

---

## TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

### TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- HOLLÓ DOROTTYA: Kulturális különbségek – személyes tapasztalatok: érvelés az idegen nyelvi és interkulturális kompetenciák integrált oktatása mellett (első rész)**  
(Cultural differences – personal experiences: A case for integrating the teaching of language and intercultural competences – part one)..... 3
- ALBERT ÁGNES – PINIEL KATALIN – LAJTAI ÁDÁM: Középsiskolás diákok angolórákkal kapcsolatos érzelmei egy kérdőíves felmérés tükrében**  
(A questionnaire-based study investigating secondary school students' emotions in relation to their English classes)..... 27
- P. MÁRKUS KATALIN: Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulószótárak (Dictionary skills workbooks in the education process – how to use the learners' dictionaries)..... 42**

### MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- BARTHA REGINA: Így vitázunk mi: a Jugend debattiert international projekt és az idegen nyelven történő vitázás** (This is how we debate: Project Jugend debattiert international and debating in foreign languages)..... 63
- FELD-KNAPP ILONA – PERGE GABRIELLA: Az élményszerű olvasás módszertani koncepció jelentősége az idegennyelv-oktatásban egy nemzetközi projekt tanulságai alapján** (The methodological concept of free reading and its significance for modern foreign language teaching – experiences of an international project) ..... 75

### INTERJÚ (TALKING SHOP)

- „Nagyon szeretek játszva tanítani!”. Fischer Andrea interjúja Vatai Évával**  
(‘I like teaching with Drama’ Andrea Fischer interviews Éva Vatai) ..... 85

### SZOFTVER (SOFTWARE REVIEW)

- SIMON KRISZTIÁN: Make Beliefs Comix. A kreatív íráskészség fejlesztésének kincsestára**  
(Make Beliefs Comix. A treasury of writing skills development) ..... 94

## **SZÓTÁRSZEMLE** (DICTIONARY REVIEWS)

SOMOGYI ZOLTÁN: Gayer József (főszerk.) (2015): Online Vízügyi szótár. (Global Water Partnership).....	100
---	-----

## **KÖNYVSZEMLE** (BOOK REVIEWS)

BECHTEL HELMUT HERMAN ✧✧ Klein Ágnes: Utak a kétnyelvűséghez .....	111
ADORJÁN MÁRIA ✧✧ Kovács Tímea: Code-Switching and Optimality (Kódváltás és optimalitás)...	113
BODNÁR ILDIKÓ ✧✧ Anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzetek 1–16.....	115
DORÓ KATALIN ✧✧ Dombi Judit – Fekete Tamás: English grammar in context.....	119
MAJOR FERENCNÉ ✧✧ Liv Marton – Csikós Borbála: My English InterMEdiate .....	121

## **HÍREK** (NEWS)

SZOTÁK SZILVIA: A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat és 2019-es tevékenysége.....	125
NÁDOR ORSOLYA: A Modern Nyelvoktatás szerkesztői hírei.....	128

## **EMLÉKEZÉS** (REMEMBRANCE)

HIDAS JUDIT: Ha egy lakatlan szigetre csak egy könyvet vihetnék, akkor az egy kulturális szótár lenne.....	129
---	-----

HOLLÓ DOROTTYA

# **Kulturális különbségek – személyes tapasztalatok: érvelés az idegen nyelvi és interkulturális kompetenciák integrált oktatása mellett<sup>1</sup>**

(első rész)

## **Cultural differences – personal experiences: A case for integrating the teaching of language and intercultural competences (part one)**

This study aims to raise awareness of types of cultural differences that may be responsible for misunderstandings in intercultural communication. Using the framework of cultural dimensions, i.e., typical cultural behaviors and mindsets, to understand other cultures can contribute to better communication in a foreign language. Differences between well-known cultures are well-researched, but little work has been done on the differences between Hungarians and non-Hungarians. This study examines how foreigners in Hungary and Hungarians abroad experience cultural differences. Their narratives suggest that in addition to language proficiency, culture-related knowledge, attitudes and skills are indispensable for successful communication. The study therefore proposes that, since language classes can accommodate diverse content areas and activities, foreign language teaching should embrace the development of intercultural competence as a core element for the benefit of foreign language learners and users. In order to offer a wide range of examples, the article is published in two parts, the second to appear in the next issue.

*Keywords:* intercultural communication, cultural dimensions, cultural differences, personal narratives, integrated culture and language education

## **Bevezető**

Az idegennyelv-oktatás célja, hogy hatékonyan kommunikáló, sikeres idegennyelv-használókat képezzünk. Ehhez több kell, mint nyelvtant, szókincset és a négy alapkészséget, azaz hallás utáni megértést, olvasást, beszédet és írást tanítani. Egy sor tudásterületre és nyelvi készségre is szükség van. Ráadásul a nyelvtanárokra újabb és újabb teher hárul, amikor kutatók, oktatásfejlesztők vagy a szakma fejlődése olyan tanítani való területeket is megjelölnek, mint célnyelvi országismeret, általános kommunikációs készségek, fordítás, pragmatikai tudatosság vagy éppen világpolgári is-

<sup>1</sup> Ez a cikk a szerző angol nyelvű tanulmányának (Holló 2015b) bővített magyar változata.

meretek (Byram 1997; Carr 1997; Cates 2002; Cook 2010; Damen 1987; Judd 1999; Prodromou 1992; Sampredo–Hillyard 2004). Szerencsére, ahogy Medgyes (1997, 1999) rámutat, a célnyelv egyszerre cél és eszköz a nyelvtanulás során, így szinte bármilyen témakör feldolgozható, és hasznos ismeretforrásként szolgálhat a tanulóknak. E tanulmány célja, hogy a nyelvórák témái közé javasolja a különféle kultúrák közötti viselkedési és gondolkodásbeli különbségeket azért, hogy a nyelvtanulók figyelmét felhívjuk a kulturális különbségek okozta félreértésekre.

### **Kulturális dimenziók**

Idegennyelv-használatkor az interakció résztvevői gyakran félreértik egymás szándékát, attitűdjeit. Ilyen persze anyanyelvi kommunikációban is előfordul, de idegen nyelven mindig számolni kell a kulturális különbségekkel is, melyek felelősek lehetnek a félreértésekért. Ha ezekkel a különbségekkel a nyelvtanulók a nyelvi elemek tanulásával egyszerre megismerkednek, tudatosabb és felkészültebb idegennyelv-használóvá válhatnak, akik jó eséllyel csökkenthetik a kínos félreértések előfordulását. Természetesen nem ismerhető meg minden kulturális különbség, de a nyelvhasználóknak sokat segít, ha tisztában vannak néhány különbségtípussal, hiszen e tudás birtokában nyitottabban és rugalmasabban fel tudják mérni, hogyan alakítható egy kommunikációs folyamat. A különbségtípusok megértéséhez nyújtanak segítséget a kulturális dimenziók. *A kulturális dimenziók*

egy-egy közösségre jellemző 'tipikus' viselkedési mintákat, gondolkodásmódokat és érték szemléletet tükröznek, ezáltal segíthetnek abban, hogy könnyebben értsük meg a különböző kultúrák közötti hasonlóságokat és különbségeket. A kulturális dimenziók ismeretében kiszámíthatóbbá válik a kommunikáció különböző kultúrájú emberek között, a félreértések és negatív értékítéletek elkerülhetőek vagy enyhíthetőek (Holló 2015a: 6).

*A kulturális dimenziók* kifejezést elsősorban Hofstede (1994, magyarul Hofstede–Hofstede 2008) munkájához kötik, aki két évtizedet felölelő és a világ minden részéről származó 117 ezer válaszadó adatait feldolgozó kutatása során kulturálisan meghatározott viselkedésmintákat vizsgálva megalkotta ezt a fogalmat. Hozzá hasonlóan több kutató (House, Hanges, Javidan és mtsaik, 2004; Inglehart 2008; Trompenaars 1995) szintén kvantitatív módszerekkel tanulmányozták a különféle kultúrákra jellemző viselkedést. Mások (Hall 1966, 1976; Kaplan 1966; Triandis 1994) inkább feltáró kutatásokat végeztek, hogy jobban megértsék a különbségeket. Bár a kutatások nem mind használták a kulturális dimenzió elnevezést a feltárt viselkedés- és gondolkodásbeli különbségekre, az eredmények összefoglalhatók a kulturális dimenziók kategóriái szerint a következő tematikus csoportosításban (Holló 2015a: 6):

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

E tanulmány is ezeket a kategóriákat használja az eredmények bemutatására. A kultúrák összehasonlító vizsgálata segít megérteni az eltérő viselkedési és gondolkodási módokat, ezáltal hozzájárulhat a sikeresebb interkulturális kommunikációhoz. Sok elemzés született már a szokásos értékek, elképzelések, viselkedési formák és gondolatmenetek megjelenési formáiról az angol nyelvű kultúrákban és más elterjedt nyelvek kultúráiban (Bergiel–Bergiel–Upson 2012; Hall–Reed Hall 1990; Kohls 2001; Storti 2007; Williams–Haiyan Chao–Wang–Brislin–Wang 2000). Azonban kevés kutatás mutatta be Magyarország kulturális viselkedési és megközelítési szokásait más kultúrák tükrében. Korábbi kutatási eredményekre (Falkné 2006; Jarjabka 2003, 2010) és saját empirikus vizsgálataira alapozva, Furka (2013) megállapította, hogy a kulturális dimenziók kategóriáit figyelembe véve az angol nyelvű kultúrák képviselőihez képest a magyarok kollektivistábbak, azaz inkább az egyéni érdek fölé helyezik a közösségi szempontokat, inkább feminin értékeket mutatnak, vagyis gondoskodóbbak, és kapcsolataikat nagyobb hatalmi távolság, azaz hierarchia jellemzi. Hosszabb távra terveznek, mint a britek, de nem olyan hosszúra, mint az amerikaiak<sup>2</sup>. Magas kontextusú kultúra tükröződik a fogalmazásmódjukban, ami annyit tesz, hogy a kommunikáció üzenetének jelentős részét a szöveg mellett a kontextus tartalmazza. (Erről a tanulmány második részében, a folyóirat következő számában lesz még szó.) Jelen kutatás ugyancsak a kulturális dimenziók alapján, magyarok és külföldiek személyes tapasztalatainak alapján mutat be kulturális különbségeket.

A kulturális dimenziók nagyon hasznosak annak megértésében, hogy miben és milyen sokféleképpen különbözhetünk egymástól aszerint, milyen kultúrából származunk, de két dolgot mindig szem előtt kell tartani. Az első, hogy a kulturális dimenziók nem egy-egy kultúra jellemzésére szolgálnak, hanem két vagy több kultúra összehasonlításában értelmezhetők. A másik pedig, hogy interkulturális kommunikáció során nem tipikus gondolkodásmódok, hanem emberek kerülnek kapcsolatba, akik egyéniségüknek, háttérüknek, szocializációjuknak köszönhetően nagyon eltérő mértékben reprezentálják a nemzetükre jellemző kulturális dimenziókat.

## **A narratívák – adatgyűjtési és elemzési módszerek**

A tanulmány azt vizsgálja, milyen különbségek, esetenként konfliktust okozó különbségek, jelennek meg magyarok és külföldiek egymás kultúrájával kapcsolatos tapasztalatairól szóló beszámolóiban. A megvizsgált adatok tíz könyvből, öt újságcikkből, két folyóiratcikkből, egy moderált blogválogatásból és egy eddig publikálatlan videointerjúból származnak. Az adatbázis így hozzávetőleg 700 000 szóból áll, melyekben mintegy 240 utalás található kulturális dimenziókkal leírható kulturális különbségekre. A szövegek kiválasztásánál fontos szempont volt a megbízhatóság. Mivel azonban a megbízhatóság nem objektív kritérium, a források szerzőinek, szerkesztőinek, kiadóinak vagy szereplőinek hitelessége volt irányadó. A hitelesség ez esetben a társadalmi vagy szakmai elfogadottságot, elismertséget jelenti.

<sup>2</sup> Ebben a tanulmányban az „amerikai” jelző Észak-Amerikára, elsősorban az Egyesült Államokra vonatkozik.

A szövegek egy része a szerzők saját tapasztalatairól és nézeteiről számol be, a többi pedig interjú. Ardó (2008), Swatridge (2005), valamint Vámos és Sárközi (1999) munkája Magyarország iránt érdeklődő külföldieknek szánt útmutató. Néhányan a magyar szempontokat mutatták be: Gedeon (2011) írása pedagógiai jellegű, Herczeg (2008) Angliában au-pairként töltött idejéről számol be, és Lomb (1979) megfigyelései ma is érdekesek. Szintén magyar szemszögből mutatják be világukat több éve külföldön élő magyar bloggerek, akiknek bejegyzéseit a Határátkelő Blog (2013, 2014, 2017) internetes portál válogatja és teszi közzé, illetve Bálint és Stiller (2012a, 2012b), valamint Tossenberger (2017) interjúi. R. Székely (1996) kötetében hazánkban élő külföldiek írásai találhatóak magyarországi tapasztalataikról. Malik (2002), Láng (2006), Valaczkay (2010), Cserti-Csapó (2011) és Troján (2011) Magyarországon élő külföldiekkel készítették interjúkat. Öveges (2008) ismert magyarokat kérdezett nyelvtanulási és nyelvhasználati szokásaikról, Udvarhelyi (2007) pedig nálunk élő külföldieket és hosszasan külföldi tapasztalatokkal rendelkező magyarokat interjúvolt. Fontos tudni, hogy a szövegek egy része ironikus, szarkasztikus, ezért a szélesebb kontextusból kiemelve némely megfogalmazás talán bántónak hangozhat, de egyetlen véleményt sem szántak sértőnek, sőt az interjúalanyok és szerzők minden érintett kultúrával kapcsolatban nyitottak, megértőek. Az egyetlen még nem publikált forrás egy magam készített interjú Caroline Bodóczyval, aki évtizedek óta él és dolgozik angoltanárként és tanárképzőként Magyarországon. Ennek a beszélgetésnek a források közé való bevonását az indokolta, hogy Caroline Bodóczy egyszerre tapasztalja a különbségeket a mindennapokban, és érzékeli munkáján keresztül ezek tudatosításának, tanításának jelentőségét. Véleményének hitelességét széles körű szakmai elismertsége igazolja. Az interjúalanyok – minden felhasznált forrásban – elsősorban diákok vagy különböző korú értelmiségiek voltak. Az alábbi ábra a forrásokat összegzi:

	<b>A szerzők saját tapasztalatai</b>	<b>Interjúalanyok tapasztalatai</b>
Külföldi szempontból	Ardó (2008) <i>a</i> R. Székely (1996) <i>a&amp;m</i> Swatridge (2005) <i>a</i> Vámos–Sárközi (1999) <i>a</i> Cserti-Csapó (2011) <i>m</i> Troján (2011) <i>m</i>	Láng (2006) <i>a&amp;m</i> Malik (2002) <i>m</i> Udvarhelyi (2007) <i>m</i> Valaczkay (2010) <i>m</i> Bodóczy (2013) <i>a</i>
Magyar szempontból	Gedeon (2011) <i>a</i> Herczeg (2008) <i>m</i> Lomb (1979) <i>m</i> Határátkelő blog (2013, 2014, 2017) <i>m</i>	Öveges (2008) <i>m</i> Udvarhelyi (2007) <i>m</i> Bálint–Stiller (2012a, 2012b) <i>m</i> Tossenberger (2017) <i>m</i>

Rövidítések: *a* – angol nyelvű, *m* – magyar nyelvű, *a&m* – angol–magyar kétnyelvű

### 1. ábra. A megvizsgált szövegek

Mivel e kutatás célja az volt, hogy kiderüljön, milyen kulturális különbségek jelennek meg a szerzők, illetve interjúalanyok narratíváiban, tartalomelemzést végeztem, és a felmerülő kulturális különbségeket a kulturális dimenziók korábban említett tematikus csoportosítása alapján rendeztem. A megemlített különbségeket részben idézetként,

részben összefoglalva mutatom be. Az idézeteket érintetlenül hagytam akkor is, ha itt-ott nem az akadémiai nyelvhasználatot tükrözik. A legtöbb szöveg magáért beszél. A vélemények között előfordulnak ismétlések, mivel érdekes ugyanazt a jelenséget több alany szempontjából is megvilágítani. A beszámolók egy része akár több tematikus kategóriába is sorolható, ilyen esetekben a legfontosabbnak tűnő kategóriákban szerepelnek. Az angol nyelvű forrásból származó idézeteket magyarra fordítottam, és ezt a szöveg után *ford.* megjegyzéssel jelöltem. Ellentétben a legtöbb tudományos tanulmánnyal, ahol az interjúalanyok etikai okok miatt névtelenek maradnak, vagy álnéven szerepelnek, itt megneveztem azokat, akiknek az eredeti publikált forrásban is megjelent a neve és egyéb releváns adata. A publikálatlan interjú alanya, Caroline Bodóczy engedélyt adott nevének közlésére.

Az adatok feldolgozását és bemutatását az vezérelte, hogy a sokféle tapasztalatot és véleményt minél szélesebb kontextusban láttassam. Ezért szerepel az elemzésben sok idézet. Terjedelmi korlátok miatt azonban a tanulmány két részben jelenik meg. Az első rész az egyén és a többi ember viszonyára jellemző kulturális dimenziókkal, valamint a hozzáálláshoz és a körülményekhez kötődő dimenziókkal foglalkozik, míg a következő számban megjelenő második rész az idő és a kommunikáció szerepéhez fűződő dimenziók segítségével mutatja be a magyarok és külföldiek között érzékelhető kulturális különbségeket és az eredmények ismeretében ajánlásokat tesz a kulturális elemek integrálására a nyelvtanításban.

## Magyarok és a világ – a kutatás eredményei

A kutatás eredményeit, a forrásokban szereplők beszámolóiban található kulturális különbségeket a kulturális dimenziók tematikus csoportosítása alapján rendezve mutatom be. Minden dimenziót röviden bemutatok,<sup>3</sup> majd a narratívák releváns részei következnek.

- Dimenziók az egyén és a többi ember viszonyában

*Kis és nagy hatalmi távolságú kultúrák* (Hofstede 1994 / magyarul Hofstede–Hofstede 2008)

A hatalmi távolság egy társadalomra vagy közösségre jellemző hierarchiára, függőségi viszonyokra utal. *Kis hatalmi távolságú kultúrákban* a problémákat megbeszéléssel, vitákkal oldják meg, az élet jellemzően demokratikus. Ezeknek az ellentéte jellemző a *nagy hatalmi távolságú országokra*.

Isabella Manassarian (22, örmény diák<sup>4</sup>; Udvarhelyi 2007) Örményországot Egyiptomhoz hasonlítja, mondván, hogy Magyarországtól eltérően Örményország nagyon keleti, emberi kapcsolataiban nagyon hasonlít Egyiptom patriarchális rendszeréhez.

<sup>3</sup> A kulturális dimenziók részletesebb bemutatása Holló (2015a) tanulmányában található.

<sup>4</sup> Amennyiben ismertek az adatok, a nyilatkozók neve után koruk, nemzetiségük és foglalkozásuk szerepel zárójelben a forrásmegjelölés előtt.

Szintén a kelet–nyugati síkon eltérő életszemléletet említi a Határátkelő (2013) blog szerzője Törökországról szóló bejegyzésében:

[A] családfő vagy a család öregjei rendelkeznek a döntő szóval a családtagok életének döntő momentumai felett, amit a család többi tagja tiszteletteljesen elfogad, el kell fogadnia. A mi szemünkben egy ilyen felállás ódivatúnak és igazságtalannak tűnhet, hiszen szerencsés esetben mi döntünk arról, hogy hol tanulunk tovább, kivel járunk, a párkapcsolatunk komoly-e vagy csak kaland, kivel kötjük össze az életünket, akarunk-e esküvőt vagy sem, hol dolgozunk, mit dolgozunk...

Más szempontból fogalmaz meg hasonló véleményt Soko Andaan (28, mongol üzletasszony; Láng 2006: 115): „Budán az emberek udvariasabbak. Pestre ez már nem áll. De általában itt az emberek kisebb tisztelettel bánnak egymással is mint Ulánbátorban.” Könnyű észrevenni, milyen relatívak a dimenziók, ha az előbbieket Vámos és Sárközi (1999) gondolataival hasonlítjuk össze:

Magyarországon az üzletemberek régimódi és nagyon kelet-európai módon rendkívül komolyan veszik a beosztásukat. Az alacsonyabb beosztásban lévők előre köszönnek a feljebbvalójuknak, ha a folyosón elmennek egymás mellett, még akkor is, ha jóval idősebbek a főnöknél. Ez azonban nem így működik, ha egyikük nő, mivel egy kis lovagias megkülönböztetés mindig kijár egy magyar értelmiségi nőnek (*ford.* 57).

Ez a vélemény az üzleti világra vonatkozott, de a szelleme általánosabb érvényű, amit Ardó (2008), aki a nyelvhasználat szempontjából mutat be:

Az élet legtöbb területén gyakran használnak autoriter és paternalisztikus nyelvi stílust: szülők gyerekekkel, tanárok diákokkal, vezetők „vezetettekkel”, orvosok betegekkel stb. A címek, beosztások, protokoll létfontosságúak, ha másért nem, hát megszégésük örömeért. A jelképek, stílusok és a tekintélyhez való ragaszkodás köszönik, jól vannak (*ford.* 322).

Ugyanezt a nézetet erősíti meg, hogy a hierarchikus viszonyokat tükröző üdvözlési szokások milyen gyakran jelentenek nehézséget külföldieknek. Erről számol be Angel Calvo (spanyol mérnök; R. Székely 1996: 27): „Viszont soha nem fogok megtanulni rendesen köszönni magyarul. A tiszteletadás különböző fokai, és az egyes alkalmaknak megfelelő üdvözlés gondot okoz, mindig hibázom.” Valószínű azonban, hogy számára nem a köszönések nyelvi megformálása, probléma, hanem a számára túlságosan komplikáltak tetsző formalitások.

Mind a hierarchikus viszonyokhoz, mind a nyelvi kifejezőmóddhoz kapcsolódik Caroline Bodóczy véleménye, aki az angolok<sup>5</sup> számára oly fontos udvariasságot teszi szóvá. Úgy látja, Magyarországon az üzleti vagy hivatali kapcsolatokban kevésbé értékelik a vásárlót vagy ügyfelet, gyakran megesik, hogy figyelmetlenül, lekezelően, nyersen bánnak vele. Ha a kommunikáció angolul folyik, mindez még szembeötlőbb.

<sup>5</sup>E tanulmányban az *angolok* és a *britek* szavak – elsősorban az idézetek nyelvhasználata miatt – felcserélhetően szerepelnek.



Még angolul jól beszélő magyarok sem használják elégszer az udvariassági formulákat, amelyek a magyaroknak talán túlzásnak tűnnek, de angolul szükségesek. Oszálytermi példát is említ: a diákoknak szóló utasításokban sokszor angoltanárok sem használják az udvarias kérést, a felszólítások pedig angol füllel durvának hatnak (vö. *Open your books at page 58.* és *Please open your books at page 58.* vagy *Open the window.* és *Would you open the window, please?*). Ez a minta sem az emberi kapcsolatok, sem a nyelvhasználat terén nem megfelelő a diákok számára angol szempontból.

A nyelvtanulás témáját folytatva érdekes Robert Kemkers (32, holland társadalomkutató és vállalkozó; Cserti-Csapó 2011) vélekedése:

Nem vagyok szakember, de szerintem itt többet tanulnak a gyerekek, mint Hollandiában. Az oktatási szint magasabb, de félnék idegen nyelven beszélni. Nem tudom, honnan ez a félelem, a tanároktól vagy a módszerek<sup>6</sup>. Csak az elméleti részeket tanulják, de nem tanulnak beszélni. Hollandiában pont fordítva van. A hollandok szörnyen beszélnek németül, keverik a der-die-das-t, mert nem törődnek vele (243).

Szavaiból kitűnik, hogy a tanár–diák viszonyt olyan alárendelt kapcsolatként látja, amely félelmet is generálhat. Ez az ő szemszögéből igen nagy hatalmi távolságra utal a magyar társadalmon belül.

A tanulással kapcsolatos, de egészen más Vanessa Martore (harmincas, olasz, olasztanár; Troján 2011) észrevétele, szavai mégis mintha az iménti véleményt folytatnák az oktatásban fellelhető hierarchiáról. A magyar és az olasz egyetemi oktatásról-tanulásról beszélve megállapítja:

Egy évig doktorira jártam Budapesten, az valamennyire hasonlított az olasz egyetemre, de Olaszországban függetlenebbek voltunk. Mozzalmat szerveztünk, szemináriumokat, tantárgyi csoportmunkákat. Itt mindenki „iskolába jár”, egész nap ül az iskolapadban, aztán hazamegy. Kevés a kulturális élet vagy a politikai vita. [...] önkéntesen szerveztünk programokat, szemináriumokat, mindenfélét. Ezért is tartott olyan sokáig, hogy befejezzük az egyetemet, mert mindennel foglalkoztunk, csak a vizsgákkal nem. Néha-néha vizsgáztunk is egyet, de nagyon sokat vitatkoztunk, beszélgettünk, irodalomról, politikáról, filozófiáról, meg kulturális témákról, aktuális dolgokról. Itt ezt nem láttam (236).

A Martore által használt „független” szó itt inkább önállót jelent, olyan diákokat, akik tanulmányaikban saját érdeklődésüktől (is) hagyják magukat vezetni. Ezzel szemben a magyar diákok szerint „iskolába járnak”, az egyetemet kötelező, adott esetben a tanárok által előírt, tevékenységek sorának látják, ami erős függőséget mutat a tanár–diák viszonyban. Hasonló az álláspontja Tóth Evelin Eszternek (23, magyar diák az Egyesült Államokban; Tossenberger 2017), aki a magyar és amerikai oktatásról ezeket mondja:

... Az pedig teljesen természetes, hogy ha nem érted, miről van szó, akkor kérdezel és megbeszéled az előadóval. Ez így elmondva elég egyszerűen hangzik, de Magyarországon valahogy még sincs beágyazott kultúrája a kérdésnek. A másik

<sup>6</sup> A magyar nyelvű idézeteket az eredeti megjelenéshez szöveghűen közlöm.

nagyon fontos különbség szerintem a kritikai gondolkodásra való tudatos nevelés. Magyarországon erre engem sosem tanítottak, itt viszont kódolva van az oktatásban, hogy egy-egy témát minden oldalról körbejárj és alkoss róla önálló véleményt. Nem arról van szó, hogy a professzor elmondja neked a „tudást” te pedig visszaadod. Ezért soha nem is kellett memorizálnom dolgokat, sokkal inkább a rendelkezésre álló információkból kellett visszaadnom, hogy én hogyan értelmezem az adott témát. Saját magadnak kell levonni a tanulságokat.

Szavai arról árulkodnak, hogy nálunk a tanítási-tanulási folyamatokat Amerikához képest inkább a tanár és diák közötti hierarchikus viszony jellemzi, és nem a tudás körül forgó jóval demokratikusabb, partneribb viszony. Vagyis az oktatás ismét a nagy hatalmi távolság jelenlétére adott példát.

*Individualista és kollektivista kultúrák* (Hofstede, 1994 / magyarul Hofstede–Hofstede 2008)

Az *individualista kultúrákban* az egyéni érdekek fontosabbak a csoport érdekeinél. A személyes teljesítmény, az egyén autonómiája, a magánélet szentsége és a versenyszellem fontos értékeknek számítanak. *Kollektivista kultúrákban* a csoportérdek az első. Rendkívül fontosnak tartják a harmóniát, a személyes kapcsolatokat és az együttműködést.

Láng (2006) Japán interjúalanyai élvezik a Magyarországon ezen a téren tapasztaltakat: „Japánban mindenki egyforma, azt várják tőlünk, hogy olvadjunk bele a tömegbe. Az egyénit elnyomják. [...] Itt viszont a fiatal nőknek is van szavuk és jogaik. Ezt én százszor jobban szeretem” (Harumi Nomura, 35, japán nő, étterem igazgató; 182). Barátja, Yuko Nagatani (kb. 40, japán nő, alkalmazott) szintén zavarónak tartja Japánban az individualizmus hiányát. Magyarországhoz képest nemcsak Japán, de Törökország is jóval kollektivistább szemléletű. Így ír erről a már idézett törökországi magyar blogger (Határátkelő 2013): „A hagyományos társadalmi értékrend nem kifejezetten az egyént helyezi előtérbe, hanem a közösséget, az egyénnek fejet kell hajtania a közösség akarata előtt, időnként le kell mondania egyéni elképzelésekről, tervekről, vágyakról.” Míg mindez azt sugallhatná, hogy Magyarország erősen individualista társadalom, van, aki ezt másképp érzékeli.

Az individualizmus–kollektivizmus dimenzió arra is utal, hogyan viseli el egy társadalom az egyéniséget. Herczeg (2008) ezzel kapcsolatban saját tapasztalatát osztja meg:

Bár a mi kis konzervatív Magyarországon, főleg a vidéki városokban, embert próbáló kihívás akárcsak a hajadat is kirívó színűre festetni vagy absztrakt fazonra vágatni. Pontosabban szólva, technikailag nem lehetetlen, de próbáld csak meg, rögtön látni fogod, hogy kemény előítéletekbe ütközöl. Ki így, ki úgy, de tudtadra adja nemtetszését. Bevallom, angliai tartózkodásom után, az ott látott extrém hajcsodák láttán felbátorodva, hajamba rózsaszín tincseket festtettem. A hatás nem maradt el. Még soha nem voltak velem annyira udvariatlanok a pénztárosok és eladók, mint ez után. Az utcán leplezetlenül megbámultak és megjegyzéseket tettek, s már kezdtem magam csupán hajszínem miatt valamiféle alsóbbrendű lénynek képzelni (50).

A szokásokhoz való alkalmazkodást és a közösségbe való beolvadást Walter Fanta (némettanár Ausztriából; R. Székely 1996) így tapasztalta meg:

„Ne beszélj olyan hangosan” zsörtölődik gyakran kis feleségem, amikor az utcán megyünk. Nem mintha szégyellné, hogy németül beszélünk, hanem szerinte az ember nem beszél olyan hangosan az utcán, a buszon vagy a postán, sorban állásnál. Nekem tulajdonképpen már az elején feltűnt: a magyarok csendesek (38).

Ardó (2008) e kulturális dimenzió kettősségét ragadja meg, és azt is bemutatja, milyen szorosan kötődik a hatalmi távolság dimenziójához:

A magyarok gyakran elkötelezett individualisták, és mint ilyenek, nem a legjobb csapatjátékosok. Történelmileg a konformitást és a nyilvános nyomás előtt való meghajlást nem tekintik pozitív tulajdonságnak. [...] Másrészt azonban a magyar kultúrában az autoriter és utasításon alapuló viselkedésminták erős tendenciái láthatók. Másoktól – különösen alárendeltekéntől – engedelmességet elvárni már hagyományos (*ford.* 321–322).

*Maszkulin és feminin kultúrák* (Hofstede, 1994 / magyarul Hofstede–Hofstede 2008)

*Maszkulin kultúrákban* a társadalmilag hagyományos nemi szerepek működnek: a férfiakra az erő, az ambíció, a magabiztosság a sikerre törés jellemző, míg a nők inkább gondozó jellegű feladatokat látnak el, és közülük igen kevesen jutnak vezető pozíciókba. *Feminin kultúrákban* a társadalmi nemi szerepek átfedik egymást, fontos az élet minősége, az emberi kapcsolatok és a szükséglet szenvedők támogatása. Ardó (2008) így magyarázza a magyarországi nemi szerepeket:

A magyar kultúra általánosságban véve még mindig elég macsó. Ennek hátterét az adja, hogy – emlékezzünk rá – nem sokkal ezelőttig, az 1940-es évekig Magyarország agrárország volt, ennek a társadalmi létformának minden szokásos hagyományával. A férfi és női szerepek ezek szerint alakultak (*ford.* 76).

Ardó ugyanakkor elismeri, hogy az idők változásával változnak a nemi szerepek is, de hangsúlyozza, hogy a dolgozó nőktől még mindig elvárják a házimunka javának elvégzését, miközben férjeik úgy érzik, eleget tettek a követelményeknek azzal, hogy anyagilag gondoskodnak a családról.

A nemek megkülönböztetésének képét Vámos és Sárközy (1999) hagyományos megvilágításban festi le, de itt fontos megemlíteni, hogy az időközben eltelt idő finomított a helyzeten:

A magyar férfiak családfogalma az orwelli Állatfarm egyenlőség-modelljéből ered: A férfiak és nők egyenlők, de a férfiak egyenlőbbek. Nyugati stílusú feminizmus alig lelhető fel, és sok magyar férfi úgy gondolja, a nőknek nem kellene a házon kívül dolgozni, otthon pedig a férfiaknak pihenni kellene és élvezni, hogy kiszolgálják őket. Minél messzebb megyünk a nagyvárosoktól annál uralkodóbb ez a nézet. Sok háznál az asszony főz és felszolgál, de nem ül asztalhoz a családdal (*ford.* 21).

Láng (2006) Hans Petersont (30, amerikai üzletember) idézi, aki úgy látja, az Egyesült Államokkal szemben Magyarországon a férfiktól azt várják, ők teremtsék meg az anyagi biztonságot, ők legyenek a vezetők, a döntéshozók. Amerikában a férfi–nő kapcsolat partneribb. Láng egy másik interjúalanya segítségével megmutatja ennek a dimenzióknak a relativitását is. Toshikazu Nagugawának (42, japán férfi, tanár) tetszik a nemek egyenlősége, amit Magyarországon tapasztal, és szeretné, ha Japánban is hasonló nemi egyenlőség lenne.

Ardó (2008) a közlekedésről szólva találóan tart tükröt a maskulin és feminin viselkedéshez kötött értékeknek:

A vezetési stílus általában macsó. A többi autóssal és más közlekedővel való udvariasság nem túl gyakori; ezzel szemben a kiabálás, káromkodás és fenyegető testbeszéd az. [...] Másrészt viszont a magyar autósok minden tőlük telhetőt megtesznek, ha valaki nyilvánvalóan nagy bajban van, mondjuk lerobbant a kocsija vagy meg kell tolni. A krízishelyzetek sokkal inkább kiváltják az együttműködés szellemét, mint a mindennapiak, amikor az autósok úgy vélik, a vezetés inkább versenyen, mintsem együttműködésen alapuló játék (*ford.* 181).

Természetesen, itt is láthatjuk az ellentmondó gyakorlatot. Míg Vámos és Sárközi (1999: 57) korábban idézett megfigyelése szerint a férfiak nagyon lovagiasan viselkednek (főként az értelmiségi) nőkkel, Ardó megjegyzése arra mutat rá, hogy a legkisebb stressz hatására, mint például a vezetés, a lovagiasság nem tartozik a magyarok érdemei közé.

Végül egy más nézőpontból származó tapasztalat: Malik Szilvia<sup>7</sup> (27, magyar újságíró; Udvarhelyi 2007) azt meséli, hogy Dániában a férfiak nem engedik előre a nőket az ajtónál, és nem is fizetnek a nők italáért, ha együtt mennek szórakozni, és ha valaki cigarettát kér egy barátjától, kifizeti neki, mert nem fogadna el szívességet. Magyarországon ez mind udvariatlannak számítana, de Dániában az egyenlőség kifejezése.

### *Specifikus és diffúz kultúrák (fókuszált és szerteágazó kultúrák)* (Trompenaars, 1995)

Ez a dimenzió az emberek magán- és nyilvános élete közötti kapcsolatról szól. *Specifikus/fókuszált kultúrákban* a kettő elkülönül egymástól, az emberek jobban fókuszálnak az éppen aktuális tevékenységükre, míg *diffúz/szerteágazó kultúrákban* a két szféra szoros kapcsolatban van, így az emberek attitűdjei komplexebbek.

Nelli Radenkova (24, bolgár diák; Udvarhelyi 2007) eleinte furcsállotta, hogy a magyarok nem ápolnak közeli kapcsolatot a szomszédokkal, és nem kérnek kölcsön ezt-azt olyan gyakran, ahogy ezt Bulgáriában teszik, ami ebben a tekintetben sokkal diffúzabb kultúra. Idővel megszerette és otthonosan érzi magát ebben a számára zárkózott világban is. Andria D. Timmer (29, amerikai kultúranatólógus; Udvarhelyi 2007) egészen másként lát bennünket. Úgy gondolja, hogy a magyarok túlságosan

<sup>7</sup> Malik egyszerre interjúalany a kutatásban használt egyik könyvben (Udvarhelyi 2007) és szerzője egy szintén itt felhasznált cikknek, amelyben Magyarországon tanuló külföldi diákokkal készített interjúit összegzi (Malik 2002).

elmerülnek a magánéletükben, és gyakran hivatkoznak magánügyekre, például kisebb betegségekre, ha nem dolgoznak, vagy nem mennek iskolába. Elismeri, hogy az amerikaiak munkaerőköltsége talán túl szigorú, de a magyarok hozzáállását a másik végletnek tartja. Számára ez a diffúz attitűd lustaságnak tűnik.

Herczeg (2008) annak fontosságát hangsúlyozza, miről lehet beszélgetni különböző helyzetekben a britekkel. A nyilvános és a magánélet szigorúan elkülönül, ezért a következőre figyelmeztet:

Szigetországbeli testvéreink ki nem állhatják, s rendkívül udvariatlannak tartják, ha rögtön az első találkozásnál személyes kérdésekkel bombázzod őket. Ezért tanácsos a jól bevált etikett szabályait betartani, s csupán általánosságokról beszélgetni, úgy mint az időjárás, vagy az egészségi állapot. Természetesen ez utóbbira nem fognak részletesen kitérni, hiszen a „Hogy vagy?” csupán egy udvariassági kérdés náluk, hello jelentéstartalommal bír, s igencsak meglepődnének, ha te elkezdened felsorolni reumatológiai panaszaidat, vagy gyomorrontásod utóhatásairól kezdenél nekik beszélni. Mindezeket csupán azokkal oszd meg, akikkel szoros baráti viszonyba kerülsz (92–93).

A helyzet egészen más Magyarországon, hiszen a betegségek és fájdalmak miatti panaszkodás és tanácsadás még idegenek között is népszerű beszédtema, ami közös érdeklődésre tarthat számot, és kapcsolódási pontot teremt. Ennek ellenére Halmi Anett (32, magyar; Udvarhelyi 2007) Herczeghez hasonlóan vélekedik, amikor összefoglalja a britek beszélgetési szokásait:

A britek alapvetően nagyon aranyosak és segítőkészek. Mindent elmagyaráznak, de a távolságtartás azért megvan. Tipikus ez a „keksz, tea, beszéljünk az időjárásról” szituáció. Hihetetlen volt, hogy tényleg órákat képesek beszélgetni erről a témáról (184).

Magyarországon az élet egyéb területei is gyakran keverednek, ahogy Ardó (2008: 281) írja: „A társadalmi kapcsolatok – barátságok, közösségekhez fűződő lojalitás stb. – szintén befolyásolhatják az üzletemberek szerepfelfogását, konfliktuskezelését és döntéshozatalát” (*ford.*). Bemutatja a magyarok diffúz attitűdjének hatásait is. Úgy látja, hogy az intim, magán és nyilvános életterek közötti könnyed mozgás megtanulása a szocializációs folyamat része. Ennek eredményeként a gyanútlan idegen szimbolikus és fizikai magánszféráját is megsérthetik, ami igencsak váratlanul érheti azt, aki szigorúbban elkülöníti az élet különböző területeit. Arra a következtetésre jut, hogy:

A magyar kultúrában a magánszféra tisztelete nem nyilvánvaló alapkő. Épp ellenkezőleg, Magyarországon a pletykálgatás kedvelt időtöltés – valójában széles körben művelt népszerű művészeti ág. Még olyan témákról is gyakran beszélnek a magyarok nyilvánosan és bámulatos lelkesedéssel, amelyek néhány kultúrában inkább az intim, mint a privát szférához tartoznak. [...] A magyarok általában nagyon is kedvelik a magán- és üzleti ügyek keverését (*ford.* 307).

*Teljesítményorientált és tekintélyorientált kultúrák* (Trompenaars, 1995)

*Teljesítményorientált kultúrákban* az embereket tetteik és érdemeik alapján ismerik el. *Tekintélyorientált kultúrákban* viszont a családi, szakmai vagy társadalmi háttér alapján, illetve attól függően, hogy mások milyen értékeket társítanak ezekhez. Vámos és Sárközi (1999) Magyarországot tekintélyorientált országnak tartják, és kiemelik az emberi kapcsolatok fontosságát:

A nevekkal való dobálózás közkeletű dolog. Egy másodrangú irodalmi szerkesztőnek az volt a szokása, hogy minden irodalmi nagyságot, akivel találkozott, a keresztnévén emlegetett, sőt Bandi, Pista, Zsigaként, hogy elhitesse, jó barátok voltak. Csak úgy lehetett leállítani, ha megkérdezték tőle mikor ivott utoljára Will Shakespeare-rel (*ford.* 18).

Ardó (2008) is ezt erősíti meg: „Magyarország bizony olyan ország, ahol az üzletet alighanem a kapcsolatok irányítják” (*ford.* 326). Ugyanezt írja az angol munkahelyek kapcsán az az angliai magyar blogger, akinek bejegyzését a Határátkelő Blog (2014) is beválogatta:

Hogy mi a legnagyobb különbség? A morál és a szakmai hozzáállás. A vezetők azért vezetők, mert értenek a szakterületükhöz és nem azért, mert csókos, vagy hosszú a nyelvük. A cég kifüggesztett küldetésében többek között szerepel, hogy nem felelőt keresnek, hanem a probléma megoldására fókuszálnak.

Egy másik angliai magyar munkavállaló, Gyertyás Csaba, szakács (Bálint–Stiller 2012a) szintén a tőlünk eltérő teljesítményorientációt emeli ki:

Egyébként nem számít, hogy ki vagy, hogy szét vagy tetoválvá, vagy éppen Lexus-szal jársz, netalán biciklizel, csak az számít, amit tudsz. Otthon csak a kapcsolataim, barátaim révén szereztem munkát. Meg sem hirdették az állásokat, amelyeket betöltöttem. Itt a kapcsolatokon kevesebb múlik. Behívnak, főzöl, ha jó vagy, felvesznek. Ez a legtöbb helyen így megy.

- A hozzáálláshoz és a körülményekhez kötődő dimenziók

*Univerzális és partikuláris kultúrák (általános és egyéni elbírálású kultúrák)* (Trompenaars, 1995)

Ez a dimenzió arra vonatkozik, mennyire szabálykövetőek az emberek. *Univerzális* vagy *általános elbírálású kultúrákban* a helyes és helytelen fogalmát általánosan elfogadott etikai normák alapján alakítják ki, és a szabályok mindenkire érvényesek. Ezzel szemben *partikuláris* vagy *egyéni elbírálású kultúrákban* személyes lekötelezettség vagy bizonyos körülmények felülírhatják a szabályokat, és az általános szabályok alól lehetnek kivételek.

A tömegközlekedésnek mindenütt vannak írott és íratlan szabályai, és igen érdekes megfigyelni, hogyan tartják be vagy szegik meg ezeket. Az utazás közbeni viselkedés

pedig sokat elárul arról, hogyan viselkednek az emberek más helyzetekben. Jeney Orsolya (25, magyar; Udvarhelyi 2007) két dologra hívja fel a figyelmet, ami egy magyart meglephet: A spanyolországi Valenciában mindenki kezeli a jegyét, vagyis nem bliccelnek, nem csálnak. Az ellenőr viszont elhiszi, ha egy turista azt mondja, nem tudta, mit kell tennie a jeggyel, és büntetés kiszabása helyett ellátja a szükséges felvilágosítással. Ezek alapján a spanyolok sokkal univerzálisabbnak tűnnek, mint amilyeneknek a budapesti buszokon vagy villamosokon utazó külföldiek bennünket tarthatnak. Ugyanakkor Magyarország univerzálisabbnak látszik, ahol sokkal inkább az általános elbírálás elve érvényesül, mint Indonézia, ahol Mihályi Gabriellának (32, magyar; Udvarhelyi 2007) azt mondták, csak adjon pénzt a buszvezetőnek, és soha ne kérdezze a jegy árát, mert a kérdés azt sugallná a sofőrnek, hogy háromszoros díjat kérjen.

Ha angol–magyar összehasonlításban kerül szóba a közlekedés, mindig előkerül a sorban állás témája. Ardó (2008) a következőket mondja:

A magyarok hozzáállása a sorban álláshoz meglehetősen temperamentumos. Az angolok szenvedélye, hogy bóbiskoló birkaként szépen sorban állnak, számukra idegörlő és unalmas. Ehelyett a magyarok inkább véletlenszerűen ácsorognak az autóbusz-megálló környékén (*ford.* 184).

Halmi Anett (32, magyar; Udvarhelyi 2007) a britek rendes soraival kapcsolatban arra a következtetésre jut, hogy hosszú angliai tartózkodása bizony megváltoztatta a mentalitását. Bár magyarként eleinte neveltségesnek tartotta a türelmes sorban állást a buszmegállóban és az orvosi rendelőben, vagy éppen azt, hogy a mozgólépcsőnek a jobb oldalára szokás állni, végül azt érezte, hogy ezeknek a szokásoknak a betartása keretet és rendet teremtett az életében, ami azóta is hiányzik neki.

Néhány korábbi példa is mutatta, hogy a vezetés szintén nagyon árulkodik a sofőrök szokásos attitűdjeiről és viselkedéséről. Vámos és Sárközi (1999) ezt írják a Magyarországi vezetésről:

A KRESZ-t nagyon szigorúan be kell tartani. A magyarok egy része úgy vezet, ahogy az őseik a lovaikkal versenyeztek a pusztán. Sajnos azonban bár a magyar utak nem rosszak, versenyzéshez elég szűkek. Így aztán traffipaxokat szereltek fel a versenyre hívogató egyenes szakaszokon, ahol a rendőrök csak arra várnak, mikor meszelhetnek le valakit. Néhány autós CD lemezt lógat a tükörrre abban a hitben, hogy ez megzavarja a radart. De nem mindig működik (*ford.* 51).

A rendszer, az ellenőr, sőt még a tanár kijátszása is jól ismert tünete a partikularizmusnak Magyarországon. Gedeon (2011) arról ír, hogy a magyar iskolákban ugyanolyan sokszor vagy még többször van feleltetés, mint dolgozatírás, így aztán az összesítésben a dolgozatoknak nincs kiemelt súlya. Ezért aztán úgy tűnik, hogy az írásos teszteknel és vizsgákon csálni nem számít olyan komoly dolognak, mint az Egyesült Államokban. Úgy látja, hogy ezt a nyelvhasználat is tükrözi, hiszen a *csálni* szót sokkal ritkábban használják, mint a *puskázni*, ami jóval könnyedebb stílusértékű kifejezés és csak kevésbé idézi a csalás konnotációit.

A kutatásban használt több szöveg is foglalkozik a munkafegyelemmel, ami hagyományosan némi kívánni valót maga után. Vámos és Sárközi (1999) magasra értékeli a munká-

sok, gazdák és minden saját magának dolgozó ember munkaerkölcsét, de a hivatalnokokról nincsenek jó véleményyel:

De a hivatalnokoknak a kemény munka hosszú munkaidőből áll, ami alatt nem sokat végeznek. Hol másutt találnánk egy postai ügyintézőnőt receptet diktálni telefonon a barátjának („Vegyél négy tojást, drágám...”), miközben előtte sorban állnak az ügyfelek? (*ford.* 56).

Swatridge (2005) megjegyzi, hogy míg a hivatalnokok az utolsó betűig minden szabályt betartatnak az ügyfelekkel, „a nem hivatalnok magyarok [...] életük nagy részét azzal töltik, hogy átértelmezik vagy semmibe veszik a szabályokat, esetleg saját szabályokat fektetnek le” (*ford.* 138). Még egy magyar ismerőst is idézi, aki nagyon furcsának tartotta, hogy Angliában az emberek minden szabályt betartanak, és a magyar helyzetet a biztonsági övekkel kapcsolatos hozzáállással érzékeltette. Véleménye szerint nem azért nem használják a biztonsági övet, mert meg akarják szegni a törvényt, hanem mert kényelmetlen. Mindig találnak okot vagy kifogást a szabályok megkerülésére.

A rendszer kijátszásával kapcsolatban Herczeg (2008) önironikusan oszt meg egy gondolatot a brit üzletek panaszkészítéséről. Tapasztalata szerint, míg a magyar panaszkészítés kötekedő, csak hosszadalmas viták után térítik meg a kárát, Angliában az ügyintézés jóval egyszerűbb és barátságosabb. Azzal kapcsolatban, hogy milyen könnyű ruhákat visszavinni az üzletbe, az jutott eszébe, mi lenne, ha valaki csak egy alkalomra vásárolna ruhát, majd a következő napon visszavinné, és visszakérné a pénzét. Jót nevetett magán, hogy egy külföldinek jutott eszébe ez a gondolat, ami egy angol fejében nyilván meg sem fordul.

Mint mindegyik kulturális dimenzió, ez is relatív. Ha magyar szemmel keletre nézünk, más tapasztalatokat gyűjthetünk. Erről írt a Határátkelő Blog (2013) szerzője is Törökországgal kapcsolatban:

Mivel az itteniek életét sokkal szűkebb korlátok közé szorítják a társadalmi elvárások (a szülők engedélye szükséges a párkapcsolathoz, esküvőhöz, továbbtanuláshoz stb.), az, ami nekünk természetes, számukra túlságosan szabad(os). Ebből következik, hogy a szabadság ilyen foka sokak szemében abszolút negatív előjelű és elítélendő, rosszalló tekintettel figyelik a „nyugatias” megmozdulásokat és azokat, akik onnan jönnek. Nem így a fiatalabb generáció, akik folyamatos konfrontációban élnek: vágyakozva tekintenek a „nyugati” életmódra, bizonyos kereteken belül próbálják átvenni az ottani dolgokat (pl. öltözködés, divat), de a határokon túl nem merészkednek, mert visszafogja őket a társadalmi normák iránti (kényszeres) tisztelet vagy éppen a félelem a „nagy erkölcsösztől”, aki azonnal az orrukra koppint.

A szabályok betartása, betartatása vagy éppen kijátszása tehát az élet minden területét érinti. Kérdés, hogy mennyire lehet vagy inkább szabad messzemenő következtetéseket levonni egy-egy kultúra képviselőinek morális érzékéről annak alapján, hogy kultúrájuk általános vagy egyéni elbírálás alá esik. Mint minden esetben, itt is – és más dimenziókkal kapcsolatban is – figyelmeztetni kell magunkat az értékítélet-alkotás előtt, hogy a kulturális dimenziók valójában mindig csak két vagy több kultúra összehasonlításában értelmezhetőek, ráadásul nem mindenki viselkedik a nemzeti-ségére jellemző módon.



*Kötött és laza kultúrák* (Triandis, 1994; 2004)

Ez a dimenzió is a szabályokról szól. *Kötött kultúrákban* sok szabály és norma szabályozza az életet, sőt még a mindennapi viselkedést is. Azokat, akik nem tartják be a szabályokat, kritizálják, megszidják vagy megbüntetik. Leginkább homogén közösségekre jellemző a kötött kultúra, ahol nagy a népsűrűség. Az ilyen országokban az emberek szeretik, ha irányelveket kapnak a teendőkről és szabályokról, és nagyra értékelik a kiszámíthatóságot.

Ezzel szemben *laza kultúrákban* – gyakran olyan helyeken, ahol több kultúra találkozik – kevesebb a szabály, és a normáktól vagy inkább a megszokottól való eltérést jobban tolerálják.

Érdekes példát hoz erre Malik Szilvia (27, magyar, újságíró; Udvarhelyi 2007), aki miközben elismeri, hogy Dániában nincs túl sok írott szabály, amit figyelembe kellene venni, sok íratlan szabály mégiscsak szabályozza az életet. Leír egy esetet, amikor látszólag minden ok nélkül lelékték a biciklijéről. Végül kiderült, hogy egy gyalogos zónaként jelöletlen gyalogos utcában kerekedett, ahol bár erre nem volt semmi tábla vagy más utasítás, mindenkinek gyalog kell tolni a biciklit. Az íratlan szabályok tömkelege elég ijesztően hat a külföldiekre: úgy érzik, legjobb szándékuk ellenére valamilyen szabályt biztos megszegnek, és ezért nem lehetnek igazán része a közösségnek. Bár ez az eset nem mutat be közvetlen összehasonlítást Magyarországgal, a történet elmesélője magyar, és nyilván saját normarendszerét használta a szabályok felismerésében és értelmezésében. Érdekes még megjegyezni, hogy minden kultúrának egyszerre vannak kötött és laza vonásai. Az, hogy az élet mely területe szabályozott szigorúbban vagy lazábban, kultúránként eltér, ez is problémát jelenthet valakinek egy idegen kultúrában.

Ami az összehasonlítást illeti, Vanessa Martore (harmincas, olasz, olasztanár; Troján 2011) a következőket mondja:

Itt több a rend. Nem annyira, mint Németországban vagy Ausztriában. A magyarok számomra a németek és az olaszok között vannak; igyekeznek Németország felé, hogy rend és pontosság legyen, de ez nem mindig sikerül nekik. Persze Közép- vagy Észak-Olaszország sem különbözik nagyon Ausztriától vagy Magyarországtól ebből a szempontból. De merevek a magyarok általában, merevebbeknek tűnnek nekem, és ez sok mindenben megjelenik. Néha nagyon jót nevetünk ezen. Például, ahogy a postán sorban áll mindenki, és nem veszi észre, hogy van egy másik ablak is, amelyik üres. Az olaszok azonnal megkérdezik, hogy át lehet-e menni, de a magyarok ott maradnak a sorban, nem mennek át a másik pénztárhoz (237).

Ehhez a történethez egy nyelvhasználati megjegyzés kívánczozik. Érdekes, ahogy itt szembekerül a szabálykövetés és a találékonyság. A mesélő szempontjából a szabálykövetés itt merevségként és kimondatlanul bár, de beletörődésként jelenik meg, ami a találékony olaszok szempontjából kissé nevetséges is. A mesélő talán nem is gondolt rá, hogy szavai egyben értékítéletet is hordoznak. Ez arra mutat, hogy a kulturális különbségek megélése és verbalizálása eleve magában hordozza az etnocentrikus

előítélet-alkotás lehetőségét, még legjobb szándékunk ellenére is. Mindez arra figyelmeztet, hogy a kulturális különbségek mibenlétének megértése, tudatos tanulása és tudatos kezelése rendkívül fontos.

*Hosszú távra tervező és rövid távra tervező kultúrák*  
(Hofstede–Hofstede–Minkov, 2010)

A *hosszú távra tervező kultúrák* előretekinthetőbbek, míg a *rövid távra tervező kultúrák* inkább a múltra és a jelenre fókuszálnak. Ez nagyon eklatánsan tükröződik Isabella Manassarian (22, örmény diák; Udvarhelyi 2007) megfigyelésében. Alapos tudakozódás után döntött úgy, hogy Magyarországra jön tanulni a Közép-európai Egyetemre. Úgy képzelte, ez egy európai (vagyis „nyugati”) ország, de úgy találta, hogy az EU-tagság nem változtatott a magyarok kelet-európai mentalitásán. Érkezésekor megdöbbenette a Keleti pályaudvar koszosága és az információs táblák hiánya. A repülőtérrel a városba vezető út tele kátyúval szintén kiábrándító. Ezek a nagyon erős első benyomások sokakat elrettenthetnek a jövőre nézve. Manassarian arról is panaszkodik, hogy a magyarok nem beszélnek angolul, még olyan helyeken sem, ahol külföldiekkel foglalkoznak, például a bevándorlási hivatalban, ahol a diákok vízumát adják ki. Hosszabb távra tervező nézőpontból Manassarian azt tanácsolja, Magyarországnak jelentősen javítania kellene azon, ahogy a külföldieket fogadja.

Hamed Anwar (palesztin, író; R. Székely 1996) szintén a magyarok elégtelen angol-tudását állítja pellengérré, ő is olyan helyeken találkozott ezzel a problémával, ahol sok turista fordul meg. Ugyanezt fejt ki ironikusan Elisabeth Moser, az Üdvhadsereg svájci prédikátora (R. Székely 1996): „Az Idegenrendészetnél már az elején azt tapasztaltam, hogy minden könnyebben megy. Mindenki a saját fordítójával jön. Ez segít a kérelmezőnek, a munkatársnak is, egyben munkahelyet is ad” (66).

A magyarok nyomasztóan hiányos angol nyelvi képességeiről beszél Nina Christiansen (norvég állatorvostan-hallgató) és Nike Adewara (afrikai diák) Malik Szilviának (2002). Bosszantónak tartják, hogy még a fiatalok sem tudnak angolul kommunikálni, és míg a világban milliók tanulnak angolul, itt a külföldiektől várják el, hogy magyarul tanuljanak. Ezekből a beszámolókból az érzékelhető, hogy a magyarok rövid távra terveznek, megpróbálják túlélni az aktuális problémákat, inkább, mintsem hogy előre tervezzenek, pedig ez hosszú távon is kulturális konfliktusokhoz vezethet.

*Semleges és érzelmi beállítottságú kultúrák* (Trompenaars 1995)

A kultúrák aszerint is különböznek, hogy az emberek miként mutatják ki érzelmeiket. *Semleges kultúrákban* kordában tartják, sőt el is rejtik az érzelmeiket, *érzelmi beállítottságú kultúrákban* pedig verbálisan és nonverbálisan is nyíltan kifejezik érzéseiket. Erre a dimenzióra vonatkozott a legtöbb észrevétel az elemzett szövegekben, ami azt mutatja, hogy az érzelmek – vagy azok hiánya – nagy hatást gyakorol a beilleszkedésre. Nelli Radenkova (24, bolgár diák; Udvarhelyi 2007) a magyarokat sokkal zárkózottabbnak találta a temperamentumosabb bolgároknál, és azt is kons-

tatálta, hogy itt-tartózkodása során ő maga is veszített érzelmi töltéséből. Vele ellentétben Ahsan Reazul (29, bangladesi, diák; Udvarhelyi 2007) meglepődött az értelmek látványos kifejezésén, különösen a nyilvánosan csókolózó szerelmespároktól, ami az ő hazájában elképzelhetetlen. Ebből a szempontból Banglades semlegesebb Magyarországnál. Ahogy Dánia is. Malik Szilvia (27, magyar, újságíró; Udvarhelyi, 2007), azt figyelte meg, hogy a fájdalom által kiváltott érzelmeket a dánok elnyomják, és nem is illik észrevenni más szenvedését. Náluk sem a pozitív, sem a negatív érzelmekek túlzott kimutatása nem kívánatos. Itt az összehasonlításban a magyarok kifejezetten érzelmi beállítottságú kultúrának tűnnek, amit megerősít Hans Peterson (30, amerikai üzletember; Láng 2006): „A magyarok temperamentumosabbak, de egyszersmind kiszámíthatatlanabbak is, mint az amerikaiak” (61).

Az egyik olasz férfi interpretációja megmutatja, mennyire relatív a kultúrák osztályozása. Giulio d’Angelo (negyvenes, olasz zenész; Láng 2006) véleménye szerint „A magyarok nyugodtabbak, komolyabbak, de kevesebb életöröm van bennük, mint bennünk, olaszokban” (199). Szinte ugyanezt gondolja Alessandro Farina (negyvenes, olasz üzletember; Láng 2006), akiről ezt írja Láng: „Hiányzik neki a stílus, a modor és az olaszok könnyedsége is, és úgy látja, a magyarok mindent túl komolyan vesznek” (281). Hasonló véleményen van a kaliforniai Allison Javor (46, amerikai teniszedző; Láng 2006): „[A]z európaiak zárkózottabbak és kevésbé optimisták. Igaz, ez engem nem lep meg, mert jól tudom, hogy Kalifornia nemcsak egy állam, hanem egy lelkiállapot is” (242). Sexty Ildikó (29, magyar önkéntes; Udvarhelyi 2007) is a magyarok negatív érzelmeiről ír mexikói–magyar összehasonlításában. Mexikóban úgy tapasztalta, mindenkinek van egy kedves szava a másikhoz, az eladók kedvesek a vevőkhöz, „Aztán hazajössz Magyarországra és odamorog neked a boltos nő” (162). Ugyanezt érzékelteti Caroline Bodóczky is, amikor megjegyzi, hogy a magyarok sokkal kevesebbet mosolyognak, mint az angolok, akik számára a mosoly a nyílt és egyenes kommunikáció része. Ennek hiánya udvariatlanságot sugall. Nagyon fontosnak tartja, hogy az angol nyelv oktatásakor, az udvariasság minden aspektusát, így a nonverbális jeleket és az ezeken keresztül megnyilvánuló attitűdöket is tanítsuk. Szavait alátámasztja az Angliában élő Üstöki Zsuzsanna (Bálint–Stiller 2012b), aki így fogalmaz: „Itt mosolyogni kell, a nyilvános viselkedési formulákat használni, ha kérdeznek, érthetően válaszolni, és ez se megy sokaknak.”

Gedeon (2011) a magyarok egy részét túlságosan agresszívnek tartja. Úgy gondolja, hogy ezt az egyéni gondolatok és önbecsülés a rendszerváltozás előtt évtizedekig tartó elnyomása okozhatja. Szerinte ez az agresszió az érzelmekek racionalitáson túlmutató megnyilvánulása. Ezt írja:

Sokan arrogánsak lesznek és képtelenek meghallgatni, pláne elfogadni mások véleményét. Gyenge szociális és pszichológiai készségeik és attitűdjeik miatt pedig nem értik mitől dühösek, és nem látják, hogyan állandósítják a negativitást (*ford.* 55).

Ezt a negativitást David Copp (57, angol üzletember; R. Székely 2007) is érzékeli, és a *bánat*, *melankólia* és *pesszimista* szavakkal jellemzi a magyarokat. Annabel Barber (30, angol író/szerkesztő; R. Székely 2007: 18) a magyar karaktert „az elragadtatás és a bánat örökös ötvözet”-eként jellemzi. Vámos és Sárközi (1999) megerősíti ezt:

Legbelül a magyarok szentimentálisak. Bánkódnak a megváltoztathatatlanon, még akkor is, ha semmi megváltoztathatatlan nem történt. A boldogtalanság nem a vérükben van, az maga a vérük (16).

Ardó (2008) Magyarország történelmi múltjával, függőségi viszonyaival, területi veszteségeivel, általában a vesztes és alárendelt helyzettel magyarázza a magyaroknál sokak által megfigyelt önsajnálatot, mogorvaságot, „világfájdalmat”, és az ezeket kompenzálni tűnő túláradó lelkesedést, esetenként fölényeskedést vagy arroganciát.

Az általános rosszkedv megnyilvánulásain kívül figyelemre méltó, amit Robert Kemkers (32, holland társadalomkutató és vállalkozó; Cserti-Csapó 2011) megfigyelt:

Érdekes, hogy a magyarok milyen negatívak. De ha egy külföldi mesél valami negatívát az országról vagy a népről, akkor rögtön visszavágnak, hogy hogyan jövök én ehhez, úgy beszélek, mint egy holland übermensch. Nem engedik a magyarok, hogy egy nem magyar mondjon valami rosszat róluk (244).

Az emberek közötti kapcsolatokban megnyilvánuló érzelmekről egy másik holland, Simon Wintermans (Valaczky 2010) is beszél:

Nem kritizálhatok. Magyarországon ez egy-kettőre tönkretelhet egy barátságot. Ami itt egyébként sokkal jobban működik. Hollandia hektikus ország lett. Pécsen fél órára is lecövekel az ember egy utcasarkon, ha ismerősbe botlik. Vagy fényes nappal megiszik vele egy sört.

Néhányan továbbmennek az érzelmek általános kifejezésének kommentálásán, és társadalmi kérdésekkel kapcsolatos érzések megnyilvánulásairól is írnak. Juliette Camps (harmincas, francia művészeti menedzser) szavait interpretálva Láng (2006: 210) ezt mondja: „Eleinte szokatlan volt számára ez a kissé idegengyűlölő, homogén, fehér ország, ahova érkezett.” Láng egy másik beszélgetőtársa, Allison Javor (46, amerikai teniszedző) is reflektál erre a témára: „Itt senki sem beszélt jól angolul, és nekem rettenetesen hiányzott a hazám életszemlélete, toleranciája, sokszínűsége, hiszen ezek formáltak olyanná, amilyen vagyok.” Ardó (2008: 108) továbbviszi a gondolatot: „Néhány magyarnak a »más«-tól való enyhe főbiához nincs szükség állandó és konkrét indokra. Elég hozzá valami homályos kényelmetlenség-érzés, és meg nem fogalmazott etnocentrikusság” (*ford.*).

Malik (2002) néhány interjúalanya szintén megfigyelte a magyarok érezhetően negatív és intoleráns attitűdjét a külföldiekhez. Fei Fei (kínai tinédzser, aki Magyarországon nőtt föl) azt mondja, alig múlik el nap, hogy ne hallana durva megjegyzéseket a kínaiakról. Amikor pedig magyarul kérdez vissza, hogy mi vele a problémájuk, csak azon döbbennek meg, hogy érti, amit mondtak. Tapasztalatait megerősíti egy másik kínai diák, Zhang Lei (közgazdászhallgató) is. Omer Sagi (izraeli orvostanhallgató) megpróbál kemény lenni, hogy megvédje magát, de nagyon zavarja, hogy – ahogy tünetések, graffitik, és még a kortársai megjegyzései is bizonyítják – az antiszemitizmus nagyon elterjedt és eltűrt jelenség itt. Azt is hozzáteszi, hogy a *zsidó* melléknévnek a magyar nyelvhasználatban negatív a konnotációja. Moj Mortazavi (perzsa férfi, fogorvostan-hallgató) azt mondja, csak Magyarországon érezte, hogy hazugnak tartják, mert idegen. Charlie Fpaniforph (perzsa–angol nő, pszichológiahallgató) alátámasztja

társának tapasztalatát, mivel ő is többször átélte, ahogy színes bőrű barátait minden ok nélkül rendszeresen igazoltatják. Malik így foglalja össze a magyar–ecuadori Rosero Viviana Maja (orvostanhallgató) tapasztalatait:

Kiválóan beszéli a magyart, hiszen ez az anyanyelve. A magyarokat harapósnak és depressziósnak tartja, de saját bőrén még nem tapasztalta az idegengyűlöletet. Kivéve, ha lecigányozzák. Ami nem ritka eset. A dél-amerikaiakat és az indiaiakat gyakran romának nézi az utca népe.

Malik nyelvhasználata érdekes; az ironia kiemeli mindkettőjük keserűségét. Az érzések kimutatása vagy elrejtése abban is megnyilvánul, ahogy az emberek a családhoz viszonyulnak. Vámos és Sárközy (1999) leírják, hogy a magyar családokban erős a kötődés. A felnőtt gyerekek szívesen látogatják szüleiket, és gyakran találkozik a család vasárnapi ebédekkor. Caroline Bodóczky szerint is a szokásos angol mintához képest nálunk szorosabbak a családi kapcsolatok, összetartóbbak a családtagok. Ez valószínűleg az amerikai–magyar összehasonlításban is megállja a helyét, és talán éppen ezért foglalja össze Láng Allison Javor (46, amerikai teniszedző; Láng 2006: 242) gondolatait így: „Allison nem az örökké aggódó magyar anya típusa, sokkal inkább az amerikai stílust képviseli, aki teret és függetlenséget ad a gyerekeinek.”

Alessandro Farina (negyvenes, olasz üzletember; Láng 2006: 28) egész másképp látja a magyar családi kapcsolatokat. Szerinte e téren nagyon eltér a magyar és az olasz mentalitás, mert Olaszországban a családok összetartóbbak, és az itt távoli rokonnak tartott nagynénik, unokatestvérek és más rokonok ott szerves részei a családnak. Mihályi Gabriella (32, magyar; Udvarhelyi 2007) szerint ugyanígy gondolkodnak Indonéziában is, ahol mindenki felelősséget érez a széles családjáért rossz és jó időkben egyaránt. Ezt saját kultúrájával kapcsolatban Ahsan Reazul (29, bangladesi diák; Udvarhelyi 2007) is alátámasztja.

Az érzelmek kinyilvánítása a beszélgetési szokásokban is tetten érhető, ami különösen fontos a nyelvtanítás szempontjából. Egy beszélgetésben vagy vitában való részvétel módja is más semleges és érzelmi beállítottságú kultúrákban: míg az érzelmileg fűtöttebb kultúrákban az emberek többször szólalnak meg egy beszélgetésben és a közbeszólások is gyakoriak, semlegesebb kultúrákban a résztvevők általában kevesebbszer szólnak hozzá, és türelmesen várnak a sorukra. Ardó (2008) így jellemzi a magyar vitát:

Ha összehívunk egy csoport magyart, vita helyett kaotikus közbeszólások garmadát kapjuk. Élvezik, hiszen a cél nem igazán a beszélgetés témájában való elmerülés, hanem, hogy mindenki hallassa saját elméleteit és rögeszméit (*ford.* 124).

Ebben a dimenzióban a csend szerepe is fontos. Ardó (2008) úgy gondolja, hogy bár a magyarok gyakran büszkéek szükségességükre, „[p]aradox módon a csendet nem jól tűrik. Hosszútávon gyanúsnak és kártékonynak tartják” (*ford.* 123). Így a beszélgetésben beálló csendet be kell tölteni, de Ardó hozzát teszi, hogy a bőbeszédűséget gyakran kigúnyolják. Mindez nyelvhasználati szempontból azért jelentős, mert más érzelmi dimenzióból egy szükségzavú ember üresfejűnek tűnhet, egy bőbeszédű pedig túl erőszakosnak.

*Proxemika: Tér- és távolságkezelés* (Hall 1966, magyarul 1980)

A proxemika a térkezelést vizsgálja, azaz a tér, az érintés és a hang használatát. Hall (1966, magyarul 1980) négy távolságtípust határozott meg: intim, személyes, társasági és nyilvános, melyek kiterjedése kultúránként változhat. De nemcsak az emberek személyes komfortzónájának a kiterjedése térhet el, hanem ennek használata is. Mihályi Gabriella (32, magyar; Udvarhelyi 2007) indonéziai tapasztalatát osztja meg arról, hogy a tömegközlekedés sokkal kevésbé lehangoló ott, mint Magyarországon. Bár többen zsúfolódnak a buszokon Indonéziában, másképp használják a személyes teret. Az egymás mellett állók megpróbálnak beszédbe elegyedni, mert így egymás személyes terének megsértése nem annyira kellemetlen. Ugyanígy, amikor zsúfolt utcán gyalogolnak, maguk elé teszik a kezüket, ezzel jelezve a többieknek szándékuakat, és mivel figyelnek egymásra, így anélkül haladhatnak előre, hogy másokat meglöknének. Herczeg (2008) szintén a tömegközlekedést említi. Szerinte a brit–magyar összehasonlításban mi magyarok maradunk alul, hiszen egyértelműen a személyes tér megsértésének minősül, ahogy a járművekre tolokodva felszállunk, míg az angoloknál a fegyelmezett sorban állás a norma. Ez a térközhasználattal kapcsolatos attitűd kapcsolatban állhat az univerzalizmus–partikularizmus dimenzióval is, vagyis azzal, ahogy a társadalmi (illem)szabályokat betartjuk, vagy önös érdekből inkább figyelmen kívül hagyjuk.

A személyes tér használatában nagy kulturális különbségeket mutatnak az üdvözlések. Bizonyos helyzetekben nehéz lehet eldönteni, hogy kézfogás, puszi, ölelés, főhajtás vagy csak verbális köszönés a megfelelő. Bár a kézcsók már kimenni látszik a divatból, bizonyos körökben még használják, és ahogy Ardó (2008) mondja, meglepő vagy kifejezetten irritáló lehet azoknak, akik nem szoktak hozzá vagy váratlanul éri őket. Ezután a magyaroknál szokásos további érintésekről ír: „A legvadabb álmaidban vártnál jóval hamarabb lelkes csókok boldogtalan elszenvedője lehetsz, és a végtelenségig tartó ölelések megbénítanak” (*ford.* 129). Később pedig arra figyelmezteti angol olvasóit, hogy készüljenek fel arra, hogy a magyarok személyes tere sokkal kisebb, mint a briteké. Ugyanezt húzza alá Bodóczky is, és hozzáteszi, ez nagyon zavaró lehet más kultúrákból származóknak, de az angoloknak egész biztosan az. Ardó (2008) magyarázattal is szolgál:

A magyar kultúra határozottan taktilis kultúra, ahol nem haboznak megérinteni egy idegent, akit útbaigazítanak az utcán. Az angoloknak azt a szokását pedig, hogy sűrű bocsánatkérésbe kezdenek, ha ne adj’ ég megsértik egy idegen két mérföldes személyes zónáját, a magyarok inkább hatásvadásznak, mint udvariasnak tartják (*ford.* 130–131).

*Belső indíttatású és külső indíttatású kultúrák* (Trompenaars 1995)

Ez a dimenzió azt tükrözi, mitől motiváltak az emberek. *Belső indíttatású kultúrákban* a motiváció belülről, azaz az egyéntől magától származik, míg *külső indíttatású kultúrákban* a motiváció külső forrásból származik: társadalmi szokásokból, normákból, elvárásokból, vagy akár főnöki utasításból. Gedeon (2011) a magyarok

– történelmi okokra visszavezethető – önbecsülésének, illetve annak hiányának okát is ebben látja:

[A] legtöbb embert arra biztattak, hogy egy nagyobb egész része legyen és ne lógjon ki; az egyénieskedést nagyon lenézték. Ettől sokan végtelenül gátlásosak és túl szerények lettek, miközben kötelességérzetük pedig túlságosan is kifejlődött (*ford.* 55).

Gedeon az „intézményes bizonytalanság érzésének” (*ford.* 55) nevezi azt a gátat, ami miatt a magyarok kevésbé kezdeményezők, inkább a hatalomtól vagy a felettesüktől jövő utasításra várnak. Az amerikaiakhoz képest sokkal inkább külső indíttatásúak. Ugyanígy látja Angel Calvo spanyol mérnök is (R. Székely 1996):

Magyarországnak sok nehézsége van, néhány közülük súlyos, de az emberek ezt rezignáltan elfogadják. Ez a rezignáltság nemzeti sajátosság is lehet, habár azt gondolom, hogy a negyvenéves kommunista diktatúra is sokat tett a kényszerű beletörődésért (26).

A magyar megközelítés ellentétéként Gedeon (2011) az amerikaiakat belső indíttatásúnak írja le. Életszemléletük igen gyakorlatias; a dolgokat „elvégezhető részekre” (*ford.* 54) bontják, így könnyebb a folyamatokat átlátni, a problémákat megoldani. Pozitív életfelfogásuk is erősíti ezt a hozzáállást, ami így igen kedvezően hat a termelékenységre is. Gedeon azzal folytatja, hogy ezt a proaktív megközelítést mutatja az élet különféle területeit szabályozó szerződések és megállapodások fontossága is. Az amerikaiak tisztelik és betartják a minden érintett fél megegyezésén alapuló – akár informális – szerződéseket, ami kevésbé gyakori Magyarországon. Példaként a tanárok és diákok közötti – egy-egy kurzusra vonatkozó – megállapodásokat említi.

A tanulás világához kötődik Oroszlán Szonja (31, magyar színész; Öveges 2008) mondandója, aki tanult egy ideig az Egyesült Államokban, és megállapítja:

A legfontosabb, amit megtanulnak, az az, hogy legyél nyitott a világra, nyiss minden és mindenki felé, tanulj, legyél egyre több, egyre okosabb, mert a világ ott van előtted. Van ösztönzés, van összefogás, kialakul az akarat, hogy szeretnének okosabbak lenni, szeretnének tudni a világ dolgairól (102).

Úgy véli, a magyarok inkább visszahúzzák egymást, és felidéz egy viccet, ahol a popkóban fővő németek és amerikaiak üstjét örök vigyázzák, azokat, akik kimásznának, visszanyomják. De a harmadik üst mellett nincs őr: „Abban vannak a magyarok, ők úgyis visszarántják egymást” (102). Arra figyelmeztet, hogy megváltoztak az idők, nem egymással, hanem magunkkal kellene foglalkozni.

A külső és belső indíttatás a társadalmi szerepekkel is kapcsolatos: a belső indíttatású emberek tudatosabban állnak ki az érdekeikért, míg a külső indíttatásúak könnyebben kérnek segítséget másoktól. Herczeg (2008) egy Angliában au pairként dolgozó lány esetét írja le, akinek nézeteltérése volt a családdal, ahol dolgozott. Ahhoz az ügynökséghez fordult segítségért, amely szerződtette, de e-mailjeire eleinte nem érkezett válasz. Talán így akarták ösztönözni, hogy egyedül oldja meg a problémát. Végül nagyon világosan megírták neki, hogy érettséget és függetlenséget várnak el az au pairektól, és nem szándékoznak pótszülői szerepet ellátni. Herczeg története jól illusztrálja a különbséget a magyarok és angolok által elvárt függetlenség fokában.

Ezt a gondolatot viszi tovább könyve zárásakor is, amikor arra figyelmezteti olvasóit, hogy a sikeres angliai munkához jól informálnak, magabiztosnak és határozottnak kell lenni, és az embernek ki kell tudni állni magáért.

Szintén a motivációhoz kötődik, ahogy Mirja Robinson (finn üzletasszony; R. Székely 1996) azon tanakodik, vajon hogyan lehet az angol *task* (feladat) szó magyar megfelelője a *probléma*. Magyarázata szerint ez egy hozzáállást, pontosabban a kezdeményezés hiányát tükrözi:

Lehet, hogy emiatt vannak magyarok, akiknek egy-egy dolog elvégzése, egy feladat végrehajtása „probléma”? Például, amikor egy kolléga magába roskadva sóhajtozik: „Rettenetes gondom van, nem tudom, mit tegyek. Át kell vinnem ezt a csomagot Budára.”, nem tudom, sírjak vagy nevessek. Hiszen ez nem lehet gond, meg kell fogni és el kell vinni. Vagy inkább az a gond, hogy fel kell állni a székből és csinálni kell valamit? (83).

### Konklúzió helyett

Az interkulturális kommunikáció sikere részben a megfelelő nyelvtudáson, de emellett a megfelelő idegen nyelvi viselkedésen is múlik. E tanulmány olyan kulturális különbségeket mutatott be, melyek felelősek lehetnek az interakció során történt félreértésekért. Ezek tudatosítása a nyelvtanulók számára is fontos, tehát lehetőséget kell teremteni, hogy az idegen nyelvek tanulása során más kultúrák viselkedési mintáit, gondolatmenetét és értékiszemléletét is megismerhessék. Az ezeket leíró kulturális dimenziók közül a tanulmány ezen első részében áttekintettük az egyén és a többi ember viszonyának, valamint a hozzáállás és a körülmények szerepének kategóriáit. A következő rész az idő és a kommunikáció szerepét tárgyalja, valamint kitér a nyelv és kultúra integrált oktatásának lehetőségeire is.

---

## IRODALOM

- Ardó Zsuzsanna (2008): *Culture shock! Hungary: A guide to customs and etiquette*. Tarrytown, NY: Marshall Cavendish.
- Bálint Csaba – Stiller Ákos (2012a): El lehet menni: A „Pestről hozatott szakács” Londonba megy. *HVG* 2012. augusztus 2., csütörtök. [http://hvg.hu/vilag/20120802\\_magyarok\\_londonban\\_sorozat\\_2](http://hvg.hu/vilag/20120802_magyarok_londonban_sorozat_2) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Bálint Csaba – Stiller Ákos (2012b): El lehet menni: ha az angolok buták, minek jössz ide? *HVG* 2012. augusztus 10., péntek. [http://hvg.hu/vilag/20120810\\_brighton\\_magyarok](http://hvg.hu/vilag/20120810_brighton_magyarok) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Bergiel, Erich B. – Bergiel, J. Blaise – Upson, John W. (2012): Revisiting Hofstede’s dimensions: Examining the cultural convergence of the United States and Japan. *American Journal of Management*, 12(1), 69–79. [http://digitalcommons.www.na-businesspress.com/AJM/BergielEB\\_Web12\\_1\\_.pdf](http://digitalcommons.www.na-businesspress.com/AJM/BergielEB_Web12_1_.pdf) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Byram, Michael (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Carr, Tom (1997): Contemporary culture: A model for teaching a culture’s heritage. In: Heusinkveld, Paula R. (szerk.). *Pathways to culture* 531–546. Yarmouth, ME: Intercultural Press.



- Cates, Kip A. (2002): Teaching for a better world: Global issues in language education. *Human Rights Education in Asian Schools*, 5. [https://www.hurights.or.jp/archives/human\\_rights\\_education\\_in\\_asian\\_schools/section2/2002/03/teaching-for-a-better-world-global-issues-and-language-education.html](https://www.hurights.or.jp/archives/human_rights_education_in_asian_schools/section2/2002/03/teaching-for-a-better-world-global-issues-and-language-education.html) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Cook, Guy (2010): *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cserti-Csapó Tibor (2011). Interjú Robert Kemkers társadalomkutató-vállalkozó, PhD-jelölttel. *Educatio* 2011/2, 239–244. [http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article\\_attachments/2011-02-Valosag2.pdf](http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/2011-02-Valosag2.pdf) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Damen, Louise (1987): *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Falkné Bánó Klára (2006): Interkulturális útmutató nemzetközi cégek és projektek vezetői és tagjai számára. [Intercultural guidelines for leaders and members of international companies and projects.]. *EU Working Papers*, 1, 16–24.
- Furka Ildikó (2013): *Cultural value orientation studies in foreign language education in Hungary*. Kiadatlan PhD-disszertáció. Budapest: ELTE. [https://drive.google.com/file/d/1Ow0D\\_uouoLpIRmYBdl5TrybAU\\_AuCim6/view](https://drive.google.com/file/d/1Ow0D_uouoLpIRmYBdl5TrybAU_AuCim6/view) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Gedeon Sántha Mária (2011): Cultural similarities and differences: The American dream vs. The Hungarian dream. In: M. Gedeon Sántha et al. (szerk.), *A look at the cultural similarities and differences between Americans and Hungarians* 49–59. Budapest: Eötvös Collegium.
- Hall, Edward T. (1966): *The hidden dimension*. New York, NY: Anchor Books/Doubleday.
- Hall, Edward T. (1976): *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Books/Doubleday.
- Hall, Edward T. (1980): *Rejtett dimenziók*. Budapest: Gondolat.
- Hall, Edward T. – Reed Hall, M. (1990): *Understanding cultural differences*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Határátkelő Blog (2013): Törökországi bejegyzés. [http://hataratkelo.blog.hu/2013/11/10/milyen\\_magyarorszag\\_lesz\\_a\\_fejunkben](http://hataratkelo.blog.hu/2013/11/10/milyen_magyarorszag_lesz_a_fejunkben) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Határátkelő Blog (2014): Angliai bejegyzés. [http://hataratkelo.blog.hu/2014/04/28/ezt\\_egy\\_eleten\\_at#more6093552](http://hataratkelo.blog.hu/2014/04/28/ezt_egy_eleten_at#more6093552) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Határátkelő Blog (2017): Hollandiai bejegyzés. [http://hataratkelo.blog.hu/2017/08/13/mennyire\\_vagy\\_kelet-europai](http://hataratkelo.blog.hu/2017/08/13/mennyire_vagy_kelet-europai) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Herczeg Zsuzsanna (2008): *Irány Anglia! – Au pairek és munkavállalók kézikönyve*. Budapest: Aposztróf.
- Hofstede, Geert (1994): *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: Harper Collins Publishers.
- Hofstede, Geert – Hofstede, Gert Jan (2008): *Kultúrák és szervezetek*. Pécs: VHE Kft.
- Hofstede, Geert – Hofstede, Gert Jan – Minkov, Michael (2010): *Cultures and organizations: Software of the mind* (Revised and expanded 3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Holló Dorottya (2015a): A különbségek megértése: kulturális dimenziók megismertetése az idegennyelv-órákon. *Modern Nyelvoktatás* 21/1. 3–17. [http://epa.oszk.hu/03100/03139/00027/pdf/EPA03139\\_modern\\_nyelvoktatas\\_2015\\_1\\_003-017.pdf](http://epa.oszk.hu/03100/03139/00027/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2015_1_003-017.pdf) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Holló Dorottya (2015b): Cultural dimensions in personal narratives – justifying cultural content in English language teaching. In: Holló Dorottya – Károly Krisztina (szerk.) *Inspirations in foreign language teaching – Studies in language pedagogy and applied linguistics in honour of Péter Medgyes*, 271–298. London: Pearson Education.
- House, Robert J. – Hanges, Paul J. – Javidan, Mansour – Dorfman, Peter, W. – Gupta, Vipin (2004, szerk.): *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Inglehart, Ronald F. (2008): Changing values among western publics from 1970 to 2006. *West European Politics* 31/1–2, 130–146. <https://pdfs.semanticscholar.org/4f7b/4e62f0314aaf71a9603d-933b88c79c3b1bb8.pdf> (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Jarjabka, Ákos (2003): A magyar nemzeti-szervezeti kultúra pozíciója a hofstedei modellben. *Marketing & Menedzsment*, 37(1), 29–45.
- Jarjabka, Ákos (2010): Hasonlóságok és különbségek a közép és kelet európai országok nemzeti szervezeti kultúrájában In: *BGF: A Magyar Tudomány Ünnepe* 178–194. <https://anzdoc.com/jarjabka-akos-hasonlosagok-es-klnbsegek-a-kzep-es-keleteurop.html> és <http://docplayer.hu/86681-Jarjabka-akos-hasonlosagok-es-kulonbsegek-a-kozep-es-keleteuropai-oroszagok-nemzeti-szervezeti-kulturajaban.html> (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Judd, Elliot L. (1999): Some issues in the teaching of pragmatic competence. In E. Hinkel (szerk.), *Culture in second language teaching and learning* 152–166. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Kaplan, Robert B. (1966): Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1–20.
- Kohls, L. Robert (2001): *Learning to think Korean*. Boston, MA: Intercultural Press.
- Láng Judith Veronika (2006): *Mindenütt jó, de a legjobb máshol – It's good everywhere but better somewhere else*. Budapest: Helikon.
- Lomb Kató (1979): *Egy tolmács a világ körül*. Budapest: Gondolat.
- Malik Szilvia (2002): Azelőtt nem volt divat a rasszizmus – A hazánkban tanuló külföldi diákok véleménye a legendás „magyar vendégszeretetről”. *Népszabadság* 2002.11.06. [https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/Nepszabadsag\\_2002\\_11/?query=Malik%20Szilvia&pg=95](https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/Nepszabadsag_2002_11/?query=Malik%20Szilvia&pg=95) (Letöltve: 2019. 07. 14.) A cikk csak előfizetéssel vagy egyetemi/intézményi hálózatról elérhető.
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár – A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.
- Medgyes Péter (1999): The fifth paradox: What's the English lesson all about? In: C. Kennedy (szerk.), *Innovation and best practice* 133–145. Harlow: Longman.
- Öveges Enikő (2008): *Beszélgünk nyelveket!* Budapest: Wendover Oktatási és Tanácsadó Kft.
- Prodromou, Luke (1992): What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46(1), 39–50.
- R. Székely Julianna (szerk.). (1996): *Do you speak magyarul?* Budapest: Hungarian Language School.
- Sampedro, Ricardo – Hillyard, Susan (2004): *Global issues*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Storti, Craig (2007): *Speaking of India*. Boston, MA: Intercultural Press.
- Swatridge, Colin (2005): *A country full of aliens – A Briton in Hungary*. Budapest: Corvina.
- Tossenberger Tamás (2017): A lány, aki Kőbányáról indulva valósította meg az amerikai álmot. *HVG* 2017. augusztus 10. [http://hvg.hu/kultura/20170810\\_toth\\_evelin\\_eszter\\_kobanya\\_szingapur\\_yale\\_amerikai\\_alom\\_klimavaltozas](http://hvg.hu/kultura/20170810_toth_evelin_eszter_kobanya_szingapur_yale_amerikai_alom_klimavaltozas) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Triandis, Harry C. (1994): *Culture and social behavior*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Triandis, Harry C. (2004): The many dimensions of culture. *Academy of Management Executive*, 18(1), 88–93.
- Troján Anna (2011): Interjú Vanessa Martore olasztanárral. *Educatio* 2011/2, 235–239. [http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article\\_attachments/2011-02-Valosag1.pdf](http://folyoiratok.ofi.hu/sites/default/files/article_attachments/2011-02-Valosag1.pdf) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Trompenaars, Fons (1995): *Riding the waves of culture*. London, UK: Nicholas Brealy Publishing.
- Udvarhelyi Éva Tessa (2007): *Vándorok kultúrák között – Az interkulturális tanulásról külföldre készülő fiataloknak*. Budapest: Artemisszió.
- Valaczkay Gabriella (2010): A holland, aki veszi a lapot. *Népszabadság* 2010. 03. 22. [http://nol.hu/kultura/20100322-a\\_holland\\_\\_aki\\_veszi\\_a\\_lapot-592721](http://nol.hu/kultura/20100322-a_holland__aki_veszi_a_lapot-592721) (Letöltve: 2019. 07. 14.)
- Vámos, Miklós – Sárközi, Máttyás (1999): *Xenophobe's guide to the Hungarians*. London: Oval Books.
- Williams, David – Haiyan Chao, Julie. – Wang, Mary M. – Brislin, Richard W. – Wang, Wei-zhong (2000): *Turning bricks into jade*. Boston, MA: Intercultural Press.

ALBERT ÁGNES – PINIEL KATALIN – LAJTAI ÁDÁM

# Középiskolás diákok angolórákkal kapcsolatos érzelmei egy kérdőíves felmérés tükrében

## A questionnaire-based study investigating secondary school students' emotions in relation to their English classes

The aim of the present study was twofold: first, we aimed to create an instrument which could reliably detect a wide range of positive and negative emotions among students in connection with learning English in the classroom context; second, with using our questionnaire, we attempted to find out what emotional experiences characterize our sample. Data was collected from a high school running two types of English language programs, with the participation of 53 students in grades 10 and 11. Our findings suggest that, on average, bilingual and regular high school students have different emotional experiences in the language classroom. While students taking part in the bilingual program reported more positive emotions than students in regular classes, the opposite was true for the majority of negative emotions. Thus, the investigation of students' emotional experiences in the classroom seems to be an area worthy of further study.

*Keywords:* positive psychology, emotions, anxiety, EFL, classroom context

## Bevezetés

Egyáltalán nem új keletű az az elképzelés, hogy összefüggés állhat fenn a nyelvtanulók érzelmi állapota és nyelvtanulási sikerességük között. Krashen (1976) volt az első, aki az Affektív Filter fogalmával megpróbálta leírni azt, hogy mi történik akkor, amikor egy nyelvtanuló negatív érzelmeket él át, szorong a nyelvórán. Elképzelése szerint a nyelvtanuló negatív érzelmi állapota megakadályozza az input feldolgozást, ami az egész nyelvtanulási folyamatnak az alapja, ezáltal kudarcra ítélve a nyelvtanulót. A szorongás Horwitz és munkatársainak (Horwitz–Horwitz–Cope 1991) vizsgálatai nyomán vált a nyelvtanulással kapcsolatos egyéni különbségek tanulmányozásának egyik fontos területévé. Bár talán senki sem vitatja, hogy a nyelvtanulók a szorongáson kívül más érzelmeket is kapcsolhatnak a nyelvtanuláshoz, ezek vizsgálata viszonylag későn, csupán az elmúlt években került az érdeklődés homlokterébe. Ez a változás egyrészt összefüggésbe hozható a pozitív pszichológia (Seligman–Csíkszentmihályi 2000) mozgalmának térnyerésével, ami a pszichológiai problémák és mentális betegségek tanulmányozása helyett az egészségre, a boldogságra valamint az egyén kiteljesedésére és önmegvalósítására fókuszál. Másrészt a neveléstudományok területén is felébredt az igény az osztálytermi érzelmi tapasztalatok széles körű tanulmányozására, amit aztán többféle kérdőív kidolgozása követett. Mivel Magyarországon egyelőre kevés ilyen irányú kutatás létezik, ezért elsődleges célunk egy olyan kérdőív kialakí-

tása volt, melynek segítségével feltérképezhető a nyelvtanulók által az osztálytermi nyelvtanulás kapcsán átélt érzelmek egy szélesebb spektruma, és így vizsgálhatóvá válnak a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos érzelmei. Másodlagos célunk a mintánkban szereplő diákok jellemzése volt az általunk vizsgált érzelmi változók tükrében.

## **Az érzelmek meghatározása és szerepe**

A nyelvtanulásban szerepet játszó érzelmek megvitatása előtt szükség van arra, hogy meghatározzuk mit is értünk pontosan érzelmen. Sok más, a hétköznapi életben is használt fogalomhoz hasonlóan az érzelem tudományos meghatározása sem könnyű feladat. Izard (2010) a témával kapcsolatos kutatása során azt találta, hogy három olyan fő komponens van, melyek az érzelem-definíciók nagy részében szerepelnek. Ezek közül az egyik, hogy az érzelmek kialakulásában szerepet játszanak neurobiológiai folyamatok, a másik a perceptuális-kognitív folyamatok jelenléte, míg a harmadik maga a fenomenológiai élmény, azaz az érzés (Izard 2010: 368). Ennek megfelelően a kutatásunkban használt meghatározása, a környezethez személyes céljainkkal összhangban történő alkalmazkodás evolúciós szerepének kiemelése mellett, az érzelmek többkomponensű természetét is hangsúlyozza. Keltner, Oatley és Jenkins (2014: 27) nyomán az érzelmeket olyan, a céljaink szempontjából fontos eseményekre adott sokoldalú válaszreakcióként határoztuk meg, mely eseményeket külső vagy belső világunkban kihívásként vagy lehetőségeként értelmezzük.

A fogalom meghatározásával kapcsolatos nehézségeken túl az érzelmek osztályozása sem egyszerű feladat. Az érzelmek leírására használt szavak kultúránként és nyelvenként rendkívül sokfélék és változatosak. Megoldást jelenthet erre a problémára, ha az egyes érzelmeket címkéző szavak helyett affektív dimenziókról beszélünk, és az érzelmi állapotokat e két dimenzió elfoglalt helyük szerint osztályozzuk. Az érzelmek megkülönböztetésére általában használt két dimenzió az aktiváció/éberségi szint, valamint a vegyérték/kellemesség (Larsen–Fredrickson 1999). Ugyanakkor ez a leegyszerűsítő megközelítés elfedi azt a tényt, miszerint az egyes érzelmek legtöbbször eltérő előzményekkel rendelkeznek, és gyakran eltérő viselkedési mintázatokhoz is vezetnek (Izard 2007: 267), azaz hogy a különféle érzelmek feltehetően eltérő funkciókkal bírnak (Izard 2007). Az, hogy az emberek hajlamosak felcímkézni érzelmeiket, és eltérő kategóriákba sorolni őket, szintén arra utal, hogy élmény szinten ennek a megközelítésnek van pszichológiai realitása számukra (Field 2003). Az érzelmek osztályozásának problémájára megoldás lehet az is, ha sikerül meghatározni olyan elsődleges érzelmeket, melyek biológiai alapokkal rendelkeznek, és melyek a csoportosítás alapját képezhetik (Reeve 2009).

Izard (2010) az egyik olyan kutató, akinek kutatási területe az elsődleges érzelmek feltérképezése. Kutatásai alapján hat elsődleges érzelem létezik; közéjük tartozik a *kíváncsiság*, az *élvezet/öröm/megelégedettség*, a *szomorúság*, a *düh*, az *undor* és a *félelem*. Bár ez a lista nem túl hosszú, a nehézséget az okozza, hogy az elsődleges érzelmeket tiszta formájukban a kisgyermekkor után nem sokszor éljük át. Ahogy felnövünk, a kogníció egyre fontosabb szerepet kezd játszani az általunk megtapasztalt érzelmekben. Helyesebb lenne tehát későbbi érzelmeinkre nem is érzelmeiként, hanem érzelem-sémaként hivatkozni. Az érzelem-sémákat az emóciók és a kogníciók dinamikus kölcsönhatása határozza meg, így az elsődleges érzelmekből származó érzések

mellett fontos kognitív vetületeik is vannak (Izard 2007). Feltehetően a kogníciókban tetten érhető eltérések a felelősek az érzelem-sémák nagyfokú változatosságáért, ami kutatásukat is megnehezíti. Mivel azonban a motivált viselkedés legfontosabb hajtóerejét az érzelem-sémák jelentik (Izard 2007), nem hagyhatjuk figyelmen kívül a kognícióknak az érzelmek alakításában játszott szerepét.

Ugyanakkor fontos megemlíteni azt is, hogy az érzelmek és a kogníció kapcsolata reciprok jellegű. Érzelmeink egyfelől egy *kiértékelésnek* nevezett folyamat eredményeként jönnek létre, mely során az eseményeket az egyén saját szempontjai mentén értékeli (Lazarus 1991). Az értékelési folyamat első fázisát *elsődleges kiértékelésnek* nevezzük, ez egy automatikus, szinte reflex jellegű folyamat. Az egyén kogníciói valójában a *másodlagos kiértékelés* során jutnak fontos szerephez. Ezeket a kogníciókat a szerzők különféle címkével illetik, Keltner és munkatársai (2014) *attribúcióként*, míg Izard (2007) *sémaként* hivatkozik rájuk, de végső soron ezek fogják meghatározni az egyén által átélt érzelem minőségét, ezek alapján címkézzük fel érzelmeinket. Másfelől viszont tudjuk azt is, hogy az érzelmek hatnak a kognícióra. Az egyének például hajlamosabbak észlelni az érzelmi állapotuknak megfelelő tárgyakat és eseményeket. Továbbá az érzelmek segítik az embereket abban, hogy figyelmi erőforrásaikat oly módon osszák be, hogy azok az események és dolgok élvezzenek prioritást, melyek relevánsak a jelen történései szempontjából. Valamint kutatások támasztják alá, hogy a múlt felidézése során az erőteljes érzelmekkel átítatott élmények könnyebben előhívhatók, és ezeket az eseményeket gyakrabban is idézzük fel (Keltner et al. 2014).

Egy másik fontos tisztázandó kérdés, hogy valójában mi is a szerepe az érzelmeknek. Az előbb már jeleztük, hogy az érzelmek és a kogníciók egymástól el nem választhatók, ezer szállal kötődnek egymáshoz. A köztük fennálló kapcsolatot azonban eltérő módon értékelhetjük. A múltban például gyakran tekintettek az érzelmekre úgy, mint zavaró tényezőkre, melyek az elme racionális működését gátolják (Hebb 1949; Mandler 1984). Darwin (idézi Reeve 2009) ugyanakkor már több mint száz éve azt írta, hogy az érzelmek segítik az állatokat a környezetükhöz való alkalmazkodásban. Ma is ez a szemlélet az uralkodó: eszerint az érzelmeknek rendkívül fontos szerepe van olyan alapvető életfeladatokkal való megküzdésben, mint például a védelem, a szaporodás vagy a környezet felfedezése (Plutchik 1980). Az érzelmek szociális funkciókkal is bírnak abból a szempontból, hogy mások felé kommunikálják az érzéseinket: így hatással vannak arra, hogy mások miként lépnek interakcióba velünk. Elősegítik a társas interakciót, és szerepük van a kapcsolatok kialakításában, fenntartásában, valamint felbomlásában (Manstead 1991). Ennélfogva tehát valóban úgy tűnik, hogy az érzelmek segítik a fizikai és a társas környezethez történő alkalmazkodást, és biztosítják túlélésünket. Oxford (2015: 371) tehát feltehetően helyesen érvel, mikor azt állítja, hogy mindenféle tanulás a kogníció és érzelem szoros kapcsolatán alapul.

## **Érzelmek vizsgálata az oktatásban**

Figyelembe véve tehát, hogy az érzelmek milyen fontos szerepet töltenek be és milyen szoros kapcsolatban állnak a kognícióval, különösnek tűnik, hogy egészen mostanáig viszonylag ritkán vizsgálták ezeket a tanulással összefüggésben. Kivételt képez ez alól a szorongás, melynek a vizsgázásra (Cassady–Johnson 2002; Spielberger–Vagg 1995; Zeidner 1998), valamint az idegen nyelv elsajátításra (Gkonou–Daubney–

Dewaele 2017; Horwitz et al. 1991) gyakorolt hatását széles körűen kutatták. Az az új trend, ami ráirányította a figyelmet a többi érzelemre, ezek közül is kiemelve a pozitív érzelmeket, elsősorban a pozitív pszichológia (Seligman–Csíkszentmihályi 2000) irányzatának megjelenéséhez és térnyeréséhez köthető. Fredrickson (2003: 219) *szélesít és épít* [broaden and build] elmélete például a pozitív érzelmeknek azt a hatását hangsúlyozza, hogy pozitív érzelmek átélése nyomán az emberek befogadóvá válnak, gondolati és cselekvési repertoárjuk kibővül, ami jövőbeni készségek és erőforrások felépítéshez vezet. Ezt az elméletet több szerző (Dewaele–MacIntyre 2014, MacIntyre–Gregersen 2012, MacIntyre–Mercer 2014, MacIntyre–Vincze 2017, Oxford 2015) is relevánsnak tekinti az idegennyelv-elsajátítás szempontjából.

Bár az idegennyelv-oktatással kapcsolatban az érzelmek szélesebb spektrumának vizsgálata egyértelműen a pozitív pszichológiához (Seligman–Csíkszentmihályi 2000) kapcsolódik, és csupán az utóbbi pár évben jelent meg, az oktatás más területein már a 2000-es évek eleje óta folynak kutatások a tanulással összefüggésbe hozható érzelmekkel kapcsolatban. Pekrun (2014) szerint az iskolai környezetben fontos szerepet játszó érzelmek alapvetően négy téma köré csoportosíthatók. Megkülönböztetett *teljesítménnyel* kapcsolatos, *ismeretszerzéssel* kapcsolatos, *témával* kapcsolatos, valamint *társas érzelmeket*. A teljesítménnyel (Pekrun–Goetz–Perry 2005) és ismeretszerzéssel (Pekrun–Vogl–Muis–Sinatra 2016) kapcsolatos érzelmek vizsgálatához mérőeszközök is kidolgozásra kerültek.

A Pekrun, Goetz és Perry (2005) által kifejlesztett Teljesítménnyel Kapcsolatos Érzelmek Kérdőíve [Achievement Emotions Questionnaire – AEQ] egy olyan többdimenziós kérdőív, mely a diákok azon érzéseit igyekszik feltárni, amiket iskolai teljesítményükkel kapcsolatos különféle helyzetekben élnek át. A vizsgált helyzetek a tanóra, a tanulás és az értékelési helyzetek. A tanórával és a tanulással kapcsolatos skálák a következő nyolc érzelmet vizsgálják: a tanórák és tanulás élvezete, remény, büszkeség, düh, szorongás, szégyen, reménytelenség és unalom, míg az értékelési helyzeteket mérő skálák között nem szerepel az unalom viszont megjelenik a megkönnyebbülés érzése. A vizsgálatok szerint a teszt megbízhatósági és érvényességi mutatói jók (Pekrun–Goetz–Frenzel–Barchfeld–Perry 2011), ami további érvet szolgáltat a konkrét érzelmek vizsgálatára mellett, a dimenzionális megközelítés ellenében. Bár a publikált kérdőív megalkotása során a célcsoport észak-amerikai egyetemista populáció volt, végeztek kutatásokat más kultúrákhoz tartozó (Frenzel–Thrash–Pekrun–Goetz 2007, Pishghadam–Zabetipour–Aminzadeh 2016), illetve fiatalabb mintákon is (Lichtenfeld–Pekrun–Stupnisky–Reiss–Murayama 2012).

Az Ismeretszerzéssel Kapcsolatos Érzelem Skálák [Epistemically-Related Emotion Scales] (Pekrun–Vogl–Muis–Sinatra 2016) kérdőív az AEQ-hoz képest újabb keletű mérőeszköz, és az érzelmeknek az AEQ-ban megfigyelhető *vonás* értelmezése – mely egy adott érzelem átélésre való általános hajlandóságot jelzi – helyett a pillanatnyi érzelmi *állapot* feltárására fókuszál. A 21 érzelem címkét tartalmazó kérdőív hét ismeretszerzéssel kapcsolatos érzelem feltárására szolgál, melyek a következők: meglepődés, kíváncsiság, élvezet, zavarodottság, szorongás, frusztráció és unalom. A gyors adatgyűjtés érdekében a válaszadóknak itt nem állításokkal való egyetértést kell jelezniük, hanem azt, hogy mennyire erősen élnek át éppen egy érzelmeket. A fent említett hét érzelem mindegyikéhez három melléknév tartozik. A teszt pszichometriai mutatói (megbízhatóság, érvé-

nyesség) jók, az adatokon végzett faktoranalízisek pedig ismét az elkülönült érzelmek modelljét erősítik a dimenzionális megközelítés ellenében, hiszen a faktoranalízis során nem csupán két pólus (pozitív és negatív) jelent meg önálló faktorként.

Mint említettük, Magyarországon a tanuláshoz, azon belül is a nyelvtanuláshoz kapcsolódó érzelmek vizsgálatát egyelőre kevés kutatás tűzte ki célul. Az egyik ilyen kivétel Piniel és Albert (2018) feltáró vizsgálata, ahol angol szakos egyetemisták különböző nyelvi készségekhez fűződő érzelmei álltak a kutatás középpontjában. Bár a mintában szereplő diákok által leggyakrabban átélt érzelemnek az élvezet és a szorongás bizonyult, a diákok által írt szövegekben azonosítható volt számos olyan elkülönült érzelem, melyet aztán a teljesítménnyel, az ismeretszerzéssel, az órai témákkal, valamint a társas közeggel (Pekrun 2014) lehetett kapcsolatba hozni. Szintén szerepeltek nyelvtanulással kapcsolatos érzelmek – igaz, csak négyféle – abban az országos reprezentatív felmérésben, mely a 7. évfolyamon (Albert–Tankó–Piniel 2018a) és a 11. évfolyamon (Albert–Tankó–Piniel 2018b) tanuló diákok nyelvórai tapasztalatait vizsgálta. Itt az évfolyamok közötti összehasonlítás azt az eredményt hozta, hogy míg a 11. évfolyamon tanulók kevésbé élvezik a nyelvtanulást, mint hetedikes társaik, addig az unalom, és a reményvesztettség inkább jellemzőek rájuk, mint a hetedikesekre.

Mivel a nyelvtanulással összefüggő érzelmek vizsgálata egyre inkább az érdeklődés homlokterébe kerül (MacIntyre–Gregersen–Mercer 2016), úgy véltük, hogy szükség lenne egy olyan magyar nyelvű mérőeszköz kialakítására, mellyel a diákok osztálytermi nyelvtanulással kapcsolatos érzelmei kutathatók. Mivel mind a külföldi mérőeszközök (AEQ, Epistemically-Related Emotion Scales), mind saját tapasztalataink (Piniel–Albert 2018) arra utalnak, hogy az emberek hajlamosabbak saját érzelmeikről elkülönült kategóriákként semmint dimenziókként gondolkodni, így a kérdőív kialakítása során is ezt az elvet követtük. A kérdőívben szereplő érzelmeket pedig igyekeztünk úgy összeválogatni, hogy azok a fentiekben tárgyalt teljesítménnyel és az ismeretszerzéssel kapcsolatos érzelmek közül minél többet lefedjenek.

## Kutatási kérdések

1. Mi jellemzi a vizsgált budapesti gimnazistákat a kérdőívben szereplő érzelmek szempontjából?
2. Van-e eltérés az általános, illetve kéttannyelvű képzésben részt vevő tanulók között a vizsgált érzelmek vonatkozásában?
3. Hogyan függenek össze egymással a vizsgált érzelmek ezen a mintán?

## Módszer

A fent említett kutatási kérdések megválaszolására kérdőíves felmérést végeztünk, amely keretében kéttannyelvű és általános tanrendű képzésben tanuló gimnazistáktól gyűjtöttünk kvantitatív adatokat.

## Résztvevők

A kutatás adatfelvételében 53 tíz és tizenegyedik évfolyamon tanuló diák vett részt ( $N = 53$ ), akiknek a nemek szerinti eloszlása kiegyenlített volt ( $n_{\text{fiú}} = 26$ ,  $n_{\text{lány}} = 27$ ). A résztvevők egy budapesti kéttannyelvű iskola tanulói, és képzési rendjük szerint két külön kategóriába sorolhatók: angol kéttannyelvű ( $n_{\text{kéttan}} = 22$ ) és általános tanrendű

képzésen lévők ( $n_{\text{ált}} = 31$ ). Az általános tanrendű tagozat a gimnázium első évében német nyelvi előkészítő képzésben vett részt, míg a kéttannyelvű osztály tanulói számára az első év angol nyelvű előkészítő évfolyamon, úgynevezett nulladik évfolyamon telt. Ebből fakad, hogy a résztvevők a 10–11. évfolyam ellenére 16-18 évesek közül kerültek ki ( $\text{Átlag}_{\text{kor}} = 17,23$ ;  $\text{Szórás} = 0,7$ ).

A kutatásban részt vevő tanulók átlagosan 9,2 éve ( $\text{Szórás} = 2,63$ ) tanulnak angolul: ezen belül a kéttannyelvű képzésűek és az általános tanrendűek között szignifikáns különbség figyelhető meg ( $n_{\text{kéttan}} = 22$ ,  $\text{Átlag}_{\text{kéttan}} = 10,04$ ;  $\text{Szórás}_{\text{kéttan}} = 2,51$ ;  $n_{\text{ált}} = 31$ ,  $\text{Átlag}_{\text{ált}} = 8,61$ ,  $\text{Szórás}_{\text{ált}} = 2,59$ ;  $t = -2,01$ ;  $p < 0,05$ ). A kéttannyelvűs tanulók az iskolában az első évben heti 14-15 órában tanulják az angol nyelvet, míg 9–10. évfolyamon 5, majd 11. évfolyamon heti 4 angol nyelvi órájuk van. Emellett évente három tantárgyat angol nyelven tanulnak (pl. földrajz, matematika, kémia, történelem és állampolgári ismeretek, célnyelvi civilizáció), tantárgyanként 2-3 órában. Az általános tanrendű tanulók az első évben a német nyelvi előkészítő órák mellett 6 órában tanulnak angolul, majd a kéttannyelvűekhez hasonlóan 9–10. évfolyamon 5, majd 11. évfolyamon heti 4 órában tanulják az angol nyelvet.

## Mérőeszköz

Az adatgyűjtéséhez használt eszköz egy 124 állításból és 6 háttéradatokra kiterő kérdésből álló kérdőív volt. A 124 állításból álló kérdőív összesen 22 skálát foglal magában, amelyből 11 skála nyelvtanulással kapcsolatos pozitív (Élvezet, Remény, Büszkeség, Kíváncsiság, Izgatottság) és negatív (Szorongás, Unalom, Reménytelenség, Zavarodottság, Düh, Szégyen) érzelmeket vizsgál.

A tanulók az állításokkal kapcsolatos egyetértésük mértékét ötfokú Likert-skálán (1 = Egyáltalán nem igaz rám; 5 = Teljes mértékben igaz rám) jelezték. A 11 érzelmmel kapcsolatos skálához tartozó 46 állítás kialakítását a kutatók végezték a szakirodalmi áttekintésben említett vizsgálódásaikra és a nemzetközi szakirodalomra alapozva. A vizsgálatban használt konstruktumok a következők voltak:

1. Élvezet (4 állítás): mennyire élvezik a tanulók az iskolai nyelvórák feladatait, témáit, a nyelvtanulás folyamatát. Például: „Élvezem azokat a témákat, amikről az angolórákon szó esik.”
2. Szorongás (4 állítás): mennyire keltenek szorongást a tanulóknál a nyelvórai feladatok, azok sikertelen elvégzése, valamint a nyelvórai témák. Például: „Frusztál, ha nem értek meg egy angol szöveget.”
3. Unalom (4 állítás): mennyire unják a tanulók a nyelvórai munkát, feladatokat, témákat. Például: „Untatnak a nyelvórai feladatok.”
4. Reménytelenség (4 állítás): mennyire látják reménytelennek a tanulók, hogy megtanuljanak angolul az iskolai nyelvtanítás keretében. Példa: „Reménytelennek látom, hogy az iskolában valaha megtanulok angolul.”
5. Remény (4 állítás): mennyire reményteli a tanuló az angol nyelv elsajátításával kapcsolatban. Példa: „Hiszem, hogy sikerrel fogom venni a nyelvtanulással kapcsolatos akadályokat.”
6. Büszkeség (5 állítás): mennyire büszke a tanuló a nyelvtanulásban elért sikereire, megszerzett nyelvtudására. Példa: „Büszke vagyok a nyelvtanulással kapcsolatos sikereimre.”



7. Kíváncsiság (4 állítás): mennyire tölti el a tanulót kíváncsiság, mennyire érdeklődik az angol nyelvtanulással, a nyelvórai témákkal és feladatokkal kapcsolatban. Példa: „Az angolórán érdekes dolgokkal foglalkozunk, amik felkeltik a kíváncsiságomat.”
8. Izgatottság (3 állítás): mennyire tölti el a tanulót lelkesedés, izgalom a nyelvórai feladatokat és a nyelvtanulás lehetőségét. Példa: „Az angolórai témák izgalommal töltenek el.”
9. Zavarodottság (5 állítás): mennyire érzi a tanulót magát zavarodottnak a nyelvtanulás és az azzal kapcsolatos problémák miatt. Példa: „Van, hogy összezavarodok, mert nem értem, mi folyik az angolórán.”
10. Düh (4 állítás): mennyire dühíti a tanulót az angol nyelv tanulása, valamint a nyelvórákon előkerülő feladatok és témák. Példa: „Dühít, ha az angolórán nem sikerül megoldanom a tanár által kijelölt feladatot.”
11. Szégyen (5 állítás): mennyire érez szégyenérzetet a tanuló az iskolai angol nyelvtanulás folyamata során. Példa: „Szégyellem, ha az angolórán nem tudok egy kérdésre válaszolni.”

A fent említett állításokon kívül a kérdőív rákérdezett a kutatásban részt vevők nemére, életkorára, angol nyelvtanulásuk kezdő időpontjára, az általuk iskolában tanult idegen nyelvekre, valamint arra, hogy járnak-e magántanárhoz, és milyen szintű érettségit terveznek letenni angol nyelvből.

## A skálák megbízhatósága

A skálákon elvégzett Cronbach-alfa megbízhatósági vizsgálat segítségével megállapítottuk, hogy a kérdőívben szereplő 11 érzelmmel kapcsolatos skála mindegyike megbízhatóan ( $\alpha = 0,662-0,865$ ) méri a nyelvtanulással kapcsolatos érzelmeket (lásd az 1. táblázatot). Ezen belül két skála (Élvezet,  $\alpha = 0,699$ ; Szorongás,  $\alpha = 0,662$ ) relatíve alacsonyabb megbízhatósági értéket produkált, de mindegyik érték magasabb, mint a szakirodalom szerint minimálisan elvárható 0,6 érték (Dörnyei 2010).

Skála (Érzelmek)	Állítások száma	Cronbach-alfa
Élvezet	4	0,699
Szorongás	4	0,662
Unalom	4	0,702
Reménytelenség	4	0,838
Remény	4	0,865
Büszkeség	5	0,833
Kíváncsiság	4	0,757
Izgatottság	3	0,672
Zavarodottság	5	0,841
Düh	4	0,774
Szégyen	5	0,852

**1. táblázat. Az érzelmekkel kapcsolatos skálák megbízhatósága**

## Adatfelvétel és elemzés

A kinyomtatott kérdőívek kitöltésére 2019 januárjában került sor, iskolai környezetben, az egyik kutató jelenlétében. A kutatásban részt vevő tanulók szóban és írásban (a kérdőív instrukciójában) informálva lettek a kitöltés anonimitásáról és a felvett adatok használatáról. A kérdőív segítségével gyűjtött adatok statisztikai feldolgozása és elemzése az SPSS 21.0 programban történt. Az adatok normál eloszlásúnak bizonyultak, ezért a leíró statisztikai vizsgálatok és a Cronbach-alfa megbízhatóság vizsgálat mellett parametrikus tesztek (Pearson-féle korreláció, t-próbák) segítségével kerültek az adatok elemzésre.

## Eredmények

A skálák átlagai jól mutatják, hogy az 53 fős mintát összességében a pozitív érzelmek jellemzik. Míg a remény, a büszkeség, az élvezet és az izgatottság átlagai az elméleti átlag (3 az ötponos Likert-skálán) felett vannak, addig a negatív érzelmek átlagai mind az elméleti átlag alá esnek (lásd 2. táblázatot). A 2. táblázatban szereplő egymintás t-próba eredményei alapján ezek az eltérések szignifikánsnak bizonyultak, ami azt jelenti, hogy válaszadóink többnyire kellemes élményként élik meg az angol nyelv tanulását, pozitív érzelmeket társítanak hozzá. Ehhez hasonló mintázatot látunk nemzetközi kutatásokban is: általában a vizsgálatok résztvevőinek többségére jellemző az, hogy élvezik a nyelvtanulást, és kevésbé társítanak negatív érzéseket (pl. szorongást) hozzá (Dewaele–MacIntyre 2014, Dewaele–MacIntyre 2016, Dewaele–Witney–Saito–Dewaele 2018).

A 2. táblázatból az is kitűnik, hogy a legmagasabb átlaggal a nyelvtanulással kapcsolatos remény szerepelt. Mivel a remény egy olyan érzelem, amelynek szerves része egy jövőbeni cél elérése, itt a magas átlag valószínűsíthetően azt jelzi, hogy a kutatásunkban részt vevő tizedikes és tizenegyedikes tanulók jövőképe magában foglalja az angol nyelv tudását, mint célt. Ugyanakkor a remény részét képezi – Snyder, Rand és Sigmond (2002) elmélete szerint – a cél megvalósítása (az oda vezető út) és az énhatékonyság érzete (Bandura 1997) is. Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanuló aktív szereplőként látja saját magát céljai elérésében. Ennek fényében a magas szintű remény szintén örvedetes eredménynek mondható, hiszen tükrözi a válaszadók elköteleződését a nyelvtanulás mint cél iránt, és sejteni, hogy tisztában vannak azzal, mit is kell tenniük a cél elérése érdekében (Snyder et al. 2002).

Szintén pozitív eredmény, hogy a büszkeség esetében is az elméleti átlagnál magasabb értéket találtunk. Ez azt sugallja, hogy a résztvevőink szívesen osztják meg másokkal sikereiket (Graham–Taylor 2014), amelyeket saját erőfeszítéseiknek vagy saját képességeiknek tudnak be (Graham–Taylor 2014). Az a fajta büszkeség, ami a szorgalomnak és erőfeszítésnek tulajdonítja a sikert, szoros kapcsolatban áll a *teljesítmény-motivációval* és az *elsajátítás célorientációjával*, így a tanulás élvezetével, valamint az önszabályozással is összefügg (Oades–Sese–Matthews–Lewis 2014). Attribúciós jellege miatt, a büszkeség hosszú távon pozitívan hathat a nyelvtanulási folyamatba való bevonódásra és összességében a nyelvtanulási motivációra (Ibrahim 2016).

Az elméleti átlagon felüli mutató az élvezet tekintetében is örvedetes, hiszen azt jelzi, hogy válaszadóink élvezik az angolórákat. A szakirodalom a tanulással (jelen esetben a nyelvórákkal) kapcsolatos élvezetet pozitív, tevékenységközpontú, aktivi-

Érzelme	N	Átlag	Szórás	Egymintás t-próba (t)	Egymintás t-próba (p)
Reménytelenség	53	2,2311	1,00102	-5,592	< 0,01
Zavarodottság	53	2,3849	0,89171	-5,022	< 0,01
Szégyen	53	2,3849	1,00602	-4,451	< 0,01
Szorongás	53	2,5377	0,86380	-3,896	< 0,01
Düh	53	2,6038	0,94492	-3,053	0,004
Unalom	53	2,6321	0,76051	-3,522	0,001
Kíváncsiság	53	2,8585	0,78218	-1,317	NS
Izgatottság	53	3,2226	0,66525	2,436	0,018
Élvezet	53	3,3821	0,73642	3,777	< 0,01
Büszkeség	53	3,6000	0,90808	4,810	< 0,01
Remény	53	4,0991	0,84116	9,512	< 0,01

**2. táblázat. Középiskolások érzelmei az angol nyelv tanulásával kapcsolatban**

záló érzelmenek tekinti (Pekrun 2006). Fredrickson (2003) *szélesít és épít* elmélete tükrében elmondhatjuk, hogy a nyelvtanulás folyamatával társított pozitív érzelmei valószínűsíthetően nyitottabbakká teszik a tanulókat, így a nyelvtanuláshoz szükséges készségeik is könnyebben bővülnek, ami végül nagy eséllyel nyelvtanulási sikerekhez vezethet.

A fentiek alapján elmondható, hogy a nyelvtanulás élménye többnyire pozitív érzelmekkel társul a jelen minta esetében, ami elősegítheti a nyelvtanulási motiváció fenntartását és végső soron az idegen nyelv sikeres elsajátítását. Mindazonáltal a negatív érzelmekre irányuló kérdésekre adott válaszokat is érdemes megvizsgálnunk. Fontos megjegyezni, hogy a szorongás és a düh esetében a válaszok a lehető legszélesebb tartományt ölelték fel. A minta alapján arra következtethetünk, hogy kevés (1-1) olyan nyelvtanuló van, akire teljes mértékben jellemzőek ezek a negatív érzelmek, és vannak néhányan olyanok is, akiket viszont egyáltalán nem jellemeznek.

Az idegennyelvi-szorongás, ami minden bizonnyal a nyelvtanulással kapcsolatban legtöbbet kutatott érzelem (Horwitz–Horwitz–Cope 1986, MacIntyre 1999), a vizsgált mintán is a magasabb átlagokkal rendelkező negatív érzelmek közé tartozik, és feltehetően vannak nyelvtanulók, akiket különösen erősen érint. Az idegen nyelvi szorongásról a nyolcvanas évek közepe óta rengeteg tanulmány született, melyek hangsúlyozzák a szorongás negatív hatását a nyelvtanulásra (Horwitz 2010). A szorongás esetében egy rendkívül összetett érzelmről van szó, amely nem feltétlenül csak azoknál a tanulóknál jelentkezik, akikre a személyiségvonások szintjén is jellemző a szorongás, hanem ettől függetlenül is kialakulhat (MacIntyre 1999). Továbbá nem feltétlenül jellemzi alacsony motiváció a nyelvi szorongással küzdőket (Piniel–Csizér 2015).

A düh, ami a negatív érzelmek közül szintén viszonylag magas átlaggal szerepelt a mintán, ugyanakkor a szorongással összehasonlítva eddig kevés nyelvtanulással kapcsolatos tanulmánynak volt tárgya. Boekaerts (1994) iskolai kontextusban vizsgálta a tanulók által érzett haragot. Korábbi kutatásokra hivatkozva azt állítja, hogy két

feltételnek kell teljesülnie ahhoz, hogy valaki mérges legyen: az illető személyében fenyegettséget érezzen, és valakit ezért hibáztasson. A többi negatív érzelemhez hasonlóan a dühről is elmondható, hogy lényegében a feladatmegoldáshoz nem releváns gondolatokkal terheli a tanuló kognitív kapacitását, így csökkenti a rendelkezésre álló forrásokat, és gyakran sikertelenséghez vezethet (Pekrun–Linnenbrink-Garcia 2012).

A legnagyobb szörést a szégyen és a reménytelenség esetében látjuk, ami azt jelenti, hogy mintánkban többen is éreznek szégyent vagy reménytelenséget az angol nyelv tanulásával kapcsolatban. Mindkét érzelem a sikertelenséggel függ össze, az első inkább a már átélt kudarcokból fakad, míg a másik a feltételezett jövőbeli sikertelenségből ered (Pekrun–Linnenbrink-Garcia 2012). Továbbá míg a szégyen úgynevezett aktivizáló érzelem, a reménytelenséget aktivizációt csökkentőnek (deaktivizáló) tekinti Pekrun (2006). Vagyis, míg a szégyen további cselekvésre készíti a tanulókat, a reményvesztettség inkább vezet oda, hogy feladja a próbálkozásait. Mivel adataink azt mutatják, hogy a pozitív érzelmek mellett a negatív érzelmek is széles körben vannak jelen a nyelvtanulásban, a tanár szerepe kulcsfontosságú lehet abban, hogy ezeket az érzéseket minimalizálják az iskolai nyelvtanulással kapcsolatban úgy, hogy több sikerélményhez juttatják a tanulókat.

A további elemzés során összevetettük a két almintá (általános nyelvi képzésben részesülők és kéttannyelvű képzésben részesülők) válaszait. Amint az a 3. táblázatból kitűnik, a kéttannyelvű csoport rendre magasabb átlagokat mutat a pozitív érzelmeket illetően, és a büszkeség tekintetében ez a különbség statisztikailag szignifikánsnak bizonyult ( $\bar{A}tlag_{Alt} = 3,34$ ;  $n_{Alt} = 31$ ;  $\bar{A}tlag_{Kéttan.} = 3,96$ ;  $n_{Kéttan.} = 22$ ;  $t = -2,63$ ;  $p = 0,011$ ).

A negatív érzelmeknél már nem ennyire tiszta a kép: a szégyen kivételével minden változó esetében magasabb átlag jellemzi az általános nyelvi csoportot. A reménytelenség ( $\bar{A}tlag_{Alt} = 2,69$ ;  $n_{Alt} = 31$ ;  $\bar{A}tlag_{Kéttan.} = 1,59$ ;  $n_{Kéttan.} = 22$ ;  $t = 4,93$ ;  $p = 0,011$ ) és a zavarodottság ( $\bar{A}tlag_{Alt} = 2,59$ ;  $n_{Alt} = 31$ ;  $\bar{A}tlag_{Kéttan.} = 2,10$ ;  $n_{Kéttan.} = 22$ ;  $t = 2,02$ ;  $p = 0,049$ ) esetében ez a különbség statisztikailag szignifikáns és a magasabb értékek az általános nyelvi képzésben részesülőkre jellemzők. Ez jelentheti azt, hogy míg a kéttannyelvű csoport tagjai úgy érzik, fel vannak vértézve azokkal a készségekkel, amelyek a nyelvi feladatok megoldásához szükségesek, és sikereiket valószínűleg saját erőfeszítéseiknek tudják be és büszkéek rá, addig az általános nyelvi csoport tagjai inkább zavarodottak, és eszköztelenségük a nyelvtanulással kapcsolatos jövőképüket is beárnyékolja.

Végezetül megnéztük, hogy az általunk vizsgált érzelmek mennyire függnek össze. Három, korábbi kutatásokban (Albert–Tankó–Piniel 2018a, Albert–Tankó–Piniel 2018b, Dewaele–MacIntyre 2014, Horwitz 2010, MacIntyre–Gregersen 2012) leginkább előforduló érzelemhez viszonyítottuk a többi általunk mért emóciót. Megvizsgáltuk, hogy a pozitív érzelmek milyen mértékben jelennek meg az élvezettel együtt, illetve a negatív érzelmek mennyire vannak jelen a szorongás és reménytelenség esetében.

A korrelációs elemzések eredményei azt mutatják, hogy az izgatottság ( $r = 0,755$ ;  $p < 0,01$ ), a kíváncsiság ( $r = 0,661$ ;  $p < 0,01$ ), a büszkeség ( $r = 0,657$ ;  $p < 0,01$ ) és a remény ( $r = 0,516$ ;  $p < 0,01$ ) különösen szorosan együtt járnak az élvezettel. További szoros kapcsolat van a büszkeség és a remény érzete között ( $r = 0,735$ ;  $p < 0,01$ ), valamint az izgatottság és kíváncsiság között ( $r = 0,738$ ;  $p < 0,01$ ). Mivel ezek a pozitív érzelmek viszonylag nagy átfedést mutatnak feltételezhető, hogy nagyrészt az élvezet, mint alap

Érzelem	Képzés	N	Átlag	Szórás
Szorongás	Általános	31	2,6452	0,76315
	Kéttannyelvű	22	2,3864	0,98720
Unalom	Általános	31	2,7581	0,80748
	Kéttannyelvű	22	2,4545	0,66653
Reménytelenség	Általános	31	2,6855	0,95953
	Kéttannyelvű	22	1,5909	0,65713
Remény	Általános	31	3,9435	0,87252
	Kéttannyelvű	22	4,3182	0,76057
Büszkeség	Általános	31	3,3419	0,89620
	Kéttannyelvű	22	3,9636	0,81096
Kíváncsiság	Általános	31	2,7742	0,87881
	Kéttannyelvű	22	2,9773	0,62158
Izgatottság	Általános	31	3,1419	0,72699
	Kéttannyelvű	22	3,3364	0,56362
Zavarodottság	Általános	31	2,5871	0,87168
	Kéttannyelvű	22	2,1000	0,85912
Düh	Általános	31	2,7581	1,00930
	Kéttannyelvű	22	2,3864	0,81914
Szégyen	Általános	31	2,3613	0,92725
	Kéttannyelvű	22	2,4182	1,12953
Élvezet	Általános	31	3,2258	0,74262
	Kéttannyelvű	22	3,6023	0,68426

**3. táblázat. Középiskolások érzelmei az angol nyelv tanulásával kapcsolatban általános és kéttannyelvű csoportokban**

érzelem, kognitív variánsairól van szó – a remény esetében előre vetíthető az élvezet, míg a büszkeség esetében visszatekintve van jelen az érzés, így az erős kapcsolatot el is várjuk (Pekrun et al., 2004).

Továbbá azt találtuk, hogy a szorongás összefügg a szégyenérzettel ( $r = 0,710$ ;  $p < 0,01$ ), a dühvel ( $r = 0,590$ ;  $p < 0,01$ ) és a zavarodottsággal ( $r = 0,546$ ;  $p < 0,01$ ), illetve érdekes, hogy a szégyenérzet és a düh érzése is erősen korrelál ( $r = 0,674$ ;  $p < 0,01$ ). Mivel mind a szorongás, mind a szégyen és a düh negatív aktivizáló érzelem (Pekrun–Linnenbrink-Garcia 2012), melyekben közös elem az aggodalom (Pekrun et al. 2004) és kudarcckerülő viselkedést váltanak ki, így tehát érthető a szignifikáns korreláció. Érdekes, hogy a szakirodalom nem egyértelműsíti a teljesítményre gyakorolt hatásukat: a kudarcckerülés érdekében elképzelhető, hogy bizonyos tanulási stratégiákat alkalmaznak a tanulók, így a nem túlzottan nehéz feladatokat a fent említett negatív érzések ellenére meg tudják oldani.

Korábbi kutatásokból kiderült, hogy a reményvesztettség viszonylag elterjedt deaktivizáló negatív érzelem a magyar középiskolás nyelvtanulók között (Albert–Tankó–Piniel 2018b): a diákok nem nagyon hisznek abban, hogy az intézmény adta keretek

között meg tudnak jól tanulni egy adott idegen nyelven. Ez az érzés, adatainkból úgy tűnik, együtt jár az unalommal ( $r = 0,594$ ;  $p < 0,01$ ), ami szintén egy negatív deaktiváló érzélem, és további enyhébb, de szignifikáns kapcsolatot mutat a szorongással ( $r = 0,419$ ;  $p < 0,01$ ) és a zavarodottsággal ( $r = 0,392$ ;  $p < 0,01$ ). Adataink továbbá azt is mutatják, hogy a reménytelenség érzetével szignifikánsan együtt jár a nyelvtanulás alacsony mértékű élvezete ( $r = -0,582$ ;  $p < 0,01$ ). Minél inkább érzik reménytelennek nyelvtanulással kapcsolatos céljaik elérését a diákok, annál kevésbé büszkéek a már megszerzett nyelvtudásukra ( $r = -0,682$ ;  $p < 0,01$ ), és annál kevésbé jellemzi őket kíváncsiság ( $r = -0,438$ ;  $p < 0,01$ ) és izgatottság ( $r = -0,440$ ;  $p < 0,01$ ) a nyelvtudás iránt, és értelemszerűen annál kevesebb reményt táplálnak azzal kapcsolatban, hogy valaha is jól meg fognak tudni tanulni az adott idegen nyelven ( $r = -0,614$ ;  $p < 0,01$ ), jelen esetben angolul. A pedagógiai szakirodalom szerint, a reményvesztettség egyértelműen együtt jár az alacsony teljesítménnyel is (Pekrun–Linnenbrink-Garcia 2012), ami deaktiváló jellegét tekintve érthető.

## Összegzés

Kutatásunk célja egy olyan kérdőív kidolgozása volt, mellyel a diákoknak az iskolai nyelvtanulás során, ezen belül is a nyelvórán átélt érzelmei vizsgálhatók. Úgy tűnik, hogy az általunk kialakított mérőeszköz segítségével megbízhatóan mérhető 11féle érzélem, mely a nyelvórán átélt érzelmek viszonylag széles skáláját fedi le. Az érzelmek korrelációkkal mért együttjárásai elvárásainknak, valamint a szakirodalomban leírtaknak megfelelően alakultak, ami a mért konstrukciók pszichometriai érvényességét is alátámasztja. Kérdőívünkkel sikerült különbségeket feltárni az általános, valamint kéttannyelvű képzésben részt vevő almintáink között, és a különbségek itt is az elvárásainknak megfelelően alakultak. Ezen biztató kezdeti eredmények után, célunk, hogy kérdőívünket nagyobb, országos mintán is teszteljük, és kapcsolódási pontokat találjunk a nyelvórán átélt érzelmek, valamint a nyelvtanulás sikerességét olyan bizonyítottan befolyásoló egyéni változók között, mint a motiváció, autonómia vagy az énhatékonyság.

Bár a jelen dolgozatban kizárólag a tanulóknak az érzelmskálákon adott válaszait, valamint a vizsgált érzelmek együttjárását vizsgáltuk, a szakirodalomban leírt összefüggések alapján néhány általános következtetés mégis levonható. Bár biztató, hogy a vizsgált mintán túlsúlyban voltak a pozitív érzelmek, ugyanakkor nem szabad megfeledezni a negatív érzelmek jelenlétéről sem. Fredrickson (2003: 219) *szélesít és épít* elmélete alapján, mely a pozitív érzelmek befogadást ösztönző és erőforrást építő jellegére helyezi a hangsúlyt, mindenképpen fontosnak látszik, hogy valóban a pozitív érzelmi élmények legyenek túlsúlyban az osztályteremben, hiszen ezek biztosítják azt a miliót, ami kedvez az új ismeretek megszerzésének és elsajátításának. Ne feledjük, hogy az alacsonyabb átlagokkal szereplő negatív érzelmek a nyelvtanulókat egyénileg vizsgálva erős negatív érzelmeként is jelentkezhettek. Így tehát az erős szorongást, szégyenérzetet, dühöt vagy zavarodottságot átélő tanulók azonosítása elsősorban a nyelvtanár feladata, és neki kell segítenie a tanulókat leküzdeni az unalmat és a reményvesztettséget az optimális nyelvtanulási élmények megteremtése által.

A tanulmány megírása a NKFI-6-K-129149 pályázat keretében történt.

## IRODALOM

- Albert Ágnes – Tankó Gyula – Piniel Katalin (2018a): A tanulók válasza a 7. évfolyamon. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról*. Budapest, Oktatási Hivatal, 52–89.
- Albert Ágnes – Tankó Gyula – Piniel Katalin (2018b): A tanulók válasza a 11. évfolyamon. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról*. Budapest, Oktatási Hivatal, 90–160.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boekaerts, Monique (1994): Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction* 3/4, 269–280.
- Cassady, Jerrell C. – Johnson, Ronald E. (2002): Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology* 27/2, 270–295.
- Dewaele, Jean-Marc – MacIntyre, Peter D. (2014): The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4/2, 237–274.
- Dewaele, Jean-Marc – MacIntyre, Peter D. (2016): Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In: MacIntyre, Peter D. – Gregersen, Tammy – Mercer, Sarah (eds.) *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 215–236.
- Dewaele, Jean-Marc – Witney, John – Saito, Kazuya – Dewaele, Livia (2018): Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research* 22/6, 676–697.
- Dörnyei, Zoltán (2010): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Field, John (2003): *Psycholinguistics: A resource book for students*. New York: Routledge.
- Fredrickson, Barbara L. (2003): The value of positive emotions. *American Scientist* 91/4, 330–335.
- Gkonou, Christina – Daubney, Mark – Dewaele, Jean-Marc (2017, eds.): *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters.
- Graham, Sandra – Taylor, April Z. (2014): An attributional approach to emotional life in the classroom. In: Pekrun, Reinhard – Linnenbrink-Garcia, Lisa (eds.): *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 96–119.
- Hebb, Donald (1949): *The organisation of behavior*. New York: Wiley.
- Horwitz, Elaine K. (2010): Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154–167.
- Horwitz, Elaine K. – Horwitz, Michael B. – Cope, Joann A. (1991): Foreign language classroom anxiety. In: Horwitz, Elaine K. – Young, Dolly J. (eds.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 27–36.
- Ibrahim, Zana (2016): Affect in directed motivational currents: Positive emotionality in long-term L2 engagement. In: MacIntyre, Peter D. – Gregersen, Tammy – Mercer, Sarah (eds.): *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 258–281.
- Izard, Carol E. (2007): Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science* 2/3, 260–280.
- Izard, Carol E. (2010): The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review* 2/4, 363–370.
- Keltner, Dacher – Oatley, Keith – Jenkins, Jennifer M. (2014): *Understanding emotions* (3rd ed.). Hoboken: John Wiley and Sons.
- Krashen, Stephen D. (1976): Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly* 10/2, 157–168.

- Larsen, Randy – Fredrickson, Barbara (1999): Measurement issues in emotion research. In: Kahneman, Daniel – Diener, Edward – Schwarz, Norbert (eds.): *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation, 40–60.
- Lazarus, Richard S. (1991): *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lichtenfeld, Stephanie – Pekrun, Reinhard – Stupnisky, Robert H. – Reiss, Kristina – Murayama, Kou (2012): Measuring students' emotions in the early years: The achievement emotions questionnaire – elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences* 22/2, 190–201.
- MacIntyre, Peter D. (1999): Language anxiety: A review of the research for language teachers. In Young, Dolly J. (ed.): *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill, 24–45.
- MacIntyre, Peter D. – Mercer, Sarah (2014): Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4/2, 153–172.
- MacIntyre, Peter D. – Vincze, Laszlo (2017): Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7/1, 61–88.
- MacIntyre, Peter D. – Gregersen, Tammy – Mercer, Sarah (eds. 2016): *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, Peter D. – Gregersen, Tammy (2012): Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2/2, 193–213.
- Mandler, George (1984): *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York: Norton.
- Manstead, Antony S. (1991): Emotion in social life. *Cognition & Emotion* 5/5–6, 353–362.
- Oades-Sese, Geraldine V. – Matthews, Tara Anne – Lewis, Michael (2014): Shame and pride and their effects on student achievement. In: Pekrun, Reinhard – Linnenbrink-Garcia, Lisa (eds.): *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 246–264.
- Oxford, Rebecca L. (2015): Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5/3, 371–393.
- Pekrun, Reinhard (2006): The control-valuetheory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review* 18/4, 315–341.
- Pekrun, Reinhard (2014): *Emotions and learning* (Educational Practices Series, Vol. 24). International Academy of Education (IAE) and International Bureau of Education (IBE) of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Geneva.
- Pekrun, Reinhard – Linnenbrink-Garcia, Lisa (2012): Academic emotions and student engagement. In: Christenson, Sandra L. – Reschly, Amy L. – Wylie, Cathy (eds.): *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science + Business Media, 259–282.
- Pekrun, Reinhard – Goetz, Thomas – Perry, Raymond P. (2005): *Achievement emotions questionnaire (AEQ)*. User's manual. Unpublished Manuscript, University of Munich: Munich.
- Pekrun, Reinhard – Goetz, Thomas – Frenzel, Anne C. – Barchfeld, Petra – Perry, Raymond P. (2011): Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36/1, 36–48.
- Pekrun, Reinhard – Goetz, Thomas – Perry, Raymond P. – Kramer, Klaudia – Hochstadt, Michaela – Molfenter, Stefan (2004): Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping* 17/3, 287–316.
- Pekrun, Reinhard – Vogl, Elisabeth – Muis, Krista R. – Sinatra, Gale M. (2017): Measuring emotions during epistemic activities: The Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion* 31/6, 1268–1276.



- Piniel Katalin – Albert Ágnes (2018): Advanced learners' foreign language related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8/1, 127–147.
- Piniel Katalin – Csizér Kata (2015): Changes in motivation, anxiety, and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In: Dörnyei, Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 164–194.
- Pishghadam, Reza – Zabetipour, Mohammad – Aminzadeh, Afrooz (2016): Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research* 26/3, 508–527.
- Plutchik, Robert (1980): *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harpercollins College Division.
- Reeve, Johnmarshall (2009): *Understanding motivation and emotion*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Seligman, Martin E. P. – Csikszentmihályi, Mihaly (2000): Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55/1, 5–14.
- Snyder, Charles R. – Rand, Kevin L. – Sigmon, David R. (2002): Hope theory: A member of the positive psychology family. In: Snyder, Charles R. – Lopez, Shane J. (eds.): *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 257–276.
- Spielberger, Charles Donald – Vagg, Peter Robert (eds. 1995): *Test anxiety: Theory, assessment and treatment*. Washington DC: Taylor & Francis.
- Zeidner, Moshe (1998): *Test anxiety: The state of the art*. New York: Springer Science & Business Media.

P. MÁRKUS KATALIN

# Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulószótárak

## Dictionary skills workbooks in the education process – how to use the learners’ dictionaries

Dictionaries and encyclopedias are the first reference books children should learn to use at primary school. These skills will be transferred to the use of other reference works that students will use in their future studies to locate information or undertake research. Students with proficient dictionary skills will find it easier to use a variety of reference materials as they transition from primary school to secondary school and thence to university. Mastery of the dictionary should be an important part of their language skills. The author is editor of the first English–Hungarian Learner’s Dictionary and her field of research is dictionary use and the article concerns the use of dictionary skills workbooks for bilingual students.

*Keywords:* lexicography, dictionary skills, dictionary use, workbook, English–Hungarian Learner’s Dictionary

Jelen tanulmány egy tervezett tanulmánysorozat második része. Gyakorló lexikográfusként és nyelvtanárként már régóta foglalkoztat a kérdés, hogy Magyarországon miért nem elérhető a könyvpiacra kapható szótárakhoz *szótárhasználati munkafüzet*. Tanulmánysorozatomban első részében (P. Márkus 2018) a Grimm-szótárak közül kettőt emeltem ki, a *Gyerekszótárt* és a *Tanulószótárt*, amelyek egyik legfontosabb célközönsége az iskoláskorú nyelvtanulók. A célcsoport kiemelése különösen fontos, hiszen kifejezetten a diákok számára írt szótár sokáig nem volt elérhető a hazai könyvpiacra. A rendszerváltozás után a Grimm Kiadónál fogalmazódott meg az ötlet egy új szótártípus kidolgozására, mivel az akkoriban rendelkezésre álló szótárakat az iskolás tanulók „nehézkesen” tudták használni, hiszen nem a diákok voltak a kifejezett célcsoport. Az elképzelés tehát az volt, hogy a kiadónál készülő szótárakat az említett célközönség számára felhasználóbarátabbá kell tenni, célzottan a bennük felmerülő igényeket kell velük kielégíteni. Az ötlet és megvalósulása nagy sikert aratott, hiszen az iskolások körében nagyon népszerűek lettek a *Tanulószótárak* és a *Gyerekszótárak*,<sup>1</sup> azonban úgy látom, hogy még mindig nagyon sok, a szótárban található információ kiaknázatlanul bújik meg a sorok között (P. Márkus 2014, 2016), bármennyire felhasználóbarát és speciális is a szótár. Ezért régóta tervezem, hogy a *Gyerekszótár*

<sup>1</sup> A Mozsárné Magay Eszter és P. Márkus Katalin által készített *Angol–magyar magyar–angol tanulószótár* 2007-ben elnyerte az MTA Kiváló Magyar Szótár Díját, 2009-ben pedig a Magyar Termék Nagydíjat ítelték oda neki.

és a *Tanulósztár* struktúrája alapján a közoktatásban is használható *szótárhasználati munkafüzetet* állítok össze. A tanulmány sorozat első részében a *Gyereksztár* (akkor még) készülő munkafüzetét ismertettem. Jelen tanulmányban a *Tanulósztár* munkafüzetét és annak fontosságát mutatom be. A tanulmány sorozat harmadik, befejező részében a munkafüzetek gyakorlati alkalmazásáról és az eredményekről szeretnék beszámolni. Az angol *Gyereksztár* és *Tanulósztár* szerkesztőjeként kizárólag ezen szótárak gyakorlatban történő alkalmazására, a szótárhasználat készségének fejlesztésére készítettem a munkafüzeteket, amelyek a tervek szerint 2019 őszén jelennek majd meg.

A hatályos Nemzeti alaptantervben az „Idegen nyelvek” alpont alatt olvashatunk a szótárak nyelvtanulásban való fontosságáról és arról, hogy a különböző kompetenciák fejlesztése, valamint információk elsajátítása mellett az élethosszig tartó tanulás biztosítása érdekében mely források használatának elsajátítása lenne fontos feladat:

„A nyelvtanulási folyamat sikeressége szempontjából kiemelt jelentőségűek a nyelvtanulási stratégiák. A tanuló a nyelvtanulási folyamat során kapjon világos/egyértelmű információt a tanulás céljáról, folyamatáról és módszereiről. Legyen alkalma a tanulási folyamat során saját kommunikációs szükségleteit megfogalmazni, témákat, tevékenységeket, eljárás módokat kérni vagy javasolni. Nyíljon lehetősége önálló feladatmegoldásra, ismerje meg azon források használatát (szótárak, kézikönyvek, nyelvtankönyvek, gyakorlóanyagok, elektronikus források stb.), amelyek segíthetik az önálló munkában” (NAT 2012).

A jelenleg még vita alatt álló, új NAT-tervezet sem tartalmaz kiforrott, átgondolt koncepciót arra nézve, hogy a nyelvtanulók a szótárhasználat készségét milyen úton tudják elsajátítani. A tervezet 2.1.5. pontja<sup>2</sup> táblázatba foglalva közli az 1–4. évfolyamon a fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélokat, itt olvashatjuk a következőt: „Életkorának megfelelő digitális és hagyományos szótárakat használ”; a 2.2.5. pontja<sup>3</sup> ugyancsak táblázatba foglalva közli az 5–8. évfolyamon a fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélokat, itt pedig a következő áll: „Önállóan értelmezi az ismeretlen kifejezéseket lábjegyzet, digitális és/vagy nyomtatott szótárak használatával”; „A szövegalkotáskor alkalmazza a tanult helyesírási és szerkesztési szabályokat, használja a hagyományos és a digitális helyesírási szabályzatot és szótárt”; „A szövegek létrehozásához nyomtatott és/vagy digitális alapú segédeszközt, szótárt használ”. A tanárok tehát konkrét útmutatást nem kapnak a szótárhasználat oktatására nézve. Ez pedig azért lesz a jövőben különösen nagy probléma, mert Magyarországon a tanárképzés tananyagában nem gyakori a lexikográfiai képzés.<sup>4</sup> A szótárak rendszerének, a lexikográfia elméletének és gyakorlatának ismerete nélkül a pedagógus kizárólag saját

<sup>2</sup>2.1.5. A fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélok az 1–4. évfolyamon (NAT-tervezet).

<sup>3</sup>2.2.5. A fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélok az 5–8. évfolyamon (NAT-tervezet).

<sup>4</sup>A Károli Gáspár Református egyetem (KRE) oktatójaként részt veszek tanárképzésben. Egyetemünkön a diákoknak lexikográfiai kurzust is kínálunk, amelyet Magyarországon elsőként az egyetem volt oktatója, a lexikográfus Magay Tamás indított el; ugyanakkor a felsőoktatási intézmények többsége máig nem kínál lexikográfiai kurzusokat.

tapasztalatára és megérezésére támaszkodhat, ami nem elegendő a szótárhasználat gyakorlatának tanításához. Ezzel pedig az önálló tanuláshoz, az élethosszig tartó tanuláshoz való képességet fogjuk csorbítani.

A problémát az is súlyosbítja, hogy az iskolákban használt tankönyvcsaládokhoz készített tanmenetjavaslatok csak elenyésző számban tartalmaznak az eredményes szótárhasználat készségére irányuló célokat és feladatokat. A tanárok a szótárhasználat oktatásának elmaradásáért sokszor az időhiányt említik, illetve a megfelelő eszközök (*szótárak* és azokra kidolgozott *feladatok*) hozzáférhetetlenségét hozzák fel magyarázatul. Ezen hiányokat és űrt tölti ki a jövőben két hamarosan megjelenő *szótárhasználati munkafüzet*. A gyakorlati feladatok a *Grimm-szótárak*at veszik alapul<sup>5</sup>; a logikusan egymásra épülő fejezetek/feladatsorozatok az ábécérend kérdésével kezdve a kiejtési, nyelvtani információkon keresztül a jelentéstani és egyéb kulturális információkat érintve gyakorlati úton vezetik végig és készítik fel majd a tanulókat a lehető legeredményesebb és legigényesebb szótárhasználatra. A készülő munkafüzet két különböző szótárt és két különböző korcsoportot (alsós tanulók, illetve felsős/középiskolások) céloz meg. A *munkafüzetek*hez kapcsolódó *tanári kézikönyv* pedig az elméleti és gyakorlati alapok megismerésében támogatja majd a pedagógusokat. A tervek szerint a *munkafüzetek* bevezetéséhez továbbképzések is társulni fognak, ezzel is segítve a nyelvtanárokat.

Szótárhasználati munkafüzetek a legnevesebb egynyelvű szótárakra (pl. Oxford, Longman, Collins) kidolgozva már online változatban is elérhetők, azonban az egynyelvű szótárak a haladó nyelvtanulók igényeit szolgálják ki (amikorra az alapvető szótárazási képességnek már ki kellene alakulnia). A nyelvtanulás kezdeti szakaszaiban a nyelvtanulók többnyire kétnyelvű szótárakat használnak, és ez az a szakasz, amikor a nyelvórákon a szótárak használatát fokozatosan a gyakorlatban is be kellene mutatni. Sajnos eddig Magyarországon elmaradt annak felismerése, hogy az iskolákban a szótárhasználatot (is) tanítani kell. Ehhez képest érdekes, hogy a „szótárhasználat” fogalma és angol terminusa: *dictionary use*, szótártörténetileg Magyarországhoz fűződik, hiszen 1988-ban az EURALEX (European Association for Lexicography, Európai Lexikográfiai Társaság) 3. nemzetközi kongresszusán (BudaLEX '88) vezették be – mégpedig elsősorban az angol (nyelvű) lexikográfusok (Braasch 2012).

Magyarországon *szótárhasználati munkafüzet* kétnyelvű szótárakra kidolgozva eddig még nem volt széles körben hozzáférhető. Bízom abban, hogy a megjelenő munkafüzettel a nyelvtanárok kezébe egy, a tanórákba és a tanmenetbe is jól beépíthető feladatsorozatot tudunk adni, így akár évközben „apránként” vagy projektheteket rendezve, a szótárhasználat gyakorlati elsajátítása rendszeresen jelen lesz az iskolákban. A munkafüzetek ezért a különböző szótári részekre irányuló, rövidebb feladatokon túl 45 perces órákra kidolgozott, egész órás feladatokat is tartalmaznak. A szótárhasználat elsajátítása nagyon fontos lenne a nyelvtanuló jövőjét tekintve is, hiszen

<sup>5</sup> Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin (2017, szerk.): *Angol–magyar magyar–angol gyerekszótár*. Szeged: Maxim Kiadó; Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin (2017): *Angol–magyar, magyar–angol tanulószótár*. Szeged: Maxim Kiadó.

a kötelező iskolákat elvégezve ez a képesség tudásuk része lesz, amely az iskolában tanult nyelv(ek) szintjének fenntartásában és tökéletesítésében, valamint új nyelv(ek) elsajátításában is segítségükre lesz. A tanulók figyelmét már az általános iskolában fel kellene hívni a szótárak szerepére, hogy a későbbiekben is eredményesen tudjanak szótárak segítségével nyelveket tanulni (Márkus–Szöllősy 2006, Sárosdy–Farczádi–Poór–Vadnay 2006).

Korábbi kutatásaim, egyetemi lexikográfiai kurzusaim és szótárhasználati monitorozások eredményei sajnos szomorú képet mutatnak a tanulók szótárhasználati eredményességéről. A legtöbb tanuló nincsen tisztában azzal, hogy hol található meg a szavakkal és kifejezésekkel kapcsolatos kérdéseire és bizonytalanságaira a válaszokat, illetve gyakran előfordul, hogy nem tudja értelmezni a megtalált információt. Az is megfigyelhető, hogy rengeteg esetben már a szavak, illetve jelentések kikeresésénél kezdődik a gond. Többek között a nyelvtanárak feladata lenne, hogy a tanulók figyelmét felhívják a szótárakban közölt fontosabb nyelvtani információkra, rövidítésekre, a szótárhasználat alapvető szabályaira, mivel a diákok maguktól a tömördek információt és rövidítéseket nem tudják értelmezni, és így az egyébként lényeges információk felett egyszerűen átsiklik a figyelmük. Növelni kellene a diákokban a szótártudatosságot (Márkus–Szöllősy 2006: 108).

A szótárakat, legyenek azok egy nyelvűek vagy kétnyelvűek, gyerek szótárak, tanuló szótárak, esetleg felnőtteknek szánt kéziszo tárak, két nagyobb részre lehet osztani. Az első maga a szótári rész, amely az angol nyelv esetében, A–Z-ig, a magyar nyelv esetében A–Zs-ig terjed, a másik pedig az összes ezen kívül közölt anyag (bevezető, függelék, illetve a szótárban elszórva található minden egyéb információ). A régebbi szótárak szótári részében csak és kizárólag szócikket találunk, manapság azonban egyre gyakoribbá válik a nyelvvel és a kultúrával kapcsolatos érdekes összefoglalóknak, táblázatoknak, képeknek a szótári részben történő elhelyezése. Ezek gyakran rövid nyelvtani összefoglalók, kulturális vagy enciklopédikus információk, ún. információs „ablakok”. A bennük található információk egyrészt hasznosak a nyelvtanulóknak, hiszen ha nyelvtani bizonytalanságaik lennének, akkor nem kell egyéb nyelvtanokhoz fordulniuk, másrészt ezek az információk színesítik a szótárt, gazdagítják a szótárhasználó tudását, fejlesztik kulturális kompetenciáját (vö. Atkins–Rundell 2008: 176–177; P. Márkus 2014).

A szótári részen kívül eső *bevezető* a szótár egészéről szól, elolvasása és tanulmányozása elengedhetetlen minden szótárhasználó számára. A szótár legelején általában a szerzők előszavát olvashatjuk, majd ezt követően útmutatást kaphatunk a szótár használatával kapcsolatban. A szótár új vonásairól is szó eshet, ha a szótárnak már volt(ak) korábbi kiadása(i). A szócikkek *felépítéséről* (címszó, szófaj, jelentések, állandósult szókapcsolatok, nyelvtani információk, szótári minősítések, utalások rendszerre stb.) is képet kapunk, illetve arról, hogy mit hol keressünk a szótárban. A *kiejtési jelekről* is találunk itt ismertetőt (abban az esetben, ha angol–magyar szótárról van szó). A szótári rész előtt fog még szerepelni a *szótári minősítések és rövidítések* listája azok feloldásával, valamint a szótárban használt *jelek* (tilde, különböző zárójelek stb.) magyarázata. Ha a használó valóban haszonnal és sikerrel szeretné forgatni a szótárt, akkor a bevezető elolvasása elengedhetetlen, hiszen e nélkül nem fogunk minden, a szótárban közölt információt megérteni és hasznosítani. Már Samuel John-

son<sup>6</sup> (1709–1784) idejében hagyománynak számított, hogy a szótárak elején szó esett az angol nyelvtanról és nyelvtörténetről. A szótár elején (esetleg a szótár végén függelékben) ma is sokszor találunk nyelvtannal kapcsolatos összefoglalókat (Sevensén 2009, Béjoint 2010).

A *függelékben* általában rengeteg további információt, összefoglalókat (nyelvtani összefoglalók, rendhagyó igék listája, főnevek rendhagyó többes száma, országok nevei és a belőlük képzett mellékevek stb.), hasznos táblázatokat (mértékegységek, pénzrendszer stb.), képeket (meghatározott témakörök szavai) vagy akár térképeket is találhatunk. Nemzetközi felmérések és kutatások bizonyítják, hogy sajnos a szótárhasználók nagyon kis százaléka olvassa el a kiegészítő információkat tartalmazó függelékét és bevezetőt (Sevensén 2009). A magyarországi szótárhasználati kutatásban is azt az eredményt kaptuk, hogy a válaszadók alig egynegyede olvasta el a szótárak bevezetését, illetve használati útmutatóját. A nyelvtanulók kétharmada hasznosnak találta az itt található információkat, azonban minden hetedik tanuló arra panaszkodott, hogy bonyolult a használati útmutató szövegezése (Márkus–Szöllösy 2006). Az eredményekből van mit tanulni a lexikográfusoknak is. A bevezető és a használati útmutató sok középiskolás nyelvtanuló számára nehezen érthető, ezért a szótárszerkesztők legtöbbször nem érik el vele a céljukat. A használati útmutatót érdemes mindig a lehető legrövidebben és legegyszerűbben megfogalmazni és csak annyira részletezni, amennyire szükséges. Talán a rövid, célratoró, példákkal illusztrált útmutatók elolvasására többen vállalkoznak (Sevensén 2009, Márkus–Szöllösy 2006). Erre példa a Grimm-szótárak belső oldalán közölt rövid és a legalapvetőbb dolgokban eligazítást adó ábra. Egy következő megoldás lehetne, hogy a nyelvtanárok nagyobb hangsúlyt fektetnének a szótárhasználat oktatására és gyakorlatára. Sajnos a legtöbb ember természetesnek veszi, hogy mindenki rendelkezik a szótárhasználat képességével, azonban a gyakorlatban azt tapasztalom, hogy ez nem így van. *A szótárhasználatot tanítani kell*, ezt a képességet is el kellene sajátítani minden nyelvtanulónak. A nyelvórákon a tanár feladata lenne a tanulókat bevezetni a szótárak használatába, beszélni a szótárakról és a bennük található információkról, hiszen nemcsak az idegen nyelv tanulásában, hanem a(z) (anya)nyelvi nevelésben is nagyon fontos szerepet játszanak a szótárak. Erre érdemes lenne az órákon egy kevés időt szánni, érdekes feladatokkal és gyakorlatokkal megadni a diákoknak azt az alapot, amire később már egyedül is tudnak építkezni (Sevensén 2009, Magay 2000).

<sup>6</sup> Samuel Johnson egyik legfontosabb műve, az *A Dictionary of the English Language* 1755-ben jelent meg, amely még a 19. század végén is egyike volt a legkiemelkedőbb angol lexikográfiai munkáknak. A napjainkban megjelenő szótárak is Johnson szótárírási alapfelgondolásaira épülnek, így munkássága mindmáig időszerű. Johnson óriási hatással volt a későbbi lexikográfira, és itt két alapelvét emelném ki: szótára a nyelv egészének tudományos jegyzéke kívánt lenni, nem „vaktában” összehordott, „nehéz” szavakat tartalmazó szógyűjtemény; illetve műve a használatban előforduló példák korpuszára épült, magában foglalta az irodalmi nyelvhasználatot is, és nem csak a szakszavakra összpontosított (szótárában idézeteket hoz többek között Shakespeare-től, Milontól, Addisontól, Pope-tól és a Bibliából). A szótárak mértékadóvá, ezáltal mércévé váltak. Egyre inkább irányadóként használták őket a „helyes” nyelvhasználatához.

A szótárhasználati munkafüzet tehát erre adna megoldást, útmutatást, kidolgozott tervet, illetve egyúttal hasznos gyakorlati eszközt a nyelvtanárok kezébe. Fontosnak tartom, hogy a feladatok lépésről lépésre vezessék be a tanulókat a szótárak használatába, mégpedig a klasszikus nyelveírási modellt követve, illetve igazodva a mikrostruktúra alapegységében, a szócikkben egymást követően megjelenő információkhoz, annak struktúrájához. Tehát éppen ezért a szócikkek sorba rendezésével kapcsolatos információk után a feladatokat a következő fejezetekre bontottam:

- kiejtés
- morfológia (alaktan)
- szintaxis (mondattan)
- jelentések és ekvivalencia
- frazeológia
- kulturális információs ablakok és tematikus rajzok

A következő részben rövid példákat, ötleteket adva ismertetem a rövidesen megjelenő munkafüzetet a *Tanulószótárhoz*.

## Makrostruktúra

A *makrostruktúra* a szótár címszavainak valamilyen szempont alapján sorba rendezett együttese. A rendezés különböző szempontok alapján történhet: betűrend szerint, tematikusan, időrendben, gyakoriság szerint stb. A *Tanulószótár* rendezési elve az ábécérend. A szótárakban a szavakat általában *szigorú ábécérendben* találjuk meg. Ez azt jelenti, hogy a *bed* ('ágy; fekhely') szócikket követi a *bedlam* ('zsvaj; lárma'), majd a *bed linen* ('ágynemű') következik. Ha tehát nem szigorú ábécérendbe lennének szedve a címszavak, akkor a *bed* szót a *bed linen* követné, és csak utánuk jönne a *bedlam*. Ez a fajta elrendezés a sorba rendezésnél mindig a címszót veszi alapul. A szigorú ábécérend nagy előnye, hogy az olvasónak nem kell tudnia, hogy az alapszó után következő képzett szavak, összetételek egybe vagy külön vannak-e írva (esetleg kötőjellel, ami tovább bonyolítja a helyzetet). A *vonzatos igék* (phrasal verbs) azonban általában nem az előbb említett szigorú ábécérend szerint helyezkednek el, hanem saját igéjük után közvetlenül, egy csoportba gyűjtve ábécérendben. Tehát például a *bear up* vonzatos ige nem a *bearing* címszó után következik, hanem a **bear** ige szócikke után a *bear out* és *bear with* vonzatos igék között. A keresésben nagyban segíti az olvasókat a tipográfia, például az, hogy a címszavakat a szótárak kövér vagy félkövér betűvel szedik, sőt már a Magyarországon megjelenő szótárak is használják a színes címszavakat. A kiadók élnek azzal a nyomdatechnikai lehetőséggel, hogy a kövér vagy félkövér betűtípus mellett a címszavak színesek is. Hazánkban a Grimm Könyvkiadó a *Tanulószótáraiban* használta először a színes (kék) címszavakat.

A fent említett alapelvekre és ezek gyakorlására irányulnának tehát a munkafüzet első fejezetében csoportba gyűjtött feladatok:

- Tedd ábécérendbe az alábbi táblázat egyes oszlopainak szavait!

table	1.	snake	1.	mistletoe	1.
butter	2.	salmon	2.	mistrust	2.
cushion	3.	snail	3.	misty	3.
grass	4.	sheep	4.	mister	4.
door	5.	seal	5.	mistreat	5.

- Illeszd a következő szavakat a címszólista megfelelő helyére!

**kindergarten**

kind  
kind-hearted  
kindly  
kindness

**ballet**

ball  
ball bearing  
ball boy  
ball girl

A szavak *alapalakja* a legegyszerűbb alak, amely mondatba illesztve különböző lehet. Praktikus okoktól vezérelve a szótárakban a szabályos igék, főnevek, mellénevek alapalakjait fogod megtalálni, tehát a jelentésnek is itt tudsz utánanézni.

- Add meg a szövegben található ragozott szavak alapalakját!

The Chicago Bulls are an American professional basketball team based in Chicago, playing in the National Basketball Association (NBA). Their colours are red, black and white. The team was founded in 1966 and is generally known as the NBA's most successful team. They play their home games at the United Center stadium. During the 1990s the team won 6 championships in 8 years.<sup>7</sup>

based \_\_\_\_\_  
playing \_\_\_\_\_  
colours \_\_\_\_\_  
founded \_\_\_\_\_  
games \_\_\_\_\_  
championships \_\_\_\_\_  
years \_\_\_\_\_

A munkafüzet több helyen ad gyakorlati tippet a szótárhasználathoz. A rendhagyó igékre vonatkozva például a következőt:

*TIPP:* Ha a jelen idejű alakot ismered, és csak a múlt idejű alakjára van szükséged, akkor egyszerűbb a *függelékben* kikeresned azt.

<sup>7</sup> Czene Zsuzsanna (2009): *Speaking Perfectly*. Szeged: Maxim Könyvkiadó



Ha a rendhagyó alakot ismered, de nem tudod a jelentését, illetve szeretnél több információt megtudni az igéről, akkor a *szótári részben* (ahol minden egyéb információt meg fogsz tudni az igéről) utalások segítenek eljutni az ige jelen idejű alakjához.

Ezt egy gyakorlati feladat követi.

- Keresd ki az alábbi rendhagyó igék megfelelő alakjait!

Infinitive	Simple Past	Past Participle
	blew	
		frozen
	kept	
	lost	
		met
	paid	

Ugyancsak a szavak elrendezéséhez, a szavak kikereshetőségéhez tartoznak az *azonos alakú szavak*. A *Tanulószótárban* az azonos alakú szavakat a külön szócikkben találjuk meg. Ennek oka, hogy ezek a szavak több szófajhoz tartoznak. A szavak felső indexbe tett számmal vannak megkülönböztetve. Erre is külön fel kell hívunk a nyelvtanulók figyelmét.

- Olvasd el a szöveget! Szerinted mit jelentenek a **kiemelt** szavak? A címszó indexszámának megadásával jelöld, hogy melyik szócikkben található a szó jelentése.

Running is the best **form** of exercise.

He has a brilliant **future** before him.

He is **German** by birth.

I bought one and a **half** kilos of apples.

It is as **cold** as ice.

I can't **insert** the key into the lock.

-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

## Kiejtés

Az angol szótárakban különösen fontos a *kiejtés* pontos jelölése, mivel az angol szavak kiejtése különbözik azok írásképétől (vö. Hanks 2006: 123). Azonos betűk más és más hangokat jelölhetnek. Mászor pedig különböző betűkapcsolatok kiejtése megegyezik. A kiejtéssel a passzív (dekódoló)<sup>8</sup> szótárak foglalkoznak, általában a címszó után közvetlenül közlik a kiejtésre vonatkozó adatokat. A kiejtésnek valójában fontosabb

<sup>8</sup> Kétnyelvű szótárak esetében fontos meghatározni, hogy *aktív (kódoló)* vagy *passzív (dekódoló)* szótárról van-e szó. A kétnyelvű szótárak ugyanis a forrásnyelven megjelenő címszavakat „fordítják” a célnyelvre. Legtöbbször egynél jóval több jelentést is megadnak. Mára már hagyományossá vált az a felfogás, mely szerint a kétnyelvű szótárak esetében meg kell különböztetnünk a kódoló és a dekódoló

szerepe lenne az aktív (kódoló) szótárakban, azonban praktikus okokból, ezt a passzív szótárakban tüntetik fel. Nehézkessé válna a használat és zavarossá tenné a szócikket, ha egy magyar–angol kéziszótárban az ekvivalensek után mindenhol közölnék a kiejtést. Az angolpárú szótárírási hagyományok szerint a kiejtések átírásánál az IPA (*International Phonetic Alphabet*) jelei használatosak (a legutóbbi évek angol szótárainak hagyományát követve), és a *brit kiejtést* tekintik kiindulópontnak, de figyelemmel vannak más angol nyelvterületek, így mindenekelőtt az amerikai angolság kiejtési sajátosságaira (Béjoint 2010). A fonetikai jelek megtanítása és gyakorlása nagyon fontos már kisiskolás korban. Ezt is többféleképpen gyakoroltathatjuk, következzen itt néhány példa:

- Kapcsold össze a beszédhangot és írásképét! Használd a kiejtési táblázatot!

Magánhangzók szimbólumai					
ʌ	eə	iə	ə	ʊ	i:
there	put	see	agree	here	shut

- Keresd ki a megadott szavakat a Tanulószótárból, nézd meg a kiejtésüket is, majd csoportosítsd a bennük található magánhangzók kiejtése alapján!

caught owe coal own sore brow door now paw found

sort	go	how

- Csoportosítsd a szavakat a bennük található magánhangzók szerint!

ill will wheel field bean filled bin ski feel week

[ɪ]	[i:]
sit	see

típust, attól függően, hogy a szótár mit támogat: az idegen nyelv megértését, vagy az idegen nyelven való megnyilatkozást.

- Jelöld a következő szavakban a főhangsúlyt és a mellékhangsúlyt! Használd a szótárad! (Figyelem, a jelölés a hangsúlyos szótag *előtt* található!)

information	,infor'mation
inconvenient	
preposition	
vegetarian	
tangerine	
accidentally	

Az angol nyelvben sok két szótagú ige írásképe azonos annak főnévi alakjával, de a kiejtés különbözik, mivel a hangsúly más szótagra esik, ami a magánhangzók kiejtését is befolyásolja. Ennek a fontos ismeretnek gyakorlatban történő alkalmazására is lássunk példákat:

- Húzd alá a hangsúlyos szótagot a vastagon szedett szavakban!

She moved to Liverpool intending to *produce* a third book.

This shop sells only fresh local *produce*.

Do you have a *record* of how much you spend?

Did you remember to *record* that film for me?

- Keresd ki szótáradból a táblázatban megadott szavak kiejtését! Add meg a szavak igei párját, és jelöld a szópárokban a hangsúlyokat úgy, ahogyan ezt az első két párnál látod!

FŐNÉV	IGE	FŐNÉV	IGE
re'sult	re'sult	transport	
'suspect	su'spect	record	
import		permit	
present		transfer	

## Morfológia (alaktan)

A szótárhasználó négyféle grammatikai információt várhat el a szótártól. A szótár először is megadja a szavak analóg képzési formájától eltérő alakokat (inflexió, ragozás); közli a szófajjal kapcsolatos információkat; megadja a szó szintaxisát érintő információkat (tárgyas vagy tárgyatlan ige stb.); végül példamondatok segítségével explicit módon is közöl grammatikai információkat. Mivel a *Tanulószótár* célközön-

sége a magyar „felhasználó”, ezért a nyelvtani információk, a szófajok nevei magyar nyelvűek (pl. fn, mn). Abban az esetben, ha a szó több szófajú, a címszavak külön szócikkbe kerülnek, és felsőindexbe tett arab számmal vannak elkülönítve<sup>9</sup>.

- A bal oldali oszlopban nyelvtani rövidítéseket látsz. Írd a rövidítések mellé jelentésüket!

rövidítés	jelentése
<i>előlj</i>	
<i>ksz</i>	
<i>nu</i>	
<i>mn</i>	
<i>msz</i>	

*Szófajra* vonatkozó egyéb szókincsfejlesztő feladatok is készíthetők:

Ha az **active** szót hallod, elsőként a melléknévi „*aktív, tevékeny, lelkes*” jelentés jut eszedbe, azonban a szó főnévként is használatos. Szótárad segítségével nézz utána annak, hogy a következő szavak milyen egyéb szófajban használatosak! A feladat segítségével bővítheted szókincsed, és sok új jelentést tanulhatsz meg a már ismert jelentések mellett.

főnév	ige	melléknév	határozószó	előjárószó
		active		
up				
	chill			

*Rendhagyó alakokról* már korábban is esett szó, hiszen a rendhagyó igékre, főnevekre vonatkozó információkat mindig nehezebb megtalálni. Érdemes a problémára több helyen és több nézőpontból kitérni. Lássunk egy példát a rendhagyó igékre:

- Keresd ki az alábbi rendhagyó igék megfelelő alakjait!

Infinitive	Simple Past	Past Participle
arise		
broadcast		
creep		
forbid		

*Rendhagyó alakok* esetében külön ki kell térnünk a főnevekre:

<sup>9</sup>Erről később a **Jelentések és ekvivalencia** részben bővebben olvashatunk.

- Add meg a mondatok után a főnevek egyes számát!

Two **loaves** of bread, please.

They proved scientifically that such **phenomena** exist.

It was hot and there were **cacti** everywhere!

These words in **parentheses** should be deleted.

There are many **species** of dogs.

-----  
 -----  
 -----  
 -----  
 -----

A *Tanulósztár* segítségével a diákok bővíthetik szókincsüket. Amikor megtanítunk egy új szót, akkor érdemes az adott szóhoz kapcsolódó többi szót is megemlíteni, illetve biztatni a nyelvtanulókat, hogy nézzenek utána ezeknek a szavaknak. Feladatokat is adhatunk erre:

- A kiválasztott szó legyen a **sad**. Ehhez a szóhoz kapcsolódik három, a 'sad' melléknévből képzett másik szó, amit a következő mondatokba kell behelyettesíteni!

The children were all very **sad** when the holidays ended.

There was great ..... throughout the country when the king died.

....., they lost nearly everything in the fire.

It ..... me to see young people wasting their time and talents.

## Szintaxis (mondattan)

A szófaj és az inflexió tárgyalása után a szintaxisról is szót kell ejtenünk, lássunk pár példát ebből a részből is. Fontos, hogy a szótár anélkül próbáljon meg minden információt megadni a nyelvtanulónak, hogy annak egyéb nyelvtankönyvekhez kelljen fordulnia. A szócikkekben gyakran rövidítések, kódok jelölik a nyelvtani információkat, ezt követően a szócikkekben található példamondatok illusztrálni fogják a helyes használatot. Erre azért van szükség, hogy a tanulók lássák, milyen módon tudják a címszavakat nyelvtanilag helyesen mondatba illeszteni. Meg kell azonban azt is említenünk, hogy nyelvtannal kapcsolatos információk nemcsak a szócikkekben, hanem a szótárban elszórva is előfordulnak *nyelvtani információs ablakok* formájában (vö. P. Márkus–M. Pintér 2014).

A *Tanulósztárban* számos nyelvtani információs ablakot találhatunk (a *magyar–angol* részben), ahol az adott nyelvi szintre kidolgozott magyar nyelvű nyelvtani összefoglalót olvashatnak a nyelvtanulók. Feladatokat tehát mindkét típusra érdemes készíteni, így a nyelvtani ablakokban és a szócikkekben található információkat is tudatosan fogják használni a nyelvtanulók.

- Gyűjtőnevek (Jelölése a szótárban: [+ sing/pl v] / <+ esz/tsz ige>)

Ezek olyan főnevek, amelyek alakilag egyes számúak, s aszerint vonzanak egyes vagy többes számú igét, hogy mint egységre vagy az öt alkotó egyedekre gondolunk-e.

Hozz példákat gyűjtőnevekre, és foglalld mondatba őket! Megoldásaidat ellenőrizheted, ha felkeresed az idevonatkozó nyelvtani információs ablakot.

szó	példamondat
family	The family is/are...

- A szenvedő szerkezet

A szenvedő szerkezetet a magyarban ritkán használják. Az angolban viszont rendkívül gyakori és fontos, amikor nem tudjuk, hogy pontosan ki cselekszik. Képzése: a 'be' megfelelő alakja + a 'past participle' (befejezett melléknévi igenév, azaz a 3. szótári alak).

Fordítsd le a következő mondatokat! Megoldásaidat ellenőrizheted, ha megkeresed az idevonatkozó nyelvtani információs ablakot.

*A könyvet holnap el fogják küldeni.* \_\_\_\_\_

*A levelet tegnap megírták.* \_\_\_\_\_

- Megszámlálható vagy megszámlálhatatlan? Csoportosítsd szótárad segítségével a főneveket!

coat	rabbit	petrol	food	husband	furniture
------	--------	--------	------	---------	-----------

mindig [C] \_\_\_\_\_

mindig [U] \_\_\_\_\_

[C] vagy [U] \_\_\_\_\_

- Egészítsd ki a mondatokat a helyes vonzattal! Használd a szótárad!

Right, we're ready \_\_\_\_\_ go.

Are you afraid \_\_\_\_\_ spiders?

She is always boasting \_\_\_\_\_ her new house.

I dreamt \_\_\_\_\_ you last night.

If you subtract 5 \_\_\_\_\_ 9, you get 4.

- Hogyan használjuk a mellékneveket? Jelzőként vagy utó-jelzőként (a szerkezetben neki fölérendelt tag előtt vagy után)? A megadott melléknévvel alkoss nyelvtanilag helyes mondatokat! Nem biztos, hogy a két lehetőség közül minden esetben csak az egyik helyes.

<b>alone</b>	She was _____ that evening.
	I saw an _____ woman.
<b>afraid</b>	John is an _____ man.
	He was _____.
<b>asleep</b>	He read for an hour and then fell _____.
	Do not disturb an _____ baby.

## Jelentések és ekvivalencia

A *Tanulósztárban* a szócikken belüli jelentések arab számokkal vannak elkülönítve. Abban az esetben, ha egy címszó több szófajú, akkor azok külön szócikkbe kerülnek és felső indexbe tett arab számok jelölik a sorrendet.

Bár a *Tanulósztár* szócikkeinek szerkezete a célcsoport igényeinek megfelelően lett kialakítva, mégis figyelmet kell fordítanunk ebben a tanulási szakaszban is a jelentések pontos megtalálására és a szócikkekben történő megfelelő eligazodásra, tehát ezeket a készségeket be kell gyakoroltatni.

- A külön szófajba tartozó címszavakat mindig külön szócikkben, felső indexbe tett arab számmal megkülönböztetve fogod megtalálni a tanulósztárban. A következő mondatok után jelöld, hogy a kiemelt szót melyik szócikkben találtad meg (add meg az indexszámot is!).

I am **aching** all over.

ache \_\_\_\_\_

I have an **ache** in my stomach

ache \_\_\_\_\_

I read an **interview** with the president yesterday.

interview \_\_\_\_\_

Who's the most famous person you've ever **interviewed** on TV?

interview \_\_\_\_\_

Abban az esetben, ha többjelentésű a szó, a különböző jelentéseket, illetve megfelelőket (ekvivalenseket) kék színű jelentésszámok választják el. A megfelelőket gyakran a stílusra (formális, bizalmas), regionális változatokra (amerikai, brit) és szaknyelvi besorolásra (informatika, növénytan) vonatkozó rövidítések segítenek elkülöníteni. Ezen túl is fontosak lehetnek, hiszen informálnak arról is, hogy az adott megfelelő (jelentés) milyen szempontból van korlátozva vagy minősítve. Mindezek mellett a *Tanulósztár* nagyon gyakran zárójelbe tett irányítószavakat alkalmaz azért, hogy a helyes jelentés egyszerűen és gyorsan megtalálható lehessen. Lássunk néhány erre kidolgozott példát:

- Milyen szöveggörnyezetben, szituációkban használhatjuk a következő szavakat? Egészítsd ki a táblázatot tanulószótárad segítségével!

címszó	1. irányítószó	jelentés	2. irányítószó	jelentés
<sup>2</sup> Spanish	<i>személy</i>	spanyol	<i>nyelv</i>	spanyol
<sup>1</sup> bootleg				
coincide				
earn				
invest				

Többjelentésű szavak esetében a tanulószótárakban a jelentések gyakorisági sorrendbe vannak rendezve, amely rendezés általában megfelel az általános jelentéstől a speciális jelentésekig történő haladásnak (ha a jelentések között nem lehet gyakorisági különbséget tenni, akkor az általános → speciális jelentés irányába jut érvényre).

- A táblázat második oszlopát töltsd ki a *Tanulószótár* szócikkeiben található jelentéssorrend alapján! Add meg, hogy a mondatban szereplő vastagon szedett szó hányadikként és milyen jelentésben szerepel az érintett szócikkben!

példamondat	jelentésszám / jelentés
<i>Light is showing under the door.</i>	
<i>Crumble the cheese over the soup.</i>	
<i>It's a long run from Budapest to London.</i>	
<i>She dries her hair in the sun.</i>	

## Frazeológia

Minden nyelvváltozat (a standard, az egyéb földrajzi nyelvjárások vagy a regiszterek) bővelkednek idiomatikus kifejezésekben, állandósult szókapcsolatokban, közmondásokban, amelyek szótározása két okból is szükséges. Egyrészt azért, mert a szótár nyelvelírást végez, így nem hagyhatja ki anyagából a többszavas lexikai egységeket sem, hiszen ezek éppúgy a köznyelv részét képezik, mint az egy elemből álló lexémák. Másrészt pedig, ezek az állandósult szókapcsolatok bemutatják, hogy a szavak és jelentéseik miként viselkednek az élő nyelvben (Magay 2004). A szótárhasználó nyelvi kompetenciáját fejlesztheti, szókincsét gazdagíthatja segítségükkel. Mivel állandósult szókapcsolatokról beszélünk, a legtöbb idetartozó kifejezést, nyelvi egységet szó szerint kell megtanulni (nem lehet csak egyik vagy másik részüket ismerni), a szótáraknak pedig segíteniük kell ebben a nyelvtanulókat (P. Márkus–M. Pintér 2014). A *Tanulószótár*ban is szükségét láttuk a korosztályhoz kapcsolódó és számukra is fontos állandósult szókapcsolatok felvételének.

*Idiómákon* azokat az állandósult szókapcsolatokat értjük, amelyekben az egyes szavak jelentése nem tükrözi az adott lexikai egység értelmét (a részek jelentésének összege nem egyenlő az egész jelentésével). Például az angol *let the cat out of bag* ('titkot



kikotyog, eljár a szája’). Némely esetben lehetőség van szinonimák használatára, mint például a *carry/take coals to Newcastle* (’Dunába vizet hord’) kifejezésben (P. Márkus 2009). A *Tanulósztárban* az idiómák minden esetben a szócikk végén, rombusszal bevezetve vannak felsorolva.

A *közmondások* olyan hosszabb egységek (egész mondatok, a legkötöttebb frazeológiai egységek), ahol nincs lehetőség sem lexikai, sem grammatikai variabilitásra. Népi bölcsességeket, illetve általános igazságokat tartalmaznak, miközben értelmük általában az egyes szavak jelentéséből is könnyen kiolvasható. Lássunk egy példát: *Every cloud has a silver lining* (’Minden rosszban van valami jó’) (P. Márkus 2009). A *Tanulósztárban* a közmondások is minden esetben a szócikk végén, szintén rombusszal bevezetve vannak felsorolva.

A fentiek mellett a *Gyereksztárban* található még *vonzatos igék* (*phrasal verbs*) is, amelyek használata az angol nyelvben nagyon gyakori. Ugyanazon igének akár több vonzata is lehet, amelyek módosítják, sőt teljesen megváltoztathatják annak eredeti jelentését. Általában az igéknek kikövetkeztethető (*run + away = fut + el => elfut*) és idiomatikus (*run + over = fut + át => elüt, elgázol*) jelentése is van, így tehát az idiomatikus jelentésekre a lexikográfusnak különösen figyelni kell. A vonzatos igék legtöbbször az igei szócikkek végén, ábécérendben vannak felsorolva (Magay 2004: 66–68, Atkins–Rundell 2008: 224, 493). A *Tanulósztár* a könnyebb és gyorsabb hozzáférhetőség érdekében szövegdoboz segítségével emeli ki a vonzatos igéket.

- Egészítsd ki az alábbi idiómákat, és add meg jelentésüket is! Segítségül vastagon szedve találod azokat a szavakat, amelyek alatt megtalálhatóak.
- the **apple** of one’s \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_ like a **glove** \_\_\_\_\_
- have sg on the **tip** of one’s \_\_\_\_\_
- be \_\_\_\_\_ the **weather** \_\_\_\_\_

Az idiómák esetében a kulcsszó ismerete nagyon fontos, hiszen a szókapcsolat a benne található szavak egyike alatt lesz megtalálható. A kulcsszó legtöbbször a szókapcsolatban található első főnév. Ha nincs a szókapcsolatban főnév, akkor az első ige (kivétel a szabály alól a létige és a leggyakoribb angol igék, pl. *have, take*), ha ige sincs, akkor az első melléknév vagy határozószó, esetleg névmás alatt található a keresett kifejezés.

- Milyen idiómákat találsz a következő szócikkek alatt a *Tanulósztárban*?

szócikk	angol idióma	magyar megfelelő
anger <fn>		
<sup>1</sup> hope <fn>		
monkey <fn>		

- Vonzatos igék – Egészítsd ki a mondatokat!

Our car broke \_\_\_\_\_ so we had to go by bus.

Do \_\_\_\_\_ your jacket before you leave. It's cold outside.

I will fill \_\_\_\_\_ the tank with oil.

Hurry \_\_\_\_\_ ! We're going to be late.

- Párosítsd össze a vonzatos igéket a jelentésükkel!

<b>argue sy into doing sg</b>		megúszik vmit
<b>chance (up)on sg</b>		elhelyez; elszállásol vkit
<b>dig in</b>		elszökik; elmenekül vhonnan
<b>get away from swhere</b>		véletlenül rábukkan vmire
<b>get away with sg</b>		rábeszél vkit vmi megtételére
<b>fix sy up</b>		( <i>ételnek</i> ) nekiesik

- Alakítsd át a mondatokat úgy, hogy a vastagon szedett részt névmással helyettesítsd!

I'm going to take off **my shirt**.

→ I'm going to take *it* off.

Can you pick up **that magazine**?

→ \_\_\_\_\_

Why don't you give away **your old clothes** to charity?

→ \_\_\_\_\_

## Kulturális információs ablakok és tematikus rajzok

A *Tanulósztár* a szócikkeken túl kifejezetten az idegen nyelvet tanuló diákok számára tartalmaz hasznos elemeket. A *tematikus rajzok* (pl. az íróasztal, a fürdőszoba, a Brit-szigetek) azokat a témákat szemléltetik, amelyek a célcsoport életkorának, ismereteinek megfelelnek. A *kulturális információs ablakok* (pl. Cotswolds, Fish and chips, Fleet Street, Ploughman's lunch, Uncle Sam) országismereti, földrajzi, kultúrtörténeti és egyéb ismereteket közvetítenek. Ezek segítségével a gyerekek megismerik az adott nyelven beszélő emberek életét, szokásait, kultúráját, történelmét, valamint a nyelvterület növény- és állatvilágát (Mozsárné Magay – P. Márkus szerk. 2017).

Az idegen nyelv tanulása során nagyon fontos, hogy a nyelvtanulók az idegen nyelvi kultúra színes palettájáról minél többet megismerjenek. Kulturális kompetenciájuk ezen ismeretek segítségével fejleszthető (ennek órákon történő hasznosságáról bővebben lásd P. Márkus 2017). Mindezen ismeretek kiaknázására irányuló feladatokból is lássunk példákat:

## Kulturális információs ablakok

- Csoportosítsd a következő kultúrspecifikus szavakat!

the Globe; Harrods; the City; charity shop; Christmas pudding;  
Santa Claus; Shepherd's pie; Hyde Park; Greenwich; Foyles;  
fish and chips; the Lake District; Uncle Sam

helyek	személyek	ételek	boltok

## Tematikus rajzok

- CLASSROOM

A tanteremben sok dolog található, de tudod angolul is a nevüket? Teszteld tudásod! Miután kitöltötted a feladatot, ellenőrizd megoldásaidat!



*Függelék:* A szótáron kívül eső információkat is érdemes tanulmányozni, hiszen itt is rengeteg ismeret vár felfedezésre!

- Egészítsd ki a földrajzi nevekkel kapcsolatos táblázatot! Megoldásaidat ellenőrizheted, ha felkeresed szótárad függelékét.

Name	Név	Adjective/Noun	Melléknév/Főnév
	Szerbia		
Austria			
			török
	Belgium		
		Brazilian	

- A mértékegységek kultúránkként, országonként különbözhetnek, ezért a különbségek ismerete a nyelvtanulás során rendkívül fontos. Tisztában kell lennünk a mértékegységek átváltásával! Egészítsd ki a hiányzó számokat, segítségül használd szótárad függelékét!

#### Úrmértékek (Brit űrmértékek)

1 pint = \_\_\_\_\_ liter  
 1 quart = 2 pints = \_\_\_\_\_ liter  
 1 gallon = 4 quarts = \_\_\_\_\_ liter

#### Úrmértékek (Amerikai űrmértékek)

1 pint = \_\_\_\_\_ liter  
 1 quart = 2 pints = \_\_\_\_\_ liter  
 1 gallon = 4 quarts = \_\_\_\_\_ liter

## Összegzés

A *Tanulószótár*hoz készült munkafüzetből válogatott és bemutatott példák jól szemléltetik, hogy az eredményes szótárhasználathoz szükséges készség kialakítása mennyire összetett, egymásra épülő tudást és ismeretet kíván meg. A munkafüzet összeállításakor a célcsoport igényeit szem előtt tartva igyekeztünk minden területet alaposan kidolgozni, a mikrostruktúrán keresztül a makro- és a megastruktúrát érintve a mezosztuktúrát is részletezni. Napjainkban nagyon fontos elvárás a szótárak gyors és egyszerű használata, és a szótárak szerkesztői igyekeznek is ezeket az igényeket és követelményeket kielégíteni, azonban a szótárhasználati feladatminták jól szemléltetik, hogy az ismeretanyagot tekintve nagyon sok szemszögből kell a szótárak használatát gyakoroltatni. Jelen tanulmányban közölt feladatminták tehát nem a kész kiadványból lettek válogatva, csak rövid példák arra nézve, hogy milyen feladattípusokat tartalmaz majd a tervek szerint 2019 őszén megjelölő szótárhasználati munkafüzet.

A *Tanulósztár* illeszkedik a Grimm-szótárak két címszavas sorozatába, így a *Tanulósztár* a Grimm-szótárak között megjelent *Gyereksztár* következő „lépcsőjének” tekinthető (formailag és szerkezetileg). Tanulmánysorozatomban következő részeként a szótárhasználati munkafüzetek gyakorlati hasznát, a magyarországi diákok szótárhasználati készségét és az eredményeket fogom bemutatni.

---

## SZÓTÁRAK

- Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin (2017, szerk.): *Angol–magyar magyar–angol gyereksztár*. Maxim Kiadó, Szeged.
- Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin (2017, szerk.): *Angol–magyar magyar–angol tanulósztár*. Maxim Kiadó, Szeged.

---

## IRODALOM

- Atkins, Sue B. T. – Rundell, Michael (2008): *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press, New York.
- Béjoint, Henri (2010): *The Lexicography of English: From origins to present*. Oxford: Oxford University Press.
- Braasch, Anna (2012): Magay Tamás az európai lexikográfusok között. In: Pintér Tibor – Pödör Dóra – P. Márkus Katalin (szerk.): *Szavak pásztora: Írások Magay Tamás tiszteletére*. Szeged: Grimm Könyvkiadó. 334–344.
- Hanks, Patrick (2006): Lexicography: Overview. In: Brown, Keith (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Elsevier, Boston, 113–128.
- Magay Tamás (2000): Teaching Lexicography. In: Heid, Ulrich – Evert, Stefan – Lehmann, Egbert – Rohrer, Christian (eds.) *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress, EURALEX 2000*. Universität Stuttgart, Stuttgart, 443–451.
- Magay Tamás (2004) Szó, ami szó. In: Fóris Ágota – Pálfy Miklós (szerk.) *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 53–71.
- Márkus Katalin – Szöllősy Éva (2006): Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay Tamás (szerk.) *Szótárak és használóik. Lexikográfiai füzetek 2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 95–116.
- Nemzeti alaptanterv*, 2012.
- Nemzeti alaptanterv tervezete*, 2018.
- P. Márkus Katalin (2009, szerk.): *Anglicizmusok*. Szeged: Grimm Kiadó.
- P. Márkus Katalin (2014): Szükség van gyereksztárra? Miért? In: Márkus Éva – Trentinné Benkő Éva (szerk.) *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferenciaelőadások és háttér tanulmányok*. ELTE, Budapest, 349–355.
- P. Márkus Katalin (2016): Miért hasznosak a gyereksztárak? *Gyermeknevelés*, 4/1., 222–225.

- P. Márkus Katalin (2017): A kulturális kompetencia fejlesztése nyelvvórán. In: Márkus Éva – M. Pintér Tibor – Trentinné Benkő Éva (szerk.) *Jó gyakorlatok a korai idegen nyelvi fejlesztésben és pedagógusképzésben*. ELTE TÓK, Budapest, 196–206.
- P. Márkus Katalin (2018): Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban. *Gyermeknevelés*, 6/3., 123–134.
- P. Márkus Katalin – M. Pintér Tibor (2014): Szótárak és használóik – az angol–magyar, magyar–angol lexikográfia módszertani alapjai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 16/4., 125–161.
- Sárosdy Judit – Farczádi Bencze Tamás – Poór Zoltán – Vadnay Marianna (2006): *Applied Linguistics I for BA Students in English*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.
- Sevensén, Bo (2009): *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press.

BARTHA REGINA

## Így vitázunk mi: a Jugend debattiert international projekt és az idegen nyelven történő vitázás

**This is how we debate: Project Jugend debattiert international and debating in foreign languages**

Although debating is an inevitable part of our daily routine, it only rarely comes up in an educational context. There is nonetheless a great deal of research and literature that attaches considerable importance to structured debate, as this encourages not only critical thinking and the conscious use of information but the development of personality as well. Among other things, the development of these areas is the main goal of the project Jugend debattiert international, which also contributes to the development of foreign language competences, since the official language of this project is German, the incorporation of structured debate into the education-system could have considerable advantages for the promotion of foreign language competences. This article deals with the possible positive outcomes of incorporating structured debate into everyday foreign language classes and presents structured debate as a possible pedagogical method. Moreover, the introduction and description of the project Jugend debattiert international and additional practice-oriented examples aim for an inspirational and ideas-promoting effect, so that more and more people consider structured debate as a valid part of everyday foreign language classes.

*Keywords:* classroom debate, foreign language teaching, arguing, speaking, debating competition Jugend debattiert international

### Bevezetés

Nyelvtanítás közben valószínűleg sokunk találkozott már azzal a jelenséggel, hogy a tanulók nem mernek megszólalni a tanult idegen nyelven, sokszor igaz ez ráadásul akkor is, ha az egyéb részkompetenciák területén egyébként jó eredményeket mutatnak. Az idegennyelv-oktatás elsődleges célja ma már mindeközben a kommunikatív nyelvi kompetenciák kialakítása, fontos, hogy mind írásban, mind pedig szóban cselekvőképessé tegyék a diákokat a tanult nyelven. Mindez azonban nem mindig egyszerű, hiszen a tanórák az esetek nagy többségében nem anyanyelvi környezetben zajlanak, a szimulált dialógusok, képleírások stb. egy része mesterséges, feladatjellegű gyakorlattá válik. Egy kicsit más a helyzet akkor, amikor már egyéni témakifejtésre, esetleg szóbeli érvelésre kerül a sor, hiszen ezekben az esetekben a tanulók javarészt saját véleményüket mondhatják el. Szinttől függetlenül felmerülhet azonban az a kérdés, miképpen lehet elérni, hogy a tanulók ne féljenek az idegen nyelven történő beszédől, illetve hogyan lehet e készségüket minél változatosabban fejleszteni.

A kérdésre egy lehetséges válasz, és az idegen nyelven történő beszédképesség fejlesztésének egy hatékony és sok esetben nagyon szórakoztató módja a vitázás, különösképpen a csoportos vita a tanórákon. Ráadásul a vitázás gyakorlása azonkívül, hogy fontos idegen nyelvi kompetenciákat fejleszt, megfelelő tervezés és megvalósítás mellett alkalmas lehet számos más pedagógiai cél elérésére is.

A következőkben tehát a vitázás és a nyelvoktatás kapcsolatával kívánok részletesebben foglalkozni. Szeretném többek között röviden ismertetni, mely kompetenciák fejlesztésére lehet alkalmas a vitázás módszere, hogy ezáltal is bizonyítsam alkalmazásának jelentőségét. Ezen írás kiindulópontját a német nyelvű *Jugend debattiert international* (Vitázik a világ ifjúsága) projekt, illetve többfordulós vitaverseny adja, mely 12 országban kerül megrendezésre, köztük hazánkban is. A projekt igen széles és kidolgozott módszertani eszköztárral rendelkezik, mellyel arra hivatott, hogy segítse a németül tanuló középiskolásokat a német nyelven történő vitázás alapjainak elsajátításában. Szeretném bemutatni ezt a projektet és az általa kínált lehetőségeket, illetve további gyakorlati példák segítségével szeretnék inspirációval szolgálni, és amellet érvelni, hogy érdemes lehet beépíteni a vitázás gyakorlatát különböző játékos módokon is a nyelvórákba.

## Miért vitázzunk?

A mindennapi életben számos olyan szituációba kerülünk, mikor meg kell védenünk saját álláspontunkat, össze kell ütköztetnünk véleményünket másokéval, vitáznunk vagy éppen vitatkoznunk kell. Ezek természetesen nem szervezett vagy előre megtervezett viták, sokkal inkább különböző spontán élethelyzetek eredményei. Habár a vita és a vitatkozás ennyire mindennapi életünk része, iskolai keretek között, szervezett formában mégis ritkábban találkozhatunk vele, holott a fejlett vitakultúra kialakulásához elengedhetetlen lenne.

A vita és a vitázás fogalmát szigorúan el kell különíteni a vitatkozástól és a veszekedéstől. Ez utóbbi kettő általában azt sugallja, hogy a vitatkozó felek érzelmeik és indulataik bevonásával mérkőznek meg egymással. Ezzel ellentétben a vita racionális és alátámasztott érveken alapul, konstruktív gondolkodási forma, melyben a vitázó felek megpróbálják elfogadni és megismerni egymás álláspontját (Szivák 2010: 9). A vita nem feltétlen és nem minden esetben vezet azonban konszenzushoz, az is lehet a kétoldalú közös érvelés eredménye, hogy a vitapartnerek elfogadják, hogy létezhetnek az általuk képviselttől eltérő álláspontok, melyek azonban ugyanúgy alátámaszthatók, ilyen helyzetekben a vitázó felek megtanulják, hogy a saját álláspontjuk is vitatható (Zentai 2006: 95). Habár kiemeltem a racionális szót, mégsem szabad elfelejteni, hogy a vita interperszonális és társadalmi jelenség, így sok esetben – főleg amennyiben a felek saját meggyőződésüket képviselik – igen is helyet kapnak a témával kapcsolatos személyes érzések, értékek és vélekedések, ám egy valódi vita esetében ezek nem eredményeznek agresszív vitatkozást (Szivák 2010: 13 és Zentai 2006: 96).

A vita nemcsak általános jelenségként, illetve tudományos körökben értelmezhető, hanem olyan pedagógiai módszerként is külön figyelmet érdemel, mely számos kompetencia fejlődését segíti elő. A vita mint módszer mindenekelőtt fejleszti a tanulók kommunikációs készségeit és kiállását, legyen szó akár az anyanyelven, akár idegen



nyelven történő gyakorlásáról. A vita pozitív hatásai azonban jóval túlnyúlnak ezen, alkalmazása magában foglalja a tanulók aktív állampolgárságra való nevelését, mivel a konstruktív vita és a fejlett vitakultúra a demokrácia alapja, az asszertív vitakészség pedig a demokratikus polgár fő ismérve jó esetben. Mindezekon kívül a vita mint oktatási módszer fejleszti a kooperációs készséget és a toleranciát, hiszen vita, sőt már érvgyűjtés közben megismernek a tanulók más-más nézőpontokat, megtanulják elfogadni és belátni ezek létjogosultságát. E folyamatok közben fejlődik a reflektív és kritikus gondolkodás, illetve a forráshasználat, érvgyűjtés közben a diákok megtanulják, hogyan keressenek rá információkra, majd miképpen rendszerezék, kezeljék és dolgozzák fel azokat (Szivák 2010: 21), hogyan támasszák alá érveiket, és mi alapján ismerjék fel a hibás érvelést és az érvelési hibákat. Azt gondolom, ezek napjainkban különösen fontos készségek, hiszen elengedhetetlen lenne, hogy a diákok megtanuljanak bánni azzal a rengeteg, sokszor nem feltétlenül megbízható információt, ami körülveszi őket, és képesek legyenek ezek alapján saját, megalapozott és differenciált véleményt alkotni, érvelés és vitázás közben pedig pont ezt tanulhatják meg.

Az idegen nyelven történő vitázás a hazai szakirodalomban kevésbé gyakran tárgyalt témának számít, mint a magyar nyelven való vitázás, pedig alkalmazásával nem csak az említett pedagógiai és nevelési célok valósulhatnak meg, hiszen az idegen nyelven történő vitázás elősegíti a célnyelvhez kapcsolódó képességek, készségek és attitűdök fejlődését is. Egy érdekes vitatéma idegen nyelvi helyzetben is motiválóan hat, ezzel elősegítve, hogy a beszéd terén gátlásosabb tanulók is hozzászóljanak a témához, illetve hogy gondolataik megfelelő kifejezése érdekében akár bővítsék is szóinciküket (Szivák 2010: 20). Továbbá jó lehetőséget teremt a vita azoknak a szófordulatoknak a megtanulására és begyakorlására, melyek később bármilyen olyan helyzetben alkalmazhatóak, ahol a tanuló ki szeretné fejteni véleményét. Nem elhanyagolható szempont, hogy a vita segíthet annak a problémának a megoldásában is, hogy a diákok sokszor nem vagy nem eléggé figyelnek egymásra a tanórákon, a vita közben ezzel szemben elengedhetetlen az értő figyelem és a jegyzetelés, hogy utána megfelelően tudjanak reagálni az elhangzottakra (Hunya 2002: 90).

Ahhoz, hogy érdemi vita alakulhasson ki, és ez hozzájáruljon a különböző kompetenciaterületek fejlődéséhez, meg kell teremteni a vita lebonyolításának feltételeit. Egy formális vita számos formában megvalósulhat, különböző vitaformátumok és módszerek közül választhatunk, figyelembe véve az éppen megvalósítandó tanítási és tanulási célokat (bővebben lásd Aczél 2017: 140–145 és Szivák 2014: 50–56). A vitaformátum kiválasztásán túl fontos tisztázni a vitázás szabályait, hogy olyan disputa alakulhasson ki, amelyben a felek valóban odafigyelnek egymásra, reagálnak az elhangzottakra, eltérő álláspontokat képviselnek, nyitottak és őszinték, illetve tiszteletben tartják egymás véleményét (Dillon 1994: 10–12, idézi: Falus 2003: 273). Mindezekhez a tanulókat fel kell készíteni a vitára, magát a vitát elő kell készíteni, illetve utána megfelelően le is kell bonyolítani, vezetni, moderálni kell (Falus 2003: 273).

A megfelelően előkészített és lebonyolított vita tehát számos olyan kompetenciát fejleszthet, melyek egyébként fejlesztendő területekként jelennek meg mind a Nemzeti alaptantervben és a kerettantervekben, mind pedig a Közös Európai Referenciakeretben. Ami talán ennél is fontosabb, hogy mindezen kompetenciák ma már elengedhe-

tetlenség az életben való boldoguláshoz, ráadásul fejlesztésükkel nagyban hozzájárulhatunk a diákok személyiségfejlődéséhez is. Érdemes tehát foglalkozni azzal, hogyan valósulhatnak meg a vitázás alapfeltételei a gyakorlatban, és milyen módon vehető be a vita a tanórán.

## A Jugend debattiert international projekt

Az idegen nyelven történő vitázás jelentőségét és lehetőségeit számomra első ízben a *Jugend debattiert international* projekt mutatta meg. Abban a szerencsés helyzetben vagyok, hogy nemcsak mint tanár, pontosabban tanárjelölt ismerhettem meg a projektet, hanem több évvel ezelőtt magam is részt vettem benne diákként, így gyakorlatilag mind a két perspektívából láttam, illetve látom, milyen hatással van a vitázás aktív gyakorlása a személyiségre és a nyelvtanulás folyamataira. A következő részben szeretném bemutatni a vitázás gyakorlatát az említett projekt keretein belül, illetve – kapcsolódva az előzőekhez – szeretném ismertetni, ez a projekt milyen célokat tűz ki maga elé, és milyen lehetőségeket kínál ezek megvalósításához.

A *Jugend debattiert* név alatt futó projektek alapvetően több részre bonthatók szét: van a versenynek egy német változata, egy nemzetközi, melyen közép- és kelet-európai országok iskolái vesznek részt, illetve vannak még különálló *Jugend debattiert* projektek a világ más tájain is (pl. Kína, Egyiptom stb.). Jelen esetben a nemzetközi változat, a *Jugend debattiert international* releváns számunkra, mivel Magyarország is egyike a projektben részt vevő 12 országnak. A számos külföldi és hazai szponzor<sup>1</sup> által támogatott projekt célközönségét a németül tanuló középiskolások jelentik, elsősorban azok, akik olyan iskolába járnak, mely a *Jugend debattiert international* projektiskolája, Magyarországon jelenleg 16 ilyen intézmény van. A projekt összhangban a vitamódszer kínálta lehetőségekkel négy nagy célt tűz ki maga elé: fejleszteni kívánja a középiskolás tanulók nyelvtudását, elősegíti az állampolgári ismeretek elsajátítását, hozzájárul a személyiségfejlődéshez és ösztönzően hat az egyéni véleményalkotásra.

Említettem, hogy a vita megvalósulásának alapfeltétele, hogy lefektessünk szabályokat, amikhez igazodni lehet. A különböző vitaversenyek esetében ezek a szabályok adottak, hiszen minden ilyen típusú vetélkedőhöz saját keretek tartoznak. Nincs ez másképpen a *Jugend debattiert* esetében sem, melynek kitalálói ráadásul úgy alkották meg ezt a szabályrendszert, hogy a segítségével megvalósuló vita a leginkább alkalmas legyen arra, hogy a középiskolás korosztály megismerje és megtanulja a vitázás fortélyait. A *Jugend debattiert* vita alapját egy eldöntendő kérdés (*Soll-Frage*) adja (pl. Betiltsák-e a mobiltelefonokat az iskolákban? vagy Betiltsák-e a szélsőséges pártokat?). Ezek a kérdések mindig relevánsak és aktuálisak, támájukat tekintve számos területet érinthetnek, úgymint: iskola, emberi jogok, környezetvédelem, Európa stb. A kérdéseket úgy állítják össze, hogy azok az egyes fordulókban folyamatosan nehezedjenek, így eljutva a könnyebb, kevesebb háttértudást igénylő kérdésektől az igazán bonyolultakig. Erre azért is van szükség, mert ez a vitaverseny számos fordulóból áll, a helyi iskolai megmérettetéstől kezdve az országos fordulón át egészen a végső

<sup>1</sup> Lásd <https://www.jugend-debattiert.eu/projektlaender/ungarn-magyarorszag/magyar/>

nemzetközi döntőig. Az, aki végül a négy legjobb közé kerül nemzetközi mezőnyben, majdnem egy tucat versenyvítán van már túl.

A vita alapjául szolgáló eldöntendő kérdések egy fennálló helyzet megváltoztatására irányulnak, mely változásnak a mibenlétet a pro oldalon vitázó felek határozzák meg. Fontos a többes szám, hiszen a *Jugend debattiert* vitaformátumnak megfelelően egyszerre mindig négy személy vitázik, kettő a pro oldalon (*Pro-1* és *Pro-2*), akik a fennálló helyzet változása mellett érvelnek, illetve kettő a kontra oldalon (*Contra-1* és *Contra-2*), akik pedig a status quo képviselői, és így a pro oldal javaslatával szemben foglalnak állást. A diákok a verseny előtt mindössze 20–25 perccel tudják meg, melyik pozícióban fognak vitázni, így otthon mind a két oldal érveiből fel kell készülniük, ráadásul az is lehetséges, hogy a saját álláspontjukkal ellentétes oldalt kell képviselniük. A felkészülési idő után, ahol a vitázó felek még egyeztetetik taktikájukat, megkezdődik a szigorúan strukturált 24 perces vita.

A vita bevezetőbeszédekkel (*Eröffnungsrunde*) kezdődik, itt minden vitázónak két perc áll a rendelkezésére, hogy ismertesse saját álláspontját. Mivel ez az egész vita legelője, így ekkor fogalmazza meg a pro oldal a javaslatát, melyben mindenki számára világossá teszik, hogyan kívánják megváltoztatni a jelenlegi helyzetet (pl. ha betiltják a telefonokat, erre melyik évben kerül majd sor, milyen típusú iskolákban tiltják be őket, mit takar egyáltalán a tiltás szó, hol fogják őket tárolni, csak a telefonokat tiltják be vagy minden elektronikus eszközt stb.). A beszédek felépítése, különösen a *Pro-1* vitázó esetében, követik a retorika szabályait, és bár leegyszerűsítve, de tartalmazzák egy beszéd legfontosabb elemeit (*exordium*, *narratio*, *propositio*, *argumentatio*, *conclusio*). A kontra oldal ezután kérdéseket tesz fel a megfogalmazott javaslattal kapcsolatban, melyre a *Pro-2* beszélő tud válaszolni. A beszélők sorrendje a vita bevezető részében szigorúan előírt: *Pro-1*, *Contra-1*, *Pro-2*, *Contra-2*. A bevezetőbeszéd és a javaslat tisztázása után kerül sor a „valódi” érvelésre a vita következő 12 percében (*freie Aussprache*), ahol a beszélők sorrendje már nem kötött. Itt a vitázók egymásra reagálva próbálják meg érvekkel alátámasztani saját álláspontjukat. A disputa végül a négy vitázó egy-egyperces záróbeszédével (*Schlussrunde*) fejeződik be, ahol a vitázók röviden összefoglalják az elhangzottakat, és még egyszer megindokolják álláspontjukat. Különleges a *Jugend debattiert* esetében, hogy nincsen olyan személy, aki moderálná a vitát, mindössze egy csengő jelzi a beszélőknek, mikor jár le a rendelkezésre álló idő.

A vita végeztével a részt vevő diákok teljesítményét egy többtagú zsűri értékeli, mely az alábbi szempontok szerint pontozza a beszélőket: szaktudás, kifejezőmód, beszédkészség és meggyőzőerő. Fontos, hogy a nyelvhelyességet nem veszik figyelembe. A zsűri nemcsak pontozza a vitázókat, hogy aztán győztest avasson, hanem szóban is értékeli őket, így a résztvevők mindig kapnak arra vonatkozóan is visszajelzést, mit csináltak különösen jól, és mely területeken lehetne még fejlődniük. Azt gondolom, kétség nem férhet hozzá, hogy minden vitázó profitál a versenyen való részvételből, függetlenül attól, hogy továbbjut-e a következő fordulóba.

Habár a *Jugend debattiert international*, egy vitaverseny, mégis gyakran használtam rá a projekt szót, ami nem véletlen. A *Jugend debattiert* nem csak versenyfordulókból áll, a különböző hazai és külföldi tréningek, workshopok, továbbképzések, tananyagok és módszerek ugyanolyan szerves részét képezik a projektnek, mint ma-

guk a megrendezésre kerülő vetélkedők. Sőt kiemelendő, hogy az iskolai tanárok felkészítése, a nekik átadott módszertani eszköztár, az alumnik által tartott iskolai workshopok és a diákok számára szerkesztett gyakorlófüzet lehetővé teszi, hogy ne csak azok sajátítsák el a vitázás alapjait, és váljanak a projekt részévé, akik ténylegesen továbbjutnak az egyes fordulókba, hanem az osztályterem összes tanulója részesüljön egy kicsit abból, amit ez a nemzetközi vetélkedő kínál. A következő fejezetben arra mutatok példákat, hogy mi minden történik az osztálytermekben és a workshopokon a projekthez kapcsolódva.

## **Készüljünk fel a Jugend debattiert vitára!**

A *Jugend debattiert* versenyre való felkészülés az iskolák nagy részében már novemberben megkezdődik, és azok számára, akik továbbjutnak az egyes fordulókra, akár tavasz végéig is eltart. Ez idő alatt sok különböző módszer és gyakorlat segítségével tökéletesítik a diákok retorikai képességeiket és vitázási készségeiket. A következő fejezetben néhányat szeretnék kiemelni szemléltetésképpen és ötlet gyanánt.

A projektre való felkészülés az iskolákban kezdődik meg az ott tanító, a *Jugend debattiert* pedagógusoknak szóló alaptréningjét elvégzett tanárok által. Emellett lehetőségük van az iskoláknak arra is, hogy meghívjanak volt vitázókat, akik egy kétszer kilencvenperces workshop keretein belül nyújtanak további felkészülési lehetőséget a tanulóknak. Később a projekt során az egyes fordulók előtt is rendeznek további tréningeket, az elődöntő előtt ráadásul Németországban. A tréningek és a workshopok során a vita szabályainak és struktúrájának elsajátítása mellett gyakorolják a tanulók azt is, hogyan lehet meggyőzően érvelni és kiállni. Mivel minden hivatalos tréning kizárólag német nyelven zajlik, sőt a későbbi fordulókban már a nemzetközi közeg is adott, így ezek kiváló lehetőségek a német nyelv gyakorlására a többnyelvűség jegyében.

A *Jugend debattiert* vitában hangsúlyos szerepet kapnak a bevezető beszédek, hiszen azok jelentősen meghatározzák a vita további folyását. Mindeközben kiváló alkalmat biztosítanak ezek a beszédek a retorikai képességek fejlesztésére, melyek bármilyen más szituációban, ahol elő kell adni, esetleg prezentálni kell valamit, kiválóan használhatók. Sokat hangsúlyozott eleme egy ilyen beszédnek az úgynevezett *Ohrenöffner* vagy *Themenanker* (Frank–Stinsmeier–Wagner 2013: 10) – a két szót talán úgy tudnánk magyarra fordítani, hogy „fülnyitogató” és „témaakasztó”. Ez a bevezető beszéd legelső eleme, az a néhány mondat vagy éppen rövid kis történet, ami arra hivatott, hogy felkeltse a közönség figyelmét, hogy rávilágítson a fennálló problémára. A vitázás megtanulásának folyamatában nemcsak kezdetben, de később is hangsúlyos ez az elem, hiszen ahhoz, hogy megfelelő bevezetést találjanak ki a vitázók egy-egy témához, önmaguk számára kontextusba kell helyezniük a témát, el kell gondolkozniuk azon, miért releváns az adott kérdésfeltevés.

A bevezető beszéd, illetve általánosságban az összefüggő beszéd és az érvelés gyakorlása a továbbiakban sokszor történik annak a kérdésnek a felvetésével, hogy a diákok szerint mi az emberiség legnagyobb vagy legjelentősebb találmánya és miért. A kérdés érdekes és elgondolkodtató, továbbá kiválóan alkalmas arra, hogy gyakorolják a tanulók, hogyan vezetünk fel egy témát, illetve miképpen válogatjuk ki és strukturáljuk az érveket, hiszen ennek a feladatnak az esetében csupán arra van lehetőség, hogy a két-három legfontosabb érv segítségével indokolják meg döntésüket.

Egy másik hasonló célú feladat a német nyelv azon tulajdonságát használja ki, hogy az lehetőséget kínál a legkülönfélébb szóösszetételek létrehozására, akár olyanokat is alkothatunk, melyek valójában nem is léteznek. Gyakran alkalmazott módszer a projekt keretein belül, hogy a diákok ilyen nem létező szóösszetételeket kapnak (pl. *Kabelsuppe* [kábelleves], *Liebesbrille* [szerelemszemüveg], *Wettertasche* [időjárástáska] stb.). A tanulók feladata ezután az, hogy csoportokban találják ki, mire jók ezek az egyébként nem létező találmányok, röviden írják le a történetüket, és definiálják, mik is ezek és mire használjuk őket. Ilyenkor nemcsak a már megemlített bevezető beszédet gyakorolják, hanem azt is, hogyan tudnak valamit definiálni, ami egyébként a valódi *Jugend debattiert* vitában is elengedhetetlen, hiszen a feltett kérdésben felmerülő fogalmak megfelelő meghatározása nélkül sok esetben teljesen félrecsúszik a vita. A definíciós feladat után lehetőség van akár vicces, könnyed vita szervezésére is arról, hogy például az időjárástáskát betiltsák vagy éppen bevezessék-e. Általában nagyon derűs helyzeteket szoktak eredményezni ezek a viták.

Lényeges kérdés minden foglalkozás esetében, hogy miről vitázzanak a diákok, főleg kezdetben, amikor különösen fontos, hogy a vitatéma motiváló legyen, és megszólítsa őket. Erre kínál megoldást, ha feltesszük a diákoknak azt a kérdést, hogy mi zavarja, illetve bosszantja őket, és hogy miként lehetne az adott problémát megoldani. Miután jó néhány ilyen ötletet lejegyeznek, ezek alapján el is lehet nekik magyarázni, milyen egy jó vitakérdés, és hogyan lehet az ötleteiket ennek megfelelően átfogalmazni. Amennyiben ezt meg tesszük, létrejön egy tématar, melyből már szavazás útján vagy egyéb módon ki lehet választani azt a témát, ami aktuálisan a legtöbbeket érdekli, amiről a legszívesebben vitáznának (Wagner 2015: 33).

Mindig nagy szerep jut a különböző szófordulatoknak és struktúráknak, melyek keretet adnak a vitának. Ez azért is fontos, mert biztos pontként szolgál a diákok számára, így bátrabbá is teszi őket, hogy meg merjenek szólalni idegen nyelven. Mikor gimnazistaként elkezdtem vitázni, kicsit több mint három éve tanultam németül, és mai napig emlékszem, mekkora könnyebbséget jelentettek ezek a biztos pontok. Rögön meg kell azonban említeni azt is, hogy mindig nagy hangsúly kerül a tartalomra is, hiszen a betanult formulák és a szabályok betartása valódi alátámasztott érvek nélkül még nem eredményez jó vitát. Ennek okán az egyéni, a páros és a csoportos érvgyűjtés gyakorlása még magasabb prioritást élvez.

A vita lebonyolítására több lehetőség van, kezdetben gyakran szoktunk körben egy labda segítségével vitázni, így bár az érvek és ellenérvek váltakoznak, nincsenek ki-mondottan pro és kontra szerepek, hiszen a labdát bármikor bárki magához kérheti, ha éppen van egy jó válasza az elhangzottakra. Később a szokásos páros és csoportos vitázás mellett jól szokott működni a speed-datingszerű páros vagy csoportos vita, mikor a vitázó felek meghatározott időközönként folyamatosan cserélődnek – ez elősegíti azt is, hogy minél több érveléssel és véleménnyel találkozzanak egy-egy téma kapcsán.

Két dolgot érdemes még megemlíteni, az egyik a jegyzetelés gyakorlása és gyakoroltatása, ami függetlenül a vitaformátumtól mindig fontos szerepet tölt be. A jegyzetelés segít abban, hogy a diákok odafigyeljenek egymásra, emlékezzenek a már elmondottakra, és így össze tudják foglalni a korábban elhangzottakat. Egy másik fontos dolog, ami kifejezetten jellemző a *Jugend debattiertra*, hogy a diákok egy-egy vita után sokszor értékelőíveket kapnak, ahol egy egytől tízig terjedő skálán értékelhetik

hol magukat, hol a vitát, hol pedig társaikat. Ezenkívül arra is reflektálnak ilyenkor, mi az, amit úgy éreznek, jól csináltak, és miben szeretnének még fejlődni. Ennek segítségével egyrészt bátorítani lehet őket arra, hogy maguk miatt tanuljanak, és ne azért, mert ötöst kapnak, ha szépen vitáznak, másrészt pedig egymás értékelésekor azt is elsajátítják, hogyan lehet elmondani a véleményüket a másik teljesítményéről úgy, hogy az ne legyen bántó. A gimnázium után sokszor éreztem, hogy habár ez egy apróság a rengeteg többi megtanult dolog mellett, mégis számos területen előnyöm származik abból, hogy elsajátíthattam ezt a projekt alatt.

Természetesen ezek a kiragadott példák csak a felkészítés mikéntjét hivatottak szemléltetni inspiráció gyanánt, hiszen ezeken kívül még számos más módszer és tevékenység képezi a *Jugend debattiert* versenyre való felkészítés részét (bővebben lásd Hielscher–Kemmann–Wagner 2010), mind az iskolai, osztálytermi gyakorlás, mind pedig a projekt által szervezett hivatalos tréningek során.

### **Hogyan és miről lehet még vitázni?**

Az előzőekben bemutatam, miképpen valósul meg a vitázásra való felkészítés a német nyelvű *Jugend debattiert international* projekt keretein belül. Azt gondolom, a *Jugend debattiert* a maga célkitűzéseivel és módszereivel kiváló ösztönző arra, hogy elgondolkodjunk, hogyan is lehet beépíteni a vitázást a tanórákba akár más idegen nyelvek esetében, illetve akár olyan iskolákban is, ahol ez a projekt nem fut. Hiszen különböző kreatív feladatok, kérdések és módszerek segítségével már akár A2–B1 szinten is el lehet kezdeni megismertetni a diákokat a vitázással, ami ideális esetben nemcsak a különböző kompetenciaterületet fejleszti, hanem örömet is okoz a tanulóknak. A következőkben néhány általam használt ötletet szeretnék bemutatni inspiráció gyanánt, melyek már azonban nem kötődnek szorosan a *Jugend debattiert* curriculumhoz.

A különböző kreatív módszerek kidolgozásánál is fontos szem előtt tartani, hogy milyen célt kívánunk elérni az adott feladattal. Ezek a célok sokrétűek lehetnek, és irányulhatnak egyszerre akár több, a korábbiakban ismertetett terület fejlesztésére is. Fontos azonban ügyelni arra, hogy a vitázáshoz kapcsolódó készségeket a tanulók lépésről lépésre sajátítsák el, illetve hogy – főleg idegen nyelven – ne állítsuk őket kezdetben túl nehéznek tűnő feladatok elé.

Ráhangelődésként gyakran szoktam alkalmazni egy egyébként szélesebb körben ismert rövid játékos feladat adaptációját. A feladat meglehetősen egyszerűen kivitelezhető: felállítjuk (lehetőleg körben) a diákokat, és az egyikőjüknek egy tollat adunk a kezébe, majd arra kérjük, rajzoljon egy szép vitás napocskát a levegőbe. Amennyiben nem sikerül igazi vitás napot rajzolnia, megmutatjuk, hogyan kell, majd egy újabb tanulóknak adjuk a tollat, és utána hagyjuk, hogy egymásnak körbeadogassák, az elkészült napocskákat pedig mindig kommentáljuk, visszajelzést adva, hogy sikerült-e vitás napot rajzolniuk. Természetesen többször meg lehet mutatni, milyen a jó napocska, érdemes megvárni, hogy legalább két-három diák rájöjjön a szabályra. A végén meg szoktam kérni azokat, akik tudják, hogyan lehet szép napot rajzolni, hogy árulják el a többieknek a szabályt. Ekkor kiderül, hogy valójában semmi jelentősége nincsen, milyen napot rajzoltak, az egyetlen, ami számít, hogy megköszönték-e a tollat, mikor megkapták a társuktól. Ha igen, szép lett a napocskájuk. Ez a feladat

kiindulópontként szokott szolgálni, hogy megbeszéljük mi a vita és a vitatkozás, és mi az, ami elengedhetetlen hozzá – az udvariasság, és az egymásra való odafigyelés rögtön fel is kerülhet a táblára.

Attól függően, milyen szinten helyezkedik el egy csoport, illetve mennyire gátlásosak a beszéd terén a tanulók, a vitázás megkezdését általában olyan tevékenységek előzik meg nálam, melyek segítenek a beszédhez fűződő gátlások feloldásában. Ezek rendre olyan játékos feladatok, melyek közben a feladat célja elfeledtetni a tanulókkal, hogy idegen nyelven kell megszólalniuk, ezzel csökkentve a beszéddel kapcsolatos félelmeiket. Az egyik személyes kedvencem, mikor a tanulók párban dolgoznak, úgy ülnek le, hogy egymásnak háttal legyenek. A tanulópáros egyik tagja kap egy képet, amely képet nem nehéz leírni, de mégis van benne valami különleges, hiszen egy egyszerű kutya vagy macska leírása és lerajzolása valószínűleg nem lenne különösebben érdekes. A képet a kezében tartó diák feladata, hogy leírja azt társának, akinek pedig le kell rajzolnia a hallottakat. Ez egy nagyon egyszerű és valószínűleg többek számára ismert gyakorlat, mégis számos hasonló feladat alkalmazható a vitázás bevezetése előtt, hiszen az ilyen tevékenységek segítenek oldani a diákok beszéddel kapcsolatos gátlásait, továbbá implicit módon már gyakoroltatják a kooperációt, az érthető magyarázást és az egymásra való odafigyelést is, ráadásul általában nagyon örülnek is a tanulók egy-egy ilyen kevésbé komoly és vicces feladatnak.

Mikor már valójában vitázásra kerül a sor, akkor is lehetőség van arra, hogy könnyű, vicces és kreatív vitahelyzetekből kiindulva jussanak el a tanulók odáig, hogy komoly, a világot érintő környezetvédelmi, társadalmi stb. kérdésekről alkossanak véleményt, és vitázzanak idegen nyelven. Prievara Tibortól hallottam egy beszélgetés alkalmával a blogján is közzétett *GeoGuesser* (geoguessr.com) nevű oldalról<sup>2</sup>. Ha felmegyünk a honlapra, egy *Google Maps Street View* alapú játékot nyithatunk meg: a számítógép kitesz minket véletlenszerűen (lehet játszani csak Európa-térképpel, csak nevezetességekkel stb.) a Föld egy pontján, majd el kell helyoznünk egy világtérképen, hol lehetünk. Segítségként navigálhatunk, megnézhetjük a környezetet, táblákat stb. Ahogy hallottam erről a lehetőségről, azonnal a vitázás jutott eszembe, és az, hogyan lehetne az alkalmazás segítségével beszédre ösztönözni a diákokat. Így egyszer egy vitaszakkörre összeállítottam egy nagyon rövid szöveget (pl. lombhullató, tüleve-lű, kihalt utca stb.), illetve bevezettem a vitázáshoz elengedhetetlen legkönnyebb és legalapvetőbb szófordulatokat, és arra kértem a diákokat, hogy vitassák meg kisebb csoportokban, hol lehetünk a térképen, természetesen a konszenzusos végső tippjüket utána plénumban is ismertetniük kellett. Mind a modern technika alkalmazása, mind pedig a feladat jellege motiválóan hatott, ráadásul kiváló lehetőséget biztosított ez a gyakorlat az alapszintű vitázás és néhány szófordulat bevezetésére.

Egy kicsit komolyabb viták esetében jó ötlet lehet szerepeket osztani a tanulóknak. Az esetek többségében olyan témákkal szoktuk elkezdni a „valódi” vitázást, melyek személyesen is érintik, illetve érinthetik a diákokat. A középiskolás korosztály esetében ezek a témák gyakran az iskola világából kerülnek ki, és olyasmikkel kapcsolatosak, mint hogy megszüntessék-e a nulladik órát, ne legyenek osztályzatok, vagy

<sup>2</sup> <http://tanarblog.hu/internet-a-tanoran/3588-geoguessr-a-tanoran>

bevezessenek-e elektronikus beléptetőkapukat, stb. Habár ezek a témák tapasztalataim szerint sok esetben valóban megszólítják e korosztály tanulóit, érvgyűjtés közben gyakran kiütközik, hogy nehezen tudnak elvonatkoztatni a saját tanulói álláspontjuktól. Ennek kiküszöbölésére kínálhat megoldást, ha a tanulóknak szerepeket osztunk, azonban nemcsak pro és kontra szerepeket, hanem valójában különböző személyek bőrébe bújtatjuk őket. Így az említett témáknál lesznek, akik diákként, egyesek tanárként, mások szülőként, és egy-egy tanuló pedig iskolaigazgatóként fog érveket gyűjteni. Hogy még jobban bele tudják élni magukat az adott szerepbe, érdemes időt adni nekik, hogy kitaláljanak maguknak nevet, megadják a korukat, sőt nagy vonalakban még le is rajzolhatják új önmagukat. Azonkívül, hogy az esetek többségében nagyon élvezik azt, hogy szerepekbe bújhatnak és maguk alkotják meg bizonyos keretek között a karakterüket, szinte észrevétlenül elkezdik az adott témákat immáron nem saját diákszemszögükből szemlélni. Különösképpen érdekes utána összeültetni külön a pro és a kontra oldalt, hogy a pro szülők, diákok és tanárok megosszák egymással nézetüket, ami után már a két oldal vitájára is sor kerülhet. A feladat során megvalósuló perspektívaváltás, az egyes témák és problémák több szemszögből való szemlélése már az önálló kritikai gondolkodás alapja, amit ily módon – főleg ha utólag még reflektálunk és reflektáltatunk is a feladatra – el lehet kezdeni fejleszteni.

Kezdő vitázó, illetve nem kezdő vitázó csoportokban is jól használható a különböző cikkekkel, forrásokkal és információkkal való munka gyakorlására az alábbi kérdés-feltevés: „Elköltözzön-e a csoport Ausztráliába?”, mely kérdést néhány egykori *Jugend debattiert* résztvevővel találtunk ki. A kérdés bevezetése általában úgy történik, hogy a diákoknak el kell gondolkozniuk, hova utaznának szívesen ebben a pillanatban. Ezután képeket kapnak a világ különböző városaiból, melyeket el kell helyezniük egy térképen. A térkép azonban egy fordított térkép, melynek a közepén Ausztrália látható (számos ilyen térképet lehet találni „*Australian world map*” keresőszó segítségével). A térkép lehetőséget biztosít arra, hogy két dologra is felhívjuk a tanulók figyelmét: az egyik, hogy sok minden nézőpont kérdése, és érdemes olykor kilépni a saját szemszögünkből, hogy teljesen új szemléletmódokat és véleményeket ismerjünk meg, a másik pedig, hogy nem szabad minden interneten talált információt elhinni, mert bár több honlap is állítja, hogy Ausztráliában ilyen térképet használnak, ez valójában egyáltalán nem igaz, az ottani térképek esetében ugyanúgy az Észak–Dél tájolás a jellemző. Ez általában már az óra első részében felkelti a diákok érdeklődését, aminek hála könnyebben tovább lehet utána dolgozni a témával. Első körben érdemes hagyni a tanulókat, hogy maguk gyűjtsenek érveket amellet, miért lenne érdemes Ausztráliába költözni, vagy éppen miért nem. Ezután jön a lényegi fázis, ahol forrásokkal, adatokkal és cikkekkel dolgozunk. Figyelembe véve a csoport szintjét, érdeklődését és a fennálló időt, információs pakkokat lehet összeállítani a témához: Ausztrália éghajlati övezetei, időjárása, cápa-, pók- és kígyótámadások száma, átlagjövedelem, adók, felsőoktatásban részt vevők száma, stb. Ezek segítségével pedig újabb érveket tudnak gyűjteni, gyakorolva közben, hogyan lehet ilyen jellegű forrásokkal dolgozni, mit érdemes figyelembe venni. Érdekes tapasztalat mindig, mikor kiderül, egy ilyen vicces, elsőre komolytalannak tűnő témát is mennyi különböző szemszögből lehet megvizsgálni, majd utána megvitatni.



Mint látható, az aktuális céloknak és a csoportnak megfelelően számos különböző módja lehet annak, miképpen visszük be a vitát a tanórára. Saját ötletek kitalálása mellett lehetőség van arra is, hogy ihletet merítsünk különböző vitázással foglalkozó kiadványokból, jó forrásként szolgálhatnak ehhez például Szivák Judit idézett munkái vagy a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány Dilemma, Disputa, Demokrácia című kiadványa (Galambos et al. 2010).

## Összegzés

Az írás célkitűzése az volt, hogy a *Jugend debattiert international* nevű projektből kiindulva bemutassa, érdemes alkalmazni a vitát mint pedagógiai módszert az idegen nyelvi tanórán is. Láthattuk, hogy a vitának azon túl, hogy fejleszti a diákok kommunikációs készségeit, számos egyéb pozitív hatása is van, alkalmas olyan, a mai világban elengedhetetlen kompetenciák fejlesztésére, mint a kritikai gondolkodás, a tolerancia vagy a tudatos információhasználat. A vitázás történhet akár idegen nyelven is, így hozzájárulva az idegen nyelvi beszédkészség fejlődéséhez, a beszéddel kapcsolatos gátlások oldásához.

Bemutattam továbbá a *Jugend debattiert international* nevű német vitaprojektet is, mely jó példa arra, miképpen lehet a gyakorlatban biztosítani a vita feltételeit, illetve példaként szolgált a vitamódszer alkalmazására is. Végezetül néhány saját ötlet segítségével szerettem volna további ösztönzést és inspirációt nyújtani ahhoz, hogy minél szélesebb körben alkalmazzák a vitamódszert, akár csak egy-egy alkalommal is. Mind diákkori, mind pedig mostani tapasztalataim alapján azt gondolom, mindenképpen megéri ezzel a tevékenységgel is színesíteni a nyelvórakat, illetve fontosnak tartom, hogy tanárként elgondolkozzunk mindazon pedagógiai célok jelentőségén, melyek megemlítésre kerültek a vitamódszer kapcsán, hiszen a tárgyalt kompetenciák kibontakozásának elősegítése nagyrészt a mi feladatunk.

---

## IRODALOM

- Aczél Petra (2017): *Neked van igazad? Érvelés és meggyőzés a gyakorlatban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Dillon, James T. (1994): *Using Discussion in Classrooms*. Buckingham: Open University Press.
- Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiai és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Galambos Rita – Grohe, Adam – Kiss László – Mikó Gábor – Takács Viktória – Vajnai Viktória (2010): *Dilemma, Disputa, Demokrácia. Kézikönyv a vitakultúra fejlesztéséhez*. Budapest: Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.
- Hielscher, Frank – Kemmann, Ansgar – Wagner, Tim (2010): *Debattieren unterrichten*. [h. n.]: Seelze-Velber/Klett Kallmeyer
- Frank, Karsta – Stinsmeier, Bernd – Wagner, Tim (2013): *Debattieren als Mittel der Sprachförderung. Übungsbeschreibungen, Arbeitsblätter, Redemittelkarten*. Stuttgart: Klett/Seelze.
- Hunya Márta (2002): A vitakultúra és a magyar oktatás. 3. A magyar oktatásirányítási dokumentumok vizsgálata egy nemzetközi kutatás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 90–98. Online: <https://www.ofi.hu/tudastar/hunya-marta-vitakultura-090617> (Letöltve 2019. 02. 20.)

- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. A pedagógusképzés megújítása. Alapozó tanulmányok.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. Online: [http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak\\_READER.pdf](http://www.eltereader.hu/media/2016/05/Szivak_READER.pdf) (Letöltve: 2019. 02. 23.)
- Szivák Judit (2010): *A vita. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár 25.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Wagner, Tim (2015): *Debattieren lernen. Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler.* Prag: Jugend debattiert international.
- Zentai István (2006): *Meggyőzéstechnika és kritikai gondolkodás a mindennapi gyakorlatban.* Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.

FELD-KNAPP ILONA – PERGE GABRIELLA

# Az élményszerű olvasás módszertani koncepció jelentősége az idegennyelv-oktatásban egy nemzetközi projekt tanulságai alapján<sup>1</sup>

**The methodological concept of free reading and its significance for modern foreign language teaching – experiences of an international project**

The study focuses on the methodological concept of free reading and investigates new possibilities of this concept with regard to the realization of teaching and learning goals. It takes up experiences of an international project (<https://lelu.eu>) based on the results of some PISA studies. The project aimed to investigate the concept of free reading as support for learners' reading competence. Another goal of the project was the description of teaching competences based on successes in free reading.

*Keywords:* Free reading, foreign language teaching, PISA, reading competence, international cooperation

## Bevezetés

A tanulmány az élményszerű olvasás módszertani koncepcióval foglalkozik. Arra a kérdésre keres választ, hogy ez a módszertani elképzelés milyen lehetőségeket nyújt a modern idegen nyelvek oktatása számára, mennyiben járul hozzá a tanítási és tanulási célok megvalósításához.

A tanulmány azokra a tapasztalatokra épül, melyeket egy Erasmus+ nemzetközi együttműködés keretében megvalósult nemzetközi projekt tett lehetővé (<https://lelu.eu>).

A projekt alap gondolata a PISA-felmérésekre nyúlik vissza, melynek eredményei egyértelműen rámutattak arra a szomorú helyzetre, hogy az európai iskolákban a tanulók nagy része olvasási és értési nehézségekkel küzd (Baumert et al. 2011, PISA jelentés 2015). A tudásalapú társadalmakban az értő olvasás képessége egy alapvető kompetencia, melyet minden tanulóknak már az iskolai oktatás keretein belül meg kell szereznie a saját boldogulása érdekében. Az értő olvasás képessége a feltétele az iskolában az új tartalmak megismerésének, de az iskolán kívüli környezetben való eligazodásnak is (Antalné 2003, Feld-Knapp 2014, Gósy 2005, 2008, Perge 2018).

<sup>1</sup> Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben. The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

A projekt (<https://leelu.eu>) egyik célja, hogy megvizsgálja, milyen módon fejleszti az élményszerű olvasás módszertani koncepció a német mint idegen nyelv oktatásának keretében a tanulók olvasási és értési kompetenciáit, valamint a szókincsét (Abitzsch et al. 2017). A projekt másik célja az élményszerű olvasás tanórai alkalmazásához szükséges speciális tanári kompetenciák leírása és a koncepció megvalósítását segítő ajánlások összeállítása (Dawidowicz et al. 2017).

A projekt a Bécsi, az Utrechti, a Palermói Egyetem és a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem oktatóinak a vezetésével valósul meg 2017 és 2019 között. Az élményszerű olvasás kipróbálására holland, magyar és olasz középiskolákban, összesen kilenc, országonként három intézményben 10. osztályos tanulók körében került sor 2017 szeptembere és 2018 áprilisa között a német mint idegen nyelv oktatása keretében. A Bécsi Egyetem a koordináló feladatkört látta el (Feld-Knapp–Perge 2017).

### **Az olvasás szerepe az idegennyelv-oktatásban**

Az idegennyelv-oktatás legfontosabb célkitűzése az 1970-es évektől kezdődően a tanulók nyelvi cselekvőképességének a fejlesztése. Ennek a célnak a megvalósítását a kommunikatív didaktikai koncepció írja le. A kommunikatív nyelvoktatás kezdeti időszakában a cél eléréséhez olyan rövid dialógusok álltak előtérben, melyek a mindennapok világában történő eligazodáshoz szükséges nyelvi eszközök elsajátítását tették lehetővé. Már az 1980-as években egyértelművé vált, hogy ezek a rövid párbeszédtek önmagukban nem elegendőek egy idegen nyelv elsajátításához. Egyrészt tartalmilag nem motiválják a tanulókat, mert kizárólag az egyébként is ismert mindennapok világához kapcsolódnak, másrészt nem fejlesztik a szövegekkel való bánásmód alapját képező receptív és produktív képességeket. Erre különböző szövegfajtákhoz tartozó autentikus, tehát a valóságban is előforduló, nem leegyszerűsített szövegek alkalmasak. Így kaptak egyre nagyobb szerepet a nyelvoktatásban előbb a nem fikcionális szövegek, mint pl. az újságcikkek. Mára elmondható, hogy kulcsfontosságú jelentőséggé van az intézményes nyelvoktatásban. Input funkciót töltenek be, a tanítási és tanulási folyamatok ezekre az inputszövegekre épülnek. Az idegennyelv-oktatás számára fontos szövegek között az 1990-es évektől kezdődően egyre fontosabb jelentőséget kaptak a fikcionális szövegek, az irodalmi szövegek is, melyek alkalmazásával nevelési, szocio- és interkulturális célok megvalósulása is lehetségessé vált az iskolai oktatás keretében.

Az autentikus szövegek természetesen csak abban az esetben töltik be fontos szerepüket, ha a tanulók képesek megérteni őket (Feld-Knapp 2009, 2015, Krumm 2006, Kertes 2015).

Az idegen nyelven az olvasás képességének fejlődése speciális körülmények között valósul meg, ugyanis az olvasás képességének a fejlődése az idegen nyelvi kompetencia fejlődésével párhuzamosan halad, tehát az olvasáshoz szükséges nyelvi bázis, a szókincs és a nyelvtani ismeretek, valamint maga a nyelvi cselekvőképesség is ebben a folyamatban teljeseedik ki. Így az idegen nyelvi olvasásnak specifikus jegyei vannak, melyet a fejlesztéskor feltétlenül figyelembe kell venni. Az idegennyelv-oktatásban előforduló input szövegek feldolgozása a tanár irányítása mellett, az általa összeállított feladatok segítségével történik egy intenzív nyelvi munka, mint pl. szókincsfejleszt-

tés, nyelvtani ismeretek bővítése keretében. Ez megkönnyíti a tanulók számára a szövegek megértését. Ugyanakkor épp a nyelvi munka intenzitásából következik, hogy az órai munka keretében az egyéni olvasásra szánt idő nagyon szűkre szabott, így az értő olvasás képességének a fejlődése feltétlenül túlnő az órai munka keretei között biztosítható lehetőségeken. A szövegeken végzett nyelvi munka mellett nagyon fontos feladat az értő olvasás képességéhez elengedhetetlen olvasási stratégiák explicit fejlesztése és tudatosítása. Fontos továbbá a már korábban az anyanyelven vagy más idegen nyelven megszerzett olvasási stratégiák figyelembevételével, a másik nyelven szerzett olvasási tapasztalatok hasznosítása (Boócz-Barna 2013; Ehlers 1998; Feld-Knapp 2005; Gonda 2015; Józsa–Steklács 2009; Perge 2014, 2018). Napjainkban még mindig jellemzően a nyelvi munka, elsősorban a nyelvtani ismeretek fejlesztése áll előtérben és kevesebb hangsúlyt kap a kompetenciák, így az olvasási kompetencia fejlesztése különös tekintettel az irodalmi szövegek értésére, melyek speciális olvasási stratégiákat igényelnek. Az irodalmi szövegek ugyanis olyan nyitott szövegek, melyek nem minden információt tartalmaznak, illetve jelenítenek meg a szövegben, az olvasónak ki kell egészítenie a szöveget a világban szerzett ismeretei alapján. Az inferálás képessége teszi lehetővé az „értelem képzését”, azaz a szöveg értelmezését. Itt nagyon fontos hangsúlyozni az egyéni utakat, hiszen minden olvasó más tapasztalatokkal, ismeretekkel rendelkezik. A tanórai keretben a tanár által irányított folyamatban elsajátított olvasási stratégiáknak igen fontos szerepe van a tanulók számára, mert szabaddá teszik őket, és a számukra érdekes, önállóan kiválasztott szövegek olvasásához és megértéséhez nyitnak utat (Daróczy 2018, Ehlers 1998, Feld-Knapp 2015, 2018, Perge 2018).

## **Az élményszerű olvasás**

Az intézményes nyelvoktatásban az olvasás több formája honosodott meg, így beszélhetünk extenzív és intenzív olvasásról. Az extenzív olvasás abban különbözik az intenzív olvasástól, hogy nem a pontos értést célozza meg, nem a részletekre koncentrálnak, hanem annak a lehetőségét biztosítja, hogy az olvasás által a tanulók foglalkozzanak az idegen nyelvvel (Day–Bamford 1997: 1). Ez a cél mindenfajta szövegtípuson megvalósítható, az extenzív olvasás egyik formája az úgynevezett szabad vagy élményszerű olvasás, mely hosszabb irodalmi szövegek olvasására irányul (Kirchhoff 2009: 108). A szabad olvasás a nemzetközi szakirodalomban mint Uninterrupted Sustained Solent Reading, Free Voluntary Reading, Freies Lesen (Abitzsch et al. 2017, Nakanishi 2015) vált ismertté.

Az élményszerű olvasás integrált részét képezi az órának, tehát az olvasás a tanulók számára kötelező feladat. Az irodalmi szövegeket viszont maguk a tanulók választhatják ki, ezáltal alapvetően különbözik az intenzív olvasástól, mely a tanár által kiválasztott vagy a tankönyvekben szereplő szövegek feldolgozása során valósul meg. Az olvasmányélményeiket megvitathatják az óra keretében a társaikkal, a szövegek pontos értésének ellenőrzésére ugyanakkor nem kerül sor, legfeljebb a szövegek rövid összefoglalása fordul elő (Day–Bamford 2002, Abitzsch–van der Knaap 2018).

Az élményszerű olvasás során a hangsúly az önálló szövegválasztáson van, fontos, hogy a tanulók örömmel vegyék kézbe a könyveket, és hosszabb időt töltsenek az olvasással, tehát ne csak információkat szemezgessenek ki, hanem valóban olvassa-

nak. Ennek alapvető feltétele, hogy olyan könyvek álljanak a rendelkezésükre, melyek közül tudnak választani, felkelti az érdeklődésüket és megértésük nem állítja őket megoldhatatlan feladat elé (Day 2003: 1). Ebben az esetben tudják átadni magukat az olvasás örömeinek. Az olvasás kényszer nélkül valósul meg, nem keletkeznek gátlások, szorongások, melyek az elvárt olvasási sebesség hiánya vagy a nyelvi nehézségek miatt egyébként az idegen nyelvi szövegek olvasása során természetesen megjelennek. Minden tanuló a saját tempójában olvashat, nem az idegen szavakra és struktúrára koncentrál, elfelejtődik, hogy idegen nyelven olvas, épp ezáltal teremődik indirekt módon optimális környezet a nyelvvelsajátítás számára. Az értési nehézség nem blokkolja le az olvasás folyamatát, az értésre irányuló várható tanári kérdések nem stresszelik a tanulókat. Ezek a hagyományos keretek között a szövegekkel végzett órai munkának szerves részei, melyek a tanulók elvárásainak is megfelelnek, hiszen hagyományos keretek között így zajlik a nyelvóra. Az élményszerű olvasás hatása a nyelvvelsajátításra impliciten valósul meg, nem egy irányított folyamatban, melyben a tanuló nyelvi fejlődése tudatos tanulás eredménye (Krashen 2011: 82–84). Kutatási eredmények ugyanakkor azt is bizonyítják, hogy az élményszerű olvasás szintén fejleszti a szókinccset, a szövegalkotást, a helyesírási kompetenciát, nem utolsósorban a tanulók nyelvtani ismereteit is (Day et al. 1991, Dupuy–Krashen 1993, Horst et al. 1998, Krashen 2004, Nuttall 2005, Chang 2015, van der Knaap 2018). Az élményszerű olvasás hatása elsősorban nem kognitív területen nyilvánul meg, hanem rendkívül nagy hatással van az érzelmi fejlődésre is, az olvasáshoz fűződő pozitív viszony növeli az olvasási motivációt, kedvet teremt további könyvek elolvasásához (Szenczi 2013).

Az iskolai nyelvoktatásban létjogosultsága van az olvasás mindkét formájának. E két alapvető formája az olvasásnak kölcsönösen kiegészíti egymást, és így szolgálja a tanítási és tanulási célok megvalósulását.

## **Az élményszerű olvasás módszertani koncepciója**

Az élményszerű olvasás csak abban az esetben lehet eredményes, ha integrált része az oktatási és tanulási folyamatnak. Ennek a megvalósításához megfelelő feltételek szükségesek (Day–Bamford 2002).

Elsőként kell megemlíteni az olvasásra szánt *irodalmi szövegeket*. Mindenképp tanácsos figyelembe venni, hogy a szöveg ne tartalmazzon túl sok új szót a tanulóknak, hogy energiájukat ne az egyes szavak jelentésének a megtalálására fordítsák, hanem az olvasás és értés folyamatára. A szövegeknek a tanulók „Reading Comfort Zone”-nak kell megfelelni (Day 2003). A könyvek kiválasztását a tanárok mellett befolyásolhatják a tanulók, pl. ha van kedvenc könyvük, melyet szeretnének a társaiknak is ajánlani. Fontos, hogy lehetőség szerint több könyv és több műfaj közül választhassanak a tanulók, és a tanórai tapasztalatok alapján szabadidejükben is fordítsanak időt a rendszeres olvasásra. Az élményszerű olvasás célja maga az egyéni olvasás, nem eredmény központú. A tanórai keretben az élményszerű olvasás mellett egyéb tevékenységek is megvalósulnak, melyeket a tanár ellenőriz, és annak megfelelően értékeli a tanulói teljesítményeket (Feld-Knapp–Perge 2017, 2019).

A másik kulcsfontosságú tényező a *tanár*, illetve az általa betöltött szerep. A szakirodalom alapvetően kétfajta szerepet emel ki, az élményszerű olvasás során a tanár egyrészt *tanácsadói*, másrészt *példaadói* szerepet tölt be (Day–Bamford 2002). Mind-

két szerepkör impliciten eleve része a tanári szerepeknek, de hagyományosan mégiscsak az irányító és ellenőrző szerepkört gyakorolják, mert ezek az attitűdök vannak jelen a legtöbb tanár tudatában. Itt döntő jelentősége van a saját tapasztalataiknak, melyeket tanulóként szereztek az iskolai éveik alatt (Feld-Knapp 2014). Egy új szerep tudatos vállalása csak meggyőződésből, a szerepkörrel való azonosulásból fakadhat. A tanácsadói szerep abban mutatkozik meg, hogy első lépésben megismerteti a tanulókat az élményszerű olvasással, bemutatja a könyveket, a könyvek nyelvi szintjét. Nem szabad elfelejteni, hogy nyelvtanulókról van szó, akik nem rendelkeznek a teljes nyelvi bázissal, azt párhuzamosan építik ki, ezért számukra fontos az önreflexió, a saját nyelvi szintjük reális megítélése is, mely a könyvek kiválasztásánál megnyilvánul. Fontos feladata a tanárnak a megfelelő környezet megteremtése. Olvasni élvezettel, csak nyugodt és inspiráló körülmények között lehetséges. Itt megmutatkozik a tanár szervezői képessége, rátermettsége, hogyan tudja mobilizálni az iskola adottságait. Nyilvánvalóan az iskolák között nagy különbségek vannak, de mindenképp törekedni kell a legoptimálisabb megoldásra. Az osztályterem berendezése, a könyvek elérhetősége a tanulók számára elengedhetetlen. Fontos, hogy a tanulók elhelyezkedése alkalmas legyen az élmények kicserélésére egymás között és a tanárral. Ezek a rövid momentumok hozzájárulnak a kellemes atmoszféra létrejöttéhez, mely kedvez az olvasásnak. Ennek az egész folyamatnak a tanár is részese, tehát úgy foglal helyet, hogy megszólítható legyen a tanulók számára és maga is tudjon beszélgetést kezdeményezni. A tanulók olvasási élményeit komolyan kell venni, az élmények jelentőségét kiemelni. A pozitív légkör megteremtése, a hagyományos tanár–diák hierarchikus viszony feloldása, egy olvasási közösség létrehozása, melynek a tanár és a tanulók egyenrangú részesei, egyik fontos záloga az élményszerű olvasás sikerének. Másik fontos szempont a tanárok tanácsadói szerepkörének kialakításában, hogy a tanár jól ismerje a tanulókat, és egyénileg tudja őket megszólítani, egyénre szabottan tudjon reagálni az olvasási élményeikre. A személyes, jó kapcsolat, mely bizalomra épül, másik fontos záloga a szabad olvasás sikerének (Feld-Knapp–Perge 2017, 2019).

A tanár másik szerepköre a példaadás, mely abban nyilvánul meg, hogy a tanár maga is olvas, tehát szerez a könyvekkel kapcsolatban saját élményeket, melyeket megoszthat a tanulókkal, megteremtve egy autentikus és hiteles környezetet a beszélgetéshez. A tanár ebben a helyzetben egy személy a csoportban, akinek ugyanaz a feladata, mint a tanulóknak. Legalábbis a tanulók ezt látják és érzékelik. A valóságban igen komplex szituációban kell helytállnia, mert az olvasás mellett figyelemmel kell kísérni a tanulók aktivitásait, az esetleges megnyilatkozásaikra személyre szabottan kell reagálni. A tanárnak az olvasáshoz és a tanulók élményszerű olvasási gyakorlathoz való viszonya alapvetően határozza meg a tanulók motiváltságát, hogy szívesen és örömmel olvasnak az órákon. Fontos támogatást kaphat a tanár a szülőktől, az iskola vezetésétől és a kollégáktól. Pozitív hozzáállásukkal szintén jelentősen növelhetik a tanulók motiváltságát (Feld-Knapp 2014).

## **Az élményszerű olvasás kipróbálása egy nemzetközi projekt keretében**

A „Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht” (LEELU) (<https://leelu.eu>) címmel megvalósult Erasmus+ projekt keretében az élményszerű olvasás kipróbálására 10. osztályos középiskolások körében került sor. Hetente két alkalommal tanórai keretben valósult meg az élményszerű olvasás programja hét hónapon keresztül, az egyes órákon 20-30 perces időtartamban. A tanulók a német nyelvű gyermek- és ifjúsági irodalomból választhattak könyveket. A közel 100 művet tartalmazó könyvtárat minden iskola megkapta, és a projekt teljes időtartama alatt a tanulók számára rendelkezésre bocsátotta (<https://leelu.eu/buecherkatalog/>). A könyvek kiválasztásánál fontos szempont volt, hogy lehetőség szerint minden tanuló találjon érdeklődésének, nyelvi és intellektuális szintjének megfelelő könyveket. A könyvtárban való tájékozódást segítette a könyveken elhelyezett címke, melyen megtalálhatók voltak a könyv legfontosabb adatai. Ezek segítségével a tanulók önállóan is jól eligazodtak. A könyvek nyelvi nehézségi foka a Közös Európai Referenciakeret (<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/>) alapján A1-től B2/C1 szintig, a szükséges irodalmi kompetencia szint 0–4 terjedt (<https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/leesniveauus/>). A tanulók lehetőséget kaptak pár napos kölcsönzésre is, ha érdeklődésüket különösen felkeltette valamely könyv.

A kipróbálást egy empirikus kutatás kísérte, mely a projekt célkitűzésének megfelelően két nagy területet ölelt fel. Egyrészt vizsgálta az olvasási program megvalósulását, másrészt az élményszerű olvasás tanórai alkalmazásához szükséges tanári kompetenciák jellegzetességeit. A kutatás másik területe a tanári szakmai identitás vizsgálatára irányult. Az adatfelvételre mindkét terület esetben kérdőívek segítségével került sor.

Az olvasási programra irányuló kutatásban a tanulók esetében a vizsgálat arra irányult, hogy milyen hatással van az élményszerű olvasás módszertani koncepció a tanulók idegen nyelvi és irodalmi kompetenciájára, továbbá az olvasási motivációjukra és az olvasáshoz való hozzáállásukra. Emellett az olvasási program megvalósításában részt vevő tanárok megkérdezése alapján megismerhetővé vált, hogy az ő megítélésükben miként változott a tanulók motivációja és az olvasáshoz való hozzáállásuk, valamint saját elképzelésük az olvasási program megvalósíthatóságáról. Az adatfelvétel mindkét célcsoport esetében három alkalommal, kérdőívek segítségével valósult meg, a kipróbálás előtt, folyamán és lezárása után. A tanulók idegen nyelvi kompetenciája változásának mérésére az ún. C-teszt került bevetésre. A kipróbálás időszakában párhuzamosan zajlott egy másik vizsgálat is, melyre egy olyan kontrollcsoportban került sor, ahol az élményszerű olvasás nem került bevezetésre.

A három országban különböző típusú iskolák vettek részt a projektben, a német mint idegennyelv-oktatása egységesen a kommunikatív didaktikai elvei alapján valósul meg, eltérések a kimeneti követelményekben jelentek meg (<https://leelu.eu/teilnehmende-schulen/>). Az olasz középiskolában a tanulók nyelvi szintje A1–A2 között mozgott, hosszabb irodalmi szövegek olvasásával kapcsolatban nem rendelkeztek saját élményekkel, ezek nem integrált részei a németoktatásnak. A holland tanulók nyelvi szintje a projekt kezdetén A2–A2+ szinten volt, elvárás a C1 szint elérése. A magyar iskolában a tanulók nyelvi szintje A2–B1 volt a projekt kezdetén, elvárás ezekben az



intézményekben szintén B2–C1 szint elérése. Mindhárom budapesti iskolában mindennapi gyakorlat az irodalmi szövegekkel végzett munka, tehát számukra a hosszabb szövegek olvasása nem jelentett ismeretlen feladatot (Feld-Knapp–Perge 2017, 2019).

Az adatok eddigi kiértékelése alapján elmondható, hogy a tanulók nyelvi és irodalmi kompetenciájában történt változás a kontrollcsoportokéhoz képest, továbbá az élményszerű olvasás feltétlenül pozitív hatással van az olvasási kompetencia fejlődésére, gazdagítja a tanulók szókincsét.<sup>2</sup> Ennek a mértéke ugyanakkor a három országban jelentősen eltér, mely a tanulók hozott nyelvi és irodalmi kompetenciáival hozható összefüggésbe. A tanulók attitűdjében összességében pozitív változás figyelhető meg. A regényekkel való személyes találkozás és az olvasás élménye fejleszti és megerősíti a tanulóknak azt az igényt, hogy olvassanak a későbbiekben is (Feld-Knapp–Perge 2017, 2019).

A kipróbálás tapasztalatai alapján elmondható továbbá az is, hogy az élményszerű olvasás koncepciójának a sikeres megvalósításához megfelelő tanári kompetenciák szükségesek. Első helyen említendő a tanári tudás, az élményszerű olvasás módszertani koncepció sajátosságainak pontos ismerete, az ebből adódó speciális tanítási és tanulási célok megfogalmazása, e célok viszonyítása a tanórákon megvalósuló egyéb célokhoz. Ehhez szervesen kapcsolódik a tanár azonosulása az új szerepkörével és feladataival. A megvalósítás szakaszában fontos tanári kompetencia a jó szervező-képesség, a feltételek megteremtése az élményszerű olvasás számára órai keretben. Idetartozik a megfelelő ülésrend kialakítása, a nyugodt atmoszféra megteremtése. Rendkívül fontos a tanár meggyőző és motiváló képessége, hogy a tanulókkal megértesse, az élményszerű olvasás esetében valóban az élmény áll a középpontban, nem a számonkérés. Ugyanakkor a tanóra keretében számukra biztosított lehetőségből csak akkor tudnak profitálni, ha komolyan veszik, és valóban átadják magukat az olvasás örömeinek. Ez a tanulókat is új helyzet elé állítja, mely jelentős mértékben eltér az iskolai tapasztalataiktól. Ez az új szerep nagyfokú tanulói autonómiát feltételez, a tanártól pedig figyelmet és támogatást igényel. Nagy jelentősége van a tanár anticipáló képességének, hogy személyre szabottan tudjon támpontot adni a könyvek kiválasztásánál, illetve az előforduló értési nehézségekkel kapcsolatban. Ebben a tanácsadói szerepben fontos a nyelv kiválasztása, a differenciálás a tanulók között. Szükség esetén az anyanyelv használata a célnyelv helyett. A nyelvváltás, a biztos nyelvi talaj megteremtése a tanulóknak oldja a gátlásokat, és növeli a motiváltságukat. Döntő jelentősége van a személyes hangvételnek, az olvasmányélményekkel kapcsolatban megnyilvánuló őszinte érdeklődésnek. Különösen fontos olyan tanulók esetében, akik minden biztatás és lelkesítés ellenére sem olvasnak, csak imitálják az olvasást. Ennek a problémának a kezelése az egyik legnagyobb kihívás a tanár számára, kiszűrni ezeket a tanulókat, nem hatalmi szóval, hanem érdeklődéssel, empátiával, türelemmel hozzájuk fordulni, hogy felismerjék a számukra nyújtott lehetőség nagyszerűségét (Feld-Knapp 2014, Feld-Knapp–Perge 2017, 2019).

<sup>2</sup> A kutatás eredményeinek részletes bemutatása a projekt lezárása után a <https://leelu.eu/ueber-leelu/projekt-leelu/> link alatt lesz elérhető.

## Összegzés

Az élményszerű olvasás olyan módszertani koncepció, mely alkalmazható bármely idegen nyelv oktatásában. Minél gyakrabban találkoznak a tanulók ezzel a lehetőséggel, annál több pozitív tapasztalatot szerezhetnek az olvasással kapcsolatban. Nem az iskola által előírt kötelező irodalmat kell olvasni a tanulóknak, hanem olyan könyveket, melyeket maguk választanak ki, olyan tempóban olvasnak, ahogy az egyéni adottságaiknak és érdeklődésüknek legjobban megfelel. Nem az értékelés és a jó érdemjegy megszerzésének nyomása alatt olvasnak, hanem örömmel, külső kényszer nélkül. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók érdekeltek az új megismerésében és megértésében, ezért megszerzik maguknak azokat a nyelvi eszközöket, melyek számukra fontosak. Az öröm- és sikerélmény együtt motiválja a tanulókat arra, hogy a későbbiekben az iskolán kívül is olvassanak. Napjainkban, amikor a könyvek kézbevétele a legtöbb tanuló esetében már nem mindennapi élmény, a tanulók a technikai eszközök bűvöletében élnek, az információ megszerzésének kizárólagos és jól bevált eszközei. Ebben a helyzetben az élményszerű olvasás egy új élményt nyújt számukra, mely előhívhat olyan attitűdbeli változást, melynek eredménye lesz a rendszeres olvasás.

Az olvasáshoz való pozitív viszonyulásnak feltétlenül megmutatkozik a hatása más iskolai tárgyak esetében is, hiszen minden tárgy esetében fontos szerepet játszik a szövegértés. Az olvasási kompetenciák által valósulhat meg az élethosszig tartó tanulás is. Tehát az élményszerű olvasás hasznossága megkérdőjelezhetetlen, de órai alkalmazása csak a kellő feltételek mellett indokolt. Kiemelendő végül, hogy az élményszerű olvasás gazdagodást jelent a tanároknak is, hiszen a tanítási és tanulási célok megvalósításához új módszertani koncepció áll rendelkezésre.

---

## IRODALOM

- Abitzsch, Doris – van der Knaap – Ewout, Abbate – Roberta, Dawidowicz – Marta, Feld-Knapp Ilona – Hoffmann, Sabine – Perge Gabriella – Schramm, Karen (2017): *Freies Lesen im LEEU-Lehre-Innenbildungsprojekt. Vom Forschungsstand zu einer Handreichung für den Unterricht*. [https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/03/Konzeptpapier-O1\\_12030218.pdf](https://leelu.eu/wp-content/uploads/sites/164/2018/03/Konzeptpapier-O1_12030218.pdf) (2019. március 11.)
- Abitzsch, Doris – van der Knaap, Ewout (2018): Vrij lezen in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine* 105/6. 16–20.
- Antalné Szabó Ágnes (2003): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 4. 408–427.
- Baumert, Jürgen et al. (2001, hrsg.): *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. „Archäologie meiner Wörter”. In: Boócz-Barna, Katalin (hrsg.) *25 Jahre DUFU*. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. 108–117.
- Chang, Anna C.-S. (2015): An investigation of different text levels on L2 learners' vocabulary learning rates in an extensive reading program. *Vocabulary Learning and Instruction* 4/1. 47–57.
- Daróczy, Anna (2018): Fremdsprachenlernen und Fremdverstehen ohne Grenzen: Klassiker im schulischen DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (hrsg.) *Literatur* (CM-Beiträge zur Lehrerforschung; 4.) Budapest: Eötvös-József-Collegium. 211–231.

- Dawidowicz, Marta – Schramm, Karen – Abitzsch, Doris – Feld-Knapp, Ilona – Hoffmann, Sabine – Perge, Gabriella – van der Knaap, Ewout (2017): *Erfahrungsbasiertheit, kollegiale Kooperation und videobasierte Reflexion als Prinzipien des LEELU-LehrerInnenbildungsprojekts*. <https://leelu.eu/ueber-leelu/publikationen/leelu-lehrerinnenbildung-konzeptpapier/> (2019. március 11.)
- Day, Richard (2003): What is Extensive Reading? *Teacher Talk* 21/1–2.
- Day, Richard – Bamford, Julian (1997): *The Language Teacher. Extensive Reading: What Is It? Why Bother?* [http://jalt-publications.org/old\\_tlt/files/97/may/extensive.html](http://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/extensive.html) (2019. március 11.)
- Day, Richard – Bamford, Julian (2002): Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language* 14/2. 136–141.
- Day, Richard – Omura, Carole – Hiramatsu, Motoo (1991): Incidental EFL vocabulary learning and reading. *Reading in a Foreign Language* 7. 541–551.
- Dupuy, Beatrice – Krashen, Stephen (1993): Incidental vocabulary acquisition in French as a foreign language. *Applied Language Learning* 4. 55–63.
- Ehlers, Swantje (1998): *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. (Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis; 2.) Hamburg: Dr. Kovac Verlag.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF- Unterricht. In: Böttger, Lydia – Masát, András – Tichy, Ellen (hrsg.) *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008*. Budapest / Bonn: GuG / DAAD. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): *Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. München: Iudicium.
- Feld-Knapp, Ilona (2015): Texte als grundlegende Bausteine des DaF-Unterrichts. In: Boócz-Barna, Katalin – Feld-Knapp, Ilona – Kárpáti, Zsófia – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta (hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen*. (Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok; 6.) Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 23–37.
- Feld-Knapp, Ilona (2018): Fachliche Kompetenzen III: Zur Rolle der literarischen Kenntnisse für DaF-Lehrende. In: Feld-Knapp, Ilona (hrsg.) *Literatur*. (CM-Beiträge zur Lehrerforschung; 4.) Budapest: Eötvös-József-Collegium. 43–56.
- Feld-Knapp, Ilona – Perge, Gabriella (2017): Lehrkompetenzentwicklung für den extensiven Leseunterricht (LEELU). In: Boócz-Barna, Katalin – Heltai, János – Kertes Patrícia – Reder, Anna – Sárvári, Tünde (hrsg.) *Deutschunterricht für Ungarn (DUfU)*. Jahrgang 28. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. 17–32.
- Feld-Knapp, Ilona – Perge, Gabriella (2019): Az élményszerű olvasás. Gondolatok a tanulói motivációról egy nemzetközi együttműködés tanulságai alapján. *Anyanyelv-pedagógia* 2019/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=775> (2019. október 26.)
- Gonda Zsuzsa (2015): *Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiái* (Bölcsészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok; 7.) Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Gósy Mária (2008): A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia*. 2008/1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25> (2019. március 11.)
- Horst, Marlise – Cobb, Tom – Meara, Paul (1998): Beyond A Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language* 11. 207–223.
- Józsa Krisztián – Steklács János (2009): Az olvasáskutatás tanításának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*. 109/4. 365–397.

- Kertes, Patrícia (2015): Textarbeit im DaF-Unterricht. Der Weg vom Text zum Text – Im Fokus: Die reflektierte Unterrichtspraxis. In: Boócz-Barna, Katalin – Feld-Knapp, Ilona – Kárpáti, Zsófia – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta (hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen*. (Bölcshészeti- és Művészetpedagógiai Kiadványok; 6.) Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 108–134.
- Kirchhoff, Petra (2009): Extensives Lesen in der Unterstufe des Gymnasiums. *Forum Sprache*. 2009/1. 105–120.
- Krashen, Stephen (2004): *The power of reading. Insights from the research*. 2th ed. Westport: Heinemann. Portsmouth. – Libraries Unlimited.
- Krashen, Stephen (2011): *Free voluntary reading*. Barbara: Santa Libraries Unlimited.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomeren Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (hrsg.) *Lernen lehren – Lehren lernen* (Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1) Budapest: ELTE Germanistisches Institut/ Ungarischer Deutschlehrerverband. 60–76.
- Nakanishi, Takayuki (2015): A meta-analysis of extensive reading research. *TESOL Quarterly*. 49/1. 6–37.
- Nuttall, Christine (2005): *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan.
- Perge Gabriella (2014): Idegen nyelvű olvasási stratégiák. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.) *MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó. 457–462.
- Perge, Gabriella (2018): *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn* (CM-Beiträge zur Lehrerforschung – Sonderreihe B: Monographien; 1.) Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Szenczi Beáta (2013): Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia* 113/4. 197–220.
- van der Knaap, Ewout (2018): Zur Bedeutung der Lexik für das literarische Lesen: Didaktische Erkenntnisse einer Textdeckungsuntersuchung. *Info DaF* 45/4. 444–463.
- Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. <https://leelu.eu/> (2019. március 11.)
- PISA 2015 összefoglaló jelentés. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresek/pisa/PISA2015\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf) (2019. március 11.)
- Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. Teilnehmende Schulen. <https://leelu.eu/teilnehmende-schulen/> (2019. március 11.)
- Lehrkompetenzentwicklung für extensiven Leseunterricht. Bücherkatalog. <https://leelu.eu/buecherkatalog/> (2019. március 11.)
- Közös Európai Referenciakeret. [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp) (2019. március 11.)
- Leesniveauus. <https://www.lezenvoordelijst.nl/duits/leesniveaus/> (2019. március 11.)

## INTERJÚ

# „Nagyon szeretek játszva tanítani!”

Fischer Andrea interjúja Vatai Évával

*A Francia Nyelvű Diákszínjátszó Fesztivál a Frankofón Hét egyik kiemelt eseménye minden tavasszal Pécsen. Idén márciusban rendezték meg 30. alkalommal ezt a nagy sikerű, külföldi és magyar gimnazisták százait vonzó fesztivált, melynek Vatai Éva a főszervezője, motorja és lelke szinte a kezdetektől. Éva emellett a pécsi Leöwey Klára Gimnáziumban tanít franciát évtizedek óta, a francia két tanítási nyelvű tagozat egyik alapítója, drámatanár, rendező és színházi szakember.*



*A Petőfi Irodalmi Múzeum kertjében ültünk le egy meleg tavaszi délután beszélgetni, miközben nagyon izgult Éva egy diákjáért. Felkészítő tanárként kísérte el őt, éppen a dráma OKTV budapesti döntőjén vett részt. (Mint utóbb kiderült, nagy sikerrel, 13. helyezést ért el.)*

*Hogyan kezdődött a Francia Diákszínjátszó Fesztivál hagyománya?*

A francia színjátszó fesztiválokat nem mi kezdtük, hanem Poros András, aki akkoriban az ELTE Radnóti tanára volt. Egyszer az egyik csoportommal részt vettünk a pesti fesztiválon, s megtetszett a hangulata. Poros András panaszkodott, hogy nehéz ezt a fővárosban szervezni, hiszen a távolságok, a tömegközlekedés megnehezíti. Akkor ajánlottam neki azt a megoldást, hogy a fesztivál az egyik évben Pécsen legyen – én szívesen megszervezem –, aztán az ország más városaiban, amelyek érdekeltek a francia nyelv reklámozásában. 1992-ben létrehoztuk az első pécsi fesztivált. Azon még nem voltak külföldiek, csak néhány magyar csapat. Később láttam, hogy nincs rá mód, hogy más városok átvegyék, s Pécsen ragadt az esemény. Aztán jöttek a külföldi csapatok, s azóta nincs megállás: 8 magyar és 8 külföldi csoport fér bele egy 3 és fél napos fesztiválba.

*Hogyan finanszírozzátok a fesztivált?*

Nagyon nehezen, pénzkérő leveleket írunk százasával, projektbemutatókkal támogatókat, mecénásokat keresünk. Állandó támogatónk a Francia Intézet, Pécs városa,

tehetős szülők és a részvételi díjak. Nagy szomorúságunk, hogy hiába pályázunk, az oktatási kormányzat nem támogat bennünket egy fillérrel sem. Minden évben kérdés, miből és hogyan lesz fesztivál a következő évben.

*Mire vagy a legbüszkébb?*

Talán az idei, a 30. fesztivál tette fel a koronát: régi fesztiválózó tanítványaim a gyerekeikkel jöttek, ott ültek a Zsolnay fűvén, vagy a gyerekeiknek fordították, magyarázták az épp zajló darabot. Visszajöttek a fesztiválra, Pestről, Rómából – a frankofon színjátszás jövőbeli nagyjait láttam ott talán. Olyan volt, mint mikor elültetünk valamit, és terebélyesedik. De mindig vannak ilyen szép szakmai és emberi (újra) találkozások. De nagyon büszke vagyok a fesztivál négy napját végigdolgozó gyerekekre is, akik nem feltétlenül franciás színjátszó diákok. Ha a családomra gondolok, akkor büszke vagyok a négy gyerekemre, akik mind a színház körül repkednek: nem az anyai önkény hajtotta oda őket, hanem találtak ott valamit, ami fontos volt nekik az életükre nézve.

*Lépünk vissza kicsit a múltba, mesélj az iskoláidról, iskolai emlékeidről!*

Az általános iskolai akadályokat simán vettem: én voltam a „menő”, megnyertem az összes szavaló-, irodalmi, orosz- és irodalomversenyt. Na, meg a népdaléneklési versenyeket is imádtam. Emlékszem a mindig lecsúszó fehér térdzoknikra, amelyek belekavartak a lelkes „Április 4-ről szóljon az ének”-be. Lelkesen harsogtam, miközben a zoknim harmonikává formálódott. Egy baj volt: anyám abban az iskolában tanított, ahová én jártam: hát azt nem kívánom senkinek. Pedig a gyerekeimmel, szegényekkel, sem mindig sikerült elkerülni ezt a helyzetet. Gimnáziumba a debreceni KLTE Gyakorló Gimnáziumába mentem, francia tagozatra. Tudatosan választottam a franciát: úgy éreztem, illik hozzám. Később ezt megerősítette bennem az élet: a francia a szabadság felé vezető út mellett terül el. A gimnázium nem volt nagyon fontos az életemben: inkább az iskolai társasági élet, az osztálytársak, a magnós klub. Sokat ott nem tanultam, inkább csak ragadtak rám a dolgok, s az bizonyosodott be, hogy a francia, az orosz, az irodalom és a történelem vonz, épít, szórakoztat, a többi tárgy meg leperog rólam. Matekból antitalentum szerepbe csúsztam már az első évben.

*Kik voltak a kedvenc tanáraid?*

Nagyon szerettem a franciatanárait, mert bevezettek egy másik világba, s olyan értékeket mutattak fel, amelyek azóta is elkísérnek: Moustakit, Prévert-t, Camus-t... és sorolhatnám éjfélig is, mi mindent, amitől akkoriban nagyon ki tudott nyilni a lélek. Kóczyán Rozália és Marosvári Mária neve mindig is ott lesz a kedvencek között.

*Hogyan kerültél kapcsolatba a francia nyelvvel?*

Édesapám faszírozta – ő Kisújszálláson tanult franciául a Móricz Gimnáziumban – valami régi nyelvkönyvből. Néha leültetett maga mellé, és szegényes pedagógiai módszereivel „meg akarta velem szeretetni a franciát”. De aztán egy francia fiú megismerése az úttörőtáborban nagyobb löketet adott a kezdeti érdeklődésemnek: a fiút soha nem láttam viszont, a francia iránti érdeklődés viszont soha nem szűnt meg. Aztán jött az egyetem a csodálatos francia tanszékkal – Gorilovics Tivadar volt a

tanszékvezető, kiváló tanár volt, mindenkire odafigyelt –, ahol mind emberileg, mind szakmailag sokat kaptam. Ott tanultam meg jó karteziánus módra gondolkodni, eligazodni a tudományok között. Nagy segítségemre volt Kiss Sándor tanár úr, nála írtam a szakdolgozatomat is (Az alexandrinusok felbomlása Alfred de Vigny költészetében), az ő nyelvismerete mindig példa volt számomra.

*Beszélsz-e más nyelveken?*

Igen, hát rám ragadt valami oroszul (elvégre tíz évig volt kötelező), s sokszori neki-rugaszkodással tanultam spanyolul. Az orosz mindig „előbújik”, ha Oroszországban dolgozom, a spanyol kopik ugyan a használatlanságtól, de valahol mélyen bennem van. Vonzódom hozzájuk: az orosz a melankolikus, érzelmi éneket erősíti, a spanyol a temperamentumosat. De túlzás lenne azt mondani, hogy beszélem őket.

*Hol tanultál tovább, miért éppen a magyar–francia szakot választottad?*

1977-ben érettségiztem, és a debreceni KLTE magyar–francia szakára jelentkeztem. Rögtön felvettek, mert franciából OKTV-nyertes voltam, magyarból is számos verseny tudhattam magam mögött. A magyar és a francia vonzott leginkább. Imádtam olvasni, rendszerezni, „átfordítani”. Soha nem bántam meg, mert akkoriban a debreceni egyetem igazi intellektuális műhely volt. Julow Viktor, Bán Imre, Kovács Kálmán, Szuromi Lajos, Nyirkos István – na, ilyen tanáraink voltak nekem a „magyar oldalról”. Nagy tudású, következetes emberek. Az egyetem adott nekem szakmai és emberi tartást, még mindig őrzöm a jegyzeteimet.

*Tudatosan készültél a tanári pályára?*

Egyáltalán nem. Anyám tanított, s én azt mondtam: soha nem tenném meg születendő gyermekeimmel, hogy este vacsora közben is az iskolai problémáimra gondoljak. A tanárság – abban a régi felfogásban, ahogy számomra a szakmaiság megfogalmazódott – egész embert kíván. Később persze rájöttem, hogy vannak olyan – számomra – „üfőtanárok”, akik az utolsó órájukra kabátostul-táskástul mennek be, hogy már ne is kelljen a tanárba visszamenni. Így is lehet tanítani persze. Sokszor azt is mondtam: így kellene tanítani, mert különben ez az amúgy is rosszul működő rendszer teljesen leszív és fölzabál bennünket. De aztán az egyetemi tanítási gyakorlatom alatt két tanártípusba is belefutottam: az egyik unalmas és szakmailag felkészületlen volt, a másik tanítványai ajánlására belemert abba, hogy egy József Attila-verset egy EDDA-szöveggel hasonlítsanak össze. Nem tiltott, nem magyarózott – a végén persze kiderült, hogy mindkettő költészet ugyan, de az egyik fényévekre van a másiktól. Okosan bizonyított.

*Mennyiben készített fel az egyetemi képzés a tanári munkára?*

Alig valamire. Semennyire. Volt ugyan ez a tanári gyakorlat, de kevés volt. A tanári munkára nem lehet valakit felkészíteni, ahhoz kemény terepmunka kell sok lelkesedéssel és persze sok csalódással, kompromisszummal. Ki kell magunkból sírni a szakmát – a fogakat összeszorítva dolgozni akkor is, ha tudjuk: a munkánk társadalmilag csekély elismeréssel jár. Én ma is akkor vagyok boldog, ha a tanítványaim valami új felé vezetnek. Ha megtanítanak valamire. De ezt a szakmai bölcsességet csak az idő hozza meg.

*Nyelvtanár vagy, drámapedagógus vagy színházi rendező?*

Elsősorban nyelvtanár, drámatanár. Rendező csak olyan értelemben, hogy a meglevő anyagot strukturálni próbálok. Ehhez is van valamennyi tudásom, tapasztalatom.

*Hogy kerültél Debrecenből Pécsre?*

Ide jöttem férjhez. Életem legjobb döntése volt, szeretem ezt a vibráló, nyitott várost. A művészeti szakközépiskolában kaptam állást: magyart és franciát tanítottam, s osztályfőnök is lettem. Az első osztályom sok tagjával még ma is tartom a kapcsolatot, egyeseknek már a gyerekeit is tanítottam, tanítom.

*Milyen állomásai voltak a pályádnak?*

A művészeti szakközépiskola után a Leőweybe kerültem. Itt alapítottuk meg néhány kollégámmal együtt 2002-ben a két tanítási nyelvű tagozatot. A drámát, mint a tagozati oktatás szerves részét tanítom: egy csoportnak három éven keresztül heti egy drámaóra jut. Ebben minden benne van, gyakorlat és elmélet is. A kezdetektől tartok színjátszó foglalkozásokat is, ezek fakultatív órák. Rengeteg színházi rendezésem volt: biztosan túl vagyok már a hatvanon. 1996-ban részt vettem egy drámapedagógiai képzésen, amelyet Kaposi László tartott Gödöllőn. Az olyan volt, mintha a fülledt levegőjű szobában ablakot nyitnánk. Egy új megközelítés módszertanát adta, nekem akkor épp az hiányzott. Egy olyan szakaszban voltam, amikor már untam a saját példamondataimat.

*Honnan a színházi érdeklődésed, a rendezői véna?*

A debreceni egyetemen kezdetektől fogva színjátszottunk: Halász Katalin tanárnő ügyes kézzel vezetett be bennünket a farce és Molière világába. Evidens volt, hogy a Művészetiben színpadra termelt táncos gyerekekkel én is rögtön így kezdjem. Azóta minden évben újrakezdem, mert a színház felőli közelítés mindig hoz valami újat. Nem beszélve arról, hogy a fiatalok imádják magukat megmutatni. Ezt az erőt lovagolom én meg, mikor azt kérdezem: „Akartok színházazni?” Persze a dráma jelent felszabadult játékot a nyelvi órán, együtt gondolkodást, amely nem feltétlen a beszélgetésben merül ki. Jelent együtt megtett alkotói utat, összebújásokat, plusz konfliktusokat a diákokkal. És jelenti azt, hogy észrevétlenül kicsalogatom belőlük azt, amit tudnak.

*Miért éppen a Leőwey? Hogyan kerültél oda?*

Ez érdekes történet. Akkor szültem a harmadik gyermekemet, s gyeses anyuka akartam maradni, ameddig lehet. De a Leőwey akkori igazgatója, Dr. Szolcsányi Jánosné Judit, akinek egyébként fantasztikus pedagógiai megérzései voltak, elkezdett a „nyakamra járni”: mindenképpen azt szeretne volna, ha elmegyek tanítani a gimnáziumába. Nem tudom, hogyan és miért szemelt ki erre a feladatra, de nem hagyott sokat gondolkodni. Megpróbáltam hát. Azóta a Leőweyben vagyok. Egy percgig sem bántam meg, mindig jó volt ott nekem. Mindig rengeteg dolgom volt, s ha nem, csináltam egy projektet.



*Hogy érzed magad az iskolában?*

Általában jól. A fiatalok olyanok, amilyenek. Nyilván – ahogy sokan mondják – csökken a színvonal. Ez engem azért nem zavar, mert ha 'A' pontból kell kiindulni, akkor az mindig a diák. És az, hogy hol van ez az 'A' pont, majdnem teljesen mindegy. Meg kell keresni. A gimnáziumban dolgozni nagyon jó, sok a lehetőség, s többnyire szabad kezet kapok. Utálom a Kréta naplót, egyre nehezebb az „elzombisodott” oktatási rendszerben motivációt találni, de én harcos típus vagyok. Ebbe beletartozik az is, hogy tökéletlen önmagam ellen harcolok nap mint nap.

*Hogyan zajlik a nyelvtanítás, színteztek-e?*

Régen három csoportra bontottuk a 35-40 diákot, ezek közül egy haladó csoportunk volt, aki már tanult, és volt átmenet a csoportok között, aki gyorsabban vagy lassabban haladt, az válthatott. Ez azonban a múlt, most erre nincs már lehetőség, két csoportban dolgozunk. De az általános tapasztalatom az, hogy általában október végére beérik egymást a teljesen kezdők, és azok, akik általános iskolában már tanultak franciát!

*Heti hány órában tanítasz, egy-egy órára mennyit készülsz?*

Heti 22 órában tanítok, de hozzá jönnek a színjátszók (6) és a versenyfelkészítések meg a helyettesítések. Nem nézem, hogy mennyit készülök az órákra, mert van olyan óra, amelyet „csípőből” tanítok, és van olyan, amelyre órákat szánok. De azt valójában nem is a felkészülés, hanem ennek-annak az átnézése, esetleges új ismeretek elsajátítása. Nem tudom időben megmondani, mennyit szánok készülésre, tanításra – annyira ösztömosódik a mindennapi intellektuális létezésemmel. Soha nem számoltam ezt még ki. Mikor kicsik voltak a gyerekeim, abból a szempontból sanyargattam magam, hogy mennyit nem vagyok a családommal.

*Milyenek a diákjaid?*

Egy úgynevezett elitgimnáziumban tanítok, többnyire értelmiségi közegből jövő gyerekeket. Ez más pedagógiai problémákat vet föl, mintha más fiatalokat tanítanék. 14–20 évesek, mert az ötéves két tanítási nyelvű struktúrában dolgozom. Számomra mindig az volt a fontos, azt vallom most is, hogy mielőtt szeretnénk 'megtölteni' tudással a gyermeket, azelőtt nyissuk ki őt, éreztessük meg velük a munka örömét.

*Hogyan tudod megragadni, lekötni ennek a korosztálynak a figyelmét?*

Leginkább csoportokat tanítok (15-18 fő), de előfordul, hogy egész osztállyal találom szembe magam. Csak teljes figyelemben vagyok képes működni: ezt magamtól is, a fiataloktól is megkövetelem. Nem mondom, hogy ez helyes, de a drámás tapasztalataim egyike, hogy a segítő figyelemmel sokat lendíthetünk a dolgokon. Olyan ez, mint egy szabályjáték, amelynek a legfontosabb szabálya az, hogy hallgassuk meg a többiekét. Gyakran ez nagyon nehéz, mert ha játszunk – és én nagyon szeretek játszva tanítani – rengeteg energia szabadul fel.

*Van-e valamilyen bevált tanítási módszered?*

Minél idősebb vagyok, s minél több tapasztalatot szeretnék átadni, annál jobban kell figyelnem, hogy ne beszéljem túl az óráimat. Erősen kézben tartom az óráim, s nagy erővel igyekszem háttérben maradni. Ez nem mindig sikerül. Próbálom felpiszkálni a fiatalok kíváncsiságát, s feléleszteni – és kihasználni – a kreativitásukat.

*Használ-sz-e tankönyvet?*

Sajnos nincs annyi franciaórám, hogy tankönyveket tudjak végigvinni. Magántanítás során próbálok ki egy-egy új könyvet, legutóbb a Talentst. Drámából meg nincs – s nem is kell – tankönyv. Saját anyagokra építem az óráimat. De jobb is ez így, nem vagyok az a tankönyvkövető. Szívesen csapongok ilyen-olyan anyagok és segédeszközök között.

*Milyen gyakran használ-sz kiegészítő anyagot?*

Észrevettem, hogy a gyerekeket „feldobja” egy-egy elővarázsolt kiegészítő anyag. Legutóbb épp fáradtsági holtponton voltunk egy végzős osztályommal. Megnyitottam a neten régi sanzonokat (Barbara, Brel, Brassens, Gainsbourg), és máris rámozdultak. De alkalmanként beviszek egy-egy rövidfilmet, filmrészletet, szemelvényeket – amik éppen akkor érdekelnek, vagy amelyekről feltételezem, hogy őket fogják érdekelni.

*Hogyan kapcsolódik a dráma és a két tanítási nyelvű francia tagozat?*

Régen nagyon jól illeszkedett a dráma a franciához, a kéttannyelvű osztályokban franciául drámáztunk, kidolgoztam rengeteg anyagot. A gyakorlaton volt a hangsúly, a két tanítási nyelvű képzés szerves része volt. Az elejétől, az előkészítő osztályban önismereti és társismereti játékok voltak, nagyon jól összekovácsolta a társaságot, a közösséget. Utána 10. és 11. osztályban drámaórák voltak francia nyelven, majd elő-rehozott érettségi tehettek ebből a tárgyból egészen 2013-ig, amikor ezeket az egyedi, tanártól függően bevezetett, két tannyelvű képzéseket, mint amilyen a dráma volt franciául, megszüntette az oktatási kormányzat.

*Hogyan motiváljátok a diákokat öt éven keresztül?*

Hát az nagyon kemény dió! Az első évben még motiválja őket az, hogy bent maradnak-e vagy nem, tehát nagy a tét. Első év végén elvisszük őket a francia Riviérára, ahol még nem kerülnek családokhoz, hanem kempingben lakunk együtt, ún. mobile home-okban Cannes mellett. Itt van lehetősége arra, hogy keveredjenek a franciákkal, kapnak játékos és egyéb feladatokat, hogy például interjúvoljanak meg egy franciát. Így találkoznak először a frankofóniával, eljutnak a Chagall-múzeumba. Ezen az úton még nem frusztrálódnak azzal, hogy beledobtuk őket nyakig egy idegen nyelvű környezetbe, ott vagyunk mellettük, segítünk. Utána tizedik osztály végén van egy csereút, Aix-en-Provence-szal van cserekapcsolatunk. A színjátszókat visszük olyan külföldi fesztiválokra, ahol franciául tanuló gyerekek ugyan úgy színházaznak, mint ők: eljutottunk pl. Barcelonába, Kairóba, Moszkvába. Nekünk az a fontos, hogy megtapasztalják a nyelv hasznosságát. Járunk versenyekre, találkozókra, a Francia Intézetbe is különböző rendezvényekre, programokra. Ezekben a helyeken nagyon sokat tanulhatnak magukról, az életről, és a nyelvet is intenzíven használják.

*Hogyan tartod karban, milyen módszerekkel fejleszted a saját nyelvtudásodat?*

Lányom Franciaországban él, gyakran megyek az unokáimra vigyázni. Velük kötelező magyarul beszélnem, de az iskolájukban átváltozom „frankofón nagyivá”. Próbálok olvasni, filmeket nézni – de így is sokszor észreveszem, hogy „középfokúra” szűkül a nyelvtudásom. Sokat segít, hogy francia civilizációt is tanítok, ami magasabb szint.

*Alkalomadtán kitől tudsz szakmai tanácsot kérni?*

Van jeune diploménk, s van francia nyelvű kollégám is. De néha telefonos segítséget kérek a lányomtól.

*Tagja vagy-e valamilyen szakmai egyesületnek?*

Tagja vagyok a Magyar Drámapedagógiai Társaságnak, ahol pár évig a külföldi kapcsolatokért felelős elnökségi tag voltam, de baráti viszonyt ápolok a Magyarországi Franciatanárok Egyesületével is. Ha hívnak továbbképzést, előadást tartani, cikket kérnek tőlem, mindig szívesen teljesítem. Fontosak ezek a fórumok, főleg ha bátran ellátják a szakmai érdekvédelmi feladatokat is.

*Voltál-e külföldi ösztöndíjas? Merre jártál?*

Nagyon régen. Emlékszem az első több hónapos ösztöndíjamra, Clermont-Ferrandban, rengeteg új dolgot tanultam meg Franciaországról, az életről. De voltam Párizsban és Aix-en-Provence-ban is. Aztán elkezdtem drámapedagógiai továbbképzéseket tartani (Libanontól Szibériáig), s azokból töltekeztem.

*Hogyan képezed a pályád hátralévő részét?*

Zökkenőmentesen, nyugodtan. Meg harcosan és nyüzsgőn. Mint az eddigit, csak talán kevésbé rohanósan.

*Sose vágyódtál más pályára?*

Talán silány a fantáziám ahhoz, hogy el tudjam magam máshol képzelni, mint az iskolában. Persze, nem is volt fontos, mert tanárként sok minden más is lehetek. Lehetek színész és rendező az óráimon, utazásszervező és idegenvezető egy külföldi úton, író és műfordító. Vagy egy kicsit pszichológus, gyóntató pap és rendőr. Annyi minden befér ebbe a szakmába!

*Miért maradtál ezen a pályán?*

Nem tudom miért. Két dolog miatt biztos nem: társadalmi megbecsültség és biztonság. De jó a fiatalokkal szimbiózisban élni, épülni. A hála nem pedagógiai kategória – szokta mondani Bús Éva kolléganőm, akitől szakmailag nagyon sokat tanultam. Arra semmiképpen nem lehet közvetlenül számítani. Majd évtizedek múlva beérik. A múltkor épp söröztem a Nappali teraszán, mikor egy 30 évvel azelőtti tanítványom „bemutatott a gyerekének”, s elmondta, mi mindent tanult tőlem. Na, az ütős volt! Szerényen, de határozottan meg szoktam kérni a tanítványaimat: nekem ne hozzanak virágot pedagógusnapra, engem az bánt, mert egy protokollárisan kitaposott út. És a protokollt a mai napig nem kedvelem. De nem

árt, ha néha keresik a kedvemet, meglepnek valami újjal – mint ahogy ezt én is teszem velük. Ne ünnepeljük, hanem becsüljük egymást! És ne egy bizonyos napon, hanem a hétköznapokban!

*Mik a személyes erősségeid, van-e gyengeséged?*

Kreatív vagyok és jó szervező. Könnyen elkap a lelkesedés, s olyankor látom, mekkora a munkabírásom. Túl kritikus vagyok, és keveset dicsérek: a maximalizmusom miatt nehéz velem lépést tartani. Önkritikám miatt néha egészen mélyre zuhanok: olyankor aztán semmi sem jó.

*Milyen szakmai terveid vannak a közeljövőben?*

Van sok-sok projektötletem, amelyeket szeretnék még megvalósítani. A fesztivált mindenképpen folytatnám, de örömmel látom, hogy vannak szervezési munkák, amelyek szép lassan átcsúsznak egy régi diákom, Aradi Hanga kezébe. Sokan jönnek segíteni, várom, hogy ez ne csak esetleges és alkalmi legyen, én boldogan háttérbe szorulnék.

*Véleményed szerint a drámapedagógiát hogyan lehetne beilleszteni a tanárképzésbe?*

Rengeteg játékot tanítanék meg a leendő tanároknak, játékadaptációval kezdenék, variálható, rengeteg módon felhasználható játékokat. Gyakorlásra és elmélyítésre szoktuk használni leginkább a drámát. Mi mindig körbe rakjuk a székeket nyelvórán, hogy a diákok lássák egymás száját is.

*Van-e megfelelő francianyelvtanár-utánpótlás?*

Nincsen. Amióta a tagozat megalakult, azzal küzdünk, hogy találjunk valakit, aki megfelelő franciatudással eljön hozzánk tanítani. Elég kilátástalannak érzem, mert aki megfelelő nyelvtanulásra tesz szert, kimegy külföldre, hiszen Franciaországban, illetve a francia nyelvű gyarmatokon is nagy a tanárhiány.

*Szerinted hogyan fest majd idegennyelv-oktatásunk tíz év múlva?*

Ha az oktatásügy nem veszi észre, hogy legyenek bár hatékony online módszerek, a tanár személye a kulcs, akkor siralmasan. Pontosabban a tanár és a diák együttműködése a szél a vitorlában. Ez így volt régen is, és így lesz mindig. A tanár érdekessé teszi a megtanulandót, miközben szüntelenül motivál. Nagy szégyene az a közoktatásnak, hogy a leghatékonyabb motiváló tényező még ma is az érdemjegy. Elhibázott, fals rendszer. Képtelen vagyok megtanulni objektíven értékelni, de lehetetlen is: most akkor mihez vagy kihez képest ötös vagy négyes valaki? Tíz év múlva biztosan létezni fog egy olyan motivációs rendszer, amelyben nem lesz már szükség az osztályzatokra. Rettenő fontos az éles helyzet: a nyelvterületre való kiutazás, ezt – gondolom – a fiatalok mobilitásának, nyitottságának fejlesztése erősítheti. És egyre több a lehetőség.

*Ha lenne egy jó tündér, aki három kívánságodat teljesíti, mit kérnél?*

Jaj, de jó kérdés! Húha... akkor először magamra gondolok. Szeretném a spanyolnyelv-tudásomat tökéletesíteni, és elmenni dél-amerikai országokba, Kubába visszatérni, mert azt az országot nagyon szeretem. Másodszor, elkezdtem a legkisebb unokáimat is franciára tanítani, és ezt nagyon szeretném végigvinni, megérni, hogy

---

megtanuljanak franciául, és szeressék a franciát. Hiszen a lányom gyermekei, az unokatestvéreik kint élnek Franciaországban. A harmadik kívánságom pedig sok-sok pénz és segítség az árva oktatásügyünknek!

*Az interjút végigolvasva, talán kiderült az olvasó számára is, hogy Éva egy csoda! Annyira sokszínű, nyitott, elhivatott és magával ragadó egyéniség, hogy sokáig tudtunk volna még beszélgetni a francia nyelvről, nyelvtanításról, drámapedagógiáról, a mindennapi szakmai örömeikről és kihívásokról. Azért szurkolok, hogy Éva kívánságai maradéktalanul teljesüljenek, akár vannak tündérek, akár nincsenek!*

# SZOFTVER

---

SIMON KRISZTIÁN

## Make Beliefs Comix

### A kreatív íráskészség fejlesztésének kincsestára

A nyelvi készségfejlesztés egyik alapköve az írás elsajátítása és alkalmazása. Mégis ez a terület az, amely alkalmanként mesterkéltnek hathat a diákoknál, mivel olyan szövegeket kell írniuk érettségire vagy nyelvvizsgára készülve, amelyek témájuk alapján számukra kevésbé motiválók és inkább sablonosak. Tipikus vizsgafeladatként szerepel egy utazás szervezése és reakció egy levélre, e-mailre vagy online bejegyzésre. Ez a két írástípus jelen volt az idei középszintű angol érettségiben is, ahogy az az Oktatási Hivatal weboldalán megtalálható<sup>1</sup>. A probléma természetesen nem az, hogy a diákok ilyen típusú feladatokat oldanak meg, hiszen ezek valós élethelyzeteken alapulnak. A gond inkább az, hogy a kreatív íráskészség fejlesztése háttérbe szorul vagy egyáltalán nem is szerepel a tanórákon, pedig számos, nem csak írásra korlátozódott, készséget lehet fejleszteni kreativitással.

Sternberg és Williams szerint a kreativitást leginkább a szintetikus, analitikus és gyakorlati készségek fejlesztésével lehet elérni, miszerint egy létező ötletből a legjobb megoldást kiválasztva létrehozunk egy terméket (1996: 3). Ez a modell alkalmazható a fent leírt feladatokra is, és így, amikor a diákoknak érvelniük kell írásban, akár vizsgahelyzetben, akár szimplán házi feladat írásakor vagy tanórán, a *miért* kérdésre adott válaszaik egy összetettebb gondolatfolyamatot mutathatnak fel. Továbbá önmagát a feladatot is motiválóbbnak tarthatják, hiszen több mozgási és kifejezési lehetőségük van. A jelen bemutató alanya, Bill Zimmerman angol nyelven elérhető *Make Beliefs Comix* weboldala (<https://www.makebeliefscomix.com/>). A platform a kreatív íráskészség fejlesztésének kincsestára, amely számos opciót biztosít mind tanórai, mind tanórán kívüli fejlődéshez.

A *Make Beliefs Comix* kezdőlapján (1. ábra) egyből számos opció fogadja a látogatókat, könnyen kezelhető legördülő menüvel. Lehetőség van *létrehozni* saját *képregényt* (*Create comix!*), böngészni az ingyenesen elérhető *számos nyomtatható anyag* között (*Printables*), *üdvözlőlapot* készíteni és küldeni (*Greeting cards*), az *írással* kapcsolatos forrásokat megtekinteni (*Writing*), kifejezetten *tanároknak* készült menüben ismerkedni a weboldal lehetséges alkalmazásával (*Teachers*), a *szülők* is megtudhatják hogyan segídezhetnek gyermekük íráskészség fejlesztésében (*Parents*), a *nem angol anyanyelvű* látogatók számára elérhető egy forrás-összeállítás (*ESOL/Literacy*), az

<sup>1</sup> [http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok\\_2019tavasz\\_kozep/k\\_angol\\_19maj\\_fl.pdf](http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2019tavasz_kozep/k_angol_19maj_fl.pdf)

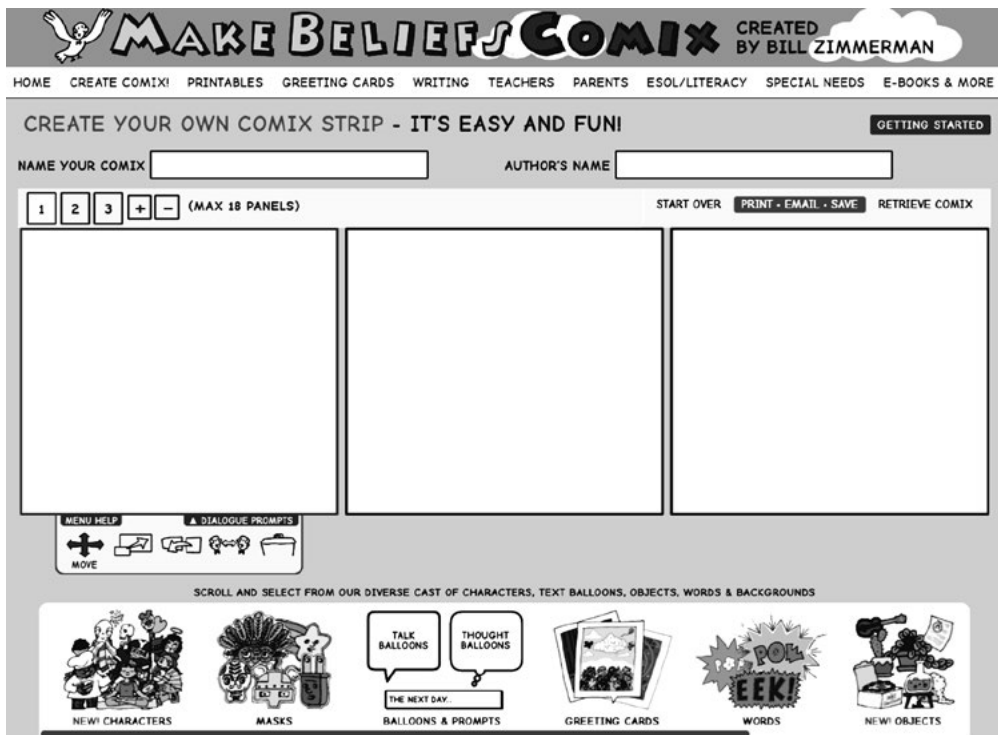


1. ábra. A Make Beliefs Comix kezdőlapja

SNI-s diákok oktatására (*Special needs*) is biztosít a weboldal számos ötletet, végül pedig elérhető egy *e-book bank (E-books & more)*.

A weboldal egyik fő funkciója, amelyet nevével is hirdet, a képregényalkotás. Ezzel elsősorban a vizuális tanulókat célozza és a különböző korcsoportok vizuális intelligenciájára és szocializációjára építhet. Maximum 18 panelos képregényt lehet a *Make Beliefs Comix*on alkotni, ahol a panelszám megadása után több kategóriából lehet beszúrni szereplőket, szövegbuborékokat és különböző tárgyakat (2. ábra). Minden elem könnyen mozgatható a képkockákban belül. A szerkesztés intuitív, de a *Create comix!* menüt kiválasztva meg lehet nézni egy rövid demót is, amely bemutatja a teljes folyamatot. Ez a felület már általános iskolában is használható rövid történetek és párbeszédok illusztrálására. Például a diákok párban dolgozva összeraknak egy szöveg nélküli képregényt, és egy másik pár a vizuális elemeket használva rekonstruálja a történetet, és megírja a lehetséges párbeszédet. A kész képregényt a *nyomtatás/e-mail/mentés (Print/Email/Save)* menüre kattintva lehet nyomtatni, sajátgépre menteni vagy online menteni egy rövid e-mailes regisztráció után.

A *nyomtatható anyagok (Printables)* felületen egy tematikusan rendezett listából lehet választani az ingyenes elérhető anyagok közül. Számos témát lefed a platform, amelyek különböző oktatási szinteken használhatók. A harmadik ábra egy olyan nyomtatható anyagot mutat be, ahol a diákok feladata, hogy megoldást találjanak két barát közötti vitára, és békét kössenek. Sem a vita tárgya, sem a megoldás természete nincs megadva, csupán egy kép a szituációról. Így a diákok feladatmegoldás során szabad kezet kapnak a lehetséges problémák megvitatására és a megoldásokon való ötletelésre, valamint a békekötés feltételeinek megadására. Ezek a lépések lefedik Sternberg és Williams (1996) kreativitásmodelljét és így az adott nyelvtani szerkezet, mint jelen esetben az egyszerű jövő, gyakorlásán kívül kreatív és problémamegoldó



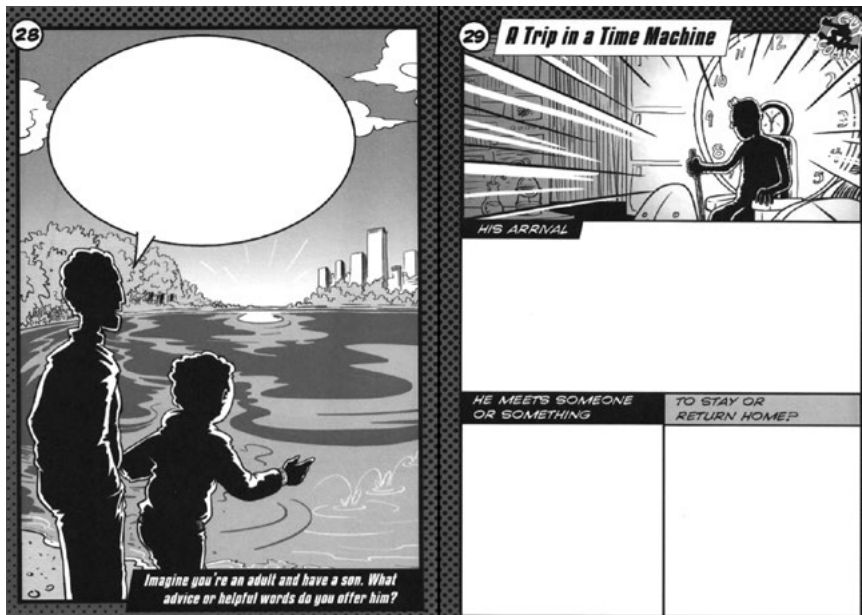
2. ábra. A Make Beliefs Comix képregénykészítője

készségeket is fejlesztenek. Egy ilyen feladat működhet középiskolai szinten, amikor egy adott korcsoportra jellemző problémák megvitatására kerül a sor. A *tanároknak (Teachers)* felület pedig gyakorlati ötletekkel ismerteti meg az oktatókat, hogy miként használhatják a weboldalt és a fent leírt feladat a 16-os számú „konfliktus megoldó készségerősítés” kategóriába passzolna. Ez, a *szülőknek (Parents)* menüponttal összevonva hidat képezhet a tanórai és tanórán kívüli készséghasználathoz kifejlesztéséhez.

A weboldal utolsó menüpontja, az *e-book bank (E-books & more)*, Bill Zimmerman ingyenes elérhető e-bookjait tartalmazza, és hosszabb, akár egy félévet is felölelő projektekhez remek forrást biztosítanak. A kreatívíráskészség-fejlesztés egy lehetséges problémája az ötletek megtalálása és az ehhez társuló nyomás, hogy valóban jó-e az a bizonyos ötlet. Zimmermann *Something To Write About* e-bookja tökéletes bevezető ehhez a folyamathoz (4. ábra). Afféle naplóként számos különböző témát, leírást és ötletet tartalmaz. A fájlt letöltés után ki lehet tölteni (*Type/Write Here*), illetve pdf-olvasókkal menteni is lehet. A negyedik ábrán látható leírás, miszerint három merőben különböző ember életéről kell írni, remek kontextust biztosít kreatív íráshoz. Egy féléves projekt keretein belül lehet az a diákok feladata, hogy tanórán kívül minden héten keressenek egy témát, vagy dolgozzanak egy megadott témával, aminek a bejegyzéseit félév végén jutalmazza az oktató. Amennyiben kreatív írás fejlesztése a cél, fontos a jutalmazás és nem az értékelés használata ennél a lépésnél.







5. ábra. Mintaoldal a *Your Life In Comics* e-bookból

Természetesen nem csak tanórán kívüli használatra alkalmasak Zimmermann e-bookjai. A *Your Life In Comics* kötetben különböző szituációk szövegbuborékjait kell kiegészíteni, vagy történeteket kell írni (5. ábra). Az ötödik ábra bal oldali képén egy szülő–gyerek tanácsadási szituációt kell kiegészíteni, amely tökéletesen passzol a család témakörébe egy csoportos vagy páros vitába, miszerint, mi az a tanács, amit minden gyermeknek hallani kell. A jobb oldali képen a szereplő egy időgéppel ellátogat egy adott korszakba. A diákok feladata kiegészíteni, hogy mi történt, miként befolyásolta egy találkozó, és hogy visszatér-e a jelenbe. Ezzel a feladattal az egyszerű múltat és a feltételes módot célszerűen lehet gyakorolni, ami egy rövid történet összeállításához vezet, helyet hagyva a kreativitásnak is, követve Ambrose, Bridges, DiPietra, Lovett, Korman és Mayer (2010: 4) leírását, miszerint a tanulók aktív szerepe fontos a sikeres tanulásban.

Összességében a *Make Beliefs Comix* egy olyan weboldal, ahol mind általános, mind középiskolai tanárok kreatívíráskészség-fejlesztést gyakoroltató feladatok egész tárházát találják, amelyek tanórai és tanórán kívüli használatra is alkalmasak. Az oldal igen sokoldalú, hiszen lehet online képregényt szerkeszteni, anyagokat nyomtatni, és e-bookokat letölteni és kiegészíteni, akár mobil eszközökön is. A weboldal felhasználóbarát, és mivel számos vizuális elemmel operál, már akár A2-es angoltudással is használható. Természetesen az összetettebb anyagai ennél komolyabb nyelvtudást igényelnek. Egyre több tankönyv tartalmaz képregényeket, de nem rendelkeznek a weboldal nyújtotta szabadsággal és felhasználási lehetőségekkel. A *Make Beliefs Comix* témái és illusztrációi remek keretet biztosítanak a kreatív készségek fejlesztéséhez és különböző oktatási szintek profitálhatnak a megoldásaiból.

---

## IRODALOM

- Ambrose, Susan A. – Bridges, Michael W. – DiPietro, Michele – Lowett, Marsha C. – Norman, Marie K. – Mayer, Richard E. (2010): *How learning works. Seven research-based principles for smart teaching*. San-Francisco, CA: John Wiley & Sons Incorporated.
- Sternberg, Robert J. – Williams, Wendy H. (1996): *How to develop student creativity*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.

## SZÓTÁRSZEMLE

---

### Gayer József (főszerk.) (2015): Online Vízügyi szótár

(Global Water Partnership) <http://www.gwpszotar.hu/>

A mai magyar nyomtatott egy-, két- és többnyelvű szótárpiacon körbenézve az tapasztalható, hogy arányait tekintve sokkal kevesebb szakszótár jelenik meg és érhető el, mint köznyelvi szótár, és még inkább igaz ez az online szótárakra. Annak ellenére, hogy az informatikai eszközök nyújtotta lehetőségek megoldást adnak a papíralapú szótáraknál jelentkező korlátokra (helyhiány a szócikken belül és az ebből következő információsűrűség, illetve -veszteség, nyomdai költségek, a bővíthetőség és átdolgozhatóság technikai és gazdasági korlátai stb.), mégsem tapasztalható az online szótárak és terminológiai adatbázisok tömeges megjelenése. Ez nyilván elsősorban a befektetett munka mennyiségével és komplexitásával, valamint a forráshiány és a megtérülés kérdésességével magyarázható. Mindezek ellenére magyar nyelven (akár ingyenesen is) elérhető néhány olyan elektronikus szótár és terminológiai adatbázis, amelyek mind arról tesznek tanúbizonyságot, hogy érdemes és szükséges szakmailag jól megalapozott lexikográfiai forrásokat létrehozni, hiszen ezeket számos területen hasznosítani lehet, legyen ez az oktatás, az idegen nyelvű szakmai kommunikáció vagy akár a szakfordítás.

A fentieket jól szemlélteti az a 2015-ben közzétett magyar–angol *online Vízügyi szótár*, amely a GWP Magyarország Alapítvány gondozásában jelent meg. A jelen recenzió célja a szótár lexikográfiai megközelítésű elemzése, amely magában foglalja a szótár keletkezésének, illetve intézményi háttérének és a szótár szerkezetének bemutatását, valamint olyan észrevételek ismertetését, amely szempontokat nyújthat a további átdolgozáshoz és a bővítéshez. Az elemzésnél a Gaál (2012) által kidolgozott szempontrendszert veszem alapul, amely kimondottan az online szótárak elemzéséhez készült, és magában foglalja a médium adta jellegzetességek figyelembevételét, ugyanakkor a releváns helyeken megtartja a hagyományos, papíralapú szótáraknál kialakult elemzési rendszert (Fóris–Rihmer 2007).

A szótár háttérét tekintve megállapítható, hogy nincs papíralapú előzménye, a szótárt eleve online szótárnak tervezték. Ahogyan arról az *Általános tájékoztató* című részében is olvashatunk, a szótár előkészítő munkálatai a 2013-ban megrendezett Budapesti Víz Világtalálkozó kezdeményezése nyomán indultak, mivel nem állt rendelkezésre sem átfogó, sem korszerű vízgazdálkodási szójegyzék, sem magyar–angol szótár a szakterületen, pedig itt is lépést kellene tartani az elmúlt évtizedekben végbement jelentős szókincsbeli változásokkal. Mindez pedig olyan forrásművek elkészítését és kiadását kívánja, amely utat mutat a változások közötti eligazodásban. Ez

vezetett a 23 szakterületre bontott és számos szakértő közreműködésével elkészített szótár megjelenéséhez.

Gaál besorolása szerint intézmény, szervezet által szerkesztett (Gaál 2012: 229) szótárról van szó, ami azt jelenti, hogy nem kapcsolódik egyik hagyományos szótárkiadóhoz sem. A szótár fő célcsoportját olyan szakértők és az ezeken a területeken tanulmányokat folytató hallgatók alkotják, akik szeretnék tájékozódni az angol nyelvű szakirodalomban, illetve maguk is szeretnék angol nyelven megjelenő munkákat publikálni. Emellett a célkitűzések között szerepel még a nemzetközi szakértői munka elősegítése, ahol – sok más szakterülethez hasonlóan – az angol vált az uralkodó nyelvvé.

A szótár jellegét tekintve (Gaál 2012: 232) valódi online szótárnak tekinthető. Ez azon alapul, hogy a szótár egyedi felépítést követ, amely alapvetően eltér a nyomtatott szótárak hagyományos struktúrájától és elembeli felépítettségétől. A szótár mélyebb vizsgálata azonban azt is megmutatta, hogy a szócikkek felépítettségét, elrendezési szemléletét és a szótár struktúráját tekintve is sokkal inkább terminológiai adatbázisról, mint online szótárról van szó (a terminológiai adatbázis és az online szótárak összehasonlítási szempontjaihoz lásd Sermann–Tamás 2013). Alapvetően azt lehet mondani, hogy az adatbázis kihasználja az online megjelenés nyújtotta lehetőségeket az egyes bejegyzésekre való utalásnál, valamint az összetartozó fogalmak és definíciók összekötésénél. Ha egy olyan terminust tartalmaz a definíció, amely szerepel az adatbázisban, akkor egy link segítségével el lehet érni azt. Ezenkívül néhány olyan link is megtalálható a definíciók között, amelyek nem az adatbázison belülre, hanem egy külső oldalra mutatnak, mint ahogyan az a *Duna Bizottság* bejegyzésben is látható.



A megastruktúrára (Gaál 2012: 234) vonatkozó információkat az *Általános tájékoztató* tartalmazza. Az online vízügyi szótár terminológiai adatbázis jellegét az is mutatja, hogy már a tájékoztatóban tételesen felsorolják az egyes szakterületek szerzőjét vagy szerzőit, ami azonban nemcsak az előszóban történik meg, hanem minden egyes bejegyzésnél is. Másrészről néhány terminus esetén előfordul, hogy nem a bejegyzés első számú szerzője/szerzői adták meg a meghatározást. Ilyenkor a tényleges szerző nevét tüntetik fel, és a *Források* kategória alatt adják meg a rövidített bibliográfiai adatot. Ez a fajta pontos dokumentáltság és a munkafolyamatba bevont szakértői gárda mind alátámasztja az adatbázis megbízhatóságát, amelyet még tovább erősíti az a tény is, hogy a munkálatokba általános és bizonyos doménekhez szaklektorokat is alkalmaztak, valamint az adatbázist nyelvi lektor is ellenőrizte. Ez utóbbiak esetén sajnos arra nem tér ki az *Általános tájékoztató*, hogy a szakmai-nyelvi lektorálás csak a magyar terminusokat és definíciókat érinti, vagy kiterjed-e az angol nyelvű ekvivalensekre is.

Az *Általános tájékoztató* szerint az adatbázis jelenleg 3000 terminust tartalmaz, a terminusok konkrét száma azonban ténylegesen 3548. A feldolgozott anyag mennyiségének és minőségének javítására is ígéretet tett a szerkesztő: további munkálatként a folyamatos lektorálást, a szerkesztési egységesítést (amely ilyen nagyszámú szerzői csapat esetén szükséges), a terminusállomány bővítését, valamint a bibliográfiai adatok kiegészítését tűzte ki célul. Ezekben a folyamatokban, javaslatok formájában, bárki részt vehet.

Gaál (2012: 235) a megastruktúrával kapcsolatos elemzés részének tekinti a szerzői jogi/adatvédelmi információkat is. Ennek az adatbázis teljes mértékben eleget tesz, kivévelt ez alól a bibliográfiai adatok képeznek. Általánosságban elmondható, hogy az egyes bejegyzéseknél, valamint az ábránál csak rövidített adatokat jelölnek meg (szerző, évszám), ugyanakkor az oldalon sehol sem található a teljes bibliográfiai jegyzék. Ez egy nyilvánosan megjelenő adatbázis esetén fontos lenne, hiszen további tájékoztatásul szolgálna az érdeklődők számára, és egyúttal az adatbázisban szereplő domének további vizsgálatához is jó szakirodalmi alapul szolgálhatna. Ennek pótlását a szerkesztő a későbbiekre ígéri.

A megastruktúra elemzésénél fontos szempont a felhasználót segítő útmutató/súgó is (Gaál 2012: 236). Az online vízügyi szótár elsősorban a szótár szerkesztési elveire, valamint a doménbe sorolásra vonatkozóan ad magyarázatot. A keresésre és egyéb technikai tudnivalókra vonatkozóan nem található információ. Ami az egyes terminusok szakterületekhez való rendelését illeti, az *Általános tájékoztató* szerint odasorolták az adott terminust, ahol azt a leggyakrabban használják. Ez természetesen nem egyezik a terminológiai adatbázisoknál esetén alkalmazott bevett gyakorlattal: ebben az esetben érdemes lenne külön bejegyzést felvenni ugyanazon terminusokra, külön doménmegjelöléssel. Egy másik itt említett szempont a szinonimák kezelése. Amennyiben összetett szóról van szó, akkor az elő- vagy utótagot leahagyják, ahogy tették az *állandó vízborítású tározótó* 'wet pond/basin' angol nyelvű ekvivalensének megadásánál is. Ez a fajta helytakarékoság egy online adatbázis esetén nem indokolt. A másik szempont a kereshetőség befolyásolása: ebben a konkrét esetben a *wet basin* keresőszóra nem ad találatot az oldal. A kissé következtelen szerkesztési elv itt is megjelenik: bár más bejegyzéseknél van külön szinonima adatmező, ebben az esetben mégis egyetlen bejegyzésben adták meg a szinonimát is.

Az *Általános tájékoztató* használatra vonatkozó következő megjegyzése a tildére vonatkozik. Ezt a klasszikus lexikográfiai típusú művekhez hasonlóan a definícióban szereplő címszó helyettesítésre használják. A nyomtatott művek esetén ennek is leginkább a helytakarékoság a fő funkciója.

 <b>gereb</b> <i>[általános kifejezések]</i>	 <b>trash rack</b> <i>[general terms]</i>
<b>Definíció:</b> Vízépítési műtárgyak átfolyási szelvényébe épített, párhuzamos rudakból (pálcákból) készített fésű- vagy rács-szerű szerkezet. Feladata a műtárgyakban levő gépi berendezések úszó tárgyaktól való védelme, a vízi élőlények kímélése és a vízben tartózkodó emberek életvédelme. A ~ lehet rögzített vagy kiemelhető, kézi és gépi tisztítású. A ~ -pálcák közötti távolság szerint megkülönböztethető: védő-, durva-, és finom gereb. Szennyvíztisztító telepeken és halgazdaságokban a ~ -et <i>rácsnak</i> is nevezik.	<b>angol szinonimák:</b> screen
Nincs forrásmegjelölés.	Szerkesztő/szerző: Szlávik Lajos

1. ábra. A gereb szócikk

A tilde használata online adatbázis esetén elveszti gyakorlati funkcióját. Egyrészt rossz hatással van a keresetőségre, hiszen a fenti példában esély sincs arra, hogy a felhasználó rá tudjon keresni a *gerebpálca* szóra (lásd 1. ábra). A tildehasználat az egyes bejegyzések között változó: nem minden szerző használja, ezért csak elvétve, konkrét szerzőknél található meg. Ez is a szerkesztési elvek egységességének hiányát mutatja.

A szerkezeti elemzési szempontok következő csoportja a makrostruktúra (Gaál 2012: 237), amely a nyomtatott szótárak esetén a szócikkek egymáshoz való viszonyát vizsgálja. Erről az előbbieken már volt szó röviden, azonban az online szótárak/adatbázisok esetén fontos szempont még a keresés módja is. Az *online Vízügyi szótár onomasziológiai* ('fogalomalapú') (Fóris 2005) nézőpontját a keresési találatok rendezése is támogatja. A lapozgató keresés során nem a teljes terminusállományban lehet alfabetikus rendben keresni, hanem csakis doménre lebontva, ebből az következik, hogy a fogalomból való kiindulás fontos alapelv az adatbázis felépítésénél. Az egyes tárgykörökön belül megjelenő terminusok természetesen már ábécérendbe rendezettek. A lapozgató keresés nyelvi hiányossága, hogy ezt csak magyar nyelven lehet megtenni, aminek már a korábban említett indoka lehet.

A *vízgazdaságtan* domén listájánál látható, hogy azoknál a terminusoknál, ahol idézőjelet használtak a szó elején, a rendezőprogram automatikusan a lista elejére teszi őket. Itt egyrészt felmerül annak kérdése, hogy pl. a „*Benchmark*” *árazás* címszó esetén miért kellett a *benchmark* szót idézőjelbe tenni, illetve nagybetűvel írni, valamint helyesírási pontatlanságként felmerül még a nem megfelelő idézőjel-használat is (lásd 2. ábra).

The screenshot shows a search interface with a search bar and several logos. Below the search bar, the results for 'vízgazdaságtan' are displayed as a list of terms. Some terms are enclosed in quotation marks at the beginning.

- "Benchmark" árazás
- "Benchmark" cég
- "összetétel" gazdaságosság
- "PPP" beruházás
- ágazati teljesítmény összehasonlítás
- alaplíj
- állandó költségek
- általános támogatás
- alternatív költség
- aránytalan költség
- árnyékár
- ársapka alapú szabályozás

**2. ábra. A vízgazdaságtan domén címszavai betűrendben**

Hasonló anomália jelentkezik azoknál a terminusoknál is, amelyek esetén zárójellel kezdődik a terminus. Az *Általános tájékoztató* szerint az idézőjelnek elsősorban magyarázó funkciója van, és nem meghatározó a címszó-összetételben. Ennek használatát mindenképpen el kell választani a címszótól, és külön adatkategóriában (pl.

Megjegyzések) kellene feltüntetni a használatra vonatkozó bármilyen kiegészítést vagy magyarázatot.

Visszatérve a keresésre, az adatbázisban kizárólag szabadszavas keresés lehetséges. Ez azt jelenti, hogy a felhasználó által megadott keresőszó bárhol megjelenhet a bejegyzésben: akár terminusként, akár a definícióban, akár a források között. Ez egyrészt nagyban megnehezíti a pontos keresést, másrészt a felhasználónak több irreleváns találatot is át kell olvasnia, hogy megtalálja az általa keresett információt. A keresés további jellemzője még, hogy nem lehet részletes keresést végrehajtani, tehát nem lehet pl. csak egyetlen doménen belül keresni. Az előbbiekből adódik, hogy a kereséskor operátorokat sem lehet használni, illetve a szótöredék-keresés is karakter szinten lehet eredményes. Ami az angol nyelvű kereséseket illeti, az oldal ad találatot az angol keresőszavakra is, de a kiadott doménlista magyar nyelvű, tehát egy magyarul nem tudó számára megnehezíti a tájékozódást, és nem használható angol–magyar szótárként.

A makrostruktúra elemzésének következő szempontja a közölt anyag jellege. Az *online Vízügyi szótár* alapvetően szöveges információkat tartalmaz, azonban a fogalmak és definíciók megértéséhez számos ábrát is szerepeltet, amelynek külön adatkategóriája van. Az illusztrációk főleg a műszaki, a matematikai/fizikai és a geológiai doménen belül bizonyulnak hasznos szemléltető eszköznek. Számos folyamatábrát is megadnak illusztrációként, amelyek segítik a fogalmak jelentésének megértését. Néhány esetben előfordul, hogy az ábrát nem egészíti ki semmilyen plusz információ, ilyen például az *allogén beszírvárgás* adatlapjához tartozó ábra. Ez a szakemberek számára nyilvánvalóan érthető, azonban e példa esetén is lehetőség lenne további terminusok (hiponimák, 'alárendelt fogalmak') felvételére, és összekötésére a fő terminussal (hiperonimával, 'a felettes fogalommal'). A klasszikus illusztrációk mellett néhány konkrét képletről vagy számítási állandóról szóló terminus is megtalálható az adatbázisban. Számos esetben a képlethez tartozó magyarázat a definíció részét képezi. Ami az illusztrációk nyelvét illeti, sok esetben csak magyar vagy csak angol nyelvű illusztrációval lehet találkozni.



A mega- és makrostruktúra vizsgálata után a következő a mikrostruktúráé. Az egyes bejegyzések felépítése a következő: magyar terminus, angol terminus, magyar domén, angol domén, magyar szinonima (ha van), angol szinonima (ha van), definíció, forrás (ha van), szerkesztő/szerző, ábra (ha van). Ezen információk megjelenítése az egyes bejegyzésekben egyszerű, más online szótárakkal összevetve nincs lehetőség bizonyos adatkategóriák elrejtésére, amire azért sincs szükség, mert az információk rendezettek és jól áttekinthetők. A bejegyzéseken szereplő adatkategóriákra alapvetően jellemző, hogy nem teljes a feltöltöttségük, illetve sok esetben az egyes kategóriák határai is összecsúsznak.

Az *online Vízügyi szótár* terminológiai adatbázis jellegét tovább erősíti az is, hogy az egyes terminusok több ortográfiai szóból is állhatnak, ami a klasszikus szótárak esetén nem bevett szerkesztési eljárás. A doménorientáltság mellett ez a jelenség is a fogalomközpontú szemléletet tükrözi, annak ellenére, hogy a szerkesztők ezt nem hangsúlyozzák ki külön.





A szinonimák kezelése is pontosításra szorul. Jó példa erre a fent említett *gereb* terminus (2. ábra), amelynek meghatározása az alábbi megjegyzést tartalmazza: „Szennyvíztisztító telepeken és halgazdaságokban a ~ -et [gerebet] rácsnak is nevezik.” Itt is tetten érhető az adatkategóriák átfedése, hiszen annak ellenére, hogy a meghatározás szinonimát tartalmaz, az nem került feltüntetésre az erre kialakított adatmezőben. A szinonimakezelés általános elvei is kérdésesek: „A szinonimák megadása kétféleképpen történt. A jelentősebb mértékben eltérő szinonimák külön jelennek meg, pl. az árvízvédelmi töltés esetén a *dike* alatti angol szinonimák: *levee*, *embankment*.” Egy jól szerkesztett adatbázis esetén szükséges lenne a szinonimák közötti jelentésbeli vagy használati sajátosságok rögzítésére. Számos esetben sem az angol terminusnál, sem a szinonimáknál nem kapunk információt arra vonatkozóan, hogy az adott terminust pl. a brit vagy az amerikai angolban használják inkább. A szinonimák jelentésárnyalatai feltárásának egyik jó módja lenne a kontextusra vonatkozó információk megadása.

Ha az online vízügyi szótárat terminológiai adatbázisnak tekintjük, akkor a fogalom elsődlegességével kell számolnunk, ennek egyik kulcsa pedig a definíciók rendezettsége (Sermann–Tamás 2013: 451). Más kategóriákhoz hasonlóan itt is érződik, hogy az adatbázison sok szakértő dolgozott, akik más-más szempontot követtek a definíció megadásakor. A definíciók fajtái nagy szórást mutatnak, és inkább a szerzők egyéni ízlését tükrözik, nemcsak tartalmi értelemben, de a lexikográfiai apparátus használatát illetően is (lásd pl. a tildehasználat). Ezt a változatosságot és sok esetben következtelenséget is az egységes szerkesztési elvek be nem tartásával lehet magyarázni. Számos meghatározás a klasszikus definíció kategóriájába tartozik, amelyek esetén a tömörségre törekedtek (3. ábra).

 <b>meder vízszállító képessége</b> <i>[általános kifejezések]</i>	 <b>channel capacity</b> <i>[general terms]</i>
<b>Definíció:</b> A mederben szállítható legnagyobb vízhozam, amely mellett a víz a partélek magasságát nem haladja meg.	
Nincs forrásmegjelölés.	Szerkesztő/szerző: VÍZITERV Consult Kft.

**3. ábra. Klasszikus definíció**



Más definíciók viszont sokkal több magyarázatot tartalmaznak, enciklopédikus jellegűek (4. ábra).

 <b>időjárás</b> <i>[általános kifejezések]</i>	 <b>weather</b> <i>[general terms]</i>
<p><b>Definíció:</b>  A légkör pillanatnyi állapota, és állapotának időbeni alakulása valamely adott térségben. Más megfogalmazás szerint a légkör fizikai tulajdonságainak és folyamatainak egy adott helyen rövidebb időszak (néhány órától néhány napig) során a környezettel és egymással is kölcsönhatásban álló rendszere. Az időjárást és változását műszeres megfigyelések nélkül is észleljük, tudományos leírására a fizikai állapotváltozók (légköri nyomás, szél, hőmérséklet, légnedvesség, csapadék) észlelései szolgálnak.</p>	
<p><b>Forrás:</b>  Péczely, 1981</p>	<p>Szerkesztő/szerző: Nováky Béla</p>

#### 4. ábra. Enciklopédikus definíció



A 4. ábrán látható definícióban az első mondat a valódi definíció. A meghatározás többi részét talán inkább egy külön adatmezőbe kellene felvenni, hiszen ez inkább magyarázatul szolgál, és nem tartozik szorosan a fogalom meghatározásához.

Néhány esetben előfordul az is, hogy egy definícióba egy másik fogalom meghatározása is belesúszik (5. ábra).

 <b>jégtörés</b> <i>[általános kifejezések]</i>	 <b>ice breaking</b> <i>[general terms]</i>
<p><b>Definíció:</b>  A jégtörő hajók munkája. Hagyományos a ~ a jégtörő hajó hullámkeltésével, a jégmezőre ráfutásával. Hatékonyabb a döngölés, amit a jégtörő hajókra szerelt excentrikus súlyok forgatásával a hajók bólogató, oldalazó mozgása idéz elő.</p>	
<p>Nincs forrásmegjelölés.</p>	<p>Szerkesztő/szerző: Szlávik Lajos</p>



#### 5. ábra. Több definíció egyetlen szócikkben

Ebben az esetben a második mondat már a *döngölés* definícióját adja meg, amely nem tartozik szorosan a *jégtörés* terminushoz. Ennek ellenére az adatbázisban nem szerepel külön a *döngölés* terminus. Ehhez hasonlóan más bejegyzések esetén is megfigyelhető, hogy a definícióból adódna, hogy bizonyos terminusokat külön bejegyzésbe vegyennek fel (6. ábra).

 <b>jégzajlás</b> <i>[általános kifejezések]</i>	 <b>ice drift</b> <i>[general terms]</i>
<b>Definíció:</b> A jégtáblák úszása-mozgása a folyók, tavak felszínén. Elsődleges ~: a lehűlés időszakában keletkező jégtáblák megjelenése, úszása a folyó beállásáig. Másodlagos ~: az olvadáskor meginduló áradással megbontott jégtakaróról leváló - felszakadt - jégtáblák úszása.	<b>angol szinonimák:</b> drifting of ice ice run
Nincs forrásmegjelölés.	Szerkesztő/szerző: Szlávik Lajos

### 6. ábra. Jégzajlás szócikk

A *jégzajlás* terminus definíciója tartalmazza a terminus két hiponimáját (*elsődleges jégzajlás, másodlagos jégzajlás* – ez pedig szintén a fogalomközpontú szemléletet tükrözi), ezek mégsem szerepelnek külön bejegyzésként. Ennek elmulasztása, valamint az alá- és fölérendeltségi viszonyok ábrázolásának a hiánya az egyik akadályozó tényező abban, hogy a szótárból valódi értelemben vett terminológiai adatbázis legyen. Található persze olyan bejegyzés is, amely a hierarchiaviszonyokat már szépen szemlélteti, és a hiperhivatkozásokat kihasználva biztosítja a kapcsolatot a bejegyzések között (7. ábra).

 <b>torkolat</b> <i>[általános kifejezések]</i>	 <b>(river) mouth</b> <i>[general terms]</i>
<b>Definíció:</b> A vízfolyások, folyók, csatornák beömlési helye a befogadóba. Ha a folyó befogadója a tenger, és ennek árapályos mozgása nem elég erős, hogy a folyó által szállított hordalékot a mélyebb tengerrészbe szállítsa, deltatorokolat keletkezik. Ez nem egyéb, mint óriás méretű hordalékkúp, melyen a folyó ágakra szakadva ömlik a tengerbe. A nagy árapálymozgású tengereken, ahol a tengervíz mélyen behatol a folyóba és a hordalékot kimossa, keletkezik a tölcsértorkolat. A delta- és tölcsértorkolat között átmenet a lagúnás torkolat, ahol a hordalékkúp nem összefüggő, hanem szigetek, félszigetek formájában helyezkedik el. A kisebb folyónak nagyobb folyóba való beömlésénél a ~ hasonló jellegzetességei kisebb mértékűek, és a két folyó vízállásától függően változhatnak is.	Szerkesztő/szerző: Gayer József
Forrás:	Vízgazdálkodási Lexikon, 1970

### 7. ábra. Torkolat szócikk

Más kategóriák átfedéséhez hasonlóan e domén esetén is megfigyelhető a következetlen osztályozás. Jó példa erre a *Belgrádi Egyezmény* terminus. Annak ellenére, hogy létezik különálló, *intézményi rendszer, jogalkotás* nevű domén is, ez a terminus inkább a *hajózás* domén alá került. Az *Általános tájékoztatóban* említett gyakorisági elvet áthidalandó, érdemes lenne a több doménhez tartozó terminusokat több domén alá besorolni, így akár a fogalmi rendszerek érintkezési pontja is jobban megjeleníthető lenne.

Az *online Vízügyi szótár* szakmai értéke vitathatatlan. Mégis, hadd fogalmazzak meg az esetleges továbbfejlesztés számára néhány javaslatot. Érdemes lenne a szerkesztési elveket még alaposabban kidolgozni, ezeket pedig pontosan és következetesen betartani. Az anyag jelen állapotában kiváló alapot nyújthat egy összetett terminológiai adatbázis elkészítéséhez, hiszen már most is meghatározó benne ez az irányultság, még akkor is, ha a szerkesztés során nem ezt tartották elsősorban szem előtt. Jelenleg leginkább egy még következtelenül szerkesztett terminológiai adatbázisra hasonlít, ezt bizonyítja a fogalomalapú megjelenítési mód, a doméncentrikus szemlélet, valamint a meglévő adatkategóriák viszonylagos formai egységessége. A továbbfejlesztés során érdemes volna további adatmezőket meghatározni, valamint a már kidolgozott szócikkeket újra átnézni, és az egyetlen mezőbe sűrített információkat szétválasztani, ha szükséges, új bejegyzés formájában. Így egyrészt következetesebb lenne, hogy egy bizonyos adatmezőbe mi kerül, másrészt pedig bővülne az adatbázis címszóállománya. A legnagyobb munkát a definíciók stílusának és a meghatározás módszerének egységesítése jelentené. Mindenképpen szükség lenne még egy, a fogalmak hierarchikus viszonyát megjelenítő adatmezőre, valamint az esetleges rövidítéseket tartalmazó adatmező felvételére is. A metaadatok között nemcsak a szerzőt érdemes rögzíteni, hanem a bejegyzés időpontját is, így nyomon lehetne követni, hogy mikor és milyen mértékben frissül az adatbázis. Emellett érdemes volna egységesíteni a bibliográfiai adatokat is, illetve összeállítani a kidolgozáskor használt teljes bibliográfiai jegyzéket. Formailag is jó volna egységesíteni a terminusokat: az idézőjeleket, és zárójeleket el kellene hagyni a címszavakból, mert nehezíti a kereshetőséget, másrészt az így megjelölt információkat más adatmezőben lehetne feltüntetni. Technikai szempontból fontos lenne, hogy az adatbázis egy valódi háttéradatbázisból legyen elérhető: ez nagyban megkönnyítené a karbantartást és a frissítést, valamint lehetővé tenné a különböző szűrők szerinti részletes lekérdezést is. A másik technikai szempont pedig az angol nyelvű elérhetőség lenne (beleértve az angol definíciók megadását is, habár ez már egy nagyobb munka része lenne), lehetővé téve a nem magyar anyanyelvűek tájékozódását is. – És nem utolsósorban, a hivatkozások megkönnyítése miatt, jó volna a szótár bibliográfiai adatait valahol pontosan megadni (főszerkesztő, szerzők, cím, kiadó, kiadás helye, DOI-azonosító).

Összefoglalva a fentieket, azt lehet mondani, hogy az *online Vízügyi szótár* rendkívül biztos alapokon álló, hiánypótló mű, egy olyan szakmai összefogás eredménye, amely példaértékű lehet a hasonló méretű és komplexitású jövőbeli munkák számára.

Somogyi Zoltán

---

## IRODALOM

- Fóris Ágota (2005): *Hat terminológia lecke*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Fóris Ágota – Rihmer Zoltán (2007): A szótárak minősítési kritériumairól. *Fordítástudomány* 9/1, 109–113.
- Gaál Péter (2012): Szempontrendszer online szótárak minősítéséhez. *Magyar Terminológia* 5/2, 225–250.
- Sermann Eszter – Tamás Dóra (2013): Elektronikus szótár vagy terminológiai adatbázis? In: Tóth Szergej (szerk.): *Társadalmi változások – nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében. A XXII. MANYE Kongresszus előadásai. Szeged, 2012. április 12–14.* (A MANYE Kongresszusok előadásai 9.) MANYE – Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Budapest–Szeged. 450–454. [ISSN 1786-545X, ISBN 978-963-9927-62-9 (nyomtatott), ISBN 978-963-9927-63-6 (elektronikus)] <http://mek.oszk.hu/11700/11730/>

## Források

- Gayer József (főszerk., 2015): *Online Vízügyi szótár* (Global Water Partnership). <http://www.gwpszotar.hu/> (2017.10.11.)
- Általános tájékoztató. <http://www.gwpszotar.hu/altalanos-tajekoztato> (2017.10.11.)

Klein Ágnes  
**Utak a kétnyelvűséghez**

Pécs: Pro Pannónia Kiadó, 2013. 162 p.  
ISBN 963-989-381-8

A többnyelvűség kérdése az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb jelentőséget nyert a kontinens kulturális és társadalomtudományi kérdéscsoportjában. Az egységesülő Európában, ahol a kortársi közegben a nyelvek keveredésének és egymásra hatásának lehetünk tanúi, a többnyelvűség családi és társadalmi megmutatkozásaira kitüntetett figyelem öszszepontosul. A különböző tudományterületek eltérő kiindulópontokról és más-más módszertani alapokkal közelítenek a témához. Ezekhez a kutatásokhoz kapcsolódik Klein Ágnes *Utak a kétnyelvűséghez* című kötete, amely a pécsi székhelyű Pro Pannónia Kiadónál jelent meg 2013-ban párhuzamosan magyar és német nyelven.

A kötet a szerzőnek a két- és többnyelvűség témakörében folytatott kutatási eredményeit összegzi, elméleti kiindulópontként pedig a tudományos és kulturális tapasztalat alapján megfogalmazott két fontos axióma szolgált: A bevezető rész egyrészt azt fogalmazza meg, hogy a két- és többnyelvűséghez nem csupán egyetlen lehetséges út vezethet el. A másik kiindulópont, hogy a bilingvizmus egy megkérdőjelezhetetlen érték, nem pedig hátrány, amely különböző nehézségeket és identitásproblémákat szülne.

A bevezető rész a nyelv komplex mivoltát mutatja be, miközben egyenesen a nyelv jelenségének lényegére és funkciójára kérdez rá. Kiemeli a nyelv fajspecifikusságát, azaz hogy az az emberiség megkülönböztető jege: egy olyan specifikus kifejezőeszköz, amelynek létezése az állatvilágban nem figyelhető meg ebben a formában. A nyelvi kompetenciák kifejlődése ugyanakkor csakis a külvilággal történő interakció által kép-

zelhető el, hiszen a nyelvet nem önmagáért sajátítjuk el. A nyelv a külvilággal történő kapcsolatteremtésünk eszköze, amelynek segítségével kinyilváníthatjuk gondolatainkat és érzelmeinket.

A kötet a nyelv elsajátításának négy jelentősebb elméletét ismerteti. A Noam Chomsky nevével fémjelzett nativizmus a nyelvi képességek genetikai kódoltságát hangsúlyozza, és tagadja azt a feltételezést, amely szerint a gyermek tabula rasaként jönne a világra. A behaviorista modell (Burrhus F. Skinner) a nyelv elsajátítására is a viselkedés-lélektan tapasztalatát alkalmazza, eszerint a gyermekek az imitációra kapott következetes jutalmazás által sajátítják el a kommunikációt. Jean Piaget fejlődéslélektani tézisei szerint a nyelv elsajátítása, amely a kognitív fejlődéssel párhuzamosan megy végbe, konkrét tapasztalatokon nyugszik. Jerome Bruner interakcionista modelljében ugyanakkor a született képességek és a környezet egyaránt fontos szerephez jutnak: az ember rendelkezik nyelvtani szerkezetekkel, szabályokkal és stratégiákkal, a nyelvsajátítás folyamata azonban a külvilággal való interakcióban valósul meg.

Klein Ágnes könyve a két- és többnyelvűség kérdéskörét egy interdiszciplináris összefüggésrendszerben vizsgálja, amelyben a kutatási terület pszichológiai, neurológiai, pedagógiai, módszertani és nyelvtudományos vetületei egyaránt manifesztálódhatnak. A nyelvtanulási modellek tapasztalata alapján a kötet a szülő, a kognitív kompetenciák, valamint a fejlesztő, motiváló környezet fontosságát emeli ki. A kétnyelvűség fogalmával kapcsolatban Skuttnabb-Kangasszal egyetértésben azt állapítja meg, hogy annak az egyes kutatók megközelítésmódjától függetlenül számtalan meghatározása létezik. A két vagy több nyelv párhuzamos használata a hétköznapi kommunikációban egyének, cso-

portok, közösségek és társadalmak szintjén egyaránt vizsgálható.

A kötet a kétnyelvűség fogalmának négy megközelítésmódját emeli ki. Ezek közül a Bloomfield-féle modellt tartja a legextrémebb meghatározásnak, hiszen ez csak azon személyeket tartja kétnyelvűnek, akik mindkét kódot anyanyelvi szinten beszélnek. Diebold azokat tartja kétnyelvűnek, akik kapcsolatba kerülnek a második nyelvvel, és képesek azt anyanyelvi miliőben használni. MacNamara elmélete szerint, ha a beszélő a második nyelv esetében a négy kompetenciaterület, azaz a hallás, a beszéd, az olvasás vagy az írás területének egyikén rendelkezik magas szintű nyelvismerettel, akkor kétnyelvűnek tekinthető. Weinreich és Grosjean egyaránt a nyelvhasználatra fektetik a hangsúlyt, eszerint a kétnyelvűség a két kód váltakozó használatát jelenti. Ennek lényege ugyanakkor, hogy a beszélő az adott kommunikációs helyzet függvényében bizonyos szituációkban az egyik, bizonyos helyzetekben pedig a másik nyelvet aktivizálja.

A szerző fontosnak tartja, hogy egyértelmű elméleti különbséget tegyünk a második nyelv és az idegen nyelv fogalma között. Az utóbbi egy olyan kód, amely a beszélő hétköznapi kommunikációjában nem létszükséglet, és amelynek használata időben korlátozottabb. Elsajátítása sokkal inkább az intézményes tanulásához kötődik, nem vagy kevésbé lép ki a hagyományos nyelvoktatás keretei közül. A kétnyelvűségben megnyilvánuló második nyelv ezzel szemben a hétköznapi kommunikáció részeként az önkifejezés szerves eleme. Ezt a kódot a beszélő hétköznapi feladatai elvégzésekor is aktívan használja, a nyelv elsajátítása pedig legtöbbször már korai életszakaszban megkezdődik.

A kötet a legújabb neurológiai kutatások sokszínű eredményei alapján részletesen ismerteti a kétnyelvűség működésének idegrendszeri hátterét. Ezek a vizsgálatok az utóbbi évtizedekben számos meglepő információt szolgáltatottak, a kétnyelvű beszélők esetében például a jobb hemiszféra a nyelvi

funkció használatában az átlagosnál lényegesen nagyobb aktivitást mutatott. Különösen érdekes az a megfigyelés, hogy minél többet használunk egy nyelvet, annál inkább az agyi nyelvközpontban történik meg annak feldolgozása, ezzel szemben egy kevésbé jól beszélt nyelv kontrollálása ezen a területen kívül zajlik le. A terület biológiai hátterének kutatása is igazolta, hogy a korai kétnyelvűség egyes kivételektől eltekintve jobb nyelvi kompetenciák kifejlődéséhez vezethet, mint a később elsajátított nyelvek esetében. A hetvenéves emberek körében végzett vizsgálatok azt igazolták, hogy a kétnyelvű idős emberek agya az átlagosnál tovább egészséges maradt. A nyelvészeti kutatások a kétnyelvű személyek mentális lexikonára fókuszáltak, azaz a memóriánknak arra a csodálatos tárhelyére, amely információkat raktároz a szavak jelentéséről, a kiejtéséről, a nyelvi elemek lehetséges kombinációiról, valamint az asszociációkról.

A szerző Weinreich nyomán neurolingvisztikai szempontból a kétnyelvűség három formáját különíti el egymástól. A koordinált bilingvizmus esetében a két beszélt nyelvhez tartozó szavak egymástól elkülönítve kerülnek tárolásra, miközben minden szónak megvan a saját ekvivalens jelentése a másik nyelvben is. A többnyelvűség ezen formája azon nyelvi beszélők esetében alakul ki, ahol az egyik nyelvvel a családban, a másik nyelvvel pedig a tágabb szociális környezetben, például az óvodában ismerkedik meg a gyermek. A kombinált bilingvizmus esetében a mentális lexikonban mindkét szó ugyanahhoz a jelentéstartalomhoz kapcsolódik. Ebben az esetben a két nyelv korai életszakasztól kezdve egymással párhuzamosan és kiegyensúlyozottan fejlődik, ennek jellegzetes formája a többnemzetiségű házasságok esete, amelyben a két szülő egymástól különböző kódot közvetít.

A szubordinatív bilingvizmusban a két nyelv egymással alárendelt viszonyban áll: a szavakat a beszélő a fölérendelt nyelv fogalmi alapján értelmezi. A második nyelv elsa-

játítása itt csak később jelenik meg, így ennek elemei az első nyelv fogalmain keresztül kerülnek közvetítésre. A szerző ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a kétnyelvűség három alapvető mentális formája nem tekinthető egy statikus rendszernek. A koordinált vagy a szubordinatív kétnyelvűség megfelelő mennyiségű és minőségű nyelvi input esetében összetett kétnyelvűséggé is fejlődhet. A kötet ugyanakkor azt is bemutatja, hogy a kétnyelvűség sem tekinthető egy állandó nyelvi és mentális állapotnak: amennyiben az egyik nyelv használata tartósan háttérbe szorul, megkezdődik a nyelvtudás leforgácsolódása és az egynyelűvé válás. A tanulmány felvázolja a második nyelv elsajátításának ideális periódusait, miközben felhívja a figyelmet arra, hogy a pubertáskor kritikus szakaszán túl egy második nyelv elsajátítása egyre nehezebbé válik. A második nyelv vagy az idegen nyelv elsajátítása szempontjából a legkedvezőbb időszak a kisgyermekkor fejlődési fázis.

Klein Ágnes könyvének egyik legfontosabb tapasztalata, hogy míg a társadalomtudományos szakirodalomban a kétnyelvűség a 20. században sokszor negatív megítéléssel rendelkezett, az újabb kutatások ennek éppen ellenkezőjét látszanak igazolni. Ezek alapján a kötet meggyőző módon mutatja be a bilingvizmus előnyeit, amelyek az egyes beszélők, különböző csoportok és rétegek vagy egy egész társadalom számára egyaránt kedvezőek lehetnek. A kétnyelvűség számos kognitív és szociális előnye mellett elősegíti a jobb kompetenciák kifejlődését a problémamegoldás és a fogalomalkotás területén. A beszélők nagyobb érzékenységgel rendelkeznek az absztrakt gondolkodás iránt, magas fokú nyelvi és kognitív kreativitást fejlesztenek ki. A bilingvizmus több kultúrához való kötődést eredményez, növeli az empátikus készséget, valamint a más nyelvek és kultúrák iránti nyitottságot. A többnyelvű szocializáció kedvezően hat a nyelvelsajátítási képességek fejlesztésére, és magasabb szintű nyelvi készségek kialakítását teszi lehetővé.

A kutatás a társadalmi aspektusból Skuttnabb-Kangas nyomán a kétnyelvűség négy formáját különíti el egymástól: A magas presztízzsel rendelkező elit kétnyelvűség az internátusokban vagy magasabb pozíciójú állásokban elsajátított nyelvismeretre utal. Nyitott társadalmakban a többségi csoport tagjai előszeretettel tanulják meg egy kisebbségi csoport nyelvét, ennek lehetünk tanúi Kanadában, ahol az angol nyelvű lakosság nagy százalékban beszéli a franciát. A kétnyelvű családokra jellemző kétnyelvűség a két szülő különböző nyelvi és etnikai háttéréből adódóan jön létre. A negyedik forma pedig egy kisebbségi csoport kétnyelvűsége, amely az érvényesülés vagy az államszervezetbe való beilleszkedés érdekében második nyelvként a többségi társadalom kódját sajátítja el magas színvonalon. Ebbe a csoportba sorolhatóak a különböző országokban élő európai kisebbségek, így az európai német nemzetiségek is.

A kötet a kétnyelvűség dimenzióit beszédes esettanulmányokkal szemlélteti, amelyek gyakorlati oldalról is sokoldalúan igazolják a kétnyelvűség formagazdagságát és előnyeit. Az esettanulmányok a Magyarországon fellelhető német–magyar kétnyelvűség különböző eseteire hoznak példákat, a családi szocializáció eltérő módjait, valamint a szociális és pedagógiai kihívásokat egyaránt bemutatva. Az egyéni életutakon keresztül felvázolt példák a kétnyelvű nevelés sikerességét, valamint a nyelvi és szociális előnyök megmutatkozását egyaránt kiválóan igazolják. A tanulmány a magyarországi német óvodai nevelés területén is megvizsgálja a nyelv és kultúra közvetítésének lehetőségeit, ezáltal pedig rámutat a korai nyelvelsajátítás intézményes lehetőségeire és annak mai kihívásaira például a megfelelő nyelvtudással rendelkező szakemberek hiányára.

*Bechtel Helmut Herman*



Kovács Tímea  
**Code-Switching  
 and Optimality  
 (Kódváltás és optimalitás)**

Budapest: Károli Gáspár Református  
 Egyetem – L'Harmattan Kiadó, 2018. 212. p.  
 ISBN: 978-2-343-15050-5

Az amerikai–magyar diaszpóra sok szempontból feltérképezetlen közeg. Az utóbbi évtizedekben azonban megindult a kutatás ezen a területen, és több kiváló munka született a határon túli magyarok nyelvhasználatáról. Ezek sorába illeszkedik Kovács Tímea angol nyelvű disszertációja, amelyet a L'Harmattan Kiadó és a Károli Gáspár Református Egyetem közösen jelentetett meg a Collection Károli – Collection of Papers sorozatban.

Kovács kutatása részletesen bemutatja az Észak-karolinai Magyar Klub aktív tagjainak szociokulturális jellemzőit, nyelvhasználatát és beszélt nyelveikhez való viszonyát. Az első adatfelvételt Bolonyai 2007-ben egy 78 beszélőből álló mintán végezte, de az eredményeket nem publikálta. Kovács és Bolonyai 2007–2008-ban, egy második fázisban, a klub 30 első és 9 másodgenerációs tagjával készült beszélgetéseket rögzítette. Az ötvennégy órányi szociolingvisztikai interjú 2174 oldalnyi lejegyzett szöveget eredményezett. Ezt Kovács kvalitatív és kvantitatív elemzésnek vetette alá, melynek központjában a jelentésteremtő kódváltások állnak.

Nyelvi kódváltás – egészen leegyszerűsítve – akkor történik, ha elkezdünk egy adott nyelven beszélni valakivel, majd a mondatba beszövünk egy szót vagy szókapcsolatot egy másik nyelvből. Nemcsak két vagy több különböző nyelv, hanem egy standard változat és egy nyelvjárás között is válthatunk. A jelenségre sokféle magyarázat született. Vanak köztük funkcionalista és strukturalista leírások, de a pszicholingvisztika is élénken érdeklődik a kódváltás iránt. Kovács kutatásának erénye, hogy nem deficit-modellben gondolkodik. A deficit-modell lényege az, hogy azért váltunk át egy másik nyelvre, mert

nem jut eszünkbe az adott szó az elkezdett mondat nyelvén, vagy mert a fogalom azon a nyelven nem létezik. Csakhogy minden nyelvi interakció kommunikációs környezetben zajlik, így a kódváltás nem értelmezhető pusztán hiányjelenséggént. A beszélgetés kontextusában a kommunikatív cél válik elsődlegessé, tehát előfordulhat, szociolingvisztikai okai vannak a kódváltásnak.

Kovács Tímea kutatásának fogalmi keretét az Optimális Elmélete adja. Az eredetileg Prince és Smolensky (2004) által a generatív fonológiára kidolgozott elméletet Bhatt és Bolonyai (2011) a nyelvi kódváltások tanulmányozására tette alkalmassá, vagyis szociolingvisztikai modellé alakította. Az eredeti modell alaptétele, hogy minden nyelvben megszorítások (vagy korlátok, angolul: constraints) léteznek, és a nyelvhasználók ezek ismeretében választják ki a legoptimálisabb megnyilvánulásokat. Minthogy az Optimális Elmélet nem a lineáris, hanem a hierarchikus leíró elméletek sorába tartozik, azt feltételezi, hogy egyes korlátok magasabb rendűek, mint a többi. Mint minden szociolingvisztikai keret, Bhatt és Bolonyai modellje is egy adott közösség nyelvhasználatát és nem az egyéni különbségeket helyezi előtérbe.

A különböző szociolingvisztikai modellek közül, amelyek a két- és többnyelvű kódváltások leírására születtek (például Myers-Scotton 1993, 1998; Auer 1998), a Bhatt és Bolonyai-féle modell az egyetlen, amely mind makro-, mind mikroszinten képes megfigyelni a kommunikáció jellegzetességeit, ezért átfogó képet tud alkotni a kódváltás szociopragmatikai motivációiról (Cramer 2015). Az elmélet öt kódváltási elvet ír le, amelyek szociopragmatikai megszorításként értelmezhetők. Ezek a következők: Nyelvi hitelesség (Faith), Erő (Power), Szolidaritás (Solidarity), Imázs (Face) és Perspektíva (Perspective). A beszélők kódváltáskor ezek egyikét helyezik előtérbe, azonban minden beszédközösségre egy lokális korláthatás mintázat jellemző.

A Kovács által vizsgált külhoni közösségben a magyar nyelv fokozatos elvesztése figyelhető meg. A másodgenerációs adatközlők már csökkent magyar nyelvi kompetenciával rendelkeznek. Ennek tudható be, hogy a kódváltás szociolingvisztikai vizsgálatából – nagyon helyesen – a kutató kizárta a másodgenerációs interjúalanyokat. Ők ugyanis nagy valószínűséggel azért váltanak nyelvet mondat közben, mert magyarul nem tudnák a társalgást tovább folytatni. A kutató sok példával illusztrálta, miért nem elemzett bizonyos dialógusokat. A következő beszédrészletből világosan kiderül, hogy a nyelvek keverése azért következett be, mert a másodgenerációs beszélő nem tudta magát magyarul kifejezni. Így tehát ez a kódváltás az Optimalitás Elmélet szocio-pragmatikus keretei között nem értelmezhető:

„Igen, mert most látom, hogy ez tényleg, so jó beszélni magyarul, nem kell azért úgy *embarrassed* lenni róla, vagy valami” (Kovács, 151. old.).

Az interjúk során elhangzott kódváltások közül végül 211 került be az elemzésbe. A legtöbbet – 112 esetet – Kovács Perspektíva-váltásként azonosított. Perspektivikus kódváltás fordult elő azokban az esetekben, amikor a beszélő például idézett, ismételt, hangsúlyozott valamit; esetleg ironizált, vagy szarkasztikus megjegyzést tett a magyar beszédről angolra váltva. A második legtöbbet használt elvi korlát a Nyelvi hitelesség volt 70 esettel. E kettőt nagy lemaradással a Szolidaritás, Imázs és Erő nevében történő kódváltások követték 8, 6, valamint 15 esettel. A Kovács által megfigyelt kódváltási hierarchia, amely döntő arányban Perspektivikus, nem minden emigráns közösségre jellemző. Bhatt és Bolonyai például az amerikai kasmiri-hindu beszélők körében a Nyelvi hitelesség + Perspektíva + Imázs dominanciáját fedezte fel, miközben az Erő és Szolidaritás kódváltásai sokkal kevesebb esetben jelentkeztek.

Kovács tanulmányában a nagyszámú Perspektíva-váltás meghatározónak tűnik az amerikai–magyar kétnyelvű közösségben. A kutató egyik példája szemléletesen mutatja be a Magyar Klub tagjainak kettős identitását, illetve az első és második beszélt nyelvéhez való viszonyát. Az alábbi részletben a beszélő a „*have fun*” magyarra nehezen lefordítható kifejezéssel írja le az amerikai iskolarendszert. (Egyébként ugyanebben a mondatban a beszélő perspektíváját a kódváltáson kívül a „*nálunk*” szó használata is világosan felfedi!)

Kutató: „Tudsz példát mondani? Gyereke-nevelésben, vagy az iskolában mi a különbség?”

Adatközlő: „Nálunk meg nem csak a *have fun*, hanem hát valamit tanuljon is a gyerekek, meg fejlődjön, meg erősödjön meg ilyenek” (ibid., 159. old.).

Az összes kódváltás közül 198 esetben magyarról angolra váltott a beszélő, és csak három esetben váltott angolról magyarra. A kutató a szociopragmatikai korlátok kölcsönhatására is nyújt példákat, amikor azok interakcióját táblázatokba foglalva térképezi fel. A Perspektíva és a Szolidaritás elve kerül a következő példában összeütközésbe, és a beszélő a Szolidaritás elvét megsértve a Perspektivikus kódváltást választja.

„Jaj, jöttem *visitbe*, egy családhoz, és amíg itt voltam, kaptam egy...” (ibid., 173. old.).

A kvalitatív kutatások akkor igazán eredményesek, ha minél részletesebb képet kapunk a vizsgált jelenségről. Kovács adatainak elemzése rávilágít az észak-karolinai magyarok egy csoportjának kommunikációs jellegzetességeire. Az interjúkból kiderül, hogy az első és másodgenerációs beszélők másképp viszonyulnak a kódváltáshoz. Az előbbi csoport egy része nyelvörzés szempontjából szeretné azt elkerülni, míg az utóbbi beszélők természetesnek tartják a két nyelv közötti váltásokat. Kovács Tímea könyve arra vállalko-

zik, hogy átfogó leírást adjon a kódváltások mintázatáról. A nyelvi kódváltást a szociolingvisztika keretei között vizsgálja, így árnyaltabb magyarázatot tud adni a társalgásban elhangzó váltásokra. A könyv erőssége, hogy alapos szövegelemzésnek veti alá a beszédrészeteket, példákat gyűjt különböző szociopragmatikai, társalgási funkciókra, és ezen funkciók egymással történő interakciójára. A könyv hátránya, hogy jelenlegi formájában – doktori disszertációként – egy szűk, alkalmazott nyelvészetben jártas befogadóközeghez íródott. Érdeemes volna magyarázatokkal ellátva, ismeretterjesztő könyvként, a szélesebb közönség számára is olvashatóvá tenni.

## IRODALOM

- Auer, Peter (1998, ed.): *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity*. London: Routledge.
- Bhatt, Rakesh M. – Bolonyai, Agnes (2011): Code-switching and the optimal grammar of bilingual language use. *Bilingualism: Language and Cognition* 14/4, 522–546.
- Cramer, Jennifer (2015): An Optimality-Theoretic approach to dialect code-switching. *English World-Wide* 36/2, 170–197.
- Myers-Scotton, Carol (1993): *Social motivations for codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Myers-Scotton, Carol (1998, ed.): *Codes and consequences: Choosing linguistic varieties*. New York: Oxford University Press.
- Prince, Alan – Smolensky, Paul (2004): *Optimality Theory: Constraint interaction in Generative Grammar*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

*Adorján Mária*

## Anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzetek 1–16.

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2011–2019.

Az elmúlt évtizedek során a Tinta Könyvkiadó a hazai nyelvészeti munkák egyik legfőbb – bár természetesen nem kizárólagos – publikálójává vált. A nyelvészethez kapcsolódó, igen fajsúlyos munkák megjelentetése mellett – lásd pl. a *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* című sorozat köteteit, amelyek nagyobb része a felnőtt olvasókhöz, ezen belül például a magyar szakos egyetemistákhoz szól – a kiadó nagy szerepet vállal abban is, hogy az alap- és középfokú anyanyelvi oktatást előmozdítsa, sikeresebbé tegye.

A kiadó nyelvészeti kiadványaival tehát már az egyetemi évek előtt is találkozhatnak azok a – mondhatni szerencsés – diákok, akik szüleik vagy magyartanáruk révén kezükbe vehetik az itt megjelenő könyvek valamelyikét, egy-egy sorozat akár több darabját is. A Tinta Könyvkiadó sok nyelvészeti kiadványa kapcsán nem is igen lehet éles határvonalat húzni a felhasználói kör életkorát illetően, így *Az ékesszólás kiskönyvtára* vagy a *Hid szótárak* című sorozat darabjai esetében, és voltaképpen korhatár nélkül használható *A magyar nyelv kézikönyvei* elnevezésű, különféle szótárakat, illetve enciklopédiákat, lexikonokat tartalmazó sorozat valamennyi kötete is.

Az *Anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzetek* bemutatásával olyan kiadványokra szeretném felhívni a figyelmet, amelyek már az őket tartalmazó sorozat címe alapján is az általános, illetve a középiskolák tanárait, az ő révükön pedig ezen iskolák diákjait célozzák meg. Az anyanyelvi kompetenciának, mint az ún. kulcskompetenciák egyikének a kialakítása nagyrészt az iskolai évekre, kezdete pedig még ennél is korábban tehető. Ennek sokoldalú fejlesztése valósítható meg e füzetek révén. Sőt a sorozat munkafüzetek közül több nyugodtan használható a felsőoktatásban is, magyar szakos hallgatók is forgathatják tanulmányaik során.

Napjainkra az *Anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzetek* sorozatba tartozó könyvek száma tizenhatra emelkedett. A sorozat legelső kötete 2011-ben a Böszörményi Csaba munkájaként megjelent *Szókincsbővítő munkafüzet* volt. Ez az *Értelmező szótár+* című kétkötetes szótárhoz kapcsolódott, amely *A magyar nyelv kézikönyvei* sorozat 6–7. köteteként látott napvilágot. Ugyancsak ehhez a szótárhoz kötődik később Kiss Gábor és Lukács Lilla összeállításában, a sorozatban hatodikként elkészült *Magyar szókincsteszt* című füzet is. Később más szótárakhoz is kiadtak hasonló munkafüzeteket, majd a szótáraktól függetlenül is készültek kiadványok. Az eddigi tizenhat kötetből a szótárakhoz kapcsolódik hat füzet; amelyek a megjelenés sorrendjében a következők: 1. *Szókincsbővítő munkafüzet* (Böszörményi Csaba); 2. *Szólások és közmondások* (Bárdosi Vilmos, Csobothné Hegedűs Mária); 3. *Keresztnevek* (Fercsik Erzsébet); 4. *Magyar szókincsteszt munkafüzet* (Kiss Gábor, Lukács Lilla); 5. *Nyelvjárástani munkafüzet* (Parapatics Andrea); 6. *Hasonlatok* (Balázsi József Attila).

A helyesíráshoz kapcsolódó nyolc füzet három szerzőhöz kötődik: itt az első, a *Helyesírási munkafüzet* Fercsik Erzsébettől származik; a *Helyesírási munkafüzet az 5. évfolyam részére*, a *Helyesírási munkafüzet a 6. évfolyam részére*, a *Helyesírási munkafüzet a 7. évfolyam részére* és a *Helyesírási munkafüzet a 8. évfolyam részére* H. Tóth István munkái; végül *A tulajdonnevek helyesírásának*, a *Hangjelölési munkafüzetnek* és az *Egybeírás és különírás munkafüzetnek* Cs. Nagy Lajos a szerzője. Míg a H. Tóth István által írott füzetek – *A magyar helyesírás szabályai* 12. kiadásához alapján, évfolyamokra bontva – a felső tagozatos korosztály helyesírásának a fejlesztését tűzték ki céljukul, addig Fercsik Erzsébet munkafüzete a középiskolás korosztályhoz szól, ahogyan Cs. Nagy Lajos füzetei is, amelyek helyesírásunk egy-egy, különösen nehéznek mondható részterületének, illetve az AkH<sup>12</sup> nyomán bekövetkezett változások-

nak a tudatosítására, gyakoroltatására jöttek létre. Megjelent a sorozatban két szövegutáni munkafüzet is, a korábbi 2014-ben, a későbbi a sorozat jelenlegi utolsó darabjaként, 2018-ban: 1. *Szövegértési feladatok* (Forgács Róbert, Kertész Rita) és 2. *Szövegutáni munkafüzet* (Gaál Edit).

A csaknem egységesen 48 oldal terjedelmű, színes borítójú kiadványok egyazon szerkesztési elv alapján jöttek létre, így felépítésük is igen hasonló. Az egyes füzetek ezekből a részekből állnak: 1. *Tartalomjegyzék*; 2. a *Tartalomjegyzék*et követő *Előszó*; majd 3. *Feladatok*. Itt gyakran több száz feladattal, voltaképpen összekapcsolódó feladatsorokkal találkozunk, különböző bontásokban. Végül 4. *Megoldások* jelennek meg. Gyakran hirdetési oldalak zárják a füzeteket, amelyek hátsó borítója további információkat is hordoz pl. a szerző(k)ről. A külső megjelenésre is igen tetszetős darabok a szótárhasználatot gyakoroltató füzetek esetében a kiinduló szótárakkal azonos színű borítót kaptak.

Az előszavaknál előfordul, hogy a füzet szerzője a tanárkollégákhoz szól, mások közvetlenül a diákokat szólítják meg, ismét más szerzők a munkafüzet tárgyára vonatkozó ismereteket vonultatnak itt fel. Szó esik a füzetek céljáról, kapcsolódásáról a megfelelő szótárakhoz, illetve a helyesírási vonatkozású füzetek esetében *A magyar helyesírás szabályai* 12. kiadásáról, és javaslatokat olvashatunk a feldolgozás módjáról is. A magyartanárok igen sokféleképpen használhatják a füzeteket, feladattípusoktól függően, hol az osztály egészével odatva meg a gyakorlatokat, hol csoportmunkát alkalmazva beszélhetik meg a feladatokat, máskor egyéni foglalkozást valósíthatnak meg a munkafüzet segítségével. Otthoni feladatul is több gyakorlat elvégezhető. Meglehet, hogy a munkafüzetek feladatai újabbak alkotására is ösztönözik a pedagógust.

Magam ezzel kapcsolatban egy olyan fejlesztő pedagógusra szeretnék hivatkozni, aki siket és nagyothalló gyerekekkel hetente egy-két alkalommal egyénileg foglalkozik, és

számukra keres – és talál is – a sorozatban megfelelő gyakorlatanyagot. Ezek a gyerekek, a fejlesztő pedagógusi segítség nélkül nagy lemaradásban lennének, hiszen a tanórai információk csak töredékesen jutnak el hozzájuk. Számára nagy segítséget jelentenek az 1. és a 6., azaz a szókincsfejlesztő és szókincsbővítő munkafüzetek, valamint, mivel a hallássérülteknek különösen sok nehézségük van az átvitt értelmű kifejezésekkel, így a szólásokkal, a sorozat 2. kötetének feladatai. A tanárnő amellet, hogy a kötet sok feladatát megbeszélte tanulóival, a szólások kapcsán további, a Fele sem igaz totókhöz (1. füzet, 5–10. o.) hasonlót állított össze nyelvünknek ezekről a fontos elemeiről. Neki a későbbi kötetek közül ezúttal a hasonlatokkal foglalkozó 7. füzetet ajánlanám a leginkább a figyelmébe.

Mivel e tizenhat füzet valamennyiének a bemutatása igen hosszadalmas lenne, és a kiadó honlapjáról is számos információt kaphatunk róluk, ezért a továbbiakban négy füzetet (két, szótárakhoz készült gyakorlófüzetet, és egy-egy helyesírási, illetve szövegtani munkafüzetet) mutatok be részletesebben, néhány feladattípus kiemelésével. A választásban – talán bevallható – személyes érdeklődés tükröződik, természetesen a többi munkafüzetet is az olvasók figyelmébe ajánlom. Mivel nem foglalkozom valamennyi munkafüzetrel, összefoglalóan írom, hogy a szótárakhoz kapcsolódó munkafüzetek szerzői szinte kivétel nélkül az adott részterületet kutató, a kézikönyvet író nyelvész, főiskolai vagy egyetemi tanár, s hasonló mondható el a helyesírási munkafüzetek szerzőiről is. Cs. Nagy Lajos neve számos, a helyesírási készséget fejlesztő kiadványon, gyakorlókönyvön bukkant fel a múltban is. A két szövegtani munkafüzet szerzői ugyancsak kiváló felkészültségű, részben a felső, részben a középfokú oktatásban dolgozó tanárkollégák, könyv-, illetve tankönyvszerzők.

A szótárakhoz készítették közül a *Hasonlatszótárhoz* társuló *Hasonlatok* című munkafüzet a sorozat hetedik darabja volt. Ennek – a

kézikönyvvel megegyezően – Balázi József Attila a szerzője, és feladatai igen hasznosan egészítik ki az említett szótárát. Az előszó információgazdagsága magának a szótárnak bevezetőjét idézi, és segít eligazodni a szókapcsolatok bonyolult világában. A füzet a hasonlatok témakörét nagyrészt a szóláshasonlatok, kisebb részben a költői hasonlatok feldolgozásával mutatja be. Ezt követően a feladatokat 41 témakörhöz (pl. Virágoskert; Állatos; Zenei hangulatban; Időjárás; Vihar) kapcsolja, további hét feladat (és jó néhány részfeladat is) konkrét írókhoz, költőkhöz kapcsolódik (Petőfi stílusában; Zágoni levelek; Krúdysan; Márai-hasonlatok). Az egyes gyakorlatok részfeladatainak a száma a legtöbbször hat vagy nyolc, igen ritkán több is lehet. A zömében sok játékoságot, humort tartalmazó szóláshasonlatok a legváltozatosabb feladatok sorában jelennek meg. A szépirodalmi eredetű hasonlatokkal foglalkozó feladatok tanárnak és diáknak egyaránt komoly szellemi élményt jelentenek. Már a felső tagozatosok számára is érdekes lehet, mégis főként a középiskolások figyelmére számíthat a füzetet felhasználó tanár. A munkafüzet feladatai a stilisztika tanítása kapcsán is hasznosak lehetnek, a hasonlatok tárgyalása átvezethet a metaforák világába. Nagyon szóragoztató, s talán kevésbé ismert kategóriát jelentenek a jelentésük ellentétébe forduló, ironikus szólások (31. o.: Dunába víz), s fontos a hibásan emlegetett szóláshasonlatokkal is foglalkozni (4. o.: Bocsánat, téves!).

Parapatics Andrea *Nyelvjárástani munkafüzet*e tizenkettődiként jelent meg a sorban, s ez *Az ékesszólás kiskönyvtára* sorozat egyik szótárát, a Kiss Gábor által szerkesztett *Kis magyar tájszótár*at kíséri. Itt a feladatok egészen kis része oldható csak meg a szótár használatával nélkül. Felütve a füzetet, máris kiemelendőnek érzem a bevezető gyakorlatokat (I. fejezet), amelyek – vérbeli lexikográfusra vallóan – a szótári szócikkek felépítésére, információgazdagságára, értelmezésére irányítják rá az olvasó diákok figyelmét. A tájszavakhoz játékosabb és nehezebb feladatok

is elvezetnek (II. fejezet), figyelmet érdemelnek az irodalmi szövegekhez kapcsolódó feladatok (III. fejezet), és azok, amelyek a nyelvjárási háttérű tanulók számára készültek (V. fejezet). Több olyan feladatsor is van, amelyek csoportmunkában végeztethetők el igen eredményesen (IV. fejezet). Csoportmunkára a feladatok közül még ennél is több alkalmas azonban, feltéve hogy a témakör kapcsán a tanár többféle szótárat, tájszótárat tud biztosítani diákjainak. A füzetben több hangulatos rajzos illusztráció mellett Csűry Bálint, illetve Lőrincze Lajos fényképe is megtalálható, ezekhez feladatok is kapcsolódnak.

A helyesírási munkafüzetek közül Cs. Nagy Lajos munkáját, az *Egybeírás és különírás* címűt emelném ki, mert az, amivel a füzet foglalkozik, valóban egyik neuralgikus pontja helyesírásunknak, s az új megközelítések ellenére vélhetően az is marad. Ebben a füzetben a játékoság messze nem jelenhet meg olyan mértékben, mint a korábban bemutatott munkafüzetnél. A füzet tagolása is tudatosítja, hogy milyen okok vezethetnek az egybeíráshoz, illetve mikor jelentkezik annak változataként a kötőjeles írás, végül pedig a különírás. Bevezetesként is *A szókapcsolatok típusait* mutatja be az első fejezet. *A jelentésváltozás mint az egybeírás forrása* fejezet után *Az alaki jelöltség mint az egybeírás forrása* és *Az íráshagyomány mint a különírás és az egybeírás forrása* fejezetek következnek, végül *A többszörös összetételek írása* című befejező rész következik. A fejezetek címe, az új helyesírás megfelelő részeit követve (és a fenti csoportosítás révén a korábbi szabályzat pontjainál logikusabb módon) vonultatja fel az egyes eseteket. Ugyanakkor pl. a 127. szabálypontra alapuló „egyéb esetek” illetve a többszörös összetételek írása kapcsolódó feladatainak (4.1.4., 4.2. és 5.) alapos gyakorlása elkerülhetetlen, hiszen itt új megoldásokkal is számolni kell, amire a csillag is figyelmeztet, és – kipróbáltam! – kivételesen nagy figyelem szükségesetük a hibátlan összetételek megalkotásához.

Végül a Forgács Róbert és Kertész Rita szerzőpáros alkotta *Szövegértési feladatok* című kötetet mutatom be. Itt a feladatok 14 szöveghez kapcsolódnak, míg az 1–9. szöveg az alapkészségek fejlesztésére szolgál, addig a 10–14. összetettebb feladatokat tartalmaz. Az előszóban, ahol hasznos tanácsokat kapnak a tanulók szövegértésük fejlesztésére, olvasható a következő, megszívlelendő gondolat: „A szövegértés az egyik legalapvetőbb kommunikációs képesség, amely meghatározó módon befolyásolja az érvényesülést az élet minden területén, így a tanulásban is.” A szövegértési feladatok szövegválasztása igen változatos, a szövegek érdekesek, információban gazdagok, a kapcsolódó kérdések figyelmes olvasással jól megválaszolhatók. Különös öröm volt számomra a nyelvekkel, nyelvészettel kapcsolatos szövegek, szövegrészletek olvasása. Remélhető, hogy lesz diák, aki ezek nyomán a teljes munkák elolvasását is érdemesnek tartja majd.

Nem tudom, nem vágyálom-e csupán, hogy magyartanáraink, de legalább iskoláik könyvtárából ne hiányozzanak a munkafüzet-sorozat megfelelő szintű darabjai. S hogy minél több magyar szakos egyetemista, magyar szakra készülő középiskolás, de akár egy-egy teljes osztálynyi diák is használhassa ezeket a füzeteket.

A *Modern Nyelvoktatás* folyóirat olvasói zömmel idegen nyelveket tanító kollégáink, így talán nem árt kitérni arra, hogy van-e, lehet-e kapcsolódása e munkafüzetek használatának az idegen nyelvekhez. Úgy vélem, az idegen nyelvek elsajátításához az anyanyelven át vezet a legrövidebb, a legkevésbé rögös út. Az anyanyelvük fogalmaival tisztában lévő fiatalok könnyebben veszik az idegen nyelv jelentette akadályokat, legyen szó akár a szófajokról, akár a mondattan fogalmairól, hogy a szókincs gazdagságát már ne is említsük. Ezért lehet fontos, hogy nyelveket oktató kollégák is tudjanak az *Anyanyelvi kompetenciafejlesztő munkafüzetek* létezéséről, sőt közelebbről is megismerkedjenek az őket érdeklő füzetekkel. Az anyanyelvi és

az idegen nyelvi kompetencia együttesen is fejleszthető. A *Modern Nyelvoktatást* olvasó kollégáknak mindenekelőtt a szótárakhoz, valamint a szövegértéshez és szövegszerkesztéshez kapcsolódó munkafüzetek áttanulmányozását ajánlom. Így érintkezési pont lehet a szótárhasználat, játékos feladatokkal az adott idegen nyelv szókincséhez kapcsolódva (szinonimák és antonimák gyűjtése, kakukktojás-keresés, névetimológiák), továbbá a szólásokhoz (egy-egy ismert magyar szólás, szóláshasonlat, valamint közmondás adott idegen nyelvi megfelelőinek keresése, elemzése) kötődően.

Egyetlen bekezdés erejéig utalni szeretnék arra, hogy a 2019-es év második felében tovább bővült a sorozat, egyrészt a 17., *Szövegalkotási és szövegértési munkafüzet* című füzettel, amelyik rövid meséket és mondákat dolgoztat fel a negyedik és az ötödik évfolyamok tanulóival, másrészt pedig a 18., *Szavak eredete munkafüzet* cíművel. Az előbbinek H. Tóth István, az utóbbinak Vigh-Szabó Melinda a szerzője. A szövegalkotási munkafüzet számos alkalmat talál a szókincs értelmezésére és fejlesztésére is, ahogyan erre már a bevezető is felhívja a figyelmet, míg a második füzet jelentéstani, etimológiai és "netnyelvész" feladatai sokszor szövegértéshez (elsősorban költői szövegek megértéséhez) kapcsolódnak, amelyek megoldása során a nyilván pár évfolyammal feljebb járó tanulóknak – a szerző szavait idézve – „idegen nyelvi kompetenciájukat is használniuk kell”.

*Bodnár Ildikó*

**Dombi Judit – Fekete Tamás**  
**English grammar in context**  
 Budapest: Fakultás Kiadó, 2018. 139 p.  
 ISBN: 978-615-5848-08-7

A szerzők céljai szerint a könyv az angol nyelvtani tudást egyszerre rendszerezi, bővíti és fejleszti, miközben a nyelvtant kontextus-

ba helyezi, és a jelentés felől közelíti. De mit is jelent mindez? Fő feladatuknak tekintik, hogy rávezzessék a nyelvtanulókat arra, hogy az angol nyelvtan különböző szerkezetei mit jelentenek, ezek az elemek miben hasonlítanak, különböznek, és hogyan függnek egymástól. A szerzők változatos feladatokon keresztül igyekeznek rávilágítani arra, hogy az eltérő szerkezetek milyen eltérő jelentéstartalommal járnak.

A könyv 14 egységbe rendeződik. Ezek lefedik az angol nyelvtan leggyakrabban tárgyalt elemeit: öt fejezet foglalkozik az angol igeidőkkel és igemódokkal, a következő kettő a módbeli segédigékkel, a további fejezetek pedig a kérdésekkel, a vonatkozó mellékmonddal, a feltételes szerkezetekkel, a szenvedő szerkezettel, a függő beszéddel, a névelőkkel és mennyiségjelzőkkel, valamint a főnévi igenévvel és a gerund alakokkal. Minden fejezetet az adott nyelvtani téma rövid, angol nyelvű ismertetése indítja, amelyek többször kisebb egységekben térnek vissza a feladatok között. Ezekben leginkább a legalapvetőbb jelenségek, szabályok definiálása, gyakoribb használatuk összefoglalója található. A könyv terjedelme miatt ne keressük a szokásos részletes szabálygyűjteményt, kivételek felsorolását vagy rendhagyó táblázatokat. A rövid nyelvtant magyarázó részletek inkább emlékeztetőnek vagy célnyelven történő rendszerezésnek foghatóak fel. Ritkán utal a könyv a magyar anyanyelvűeknél nyelvi transzfer miatt előforduló tipikus hibákra vagy bizonytalanságokra.

De kinek is szól a könyv, és milyen olvasónak hasznosak ezek az angol nyelvű nyelvtani összefoglalók? A szerzők haladó szintű angol nyelvtankönyvüket elsősorban angol nyelvű szakos egyetemi és főiskolai hallgatóknak szánják. Leírásuk alapján a könyv kurzuskönyvként született, sokéves fejlesztés és tesztelés során alakult végleges formájára. Felmerülhet bennünk a kérdés, szükség van-e egy újabb angol nyelvtani rendszerező és gyakorló könyvre? A könyvpiacra számos azonos vagy hasonló című, nagyobb volu-

menü, akár különböző nyelvi szintű tanulóknak szánt könyv létezik (pl. English grammar in context, English grammar in use), valamint kétnyelvű, kifejezetten magyar tanulóknak szánt nyelvtani gyakorlók is elérhetők. Elsődleges tankönyvi célja miatt pont ezt a sokféleséget igyekezett áthidalni a könyv. A bevezető szerint a Pécsi Tudományegyetem angol szakosainak tartott nyelvtani kurzusukhoz egy önállóan kifejlesztett és a saját igényekre szabott könyvre volt szükség. Valóban nehéz megtalálni egy adott hallgatói populáció számára, konkrét kurzus- és esetleg vizsgacélhoz illeszkedő órai anyagot mennyiségileg és minőségileg is. Az egyik sokszor túl sok, a másik túl kevés, vagy nem integrálja azokat a nyelvfejlesztő célokat, amiket az órához rendeltünk. Ezt különösen nehéz manapság jól eltalálni az egyre változatosabb nyelvi felkészültséggel és motivációval rendelkező hallgatók esetén. A nyelvszakos célközönség esetében azonban nekem hiányérzetem maradt a tekintetben, hogy a könyv a nyelvtan eme néhány, kiemelt elemére összpontosít. A nyelvtani összefoglalók bár precízek, inkább csak terminológiai segítséget nyújtanak a feladatok megbeszéléséhez, és egy részletesebb nyelvtani szabályrendszer-áttekintéshez vagy részletekbe menő nyelvhasználati példákhoz szükséges egy egynyelvű angol vagy kétnyelvű referenciakönyvet választani. A terminológia elsajátításában segíteni kíván a könyv végén található lista is, mely önálló vagy közös órai definíciós gyűjteményé alakítható.

Szívesen láttam volna a könyvben több olyan nyelvi jelenséget is, amelyek a nyelvszakos vagy haladó nyelvtanuló számára valóban kihívást jelenthetnek, és a nyelvtant elkerülhetetlenül kontextusban értelmezendővé teszik (pl. szövegösszekötő elemek, határozószók). A szerzők ugyanis az egyetemistákon túl ajánlják könyvüket haladó szintű nyelvhasználóknak is, szintén rendszerező, bővítő és fejlesztő céllal. Könyvüket kiegészítésként szánják emelt szintű érettségire és felsőfokú nyelvvizsgára készülőknek is.

Önálló tanulásra talán kevésbé használható, mivel a feladatok egy része páros vagy csoportos munkaformát kíván meg (beszéljétek meg, győzd meg a társad), illetve nyílt megoldású feladatok, melyek után pont a jelentésbeli eltérések megbeszélése lenne a cél, amely egyéni tanulás esetén elvész. Szintén hiányzik az önálló nyelvtanuló számára a legalább javasolt megoldókulcs, így a feladatok ellenőrzéséhez, megbeszéléséhez mindenképpen szükséges tanári segítség.

A könyv érdemének tekintem mindazonáltal, hogy változatos feladatokkal kíván rávilágítani egy adott nyelvtani jelenségre, s nem nyelvtani gyakorlókönyv marad csupán. A nyelvtani jelenségeket nem gyakoroltatja, sokkal inkább rávezet azok értelmezésére egy-egy feladaton keresztül. És közben csak remélhetjük, hogy az egyetemisták vagy más felhasználók önálló tanulókká válnak, és maguk utánajárnak a kevésbé ismert jelenségeknek és a nekik leginkább szükséges gyakorlási lehetőségeknek.

Az egyes fejezetek, a nyelvtani leírásokon túl, hat-hét feladatot tartalmaznak. A feladatok célját piktogramok jelölik; ilyenek a figyelj oda jelenségek, a nyelvtani rávezető feladatok, a kommunikációs feladatok, az online források, a szövegkiegészítések és hibajavítások vagy a hosszabb írásbeli feladatok. Tankönyv révén házi feladatot is ad, melyek többnyire választható fogalmazási témák. Itt többször utal konkrét, javasolt forrásokra, keresőportálra, de kerülendő jelenségekre is, mint például a Wikipediáról másolásra. Ezeket a fogalmazási feladatokat jól lehet használni más oktatási helyzetben, akár szóbeli feladatként is.

A feladattípusok is változatos képet mutatnak. A nyelvtani gyakorlókönyvekben általában előforduló szövegkiegészítő, mondatátalakító, feladatválasztós és javító feladatokon túl minden fejezet tartalmaz olvasásalapú és/vagy YouTube videókon keresztül hallás utáni szövegértést is. A könyvet a szerzők ezáltal interaktívvá teszik, és jelentősen tudnak spórolni terjedelem tekintetében is.



Fontos megjegyeznünk, hogy a látszólag egyszerűbb vagy önálló megoldást lehetővé tevő feladatok másodlagos célja mindvégig a jelenségek értelmezése, a nagyon hasonló szerkezetek vagy szóhasználatból eredő jelentésekre történő rávezetés. A könyvben a szerzők láthatóan igyekeznek a témákat is színösszeállítani, és kulturális tartalmat is belecsempészni a nyelvtani feladatokba. Különösen élvezetes a fejezetek elején a nyelvi felfedezést ismert (vagy kevésbé ismert) zenei és versrészletekkel vagy kortárs próza és tévésorozatokból kiemelt párbeszédekkel indítani. Ezek biztosan megragadnak a nyelvtanulók fejében, és hasznosabbak bármely szabálynál. A könyv, szókincsét és témáit tekintve, az egyetemistáknak vagy emelt szintű érettségire készülőeknek megfelelő kihívást jelent. A szerzők több friss, online forrást adaptáltak, például egy részét angol és amerikai korpuszokból választották.

Összegzésül elmondhatjuk, hogy a könyv mindenképpen új szintet hoz az eddigi nyelvtankönyvek sokaságába, barátságos méretű és befogadható mennyiségű. Bár elsősorban angol nyelvtani jelenségeket rendszerező egyetemi kurzushoz készült könyv, feladatai jól integrálhatóak más nyelvi órákba is. Tanári segítség mellett pedig a haladó szintű középiskolás vagy felnőtt nyelvtanulók összetett nyelvi fejlesztésére is kiváló. Ugyanakkor remélhetőleg a feladatok ösztönzést adnak önálló nyelvi barangolásra is.

*Doró Katalin*

Liv Marton – Csikós Borbála  
**My English InterMEdiate**

Budapest: Műszaki Könyvkiadó, 2019. 120 p.  
ISBN 978-963-164-70-37

A nyelvkönyv a hozzá tartozó ugyancsak 120 oldalas munkafüzettel és egyéb kiegészítő anyagokkal együtt a már alapfokú nyelvtudással rendelkező nyelvtanulók számára

készült. Rendeltetése: eljuttatni ezeket a tanulókat a középfaladó (A2-ről a B2) szintre, megcélözva az érettségi, illetve a középfokú nyelvvizsga követelményeinek teljesítését.

A tankönyvkomplexum felépítése: 1. Tankönyv (35 leckét tartalmazó négy rész; 10 tematikus leckét magába foglaló, érettségire, középfokú nyelvvizsgára előkészítő ötödik rész), 2. Munkafüzet, 3. Tesztfüzet, 4. Hanganyag, 5. Tanári kézikönyv, 6. Kiegészítő digitális tananyag.

Liv Marton (Cs. Marton Livia) neve eddig megjelent hat nyelvkönyve, nyelvkönyvcsaládja révén bizonyára ismert az angol nyelvtanárok körében. Az általános iskolák öt osztálya számára 2004–2009 közt kiadott nyelvkönyvei megtalálhatóak a köznevelési tankönyvjegyzéken, a következőkben ismeretendő nyelvkönyvének előzménye, a 2013-ban megjelent My English EleMEntary hivatalos tankönyvvé nyilvánítása is megtörtént. Mostani munkájába társszerzőnek Csikós Borbálát is bevonta.

Jelen könyvszemlében eltekintek a tankönyvkomplexum formális ismertetésétől. Ehhez ugyanis megfelelő alapot nyújt Liv Marton, amikor honlapján részletesen bemutatja könyvük koncepcióját, főbb jegyeit, továbbá bemutató oldalakat prezentál mind a tankönyv, mind a munkafüzet öt-öt fejezetéből. Mielőtt rátérnék az elemzésre, szeretném felhívni nyelvtanár kollégáim figyelmét a letölthető tanári segédkönyvre. Ez a kézikönyv Liv Marton több évtizedes nyelvtanári tapasztalatainak gazdag tárháza, valóságos kincsesbánya nyelvtanárok számára. Az ismertetett eljárások publikációinak is mintegy összefoglalását nyújtják.

A nyelvtanulás hosszú, munkaidényes folyamat. Ezt nehezen látja be az a tanuló, akinek legalább két év kellett ahhoz, hogy elsajátítsa a legszükségesebb nyelvi alapokat és heti három órás nyelvtanulást tekintve még legkevésbé, mint két év szükséges a középszintű nyelvtudás megszerzéséhez. Ehhez türelem, munka, a munkához pedig kedv, motiváció és sok sikerélmény szükséges. A szerzők leg-

főbb érdeme az, hogy ezt az ellentmondást más hazai és külföldi nyelvkönyvekben nem látott eszközökkel sikeresen feloldják.

Az egyik legszembetűnőbb eszköz a meglepetés, meghökkentés. Már a könyvvel való találkozás első pillanataiban, a tartalomjegyzékbe való belepillantáskor meglepetés éri az olvasót. Minden egyes lecke egy-egy híres rock vagy pop zeneszám címével azonos. A felismerést megerősíti, ha az olvasó fellaopozza a dalok jegyzékét, ahol az együttesek és a dalok szerzőinek nevével is találkozik (Michael Jackson, Louis Armstrong, the Beatles stb.). Már önmagában ez is érdekessé, vonzóvá teszi a könyvet a fiatalok számára, akik, de ez az idősebb korosztályra is vonatkozik, ehhez hasonlóval sem hazai, sem külföldi kiadású nyelvkönyvekben eddig nem találkoztak.

A dolgok természeténél fogva az InterMediate-nek is több tekintetben az előző kötet vagy bármely kezdők számára írt nyelvkönyv konvencionális témáit – ismerkedés, bemutatkozás stb. – is fel kell dolgoznia, természetesen magasabb szinten. Minden bizonnyal meglepi, meghökkenti a tanulókat, ha nem csupán a megszokott udvarias kifejezésekkel, hanem vulgáris megszólalásokkal is találkozhatnak, sőt, nem csupán nyelvet tanulnak, hanem számos gyakorlattal a gesztusok, szavak nélküli nyelvre is felhívják figyelmüket.

A legtrivialisabb téma is szokatlan, újszerű formát ölt. E sorok íróját is meghökkentette, ahogy a szerzők az emberi tulajdonságok sokaságát az asztrológia bevonásával tárgyalják. Meglepő e tudománytalan, de sokakat érdeklő és sok hívet vonzó elméletnek megfelelően a csillagjelek és dátumok, a bolygók és az állítólagosan hozzájuk tartozó jellemvonások táblázata. A táblázatot követő egyik gyakorlatban a kérdésre adott válasz már elhinti a tanulóknál a kétely magvát. A tanulók feltehetőleg megszokják, hogy nem kell mindent elhinni, ami le van írva, ez az ugyancsak igen érdekesen és szellemesen interpretált jóslásra is vonatkozik.

A meghökkentés hozadéka a minden bizonnyal nagy érdeklődés és lelkesedés, ami-

vel mindenki kutatni fogja a saját és rokonai, barátai csillagzatának megfelelő tulajdonságokat, ami elősegíti a nagy mennyiségű szókincs – mintegy 60 szó – legalább egy részének elsajátítását.

Egy meglepő másik feladat rossz teljesítése azonban érezhető veszéllyel is jár. Négy feleletválasztós tesztből kell eldönteni, hogy az elsősegélynyújtáskor a megadott négy eljárásból mit nem szabad és mit szabad megtenni. Szerencse, hogy a hallás utáni ellenőrzés megadja a helyes megoldást.

Meg kell jegyezni, hogy hasonló „meghökkenítő” gyakorlatokban, szövegekben a tanulók számára észrevétlenül „bújik meg” a nyelvtan, mégpedig úgy, hogy a szerzők által elsajátíttatni kívánt szerkezet sokszorosan, mindig más és más szituációkban ismétlődik, vésődik be.

A meglepetés, meghökkentés megjelenik az ifjúságot mélyen érintő magánéletben is. Meglepő, hogy egy szakítás e-mailben történik. A két e-mail a tankönyv egyik legjobb része. Nagy érzelmi töltésű, rövid, nyelviileg könnyű, kevés ismeretlen szót tartalmazó két szöveg. A kevés új szót könnyű megjegyezni, mert e szavak kiemelkednek az ismertek sokaságából.

Az, hogy az első részt tettem tüzetesebb elemzés tárgyává, azzal magyarázható, hogy a nyelvtanuló megnyeréséhez mind a nyelvórán, mind a tankönyvben nagyon fontosak az első benyomások. Ha a nyelvkönyvnek már az első fejezete is újszerű, érdekes, olykor meghökkentő, akkor a szerzők már-már megnyerték a diákokat a nyelvtanulás ügyének, meghozták kedvüket a kitartó, erőfeszítéseket igénylő munkához.

A szövegek tematikája igen sokrétű, gazdag, az előadásmód változatos. Nincs érdektelen téma, mindegyik érdekes, vonzó. Hasznos, praktikus tanácsokat nyújt állás pályázat, ATM-használat, vásárlási panaszok, drog- és netfüggőség, a tetoválási divat kérdéseiben. A szövegeket, párbeszédet számos esetben áthatja a humor, a szövegeknek csattanója van. A történelmi témákat csaknem minde-

nütt a rejtély, talányosság kíséri. Többször kapnak szerepet kuriózumok, például a gyermek Liszt Ferenc az orrát is használta a zongorázáshoz, a világ egyik leggyorsabb vasútja, humoros, „lágý” krimi, majd tényleges horror és végül, a könyv betetőzéseként a tanulóknak jutalmul egy minden akadályt legyőző romantikus szerelem története.

Figyelemre méltó a tankönyv nyelvtani anyagának sok esetben humoros feldolgozása, így az oly nehéz Present Perfect igealak csattanóval végződő párbeszédben vagy humoros képekkel való bemutatása révén ez a szerkezet úgy rögződik a tanuló tudatában, hogy közben jól érzi magát, szórakozva tanul. Ugyanez érvényes szinte valamennyi nyelvtani kategória tanítására.

Míg a nyelvtan tanításánál szilárd támpontot jelent a kerettanterv által rögzített nyelvtan, addig ez a támpont hiányzik a szókincs esetében. Hiányzik annak a szókincsminimumnak a megszabása, amellyel az alap-, illetve középfokú nyelvtudású tanulóknak rendelkeznie kell. Ennek ismeretében lehetne meghatározni, hogy a középfokú kurzus szövegeiben mit tekintünk új szónak. Megjegyzem, hogy Bárdos Jenő becslése szerint az úgynevezett turista szintű nyelvtudáshoz 500-800 szó aktív és mintegy 1000 szó passzív ismerete, az egyszerű helyzetekben, egyszerű témákról való folyamatos beszélgetéshez pedig 1000 aktív és 2000 passzív szókincsmennyiség szükséges (Bárdos 2000: 73). Véleményem szerint ez utóbbi az alapfokú nyelvismerethez köthető.

Az olvasásra szánt szövegekben a szerzők által újnak tartott meghangosított szókincs jól áttekinthető táblázatokba van foglalva könyvük mind a négy részében. Ezt a szó-mennyiséget azonban a ténylegesen tanítandó anyag ismeretlen szó-mennyisége lényegesen meghaladja. Ezt a tankönyvírók mint gyakorló nyelvtanárok maguk is tapasztalhatják. Különösen a munkafüzetben találhatunk kitűnő példákat e dilemma feloldására. Történik ez a szókincs nagyfokú ismétlésének biztosításával. Az ismétlés eszközei e munkafüzetben közzétett változatos szövegek és

a nyelvtani mellett szereplő sokszínű lexikai gyakorlatok. A lexikai gyakorlatok különálló szavakkal, mondatokkal, képekkel, képek és szavak, képek és szövegek egybevetésével és még sokféleképpen valósulnak meg. Különösen szerencsések a munkafüzetben megadott nagyon egyszerű magyar nyelvű szövegek angolra való fordítását kitűző feladatok. Ezek mintegy esszenciáját adják a tanultaknak mind a nyelvtan, mind a szókincs tekintetében.

Maximálisan elősegítik a tanultak rögzítését az egyes fejezetek (Part) utolsó részét alkotó ismétlési leckék. Nagy szerepe van az ismétlésben a tananyag meghangosításának is. Ennek révén a szöveg és szókincs, de az internet segítségével a popdalok szövege is bármikor előhívható.

A rendkívül sokrétű szöveg és gyakorlatok elrendezése arányos, kiegyensúlyozott. A két szerző tankönyvkomplexumában szereplő szókincs elsajátításának tényleges fokmérője a sikeres érettségi vagy nyelvvizsga lesz, melyet oly sokoldalúan és alaposan készít elő a könyv, munkafüzet és egyéb eszközök.

Problematikusnak tűnik azonban a nyelvkönyvben a szövegek feldolgozása. E korántsem egyszerű feladat megoldásának következők a premisszái:

1. Külföldi és hazai kutatók 2500-tól 4000 szóig becsülik azt a szó-mennyiséget, ami az átlagos nehézségű köznyelvi szövegek szótár nélküli megértéséhez szükséges. (A külföldi és hazai kutatók nevét, a rájuk való konkrét hivatkozásokat Major 1980 munkája tartalmazza.)

2. Frumkina orosz pszicholingvista szerint a gazdaságos szótár nélküli, de szótár segítségével történő olvasáshoz is az ismert szavaknak kell túlsúlyban lenniük. Olvasásról ugyanis csak akkor beszélhetünk, ha az elér egy bizonyos sebességet, különben már nem olvasással, hanem desiffrózással, silabizálással állunk szemben. Az olvasás Frumkina szerint akkor szűnik meg és válik „kódfej-téssé”, ha az ismeretlen szavak száma meg-

haladja a szöveg szókincsének 25–30 százalékát (Frumkina 1967). Magyar nyelvészek és egyes tankönyvírók is hasonló megállapításra jutottak (Major 2010: 95).

Ha a tanuló számára ismeretlen szavakkal túlszűfolt szöveggel találkozunk, legtöbb esetben eltolja magától ezt a szöveget. Denninghaus német metodikus mellékelt példája érzékelteti az ismeretlen szavakkal telezsűfolt mondat megértésének képtelenségét, a szó-tározás feleslegességét: „After ten minutes they gogle to the oggle and woggle the togles” (Denninghaus 1973: 283, részletesebben Major 2010: 95).

Kétségtelen, hogy a könyv nem minden szövege tesz eleget annak a követelménynek, hogy a szöveg megértés érdekében az új szókincs háttérét 70%-ban az ismert szavaknak kell kitenniük. Egzakt mérések hiányában az ismeretlen szavak meghatározásában magam is a szerzők Vocabulary táblázatára, valamint saját becsléseimre, oktatási tapasztalataimra hagyatkozom. Az is igaz, hogy az ismert szókincs tekintetében a tanulók előképzettsége rendkívül heterogén, tudásukat nem lehet közös nevezőre hozni. Ez egyáltalán nem negatívum, ellenkezőleg. A nagyobb nyelvtudásúak számára ez ad lehetőséget a differenciált nyelvoktatásra, a tehetséggondozásra. Ahhoz sem fér kétség, hogy a szerzők a legváltozatosabb gyakorlatokkal törekednek akár a szövegeket megelőző, akár azokat követő kérdésekkel, továbbá képi szemléltetéssel elérni, hogy a tanulók meglássák az olvasmány lényegét, kiemeljék legfontosabb részeit. Igen érdekes a szöveg megértés játékos, rejtvénytyszerű ellenőrzése. Kiemelkedőek a lényeglátást elősegítő kérdések, melyek segítenek megvilágítani az egyébként rövid, de szókincs szempontjából nehéz szövegek csomópontjait. Míg a tankönyv első négy részében nem alkotnak rendszert a hasonló feladatok, az érettségire, nyelvvizsgára előkészítő 5. részben, főleg a hozzá tartozó munkafüzetben már rendszeresen minden szöveghez csatlakoznak a megértést ellenőrző előbb magyar, majd angol nyelvű feladatok. Itt már

sor kerül, bár erre az előző fejezetekben is volt példa, a szövegek beszédre való „átváltására” készítő gyakorlatokra.

Úgy gondolom, hogy a tankönyv rövid, viszonylag kevés új szót tartalmazó, feladatokkal ellátott szövegei ideálisak, mert az olvasmányok rövidségük miatt egy órán is feldolgozhatóak.

Kiemelkedően sokoldalú, művészi adottságokkal megáldott, rendkívüli munkabírási szerzők magas színvonalú művét véleményezhettem. Jó szívvel ajánlom kitűnő, szórakoztatva tanító nyelvkönyvüket mindazoknak a kollégáknak, akik el akarják juttatni tanítványaikat a középfokú nyelvvizsgáig úgy, hogy a felkészülésben tanárnak és tanulóknak egyaránt öröme legyen.

## IRODALOM

- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapja és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Denninghaus, Friedhelm (1973): Az egy nyelvű jelentésmagyarázat problémái. In: Balogh István (szerk.) *Metodikai olvasókönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó, 269–285.
- Frumkina, Rebeka M. [Фрумкина, Р. М.] (1967): Sztjepeny ponyimanyija tyekszta kak ocenka szlovarja minyimuma [Степень понимания текста как оценка словаря минимума]. In: *Pszihologija i metogyika obucsenyija vtoromu jaziku [Психология и методика обучения второму языку]*. Moszkva: MGU [Москва: МГУ], 65–74.
- Major Ferencné (1980): *Az idegennyelvi szakszöveg megértésének módszertani kérdései* = Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ. Módszertani Kiadványok 48. sz. Budapest: OMKDK.
- Major Ferencné (2010): A szótárhasználat magyarországi tanításának történetéről II. *Modern Nyelvoktatás* 2–3.

Major Ferencné

# A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat és 2019-es tevékenysége

A Termini a határon túli nyelvi irodákat tömörítő tudományos hálózati együttműködés. A nyelvi irodák létrehozásáról 2001-ben döntöttek a Határon Túli Magyarok Hivatalában. Az ülésen jelen voltak a közélet képviselői (a nemzetpolitikában jártas területi főosztályok vezetői, a külügyminisztérium képviselői) és a szakma (a magyarlakta régiók nyelvészei, hazai nyelvészek és az MTA képviselői). Egyhangú döntés született annak szükségességéről, hogy a négy nagyrégióban (Erdély, Felvidék, Kárpátalja, Vajdaság) létre kell hozni nyelvi irodákat a határon túli magyarság nyelvének ápolására és kutatására. Még ebben az évben megalakult az MTA kezdeményezésével és támogatásával Erdélyben a Szabó T. Attila Nyelvi Intézet (Kolozsvár, Sepsiszentgyörgy), Felvidéken a Gramma Nyelvi Iroda (Dunaszerdahely, Pozsony), Kárpátalján a Hodinka Antal Intézet (Beregszász), 2007-ben Muravidéken és Órvidéken az Imre Samu Nyelvi Intézet (Alsóőr, Maribor), 2012-ben Vajdaságban a Verbi Nyelvi Műhely (Szabadka), 2015-ben Horvátországban a Glotta Nyelvi Intézet (Eszék) (<http://termini.nytud.hu/>).

Ezt a hálózati szerveződést (amely egyedüli a Kárpát-medencében és a társadalomtudományban) mind az Akadémia, mind a nemzetpolitika követendő modellként ajánlja, a hálózat fő szakmai programja pedig, a határtalanítás (kezdetben: nyelvi határtalanítás), ma szintén általános ismertté vált a nyelvtudományban.

A nyelvi irodák tagjai segítik a magyar közösségeket a tolmácsolás, fordítás és egyéb szakmai tanácsadás területén, de felkérésre készítenek háttéranyagokat magyarországi állami vezetőknek is. Célunk közös: a magyar nyelv maradását szolgálni minél több nyelvi szinten, presztízsének emelését és korszerűsítését támogatni a Kárpát-medencében. A Termini nyelvészei részt vesznek különböző szakmai és közéleti fórumokon, ahol bemutatják régiójuk aktuális nyelvi, nyelvpolitikai problémáit. Az empirikus eredmények publikálására nagy hangsúlyt fektetünk, több kötet jelent meg az elmúlt 12 év legfontosabb nyelvi folyamatairól (nyelvi jogi kötet, oktatáspolitikai kötet, tájékoztató füzetek a kétnyelvűségről stb.). Így van ez a 2019-es esztendőben is.

A hagyományos tavaszi találkozót Budapesten tartottuk meg az MTA Domus Székházában. Ez mindig kitűnő alkalom arra, hogy szakmai terveinket megbeszéljük. Ebben az évben is úgy döntöttünk, hogy folytatni szeretnénk az MTA Domus pályázat keretében a Termini magyar–magyar szótár fejlesztését és a nyelvi problémák gyűjtését. Mindkét kutatás minden magyarlakta régiót lefed a Kárpát-medencében.

A Termini magyar–magyar szótár építését még 2004-ban kezdtük el. A hajdani szójegyzék mára szótárrá fejlődött: a szócikkek struktúrájukban, felépítésükben a német Duden szótárral is felveszik a versenyt. A modern, könnyen használható elektronikus szótár, 26 szófaji megjelölést, 46 fogalomkörü minősítést, etimológiát, jelentést, példamondatokat, fotókat s ez évtől hanganyagot is magában foglal (vö. Lanstyák 2008, Benő–Péntek szerk. 2011, Benő 2017, Szoták 2017). A közel 5000 szócikket tartalmazó e-szótár egyszerre idegen szavak szótára, a mai magyar nyelv általános szótára, s ugyanakkor szaknyelvi regiszterek is találhatóak benne. Idegen szavak szótára, mert a szomszédos országokban élő magyarok kölcsön- és idegen szavait tartalmazza: olyan közismert frazémákat, kollokációs szerkezeteket például, amelyek részei az ott élők mindennapi szóhasználatának. Általános szótár, mert minden nyelvváltozat regisztere megtalálható benne (tájszavak, szakszavak, archaizmusok) (Szoták 2018).

A *Nyelvi problémák a határon túli beszélőközösségekben* címmel 2017-ben elindított kutatásunk célja a Magyarországgal határos országokban élő magyar beszélőközösségek nyelvi problémáinak egységes szempontok szerinti gyűjtése és vizsgálata, valamint egy olyan online felület létrehozása, amelyen a problémák – a megadott kritériumok szerint – könnyen kereshetők és kutathatók lesznek.

Ez év tavaszán már másodszor adtuk át a Szabó T. Attila-díjat, amelyet a Szabó–Törpényi és a Borhidi–Thury nagycsaládok alapítottak az erdélyi nyelvész, Szabó T. Attila tiszteletére és emlékére olyan 45 év alatti szakemberek eredményeinek elismerése, akik kiemelkedően teljesítettek a magyar tudományos nyelv (terminológia és stílus) múltjának és jelenének vizsgálatában, igényes használatában, fejlesztésében. Az alapítók a díj gondozására a Termit kérték fel. Idén Kuna Ágnes és N. Fodor János, tavaly Tamás Dóra Mária és Bárh M. János vehették át a díjat és az azzal járó pénzjutalmat.

Az őszi Magyar Tudomány Ünnepe előtt tisztelegve a Kutatóhálózat nyelvészei körében is konferenciákkal telik. Négy olyan konferenciára hívnám fel a figyelmet, amely a Kutatóhálózat irodáinak szervezésében valósul majd meg.

Erdélyben a Szabó T. Attila Nyelvi Intézet Kognitív és pszicholingvisztikai szempontok a nyelvi érintkezések vizsgálatában címmel szervez konferenciát október 22–23. között Kolozsvárott. A konferencia célja, hogy a kognitív és pszicholingvisztikai szempontok alkalmazásával a nyelvi jelenségek vizsgálatában újabb dimenziókat tárjon a nyelvtudomány számára az eddig alkalmazott területeken – szociolingvisztika, kontaktológia, pszicholingvisztika és fordításelméleti – és egyéb részdiszciplínákban.

Beregszászon *Értékteremtő tudomány: a magyar nyelvészeti és társadalomtudományi kutatások hasznosulása Kárpátalján* címmel szervez konferenciát a Kárpátaljai Magyar Akadémiai Tanács, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpontja és Lehoczky Tivadar Társadalomkutató Központ.

A konferencia előadói a következő kérdésekre keresnek választ: Van-e társadalmi és/vagy számszerűsíthető anyagi haszna a bölcsészet- és társadalomtudományoknak? Kik, hogyan, hol és miként hasznosíthatják a nyelvészek, irodalomtudósok, történészek, néprajzkutatók, szociológusok stb. kutatásainak eredményeit? Milyen értékeket teremt a bölcsészet- és társadalomtudomány?

A kistérségi munkákban működő Umiz–Imre Samu Nyelvi Intézet idén két helyszínen is készül konferenciával a Magyar Tudomány Ünnepeére. Mariborban november 20-án az egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékével közösen a Nyelvi, irodalmi és kulturális sokszínűség a Maribori Magyar Tanszéken címmel szervezünk házikonferenciát, amelynek célja a muravidéki magyar nyelv vernakuláris változatának leírása, a tájszók és az államnyelvi eredetű kölcsönszók életének és mozgásának bemutatása, a kortárs magyar irodalom szlovéniai recepciójának vizsgálata, és a mai szlovén irodalmi alkotások magyar fordításainak kontrasztív szemléletű elemzése.

Bécsben november 22-én az Ausztriai Magyarok Egyesülete és a Nemzetstratégiai Kutatóintézet társszervezésével *Értéktérítő tudomány: értékadó pedagógia – a magyaroktatás kihívásai a diaszpórában* címmel tisztelgünk a Magyar Tudomány Ünnepeére emlékezve. Konferenciánk célja feltárni a nyugat-európai hétfélig iskolákban folyó oktatási gyakorlatot, megismerni a sikereket és a problémákat. Milyen nehézségekkel kell szembenézni azoknak a szülőknek, diákoknak és tanároknak, akik ezekben a hétfélig iskolákban tanulnak és oktatnak? Kapnak-e módszertani és egyéb szakmai segítséget? Milyen oktatási anyagokból tanítanak és tanulnak? Mitől függ az oktatás sikere? Mi az oktatási cél?

Ezekre a kérdésekre keressük a választ az Európában működő hétfélig magyar iskolák tanárainak közreműködésével, miközben feltérképezzük az ausztriai magyar tudományosság helyzetét, eredményeit és azok hasznosulását az elmúlt évtizedekre nézve.

Szoták Szilvia

## IRODALOM

- Benő Attila (2017): Termini – az internetes magyar–magyar szótár és adatbázis. In: Fábíán Zsuzsanna (szerk.) *Szótárírás a Kárpát-medencében. A magyar és a szomszédos országok többségi nyelveinek kétnyelvű szótárjai*. Lexikográfiai füzetek 8. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 209–228.
- Benő Attila – Péntek János (2011, szerk.): *A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat 10 éve*. Dunaszerdahely–Kolozsvár: Gramma–SZTANYI.
- Kolláth Anna (2007): Akkor hogyan is beszélünk? (A ht-adatbázis muravidéki elemei és használati gyakoriságuk.) *Kisebbségkutatás* 16/4, 767–783.
- Lanstyák István (2008): A magyar szókészlet szétfejlődése 1918 után. In: Fedinec Csilla (szerk.) *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 118–136.
- Szoták Szilvia (2017): A Termini magyar–magyar szótár burgenlandi gyakorlati példái. In: Fábíán Zsuzsanna (szerk.) *Szótárírás a Kárpát-medencében. A magyar és a szomszédos országok többségi nyelveinek kétnyelvű szótárjai*. Lexikográfiai füzetek 8. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 228–241.
- Szoták Szilvia (2018): A Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat terminológiai tevékenysége – A Termini magyar–magyar szótár jogi vonatkozásai. *Magyar Jogi Nyelv* 2/1, 25–30.

# A Modern Nyelvoktatás szerkesztőségi hírei

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata, a *Modern Nyelvoktatás* 1995 óta – 2018 óta már mint „A” minősítésű szakfolyóirat – szolgálja az alkalmazott nyelvészet, ezen belül elsősorban a nyelvpedagógia ügyét. Először a Corvina Könyvkiadó gondozta a megjelenő számokat, majd 2006-tól átvette a Tinta Könyvkiadó, 2019-től pedig a Gondolat Kiadó vállalta a további megjelentetést. A MANYE vezetősége sikeresen megállapodott a Gondolat Kiadó igazgatójával, és megkötötte az együttműködésről a szerződést.

Ezúton is köszönjük a Tinta Könyvkiadó vezetőjének, Kiss Gábornak és munkatársainak, hogy éveken keresztül, a mindenkori főszerkesztővel és szerkesztővel szoros együttműködésben biztosították a színvonalas, esztétikus megjelenést. További munkájukhoz kiváló szerzőket, jó kéziratokat és üzleti sikereket kívánunk!

Érvényes MANYE-tagsággal rendelkező olvasóink továbbra is megkapják a folyóiratot postán. A régebbi számok (2006-tól) szabadon elérhetők és letölthetők az Elektronikus Periodika Archívumból (<http://epa.oszk.hu/03100/03139>).

A Modern Nyelvoktatásnak továbbra is évi négy száma jelenik meg, kettő külön-külön, kettő pedig – terveink szerint tematikus számként – egy kötetben. A tematikus számok közül az első a 2018. 2–3. fordítástudományi szám volt, 2019-ben pedig az idegen nyelvi mérés és értékelést állítjuk középpontba.

A szerkesztőség alábbi címére továbbra is várjuk olvasóink kérdéseit, javaslatait: [modernnyelvoktatas@gmail.com](mailto:modernnyelvoktatas@gmail.com)

A Modern Nyelvoktatás szerkesztősége nevében:

*Nádor Orsolya*  
főszerkesztő



## EMLÉKEZÉS

---

# Ha egy lakatlan szigetre csak egy könyvet vihetnék, akkor az egy kulturális szótár lenne...<sup>1</sup>

De melyik? Az angol vagy az amerikai, a német vagy a francia, az orosz vagy a japán, esetleg az olasz? Bizony nehéz lenne a választás, mert a Bart István kezdeményezésére a Corvina Kiadónál a kilencvenes években elindított kulturális szótárak sorozat bármelyike lehetetlen olvasmány. Bart István gazdag életműve során – aki mint ismeretes, nem csak kiváló író, nagyszerű műfordító és kitűnő könyvkiadó is volt – a kulturális szótárak sorozat kitalálásával és elindításával műfajt is teremtett.

Bart kitűnő érzéssel időzítette ennek a műfajnak a beindítását a magyar könyvpiacra. A kilencvenes években, a rendszerváltást követően kitarult a világ, az emberek egyre többet utaztak, beindult az idegennyelv-tanulási láz, a nyelvi és kulturális élmények és tapasztalások már nemcsak a könyvtárak és olvasói fotelek mélyéről, hanem testközelből is egyre inkább elérhetővé váltak. És akkor döbbsentek rá az emberek, hogy nem elég egy nyelvet és annak szabályait ismerni, a nyelvet használni is tudni kell – ahhoz pedig a kultúra ismerete elengedhetetlen.

Bart István *Angol-magyar kulturális szótára* volt az első fecske. 1998-ban jelent meg először, és azóta többször is napvilágot látott átdolgozott, javított és bővített kiadásban (2002, 2018). Barthoz az angolszász kultúrák világa állt a legközelebb, azoknak volt a legavatottabb ismerője és értője, és alighanem ennek köszönhetjük, hogy az *Amerikai-magyar kulturális szótár* (2000) szerzőségét is később ő vállalta magára.

A sorozat többi tagját alkotó kötetek esetében is a sorozatszerkesztő végig ügyelt arra, hogy az egyes kultúrákat bemutató szerzők valamennyien hiteles és nagy tudású szakemberek legyenek, akiknek fordítói, műfordítói háttere, széles körű tájékozottsága, a céllországek alapos ismerete a biztosíték arra, hogy megbízható és használható információt kapjon az olvasó. Ádám Péter: *Francia-magyar kulturális szótár* (2004, 2005); Györfffy Miklós: *Német kulturális szótár* (2003, 2018); Gy. Horváth László: *Japán kulturális lexikon* (1999) *Japán kulturális szótár* (2018); Soproni András: *Orosz kulturális szótár* (2008); Sztanó László: *Olasz-magyar kulturális szótár* (2008).

Nehéz lenne definiálni, hogy mi is tulajdonképpen a Corvina Kiadó által gondozott sorozatban megjelenő 'kulturális szótár'. Talán könnyebb megmondani azt, hogy mi nem. Ez a típusú kulturális szótár műfajilag ugyan szótár, hiszen szócikkek alapján keresünk rá az egyes nevekre, fogalmakra, de a legritkább esetben kapunk egyértelmű

<sup>1</sup> A *Modern Nyelvtanítás* szerkesztősége ezzel az írással búcsúzik a hosszú betegség után 2019. június 27-én elhunyt Bart Istvántól.

magyar megfelelőt. Ha ugyanis a dolog ilyen egyszerű lenne, akkor a nyelvi szótár kielégítené kíváncsiságunkat. Magyar nyelvi ekvivalensek helyett inkább magyarázatokat, értelmezéseket kapunk, sokszor szociokulturális konnotációkra utaló leírásokat. Ugyanakkor ez a műfaj nem kultúrtörténeti vagy művészettörténeti lexikon. De nem is útikönyv és nem is szólásgyűjtemény, de még csak nem is anekdotákból táplálkozó sztorigyűjtemény. Ennél sokkal több, sokkal mélyebb és sokkal relevánsabb. Ez utóbbi meglátásom szerint egy különösen fontos szempont és rendező elv ezekben a kötetekben – tudniillik, hogy a magyar olvasó, a magyar tanuló és általában a magyar nagyközönség számára és szempontjából mi a fontos, mi az az ismeretdeficit, amelynek pótlására feltétlenül szüksége van. Vagyis a rendkívül széles és gazdag ismeretkörből szelektál oly módon, hogy az a magyar olvasó igényeit a leghatékonyabban kiszolgálja. Hát ez különbözteti meg a világ más kulturális szótáraitól – amelyek többsége tájékoztat és informál, de nem célközönségre orientáltan.

Ezekben a szótárakban a legnagyobb kihívást a megfelelő arányok eltalálása jelenti. Az ismeretek gazdag tárházából – amelyek a földrajz, történelem, politikai személyiségek, intézmények, a magaskultúra és művészetek, a célszágai reáliák, szokások, szólások, a kultúra nem tárgyiasult, ámde karakterisztikus fogalmi és elhíresült mondasok – vajon melyiket és milyen mélységben szerepeltessenek úgy, hogy az a magyar felhasználó számára érthető és releváns legyen? További, az arányérzéklet próbára tevő kihívást jelentő dilemma az, hogy az egyes címszavaknál idézzen-e a szerző vagy sem, és ha igen, akkor mennyit? Szerkesztésileg a kereszttulások természetesen tovább görgetik a tájékozódást, de ugyanakkor az önmagára visszautaló hivatkozások és ismétlések kiiktatása sem kis feladat. Valamennyi szótárban jól érzékelhető a törekvés, hogy komplex áttekintését adja mindannak, amelyre a magyar olvasónak szüksége lehet. Mert mire lehet szüksége? Szeretne jobban megérteni történelmi vagy földrajzi utalásokat, hivatkozásokat („*Little Boy*” – a Hirosimára 1945. augusztus 6-án ledobott atombomba beceneve; az „*Alexanderplatz*” alias *Alex* például szimbolikus hely Berlinben; *Mariahilferstrasse* Bécsben stb.), személyiségeket és azok jelentőségét az adott kultúrában (a „*Mediciek*”; a „*Rockefeller Center*”), reáliákat („*fortocska*” o. szellőzőablak; „*futon*” j. földre terített matrac/párna); tipikus ételek-italokat („*harissa*” fr. – az Erős Pista megfelelője; „*Yorkshire pudding*” a. egyfajta szuflészerű rakott körítés), sajátos konnotációkat („*Mick*” vagy „*Paddy*” a. – az írek gúnyneve; „*frogs*” a. a franciák gúnyneve; „*Ossi*” n. a keletnémetek kissé lekicsinylő megnevezése; „*gaidzsin*” j. a külföldiek gúnyneve stb.). De különösen lenyűgözőek és már-már tudományos elemzésnek is beillőek a fogalommagyarázatok, amelyek egy-egy nép mentalitását vagy gondolkodását igyekeznek bemutatni. Nem véletlenül a leghosszabb címszó az olasz kötetben az *identità italiana* – mint erre a szerző is rámutat –, hiszen ennek a megértése kaput nyit ezer más jelenség helyes értelmezéséhez is. De a japán kötetben a *busidóra* vonatkozó értelmezési kísérlet ugyancsak közelebb visz a japán lelkiség és viselkedéskultúra jobb megértéséhez. Az orosz kötetben szereplő *ruszskij karakter* (orosz jellem) terjedelmes szócikkről nem is beszélve, amely kimerítő és érzékletes jellemrajzot ad az orosz népről és annak lelkéről, *ruszskaja dusa* – amelynek az ismerete nélkül se az orosz irodalom, se az orosz etikett, se az orosz zene nem igazán érthető. A sor végtelenül folytatható, és az egyik fogalom értelmezésében elmerülve

önkéntelenül is rákeresünk a vonatkozó referenciákra, amelyekre a görgetés folyamán mint egy hólabda egyre hatalmasabb ismeretanyag tapad.

A kötetek jellegükben és a közös rendezőelv okán hasonlóak, ugyanakkor mind-egyik magán viseli a szerző és az adott kultúra sajátos jegyeit. Az amerikai kultúrát bemutató kötet a legfeszesebb, míg az orosz kulturális szótár a legterjedelmesebb. Sajátos feladattal kellett megbirkóznia a német kulturális szótár szerzőjének (Györffy Miklós), aki egy kötetben vállalkozott a németországi, a svájci és az osztrák kultúra egyes komponenseinek a bemutatására. Ezzel a vállalkozással sikerült bizonyítani, hogy nem országismereti lexikonról van szó, hiszen akkor külön-külön köteteket kellett volna szentelni az egyes országoknak.

Érdeme a sorozatnak, hogy az új kiadások nem változatlan újranyomások, hanem a kor változásait követő átdolgozott, javított kiadások. Ez például kitűnően érzékelhető a japán kulturális szótár esetében, amelynek az átdolgozott verziója reagál az azóta felbukkanó és hazánkba is eljutó jelenségekre, mint például a *j-pop* vagy a *manga*.

Nagy kihívást jelentett a kötetek szerzői számára az átírás is, amelyet más-más módon oldottak meg. A japán kötet szerzője (Gy. Horváth László) követte a magyar akadémiai helyesírás elvárása szerinti fonetikus magyaros kiejtést, míg az orosz kulturális szótár szerzője (Soproni András) az orosz ábécé szerinti cirill betűs rendben (amit követ a magyar kiejtés szerinti változat) szerepelteti a szócikkeket.

Külön említést érdemel Bart István két kötete, amelyek a magyar kultúrát mutatják be és hozzák közelebb a külföldi közönség számára: *Hungary & the Hungarians: the Keywords* (1999 – 4. kiadás: 2016) és *Ungarn: Land und Leute – ein kleines Konversationslexikon der ungarischen Alltagskultur* (2000 – legutolsó kiadás 2016). Ezekben a külföldieknek szánt kötetekben olyan tárgyakkal és fogalmakkal ismerkedhetnek meg az olvasók, mint a *kokárda*, *kitelepítés*, *gang*, *kisztihand* vagy *Lánc-lánc*, *eszterlánc*; *multik* stb. E kötetek sikerét és népszerűségét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy rendre újabb és újabb átdolgozott kiadások követték egymást. A siker titkát Nicholas Parsons könyvismertetőjében előrevetítette (*The Hungarian Quarterly* 2000. tavasz), kiemelve, hogy a lenyűgözően széles ismeret- és tényanyag olyan időnként szarkasztikus hangvétellel párosul, amely az objektív információnyújtás és a humor impozáns kombinációját adja. Úgy érzem, hogy jobban nem lehet megfogalmazni Bart István munkastílusát: ez a kettősség érvényesült számos más alkotásában és megnyilvánulásában is.

A kulturális szótárak sorozatban megjelent kötetek nem csak az adott nyelvet és kultúrát tanulók számára jelenthetnek lebilincselő és egyszersmind rendkívül hasznos olvasmányt, hanem a nagyközönségnek is: kinek azért, mert ismeri az adott kultúrát, és ezért szeretne többet tudni róla, kinek meg azért, mert nem ismeri, de érdekli.

Hidasi Judit

