
TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- KISZELY Zoltán: Egy online vizsgáztató-továbbképzés tapasztalatai**
(Lessons from an online standardisation training for examiners) 3
- MAKKOS Anikó: A fordítási feladatok megújítása az idegen nyelvek oktatásában**
(Renewing translation tasks in foreign language teaching) 19
- SZITA Szilvia: Annak tűnik, aminek látszik? Korpuszalapú vizsgálat a hasonló jelentésű szavak körében** (Does it appear to be all that it seems?
A corpus-based study of synonyms) 31

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- MEDGYES Péter: A nyelvtanulás tréfádolog** (Language learning is a joke) 47
- UGRIN Zsuzsanna: Google Drive a fordítóképzésben: „Oszd meg és gazdagodj!”**
(Google Drive in the training of translators) 59

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

- HUSZÁR Ágnes ✧✧ Bodó Csanád: Nyelvi ideológiák és különbségek**
(Language ideologies and differences) 73
- NAGY Tamás ✧✧ Károly Krisztina, Perjés István (szerk.): Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből. Diszciplínák tanítása – A tanítás diszciplínái 1.**
(Studies from the schools of teacher training. Teaching of disciplines –
The disciplines of teaching 1.) 75
- NAGY Tamás ✧✧ Károly Krisztina, Perjés István (szerk.) Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből. Diszciplínák tanítása – A tanítás diszciplínái 2.**
(Best practices from the schools of teacher training. Teaching of disciplines –
The disciplines of teaching 2.) 79
- WALLENDUMS Tünde ✧✧ Tamás Dóra Mária: Bevezetés a jogi terminológiába a terminológus szemüvegén át** (An introduction to legal terminology) 82

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

- OLÁH Bence** ♦♦ **Learner's Dictionary. A learnersdictionary.com online szótár**
(Learner's Dictionary. A learnersdictionary.com) 85

SZOFTVER (SOFTWARE)

- SIMON Krisztián:** **Edmodo - avagy hogyan léphetünk be egyszerűen és ingyenesen az online oktatásba** (Edmodo – or how to enter the online learning smoothly and for free) 91

HÍREK (NEWS)

- KOVÁCS Tímea:** **Stratégiák és műveletek: Az átváltási műveletek szerepe a fordítás oktatásában és gyakorlatában. Beszámoló a Károli Gáspár Református Egyetem Fordításoktatás szakmai napjáról**
(Report on a translators' conference held at the Gáspár Károli University) 97

KISZELY ZOLTÁN

Egy online vizsgáztató- továbbképzés tapasztalatai

Lessons from an online standardisation training for examiners.

This study discusses the methods, results and conclusions of an online standardisation training for examiners organised by the BME's Language Examination Centre. The training consisted of two parts: in the first, the examiners had to complete a test related to their knowledge of the levels of the CEFR (Common European Framework of Reference), while in the second they had to evaluate an audio file recording of an oral language performance. The aim of the study is twofold: first, to provide a detailed account of the CEFR test results using both classical and modern test theories, and second to draw some conclusions from the evaluation task -- though only from a bird's eye view, as some of the data collected were sensitive and classified, and therefore cannot be published by the language examination centre. However, these conclusions shed light on the examiners' preferences and attitude to language, which will be of interest to a wider audience of language teachers.

Bevezetés

Az idegennyelv-tudást igazoló, államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendjéről és a nyelvvizsga bizonyítványokról szóló 137/2008. (V. 16.) Kormányrendelet előírja, hogy minden, Magyarországon államilag elismert nyelvvizsga bizonyítványt kiadó intézménynek évente vizsgáztató-továbbképzést kell tartania az értékelői számára a standardok folyamatos fenntartása érdekében. A 2017-es évben ezt a továbbképzést a BME Nyelvvizsgaközpont online módon oldotta meg. Ez az online képzés két fázisból állt. Az első egy magyar nyelvű KER (Közös Európai Referenciakeret 2002) familiarizációs teszt, melynek célja a szintrendszer ismeretének felfrissítése, a második pedig vizsgázói beszédképesség teljesítményminták értékelése volt angol, német, francia, spanyol és olasz nyelvekből.

Az alábbi tanulmányban a szóbeli értékelők számára szervezett továbbképzés módszereit, eredményeit és legfontosabb tanulságait ismertetjük. Az első részben részletesen leírjuk a KER familiarizációs teszt módszereit, eredményeit és tanulságait, és ehhez az elemzéshez felhasználjuk mind a klasszikus, mind pedig a modern tesztelmélet eszköztárát. Ez a rész a KER egyfajta speciális értelmezésének is felfogható, aminek különös aktualitást ad az a tény is, hogy 2017 szeptemberében megjelent a KER továbbfejlesztett változata (North— Goodier—Piccardo 2017). A második részben röviden, a részletek mellőzésével, a tendenciákra koncentrálva ismertetjük a szóbeli teljesítményminták értékelésének tanulságait. Az elemzés a fentiekből következően kicsit aránytalan lesz, ugyanis a szóbeli teljesítményminták értékelésének részletes eredményei érzékeny adatokat is tartalmaznak, amelyeket egy működő vizsgaközpont

nem adhat ki, azonban az említett tendenciák és összefüggések olyan információkkal szolgálnak az értékelők preferenciáiról és nyelvszemléletéről, amely a nyelvtanárok szélesebb köre számára is tanulságos lehet. A tanulmányban a *vizsgáztató* és az *értékelő* szavakat szinonimaként fogjuk használni.

Módszerek

A továbbképzésre 2017 novemberében került sor: a vizsgáztatóknak a vizsgaközpont által összeállított két online feladatlapot kellett kitölteniük. Az első rész egy háromopciós feleletválasztós tesztet tartalmazott, amelyben a vizsgáztatóknak a KER különböző skáláiból származó 35 deskriptorról (szintleírásról, itemről) kellett eldönteniük, hogy ezek a három vizsgáztatót szint közül (B1, B2, C1) melyhez tartoznak. Jelentős könnyítés volt a feladatban, hogy sem a + szinteket leíró (A2+, B1+, B2+), sem pedig a nem vizsgáztatót szinteket leíró (A1, A2, C2) deskriptorok nem szerepeltek a feladatlapban. Ennek az volt az oka, hogy egyrészt ne nehezítsük feleslegesen a vizsgáztatók dolgát, másrészt pedig a KER deskriptorok közismert egyenetlenségei (Dávid 2012) felesleges terhet jelentettek volna a kitöltésnél.

Két további engedményt is tettünk a vizsgáztatóknak. Az egyik az volt, hogy használhatták a KER-t a kitöltéshez, ugyanis mivel online képzésről van szó, a kitöltés önállóságát a vizsgaközpont úgyszemint tudta volna ellenőrizni, másrészt pedig a KER olyan olvasmány, amit még akkor is érdemes forgatni, ha valaki azt gondolja, hogy már teljesen ismeri. A KER használatát még annyiban is megkönnyítettük, hogy belinkeltük a KER magyar nyelvű weboldalát, és arra is felhívtuk a figyelmet, hogy a részletes skálák a 4. és az 5. fejezetben találhatóak.

A feladatlapot korlátlan számú alkalommal lehetett kitölteni, azaz rengeteg alkalom nyílt a gyakorlásra még azután is, ha valaki már sikeresen megoldotta a feladatokat, ugyanis a program a deskriptorokat minden egyes új kitöltés alkalmával eltérő sorrendben jelenítette meg. A sikeres feladatmegoldás azt jelentette, hogy a vizsgáztató kollégáknak legalább 80%-os teljesítményt kellett nyújtaniuk, azaz 28 helyes megoldást kellett adniuk. A többszöri próbálkozások közül mindig a legjobbat vettük figyelembe. A feladatlap kitöltésére hozzávetőleg 30 percet irányoztunk elő, de szigorú időkorlátot nem iktattunk a rendszerbe. Az online feladatlapot két hétig tartottuk nyitva a vizsgáztatók számára, akiknek ennyi idő állt rendelkezésére a feladatok megoldására. A megoldások beküldése után, a rendszer azonnali visszajelzést adott a résztvevőknek az elért összpontszámukról, így mindenki tisztában lehetett azzal, hogy megfelelő-e az eredménye.

A KER feladatlap sikeres, azaz minimum 80%-os megoldása előfeltétele volt a második továbbképzési rész elvégzésének, amely B2 szintű beszédkészséget mérő vizsgafeladatokhoz tartozó vizsgázói teljesítmények értékelése volt. A feladatlapon, nyelvtől függően, egy próbavizsga vagy egy éles vizsga hangfelvétele szerepelt, amely annyiban különbözött az igazi éles vizsgától, hogy mivel audio anyagról volt szó, sem a vizsgázót sem a vizsgáztatókat nem lehetett látni. A feladatlapon a vizsgán (azaz a hangzó anyagban) felhasznált feladatokat és az értékelési kritériumokat is feltüntettük, így a hallgatás közben a feladatokat és az értékelési szempontokat is egyszerre lehetett tanulmányozni. A feladat teljesítése akkor volt sikeresnek tekinthető, ha a vizsgáztató kolléga maximum +/-4 ponttal tért el a standard összpontszámtól, amelyet egy szakértői csoport korábban meghatározott. Ha például az egyik nyelv

esetében ez a pontszám 40 volt, akkor a 36–44 közötti pontok bizonyultak sikeresnek. A +/-4 pont megállapítását nem előzte meg empirikus validálás; ezt a határolóértéket a vizsgaközpont nyelvi felelőseinek konszenzusa alakította ki.

A feladatlapot csupán egy alkalommal lehetett kitölteni, hiszen az éles vizsgán is csak egyszer értékel a vizsgáztató, de a hallgatás közben bármikor meg lehetett állítani a felvételt, és visszajátszható volt igény szerint. A feladatlap kitöltésére hozzávetőleg 25 percet irányoztunk elő, de szigorú időkorlátot itt sem iktattunk a rendszerbe. Ezt a feladatlapot is két hétig tartottuk nyitva a vizsgáztatók számára, akiknek ennyi idő állt rendelkezésére a megoldáshoz. A határidő lejárta után a rendszer adminisztrátora elküldte a vizsgáztatók által adott összpontszámot a résztvevők számára egy kísérőlevéllel együtt. Utóbbiban felhívtuk a figyelmet arra, hogy akinek az értékelése a +/-4 ponttól nagyobb mértékben tér el a standardtól, a továbbiakban is vizsgáztathat ugyan, de a következő évben a vizsgaközpont vezető szakemberei hangsúlyosabban fogják nyomon követni vizsgáztatói munkáját.

KER feladatlap

A 35 íte mből álló KER feladatlapot a következő KER skálák 12 B1, 12 B2 és 11 C1 szintű deskriptoraiból állítottuk össze: Általános beszédprodukció, Általános szóbeli interakció, *A szó átvétele*, *A szókincs terjedelme*, *A szókincs alkalmazása*, *Folyamatos monológ: Élménybeszámoló*, *Fonológiai tudás*, *Grammatikai helyesség*, *Információcsere*, *Koherencia és kohézió*, *Önellenzés és önkorrekción*, *Szóbeli folyékonyág*, *Társalgás és Tartalmi pontosság*. A feladatlapot minden vizsgáztató e-mailben kapta meg, és két hét áll rendelkezésére a kitöltésre.

A KER feladatlapot a többszáz vizsgáztató összesen 610 alkalommal töltötte ki. Néhányan az első kitöltéskor valószínűleg még nem fordultak a KER-hez segítségért, hanem próbálták logikai alapon, korábbi ismereteiket és tapasztalataikat felhasználva megoldani a tesztet. Mások már az első kitöltés alkalmával elérték a 35 pontos maximális eredményt, ami azt jelenti, hogy vagy remekül ismerték a skálákat, vagy kitöltés közben gondosan tanulmányozták a KER-t. Az a jelenség is tapasztalható volt, hogy néhányan a megfelelési szintet jelentő 28 pont elérése után is még kitöltötték néhányszor a tesztet vagy a minél jobb eredmény elérése, vagy a további gyakorlás kedvéért.

KER feladatlap – Klasszikus tesztelmélet: leíró statisztika

A leíró statisztika adatainak elemzése előtt néhány dolgot fontos leszögezni. A feladatokat először a klasszikus tesztelemzés (KTE) módszereivel vizsgáltuk. A KTE abból indul ki, hogy a megfigyelt pontérték a valódi pontérték és a mérési hiba összegéből adódik, ezért a célja az, hogy a mérési hiba minél kisebb legyen, mert annál közelebb kerül egymáshoz a megfigyelt pontérték és a valódi pontérték. A KTE alapján egyrészt (al)tesztszinten, másrészt pedig itemszinten lehet elemzéseket végezni. A teszt vagy tesztrész szintjén a legfontosabbak a teszt megbízhatósága, a mérési hiba és a leíró statisztika alapvető adatai (pl. átlag, módusz, medián). Az ítemek szintjén az ítem nehézsége és az ítemdiszkrimináció a központi fogalmak.

Fontos megemlíteni továbbá, hogy a vizsgáztató-továbbképzés jellege miatt a KER feladatlap esetében nem lehet ugyanazokat a statisztikai adatokat megfelelőnek tekinteni, amelyeket egy nyelvvizsgateszt feladatai esetében. Jelen esetben ugyanis pél-

dául az itemek diszkriminációs indexe nem annyira fontos, hiszen egyrészt a KER deskriptorokon nem lehet javítani, ha esetleg rosszul diszkriminálnak, míg a rosszul működő vizsgafeladat esetében erre van mód. Másrészt pedig ez nem készségszintet vizsgáló teszt (proficiency), hanem egy teljesítményteszt (achievement vagy attainment), amelynek a megoldása során azt várjuk, hogy minél jobb eredményeket érjenek el a vizsgázók, hiszen csupán egy adott tananyag számonkérése történik. Ebben az esetben pedig az a jó, hogy ha a nehézségi érték magas, azaz könnyű a teszt a legtöbb vizsgázó számára, ami azt jelenti, hogy a vizsgázók nagy része a válaszok többségét tudja. Ebből pedig az következik, hogy a diszkrimináció alacsony, hiszen, ha nagyon sokan érnek el nagyon jó eredményt, akkor az itemek kevésbé tesznek különbséget (diszkriminálnak) a jobban, illetve a gyengébben teljesítők között (Green 2013).

A kvantitatív elemzés során mindig a válaszok (kitöltések) számáról és nem a válaszadók számáról beszélünk. Az elemzés során a *deskriptor* és az *item* szavakat szinonimaként fogjuk használni.

A feladatlap leíró statisztikai adatait az IteMan program segítségével elemeztük. Az adatokat kétféle módon közöljük. Az 1. táblázatban a feladatsoronkénti összesítést adjuk meg, azaz a B1, a B2 és a C1 deskriptorokat külön feladatként kezelve tesszük közzé az eredményeket, a 3. táblázatban pedig az eredményeket összesítve mutatjuk.

Szintek	B1	B2	C1
Itemek száma	12	12	11
Vizsgázók száma	610	610	610
Átlag	10.256	9.472	8.557
Variancia	4.135	4.866	5.152
Szórás	2.033	2.206	2.270
Ferdeség	-1.449	-0.769	-0.912
Csúcsosság	2.043	-0.047	0.221
Minimum	0.000	2.000	0.000
Maximum	12.000	12.000	11.000
Medián	11.000	10.000	9.000
Megbízhatóság (alfa)	0.739	0.669	0.725
Mérési hiba	1.039	1.270	1.190
Átlagos nehézségi érték	0.855	0.789	0.778
Átlagos item-összes diszkrimináció	0.498	0.459	0.515
Átlagos biszeriális diszkrimináció	0.830	0.666	0.757
Legjobb eredmény a gyenge csoportban	10	8	7
A gyenge csoport létszáma	250	190	173
Legrosszabb eredmény a jó csoportban	12	11	10
A jó csoport létszáma	218	243	266

1. táblázat. Leíró statisztika szintenként

Az 1. táblázatból kiderül, hogy a résztvevők számára a legkönnyebb a B1 deskriptorok megoldása volt (Mean P: 0,855, ami 85,5%-ot jelent). Ez nem véletlen, hiszen a nyelvtudásban a minőségi ugrás a B1 és a felette álló szintek között van, azaz a B2 és a C1 szinteket leíró deskriptorok könnyebben összekeverhetőek, tehát a B1 jobban elkülö-

nül a másik kettő szinttől. Érdekes továbbá, hogy a vizsgáztatók a B2 deskriptorokat, ugyan csak kismértékben, de mégis sikeresebben sorolták be, mint a C1 deskriptorokat. Ezt talán az magyarázza, hogy a B2 szinten a vizsgáztatók sokkal gyakrabban vizsgáztatnak, következésképpen a hozzátartozó KER skálákat is jobban ismerik. Ezt a fejtegetést az is alátámasztja, hogy az eloszlásfüggetlen páros Wilcoxon-próba (2. táblázat) (amelyet akkor alkalmazunk, ha az eredmények nem normál eloszlásúak, mint jelen esetben) mindhárom összehasonlítás esetében statisztikailag szignifikáns különbséget talált az átlageredmények között, ami azt jelenti, hogy látszólag bármilyen kicsi is a különbség a tesztrészek átlagai között, ezeket a különbségeket mégsem a véletlen okozta, azaz valós különbségeket jelentenek.

	B2 - B1	C1 - B1	C1 - B2
Z	-9,425 ^a	-15,531 ^a	-9,956 ^a
Szignifikancia szint	,000	,000	,000

2. táblázat. A Wilcoxon-próba eredményei

A feladatonkénti alacsony elemszám (12, 12, 11) miatt több értéket a feladatonkénti összevetésben nem vizsgálunk (pl. Alpha, SEM, Std. Dev.), amelyeket a teljes feladatsor esetén érdemes elemzés alá vetni.

Itemek száma	35
Vizsgálók száma	610
Átlag	28.285
Variancia	29.007
Szórás	5.386
Ferdeség	-0.633
Csúcsosság	-0.264
Minimum	9.000
Maximum	35.000
Medián	29.000
Megbízhatóság (alfa)	0.853
Mérési hiba	2.066
Átlagos nehézségi érték	0.808
Átlagos item-összes diszkrimináció	0.400
Átlagos biszeriális diszkrimináció	0.608
Legjobb eredmény a gyenge csoportban	25
A gyenge csoport létszáma	192
Legrosszabb eredmény a jó csoportban	33
A jó csoport létszáma	181

3. táblázat. Leíró statisztika a teljes tesztre vonatkozóan

A 3. táblázatban az első fontos adat a teljes teszt megbízhatóságára vonatkozó Cronbach alfa érték (Alpha), ami szórásalapú mutató, és a teszt belső konzisztenciáját méri. Ez az érték 0 és 1 között mozoghat: minél magasabb, annál megbízhatóbb a teszt. Fontos

tudni, hogy ha egy tesztben az eredmények normál eloszlásúak, akkor valószínűbb a magas alfa érték. Ha egy teszt nem normál eloszlású, hanem pozitív vagy negatív irányba hosszabban elnyúlik, akkor alacsonyabb alfa érték várható (Brown 2002). Jelen KER-teszt esetében, ahogy azt később látni fogjuk, nem beszélhetünk normál eloszlásról, következésképpen a 0,853 értékű alfa megfelelőnek mondható.

Egy másik fontos érték az átlagpontszám, amely az elvárt módon alakult (mean: 28,285), hiszen ez a teljesítési küszöbként meghatározott 80%-nak megfelelő pontszám (mean p: 0,808). A szórás értéke (Std. Dev.), azaz az átlagtól való átlagos eltérés mértéke is figyelemre méltó (5.386), ami azt jelenti, hogy az értékelők átlagosan 28,285 \pm 5,386 pontok között adták a pontszámokat, ami gyakorlatilag 23 és 34 pont közé tehető.

A mérési hiba (SEM) azt mutatja meg, hogy a megfigyelt (egyéni) pontérték milyen mértékben tér el a valódi pontértéktől, azaz mennyire bízhatunk meg a kapott eredményekben. Esetünkben ez az érték 2.066, ami azt jelenti, hogy az egyes vizsgázatók által elért megfigyelt pontérték \pm 2,066 ponttal térhet el a valódi pontértéktől. Ha tehát valaki például éppen 28 pontot ért el, ami a megfigyelt pontérték, akkor az ő valódi tudása 28 \pm 2,066 között lehet, ami gyakorlatilag 26 és 30 pont közé tehető.

A medián (közéérték), szintén fontos jelzőszám. Ez a sorba rendezett eredmények közepén elhelyezkedő érték, ami azt jelenti, hogy ettől az értéktől jobbra is és balra is ugyanannyi elemszám található. Esetünkben a medián értéke 29, ami a 35 ponthoz közeli. Ez azt jelenti, hogy a 80% feletti teljesítményt ugyanannyi kitöltés eredményezte, mint a 80% alatti.

KER feladatlap – Klasszikus tesztelmélet: itemszintű statisztika

Az itemszintű statisztika esetén a legfontosabb adat a nehézségi érték, ami azt mutatja, hogy a vizsgázatók milyen arányban adtak helyes választ az adott itemre. A két szélső-érték a 0% és a 100%, ami azt jelenti, hogy minél magasabb az érték, annál könnyebb az item. Ha az érték pl. 0%, akkor senki sem tudta megoldani az itemet, ha pedig 100%, akkor mindenki. A 4. táblázat azt tartalmazza, hogy az egyes nehézségiszint-sávokba hány deskriptor esett, és ezeknek mi volt a megoszlása a három szint között.

%	B1	B2	C1	Összesen
90–97	4	1	2	7
80–89	6	7	3	16
70–79	1	1	2	4
60–67	0	3	4	7
–56	1	0	0	1
	12	12	11	35

4. táblázat. Deskriptorok megoszlása nehézségi szintek szerint

A leíró statisztikák alapján megállapíthattuk, hogy a B1 szintű deskriptorokat találták el a legnagyobb százalékban a vizsgázatók (85,5%). Ezt a képet az itemszintű statisztika azonban árnyalja, ugyanis a legkönnyebb sávba (90-97%) csak négy B1 szintű item került a 12-ből, ráadásul a legnehezebbnek bizonyult item is egy B1 szintű volt (56%).

Ha a két legfelső sávot, azaz a két legkönnyebbnek bizonyult itemsávot tekintjük, akkor az idetartozó B1 itemek száma 10 (4+6), a B2 szintű itemek száma 8 (1+7), a C1 szintű itemek száma pedig 5 (2+3). Ezek az értékek pedig már alátámasztják a leíró statisztika adatait, mely szerint a B1-hez tartozó itemek a legkönnyebbek, a C1 szintű itemek pedig a legnehezebbek.

Az 5. táblázat a legkönnyebbnek bizonyult deskriptorokat tartalmazza. Az első oszlop a sorszámot, a második a szintet, a harmadik a nehézségi értéket mutatja százalékban, a negyedik oszlopban pedig maga az item, a KER-ből származó deskriptor található.

Sor-szám	Szint	Nehézségi érték	Deskriptor (item)
10.	B1	97%	Az előreláthatóbb helyzetekkel kapcsolatos gyakran használt „begyakorolt mondatok” és minták készletét elfogadható nyelvhelyességgel alkalmazza.
11.	B1	97%	Elegendő szókincse van ahhoz, hogy némi körülírással ki tudja magát fejezni a legtöbb olyan témában, amely összefügg saját mindennapi életével, mint például a család, a hobbi és az érdeklődési kör, a munka, az utazás és az aktuális események.
7.	B1	96%	Több rövidebb, különálló, egyszerű elemet össze tud kapcsolni összefüggő lineáris szempontsorozattá.
5.	B1	94%	Át tud adni, egyszerű, tárgyyszerű információkat, és meg tudja értetni, hogy mely pontokat érzi a legfontosabbnak. Mondanivalójának lényegét érthetően ki tudja fejezni.
33.	C1	94%	A grammatikai helyesség magas szintjét következesen fenn tudja tartani; hibák ritkán fordulnak elő, és nehezen észrevehetőek.
35.	C1	92%	Jól használja széles körű szókincsét, az esetleges hiányokat körülírásokkal könnyedén áthidalja; ritkán kell keresgélnie a kifejezéseket vagy elkerülési stratégiát alkalmaznia. Jól tudja használni az idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat.
21.	B2	91%	Viszonylag magas szintű grammatikai biztonsággal kezeli a nyelvet. Nem követ el olyan hibákat, amelyek félreértésekhez vezetnek.

5. táblázat. A legkönnyebbnek bizonyult itemek

A legkönnyebbnek bizonyult négy B1 szintű item megfogalmazása is sugallja, hogy felsőbb szintekre nehezen lehetne sorolni őket, hiszen olyan jellemző hívószavak és kifejezések jellemzik őket, mint például a „előreláthatóbb”, „begyakorolt mondatok”, „rövidebb, különálló, egyszerű” és „közvetlen fontosságú”.

Érdekes megfigyelés, hogy a legkönnyebb hét item közül öt a *Grammatikai helyesség* és a *Szókincs terjedelme* skálák része volt (10, 11, 33, 35, 21). Ennek valószínűsíthetően két oka van: az egyik az a megfogalmazás pontossága és egyértelműsége lehet, a másik pedig az, hogy a vizsgáztatók a nyelvtan és a szókincs szintjének a megítélésében a legmagabiztosabbak.

A 6. táblázat a legnehezebbnek bizonyult itemeket tartalmazza, amely csupán annyiban különbözik az 5. táblázattól, hogy beiktattunk egy ötödik oszlopot, ami azt tartalmazza, hogy a válaszok hogyan oszlottak meg az egyes opciók között (diszt-

raktorelemzés). Például a 13. itemet a válaszok 67%-a helyesen a B2 szintre tette, a válaszok 3%-a B1 szintűnek vélte, míg a válaszok 30%-a C1 szintűnek gondolta.

Sor-szám	Szint	Nehézségi érték	Deskriptor (item)	Disztraktor-elemzés
13.	B2	67%	Megbízhatóan át tud adni részletes információt. Világosan és részletesen le tudja írni, hogyan kell egy eljárást lebonyolítani. Összegezni és jelenteni tud több forrásból származó információt és érvet.	B1: 03% B2: 67% C1: 30%
15.	B2	67%	Valódi beszélgetőpartnerként tud részt venni hosszú tárgyalásban a legtöbb általános témában, még zajos környezetben is. Kapcsolatot tud fenntartani anyanyelvű beszélőkkel anélkül, hogy akaratlanul megnevettené vagy idegesítené őket, vagy olyan viselkedésre készítené őket, ami eltér más anyanyelvű beszélőkkel szemben tanúsított viselkedésüktől. Ki tudja fejezni az érzelmek különböző fokozatait, és hangsúlyozni tudja az események és élmények személyes jelentőségét.	B1: 01% B2: 67% C1: 31%
34.	C1	66%	Alkalmanként kisebb tévesztések, de semmi jelentős szóhasználati hiba.	B1: 07% B2: 26% C1: 66%
28.	C1	64%	A beszéd menetének teljes megszakítása nélkül ki tudja kerülni a felmerülő problémát, és át tudja fogalmazni mondanivalóját.	B1: 03% B2: 33% C1: 64%
31.	C1	64%	A könnyen előhívható diskurzusfunkciók széles köréből ki tud választani egy alkalmas fordulatot megjegyzései megfelelő bevezetéséhez, annak érdekében, hogy átvegye a szót, vagy időt nyerjen, és magánál tartsa a szó jogát, amíg gondolkodik.	B1: 10% B2: 26% C1: 64%
30.	C1	63%	Véleményeket és állításokat pontosan tud minősíteni, a bizonyosság/bizonytalanság, meggyőződés/kétely, valószínűség stb. szintjének figyelembevételével.	B1: 06% B2: 30% C1: 63%
16.	B2	60%	Olyan folyékony és természetes interakcióra képes, ami lehetővé teszi a rendszeres interakciót és hosszabb kapcsolat fenntartását anyanyelvű beszélőkkel, anélkül, hogy az bármelyik fél számára megerőltető lenne. Ki tudja fejezni események és élmények személyes jelentőségét, világosan meg tudja indokolni és fenn tudja tartani nézeteit, megfelelő magyarázatot és érveket szolgáltatva.	B1: 00% B2: 60% C1: 39%
12.	B1	56%	Élményeiről részletesen be tud számolni, érzései és reakciói bemutatásával. El tudja mondani váratlan események (pl. balesetek) részleteit. El tudja mondani egy könyv vagy film cselekményét, és le tudja írni reakcióit. Leírást tud adni álmokról, reményekről és ambíciókról. Leírást tud adni valószínű vagy elképzelt eseményekről. El tud mondani egy történetet.	B1: 56% B2: 34% C1: 10%

6. táblázat. A legnehezebbnek bizonyult itemek

Az első lehetséges megállapítás az, hogy a legnehezebbnek bizonyult nyolc deskriptor nyolc különböző skálából került ki. A disztraktoranalízis alapján további érdekes megfigyeléseket lehet tenni. Alapvetően a B2 és a C1 itemeket egymással keverték. A három B2 szintű itemet (13., 15., 16.) gyakorlatilag senki nem tette B1 szintre (3%, 1%, és 0%), a négy C1 szintű itemet (34., 28., 31., 30) azonban a válaszok 7, 3, 10 és 6 százaléka helyezte B1 szintre. A 34. item esetén ezt talán azzal lehet magyarázni, hogy B1 szinten is lehet szókincsbeli hiba nélkül beszélni, tehát ez a deskriptor akár ezt a szintet is jelentheti. A 28. és a 30. itemek esetén nem találtunk magyarázatot arra, hogy ezeket az itemeket miért lehetett B1 szintűnek jelölni. A 31. item esetén esetleg az *időnyerés* illetve a *gondolkodás* szavak bizonytalaníthatták el a válaszadókat. Ezek a bizonytalanságok aláhúzzák a KER folyamatos, a konkrét vizsgáztatást megelőző tanulmányozásának fontosságát.

A legnehezebbnek bizonyult item B1 szintű volt (12. item, 56%). Ennek valószínűleg ugyanaz az oka, mint a fentebb részletezett jelenségnek, azaz ha a vizsgáztatók nem pontosan olvassák át a KER-t a kitöltés előtt, akkor ez olyan deskriptornak tűnhet, ami mintha „főlé lőne” a szintnek, például a *váratlan események*, vagy *egy film cselekményének* elmondásával, illetve álmok és *remények* leírásával. A KER skálái egyenetlenek, ugyanis nem mindegyiket kalibrálták empirikus eszközökkel (Dávid 2012), továbbá „számos szintleírást a könyv [KER] szerkesztése során, de már a kalibrálás után árttak, módosítottak, még olyanokat is, amelyekkel a kalibráció során jó eredményeket értek el” (Dávid 2012: 25), valamint néhány deskriptor nagyon rövid és lényegretörő, míg mások jóval hosszabbak (Imam—Shaw 2013). Ez az item (12.) az alacsony nehézségi értéke miatt meglehetősen „szétszórtá” a válaszokat, hiszen 34% B2 szintre sorolta, 10% pedig C1-re. Következésképpen a diszkriminációs indexe is igen magas, 0,82.

A könnyű itemek elemzésekor említettük, hogy a vizsgáztatók még mindig a nyelvtan és a szókincs szintjének a megítélésében a legbiztosabbak. Ennek a megállapításnak ellentmond az a tény, hogy a korábban már megemlített 34. sorszámú item a *Szókincs alkalmazása* skálából származik és 66%-os nehézségi értékével meglehetősen nehéznek bizonyult. Ennek lehetséges okát fent már kifejtettük.

A 7. táblázatban azt a három itemet tüntetjük fel, amelyeket a nagyon hasonló megfogalmazás miatt, előzetesen egymással összekeverhetőnek, azaz meglehetősen nehéznek vártunk.

Sorszám	Szint	Nehézségi érték	Deskriptor (item)	Disztraktor-elemzés
20.	B2	84	Világos leírást vagy elbeszélést tud kidolgozni, mondanivalójának főbb pontjait kifejtve, megfelelő részletekkel és példákkal alátámasztva.	B1: 07% B2: 84% C1: 09%
17.	B2	83	Világos, részletes leírást és bemutatást tud adni az érdeklődési köréhez kapcsolódó témák széles skálájában, gondolatait kiegészítő adatokkal és megfelelő példákkal fejti ki és támasztja alá.	B1: 08% B2: 83% C1: 09%
29.	C1	76	Világos, részletes leírást és bemutatást tud adni összetett témákkal kapcsolatban; összekapcsolja az egyes altémákat, kifejti az egyes pontokat, és megfelelő befejezéssel zár.	B1: 01% B2: 23% C1: 76%

7. táblázat. Előzetesen egymással összekeverhetőnek várt itemek

A 7. táblázat itemei nem teljesen igazolták az elvárásokat, ugyanis nem bizonyultak túlságosan nehéznek. A két B2 szintű item a második nehézségi sávba esett, azaz olyan itemek közé, ahová a második legkönnyebben megoldott deskriptorok tartoznak (84% és 83%). A disztraktoranalízisből jól látszik az a megfigyelés, hogy mindkét B2 szintű itemet gyakorlatilag ugyanannyian tartották a B1 és a C1 szintbe tartozónak is (7% és 8%, illetve 9% és 9%). Feltétlen pozitívum, hogy ugyanakkor a C1 szintű item gyakorlatilag nem került a B1 szintre (1%), viszont meglehetősen sok válasz sorolta a B2 szintű itemek közé. Kétségtelenül összekeverhetőek ezek az állítások, ha valaki nem tudja, hogy az összetett szó az, ami a különbséget jelenti a 20., 17. és 29. sorszámú B2 és C1 szintű deskriptorok között. Ezen itemekről a következő fejezetben még lesz szó.

KER feladatlap – Modern tesztelmélet: illeszkedési mutatók

Az elemzés során az itemek modern tesztelméleti eszközökkel kiszámolt illeszkedési statisztikáit (*infit* és *outfit*) is megvizsgáltuk a Winsteps program segítségével. Ezek az értékek azt mutatják meg, hogy az egyes itemek milyen mértékben illeszkednek ahhoz a modellhez, amely szerint a vizsgázók (jelen esetben a vizsgáztatók) várható teljesítménye az itemek nehézségi szintjének és a vizsgázók tudásszintjének a függvénye. Azaz, ha egy item nehézségi értéke és a vizsgázók képességszintje azonos, akkor 50% az esélye annak, hogy a vizsgázók az adott itemre helyes választ adnak. Minél magasabb a vizsgázók képességszintje, annál nagyobb a valószínűsége a jó megoldásnak, és ez fordítva is igaz: minél alacsonyabb a vizsgázók képességszintje, annál kisebb a valószínűsége a jó megoldásnak. Ezeket a modern tesztelméleti eszközöket azért alkalmaztuk, mert az ilyen típusú vizsgálatok olyan aspektusokra is rávilágíthatnak, amelyekre a klasszikus tesztelemzésen alapuló vizsgálat nem, illetve megerősíthetik a klasszikus elmélet alapján talált eredményeket.

A 8. táblázatban az első oszlop az itemek sorszámát, a második a helyes válaszok számát, a harmadik az összes válasz számát, a negyedik a logitban megadott nehézségi értéket, az ötödik pedig az itemhez kapcsolódó mérési hibát tartalmazza. Az itemek illeszkedési mutatóit (*infit mnsq* és *outfit mnsq*) a 6. és a 8. oszlop tartalmazza. Mivel a KER feladatlap tulajdonképpen egy háromopciós feleletválasztós teszt volt, ezért ilyen esetben az illeszkedésmutatók elfogadott határértékét 0,7 és 1,3 közé teszik (Linacre 2014).

610 SZEMÉLY (KITÖLTÉS) 35 ITEM WINSTEPS 3.91.2														
SZEMÉLY: REAL SZEP.: 1.56 MEGBÍZH.: .71 ... ITEM: REAL SZEP.: 7.29 MEGBÍZH.: .98														
ITEM STATISZTIKA														
SOR SZÁM	EREDM.	ÖSSZES KITÖLTÉS	LOGIT	MÉRÉSI HIBA	INFIT		OUTFIT		DISZKR. TÉNY. VÁRT		PONTOS EGYZÉ TÉNY.% VÁRT%		NEH. ÉRTÉK	ITEM
					MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD						
1	543	610	-.59	.14	.98	-.2	1.13	.7	.30	.29	88.0	87.9	.89	1
2	515	610	-.12	.12	.93	-1.0	.74	-1.8	.41	.33	83.6	83.0	.84	1
3	515	610	-.12	.12	.95	-.8	.91	-.6	.39	.33	83.2	83.0	.84	1
4	519	610	-.18	.12	.87	-1.9	.73	-1.9	.46	.33	85.1	83.7	.85	1
5	573	610	-1.31	.18	.96	-.2	.78	-.7	.27	.22	93.2	93.2	.94	1
6	511	610	-.06	.12	.93	-1.1	.74	-1.9	.41	.34	82.5	82.3	.84	1
7	587	610	-1.84	.22	.93	-.3	.86	-.3	.26	.18	95.8	95.8	.96	1
8	523	610	-.24	.13	.90	-1.3	.65	-2.4	.43	.32	84.2	84.4	.86	1
9	429	610	.91	.10	1.05	1.1	1.05	.6	.37	.42	69.2	72.4	.70	0

10	591	610	-2.05	.24	1.03	.2	2.13	2.4	.09	.17	96.5	96.5	.97	1
11	589	610	-1.94	.23	.97	-.1	.74	-.6	.21	.17	96.1	96.1	.97	1
12	338	610	1.80	.10	.89	-2.7	.85	-2.6	.55	.46	74.2	71.0	.55	0
13	403	610	1.17	.10	1.11	2.6	1.27	3.5	.34	.43	68.0	71.2	.66	1
14	489	610	.23	.11	1.02	.3	.96	-.3	.35	.36	79.0	78.8	.80	1
15	406	610	1.14	.10	.94	-1.6	.91	-1.3	.47	.43	74.0	71.3	.67	0
16	367	610	1.52	.10	.98	-.6	.96	-.6	.48	.45	71.5	70.7	.60	1
17	505	610	.02	.12	1.08	1.3	1.54	3.4	.25	.34	81.0	81.3	.83	1
18	544	610	-.61	.14	1.05	.6	1.33	1.6	.21	.29	87.8	88.0	.89	1
19	436	610	.84	.10	1.02	.4	1.01	.1	.38	.41	71.6	72.9	.71	0
20	513	610	-.09	.12	1.02	.3	1.07	.5	.31	.33	82.5	82.6	.84	0
21	553	610	-.79	.15	.99	.0	1.10	.5	.27	.27	89.7	89.6	.91	1
22	530	610	-.36	.13	1.03	.4	.95	-.2	.28	.31	86.0	85.6	.87	1
23	532	610	-.39	.13	1.03	.4	1.11	.7	.27	.31	86.0	85.9	.87	1
24	490	610	.22	.11	1.12	2.1	1.30	2.3	.24	.36	77.7	78.9	.80	0
25	542	610	-.57	.14	1.03	.4	1.14	.8	.24	.29	88.2	87.7	.89	1
26	538	610	-.50	.13	1.02	.2	1.12	.7	.28	.30	87.1	87.0	.88	0
27	477	610	.38	.11	1.05	.9	1.13	1.1	.33	.38	76.1	77.1	.78	1
28	388	610	1.32	.10	1.09	2.3	1.12	1.8	.36	.44	68.5	70.8	.64	0
29	461	610	.56	.11	1.07	1.6	1.31	2.8	.32	.39	74.8	75.2	.76	0
30	385	610	1.35	.10	1.08	2.0	1.04	.6	.37	.44	66.9	70.8	.63	0
31	387	610	1.33	.10	1.00	-.1	.96	-.6	.43	.44	70.5	70.8	.63	1
32	493	610	.18	.11	.94	-1.0	.84	-1.3	.41	.36	80.1	79.4	.81	1
33	576	610	-1.40	.18	.94	-.4	.90	-.2	.30	.21	93.7	93.7	.94	1
34	403	610	1.17	.10	.89	-2.9	.81	-2.9	.53	.43	75.7	71.2	.66	0
35	561	610	-.98	.16	.94	-.5	.73	-1.1	.33	.25	91.3	91.0	.92	1
MEAN	491.8	610.0	.00	.13	.99	.0	1.03	.1			81.7	81.7		
P.SD	69.9	.0	1.00	.04	.07	1.3	.28	1.6			8.6	8.3		

8. táblázat. Az itemek illeszkedési statisztikái

Az összes item *infit* statisztikája (*infit mnsq*) megfelelőnek bizonyult. Ha azonban az *outfit* értékeket nézzük (*outfit mnsq*), akkor a 8. táblázat megerősíti a 7. táblázatban már korábban elemzett itemek összekeverhetőségéről szóló előzetes várakozásokat. A 17. és a 29. itemnél az *outfit* érték ugyanis meghaladja 0,7-1,3 közötti határértéket (1,54 és 1,31), ami azt jelenti, hogy ezek az itemek azon válaszadók itemválaszaira érzékenyek, akiknek a képességszintje az itemek nehézségétől távoli, azaz amikor egy alapvetően nagyon jól teljesítő résztvevő nagyon könnyű itemet ront el vagy fordítva. Ez az eredmény a találgatást bizonyítja.

A 10. item is nagyon érdekes, és erről is tettünk említést már korábban, mert ez volt az egyik legkönnyebbnek bizonyult deskriptor (lásd 5. táblázat). Kiugróan magas az *outfit* értéke (2,13), ami szintén találgatásra utal, azaz jónéhányan nem tudták helyesen besorolni azok közül, akiknek kellett volna, és akiknek nem kellett volna, azok pedig eltalálták. Ennek minden bizonnyal az item nagyon gyenge diszkriminációs ereje az oka (*Ptbiserl-ex Corr*: 0,09).

A 9. táblázat két olyan itemet mutat, amelyek esetében a klasszikus elemzés nem mutatott ki problémát.

Sorszám	Szint	Deskriptor (item)
8.	B1	Egyenes vonalvezetésű elbeszélést vagy leírást meglehetősen folyékonyan tud előadni, a főbb pontok lineáris sorba rendezésével.
18.	B2	Meglehetősen egyenletes beszédtempóval beszél. Bár időnként habozik, amikor szerkezeteken és kifejezéseken gondolkozik, csak kevés észrevehetően hosszabb szünet keletkezik emiatt. Bizonyos fokú folyékonysággal és spontaneitással rendszeres interakciót tud fenntartani anyanyelvű beszélőkkel anélkül, hogy az bármelyik fél számára megerőltető lenne.

9. táblázat. Illeszkedési problémás itemek

A 8. item esetén túl alacsony volt az outfit érték (0,65), ami azonban a KER-teszt esetében nem jelentkezik problémaként, mert ez azt jelenti csupán, hogy túlságosan megjósolható válaszok születtek erre az itemre, azaz tulajdonképpen akinek el kellett találnia, az el is találta, akinek pedig el kellett tévesztenie, az el is tévesztette (túllilleszkedés). A 18. deskriptor esetén azonban szintén a találgatásra utal a magas outfit érték (1,33). Ennek minden bizonnyal újfent az item viszonylag alacsony diszkriminációs ereje az oka (Ptbisertl-ex Corr: 0,21), amit úgy is meg lehet fogalmazni, hogy megjósolhatatlan, hogy a gyengébben és a jobban teljesítők közül ki találja el. A jobban teljesítőknek el kellene találniuk, a gyengébb eredményt elérőknek nem, de ezen item esetében ez nem így van.

Szóbeli vizsgázói teljesítmények értékelése – Néhány tanulság

Ahogy azt a bevezetésben is említettük, a szóbeli vizsgázói teljesítmények értékelése során számos olyan érzékeny adat keletkezett, amelyet egy működő vizsgaközpont nem publikálhat, ezért ezzel kapcsolatban csak általános jelenségekre és tanulságokra térünk ki, ezek azonban gyakorló nyelvtanárok számára is érdekesek lehetnek. Az egyik ilyen jelenség az egyes értékelési kritériumokra adott pontszámok kérdése, a második a határesethez közeli és távoli teljesítmények értékelése, a harmadik pedig a formátum, azaz az audio hangfájlokra és a videóra rögzített teljesítmények értékelése közötti esetleges különbségek problémája.

A B2 szintű szóbeli vizsgázói teljesítmények megtekintése és értékelése öt nyelvből, angoltól, németből, franciából, olaszból és spanyolból történt. A feladatlapban szerepelt egy audio hangfájl, amelynek a meghallgatása közben lehetett tanulmányozni a feladatokat és az értékelési skálát is. A feladatlapon összesen öt kritérium alapján kellett pontozni a teljesítményt a BME értékelési rendszere szerint. Az öt kritérium a következő volt: *Feladatmegoldás*, *Kifejezőképesség*, *Nyelvhelyesség*, *Folyamatosság és koherencia*, valamint *Kiejtés*. A *Feladatmegoldás* kritérium a feladat végrehajtását, a beszédszándékok megvalósítását, a tartalmi relevanciát, a nyelvi funkciók megfelelő alkalmazását és a beszédértést jelenti. A *Kifejezőképesség* a szókincs terjedelmére és alkalmazására, a stílus és a regiszter használatára utal. A *Nyelvhelyesség* a morfológiai és szintaktikai elemek változatosságát és alkalmazását jelenti. A *Folyamatosság és koherencia* a folyamatosságot, és az információ szerkesztettségét, míg a *Kiejtés* a hangképzést, a szó-, mondat-, és beszédhangsúlyt takarja.

A beszédképesség mérése az adott vizsgán három feladat segítségével történik. Az elsőben a vizsgázónak néhány kifejtő kérdés alapján kell a mindennapi életben előfor-

duló témák széles körében saját személyével kapcsolatban beszélgetnie a vizsgáztatóval. A második részben a vizsgázó önállóan fejt ki gondolatait egy adott témáról, amelyhez képi stimulus tartozik. A harmadik részben a vizsgázónak egy szerepjátékot kell eljátszania a vizsgáztatóval, célnyelven leírt szituációs feladat alapján. A három feladatot külön-külön a *Feladatmegoldás*, a *Kifejezőkészség*, és a *Nyelvhelyesség* kritériumokkal értékeljük egy 0-tól 5 pontig tartó skálán. A *Folyamatosság és koherencia* kritériumot az első és a harmadik feladat esetében együttesen használjuk szintén egy 0-tól 5 pontig tartó skálán, mert mindkét feladat interaktív jellegű dialógus, míg a második feladat esetén külön értékeljük ezt a szempontot, mert ez egy monológ. A *Kiejtés* kritériumot a három feladaton átívelően egyszer értékeljük szintén egy 0-tól 5 pontig tartó skálán.

A 10. táblázat az első négy legszigorúbban értékelt azaz a legalacsonyabb pontszámokkal értékelt kritériumot, a 11. táblázat pedig a négy legenyhébben értékelt, azaz a legmagasabb pontszámokkal értékelt kritériumot tartalmazza. A kritériumok utáni szám azt mutatja, hogy az a kritérium a három feladat közül melyikre vonatkozik.

	Angol	Német	Francia	Olasz	Spanyol
1.	Nyelvhelyesség3	Kifejezőkészség1	Nyelvhelyesség3	Kifejezőkészség2	Nyelvhelyesség3
2.	Nyelvhelyesség2	Nyelvhelyesség1	Nyelvhelyesség2	Nyelvhelyesség2	Foly és koh2
3.	Foly és koh2	Feladatmegoldás1	Foly és koh 1-3	Foly és koh2	Kifejezőkészség3
4.	Nyelvhelyesség1	Nyelvhelyesség3	Nyelvhelyesség1	Nyelvhelyesség1	Feladatmegoldás3

10. táblázat. Legszigorúbban értékelt kritériumok

	Angol	Német	Francia	Olasz	Spanyol
9.	Kifejezőkészség1	Kifejezőkészség2	Kifejezőkészség1	Foly és koh 1-3	Kifejezőkészség2
10.	Kiejtés	Kiejtés	Kifejezőkészség2	Feladatmegoldás3	Feladatmegoldás2
11.	Feladatmegoldás3	Foly és koh2	Feladatmegoldás1	Feladatmegoldás1	Kifejezőkészség1
12.	Feladatmegoldás1	Feladatmegoldás2	Feladatmegoldás2	Kiejtés	Feladatmegoldás1

11. táblázat. Legenyhébben értékelt kritériumok

A 10. táblázatból az látszik, hogy a vizsgáztatók (nyelvtől függetlenül) a legszigorúbban a nyelvismereti kritériumokat kezelték, azaz a *Nyelvhelyességre* és a *Kifejezőkészségre* megítélt pontokkal bántak leginkább szűkmarkúan. Ez a megfigyelés két ok miatt jelentős. Egyrészt az egyes nyelveken nagyon eltérő standard pontszámú teljesítménymintákat kellett értékelni, tehát a nyelvismereti kritériumokkal kapcsolatos szigorúság nem annak volt köszönhető, hogy esetleg gyenge nyelvi szintű volt az összes értékelt teljesítmény, azaz a vizsgáztatók teljesítménytől függetlenül értékelték szigorúan a nyelvismereti kritériumokat. Másrészt pedig érdekes összefüggés, hogy a KER feladatlapon is a B2 szintű *Grammatikai helyesség* volt az egyik legkönnyebb

item, a vizsgáztatók ezt ismerték a legjobban és ez volt az a kritérium, amely esetén a legerősebben nyomták meg a ceruzát a vizsgateljesítmények értékelésekor.

A kommunikatív kritériumok alig tudtak bekerülni az élvezőnybe, ez alól csak a német és a spanyol nyelvek volt kivétel: a *Feladatmegoldás1* (német) és *Feladatmegoldás3* (spanyol) ugyanis bekerült a legszigorúbban értékelt kritériumok közé. A spanyol nyelv egy másik szempontból is kissé eltér a többi nyelvtől. A legszigorúbban ugyan itt is a *Nyelvhelyességet* (3. feladat) értékelték és a harmadik helyen is nyelvi kritérium szerepel (*Kifejezőkészség3*), de a kettő közé ékelődik a *Folyamatosság és koherencia*, a negyedik helyen pedig már a *Feladatmegoldás3* szerepel. A legenyhébben értékelt kritériumok köre már hasonlatos a többi nyelvhez, ugyanis az utolsó három helyből kettőt itt is a *Feladatmegoldás* (1. és a 2. feladat) foglal el.

A fenti jelenség ellentéte tapasztalható a legenyhébben értékelt kritériumok esetén, amit a 11. táblázat mutat, itt ugyanis a kommunikatív kritérium, azaz a *Feladatmegoldás* túlsúlya figyelhető meg. Ez nem támasztja alá azt a vélekedést, amely szerint a vizsgázók viszonylag gyenge kifejezőkészsége befolyásolhatja a kommunikatív érték, azaz a *Feladatmegoldás* megítélését. Ezt az is alátámasztja, hogy a vizsgáztatók nem estek a halo-effektus csapdájába, azaz az egyik kritériumra adott pontszám nem befolyásolta a többi kritériumra adott pontszámokat. Ez a megfigyelés azonban statisztikai módszerekkel még további ellenőrzéseket igényel.

Egy másik érdekesség is nyilvánvalóvá vált a vizsgáztató-továbbképzés során. Azokon a nyelveken, ahol határesetbe tartozó vizsgázói teljesítményt kellett értékelni, jobban szórtak az eredmények, azaz nem volt olyan mértékű egyetértés a vizsgáztatók értékelései között, mint azokon a nyelveken, ahol egyértelműbben a megfelelő tartományba eső teljesítményt kellett értékelni. A jövőben érdemes lenne a mintateljesítmények kiválasztásakor ezt kompenzálni: azokon a nyelveken, ahol most határesetnek számító teljesítményt kellett értékelni, egyértelműen megfelelő vizsgázói teljesítményt kellene értékelteni, míg azokon a nyelveken, ahol most nagyon sikeres vizsgázói teljesítményt kellett értékelni, a jövőben inkább határesethez közeli teljesítményt kell választani. Ez gyakorlatilag ellenpróbája lehetne a jelenlegi eredményeknek.

A harmadik tanulság pedig az, hogy most nem videóra hanem audiófájltra rögzített teljesítményeket kellett értékelni, és nem tudható, hogy ez milyen mértékben befolyásolta az értékeléseket. A legközelebbi alkalommal érdemes lenne videóra rögzített vizsgateljesítményeket használni a továbbképzés során, hiszen más *csak hallani* és más *hallani és látni* a vizsgát A továbbképzésen ugyan jó minőségű felvételeket lehetett meghallgatni, de bizonyára kisebb koncentrációt igényelt volna, ha látni is lehetett volna a vizsgázót, hiszen például a látható nonverbális reakciók a beszéd közbeni szüneteket is tolerálhatóbbá tehetnék volna.

Összefoglalás

A tanulmány a BME Nyelvvizsgaközpont szóbeli értékelői számára szervezett online továbbképzés módszereit, eredményeit és legfontosabb tanulságait tárgyalta. Az első részben részletesen ismertettük a KER familiarizációs teszt módszereit és eredményeit, a második részben pedig a részletek mellőzésével, csupán néhány fő tendenciára koncentrálni ismertettük a szóbeli teljesítményminták értékelésének tanulságait. Utóbbi esetben a részletek mellőzésének az volt az oka, hogy a szóbeli teljesítmény-

minták értékelésekor olyan érzékeny adatok is keletkeztek, amelyeket egy működő vizsgaközpont nem adhat ki.

Összegezve a KER skálák ismereteit ellenőrző tesztet megállapítható, hogy a vizsgáztatók KER ismeretei jók, és ezt egy megbízhatónak bizonyult teszt segítségével mértük fel. Ha az eredményeket a szintek felől közelítjük meg, akkor a nehézség tekintetében a három szint deskriptorai között kicsi, ám statisztikailag szignifikáns különbségeket találtunk: a B1 skálákat ismerték a vizsgáztatók a legjobban, ezt követte a B2, majd a C1. Ez a sorrend nem véletlen, hiszen a B1 szintű deskriptorok meglehetősen jól elkülöníthetőek a B2 és a C1 szintű itemektől. Ennek ellenére a legnehezebb deskriptor is a B1-esek közül került ki, ami elsősorban annak tartalmának, illetve megfogalmazásának, nem pedig a vizsgáztatók hibájának róható fel.

Ha az eredményeket az egyes KER skálák felől közelítjük meg, akkor a 91% feletti nehézségi értékű (azaz legkönnyebb) hét item közül öt a *Grammatikai helyesség* és a *Szókincs terjedelme* skálák közül került ki. Nagyon tanulságos, hogy ez a tudás visszaköszönt a szóbeli teljesítmények értékelésekor nyelvfüggetlenül is, hiszen a vizsgáztatóink a *Nyelvhelyesség* és a *Kifejezőkészség* kritériumokat értékelték a legszigorúbban, tehát azokat, amelyeket a KER skálák közül a legjobban ismertek.

A legnehezebbnek bizonyult nyolc deskriptor nyolc különböző skálából került ki. Ezen itemek körében érdekes megfigyelés volt, hogy néhány C1 szintű itemet jónéhányszor B1 szintűnek tüntettek fel a vizsgáztatók, míg a B2 szintű itemeket jóval ritkábban tették a B1 szintre.

A szóbeli teljesítmények értékelésekor három jelenségre utaltunk. Az első az egyes értékelési kritériumokra adott pontszámok különbsége, a második a határesethez közeli és távoli teljesítmények problémája, a harmadik pedig a formátum, azaz az audio hangfájokra és a videóra rögzített teljesítmények értékelése közötti esetleges különbségek kérdése volt. A vizsgáztatók a legszigorúbban a nyelvismereti jellegű kritériumokat értékelték; a határesetekhez közeli vizsgázói teljesítmények esetén nagyobb szórást mutattak a vizsgáztatók által megítélt pontszámok, mint a határesetektől távoli teljesítmények esetén; míg egy jövőre vonatkozó tanulság, hogy a felvételek formátuma (audio vs video) is befolyásolhatta az értékelők munkáját.

A fentiekén kívül még számos megfontolandó tanulsága volt a továbbképzésnek mind a vizsgaközpont, mind pedig az egyes vizsgáztató kollégák számára. Ezen tanulságok leszűrése és a vizsgáztatásba történő visszaforgatása elsősorban a vizsgázók miatt elemi érdek.

IRODALOM

- Brown, J. D. (2002): Statistics corner. Questions and answers about language testing statistics: The Cronbach alpha reliability estimate. *Shiken: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, Vol. 6 No. 1. (p. 17 - 19) [ISSN 1881-5537]. http://hosted.jalt.org/test/bro_13.htm Letöltve 2010. december 12.
- Dávid Gergely (2012): A szintleírások nyelvének szerepe a *Közös Európai Referenciakeret* magyar, angol és német nyelvű kiadásában. *Magyar Pedagógia* 112/1, 19–39.
- Green, R. (2013): *Statistical analyses for language testers*. Palgrave Macmillan: Basingstoke.

- Imam, H.—Shaw, S. (2013): *The CEFR: over-utilised or under-utilised? Perspectives from Cambridge Assessment*. <http://www.cambridgeassessment.org.uk/images/the-cefr-stuarty-shaw-helen-imam-presentation.pdf>
- Linacre, M. (2014): *A user's guide to WINSTEPS: Rasch-model computer programs*. Chicago: Winsteps.com. <http://www.winsteps.com/winsteps.htm>
- PTMIK (2002): *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Budapest: Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- North, B. —Goodier, T. —Piccardo, E. (2017): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume with new descriptors*. Provisional edition. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2-teaching/168074a4e2>

KISS JENŐ, PUSZTAI FERENC (FŐSZERKESZTŐ)

A MAGYAR NYELVTÖRTÉNET KÉZIKÖNYVE

548 oldal 6990 Ft

Nemzeti kultúránk legfőbb hordozója a magyar nyelv. Több évezredes története sokakat érdekel. A magyar nyelvtörténet kézikönyve közérthető módon foglalja össze az eddigi vizsgálatok megállapításait, kiegészítve őket a legújabb kutatások eredményeivel.

A kötet a magyar nyelv három és fél ezer éves történetét a következő öt nagy korszakra bontva tárgyalja: ősmagyar kor; ómagyar kor; középmagyar kor; újmagyar kor és az újabb magyar kor.

A kézikönyvben az elméleti kérdések felvetése (a nyelvi változás mikéntje, a változás és a nyelvtörténet kapcsolatának mibenléte) és tisztázása után az érdeklődők részletes képet kapnak a legfontosabb magyar nyelvemlékekről, valamint a magyar helyesírás és hangjelölés történetéről.

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

MAKKOS ANIKÓ

A fordítási feladatok megújítása az idegen nyelvek oktatásában

Renewing translation tasks in foreign language teaching.

In today's foreign language classrooms there are very different and sometimes extreme approaches to using the students' mother tongue. This paper suggests ways in which mediation could be made a useful activity to prepare students for a real-life communicative situation they might face as foreign language speakers. Renewed translation tasks, as opposed to pedagogical translations, improve several mother tongue and foreign language skills by making the students more aware of the similarities and differences between the languages involved. The examples taken from university students' translations from English into Hungarian demonstrate that there is a great deal that can be done in foreign language classrooms with regard to raising language awareness. Furthermore, foreign language teaching could also benefit from introducing the attitudes of professional translators to language learners by including translation in the language learning process. While language learners do translate, they should and could do so far better if their teachers adopted a different perspective and tried out new approaches.

Keywords: translation, mediation, comparative language teaching, written text production, teacher trainee education

Bevezetés

A tanulmány célja annak megvilágítása, hogy az idegen nyelvek oktatásából mára szinte teljesen száműzött anyanyelvnek megvan a szerepe és helye az idegen nyelvi órán. Egyrésztől bölcs dolog, ha az idegen nyelvek tanulása során a nyelvtanár épít a diákok anyanyelvi tudására, mivel a kontrasztív nyelvoktatás komoly segítséget nyújthat az idegen nyelvek elsajátításában és általában a nyelvi tudatosság fejlesztésében. Másrésztől a poszt-kommunikatív nyelvoktatás korában még mindig az a tapasztalat, hogy a nyelvtanulók nincsenek tudatos birtokában az idegen nyelvek grammatikai és lexikai rendszerének. Mindezek miatt indokolt megfontolni az ötödik nyelvi készség fejlesztésének beépítését a tantermi gyakorlatba. A nyelvek közötti közvetítés korunk valós nyelvhasználati igénye, aminek oktatása lehetőséget tud adni arra, hogy autonóm, individualizált, intenzív tanulási élményt adjon, és megalapozza a későbbi szaknyelvi és szakfordítói képzést. A közvetítési-fordítási feladatok további előnye, hogy irányuktól függetlenül egyszerre fejlesztik az anyanyelvet és az idegen nyelvet és tudatosítják a nyelvhasználatot.

Anyanyelvünk elszigetelt volta miatt az idegen nyelvek elsajátítása mindig is fontos volt Magyarországon, és a rendszerváltás után újabb lendületet kapott. Az évszázadok alatt több, a korsellemnek aktuálisan megfelelő módszerrel igyekeztek a nyelvtanárok

sikereket elérni. A tömeges nyelvoktatás korában, illetve amikor a többnyelvű kommunikáció a mindennapok gyakorlatává válik, a sikeres nyelvtudás kritériumai a korábbiakhoz képest több ponton megváltoztak. Nem kell képzett fordítónak vagy tolmácsnak lenni ahhoz, hogy egy jó nyelvtudással rendelkező alkalmazottól elvárják, hogy munkája során nyelvi közvetítést végezzen (vö. Major 2000; Dróth 2001; Feketéné Silye 2002). Az is tény, hogy azok az anyanyelven megjelenő tartalmak, amelyekkel lépten-nyomon találkozunk médiafogyasztókként, túlnyomó többségükben idegen nyelvű forrásokból származnak, és ezek átültetőinek többsége sem fordító. De ugyanígy gondolhatunk az egyre szélesebb igényeket kielégítő közösségi tolmácsolásra is (PSIT – Public Service Interpreting and Translating), amit sokszor az adott szakterületen (jog, egészségügy, oktatás, államigazgatás stb.) dolgozók végeznek, akik szintén nem hivatásos nyelvi közvetítők. Az idegen nyelveket beszélők tudásának napjainkban ilyen igényeket is ki kell tudni elégítenie, ezért a nyelvoktatás céljainak is változni kell. Ahogy Dévény (2008) is megjegyzi, az idegen nyelvi közvetítés a komplex nyelvtudás része, ezért szükséges lenne azt integrálni a nyelvoktatásba.

A fordítási ismeretek mellett szükséges még megemlíteni a professzionális fordító és a nyelvtanuló szemléletmódja közötti különbséget is. Amikor a nyelvtanuló az osztályteremben fordítási feladattal szembesül, akkor az nagyrészt még mindig azért történik, mert tanára a fordítást nyelvtani, szövegértési vagy szókincs jellegű tesztként használja. Ebből egyenesen következik, hogy a nyelvtanuló is hasonlóan viszonyul a szöveghez, és csak különálló és megoldandó nyelvi problémákat lát benne. Az ilyen fordításokat tanfordításoknak nevezzük, az idegennyelv-órán történő használatukat Heltai (1995) már remekül összegezte. Ezzel szemben a fordító úgy tekint a fordításra, mint független, eredeti nyelvi termékre, amely valós funkcióval és célnyelvi közönséggel rendelkezik. Ahogy azt a szakirodalom is megállapítja, a fordításoktól napjainkban egyre inkább azt várják el, hogy „független, autonóm, önállóan funkcionáló” (Williams 2005: 124) szövegek legyenek. A fordítási tevékenységre és annak eredményére tehát erősen hat az is, hogy miként értelmezzük a fordítást, ezért ezt a megközelítést is szükséges lenne átvinni a tantermi gyakorlatba.

A jelen tanulmány arra kíván rávilágítani, hogy modern típusú közvetítési-fordítási feladatok és tudatos képzés hiányában milyen problémákkal szembesülnek a nyelvtanulók, ha anyanyelvükre kell fordítaniuk. Az idézett fordítási megoldások tanító szakos, angol nyelvi műveltségterületen tanuló egyetemi hallgatók angol-magyar irányú fordításaiból származnak. Ezekkel igyekszem megmutatni, hogy még az anyanyelvi szövegek is sokféle és gyakran meglepő hibákat tartalmaznak, illetve hogy sok olyan jellegű hibát látunk, amelyek oktatással és gyakorlással kiküszöbölhetőek.

Fordítás és idegennyelv-oktatás

A fordítást először House (1980) definiálta úgy, mint az ötödik idegen nyelvi készséget, mely meghatározás a magyar nyelvű szakirodalomba Bárdos (2000) által is átkerült. A fordítás beillesztése az idegen nyelvi készségek sorába jól mutatja, hogy a fordítás és az idegen nyelvi kommunikáció szoros összefüggésben állnak. Ahhoz, hogy megértsük az anyanyelv és fordítás jelenkori szerepét az idegen nyelvi órákon, érdemes egy pillantást vetni arra, hogy az egymást követő nyelvoktatási módszerek hogyan viszonyultak ezekhez.

A fordítás, szemben az élő kommunikációval, gyakran volt a nyelvtanulók alaptevékenysége, mely tantermi gyakorlatként a nyelvtani-fordító módszerként vált ismertté a 19. század elején. A nyelvórán nyelvtani szabályok tanulása és begyakorlása volt az elsődleges cél, ennek megfelelően a fordítások alapegysége a mondat volt. A nyelvhasználatot nem gyakorolták, és leggyakrabban irodalmi szemelvényekkel dolgoztak, hiszen holt nyelvek, a latin és ógörög elsajátítására alkalmazták az eljárást. Ennél a módszernél az anyanyelv központi szerepet játszott, míg a célnyelv használata minimális volt. Az ezt követő módszerek, mint a direkt, audio-lingvális, kognitív vagy kommunikatív mindegyike arra törekedett, hogy megfordítsa a nyelvórán az arányokat, és a célnyelvet, azaz az idegen nyelvet kizárólagosan használja a nyelvtanulás során. Mindebből egyenesen következik, hogy a módszerrel együtt a fordítás mint feladat is eltűnt a nyelvtanulásból.

Bár a poszt-kommunikatív nyelvoktatásként összegzően emlegetett új eljárások és azok szemléletmódja egyre inkább terjed, a gyakorlatban még kevésbé érzékelhetőek a jótékony hatások. Elgondolkodtató, hogy a 2012-es NAT csak a klasszikus nyelvek, melyek alatt elsődlegesen a latint érti, esetében említi a fordítást a fejlesztési feladatok között „közvetítő készség”-ként. A leírás (2012: 10686) kifejti, hogy „a fordítás készsége erősen fejleszti a fogalmazás készségét és az erre irányuló igényességet mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi megnyilatkozásokban.” Tehát a módszer pozitív hatásait elismeri, de használatát erősen leszűkíti, mivel ugyanez a dokumentum az élő idegen nyelvek leírásában csupán lábjegyzetben utal a közvetítésre – zárójelesen azt fordítás- és tolmácsolásként értelmezve –, és csak annyiban, hogy az a nyelvi kompetencia alá „tartozhat”¹. A jelenlegi alaptanterv a fejlesztési területek között már nem említi ezt az idegen nyelvi készséget.

Hogy az utóbbi évtizedekben a fordítással és nyelvoktatással foglalkozó szakemberek körében újra megfogalmazódott a fordítás nyelvtanulásba illesztésének igénye, illetve olyan módszerek alkalmazásának szükségessége, amelyek revideálják az anyanyelv szerepét az idegen nyelvi órán, arra Bárdos alábbi idézete jó magyarázattal szolgál: „A nyelvtanítás több mint kétezer éves története az ösztönös, illetve a tudatos elemeket előtérbe állító módszerek állandó csatája” (Bárdos 2004: 16). Az egészen a közelmúltig uralkodó kommunikatív módszer egyik negatív eredménye ugyanis, amit Budai (2013: 49) „idegen nyelvi sejtés” terminussal nevez meg, mely szerint a nyelvtanulóknak nem alakulnak ki pontos fogalmaik arról az idegen nyelvről, amit használnak. Salánki (2004) nyelvszakos egyetemi hallgatók fordításait vizsgálta, és szerinte a középiskolai nyelvtanításnak a fordításhoz való sajátos viszonyát jelzik kutatási eredményei. Megállapítja, hogy „a tanulók igen hiányos és pontatlan nyelvtani ismeretei” akadályozzák az idegen nyelvi szöveg jó megértését, és így rontják a fordított, célnyelvi szöveg minőségét (Salánki 2004: 44). Dékány (2001) elsősorban az egyetemi nyelvszakos és tanár szakos hallgatók idegen nyelvi képzéséről értekezve jegyzi meg, hogy a fordítást mint készséget kell oktatni, és az egyetlen különbség az lehet, hogy „a nyelvtanulóknak nem másként, hanem mást kell fordítaniuk” (Dékány 2001: 96). Hönigre (1991) hivatkozva azt is állítja, hogy a felsőoktatásban gyakran elő-

¹ <http://regi.ofi.hu/idegen-nyelvek>

szőr fel kell számolni azt „fordítói inkompetenciát”, amit a megelőző idegennyelv-oktatás okoz.

Fontos még megjegyezni, hogy az idegen nyelvet oktató kollégák részéről is van érdeklődés az iránt, hogy milyen módszerek fogadhatóak el vagy követendőek az anyanyelv és a fordítás szerepét illetően. Ahogy Fischer (2010) írja, egy tanártovábbképzés során többen tették fel neki azt a kérdést, hogy „érdemes-e (sőt hiba-e!) fordítási-közvetítési feladatot építeni a nyelvoktatásba (Fischer 2010: 51). Ahogy írja, mivel „nincs olyan »kötelező erő«, amely fordítási-közvetítési feladatokat (és ehhez iránymutatást) tenne szükségessé”, nem zárható ki, hogy „a tanárok a régi módszereket alkalmazzák” (i.m. 60).

A fordítás aktuális trendjei

Ahhoz, hogy valós, a célnyelvi felhasználó számára megfelelő (adequate) és elfogadható (acceptable) fordítás születessen, ismerni kell a kommunikatív fordítás ismérveit. Klaudy mint fordításoktató pragmatikusan közelíti meg a kérdést, és azt írja, hogy a fordítás „írott forrásnyelvi szöveg megértésének (dekódolás), a forrásnyelvi szövegről a célnyelvi szövegre való áttérésnek (transzkódolás) és írott célnyelvi szöveg megalkotásának (kódolás) folyamata” (Klaudy 2009: 152). Ez a meghatározás arra is rámutat, hogy a fordítás reprodukció, mert egy forrásnyelvi szöveg a kiindulópontja, interpretáció, mert ennek a szövegnek, illetve a szerző szándékának megértését feltételezi, és produkció, mert egy új szöveg létrehozására irányul. A fordítás így párbeszédként is értelmezhető, amely az eredeti szöveg és a fordító között zajlik.

Fontos változás, amire Nord (2006) is rámutat, hogy többé már nem a forrásnyelvi szöveg, hanem a kommunikációs cél irányítja a fordítót, az a funkció, amit a szöveg a célnyelvi rendszerben be fog tölteni. Gyakori jelenség, hogy a célnyelven egy teljesen más műfajú vagy regiszterű szöveget kell a fordítónak létrehoznia, mint ahogy az olvasóközönség is természetesen más lesz. Ezzel párhuzamosan a fordításnak az a fázisa is nagyobb hangsúlyt kap, amikor a célnyelvi szöveg elnyeri végleges formáját. Jakobsen (1994) meglátása ma aktuálisabb, mint valaha, mely szerint a fordítás alapvetően szövegalkotás, csak annak egy nem hétköznapi fajtája. Károly (2014) is a fordítási szövegalkotást „a fordítás célja és funkciója függvényében *dinamikusán változó mértékben produktív és reprodukzív természetű jelenségnek*” látja, amely „egyszerre áll szövegprodukciónál és szövegprodukciónál” (Károly 2014: 93, kiemelés az eredetiben). A fordítóprogramok elterjedésével a nyers szövegek alapján történő megszövegezés is egyre gyakoribb feladata a fordítónak. Leegyszerűsítve azt is mondhatnánk, hogy már nem a forrásnyelvi, hanem a célnyelvi szöveg az elsődleges.

Egy másik fontos jelenség, hogy a kutatás egyértelműen a fordítás folyamatának feltárása felé fordult. Nord (2011) itt is funkcionalista megközelítést alkalmaz, és egy önmagába visszatérő cselekvéssorként értelmezi a fordítás folyamatát. Ennek főbb állomásai a fordítási utasítás értelmezése, a forrásszöveg elemzése, a fordítási stratégia megtervezése, végül pedig a célnyelvi szöveg létrehozása. Az egyes fázisokat a kutatás mozzanatai kötik össze, valamint külön-külön speciálisan az összehasonlítás (utasítás → szövegelemzés), a döntés (szövegelemzés → stratégiaalkotás), az átvitel (stratégiaalkotás → szövegprodukciónál) és a minőség-ellenőrzés (szövegprodukciónál → utasításértelmezés) lépései. A megnevezett cselekvések végrehajtásához a fordítónak

rendelkeznie kell speciális, a két nyelvre vonatkozó tudással (nyelv, kultúra, téma és terminológia), elméleti és szakmai tudással, valamint absztrakciós, döntéshozatali és ítéletalkotási képességgel és kreativitással. A létező modellek mindegyike hangsúlyozza a rekurzivitást; a folyamatos ismétlés és összehasonlítás a profi szövegalkotás ismérve, akármilyen fajtájú szövegalkotásról is legyen szó. Az empirikus kutatásoknak köszönhetően tehát egyre többet tudunk arról, hogy hogyan dolgozik a fordító, és hogy mit foglal magában a fordítói kompetencia. Ez azt is jelenti, hogy a valós fordítási feladatok mindezeket a képességeket és tudáselemeket is megerősíthetik.

A nyelvtanulói fordítás

A szakirodalomban több nézet tartja magát arra vonatkozóan, hogy a nyelvtanuló milyen módon tud fordítani. A legrégebben fennálló elképzelés, hogy minden nyelvhasználó tud fordítani, mert ez a nyelvtudással együtt járó képesség. Ezt nevezzük természetes vagy anyanyelvi fordításnak (Harris–Sherwood 1978; Toury 1995). Az újabb kutatások azonban ennél árnyaltabb képet festenek arról, hogy mi jellemzi a nyelvtanulói fordításokat. Lörcher (2005) szerint a nyelvtanulók csak az információra koncentrálnak, és ezért hajlamosak arra, hogy elhanyagolják a jelentést, szóhasználatot vagy stílust. Az ilyen fordítást inkább transzkódolásnak nevezi, ami nem ekvivalens az eredetivel, és nem elfogadható a célnyelven. Lörcher azt is megállapítja, hogy „ez a nyelvtanulók anyanyelvére fordított szövegeire is igaz” (Lörcher 2005: 605). Lesznayák (2008) is hasonló következtetésre jutott, amikor 7. és 11. évfolyamos nyelvtanulók fordításait vizsgálta. Azt találta, hogy bár ugrásszerű a fejlődés, mindkét korosztályban az információátvitel sokkal fejlettebb, mint a kifejezőképesség. Lesznayák úgy gondolja, hogy ez a természetes fordítói kompetencia egyik jellegzetessége lehet.

Erdemes felidézni, hogy a fordításban részt vevő nyelveknek mi a szerepe, mert ez alapvetően meghatározza azt a tudásszintet, amellyel minimálisan rendelkezni kell ahhoz, hogy a fordítási tevékenység sikeres lehessen. A professzionális fordítás, a produkció mindig anyanyelven (L1) történik, amely Skutnabb-Kangas (1984) alapján többféleképpen is meghatározható: lehet az elsőként elsajátított nyelv, vagy amelynek a leginkább birtokában van a nyelvhasználó, esetleg amelyet leggyakrabban használ, vagy amellyel leginkább azonosul. A fordítási folyamatban ez az A nyelv. A további nyelvek, B, C, D stb. a fordító munkanyelvei, melyek a mesterfokú felhasználói szinttől indulva (C1 és C2) az önálló felhasználói szintig bezárólag (B1 és B2) változhatnak a Közös Európai Referenciakeret (KER)² besorolásai szerint. A fordítási feladat jellegétől függően akár még alapszintű felhasználói tudással (A2) is elég rendelkezni, mivel a munkanyelvek a forrásnyelvek, melyek az értést biztosítják. Mindezek miatt meglehetősen csalogóka azt feltételezni, hogy a felsőfokú nyelvtudás egyenértékű a fordítási kompetenciával, vagyis hogy aki jól beszél egy nyelvet, az jól tud fordítani (vö. Krings 1986; Lörcher 1991; Kussmaul 1995; Pollmann 2004; Lesznayák 2004). Ha ugyanis anyanyelvre történik a fordítás, akkor a felsőfokot meghaladó nyelvi szintet reprezentál a célnyelv, de speciális tudás, azaz a fordítási kompetencia hiányában a produktum minősége mégis gyakran elmarad az elvárttól.

² http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

Egy angol-magyar fordítási feladat eredményei

A vizsgálat céljára a *The Economist* online kiadásának egy cikkét választottam³, melyet Robin Edina fordításkutató adaptált (lásd a Függelékben). Az eredeti 586 szavas cikket 279 szavasra zsugorította, amely így jobban illeszkedik a fordító szakos hallgatók fordítási feladatainak szokásos terjedelméhez és a nyelvtanulók kapacitásához. A fordítási feladatot 10 angol nyelvi műveltségterületen tanuló, elsőéves, tanító szakos hallgató végezte el otthoni munkaként. Minden hallgató rendelkezett B2-es szintű, államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal az adott idegen nyelvből. Egy hét állt rendelkezésre a fordítás elkészítésére, ezen belül más időkorlát nem volt, tehát mindenki belátása szerinti időt szánt a feladatra. Hasonló módon a diákok dönthettek arról is, hogy milyen segédeszközöket használtak a munka során.

A fordítási utasítás szerint egy olyan fordított szöveget kellett létrehozni, amely nyomtatásban megjelenhet például az egyetemi kari diákújságban, tehát jól olvasható és érthető a célnyelven a saját korosztályuk számára. A diákok előzetesen nem kaptak semmilyen képzést a fordítási folyamatra vagy speciális fordítói eljárásokra vonatkozóan, tehát átlagos nyelvtanulói előélettel, anyanyelvi beszélőként álltak neki a feladatnak. Ha bármiféle gyakorlattal rendelkeztek is fordítási feladatok terén, az csak tanfordítás lehetett. Fordításukat tehát nevezhetjük természetes vagy anyanyelvi fordításnak.

A célnyelvi szövegek elemzése és annak a forrásnyelvi szöveggel történő összevetése alapján kirajzolódott néhány hibatípus, amelyek általánosan jellemezték a fordított szövegeket. Az alábbi példák – a teljesség igénye nélkül – ezek illusztrálását szolgálják.

Szavak és jelentések keverése

Elsőként említeném a szavak, illetve jelentések keverését. A *more generously* kifejezést például egy fordítás az *általánosabb* szóval adta vissza, ami arra enged következtetni, hogy a *generously* szót a *generally* szóval keverte a hallgató. Hasonló jelenség volt tetten érhető a *widespread* szó esetében, amikor az *elég tág* szókapcsolat jelent meg a fordításban. Ebben az esetben a hallgató a *spread* utótagot egyszerűen ignorálta. A további példák azt mutatják, hogy sokszor nehéz volt megtalálni egy-egy szó pontos jelentését, és a hallgatók azzal is megelégedtek, ha valami hasonló jelentésű szót találtak. Visszatérve a *more generously* kifejezésre, a szövegbe illő *bőkezűbb* fordítás helyett a következő megoldások is előfordultak: *nagyvonalúbb*, *több nagylelkűséggel*, illetve *komolyabban*, melyek egyike sem felelt meg a szövegkörnyezetnek. Az *incoming prime minister* kifejezésben az *incoming* szó így lett *betelepült*, illetve *vezető* magyarul. Az *ordinary people* kifejezés három fordításban is *átlagos emberek* lett, egy esetben pedig *átlag emberek* (sic!). A *the mentally ill* szókapcsolat a *mentális megbetegedések* vagy *betegségek* fordítást kapta négy alkalommal, míg egy hallgató az *elmebeteg* szóösszetétellel feleltette meg.

A forrásnyelvi szöveg egy mondata különösen nagyszámú sikertelen fordítási megoldást hozott, és itt is egyetlen szó rossz értelmezése van a háttérben. Az eredeti mondat a következő volt: *Yet spending on research into these conditions are paltry.*

³ <http://www.economist.com/news/leaders/21676771-fine-words-mental-health-should-be-matched-money-research-but-not-just>

A *condition* szó betegség jelentésben illeszkedik az adott mondatba, ennek megfelelően egy elfogadható megoldás például a következő: Mégis keveset költenek ezeknek a betegségeknek a kutatására. A szó feltétel vagy körülmény jelentése jobban ismert és elterjedtebb, ez okozhatta, hogy a hallgatók többsége ezt a jelentést próbálta beilleszteni a mondatba, mint látható, kevés sikerrel:

Mégis a kutatásra való költekezés a feltételekhez elég csekély.; Eddig a kutatási feltételekre költött pénz elég csekély volt.; Eddig a kutatási feltételekre szánt pénz elég csekély volt.; Mégis költenek kutatásra ezekben a vacak helyzetekben.; Még kutatásokra költeni e körülmények között felesleges.; Mégis, az ilyen körülményekről készített kutatásokra költött pénz jelentéktelen.

Két hallgató kikerülte a szó fordítását egy visszautalással, míg további két hallgató az állapot szóval sikeresen adta vissza a szándékolt jelentést:

Ennek ellenére az anyagi ráfordítás ezeknek az állapotoknak a kutatására jelentéktelen.; És mégis, ezeknek az állapotoknak a kutatására csekély összegeket fordítanak.

Hasonló problémát okozott a *dig deep* kifejezés fordítása is, ami a szövegben a 'mélyen a zsebébe nyúl' értelemben szerepel. Ezt az átvitt jelentést meg kellett volna keresniük a szótárban a hallgatóknak, amit csak egyikőjük tett meg. Hármán a 'segít/besegít' igét használták, amivel a mondat értelmet nyert ugyan, de elveszítette az eredeti képes kifejezést, és kissé homályban maradt a segítség mibenléte is. A többi hat hallgató megelégedett a szó szerinti jelentéssel, így születtek meg a *mélyre/mélyebbre ás/ásnak/ássanak* kifejezések, vagy a szintén sikertelen *foglalkozzanak a lelki egészségükkel* formula.

A vizsgált nyelvtanulók egy része tehát jellemzően nem fektette bele a fordítási folyamatba azt a plusz munkát, ami szükséges lett volna ahhoz, hogy feltárja egy-egy szónak vagy kifejezésnek a szövegbe illeszkedő jelentését, és megelégedett egy olyan megoldással, ami nem adta vissza a teljes vagy pontos jelentést.

Interferencia

Egy másik jellegzetes hibatípus volt a forrásnyelvi szöveg grammatikai megoldásainak és szerkezeteinek túl szoros követése, ami az interferencia jelenségébe tartozik. Az egyeztetés szabályainak például nem feleltek meg azok a magyar megoldások, amelyekben a hallgatók a forrásnyelvi szövegben többes számban lévő főneveket a fordításban is többes számban hagyták a szükséges egyes számú alakok helyett. Ilyen volt az *on many other things – sok más mögöttes dolgokra* megfeleltetés, a *many physical illnesses – megannyi fizikai betegségek* vagy az *In most wealthy countries – A legtöbb gazdag országokban* fordítás. Ez a három hibás megoldás három különböző fordításban bukkant fel, tehát nem elszigetelt jelenségről van szó.

Az előbbi példánál is látványosabb az a fajta szövegszerkesztési eljárás, amelynek eredményeképpen Klaudy (1987) terminusával élve kvázi-helyes szövegeket hoztak létre a hallgatók, azaz szövegük gyakran idegenszerű. Ezek a szószerkezetek vagy mondatok a forrásnyelvi szöveg szószerkezeteinek vagy mondatainak szórendjét szinte egy az egyben követik, és ezáltal jelentősen eltérnek a természetes anyanyelvi szerkezetek felépítésétől, és makroszinten félreviszik a jelentést. Lássunk néhány példát! A főnevet magyarázó értelmű szerkezet az angol nyelvben vesszővel elválasztva, kötőszó nélkül állhat a főnév után. Ha ezt a fordításban is követjük, akkor ez a szerkezet magyarul

hiányos lesz. Ezt mutatja a következő részlet: ... *according to the OECD, a think-tank*. A hallgatók, követve az eredeti szöveget, a következő megoldásokra jutottak:

(...) *a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet szerint, egy agytröszt.*;
 (...) *OECD szerint, egy agytröszt.*

Egy másik részlet is hasonló szó szerinti egyezést mutat az eredeti szöveggel: *It lacks an effective lobby...*; a hallgatói fordításban: *Hiányt szenved egy hatásos lobbiban*. Több fordításban is problémát jelentett az időhatározói kifejezések helyes sorrendjének megválasztása, ami az eredeti sorrend és a központosítás megváltoztatását vonná maga után. Az alábbiakban látjuk a kevésbé sikeres megoldásokat:

A brit általános választások előtt májusban ...; A nagy britanniai általános választások előtt májusban ...; Még a brit általános választások előtt májusban, ...; Anglia májusi általános választása előtt, ...

Ha sikerült is a helyes szórendet alkalmazni, a központosítás még akkor is problémát okozott: *A májusi, brit általános választások előtt, ...*. Bár az ide vonatkozó példákat lehetne még sorolni, már csak egy részletet emelnék ki a szövegből. Itt is a szórend okozott problémát. Az eredeti szövszerkezet a következő volt: *Fine words on mental health ...*, ahol a magyar fordítások egy része ismét túl szorosan követte az eredeti szórendet:

A szép szavakat a mentális egészségről ...; A szép szavaknak a lelki egészséggel kapcsolatban ...; A megfelelő szavaknak a mentális egészségről ...

A fenti példák alapján kijelenthetjük, hogy a forrásnyelvi szöveg hatással volt a nyelvtanulók fordításaira, és az attól való elszakadás nehézsége több esetben vezetett hibás vagy kvázi-helyes anyanyelvi szerkezetekhez.

Az értelem és a pontosság hiánya

Bár súlyos kijelentésnek tűnik, de a 10 fordításból alig van olyan, amelyikben ne lennének értelmetlen, vagy a szöveg mondandójának esetleg teljesen ellentmondó mondatok. Idézzünk néhány példát!

- *Megvizsgálva, a lelki betegségek jelentős hozamot termelnek, és reménykecsegtetően hosszú távú befektetésnek bizonyulnak.*
- *Úgy tűnik a gazdasági teher súlyosabban nő.*
- *Hiányt szenved egy hatásos lobbiban, hogy illeszkedjen olyan csoportokhoz, amik a rák és a szívbetegségek áldozatait képviselik.*
- *A mentális egészségügy legalább annyiba kerül, mint a termelésben elvesztett 4 %-a a GDP-nek, rokkantsági ellátások és egészségügyi számlák, az OECD, egy ötletadó szervezet szerint.*
- *A szép szavakat a mentális egészségről össze kellene hangolni a pénzzel a kutatásra – de nem csak az államban.*
- *Számos betegség aránytalanul sújtja a korábbiakat, de a mentális betegségek hajlamosak arra, hogy megteremtsenek egy fiatal, aláaknázott termőképességet.*

További probléma, hogy a mondatok szövegezése pontatlan, egy-egy helytelenül használt szó nehezíti az értelmezést:

- *Ez az, amiért fontos, hogy a politikusok megtartsák a szavaikat – és az átlagos emberek is segítsenek.*
- *Az életüket rövidre vágják: a súlyos mentális betegségektől szenvedők a populáció többi tagjánál 15-20 évvel fiatalabban halnak meg.*

- *De még mindig egy súlyos emberi és gazdasági veszteséget szerez.*

Mindezek felül a szözerkezeteket, tagmondatokat és mondatokat összetartó kapcsolatok is gyakran hibásak, hiányosak vagy az írott szövegektől elvárhatóhoz képest túl lazák:

- *A nyugati politikusok késve ébredtek a súlyos károokra, amelyet a mentális betegség okozott.*
- *Amerikában a politikusok figyelembe vették a zavart fiatalok tömeges lövöldözéseit és felvázolták a konklúziót: hogy jobban kell foglalkozni a mentális problémákkal.*
- *Vizsgálva a mentális betegséget, van remény a jövőbeni visszaszorításra.*
- *A mentálisan betegeket nem lehet a ráktól vagy szívélégtelenségtől szenvedőkhöz hasonlóan hatékonyan kategorizálni. Más fizikai betegségekkel szemben nem nyilvánvalóan halálosak. De továbbra is komoly emberi és gazdasági veszteséget jelentenek.*

Az idézett mondatok kétségtelenül alátámasztják, hogy a vizsgálat tárgyát képező, anyanyelvre fordított szövegek ebben a formában nem lennének alkalmasak arra, ami a fordítói utasításban célként megjelent, vagyis hogy nyomtatásban megjelenhessenek. A 10 fordításból változatlan formában egyetlen munka állná meg a helyét, míg két-három írás apróbb módosítások után közölhető lenne. A többi fordítás komolyabb átdolgozást igényelne, illetve legalább két szöveg a jelenlegi formájában még kiindulópontként sem lenne használható egy elfogadható fordítás elkészítéséhez.

Következtetések

Véleményem szerint a nyelvpedagógia és a nyelvtanárok sokat tehetnének a jelenlegi helyzet javítása érdekében, mely helyzetet igyekeztem feltárni a korábbiakban bemutatott nyelvtanulói fordítások vizsgálatával. Mire is lenne szükség?

Fontos lenne meghallgatni a témában évek óta felszólaló szakemberek véleményét, akik mind szorgalmazzák az idegennyelv-oktatás és a fordítóképzés eredményeinek integrálását és további kutatások elvégzését. Ahogy Fischer (2010: 60) írja, „a hazai fordítástudomány (és fordítóképzés) számos eredményt tud felmutatni, és szomorú lenne, ha ez észrevétlen maradna a nyelvtanításban”. Budai (2010) hasonló szellemben javasolja, hogy érdemes lenne új megvilágításba helyezni a fordítást a nyelvtanításban belül, azaz valóban úgy kezelni, mint egy ötödik nyelvi készséget, és a nyelvfejlesztés részévé tenni a fordítási feladatokat. Heltai (1995) is azon a véleményen van, hogy a fordítás előnyökkel jár a nyelvtanításban, ő ezek közül a tudatos nyelvtanulást emeli ki.

A tantermekben elsődleges cél lenne a kommunikatív fordítás folyamatközpontú oktatása, vagyis annak megtanítása, hogy a fordítás állandó keresés, átalakítás és kiegyenlítés. Valós, életszerű feladatok és aktuális, érdekes témák kelljenek, amelyek biztosítják a tanulói motivációt. A készségfejlesztés kulcsa a gyakorlás, tehát elengedhetetlen, hogy rendszeressé váljon a fordítási gyakorlat az idegen nyelvi órákon. Ez az a feladattípus, amely esetében a tanulótársak is sokat tudnak segíteni az értékelésben, mivel egy anyanyelvi szöveget egy anyanyelvi beszélő jól meg tud ítélni. Gyakori ugyanis az a helyzet, amikor a diákok egyszerűen nem látják a saját hibáikat, vagy nem járnak el kellő gondossággal szövegük véglegesítése során. A visszacsatolás tehát nagyon fontos, és nem kell, hogy csak a nyelvtanár feladata legyen, már csak azért sem, mert a tanulótársak is sokat tanulhatnak egymás munkáinak értékeléséből. Ugyanakkor az is elengedhetetlen, hogy egy adott szövegen hosszabb időn keresztül

dolgozzanak a diákok mindaddig, amíg a forrásnyelvi szövegnek megfelelő és a célnyelvi olvasónak elfogadható fordítást nem állítanak elő.

A közvetítési készség fejlesztését megalapozhatja és jól támogathatja a kontrasztív nyelvoktatás, melyet Heltai (2016) főleg a nyelvtanárképzésben szorgalmaz, bár ez a fajta megközelítésmód az idegen nyelvek oktatásának más szintjein is hatékony lehet. Heltai szerint a fonológia, a grammatika, a lexika, a frazeológia, a szövegtan és a pragmatika területei számos alkalmat biztosítanak az anyanyelv és az idegen nyelv összevetésére. Ha a jövőbeni nyelvtanárok a képzés során megismerkednek ezzel a szemléletmóddal és megtapasztalják annak előnyeit saját tanulási folyamatuk során, akkor nagyobb esély lesz arra, hogy maguk is alkalmazzák azt majd a mindennapi gyakorlatban.

Végül ne feledkezzünk meg az anyanyelv fejlesztéséről sem, melynek sikeressége nem csak a magyartanárokon múlik. A fordítás oktatásával eredményesebbé válhat az idegen nyelvek oktatása, de a nyelvtanárok egyúttal azért is tehetnek, hogy a jövő írástudó nemzedékei képesek legyenek értelmes, jól megformált anyanyelvi és anyanyelvre fordított szövegeket létrehozni. Zárszóként fontosnak tartom ehhez idézni Klaudy gondolatát:

„A fordítás az anyanyelvi tudatosítás egyedülállóan hasznos eszköze, mivel a fordítás az a tevékenység, amely valódi feladatok elé állítja és működésbe hozza az anyanyelvi kompetenciát.” (Klady 2001: 24)

IRODALOM

- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra-könyvek 24. Pécs: Iskolakultúra.
- Budai László (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 31–40.
- Budai László (2013): Merjünk támaszkodni anyanyelvünkre! *Modern Nyelvoktatás* 19/4, 47–56.
- Dékány Edit (2001): A fordítói kompetencia fejlesztésének lehetőségeiről. *Fordítástudomány* 3/2, 89–98.
- Dévény Ágnes (2008): *Az idegen nyelvi közvetítés feladat helye, szerepe a kritériumfüggő nyelvvizsgán*. Doktori értekezés. Budapest: Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Dróth Júlia (2001): Igényfelmérés a fordítási szokásokról és elvárásokról az angolról magyarra fordított szakszövegek tekintetében. *Fordítástudomány* 3/2, 21–39.
- Feketéné Silye Márta (2002): Az angol nyelv használatának gyakorisága: Nyelvtanári és fiatal diplomás munkavállalói vélemények. *Nyelvi Mérés* 2/ 1–2.
- Fischer Márta (2010): Fordítás és közvetítés a nyelvoktatásban – mit nyújthat a nyelvoktatásnak a fordítástudomány? *Fordítástudomány* 12/ 1, 50–62.
- Harris, B. – Sherwood, B. (1978): Translating as an Innate Skill. In: Gerver, D. – Sinaiko, W. (eds.) *Language Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press. 155–170.
- Heltai Pál (1995): Fordíthatjuk-e Richard Coeur-de Lion-t Hódító Vilmosnak? *Iskolakultúra* 5/15–16–17, 131–145.
- Heltai Pál (2016): Kontrasztív elemzés a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban. *Modern Nyelvoktatás* 12/1–2, 3–30.

- House, J. (1980): Übersetzen in Fremdsprachenunterricht. (Translation in the Foreign Language Classroom.) In: Poulsen, S. O. – Wilss, W. (eds.) *Angewandte Übersetzungswissenschaft*. Århus: Wirtschaftsuniversität Århus, 7–17.
- Hönig, H. G. (1991) Holmes' "Mapping Theory" and the landscape of mental translation processes. In: Leuven-Zwart, von K. M. – Naaijken, T. (eds.) *Translation Studies: The State of the Art: Proceedings of the First James S. Holmes Symposium and Translation Studies*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi, 77–89.
- Jakobsen, A. L. (1994): Starting from the (Other) End: Integrating Translation and Text Production. In: Dollerup, C. – Lindegaard, A. (eds.) *Teaching Translation and Interpreting 2. Insights, Aims, Visions*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 143–150.
- Károly Krisztina (2014): Szövegalkotás a fordításban: a retorikai szerkezet újateremtése. In: Bárdosi V. (szerk.) *Szövegalkotó gyakorlatok, nyelvterető praktikák*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 83–95.
- Klaudy Kinga (1987): Fordítás és aktuális tagolás. *Nyelvtudományi Értekezések 123*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Klaudy Kinga (2001): Mindennapos nyelvi közvetítés. In: Fekete H. (szerk.) *A nyelvi mérce. Az anyanyelv szerepe az idegennyelv-tanításban és nyelvtudásmérésben*. 1/1–2, Budapest: ITK, 20–24.
- Klaudy Kinga. (2009): *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest: Scholastica.
- Krings, H. P. (1986): Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French. In: House, J. – Blum-Kulka, S. (eds.) *Interlingual and intercultural communication. Discourse and Cognition in Translation and Second Language Acquisition Studies*. Tübingen: Günter Narr, 263–275.
- Kussmaul, P. (1995): *Training the Translator*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lesznyák, Márta (2008): *Studies in the Development of Translation Competence*. PhD-értekezés. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Lesznyák Márta (2004): Feladattípusok és értékelésük a fordítások produktum-orientált pedagógiai mérésében. *Fordítástudomány 6/2*, 57–77.
- Lörscher, W. (2005): The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation. *Meta 50/2*, 597–608.
- Lörscher, W. (1991): *Translation performance, translation process and translation strategies*. Tübingen: Günter Narr.
- Major Éva (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? *Modern Nyelvoktatás 6/1*, 33–49.
- Nemzeti Alaptanterv (2012): 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny 66, 10635–10847.
- Nord, C. (2006): Translating as a Purposeful Activity. *TEFLIN Journal 17/ 2*, 131–143.
- Nord, C. (2011): *How to become a good translator trainer? Functional translators need functional training*. (előadás) Elhangzott: Jekatyerinburg, 2011. 04. 1–5.
- Pollmann Teréz (2004): A fordítói kompetencia elemei a fordítóképzésben. *Fordítástudomány 6/1*, 82–95.
- Salánki Ágnes (2004): Hibalehetőségek hallgatók fordításaiban. In: Dobos Cs. (szerk.) *Miskolci Nyelvi Mozaik. Alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös József Kiadó, 44–48.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984): *Bilingualism or not – the education of minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters 7.
- Takács Ferenc (2006): Közelebb a szóhoz. *Mozgó Világ 32/3*, 121–125.
- Williams, I. A. (2005): Thematic Items Referring to Research in the Discussion of Spanish Biomedical Articles and English-Spanish Translations. *Babel 51/2*, 124–160.

FÜGGELÉK

Mental-health research

Mind stretching

Fine words on mental health should be matched with money for research—but not just from the state.

BELATEDLY, Western politicians are waking up to the grave harm caused by mental illness. Justin Trudeau, Canada's incoming prime minister, promises to spend more money on treating it (and on many other things besides). Before Britain's general election in May, every political party pledged to treat the mentally ill more generously. In America politicians look at mass shootings by deranged young men and draw the most obvious conclusion: that psychological problems must be dealt with better.

The problem is widespread, costly and growing. Looking into mental illness produces decent returns, and holds out the hope of a huge distant pay-off.

Mental ill-health costs as much as 4% of GDP in lost productivity, disability benefits and health-care bills, according to the OECD, a think-tank. Many illnesses afflict the old disproportionately, but mental illness tends to strike the young, undermining productivity. Lives are cut short: seriously mentally ill people die 15-20 years younger than the rest of the population. And the economic burden seems to be growing heavier. Yet spending on research into these conditions is paltry. In most wealthy countries there is a big discrepancy between mental-health research spending and the total cost of mental illness.

Mental illness is often stigmatised. It lacks an effective lobby to match the groups that represent victims of cancer and heart disease. It is not as obviously fatal as many physical illnesses. But it still takes a heavy human and economic toll. That is why it is important that politicians make good on their promises — and that ordinary people dig deep, too.

Készült az alábbi cikk alapján:

<http://www.economist.com/news/leaders/21676771-fine-words-mental-health-should-be-matched-money-researchbut-not-just> (Letöltve: 2017. 03. 02.)

SZITA SZILVIA

Annak *tűnik*, aminek *látszik*?

Korpuszalapú vizsgálat a hasonló jelentésű szavak körében

Ambiguity in language in use is a rarity.

Az élőnyelvben a kétértelműség a kivétel.

(Michael Hoey)

Does it appear to be all that it seems?

A corpus-based study of synonyms

Research based on very large linguistic databases reveals valuable information about language in use. Corpora uncover the intuitive knowledge of native speakers and provide numerous authentic examples for almost any lexical item. A certain number of these items present difficulties for language learners as their function cannot be formalised in terms of sets of rules. Words with similar meanings typically belong to this category. This article presents the results of a study of two synonyms, *tűnik* and *látszik* (approximately “seem” and “appear”). It is argued that the meanings of the two items can be identified without ambiguity by analysing the collocations they enter into with other words. The article also proposes a classroom methodology for presenting a large number of examples in a systematic way in order that students can appreciate how the lexical item in question is used by native speakers.

Keywords: corpus usage, collocations, foreign language learning, Hungarian as a foreign language, synonyms

Problémafelvetés

Az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatáról a nagy nyelvi adatbázisok létezésének köszönhetően ma már igen sokat megtudhatunk. A rendelkezésünkre álló korpuszok és szövegelemző szoftverek felbecsülhetetlen segítséget nyújtanak az élőnyelv részletes tanulmányozásához, pontosabb és megbízhatóbb leírásához. Az alábbiakban amellet kívánok érvelni, hogy a korpuszhasználatot az idegen nyelvek oktatásába is feltétlenül érdemes beépíteni, mert rendkívül hatékony segédeszköz. Korpuszelemzéssel számos olyan kérdésre is kielégítő feleletet adhatunk, amelyeket nyelvi intuíciónkra, tankönyvekre és az értelmező szótárra támaszkodva csak hiányosan tudnánk megválaszolni.

A nyelvtanár és nyelvtanuló számára releváns, kizárólag korpuszból kinyerhető információkat a magyar mint idegen nyelv példáján mutatom be, s ehhez két hasonló jelentésű ige, a *tűnik* és a *látszik* használat- és jelentésbeli hasonlóságait és különbségeit tárom fel. Az alább röviden ismertetett korpusz alapján feltérképeztem a két ige kollokációs partnereit, majd ezeken keresztül azonosítottam a használati tendenciákat. A cikkben a vizsgálat eredményei mellett a korpuszból nyert adatok egy lehetséges szemléltetési módját is bemutatom. A bemutatott módszer és szemléltetési mód más nyelvekre is alkalmazható.

Korpusz és kollokáció

Nyelvhasználatunkat mélyen áthatja a kollokációk jelenléte (ld. pl. Sinclair 1991; Stubbs 2001; Ellis 2007: 4). Minden lexikai egységnek vannak kollokációs partnerei, és ezeknek a természetes nyelvhasználatra oly jellemző szerkezeteknek a nyelvtanításban is központi helyet kell elfoglalniuk. Ugyan nélkülük is meg tudjuk fogalmazni mondanivalónkat, de nyelvi produktumunk jó eséllyel esik távol az anyanyelvi beszélők kifejezésmódjától (McCarthy–Carter 2002: 33; Pawler–Syder 1983: 191). Márpedig a nyelvtanítás egyik elsődleges célja, hogy a diák megszerezze azt a tapasztalatot, hogy az anyanyelvi beszélők megértik és – a nyelvi szint emelkedésével egyre inkább – egyenrangú partnernek tekintik őt.

Ahhoz, hogy a diákok az anyanyelvi beszélők preferált kifejezésmódját elsajátíthassák, tudniuk kell, melyik szó milyen szöveggörnyezetben, milyen más szavak társaságában fordul elő jellemző módon (Lewis 1997: 32; Sinclair 1996 idézi McCarthy 2002: 9). Ennek feltárásában a korpuszok hatékony segítséget nyújtanak: utánanézhethetünk – regiszterek szerint – egy-egy lexikai elem előfordulási gyakoriságának, feltárhatjuk kollokáltjait, tipikus használati tendenciáit, az általunk rendszerezett, nagy számú autentikus mondatból összeállított példatárát pedig diákjaink rendelkezésére bocsáthatjuk.

Angolszász nyelvtérületen bőségesen találunk korpuszokat, amelyekben regiszterek szerint kereshetünk. Az amerikai élőnyelvet a *Corpus of Contemporary American English*, a brit élőnyelvet a *British National Corpus* mutatja be, de léteznek egyetlen nyelvi regiszterből összeállított gyűjtemények is, mint például a *Michigan Corpus of Academic Spoken English*, amely különféle egyetemi beszédhelyzetekben rögzített hangzószövegek leiratát tartalmazza. Német nyelven a *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* oldalon érdemes keresni: ez a konkordancia mellett a tipikus kollokációkat, szinonimákat és antonimákat is szemléletesen mutatja be. A Lipcsei Egyetem *Corpus Collection* nevű, jelenleg 252 nyelv (német, arab, francia, kínai, magyar stb.) kisebb-nagyobb sajtókorpuszát tartalmazó gyűjteménye szintén látványos grafikai megoldásokkal mutatja be a kollokációkat. Bármelyik korpuszal dolgozunk is, annak előnye a rendelkezésünkre álló más anyagokkal szemben egyértelmű: segítségével sokféle kontextusban figyelhetjük meg és mutathatjuk be diákjainknak az egyes lexikai elemek viselkedését.

Az alábbiakban a *Magyar Nemzeti Szövegtár* új adatbázisa (MNSZ 2) alapján két hasonló jelentésű ige, a *tűnik* és a *látszik* kollokációs profilját tárjuk fel. Ez a 2005-ben létrehozott, jelenleg 1,04 milliárd szövegszót tartalmazó korpusz – létrehozóit idézve – „az írott köznyelv általános célú reprezentatív korpusza” kíván lenni (<http://corpus.nyud.hu/mnsz/>). Vizsgálatomhoz a rádióból rögzített hangfelvételeket (riportokat, beszélgetéseket), a sajtókorpuszt és a személyes közlések (fórumok, blogok) korpuszát használtam, mert elsősorban az írott és beszélt köznyelv sajátosságait kívántam feltárni. A homogenitás igényét szem előtt tartva kizárólag a magyarországi korpuszban található megnyilatkozásokat vettem figyelembe, a határon túl összegyűjtött nyelvi anyagot tartalmazó korpuszokat nem. Ugyanígy nem elemeztem a hivatalos, a szépirodalmi és a tudományos korpuszt, mert ezekben a nyelvi regiszterekben számos lexikai elem másként viselkedik, eltérő kollokációs profillal rendelkezik, mint a köznyelvben (ld. pl. Biber 2012: 12ff). A választott alkorpuszok összesen 727,3 millió szövegszó

tanulmányozására adtak lehetőséget (sajtó: 350,5 millió, hangzószöveg leirata: 76,5 millió, személyes közlés: 300,3 millió), vagyis igen jelentős méretű adatbázisról van szó. Az MNSZ 2 szövegelemző programjának eszközei közül a gyakorisági mutatókat, a konkordanciák listáját illetve a gyakori kollokációs partnerek listáját használtam.

A két ige teljes kollokációs profiljának feltárására ezen a helyen terjedelmi okokból nem vállalkozom¹: elsősorban azt kívánom bemutatni, hogy a hasonló jelentésű szavak eltérő szöveggörnyezetben fordulnak elő, és – legalább részben – kerülnek egymás kollokációs partnereit (Hoey 2005: 75), ezért használati tendenciáik és a hozzájuk kapcsolódó jelentések korpuszvizsgálattal jól körülírhatók. Ugyanakkor – mivel az ige kollokációs partnerei maguk is újabb kollokációk csomópontjai – egy-egy vizsgálat eredményei mindig túlmutatnak az adott lexikai elem leírásán, és komplex, több elemből álló szerkezetek (chunkok) feltérképezését teszi lehetővé.

Mikor tűnik? Mikor látszik?

Előljáróban vizsgáljuk meg, milyen segédeszközök állnak rendelkezésünkre a korpuszok mellett, amikor egy-egy lexikai elem használati jellemzőit kívánjuk feltárni! Elsőként olvassuk át *A magyar nyelv értelmező szótárának* (2003) meghatározásait²:

látszik: 1. Valaminek a látásából észrevehető: *Látszik rajta, hogy jó ember. Látszik, hogy fáradt. A leveléből látszik, hogy szomorú.*

2. Úgy tűnik fel vki/vmi, hogy vmilyen benyomást kelt: *Bosszúsnak / fáradtnak / haragosnak látszik.*

3. Olyan benyomást kelt, ami nem felel meg a valóságnak: *Fiatalabbnak látszik a koránál. A hegyek messziről sötétkéknek látszanak. Úgy látszik, mintha a Nap a Föld körül forogna.*

tűnik: vki/vmi látszik/mutatkozik vminek/vkinek, feltűnik: *Úgy tűnik nekem, hogy ... / Álomnak tűnik / Csodának/jónak/szépnek tűnik.*

A leírásokat és a példákat átolvasva kiderül, hogy az értelmező szótár definíciói a magyarul tanulókat és tanítókat csak kevésbé segítik (igaz, nem is e célból készültek), hiszen nem adnak elegendő számú jellemző példát, amely a két szó használatát megvilágítaná. A későbbiekben pedig azt is látni fogjuk, hogy – a korpuszvizsgálat eredményeivel összevetve – a fenti meghatározások és példák a használati tendenciáknak csak egy igen kis szeletét ölelik fel.

Második lépésben tekintsük át röviden a nyelvi intuíció adta lehetőségeket és korlátokat! Megkérdeztem öt tapasztalt magyar mint idegen nyelv tanárt, mit válaszolnának arra a kérdésre, mi a különbség a *tűnik* és a *látszik* ige között. A kérdést (a korpusz elemzése előtt) magam is megválasoltam. Hatunk válasza összefoglalva:

1. A *tűnik* egyfajta feltételezett valóság, benyomás; a *látszik* valami konkrét, megfigyelhető tényre alapozott vélemény.

¹ Nem vizsgálom például az igeidők és az igemódok, illetve a szórend kérdéseit.

² A szépirodalmi idézeteket kihagytam, mert ezek nem a jellemző használatot mutatják, egy részük ráadásul a 19. század végéről származik.

2. A *tűnik*ben van valamilyen szubjektivitás, az első mondat, ami eszembe jut: *Nekem úgy tűnik, hogy ...* A másik használat a személyes vélemény óvatos kifejezése: *Egyértelműnek tűnik, hogy ...* Látszik: pl. *világosan, egyértelműen látszik*: biztosabb tudást feltételez, valamit, ami kívülről is felismerhető, nem a beszélő benyomása.
3. A *látszik* konkrétabb vizualitást sugall (*Innen már látszik a vár. / Már messziről látszik, hogy ki jön az úton. / Batman nem látszik a sötétben, mert fekete.*), míg a *tűnik* kevésbé konkrétat (*Sikeres embernek tűnik.*).
4. A *látszik* statikusabb, míg a *tűnik* mozzanatában ragadja meg az adott benyomást. Egy adott benyomás leírására – legyen az konkrét vagy átvitt értelmű, pozitív vagy negatív – mind a kettő alkalmas.
5. A *látszik*-ot olyan esetekben használjuk, mikor valamit konkrétan a szemünkkel is lehet(ne) látni, (szemmel látható jelei vannak). Pl.: *füstnek látszik, 25 évesnek látszik, nagynak látszik.* A *tűnik* pedig átvittebb értelmű. *Könnyebbnek tűnik az út, szónokinak tűnik, igazágtalannak tűnik, feleslegesnek tűnik, békésnek tűnik.*
6. Elsőként az *Úgy tűnik/látszik, hogy...* jut eszembe. Itt szinonima a két szó. Más esetben a *látszik* inkább szemmel látható dolgokra utal, míg a *tűnik* egyfajta benyomásra.

A válaszokat végigolvasva megállapíthatjuk, hogy – bár mindannyian magyar anyanyelvű, tapasztaltnak mondható nyelvtanárok vagyunk –, válaszaink nem fedik tökéletesen egymást. Állításaink, mint a későbbiekben kiderül, helytállóak ugyan, azonban más-más használati aspektust emelnek ki, más-más jelentésárnyalatot éreznek lényegesnek. Egy dologban azonban valamennyiünk meghatározása közös: olyan, hosszú évek alatt megszerzett, implicit nyelvi tudásra és tapasztalatra építenek, amellyel a nem anyanyelvi beszélők nem rendelkeznek. Voltaképpen ezt az implicit, reflektálatlan tudást, amely egyedül az élőnyelvben érhető tetten, bocsátja rendelkezésünkre nyersanyagként egy korpusz, lehetőséget adva arra, hogy működésében figyeljünk meg egy-egy lexikai elemet, és empirikus módon mélyítsük el a róla való tudásunkat. Természetesen nem várhatjuk el, hogy minden anyanyelvi (és nem anyanyelvi) beszélő egy-egy lexikai elem összes jelentését és használati lehetőségét bármelyik pillanatban fel tudja idézni, még akkor sem, ha az illető éppenséggel nyelvtanár. A korpuszok elsődleges használatára éppen az, hogy tudásunk bővítésére, intuíciónk alátámasztására és cáfolatára használhatjuk őket. Ugyanakkor a korpuszinformált válaszok a diákokat is segítik, hiszen nem csak elvont, esetenként nehezen értelmezhető „szabályokat” kapnak, hanem egy olyan nagy számú, rendszerezett példamondatot tartalmazó gyűjteményt is rendelkezésükre tudunk bocsátani, amelynek segítségével az adott lexikai elem használati lehetőségeit meg tudják figyelni és hosszabb lexikai egységeket is el tudnak sajátítani.

Tűnik és látszik

Egy egyszerű gyakorisági lekérdezés azt mutatja, hogy a Magyar Nemzeti Szövegtár 2 vizsgált alkorpuszaiban a *tűnik* 138 814-szer, míg a *látszik* 91 083-szor fordul elő. Vagyis a *tűnik* másfélszer többször szerepel, mint a *látszik*. Az alábbiakban látni fogjuk, hogy kollokációs partnereik néhány esetben hasonlóak, leggyakrabban azonban eltérnek egymástól. Ahol egy-egy kollokációs partner vagy struktúra megegyezik,

ott legtöbbször stiláris vagy jelentésbeli különbség van, vagyis a két ige használata meglehetősen jól elválasztható egymástól.

TŰN-^{*3} (138 814)

1. *Úgy/úgy tűn-*(, hogy) (61741)*⁴

A választott korpuszban a *tűnik* leggyakoribb kollokációs partnere az *Úgy/úgy*. A kifejezés a találatok 44,48%-át adja. Néhány példa⁵:

Úgy tűnik, az előadás mindenkinek maradandó élmény volt.

Úgy tűnik, lassan talán rend lesz ott is.

Ráadásul úgy tűnik, egyre veszélyesebbé válik a sport.

A győzelemnek, úgy tűnik, túl nagy ára van.

*Nekem úgy tűnik, nem érted, miről van szó.*⁶

Az *úgy tűnik* jelentése: minden jel arra mutat, hogy az itt következő állítás igaz. A kifejezés gyakran – de nem kötelezően – áll mondat- vagy tagmondatkezdő pozícióban. A *nekem* vagy *s számomra* szó a benyomás szubjektív jellegét erősíti.

2. *ADJ-nak/-nek tűn-** és *ADJ + N-nak/-nek tűn-**, *ennek/annak tűn-** (70479)

Ezek a szerkezetek együttesen az előfordulások további 50,7%-át adják, tehát egyértelműen domináns csoportról van szó.

2. a) *ADJ-nak/-nek + tűn-**

Ragos melléknév (ritkán számnév) előzi meg az igét. A szerkezet valamilyen benyomást ír le. Az ábra a leggyakoribb melléknevek és számnevek listáját mutatja (200 feletti előfordulás):

³ A * azt jelzi, hogy az ige összes személyű, módú és idejű előfordulását figyelembe vettük.

⁴ Kisbetűs előfordulás: 46457 / nagybetűs előfordulás: 15257

⁵ Az alábbiakban egy-egy jelentés szemléltetésére mindössze néhány példát választottam ki. A tanórán érdemes ennél nagyobb számú példamondatot adni, hogy a diák megfigyelhesse az adott lexikai elem működését. Sinclair a 90-es években még száz példát tartott irányadónak (Sinclair 1993: 7 idézi Szirmai 2005: 29) egy szó jelentésének megfigyeléséhez. Ugyan ma már jóval nagyobb korpuszok állnak rendelkezésünkre, azonban a nyelvórai keretben a száz példa, sőt akár az ötven is (esetenként lerövidítve és egyszerűsítve) elegendő lehet. Száz példa végigolvasása és elemzése – főként alacsonyabb nyelvi szinteken – igen hosszadalmas, hatékonysága megkérdőjelezhető. Ahol a mondat önmagában nem egyértelmű, ott érdemes az előző és/vagy következő mondatot is megadni.

⁶ A példákat olvasva felmerülhet a kérdés, érdemes-e alacsonyabb nyelvi szinteken (B2-es szint alatt) korpuszban dolgozni. A válasz egyértelműen igen. A korpuszban található mondatokat alacsonyabb nyelvi szinteken leegyszerűsíthetjük, rövidíthetjük, sőt le is fordíthatjuk, a kollokáltak közül pedig kiválaszthatjuk a legfontosabbakat.

biztosnak (1317) jónak (1218) soknak (844) megfelelőnek (882) lehetetlennek (558) egyszerűnek (538) valószínűnek (513)	furcsának (489) hihetetlennek (443) boldognak (432) egyértelműnek (418) logikusnak (394) érdekesnek (338) természetesnek (316)	ígéretesnek (304) kilátástalannak (248) értelmetlennek (241) valószínűbbnek (237) meggyőzőnek (229) elkerülhetetlennek (225)	TŰN-*
--	--	---	-------

1. ábra. A tűnik-vel használt leggyakoribb melléknevek és számnevek

2. b) ADJ + N-nak/-nek + tűn-*

A *tűnik* vonzataként főnév is szerepelhet a mondatban, amelynek a legtöbb esetben van jelzője. A szókincs variációs lehetőségei itt meglehetősen tágak, gyakorisági listát nehéz volna összeállítani. Néhány példa: *jó ötletnek / komolytalan tákolmányoknak / könnyű és élvezetes sportnak / rendes embernek / megfelelő erősítésnek / nemes vállalkozásnak / átlagos munkáscsaládnak / reklámtáblának tűnik*.

Ezzel tulajdonképpen összeállítottuk az igét közvetlenül megelőző és követő kollokációs partnerek listáját. A vizsgálatot azonban érdemes ezeken a – csomóponttól legfeljebb két elemnyi távolságra levő – elemeken túl, a mondatban messzebb elhelyezkedő, ám az igével gyakran előforduló elemekre is kiterjeszteni, hiszen annak jelentésére ezek az elemek is nagymértékben kihatnak: az ige jelentését voltaképpen ezek a hosszabb lexikai egységek teszik egyértelművé, ambivalenciától mentessé (Sinclair 2004: 21).

Az alábbi szavak és kifejezések a csomóponttól 3–5 elemnyi távolságra helyezkednek el, és az alcsoport mondatainak mintegy 10%-ában fordulnak elő:

elsőre (1020) először (837) (első) ránézésre (523) az elején (469)	első látásra (393) első hallásra (368) kivülről (nézve) (350) kezdetben (300)	eleinte (289) első pillantásra (223) a kívülálló számára (59)
---	--	---

2. ábra. A tűnik első benyomásra utaló kollokáltjainak megoszlása (4831 előfordulás)

Ezek a kifejezések az ige és közeli kollokáltja(i) jelentését tovább szűkítik: arra utalnak, hogy az első benyomás és a valóság között ellentét feszül, a benyomás nem megbízható.

A „benyomás és ellentét között feszülő ellentét” jelentést az – igtől 2–6 elem távolságra levő – kötőszók is erősítik. A korpusz mondatainak 7,56 százalékában (10 507 előfordulás) találunk ellentétes viszonyra utaló kötőszót⁷. Ezeket a szó hagyományos értelmében nem tekinthetjük kollokációs partnereknek, hiszen nem rendelhetők egyértelműen az igehez, mint annak rögzített vagy félig rögzített kollokáltjai, tágabb értelemben azonban mégiscsak az igehez tartoznak, hiszen hozzájárulnak jelentése egyértelműsítéséhez. A kötőszók megoszlását az alábbi ábra mutatja:

⁷ Amint a számadatok mutatják, az *első látásra* stb. szerkezetek nem szerepelnek mindegyik mondatban.

bár/Bár ... (1690)	..., de (5256) ..., mégis (571) X ellenére Y-nak tűnik (527)	..., pedig (504) ..., mégsem (213) ..., ugyanakkor (56)
--------------------	--	---

3. ábra. Az ellentétet kifejező kötőszók megoszlása (10 507 előfordulás)

Néhány példa a teljes szerkezettel:

Igenis értékeli az alkotásokat, még ha első pillantásra úgy is tűnik, hogy ...

Csak első pillantásra tűnik nehéznek/meglepőnek, ugyanakkor ...

Bár első pillantásra korántsem tűnik nyilvánvalónak, mégis ...

Első pillantásra talán ellentmondásosnak tűnik, mégis ...

Nem is annyira rossz eredmény, mint első pillantásra tűnik.

Első pillantásra jó ötletnek/reklámtáblának/könnyű és élvezetes sportnak/rendes embernek/nemes vállalkozásnak tűnik, de ...

A benyomás helyállóságát szintén gyengítik a *talán* (1068), *lehet, hogy* (574) *bármennyire* (122), *akármennyire* (20), *bármilyen* (145), *akármilyen* (87) szavak és kifejezések: *Lehet, hogy szívtelennek tűnik, de ezt gondolom. / Bármilyen naivnak tűnik, én demokráciában szeretnék élni.*

A korpuszban 4190 esetben az ige *-hat/-het* képzős alakja szerepel. A *tűnhet*-* alak funkciója szintén a benyomás helyességének megkérdőjelezése:

Bár fennköltnek tűnhet, ...

Az előbbieket miatt könnyen úgy tűnhet, hogy (...), de ...

A környezet számára lustának tűnhet, de ...

Ez a leírás kicsit bonyolultnak tűnhet, de ...

Másoknak ez úgy tűnhet, hogy ..., de

Olyan előfordulás is van, ahol a tagmondatok között nem figyelhető meg ellentét. Ilyenkor a *tűnik* általában valamilyen – pozitív vagy negatív – benyomást vagy véleményt juttat kifejezésre:

Tudnál (...) bővebben mesélni a munkádról, mert olyan érdekesnek tűnik?

Nagyon szerettem akkoriban ezt a mesét, de ma már kicsit groteszknek tűnik.

Sajnálom, hogy indulatosnak tűnt, amit írtam.

Olyan embernek tűnik, aki törődik a családjával.

Hogy ne tűnjön olyan elvontnak az egész, írok egy-két példát.

Az eddigi eredményeket az alábbi táblázatban foglalhatjuk össze:

	Úgy/úgy	TŰN-*,	hogy ...
(előzmény, amin a vélemény/benyomás alapul)	érdekesnek meglepőnek elvontnak értelmetlennek	TŰN-*	X
Első látásra Első pillantásra Első ránézésre Első olvasatra Első hallásra Elsőre Először Eleinte / Az elején Kezdetben	meglepőnek furcsának érdekesnek szokatlannak különösnek ellentmondásosnak túlzásnak jó ötletnek úgy	TŰN-*, TŰNHET*,	pedig de mégis ugyanakkor

4. ábra. A tűn-* (tűnik, tűnnek, tűnt stb.) és tűnhet* leggyakoribb kollokációs partnerei

3. Pillanatnyi tényállás, amely még változhat (4103)

Az előfordulások mintegy 3%-ában a szerkezetek olyan pillanatnyi tényállásra utalnak, amely még változhat:

egyelőre (1761) eddig (1170) jelenleg (971) továbbra is (201)	úgy érthetetlennek / valószínűnek stb.	TŰN-*
--	--	-------

5. ábra. Pillanatnyi tényállásra utaló szerkezetek

4. azért tűn-* ADJ/N-nak/-nek, mert (146)

Az esetek egy kis hányadában a tűnik/tűnhet egy benyomás magyarázatát is adhatja. Ebben az esetben az *azért tűnik/tűnhet X-nek, mert...* szerkezet a legjellemzőbb:

Csak azért tűnik paródiának, mert nem értetted meg a lényegét.

Joschka Fischer épp azért tűnt meggyőzőnek, mert tartózkodott az ígéretektől.⁸

⁸ Az *azért* a vizsgált mondatok egy részében nem magyarázatot vezet be, hanem a nyomatékosítást szolgálja: *Ez azért elég bizarrnak tűnik. Az 1,6 milliárdos profil azért nem tűnik tragikusnak.* Ezek az előfordulások természetesen nem jelennek meg a számszerű eredményben.

LÁTSZ-* (91 083)**1. Úgy/úgy látsz-*(, hogy) ... (28 600)**

A *látszik* igének is az *Úgy/úgy* a leggyakoribb kollokációs partnere: az előfordulások mintegy egyharmadában (31,46%) állnak együtt a korpuszban. Néhány példa:

Ebben, úgy látszik, én tévedtem.

Elnézést, úgy látszik, félreérthetően fogalmaztam.

Úgy látszik, az érvek nem változtak.

A nőknek, úgy látszik, itt is meg kell küzdeniük a jogaikért.

Úgy látszik, aktívabbak lettek a parlamenti pártok.

Én értem őket, de ők – úgy látszik – nem értenek engem.

Az *úgy látszik* kifejezés jelentésében hasonló az *úgy tűnik*-hez: külső jelek arra mutatnak, hogy az állítás igaz. A két ige használata között ilyenkor nem annyira jelentésbeli, mint inkább stílári különbség van: az *úgy látszik* kifejezés inkább a beszélt nyelvre jellemző, míg az *úgy tűnik* stílussemleges. Ezt *látszik* alátámasztani az a tény is, hogy az *úgy látszik* kifejezés gyakran a beszélt nyelv prozódiajának megfelelően ékelődik a mondatba.

2. (nem) látszik + N (35 851)

A második legnagyobb csoportba 35 851 előfordulással azok a mondatok tartoznak, amelyek arra utalnak, hogy valami/valaki (nem) látható, szemmel (nem) észrevehető.

2. a) (nem) látsz-* + N (31 326)

Az előfordulások 34%-ában az ige jelentése: valami szemmel (nem) látható, (nem) észrevehető. Konkrét főneveket mint gyakori kollokációs partnereket itt a korpusz alapján nem tudunk azonosítani. Ennek az lehet az oka, hogy egy olyan esetről van szó, amelyben az ige jelentése önmagában, más elemek nélkül is teljesen egyértelmű, így a variációs lehetőségek azon a megkötésen belül, hogy az alanynak szemmel látható dolognak vagy személynek kell lennie, szinte korlátlanok:

Az öklömet horzsoltam le, máig látszik.

Tisztán látszik a makett és az emberek.

(...) a kamera persze nem talált olyan szöveget, hogy mind a kettejük arca látsszon.

Nem látszik a topiknyitó üzenet.

A borítón a rohamozó törökök mellett látszik az operatőr is!

2. b) látsz-* rajt-* (2946)⁹

Valakin, valamin megfigyelhető, szemmel látható valami:

Látszott rajta, hogy valamikor fényes volt a felülete.

Látszott rajta, ő is jól érzi magát.

Lázas volt, félrebeszélte, látszott rajta, hogy orvosi segítségre van szüksége.

A mű nagyon gyenge - látszik rajta, hogy 1997 végén írták.

Néha (...) nagyon rossz volt a közérzete, (...) de a kapuban kihúzta magát, s nem látszott rajta semmi.

c) látsz-* N-on/-en/-ön (1579)

Jó néhány esetben a szemmel való érzékelésre utaló elemek konkrétan is megjelennek:

Beleegyezett, de látszott az arcán, hogy nem örül.

Szépen süt a nap Mugellóban, ahogy ezen a képen is látszik.

A felvételen az látszik, hogy a stáb egy hat-hét autóból álló konvojt követ.

Az ekkor készült fotókon tisztán látszik a gyűrűsujján viselt ékszer.

3. INF + látsz-* (11 123)

A *látszik* jellemző kollokációs partnerei a főnévi igenevek. A szerkezet a művelt köznyelv stiláris eszköze. A mondatban tranzitív és intranszitiv igék is állhatnak. A leggyakoribb tranzitív igéket az alábbi ábra mutatja:

X	alátámasztani (435) igazolni (340) megerősíteni (162) bizonyítani (98)	LÁTSZ-*	azt, (azt) az állítást, (azt) a feltételezést, (azt) a hipotézist, (azt) az állítást, (azt) a tényt,	hogyan ...
---	---	---------	---	------------

6. ábra. A *látszik*-kal használt leggyakoribb tranzitív főnévi igenevek

Az öt leggyakoribb intranszitiv főnévi igenév:

1. rendeződni látszik (223) *a válság / a helyzet / X helyzete / az ügy / Y ügye / a szomszédokkal való kapcsolat / Z sorsa*
2. megoldódni látszik (221) *a probléma / a gond / a válság / X ügye / több nyitott kérdés / Y helyzete*
3. X-nek ellentmondani látszik (193) *Y nyilatkozata / az (a körülmény), hogy*
4. stabilizálódni látszik (153) *V helyzete / X létszáma / Y állapota / Z (az élelmiszerek) árándexe / a (forint) árfolyama / a részvényárak / a hitelek nagysága*

⁹ rajta: 1948, rajtuk: 428, rajtad 268, rajtam: 229, rajtunk: 68, rajtatok: 5

5. megdölni látszik (152) *az elméletem / az az elmélet, mely szerint / az a vád, hogy / az a közhely, hogy / ez a hipotézis is / X (a sívár vegakonyha) sztereotípiája / ez a dogma*

A fenti példákban látszik, hogy a kollokált (jelen esetben a főnévi igenév) maga is egy újabb kollokáció csomópontja, amely saját partnerekkel rendelkezik. A fenti mondatokban ez az újabb csomópont határozta meg az alanyként illetve a tárgyként választható szavak csoportját.

4. ADJ-nak/-nek látsz-* és ADJ + N-nak/-nek látsz-* (9 289)

Ez a használat a *tűnik*-hez képest kisebb arányban, a mondatok mintegy 10%-ában fordul elő. A két ige jelentése ebben az esetben áll a legközelebb egymáshoz, sőt bizonyos esetekben fel is cserélhető.

4. a) ADJ-nak/-nek látsz-*

A *látszik* igének is lehetnek *-nak/-nek* ragos melléknevek a kollokáltjai. Ezek közül a leggyakoribbakat az alábbi ábra mutatja (50 feletti előfordulás):

biztosnak (628) ¹⁰ valószínűnek (513) (X alapján) bizonyosnak (195) elkerülhetetlenek (175)	reménytelenek (171) egyértelműnek (140) szükségesnek (84) fontosnak (67)	LÁTSZ-*, hogy ...
---	---	-------------------

7. ábra. A *látszik* leggyakoribb kollokációs partnerei a melléknevek közül

A mondatok egy részében a *tűnik* és a *látszik* felcserélhető egymással¹¹, vagyis kollokációs profiljuk grammatikai struktúra és lexikai jellemzők tekintetében is hasonló – leginkább olyankor, amikor valamilyen jövőbeli esemény bekövetkezésének a valószínűségét igyekszünk megjósolni:

Az első tizenegy hónap eredményei után már biztosnak tűnik/látszik, hogy ...

Néhány posztra már most biztosnak tűnik/látszik a jelölt neve.

(...) a hírek alapján a dolog elég egyértelműnek tűnik/látszik.

(...) elkerülhetetlennek tűnik/látszik az orosz csapatok offenzívája.

A vég már-már elkerülhetetlennek tűnik/látszik (...)

Az első három közé jutás azonban mindenképpen szükségesnek tűnt/látszott.

¹⁰ A közép- és felsőfokú alakok újabb találatokkal gazdagítják a listát: biztosabbnak: 42, valószínűbbnek: 73, a legvalószínűbbnek: 39.

¹¹ További kutatásra volna szükség, hogy megállapítsuk, mennyiben befolyásolja a melléknév az igeválasztást. A használati arányok egyelőre leginkább véletlenszerű eloszlást mutatnak: *egyértelműnek tűnik*: 418 *egyértelműnek látszik*: 140; *bizonyosnak tűnik*: 149 *bizonyosnak látszik*: 195; *szükségesnek tűnik*: 32 *szükségesnek látszik*: 80; *biztosnak tűnik*: 800 *biztosnak látszik*: 494; *valószínűnek tűnik*: 521 *valószínűnek látszik*: 248

A két ige minden további nélkül szinonimaként használható, százalékos eloszlásuk azonban eltér. A szerkezet a *látszik* összes előfordulásának mindössze 10, míg a *tűnik* előfordulásának több mint 50%-át teszi ki, vagyis a *tűnik* esetében egyértelműen domináns, míg a *látszik* esetében korántsem ennyire meghatározó jelentésről van szó.

Ezenkívül egy másik lényeges különbséget is megállapíthatunk: míg a *tűnik*-kel alkotott, hasonló grammatikai struktúrájú mondatok egy részében a két tagmondat között az ellentétes viszony jellemző, a *látszik* esetében a második tagmondat csak elvéve képez ellentétet az elsővel. Legtöbbször továbbviszi azt, és kifejti, mi látszik biztosnak, valószínűnek, egyértelműnek stb.

4. b) ADJ + N-nak/-nek látsz-*

A *tűnik*-hez hasonlóan a *látszik* is állhat (általában jelzős) *-nak/-nek* ragos főnévvel. Első – nem feltétlenül csak vizuális úton nyert – benyomást fogalmazhatunk meg vele: *kisiskolásnak / 65 évesnek / csirkefogónak / útonállónak / becsületes embernek / a régi erkölcsök megsemmisítésének / kedves fiúnak / jó ötletnek / megfelelő megoldásnak látszik.*

A kifejezéseket jóval ritkábban egészítik ki első benyomás és valóság ellentétére utaló szerkezetek, mint a *tűnik* esetében. A *kívülről* 394, az *elsőre* 182, az *első pillantásra* 104, az *első ránézésre* pedig mindössze 85 alkalommal fordul elő. Ennek lehetséges magyarázata, hogy a *látszik* eleve magában foglalja a vizualitás tényét, így az erre utaló szerkezetekkel való bővítés redundánsnak tűnhet, valamint – ahogy már utaltunk rá – az ige korpuszbeli előfordulásai csak ritkán utalnak benyomás és valóság közötti ellentmondásra. *-Hat/-het* képzős alakok ugyancsak csekély számban, mindössze 130-szor szerepelnek a korpuszban, ami szintén bizonyítja, hogy a *látszik* használatával többnyire nem egy benyomás érvényességét kérdőjelezzük meg.

5. Előre- és visszautaló szerkezetek

A *látszik* környezetében viszonylag gyakran találkozunk előre- és visszautaló lexikai egységekkel. Előreutalás esetében a tagmondat megindokolja egy benyomás vagy következtetés létjogosultságát (*ez abból látszik, hogy*), visszautalás esetében pedig egy benyomás, következtetés levonását köti össze a következtetés alapjául szolgáló, korábban ismertetett tényekkel (*ebből látszik (az), hogy*).

5. a) Ebből (is) látszik (az), hogy ... (1004)

Az *ebből (is) látszik* szerkezettel 1004-szer találkozunk a korpuszban. Arra utal, hogy a második tagmondatban leírt benyomást vagy következtetést az előzőekben elmondottak igazolják:

Különben ebből is látszik, milyen rendes ember vagy.

Ebből is látszik amúgy, mennyire elavult ez a mű.

Haydn zseni, ami ebből a felismeréséből is látszik.

A szakértők szerint ebből világosan látszik, hogy itt nagy baj lesz.

Az ige előtt ilyenkor gyakran áll módhatározó, határozószó vagy módosítószó. A leggyakoribbak ezek közül: *már* (3699), *jól* (2049), *egyértelműen* (760), *világosan* (627), *tisztán* (377), *már (csak) alig* (300). Ezek – az *alig* kivételével – a megállapítás egyértelműségét hangsúlyozzák, a beszélő erős meggyőződésére utalnak.

Ha a kollokációs partnerek listáját távolabbi elemekkel is bővítjük, akkor az alábbi, 4–6 elemből álló sorokat állíthatjuk össze:

ebből már már ebből is az/ez (is)	jól egyértelműen tisztán világosan	LÁTSZ-*, hogy ...
--	---	-------------------

8. ábra. A korpuszban talált leggyakoribb kollokációk, amelyekkel következtetést vonhatunk le a szövegben már említett tényekből.

5. b) *itt látszik (az), hogy ...* (160)

Ez a szerkezet 160-szor szerepel a korpuszban, vagyis jóval ritkább, mint az *ebből látszik*. A megnyilvánulások nagy része a fórumbejegyzésekben és a hangzószövegek leírataiban található, a sajtókorpuszban csak elvétve fordul elő:

Itt látszik a legjobban, mennyire más nyelvet beszélünk.

(...) ugyanakkor itt is látszik, hogy ez kétszeres költséggel jár a munkaadónak.

(...) itt látszik, milyen az, ha egy civilizáció máról holnapra összeomlik.

5. c) *Látsz-*, hogy ...* (1205) / *látsz-*, hogy ...* (3248)

Az előre- és visszautaló elemek nélküli előfordulás mondatkezdő és mondatbelseji pozícióban is gyakori. Leginkább fórumbejegyzésekben olvasható.

Látszik, hogy nem járok eleget moziba.

Látszik, hogy még nincs gyermeked!

Látszik, hogy fogalmad sincs a realitásokról.

Minden mozdulatuk kiszámított, látszik, hogy nem először csinálják.

(vannak szülők), akik (...) úszni hordják a gyerekeket és meg vannak győződve arról, hogy a gyerek ennek örül (...), de messziről látszik, hogy ez nem így van.

5. c) *abból (is) látsz-*, hogy ...* (484)

Az előreutaló funkciójú *abból* névmással jóval kevesebb szerkezetet találunk: mindössze 484-szer fordul elő a korpuszban¹²:

¹² Elvétve találunk még példát a *látszik + N-ból/-ből N-ről/-ről* szerkezetekre, ezek azonban nem haladják meg a 100 előfordulást, így nem tüntettük fel őket.

Tudod mit jelent az a szó, hogy minden? Amit leírtál abból jól látszik, hogy nem. A reklám telibe kapja a kamaszokat, tehát jó. Ez abból is látszik, hogy most vitázunk róla. Amit leírtál, abból látszik, hogy érted, miről van szó.

6. Az eredmények összegzése: nem minden hasonló, ami annak tűnik

A két ige köznyelvi – fórumbejegyzésekből, hangzószövegek leirataiból és sajtókorpuszból kiolvasható – kollokációs profilját magunk és a diákok számára az alábbi módon összegezhettük:

TŰN-*	LÁTSZ-*
1. úgy tűn-* / tűnhet-*, hogy ... (stílussemleges)	1. úgy látsz-*, hogy ... (inkább a beszélt nyelvre jellemző)
2. a) ADJ- <i>nak/-nek</i> tűn-* ADJ + N- <i>nak/-nek</i> tűn-* ↓ Megfigyelésből/tényekből levont benyomás, vélemény b) ADJ- <i>nak/-nek</i> tűn-* / tűnhet-*, de ADJ + N- <i>nak/-nek</i> tűn-* / tűnhet-*, de ↓ Első (nem megbízható) benyomás és valóság ellentéte	2. INF + látsz-* ↓ A tények alapján ezt a következtetést szűrhetjük le
3. egyelőre / pillanatnyilag ... (úgy / valószínűnek) tűn-*, hogy ... ↓ Pillanatnyi helyzet, amely még változhat	3. a) (nem) látsz-* vmi / vki ↓ (nem) látható, szemmel (nem) észlelhető b) (nem) látsz-* rajta / vmin / vkin, hogy ... ↓ (nem) látható, szemmel (nem) észlelhető valakin/ valamin
4. azért tűn-* / tűnhet-* X-nek, mert ... ↓ Benyomás magyarázata	4. a) ADJ- <i>nak/-nek</i> látsz-* b) ADJ + N- <i>nak/-nek</i> látsz-* ↓ Megfigyelésből/tényekből levont következtetés
	5. ebből is (jól / világosan / egyértelműen) látsz-*, hogy ... ↓ Erősíti a következtetés helyességét

9. ábra. Összegzés: nem minden hasonló, ami annak tűnik

A fentiekből kiderül, hogy a *tűnik* és a *látszik*, bár jelentésük mutat néhány hasonlóságot, valójában igen eltérő módon viselkedik a mondatban. Kollokáltjaik a legtöbb esetben eltérnek, ahol pedig a kollokációs szerkezetek hasonló grammatikai és szemantikai

tikai sajátosságokat mutatnak, ott vagy stiláris különbség figyelhető meg közöttük, vagy a mondat funkciója más. Teljes megfelelés csak az esetek korlátozott számában figyelhető meg.

Ennek az esetről esetre haladó elemzésnek a vizsgálati eredményei messze túlmutatnak önmagukon. Láthatjuk, hogy egy-egy lexikai elemből kiindulva hosszabb, akár 7–8 szavas egységekhez is eljuthatunk, amelyeket a diákok elsajátíthatnak mint az anyanyelvi beszélők preferált kifejezőmódját. A vizsgált elem jelentését ilyenkor ezek a hosszabb lexikai egységek egyértelműsítik.

A fent ismertetett módszer és szemléltetés mód A1-től C2-ig bármely nyelvi szinten használható a hasonló jelentésű szavak kollokációs profiljának összeállítására¹³. A mondatokat változatlan formában, olykor lerövidítve adtuk meg, hiszen cikkünk anyanyelvi beszélőkhöz szól, de a példákat a diákok nyelvi szintjétől függően egyszerűsíthetjük vagy le is fordíthatjuk, és – a kontextus egyértelműsítése érdekében – az előző és/vagy következő mondat(ok)at is megadhatjuk. Azt, hogy milyen részletességgel és pontossággal, számadatokat megadva vagy enélkül kívánjuk ismertetni az eredményeket, szintén mi döntjük el. Ne feledjük, hogy a korpuszhasználatnak kettős célja van: az egyik saját ismereteink bővítése, a másik pedig a diákok adott nyelvi szintjén releváns ismeretek továbbadása. Ez utóbbi megvalósításához olykor szükség lehet a mondatok módosítására.

A diák számára a korpuszalapú példatár azért értékes, mert minél többször találkozik az adott lexikai elemmel, annál inkább rögzülnek a hozzá tartozó, jellemző kontextusok és kollokációs partnerek. Egy-egy lexikai elem ismerete egyre inkább magában foglalja a használatáról való tudást is, vagyis annak ismeretét, hogy milyen más elemekkel együtt fordul elő jellemző módon (Hoey 2005: 8 idézi Szita: 2018: 82).

Összegzés

A korpuszok és szövegelemző szoftverek segítségével nagy adatbázisokból nyerhetünk ki megbízható tudást egy-egy nehezebben leírható lexikai elem élőnyelvi viselkedéséről. Használati tendenciáit pontosabban és egyértelműbben fogalmazhatjuk meg, mint ha csupán a tankönyvekre, az értelmező szótár bejegyzésére és saját intuíciónkra támaszkodnánk.

Ebben a cikkben a *tűnik* és a *látszik* használati tendenciáit igyekeztünk kollokációs partnereik alapján feltárni. Megállapítottuk, hogy az igék jelentését voltaképpen kollokáltjaik egyértelműsítik: amennyiben ezekkel együtt tanulmányozzuk őket, használatuk és jelentésük markáns eltéréseket mutat. Vizsgálatunk további eredménye egy olyan autentikus, élőnyelvi mondatgyűjtemény, amely az adott elem használati sajátosságait mutatja be. Ha ezt a bőséges, ugyanakkor tartalmában világosan körülhatárolt, rendszerezett példatárat, amelyben a mondatok számát igénként kb. 50-re érdemes szűkíteni, a diákokkal is megosztjuk, nem csak megbízhatóbb és egyértelműbb (még ha terjedelmesebb) magyarázatot kapnak egy-egy kérdésre, de maguk is megfigyelhetik – még hozzá nagy számú példán keresztül – az adott elem használatát,

¹³ Alacsonyabb szinteken használhatjuk pl. a *megy* és a *jár*, a *kocsi* és az *autó* vagy a *vörös* és a *piros* használati tendenciáinak feltérképezésére, magasabb szinteken a *probléma* és a *gond*, szaknyelvben a *mutat* és a *szemléltet* közötti különbség feltárására stb.

így hosszabb, akár 7–8 szóból álló, részben vagy teljes egészében rögzített szerkezeteket is elsajátíthatnak. Ezzel úgyszólván laboratóriumi körülmények között szerezhetnek meg ahhoz hasonló a nyelvi tapasztalatot, mint amelyre az anyanyelvi beszélő intuíciója támaszkodik.

Emellett a korpuszhasználat közvetett, de nem alábecsülendő haszna, hogy a diákoknak a nyelvről alkotott képe is pozitív irányban változik: eddig „megtanulhatatlan” jelenségek válnak rendszerezhetővé, elsajátíthatóvá. S minden ilyen jellegű, pozitív tapasztalat egy-egy lépéssel továbbvisz az egyenrangú nyelvi partnerré válás felé vezető úton.

IRODALOM

- Bárcai Géza – Ország László (szerk.) (2003): A magyar nyelv értelmező szótára I–VII. kötet. <http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/elolap.php>
- Biber, D. (2012): *Register as a predictor of linguistic variation. Corpus linguistics and linguistic theory.* 8/1, 9–37.
- British National Corpus: <http://www.natcorp.ox.ac.uk/corpus/index.xml>
- Corpora Collection, Leipzig University: http://corpora.uni-leipzig.de/en/res?corpusId=hun_newsrawl_2011&word=találták
- Corpus of Contemporary American English: <https://corpus.byu.edu/coca/>
- Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de>
- Ellis, N. C. (2007): *Phraseology: The periphery and the heart of language.* In: Meunier, Fanny – Granger, Sylviane (szerk.): *Phraseology in foreign language learning and teaching.* New York, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company
- Firth, J. R. (1957): *Papers in Linguistics 1934–1951.* Oxford: Oxford University Press.
- Hoey, M. (2005): *Lexical priming.* London: Routledge.
- Lewis, M. (1993): *The lexical approach.* Hove: Language Teaching Publications.
- Magyar Nemzeti Szövegtár (2018): <http://corpus.nytud.hu/mnsz/>
- McCarthy, M. – Carter, R. (2002): *This, that and the other. Multi-word clusters in spoken English as visible patterns of interaction.* In: O’Baill, Donall P (szerk.): *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, vol. 21, 30–52.
- Michigan Corpus of Academic Spoken English: <https://www.lib.umich.edu/database/michigan-corpus-academic-spoken-english-micase>
- Oravecz Csaba – Váradi Tamás – Sass Bálint (2014): *The Hungarian Gigaword Corpus.* In: Calzonari, Nicoletta (szerk.): *Proceedings of LREC 2014.* Reykjavik: European Language Resources Association.
- Pawley, A. – Syder, F. H. (1983): *Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency.* In Richards, Jack C. – Schmidt, Richard (szerk.): *Language and Communication.* London: Longman.
- Sinclair, J. (1991): *Corpus, concordance, collocation.* Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2004): *Meaning in the framework of corpus linguistics.* In Teubert, Wolfgang (szerk.): *Lexicographica Volume 20*, 20–32., Tübingen: May Niemeyer.
- Stubbs, M. (2001): *Words and phrases: Corpus studies of lexical semantics.* Oxford: Blackwell.
- Szirmai Mónika (2005): *Bevezetés a korpusznyelvészetbe. A korpusznyelvészet alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelv tanulásában és tanításában.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szita Szilvia (2018): *Őn most eljött vagy megjött? Hungarológiai Évkönyv 17.* Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 81–93.

MŰHELYTITKOK

MEDGYES PÉTER

A nyelvtanulás – tréfadolog¹

Bevezetés

„Péter! Azt mondd, hogy a nyelvtanulás tréfadolog? Móka, kacagás? Hm. Mindenekelőtt kérlek, definiáld a humor fogalmát.”

„Definiálja a herkópáter! Eszem ágában sincs azon filózni, miként válasszam el a búzát az ocsútól, vagyis a szart a májtól. Edison példája lebeg a szemem előtt, aki nem a fény fogalmának definiálásán tőkölődött, hanem fogta magát és feltalálta a vilnykörtét. Áldott legyen a neve!”

„Rendben, akkor nevezd meg a humor főbb típusait!”

„Még mit nem! A taxonómiáktól csalánkiütést kapok. Egyesek négy szeletre vágják fel a tortát, mások nyolcra, megint mások tizenkettőre – persze ugyanazt a tortát. Neveket is aggatnak a szeletekre, akár az óvodások. Képtelenek napirendre térni afölött, hogy káosz uralkodik a földön. Az iskola pedig valóságos kupleráj. A nyelvóráról nem is beszélve. Senki ne próbáljon rendet vágni a rendetlenségben! Ez van, ezt kell szeretni.”

Na jó, most, hogy így kifüstölögtem magam, elmélkedni fogok. Mégpedig azon, humorizálnak-e a nyelvtanárok és nyelvtanulók, és ha igen, hogyan és miként? (Ugye milyen borzalmasan hangzik ez a „hogyan és miként”? Legközelebb a hasonlóan redundáns „ha és amennyiben”, esetleg a „csak és kizárólag” vagy a „mód és lehetőség” fordulatokat fogom használni...) Szóval létezik olyan, hogy humor, és tudjuk, illik röhögni a vicceken, még akkor is, ha nem értjük a poént, ami bizony nem ritka eset, főleg ha idegen nyelven sütik el. Egyesek szerint csak az tud igazán jól egy idegen nyelven, aki annak humorát is keni-vágja (Wulf 2010). Nos, akkor nekem bőven van még pótolnivalóm angolból, mert – szégyen ide, szégyen oda – én bizony gyakran lecsúszom a poénokról.

Amikor én még kisserác voltam

Mondjátok: kikre emlékeztek leginkább a tanáraitok közül? Ugye, hogy a viccesebbekre? Még akkor is, ha kicsit (vagy nagyon) gonoszak voltak. Én legalábbis így vagyok ezzel.

Ott van például egykori kémiantanárom, akit egymás között Protonnak becéztünk. Ő mindig azzal kezdte az órát, hogy ránk mordult: „Csukjátok be az ablakokat, mert a huzattól kihullanak a fogaim!” Nem valami nagy poén, mégis örökre belém vésődött.

Földrajztanárnőm finoman szólva sem rajongott értem. Ausztráliából felelek. A báró Kogutowicz Manó-féle térképre bökkve sorolom a nagyobb városokat: Adelaide,

¹ Ez a tanulmány az *V. Magyar Interdiszciplináris Humorkonferencián* elhangzott előadásom némileg bővített, írásos változata.

Melbourne, Canberra, Sydney, Perth. „Hű, de angolos a kiejtésed” dicsér meg Mariann néni. „Bár a földrajzot tudnád fele annyira! Elégséges.”

Magyarórán az első padban ülve felelek. Előttem a nyitott tankönyv, abból puskázom. Egyszer csak mit látnak szemeim? Jávorka tanár úr a hatalmas tanári asztalra ráfekve premier planban a képembe vigyorog: „Puskázunk? Puskázgatunk? Ez bizony karó, barátocskám!”

Fizikatanárom, Rezső bácsi is feledhetetlen figura volt. Óra elején a füzetkéjében lapozgatva morfondírozik: „Na, ki feleljen ma? Lássuk csak: Palika vagy Petike? ... Petike!” Halálra váltan indulok a táblához. „Hoppá! Mégsem Petike, inkább Palika.” Pali feltápászkodik, az én szívemről meg mázsás szikla zuhan a padlóra. „Ácsi, maradjunk mégis Petikéné!” Ott állok a táblánál, fennhangon darálom a leckét, közben tanár úr a faliújság cikkeibe mélyed. „De jópofa!” bök rá az egyikre. „Te irtad, Petike?” „Nem” nyögöm ki. „Folytasd csak!” biztat Rezső bácsi, majd ismét a faliújságon mulatozik. A lecke végére érek. Most mitévő legyek? Rövid szünet után előlről kezdem az egészet. Rezső bácsi kisvártatva felém fordul, majd bánatos hangon megszólal: „Ezt már hallottuk, Petike, és már elsőre is nagy számárság volt. Elégtelen. Menj szépen a helyedre!”

Feledhetetlen emlékek. Borzongva élem át őket újra meg újra, és fűnek-fának elmesélem. Most éppen nektek, és lám, jókat nevettek rajta. A kegyetlen humoron lehet úgy istenigazából hahotázni. Utólag – pláne, ha nem rajtad csattan az ostor. Erről Orwell mondása jut eszembe: „A vicc célja nem a megalázás, hanem az, hogy figyelmeztessen rá: már meg vagy alázva.” (Ross 1998)

Bezzeg a humortalan tanáraink kihullottak az emlékezetemből, pedig akadtak közöttük derék pedagógusok is. Mint ahogy az a tömérdek, jórészt haszontalan tudásanyag is rég elpárolgott a fejből. (Zárójelben, ha ma kéne érettségiznem – mint ahogy szerencsére nem kell – , alighanem az angol lenne az egyetlen tárgy, amiből átcsúsznék.)

A viccek halála

Ahogy az iménti élményeimből is kitetszik, a humor rém összetett dolog. Ennek ellenére e szó hallatán sokaknak a vicc ugrik be elsőként. Humor egyenlő vicc. Noha ez súlyos tévedés, üsse kő, kezdjük a viccekkel!

Mindenekelőtt szögezzük le, hogy a vicc kihalóban lévő műfaj. Az interneten millió számra terjednek, holott 99 százalékuk nem állja ki a politikai korrektség próbáját. Ezért aztán, ha nem akarod, hogy széplelkű társaságban lebunkózzanak, jobb, ha tartod a szád. Legföljebb magadban kuncoghatsz, ha szőke nős viccet olvasol az interneten. Például ezt:

Két nő utazik a vonaton. Szemben velük ősz szakállú férfi ül. A szőke suttogva odaszól a barátnőjéhez: „Te, ez nem István, a király?” Mire az: „Hülye vagy, István több mint ezer éve halott!” Kisvártatva belép a fülkébe egy férfi, és odaszól a szakállasnak: „Heló, István! Mizújs? Ezer éve nem láttalak.” Mire a szőke: „Na, ki a hülye?”

Hogy tetszett?... Ha jól látom, egyelőre senki nem hagyta el az előadótérmet, úgyhogy folytatom. Típusvicceket fogok bemutatni, azt illusztrálandó, hogy hovatovább nincs olyan téma, amin szabad lenne viccelődni. Minden négyzetcentiméteren taposóaknak rejlenek. Elég egy óvatlan lépés, és neked annyi.

Nézzük tehát sorra a tabutémákat! A most következő hölgyek nem feltétlenül szőkék, mégis rajtuk csattan az ostor.

Feleség hazamegy a kozmetikustól. „Hogy tetszem?” kérdi a férjét. Mire a férj: „Nem rossz, legalább megpróbáltad.”

Feleség: Mondd, akkor is szeretni fogsz, ha már öreg leszek, és ráncos?
Férj: Persze hogy szeretlek, szívecském.

Van, amikor a nők nem buták, hanem gonoszak.

Bíró: Miért nyilvánsszóval ölte meg a férjét?
Feleség: Hogy föl ne ébresszem a gyerekeket.

Persze ostoba férfiakból is tele van a padlás.

Feleség: Vegyél vajat, és ha van tojás, tízet.
Férj hazatér a boltból.
Férj: Tessék a tíz vaj. Volt tojás.

Hol marad a nevetés? Kicsit bonyolult, mi? Előadás után szívesen megmagyarázom a poént. Ha kell, ezt is.

Feleség: Rönkvári úr mindig pusztit dob a feleségének, amikor kilép a kapun. Példát vehetnél róla.
Férj: De hisz alig ismerem Rönkvárinét.

Az etnikai vicc külön kategória. A sértődések elkerülése végett a pirézeken fogom közösrülni a nyelvem.

Hallottad a legújabb piréz viccet?
Vigyázz, édesanyám piréz!
Oké. Akkor szótagolva mondom.

Könnyű a szegényekből gúnyt űzni!

Koldus: Tudna adni 300 forintot egy szendvicsre?
Járókelő: Attól függ, mi van a szendvicsben.

Van azután egy viccem, ami két sebből is vérzik.

Vak férfi lép be a kocsmába. Farkánál fogva felkapja a kutyáját, és vadul körbeforgatja. A kocsmáros rámondul: „Megőrült, mit csinál?” Mire a férfi: „Csak körülnézek.”

Ki tudja, mi az a két vérző seb?... Úgy van! (1) Ne űzzünk gúnyt a fogyatékkal élőkől. (2) Tiszteljük az állatokat!

Az állatokról jut eszembe. Volt egyszer egy házunk Pencen. Tudjátok, az a kis falu, nem messze Váctól. Takaros házikó, körpanoráma, málnaliget, békés alkonyat. Ahogy ott ülünk a teraszon, gyönyörködve számoljuk, ahogy a denevérek egymás után röpködnek ki a padlásról. Egy, kettő, három... tizennégy, tizenöt, tizenhat... negyvennégy, negyvenöt, negyvenhat, negyvenhét. Mind megvagytok, lelkecském?

Nos, egy szép napon feleségem, ez a helyre asszony föl hívta a váci állatvédő egyesületet.

„Jó napot kívánok. Szeretnék megszabadulni a padlásunkon fészkelő denevérektől. Kérem, segítsenek.” „Meg-sza-ba-dul-ni?!” hüledezik az állatvédő. „Inkább legyenek büszkék rájuk!” „Na de kérem, negyvenhét denevérünk van, és teleszarják a teraszt” panaszkodik az asszony. „Húzzanak fölé védőhálót!” „És ürülékkel teli háló alatt vacsorázzunk?” „Ide figyeljen! Meg ne próbáljanak kárt tenni szegény állatokon!... Azonnal adja meg a telefonszámát!”

Feleségemnek volt annyi esze, hogy lecsapja a kagylót. Hamarosan meghirdettük a házat, nem kis részben az elűzhetetlen denevérek miatt. Nagynehezen találtunk rá vevőt.

No de vissza a viccekhez!... Tetszik, nem tetszik, előbb-utóbb mindannyian megöregszünk.

Kilencven éves házaspár válni készül.

Ügyvéd: De miért nem korábban váltak el?

Feleség: Gondoltuk, megvárjuk, amíg meghalnak a gyerekek.

Apróhirdetés: „Eladó egy 3 szobás családi ház, utcára néző nagymamával.”

Majd ránk tör a betegség. Kettő is.

Orvos: Jó hírem van, Mitrovics úr! Maga mégsem hipochonder. Sőt, betegséget fogunk elnevezni magáról.

Orvos: Sajnos, uram, van egy rossz hírem. Élete végéig le kell mondania a szexről.

Beteg: Atyaisten! Hogy fogom kibírni?

Orvos: Ugyan már! Ezt az egy hetet már féllábon is kibírja.

Legvégül pedig eljő a kaszás.

1. kolléga: Halottról vagy jót, vagy semmit.

2. kolléga: Meghalt? De jó!

A legvégére hagytam a szexet, csak hogy feldobjam a hallgatóságot.

Futballsztár lakatlan szigetre vetődik. Egy bennszülött szépség kunyhójában tér magához. A lány finom étellel, majd egy korsó sörrel kínálja. Végül sejtelmesen megkérdi: „Szeretnél velem játszogatni?” Mire a férfi: „Nem mondom! Focizni is tudsz?”

Végül a kedvencem.

Két nő bizalmasan sutyorog.

„Én a nászéjszakán feküdtem le először a férjemmel. Hát te?”

„Hm. Hogy hívják a férjed?”

Pragmatikai elemzés

Ezekon kívül persze számtalan egyéb vicctípus létezik, de legyen elég most ennyi. Ellenben engedjétek meg, hogy e fejezet összefoglalásaképpen szétcincáljak egy szakállas viccet, amely így hangzik:

Púpos vén boszorkány vonszolja magát az erdőben, vállán bagoly gubbaszt. Szembejön vele egy daliás fiatalember. A boszorkány megszólítja: „Szép legény, ha kitalárod, mi ül a vállamon, megdughatsz.” „Elefánt” szól az ifjú. „Határeset, elfogadom” vágja rá a boszorkány.

Nos, ez a vicc több sebből vérzik. Lássuk, mi vele a baj!

- (1) Nem illik gúnyt űzni idős hölgyekből.
- (2) Különösen nem olyan valakiből, aki testi hibával született.
- (3) Ugyan mi kivetnivaló van abban, hogy a hölgy jóval korosabb a fiatalembernél? Azon bezzeg senki sem akadna fönn, ha a férfi lenne az öregebb.
- (4) Egyáltalán, mit számít a kor? Az „ageism” nem pízsi.
- (5) Kérdem én: miért nem hagyja ez a néember szabadon röpködni szegény baglyot?
- (6) Miért mindig a nőkön csattan az ostor?
- (7) A szexszel ne viccelődjünk, mert az komoly dolog! Végtere is az emberi faj fennmaradása a tét.
- (8) A „dugás” trágár szó, ne tessék használni!

Tisztesség ne essék szólván, elkészítettem ugyanennek a viccnek a pízsis változatát is.

Kortalan hölgy sétál az erdőben, vállán bagoly gubbaszt. Szembejön vele egy kortalan úr. A hölgy megszólítja: „Uram, ha kitalálja, milyen madár ül ott a fatetején, meghívom egy kávéra.” „Bagoly” szól az úr. „Úgy van!” vágja rá a hölgy. „Irány a kávéház!”

Hogy tetszik? Ennél azért szellemesebb pízsi vicceket is ismerek – igaz, nem sokat. Például:

Tanár: Gyurika, nevezd meg két névmást!

Gyurika: Ki? Én?

Íme egy kissé bonyolultabb:

Belép egy nő a könyvtárba. Jó hangosan odaszól a könyvtárosnak: „Kérek egy hamburgert és egy kólát.” A könyvtáros rápirít: „Halkabban! Könyvtárban van, ha nem venné észre.” „Ezer bocsánat” szól a nő, majd suttogva megismétli: „Kérek egy hamburgert és egy kólát.”

Ha nagyon kukacos lennék, ezekben is találhatnék kivetnivalót. De hagyjuk!...

Véleményem szerint a politikai korrektség nem más, mint ízlésrendőrség. Erkölcsösözök próbálják ránk kényszeríteni, hogy mi a helyes, és mi a helytelen. Az örömtelenség védőszentjei ők. A humornak szikrája sem szorult beléjük, és élből rühellik a viccelődést.

Erről egy Kádár-kori anekdota jut eszembe.

A minisztériumi főosztályvezető egy darabig merev arccal hallgatja beosztottjai ugratását, majd sziszegve megszólal: „Hisz értem én a viccet, elvtársak. Hogyne érteném.” Hirtelen állati üvöltésbe csap át: „Csak nem szeretem!!!”

A nyelvi játék

Nyelvében él a nemzet, az ember, a tanár, a nyelvtanár. Egyébként minden tanár nyelvtanár, hiszen jártatja a száját. A matektanár éppúgy, mint a tornatanár. Természetesen mindenki az anyanyelvét használja – kivéve az idegennyelvtanárt. És mivel használjuk a nyelvet, játszunk is vele. Akarva-akaratlanul. Guy Cook (1997, 2000) szerint a nyelvi játék fő célja nem az információszerzés vagy a kapcsolattartás, hanem önmagunk és mások szórakoztatása. A nyelvi játék nem más, mint öncélú kommunikációs csatorna. Sokszor köszönő viszonyban sincs a valósággal – agyszülemény. Mosolyogva bűvészkedünk a nyelvvel, más hangszínnel és hangerővel, rendszerint közönség előtt (Broner–Tarone 2001).

Itt vannak mindjárt a szójátékok, melyekről megoszlanak a vélemények. Egyesek szerint a szójáték a humor legrimitívebb formája. Favicc, kecskerím – piha! Mások imádják – például én. Íme egy szerény csokorra való:

- A jó kolléga nemcsak ígéretet, de be is tart.
- Olyan sötét van, hogy vakondok.
- Nyuszika és a Róka az erdőben sétálgatott. Nyuszika hirtelen egy tisztáshoz ért. A Róka meg a villanszereléshez. Úgy-ahogy.
- Amíg tart a kőkorszak, legyen mindig lóporszag. (*Frédi és Béné*)
- Autópályán kifüggesztett poszter, rajta egy csiga: Lassan jársz, tovább élsz.
- Hirdetés a 80-as évekből. A kép közepén egy kupac hulladék. A felirat: „nem bántja a szemét?”

Ki vállalkozna a lefordításukra?... Senki többet, harmadszor?... Nem csoda, hiszen a szójátékok rendszerint lefordíthatatlanok. Mint ahogy ez az angol örökzöld is:

Szállodai recepción.

Vendég: Call me a taxi, please.

Recepció: Certainly, sir, you're a taxi.

Valljuk be, sok tanár ferde szemmel néz a nyelvi játéokra. Komolytalan dolognak tartják, ráadásul rendetlenkedést szül. „Most tanulunk, vagy hülyéskedünk?” szörnyülködnek. Mintha a bolondozás kizárná a tanulást. Holott mennyi minden belefér! Dalok, mondókák, szappanoperák, hirdetések, viccek. Ha van valami, ami igazi motiváló erővel bír, akkor az pont a nyelvi játék. Mellesleg lehet másfajta funkciója is, mégpedig az, amikor a tanuló játszik a nyelvvel, egy-egy hangot, nyelvtani szerkezetet vagy szófordulatot ízeletget. Ezek a próbajátékok nem humorosak, belső használatra készülnek, a tanuló többnyire fejben vagy a bajsza alatt morzsolgatja az új nyelvi elemeket. A tanárok sem ágálnak ellenük, hiszen nem hallják, nem is tudnak róluk.

A nyelvkönyvek humora

A következő fejezet címe nem rossz cím, csak éppen félrevezető. Tudniillik a mai nyelvkönyvekben hiába keresitek a humort. (Én inkább csak az angol könyveket ismerem, úgyhogy – németes, franciás, spanyolos kollégák – tessék kiigazítani, ha tévedek!) Bezzeg a régi nyelvkönyvekben volt belőle dögvél. Eckersley, Candlin, Broughton, Alexander, O'Neill, Mortimer – hogy csak néhány sikeres szerzőt említsek. Illés Éva

(2009) az *Access to English* (Coles–Lord 1974) című könyvét hozza fel példaként. Főhőse egy ügyefogyott fiatalember, aki csetlés-botlásaival lopja be magát a nyelvtanulók szívébe – és azon keresztül az agyába. De hogy magyar példát is említsek: a téгла színű *Czobor–Horlai* (1976) isten tudja hány kiadást élt meg, nem utolsósorban a fordultatos és mulatságos bűnügyi történetének köszönhetően. A kedvencem mégis Pataki Pál francia nyelvkönyvsorozata volt (1979–1982), amely egy magyar gyerek párizsi kalandjain keresztül, szórakoztató formában adagolta a nyelvtant és a szókincset. Amikor egy interjúban megkérdeztem a szerzőt, mi célból alkalmazta a humort, ezt válaszolta: „Nem jó az a nyelvóra, ahol egyszer sem nevetnek a gyerekek” (Medgyes 2017).

Ezek után felvetődik a kérdés: hová tűnt a humor a nyelvkönyvekből? A mai szerzők elveszítették volna a humorérzéküket? Vagy eleve sótlannak születtek? Szó sincs róla! Többségük jópofa ember a magánéletben. Csak akkor vágnak komoly képet, amikor a számítógép billentyűit nyomogatják. Jó, de miért? Ennek fő oka a már sokat ostromozott piszi. A humor veszélyes terep. Féltő, hogy elriasztja az olvasókat. Kit ezért, kit meg azért. Márpedig a szerzők tutira mennek. A nagy kiadóvállalatok pláne. A szerkesztőket és szerzőket nem a humoruk, hanem az eladott példányszám alapján díjazták.

Amikor a *Laughing Matters* (Medgyes 2002) című könyvemet írtam, a brit szerkesztő egyre-másra kihúzogatta a vicceimet. „Jaj, ezt ne! Mit szólnának a hívő olvasók? Könyörgöm, ezt se! Az érzékeny lelkületű amerikaiak tiltakozó felvonulásokat tartanának.” Így ment egy darabig, de végül fellázdadtam: „Hát nem ti rendeltetek tőlem humoros könyvet? Vegyétek tudomásul, hogy a viccek kilencven százaléka nem piszi, hanem csipkelődő, vagy kifejezetten gonosz!” Végül kompromisszumot kötöttünk: én figyelembe vettem az ő üzleti szempontjaikat, ők meg engedtek kicsit szigorú elveikből.

Szerencsére a másik két humorba mártott nyelvkönyvem előtt nem tornyosultak ilyen akadályok (Medgyes P.–Medgyes R. 2002; Medgyes 2008). Igaz, hogy őket magyar kiadónak írtam, amely nem húzta be fülét-farkát. Tetejébe egyik mű sem iskolai használatra készült, sőt az egyik fedőlapjára nagy betűkkel rávéstem: „Csak 18 éven felülieknek!” Ez a kis trükk alighanem a példányszámon is dobott egy keveset.

A helyzet az, hogy a mai nyelvkönyvek az olcsó magazinokat majmolják. Ártatlan témák, kurta szövegek, banális hősök, bárgyú feldolgozás. Csiribiri külső szép fotókkal megspékelve. Probléma egy szál se. A ma született bárány hozzájuk képest apagyilkos.

De csakugyan olyan ártatlanok ezek a könyvek? Én inkább kártékonyaknak tartom őket. Mert hogy van az, hogy míg a szomszéd tanteremben a relativitás elméletét magyarázza a tanár, a másikban meg a francia forradalom tanulságait boncolgatja, addig a nyelvórán arról szavazunk, hogy melyik állat gyorsabb: a csiga vagy a gepárd? Mi végre megyünk le kutyába? Miért butítjuk le szánt szándékkal a nyelvtanulókat?

Egyetlen olyan mai könyvet ismerek, amelyik szembemegy az ízlésrendőrséggel és az üzleti megfontolásokkal. Ez pedig a *Taboos and Issues* (MacAndrew–Martínez 2002), ami – nomen est omen – csupa olyan témával hozakodik elő, amilyenekről a többiek mélyen hallgatnak. Homoszexualitás, drogliberalizáció, halálbüntetés, satöbbi. Provokatív formában tárgyalja e húsbavágó kérdéseket, csöppnyi humorral körítve. Hozzáteszem: nem kurzuskönyvről van szó, tehát nincs ok aggodalomra: viszonylag kevés olvasót tud megmételyezni.

A nyelvtanulás abszurditása

No persze könnyű szapulni a nyelvkönyveket. Azon bezzeg senki sem akad fönn, hogy a fizika- vagy a történelemkönyv olvastán sem fogjuk hasunkat a röhögéstől. Ez igaz, egyvalamin azonban érdemes eltűnődünk. Nevezetesen az idegennyelv-tanulás sajátos mivoltán.

Mit értek ezen? Az idegen nyelv lényegét tekintve elűt az összes többi tantárgytól. A biológia-, az irodalom- vagy a földrajzóra direkt módon tárgyalja az adott ismeretanyagot. Az egy- és kétszikűeket, Arany János balladáit, az Antarktisz ásványkincseit. A cél bizonyos tudnivalók elsajátíttatása az anyanyelv közvetítésével. Ezzel szemben a nyelvórán tótágast áll a világ. Itt is létezik ismeretanyag, amely nem más, mint a célnyelv grammatikája és lexikája. Ezt lehet ugyan metanyelven közvetíteni, csak-hogy annak semmi értelme. Mert hiába soroljuk fel tételesen az angol Present Perfect használatának szabályait, hiába magoltatjuk be harminc faféleség nevét, ebből nem születik használható nyelvtudás. Ahhoz ugyanis az szükségeltetik, hogy a nyelvi elemek kontextusban, szövegbe ágyazottan jelenjenek meg. Tökmindegy, miről szólnak a szövegek, a nünükék lelki világáról vagy a nagypapa mamuszáról, a lényeg, hogy bevezessék, majd megforgassák a célnyelv nyelvtanát és szókincsét. A nyelvtanuló pontosan tudja, hogy a feldobott téma csupán ürügy; nem azért játssza el például a boltos és a vásárló szerepét, mert tényleg eladni, illetve vásárolni szeretne, hanem pusztán a nyelvgyakorlás végett. A tanár sem arra fülel, hogy *mit* mond a tanítványa, hanem arra, hogy *hogyan* mondja azt a valamit.

Hadd meséljem el két idevágó történetemet. Fiatal tanárként maszekolással egészítettem ki csekélyke fizetésemet. Egyszer két nyolcéves gyereket tanítottam, Julikát és Gáborkát. Az első órák egyikén az *in*, *on*, *under* előljárószókat gyakoroltattam. A kezemben lévő könyvet nagy ravaszul hol az *asztalba*, hol az *asztalra*, hol pedig az asztal *alá* helyeztem, közben rákérdeztem: „Where’s the book?” Rögtön az első kérdésnél Gáborka hahótában tört ki. „Mi ütött beléd?” kérdeztem értetlenül. Mire ő: „Nahát, Péter bácsi nem lát a szemétől? Nem látja, hogy hol a könyv?” Julika nyomban replikázott: „Hogyne látná! Csak most gyakorlunk, ha nem vennéd észre.”

Mi ebből a tanulság? Az, hogy Gáborka még kicsi volt ahhoz, hogy felfogja: a hajuknál fogva előrángatott nyelvórai beszédhelyzeteket nem szabad összetéveszteni a valóságosakkal. Nem úgy az érettebb Julika, aki már átlátott a szitán. Tudta, hogy a nyelvóra afféle próbaüzemelés, melynek csak később, a való életben fogja hasznát látni. Ezért mondom, hogy a nyelvtanulás abszurd tevékenység: úgy teszünk, mintha, holott tudjuk, hogy nem erre megy ki a játék.

Íme a másik sztorim. Volt egy általános iskolás csoportom a Radnótiban valamikor a hetvenes években. Óra végén elébem pattant a kis Jason (mindenki angol nevet választhatott magának), és örömmel újságolta: „Jövő héten vesszük át az új Skodánkat! Nyolc éve várunk rá!” „Ez aztán a jó hír!” vágtam rá, noha fogalmam sem volt, hogy kerül a csizma az asztalra. Jóval később jöttem csak rá, hogy előző órán a „What make is your car?” szerkezetet tanítottam, amire a helyes válasz azt volt, hogy: „We have a Lada. We have a Wartburg” – és így tovább. Rémllett, hogy Jason ezt válaszolta a kérdésemre: „We have a Trabant.” Szegénykém azt képzelte, hogy engem őszintén érdekel az ő autójuk márkája. Eszem a zuzáját.

A nyelvtanár humora

A jó tanár nem vicceket mesél, hanem vicces. Nem szójátékokkal kápráztatja el a diákjait, hanem humoros egyéniségével. Minden mondatán átsüt az ironia és az önironia. Ez nem fölvett póz nála, hanem magától értetődő viselkedési forma, hiszen ő a való életben is ilyen. Az osztályteremben azonban mindezt tudatosan teszi. Leszáll a magas lóról, közvetlenségével teszi magát hitelessé (Bell 2009; Waring 2013). Ebbe bőven belefér a csipkelődés, de még az apró gonoszkodás is.

A nem túl fiatal kollégák bizonyára emlékeznek még egykori pártfőtitkárunkra, Kádár Jánosra. A csepeli munkásgyűlésen tartott szónoklatait félóránként egy-egy tréfával fűszerezte, melyet kuncogás fogadott: „Hej, milyen vicces ember a mi Jani bácsink!” Kádár elvtárs azonban csakhamar visszatért a rendes kerékvágásba: „Na de most fordítsuk komolyra a szót, elvtáaarsak!” Különös, de én a plebejusi viccein sose tudtam nevetni, a komolynak szánt részekben annál inkább. Lehet, hogy az én reflexeim fordítva működnek?

Hogy miért meséltem el ezt az anekdotát? Nos azért, hogy rávilágítsak a humor kétarcúságára. A humor és a komolyság között bajos meghúzni a határvonalat. Gondoljunk csak Shakespeare drámáira: a vígjátékokba tragikus felhangok vegyülnek, a tragédiákat komikus jelenetek tarkítják. Sőt a vígjáték bármikor átcsaphatna tragédiába, a tragédia meg vígjátékba.

Ugyanez érvényes a mindennapokra is. Cekkert cipelő néni totyog az utcán. Hirtelen megcsúszik, hanyatt vágódik, a kosár kirepül a kezéből, a tojások szétgurulnak, összetörnek. Ha a filmvásznon látjuk ezt, jót nevetünk, ám ha az életben történik ugyanez, szánakozunk. Tragikomikus jelenetnek vagyunk szemtanúi.

A mise vége felé a pap kérést intéz a gyülekezethez: „Gyermekeim, tegye fel a kezét az, aki megbocsát az ellene vétkezőknek!” Mindenki jelentkezik, kivéve egy öreg nénikét. „Hát te?” kérdi a pap. „Nekem egyetlen ellenségem sincs” selypíti a néni. „Nocsak, ez fölöttébb szokatlan. És mondd csak, hány éves vagy?” „Kilencvennyolc múltam.” „Ez igen! Ugyan meséld már el, hogy létezik az, hogy neked nincsenek ellenségeid.” Az aranyos néni odatotyog, szembefordul a gyülekezettel, és angyal mosollyal sziszegi: „Túléltem a rohadékokat!”

Hogy van ez? Arról, akit mi tündéri anyókanak hittünk, hipp-hopp kiderül, hogy gonosz szipirtyó. És erre ti hogyan reagáltatok? Ahelyett, hogy elsírtátok volna magatokat, jót kacagtatok a csattanón. Sírva vigadunk.

Nemrég érkezett a hír: szerettei körében elhunyt Roger Ailes, a kőkonzervatív amerikai tévécsatorna, a Fox News elnöke és társalapítója. Öt éves lehetett, amikor apja felállította egy magas asztalra, és rászólt: „Ugorj le, elkaplak!” A kisfiú levetette magát a mélybe, a papa ellépett előle, a kölyök meg akkorát esett, mint egy télikabát. Ekkor a papa a következő jótanácsot adta zokogó kisfiának: „Vésd eszedbe: sose bízz senkiben!” Ugye milyen bájos történet? Egy életre megtanulta a bűdös kölyök, hogy hol lakik a úristen.

Hoppá, kicsit elkalandoztam! A tanár humoránál tartottunk. Először lássunk egy példát az ironiáról, melyet Háhn Judit (2012: 43) gyűjteményéből kölcsönöztem!

Férfi tanár az előadóteremben. „Fiúk! Hárman ülnek két széken? Tipikus közösülés, csak az a baj, hogy rossz ember van a szendvicsben.”

Ez azért durva! Alantas poénkodás, a kolléga úr helyett is pironkodom. Tiszta szerencse, hogy nem nyelvtanár az illető... Ellenben kíváncsi vagyok, mit szölk a következő anekdotához.

Előadása végén a professzor gúnyosan megkérdi a hallgatóságtól: „Kérem, álljon fel az, aki idiótának érzi magát!” Néma csönd, mindenki ülve marad. Egyszer csak óvatosan feláll egy fiatalember. „Nocsak, maga tehát beismeri, hogy idióta?” kérdi a professzor. „Az igazat megvallva nem, de nem bírtam nézni, ahogy professzor úr egyedül álldogál.”

Nos, professzor úr is kiérdemli a „bunkó” jelzöt. Szarkasztikus felszólítását a hallgatók szemlesütve fogadják, mígnem az éles eszű hallgató visszakézből úgy vágja pofán a felfújót hólyagot, hogy a fal adja vissza a másikat.

Mármost tegyük fel, hogy az én számon csúszik ki ez a szemét felszólítás. Vajon hogyan reagálnék a diák replikájára? Több lehetőségem van:

- Mivel köpni-nyelni nem tudok, elkullogok.
- Fojtott dühvel megfenyegetem: „Ezt még megkeserüli!” Azzal kiviharzok a teremből.
- Elnevetem magam, odamegyek a hallgatóhoz, és kezet rázok vele.

Nem tudom, ti hogy vagytok vele, de én az utóbbi mellett döntenék. Ha az ember viccelődik, előfordul, hogy túllő a célon. Megsért valakit vagy valakiket. Ilyenkor egyféleképpen lehet csak jóvátenni az otrombaságot: öniróniával, ami jelen esetben egyenlő a bocsánatkéréssel.

Cirkusz az egész világ

Nem győzöm hangsúlyozni, hogy a nyelvtanulás abszurd tevékenység. E különös világban semmi sem igazi, minden idézőjelbe kerül, az abnormalitás a normalitás. Képtelen élethelyzetekben igyekszünk helytállni, mondvacsinált témákról diskurálunk. Gondoljunk bele, milyen szánalmas az, amikor egy magas IQ-val rendelkező ember makogva szólal meg idegen nyelven! Suta mondatok zuhannak ki a szájából, egymást érik a sületlenségek, durva hibák, közben verejtékezik szegény, bocsánatért esedezik, kínjában heherészik.

Sajnálatos tény, hogy még a legflottabb nem anyanyelvű beszélő is behozhatatlan hátrányban van az anyanyelvűekkel szemben. Ám ennél is csüggesztőbb belegondolni, hogy idegen nyelven az anyanyelvi kompetenciánkhöz képest is alulteljesítünk. Ez rám éppen úgy érvényes, mint rátok, kedves barátaim – de hadd ne részletezzem. Az már csak hab a tortán, hogy a nyelvrán magyarok próbálják megértetni magukat idegen nyelven, ahelyett, hogy magyarul társalognának. Teszik mindezt egy ugyancsak magyar anyanyelvű tanár irányításával. Kész cirkusz!

De lám, a tömérdék megaláztatás ellenére sokan kirtartanak, nem adják fel az iszapbirkózást. Vajon honnan merítik az erőt, hogy újra és újra nekiveselkedjenek? Tudom persze, hogy a nyelvvizsgabizonyítvány megszerzésének vágya nagy hajtóerővel bír. Ha nincs papír, nincs diploma, nincs zsíros állás, sőt semmilyen sincs. És ne feledjük: akadnak közöttük mazochisták is!

Mindez azonban kevés lenne az üdvösséghez. Csak azoknak van esélyük az áhított nyelvtudás megszerzésére, akikbe szorult még valami plusz. És ez a plusz nem más,

mint az, hogy beszállnak egy színjátékba. A részvétel feltétele a játékszabályok betartása, és persze ára is van, melyet részben készpénzzel, részben azzal egyenlítenek ki, hogy bohócot csinálnak magukból. Bohócruhába bújnak, a bohócsapkát mélyen a fejükbe húzzák, nehogy lerepüljön a produkció során. Kipenderülnek a cirkuszi porondra, és önként, dalolva bekapcsolódnak a bolondozásba. Ha kell, mókás pofákat vágnak, ugrabugrálnak, cigánykereket hánynak – bármire kaphatók.

Na de mi van akkor, ha valaki nem hajlandó bohócot csinálni magából? Nos, annak befellegzett, az ne is álmódjon nyelvvizsgapapírról. Aki azonban hallgat a józan észére, az idővel észhez tér, és csöndben beáll a bohóctársai közé.

Ugye jól hallom: azt tetszett kérdezni, hogy én most viccelek-e. Jelentem, igen, viccelek. Mi mást várnak el tőlem egy humorkonferencián? De attól még komolyan beszélek. Tudvalévő ugyanis, hogy csak akkor komoly az ember, amikor viccel. Szóval tessék engem komolyan venni! A végső konklúziómat pláne.

A nyelvtanulók humora

Miután hosszasan szónokoltam a nyelvkönyvek és a nyelvtanár humoráról, végezetül hadd ejtsek néhány szót a nyelvtanulók humoráról.

A tanulói humorizálásnak két válfaja van. (Lám, én is beleesem a taxonomizálás csapdájába!) Az egyik típus esetében a tanuló előre megtervezetten nyitja ki a humorzsákokat. A másikba a spontán poénkodások sorolhatók, melyeket valamely téma kapcsán süt el, máskor meg csak úgy, mert nincs jobb dolga, unja a banánt (Pomerantz–Bell 2007). Ilyenkor szoktunk mi tanárok kijönni a béketűrésből. Rájuk ripakodunk, büntetünk, ahelyett hogy örülnénk, hiszen az effajta benyögések a nyelvről legéletszerűbb mozzanatai (Illés–Akcan 2017). Mellesleg ezek olykor több tanuló közös fellépésének, ha úgy tetszik, kooperációjának a gyümölcsei, egyszersmind feszültségvezető csatornák (Bell 2011). Az osztálytermi vicceket persze csak a bennfentesek értik, az odapottyant vendég számára követhetetlenek. Laposak is, hiszen a tanulók nyelvtudása még nem alkalmas a finomságok megfogalmazására. Egy valamire azonban nagyon is alkalmasak: arra, hogy egymást megnevettessék. A jó tanár pedig velük együtt nevet.

Most kéne egy jó poén befejezésképpen! Csakhogy semmi nem jut az eszembe. Ezért azzal a közhelyes megállapítással zárom előadásomat, hogy a humor a viccnél és a nyelvi játéknál jóval átfogóbb kategória. Nehéz meghatározni a mibenlétét – én a magam részéről meg sem próbálkoztam vele. Mindazonáltal nyilvánvalóan összefügg a négy K-val: a kreativitással, a kritikus gondolkodással, a kommunikációval és a kooperációval. Az sem kétséges, hogy a humor az emberi lét mindent átható, meghatározó eleme, örömforrásaink egyik kovásza. Ennélfogva az az iskola, amely számúzi a humort, nem agytágító és személyiségfejlesztő műhely, hanem kínzókamra (Medgyes 2001). A humortalan iskolát tessék a földdel egyenlővé tenni, és utána sóval alaposan beszórni!

IRODALOM

- Bell, N. (2009): Learning about and through humor in the second language classroom. *Language Teaching Research*, 13/3, 240–258.
- Bell, N. (2011): Humor scholarship and TESOL: applying the findings and establishing a research agenda. *TESOL Quarterly*, 45/1, 134–159.
- Broner, M. – Tarone, E. (2001): Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. *The Modern Language Journal*, 85/3, 363–379.
- Coles, M. – Lord, B. (1974): *Access to English: Starting Out*. London: Oxford University Press.
- Cook, G. (1997): Language play, language learning. *ELT Journal*, 51/3, 224–232.
- Cook, G. (2000): *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Czobor Zsuzsa – Horlai György (1976): *Angol nyelvkönyv I.: English by Stealth*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Háhn Judit (2012): Az egyetemi oktató humora. *Modern Nyelvoktatás*, 18/3, 35–46.
- Illés Éva (2009): What makes a coursebook series stand the test of time? *ELT Journal*, 63/2, 145–153.
- Illés Éva – Akcan, S. (2017): Bringing real-life language use into EFL classrooms. *ELT Journal*, 71/1, 3–12.
- MacAndrew, R. – Martínez, R. (2002): *Taboos and Issues*. Andover: Heinle.
- Medgyes Péter (2001): How's this for fun? The role of humour in the ELT classroom and ELT teaching materials. In: Bax, M. – Zwart, C. (szerk.): *Reflections on Language and Language Learning: In Honour of Arthur van Essen*. Philadelphia, PA: John Bejamins. 105–118.
- Medgyes Péter (2002): *Laughing Matters: Humour in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Medgyes Péter (2008): *Mi ebben a vicc? Angol-magyar humor nyelvtanulóknak*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Medgyes Péter (2017): Nem jó az a nyelvóra, ahol egyszer sem nevetnek a gyerekek. Interjú Pataki Pállal. *Modern Nyelvoktatás*, 23/4, 43–49.
- Medgyes Péter – Medgyes Réka (2002): *Jokes in English and Hungarian*. Budapest: Corvina Kiadó.
- Pataki Pál (1979–1982): *Francia nyelvkönyv I.–IV*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Pomerantz, A. – Bell, N. (2007): Learning to play, playing to learn: FL learners as multicompetent language users. *Applied Linguistics*, 28/4, 556–578.
- Ross, A. (1998): *The Language of Humour*. London: Routledge.
- Waring, H. Z. (2013): Doing being playful in the second language classroom. *Applied Linguistics*, 34/2, 191–210.
- Wulf, D. (2010): A humor competence curriculum. *TESOL Quarterly*, 44/1, 155–168.

UGRIN ZSUZSANNA

Google Drive a fordítóképzésben: „Oszd meg és gazdagodj!”

Bevezetés

Éppen öt éve, 2012 tavaszán jelentette be a Google új szolgáltatását, a Drive-ot, amely fájlok felhő alapú tárolását, megosztását és különböző eszközök közötti szinkronizálását teszi lehetővé a regisztrált felhasználók számára. A tárhely használata 15 gigabájt méretig ingyenes. Noha a fordítóképzésekben számos más online platformon is megoldható az oktatók és hallgatók közötti adatsere (Moodle, Coospace, Dropbox), ezek az alkalmazások – egyéb hasznos funkcióik mellett – csupán a különféle tartalmak megosztását és kölcsönös megtekintését, letöltését teszik lehetővé. Ezekhez képest a Google Drive olyan lehetőséget kínál, amely rendkívül sokoldalúan kiaknázható, s a képzést a hatékonyság mellett élményszerűvé is teheti: a közösen szerkeszthető dokumentumok kulcsszerepet kaphatnak mind a tanár–diák, mind a diák–diák, sőt akár a tanár–tanár együttműködésben is.

Ebben a gondolatébresztő, ötletadó gyakorlati útmutatóban először ismertetem a Google Drive általános működési elvét és alapvető funkcióit, majd rendszerezem, hogy milyen funkcióval használható a fordítóképzésben, és ábrákkal illusztrálom a bemutatását. A felhasználói felület számos nyelvre beállítható: az egyszerűség kedvéért a cikkben a magyar megjelölések szerepelnek.

1. Alapfunkciók

Mindenkinek, aki rendelkezik Gmail-fiókkal, van Drive-fiókja is. Ez kétféleképpen érhető el: vagy a drive.google.com oldalon, a gmails cím és jelszó megadásával, vagy a már megnyitott Gmail-fiókból, a jobb felső sarokban erre a szolgáltatásra váltva (1-2. ábra).

A Drive felhasználói felülete letisztult és praktikus: a bal oldali függőleges sávból választható ki a megnyitni kívánt felhasználói mappa, míg a középső mező mutatja az adott mappához tartozó almappákat és fájlokat, utolsó módosításuk csökkenő időrendjében fentről lefelé rendezve (3. ábra). Belépés után a kezdőképernyőn a saját meghajtott tartalma jelenik meg, de a bal oldali sávból kiválaszthatjuk a velünk megosztott anyagokat tartalmazó „Velem megosztva” mappát is. A tartalmak mindegyikénél megjelenik azok neve, tulajdonosa, utolsó módosításuk dátuma és mérete. E paraméterek nevére kattintva is rendezhetők a tárolt anyagok: könnyebbé válik például egy dokumentum megtalálása, ha neve alapján keressük ki egy abc-sorrendben álló listából.



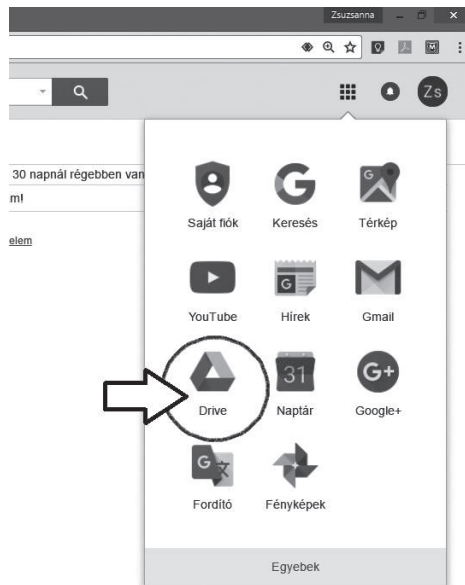
melyek 30 napnál régebben vannak a Spam mappában.)

ics spam!

[Adatvédelem](#)

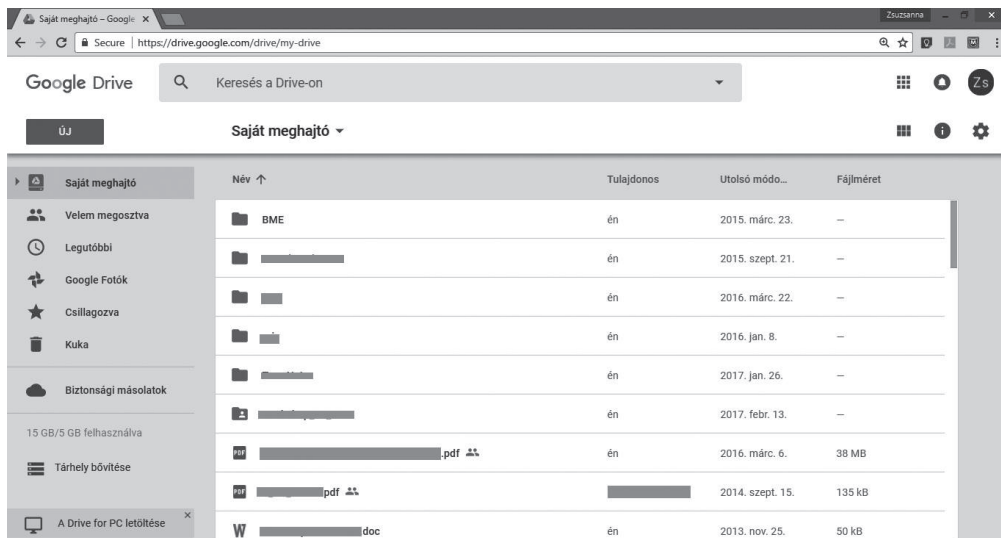
Legutóbbi fióktevékenység: 1 órája
[Részletek](#)

1. ábra. A többi Google-szolgáltatást megjelenítő ikon Gmail-fiókban

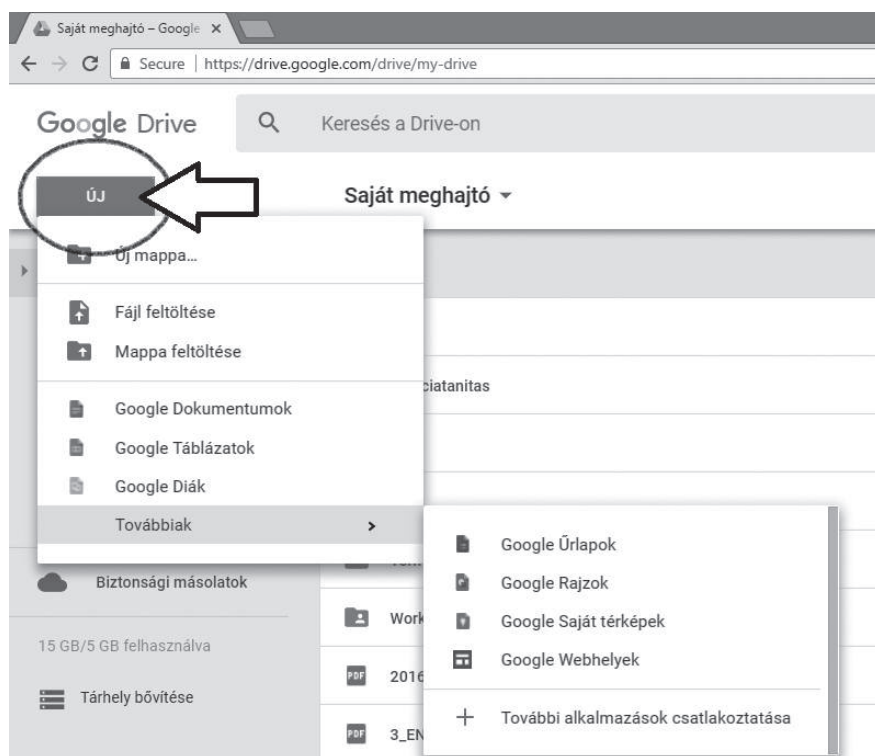


2. ábra. A Drive kiválasztása a felkínált Google-szolgáltatások közül

Ha az éppen nyitva álló mappában új tartalmat szeretnénk létrehozni, a bal oldali opciók fölötti nagy méretű, kék színű „ÚJ” gombra kattintva választhatunk már meglévő fájljaink vagy mappáink feltöltése, illetve Google-dokumentumok vagy – a Drive-on tárolt tartalmak logikusabb rendezése érdekében – új almappa létrehozása mellett (4. ábra).





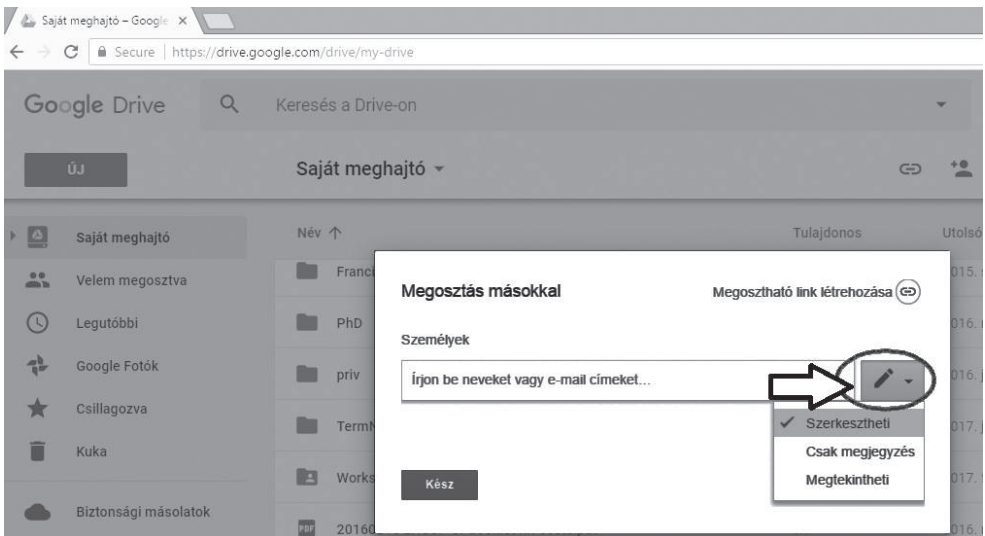
3. ábra. A Google Drive felhasználói felülete



4. ábra. Opciók az ÚJ menüben

Az ily módon feltöltött vagy létrehozott fájlok a Drive-on mappákba és almappákba rendezhetők, éppen úgy, mint számítógépünk operációs rendszerének fájlkezelő alkalmazásában. S az, hogy tartalmaink egy távoli szerveren (azaz a „felhőben”) tárolódnak, rendkívül megkönnyíti elérésüket, hiszen fiókunkba akármilyen számítógépről vagy egyéb okos eszközről bejelentkezve hozzájuk férhetünk.

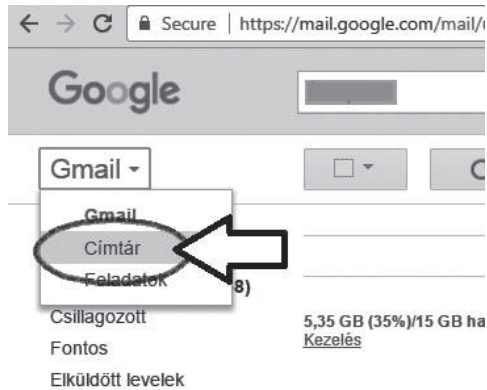
Az anyagok tárolásán kívül a Drive lehetővé teszi azok megosztását is. A fájl vagy mappa nevére jobb gombbal kattintva – vagy a megnyitott fájlban a felső sávból választva – megtaláljuk a Megosztás opciót, amelynek párbeszédpanelén megadhatjuk azok e-mailcímét, akiknek hozzáférést szeretnénk biztosítani az adott anyaghoz. Itt dönthetünk arról is, hogy az illető(k)nek csak a megosztott tartalmak megtekintését engedélyezzük, megjegyzéseket is fűzhetnek a dokumentumhoz, vagy – Google-dokumentumok esetén – szerkeszthetik is azokat (5. ábra). Mappák megosztásakor a hozzájuk tartozó ikonban kis fehér figura () jelenik meg, míg a megosztott fájlok neve mellett ugyanez az alak megkettőzve, szürkében látható ().



5. ábra. A Drive-on tárolt tartalmak megosztásának lehetőségei

Fontos tisztázni a különbséget a Drive-ra feltöltött Office-dokumentumok (pl. .docx, .xlsx, .pptx) és az ott létrehozott Google-dokumentumok között. Míg előbbieket a feltöltést (és megosztást) követően csak megtekinthetővé, illetve más gépre letölthetővé válnak, addig utóbbiak legfőbb jellemzője, hogy a megosztásban részt vevő szereplőkkel közösen szerkeszthetők. A Google-dokumentumot, -táblázatot, -bemutatót, -úrlapot, -rajzot, -térképet megnyitva a jogosult felhasználók egyszerre írhatnak a dokumentumba, módosíthatnak formátumán, beállításain, vagy törölhetnek belőle, így alkotva szimultán jelleggel – távolról, mégis együtt – olyan közös produktumot, amely a továbbiakban is hozzáférhető marad számukra. Az ilyen dokumentumok módosításait nem kell menteni, hiszen a felhőben tárolódnak, viszont onnan bármikor letölthetők saját eszközökre, Office-fájlokká konvertálva (Fájl ⇨ Letöltés másként).

A Google Drive konkrét fordításórai alkalmazásainak ismertetése előtt még ki kell térni egy olyan lehetőségre is, amely meggyorsítja a különféle anyagok csoportos megosztását. Ehhez nem szükséges külön Google-csoportot létrehozni a hallgatókkal, csupán egy, a csoportot jelző címkét alkotni a Google Címtárban, és ehhez rendelni a megfelelő hallgatók címét. A Google Címtár, ahol minden kapcsolatunk adatai tárolódnak, a Gmail-fiókból a bal felső sarokban, a Google logó alatti menüből választva érhető el (6. ábra). A címlistákkal kapcsolatos további lépéseket a Címtár súgója részletesen és szemléletesen elmagyarázza.



6. ábra. A Google Címtár megnyitása

A következőkben a Google Drive nyújtotta lehetőségeket a szöveg szintű fordítási folyamat fázisai (előkészítés, fordítás, ellenőrzés) köré csoportosítva mutatom be. E módszerek mindegyike kipróbált és bevált gyakorlat, amelyek számos fordítói kompetenciát fejlesztenek, s ezeken belül is kiemelten a hallgatók kooperatív – sőt, „táv-együttműködési” – készségét, amelyet a piac az utóbbi időben egyre inkább elvár (Marczak 2016). A feladatokat a BME Idegen Nyelvi Központjának fordítóképzésében próbáltam ki.

2. Fordítási feladatok előkészítése

A Google Drive rendkívül sokoldalúan támogathatja a hallgatók felkészítését az egyes fordítási feladatok minél alaposabb elvégzésére. Jól bekapcsolható például szinte minden feladatba, amelyeket Fischer Márta (2014) kiváló terminológia- és fordításoktatási módszertani gyűjteményében ismertet. Ezúttal saját gyakorlatomból mutatok be négy megoldást, amelyek remélhetőleg újabb ötleteket adnak az oktatóknak.

2. 1. Fájlok és mappák feltöltése és megosztása: háttéranyagok gyűjtése

A fordításhoz kapcsolódó különféle dokumentumok feltöltése és megosztása az, amit számos egyéb fájlmegosztó rendszer is lehetővé tesz: a bevezetőben felsorolt lehetőségeken kívül még akár (az oktató/ka/t és a hallgatókat összefogó) Facebook-csoportban is megoldható az egyes témákhoz kapcsolódó szakcikkek, tanulmányok, párhuzamos és háttérszövegek, táblázatok, prezentációk „közkinccsé” tétele. Ha azonban a Drive

más funkcióit is használni kívánjuk a fordítási feladatban, akkor célszerű, hogy mindenhez egy helyen férjen hozzá mind az oktató, mind a hallgatók.

A feltöltött anyagokat érdemes mappákban rendszerezni, s a hallgatókat is ilyen rendszer kialakítására ösztönözni. Ők is jobban eligazodnak a különféle tartalmak között, ha azok nem ömlesztve tárolódnak a „Velem megosztva” mappájukban, hanem a saját meghajtójukon létrehozott logikus mappaszerkezetbe illeszkednek. A dátumokhoz, órákhoz rendelt mappáknál hosszú távon célszerűbb a tematikus egységek tárolása, az anyagok szakterület, műfajok vagy funkcionális kategóriák (fordítandó – háttér – terminológia stb.) szerinti rendszerezése.

A hallgatók információkereső kompetenciáját jól fejleszti, ha egy adott fordítási feladat előkészítéseket – akár az órán kívül – célnyelvű háttéranyagok gyűjtésével bízzuk meg őket, amelyeket a megfelelő témához tartozó „HÁTTÉR” vagy „PÁRHUZAMOS” mappába tölthetnek fel. Itt egyrészt az oktató nyomon követheti, ki teljesítette a feladatot (hiszen minden feltöltött fájl mellett látszik annak tulajdonosa), másrészt a hallgatók is figyelhetnek arra, hogy ne töltsenek fel olyan anyagot, amely másnál már szerepelt. Ez a fajta építő egymásrautaltság egyszerre lehet inspiráló és eredményes (Johnson–Johnson–Smith 2014). Így például egy 15 fős csoport esetén 15 különféle üzleti jelentés, szerződés, betegtájékoztató vagy egyéb műfajhoz tartozó szöveg gyűlhet össze, jó minőségű háttérkorpuszt szolgáltatva, akár fordítástámogató eszközbe is importálható formátumban.

2. 2. Google-táblázat: terminológiai feldolgozás

Ha megfelelő mennyiségű tematikus háttéranyag áll rendelkezésre, mindenképpen érdemes kigyűjteni az abban található terminusokat. Ennek közös, szimultán elvégzésére kínálnak jó lehetőséget a Drive-ban létrehozható közös szerkesztésű táblázatok.

A közös hallgatói terminusgyűjtéshez lehet egyszerű, kétszlopos táblázatot készíteni, illetve ezt kiegészíteni annyi egyéb adattal (pl. nyelvtani információk, de akár definíció, kontextus, megjegyzés is), amennyit az oktató indokoltnak érez. A hallgatók további munkanyelvei esetén érdemes ezeken is utánanézni a megfelelő terminusoknak, s ha a képzés más óráin hasonló tematikájú szövegeket dolgoznak fel, azok szóanyagát is a táblázathoz lehet adni. Ha szeretnénk a továbbiakban CAT-eszközbe importálni a terminusokat, akkor célszerű az oszlopok tetején az egyes adattípusok nevét nagy kezdőbetűvel, angolul megadni (7. ábra).

Ily módon egy-egy félév (vagy akár tanév) során akár több száz terminológiai egységből álló, a későbbiekben is felhasználható, tovább bővíthető adatbázis jöhet létre. Az összegyűjtött szóanyag szakmai hitelességét biztosíthatja egy-egy szakoktató, az adott területen képzett hallgató, vagy ennek hiányában egy felkért „külső” szakértő, aki megosztás útján szintén kényelmesen hozzáfér a táblázathoz, és módosításait, megjegyzéseit mindenki számára azonnal láthatóan adhatja a dokumentumhoz – akár az óra időpontjában, a dokumentumba távolról bejelentkezve.

A háttérdokumentumok feltöltését kiegészítheti, ha az ilyen táblázatokban létesítünk egy második munkalapot, amelyre a hallgatóktól hiperlinkek vagy bibliográfiai hivatkozások felvitelét kérjük. Ezzel olyan online vagy papíralapú glosszárriumok, tezaurusok, korpuszok felkutatására ösztönözhetjük őket, amelyek a későbbiekben is hasznosak lehetnek, ha hasonló tematikájú fordítási megbízást vállalnak el (8. ábra).

	B	C	D	E	F	G
1	Hungarian	English	German	Gender	Spanish	Gender
27	egy részvényre jutó eredmény hígított értéke	diluted earnings per share	verwässerter Gewinn je Aktie	n	garancias por acción totalmente diluidas	fpl
28		Direct-To-Consumer (DTC) business				
29	osztalék	dividend	Dividende	f		
30	kétszámjegyű	double-digits (?)				
31	megszolgált díjak	earned premiums				
32	egy részvényre jutó eredmény	earnings per share				
33		excess inventory				
34		fiscal				
35	pénzügyi negyedév	fiscal quarter	Finanzvierteljahr	n		
36	pénzügyi év	fiscal year	Finanzjahr	n		
37	külföldi valutáárfolyam	foreign currency exchange rate				
38	negyedik negyedév	fourth quarter				
39	teljes év	full year				
40	nyereség	gain				
41	bruttó árs	gross margin	Rohgewinn	n		
42		gross margin expansion				
43	növekedés	growth				

7. ábra. Terminológiaépítés Google-táblázatban

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	Reference	Definition	Reference	Definition	Reference	Definition	Reference	Definition	Reference	Definition	Reference	Definition
2		http://www.1mo.net.hu/Penzugyi_es_szamviteli_angol_szotar.pdf	Közgazdaságtan, ökológia, bioszféra-ökológia, környezetpolitika	www.interkonv.hu/index.php?page=getpdf&media_id=753	Kulcsszavak a nemzetközi számvitelhez	http://online-konvvelos.hu/Angol_magyar_szamviteli-penzugyi-kulcsszavak.pdf	Angol-magyar pénzügyi szak kifejezések	http://www.allmkinszlar.gov.hu/utiles/A%20kin%3As%3A%1r%3As%3A/Angol_Magyar_penzugyi_szakkifejezsek.pdf	Multi-lingual glossary (EN, FR, DE, IT, SP)	https://www.google.hu/url?sa=t&ict=jkq-865tsc=&source=web&cd=9&ved=0ahUKeww3PzmmszSAhVIkCwKtHwMBCAQFghhAg&url=https://www.tel.liu.se/%2Ftek%2Ffnst%2F729g13%2FElteatane%2F1_101410%2Fmul_tilnuauglossary.pdf&usq=AF0jCNCz46z7nWYKXZPN7XMG3RNCbkKw&sig2=OzpyrmiV12tWYWTZagkpgQ&ad=rja	gazdasági fogalomtár és szótár (HU, EN, SRB)	http://www.ki.sulinet.anyagtar/sagifisz/

8. ábra. Terminológiai hivatkozások Google-táblázatban

2.3. Megosztott dokumentumok szerkesztése: szövegtipológia, makrostratégia

A fordítással kapcsolatos metakogníciót javíthatjuk azzal, ha a feladathoz közösen előzetes műfaji elemzést, illetve makrostratégiát készítünk. Ezeket a – fordításórai gyakorlatban régóta alkalmazott – módszereket tehetjük élményszerűbbé a hallgatók alaposabb bevonásával, ha az elemző űrlapokat Google-dokumentumként osztjuk meg a csoporttal.

Akár új szakterületek ismertetésekor, akár azokon belül több szöveget vizsgálva fontos az adott terület főbb szövegműfajainak, azok fordítási szempontjainak áttekintése, s a fordítandó szövegpéldányok elhelyezése e rendszerekben. Ennek közös elvégzésére is gyors és praktikus lehetőséget nyújt akár egy Google-dokumentumba beszúrt táblázat, akár egy Google-táblázat együttes kitöltése (9. ábra).

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
		TÍPUS	JELLEG			JOGILAG		FUNKCIÓ			INHEZES
			formális	informális	félformális	aktív	passz.	kodifik.	tájékozt.	motiv.	ÜZET
1											
2											
3		SZERZŐDÉS	X			X		X	X		
4		TOVÁBBKÉPZÉS			X		X		X	X	
5		E-MAIL	X	X	X		X		X		
6		BESZÁMOLÓ	X				X				
7		PIACKUTATÁS	X				X		X		
8		JOGSZABÁLY	X			X		X			
9		JEGYZŐKÖNYV	X				X		X		
10		HIV. LEVELEZÉS	X		X		X	X	X	X	
11		PROM. LEVÉL			X		X		X	X	
12		SZERZŐDÉS	X			X		X			
13		CÉGISMERTETŐ			X		X		X		
14		HONLAP			X		X		X	X	
15		AJÁNLAT	X	X			X		X	X	
16		PROMÓCIÓ		X			X		X	X	
17											

9. ábra. Szövegtipológia Google-táblázatban

Közelebről szemléli a fordítandó szöveget a makrostratégia (10. ábra). A különféle szempontokat akár együttesen, pontról pontra haladva is áttekinthetjük, akár (csoportlétszámtól függően) egyéni, páros vagy kiscsoportos munkával feldolgoztatva, majd közösen ellenőrizve is végiggondolhatjuk.

2.4. Megosztott dokumentumok: a fordítandó szöveg előszerkesztése

A forrásszöveg „külső” vizsgálatát követően a hallgatók „belülről” is megismerkedhetnek azzal, és sokoldalúan feldolgozhatják, sőt akár „testre is szabhatják”, ha a dokumentumot eredeti formátumából kimásolva, egy a Drive-on létrehozott üres Google-dokumentumba illesztve osztjuk meg velük.

Elemzés - művészeti szöveg (katalógustétel)

1. Makrostratégia

a fordítás lehetséges célja (felhasználási helyzet, funkció):		
lehetséges célközönség:		
követendő stratégia:		

2. Terminológia

- problémás terminusok:
- megtalálásuk legjobb módja:

3. Reáliák (= kultúraspecifikus elemek)

	fordítandó-e?		
reália típusa	igen	nem	attól függ (mitől)?
			megjegyzés

10. ábra. Közösen kitölthető fordítás-előkészítő űrlap Google-dokumentumban

Végezhetünk így a szövegen közös lexikai, szintaktikai, kohéziós, retorikai (stb.) elemzést, amelyben a hallgatók bizonyos szavakat vagy szövegrészeket azok betűszíneinek, formátumának megváltoztatásával vagy különféle színű kiemelésével jelölhetnek meg. Az egyes hallgatók, párok vagy kiscsoportok között feloszthatjuk a szöveg részét vagy az elemzési szempontokat is, majd a közös ellenőrzéskor a korrekciók könnyen elvégezhetők. Így a folyamat végén garantáltan ugyanaz a produktum áll minden hallgató rendelkezésére, amely kreativitásuknak is teret ad (a vizuális megoldásokat kedvük szerint alakíthatják).

Jó megoldást kínál a forrásszöveg Google-dokumentumba másolása akkor is, ha a hallgatóknak házi feladatként nem a teljes (akár korábban végigelemzett) forrásdokumentumot, csak annak bizonyos részét vagy részeit kell lefordítaniuk. Ilyenkor akár a fordítandó részek kiemelésével, akár a nem fordítandók „beszürkítésével” vagy törlésével, akár az egyes szövegrészek hallgatók közti felosztásával (nevük feltüntetésével) egyértelművé tehető, kinek mi a feladata. Ezzel együtt magát a fordítást mindenképpen az eredeti forrásdokumentum alapján érdemes elvégeztetni.

3. A fordítás folyamata

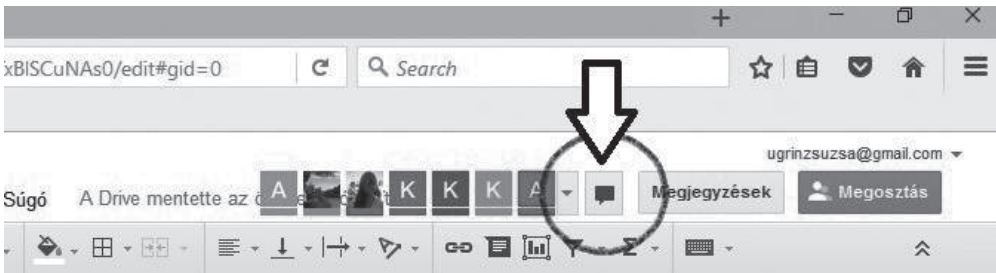
3. 1. A fordítási folyamat megfigyelése

Rendkívül tanulságos lehet mind a csoporttársak, mind az oktató, mind a fordításkutató számára a fordítási folyamat valós idejű végigkísérése: ezt teszi lehetővé a Google Drive, amikor egy megosztott dokumentumban a megosztás résztvevői nyomon követhetik egy-egy társuk fordítói tevékenységét. Fordítástechnika órákon „ujjgyakorlatként” érdemes ilyen megfigyeléseket végeztetni a hallgatókkal, majd közösen levonni azok tulajdonságait.

3. 2. Egyazon szöveg szimultán csoportos fordítása

A házi feladat előkészítéseként a feladandó szöveghez tartozó másik szövegrészt vagy más, ahhoz hasonló szöveget is fordíthatunk a hallgatókkal „helyben”, akár bekezdésekre bontva, párok-hármasok között felosztva egy nagyobb szöveget. Munka közben mindenki látja, hol tartanak a „többiek” (így következtetéseket is levonhatnak saját és egymás munkatempójáról, módszereiről), a fordítás végeztével pedig levonhatják a tanulságokat a csoportfordítás során jelentkező kohéziós problémákról, együttesen korrigálva azokat.

Ez a gyakorlat már a fordítási környezetben történő csoportos projektmunkára is felkészítheti a hallgatókat, mivel itt – technikailag jóval egyszerűbb feltételek között, ugyanakkor kézzelfoghatóbban – megtapasztalhatják, milyen kihívásokkal jár egy szöveg több szereplő általi fordítása. Eközben – éppúgy, mint például a memoQ szervertes csoportprojekt-felületén – lehetőségük nyílik a felmerülő kérdéseket csevegőablakban megvitatni, amelynek megnyitása a képernyő jobb felső részében, a szerkesztésben részt vevőket jelző kis ikonok mellé kattintva lehetséges (11. ábra). Így a hallgatók még akár az órán kívül, távolról bejelentkezve is részt vehetnek a folyamatban – adott esetben a hiányzók is bevonhatók egy-egy részfeladat erejéig.



11. ábra. Csevegőablak megnyitása Google-dokumentumban

4. A fordítások ellenőrzése: lektorálás, utószerkesztés, következtetések

A fenti folyamatok leírása már részben utalt arra, milyen kézenfekvővé és egyszerűvé válik a kész fordítások ellenőrzése ugyanazon a felületen, a fordítás után szinte azonnal, mindenki által láthatóan.

A Google Drive-ban többféle lehetőség is nyílik a fordítást követő ön- és társas ellenőrzésre, lektorálásra, reflexióra. Ezek egyike az előkészítő elemzéshez hasonló „jelentés” közös kitöltése, a másik pedig a fordítások Google-dokumentumban történő korrektúrája.

4. 1. Google-dokumentumok: utólagos elemző vázlat

Az adott fordítási feladat céljától függ, hogy az oktató az önálló fordítást megelőzően vagy azt követően elemzi a hallgatókkal a szöveget és annak fordítási kihívásait. Lehetséges a fordítás előtt és után is egy-egy Google-dokumentum kitöltése, vagy ugyanazon űrlap első és második felének fordítás előtti és utáni feldolgozása.

Míg a fordítást megelőzően érdemes tisztázni a szöveg műfajára, kommunikatív funkciójára jellemző szempontokat, addig a lexikai és főleg szintaktikai kérdések

megvitatása a képzés során eltolódhat az előzetes segítségtől az utólagos tanulságok levonásáig. A korábbi tapasztalatokat felhasználva a hallgatóknak fokozatosan meg kell tanulniuk, hogy önállóan mérjék fel a szöveg kihívásait és mérlegetjék az azokra adható válaszokat.

Így a Google-dokumentum lexikai-terminológiai részének szerepe lehet a releváns egységek fordítás előtti azonosítása vagy fordítás utáni pontosítása is (de ezt a szerepet a szakfordítás esetén átveszi a 2. 2. pontban tárgyalt külön terminológiai Google-táblázat). A problémás mondatok kiszűrése és elemzése is történhet a fordítás előzetes megkönnyítéseként vagy utólagos felülvizsgálataként. Utóbbi esetben a következő megoldások mindegyike hasznos lehet:


- a) A hallgatók, illetve az oktató közösen választják ki és másolják a szövegelemző Google-dokumentumba a forrásszöveg legnehezebb mondatait, amelyekre a hallgatók még kijavított fordításuk ismerete nélkül próbálnak közösen jó megoldást találni;
- b) a Google-dokumentumban szereplő problémás forrásmondatokra a hallgatók kijavított munkájukból másolnak be jól sikerült fordításokat;
- c) a Google-dokumentumban az oktató által összegyűjtött hibás fordításokat (amelyek lehetőleg több hallgató hibáit ötvözik) a hallgatók közösen javítják.

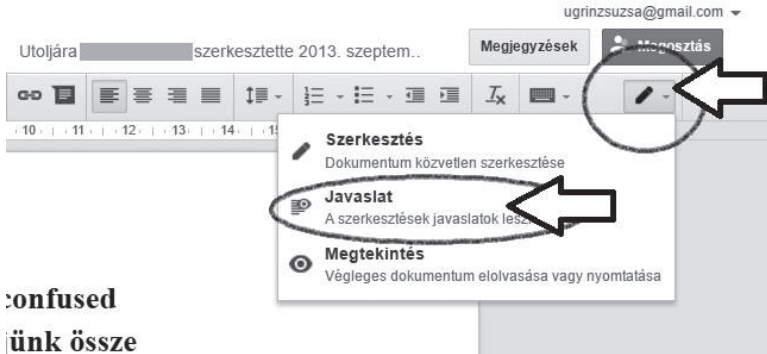
A fenti módszereknek számos előnye van: egyrészt a tanári értékelést felváltja (vagy kiegészíti) a hallgatók közötti társas és önértékelés (Fischer 2011), így fordítási hibáikat még azelőtt tudatosíthatják, hogy a tanár általi értékelésben szembesülnének azokkal. Másrészt így a fordítási feladat „neuralgikus pontjai” közösen megvitatathatók, és csak az ezeken felül felmerülő kérdésekre kell az órán időt szakítani. Harmadrészt a gyengébben teljesítő hallgatóknak is lehetőségük nyílik fordításuk jobban sikerült részeit megosztani a többiekkel, így számukra is adhat pozitív élményt az óra. Végül pedig tudatosodik a hallgatókban, hogy egy fordítási problémának (kivételes esetektől eltekintve) nem egyetlen, hanem számos jó megoldása lehetséges, és a fordító feladata az ezek közötti választás (Pym 2013).

Természetesen, ha a hallgatók igénylik, az oktató saját fordítását, vagy még inkább egy-egy jól sikerült hallgatói fordítást is feltölthet a megfelelő Drive-mappába, jelezve, hogy nem *a* legjobb, hanem *az egyik* legjobb megoldásról van szó.

4. 2. Korrektúra funkció Google-dokumentumokban

A fordítások mondatonkénti ellenőrzése mellett mindenképpen érdemes teljes célszövegeket is véleményeztetni a hallgatókkal, s mielőtt páros fordítási-lektorálási feladatot kapnak, jó gyakorlás lehet számukra, ha egy sok hibát tartalmazó fordítást egyetlen Google-dokumentumban csoportosan korrektúrázhatnak.

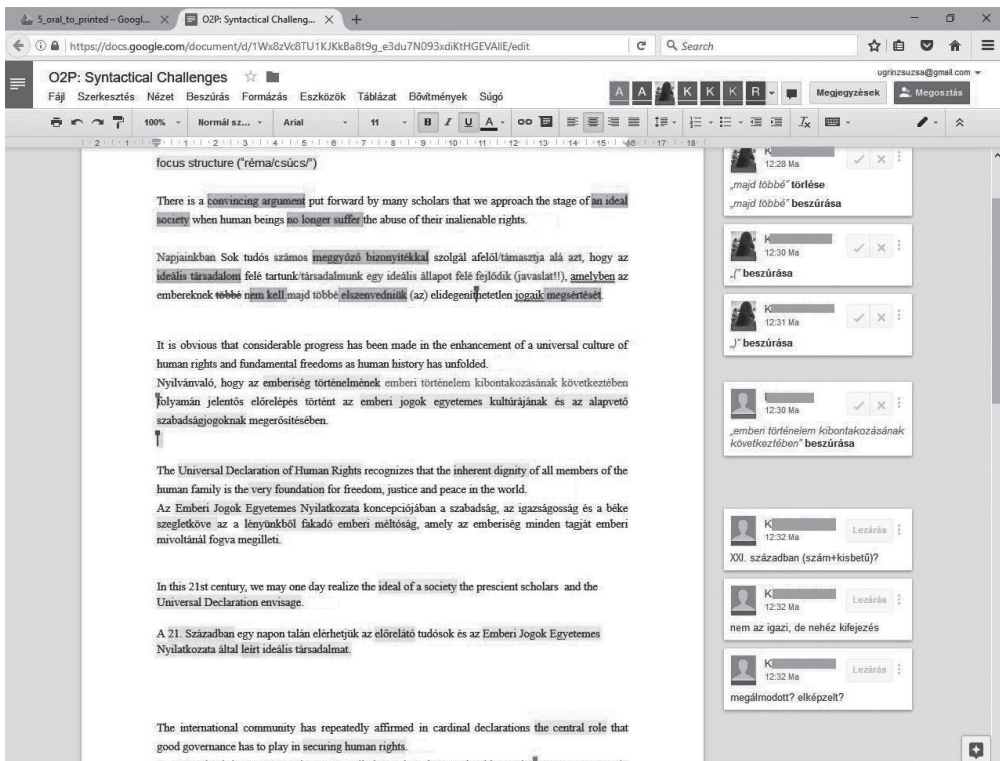
A korrektúra funkciót a Google-dokumentumokban a szerkesztési mód átállításával kapcsolhatjuk be, a megnyitott dokumentum jobb felső sarkában a Szerkesztés helyett a Javaslat módra kattintva (12. ábra), ekkor a kis ceruzát a fejlécben egy lektorálást szimbolizáló zöld címke () váltja fel.



confused
ünk össze

12. ábra. A korrektúra („Javaslat”) funkció bekapcsolása Google-dokumentumokban

Azok a felhasználók, akik Javaslat módba váltottak, a szövegben korrektúraszerűen jelezhetik javítási szándékukat, az eredeti szövegrészek törlésével, átírásával (amelyeket így áthúzva mutat a felület), vagy azokhoz hozzáírva. A Drive minden bejelentkezett korrektúrázó javításait más színnel jelöli, a jobb margón pedig listázza változtatásait, illetve megjegyzéseket (13. ábra).



13. ábra. Csoportos korrektúra Google dokumentumban

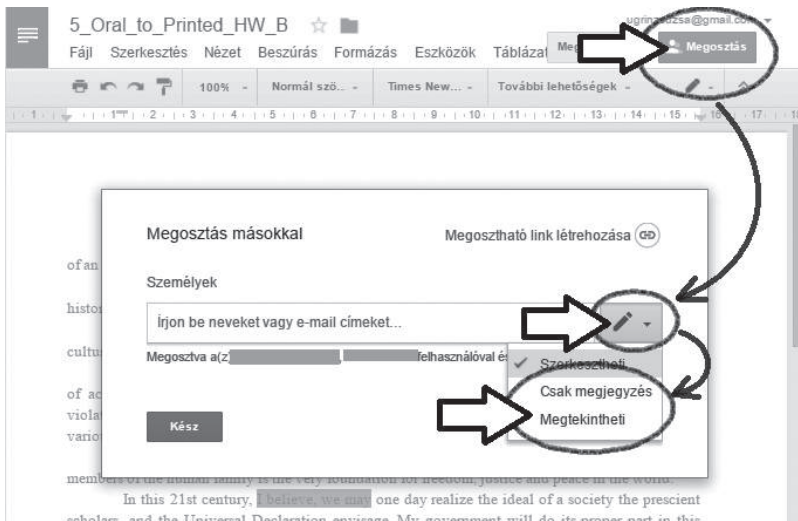
4. 3. Globális visszajelzés, kurzustervezés

A Google Drive-on megosztott dokumentumok bármilyen tantárgy esetén kiválóan alkalmasak a félév programjának megtervezésére (különösen, ha a tematika kialakításában a hallgatók is részt vesznek), közös hallgatói prezentációk („kiselőadások”) létrehozására, illetve a kurzus egyes pontjain vagy lezárásakor a hallgatói visszajelzések anonim összegyűjtésére (utóbbihoz egy Google-dokumentumban megírt kérdéssor egyéni kitöltését, majd az eredeti dokumentumba való visszamásolását lehet kérni).

5. Összegzés: előnyök és kockázatok

A fentiekben csak néhány egyszerű példát láthattunk a Google Drive fordításórai használatára: feltehetőleg sok kolléga már szintén régóta alkalmazza őket, vagy jutott még tovább a lehetőségek kiaknázásában.

A Drive-val kapcsolatban időnként kritikák is megfogalmazódnak. Ezek egyike, hogy a megosztott dokumentumok éppen közös szerkeszthetőségük miatt sérülékenyebbek is, azaz a hallgatók egy-egy megdondolatlan lépése miatt károsodhat vagy akár el is vesztet a tartalmuk. Ez a probléma könnyen megszüntethető, ha a közös munkát követően – amikor a dokumentum mindenki szerint elérte végleges formáját – a megosztási beállításoknál a hallgatók hozzáférési módját „Szerkesztheti”-ről „Csak megjegyzés”-re vagy „Megtekintheti”-re módosítjuk (14. ábra). Ezt követően a dokumentumot már csak az módosíthatja, akinek erre jogosultságot biztosítunk.



14. ábra. Megosztási lehetőségek a Google-dokumentumokban

A Google Drive használatára vonatkozó legkomolyabb ellenérv az, hogy a felhőben tárolt tartalmak nincsenek biztonságban; közzétételük és megosztásuk titoktartási kötelezettséget vagy szellemi tulajdonhoz fűződő jogokat sérthet. Mivel a fordításórák keretében minden tartalom az oktató és a hallgatók közös megegyezésével kerül a „publikus” térbe, és ezek keretében vélhetően senki nem oszt meg magáról olyan

információt, amely a továbbiakban bármilyen módon felhasználható lenne tisztességtelen célokra, úgy hiszem, hogy a fenti módszerek előnyei egyértelműen ellensúlyozzák az ilyen jellegű aggályokat. Fontos mindazonáltal a hallgatókat figyelmeztetni, hogy a rájuk bízott, bizalmasan kezelendő anyagokat a továbbiakban sem ajánlatos távoli szervereken tárolni – hacsak erre valamely, felhő alapú fordítástámogató rendszert használó megbízójuktól kifejezett felhatalmazást nem kapnak.

Az egyes feladatok didaktikai haszna mellett az oktatók – és az intézmények költségvetése – számára is nagy könnyebbséget jelenthet a Google Drive használata. Nem is olyan régen a fordítóképző intézmények oktatói a – legrosszabb pillanatban meghibásodó – fénymásoló készülékeknek kiszolgáltatta, változó vastagságú papírkötegekkel érkeztek az órákra, és mind ők, mind a hallgatók gyakran szembesültek azzal, hogy egy-egy dokumentumnak valahogyan „nyoma veszett” – nem beszélve az évről-évre terebélyesedő anyagok esetenként kaotikussá váló tárolásáról. Később a saját és az egyetemi számítógépekre mentett tartalmak közötti átjárás, a különféle pendrive-os, e-mailes adattranszfer-módok, illetve az egyes eszközök sérülékenysége okozhatott fejfájást. Ezzel szemben a Drive-on tárolt tartalmak éveken át megőrződnek a virtuális térben, ott tetszés szerint rendezhetők, szortírozhatók, bármikor materializálhatók, és internetkapcsolat esetén bárholnan, bármilyen eszközről elérhetők. Ez utóbbi tulajdonságuk teszi lehetővé azt is, hogy a fent felsorolt módszerek távoktatás keretében szervezett virtuális órákon is alkalmazhatók legyenek.

IRODALOM

- Fischer Márta (2011): A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 76–82.
- Fischer Márta (2014): Elméleti és módszertani adalék a terminológia oktatásához II.: Általános módszertani ötletek. *Fordítástudomány*. 16/2, 55–70.
- Johnson, D. W. – Johnson, R. T. – Smith, K. A. (2014): Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*. 25/3–4, 85–118.
- Marczak, M. (2016): Developing selected aspects of translation competence through telecollaboration. *English for Specific Purposes World*. 48. www.esp-world.info/Articles_48/Marczak_article.pdf
- Pym, A. (2013): Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age. *Meta*. 58/3, 487–503.

KÖNYVSZEMLE

Bodó Csanád Nyelvi ideológiák és különbségek

Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató
Intézet, 2016. 221 p.
ISBN 978-606-8377-49-0

A nyelvi ideológiákról, tehát a nyelvhasználóknak a nyelvről alkotott tudatos, vagy maguk számára is rejtett vélekedéseiről a magyar nyelvtudományon belül kevesen foglalkoztak: a dicséretes kivételek közé tartoznak a könyv szerzőjén kívül Kontra Miklós, Lanstyák István, Maitz Péter és Sándor Klára. Időszerű tehát a könyv témája, és értékét az is növeli, hogy szerzője egymástól nagyon eltérő helyzetekben vizsgálja egyes közösségek nyelvhasználatát és vélekedésrendszerét.

Az első fejezet röviden és tartalmasan foglalja össze az alapelveket. A szerző komoly olvasottság és kutatói tapasztalat birtokában mutat rá tárgyának rejtőzködő természetére, és arra, hogy a hegemonikus ideológiák elemzésén kívül érdemes figyelemre méltatni az implicit vélekedéseket is, ezek ugyanis éppen az előbbiekkal ellentétben fejtik ki hatásukat. Ha a kutatói figyelem csak a standard ideológiára irányul kritikus módon, akkor éppen „ez a pozíció teszi láthatatlanná a nyelvi heterogenitást olyan alakzatait, amelyek a standardtól független megoszlást mutatnak” (21.).

A kötet tanulmányai az utóbbi öt év termékei, egymástól viszonylag függetlenül születtek. Öt írás kapcsolódik a moldvai csángók nyelvjárásához (2–6. fejezet), egy szól a magyarországi cigány nyelvjárásokról és népcsoportok tudományos osztályozásáról, s ennek az érintettek vélekedéseiről, valamint a nyelvi helyzethez való viszonyáról (7. fejezet), egy pedig a nők és a férfiak eltérő nyelvi gyakorlatáról és az ezzel kapcsolatos tudományos recepcióról (8. fejezet).

A legerősebb kutatói figyelem a moldvai csángók nyelvhasználatára irányul, ennek so-

rán jut el a szerző újszerű, de megalapozott következtetésekre. A standardon túli változók vizsgálata során kitér pl. a „szelypelésre”, amelynek során a beszélők a standard *s*, *zs* és *cs* helyett előrébb képzett hangokat ejtenek. Kimutatja, hogy a korábbi kutatói feltételezésekkel ellentétben ennek a jelenségnek az elterjedésében a magyar normatív nyelvhasználat befolyásánál lényegesebb szerepet játszanak az interdialektális hatások.

A moldvai magyar nyelv revitalizációja a szerző kutatása alapján a laikus köznéveléssel ellentétesen alakul. A csángók mindig is tárgyai voltak Magyarországon egyfajta szentimentális rokonkeresésnek, ezt bizonyos politikai erők fel is erősítették. A 2000-es években elindult úgynevezett „mentorprogram” arra irányult, hogy a csángó falvakban élő gyerekeket, fiatalokat „visszatanítsák” a már-már elveszettnek látszó magyar anyanyelvre. Az „anyanyelven” a magyar standard változatát értik, ennek elsajátítását szolgálja a gyerekeknek a magyarországi „keresztzüllőkkel” folytatott levelezése is. A csángó gyerekek levelei, amelyeket csak hathatós tanári segítséggel képesek megírni magyarországi támogatóiknak, egy számukra idegen emelkedett regiszterben helyezhetők el. Ennek pedagógiai és a tényleges nyelvhasználatra gyakorolt hatása erősen kétséges. Végső soron „a stilizáció annak a morális és társadalmi rendnek a reprodukálásához járul hozzá, amely az érintett beszélőket, például a moldvai gyerekeket periferikus helyzetben jeleníti meg.” (79.) Ez pedig ugyancsak megkérdőjelezi magának a programnak, a célkitűzéseknek a hitelességét, akkor is, ha a résztvevők jó szándékában nincs okunk kételkedni.

A moldvai szociolingvisztikai helyzet meglehetősen bonyolult, a népszámlálási adatok román egynyelvűséget mutatnak. A „láthatatlan kisebbség”, a román-magyar kétnyelvű emberek közössége mintegy 50 ezer főnyi lehet. Az ő beszédük is heterogénnek tekinthető

számos változó alapján, a képet árnyalják a csángó-székely nyelvhasználat eltérő és egyező elemei. Mindez nagyon megnehezíti a moldvai nyelvjárások regisztrálását, különösen, mivel a múlt autenticitását próbálják meg sokan feltalálni – akár a mai nyelvhasználat adatainak meghamisítása árán is.

Nagyon tanulságos a kvázi-nyelvjárási szövegek laikus megítélése. A kísérlet maga módszertanilag nagyon gyatrán van felépítve: nem hiteles nyelvjárási szövegek megítélését kívánják meg a kommentelőktől, hanem egy rövid irodalmi mű, a hivatalos nyelvhasználatot parodizáló Örkény-írás egymástól eltérő olvasatait tárják eléjük. A szöveget hivatásos beszélők, színészek mondták hanghordozóra, az instrukció alapján: „a saját dialektusukban”. A kérdés pedig így hangzott: „számodra melyik a legsármosabb, vagy éppen a legcikibb erdélyi nyelvjárás” (117).

A kérdés olyan értékválasztást implikált, amelyet a megkérdezettek jó része tudatosan elutasított. Mindkét oppozíció egy magyarországi megítélési szempontot elevenített meg, mégpedig érzelemdús megfogalmazásban. Csak egy kvázi jelöletlen köznyelvet abszolút normaként tételező beszélő szempontjából ítéltethető meg a „külhoni” magyarok beszéde etnográfikus érdekességként. Többen felvetették – jogosan – a felvételek hitelességének kérdését is. A laikus értékelések sokszor ellentmondásosak voltak. Egyfelől a román nyelvi hatást általában az idegenszerűség okaként nevezték meg, másrészt viszont éppen egy számos román kölcsönszót tartalmazó csángó nyelvjárási szöveget neveztek hitelesnek.

A moldvai beszélők explicit és implicit nyelvi ideológiáit tanulmányozó fejezet első olvasásra meglepő tanulságokat tár fel. Mindenekelőtt azt, hogy a helyi nyelvhasználók a saját változatukat magyarként nevezték meg, szemben az „elrománosodás” veszélyét felvető hegemonikus nyelvi ideológiákkal. Az „egy nyelv = egy etnikum” Herderre visszavezethető gondolkodásmódja ellenében olyan gyakorlatok alakulnak ki, amelyek az egyén életében funkcionálisan helyezik el az

egyik és a másik nyelv domináns használatát: az iskolában a románét, a munka helyi világában pedig a magyarét.

A hetedik fejezetben a magyarországi cigányok tudományos osztályozásairól olvashatunk. Ezek olyan szemiotikai folyamatoknak a tükrében értelmezhetők, amelyek a beszélt nyelvet, illetve a nyelveket, vagy paradox módon a saját nyelv hiányát teszi meg a csoportokba osztás alapjává. Az Erdős Kamill-féle osztályozás a több szempont egyidejű figyelembe vétele miatt életidegen és gyakorlatilag használhatatlan. Kemény István háromsztatú kategorizációja sokkal jobban leképezi a valódi helyzetet. Bodó rámutat arra, hogy a nyelv és az etnikum azonosítása esetében megjelennek azok a vélekedések, amelyek az adott nyelv és a népcsoport között ikonikus kapcsolatot tételeznek fel. Vekardi József ilyen alapon „vezeti le” a nyelvtani képzők ritkaságából azt a feltevését, hogy az adott cigány nyelvet beszélő népcsoport tagjai kevésbé képesek absztrakt etnikumhoz tartozásra, mint más nyelvet beszélő etnikumhoz tartozók.

Hozzám témája alapján a dzsender-paradoxonról és annak magyar recepciójáról szóló nyolcadik fejezet állt a legközelebb. Labov a nők és a férfiak nyelvi normakövetésének különbségéről ezt írja: „a nők a férfiakhoz képest kevésbé térnek el a nyelvi normáktól, ha az eltérés nyíltan meg van tiltva, de a férfiaknál jobban eltérnek a normáktól, ha az eltérés nincsen megtiltva” (175). A paradoxon tehát szerinte abban áll, hogy a nők egyszerre konzervatívabbak és újítóbak is beszédükben. Bodó rámutat arra, hogy a téma nemzetközi szakirodalmában a kétféle (női, férfi) norma nem szimmetrikus viszonyban áll egymással, a férfi norma a patriarchális felfogás szerint magasabb rendűnek tételeződik.

A probléma hazai recepcióról szólva Bodó joggal állapítja meg a „stratégiai esszencializmus” meglétét és helyesen mutat rá az okára is. A témával foglalkozó magyar kutatók csakúgyan „a nők korábban nem vizsgált nyelvének legitimálására és leírására” (192.) törekuszenek. Erre nagyon is szükség van, hiszen éppen

napjainkban élünk át politikai alapú támadásokat a genderszemlélet tudományos érvényesítése, s a már elért eredményeknek a felsőoktatási stúdiumokba való bekapcsolása ellen.

Egyértelmű: a nők vagy a férfiak egységes csoportként való kezelése a nyelvhasználati vizsgálatok esetében is durva redukciónizmus, értékelhető eredmények eléréséhez szükséges más identitások számba vétele is. Az interszekcionális megközelítés látszik erre alkalmasnak, vannak is már ennek érvényesítésére hazai kísérletek.

A kötet a nyelvi ideológiához eltérő módon kapcsolódó, más-más időszakban és kutatási céllal született fontos tanulmányokat juttat el az olvasókhhoz. A szerkesztése – talán éppen ezért – magán visel bizonyos esetlegességeket. Hasznos lett volna a a kötetbe rendezéskor az egyes írásokban megfogalmazottakat jobban egymáshoz illeszteni. Az ötödik fejezetben például hiányoltam a „Nyelvjárás-projekt” módszertanának erősebb kritikáját. A szakszerűtlenség, sőt néha nyeglén megfogalmazott kérdések a megkérdozetknél néha egészen más gondolatmenetet indítottak be, mint amelyekről a koncepció kitalálói ismereteket akartak nyerni.

A közös szakirodalomjegyzék hiányos, olyan publikációk is hiányoznak belőle, amelyekre a szerző bizonyos fejezetekben többször is hivatkozik.

A könyvet mindenekelőtt a szociolingvisztikával ismerkedő egyetemistáknak és doktoranduszoknak ajánlom, de a nyelvtudomány más területei iránt érdeklődő laikusok és szakemberek is haszonnal forgathatják. Legfőbb érdeme, hogy tárgyyszerűen és szakszerűen közelít egy érzelmi és egyéb elfoglaltságok miatt sokszor félreértett és félremagyarázott témához. A legendák továbbéltetése és a vágyak kivetítése helyett a megfigyelt nyelvhasználat tényeit és az arról való laikus gondolkodást helyezi a tudományos vizsgálódás a kutatói gondolkodás fókuszpontjába, így jut el hiteles következtetésekhez, s ezeket osztja meg az olvasóival.

Huszár Ágnes

Károly Krisztina, Perjés István (szerk.)
Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből.
Diszciplinák tanítása – A tanítás diszciplinái 1.

Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2015. 359 p.
ISBN 978-963-284-611-8.

Károly Krisztina, Perjés István (szerk.)
Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből.
Diszciplinák tanítása – A tanítás diszciplinái 2.

Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2015. 327 p.
ISBN 978-963-284-612-5.

Diszciplinák tanítása – a tanítás diszciplinái

Az ELTE Tanárképző Központja *Diszciplinák tanítása – a tanítás diszciplinái* címmel új, lektorált tanulmánykötet-sorozatot indított útjára 2015-ben. A sorozat elindítását az a szándék vezérelte, hogy alkalmat és lehetőséget teremtsen a tanárképzés – főként az osztatlan tanárképzés – ügyéért felelős intézményi, szakmai, tudományos és társadalmi műhelyeknek a párbeszédre. A sorozat célja az új tudományos kutatási eredményeknek és a tanárképzés jó gyakorlatainak az elterjesztése, valamint a hazai szakmódszertanok helyzetének és további kibontakozási lehetőségeinek a bemutatása.

Írásomban a sorozat első két kötetéből (*Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből; Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*) a teljesség igénye nélkül csak azokat az írásokat emelem ki, amelyek szakmaiságuk mellett aktualitásuk, szemléletmódjuk és/vagy konkrét, releváns javaslataik miatt számot tarthatnak a tágabb közönség érdeklődésére is.

Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből

A *Diszciplinák tanítása – a tanítás diszciplinái* 1. kötetének 1. fejezetéből (*A tanárképzés minőségei*) azokra a szövegekre fókuszálok, amelyek – különböző perspektívákból,

olykor kritikus attitűddel – a kötet központi fogalmát (tudós tanár) járják körül, valamint azokra, amelyek az oktatás fontos, ám perifériára szorult területeit (informatika; könyvtár; gyógypedagógia) érintik.

Az említett kritikus attitűdöt megfelelő hangvétellel, szakmailag kellően megalapozva használja Medgyes Péter *Mi fán terem a tudós tanár?* című írásában (55–60). A szerző arra világít rá, hogy a tudós tanár fogalma napjainkban „nem több jól csengő badarságnál”, amivel „az oktatáspolitikusok szívesen dobálóznak” (60). (Medgyes értelmezésében a fogalom a gimnáziumi tanároknak azon elit csoportját jelöli, akik oktató munkájuk mellett tudományos munkát is végeznek.) Medgyes egy rövid történeti áttekintéssel támasztja alá, hogy a huszadik század közepéig a tanárok nagy társadalmi megbecsültséggel, biztos anyagi háttérrel rendelkeztek. Mára azonban egyik körülmény sem maradt meg. A pedagógusi pálya elnőiesedett, megbecsültségéről pedig nehezen lehet beszélni (mert nincs), és féltő, hogy a magyar oktatáspolitikai döntései – a remekül hangzó, de a gyakorlatban még több nehézséget okozó életpályamodell ellenére, vagy inkább azzal összhangban – tovább erősítik ezt a folyamatot. A szerző szerint ahhoz, „hogy a magyar lakosság lebutításának folyamata megtorpanjon, mindennél fontosabb feladat a tanári munka megbecsülése. A pedagógusoknak nem morzsákra van szükségük, hanem jókora béremelésekre” (59). Medgyes úgy véli, a tudós tanár (életidegen) fogalmának azért sincs létjogosultsága, mert a tanárt nem a kutatásban, hanem az oktatómunkájában elért eredmények hitelesítik. A szerző érvelését az életpályamodell fokozatainak (gyakornok; pedagógus I. pedagógus II.; mesterpedagógus; kutatótanár) esetleges újratervezésekor – vagy eltüntetésekor – érdemes lenne figyelembe venni. (Az életpályamodell és a tudóstanári fogalmának összefüggéseiről lásd még Chrappán Magdolna *Mit kutat a „tudóstánár”? – Oktatáspolitikai kontextus és empiria a kutatótanárrá válással kapcsolatban* című tanulmányát a 2. fejezetben [132–158].)

Zsakó László *Informatikai tantervelmélet?* című szövegében (92–111) felhívja a figyelmet arra, hogy napjaink informatika-oktatása több területen és az oktatás több szintjén is elavult, illetve a kevés óraszám miatt a tantárgy a perifériára szorult. A szerző szerint az informatika sokkal több, mint a tantárgyak egyike. Ha Zsakó javaslatát követve figyelembe vesszük Avi Cohan és Bruria Haberman munkáját – amelyben a szerzők öt nyelvet definiálnak (anyanyelv; választott idegen nyelv; a tudomány nyelve [matematika]; a művészet és a test nyelve; a technológia nyelve) – az informatika fontossága nemcsak evidenciává, hanem nyelvi és egyben kulturális kérdéssé is válik. Éppen ezért Zsakó a legújabb szakmódszertani tudományos eredmények felhasználásával a NAT, a kerettantervek és az érettségi követelmények újragondolását szorgalmazza az informatikát tekintve. Ennek csakisugyan itt lenne az ideje! (Az informatika népszerűsítéséhez megoldást kínálhat a sorozat 2. kötetéből Bécsi Zoltán, Bojda Beáta, Bubnó Katalin, Kelemenné Nagy Anikó, Takács Viktor László *Blokkprogramozási nyelvek oktatása – Egy tehetséggondozó program tapasztalatai* című tanulmánya [159–173]. De az újratervezéshez érdemes lenne figyelembe venni még az 1. kötet 3. fejezetéből Csapodi Csaba *A GEOMATECH projekt pilotprogramjának bemutatása* [204–219]; Gulyás Enikő, Nagyné Klujber Márta, Racsó Réka *A táblagépek hatása az osztálytermi munkára: egy videós interakció elemzés lehetőségei és kihívásai* [231–244] tanulmányait, amelyek szintén az informatika, illetve a technológia fontosságát hangsúlyozzák, azonban más-más tantárgyakra fókuszálva.)

A 2. fejezetből (*Tanárképzés, tudomány, oktatáspolitikai*) azokat a munkákat emelem ki, amelyeknek szerzői javaslataikat komoly, több részből álló, több területre és több szereplőre kiterjedő empirikus kutatásokkal támasztják alá.

Chrappán Magdolna *Mit kutat a „tudóstánár”? – Oktatáspolitikai kontextus és empiria*

a kutatótanárrá válással kapcsolatban című írásában (132–158) a közoktatásban dolgozó tanárok innovációs potenciálját vizsgálja. A pedagógusok továbbképzési szokásait a szerző intézményében (Debreceni Egyetem) évek óta kutatják. A 2011-es adataik még a korábbi, decentralizált iskolarendszer jellemzőit mutatták, a 2014-es adatfelvétel azonban már a centralizált, alapvetően állami irányítás alatt működő közoktatás állapotát jelzi. Chrappán kutatásának céljai a következők voltak: felmérni a pedagógusok továbbképzési attitűdjeit; a kapott adatok alapján pedig javaslatokat tenni a közoktatás-irányítás, illetve a Debreceni Egyetem továbbképzési rendszerének átalakítására (a nemrég útjára indított PhD-program tematikai fejlesztésére). A mind az intézménytípusokat, mind pedig a pedagógus-szakképzettségét tekintve reprezentatív mintán végzett kutatás eredményei részben megerősítik a korábbi pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos vizsgálatokat, a tanárok kutatási ambícióival és tudományos karrierjével kapcsolatban pedig új eredményeket hoznak. Az adatok alapján kirajzolódik a tipikus doktorjelölt pedagógus profilja (143), ez pedig mind a felsőoktatási intézmények, mind pedig az oktatáspolitikai döntéshozók számára tanulsággal járhat. (Az eredményeket természetesen az is befolyásolta, hogy az életpályamodell jelenleg a pedagógusok mindössze 1%-ának(!) biztosít lehetőséget a kutatótanárrá válásra. Erre mindössze „csak” 14 évet(!) kell várniuk az eléggé elszánt pedagógusoknak. A legtöbb pedagógusnak azonban erre nincs reális esélye, lehetősége...)

Lükő István *A tanárképzés szervezeti sajátosságai* című tanulmányában (159–175) empirikus vizsgálatra épülő szervezetrendszeri sajátosságokat mutat be. A szerző vázlatos áttekintést ad a szervezetrendszer történeti háttéréről, majd bemutatja a tanárképző helyek intézményeinek térszerkezetét, szervezeti háttérét – benne a tanszékek, intézetek, központok képzési profiljával. Az empirikus vizsgálatok egyrészt másodforrások (tanul-

mányok, cikkek stb.) elemzésére, másrészt egy kérdőívre épültek. Különös figyelmet érdemelnek a szerző által közölt megdöbbentő országos adatok: a kutatás ideje alatt a neveléstudományi tanszékeken és intézetekben összesen 9 egyetemi és 4 főiskolai tanár volt; a szakmódszertant oktatók közül pedig mindössze 3 fő(!) egyetemi tanár dolgozott az országban. A részletes adatok (169–172) tovább erősítik a tanárképzésről kialakult eddig is elszomorító képet. A kapott eredmények alapján a szerző javasolja további, széles körű szervezeti vizsgálatok elindítását, amelyek mélyebben és pontosabban tárják fel a tanárképzés szervezetrendszerébe illeszkedő tanárképző központok jellemzőit, szerepét, erősségeit és gyengeségeit. A tanárképző központok történeti kontextusairól lásd például Garai Imre *A tudós tanár szerepének megformálódása a magyar oktatásügyben* című szövegét a 4. fejezetben (297–308).

A 3. fejezetben (*A tanári hatékonyság intézményi környezete*) szereplő írások közül azokra fókuszálok, amelyek a tanárok gyakorlati tevékenységének tudományos vizsgálatát helyezik előtérbe, hiszen a szervezetrendszer problémái valószínűleg ezen a területen is lecsapódnak.

Balázs László a *Pedagógusok konfliktuskezelési szokásainak vizsgálata* című szövegében (185–203) a konfliktuskezelési módszereket befolyásoló tényezők azonosítására vállalkozik. A szerző feltételezése szerint a kor, a nem, a szakmai tapasztalat mellett az adott intézmény szervezeti kultúrája is befolyásolja az egyén (a pedagógus) konfliktuskezelési módszereinek megválasztását, kutatása során pedig statisztikai módszereket alkalmaz. Balázs a vizsgálatba 26 iskolát vont be, 808 darab kérdőívet osztott ki, melyből 589-et (73%) töltöttek ki. A Thomas–Kilmann-modellen (lásd 186–187) alapuló kérdőív 30 állításpárt tartalmazott. A válaszadóknak mindig a rájuk legjellemzőbb állítást kellett bejelölniük. A kérdőív az öt konfliktuskezelési módra (versengés; alkalmazkodás; elkerülés; problémamegoldás;

kompromisszumkeresés) ad egy-egy pontszámot, amely jelzi, hogy a válaszadó milyen gyakran választotta az adott viselkedésmintát az egyes megoldási lehetőségek közül. Az így kapott eredmény a konfliktuskezelési módok használatának rutinszerűségét adja meg. A kutatás eredményei (193–199) – amelyek a szignifikancia hiánya miatt nem általánosíthatók – a következő mintázatokra világítanak rá: 1) a férfiakra és a fiatalabb generációra inkább jellemző az önmegvalósítás, mint a nőkre, akik az együttműködő módszereket preferálják; 2) a több szakmai tapasztalattal rendelkező pedagógusok gyakrabban választanak konszenzusalapú, problémamegoldó, valamint versengő módszereket; 3) a szervezeti kultúra – más tényezők mellett – hatással van az egyén konfliktuskezelési mintázataira.

Gulyás Enikő, Nagyné Klujber Márta és Racsó Réka *A táblagépek hatása az osztálytermi munkára: Egy videós interakcióelemzés lehetőségei és kihívásai* című tanulmányukban (231–244) arra hívják fel a figyelmet, hogy a táblagépek hatása új dimenziókat nyit meg a tartalomkonstruálás és -szervezés terén, valamint új lehetőségekre mutat rá az interaktivitás, a szórakoztatás és az interakciók kapcsán. A szerzők az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájának 2013/2014-es tanévében zajlott feltáró vizsgálat során az osztálytermi interakcióra és az informális tanulásban betöltött szerepét elemzik a videós interakcióelemzés módszerével. (Az általuk használt *Noldus Observer XT* programról bővebben lásd 235–242.) A szerzők az e-biblioterápiás foglalkozások elemzésétől azt várták, hogy a 6. osztályos diákok (N = 10) kevesebb alkalommal állnak fel és mennek oda társaikhoz, valamint gyakrabban mosolyognak, mint az első foglalkozáson. Megállapítják, hogy az utolsó foglalkozáson a diákok szignifikánsan többet mosolyogtak, mint az első alkalommal. A 3. osztályosok esetében azt vizsgálták, hogy az iPadre és az ÉrTem munkafüzetre hányszor

történi utalás egy tanóra alatt, így kívánták felmérni az eszközök kihasználtságát. Utóbbira azonban a szerzők szinte csak az említés szintjén térnek ki, részletesebb adatokat nem közölnek, ezért talán célszerűbb lett volna csak a 6. osztályosok óráira összpontosítaniuk figyelmüket. Ennek ellenére a tanulmány módszertana, a bemutatott szoftver modern és tanulságos, így a szöveg nagyban segítheti az osztálytermi munkát, a tanári hatékonyságot vizsgáló jövőbeni kutatásokat. (Az IKT-eszközök oktatásban történő felhasználásáról lásd még például a sorozat 2. kötetéből Gonda Zsuzsa *Digitális szövegek a Nemzeti alaptantervben, a tanárképzésben és az osztályteremben* (252–262), valamint Laczkó Mária *Digitális világ – (Digitális) magyartanár? – Új kihívások és lehetőségek a magyar nyelv és irodalom oktatásában* (275–287) című írásokat.)

A 4. fejezetből (*A tudós tanárság történelmi emlékezete*) azokra az írásokra helyezem a hangsúlyt, amelyek különböző nézőpontokból veszik górcső alá az egyetemi, tudományos szféra és a tantárgyi módszertan között tátongó szakadékokat. Javasataikkal pedig ennek a szakadéknak a betöltésére törekszenek.

Garai Imre *A tudós tanár szerepének megformálódása a magyar oktatásügyben* című írásában (297–308) a magyar középiskolai tanári szakma fejlődését tekinti át, az 1867–1949 közötti időszakra koncentrálna. A történelmi áttekintés a jelenkori oktatáspolitikai szempontjából is releváns, hiszen a 2011: CCIV. törvény nyomán létrehozott tanárképző központok az 1949 előtti rendszer egyik meghatározó elemét alkották. A vizsgált időszakot tekintve Garai megállapítja, hogy az oktatásügy modernizációja bizonyos nyugat-európai mintákat követett, amelyek azonban nem vegytiszta formákban jelentek meg, az oktatáspolitikai elit a mintáknak csak bizonyos elemeit emelte át a magyar viszonyokra. A magyar neveléstörténetben evidenciának számít, hogy középiskolai tanárképzésünk fejlődését többnyire német minták határozták meg. Azonban

a 19. század második felében a „tudós tanár” koncepció érvényre juttatásához Eötvös Loránd egy francia mintára alapított internátust használt fel, ezzel jelentősen átalakította a tanárképzést 1895–1899 között. A szerző hangsúlyozza, hogy a tanárok tudományos képzettségének biztosítása napjainkban is releváns elvárásként jelenik meg, amelynek elérését segítheti a tanárképző internátusok státuszának helyreállítása. Persze csak abban az esetben, ha ezt az oktatáspolitikai változások nem hagyják figyelmen kívül.

Zsinka László *Középkorai történelem tankönyveink ókor- és középkor képe* című tanulmányának (332–340) aktualitását a kétszakos osztatlan tanárképzés (újra)bevezetésének tágabb oktatáspolitikai és szakmai környezete adja. A szerző a rendszerváltás óta eltelt időszak történelemtankönyveit helyezi a vizsgálat középpontjába, és – a tankönyvekben előforduló sajátosságos és visszatérő toposzok kritikai értelmezésével – az európai középkor tankönyvi képével kapcsolatban tesz megállapításokat. Zsinka hangsúlyozza, hogy a kétszakos tanárképzés bevezetésével talán megnyithatóvá válnak azok az intézményes csatornák, amelyek a történettudomány és a neveléstudomány intenzívebb kapcsolatán keresztül a történelempedagógia/szaktudomány számára is új rangot biztosíthatnak. A szerző gondolatait más tudományok képviselőinek is érdemes megfontolni a jövőre nézve, hiszen az oktatás fejlesztése szinte elképzelhetetlen a modern, releváns szaktudományi diskurzus nélkül. Így ez a szöveg nemcsak a fejezetet, hanem a kötetet is szakmailag releváns javaslatokkal zárja le. Követendő mintákat pedig számtalan helyről és területről elsajátíthat(na)nak az oktatás szereplői, amihez talán segítséget nyújthat a sorozat 2. kötete.

Jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből

A Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái című sorozat 2. kötete a jó gyakorlat fogalma köré épül. A kötet 1. fejezetéből (*Jó*

gyakorlatok a tanárképzés műhelyeiből) azokat az írásokat mutatom be röviden, amelyek vagy a hazai, vagy a nemzetközi oktatási színterekről közölnek követendő példákat.

Az oktatás egyik legfontosabb területe a tanárképzés, ezért a hozzá kapcsolódó vizsgálatok eredményeinek prioritást kellene élvezniük, ha oktatáspolitikáról esik szó. Buda András *A portfólió készítés tapasztalatai a Debreceni Egyetemen* című szövege (25–38). egyike a kötetekben szereplő azon tanulmányoknak, amelyek felhívják a figyelmet arra, hogy a központilag meghatározott elveket (lásd 15/2006. OM rendelet 4. számú melléklet) alapul véve a felsőoktatási intézmények eltérő módon határozták meg a hallgatói portfóliók tartalmát. A helyi szabályzatok különböző számú kötelező és/vagy szabadon választott elemet írtak elő. A tanulmány egyrészt a Debreceni Egyetemen kialakított portfólió szabályozási rendszerét mutatja be – kitérve a szükséges dokumentumokra és azok értékelésére –, másrészt ismerteti egy 2014 őszén végzett kutatás eredményeit, amelyben már végzett tanár szakos hallgatókat és a portfóliók értékelésében részt vevő tanárokat kértek fel egy online kérdőív kitöltésére. A kérdőívet összesen 131-en töltötték ki. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a megkérdezett hallgatók, illetve tanárok az intézményben jelenleg kötelező dokumentumok közül kettőt tartanak kevésbé fontosnak (hospitálási jegyzőkönyvek; digitális produktumok), a legtöbb produktum beemelését pedig a portfólió készítőjére bíznák. A különböző időpontokban elkészített, észrevételekkel kiegészített óraterveknek, valamint a hallgató összefoglaló reflexiójának kötelező jellegét a válaszadók mindenképpen megtartanák, mert hosszú távon rendkívül hasznosnak ítélik őket. A tanárképzés törvényi szabályozásának – akár helyi, akár központi szinten – az ehhez hasonló eredményeket produktívan kellene felhasználnia. (A hazai tanárképzés helyzetéről lásd még például Ütöné Visi Judit *Megújuló*

hagyományok – tanárképző központ az Eszterházy Károly Főiskolán (176–182); Lükő István *A tanárképzés szervezetrendszeri sajátosságai* (159–175) vagy Radnóti Katalin és Nagy Mária *A kutatásalapú tanulás, tanítás és tanárképzés gyakorlata* (252–263) című tanulmányait a sorozat 1. kötetében.)

Az oktatást tekintve a tanárképzés *minőségének* tárgyalása mellett legalább annyira fontos (lenne) figyelembe venni a nemzetközi trendeket, amelyek irányt mutathatnak abban az esetben, ha egy ország komoly, a jelenét és a jövőjét egyaránt markánsan befolyásoló gondokkal küzd. Vincze Beatrix *Jó gyakorlatok a német közoktatásban* című tanulmányában (104–120) az ezredfordulón bekövetkezett PISA-sokkra (2000) gyorsan és megfelelően reagáló német közoktatás jó gyakorlataiból emel ki olyan programokat, projekteket, módszertani és tanulásszervezési gyakorlatokat, amelyek főként az oktatás egyéniesítését és a tanulási idő rugalmasságát tűzték ki célul, hatásuk pedig rendkívül pozitívan befolyásolta a PISA-vizsgálat eredményeit (2012). A változásoknak köszönhetően a német oktatás a nemzetközi rangsorban a 20–21. helyről a mezőny első harmadába került. Vincze szerint a kiemelt gyakorlatok (rugalmas fejlesztő év; intenzív órák; projektszeminárium és kutatószeminárium stb.) a magyar tanárképzés számára mintául szolgálhatnak és adaptálhatók lennének. A szerző bepillantást nyújt a német szövetségi állam oktatásfejlesztésének sajátosságaiba, illetve az eltérő tartományi gyakorlatokba, rávilágítva a nemzetközi méréseken egyre jobban teljesítő német sikerek okaira. A bemutatott jó gyakorlatok a német oktatási központ adatbankjából (Bildungsbericht), a releváns és korszerű szakirodalomból, valamint a szerző személyes tapasztalataiból merítenek. Vincze úgy véli, a – legtöbbször – sikeres finn oktatáspolitikát mintául vevő – reformokkal elégedett a német társadalom. A pozitívabb jövőképpé miatt szükséges lenne, hogy az oktatás legalább annyira szívügye legyen Magyarországnak, mint a német társa-

dalomnak. További nemzetközi összehasonlítáért lásd például Gál Gyöngyi *A romániai tanárképzés helyzete* című tanulmányát az 1. kötetben (150–158).

A 2. fejezetből (*Jó gyakorlatok a reáلتudományok oktatásában*) azokat az írásokat emelem ki, amelyek a mindennapi információszerzéshez, társadalmi kommunikációhoz, illetve az informális tanuláshoz is nélkülözhetetlen eszközöket (okostelefon, programcsomagok, programozási nyelvek stb.) próbálják meg integrálni az oktatás különböző színtereibe (közép- és felsőoktatás) a reáلتudományok területén.

Bécsi Zoltán, Bojda Beáta, Bubnó Katalin, Kelemené Nagy Anikó, Takács Viktor László *Blokkprogramozási nyelvek oktatása – Egy tehetség gondozó program tapasztalatai* című tanulmányukhoz (159–173) kapcsolódó programjukban markánsan építettek a fiataloknak a mobil eszközök iránt megnyilvánuló érdeklődésére. A szerzők intézményének (Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma) informatikai munkaközössége 2014-ben sikerrel pályázott egy új tehetség gondozó program indítására. Így lehetőségük nyílt kipróbálni egy grafikus programozási nyelvcsalád, a blokknyelvek oktatását, a Google Inc. által fejlesztett Blocklyt és a Massachusetts Institute of Technology App Inventor 2 programozási környezetét. Előbbivel szöveges feladatokat oldottak meg a diákok a számítógép-programozás segítségével, utóbbival pedig maguknak írtak programokat saját mobiljukra. A rendkívül pozitív tapasztalatok miatt a szerzők úgy vélik, a blokknyelvek – a közoktatásban csökkenő informatika-óraszámok ellenére is – alkalmasak a programozási alapok elsajátítására, hatékony, gyors és sikerélményekben gazdag módon. A hatékonyságot alátámasztja, hogy az említett tehetség gondozó program sikerrel szerepelt 2014 novemberében a Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Atommagkutató Intézetében megrendezett *Színpadon a természettudomány 2014* elnevezésű országos rendezvényen, ahol elnyerte a National Instruments különdíjat.

Az informatikai eszközök használata a felsőoktatásban is nélkülözhetetlen, a siker azonban olykor – a szorgalom mellett – a középiskolában szerzett tudástól is függ. Buhály Attila „*Szeminárium 2.0*”. „*Open Access*” folyóiratok és online kutatásmenedzsment-eszközök a felsőoktatásban című írásában (188–196) azt a kérdést járja körül, hogy hogyan lehet beépíteni a nyílt hozzáférésű (open access) folyóiratokat és adatbázisokat, valamint a különböző online kutatásmenedzsment-eszközöket (pl. Mendeley) a felsőoktatási képzési eszköztárba. Megkerülhetetlen tény, hogy a magyar felsőoktatás – különösen a vidéki egyetemek, főiskolák – az infrastrukturális elmaradottság mellett nem ritkán pénzügyi okok miatt híján vannak a legújabb szakkönyveknek, monográfiáknak. Erre kínálhatnak megoldást a szerző által bemutatott fórumok, minták. Az utóbbi években megjelenő és folyamatosan terjedő különböző online kutatásmenedzsment- és adatgyűjtési eszközök (pl. Academia.edu; Mendeley, Research Gate) ugyanis felválthatják a hagyományosan eleve gyakorlatorientált szemináriumi oktatási forma eszköztárát, az adatgyűjtéstől kezdve a produktumok megosztásáig. Az említett eszközök talán nemcsak a hallgatónak, hanem a folyamatosan pénzügyi küzdő magyar tudományos élet más szereplői számára is kínálhatnak megoldásokat.

A 3. fejezetből (*Jó gyakorlatok a humántudományok oktatásában*) azokat az írásokat emelem ki, amelyek főként a digitalizáció hatásaira fókuszálnak a humántudományok tanítását tekintve, ugyanis napjaink közoktatásában a digitális szövegek befogadása és alkotása egyaránt fontos terület. (A Nemzeti Alaptanterv már az alsó és felső tagozatos, illetve a középiskolás diákokkal szemben is elvárásokat fogalmaz meg a digitális szövegekre vonatkozóan: digitális írástudás képességének megalapozása és fejlesztése, a digitális szövegek és az IKT-eszközök adaptív használata.) A következő kiemelt tanulmányok arra keresik a választ, hogy e folyamat hogyan valósul meg a gyakorlatban.

Gonda Zsuzsa *Digitális szövegek a Nemzeti alaptantervben, a tanárképzésben és az osztályteremben* című tanulmányában (252–262) a digitális szövegek olvasási stratégiáinak osztálytermi megjelenését vizsgálja. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a digitális szövegek megjelenítésére alkalmas IKT-eszközök hatékony módszertani alkalmazását a pedagógusok számára már a pedagógusképzés során meg kell alapozni. Ez azonban nem merülhet ki az IKT-kompetencia elsajátíttatásában. A tanárképzésnek biztosítania kell(ene) a hallgatók számára a megszerzett technológiai képességek, valamint az oktatási tartalomra és módszertanra vonatkozó ismeretek együttes alkalmazásának lehetőségét is. Gonda szerint a Lee Shulman nevéhez köthető TPCK-tudás (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) kialakítása azért fontos, mert az IKT-eszközök megjelenése az osztályteremben módosíthatja a kommunikációt a tanár és a diák között, így befolyásolhatja a különböző olvasási stratégiák tanítását is. Ezzel szemben a szerző 2012-ben végzett vizsgálata – amely tíz videóval rögzített középiskolai tanórát elemez az annotálás és a transzkripció módszerének segítségével – arra világít rá, hogy az IKT-eszközök megjelenése a tanórán még nem jelenti azt, hogy egyben az olvasási stratégiák fejlesztése is megtörténik, azaz a pedagógusok nem használják ki az eszközök nyújtotta lehetőségeket a digitális szövegek olvasásértésének fejlesztésére. A probléma megoldására a szerző irányított, illetve kooperatív komplex szövegértés-fejlesztő módszerek (255–258) adaptálását javasolja, ami azért lehet hatékony, mert a nemzetközi vizsgálatok (OECD: 2011, 2012) szoros összefüggést mutattak ki a nyomtatott és a digitális szövegek olvasásértése között.

Laczkó Mária *Digitális világ – (Digitális) magyartanár? – Új kihívások és lehetőségek a magyar nyelv és irodalom oktatásában* című írásában (275–287) – szinte Gondát kiegészítve – a modern, okostelefonok oktatásbeli felhasználását tűzte ki célul. E cél

azonban nem önkényes és véletlenszerű, ugyanis az eszköz nem szorítja háttérbe a tananyagot. Laczkóék olyan, a hangtan és a helyesírás gyakorlásához alkalmazható, a fokozatosság elvére épülő feladatsort (279–284) dolgoztak ki a középiskola 9. osztályosai számára, amelyben az okostelefon eszközként funkcionál. A feladatok többségét tanulópárok és tanulócsoportok közötti munkaformákra tervezték, gyengébb és jobb képességű tanulókra egyaránt számítva, így a diákok problémamegoldó képessége és együttműködő készsége is fejlődik. A feladatsor jól alkalmazható az auditív készség és a figyelemkoncentráció fejlesztésére, továbbá segítséget nyújthat összefoglaló órákon a tananyag hatékony elsajátításához és ismétléséhez is. A feladatsor felhasználásakor a jobb képességű csoportban a hangrögzítés technikai jellegzetességeit, a torzítási jellemzőket össze tudták kapcsolni a fizikaórán szerzett ismeretekkel. Így a tantárgyak közötti integráció sem lehetetlen. A szerző kiemeli, hogy a mintának szánt feladatokat természetesen tovább lehet fejleszteni (pl. 11. osztályosok számára a stilisztikai témakör feldolgozásában), azonban alkalmazásukhoz elengedhetetlen a fegyelmezettség, illetve a megfelelő technikai háttér biztosítása. Mivel a feladatsort a gyakorlatban is sikerrel alkalmazták, ezért jó példaként is megállta a helyét. Persze a kötet többi írásából is érdemes ötleteket meríteni.

Rövid összefoglalás

A *Diszciplínák tanítása – a tanítás diszciplínái* konferencia és a kötetek konkrét koncepciói, valamint a kiadványok jól tagolt, arányos felépítése és igényes megjelenése a szerkesztők és a szerkesztőbizottság tagjainak nagyfokú tudatosságát és szakmaiságát dicséri. A sorozat – amely 2016-ban a *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből* című kötettel (szerk. Károly Krisztina–Homonnay Zoltán) folytatódott – szakmai és társadalmi relevanciáját többek közt a valószínűleg 2019 szeptemberében

bevezetésre kerülő új Nemzeti Alaptanterv, illetve az osztatlan tanárképzés visszaállítása érdekében értékelése adja. Az egész társadalmat érintő, ugyanakkor az oktatás területéhez tartozó problémák, kérdések és javaslatok miatt a sorozatban megjelenő tanulmányok nemcsak a szűkebb szakma képviselőinek érdeklődésére tarthatnak számot.

Nagy Tamás

Tamás Dóra Mária **Bevezetés a jogi terminológiába a terminológus szemüvegén át**

Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2017. 205 p.
ISBN: 978-963-12-8193-4
http://www.eltereader.hu/media/2017/03/JogiTerminologia_READER_opt.pdf

Az ELTE Reader sorozatban megjelent, a kiadó honlapjáról letölthető kötet a sorozat legelső terminológiai, egyben negyedik fordítástudományi témával foglalkozó könyve. A sorozat korábban megjelent, fordítással, ill. nyelvi közvetítéssel foglalkozó kötetei a következők. Horváth Ildikó: *Bevezetés a tolmácsolás pszichológiájába* (2015), Horváth Ildikó (szerk.): *A modern fordító és tolmács* (2015), valamint Varga Orsolya: *Párhuzamos fordítórakok* (2012).

Digitális sorozatról lévén szó, a „könyv” ezúttal egy pdf formátumban elérhető, gondosan szerkesztett és oldalszámokkal ellátott (tehát jól hivatkozható) alkotás, mely első-sorban táblagépen történő olvasásra készült, de más felületeken, így számítógépen is jól használható.

Tamás Dóra könyve is a sorozat egészére jellemző, tudományterületeket összekapcsoló, interdiszciplináris megközelítés jegyében íródott. Amint a kötet címe – *Bevezetés a jogi terminológiába a terminológus szemüvegén át* – is jelzi, alapvetően jogi ismeretek

áttekintéséről és rendszerezéséről van szó, de ezúttal nem jogászi, hanem terminológiai és gyakorló fordítói értelmezésben. Horváth Ildikó és Kiss Gabriella, az előszót jegyző nyelvész és fordító szakemberek egybehangzó véleménye, hogy a kötet egyszerre szakmai újdonság és hiánypótló gyakorlati munka.

Szerteágazó elméleti háttérismeretek és sok éves szakmai gyűjtőmunka kellett a szócikkeket kísérő példák és mintadokumentumok összegyűjtéséhez. Az angol, német, francia és olasz fordítók és jogi szakmai lektorok tapasztalatainak egységbe foglalása tudományszervezési szempontból is figyelemre érdemes. A kihívás nagyságát érzékelteti, hogy a kötet megszületésében közreműködő jogi és nyelvi szakmai műhelyek és személyek felsorolása egy teljes oldalnyi terjedelmet kívánt.

A köszönetnyilvánításokat követő, a szakásznál valamelyest hosszabb előszóból nyilvánvaló a szerző terminológia iránti lelkesedése és tanítási tapasztalata, melynek köszönhetően szinte észrevétlenül ismerteti meg az olvasóval a terminológus szakma alapfogalmait. A szaknyelvi közvetítés problémáival már szembesült olvasók bizonyára egyetértőleg bólogatnak, amikor a magyar nyelvű jogi bevezető kurzusok és a nyelvspecifikus fordítási gyakorlatok közötti távolságról, a fogalomalapú megközelítés szükségességéről, a nyelvi jel és fogalom egységéről, vagy a fogalmi elhatárolás fontosságáról és a fogalmak országspecifikus jellegéről esik szó.

Az előszót olvasva, ill. a párhuzamos nyelvi példákat áttekintve, többször is „aha élményünk” támad, egyetértőleg tudatosítjuk magunkban, hogy a fordítói/fordítási problémának érzékelt fogalmak és terminusok valójában egy jól kategorizálható, tipizálható és egymással párhuzamba állítható, egymást átfedő vagy éppen egymást kiegészítő rendszert alkotnak.

A sikeres tartalmi megfeleltetéshez azonban vonatkoztatási pontok kellene. A könyv

domináns részét kitevő táblázatok segítségével a szerző – statikus és merev minták helyett – a kreativitásnak is helyet hagyó, irányító mutató leírásokat ad. Az előszóban bemutatja a szócikkek struktúráját, továbbá a *terminus*, *funkcionális ekvivalens*, *terminusjelölt* kifejezések közötti különbségeket, valamint kifejti, hogy miért helyesebb fordítás helyett inkább megfeleltetésről beszélni. Ugyanitt szó esik az ekvivalenciák három alapvető esetéről (*teljes ekvivalencia*, *részleges ekvivalencia* és *ekvivalencia hiánya*), és a könyvben bemutatott terminusok kiválasztásának szempontjairól is. A szerző hangsúlyozza, hogy egyes terminusok „*hosszú távon megőrzi aktualitásukat (pl. szándékosság)*”, de számol a társadalom, és az annak változásait gyorsan követő jogi szókészlet egyes elemeinek elvűlésével is. Kifejti, hogy az idő múltával a használatból kikopó példák – forrásértékük miatt – később sem válnak feleslegessé, alkalmasak maradnak a szakmai tájékozódásra, ill. „*jogi fogalmak leírására*”.

A szerzői előszó után egy közel 10 oldal terjedelmű – önálló tanulmánynak is beillő – leíró jellegű fejezet következik, amelyből megismerhetjük a terminológus szakmai gyakorlati módszereit és munkája elméleti kereteit, valamint a terminológia tudományos alapelveit. A tömény, bár jól érthető magyarázatok nyomán szinte már képzett terminológusnak – de legalábbis értő olvasónak – érezvén magunkat aztán bátran belelapolozhatunk a közel 100 oldalt kitevő szócikkek gyűjteményébe.

Ettől fogva válik igazán lebilincselővé a munka.

Az egyes szócikkek vizuálisan jól áttekinthető táblázatokban jelennek meg. A fejlécben maga a terminus és annak tárgyköri besorolása szerepel, alatta a magyar nyelvű definíció és – külön rubrikában, „*vigyázat*” címkével jelölten – a fordítási gyakorlatban használandó vagy kerülendő megfogalmazások, majd az angol, német, francia és olasz nyelvekben használatos megfelelőek. Ezt követően a *lásd még*, *kontextus*, *dokumentumtípus*,

források elnevezésű cellák a további kutatáshoz, keresgéléshez kínálnak kiindulópontot. A konkrét megfeleltetési példákat gyakran magyarázatok, tartalmi kiegészítések kísérik. Érezhetően átgondolt és gyakorlat orientált fordítási segédletet tartunk a kezünkben. Az olvasó szinte késztetést érez, hogy más szaknyelvi terminológiák esetében is kövesse ezt a hasznosnak ígérkező gyűjtési és rendszerezési módot. Jó lenne, ha Tamás Dóra könyve nyomán további hasonló gyűjtemények születnének a fordítók számára gyakran problémát jelentő szakterületeken, mint pl. az iskolarendszerrel, oktatással és szakképzéssel kapcsolatos nyelvi megfeleltetések terén.

A szócikkeket tárgymutató követi, melynek kapcsán felmerül az olvasóban, hogy – digitális könyvről lévén szó – jó lenne, ha a kiválasztott terminusra kattintva felugró ablakok formájában közvetlenül elérhetőek lennének a keresett tartalmak. A pdf olvasónak köszönhetően persze könnyen előhívhatjuk egy-egy terminus további előfordulásait. Az apró technikai kényelmetlenséget pedig hamar feledteti a függelékben található – tanulásra, és/vagy felfedező rácsodálkozásra lehetőséget kínáló – magyar, angol, német, francia és olasz nyelvű iratminták gyűjteménye. A mintegy 70 oldalnyi – szentív adatokat természetesen nélkülöző – eredeti dokumentum (cégiratok, bírósági határozatok, stb.) nem csupán a szócikkekben bemutatott jogi terminusok kontextusban történő elhelyezését segíti, hanem gyakorlati lehetőséget is kínál a jogi szakfordítás iránt elhivatottságot érzők számára. A dokumentumgyűjtemény további érdekessége, hogy több célnyelvi ország jogi gyakorlatából merít, ausztriai és németországi, egyesült államokbeli és ausztráliai példákkal is találkozhatunk.

A kötet végére érve, az olvasó úgy érzi, hogy a lapozgatás során jelentékenyen nőtt jogi tájékozottsága, szaknyelvi kompetenci-

ája. Az egyik vagy másik nyelven – olykor még anyanyelvi szövegekben is – bizonytalanul, vagy pontatlanul használt (szak)kifejezések fokozatosan konkretizálódnak és helyre találnak. A nagyobb vizualitást igénylő felhasználó (professzionális nyelvtanuló, leendő vagy már tevékeny fordító) akár elméletképre emlékeztető struktúrát is rajzolhat magának belőle.

Bár a könyv elsődleges célcsoportja a fordítói-közvetítói szakmával még ismerkedő, ill. ebben a szakmában elhelyezkedni szándékozó érdeklődőkből áll, az angol, német, francia vagy olasz nyelvek valamelyikével már dolgozó fordítók is minden bizonnyal haszonnal forgatják. A szócikkek adatai megerősíthetik a fordítói döntések helyességét, a rokon nyelvek párhuzamos megoldásainak áttekintése pedig további kreatív fordítói megoldásokat inspirálhat. Nem utolsósorban azért is érdemes kézbe venni (letölteni) a könyvet, mert – a különböző nyelvek jogi terminusainak megértése, – a rácsodálkozás, a felfedezés és a megértés pozitív élménye révén hozzájárulhat fordítói magabiztosságunk és kompetenciaérzetünk növekedéséhez is.

Tamás Dóra könyve – egyeseknek talán ijesztően száraznak tűnő címe ellenére – lebilincselő, szórakoztató és feltétlenül kreativitásra ösztönző munka. Aktuális és jól használható gyakorlati segítséget nyújt a professzionális nyelvi közvetítés iránt érdeklődők számára. Jóval több, mint pusztán terminológiai adattár. Reméljük, hogy módszertana nyomán további hasonló – más terminológia területekre fókuszáló – művek is születnek majd. Nem kétséges, hogy a jogi szakfordítás további kulisszatitkait megosztó, a jó gyakorlatokat és az esetleg megtapasztalt terminológiai buktatókat esettanulmányokon keresztül bemutató írások is nagy szakmai érdeklődésre tartanának számot.

Wallendums Tünde

SZÓTÁRSZEMLE

Learner's Dictionary. *A learnersdictionary.com* online szótár

Az alábbiakban a *learnersdictionary.com* online nyelvtanulói szótárt fogom bemutatni. Saját tapasztalataim alapján középfaladó és haladó szinten is számos nyelvtanulói elvárásnak felel meg, ezért esett erre a választásom. Kiadója, a Merriam–Webster nagy múltú szótárkiadó, amely jelentős számú lexikográfust alkalmaz szótárai folyamatos karbantartásához. A felhasználók is bizalommal használják az általuk készített kiadványokat (ezt bizonyítja a cég piacvezetői státusza is), ezért érdemes lehet közelebbről is megvizsgálni egy, a nyelvtanulók számára készített szótárukat. Véleményem szerint egy nyelvtanulónál fontos lépés, amikor az egynyelvű szótárakat is használni kezdi, így közelebb kerülhet az adott idegen nyelv fogalmi rendszeréhez és grammatikai sajátosságaihoz is. A *learnersdictionary.com* nyelvezete és szókészlete egyszerű, ezért már a nyelvtanulás korai szakaszában használatba vehető. A jellemzéshez Gaál Péter (2012) szótárelemzési szempontrendszerét használom. Először ismertetem a szótárral kapcsolatos háttérinformációkat, majd a szótár tartalmát vizsgálom. Végül a szótár használhatóságával kapcsolatos benyomásaimat osztom meg.

George és Charles Merriam 1831-ben nyitották meg első üzletüket Springfield, Massachusetts-ben, amely nyomdaként és könyvesboltként is üzemelt. Miután a híres amerikai lexikográfus, Noah Webster meghalt, legnagyobb munkájának, az *An American Dictionary of the English Language, Corrected and Enlarged*-nak jogait megvásárolták. A szótárkiadást illetően a Merriam–Webster cég 170 éves múltja tekint vissza, 1847. szeptember 24-én jelentek meg az első nyomtatott példányok.

A *learnersdictionary.com* tehát egy szótárkiadó cég által szerkesztett online szótár. A honlapon szereplő információk szerint a Merriam–Webster oldalakat havonta 40 millió ember látogatja, a szótár karbantartásán és frissítésén pedig Amerika legnagyobb lexikográfus csapata dolgozik. Az általam elemzett szótár alapját a *Merriam–Webster's Advanced Learner's English Dictionary* nyomtatott szótár anyaga képezi.

A weboldal használatának nincsenek nagy hardver- és szoftverigényei: csupán egy böngészőre van szükség. A keresőmotor gyorsasága átlagosnak mondható a többi általam ismert online szótárhoz képest. A *learnersdictionary.com* használata ingyenes, azonban vannak bizonyos funkciók, amelyekért fizetni kell. A szótár API (application programming interface) segítségével beágyazható más weboldalakba és telefonos alkalmazásokba is. Egy ingyenes API regisztráció napi 1 000 keresést engedélyez, az ezen felüli igényekről azonban az oldal üzemeltetőivel kell tárgyalni.

A szótár tartalmának széleskörű elemzéséhez a szerkezetet *mega-, makro-, mikro- és mezostruktúrára* bontom, és egy előre meghatározott szempontrendszer alapján jellemzem.

Megastruktúra. A szótár egynyelvű szinkrón szótár, amelyet kifejezetten nyelvtanulóknak ajánlanak. A szócikkek nyelvezte egyszerűbb, mint más Merriam–Webster kiadványokban. Körülbelül 100 000 szócikk között kereshet a felhasználó, de a főoldalon található egy *Core Vocabulary* és egy *Most popular* menüpont is. Előbbinél egy nyelvtanuláshoz fontos 3 000 szavas alapszókinccset találhatunk tematikusan csoportosítva (pl.: közgazdaság, jog, időjárás, testrészek), utóbbinál pedig egy dinamikusan változó szólistát találunk, mely az aktuálisan legtöbbet keresett kifejezésekből áll.

Használati útmutatót, leírásokat és segédleteket is találhatunk a főoldalon. Az *About Us* és a *FAQ* menüpontok alatt a kiadóról és a weboldalról tájékozódhatunk, de egyéb kérdésekre is készséggel, viszonylag gyors válaszidővel válaszolnak a szerkesztők, ha kapcsolatba lépünk velük. A *Word of the day* segédlettel naponta egy-egy új szót tanulhatunk meg, amely általában nem a leggyakrabban használt kifejezések egyike. Az oldalon megtanulhatók továbbá az IPA karakterekkel jelölt fonémák, így alapszinten a fonetikus átírás is elsajátítható. Azonban majdnem minden szócikkhez tartozik egy audiofájl is, melynek segítségével anyanyelvi beszélőktől hallhatjuk a keresett címszó kiejtését.

Elektronikus hirdetésekkel is találkozhatunk az oldalon, amelyek a lap tetején, de a baloldali és jobboldali sávban is megjelennek. Ezek a hirdetések releváns, azaz nyelvtanulással kapcsolatos, és nem releváns termékeket egyaránt ajánlanak.

Makrostruktúra. A címszót a keresősávba gépelve az oldal felajánl szavakat/kifejezéseket, amelyek egy kb. 100 000 szócikk gyűjteményből származnak. A keresés a talált szócikk(ek) oldalára irányítja a felhasználót. A szócikk oldalán láthatjuk a keresett kifejezést, majd alatta egy egyértelműsítő szövegdobozt, amelyben kiválaszthatjuk az olvasni kívánt szócikket (itt jelennek meg a homonimák, poliszém kifejezések és az idiomatikus kifejezések is). Alatta pedig maguk a szócikkek találhatóak. Egyes kereséseknél (pl.: *hit*) nagyon sok találatot kapunk, ami megnehezíti az oldal átláthatóságát. Emellett, a már említett 3 000 szavas *Core vocabulary* anyagot ábécé sorrendben is böngészhetjük.

A címszó, definíció, szófaj, regiszter és egyéb grammatikai információk mind szövegesen jelennek meg. A nyomtatott szótárakhoz képest szembetűnő különbség, hogy a weboldal szinte egyáltalán nem használ rövidítéseket (kivéve a megszámlálhatóság jellemzésére a *count.*, *uncount.* szavakat). Ez nyilvánvalóan annak köszönhető, hogy egy weboldal esetében nem kell törődni a szótár fizikai méreteivel. Majdnem minden címszó mellett találhatunk egy piros hangszóró ikont, amelyre rákattintva a keresett kifejezés kiejtését hallgathatjuk meg. Bizonyos szócikkeknél (pl.: *beard*) képeket is találunk, amely még könnyebbé teszi a definíció és a fogalom megértését.

Mikrostruktúra. Keresésnél az információk egy megadott sorrendben jelennek meg. A keresősáv alatt az egyértelműsítő szövegdobozt láthatjuk, alatta pedig a szócikket/szócikkeket. Ha több szócikk jelenik meg találatként, akkor a homonimák a felső indexben szereplő szám alapján különíthetők el egymástól, a poliszém kifejezéseket pedig egy bejegyzésen belül találjuk meg. A keresésnél találatként jelenhetnek meg idiómák, és/vagy képzett formák is, ezek meghatározásai külön bejegyzésben szerepelnek.

Egy szócikk az 1. ábrán látható módon épül fel:

Learner's Dictionary



yogurt

2 ENTRIES FOUND:

yogurt (noun)
frozen yogurt (noun)

yogurt *noun* Save ☆

also British **yoghurt** /'jəʊgət/

plural **yogurts**

Learner's definition of YOGURT

[count, noncount]

: a food that is made when bacteria are added to milk and that is often flavored and chilled

- blueberry yogurt

1. ábra. Szócikk-szerkezet

A következő információk jelennek meg: címszó, szófaj, brit változat, fonetikus átírás, hangszóróikon a kiejtés meghallgatásához, többes számú alak, megszámlálhatóság, definíció, példák és esetenként felhasználói kommentek. Azt látjuk, hogy a különböző adatok tipográfiaiilag is jól elkülönülnek egymástól. A betűméret, betűszín, írásjelek, valamint a kurzív és félkövér stílus mind jelzik a feltüntetett adat típusát. Látjuk (2. ábra), hogy például kettőspont után definíció következik, a szögletes zárójelben találjuk a megszámlálhatóságra vonatkozó információt, és a példák is jól elkülöníthetők. A kollokációkat nagyköjtőjel (em dash) után találjuk (2. ábra):

[count]

: a large group of fish or other ocean animals that are swimming together

▪ Fish swim in *schools*.— often + *of*▪ a *school of fish/dolphins*— compare ¹SCHOOL**2. ábra. Definíciók és kollokációk**

Néhány bejegyzésnél doménmegjelöléssel vagy egyéb címkéssel is (pl.: földrajzi megjelölés, idő, stílus) találkozhatunk (3. ábra).

parallelogram
/ˌpɛrəˈlɛləˌgræm/
🔊
noun
Save

plural **parallelograms**

Learner's definition of PARALLELOGRAM

[count] *geometry*

: a four-sided shape made up of two pairs of straight parallel lines that are equal in length

- Rectangles, squares, and rhombuses are all *parallelograms*.

bobby
/ˈbɑːbi/
🔊
noun
Save

plural **bobbies**

Learner's definition of BOBBY

[count] *British, old-fashioned + informal*

: POLICE OFFICER

3. ábra. A parallelogram szócikk

Az elemzés során talákoztam olyan önálló szócikkkel is, amelyek valamilyen szempontból speciálisak, például: rendhagyó igealakok (*wore*), rendhagyó többesszám (*fungi*), előtagok: *-(de-, micro-)*, rövidítések, akronimák (*DE – Delaware, NATO, phone*), összevont alakok (*don't*) és enciklopédikus információval ellátott szócikkek (*Independence Day*). Gyakori, hogy a címszó ragozási paradigmájáról is kapunk információt: igéknél az E/3 alakról, az ige 2. és 3. alakjáról (variánsokkal), az „inges” alakról, a tárgyi vonzatról (*no object; linking verb; + object*), a 'defektív igékről (*begone*); főneveknél a rendhagyó többesszámról (*sheep-sheep, fish-fish*) és melléneveknél a fokozott melléknévi alakokról (4. ábra).

¹ show
/ˈʃəʊ/
🔊
verb
Save

shows; showed /ˈʃəʊd/ 🔊; **shown** /ˈʃəʊn/ 🔊 or **showed**;
showing

sheep
/ˈʃiːp/
🔊
noun
Save

plural **sheep**

4. ábra. Különleges információk a szócikkben

Mezostruktúra. A weboldalon egyszerűen lehet tájékozódni a hiperhivatkozásoknak köszönhetően. A keresési találatoknál a már említett egyértelműsítő szövegdoboz ajánl fel címszavakat, amelyekre rákattintva az adott szócikkhez navigál minket az oldal (5. ábra).

¹ Olyan igék, amelyeknek nem teljes a ragozási paradigmájuk, sőt, előfordul, hogy kizárólag egy alakja létezik, pl.: *begone, beware*.

school

42 ENTRIES FOUND:

school (noun)	▲
school (verb)	
school (noun)	▼
school (noun)	▲
schooling (noun)	
school-leaver (noun)	▼

5. ábra. Hiperhivatkozások a szótárban

Egy szócikken belül akár definícióként is találkozhatunk hiperhivatkozással. Ebben az esetben a definícióként megadott szó az eredetileg keresett címszó szinonimája, pl.: *bobby: police officer*. Mivel a Merriam–Webster sokféle szótárral rendelkezik, találkozhatunk olyan linkekkel is, amelyek a kiadó egy másik honlapjára irányítanak át.

A *learnersdictionary.com* véleményem szerint megbízható online nyelvtanulói szótár. Nyelvezete egyszerű, egy középszintű nyelvhasználó számára is könnyedén érthetők a definíciók. A szócikkeket folyamatosan bővítik, frissítik, a szerkesztők pedig készséggel válaszolnak az esetlegesen felmerülő kérdésekre. Az oldalra regisztrálhatunk is, így felhasználói fiókunkba elmenthetünk bizonyos szócikkeket, amelyeket később PC-ről, tabletről, vagy okostelefonról is elérhetünk. A mobiltelefonos alkalmazások esetében fontos a technikai naprakészség: a Merriam–Webster újabb és újabb frissítések kiadásával törekszik a különböző operációs rendszerekkel való kompatibilitás biztosítására. Mobiltelefonokon a *voice search* funkció is számos esetben megoldást jelenthet: a helyesírásban bizonytalan felhasználó az adott szót kiejtve is elindíthat egy keresést. A *learnersdictionary* számos funkcióját nyelvtanulói igények ihlették, így egy célzott csoport számára szerkesztett, jól használható szótár lett az eredmény.

Oláh Bence Attila

IRODALOM

Gaál Péter (2012): Szempontrendszer online szótárak minősítéséhez. *Magyar Terminológia* 5/2, 225–250.

FORRÁS

Learner's Dictionary. learnersdictionary.com (2017. október 3.)

Edmodo

avagy hogyan léphetünk be egyszerűen és ingyenesen az online oktatásba¹

Az e-learning térnyerése ma számos területen tetten érhető. Szinte naponta bombázzák az embert a hírek ennek az oktatási formának a lehetőségeiről. Mégis, bármennyi oktatási tapasztalattal rendelkezzen is egy tanár, a hagyományos tantermi formákhoz képest az e-learning új kihívást jelent, és a váltás technikai oldala elsőre könnyen ijesztőnek tűnhet. A következőkben egy olyan platformot mutatok be, amely intuitív módon közelíti meg az online oktatást, módszertanilag a konstruktivizmushoz tartozik, és mind kezdőknek, mind haladóknak tartogat valamit. Az oldal angol nyelven érhető el, így a magyarországi környezetben elsősorban olyan alkalmazásra ajánlott, ahol a diákok nyelvtudása megfelel legalább a B1-es szintnek, és a platform használata távoktatásban, vagy leginkább a hagyományos tanórákat kiegészítő online funkcióban (blended learning) történne.

Ha az intézmény nem rendelkezik megfelelő online felülettel, akkor az első lépés bármilyen online oktatási projekt esetében a platform kiválasztása. Bár ez a felszínen viszonylag könnyű és egyértelmű kezdésnek tűnik és választékból sincs hiány, az e-learning rohamos fejlődése mellett közel sem könnyű a döntés. A következő szempontok egy lehetséges szűrőt vázolnak fel az online platform kiválasztásához:

- napló funkció: az iskolai haladás mérésének egyik legfőbb ismérve ma is az osztályozás, amellyel a diákok előmenetelét lehet követni, így ez a funkció, ami mutatja az egyes feladat- és teszteljesítések sikerességét, feltétlenül szükséges,
- adatbázis használata: az online oktatás olyan tananyagokkal jár, amelyeket a felhasználók bárhol elérhetnek, ehhez egy adatbázis nélkülözhetetlen,
- intuitív felhasználói felület: mind a diák, mind az oktatói oldalról fontos, hogy természetes közegüknek érezzék az oktatási platformot, hiszen ez alapjaiban meghatározza a tananyag fejlesztését és felhasználását,
- személyre szabás lehetősége: a tantárgyak és kurzusok különbözősége az oktatási felületen tükröződik, ezért a platform bővíthetősége kulcsfontosságú lehet,
- mobil alkalmazás: az okostelefonok terjedése új oktatási lehetőségeket jelent, valamint azt is, hogy a diákok bárhol elérhetik az online felületet,
- felhasználói bázis: lényegében a felhasználók száma dönti el, hogy egy online platform mennyire működőképes hosszútávon; a nagyobb felhasználói bázis több visszajelzést küld a fejlesztőknek, így biztosítja nagyobb fejlesztő csapat alkalmazásának anyagi alapját, ezzel pedig az oldal további elérhetőségét és folyamatos fejlesztését is,

¹ Jelen szoftverkritika a *TESOL-EJ* folyóirat 20/1 számában, 2016-ban megjelent *Edmodo: The Face-book of Learning Platforms* című angol nyelvű cikkem átdolgozott és aktualizált változata.

- árazás: alighanem a legfontosabb tényező, hiszen meghatározza, mennyire illeszkedik a platform az oktatási intézmény pénzügyi keretébe.

Az itt bemutatott mobil- és internetalapú oktatási közösségi háló, az *Edmodo*, valamennyi fenti kritériumnak megfelel. Tartalmaz napló funkciót, működik adatbázisként, és összeköthető a *Google Drive* felhőalapú szolgáltatással is, a felülete *Facebook*-szerűen intuitív, személyre szabható a kurzus felépítése és belső alkalmazásokkal bővíthető, rendelkezik mobil alkalmazással *Android*, *iOS* és *Windows Phone* operációs rendszereken, a cikk írásakor több mint 88 millió felhasználója van (edmodo.com/about), és ingyenesen használható.

Az edmodo.com weboldalt felkeresve egy könnyen navigálható kezdőlap fogadja a látogatókat. Három fő profilt biztosít az *Edmodo*; tanár (I'm a Teacher), diák (I'm a Student) és szülő (I'm a Parent) (1. ábra). Bármelyik opcióra kattintva lehetőség van hagyományosan e-mail és jelszó megadásával regisztrálni, illetve a *Google* vagy *Microsoft Office 365* fiókkal összekötve néhány kattintással könnyedén be lehet lépni.



1. ábra. Az *Edmodo* weboldal kezdőlapja

Értelemszerűen a tanár profilhoz tartozik a legtöbb funkció, így tananyagfejlesztésre, feladatok és tesztek megosztására, valamint osztályozásra itt van lehetőség. A diák profilban követni lehet a tanulmányi eredményeket, itt lehet beadni az elvégzendő feladatokat, teljesíteni a tesztek és hozzáférni a megosztott anyagokhoz. A szülő profilban lehet követni a tanár posztjait és a diák haladását. Valamennyi profilhoz tartozik üzenetküldési szolgáltatás is: a tanárban diák-oktató, oktató-oktató, a diákban diák-tanár és diák-diák, a szülő profilban pedig szülő-diák, szülő-tanár lehetőségek vannak. A felhasználói fiókok működéséről és az oldal legfontosabb funkcióiról részletes és illusztrált tájékoztatást nyújt az *Edmodo* segítségnyújtó felülete (Help Center), amely a support.edmodo.com/hc/en-us oldalon érhető el.

Belépéskor az *Edmodo* főoldala a *Facebook* felhasználók által jól ismert felületet mutat, amely négy alapvető részre különíthető el (3. ábra). A platform első fő eleme a felső menüsáv, ahol lehetőség van keresésre (Search), kezdőlapra lépni (Home), napló elérésére a diákok haladásának követésére (Progress), adatbázis szerkesztésére dokumentumok megosztására és tárolására (Library), üzenetküldésre (Messaging), értesítések olvasására (Notifications), valamint a profil szerkesztésére.

A bal oldali sávban a különböző kurzusokkal (Classes) kapcsolatos opciók találhatók. Itt lehet a kurzusok között lépkedni, szerkeszteni őket (Manage classes), létrehozni újat (Create a class) és csatlakozni a már működőhöz (Join a class). Az *Edmodo* új kurzus generálásakor létrehoz egy egyedi kódot, amivel a diákok regisztráláskor automatikusan tudnak csatlakozni („Join a class” opció az 3. ábrán). Csak meghívással vagy a generált kóddal lehet csatlakozni a kurzusfelülethez, amely bármikor lezárható, illetve újragenerálható („Class code” a 4. ábrán). A diák és szülő profilok összekapcsolása hasonlóan működik, a diák egyedi kódjával a szülők be tudnak csatlakozni gyermekük előrehaladásának követőjeként (2. ábra). A csoportok (Groups) menüben olyan kurzusok találhatóak, amelyekhez az oktató csatlakozott, valamint ugyanazok a szerkesztési opciók, mint a kurzusok (Classes) esetében. Ezt követi a témakörök (Topics) menüpont, ahol különböző tantárgyak szerinti csoportokhoz és számos közösséghez (Communities) csatlakozhatnak az oktatók.

Invite Your Parents

Looks like your parents aren't on Edmodo yet.

Invite

or

Give this code to your parents so they can create an Edmodo account:

Pvaackajz

2. ábra. A szülői fiók csatolása a diák fiókhoz az Edmodon

A középső sáv a kezdőoldalon a platform közösségi funkcióit szolgálja. A különféle témakörös és csoportos posztok követését az oldal megfelelően szűri, és könnyű csatlakozni a beszélgetésekbe. Ezen kívül az oldal tetején található jegyzet (Note) opció segítségével az oktatók is megoszthatnak különféle anyagokat, linkeket és fájlokat, néhány kattintással létrehozva így egy zárt fórumot.

3. ábra. Az Edmodo főoldala a tanári profilban

A felület utolsó fő része a jobb oldalon található. A segítségnyújtás (Help center) és a szakmai háló bővítése kollégák bevonásával (Connect with teachers in your school) menük mellett itt lehet elérni az oldalon belüli applikációkat (reflektorfény applikáció [Spotlight Apps] és az applikáció indító [Apps Launcher]), a *Microsoft Office Online* szolgáltatást, amely egyből a könyvtárba (Library) ment, valamint a naptárt (Edmodo Planner). Az Edmodo Snapshot szolgáltatás az utolsó a listán, ami egy folyamatosan bővülő, tantárgyalapú tesztgenerátor.

A felület alapfunkcióinak ismertetése után most egy megvalósult kurzus tapasztalatai alapján illusztrálom az oldal működését egyetemi szintű idegennyelvi készségfejlesztés környezetében (4. ábra). Az Edmodo egyik legfontosabb funkciója a gyors, egyszerű és intuitív kurzuslétrehozás. A fent leírt „Create a class” opcióval az oldal létrehoz egy felületet egyedi kóddal (Class Code) és meghívási lehetőséggel (Invite People). Tulajdonképpen ezen a ponton el is lehet kezdeni a kurzus felépítését különböző posztokkal, feladatokkal és tesztekkel. Ez az opció akkor ajánlott, ha az online felület kiegészítő funkciót tölt be. Ha fontosabb részét képezi az adott tantárgy, illetve kurzus tananyagának, összeállítható kisebb egységes szerkezetet is a kicsisport létrehozása (Create a Small Group) opcióval.

The screenshot shows the Edmodo interface for a teacher's profile. On the left, there is a 'Classes' sidebar listing weeks from A to J. The main content area is titled 'Listening and Speaking Skills 2015 Fall' and includes a course description, a 'Class Code: LOCKED' dropdown, and an 'Invite People' button. Below this, there are tabs for 'Posts', 'Folders', and 'Members 25'. A 'Note' section is active, showing a text input field with the placeholder 'Type your note here...' and a 'Post' button. To the right, there is an 'Assignment Center' section with a 'Add Assignments' button. At the bottom, there is a 'Discussions' section with a pinned post from the teacher.

4. ábra. Az Edmodo kurzusfelülete a tanári profilban

Az Edmodo oktatói felületén a jegyzet (Note) megosztásán kívül létre lehet még hozni feladatokat (Assignment), tesztet (Quiz), szavazást (Poll) és a fent említett Snapshot alkalmazásban generált tesztek. Az „Assignment” opció tökéletes az esszéfeladatok és egyéb olyan beadandók számára, amikor a diákok írásos értekezésben adnak számot tudásukról. Itt meg kell adni egy beadási dátumot és akár azt is be lehet állítani, hogy a rendszer a megadott időpont után zárja a beadást. Amennyiben mégis nyitva hagynánk, az Edmodo így is jelezni fogja a késői beadásokat. A szavazások remek alkalmat biztosítanak arra, hogy a diákok aktívan részt vegyenek például a következő esszétema kiválasztásában. A platform legsokoldalúbb funkciója kétségkívül a „Quiz” (5. ábra).

The screenshot shows the Edmodo quiz creation interface. At the top, there is a title 'Home practice listening task 6' and a 'Time Limit: 11 Minutes' field. Below this, there are options for 'Type' (Short Answer) and 'Points' (2). A 'Remove Question' button is visible. The main area is titled 'QUESTIONS' and contains a list of question numbers from 1 to 10. Question 5 is selected and its prompt is visible: '5. This function of the brain is possible because it gets information from'. There is an 'Attach' button with icons for image and document. On the right side, there is a 'Done' button, a 'Preview' button, and a 'Print Quiz' button. Below these, there is a section 'About this Quiz' with a score of 20 and a description: 'You are going to hear a text about the brain's perception of pain. First you are going to have 60 seconds to study the questions below.' At the bottom right, there are 'Quiz Options' with checkboxes for 'Show results' (checked) and 'Randomize questions'.

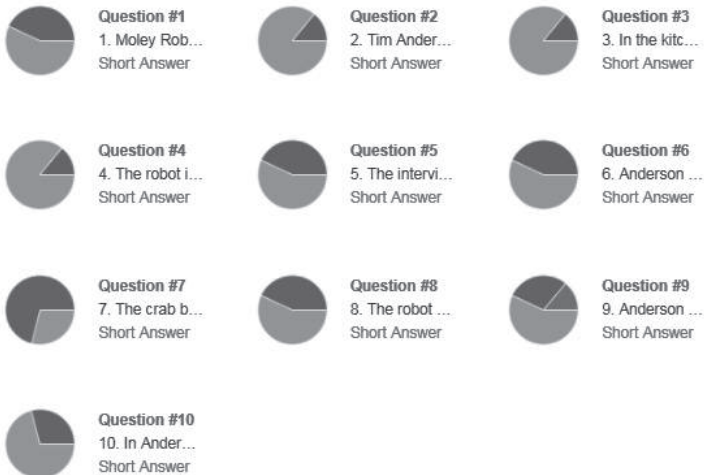
5. ábra. az Edmodo tesztalkotó felülete


Az *Edmodo*-n öt különböző tesztet lehet létrehozni: feleletválasztós (Multiple choice), igaz-hamis (True-False), rövid válasz (Short answer), szövegkiegészítő (Fill in the blank) és párosító (Matching) típust. Tesztalkotásnál ki kell választani a kérdéstípust az öt lehetőség közül, meg kell adni a kérdést (Question prompt), a pontszámot, a feladat leírását és végül az időkeretet (Time limit). Az egyes kérdésekhez hozzá lehet fűzni linkeket, illetve fájlokat a könyvtárból. Így könnyen létre lehet hozni olvasott szövegértés tesztek. A teszt leírásában egy online hanganyag URL-jével pedig hallott szövegértés feladatot lehet alkotni. A párosító kérdések tökéletes alkalmak a szókincs ellenőrzésére. A típusokat lehet kombinálni, és véletlenszerű sorrendet is fel lehet állítani. Továbbá ki is lehet nyomtatni az adott tesztek.

A platform több visszajelzést ad a tesztek teljesítéséről. Összesítésként generál egy általános pontszám sorrendet, valamint kördiagramokat az egyes kérdések eredményeiről (6. ábra felső része). A helyes, hibás és ki nem töltött mezők mind a kérdések nehézségét és a diákok tudását jelzik. Az egyes diákok eredményeit külön-külön is meg lehet nézni, az elért pontszám mellett látszik az eredmény, a kitöltésre fordított idő és a beadás ideje is (6. ábra alsó része). Ezen a felületen lehet a diákok válaszaira rövid kommentekkel reagálni javításként, illetve esetleges további tanácsokat adni, anyagokat javasolni. Ha előre megadott válaszokkal tud dolgozni a platform, automatikusan elvégzi az értékelést. Bármilyen teljesítményt lehet továbbá kitűzőkkel (Badge) jutalmazni, amik a diákok profiljain fognak megjelenni. Az *Edmodo* minden kurzushoz generál adott mennyiségű kitűzőt, de az online felületen a felhasználók által hozzáadott képekkel ezek könnyen kurzusra szabhatók. A kitűzők így a diákok haladásának mérföldköveit jelzik a kurzuson belül, ezáltal hozzájárulhatnak a diákok sikerélményéhez, ami minden oktatási környezetben kulcsfontosságú.

Question Breakdown

10 questions | 10:00





Time Taken: 13:54 | Turned In Oct 23, 2015 @ 4:23 PM
Graded | Delete

17/20
Total Points:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Question Total: 2 points

1. The reason for the formation of the media collective was _____.

to record history in the making

Correct Answer

Correct

Incorrect

Partial Credit 2 /2

Comments

Quiz takers will only be able to see comments and reactions if they have access to view their results

6. ábra. A teszteredmények megjelenítése csoportos és egyéni módon a különböző értékelési menükben

Összességében az *Edmodo* olyan platformot biztosít az online oktatásra vállalkozóknak, ahol kellő számú lehetőség közül lehet kurzusfelületeket létrehozni és testre szabni. Az oldal előnyei közé tartoznak az interaktív opciók, felhasználói felületek, az autentikus angol nyelvi környezet és a kiemelkedő tesztlehetőségek. Hátrányt jelent például a virtuális órák hiánya, ahol az oktató és a diákok nem az adott oktatási intézményben találkoznak, hanem egy választott online platformon kommunikálnak valós időben, bár ezek pótolhatók egyéb programokkal, például *Skype*-pal. Az online oktatásban funkcionális és pedagógiai okokból is minél kevesebb felületet érdemes használni, hogy minden egy helyen legyen és követhető legyen.

Bár a jelen ismertetés elsősorban a nyelvoktatásra koncentrált, az oldal más területeken is felhasználható. A jelenlegi online piacon az *Edmodo* hiányosságaival együtt is olyan megbízható, könnyen használható platform, amelyet minden online oktatásban gondolkodó tanárnak a figyelmébe ajánlok.

Simon Krisztián

Stratégiák és műveletek: Az átváltási műveletek szerepe a fordítás oktatásában és gyakorlatában

Beszámoló a Károli Gáspár Református Egyetem Fordításoktatás szakmai napjáról

2018. február 8-án – immár második alkalommal – került sor a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán, Dróth Júlia szervezésében a Fordításoktatás szakmai napra. A konferencia ebben az évben a MANYE Fordítástudományi szakosztályának megalakulásával kezdődött. Klaudy Kinga, a szakosztály tiszteletbeli elnöke Dróth Juliát javasolta a szakosztály elnökének, Ugrin Zsuzsannát pedig a titkári feladatok ellátására. Klaudy Kinga hangsúlyozta a szakosztály megalakulásának jelentőségét, mivel a MANYE-n belül mindig a fordítástudományi szekció a legnépesebb, ám eddig még nem alakult önálló fordítástudományi szakosztály. A megjelentek egyöntetű szavazati eredménnyel elfogadták a szakosztály megalakulását, valamint az elnök és a titkár személyét. Dróth Júlia röviden összefoglalta a szakosztály alakításának célját, kiemelve a közös szakirányú kutatások, szakmai napok és publikálások lehetőségét. Kérte a tagságot, juttassák el hozzá a működéssel kapcsolatos javaslataikat, hogy a márciusi-áprilisi szervezőbizottsági ülésen már meg lehessen tárgyalni őket.

A szavazatszámolás ideje alatt tartotta meg előadását Yang Zijian Győző, aki a neurális fordítóprogramok működési elvét hasonlította össze a többi fordítástámogató eszközzel. Bevezetesként vázolta a gépi fordítás lehetséges alkalmazási területeit, megemlítve a keresőprogramokat, az intelligens kérdezz-felelek rendszereket, az adatbányászatot. Hangsúlyozta, hogy a gépi fordítási eszközök alkalmazása során a megértés, vagy információszerzés az elsődleges cél, nem a tökéletes fordítás. A neurális fordítás újszerűsége, hogy a véges számú szabályok segítségével modellálható nyelvi kompetencián kívül, a szabályokkal kevésbé modellálható performanciát is szem előtt tartja, és a nyelvi elemeket a nyelv hálójába ágyazva természetes nyelven „kommunikál” a számítógéppel.

A szakosztály megalakulását követték a szakmai előadások. Dróth Júlia nyitó beszédében kifejtette, hogy a konferencia a fordítási stratégiák és az átváltási műveletek témakörére épült, elsősorban azzal a céllal, hogy azok jelentőségét és hasznosságát mutassa be a szaknyelvi, audiovizuális és számítógépes fordítástámogató eszközökkel támogatott fordítás és lektorálás során. Első előadóként Klaudy Kinga a magyarországi fordításoktatásban használt átváltási műveletek alkotója elmondta, hogy az ELTE fordításoktatójaként – elsősorban műfordítói, lektori és szerkesztői megjegyzések alapján – kezdte el az átváltási műveleteket indoeurópai és magyar nyelvi viszonylatban megállapítani, majd tipologizálni. Az átváltási műveletek rendszere az 1994. évi megjelenése óta (Klaudy 1994) – újabb kiadásokban is – integráns részét képezik a magyar fordításoktatási hagyományoknak. Klaudy Kinga összefoglalta az átváltási műveletek tipologizálását és megnevezési gyakorlatát a nemzetközi szakirodalomban, megemlítve Vinay és Darbelnet (1958) legrégebbi és Pym (2016) legújabb – az átváltási műveleteket megoldási típusonként definiáló – műveket. Végezetül kiemelte, hogy noha a szakirodalomban folyamatos

az igény az átváltási műveletek újra definiálására, más elvek mentén való kategorizálására, az átváltási műveletek vitathatatlan kutatási haszna és a fordításoktatásban alkalmazható eredménye, hogy segítséget ad az összegyűjtött nyelvi adatok rendszerezéséhez, a fordítói döntések leírásához, magyarázatához, előrejelzéséhez, valamint ahhoz, hogy a fordítás eredményének elemzéséből a folyamatra nézve vonjunk le következtetéseket.

Heltai Pál „Átváltási műveletek és stratégiák a magyarról angolra fordítás technikájában” című előadásában kitért a fordítási műveletek és a fordítás folyamatának összefüggéseire, azt elemelve, vajon végzünk-e fordítási műveleteket, vagy csak a fordított szöveg és a forrásnyelvi szöveg összehasonlításából tűnik úgy, hogy az eltolódásokat valamilyen műveletek eredményezik. A műveletek oktatásával kapcsolatban arra hívta fel a figyelmet, hogy fontos annak tudatosítása, milyen tényezők miatt szükséges a műveletek elvégzése. Az irodalmi és szakszövegek fordításának különbségei a műveletek eloszlásával is jellemezhetők, illetve a fordítási iránytól is függenek. Angol–magyar fordításban gyakoribb az explicitáció, míg magyar–angol fordításban több implicitáció várható. A fordítóképzés során a magyar–angol fordítás gyakorlásában célszerű kiemelni a kötelező műveleteket. A fakultatív műveletek közül érdemes kitérni néhány nyelvpártól és nyelvhasználattól függő műveletre. Hasznos, ha az implicitációt külön gyakoroltatjuk, mivel a hallgatók hajlamosak a túlfordításra, gyakran előfordul, hogy nem mernek kihagyni (érvényesnek mutatkozik az aszimmetria-hipotézis). A túlfordításra hajlamosít a magyar szövegek redundanciája is. Végezetül kiemelte, hogy még vizsgálandó, milyen hatással van a műveletek tanítására a párhuzamos szövegek használata és a fordítói memória.

A következő előadó, Ugrin Zsuzsanna az átváltási műveletek és a kohézió oktatása közötti összefüggéseket elemezte. Fordításoktatási tapasztalatait összefoglalva elmondta, hogy napjainkban a hazai fordítóképzésekben a hallgatók általában már tanulmányaik legelején megismerik az átváltási műveletek sorát, amelyeket az alapozó fordítástechnika órák keretében, változatos műfajú és tematikájú szövegeken gyakorolnak. Ezután következik a szakfordítóképzésekben a szakszövegek fordítása, valamint – többnyire ehhez kapcsolódóan – a fordítástámogató eszközök használatának elsajátítása. Mivel a fordítástámogató (CAT) eszközök elsődleges célja a fordított (szak)szövegek lexikai és mondat szintű konzisztenciájának biztosítása (egységes terminológia, az ismétlődések következetes kezelése), a használatukat gyakoroltató szövegekben is ezek a tulajdonságok kerülnek előtérbe. Ennek következménye, hogy a hallgatók a képzés során ritkán vagy sohasem találkoznak olyan fordítói dilemmákkal, amelyek abból adódnának, hogy egyes átváltási műveletek végrehajtását kifejezetten megnehezíti a mondatonként szegmentált CAT-es környezet. Ugyanakkor a számítógéppel támogatott fordítási folyamatban egyrészt erősebben hatnak a forrásmondatok szintaktikai megoldásai, másrészt kevésbé észlelhetőek a szövegkohézió szupraszegmentális elemei. Így keletkezhetnek olyan célszövegek, amelyekben a terminológiai helyesség ellenére e környezet negatív hatásai is érezhetőek. Ugrin Zsuzsanna előadásában bemutatta azokat az átváltási műveleteket, amelyek mondatokon, szegmenseken átítelve biztosítják a szöveg globális kohézióját; konkrét példákkal illusztrálva azokat a szövegtípusokat, -műfajokat és -fajtákat, ahol a kohézió szerepe különösen fontos. Végezetül ismertette folyamatban lévő kutatását a CAT-tel és anélkül készített hallgatói diplomafordítások grammatikai kohéziójának összehasonlításáról, valamint a mondatnál magasabb szintű fordítási problémák néhány lehetséges megoldását.

Kovács Timea Az átváltási műveletek a jogi szakfordításban című előadásában a jogi szaknyelv fordítása során alkalmazható átváltási műveleteket elemezte. Fő szempontja az volt, hogy az ebben a regiszterben kötelezően vagy fakultatív módon alkalmazott műveletek mennyiben feleltethetők meg a Klaudy Kinga által vázolt tipológiai felosztásnak. Előadásában először összefoglalta az angol és magyar nyelvű jogi szaknyelvi regiszter főbb jellemzőit, majd bemutatta a sokrétű jogi szaknyelvi szövegek lehetséges – fordítástechnikai szempontból

jelentős – tipologizálását. Előadásában saját példákkal illusztrálta a jogi szaknyelvi szövegek fordítása során – elsősorban az előíró, rendelkező szövegek esetében – a magyar és angol nyelv explicit és implicit performatívumok kifejezésére használt eltérő nyelvi eszközöket (például: „a Bíróság meghozza az alábbi ítéletet” / „it is ordered and adjudged”). Tudatosítani kell a szövegek fordítása során, hogy a pragmatikai ekvivalencia megteremtése érdekében milyen nyelvi (grammatikai) eszközök állnak a fordító rendelkezésére, és milyen műveletek elvégzése szükséges. Felhívta a figyelmet arra, hogy a jogi szaknyelvi regiszterre specifikusan jellemző pragmatikai hatás elérése érdekében a fordítók grammatikai műveleteket, elsősorban cseréket alkalmaznak, de azok eredménye nem grammatikai, hanem pragmatikai szintű. Ennek megfelelően azt javasolta, hogy az egyes szaknyelvek fordítás során alkalmazott specifikus átváltási műveleteit hatásuk alapján soroljuk öt kategóriába (stílus, szöveg, struktúra, lexika, felszíni elemek).

Juhász Koch Márta és Sereg Judit előadásukban a filmfordítás során alkalmazott átváltási műveletek sajátosságait és oktathatóságát vizsgálták. Véleményük szerint az audiovizuális fordítások során az átváltási műveletek segítségével áthidalhatóak a fordítás folyamatában alkalmazott együtt funkcionáló nyelvek rendszerének, nyelvhasználatának, kulturális kontextusának, szövegösszhangjának különbségei, lehetővé válik a tudatos választás. Példákkal illusztráltak azokat a fordítás során fakadó nyelvi és nem nyelvi szempontú nehézségeket, például a dialógusok szövege és a képi megjelenítés közötti konzisztenciát („Do not be a square.” / „Ne légy kocka.”), az elmondott szövegrészek hosszúságát vagy az idiomatikus kifejezésekből, akár nyelvi hangzásból adódó helyzeti humort, amelyek sajátosan jellemzik az audiovizuális fordítást. Összefoglalójukban kiemelték, hogy az audiovizuális fordítás oktatásában az átváltási műveletek tágabb értelmezése a leghasznosabb, mivel olyan eszköztárat ad a hallgatóknak, amellyel megnő a választási lehetőségek száma, illetve segít tudatosítani, hogy nem csupán egyetlen *jó megoldás létezik*, ugyanakkor elősegíti az adott keretek közötti legjobb megoldás kiválasztását.

Denave Alizée előadásában az átváltási műveletek és a lektorálás gyakorlati kapcsolatát elemezte. Gazdasági cég fordító-lektoraként szerzett tapasztalatai alapján példákkal illusztrálta a francia–magyar nyelvi viszonylatban leggyakrabban megjelenő fordítási hibákat (például a szenvedő szerkezetek túlzott használata), amelyek az átváltási műveletek nem megfelelő alkalmazásából adódnak. Előadásában rámutatott arra, hogy az átváltási műveletek egyrészt segítik a fordítási hibák felismerését és javítását, másrészt pedig segítségükkel a lektor szakember jobban tudja elmagyarázni a megrendelőnek/fordítóknak, miért is döntött az adott szövegrészlet javítása mellett.

Dróth Júlia az előadások összegzéseként kiemelte, hogy az átváltási műveletek oktatása révén hallgatóink egyrészt gyakorolhatják a tudatos fordítói döntéseket, másrészt elsajátíthatják a fordítástechnika szaknyelvének egy részét. Ez történhet akár fordítástechnika kurzus témájaként, de felhívhatjuk a figyelmet az átváltási műveletek típusaira a pragmatikai szempontú fordításelőkészítés után, induktív módon is. A szervezők tervei szerint a konferencián elhangzott előadások megjelennek a *Modern Nyelvoktatás* fordítástudományi különszámában.

IRODALOM

- Vinay, J. P. – Darbelnet, J. (1958): *Comparative Stylistics of French and English*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Loh, D. (1958): *Translation: Its Principles and Techniques*. Beijing: Times Publishing.
- Pym, A. (2016): *Translation Solutions for Many Languages: Histories of a flawed dream*. London: Bloomsbury.

Tisztelt Olvasó!

Amint a Modern Nyelvoktatás 2017/4. számának utolsó oldalán olvashatta, 2018-tól új szerkesztőség folytatja a munkát. Nincs nehéz dolgunk, hiszen a korábbi főszerkesztők, Medgyes Péter és Dróth Júlia továbbra is aktív tagjai maradnak a folyóirat szerkesztőbizottságának, tanácsaikkal, tapasztalataik átadásával segítik a régi-új csapat munkáját. A legtöbb rovat élén nem történt változás, mindössze ketten jelezték, hogy átadják másnak a feladatot: a *Könyvszemlét* Huszár Ágnestől mostantól Tóth Szergej veszi át, az *Interjúk* rovatot pedig Medgyes Pétertől Fischer Andrea. Rovatvezetőként és szerzőként mindkét most leköszönő kollégánk számos hasznos és népszerű írással gazdagította a folyóiratot. Szöllősy Éva, aki a Szépe-emlékszámtól kezdve újra szerkesztőként segítette a főszerkesztő munkáját, ugyancsak elbúcsúzott a szerkesztőségtől. Felelősségteljes munkáját M. Pintér Tibor folytatja. A *Szótárszemle* rovatvezetésébe Lázár A. Péter mellett Fóris Ágota is bekapcsolódik.

Volt a folyóiratnak olyan szerkesztőbizottsági és tanácsadó testületi tagja is, aki hallgatásával jelezte: alapító főszerkesztőnk, Szépe György felkérése olyan régen történt, hogy már nem szándékozik részt venni a Modern Nyelvoktatás szerkesztésében. Munkájukat ezúton is köszönöm. Tanácsadó Testületünk 2018-tól két új taggal egészül ki: Tódor Erika Máriával (Sapientia Egyetem) és Károly Krisztinával (Eötvös Loránd Tudományegyetem). Köszönöm, hogy számos egyéb feladatuk mellett vállalták, hogy tanácsaikkal segítik majd a folyóirat szerkesztését.

A Modern Nyelvoktatást változatlanul a Tinta Könyvkiadó adja ki. Az elmúlt több mint egy évtizedben mindig biztos pontot jelentett a szerkesztőségnek a Kiadó igényes munkája. Újdonság, hogy a folyóirat számai 2006-ig visszamenőleg már az Elektronikus Periodika Archivumban is olvashatók.

Ebben az évben is a Magyar Nyelvstratégiai Intézet anyagi támogatásával jelennek meg az egyes lapszámok.

A folyóirat tartalmi és szerkesztési alapelvei a Szépe György által elképzelt, szélesen értelmezett alkalmazott nyelvészeti, modern nyelvoktatási modellt követik. Megőrizve a lap minden eddigi értékét, szeretnénk nagyobb teret adni az ezzel összefüggő pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, nyelv- és nyelvoktatás-politikai, oktatásterminológiai hangsúlyú írásoknak is, bepillantani minél több nyelvtanári műhelybe, valamint arra törekszünk, hogy a kevésbé tanított idegen nyelvekről is folyamatosan tájékoztassuk olvasóinkat.

Az első számról máris képet alkothatott a Tisztelt Olvasó. Véleményét, írásait, az ismeretetésre érdemesnek tartott könyv- és folyóiratjavaslatait a modernnyelvoktatas@gmail.com címre várjuk.

Nádor Orsolya