

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

Hat évtized a tanári pályán és a tudomány útjain. In memoriam dr. Budai László
(Six decades in the teaching profession and scholarly research.
In memoriam dr. László Budai) 3

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

**PATAKY Éva – MÓRICZ Kristóf András: Irányított tolmácsolási gyakorlat
– tanulói autonómia a tolmácsolás oktatásában**
(Guided interpreting practice – learner autonomy in the teaching of interpreting) 7

**SEBESTYÉN Krisztina – HEGEDŰS Roland: Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési
és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén**
(Analysis of secondary school pupils' achievements in foreign languages,
reading and mathematics based on social and territorial factors) 21

FURKÓ Bálint Péter: A pragmatikai jelölőkről az üzleti szaknyelv oktatásában (The use of
pragmatic markers in Business English ESP contexts) 34

LÁSZLÓ Tímea: Integrált komplex kiejtéstanítás a francia nyelvoktatásban (An integrated and
complex method of teaching French pronunciation) 48

INTERJÚ (TALKING SHOP)

„Egyben vagyok” Interjú Ullrich Balázssal (“Still in one piece”
Peter Medgyes interviews Balázs Ullrich) 60

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

**KÁROLY Adrienn: Nyelvi képzés a finn egyetemeken a közelmúlt oktatáspolitikai változásainak
tükrében I. rész** (Language studies at Finnish universities in the context of the recent changes
in education policy I) 66

HARGITAI Evelin Gabriella: A portugál nyelv oktatása Magyarországon
(Portuguese language teaching in Hungary) 76

EGY NYELVÉSZ OLVASÓNAPLÓJA (LINGUIST'S JOURNAL)

SIMONCSICS Péter: A pedagógus Karácsony Sándor nyelvészeti fölfogásáról
(On the linguistic approach of an educationist, Sándor Karácsony) 85

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

- ZIMÁNYI Árpád** ✧✧ **Dr Budai László: A magyar mint idegen nyelv grammatikája. Imélet és gyakorlat** (A grammar of Hungarian as a foreign language. Theory and practice) 100
- HUSZÁR Ágnes** ✧✧ **Bóna Judit: Női beszéd – férfi beszéd a fonetikai és a pszicholingvisztikai vizsgálatok tükrében** (Female speech and male speech from the phonetic and psycholinguistic points of view) 102
- GRÉCZI Lili Katalin** ✧✧ **Dringó-Horváth Ida – Fischer Andrea (szerk.): Tanárjelölti kézikönyv** (Trainee teachers' handbook) 104
- KOVÁCS Judit** ✧✧ **Bárdos Jenő és munkatársai: Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: Az elmélet és a gyakorlat összehangolása** (Language learning strategies, learner autonomy: Linking theory and practice) 107
- SZÖLLÖSY Éva** ✧✧ **Szirmai Éva – Tóth Szergej – Újvári Edit (szerk.): A hatalom jelei, képei és terei** (Signs, images and spaces of power) 109

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

- LÁZÁR A. Péter: Számok mögött betűk. Egy szótár néhány számadata mögé nézve** (Figures into letters. Peeping behind some dictionary data) 115

SZOFTVER (SOFTWARE)

- LŐCSEY Gabriella: Fairyland. Tündérország egy nyelvtanár nagyítóján keresztül** (Fairyland – through the magnifying glass of a language teacher) 132

HÍREK (NEWS)

- VADÁSZ Noémi: Beszámoló a XIII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferenciáról** (Report on the 13th Conference on Hungarian Computational Linguistics) 137
- BETÁK Patrícia: Szent Jeromos napi találkozások: fordító-tolmács módszertani konferencia. Budapest, 2016. szeptember 30 – október 1.** (St. Jerome's Day's Encounters: Translator-Interpreter Methodological Conference. Budapest, 30th September - 1st October, 2016) 140
- ADORJÁN Mária: Beszámoló a Károli Gáspár Református Egyetem Fordításoktatás szakmai napjáról** (Translation Training Professional Day Conference at Károli Gáspár University of the Reformed Church) 144
- BETÁK Patrícia: Beszámoló a 8. Tolmácsok és Fordítók Országos Fórumának előadásairól.** (Report of the lectures of The 8th National Forum of Translators and Interpreters. Talentum-Debreceni Bt., Budapest, 2016. augusztus 25–26.) (Talentum-Debreceni Bt., Budapest, 25–26 August, 2016) 149

Hat évtized a tanári pályán és a tudomány útjain

In memoriam dr. Budai László¹



Az Eszterházy Károly Egyetem vezetősége és társadalma nevében megrendülten búcsúzom nagyra becsült kollégáinktól, dr. Budai László tanár úrtól, aki hosszú útra indult. Ez az útja azonban emberi-földi léptékkal nem mérhető. Mérhető viszont mindaz, amit életének 83 éve alatt tett. Ebből a 83 évből 60-at az oktatásban töltött. Hat évtized a tanári pályán és a tudomány útjain – még viharos történelmünkben is nagy idő, hát még egy alkotó ember életében.

A méltató, a visszaemlékező e ponton megáll, hogy elmondja: igen erős személyi érintettség van szavai mögött. Jómagam ugyanis egykori tanítványként, majd pedig előbb távoli, utóbb már közvetlen kol-

légaként tanúja lehettem Budai professzor úr pályájának. Forgassuk tehát vissza az idő kerekét, és vegyük számba az életút főbb állomásait.

Mindig büszkén emlegette származását: életének első 19 évét szülőföldjén, Jász-
apátiban töltötte. Itt végezte az elemi iskolát, majd a gimnáziumot. Autodidakta angolnyelv-tanulás után felvételt nyert az Eötvös Loránd Tudományegyetem magyar–angol szakára. Diplomájának megszerzését követően, 1957-től gimnáziumi tanár előbb Egerben, majd Hatvanban. Már két megye szakfelügyeletét látta el, amikor 1970-ben az egri főiskola nem sokkal korábban megalapított Angol Tanszékére került, ahol öt év múlva tanszékvezető. Másfél évtizeden keresztül az ő neve fémjelezte az egri tanszéket. Az 1990-es évek elején másodállásban az ELTE Angol Tanszékén és a Besenyei György Tanárképző Főiskolán is oktatott, majd 1992 és 2004 között a Veszprémi Egyetem professzora.

¹ Elhangzott 2017. május 30-án Egerben, a Felnémeti temetőben.

1997-ben az Eszterházy Károly Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszéke, pontosabban tanszékvezető elődöm, Vargáné dr. Raisz Rózsa meghívta, hogy tapasztalatával, szaktudásával segítse egyetemi magyar szakunk akkreditációját. Irányításával megalakult az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 2004-től az egri intézmény professor emeritusa. Egészen tavalyig aktív részese volt intézetünk, karunk és főiskolánk életének, töretlen lendülettel, tettekkészséggel, bölcs derűvel, nagy-nagy élettapasztalattal – és újabbnál újabb ötletekkel.

Tanítványai előtt igen hamar tekintélyre tett széles körű tudásával, mindenképp előtt nyelvismeretével. Diákjai, kollégái egyaránt megtapasztalhatták ennek szerteágazó voltát: hét nyelvből tett nyelvvizsgát, de ennél többel került valamilyen szinten kapcsolatba. Igazi tanáregyeniség. Szigorú volt, legelőször is saját magával szemben, de a színvonalas teljesítményt ugyanúgy megkövetelte tanítványaitól is. Mindent megtett annak érdekében, hogy a legtöbbet hozza ki belőlük: szakszerű magyarázatai egyszersmind élvezetesekek is voltak, de nem hiányzott belőle a humor sem.

Aktív részese volt a szakmai közéletnek: bizottsági elnökségek, tagságok és egyéb megbízatások jelzik ezt a tevékenységét (többek között az MTA Miskolci Akadémiai Bizottsága Nyelv- és Irodalomtudományi Munkabizottságának, illetőleg Nyelvtudományi Munkabizottságának elnöke, az OKTV angol nyelvi versenybizottságának elnöke, az OPI angol nyelvi tantárgyi bizottságának elnöke, a TIT Heves megyei elnökségének tagja és szakosztályelnöke).

Tanulmányútnai ösztöndíjakhoz, kutatásokhoz, partnerkapcsolatok fejlesztéséhez kapcsolódnak (Nagy-Britannia, Amerikai Egyesült Államok, Svédország, Szovjetunió, Németország, Lengyelország stb.). Közülük kiemelkedik a Michigan Egyetemen eltöltött egy év, ahol Fulbright-ösztöndíjként nyelvészeti kutatómunkát végzett, illetőleg magyar és angol nyelvű előadásokat tartott. Már az 1970-es évek elején partnerkapcsolatot épített ki a dél-angliai Exeter főiskolájával, s ennek keretében lehetővé vált, hogy évente tíz-tíz egri, illetőleg pécsi angol szakos főiskolás egy hónapos tanulmányúton vegyen részt.

Hat évtized kutatómunkájának és tankönyvírói tevékenységének eredményeként generációk köszönhetik neki angolnyelv-ismeretüket. Tehetségét mutatja, hogy igen fiatalon, már a hatvanas években Jakabfi Lászlóval közösen összeállított első gimnáziumi tankönyvcsaládja nagy sikert aratott: nemcsak pályázat díjnyertese, hanem a mindennapokban is jól használható, korszerű munka, amelyet újabbak követtek: a vendéglátó-ipari, majd a közgazdasági szakközépiskolák oktatási anyagai után érdekes újítás volt a programozott nyelvtani gyakorlatok gyűjteménye. Tíz évvel később ismét nívódíjas gimnáziumi sorozat – ez alkalommal Medgyes Péterrel közösen. Közben kimerültek a nyelvtanok: a gimnáziumok számára írt összefoglaló után átfogó szintaxis következett. Így csakhamar a hazai tankönyvírás egyik jeles személyiségévé vált. Szerencsésen ötvöződött munkásságában és annak eredményeiben a tudós nyelvész a tapasztalt nyelvpedagógussal, módszertani szakemberrel.

Professor emeritusként is lankadatlan hévvel folytatta nyelvtan- és tankönyvírói tevékenységét. Jó érzékkel megtalálta azokat a területeket, amelyek feldolgozása új eredményekkel és nem csekély gyakorlati haszonnal kecsegtet. Pusztán felsorolás formájában is bizonyítja ezt az utóbbi időszak példásan gazdag könyvtermése: *Az angol helyesírás szabályai* (Corvina Kiadó, 2004), *Az angol ige valenciája nyelvpedagógiai*

perspektívából (Líceum Kiadó, 2006), *Élő angol nyelvtan – Rendszeres kontrasztív grammatika* (Osiris Kiadó, 2007), *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban* (Nemzeti Tankönyvkiadó, 2010), *Angol ige és igenév* (Publio Kiadó, 2012), *Angol–magyar igeosztályok, igevonzatok* (Publio Kiadó, 2012). Erényei közé tartozott a megújulni és megújítani tudás képessége, ami megmutatkozott többek között abban is, hogy nyelvkönyveinek szemlélete, módszertana mindig adott valamilyen érdekeset, újat, korszerűt. Erre is van friss bizonyítékunk a közelmúltból, a *Lépten-nyomon angolul* című, sok tekintetben rendhagyó nyelvkönyv (Líceum Kiadó, 2011). Fő célja a szókincsgyarapítás: közel ötszáz oldalon több mint 3500 szót dolgoz fel, sok-sok fényképpel, feliratokkal, dokumentumokkal, célszerűen látványos megoldásokkal. Legutóbbi – most már sajnos: legutolsó – munkái *A magyar mint idegen nyelv* című tankönyv (Líceum Kiadó, Eger, 2013), valamint ennek továbbgondolásával *A magyar mint idegen nyelv grammatikája* (L'Harmattan Kiadó, 2015) és *A magyar mint idegen nyelv grammatikája – Elmélet és gyakorlat* (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 193. Tinta Könyvkiadó, 2016) című kötet, az utóbbi 720 oldalon.

Az életmű egészét tekintve 13 önálló könyv, 71 tankönyv, valamint 100-nál több tudományos szakkikk, tanulmány fémjelzi a rendkívül termékeny és eredményes alkotómunkát. Kitüntetései közül számára mindegyik kedves volt, de különösen az Országgh László-díjra volt büszke, a legfényesebb pedig a 2016-ban elnyert Magyar Arany Érdemkereszt.

Kedves tanár úr! Hosszú útra indulsz, melynek végét mi most még nem látjuk. Találkozunk majd egyszer, de addig is emlékedet megőrizzük – mi is, a kollégák, az egyetem –, és megőrzi több generációnyi tanítványod, időtálló munkáid révén pedig a magyar nyelvtudomány.

Isten nyugosztaljon!

Zimányi Árpád

PATAKY ÉVA – MÓRICZ KRISTÓF ANDRÁS

Irányított tolmácsolási gyakorlat – tanulói autonómia a tolmácsolás oktatásában

Guided interpreting practice – learner autonomy in the teaching of interpreting

This paper presents how autonomous learning is used in the instruction of interpreting in a seminar titled *Guided interpreting practice*, taught in the MA course in Translation and Interpreting at the ELTE Department of Translation and Interpreting. The paper first gives a brief and selective overview of past publications on autonomous learning. It then introduces the subject titled *Guided interpreting practice* and the main issues and criteria of autonomous learning research (the different stages of autonomy; teacher and learner autonomy) in the context of the seminar. A separate section of the paper deals with 'learning diaries', which mainly help the students monitor their own development. Finally, the authors discuss why autonomous learning is useful for students of interpreting.

Bevezetés

Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszék tolmács specializációs mesterszakos hallgatói a kétéves képzés során számos gyakorlati órán sajátítják el a tolmácsolás mesteriségét. A tolmácsórák túlnyomó többsége tanárok, illetve idegen nyelvű lektorok által vezetett célzott gyakorlat, amely a tanulói autonómiát is támogatja. A 2014/15-ös tanévtől kezdődően azonban az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* elnevezésű órán kiemelt hangsúlyt kap az autonóm tanulás. Jelen cikk célja, hogy egy rövid szakirodalmi áttekintés után bemutassa az óra menetét a tanárok – a két szerző – saját tapasztalatai alapján. A dolgozat nem empirikus kutatás eredményeit közli, hanem bevezető jellegű munka.

Szakirodalmi áttekintés: mi az autonómia, az autonóm tanulás és az együttműködő tanulás?

Ebben a fejezetben az autonómia, az autonóm tanulás és az együttműködő tanulás definícióit járjuk körbe azzal a céllal, hogy az olvasó ezek tükrében láthassa az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* óra előnyeit.

Az *autonómia* kifejezés eredete az ókorra nyúlik vissza: a történelem folyamán általában az önmeghatározás képességét, az önállóságot, a függetlenséget jelentette, eleinte főképp politikai értelemben. A felvilágosodás korában ismét nagy jelentőségre tett szert: ekkor jelent meg az egyéni felelősségvállalás kérdése, mely már a nevelésben is felszínre hozta az első szempontokat, melyek aztán az 1960-as évektől kerültek a tanuláskutatás központi témái közé. A nyelvoktatásban az *autonóm tanulás* szempontja számos másik szemponttal ötvözve jelent meg, ilyen volt a kommunikációs, valamint a tanuló-, a folyamat- és a cselekvésközpontú megközelítés.

Végül Holec az Európa Tanács számára írt 1979. évi anyagában fogalmazta meg első, máig a kutatások kiindulópontját képező definícióját (Tassinari 2009: 33). Holec szerint a *tanulási autonómia*¹ azt jelenti, hogy a tanuló képes sorozatos döntéseket hozni a tanulás egyes elemeivel kapcsolatban (tanulási célok, tartalom, előrehaladás, módszerek, technikák meghatározása, körülmények megállapítása és értékelés) (Holec 1981: 3).

Ezzel szemben Little szerint az autonóm tanulás nem csupán tanulás szervezési kérdés, hanem képesség is: az elvonatkoztatásra, kritikus gondolkodásra, döntéshozatalra, önálló cselekvésre való képesség, illetve a tanuló sajátos pszichológiai viszonyt alakít ki a tanulás folyamatával és annak tartalmával (Little 1991: 3–4). Az autonóm tanulással kapcsolatban tehát a pedagógia különféle véleményeket ismer. Little öt szempontot emel ki, amelyek szerinte gyakori tévhitek az autonóm tanúlással kapcsolatban: (1) az autonóm tanulás nem egyenlő a tanár nélküli, tantermen kívüli elszigetelt tanúlással, (2) nem jelenti a tanári felelősség teljes átruházását a diákra/hallgatóra, (3) nem azt jelenti, hogy az érintettek teljesen magukra hagyják a tanárok, (4) nem egyszerűen meghatározható magatartásforma, valamint (5) nem is statikus tanulói állapot, amelybe egy folyamat végére eljuthat a diák (Little 1993: 81).

Horváth Ildikó szerint az autonóm tanulás modern felfogása legjobban a hallgatói magatartásban tükröződik:

„Az autonóm tanulóról általánosságban elmondható, hogy aktív, kitartó, motívált módon viselkedik, és tud társaival együtt dolgozni, tud másokra hagyatkozni. Az autonóm tanuló ilyenfajta, elsősorban a tanulói viselkedésre koncentrált leírása azonban megtévesztő, mivel azt sugallja, hogy az »ideális«, kiváló tanulmányi eredményeket elérő, példás magatartású tanulóval van szó, aki soha nem mulaszt, és mindig elkészíti a házi feladatot is” (Horváth 2004: 2).

Horváth azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy az autonóm tanulás fogalmának meghatározásánál nem szabad megfelelni a körülményekről, különösen a kognitív (vagyis a megismeréssel kapcsolatos) tényezőkről sem (Horváth 2007b: 105).

Benson szerint (2001) az autonómia természetes része a tanulási folyamatnak, a tanulók hajlamosak maguk irányítani saját tanulásuk bizonyos aspektusait (Tough 1971, Dakin 1973, Jones 1998, Benson 2001: 59–61). Az intézményesített oktatásban azonban az autonómia háttérbe szorul, és ezért később nehezebben találják az önálló tanulást (Benson 2001: 59). Ha viszont az autonómia bizonyos mértékben eleve jelen van a tanulók készségei között, akkor arra következtethetünk, hogy fejleszhető (60).

Az autonóm tanulás három említett definíciójának (Holec 1981, Little 1991 és Benson 2001) közös eleme az, hogy az autonóm tanulás egyfajta tudatos cselekvés, amely kellő odafigyeléssel valósítható meg (Horváth 2004: 6). Ezzel ellentétben a tolmácsoló hallgatók esetében az autonóm tanulás nem olyan tényező, amelyet a megfelelő körülmények között, illetve szándék esetén meg lehet valósítani, hanem a tudat irányításától független készség. A tolmácsolóknak nem tanulóként kell odafigyelniük az auto-

¹ Az *autonóm tanulás* és a *tanulási autonómia* terminusok szinonimaként használatosak.

nóm cselekvésre és gondolkodásra, hanem a tanulás folyamata során automatikusan gondolkodnak el a saját teljesítményükről, és eszerint cselekszenek (6).

Kohonen (1992: 32) az önállóan irányított és a mások által irányított („self-directed”, „other-directed”) tanulási folyamatot különbözteti meg. A kettő között lépcsőzetes az átmenet. Az önálló irányítás mértéke attól függ, hogy a tanuló mennyire vállal felelősséget a tanulási döntések meghozataláért. A tanulói autonómia mértékét tükrözi, hogy a tanár és a tanuló milyen arányban hoznak döntéseket. A tanulói autonómia fokozatosan növelhető, de ha az idő nagy részében a tanár irányít, akkor a tanuló felelőssége nem fog fejlődni. Ezért tehát a növekvő felelősségvállalás érdekében egyre nagyobb teret kell adni a tanulónak (32).

Nunan (2003) szintén a fokozatosságot emeli ki a tanuló autonómiájának fejlesztésében. Hangsúlyozza, hogy a tanári utasítástól való függés és az autonómia ugyanazon kontinuum két végpontja, amelyen az egyik végponttól fokozatosan a másik felé mozdítjuk el a tanulót (Nunan 2003: 193). Kilenc lépést ismertet (196), amelyek segítségével egyre nagyobb önállóságot adhatunk a tanuló kezébe. Nunan ezeket a módszereket a nyelvtanításban alkalmazza, azonban közülük számos – kis módosítással – az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* órán is alkalmazhatónak bizonyult. A következő részben bemutatjuk Nunan kilenc lépésből álló modelljének alkalmazását.

A jelen fejezet címében harmadikként említett *együtműködő tanulás* tolmácsolás-oktatási szempontból azt jelenti, hogy a tanulók csoportosan dolgoznak, együtműködnek egymással és az oktatóval a tanulási folyamat szervezése során (Horváth 2015: 205). A kooperatív tanulásról Slavin így ír (1985: 6):

„A kooperatív tanulási módszerek strukturált, szisztematikus tanítási stratégiák, amelyek bármely szinten és az iskolai tantárgyak többsége esetén alkalmazhatók. Az összes ilyen módszer esetében a tanár a diákokat négy-hat fős csoportokba osztja be, minden csoportban vannak jól teljesítő, átlagos és rosszul teljesítő diákok, fiúk és lányok, feketék, angolok és hispanok, átlagos képességű és tanulási nehézségekkel küzdők egyaránt. Más szóval minden egyes csoport az egész osztály összetételét tükrözi kicsiben: tanulási teljesítményben, a nemek arányában és etnikai összetételben is” (Fordítás tőlem – P.É.).²

Az önértékelés pozitív eredményeit mutatja be Postigo Pinazo (2008) egy 120 órás BA-szintű kurzus keretein belül (a Malagai Egyetemen), ahol a diákok konszekutív tolmácsolást tanulnak. Sikeresen alkalmazták az önértékelést mint eszközt a diákok teljesítményének és elkötelezettségének (2008: 195) növelésére.

A kurzus résztvevői előzőleg még nem tanultak konszekutív tolmácsolást (187). Az érdeklődésüket tolmácsok munkájának bemutatásával keltik fel, memóriafejlesztő gyakorlatokat csinálnak, továbbá megismerkednek különböző jegyzetelési technikák-

² “Cooperative learning methods are structured, systematic instructional strategies capable of being used at any grade level and in most school subjects. All of the methods involve having the teacher assign the students to four- to six-member learning groups composed of high-, average-, and low-achieving students, boys and girls, black, Anglo-, and Hispanic students, and mainstreamed academically handicapped students as well as their non-handicapped classmates. In other words, each group is a microcosm of the class in academic achievement level, sex, and ethnicity.”

kal (szimbólumok, „mind-map”), majd pedig a hallgatók célokat fogalmaznak meg arra vonatkozóan, mit szeretnének elérni a kurzus során (188–189). A diákok minden órán laborfeladatokat kapnak, és tolmácsolnak egy hangfelvételt, majd a tanár vezetésével elemzik egyikük tolmácsolását. A teljesítményükről minden alkalommal ki kell tölteniük egy értékelőlapot, amelyet egy mappába kell lefűzniük. A mappát a tanár bármikor ellenőrizheti, és év végén a hallgatók jegyet kapnak rá. Ezenkívül a hallgatók internetes anyagokat is kapnak gyakorlásra. A hallgatók minden feladat után elemzik a tolmácsolt szövegek transzkripcióját (189).

A kurzus első hónapja végén a hallgatók kaptak egy tolmácsolási feladatot, amelynek az elvégzése után különböző szempontok alapján kellett a saját teljesítményüket értékelniük (előzetes készülés; jegyzeteléstechika és ennek problémái; a szöveg makrostruktúrájának megértése; intertextuális koherencia és tartalmi pontosság; terminológia; készség a szöveg értelmét torzító hibák felismerésére, és az érzelmek kontroll alatt tartása tolmácsolás közben). Az értékelőlapon, amelyet Postigo Pinazo Riccardi (2002: 125) értékelőlapja alapján fejlesztett ki, a következő szempontok szerepelnek: készüléshez használt dokumentáció, jegyzetelés, a szöveg makrostruktúrája, a szöveg mikrostruktúrája (terminológia, koherencia, mondatszerkesztés, regiszter, kihagyások, hozzátoldások), ekvivalencia-problémák (és megoldási stratégiák), szupraszegmentális jellemzők, fonológiai jellemzők, retorikai technikák, a tolmácsolás folyékonyága (Postigo Pinazo 2008: 199–200). Az önértékelés bevezetése eredményesnek bizonyult, mivel a hallgatók teljesítménye pár hónap alatt javult (195), és a tanárok is azt tapasztalták, hogy az önértékelési mappa bevezetésével a hallgatók elkötelezettebbekké váltak, elérték a saját maguk elé kitűzött célokat. „*A saját tanulásuk fontos szereplőivé válnak, és megtanulják, hogyan értékeljék tudatosabban a teljesítményüket*” (195) (Fordítás tőlem – P. É.).³

Nunan kilenclépéses tanulói autonómiamodellje a tolmácsolásoktatásban

1. lépés: A célok ismertetése a tanulókkal

Nunan szerint fontos kimondanunk, ismertetnünk, honnan hova kívánunk eljutni a tanulási folyamat során. Ez szerintünk is lényeges, ezért a célok azonosítása minden mesterszakos tolmácsolásórán fontos szerepet kap, így az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* esetében is. Ez azt jelenti, hogy világossá kell tennünk a tanulók számára, mely képességeket kell elsajátítaniuk a tolmácsoláshoz, és milyen színvonalat kell elérniük a sikeres vizsgálóhoz. Nunan azt is kiemeli, hogy a célok megfogalmazásába aktívan be lehet vonni a tanulókat (Nunan 2003: 196). Egy lecke vagy modul elsajátítása után érdemes beiktatni önellenőrző feladatokat, amelyek segítségével értékelhetik magukat, és elgondolkodhatnak azon, szerintük mennyire sikerült elsajátítaniuk az adott tananyagot. Ez később kiindulópontként szolgálhat a további céljaik megfogalmazásakor (197). Az *Irányított tolmácsolási gyakorlaton* ezt a fajta önértékelést (azaz a Nunan-félét) az ún. gyakorlási napló bevezetésével valósítottuk meg. A tanuló minden

³ “They become important actors in their own learning and learn how to evaluate their production more consciously.”

héten különböző aspektusokból (lásd lentebb a gyakorlati naplóról szóló fejezetben) reflektál az adott heti teljesítményére ezen az órán. Összegezi, mit sajátított el, és min kell még dolgoznia, továbbá milyen lépéseket kell megtennie a felsorolt, fejleszteni kívánt képességeinek tényleges fejlődése érdekében.

2. lépés: A tanuló egyéni céljainak megfogalmazása

A következő lépésként Nunan kiemeli, hogy később a tanuló is megfogalmazhat egyéni célokat saját maga számára. Ezt szintén beépítettük a gyakorlati naplókba, melyeket már az első órától fogva vezetniük kell a hallgatóknak. A tanuló nemcsak azt fogalmazza meg, miben fejlődött, hanem azt is, hogy a jövőben mely területeken szeretne fejlődni. Bár az egyéni céloknak természetesen a közös célt kell szolgálniuk (a vizsga sikeres teljesítése), részcélokat is meg lehet fogalmazni (például egyeseknél az előadási készségek javítása, a célnyelvi szókincs bővítése, a jegyzeteléstechnika fejlesztése stb.). Sőt a hallgatók általánosabb, a kurzus keretein túlmutató célokat is kitűzhetnek (bekerülés a konferenciatolmács-képzésbe [EMCI: European Master's in Conference Interpreting, az ELTE FTT posztgraduális képzése is EMCI-képzés], szabadúszó tolmácskarrier indítása stb.).

3. lépés: Az idegen nyelv használata a tantermen kívül

Ez a nunani szempont másképpen releváns a tolmácsolási gyakorlat tekintetében. Szeretnénk kiemelni, hogy ennél a pontnál különösen megmutatkozik a nyelvoktatás és a tolmácsolástanítás különbsége. A tolmácsolásoktatásban ez a nunani szempont úgy alkalmazható, hogy arra motiváljuk a hallgatókat, gyakoroljanak együtt a hivatalosan rendelkezésre álló időn kívül is (különösen az év végén esedékes záróvizsga előtt). További lehetőség a tantermen kívüli feladatok vállalása, olyan gyakorlati helyek keresése, ahol szükség van a kurzusban is fontos kompetenciákra. Ez nem azt jelenti, hogy diploma nélkül vállalnának tetszőleges tolmácsolási feladatokat, hanem azt, hogy felügyelet mellett, jól behatárolt kommunikációs helyzetekben gyakorolhatják a szakma bizonyos elemeit (például kísérőtolmácsolás).

4. lépés: A különféle tanulási folyamatok tudatosítása

Ezt a szempontot szintén figyelembe vettük az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* óra menetének és módszertanának meghatározásakor. Ebben a lépésben felhívjuk a tanulókat a különféle tantermi feladatok mögött rejlő stratégiákra, vagyis nemcsak azt tudatosítjuk a tanulóknak, hogy *mit*, hanem azt is, *hogyan*, milyen stratégia alkalmazásával tudják elsajátítani az adott készséget. A tolmácsolás esetében a szavak szintjéről a gondolatok, üzenetek tolmácsolásáig kell eljutni. Ehhez például hasznos stratégia lehet, ha konzekutív tolmácsoláskor a hallgató rögtön a célnyelven jegyzetel, és ezzel tudatosan rávezeti magát arra, hogy megértse a beszélő által átadni kívánt üzenetet, valamint az, ha nem csak szavakat jegyzetel. A célnyelvi vagy forrásnyelvi jegyzetelés problematikája megosztó kérdés (Szabó 2006: 130). Vannak, akik a célnyelvi jegyzetelést (Herbert 1952, Rozan 1956), vannak, akik a forrásnyelvi jegyzetelést (Kirchhoff 1979, Gile 1995) támogatják. A megoldás valahol a két megközelítés között van, véleményünk szerint nem érdemes egyiket sem teljes kizárólagossággal alkalmazni. Ezzel kapcsolatban Láng (2002) a következőket állapítja meg:

„Újabb vizsgálatok viszont arra mutatnak, hogy a szigorúan célnyelven való jegyzetelés nem minden esetben helyes stratégia, főleg ha:

- a forrásnyelvi szöveg feldolgozása nehézséget okoz;

- B nyelvre történik a tolmácsolás” (Láng 2002: 127).

Véleményünk szerint minden tolmács maga döntse el, hogy tolmácsolástechnikai szempontból számára az adott helyzetben melyik módszer felel meg. A jegyzetelés oktatásakor a cél- és forrásnyelvi jegyzetelés is kipróbálandó. Azt szoktuk javasolni, hogy a hallgató próbáljon meg egy darabig csak cél- vagy forrásnyelven jegyzetelni. A hallgatók tehát a tanár segítségével megismerik a különböző stratégiákat, melyeket azután az év során már önállóan tudnak alkalmazni, és csoportszinten is meg tudják beszélni, hogyan sikerül őket kiaknázni. Hasonló stratégia lehet például hangfelvétel készítése a tolmácsolásról és annak utólagos elemzése, valamint a jegyzeteléstechnikáról való gondolkodás (jelek és logikai kapcsolatok jelölésének fejlődése az idő folyamán).

5. lépés: Segítség a tanulóknak saját tanulási stílusuk és stratégiáik kialakításában

Ez a nunani szempont (Nunan 2003: 200) különösen fontos a tolmácsolás oktatásában. A tolmács karrierje során újra és újra számára ismeretlen témákkal találkozik, amelyeket meg kell értenie, és meg kell tanulnia a megfelelő szakszókincset. Ezért az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* óra oktatóiként a tolmácsolókat arra ösztönözzük, hogy kísérletezéssel fejlesszék ki maguknak azokat a stratégiákat, módszereket (például szöszedet készítése), amelyek segítségével gyorsan és hatékonyan tudnak új témáknak utánanézni, a szakszókincset elsajátítani, illetve könnyen elérhetővé tenni maguk számára egy adott tolmácsolási helyzetben.

6. lépés: A tanulói választás

Ezt a lépést szintén beépítettük az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* óra módszereibe. A tanulóknak először kisebb, majd egyre nagyobb, jelentősebb dolgokban kell választási lehetőséget biztosítani (Nunan 2003: 200–201). Ez véleményünk szerint fontos a tolmácsolás és a fordítás oktatásában is, mert a fordító és a tolmács is folyamatosan döntéseket hoz a közvetítési folyamat során, hogy az üzenetet a lehető legmegfelelőbbben tudja átadni (Horváth 2007a: 548). Jó példa erre, amikor a tolmácsoló eldönti, hogyan tolmácsolná az adott kifejezést az adott helyzet, hallgatósság stb. tekintetbevételével. Természetesen nem lehet rögtön minden kérdésben szabad kezdet adni a hallgatóknak, mert ez a döntési képesség is fokozatosan alakul ki.

7. lépés: A tanulók önálló feladatalkotása

Nunan modelljének hetedik lépése (Nunan 2003: 201–202) megítélésünk szerint nem kevésbé fontos a tolmácsolás oktatásakor. A tolmácsolóórákra a hallgatók maguk is hoznak beszédeket, amelyeket társaik tolmácsolnak. Az irányított tolmácsolási gyakorlat esetében már szinte kizárólag a hallgatók készítik a beszédeket. Ha szükséges, szöszedetet is megosztanak egymással, felkészülési segítséget adnak a többieknek (internetes linkek, résztémák megadása stb.). A szisztematikus gondolkodási készség fejlesztésében fontos szerepet tölt be a beszédírás. Ha a tanulók maguk is összeállí-

tanak tolmácsolandó beszédeket, könnyebben átlátják az elhangzó beszédek struktúráját, és jobban meg tudják ítélni saját maguk és társaik tolmácsolási teljesítményét. Előfordult az is, hogy a hallgatók egy-egy beszéd erejéig a hagyományos vizsgajellegű szövegeken kívül más feladatokkal is készültek (például a valóságban elhangzott kiállításmegnyitó tolmácsolása).

8. lépés: A tanulók tanárszerepe

Az önértékelés mellett az is fontos, hogy a hallgatók egymást értékelik és segítik a tanulási folyamatban (Nunan 2003: 202). Véleményünk szerint ez elősegíti a kritikus gondolkodást, mert külső szemlélőként olyan tényezőket vagy hibákat is észrevesznek, amelyek elkerülték volna a társuk figyelmét. Ez azért fontos, mert a diploma megszerzése után is nagy jelentőséggel bír, hogy a tolmács tudja magát és kollégáját monitorozni, képes legyen objektív és a helyzetnek megfelelő döntéseket hozni a munkája során, valamint tudja reálisan értékelni saját teljesítményét.

9. lépés: A tanulók kutatószerepe

Nunan példájában a hallgatók csoportokba szerveződve önállóan végeztek el egy etnográfiai kutatást (Nunan 2003: 202). Az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* esetében ez a lépés kicsit módosítva alkalmazható. A tudományos értelemben vett tolmácsoláskutatás nem szolgálná szervesen a készségek fejlesztését. A tanulókat azonban érdemes, sőt kell is arra buzdítani, hogy a tolmácsolt szövegek témájával kapcsolatban kutassanak és információt keressenek, háttéranyagokat, cikkeket, definíciókat, szókinccset gyűjtsenek. Az üzenet átadásához ugyanis nem elég a szavakat tudni. A beszéd mondanivalójának átadásához érteni kell a témát és a szöveg alapvető összefüggéseit. Láng szerint ezt a képességet azért is el kell sajátítani, mert egy-egy önálló tolmácsolási megbízás esetén nem mindegy, hogy a tolmács mennyi idő alatt és milyen hatékonyan képes felkészülni egy megbízásra (Láng 2002: 155).

A gyakorlatok menete

Az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* időtartama a tanterv szerint a második év mindkét félévében heti kétszer másfél óra. A tanterv részét képezi továbbá az AB, a BA és a CA irányú konzekutív tolmácsolás, illetve terminológia. Ezek gyakorlati képzések, tehát nem elméleti anyagok elsajátítására, hanem tolmácsolási technikák gyakorlására, a teljesítmény fejlesztésére van szükség. A jelenlegi, 2016/17-es tanévben az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* másodéves résztvevői két csoportban gyakorolnak: az egyikben magyar A, angol B, német C és magyar A, német B, angol C nyelvkombinációval; a másikban magyar A, angol B, francia C és magyar A, francia B, angol C nyelvekkel. (Az A nyelv a tolmács anyanyelve; a B nyelv a tolmács első idegen nyelve; a C nyelv a tolmács második idegen nyelve. A tolmács A-ról B-re, B-ről A-ra és C-ről A-ra tolmácsolhat, A-ról C-re nem.)

Az *Irányított tolmácsolási gyakorlaton* hat–hét ötperces tolmácsolandó beszéd hangzik el az adott hétre meghatározott témában. A beszédeket maguk a hallgatók készítik: általában mindenki hoz magával egy beszédet. Egy-egy beszéd elhangzása után a csoport kiválaszt két önként jelentkezőt, akik majd tolmácsolnak. Ekkor van lehetősége a csoport minden tagjának rövid, célzott kérdéseket intézni a beszélőhöz,

természetesen azon a nyelven, melyen a beszéd elhangzott (ez a vizsgakövetelmények miatt van így). Az egyik önkéntes kimegy a teremből, és átnézi jegyzeteit, míg társa a teremben tolmácsolja az elhangzottakat. Mikor végzett, a hallgatók behívják a kint lévő társukat, és ő is tolmácsolja a beszédet. Ezután a csoport értékeli a teljesítményeket. Először egyeztetik az időket: a célnyelvi tolmácsolás ugyanis nem lehet hosszabb, mint maga a forrásnyelvi beszéd volt. Az értékelésnél háromféle vélemény kerül terítékre: egyrészt magáé a tolmácsé (hogyan érezte magát munka közben, mely hibáira jött rá magától vagy a második tolmács előadásából); másrészt az eredeti beszéd előadója, harmadrészt maga a csoport, tehát a tényleges hallgatóság mondhatja el véleményét. Nagyobb létszám esetén a hallgatóság tagjai párban elmondják egymásnak a beszédeket, majd az értékelési körben megosztják tapasztalataikat a csoporttal. A visszajelzéshez több szempontot kell figyelembe venni: a nyelvhelyességet, a nyelvi kifejezőmódot, a tartalmi pontosságot, az előadás minőségét.

Tanári felügyeletre az órák felén, vagyis a heti két alkalomból (2 × 90 perc) egyszer kerül sor: idén a teljes évfolyamot egy tanár vezeti. Ő mindig az egyik csoporttal van, figyeli a gyakorlást. A szervezési szempontokba a keretek ismertetésén túl nem avatkozik bele, teret ad az autonómiának, az értékeléskor viszont megosztja észrevételeit és tapasztalatait a hallottakkal kapcsolatban.

A gyakorlási naplók

Az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* egyik kiemelkedően fontos eleme az ún. gyakorlási naplók vezetése. Ezek egyoldalas dokumentumsablonok, melyeket a hallgatóknak minden óra után ki kell tölteniük, és oda kell adniuk a tanárnak. A naplóban az alábbi pontok/kérdések szerepelnek:

- Önértékelés (a hallgató saját aznapi teljesítményét osztályozza).
- Indoklás: Miért ennyi? Mit csináltam jól/nem jól? Mit kellene változtatni, mit lehet másképpen/jobban a következő alkalommal? (Ajánlott szempontok: tartalmi pontosság, célnyelvi kifejezőmód, előadás, időkeret tartása.) Fejlődés: mit csináltam jobban, mint a múltkor?
- Stresszkezelés (értékelés, indoklás).
- Hasznos új kifejezések a munkanyelveimen.

A napló használatának kettős célja van: egyrészt segít a tanárnak nyomon követni a kurzus követelményeinek teljesülését (részvétel, szereplés). Másrészt, ami ennél sokkal fontosabb, irányítja az autonóm tanulási folyamatot. A felsorolásból látható, hogy a szempontok a helyszíni gyakorláskor és az önreflexió esetén egyaránt kifejezetten hasznosak, a Candy (1991: 459–466) által ismertetett tulajdonságok meglétére és fejlődésére utalnak.

A napló fontos előnye, hogy a hallgató saját maga össze tudja vetni az egyes gyakorlások folyamán nyújtott teljesítményét. Az első félév végén a hallgatóknak egyoldalas összefoglalást kell írniuk saját fejlődésükről, a naplóban kirajzolódó tendenciákról, melyek irányt mutatnak a vizsga előtti utolsó félévben.

Oktatói tapasztalataink alapján a gyakorlással, illetve a naplóval kapcsolatosan kétféle hallgatói magatartás, illetve hozzáállás jellemző. A csoportok egyik fele kötelességként kezeli a naplóírást, de nem használja ki a benne rejlő lehetőségeket (ezt

főleg olyan hallgatóknál lehetett tapasztalni, akik nem szeretnék a pályán maradni). Másik részük viszont kiaknázza a lehetőségeket, például részletes szójegyzéket vezet, és bejegyzéseiben visszautal a korábbi naplókban megfogalmazott információkra, illetve képes önmaga teljesítményéről elgondolkodni.

A naplókat az első két évfolyam (2014/15, 2015/16) Word-dokumentum formájában, illetve kinyomtatva juttatta el az oktatóhoz. A 2016/17-es tanévtől kezdődően a naplókat online táblázatban kell vezetni: ebben az oktató által nyitott dokumentumban minden hallgató űrlapot nyit magának, átmásolja a szempontokat, és minden alkalomra új oszlopot tölt ki.

A változtatásnak több oka is van: egyrészt megkönnyíti a tanári munkát (korábban a hiányzások és a késve küldött naplók sok nehézséget okoztak), másrészt a hallgatók számára is áttekinthetővé vált a napló: az egymás melletti oszlopokból szinte ránézésre megállapíthatják teljesítményük saját értékelésükön alapuló tendenciáit, például a számszerű értékelés esetében. A napló kiegészült továbbá egy sárga színnel megkülönböztetett tanári oszloppal, mely a félév közepén ad visszajelzést a diáknak a naplóvezetéséről, illetve biztosítja a hallgatót, hogy a tanár ténylegesen elolvasta a naplóját. A tanár konkrét írásos reflexiót csak ekkor ad a naplóra: ennek tartalma elsősorban nem a tanárnak a diákkal kapcsolatos órai tapasztalataira vonatkozik, hanem a napló vezetésének módszerére, az ott leírt gondolatokra reagál. Az utóbbi esetben például a tanár lehetséges megoldásokat kínál a hallgató naplójában rendszeresen szereplő problémákra. A tanár ugyanazon szempontok szerint írja a reflexióit, amelyek alapján a naplók is születnek.

A tolmácsolási naplókról részletes kutatási beszámolót még nem tudunk közölni, nem állnak rendelkezésre az átfogó elemzéshez elegendő mennyiségben. A meglévők elemzése folyamatban van.

Általánosságban elmondható azonban, hogy a hallgatók képesek a naplókat összefüggő dokumentumként, rendszerként kezelni, tehát visszatekinteni a korábbi tartalmakra, és elgondolkodni rajtuk. Az egyes hallgatók válaszainak terjedelme eltérő, de általánosságban az figyelhető meg, hogy mindig hasonló szempontokra reflektálnak (nemcsak szakmai jelleggel, például hogy az időkeretet sikerült-e betartani, hanem olyan szempontból is, hogy van, aki inkább a hibáira, míg más a teljesítményének sikeres oldalára összpontosít). Egy részletes elemzés ezen szempontokat vizsgálhatná meg, akár évfolyamonkénti összehasonlításban, nyelvpárokra is lebontva. A végzett hallgatók között interjú vagy kérdőíves kutatás is végezhető annak kiderítésére, mennyire tartották hasznosnak a naplórendszert az év végi vizsga tükrében.

A tolmácsolási napló a jövőben tovább fejleszhető, a Pinaga által bemutatott értékelőlapot (2008: 198–199) alapul véve megfontolandó, hogy esetleg részletesebb értékelési szempontokat adjunk a hallgatóknak.

Autonómia az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* során

Az irodalmi áttekintésben ismertetett szempontok alapján az ELTE tolmácsolás-képzésének ezen az óráján a hallgatói autonómia helyzete az alábbiak szerint írható le. Kööttséget jelent az óra helye, ideje, időtartama, a résztvevők köre, a részvételi kötelezettség és a tágabban vett témakör. Ez utóbbit a tanszék tolmácsolást oktató tanárai közösen választják ki minden hétre, és ebbe illeszkednek a tolmácsolás szövegei. További fontos

kötöttség, hogy vezetni kell a gyakorlási naplót. Bár a kötöttségek száma magasnak tűnhet, fontos megjegyeznünk, hogy ez az óra az egyetemi tanmenetbe beépített kötelező foglalkozás, a hallgatói szabadságot eszerint kell értékelni.

A hallgatók maguk dönthetnek a következőkről: az általuk hozott beszédek konkrét témái, nyelve (saját nyelvkombinációjukon belül), az előadások sorrendje, az adott beszédet tolmácsoló társaik kiléte (önkéntes alapon), a tolmácsolás pozíciója (állva/ülve), értékelési lehetőség, a szünetek hossza. Értékeléskor szabadon kifejezhetik véleményüket, új szempontokat is megnevezhetnek, megvitathatják egymással a hallott teljesítményt.

A fenti hallgatói szabadságok a már korábban említett együttműködő tanulás (Horváth 2015: 205) koncepciója mentén jól értelmezhetők. A csoportos tanulás tolmácsolásoktatási szempontból azt jelenti, hogy a tanulók együttműködnek egymással és az oktatóval a tanulási folyamat szervezése során. Ehhez fontos, hogy a tanulók is véleményt formáljanak a tanulási folyamatról, és ennek megfelelően az oktatóval közösen alakíthassák az órák menetét. Ha például úgy érzik, hogy szükségük van a jegyzeteléstechnikájuk fejlesztésére, akkor ezt az igényüket jelzik az oktatónak. Így keletkezik az úgynevezett „egyeztetett tanmenet” (206). Az együttműködő tanulásnak további szerves része a pozitív interdependencia (208). Ez azt jelenti, hogy a tanulók egymástól függenek, ezért csoportosan könnyebben érik el a céljaikat, és felelősséggel tartoznak nemcsak saját maguk, hanem társaik fejlődéséért is, hiszen a csoporton belül egymás teljesítményét értékelik.

Horváth (2007b: 106) – Candy (1991) tipológiája alapján – az autonóm tanulónak az alábbi fontos tulajdonságait sorolja fel: módszeres és alapos, képes a logikus és analitikus gondolkodásra, folyamatosan fejleszti és értékeli képességeit,⁴ és ismeri önmagát, kíváncsi, nyitott, motivált, rugalmas, tud másokra hagyatkozni, interperszonális kompetenciával rendelkezik, kitartó és felelősségteljes, kalandvágyó és kreatív, egészséges önbizalma van, pozitív az önképe, önálló, információkeresési és -megtartási készsége fejlett, jártas a tanulási folyamatokban, kidolgozta és alkalmazza is saját teljesítményének értékelési kritériumait.

A felsorolt tulajdonságok számos eleme kívánatos az irányított tolmácsolási gyakorlat és a teljes képzés során is: logikus és analitikus gondolkodásra a beszédek értelmezésekor és célnyelvi visszaadásakor, illetve a saját teljesítménynek a gyakorlási naplókön alapuló célzott fejlesztésekor van szükség.

Önismeretre és önreflexióra több esetben is szükség van: egyrészt a gyakorlási naplók elkészítésekor a rovatok megfelelő kitöltéséhez, másrészt órán a beszédek tolmácsolásának elvállalásakor, a kritikai megjegyzések (csoporttársak, tanár) értelmezésekor és feldolgozásakor, továbbá az ismert gyengeségek célzott figyelésekor. Az egészséges önbizalom és a pozitív önkép megléte szintén alapvető fontosságú: a tolmáccsal szemben elvárás, hogy magabiztosan lépjen fel munkája során, a mondanivalót meggyőződéssel közvetítse. Ugyanakkor a hallgatóknak – a tolmácsolás mint szakma közvetítő jellegéből adódóan – kerülniük kell önmaguk túlértékelését, a túlzott magabiztosságot, illetve önmaguk túlzott középpontba helyezését.

⁴ Nemcsak folyamatosan tanul és fejlődik, hanem folyamatosan vissza is tekint saját fejlődésének folyamatára, tudja, hogy a korábbi tanulási állapothoz képest mennyit fejlődött, és mennyit kell még ahhoz fejlődnie, hogy elérje a kívánt szintet.

A kíváncsiság és a nyitottság olyan alapvető tolmácsolási tulajdonságok, melyeket ez a gyakorlat hatékonyan fejleszt. A tanár/beszélő már nem ad meg pontos témákat, részletes információkat az elhangzó beszédekről, így az órán tolmácsoló diákoknak maguknak kell előzetesen felkészülniük. Ehhez szükséges az érdeklődés (utánanézés ismeretlen tartalmaknak, a háttérismeretek tudatos bővítése) és a nyitottság (akkor is el kell mélyülni a témában, ha egyébként az nem érdekli az embert, vagy ellenérzéseket vált ki belőle). A szellemi kalandvágy tehát alapvető feltétele a gyakorlatnak. Ehhez kapcsolódik a fejlett információkeresési és -megőrzési képesség: az órára való felkészülés során a hallgatónak napjaink végtelen adattömegéből kell megkeresniük és a megfelelő helyen tárolniuk a szükséges információkat (megjegyzés, szöszedetkészítés, segédeszközök használata), majd visszaadni őket a célnyelvi beszéd megfelelő pontján.

A rugalmasság és az interperszonális kompetenciák a tolmácsok mindennapjaiban nélkülözhetetlenek, és az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* során is előtérbe kerülnek. Az óra kötetlen felépítése nem engedi meg a hallgató rugalmatlan hozzáállását. Kommunikációs területről lévén szó, az interperszonalitás is kulcsfontosságú, hiszen a tolmács két vagy több ember között segíti elő a kommunikációt. A nyilvános beszélés készsége is fejlődik a gyakorlat során, hiszen a tolmácsolás a csoporttársak előtt történik. Az önállóság több szempontból is rendkívül fontos: egyrészt a hallgató tolmácsolás közben csak magára, a képességeire, készségeire, előismereteire hagyatkozhat, másrészt a megfelelő felkészüléshez szükség van az órán kívüli, előzetes, intenzív, saját szempontok által vezérelt kutatómunkára (például egy másik csoporttárs szöszedete nem feltétlenül segít, mert nem azt tartalmazza, amire éppen szükség lenne).

Az értékelési képesség szintén nélkülözhetetlen: a hagyományos tolmácsórákkal ellentétben az irányított gyakorlatokon a hallgató nem mindig kap tanári visszajelzést: gyakran a diákok a saját csoporttársaikat értékelik, illetve saját magukra reflektálnak. (Például felveszik diktafonra a tolmácsolásukat, és otthon visszahallgatják – itt rendkívül fontos, hogy a hallgató egyrészt tisztában legyen egy tolmácsolás értékelésének kritériumaival, másrészt az, hogy az önképe, önértékelő képessége a helyén legyen.)

A hallgatók beiratkozáskor általában még nincsenek birtokában az imént felsorolt képességeknek. Azokat fokozatosan kell fejleszteni, és ehhez szükséges a tanár jelenléte, aki a képzés kötött keretei között (kötelező gyakorlati napló, előzetes témamegjelölés, kötelező beszédírás önállóan választott résztémáról megadott témakörön belül) egyre több és egyre nagyobb önállóságot igénylő feladatot ad. Vagyis a tanár végig segíti a hallgatót, és rávezeti arra, hogyan váljon autonóm tanulóvá: a Kohonen (1992) által leírt kontinuumon fokozatosan elmozdítja a tanártól való függés felől az autonómia felé.

Tanári autonómia

Az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének oktatói nagy szakmai autonómiát élveznek. A tanmenetet természetesen szem előtt kell tartaniuk, de saját szempontjaik szerint rendezhetik óráikat. Ez azért is lényeges, mert a tanári autonómia a tanulói autonómia előfeltétele. Itt meg kell említeni az autonóm tanár jellemzőit. Az oktatói szerepben már nem a tudás átadása a legfontosabb, amelyet aztán a hallgatók passzívan befogadnak. A tanár szerepköre inkább a feladatok kijelölése, a tanácsadás,

tájékoztató (Horváth 2007b: 106). Az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* esetében így lehetősége nyílik arra, hogy a függőség–autonómia skálán az utóbbi felé mozdítsa el a gyakorlati alkalmakat. Szintén említésre méltó, hogy az oktatói feladatokat gyakorló tolmácsok látják el, hiszen így szerepmódként állnak a tanulók előtt. Az autonóm gyakorlati naplós rendszer segítségével a tanár is közvetlen visszajelzést kap a saját munkájáról, még akkor is, ha személyesen nincs jelen minden tanórán, így számára is lehetővé válik a folyamatos fejlődés.

A fentiek fényében érdekes lett volna tanári interjúkkal, tanári kérdőívvel és óramegfigyeléssel körbejárni a tanári autonómia kérdéskörét. Sajnos azonban erre nem volt lehetőségünk, mert az *Irányított tolmácsolási gyakorlat* órát mi magunk tartjuk. Ezen a területen mindenképpen további vizsgálódásra volna szükség, és nagy örömmel fogadnánk, ha külső kutatók elvégeznék ezeket az igen érdekes empirikus vizsgálatokat.

Problémák

Mint minden rendszernek, természetesen az *Irányított tolmácsolási gyakorlat*nak is vannak gyenge pontjai. Az ELTE másodéves, tolmács szakirányú MA-hallgatói három B nyelvvél: angollal, némettel és franciával dolgoznak. A nyelvpárokban kapcsolatban problémák merültek fel, amelyek gyakran éppen az autonóm tanulással hidalhatók át. Ha például az oktató nem beszél az órán alkalmazott nyelvek valamelyikét, akkor az autentikus felhasználó szerepe hárulhat rá, ami azért is értékes, mert a hagyományos órákon nem áll a hallgatók rendelkezésére ilyen, a tolmácsolásban jártas megfigyelő. Az autonóm tanuló kompetenciái közül itt tehát a rugalmasságot fejleszti a gyakorlat. Továbbá ez a tanárnak nem feltétlenül okoz gondot, hiszen „tolmácsfüllel” hallgatva rögtön felismerhetők azok a logikai bukfencek, magyartalanságok, amelyek nyilvánvalóan a tolmácsolás során felmerülő problémák eredményei. Ez természetesen csak idegen nyelvről magyarra működik, magyarról a tanár által nem ismert idegen nyelvre nem.

Említésre méltó problémakör a szabadságok és kötöttségek egyensúlyának létrehozása is. Mivel a gyakorlat esetében az önállóság fejlesztése is jelentős cél, illetve a fent említettek alapján az órának egyik adottsága is, a hallgatóknak nagy fokú szabadságot kell hagyni. A nehézség abban rejlik, hogyan lehet elejét venni, hogy a diákok ezzel visszaéljenek (a másodéves hallgatók jelentős részben már folytatnak valamilyen keresőtevékenységet, így gyakran leterheltek). A megoldás itt is többre: egyrészt az önreflexiós eszközt (gyakorlati napló) lehet alkalmazni a jelenlét ellenőrzésére, másrészt a tanár órai részvétele szintén visszatartó erő, harmadrészt (és az autonóm tanulás szempontjából ez a legfontosabb) a kurzus hasznosságának kell megtartania a diákok motivációját. Ebben pedig éppen az segít sokat, hogy a kurzus paramétereiből számosat ők maguk alakíthatnak.

Az irányított gyakorlat hasznossága a hallgatók szakmai előmenetelében

Az autonóm tanulásra épülő irányított tolmácsolási gyakorlat legfontosabb erénye, hogy felkészíti a hallgatókat azokra a kihívásokra, amelyekkel a gyakorló tolmácsok a mindennapi életben szembesülnek. Horváth (2004) szerint a tolmácsoknak meg kell birkóznuk az állandóan változó világ nyelvi megjelenési formáival is: új fogalmakat,

kifejezéseket és témaköröket kell gyorsan elsajátítaniuk. A hallgatók megtanulnak tehát önállóan felkészülni, önmön fejlődésüket megfigyelni és irányítani, a teljesítményükre szakszerűen reflektálni. Horváth (2004) az európai uniós konferenciatorlmács-képzésben részt vevő hallgatókon végzett vizsgálatában megállapította, hogy a tolmácsoló hallgatók éppen az önállóságot és a változatosságot, valamint a folyamatos tanulás lehetőségét tartják a legvonzóbbnak, így a gyakorlatok ennek az elvárásnak is megfelelnek. Az önállóság erősítése további előnyökkel is jár a tanulás menetére vonatkozóan. A tolmácsolás gyakorlatorientált szakma, amely gyakorlatorientált képzést igényel. A hallgatók hosszabb szünetek esetén könnyen kijöhetnek a gyakorlatból. Ilyen időszak lehet a közel két hónapos téli szünet, illetve az a kritikus három-négy hét, amely az utolsó tanóra és a záróvizsga között telik el. Ez utóbbi időszakban a diákoknak egyedül kell gyakorolniuk az egész képzést lezáró megmérettetés előtt. Ebből a szempontból is nagyon fontos, hogy az autonóm tanulási készségeik eddigre a lehető legjobban kifejlődjének. Az elsajátított módszerek természetesen használhatóak további szakirányú tanulmányok, így például az EMCI konferenciatorlmács-képzés esetében is.

Összegzés

Az *Irányított tolmácsolási gyakorlat*nak az a célja, hogy a hallgatók egyre nagyobb önállósággal tudjanak gyakorolni és készülni a záróvizsgájukra, illetve szakmai pályafutásukra. Az óra rávezeti őket arra, hogy saját döntéseket hozzanak. Ennek segéd-eszköze az irányító szempontokat tartalmazó gyakorlási napló. A két félév folyamán az irányított módszerek nagyban hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a hallgatók autonóm tanulókká válhassanak.

A módszer fontos tulajdonsága az, hogy a fokozatosság elvére épül. A tanulók irányított keretek között egyre nagyobb autonómiát és egyre több önálló döntési lehetőséget kapnak. Ez azért fontos, mert – részben az oktatási rendszer jellegének köszönhetően – nem képesek rögtön autonóm módon tanulni; szükség van arra, hogy az autonóm tanulási folyamat eszközeit először a tanár mutassa be, adja a kezükbe, és ő mutassa meg, hogyan lehet élni velük. Mint a tolmácsoláshoz szükséges többi készséget (szövegértés, jegyzeteléstechika, figyelemmegosztás), ezt is tanulni, fejleszteni kell.

A kurzus nehézsége a tanár szempontjából magában az oktatott készségben, az óra tárgyában rejlik: míg a hallgatók egyre több kérdésben és feladatban kapnak szabad kezét, a tanár végig a háttérből irányítja, vezeti az autonóm tanulás folyamatát. Vagyis sem a tanár, sem a hallgatók pozíciója nem statikus. Folyamatosan váltakoznak a feladatkörök és a szerepek, és az oktatónak ezt az állandóan változásban lévő, dinamikus tanulási folyamatot kell kézben tartania úgy, hogy közben meghatározza, miben mennyi szabadságot ad a tanulóknak, fokozatosan hozzásegítve őket az autonóm tanulás képességének elsajátításához.

A módszer egyik központi eszközének tekinthető a gyakorlási napló, így a további fejlesztés eszköze ennek további alakítása lehet. Az első lépésben már áttértünk a papíralapú naplókról az elektronikus naplókra. A jövőben finomítani lehet a bennük megfogalmazott szempontokat, illetve erősíteni kellene a tanmenet fokozatos jellegét, vagyis azt, hogy a hallgatók milyen ütemben váljanak egyre autonómabb tanulókká.

IRODALOM

- Benson, P. (2001): *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman (a Pearson Education imprint).
- Candy, P. C. (1991): *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dakin, J. (1973): *The language laboratory and language learning*. London: Longman.
- Gile, D. (1995): *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Philadelphia / Amsterdam: John Benjamins.
- Herbert, J. (1952): *The interpreter's handbook: how to become a conference interpreter*. Genève: Georg. p. 113.
- Holec, H. (1981): *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon. (First published 1979, Strasbourg: Council of Europe)
- Horváth Ildikó (2004): Az autonóm tanulás kognitív összetevői: egy kutatás várt és nem várt eredményei. *Modern Nyelvoktatás* 10/2–3, 40–47.
- (szerk., 2015): *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Horváth, I. (2007a): Autonomous learning and interpreter training. In: Muráth, J. – Oláh-Hubai, Á. (eds.): *Interdisciplinary aspects of translation and interpreting. 23–25 June 2005. Conference proceedings*. Wien: Praesens Verlag, 537–548.
- (2007b): Autonomous learning: what makes it work in postgraduate interpreter training? *Across Languages and Cultures* 8/1, 103–122.
- Jones, F. R. (1998): Self-instruction and success: A learner-profile study. *Applied Linguistics* 19, 378–406.
- Kirchhoff, H. (1979): Die Notationssprache als Hilfsmittel des Konferenzdolmetschers im Konsekutivvorgang. In: Mair, W. – Sallager, E. (Hrsg.): *Sprachtheorie und Sprachpraxis*. Tübingen: Gunter Narr, 122–133.
- Kohonen, V. (1992): *Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education*. In: Nunan, D. (ed.): *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 14–39.
- Láng Zsuzsa (2002): *Tolmácsolás felsőfokon*. Budapest: Scholastica.
- Little, D. (1991): *Learner autonomy I: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- (1993): Autonomy in language learning: Some theoretical and practical considerations. In: Swarbrick, A. (ed.): *Teaching modern languages*. London: Routledge, 81–87.
- Nunan, D. (2003): Nine steps to learner autonomy. In: Nunan, D. (ed.): *Practical English language teaching*. New York: McGraw Hill, 193–204.
- http://www.su.se/polopoly_fs/1.84007.../menu.../2003_11_Nunan_eng.pdf (2016.11.26)
- Postigo Pinazo, E. (2008): Self-assessment in teaching interpreting. *La formation en traduction: pédagogie, docimologie et technologie* 21/1, 173–209.
- Riccardi, A. (2002): Evaluation in interpretation: Macrocriteria and microcriteria. In: Hung, E. (ed.): *Teaching translation and interpreting*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins, 115–126.
- Rozan, J.-F. (1956): *La prise de notes en interprétation consécutive*. Genève: Georg.
- Slavin, R. (1985): An introduction to cooperative learning research. In: Slavin, R. et al. (eds.): *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press, 5–16.
- Szabó, Cs. (2006): Language choice in note-taking for consecutive interpreting. *Interpreting* 8/2, 129–147.
- Tassinari, M. G. (2009): *Autonomes Fremdsprachenlernen an der Hochschule: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Berlin: Freie Universität.
- Tough, A. (1971): *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

SEBESTYÉN KRISZTINA – HEGEDŰS ROLAND

Középiskolások idegen nyelvi, szövegértési és matematikai eredményeinek vizsgálata társadalmi és területi tényezők mentén

Analysis of secondary school pupils' achievements in foreign languages, reading and mathematics based on social and territorial factors

The quality of foreign language proficiency is influenced by several factors. First, it interacts with other competence areas, for example, reading and mathematics. Second, it is worth analysing the language learners' sociocultural and socio-economical background because these factors have an important role in the learning process (Torgyik 2015), and have an effect on efficiency as well (Coleman et al. 1966; Oswald and Krappmann 2004; Rolff et al. 2008). In our paper, we analyse the intermediate level English and German school leaving exam results of students who took the reading and mathematics tests of the National Competence Measurement (NCM) for 10th grade pupils in 2013. We examine the interaction between these subjects, the effects of the pupils' social background and the territorial basis of these factors. Based on statistical results, it can be said that the analysed efficiency variables have a strong correlation in every case. In our study, too, family background and the territorial basis have a significant effect on pupils' achievement.

A társadalmi státus hatása a tanulók idegen nyelvi ismereteire

Napjainkban a társadalom fejlettségével egyenesen arányos folyamat, hogy az egyén társadalomban betöltött szerepét nem annyira a családi háttér, hanem egyre inkább az iskolázottság határozza meg (Fehérvári 2015). Az iskolarendszer viszont többnyire konzerválja a társadalmi, illetve foglalkozási csoportokat (Bourdieu 1983, Petneki 2002, Gogolin 2014), ami tulajdonképpen azt is jelenti, hogy az iskola kevés esélyt ad a szegényebb tanulók kitörésére.¹ Ezzel szemben jelentős hatással van az iskolai eredményekre az otthoni környezet, a szülők iskolázottsága, a szülőkkel való kapcsolat, a közös családi döntések, valamint a család társadalmi-gazdasági helyzete (Oswald–Krappmann 2004, Rolff et al. 2008). Például a magasabb társadalmi státusú tanulók otthoni nyelve kevésbé tér el az iskolában használt nyelvtől, vagyis nekik nincsenek nyelvi hátrányaik, és ezért könnyebb a tanulmányaikban sikeresnek lenniük (Gogolin 2014). A nyelvi eltérés oka lehet, hogy a tanuló többnyelvű családból származik, vagy bár a szülők közös nyelvet beszélnek (tehát a diák nem kevert családi hátterű), ez a kö-

¹ Rolff és munkatársai (2008) szerint a társadalmi származást több indikátorral lehet jellemezni: a szülők legmagasabb iskolai végzettségével, munkájuk típusa és munkaidejük alapján, dolgozik-e mindkét szülő, továbbá családstruktúra szerint és a család kulturális javai (könyvek, képzőművészeti tárgyak stb.) mentén.

zös családi nyelv eltér az iskolában használt nyelvtől, illetve különbözhet egymástól a „kidlógzott” iskolai és a „kevésbé kidlógzott” otthoni nyelvi kód (Bernstein 2003). Az anyanyelvi – és ezzel összefüggésben az idegen nyelvi és a matematikai – teljesítménye jobb azoknak a tanulóknak, akiknek kedvezőbb a családi háttere, például az anyagilag jobb helyzetben lévők megengedhetik a gyerekeiknek a különórát (Rolff et al. 2008, Einhorn 2012).

A tanuló anyanyelvi háttere meghatározó lehet az idegennyelv-tanulás során, ha a különböző idegen nyelvi formák anyanyelvi megfelelőinek megértésére gondolunk. (Például aki nem ismeri a „disztigválni” szót, annak az idegen nyelvű megfelelőjével is problémája lesz.) Fontos tudni továbbá, hogy a magasabb iskolázottságú szülők gyerekeinek többsége angolt (is) tanul (Csapó 2001, Nikolov 2003, Nikolov–Vígh 2012). Ezzel szemben a német nyelvet elsősorban az alacsonyabb társadalmi státusú tanulók választják, illetve azok, akiknek a jövőben munkavállalási célból – például műszaki területen – szükségük lehet rá. Ezzel kapcsolatban fontos tényező az adott térség gazdasági fejlettsége, amely szintén hatással van a családok társadalmi státusára és a térségben jellemzően előnyben részesített idegen nyelvre (Garami 2003, Hegedűs 2016a). Természetesen befolyásolja a választást az is, hogy az iskola milyen idegen nyelveket kínál, azonban Magyarországon az Oktatási Évkönyv (Csécsiné Máriás et al. 2015) tanúsága szerint évek óta az angol és a német nyelv a két legnépszerűbb.

Jelen tanulmányunkban az idegen nyelvi teljesítmények szempontjából a kétszintű érettségi rendszerben 2013 és 2015 között született középszintű angol és német nyelvi eredményeket vizsgáljuk. A kétszintű érettségi rendszer a 16/2000. (II. 11.) Korm. rendelet vezette be és látta el kettős funkcióval: az érettségi már nemcsak a közoktatást lezáró, hanem a felsőoktatásba való bekerülést szabályozó vizsga is. Minden gimnáziumi és szakközépiskolai tanulónak legalább egy idegen nyelvből és legalább középszinten érettségi vizsgát kell tennie, amire a tanulmányaik végén, illetve – bizonyos feltételek teljesülése mellett – előrehozottan van lehetőségük (100/1997. [VI. 13.] Korm. rendelet). Az emelt szintet általában azok választják, akiknek ez a felsőoktatásba való bekerüléshez szükséges (Einhorn 2007). Korábbi vizsgálatok eredményei azt is mutatják, hogy a gimnáziumi tanulók teljesítménye jelentősen magasabb (Csapó et al. 2009), és így van ez az idegen nyelvi érettségi esetében is (Vígh 2013, Sebestyén 2017).

Az idegen nyelvi érettségi eredményeit a továbbiakban összevetjük az Országos kompetenciamérés szövegértési és matematikai feladatainak eredményeivel is annak érdekében, hogy még teljesebb képet kapjunk a tanulók teljesítményéről és a különböző diszciplínák egymásra gyakorolt hatásairól. A szövegértésnek például nyilvánvalóan közvetlen hatása van, hiszen a legtöbb tantárgy követelményeinek sikeres teljesítéséhez – így az idegen nyelvhez is – szükséges az értő olvasás, a megfelelő szókinccs (Gogolin 2014). A matematikai gondolkodás sem áll távol az idegen nyelvi sikerességtől, elég csak a logikára, a nyelvtani összefüggésekre gondolni. A szövegértési és a matematikai képességek vizsgálatában (Garami 2009a), az anyanyelvi és az idegen nyelvi teljesítmények közötti korrelációsokban (Simon 2006, Hesse et al. 2008), valamint az idegen nyelvi és matematikai teljesítmények (Szirmai 2003) összefüggéseinek keresésekor is megállapítható, hogy ezeknek a területeknek a teljesítményei pozitív kölcsönhatásban vannak egymással. Vizsgáljuk továbbá az ország különböző területeinek, azok gazdasági fejlettségének a tanulói teljesítményre gyakorolt hatásait is.

Az Országos kompetenciamérésről és a területiségről

Az Országos kompetenciamérés (OKM) a PISA-vizsgálat kistestvérének tekinthető, a magyar oktatási rendszer sajátossága. Az adatok értelmezéséhez érintenünk kell a PISA-vizsgálatok eredményeit is. Hazánkban a PISA átlagához képest lényegesen erősebb a családi háttér befolyása a tanulói teljesítményre (Arató–Varga 2004). Ehhez csatlakozik továbbá az is, hogy más országokhoz képest az iskolai integráció lényegesen kisebb mértékű, ami szintén negatívan befolyásolja a tanulók teljesítményét, mivel ezáltal a hátrányos helyzetűek még inkább hátrányba kerülnek (Csapó et al. 2009).

A tanulói teljesítmények tekintetében a PISA-mérés eredményeiből az látszik, hogy a szövegértési képesség hatással van más tantárgyak eredményeire is, mivel ha a diákok már a szöveget sem értik meg, akkor a hozzá kapcsolódó feladatokat sem tudják megoldani. Ezt elkerülendő, már alsó tagozatban fejleszteni kellene ezt a kompetenciát (Artelt et al. 2002). Hasonló, társadalmi státusból eredő szövegértéssel kapcsolatos problémákról árulkodnak például Németország széles skálán mozgó PISA eredményei is: a legjobb teljesítményt nyújtó tanulók rétegével szemben létezik a tanulóknak az a rétege is, akik az alapvető szöveget sem képesek megérteni, és ezáltal az ország átlagos teljesítményét nagymértékben lehúzzák. Az alacsonyabb státusú tanulók teljesítménye Németországban is alacsonyabb, mint a magasabb státusúaké (Neumann et al. 2009).

Más jellegű, de szintén a szövegértéssel kapcsolatos probléma tapasztalható az USA eredményeiben. Itt 20 millió bevándorló él, akik jelentős részének gyerekei nem anyanyelvi szinten beszélnek angolul, ezért a tesztek is gyengébben teljesítenek. Akiknek a társadalmi státusa lehetővé teszi, különórákra járatják gyerekeiket, így azok könnyebben alkalmazkodnak az angol nyelvű tesztekhez, míg a szegényebb tanulók ilyen segítség hiányában alacsonyabb eredményeket érnek el. A szövegértési problémák ebben az esetben is hatással vannak más tantárgyak eredményeire, például a matematikai teljesítményekre. A gyengébb matematikai eredmények korlátozzák a diákok továbbtanulását a főiskolákon, pedig ez fontos lenne, hiszen 2018-ra a munkalehetőségek 63%-a főiskolai végzettséghez kötött lesz. A szakemberek a javulás kulcsát a pedagógusi munka fejlesztésében, valamint a diákoknak a felsőfokú továbbtanulásra való ösztönzésében látják (Henry et al. 2015), azonban amíg ezek az előrelépések meg nem történnek, ezek a tanulók hátrányos helyzetben maradnak.

Az iskolának nagyon fontos szerepe van a társadalmi egyenlőtlenségek kiegyenlítésében. Például iskolatípusonként is lényeges eltérések tapasztalhatók: mindig a hat- és nyolcosztályos gimnáziumban tanulók eredményei a legjobbak, míg a szakmunkásiskolában tanulók eredményei a legrosszabbak (Balácsi–Horváth 2010). Vagyis azokban az intézményekben, ahol leginkább szükséges lenne a hátrányok leküzdése, ezt a célt nem sikerül teljesíteni (Imre 2002). A tanulói teljesítményt az integráció kérdésén túl a nevelési stílus és a tanár–diák kapcsolat is befolyásolja (Oswald–Krappman 2004). Egy hazai kutatásban az iskolákat csoportosították több változó mentén, s ennek eredményeként két nagy csoport alakult ki. Az egyik csoport a reziliens (feladatokkal megbirkózni képes) iskolák, melyek hátrányaik ellenére jól teljesítenek, a másik a veszélyeztetett iskolák, melyek rosszul teljesítenek. A jól teljesítő iskolák nagy arányban vannak a fővárosban és Békés megyében, tanáraik innovatívak, próbálják a gyerekeket minél jobb teljesítményre ösztönözni. A veszélyeztetett iskolák nagy

aránya jellemző az Észak-Magyarország régióban, amely az ország legelmaradottabb területének számít, és itt a pedagógusok nem tudják a tanulókat jobb teljesítményre sarkallni (Széll 2015). Ezzel kapcsolatban érdemes azt is tudni, hogy olyan iskolában, ahol jobbak az átlagos teljesítmények, a gyengébb tanulók jobban teljesítenek ahhoz képest, amit előzetesen elvárhattunk volna tőlük (Pop-Eleches–Urquiola 2013).

A diákok tanulmányait tehát a család társadalmi státusa és a kompetenciaterületek kölcsönhatásán kívül a területi adottságok is jelentősen befolyásolják, legyen szó például közép- és felsőoktatási továbbtanulási motivációról vagy éppen ezzel összefüggésben a későbbi munkavállalásról (Veroszta 2010, Fekete et al. 2016). A család anyagi helyzete ugyanis meghatározó az intézményválasztás szempontjából, mivel az alacsonyabb társadalmi státusú tanulók, illetve hallgatók anyagilag nincsenek olyan helyzetben, hogy a lakóhelyüktől távolabb eső oktatási intézményt válasszanak (Schultz 1998, Denzler–Wolter 2010, Fekete et al. 2016), ez pedig egyfajta területi röghöz kötést is jelent. Annak tudatában, hogy egyrészt a tanulók végzés után a lakóhelyükön vagy annak közvetlen környezetében helyezkednek el, másrészt egy adott terület gazdasági fejlettsége és az ott élők végzettsége kölcsönhatásban van, érdemes azt is megvizsgálni, melyek Magyarország fejlettebb és kevésbé fejlett területei. Az országban a fejlettséget tekintve jelentősen kiemelkedik a főváros és az azt körülvevő agglomerációs terület. Ezt követi a fővárostól északnyugatra fekvő területek fejlettsége és anyagi jóléte, mivel ez a vidék például jelentős iparral rendelkezik. Majd az ország középső területei és a megyeszékhelyek következnek. A legnagyobb lemaradásban az ország északkeleti és dél-dunántúli területei vannak, különösen a határszélhez közel eső részek (Kozma 1996, Süli-Zakar 2003, Baranyi et al. 2006).

Eszerint az ország nyugati részén, az osztrák határhoz közeli területeken és a fővárosban lényegesen magasabb a kompetenciamérések eredménye, mint az országos átlag. Ezen térségek az ország dinamikus csomópontjai, hozzájuk csatlakoznak a kevésbé fejlett területekről azok a járásek, melyekben a megyeszékhelyek találhatóak (Garami 2009b). A fejlettebb térségekben a szórás is jóval kisebb, mint ott, ahol a társadalmi és gazdasági fejlettség alacsonyabb. Ez utóbbi területek között kivételt képeznek azok, amelyek nagy oktatási múltra tekintenek vissza (Garami 2014). Az OKM és a tanulmányi eredményesség területi megjelenésében jól látható a fejlett gazdasággal együtt járó magasabb tanulói teljesítmény, mivel az osztrák határhoz közel eső, illetve a Balatontól északra lévő területeken, valamint a fővárosban magasabb a kompetenciaeredmény, s ehhez csatlakozik Békés megye jobb teljesítménye is (Hegedűs 2016c). Minél magasabb egy adott területen a tanulmányi eredmény, annál valószínűbb, hogy a tanuló jelentkezni fog a felsőoktatásba és azon belül országosan magasabb színvonalú, jobban elismert képzésre (Hegedűs 2016b).

Adatbázis

Az elemzés során két adatbázist használtunk, az egyik az „Érettségi 2013–2015”, a másik pedig az „Országos kompetenciamérés 2013” tanulói adatbázisa. A kettő összefüggését az adja, hogy 2013-ban azok írták meg a kompetenciamérést, akik 2013 és 2015 között középszinten előrehozott vagy rendes érettségit tettek. Ügyeltünk arra, hogy azok a tanulók kerüljenek be a mintába, akik 2013-ban 10. osztályosok voltak. Az érettségik eredményeit tartalmazó adatbázist az Oktatási Hivatal honlapjáról (Két-

szintű... 2016) töltöttük le több részben, majd összemásoltuk őket. Ebben az adatbázisban olyan diákok adatai találhatóak, akik előrehozottan vagy rendes időben tettek középszintű angol vagy német nyelvű érettségiket. Az 1. táblázatban látható a férfiak és nők aránya, valamint az is, mekkora a tanulók száma és aránya az egyes iskolatípusokban.

	Érettségi 2013–2015	OKM 2013
Férfi	24182 (48,6%)	25920 (47,0%)
Nő	25550 (51,4%)	29236 (53,0%)
Gimnázium	26115 (52,5%)	28437 (51,6%)
Szakközéiskola	23617 (47,5%)	26719 (48,4%)
Összesen (fő)	49 732	55 156

1. táblázat. Adatbázisok alapadatai (Forrás: Érettségi 2013–2015; OKM 2013)

Az 1. táblázat tartalmazza az OKM 2013 adatbázis adatait is. Az OKM-mérést minden tavasszal végzik az ország összes 6., 8. és 10. osztályos tanulóinak körében. Mi a 10. osztályos adatbázist használtuk, hiszen ez a korcsoport áll a legközelebb az érettségighez. Ebben az adatbázisban összesen több mint 90 000 diák található, akik között szakiskolai tanulók is vannak, de ők a képzés végén nem tesznek érettségiket, ezért őket kizártuk a vizsgálatból. Továbbá kizártuk azokat a tanulókat is, akiknek nem ismertük a családi háttérindexét,² illetve nem volt szövegértési vagy matematikai eredményük. Így kaptuk azt a mintát, amelyben 55 156 fő adatai szerepelnek. Hasonló arányokat tapasztalhatunk, mint az előző adatbázis esetében: többségben vannak a nők, valamint a gimnáziumban tanulók.

Módszerek

A két vizsgált adatbázisban a közös pontot a területiség jelentette, hiszen a járásokat tudjuk jellemezni az érettségi, valamint a matematika, a szövegértés, a családi háttér és a gimnáziumi tanulók aránya alapján is. Első lépésként kiszámoltuk a fentebb említett változók járási átlagát, majd azokat egy adattáblába másoltuk. Ezt követően lefuttattunk rajtuk egy eloszlásvizsgálatot, melynek eredményeként megállapítottuk, hogy a változóink nem normál eloszlásúak. Ezért Spearman-korrelációt futtattunk a családi háttér, a matematika, a szövegértés, az angol és a német nyelvi érettségi között, hogy megismerjük a változóink összefüggéseit.

Következő lépésként arra voltunk kíváncsiak, hogy az ország területén belül milyen eltéréseket tapasztalunk a tanulói teljesítmények, a családi háttér és a gimnáziumban tanulók aránya tekintetében. Klaszteranalízis segítségével csoportosítottuk az ország járásait, melynek eredményeként öt jól elkülönülő klasztert kaptunk. Ezt követően MapInfo program segítségével térképen ábrázoltuk, hogy az egyes járasok mely klaszterbe tartoznak, így jól láthatóvá váltak az országon belüli különbségek.

² A családi háttérindex magába foglalja az anya és az apa iskolai végzettségét, a számítógépek számát, a család könyveinek számát.

Vannak olyan járások, melyekben nincs gimnázium és szakközépiskola, így ezeket fehér színnel jelöltük.

Végezetül azt is látni akartuk, hogy az egyes iskolatípusok között milyen különbségeket tapasztalunk a tanulói teljesítmény tekintetében, ehhez feltüntettük az adatbázisok átlagait. A vizsgálathoz varianciaanalízist végeztünk.

Eredmények

Első lépésként azt néztük meg, hogy a járási szintre összevont (aggregált) változók között milyen összefüggés található. A családi háttérindex minden változó esetében erős összefüggést mutatott. A legerősebb korreláció a szövegértéssel (0,788), míg a „leggyengébb” a német középszintű érettségivel (0,616) tapasztalható, bár még ez is erősnek számít. A matematika eredménye a szövegértés eredményével nagyon erős összefüggést mutat (0,932), továbbá az angol (0,760) és német (0,663) középszintű érettségi eredményével is, bár érdekesség, hogy a némettel egy tizedponttal kisebb mértékben. A szövegértés eredménye és az érettségek között erősebb a korreláció, mint a matematikai eredmények esetében, mivel az angol nyelvénél az erőssége 0,791, míg a német esetében 0,722. Az angol és német érettségi között is igen erős összefüggés állapítható meg (0,780), vagyis minél magasabb az angol eredmény, annál magasabb a járásban a német középszintű érettségi eredménye is (2. táblázat).

	Családi háttérindex	Matematika eredménye	Szövegértés eredménye	Angol középszintű érettségi	Német középszintű érettségi
Családi háttérindex	1	0,745**	0,788**	0,686**	0,616**
Matematika eredménye	0,745**	1	0,932**	0,760**	0,663**
Szövegértés eredménye	0,788**	0,932**	1	0,791**	0,722**
Angol középszintű érettségi	0,686**	0,760**	0,791**	1	0,780**
Német középszintű érettségi	0,616**	0,663**	0,722**	0,780**	1

**2. táblázat. A változók között végzett korrelációs vizsgálat ($N_E = 49732$; $N_{OKM} = 55156$)
(Forrás: Érettségi 2013–2015; OKM 2013) **: $p < 0,001$**

A szövegértést anyanyelven írják meg a tanulók. Akik itt jól teljesítenek, azoknak a korrelációs eredmények értelmében az idegen nyelvi és a matematikai eredményük is jó. Ez tehát alátámasztja azt az elgondolást, hogy az anyanyelv kidolgozottsága más tantárgyak esetében is jobb eredményekre vezet (Simon 2006, Hesse et al. 2008, Gogolin 2014). Nem csak az anyanyelven tanult tantárgyakra kell gondolni, mivel az idegennyelv-tanulás során is fontos, hogy a tanuló tisztában legyen az idegen nyelvű szavak/kifejezések anyanyelvi megfelelőivel.

A következő lépésben a járásokat csoportosítottuk a korrelációsszámítás során is használt változók mentén, melyeket kiegészítettünk egy további változóval: mekkora a gimnáziumban tanulók aránya a szakközépszikolában tanulókéhoz képest. A járások csoportosítását klaszteranalízissel végeztük, melynek eredményeként öt jól elkülöníthető klasztert kaptunk. A (1) *lemaradt* klaszterbe olyan járások kerültek (összesen 14), melyeknél minden egyes változó mentén a legalacsonyabb értékeket tapasztaltuk: a családi háttérindex, a matematika és szövegértés eredménye a legalacsonyabb, valamint az érettségi eredmények is a leggyengébb értékeket mutatják, továbbá jelentős a szakközépszikolában tanulók aránya. Egy fokkal jobb eredményekkel jellemezhetőek a (2) *lemaradó* klaszterbe tartozó járások (összesen 21), hiszen eredményeik minden esetben magasabbak a korábban említett klaszternél. A markáns különbség abban rejlik, hogy ezekben a járásokban a tanulók nagyjából gimnáziumban tanulnak, de a gimnáziumi képzés nem segíti elő a jobb teljesítményt. *Úton lévőnek* (3) (összesen 54 járás) neveztük el azt a klasztert, ahol az átlaghoz közeli klaszterközpontokat tapasztaltuk. Ezek az értékek minden egyes esetben minimálisan az átlag alatt vannak, és azért választottuk az *úton lévő* klaszterelnevezést, mert ebből a járások léphetnek a fejlődés útjára, vagy tarthatnak a lemaradás irányába is. A következő klaszter (4) *fejlődőként* (összesen 65 járás) említhető, minden egyes érték az átlag fölött van: a diákok minden esetben jobban teljesítenek, és a családi háttérindexük is magasabb. Ebben a klaszterben kevéssel nagyobb arányban vannak a gimnáziumban tanulók. Az utolsó klaszterbe (5) a *fejlett* járások kerültek (összesen 15), rájuk jellemző a jó tanulói teljesítmény, a magas családi háttérindex és a gimnáziumban tanulók magas aránya (3. táblázat).

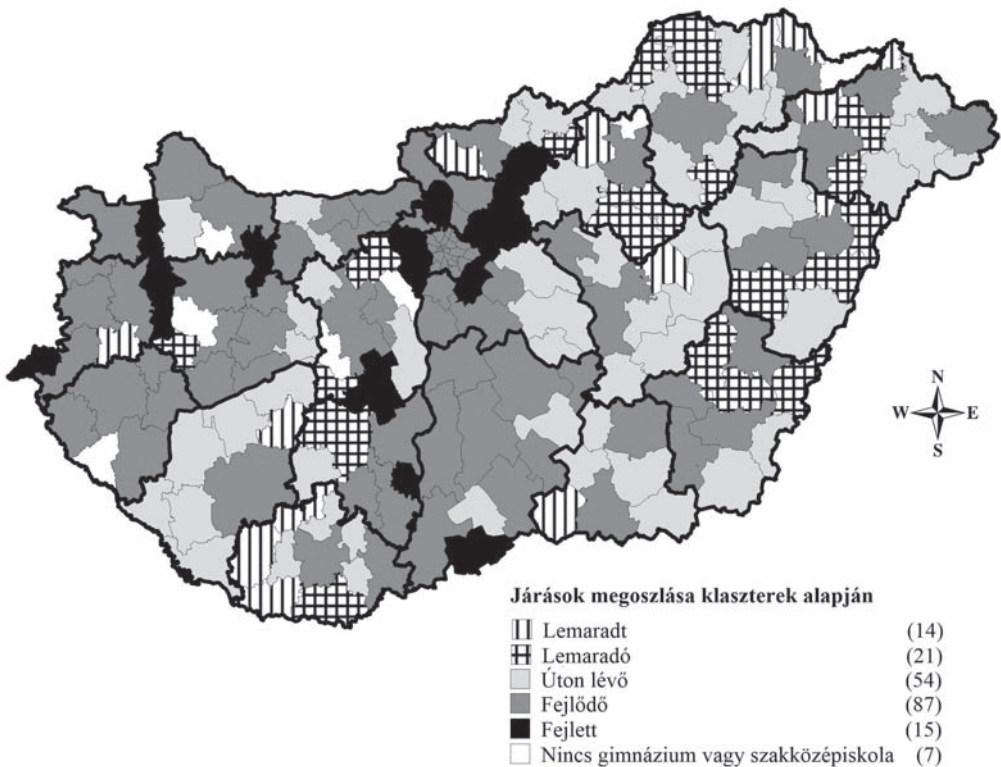
	(1) Lemaradt	(2) Lemaradó	(3) Úton lévő	(4) Fejlődő	(5) Fejlett
Családi háttérindex	-0,554	-0,382	-0,067	0,200	0,431
Matematika eredménye	-1,838	-1,026	-0,195	0,613	1,198
Szövegértés eredménye	-1,902	-1,009	-0,214	0,607	1,327
Angol középszintű érettségi	-1,722	-0,994	-0,280	0,589	1,577
Német középszintű érettségi	-1,023	-0,939	-0,506	0,613	1,517
Gimnáziumban tanulók aránya	-1,791	0,903	-0,291	0,010	1,412
Elemszám	14	21	54	65	15

3. táblázat. A változók alapján kialakított klaszterek ($N_E = 49732$; $N_{OKM} = 55156$)
(Forrás: Érettségi 2013–2015; OKM 2013)

Ezután térképen ábráztuk a klasztereket, vizuálisan is megkülönböztetve az egyes járásokat. A vonalas mintákkal a gyengébb eredményeket jelenítettük meg, a sötétebb telt kitöltéssel az átlagosnál jobban teljesítő járásokat jelöltük, míg a legvilágosabb

szürke mintával az *úton lévő* kategóriába kerültek ábrázoltuk. A térképen láthatók fehér színű járások is, ezeken a területeken nincs érettségít adó középfokú oktatási intézmény.

Az 1. ábra azt mutatja tehát, hogy a *fejlett* járások többsége a fővárosi agglomerációhoz kapcsolódik, valamint az ország északnyugati területén koncentrálódik. Ebbe a kategóriába tartozik a Celldömölki, a Szentgotthárdi, a Kapuvári és a Pannonhalmi járás, melyek hazánk legfejlettebb területei. Az ország déli részéről csupán három járás került ebbe a kategóriába, nevezetesen a Sárbogárdi, a Tolnai és a Bácsalmási járások. Jól látható, hogy a *fejlődő* járások koncentrációja tapasztalható a Nyugat-Dunántúl régióban és a Közép-Dunántúl régióban, ahol csupán egy-két járás került az *úton lévő* kategóriába, valamint a Vasvári járás a *lemaradt*, továbbá a Sümegi, a Bicskei és az Enyingi járás a *lemaradó* kategóriába. Másik nagy területe a *fejlődő* járásoknak a fővárosi agglomeráció és a tőle délre lévő területek, melyeknek folytatása Bács-Kiskun megyében és Tolna megye keleti járásaiban található. A *fejlődő* járásokba tartozik az összes megyeszékhely is, ezek kiemelt közigazgatási szerepet betöltő járások, magasabb a diplomások aránya, alacsony a munkanélküliség, és nagy a népesség. Ezek a területek az ország gazdaságilag is fejlődő/fejlett térségeinek tekinthetők, amelyek hozzájárulnak a jobb tanulmányi eredményhez is.



1. ábra. A kialakított klaszterek területi megjelenése ($N_E = 49732$; $N_{OKM} = 55156$)
(Forrás: Érettségi 2013–2015; OKM 2013)

Az ábrán látható továbbá, hogy a Dél-Dunántúl régió központi és nyugati része az *úton lévő*, valamint a *lemaradó* és *lemaradt* kategóriába került, kivételt csupán a megyeszékhelyek, a Kaposvári és a Pécsi járás jelentenek. A legrosszabb eredmények a Baranya megye nyugati részén lévő járásokra jellemzőek, ami összefüggésbe hozható az ottani gyenge gazdasági fejlettséggel és a roma/cigány lakosság magasabb arányával. Érdemes megfigyelni azt is, hogy mintha az ország keleti részén egy vonalat húztunk volna, hiszen a Szeged-Szolnok-Salgótarján vonaltól keletre lévő területeken mozaikos kép található. Itt a *fejlett* kategórián kívül minden más klaszter megtalálható, de többségben vannak az *úton lévő*, *lemaradó* és *lemaradt* járások. A fejlett járások a megyeszékhelyeken jellemzőek, valamint ahol nagyobb a gazdasági fejlettség, fejlett ipar található, vagy jók a turisztikai adottságok. Ilyenek például Kisvárdá, Sárospatak vagy Hajdúszoboszló járásai. Nem véletlen az sem, hogy ezen a területen találtak a leggyengébb eredményeket felmutató járások, mivel az országban itt a legalacsonyabb a diplomások aránya, és itt a legmagasabb a munkanélküliség, valamint igen magas a roma/cigány népesség aránya. Az ezen a területen található *úton lévő* járások vélhetően nem a fejlődés irányába fognak elmozdulni.

A kutatás zárásában arra voltunk kíváncsiak, milyen különbség tapasztalható a gimnáziumi és szakközéiskolai tanulók érettségi és OKM-teljesítményei között. A két iskolatípus tanulóinak eredményei között minden esetben szignifikáns különbséget találtunk. Az érettségi teljesítményeknél mindkét idegen nyelvből a gimnáziumban tanulók érték el magasabb százalékos értéket. Ez azt jelenti, hogy a gimnáziumi teljesítmények angol és német nyelv esetében is stabil négyesnek, míg a szakközéiskolában angol nyelvből stabil hármasnak, német nyelvből pedig már gyenge hármasnak tekinthetők. Látható, hogy angol nyelvből mindkét iskolatípusban jobban teljesítenek a diákok, de a szakközéiskolában a két nyelv közötti különbség nagyobb. Hasonló eredmények tapasztalhatók a matematika és a szövegértés esetében is, és markáns különbség rajzolódik ki, mivel közel 170 ponttal érnek el több pontot az Országos kompetenciamérésen azok a diákok, akik gimnáziumban tanulnak. A két mért kompetenciaterület között is látható különbség, hiszen a matematikaeredmények mindkét iskolatípus esetében magasabbak, mint a szövegértés pontjai. Ez azért lehetséges, mert a családi háttér nagyobb mértékben befolyásolja a szövegértési teljesítményt, és amint az 1. ábrán is látszik, kevesebb a fejlődő és fejlett kategóriába tartozó kistérség (4. táblázat).

	Gimnázium	Szakközéiskola	Átlagpontszám
Matematika eredménye	1802,969	1629,953	1696,371
Szövegértés eredménye	1778,588	1610,123	1679,078
Családi háttérindex	0,774	-0,044	0,274
Angol középszintű érettségi	72,928	50,288	62,480
Német középszintű érettségi	69,457	45,595	57,258

4. táblázat. Tanulói teljesítmény iskolatípusonkénti megoszlása ($N_E = 49732$; $N_{OKM} = 55156$) (Forrás: Érettségi 2013–2015; OKM 2013) $p = 0,00$

Más vizsgálatokhoz hasonlóan (Hartig–Jude 2008, Csapó et al. 2009, Vigh 2013) a mi eredményeink is azt mutatják, hogy a gimnáziumi teljesítmények magasabbak. Ez abból is következhet, hogy a gimnáziumokba többségében lényegesen magasabb státusú diákok járnak, akiknek a szülei magasabb végzettséggel rendelkeznek, és anyagi lehetőségeik is tágabbak, mint a szakközépiskolákban tanuló társaiké.

Összefoglalás

A tanulmányban a 2013. évi Országos kompetenciamérés eredményeit és az abban az évben 10. osztályos tanulók angol és/vagy német nyelvű középszintű érettségi eredményeit elemeztük. A vizsgálat során járási szintre összevont (aggregált) változók között vizsgáltuk az összefüggéseket, s ennek eredményeként információt kaptuk arról, hogy Magyarország különböző területein milyen összefüggés van a tanulói teljesítményváltozók és a tanulók családi háttere között. Ezt követően megvizsgáltuk a teljesítményváltozók, a családi hátter és a gimnáziumban tanuló arányának területi különbségeit. Végezetül iskolatípusonként összehasonlítottuk a teljesítményeket.

Eredményeink azt mutatják, hogy járásonként a teljesítményváltozók erős, olykor nagyon erős összefüggést mutatnak egymással. Minél nagyobb egy járásban a családi háttérindex, annál jobb eredményeket érnek el a tanulók az idegen nyelvi, szövegértési és matematikai kompetenciáikat tekintve, vagyis az Országos kompetenciamérésen, valamint az érettségi vizsgákon is. Ennek a megállapításnak azonban a fordítottja is igaz, miszerint azokon a területeken, ahol magasabb tanulói teljesítmény tapasztalható, ott magasabb a szülők végzettsége és a család társadalmi státusa is. Tehát elmondható, hogy az egyes teszteredményeken elért magasabb eredmény alapján várható a további teszteken mutatkozó nagyobb teljesítmény is.

A kialakított öt járási klaszter területileg jól körülhatárolja a tanulói teljesítményeket, hiszen az egyik végpontján olyan járások (*lemaradtak*) találhatók, ahol minden egyes változó a legalacsonyabb értékeket mutatja, míg a másik végpontján olyan járások (*fejlettek*) vannak, ahol minden változó a legjobb. Köztesnek pedig az *úton lévő* járások tekinthetők, melyekről még nem eldönthető, melyik irányba haladnak. Azok a járások, melyek szomszédságában elmaradó térségek találhatóak, valószínűsíthetően a leszakadás felé tartanak, míg ahol fejlett térségek veszik körül őket, ott várhatóan a fejlődés irányába mozdulnak majd el.

A klaszterek alapján megalkotott ábra jól egybevágh az ország gazdasági fejlettségével és annak kettősségével is. A legjobb teljesítményt a főváros és agglomerációja, a Balatontól északra lévő területek, valamint az ország középső része és a megyeszékhelyek nyújtották, ahol a gazdasági fejlettség az országos átlag felett van – ezek a területek a fejlődés fő irányai. A leggyengébb teljesítmények az ország délnyugati és északkeleti részén jellemzőek, ahol a nagy múltú iparvidékek eltűntek, rozsdaovezetek alakultak ki, valamint a mezőgazdasági feltételek is kevésbé kedvezőek. Így innen – nem meglepő módon – a szakképzett, magasabb végzettségű munkaerő elvándorlása volt a jellemző, ennek eredményeként jelentős az alacsonyabb végzettségűek aránya, ami az alacsonyabb tanulói teljesítmények egyik okának tekinthető. Mindemellett ezeken a területeken az országos átlag fölött van a roma/cigány tanulók aránya, akiknek a családja körében ritka a magas iskolai végzettség.

Tanulmányunk zárásaként információt kaphattunk arról, mekkora teljesítménybeli szakadék van az egyes iskolatípusok között. Látható, hogy a magasabb iskolai végzettséggel és társadalmi státussal rendelkező szülők előnyben részesítik a gimnáziumi képzést, míg az alacsonyabb végzettségű szülők szakközépiskolába járatják gyermekeiket. Megállapítható továbbá, hogy az érettségien elért eredményeket és az Országos kompetenciamérés eredményeit tekintve is jelentős a különbség a két iskolatípus között. Mindkét iskolatípus esetében elmondható, hogy a tanulók matematikai eredménye jobb, mint a szövegértésé, továbbá az angol érettségi eredményei is magasabbak a némethez képest.

IRODALOM

- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról
16/2000. (II. 11.) Korm. rendelet az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról
- Arató Ferenc – Varga Aranka (2004): Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio* 13/3, 503–508.
- Artelt, C. – Schiefele, U. – Schneider, W. – Stanat, P. (2002): Leseleistungen deutscher Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich (PISA). *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5/1, 6–27.
- Balázi Ildikó – Horváth Zsuzsanna (2010): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Varga Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 325–632.
- Baranyi Béla – Kanalas Imre – Kiss Attila (2006): Perifériatárségek Magyarországon. In: Kanalas Imre – Kiss Attila (szerk.): *Perifériaképződés típusai és megjelenési formái Magyarországon*. Kecskemét: MTA RKK Alföldi Tudományos Intézet, 210–233.
- Bernstein, B. B. (2003): *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Otto Schwartz & Co., 183–198. (= *Soziale Welt Sonderband 2*)
- Coleman, J. S. et al. (1966): *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 11/8, 25–35.
- Csapó Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra* 19/3–4, 3–13.
- Csécsiné Máriás Emőke – Hagymássy Tünde – Könyvesi Tibor (2015): *Statistikai tájékoztató. Oktatási Évkönyv 2013/2014*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma.
- Denzler, S. – Wolter, S. C. (2010): *Wenn das Nächstgelegene die erste Wahl ist. Der Einfluss der geographischen Mobilität der Studierenden auf die Hochschullandschaft Schweiz*. Aarau: SKBF.
- Einhorn Ágnes (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 73–105.
- (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvoktatás* 18/3, 22–34.
- Fehérvári Anikó (2015): Társadalmi mobilitás és az iskola. In: Varga Aranka (szerk.): *A neveléstudomány alapjai*. Pécs: Wlislöcki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Neveléstudományi Tanszék, Romológia Kutatóközpont, 183–209.
- Fekete, A. – Hegedűs, R. – Sebestyén, K. (2016): First-year English and German language teacher majors' profile: From where? Who? Why? and How? In: Falus, I. – Orgoványi-Gajdos, J. (szerk.): *New aspects in European teacher education*. Eger: Líceum, 107–121.

- Garami Erika (2003): Régiók és iskolák. A középfokú oktatás iránti kereslet és kínálat területi különbségei. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 33–70.
- (2009a): A humán erőforrás területi különbségei. Az emberi fejlődés indexének hazai alkalmazhatósága. In: *Területi Statisztika* 49/3, 280–298.
- (2009b): A legkiválóbb középiskolák területi különbségei. *Educatio* 18/2, 241–256.
- (2014): Kistérségi jellemzők és az oktatás eredményessége. *Educatio* 23/3, 424–437.
- Gogolin, I. (2014): Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17/3, 407–431.
- Hartig, J. – Jude, N. (2008): Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag, 202–207.
- Hegedűs Roland (2016a): Számok – arányok – mintázatok a felsőoktatásba felvett hátrányos helyzetűek esetében. *Modern Geográfia* 10/3, 1–14.
- (2016b): A LeaRn index és a tanulói teljesítmény területi összefüggése. *Educatio* 25/2, 268–277.
- (2016c): Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei. *Iskolakultúra* 26/12, 16–30.
- Henry, D. L. – Baltés, B. – Nistor, N. (2015): Social mobility through mathematics proficiency for English language learners. *Journal of Social Change* 7/1, 94–102.
- Hesse, H.-G. – Göbel, K. – Hartig, J. (2008): Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag, 208–230.
- Imre Anna (2002): Az iskolai hátrány összetevői. *Educatio* 11/1, 63–72.
- Kozma Tamás (1996): Településhálózat és iskolarendszer. *Educatio* 5/2, 248–249.
- Kétszintű érettségi eredmények* (2016). <https://www.ketszintu.hu/publicstat.php> [2016. 03. 14.]
- Neumann, M. – Nagy, G. – Trautwein, U. – Lüdtke, O. (2009): Vergleichbarkeit von Abiturleistungen Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12/4, 691–714.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 13/8, 61–73.
- Nikolov Marianne – Vigh Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulmányának eredményessége. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 241–288.
- Oswald, H. – Krappmann, L. (2004): Soziale Ungleichheit in der Schulklasse und Schulerfolg. Eine Untersuchung in dritten und fünften Klassen Berliner Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7/4, 479–496.
- Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle* 52/7–8, 147–160.
- Pop-Eleches, C. – Urquiola, M. (2013): Going to a better school: Effects and behavioral responses. *American Economic Review* 103/4, 1289–1324.
- Rolf, H.-G. – Leucht, M. – Rösner, E. (2008): Sozialer und familialer Hintergrund. In: DESI-Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim / Basel: Beltz Verlag, 283–300.
- Schultz, T. W. (1998): Beruházás az emberi tőkébe. In: Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták. A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula, 45–69.
- Sebestyén Krisztina (2017): Gimnáziumi és szakközépiskolai kétszintű érettségi eredmények vizsgálata német nyelvből. *Educatio* [közlésre elfogadva]
- Simon Orsolya (2006): A beszédpercepció, a lexikális hozzáférés és a beszédmegértés sajátosságai anyanyelvi és idegen nyelvi összevetésben. *Modern Nyelvoktatás* 12/3–4, 17–36.

- Süli-Zakar István (2003): A magyar területfejlesztés az EU regionális politikájának tükrében. Az Észak-Alföldi régió fejlesztési dokumentumai az EU csatlakozás tükrében. In: uő (szerk.): *Társadalomföldrajz-területfejlesztés 2*. Debrecen: Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadója, 639–666.
- Széll Krisztián (2015): Az iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében. *Educatio* 24/1, 140–147.
- Szirmai Hajnalka (2003): A matematikai és a nyelvi képesség közötti összefüggés vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* 53/5, 24–37.
- Torgyik Judit (2015): Multikulturalizmus, interkulturális nevelés. In: Varga Aranka (szerk.): *A neveléstudomány alapjai*. Pécs: Wlilocki Henrik Szakkollégium, PTE BTK NTI Romológia és Neveléstudományi Tanszék, Romológia Kutatóközpont, 161–181.
- Veroszta Zsuzsanna (2010): A munkaerő-piaci sikeresség dimenziói frissdiplomások körében. In: Garai Orsolya et al. (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., 11–36.
- Vígh Tibor (2013): A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. *Modern Nyelvoktatás* 19/1–2, 17–35.

FODOR ISTVÁN

A VILÁG NYELVEI ÉS NYELVCSALÁDJAI

316 oldal 3990 Ft

A szerző a világ nyelvei közül több mint 500-ról a legfontosabb tudnivalókat egy enciklopédikus jellegű kézikönyvben, népszerű, közérthető stílusban mutatja be az érdeklődőknek. Az élő nyelvek mellett kitér a már kihalt (etruszk, sumer, elámi stb.) és a mesterséges (pl. volapük, ido, eszperantó) nyelvekre is. Jelen kötet bevezető nyelvészeti stúdiumoknak is hasznos segédkönyve lehet.

KISS GÁBOR, SZABÓ MIHÁLY (szerkesztő)

MAGYAR–ANGOL SZÓKINCSBŐVÍTŐ SZINONIMASZÓTÁR

204 oldal, 2490 Ft

A Magyar–angol szókincs bővítő szinonimaszótár 2000 magyar szó 9500 rokon értelmű megfelelőjét sorolja fel magyarul és angolul. Ajánljuk mindazoknak, akik az angolt, korunk első számú világnyelvét magas szinten kívánják elsajátítani.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kiskörös utca 10.; tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

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

FURKÓ BÁLINT PÉTER

A pragmatikai jelölőkről az üzleti szaknyelv oktatásában¹

The use of pragmatic markers in Business English ESP contexts

The appropriate use of pragmatic markers is necessary for successful business communication (which is, for the most part, cross-cultural communication). However, pragmatic markers often take a back seat in TEFL, TESL, and most notably, in TESP contexts. The present paper will, first of all, discuss the major issues related to the pragmatic component of communicative competence as well as the role of pragmatic markers in shaping ESL speakers' pragmatic and strategic competence. Further, some remarks are made about the possible sources of the difficulties that may hinder the acquisition and/or learning of pragmatic markers. Finally, the results of a case study are presented with a view to mapping the functional spectrum of selected pragmatic markers in frequently used Business English textbooks.

Az elmúlt néhány évtizedben a pragmatikai jelölőkre és a diskurzusjelölőkre irányuló kutatások száma² – mind az elméleti, mind az empirikus jellegű munkák tekintetében – megsokszorozódott, többek szerint ez a vizsgálati terület „virágzó üzletággá” fejlődött (lásd például Fraser 1999). A pragmatikai jelölőkkel kapcsolatos megfigyelések fényében számos nyelvészeti fogalmat újra kellett értékelni, köztük a grammatikalizáció folyamatát és irányultságát, a pragmatika és a szemantika határfelületeit, és nem utolsósorban a koherencia fogalmát is, olyannyira, hogy Hansen Mosegaard (2006) például a pragmatikai jelölők kutatását élenjáró tudományágként említette a pragmatika területén.

A gomba módra szaporodó tanulmányok közül a pragmatikai jelölőket az elméleti jellegű munkáknál lényegesen kevesebb alkalmazott nyelvészeti tanulmány veszi górcső alá. A pragmatikai jelölők a kommunikatív nyelvtanítás térhódítása ellenére is gyakran háttérbe szorulnak az osztálytermekben, különösen az üzleti angol oktatásában. Az üzleti angol kommunikáció leginkább kultúraközi kommunikációnak tekinthető, így kiemelten fontos a pragmatikai jelölők párbeszédépítésben betöltött szerepének és interperszonális funkcióinak hangsúlyozása, emellett a kultúraközi különbségek és hamis barátok (például angol *of course* – magyar *persze*, angol *well* – magyar *hát*) felismerése.

¹ A tanulmányt kedves tanárom és kollégám, Mónos Katalin emlékének szeretném ajánlani, aki a korábbi esettanulmány (Furkó–Mónos 2013) társszerzője is volt.

² A *pragmatikai jelölő* és *diskurzusjelölő* terminusok közötti különbségeket és az egyéb terminológiai kérdéseket ebben a tanulmányban nem tárgyalom. A *pragmatikai jelölő* terminus használatával azt kívánom jelezni, hogy a vizsgált metanyelvi elemek diskurzuskoherenciában és interakcióban betöltött szerepeit, valamint az interperszonális funkciókat egyaránt fontosnak tartom. A kérdéskört részletesen tárgyalja például Schourup 1999, Furkó 2007, Dér 2010.

Tanulmányom célja ennek megfelelően a pragmatikai jelölők használatának feltérképezése a kollégáim által használt üzleti angol tankönyvek szövegeiben. Az eredmények ismertetése előtt azonban szükségesnek tartom áttekinteni a kommunikatív kompetencia (KK) egyes összetevőit, valamint a pragmatikai jelölők lehetséges szerepköreit a KK elsajátítása során.

A kommunikatív kompetencia a pragmatika szempontjából

A KK fejlesztését évtizedek óta az EFL/ESL oktatás homlokerében találjuk. Hymes (1972) úttörő munkája óta elméleti és empirikus jellegű munkák százai igyekeztek modellezni a KK egyes komponenseit, sokan azzal a céllal, hogy a nyelvoktatás és a tesztelés gyakorlatának elméleti hátterét biztosítsák (ezen munkákat részletesen áttekinti például Liu 2006 és Roever–Fraser–Elder 2014).

A mai napig az egyik legszélesebb körben használt modellt Canale–Swain (1980) dolgozta ki, majd Canale (1983) fejlesztette tovább. A modell szerint a KK három fő összetevője a nyelvtani, a szociolingvisztikai és a stratégiai komponens. A pragmatika tehát csak határterületei, a szociolingvisztika és a diskurzuselemzés révén jelenik meg. A szociolingvisztikai kompetencia megszerzéséhez a modell szerint kétféle szabályrendszer (a szociokulturális normák és a diskurzusszerveződés jellemzőinek) elsajátítása szükséges. A szociokulturális normarendszeren az adott szituációnak megfelelő szókincs, stílus, udvariassági formulák és regiszter használatát értjük, míg a diskurzusszerveződés a nyelvi struktúrák olyan sorbaállítását jelenti, hogy a beszélt nyelvi vagy írott megnyilatkozások, illetve mondatok koherens egészet alkossanak. Canale–Swain modelljében a stratégiai kompetencia olyan verbális és nem-verbális stratégiák összességét jelöli, melyek megelőzik vagy kezelik a kommunikációs problémákat, különös tekintettel azokra az esetekre, amikor a nyelvhasználó a KK egyéb összetevői terén mutatkozó hiányosságait kompenzálni kénytelen.

A fenti modellek tehát nem különítették el kifejezetten pragmatikai komponenset, ezzel csak Bachman, majd Bachman–Palmer egészítette ki őket a kilencvenes években. Az ő megközelítésükben (Bachman–Palmer 1996) a KK elnevezése kommunikatív nyelvi készségre (communicative language ability) változik, és két területre oszlik: a nyelvtudásra és a stratégiai kompetenciára. Ebben a modellben a pragmatikai tudás a nyelvtudás egyik komponense a (diskurzus)szerveződéshez köthető tudás mellett. Ez utóbbi a nyelvi egységekről és (mondat-, illetve szövegszintű) kapcsolódásokról szerzett tudás, míg a pragmatikai kompetencia illokúciós és szociolingvisztikai komponensekből áll. Az illokúciós kompetencia az egyes beszédaktusok megfelelő célnyelvi teljesítését jelenti (vö. Liu 2006: 7), a szociolingvisztikai kompetencia megszerzésén pedig a társadalmi kontextusnak megfelelő nyelvhasználat elsajátítását értjük.

Canale–Swain, illetve Bachman–Palmer modellje között tehát az az alapvető különbség, hogy míg az előbbiben a szociolingvisztikai komponens és annak a többi összetevővel létesített kapcsolatai kerülnek előtérbe, Bachman–Palmernél nagyobb hangsúlyt kap a stratégiai kompetencia, emellett cizelláltabban is jelenik meg, mint a korábbi modellekben. A két modell közti másik különbség a gyakorlati alkalmazás során kerül előtérbe. A Canale–Swain modell egyszerűsége és átláthatósága miatt a mai napig a nyelvórák háttérelméletül szolgál, míg a Bachman–Palmer modellnek

egyik hátránya az egyes kompetenciaszintek összetettsége, a másik pedig az, hogy a KK felmérésének, nem pedig a fejlesztésének kontextusában jött létre.

A Közös Európai Referenciakeret (KER [CEFR] 2017) mindkét fenti modellből átvész egy-két lényegi jellemzőt, ily módon egyfajta kevert modellt alkot. A KK-t nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai komponensekre bontja. A nyelvi kompetencia fogalmát a jólformáltság és strukturáltság fogalmai alapján határozza meg, a szociolingvisztikai kompetencia az udvariassági és egyéb nyelvhasználati normák megfelelő alkalmazását jelenti, köztük a nyelvjárások, regiszterek, valamint az egyes társadalmi csoportok nyelvhasználatának ismeretét. A pragmatikai kompetenciához – a Bachman–Palmer modelltől eltérően – hozzátartozik a beszédaktusok megfelelő alkalmazásán kívül az egyes szövegtípusok és azok kohéziós és koherenciaviszonyainak felismerése és létrehozása is (13).

Az említett modellek közti különbségek jól tükrözik, hogy nehéz határvonalat húzni egyrészt a szociolingvisztika és a (szocio-)pragmatika területei, másrészt az angolszász diskurzuselemzés, illetve pragmatika tradíciói között is. A különbségek gyakran a célkitűzésekből és a céloknak megfelelő paradigmataválasztásból adódnak. A pragmatikai szemléletű vizsgálódás során például felmerül, hogy a diskurzuskohézió és -koherencia nem más, mint a kommunikációs folyamat, a kontextusépítés, a hallgató- és befogadóorientáltság mellékterméke (vö. Blakemore 2002). A diskurzuselemzés szemszögéből nézve pedig a pragmatika csupán egyetlen megközelítési módja a sokféle elemzésnek (vö. Schiffrin 1994).

A pragmatikai jelölők szerepe a kommunikatív kompetencia fejlesztésében

A pragmatikai jelölők kutatása területén hasonló sokféleség mutatkozik: az elméleti keret jellege, az elemzés tárgya és célja, valamint a vizsgált adathalmaz jellege egyaránt meghatározzák a pragmatikai jelölők vizsgált szerepköreit. Mindezt jól tükrözi, hogy a szakirodalomban³ gyakran ugyanazok a nyelvi elemek esetenként *diskurzuscsatoló elemként* (*discourse connective*), *diskurzusoperátorként* (*discourse operator*), *pragmatikai jelölőként* (*pragmatic marker*), *diskurzusjelölőként* (*discourse marker*), *szünetjelzőként* (*pause marker*), *diskurzuspartikulaként* (*discourse particle*), *interakciós jelzőként* (*interactional signal*), *célzást kifejező szóként / frázisként* (*cue word / phrase*), *a pragmatikai hatást befolyásoló elemként* (*pragmatic force modifier*) vagy éppen *pragmatikai kifejezésként* (*pragmatic expression*) szerepelnek annak függvényében, hogy a kutatónak mi a célja (például a koherencia, az interpretációs folyamat, az interakció stb. vizsgálata), és mely elméleti keret(ek)en belül szemlélődik (például retorikai struktúraelmélet és egyéb koherenciamodellek, relevanciaelmélet, beszédaktus-elmélet, grice-i pragmatika, interakciós szociolingvisztika stb.).

Nehéz tehát egyértelmű választ adni arra a kérdésre is, hogy a pragmatikai jelölők a kommunikatív kompetencia mely komponensének fejlesztésében játsszák a legnagyobb szerepet. A válasz egyrészt a kommunikatív kompetencia értelmezésétől, másrészt a pragmatikai jelölők megközelítési módjától függ. A pragmatikai jelölők egyes szerepköreire viszont jól körülhatárolhatók (vö. például Fraser 1990, Lin 2010):

³ A terminológia áttekintéséhez lásd Dér 2010 vagy Furkó 2007.

- fontos szerepet játszanak a beszélők közti társadalmi távolság és hatalmi viszonyrendszerek kialakításában és tükrözésében (szociolingvisztikai vagy szociopragmatikai kompetencia);
- kontextusfüggőségük révén felszínre hozzák az egyes regiszterek közti különbségeket, a formalitás mértékét, az írott és beszélt nyelvi megtervezett, illetve spontán diskurzus jellegzetességeit (szociokulturális vagy szociolingvisztikai kompetencia);
- az udvariassági stratégiák kiválasztásakor a megfelelő pragmatikai jelölők használatával erősíteni vagy tompítani lehet a megnyilatkozások erejét (pragmatikai kompetencia);
- metanyelvi jellegük miatt segíthetnek a kommunikációs problémák megoldásában (stratégiai kompetencia);
- használatuk révén a beszélő a diskurzusegységek közti kapcsolatokat (például hozzáadás, ellentét, megengedés, újrafogalmazás) is gyakran egyértelművé teszi, ezzel megkönnyítve a befogadó számára a megértést (diskurzuskompetencia, pragmatikai kompetencia, stratégiai kompetencia).

A fentiekből következik, hogy a pragmatikai jelölők nem megfelelő célnyelvi használata megnehezíti a beszélő szándékának megértését. A pragmatikai jelölők hiánya vagy egyoldalú használata azonban a kommunikációs problémákon kívül (más lexikális elemekhez képest) súlyosabb következményekkel is járhat, amit Svartvik a következőképpen jellemez:

„[...] ha a nyelvtanuló azt mondja, hogy five sheeps vagy he goed, bármely anyanyelvi beszélő ki tudja javítani a hibát. Ha viszont egy wellt kihagy, valószínűleg azt a reakciót váltja ki beszédpartneréből, hogy begyöpösödött, udvariatlan, unalmas, nem jó vele beszélgetni stb., de az anyanyelvi beszélő azt nem tudja megállapítani, mi a probléma forrása” (Svartvik 1980: 171, fordítás tőlem – F.B.P.).

Az eddigieket összefoglalva tehát a nyelvtani szerkezetek és propozíciós jelentéssel bíró lexikális elemek helyes vagy helytelen használata alapján a beszélőpartner általánosan a nyelvtanuló nyelvi kompetenciájáról alakít ki kedvező vagy kedvezőtlen képet. Ezzel szemben a pragmatikai jelölők nem megfelelő célnyelvi alkalmazásából adódóan nem a szociolingvisztikai, pragmatikai vagy diskurzuskompetencia hiánya az, ami előtérbe kerül, hanem a nyelvtanuló személyisége, azaz ún. személyiség-extrapoláció történik (vö. Tannen 2006: 460).

A pragmatikai jelölők sajátosságaiból adódó nehézségek a nyelvtanulók számára

A pragmatikai jelölők definiálása során leggyakrabban a következő sajátosságokat szokták említeni (vö. például Brinton 1996, Schourup 1999, Furkó 2007, Dér 2010):

1. szemantikai kiüresedés,
2. (a szokásosnál nagyobb) kontextusfüggőség,
3. (a többi nyelvi elemnél erőteljesebb) többértelműség és multifunkcionalitás, szintaktikai értelemben vett opcionálitás,
4. gyakoriság a beszélt nyelvben.

A pragmatikai jelölők funkcionális kategóriájának alapvető jellegzetességei nagymértékben megnehezítik elsajátításukat, különösen az osztályterem korlátozott kontextuális környezetében. A szemantikai üresség, esetenként a propozíciós jelentés teljes hiánya miatt a pragmatikai jelölők használatának explicitté tétele még az anyanyelvi nyelvtanárok számára is nehézséget okozhat. Ehhez járul, hogy a kontextustól való függés és a lehetséges funkciók sokfélesége következtében az anyanyelvi intuíciók gyakran nem megbízhatók még a leggyakrabban előforduló pragmatikai jelölők (például *well, you know, of course, right*) tekintetében sem. Megállapíthatjuk továbbá, hogy bár a spontán beszélt nyelvben a pragmatikai jelölők adott kontextusban több funkciót is betöltenek (tehát az esetek túlnyomó többségében nem töltelékelemek), gyakori egyes pragmatikai jelölők használatának elkerülése a (valós vagy vélt) művelt, illetve standard nyelvhasználati normák biztonságos követése érdekében.

A pragmatikai jelölők használata üzleti angol tankönyvekben

A pragmatikai jelölők kommunikatív kompetencia fejlesztésében betöltött szerepének és az elsajátítás nehézségeinek tárgyalása után a továbbiakban a pragmatikai jelölők osztálytermi taníthatóságát a tananyag és az instrukciók felől közelítem meg, a korábbi kutatások (Furkó–Mónos 2013, Furkó 2011b, 2016) alapján végzett újabb vizsgálat eredményeinek tükrében. Ez a kutatás egyrészt azt kívánta felmérni, hogy a funkcióinak explicitté tétele milyen mértékben valósul meg a Magyarországon (a kollégák szerint) leggyakrabban használt üzleti angol nyelvkönyvekben, másrészt hogy az explicit instrukciókat milyen mértékben egészítik ki a funkciók sokszínűségét szemléltető és megfelelő szövegekörnyezetbe ágyazott példák.

Két pragmatikai jelölő (a *well* és az *of course*) előfordulásait vizsgáltam meg az üzleti angol nyelvkönyvekből összeállított korpuszban. Az előbbi egyrészt a spontán beszélt nyelvben leggyakoribb, másrészt a szakirodalomban legtöbb figyelmet élvező pragmatikai jelölőként emlegetik (vö. Schourup 2001). Az *of course* a *well*hez képest jóval ritkábban fordul elő, de helytelen használata fontos szerepet játszik egyes negatív sztereotípiák kialakulásában és személyiség-extrapolációkban (vö. Thomas 1983: 96), mindemellett a magyar nyelvtanulók számára a *persze* hamis barátja lehet (vö. Furkó 2011a).

Igyekeztem feltárni az elmúlt tíz évben az üzleti angol tankönyvek nyelvi anyagában bekövetkezett változásokat is: az elemzés alapjául szolgáló korpuszt a kurrens nyelvkönyvek szövegeiből állítottam össze, az eredményeket pedig összevettem egy korábbi esettanulmány megállapításaival (Furkó–Mónos 2013), mely főként a múlt évezred végén kiadott, de a 2010-es évek elején még mindig széles körben használt tankönyveket vette górcső alá.

A korpuszban a *well* és az *of course* funkcionális spektrumát tekintetem át, az annotációs sémát a szakirodalomban meghatározott szerepkörök alapján alakítottam ki (lásd a következő fejezetekben). A pragmatikai jelölők láthatóságának, illetve beszélt nyelvi gyakoriságának mérésére a szakirodalomban elterjedt D-értéket használtam (vö. Stenström 1990), mely a releváns lexikai elemek nem propozíciós előfordulásainak és az összes előfordulásnak a hányadosa. Egy példa a számításra: ha az adott szövegben a *well* 100-ból 65-ször fordul elő nem propozíciós jelentéssel (tehát pragmatikai jelölőként), és 35-ször határozószóként vagy főnévként, akkor a D-értéke az adott

szövegre kivetítve 0,65, azaz 65%. Referenciakorpuszként a korábbi kutatások során használt korpuszok (az amerikai angol Santa Barbara Corpus és a British National Corpus) beszélt nyelvi anyagai szolgálták, a *well* és az *of course* D-értékét az ezekben a korpuszokban számított értékekkel hasonlítottam össze.

A *well* funkciói a spontán beszédben

Mint fentebb említettem, sokak szerint a *well* a legszélesebb körben vizsgált angol pragmatikai jelölő, használati köreit Lakoff (1973) óta esettanulmányok százai igyekeztek feltérképezni. Lakoff három alapvető funkciót különböztetett meg: (1) indirekt válasz felvezetése, (2) részleges vagy (3) hiányos információt tartalmazó megnyilatkozás bevezetése.

Svartvik (1980) a Lakoff által leírt funkciók mellett a *well* egyéb megnyilatkozást minősítő funkcióit is felsorolja. Ezek lehetnek (1) egyetértést, (2) megerősítést kifejező előfordulások, emellett jelezhet (3) topikváltást, (4) egyenes beszédet, (5) magyarázatokat, háttérinformációt is. Svartvik említést tesz a *well* megakadásjelenségekkel összefüggő funkcióiról is, például hezitálást, újrafogalmazást is gyakran jelöl.

A mai napig a legtöbb kutatás (például Schourup 2001, Fuller 2003, Aijmer 2013) Schiffirin (1987) alapművét tekinti kiindulási pontnak, mely hét funkciót különböztet meg: (1) a beszélői háttérfeltevések helytelenségének kifejezése, (2) az egyet nem értés tompítása, (3) a túlságosan tág kiegészítendő kérdésekre adott válasz bevezetése, (4) mentális keresés jelzése, (5) topikváltás, korábbi topikra visszautaló szerep, (6) narratívákban betöltött szerep, végül (7) megerősítő, hangsúlyozó szerep.

Norrick (2001) kiemeli, hogy fontos külön kezelni a *well* narratívákban betöltött szerepköreit, különös tekintettel az absztraktok és értékelő jellegű narratív egységek előtti előfordulásokra.

A pragmatikai jelölők funkcióinak jelölését (vagyis a korpusz „annotálását”) egyetlen „szakértő annotátorként” (vö. Scholman et al. 2016: 3) magam végeztem. A fenti funkciók, valamint a korábban felvázolt, a kommunikatív kompetenciában betöltött szerepkörök alapján a következő öt jelölést használtam (a példák a referenciakorpuszokból származnak):

- [1] Interakciós-dialogikus szerep (topikváltás, beszédleépés-váltás, félbeszakítás elkezdése):
Well, let's move on to the next topic. (És most nézzük meg a másik kérdéskört.)
- [2] (Monologikus) koherencia szerep (idézés bevezetése, ellentét, perspektívaváltás kifejezése):
So Mom said, well my next free day's like October fourth. (Ekkor anyám azt mondta, hogy hát, legközelebb kb. október negyedikén tudok szabadságra menni.)
- [3] Narratívákban betöltött szerep (új fejlemény, absztrakt, értékelő jellegű narratív egységek előtt):
And, next thing you knew, it was just overcast, ... well the smoke all blew in. (Egyyszer csak azt vettem észre, hogy teljesen beborult az ég, a füst pedig mindenfelől beáramlott.)

- [4] Interperszonális funkciók (egyet nem értés tompítása, arculatvédeés):
You said you never made the horseshoes. (Az előbb azt mondtad, hogy a patkókat nem te készíted.)
Well, when we put them on a horse's hoof, they're already made. (Persze, mivel a patkókat már készen rakjuk fel a ló patájára.)
- [5] Stratégiai kompetenciához köthető funkció, gyakran egyéb pragmatikai jelölőkkel együtt (megakadás jelzése, újrafogalmazás, információkeresés):
there's millions of ligaments, and millions of ... tendons, you know, well not millions, but... (az inak és ínszalagok száma milliányi, hát ha nem is milliányi ...)

Az *of course* funkciói a spontán beszédben

Az *of course* pragmatikai jelölőt a legtöbbször evidencijelölőként jellemzik (vö. Fraser 1996), mely a beszélő attitűdjét fejezi ki a megnyilatkozásban szereplő információ valóság tartalmát illetően. Többször megállapítják azonban, hogy az evidencijelölő magjelentésen felül az *of course* számos egyéb interperszonális és interakciós funkciót is betölt. Wichmann et al. (2010) szerint az *of course* három fő szerepköre: (1) evidencialitás kifejezése (ezekben az esetekben felcserélhető a *naturally* '~természetes módon' lexikális elemmel), (2) interperszonális, közös háttérismeret előtérbe helyező funkció, (3) egyéb, a magjelentéstől távolabbi interakciós és diskurzusfunkciók.

Lewis (2006) a fentiekhez négy további funkciót tesz hozzá, ezek a hangsúlyos igenlés, a megengedést kifejező megnyilatkozás bevezetése, a narratívákban betöltött szerep, a topikváltás és a felsorolás utolsó eleme előtti előfordulás.

Az annotációs sémában ismét igyekeztem integrálni a fenti szerepköröket, valamint a KK egyes komponenseit is, ennek megfelelően az annotációs séma az alábbi jelöléseket tartalmazta (a példák a referenciakörpuszokból származnak):

- [1] Interakciós-dialogikus szerep (határozott igenlés, visszajelzés, megerősítés):
A: I'd like to arrange to have my car serviced. (~Szeretnék időpontot foglalni az autószervízbe.)
B: Yes, of course. (~Semmi akadálya.)
- [2] Koherenciaszerep (felsorolás, új információ bevezetése, háttérismeretek kezelése):
Changes in the climate can effect the living things on the planet – and of course, part of these changes are caused by man as well. (~A klímaváltozás minden élőlényre hatással van, és természetesen a változásokat részben az ember okozza.)
- [3] Narratívákban betöltött szerep (zárójeles megjegyzések vagy új fejlemények jelölésére egyaránt szolgálhat):
And, of course, I didn't end up going. (És persze végül mégsem mentem el.)
- [4] Interperszonális funkciók (meggyőzés, szolidaritás kifejezése):
You have to agree, of course, ... (Ugyebár egyetért azzal, hogy...)

[5] Stratégiai kompetenciához köthető funkció, amely gyakran egyéb pragmatikai jelölőkkel együtt betöltött szerep (újrafogalmazás, megakadályozások, információkeresés):

And this would all, of course, I mean... (És mindez persze nagyon, mármint...)

Korábban említettem, hogy a pragmatikai jelölők (extrém) multifunkcionalitása miatt egy adott előfordulásuk értelemszerűen egyszerre több fenti szerepkört is betölthet, például a fenti narratív *well* akár egyet nem értést is kifejezhet az idézett beszélő részéről. A leginkább szembeötlő (szaliens) funkciók jelölése végett ún. annotációs lejtést alkalmaztam (vö. Spooren et al.): a speciálisabb, (gazdaegység⁴ kontrasztivitása, narratívában ellátott szerep stb. miatt) könnyen azonosítható funkciókat az általánosabb, vélelmezhető (például interperszonális) szerepkörök fölé rendeltem.

A well és az of course használata üzleti angol tankönyvekben

Mint fentebb jeleztem, a jelen tanulmány alapjául szolgáló korpuszt a kurrens nyelvkönyvek szövegeiből állítottam össze, az eredményeket pedig összevettem egy korábbi esettanulmány megállapításaival (Furkó–Mónos 2013). A korábbi korpusz anyaga az alábbi tankönyvek dialógusai, illetve azok átiratai alapján állt össze, mindegyik valamely felsőoktatásban vagy szakképzésben oktató kolléga ajánlása alapján került a listára (ÜA1):

1. Viczena Andrea – Szőke Andrea – Molnár Judit (2003): *1000 questions, 1000 answers – Business English*. Székesfehérvár: Lexika Kiadó.
2. Mascull, B. (2005): *Advanced business vocabulary in use*. Cambridge: CUP.
3. MacKenzie, I. (2006): *Professional English in use – Finance*. Cambridge: CUP.
4. Sweeney, S. (2003): *English for business communication*. Cambridge: CUP.
5. Lees, G. – Thorne, T. (1994): *English on business – Practical English for international executives*. New York: Longman ELT.
6. Cotton, D. – Robbins, S. (1994): *Business class: Student's book*. Longman: BUCL ELT Series.
7. Ockenden, M. (1987): *Situational dialogues*. New York: Longman.
8. Radványi Tamás – Görgényi István (2003). *English for business and finance – Haladó üzleti és pénzügyi nyelvkönyv*. Budapest: KJK-KERSZÖV.
9. Vándorné Murvai Márta (szerk., 1988): *Felsőfokú angol társalgási és külkereskedelmi nyelvkönyv*. 3. jav. kiad. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
10. Powell, M. (2003): *Presenting in English – How to give successful presentations*. Boston: Thomson-Heinle.

⁴ Az a megnyilatkozás, amelyben a pragmatikai jelölő valamely funkciót lát el.

Az 1. táblázat a korábbi esettanulmány adatait összegzi.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Explicit instrukciók <i>well</i> és <i>of course</i> használatára (igen/nem, feladatok száma)	N / N	I (3) / N	N / N	N / N	I (1) / N	N / I (1)	N / N	N / N	N / I (1)	I / I (8)
<i>well</i> határozószóként és főnévként (db előfordulás)	57	23	17	22	16	73	23	36	78	24
<i>well</i> mint pragmatikai jelölő (db előfordulás)	10	6	2	6	30	105	8	43	39	41
A <i>well</i> D-értéke	14,9%	20,7%	10,5%	21,4%	65,2%	58,9%	25,8%	54,4%	33,3%	63%
A <i>well</i> szerepkörainek megjelenése	1, 2, 4	2,4	2	1,2,4,5	1,2,4,5	1,2,4,5	4	1,2,4,5	1,2,4,5	1,2,3,4,5
<i>of course</i> megnyilatkozás eleji pozícióban (db előfordulás)	8	21	0	1	3	13	10	5	4	7
<i>of course</i> megnyilatkozás közben / végén (db előfordulás)	4	5	0	4	7	21	1	14	15	5
Az <i>of course</i> szerepkörainek megjelenése	2,4	2	N.A.	1,2	1,4	2	1,4	2	2,4	1,2,3,4

1. táblázat: A *well* és az *of course* használata üzleti angol tankönyvekben Furkó-Mónos (2013: 142–143) alapján

Az újabb kutatás során az alábbi (kurrensebb) tankönyveket használtam (ÜA2):

1. Barrall, I. – Barrall, N. (2011): *Intelligent business. Skills book*. Harlow: Pearson Longman.
2. Dubicka, I. – O’Keeffe, M. (2007): *Market leader – Advanced Business English course book*. Harlow: Pearson Longman.
3. Evans, D. (2000): *Powerhouse. An intermediate Business English course*. Harlow: Pearson Longman.
4. Gutjahr, L. – Mahoney, S. (2009): *Oxford Business English – English for sales and purchasing*. Oxford: OUP.
5. Lafond, C. – Vine, S. – Welch, B. (2010): *Oxford Business English – English for negotiating*. Oxford: OUP.

6. Miles, A. D. (2010): *250 ways to say it in Business English*. Barcelona: English for business (ebook).
7. Seefer, C. M. (2011): *Business English, Tenth edition*. Mason: Cengage Learning.
8. Shellabear, S. (2011): *False friends in Business English*. Freiburg: Haufe-Lexware.
9. Taylor, J. – Zeter, J. (2011): *Career paths – Business English*. Newbury: Express Publishing.
10. Thomson, K. (2007): *Oxford Business English – English for meetings*. Oxford: OUP.

A 2. táblázat az ezen tankönyvek alapján nyert adatokat összegzi.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Explicit instrukciók <i>well</i> és <i>of course</i> használatára (igen/nem)	1/1	1/1	1/1	1/1	N/1	1/1	1/1	1/N	1/1	1/1
<i>well</i> határozószó- ként és főnévként (db előfordulás)	24	32	5	12	20	14	95	7	25	13
<i>well</i> mint pragmati- kai jelölő (db előfordulás)	38	57	54	17	11	6	6	2	40	8
<i>well</i> mint pragma- tikai jelölő norma- lizált előfordulása (10000 szavanként)	31,6	20,44	91,28	9	5,33	4	1,44	6,26	9,89	19,83
A <i>well</i> D-értéke	61,3%	64,04%	91,5%	58,62%	35,48%	30%	5,9%	28,5%	61,53%	38,1%
A <i>well</i> szerepkör- einek megjelenése	1,2,4,5	1,2,4,5	1,2,4,5	2,4,5	1,4	1,4,5	1,2	1	1,2,4	1,2,5
<i>of course</i> megnyi- latkozás eleji pozí- cióban (db előfordulás)	4	4	0	18	6	19	6	0	4	2
<i>of course</i> megnyi- latkozás közben / végén (db előfordulás)	1	10	3	12	1	1	14	2	0	0
Az <i>of course</i> szerepköreinek megjelenése	1,2,4	2,4	2	1,2,4	1,4	1,4	1,2,4	2	1	1

2. táblázat: A *well* és az *of course* használata kurrens üzleti angol tankönyvekben

A fentiek alapján megállapítható, hogy a vizsgált pragmatikai jelölökhöz kapcsolódó explicit instrukció vagy feladat a régebbi tíz tankönyv közül (ÜA1) csak kettőben található, ezzel szemben az újabb tankönyvek alapján összeállított korpusz (ÜA2) mindegyik tankönyvében szerepel legalább egy bekezdésnyi instrukció, illetve egy gyakorlati kérdés vagy feladat. A pragmatikai jelölőkre utaló terminológia (a szakirodalomhoz hasonlóan) mindkét korpusz esetében meglehetősen heterogén, Seefer (2011) például az *enyhe indulatszó* (mild interjection) terminust használja, Evans (2000) *kapcsolószó*-ként (linking word) emlegeti őket, míg Dubicka–O’Keefe (2007) *diskurzuseszközként* (discourse devices). Az ÜA1-ben szereplő tankönyvekben a pragmatikai jelölők olyan kitöltendő feladatokban szerepelnek, ahol a többi opció mindegyike propozíciós lexikális elem, az ÜA2-ben általában feleletválasztós tesztekben, ahol a helytelen válaszok között egyéb pragmatikai jelölők és propozíciós jelentéssel bíró elemek is szerepelnek.

Míg az explicit instrukciók gyakorisága az ÜA2-ben optimizmusra adhat okot, a D-értékek tekintetében nem találunk lényeges különbségeket a régebbi és újabb üzleti angol tankönyvek között.⁵

Mindkét esetben statisztikailag szignifikáns különbség található az ÜA-korpuszokban mért D-értékek (44%, illetve 47,9%) és a spontán beszélt nyelvi korpuszok alapján várható értékek között (London-Lund Corpus = 86%). Az ÜA1 esetében $\chi^2 = 146,5$ ($p < 0,01$), az ÜA2 esetében pedig $\chi^2 = 120,56$ ($p < 0,01$). Az egyes tankönyvek között természetesen jelentős különbségeket találunk, a spontán beszélt nyelvi értékekhez legközelebb az ÜA1-ből Lees–Thorne (1994) és Powell (2003) állnak, míg az ÜA2 tekintetében Dubicka–O’Keefe (2007) és Evans (2000). A legutóbbi kivételével ($\chi^2 = 2,5125$, $p = 0,11$) azonban még mindig szignifikáns különbségeket találunk az üzleti angol tankönyvek és a spontán beszélt nyelvi pragmatikai jelölők D-értéke között ($\chi^2_{\text{Dubicka-O’Keefe}} = 40,05$, $\chi^2_{\text{Lees-Thorne}} = 35,93$, $\chi^2_{\text{Powell}} = 43,94$, mindhárom esetben $p < 0,01$).

A funkciók eloszlásáról a következők állapíthatók meg: minél gyakrabban fordul elő a *well* pragmatikai jelölőként, annál nagyobb a valószínűsége, hogy legalább három különböző kompetenciatípushoz köthető szerepekben jelenik meg, azonban narratívákhoz köthető előfordulását egyedül Powell tankönyvében (2003) találjuk. A gyakoriság tekintetében is egyenletlen az eloszlás egyrészt az ÜA2 korpusz egyes elemei között⁶ (Juillard-féle D-érték = 0,57, $CV_{\%} = 42,5\%$), másrészt az ÜA2 és a referenciakorpusz között (Juillard-féle D-érték = 0,62, $CV_{\%} = 37,5\%$).

⁵ Az üzleti angol-korpuszok és a referenciakorpusz közti különbségek feltárására a *chi négyzet szignifikanciapróbát* alkalmaztam. Ekkor abból indulunk ki, hogy a korpusz jellege és a D-érték között *nincs* összefüggés, tehát a két korpusz D-értékei *véletlenszerűen* térnek el egymástól: ezt nevezik *null hipotézis*nek. Az ún. *alternatív hipotézis* szerint viszont *van* összefüggés a korpusz jellege és a D-érték között, a kérdés pedig az, mekkora a két korpusz D-értékeinek az eltérése. A χ^2 érték alapján számolt *p-érték a véletlenszerűség mértékét* jelenti (probability of chance): megmutatja, hogy az eltérés mértéke matematikailag igazolhatóan szignifikáns-e. Jelen esetben ha a χ^2 érték nagyobb, mint 6,635, azaz $p < 0,01$, akkor a különbség véletlenszerűsége olyan kicsi, hogy a null hipotézis elvetendő, *a két korpusz D-értékei nem véletlenszerűen különböznek*.

⁶ Az eloszlás méréséhez a korpusznyelvészeten gyakran használt variációs koefficiens, illetve Juillard-féle D-értékeket használtam (vö. Gries 2008). Minél egyenlőbben oszlik el adott elem a korpuszok között, a Juillard-féle D-érték annál jobban közelít 1-hez, a CV pedig a 0%-hoz.

Az *of course* esetében a következőket figyelhetjük meg: megnyilatkozás elején az *of course* az esetek 90%-ában szerepel spontán beszélt nyelvi adatokban, a megnyilatkozások közepén és végén leginkább a hivatalos, illetve az írásbeli nyelvhasználatra jellemző. Az *of course* pragmatikai jelölőt az ŰA1-ben az esetek 49%-ban, míg az ŰA2-ben az előfordulások 68%-ában találjuk megnyilatkozások elején. Az ŰA2-ben tehát előrelépés látható a spontán nyelvhasználat felé, azonban mindkét korpusz esetében statisztikailag szignifikáns a különbség a referenciakorpuszhoz képest ($\chi^2_{\text{ŰA1-LLK}} = 186,7778$, $p < 0,001$; $\chi^2_{\text{ŰA2-LLK}} = 53,7778$, $p < 0,001$). Az egyes kompetenciatípusokhoz köthető funkciók esetében is javulás vélhető: az ŰA1-ben az *of course* leginkább az információ strukturálásában lát el funkciót, míg az ŰA2-ben az interakciós és interperszonális funkciók is gyakoriak.

Összegzés

A pragmatikai jelölők oktatása felszínre hozza az egyes regiszterek közti különbségeket, a formalitás mértékét, az írott és beszélt nyelvi megtervezett, illetve spontán diskurzus jellegzetességeit. A pragmatikai jelölők mindemellett fontos szerepet játszanak a személyiség-extrapolációban, a beszélők közti társadalmi távolság és hatalmi viszonyrendszerek tükrözésében és kialakításában. Metanyelvi jellegük miatt segíthetnek a kommunikációs problémák megoldásában, ily módon oktatásuk a stratégiai kompetencia fejlesztésének is fontos része.

A propozíciók jelentés hiánya miatt a pragmatikai jelölők használatának explicitté tétele jelentős nehézséget okozhat a nyelvtanárok számára. Ehhez járul, hogy a kontextusfüggőség és a funkciók sokfélesége miatt az anyanyelvi intuíciók gyakran nem megbízhatók még a leggyakrabban előforduló pragmatikai jelölők tekintetében sem.

Megállapíthatjuk, hogy az üzleti angol tankönyvekben a pragmatikai jelölők láthatósága tekintetében némi fejlődés mutatkozik: egyrészt használatukról a korábbi könyvekhez képest gyakrabban szerepel explicit magyarázat, másrészt a dialógusok átiratai alapján többféle kompetenciatípushoz köthető, szélesebb szerepkörrel fordulnak elő. Mindent egybevetve azonban sem a gyakoriság, sem a funkciók sokfélesége szempontjából nem nevezhetjük az üzleti angol tankönyvek anyagait a nyelvtanuló számára megfelelő inputnak, hiszen, mint láthattuk, statisztikailag szignifikáns eltérések vannak a vizsgált nyelvkönyvekben található párbeszéd és a spontán beszéd alapján nyerhető nyelvi adatok között.

Köztudott, hogy *egyrészt a példák természetessége és változatossága, másrészt az egyes nyelvi elemek elsajátítását elősegítő explicit instrukciók* meghatározó szerepet játszanak a nyelvtanulásban (vö. például Bardovi-Harlig 2001). Tanulmányom végső konklúziója tehát az, hogy egyrészt a tankönyvek anyagát mindig ki kell egészíteni a szerepek sokszínűségét szemléltető és megfelelő szöveggörnyezetbe ágyazott példákkal, másrészt a nyelvoktató számára is fontos (kommunikatív kompetenciájától, illetve anyanyelvi státusától függetlenül) saját metapragmatikai tudatosságának fejlesztése.

IRODALOM

- Aijmer, K. (2013): *Understanding pragmatic markers – a variational pragmatic approach*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bachman, L. F. – Palmer, A. S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2001): Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics. In: Kasper, G. – Rose, K. R. (eds.): *Pragmatics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–32.
- Blakemore, D. (2002): *Relevance and linguistic meaning: The semantics and pragmatics of discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brinton, L. J. (1996): *Pragmatic markers in English: Grammaticalization and discourse functions*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Canale, M. (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. C. – Schmidt, R. W. (eds.): *Language and communication*, London: Longman, 2–27.
- Dér, Cs. (2010): On the status of discourse markers. *Acta Linguistica Hungarica* 57/1, 3–28.
- Fraser, B. (1990): Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics* 14, 219–236.
- (1996): Pragmatic markers. *Pragmatics* 6, 167–190.
- (1999): What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31, 931–952.
- Fuller, J. M. (2003): The influence of speaker roles on discourse marker use. *Journal of Pragmatics* 35, 23–45.
- Furkó, B. P. (2007): *The pragmatic marker – discourse marker dichotomy reconsidered – the case of “well” and “of course”*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- (2011a): A contrastive study of English *of course* and Hungarian *persze*. In: Balogné Bérces, K. – Földváry, K. – Mészárosné Kóris, R. (eds.): *Proceedings of the HUSSE 10 Conference, Linguistics Volume*. Debrecen: Hungarian Society for the Study of English, 95–106.
- (2011b): The acquisition of pragmatic markers in the context of teaching General Business English. In: Zelényi Annamária – Zsibók Anita (szerk.): *Lingua: Corvinus nyelvi napok 2011.04.28–29*. Budapest: Corvinus Egyetem, 212–224.
- (2016): A focus on pragmatic competence: The use of pragmatic markers in a corpus of Business English textbooks. In: Dobrić, N. – Graf, E. – Onysko, A. (eds.): *Corpora in applied linguistics: Current approaches*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 33–52.
- Furkó, B. P. – Mónos, K. (2013): The teachability of communicative competence and the acquisition of pragmatic markers – a case study of some widely-used Business English coursebooks. *Argumentum* 9, 132–148.
- Gries, S. T. (2008): Dispersion and adjusted frequencies in corpora. *International Journal of Corpus Linguistics* 13/4, 403–437.
- Hansen Mosegaard, M.-B. (2006): A dynamic polysemy approach to the lexical semantics of discourse markers. In: Fischer, K. (ed.): *Approaches to discourse particles*. Oxford: Elsevier, 21–43.
- Hymes, D. (1972): On communicative competence. In: Pride, J. B. – Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics. Selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269–293.
- KER [CEFR] *The Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. 2017. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE1_EN.asp
- Lakoff, R. (1973): Questionable answers and answerable questions. In: Kachru, B. B. et al. (eds.): *Issues in linguistics: Papers in honor of Henry and Renée Kahane*. Urbana, IL: University of Illinois Press, 453–467.

- Lewis, D. M. (2006): Discourse markers in English: a discourse-pragmatic view. In: Fischer, K. (ed.): *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier, 43–59.
- Lin, Ch-Y. (2010): ‘... that’s *actually sort of you know* trying to get consultants in ...’: Functions and multifunctionality of modifiers in academic lectures. *Journal of Pragmatics* 42, 1173–1183.
- Liu, J. (2006): *Measuring interlanguage pragmatic knowledge of EFL learners*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Norrick, N. R. (2001): Discourse markers in oral narrative. *Journal of Pragmatics* 33, 849–878.
- Roever, C. – Fraser, C. – Elder, C. (2014): *Testing ESL sociopragmatics*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schiffirin, D. (1987): *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1994): *Approaches to discourse*. Malden, MA: Blackwell.
- Scholman, C. J. M. – Evers-Vermeul, J. – Sanders, T. J. M. (2016): A step-wise approach to discourse annotation: Towards a reliable categorization of coherence relations. *Dialogue & Discourse* 7/2, 1–28.
- Schourup, L. (1999): Discourse markers: tutorial overview. *Lingua* 107, 227–265.
- (2001): Rethinking *well*. *Journal of Pragmatics* 33, 1025–1060.
- Spooren, W. – van Enschoot, R. – Degand, L.: Taming the messiness of our data: On intercoder reliability in discourse research. (Kézirat.)
- Stenström, A-B. (1990): Lexical items peculiar to spoken discourse. In: Svartvik, J. (ed.): *The London-Lund Corpus of Spoken English: description and research*. Lund: Lund University Press, 137–175.
- Svartvik, J. (1980): ‘Well’ in conversation. In: Greenbaum, S. – Leech, G. – Svartvik, J. (ed.): *Studies in English linguistics for Randolph Quirk*. London: Longman, 167–177.
- Tannen, D. (2006): New York Jewish conversational style. In: Jaworski, A. – Coupland, N. (ed.): *The discourse reader*. New York: Routledge, 459–473.
- Thomas, J. (1983): Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4/2, 91–112.
- Wichmann, A. – Simon-Vandenbergen, A-M. – Aijmer, K. (2010): How prosody reflects semantic change: A synchronic case study of *of course*. In: Davidse, K. – Vandelanotte, L. – Cuyckens, H. (ed.): *Subjectification, intersubjectification and grammaticalization*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 103–155.

Felhasznált szoftverek

Sisyphus Concordancer © Tóth Ágoston

AntConc3.2.lw © Laurence Anthony, [http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/antconc 3.2.lw.exe](http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software/antconc%203.2.lw.exe)

Fletcher, W. H. 2002. *kfNgram*. <http://www.kwicfinder.com/kfNgram/kfNgramHelp.html>

LÁSZLÓ TÍMEA

Integrált komplex kiejtéstanítás a francia nyelvoktatásban

An integrated and complex method of teaching French pronunciation

My paper is about an integrated and complex method of teaching pronunciation which uses rhetorical and orthoepic elements to improve oral language skills. This method also develops personality and includes concentration techniques in the class practice along with the improvement of pronunciation. The exercises used in this method raise the learners' awareness of the phonetic specificity and the sonority of the French language and help them concentrate on several elements of expressive speech at the same time. The integrated pronunciation method involves speech pedagogy (orthoepy) tasks, correcting techniques and evaluation criteria. The role of the memory, gestures and expressive theatrical means are as important as the phonetic rules to produce a perceivable, comprehensible and persuasive speech acceptable also to native speakers. Foreign language courses concentrating on communication may also be useful in practising complex self-expression even if the learners are confronted with the limits of their foreign language knowledge.

Az alábbi cikkben a francia nyelv hangzásának és a kifejező megszólalás tanításának szentelt kutatásomat szeretném bemutatni, amelyről azt gondolom, hogy a nyelvtanárok hasznát láthatják mindennapi munkájuk során. Feladatgyűjteményt is összeállítottam a franciául tanulók számára, a téma iránt érdeklődőknek érdemes megnézniük, az interneten bárki számára hozzáférhető (László 2014).

Bevezető gondolatok

„A beszéd a nyelvhasználat hangzó formája. Gondolataink megformálásának, továbbításának, valamint a gondolatok feldolgozásának eszköze. Két nagy része van, amelyek egymással összefüggésben, illetőleg relatív önállóságban biztosítják a beszélést és a beszédmegértést. Az egyik a beszédprodukciónak, a másik a beszédfeldolgozásnak” (Gósy 2004: 11). A beszédnek vannak tartalmi (gondolati) és formai (hangzási) elemei. Az egyik főként az értelmünkre, a másik inkább az érzelmeinkre van hatással. Dolgozatom témájául az idegen nyelvű beszédtanítás formai elemeinek vizsgálatát, nyelvpedagógiai szakszóval a kiejtéstanítást választottam, mert úgy vélem, ez a terület méltatlanul háttérbe szorult a nyelvoktatásban, holott a kommunikációkutatás szerint gondolataink előadásmódja nagyobb hatással van ránk, mint a tartalma.

A tanárok többnyire magától értetődő természetességgel (intuitíve) építik be a kiejtésjavítást a nyelv tanításába, nem foglalkoznak a fonetikai ismeretek tudatosításával és taníthatóságával, valamint a beszéd általános fejlesztésével sem, hiszen ez nem kifejezetten nyelvtanári feladat. A hangsúly általában a kommunikáció sikerén és nem a formáján van.

Kiejtésitanítás másképpen: problémafelvetés és célkitűzések

„A *pronuntiatió*nak bámulatos ereje és hatalma van a szónoklásban, mert annál, hogy milyen gondolatokat fogalmazunk meg magunkban, sokkal fontosabb, hogy hogyan adjuk elő őket – hiszen az emberekre is csak az hat, amit hallanak” (Quintilianus 2008: 736).

Dolgozatomban olyan komplex kiejtésitanítást vázolok fel, amely integrálja a nyelvtanításba a beszédtechnika és a színpadi beszéd tartalmait, gyakorlatait, javítási és értékelési kritériumait. A kutatásom fő kérdése az volt, hogy a nyelv hangzásának játékos tudatosítása révén elérhető-e rövid távon mérhető, *anyanyelveik számára is észlelhető* javulás a kiejtésben.

A 10. és 11. évfolyamos középiskolások körében végzett osztálytermi kutatásaim azt célozták, hogy megvizsgáljam a beszédtechnikai gyakorlatok hatását a tanulók kiejtésére. Kíváncsi voltam, lehetséges-e mérni a kiejtés változásának minőségét, illetve milyen eszközökkel. Feltételeztem, hogy a gyakorlatok hatására a kísérleti csoport hangsúlyozása és intonálása nagyobb mértékben fog változni, mint a kontrollcsoporté.

Hipotézisem szerint a nyelvtanuló kiejtése jelentősen javul, ha tudatosítjuk benne az idegen nyelv hangzásának másságát, ha ráirányítjuk a figyelmét a főbb ritmikai, hangsúlyozási, intonációs, hangkötési, hangképzési különbségekre, valamint ha szembeesítjük a jól érthető, figyelmet megragadó megszólalás retorikai jelentőségével.

Gyakorlókönyv

A kísérlet elvégzéséhez összeállított beszédfejlesztő gyakorlókönyvem öt egymásra épülő fejezetből áll:

- (1) a nyelvtanulási motivációt dalok, versek megtanulásával erősíti,
- (2) a csoportkohéziót és a koncentrációt fejlesztő beszédtechnikai gyakorlatok az egymásra és a feladatra figyelmet célozzák,
- (3) a nonverbális kommunikációs eszközök megfigyelése a nonverbális kommunikáció jelentőségét tudatosítja,
- (4) a francia nyelvre jellemző fonetikai ismereteket (ritmus, hangsúly, intonáció, kötések, nazálisok, félhangzók, az *e* hangok gyakori kiesése) gyakoroltatja,
- (5) irodalmi szövegek előadásával és értékelésével foglalkozik.

Feltételezésem szerint az első négy fejezet előkészíti a szövegek értelmezését jelentősen segítő kifejezőeszközök tudatosítását és gyakorlását. Az utolsó fejezet egy komplex tevékenységen keresztül (felolvasás) igyekszik rögzíteni ezeknek az eszközöknek (hangsúlyozás, intonáció, szegmentálás, hangerő, tempó, gesztushasználat, hangszínváltás stb.) a gyakorlati alkalmazását. Az alábbiakban részletesebben bemutatatom az egyes fejezetekhez tartozó módszertani kérdéseket.

Elő fejezet: az identitás és a kiejtés összefüggéseinek tudatosítása

A hangunk és a beszédmódunk (hangsúlyaink, beszédtempónk, beszédünk ritmusa, intonációnk) személyiségünk integráns része, ezért bármiféle prozódiai változtatást beszédünkben úgy élünk meg, mint személyiségünk megváltoztatását. Amilyen mértékben személyiségünk részévé válik egy másik nyelv és kultúra, annyira engedjük át magunkat a másik nyelven való gondolkodásnak, és a nyelvhez tartozó prozódiai

jegyeket csak az azonosulás esetén tudjuk elfogadni. Ahhoz, hogy az idegen nyelv kiejtése természetessé váljon, tudatosításra és a gátak feloldására van szükség. Az új nyelven való megszólalást nehezítő akadályok és gátlások sokfélék lehetnek: történelmi, szociálisak, személyesek. Ahhoz, hogy elsajátítsunk valami újat és merőben mást, mint ami számunkra természetes, nyitottnak kell lennünk, kreatívnak és vállalkozó kedvűnek. Különösen fontos tehát a pszichés gátak feloldása és az empátia, az azonosulni tudás megkönnyítése.

Bevezetésként hallgathatunk hangfelvételeket, és feltehetünk kérdéseket arra vonatkozóan, mire hasonlít, milyen érzéseket kelt az adott nyelv hangzása. Hallgassunk és énekeljünk dalokat a célnyelven. Ezek mind motiváló és bizalomnövelő tevékenységek. Ráhangolnak bennünket egy másik nép nyelve/kultúrája, a *másság* befogadására. Beszélgessünk a tanulókkal ezzel kapcsolatban érzéseiről, benyomásairól, viszonyokról a nyelvhez és a kiejtéshez. Beszéljük meg, miért fontos és szép az anyanyelviekéhez hasonló kiejtés elsajátítása. Beszélhetünk arról is, ahogyan az idegenek beszélnek a mi nyelvünket. Mít érzünk, amikor egy nem anyanyelvivel beszélünk, mi zavaró, és mi vonzó az akcentusban. A beszélgetésekkel tudatosíthatjuk magunkban és a tanulóinkban, mi és miért fontos számunkra egy másik nyelv fonetikai, fonológiai szabályaiból, és milyen módon tanulhatóak ezek az ismeretek.

Ahogy az anyanyelv tanulásakor a gyerekek egy nyelv zeneiségét a népdalok, versek, mondókák megtanulásával sajátítják el, ugyanígy megkerülhetetlen része a nyelvtanulásnak, hogy ezekből a – nemcsak ritmusuk és zeneiségük, de kulturális szerepük, utalásaik okán is – fontos ismeretekből megismerjenek és megtanuljanak valamennyit a nyelvtanulók.

Második fejezet: a megfigyelési készség finomítása, a koncentráció és a csoportkohézió előmozdítása

Fontos, hogy a diákok megtanuljanak együttműködni, figyelni a másokra, és bármelyik társukkal képesek legyenek együtt dolgozni. A koncentráció fejlesztése révén meg kell tanulni nagyon erősen, minden zavaró tényező kizárásával figyelni a munkára. A koncentrált figyelem mélysége és időtartama gyakorlással jól fejleszthető. A bemutatott játékok hatékonyan fejlesztik a rövid távú memóriát, és alkalmasak lexikai és grammatikai automatizmusok memorizálására. Találunk közöttük olyanokat, amelyek az egymásra vagy magunkra figyelés mellett egyes érzékszerveink finomítására irányítják a figyelmet. Kitüntetett figyelmet szentelnek a hallás fejlesztésére, de a térérzékelés és a tapintás is szerepel a megfigyelés és érzékszervi fejlesztés gyakorlatai között. A játékok célja, hogy az érzékszerveink komplexitására hívja fel a figyelmet, és a tanulók megérezzék, mennyire nehéz boldogulni, ha egyik vagy másik érzékszervünket kikapcsoljuk (Gabnai 1999).

Célszerű megbeszélni a diákokkal, milyen benyomásaik voltak a feladatok alatt, hogyan érezték magukat, sikerült-e együttműködniük a társaikkal. Így tudatosíthatjuk bennük a feladatok célját és értelmét. A gyakorlatok csak csendben, kellő figyelemmel és fegyelemmel végezhetők, és minden csoporttagtól – a tanárt is ideértve – aktív részvételt kívánnak.

Harmadik fejezet: a nonverbális kommunikáció szerepének tudatosítása a kommunikációban

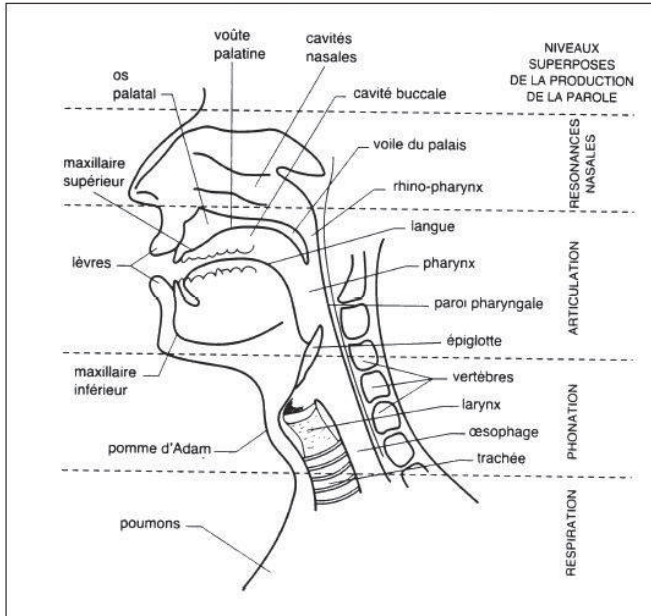
Meggyőző metakommunikáció nélkül nincs magabiztos és hiteles önkifejezés. A kommunikációval foglalkozó irodalom szerint a kommunikáció jelentős része nonverbális. Jó, ha a diákok figyelmét ráirányítjuk arra, hogy a nonverbális kommunikáció erősebben hat ránk, mint a szóbeli. Testjelzéseink, gesztusaink, mimikánk értelmezése (és esetlegesen összehasonlítása a tanult nyelvterület hasonló metakommunikációs eszközeivel) fontos részét képezi a kommunikációs készségek fejlesztésének (Montágh 1976, 1986; Holló 2008: 52–53).

A nonverbális elemek, így a vokális jelzések (intonáció) vagy testjelzések (mimika, gesztus, proxémika) információs értékéről akkor győződhetünk meg igazán, amikor hiányoznak. Tudatosításukkal elérhető, hogy jobban megértsük a partnerünket, mert tartalmilag eredményesebben tudunk kommunikálni, ha a metakommunikáció alakította kapcsolati viszony egyértelmű. Ha a kapcsolati sík nem működik, akkor olyan „pszichológiai köd” (Birkenbihl 2001: 79) alakul ki a két beszélő között, mely megakadályozza, hogy a másik fél helyesen értelmezze a tartalmi információkat.

A kommunikációs készségek identitásfüggőek, és akkor fejleszthetőek hatékonyan, ha a diákok személyiségét pozitív hatások érik, vagyis jó az órai légkör. Így fejlődhet az empátiájuk, képesek lesznek a másik helyzetébe beleképzelni magukat, vele együttműködni, saját álláspontjukat őszintén képviselni. A kommunikatív feladatok egyben személyiség- és önbecsülés-építő feladatok.

Negyedik fejezet: ritmus, hangsúly, intonáció, artikuláció tanítása beszédtechnikai módszerekkel

A kiejtés tanítását a mondatfonetikai ismeretek tudatosításával kell kezdeni (Abry–Veldeman–Abry 2007, Llorca 2008, Lauret 2007). A mondatfonetikai eszközök (hangsúly, hanglejtés/intonáció, hangszín, ritmus, tempóváltás) a kifejező beszéd szükséges elemei. A beszédpedagógia, a beszédtechnika megpróbálja külön is tudatosítani a beszédben együtt használatos elemeket. A légzés, a hangadás, a ritmus, az artikuláció és a kifejező beszéd egymással összekapcsolt, egymást feltételező beszédelemek. Próbáljuk az egyes elemeket először külön, majd integráltan tudatosítani. A beszédszervek anatómiáját bemutató 1. ábra jól szemlélteti, hogyan épül egymásra a beszédhez szükséges légzés, a hangképzés, az artikuláció és a további nazális rezonanciaterek bekapcsolása. Ezek nélkül az elemek nélkül nehéz elképzelni a jól hallható, jól érthető beszédet. Lényegesnek tartom a kiejtés tanításakor ezeket az elemeket tudatosítani. Illuzórikus lenne azt gondolni, hogy logopédiai végzettség nélkül komolyan fejleszthető a diákok beszéde, de hiszem, hogy néha egy kevés tudatosítás is nagy haszonnal járhat.



1. ábra. A beszédszervek. Bárdosi Vilmos: Kiejtőiskola (2006: 10)

Az alapozáshoz tudatosítsuk a lazítás és légzés fontosságát. Testünk ellazításával tanuljuk meg a természetes beszédlevegést. A tüdőnek önmagától hangtalanul kell megtelnie levegővel. Gyakoroljuk az egyre hosszabbodó szólamok és versek egy levegővel történő elmondását. Ezzel egyre rugalmasabb mozgásra és levegőpótlásra, a természetes beszédhez elegendő levegő biztosítására tanítjuk rekeszizmunkat. A belégzésünk legyen energia nélküli, laza, a kilégzés pedig energikus, aktív. Az intenzív beszédlevegés, az erőteljes kilégzés, a levegőoszlop támasztéka teszi lehetővé hangszálaink zengő megszólaltatását (Hernádi 1999, Thoroczky 2011).

A légzés tudatosítása után fontos a hangképzés megismerése, azaz annak feltérképezése, milyen szervek és rezonáns üregek játszanak szerepet a hangok megszólaltatásában. A hangokat mindig akarjuk „célba küldeni”. Először kis energiával igyekszünk az egészséges, színes, szabad hangunkat erőteljesen, magabiztosan és kifejezően eljuttatni a célhoz, majd próbáljuk növelni a hangerőt és a hangadás intenzitását anélkül, hogy hangszálainkat megerőltetnénk.

Tornáztassuk a beszédszerveinket, állkapcsunkat, szánkat, nyelvünket; igyekezzünk tudatosítani, milyen mozgásokat végeznek ezek a szervek. Az artikuláció felismerése és a pontos artikuláció feltételezik egymást. Gyakoroljuk a szájról olvasást. Az artikuláció fejlesztésének termékeny gyakorlatai a nyelvtörők, melyeket először lassan, majd egyre tempósabban mondogassunk.

Ezenkívül tudatosítsuk azoknak a hangzóknak az ejtését, amelyeknek felismerése és kiejtése nehézséget okozhat a magyar ajkúaknak. Tudatosítsuk a hangkieséseket és a rövidüléseket, melyek nemcsak a mondat ritmusát, de a hangalakot is jelentősen megváltoztatják.

Jól fejleszti a szövegértést, valamint az íráskép és a hangkép eltérésének feldolgozását a diktálás, amely egyben jó felolvasási gyakorlat is.

Ötödik fejezet: a kifejező beszéd tanítása

Mivel a beszéd különböző elemei nem választhatók szét, a kifejező beszédet szövegek megszólaltatásával lehet jól gyakorolni. Hasznos segítségnek bizonyulhat a szövegek többszöri meghallgatása a felolvasások vagy a memorizálás előtt. A szövegek értelmezését, tagolását jegyzeteléssel segíthetjük. Jelöljük be a szüneteket, a dallamvonalat, a hangsúlyozott elemeket. Készítsünk hangfelvételt a beszédprodukciónkról vagy a felolvasásokról, és elemezzük megadott szempontok szerint a tanulókkal közösen. Lehet ösztönözni a hangrögzítés alkalmazását otthoni gyakorláshoz is. Az a cél, hogy az eredmény mindenki számára jó élmény legyen.

Egyrészt a tanár, másrészt a diákok adjanak rövid szubjektív értékelést (Vielmas 1990) társaik szövegmondásairól. A társak figyeljék meg, mi az, amit valakinek jól sikerült megoldania, és mi az, amiben még fejlődnie kell. Ha többen szerepelnek, húzhatunk neveket, hogy mindenkinek legyen egy tanácsadója, aki „árgus fülekkel” figyeli a társa produkcióját, és értékelésével megpróbál legjobb tudása szerint segíteni véletlen osztotta protezsáltjának. Ez a gyakorlat rögzíti a tanult mondatfonetikai ismereteket, és segítheti a kapcsolatok erősödését a csoportban.

Érdekes, affektív, gyakran perifériára szorult irodalmi anyagokat szeretnék motivációs erejüknel fogva központi szerepbe helyezni, hiszen a nyelvet azért tanuljuk, hogy örömet és sikerélményt jelentsen. Örömet találhatunk a nyelv játékos használatában, és sikerélményünk lehet, ha bátrabban és az adott nyelv hangzásához hívebben tudunk beszélni az idegen nyelven. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy úgy kellene megszólalni, mint az anyanyelvi beszélők, hiszen ez nem reális, és nem is elvárás.

A cél a könnyebben érthető, a célnyelvi hangsúlyoknak, intonációs sémáknak és ritmusnak jobban megfelelő, az önkifejezést segítő beszéd gyakorlása. Ennek érdekében tevékenységközpontú szó- és mozgásgyakorlatok segítségével a diákok megismerkednek a kommunikáció nyelvi (és nem nyelvi) eszközszerével, megtanulják használni a hangjukat, tudatosítani a nyelvet kiegészítő metakommunikációs jeleket, megismerkednek és játszanak az idegen nyelv hangzásával, ritmusával, intonációjával, igyekeznek átélni az idegen nyelv zeneiségét és közelebb kerülni az adott nyelvet beszélő emberek kultúrájához. Az a törekvésünk, hogy a megszólalás formájára irányítsuk a figyelmet, nem jelenti a tartalom, a nyelvi kifejezésmód háttérbe szorítását, hiszen a kettő nem választható el egymástól. A megközelítési mód újszerűsége abban áll, hogy *a formára figyelve kerül előtérbe a szóbeli megszólalás milyensége.*

Az idegennyelv-tankönyvekben ritkán, marginálisan, leckék kiegészítőjeként jelennek meg az irodalmi szövegrészletek és a prozódiai feladatok. A személyiség- és közösségépítő csoportos játékokra kevés idő jut. Miért ne lehetne ezeket nagyobb reflektorfénybe állítani a nyelvórán és felhasználni a kommunikációs kompetencia fejlesztésére? Ezek a feladatok alkalmasak a nyelvi készségfejlesztésre, a szókinccs bővítésére, a nyelvtani szerkezetek gyakorlására, a másik kultúra tanulására, a memória és a koncentráció fejlesztésére egyaránt.

A beszédtechnikai gyakorlatokat körben állva, egymásra figyelve, együtt végezzük. Az ismeretek elsajátítása és bővítése aktív csoportos játékok és megbeszélések során

történik. Ezért a tanár szerepköre teljes természetességgel változik meg: az ismeretek átadójának szerepéből moderátorrá, szervezővé, segítővé, a csoport részévé válik, ugyanazt csinálja, mint a csoport többi tagja. Lényeges, hogy a csoport képes legyen koncentrált együttműködésre, ugyanakkor a közös tevékenységek örömet és élményt jelentsenek minden résztvevő számára.

Reményeim szerint a célnyelvi beszéd zeneiségének megismerése kialakítja azt a képességet és igényt, hogy a tanult idegen nyelven kívül a saját anyanyelvünkre és egyéb tanult nyelveink hangzására, szabályaira szintén odafigyeljünk, és alapvető legyen számunkra, hogy igényesen szólaljunk meg beszélt nyelveinken.

Osztálytermi kutatás

A pedagógiai kísérlet 2013 februárjában kezdődött, és 2013 júniusában ért véget. Hat tanár és 135 gimnazista vett benne részt. A tanárok választották ki a kísérleti és a kontrollcsoportokat 10. és 11. évfolyamos csoportjaik közül. A félév során a diákok összesen hat-tíz órát töltöttek a kísérleti anyaggal. Ez a kísérlet szempontjából kevés, a tanmenet szempontjából viszont sok. A tanárok az anyag felhasználását részben saját maguk, részben az én javaslataim alapján illesztették a tanmenetükbe. Pedagógiai kísérletek esetében elfogadott, hogy nincs külön a kontrollcsoport számára kidolgozott anyag, ők a szokásosan használt tankönyvek feladataival készülnek a felmérésekre.

A kísérlet előtt és után háromféle módon gyűjtöttem adatokat a résztvevőktől: a tanárokkal interjú, a diákokkal kérdőíves felmérést és hangfelvételt készítettem. A hangfelvételek anyanyelvi értékeléseire támaszkodva szeretném mérni a kísérlet tényleges eredményeit.

Mérés hangfelvételek alapján

A méréseken egy ifjúsági regény rövid részletét (Sempé–Gosciny 1960: 94) olvasták fel a tanulók. Ugyanazt a szöveget olvastattam fel mindkét alkalommal, hogy az anyanyelvi értékelők munkáját minél objektívabbá tehessem. Olyan egyperces szöveget választottam, amelyben több mondattípus található: kijelentő, kérdő, felszólító mondatok, dialógus és narráció. Ez az intonáció és a kifejezőeszközök használatának szempontjából érdekes.

Az értékelési módszer a két rögzített felolvasás összehasonlítása. Az értékelésben 13 francia ajkú értékelő vett részt. Ezzel a módszerrel azt vizsgáltam, hogy hallanak-e az anyanyelvi értékelők változást a két időpontban készített hangfelvételek között.

A tanulók felolvasásait felvételpárokba állítottam. A két felvételt egymástól öt másodperces szünettel választottam el. Az egyes párokat kétféle sorrendben raktam össze. Az egyik felvételpárt időrendi (az első felvétel februárban, a második júniusban készült), a másikat fordított sorrendbe állítottam (a júniusi felvétel kerül előre, és mögé a februári). A hangfelvételpárokat egy-egy 20, 21, 22 véletlenszerűen összeállított felvételpárból álló sorozatba rendeztem.

A sorozatokat értékelő anyanyelvi beszélő nem tudta, milyen hangfelvételpárt hall. Nem tudta, hogy a kísérleti vagy a kontrollcsoportba járt-e a diák, és azt sem, milyen sorrendben hallja a felolvasásokat. Az értékelők dolga annyi volt, hogy a megadott szempontok szerint értékeljék, jobbnak vagy rosszabbnak hallják-e a második felvételt az elsőnél.

Az értékelés két szempontból történt:

- (1) ritmus és hangsúlyok,
- (2) intonáció és kifejezőkészség.

Az értékelés a következő értékeket tartalmazhatta:

- (-2): a második felvétel jelentősen rosszabb, mint az első,
- (-1): a második felvétel kicsit gyengébb, mint az első,
- (0): nincs hallható különbség a két felvétel között,
- (+1): a második felvétel kicsit jobb, mint az első,
- (+2): a második felvétel jelentősen jobb, mint az első.

Minden tanulóhoz 2×2 különböző sorrendű felvételpár tartozott, és mindegyikük produkcióit négyen értékelték. Kettőn egyenes sorrendben hallgatták a két felvételt, a másik két értékelő fordított sorrendben. (Egyenes sorrendben az értendő, hogy az első, februári felvételt hallották először, és utána a júniusit. A fordított sorrendben az értékelők előbb hallották a júniusit felvételt, majd másodjára a februárit.)

Az eredmények elemzésekor megvizsgáltam, hogy az értékelők egyformán ítélték-e meg a változás irányát, függetlenül attól, hogy egyenes vagy fordított időrendben hallották-e a felvételeket. Például ha a 12-es diák beszédprodukcióit értékelők közül pozitív változást jeleztek azok, akik elsőként a februári felvételt és utána a júniusit hallották, akkor a fordított sorrendet hallgató értékelőknek romlást kellett jelezniük ahhoz, hogy az értékelés elfogadható legyen. Mivel az értékelések a hallott sorrendtől függetlenül 80%-ban ugyanazt az eredményt adták, a négy értékelést összevontam. (Az értékelőlapot és az értékelők számára megadott szempontokat a cikk végén függelékben közlöm.)

Ennek az értékelési módnak a hátránya, hogy mivel összehasonlításon alapul, az értékelő mindenképpen keresni fogja a változást, és lehet, hogy olyan esetben is eltérést vél hallani, amikor a kontextustól függetlenül nem érzékelné elmozdulást. A relatív objektivitást a fordított sorrendű hangfelvételek értékelése tudta biztosítani. Ha a mérésünk nem két felvétel összehasonlításán alapul, hanem egy adott hangfelvételt próbálunk megadott kritériumok alapján minősíteni, a kísérlet értékelése kivitelezhetetlen lesz. A kiejtés változásának mérése csak két produkció összehasonlítása alapján lehetséges.

A kutatás eredményei

(1) Az interjúk alapján állítható, hogy a tanárok használhatónak találták a feladatokat, segítség volt számukra a kiegészítő anyag a kifejező beszéd fejlesztéséhez. Az adott időkeret felhasználását azonban jobban át kell gondolni, és szervezettebben kell a gyakorlatokat a tanításba integrálni. Érdemes lehet modulszerűen foglalkozni az előadásmód fejlesztésével. A kiegészítő anyag felhasználásához a gyakorlatok előzetes megismerése és jó fonetikai felkészültség szükséges.

(2) A kérdőív kérdései képesek voltak mérni a vizsgált változókat, statisztikailag elemezhetőnek bizonyultak. Annak ellenére, hogy a tesztcsoportok eredményei számszerűleg minden esetben jobbak lettek a kontrolles csoportok eredményeinél, statisztikailag elfogadható pozitív változás nem mutatható ki a tesztcsoport javára. Tény, hogy a vizsgált minta statisztikailag kicsi, és a vizsgált kérdés túl összetett ahhoz, hogy

a pedagógiai hatás mérhető legyen. A kérdőíveket az első mérés ismeretében kellene kitölteni a második méréskor.

(3) A kutatás legfontosabb eredménye, hogy a diákok beszédprodukciónak képes volt megbízhatóan mérni anyanyelvi értékelők segítségével. A hangfelvételek mérési eredményei a prozódia terén nem mutattak statisztikailag meggyőző javulást. A kísérlet, hogy a hipotéziseimet tudományos eszközökkel igazolni tudjam, sikerült. A változás mérhető volt. A jelen méréssel kimutatott javulás azonban nem volt statisztikailag szignifikánsnak tekinthető. A kísérlet paraméterein érdemes tovább gondolkodni.

Eredmények és újító pedagógiai javaslatok

Kutatásom eredményeit az alábbi hat pontban foglalom össze.

1. A nyelvhez való pozitív viszony kialakítását az első perctől a nyelv hangzásának megszerettetésén és gyakorlásán keresztül érhetjük el. Anyanyelvünk hanglejtése olyan mélyen vésődött belénk dalainkkal és mondókáinkkal, hogy ritmus- és dallamvilágát nem feltétlenül adjuk fel egy másik dallamvilág kedvéért akkor sem, ha egy másik nyelven beszélünk, hiszen azt önmagunk feladásaként élnék meg. A hangzás és nyelv egységének tudatosítása azonban változtathat azon az állásponton, hogy milyen módon szeretnénk megszólalni egy idegen nyelven.

2. A hallási figyelem, a beszédpercepció fejlesztése a megfigyelési képességek általános javulásához vezet, a részletekre figyelés finomítása más területek fejlesztésére is kiterjeszhető. Tanítsuk meg a diákokat másként hallgatni, mint ahogyan az anyanyelvükön megszokták! A ritmus, a hangsúly, az intonáció javítása, tehát az idegen nyelvű beszéd fejlesztése nemcsak a beszédprodukciónak, hanem a beszédértést is javíthatja. A globális szövegértés fázisában – vagyis az első meghallgatás után, mielőtt a konkrét információk kiszűrésére figyelni – próbáljuk meg felmérni, milyen információkat, támpontokat kapunk a nonverbális kifejezőeszközök révén. Ez a globális szövegértő kérdések új, használható aspektusa lehet.

3. Nagyon fontos az auditív memória erősítése. Az írás-olvasáson, a vizualitáson alapuló oktatás visszafejleszti az auditív memóriát. Tanítsunk meg minél több memoritert, lehetőleg hallás és nem leírás alapján. Mind a pontosság, mind a kiejtés, mind az előadásmód számíton az értékelésnél.

4. A beszédtechnika-kurzusokat mint önbecsület-erősítő kommunikációs kurzusokat hirdetik, amelyek minden társadalmi szerepvállaláshoz hasznosak. Ha valaki szépen szólal meg az anyanyelvén vagy egy adott idegen nyelven, az önmagában elégedettséggel tölti el a hallgatóságot, és szimpátiát kelt, még akkor is, ha a beszélő nem anyanyelviként néha hibát vét. A szép kiejtéssel szerzett bónuszpontok további motivációt jelentenek a nyelvhasználó számára, erősítik az adott kultúrához tartozás érzését, ahová befogadni is könnyebben fogják.

5. A kiejtés tanításához elengedhetetlenül fontosak a fonetikai ismeretek. Az osztálytermi gyakorlatok nem nélkülözhetik a kiejtés tudatosítását. A szupraszegmentális fonetika (a prozódia, az intonáció) tudatosítása ugyanolyan fontos, mint a szegmentális (beszédhang szintű) fonetikaé, sőt a prozodiának meg kell előznie a hanglejtés pontosítását. Meggyőződésem, hogy a hangsúlyozás és az intonáció tudatosítása a kiejtéstanítás kulcskérdése, és erre kevés jó példát és jó gyakorlatot látnak a tanárok a tananyagokban.

6. A mérés, az értékelés, a visszajelzés mindig alapvetően pozitívan hat az osztálytermi gyakorlatra. A szóbeli kommunikációval kapcsolatos elvárásokat pontosan és részletesen fogalmazzuk meg, és a kiértékeléshez, javításhoz a tanár kapjon útmutatást. A jól megfogalmazott elvárások, szempontrendszerek mind az értékelést, mind a produktót hatékonyan segítik.

Munkám célja egy olyan módszertani segítség megfogalmazása volt, amely egyrészt hatékonyabbá teszi a kiejtésitanítást, másrészt aktívabbá és élvezetesebbé teszi a csoportos nyelvtanulást. Az aktív részvétel, a másik meghallgatása, a társakra való odafigyelés fejlesztése, a másik értékeinek megismerése, az egy csoportba tartozás élménye olyan célok, amikért érdemes tenni.

IRODALOM

- Abry, D. – Veldeman-Abry, J. (2007): *La phonétique: audition, prononciation, correction*. Paris: CLE International.
- Bárdosi Vilmos (2006): *Francia kiejtésiskola. Cours de phonétique française*. Budapest: Bölcsész Konzorcium Hefop.
- Birkenbihl, V. F. (2001): *Testbeszéd*. Budapest: Trivium.
- Gabnai Katalin (1999): *Drámajátékok*. Budapest: Helikon.
- Gósy Mária (2004): *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris.
- Hernádi Sándor (1999): *Beszédművelés*. Budapest: Osiris.
- Holló Dorottya (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- László Tímea (2014): *Kommunikáció- és beszédfejlesztő tananyag a francia nyelv tanításához*. http://www.kpszti.hu/system/files/francia_beszedgyakorlatok_2014.pdf
- Lauret, B. (2007): *Enseigner la prononciation: questions et outils*. Paris: Hachette.
- Llorca, R. (2008): *Du geste à la parole*. <http://www.franparler-oif.org/images/stories/articles/llorca2008.htm#q1>
- Montágh Imre (1976): *Tiszta beszéd*. Budapest: Holnap Kiadó.
- (1986): *Útravaló*. Budapest. Televideo, rend. ifj. Schiffer Pál.
- Quintilianus (2008): *Szónoklattan*. Pozsony: Kalligram.
- Sempé, J. – Goscinny, R. (1960): *Le petit Nicolas*. Paris: Éditions Denoël.
- Thoroczkay Lucia (2011): *Beszédtechnikai gyakorlókönyv*. Budapest: Holnap.
- Vielmas, M. (1990): *A haute voix*. Paris: CLE.

FÜGGELÉK

Kedves Értékelő!

Franciául tanuló magyar diákok rövid, egyperces felolvasásait fogod hallani: mindig ugyanazt a bekezdést A kis Nicolas-ból. Egy fájlban egy tanuló két, különböző felolvasása található (hangfelvételpár). Arra kérek, hogy a hangfájlok számsorrendjében (01–20, néhányatoknál 01–22) hallgasd meg a hangfelvételpárokat, és az alább megadott két kritérium szerint külön-külön jelöld, hallasz-e különbséget a két felvétel között. Vigyázz, a második felolvasás lehet rosszabb is, jobb is az elsőnél, mert véletlenszerű, hogy melyik felvétel készült előbb, és melyik később.

Arra vagyok kíváncsi, hogy érezhető-e különbség prozódiai szempontból a két produkció között anyanyelvi hallgatók számára. A diákok egy, két vagy három éve tanulják a francia nyelvet, nagyon különböző körülmények között. Nyelvi szintjük tehát igen különböző. A te feladatod csak annyi, hogy egy adott tanuló két felolvasását összehasonlítsd. A kutatás szempontjából a diákok egymáshoz viszonyított szintje teljesen irreleváns. Egy hangfelvételpárt nyugodtan többször is meghallgathatsz, majd kizárólag egymáshoz képest értékeld a két felolvasást a megadott két szempont szerint.

Szempontok:

Ritmus és hangsúlyok: szegmentálás és a nyújtott hangsúlyos szótagok reprodukálása; a francia nyelv jellegzetes ritmusának érzékeltetése.

Intonáció és kifejezőképesség: a szöveg felolvasásában melodikusan megfelelő intonációs sémák használata, személyes hangvétel, érthetőség, jó követhetőség.

Értékelési skála:

- 2 : a második felvétel jelentősen rosszabb, mint az első
- 1 : a második felvétel kicsit gyengébb, mint az első
- 0 : nincs hallható különbség a két felvétel között
- +1 : a második felvétel kicsit jobb, mint az első
- +2 : a második felvétel jelentősen jobb, mint az első

Értékelési tábla

Hasonlítsd össze a két felvételt! Jobb vagy rosszabb?

Az értékelt hangfájlkészlet betűjele (karikázandó):

A B C

sorszám (fájlnév)	ritmus és hangsúlyok					intonáció és kifejezőkészség				
01	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
02	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
03	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
04	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
05	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
06	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
07	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
08	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
09	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
10	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
11	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
12	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
13	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
14	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
15	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
16	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
17	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
18	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
19	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2
20	-2	-1	0	+1	+2	-2	-1	0	+1	+2

Az értékelő neve:

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

„Egyben vagyok”

Interjú Ullrich Balázssal

Prievara Tibor „A 21. századi tanár” című könyvének 91. oldalán ezt írja: „Ullrich Balázs latintanár [...] a 21. századi képességeket segítségül hívva próbálta meg a szinte lehetlent: ötödikeseikkel megszerettetni a latint!” Megszerettetni a latint, ma, ötödikeseikkel? És mindezt 21. századi képességekkel ötvözve? Na, erre kíváncsi volnék! Néhány perccel kicsöngetés előtt érek be a Gödöllői Török Ignác Gimnázium aulájába. Az egyik osztályteremből vidám dal szűrődik ki: „Nyár van, nyár, röpke lepke száll virágra, zümmög száz bogár”. Télvíz idején álmodik a nyomor.



Zavarban vagyok. Az email-címed alapján Cornelius Rufushoz van szerencsém, ám te Ullrich Balázsként mutatkoztál be nekem. Hogy van ez?

Blogsorozatom főhőse, Rufus előkelő családból származik, a római kori Pompeiiben él, még mielőtt a Vezúv a földdel tette egyenlővé a várost 79-ben. A katasztrófa során szegény Rufus is odavész, és fia, Quintus veszi át tőle a hatalmat.

Elég ijesztően indul a történet.

Pompeii pusztulása csak az ötödikes tanév végén következik be. Ötödik osztályban a gyerekek még a virágzó város életével ismerkedhetnek meg, a római kor mindennapjaival, lakóházakkal, csatornarendszerrel és még sok egyébvel. Most épp ott tartunk, hogy a rabszolgák egy borbélyüzletbe kísérik Rufust.

Kik ezek a rabszolgák?

Az ötödikeseim. Történt pedig, hogy a Római Birodalomhoz tartozó görög Milétoszról kihajózva áldozatul esnek egy kalóztámadásnak, összekuporgatott drachmáikat elkobozzák. Rufus azonban közbelép, a drachmákat sestertiusokra váltja, a rabszolgákat pedig Rómába hurcolja.

Mi értelme a csencselésnek?

A gyerekek csak akkor szabadulhatnak fel a rabszolgasorból, ha bizonyos számú feladatot sikerrel oldanak meg. Mármost minden feladatnak megvan a sestertiusban kifejezhető értéke. A szabadulás ára 200 sestertius, amit a tanév végéig kell összegyűjteniük. Egyébként 20 drachma vagy 20 sestertius után egy ötös jár, bár a később beküldött feladatok (egy hét áll a diákok rendelkezésére) értéke folyamatosan csökken.

Milyen sors vár azokra, akiknek kevesebb pénzük gyűlik csak össze? Örök rabszolgaság?

A tanév végére mindenkiből szabad polgár lesz, azaz senki sem bukik meg. Mindez persze csak ürügy, hogy a gyerekek minél életszerűbben ismerhessék meg az ókori kultúrákat.

Rufus tehát afféle bloghős.

Úgy is mondhatnánk. Adva van egy onlajn elérhető keretjáték. A rövid olvasmányokhoz linkek kapcsolódnak, amelyek további érdekességekkel szolgálnak. Teszem azt, filmen megelevenedik az egykori Pompeii három dimenzióban. Persze virtuálisan.

Te készíted az animációkat is?

Szó sincs róla. Hol innen, hol onnan veszek át anyagokat. El se hiszed, mennyi minden készül az ókorról külföldön, főleg Angliában. Esetenként lefordítom, megszerkesztem őket, majd lementem a kész dokumentumot. Így már nem is az eredeti linkekre kattintanak rá a gyerekek, hanem az általam készített változatra. Az eredeti forrásokat természetesen mindenütt feltüntetem.

Mióta blogozol, és honnan az ötlet?

Harmadik éve. Egy máltai Comenius-ösztöndíj alapozta meg az infokommunikációs jártasságomat, de magát az ötletet egy cambridge-i latintankönyvnek köszönhetem.

Hány blogot gyártottál már?

Két blogról van szó, mindegyikben 32-33 poszt szerepel.

Sok időt ölthetél bele.

Egyszer ki is számoltam: körülbelül 300 órányi munkám fekszik benne. Sokat szöszölk a történet továbbgombolyításával, a szakmai hitelesség biztosításával, a szabadon felhasználható képek és filmek felkutatásával, a feladatkészítéssel, és így tovább.

Nem gondoltál még arra, hogy nyomtatott formában tedd közzé a blogokat?

Mivel jórészt digitális anyagokról van szó, a tankönyvi út nemigen járható. Mert mondjuk hogyan sétáljunk Pompeiiben virtuális megjelenítés helyett nyomtatásban? De anyagilag sem lenne rentábilis, hiszen mindössze harminc iskolában létezik a latin örökség nevű tantárgy.

Álljunk meg itt egy percre! Ha jól értem, két külön tantárgyról van szó: latin nyelvről és latin örökségről.

Így igaz. A latin örökség voltaképpen a történelmet válthatja ki a nyolcosztályos gimnázium ötödik és hatodik osztályában. Heti két óra, illetve a mi iskolánkban három áll rendelkezésre. A történelem csak hetedikről lép be, a második idegen nyelvvél egy időben.

Ami latin is lehet.

Elvileg, de a gyerekek inkább egy élő nyelvet választanak. Nálunk már csak kifutó nyelv a latin. Pedig valaha bíztam benne, hogy kilencediktől latint is fogok tanítani.

Ha jól értem, letettél róla, hogy közkinccsé tedd a bloganyagodat?

Mivel a tanításban a Mozaik Kiadó kiváló digitális segédanyagait korábban használtam már, értelemszerűen jött a gondolat, hogy először őket keressem fel. Ez még 2014 táján volt. Kedvesek voltak, de a szűk piaci igényekre hivatkozva elutasították az ötletet. Aztán önállóan szerettem volna vele előrukkolni, egyfajta digitális segédanyagot kínáló programmal, de kedvemet szegte, hogy abból a kb. harminc iskolából, ahol latin örökséget tanítanak, mindössze nyolcan mutattak érdeklődést.

Miért van ez?

Talán azért, mert nem annyira magára a latin nyelvre, mint inkább a latin kultúrára van kihegyezve a blogsorozat. Ennek ellenére nem adtam fel, csak jegelem a dolgot.

Ez elég szomorúan hangzik. De őszintén: van ma létjogosultsága az iskolai latintanulásnak?

Van hát. Elősegíti a nyelvi struktúrákban való gondolkodást, a fordítói készség kialakítását. Meg aztán gondolj bele, hogy akár az angol nyelv szókinccsében is hány latin eredetű szó található! Egyébként nincs ok csüggedésre. Egy idős latintanár kollégám, Ritoók Zsigmond mondta egyszer, hogy a latintanítás esetében a hullámhegyek és hullámvölgyek váltogatják egymást. Mi most éppen hullámvölgybe kerültünk, Angliában viszont – ha nem tévedek – reneszánszát éli a latin. Németország kivétel, mert ott mindig is nagy megbecsülésnek örvendett, olyannyira, hogy – ha jól tudom – mind a mai napig az egyetemi felvételbe is beszámítják a latin érettségét.

Szemlátomást elkötelezett latintanár vagy. Honnan ez a lelkesedés?

A szentendrei Ferences Gimnáziumban Ernő atya keltette fel a latin nyelv iránti érdeklődésemet, Viktor atya pedig a történelem szeretetét oltotta belém. Mondta is az egyik egyetemi kollégiumi szobatársam, hogy „Balázst csak a kétezer évnél régebbi dolgok érdeklik”.

Ezek szerint történelem–latin szakon végeztél. Hol is?

A Szegedi Tudományegyetemen. Először egyszakos történelemre vettem fel, de rá egy évre a latint is felvettem mellé.

Angoltanárként kérdezem: az angol szak gondolatával sosem kacérokodtál?

Van ugyan egy felsőfokú angol nyelvvizsgám, de sosem akartam angoltanár lenni.

Az egyetemi oktatóid közül kikre emlékszel vissza a legszívesebben?

Sok jó tanárom volt mindkét szakon. Közülük kettőt említenék most meg. Koszta László középkori magyar történelemről szóló szemináriumait nagyon élveztem annak ellenére, hogy engem igazából az ókor vonzott. Ókori történelemből Farkas Zoltán óráiból tanultam a legtöbbet: az evidenciákra is rákérdezett, mondván, hogy az ókorról szerzett ismeretekkel csínján kell bánni, túl sok a fehér folt. Azt hiszem, a szókratészi bábáskodó módszert kiválóan alkalmazta a tanár úr, akivel a doktori tanulmányaim során is találkoztam az ógörögórákon.

Ezek szerint doktoráltál is?

Doktori ösztöndíjas voltam három éven át, de a disszertációm nem írtam meg. Hiába gyűjtöttem össze rengeteg anyagot, többek között egy öt hónapos finnországi kutatói ösztöndíjnak is köszönhetően, valahogy úgy éreztem, sosem érnék a disszertáció végére.

Szüleid nem ellenezték a szegedi továbbtanulásodat? Egyáltalán, a pályaválasztásodat?

Csöppet sem. Elsőgenerációs értelmiségiként bíztak benne, hogy mindhárom gyermekükből diplomás ember lesz. Tudomásul vették, hogy engem a bölcsészet érdekel. Szeged ellen sem ágáltak. Egyébként nagyon szerettem a Tisza-parti várost, az ottani egyetemi létet. Ami pedig a pedagógusi pályát illeti, ahogy teltek-múltak az évek, úgy váltam egyre bizonytalanabbá: mi leszek, ha nagy leszek? Érdekes, hogy amikor utolsó évesként erre terelődött a szó, a csoporttársaim emlékeztettek rá, hogy gólya koromban még tanárnak készültem. És lám, csakugyan az lettem! Amikor pedig elkezdtem tanítani, úgy éreztem, ez az én világom.

Rögtön a Török Ignácba kerültél?

Az igazat megvallva a gödöllői Premontrei Gimnáziumban képzeltem el a jövőmet, de ott nem hirdettek tanári állást. Ellenben beajánlottak a Török Ignácba, ahová fel is vettek. Ennek idestova tíz éve.

Szentendre, Szeged, Gödöllő. Tulajdonképpen hová valósi vagy?

Budapesten születtem, ma is ott élek. Onnan ingázom Gödöllőre. Az egyórás bumlizás alatt nem szoktam unatkozni: olvasok, készülök az óráimra, dolgozatokat javítok.

Mesélj a sulitokról!

A közeli Máriabesnyőn működött az iskola egészen 1988-ig, amikor is felépült ez a modern épület a város központjában. Nevét a gödöllői születésű aradi vértanúról kapta. A gimnázium mellett valaha óvónőképzés és esti tagozat is működött az iskolában. Az estis óráimért még pénzt is kaptam...

Gondolom, mindkét tárgyadat tanítod.

Sőt etikát is, miután a Sapientia Főiskolán elvégeztem az etika kiegészítő szakot.

Mi szükséged volt még egy diplomára?

Sejtettem, hogy a latin jövője bizonytalan, ezért növesztettem egy harmadik lábat. Így azután a kisgimnazistáknál erkölcsant tanítok, a tizenegyedik osztályban pedig etikát.

Erkölcstan – etika. Mi a különbség?

A névtől eltekintve semmi. Persze nem ugyanaz a tananyag.

Hány párhuzamos osztály fut egy-egy évfolyamon?

A kisgimnazistáknál évfolyamonként csupán egy osztályunk van, kilencediktől viszont négy-négy.

Milyen a „gyerekanyag” – ahogy mondani szokták?

A kisgimnazisták zöme jó szociokulturális háttérből érkező, értelmes gyerek, a felsőbb évfolyamokon már vegyesebb a kép. Ennek ellenére az érettségiig sikerül vala-

melyest kiegyenlitenünk a különbségeket, olyannyira, hogy végzőseink többségének sikerül bejutnia a felsőoktatásba.

Te összesen hány órában tanítasz?

24 órában.

Nem sok ez?

Az ideális terhelés 22 lenne, de törvény szerint 26 órára is kötelezhető a tanár. Én amolyan középarányos vagyok. Egyébként az óraszámok közötti eltérések okoznak némi feszültséget a tanári karban. Jut eszembe, sok évvel ezelőtt csak 21 órám volt, mert az osztályfőnököknek járt egy óra kedvezmény.

Most is osztályfőnök vagy?

2015-ben ballagott el az osztályom, úgyhogy most „pihenek”, amire jó lenne még egy évet ráhúzni, hogy rendezhessem a soraimat.

Milyen emlékeket őrzöl erről a négy évről?

Nyolcról, merthogy ötödiktől végigvittem a gyerekeket. Nem sajnáltam rájuk az időt, annál is kevésbé, mert nő vagyok ugyan, de még nincsenek saját gyermekeim. A közös élmények összekovácsoltak bennünket. Ma is többekkel onlajn kapcsolatban állok, néhányan személyesen is visszajárnak.

A feleséged is pedagógus? És hogyan viseli azt, hogy a férje éjszaka is a blogjaival piszmozog?

Noha ő nem tanár, a lelkesedésemet látva mindenben támogat. A blogozásom sem zavarja, mert az szinte már magától megy.

Az sem zavarja, hogy nem vet föl benneteket a pénz?

Csöppet sem. Nincsenek túlzott igényeink. Persze amikor gyerekeink lesznek, nehezebb lesz a megélhetés. Amúgy pedig valaha külön díjazták a helyettesítést és túlórákat. Ezeket megvonták, ellenben nőtt a fizetésünk. A kettő nagyjából kiegyenlíti egymást.

Magánórák?

Nincsenek. Az iskolai munka mellett évente van egy-két sapientias tanárjelöltem, őket mentorálom etikából. Ennyi elfoglaltság bőven elég. Meg hát ott vannak az emelt szintű érettségire vállalható feladatok, például a javítás.

Hol helyezkedsz el a számléltrán?

Egyben vagyok. Úgy értem, Pedagógus I.-ben. Néhány kollégával azonban arra készülünk, hogy novemberben megpályázzuk a Ped. II.-t.

Amihez persze egy portfólió is szükségeltetik.

Nem vészes a dolog, különben is egyszerűsödtek a pályázati feltételek.

Majd következik a mestertanári fokozat...

Arra várnom kell még, hiszen a megszerzés feltétele 14 évi pedagógiai gyakorlat. Egyébként sem vagyok oda a gondolatért, mert a mestertanárookra rengeteg pluszfeladat várul.

Szoktatók-e egymás óráit látogatni?

Régebben előfordult, ma már nemigen. Ugyanakkor folyamatos kapcsolatban állunk egymással, a napi ügyeket spontán módon megbeszéljük.

Továbbképzések?

Rendszeresen részt veszek a latintanárok éves konferenciáján, a történelemtanároknak viszont nem. Mit tagadás, pedagógiai szakirodalmat is csak elvétve olvasok.

Hogy érzed magad a bőrdobban? Mik a terveid? Vajon innen mész majd nyugdíjba?

Jut eszembe, mikor is?

Huszonöt év múlva – hacsak időközben fel nem emelik a nyugdíjkorhatárt. Legnagyobb fájdalom, hogy megszűnt a gimnáziumi latinoktatás. A kicsik viszont sok mindenért kárpótolnak: hálásabb közönséget elképzelni sem lehet, lelkesedésük engem is magával ragad. Amúgy pedig roppant változatos a munkám: a latin örökség óráról kipenderülve egy tizenkettedikes történelemórán találok magam, majd rögtön utána egy erkölcsstanóra következik. És így tovább. Ez a sokszínűség talán megóv a kiégéstől... Igen, könnyen lehet, hogy tanárként megyek majd nyugdíjba. Talán ebből az iskolából, de lehet, hogy idővel máshová sodor a sors. Majd meglátjuk.

Végezetül: szerinted milyen a jó tanár? Stílszerűen: mi az ars poeticád?

Szigorú, következetes, van humora – persze nem könnyű megtalálni az arany középutat. Tiszteli a tanítványait, kellő alázattal bánik velük, mert ki vannak neki szolgálatva, az ő kezében van a sorsuk. De ami talán a legfontosabb: a jó tanárból derű árad!

Prievara Tibor igazat mondott: kisgyerekek is imádják a latint és az ókori kultúrát, ha annak megismeréséhez a modern kor vívmányát hívják segítségül – és persze egy olyan tanárét, mint amilyen Ullrich Balázs. Tanúsíthatom, hogy tanár úr nem csupán prédikált a jó tanár megkülönböztető jegyeiről. Az ötödikes gyerekeket tréfából „hölgyek-urak”-nak szólítja – és annak is tekinti őket. Talán nem véletlenül tanította meg nekik az órán az „Audiatur et altera pars!” szólást, azazhogy „Hallgassuk meg a másik felet is!” Cornelius Rufus óráján derűs rend honol.

KÁROLY ADRIENN

Nyelvi képzés a finn egyetemeken a közelmúlt oktatáspolitikai változásainak tükrében I. rész

Language studies at Finnish universities in the context of the recent changes in education policy I

In addition to Finnish and the co-official Swedish language, bachelor's students in Finnish higher education are required by law to take language and communication studies. This two-part paper, published here and in the next issue, focuses on these mandatory language and communication studies at Finnish universities. The first part offers a broad overview of the most recent changes in Finnish educational policy. It outlines the most relevant legislative measures, presents the rationale behind them and looks at the initial responses from those most directly concerned. The second part, published in the next issue, approaches the topic from the perspective of pedagogical practice, and presents a concrete example of a Finnish university which has responded to the latest developments in an innovative way.

Besides the prolonged economic recession, Finland is currently undergoing a gradual social transformation and is becoming increasingly multicultural and multilingual, particularly in urban areas. These trends have far-reaching consequences on language planning and education. As a response to the recent economic and social changes, the government has introduced a range of reforms, which have important repercussions also on language learning and teaching at universities. The changes in the national higher education policy have sparked mixed reactions and have led to heated public debates, while higher educational institutions – being responsible for the curriculum of their degree programmes – are trying to adapt to the changes in their own ways. The Finnish national and institutional policies and pedagogical approaches can serve as interesting and stimulating examples not only for Hungarian educational researchers and policy-makers but also for practising language teachers in higher education.

A finn oktatási rendszert a világ egyik legsikeresebbjeként tartják számon, elsősorban a finn diákok nemzetközi PISA-felméréseken nyújtott teljesítményének köszönhetően.¹ Bár a finnek teljesítménye 2006 óta folyamatosan csökkenő tendenciát mutat, még mindig a világ élvonalába tartoznak, különösen európai viszonylatban. A nemzetközi hírnév kiterjedt a felsőoktatásra is, főként a tanárképzésre. A közelmúltban számos magyar nyelvű cikk is foglalkozott a finn oktatással kapcsolatos témákkal mind a tudományos (például Bús 2015, Kinyó 2008, Magyar 2016, Pálvölgyi 2014, Perjés 2016), mind a populáris sajtóban, azonban az egyetemi nyelvi képzésről viszonylag keve-

¹ A cikknek nem célja részletesen elemezni a felméréseket ért kritikákat. Ezek legtöbbje módszertani jellegű (például Dohn 2007, Lannert 2015), de többen aggályukat fejezték ki a mögöttes oktatásfilozófiai elvekkel, illetve a rangsorolás pedagógiai, (oktatás)politikai és társadalmi hatásaival kapcsolatban (lásd „OECD and PISA tests...” és OECD 2016).

set hallani. A finnek (és általában az észak-európai országok) általános idegennyelv-tudása a statisztikák szerint kiemelkedő, elsősorban a fiatalabb korosztályok körében. Ez különösen igaz az angol nyelv esetében (lásd a 2012-es Eurobarometer-felmérés eredményeit, European Commission 2012). Ezt támasztja alá a tanulmány szerzőjének saját tapasztalata is, aki 2011 óta dolgozik a Jyväskyläi Egyetem Nyelvi Központjában, ahol tudományos angolt és kommunikációs készségeket oktat finn és nemzetközi diákoknak az alap-, a mester- és a doktori szintű képzésben.

A nyelvi képzés rendszere a finn felsőoktatásban lényegesen eltér a magyarországi gyakorlattól. Ennek jogi alapját a finn alkotmányban rögzített nyelvi és kulturális alapelvek adják (az országnak két hivatalos nyelve van, a finn és a svéd). Nem csupán az előző kormányok, hanem a jelenlegi is alapvető értékként tekint a nyelvi és kulturális sokszínűségekre. A 2015-ben meghirdetett kormányprogramban az áll, hogy Finnország nyitott és nemzetközi, nyelvekben és kultúrákban gazdag ország. Ezek az értékek erőteljesen hatnak az ország kulturális és (nyelv)oktatás-politikájára. A közel-múlt gazdasági és társadalmi változásainak következtében azonban a felsőoktatásra vonatkozó oktatáspolitikában az utóbbi években jelentős változások történtek, amelyek nagyban befolyásolják az egyetemeken folyó kötelező nyelvi és kommunikációs képzések szerkezetét és tartalmát. Élve az autonómiájukkal, ezekre a változásokra az egyes intézmények különbözőképpen reagálnak. Az országos, illetve az intézményi szintű oktatáspolitikai folyamatok és döntések érdekesek és tanulságosak lehetnek mind a magyar nyelvoktatás-kutatók és oktatáspolitikai döntéshozók, mind az egyetemi és főiskolai nyelvoktatók számára. A kétrészes tanulmány első része a finnországi egyetemi nyelvi képzés oktatáspolitikai háttérét vázolja fel, különös tekintettel az elmúlt pár év oktatáspolitikai vonatkozású jogszabályi változásaira, illetve azoknak a hatásaira. Ennek folytatásaként a következő számban megjelenő második rész bemutatja a Jyväskyläi Egyetem Nyelvi Központját, továbbá a 2014-ben indult innovatív nyelvi képzési program elméleti háttérét és gyakorlati jellemzőit.

A finn felsőoktatás jelenlegi helyzete

A finn felsőoktatásban jelenleg két intézménytípus létezik: az egyetem (finnül *yliopisto*, angolul *university*), amelynek fő feladata az oktatás (alap-, mester- és doktori szinten), illetve a tudományos kutatás; valamint az 1990-es években létrehozott alkalmazott tudományok egyeteme (finnül *ammattikorkeakoulu*, angolul régebben *polytechnic*, illetve újabban *university of applied sciences*), amelynek fő célja az alap- és mester-szintű, gyakorlatorientált szakmai oktatás és képzés, figyelembe véve a regionális és helyi munkaerőpiaci igényeket. Az országban kiterjedt hálózata van az ún. nyitott egyetemeknek (*avain yliopisto / open university*). A rendszer célja, hogy mindenkinek biztosítsa a tanuláshoz való jogot. A nyitott egyetemeken jelképes tandíj ellenében bárkinek lehetősége van akár esti vagy távoktatás formájában elvégezni kurzusokat. A képzés megfelel az egyetemi szintű képzésnek, a minőségért és a tartalomért az az egyetem felel, amelyikhez a nyitott egyetem tartozik. Az elvégzett tanulmányok beszámíthatók az esetleges későbbi egyetemi tanulmányokba.

Az alkalmazott tudományok egyetemlein meghirdetett finn és angol nyelvű képzési programok számos területet felölelnek, illetve tanárképzés és -továbbképzés is folyik szakképző intézményekben és az alkalmazott tudományok egyetemlein oktatók szá-

mára. Az alapszakos diplomák egyenértékűek az egyetemi BA diplomákkal, azonban a mesterszinten a két diplomatípus nem felel meg egymásnak. Az alkalmazott tudományok egyetemeken a mesterképzésre jelentkezőknek nem csupán alapszakos diplomával, hanem az adott területen legalább három év munkatapasztalattal kell rendelkezniük. A hallgatók általában munka mellett végzik tanulmányaikat, és a képzés alacsonyabb kreditértékű (60–90 kredit, szemben az egyetemi mesterszakok 120 kreditjével). Doktori fokozatot kizárólag egyetemeken lehet szerezni. Az egyetemeken nem létezik levelező vagy esti tagozat, de a rugalmas oktatási mód lehetővé teszi, hogy valaki munka mellett tanuljon. Ez leginkább a végzős évfolyamokon jellemző. Ilyenkor a hallgatónak az adott kurzus oktatójával kell egyeztetnie a kurzus teljesítésének feltételeiről és a további követelményekről. A tanárképzéssel kapcsolatosan fontos tudni, hogy az egyetemi hallgatók tanári képesítést kizárólag a mesterszakos tanulmányaik során szerezhettek, erre később már nincs lehetőségük az egyetemeken. Nyelvszakos egyetemi mesterszintű diploma megléte esetén viszont a hallgatónak lehetőségük van az alkalmazott tudományok egyetemeken tanári képesítést szerezni. Ezzel azonban nem taníthatnak a finn alapfokú oktatásban (*basic education / peruskoulu*, kilenc év) és az általános gimnáziumokban (*general upper secondary school / lukio*, három év), kizárólag szakképző intézményekben (*vocational institution / ammattilainnen oppilaitos*, három év), a felnőttoktatásban (*adult education / vapaa sivistystyö*) vagy a magánszférában.

Finnországban 2010-ben lépett életbe az új egyetemi törvény (Universities Act 558/2009), melynek értelmében az egyetemek az államtól független, önálló jogi személyllyé váltak. Ettől kezdve állami vállalat vagy alapítvány formájában működnek tovább.^{2,3} Bár az alapfinanszírozás továbbra is a kormány feladata maradt (ez jelenleg átlagban az egyetemek forrásainak körülbelül 64%-a), a kiegészítő finanszírozást 2010 óta az egyetemeknek saját maguknak kell megoldaniuk. A forrásokkal az egyetemek önállóan gazdálkodnak (beleértve az ingatlanjaikat), és saját maguk alakítják ki a gazdasági és pénzügyi stratégiájukat. Többek között lehetőségük van befektetési és üzleti tevékenységeket végezni, illetve közfinanszírozású kutatási támogatásokra pályázni például a Finn Akadémiától, amely általában a kiegészítő bevétel döntő többségét adja. 2015-ben például a Jyväskyläi Egyetem éves költségvetése 210 millió euró volt, amelynek 69%-a származott közvetlenül állami forrásból. További 12%-a a Finn Tudományos Akadémiától, 2%-a a TEKES (Finnish Funding Agency for Innovation) nevű kormányhivaltaltól, 2%-a az Oktatási és Kulturális Minisztériumtól és a Finn Nemzeti Oktatási Hivaltaltól, 4%-a külföldi forrásokból (elsősorban az Európai Kutatási Tanács és az EU Horizon 2020 kutatási és innovációs keretprogramja által finanszírozott projektekből), 4%-a üzleti tevékenységből, és 7%-a kiegészítő támogatásokból (Facts and Figures of JYU). A kormánynak azonban továbbra is beleszólása van az egyetemek működésébe (például a meghirdetett szakok és a hallgatói létszámok tekintetében), ezért négyévente új fejlesztési tervet fogad el az egyes egyetemekkel az oktatásra, illetve a tudományos kutatásra és fejlesztésre vonatkozóan. Ezen túl az egyetemek

² Jelenleg két egyetem működik alapítványi formában.

³ Ennek következtében megváltozott az egyetemi dolgozók foglalkoztatási jogviszonya is: a közalkalmazotti státuszt (finnül *virka*) felváltotta a pozíció (finnül *tehtävä*).

háromévente ún. teljesítmény-megállapodást kötnek a kormánnyal. Ebben meghatározzák a legfontosabb működési-fejlesztési célokat és a szükséges forrásokat, illetve ez alapján felügyelik és értékelik a célok megvalósulását. Az egyetemek azonban önállóan döntenek többek között a képzések szerkezetéről és tartalmáról, a felvételi eljárásokról és a belső adminisztratív kérdésekről.

Érdekes fejlemény, hogy az Oktatási és Kulturális Minisztérium egy munkacsoportja 2017 márciusában hivatalos jelentésben javasolta, hogy 2019-től vezessenek be egy új, az oktatás minőségére vonatkozó kritériumot a felsőoktatási intézmények finanszírozási rendszerébe. Eszerint az állami támogatás mértéke részben azon is múlna, hogy az adott egyetem végzett hallgatói milyen mértékben tudnak a végzettségükhöz kapcsolódó (tárgan értelmezve, azaz nem csupán az adott szakterületen), illetve a diplomájuk szintjének megfelelő munkakörben elhelyezkedni (beleértve az önálló vállalkozást is). A fő cél, hogy a felsőoktatási intézmények az oktatás során még jobban figyelembe vegyék a munkaerőpiaci igényeket (Ministry of Education and Culture 2017).

Az új egyetemi törvény kiszélesítette az egyetemek autonómiáját, valamint megváltozott az irányítási és döntéshozatali folyamat. A kari tanácsoktól a legmagasabb szintű döntéshozás átkerült az újonnan létrejött egyetemi tanácsok (*hallitus / University Board*) kezébe, amelyeknek legalább 40%-ban külsős tagjai vannak (az elnököt és alelnököt beleértve). Ez a szervezet kezeli és felügyeli az egyetem pénzügyeit (többek között jóváhagyja a költségvetést), meghatározza az egyetem operatív és pénzügyi céljait, stratégiai és irányítási elveit, illetve megválasztja a rektort. A rektor azonban továbbra is elsődlegesen felel az egyetem belső működésével kapcsolatos döntésekért. Az egyetemi tanácsok létrejöttét többen negatívan értékelik, és úgy érzik, az addig erős befolyással bíró kari tanácsok érdemileg többé nem tudnak részt venni a döntéshozatali folyamatban. Az egyetemi tanács irányításával valóban egyszerűbben (és gyorsabban) lehet az intézményt érintő mélyreható stratégiai vagy szerkezeti jellegű reformokat elindítani, amelyek különösen akkor fontosak, ha más egyetemmel, a helyi önkormányzattal, illetve az üzleti szférával kívánja az egyetem szorosabban együttműködni. Ez viszont az intézményen belül sokakban ellenérzéseket kelt a csoportkommunikációra nagy hangsúlyt fektető finn munkakultúrában.

Az elmúlt évek oktatáspolitikai intézkedéseinek hatásai

Finnország 2015-ben a GDP 6,2%-át költötte oktatásra az iskolaelőkészítő szinttől a felsőoktatásig, ha pedig a felsőoktatás szintjét és a kutatás-fejlesztést nézzük, ezekre együttesen a GDP 1,9%-át fordították⁴ (Eurostat 2017). A 2015 májusa óta hivatalban lévő finn kormány egyik fő célkitűzése, hogy a 2009 óta tartó elhúzódó gazdasági válságra és a növekvő államadósságra megoldást találjon, többek között az oktatást is érintő további költségvetési megszorítások bevezetésével. A 2015 és 2019 közötti időszakban a kormány kevesebbet szándékozik költeni többek között a felsőoktatási intézmények alapfinanszírozására, illetve a kutatások támogatására. Ezzel párhuzamosan ugyanakkor a felsőoktatás terén számos fejlesztési célt tűztek ki, több millió

⁴ Magyarországon ugyanebben az évben a megfelelő adatok 5,2% és 1%.

eurós költségvetéssel. Ezek között szerepel a felsőoktatási intézmények feltőkésítése és strukturális fejlesztése, a nyílt pályázat során elnyerhető külső (magánfinanszírozású) források arányának növelése, az egyetemi karok és kutatóintézetek, illetve a felsőoktatás, az üzleti szféra és a regionális önkormányzatok közötti kapcsolatok megerősítése, és ezáltal az innováció üzleti alapokra helyezése, illetve az oktatási export kiterjesztése az oktatás minden szintjén. További cél az egyetemek és a középiskolák közti együttműködés növelése, illetve a pályaorientációs és tanulási tanácsadó szolgáltatások fejlesztése annak érdekében, hogy zökkenőmentesebb legyen a hallgatók számára az átállás az egyetemi szintű tanulmányokra. A projektek szintén támogatják a fiatalok gyorsabb beilleszkedését a munkaerőpiacra, többek között azáltal, hogy az egyetemi tanulmányokat rugalmasabban kezelik (például nyári és intenzív kurzusok számának növelése, a tanulmányokkal párhuzamosan szerzett munkatapasztalat beszámítása az egyetemi tanulmányokba, a hálózati tanulás, illetve az online oktatás kiterjesztése és további digitális tananyagok fejlesztése) (Prime Minister's Office 2015, 2016).

A 2009-es egyetemi törvény és a csökkenő állami támogatás következtében ország-szerte több egyetemet összevontak. Ennek fő célja az volt, hogy – jobban figyelembe véve a regionális és országos igényeket – váljon (költség)hatékonyabbá az oktatás, a kutatás és a fejlesztés, növekedjen a teljesítmény és az egyetemek nemzetközi versenyképessége. Sajnos azonban részben az intézkedések hatására egyre több doktori fokozattal rendelkező fiatal kutató és elismert egyetemi oktató dönt úgy, hogy külföldön vállal munkát. A statisztikai adatok szerint az ő számuk 2011 és 2015 között 37 százalékkal nőtt. Különösen Norvégia és Svédország vonzó a számukra, ahol a kormány nagymértékben támogatja a felsőoktatást és a tudományos kutatást.

Mivel az egyetemeknek önálló humánpolitikai stratégiája van, egyes intézmények a finanszírozási nehézségeket elbocsátásokkal oldották / oldják meg (a Helsinkii Egyetemről például csak 2017 végéig 570 munkavállalót bocsátanak el, ebből 75 főt oktatói vagy kutatói státuszból). Más egyetemek viszont (például a Jyväskyläi Egyetem) bejelentették, hogy a reformokat elbocsátások nélkül kívánják megvalósítani (inkább szerkezeti átalakítások révén, illetve egyéb forrásokra támaszkodva).

A finn egyetemi tanárok szakszervezete⁵ 2016 júniusában kérdőíves felmérést készített az egyetemi tanárok munkakörülményeiről (Pyykkö 2016). A felmérésben 529 fő vett részt, a szakszervezeti tagok mintegy egyharmada. Többek között arra is kíváncsiak voltak, hogy az egyetemi tanárok mennyire elégedettek a kutatási lehetőségeikkel. A válaszokból kitűnik, hogy viszonylag magas azoknak az aránya, akik nagyon vagy meglehetősen elégedetlenek ezekkel a lehetőségekkel (átlagosan 40%, de egyes intézmények esetében 50% vagy még annál is magasabb, míg például a Jyväskyläi Egyetemen csak 29% az elégedetlenek aránya). A legkevésbé elégedettek a bölcsészeti- és társadalomtudományi karokon oktató egyetemi tanárok. A kutatói távollét (*tutkimuskausi / research period*) rendszere nem minden egyetemen létezik, illetve még ha létezik is, sokszor nehéz megvalósítani, hogy az egyetemi tanár ténylegesen

⁵ Ennek a szakszervezetnek kizárólag egyetemi tanárok (*professori*), illetve ennek megfelelő beosztásban dolgozó kutatók a tagjai. Az ennél alacsonyabb beosztásban dolgozó felsőoktatási oktatókat és kutatókat, illetve az oktatás alsóbb szintjein oktató tanárokat egy másik nagy szakszervezet, a Trade Union of Education in Finland (OAJ) tömöríti.

mentesüljön minden oktatói és adminisztratív feladat alól. Az egyetemi tanárok aggasztónak tartják a külső kutatási támogatásokra pályázás rendszerét, amely egyrészt idő- és forrásigényes, másrészt befolyásolhatja a kutatások témáit. További problémához vezethet, ha a pályázatok kimenetelét elsődleges szempontnak tekintik az oktatók teljesítményének megítélése során.

A felmérés nagyfokú elégedetlenséget tárt fel a tudományos (segéd)munkatársi beosztások csökkenő számával kapcsolatosan is. A kutatással és pályázással kapcsolatos támogató szolgáltatásokat (képzések, tanácsadás, segítség pályázatok összeállításában, projekttervezés, -irányítás és beszámolók írása) azonban általában pozitívan értékelték.

A szakszervezeti tagok többsége szerint a felsőbb egyetemi döntéshozási folyamatok nem demokratikusak, illetve nem átláthatóak, ezért szeretnék, ha nagyobb beleszólásuk lenne az egyetem stratégiai tervezési folyamatába, a kutatási prioritások meghatározásába, a szerkezeti reformok megtárgyalásába, a pénzügyi, igazgatási és vezetési folyamatokba, illetve abba, hogy eldöntsék, ki hozza a döntéseket. Ez összefügg a korábban említett egyetemi tanácsok létrejöttével, amelyeknek 2010 óta legalább 40%-ban külsős tagjai vannak.

A válaszadók 37%-a jelenleg komolyan fontolgatja, hogy munkahelyet vált, és határozottan vagy valószínűleg nem ajánlaná a jelenlegi munkahelyét a barátjának. 39%-uk a nyugdíjkorhatár elérésekor rögtön vissza kíván vonulni.

Az elégedetlenség fő okai a növekvő munkahelyi stressz és munkatempó, a fokozódó verseny, a csökkenő források és az egyre több vezetői feladat. A sok negatívum mellett érdemes hangsúlyozni, hogy az egyetemi tanárok kétharmada elégedett a munkahelyével és elkötelezett a munkája iránt.

A felmérés eredményei nemcsak az oktatáspolitikai problémáira világítanak rá, hanem azt is megmutatják, hogy az egyes egyetemek között meglehetősen nagy különbségek vannak.

Az oktatáspolitikai változások hatása az egyetemi nyelvi képzésre

Fontos tudni, hogy Finnországnak két hivatalos nyelve van, a finn és a svéd. Bár a svéd anyanyelvűek száma csupán 5% körüli,⁶ az általános iskolában az 1960-as évek óta minden finn anyanyelvű tanulóknak kötelező a svéd nyelv, illetve svéd anyanyelvű tanulóknak a finn nyelv (bár 2015 óta a svéd nyelv már nem kötelező része az érettségi vizsgának). Az iskolákban a diákok általában a harmadik osztályban kezdik el az első kötelező idegen nyelvet (finn nyelvű iskolákban ez az esetek több mint 90%-ban az angol), a hetedik osztályban pedig a másodikat (ez általában a svéd). Ezenkívül legkésőbb az ötödik osztálytól választható egy harmadik idegen nyelv (általában a német vagy a francia, egyre gyakrabban az orosz és a spanyol), illetve általában a nyolcadik osztálytól egy negyedik idegen nyelv is. Sajnos az angol térhódításával ez egyre kevésbé jellemző. Ebben nagy szerepe van annak is, hogy 1998-ban eltörölték azt

⁶ A svéd anyanyelvűek elsősorban az ország déli és nyugati részein élnek, illetve a területi autonómiával rendelkező Åland-szigeteken a lakosság kb. 88%-a svéd anyanyelvű.

a törvényt, amely minden 30 ezernél több lakosú település önkormányzatát arra kötelezte, hogy biztosítsa öt választható nyelv tanulását (svéd, angol, német, francia és orosz). A 2015-ös kormányprogramban azonban szerepel az a cél, hogy több választható nyelvet biztosítsanak a tanulóknak. Ezt először helyi szinten, kísérleti formában valósítják meg.

Érdemes megjegyezni, hogy a kötelező svéd nyelv többekben ellenérzeteket vált ki, amit a negatív töltetű finn *pakkoruotsi* („kötelező svéd”) kifejezés jól érzékeltet. A hallgatók többsége úgy gondolja, praktikusabb lenne a svéd nyelvet választható jelleggel tanulni. A keleti országrészben élő diákok például sokkal hasznosabbnak ítélik az orosz nyelvet. 2015-ben a kötelező svéd nyelv eltörlésére irányuló polgári kezdeményezést azonban nagy többséggel leszavazta a parlament. Úgy tűnik, hogy az általános, nemzeti szintű nyelvpolitikai elvek (például a nyelvi és kulturális sokszínűség) az egyéni, pragmatikus célok ellenében érvényesülnek. Az Északi Tanács tagállamaival, illetve a világ más országaival folytatott kommunikáció során legtöbbször az angol nyelvet használják, de a bevándorlás erősödése miatt sok esetben az országon belül is ez a fő összekötő nyelv. Ez sajnos negatív hatással van további idegen nyelvek tanulására (Finnish National Board of Education 2015), bár a helyzet javítására a kormány a közelmúltban több projektet is indított (lásd Hall 2007, Miettinen 2013).

A finnek azonban az angol nyelvhez általában pozitív viszonyulnak, és nem érzik fenyegetőnek az angol előretörését.⁷ Másrészt már az alapfokú oktatásban olyan értékeken van a fő hangsúly, mint az egyenlőség, a méltányosság vagy az együttműködés. Ezen célok eléréséhez nélkülözhetetlen az egyének nyelvi és kulturális identitásainak megőrzése és erősítése, valamint a nyelvi és kulturális sokszínűség értékékként való elismerése. Ezek az elvek az utóbbi évtizedben a felsőoktatásban a nemzetköziesítés⁸ erősítésével, illetve a bevándorlás növekedésével különösen fontossá váltak. A bevándorlással kapcsolatosan a nyelvi kisebbségek számára vonatkozó érdekes adat, hogy 2014-ben a svéd nyelvű állampolgárokkal szemben többségbe kerültek az egyéb idegen nyelveket beszélők. Legtöbbször az orosz (75 ezer) az észt (49 ezer), az arab (22 ezer), a szomáli (közel 18 ezer) és az angol (összesen szintén közel 18 ezer) nyelvet beszélők vannak (Official Statistics of Finland 2016). A társadalmi változások gyakorlati következményeként bizonyos szakmákban (például óvónő, tanár, orvos, nővér, szociális munkás, újságíró, köztisztviselő) egyre nő a kereslet a bevándorlók nyelveit beszélő munkavállalók iránt.

Az egyetemi diplomákat szabályozó 2004-es (794/2004) kormányrendelet (Government Decree on University Degrees) értelmében minden alap- vagy mester szakos hallgatónak finn, svéd és egy idegen nyelven kötelező nyelvi és kommunikációs tanulmányokat végezni, kivéve, ha a hallgató nem finn vagy svéd nyelven, illetve külföldön végezte előző tanulmányait (ilyen esetekben a hallgatóra az egyetem saját

⁷ Erről részletesebben lásd Leppänen és munkatársai 2011-es nagyszabású országos felmérésének eredményeit.

⁸ A nemzetköziesítés (*internationalisation*) fogalma magában foglalja többek között az oktatói és hallgatói mobilitást, az intézmény idegen nyelvű képzési programjait, a nemzetközi kapcsolatokat és együttműködést (külföldi résztanulmányok, projektek), az intézmény nemzetközi láthatóságának erősítését, illetve a külföldi oktatók és hallgatók számának növelését.

szabályai vonatkoznak). Az idegen nyelv az esetek döntő többségében az angol. A képzés megszervezéséért 2016 nyaráig kizárólag a felsőoktatási intézmények (egyetemek és alkalmazott tudományok egyetemei) saját nyelvi központjai voltak a felelősök.

2016 nyarán azonban újabb fontos jogszabályi változás történt. A 2009-es egyetemi törvényt módosították: bekerült egy új pont (7§a), amely szerint az egyetemek részben vagy akár teljes egészében kiszervezhetik a nyelvi és kommunikációs képzést más egyetemre vagy alkalmazott tudományok egyetemre. A képzési célokat viszont továbbra is a diplomát kibocsátó intézmény határozza meg, és ők felelősök a tantervek kidolgozásáért is.

A törvénymódosítás nagy vihart kavart szakmai körökben. A legnagyobb problémát abban látják, hogy a kormány az oktatást és kutatást, illetve a humánpolitikai kérdéseket (dolgozói létszám, óraszám, bérezés) láthatóan a gazdasági szempontoknak rendeli alá. A legnagyobb finn tanári szakszervezet honlapján közzétett közlemény (Sainio 2016) szerint infrastrukturális szempontból lehet létjogosultsága a két intézménytípus közötti együttműködésnek, azonban a képzés kiszervezése az oktatás és kutatás minőségét veszélyeztetheti. Attól is tartanak, hogy a jövőben egyre több, különböző intézményeken működő nyelvi központot fognak összevonni.

Többen úgy vélik, hogy a törvénymódosítás mögött idejétmúlt gondolkodás áll, miszerint a nyelvi és kommunikációs képzés a hallgatók főszakos tanulmányaitól független, különálló egység. A nyelvi képzés azonban szerves része kell legyen a főszakos tanulmányoknak. Mivel az egyetemi nyelvi központok egyre szorosabban együttműködnek az egyetem más tanszékeivel, nem célszerű a képzést kiszervezni. A közleményben kiemelték azt is, hogy a nyelvi központ számos munkatársa végez kutatómunkát mind egyénileg, mind intézményi szintű, országos vagy nemzetközi kutatócsoport tagjaként. Számukra különösen fontos a tudományos közeg és a munkahelyen kiépített kapcsolatrendszer, amelyet szintén veszélyeztet a kiszervezés vagy a nyelvi központok összevonása.

2016 novemberében ugyanennek a szakszervezetnek a honlapján jelent meg a Jyväskyläi Egyetem Nyelvi Központjának vezetőjével készített interjú (Vuolle 2016). Peppi Taalas (a Jyväskyläi Egyetem Nyelvi Központjának vezetője) sem tartja jónak, hogy az egyetemek az alkalmazott tudományok egyetemre is kiszervezhetik a nyelvi és kommunikációs képzést. Az egyetemek ugyanis nagy hangsúlyt fektetnek a tudományos nyelvi és kommunikációs készségek fejlesztésére, illetve a tudományos szövegek használatára, míg az alkalmazott tudományok egyetemén a nyelvi képzés elsősorban szakmai és gyakorlati jellegű. A képzés kiszervezése helyett az egyetemeken belüli szorosabb együttműködést tartja célravezetőbbnek, elsősorban a nyelvi központok és a karok / tanszékek között. Véleménye szerint az egyetemek és az alkalmazott tudományok egyetemei közötti együttműködésnek inkább valódi szükségleteken, nem a jogszabály kínálta lehetőségen kellene alapulnia. Az egyetemek például ritkább nyelvi kurzusokat is kínálnak (például japán, kínai, arab), amelyek az alkalmazott tudományok egyetemén tanuló hallgatóknak is hasznosak lehetnek. Ugyanakkor az egyetemi hallgatók számára előnyös lehet, ha részt vesznek az alkalmazott tudományok egyetemén folyó nemzetközi, gyakorlati jellegű munkahelyi projekteken.

A csökkenő forrásokra és a jogszabályi változtatásokra az egyes intézmények más-más módon reagálnak. Az egyetemi nyelvi központok többsége változatlan formában

működik tovább, néhány esetben viszont egyesült a helyi alkalmazott tudományok egyetemén működő nyelvi központtal (például Lappeenrantaaban és Rovaniemiben, illetve a jelenleg is folyó tamperei intézményi összevonások során is várhatók hasonló lépések). Az alkalmazott tudományok egyetemeinek saját nyelvi központjait azonban három kivétellel felszámolták (vagy beolvasztották az egyetemi nyelvi központokba).

A Jyväskyläi Egyetem Nyelvi Központja ilyen előzményekkel vágott bele az intézményi reformokba 2014-ben. A pedagógiai mozgatórugókon túl a fentebb bemutatott oktatáspolitikai fejlemények is befolyásolták a program ötletgazdáit. Az új típusú kommunikációs és nyelvi tanulmányok (finnül *Uusimuotoiset Viestintä- ja Kieliopinnot [UVK]*) elnevezésű program lényege, hogy az alapképzésben részt vevő hallgatók számára kötelező, eddig egymástól elszigetelten oktatott finn, svéd, angol (és sok esetben egyéb) nyelvű kurzusokat integráltn, egymásra épülő modulok formájában oktatják az alapképzés teljes időtartama alatt. Az egyes modulokért a különböző nyelveket képviselő többtagú tanári csapat felelős, akik a kurzusok tartalmát a különböző tanszékekkel együttműködve alakítják ki. Ezáltal a képzési célok és a tanítási módszerek jobban igazodnak a különböző szakos hallgatók igényeihez, illetve szorosabban illeszkednek a főszaos tanulmányaikba. Az oktatás során tehát a különböző nyelvek nem különülnek el egymástól, azokat egyszerre használják az oktatók és a hallgatók az órai tevékenység típusától függően. Ez szoros együttműködést kíván az egyes nyelveket oktató tanárok között. A program jelenleg kísérleti szakaszban van. Egyelőre hat alapszaon vezették be, de 2020-tól minden alapképzési programon szeretnék elindítani, miután az egyes tanszékekkel külön-külön tárgyalnak a pontos célokról és tartalomról. A következő számban megjelenő tanulmány a Jyväskyläi Egyetem és a Nyelvi Központ rövid bemutatása után ismerteti az új program elméleti-módszertani elveit és gyakorlati jellemzőit, beleértve a legfőbb kihívásokat.

IRODALOM

- Bús Enikő (2015): Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra* 2015/11, 17–28.
- Dohn, N. B. (2007): Knowledge and skills for PISA: Assessing the assessment. *Journal of Philosophy of Education* 41/1, 1–16.
- European Commission (2012): *Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Eurostat 2017: *Government expenditure on education*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government_expenditure_on_education (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Facts and figures of JYU. Revenue. <http://esittely.jyu.fi/en/facts-and-figures> (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Finnish National Board of Education. 2015. *Key figures on early childhood and basic education in Finland*. Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Government decree on university degrees (A finn eredeti: Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista). 2004/794. *Finlex*. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794> (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Hall, C. (2007): Recent developments in Finnish language education policy. *GFL Journal* 3. <http://www.gfl-journal.de/3-2007/hall.pdf> (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Kinyó László (2008) : *A finn oktatás–kutatás fejlesztése*. http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/09/kinyo_finn.pdf (Letöltés: 2017. 06. 16.)

- Lannert Judit (2015): A PISA-adatok használata és értelmezése. *Educatio* 24/2, 18–28.
<http://folyoiratok.ofi.hu/educatio/a-pisa-adatok-hasznalata-es-ertelmezese>
- Leppänen, S. et al. (2011): *National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes*. = *Studies in variation, contacts and change in English*, Volume 5. Helsinki: VARIENG.
<http://www.helsinki.fi/varieng/series/volumes/05/evarieng-vol5.pdf> (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Magyar Andrea (2016): Innováció és technológia a 21. századi oktatásban: a finn tanulási ökoszisztémák építőkövei és a rendszer működése. *Iskolakultúra* 2016/ 2, 144–146.
- Miettinen, E. (2013): *Finnish comprehensive school pupils' language disposition. Language shower as a means of diversifying language choices*. [Master's Thesis]. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41876/URN:NBN:fi:juu-201307042072.pdf?sequence=1> (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Ministry of Education and Culture (2017): *Working group: Quality of employment to be introduced as one of the funding criteria for higher education institutions*.
http://minedu.fi/en/article/-/asset_publisher/tyoryhma-laadullinen-tyollistyminen-yhdeksi-korkea-koulujen-rahoituskriteeriksi (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- OECD (2016): *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en> (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- OECD and PISA tests are damaging education worldwide - academics. (2014, May 6). *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics> (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Official Statistics of Finland (2016): Population structure [e-publication].
http://www.stat.fi/til/vaerak/2016/vaerak_2016-03-29_tie_001_en.html (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Pálvölgyi Krisztián (2014): Kiválasztási mechanizmusok a pedagógusképzésben – nemzetközi trendek és a finn példa. *Iskolakultúra* 2014/1, 64–76.
- Perjés István (2016): Gyakorlatiasság, kreativitás és józan ész. A finn oktatás paradoxonjai. *Új Pedagógiai Szemle* 64/1–2, 5–14.
- Prime Minister's Office (2015): *Finland, a land of solutions. Strategic Programme of Prime Minister Juha Sipilä's Government*.
http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_EN_YHDISTETTY_netti.pdf/8d2e1a66-e24a-4073-8303-ce3127fbfca (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Prime Minister's Office (2016): *Action plan for the implementation of the key project and reforms defined in the Strategic Government Programme*.
<http://valtioneuvosto.fi/documents/10616/1986338/Action+plan+for+the+implementation+Strategic+Government+Programme+EN.pdf/12f723ba-6f6b-4e6c-a636-4ad4175d7c4e>
- Pyykkö, R. (2016): Rewarding work on declining resources. *Acatiimi* 7. http://www.acatiimi.fi/7_2016/17.php (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Sainio, S. (2016): *Kieli- ja viestintäopinnot vahvistavat yliopistokoulutuksen laatua*. Opetusalan Ammattijärjestö. Trade Union of Education in Finland.
http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408918005300&page_name=Kieli+ja+viestintaopinnot+vahvistavat_yliopistopaivat#return (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Universities Act (Original: Yliopistolaki) 2009/558. *Finlex*.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=EV%2094%2F2016> (Letöltés: 2017. 06. 16.)
- Vuolle, A. (2016): *Kielitaitoa ei voi ostaa paketissa*. Opetusalan Ammattijärjestö. Trade Union of Education in Finland.
http://www.oaj.fi/cs/oaj/Uutiset?&contentID=1408918050259&page_name=Kielitaitoa+ei+voi+ostaa+paketissa_Yliopistopaivat2016+#return (Letöltés: 2017. 06. 16.)

HARGITAI EVELIN GABRIELLA

A portugál nyelv oktatása Magyarországon¹

Portuguese Language Teaching in Hungary

In Hungary, a very small community speaks Portuguese as a mother tongue or as a foreign language; hence, Portuguese is well valorised in the labour market. This language is taught in higher education (Eötvös Loránd University offers BA and MA courses and some other universities have Portuguese as an optional subject) and it is also available in some secondary schools. It is, furthermore, taught in language schools, and there are some other informal possibilities. The social networks of the Hungarian Lusophone (Portuguese speaking) community are strong and the non-institutional forms of language learning are increasingly in demand. Hungary, since 2016, has been a member as an observer state in the community of Portuguese speaking countries (CPLP), which will promote its economic and cultural cooperation with the member states.

Bevezetés: világnyelv vs. kis nyelv

A portugált mint világnyelvet hazánkban „kis” nyelvként tartják számon, mivel viszonylag kevesen beszélik, kevés iskolában oktatják, csekély számú munkahelyen várják el a használatát. A *profession.hu* állásportál e tanulmány készítése idején összesen 7 896 hirdetést tartalmazott, ebből mindössze 14 esetben volt követelmény a portugál nyelv ismerete. Összehasonlításként: spanyoltudást 59, olaszt 67 állásnál vártak el.

A világ nyolcadik legnagyobb beszélőközösségét adó, 200 millió², de egyes becslések szerint hamarosan 300 millió³ (Pim et al. 2008) nyelvnek hazánkban néhány ezer aktív (anyanyelvi és idegen nyelvi) beszélője lehet. A 2011. évi népszámlás *21. Milyen nyelven beszél? Milyen nyelven képes másokat megérteni és magát megértetni?* kérdésére 3 116 személy válaszolta a portugál nyelvet. A kérdőív nemzetiségre, nyelvi kötődésre vonatkozó, nem kötelező kérdései közül a *36. Mi az Ön anyanyelve?* 211, a *37. Családi, baráti közösségben milyen nyelvet használ általában?* kérdésre 254 személy jelölte meg a portugált.³ E két utóbbi adat nyilván nem a legpontosabb képet mutatja, de annyi biztos, hogy meglehetősen kevés luzofón személy él hazánkban. Országunkban a portugál nyelvű államok közül Portugália, Brazília és Angola tart fenn külképviseletet: a nagykövetségek közlése szerint ezeknek az államoknak néhány száz polgára él Magyarországon rövidebb vagy hosszabb idejeig. Összehasonlításként:

¹ A dolgozat a Nemzeti Tehetség Program Nemzet Fiatal Tehetségeiért Ösztöndíj (NTP-NFTÖ-16) támogatásával készült.

² <http://www.ethnologue.com/language/por>

³ A KSH közlése szerint.

a 2011-es census adatai szerint hazánkban 28 648 fő beszél olaszul, jelentős részük (23 297 személy) nem anyanyelvként. A spanyol esetében ez a szám 18 885, a csoport 14 882 tagja idegen nyelvként tanulta meg az Ibériai-félsziget másik államnyelvét.⁴

Annak, hogy hazánkban a portugál „kis” nyelvnek számít, Portugália (sőt más kontinensek országai) és Magyarország földrajzi távolsága, a kereskedelmi-kulturális kapcsolatok relatív esetlegessége is oka. A portugál ritka voltának azonban számos előnye is van. A leginkább Budapesten tömörülő luzofón közösség tagjai a szoros kapcsolatoknak köszönhetően kölcsönösen segítik egymást, a beszélőknek pedig presztízst kölcsönöz a hazánkban ritka, egzotikusnak számító nyelv ismerete.

Ez a dolgozat a legújabb kori portugál nyelvi expanziós politika idején, a nyelv várható hazai terjedését figyelembe véve foglalja össze a magyarországi portugálizálás eddigi útját. A kritikai elemzés a nyelvoktatás jövőbeni kihívásait is sorra veszi. Az írás aktualitását adja, hogy a Portugál Nyelvű Országok Közösségének (CPLP) 2016. október 31. és november 1. között megrendezett csúcstalálkozóján Magyarországot a szervezet társmegfigyelő tagjának választották.⁵ E szimbolikus esemény gyakorlati hatásai még nem érezhetőek, de remélhetőleg élénkítően hatnak majd a gazdasági kapcsolatokra, így a munkaerőpiacra és a kulturális együttműködésre is. Mindezek pedig bizonyára további motivációt szolgáltatnak a portugál nyelv tanulásához is.

A portugál nyelvi expanziós politika

A portugál négy kontinens nyolc országának⁶ hivatalos nyelve, és más területeken⁷ is használják anyanyelvként. Emellett a déli féltéke legtöbb beszélővel rendelkező nyelve, az internet ötödik leggyakrabban használt kódja, számos nemzetközi szervezetnek pedig hivatalos vagy munkanyelve. Olyan globális kód (diaszisztéma), amelynek optimista becslések szerint 2025 tájára már 300 millió beszélője⁸ lesz. Természetesen ez az adat nehezen értékelhető, és az is kérdéses, hogy a becslést végzők kit tekintettek beszélőnek. Többértelmű lehet az anyanyelvi beszélő fogalma is. Azonban nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy a portugál nyelvpolitika képviselői a portugál terjesztésének elsődleges érveként a nyelv „nagyágát” jelölik meg. (Például a nyelv napjára készült hivatalos anyag a portugált az óceánhoz hasonlítja.⁹)

A portugál világméretű terjesztése többek között a luzofón országokat tömörítő CPLP szervezet [*Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*] küldetése. Az ala-

⁴ 2011-es Népszámlálás, 1.1.4.2. pont: *A népesség nyelvismeret és nemek szerint*
http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_teruleti_00

⁵ <http://www.kormany.hu/hu/kulgazdasagi-es-kulugyminiszterium/hirek/a-deli-nyitas-nemzetkozi-elismerese-magyarorszagot-a-cplp-tarsmegfigyelo-tagjava-valasztottak>

⁶ Portugália, Brazília, Angola, Mozambik, Bissau Guinea, São Tomé és Príncipe, Zöld-foki Köztársaság, Kelet-Timor

⁷ Goa, Makaó, Malaca, Diu stb., valamint a sok portugál bevándorlót befogadó Franciaország, Luxemburg stb.

⁸ <https://www.publico.pt/culturaipilon/noticia/nos-proximos-dez-anos-seremos-300-milhoes-a-falar-portugues-1610625>

⁹ Lásd http://www.instituto-camoes.pt/images/pdfs/diptico_dpl6.pdf vö. <http://aulp.org/node/113883>

pító okirat 4. cikke, valamint a Brazília városban 2010-ben elfogadott akcióterv¹⁰ ki-mondja: a luzofóniát mint a portugál nyelv használatát és a portugál nyelvű kultúrákat népszerűsíteni kell az oktatás, a kultúra, a tudomány, valamint a nemzetközi szervezetek kommunikációja terén is. A portugál nyelv terjeszkedésének másik fő bástyája a Camões Intézet [*Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I. P.*¹¹], amely hasonló területeken működik, és számos országban van jelen nyelvi, kulturális központjaival.

A portugál nyelv terjesztésének két iránya van. A portugált idegen nyelvként használó területeken főként a Camões Intézet munkálkodik, hogy a nyelvet tanfolyamon, kulturális programokon keresztül ismertesse meg; jelenleg 84 országban van jelen. Ezt a törekvést érthető gazdasági érdekek is motiválják, amelyeket például a portugál külkereskedelmi ügynökség (AICEP) is támogat. A második irányvonal már problematikusabb: ennek célja a luzofón „birodalom” fenntartása 21. századi eszközökkel, elsősorban a kulturális-diplomáciai kapcsolatok szorosabbra fűzése, valamint a nyelvváltozatok összetartása által (vö. García 2010: 398–408). A *luzofónia* ennek értelmében jóval több egyszerű gyűjtőfogalomnál, amelybe a portugál nyelvű nyelvhasználók, népcsoportok, országok, területek tartoznak. Szimbolikus tartalmát, vagyis a portugál mint volt gyarmati nyelv kontrollját fenntartó politikát számos bíráló éri. Bár a hivatalos luzofón nyelvpolitika a nyelvi és kulturális diverzitás fenntartását tűzi ki célul, a gyakorlatban a portugál mint globális (és globalizáló) presztízisnyelv kisebb nyelveket bekebelező (Skutnabb-Kangas 1997), Calvet terminusával glottofág¹² (Calvet 1974) hatása aligha hagyható figyelmen kívül.

Különösen az oktatás „szilárdítja meg bizonyos nyelvek és kultúrák relatív fontosságának tudatát” (Skutnabb-Kangas 1997: 6), így a portugálét is. Feltételezhető, hogy a külföldi nyelvoktatásra is hatással van a luzofón nyelv- és oktatáspolitikai, amely a portugál feljebbvalóságát sugalmazza, és a kisebbségi nyelveket, a nem sztenderd nyelvváltozatokat ignorálja, ezzel pedig a nyelvcserehez vezető útra löki. Ezt az állítást egy jövőbeni, diskurzuselemzésen alapuló kutatás hivatott megvizsgálni, de annyi bizonyos, hogy a portugál számos nyelvtanulást népszerűsítő szövegben vagy tan-könyvben a jövő nyelveként,¹³ százmilliók nyelveként jelenik meg.

A portugál nyelv használata, oktatása Magyarországon

Motivációk

Kosztolányi Dezső, a portugálul tanuló magyarok talán egyik pionírja, a *Portugálul olvasok* című novellájában a fentiekhez hasonló okból találja hasznosnak a portugál nyelv ismeretét, de ezt szembeállítja egy számára fontosabb egyéni fejlődési céllal:

¹⁰ <http://www.cplp.org/id-4180.aspx>

¹¹ I. P. ≈ Kft. (Instituição Pública)

¹² A *glottofágia* görög eredetű elemekből alkotott összetétel: ’nyelv+faló’. A terminus azt fejezi ki, hogy sok nagy nyelv gazdasági, politikai presztízse nyelvcsereére készíti a kisebb befolyással bíró közösségeket.

¹³ http://www.conferencialp.org/files/languages_for_future.pdf

„Így telt el a nyaram. Most pedig itthon vagyok és eldicsékszem, hogy tudok portugálul, ami a mai viszonyok között, mikor olyan lázasan keresik a portugálul tudókat, és oly fényes lehetőségek nyílnak előttünk, nem megvetendő dolog. Mindenesetre csodálatos nyelv. Omlósabb, mint az olasz, gyengédebb, mint a spanyol. Egészen porhanyó latin. Kötve hiszem, hogy életemben valamikor is használhatom, vagy olvasok még egy portugál könyvet. De ez nem is fontos. Én nem bántam meg a nyári akadályversenyt. Azokon csodálkozom, kik egy nyelvet gyakorlati céllal tanulnak s nem önmagáért. Tudni már unalmas. Csak tanulni érdekes.”

A portugál nyelv egzotikuma (amely a ritkaságon túl valószínűleg a többi újlatin álmennyelvtől való jellegzetes fonológiai eltéréseit jelenti) máig sok nyelvtanuló számára ösztönző erő. Az újlatin nyelvek oktatásáról szóló átfogó kutatásomhoz készített felmérés eredményei szerint a megkérdezettek (n = 32) 74%-át motiválta a nyelvtanulásban a portugál nyelv „különleges” hangzása. Ami a további tényezőket illeti, 50% jelölte meg azt, hogy vannak portugál ajkú barátai, 40%-ot a nyelvterület is vonz (jövőbeni lakó- vagy munkahelyként). További meghatározó tényezők a jó hangulat a portugál kurzuson vagy a luzofón közösségben, a *capoeira*¹⁴ mint a brazil kultúra és a portugál nyelv egyik fontos közvetítője, valamint a válaszdadók 15–20%-a esetében a nyelvvizsgaszerzés lehetősége (kézirat, folyamatban lévő kutatás).

Intézményes keretek

Ami a portugál nyelv intézményes oktatását illeti, ez hazánkban elsőként felsőoktatási keretek között, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemen valósult meg, 1977-ben.¹⁵ Azóta is az egyetemi képzés és a köré szerveződő kulturális élet a portugál nyelv terjesztésének, a luzofón közösség tagjai közötti kapcsolatteremtésnek a legfőbb formája. Az ELTE portugál és brazil lektorai és a sokszor önkéntesként mellettük dolgozó egyetemisták, tanárok különösen sokat tesznek a luzofónia terjesztéséért. Számos egyetemi és azon kívüli programot szerveznek (például résztvétel az Európai Nyelvi Kocktélbáron, filmnapokat, kiállításokat, koncerteket).

Jelenleg az ELTE képzései adnak BA-, MA- és minor szakos, valamint tanári mesterszakos diplomát, és az ELTE Portugál Tanszékén működik a Camões Intézet Budapesti Nyelvi Központja, amely könyvtár, vizsgahely, kulturális programok színtere. A Szegedi Tudományegyetemen minor szakos tanulmányokat lehet folytatni, a Budapesti Corvinus Egyetem, valamint a Budapesti Gazdasági Egyetem szaknyelvi képzést és gazdasági nyelvvizsgára felkészítést kínál. Szabadon választható portugál nyelvi és kulturális kurzusokat hirdet emellett a Károli Gáspár Református Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem. Ezeket a nyitott tanfolyamokat a Camões Intézet ösztöndíja támogatja, azaz az egyetemek számára nem járnak bér- és egyéb költségekkel. A Camões Intézet által összegyűjtött adatok szerint a 2015–2016-os tanév tavaszi félévében a fent felsorolt intézményekben összesen körülbelül 100 diák tanult. Ebben az értékben nem szerepel az ELTE, annak sajátos helyzete miatt (lásd lentebb).

¹⁴ afro-brazil, táncba rejtett harcművészet

¹⁵ <http://www.zetapress.hu/sorozatok/szarvas-interjuk/34576>

Ami a közoktatást illeti, a portugált heti néhány órában, fakultáció formájában tanulhatja három budapesti gimnázium, illetve kevésbé stabil rendszerben néhány vidéki iskola diáksága. A Károlyi Mihály Gimnázium a 2015–2016-os tanév tavaszi félévében 28, a Tamási Áron Gimnázium 32 diáknak oktatott portugált. A Leöwey Klára Gimnázium 2016 májusában írt alá együttműködési megállapodást a Camões Intézettel, hasonlóan a pécsi Kodály Zoltán Gimnáziumhoz. A fentiekén kívül több budapesti nyelviskola is oktat portugál nyelvet, míg vidéken az egyetemi városok kivételével magántanárt is nehéz találni.

Érettségi, nyelvvizsga

Hazánkban portugál nyelvből ún. *CAPLE* (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira) nemzetközi egynyelvű akkreditált nyelvvizsgát lehet megszerezni, valamint két szinten lehet érettségi vizsgát tenni. (2011 és 2014 között az emelt szintű érettségi szünetelt.) Egyelőre a 2015-ös adatok¹⁶ állnak rendelkezésre: ezek szerint emelt szinten 30, középszinten 10 vizsgázó tett érettségit a tavaszi időszakban. A portugál szakos felvételi esetében visszatérő probléma, hogy ha az alapszakra való bejutáshoz emelt szintű érettségi szükséges, ezt a követelményt nagyon kevesen tudják teljesíteni, mivel hazánkban alig néhány intézményben van mód portugál nyelvet tanulni. Így számos diáknak (különösen a vidéki tanulóknak) nem nyílik lehetősége a portugál szakon való tanulásra. A részben érthető, részben diszkriminatív szabály miatt az ELTE 2016 szeptemberében induló BA-képzésére például tíz, ebből első helyen két diák jelentkezett.¹⁷ 2015-ben a 29 jelentkezőből egyetlen diák sem nyert felvételt alapszakon, és csak egy jelölt került be az MA-képzésbe.¹⁸ Ezzel szemben 2014-ben, amikor az emelt szintű érettségi még nem volt követelmény, 136 diák jelölte meg a portugál szakot, és 22 főt vettek fel BA-szakra. MA-képzésre ekkor is csak csak négy fő jelentkezett, és kettőt vettek fel. Mivel jellemző, hogy a diákok a portugál szakot a BA-diploma megszerzése után elhagyják, felmerül, vajon milyen tudásszinten állnak ekkor, és milyen munkakörökben hasznosíthatják az ismereteiket. Időszerű volna egy pályakövetéses kutatás ebben a kérdésben. A mesterszakos (különösen tanári MA) diplomát szerzők csekély száma miatt pedig a tanárutánpótlás is veszélybe kerülhet.

Nyelvi sokféleség a tanórán

A portugál nyelv oktatásában két dialektus(csoport) jelenik meg: az európai (PE) és a brazil (PB) változat. A középiskolákban és az egyetemeken a tankönyvi hagyományok miatt is az európai portugál használatos, de a portugál szakon lehetőség van brazil specializációra. Az internetes nyelvi „világpiac” ezzel szemben érthető módon a brazilt kínálja gyakrabban. A két nyelvváltozat szembetűnő különbsége a fonológiai rendszerben rejlik. (Hozzá kell tenni, hogy a brazíliai portugálnak számos dialektusa és szociolektusa van, és a brazil sztenderd nyelvváltozat kijelölése sem egyszerű feladat.)

¹⁶ https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2015_1&reszletes=1&eta_id=92&etj_szint=E

¹⁷ 2017 szeptemberétől ezt a követelményt eltörölték.

¹⁸ Az adatok a felvi.hu statisztikáiból származnak.

A magánhangzók¹⁹ készlete megegyezik,²⁰ azonban a portugál egyik jellegzetessége, a hangsúlytalan helyzetben előálló radikális magánhangzó-redukció máshogyan jelenik meg a két változatban. A PE esetében az *e* és *o* grafémával jelölt fonémákból redukálódás hatására [ɐ] és [u] lesz. Például: *fonte* [fõtɐ] 'forrás', *porto* [põrtu] 'kikötő'. A PB-ben az *e*-vel jelölt magánhangzó [i]-ként realizálódik, és az előtte levő *t* vagy *d* hangot még palatalizálja is: *parte* [parʃi] 'rész', *bonde* [bõdʒi] 'villamos' (Teyssier 1986: 43). A brazil hangsúlytalan *o* egyes dialektusokban szó végén redukálódik: *porto* [põrtu] 'kikötő' (Teyssier 1986: 26), míg másokban nem: [põrto]. Ez a jelenség megosztja a nyelvtanulókat, teret adva negatív vagy pozitív nyelvideológiák képződésének. Az oktatónak ügyelnie kell arra, hogy a diákok az egyik változathoz mint általuk prototipikusnak vélt portugálból kiindulva ne jussanak negatív következtetésekre (csúnya, buta stb.) a másik változattal kapcsolatban.

A mássalhangzók terén már szó esett kettőről: a brazilban van [ʃ] és [dʒ], ami a magyar diákoknak nem okoz nehézséget. A PE-ben a szibilánsok megkülönböztetése okoz gondot: különböző helyzetekben kell [s], [ʃ], [z], [ʒ] hangokat ejteni, ami különösen az előzetes spanyoltudással rendelkezőktől kíván nagyobb figyelmet. A PB itt szocio- vagy dialektusonként mutat eltérést, de a tankönyvekben szereplő, sztenderdnek tekinthető változatban az *s* grafémával átírt hangot csak intervokális helyzetben és zöngés mássalhangzó előtt ejtik [z]-nek. (Összefoglalásul lásd az 1. táblázatot.)

Graféma	Példa	PE	PB	Jelentés
ss	<i>assar</i>	s	s	sütni (húst)
s	<i>ser</i>	s	s	lenni
c (+magas mgh)	<i>céu</i>	s	s	égbolt
ch	<i>acho</i>	ʃ	ʃ	gondolom, vélem
s (+zöngétlen msh)	<i>está</i>	ʃ	s	van
g	<i>gente</i>	ʒ	ʒ	emberek
j	<i>já</i>	ʒ	ʒ	már
s (+zöngés msh)	<i>mesmo</i>	ʒ	általában s	ugyanaz
s (két mgh között)	<i>casa</i>	z	z	ház
z	<i>zero</i>	z	z	nulla

1. táblázat. Grafémák és hangértékük a PE és PB tükrében

Morfoszintaktikai különbségek is szép számban vannak a két változat között. Például a hangsúlytalan visszaható és (tárgy- vagy részes esetű) személyes névmások a PB-ban jellemzőbben fordulnak elő proklitikus pozícióban. Például: PE *Ele conhece-me.* vs. PB *Ele me conhece.* 'Ő ismer engem.' A brazil egyébként használja a hangsúlyos személyes névmást is tárgyi szerepben, például: PE *O Pedro conhece-o.* vs. PB *Pedro conhece ele.* 'Péter ismeri őt', PB tkp. 'Péter ismeri ő'. A névelőket a PB sokszor elhagyja például a birtokos névmás előtt is. Például: PE *a minha casa* vs. PB *minha casa* 'az én házam' (Teyssier 1986). Az igevonatok különbségei nehezebben meg-

¹⁹ A legfőbb jelenségekre szorítokozom, a nyelvtanulói nehézségekre koncentrálva.

²⁰ PE-ben hangsúlyos pozícióban is fonémaértékű lehet a zárt [a], de erre kevés példa van.

szokhatók a nyelvtanuló számára, hiszen esetleges, mely vonzat egyezik meg a két változatban, és melyik nem.

A lexikai különbségeket a szókincs változékonysága miatt a nyelvkönyvek nehezen gyűjtik csokorba. Ezek ismerete a nyelvtanuló egyéni haladása szerint bővül. (Néhány példát közöl a 2. táblázat.)

PE	PB	Jelentés
autocarro	ônibus	autóbusz
elétrico	bonde	villamos
hospedeira	aeromoça	légikísérő (nő)
fato	terno	öltöny
ananás	abacaxi	ananász

2. táblázat. Lexikai eltérések a PE és PB között

Az internetes nyelvtanulás elterjedésével várható, hogy a portugálul tanuló diákok egyre gyakoribb kontaktusba kerüljenek a brazil változattal. Országunkban a brazil diaszpóra közel tízszer népesebb, mint a portugál, és gyakran a multinacionális vállalatok is brazil partnerekkel való kapcsolattartásukhoz keresnek munkaerőt. Hazánkban nem lehet a braziliai portugált használó, hivatalos, ún. CELPE-Bras nyelvvizsgára jelentkezni; a közelben Salzburgban van erre mód. A nyelvi érettségien és a CAPLE nyelvvizsgán is elfogadott a braziliai változat használata, azonban a feladatok az európai variánst alkalmazzák, így annak megértését nem árt gyakorolni. Brazíliában kiadott nyelvkönyvekhez is nehéz hozzáférni, azonban az internet érthető okokból jóval több brazil tananyagot kínál, mint portugált.

Nyelvváltozatokról szólva érdemes megemlíteni azt is, hogy 2016-tól van érvényben az új, közös luzofón helyesírási szabályzat, amelyről sokan úgy tartják, túlzottan a brazil mintát követi (lásd erről Reis 2009). A bevezetése körül számos polémia alakult ki. A külföldi nyelvtanulónak, legalábbis a latin műveltségű európai kultúrkörnek nem kedvez a legfontosabb szabály, tudniillik a „néma” (hangérték nélküli) *c* és *p* betűk kiesése, például *ótimo* vs. régi *óptimo* ’optimális’, *ação* vs. régi *acção* ’akció’. Így ugyanis az új alakokból egy-egy, a felismerést könnyítő betű hiányzik. Kellő mennyiségű élőnyelvi input hiányában a diák a hiperkorrekcióra is hajlamos lesz, így a valójában kiejtett hangzók betűértékét is törli a szavakból. Ez néhol csak brazil verziót eredményez (hiszen Brazíliában már régóta nem használatosak a *c-t* és *p-t* tartalmazó alakok, követve az ottani kiejtést), például *contato* (PB) vs. *contacto* (PE) ’kontaktus’. Más esetekben, amikor a portugál megőrzi egy fonológiai oppozíciót, és vele az írásmódot is, félreértés keletkezhet, például *pato* ’kacsa’ vs. *pacto* ’paktum’. Mivel a viták nem csitulnak, várható, hogy esetleg a már lecserélt tankönyv-, szótár- és egyéb állomány ismét módosításokat szenved, így növelve a bizonytalanságot a nyelvtanulók körében.

A tanórai nyelvi diverzitáshoz tartozik a tanulók előzetes nyelvtudása is. Figyelembe kell venni, hogy a portugál nyelvet a diákok jelentős része második, többedik idegen nyelvként tanulja (mivel kevés középiskolában oktatják, és a portugál szakra portugál nyelvtudás nélkül is felvételt lehetett, illetve újra lehet nyerni). A magyar-

országi portugáltanároknak ezért fokozottan kell ügyelniük a lehetséges pozitív és negatív transzferre más nyelvek viszonylatában. A fentebb említett kutatásban megkérdezettek mindegyike valamely másik nyelv(ek) után kezdett portugált tanulni, különösen a spanyolt, olaszt beszélők aránya magas. Érdemes volna hazai körben is több figyelmet szentelni az ún. *intercomprehension* módszerének, azaz a rokon nyelvek kölcsönös érthetőségén alapuló kutatási és oktatási módszernek (lásd például Doyé 2005).

Tankönyvek, egyéb taneszközök

A nyelvtanuló ma már számos tankönyv, segédkönyv közül választhat: elkészült az új, modern igényeket kielégítő portugál–magyar és magyar–portugál kézisztár, van útszótár, társalgási könyv, és a tankönyvbehozatal gyorsasága miatt az európai portugál változat tankönyvpiacán monopol helyzetű Lidel kiadó kínálata is elérhető. Ugyanakkor csak két rövid könyv áll rendelkezésre a nyelvvizsga típusfeladatainak gyakorlásához.

A kutatásban megkérdezett nyelvtanulók majdnem fele a *Como se diz em português?* (Csaba–Perjés–Sziij 2000) tankönyvből tanul(t). A könyv a megjelenése idején hiánypótló volt, és máig nélkülözhetetlen az önálló nyelvtanuláshoz, főként, ha a diáknak szüksége van az anyanyelvén szóló magyarázatokra. A leckék szövegeit gyakran éri az a kritika, hogy mesterkéltek, valamint a megtanult köznyelvi kifejezések, szófordulatok gyakorlására kevés feladat áll rendelkezésre; a szóbeli gyakorlatok jelentős része nem fejleszti a kreativitást, és nem köti le a digitális kor diákjait; további nehézség, hogy a könyvhöz nem készült hanganyag – a hozzá kapcsolódó nyelvtani gyakorlókönyv, a *Grão a grão* (Csaba–Fodor–Sziij 2006) viszont kimagasló színvonalú. A kutatás adatközlőinek kétharmada kiemelte a jobb magyar nyelvű portugálkönyv hiányát mint fő problémát. A nyelv magyarországi presztízsét is növelné egy elegánsabb, hatékonyabb tankönyv.

A második leggyakrabban használt tankönyv(sorozat) a *Português XXI* címet viseli (Tavares 2004). A három kötet (és a hozzájuk tartozó egy-egy munkafüzet) B1 szintig kíséri el a tanulót. A változatos feladatok, az életszerű helyzetekhez kötődő szövegműfajok, a Portugáliában készült fotók közel hozzák a célország kultúráját és hétköznapi valóságát. Valószínűleg nyelvpolitikai, szimbolikus okok is vezethették a szerzőt, amikor mindhárom kötet végére egy-egy, Braziliát és Angolát bemutató leckét helyezett el. A CD-melléklet élőnyelvet tükröző felvételei jól érthetőek, nem mesterkéltek, érdekes feladatokat tartalmaznak a diákok számára.

A portugáltanárnak is egyre inkább kell számolnia a MemRise, DouLingo és más nyelvtanulási applikációk használatával, sőt akár építenie is kell ezekre, valamint a virtuális nyelvi tandemek²¹ módszerére. Egyre több jó ragozási táblázat, teaurusz is fellelhető az interneten, ezekre a felmérésben megkérdezettek 17%-a támaszkodik is. További gyakorlási lehetőséget kínál, hogy hazánk számos nagyvárosában élnek portugál ajkú betelepülők vagy ösztöndíjas cserediákok. A nyelvi tandemek, társalgási klubok egyelőre spontán módon szerveződnek.

²¹ Nyelvi tandem: két eltérő anya- vagy domináns nyelvű egyén kölcsönösen oktatja egymást, egymás gyakorlópartnerei. Virtuális felület ehhez például az Italki honlap.

Összefoglalás

A portugál „kis nyelv” voltát hatékonyan ellensúlyozza az összetartó hazai luzofón közösség. Sok innovatív kezdeményezés születik az önkéntesek összefogásából, és a csoport legaktívabb tagjai hatékonyan használják ki a kapcsolati tőkéjüket. A portugál ajkú közösség programjai jó alkalmat teremtenek a nyelv gyakorlására is. (Külön kiemelendők a budapesti *meetup*-sorozat havonta megrendezett eseményei.) A felsőoktatás jelenlegi törvényi szabályozása, valamint a középiskolai portugáltanárok kis száma nem kedvez a portugál nyelv terjesztésének formális keretek között, azonban a modern technika egyre több nyelvtanulási segédanyaghoz, autentikus nyelvi anyaghoz juttatja az érdeklődőket. Az egyre szélesebb rétegeket bevonó kulturális programkínálat, valamint az internetes nyelvtanulás terjedése lehetővé teszi, hogy mind többen tanuljanak portugálul intézményes keretek nélkül. Ez átalakítja a nyelvtanítás módszertani igényeit is: előtérbe kerülhetnek az önálló tanuláshoz szükséges anyagok, az e-learning stb. Az autentikus anyagok oktatásban való felhasználása megnyitja az utat a portugál több (diatopikus, diasztritikus, diafazikus) nyelvváltozata felé, így a tanulók nem csak a tankönyvi, sokszor leegyszerűsített sztenderdet ismerik meg és használják, akár már közép- és felsőfokon is. A braziliai portugál (beszélőinek népesebb tábora okán) ezeken az új színtereken jóval több szerepet kap, mint az európai változat. A fentiek hazánkban is hozzájárulhatnak a portugál nyelv terjedéséhez, és egyben a megújulás lehetőségét kínálják az intézményes oktatás számára is (hiszen már nem a tanár és a tankönyv az információ kizárólagos forrásai). Magyarország CPLP-megfigyelői státusza pedig remélhetőleg anyagi és szimbolikus támogatást is eredményez majd a hazai portugáloktatás számára.

IRODALOM

- Calvet, L.-J. (1974): *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottofagie*. Paris: Pagot.
- Csaba Márta – Perjés Magdolna – Szijj Ildikó (2000): *Como se diz em português? Portugál tankönyv kezdőknek és haladóknak*. Budapest: Typotex.
- Csaba Márta – Fodor Antónia – Szijj Ildikó (2006): *Grão a grão...: Exercícios de gramática portuguesa. Portugál nyelvtani feladatgyűjtemény*. Budapest: Typotex.
- Doyé, P. (2005): *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*. Strasbourg: Council of Europe.
- García, O. (2010): Language spread and its study in the twenty-first century. In: Kaplan, R. B. (ed.): *The Oxford handbook of applied linguistics*. 2nd ed. New York (N.Y.): Oxford University Press, 398–411.
- Kosztolányi Dezső (1999): *Nyelv és lélek*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Pim, J. E. et al. (2008): Lusofonia: ponto de saída ou linha de chegada? Uma aproximação desde a mídia digital. In: Martins, M. L. – Pinto, M. (ed.): *Comunicação e cidadania. Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (Universidade do Minho).
- Reis, C. (2009): Acordo ortográfico: para além de Portugal, In: Moreira, M. E. (ed.): *Novo acordo ortográfico da língua portuguesa: questões para além da escrita*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 73–85.
- Skutnabb-Kangas, T. (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Tavares, A. (2004) *Português XXI. Livro do Aluno/Caderno de exercícios I–III*. Lisboa: Lidel.
- Teyssier, P. (1986): *Manual da língua portuguesa*. Coimbra: Coimbra Editora.

EGY NYELVÉSZ OLVASÓNAPLÓJA

SIMONCSICS PÉTER

A pedagógus Karácsony Sándor nyelvészeti fölfogásáról

Az itt következőkben Karácsony Sándor (1891–1952) nyelvészeti és nyelvpedagógiai fölfogásának néhány, általam fontosnak vélt aspektusát tárgyalom abból az alkalomból, hogy ez év január 10-én volt 125 éve, hogy megszületett (a dolgozatot 2016-ban írtam). Karácsony Sándor I. világháború utáni pályája fokozatosan emelkedett a gimnáziumi tanár katedrájától az Akadémia szótári bizottságán át a debreceni egyetem professzori rangjáig, amikor is a fordulat éve után a hatalmi önkény megfosztotta állásától, sőt nyugdíjától is, ami részben oka lehetett korai, 1952 februárjában bekövetkezett halálának. Közéleti aktivitása és írott munkássága az 1930-as, 1940-es években ért csúcára, ekkor alakult ki személye körül az egész országra kiterjedő Exodus-kör, amely az ifjúság egyik legnagyobb hatású, osztályokon és felekezeteken átívelő gyülekezete volt.

Magyar nyelvtan társalélektani alapon (1938)

„Arra kérem azokat, akiknek ez a könyv kezükbe kerül, ne olvassák úgy, mintha nyelvtan volna. Úgy se olvassák, mintha nyelvtani vezérkönyv volna. Tehát se nyelvészeti, se módszertani szempontból ne nézzék, mert különben megcsalódnak és meg is fognak botránkozni. A könyv ugyanis feldolgozott anyaga mellett is pedagógia s nincs kizárva, hogy nyelvtannak is, módszertannak is kifogásolható. Nem hibájából, hanem természetéből kifolyólag” – olvashatjuk Karácsony Sándor múlt századi munkájának *Bevezetésében* (IX).¹

Furcsa fölvezetése ez egy *magyar nyelvtannak*, hogy ne annak olvassák, amit címében hirdet magáról, hanem valami másnak, ebben az esetben éppen pedagógiának. Kora és utókora azonban annál is szófogadóbb volt, hogy megfogadta volt légyen tanácsát: a megjelenése óta eltelt nyolcvan évben egyáltalán nem is olvasta e nyelvtant – tisztelet a néhány kivételnek (Fabricius-Kovács Ferencnek, Heltai Pálnak, Kövendi Dénesnek, Szépe Györgynek, Szilágyi N. Sándornak, Terts Istvánnak). És e néhány is, aki olvasta, nyelvész volt – magam is ekként értékeltem Karácsony művét –, pedagógusreflexiókról nem tudok. Karácsony, mielőtt munkájának tárgyára, a nyelvi nevelésre térne, általában vizsgálja meg a nevelhetőség föltételeit. Arra a következtetésre jut, hogy *„minden*

¹ A zárójelben önmagában álló szám ebben az írásban mindvégig az alcimben megjelölt mű oldalszáma. – *A szerk.*

ember, tehát a növendék is, autonóm lény, s a maga egyéniségében nevelhetetlen” (X). „Ha nem sikerülhet a nevelés, miért sikerül mégis?” – kérdezi a következő lapon (XI). E paradoxon feloldását a psziché Karácsony koncipiálta szerkezetében találjuk meg, mely szerint az egyéni autonómia burkán túl van az egyéni léleknek egy „másik ember felé forduló” része, amit ő „társas léleknek” nevez, és ez az, ami nevelhető.

Pedagógiai szempontból

„A nyelv a ‘társas lélek’ értelmi funkciója. Ha lehetséges egyáltalában nevelés, akkor szükséges, hogy az nyelvi is legyen” (XIII). Karácsony fölfogása szerint a „nyelv – forma”, amiből következik, hogy

„a nyelvi nevelés is funkcionális, erőművi, formai lehet csak. Nyelvi tartalommal sem lehet nevelni. A nyelv is csak mint forma, mint erő, mint erőhatás nevel. Azt jelenti ez, hogy a társas lélek értelmi vonatkozásban csak abban az esetben nevelődhetik, ha a nevelő és növendék társas érintkezésében »nyelv«, élő nyelv támad. A nevelő és növendék beszélnek. Ez a tényleg beszélt nyelv, ez nevel. Az, amit beszélnek, csak azzal hat nevelőleg, hogyan beszélnek” (XIV).

Újra és újra megállapítja a nyelvre vonatkozóan is, hogy „nem lehetséges tartalmi nevelés” (XV), holott már az előző oldalon megállapította, hogy „az iskolákban majdnem mindenütt ez a [tartalmi] nevelés folyik” (XIV). Hogy milyen is a tartalmi nevelés, annak elrettentő példáját Móra Ferenc *Möpőfövbő* című karcolatából veszem. A városi parkban üldögélő író arra lesz figyelmes, hogy négy kisgyerek *möpőfövbő* felkiáltással üldöz egy ötödiket, s közben a kezükben szíjjal összekötött könyvkötegekkel ütlegelik szegényt. Érdeklődésére, hogy mi ez az indián harci üvöltésre emlékeztető kiáltás, azt a választ kapja, hogy ezek bizony az ajakhangok:

„– Hát ezek ajakhangok?

– Igen, mert az alsó- és felsőajak együttműködésével képeztetnek. Vannak ezenkívül foghangok, ínyhangok, torokhangok és gégehangok.

– Derék gyerek vagy [...] – vágtam eléje a hangtan titkainak –, de azért szebb játékot is játszhatnak ennél.

– De, bácsi ez nem játék – magyarázta a gyerek. – Tanítjuk a Sanyit, mert ő nem tudja az ajakhangokat, és a tanár úr számárfület csinált neki krétával.”

Vajon, kérdezi Móra, a kultuszminiszter el tudná-e most kapásból sorolni az ajak-, fog-, íny-, torok- és gégehangokat, amire neki éppúgy nincs már szüksége hivatásának gyakorlásához, ahogy ezeknek a kisfiúknak még nincs (és talán sohase lesz), ezzel szemben igenis nagy szükségük van arra, hogy játszás közben minél nagyobb lélegzetet vegyenek, hogy táguljon a tüdejük, pirosodjon az arcuk, hogy minél egészségesebbek legyenek (idézi Komáromi Gabriella Móra „kisködmöne”. *Egy gyermekregény és esélyei* című írásában).² Vigasztalásul: a semmire se jó „‘tartalmi’ nevelés kiméréja” ma is kísért – és nem csak nyelvtanórákon.

² In uő (1990): *Elfelejtett irodalom. Fejezetek a XX. századi ifjúsági prózánk történetéből, 1900–1944.* Budapest: Móra Kiadó, 289–303.

„A nevelés lehetséges – foglalja össze nyelvi nevelésről vallott nézeteit Karácsony –, de csak a társas lélek funkciói útján. Ha az értelemre is akarok hatni nevelőleg, akkor a nevelésnek nyelvinek is kell lennie, mert a társas lélek értelmi funkciója egy jelrendszerben mozog, két ember munkája és ezt nevezzük nyelvnek. A nyelvi nevelő ráhatás nem is lehet más, mint funkcionális, a nevelő és a növendék beszélése formájában. Az élő nyelv, miközben él, hat, ha a beszélő két ember munkaközösségében az erő nem egyforma megosztású, természetszerűleg hat nevelően az erősebb a gyöngébb felé. Az értelem minden egyéb vonatkozásában egyéni lelki adottság, tehát autonóm, ennél fogva nevelhetetlen. A kultúra átadása az utókornak szintén csak nyelvben lehetséges, az új kultúra a nyelv közegén át galvanizálódik át a régi generáció pólusától az új generáció pólusáig” (XVI).

Gondoljunk most a mai oktatásban szokásos felmérő dolgozatokra, közép- és főiskolai, egyetemi vizsgák írásos, s ezért személytelen tesztjeire, hova lett ezekből az élő nyelv? Visszaemlékszem egyetemi tanulmányaimra, amiket a hatvanas évek második felében folytattam, és úgy végeztem el, hogy minden vizsgám szóbeli vizsga volt, tesztet soha nem kellett kitöltenem, csak a szemináriumi dolgozatok voltak írásbeliek, melyek előadása és értékelése azonban leginkább szóban történt, és természetesen a szakdolgozat is írásbeli volt. Ez az idő, sajnos, elmúlt, és az élő beszéd nemcsak az iskolákból szorult ki, de az élet más területeiről is, például a hivatalos eljárások zöme formanyomtatványok közvetítésével zajlik, életünk mindennapi kérdései és válaszai rubrikákba szorultak vissza, ahonnan magunk még mindig „kilógunk”, s ezért újabb és újabb formanyomtatványok egyre kisebb rubrikáiban kényszerülünk keresgélni igazunkkal együtt elvesztett egyéniségünket.

Társadalmi szempontból

Nyelvtantól tehát szokatlan kezdet, hogy nem hangtannal kezdődik, sem más nyelvi diszciplínával, hanem *A közösség életéről* szóló fejezettel, s ami körül a közösség élete forog, a vásárral. Régióinkban az ún. rendszerváltás utáni évtizedeket szokás a *piacgazdaság* „eljövetelének” mondani, megkülönböztetésül a megelőző 50 év *tervgazdaságá*tól. Ebből is következik, hogy azóta életünk minden baját (és örömét) piaci történéseknek szoktuk tulajdonítani, s e történésekről naponta többször is értesülhetünk, amikor a tévé képernyőjén látjuk a tőzsdei mozgások és más gazdasági statisztikák grafikonjait. Karácsony Sándor ezeknél a grafikonoknál életszerűbb képeket állít elénk a vásárról. (Közbevetőleg: a *vásár* és a *piac* szinonimák a magyarban, és mindkettő jövevényszó. A *vásár* a vele egy töről fakadó *bazárral* együtt iráni eredetű, amivel őseink a pontuszi sztyeppén találkozhattak először, míg a *piac* az itáliai *piazza*, végső soron a latin *platea* '(széles) utca' származéka, s ilyenként a honfoglalás körül vagy az után került nyelvünkbe. A *vásár* és a *piac* – ebben a sorrendben – tehát a történelmi idők kezdete óta része életünknek.) Kirakodóvásárhoz illően iktatom hát ide a címszavakat e fejezet – a maga korában szokatlan módon előre tett, „angolszász” típusú – tartalomjegyzékéből:

A) A KÖZÖSSÉGI ÉLET FOGALMA

*A vásár, ahová az emberek egymás kedvéért mennek
Mindenfajta érintkezéshez két ember kell*

*Beszéd közben is két személy szerepel: beszélő és hallgató
Az iskolai élet is a közösségi életre tanít*

B) A KÖZÖSSÉGI ÉLET TÉNYEI

1. *A vásár. A vásár helye és ideje, személyei és cseretárgyai*
2. *A beszéd. A beszéd helye mindig itt van, ideje mindig most van, személyei mindig én vagyok és te vagy, cseretárgyai mindig kérdés és felelet*
3. *A pénz és a szó*
 - a) *A pénz és a pénz értéke a vásáron*
 - b) *A szavak és a szavak értéke beszéd közben: a képzeletbeli kép és a szavak jelentése*

C) A KÖZÖSSÉGI ÉLET FORMÁI

1. *A közösségi élet formái az indítóokok szerint*
 - a) *Adásvétel cserébe. Ajándék és zsákmány. Vásár önmagáért.*
 - b) *Kérdés és felelet: beszédbeli adásvétel. Kijelentés: beszédbeli ajándék. Parancs: beszédbeli zsákmány. Felkiáltás: érzésből fakadó önmagáért való beszéd (költészet: érzésvilágból fakadó önmagáért való beszéd)*
2. *A közösségi élet formái célkitűzés szerint*
 - a) *Eladás, végeladás*
 - b) *Állítás: beszédbeli eladás és tagadás: beszédbeli végeladás*
 - c) *Tagadó parancs vagy tiltás*
 - d) *A marhalevél vagy passzus, azaz a feltételhez kötött adásvétel*
 - e) *Feltételes állítás és feltételes tagadás*
3. *A közösségi élet formái a beszédbeli személyek szerint*
 - a) *Az eladó is adhatja önmagát, a vevő is lehet áru*
 - b) *A beszédbeli személyek a képzeletbeli képen*

A közösségi életnek, más szóval a társas létnek ez a logikai rendbe szedett partíciója új oldaláról mutatja meg a beszédet, s teszi érdekessé, így kívánatosná a vele való foglalkozást. Hogy a kérdés és felelet beszédbeli adásvétel, hogy a kijelentés beszédbeli ajándék, s hogy a parancs beszédbeli zsákmány, hogy az állítás beszédbeli eladás, hogy a tagadás beszédbeli végeladás (ma azt mondanánk, kiárusítás) már címszóként is többet mond a nyelvről, mint az értelmetlen, mert semmiféle párbeszédet nem szolgáló tanrendi tétel, a *möpöfövbő* hangsor.

Az a keret, a *vásár* vagy *piac*, amelyben a beszéd mutatkozik, Karácsony fölfogásában, de mai terminológiával szólva, *win-win* játékot sejtet, ahol minden szabálykövető résztvevő, eladó és vevő, beszélő és hallgató nyer, csak a szabályt, a törvényt áthágó tolvaj veszít (már ha rajtakapják). Ez a piac vagy vásár ellentétben áll a mai hírközlő eszközök sugallta egyoldalú piaci képpel, amely csak a nyereség-veszteség dichotómiájára figyel, s abból von le következtetéseket a gazdaság állásáról és tesz jóslatokat a jövőjére nézve, miközben nincs tekintettel a résztvevők kisebb vagy nagyobb csoportjára sem: úgy vagyunk kénytelenek tekinteni ezt a gazdaságról kapott képet, mint valami lottósorsolást, amelyre vagy vettünk szelvényt, vagy nem, a magunk személyét tekintve azonban tehetetlenek, ma használatos szóval lúzerek vagyunk, akiknek nincs ráhatása

a dolgok kimenetelére. Ezzel szemben Karácsony fölfogására nagyon is illik a couber-tini mondás (a győzelem szinonimájával): „*Nem a nyeres, hanem a részvétel a fontos*”.

Karácsony Sándor nyelvtana mint irodalomelméleti propedeutika³

A könyvek lelke (1941) bevezető tanulmánya, az Irodalmi nevelés alapján

Karácsony nyelvtanának⁴ – véleményem szerint – legfontosabb tétele így hangzik:

„*A mondat részeit nemcsak egymáshoz képest viszonyítjuk, hanem egy másik önkénytelenül melléjük képzelt képzeletbeli képhez is, amelyen mi szereplünk, még pedig éppen beszélünk, még pedig ép[p]en a szóbanforgó történetről vagy állapotról vagy viszonyról festünk szavakkal képzeletbeli képet. A mondatot ehhez a másik mondathoz képest is látjuk s azt a viszonyt, amely a mondat részein ehhez a mondat-hoz képest megismerhető, beszédbeli viszonynak nevezzük*” (Karácsony 1938: 82).

Ugyanezt három évvel később részletesebb kifejtésben találjuk éppen az irodalmi nevelésről szóló esszéjének *Viszonyítás a beszéd ténye és tárgya között* címe alatt:

„*A nyelv nemcsak fizikai és pszichológiai lehetőség, hang és jelentés, nemcsak logikai és valóságba ágyazott mondanivaló a mondat tartalma (relatio-parataxis-szintagmaforma-állítmány és párvai) szerint, hanem reális folyamatához való állandó viszonyulás is. Miközben megértetem magam veled, kiöntöm eléd magamat, állandóan viszonyulok is ehhez a realitáshoz. Nemcsak mondom azt, amit mondok, hanem mindig ahhoz képest is mondom, hogy: úgy mondom, miszerint én itt most téged szóval tartalak, hogy megérts. Minden, amit mondok, sajátmaga szerint lesz az, ami, de azonkívül ahhoz képest is olyan lesz, amilyen, hogy mindezt én mondom, neked mondom, most mondom, mikor mondom és itt, ahol mondom. Sőt viszonyul a mondanivalóm nemcsak ahhoz a tényhez magához, hogy beszélek, hanem annak indító okához, céljához, előzményeihez és következményeihez is. A relációk természetesen itt is ugyanazok, mint a mondanivalómban voltak.*

1. Szimultaneitás és szukcesszivitás. *A mondanivalóm egyidejű azzal, hogy elbeszéltem: Tempus praesens, jelen idő. Nem egyidejűek. Előidejű: tempus praeteritum, utóidejű: tempus futurum.*

³ felkészítés, előkészítés

⁴ Karácsony Sándor nyelvtanát a maga idejében nem vette tudomásul a nyelvészszakma, amint a nála egy évvel később, 1939-ben megjelent másik modern magyar nyelvtant, Lotz János *Das ungarische Sprachsystem*ét sem. Tanítványai körében azonban lábra kapott a mellérendelés – amit ő nemzeti karaktervonásnak, sőt inkább a nemzet elé állított követelménynek szánt, és szembeállított a Harmadik Birodalom *Führerprinzip*ével – nyelvre való kiterjesztése: a finnugor rokonságú magyar mellérendelő, az indogermán rokonságú német alárendelő nyelv. E nyelvtipológiaiaként értett, pontosabban félreértett és vulgarizált elképzelés elfődte, sőt bizonyos mértékig máig elfődi Karácsony nyelvfelfogásának valódi értékét. Nyelvtanából ugyanis világosan kiderül, hogy számára és szemében a nyelvi mellérendelés és alárendelés korrelatív fogalmak, azaz egymást föltételező és ezért egymásba átalakítható, transzformálható folyamatok – a magyarban is (Simoncsics 2006: 106–128).

2. Azonosság. A mondanivalóm alanya a beszéd alanyával azonos: *persona prima*, első személy; a beszéd szenvedő alanyával azonos: *persona secunda*, második személy. Nem azonos a beszédbeli személyekkel: *persona tertia*, harmadik személy.
3. Relatio a személyek között. a) Az első személy a második személyre való tekintet nélkül mondja el mondanivalóját: közöl. b) a második személyt is belevonja a fogalmazásba: kérdez, parancsol.
4. Relatio az állítmány szempontjából a) az állítmány természetesen megy át a 2. személy világába, mert az 1. személy állít valamit b) az állítmány különösen megy át a 2. személy világába, mert az 1. személy tagad valamit. Állítás és tagadás lehet egyaránt kategorikus és asserterikus”.

Mielőtt folytatnám az idézetet, fölhívom a figyelmet arra, hogy e négy pont adja Karácsony nyelvtanának magját, a beszédbeli személyek közti erőterben alakuló és változó (ma már azt mondanánk, generatív és transzformációs) nyelvi anyag prezentációjának vázlatát. Karácsony nyelvtana voltaképpen generatív és transzformációs elveken alapul, bár az évtizedekkel később létrejött, e néven futó nyelvtanok formalizált apparátusa természetesen nincs meg benne. Most pedig visszatérek Karácsony gondolatmenetéhez:

„Végül a mondanivaló előzménye az, hogy a beszélő személy lelke telített volt, tehát meg kellett szólalnia, következménye pedig az, hogy a hallgató közönség megérti, amit a beszélő mondott neki. A beszélőnek tehát rendelkezésére állott a jelrendszer minden jele, a megértést pedig az szolgálta beszéd közben, hogy szavát bizonyos rendben hallatta, a hallgató által ismert dologból indult ki és úgy jutott el mondanivalója új részéhez, ha pedig nem tette, az ismert részt vagy feltételezte közönségénél, vagy feleslegesnek tartotta. Lélektani alany, lélektani állítmány; kérdés és parancs lélektani alany nélkül, vagy azzal (toldalékos kérdés és parancs). Szórendi törvény” (78–79).

Ezután következik a fenti sorrendet követve Karácsony irodalmi látóhatárának, műfaji osztályozásának számbavétele a

„Personae: napló, levél, folyó beszéd; Tempora: elbeszélés, rábeszélés, megbeszélés, történetírás, szónoklat, értekezés; Modi I: elbeszélő nyugalom, indulatos kiáltozás, kérdve kifejtő káté [...] oráció, esszé, epika, dráma, líra; Modi II: Coniunctivus. Érvelés, cáfolat, hipotetikus formák [...] Karrikatúra (Stilparódia, szatíra, ironia, gúny, humor; Aequivalens jel. Invenció, izgalom, élmény. Kíváncsiság, révület; Szó és mondatrend (diszpozíció). Inverzió, ellipszis, tautológia”

címszavak alatt. Bármennyire vázlatos is esszéjének ez a része, minden mozzanata alaposan végig van gondolva.

Számos magyar irodalmi példa mellett, sőt előtt Alfred de Vigny (1797–1863) *Moïse* című poémája szolgáltatja esszéjének vezérfonalát és példatárát. A különböző (francia, német és magyar) irodalmi példákban bővelkedő, mélyen szántó gondolatokban gazdag, néhol mégis vázlatos esszé abból indul ki és oda konkludál, hogy

„az irodalom: nyelv. Száz kötetben sem történhetik vele soha semmi más, mint ami nyelvvel történhetik. Az irodalom: jelkép. Akármi történik vele, százféleképpen mindig az az egy történik vele, hogy jelrendszerből jelképrendszerré fűti az izgalom,

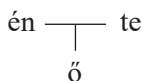
a költőt kifejezésre hajtó, a jelrendszert megostromolni készítő, siker felé űző izgalom. Az irodalom: jelentésváltozás hát, amely az összes nyelvi adottságokon végbemehet. Az irodalmi elemzésnek azt kötelessége keresni mindenben: a nyelv lehetőségeinek melyik pontján vagy mely pontjain hogyan ment végbe miféle jelentésváltozás, hogy im a jelrendszerből megint jelképrendszer lett, vagyis: költészet van jelen?” (79–84).

Magamról is beszélek, amikor azt mondom, hogy a karácsonyi nyelvezet nehezen érthető a későbbi nemzedékek számára. Ennek sok oka van, közülük hármat említek.

Az egyik nemzedéki, hogy ti. korosztályának (a 19–20. század fordulója idején éretté válóknak) a nép, ahogy Tömörkény István nevezi őket, a „célszörű szögény embörök” és a hozzájuk közel állók még egy gazdag orális kultúrában nőttek föl, amely képes volt plasztikus képekben közvetíteni és fölfogni a legbonyolultabb üzeneteket is, és ez kiterjedt a kultúra minden regiszterére a folklórtól kezdve az iskolázott legjobbak, mint többekkel együtt Móra, Móricz, Ady, Krúdy, Kosztolányi pallérozott nyelvi műveltségéig. Az újabb nemzedékek nyelve ennél sokkal szűkebb skálán mozog, szikárabb, vizuális ereje gyenge, legextrémebb megvalósulásában közelít a képletek szinte preverbális szintre süllyedő (hétköznapi nyelven elmondhatatlan) világához.

A másik ok, amint az a fönti idézetekből is kitűnik, az ő latinos humanista műveltsége, amely grammatikai-logikai, retorikai, stilisztikai, poétikai vonatkozásaiban mutatkozik meg, s amelyhez képest a mai nemzedék angolszász eredetű terminológiai világa csak gyenge visszfény.

Harmadik okként említem a legfontosabbat, hogy vizsgálandó tárgyára, a nyelvre, speciálisan a magyar nyelvre szokatlan és eladdig ismeretlen szempontból tekint, és teljesen új, föltérképezetlen világot fedez föl benne. Éppen ezért nem tartom fölöslegesnek, hogy magyarázatot fűzzek Karácsony fönt idézett és véleményem szerint legeredetibb tételéhez, amely a nyelvi rendszer társas és önmagára visszautaló jellegét állítja fókuszba, és ez nyelvtanának „generátora”. A nyelv abban különbözik az összes többi emberi jelrendszertől – nem is szólva az állatvilág jelrendszereiről –, hogy alapját a beszélő és hallgató, a nyelvtani első és második személy képezte tengely és az e tengellyel szemben álló harmadik személy alkotta szilárd struktúra, a T-struktúra⁵ alkotja:



Minden nyelvi közlés ehhez viszonyul. Csak a nyelv ilyen kétrétegű az emberi jelek világában, ahol az adó és a vevő (én és te, a grammatikai 1. és 2. személy) bele van applikálva az üzenetbe. Gondoljon az olvasó Petőfi versére: *TOLDI írójához elküldöm lelkemet / Meleg kézfogásra, forró ölelésre!... / Olvastam költőtárs, olvastam művedet, / Snagy az én szívemnek ő gyönyörűsége.* Mind a grammatikai első, mind a grammatikai második személy explicit módon van jelen az üzenetben, aminek egésze természetesen 3. személyű. Ellenpróba: képzeljünk el egy zongoradarabot, mondjuk Bartók *Allegro barbaro*ját. Akár a bal kéz, akár a jobb kéz játszotta szólámat tekintsük is, mindkettő – nyelvtanilag – harmadik személy, amint a kettő összjátékából kialakuló harmónia vagy

⁵ A T-struktúra – a Karácsony utáni nemzedék képletnyelvének eleme – névadója Lotz János volt (Lotz 1967).

diszharmonia is az. Az „én”, a darabot játszó zongorista vagy a fülünk hallatára improvizáló szerző – nyelvtanilag – nincs képviselve az előadott műben, ahogy a darabot hallgató közönség, a nyelvtani „te” sincs. Múlt idő – többek közt ezért – sincs a zenében, a zene az „éppen most folyó”, az „örök” jelen. Vagy gondoljunk Rembrandt vagy Van Gogh vagy Rippl-Rónai „önarcképeire”, az „én” csak mint „ő”, egy harmadik személybe transzponált személy mutatkozik, csak így tud mutatkozni – „nekem”, a képről mindig kimaradó első személyű szemlélőnek. Tehát: „én” és „te” csak a nyelvben, a nyelv által létezik, a nyelven kívül, a nyelvtől függetlenül, a nyelven kívül csak „ő” van az emberi jelrendszerekben. Az „én” és „te” közti különleges viszonyt a magyarban külön paradigma képviseli, az ún. implikatívusz (-LAK), amelynek nevet Lotz János adott, s amelyben az alany egyes szám első személy, a tárgy pedig egyes vagy többes második személy, például *ismer-lek, lát-lak* (Lotz 1962). Nem mellesleg: a beszédnek is van személye, s ez a harmadik személy, amit legtöbbször a semleges „az” mutató névmás⁶ képvisel: „*Azt mondom, hogy hallgass*”. „*Én*” és „*te*” a társalgás során mindig cserélődik, s az emberlétnak, a „társas” létnek ez a nyelvi „cserélhetőség” az alapja. Csalafinta példa erre a párbeszédés gyerekmondóka: „*Én vagyok én, te vagy te, ki a nagyobb számár, én vagy te?*” Akár úgy válaszol a kérdező, hogy: „*én*”, akár úgy, hogy „*te*”, mindenképpen rajta ragad a „*számárság*” bélyege. Ugyanez költői megfogalmazásban: „*Én én vagyok magamnak / s néked én te vagyok, / s te én vagy magadnak, / két külön hatalom*” (Radnóti Miklós: *Kis nyelvtan a Papírszeletek ciklusból*). (Az „*én*”-nek ez a „*te*”-vel váltakozó része az, ami Karácsony szerint nevelhető, a belső mag, az autonóm „*én*”, nem.)

Személyi vonatkozásban az állati lét valószínűleg éppen abban különbözik az emberléttől, hogy az „*én*” fogalma legfőleg csak homályosan és artikulatlanul, úgyszólván vegetatív szinten nyilvánul meg benne. Ami az „*ő*” illeti: jelen-nem-lévő „*ő*” egyáltalán nincs az állati létben, a jelen-lévő „*ő*” pedig összemosódik a „*te*” kategóriájával, ez pedig az „*én*”-ével. E sajátos konglomeráció aggregációja adja ki a „*mi*” (falka, horda) kategóriáját. (NB. Az aggregáció terminus technicus a latin *grex, gregis* 'nyáj' továbbképzett alakja.)

⁶ A magyar mutató névmások rendszere kétosztatú, például *ez* (közelre mutató) vs. *az* (távolra mutató). Utóbbiban két szféra olvad egymásba, egy a beszéd tengelyétől távolabbra eső, de még látható és egy ezen kívül eső, láthatatlan vagy képzelt, azaz semleges. Vannak olyan nyelvek, amelyek névmásrendszere megkülönbözteti e két szférát is, tehát háromosztatú, mint például a finn: *tämä* 'ez (a közeli)', *tuo* 'az (a távoli)', *se* 'az (a láthatatlan, vagy képzeletbeli, semleges)', grafikusán:

$$\begin{array}{ccc} \textit{tämä} & \text{---} & \textit{tuo} \\ & | & \\ & \textit{se} & \end{array}$$

A figyelmes olvasó szemét bizonyára nem kerüli el a finn mutató névmások háromosztatúsága és a magyar személynévmások hasonló konstellációja, amit az imént T-struktúrának neveztünk. Ez nem véletlen: a magyar *ő* és a finn *se* etimológiailag összefügg egymással.

A megértésről A magyarok kincse (1944) bevezető tanulmánya, A 'cinikus' Mikszáth kapcsán

A megértés fogalmát a nyelvészek, sőt a jeltudomány művelői, a szemiotikusok is meglehetősen elhanyagolták. A kommunikációs modellek számolnak ugyan a visszacsatolás (feedback) funkciójával, ami biztosítja a kommunikáció célirányban tartását (megértésre irányultságát), sőt számolnak a redundancia funkciójával is, ami elősegíti az üzenet sikeres átvitelét, s e kettő együtt már majdnem kiadja a megértést. Karácsony a megértés újabb dimenziójára nyit ajtót, amikor a félreértéssel állítja korrelációba. Egy korábbi munkájában, *A magyar észjárásban* (1939) sejtésszerűen utal arra, hogy ez, ti. a félreérthetőség „a nyelvnek végső kérdése, egyetlen megfejthetetlen és megfejthetetlen transzcendens eleme”, s hogy a „népet is foglalkoztatja ugyanez a probléma, a találós kérdések, nyelvi tréfák köntösébe vannak öltöztetve ezek a problémák”. Csak egy példa az általa idézett találós kérdések közül: Kérdés: *Mikor fél a pap?* Felelet: *A katedrába'* (onnan ti. csak a fele látszik), mert „más képre gondol a kérdezett, másra a kérdező” (Karácsony 1939: 119–120), ez az az eset, homonímia a párbeszédben, amikor egy hangalak két jelentése ki van osztva a két résztvevőnek. A nyelvi humornak (és iróniának) ez az ösműfaja, a találós kérdés – természetem én hozzá – egyúttal a nyelvi higiénia elemi eszköze, amint közvetlen leszármazottja, a vicc is az. Ahol a találós kérdés vagy a vicc, általában a humor él, a propagandának (= a jelentést elszegényítő tömegkommunikációnak) nehéz dolga van, vagy kell, hogy legyen.

„Tudjuk, hogy Mikszáth relációi mindig a természeti és szellemi között születtek, valamennyi egyféleképpen, mint egyik a másikhoz képest. A természeti a szellemihez képest. A való a kellőhöz képest. A jelrendszer ez a reláció: a dolog a jelentéshez képest. [...] A test: a dolog, a lélek: a jel. A nyelv: a dolog a jelhez képest, tehát a jelentés. A jelentés az a reláció, amely az embert kiemeli a többi földi lény sorából és emberré teszi” (XXXIII).

Ez a sztoikusok jelfölfogása, amit Karácsony föltehetőleg de Saussure interpretációjában ismert meg Genfben, amikor Charles Bally-nak, de Saussure tanítványának előadásait hallgatta európai peregrinációján az I. világháború előtt. E szerint a jel (signe) két összetevőből, jelölőből (signifiant) és jelöltből (signifié) áll, előbbi érzékelhető (sensible), utóbbi érthető (intelligible), előbbi materiális (nyelv esetében fizikailag mérhető hangerő, rezgésszám és tartam), utóbbi szellemi természetű (s ezért megfoghatatlan). Karácsony ezt a jel-képet helyezi a beszélő és hallgató közti erőterbe. A jelentés a megértésen keresztül lesz két ember egymás felé törekvésének eredménye:

„A szóló a jelentést úgy kapja, hogy jelt ad és az, akinek szól, értesül a dologról. [...] A dolog, a másik ember felől, a test, a jel, a szóló felől, a lélek. Alapjában véve nagyon messzire vannak egymáshoz. Nagyon mélyről reagál a megszólított és nagyon magasról szól a szóló, ha találkozni akarnak a nyelv közbüeső választóvonalán. Nagyon a lélekből kell szólnia a szólónak, mert nagyon testi füllel hallgat reá a megszólított. [...]

A megszólított egészen a testi szférából siet a szóló felé a megértés vonalához. Őt a szóló felől csak az az egy dolog érdekli, nem forog-e veszedelemben, mióta és amiért a másik ember megzavarta létezésében, beleavatkozott az életébe azzal, hogy

megszóltalt. A megszólított tehát a másik emberhez képest életérzéseiben nyugtalanodik s azért törekszik a másik ember felé, mert a megértéstől várja egyensúlyi helyzete visszalendülését a nyugvópontig. Jogában [Karácsony társaslelki skáláján ez a legalsó fok] érzi veszélyeztetve magát, de ha eroszt, törekvést érez a szóló felé, a megértésben megpihenhet majd.

[...]

Megbízható hírek csak a transzcendensből [Karácsony társaslelki skálájának ez a legfelső foka] jöhetnek, de csak akkor, ha a szóló eljuttatja a jeleket az értékskáláig, a kánonig, amikor is a kellő fémjelzi a valót s ezzel útbaigazít az értekek és ösztönök útvesztőjében, vagy éppenséggel összevisszaságában. A rendbeszedett világ: a jelentések világa. Az ember és a másik ember egymáshoz képest ott bizonyultak egyképpen embernek, mikor a megszólított megértette a jelt, mikor tehát a jelentés megszületett. Vagyis a szóló a transzcendens életérzésből az értékrendszeren átfeszítette a jelt vagyis előkészítette a jelentést, a megszólítottat pedig a szóló felé törekvő erosz a jogi életérzésből odavonzotta a megértéshez. A találkozási vonalon a találkozási pontot a jelentés adja. A jelentés így reláció, törtszám, melynek számlálója a jel, nevezője a megértés. Annál teljesebb és tökéletesebb, mennél inkább megközelíti az egységet, mikor a számláló egyenlő a nevezővel, a szóló adta jelnek valóban az a jelentése, ahogy a megszólított megértette. Mikszáth úgy látja, hogy az emberek között a legtöbb tragikomédiát a meg nem értés [kiemelés tőlem – S.P.] okozza. Innen leli magyarázatát az ő nyelvének (általam irtózatossáknak jelzett) tudatossága is. Pedig az ő józan, kiábrándult szeme nagyon jól látja, hogy a jelentés világossága csak érték, kánon, mely soha meg nem valósulhat. Relációja irracionális szám. Maga a tökéletes jelentés, az egység csupán a transzcendensben lehet valóság” (XXXIII–XXXIV).

A félreértéshez, ami ebben az idézetben meg-nem-értésként szerepel, Karácsony a tragikomikus jelzöt illeszti, súlyosabbá téve a korábban még csak sejtésszerű utalását a nyelvi kétértelműség tréfának alapot adó voltára.

Összegzésül elmondható, hogy Karácsony nyelv- (és irodalom) fölfogása a de Saussure tanítása közvetítette sztoikus jel-képben gyökerezik, ami két összetevő, a test és lélek, a materiális (megfogható) jelölő és szellemi (megérthető) jelölt kapcsolata, azaz a jelentés. E két összetevőt a beszéd folyamán a résztvevők, beszélő és hallgató felváltva képviselik, s hozzák létre együtt újra a jelentést. Ebből a jelfölfogásból bontja ki társaslélektani nyelvтанát, amely részletes, újszerű és a maga vonatkoztatási keretében vaskövetkezetességű leírása a magyar nyelvnek, ugyanakkor egyetemes kitekintésű, alapjait tekintve univerzális nyelvтан is. Ez a jel-kép művelődéstörténeti perspektívában mutatkozik Karácsony teoretikusi oeuvre-jének már intrádájában is, a *Nyugati világnézetünk felemás igában* (1933) című esszéjében, amely a jel-kép két összetevőjét, a testet és a lelket mint a görög-római klasszicizmus és a rákövetkező krisztianizmus kultúrájának időben egymás után következő jellemzőit teríti ki elénk esztétikai, etikai, vallási vonatkozásban. Ebből adódik majd az a rákövetkező esztendőkből kikristályosodó meggyőződése, hogy a nyelv, noha fizikai valóságában disztinkt elemekből, mondatokból, frázisokból, szavakból, morfémből és hangokból áll (ilyen sorrendben!), s ekként a fizikai valóság része, elszakíthatatlan a környező szellemi világtól (kezdve a vásáron s végezve az áhítat magas fokán a vallásban), abba mélyen bele van ágyazva, mindenekelőtt a beszéd létrehozóinak, a beszélőnek és a hallgatónak erőterébe, amely létrejöttének állandó színhelye is.

Gyakorlati kérdés: Mely idegen nyelveket kell(ene) tanulnunk?

A *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon* lehet ugyan szerzője szándéka szerint pedagógia, anyagát tekintve azonban mégiscsak nyelvtan, mégpedig anyanyelvi nyelvtan. A magyar (mint minden nyelv) különleges, de különleges volta csak más nyelvekhez való viszonyában érvényesül. Ezért az anyanyelvi nyelvtan csak más idegen nyelvek nyelvtanához képest értékelhető igazán. A magyar mint anyanyelv ismeretéhez voltaképpen idegen nyelvek ismeretén át vezet az út. A nyelv azonban nem önmagában áll, mint főttebb is láthattuk, hanem egyfelől kommunikáció (ami a jelentés körül forog), másfelől pedig nemzedékről nemzedékre áthagyományozódó kultúra (például irodalom). Erről így vélekedik Karácsony Sándor:

„1. Első feladatunk latin-görög kultúránk egészséges alapra helyezése és alapos kimélyítése. [...]

Mi semmi esetre sem mondhatunk le a latin nyelvről, hiszen a múltunk kulcsa. Európai kultúrközösségben élünk, tehát az sem közömbös előttünk, hogy a román nyelvek filológiája már középkorok fokon rajta alapul, az angolszász és német klasszicizmus megértése nagyon bonyolult volna nélküle, a keresztyén, különösen katolikus közösség sohasem mondhat le róla, nem szólva arról, hogy kezdetei ködbe vesznének, ha e biztos bázist nem létezőnek vagy elhanyagolhatónak nyilvánítanánk. [...]

De nemcsak harcok eszményeink követelik a történelmi mennél mélyebb alapvetést, hanem missziós terveink is. Az Európai Egyesült Államok gondolata, benne a mi elhelyezkedésünk északi és déli szlávok, oláhok között, a keleti és nyugati keresztyénség helyzeti energiája, a legkeletibb protestantizmus tényéből áradó feladatok, az egészségesen megfogalmazott s még így is Japánig nyúló turanizmus olyan perspektívák, amelyeknek nem tehet eleget parvenü-kultúra.

2. Közben ne feledjük, hogy nemcsak elődeink voltak, hanem testvéreink is vannak s az osztozkodásnak éppúgy megvannak a maga nyelvi-technikai követelményei, mint ahogy az örökösödésnek megvoltak. Négyes kötelességünk hűtlen teljesítésében érzem magunkat súlyosan elmarasztalhatóknak. Nem tanuljuk kellő mértékben a világnyelveket, Egésszmagyarország nemzetiségi nyelveit, a Balkán nyelveit és a velünk rokon nemzetekét. Nem azt a lehetetlenséget kívánja ez a megállapítás, hogy a szebb és jobb közeljövőben ugyanaz a fiatalember beszéljen folyékonyan németül, franciául, angolul, olaszul, csehül, tótul, horvátszerbül, oláhul, bolgárul, törökül, finnül és esetleg japánul is, de azt igenis jelenti, hogy egy bizonyos közösségben akadjanak emberek, akik ezen a téren bölcs munkamegosztással és sok mindenre kiterjedő felelősséggel viseljék gondját mindezeknek a munkaalkalmaknak. S nem felesleges ideírnom azt sem: ne a hotelportások készségével és színvonalán. Hány egyetemet végzett, állítólag németül tudó magyar ember hallgatni kénytelen idegenekkel szemben csak azért, mert törve beszél és levelez németül.

Nemzetközi konferenciákon sajnálattal kell minduntalan megállapítanunk hátterbe szorulásunkat nyelvi ügyefogyottságunk miatt” (Karácsony 1942: 437–438). Néhány lappal odább: „minden irredenta üres fecsegés, ha életünk folyása régiben marad s mi sem ismerjük meg jobban a velünk egy fedél alatt lakókat, mint amennyire apáink ismerték, helyesebben nem ismerték” (Karácsony 1942: 442–443).

A magyar kultúrának a latinhoz való kapcsolatáról szólva Karácsony Sándor nézetével egybevé, amit a kortárs Szerb Antal állít, hogy ti. „a magyar irodalom tulajdonképpen a latin irodalom leánya, akár a francia, olasz vagy a spanyol irodalom” (Szerb 1934/1992: 31). A történelmi kontextushoz tartozik, hogy Karácsony fenti kijelentései *Az egyetemes modern magyar ember* és *Csonkamagyarországi modern magyar ember* című fejezetekben hangzanak el. A nyelvhasználat is, s általában a terminológia, hadd mondjam így, a „kor bűne”, mert ebben az időben válnak a korábban ártatlan népnevek végképp megbélyegzővé. Pedig Karácsony testvérként gondol a szlovákokra és a románokra, nyelvüket mégis tótnak és oláhnak írja. 1945-ben kiadott *Magyar békéjében* már (cseh)szlovákokról és románokról beszél.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy ezeket a mondatokat a hitleri Németország oldalán történt háborúba lépésünk után egy évvel írta Karácsony Sándor. E mondatok olyan kontextusban hangoztak el, amikor a németek Európa teljes leigázásától csak karnyújtásnyi távolságra érezhették magukat, és a velük szemben álló szövetséges hatalmak szerencsecsillaga sem volt még látható. Bátorságra vallott – nemcsak erkölcsi, de intellektuális bátorságra is – „Európai Egyesült Államokat” emlegetni, kelet-európai missziós feladatainkra figyelmeztetni, szomszédainkat „testvérként” említeni, s az irredentizmus győzelmi rivalgásában bevallani „apáink” reánk szálló történelmi mulasztását, ami a történelmi Magyarország szétesésének egyik oka volt, hogy „nem ismerték a velünk egy fedél alatt lakókat”. Az azóta eltelt több mint hetven évben sok minden máshogy történt, mint ahogy Karácsony és vele mi sokan szeretnénk volna. Például az ún. pártállami évtizedekben majdnem sikerült elsikkasztani a latinoktatást, ami pedig „múltunk kulcsa az európai kultúrközösségben, ahol élünk”. És Kelet-Európa misszionálása, és benne mindenek előtt a magunk misszionálása is elmaradt, minek következtében mulasztásaink bűnökké súlyosbodtak. A keleti despotizmus gleccserként temetett be minden korábbi állapotot (jót, de főként rosszat), ami a rendszer összeomlása után, a kelet-európai jégkorszak elmúltával gyorsan kiolvadt. A „nagy” Szovjetunió eltűnt, s elöbukkantak a korábban még szinte rejtőző szomszédok, sőt meg is szaporodtak, öt államból lett hét (Csehszlovákia helyett Szlovákia, Szovjetunió helyett Ukrajna, Jugoszlávia helyett Szerbia, Horvátország és Szlovénia, csak Románia és Ausztria maradt meg régi nevén), s velük ugyanennyi nyelv. Beléptünk a mára már 28 államot magába foglaló Európai Unióba, ahol 27 nyelvet beszélnek – ha a németet két állam, Németország és Ausztria közös nyelvének vesszük. Idegennyelv-oktatásunk nem követte e történelmi változásokat, és annyiban változott csak, hogy a kötelező oroszot fölváltotta az angol mint első idegen nyelv, amelyet másodikként a német követ, aztán következik messze mögöttük a francia, olasz, spanyol, orosz, míg újdonsült-régi szomszédaink, szlovákok, ukránok, románok, szerbek, horvátok, szlovénok nyelvének és kultúrájának tanítására nincs semmiféle országos program (az a néhány „kisebbségi” – szlovák, román, szerb, horvát – gimnázium fontos, de csak jelképes intézmény e téren). Finnugor nyelvrokonságunk, nyelvünk periférikus volta miatt és ilyen oktatáspolitikai mellett ifjúságunk nyelvi elszigeteltsége, s belőle következően „nemzeti” pszichózisunk (paranoiánk) évtizedekre biztosítva van, európai identitásunk nyelvi szálakkal való erősítése a távoli jövő kódéba vész. Miközben szomszédaink, lévén indoeurópai rokonságúak, akár távlatos nyelvoktatás-politika nélkül is könnyen képesek bekapcsolódni Európába.

Az egykori oroszoktatás infrastruktúrája is foszladozik, pedig az orosz nyelv, s aminek helyet ad, az orosz irodalom és kultúra – ellentétben a néhai szovjet és utódjával, a mai orosz állammal – az európai szellemiséget képviseli, ami a II. világháború utáni évtizedek kényszere „ellenére” talált utat a magyar kultúrához, és kár lenne, ha ezt a bejárt utat fölverné a felejtés gyoma.

A gleccserjég elolvadtával – távlatos szomszédságpolitika és az azt megalapozó nyelvoktatás-politika hiánya miatt is – föltámadt az irredenta szelleme, és „nem üres fecsegésként”, de annál láthatóbb formában kísért mint autókra ragasztott, olykor árpádsávós és 64 vármegyés Nagymagyarország matrica. (Körülbelül ez az akármilyen értelemben vett „legolcsóbb szomszédságpolitika”, mert ehhez semmilyen nyelvtudás nem kell, és így nem kell meghallanunk azt sem, mit szólnak ehhez szomszédaink.)

A 2014-ben elhunyt nagy francia középkor-történész, Jacques Le Goff a 21. század első évtizedében az európai identitásról szólva hasonló módon gondolkodik mindarról, amiről Karácsony a II. világháború fenyegettségében csak reménykedhetett:

„Itt van a mi sokféleségünk, a mi sok kultúránk. Európa igazi identitása a mi sokféle identitásunk, amit meg kell őriznünk olyan területeken is, ahol egyáltalán nem könnyű, mint például a nyelvek területe. Modern európaiként az embernek három nyelven kellene tudni: az anyanyelvén, a nyelven, ami önmagáért érdeklí, emellett angolul, amelynek globális változata hasznos, bár szegényes eszköze a kommunikációnak, és sajnos nem a brit szigetek klasszikus angolja, és a harmadik nyelv lehet egy fontos nyelv, mint például a francia, a német vagy a spanyol, de akár a latin is. Miért is ne lehetne a latin, ami egyesítette az ókort és a középkort? Ha az embernek nincs hozzá kedve, választhatja az izlandit, a magyart vagy valamelyik szláv nyelvet. Ez a széles nyelvi horizont erősíti majd mind a nemzeti, mind az európai identitást” (idézi Per Nyholm *Európaiak* című könyvében⁷).

Összefoglalás történeti perspektívában

Karácsony Sándor nyelvfölfogását, nyelvvel és irodalommal kapcsolatos megnyilatkozásainak néhány jellemzőjét próbáltam itt megmutatni. Munkássága mind pedagógiai, mind leíró nyelvtani, mind irodalomtörténeti vonatkozásban meghökkentő, szokatlan, s utólag belátható, hogy messze kora előtt járó módon radikálisan új. Szilágyi N. Sándor például kimutatta, hogy Karácsony nyelvi fölfogása lényegében az évtizedekkel később létrejött kognitív nyelvészetével azonos (Szilágyi N. 1997); én pedig nyelvi fölfogásának a generatív-transzformációs nyelvtant megelőlegező vonásaira hívtam föl a figyelmet (Simoncsics 1980). Hogy mindennek hasznát sem a hazai irodalom- és művelődéstörténet, sem a gyakorlati pedagógia, sem a nyelvészet nem aratta le, annak egyik okát éppen „kora előtt járó voltában” látom, s ezzel kapcsolatosan abban, hogy a minden háborúval együtt járó elszigeteltség, az ő esetében a II. világháború szellemi rombolása és fizikai dűlása, valamint a rákövetkező „jégkorszak” megakadályozta, hogy érdemeinek megfelelő visszhangot/kritikát kapjon. Fő oka pedig, véleményem szerint, kora, a 20. század tömegkommunikációs kultúrájának kétes értékű terméke, a kultusz, a vezetők és vezetettek közti közvetlen viszony helyére lépő virtuális pótlék. A század karizmatikus

⁷ Nyholm, Per (2013): *Európaiak*. Budapest: M-érték Kiadó, 467. o.

személyiségei, például Mussolini és Hitler e tömegkommunikációs technika (rádió, őrifényképek, elektromos hangosítás, sajtó) birtokában népeket voltak képesek delejes révületbe ejteni, és pusztító kalandokba, esztelen háborúkba vinni; a Csatorna másik oldalán, a kontinens diktátorainál sokkal műveltebb Churchill is képes volt szélesebb közönséget a maga büvkörébe vonni. Karácsony Sándor amellett, hogy kivételesen művelt és eredeti gondolkodású elme, karizmatikus személyiség, kitűnő előadó és szónok volt – akit egyik tanítványa, Heller György nyomán Németh László is „mágnesembernek” nevezett –, a polgárok, parasztok, munkások után (az ő fölfogásában) az utolsó „fölszabadítandó rend”, az ifjúság tömegeit volt képes magával ragadni éppúgy, mint a gyarmati fölszabadítás erőszakmentességet hirdető profétája, Gandhi egy egész szubkontinens népét. Bár Karácsony írásai és könyvei az általa alapított vállalkozásnak, a könyvkiadásal is foglalkozó Exodusnak köszönhetően elérhető⁸ voltak, lelkes követői, tanítványai – mint a sikeres népszónokok hallgatósága általában – jelszavakká dermedt címszavaiért lelkesedtek, azokat visszhangozták (lásd a hírhedt lett mellérendelés elvét), s kevés figyelmet fordítottak nehéz szövegeinek megértésére. Erre idő sem volt nagyon, mert mire belefoghattak volna, kitört a háború, utána pedig a keleti despotizmus tette lehetetlenné műveinek nyilvános feldolgozását, megvitatását, hasonlóan kora sok más gondolkodójának munkásságához. A jégkorszak elmúltával pedig az időközben más forrásokból származó anyagokból újrászótt európai kontextusba azért volt nehéz megint beleapplikálni munkásságát, mert hűséges, de még nem teljesen fölkészült tanítványai az eredeti üzenetét sem értették meg egészen. Mesterük nagyszerűsége lenyűgözte őket, európai és nagyvilági tájékozódásukat a világháború akadályozta, ezért valódi méreteit és értékét nem tudták, nem tudhatták bemérni az európai látóhatáron. Erről közvetlen tanítványától, a pedagógus-orvos-biológus Kontra Györgytől (1925–2007) értesültem, ahogy ő volt az is, aki érdeklődésemet Karácsony nyelvészeti munkássága felé fordította. Jólesett hallanom Terts Istvántól, hogy egy másik közeli tanítvány, Vekerdő László (1924–2009) orvos-művelődéstörténész-könyvtáros úgy vélekedett, hogy én jutottam a legmesszebbre Karácsony nyelvészeti munkásságának megértésében.

Karácsony Sándor ezt írja a professzor-tanítvány viszonyról: *„A magyar professzor tanítványa: önnön kételye. A fölényes magyar tanárt nem tanítványai ülik körül, hanem munkatársai, tehát voltaképpen ellenfelei. Az öreg Bolyainak a fia Bolyai folytatása, tehát tagadása, különben (magyar eszünk járása szerint) a beteljesedésnek nem volna szüksége továbbkutatásra”* (Karácsony 1939: 282). Az alkalmatlan és elégtelen idő miatt Karácsony Sándort „önnön kételye”, tanítványai nem vehették körül sokáig, még kevésbé követhették a katedrán, így a személye körüli – mester és tanítványai közti természetes viszony helyére lépő – kultusz mindmáig nehezíti írott munkásságának megértését és ezt követő befogadását.

⁸ A Karácsony Sándor egyik nemesi prédikátumát nevében őrző, Pécelen működő Csökmei Kör támogatásának köszönhetően Karácsony munkái ma ismét elérhetőek a Széphalom Kiadó gondozásában.

IRODALOM

- Fabricsius[-Kovács] Ferenc (1967): A jelentés és a „másik ember”. *Kortárs* 11/8, 1273–1282.
- Heltai Miklós (2015): *Karácsony Sándor hatása az általános tudományos és pedagógiai gondolkodásra a 20. század második felében.* (Kézirat.)
- Karácsony Sándor (1933): *Nyugati világnézetünk felemás igában.* Budapest: Szövétnék.
- (1938): *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon.* Budapest: Exodus.
- (1939): *A magyar észjárás.* Budapest: Exodus.
- (1941): *A könyvek lelke.* Budapest: Exodus.
- (1942): *Ocsúdó magyarság.* Budapest: Exodus.
- (1945): *A magyar béke.* Budapest: Exodus.
- Kontra György (1992): Karácsony Sándor. (Magyar Pedagógusok sorozat.) Budapest: OPKM.
- (2003): *Karácsony Sándor, a nagy hírű professzor.* Budapest: BIP.
- Kövendi Dénes (2009): Honnan jött, merre vitt A magyar észjárás? Karácsony Sándor könyve. *Magyar Szemle (Új folyam)* XVIII/11–12, 74–92.
- Kövendi Dénes – Kontra György (1991): Karácsony Sándor nyelvészeti-pedagógiai munkássága. In: Kiss Jenő – Szűts László (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 424–430.
- Lendvai L. Ferenc (1993) *Egy magyar filozófus: Karácsony Sándor.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lotz, J. [János] (1962): The place of the implicative {-LAK} form in the conjugational pattern of Hungarian. *Commentationes Fenno-Ugricae in honorem Paavo Ravila = MSFOU [Mémoires de la Société Finno-Ougrienne]* CXXVI/317–327.
- Lotz János (1967): A személy, szám viszonyítás és tárgyhatározottság kategóriái a magyarban. In: Imre Samu – Szathmári István (szerk.): *A magyar nyelv története és rendszere. A debreceni nemzetközi nyelvészkongresszus előadásai.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 249–255.
- Nyholm, P. (2013): *Európaiak.* Ford. Simoncsics Péter. Budapest: Mérték Kiadó.
- Simoncsics Péter (1980): Egy magyar nyelvtan a 30-as évekből. *Nyelvtudományi Értekezések* 104/695–705.
- (2005): *Paradigmaváltás légüres térben.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- (2006): Karácsony Sándor nyelvészeti nézeteiről és ezek utóéletéről. *Nyelvtudományi Közlemények* 103/106–128.
- Szépe György – Terts István (1999/2002): Karácsony Sándor, a nyelvészeti megalapozottságú kutató. In: Lénárd Gábor (szerk.): *Gyökerek és gyömölcsök. A Karácsony Sándor Tudományos Konferencia Előadásai. (Kossuth Lajos Tudományegyetem 1999. szeptember 29.) = Acta Paedagogica Debrecina C.* Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, 43–58.
- Szerb Antal (1934/1992): *Magyar irodalomtörténet.* Cluj-Kolozsvár: Erdélyi Szépművés Céh / Budapest: Magvető.
- Szilágyi N. Sándor (1997): *Hogyan teremtünk világot?* Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.
- Vekerdí László (1976): Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséről. In: Szépe György (szerk.): *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért.* Budapest: Tankönyvkiadó, 305–327.
- (1981): Az absztrakt filozófia és a nyelv. (Tudománytörténeti és kritikai megjegyzések.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XIII/207–229.
- (1985): Karácsony Sándor és A magyar észjárás. *Mozgó Világ* 11/12: 62–69.
- (1986): Érvényes példák, tanulságok – vitatható általánosítások. Karácsony Sándor A magyar észjárás című könyvéről. *Forrás* 18/5: 22–26.
- (1990): „Szellemi függetlenség, tisztaság, tisztesség”. Interjú. In: Szántó R.Tibor – Zsolnai László (szerk.): *Kétszemélyes egyetem. Tizenegy beszélgetés.* Budapest: Magvető, 233–258.
- Vekerdí Tamás (1992): *Álmok és lidércek: iskolaalapítás Magyarországon.* Budapest: T-Twins.
- (2006): *Felnőttek és gyerekek: mit akarunk egymástól? Pszichológiai írások.* Budapest: Saxum.
- (2011): *És most belülről...* Budapest: Saxum.

KÖNYVSZEMLE

Dr. Budai László
A magyar mint idegen nyelv grammatikája.

Elmélet és gyakorlat
Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 193.

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2016. 720 p.
ISBN: 978-963-409-068-7

Újabb kötetek segítik a magyar mint idegen nyelv oktatását. A magyar és az angol nyelvészet, valamint a nyelvpedagógia kiváló ismerője és művelője, Budai László jóvoltából 2015-ben vehettük kézbe *A magyar mint idegen nyelv grammatikája – A grammar of Hungarian as a foreign language* című egynyelvű leíró nyelvtant, amelyet egy évvel később követett a folytatás, az *Elmélet és gyakorlat* alcímű kétnyelvű munka. Ez alkalommal az utóbbit mutatjuk be részletesen.

A könyv – a grammatika fogalmának megfelelően – két fő részből, alaktanból és mondatтанból áll. Ezt általános nyelvtani bevezetés előzi meg, összefoglalva többek között a magánhangzó-harmónia és az illeszkedés lényegét, illetőleg bemutatva a szabályos igék ragozását, a határozott és a határozatlan tárgy fogalmát (17–28). Az alaktani rész 80, a mondatтani 62 fejezetből áll, közülük 10 ismétlő, részösszefoglalás jellegű. Az új anyagot tárgyaló egységek mindegyike egyfelől elméletet, magyarázatot tartalmaz, másfelől a témához kapcsolódó változatos gyakorlatsort nyújt. A nyelvtani anyag (a magyarázat szövege és a nyelvi példasor egyaránt) teljes egészében kétnyelvű, magyar és angol. Rendkívül hasznos megoldás ez, hiszen így mindenki számára egyértelmű és pontosan érthető minden apró részlet, nyelvi árnyalat. A gyakorlatsorok – természetesen túlságosan a feladatok meghatározását is beleértve – viszont csak magyar nyelvek, éppen ezért fontos követelmény az ellenőrizhetőség. A tanulás eredményességét

gét fokozza, hogy a megoldási kulcs a könyv végén megtalálható (653–712).

A szerző az Előszóban felhívja a figyelmet a következőre: „A két nyelv mondatainak a jelentése ugyan megfelelhet egymásnak, de ez nem szükségképpen jelenti azt is, hogy az angol fordítások a magyar mondatok kisebb egységeit és belső szerkezetét is meg tudják értetni a tanulóval. A magyarban ugyanis sok olyan szó van – különösen ilyenek a főnévi névmások és az irányokat kifejező határozószók és névutók –, amelyeknek általában nincs közvetlen megfelelőjük az angolban” (5).

Grammatikáról lévén szó, nem lehet eltekinteni a szakszerű terminusok alkalmazásától. Budai László abból a feltételezésből indul ki, hogy a könyv használói tisztában vannak az alapvető alaktani és mondatтani szakkifejezésekkel. Ezek pontos ismerete tehát feltétlenül szükséges a megértéshez, anél is inkább, mert a könyv egész felépítését szigorúan a grammatikai rendszer logikája és belső struktúrája határozza meg.

Az alaktani fejezet a toldalékolás és a szófajok rendszerét adja a nyelvhasználat elsődlegességének figyelembevételével (például az ige toldalékolása, igeidők, igemódok, rendhagyó igék stb.). A nyelvtani tudnivalók kis egységekre vannak lebontva, és szorosan egymásra épülnek, ahogy azt a főnévi igenév, illetőleg a melléknév fejezetei mutatják: „25. A személyrag nélküli főnévi igenév; 26. Udvarias kifejezések főnévi igenévvvel; 27. A személyragos főnévi igenév; 28. A főnévi igenév a *kell* segédigével; 29. A főnévi igenév egyéb segédigékkel és melléknevekkel” (140–160). Illetőleg „52. A melléknevek alany- és tárgyese; 53. A melléknevek fokozása; 54. A képzett melléknevek fokozása és az összehasonlító mondatok; 55. A melléknév mondatтani szerepe; 56. A melléknév módhatározói szerepben” (263–283).

A mondatтani fejezet az egyszerű mondat fő összetevőiből indul ki: a főnévi csoport mint

alany, illetőleg az igei csoport mint állítmány. A továbbiakban az egyszerű és a halmozott mondatrészek, a tagadás, az eldöntendő és a kiegészítő kérdés után 22 fejezet foglalkozik a szórend tudnivalóival. Ezt mindenképpen a kötet rendkívül fontos és tanulságos részének kell tekintenünk, amely a magyar szórend sokszínűségét, „szabad” voltát éppúgy bizonyítja, mint kötöttségeit, jelentésbefolyásoló és -meghatározó szerepét (474–578). A könyv utolsó nagyobb egysége az alá- és a mellérendelő összetett mondatok típusait, illetőleg a sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok tudnivalóit foglalja össze (579–652).

A nyelvtani formák bemutatásában a szerző a teljességre, pontosabban a nyelvi sokszínűség minél teljesebb bemutatására törekszik, azaz a nyelvi variánsok széles körét vonultatja fel. Ennek látványos, az összefüggéseket láttató eszközei a táblázatok, melyek nagy számban segítik a megértést. Például „A tagadó mondatok permutációi és olvasatai” című fejezetben egyetlen mondat (*A fiú nem írt levelet a lánynak.*) 42 szórendi változata szerepel, hét csoportra osztva (497–498). A szórend szempontjából a mondat összetevői négy lehetséges helyet foglalhatnak el: téma – fókusz – ige – kóda (479). A további táblázatok is mindvégig ezt a hasznos és jól alkalmazható felosztást követik.

Szakmai tanulságai miatt érdemes bővebben szólni az egyszerű mondat elemzésének itt követett eljárásáról. A Magyar grammatikában (Keszler 2000: 394–431), illetőleg a hazai közoktatásban már évtizedek óta meglévő mondatelemzési gyakorlattal szemben – a célszerűség jegyében – Budai László némely ponton egyszerűbb és logikusabb megoldást választott. A szerkezettagok szintjét nem bontva elemeire, a mondat fő összetevőinek oldaláról történik az elemzés. Például a tárgy mondatrész esetében a következő felosztással találkozunk: (a) egyetlen szó (A legyek betegséget terjesztenek.), névszói csoport (Megittam két csésze kávét.), tagmondat (Tudom, hogy szereted a gyerekeidet.) (399). – Ugyanez a határozók esetében így fest: (a)

egyetlen szó (Mit csináltál tegnap?); (b) szó-csoport (Elmentem a moziba a barátommal. Kiugrott a hálószoba ajtáján.); (c) tagmondat (Siess, hogy el ne késs az iskolából.) (400).

Már a hagyományos elemzési terminológiában is élt például a „puszta” alany (*a fiú* megérkezett) és a „szerkezetes” alany vagy alanyos szerkezet (*a magas fiú* megérkezett) fogalma, itt valójában ennek az elvnek a kiterjesztéséről van szó: „Ahhoz, hogy a mondatrészek sorrendjét elemezni tudjunk, el kell tekintenünk az iskolai mondatelemzéstől, amely csak a bővítmények alaptagját, a »puszta mondatrészt« (Rác–Szemere 1982: 11–31) veszi alannak, tárgynak vagy határozónak, elválasztva tőlük az ugyancsak mondatrészként kezelt jelzőket. Tényleges összetevőikre kell bontanunk a mondatokat. Az egyszerű mondatban az állítmányon kívül csak egy alanyi, egy tárgyi és egy vagy több határozói funkcióban levő **szó szerkezet/csoport** [kiemelés az eredeti szövegben] szerepelhet összetevőként, de mindegyik lehet halmozott” (Budai 2014: 7–8).

Változatos gyakorlattípusok segítenek az elméleti anyag elmélyítésében: kiegészítés, választás, párosítás, helyettesítés, átalakítás, produktív feladatok, mint például kérdés szerkesztése vagy kérdésre adandó válasz megfogalmazása. Fontos szerep jut a szövegértési feladatoknak. Az igazi megértést az apró részletekre, (jelentés)árnyalatokra vonatkozó kérdések mérik fel, amelyek egyértelműsítik a tanultakat.

Az olvasmányok tematikája igen változatos: magában foglal országismeretet, hungarikumokat, magyar és külföldi szokásokat, a reáliakkal kapcsolatos tudnivalókat, de pragmatikai szempontokat is figyelembe vesz. Megjelennek a különféle tudományterületek, szaknyelvek: szerepel a szén-monoxid-mérgezés (515), a szavatosság és a jótállás összehasonlítása (415), üstököskutató szonda leírása (576); számos történelmi téma: az egyiptomi fáraók (333), a Hunyadiak és a török terjeszkedés, Mátyás király, Rákóczi Ferenc, Mária Terézia, Nagy Lajos, az isaszegi csata (526). De nem hiányoznak a könnye-

debb témák, így a viccek sem (316). Egyfajta toleranciát sugároz más népek szokásainak bemutatása: például török, marokkói, kínai (494–495), arab, mohamedán, indiai (487).

Tanulságos megvizsgálni, hogy a magyar szövegek milyen nyelvváltozattípusokat képviselnek. Grammatikai szempontból szigorúan a sztenderdet követi a könyv (például a szabályszerű ikes ragozást), míg a szóválasztás és a stílus igazodik a beszélt nyelvhez, és kisebb mértékben, szükségszerű módon megjelennek a társalgási nyelv bizalmasabb fordulatai, valamint szaknyelvi, hivatalos nyelvi, zsargonszerű elemek és a mai élet időszerű fordulatai: *Mit parázol?* (462); *Magadnak vetted a sört?* (312); *Sok fiatal drogos.* (426); *A terrorizmus ellen harcolunk.* (210); *Felnagyítják a válság hatásait.* (379); *A tápot a csirkéknek hoztuk.* (494). Szerepe van az állandósult szókapcsolatoknak, a kollokációknak és a nagyobb frazeológiai egységeknek, így a gyakori és a ritkább szólásoknak, közmondásoknak: *Dobbal nem lehet verebet fogni. Könnyű az asztal mellett kalászt szedni.* (150).

A könyvet elsősorban nyelvtanfolyamok résztvevőinek és tanáraiknak, valamint magántanulóknak ajánljuk. A bonyolult nyelvtani rendszerben való tájékozódást megkönnyíti, ha ismerjük vagy felismerjük a grammatika belső logikáját, amit már a tartalomjegyzék alapos tanulmányozásával is elérhetünk (7–13), illetőleg használjuk a magyar és az angol nyelvű tárgymutatót (713–720).

Zimányi Árpád

IRODALOM

- Budai László (2014): „Közönyös rakosgató játék” *Acta Academiae Agriensis XLI. Sectio Linguistica Hungarica*, 7–8.
- Keszler Borbála (szerk., 2000): *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- RácZ Endre – Szemere Gyula (1982): *Mondattani elemzések*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Bóna Judit
**Női beszéd – férfi beszéd
 a fonetikai és a pszicholingvisztikai
 vizsgálatok tükrében**
 Nyelvtudományi Értekezések 167.
 Budapest: Akadémiai Kiadó, 2016. 109 p.
 ISBN: 978 963 05 9730 2

Régóta aktuális téma a nyelvtudományban a férfi és a női hangzó beszéd összehasonlítása. Bóna Judit most megjelent könyve hiánypótló a hazai tudományosságban. Fonetikai szempontból eddig is elemezték női és férfi beszélők produkcióit, de a rendszeres összehasonlításra az igény csak a gendernyelvészet elfogadottá válásával támadt fel.

Bóna könyve reflektál is erre, sajnos meglehetősen felületesen. A biológiai nemmel kapcsolatban csak annyit közöl, hogy „a fogantatáskor eldől”, a társadalmi nemről pedig egy tökéletesen semmitmondó definíciót idéz: „mindazon társadalmi tényezők összefoglaló elnevezése, amelyek különböző mértékben érintik a nőket és a férfiakat...” (8). Ez a felületesség éppen a hangzó beszéddel kapcsolatban vezet indokolatlan egyszerűsítésekhez. A kromoszómaszinten rögzített genetikai terv (a biológiai nem) megbicsaklásai (a fiúknál megfigyelhető androgén-érzékenység vagy a mindkét nemnél alkalmanként fellépő kongenitális adrenális hiperplázia) okozhatnak ugyanis a biológiai nemmel elmentéses beszédprodukción.

A beszédképesség agyi lehorgonyozottságával kapcsolatban a szerző meglehetősen régi forrásokat idéz. Az azóta elhunyt Kimura egyébként korrekt könyve eredetileg 2000-ben jelent meg, tehát nem tartalmazhatja a legújabb eredményeket. Brizendine 2006-os publikációja pedig a könyvpiac meghódításának érdekében számos leegyszerűsítő megfogalmazást tartalmaz. Érdemes lett volna nem másodlagos forrásokhoz – kézikönyvekhez – fordulni, hanem a kor legmagasabb színvonalán álló tudományos közleményeket olvasni, például a *Brain and Language* legújabb évfolyamaiban.

A társadalmi nem az adott nyelvi és kulturális közösség által elvárt szereprepertoár, s mint ilyen, történelmileg és földrajzilag erős változatosságot mutat. A könyv témájában az az izgalmas, hogy a hangzó beszéd a biológiai tényezők és a társadalmi elvárások metszéspontjában, azok bonyolult kölcsönhatásainak eredményeként jön létre. Bóna elemzése során szinte soha nem utal arra, hogy egyik vagy másik jelenség oka az eltérő nemi szocializáció, tehát a társadalmi nemhez köthető szereprepertoár. A nők gondosabb hangképzését, ejtését maga is igazolja vizsgálata során, de megáll a tény rögzítésénél, magyarázatot meg sem próbál találni rá.

A konkrét elemzés tárgya három életkori csoport: gyermekek, fiatal felnőttek és 70 feletti idős emberek, összesen 60 személy beszédprodukcója. A felvételek ideje összesen 4,8 óra volt. A szerző az ő beszédükben először a megakadásjelenségeket vizsgálta, ennek során meglehetősen csekély különbségeket sikerült csak kimutatnia. Ez magyarázható azzal, hogy bizonyos beszédjelenségek meglehetősen ritkán fordulnak elő, s az emberek spontán beszédük során képesek sikeres stratégiákat alkalmazni az elkerülésükre. A kimutatott egyneműség másik oka az lehet, hogy az egyes életkori és nemi csoportokba kevés ember, mindössze tíz személy került. Ennek következtében a nagy egyéni különbségek egy csalóka átlagban mosódtak össze. Pedig az egyes beszélők produkciói extrém módon tértek el egymástól. Ahogy a szerző írja: „A megakadások gyakoriságát tekintve az adatközlők között nagy egyéni különbségek voltak. A legritkábban az egyik idős férfi produkált megakadást (3,3-at 100 szavanként; ez 3,2 megakadást jelentett percenként), a leggyakrabban, 25,7-et 100 szavanként (ez 29,7 megakadást jelent percenként) pedig egy fiatal férfi ejtett valamilyen megakadásjelenséget” (25).

Az egész korpusz, azon belül a csak tíz-tíz főt magukba foglaló életkori és nemi csoportok produkálta alkorpuszok a nyers adatok szemrevételezése alapján nem látszanak kiegyenlítettnek. A korpusznyelvészetben szo-

kásos módszer az, hogy a szélsőséges értékeket figyelmen kívül hagyják, „levágják”. Erre ebben az esetben – vélhetőleg a kísérletben részt vevő személyek eleve csekély száma miatt – nem került sor. Ennek a következménye lehet, hogy alig látszik különbség a két nem nyelvhasználatában, kivéve a nyújtást, erre ugyanis mindhárom életkori csoportban a férfiak produkáltak több példát.

Érdekesebbnek tűnik a beszéd temporális sajátosságait vizsgáló fejezet. A társalgási fordulók vizsgálata megint extrém különbségeket mutat a kísérleti személyek között. „Az idősök között volt olyan adatközlő, akinél egyetlen fordulót adatoltunk, vagyis a felvételekészítő egyetlen kérdése után legalább öt percig beszélt” (58). A három életkori csoport között azonban éppen a fordulók tekintetében volt kimutatható a legnagyobb különbség. A gyermekekkel szemben a felnőttek többet és hosszabban beszéltek. Az egész korpuszból kiemelkedett az idős férfiak teljesítménye, mind az egy forduló során elhangzott szószám, mind pedig az időben mért hossz tekintetében.

A tapasztalatok szerint ez a mutató szoros összefüggést mutat a beszélő együttműködési készségével, azzal, mennyire fontos neki a helyzet, a beszédpartner személye. Magam 24, összesen 18 órás, 128 ezer szövegszót tartalmazó interjú alapján (Huszár 2006) megkülönböztettem elutasító magatartású és nagyon elkötelezett beszélgetőtársakat. A beszélgetéshez legkevesebb szóval hozzájáruló esetében egy fordulóra mindössze öt szó esett, a leglelkesebb partnernél ez a szám 345 volt. Ezzel fordítottan arányos a kérdező szószáma, hiszen minél szófukarabb a kérdező, annál buzgóbbnak kell lennie a kérdezőnek.

A beszéd temporális jellemzőinek vizsgálata több érdekes eredményt hozott, mindenekelőtt azt, hogy a fiatal férfiaknak mind a beszéd-, mind az artikulációs tempója gyorsabbnak bizonyult, mint a nőké. Az időseké lassabb, ahogy várható is volt. A gyermekek alacsony tempója összefüggő lehet gyakorlat-

lanságukkal, illetve az idegen helyzet bénító hatásával.

A szegmentális hangszerkezet fonetikai jellemzőiről szóló fejezet a magánhangzók és a zöngétlen explozívák elemzését tűzte ki célul, mivel a szakirodalom tanúsága szerint ebben várható a legnagyobb különbség a férfiak és a nők beszéde között. Ebben a kutatásban a gyermekekét már nem, csak tíz fiatal és tíz idősebb felnőtt anyagát vizsgálták. Az eredmények igazodtak a nemzetközi szakirodalomban leírtakhoz: „az idősök hosszabb magánhangzó-időtartamokat produkálnak, mint a fiatalok, illetve a nők formánsai magasabb frekvenciákon realizálódnak, mint a férfiaké. A fiatal férfiak fonetikailag is párt alkotó rövid-hosszú magánhangzói között kevesebb különbséget találtunk, mint a másik három adatközlői csoportnál” (86). Ez igazolni látszik a férfiak kevésbé gondos ejtémódjáról szóló feltételezést. Meglepő viszont az idősebb férfiak normakövető kiejtése. Ezt Bóna azal magyarázza, hogy a lassabb tempó miatt több idejük van a magánhangzók viszonylag gondosabb képzésére.

A felpattanó zárhangok esetében a gyermekek hasonló eredményeket produkáltak, a fiúk és a lányok között csak a *k* ejtésében mutatkozott különbség. A fiatal felnőtteknél a *t* és a *k* zöngesítésében is megfigyelhető volt eltérés. Az idősebb beszélőknél pedig mindhárom explozíva (*t*, *k*, *p*) ejtése eltért egymástól a két nemi csoportban.

A szerző vizsgálata bebizonyította: „az életkor hatását érdemes mindig a nemek függvényében elemezni, hiszen nem azonos módon változik például a természetes öregedés révén sem az artikuláció a nőknél és a férfiaknál” (94).

Bóna Judit könyve korrekt, megbízható munka, mégis némi hiányérzetet kelt. Nem szól – még az említés szintjén sem – a némileg eltérő alaphangmagasság okozta problémákról a transznműek körében. Eddig a férfiból nővé válni kívánók számára az alaphang megemelésére elsősorban a sebészeti beavatkozás hozott eredményt. Az utób-

bi években sikerült a magyar foniátriai gyakorlatban hatékony terápiát kidolgozni ennek elkerülésére (Hirschberg és mtársai 2013).

Engem személyesen nagyon érdekelt volna az is, vajon sikerül-e magyar beszélők esetében is bizonyítani a nők „levegős ejtéséről” szóló megállapítást, amelynek létét először amerikai angolon, utána pedig más nyelven is bizonyították már (Klatt–Klatt 1990).

A könyv olvasását mindenekelőtt a magyar és idegen nyelv szakos bölcsészeknek, valamint a nyelvtudományi doktori iskolák hallgatóinak ajánlom.

Huszár Ágnes

IRODALOM

- Brizendine, L. (2006): *The female brain*. New York: Morgan Road Books.
- Hirschberg Jenő – Hacki Tamás – Mészáros Krisztina (2013): *Foniátria és társtudományok I-II*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Huszár Ágnes (2006): Az együttműködés nyelvi jelei. *Beszédgyógyítás* 17/1, 33–47.
- Kimura, D. (2000): *Sex and cognition*. Cambridge, MA / London: The MIT Press.
- Klatt, D. – Klatt, L. (1990): Analysis, synthesis, and perception of vocal quality variations among female and male talkers. *The Journal of the Acoustical Society of America* 87/2, 820–857.

Dringó-Horváth Ida – Fischer Andrea (szerk.)

Tanárjelölti kézikönyv

Budapest: Patrocinium Kiadó, 2015. 165 p. ISBN: 978-963-413-026-0

A *Tanárjelölti kézikönyv*, ahogyan címe is jelzi, a tanárképzésben részt vevő hallgatóknak kíván segítséget nyújtani. Az elsők között próbálja útba igazítani a tanárjelölteket a diploma megszerzéséhez szükséges rövid és hosszú

tanítási gyakorlatok rendszerében, valamint kézzelfogható, gyakorlati tanácsokkal támogatja a végzősöket a portfólió megírásában és a záróvizsgára való felkészülésben.

A kiadvány szerkesztői és szerzői a Károli Gáspár Református Egyetem Tanárképző Központjának oktatói. A kötet a *Károli Jegyzetek* sorozatban jelent meg, mely az egyetem hallgatóit és oktatóit tekinti elsődleges célcsoportjának. A *Tanárjelölti kézikönyv* azonban nemcsak e csoportnak válhat hasznára, hanem minden tanárjelölt vagy éppen az őket mentoráló pedagógusok számára is nagy segítség lehet.

A kézikönyv a tanárjelölteket célozza meg, s a tanárképzés minden gyakorlati elemére kitér – hasonló hazai kiadású kötetet nehezen találunk a könyvespolcokon. Ha komplex kézikönyvet nem is, a tanítási gyakorlat egyes feladatait bemutató, azokban segítséget nyújtó kiadványokat segítségül hívhatunk. Ilyen például a Somogyi-Tóth Katalin által szerkesztett *Observation tasks* című munkafüzet, amely a *The Teacher Trainer Journal* című folyóirat mellékleteként jelent meg (Somogyi-Tóth 2012), és elsősorban angol szakosoknak lehet hasznos óramegfigyelésekhez, valamint saját óráik elemzéséhez.

Nemzetközi viszonylatban valamelyest nagyobb szerencsével kutathatunk a képzés egészét átfogó könyv után: ilyen például az Egyesült Királyságban megjelent *The trainee secondary teacher's handbook* (Dixie 2009). A tanárképzésben munkálkodó szerzőnek több pedagógiai témájú műve jelent már meg, ez a könyve pedig a tanítási gyakorlatokra való felkészítésen túl még abban is megpróbál olvasóinak segítséget nyújtani, hogy megbizonyosodhassanak róla: valóban nekik való-e a tanári pálya, illetve mire számíthatnak később, ha munkába állnak. Habár nyilván érdekes lehet a kézikönyv a magyarországi egyetemeken tanárjelöltjeinek is, számukra minden bizonnyal hasznosabb az itthoni rendszert bemutató és arra felkészítő segédletet forgatni.

A *Tanárjelölti kézikönyv* felépítése tükrözi a hazai tanárképzés struktúráját, amelyet

a fejezetek lépésről lépésre mutatnak be. Az első fejezet a tanórai észrevételek szerepét boncolgatja, és némi elméleti áttekintés után az iskolai gyakorlatokat megelőző és a gyakorlatot követő önreflexiót segítő kérdéseket és feladatokat kínál az olvasónak. A következő fejezetben a szerzők a tanárképzés részét képező gyakorlatokról gyűjtöttek össze hasznos információkat. Habár a különböző egyetemek által kínált képzésekben lehetnek eltérések a gyakorlatok lebonyolításában és a teljesítés feltételeiben, a fejezet minden tanárjelölt számára tartogat olyan hasznos tanácsokat, amelyek sokszor nem kapnak teret a gyakorlatok megkezdése előtt. Egy rövid összefoglalóban például képet kapunk a tanárjelölt és a gyakorlatvezető mentor jogairól és kötelezettségeiről (26–28).

Miután kellőképpen tájékozódunk a különböző gyakorlatok menetéről, ténylegesen „kezdétét veszi a gyakorlat”, első körben az óralátogatások. A még csekély tapasztalattal rendelkező tanárjelölteket nem hagyják magukra a szerzők: a harmadik fejezet elején található *Óralátogatási etikett* (31) olyan, sokszor kimondatlan szabályokat foglal össze, amelyeket némi tapasztalat megszerzése után evidensnek veszünk, de az első óralátogatások alkalmával még nemigen ismerünk. Ezután számtalan általános óramegfigyelési szempont és a különböző szakok óráihoz illeszkedő szempontsor járul hozzá a hospitálások eredményességéhez. A szerkesztők kifejezetten az adott tantárgyakhoz igazodó óramegfigyelési szempontsorokat gyűjtöttek össze az angol szakos, a magyar szakos, a magyar mint idegen nyelv szakos, a német szakos, valamint a történelem szakos tanárjelölteknek. Az angol szakosokat például hat különböző óramegfigyelési szempontsor segíti, mindegyik egy-egy megfigyelési területre koncentrálnál, például a tanár és diákok közötti interakcióra, az angol nyelv és az anyanyelv használatára vagy az órán használt feladatok típusára (34–41).

Ahogy a gyakorlatok során a tanárjelölt egyre aktívabb résztvevője lesz a tanulási-

tanítási folyamatnak, azaz már nem csak megfigyel, hanem tervez is, a kézikönyv következő, negyedik része is erre a feladatra összpontosít. Ebben a fejezetben az előző részben megjelenő szaktárgyakhoz kapcsolódóan találunk egy-egy komplex mintaóratervet, melyek támpontot adnak a jelölteknek saját óráik tervezéséhez. Az itt szereplő óratervek kidolgozottságuknak köszönhetően nemcsak formailag szolgálhatnak sablonként, hanem egy-egy olyan óra tervébe és feladataiba nyerünk betekintést, amelyekben korszerű pedagógiai elméletekben hangsúlyozott munkaformák, feladattípusok és pedagógiai célok jelennek meg. Az angol szakos óraterv például az angolos tanárjelölteknek módszertani tanulmányaikból már jól ismert „PPP” (azaz *presentation – practice – production*) módszerre alapozva építi fel az új anyagrész feldolgozását (65–74). Az óratervben továbbá változatos munkaformák jelennek meg, amikor a pármunka és csoportmunka során nemcsak az új anyagrész elsajátítása a cél, hanem a tanulók közötti kooperáció elősegítése is.

A kézikönyv következő részében az osztályteremben eltöltött idővel kapcsolatban olvashatunk hasznos információkat. A gyakorlótanítást két különböző nézőpontból mutatják be a szerzők: egyrészt gyakorlati tippeket találunk itt, melyek egy tapasztalt tanár, mentortanár vagy a tanárképzés oktatója szemszögéből segítik a gyakorlat előtt álló tanárjelölteket; másrészt rövid beszámolókat olvashatunk nappali és levelező hallgatóktól, akik rövid vagy hosszú tanítási gyakorlatuk teljesítése után írják le tapasztalataikat. Ezáltal az olvasó nemcsak arról kap információt, mit és hogyan kellene csinálnia, és mi mindenre figyeljen a gyakorlat során, hanem személyes példákon keresztül győződhet meg arról, hogy a sok munka és izgalom mellett milyen élményeket rejteget a tanítási gyakorlat.

A gyakorlótanítás során fontos szerepe van a megtartott órák elemzésének és a men-

tortanárral közös megbeszélésnek. A kézikönyv hatodik fejezetében ehhez találunk önértékelési szempontokat, továbbá részletes leírást az óramegbeszélések menetéről és a bemutatóóra értékeléséről. Habár ezek egyetemenként és gyakorlóléhenként eltérhetnek, itt is számos olyan tanáccsal látnak el a szerkesztők, amelyek minden tanárképzésben részt vevő hallgató számára hasznosak lehetnek.

A *Tanárjelölti kézikönyv* a gyakorlatokra való felkészüléstől egészen a diploma megszerzéséig végigkíséri a hallgatók munkáját, így az utolsó két fejezet a képzés lezárásához szükséges portfólióval és a záróvizsgálóval foglalkozik. E fejezetek elsősorban a Károli Gáspár Református Egyetemen végző tanár szakos hallgatókat célozzák meg, hiszen itt az eddigieknél sokkal specifikusabb szempontok kerülnek elő. Mindazonáltal a portfólió összeállítása számos esetben nagy fejtörést jelent, sokszor ugyanis kevés segítséget kapnak hozzá a tanárjelöltek. Így mindenképpen érdemes más egyetem hallgatóinak is a kézikönyv erre vonatkozó fejezetét segítségül hívniuk, hiszen a portfólióba kerülő dokumentumok összeválogatását illetően és a tanórai észrevételek megírásához is hasznos tanácsokkal látnak el a szerzők.

A kézikönyv tehát bármely hazai egyetem tanárjelöltjeinek hasznára válhat, hiszen a gyakorlat minden részére kitérve, több nézőpontból szemlélve kíséri végig a munkájukat. A tanárképzésben részt vevő hallgatók gyakran hiányolják az elméleti ismeretek mellől a gyakorlati jellegű információkat. Ezt a hiányosságot sikeresen pótolja a könyv, amelynek tartalmát a szerzők személyes beszámolókkal gazdagítva, íratlan szabályokat is felsorakoztatva teszik kézzelfoghatóvá és ténylegesen hasznossá. A könnyen átlátható szerkezet lehetővé teszi, hogy a képzés során folyamatosan, vagy akár egy-egy területen megakadva segítségül hívjuk a kötetet.

Gréczi Lili Katalin

IRODALOM

Dixie, G. (2009): *The trainee secondary teacher's handbook*. London: Continuum.

Somogyi-Tóth, K. (2012): Observation tasks. A workbook for student teachers. *The Teacher Trainer Journal* 26/3.
https://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/ttj_plus/Observation%20Tasks.pdf

Bárdos Jenő – Csikósné Marton Lívia – Négyesi Zsuzsanna – Bukovszki Edit – Tóth Éva

Nyelvtanulási stratégiák, tanulói autonómia: Az elmélet és a gyakorlat összehangolása

Eger: Líceum Kiadó, 2015. 168 p.
 ISBN: 978-615-5509-20-9

A nyelvpedagógia fogalma az utóbbi évtizedekben örömdetes differenciálódik. Ezzel együtt jár, hogy szakirodalmi olyan, azelőtt kevésbé tárgyalt témákkal is gazdagodik, mint a nyelvtanulási stratégiák és az autonóm (nyelv)tanulás. Erre az újabb területre a külföldi, főleg angolszász szerzők már az 1980-as évektől felhívták a figyelmet újszerű, tanulócentrikus megközelítésükkel. Az egyik legelső ezek közül Brian Page *Letting go – taking hold* (1982, Longman) című, gyakorlati példákkal ellátott könyve, amely az erre fogékony tanártársadalom alapélménye volt. Hazánkban tanulmányok és könyvfejezetek tárgyalták a témát, többek között Bárdos Jenő, Nikolov Marianne, Medgyes Péter, Csizér Kata és Kormos Judit, Molnár Éva, Kovács Judit. Bárdos Jenő és szerzőtársai jóvoltából azonban most tarthatunk kezünkben először magyar nyelven olyan kötetet, amelynek a tárgya teljes egészében a nyelvtanulási stratégiák és a tanulói autonómia.

A kötet az *Előszót* követően négy elméleti tanulmányt tartalmaz, valamint csaknem ugyanakkora terjedelemben a TÁMOP által

támogatott kutatásokról szóló beszámolókat. Az *Előszó*ban kijelölt cél: a címben jelzett két fogalom (stratégiák és autonómia) összefüggéseinek és a tanárképzésben elfoglalt szerepüknek a feltárása. A két fogalom eszköz-cél viszonyban van egymással: a tanulási stratégiák csupán eszközök a fő cél eléréséhez, vagyis a tanár nélküli (autonóm) tanuláshoz. Bárdos Jenő *A tanulási stratégiák és az önálló tanulásról szóló szakterület feltárása a nyelvpedagógia szempontjából* (9–32) című nyitótanulmánya elejétől végéig izgalmas olvasmány. A szerző érdeklődésének középpontjában a nyelvtanítás/nyelvtanulás kimeneti oldala, az eredményesség áll, ellentétben a szakirodalom nagy részével, amely az inputot (módszerek, tanmenetek, tananyagok) vizsgálja. Az eredményesség kutatásához nagyfokú tanári önismeret és önkritika kell, hiszen az egyben a tanári munkát is minősíti. A sikeres nyelvtanuló témáját Kanadában kutatták először, talán nem teljesen függetlenül attól a tényről, hogy ott honosodtak meg legszélesebb körben a sikeres nyelvtanulókat képző kétnyelvű programok.

Az 1960-as évek végéig a nyelvtanítás módszertana hasonló volt a többi iskolai tantárgy módszertanához. A kommunikatív nyelvoktatás megjelenésével irányult a figyelem először a nyelvtanulás speciális jellegére: a nyelv másképpen tantárgy, mint a kémia vagy a történelem. Világossá vált, hogy a ténylegesen alkalmazható nyelvtudáshoz több kell a célnyelvről összegyűjtött ismeretek halmazánál. Az eredmény azonnal mérhető: a tanuló vagy ért és beszél, vagy nem. Ezért a nyelvpedagógiában új utakat kellett keresni. A személyiség szerepének vizsgálata került előtérbe: ahhoz, hogy valaki sikeres nyelvtanuló legyen, bizonyos személyiségjegyek szükségesek. „A nyelvtanulás maga pszichikus folyamat” – írja Bárdos (17), melynek során olyan pszichikai tényezőkre is szükség van, mint például „a bizonytalanság tűrésének képessége” (11) vagy kellő önbizalom a kulturális távolságok leküzdéséhez. Ezért a jó nyelvtanár a személyiséget formál-

ja, és nem „treníroz”. A helyes nyelvtanulási szokások, más néven tanulási stratégiák is személyiségfüggő jellegűek, mint például a kommunikációéhség.

Bárdos világosan felvázolja a két kulcsfogalom elméleti hátterét, bemutatja a témák legismertebb kutatóit. Az autonómia alapjául a felfedezettő tanulást (discovery learning) nevezi meg. Megállapítja, hogy ezek az elméletek ma még sem a tanárképzés, sem a napi gyakorlat során nem jutnak el a nyelvtanárok tömegeihez. Ezért javasolja a tanárképzés megújítását, a pedagógusok pszichológiai képzését. Jó, hogy írásában megértést könnyítő nyomdatechnikai eszközöket is alkalmaz, a fontos információkat vastagon szedi. Ugyancsak sokat segít a nyelvtanulás sikerességének jellemzőit összefoglaló táblázat (16). Impozáns mennyiségű, 1943-tól napjainkig terjedő szakirodalmi lista zárja a tanulmányt.

A kötet második tanulmánya *A motiváció jelentése és szerepe az idegen nyelvi órán* (33–47). Szerzője, Spéderné Négyesi Zsuzsanna a motiváció témáját állítja a középpontba. A szerző a tanulmány elején leszögezi, hogy a tanári módszerek mellett a nyelvtanulás eredményességét befolyásoló másik legfontosabb tényező a motiváció (33). Az érzelmek és a kognitív folyamatok összefüggéseit kutatva a szerző Krashen „affektív szűrő” modelljére utal, mely szerint az érzelmek segíthetik vagy gátolhatják, hogy az információ a kognitív szférába jusson, és nyelvi kompetenciává válhasson. Ezzel az iskolai környezet nyomasztó vagy felszabadító légköre és az iskolai teljesítmény közötti összefüggésre hívja fel a figyelmet: az érzelmi gátlás megakadályozhatja a nyelvtanulás eredményességét. Négyesi tehát megerősíti Bárdos véleményét, miszerint a nyelvtanulás pszichikai folyamat is. A tanulmány még jobban szolgálna az olvasókat, ha az ábrák nagyobbak lennének. Szinte alig olvashatók, különösen a 42. és 44. oldalon.

Spiczéné Bukovszki Edit tanulmányának címe: *Az önszabályozott (autonóm) tanulás*

szerepe a sikeres nyelvtanulásban (49–66). Fő gondolata, hogy a kudarcos idegennyelvtanulás egyik oka az autonóm tanulói magatartás hiánya. Az autonóm nyelvtanuló a konstruktivista pedagógia terméke, olyan személyiség, aki képes másokkal együtt, kooperatív munkaformában tanulni, és aki tudását nem elsősorban hagyományos ismeretátadás révén, hanem projekt módszerrel, feladat- és tevékenység-, sőt: tartalomalapú módon szerzi meg. (Ez a leírás, habár a szerző nem említi, teljesen igaz a két tannyelvű programok tanulóira is.)

A tanulmány felváltva használja az *autonóm* szó magyar megfelelőjeként az *önszabályozott* és az *önszabályozó* szavakat. Megemlíti még a *self-regulated learning*et és az *önálló tanulást* is. Attekinthetőbb lett volna ezeket az elnevezéseket táblázatba foglalni, és kronológiailag, valamint regionálisan elhelyezni. A szerző írása végén javaslatokat kínál a nyelvtanulói autonómia kialakításához. Kár, hogy nem hoz gyakorlati példákat, konkrét feladatokat.

Csikósné Marton Livia tanulmányának címe: *A tanári módszerek szerepe a nyelvtanulás sikerességében és a kudarcok elkerülésében* (67–80). A tanulási stratégiák és a tanulói önállóság mellett a módszerek helyes megválasztása játszhat szerepet a sikeres nyelvtanulásban. A nyelvtanítási módszerek áttekintését a szakirodalom már bőségesen feldolgozta. Talán éppen ezért ez a tanulmány a módszerek ismertetésében kívánnivalókat hagy maga után. Mind a történeti rész, mind a módszerek megjelenésének indoklása hiányos. Nem ad új szempontokat, illetve a régi ismereteket nem segít rendszerezni. A szerző saját tapasztalatok cím alatt 30–40 éve ismert technikákat javasol, amikor azt írja, újszerű módszereket ismeret (79). A módszerek szerepét jó lett volna életkor-specifikusan vizsgálni, és egyértelművé tenni, hogy melyik módszer melyik korosztálynak való. Például a Goethe Intézet gyakorlatából vett ötletek esetében jó lett volna olvasni, hogy ezek a módszerek a ko-

rai életszakaszra vonatkoznak. Az is hasznos lenne, ha a módszertani ötletek kapcsolatban állnának az előző tanulmányokban felvetett témákkal, vagyis a stratégiákkal és a tanulói önállósággal.

A kötet második részében kutatásokról olvashatunk, melyeket Tóth Éva fogott össze *A hallgatók idegen nyelvi készségeinek felmérésére irányuló kutatások* (81–143), illetve *A hallgatók nyelvtanulási attitűdjére vonatkozó kutatás* (144–164) címmel. Az első kutatás egyik célja az volt, hogy képet adjon az Eszterházy Károly Főiskola [a recenzió megjelenésekor már Egyetem – *A szerk.*] hallgatóinak idegennyelv-ismereti szintjéről. A nyelvvizsgával még nem rendelkező hallgatók közül a Főiskola csak azoknak tudott intézményes keretek között idegen nyelvi kurzust biztosítani, akik a szintfelmérőt 50% fölött teljesítették (87). Ezzel nem oldódik meg azok problémája, akik nyelvvizsga hiányában nem vehetik át diplomájukat. A *Függelék* a tesztek tartalmazza, négy nyelven. Jó lett volna, ha a feladatok megoldását is közlik a szerzők, így az olvasók egyszerre több nyelvből is lemérhették volna tudásukat. A kutatás másik részének (2. *Magyar anyanyelvi hallásértési vizsgálat*) tesztfeladatait Bárdos Jenő készítette. A feladat szokatlan és érdekes. Kár, hogy a célját a *Függelék*ből tudjuk csak meg (122), érdekes lett volna bővebben megindokolni. Az attitűdkutatás a kudarcok és nehézségek feltárására vállalkozott. Ebből kiderült, hogy az eredményesség összetevői közül a motiváció szerepe a legfontosabb, a tananyag kevésbé meghatározó.

A kötetet a *Kitekintés. Záró gondolatok* című rész zárja. Szerzői (Spiczéné Bukovszki Edit és Tóth Éva) az empiriából, a tanulói véleményekből kiindulva kívánják az elméletet megfogalmazni. 650 nyelvtanuló véleménye alapján három terület bizonyult kulcsfontosságúnak: a motiváció, a tanulási stratégiák és a módszertan, illetve az ezek metszéspontjában elhelyezkedő tanulói autonómia. Ennek

a területnek a feltárása szolgáltatja a kutatás elméleti alapját (165).

A kötet hátsó borítóján a szerzők – igen szerényen – nyelvtanároknak és nyelvtanulóknak ajánlják könyvüket. Évtizedek óta tapasztalhatjuk, hogy az általános pedagógián belül az angolnyelv-pedagógia élenjáró szerepet játszik. Beépítése más nyelvek tanításának módszertanába, valamint az általános pedagógusképzésbe napjainkban egyre nagyobb teret nyer. A jelen kötet is a pedagógustársadalom egésze számára nyújthat ismereteket a tudás eredményesebb megszerzéséről, az autonóm tanulóvá válás révén az iskolában és az iskolán kívül egyaránt. Végül egy apróság: mind a külső, mind a belső borítón sajnálatos elírás van az alcímekben, a *gyakorlat* szóban. Remélhetően a következő kiadásnál a szerzők ezen változtatni fognak.

Kovács Judit

Szirmai Éva – Tóth Szergej – Újvári Edit (szerk.):

A hatalom jelei, képei és terei

Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2016. 411 p.
ISBN: 978-615-5455-67-4

A Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán megalakult szemiotikai munkacsoport *JEL-KÉP-TÉR* című sorozatának 2. kötete tanulmánygyűjtemény. Létrejöttének körülményeiről semmi többet nem közöl. Hiányérzetünk nincs, a cím és a tartalom helytáll önmagáért.

28 tanulmányt találunk négy szekcióban: *JELEK, KÉPEK, TEREK* és *SZAVAK* alcímek alatt. A négy kategória között nem lehet szigorú választóvonalat húzni. (A címadó fogalmak viszonya más fórumon önálló elemzést kívánna.) Ismertetésünk nem is követi ezt

a felosztást. Szem előtt tartjuk (a) a „jel” természetét, mibenlétét a szó köznapí értelmében: ikon, zenemű, tévéhíradó stb.; (b) a hatalom természetét: világi-politikai, egyházi, technikai stb.; (c) az írás teljes megértését befolyásoló háttérismereteket: elegendő „itt és most” élnünk; a politikatörténeti, művészet-történeti, nyelvészeti stb. képzettség előnyt jelent, vagy éppen elengedhetetlen. Ezek azonban csak irányelvek, szigorú alkalmazásuk a 28 tanulmányt 28 csoportba sorolná. Az említés szintjén sem tudunk mindenre kitérni, a kimaradt írások nem „alábbvalóak”, hanem igen szűk célközönséghez szólnak. Megítélésünk szükségképpen szubjektív.

A legelső dolgozatban Szívós Mihály (13–21) a szemiotikai elemzés módszereit ismerteti (egy sorozat második részeként). Érdemes lett volna ezt a *JELEK* alól kiemelve, hangsúlyosabban állítani a kötet élére. Mélyebb szemiotikai szakismeretek híján csak erős sejtésünknek adhatunk hangot: az írások többnyire nem felelnek meg a bevezetőben szereplő módszertani követelményeknek. Ezt azonban sehol nem éreztük értékcsökkentő tényezőnek, és ami fontosabb: bizonyára a szerkesztők sem. Hasznos lett volna tehát az elméleti módszertani bevezető után az összegyűjtött írások gyakorlati elemzése, különös tekintettel arra, hogy a kötet *egyetemi tankönyvként* jelent meg.

*

Három tanulmánynak a tárgya olyan helyzet, amelyben a világi hatalom létrehozza (megrendeli és létrehozhatja) saját jeleit, hogy azok hirdessék a nagyságát, illetve teret adjanak az őt dicsőítő eseményeknek. A Mediciek alakította Firenze történetéről szól Szőnyi György Endre tanulmánya (209–222), a városrészek, fontos épületek és funkcióik alakulásáról, a család műpártoló tevékenységéről templomok, szobrok, síremlékek bemutatásával. Izgalmas, sőt némileg ijesztő a szerző kalauzolásával belegondolni, hogy mindezek keletkezését és további sorsát hogyan befolyásolták a művészi-esztétikai indítékokon túl a hatalomért vívott (esetenként alantas) po-

litikai harcok is. A sztálini korszak térbeli és eszmei „mérhetetlen távlatait” ábrázoló festményeket mutat be Sarnyai Csaba (237–251). A Szovjetunióban és a szovjet blokk néhány más országában óriási városi terek kialakítását és részben a terek későbbi sorsát gazdag fényképanyag felhasználásával elemzi Tóth Szergej (253–273). Hozzá csatolható Bagi Ibolya (223–235) dolgozatának második része, és kiegészíti Balázs Géza (lentebb tárgyalandó dolgozatának) több illusztrációja is. Az irodalomtörténész Sarnyai tanulmányának második része kiválóan megválasztott idézetekkel érzékelteti a szovjet termelési és kolhozregények térben és időben egyaránt a végtelenbe törő hurráoptimizmusát (és bemutatja Ligyija Csukovszkaja ellenkező előjelű kisregényét is a diktatúra működéséről, a mű a Szovjetunióban csak 1988-ban jelenhetett meg).

A nagy terek tematikáját tekintve a fentiek rokona T. Molnár Gizella (65–77) dolgozata Klebelsberg Kuno művészetpolitikájáról, pontosabban annak a szegedi Dóm tér kialakításával és funkcióival foglalkozó része. Alapvetően eltér a fentiekől a vizsgált hatalom természete: Klebelsberg racionálisan gondolkodva olyan – az utókor által igazoltan haladóbb – nézetek érvényesítésére használta kultuszminiszteri funkciójából adódó eszközeit, amelyek nem egyeztek a magánember konzervatív ízlésével. Egy távolibb asszociáció mélységes különbségek átgondolására késztet. A fentebb említett Mediciek világi hatalma szétbogozhatatlan az egyházi hatalomtól. A kétféle hatalom egészen más típusú összefonódását tárgyalja Miklós Péter (367–376): Orwell *Állatfarmjában* a politikai hatalom célja az egyházban testet öltő valóság hatalmának előbb megdöntése, majd kihasználása, az előbb elüldözött egyház pedig utóbb a politikai hatalom hű kiszolgálójaként tér vissza.

Ezek a dolgozatok máris érzékeltetik az egész kötetre jellemző tematikus gazdagságot: szellemi csemegekosár a legkülönbözőbb érdeklődésű olvasók számára úgy,

hogy a kínálat különböző darabjait *más-más előképzettséggel más-más mélységben* lehet élvezni.

Három tanulmány a szakrális hatalomnak áldozó ikonokról szól: Voigt Vilmos (135–140), Lepahin Valerij (141–153) és Újvári Edit (155–179) munkája. A szakmailag kívülállókat legalábbis ráébresztik arra, hogy az isteni hatalom megjelenítéséhez gyakorta hasznos a világi hatalom külső jeleinek alkalmazása. Másrészt azt is megtudjuk, hogy az ikonográfia szívesen ábrázolja a földi uralkodókat az istenek támogatását bizonyító aktusok (például áldó mozdulat) közben, és így a bibliai háromkirályok középkori ábrázolását az ikonokon a világi ábrázolások sajátos változatának tekinthetjük (176–177).

Három további tanulmány tárgya szorosabban és lazábban szintén a képzőművészetek szférájához sorolható. A hatalom csak áttételesen vagy egyáltalán nem megrendelő, világi és egyházi elemi összefonódnak. Szűk közönséget tartott szem előtt Vigh Éva (181–194) Casoni politikai emblémait elemző dolgozata. Italianisták számára bizonyára alapvető fogalom az „emblémás könyv”. Talán az itt szóban forgó mű is: a hatalom birtoikosának, az uralkodónak szánt kormányzási útmutató, a tőle elvárt erények számbavétele az 1600-as évekből. A kívülálló láthat számos emblémát (azaz képet) és hozzájuk tartozó szövegeket, de nem lát összetartozó kép-szöveg párost, egyetlen teljes oldalt sem. A dolgozat meglehetősen részletességgel elemzi egy más munkából vett emblémán az államrezon alakját, szó nélkül hagyva, hogy az államrezont nőalak képviseli, aki ráadásul feltűnően gyermeket vár – vagy ha mégsem, akkor annál inkább meg kellett volna magyarázni a látványt. Magyarai Sára (275–286) a nagyváradi Rulikowski köztemetőben vesi számba az etnikai és vallási hovatartozást kifejező jeleket. „Hatalmi játszámák” eszközeinek tekinti, és ilyen funkciójukban elemzi őket. A példásan szép munka azt az érzésünket nem tudja feledtetni, hogy a hatalom nem annyira a „játszmák” folytatói, mint a múlt

történelmi idő kezében van (amire legvégül utal is az írás). Povedák Istvánnak (109–132) a Szent Korona (újra)értelmezéseiről szóló terjedelmes ismertetése az „alternatív tudományos” abszurd tobzódásának bizonyítéka. A szerző tartózkodik a deklarált állásfoglalástól, de a hihetetlen mennyiségű adat kivételesen logikus, tiszta rendszerezése nem hagy kétséget gondolkodásmódjáról. A téma tárgyalásának *hogyanja* vitathatatlan tudományos érték, maga a téma *a vártán vigyázó őrzők* figyelmeztetésére kerülhetett a kötetbe. A kötet legtisztábban képzőművészeti tárgyú darabjáról (Vajda Lajos képeiről) más összefüggésben lentebb beszélünk.

Három tanulmányról mondható el, hogy minden olvasónkhoz egyformán szól, szak-képzettségükre való tekintet nélkül, bár bizonyosan sokféle véleményt lehet formálni róluk. Egynek a digitális világ hatalma, ket-tőnek a politikai hatalom a tárgya. Mindannyiunknak érdemes megszívlelni a gyakorlatias figyelmeztetéseket *A szoftverhatalmak befolyása írásbeli szokásainkra* (361–365) című ismertetésből. Minden olvasónk számára ismerős közeget mutat be, és sokak számára napi tapasztalataik alapján értelmezhető a *Hatalmi viszonyok az egyetemeken – szervezettudományi megközelítésben* (35–48) című írás. Menthetetlenül ismerősünk az a közeg, amelyet *A menekültkérdés magyarországi kormányzati diskurzusa. A határzár és az ideiglenesség biopolitikai szemiotikájához* (313–330) című tanulmány elemez. Mózes Dorottya gondolatmenete nyelvészek számára különösen érdekes, de követéséhez nincs szükség szakismeretekre.

Az iméntiek szöges ellentéte két olyan tanulmány, amelyek befogadása igen nagy mértékben függ a háttérismereteinktől. Illés Mária (23–33) hat egymást követő korszak zenéjében mutatja ki az egyházi és a világi hatalom kifejezését szolgáló különböző eszközöket, s bár a zeneileg kevésbé tájékozott olvasó is sokat tanulhat belőle, a kottarészletek csak ritka szerencsés esetekben tölthetik be a nekik szánt funkciót. Molnár Eszter

(195–206) a „mágikus kép” problémáit feszegeti Vajda Lajos késői szénrajzai kapcsán. A súlyosan beteg művész transzcendens hatalmakkal, önnön tudatalattijának hatalmával, végső soron a halál hatalmával birkózik a maga eszközeivel. A képek nyomasztó hatása vitathatatlan, de elemzésük könnyen elszáll az olvasó feje felett, ha nincs az általános műveltségen túlmenő képzőművészeti háttér birtokában.

A politikai hatalom szereplőinek és a médiának a viszonyát tárgyalja Olasz Lajos (79–91), valamint Szirmai Éva (93–107) munkája. Az előbbi a Horthy Miklósról és családjáról kialakított képet elemzi a sajtóban és utóbb a filmhíradókban. A kormányzó a korszak változó kívánalmaihoz és a mindenkor alkalomhoz igazodva jelent meg kemény katonaeemberként, gondos gazdálkodóként, a szerető apa és férj szerepében. Családtagjai szintén teljesítették reprezentációs kötelezettségeiket: a hatalom birtokosaként a hatalom szolgálatában a család szívesen vállalta a szereplést. Szöges ellentétben áll ezzel a magánéletét lehetőség szerint védő Kádár János habitusa, az utóbbi munka részben a média róla kialakított képével foglalkozik, részben a televízió szerepével: kezdve az első amerikai tévés elnökjelölti (Kennedy–Nixon) vitával és folytatva a hazai tévéhíradók funkcióinak változásával a nyolcvanas évektől a közelmúltig. „[E]lmosódik a határ a politikai nyilvánosság és a politikusi személység között. A folyamat végén felsejlik egyfelől a marketingtermékként legyártott imázs, másfelől azonban láthatóvá válnak azok a hatalmi törekvések is, amelyek a személységet [...] arra használják, hogy a politikai aktivitást egyfajta lojális viszonyulásként csatornázzák be” (105–106).

*

Végül hadd ajánljunk olvasóink figyelmébe két-két kiemelkedő munkát a nyelvészet és az irodalom forrásvidékéről.

Balázs Géza (299–312) az Eric Berne-től ismerős emberi játszmák nyomán politikai és nyelvpolitikai játszmákat mutat be és magyaráz

el a tőle megszokott stílusban: a tudományos szigorúan megőrizve könnyedén és érdekesen. A „POLITIKAI NYELVI JÁTSZMA = FELSZÍN (HITELES LÁTSZAT) + MÉLY (REJTETT INDÍTÉK) + ISMÉTLŐDÉS” lényegében csapda, manipuláció. Kedvelt módszere például az átnevezés, megszületik többek között a *Duce*, a *Führer*, a *Kárpátok géniusza* és a zaire-i elnök, Mobutu 15 szótagos neve (amelynek magyar fordítása több mint 50 szótag). Hatalmi játszma az országnév megváltoztatása, kézenfekvő példa a *Magyar Népköztársaság* > *Magyar Köztársaság* > *Magyarország*; a jelentések eltolására különösen alkalmasak a szinonimák módosító kifejezésekkel: „alkotmányos válság, államcsíny, puccs, felforgatás, törvénytelenység, (utcai) zavargás, zendülés, forradalom, ellenforradalom, népfölkelés, szabadságharc” stb.; a más kontextusba helyezés (ún. átkeretezés) példái *nem ingatlanadó, hanem építményadó* vagy *nem internetadó, hanem távközlési adó*. A félrevezető érvelést szolgálják a „mindenre alkalmas, sokjelentésű szavak”, mint például a *baloldali értékek mentén* vagy a *demokrácia jegyében*. A külhoni példákat is bőven sorakoztató dolgozat anyagát körülbelül a 8. évfolyammal kezdve az iskolai magyarórákon és osztályfőnöki órákon hasznosítani érdemes a szövegértés gyakoroltatásának apropójára.

Az iméntieknél áttételesebb nyelvi játszma elemzését nyújtja Jobst Ágnes (331–347) tanulmánya *A névmások rejtett élete: a politikai nyilatkozatok térszerkezete* címmel. A személyes névmások (és a személyekre utaló toldalékmorfémák) csak az adott kommunikációs helyzetben értelmezhetők, tehát közvetett módon, szinte rejtve utalnak a szituáció szereplőire. A névmások rendszere távolságtartást is kifejez, az *éntől* az *önig* és *önökig* (gondoljunk csak a magyar *tegezés-magázás-önözés* cseppet sem egyszerű gyakorlatára). A szövegekben ezáltal szükségképpen létező térviszonyok „túlmutatnak önmagukon, és a beszélőnek a beszédhelyzet többi szereplőjéhez fűződő viszonyáról

informálnak” (331). A névmások használata alapján nemcsak a társadalmi szerepek különbsége, hanem a politikai támogatók és ellenfelek is azonosíthatók, a (névmások által kifejezett) térbeli közelség és távolság politikai viszonyra konvertálódik. E/1. és T/1. a politikusok személyes nézeteiről és pártjukról tájékoztat, T/1. és T/3. a pártok konfliktusát jeleníti meg. T/1. inkluzív használata a politikus megnyilvánulását általános érvényűvé, a hallgatóval közös állásfoglalással igyekszik tenni. Az exkluzív T/1. mások kizárásával teremthet közösséget beszélő és hallgatója között. Hangalaki különbség híján a kétféle T/1. a befolyásolás rafinált eszköze. T/3. kizárja a jelöltjeit a saját körből, ők a távol tartott ellenpólussá válnak. Jobst Ágnes a Szabad Nép 1946 tavaszán megjelent vezércikkeiben (elsősorban) a névmások használata alapján elemzi a nyelvi befolyásolás működését: a Magyar Kommunista Párt hadjáratát az előző őszön fölényes választási győzelmet arató Független Kisgazdapárt ellen. (A második rész tárgyalja a „negyedik dimenzió”, a térhez hasonlóan a politikai propaganda eszközeként használt idő kezelését is.)

Jobst Ágnes tanulmányát az alkalmazott nyelvészeti doktori programok számára, Huszár Ágnesét és Szajbély Mihályét többféle program számára is kötelező olvasmánynak javasoljuk.

Huszár Ágnes a kör szimbólumát vizsgálja Zinajda Gippiusz művészetében (377–385). Gippiusz az uralkodó társadalmi normákkal (mint hatalommal) szembe menve, egyfajta „női dandyként” a nemek közti határterületeken barangolva érezte jól magát. Különleges kapcsolat fűzte férjéhez, Dmitrij Szergejevics Merezkovszkijhoz, valamint Dmitrij Vlagyimirovics Filozofovhoz, akik testi-lelki társai voltak ebben az ezoterikus–transzcendens barangolásban. Huszár először *Az éjszaka virágai* című versben – melyet saját fordításban közöl a mellékletben – a nemek közti határok eltörlésének nyelvi nyomait keresi, majd a *Vörös kard* című novellával folytatja az elemzést, amely egy különös, három

embert összekapcsoló szerelmi viszonyt örökít meg. A novella azonban nemcsak életrajzi szempontból tarthat számot érdeklődésre, ugyanis a Merezkovszkijek által konstruált teológiát is tükrözi, amely a szexualitást az istentisztelet szolgálatába állítja, létrehozva ezzel egy alternatív szentháromságot. Szentháromságuk megbonthatatlan egységét és az „árnyéklét” teljességét jelképezi *A kör* című poéma is, amelyet Gippiusz mindkét társa elvesztése után, halála előtt pár hónappal kezdett el írni. Huszár e vers kapcsán kimutatja, hogy a férfi és a női princípium egyesül a lírai énben.

Szajbély Mihály Bodor Ádám *Utasemberek* című novelláját elemzi (387–393). Két kulcsszereplője, Obrád Simon és Bahleda Géza 25 év börtön után tér vissza abba a városba, amelyet korábban Bahleda felgyújtott. Azt remélik, hogy a falubeliek szeretni fogják őket. Szajbély a faluba való visszatérést nem (csak) önös érdeke vagy egy örült téveszmerendszer működéseként értelmezi, hanem (tudatos vagy öntudatlan) apostoli küldetés-ként. A küldetés célja a falu lakóinak megváltása az átélt trauma következményeinek viselésétől. A falu lakói végeznek a két „idegennel”, akiknek a halála nemcsak bűnhődés, hanem mártírium, másokért való önfeláldozás is lehet. Válasz nélkül marad azonban, hogy a gyilkossá váló falu hogyan viseli majd saját tettének traumáját.

*

A kötet három szerkesztőjét a lektor és a szöveget gondozó munkatárs támogatta. Emelni fogja a következő kiadvány értékét, ha valaki egy személyben felel a tartalom méltó közreadásáért. Néhány helyen javítani kellett volna az automatikus elválasztás hibáit és az emberi figyelmetlenségből törvényszerűen adódó elírásokat. Rendkívül zavaró helyesírási hiba a „mint” előtt több dolgozatban is következetesen használt fölösleges vessző. Ebben a kötetben meglepőek a cirill betűs részletek hibái, meghökkentő a tartalomjegyzékben és a tanulmány címében egyaránt bennfelejtett Гоподь (5, 135), inkább csak szomorkás mo-

solyt kelt az elfeledett orosz tudásunkra emlékeztető на обороте (139) vagy például a vers szövegében оживаит (384).

Tipográfus nincs feltüntetve. Az örvendően jó minőségű papíron első látásra szépséges oldalak gyorsan fárasztják az olvasót: a kicsi és talp nélküli betűk a hagyományosaknál nehezebben olvashatók, a kiemlést szolgáló kurziválás alig érzékelhető. Csak dicsérni lehet viszont a *rectok* jobb alsó sarkában elhelyezett, vízjelre emlékeztető képi motívumokat. A négy nagy rész négy különböző jelet kapott, így ezeknek némileg a szótárak élindeksére emlékeztető tájékoztató szerepük is van. A gazdag képanyag egy része a kis méret miatt nehezen szolgálja a célját, alig látható az, amit a szöveg szerint látni kellene, többek között a gyönyörű ikonok (138–139), egy-egy embléma (191),

Vajda Lajos munkái (196–197, 202–204) és régi városképek (255, 261) esetében.

*

A könyvet bátran ajánljuk *olvasásra* az iskolázott nagyközönség egészének: mindenki talál benne az érdeklődésébe vágó részeket. *Beszerezését* javasoljuk a bölcsészet bármelyik ágát szolgáló szakkönyvtáraknak, hogy minél több olvasó hozzáférhessen, ugyanis – a beavatottakon kívül – magánembereknek nem mernénk javasolni: nekik a kötet egy-egy részlete lehet fontos, és már csak a papír minősége és az illusztrációk nagy száma miatt is igen borsos árra számíthatnak. Az ár nincs feltüntetve, és az sem tudható, hol vagy hogyan lehet a kiadványhoz hozzájutni, ami – vélhetően akaratlanul – legfeljebb az érdeklődők távoltartását szolgálja.

Szöllősy Éva

DANISS GYŐZŐ MIT JELENT?

Diákszótár

408 oldal, 4990 Ft

A kötetet elsősorban a mai tanulóifjúság, azaz az 5–12. osztályos diákok forgathatják haszonnal. Könnyed, közérthető stílusa miatt a magyarórákon kívül hatékonyan használható más tanórákon is, pl. történelemórán. Fontos segédeszköze az anyanyelvi szókincsbővítésnek és a magyar nyelvi kompetencia fejlesztésének.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ
1116 Budapest, Kiskőrös utca 10.;
tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502
E-mail: info@tintakiado.hu;
honlap: www.tintakiado.hu

Számok mögött betűk Egy szótár néhány számadata mögé nézve^{1,2}

LÁZÁR A. PÉTER

1. Bevezető

Egy szótárral kapcsolatban a legnyilvánvalóbb adat a szócikkek, illetve címszavak száma.

Az alábbiakban vizsgált mű – az *Angol Egyetemes Szótár, AESz*³ – angol–magyar irányát jellemző három szócikkszám-adat a következő:⁴

2011-ben 76 426 → 2013-ban 80 629 → 2016-ban 85 454.

A magyar–angol irány ugyane három évben:

2011-ben 74 459 → 2013-ban 78 649 → 2016-ban 81 571.

Amikor az alábbiakban megpróbálunk a számok mögé nézni, azt reméljük, hogy ezzel az olvasó ritkán adódó lehetőséghez jut: egy hat éve havonta bővülő elektronikus szótár – az *Angol Egyetemes Szótár*⁵ angol–magyar és magyar–angol iránya – szerkezetének néhány elvébe, a megvalósítás gyakorlati mikéntjébe, néhol a szerkesztés döntéskényszereibe pillanthat be. Amikor tehát számokat veszünk szemügyre, a jelenségek mögé próbálunk nézni.

A szótár papíralapú elődje az 1990 előtti évtizedekben meghonosodott, nem csupán angol szótárakra érvényes nomenklatúra alapján – ún. „kézi” szótárként indult. Ez a fogalom a – százezernél több szócikket tartalmazó – „nagyszótárral” és a – pár ezres – „kisszótárral” vagy „zsebszótárral”⁶ állt szemben. Ahogy egyre több – többek közt külföldi kiadású és/vagy egynyelvű – mű jelent meg, e három méret megkülönböztetésének egyre kevésbé volt értelme; elektronikus felületeken – promóciós szempontokat leszámítva⁷ – még kevésbé van. Különö-

¹ Az adatokért – és persze eleve a szótár elektronikus létezmódjáért – Merényi Csabát (MorphoLogic) illeti köszönet.

² A szerkesztő és a szerző közös kérésére ebben a munkában – a könnyebb olvashatóság érdekében – kötőjeles írásmód szerepel néhány olyan esetben is, amikor a helyesírási szabályzat egybeírását kíván.

³ Szerzői: Lázár A. Péter és Varga György. „Kiadja” a MorphoLogic, Budapest. Az „Egyetemes” fantáziánév a MorphoLogic ötlete. Varga Györgyöt köszönet illeti a jelen munka kéziratának lelkiismeretes, kritikus szemű elolvasásáért is.

⁴ 2016-05-30-án.

⁵ Amikor az alábbiakban mindkét irányról lesz szó, az AESz rövidítést, ha csak az egyikről, az AESz–AM, illetve AESz–MA rövidítést használjuk. A szótárban kék színnel szereplő adatokat itt sötétzöld háttérrel emeljük ki.

⁶ Ez utóbbi kettőt néha különböztönek tekintik.

⁷ Az AESz a <https://www.morphologic.hu> honlapon *Angol egyetemes nagyszótár* néven szerepel.

sen igaz ez, ha tekintetbe vesszük, hogy míg a papír szótárak valódi méretéről objektív képet kapni mindig is szinte lehetetlen volt, a legtöbb elektronikus felület nem is kínál ilyen adatot.

2. Elektronikus felület és papír

Az elektronikus felületen kereső szótárhasználók legtöbbször egyértelműen voltaképp mindegy, melyik szócikkben találják meg a keresett szókapcsolatot vagy kifejezést: azt tartják lényegesnek, hogy megtalálják őket, lehetőleg gyorsan. A legtöbb szótárhasználó számára a szótáraknak nincsenek szerkezeti egységei; nem kerülnek szembe azzal, hány jelentés van egy szócikkben; nem szembesülnek a címszóvariánsokkal, stb. Ellentétben a papír szótárral, a legtöbbször nemhogy nem látják egyben a szócikkeket, de azt sem feltétlenül tudják, hogy a megtalált szókapcsolatot az elektronikus felület melyik szócikkbe rejti. Alighanem kénytelenek vagyunk megbékélni annak a gondolatával, hogy többségük soha nem lát egyben egyetlen szócikket sem. A szótár tervezése/készítése közben azonban mindenképp meg kell hozni a döntéseket – akkor is, ha a felhasználó ebbe soha nem kíván/képes belelátani. Minthogy mi viszont éppen a készítés kérdéseibe pillantunk bele, az alábbiakban úgy teszünk, mintha papíralapú művekről lenne szó; egy-egy szócikk felépítése – a mikrostruktúra – is érdekes számunkra. A jelen dolgozat olyan bepillantást enged néhány lexicográfiai elvbe és a megvalósítás részleteibe, mindenekelőtt pedig ezek mennyiségi szempontjaiba, amely – többek között az elektronikus lehetőségeknek köszönhetően – unikálisnak mondható.

Nem foglalkozunk számos olyan – releváns és nem kevésbé kihívást jelentő – kérdéssel, amelyek mennyiségi elemzést talán kevésbé igényelnek, s így itt kevésbé tartanak számot érdeklődésre. Nem érintjük a stílusminősítések kérdését; a kiejtést/átírást; az egyszerű példa és a kollokáció közötti különbség mibenlétét; a „hamis barátok” kérdését; sok nyelvtani problémát; a rövidítésekkel kapcsolatos tudnivalókat és még számos dolgot.

3. Címszó és szócikk

Noha a „szócikk” és „címszó” fogalmak a legtöbbször egyértelműek, a szócikkek és a címszavak száma a szótárak szerkezetéből adódóan egymástól eltérő lehet. Ugyanígy – és szintén a szótári makro- és mikrostruktúrák eltéréséből adódóan – eleve nem nyilvánvaló, hogy az akár szócikk-számként, akár címszó-számként (vagy valamely egyéb módon) ismertetett adat mit fed: hogy ugyanis mi kap önálló szócikket és mi nem, az igen eltérő. Ennek két szélsősége egyfelől a maximális bokrosítás – tömbösítés⁸ –, másfelől a maximális bontás, azaz voltaképpen a szigorú alfabetikus elrendezés.

3.1. Bokrosítás

Akárhogyan is definiáljuk a bokrosítást, annyi bizonyos, hogy a helykímélés motiválja, és szöges ellentéte a szigorú ábécé-alapú elrendezésnek. A tömbösítés (clustering) két típusa a „nesting” és a „niching”; előbbi az egy szócikken belüli nem alfabetikus, utóbbi az egy szócikken belüli alfabetikus bokrosítást fedi.

Az AESz e kérdésben követett eljárását a **barn** 'csűr' és az utána következő szócikkkel illusztráljuk.⁹

⁸ Angolul clustering.

⁹ Az alábbiakban sehol nem adjuk meg az összes ekvivalenst. A kiejtést (amely szintén generál változatokat) és az összes irreleváns részletet figyelmen kívül hagytuk. Ahol viszont szükségesnek tűnt, a kihagyást [...] jelzi.

A **barn dance néptáncmulatság**, **barn door csűrajtó**, **barn egg falusi tojás**, **barn owl gyöngybagoly**, **barn swallow füsti fecske** elemek – különírt összetételek lévén – elvileg kerülhetnek a **barn** szócikkbe, vagy kaphatnak önálló szócikket. (Egynyelvű angol szótárakban jó ideje tendencia, hogy az ilyen elemek önálló szócikket kapnak.) Az olyanok ugyanakkor, mint a **barnstorm haknizik**, **barnstormer haknizó színész**, **barnstorming hakni**, **barnyard tanyaudvar** – mivel egybeírt összetételek – a legtöbbször önálló szócikket kapnak.¹⁰

Más a helyzet a **barnyard golf patkódobálás** és a **barnyard humour altesti humor** szókapcsolattal (amelyek komplex összetételek: [[**barnyard**] **golf**], illetve [[**barnyard**] **humour**]). Ahol a **barnyard** maga is a **barn** szócikkben kapott helyet, ott a **barnyard golf** és a **barnyard humour** is csakis ugyanide kerülhetnek – ez erős bokrosítást hoz létre. Ahol viszont a **barnyard** önálló szócikk, még mindig két lehetőség van: a **barnyard golf** és a **barnyard humour** vagy ide kerülnek (valamivel kisebb fokú tömbösítéssel), vagy saját szócikket kapnak.

Egy maximálisan bokrosító szótár (nem fontos, hogy ilyen létezett-e valaha is, illetve létezik-e) tehát a fenti tizenkét elemet (a **barntól** a **barnyard humourig**) egyetlen szócikkbe préseli; ezzel szemben a maximálisan bontó szótárak tizenkét külön szócikket nyitnak nekik. Noha a kétféle szótár ugyanannyi információt tartalmaz, a bontó típus szócikkeinek a száma jóval nagyobb, a bokrosító típus helytakarékosabb. Az AESz maximálisan bontó szótár lévén, szócikk-adatai csak a két véglet között egy azonos ponton helyet foglaló szótárakkal vehetők össze.

A fenti **barnos** kifejezések közül a **barn owl** gyöngybagoly és a **barn swallow** füsti fecske szókapcsolatok olyanok, hogy elvileg egy másik szócikkben – a második tag, esetünkben az **owl**, illetve a **swallow** szócikkében – is helyük lehetne. Vegyük észre, hogy valójában az **owl** szócikkben elhelyezett **barn owl**, valamint a **swallow** szócikkbe kerülő **barn swallow** is bokrosítás, csak éppen fogalmi bokrosítás, amelynek valójában inkább lexikonok esetében lehet létjogosultsága. (Nem lehetetlen persze, hogy akár a **barn owl**, akár a **barn swallow** példaként szerepeljenek második tagjaik szócikkében. Ugyanígy elképzelhető, hogy az **egg** szócikkben szerepeljen – több más példa mellett – a **barn egg**.) A **barn dance** vagy a **barn door** esetében egy ilyen döntés még ennyire sem képzelhető el: ezek példának sem valószínűek a **dance**, illetve a **door** szócikkben.

Amint az a fenti ekvivalensek vizsgálatából kiderül, ennek a tizenkét szókapcsolatnak (**barn dancetól barnyard humourig**) kevés köze van egymáshoz, illetve magához a **barn**hoz (az egy **barn door** kivételével): a **barn dance** nem feltétlenül **barn**ban zajlik, ahogy például a magyar táncház mint összejövétel sem okvetlenül külön álló házban. Ebben a konkrét esetben ez a külön-külön szócikkbe felvétel mellett szól. Vajon például az altesti humor jól érezné-e magát a csűrűt tartalmazó szócikkben? A maximális bontás elvét valló szótárak – így az AESz – szerint kifejezetten nem.

3.2. Összetétel?

Annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mi minősül összetételnek, nem a használhatóság szempontjait szem előtt tartani kényeszerűlő, efféle kérdésekhez nem is feltétlenül értő lexikográfus dolga. Ennél is fontosabb, hogy a felhasználó¹¹ szempontjából kicsi a jelentősége, hogy valamely két- vagy háromelemű címszó összetétel-e, vagy sem. Egy egybeírt angol szón mellelleg nem mindig látszik, összetétel-e (a **barnacle** elemem nem látszik, köze van-e a **barn** szóhoz, ha

¹⁰ Kivéve (valamilyen fajtájú) extrém bokrosítás esetén.

¹¹ Mindkét „kötet” esetében mindvégig a magyar használat tartjuk szem előtt; a szótárnak aligha van jelentős számú angol anyanyelvű használója.

az ekvivalensből ki is derül, hogy aligha: *kacslábú rák*). A különírt (akár angol, akár magyar) összetételekről viszont az átlagos magyar szótárázó nem is hiszi el, hogy összetételek, mivel ezek hétköznapi fogalmát az egybeírással társítja. Ez azt is jelenti, hogy a több szóból álló címszavakat nem szükséges összetételnek vagy egyébnek megjelölni: ebből a használnak hiányérzete nem keletkezik, mint ahogy haszna sem származna abból, ha az összetételek mint ilyenek volnának megjelölve. Noha természetesen két-, illetve többtagú címszavak a legtöbb (mind egy-, mind kétnyelvű) szótárban bőséggel akadnak, ilyen információt tudomásom szerint egyetlen sem ad.

3.3. Kényszer szülte elhelyezés

A problémát magyar–angol irányban is illusztrálhatjuk a *kacslábú rák* szócikkkel. A *kacslábú rák* nem nyilvánvalóan összetett főnév (noha tagjai közé más elemet nem iktathatunk, márpedig a megszakíthatatlanság fontos összetételi kritérium), az azonban bizonyos, hogy önálló szócikket kell kapnia. Egyrészt mert a *rák* alatt aligha lehet felsorolni az összes *rákot* tartalmazó kifejezést (ami amúgy is lexikonra, nem szótárra valló megoldás volna). Másrészt viszont *kacslábú* szócikk a szótárban nincs, tehát ez alá nem vehetjük fel a *kacslábú rákot*. Megoldást jelent ilyen esetekben ekvivalens nélküli *kacslábú* címszót felvenni, s azon belül mintegy példaként szerepeltetni a *kacslábú rák* kifejezést; az AESz ezt a megoldást is sokszor alkalmazza.

Ugyanezt szemlélteti a **tájjellegű** valamivel összetettebb esete. A melléknév kevés elemmel kollokál: ilyenek a **borok**, **ételek**, **konyha** és a **recept** főnév. A melléknévnek magának nem lehet ekvivalens adni, ezért az egyes kapcsolatokat kell felsorolni; az ekvivalens nélküli¹² címszót tartalmazó szócikk így fest:

tájjellegű || **tájjellegű ételek** *dishes/foods of various regions* • **magyar konyha/receptek** *Hungarian cuisine/recipes of various regions; regional Hungarian cuisine/recipes* • **tájjellegű borok** *wines from/of famous wine regions*

4. Szófaji jelölés

Az AESz a legtöbb esetben nem jelöli a szófajt, mivel az az ekvivalensből rendszerint kiderül (angol–magyar irányban), illetve már a forrásnyelvben (magyar–angol irányban) majdnem mindig világos. Mindig ad azonban szófaj-információt, ahol azonos alakú címszópárok fordulnak elő – mint alább a **must** vagy a **mute** esetében. Az ilyen, azonos írású, de eltérő szófajú¹³ címszavakat bal felső indexek különböztetik meg. A legnagyobb azoknak az eseteknek a száma (5 615 darab), ahol két különböző index van (¹xxxx és ²xxxx, mint a **must**nál); ezek közül is a leggyakoribbak azok, ahol FNÉV és IGE áll egymással szemben (mint a ¹**muster** és ²**muster** esetében). Három darab index-számot (mint a **mute** esetében) 563 helyen találunk (ilyenkor a leggyakoribb a FNÉV–IGE–MNÉV hármas); négy darabot már csak 92 helyen; ötöt pedig mindössze 11 helyen (ilyenek például a **down**, az **up** és a **round**: ezek valamennyien lehetnek FNÉV, IGE, MNÉV, HAT.SZÓ és ELÖLJ.). Hatot egyetlen helyen találunk: ez a legnagyobb index-szám a **like**-szócikkekben található; ez az, ahol egyetlen íráskép mellé a legtöbb szófaj társul.

¹² A || jel utal arra, hogy itt kezdődnek a példák, szókapcsolatok, kollokációk.

¹³ Az indexek tehát az AESz-ben – sok szótár gyakorlatával szemben – a legtöbbször nem homonimákat különböztetnek meg: a **must** főnév 'ital' és a 'penészesség' jelentései például egyaránt a ¹**must** szócikkben vannak. Ha szófajkülönbség van közöttük, akkor természetesen homonimák is lehetnek, például ¹*eladó* FNÉV **shop assistant** vs ²*eladó* MNÉV **for/on sale**.

A **-like** ‘-szerű’ forma (és valamennyi hasonló elem) a kötőjelnek köszönhetően nem homografikus a többi **like** elemmel; ez a **like** is így természetesen index nélküli külön szócikket kapott. Ennek a **-like**-nak még szó-státusza is bizonytalan lévén, szerencsére nem kell szófajcímkevel ellátni, hisz adekvát hagyományos – „iskolai” – terminus nem is adódik.

¹ must FNÉV	¹ muster FNÉV	¹ mute FNÉV
² must SEGÉDIGE	² muster IGE	² mute IGE
		³ mute MNÉV
¹ like FNÉV	² like IGE	³ like MNÉV
	⁴ like HAT.SZÓ	⁵ like ELÖLJ.
		⁶ like KÖTŐSZÓ

4.1. Mikor szerepel szófaj-információ?

Szófajcímkenek csupán három esetben kell szerepelnie.

Angol–magyar irányban:

- (a) Valamennyi olyan esetben – mint fentebb láttuk –, amikor azonos alakú címszó párok (hármask stb.) fordulnak elő:

¹**must** FNÉV vs ²**must** SEGÉDIGE; ¹**mute** FNÉV vs ²**mute** IGE vs ³**mute** MNÉV.

- (b) Ott, ahol a célnyelvben nem adható meg ekvivalensként a forrásnyelvvel azonos szófaj,¹⁴ például: **asleep** MNÉV ① || **be asleep** alszik. Az **asleep** melléknévi – és nem igei – voltát célszerű jelölni. Nem ilyen azonban például a **disappointed**, mert ennek létezik melléknévi ekvivalense is: **disappointed** csalódott (*akiben/amiben: at/in/with*) || **be disappointed to hear smth** *csalódottan hall vmit*; és nem ilyen a **scared** ijedt || **be scared fél**.

- (c) Azokban a kivételes esetekben, ahol a célnyelvi *ekvivalens* nem egyértelmű szófaji szempontból: például **altruist** FNÉV *altruista*; **democrat** FNÉV *demokrata*. Ugyanezek az elemek az ellenkező nyelvi irányban viszont index-számot (és persze szófajcímket) kapnak: ¹*altruista* FNÉV **altruist** vs ²*altruista* MNÉV **altruistic**, illetve ¹*demokrata* FNÉV **democrat** vs ²*demokrata* MNÉV **democratic**.

Angol–magyar irányban a forrásnyelvi szóról szófaji információra főleg a helyes ekvivalens megtalálása céljából van szükség.

Magyar–angol irányban:

- (a) Valamennyi esetben meg kell adni a szófajt, ahol azonos alakú címszó párok fordulnak elő: ¹*kiadó* FNÉV **publisher** vs ²*kiadó* MNÉV **to let**. Ebben az irányban a maximális index-szám a 4, azaz csak homografikus párok, hármask és négyesek fordulnak elő (szemben az angol–magyar iránnyal, ahol ez a szám hat). Ilyen négyes összesen három van:

elég 1 FNÉV 2 IGE 3 MNÉV 4 HAT.SZÓ

jelen 1 FNÉV 2 MNÉV 3 HAT.SZÓ 4 MONDATSZÓ

jó 1 FNÉV 2 MNÉV 3 HAT.SZÓ 4 MONDATSZÓ

Ilyen hármas (31 van belőlük) például:

kurva 1 FNÉV 2 MNÉV 3 HAT.SZÓ

kutya 1 FNÉV 2 MNÉV 3 HAT.SZÓ

lett 1 FNÉV 2 IGE 3 MNÉV

maga 1 SZEMÉLYES NÉVMÁS 2 VISSZAHATÓ NÉVMÁS 3 NYOMATÉKOSÍTÓ

¹⁴ A || jel a kifejezéseket/példákat előzi meg olyankor is, amikor létezik ekvivalens.

- (b) Ebben az irányban a célnyelvi ekvivalens szófajának ismeretére nem hagyatkozhatunk: ha például a *puhatestű* forrásnyelvi szó szófaja kétértelmű (főnév és melléknév is lehet), akkor nem várható el, hogy a szótárazó tudja a kínált ekvivalens – **mollusc** – szófaját (és ebből következtessen a forrásnyelvi szóéra is). Ilyenkor a szótár a forrásnyelvi szófaj megadásával voltaképpen a célnyelvi szóról ad információt, hiszen azt akarjuk elkerülni, hogy a tanuló a **mollusc** szót melléknévnek vélje:

puhatestű FNÉV **mollusc** [...]

Sok helyen a magyar (melléknévvé vált)¹⁵ melléknévi igenév és a főnév megkülönböztetése okozza a gondot: a szótárban ilyenkor általában főnév szerepel (az alábbi példák között egy kivételével mindenütt), hiszen a melléknévi igenévi alakok elvileg kikövetkeztethetők és (ezért) nem szótározandók.

4.2. Egyértelműsítő szófajcímkék

Néhány olyan szócikk magyar–angol irányban, amelyeknél a fenti okból homografikus címszavak hiányában is indokolt a szófajcímké megadása:

<i>jogalkotó</i> FNÉV	<i>kerékpáros</i> FNÉV	<i>ostromló</i> FNÉV
<i>jövőbarát</i> MNÉV (!)	<i>keresztes</i> FNÉV	<i>osztályozó</i> FNÉV
<i>kabinos</i> FNÉV	<i>kerülő</i> FNÉV	<i>panamázó</i> FNÉV
<i>karatéző</i> FNÉV	<i>kesergő</i> FNÉV	<i>pánikkeltő</i> FNÉV
<i>kaszáló</i> FNÉV	<i>óraadó</i> FNÉV	<i>partnercserélgető</i> FNÉV
<i>kerekesszék-használó</i> FNÉV	<i>orvostovábbképző</i> FNÉV	<i>pártütő</i> FNÉV

A közel 400 ilyen szófajcímkével megjelölt címszó között 320 főnév, 55 melléknév, 4 mondatzó (*beszarás; böff; glu-glu; pukk*), 11 határozószó (*biztos, darabszám, észrevétlenül, közvetlenül, kurvára, nesztelenül, okvetlenül, önkéntelenül, piszokul, szüntelenül, véletlenül*) és egyetlen ige van, a *kipurcant*.

Idetartozik az alábbi (több hasonló szónál is előadódó) eset, amelynek érdekessége, hogy az egyébként formailag egyértelmű *közvetlenül*, illetve *önkéntelenül* határozószót és a szintén egyértelműen melléknévnek tűnő *közvetlen*, illetve *önkéntelen* szót mégiscsak fel kell szófajcímkézni. Utóbbiak ugyanis (feszteleőbb stílusban) határozószók is lehetnek: vö. *közvetlen a háború után* **right/immediately after the war**, illetve *önkéntelen erre gondol az ember* **you can't help thinking this**. A négy szócikk mindegyikének szófajcímkét kell kapnia:

közvetlen MNÉV ① **direkt** direct; immediate || **vmi közvetlen közelében** hard/close by smth [...]

közvetlenül v *közvetlen* HAT.SZÓ ① **térben** directly; right; **időben/térben** immediately || *közvetlen(ül) vmi mellett* next to smth; right/hard by smth
• *közvetlen(ül) a háború után* **right/immediately after the war** ② **modorról** relaxedly; informally [...]

önkéntelen MNÉV **involuntary; unintentional; spontaneous; unintended**
önkéntelenül v *önkéntelen* HAT.SZÓ **involuntarily; spontaneously** || *önkéntelen(ül) arra gondol az ember, hogy {MONDAT}* **you can't help thinking that {MONDAT}**

¹⁵ A vizsgált kérdés szempontjából irreleváns, hogy melléknévi igenév vagy melléknév-e.

Magyar–angol irányban a szófaji információ nem a forrásnyelvi szóról tájékoztat (ennek tudása adottnak vehető), hanem a célnyelvi ekvivalens helyes használata érdekében van rá szükség.

4.3. Két kegyes szófaji hazugság közül válaszd a kisebbiket

Az angol címszavak szófajmegadását néha sajátos szükségleteink miatt érdemes megerősíteni. A **pushbutton** szó például természetesen főnév, akkor is, ha jelzői funkcióban áll: a **pushbutton phone**. A magyarban viszont a főtagkénti és a jelzőkénti használat formailag is eltér, így e kettő szófajban is különbözik: főtagként *nyomógomb*; jelzőként *nyomógombos*. Két megoldás kínálkozik, mindkettő fájdalmasan inadekvát:

- az angol **pushbutton** főnév szócikkében az ekvivalensek között lesz egy főnév (*nyomógomb*) és egy melléknév (*nyomógombos*). Szigorúan véve – angol szemmel – ez az érvényes megoldás: ez angolul főnév (állhat például többes számban); mit tehet az angol nyelv arról, hogy a magyar ezt formailag kétfelé ágaztatja?
- lesz egy **pushbutton** főnév és egy **pushbutton** melléknév szócikk. Ez angol szemmel nézve „csalás”: a **pushbutton** a hagyományos tesztek szerint¹⁶ nem melléknév. (Ugyanakkor persze az se igaz, hogy a **pushbutton** elem a **pushbutton phone** szerkezetben főnévszerűen viselkedne: szófaja az összetételben „nem mérhető”).

Mínt hogy a szótár (túlnyomórészt, gyakorlatilag csakis) a magyar felhasználóknak készül, gyakorlati szempontból helyesebb, ha a (b) megoldást alkalmazza.¹⁷

Ha az így főnévként és melléknévként külön felvett elemek valamelyikének további ekvivalensei is akadnak, az egy-egy konkrét esetben segít – illetve megerősít – a döntésben: a két **pushbutton** szócikk ezt is illusztrálja:

¹**pushbutton** v **push-button** FNÉV nyomógomb; kapcsoló
²**pushbutton** MNÉV 1. nyomógombos || **push-button (tele)phone**
 nyomógombos telefon 2. gombnyomásra működő 3. távirányított;
 távirányítású

5. Több címszó, mint szócikk

5.1. Címszóváltozatok

Sok szócikk élén kettő (ritkán három¹⁸) párhuzamos/alternatív címszó áll; ezeket minden esetben v betű („vagy”) választja el; fontos, hogy a változatok minden esetben teljes egészében ki vannak írva:

barnyard humour v **barnyard humor** altesti humor

A teljesen kiírt címszó célja, hogy kizárja a félreérthetőséget. Nem fordulhat ugyan elő, hogy e formák helyett:

baseball gloves v **baseball mitts** baseballkesztyű

beauty parlour v **beauty salon** szépségszalon

helytakarékoságból ezek a (téves vagylagosságot sugalló) formák szerepeljenek:

¹⁶ Ilyenek a **seem** kopulával együtt használhatóság; a fokozhatóság; a fokozat-határozószókkal együtt használhatóság – természetesen ezek csak a centrális melléknevek sajátjai.

¹⁷ A fenti gondolatmenetben eltekintettünk attól, hogy főtagként és jelzőként egyaránt háromféle írásmód is szóba jöhet: az egybeírt és a kötőjeles írásmód között nincs eltérés, a különírt változat azonban jelzőként kevésbé valószínű.

¹⁸ Egészen kivételes és elkerülhetetlen esetekben négy.

baseball gloves v mits

beauty parlour v salon

minthogy szerkesztési elv, hogy ilyen vagylagos címszavak csakis ábécé-sorrendben egymás mellé (vagy majdnem egymás mellé) kerülő elemek lehetnek. Mivel azonban erről az elvről a felhasználó nem tud, éppenséggel gondolhatja tévesen, hogy a **baseball gloves** és a **mits**, illetve a **beauty parlour** és a **salon** szabadon felcserélhető kifejezések (mint ahogy elvileg lehetnének is azok: a **mits** éppenséggel jelenthetne baseballkesztyűt, a **salon** szépségszalont). Az angol–magyar irányban szócikkből 85 454, címszóból 92 906 található; a magyar–angol irány 81 571 szócikkével szemben pedig címszóból 84 229. Ez azt jelenti, hogy az AESz–AM-ban 7 452 vagylagos címszó, azaz címszóvariáns van, az AESz–MA-ban – a magyar–angol irányban – pedig ennél jóval kevesebb: összesen 2 643.

5.2. Címszóvariánsok fajtái

A címszóváltozatok tágan értelmezve felcserélhető szavak, szókapcsolatok – variánsok. Az alábbiakban néhány példát látunk az angol–magyar, majd a magyar–angol vagylagos címszavak fontosabb típusaira.

Az AESz–AM címszóvariáns-fajtáit az 1. táblázat tartalmazza.

1	párhuzamos alakok (pl. nyelvtani variánsok)	barometric v barometrical <i>barométeres</i> Bess v Bessie → Elizabeth bended knee v bended knees <i>térdelő helyzet</i>
2	hosszabb/rövidebb alak	bachelor's v bachelor's degree Backover v backover accident back pay v back payment
3	szinonimák ^a	baseball gloves v baseball mits <i>baseballkesztyű</i> bedroom suburb v bedroom community <i>AM alvóváros</i> bedsitter v bedsit v bed sitting room <i>garzonlakás</i>
4	írásváltozatok (pl. mellékjeles, ill. anélküli; egybe, külön, ill. kötőjellel írott; nagybetű–kisbetű variánsok)	bechamel v béchamel <i>besamelmártás</i> beldam v beldame <i>banya</i> bell jar v bell-jar <i>üvegharang</i> Bildungsroman v bildungsroman <i>fejlődésregény</i>
5	regionális írásváltozatok: leggyakrabban BR vs AM	behaviour v behavior <i>AM viselkedés</i> theatre v theater <i>AM színház</i>
6	teljes alak és rövidítés ^b	Before Common Era v BCE <i>időszámításunk előtt</i>
7	vegyes típus: pl. szinonimák + regionális írásváltozatok, ill. párhuzamos alakok + regionális írásváltozatok	beauty parlour v beauty parlor <i>AM v beauty salon</i> <i>szépségszalont</i> behaviour pattern v behavior pattern <i>AM v behavioural pattern v behavioral pattern</i> <i>AM viselkedésminta</i>
8	különféle ad hoc megoldások, ahol a helyet kímélni lehet	Jey v Jez <i>(férfi becenév) → Jeremiah</i> Shaz v Shazza <i>(női becenév) → Sharon</i>

^a Az ábécé-sorrendbe rendezés miatt ez főleg csak olyankor lehetséges, amikor a szinonimák összetételek (mivel az alternatív összetételek első tagjai kerülnek egymás mellé).

^b A rövidítés ilyenkor természetesen saját helyén is szerepel; a teljes alak mellett olyankor áll, amikor legalább olyan gyakori, mint a teljes.

1. táblázat. Az AESz–AM címszóvariáns-fajtái

Az AESz–MA (lásd a 2. táblázatban) értelemszerűen kevesebb címszóvariánst (és ebből adódóan kevés vegyes típust) tartalmaz.

1	írsváltozatok	<i>gój</i> v <i>goj</i> goy <i>go</i> v <i>gó</i> l-go
2	párhuzamos alakok (pl. nyelvtani variánsok)	<i>galvanizálás</i> v <i>galvanizáció</i> galvanization <i>gamma</i> sugarak v <i>gamma</i> sugárzás gamma rays <i>gáztüzelésű</i> v <i>gáztüzeléses</i> gas-fired <i>növekedik</i> v <i>növekszik</i> grow
3	„szinonimák” ^c	<i>gabonatermelés</i> v <i>gabonatermesztés</i> corn production <i>gazdaságélénkítő terv</i> v <i>gazdaságélénkítő program</i> economic stimulus plan <i>generáljavítás</i> v <i>generálózás</i> ^d general overhaul <i>polgárosodás</i> v <i>polgárosulás</i> embourgeoisement
4	hosszabb/rövidebb alak	<i>gallytörő rács</i> v <i>gallytörő</i> bull bar <i>ganajtűró</i> v <i>ganajtűró bogár</i> dung beetle
5	írsváltozat + hosszabb/ rövidebb verzió	<i>goji</i> v <i>goji bogyó</i> v <i>godzsi bogyó</i> goji berry

^c A fenti 1–5 típus mind tekinthető valamiféle szinonimának.

^d A variánsok egyike lehet szimplex, a másik összetétel.

2. táblázat. Az AESz–MA címszóvariáns-fajtái

6. Blokkok és zónák

6.1. Blokkok

Néhány szócikk (az AESz–AM-ban 33, az AESz–MA-ban 15) nem csupán jelentésekre (és a magyar–angol irányban al-jelentésekre), de nagyobb egységekre – blokkokra – tagolódik, általában valamilyen nyelvtani szempont alapján; ez mindkét nyelvi irányra igaz. A blokkokon túl számos szócikk további egysége a KIFEJEZÉSEKBEZ zóna.

Az al-jelentéseket (amelyek mennyisége nem indokolja, hogy akár betűkkel, akár számokkal tagolni kellene őket, s amelyekről a továbbiakban nem fog több szó esni) az alábbi szócikk szemlélteti:

epizódszerep *supporting part/role*; rövid *bit part*; nagynevű *szí-
nészé* *cameo (role)*; r.szerint néma *walk-on part*

Az ige mint kategória komplexitására utal, hogy csupán igéknél fordul elő, hogy a szócikk nem csupán jelentésekre (illetve a magyar–angol irányban aljelentésekre) tagolódik, de blokkokra is. E nagyobb egységek nevei, a blokkcímek a következők:

FŐIGEKÉNT, SEGÉDIGEKÉNT, SEGÉDIGESZERŰEN, HELYETTESÍTŐ KIFEJEZÉSEKBEZ ÉS GOTTAL KIEGÉSZÍTVE (az angol–magyar részben), valamint FŐIGEKÉNT, SEGÉDIGEKÉNT ÉS SEGÉDIGESZERŰEN (a magyar–angol részben).

A **have** IGE jó példa a blokkok tartalmának a megvilágítására, mert itt e blokkok közül négy is szerepel.¹⁹

¹⁹ A kihagyásokat (ejtésekét, példákét, több helyen a fordításokét is) [...] jelöli.

²have [...] IGE

FŐIGEKÉNT: ① van vmije [...] ② kell/muszáj tennie vmit [...] || **I have to go ...**

GOT-TAL KIEGÉSZÍTVE: ① van vmije || **they've got plenty of money rengeteg pénzük van [...]** ③ kell/muszáj tennie vmit [...] || **I've got to go**

SEGÉDIGESZERŰEN: ① fogyaszt || **have breakfast [...]** ④ műveltetés kifejezésére || [...] • **have »one's« hair cut [...]** • **have smb do smth [...]** ⑤ vmi elszenvetésének a kifejezésére || **last week we had our car stolen [...]**

SEGÉDIGEKÉNT: ① perfekt igealak kifejezésére || **I have lived in Budapest for ten years [...]** ② múlt idejű feltétel kifejezésére || **if I had known her, I wouldn't have done it [...]**

A magyar–angol részben ilyen tipikus szócikk a *fog* igéé, amelyben két blokk van:

²fog IGE

FŐIGEKÉNT: ① tart **hold** ♦ ② megragad **take** ♦; **seize**; **take** ♦ **hold of smth**; **grab**; **grasp**; **catch** ♦ [...] ⑩ hangot hangszeren **play**; **get** ♦²⁰

SEGÉDIGEKÉNT: minden személyben **will**; **be going to**; 1. személyben lehet még **shall** || *el fog menni he'll go [...]*

A legtöbb ige (mindkét nyelvi irányban) természetesen főige, a FŐIGEKÉNT blokk csak akkor jelenik meg, ha legalább egy másik blokk is szerepel, például a SEGÉDIGEKÉNT. (Bármely blokkcímké csak akkor szerepel, ha legalább egy másik is van a szócikkben). A **must** ige szócikke tehát nem tartalmaz SEGÉDIGEKÉNT blokkot, mivel igeiként a **must** csakis segédige lehet; ezt a tényrt viszont egy felsőbb szinten – a makrostruktúra szintjén – mutatja a szótár: azzal, hogy a **must** szó SEGÉDIGE szófaj-jelölést és 2-es indexet kap (szemben a **must** főnévvel, amelynek az indexe 1-es). A SEGÉDIGESZERŰEN címke a „nem főige, de nem is segédige” eseteket jelöli. Ezek egy része ún. „könnyű ige”; ezek – ha úgy tetszik – szemantikailag segédigék, de szintaktikailag nem azok – akár a fenti ²have [...] IGE példában. Ehhez a szócikkhez hasonló képet nyújt a **get** ige szócikke, természetesen a GOT-TAL KIEGÉSZÍTVE blokkot leszámítva: FŐIGEKÉNT, SEGÉDIGEKÉNT és SEGÉDIGESZERŰEN blokkokat tartalmaz.

A GOT-TAL KIEGÉSZÍTVE címke teljesen egyedi (szemben a többi blokkcímkével): ez csak a fenti ²have [...] IGE szócikkre van értelmezve.

SEGÉDIGESZERŰEN: **1.** műveltető szerkezetben || **get them to clean the flat** kitakarítja velük a lakást [...] **2.** műveltető szerkezetben || **get the printer fixed** megjavíttatja a nyomtatót • **get the engine started** beindítja a motort [...] **4.** „álműveltető” szerkezetekben, kellemtelenség kifejezésére || **get »one's« hand burnt** megégeti a kezét [...] **5.** lesz/válak vmivé/vkivé/ vmilyenné || **get old** megöregszik • **get ready** elkészül [...] **it's as good as it gets** ennél jobb már ne lehet; ennél jobb (már) nem (is) várható; ez a lehető legjobb **6.** vmilyen állapotba juttat, vmilyenné tesz || **get breakfast ready** elkészíti a reggelit [...] **7.** szenvedő szerkezetben || **get broken** eltörik • **get lost** elvész; eltéved [...] **8.** cselekvés kezdetének kifejezésére || [...] **get talking** beszédbe elegyedik [...] **9.** fokozatosság kifejezésére || **get to know smb/smth** megismer vmit/vkit [...] **10.** alka-

²⁰ A ♦ jel a rendhagyóságra (főnév többes száma, ige és melléknév alakjai) utal.

lom/lehetőség kifejezésére || *I never get to talk to her* sose jutok oda [...],
 hogy beszéljek vele

A HELYETTESÍTŐ KIFEJEZÉSEKBEK blokkcímke az angolul „pro-form”-nak nevezett elemeket jelöli: a három **so** szócikk egyike KÖTŐSZÓ szófajminősítésű; ebben található a HELYETTESÍTŐ KIFEJEZÉSEKBEK blokk:

³**so** [...] KÖTŐSZÓ ① ezért (aztán); így [...] ④ szóval
 HELYETTESÍTŐ KIFEJEZÉSEKBEK: különféle szavak/mondatrészek helyettesítésére || **so do/did/can/will I én is** (*teszem, tettem, tudom, fogom*)
 • **I think so** *azt hiszem (válaszként)* • **I don't think so** *nem hinném/hiszem [...]* • **I'm afraid so** *attól tartok, igaz [...]* • **if you want to go, do so quickly** *ha menni akarsz, gyorsan/hamar tedd [...]*

6.2. A KIFEJEZÉSEKBEK zóna

A KIFEJEZÉSEKBEK zónába nem valamiféle (nehezen mérhető, a szótárhasználóknak pedig amúgy is keveset mondó) idiomatikussági fok szerint kerültek a kifejezések. Azok a szókapcsolatok kaptak itt helyet, amelyek a szócikk egyik jelentésének egyik ekvivalenséhez sincs közülük, ezért egyikhez sem vehetők fel. Mindkét nyelvi irányban illusztrálva:

Angol–magyar:

- A **the hand that rocks the cradle (rules the world)** *a bölcsőt ringató kéz (irányítja a világot)* kifejezés például a **hand** FNÉV szócikken belül, az ① jelentésnél szerepel. Ugyanebben a szócikkben a **hand** ⑦ jelentése ez: rész; szerep(vállalás); ezért a **have a hand in smth része/szerepe van vmiben** kifejezés itt szerepel.
- Viszont a **hand** FNÉV szócikk KIFEJEZÉSEKBEK zónájában kell szerepelnie például az **on the one hand** *egyrészt; egyfelől*, valamint az **on the other hand** *másrészt; másfelől* kifejezéseknek – ezek a **hand** szó egyik jelentéséhez sem vehetők fel. Hasonlóan: **be happy as a lark** *madarat lehetne fogatni vele* idiómának a KIFEJEZÉSEKBEK zónában kell helyet kapnia, mivel egyetlen olyan lexikai elemet sem tartalmaz, amely megfelelne bármely lexikai elemnek a célnyelvi kifejezésben.

Magyar–angol:

- *A fejébe vesz(i, hogy csinál) vmit* **get*/take* smth into »one's«²¹ head; get* it into »one's« head to do smth** kifejezés, vagy a *vkinek a fejébe kerül someone's head must roll for that* kifejezés a **fej** FNÉV szócikken belül, az ① jelentésnél szerepel, hiszen mindkét nyelvben tartalmazzák a 'fej' jelentésű elemet.
- Viszont a **fej** FNÉV szócikk KIFEJEZÉSEKBEK zónájában kell szerepelnie az *azt sem tudja, hol áll a feje* **not know which way to turn; not know whether »one« is coming or going; »one's« head is spinning / spins** kifejezésnek. Ezek közül az egyik ugyan felvehető volna a **fej** szó egyik jelentéséhez, de minthogy a másik kettő nem, ezért külön, a KIFEJEZÉSEKBEK zónában kell felvenni.

²¹ A »one«, »one's« és »oneself« alakokon a »___« jelek funkciója kiemelni, hogy itt változókról van szó; a mindenkor megfelelő névmás behelyettesítendő.

Összefoglalva: a KIFEJEZÉSEKBEN zónára tehát nem az idiomatikus kifejezéseknél van szükség, azaz nem ott, ahol a két nyelv kifejezései között lexikai kapcsolat nélküli jelentéstanai kapcsolat van; a KIFEJEZÉSEKBEN zóna csak olyankor szerepel, amikor a forrásnyelvi kifejezés nem tartalmaz olyan szót, amelyik a célnyelvi kifejezés bármelyik szavának megfelelője.

7. Szócikkméreték

A szócikkek méretét alapvetően a jelentések száma határozza meg, de árnyalják a következők: a blokkok száma; az egyes jelentéseken belüli példák/kifejezések száma; a speciális KIFEJEZÉSEKBEN zóna mérete.

Megjegyzendő, hogy sok számozott jelentések nélküli – a rövidítéseket és feloldásukat tartalmazó – „csonka” szócikk nem feltétlenül kisebb azoknál a „teljes” szócikkeknél, amelyek például egyetlen jelentést és egyetlen ekvivalenst tartalmaznak.

A másik „csonka” szócikk az, amelyben név, illetve becenév szerepel. Ilyenkor a legtöbb esetben fordítás nem adható, ezért a szócikk a következőképpen fest (kivételesen az átírást is megadjuk, hogy a teljes szócikk itt álljon):

Sharon /'ʃærən/ (angol női név)

Shaz /ʃæz/ v **Shazza** /'ʃæzə/ (angol női becenév) → **Sharon**

7.1. Címszó méreték

A címszavak mindkét nyelvi irányban tipikusan egyszavasak, ideálisan pedig mindkét irányban legfeljebb háromszavasak. A legtöbb címszó így egyszavas. (Kétszavas az angol összetételek legnagyobb része. A magyar forrásnyelvi összetételek – minthogy a helyesírás a legtöbbször egybeírni rendeli őket – egyszavasak.)

Az „igekötős”-előjárós igék (phrasal-prepositional verbs) valamennyien háromszavas címszók; ezek külön osztályt alkotnak.

Ötszavas címszavak csak angol–magyar irányban fordulnak elő. Ezeket nem tűnt lehetségesnek sem alkotóelemeik alatt felvenni, sem négyszavasra redukálni. Az ötszavas angol címszavak a következők (teljes lista):

Airborne Warning And Control System
Empire State of the South
Saint Vincent and the Grenadines
Supreme Headquarters Allied Powers, Europe

A háromszavas, illetve a ritka négyszavas angol címszavakra példák az alábbiak; látható, hogy a többszavas címszó megtartása mögött sokféle megfontolás állhat.

Háromszavas:

St. Peter's cross	thank you card	tug of war
such and such	time lapse photography	underground parking garage
table of contents	toasted cheese sandwich	value added tax
Tar Heel State	toilet paper dispenser	walk away from
test tube baby	Trinidad and Tobago	witness protection program
test tube rack	trick or treat	zone improvement plan

Négyszavas:

attention deficit hyperactivity disorder	Little Red Riding Hood
been there, done that	Chancellor of the Exchequer

ear, nose and throat	court of common pleas
eenie meenie miney mo	one member, one vote
European Free Trade Association	pate de foie gras
extending the arms forward	right of first refusal
Hop o' My Thumb	self-contained underwater breathing apparatus
hop, skip and jump	United States of America
how do you do	wine and cheese party

Ugyanilyen példák következnek a magyar–angol részből.

Háromszavas:

<i>vigyázz, kész, rajt!</i>	<i>vörös fokföldi rekettye</i>	<i>zenés uszodai aerobic</i>
<i>viola da gamba</i>	<i>yin és yang</i>	<i>zéró összegű játszma</i>
<i>vis major alap</i>	<i>zártkörűen működő részvénytársaság</i>	<i>zsinór nélküli telefon</i>
<i>víz- és gázszerelő</i>	<i>zárt láncú tévé</i>	

Négyszavas:

<i>előregyártott elemekből készült ház</i>	<i>Magyar Kétfarkú Kutya Párt</i>
<i>hegy- és vízrajzi térkép</i>	<i>nagy értékre elkövetett lopás</i>
<i>Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium</i>	<i>nicht vor dem Kind</i>
<i>ki nevet a végén?</i>	<i>szakaszos végtelen tizedes tört</i>
<i>komámasszony, hol az olló?</i>	<i>Vám- és Jövedéki Hivatal</i>

Nehezen definiálható, hogy többszavas címszavakra mikor van szükség; egyik tendenciaként talán kitapintható, hogy számosan az enciklopédikus jellegű elemek közül kerülnek ki.

7.2. Jelentések és ekvivalensek

A jelentések száma (a forrásnyelvben) és a hozzájuk rendelhető ekvivalensek, illetve fordítások száma (a célnyelvben) természetesen nem ugyanaz. Egy olyan tipikus fogalmazás, mint az „x magyar szó ennyi dolgot jelent angolul”, illetve a „mit jelent a *macska* angolul?” azt sugallja, hogy a szótárhasználók jó részének ez nem nyilvánvaló. Egy elem (valamelyest objektíve megragadható) *lexikológiai* kidolgozottsága (azaz terheltsége) az illető nyelvben csak az előbbit befolyásolja; a hozzá rendelt ekvivalensek, illetve fordítások száma viszont csakis (ad hoc) *lexikográfiai* feldolgozottságát mutatja. Ezt a magyar–angol irányban szemléltetjük.

- A jelentések és az ekvivalensek száma egybeeshet, mint az *ivócsarnok* szócikknél, amely egyetlen jelentésről tudósít és egy ekvivalens/fordítást ad: *ivócsarnok* **pump room**.
- Az *ivó* szócikk két jelentésre bontja a főnevet; egyikhez egy, másikhoz több ekvivalens kínál: *ivó* FNÉV ① **ember drinker** [...] ② **kocsma bar; taproom; drinkery**.
- Az *ivóvíz* szócikkben egy jelentés mellett két ekvivalens szerepel: **drinking water** és **potable water**. A szócikk ugyanakkor gazdagabb, mert „kifejezésként” itt szerepel a *nem ivóvíz* **non-potable water; water not suitable for drinking; (felirat) not drinking water**.
- Az *íz* szócikk viszont az *íz* szót négy jelentésre bontja, ezekhez mindegyikéhez²² rendel két-három ekvivalens: *íz* ① **ételé taste; flavour; savour; relish** [...] ② **lekvár jam; preserve; jelly** [...] ③ **tag joint; limb** [...] ④ **alkalom** || *több ízben* **several times** [...]

²² Mármost ahol adódik ilyen; a ④ jelentésnél „kifejezésként” a **time** szerepel. Noha az *x ízben* nem (nem tipikus?) idióma, a **time** mint ekvivalens felvétele mégsem tűnik célszerűnek az *íz* mellé: az „*íz* ≠ **time**”, nem igazi ekvivalencia.

Várakozásunk, hogy az angol–magyar irányban a legtöbb jelentéssel a leginkább poliszém elemek esetében van dolgunk, teljesül. A KIFEJEZÉSEKBEK zóna megléte azonban tovább árnyalja a képet.

A **go** szócikk KIFEJEZÉSEKBEK zónájában például 16 kifejezés (19 példában) tartalmazza a **go** elemet:

to go elvitelre ♦ **for here or to go?** *itt fogyasztja vagy elviszi?* ♦ **ready, steady, go!** *felkészülni, vigyázz, rajt!* ♦ **one, two, three, go!** *egy, kettő, három, rajt!* ♦ **going, going, gone** *először, másodszor, (senki többet) harmadszor [...]* ♦ **keep going** *kitart; nem tágít; folytatja*

A **come** szócikk KIFEJEZÉSEKBEK zónájában 9 kifejezés (11 példában) tartalmazza a **come** elemet a két blokkban szereplő jelentéseken kívül; az alábbiakban ezekből szemléltetünk néhányat:

come, come! *ugyan, ugyan!; ejnye, ejnye!* ♦ **come now!** *ugyan már!* ♦ **how come?** *hogyhogy? [...]* ♦ **see smth coming** *előre lát vmit; számít vmire (negatív dologra)* ♦ **unfortunately we didn't see it coming** *ezt sajnós nem láttuk előre* ♦ **she saw it coming and prepared for it in advance** *előre látta és jó előre felkészült rá*²³

7.2.1. Jelentéslebontás

Az alább következő – csak a számozott jelentések mennyiségére alapozó – angol–magyar és magyar–angol adatok a jelentésbontást ugyan adekvát módon mutatják, a KIFEJEZÉSEKBEK zóna miatt azonban az adatmennyiség jóval túlmegy a számozott jelentéseken. Az, hogy egy-egy jelentésen belül hány ekvivalens jelenik meg, a táblázatból szintén nem derül ki.²⁴

Az AESz papírváltozatának a tervezésénél valaha az az elv érvényesült, hogy egyetlen szónak se legyen tíznél több jelentése. Ezt – ha nem is könnyen – sikerült elérni. Az akkor fontosnak tartott, a felhasználóbarátságot – a szócikkek áttekinthetőségét – célzó megszorítás az elektronikus felülettel javarészt (ha nem is teljes egészében) értelmét veszítette. A folyamatos szerkesztés nyomán a helyzet lassan változik, mint az alábbi táblázatok mutatják.

A jelentések számának megoszlását a két nyelvi irányban a 3. táblázat mutatja.

²³ Az ezekben a kifejezésekben szereplő **go** igehez nem rendelhető szó-szintű ekvivalens.

²⁴ Minthogy az ekvivalensek nem számozottak, ilyen adathoz nem is lehetséges hozzájutnunk.

Jelentés	A–M ennyi szckben:	Példák:	M–A ennyi szckben:	Példák:
0	5 050	jelentésbontás nélkül*		
1	60 693	A ... zymology	69 373	<i>abajgat ... zsűrízés</i>
2	11 818	abacus ... Zulu	7 994	<i>abbahagy ... zsoldos</i>
3	4 265	abandon ... zonked	2 407	<i>ablak ... zsuga</i>
4	1 671	abandonment ... zoom FNÉV/IGE	905	<i>adag ... zslugorodik</i>
5	810	abuse IGE ... zip FNÉV/IGE	389	<i>adottság ... zsíros</i>
6	459	abroad ... zap IGE	220	<i>ajánl ... zúg</i>
7	277	abuse FNÉV ... work out	125	<i>akna ... visz</i>
8	157	action ... word FNÉV	68	<i>állvány ... visel</i>
9	114	be ... would	51	<i>ár ... vonal</i>
10	121	base FNÉV ... work IGE	30	<i>ad ... vezet</i>
11	47	call ... tap	12	<i>áll, állás, elvisz, felad, fog, kiad, leház, megad, megház, megvan, megy, tart</i>
12	21	break IGE, come IGE (FŐIGEKÉNT + 2 SEGÉDIGESZERŰEN), come out, crack IGE, cut IGE, draw IGE, dry MNÉV, fix IGE (11 FŐIGE + 1 S.IGESZERŰEN), get off, go down, keep IGE (9 FŐIGE + 3 S.IGESZERŰEN), lead FNÉV, pass FNÉV, pick up, pin FNÉV, pitch IGE, power FNÉV, pull IGE, serve IGE, time FNÉV, transfer IGE	4	<i>átvesz, felvesz, pont, sor</i>
13	11	box FNÉV, call FNÉV, cover FNÉV, cover IGE, down HAT.SZÓ, drop IGE, run FNÉV, service FNÉV, set FNÉV, turn IGE (10 FŐIGE + 3 S.IGESZERŰEN), up HAT.SZÓ	1	<i>ház</i>
14	1	bar FNÉV		
15	1	go IGE (11 FŐIGE + 4 S.IGESZERŰEN)		
16	1	head FNÉV		
17	1	do IGE (12 FŐIGE + 5 S.IGEKÉNT)		
18	2	line FNÉV; run IGE (17 FŐIGE + 1 S.IGESZERŰEN)		
22	1	get IGE (10 FŐIGE + 2 S.IGEKÉNT + 10 S.IGESZERŰEN)		
23	1	have IGE (12 FŐIGE + 3 GOT-TAL KIEGÉSZÍTVE + 5 S.IGESZERŰEN + 3 S.IGEKÉNT)		
	85 522		81 579	

3. táblázat. A jelentések számának megoszlása

* Az adat arra utal, hogy ennyi a jelentésekre nem bontó – rövidítéseket és azok feloldását – tartalmazó „csonka” szócikkek száma. Egy-egy rövidítésnél természetesen több (néha tucatnyi) feloldás is szerepel, ezeket azonban nem minősítettük jelentésre bontásnak.

8. Tendenciák és statisztika

A legtöbb (6–12) jelentésű címszó között feltűnően sok igekötős elem (ige vagy abból képzett főnév: *feltesz* és *felvétel* típusú egyaránt) található. A 4. táblázat érzékelteti az arányokat.

jelentés	db. szócikkben	ebből igekötős	igekötősek, aránya, %
6	220	63	28,6
7	125	50	40
8	68	29	43
9	51	18	35,3
10	30	9	30
11	12	7	58
12	4	2	50

4. táblázat. Igekötős elemek aránya a sokjelentésű címszók között

Hangsúlyozni kell végül, hogy a jelen dolgozat csakis egyetlen szótárról, az AESz-ről tehet érvényes kijelentéseket. Noha a dolgozatban feltárt adatok több érdekes tendenciát mutathatnak, ezeknek az érvényességéről nem tehetünk állítást – célunk még csak hasonló sem volt. A dolgozatnak nincsenek olyan megállapításai, amelyek lexikológiai érvényes általánosításokat fejeznének ki bármelyik nyelv vonatkozásában.

Ugyan könnyen előfordulhat például, hogy – miként azt a 4. táblázatban a 6 jelentéstől 12 jelentésig látjuk – a leggazdagabb jelentésű magyar szavak között valóban szignifikánsan sok az igekötős ige, illetve „igekötős főnév”.²⁵ (Lehetséges persze, hogy az AESz-ben ezek a reálisnál/valósnál finomabb jelentésfelbontásúak.)

Ennek érvényes kijelentéséhez azonban információval kell rendelkezünk arról, hogy a magyar szókészlet egészében mekkora az igekötős elemek aránya. A *magyar nyelv szóvégműtató szótárának* elektronikus változatában (Debreceni Thezaurusz 2.) 58 303 címszóból ige 14 991, igekötős ige pedig 8 172.²⁶ Eszerint az összmenyiségen belül az igekötős igék aránya 14% – ebből azonban az „igekötős főnevek” nem derül ki. Ha ezt az igekötős igék felének becsüljük, akkor az összes igekötős elem aránya 20% körüli lesz. Ha viszont ez így van, akkor lehetséges, hogy a fenti 30–50 százalék valóban szignifikáns.

²⁵ Léteznek még „igekötős” határozószók (igenevek), ám ezek elhanyagolhatók.

²⁶ Köszönöm Mártonfi Attila személyes közlését.

9. Szócikkfajták

címszó	homográf címszavak nem lehetségesek: központozásnyi eltérés mindig van	Lásd 7.
rövidítés feloldása(i)	– feloldások számozatlanok – blokkok / KIFEJEZÉSEKBEK zóna nincsenek	

³címszó	homográf címszavak lehetségesek	Lásd 4., 4.1.
① jelentés: <i>ekvivalens(ek)</i> ② jel.: <i>ekviv.</i> ③ jel.: <i>ekviv.</i> ④ jel.: <i>ekviv.</i>	– számozott jelentések – blokkok nincsenek / KIFEJEZÉSEKBEK zóna nincs	Lásd 7., 8.

¹címszó		
① jel.: <i>ekvivalens(ek)</i> ② jel.: <i>ekviv.</i> ③ jel.: <i>ekviv.</i> ④ jel.: <i>ekviv.</i>	– blokkok nincsenek – számozott jelentések	
KIFEJEZÉSEKBEK	KIFEJEZÉSEKBEK zóna; számozatlanok	Lásd 6.2.

²címszó		
BLOKK 1	blokkok	Lásd 6.1.
① jelentés: <i>ekvivalens(ek)</i> ② jelentés: <i>ekviv.</i> ③ jel.: <i>ekviv.</i> ④ jel.: <i>ekviv.</i>	számozott jelentések	
BLOKK 2		
① jelentés: <i>ekvivalens(ek)</i> ② jel.: <i>ekvivalens(ek)</i> ③ jel.: <i>ekviv.</i>		
BLOKK 3		
① jel.: <i>ekvivalens(ek)</i> ② jel.: <i>ekviv.</i>	KIFEJEZÉSEKBEK nincs	

címszó₁ v címszó₂	címszóvariánsok	Lásd 5.1., 5.2.
BLOKK 1	blokkok	
① jelentés: <i>ekvivalens(ek)</i> ② jel.: <i>ekvivalens(ek)</i>	számozott jelentések	
BLOKK 2		
① jel.: <i>ekvivalens(ek)</i>		
BLOKK 3		
① jel.: <i>ekvivalens(ek)</i> ② jel.: <i>ekvivalens(ek)</i>		
KIFEJEZÉSEKBEK	KIFEJEZÉSEKBEK zóna; számozatlanok	

Fairyland

Tündérország egy nyelvtanár nagyítóján keresztül

Az általános iskolában már régóta szívesen használt és jól bevált angol tankönyvek közül az Oktatási Hivatal frissen megjelent tankönyvjegyzéke szerint alig néhány felel meg az új kerettantervi követelményeknek. Ez minden alkalommal bizonytalanságot és fejtörést okoz a nyelvtanárok körében. Számtalan kérdés felmerül ilyenkor: Milyen könyvet válasszanak diákjaiknak a következő tanévre? Milyen kötetek felelnek meg az adott iskolában tanulók szintjének és érdeklődésének? A kínált nyelvkönyv azokat a nyelvi készségeket építi és fejleszti-e, amelyek a legfontosabbak az adott életkorban? A szókincs gazdagsága és minősége felveszi-e a versenyt a korábban használt tankönyvvel? A könyv főszereplőit, a képeket, a változatos és kreatív feladatok iránti igényeket nem is említve.

A nyelvkönyv választása előtt álló tanárnak azt is szem előtt kell tartania, hogy a most iskolába járó gyermekek a digitális kor szülöttei, teljesen összenőve különféle technikai csodákkal, így számukra az osztálytermi munka számítógép vagy más elektronikus eszközök használata nélkül már-már demotiváló és szinte elképzelhetetlen lehet. Az infokommunikációs eszközöknek köszönhetően állandó interaktivitás, az azonnali visszajelzés igénye jellemzi a mai diákokat. Ebben felfedezhetjük a kritikus gondolkodás csíráját. Szerencsére az interaktív táblák nagyobb számú megjelenése az oktatási intézményekben lehetővé teszi, hogy az osztálytermek dinamikus tanulási környezetévé változzanak. Már csak a megfelelő szoftvert kell megtalálni ahhoz, hogy az angolórák is különleges oktatási élménnyé váljanak.

Megkönnyebbülve tapasztaltam, hogy az Express Publishing kiadó *Fairyland* című könyve még felbukkan a megrendelhető tankönyvek listáján, mert ez a mi iskolánkban is szívesen alkalmazott oktatási anyag. Ehhez a könyvhöz a kiadó a szoftvert ingyen az iskolák rendelkezésére bocsátja a tanári könyvcsomaggal együtt.¹ A Jenny Dooley – Virginia Evans szerzőpáros Tündérországa (*Fairyland*) általános iskolásoknak készült tankönyvcsalád, hat részből áll, kiegészítve egy olvasást és írást bevezető kezdő (*Starter*) tankönyvvel. Összesen 70–80 órát fed le. Az első négy tankönyvhöz interaktív szoftver tartozik, melynek használata nagyon egyszerű, illetve hang- és képanyagával, játékaival, mesefilmjeivel kiválóan motiválja a tanulókat az angolórán.

¹ Elérhető a <https://www.expresspublishing.co.uk/assets/microsites/fairyland/> címen.



1. ábra. Fairyland 3 Interactive Whiteboard Software



2. ábra. Fairyland főmenü

A *Fairyland 3 Interaktív Szoftvert* (1. ábra) már több másodikos és harmadikos osztályomban sikerrel alkalmaztam nyelvi óráimon. Ebben a tananyagban négy gyermek (Mona, Emma, Lee és Harry) segítségével járhatjuk be a Varázserdő (*Magic Forest*) rejtett zugait, miközben megismerkedünk az ott élő mágikus élőlényekkel, például a manókkal (Alvin, Trog és Pog) vagy a mindig tréfálkozó tündérekkel (Erlina és Pixie). A főmenü (2. ábra) jól áttekinthető és nagyon gazdag, mert nemcsak a tankönyv anyagát érhetjük el pillanatok alatt, hanem a munkafüzet (*Activity Book*) vagy az Ábécé (*My Alphabet*) játékos feladatait is.



3. ábra. Az első modul menüje

A hat modul mindegyike két leckét tartalmaz (3. ábra), melyek további három részből állnak, ahol a mese videója mellett a dalszövegek és a játékok szintén egy kattintással elérhetőek. A modulok után ismétlő és ellenőrző feladatokat (*Checkpoint*) oldhatunk meg az interaktív táblán.

A *Fairyland 3* a négy főszereplő egész tankönyvön átívelő meséje mellett egy másik történetet (*Troll Tales*) is tartalmaz, mely a két csintalan manó, Trog és Pog életéről szól hat fejezetben. Mindkét mese minden fejezete, a modulokban rejlő és a manóké is, akár más tankönyvhöz is felhasználható kiegészítő anyagként, mert önállóan is kerek történetet alkotnak.

Az *Our World* és az *Our School* ikonok a tanulók tágabb és közvetlen környezetének és világának megismerésére szolgáló interaktív feladatokhoz vezetnek. A *Fairyland 3* szoftverrel a környezetbarátta nevelés és a környezetvédelem fontosságának tudatosítása a fa részeinek bemutatásával, az újrahasznosítható anyagok csoportosításával, a különféle bogarak, házi állatok és növények nevének megismerésével játékosan és könnyedén megvalósítható (4. és 5. ábra).



4. ábra. Let's recycle!



5. ábra. It's a Bug's World

A mesék és dalok szókincsének gyakorlásához és bővítéséhez 14 témában posztereket is készíthetünk (*Posters*). A témák között megtaláljuk például a testrészek, a ház részei, az osztályteremben található tárgyak, az ételek, a ruhák vagy a mindennapi tevékenységek leírására használatos szavakat. A *Let's Play* ikonra kattintva minden modul után osztálytermi társasjátékokra nyílik mód az interaktív felületen. A korábban már említett két manó, Pog és Trog testesíti meg a bábukat, melyekkel csak akkor tudunk előrehaladni, ha helyesen oldottuk meg a feladatokat.

Az egész könyv és a szoftver animációi nagyon szépek, élénkek, magukkal ragadóak. Valószínűleg ennek is köszönhető, hogy a tanulók hamar megbarátkoznak a főszereplőkkel. A mesék következő fejezeteit, folytatását mindig türelmetlenül várják, továbbá ismétlik és észrevétlenül elsajátítják, megtanulják a kicsi varázslattal meghintett érdekes párbeszédet. Mind a négy készség – hallás, olvasás, beszéd és írás – fejlesztésére alkalom nyílik a modulok feldolgozása során, ahol a szókincs bővítése és a nyelvtan is a kornak megfelelő szinten és arányban jelenik meg. Az interaktív feladatokért szinte harc folyik az osztályteremben, mert mindenki szeretne a varázspálcával a fehér táblára angolul írni vagy csak a táblára rákattintani, illetve vonalat húzni. Az eszköztár (toolbar) messzemenőig felhasználóbarát (6. ábra), nemcsak gyorsan és egyszerűen kezelhető, de még abban is segít a nyelvtanároknak, hogy új feladatokat alkossanak és szerkesszenek.



6. ábra. A Fairyland Software eszköztára (toolbar)

Természetesen meg kell említeni, hogy a *Fairyland* sorozat nem új keletű, hiszen a British Council ezt a mesés általános iskolai oktató anyagot már 2008-ban ELT [English Language Teaching] díjra jelölte. Mégis be kell vallanom, hogy az eltelt majdnem tíz év alatt nem találkoztam gyermekeknek szóló jobb angol nyelvű kiadvánnyal, amellyel osztályteremben ennyire hatékony nyelvtanulást lehetett volna produkálni.

Miért innovatív a *Fairyland* ma is? A teljesség igénye nélkül néhány indok: mesés, zenés, játékos, interaktív és ezek által messzemenőkéig inspiráló. Miért előnyös a mesekörnyezet? Rengeteg okot sorolhatnánk arra, miért tanácsos narratívákat használni az angolórán. Mourao (2009) ezeket az okokat öt fő csoportba rendezte: kiemelte a narratívák szociálisan befolyásoló (socio-affective), kognitív, nyelvi, kulturális és esztétikai hatását. A *Fairyland* játszva tanítja a gyermekeket az angol nyelv használatára. Változatosak a feladatok, így lekötik a figyelmet, tovább növelve a kicsik koncentrációjának időtartamát, ami nem kis feladat egy 45 perces órán. Ebben a szoftverben mindent benne találunk, ami a sikeres korai nyelvtanulás elengedhetetlen feltétele. Továbbá nem szabad elfelejteni a *Fairyland Interactive Software* másik óriási előnyét, mégpedig azt, hogy a nyelvtanító pedagógus ezzel a szoftverrel a zsebében könyv, munkafüzet, CD vagy DVD-lejátszó nélkül könnyedén beszélhet a terembe, és szempillantás alatt Tündérországba varázsolhatja az egész osztályt egyetlen kattintással, hiszen minden el van rejtve egy mágikus korongon.

Lőcsey Gabriella

IRODALOM

Jones Mourao, S. (2009): Using stories in the primary classroom In: Denham, L. – Figuras, N. (eds.): *Using literature in EFL classrooms*. Barcelona: APAC, 19–33.

Beszámoló a XIII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferenciáról

2017. január 26–27-én került sor az ez évi Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferenciára (MSZNY) a Szegedi Tudományegyetem József Attila Tanulmányi és Információs Központjában. A sorban immár tizenharmadik konferencia célja a nyelv- és beszédtechnológia különböző területein végzett, illetve folyamatban lévő legújabb kutatások eredményeinek bemutatása, hallgatói projektek és ipari alkalmazások ismertetése volt, például a *morfológiai és szintaktikai elemzés*, a *korpusznyelvészet*, a *szemantikai elemzés*, a *jelentés-egyértelműsítés*, a *név-elem-felismerés*, az *információkinyerés*, a *gépi fordítás*, a *beszédfelismerés és -szintézis* terén.

A korábbiaktól eltérően nem absztrakttal, hanem teljes cikkel lehetett jelentkezni, ami huszonhat előadást, öt poszter- és négy laptopos bemutatót eredményezett. A korábbiakhoz hasonlóan egyes témák mind az előadások, mind a laptopos bemutatók között is szerepeltek, ezáltal is tér és lehetőség nyílt a kutatások széles körű megismertetésére. A konferenciakötet elérhető a konferencia honlapján (<http://rgai.inf.u-szeged.hu/project/mszny2017/files/kotet.pdf>). A szervezőbizottság tagjai: Csirik János, Farkas Richárd, Simon Eszter és Vincze Veronika.

A beszámolóban minden szekcióból kiemelek egy-egy előadást, amelyek jól mutatják a hazai nyelv- és beszédtechnológiai kutatások színvonalát.

A konferencia programbizottsága új hagyományt teremtett: a cikkek bírálatai és az előadások alapján kiemelte a legjobb munkát, amely eredményeivel leginkább hozzájárult a magyarországi nyelv- és beszédtechnológiai kutatásokhoz. Az MTA Nyelvtudományi Intézete által biztosított díjat Tihanyi László és Oravecz Csaba *First experiments and results in English–Hungarian neural machine translation* című cikke nyerte el. A szerzők neurális modellek alkalmazásával végeztek angol–magyar gépi fordítási kísérleteket.

A konferencia plenáris előadását Labádi Gergely, a Szegedi Tudományegyetem Magyar Irodalmi Tanszékének docense tartotta *Filológia az információs társadalomban* címmel. Előadásában kiemelte a számítógépes nyelvészet szerepének fontosságát a digitális bölcsészetben, hiszen „*bármilyen eredményeket érnek el ma az irodalmárok a digitális bölcsészet területén, azt mind a számítógépes nyelvészetenek, nyelvészeknek köszönhetik*”. Rávilágított, hogy bár a filológiai munka alapműveletei – a hozzáadás, az elvétel, az ellenőrzés és a szerkesztés – mind a számítógép segítségével elvégezhető feladatok, a számítógépek elterjedése a humán tudományokban eddig nem változtatta meg alapvetően a textuális kultúrát, a szövegekkel történő munka gyakorlatát. A digitális bölcsészet történetének fontos fejezeteit felvillantva mutatta meg, hogyan vált egyre fontosabbá a digitalizáció és a számítógéppel való feldolgozhatóság az irodalomtudományban és általánosabban a filológiában. Az előadás tanulsága, hogy a számítógépes nyelvészet eredményeire támaszkodó digitális bölcsészet területein rengeteg

lehetőség van ezeknek az eredményeknek kamatoztatására, tehát fontos a két tudományterület együttműködése, nyitottsága egymás felé.

Az *információkinyerés* szekcióban hangzott el Novák Attila és Siklósi Borbála előadása, *A Dologfelismerő*, egy olyan eszközről, amely a szavakhoz diszkrét szemantikai jegyeket rendelve segíti a folytonos modellben ábrázolt jelentések értelmezését, és ugyanakkor a reprezentált tudást hozzáférhetővé teszi gépi tanuló vagy keresőalgoritmusok számára is. Ehhez létrehoztak egy angol és egy magyar szóbeágyazási modellt, a szóbeágyazási modellben szereplő szóvektorok klaszterezésével pedig egy reprezentációt, amelyben az egyes klaszterekbe tartozó szavak valamilyen szempont alapján hasonló jelentésű szavaknak tekinthetők. Megmutatták, hogy a különböző nyelvekre létrehozott szóbeágyazási modellek által definiált szemantikai terek leképezhetők egymásba, ami lehetővé teszi, hogy az angol erőforrásokból létrehozott szemantikai kategóriacímkekhez rendelt vektorokat az angol térből leképezzék a magyar nyelvű szóbeágyazási modell terébe. Ezáltal a módszer olyan nyelvekre is alkalmazható, amelyekre nem áll rendelkezésre megfelelő lexikai erőforrás. Az eszköz jól címkézi a kézzel készített erőforrásokban nem szereplő ritka szavakat is, például a neveket, a rövidítéseket, a szlenget és általában a nem sztenderd szóalakokat.

A programbizottság külön szekciót szentelt az e-magyar elnevezésű digitális nyelvfeldolgozó rendszer bemutatásának. Az *e-magyar.hu* projekt egységes magyar előfeldolgozó láncot fejlesztett ki a magyar nyelvtechnológiai műhelyek együttműködésével. Az *e-magyar digitális nyelvfeldolgozó rendszer* című nyitó előadás átfogó ismertetést nyújtott a rendszeréről, amelynek célja az eddig előállított eszközök továbbfejlesztése, egységesítése és koherens technológiai láncba szervezése. A projekt a korábban különböző műhelyek által létrehozott eszközök és erőforrások interoperábilissá tételét célozta meg, ahol az eszközök modulárisan egymásra épülnek, tehát önállóan is működnek, de elemzési láncba is szervezhetők. A kutatóknak fontos volt a nyílt rendszer és a széles körű elérhetőség, ezért az infrastruktúra egésze és minden eszköze külön-külön is elérhető és felhasználható kutatásfejlesztési célra. Emellett létrejött az *e-magyar.hu* webszolgáltatás is, amely alkalmas rövidebb szövegek azonnali elemzésére, és olyan felhasználók számára is elérhető, akik kevésbé járatosak az informatikában. A rendszer az írott szövegek feldolgozása mellett a beszédfeldolgozással is megbirkózik, hála a beszédatadabázisnak és a beszédelemző moduloknak. Az e-magyar projektben részt vevő kutatók: Váradi Tamás, Simon Eszter, Sass Bálint, Geröcs Máttyás, Mittelholcz Iván, Novák Attila, Indig Balázs, Prószéky Gábor, Farkas Richárd és Vincze Veronika.

A *beszédtechnológia* szekció egyik előadása az *Élő labdarúgó-közvetítések gépi feliratozása* volt. Ennek a kutatásnak a célja az élő televíziós műsorok akadálymentesítése a siket- és nagyothalló nézők számára. A gépi feliratozás lépést tud tartani az emberi beszéd tempójával, ezért a végeredmény a veszteségmentes feliratozás, cserébe viszont meg kell küzdenie olyan nehézségekkel, mint az idegen nyelvű személynevek felismerése, amelyek gyakran előfordulnak a sportközvetítésekben. A szerzők az előadás során különböző szótárbővítési eljárásokat vetettek össze hatékonyságuk alapján, amelyek segítségével egy már betanított felismerő modell szótárát a kívánt feladathoz lehet adaptálni. A kísérletekben kimutatták, hogy a személynevek pontos ragozással történő feliratozásához komplex, környezetfüggő modellezésre van szükség, de ha az esetragok felismerése nem elvárás, akkor az egyszerűbb, környezetfüggetlen megoldások jól megfelelnek a célnak. A cikk szerzői: Tarján Balázs, Szabó Lili, Balog András, Halmos Dávid, Fegyő Tibor és Mihajlik Péter.

A *szentimentelemzés* szekcióból Pólya Tibor *A kognitív disszonancia narratív markereinek azonosítása termékleírásokban* című előadását emelem ki. A bemutatott kutatás célja, hogy az autóleírásokban megállapítsa a termékleírást végző személy kognitív disszonanciájának

mértékét. A szerző autókkal kapcsolatos tapasztalatok megosztását, cseréjét lehetővé tévő honlapról származó autóleírásokat elemezett a szöveg kompozicionális kategóriáinak elemzésére kidolgozott automatikus eljárással. Az eredmények azt mutatják, azonosíthatók azok a narratív markerek, amelyek alapján megbízhatóan megállapítható, hogy a leírás magas vagy alacsony mértékű kognitív disszonancia állapotában készült-e.

A *többnyelvűség* szekciót Simon Eszter *Négy hatás alatt álló nyelv – Korpuszépítés kis uráli nyelvekre* című előadása nyitotta. Az ismertetett projekt annotált korpuszt épít négy oroszországi kisebbségi uráli nyelvre (udmurt, tundrai nyenyec, színjai és szurguti hanti). Fő célkitűzése az, hogy a korpusz építése sztenderd eszközökkel történjen, és a végeredmény strukturált adatbázis legyen. A projekt három elméleti célja a fent említett nyelvek sajátos mondattani tulajdonságainak a leírása, a nyelvek szintaktikai változásainak vizsgálata, valamint a nyelvekre gyakorolt orosz hatás kimutatása. A korpuszépítés során a kutatók törekedtek arra, hogy szabadon elérhető eszközöket használjanak. Az előálló szöveges és feldolgozó erőforrást szabadon hozzáférhetővé tették a projekt honlapján (<http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/urali/adatbazisok.html>).

A konferencia előadásai és a konferenciakötet cikkei alapján elmondható, hogy a XIII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia résztvevőinek sikerült megmutatniuk, milyen sokszínű és értékes kutatások zajlanak a hazai nyelv- és beszédtechnológia különböző területein.

Vadász Noémi

FERCSIK ERZSÉBET, RAÁTZ JUDIT

KERESZTNEVEK

240 oldal 1990 Ft

Ajánljuk a könyvet mindazoknak, akik érdeklődnek az egyes nevek eredete, jelentése iránt, valamint szívesen megismerkednének a hozzájuk kapcsolódó szó-lásokkal, népszokásokkal. Az egyes nevek mellett található statisztikai adatok a gyermeket váró szülők számára is fontos információt jelenthetnek.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kiskőrös utca 10.;

tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: info@tintakiado.hu;

honlap: www.tintakiado.hu

Szent Jeromos napi találkozások:

fordító-tolmács módszertani konferencia

Budapest, 2016. szeptember 30 – október 1.



fotó: wz

A Szent Jeromos napi találkozások keretében a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem és a Professzionális Fordításslágtatók Egyesülete (Proford) a korábbi találkozások hagyományát új koncepcióval igyekezett továbbvinni. A konferencia lehetőséget biztosított az oktatók, a hallgatók és a piac találkozására számára. Az esemény fő témája az együttműködés volt, kiemelve annak oktatási és módszertani vonatkozásait. Egyes programpontok nemzetközi felszólalói külső szempontokkal is gazdagították a konferenciát.

A résztvevők számos formában – plenáris előadások, kerekasztal-beszélgetések, módszertani műhelyek, mesterkurzusok – találhattak szakmai tartalmat. A műhelyek újdonsága abban

rejlett, hogy nem csak egy-egy előadóra építettek, több kijelölt felszólaló is hozzátett a programponthoz sikeréhez.

A konferencián fontos szerepet kaptak a felsőoktatási intézmények jelenlegi és végzett hallgatói is. A kifejezetten hallgatóknak és pályakezdőknek szóló műhelyek mellett további újdonságot jelentett az ún. *alumni panel*, melyben a már végzett hallgatóké volt a szó. A beszélgetés rámutatott, hogy a pályakezdők és a jelenleg fordító-/tolmácsképzést végzők közötti eszmecsere mindkét fél számára hasznos. Nagy érdeklődés kísérte a Proford mesterkurzusait a fordítástechnológia és a lektorálás témakörében.

A bevezető felszólalást Juan José Arevalillo, az EUATC¹ (European Union of Associations of Translation Companies, fordítóirodák európai szervezete) alelnöke tartotta „Együttműködési sémák nemzetközi perspektívából” címmel. A piac és az oktatás kapcsolatáról, tehát a fordítócégek és a tolmács- és fordítóképzős hallgatók szakmával kapcsolatos elvárásairól, szükségleteiről beszélt, majd pedig az érintett felek hatékonyabb együttműködését célzó javaslatait mutatta be. Az elhangzottakat számadatokkal, statisztikákkal és diagramokkal is szemléltette.

Az *Együtt a piacon – Régi és új alapokra helyezett együttműködési formák piac, egyetem és hallgatók között* című panelbeszélgetésben magyarországi képzőintézmények igazgatói, szakfelelősei és a piacot képviselő Balázs Márta (Proford, Edimart) elemezték a piac és az egyetemek együttműködési lehetőségeit. Krajcsó Zita moderátor a bécsi egyetemet (Univie) képviselte.

A *Mi a baj velünk?* című panelbeszélgetés a jelenleg Magyarországon működő két szabadúszó egyesület, az újonnan alakult Szabadúszó Fordítók, Tolmácsok Egyesülete (sz<3ft) és a Magyar Fordítók és Tolmácsok Egyesülete (MFTE) két-két képviselője között zajlott. A panelisták azokat a problémákat igyekeztek azonosítani, amelyekben évek óta nincs lényegi elmozdulás a nyelvi közvetítés piacán, és keresték a választ arra, hogy a szabadúszó fordítókat és tolmácsokat tömörítő egyesületek miként tudnak a problémák feloldásához hozzájárulni.

A már említett *Alumni panel* résztvevői beszámoltak arról, milyenek voltak a kezdetek, hogyan érkeztek el szakmai pályafutásuk jelenlegi stádiumába, továbbá mit tesznek annak érdekében, hogy piacképesek maradjanak. Végigvették a szabadúszó életforma előnyeit és hátrányait, valamint tanácsokkal látták el a jelenlegi hallgatókat.

A workshopok szintén színes képet mutattak, oktatókat, hallgatókat, pályakezdőket és szabadúszókat egyaránt megszólítottak.

A *Mindenki másképp csinálja...* című, oktatóknak szóló workshop módszertani jó gyakorlatokat gyűjtött a tolmácsolás oktatásában. A következő tartalmakkal találkozhattunk: éles tolmácsolási helyzetek hallgatóknak; anticipációs készség; a jegyzeteléstechnika fejlesztésére irányuló gyakorlatok; a szinkron- és a konzekutív tolmácsolás, valamint a blattolás csiszolását szolgáló feladatok; a videotolmácsolás előnyei és hátrányai.

A második *Mindenki másképp csinálja...* című, szintén az oktatókat célzó műhely a fordítás oktatásában gyűjtött módszertani jó gyakorlatokat. Könnyen adaptálható trükköket, ötleteket kínált, valamint feltérképezte, milyen értékelési módszereket alkalmaznak az oktatók a különböző felsőoktatási intézményekben.

Az *Értékeljünk? Javítsunk? Lektoráljunk?* című, oktatóknak és piaci szereplőknek szóló műhelymunka egyrészt terminológiai szempontból járta körül a címben szereplő fogalmak között meghúzódó különbségeket, másrészt válaszokat keresett arra, mi a különbség az okta-

¹ <https://www.euatc.org>

tási szempontú és a piaci szempontú lektorálás között, ki mit tanít lektorálás címén, és hogyan érvényesülnek az értékelésben és a lektorálás oktatásában a piaci szempontok.

Az *Elkel az LLL...* című, szintén oktatóknak és piaci szereplőknek szóló műhelymunka tanártoábbképzési jó gyakorlatokat gyűjtött a következő témákban: egyetemen belüli, egyetemközi, valamint piac és egyetem közötti jó gyakorlatok, példák, projektek az oktatók továbbképzésére, tapasztalatcseréjére – kitérve arra, mennyiben növelheti a motivációt a tudományos tevékenység.

Újdonságot jelentett a sz<3ft szabadúszó egyesület LIMÓ-workshopja. A *Language Industry Monopoly (Limó)* társasjáték a nyelvi szolgáltatások piacának első szerepjátéka, amely konkrét, életszerű helyzetekben szimulálja a különböző területeken dolgozó nyelvi szakemberek munkájára jellemző kommunikációs helyzeteket és az azokban rejlő nehézségeket.



fotó: wz

A *Fordítók és tolmácsok a világmindenségben* című, hallgatóknak, pályakezdőknek és piaci szereplőknek szóló sz<3ft-workshop keretében videóelemzés és beszélgetés folyt a nyelvi közvetítők társadalmi felelősségvállalásáról. A videók interjúalanyai személyesen vettek részt a programban, így az érdeklődők első kézből kaphattak választ a közösségépítés, a szabadúszó életforma és a fair trade fordítás kérdésköreiben.

A Jeromos napi találkozások utolsó szakmai programja, a *Proford Jobfair* személyre szabott pályaválasztási és orientációs tanácsadást nyújtott a jelen lévő frissdiplomásoknak. A pályakezdőkön kívül hallgatóknak is lehetőségük volt személyesen bemutatkozni tíz Proford tagirodánál és a Szabadúszó Fordítók, Tolmácsok Egyesületénél.

A Proford két másfél napos mesterkurzust tartott a konferencián: a *Négyfogásos, könnyed fordítástechnológia* című mesterkurzus főként olyan egyéni fordítóknak szolgált hasznos tippekkel és trükkökkel, akik saját munkájuk megkönnyítése érdekében nyitottak a technikai feladatok ellátására. Ezen kívül hasznos volt projektmenedzserek, kezdő DTP-sek és nyelvi mérnökök számára is.

A *Lektorálj okosan! Szakmai fortélyok a kockás papírtól a CAT-eszközözig* című mesterkurzus bemutatta, milyen fortélyok és praktikák vethetők be a lektorálás során, milyen technológiai háttér teheti gyorsabbá és ezáltal hatékonyabbá a lektor munkáját. Kitért továbbá a piaci elvárások változásaira és arra, mit vár el a piac ma egy lektortól, hogyan tehetnek szert a lektorok nagyobb szakmai megbecsülésre.

A visszajelzések szerint a szakmai esemény nagy előnye a színes témafelhozatal volt, valamint az, hogy az eltérő háttérű és munkakörű szakmai szereplőket megszólító programpontok révén rengeteg gyakorlati szempont került elő a tárgyalt témák kapcsán.

A szakmai beszámolót a BME-TFK nappali tagozatos hallgatói írták: Balku Laura, Jakabos Anna, Jámbor Flóra, Kispál Zsófia, Kiss Noémi, Lendvai Lilla, Mohácsi Marcell, Nagy Bence, Princz Ágnes, Sotkovszky Lili, Udvardy Balázs; összeállította és lektorálta: Beták Patricia

KISS ZSUZSANNA
TOP 2000 MAGYAR SZÓ

158 oldal, 2490.-

A TOP 2000 magyar szó egyesíti a szótárak és a társalgási könyvek előnyeit. A magyar nyelv legfontosabb kétezer szavának jelentését egy-egy példamondattal világítja meg, megadva a szavak angol megfelelőjét is.

BADITZNÉ PÁLVÖLGYI KATA, BALÁZS-PIRI PÉTER (szerkesztő)
TOP 2000 SPANYOL SZÓ

160 oldal, 2490.-

A spanyol nyelv legfontosabb 2000 szavának jelentését egy-egy spanyol példamondattal világítja meg. A 2000 spanyol szónak megadja a magyar megfelelőjét is. Igazi újdonsága, hogy a spanyol szó jelentését bemutató spanyol példamondatot párhuzamosan magyarul is közli.

Megvásárolható a kiadóban:
TINTA KÖNYVKIADÓ
1116 Budapest, Kiskőrös utca 10.;
tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502
E-mail: info@tintakiado.hu;
honlap: www.tintakiado.hu

Beszámoló a Károli Gáspár Református Egyetem Fordításoktatás szakmai napjáról

2017. február 10-én került sor a budapesti Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán, Dróth Júlia szervezésében, a *Fordításoktatás szakmai napra Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatás különböző szintjein* alcímmel. A konferencia középpontjában délelőtt a jelenlegi felsőoktatási fordítói képzés főbb tudományszervezési kérdései álltak, míg a délutáni előadásokban a fordítási piac szereplőinek rendkívül összetett elvárásaiba kaphattunk bepillantást. A szakmai nap fordításórákon felhasználható számítógépes módszer bemutatásával zárult.

A konferenciát Dróth Júlia köszöntője után Sepsi Enikőnek, a Károli Egyetem dékánjának előadása nyitotta meg. Először az Egyetem fordítóképzését mutatta be, majd a konferencia *kreativitás* témakörével összefüggésben azt járta körül: tanítható-e a műfordítás egyetemi keretek között. Előadásában rámutatott a fordítási folyamat lehetséges közösségi jellegére, példaként említve az Eötvös Collegiumban létrejött csoportot, amely közös munkával átdolgozta a hallgatók francia–magyar műfordításait.

A délelőtti szekció további előadásai a fordítóképzés sajátosságait járták körül. A magyar egyetemeken három szinten valósul meg a fordítás tanítása: a hagyományos MA-szintű képzés és a szakirányú továbbképzés mellett BA-szinten is elsajátíthatnak fordítási ismereteket a nyelvszakos hallgatók, akik mellékszak (minor) helyett 50 kredit értékű specializációt is választhatnak. Kóbor Márta és Lehmann Magdolna (PTE) előadásában elhangzott, hogy nemzetközi viszonylatban mesterképzés keretében kínálnak az egyetemek fordítói képzést, bár egyes országokban, például Nagy Britanniában vagy Németországban, létezik a 3-4 éves alapképzésben is fordításoktatás (Transzkulturális Kommunikáció BA / Multikulturális Közvetítés BA). A fordítói készségek tanítása azonban ezen szakok esetében, ahogyan az elnevezésük is sugallja, kevésbé hangsúlyos. Az előadók arra keresték a választ, milyen képzési célokat kell kitűzni a fordításoktatás különböző szintjein, illetve mi legyen szintenként az oktatás tartalma. Példaként két jól elkülöníthető oktatásszervezési célmeghatározást mutattak be, amelyek jól működhetnek más kétszintű egyetemi képzésben, de nem relevánsak a fordításoktatásban.

Az első képzési felosztás BA-szinten gyakorlati ismereteket, MA-szinten pedig elméleti ismereteket nyújt. Mivel elméleti ismeretek nélkül jó fordítás nem készíthető, ezt a felosztást elvetették. A másik felosztás az általános és speciális fordítás (szakfordítás) elkülönítése volna. Ez sem alkalmazható, mert „általános” fordítás nem létezik, és ha létezne is, a csak erre épülő képzés nem volna piacképes. Ehelyett tevékenységi területek mentén kell meghatározni az oktatás tartalmát. Példaként említették a tolmácsolást, ahol a gyakorlatban elválik a konzekutív és a szinkrontolmácsolás oktatása. A felsorolt fontosabb tevékenységi körök között

– a fordítói készségek mellett – helyet kell szorítani a tananyagban a fordítással összefüggő egyéb tevékenységeknek, például a gépi fordítás elő- és utószerkesztésének, de ugyanilyen fontos a hatékony információkeresési és a lektori kompetencia is.

Az elkülönítendő tevékenységek két végpontjaként kiemelték a műfordítást és a szakfordítást. Ezekkel kapcsolatban végiggondolandó három kérdés: tanítható-e a műfordítás; ha igen, akkor tanítható-e (tanítandó-e) MA-nál alacsonyabb szinten is; illetve megéri-e intézményesíteni. Amennyiben igaz, hogy a fordítási gyakorlatban három minőségi szint fordul elő (ipari, minőségi és luxus fordítás), lehetne-e esetleg a BA szintre a legalacsonyabb szintű, ipari fordítás oktatását tervezni, mintegy fordítói szakmunkásokat, mesterembereket képezve? A fordítási folyamat komplexitását jelzi, hogy az előadók úgy látták, kreativitásra már a legelső, ipari szinten is szükség van, ezért egyedül ez sem jelentene megoldást a képzés tartalmával kapcsolatban.

A következő három előadás különböző tudományterületek szakfordító képzési gyakorlatába nyújtott betekintést, hangsúlyozva a szövegműfajok beható ismeretének fontosságát. Ugrin Zsuzsanna a BME multidiszciplináris fordítóképzését mutatta be. A kurzuson a hallgatók közösen választják ki társadalomtudományi, gazdasági és műszaki szakterületeken belül a számukra fontos témákat, majd az oktatók különböző kommunikatív funkciójú autentikus szövegműfajokat választanak ki fordításra a fejlesztendő hallgatói kompetenciák és oktatói tapasztalatok alapján. A hallgatók, fordításszolgáltatói ismereteik gyarapítása érdekében, hiteles fordítói utasítás alapján dolgoznak, vagyis a komplex feladatok információkeresési, nyelvi, tematikus, interkulturális és technológiai részterületeket is tartalmaznak. Végezetül az előadó megosztotta a hallgatóssággal mindhárom oktatott szakterületük bevált tematikáját.

Balogh Dorka (PPKE) a jogi szakfordítás tanításának folyamatát ismertette. Megfigyelték, hogy a bölcsészhallgatók általában nem veszik észre a jogi szakszövegek buktatóit, ezért az egyetemen az első félév a jogi szövegműfajokkal való ismerkedéssel és ezek fordításméleti megközelítésével telik. A műfajok ismerete azért rendkívül fontos, mert pragmatikai tudást feltételez: minden műfajhoz a megfelelő fordítási stratégiát kell párosítani. A fordítói szabadság határainak bemutatására preskriptív (előíró) és deskriptív (leíró) funkciójú szövegeket választanak ki az oktatók, majd az ezekkel szemben támasztott eltérő fordítási elvárásokat szemléltetik. Ilyen például a két teljesen eltérő részből álló Alaptörvény Preambulumának és többi szövegrészének összehasonlítása, amelynek során a hallgatóknak fel kell ismerniük, hogy más-más fordítási megoldásokra van szükség a Preambulum és az utána következő jogszabályi szövegrész esetében.

Horváth Ágnes (SOTE) az orvosi szövegek fordításakor felmerülő dilemmákat és feladattípusokat mutatta be. Két kérdéskört említett, amelyek problémát okoznak a hallgatóknak magyarról angolra fordításakor. Az első, hogy a magyar orvosi gyakorlattól eltérően a beteg számára angol nyelven lényegesen érthetőbb, ún. betegbarát szövegeket írnak. Ezt a leendő fordítóknak fel kell ismerniük, és más stílust/regisztert kell alkalmazniuk. A második probléma, hogy az angol, világnyelv lévén, nagy területi eltéréseket mutathat, és ez az orvosi szövegekben is megmutatkozhat. Nem mindegy tehát, hogy melyik égtáj angol nyelvét használja a fordító az adott szöveghez. Az ehhez hasonló, tudatos fordítói döntést igénylő helyzeteken kívül az orvosi szövegek fordításakor szükség van a sablonszövegek beható ismeretére is. (Ilyen, nem orvosi sablonszöveg például az anyakönyvi kivonat, bizonyítvány, szerződés.) Az elvárt terminológia és mondat szerkezetek helyes alkalmazásához először fel kell ismerni a releváns tényezőket az orvosi szövegekben, majd sok gyakorlásra van szükség, amely például egy-egy szövegműfaj tipikus bevezető és zárómondatainak fordításával sajátítható el.

Gulyás Adrienn (KRE) *Irodalmi műfajok a BA-szintű fordítási specializáción és a szakirányú továbbképzésen* című előadásában két fontos témát említett, melyek saját tanítási gyakor-

latában kerültek előtérbe. Az első kérdés, amely már többször felmerült a konferencia folyamán: Lehet-e tanítani a műfordítást? Az előadó úgy vélte, hogy ennek előfeltétele a hallgatók általános olvasottsága, mert irodalmi és kulturális háttérismeretek nélkül nem születhetnek jó műfordítások. Felismerik-e például az adott íróra jellemző stílári elemeket? Mivel a műfordítás szubjektív műfaj rugalmas határokkal, elsősorban a tudatosság kialakítását kell és lehet átadni a hallgatóknak. Ezt a tudatosságot maguk a hallgatók is igénylik, hiszen érzik a tájékozatlanságukat sok területen. Általában már az első órán felteszik a kérdést, hol vannak a fordítói szabadság határai. A magyar nyelvtan működéséről is sokkal többet szeretnének megtudni, úgy érzik, saját anyanyelvi ismereteik hiányosak.

Az előadás második érdekes témája a hallgatóknak az az igénye, hogy átlássák az egész fordítási folyamatot. Tudni szeretnék, milyen szótárak léteznek, kihez fordulhatnak szakértőként, milyen megbízható források állnak rendelkezésre a munkájuk segítésére. Egészen konkrét kérdések is felmerülnek, például: Hosszabb szövegek fordítása esetén mit kell a szerkesztővel megbeszélni? A fordító vagy a szerkesztő döntése-e az, hogy az eredeti *rue (utca)* maradjon franciául, vagy legyen magyarra fordítva; *Mr.* és *Mrs.* álljon-e a célnyelvi szövegben. A fordítással éppen csak ismerkedőknek sok visszacsatolásra, szerkesztői/mentori kontrollra volna szükségük, a hallgatók által vágyott kontrollált gyakorláshoz azonban elengedhetlen az egész fordítási folyamat modellezése, és az órát a fordítás előkészítése köré kell szervezni.

Horváth Géza (KRE) az előző előadáshoz kapcsolódva kiemelte, hogy gyakorlatiasabb oktatásra van szükség a műfordítói képzés során. Konkrét módszerként azt ajánlotta, hogy BA-szinten egyszerűbb, 20. századi rövid szövegek fordítására és a szövegek közös értelmezésére kerüljön sor. Gulyás Adrienn előadásával összhangban ő is úgy vélte, hogy bár a fordítás alapjában véve magányos munka, „utógondozásra van szükség”, amely létrejöhet olyan állandó műhelyként, ahová a már végzett fordító is visszatérhet. Ezáltal természetes módon válhat részévé egy már meglévő közösségnek. Ilyen a 2008-ban alapított Hüperion Fordítói Műhely, amely többek között ösztöndíjakkal támogatja a hallgatókat, tehetséggondozó tábort szervez, és fordítók közös köteteit jelenteti meg.

A szakmai nap következő részében az audiovizuális fordításé volt a főszerep. Robin Edina és Szegh Henriett (ELTE Fordítástudományi Program) a Pannon Corpus kutatócsoport tagjaként bemutatta azt a magyar–angol fordítási korpuszt, melyet 2016 tavaszán kezdtek építeni. A már 8 millió szót tartalmazó Pannon korpusz multimodális (fordított, tolmácsolt és audiovizuális) szövegeket tartalmaz. Az audiovizuális alkorpusz feliratos, hangalámondásos és szinkronizált filmekben alapul. Írásbeli és szóbeli szövegei párhuzamosak és összehasonlíthatók. Tíz különböző szakterületet ölelnek fel a szórakoztató irodalmi szövegektől a műszaki szövegekig, így sokirányú fordítói kutatásra használhatók. Szegh Henriett az audiovizuális fordítást összetett tevékenységként mutatta be, amelyben sokféle fordítói készség egyidejű használatára van szükség. A fordítónak három különböző kódra kell figyelni: a szóbeli, az írott és a vizuális kódra, majd az elhangzott szöveget egy másik nyelven könnyen olvasható szöveggé kell átalakítania. E folyamat során különböző technikai, nyelvi és interkulturális korlátokkal szembesül. Ugyanakkor az audiovizuális fordítás szövegredukciós és transzformációs eljárásokat is tartalmaz.

A következő előadásban Zolczer Péter a Selye János Egyetemen oktatott, gyakorlatközpon-tú audiovizuális fordítás tantárgy tartalmát, feladattípusait, módszereit, majd saját gyakorlati oktatási tapasztalatait ismertette. Az egyetemen ezt a népszerű kurzust a fordítási szemináriumon belül kínálják angol szakos, tanárképzős hallgatóknak. Elhangzott, hogy meg kell különböztetni a feliratozás, illetve a feliratfordítás tanítását. Ez utóbbinál a fordításon van a hangsúly, ezáltal könnyebben integrálható mind a nyelvoktatás, mind a nyelvtanárképzés

gyakorlatába. A feliratozás tanítása ezzel szemben jóval több technikai elemet tartalmaz. Az ismertetett 45 és 90 perces audiovizuális fordítási szemináriumi foglalkozásokon a hallgatók kis csoportokban dolgoznak. A hosszabb kurzuson a feliratfordításon kívül alapvető szinkronizálási ismereteket is elsajátíthatnak.

Klaudy Kinga (ELTE Fordítástudományi Doktori Iskola) összefoglalta a délelőtti előadásait. Utalt rá, hogy bár a fordításoktatás intézményesített bevezetésekor minden egyetem egyhangúlag az MA-szintű képzés mellett tette le a voksát, a változó igények hatására ma már világszerte sok helyen megkezdődött a BA-szintű fordítóképzés is. Hangsúlyozta, hogy a fordítás tantárgy oktatása minden szinten támogatandó, hiszen a fordítás a nyelvi készségek fejlődéséhez nagyban hozzájárul. Különbséget kell azonban tenni a fordítás oktatása és a teljes értékű fordítói diplomát adó képzés között, amely BA-szint felett valósulhat meg.

Klaudy Kinga három elhangzott előadásra reagálva üdvözölte azt a tanítási gyakorlatot, amely a szövegműfajokat elemzi, majd az egyes szövegtípusoknál előforduló problémák leküzdésére megfelelő feladattípusokat dolgoz ki. A fordítás oktatásában ez egyértelmű előrelépés a szövegszintű vizsgálat irányába, és meghaladja azt a hagyományos módszert, amely a mondatokon belüli terminológiai kérdésekre helyezte a hangsúlyt. Végezetül hangsúlyozta: jó, hogy a konferencián az elhangzott előadások különböző perspektívából mutatták be a nyelvi közvetítés tágabb témakörét.

A konferencia délutáni szekciója a fordítási piac szereplőinek részvételével zajlott, és *A kreatív fordítási készségek igénye és aránya a fordítási piacon* témája köré szerveződött. Első előadóként Kovács Tímea (szabadúszó fordító) a reklám és marketing világában használt *transcreation*, *copywriting* és *lokalizáció* kifejezéseket tisztázta. Leszögezte, hogy az ezekkel a kreatív fordítói tevékenységekkel kapcsolatos elméleti kutatás egyelőre szegényes, de a gyakorlatban már vannak használható leírások és definíciók. A *transzkreáció* során az egyik nyelven megírt üzenet lényegét kell egy másik nyelven átadni, megtartva az üzenet célját, kontextusát, stílusát és érzelmi töltését, de adott esetben nagymértékben eltérve az eredeti szövegtől. A *copywriting* marketing célú kreatív szövegírás, célja az értékesítés elősegítése szlogenek és egyéb reklámszövegek révén. A *lokalizáció* az informatika szakterületén honlapok, felhasználói segédletek és dokumentációk honosítása, amely egyrészt a szöveg átírását jelenti a helyi nyelvre, másrészt az adott célközönség ízlése szerinti vizuális átalakítást is magában foglalja.

Urbán Miklós (Kilgray – MemoQ) a programok fordításának minőségéről beszélt. Szerinte a CAT program olyan mértékű kreativitást tesz lehetővé, hogy használható irodalmi szövegek fordítására is. A szoftverfordítások minősége nem csak a fordítandó szoftveren múlik. A valódi korlátozó tényező ugyanis maga a fordítás folyamata, amely során a fordító „környezet nélkül dolgozik”, nem tudja kipróbálni fordítás közben a programot, illetve utólag sincs „összefésülés”, egyeztetés a gyártóval. Így fordulhat elő, hogy egy lefordított program adott esetben súlyos nyelvi hibákat tartalmaz, amelyekből az előadó bemutatót is tartott.

Különösen izgalmas volt a magyarországi fordítói piac munkaadóit látni a konferencián. Előadásaiából kiderült, melyek az ő szempontjukból kulcsfontosságú szakfordítói kompetenciák. K. Papp Lászlóné, az SDL Fordítóiroda magyarországi leányvállalatának ügyvezető igazgatója a kezdő szakfordítóktól elvárt képességeket ismertette, illetve azok hiányát kérte számon az őket a szakmára felkészítő pedagógusokon. Hosszú évek tapasztalatán alapuló véleménye szerint a piacra belépő új fordítók több szempontból sincsenek felkészülve a munkavállalásra. A felsorolt *hiányzó* munkavállalói kompetenciák, az ún. „soft skill”-ek egy része nem kapcsolódik különösképpen a képzéshez, inkább az általános műveltség (vagy tanultság) és a motiváció hiányára utalnak. Ilyen elsősorban a magabiztos, jó helyesírás, a szoros határidők

betartása, a képesség és akarat az önálló munkavégzésre, az önreflexió, önlektorálás fontossága. Hiányzik a gépírás (főként a tízujjas vakgépírás) és a megfelelő szoftverek ismerete is. Ez utóbbiak alapos elsajátítására több gyakorlóidőt kellene szánni az egyetemeken. Ugyanígy a képző intézmény dolga a szövegsémák (templátok) és a szövegek kötelező elemeinek megismertetése a leendő fordítókkal.

Érdekes felvetés volt az ügyvezető asszony részéről, hogy a jó szakfordító egyik ismerve a hatékony munkamemória. Nem a különböző szakterületek terminológiájának megtanítására (bemagolására) kell helyezni a hangsúlyt a felkészítő intézményekben, hanem a szakszavak gyors megértésére. Ennek az az oka, hogy ma már a szakfordítás egész folyamatát számítógépes támogatás kíséri. A fordítónak tehát könnyen rendelkezésre áll az adott terület terminológiája, vagyis kevésbé kell a kifejezéseket egyesével szótárzni. Az egyszer megtalált megfelelők gyors elsajátítása és a munkamemóriában tartása volna az optimális annak érdekében, hogy a fordítási folyamat felgyorsuljon, és ezáltal hatékonysága lényegesen megnövekedjen.

Gál-Berey Tünde, a Villámfordítás Fordítóiroda vezetője egy sajátos szakterülethez, a honlapfordításhoz szükséges egyéni készségeket ismertette. Négy fő kompetenciát említett, amelyek közül a legfontosabbak az általános fordítói készségek. A második helyre nála is a „soft skills” került. A harmadik legfontosabb készségterület a képesség az információs technológiák és a szakfordításhoz kötődő szakmai ismeretek ötvözésére. Utolsó helyen említette a feladat-specifikus (honlapfordításhoz szükséges) ismereteket, amelyeket csak „kitelephülvé”, vagyis éles helyzetben lehet valójában megtanulni.

A konferencia utolsó előadása a piac szereplői között kialakuló kooperációt ismertette. Wagner Veronika, a Szabadúszó Fordítók és Tolmacsok Egyesülete (SZOFT) képviselőjében arról beszélt, hogy a szakmai közösség (egyetemek, ipari megrendelők, szabadúszó fordítók és szoftvergyártók) egyre inkább keresik egymással a kapcsolatot. Ennek szerinte az az oka, hogy a fordítás elszigetelt, futószalag melletti munka, amelynek fő jellemzője a minőségi visszajelzés hiánya: a fordító nem párbeszédhelyzetben kapja meg a munkát, az elkészült fordítás felhasználóival nincs kapcsolata. Egyesületük mintegy kontrollcsoportként szeretné támogatni tagjaik fejlődését.

A szakmai nap összegzéseként Bán Miklós, a Professzionális Fordításszolgáltatók Egyesületének (Proford) elnöke megjegyezte, hogy mint általában az érett iparágak esetében, a fordítási piacon is egyre inkább „szimbiotikus ökoszisztéma” kezd kialakulni mind az önálló fordítók, mind a fordítással foglalkozó vállalkozások körében. Az elkészítendő szakfordítások speciális jellege és mennyisége, a munkák leadásának egyre rövidülő határideje, valamint a versenyképesség megőrzése érdekében további iparági specializáció és horizontális összefogás várható.

A konferencia programjáról a <http://www.fordit.hu> weboldalon további részletes információ található.

Adorján Mária

Beszámoló a 8. Tolmácsok és Fordítók Országos Fórumának előadásaiból

Talentum-Debreceni Bt., Budapest, 2016. augusztus 25–26.



Tavaly augusztusban nyolcadik alkalommal rendezték meg a *Tolmácsok és Fordítók Országos Fórumát*. A másfél napos konferencia – évről évre mintegy 50-60 szakember részvételével – biztosít találkozási lehetőséget a szakma képviselői számára. Kiemelten kezeli a pályakezdő tolmácsok és fordítók támogatását. Az eseményt a *fordit.hu* közvetíti.

Fáber András címzetes egyetemi docens köszöntőjét követően Bozai Ágota műfordító előadását hallgathattuk meg *Le- és felfordulás avagy a műfordulásnak packázásai* címmel. Az előadó szerint a műfordítóról a mai napig az a téves kép él az emberekben, hogy kényelmesen üldögél otthonában egy sokszáz oldalas mű előtt, gépelget-gépelget, majd egyszer csak a többszáz oldalas mű magától „lefordul”. Ezt a képet megcáfolva felhívta a figyelmet azokra a tényezőkre, amelyek nagyban megnehezítik a műfordító mindennapjait és munkavégzését. Mint minden szakmának, ennek is megvannak a szépségei mellett az árnyoldalai is, a műfordítónak tehát legalább annyi oka van panaszkodni, mint dicsekedni.

Szaffkó Péter egyetemi docens *Kell-e és mire jó a műfordítás-elemzés?* című előadása is azt fejtette, hogy az „átlagemberben” igen homályos kép él a műfordító munkájáról. Amikor műfordításra gondolunk, leggyakrabban színdarabok és versek fordításában gondolkodunk. Kevés szó esik például arról, hogyan fordítottak le egy-egy szöveget, vagy ha létezik is ilyen elemzés, kevés gyakorlati példa támasztja alá a leírtakat. Felvetődik továbbá, vajon ki írjon

műfordítás-kritikát? Műfordítók, nyelvtanárok vagy az olvasóközönség? Az előadó szerint a műfordítás minőségét végső soron mindig az olvasó dönti el.

Sz. Ács Márta protokolltanár *Tolmácsetikett és -etika* című előadása számba vette a tolmácsolás központi jelentőségű tényezőit: szakmaiság, szakszerűség, szakmai alázat, kollegialitás, semlegesség és titoktartási kötelezettség. A tolmács munkavégzés közben kerül mindennemű manipulációt, nem közvetít saját politikai álláspontot, továbbá érzelmei sem jelenhetnek meg a produkciójában. A hallgatóság megismerhetett néhány olyan protokolláris szempontot is, amelyet a jó tolmács mindenképp szem előtt tart munkája során. Végeredményben maguk a tolmácsok adják saját szakmájuk rangját.

Sereg Judit, az ELTE-FTT oktatója *Az audiovizuális fordítás mint fordítói szakma jelenlegi helyzete* című előadásában beszámolt a ma audiovizuális fordítójának munkáját meghatározó tényezőkről: a szinkron készítése csapatmunka, a fordító a folyamatnak csak viszonylag szűk részében vesz részt; a szinkronstúdió az ár és a gyorsaság alapján választ fordítót; ajánlások rendszer él; kevés a minőségi oktatási lehetőség; hiánycikk a visszajelzés; embertelen a munkatempó; évek óta stagnálnak a gázsik, a percdíjalapú számlázás jellemző. Ezután kitért a fordító elismertségére, kiemelve, hogy gyakran a nevét sem említik meg. Ugyanakkor pozitívként jelölte meg a technika fejlődéséből adódó könnyebbségeket, többek között a filmek feltöltésének gyorsaságát és a munkavégzést nagyban megkönnyítő vágóprogramokat. Előadását Galambos Péter szinkronszínész mondatával zárta: „Ugyanazt a szakmát műveljük, teljesen mindegy, ki melyik végén van a mikrofonnak.”

Bán Miklós, a Proford elnöke *Hősök és kóklerek – a fordítói étosz tegnap és ma* címmel tartott előadása a fordítási szakmában jelenleg aktív generációk nemzedéki identitását vizsgálta. Kísérletet tett annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy a különböző életkorú szakemberek vajon miért gondolkoznak egészen másként a szakmáról, piacról, etikáról, kvalitásról, és miért ennyire mások a szakmai, etikai prioritásaik.

Beták Patrícia, a BME-TFK nappali képzésének vezetője *Amikor a mentorművek beindulnak...* című előadásában a Proford és a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Fordító- és Tolmácsképző központja által indított M⁴ mentorprogram alapjairól számolt be. A partnerek közös kezdeményezéseként megvalósuló mentorprogram alapjának (gyakorlott tolmácsok/fordítók egyengetik pályakezdők útját) újszerűségét az adta, hogy a résztvevők (mentorok, mentoráltak, módszertani felelősök, oktatók) magas száma ellenére a program szervezett keretek között, egységes módszertan, folyamatos monitorozás (többirányú konzultációk) és egyeztetés mentén valósult meg, valamint fő céljai közé tartozott a módszertani jó gyakorlatok közzététele is. Az előadás számba vette a mentorprogram alapelképzelését, feladatköreit, módszertanát, ütemtervét, valamint deklarált célkitűzéseit és megvalósult céljait.

W. Farkas László konferenciatolmács évről évre szellemes anekdotákon keresztül mutatja be a sorozatok, reklámok, dokumentumfilmek fordításában fellelhető melléfogásokat angol–magyar nyelvi viszonylatban. *Tolmácsbakik, félrefordítások 4.* című, már-már tradícióvá vált előadásában ismét néhány sokatmondó példát mutatott be a gyenge fordítási/tolmácsolási minőségre. Több témakörben vizsgálta a „bakikat”, köztük a félreérthető, értelemzavaró fordításokat és az egyszerűen silány minőségben fordított mondatokat.

Fáber András címzetes docens *Nyelv és játék* című előadásában arról számolt be, hogy a játékoknak nagy szerepük volt a természettudományok és a társadalomtudományok, nevezetesen a matematika, és tágabb értelemben a gondolkodás fejlődésében, sőt egyes jelentős találmányok (számítógép) megszületésében. Kitért a nyelvi játékok fajtáira és céljaira. A célok között kiemelte játékosársunk legyőzésének vágyát, valamint a rejtőzködés és titkolózás utáni vágyunkat. Ez utóbbi leginkább a kódolt játékok (akrosztichonok, anagrammák) esetében

hangsúlyos. Szó esett továbbá azokról a nyelvi játékokról, amelyek egyúttal invencióként jelennek meg az írásban (hosszú szavak, rejtett szavak, nyelvtörők, ritmikai aspektusok, rím-játék). Fontos kiemelni, hogy a nyelvi játékokban szerzett gyakorlat fokozza a tolmács és a fordító egyes készségeit (találékonyság, reakciósebesség), végső soron tehát munkája eredményességét.

Szekeres Csaba, az SDL Trados ügyvezetője *Segítség, gyorsan kell fordítani!* című előadásában a CAT vs. hagyományos fordítás témakörét járta körül. Felsorolta a CAT-eszközökkel támogatott fordítási folyamat előnyeit: a Studio fordítási memóriája mindenre emlékszik, így a szoftver használatával megspóroljuk azt az időt, amit eddig a hasonló témájú korábbi anyagok előkeresésével, majd a tartalmak ellenőrzésével, másolgatásával töltöttünk; következetes szóhasználatot lehetővé tevő terminológiai adatbázis- és szótárfunkciót tartalmaz; a program elektronikus szótára fordítás közben is könnyedén bővíthető; a Studio precíz projektelemzést tesz lehetővé; rendelkezik a fordításhoz szükséges különböző programokkal és programverziókkal (kiadványszerkesztő programok stb.), naprakész fájlszűrőkkel, a fájlformátumok széles tárházát támogatja). Ezt a szoftvert jelenleg 4500 nyelvi szolgáltató, 8000 vállalat és 100 000 szabadúszó használja világszerte, Magyarországon ez az arány 8 képzőintézmény, 39 nyelvi szolgáltató és 1100 szabadúszó körül alakul.

Győrffy Ildikó siketvak jelnyelvi tolmács *Siketvak tolmácsolásbemutató* című előadásának köszönhetően beleláthatunk a jelnyelvi tolmácsok mindennapjaiba. A jelnyelvi tolmácsolás során a hagyományos tolmácsszerep kiszélesedik, hiszen a jelnyelvi tolmács egyben alapvető kommunikációs csatornaként is jelen van az adott kommunikációs helyzetben: kéz a kézbe jeelve, az információt taktilisan adva át kommunikálja siketvak ügyfelének a terem alakját, a bejárat, az ablakok és egyéb dolgok pontos elhelyezkedését a teremben. A tolmács munkavégzésének alapfeltétele a tolmácsolandó féllel kialakított bizalmi viszony.

Jeltolmácsolást a Sinosznál és a Hallatlan Alapítványnál tanulhatnak az érdeklődők, az előadó azonban felhívta a figyelmet arra, hogy az intézményi tanulást kiegészítendő az igazi tanulás mindig az ügyféltől jön.

Varga Katalin, az EC Innovations Magyarország vezetője *Miben rejlik a projektmenedzser munkája?* című előadásában ismertette a munkához szükséges készségeket és ismereteket: komplex munkafolyamatok kezelése, kritikus időgazdálkodás, stresszkezelés, optimalizációs lehetőségek beazonosítása, folyamatos szervezési feladatok, problémamegoldás. Ezután kitért a projektmenedzser feladataira: ügyfélkérések kezelése és „lefordítása”, a projektek idő- és költségigényének megtervezése, fordítástámogató szoftverek használata, technológiai háttér hozzárendelése a projekthez, a projektbe bevonandó szereplők kijelölése, lokalizációs szempontok figyelembe vétele, folyamatoptimalizálás. Kiemelte, hogy az egyéni fordító és a nyelvi szolgáltató projektmenedzsmentje hasonló, a különbség abban rejlik, hogy az előbbi nehezebb helyzetben van, hiszen minden teendő egyedül rá hárul.

Bálint András, a fordit.hu alapítója *Eladó a fordítóiroda? A fordítói üzlet ára...* című előadása szerint pörögnek a dolgok a nagyvilágban az akvizíciók háza táján, hazánkban azonban nincsenek hatalmas történések ezen a területen.

A fordítóipari körkép azt mutatja, hogy világszerte jelenleg mintegy 28 000 fordítóiroda működik, ebből hazánkban kerekén 160. A hazai fordítóirodák méretéről megtudtuk, hogy ezekben átlagosan hét fő dolgozik: egy fordítástechnológus, három projektmenedzser, egy értékesítő, két belső fordító. Vajon hol húzódik a határ az irodai működés és a szabadúszó praxis között? A választ a következő tényezőkre érdemes alapozni: nyelvpárok kínálata, fordítási mennyiség, profit, kiterjesztett garancia (áll-e a fordító mögött jogi személy).

Gál-Berey Tünde, a Villámfordítás és a Transzfészek alapítója *Tényleg szereted a fordítót? CSR a fordítási piacon* című előadásában bemutatta a vállalati felelősségvállalásban a fordítóra vonatkozó jó gyakorlatokat. Magyarországon az együttműködő verseny még nem elterjedt, az aktív verseny azonban hihetetlen innovációs lehetőségekkel rendelkezik, így tehát célravezető lenne kiszorítanunk a rossz gyakorlatokat, lehetővé téve, hogy az innováció betörjön a magyar piacra is.

Az előadó a Villámfordítás modelljén keresztül mutatta be, mit jelent a CSR a fordítási piacon: a mikrokörnyezet jelentőségét, a fair trade alapelveit, az értékteremtés folyamatának ismeretét, az értéket teremtő szereplők megbecsülését (a fordító mint erőforrás), pénzügyi megbecsülést, supportot, fenntartható és méltányos üzleti folyamatokat, megosztott kockázatvállalást, méltányos értékelési rendszert és tisztességes versenyt.

Yarné Katona Nasrin tolmács, a politikatudományok kandidátusa *Interkulturális kapcsolatok szerepe és buktatói a tolmácsolásban* című előadásában azokat a kulturális különbségeket mutatta be, amelyek buktatókként jelenhetnek meg a tolmácsolásban. Kitért a testbeszéd jelentőségére az iszlám kultúrákban, majd a külsőségek értelmezésében megfigyelhető különbségeket mutatta be – természetesen az európai kultúrával összevetve. Kiemelte a tolmács alkalmazkodóképességének fontosságát. Ezután beszámolt néhány olyan visszasságról, amelyek nagyban megnehezíthetik a munkavégzést.

Cseh Gizella tanár, újságíró, idegenvezető *A magyar mint idegen nyelv és kultúra a külföldieknek* című előadásában a (cseh-)szlovák kultúra kontextusában mutatta be a magyar mint idegen nyelv és a magyar mint anyanyelv oktatásának jellemzőit. Előadását jellemzően azokra a kontrasztív szempontokra fűzte fel, amelyek a magyar mint idegen nyelv oktatására használt egyetemi jegyzetekben és tankönyvekben lelhetők fel. Beszámolt a magyar mint idegen nyelv oktatásának kiemelkedő személyiségeiről, és számba vette a jelenleg működő hungarológiai képzéseket, felnőttképzési intézményeket, kulturális intézeteket, nyelvvizsgahelyszíneket, valamint a kiemelendő publikációkat és tankönyveket ezen a területen.

Beták Patrícia