
TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- ÖVEGES Enikő – CSIZÉR Kata – DÉR Kinga: Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések** (Regulations on language education at school level in Hungary: organizational framework, aims and approaches in local curricula)..... 3
- DUDITS András: A fordításban szerepet játszó nyelvi folyamatok osztályozásának didaktikai jelentősége** (The Didactic Significance of Classifying Linguistic Processes Involved in Translation)..... 15
- BADITZNÉ PÁLVÖLGYI Kata – GAÁL Zoltán Kristóf – HEGEDÜS Renáta – KOVÁCS Dorottya – POLLER Lilla – TAKÁCS Lili: Nyelvhelyesség vagy érthetőség? Magyar anyanyelvű nyelvtanulók beszédproduktumainak megítélése spanyoltanári szemmel** (Accuracy or intelligibility? How Spanish teachers perceive the oral Spanish discourse of Hungarian language learners.)..... 29

INTERJÚ (TALKING SHOP)

- „Tanulj fiam olaszul, angolul már úgyis mindenki tud...” Fischer Andrea interjúja Paróczai Annával és Sárkány Péterrel** (‘Choose Italian son because everybody speaks English already...’ Andrea Fischer interviews Anna Paróczai and Péter Sárkány) 39

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- M. PINTÉR Tibor: Digitális kompetenciák a felsőoktatásban** (Digital competences in higher education)..... 47
- BÁNKI Tímea: Mit és hogyan tanítsunk a szórendről spanyol nyelvórákon?** (What to teach about word order in Spanish language class – and how. The importance of information structure in Spanish language teaching) 59
- Sanda Lucija UDIER – Milvia GULEŠIĆ MACHATA – Kiss Gabriella: Horvát mint idegen nyelv tanítása a Croaticumban** (Current teaching of Croatian as L2 at Croaticum – the Centre for Croatian as a Second and Foreign Language) 70

SZOFTVER (SOFTWARE REVIEW)

LAJTAI Ádám: TED-Ed – avagy hogy hozzuk ki a legtöbbet a videókból (TED-Ed – or how to make the most of videos)	82
--	----

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

SZÓKA Bernadett: Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz.....	88
--	----

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

BAKTI Mária ✧✧ Dróth Júlia (szerk.): Gépiesség és kreativitás a fordítási piacon és a fordításoktatásban.....	91
KRUPPA T. Éva ✧✧ Marek Pieniżek – Stanislav Štěpáník (eds.): Teaching of national languages in the V4 countries	93
GYÖRKE Zoltán ✧✧ Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina – T. Litovkina Anna – Barta Péter – Vargha Katalin: A közmondásferdítések ma: öt nyelv antiproverbiumainak nyelvészeti vizsgálata.....	95
SÓTI Ildikó ✧✧ Jörg Roche – Ágnes Einhorn – Ferran Summer: Unterrichtsmanagement	99
MINYA Károly ✧✧ Magyar Sára: A magyar mint idegen nyelv oktatása. Fogalmak, helyzetek, megoldások.....	102

HÍREK (NEWS)

HIZSNYAI TÓTH Ildikó: Kisebbség – többségben?	105
---	-----

EMLÉKEZÉS (IN MEMORIAM)

KOMLÓSI László Imre: Nekrológ Bakonyi István temetésén	109
--	-----

ÖVEGES ENIKŐ – CSIZÉR KATA – DÉR KINGA

Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések

Regulations on language education at school level in Hungary: organizational framework, aims and approaches in local curricula

In the present study we set out to investigate how Hungarian local curricula relate to the Common European Framework of Reference for Languages, to the Hungarian National Core Curriculum and Frame Curricula, and what role is assigned in each to the national language tests. The importance of our study is that local language curricula have rarely been placed under systematic scrutiny, despite their importance in the language planning process. In order to answer our research questions, we used random sampling to select 32 primary and secondary schools in Hungary. Having selected the schools, we downloaded their local curricula from their homepage, with the resulting compilation yielding a 25,000-item dataset. To analyse our data we used content analysis in multiple steps with the help of constant comparative analysis. First, initial categories were created and initial data analysis was carried out. Next, the final categories and labels were decided on and schools were compared across the sample. Our main results are as follows: the documents displayed high diversity in terms of length, elaboration, approach, and all the categories examined, which places a question-mark over the comparability of the documents, and led to a summary of the range of aspects involved.

Keywords: school language education, local curricula, core curriculum, frame curricula, language planning, Common European Framework of Reference for Languages

Bevezetés

Magyarországon a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás a szükségesnél és elvártánál kevésbé hatékony. A legújabb kutatások szerint a gondok sokrétűek és többféle okra vezethetők vissza, de leggyakrabban a tartalmi szabályozás megvalósításával kapcsolatosan jelentkeznek (Öveges–Csizér 2018). Tény, hogy sokszintű, összetett szabályozási környezetben kell az iskoláknak és a nyelvtanároknak működniük, hiszen a Nemzeti alaptanterv (NAT) (*A Nemzeti alaptanterv kiadásáról*, 2012), a kerettantervek (<http://kerettanterv.ofi.hu>) és a pedagógiai program együttesen szabályozzák az iskolákban folyó nevelés-oktatás különböző részterületeit (Vágó 2001). A komplex, háromszintű szabályozás megvalósulásáról és osztálytermi alkalmazásairól az idegen nyelvek vonatkozásában viszont nincs igazán sok empirikus adatfelvétel, az országos szinten rendelkezésre álló adatok kivételt jelentenek (Öveges–Csizér 2018). Ez a megfontolás vezetett a jelen kutatás céljának megfogalmazásához, azaz hogy feltérképezzük, hogyan jelennek meg a központi idegen nyelvi tantervek (Nemzeti alaptanterv Élő idegen nyelv és idegen nyelvi kerettantervek) a helyi szabályozásban és milyen

tartalmak fogalmazódnak meg az iskolai nyelvtanítást közvetlenül befolyásoló dokumentumokban, azaz a helyi tantervekben. A kérdés, amelyre választ keresünk tehát a következő: Milyen jellemzői vannak a helyi tanterveknek a különböző iskolákban? A kérdés megválaszolásához kétlépcsős mintavételt terveztünk, amely során a mintába való bekerüléshez a magyarországi általános és középiskolának egyenlő esélye volt, mivel a jelen kutatás mintáját alkotó 32 iskolát véletlen mintavétel alapján készült nagyobb mintából választottuk ki. Ezeknek az iskoláknak a honlapjairól töltöttük le a helyi tanterveket az elemzéshez. A tartalom elemzés kereteit adó elemzési szempontok a következők voltak: 1. A Közös Európai Referenciakeret (KER) (Európa Tanács 2002) szerepe, 2. eltérések a központi tartalmi szabályozókban (NAT és kerettantervek) előírtaktól, és 3. a nyelvi vizsgák, mérések szerepe.

A cikkben először röviden ismertetjük az idegennyelv-tanítás tartalmi szabályozására vonatkozó legfontosabb információkat és azokat az iskolai és osztálytermi kutatásokat, amelyek a tartalmi szabályozók megvalósításához kapcsolódhatnak. A rövid módszer részben leírjuk, hogyan választottuk ki a kutatásban szereplő iskolákat és milyen formai jellemzői vannak a mintába került iskolák helyi tanterveinek. Az eredmények részben pedig a kiválasztott szempontok szerinti tartalomelemzések eredményeit ismertetjük.

A kutatás háttere

Hazai tartalmi szabályozók és a Közös Európai Referenciakeret

Hazánkban ma a tartalmi szabályozás háromszintű, melynek legfelső szintje a Nemzeti alaptanterv (*A Nemzeti alaptanterv kiadásáról*, 2012), mely központilag írja elő „tantervi alapelveket, az általános képzés területeit és a képzés területeire vonatkozó általános célkitűzéseket és követelményeket” (Vass–Perjés 2009: 82). Az Idegen nyelvek rész a nyelvtudást kulcskompetenciaként határozza meg. Megadja a nyelvtanításra számítható órakeretet az egyes pedagógiai szakaszokban, a nyelvtanítás alapvető céljait, fejlesztési feladatait és az elvárt kimeneteket a KER szerint. A kerettantervek szintén központi dokumentumok, melyek az alaptantervre épülnek és a helyi tantervek alapjául szolgálnak. A nyelvi kerettantervek megadják a minimálisan kötelező nyelvi óraszámot és alapkészségekre lebontva, iskola- és képzéstípusonként, pedagógiai szakaszokra bontva kifejtik a megadott részletes követelményeket és témaköröket. A nem nyelvspecifikus nyelvi kerettanterveket célnyelvi függelékek egészítik ki angol, német és második idegen nyelvként latinból, melyekben felsorolásra kerülnek az elvárt kommunikációs eszközök és fogalomkörök. A tartalomszabályozás harmadik pillére iskolai szintű: a helyi profilnak, nevelési koncepciónak, lehetőségeknek megfelelő pedagógiai program és az ennek részét képező helyi tanterv olyan dokumentum, amelyben a jóváhagyott kerettantervekre építve az intézmények összefoglalják nevelési-oktatási tevékenységük céljait, tantárgyi és óratervét, az egyes tantárgyak tananyagát és követelményeit, valamint az alkalmazott taneszközöket és az értékelés rendszerét. A Nemzeti alaptantervet rendszeresen felül kell vizsgálni, így, mivel ez szolgál alapul a további szintekhez, szükségszerűen azok is frissülnek.

Az Európa Tanács által 2001-ben kiadott Common European Framework of Reference for Languages című nyelvtanításpolitikai kézikönyv (magyar fordítás: Közös

Európai Referenciakeret [KER], 2002) meghatározó szerepet játszik a központi tartalomszabályozó dokumentumokban, ezt már a szöveg első mondata egyértelművé teszi: „Az élő idegen nyelv műveltségi terület céljait korunk emberének kommunikációs igényei határozzák meg, összhangban az Európa Tanács ajánlásaival” (110/2012., II.3.2. A). A KER a NAT és a kerettantervek alapja lett, többek közt a mindenki számára kötelező minimum kimeneti szinteket is a KER szintek mentén írják elő: első idegen nyelvből 8. évfolyamra ezt a KER A2, 12. évfolyamra a B1 (középszintű érettségi), második idegen nyelvből pedig A2 szintre teszik. Ezzel összhangban a kerettantervekben megfogalmazott, készségekre lebontott részletes követelmények is a KER-ben megadott skálákra, az ott alkalmazott logikára épülnek. A kerettantervi függelékek kommunikációs eszközei is egyértelmű leképezései a KER-ben bemutatott, a korábbi tartalmi szabályozáshoz képest komplexebb nyelvtanulói modellnek, mely a nyelvi elemek ismeretén túl a nyelvtudás alapvető részének tekint egyéb, például a szociolingvisztikai vagy szövegkompetenciákat is. A fogalomkörök bár ténylegesen a nyelvtani elemeket testesítik meg, egy korszerűbb megközelítéssel teszik, melyben a nyelvtan nem cél, hanem funkcionális, a használható nyelvtudás eléréséhez szükséges összetevő. Mindezek ellenére a KER egyik alapelve, a cselekvésorientált szemlélet a hazai dokumentumokban nem mindig jelenik meg, a NAT-ban például nincs utalás erre a megközelítésre, A 2012. évi idegen nyelvi kerettantervek bevezetőjében ezzel szemben világosan megfogalmazódik: „A korszerű idegennyelv-oktatás a nyelvhasználó valós szükségleteire épül, ezért tevékenységközpontú. Olyan helyzetekre készíti fel a tanulókat, amelyek már most vagy a későbbiek során várhatóan fontos szerepet játszanak életükben. A nyelvtanulási folyamat középpontjában a cselekvő tanulók állnak, akik az idegen nyelv segítségével kommunikatív feladatokat oldanak meg” (Idegen nyelv 2012: 1), valamint nem jelenik meg a többnyelvűség elve: az első, illetve második nyelvre vonatkozó előírásokon túl nem történik utalás a nyelvek közti összefüggésekre, az erre történő építésre vagy a több nyelv ismeretének szükségességére.

A jelenleg hatályos központi tartalmi szabályozók előírásai alapján az első idegen nyelv tanulását 4. évfolyamon kell megkezdeni, és 8. évfolyam végére a KER szerinti A2, a középiskolai tanulmányok végére pedig a B1 (középszintű érettségi) szintet kell minimálisan elérni. Óraszámok vonatkozásában a kerettantervek egy év kivételével (4. évfolyam: heti 2 óra) minimum heti 3 tanórát allokálnak az első idegen nyelvre. A nyelvtanulás korábban, az 1–3. évfolyamokon is megkezdhető, amennyiben a megfelelő feltételek rendelkezésre állnak. A 2012-es NAT a választható első idegen nyelvek körét négy nyelvre (angol, német, francia és kínai) korlátozta. Második idegen nyelvet 7. osztálytól lehet tanulni, de csak a gimnáziumi képzésben, 9. osztálytól kötelező. A kimeneti szint a 12. osztály végére a KER A2, a heti óraszám mind a négy évben 3 óra és második idegen nyelvként az élő és klasszikus nyelvek szabadon választhatóak.

Iskolai és osztálytermi mérések és kutatások

A bevezetésben említettük már, hogy nagyon kevés munka áll rendelkezésre arról, hogy tartalmi szabályozás hogyan valósul meg az osztálytermi munka során. Néhány kivétel azonban adódik, mind a nyelvi mérést, mind az osztálytermi kutatásokat illetően. Ezeket próbáljuk meg az alábbiakban röviden összefoglalni.

A köznevelésben több nyelvi vizsga játszik szerepet: idegen és célnyelvi mérések, érettségi és az államilag elismert nyelvvizsga. Legkorábban a tanulók a 2015-ben bevezetett A1 és A2 KER-szintű idegen nyelvi mérésrel találkoznak, melyet a két tanítási nyelvű intézménybe járókon kívül minden hatodikos és nyolcadikos tanuló megír angol vagy német első idegen nyelvből (a két tanítási nyelvű képzésben résztvevők a célnyelvi mérésben vesznek részt A2 és B1 szinteken). Az idegennyelvikompetencia-mérés eredményei szerint 6. évfolyamon a diákok körülbelül 75 százaléka, 8. évfolyamon viszont a diákok már csak mintegy 50 százaléka teljesíti azt megfelelően (Idegen nyelvi mérés 2017a). A megfelelt minősítést elért tanulók aránya rendre magasabb angol, mint német nyelvből (Idegen nyelvi mérés 2017b). Sajnos elemzések a részletesebb különbségről és a lehetséges okokról nem áll rendelkezésre. A két tanítási nyelvű iskolákban, osztályokban tanulók idegen nyelvi kompetenciáinak felmérésére vezették be 2014-től a célnyelvi mérést.

A két legjelentősebb nyelvi vizsga, melyek a köznevelésben folyó nyelvoktatásra hatással vannak, az érettségi és az akkreditált állami nyelvvizsga. Az érettségi idegen nyelvekből két szinten, előrehozott formában is tehető minden oktatott idegen nyelvből, két szinten. Az Oktatási Hivatal adatai alapján (Érettségi 2018) a 2018 tavaszi vizsgaidőszakában például középszinten angolból, németből, franciából és olaszból 16921 vizsgát tettek, míg emelt szinten angolból és németből 1618-at. Angol nyelvből a középszintű vizsgák (KER B1 szint) átlaga 3,76 volt ebben az évben, németből ez 3,44 volt – mindkét nyelvnél hasonlóak a számok a megelőző öt évben. Az adatok alapján a százalékos eredmények átlaga angolból 64,24 volt, mely 3,25-tel magasabb volt, mint az előző öt év átlaga. Németből ez az év 0,77%-kal alacsonyabb átlagot hozott az előző öt év átlagánál, az 57,80%-nál. Általános tendencia, hogy az angol átlagok középszinten magasabbak a németnél, és a gimnazisták jobb eredményeket érnek el a szakgimnazistáknál. Emelt szinten (KER B2 szint) a helyzet némiképp különbözik: a gimnazisták 2018-ban például csak két tizeddel gyengébb százalékatlagot értek el németből, mint angolból (76,26 és 76,42%), a szakgimnazisták pedig jobban teljesítettek németből, mint angolból (73,68 és 69,27%), mely tendenciák más években is megfigyelhetők.

Az államilag elismert nyelvvizsga lehetősége ma három szinten (alapfokú: KER szerinti B1, középfokú: B2 és felsőfokú: C1), 35 nyelvből (általános és szaknyelvi; egynyelvű vagy kétnyelvű formában; papíralapú vagy számítógépes formátumban) áll a jelentkezők rendelkezésére. A Nyelvvizsgáztatási Központ adatai szerint a vizsgázók jelentős része a 14–19 éves korosztályhoz tartozik (2017: 39,7%; <https://nyak.oh.gov.hu/doc/statisztika.asp>).

A magyarországi nyelvoktatásban mindig jelentős hangsúly esett a nyelvvizsgákra – mint legfőbb nyelv tanulási célokra (Medgyes 1992; Fekete–Csépes 2019; Győri 2003; Petneki 1993) és ez meghatározó lehet a nyelvi órákon megjelenő tartalmak és tevékenységek tekintetében. Egy nagymintás, 2018-ban lezárt, a köznevelésben folyó nyelvoktatást felmérő kutatás (Öveges–Csizér 2018) eredményeiből látható, hogy az intézményvezetők a sikeres nyelvi vizsgákat (érettségi vagy nyelvvizsga) tekintik az egyik legfontosabb eredménynek a nyelvoktatásban (általános iskola: összes válasz 15%-a, gimnázium: 65%, szakgimnázium: 64,5%) (Tartsayné–Tiboldi–Katona 2018). A felmérésbe bevont tizenegyedikes tanulók szinte mindegyike vagy már rendelke-

zik sikeresen letett nyelvi érettségivel vagy nyelvvizsgával, vagy tervezi azt mielőbb letenni (Tankó–Albert–Piniel 2018). A nyelvi vizsgák szerepe az iskolai nyelvoktatásban feltételezhetően tovább erősödik a 2020-tól bevezetendő új felvételi követelmény eredményeképpen, mely szerint igazolt B2-szintű nyelvtudás a felsőoktatásba történő jelentkezés alapfeltétele.

A tételt bíró nyelvi vizsgák mellett az iskolák gyakorlatában található helyben összeállított és értékelt szintfelmérő, illetve házi- vagy próbavizsgák, melyek célja az, hogy ellenőrizzék a tanulók haladását, felkészültségét egy konkrét cél felé vezető úton (például az érettségi vizsgára), vagy pedig egy adott szinthez, teljesítményhez hasonlítva, képet adjanak a nyelvtudásukról. A nyelvi vizsgák hagyományosan elfogadott jelentősége okán feltétlenül érdemesnek láttuk, hogy áttekintsük megjelenésüket a tantervekben.

A közelmúltban országos körben lebonyolított reprezentatív kutatás szintén vizsgálta, hogyan alakulnak az osztálytermi folyamatok a tartalmi szabályozás tükrében, és az önbevalláson alapuló eredmények vegyes képet mutatnak (Öveges–Csizér 2018). Az adatgyűjtés része volt két évfolyamot (7. és 11.) vizsgáló tanulói részkutatás is (Tankó–Albert–Piniel 2018). A diákok válaszain alapuló leíró elemzéséből kiderül, hogy a különböző készségek kapcsán az órai munka sokszor nincs összhangban a NAT-ban leírtakkal, azok nem vagy nem kellő mértékben teljesülnek (részletesen lásd Öveges–Csizér 2018). Kevesebb hangsúly esik az összetettebb feladatokat igénylő készségekre, mint például a hosszabb egybefüggő szöveg írása, a szövegkompetencia fejlesztése, az olvasott szövegértési feladatok, a változatos formájú interaktív kommunikáció vagy a valós élethelyzeteket reprodukáló kommunikáció.

Kutatási kérdés és elemzési szempontok

A kutatási kérdésünk a következő:

Milyen jellemzői vannak a helyi tanterveknek különböző iskolákban?

A kutatási kérdés megválaszolásához a fentiek összefoglalt információk és eredmények alapján a következő elemzési szempontokból vizsgáltuk meg a helyi tanterveket:

1. A Közös Európai Referenciakeret szerepe: nyelvi szintek, cselekvésorientáltság, többnyelvűség, KER-skálák;
2. Eltérések a NAT-ban és a kerettantervekben előírt keretektől, alapelvektől;
3. A nyelvi vizsgák, mérések szerepe.

A kutatás rövid módszere

A mintába került iskolák kiválasztása és rövid leírása

A feltáró kutatásunk mintájának kiválasztásánál arra törekedtünk, hogy minden iskolának egyenlő esélye legyen a mintába kerülésre, hogy az eredményeket általánosíthatóak legyenek. Kétlépcsős mintavétel során először készült egy 149 iskolát tartalmazó reprezentatív minta (Öveges–Csizér 2018), amelyből a második lépésben egyszerű véletlen mintavétellel választottunk ki 33 iskolát. A kiválasztott mintában ellenőriztük, hogy az iskolák honlapjáról letölthető-e a helyi tantervek. Egy iskolánál nem értük el a tantervet, így a végső mintát 32 iskola adja.

Ami a mintába került iskolák jellemzőit illeti, a vizsgált intézmények iskolatípus szerinti megoszlása a következő: 13 általános iskola, 4 gimnázium, 3 szakgimnázium,

3 általános iskola és középiskola, 4 gimnázium és szakgimnázium, 4 szakgimnázium és szakközépiskola és 1 gimnázium, szakgimnázium, szakközépiskola. A földrajzi megoszlás szerint 7 iskola került Budapestről a mintába és 25 vidékről. A vidéki iskolák közül 8 nagyobb városban van (a Budapesten kívüli 10 legnépesebb városból), míg a többi kisebb településekről került a mintába.

Adatgyűjtés és az elemzés menete

Az adatgyűjtés során először egyenként megkerestük és letöltöttük az iskolák honlapjáról a helyi tanterveket. Következő lépésként a helyi tantervekből hoztuk létre az elemzési adatbázist, oly módon, hogy abban már csak a helyi tantervek idegen nyelv-oktatásra vonatkozó részei szerepeljenek. Csupán egyetlen iskola esetében nem állt rendelkezésre szerkeszthető Word dokumentumfájl, csupán pdf, így azt az iskolát külön kezeltük. A végső adatbázisunk egy mintegy 25 000 szót tartalmazott. A tartalmi elemzésnél az előre kialakított elemzési szempontok szerint kerestük meg a releváns szövegrészeket, amelyeket aztán iskolánként és iskolákat összehasonlítva is áttekintettük. Következtetéseink számszerűsítésétől ebben a kutatásban eltekintettünk, mert a számok eltakarnák a helyi tantervek nagyfokú mennyiségi és minőségi különbözőségét, így legfőbb törekvésünk annak meghatározása lett, hogy a vizsgált szempontok egyáltalán megjelennek-e a dokumentumokban. A leírtakat egymáshoz viszonyítottuk, mivel a nyelvi részek önmagukban nem voltak alkalmasak arra, hogy a teljes tanterv kongruenciáját, koherenciáját vagy konzisztenciáját megfigyelhessük. További kutatásoknak kell majd kvantitatív módon is vizsgálni ezeket a szövegeket.

Eredmények

A helyi tantervek rövid leírása

A vizsgált iskolák helyi tanterveinek idegen nyelvekre vonatkozó részei mind formájukban, mind tartalmukban és hangsúlyaikban is igen nagy változatosságot mutatnak. Terjedelmükben változatosak, a tartalom vonatkozásában pedig megállapítható, hogy a helyi tantervekben leginkább az óraszámokra fókuszálnak az iskolák, ezeket részletezik táblázatos formában tagozatokra lebontva. Megjelennek még az intézményi szintű belső vizsgák, valamint szórványosan különböző fajsúlyú egyéb információk, többek között az osztályok csoportokba szervezése, a folytonosság fenntartása, a házi feladat kérdése, az érettségi témakörök, illetve hogy mely nyelvekből készít fel az iskola az érettségire. Számos helyen megadják a helyi tanterv forrását, ezek vagy a központilag kiadott idevágó kerettantervek, vagy kiadók által, például az egyes tankegyedekhez kidolgozott tantervek.

A Közös Európai Referenciakeret szerepe a helyi tantervekben

A KER a hazai tartalmi szabályozókban a nyelvtanításhoz kapcsolódó megközelítésben és a kimeneti szintekben jelenik meg, kevésbé építik be azonban a helyi tantervek a többnyelvűség és a cselekvésorientáltság alapelveit. A lentiekben azt vizsgáltuk meg, hogy a helyi tantervek miképpen térnek ki mindezekre.

A 32 db helyi tantervben a Közös Európai Referenciakeret szintjei a központi dokumentumok alapján vártaknál és a KER-szinteknek a hazai nyelvoktatásba való beépüléséhez képest jóval ritkábban jelennek meg, összesen 3 intézmény esetében

történt tényleges hivatkozás ezekre. Az első intézmény helyi tantervében a különböző szinteket (A2–B2) a bemenetnél és kimenetnél is megjelölik, a második esetben egy említés történik: „A Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (KER) szerinti B1 szintű nyelvtudás elsajátítása a 12. évfolyam végén az idegen nyelv terén olyan elvárásként jelenik meg, melyre az idegen nyelv belépésének kilencedik évfolyamától kezdve tudatosan és szisztematikusan kondicionálni kell a tanulókat.” A harmadik intézménynél a KER-szintek felhasználása az ágazatokra és évfolyamokra lebontott szintvizsgák leírásánál történik meg. A szinteket az érettségi két fokánál és a szintfelméréseknél, szintvizsgáknál említik meg, de a fentiek kivételével, ezeknél sem a KER-megközelítést alkalmazzák.

A KER alapelvei, a többnyelvűség és a cselekvésalapúság – a NAT-hoz hasonlóan – nevesítve a itt sem jelennek meg a helyi tantervekben. Kivélt képeznek azok az esetek, ahol rögzítik, hogy a jóváhagyott kerettantervek vagy kiadók által összeállított tantervek alapján terveznek, hiszen azokban közvetve ezek az elemek benne vannak. Nem meglepő az alapelvek hiánya, mert a vizsgált helyi tanterveket kevésbé tartalmi, inkább szervezési, az oktatásirányítást segítő dokumentumnak lehet tekinteni: az óraszám és a kimeneti szintek testesítik meg bennük a legfontosabb hangsúlyokat. Maga a helyi tanterv mint műfaj is nehezen meghatározható, hiszen sem a tantervek, sem a tanmenetek jellemzői nem feleltethetők meg rá egyértelműen. A vizsgált dokumentumok leginkább a Brumfit-féle tanmenet-definíció azon aspektusával vannak összhangban, mely szerint a tanmenetek az elszámoltathatóságot is szolgáló nyilvános dokumentumok (1984). A helyi tantervek ez alapján inkább célorientált megközelítéssel bírnak (Nunan 1988), azaz inkább a követelményekre, mint a tanítás tartalmára fókuszálnak, és kevésbé átfogóak, mint McLaren és Madrid (2004) tantervfelfogása, hiszen a célok és az értékelés megfogalmazása mellett kevés hangsúly esik a tartalmakra és az alkalmazott tevékenységekre. A KER készségekre és stratégiákra lebontott skálái szintén nem szerepelnek ezekben a szövegekben, de közvetve jelen vannak azoknál a helyi tanterveknél, ahol a központi vagy kereskedelmi tervezési dokumentumokra történik hivatkozás.

Eltérések a NAT-ban és a kerettantervekben előírt keretektől

Ebben a részben arra összpontosítottunk, hogy az intézményben folyó nyelvoktatásnak a helyi tantervekben leírt keretei (óraszámok, szintek, tartalmi elemek) mennyiben felelnek meg a NAT-ban és a kerettantervekben foglaltaknak.

Az óraszámokat illetően nehéz szisztematikus összehasonlításokat adni, mert a helyi tantervek a tekintetben nagyon változatosak, hogy milyen szempontok szerint közlik az óraszámokat. A megközelítés nem egységes: vannak iskolák, ahol évfolyamokra és tagozatokra lebontva közlik a kerettantervből átvett heti minimum óraszámot, valahol csak a teljes képzésre vonatkozó óraszámot közlik, valamint találtunk olyan tantervet is, ahol a helyi tanterv írója megnyugtatja az olvasót, hogy az iskola biztosítja a szükséges óraszámot az idegen nyelvekből az emelt szintű érettségihez. Előfordul az is, hogy a kötelező óraszám felett biztosított órákat közli a kerettanterv, illetve az általános megfogalmazást adják, hogy a kerettanterv minimumán túl biztosít az iskola nyelvórákat. Vannak olyan helyi tantervek, amelyekben nincs idegen nyelvi óraszámra vonatkozó adat. Összefoglalva úgy látjuk, hogy ahol van információ, ott a

helyi tantervek megfelelően követik a központi dokumentumokat, azaz a kötelezően biztosítandó nyelvi órák ténylegesen a tanulók rendelkezésére állnak, és több helyen a szabad felhasználású órákat az idegen nyelv oktatására fordítják az iskolák.

A szintek megfelelőségének vizsgálatakor a fent már említett akadályba ütköztünk: igen csekély azoknak a helyi tanterveknek a száma, ahol a KER-szinteket közvetlenül említik. Ezeknél a célként megjelölt kimenetek összhangban vannak a központi elvárásokkal. A középiskolákban a kimeneti szinteket jellemzően az érettségi szintekkel határozzák meg. Mivel a középszint mindenki számára kötelező érettségi tárgy egy nyelvből, azt néztük meg, hogy mennyire gyakori az emelt szint elvárása, az arra történő felkészítés. Megállapítottuk, hogy a vártnál kevesebb szöveg tért ki erre, mindegyike arra a tényre fókuszálva csupán, hogy az intézmény biztosítja az emelt szintre történő felkészülést.

A központi tantervekben szereplő olyan főbb célok, alapelvek megjelenését is megvizsgáltuk a helyi tantervekben, mint a kommunikatív kompetencia célként való meghatározása, az interkulturalitás, a tantárgyközi integráció, az IKT integrálása a nyelvoktatásba, az élethosszig tartó tanulás, a csoportbontás, valamint a differenciálás és életkori sajátosságok figyelembevétele. Megállapítottuk, hogy a kommunikatív kompetencia a vizsgált helyi tantervek közül csak egyben jelent meg, mégpedig egy nyelvi előkészítő évfolyammal kapcsolatosan. A kommunikatív kompetenciát a használható nyelvtudással azonosítják és a nyelvi előkészítő év célja, hogy ezt a diákok megszerezzék.

További visszatérő központi alapelvek, melyeket a NAT bevezető része összegez, a célnyelvi kultúra megismerése és a tantárgyközi integráció, melyek szintén csak egyetlen helyi tantervben jelentek meg. Érdekes módon a két tartalmi elem egymáshoz kapcsolódott. A hangsúly nem a célnyelvi kultúra megismerésén volt, hanem a tantárgyak integrációján és hogy a célnyelvi kultúra hogyan jelenik meg a nyelvórákon kívül az oktatás folyamatában. Az információk kommunikációs technológiák kapcsán elmondható, hogy két helyi tantervben találtuk erre utalást, azonban mindkét helyen csak említés szintjén.

Nagyon fontos kérdése a szintén a NAT bevezetőben említett élethosszig tartó tanulásnak, hogy a diákok mennyire válnak képessé az iskolai oktatás során az önálló nyelvtanulásra. A vizsgált helyi tantervek közül négyben jelent meg az önálló tanulás elsajátításának a lehetősége és szükségessége. Két esetben ez általában a tanulásra vonatkozott, míg a másik két helyi tantervben kifejezetten a tanult idegen nyelvekre, illetve a későbbi éle szakaszokban tanulni kívánt idegen nyelvekre.

A központilag előírt csoportbontás kérdését vizsgálva meg kell állapítanunk, hogy nem mindegyik iskola helyi tanterve tartalmaz erre vonatkozó információkat. Azokban a helyi tantervekben, ahol találtunk ilyen adatot, sokszor csak említés szintén jelenik meg a tény, hogy az idegen nyelveket csoportbontásban oktatják. Néhányszor megjelent a csoportlétszám is, azaz például hogy hány fő felett bontják a csoportokat. A csoportbontás szempontjait jóval kevesebb helyi tanterv tartalmazza, jellemző szempont a nyelvi szint szerinti bontás, azonos képességek, de mint lehetséges szempont megjelent a szülői kérés is. A csoportokon belüli differenciálás, illetve életkori sajátosságok kérdései nem jelent meg az általunk vizsgált helyi tantervekben.

Összességében azt tapasztaltuk, hogy a helyi tantervek a központi dokumentumokban hangsúlyosan megjelenő alapelvekre kevéssé, inkább csak kulcsszavak említése

szintjén térnek ki, ha egyáltalán tartalmaznak ezekkel kapcsolatos információt. Ennek oka lehet az, hogy ezek a dokumentumok a szervezési kérdésekről tájékoztatnak, azonban mégis jelzésértékű az, hogy ezeket a döntéseket nem támasztják alá érvekkel.

A nyelvi vizsgák, mérések szerepe

A helyi tantervek áttekintése alapján megállapítható, hogy a központi idegen nyelvi mérésekre a tantervek nem térnek ki. Ennek oka lehet az, hogy az országos szintű bevezetés nem túl régen történt, vagy hogy az intézmények nem tekintik tétellel bíró felmérésnek ezt a megmértetést, hiszen a belső értékelés és eredményfeltöltés kevéssé mutatja szigorúnak vagy érvényesnek az eredményeket.

A nyelvvizsgák a dokumentumokban kis súllyal szerepelnek, összesen két intézmény említi meg ezeket. Vagy önállóan kerülnek említésre (például egy intézmény nyelvi előkészítő évfolyamos képzésénél), vagy ha az érettségivel együtt, akkor azt megelőzik a leírásban. Ez érdekes tény annak fényében, hogy a tantervek a köznevelésben folyó munkára vonatkoznak, ennek ellenére úgy tűnik, a külső fizetős nyelvvizsgák még mindig előnyt élvezhetnek a tanulmányai során minden tanuló számára ingyenesen elérhető és az adott célcsoport korosztályos és egyéb igényeire szabott emelt szintű érettségihez képest.

A nyelvi érettségi több aspektusból jelenik meg a dokumentumokban. Számos intézménynél integrálásra került a szövegben az érettségire tanórai keretek között történő felkészítés lehetősége és feltételei a 11–12. évfolyamokon. A másik, több helyen megjelenő információ az idegen nyelveknek mint kötelező és választható érettségi tantárgyakként való szerepe kerül megemlítésre, felsorolva az adott intézményben biztosított célnyelveket. Szintén ismétlődő aspektus az érettségi utáni szakképzésben folyó nyelvoktatás: itt egy intézmény megjelölte például az ekkor használatos tantervet, máshol a szakmai nyelv mint tantárgy kerül megadásra. A harmadik visszatérő megközelítés az érettségire felkészítő felmérések, házvizsgák, vagy próbavizsgák kiemelése. Ezekben a tesztekben a feladattípusok, tesztrészek jellemzően megegyeznek az érettségire elvártakkal. Egy intézmény fejt ki részletesen, hogy a kerettantervben előírt minimumóraszámok nem lehetnek elegendők az érettségire való felkészüléshez, ezért tanulóik számára önkéntességen alapuló felzárkóztató vagy tehetség gondozó rendszert dolgoztak ki.

Egy dokumentum tér ki arra, hogy mi történik az előrehozott érettségi vizsgát teljesítő tanulókkal. Szintén alig található információ arra nézve, hogy mennyire tűzik ki az intézmények az emelt szintű nyelvi érettségit célul annak ellenére, hogy az emelt szintű nyelvoktatás számos helyen szerepel. Egyetlen dokumentumban említik, hogy náluk a nyelvi előkészítő évfolyamos képzés eredményeképpen megfelelő a tanulók nyelvi óraszám az emelt szintű érettségire való felkészüléshez, két másikban kiemelik, hogy idegen nyelvekből is biztosítanak felkészítést az emelt szintű érettségire történő.

Több középiskola tantervében található jelzés arra, hogy a középiskolai tanulmányok során szerveznek a tanulók haladásának ellenőrzésére helyben összeállított (belső) felmérést. Ezeknek a szintvizsgáknak a leírása, részletezettsége intézményenként eltér: többségében csupán a mérés ténye jelenik meg a dokumentumban, de a leginformatívabb változatban is mindössze a vizsgált alapkészségek kerültek felsorolásra,

és egy táblázat összegzi az egyes évfolyamokra vonatkozó kimeneti szinteket. A házi vizsga vagy belső felmérés gyakorlata alól az általános iskolák sem jelentenek kivételt: közöttük is vannak olyanok, ahol negyedik, hatodik vagy nyolcadik végén ilyen felmérésben kell részt venniük a gyerekeknek. Abban is hasonlóság látható, hogy kevés információ található a mérésekről a nyilvános tantervekben. Egy intézményben például meghatározásra került a negyedik évfolyam végén szervezett szummatív felmérés célja, ez azonban igen általánosan megfogalmazott: „A továbbhaladáshoz szükséges ismeretek szintjének mérése, szövegértés, a nyelvtani ismeretek és a szókincs alkalmazásának mérése”. Az értékelésről kiderül, hogy százalékalapú és érdemjegyet is kapnak, valamint az eredményeket felhasználják a fejlődés megítélésre és a további feladatok meghatározására, azaz diagnosztikus mérést valósítanak meg. Az alsó tagozatra ennél több nem tudható, a felsősöknél pedig a szöveg kizárólag a százalékos arányok érdemjegyre történő átszámításának módjára szorítkozik. Egy intézmény helyi tantervében található részletes magyarázat a nyelvi tesztelés alapelveiről (formatív, szummatív, diagnosztikus stb.), az egyes típusokhoz konkrét megvalósítási formákat és értékelési rendszert párosítva.

Összegezve a nyelvi vizsgák tantervekben betöltött szerepét, megállapítható, hogy a mérések a köznevelésben folyó nyelvoktatásban betöltött szerepükhöz képest kis súllyal jelennek meg ezekben a dokumentumokban. Rendkívül kevés intézmény szövegében történik rájuk utalás, és ezek az említések is mind más, általában egy, legfeljebb két aspektusból írnak róluk.

Következtetések és összefoglalás

Az eredmények összefoglalása kapcsán megállapíthatjuk, hogy míg a helyi tantervek betölthetik a szervezési kérdésekkel kapcsolatos tájékoztató feladataikat, a részletes elemzést erősen megnehezítették a tantervek közti nagyon nagy tartalmi különbségek. Az elemzési szempontjainkat nézve jellemzően nem tartalmaztak olyan lényegi információkat, amelyekből következtethettünk volna az egyes iskolákban folyó szakmai munka jellemzőire. Néhány kiragadott példa a fentiekből: a KER csak említés szintjén jelenik meg néhány helyi tantervben, és csak elvétve található információ az iskolai szintű mérésekről és értékelésről. Ugyanígy, e dokumentumok alapján keveset lehet megtudni az oktatás kereteiről és tartalmi kérdéseiről.

Mindenképpen további kutatásokra van szükség, nemcsak az új NAT egyre közelebbi bevezetése miatt, hanem azért is, mert a jelen elemzésünkben csak néhány szempontra tértünk ki. További kutatási feladat, hogy osztálytermi megfigyeléseken alapuló adatokkal gazdagítsuk a hazai szakmai diskurzust, amelyeket aztán össze lehet hasonlítani a tantervi elvárásokkal és magával a tanulási folyamattal is. Csak ezeknek a kutatásoknak az elvégzése után fogunk tudni továbblépni és a nyelvoktatás a hazai idegennyelv-oktatás hatékonyságával kapcsolatos kérdéseket megválaszolni.

A tanulmány létrejöttét az NKFI-6-K-129149-es számú kutatás támogatta.

IRODALOM

- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. Kormányrendelet. Magyar Közlöny, 2012/66.* http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218573
- Brumfit, C. J. (1984, szerk.): *ELT Documents 118 – General English syllabus design*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Európa Tanács (2002): *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Hozzáférés: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Fekete Adrienn – Csépes Ildikó (2019): B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28/10–11, 13–24.
- Győri Anna (2001): Választott nyelve a spanyol. Idegennyelv-politkák, társadalmi kényszerek, nyelv-választás. *Iskolakultúra*, 11/8, 86–92.
- Idegen nyelv. Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára.* http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html
- McLaren, N. – Madrid, D. Y. (2004): The foreign language curriculum. In: McLaren, N. – Madrid, D. Y. (eds.) *TEFL in primary education*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 144–176.
- Medgyes Péter (1992): Angol – a kommunikáció pótnyelve. Körkép az angol nyelv oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia*, 92/4, 263–238.
- Nikolov Marianne (2001): Minőségi nyelvoktatás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 11/8, 3–12.
- Nunan, D. (1988) *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oktatási Hivatal (2017a): Eredmények összesítése. Idegen nyelvi mérés, 2017. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/idegen_nyelvi_meres/Idegennyelvimeres2017_Eredmenyekosszesitese.pdf.
- Oktatási Hivatal (2017b): Eredmények összesítése. Célnyelvi mérés, 2017. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/celnyelvi_meresek/Celnyelvi2017_Eredmenyekosszesitese.pdf
- Oktatási Hivatal (2018): Érettségi 2018. Május-június. https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/prezentaciok_tanulmanyok
- Öveges Enikő (2018): Az idegennyelv-oktatás keretei. Első fejezet. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, 14–28.
- Öveges Enikő – Csizér Kata (2018, szerk.): *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Petneki Katalin (1993): Mit ér az idegen nyelv, ha német? *Magyar Pedagógia*, 93/3–4, 135–147.
- Petneki Katalin (2002): Az idegen nyelvi kerettantervek problematikája. In: Kárpáti Eszter – Szűts Tibor (szerk.) *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra könyvek 12.*, Pécs: Iskolakultúra, 181–188, <http://mek.oszk.hu/01800/01816/01816.pdf#page=181>
- Tankó Gyula – Albert Ágnes – Piniel Katalin (2018): A tanulók válaszai a 7. évfolyamon. Harmadik fejezet. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf. 52–89.
- Tankó Gyula – Albert Ágnes – Piniel Katalin (2018): A tanulók válaszai a 11. évfolyamon. Negyedik fejezet. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf. 90–160.

- Tartsayné Németh Nóra – Tiboldi Tímea – Katona László (2018): Az intézményvezetők válasza. Második fejezet. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf. 29–52.
- Vágó Irén (2001): Ami az átlagok mögött van. Egyenlőtlenségek a nyelvoktatásban. *Iskolakultúra*, 11/8, 61–70.
- Vass Vilmos – Perjés István (2009): A tartalmi szabályozás tartalmi elemei, a tantervi paradigmák komparatiztikája. *Iskolakultúra*, 9/12, 81–100.

DUDITS ANDRÁS

A fordításban szerepet játszó nyelvi folyamatok osztályozásának didaktikai jelentősége

The didactic significance of classifying linguistic processes involved in translation

Recognizing the practical significance of the linguistic processes involved in translation, the paper presents a comprehensive taxonomy of translation operations and translation procedures, focusing on how translation-specific metalinguistic knowledge and, in particular, the ability to reflect on translation operations and translation procedures may contribute to the improvement of various forms of procedural knowledge relevant to professional translation. Based on the conceptual framework outlined in the introduction and centred on definitions and lists covering a wide range of phenomena related to the translation process as construed in its linguistic dimension (in terms of reception, production, and transfer), the paper discusses the ways in which declarative knowledge may be conducive to 1) exercising conscious control over linguistic processes in translation, 2) ensuring the efficiency and effectiveness of communication during translation, and 3) facilitating skills development in translator training.

Keywords: linguistic processes, translation operations, translation procedures, metalinguistic knowledge, translator training

Bevezetés

A fordítás folyamatának komplex jelensége praktikus szempontból több megnyilvánulási dimenzióban értelmezhető: a megrendelő és a fordító (mint nyelvi szolgáltató) vonatkozásában értelmezhető szolgáltatási folyamatként; a közlő és a befogadó, valamint a fordító (mint nyelvi közvetítő) vonatkozásában értelmezhető kommunikációs folyamatként; a fordító (mint nyelvi munkát végző nyelvhasználó) vonatkozásában pedig értelmezhető munkafolyamatot képező nyelvhasználatként. A fordítási folyamat ezen dimenziói közül mindazonáltal a nyelvi dimenzió tekinthető centrálisnak, hiszen a fordítói nyelvhasználatra épül az a szolgáltatás, amely egy adott munkafolyamat eredményeképpen lehetővé teszi a kommunikációt a forrásnyelvi közlő és a célnyelvi befogadó között. Ennek megfelelően a fordítási folyamat jelenségének megismerésében kiemelt jelentősége van a fordításban szerepet játszó nyelvi folyamatok megismerésének – amely nemcsak gyakorlati tapasztalatok szerzésén keresztül valósulhat meg, hanem elméleti reflexió révén is. A fordítás legelemibb részét képező nyelvi folyamatokra irányuló reflexió képességének kialakítása szempontjából pedig alapvető fontosságú a fordítói kompetencia fejlesztése, amely manapság javarészt a felsőoktatási intézmények által kínált fordítóképzési programok keretében történik.

A fentiekkel összefüggésben a jelen tanulmány fő célja rávilágítani arra, hogy a fordítási folyamat nyelvi dimenziójával kapcsolatos deklaratív tudás fokozott figyelmet érdemel a fordítói kompetencia fejlesztése szempontjából – tekintettel arra, hogy az effajta deklaratív tudás alapját képező fordításspecifikus metanyelvi ismeretek szakszerű átadása a fordítás oktatása során hozzájárulhat a kompetenciafejlesztés hatékonyságának és eredményességének biztosításához. A fordításspecifikus metanyelvi ismeretek relevanciájával kapcsolatos kijelentések megalapozásaként a tanulmány először kijelöli a vizsgáldás tárgyát képező jelenségek körét, majd egy olyan taxonómiát vázol fel, amely a különféle fordítási műveletek és fordítási eljárások hierarchikus rendszerbe foglalása révén lehetőséget kínál a nyelvi dimenzióban értelmezett komplex fordítási folyamat didaktikai célú konceptualizálására, illetve a fordításra irányuló reflexió megkönnyítésére. Ezt követik a fordításban szerepet játszó nyelvi folyamatok taxonómikus osztályozásának praktikus és didaktikai jelentőségével kapcsolatos megállapítások, amelyek a fordítói kompetenciafejlesztéssel összefüggő jelenségek mellett elsősorban a fordítói tudatossággal, valamint a fordítói kommunikációval összefüggő jelenségekre vonatkoznak.

A vizsgált jelenségek körének kijelölése

A tanulmányban a *fordítási folyamat* – mint terminus – az írott szövegek interlingvális írásbeli fordításának folyamatát jelöli. Ennek megfelelően a vizsgált jelenségek köre nem terjed ki az egyéb modalitásokban megvalósuló interlingvális fordításra (a szóbeli szövegek szóbeli fordítására, az írott szövegek szóbeli fordítására, a szóbeli szövegek írásbeli fordítására), valamint a fordítás egyéb megnyilvánulási formáira (pl. az intralingvális fordításra vagy az interszemiotikus fordításra) sem.

A tanulmány az egyéni fordítás folyamatának nyelvi dimenziójára fókuszál, így a *fordítási folyamat* fogalma az egyén nyelvműködésében megvalósuló folyamatként értelmezendő. Ebből adódóan a fordítási szolgáltatás szempontjából meghatározó egyéb szakemberek (pl. lektorok vagy korrektorok) szerepe nem képezi vizsgálat tárgyát, mint ahogyan a fordítás produktuma (a fordított szöveg) és a fordítás különböző aspektusai (kulturális, technikai, etikai stb. aspektusai) sem.

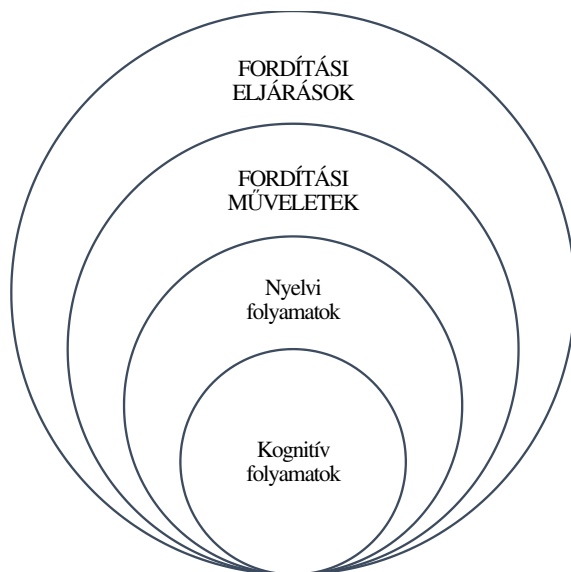
A tanulmány témája szempontjából a fordító által végzett fordítás folyamatának teljes egésze releváns. Éppen ezért a vonatkozó jelenségekre való reflexió nem korlátozódik a szegmensszintű reprodukció (azaz a munkamemóriában megvalósuló szó-, tagmondat- vagy mondatszintű átvitel/transzfer) jelenségére, hanem a szövegfeldolgozásra és a szövegalkotásra is kiterjed. Ennek megfelelően előtérbe kerül számos különböző mechanizmus, amely a forrásnyelvi szöveg első betűjének fordítói feldolgozásával kezdődő és a célnyelvi szöveg utolsó írásjelének fordítói feldolgozásáig terjedő fordítási folyamatban megnyilvánulhat. Ezt az összetett folyamatot, illetve a folyamat egyes elemeit és tényezőit több fordításkutató vizsgálta és vizsgálja – lásd pl. Bell (1991), Campbell–Wakim (2007), Göpferich–Jääskeläinen (2009), House (2011), Jakobsen (1999), Jääskeläinen–Tirkkonen-Condit (1991), Malmkjær (2000), Shreve–Angelone (2010). A folyamatorientált fordításelméleti kutatások többsége azonban a fordítási folyamat produktív, illetve reprodukzív mechanizmusainak vizsgálatára helyezi a hangsúlyt, és elsősorban a célnyelvi szövegalkotási technikákkal foglalkozik, mégpedig anélkül, hogy figyelmet (vagy kellő figyelmet) szentelne a folyamatot meg-

határozó receptív mechanizmusoknak, azaz a fordítói szövegfeldolgozásnak. Emellett az is megállapítható, hogy a fordítói szövegfeldolgozással kapcsolatos kutatások száma relatíve alacsony, ami különösen meglepő, ha figyelembe vesszük, milyen szignifikáns szerepe van az olvasásnak a fordítás folyamatában – abban a komplex folyamatban, amely minden esetben szükségszerűen olvasással kezdődik (a forrásnyelvi szöveg áttekintésére szolgáló szövegfeldolgozás formájában), és szükségszerűen olvasással is végződik (a célnyelvi szöveg ellenőrzésére szolgáló szövegfeldolgozás formájában). A fordítás folyamatát ilyen módon keretbe foglaló olvasás ugyanakkor azért is fokozottan releváns a folyamat egésze szempontjából, mert az olvasási mechanizmusok a fordításban nemcsak egyetlen, hanem számos különböző formában megnyilvánulnak (ahogyan arról az 1. és a 2. táblázat is tanúskodik). Ezeknek a fordításspecifikus olvasási jelenségeknek egy részéről többek között Dudits (2005, 2006, 2007, 2011); Göpferich–Jakobsen–Mees (2008), Macizo–Bajo (2004, 2006, 2009), Mossop (2001), Shreve et al. (1993), valamint Washbourne (2012) tanulmányai nyújtanak áttekintést.

Annak tudatában, hogy a fordítói szövegfeldolgozás jelentősége megegyezik a fordítói szövegalkotás jelentőségével, a tanulmányban a releváns kérdések tárgyalása egy átfogó (azaz nem a reprodukció/transzfer jelenségének konceptualizálására korlátozódó) elméleti keretbe ágyazódik. Az alábbiakban röviden felvázolt fogalmi rendszerben ennek megfelelően nemcsak a nyelvi produkcióhoz és reprodukcióhoz köthető különböző fordítási műveletekről és fordítási eljárásokról lehet képet alkotni, hanem a nyelvi recepcióhoz köthető fordítási műveletekről és fordítási eljárásokról is. Erre pedig praktikus szempontból többek között azért is szükség van, mert a fordítási folyamat alaposabb megismeréséhez és a fordítási kompetencia célirányosabb fejlesztéséhez hozzájárulhat az, ha a figyelem nem kizárólag azokra a jelenségekre irányul, amelyek például az átváltási művelet (Klaudy 1999) vagy a *shift* (Bakker–Koster–van Leuven–Zwart 1998) fogalmára épülő rendszerekben leírhatóak.

A fordítás folyamatának művelet- és eljárásalapú értelmezése

A *fordítási folyamat* kommunikációs aktus keretében megnyilvánuló interlingvális és interkulturális nyelvi közvetítés, amely egy forrásnyelvi szöveg célnyelvi szöveg formájában történő reprodukálása révén valósul meg (a fordítás reproduktív folyamatként való értelmezéséről lásd Englund Dimitrova 2005). A forrásnyelvi szöveg célnyelvi szöveg formájában történő reprodukálása sokrétű folyamat, amely a nyelvi, illetve nyelvileg kódolt információk recepciójával, produkciójával és transzferálásával összefüggő nyelvi feladatok teljesítésére szolgáló különböző fordítási eljárások elvégzésére épül, illetve a különböző eljárások részét képező – receptív, produktív és transzferálási – fordítási műveletek végrehajtásán alapszik. A fordítás folyamatában tehát az adott fordítási aktus szempontjából releváns két nyelv használatát implikáló kognitív és nyelvi folyamatok alapvetően fordítási műveletekbe és az azokból álló fordítási eljárásokba szerveződő módon mennek végbe. Ennek megfelelően a kognitív folyamatok, a nyelvi folyamatok, a fordítási műveletek és a fordítási eljárások együttesen alkotják a nyelvi dimenzióban értelmezett fordítás komplex folyamatát, amelyben a kognitív folyamatok, a nyelvi folyamatok, a fordítási műveletek és a fordítási eljárások egymáshoz való viszonya hierarchikus. Ezt a hierarchikusságot szemlélteti az 1. ábra.



1. ábra. A fordítási folyamat hierarchikussága

Az 1. ábra a fordítási eljárások, a fordítási műveletek, a nyelvi folyamatok és a kognitív folyamatok közötti hierarchikus viszonyrendszer kétféle megközelítésben való értelmezését is lehetővé teszi. Az egymásba ágyazottságot szemléltető ábrázolásmód először is arra világít rá, hogy a fordítás folyamatának alapját kognitív folyamatokra épülő nyelvi folyamatok képezik – és ezekre a nyelvi folyamatokra épülnek a fordítási műveletek, a fordítási műveletekre pedig a fordítási eljárások. Ezenkívül az ábra azt is tükrözi, hogy a fordítás folyamatában a kognitív folyamatok nyelvi folyamatokban bomlanak ki, a nyelvi folyamatok pedig fordítási műveletekben, a fordítási műveletek pedig fordítási eljárásokban. Mindazonáltal bármelyik megközelítésben értelmeződik is a fordítás folyamata, a folyamat különböző szintjeinek viszonyrendszeréből az is következik, hogy a fordítási folyamat a nyelvi dimenziójában több absztrakciós szinten is leírható (ti. a kogníció, a nyelvműködés, a fordítási műveletek és a fordítási eljárások szintjén). Az alábbiakban ezeknek az absztrakciós szinteknek a rövid bemutatása, azaz a kognitív folyamatok, a nyelvi folyamatok, a fordítási műveletek és a fordítási eljárások fogalmának meghatározása, illetve a különböző műveletek és eljárások taxonómiájának táblázatos áttekintése következik (az egyes műveletek és eljárások meghatározását lásd Dudits 2018a).

Kognitív folyamatok

A *kognitív folyamatok* az emberi megismerés általános kontextusában olyan alapvető mentális mechanizmusok, amelyek az érzékelés és az észlelés eredményeképpen az elmében leképeződő információk (mentális reprezentációk) feldolgozása, tárolása, előhívása és felhasználása révén lehetővé teszik a gondolkodás szempontjából meghatározó különböző mentális feladatok végrehajtását – például a tudatosítást, az azo-

nosítást, az összehasonlítást, a következtetést, a döntést, a problémamegoldást (vö. Neisser 1976). A kognitív folyamatok egy része automatikus (figyelmet nem, vagy csak részben igénylő) folyamat, más része kontrollált (fokozott figyelmet igénylő) folyamat (lásd Czigler 2007).

Nyelvi folyamatok

A *nyelvi folyamatok* olyan kognitív folyamatok, amelyek a mentális nyelvi reprezentáció különböző szintjein (úm. grafémikus, morfémiikus, lexikai, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai reprezentációs szint) megvalósulva biztosítják a nyelvi, illetve nyelvileg kódolt információk recepcióját, azaz dekódolását és/vagy értelmezését, valamint a nyelvi információk produkcióját, azaz kódolását és/vagy kifejezését (vö. Warren 2013). A fordítás keretében egymással kombinálódva ugyanezek a nyelvi folyamatok teszik lehetővé a nyelvileg kódolt információk transzferálását (a forrásnyelvi dekódolás és/vagy értelmezés és a célnyelvi kódolás és/vagy kifejezés egymással közvetlen kölcsönhatásban álló megvalósulását). A nyelvi folyamatok lehetnek részben vagy egészben automatikus (azaz kognitív/figyelmi kapacitásokat kevésbé igénylő) folyamatok, vagy részben vagy egészben kontrollált (azaz kognitív/figyelmi kapacitásokat fokozottabban igénylő) folyamatok (lásd Németh 2006).

Fordítási műveletek

A *fordítási művelet* receptív és/vagy produktív nyelvi folyamatokon alapuló olyan nyelvi művelet, amely a két nyelv használatát implikáló fordítás folyamatában a nyelvi recepcióval, produkcióval vagy transzferálással összefüggő nyelvi feladatok teljesítésére (pl. dekódolásra, jelentésazonosításra, verbalizálásra, grafémikus kódolásra) szolgál. Kognitív szempontból a fordítási műveletekben verbális (forrásnyelvi és/vagy célnyelvi) és/vagy nonverbális (azaz képzetalapú és/vagy fogalmi és propozicionális jellegű) mentális reprezentációk egyaránt szerepet játszanak, illetve játszhatnak; a műveletek végrehajtása pedig történhet részben vagy egészben automatikusan (azaz kognitív/figyelmi kapacitásokat kevésbé igénylő módon), vagy részben vagy egészben kontrolláltan (azaz kognitív/figyelmi kapacitásokat fokozottabban igénylő módon).

A részint Vinay és Darbelnet (1958/1995), Klaudy (1999, 2003, 2004) és Dudits (2011, 2017) terminusainak adaptálása nyomán megnevezett fordítási műveletek teljes rendszerét az 1. táblázat szemlélteti (a vonatkozó fordításelméleti terminológiai kérdésekről lásd Chesterman 2005). Az egyes műveletek neve az adott művelet funkcióját és/vagy eredményét hivatott tükrözni, és nem utal arra, hogy a művelet végrehajtása közben milyen mentális reprezentációk (forrásnyelvi, célnyelvi és/vagy nonverbális reprezentációk) aktiválódnak, illetve kerülnek egymással kölcsönhatásba a fordító munkamemóriájában. Ennek megfelelően például a *transzkódolás* terminus nem úgy értelmezendő, hogy a fordító az adott forrásnyelvi reprezentációt a vonatkozó nonverbális reprezentáció tudatosulása nélkül felelteti meg a korrespondáló célnyelvi reprezentációnak, hanem úgy, hogy a célnyelvi verbalizáláshoz – automatikusan vagy kontrollált módon – a vonatkozó forrásnyelvi elemnek rendszerszinten megfeleltethető célnyelvi elemet választja, vagy átírást/átvételt alkalmaz (vö. Seleskovitch 1978, Tirkkonen-Condit 2005).

Receptív fordítási műveletek		
Fordítási áttekintő olvasás		
Fordítási szövegértő olvasás		
Fordítási szövegalkotási célú olvasás		
Fordítási ismeretszerző olvasás		
Fordítási kereső olvasás		
Fordítási összehasonlító olvasás		
Fordítási ellenőrző olvasás		
Fordítási korrektúraolvasás		
Produktív fordítási műveletek		
Fordítási produkciós írás		
Fordítási modifikációs írás		
Fordítási reciklációs írás		
Fordítási facilitációs írás		
Transzferálási fordítási műveletek		
Interlingvális transzkódolás	Interlingvális lexikai transzformáció	Interlingvális grammatikai transzformáció
Szó szerinti fordítás	Lexikai explicitáció	Grammatikai explicitáció
Transzliteráció	Lexikai implicitáció	Grammatikai implicitáció
Transzkripció	Lexikai addíció	Grammatikai addíció
Tükörfordítás	Lexikai omisszió	Grammatikai omisszió
	Lexikai asszociáció	Grammatikai moduláció
	Lexikai disszociáció	Grammatikai transzpozíció
	Lexikai moduláció	Grammatikai redisztribúció
	Lexikai kompenzáció	Grammatikai integráció
	Lexikai normalizáció	Grammatikai szeparáció
		Grammatikai normalizáció

1. táblázat. A fordítási műveletek rendszere

Fordítási eljárások

A *fordítási eljárás* receptív, produktív és/vagy transzferálási fordítási műveletekből (azaz a fordítási folyamat keretében zajló receptív és/vagy produktív nyelvi folyamatokon alapuló nyelvi műveletekből) álló olyan műveletsorozat, amely a szöveg reprodukálás átfogó céljának alárendelt valamely specifikus cél megvalósítására szolgál a két nyelv használatával járó fordítás folyamatában. A fordítási eljárásban az adott eljárás alapját képező fő fordítási műveletek sorozata kiegészítő fordítási műveletekkel és kognitív segédfolyamatokkal kombinálódik, illetve kombinálódhat. Kiegészítő fordítási műveleteknek azok a fordítási műveletek minősülnek, amelyek az adott fordítási eljárás alapját képező fő fordítási műveletek végrehajtását az eljárás során elősegítik. Kognitív segédfolyamatoknak pedig azok az alapvető kognitív folyamatok (pl. tudatosítási, választási, döntési folyamatok) tekinthetők, amelyek az adott eljárásban szerepet játszanak. A fordítási folyamaton belüli specifikus célok megvalósítására szolgáló fordítási eljárások teljes rendszerét a 2. táblázat szemlélteti (vö. Superceanu 2004 *procedure* terminusa, továbbá a vonatkozó terminológiai kérdésekről lásd Klauidy 2014).

Fordítási eljárások
Fordítási szövegáttekintési eljárás
Fordítási szövegértési eljárás
Fordítási szöveges ismeretszerzési eljárás
Fordítási szövegelem-keresési eljárás
Fordítási szöveg reprodukciós eljárás
Fordítási szöveg-összehasonlítási eljárás
Fordítási szövegellenőrzési eljárás
Fordítási szövegmódosítási eljárás
Fordítási szövegkorrektúrázási eljárás

2. táblázat. A fordítási eljárások rendszere

A fordítási műveletek és eljárások átfogó osztályozásának előnyei

A tanulmányban felvázolt hierarchikus taxonómiában mindazon fordítási műveletek és fordítási eljárások konceptualizálódnak (illetve konceptualizálhatóak), amelyek a forrásnyelvi szöveg első betűjének fordító általi feldolgozásával kezdődő és a célnyelvi szöveg utolsó írásjelének fordító általi feldolgozásáig terjedő komplex fordítási folyamat során potenciálisan megnyilvánulhatnak. A taxonómia tehát nem korlátozódik a munkamemóriában megvalósuló szó-, tagmondat- vagy mondatszintű átvitel/transzfer különféle fajtáinak osztályozására. Ennek az átfogó megközelítésnek az alapját pedig az a meggyőződés képezi, hogy a fordítás komplex folyamatában a szövegfeldolgozási és a szövegalkotási mechanizmusok épp olyan jelentősek, mint azok az átviteli mechanizmusok, amelyekre a fordítóképzésben és a fordításkutatásban fokozott figyelem irányul (Magyarországon elsősorban Klaudy Kinga meghatározó munkássága nyomán). Éppen ezért elengedhetetlen, hogy a fordítási tevékenységre való elméleti reflexiónak minden olyan jelenség tárgyát képezze, amely a fordítás folyamata szempontjából fontos. Ha pedig figyelembe vesszük, hogy a fordítás folyamatában kétségkívül a nyelvi folyamatok a legfontosabbak, akkor kijelenthető, hogy a nyelvi közvetítésben szerepet játszó nyelvi folyamatokkal kapcsolatos deklaratív tudás különösen relevánsnak tekinthető. Ennek a deklaratív tudásnak a fejlesztéséhez járulhat hozzá a tanulmányban bemutatott fogalmi keret, amely lehetőséget kínál a fordítási folyamatban megnyilvánuló különböző szintű mentális folyamatok és az azok közötti összefüggések és kölcsönhatások konceptualizálására egyaránt. Habár a vonatkozó összefüggések és kölcsönhatások részletezése meghaladja a tanulmány kereteit, a fordítás folyamatának művelet- és eljárásalapú értelmezése talán önmagában is elegendő a releváns jelenségek tudatosításának elősegítéséhez, illetve a metanyelvi ismeretek praktikus jelentőségének érzékeltetéséhez.

Nyelvi tudatosság – tudatos kontroll és tudatos döntéshozatal

A fordítás folyamatával kapcsolatos metanyelvi ismeretek jelentőségéről önmagában már az is tanúskodik, hogy az elmúlt évtizedben a fordításkutatók körében fokozott érdeklődés mutatkozott a fordítói metakogníció iránt – ezt a tudományos érdeklődést példázza többek között Alves (2005), Angelone (2010), Angelone–Shreve (2011), Ber-

gen (2009), Echeverri (2015), valamint Fernández–Zabalbeascoa (2012) tanulmánya is. A vonatkozó kutatások nyomán pedig megállapítható, hogy habár a professzionális fordítókra jellemző fordítói nyelvhasználat esetében kiemelt jelentősége van a procedurális tudásnak, illetve a nyelvi folyamatok fokozott proceduralizálódottságának (azaz a készségszintű nyelvhasználatnak), az effajta procedurális tudás mellett kiemelten fontos mindaz a deklaratív tudás is, amely a különféle nyelvi folyamatokra vonatkozik (vö. Turi–Németh–Hoffmann 2014). A metanyelvi ismeretek jelentősége konkrétan abban áll, hogy lehetővé teszik a fordító számára, hogy tudatos kontrollt gyakoroljon a munkamemóriájában végbemenő különböző nyelvi folyamatok felett (pl. stratégiatervezés, stratégiaellenőrzés és stratégiamódosítás révén), ezzel is elősegítve a nyelvhasználattal összefüggő kognitív feladatok megoldását (vö. Cs. Czachesz 1998). A fordításban ezeknek a kognitív feladatoknak a többsége a mentális reprezentációk három fajtájának feldolgozására épül: a fogalom- és/vagy képzetalapú, propozicionálisan és/vagy vizuálisan kódolt *nonverbális* reprezentációk feldolgozására; a *forrásnyelvi* verbális reprezentációk feldolgozására; és a *célnyelvi* verbális reprezentációk feldolgozására. A tudatos kontroll pedig – a legtágabb értelmezésben – azt jelenti, hogy a fordító képes az információk feldolgozása és felhasználása szempontjából korlátozott kapacitású elméjének mentális erőforrásait megfelelően allokálni, azaz figyelemével az aktuális ingerek és intenciók által determinált kognitív feladatra, illetve az adott feladat megvalósítása céljából releváns mentális reprezentációkra összpontosítani (a két nyelv használata esetén aktiválódó nonverbális és nyelvi reprezentációk összefüggéseiről lásd Navracscics 2011). A leelemibb kognitív mechanizmusok szabályozását szolgáló effajta tudatosság azért is különösen fontos, mert a figyelem, az észlelés és az emlékezet különféle mechanizmusai nemcsak pozitív (facilitáló) hatást gyakorolhatnak a fordítás folyamatára, hanem adott esetben olyan negatív (inhibáló) hatással is bírhatnak, amelynek következményei a fordított szövegben akár konkrét hibák formájában is megnyilvánulhatnak (lásd Dudits 2018b). A fordítói tudatosság ugyanakkor nem korlátozódik a nyelvműködést alapvetően meghatározó kognitív mechanizmusok tudatos kontrolljára, hanem kiterjed a fordítói döntéshozatalra is (vö. Wilss 2001) – többek között akkor, amikor a fordító a fordítási folyamat különböző szakaszaiban, illetve pontjain a fordítási eljárásokkal és a fordítási műveletekkel kapcsolatos tudása alapján elhatározza, hogy milyen fordítási eljárásokat alkalmazzon, és eldönti, hogy az egyes eljárások keretében milyen fordítási műveleteket hajtson végre.

Tudatos kommunikáció – hatékonyság és eredményesség

A fordító kognitív és nyelvi mechanizmusokkal kapcsolatos deklaratív tudása nemcsak a fordítási kompetencia és performancia szempontjából releváns, hanem a fordítási munkafolyamat hatékonyságát és eredményességét tekintve is. A fordítási folyamat megelőző, a folyamat közbeni, valamint a folyamatot követő szakmai kommunikáció megfelelősége ugyanis többek között attól is függ, hogy a fordító képes-e szakszerűen verbalizálni a fordítási folyamattal kapcsolatos mindazon gondolatait (igényeit és észrevételeit), amelyek közvetlen vagy közvetett módon összefüggésben állnak az adott folyamatot determináló különféle kognitív és nyelvi mechanizmusokkal. Az effajta metanyelvi tudásra épülő fordítói kommunikáció például különösen fontos szerepet játszik a célnyelvi szöveg elvárt minőségével kapcsolatos megállapodásban, valamint

a szövegminőséget alapvetően befolyásoló fordítói szövegellenőrzés praktikus feltételeinek biztosításában – akár a folyamatban részt vevő egyéb szakemberekkel (projektmenedzserrel, terminológussal, lektorral stb.), akár a megrendelővel kommunikál a fordító. A szakszerű kommunikáció jelentőségére ugyanakkor nemcsak a gyakorlati tapasztalatok nyomán, hanem az elméleti szakemberek által kidolgozott kompetencia-modellek alapján is lehet következtetni. A fordítás jelenségével kapcsolatban verbalizálható tudást ugyanis mind a PACTE Group néven ismert kutatócsoport, mind pedig a mesterszintű fordítóképzéssel foglalkozó európai uniós szakértői csoport (EMT Expert Group) kompetenciamodellje magában foglalja. A PACTE Group (2000, 2003, 2008, 2014) a fordítással kapcsolatos tudásnak (*knowledge about translation*) nevezi azt a deklaratív tudást, amely a fordítással összefüggő kijelentések megfogalmazását lehetővé teszi a fordító számára. Ezzel szemben az európai uniós szakértői csoport (EMT Expert Group 2009) a szolgáltatásnyújtási kompetencia (*translation service provision*) részének tekinti annak a metanyelvnek az ismeretét (vö. Klaudy 2014), amelynek alkalmazásával a fordító a megrendelővel kommunikál. Bármilyen terminus jelöli is azt a kompetenciát, amelynek révén a fordító (mint nyelvi szolgáltató) más szakemberekkel vagy a megrendelővel kommunikál, a felek közötti közlésfolyamatok a nyelvi szolgáltatás komplex folyamatának különböző fázisaiban több általános szempontból is relevánsak (lásd még Dudits 2018c):

1. A kommunikációs folyamatok a fordítási folyamatot megelőző fázisban meghatározóak a megbízás létrejötte szempontjából, illetve determinálják a megbízás kereteit és feltételeit.
2. A kommunikációs folyamatok a fordítási fázisban meghatározzák a célnyelvi szöveg jellemzőit.
3. A kommunikációs folyamatok a fordítási folyamatot követő fázisban a vonatkozó adminisztratív teendők ellátásának részét képezik, továbbá szükség esetén lehetőséget adnak a célnyelvi szöveg megfelelőségének alátámasztására, illetve a szöveg igény szerinti módosítására.

Tudatos kompetenciafejlesztés – a taxonómia haszna a fordításoktatásban

Az alábbi megállapítások annak illusztrálására szolgálnak, hogy a fordítási műveletekkel és eljárásokkal kapcsolatos metanyelvi ismeretek hogyan egészítik ki a fordításhoz szükséges procedurális tudást, illetve hogyan járulnak hozzá annak megfelelő (célirányos, stratégikus) alkalmazásához – akkor, amikor valaki fordítani tanul. A metanyelvi ismereteknek a fordítói kompetencia fejlesztésében betöltött praktikus szerepével kapcsolatos kijelentések természetesen egytől egyig annak tudatában fogalmazódnak meg, hogy a procedurális tudást, azaz a készségszintű fordítói nyelvhasználatot nem helyettesítheti a fordítónak a nyelv működésével, illetve konkrétan a fordítási műveletekkel és eljárásokkal kapcsolatos deklaratív tudása.

Az a tény, hogy a professzionális fordítók képzésének elsődleges színterét felsőoktatási intézmények alkotják (és nem nyelviskolák vagy szakképzést nyújtó középiskolák), önmagában is indokolja a fordítással – mint értelmiségi szakemberek által végzett tevékenységgel – kapcsolatos deklaratív tudás átadására szolgáló módszerek integrálását a fordítóképzésbe. A fordítói kompetencia kialakítására és fejlesztésére szolgáló

képzésnek tehát ideális esetben egy olyan fordításelméleti komponens is részét képezi (vö. Baker 2018), melynek funkciója az elméleti reflexióra való képesség kibontakoztatása, illetve azon keresztül a fordításhoz szükséges praktikus készségek (a releváns procedurális tudás) fejlesztésének elősegítése. A fordítás jelenségének komplexitásából adódóan a fordításelmélet (mint diszciplína) ugyanakkor meglehetősen szerteágazó, és ennek megfelelően a fordítással kapcsolatos deklaratív tudásnak számos tárgya lehet – amelyekről részben képet ad James Holmesnak a fordításelméleti kutatások típusait osztályozó klasszikus taxonómiája (Holmes 1988). A fordítás vetületei közül a jelen tanulmányban felvázolt elméleti keret és az abban körvonalazott taxonómia a fordítás *folyamatát* alkotó részfolyamatok osztályozására fókuszál, így elsősorban a *fordítási folyamattal* kapcsolatos deklaratív tudás elsajátítását segítheti (lásd Dudits 2019).

A fordítási folyamat célok, illetve feladatok alapján történő megközelítése, valamint a folyamat részfolyamatokra, illetve eljárásokra és műveletekre tagoltságának tudatosítása – didaktikai szempontból – több okból is hasznosnak tekinthető:

1. A fordítási folyamat célok alapján történő konceptualizálása lehetővé teszi annak tudatosítását, hogy a fordítás folyamatában a forrásnyelvi szöveg célnyelvi szöveg formájában történő reprodukálása a reprodukció átfogó céljának alárendelt különböző részcélok különálló (de összehangolt) teljesítésén keresztül valósul meg.
2. A fordítási folyamat célok alapján történő konceptualizálása lehetővé teszi a célnyelvi szövegalkotásnak alárendelt specifikus célok (úm. szövegáttekintés, szövegértés, szöveges ismeretszerzés, szövegelem-keresés, szövegproduktálás, szöveg-összehasonlítás, szövegellenőrzés, szövegmódosítás, szövegkorrektúrázás) olyan nyelvi feladatokként való értelmezését, amelyeknek a megoldása pontosan meghatározható *fordítási eljárások* elvégzése és *fordítási műveletek* végrehajtása révén történik (vö. Superceanu 2004 *procedure* terminusa, továbbá a vonatkozó terminológiai kérdésekről lásd Klaudy 2014).
3. A fordítás folyamatának eljárás- és műveletalapú megközelítése, illetve a folyamat részfolyamatokra, azaz eljárásokra és műveletekre való tagolása átláthatóbbá teszi a meglehetősen összetett fordítási folyamatot, így a nyelvműködésre való reflexiót elősegítve, megkönnyíti a folyamat során teljesítendő különféle nyelvi feladatokhoz köthető receptív, produktív és transzferálási mechanizmusok tudatos kontrollálását.
4. A fordítási folyamatot alkotó fordítási eljárásokkal és fordítási műveletekkel, valamint az azok alapját képező nyelvi és kognitív folyamatokkal kapcsolatos ismeretek átadása hozzájárul a kompetenciafejlesztésre szolgáló oktatási módszerek hatékonyságának és eredményességének biztosításához. A *hatékonyság* vonatkozásában a funkcionális elméleti ismeretek közvetítésének jelentősége abban áll, hogy a fordítóképzésben részt vevő leendő fordítónak a megfelelő deklaratív tudásra szert téve lehetősége nyílik a fordításhoz szükséges procedurális tudás *célirányos* (azaz az egyes nyelvi részkompetenciák fejlesztésére fókuszáló) megszerzésére. A heurisztikus módszerekkel ellentétben a deklaratív tudásra épülő stratégikus tapasztalatszerzés egyik legfőbb előnye pedig az, hogy segítségével a kompetencia kialakítása és fejlesztése rövidebb idő alatt megvalósítható, mint

a próba-szerencse módszere révén. Az *eredményesség* vonatkozásában ugyanakkor a deklaratív tudás, illetve konkrétan a metakogníció jelentőségét az adja, hogy az abból fakadó tudatosság fokozott biztosítékot jelent a fordítás szempontjából különösen fontos proceduralizáció megfelelőségére, vagyis arra, hogy a leendő fordító helyesen tanulja meg, illetve gyakorolja mindazoknak a fordítási eljárásoknak az elvégzését és mindazoknak a fordítási műveleteknek a végrehajtását, amelyeknek az idővel készségszintűvé váló elvégzése és végrehajtása majd alapvetően meghatározza egyéni fordítási kompetenciáját. A fordítás oktatásával összefüggésben ugyanakkor az is említést érdemel, hogy a fordítási folyamat célok és feladatok, illetve eljárások és műveletek alapján történő konceptualizálása pontosabbá teheti a fordítási, illetve a fordítói kompetenciafejlesztés szempontjából meghatározó fordításértékelést, azaz az oktatói visszajelzést (amely ideális esetben kellően objektív és informatív).

Konklúzió

A tanulmányban ismertetett taxonómiában azok a fordítási műveletek és fordítási eljárások konceptualizálódnak, amelyek a fordítási folyamat kezdő és záró mozzanata közötti – teljes – folyamatban megnyilvánulhatnak. A műveletek és eljárások osztályozási rendszere tehát nem korlátozódik a munkamemóriában megvalósuló átvitel/transzfer különböző típusainak (pl. az átváltási műveletek fajtáinak) osztályozására. Ennek az átfogó szemléletnek az alapját pedig az adja, hogy 1. a fordítás komplex folyamatában a szövegfeldolgozási és a szövegalkotási mechanizmusok ugyanolyan jelentőséggel bírnak, mint az átviteli mechanizmusok, továbbá 2. fontos, hogy a fordítás oktatása keretében megvalósuló elméleti reflexiónak minden olyan jelenség tárgyát képezze, amely a fordítás folyamatát meghatározza. A széleskörű – fordításpecifikus – metanyelvi ismeretek jelentőségét felismerve ugyanakkor azt is hangsúlyozni kell, hogy a fordításban szerepet játszó nyelvi folyamatokkal kapcsolatos deklaratív tudás, illetve a fordítási műveletekkel és a fordítási eljárásokkal kapcsolatos tudás megszerzése nem helyettesíti (csupán kiegészíti, illetve segíti) a fordítási tevékenység gyakorlását, azaz a vonatkozó procedurális tudás tapasztalatszerzés révén történő elsajátítását, amely a fordítási rutin kialakításának legfőbb alapját képezi.

IRODALOM

- Alves, F. (2005): Bridging the Gap between Declarative and Procedural Knowledge in the Training of Translators: Meta-reflection under scrutiny. *Meta*, 50/4, 1–25.
- Angelone, E. (2010): Uncertainty, Uncertainty Management, and Metacognitive Problem Solving in the Translation Task. In: Shreve, G. M. – Angelone, E. (eds.) *Translation and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins, 17–40.
- Angelone, E. – Shreve, G. M. (2011): Uncertainty Management, Metacognitive Bundling in Problem-solving and Translation Quality. In: O'Brien, Sh. (ed.) *Cognitive Exploration of Translation*. New York: Continuum, 108–130.
- Baker, M. (2018): *In Other Words. A Coursebook on Translation. Third Edition*. London & New York: Routledge.

- Bakker, M. – Koster, C. – van Leuven-Zwart, K. (1998): Shifts of Translation. In: Baker, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 226–231.
- Bell, R. T. (1991): *Translation and Translating. Theory and Practice*. London: Longman.
- Bergen, D. (2009): The Role of Metacognition and Cognitive Conflict in the Development of Translation Competence. *Across Languages and Cultures*, 10/2, 231–250.
- Campbell, S. – Wakim, B. (2007): Methodological Questions about Translation Research: A Model to Underpin Research into the Mental Processes of Translation. *Target*, 19/1, 1–19.
- Chesterman, A. (2005): Problems with strategies. In: Károly, K. – Főris, Á. (eds.) *New Trends in Translation Studies*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 18–28.
- Czigler István (2007). Figyelem: információfeldolgozás, teljesítmény. In: Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.) *Általános Pszichológia I. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Budapest: Osiris, 511–552.
- Cs. Czachesz Erzsébet (1998): *Olvasás és pedagógia*. Szeged: Mozaik Oktatási Stúdió.
- Dudits András (2005): Korlátozott betűhiba-észlelési képesség és a fordítói korrektúraolvasás szerepe a fordításban. *Fordítástudomány*, 7/2, 67–79.
- Dudits András (2006): A fordítói olvasást meghatározó részkompetenciák és értékelésük a fordítóképzésben. *Szaknyelv és szakfordítás 2005–2006*, 118–136.
- Dudits András (2007): A fordítói elemző olvasás elméleti és gyakorlati kérdései. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 7/1–2, 151–165.
- Dudits András (2011): *A fordítói olvasás kognitív és gyakorlati mechanizmusai*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Dudits András (2017): Kogníció és metakogníció a fordításban és a fordítóképzésben. In: Kóbor Márta – Csikai Zsuzsanna (szerk.) *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Pécs: Kontraszt Kiadó, 52–72.
- Dudits András (2018a): Az átváltási műveleteken túl. A fordítási műveletek és eljárások taxonómiája. *Fordítástudomány*, 20/2, 28–52.
- Dudits András (2018b): A deklaratív tudás és a szakmai kommunikációs készség jelentősége a fordításban. In: Dombi Judit – Farkas Judit – Gúti Erika (szerk.) *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok. XXVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Bicske: SZAK Kiadó, 508–523.
- Dudits András (2018c): A kommunikációs folyamatok relevanciája a fordítási szolgáltatás minőségének értékelése szempontjából. In: Hilóczki Ágnes – Fischer Márta – Csikai Zsuzsanna (szerk.) *Fókuszban a fordítás értékelése. Tanulmányok a BME INYK Tolmács- és Fordítóképző Központ 2017. szeptember 29–30-án megrendezett Őszi Konferenciájának előadásaiból*. Budapest: BME, 105–124.
- Dudits András (2019): A fordításspecifikus metanyelvi ismeretek szerepe a professzionális fordításban. In: Szoták Szilvia (szerk.) *Diszciplínák találkozása: Nyelvi közvetítés a XXI. században*. Budapest: Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda, 57–71.
- Echeverri, Á (2015): Translator Education and Metacognition: Towards Student-centered Approaches to Translator Education. In: Cui, Ying – Zhao, Wei (eds.) *Handbook of Research on Teaching Methods in Language, Translation and Interpretation*. Hershey: Information Science Reference, 297–323.
- EMT Expert Group (2009): *Competences for Professional Translators, Experts in Multilingual and Multimedia Communication*. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_en.pdf
- Englund Dimitrova, B. (2005): *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fernández, F. – Zabalbeascoa, P. (2012): Developing Trainee Translators' Strategic Subcompetence through Metacognitive Questionnaires. *Meta*, 57/3, 740–762.
- Göpferich, S. – Jääskeläinen, R. (2009): Process Research into the Development of Translation Competence: Where are We, and Where Do We Need to Go? *Across Languages and Cultures*, 10/2, 169–191.

- Göpferich, S. – Jakobsen, A. L. – Mees, I. M. (2008, eds.): *Looking at Eyes. Eye-tracking Studies of Reading and Translation Processing*. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Holmes, J. (1988): *Translated. Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam: Rodopi.
- House, J. (2011): Translation and Bilingual Cognition. In: Cook, V. – Basseti, B. (eds.) *Language and Bilingual Cognition*. New York: Psychology Press, 519–528.
- Jääskeläinen, R. – Tirkkonen-Condit, S. (1991): Automatised Processes in Professional vs. Non-professional Translation: A Think-aloud Protocol Study. In: Tirkkonen-Condit, S. (ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 89–109.
- Jakobsen, A. L. (1999): Logging Target Text Production with Translog. In: Hansen, G. (ed.) *Probing the Process in Translation: Methods and Results. Copenhagen Studies in Language 24*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 9–20.
- Klaudy Kinga (1999): *Bevezetés a fordítás gyakorlatába*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy Kinga (2003): *Languages in Translation. Lectures on the Theory, Teaching and Practice of Translation*. Budapest: Scholastica.
- Klaudy Kinga (2004): Az implicitációról. In: Navracsics Judit – Tóth Szergej (szerk.) *Nyelvészet és interdiszciplinaritás. Köszöntőkönyv Lengyel Zsolt 60. születésnapjára*. Szeged: Generália, 70–75.
- Klaudy Kinga (2014): A fordítástudomány neve, természete és terminológiája. In: Navracsics Judit (szerk.) *Transzdiszciplináris üdvözetek Lengyel Zsolt számára*. Budapest–Veszprém: Gondolat Kiadó – Pannon Egyetem MFTK, 9–19.
- Macizo, P. – Bajo, M. T. (2004): When Translation Makes the Difference: Sentence Processing in Reading and Translation. *Psicológica*, 25, 181–205.
- Macizo, P. – Bajo, M. T. (2006): Reading for Repetition and Reading for Translation: Do They Involve the Same Process? *Cognition*, 99, 1–34.
- Macizo, P. – Bajo, M. T. (2009): Schema Activation in Translation and Reading: A Paradoxical Effect. *Psicológica*, 30, 59–89.
- Malmkjær, K. (2000): Multidisciplinarity in Process Research. In: Tirkkonen-Condit, S. – Jääskeläinen, R. (eds.) *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, 163–170.
- Mossop, B. (2001): *Revising and Editing for Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Navracsics Judit (2011): *Szóaktiváció két nyelven*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Neisser, U. (1976): *Cognition and Reality*. San Francisco, CA: Freeman.
- Németh Dezső (2006): *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- PACTE Group (2000): Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project. In: Beeby, A. – Ensinger, D. – Presas, M. (eds.) *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE Group (2003): Building a Translation Competence Model. In: Alves, F. (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE Group (2008): First Results of a Translation Competence Experiment. Knowledge of Translation and Efficacy of the Translation Process. In: Kearns, J. (ed.) *Translator and Interpreter Training. Issues, Methods and Debates*. London: Continuum.
- PACTE Group (2014): First Results of PACTE Group's Experimental Research on Translation Competence Acquisition: The Acquisition of Declarative Knowledge of Translation. In: Muñoz Martín, R. (ed.) *Minding Translation. Con la Traducción en Mente, Special Issue of MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación 1*, 85–115.
- Seleskovitch, D. (1978): Language and Cognition. In: Gerver, D. – Sinaiko, W. (eds.) *Language, Interpretation and Communication*. New York: Plenum Press, 333–341.

- Shreve, G. M. – Angelone, E. (2010, eds.): *Translation and Cognition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shreve, G. M. – Schäffner, Ch. – Danks, J. H. – Griffin, J. (1993): Is There a Special Kind of “Reading” for Translation? An Empirical Investigation of Reading in the Translation Process. *Target*, 5/1, 501–518.
- Superceanu, R. (2004): Translation Procedures: A Didactic Perspective. *Perspectives: Studies in Translationology*, 12/3, 194–207.
- Tirkkonen-Condit, S. (2005): The Monitor Model Revisited: Evidence from Process Research. *Meta*, 50/2, 405–414.
- Turi Zsolt – Németh Dezső – Hoffmann Ildikó (2014): Nyelv és emlékezet. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémia Kiadó, 743–776.
- Vinay, J-P. – Darbelnet, J. (1958/1995): *Comparative Stylistics of French and English. A Methodology for Translation*. Amsterdam: Benjamins.
- Wilss, W. (2001): Decision making in translation. In: Baker, M. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 57–60.
- Warren, P. (2013): *Introducing Psycholinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Washbourne, K. (2012): Active, Strategic Reading for Translation Trainees: Foundations for Transactional Methods. *Translation & Interpreting*, 4/1, 38–55.

BADITZNÉ PÁLVÖLGYI KATA – GAÁL ZOLTÁN KRISTÓF
– HEGEDÜS RENÁTA – KOVÁCS DOROTTYA – POLLER LILLA –
TAKÁCS LILI¹

Nyelvhelyesség vagy érthetőség?

Magyar anyanyelvű nyelvtanulók beszédproduktumainak megítélése spanyoltanári szemmel

In 2017 we carried out a research in order to answer the following question: what plays the most decisive role when judging the intelligibility of language learners' speech: linguistic accuracy, the presence of natural discourse markers, or near-native pronunciation? We tested the opinion of 100 native informants of Spanish (among them 24 teachers of Spanish language) by means of an anonymous online survey in which they had to evaluate three oral samples produced by Hungarian learners of Spanish. Each sample was characterized by a strong and a weak point of the three above-mentioned aspects.

Our pilot research came to the conclusion that in the opinion of native Spanish speakers, morphosyntactic errors can be compensated for by good pronunciation and the natural use of discourse markers, provided we focus on intelligibility (to be more precise, on the perception of intelligibility). By examining separately the opinion of native teachers of Spanish language, our results suggest that, for them, accuracy goes hand in hand with intelligibility: our 24 native teachers of Spanish considered the morphosyntactically correct sample the most intelligible, even if it was characterized by imperfect pronunciation and contained no discourse markers. We compared this result with the opinion of 24 Hungarian teachers of Spanish. In their case, the sample with the highest level of intelligibility happened to be that with good pronunciation and a good number of discourse markers, while far from being morphosyntactically correct.

Keywords: Spanish, accuracy, intelligibility, pronunciation, discourse markers

Bevezetés

Hazánkban jelenleg a spanyol nyelv oktatása középiskolákban általában heti 3–4 órában, 15–20 fős csoportokban, magyar anyanyelvű spanyoltanárral jellemző (Baditzné 2015). A 4–5 éves nyelvtanulás ilyen keretek között többnyire egy KER szerinti B1-es

¹ A szerzők a TALEs (Taller de Lingüística Española) alkalmazott nyelvészeti kutatócsoport tagjai. A csoport 2017-ben alakult az ELTE Spanyol Nyelvi és Irodalmi Tanszékén Balázs-Piri Péter és Baditzné Pálvölgyi Kata oktatók vezetésével. A kutatócsoport tagjai a képzés minden szintjét (PhD, MA, BA, OT) képviselő hallgatók, a fő kutatási irányvonal pedig a magyar anyanyelvűek spanyol nyelvhasználata, illetve nyelvi produktumaik percepciója spanyol anyanyelvűek szemével.

nyelvtudás megszerzéséhez elegendő, de ezt is csak a csoportok kisebbik része szokta elérni. Mivel az utolsó két évben az érettségi tárgyaké a főszerep – és ebbe ritkán tartoznak bele a második idegen nyelvek, tehát például a spanyol –, a tantárgy iránti motiváció rohamosan csökken (Hegedüs 2018: 64). Emellett a nem immerziós nyelvtanulás egyik hátrányának tartják, hogy nehéz a csoporttal megismertetni és interiorizálni a *diskurzusjelölő* elemek használatát, illetve a *kiejtés* csiszolására sem jut elég idő. Ahhoz, hogy a nyelvtanulók sikeres középszintű érettségit tegyenek, a nyelvtant erőltetett menetben kell megtanítani és begyakoroltatni, gyakran a kommunikatív nyelvhasználat, illetve például a helyes kiejtés gyakorlásának rovására.

A diskurzusjelölő elemeket sokáig semmilyen funkcióval nem rendelkező, redundáns beszédtöltelékeknek tartották, a kommunikációban betöltött szerepük azonban a pragmatikai szemléletmód terjedésével felértékelődött (Schirm 2015: 49). Garachana Camarero (2014: 2, 7 idézi Takács 2018: 4) megfogalmazása szerint a *diskurzusjelölők* egy olyan heterogén funkcionális osztályt alkotnak, amelybe különböző grammatikai kategóriák tartoznak. Különbőféle szerepeket töltenek be: megnyilatkozások közötti viszonyokat jelölnek, kifejezésre juttatják a beszélő mondandójához fűződő hozzáállását, valamint a beszélő és a hallgató közti kapcsolatról is árulkodnak. Bizonyos diskurzusjelölők a nyelv fatikus funkcióját is betölthetik, azaz a kapcsolat fenntartására szolgáló eszközként is működhetnek (Balázs 1993: 40, Domonkosi 2002: 49). Így különösen a fatikus funkciót betöltő diskurzusjelölőkre hárulhat kiemelten fontos szerep a kommunikatív nyelvoktatásban.

A már kezdő nyelvtanulók számára is kimondottan rentábilis diskurzusjelölők közül kiemelhetjük például a párbeszéd lezárására szolgáló *pues nada* (szó szerint ‘na semmi’) kifejezést, a figyelemfelkeltésre, figyelmeztetésre vagy értetlenség kifejezésére használt *eh* indulatszót, vagy épp a *no faltaba más* (szó szerint ‘több se kellett’) szerkezetet, melynek értelmezése szintén erősen kontextusfüggő (jelentheti egy kért szívesség elutasítását, de épp úgy jelezheti a teljesítés örömteli szándékát). Ennek ellenére sajnos mindmáig nem született olyan spanyol nyelvkönyv, amely a kezdetektől kielégítő formában a tananyagba integrálná a kommunikációban kulcsszerepet betöltő diskurzusjelölő elemeket (bár haladó szinten kétségkívül hasznos lehet a következő, kissé régi kiegészítő tankönyvek alkalmazása: Gelabert–Herrera–Martinell–Martinell 1996; Matte Bon 2002; Miquel–Sans 1987).

A kiejtés tanítása a spanyol nyelvoktatás egy másik, szintén elhanyagolt területe. A B2-es szintű spanyol nyelvvizsgákon az figyelhető meg, hogy a kiejtés, beszédtempó és hanglejtés hármására kapható maximális pontszám az összpontszám igen csekély részét képezi. Az Origo nyelvvizsgákon csak az általános benyomás része, külön nem pontozzák, a BME nyelvvizsgákon öt pontot ér a hatvanból, az emelt szintű érettségi szóbeli komponensén pedig a kiejtésért maximum az összes elérhető pontszám 10%-a jár. A spanyol érettségi kapcsán további nehézség, hogy emelt szinten az egyik feladatnál nulla, a másodiknál egy és a harmadiknál legfeljebb két pont adható a kiejtésre, ami jóval kevésbé alkalmas a differenciálásra, mint például a német emelt szintű érettségi esetén a globálisan megadható öt pont, az olasz esetében négy, de az angol, német vagy orosz emelt szintű érettségi szóbeli komponensén is legalább 3 fokozattal értékelendő a kiejtés. Emellett a hivatalos tankönyvlistán jelenleg egyedülként szereplő *Colores 1* (Nagy–Seres 2011) tankönyvben sincsenek elegendő szám-

ban a kiejtés fejlesztését szisztematikusan célzó gyakorlatok. Talán épp ezek miatt is elterjedt a nézet, hogy a kiejtési hibák javítása „nem létfontosságú”, és más területek, például a morfoszintaxis és a lexika kapjanak prioritást.

Bár a nyelvten – a szókincs nyelvelsajátításban játszott szerepének párharcában az aktuálisan terjedő lexikális megközelítés (Lewis 1993, Higuera 2006) egyértelműen a lexikának, azon belül is a frazeológiai egységeknek ad elsőbbséget, ez a nézet egyelőre csak inkább a didaktikai témájú konferenciákon jelenik meg, az osztálytermekben még kevésbé. Azonban a diskurzusjelölő elemek és a kiejtés szerepének fontossága még a spanyol szakdidaktikai konferenciákon sem szerepel kellő súllyal.

Ugyanakkor érdekes megfigyelni, mely tanulók szereznek könnyebben komplex nyelvvizsgát és érvényesülnek jobban egy mindennapi célnyelvi környezetben: a nyelvten hibátlanul ismerők és használók, vagy a jó kiejtésű, fatikus és más diskurzusjelölő elemekkel jól kommunikáló, de hibás nyelvtannal beszélő társaik? Benyomásaink alapján az utóbbiak, ám ennek alátámasztására szükségesnek láttuk egy olyan kutatás lebonyolítását, amely a *nyelvtan – diskurzusjelölő elemek – kiejtés* hármast vizsgálja, mégpedig a célnyelvi beszélők percepciójából kiindulva. Kutatásunkat mindenekelőtt stabil elméleti alapra kívántuk helyezni, mely a következőkben kerül bemutatásra.

A kutatás elméleti háttere és hipotézise

A XX. század második felében kezdtek el foglalkozni az idegen nyelv elsajátításának folyamatával, így a *köztes nyelvvél* is. Az anyanyelv-pedagógiában először 1972-ben Selinker definiálta az anyanyelv és az idegen nyelv közötti átmeneti stádiumként a nyelvtenulást során. Mindkét nyelvből tartalmaz elemeket, azonban saját, belső működését normák szabályozzák, ezért egy önálló nyelvi rendszernek tekinthető. A következő tényezők befolyásolják: a beszélő anyanyelve, az általa már ismert idegen nyelvek és a célnyelv, amit éppen tanul (Durão 2007).

Krashen 1983-ban fogalmazta meg az érthető input hipotézisét, mely szerint a nyelvtenulók számára akkor sikeres és motiváló a nyelvelsajátítás folyamata, ha az adott pillanatban a kapott nyelvi input csak kis mértékben magasabb szintű, mint a nyelvtenuló aktuális nyelvi szintje. 1992-ben az elmélet kiegészült az érthető output teóriájával, mely szerint nem elégséges, ha a nyelvtenulót érő input érthető: az általa kibocsátott nyelvi outputnak szintén érthetőnek kell lennie környezetének számára (Krashen 1992). Ez azt jelenti, hogy amennyiben célnyelvi beszélgetőpartnerre megerősítés nélkül is érthetőnek ítéli a nyelvtenuló beszédét, valószínűbb, hogy elfogadja a nyelvtenulót beszélgetőpartnerének, és a nyelvi interakció köztük folytatódni fog. Ez további pozitív megerősítést jelent a nyelvtenuló számára, ami a motiváció kulcsa, és hosszú távon a sikeres nyelvelsajátítás záloga.

Ha azonban a célnyelvi beszélgetőpartner nehézségekbe ütközik a nyelvtenuló beszédének dekódolásakor – akár mert annak kiejtése jelentősen eltér a célnyelvitől, akár mert beszédében nem segíti partnerét az interakció fatikus funkcióját ellátó diskurzuselemekkel – lehetséges, hogy elutasításban lesz része. Az első esetben Cantero (2002: 88) például enyhébb fokozatú nyelvi rasszizmusként írja le a jelenséget: a célnyelvi beszélgetőpartner számára a „külföldi”, „idegen”, „más” kiejtés akaratlanul

is elutasítást generál. Ez az elutasítás a célnyelvi közösség részéről akár véglegesen is blokkolhatja a nyelvelsajátítás folyamatát, mintegy „pidzsinizálva”, egy alacsony szinten megrekesztve a köztes nyelvet (Andersen 1983).

Kiinduló hipotézisünk az volt, hogy célnyelvű beszélgetőpartnereik könnyebben megértik a nyelvtanulókat, ha a jó kiejtéshez természetes mennyiségű diskurzusjelölő elem társul (még ha a morfoszintaxisban hibáik is vannak). Feltevésünk igazolására egy kétfázisú kutatást végeztünk: először 100 európai spanyol beszélő véleményét kérdeztük meg (Baditzné–Gaál–Hegedüs–Poller–Ruiz Sánchez–Takács 2018), majd közülük kiválasztva 24 spanyol anyanyelvű spanyoltanár válaszait hasonlítottuk össze 24 magyar anyanyelvű spanyol nyelvtanár véleményével. Ebben a tanulmányban a második fázis eredményeit mutatjuk be, de röviden kitérünk az első fázis következtetéseire is.

A kiválasztott nyelvi minták

Az általunk vizsgált változók (morfoszintaxis, kiejtés és diskurzusjelölők) tekintetében összesen 8 lehetséges kombinációból vehettünk volna mintát (ezen három változó jelenléte és hiánya, ezek hármas kombinációi, az 2^3 -on, tehát 8 minta). Mi azonban a lehetséges nyolcból csak három mintát teszteltünk, azokat a kombinációkat, melyeket a leginkább előfordulónak tekintettünk. A minták három különböző magyar első nyelvű beszélőtől származó hangfelvételek voltak: az *Aula Internacional 4.* című tankönyv egy feladatához tartozó szövegeket mondták fel (Becerril 2014: 113), hogy mindhárom minta megegyező nyelvtudási szintet képviseljen szókinccs tekintetében is. A minták összefüggő szöveges változatában a morfoszintaktikai jelenségeket képviselő példákat félkövér, a diskurzusjelölő elemeket félkövér dőlt betűvel szedtük, a morfológiailag rosszul formált példákat pedig a minták bemutatásában csillaggal jelöltük):

- **Az első mintában** jó kiejtéshez hibás morfoszintaxis társul, diskurzusjelölők pedig nincsenek jelen. Az ehhez a mintához kiválasztott tanuló csaknem célnyelvi beszélői kiejtést képviselt, amely mind szegmentális, mind szuprasegmentális szinten megnyilvánult, a produktumban azonban a morfoszintaktikai természetű hibáknak igen széles spektruma volt tetten érhető: téves igeidő- és prepozícióválasztás (*iba* helyett *fui*, *en* helyett *con*), fő- és alárendelt mondat közötti igeidő-egyeztetés elmaradása (*iban* helyett *van*, *quería* helyett *quiero*), rendhagyó ige szabályos minta szerint történő kezelése (*dijeron* helyett **dicieron*, *he descubierta* helyett **he descubrido*).

Yo antes **fui** en moto, pero para desplazarme **en** la ciudad, nada más. Pero aquel verano estaba tratando de encontrar un grupo de gente que **quiere** atravesar el Sáhara **con** todoterreno, **puso** un anuncio y me contestaron unos moteros. Me **dicieron** que **van** a hacer un viaje por el Sáhara en moto y que si **quiero** unirse **con** ellos. Y así es como **he descubrido** mi pasión por **los** motos.

- **A második mintában** a kiejtés ugyan hibás volt és a diskurzusjelölő elemek ebből is hiányoztak, a morfoszintaxis azonban tökéletes volt. Ez egy olyan nyelvtanulótól származik, akinek beszédén markánsan érezhető az anyanyelvi transzfer,

mind a szegmentumok megvalósulásában (főként a magánhangzó-színezetben), mind pedig a prozodiában (elsősorban a megnyilatkozások dallamkontúrájában).

Estaba buscando una organización que me permitiera viajar con poco dinero y en un foro me recomendaron el couchsurfing. Al principio me daba un poco de apuro dormir en casa de otros, y alojar en la mía a desconocidos, pero lo probé y fue una experiencia increíble. Ahora solo viajo de este modo. Para mí es la mejor manera porque, aparte de que sale barato, hablas con gente del lugar que te recomiendan ver lugares que no aparecen en las guías ... y lo mejor es que a veces haces buenos amigos.

- **A harmadik mintát** jó kiejtés, diskurzusjelölő elemek használata, viszont hibás morfoszintaxis jellemezte. Ebben szintén megtalálható a morfoszintaktikai jellegű hibák több típusa, úgy mint a fő- és alárendelt mondat közötti igeidő-egyeztetés elmaradása (*tenía* helyett *tiene*), a nem megfelelő igemód-választás az alárendelt mondatban (*ayudara* helyett *ayuda*, ez az alak az igemód mellett az igeidő szempontjából is hibás, hiszen kijelentő mód jelen idő szerepel kötőmód folyamatos múlt helyett), a helytelen nem-véges igealak használata (*separando*, tehát gerundium helyett *separado*, participium) vagy a főnév és melléknév közötti egyeztetés hiánya (*complicada*, a nőnemű főnévvel egyeztetett alak helyett *complicado*) stb. Ellenben egyedül ebben a mintában szerepeltek – elsősorban fatikus jellegű – diskurzusjelölő elemek, mint az *hombre*, *pues mira*, *fijate* és *¿sabes?*. Az *hombre* szó szerinti jelentése ‘férfi’, mely eredetileg megszólításként használatos, mind nőkre, mind férfiakra, azonban szemantikai kiüresedéséből adódóan e szó elveszítheti megszólítói funkcióját és egy másik diskurzusjelölő elemmé válhat. Szövegünkben tehát ilyen értelemben szerepel, melynek funkciója nem a beszélgetőpartner konkrét megszólítása, hanem a figyelem felkeltése és fenntartása. A *pues mira* és a *fijate* magyar megfelelője a ‘nézd’, ‘figyelj’ lenne, mely szintén a beszélgetőpartner figyelmének fenntartására szolgál. A *¿sabes?* ‘érted/tudod?’ gyakori visszakérdező elem a spanyolban, azonban nem tényleges kérdésként értendő, hanem inkább egy rövid szünetként funkcionál, mely nyomatékosítja az előtte elhangzottakat.

Hombre, estaba viviendo una época **complicado**. **Tuve** mucho trabajo, me estaba **separado**. **Total**, que quería aprender **algún** técnica que me **ayuda** a reducir el estrés y en un foro me recomendaron **la** yoga. **Pues mira**, encontré un curso en una escuela, pero **fue** bastante caro y no me lo **pudo** permitir. Y **fijate** que el recepcionista me habló de los beneficios de la meditación y me dijo que **tiene** un amigo que **hace** un curso en su casa y que **fue** bastante barato. Desde entonces, hago meditación con él, *¿sabes?* Y me **anda** muy bien.

A fent bemutatott három mintán keresztül azt tesztelhettük, hogy a hibás morfoszintaxis jó kiejtéssel önmagában kompenzálható-e, vagy az ellensúlyozáshoz szükséges a diskurzusjelölők használata is.

A kutatás módszertana és az első fázis eredményei

Ahogy már említettük, kutatásunk két fázisban valósult meg. Az első fázisra 2017-ben került sor (részletekért ld. Baditzné–Gaál–Hegedüs–Poller–Ruiz Sánchez–Takács, 2018): kérdőívünket 100, interneten keresztül elért európai spanyol anyanyelvűvel töltöttük ki abból a célból, hogy választ kapjunk a következő kérdésre: a nyelvhelyesség (helyes morfoszintaxis), a kommunikatív nyelvhasználat (diskurzusjelölő elemek természetes jelenléte), vagy a közel natív kiejtés-e a meghatározó tényező, ha egy adott beszélő nyelvtudási szintjét illetve beszédének érthetőségét kell megítélni.

A kérdőív első részében a kitöltők életkorára, nemére, lakóhelyére és iskolázottsági szintjére voltunk kíváncsiak. Az utóbbi szempontot illetően rákérdeztünk arra is, hogy van-e spanyoltanári végzettségük vagy folytatnak-e ilyen irányú tanulmányokat. A tanárok esetében feltételeztük, hogy más álláspontot fognak képviselni a nem tanárokhoz képest: akár toleránsabbak lesznek a hibákkal szemben, hiszen gyakran kell a nyelvtanítás alatt is szembesülniük tanulóik még nem tökéletes nyelvtudásával, akár épp szigorúbbak, mert jobban felfigyelnek a hibákra.

Az adatközlőkre vonatkozó kérdések után a nyelvi mintákkal kapcsolatban három kérdést tettünk fel: azt kellett eldönteniük, hogy (i) mi volt egyes minták erőssége és gyenge pontja; (ii) szerintük melyik beszélő nyelvtudási szintje volt a legmagasabb, és melyiké a legalacsonyabb; (iii) melyik minta volt a legérthetőbb, illetve a legkevésbé érthető számukra. A három kérdésből az utóbbi kettő esetében indoklással is alá kellett támasztaniuk a véleményüket.

A spanyoltanári végzettséggel nem rendelkező beszélők általában meg tudták állapítani a minták általunk „beépített” gyenge és erős pontjait. Tehát az első mintában a kiejtés erősségként, a morfoszintaxis és a diskurzusjelölő elemek hiánya gyengeségként jelentkezett (de itt inkább csak a beszélők által elkövetett morfoszintaktikai hibákat kritizálták, a diskurzusjelölő elemeket nem hiányolták túlságosan). A második mintában a valóban nem tökéletes kiejtést említették gyengeségként, számos aspektust külön is „nehezményezve”, mint bizonyos hangok célnyelvitől eltérő kiejtését, a lassú beszédtempót vagy a szokatlan hangsúlyt és intonációt. Sok dicséretet kapott viszont a helyes morfoszintaxis. A harmadik mintában mind a jó kiejtést, mind a diskurzusjelölő elemek használatát elismerték a megkérdozettek (ez utóbbit mint „természetes, magabiztos, fluid, szabatos beszéd”, illetve a „beszélgetőpartner bevonása” írták le), azonban szóvá tették a morfoszintaktikai jellegű hibákat.

Az első kutatási fázis informánsai a legmagasabb nyelvtudású beszélőnek a második minta alanyát tartották. Ebben a mintában a morfoszintaxis tökéletesnek bizonyult, a kiejtés inkább magyaros transzferjelenségeket mutatott, és nem szerepeltek benne diskurzusjelölő elemek. A legérthetőbbnek pedig az utolsó mintát választották, amely szintén tartalmazott az első mintával nagyjából megegyező mennyiségben morfoszintaktikai hibákat, ám a kiejtés tekintetében szinte hibátlan volt (nem tartalmazott érzékelhetően magyaros vonásokat), és jelentős mennyiségű diskurzusjelölő elem is helyet kapott benne. Így pilotkutatásunk arra az eredményre jutott, hogy a célnyelvi beszélők szerint a nyelvi hibákat valóban ellensúlyozhatja a jó kiejtés és a diskurzusjelölő elemek természetes használata együttesen, amennyiben az érthetőségről (pontosabban annak percepciójáról) van szó.

A kutatás második fázisa

Az első fázis megkérdezettjei közt 24 olyan személy volt, aki vagy rendelkezett már spanyol nyelvtanári végzettséggel, vagy épp a képzés résztvevője volt. Az ő véleményük, különösen a minták rangsorolása tekintetében, ahogy feltételeztük, különbözött a nem tanári végzettségű informánsokétól: ők a morfoszintaktikailag helyes második minta beszélőjét tartották a legérthetőbbnek, és hozzá társították a legmagasabb nyelvtudási szintet is. Ezért a kutatás egy második fázisában véleményüket külön, részletesen elemeztük, és a kérdőívet kiküldtük 24 magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárnak is.

Annak érdekében, hogy a kapott eredményeket a lehető legpontosabban vethessük össze mindkét kutatási fázisunkban, mind a spanyol, mind a magyar nyelvtanárok ugyanezekre a kérdésekre válaszoltak ugyanazzal a három mintával kapcsolatban. A következőkben a 24–24 kitöltő válasza alapján kapott eredményeket, tehát a kutatás második fázisát ismertetjük.

A kitöltők adatai

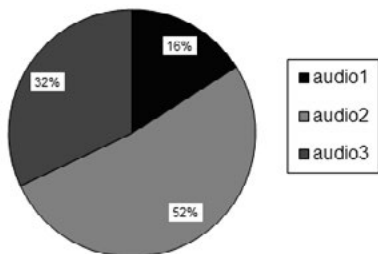
Első kérdőívünket huszonnégy, 18 és 49 év közötti (spanyol anyanyelvű) spanyolnyelv-tanár vagy spanyol nyelvtanári képzésben részt vevő személy töltötte ki; a nemek aránya 17–83% volt a nők javára. A második fázisban felkért magyar kitöltők kora 29 és 66 év közé esett, szintén már gyakorló spanyoltanárok vagy a képzéssel még nem végzett hallgatók voltak; ebben az esetben is a nők szerepeltek többségben (87%). A résztvevők országuk számos megyéjét, illetve autonóm közösségét képviselték (például Pest megye, Komárom-Esztergom megye és Heves megye; illetve többek között Andalúzia, Murcia és Katalónia); a különböző származású adatközlők válaszainak összehasonlítása egy későbbi kutatásunk tárgyát fogja képezni.

Eredmények

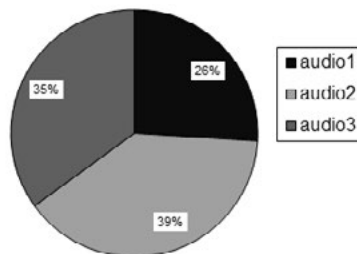
A spanyol anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok a második minta (kifogástalan morfoszintaxis, magyaros transzferjelenségek a kiejtésben, diskurzusjelölő elemek hiánya) alanyát választották mind a legmagasabb nyelvtudásúnak, mind a legérthetőbbnek (1. ábra). Náluk tehát a morfoszintaktikai helyesség önmagában elegendőnek bizonyult az érthetőség kritériumának teljesítéséhez. Ez némileg ellentmond a kommunikatív nyelvidaktikai irányzatok javaslatainak, melyek fokozatosan előtérbe helyezik a kiejtés és a diskurzusjelölők szerepét a sikeres társalgás megvalósulásában, illetve a szöveg érthetőségének garantálásában (lásd pl. Instituto Cervantes (2006)).

Ami a magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárokat illeti, az ő véleményük nem egyezett a spanyol anyanyelvi kitöltők véleményével (2. ábra): náluk mindkét szempontból a harmadik, jó kiejtésű, diskurzusjelölő elemeket tartalmazó, de morfoszintaktikailag hibás minta nyert.

Melyik hangfelvétel alanyát tartja a legmagasabb szintű nyelvtudásúnak?

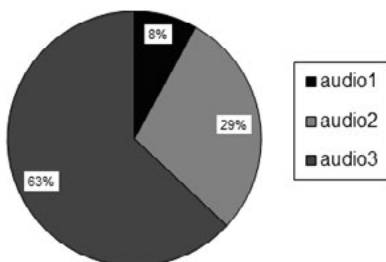


Melyik hangfelvételt tartja a legérthetőbbnek?

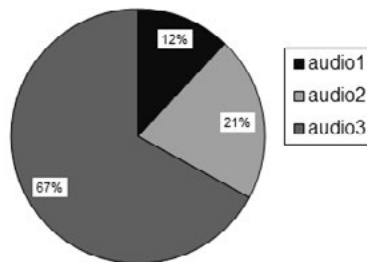


1. ábra. A célnyelvi tanárok véleménye

Melyik hangfelvétel alanyát tartja a legmagasabb szintű nyelvtudásúnak?



Melyik hangfelvételt tartja a legérthetőbbnek?



2. ábra. A magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok véleménye

Következtetések

Kutatásunk alapján konklúzióként megállapítható, hogy a magyar, illetve a spanyol anyanyelvű tanárok véleménye nem egyezik a legmagasabb szintű nyelvtudás és az érthetőség tekintetében.

A spanyoloknak több mint a fele szerint a második minta alanya rendelkezik a legmagasabb szintű nyelvtudással. Ebben a mintában nem voltak diskurzusjelölő elemek, viszont morfoszintaktikailag tökéletes volt. Ezzel ellentétben a magyar ajkú spanyolnyelv-tanárok döntő része a harmadik minta alanyát választotta a legmagasabb szintű nyelvtudásúnak. Ebben a felvételen ugyan voltak morfoszintaktikai hibák, viszont a beszélő magabiztosan alkalmazott bizonyos diskurzusjelölő elemeket. A legalacsonyabb nyelvtudási szint megítélésében azonban egyezett a két csoport véleménye, hiszen egyöntetűen az első mintát választották, melyben a beszélő szinte célnyelvi kiejtése nem kompenzálta a helytelen nyelvtant.

Ami az érthetőséget illeti, a spanyol anyanyelvű tanárok a legérthetőbbnek a helyes morfoszintaxist tartalmazó mintát tartották, a magyar tanárokkal ellentétben, akik

majdnem 70%-ban választották a hármast, melyben a jó kiejtés mellett a diskurzusjelölő elemek erős jelenléte volt tapasztalható.

Megállapíthatjuk tehát, hogy mind a spanyol anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok, mind a magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok szerint a legmagasabb szintű nyelvtudás és az érthetőség korrelál, a különbség azonban a különböző minták választásában nyilvánul meg.

További kutatások volnának szükségesek ahhoz, hogy megállapíthassuk, mi az oka annak, hogy a spanyol anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok és magyar anyanyelvű kollégáik véleménye ilyen mértékben eltért pilotkutatásunkban. Feltételezhető például, ahogy Sztrapkovics (2019) is megállapítja, hogy bizonyos morfoszintaktikai hibákat a magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok jobban tolerálnak, mint spanyol anyanyelvű társaik, hisz a saját anyanyelvükből kiindulva könnyebben megértik bizonyos morfoszintaktikai hibák eredetét. Az is lehetséges, hogy az általunk megszólított magyar anyanyelvű kitöltők inkább a modernebb elveket valló, illetve tapasztaltabb pedagógusok közé sorolhatók, ezért tartják fontosabbnak a könnyed szóbeli interakciót, illetve azon elemek használatát, melyek segítik a fatikus kommunikációt.

A nem nyelvtanár spanyol első nyelvű beszélők és a magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok szerint is azonban a diskurzusjelölők alkalmazása jó kiejtéssel kiegészülve már képes együttesen a morfoszintaktikai hibák feledtetésére, ha az érthetőség megítélése a cél. Véleményünk szerint az, hogy nyelvtanulóként megértsenek bennünket, minden körülmények közt fontosabb, mint az, hogy hallgatóságunk szerint milyen szintű nyelvtudás birtokában vagyunk. Mivel a nyelvtanulók vélhetően a nyelvórák után nem spanyol nyelvtanárokkal, hanem laikus beszélőkkel fognak kommunikálni, érdemes figyelembe venni, mely aspektusok tökéletesítése vezethet sikerhez a nem nyelvtanár végzettségű anyanyelvű beszélgetőpartnerek szempontjából. Így kívánatosnak tűnik, hogy úgy a szakdidaktikai konferenciákon, mint a nyelvórán a jó kiejtés elsajátítása és a diskurzusjelölők használata kiemelt szerephez juthasson a későbbiekben. Ezen a ponton megemlíthető még az is, hogy a emelt szintű nyelvi érettségiben a kiejtés differenciáltabb pontozása a jelenleginél lényegesebb szempont lehet a szóbeli produktumok értékelési folyamatában.

Természetesen a jövőben a kutatás eredményeinek validálására célszerű egy újabb, összetettebb kutatás kivitelezése, melyben akár a három változó több lehetséges kombinációját is megvizsgáljuk, illetve a kiadott minták lexikai tartalma nem tér el lényegesen egymástól. A kérdőívben feltett két kérdésen kívül a megkérdezettek attitűdjét is érdemes vizsgálni: például, hogy a mintát adó beszélőt milyen kommunikációs helyzetben illetve szociális környezetben tudnák sikeresnek elképzelni.

IRODALOM

- Andersen, R. (1983): *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Baditzné, P. K. (2015): La formación de profesores de ELE en Hungría: hitos y retos. Actas del V Congreso Internacional de FIAPE. *Biblioteca Virtual REDELE* 16/2015. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1–9.

- Baditzné, P. K. – Gaál, Z. K. – Hegedüs, R. – Poller, L. – Ruiz Sánchez, C. – Takács, L. (2018): Actividades teatrales para lograr una comunicación oral exitosa. In: *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico*. Budapest: Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, 7–17.
- Balázs Géza (1993): Kapszolatra utaló (fatikus) elemek a magyar nyelvben. *Nyelvtudományi Értekezések*. 137. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Becerril, S. et al. (2014): *Aula Internacional 4. B2.1*. Barcelona: Difusión.
- Cantero Serena, F. J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Domonkosi Ágnes (2002): *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai.
- Durão, A. (2007): *La interlengua*. Cuadernos de DIDÁCTICA del español/LE. Madrid: Arco Libros.
- Garachana Camarero, M. (2014): Marcador discursivo. In: *Diccionari de lingüística*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Grup d'Innovació Docent UB). <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print-pdf/144> (Letöltve: 2019.01.01.)
- Gelabert, M. J. – Herrera, M. – Martinell, E. – Martinell, F. (1996): *Repertorio de funciones comunicativas del español*. Madrid: SGEL.
- Hegedüs, R. (2018): El papel de la autonomía en la motivación de los estudiantes de ELE. In: *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico*. Budapest: Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, 62–68.
- Higueras, M. (2006): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ (Letöltve: 2018. 09. 04.)
- Krashen, S. D. (1992): The Input Hypothesis. An update. In: Alatis, J. E. (ed.): *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1991: Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*. Georgetown University Press, 409–431.
- Krashen, S. D. – Terrell T. D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Matte Bon, F. (2000): *Gramática comunicativa del español*. I-II. Madrid: Edelsa.
- Miquel López, L. – Sans Baulenas, N. (1987): *¿A que no sabes? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros*. Madrid: Edió.
- Nagy, E. – Seres, K. (2011): *Colores I*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Schirm, A. (2015): A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban. In: Baditzné et al. (szerk). (2015): *Tanóratervzés és tanórakutatás. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 49-66.
- Sztrapkovic, B. (2019): *Los errores que dificultan la comprensión: La corrección de errores por profesores nativos y no nativos*. TDK-dolgozat. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Takács, L. (2018): *La dialectología de los apelativos en los países de habla hispana*. Alapszakos szakdolgozat. Kézirat. Budapest: ELTE BTK Spanyol Nyelvi és Irodalmi Tanszék.

INTERJÚ

FISCHER ANDREA

„Tanulj fiam olaszul, angolul már úgylis mindenki tud...”

Interjú Paróczai Annával és Sárkány Péterrel

Az olasz két tanítási nyelvű oktatás az idei tanévben ünnepli 30 éves születésnapját. Ez alkalmából beszélgettem a Kőbányai Szent László Gimnáziumban Paróczai Annával és Sárkány Péterrel.

Panni olasz szakos nyelvtanár, tankönyvszerző és a két tanítási nyelvű tagozat vezetője volt tavalyi nyugdíjba vonulásáig. Péter olasz nyelven tanított matematikát és fizikát, a tagozat egyik alapítója, a Kéttannyelvű Iskolákért Egyesület elnökségi tagja és a gimnázium igazgatója. Nosztalgikus hangulatban meséltek arról, hogyan kezdődött saját románcuk az olasz nyelvvel, a kéttannyelvű képzés indulásáról, a rendszerváltás körüli hőskorról és a jelen kihívásairól.



Mindketten ebbe az iskolába jártatok olasz tagozatra a 70-es évek elején. Hogyan választottátok éppen az olaszt?

Panni: Nagyon banális módon. Az általánosban angolt tanultam, és akkoriban mindenki angol tagozatra jelentkezett továbbtanulni. Viszont nem akartam a tömeggel menni, ellent akartam mondani a divatnak. Így kapóra jött, hogy az akkor már gimnazista nővérem osztályfőnöke, Ogonovsky Edit, olasz szakos volt. Megkérdezte, hogy milyen szakra jelentkezem. Mondtam, hogy nem tudom, valószínűleg angolra, de ahhoz sok kedvem nem volt. „Akkor miért nem jössz olaszra?” – kérdezte. Nem mondtam erre semmit, de elgondolkodtam, hogy miért is ne tanulhatnék olaszt. Utána néztem, hogy milyen Olaszország, rájöttem, hogy a művészeteket, művészettörténetet nagyon szeretem. Figyeltem az akkori olasz slágereket a rádióban. Annyira szimpatikus volt a tanárnő, hogy azt gondoltam, hogy akkor jó lesz nekem az olasz és végül a tagozaton kötöttem ki.

Péter: Nálam is felvetődött a László gimnázium, az általános iskola vége felé, nyolcadikban, amikor iskolát kellett választani, sok osztálytársam jött a Lászlóba. Édes-

apámnak, aki műszaki végzettségű ember volt, az volt az elve, hogy olyan dolgot kell tanulni vagy csinálni, amit kevesen tudnak, mert azzal jól lehet érvényesülni. Ő javasolta az olaszt, ezért jelentkeztem arra. Angolt egy kicsit magánúton már tanultam a kötelező orosz mellett, de az olasz tagozat a nagy óraszám miatt annyira jó lehetőségnek tűnt, hogy gondoltam, ott valóban meg lehet tanulni olaszul négy év alatt. Az osztályunk egyik fele németes, a másik fele olaszos volt, de nem mindenki önszántából. Az történt ugyanis, hogy az első órán bejött a két nyelvtanár: a némettanár és az olaszos, aki ugyanaz az Ogonovsky Edit tanárnő volt, akit Panni is említett. Megkérdezték, hogy ki akar németet tanulni. Jelentkezett az osztály 80 százaléka. Majd kérdezték, hogy ki akar olaszra jönni. Velem együtt jelentkezett körülbelül az osztály 20 százaléka. Majd ezek után elosztották az osztályt úgy, hogy a fele olaszra ment, a fele németre! Akik olaszul kezdtünk tanulni, azoknak a tekintélyes része ugyan nem az olaszt választotta, de Edit néninek köszönhetően hamar megszerették őket is.

Milyen tanár volt Edit néni, mivel motivált benneteket?

Péter: Nagyon jó humora volt. Nem volt hivalkodó, inkább visszafogott, finom, de a kamaszoknál ez jól működött. Az órákon folyamatosan a poénokat vártuk, jó hangulata volt az óráknak.

Panni: Edit néniem nem voltak nagy hókuszpókuszok, nem volt játszadozás, mégis, ezzel együtt a csoport 99%-át lelkesíteni tudta. Amikor látta, hogy a többséget érdekli valami, akkor külön is foglalkozott velünk, nyelvvizsgára készített fel minket. Már harmadikban újságokat fordítottunk, cikkeket kaptunk. Nem erőszakosan, csak adott például egy cikket, hogy olvassam el. Következő nap megkérdezte, hogy készen vagyok-e? Dehogyan voltam kész, hiszen nem is mondta, hogy mikorra kéri, de akkor azért elszégyelltem magam.

Érettségi után mindketten egyetemre mentetek, a tanári pályát választottátok, de különböző szakokon. Mi befolyásolta a döntéseketek?

Panni: Mindig is nagyon szerettem a nyelveket. Tudatosan készültem tanárnak, emlékszem, hogy gyerekkoromban is már iskolást játszottam a babákkal. A fejemben volt, hogy milyen jó lehet tanítani, Edit néni olasztanárként hatalmas példakép volt és sok jó orosz tanárom is volt. Tudatosult bennem, hogy a nyelv mindig egy kultúrát is takar, érdekelt, hogy az irodalmon és a történelmen túl, az emberek milyenek lehetnek. Így nem kényszerből, hanem tudatosan, boldogan választottam két nyelvet, az olasz–orosz szakot.

Péter: Annak ellenére, hogy nagyon szerettem az olaszt, gimnazistaként jártam olasz fesztiválra és nyelvi versenyekre is, nem éreztem magamban elég tehetséget ahhoz, hogy bölcsész szakot válasszak. A családi indíttatás erősebbnek bizonyult, így matematika–fizika szakra jelentkeztem az ELTE-re. Se az egyetemi tanulmányok alatt, se utána, amikor 6 évig a Veres Pálné Gimnáziumban tanítottam, az olaszsal nem volt kapcsolat. Nem jártam Olaszországban, nem foglalkoztam a nyelvvel sem különösképpen, néha esetleg olasz filmeket néztem és valamennyit olvastam is, de más nem kötött azokban az években az olaszhoz. Ez az időszak jó tíz-tizenkét évig tartott.

Az egyetemi képzés mennyire készítette fel benneteket a tanári, nyelvtanári munkára?
Panni: Semennyire nem készítette fel, tragikus volt. Szegedre jártam, mert csak ott volt az olasz ilyen párosításban. A kötelező pár hetes gyakorlaton sírhatnék volt. A gyakorló gimnáziumban a gyerekek nagyon nem voltak támogatóak, rádöbentem, hogy nem merek bemenni az osztályterembe és nagyon kétségbeestem. Nem volt kész panelem arra, hogyan zajlik egy tanóra, soha nem volt az, mint ma, hogy a mentorral leültünk volna megbeszélni az órát, az egyetemen nem voltak ún. mikrotanítások sem. Végzés után mégis úgy döntöttem, hogy tanár leszek. Annak ellenére, hogy az egyetem nagyon elvette a kedvemet.

Bementem augusztus végén az akkori kerületi tanács művelődési osztályára, és megkérdeztem, hogy van-e állás. Kaptam is rögtön egy általános iskolában állást, ahol emelt szinten kezdhettem tanítani az olaszt, ami nagy szó volt. Ott rájöttem, hogy nekem kell egyedül felkészülni, utánanéztem a dolgoknak és a könyveket elővéve, a józan paraszti eszemre hagyatkozva végül is lassan belejöttem, de közel 10 évbe telt. Utána a Steinmetz gimnáziumban is tanítottam, olaszt is és orosz is. Annak ellenére, hogy olasz diákcserékkel be lehetett lelkesíteni a diákokat, mégis nagyon sok energiámba került, hogy felkészüljek az órákra. Visszagondolva jó volt, hogy saját magamnak alakítottam ki a módszereimet, nem volt nagyon mihez nyúlni.

Ki és mikor készítette fel arra, hogy olaszul taníts matematikát és fizikát?

Péter: Pannival ellentétben az egyetemen a módszertannal nekem nagyon jó tapasztalataim voltak. Olyan módszertanosok tanítottak matematikából, mint Bartal Andrea, aki tankönyvet is írt, fizikából pedig Radnai tanár úr és Soós Károly is kiválóak voltak. A Radnóti gimnázium, ahol gyakoroltam, Csátár Katalin matematikából és Rácz Mihály fizikából fantasztikusan jó tanárok voltak, akiktől nagyon sok mindent el lehetett lesni és sokat is foglalkoztak velem, mint tanárjelölttel.

Hogyan, mikor indult a két tanítási nyelvű oktatás?

Péter: A 80-as évek közepén keresett meg Ogonovsky Edit tanárnő, hogy indulna az olasz kéttannyelvű oktatás. Addig csak olasz nyelvi tagozatként működött, de amikor Boldizsár Gábor miniszteriumi osztályvezető tevékenysége révén hazánkban újra indult a két tanítási nyelvű oktatás különböző nyelvekből, akkor felvetődött a László gimnázium is. Az volt az elv, hogy ezt a kísérleti képzést alapvetően olyan iskolákba akarták telepíteni, melyek még nem rendelkeztek kialakult profillal. Így rengeteg vidéki iskola és nem belvárosi iskola került ezeknek a sorába. Akkor létesült a Károlyi gimnázium a spanyollal, a Karinthy gimnázium Pestlőrincen az angollal, de a László gimnázium végül nem kapta meg a lehetőséget. A hivatalos olasz kéttanítási nyelvű gimnázium a Kodály gimnázium lett Pécsen, de az akkori iskolavezetésnek sikerült mégis annyit elérnie, hogy négyéves modell formájában, de itt a Lászlóban is elindulhatott 1988-ban. Ennek előfeltétele az volt, hogy legyenek olyan szakos tanárok, akik képesek olaszul tanítani tantárgyakat.

Említetted, hogy kb. 10–12 év kimaradt, nem nagyon foglalkoztál az olasszal...

Péter: Akkor újra elkezdtem olaszul tanulni. Volt itt egy kiváló anyanyelvű lektor, akitől elkezdtem magánórákat venni és felelevenítettem az olasz tudásomat. Így kap-

hattam aztán egy féléves ösztöndíjat Perugiába, az ottani külföldiek egyetemére, hogy felkészüljek nyelvileg arra, hogy a következő tanévtől olaszul kell matematikát és fizikát tanítani. Humán egyetem lévén főleg művészettörténetet, zenetörténetet és filmtörténetet tanultam, érdekes órákra jártam, de ennek semmi köze nem volt a reál-tárgyakhoz. Így aztán, személyes kapcsolat révén, elkezdtem hospitálni egy helyi középiskolában, ott megismerkedtem matematika és fizika tanárokkal, akik baráti alapon megengedték, hogy bejárjak az óráikra. Utána amint hazajöttem, 1988 szeptemberében indult is az első kéttanítási nyelvű olasz osztály, akiknek osztályfőnöke is lettem.

Igazi mélyvíznek hangzik! Voltak-e könyvek? Miből tanítottatok?

Péter: Könyvek nem nagyon voltak. Akkoriban még az volt a szokás, hogy ha egy új tanítási program beindul, akkor annak feltételeit meg kell teremteni. Így sebtében fogták az akkor érvényben lévő egyetlen matematikakönyvet és lefordították olaszra. A könyvtár mélyén a mai napig megtalálható az a lefordított matematikakönyv, amelyből a magyar tanterv szerint haladtunk. A példaanyagot pedig onnan vettük, ahonnan tudtuk. Nyilván, amíg kint voltam, gyűjtögettem az autentikus tankönyveket, ami nem volt nehéz, mert Olaszországban a tanárok már akkor is kilószám kapták a kiadóktól az ajándékkönyveket.

Ez volt a hőskor. Mi változott az elmúlt 30 évben?

Panni: Sok minden. Kezdetben négyéves volt a program, ami sokkal intenzívebb volt, mint most az ötéves program, hiszen akkoriban nulláról kezdték a nyelvet is, de rögtön párhuzamosan indult olaszul a matematika, fizika, művészettörténet és történelem. Az évek során a fizika helyett hol a biológia, hol a földrajz váltották egymást és új tantárgy lett a civilizációs ismeretek. Jelenleg ötéves a képzés, intenzív nyelvi előkészítő évvel indul, ahol heti 15–16 órában csak olaszul tanulnak. Második évtől pedig öt tantárgyuk van olaszul: matematika, földrajz, civilizációs ismeretek, történelem és művészettörténet.

Miben más az érettségi követelmény a kétnyelvű osztályban?

Péter: A rendelkezések szerint emelt szinten kell olasz nyelvből érettségizniük, és el kell érni 60%-ot. Illetve még két választott tárgyból is olaszul érettségiznek. Ha az olasz nyelvi érettségén elérik a 60%-ot, akkor felsőfokú nyelvvizsga is jár az érettségi mellé. Ha valaki netán nem érné el a 60%-ot, akkor nyelvvizsga nem jár hozzá, de a kétnyelvű bizonyítvány érvényes.

A régi, négyéves rendszerben, már rögtön szeptemberben olaszul kezdték tanulni a tantárgyakat?

Panni: Amikor még négyéves volt a képzés, az általános iskolában csak néhány helyen tanultak a gyerekek olaszt. Azért, hogy szeptemberben ne a teljesen kezdő szintről induljon az oktatás, egy egész tanév során tartottunk előkészítőt, amolyan nyelvtanfolyamként. A végén, a nyári szünetben, volt egy egyhetes intenzív kurzus napi öt órában azoknak, akikről kiderült, hogy felvételt nyertek az olasz osztályba. Az is cél volt, hogy megismerjék egymást, igyekeztünk „összerázni” őket, nyelvileg és közösségségileg is.

Péter: Csak nagyon fokozatosan, ahogy fejlődött a gyerekek nyelvtudása, úgy vonult be a kétnyelvűség a matematikába. Nem volt egyszerű, mivel a matematika megértése sokaknak amúgy sem könnyű. Ráadásul a többségük nem volt kiemelkedő tanuló, sőt, olaszra kezdetben inkább teljesen átlagos, közepes, négyes rendű tanulók jöttek. Úgy kellett ezeket a tárgyakat tanítani, hogy eredményes is legyen, és olaszul is menjen. Volt mindig olasz lektorunk, tőle lehetett kérdezni, vele tudtunk konzultálni.

Az új, ötéves képzés jobb?

Péter: A 90-es évek közepétől sikerült ötéves képzéssé alakítani a kéttannyelvű tagozatot és akkor egy kicsit levegősebb lett. A nyelvi előkészítő évfolyam átvette az előkészítő szerepét, nyelviileg is más a terhelés, hiszen a kötelező óraszámnak majdnem a felét az olasz nyelvi órák teszik ki. A 35 fős osztályt az első két évben háromfelé bontjuk, legalább két nyelvtanár foglalkozik minden csoporttal.

Szinteztek-e az első év után?

Panni: Nem, mert rájöttünk, hogy nagyon negatív hatással volt a gyerekekre. Rossz érzést keltett bennük, hogy mi vagyunk a rosszak vagy a jobbak, és úgy döntöttünk, hogy minden csoportban kell lennie egy húzóerőnek, aki segít is a gyengébbeknek. Számptalan példa volt arra, hogy akik gyengébben indultak, fel tudták magukat tornázni. A névsor szerinti beosztás helyett az utóbbi időben inkább a nemek arányára figyelünk, úgy osztjuk el a csoportokat, hogy mind a két csoportba jusson néhány fiú is. Aztán mindig van egy két külföldről érkező gyerek, akár olasz anyanyelvűek is, akik sokban tudják a csoportot segíteni. Ezt hasznosabbnak tartjuk, mint megalakítani az ügyesek és a kevésbé ügyesek csoportját.

Mekkora az érdeklődés, van-e túljelentkezés?

Panni: Ezt nehéz megmondani, mert nem tudjuk, hányan vannak, akik direkt módon a Szent László Gimnázium olasz két tanítási nyelvű tagozatára akarnak jönni. Sok jelentkező van, de azok a jelentkezők valahányadik helyen jelölik meg az olaszt. Szóbeli felvételi nincsen nálunk, csak a központi felvételi eredmények alapján jönnek hozzánk.

Változott-e az évek során a diákok és a szülők hozzáállása? Hogyan választják az olaszt?

Panni: A nyílt nap meghatározó. Volt olyan diák, akit ott sikerült elcsábítani egy másik irányból, például a népszerű tömegkommunikáció-média képzésről. Ezenkívül egyre többen úgy jönnek, hogy valaki már idejárt a családból, vagy ismerősök, szülők ismerősei jártak ide, és viszik az iskola hírét. Főleg a tanításon kívüli közösségi élet és az olasz diákcserek híre a legjobb vonzerő. Míg régen inkább az oktatás színvonala volt a lényeges, mostanában legalább annyira fontos szempont, hogy jól is érezze magát a diák.

Péter: Nagyon sok gyerek ma el sem tudja elképzelni, hogy milyen lehet idegen nyelven egy tantárgyat tanulni. Volt olyan osztály, amelyik 35 fővel indult, és 36 fővel érettségizett, mert menet közben is jött valaki. Van olyan osztály is, amelyik 28 főre csökkent. Előfordul lemorzsolódás, mert van, akinek túl nagy energiabefektetésnek bizonyul az, hogy tárgyakat olaszul tanuljon, és inkább feladja. De a többség helytáll, jó eredményekkel.

Honnan jönnek hozzátok a diákok, milyen szociokulturális háttérből?

Panni: Nagyon vegyes. Nagyon egyszerű és igen jó anyagi háttérből egyaránt. Régebben sok diák úgy került az olaszra, hogy nem vették fel angolra vagy németre, idekeveredett. A szülőknek pedig fontos volt, hogy biztos helyen tudják a gyermeket. Mostanában viszont a szülők már sokkal tudatosabban küldik a gyerekeket, mondván, hogy tanulj fiam olaszul, mert angolul már mindenki tud.

Péter: A kéttannyelvű programon vannak sajátos nevelési igényű diákjaink is: vak, gyengén látó és autista is. Nekik a nyelvtanulás az egyik legjobb befektetés, mert az idegennyelv-tudással akár tolmácsként, fordítóként vagy más munkakörben is jól tudnak érvényesülni. Jellemzően nagyon befogadó, elfogadó az iskola közössége, és ahol ilyen tanuló van egy osztályban, az nagyon jó hatással van az osztályközösségre is.

A kollégák fel vannak erre készülve?

Péter: Nem, egyáltalán nem. Amikor az első vak, illetve gyengén látó diák felbukkant nálunk, nagy lett a pánik. Kaptunk segítséget a Vakok Állami Intézetétől, voltak kijáró pedagógusok, akik kapcsolatot tartottak a kollégákkal. Aztán rájöttek a kollégák, hogy ezek a gyerekek jó képességűek és szorgalmasak. Ha megkapják a szükséges támogatást, akkor a követelményeket tudják teljesíteni. Persze nagyon jó lenne, ha ezek a diákok többletórászámot, mentort és különböző rendszerszintű támogatásokat is kaphatnának. Talán majd egyszer az is meglesz. Sokszor egyénileg kell foglalkozni ezekkel a gyerekekkel. A kezdeti pánik után, a kollégák a pedagógus minősítéseik során ma már büszkén mesélnek arról, hogyan, milyen módszerekkel, mit sikerült elérniük. Így lett a nehézségből érték.

Csak egy motivált tanár tud motiválni. Mi motivált és motivál benneteket?

Péter: Kezdetben Ogonovsky Edit tanárnő, mert ha ő úgy gondolta, hogy ennek volt értelme, akkor mi is beálltunk mögé.

Panni: Úgy jön be egy diák, hogy tíz szót vagy három mondatot tud olaszul, és egy év után nagyon szépen beszél. Második évben már választékos nyelvet tudnak használni. Csak egy példa: volt olyan diákunk, aki majdnem megbukott. Aztán meggondolta magát, elkezdte komolyan venni az olaszt, és egy diáksere kapcsán ő volt az, aki spontán felszólalt Olaszországban a polgármesteri hivatalban rendezett fogadás alkalmával és mindenki előtt egy köszönő beszédet mondott.

Milyen támogatásokat kaptatok az induláskor?

Péter: Az olasz-magyar kapcsolatok a kilencvenes években nagyon erősek voltak. A rendszerváltás után a közép-kelet-európai országok a nyugat számára fontosak lettek, akkor kaptuk a legtöbb támogatást. Az olasz kormányzat erőteljesen törekedett arra, hogy minden segítséget megadjon: tanártovábbképzéseket szerveztek, tankönyvekkel segítettek. Rengeteg ösztöndíj volt diákoknak és tanároknak egyaránt. A két tanítási nyelvű oktatás bevezetésének ötlete találkozott azzal az olasz hagyománnyal, amely már évtizedek óta létezett: az olasz külügyminisztérium sok európai és azon kívüli országban olasz gimnáziumokat működtetett. Olaszországból küldtek oda tanárokat, az volt a cél, hogy a diákok a helyi nyelv mellett az olaszt is intenzíven tanulják.

Mi változott meg azóta?

Péter: Az uniós csatlakozás után sajnos kiderült, hogy nincsenek kétoldalú megállapodások az országok között és már nem voltak korábbiakhoz hasonló szerződésekből rögzített együttműködések, melyek a kéttanítási nyelvűoktatás szerves részét képezték. A Comenius- és az Erasmus-programokat inkább az angolok tudták kihasználni, de a diákcserék továbbra is népszerűek. Az idegennyelv gyakorlásának még mindig az a legjobb módja, hogy ha olasz családnál helyezünk el a diákokat, és minimum tíz nap kell ahhoz, hogy egy ilyen utazás igazán hatékony legyen. Amikor az olasz gyerekek visszajönnek, ők is családoknál laknak. Ez így könnyebben finanszírozható, senkinek nem jelent akkora anyagi megterhelést.

Hogyan látjátok a nyelvoktatás jövőjét?

Panni: Idegennyelvi tudásra nagy szükség van. Ugyanakkor mindig vannak hullámvölgyek, és szomorúan látom a diplomamentő programokat, amelyek szintén nem működnek. Tragédia, hogy egy ember több évnyi tanulás után nem tud egy olyan szintre jutni, hogy egy középfokú nyelvvizsgát letegyen. Bizonyára szerencsés helyen dolgoztam, de még azok a diákok is, akik nem akartak olaszul tanulni, elfogadták, megkedvelték és nyelvvizsgát is tettek. Angolul lassan mindenki tud, de szerintem nagyon fontos tanulni egy másik idegen nyelvet is. Aztán egy nyelvet gyakorolni is kell. Olaszország itt van egy lépésre, a gazdasági kapcsolatok és a munka terén is egyre nagyobb lehetőségek születnek.

Péter: Folyamatosan fogadunk tanárjelölteket az ELTE-ről és a Pázmányról is, nagyon motiváltak, és kifejezetten jól tudnak olaszul. A nyelvtanár-utánpótlás tehát biztató. Viszont azt is látom, hogy sok gyerek nem motivált a nyelvtanulásban. A gyerekek között óriási különbségek vannak, valakinek a két idegen nyelv már túlterhelés. Neki az lenne a fontos, hogy jól megtanuljon legalább angolul, mert a pályafutásához az bőven elegendő. A második idegen nyelv kérdése azért nehéz ügy, mert ha se az első, se a második nyelvet nem tanulja meg tisztességesen, akkor az rosszabb, mintha legalább az egyiket megtanulná. Noha nem vagyok nyelvtanár, és nem merek ebben állást foglalni, de elgondolkodtatónak tartom, hogy nem lehetne-e a tantermi nyelvválasztást illetően nagyobb szabadságot adni a tanulóknak is? Heti két órában, négy-öt évig tanulni egy idegen nyelvet nincs értelme. Sűrítve, intenzívebben kellene adni két-három évet a nyelvtanulásra.

Mi lesz a két tanítási nyelvű oktatás jövője?

Péter: A két tanítási nyelvű oktatást sajnos általában az elítélés említik egy lapon, és bizonygatni kell, hogy ez nem elítélés. Az is egy harmincéves vita, hogy hátránnyal jár-e a tantárgyi követelmények teljesítése esetében az, ha a tárgyat idegen nyelven tanulja valaki. Néhány évig igyekeztek bebizonyítani, hogy a kétnyelvű képzésre nincs is szükség, most talán kedvezőbb a helyzet. Kiderült, hogy az Európai Unióban egyre fontosabbnak tartják, hogy különféle tantárgyakat tanítsanak idegen nyelven. A tartalomalapú nyelvoktatás lényege lenne, hogy a tanuló minél több alkalmat találjon az iskolában arra, hogy a tanult nyelvet használja, gyakorolja. A tanult nyelv ne csak cél, hanem eszköz is legyen. Már a nyolcvanas években volt arra példa, hogy ha egy középiskolában volt egy fizikatanár, aki jól tudott angolul, akkor egy

angol tagozatos osztályban fél évig angolul tanította fizikát. Nálunk például az angol tagozaton kísérletképpen a médiát tanítjuk angolul, és senki nem reklamál, sőt, értékeli. Az ilyen kísérleteknek jót tenne, ha lenne rendszerszintű támogatás, az oktatási színvonal emelésének érdekében lehessen például forrásokra pályázni. Ezek lennének a legjobb utak.

Az interjú végére kedvet kaptam ahhoz, hogy elkezdjek olaszul tanulni. Hiszen angolul már úgyis mindenki tud, nemde?!

M. PINTÉR TIBOR

Digitális kompetenciák a felsőoktatásban¹

Digital competences in higher education

The study summarises the opportunities and possibilities offered at the MA level, based on digital humanities. After a short demonstration of what are known as digital competences, it outlines the requirements and info-communication techniques of text-based information extraction. The focus of the author is on the digital competences of students, on their knowledge-set in using data based info-communication techniques, and establishing basic strategies for their assessment.

Key-words: digital competence, digital literacy, creativity, ICT-strategies, digital humanities

A modern kultúra alapjait bizonyos tekintetben a digitális világ alapozza meg (ezek vetületeiről bővebben lásd Lehmann 2017), amely elsősorban a fiatalabb generációnak jelent biztosabb mozgásteret. A digitális kultúra leginkább az infokommunikációs eszközök világában (hálójában) él, a változó világnak pedig lépést kell vele tartania, mivel az infokommunikációs és digitális eszközök egyre több helyen jelennek meg (például nyelvvizsga, ipar, fordítástudomány, számítógépek, szótárszerkesztés). Az információs technológia vitalitása, az élet- és munkakörülmények alakításában betöltött szerepe ma már megkérdőjelezhetetlen.

Az is tény azonban, hogy az infokommunikációs térbe csatlakozó társadalmi csoportok sem alkotnak homogén közösséget, a kontinuum egyik végén (sőt inkább végletén) a telefont nyomogató, üzeneteket váltó szociális csoportokkal a másik végén a technokrata autodidakta programozókig. Az eszközök használata és kihasználása tekintetében e csoportok feltehetően eléggé különböznek, viszont a digitális eszközök térnyerése ma már megállíthatatlan – egyre több helyen jelennek meg, ott is, ahol léte furcsának tűnhet. Ilyen közeg az egyetemek bölcsészettudományi karán folyó képzés is, ahol Magyarországon is egyre inkább elterjedőben van a digitális bölcsészet fogalma (a digitális bölcsészet leegyszerűsítve tulajdonképpen olyan tudományág, amely célja a számítógépes ismeretek felhasználása a klasszikus és modern bölcsészeti, társadalomtudományi kutatások során). A feltevés egyszerű: mivel a számítógépek és digitális (egyben infokommunikációs) eszközök napjaink szerves részévé váltak, érdeemes a bennük rejlő potenciált az oktatásba is bevinni, abból minél mélyebben meríteni.

¹ Köszönöm Einhorn Ágnes segítségét és a tanulmány végső változatának elkészítésében nagy szerepet játszó javaslatait.

Írásom alapjául a Károli Gáspár Református Egyetemen 2011/2012-es tanévben először a 2016/2017-es tanévben utoljára induló (így a 2017/2018 tanévben záruló) terminológia mesterszak² képzésében eltöltött évek tapasztalatai szolgálnak. Oktatói tapasztalatként röviden összefoglalom azokat a gyakorlatban érvényesülő infokommunikációs és technológiai készségeket, illetve képességeket, amelyek ismeretét a képzésben³ elvárásként fogalmaztam meg. Oktatóként kiindulási pontnak az infokommunikációs eszközök, elsősorban a számítógép szoftveres és hardveres elemek átgostól behatóbb ismeretét tűztem ki. Tehettem (és teszem mindmáig) ezt annak fényében, hogy a közoktatást szabályozó dokumentumokban egyértelműen meg vannak fogalmazva az alapvető IKT-tudásra vonatkozó követelmények (itt elég csak megnézni a 2007-es és a 2012-es Nemzeti alaptantervet, de a 2018-as tervezetet vagy akár a kerettanterveket is). Mindezek fényében írásomban röviden áttekintem a közoktatást és felsőoktatást érintő digitális és infokommunikációs kompetenciákat, valamint bemutatom az általam bevezetett infokommunikációs modult, illetve az azokhoz kapcsolódó kompetenciamérések lehetőségeit. Írásom *saját oktatói tapasztalatomon* alapul, egyfajta *szubjektív összegzés*. Tömör összefoglalója annak, milyen digitális kompetenciák fejlesztését tűztem ki a kétéves mesterképzés folyamán, illetve egy lehetséges módja annak, hogy a bölcsészhallgatók digitális kompetenciáit mennyire lehet tágítani (annak fényében, hogy az elvárt tudásanyag valóban *elvárt*, azaz nem fakultáció vagy speciálkollégium, esetleg egy-egy feladat lehetséges megoldási útvonalaként a hallgatók döntésére bízott feldolgozási eljárás). Ennek fényében most eltekintek az ismeretanyag szigorúan tudományosan vett feldolgozásától, valamint annak szakirodalmi keretbe helyezésétől.

A digitális kompetenciák fejlesztésének értelme a hallgatók gyakorlatban használható tudásának fejlesztése, egyszerűsége a számítógép-használat lehetséges módjainak szélesítése (tapasztalatom szerint a bölcsészettudományi kar hallgatói számára a számítógép nem több, mint internetes tartalmak alapvető böngészésére, illetve szövegszerkesztésre alkalmas eszköz – azonban ezek használata is megmarad az egyszerű billentyűzésnél: az alapvető algoritmizálható lehetőségeket⁴ már általában nem ismerik). De miért is kellene ismerniük? Például a gyakorlatban is felhasználható információbányászat és információfeldolgozás céljából. Mindezt annak tudatában, hogy a mindennapjainkat körülfontó internetről, illetve a fordítási, nyelvészeti munkákhoz szükséges adattömegből információt kell kinyerni. Olyan kompetenciafejlesztés ez, amelynek elején a számítógépes architektúrák, a számítógép működése áll (a szöveg-

² A terminológia mesterszak alapításáról, felépítéséről, valamint a képzésről és annak tantárgyi követelményeiről bővebben lásd például Föris 2012, 2013.

³ A terminológia mesterképzésben szerzett tapasztalataim az alábbi tantárgyak oktatásán alapulnak: A természettudományok a társadalom és a nyelvészet összefüggései – rendszertani alapok, Korpusz-nyelvészet (elmélet és gyakorlat), Számítógépes nyelvészet (elmélet és gyakorlat), Adatbázis-kezelés (elmélet és gyakorlat), illetve Fogalomalapú információkezelés.

⁴ Alapvető algoritmizálható lehetőségek közé sorolom például a Google keresője által is támogatott logikai operátorok (vagy, is, negatív találat stb.), célzott keresést elősegítő parancsok (site, lang, file, AROUND(n), inurl, allinurl stb.) ismeretét, vagy a Word keresője által is támogatott regularizált keresést.

feldolgozás alapja, hogy a szöveget képesek legyünk „számítógépként” szemlélni, látni a szöveg adta lehetőségeket és azok ismeretében megkeresni azt, amire az adott feladathoz mérten szükség van, például megtalálni a célnak legmegfelelőbb programot, a program beállításai után a felismerni például a gigabájtnyi méretű szövegek szerkezetét, azokból esetleges annotáció után kinyerni a lehetőleg legpontosabb információt: például a MATARKA valamelyik html-formátumú folyóiratbibliográfiáját egy tanóra 180 perce alatt lekérdezhető adatbázissá alakítani). Kérdés, hogy egy enciklopédiaméretű szöveget a hallgatók képesek-e akár percek alatt feldolgozni, abból adott esetben szövegstatistikát készíteni vagy bizonyos típusú szavakból, szövegelemekből használható (lekérdezhető) adatbázist létrehozni vagy „csak” percek alatt megtalálni a feladathoz, probléma megoldásához szükséges adatokat és abból információt előállítani. Mivel az ilyen típusú feladatokat többféle módon is meg lehet közelíteni, így – lehetőség szerint – törekedni kell a különféle platformon működő programok megismerésére (ha enciklopédiaméretű szövegekben gondolkodunk, a szöveg feldolgozásának sebességét a számítógép és a program is befolyásolhatja – ennek ismeretében, felismerésében célszerű programot váltani vagy más algoritmikus módszert alkalmazni). Összegezve tehát, alább azt igyekszem körvonalazni, hogy milyen típusú számítógépes kompetenciákra van szükség az információfeldolgozás céljából. *Megfelelő* információhoz jutni ugyanis legfőképp az infokommunikációs eszközök *megfelelő* használatával lehet. Tekintettel arra, hogy a mai fiatalok a számítógépek és egyéb információtechnológiai eszközök mellett nőnek fel, célom elérése érdekében – megfelelő alapozás után – a már ismert eszközök eddig nem ismert részeit érintő kompetenciafejlesztésre van szükség. Mit is kellene a hallgatóknak tudniuk ahhoz, hogy az információkeresés céljából hatékonyan kezeljék a számítógépet.

Digitális kompetenciák

Az infokommunikációs eszközök bővükörében felnövő és élő gyermekek, fiatalok oktatásában egyre hangsúlyosabb szerepet kellene kapnia a digitális világnak és az azt mozgató eszközöknek. Úgy gondolom, joggal merül fel a kérdés, hogy vajon az infokommunikációs technológia világa és használata – rendszerbe ágyazott oktatás nélkül – valóban mélyebb infokommunikációs tudást is jelent-e? A diákoknak az idősebb korosztályokkal szembeni relatíve magasabb fokú digitális kompetenciája (erről bővebben lásd M. Pintér 2016a: 14–17) nyilvánvaló. De mit is tekinthetünk digitális kompetenciáknak, illetve kérdés – amelyet jelen írás keretei között a maga teljességében nem tudok megválaszolni –, hogy vajon az eszközhasználat és a mai magyarországi oktatás összhangban van-e? A kurrikulumok valóban úgy vannak-e elkészítve, hogy támaszkodjanak a gyermekek (diákok) számítógép- és más infokommunikációs eszköz-használatára. Mit kellene tenni annak érdekében, hogy gyermekeink eszközeiket ne csak egy virtuális szociális háló kiszolgálására használják? És vajon a digitális tudást hogyan mérjük?

De mi is a digitális kompetencia (valójában kompetenciák)? Ennek megfogalmazása egyszerre egyszerű és bonyolult. A digitális kompetencia alapjában véve nem más, mint az Európai Unió által szorgalmazott élethossziglani tanulás 8 kulcskompetenciáinak egyike, amelyet általában mint az infokommunikációs technológiák megbízható, kritikus és kreatív használataként fogalmazznak meg. Olyan alapvető kompetencia,

amely más kompetenciák (például nyelvek, kulturális tudatosság vagy a pedagógiából ismert „megtanulni tanulni”⁵) elsajátítását, illetve fejlődését segíti elő, valamint olyan kompetencia, amelyet a 21. század egyik alapkompétenciájaként tartanak számon (vö. Ferrari 2012: 1; Ala-Mutka 2011: 1; vagy Ala-Mutka 2011: 50–52; M. Pintér 2016a: 14; Kárpáti 2013: 16–22). A fentiek, illetve az 1. ábra fényében is nyilvánvaló, hogy a digitális kompetencia olyan összetett képesség- és készségfogalom, amely ismeretek, készségek és attitűdök változatos halmazát foglalja magában.



1. ábra. Digitális kompetenciák mint alapvető készségek⁶ halmaza

forrás: <https://ec.europa.eu/epale/en/blog/digital-competence-course-adults>

Mindezek értelmében látható, hogy olyan fogalmakról, készségekről és képességekről van szó, amelyeket ma már a mindennapokban is használunk. Az összetett komponenshalmaz bizonyos elemeit a gyakorlat (ilyen akár a kommunikáció, akár a tartalomalkotás), másokat pedig az oktatás határoz meg (akár az információs írástudás), fejleszt. Az infokommunikációs technológiákat felhasználó, azokat tudatosan beépítő oktatásnak tehát a fenti komponensek némelyikét kell tudni kihasználni. Sajátos, a „digitális bölcsészoktatásban” alkalmazott kurrikulumaimban, gyakorlati feladataimban igyekeztem minden esetben ezen komponensek mindegyikére építeni, igaz úgy, hogy minden gyakorlati órán rendelkezésünkre álltak (sőt, arra épültek) megfelelő hardveres és szoftveres ellátottságú számítógépek. A gyakorlati tudás elsajátításának alapvető mérföldköveként a problémamegoldás és információs írástudást tartottam (és tartom) elsődleges fontosságúnak.

⁵ A *learning to learn* magyar fordítása (Csapó 2006). A terminus úgy is ismert mint a ’tanulás elsajátítása’ (pl. Habók 2004).

⁶ Digitális tartalom-készítés, biztonság, problémamegoldás, kommunikáció és együttműködés, információs írástudás

Digitális kompetenciák a közoktatásban

Hangsúlyozom, a digitális kompetencia összetett képesség- és készségfogalom, amely *ismeretek, készségek és attitűdök* változatos halmazát foglalja magában. Tekintettel arra, hogy a digitális világ jelenleg az infokommunikációs eszközök elérhetőségének fényében folyamatosan változó entitás, a digitális kompetencia fogalmának pontos és egyértelmű meghatározása annyira lehetetlen, mint például a nyelvészetben, nyelvtudományban a mondat, a szó vagy a kétnyelvűség fogalmának tömör meghatározása (ti. mindegyik meghatározható, de sosem minden nézőpontot egyaránt kielégítő mértékben). A digitális kompetenciák közoktatásban betöltött szerepének fontosságát hangsúlyozza, hogy a Nemzeti alaptantervben nemcsak mint az informatikaórán megjelenő tantárgyspecifikus fejlesztési követelmény jelenik meg, hanem kiemelt szerepet kap műveltségterületeket összekötő, több műveltségterületen megjelenő kulcskompetenciaként is.

Mint kulcskompetencia, a 2007-es a 2012-es NAT is hangsúlyozza a szelektív információhoz való hozzáférés magabiztos készségeit (amelyre a 2018-as tervezet Digitális kompetenciák alfejezete is utal, vö. 2018: 31):

„A szükséges képességek magukba foglalják az információ megkeresését, összegyűjtését és feldolgozását, a kritikus alkalmazást, a valós és a virtuális kapcsolatok megkülönböztetését. Ide tartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata, valamint az internet-alapú szolgáltatások elérése, az ezek segítségével történő kutatás, az IKT alkalmazása a kritikai gondolkodás, a kreativitás és az innováció területén.” (NAT 2012: 20; ugyanez NAT 1997: 10)

Fontos tehát, hogy a közoktatás egyéb más tantárgyak és készségek mellett hangsúlyos szerepet szentel az informatikaoktatásnak (bár az informatikaórák száma még mindig elmarad más olyan kulcskompetenciák – mint például a nyelvórák vagy a matematikaórák (sőt, testnevelés) – óraszámától, illetve az informatikaórákon oktatott tudás is csak kis mértékben jelenik meg más órákon), emellett a közoktatást befejező érettségi tárgyként is megjelenik (az érettségi vizsgákról bővebben: M. Pintér 2016b: 79–84). Emellett mindmáig működik az ECDL-vizsgarendszer, azaz az Európai Számítógép-használói Jogosítvány program. Egyetemi oktatói tapasztalatom azonban, hogy a bölcsészképzésben részt vevő, informatikaérettségivel és/vagy ECDL-vizsgabizonyítvánnyal rendelkező hallgatók esetében a NAT által definiált és elvárt automatizált képességek⁷ működése önmagában még nem jelenti a megfelelő készségek meglétét vagy azok fejlődését. Tapasztalatom szerint a digitális írás- és olvasástudás, azaz leegyszerűsítve a számítógép és az azon futó alapvetően szövegszerkesztésre és szöveges információ tárolására alkalmas szoftverek ismerete még nem jelenti az információszerzés magabiztos elsajátítását.

⁷ Ezen képességekről bővebben lásd M. Pintér 2016a: 16.

Digitális kompetenciák a felsőoktatás egy szegletében

A fenti gondolatmenet oktatásinformatikai hozadéka, hogy a számítógép és egyéb eszközök felhasználói szintű tudása még nem feltétlen jelenti a kellő információhoz való hozzáférés lehetőségét és az információ (esetemben, az általam tanított tananyag) feldolgozásának magabiztos készségét (ahhoz már szükség van célzott informatika-oktatásra is). Hogy az adatbázis-építés és -használat egyik kulcspontjával példázzak: a megfelelő információhoz való hozzájutás kulcsfontosságú alapja, hogy ismerjük az adatok elrendeződését, illetve azok alapvető tulajdonságait, azok „természetét” (adat-központúság). Azaz ahhoz, hogy akár az interneten, akár más szöveges tartalomban csak a megfelelő adatokból épített információhoz jussunk, ismerni kell a szöveges tartalom (vagy akár adatbázis, esetleg szótár) belső szerkezetét, mint ahogy azt is, hogy milyen elérhető szoftverekkel lehet a különféle típusú és szerkezetű szövegeket feldolgozni (ha az interneten található html-alapú szövegeket veszem példának, hasznos lehet a különféle karakterkódolások vagy az alapvető html-elemek ismerete, mint ahogy áttételesen az xhtml-oldalak html-szerűségének feltételezése). Ezt a fajta „nézetet” nevezhetjük akár *szövegszerű szemléletnek* vagy *szövegalapú gondolkodásnak* vagy egyszerűen *szövegeközpontúságnak*.

Bár a közoktatást csak a kimeneteli oldalról ismerem, azaz csupán az egyetem felől közelítem meg, tapasztalatom, hogy a hallgatók a *tudásra* még mindig mint a már megszerzett ismeretek halmazára tekintenek, a „megtanulni tanulni” készség megléte hiányzik a hallgatók nagy részéből. A digitális írástudás⁸ tanulása folyamán elsőként elsajátítandó ismeretanyag, hogy a tudás nem csak a meglévő tudásanyag visszaadása, hanem a hiányzó ismeretek minél gyorsabban történő megszerzése (megtalálása), a kreativitás és gondolkodás. Mivel a digitális kompetenciafejlesztés számítógépek előtt történik, így az oktatásban lehetőségem volt olyan ismereteket is tanítani, illetve mérni, mint a problémamegoldás és információgyűjtés (azaz nem ismert tudás azonnali megszerzése és gyakorlati felhasználása egy-egy feladatnál).

Mint ahogy az olvasástanulás megalapozása a betűk megfelelő ismeretére épül, úgy a szövegbányászati, szövegfeldolgozási kompetenciák elsajátításának bevezető lépése a legalapvetőbb információtechnológiai tudásanyag elsajátítása (e halmaz pontos definiálására ebben az esetben nem mernék vállalkozni). A képzés folyamán elsajátítandó anyag (amely alapján véve a digitális kompetenciák fejlesztésén alapult) elsősorban a gépi szöveg- és adatfeldolgozás változatos eszközeinek, valamint különféle módszereinek összességére fókuszált. Ennek megfelelően az általam elvárt tudást (ismeretanyag és kompetenciák) elsősorban az adatbányászatra építettem, fókuszba hozva az adatfeldolgozás, az adatbázisok és a statisztika alapjait, valamint a szövegeközpontú megközelítés használatában kulcsfontosságú eljárásokat (ilyenek például a reguláris kifejezések ismerete és használata, az adatbázis-kezelés alapjainak mögöttes logikai megközelítése, alapvető, a statisztikában alkalmazott képletek, illetve a felhasznált

⁸ A digitális írástudás az infokommunikációs technológiák kezelésére használatos gyűjtőfogalom, amely különféle, a tudásra, a képességelemekre, illetve alapismeretekre és speciális használatra vonatkozó tudást integrál (bővebben lásd M. Pintér 2016a: 17–18; Ala-Mutka 2011: 27–29).

adatok megközelítésének módjai – mindezt ama fontos kitétel mellett, hogy az *adat önmagában, értelmezés és viszonyítás nélkül veszélyes és félrevezető*).

Tekintettel a hallgatókra, olyan eljárások alkalmazása és számítástechnikai, valamint infokommunikációs ismeretek fejlesztése volt a célom, amelyek használata nem jelent nehézséget a számítógépet szociálisháló-építésre, játékokra és szövegszerkesztésre használó korosztály körében. Szoftveres oldalról megközelítve, olyan adattárolást és információelérést támogató szoftverek használatát vártam el, amelyek szabadon is hozzáférhetőek és támogatják az információfeldolgozás alapvető technikáit (így legfőképp az információkinyerést és az információ-visszakeresést; például kétnyelvű szójegyzékek készítése, felhasználása vagy különféle adatbáziskezelő rendszerek használata). Mivel a gyakorlatok egyetemi kurzusok formájában valósultak meg, az elsajátítás mértékét mérni és értékelni is kell. A mérés és értékelés folyamata digitális és interaktív módszerekkel történt – tekintettel arra, hogy a digitális platform adta lehetőségek objektív és szubjektív értékelésre egyaránt lehetőséget adnak.

Az értékelendő tudás előtt definiálni kell a mérendő jelenség természetét. Mivel nem bölcsészinformatikusok képzéséről, hanem bölcsészek informatikaalapozásáról van szó, a tudásanyag és kompetenciák mérése előtt a hallgatóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy milyen feladatokra lehet felhasználni a számítógépet, valamint az infokommunikációs technológiákat. A képzés alapvető mozgatórugója a szövegközpontúság, így alapvető mérési lehetőségként a szöveg olyan gépesített tulajdonságai jelennek meg, mint a:

- szöveg (értelmezése) a számítógép számára (a számítógép szempontjából)
- karakterkészletek és tulajdonságaik, bitek és bájtok rendszere
 - hogyan épül fel a karakter (hogyan lehet létrehozni)
 - hogyan kezeli a gép a szöveget (a szöveg szerkezeti elemeinek számítógépes feldolgozása, algoritmizálás)
 - szövegközpontúság (információkivonatolás alapjai)

A digitális bölcsészet⁹ fogalma ma már közismert – ennek egyik célja a számítógép felhasználása a hagyományos értelemben vett bölcsészet számára (például információtechnológia használata a nyelvészetben, lexikográfiában, szociológiában; szövegfeldolgozási szabványok megalkotása és bevezetése, szöveganalízis gépesítése, digitális média és elemzése; ontológiák, adatbázisok kezelésének és működésének ismerete). Értelmezésem kiindulópontjaként az infokommunikáció mint a digitális kompetenciák egyik mozgatórugója szerepelt. Tény azonban, hogy a szövegfeldolgozás mélyebb struktúráihoz a NAT-ban definiált kompetenciák már nem elegendők. A fiatalabb generációk infokommunikációs készségei elegendőnek bizonyulnak a mindennapi eszközhasználathoz¹⁰ (a számítógép, telefon vagy a háztartásban megtalálható esz-

⁹ A témában elérhető számos monográfia (két alapvető például Schreibman–Siemens–Unsworth 2004; Schreibman–Siemens 2007), de Magyarországon például a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen és az Eötvös Loránd Tudományegyetemen is voltak, vannak ilyen jellegű képzések.

¹⁰ Tapasztalatom, hogy a hallgatókban a képzés elején fel se merült a használat mögött rejlő *miért*ek ismerete. A képzés egyik fontos fejlesztése, a közkézen forgó, szövegeket feldolgozó technológiák működési elveinek fel- és megismertetése, illetve a feldolgozás iránti érdeklődés felkeltése volt.

közök kezeléséhez), de a digitális bölcsészet ennél alaposabb ismeretet vár el (vö. Schreibman–Siemens–Unsworth 2004; Schreibman–Siemens 2007).

A képzés alatt nagy hangsúlyt fektettem az információtechnológiai eszközök felhasználására, valamint a gyakorlati munkát segítő mögöttes elméletek megismerésére. Kurzusaimat az alapvető információ-feldolgozási műveletek és szabványok megismeretetésére alapoztam, amelyek eszközkészletét az alábbi programok, készségek és tudás elsajátíttatásában láttam és látom ma is:

- adatbázis-kezelés alapjai
 - az adatstruktúra kiépítésének megismerése, adatközpontú szemlélet kiépítésnek alapvető lépései; alapvető adatbázis-szerkesztési készségek elsajátíttatása MS Access programban és phpMyAdmin felületen; az adatbázis-kezelés parancssoros és grafikus felhasználói felületének megismerése (SQL-nyelv alapvető szabályai és parancsai, valamint különböző kezelőfelületek megismerése); adatok rendszerben látása
- adatszemponitú szövegfeldolgozás
 - a szöveg belső elemeinek megismerése (látható vagy láthatatlan karakterek felismerése, kezelése, a szöveg és karakterek mögötti tulajdonságok felismerése, különféle szövegtípusok (html, rtf, doc, txt, csv, tsv) tulajdonságainak (fel) ismerése, a szöveg elemeinek detektálása és elkülönítése (ha folyó szövegből kell adatbázist építeni)
- gépfordítás-technológia (szabályalapúság és formális nyelvtanok)
 - a gépi fordítás működésének alapjai, az egyes fordítási technológiák működésének alapelvei, az egyes nyelvek „gépfordítási lefedettségének” megismerése, az interneten szabadon elérhető fordítógépek minőségi mutatói, erősségei, a gazdag morfológiájú nyelvek szerepe a gépi fordításban
- szövegfeldolgozás számítógépen (Unix, XML, HTML, TEI)
 - a számítógépes szövegformátumok alaptulajdonságai, a karakterkódolás és szövegmegjelenítés kapcsolata, alapvető karaktertípusok (Unicode) és kódjaik, a szövegtárolás és -feldolgozás jelölő nyelvei és a köztük lévő különbségek (HTML, SGML, XML), a szövegfeldolgozás szabványai (TEI)
- szövegszemponitú szövegfeldolgozás
 - a szöveg belső tulajdonságain keresztül történő számítógépes szövegfeldolgozás
- korpuszok készítése és használata (információkinyerés)
 - korpuszok, korpusztípusok és lehetséges felhasználási módjaik, a korpuszok készítésének módjai, alapvető statisztikai mutatók, a legelterjedtebb kezelőfelületek megismerése, információépítés korpuszokból
- webtechnológia és információkinyerés (akár Google vagy egyéb keresőmotorok, illetve webrobotok használata)
 - a keresőmotorok alapvető szerkezeti és jogi/etikai tulajdonságai, a keresőmotorok és a bővített keresés (pl. Google Cheat Sheet, Google Advanced Search), URL-ek tulajdonságai (dinamikus URL-ek kihasználása), webrobotok alapvető szerkezeti és jogi/etikai tulajdonságai, webrobotok használata a napi információfeldolgozásban

- IPR (jogi szabályozottság)
 - az internet és szoftverek mögötti jogi, személyiségi jogi rendszer megismerése, különféle licencek megismerése, a Creative Commons alapvető tulajdonságainak megismerése
- számítógépes architektúra
 - a számítógépek és szerverek működésének alapjai, hardveres alapismeretek, különféle szöveg-feldolgozási eljárások hardveres kapacitása
- UNIX
 - parancssoros felület (esetemben Cygwin) használata, reguláris kifejezések megismerése s alkalmazása különféle platformokon (akár MS Wordben is)

Digitális kompetenciák és IKT

A digitális bölcsészet technikáinak gyakorlásához elengedhetetlen a digitális írástudás mint alapkészség megléte. A digitális írástudás a fent felsorolt tudásanyag folyamatos fejlesztésében kulcskérdés. Ez a készség folyamatos fejlesztésre szorul – a gyakorlati hasznosításhoz az általam tapasztalt állapot nem elégséges –, aminek oka talán a közoktatásban egyre kevesebb óraszámban tartott informatikaoktatásban van. Természetesen a felsorolt készségek nem tartoznak sem a mindennapi számítógép-használatba, sem pedig az érettségi vizsga témáiba, azonban mindezen tudás használatához a számítógép biztos kezelése szükséges (gyakori problémát jelent a számítógépen tárolt fájlok kiterjesztéseinek egyszerű megváltoztatása vagy azok konverziója). Hiányok mutatkoznak a személyi számítógépen futtatható alapvető készségek terén is, a hallgatóknak az sem mindig egyértelmű, hogy az Excelbe beírt karaktersorozatot számként és szöveggént is lehet definiálni, hogy mi köztük a különbség, valamint hogy az Excelből eltérő formátumú fájlokat (és így eltérő elrendezésű szövegeket) lehet exportálni és importálni (más adatfájlt betölteni avagy a meglévőt más formátumba menteni). Ugyanígy hasznosnak bizonyul az Excelfüggvények használata, gyakorlása is.

A mesterképzés keretein belül olyan integrált kompetenciákat oktattam (és mértem), amelyek a digitális bölcsészet szerves részeit képezik. Azaz önmagában nem újdonság, bár a KRE Bölcsészettudományi Karán annak számított. A hallgatók felé támasztott elvárásaimat a következőképpen fogalmaztam meg: kimeneteli követelményként alapvetően olyan *ismeretek, készségek és felhasználói attitűdök* meglétét vártam el, amelyeket a hallgatók későbbiekben a gyakorlatban (munkafolyamatokban) is használhatnak:

- ismeretek:
 - eligazodás a minimális jogi és etikai szabályok ismereteiben (licencek, EULA, környezet, netikett),
 - információkezelés, a szöveg számítógépes megjelenésének (hátterének) alapvető fogalmi ismerete
- készségek:
 - elektronikus információk, adatok és fogalmak keresése, gyűjtése és feldolgozása (az információ létrehozására, rendszerezésére vonatkozó, illetve a fontos ~ nem fontos szűrése),
 - megfelelő segédeszközök (szoftver és hardver) használata összetett információk létrehozása, bemutatása vagy értelmezése céljából; internethasználat

- attitűdök:
 - hajlandóság az infokommunikációs technológiák (nem csak Facebook és Instagram) használására, illetve kritikai és reflektív szemlélet alkalmazása a rendelkezésre álló információk értékelése során

Digitális kompetenciák mérésének lehetőségei

A tudás pedagógiai gyakorlatban történő mérésének gazdag szakirodalma van (hogy csak a hozzám közelebb eső idegen nyelvi mérés és értékelést idézzem, pl. Bárdos 2002). Mielőtt felvázolnám az általam használt módszereket, fontosnak tartom megjegyezni, hogy a digitális kompetenciák ernyőfogalom alatt fentebb felvázolt és általam oktatott készségek, képességek megléte és tudás ismerete alatt nem feltétlen azok mesteri¹¹ szintű meglétét kérem számon. Az élet folyamatos fejlődés, amelynek alapját talán megadja az egyetem (oktatás), de a valós tudás elsajátítását, a megtapasztalt megszilárdulását a gyakorlati munka adja majd meg. Ennek fényében a diszkrét pontos tesztlárdulását a gyakorlati munka adja majd meg. Ennek fényében a diszkrét pontos tesztelés vagy a „csak és kizárólagos válasz” lehetőségét eleve kizárom. A mérés és értékelés nem a vizsgákon, teszteken kezdődik, hanem már a kontaktórákon, a gyakorlati feladatok elvégzése közben. Az alábbiakban most csupán a mérésről teszek említést, az értékelés folyamatától – gyarló módon – eltekintek.

A mérés valójában gyakorlatok összetett halmazán elvégzett folyamatos, többlépcsős tesztelés, amely három alappillérrre épül (érékelésük pedig a három összetevő eredményein alapul):

- órai feladatok
 - a szemeszter folyamán egyénileg elvégzendő feladatok (alapvetően egy-egy problémára fókuszáló gyakorlatok), amelynek célja csak bizonyos készségek mérése, bizonyos ismeretanyag gyakorlása – gyakorlati megközelítés, parciális feladatok
- összetett projektmunkák
 - a szemeszter bizonyos szakaszán, minimális tudás elsajátítása után több tanórán át, vagy otthon több hallgató által együttesen végzett feladat – gyakorlati megközelítés, többféle feladattípus együttes megoldása, holisztikus szemlélet (gyakoribb)
 - az összetett projektmunkák része a projektprezentáció, valamint a kölcsönös elemzés, értelmezés (mit miért csináltak, vagy mit miért kell csinálni)
- szemeszterzáró teszt/feladat
 - szemesztervégi (esetleg szemeszter alatti is) teszt, gyakrabban feladat, amely vegyesen tartalmaz parciális és holisztikus elemeket is – gyakorlati és elméleti megközelítés (ritka)
 - feladatdisztribúció – a hallgatók feladata a kapott probléma/gyakorlati munka értelmezése és megoldása; nem csak a végeredmény számít, hanem a munka közben megnyilvánuló kreativitás, illetve az eredményhez vezető

¹¹ A *mesteri* jelző alatt nem a Bolognai-rendszer által definiált mesterképzést, hanem az angol *master*, tökéletesen elsajátít igei jelentést gondolom.

folyamat is (az is előfordulhatott, hogy ez utóbbi fontosabb volt, mint a feladat eredménye)

- Moodle – a feladatokat a Moodle-keretrendszer segítségével adtam ki, illetve az elvégzett feladatokat is itt gyűjtöttem be (a rendszert más – például helyesírás vagy olvasott tanulmányok számonkérése esetében – feladattípusokban sikeresen alkalmazzuk diszkrétpontos tesztelésnél –, mivel a visszacsatolás és a statisztikai mutatók a tesztek elvégzése után azonnal rendelkezésünkre állnak).

A mérendő kompetenciák meghatározásakor azzal tisztában voltam és mindmáig vagyok, hogy infokommunikációs elvárásaimat a bölcsészoktatásban és nem az informatikaoktatásban részt vevő hallgatókkal szemben támasztottam. A képzés nekem, képzőnek is folyamatos fejlődés volt, mivel a hallgatók reakcióiból kiindulva folyamatosan formáltam az összeállított tananyagot (ez általában az elvárások folyamatos csökkenését jelentette). A változtatások ellenére egy azonban szilárd és változatlan maradt, a képzés folyamán gyakorlatorientált infokommunikációs készségekkel, a személyi számítógép szöveggézpontúságával foglalkoztam (nem volt például programozás vagy a leggyakoribb programozási technikák alapjaival való foglalkozás – pedig fontos lett volna, de a hallgatók számára az már áttekinthetetlen és túlzottan informatikai ismeret volt, így ettől hamar eltekintettem). A képzés alapvető célját talán a következőképpen tudnám összefoglalni: *alapvető digitális és infokommunikációs készségek alapfelhasználói szintnél mélyebb szintű ismerete és alkalmazása*. Ha a mai fiatalok (akár már az Y-generáció is) a számítógépek körül szocializálódtak, akkor fontos lenne, hogy azt a gyakorlatban, munkában fel is tudják használni, saját használatukra tudják fordítani.

Zárszó

A digitális kompetenciák pontos halmazát nehéz egyértelműen definiálni (tekintettel például a folyamatosan változó digitális világra). Az viszont lassan tényként kezelhető, hogy a technológiai fejlődéssel ezen kompetenciák halmaza is folyamatosan bővül. A digitális bölcsészet korában ez azt jelenti, hogy a tipikusan bölcsészettudományi képzésben részt vevő oktatóknak és hallgatóknak is bővíteni, illetve mélyíteni kell(ene) infokommunikációs készségeiket. Esetemben ez a hallgatói oldal képzésében folyamatosan meg is valósult és valósul mind a mai napig. Nem informatikaoktatás vagy bölcsészinformatikus-képzés volt ez, azonban az átlagos felhasználónál mélyebb tudás (erősebb problémamegoldó-képesség és magasabb szintű kreativitás) elsajátítására mindig is törekedtem. Ha úgy tetszik, nevezhetjük szöveggézpontú infokommunikációs technológiáknak. Lassan kialakult az az anyagmennyiség, amely még bölcsészként befogadható és *alkalmazható*.

Joggal merülhet fel azonban a kérdés, milyen területen lehet ezt a tudást a gyakorlatban alkalmazni. Nagyjából ott, ahol szabad kézzel már feldolgozhatatlan mennyiségű szöveget kell folyamatosan áttekinteni, abból a gyakorlatban használható információt nyerni.

IRODALOM

- Ala-Mutka, K. (2011): *Mapping Digital Competence: Towards a Conceptual Understanding*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csapó Benő (2006): A formális és nem-formális tanulás során szerzett tudás integrálása. Az előzetes tudás felmérése és elismerése. *Iskolakultúra*, 16./2, 3–16.
- Ferrari, A. (2012): *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, <ftp.jrc.es/EURdoc/JRC68116.pdf>
- Fóris Ágota (2012): Terminológusok képzése – A terminológia mesterképzés elindulása. *Magyar Tudomány*, 173/8, 969–976. <http://www.matud.iif.hu/2012/08/11.htm>
- Fóris Ágota (2013): A terminológia-oktatás mint a magyar nyelv, kultúra és identitás támogatása. *Magyar Terminológia*, 6/2, 185–195.
- Habók Anita (2004): A tanulás tanulása az értelemgazdag tudás elsajátítása érdekében. *Magyar Pedagógia*, 104/4, 443–470.
- Kárpáti Andrea (2013): Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig, a nemzetközi kutatások tükrében. In: Dringó-Horváth Ida és N. Császi Ildikó (szerk.) *Digitális tananyagok – oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Budapest: L'Harmattan, 15–33.
- Lehmann Miklós (2017): *A digitális elme. Hálózat és pedagógia*. ELTE TÓK, Budapest.
- M. Pintér Tibor (2016a): Infokommunikáció használata a tanulásban. Elméleti megközelítés az oktatásinformatikai készségek fejlesztéséhez. *Gyermeknevelés*, 4/2, 11–23.
- M. Pintér (2016b): Standardised tests and examinations. In: Marek Pieniżek – Stanislav Štěpánik (eds.) *Teaching of National Languages in the V4 Countries*. Prague: Charles University in Prague.
- Nemzeti alaptanterv* (1997): 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
- Nemzeti alaptanterv* (2012): A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- A Nemzeti alaptanterv tervezete (2018): https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf
- Schreibman, Susan – Siemens, Ray–Unsworth, John (2004): *A Companion to Digital Humanities*. Oxford–Carlton, Victoria: Wiley-Blackwell.
- Siemens, R. – Schreibman, S. (2007): *The Blackwell Companion to Digital Literary Studies. (Blackwell Companions to Literature and Culture 50)*. Oxford and Malden: MA.Blackwell.

BÁNKI TÍMEA

Mit és hogyan tanítsunk a szórendről spanyol nyelvórákon?

Az információs szerkezet szerepe a spanyolnyelv-oktatásban

What to teach about word order in Spanish language class – and how. The importance of information structure in Spanish language teaching.

What to teach about word order in Spanish language class – and how. The importance of information structure in Spanish language teaching. In free word-order languages, word order is only apparently free, the information structure (IS) of the sentence strongly influences the sequence of constituents. In these languages there certainly exists an organizing principle of the kind that can be described and taught. Contemporary linguistics does focus on information structure in a number of languages, yet we find few traces of their results in second language acquisition and in textbooks. Classroom research also focuses on students' knowledge of IS and not on how this knowledge can be incorporated into foreign language studies. Here I attempt to answer the following questions: Which fundamentals of IS should be built into the teaching of Spanish as a second language in Hungary? How far do the results of a classroom experiment support the answers to this question?

Keywords: information structure, focus, topic, second language acquisition, word order in Spanish

Bevezetés

Az információs szerkezettel foglalkozó kutatások azt vizsgálják, hogy a beszélő milyen formában adja át az üzenetet a hallgatónak, vagyis hogyan csomagolja be az üzenetét. Az információs szerkezetet ezért *information packaging*nek is nevezik. Ezen belül az elméleti nyelvészek arra keresik a választ, hogy a mondat információs egységei, a régi és az új információ, hogyan kapcsolódnak egymáshoz és a kontextushoz, valamint, hogy ezek hogyan befolyásolják a mondat szórendjét. Az információs szerkezettel kapcsolatos ismereteink segítenek abban is, hogy megértsük a látszólag szabad szórendű nyelvek működését. A látszólag szabad szórendű nyelvek – mint például a spanyol és a magyar nyelv – esetében az információs szerkezet segítségével a szórendi szabályok leírhatókká, és ezáltal megtaníthatóvá válnak.

Bár a nyelvészeti szakirodalom bővelkedik az információs szerkezettel kapcsolatos elméletekben és kutatásokban, mind a magyarországi, mind a spanyolországi nyelvkönyvekben csak érintőlegesen találkozhatunk ezekkel az ismeretekkel. Az elméleti kutatások eredményei pedig nem egységesek abban a tekintetben, hogy a nyelvtanulás melyik szakaszában érdemes ezeket tárgyalni. Az 1990-ea években még azt gondolták, hogy az információs szerkezetre vonatkozó ismeretek nem átadhatók (Tsimpli–Roussou 1991). Majd több kísérlet is bizonyította, hogy az információs szerkezet tanítható, de csak haladó szinten érdemes vele foglalkozni (Lardiere 2009).

Mindazonáltal az utóbbi évek kutatásai azt mutatják, hogy nem minden szintaktikai és diskurzusszervező jelenség egyformán problematikus az idegennyelv-elsajátítás során (Iverson et al. 2008, Slabakova et al. 2012, Slabakova–Kempinsky–Rothman 2012), s néhányat már alacsonyabb szinteken is be lehetne vezetni a nyelvoktatásba.

Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy mely információs szerkezettel kapcsolatos ismeretek javítják a nyelvtanulók kompetenciáit, milyen feladatok segítségével lehet ezeket az ismereteket tanítani és gyakorolni, illetve hogy milyen nyelvi szinten kezdjünk el foglalkozni az információs szerkezettel. Jelen vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy bizonyos információs szerkezettel kapcsolatos ismereteket már kezdő szinten is érdemes megtanítani. Például be lehet vezetni a topik és a fókusz fogalmát, illetve érdemes foglalkozni az információs fókuszban a két nyelvben elfoglalt különböző szerkezeti helyével is.

A magyar és a spanyol nyelv információs szerkezetének összehasonlítása a fókusz és a topik szórendi helyének szempontjából

Ma már sok, különféle nyelvcsaládba tartozó nyelv alapján definiálható, hogy egy mondatban hol, és egymáshoz képest milyen sorrendben helyezkedik el a topik és a fókusz, illetve hogy ezek milyen fonológiai, prosódiai és morfológiai jellemzők segítségével azonosíthatók.

A topik

A topikok két leggyakrabban idézett meghatározása Michael Halliday és Tanya Reinhart nevéhez fűződik. Halliday (1967) szerint a topik a mondat kiindulási pontja, amely az információt a korábbi diskurzushoz kapcsolja, illetve elhelyezi azt a hallgató mentális világában. Reinhart (1981) szemantikai megközelítésében pedig a topik az az összetevő, amiről a mondat predikátuma állít valamit.

1. *Nagyon ideges voltam tegnap este. A fiam éjjel után jött haza.*

Halliday megközelítése szerint az 1. példában az első mondat topikja a beszélő, a második mondat topikja pedig a beszélő fia.

2. *Egyik kollégámnak tegnap gyereke született.*

Reinhart felfogásában a 2. mondat azt állítja, hogy tegnap valakinek gyereke született, és ez a valaki az egyik kollégám.

Hagyományosan a topikot a régi vagy ismert információval azonosították. Nem szükségszerű azonban, hogy a topik régi vagy ismert információ legyen. Fontosabb, hogy a szövegből kikövetkeztethető, illetve az előzmények alapján azonosítható legyen (Lambrecht 1994). A magyar és a spanyol nyelv esetében azért lényeges a mondat topikjának meghatározása, mert ezekben a nyelvekben a mondatszerkezet tükrözi a mondat topik-komment felosztását. A mondatok többsége két szerkezeti egységből, topikból és kommentből áll. A mondat kommentje az az mondatszakasz, amely közöl valamit a topikról. A kommentet predikátumnak is szokták nevezni. A topiknak

a mondatban állandó szerkezeti helye van, és ehhez állandó logikai és szemantikai szerep tartozik (É. Kiss 2008).

A topik mindkét nyelvben a mondat elején áll, és bármilyen típusú összetevő lehet. A következő példákban kapcsos zárójelben található a mondat predikátuma. Láthatjuk, hogy a 3. és 4. példák esetében a mondat predikátuma a *híd ível át* kifejezés, a topik pedig a *folyó fölött* helyhatározói főneves kifejezés, a topik megelőzi a predikátumot. A topik nagyon sokszor megegyezik a mondat alanyával, de sem a spanyol, sem a magyar nyelv esetében nem kötelező az alany topikban szerepeltetése. A 2., 3. és 4. mondatokban található topikok nem alanyok (az alábbi példák É. Kiss Katalin Strukturális magyar nyelvtan című könyvéből származnak)

3. *A folyó fölött [híd ível át.]* = predikátum

4. *Por encima del río [cruza un puente.]*

A két nyelv egy további közös jellemzője, hogy mindkettőben léteznek topik nélküli mondatok. Az ilyen mondatokban az alany – *egy kutya / un perro* – mindig az ige után áll, lásd például 5.–10. mondatokat, ahol a mondatok predikátumát kapcsos zárójelekben tüntettem fel.

5. *[Esik az eső.]*

6. *[Llueve.]*

7. *[Van egy kutya a szobában.]*

8. *[Hay un perro en el cuarto.]*

9. *[Bejött egy kutya] a szobába.*

10. *[Ha entrado un perro] en el cuarto.*

Összefoglalva, a topikokat tekintve a spanyol és a magyar nyelv között sok hasonlóságot találunk: mindkét nyelvben bár gyakori, de nem kötelező alannyal kezdeni a mondatot, valamint a topik nélküli mondatokban az alany az ige után áll.

A fókusz

Fókusznak nevezzük a mondat azon összetevőjét, amelyik a hallgató számára az új, illetve a mondat leglényegesebb információját hordozza, valamint amelyet csak a beszélő ismer. A kérdőszavas kérdésekre adott válaszok esetén ez az a mondatrész, amelyik a kérdésre válaszol. Az ilyen fókuszinformációs fókuszinformációt nevezzük. A fókuszjeggyel bíró összetevőnek abban a maximális projekcióban kell elhelyezkednie, amelyhez a mondathangsúly társul. Így lesz a mondat leghangsúlyosabb összetevője a fókusz. A spanyol nyelvben a semleges mondat főhangsúlyja mindig a mondat jobb szélén lévő hangsúlyos szótagra esik, ezért a fókusz a mondat jobb szélén helyezkedik el (Zubizarreta 1998). A magyar nyelvben ez a kiemelt pozíció viszont közvetlenül az ige előtt található, ahogy azt a 11–14. példák mutatják. A példákban a fókuszos összetevőt verzál betűk jelölik.

11. ¿Quién prepara hoy la cena?
12. *Hoy la prepara MARÍA.*
13. *Ki készíti ma a vacsorát?*
14. *Ma MÁRIA készíti (azt).*

A magyar nyelvben az ige előtti fókuszpozícióhoz többletjelentés is társul, itt a fókusz kimerítő jelentése is van (É. Kiss 1998). Ebben az esetben a fókusz a halmaz minden elemét azonosítja oly módon, hogy csak és kizárólag a fókuszpozícióban lévő összetevőre igaz az, amit a mondat állít. Például a 15. mondatban egyedül János és rajta kívül senki más az osztályból nem kapott ötöst. A kimerítő jelentést a spanyol nyelvben a speciális vonatkozó mellékmondat (ún. *frases hendidás*) lehet kifejezni, mint a 16. mondatban.

15. *JÁNOS kapott ötöst.*
16. *Fue Juan quien recibió un 10.*

A spanyol nyelvben is létezik egy ige előtti fókuszpozíció, de ehhez kontrasztív jelentés kapcsolódik (17. példa). Ilyenkor a mondat élén szereplő fókusz lesz a mondat leghangsúlyosabb része. A kontrasztív jelentéshez kapcsolódó ige előtti fókuszpozíció azonban nem kötelező (18. példa), mivel a mondat jobb szélén elhelyezkedő fókusz is lehet kontrasztív jelentése. A fókuszt tartalmazó mondatokban az alany (*Juan*) nem mozog fel az ige elé.

17. *EN BICI ha llegado Juan (y no en coche.)*
18. *Ha llegado Juan EN BICI (y no en coche.)*
19. *Juan BICIKLIVEL jött (és nem kocsival.)*

Míg a topikok szórendi helyét tekintve igen hasonló a magyar és a spanyol nyelv, a fókuszok esetében inkább a különbségek a jellemzők. A szórendi különbségeken kívül, a spanyol nyelvben a szerkezeti fókuszoknak nincs kimerítő jelentése.

A vizsgálat bemutatása

A kutatásomban azt vizsgáltam, hogyan lehet beépíteni az információs szerkezettel kapcsolatos ismereteket az idegennyelv-oktatásba. Arra kerestem a választ, hogy ezen ismeretek anyanyelvi és célnyelvi tudatosítása javítja-e a nyelvtanulók nyelvi kompetenciáját, valamint hogy melyek azok a feladattípusok, amelyekkel hatékonyan fejleszthető a nyelvtanulók szintaktikai tudása. Mindezek mellett azzal is foglalkozom, hogy mely nyelvi szinten lehet ezeket az ismereteket beépíteni a nyelvórákba.

Az vizsgálat kérdései a következők voltak:

- a) Javulnak-e a nyelvtanulók kompetenciái, ha beépítjük az oktatásba a topik és a fókusz fogalmát?
- b) Melyek azok a konkrét ismeretek (például alanyi fókusz, határozók sorrendje stb.), amelyeket érdemes megtanítani?
- c) Milyen nyelvi szinten vezessük be ezeket a nyelvoktatásba?
- d) Milyen feladatokkal lehet az információs szerkezetet tanítani?

A kísérletet a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen végeztem, a résztvevők a spanyol nyelvet második vagy harmadik idegen nyelvként tanuló 19–25 éves egyetemisták, akik bár nem ismerik az információs szerkezet fogalmát, többségük érzi a különbséget a semleges és a fókuszos magyar mondatok jelentése között. A vizsgálat egy szemeszteren (azaz 14 héten) keresztül tartott, kezdő és középfeladók csoportokban is elvégeztem. A kísérleti csoportokban összesen 33-an voltak, a kontrollcsoportokban 29-en. Az információs szerkezethez kapcsolódó magyarázatokat magyar nyelven adtam meg.

A félév elején a következő négy tanulási célt határoztam meg:

- A tanulók megismerik a topik és a fókusz fogalmát.
- Megtanulják az új információ szerkezeti helyét a spanyol nyelvű mondatokban.
- A kérdőszavas kérdésekre adott válaszokban az információs fókusz a spanyol mondat végére teszlik.
- Értelmezni tudják a szórendi különbségeket a spanyol és a magyar nyelvű mondatok között, attól függően, hogy melyik bővítmény az új információ.

Ezt a tanulási célt azért választottam, mert fontosnak tartom, hogy a tanulók lássák és értsék a következő két mondatpár közötti apró különbségeket.

20. *¿Dónde vive Cris desde marzo? / Cris vive desde marzo EN MADRID.*

21. *¿Desde cuándo vive Cris en Madrid? / Cris vive en Madrid DESDE MARZO.*

A 20. mondatpárban a helyhatározóra vonatkozik a kérdés, és az erre adott válasz lesz a mondat fókusza, így ez áll a spanyol mondat jobb szélén. *Hol lakik Cris március óta? Cris március óta MADRIDBAN lakik.*

A 21. mondatpárban viszont a kérdés az időhatározóra vonatkozik, és az időhatározó lesz a válasz fókusza:

Mióta lakik Cris Madridban? Cris MÁRCIUS ÓTA lakik Madridban.

A fenti tanulási célok elsajátításához a következő gyakorló feladatokat használtam: Az új és régi információ szórendi helyének rögzítésére egy dominóhoz hasonló feladatot készítettem (az ötletet Isabel Alonso egyik hasonló feladata inspirálta). A diákoknak egy lineáris felépítésű szöveg mondatainak helyes sorrendjét kellett rekonstruálniuk, ahol az előző spanyol mondat végén található új információból lesz a következő mondat élén álló régi információ. Az új, illetve a régi információk félkövér betűkkel vannak kiemelve. A szöveg mondatain kívül szerepeltek a feladatban szándékosan rossz mondatok is, amelyek leginkább csak szórendjükben különböznek a helyes mondatoktól.

Para solicitar una beca es necesario rellenar un impreso.

A mondat lehetséges jó folytatása:

Los impresos deben pedirse en la oficina de información.

A félrevezető, rossz mondat:

En la oficina de información se solicitan los impresos.

A példák fordításai:

Az ösztöndíjkérelemhez ki kell tölteni egy nyomtatványt. A nyomtatványt az ügyfélszolgálati irodában lehet kérni. A félrevezető, rossz mondat: Az ügyfélszolgálati irodában lehet nyomtatványt kérni.

A helyes válaszban az előző mondat új információjából (*un impreso*) lesz az új mondat régi információja (topikja), míg a félrevezető, helytelen mondatban ez az összetevő a mondat jobb szélén az új információ helyét foglalja el. Ezekben a mondatokban jól látszik hogyan lesz az új információból régi, és hogyan valósul meg az információ áramlás egy szövegben belül.

Az információs fókusz mondatvégi helyének automatizálására a tankönyv hallott és olvasott szövegeértési feladataihoz kapcsolódóan tettem fel kérdőszavas kérdéseket írásban, illetve szóban. Figyeltem arra, hogy minden gyakorlatban szerepeljen legalább egy alanyi fókusz tartalmazó válasz is, ahol az alany a mondat végén áll. Ez a pozíció szokatlan a magyar diákoknak, ezért több gyakorlásra van szükségük az automatizálásához.

Ugyanennek a tanulási célnak a rögzítésére egy közös memóriajátékot is használtam. A lecke témájához kapcsolódóan a csoporttal közösen meghatározunk egy képzeletbeli tevékenységet, például a hétvégén együtt elmegyünk kirándulni. Először meghatározzuk a lehetséges feladatokat, amivel a diákok hozzájárulnak a közös programhoz. Ebben az esetben ilyen tevékenység lehet például a szendvicsekészítés, italok vásárlása, süteménysütés, térképvásárlás vagy fényképezés. Ezeket felírtam egy kis kártyára, majd minden diák kap egy feladatot. A diákok körben leülnek, kivéve egy tanulót, aki a kör közepére áll. Neki kell majd megjegyeznie, hogy ki milyen feladatot kapott. Miután leültek, a következő típusú kérdéseket teszem fel: **¿Quién prepara los bocadillos?** (Ki készíti a szendvicseket?) A válasz: *Los preparo YO.* (ÉN készítem azokat.) **¿Quién pone las fotos en FB?** (Ki teszi fel a képeket a FB-ra?) A válasz: *Las pongo YO.* (ÉN teszem fel őket). Itt érdemes megemlíteni, hogy sokszor csak rövid választ adunk ezekre a kérdésekre (ÉN/Yo), de helyes a teljes mondattal adott válasz is. A feladat célja most az alanynak szokatlan szórendi helyének gyakorlása, ezért kérem őket, hogy teljes mondattal válaszoljanak a kérdésekre.

Ha minden kérdés elhangzott, a kör közepén álló tanulónak fel kell sorolnia azokat a tevékenységeket, amelyekre emlékszik az azok elvégzését vállaló diákok nevével együtt. Például: *Las bocadillos las prepara Zsuzsi.* (A szendvicseket Zsuzsi készíti). Az a diák, akit felsorol, feláll, majd miután a közepén álló már nem tud több nevet és tevékenységet felidézni, az álló diákoknak és a közepén lévőknek is új helyet kell keresniük. Akinek nem jut hely, beáll a kör közepére és a játék újraindul.

A szórendi különbségek gyakorlására a tanulók a kérdőszavas kérdéshez tartozó választ keresték meg. A hasonló kérdések és válaszok közül ki kellett választaniuk az összetartozókat. A válaszban annak az összetevőnek kell a mondat jobb szélén szerepelnie, amelyekre a kérdés kérdőszava vonatkozik.

Példa:



1. ábra. Kérdés-válasz párosítása

A félév során a két nyelv információs szerkezetének összehasonlításához és a különbségek megtanításához az órákba fordítási feladatokat is beépítettem. A magyar nyelvben az igekötő helye elárulja, hogy jelöletlen vagy jelölt/fókuszos mondatról van-e szó, mint ahogy láthatjuk a 22–23. mondatokban. A kontrasztív mondatok fordítása segít a kontextusok tisztázásában, illetve a jelentésbeli különbségek tudatosításában. A fordítás során a diákok ezenkívül a saját anyanyelvükről is tanulnak valamit, mivel az, hogy az igekötő helyzete összefügg azzal, hogy tartalmaz-e fókuszt a mondat, általában nem ismert a magyar anyanyelvű beszélők számára. Az alábbi példamondatok igekötőit félkövér betűk jelölik.

22. *Délután **ki**vasalom az ingeket.* = *Por la tarde plancho las camisas.*

23. *DÉLUTÁN vasalom **ki** az ingeket. Plancho las camisas **POR LA TARDE.***

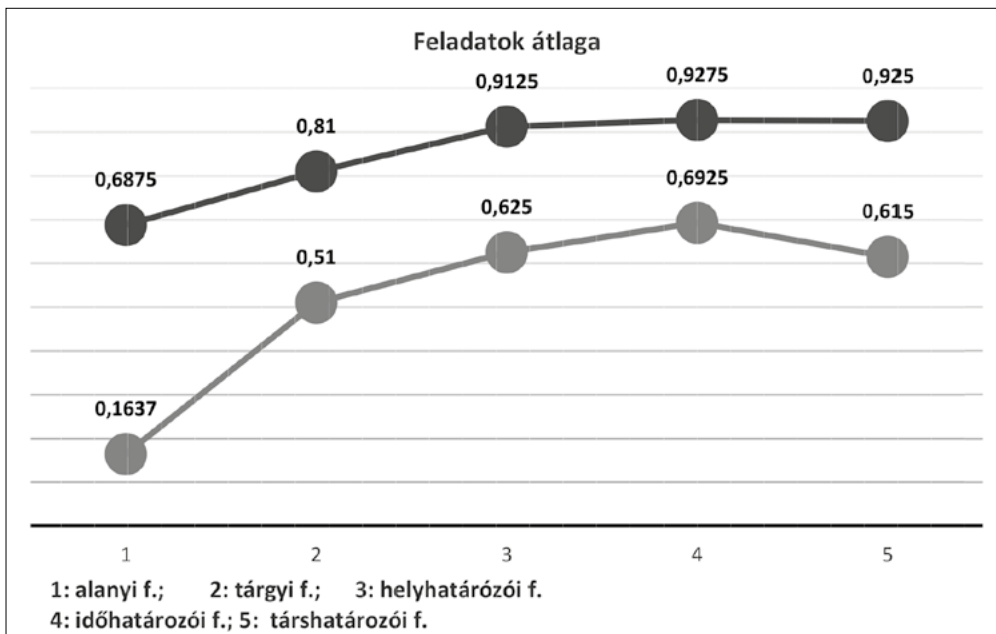
A félév végén egy három részből álló feladatsorral mértem a tanulók tudását. Minden részben szerepeltek alanyi, tárgyi és határozói fókuszok. A tanulók tudását összesen 20 item mérte. Az első feladatban adott információkkal kellett a kérdésekre teljes spanyol mondattal válaszolni. Például: *¿Quién compró este CD?* (Cris) *Lo compró Cris.* (Ki vette ezt a CD? Cris. Cris vette.)

A második feladatban kiegészítendő kérdéseket és a hozzájuk tartozó fókuszos összetevőt tartalmazó válaszokat kellett magyarról spanyolra fordítani. Például: *Mit ajándékoztál Zsófinak karácsonykor?* *Egy könyvet vettem neki.* (*¿Qué le regalaste a Sofía en Navidad?* *Le compré un libro.*)

A harmadik egy szövegértést mérő feladat volt, amelyben a szöveg alapján teljes mondattal kellett a kérdésekre válaszolni. Például: *¿Quién fundó la organización?* / *¿Qué ofrecen y reciben los participantes a cambio?* (Ki alapította a szervezetet? Mit kapnak a résztvevők cserébe?)

Eredmények

A 2. ábrán szerepel az összes feladat átlaga. A felső sorban szerepelnek a sajátcsoport eredményei, alatta pedig a kontrollcsoporté. Jól látszik, hogy a sajátcsoportok tanulói minden fókusz típus esetében jobban teljesítettek. A legnagyobb különbség az alanyi fókusz esetében mutatkozott.



2. ábra. A feladatok átlaga fókusz típusok szerint

A kísérlet egyik tanulsága az volt, hogy a fókusz fogalma már kezdőknél is bevezethető a nyelvoktatásba, az alanyi, illetve tárgyi fókusz mondatvégi helye már kezdő szinten is tanítható. Az 1. és 2. táblázat adatai azt mutatják, hogy alanyi és tárgyi fókusz esetében szignifikáns különbség van a saját- és a kontrollcsoportok között. A p értékek függetlenségének kiszámításához a Fisher-féle egzakt próbát alkalmaztam, mert a várható gyakoriságok között vannak igen kicsik is, és ebben az esetben a khi-négyzet próba nem megbízható.

A p értékek az alanyi és a tárgyi fókusz esetében a határérték alatt vannak ($p < 0,0001$), ami azt jelenti, hogy az eredmények nem függetlenek a csoporttól.

Alanyi fókusz (n=27)	megfigyelt gyakoriságok	maximális gyakoriságok
Sajátcsoport	60	91
Kontrollcsoport	13	85

$p < 0,0001$

1. táblázat. Gyakorisági értékek az alanyi fókusz esetében

Tárgyi fókusz (n=27)	megfigyelt gyakoriságok	maximális gyakoriságok
Sajátcsoport	54	63
Kontrollcsoport	18	74

$p < 0,0001$

2. táblázat. Gyakorisági értékek a tárgyi fókusz esetében

A tárgyi fókusz használata akkor okoz nehézséget, ha több bővítmény van a mondatban. Például tárgy- és részes eset is szerepel, ilyenkor a bővítmények sorrendjéből következik, hogy jelölt vagy jelöletlen a mondat. A 24. mondat jelölt, a „*Mit ajándékoztál Juliának?*” kérdésre adott válasz, ahol a tárgyi bővítmény a mondat jobb szélén helyezkedik el. A 25. mondat jelöletlen, például „*Hogy sikerült a karácsonyi ajándékozás?*” kérdésre adott válasz első mondata lehet.

24. *Le regalé a Julia un libro.* = Egy KÖNYVET ajándékoztam Juliának.

25. *Le regalé un libro a Julia.* = Juliának könyvet ajándékoztam.

A határozói fókusz esetében a p értékei a határon vannak: $p = 0,055$ (lásd 3. táblázat). Vagyis nincs szignifikáns különbség a csoportok között a határozói bővítmények esetében. Ez azzal magyarázható, hogy a határozói fókusz szórendi helyének akkor van kiemelt szerepe, ha több határozói bővítmény van a mondatban, és a kontextusok különbsége is lényeges, például 20–21. mondatok. A kontrollcsoportban, ahol a tanulók szabad szórendet feltételeznek több határozói (pl. idő-, hely- és társhatározói) bővítmény esetén, esetleges, hogy ezeket milyen sorrendben használják, eltalálják-e a kontextusba illő szórendi változatot, vagy sem. Körültekintőbb mérésre lesz szükség ahhoz, hogy egyértelmű eredményeket kapjunk. Az azonban már ebből a kísérletből is kiderült, hogy a határozói fókuszokkal és a kontextusok különbségével kezdő szinten még nem igazán lehet foglalkozni, csak majd később, magasabb szinteken.

Határozói fókusz (n=22)	megfigyelt gyakoriságok	várt gyakoriságok
Sajátcsoport	162	174
Kontrollcsoport	121	179

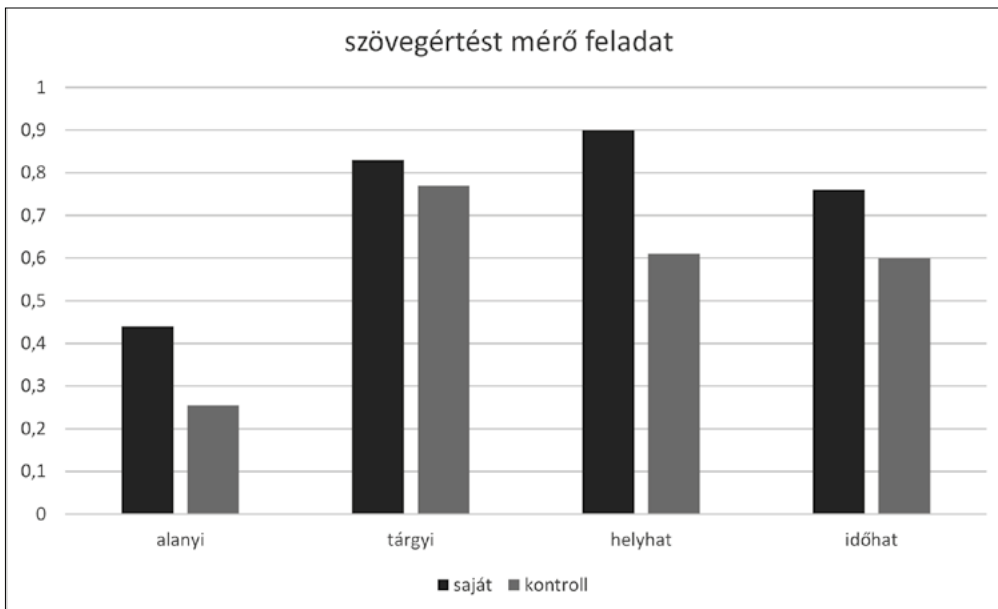
$p = 0,055$

3. táblázat. Gyakorisági értékek a határozói fókuszok esetében

Kérdések megválaszolása, az információs űr kitöltése alapvető kommunikációs feladat, amelynek elsajátítása már a nyelvtanulás elején is jelen van az órákon. A spanyol nyelvben az alanyi fókusz a mondat jobb szélén található. Ez a pozíció annyira szokatlan a magyar nyelvtanulók számára, hogy a tanárnak érdemes felhívni erre a diákok a figyelmét és gyakoroltatni velük ezt a szórendi változatot.

A kísérlet másik tanulsága, hogy ezen ismeretek birtokában összességében javulnak a nyelvi kompetenciák, vagyis jobb lesz a tanulók nyelvtudása. Nemcsak azokban a nyelvi szituációkban teljesítettek jobban a sajátcsoportok hallgatói, ahol egy nyelvi, nyelvtani szabály ismeretéről és ezek alkalmazásának képességéről kell számot adniuk, hanem életszerűbb helyzetekben is, ahol ezeket az ismereteket már be kellett

építeniük a nyelvtudásukba, és ahol a részkészségeiket egyszerre kellett alkalmazniuk. A szövegértést mérő feladatban, ahol a tartalomra vonatkozó kérdésekre kellett válaszolniuk, a sajátcsoportba tartozó hallgatók válaszai nyelvileg jobban megformáltak voltak, mint a kontrollcsoport hallgatóinak válaszai (3. ábra). Kék oszlopok jelölik a sajátcsoport eredményeit, narancssárgák pedig a kontrollcsoportét.



3. ábra. A szövegértést mérő feladat eredményei

Összefoglalás

Az elmúlt évek kutatásai abba az irányba mutatnak, hogy noha az idegennyelv-elsajátítás mennyiségileg és minőségileg is különbözik a kisgyermek anyanyelv-elsajátításától, az univerzális grammatika felnőttkorban is elérhető. Ezt látszik igazolni ez a vizsgálat, amelynek során a szemeszter végén a tanulók már jól használják az anyanyelvüktől különböző információs szerkezetet. Az anyanyelvvel történő összehasonlítás, a különbségek és hasonlóságok tudatosítása, az ismeretek explicit átadása, más tanult idegennyelvekre történő utalás, a régi és az új tudás összekapcsolása segítették az elsajátítás folyamatát.

Mivel az információs fókusz szerkezeti helye a magyar és a spanyol mondatokban eltérő, helytelen használatuk nyelvhasználati és megértési zavarokat okozhat, ezért az információs szerkezet fogalmának bevezetése és az információs szerkezettel kapcsolatos ismeretek beépítése a nyelvórákba javította a tanulók nyelvtudását és a nyelvoktatás hatékonyságát.

Általában elmondható, hogy fel kellene hívni a tanulók figyelmét arra, hogy a spanyol nyelvben is vannak szórendi szabályok, bár másképpen leírhatók, mint az általuk

ismert első idegen nyelv esetében. Ahhoz, hogy a tanulók megértsék a spanyol nyelv szórendi szabályait, szükségük van bizonyos ismeretekre az információs szerkezettel kapcsolatban. Ezenkívül a hagyományos nyelvtani fogalmakkal nem lehet teljes körűen leírni az információs szerkezettel kapcsolatos szabályokat, a jelölt és jelöletlen mondatok közötti különbségeket. Ehhez új megközelítésre és új fogalmak bevezetésére van szükség, hiszen a diákok számára a spanyol nyelv „szabad” szórendje nehezen értelmezhető, melynek okán sokszor egy másik idegen nyelvben tanult szabályokat alkalmazzák, ezeket próbálják átvinni a spanyol nyelvre. Ahhoz, hogy az adott szituációnak megfelelően tudjanak reagálni, illetve hogy idegen nyelven koherens (írott vagy beszélt) szövegeket alkothassanak, segít, ha ismerik a topik és a fókusz fogalmát, ezek szórendi helyét. Annak kutatása, hogy nyelvtanításban ez hogyan építhető be, még gyerekcipőben jár, de mindenképpen helye lenne az idegennyelv-oktatásban. A vizsgálatban azok a hallgatók, akik a spanyol nyelvórákon az információs szerkezet és a szórend kapcsolatáról is tanultak, szignifikánsan jobban teljesítettek a félévvégi felmérésben, mint a kontrollcsoport hallgatói. Ez alapján úgy gondolom, hogy az információs szerkezet tanítását érdemes lenne beépíteni a magyarországi nyelvoktatásba.

IRODALOM

- Alonso, I. (2010): El análisis del discurso en acción. El papel de las nociones de tema y rema en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Monográficos. marcoELE*, 10, 9–21.
- É. Kiss, K. (1998): Identificational focus versus information focus. *Language*, 74/2, 245–273.
- É. Kiss, K. (2008): Topic and focus: Two structural positions associated with logical functions in the left periphery of the Hungarian sentence. *Acta Linguistica Hungarica*, 55/3–4, 287–296.
- Halliday, M. A. K. (1967): Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics*, 3/1, 37–81; 3/2, 199–244.
- Iverson, M. – Kempchinsky, P. – Rothman, J. (2008): Interface Vulnerability and Knowledge of the Subjunctive/ Indicative Distinction with Negated Epistemic Predicates in L2 Spanish. *EUROSLA Yearbook 8*, 135–163.
- Lambrech, K. (1994): *Information structure and sentence form: topic focus and the mental representation of discourse referents*. New York: Cambridge University Press.
- Lardiere, D. (2009): Some Thoughts on the Contrastive Analysis of Features in Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 25/2, 173–227.
- Reinhart, T. (1981): Pragmatics and Linguistics: An analysis of sentence topics. *Philosophica*, 27/1, 53–94.
- Slabakova, R. – Kempchinsky, P. – Rothman, J. (2012): Clitic-doubled Left Dislocation and Focus Fronting in L2 Spanish: A Case of Successful Acquisition at the Syntax-discourse Interface. *Second Language Research*, 28/3, 319–343.
- Tsimpli, I. M. – Roussou, A. (1991): Parameter Resetting in L2? *UCL Working Papers in Linguistics*, 3, 149–169.
- Zubizarreta, M. L. (1998): *Prosody, focus, and word order*. Cambridge: MIT Press.

SANDA LUCIJA UDIER – MILVIA GULEŠIĆ MACHATA –
KISS GABRIELLA¹

Horvát mint idegen nyelv tanítása a Croaticumban

Current teaching of Croatian as L2 at Croaticum – the Centre for Croatian as a Second and Foreign Language

The paper briefly describes the history and current state of play in teaching Croatian as L2 at Croaticum – the Centre for Croatian as a Second and Foreign Language at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb, since its establishment in 1962 to the present day. Basic information is provided about the university and course-based language teaching and on other activities of Croaticum, with Croaticum's contemporary and scholarly research-based approach to teaching Croatian as L2 described in more detail.

Keywords: Croatian as L2 (second and foreign language), teaching Croatian as L2, philological approach

A horvát nyelv oktatása 1962-től 2000-ig

A *Croaticum* (korábbi nevén *Horvátnyelv-tanfolyam külföldieknek*) a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Karának Fonetika Tanszékén alakult meg 1962-ben. 1966-ban a *Jugoszláv Nyelvek és Irodalmak Tanszék* része lett, 1986-ban pedig átnevezték *Egyetemi Előkészítő* évre, ahol elsősorban külföldi diákok oktattak horvát nyelvet. Ők többnyire – Jugoszláviához hasonlóan – az El Nem Kötelezett Országok tagállamaiból érkeztek, és a két félév elvégzése után a horvát egyetemek valamelyik karán kezdték meg tanulmányaikat. Az első harminc évben a nyelvoktatást a Petar Guberina és Paul Rivenc által kidolgozott audiovizuális globális-strukturális módszer alkalmazása jellemezte.

A horvát nyelv oktatása 2001-től napjainkig *Általános információk a Croaticumról*

A *Horvát mint Idegen Nyelvi Központ*, a *Croaticum*, mely továbbra is a Zágrábi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának szerves részeként végzi tevékenységét, a 21. század elején a horvát mint idegen nyelv (a továbbiakban mint *HID*²) oktatásának területén már megközelítőleg negyvenéves múltra tekinthetett vissza, amiből az is következik, hogy a lektorok között generációváltás történt. A nyelvtanárok cse-

¹ Köszönöm Ema Sabo és Martin Sukalić ötödéves hungarológia szakos hallgatóknak a fordításban nyújtott segítséget.

² Horvátul *HIJ*, azaz *hrvatski kao ini jezik*

rélődése együtt járt a horvát mint idegen nyelv tanítás módszertani megközelítésének változásával is, ami azt jelentette, hogy fokozatosan felhagytak az audiovizuális globális-szerkezeti módszer alkalmazásával (Cvitanušić Tvice–Đurđević 2012: 123), melynek helyét modern alkalmazott nyelvészeti ismereteken és különböző kutatások eredményein alapuló új módszertani szemlélet vette át. A *Croaticum* a jelenleg 14 oktató dolgozik, a nyelvtanárok (lektorok) munkáját fonetikusok segítik, ugyanis a program gerincét képező *Nyelvgyakorlat 1–6* mellett a heti két órában tartott *Beszédgyakorlatok 1–6* szintén a *Croaticum* legnépszerűbb szabadon választható tantárgyainak és különleges értékeinek egyike. Egyéb, nem kötelező tantárgyakról, valamint a nyelvi központ szervezte programok kulturális összetevőiről az alábbi részben esik majd több szó.

A KER szerinti felosztásban a hat szinten indított tanfolyamok kimeneti szintje a következőképpen alakul:

<i>Nyelvgyakorlat 1</i>	A2+
<i>Nyelvgyakorlat 2</i>	B1
<i>Nyelvgyakorlat 3</i>	B1+
<i>Nyelvgyakorlat 4</i>	B2
<i>Nyelvgyakorlat 5</i>	B2+
<i>Nyelvgyakorlat 6</i>	C1

A tanfolyamok résztvevői a nyelvet mind a hat szinten heti 15 órában tanulják, ami egy félévben összesen 225 órát jelent. Miután a diákok sikeres írásbeli és szóbeli vizsgát tesznek, 14 ECTS pontot, valamint nyelvtudásukról bizonyítványt kapnak.

A *Croaticum* tanulók többségét a Zágrábi Egyetem különféle karain tanulmányait folytató külföldi diákok teszik ki, akik különböző hallgatói mobilitások keretében érkeznek Zágrábra. Őket követik a Horvátországból emigrált horvátok visszatérő lezármazottai, valamint azok, akik a horvát nyelvet letelepedési szándékkal, munkavállalási, illetve számos egyéb okból tanulják. A tanfolyamok résztvevői különböző korú és anyanyelvű felnőttek a világ minden tájáról. Számuk 2001 és 2010 között folyamatosan nőtt, az elmúlt néhány évben félévenként körülbelül 250 főre állandósult.

A féléves kurzusok mellett a *Croaticum* több rövidebb nyelvtanfolyamot is kínál. Vannak háromhetes tanfolyamok, amelyek júliusban, szeptemberben és februárban indulnak, négyhetes kurzusok, melyekre a diákok a téli vagy a nyári félév folyamán iratkozhatnak be, illetve indítunk heti 2x2 órás rövidített féléves tanfolyamot is. Ezen programok mindegyike összesen 75 órát tartalmaz, sikeres elvégzésük után a diákok 4 ECTS pontot kapnak.

A tágabb értelemben vett nyelvórák tartása mellett a *Croaticum* egyéb tevékenységekkel is foglalkozik: rendszeresen jelentet meg tankönyveket és kézikönyveket, melyeket a HID tanításában a *Croaticum* kívül a világ számos országában működő horvát és kroatisztika szakon, lektorátuson, hazai és külföldi nyelviskolákban egyaránt használnak. Továbbá évente megrendezi a *Horvát mint idegen nyelvet oktatók módszertani konferenciáját*³, ahol a résztvevők létszáma (előadókkal és hallgatósággal

³ SIH: <https://sites.google.com/view/sih-croaticum>

együtt) megközelíti a 70-et. A nyelvi központ aktuális szakmai témákkal foglalkozó *Kerekasztalt*⁴, a diákoknak pedig kulturális programokat is szervez, hiszen rendszeresen vendégül látja a horvát kulturális élet ismert szereplőit: írókat, újságírókat, színészeket vagy rendezőket. A *Croaticumban* horvát mint idegen nyelvből vizsgát is lehet tenni; a vizsgára jelentkezők motivációja általában a letelepedés, az állampolgárság megszerzése, egyetemi tanulmányok folytatása vagy éppen munkavállalás. A nyelvi központban oktató lektorok és fonetikusok csaknem húsz könyv és több száz tudományos munka szerkesztői és szerzői, akik rendszeresen vesznek részt belföldi és külföldi tudományos tanácskozásokon. Vendégoktatókként számos országban tanítottak horvát nyelvet: Magyarországon, Szlovákiában, Csehországban, Lengyelországban, Ausztriában, Németországban, Olaszországban, Hollandiában, Norvégiában, Ukrajnában és Ausztráliában. A *Croaticum* leendő horvát mint idegen nyelv tanárok képzésével és mentorálásával is foglalkozik.

Program, módszertani megközelítés, kulturális elemek az oktatásban, tankönyvek, e-tanfolyamok

Tudományos kutatások és a Croaticum A1–C1 szintű tankönyvei: nyelvi fejlődés, kommunikációs témák és kulturális elemek

A 21. század első évtizedét a HID-oktatás területén végzett tudományos vizsgálatok (Jelaska és mtsai. 2005, Cvikić 2007a) lendületes fejlődése jellemzi, melyet a hozzájuk kapcsolódó szakterminológia fejlődése követ (Cvikić 2007b, Krajnović 2009). Azzal, hogy a *Croaticumban* dolgozó nyelvtanárok és fonetikusok bekapcsolódtak a horvát mint idegen nyelv oktatásának területén végzett tudományos kutatásokba (a *Croaticum* lektorai által írt tanulmányok, cikkek és tankönyvek bibliográfiáját lásd: Korajac–Salak 2012), feloldódott az a korábbi időszakra olyannyira jellemző ellentmondás, miszerint a horvát mint idegen nyelv oktatása területileg igen kiterjedt, ellenben hiányoznak azok a kulcsfontosságú tudományos kutatások, amelyek a HID oktatásának alapját képeznék.

A HID-del kapcsolatos megannyi tudományos vizsgálat eredményéből, melyet az azzal gyakorlatban is foglalkozó szakemberek végeztek, az alábbi következtetést vonhatjuk le: az igényes, magas színvonalon végzett oktatásához, illetve ahhoz, hogy a nyelvtanulók számára elérhetővé váljon a nyelvtudás megszerzésének legmagasabb, azaz akadémiai szintje, nélkülözhetetlen a horvát nyelvi kutatások és az alkalmazott nyelvészet területén végzett vizsgálatok eredményeinek gyakorlati alkalmazása. A HID tanításának tapasztalataiból kiinduló kutatások eredményeként születtek meg (A1 szinttől C1-ig) az egyetemi tankönyvek és gyakorlókönyvek, valamint a horvát és angol nyelven kiadásra került horvát kultúra tankönyve is (Udier 2014b, 2017, 2016). Az a tény, hogy a *Croaticum* a tananyagfejlesztés folyamatos, újabb és újabb tankönyvek születtek, a már meglévőket pedig átdolgozott kiadásban ismételtelen megjelentetik (Čilaš Mikulić–Gulešić Machata–Pasini–Udier 2006, 2008, 2010, 2013, 2015; Čilaš Mikulić–Gulešić Machata–Udier 2008, 2016; Čilaš Mikulić–Gulešić

⁴ COS: <https://sites.google.com/view/cos-croaticum>

Machata–Udier 2011, 2012, 2014; Udier 2014a, Udier 2014b, Udier–Gulešić Machata 2014; Čilaš Mikulić–Gulešić Machata–Udier 2015), a szerzők azon hozzáállását mutatja, hogy a tananyag tartalmát és a tanítási módszereket nem lehet – egy adott időszak vagy bizonyos szinten folytatott elméleti és alkalmazott tudományos vizsgálatok felismeréseire ragaszkodván – merev formába öntve „befagyasztani”. Tematikának és módszernek az elméletben bekövetkezett változásokat követniük, a nyelvészeti, módszertani és kulturális kutatások eredményeit pedig alkalmazniuk kell, azokkal párhuzamosan szükséges fejlődniük, hiszen a célnyelvet tanulók csoportösszetétele is folyamatosan változik.

Annak érdekében, hogy a HID tanításához színvonalas és korszerű tankönyvek készülhessenek, az előkészítő szakaszban számtalan szervezési és szakmai problémát kellett orvosolni; számos olyan alapvető kutatást kellett elvégezni, amely úttörő volt ezen a területen. Mindenekelőtt az egyes nyelvi szintekre ki kellett dolgozni a nyelvtani anyag tanításának haladási ütemét, hiszen ez az órák megtervezésében kulcsfontosságú elem, és különösen érzékeny eleme az oktatási folyamat tervezésének akkor, amikor a nyelvi kompetencia alacsonyabb szintjeiről van szó (Udier–Čilaš 2005: 127). A nyelvi anyag tanításának ütemezése mellett az órák tematikus tartalmát, tehát a céltémákról szóló szövegeket, a tanítandó és a gyakorlásra szánt szókinccset is össze kellett állítani, az alkalmazandó metodikát ugyancsak meg kellett határozni. Az órák tematikus tartalmának kidolgozását kezdetben jelentős mértékben segítették a KER vagy ZEROJ (2005) nyelvi kompetencia bizonyos szintjeit leíró vezérfonalai, egészen addig, ameddig el nem készült a HID *B1*, *B2* és *A2* szint leírása (Grgić–Gulešić Machata–Nazalević Čučević 2014; Gulešić Machata–Grgić 2015; Gulešić Machata–Grgić 2017), amely az egyes szinteken tanítandó tananyag jóval egyértelműbb, pontosabb és részletesebb leírását eredményezte. A nyelvtanulók interkulturális kompetenciájának fejlesztése céljából a nyelvi anyag kiválasztásán túl a nyelvórák keretében oktatott célnyelvi kultúra és tudomány jellemző elemeit, a mindennapi élethez szükséges tudnivalókat ugyancsak össze kellett gyűjteni. (Novak Milić 2014: 336, Gulešić Machata–Udier 2018, Udier–Gulešić Machata 2018; Novak Milić–Gulešić Machata 2006: 70). A célnyelvi kultúráról a tanulók nem csak a nyelvórákon szerezhetnek ismereteket, hanem a horvát kulturális élet bizonyos területein tevékenykedő szakértők által tartott tematikus (etnológia, irodalom, történelem, művészettörténet, film, politikai berendezkedés) előadásokon is. Ezek az előadások idővel egyetemi tantárgyakká nőttek ki magukat. A korábban említett tantárgyak mindegyikéhez (nyelvi és beszédgyakorlatok, a horvát kultúra összetevőivel foglalkozó tantárgyak) létfontosságú volt egy olyan módszer megalkotása és részletes kidolgozása, amely alapján ellenőrizhetővé válik az órákon feldolgozott tartalom elsajátítása, egy olyan módszer pedig különösen, amely a nyelvtudás szintjét megfelelően tudja mérni (Udier–Jelaska 2008). Erre nemcsak a *Croaticum* tanfolyamain részt vevők (rendszeres számonkérés, mérések, záróvizsgák), hanem az itt élő bevándorlók nyelvtudásának felmérése miatt is szükség volt (Čilaš Mikulić–Udier 2013), hiszen az állandó tartózkodási engedély, a horvát állampolgárság, valamint a horvátországi egyetemekre való beiratkozás jogosultságának megszerzéséhez a nyelvtudás igazolása elengedhetetlen.

A mai nyelvtanulók szükségleteihez alkalmazkodván, 2017 végén a *Croaticum*on tevékenykedő lektorok és fonetikusok jóvoltából elkészült az első ingyenes, A1-es

szintű online nyelvtanfolyam⁵, amelyre a 2018. decemberi adatok szerint egy év alatt 2000, főként horvát származású nyelvtanuló regisztrált. Az önálló nyelvtanulásra szánt kurzus nyolcvan, angol és spanyol nyelvű magyarázatot is tartalmazó leckéből áll. A szintén ingyenes és ugyancsak 80 leckéből álló A2-es szintű e-tanfolyam 2018. decembere óta érhető el⁶, a magasabb szintű online tanfolyamok előkészítése pedig folyamatban van.

A horvát mint idegen (és második) nyelvi két féléves modul

Ahhoz, hogy a *Croaticum* tevékenysége beilleszkedjen a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Karának oktatási rendszerébe, programját két féléves önálló modulként tervezték meg⁷, melynek akkreditációs folyamata 2014-ben sikeresen lezárult. Az Önálló horvát mint idegen (és második) nyelvi modul szemeszterenként hat szinten nyelv- és beszédgyakorlat órákat, kroatisztikai tárgyakat, illetve a horvát kultúrával kapcsolatos előadásokat tartalmaz. Az angol nyelvű kultúraórák kínálata az őszi szemeszterben a következő: *Horvátország politikai rendszere, Horvátország történelme, Művészettörténet, Nyelvi kapcsolatok, Kulturális intézmények*. Ugyancsak ebben a szemeszterben hallgathatók az alábbi kroatisztikai tantárgyak: *Mondattan, 15. és 16. századi horvát irodalom, 19. századi horvát irodalom*. A tavaszi szemeszterben a szintén angol nyelven meghirdetett horvát kultúrával kapcsolatos tantárgyak az alábbiak: *A mindennapok kultúrája, Bevezetés a horvát nyelvtanba 2, A horvát film, A horvát néprajzi örökség, A horvát irodalom európai kontextusa*. Horvát nyelven tartják a *Horvát nyelv szarmazásnyelvi beszélőknek* és a kroatisztikai tárgyak közül a *Horvát nyelv fonológiája és morfológiája, a Horvát nyelv morfológiája, A 17. és a 18. századi horvát irodalom, valamint A 20. századi horvát irodalom* előadásokat.

A nyelvtanulói csoportok minden tekintetben vegyesek (anyanyelv, kor, nem, iskolai végzettség, az idegen nyelv és a HID tanulásában szerzett tapasztalat, a nyelvtanulás célja és annak okai stb.). Az *Önálló horvát mint idegen (és második) nyelv* tanfolyamra félévenként 75 külföldi diák iratkozik be, akik párhuzamosan más szakok hallgatói is a Zágrábi Egyetem különböző karain, tehát nem minden külföldi diák bölcsészhallgató. A modul végző diákok összlétszáma szemeszterenként 250 fő. A Zágrábi Egyetem diákjain kívül a kurzus résztvevői között találhatjuk még az élethosszig tartó tanulás koncepciójának keretében különböző okokból beiratkozott nyelvtanulókat, továbbá a diaszpórában élő horvátok visszatérő leszármazottait is. Az előbb említettek számára a tanfolyam költségtérítéses, az utóbbiak a Határon Túli Horvátok Titkárságának köszönhetően ösztöndíjat kapnak, tehát tanulmányaikért nem kell fizetniük. A csoportok összetételének heterogén volta miatt az órák úgy épülnek fel, hogy azok hatékonyak, hasznosak és eredményesek legyenek minden diák számára, miközben a filológiai komponens végigkíséri az oktatás folyamatát. Ezért a nem bölcsész hallgatóknak, különösen a nyelvi kompetencia magasabb szintjén lévőknek (*Nyelvgyakorlat 5 és 6*, a KER szerint B2+ és C1), ugyanúgy tanítjuk a filológiai anyagot, mint a jelentősen kisebb létszámot kitevő leendő bölcsész szakembereknek. Mivel a *Croaticum* a Kro-

⁵ <https://a1.ffzg.unizg.hr>

⁶ <https://a2.ffzg.unizg.hr>

⁷ <http://croaticum.ffzg.unizg.hr>

atiszika Tanszék része, a modul összeállítása elsősorban kroatisztika és szlavisztika szakos külföldi diákok tanulási céljain és szükségletein alapul. Ebből következően az órákon a nyelvtudás fejlesztése mellett a metanyelvi kommunikáció fejlesztése, a horvát kultúrával kapcsolatos ismeretek, valamint a kroatisztikai tantárgyak hangsúlyosabb szerepet kapnak. Az idegen nyelvek tanításában a mai Európában (és azon kívül is) nagyrészt a *Közös Európai Referenciakeret* (2005) egyes nyelvi szintjeinek kompetenciáit részletesen taglaló leírásai a vezérfonalak. Az egyetemi szintű idegen nyelv oktatás azonban – úgy a *Croaticumban* mint a Bölcsészettudományi Kar egyéb nyelvszakjain (Damić Boháč 2015) – a KER-ben leírtaknál jóval szélesebb körű ismeretek közvetítését tartalmazza, ugyanis amellett, hogy közelíteni igyekszik a nyelvi kompetenciát az anyanyelvi beszélőkéhez, kiegészítő (metanyelvi, irodalmi és kulturális) ismereteket is nyújt, továbbá a nyelvet nem csak szinkron, hanem diakron távlatból is bemutatja.

Az oktatás filológiai megközelítése

Ha az idegen nyelvek oktatásának módszertanát kissé leegyszerűsítve hagyományosra és modernre osztjuk (Pavlin 2006), elmondhatjuk, hogy előbbit csupán nyelvészeti kritériumok szerint válogatott nyelvi elemek tanítása és a nyelv mint nyelvtani minták szerkesztett rendszerének hangsúlyozása jellemzi. Ezzel szemben az idegen nyelvek tanításának modern nyelvpedagógiai megközelítése szerint a tanítás középpontjában a kommunikáció áll, nem csupán a nyelvi szerkezetek. Ha a hagyományos és a modern módszertan jellemzőit a *croaticumi* HID-oktatás tükrében vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy az ott alkalmazott módszer az idegen nyelv tanítás modern megközelítésének minden elemét tartalmazza, a tanítás hagyományos módszertanának azt az elemét viszont megtartja, mely szerint a nyelv a nyelvtani minták szerkesztett rendszere, más szóval egy olyan összetett alkotás, amelynek elemei nyelvtani törvények szerint működnek. Ezért a nyelvtan igen alapos, részletekbe menő tanítása során a nyelvtanárok olyan metanyelvi adatokat is bemutatnak, amelyek a nyelv működésének nem csak gyakorlati, hanem elméleti oldalát is megmagyarázzák (Gulešić Machata–Udier 2017).

A *Croaticum* esetében ez megfelelő és nagyon szükséges módszertani megközelítésnek bizonyult, különösen azoknál a diákoknál, akiknek az anyanyelve tipológiailag és strukturálisan is különbözik a horváttól (mint például a magyar nyelv). A *Croaticum* diákjai (úgy mint a *HID* más tanulói – I. Cvikić 2005: 318) általában pozitívan állnak a nyelvtan tanulásához. A *Croaticumon* és egyes külföldi kroatisztika szakokon a HID-oktatásában a filológiai jelleg elsősorban az irodalommal és a kultúrával kapcsolatos tananyag nyelvoktatásba való intenzív bevonásában, valamint a nyelvtan tanításában mutatkozik meg (Dobosiewicz–Wiatrowska 2015). A tanórán hangsúlyos szerepet kap az explicit nyelvtanítás, amely magában foglalja mind a szakterminológiát, mind pedig a nyelvészeti magyarázatokat. Ebből következően mindig a teljes névszó- és igeragozási paradigmát tanítjuk, tekintet nélkül arra, hogy az egyes alakok használata ritkább vagy gyakoribb. Az oktatás során a nyelvi kompetencia szintjével arányosan azok a nyelvi elemek is feldolgozásra kerülnek, amelyek a beszélt nyelvben csak ritkán fordulnak elő. Erre jó példák a gyűjtőnevek, az idegen eredetű főnevek, a számnevek grammatikája (melynek elsajátítása igen nehéz) és a mondatbeli egyeztetés.

A B2 és B2+ szintű kimeneti követelmények – különösen a külföldi egyetemokről érkezők esetében – megegyeznek a bölcsész szakos hallgatókkal szemben támasztott követelményekkel, a nyelvi kompetencia legmagasabb szintjén lévők esetében (C1) pedig megközelítik az anyanyelvüket tanuló diákoktól elvárt szintet. A magasabb nyelvi szinteken (B2+ és C1) nyelv és társadalom kapcsolatának sokoldalú kérdései, tehát a horvát nyelv rétegződésének általános kérdései, a különböző nyelvváltozatok, a sztenderd nyelvet érintő kérdések is feldolgozásra kerülnek (Udier–Gulešić Machata 2011a, 2011b).

Mivel a filológia szorosan összekapcsolja a nyelvtudományt az irodalomtudománnyal, az irodalom különböző módokon integrált oktatása is nagy szerepet játszik a *Croaticum* HID tanításában. Az irodalmi szövegek olvasása és/vagy hallgatása – mint ahogyan a nem irodalmi szövegeké is –, a nyelvi input legfontosabb forrásai. Magasabb nyelvi szinteken a nyelvtanulók az irodalmi műveket első lépésben önállóan, házi olvasmányként olvassák el, majd azokat a nyelvtanárral a tanórákon is feldolgozzák.

Annak céljából, hogy a szépirodalmi művek efféle feldolgozása elérhető legyen az alacsonyabb szinten lévő nyelvtanulók számára is, elkészült Ivana Brlić-Mažuranić *Čudnovate zgode šegrta Hlapića (Dikics inas csudálatos viszontagságai)*⁸ című gyerekkönyvének B1-szintre egyszerűsített kiadása (Grgić–Đurđević–Salak 2016). A nyelvoktatás legmagasabb szintjein az irodalmi szövegeken kívül irodalomtörténeteszek és irodalomelmélettel foglalkozó szakemberek által írt, többnyire aktuális kulturális és irodalmi témákkal foglalkozó szövegek is feldolgozásra kerülnek (Udier 2014a), melyek révén a nyelvtanítás újra összefonódik az irodalom és a kultúra tanításával. Az Önálló horvát mint idegen (*és második*) nyelv modul keretében oktatott kroatisztikai tantárgyak nagymértékben elősegítik az irodalom nyelvórákon való tanítását.

A hallgatók lehetőséget kapnak arra is, hogy kortárs horvát írókkal találkozzanak, hiszen a *Croaticum* minden félévben meghív egy-egy ismert író. Ezeket az írói esteket diákok vezetik, azok részletes programját is ők állítják össze.

A HID tanításának filológiai megközelítésében a kulturális komponens szerepe nagyon fontos. A horvát kultúra elemei a nyelvelsajátítás haladási ütemével arányosan már a nyelvtanulás korai szakaszában bemutatásra kerülnek. A HID-tankönyvekben a kultúra oktatása minden fejezetben helyet kap, és ezt a szerkezeti felépítést a nyelvórák tematikája is követi. Az alacsonyabb nyelvi szinteken a horvát kultúra alapelemeiről, így a horvát államról és nyelvről, a horvát zászlóról, az írásról, a legnagyobb városokról és nemzeti parkokról tanulnak a diákok (Čilaš Mikulić–Gulešić Machata–Pasini–Udier 2006, 2008, 2013), középszinteken a mindennapi kultúra elemeit, a horvát régiók szokásait és jellemzőit tanítjuk (Čilaš Mikulić–Gulešić Machata–Udier 2008, 2016; Čilaš Mikulić–Gulešić Machata–Udier 2011, 2012 és 2014), míg a nyelvi kompetencia legmagasabb szintjein aktuális kulturális jelenségekről szóló bonyolult szakszövegekkel foglalkozunk. A HID-tanulók kulturális kompetenciájának fejlesztését segíti a horvát kultúra interdiszciplináris tankönyve, a *Hrvatska na prvi pogled*⁹ (Udier 2014b, 2017), amely kötelező olvasmányként szerepel a *Croaticum* modulja keretében angol

⁸ Fordította Kemény Katalin, illusztrálta Reich Károly, Budapest: Móra, 1978.

⁹ Magyarul: Horvátország első látásra

nyelven előadott horvát kultúrával kapcsolatos tantárgyak listáján. Amellett, hogy a modul kultúrával kapcsolatos elemei és a kroatisztikai tantárgyak nagymértékben segítik a nyelvórákat, lehetőséget adnak a horvát nyelv, irodalom és kultúra ismeretének bővítésére is. Egyúttal – mivel szabadon választható tantárgyokról van szó –, azt is lehetővé teszik, hogy a tanulmányi program a HID minden tanulója számára a saját szükségleteinek és érdeklődési körének megfelelőbb legyen.

Elő kézből avagy saját tapasztalataim a Croaticumban

A Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Karának Hungarológia Tanszékére munkavégzés céljából érkeztem, ahol a Balassi Intézet kiküldött anyanyelvi lektoraként kezdtem meg tevékenységemet. Tudtam, hogy néhány évig Zágrábban fogok élni, így nyelvtanárként nem volt kérdés számomra, hogy beíratkozom a *Croaticum* kezdő szintű 15 hetes, napi 3 x 45 perces intenzív nyelvtanfolyamára. Kicsit tartottam attól, hogy a heti 22 lektori órámmal mellett a horvátórákra való napi szintű készülés megterhelő lesz majd, de ez nem így történt: személyes motivációm, a tananyag felépítése, az órák változatossága, a tanórákon kívüli tevékenységek, a folyamatos számonkérés mind hozzájárultak ahhoz, hogy az A1-es szintet egészen jó eredménnyel végeztem el. A *Croaticumnak* köszönhetően oly annyira kedvet kaptam a horvát nyelv tanulásához, hogy az A2-es és a B1-es tanfolyamokat szintén elvégeztem. Mindhárom tanfolyamon kiváló tanáraink voltak.

A siker kulcsa

Fontos megemlíteni, hogy a horvát egyetemeken nem létezik horvát mint idegen nyelv szak, a *Croaticum* kroatisztika (horvát nyelv és irodalom) szakot végzett tanárokat alkalmaz. A *Croaticumon* oktató nyelvtanárok közül kilencen doktori, öten mesterfokozattal rendelkeznek, többségük hosszú évek óta áll a *Croaticum* alkalmazásában. Munkájukat közös cél érdekében végzett folyamatos és jól szervezett csapatmunka jellemzi, mely egyben eredményességük kulcsa is. Rendszeresen végzett kutatásaik eredményeit az oktatásban is felhasználják; ez többek között a tananyagok tartalmában is megfigyelhető. Emellett kezdő tanárkollégáinknak módszertani tréningeket is tartanak, hogy felkészítsék őket anyanyelvük idegen vagy második nyelvként való tanítására. A *Croaticum* tehát igazi központként egyszerre végez kutatói, tananyagfejlesztési, tankönyvkiadási, oktatási és képzési tevékenységet.

A tankönyvek felépítéséről

Az egynyelvű, belső fejlesztésű tankönyvek átlagosan 10–12 leckéből állnak. Az egyes fejezetek tartalmának részletes leírásában arra is választ kapunk, hogy egy-egy lecke miként fejleszti a kommunikációs, a nyelvtani, a kulturális, valamint a pragmatikai kompetenciákat. A leckék elején nem csak a bevezetésre kerülő tananyagról és az ahhoz kapcsolódó beszédtemákról találunk rövid összefoglalót, hanem arról is – és ezt kifejezetten hasznosnak tartom –, hogy a nyelvtannak mely elemei kerülnek ismétlésre az adott fejezetben. Az olvasmányokat és a hallgatásra szánt autentikus szövegeket rövid kérdések előzik meg, melyek mellett, hogy elősegítik a témára való ráhangolódást, a korábban tanult szókincset is előhívják. Nagyon gyakoriak a véleménykifejtésre és vitára ösztönző feladatok, melyek – valami mellett vagy épp ellen – érvelni

tanítanak. Azáltal, hogy a horvát történelem, a horvát kultúra különféle elemei nagyon erősen jelen vannak a tankönyvekben, érzékelhető, hogy a kulturális kompetencia fejlesztésére különösen nagy hangsúly helyeződik. Véleményem szerint olyannyira, hogy ezek a tankönyvek nagyban hozzájárulnak az országimázs-építéshez is. A tankönyvek végén egy kétnyelvű szótár is helyet kapott, melyben nem csak a leckékben szereplő szavak, hanem nyelvtani fogalmak, sőt horvát szólások angol megfelelői is megtalálhatóak. A tankönyvekhez minden szinten munkafüzet és a hallásértés fejlesztését elősegítő, hanganyagot tartalmazó CD is tartozik. A munkafüzetek fonetikai, nyelvtani, szövegalkotással kapcsolatos gyakorlatokat, továbbá a meghallgatásra szánt szövegek teljes leiratát, a nyelvtani táblázatokat, és a szöszedetet tartalmazzák.

Motiváció, módszerek, készségfejlesztés

Nagyon jónak tartom, hogy tanáraink már kezdő szinten is szinte csak horvát nyelven kommunikáltak az órákon, a nyelvtani kategóriákat is horvátul „nevezték néven”, így a csoportban nem okozott különösebb nehézséget egyik diáknak sem ezen fogalmak megtanulása, megértésüket pedig megkönnyítették a példákkal illusztrált alapos magyarázatok és a sok-sok gyakorlás. A beszédkészség fejlesztése érdekes és aktuális témák megvitatásán keresztül zajlott. B1 szinten beszélünk például *a család fontosságáról régen és ma, arról, létezik-e barátság férfi és nő között?, kinek mit jelent jó életszínvonalon élni?, milyen előnyei és hátrányai vannak annak, ha több generáció él egy háztartásban?, ki mit tesz a környezetért?, igazságos-e, hogy az élsportolók olyan sok pénzt keresnek?, mi mindentől függünk manapság?* stb. Az egyik személyes kedvencem a *vita* volt, amely a következőképp zajlott: miután a tanár feltette a vitára ösztönző kérdést, két csoportra osztotta a diákokat. A csoporttagok személyes véleménye itt nem játszott szerepet, ugyanis az egyik csapat tagjainak egyet kellett érteniük a felvetéssel, a másik csapat tagjainak pedig a felvetés ellen kellett érveket felsorakoztatniuk. Mielőtt elkezdődött volna maga a *vita*, a tanár „szép csendben” felírta a tanulók nevét a táblára, és minden megnyilatkozó neve mellé tett egy plusz jelet. Ez az apró mozzanat rendkívül nagy motivációs hatással bírt, hiszen mindenféle nyomásgyakorlás nélkül képes volt szóra bírni azokat is, akik nagy valószínűséggel maguktól nem szólaltak volna meg.

Tetszett, hogy a sztenderd nyelvváltozat mellett megismerkedtünk a Zágrábban beszélt *purgerski* nyelvváltozat sajátos szókincsével és a gyakrabban használt szlengszavakkal is. Nagyon hasznosnak találtam, hogy minden szemeszterben szabadon választott téma alapján prezentációt készítettünk, melynek szövegét az előadásokat megelőzően tanáraink kijavították, így a kivetített diasorokban nem maradtak hibák.

A 15 hetes tanfolyamon heti rendszerességgel kaptunk írásbeli házi feladatot, melynek célja önálló szövegalkotás gyakorlásán keresztül az íráskészség folyamatos fejlesztése volt. Általában azokról a témákról kellett véleményünket bővebben kifejteni, amelyeket az órákon már valamilyen formában feldolgoztunk. Ezeket a fogalmazásokat kijavítva visszakaptuk, minősítésük nem osztályzat, hanem százalékos értékelés formájában történt. Tanárként nagyon jó módszernek tartottam azt, hogy bizonyos százalékhatar alatt kötelező volt újraírni a házi dolgozatokat, ez ugyanis a témában való alaposabb elmélyedésre, ezáltal a szókincs és a nyelvtan átismétlésére ösztönzött minket. Közvetett módon pedig ahhoz is hozzájárult, hogy a csoport tagjai között ne

alakuljanak ki nagy tudásszintbeli különbségek, ami a haladás szempontjából is igen lényeges tényező. Szintén ezt segítette elő a szemeszter folyamán írt három teszt, melyek mindegyike öt részből állt: hallott szövegértés, olvasott szövegértés, szókinccs, nyelvtan és esszé. Annak a diáknak, aki valamelyik részt 61% alatt teljesítette, az adott egység(ek) ismeretéről bizonyos idő elteltével újra számot kellett adnia.

Az tantermi kontaktórákon kívüli tevékenységeknek – amellet, hogy erősítették a csoportkohéziót –, erősen motiváló hatásuk is volt. Az élményszerű nyelvtanulás szép példái voltak a „kimenős órák”, melyek során tanári vezetéssel a felkészült nyelvtanulók a konkrét helyszíneken mutatták be a csoporttársaiknak a város nevezetességeit. Nagyon élveztem a színházlátogatásokat, valamint azokat a kulturális rendezvényeket, melyek keretében lehetőséget kaptunk arra, hogy ismert művészekkel és írókkal találkozzunk, akiknek kérdéseket is feltehattünk. Az egyik ilyen alkalommal *Krešimir Mikić* színész, másik alkalommal pedig *Kristian Novak* író volt a meghívott vendég.

Összefoglalás

Egy-egy idegen nyelv eredményes elsajátításában sok – külső és belső – tényező játszik szerepet. A motiváció, a megfelelően megválasztott oktatási módszerek és tankönyvek, a nyelvórak felépítése és tartalma, a nyelvi input mennyisége és minősége, a következetes és rendszeres számonkérés mellett a nyelvtanár szerepe kulcsfontosságú az oktatás folyamatában. A *Croaticum* nyelvtanfolyamai véleményem szerint többek között azért is sikeresek, mert a tanárok amellet, hogy motivált, felkészült, tapasztalt szakemberek, nyomon követik és tankönyveikbe beépítik az idegen nyelv oktatás területén végzett kutatások/kutatásaik eredményeit, lépést tartanak a változó tanulói igényekkel és elvárásokkal, közös céljuk a színvonalas nyelvtanítás hosszútávú fenntartása.

Ezúton is köszönöm tanáraimnak, *Tanjának* és *Jelenának* az élményalapú módon közvetített hasznos nyelvtudást. Ezt a nyelvtudást nem csak a hétköznapiakban, hanem a munkám során is hasznosítani tudom, hiszen lehetővé teszi számomra például a transzferjelenségek vizsgálatát. Az eredmények ismeretében pedig olyan specifikus tananyagot tudok összeállítani a horvát anyanyelvű hungarológia szakos egyetemi hallgatók számára, amelyek a tipikusnak mondható hibák elkerülését célzott módon segítik.

IRODALOM

- Banković-Mandić, I. – Čilaš Mikulić, M. – Đurđević, R. – Grgić, A. – Gulešić Machata, M. – Matovac, D. – Salak, T. – Udier, S. L. (2017): *E-tečaj AI.HR* In: Čilaš Mikulić, M. – Gulešić Machata, M. (szerk.) <https://a1.ffzg.unizg.hr/>
- Brljić-Mažuranić, I. (1978): *Čudnovate zgrade šegrta Hlapića.: Dikics inas csudálatos viszontagságai*, fordította Kemény Katalin, Budapest: Móra.
- Cvikić, L. (2005): *Hrvatski kao drugi i strani jezik: stanje i potrebe*. In: Jelaska, Z. et al. *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 311–328.
- Cvikić, L. (2007a, szerk.): *Drugi jezik hrvatski*. Zagreb: Profil.
- Cvikić, L. (2007b): *Temeljno nazivlje u usvajanju jezika: hrvatski nazivi za input, output i intake*. „*La-hor*“, 1/3, 100–108.

- Cvitanušić Tvico, J. – R. Đurđević (2012): Pola stoljeća Croaticuma. In: M. Čilaš Mikulić – A. T. Juričić – S. L. Udier. (szerk.) *Croaticum: Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika*. Zagreb: FF press, 123–132.
- Čilaš-Mikulić, M. – Gulešić Machata, M. – Pasini, D. – Udier. S. L. (2006, 2008, 2013): *Hrvatski za početnike 1, Udžbenik i rječnik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Čilaš-Mikulić, M. – Gulešić Machata, M. – Udier. S. L. (2008, 2016): *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za više početnike*. Zagreb: FF press.
- Čilaš-Mikulić, M. – Gulešić Machata, M. – Udier. S. L. (2011, 2012, 2014): *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za niži srednji stupanj*. Zagreb: FF press.
- Čilaš-Mikulić, M. – Udier, S. L. (2013): Provjeravanje poznavanja hrvatskoga jezika za neizvorne govornike u Republici Hrvatskoj, sadašnje stanje, potrebe, perspektive. In: Cvikić, L. (szerk.) *Međunarodni suradni skup Prvi, drugi, ini jezik: hrvatsko-makedonske usporedbe, Zbornik radova*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo: 113–124.
- Čilaš-Mikulić, M. – Gulešić Machata, M. – Udier, S. L. (2015): *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskog jezika za stupanj B2*. Zagreb: FF press.
- Damić Bohač, D. (2015): Kako olakšati usvajanje i učenje stranog jezika – na primjeru studenata francuskog jezika. *Izlaganje na XXIX. savjetovanju Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku*. Zadar, 24–26. travnja 2015.
- Dobosiewicz, J. – L. Wiatrowska. (2015): Slavistička identifikacija kroatistike na primjeru izabranih slavistika u Poljskoj i Europi. In: Pieniążek-Marković, K. – Vuković, T. (szerk.) *Transmisije kroatistike, Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa održanog u Poznanju 9. i 10. prosinca 2013*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 75–86.
- Grgić, A. – Udier, S. L. (2012): Provođenje ispita iz poznavanja hrvatskoga jezika i latiničnoga pisma na Croaticumu. Čilaš-Mikulić, M. – Toni Juričić, A. – Udier. S. L. (szerk.) *Croaticum, Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika, 1. zbornik radova*. Zagreb: FF press: 109–122.
- Grgić, A. – Gulešić Machata, M. – Nazalević Čučević, I. (2014, szerk.): *Hrvatski B1. Opisni okvir referentne razine B1*. Zagreb: FF press.
- Grgić, A. – Đurđević, R. – Salak, T. (2016): Šegrt Hlapić za razinu B1. Prilagodba romana Čudnovate zgrade šegrta Hlapića *Ivane Brlić-Mažuranić*. Zagreb: FF press.
- Grgić, A. – Gulešić Machata, M. (2017, szerk.): *Hrvatski A2. Opisni okvir referentne razine A2*. Zagreb: FF press.
- Gulešić Machata, M. – Grgić, A. (2015, szerk.): *Hrvatski B2. Opisni okvir referentne razine B2*. Zagreb: FF press.
- Gulešić Machata, M. – Udier, S. L. (2017): *Gramatičke kategorije i njihovi oblici u ovladavanju hrvatskim kao inim jezikom*.
- Gulešić Machata, M. – Udier, S. L. (megj. alatt): Akademska kultura i hrvatski kao ini jezik. In: Banković-Mandić, I. – Čilaš Mikulić, M. – Matovac, D. (szerk.) *4. zbornik Croaticuma*.
- Korajac, A. – Salak, T. (2012): Bibliografija lektora i fonetičara Croaticuma. In: Čilaš Mikulić, M. – Juričić, A. T. – Udier, S. L. (szerk.) *Croaticum Savjetovanje za lektore hrvatskoga kao inoga jezika*. Zagreb: FF press, 133–147.
- Medved Krajnović, M. (2009): SLA i OVII: što se krije iza skraćenice? *Lahor*, 1/7, 95–109.
- Novak Milić, J. – Gulešić Machata, M. (2006): Međukulturna kompetencija u nastavi hrvatskog kao drugog i stranog jezika. *Lahor*, 1/1, 69–92.
- Novak Milić, J. (2014): Hrvatska svakidašnjica. Udier, S. L. (szerk.) *Hrvatska na prvi pogled, udžbenik hrvatske kulture*. Zagreb: FF press, 336–361.
- Pavlin, A. (2006): Odrasli učenici hrvatskoga jezika i komunikacijski pristup. *Lahor*, 1/1, 90–97.
- Udier, S. L. – Čilaš, M. (2005): Problemi s progresijom na osnovnom stupnju učenja hrvatskoga kao stranoga/drugog jezika. *Strani jezici*, 2, 125–131.

- Udier, S. L. – Jelaska, Z. (2008): Službena provjera poznavanja inojezičnoga hrvatskoga jezika. *Lahor*, 6/3, 237–255.
- Udier, S. L. – Gulešić Machata, M. (2011a): Kakvom jeziku poučavati neizvorne govornike? Viši i niži varijetet u poučavanju hrvatskoga kao inog jezika. *Nova Croatica*, V/5, 329–349.
- Udier, S. L. – Gulešić Machata, M. (2011b): Registri i hrvatski kao ini jezik. In: Krejčí, P. – Krejčová, E. – Przybylski, M. (szerk.) *Výuka jihoslovanských jazyků v dnešní Evropě*. Ur.. Brno: Porta Balkanica, 64–71.
- Udier, S. L. (2014a): *Razgovarajte s nama! Udžbenik hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika za razine B2–C1*. Zagreb: FF press.
- Udier, S. L., (2014b, szerk.): *Hrvatska na prvi pogled. Udžbenik hrvatske kulture*. Zagreb: FF press.
- Udier, S. L. (2014c): Hrvatski jezik na početku 21. stoljeća. In: Udier, S. L. (szerk.) *Hrvatska na prvi pogled, udžbenik hrvatske kulture*. Zagreb: FF press, 123–160.
- Udier, S. L. – Gulešić Machata, M. (2014): *Razgovarajte s nama! Gramatika i pravopis hrvatskoga jezika s vježbama za razine B2– C1*. Zagreb: FF press.
- Udier, S. L. (2016, szerk.): *Croatia at the First Sight. Textbook of Croatian Culture*. Zagreb: FF press.
- Udier, S. L. – Gulešić Machata, M. (2018): Što i kako poučavamo kad poučavamo kulturu? *KOMPAS – Komparativnoslavenske lingvokulturalne teme*. U postupku recenziranja.
- Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje* (2005): Zagreb: Školska knjiga i Vijeće Europe.

TED-Ed – avagy hogy hozzuk ki a legtöbbet a videókból

A videó mint a modern, informális tanulás egyik eszköze nem kíván hosszas bemutatást. Elég csak arra gondolni, hogy világszerte az emberek napi szinten több, mint egy milliárd órányi videót néznek meg csak a *YouTube* videómegosztó oldalon. A *YouTube*-on található tartalmak nagyobb része szórakoztató jellegű, ennek ellenére több százezer, célzottan tanuláshoz vagy azon belül is nyelvtanuláshoz készült videót találhatunk rajta. Azonban viszonylag kevésbé alkalmazottak azok az tanítási technikák, amelyek tanítási eszközként tudnak a videóra tekinteni a face-to-face oktatás kereti között.

A *TED* (Technology, Entertainment, Design) konferenciákat szervező Sapling Foundation alapítvány által kifejlesztett, teljes mértékben ingyenesen használható *TED-Ed* weboldal (ami a <https://ed.ted.com/> címen érhető el) új megvilágításba helyezheti a tanulási/tanítási eszközként használatos videókat. Segítségükkel egy nagyon hatékony és könnyen kezelhető online eszközt kapunk a hagyományos tanórák kiegészítésére. Továbbá, a platform a fordított osztályterem¹ (*flipped classroom*) módszerével is teljes mértékben kompatibilis. Habár a *TED-Ed* elsősorban nem célzottan nyelvtanulást segítő platform, mégis fontos és hasznos eszköz lehet minden nyelvtanár IKT-eszköztárában.

A *TED-Ed* platform jelenleg csak angol nyelven érhető el. Általános tartalmak esetében az oldal értéséhez, illetve a használatához B1-es szintű nyelvtudás is elegendő lehet. Az összetettebb tananyagok azonban már magasabb szintű nyelvtudást kívánnak. Mindkét esetben a tanórai felhasználáson túl a diákok önállóan is látogathatják a platformot.

A weblapra először belépve egy egyszerű menüt látunk (1. ábra), valamint a bejelentkezési lehetőségeket. Regisztrálhatunk *tanulóként* (*Students start here*) és ezzel egyből elérhetünk több száz *TED-Ed* által készített videót és akár itt is készíthetünk saját videókat. Azonban ha *tanárként* regisztrálunk (*Educators start here*), akkor egy részletes angol nyelvű bemutatót kapunk a *TED-Ed* használatának alapjairól, valamint

¹ A *flipped classroom*, avagy „fordított osztályterem” egy olyan tanulásszervezési módszer, amelyben a tanár előre, egyénileg elvégzendő feladatokat, segédanyagokat bocsát a tanulóknak feldolgozásra (gyakran online eszközök használatával), amellyel megalapozza az osztálytermi kontaktórákat és időt felszabadít fel a már megszerzett ismeretek elmélyítésére és interaktív kontakttevékenységre (pl. beszélgetések, kérdések, viták).

TEDEd

Lessons Series Clubs Patrons Shop Nominate

**You have ideas
worth spreading.**

Students Start Here

Educators Start Here

**1. ábra. A TED-Ed kezdőlapja**

a benne rejlő oktatási lehetőségekről. A megértést segíti, hogy a weblap ezen oldalán található menüpontban (*Try it out*) lépésről lépésre *kipróbálhatjuk* a videóalapú feladatok készítését.

A menüben ezen kívül hat menüpontból választhatunk. *Leckék (Lessons)*: itt kereshetünk, nézhetünk, valamint készíthetünk is videótananyagokat. *Sorozatok (Series)*: itt különböző, témájukban egymáshoz kapcsolódó videókat találhatunk. *Klubok (Clubs)*: itt tanulók csatlakozhatnak egy adott témát tagláló, fiatalokból álló csoporthoz, amelyekben a tanulók érdekes és kreatív ötletekről beszélgethetnek, valamint megtanulhatnak *TED*-stílusú előadásokat tartani. Ezek mellett van egy *Támogatók (Patrons)*, *Bolt (Shop)* és *Jelölés (Nominate)* menüpont is, amelyek nem különösebben fontosak a mindennapos oktatás szempontjából. Ezen menüpontokban támogathatjuk a *TED-Ed* kezdeményezést, néhány videóval kapcsolatos pólót, táskát vásárolhatunk, vagy jelölhetünk valakit arra, hogy előadóként vagy videóanimátorként járuljon hozzá a *TED-Ed* sikeréhez.

A *TED-Ed* központja a *Lessons* menüpont, ahol 12 főbb téma alapján kereshetünk videókat olyan kategóriákban, mint például a művészetek, üzlet és közgazdaságtan, tervezés és technológia, egészség, irodalom és nyelv, matematika, filozófia és vallás, pszichológia, tudomány és technológia, társadalomtudomány, tanítás és oktatás, valamint gondolkodás és tanulás. Alapértelmezett szűrési beállításnál a *Lessons* felület csak a *TED-Ed* által készített, az esetek legnagyobb részében animált és angol nyelven narrált videókat mutatja, azonban a *szűrési beállítások (Filter/Content type)* változtatásával minden más *TED-Ed*re feltöltött videóalapú tananyagot elérhetünk.

How sugar affects the brain - Nicole Avena

6,836,405 Views

97,436 Questions Answered

TED-Ed Animation

Let's Begin...

When you eat something loaded with sugar, your taste buds, your gut and your brain all take notice. This activation of your reward system is not unlike how bodies process addictive substances such as alcohol or nicotine -- an overload of sugar spikes dopamine levels and leaves you craving more. Nicole Avena explains why sweets and treats should be enjoyed in moderation.



Watch

Think

Dig Deeper

Discuss

Customize This Lesson

2300

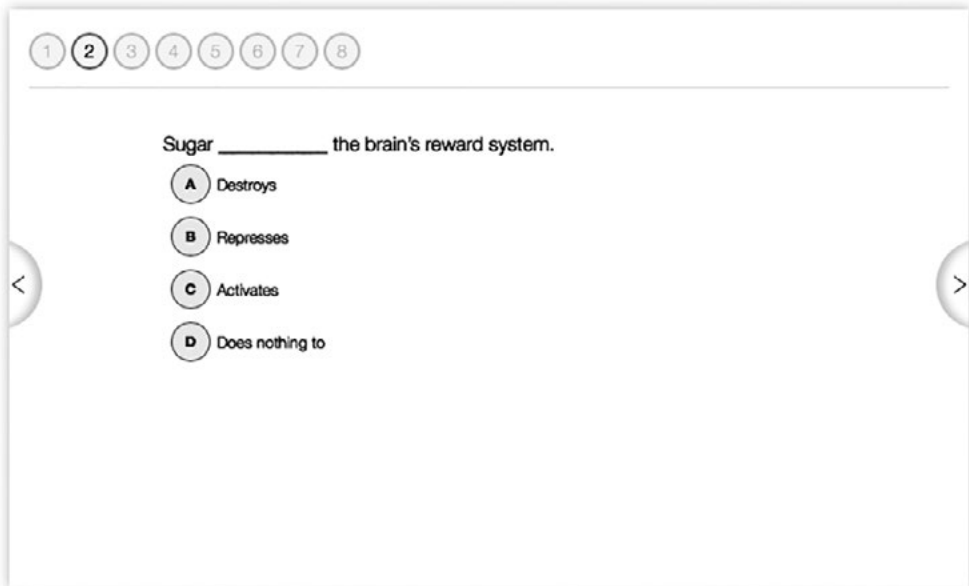
Create and share a new lesson based on this one.

2. ábra. Videólecke-minta a TED-Ed-en

A TED-Ed által készített *eredeti videók* (*TED-Ed Originals*) egyik legnagyobb érdeme, hogy a TED-től megszokott minőségű tudományos és ismeretterjesztő tartalmat szolgáltat. A videókban látványos és gyakran vicces animációkat használnak a prezentációra, amely mind az osztálytermi órán, mind otthon megragadhatja a tanulók figyelmét. Így alkalmasak mind hagyományos, mind online, illetve *blended* és *flipped* megközelítésekre.

Egy TED-Ed videót, például jelen esetben a *Hogyan hat a cukor az agyra?* (*How does sugar affect the brain?*) címűt, választva négy opciót láthatunk: *Watch*, *Think*, *Dig Deeper* és *Discuss* (2. ábra). A *Megtekintés* (*Watch*) opció természetesen magát a videót jelenti, amely minden esetben YouTube-on is elérhető. Ez a hozzáférés két nagy előnnyel rendelkezik. Az első az, hogy állítható a videók sebessége, amellyel akár a szöveg megértését könnyíthetjük. Ez az átlagosnál gyorsabb narrációjú videóknál lehet hasznos. Itt több opció is elérhető és külön előny, hogy a 25%-os lassítást még a feliratok is követik. A második előny pedig, hogy feliratokat kapcsolhatunk be a videókhoz. Angol nyelvű feliratot minden, a TED-Ed által készített eredeti videónál találunk, valamint a felhasználók által készített vagy adaptált videók nagy részénél is. Ez a lehetőség szintén a szöveg megértését, valamint a szavak implicit módon való tanulását segítheti elő.

A videó megtekintése után a tanulóink számára a *Gondolkodj* (*Think*) menüpontban készíthetünk megértést ellenőrző feladatokat (3. ábra). A feladatok között két típust különböztethetünk meg. Az első zárt végű, feleletválasztós (multiple choice) kérdés, ahol a tananyag készítője állíthatja be a helyes választ. A második a hosszabb, nyílt végű, kifejtős kérdés, ahol egy a videóval kapcsolatos kérdéskörben kérdezhetjük meg tanulóinkat véleményükről, vagy kérhetjük őket, hogy röviden foglalják össze a videóban elhangzottakat. Sajnos kérdéstípusban nincs túl nagy vá-



3. ábra. A Think kvízfunkció a TED-Ed-en

laszték, hiszen csak ez a két lehetőség áll rendelkezésünkre. Külön hangsúlyozandó azonban, hogy a zárt végű kérdéseknél megadhatjuk, hogy pontosan mikor hangzik el a videóban a válasz. Így ha a tanulóinknak nem sikerül helyes választ adniuk, a helyes válaszadáshoz fontos részt újra megtekintve/meghallgatva javíthatnak rajta. Az *Áss mélyebbre (Dig Deeper)* funkcióval további érdekességeket oszthatunk meg a tanulóinkkal a témáról. Például beágyazhatunk linkeket más *TED-Ed* vagy *YouTube* videókhoz, újságcikkekhez, weboldalakhoz, de akár egy “További ajánlott irodalom” részt is készíthetünk az érdeklődőknek. Végül, a negyedik funkció, azaz a *Vitasd meg (Discuss)* lehetőséget ad arra, hogy fórumszerűen feltegyünk egy elgondolkodtató kérdést tanulóinknak, akik a videó ‘falán’ vitathatják meg az általunk felvetett kérdést (4. ábra).

Rendszeres órai alkalmazás esetén a *TED-Ed* által készített videók és feladatok minimálisan B2 szintű nyelvtudást igényelnek, tekintve, hogy angol anyanyelvű közönségnek készültek. A későbbiekben bemutatott személyre szabási lehetőség azonban lehetőséget ad arra, hogy a videókhoz tartozó kérdéseket úgy módosítsuk, hogy azokat alacsonyabb nyelvi szinten álló tanulók is meg tudják válaszolni. Fontos megemlíteni, hogy a *Lessons* menüpontban a tanulók szintje alapján is szűrhetjük a videókat, bár igaz, hogy ezek a szintek az egyesült államokbeli tanulóokra vonatkoznak. A szintek így nem feltétlenül nyelvi nehézséget takarnak, hanem a videók a feldolgozott téma absztraktsága vagy komplexitása alapján vannak besorolva. Ebből fakadóan a *TED-Ed* használatakor fontos tanári feladat a tanulóink kognitív és nyelvi szintjéhez megfelelő videó kiválasztása, valamint a kapcsolódó feladatok ezen szintek alapján való módosítása.

The screenshot shows a forum interface with the following elements:

- At the top, it indicates "1 Guided Discussion" and "33 Open Discussions".
- A section titled "All Guided Discussions" contains a post from "TED-Ed" (Lesson Creator, New York, NY) with the question: "Many grocery store items contain foods loaded with sugars. What is currently being done to reduce the amount of added sugar both nationally and abroad and what else should be done?". It includes a note about email notifications and a "Respond" button with "+97" likes.
- Below, two "LESSON IN PROGRESS" posts are visible:
 - Christine: "If consumer demand increases for labeling of added sugars, I believe that companies would respond by changing ingredients slowly over time." (+16 likes)
 - Peter (Groningen Area, Netherlands): "People should take control of their lives and avoid buying those products. It is not necessary to consume everything grocery stores provide. Buy whole food, fruits and vegetables, rice and things like that, it is as simple as that. Don't wait for someone else to solve your problem, educate yourself and choose wisely!" (+16 likes)


4. ábra. Irányított és nyílt viták lehetőségei a *Discuss* menüpontban

A videók alatt található *Személyre szabás (Customize)* gomb használatával módosíthatjuk a tananyagot (amennyiben ezt a készítő engedélyezte) és annak minden aspektusát (5. ábra). Természetesen nem muszáj a kérdéseinknek a videó tartalmához szorosan kapcsolódnunk, lehetnek nyelvi kérdések is, például, hogy mit jelent egy adott, a videóban megjelenő ritka szó. A nyílt végű kérdéseket pedig akár felhasználhatjuk arra is, hogy hosszabb, akár esszézerű választ kérjünk a tanulóktól az adott témával kapcsolatban.

Ezen kívül jó tudni, hogy más *YouTube*-os videót, akár saját magunk által készített videót is *TED-Ed* tananyaggá alakíthatunk a platform segítségével. Szerencsére a videótananyagok személyre szabása meglehetősen egyszerű és intuitív, minimális gyakorlással megtanulható, valamint *TED-Ed* tanároknak szóló menüje segítséget is nyújt az elsajátításban.

Az általunk készített vagy csoportunkra szabott videók nagy előnye, hogy tanárként láthatjuk egyesével és összesítve is tanulóink válaszait, helyes/helytelen válaszainak arányát, nyílt végű kérdésekre adott válaszaikat, valamint részvételüket az általunk megnyitott fórumbeszélgetésekben is. Ezáltal a videó megnézése nem egy egyszerű 'kipipálandó' házi feladat lesz, hanem egy komplex, egymásra épülő feladatokból álló blokk, amellyel jól körüljárható egy adott téma.

A *TED-Ed* a nyelvtanításban legfőképpen otthon elvégzendő feladatként, fordított osztályterem tanulásszervezési módszer keretein belül végzett tevékenységként, vagy akár egy adott témára felvezető gondolatébresztőként szolgálhat. A legfőbb érdeme,



How sugar affects the brain - Nicole Avena
5:03 · 6,836,566 views

[Change video](#) [Crop video](#)

How sugar affects the brain - Nicole Avena

Let's Begin

When you eat something loaded with sugar, your taste buds, your gut and your brain all take notice. This activation of your reward system is not unlike how bodies process addictive substances such as alcohol or nicotine -- an overload of sugar spikes dopamine levels and leaves you craving more. Nicole Avena explains why sweets and treats should be enjoyed in moderation.

Think

1. Sugars are _____ processed foods such as tomato sauce, dried fruit, and granola bars.
2. Sugar _____ the brain's reward system.
3. Overstimulation of the reward system may result in _____.

Publish

More ▾

Status: Unpublished ⓘ
Customizable: Off

5. ábra. Létező kérdések további testreszabása

hogy a tanulóink számára egy jól ismert, hozzájuk közel álló médiahordozón, azaz a videón keresztül tudunk egyszerre érdekes és hasznos tartalmat átadni vagy előállítani. Mindezt pedig az angol nyelv használatával történik.

Össességében a *TED-Ed* egy olyan videóalapú tanulást lehetővé tevő platform, amelyhez nem csak nyelvtanár, hanem bármilyen tanár könnyedén nyúlhat, különösen, ha kéttannyelvű oktatás keretein belül akarja a tananyagot felhasználni. A könnyen kezelhető és ingyenes szoftver a látványos videóival a diákok számára gyorsan megkapó lehet, valamint az internetes felületen megválaszolható kérdések, fórumok még inkább közelebb hozhatják a témát és az idegen nyelvet a tanulóinkhoz. Habár sajnos nincsenek specifikusan nyelvtanításra készített videók, a platform csak angol nyelven érhető el, és a videókhoz csak két típusú megértést ellenőrző feladat készíthető, az *TED-Ed* mégis egy rendkívül hasznos eszköz arra, hogy videókat nyelvtanításra használjunk és ezeket lépcsőzetes nehézségű és komplexitású feladatokkal egészítsük ki.

Lajtai Ádám

SZÓTÁRSZEMLE

Schweizerhochdeutsch

Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz

Bickel, Hans – Landolt, Christoph; Schweizerischer Verein für die deutsche Sprache (Hrsg.): **Schweizerhochdeutsch. Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz.** 2. Auflage. Berlin: Dudenverlag, 2018. 112 p. ISBN 978-3-411-70418-7

A német nyelv svájci standard változatáról nem sokat hallanak a diákok nyelvtanulásuk során, jóllehet a nyelvvizsgákon egyre nagyobb jelentőséggel bír a nyelv nemzeti jellegzetességeinek megismerése, azaz az osztrák vagy a svájci standard német kifejezések is egyre többször megjelennek a szövegértési feladatokban. Éppen ezért fontos a nyelv többközpontúságából adódó sajátosságok (bizonyos fokú) megismerése. A nyelvterületre jellemző politikai, gazdasági, kulturális attribútumok a területen használt nyelvet felruházzák egyéni ismertetőjegyekkel. Ebből adódóan elkülöníthetjük egymástól a többek között Ausztriában, Németországban, Svájcban államnyelvi státuszt élvező német nyelvet (*Österreichisches Deutsch, Bundesdeutsches Hochdeutsch, Schweizerhochdeutsch*). Ez utóbbit kívánja bemutatni a Duden Kiadó 2018 októberében kiadott kötete.

A kötet azonban nem csupán egy szótár. A fogalmi magyarázatokon túl (*Schweizerhochdeutsch, Helvetismen*) fejezetekre bontva ismerkedhet meg az olvasó a nyelv egyediségével: a szókincs azon területeivel, melyeken az átlagosnál erősebben dominál a svájci jellegzetesség; a francia, az olasz, az angol és a latin nyelvek hatásával; a helyesírás, a kiejtés és a nyelvtan jellemzőivel. A szerzők külön fejezetet szentelnek azon szótárak felsorolásának, melyek kifejezetten a svájci standard német nyelvet hivatottak bemutatni, valamint összeállítottak egy válogatott gyűjteményt a svájci német nyelvvel foglalkozó tanulmányokról.

A svájci standard német (*Schweizerhochdeutsch*) jellegzetessége megmutatkozik a kiejtésben, írásban, szóképzésben, szókincsben, nyelvhasználatban. Például kiejtésben erősebben követi az írott formát (*e:wig* és nem *e:wich*). Az idegen szavak gyakran követik az eredeti nyelv helyesírását (*Spaghetti* és nem *Spagetti*); néhol más a többes szám képzése (*Bögen* és nem *Bogen*); igéknél mint a *sitzen*, *stehen*, a *haben* segédige helyett a *sein* segédigét használja. A szókincsét sajátos, Németországban nem használatos szavak jellemzik (*allfällig, Innerstadt*); más jövevényszavakat (*Tumbler* a *Wäschetrockner* helyett), más beszédfordulatokat *weder Fisch noch Vogel* és nem *weder*

Fisch noch Fleisch) használ. E svájci jellegzetességek összessége a helvétizmusok (*Helvetismen*), s ennek megfelelően elkülöníthetők az ausztriacizmusok (*Austriazismen*), valamint a németországi jellemzőket magában foglaló, magyar nyelvre fordítva furcsán hangzó teutonizmusok (*Teutonismen*).

Az egyes régiók dialektusainak jelentős különbözősége ellenére főleg az írott nyelvi formában nem mutatkoznak meg említésre méltó regionális különbségek a standard nyelv használatában. Ugyanakkor vannak egyes, többnyire dialektusból kölcsönzött szavak, melyeket egy-egy régióban használnak csupán, illetve olyan politikai vagy adminisztratív intézkedések / intézményekre utaló kifejezések, melyek csak bizonyos kantonokban használatosak (*Tagliste*). A kiejtésben azonban jelentős különbségek figyelhetők meg.

A helvétizmusok kialakulása nem csupán a német ajkú lakosság több független államban való megoszlásának tulajdonítható (az államhatárok nyelvi határokat képeznek; egy állam lakossága egyben kommunikációs közösség is). A nemzeti és a regionális médiának nagy szerepe és felelőssége van a külföldi versenytársakkal szemben. Ezen kívül fontos tényező az iskola. A kantonális szabályozásnak köszönhetően a tankönyveket kantonális vagy svájci tankönyvkiadók készítik, de a tanárképzés is kantonális hatáskörbe tartozik, mindezzel hozzájárulva a német nyelv svájci formájának megőrzéséhez. A svájci államfelépítésből adódó szövetségi, kantonális és települési szinten érvényesülő törvények, szabályozások, rendeletek értelmezésének alapja a terminológiai egységesség. Az intézmények és közigazgatási egységek megnevezésén túl e terminológia is visszatükrözi a nyelvi sajátosságokat. Nem utolsósorban a dialektusokat is meg kell említeni, mivel a standard nyelv és a dialektus kölcsönösen hatnak egymásra.

Ezen ismérvek alapján szinte olvasmánynak érezhető a szótár, mely a specifikus és nem specifikus helvétizmusokat magyarázza. Specifikus (tipikus) helvétizmusok csakis Svájcban használatosak, míg a nem specifikus kifejezések Svájcön kívül is előfordulnak (pl. Dél-Németországban vagy Ausztriában, de nem a teljes nyelvterületen).

Érdekességként olyan szavakat emelek ki, melyek nem magyarázhatók meg egyetlen másik (általános német) szóval: *Abendverkauf: verlängerte abendliche Öffnungszeit von Geschäften. Frauenriege: Abteilung eines Turnvereins, bestehend aus Frauen ab ca. 35 Jahren. Jahresaufenthalter: Person ohne Schweizer Bürgerrecht, die eine jährlich zu erneuernde Aufenthaltserlaubnis besitzt.*

Ahogy az már említésre került, egyes területeken érezhetőbb a helvétizmusok jelenléte. A tanulmány által kiemelt területek a ház / háztartás, élelmiszerek, jogi szaknyelv. Példák sokasága ad betekintést e területek szóhasználatába (*Kehrichteimer, Lavabo / Bürli, Schüfeli / Dreisäulenprinzip, Kantonsspital*).

Ugyancsak külön fejezet számos példát sorol fel és ad magyarázatot arra, miként befolyásolták a különböző nyelvek a szókincset. A ma használatos francia eredetű szavak korábban Németországban is használatosak voltak, azonban mára már elavultak vagy kihaltak. Az ország négynyelvűségéből adódóan azonban sok jövevényszó tipikus svájci szónak minősül. A francia jövevényszavakra példa a *Bijoutier, Coiffure, Confiseur, Jus, Romandie*. A franciával ellentétben az olasz nyelvből – annak ellenére, hogy az ország egyik hivatalos nyelve és a XX. század eleje óta jelentős számú olasz ajkú bevándorló él német nyelvű területen – kevésbé specifikus svájci kifejezések

használatosak a svájci német írott nyelvben: *tschau, pendent*. A latin rendkívül erősen hatott a német nyelvre egészen a XVII. századig. A latin hatást mutatja például a *Helvetia, Referendum, Subsidiium* szavak. A XIX. századtól, de főként a II. világháborút követően viszont az angol nyelv gyakorol jelentős hatást a nyelvre, hozzáteve, a német nyelv minden variánsára. Specifikus svájci kölcsönszó például a *handicapiert* (=behindert, benachteiligt) *Parking* (=Parkhaus), vagy a már fentebb említett *Tumbler* (=Wäschetrockner).

Habár a német helyesírás egységesen szabályozott, a svájci standard német mégis felmutat néhány jellemzőt. A szerzők ezen elemek bemutatására is kitérnek, azonban a helyesíráson túl a kiejtésre is nagy hangsúlyt fektetnek.

A megkülönböztető sajátosságok nem csupán a szókincsben (s ahogy azt egy külön fejezet említi, számos különbség adódik az összetett szavak felépítésében is), hanem a nyelvtanban is kialakultak. Példaként említhető a főnevek többes számának képzése, mely néhány esetben eltérő a svájci és a németországi standard nyelv használatában: *Park* – *Pärke*, nem pedig *Parks* / *Parke*. A szerzők a nyelvtani eltéréseket az egyes szófajokon keresztül sok példával igazolják.

Úgy vélem, a 3500 szavas gyűjtemény izgalmas olvasmány mindazok számára, akik a nyelven keresztül szeretnék közelebb érezni magukat a svájci életformához. Továbbá hasznos kiegészítőként funkcionálhat elsősorban nyelvvizsgára felkészítő tanároknak, hogy segíthessék tanulóiknak értelmezni az országismereti szövegeket.

Szóka Bernadett

KÖNYVSZEMLE

Dróth Júlia (szerk.)
**Gépiesség és kreativitás
a fordítási piacon
és a fordításoktatásban**

Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2018. 196 p.
ISBN: 978-963-414-439-7

A Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán immár hagyományának számít a tél végi fordításoktatási szakmai nap (amely 2000-ben a gödöllői Szent István Egyetemen indult), amely a hazai fordítóképző intézmények oktatóinak, hallgatóinak, fordításkutatóinak, gyakorló fordítóknak és fordítóirodáknak biztosít jó hangulatú, baráti légkörü lehetőséget a szakmai eszmecserére.

A kötet a 2017. február 10-én tartott szakmai napon elhangzott előadások alapján készült tanulmányokat tartalmazza, és hűen tükrözi a hazai fordítóképzés sokszínűségét, bemutatja az oktatásban használt kreatív módszereket, illetve fórumot biztosít a szakma, azaz a fordítóirodák képviselőinek is.

A fordítói szakma és így a fordítóképzés is számos kihívással szembesül napjainkban, ezek egyike a gépi fordítás elterjedése. Ami néhány éve még tudományos fantasztikumnak számított, mára a fordítóirodák és így a gyakorló fordítók életében is mindennapi realitás lett. Sok fordítást oktató kolléga éppen a korábbi fordításoktatási szakmai napokon szembesült ezzel, annak ellenére, hogy a gépi fordítás a nyelvészeti fordítástudomány alapműveiben is közeli valóságként jelent meg (Catford 1965).

A gépiesség és kreativitás kérdése a fordítást a mai napig meghatározó dilemmák egyike; Horatius és Cicero óta szembesülünk a szó szerinti vagy rutinszerű (*verbum de verbo*) és a szabad vagy kreatív (*sensum de sensu*) fordítás (Bassnet 1991: 44) közötti ellentéttel, amelyet Andrew Chestermann az

öt fordítási mém egyikének tekint (Chestermann 1997).

A jelen kötet szerzői öt tematikus egységbe rendezett tanulmányaikban reflektálnak a kötet címében feltett központi kérdésre.

A Dróth Júlia szerkesztői előszavát követő első tematikus szakasz *A fordítóképzés típusai és szintjei* címet viseli. Sepsi Enikő tanulmánya a házigazda intézmény fordítóképzését mutatja be, amely a BA- és MA-szinten, továbbá szakirányú továbbképzésként is jelen van a Kar életében. A tanulmány második részében a szerző a műfordítás közösségi fordítás formájában megvalósított gyakorlata során szerzett tapasztalatait osztja meg az olvasókkal.

Kóbor Márta és Lehmann Magdolna tanulmányának első szakasza a hazai fordítóképzés szintjeit és típusait mutatja be, összehasonlítva a magyar rendszert a nemzetközi felsőoktatás fordítóképzéseivel. A tanulmányban azt is vizsgálják, hogy milyen hasonlóságok és eltérések vannak a különböző képzések helyi tantervei között, majd a képzések integrálási lehetőségeit tekintik át.

A második tematikus egység a Műfajok és feladattípusok a fordítóképzésben címet viseli.

Négy nagyon inspiráló tanulmány került ebbe a kötetrészebe, mind a négy kiválóan hasznosítható és továbbgondolható javaslatokat, tippet ad a gyakorló oktatóknak.

Ugrin Zsuzsanna a multidiszciplináris szakfordítóképzésben oktatók számára nyújt segítséget; ezekben a képzésekben a szövegválasztás alapja a műfaji alapú megközelítés lehet.

Ennek segítségével mind az oktatók, mind a hallgatók rendszerben láthatják az egyes területek szakszövegeit, ami megkönnyítheti a fordítási stratégiák megválasztását is.

Balogh Dorka tanulmánya egyrészt felhívja a figyelmet a műfajok és szövegtípusok

tudatosításának fontosságára a jogi szakfordítóképzésben, másrészt összefoglalja a képzésben használható szövegek kiválasztásának szempontjait. Továbbá bemutat néhány, a kiválasztott szövegekhez kapcsolható feladatot, illetve segítséget nyújt azoknak az oktatóknak is, akik jogi végzettséggel nem rendelkező, fordítószakos hallgatók számára tartanak jogi szakfordítás kurzust.

Horváth Ágnes az egészségtudományi írott műfajokat mutatja be tanulmányában, majd a különböző szövegek elemzéséhez ad támpontokat. Ezek után a különböző műfajú szövegekhez (pl. betegségleírások, betegájékoztatók) tartozó feladattípusokat és fordítási instrukciókat mutatja be.

Horváth Géza tanulmányában a műfordítás és a szakfordítás különbségeit és hasonlóságait tekinti át, majd az örök „szó szerint vagy szabadon” dilemma háttérét tekinti át a fordításról való gondolkodás történetében Szent Jeromostól Kosztolányi Dezsőig. Ezután ismerteti a műfordítás folyamatát, majd a műfordításhoz kapcsolódó nehézségek és csapdák közül villant fel néhányat (címek, beszélő nevek, ortográfia, szleng).

A kötet harmadik tematikus egysége a modern technológia szerepét és megjelenését vizsgálja a fordítóképzésben és a fordításkutatásban.

Robin Edina és Szegh Henriett a Pannónia Korpuszprojektet mutatják be tanulmányukban, majd az audiovizuális fordítás típusait veszik számba. Ezután a Pannónia korpusz felépítését mutatják be, ezt követi a korpuszon belüli audiovizuális alkorpusz bemutatása. Végül a korpusz felhasználhatóságáról és a hozzá kapcsolódó kutatási lehetőségekről tesznek említést.

Zolcer Péter az audiovizuális fordítás, ezen belül a feliratozás mint tantárgy gyakorlati tapasztalatairól és megvalósíthatóságáról ír. Érvel a projektmunka hasznossága mellett az audiovizuális fordítást oktató órákon, bemutatja egy feliratozási kurzus tantárgyszerkezetét, és részletesen ismerteti a feliratozás tantárgy keretében használható különböző

feladattípusokat, illetve a feliratokhoz kapcsolódó nyelvórai feladattípusokat.

Juhász-Koch Márta az audiovizuális fordítás másik műfaját, a hangalámondást vizsgálja. A műfaj elméleti bemutatása után saját vizsgálatai alapján ismerteti a stúdiók hangalámondással kapcsolatos elvárásait, és a munkafolyamat főbb kihívásait. Végül áttekinti a hangalámondás fordításának oktatását.

Ugrin Zsuzsanna tanulmányában a Google Drive fordítóképzésben betöltött szerepéről ír. Részletesen bemutatja a Google Drive alapfunkcióit, majd kitér a Google Drive azon lehetőségeinek bemutatására, melyek segíthetik a hallgatók felkészítését a fordítási feladatok minél alaposabb elvégzésére. Végül az előnyök mellett a kockázatokat is számba veszi.

A negyedik tematikus egység a fordítást támogató szoftvereket veszi górcső alá a fordításkutatás szemszögéből.

Kovács Tímea két új fordítási feladat, a transzkreáció és a szoftverlokalizáció, illetve egy marketing célú írás, a copywriting definícióját adja meg. A definíciók mellett számos példát is ad ezekre az új feladatokra, illetve megvizsgálja, hogy milyen nyelvi és nem nyelvi kihívásokkal szembesül a fordító ezen feladatok elvégzése során.

Urbán Miklós egy nagyon különleges feladatra vállalkozik, amikor a CAT-eszközök használatának előnyeit mutatja be műfordítások során. Arra a következtetésre jut, hogy a CAT-eszközök megfelelően használva a műfordítások elkészítésében is sokat tudnak segíteni.

K. Papp Éva tanulmányában arra a kérdésre keres választ, hogy milyen fordítókra van szükség az iparszerű fordításhoz és a reklámszövegek és marketinganyagok kreatív adaptációjához. A munkafolyamatok jellegzetességeinek bemutatása után a szerző bemutatja azokat a fordítói tulajdonságokat, amelyek elengedhetetlenül szükségesek ehhez a munkához.

Gál-Berey Tünde és Gényi András a szoftver- és weboldal-lokalizáció példáján

keresztül mutatják be az új környezetben szükséges speciális fordítói készségeket és kompetenciákat, amelyeket nem feltétlenül fed le a hagyományos fordítóképzés.

Az ötödik tematikus egység a szakmai közösségek szerepét vizsgálja a továbbképzés szolgálatában.

Wagner Veronika a SZOFT-ot, azaz a Szabadúszó Fordítók és Tolmácsok Egyesületét mutatja be, majd kitér azokra a készségekre, amelyeket a szabadúszó nyelvi szakembereknek folyamatosan fejleszteniük kell. Ezek után bemutatja, hogy mit tesz az egyesület a tagok önfejlesztésének és a tudásmegosztásnak érdekében. A képzőintézmények számára különösen érdekes lehet az egyesület *Language Industry Monopoly* nevű társasjátéka, amelynek segítségével a játékosok életszerű kommunikációs helyzeteket gyakorolhatnak.

A kötet zárótanulmánya Klaudy Kinga professzorasszonynak a 2017-es szakmai napon elhangzott zárszavának írott változata.

Összegezve a kötet átfogó képet ad a gépiesség és kreativitás szerepéről a fordítási piacon és az oktatásban. Sokszínű, inspiráló tanulmányait haszonnal forgathatják a fordító szakos hallgatók, fordítást oktatók, gyakorló fordítók és minden, a nyelvek és a fordítás iránt érdeklődő is.

IRODALOM

- Bassnett, Susan. 1991. *Translation Studies. Revised Edition*. London: Routledge.
- Catford, 1965. *A Linguistic Theory of Translation*. Oxford: Oxford University Press
- Chesterman, Andrew. 1997. *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Bakti Mária

Pieniążek, M. & Štěpáník, S. (Eds.).
Teaching of national languages in the V4 countries
 Prague: Faculty of Education of Charles University, 2016. 177 p.
 ISBN 978-80-7290-926-1

Eredetileg a Visegrádi Együttműködés alapvető célja a demokrácia védelme és a gazdasági fejlődés. A megállapodás létrejötte óta számos sikert értek el a tagországok e két területen. Legeredményesebb vállalkozásuk azonban mégis a Nemzetközi Visegrádi Alap, mely által a kultúra, a tudományok és az oktatás területe is kiemelt figyelmet kapott. E monográfia is a Videgrádi Alap támogatásával jött létre, mellyel a Visegrádi Négyek ismét bebizonyították, hogy milyen sikereket érhetnek el együtt. A könyv kiadója ugyan a Károly Egyetem Nevelés- és Oktatástudományi Kara, helyszíne pedig Prága, mégsem egy egyedüli cseh kutatásról van szó. A tanulmány a négy tagország négy egyetemének közös szerzeménye. A szerzők nemcsak egyetemi kutatók, akad köztük költő, szerkesztő, középiskolai tanár és angolnyelv-tanár is. Lehet, hogy érdeklődésük különbözik egymástól, céljuk azonban ugyanaz mindenkinek a könyvben; a közép-európai fiatal generációk nemzeti identitásának kialakítása, megőrzése és erősítése. Ehhez a minőségi, intézményes anyanyelvi nevelés kulcsfontosságú szereplő minden országban. Kutatásukban az általános- és középiskolai anyanyelvi tantárgyak tartalmi szabályozásának dokumentumait és tanítási gyakorlatát veszik górcső alá, s készítenek egy elemző-összehasonlító vizsgálatot a tagországok között. A lengyel–cseh–magyar–szlovák csapat célja egy olyan tanítási modell megtervezése, mely optimális lenne a régióban való alkalmazásra.

A könyvet az oktatási szektor minden szereplőjének ajánlom, de leginkább azoknak a hallgatóknak, akik pedagóguspályára készülnek. Külön értéke a műnek, hogy angolul íródott. Az 'oktatási rendszer' szakkifejezései szinte mind megtalálhatók benne, így kötele-

zően ajánlott olvasmány mindazoknak, akik tanulmányaikat valamilyen formában angolul szeretnék folytatni. A mű letisztult szerkezetének köszönhetően könnyű a benne való tájékozódás. Ahogyan a tartalomjegyzékből is látható, mind a négy országról szóló tanulmány azonos felépítésű. Ez nagyon hasznos, hiszen lehetővé teszi a könyvben való horizontális haladást, vagyis egy adott szempontot azonnal körbejárhatunk, akár mind a négy ország szemszögéből. A könyv lehetőséget ad a szerzők számára a fényképes bemutatkozásra, mely bővebb információt nyújt a kutatási területeikről. Ez érdekes lehet azok számára, akik nemzetközi kapcsolataikat szeretnék bővíteni. A szerzők bemutatkozását egy nagyon rövid általános bevezető rész követ, mely talán el is hagyható lenne, hiszen az azt követő két fejezetben szinte mindent megtudunk a könyvről és magáról a projektről. Az is kiderül, hogy mi volt az az alapvető probléma a lengyel oktatási rendszerben, mely végülis elindította az egész projektnek (16. o. 2. bekezdés). Magáról a célokról, módszerekről és eszközökről is ezekben a fejezetekben olvashatunk. Külön érdekesség, hogy Marek Pieniżek részletesen beszámol a projekt előzményeiről és folyamatáról, még a pénzügyi háttéréről is, melybe betekinteni izgalmas lehet a jövő kutatói számára. Mint minden más az életben, az iskoláztatás, az anyanyelv és annak tanítása is sok változáson ment keresztül az idők során. Mindegyik elemzés neveléstörténeti áttekintéssel kezdődik, melyekben a kutatók az intézményes anyanyelvi nevelést befolyásoló tényezőket rendszerezik, először a politika és a tartalmi szabályozás szemszögéből, majd történelmi szempontból. Mindegyik országnak volt olyan időszaka, amikor az anyanyelv tanítása az éppen hatalmon levő kormány politikájával volt átitatva. Az 1989 előtti időszak a régióban egyértelműen ilyen volt, így a vasfüggöny lebontásával meginduló új politikai hullámok nagyban megváltoztatták az anyanyelv tanításának tartalmát. Azt is megtudjuk ezen fejezetekből, hogy a régió mostani hivatalos nyelveinek tanítása mikor-

ra vezethető vissza. Magyarországon 1844-ig ugyan latin volt az államnyelv, a magyar nyelv tanításának gyökerei egészen az 1777-es Ratio Educationis tanügyi rendeletig visszanyúlhatnak. A 'nemzeti nyelv' fogalom jelentése is rengeteget változott az elmúlt 40 év során, melyről a mai napig megoszlik a nyelvészek véleménye. Magyarország Alaptörvényének Nemzeti Hitvallás c. részében nem is jelenik meg ez az elnevezés és a tantervekben is a magyar nyelvre anyanyelvként hivatkoznak. A történeti áttekintést a jelenlegi helyzet vizsgálata követi, mely a tanítási-tanulási folyamat rendszerszemléletű modellje alapján történik. Elsőként a bemeneti tényezőket (célok, ezekhez kapcsolódó tartalom) vizsgálja, melyeket a tantervekben találunk meg. A tantervek felépítésén túl, annak tartalmi elemeinek összehasonlítására is lehetőségünk adódik a fejezet által. E részletes dokumentumelemzés után a folyamat tényezők, a módszerek és eszközök (például tankönyvek) kerülnek megfigyelésre. A tankönyvpiac Magyarországon mindig is szigorúan szabályozott volt. A fejezetből kiderül, hogy ez a tartalmat és árat is befolyásoló állami, erős kontroll vajon a többi országban is jelen van-e. Külön kiemelném, hogy Csehországon kívül minden ország kitér valamilyen szinten az új típusú, digitális tankönyvekre, mely az IKT-alapú tanulás fontos alapja. Az elemzések alapján szükség van a régió tanítási gyakorlatának megújítására. A lengyelek például arról számolnak be, hogy a tanárok nagyon ritkán használnak az óráikon IKT-eszközöket, az olvasmányok kiválasztásánál a tanulók érdeklődésére szinte egyáltalán nem építenek, s a jegyzetek diktálása, pedig még mindig gyakori módszer a pedagógusok körében. A következő fejezetben azt mutatja be a mű, hogy melyik ország milyen formában követi a tanulási folyamat eredményét, vagyis hogyan kéri számon a tanulóktól a megtanultakat. Mind a négy országban, de dominánsan Lengyelországban egyre több és több vizsga jelenik meg a tanulók életében. A tanároknak sok energiát kell befektetni az ezekre való készülésre, mely értékes időt vesz

el az igazi tanítástól, nem beszélve arról, hogy egy tanuló kompetenciáit egy sztenderdizált teszt nem képes teljes valójában tükrözni. A tanulási-tanítási modell elemzését a pedagógusképzés történeti áttekintésével zárja, melyből megtudhatjuk azt is, hogy milyen diploma szükséges az egyes pedagógusi feladatok betöltéséhez. A tanulmány, mint egy ráadásként, érdekességnek az egyes országok anyanyelvére, mint idegennyelvre is kitér és bemutatja annak szükségét az oktatási rendszerükben. Minden egyes országtanulmány egy rövid összefoglaló részt is tartalmaz, de ezek csak a könyv végén nyerne igazi értelmet, ahol az egész kutatás lezárásaként kerülnek összehasonlításra.

A könyv a Visegrádi Négyek által megírt első olyan monográfia, mely lehetőséget ad a négy oktatási rendszer összehasonlítására egy adott szempontból. A tanulmány tisztán rávilágít arra, hogy bár földrajzilag közel vagyunk egymáshoz, s a történelmi múltunk is igen hasonlít egymásra, mégis számos különbség található az iskolarendszereinkben. Az összehasonlító elemzés egyértelműen megmutatja azon pontokat, melyeknek újragondolása rendkívül aktuális és sürgető feladata lenne mind a négy országnak. A nemzeti enklaváció két legfontosabb közvetítője a család és az intézményes nevelés. Az iskolák igen nehéz helyzetben vannak, hiszen a nemzeti identitás megalapozása és fejlesztése mellett, a tanulókat a globális világ információs társadalmába való beilleszkedésben is segítenie kell. Olyan elvárások is megfogalmazódnak velük szemben, mint az idegennyelvtudás vagy digitális műveltség. Kulcsfontosságú kérdés tehát, hogy e tantervi célokot hogyan valósítja meg az iskola úgy, hogy közben épít a tantárgyak közötti kapcsolódási pontokra és az egyéni tudásszerveződési formákra. Mindennél nagyobb szükség van a nemzetközi összefogásra az ügy érdekében, így e kutatás nemcsak példamutató, de fontos alapja lehet a jövőbeni projekteknek.

Kruppa T. Éva

Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina –
T. Litovkina Anna – Barta Péter –
Vargha Katalin

A közmondásferdítések ma: öt nyelv antiproverbiumainak nyelvészeti vizsgálata

Segédkönyvek a nyelvészet
tanulmányozásához 203.

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2018. 158 p.
ISBN 978-963-409-149-3

A Tinta Könyvkiadó vállalkozó kedvének és szakmai elkötelezettségének köszönhetően újabb érdekes kiadvánnyal bővült a többnyelvű hazai parömiológiai *kutatásokkal* kapcsolatos, annak eredményeit bemutató, szakirodalom. Az alább ismertetésre kerülő kötet négy szakavatott szerző tollából, Kiss Gábor szerkesztésében, a „*Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához*” sorozat 203. köteteként látott napvilágot. A kötet szerzői a hazai parömiológiai kutatások érdekes és újszerű, eddig csupán részben kidolgozott területének átfogó vizsgálatára vállalkoztak, amikor a tágabban értelmezett frazeológiához tartozó, – a proverbiumok egyik csoportját alkotó, – a szakirodalomban „közmondásferdítések” terminus technicus alatt ismert nyelvi képződmények nyelvészeti szempontú vizsgálatát tűzték ki célul – öt nyelv (magyar, angol, francia, német, orosz), nagyrészt a szerzők által összegyűjtött saját számítógépes korpuszaik anyaga alapján. A kötet szerzőinek nevéhez számos monográfia, gyűjtemény, tudományos cikk és tanulmány megjelentetése fűződik, melynek köszönhetően tudományos munkásságuk széles körben ismert a hazai és külföldi proverbiumkutató nyelvészek, szótárírók, magyar és idegen nyelvet oktató tanárok, műfordítók és tolmácsok körében, valamint a frazeológia rejtelmei iránt érdeklődő egyetemi és főiskolai hallgatók körében egyaránt.

A kötet gazdag tudományos ismereteket tartogat az olvasóknak a proverbiumok kommunikációs szerepéről, azokról a szerkezeti és szemantikai alakváltoztatásokról,

amelyeknek az emberi elme végtelen alkotókedve kommunikációs szándékának megfelelően veti alá ezeket az állandósult szókapcsolatokat. A könyv szerkezete logikus, áttekinthető, visszatükrözi azt a sokoldalú megközelítési szempontot, sokrétű elemzési módszert, amelyet a könyv tanulmányozási tárgyát képező öt nyelv antiproverbiumainak tipológiai, nyelvészeti szempontú elemzését, leírását lehetővé teszi.

A kötet szerkezetét tekintve áll egy Előszó-ból (9–11), az azt követő Bevezetés-ből (13–20), a kötet tulajdonképpeni centrumát képező két fő fejezetből, amelyek közül az egyik az antiproverbiumok formai alakváltoztatásainak szerkezeti csoportjait vizsgálja (22–73), a második fejezet pedig a szemantikai változások elemzését tartalmazza (74–113). Az Összegzés (119–125) után a kötetet az *Irodalom* (127–135), a *Nyomtatott források, gyűjtemények, szótárak jegyzéke* (136–140), valamint az *Internetes források jegyzéke zárja* (140–142). A kötethez három *képmelléklet* is tartozik (143–155.), amelyekben a szerzők az internetről származó példákat mutatnak be az alábbi három kategóriának megfelelően: *az egyes nyelvekben leggyakrabban ferdített közmondás vizuális ábrázolásai* (1. sz. melléklet); *a mind az öt nyelvben megtalálható antiproverbiumok képes megjelenítése* (2. sz. melléklet), valamint *a mind az öt nyelvben ismert wellerizmust illusztráló képek* (3. sz. melléklet).

Az Előszóból (9–11) megtudhatjuk, hogy a kötet a Nemzetközi Folklórlingvisztikai Kutatócsoport négy alapító tagja többéves közös munkájának az eredménye. A Kutatócsoport 2006-ban alakult meg Budapesten, azzal a céllal, hogy nyelvészeti szempontból is vizsgáljon egyes kispikái prózaműfajokat, elsősorban proverbiumokat, antiproverbiumokat és vicceket. Megismerkedhetünk továbbá azokkal a számítógépes nyelvészeti adattárakkal (korpuszokkal), amelyekre a szerzők a szövegek és a változtatási módok összehasonlító vizsgálata során támaszkodtak. Az Előszóban a szerzők felsorolják több

hazai és nemzetközi konferencián a témával kapcsolatban közölt kutatási eredményeiket, valamint megismerkedhetünk a társszerzők tollából született, az általuk vizsgált öt nyelvben megfigyelhető közmondásferdítések formai és tartalmi változatainak összehasonlító vizsgálata témakörében született több közös cikkükkel.

A Bevezetés-ben (13–20) a szerzők felvázolják a könyv szerkezetét, áttekinthetik a téma kutatásának történeti háttérét és a szakterminológia kialakulásának folyamatát, utat vágunk az eddig kialakult terminológiai sokféleségben, elemzik az antiproverbiumok megjelenésének történetét, érdekes statisztikai adatokat közölnek a négy vizsgált nyelv 10 leggyakrabban ferdített közmondásáról (az orosz nyelv vonatkozásában nem rendelkeznek hasonló adatokkal). Megtudhatjuk, például, hogy a nemzetközileg legelterjedtebb antiproverbiumok közé tartozik az „*Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra*” közmondás, amely a kötetben vizsgált minden egyes nyelvben megtalálható:

*Amit holnap is megtehetsz ,ne tedd meg ma!
/ Amit ma megtehetsz, holnap is megteheted!*

Angol: *Don't do today what you can put off until tomorrow! / Never do today what can be done tomorrow. [Never (Don't) put off till (until) tomorrow what you can do today].*

Német: *Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht erst morgen. / Was du heute kannst besorgen, das verschiebe ruhig auf morgen. [Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen].*

Francia: *Ne remets pas à demain ce que tu peux faire après-demain. / Il faut savoir remettre à plus tard pour avoir le temps d'accomplir aujourd'hui ce qu'on aurait du faire hier. [Il ne faut pas remettre au lendemain ce qu'on peut faire le jour même].*

Orosz.: *He делай сегодня то, что можно сделать завтра. [He откладывая на завтра то, что можно сделать сегодня].*

A kötet szerzői által „antiproverbiumoknak” nevezett elferdített közmondások és szólások különböző, többek között, – nyelvészeti szempontú tanulmányozása, – nincs minden előzmény nélkül. Erről tanúskodik a témában eddig megjelent gazdag hazai és nemzetközi szakirodalom, valamint, – amint már fentebb is említettem – az a terminológiai sokféleség is, amely a nemzetközi paromiológiai kutatásokban az antiproverbiumok, vagyis az elferdített közmondások, kutatása területén máig kialakult. A terminológiai sokszínűség kialakulásának okát és folyamatát a szerzők részletesen elemzik a kötethez írt „Bevezetés”-ben (18–20). A kutatások azt bizonyítják, hogy már a római korban az irodalom művelői, a történelmi személyiségek és más írástudók egyáltalán nem tartották szentségnek a szólások, közmondások stilisztikai célból történő átalakítását, elferdítését, s ez a gyakorlat folytatódott a középkori írók műveiben, tudósok tudományos munkáiban, királyok, miniszterek, politikusok levelezésében. Ez a folyamat különösen felerősödött napjainkban, a tömegtájékoztató eszközök robbanásszerű fejlődésének korában, különösképpen az internet hatására.

A szerzők szerint „...a közmondások több évszázadon át gyűjtött, általánosnak vélt tapasztalatoknak és életbölcseseknek rövid és (gyakran) metaforikus megfogalmazását szolgálják” (13). A proverbiumoknak, mint állandósult nyelvi egységeknek, lehetnek változataik, a nyelv történeti fejlődése, változása során egyesek elévülnek, kikopnak a használatból, és közben újak keletkeznek. Az antiproverbiumokat a szerzők a proverbium-változatok egyik formájának tekintik, amelyek a proverbiumokkal szemben fogalmazódnak meg. Míg a proverbiumok „...legtöbbször, egy adott közösségen belül tipikus (...) egyéneknek a világképét fejezik ki” (...), az antiproverbiumok rendszerint

megmaradnak az egyedi alkotás szintjén, kevés válik közülük egy nagyobb közösségben általánosan ismertté (13). Véleményünk szerint azonban a szerzőknek itt szükséges lenne kiemelni, hogy a proverbiumok különböző nyelvi szintű változatai a nyelv történeti fejlődésével együtt egy nagyobb nyelvi közösség alkotásai, amelyek átestek a hosszú évszázadokig tartó nyelvhasználat próbáján, változataik a használat során alakultak ki, közismertek és széles körben elterjedtek a tágabb nyelvi közösséghez tartozó egyének körében, variánsaikkal együtt szótározhatóak, s a kommunikáció során egyik nyelvi szintű variánsukban realizálódnak. Az antiproverbiumok ezzel szemben nem nyelvi, hanem beszéd szintű képződmények, egyénhez kötött rögtönzések, a nyelvi szintű proverbiumok „szerzői modifikációi”, amelyeknek ahhoz, hogy közhasználatúakká váljanak, át kell esniük a tágabb nyelvi közösség hosszú ideig tartó kommunikációs próbáján. Lényeges a szerzők azon megállapítása, miszerint az „...antiproverbiumok rendszerint megmaradnak az egyedi alkotás szintjén, kevés válik közülük egy nagyobb közösségben általánosan ismertté” (13).

A szerzők meghatározása szerint tehát az „...antiproverbium olyan frazeológiai egység, többnyire egy mondatnyi terjedelmű szöveg, amely egy közmondás szándékos ferdítésével, aktualizálásával vagy közmondásséma felhasználásával jön létre. A beszélő pillanatnyi szándékait, érdekeit szolgálja, konkrét megfogalmazásával a szöveggörnyezet és a szituáció jelentésmódosító szerepét minimálisra csökkenti” (14).

Az első fejezetben „*I. Formai változások a közmondásokban: a bővítés, a szűkítés és a csere mint ferdítési mód*” – a szerzők a közmondásferdítés formai változatainak tipológiai vizsgálatával foglalkoznak, összehasonlítva a különböző nyelvekben alkalmazott ferdítési megoldásokat. Részletesen vizsgálják az antiproverbiumok létrehozása során alkalmazott három fő ferdítési módot, nevezetesen a *bővítést*, a *szűkítést* és a *cserét*

Ezt követően a szerzők részletesen elemzik az igen gyakran előforduló *közmondás-összevonást* (vegyülés, *kontamináció*)

Az alábbi példában a bővítésnek azon esetével találkozunk amikor a magyar közmondás szótári alapalakjához *egy vagy több tagmondat terjedelmű megjegyzés, hozzáfűzés* figyelhető meg:

Minden kezdet nehéz, *de még nehezebb a folytatás*. [Minden kezdet nehéz].

A munka nemesít, *de nálunk nincs szükség nemesekre*. [A munka nemesít].

Aki mer, az nyer – *ha mást nem, tapasztalatot*. [Aki mer, az nyer].

Az alábbi példákban is bővítés figyelhető meg – a közmondás előtt és mögött:

Az igaz, hogy a munka nemesít, de a szocializmusban nincs szükség nemesekre. [A munka nemesít].

Nemcsak kettőn áll a vásár. Áru is kell hozzá. [Kettőn áll a vásár].

Az alábbiakban az illusztráció kedvéért hadd következzen néhány példa a szerkezeti változtatással létrejött magyar antiproverbiumokra. Az első esetében *egy szó kihagyása*, a második esetében *az eredeti közmondás csonkítása* figyelhető meg:

Egy újszülöttnek minden új. [Egy újszülöttnek minden *vicc* új].

Az alma a fájától. [*Nem esik messze az alma a fájától*].

A *cserének*, mint ferdítési módnak, több válfaját is tárgyalják a szerzők: *egy szó cseréje*, *két vagy több szó cseréje*, *a közmondás második felének cseréje*, *szórendcsere*:

A *rosszból* is megárt a sok [A *jó*ból is megárt a sok].

Az *okoskodás* halála a *tett*. [A *tett* halála az *okoskodás*].

Aki másnak vermet ás, *az a sírásó*. [Aki másnak vermet ás, *maga esik bele*].

Az ezt követő *II. fejezetben*, a „*Nyelvi humor az antiproverbiumokban*” címmel, a szerzők tartalmi szempontokat követve az antiproverbiumokban végbemenő szemantikai változásokat, – a *szójáték*, a *nyelvi humor különböző típusainak megjelenését vizsgálják*. Először az antiproverbiumokban megfigyelhető *szójátékok* egész palettáját mutatják be: a *paronomáziát*, *poliszémiát*, *homonímiát*, *homofóniát*, valamint a *szójáték* egyéb, ritkábban előforduló típusait, mint az *idegen nyelvekkel való játékot*, a *tulajdonnevet érintő szójátékot*, a *szóhatár megváltoztatását* és a *dupla szójátékot*. Ezután a szerzők sorra veszik a nyelvi humor többi eszközeit is, amelyek alkalmazása újabb és újabb antiproverbiumok születéséhez vezet, mint például, a *hang-és szóismétlést*, a *rímet*, a *metaforát*, a *helyesírási és nyelvtani vétséget*, a *szófaváltást*, a *hangutánczást*, a *halandzsát*, az *abszurd szillogizmusokat*, stb.

A szerzők arra törekedtek, hogy az általuk bemutatott valamennyi jelenségre olyan magyar, angol, német, francia és orosz illusztrációs példákat hozzanak, ahol a ferdített és eredeti közmondás csak a kérdéses ferdítési módban tér el. Néha azonban csak olyan illusztrációs példát találtak, amelyben egyszerre több ferdítési mód kombinációja figyelhető meg. Az antiproverbiumok után a szerzők mindig megadják a tárgyalt közmondás eredeti szótári formáját kapcsos zárójelben. A ferdített és az eredeti szövegekben egyaránt aláhúzással jelölik a megváltoztatott részeket.

A nyelvi adatok kurzívval szerepelnek, az idegen nyelvűek a nyelv megjelölésével (angol: ang.; francia: fr.; német: ném.; orosz: or.).

Befejezésül az illusztráció kedvéért hadd álljon itt néhány példa a *szójátékokon* alapuló antiproverbiumok keletkezésére, valamint a közmondások átalakítása során eredeti jelentésükben bekövetkező egyéb változásokra:

A hóból is megárt a sok. [A *jó*ból is megárt a sok].

A szóból is megárt a sok. [A *jó*ból is megárt a sok].

Nyugtával dicsérd az adóellenőrt. [Nyugtával dicsérd a *napot*].

Szegény ember kézzel *nőz*. [Szegény ember kézzel *főz*].

Vak *tyúk* is talál *kakast*. [Vak *tyúk* is talál szemet].

Amit ma *megtehetsz*, *tedd meg*. [Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra].

A látszat csal, de a *csaló* nem mindig *lát-szik*. [A látszat néha csal].

Nem mind *arany*, aki költő. [Nem mind arany, ami fénylik].

PéNZ *csingi-lingi*, kutya *vau-vau*. [A pénz beszél, a kutya ugat].

És végezetül, a szerzők több éves munkájának eredményeképpen létrejött könyvet ajánlom elsősorban a nyelvek frazeológiai rendszerének kutatásával foglalkozó nyelvész-kollégáknak, műfordítóknak, tolmácsoknak, szótáríróknak, tanároknak, hallgatóknak, valamint mindazoknak, akik egy-egy nyelv frazeológiai kincse rejtelméi iránt érdeklődnek.

Györke Zoltán

Jörg Roche – Ágnes Einhorn – Ferran Suner (Hsg.)

Unterrichtsmangement

Tübingen: Narr Francke Attempto, 2018. 344 p.

ISBN 978-3-8233-3

Tanításszervezés lehetne a magyar címe e kiadványnak, amelyet jeles hazai és külföldi kutatók, oktatók, szerzők állítottak össze – német nyelven. A tanulmánykötet nyolc fejezetet tartalmaz és a nyelvтанárképzésben illetve továbbképzésben részt vevőknek szól a német nyelvтанításról: az oktatási folyamat

tervezéséről, értékeléséről, minőségbiztosításáról, a tanítás tanulásáról. A tanulmányok a sikeres nyelvтанítás, tanterv- és tananyagfejlesztés alapjául is szolgálhatnak, a nyelvтанárok, intézmények és intézményvezetők, de akár kiadók számára egyaránt hasznosak lehetnek.

Nyelvтанári tapasztalatomra támaszkodva igyekszem reflektálni a tanulmánykötet minden fejezetére.

Öveges Enikő taglalja és elemzi az *Európai Referenciakeret* szerepét az idegen nyelv oktatásában, valamint a tantervek és tanmenetek készítésének folyamatában. A szerző széles körű rálátással rendelkezik e területen, és meggyőzi az olvasót arról, hogy fenti iránymutató dokumentum sokat tehet a nyelvi kompetencia mérésében, annak átláthatóságában, ugyanakkor segít tájékozódni a nyelvтанárnak a nyelvoktatás minden szegmensében. A kérdést itt is feltehetjük: vajon kap ekkora hangsúlyt a mindennapokban, ismerik a pedagógusok eléggé behatóan ahhoz, hogy valódi iránymutatásul szolgálhassanak a tanítási célok megtervezésében, a tananyag fejlesztésekor, sőt a mérés-értékelés folyamatában is?

A tanítási óra megtervezéséhez Sandra Ballweg tanulmányai nyújtanak segítséget, rámutatva az egyéni különbségek és a differenciálás mind sürgetőbb voltára. Az óra megtervezése veszi igénybe a legtöbb időt, és tervezés nélkül aligha létezhet megfelelő oktatás, pontosabban oktatási folyamat. A szerző rámutat arra, hogy az óratervezésnél nemcsak az óra menetére kell gondolnunk, hanem a megfelelően kiválasztott feladatokra is, de a megvalósítható és elérendő tanítási és tanulási célok is ugyanolyan fontos szerepet játszanak. Az óra megtervezése akkor mondható sikeresnek, ha minden, a tanulócsoportban jelen lévő tanuló fejlődéséhez hozzájárul, figyelembe véve az egyéni különbségeket is. A szerző leszögezi, hogy az óra megtervezését számtalan oktatásméleti, társadalmi, tudományos, szakmódszertani, politikai és személyes meggyőződés is befo-

lyásolja, amelyeknek mindenkor tudatában kell lennünk. Gondolatai megfontolásra és tovább gondolásra érdemesek.

A kötet harmadik és negyedik fejezete Vigh Tibor kutatásait mutatja be. A két fejezet összesen hat tanulmányával a pedagógiai folyamat kiemelten fontos részét elemzi, mégpedig a nyelvi tesztek szerepét a kommunikatív nyelvoktatásban, a tesztfeladatok összeállítását és a nyelvi teljesítmény mérését. Azt hiszem, minden pedagógus elismeri, hogy az oktatás egyik legérzékenyebb területéről van szó, és az is egyértelmű, hogy a mérés-értékeléshez szükséges ismeretek és azok alkalmazása meg is haladja a nyelvtanári munka kereteit, egy nyelvtanár kompetenciáját. A feladatok ilyen pontosságú mérése és célnak megfelelő összeállítása nem okvetlenül tartozik a tanári munkakör alapvető feladataihoz. Ez egy külön szakma, amely ugyanolyan fontos, mint például maga a tanítási folyamat, annak megtervezése, vagy a tanulók motivációja. A nyelvi tesztek összeállítása, megírása az egyszerűbb feladat, ha az ebből fakadó következményekre gondolunk, akkor már egy komplexebb kérdés előtt állunk. A szerző nagyon helyesen vetíti elének az értékelés fontosságának mibenlétét, azt, hogy a megírt tesztek pozitív és negatív hatással is tudnak lenni az oktatási folyamatra, de ami még ennél fontosabb az az, hogy a tanulói teljesítmény megítélésének eszköze. A kérdés mindig ugyanaz, mire használjuk a mérések eredményét? A pedagógiai munka egyik legmeghatározóbb kérdése. Ugyanazon eredmény lehet kiváló és kevésbé eredményes eszköz a tanár kezében.

Einhorn Ágnes, a következő tanulmány szerzője által említett fejlesztő értékelés nagy lépés lehetne a nyelvoktatásban, amely sajnos gyakran csorbát szenved a keretfeltételek hiánya miatt. Ennek ellenére mindenkor szem előtt kell tartanunk, hogy az eredmények prezentálása, annak fejlesztő funkciója az oktatási folyamatot erőteljesen befolyásolja, nemcsak a diák, hanem a tanár munkája sikerének szempontjából is. Mindenképp egyet

kell értenünk azzal, hogy a tanuló bevonása a saját munkájának értékelésébe elengedhetetlen, és kisebb-nagyobb mértékben sok-sok pedagógus alkalmazza is. A szerző további javaslatai is megfontolandók. Az első fejezetben tárgyalt *Közös Európai Referenciakeret* az értékelésben is fontos szerepet játszik, mert pozitív megfogalmazásával, azzal, hogy a tanuló tudására és nem hiányosságára mutat rá, szintén fejlesztő hatású. A mérés-értékelést és a nyelvi tesztek összeállítását a szerzők példákkal is alátámasztják, amelyek meggyőző erővel bírnak és segítik az elmélet értelmezését is.

A KER – véleményem szerint – nem vált még a hazai nyelvoktatás vezető dokumentumává. A tankönyvkiadók teljes mértékben erre támaszkodva fejlesztik tananyagaikat, de a közoktatást sokkal inkább az jellemzi, hogy a tanítási folyamatban elsősorban a tankönyv biztosítja a megfelelő nyelvi szintet, az értékelésben pedig a kész tesztek, a tankönyvekben található modellesztek segítik a nyelvtudás mérését. Ahogy fent is említettem, a megfelelően összeállított, validált, objektív tesztek készítése meghaladhatja a nyelvtanári kompetenciát. Előre mutatónak és kiemelten fontosnak tartom a szerző javaslatát, hogy egy teszttel ne csak egy szintet igyekezzünk mérni, hanem a tesztek feladata a nivellálás legyen. Minden nyelvtanuló magasabb szintet tud elérni a receptív készségek esetében és alacsonyabb szintet ér el a produktív készségeknél. A magyar oktatáspolitikában is megfontolandó, hogy pl. az emelt szintű érettségivel elérhető B2 szint esetében 80% felett célszerű lenne beiktatni a felsőfokú tudásról szóló tanúsítványt is. Azt is el tudnám képzelni, hogy a nyelvi érettségi eredményét egy részletesebb dokumentum tartalmazná, ahol akár készségenként feltüntetnék az elért eredményeket, és ezzel együtt a szinteket is. Sok nyelvtanuló az árnyaltabb eredmény birtokában motivációt érezhetne a nyelvtanulás folytatására a felsőoktatásban is, a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzésével nem tekintené lezártnak nyelvi fejlődését.

dését. Ugyanez természetesen vonatkozik a középszintű érettségire is.

A minőségbiztosítás és órávezetés fejezetei, amelyek szerzői Olga Solovyova, Major Éva és Jörg Roche, részletesen bemutatják a nyelvoktatásban végzett minőségbiztosítás elemeit, kritériumait és Roche annak gyakorlati alkalmazását egy német főiskolán. A minőségbiztosítás elsősorban az iparban gyártott termékek minőségének ellenőrzésére jött létre, de a technikai civilizáció mind erőteljesebb terjedésével az oktatásban is helyet követelt magának. Kérdés maradhat azonban, hogy be tudja-e tölteni a szerepét és mi is pontosan a szerepe? Szolgálja azt a célt, amelyet elérni hivatott?

Az oktatásban három kiemelten fontos kritériumról beszélhetünk, az eredmény-, a folyamat- és az értékorientált szemléletről. A legtöbb oktatásban használatos minőségbiztosítási rendszer az eredmény- és folyamatorientált szemléletet ötvözi.

Az oktatás minőségét nagyon sok tényező befolyásolja, és e fejezetben szereplő tanulmányok is óvatosan kezelik a kérdést, hogy mitől is nevezhető jónak az oktatás. Amiben mindenki egyetért az az, hogy a jól képzett, nagy szaktudással bíró és kompetens tanár nagyon sokat tehet a minőségért.

Jörg Roche a főiskolai oktatást érintő nyelvtanítási és nyelvtanulási kérdéseket fessegeti. Elsősorban a jelenlegi németországi helyzetre reflektál, ahol nagyon sok külföldi hallgató tanul, és nyelvi szintjük számtalan élethelyzetben meghatározza sikerüket, tanulásban, beilleszkedésben egyaránt. Véleménye szerint az ilyen kurzusokat oktatók számára elengedhetetlen lenne a német mint idegen nyelvi képzés, de a célország kultúrájának, értékorientáltságának ismerete is, az interkulturális ismeretekkel együtt.

Einhorn Ágens és Dieter Uessler az iskolai mindennapok minőségbiztosítási eljárásait ajánlja figyelmünkbe. Akár saját gyakorlati tapasztalataimra is gondolva egyet kell értenem azzal, hogy az önértékelés az egyik legfontosabb része a minőségbiztosításnak,

de ugyanilyen fontos a munkaközösség és az iskolavezetés értékelése, valamint a más intézményekkel történő összehasonlítás is. Időről időre felül kell vizsgálni minden oktatási intézményben a tanítási célokat is. Ez Magyarországon sokszor egy kötelezően elvégzendő és inkább csak dokumentumokban szereplő leírássá válik, és a tantestületek kis része teszi ezt magáévá és iktatja be a mindennapok munkájába. Ennek oka nem feltétlenül a pedagógusok hozzáállásában keresendő, sokkal inkább a szabadidő hiánya okozza ezt, pontosabban a szabadidejükből további munkára fordítandó idő, mert a rájuk nehezedő terhek nem teszik lehetővé az elvárások minden szinten történő teljesítését. A szerzők is megemlítik, hogy a tanári közösségekben sok esetben félelmet, elutasítást tapasztalhatunk az újdonságokkal szemben. Iskolai szinten bizalomra és együttműködésre lenne ahhoz szükség, hogy a közösen megfogalmazott célok elérését „mérni” lehessen.

A tanulmánykötet utolsó fejezete a tanítás tanulása kérdésével foglalkozik, és egy mindenkor nagyon érdekes kérdést vet fel: tanulható-e a tanítás, vagy e munka sikeres végzéséhez olyan adottságokra van szükség, amely nem sajátítható el csupán tanulással. Majorosi Anna igényesen mutatja be a magyarországi helyzetet és reflektál annak megvalósíthatóságára. A formális és nem-formális tanulási formák egyaránt helyet kapnak a tanulmányban. A felnőttképzésben ugyanolyan paradigmaváltásra van szükség, mint a diákok tanításában. A tevékenykedtető (élményalapú) tanítás ugyanolyan népszerű a felnőttek körében is, mint ahogy a diákok között. Az online továbbképzések szintén népszerűek és keresettek, sokkal jobban alkalmazkodnak a mai igényekhez és lehetőségekhez.

Ahogy említettem is, a tanárok és diákok hasonló módon „taníthatók”, ennek ellenére a tanulási folyamatok mutatnak különbséget.

A szerző tanulmányában bemutatja a ma hazánkban honos továbbképzési lehetőségeket, mert a tanárok periodikus továbbképzése a rendszerváltás utáni pedagógia gyakorlat és

az eltelt néhány évben bevezetett oktatáspolitikai lépések elengedhetetlen feltétele.

A tanári továbbképzéseket nagyon fontosnak tartom és azt hiszem, mindannyiunknak meg kell ragadni ezeket a lehetőségeket, mert csak így érhető el az, hogy lépést tudjunk tartani saját hivatásunk hazai és nemzetközi eredményeivel, azok bevetettségével az oktatásban. E szükségszerűség mellett nagyon fontos szerepét még abban látom, hogy segíti a pedagógusokat – mint a szociális pályákon leginkább érintetteket – a kiegészítésben és legyőzésében. A folyamatos továbbképzések segítenek életben tartani és folyamatosan bővíteni tudásunkat, figyelembe véve a tárgyi tudás bővítését, de a pedagógiai és pszichológiai ismeretek folyamatos frissítését is.

Einhorn Ágnes nagyon jól látja, hogy ezek a továbbképzések biztosítják az oktatás modernizálását, új impulzusokat adnak, amelyeket segítenek legyőzni a mindennapok monotonitását és magát a stresszt is.

A tanárok továbbképzésének megszervezésében ugyanazon kritériumok játsszák a főszerepet, ahogy a diákok esetében is (tevékenykedtetés, kooperációs tanulás, tanulói autonómia és a valósághoz való kapcsolódás).

A tanulmány sokféle továbbképzési lehetőséget mutat be, kezdve a tanfolyamoktól vagy rendezvényektől egészen az online hálózatok továbbképzési lehetőségéig.

Ami mindenképp megemlítendő, az az iskolai fejlesztő program, amely egy olyan komplex továbbképzési lehetőség, amelyben a tantestület minden tagja részt vehet és az iskola pedagógiai munkájának teljes megújítását teszi lehetővé. Nagy örömeinkre szolgál, ha ilyen kezdeményezésről hallunk.

Ferran Suner tanulmánya is a továbbképzéseket elemzi és rámutat arra a nagyon fontos elvárásra, hogy a tartós eredmény érdekében nem elengedő részt venni a képzésen, hanem lehetőséget kell arra is biztosítani, hogy az ott tanultakat bekapcsolhassuk a tanórai munkába és reflektálhassunk azok hatékonyságára.

Azt hiszem, minden nyelvtanár egyetért azzal, hogy a továbbképzések után szerencsés lenne az eredményeket, a tapasztalatokat is megbeszélni.

A fenti tanulmánykötet írásait jó szívvel ajánlom a nyelvtanár kollégák figyelmébe.

Sóti Ildikó

Magyar Sára **A magyar mint idegen nyelv oktatása.**

Fogalmak, helyzetek, megoldások

Nagyvárad: Partium Kiadó, 2017. 96 p.

ISBN 978-606-8156-83-5

Magyar Sára *A magyar mint idegen nyelv oktatása* című kötetében többéves tapasztalatait adja tovább kollégáinak és az érdeklődőknek. A szerző a Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) oktatója, az általa bemutatott módszertan kidolgozója és kivitelezője 2013 óta, heti egy előadás és egy szeminárium időtartamban. Erre azért van szükség, mert Romániában egyre több olyan diák kerül magyar tannyelvű iskolába, aki nem beszél anyanyelvi szinten a magyart, viszont a magyartanárok, tanítók nincsenek módszertanilag felkészítve erre a helyzetre. A kötet tulajdonképpen egy előadás-sorozat írott változata, 7 előadás anyagát tartalmazza, mindegyiknek az elején kulcsszavakkal, célkitűzésekkel, a végén pedig kérdésekkel, feladatokkal, forrásokkal és irodalommal. A fakultatív magyar nyelvi oktatás eddig mostohagyermek volt a romániai közoktatásnak, sem az oktatási tartalmak, sem a formák nem voltak tisztázva, így hiánypótló a munka. A bemutatott tantárgycsomag a romániai speciális helyzetekhez igazodik, azonban nyilván adaptálható más határon túli oktatásra is.

Az első előadás címe: *A MID-oktatás Romániában? Fogalmak, helyzetek, lehetőségek.* (A MID a magyar mint idegen nyelv

mozaikszava.) Szépe György tipológiája, valamint Nádor Orsolya meghatározása alapján a magyar mint idegen nyelv az anyanyelvvel szemben a mindennapokban nem váltakozó nyelv, „...amely lehet tudományos kutatás vagy az oktatás eszköznnyelve, ugyanakkor az integrálódást elősegítő tényező is, azaz esz-közjelleget azok számára, akik vagy magyar származásúak, de már nem beszélnek a nyelvet, vagy valamilyen egyéb kapcsolódás (házasság, munkahely stb.) köti őket a magyar nyelvhez (13. o.)” Romániában az utóbbi 8–9 évben egyre nagyobb azoknak a gyerekeknek a száma, akik bár tiszta magyar családokból származnak, magyar tannyelvű osztályba járnak már elsőtől kezdődően, mégis egyre kevésbé tudnak magyarul. A cél az ő nyelvi felzárkóztatásuk módszertanilag képzett pedagógusok segítségével. A szerző bemutatja a temesi helyzetet, és a Bolyai Nyári Akadémia tevékenységét. Ugyanakkor a PKE a már említett időpontban, 2013 őszén bevezette a magyar mint idegen nyelv módszertanát azon magyar szakosok részére, akik nyelvész szakirányt választottak, illetve a tanítóképzés hallgatók számára BA-szinten.

A második előadás címe: *A fakultatív magyar nyelv-oktatás – anyanyelven való tanulás*. A bányai előzmények és helyzetkép felvázolása után szembesülhet az olvasó azokkal a számadatokkal, amelyek azt mutatják, hogy a településeken hány magyar tagozatos óvoda, elemi iskola, gimnázium, líceum működik, valamint hány helyen van fakultatív magyaroktatás. Ugyanakkor – ahogy a szerző fogalmaz – az adott település lakosai nem igényelték vagy csak nagyon nehezen a helyi magyar tannyelvű osztályok megindítását. Általános kifogásként azt hozták/hozzák fel, hogy a román iskolát végzetek könnyebben jutnak munkához, jobban boldogulnak a román többségi környezetben. Holott a határ közelsége és Magyarország európai uniós csatlakozása nagy területen megemelte a magyar nyelv presztízsét. Azonban a egyes házasságban élők iskolaválasztása esetén, ahol az egyik szülő nem magyar nem-

zetiségű, nagyobb az esélye annak, hogy a gyereket román vagy más tannyelvű iskolába íratták. Mindenesetre a bányai fakultatív magyaroktatás egyik problémája a szakképzett oktatók, valamint a megfelelő program, taneszközök hiánya. Íme, a helyzet pró és kontra.

A harmadik fejezet – bizonyos értelemben az előzőt folytatva – a fakultatív magyar nyelv-oktatás problémáiról szól. A szerző kifejti, hogy azokban az iskolákban, ahol a nemzetiségű gyerekek nem járhatnak anyanyelvi osztályokba, ott heti 2–4 órában magyar nyelv és irodalmat, esetleg magyarságtörténelmet tanulhatnak. A Temesváron megszervezett Bolyai Nyári Akadémia fakultatív továbbképzéséről szóló beszámolóiból megtudhatjuk, hogy a résztvevők Arad, Brassó, Fehér, Hunyad, Maros, Maramaros, Szeben, Temes megyéből érkeztek, és természetesen pedagógusok. A cél az volt, hogy megismertessék őket a magyar nyelv külső szemléletével, nyelvtani, lexikai, pragmatikai sajátosságaival, valamint a hatékony nyelvtanítási módszerrel. A legnagyobb igény ez utóbbira mutatkozott. Nyilván ennek is köszönhetően örömdetes eredmény, hogy 2013-tól szinte megduplázódott azoknak a diákoknak a száma, akik fakultatív módon tanulnak magyarul.

A negyedik előadás a nyelvi ítéletekről szól, valamint a magyar nyelv taníthatóságával és hasznosságával kapcsolatos hiedelmekről, miközben az etnocentricitás fogalma is tisztázódik. Mivel az ember bináris oppozíciókban észleli a világot, ezért mentálisan egy olyan valóságot teremtünk meg, amely egymást kiegészítő ellentétpárokon alapul: jó–rossz, szép–csúnya, mienk–idegen. Így mindenkinek a saját nyelve a szép és a jó. Ez sok mindenre magyarázatot ad. Ezután a szerző hiedelmeket mutat be a magyar nyelvről: a magyar nyelv egvedülálló, rokotalan, nehéz, ősi és kis nyelv. Ezek cáfolatai teljesen meggyőzik az olvasót a valóságról. Ugyancsak megvívóthatók a magyar nyelv hasznosságával kapcsolatos feltevések, például: Nem

adom magyar tannyelvű iskolába a gyermekem, mert nem érvényesül. Holott van magyar nyelvű felsőoktatás Romániában, vannak olyan állások, amelyekhez szükséges a magyar nyelv ismerete. És hitehetetlen, de elhangzik ez is vádként: a magyar nyelv az ördög nyelve. A szerző reakciója egy kérdés: De akkor miért szólal meg magyarul a pápa is?

Az ötödik fejezet, a *Készségfejlesztés a fakultatív magyarnyelv-órákon* című, konkrét oktatási javaslatokkal szolgál. Nagyon fontos, hogy élőnyelvi szövegeket használjunk a nyelvórákon, ezek lehetnek a helyi vagy regionális magyar rádió- vagy televízióadók műsorai, a helyi írott sajtó anyagai stb. A kommunikáció-központú nyelvoktatás a négy alapkészség fejlesztésére helyezi a hangsúlyt: az írásra, az olvasásra, a beszédalkotásra és a beszédértésre. A sorrend a következő: a nyelvhasználat szempontjából a leggyakoribb a beszéd, majd a hallás/értés, ezután az olvasás és végül az írás. A készségfejlesztés ehhez kellene, hogy alkalmazkodjon. Ezek után nyelvtani problémát gyakoroltató feladattípusokat mutat be Magyarai (kiegészítő típusú, párosításos, igaz-hamis kérdésre adott válasz, kérdésfeltevés, fordítás), valamint a nyelvhasználatot fejlesztő

gyakorlattípusokat (szövegalkotás, szövegértés, párbeszéd).

A hatodik előadás a *Kultúratanítás a magyar mint idegen nyelv oktatásában* címet viseli, és az interkulturális kompetencia fogalmát bontja ki. A megértés ugyanis nemcsak grammatikai, lexikai tudás függvénye, sokszor kulturális különbségek is nehezítik a kommunikációt. Ezeket kell tudatosítania a tanárnak, valamint az előítéleteket fokozatosan leépítenie. Ebben az esetben nemcsak az országismeret tanításáról van szó, hanem a romániai gyakorlatban fontos szerepet kell(ene) szánni a magyar kisebbség kulturális hagyatékának is. Konkrét tematikával is megismerkedhet az olvasó: a közvetlen környezetben lévő jelek megismertetése (névtáblák, szobrok, intézmények, épületek); a magyar vendéglátóipar és fürdőkultúra bemutatása; az értékítélet nélküli megmutatkozás lehetőségének a biztosítása.

Az utolsó fejezet oktatásszervezési dokumentumokat mutat be.

A szerző tervei szerint ez az oktatási segédanyag egy módszertani munka első kötete, tervben van a folytatása, amelynek során a szemináriumokhoz további konkrét témakörök kerülnek terítékre, így például a következők: hogyan tanítsuk az igeragozást, a birtokviszonyt, a tárgyestet.

Minya Károly

Kisebbség – többségben?

A pozsonyi Comenius Egyetem BTK Magyar Irodalom és Nyelv Tanszéke 2018 októberében már hatodik alkalommal szervezett szimpóziumot a „*Kisebbség és többség dialógusa*” tudománynépszerűsítő projektje keretében. A projekt címében felvállalt párbeszédre való törekvés több síkon jelenik meg. A szimpózium háromszatú szerkezete – előadások, panelbeszélgetés, kulturális kísérő rendezvény – egymástól különböző szempontokat érvényesítő műfaji keretek között is lehetőséget nyújt a nyelvileg heterogén környezetből adódó kérdések megvitatására, mint például a nyelvi-kulturális kontaktushatások prózapoétikai funkciói az irodalomban, a nyelvi ideológiák megjelenése a szlovákiai magyar gyártású filmekben, színházi előadásokban, vagy az államnyelv, illetve az anyanyelv oktatásának módszertani megközelítései a kisebbségi iskolarendszerben.

A projekt legfontosabb célkitűzése, hogy a tanszéken folyó tudományos tevékenységet (szociolingvisztikai és kétnyelvűségi kutatások) szélesebb körben is ismertté tegye, valamint hogy teret biztosítson a kutatási eredmények közvetlen megvitatására az egyes szakmák képviselőivel (szerkesztők, irodalmárok, pedagógusok, fordítók, újságírók, esztéták, színház- és filmrendezők stb.).

Az elméleti – gyakorlati, tudományos – művészi, szakmai – laikus dichotómiák által meghatározott párbeszédeknek természetesen nyelvi vonatkozásai is vannak, s azon túl, hogy minden egyes alkalommal egy-egy többségi (szlovák és magyarországi) előadó is bekerül a programba, olyan felkért hozzászólók, érdeklődők is meghívást kapnak, akik legalább passzívan bírják mindkét nyelvet. Tehát a rendezvény nyelvhasználata is a kisebbségi gyakorlatot követi; az előadások egy kivételével magyar nyelven hangzanak el, a vitában azonban már a hozzászólók nyelvi rugalmassága alakítja a nyelvhasználatot.

A kisebbségben élők nyelvi mindennapjait két többség – esetünkben a szlovák és a magyarországi magyar – határozza meg. Ebből adódóan az egymás között folytatott „kisebbségi dialógusok” örökzöld kérdései közé tartozik az is, hogy hogyan tudunk megfelelni a két többség elvárásainak? Meg kell-e egyáltalán felelnünk bárkinek is, és ha nem, ez milyen következményekkel járhat? A kettős nyelvi-kulturális deficit vagy pedig a kettős nyelvi-kulturális kompetencia jellemzi-e inkább a kisebbségi beszélőket?

Ez utóbbi, meglehetősen sarkosan megfogalmazott kérdést járta körül a szlovákiai magyar sajtónyelvvél foglalkozó *MÉDIA – NYELV – FORDÍTÁS* címmel megrendezett szimpózium. A hírközlés közegének nyelvi kettősségéből adódóan egy kisebbségi sajtómunkás nemcsak médium, hanem egyben fordító (tolmács) is. A kényszer

szülte helyzet kényszer szülte fordításokat eredményez, amelyek nyelvi megoldásai a nyelvhasználatra is kihatnak. De lehet-e mindezért csak a sajtót hibáztatni? Hogyan segíthetnek az egyes szakmák? Milyen a hazai mediális tér szerkezete? Milyen gyakorlati kihívásokkal néz szembe egy kisebbségi újságíró? A kérdésekre médiaszakemberek, gyakorlati újságírók, nyelvészek, fordítók közösen keresték a lehetséges válaszokat.

Lovász Attila a szlovák közmédia (RTVS) nemzetiségi programigazgatója „*Hány bruttó regiszter tonna? – A szlovákiai magyar média vajon mennyire éri el a szlovákiai magyar célcsoportokat?*” című előadásában egy élő közösség reflexiós tereként definiálta a szlovákiai magyar mediális teret. 90 évvel ezelőtt a szlovák (cseh) nyelvtudás hiánya tette szükségessé a magyar nyelvű rádiózás létrehozását, ezzel szemben már mindenkinek van szlovák nyelvtudása. A pozsonyi Pátria szerinte nem kisebbségi rádió, hanem nemzetiségi. Kisebbségi akkor lenne, ha valamilyen mutatókban nem lenne összehasonlítható a többségivel. A Pátria 2012-től teljes értékű, teljes formátumozású közszolgálati rádió, s amellet, hogy biztosítja az anyanyelven való tájékoztatás jogát, társadalmi vitáknak ad teret, közösségformáló ereje van.

A szlovák nyelvű előadásra felkért Beata Balogová, az egyik legolvasottabb szlovák napilap (SME) főszerkesztője kisebb meglepetést okozott azzal, hogy egyrészt magyarul tartotta meg az előadását, másrészt pedig bevezetőjében azt is fontosnak tartotta hangsúlyozni, hogy ez az első alkalom, hogy magyar rendezvényen Balog Beataként felvállalhatja magyarságát, holott a többségi (szlovák) közegben ez közismert tény, de nem mérvadó, hiszen tevékenységét szakmai alapon ítélik meg. Ezzel szemben a szlovákiai magyarok részéről már többször érte őt kritika, hogy „elszlovákosodott”, mert szlovákul ír, holott korábban, a Slovak Spectator főszerkesztőjeként írt angol nyelvű cikkei miatt nem kapott elmarasztalást. Előadásában, *Kihez legyen lojális a szlovákiai magyar média?*, kiemelte, hogy a független sajtó és a médiaetika szabályai nem függenek etnikai csoportoktól. Egy lap nem lehet lojális sem a tulajdonosához, sem pedig a kormányhoz, az újságíró ugyanis nem piáros vagy szóvivő, etikai vezérfonala a professzionális büszkeség. Egy kisebbségi média mindig sebezhetőbb, az Új Szó például nem teheti fizetössé az online tartalmakhoz való hozzáférést, mint ahogy ezt a szlovák napilapok többsége teszi. Elsőrendű feladatának pedig azt tartja, hogy ellenőrizze a kisebbségi politikusokat, és hogy közösségi szempontokat figyelembe véve segítse olvasóit a helyes döntések meghozatalában. Lapja, a liberális szellemiségű SME, érzékeny a kisebbségi témák iránt, nyelvileg is közvetlen hozzáférése van a hazai magyar eseményekhez, miként az egyre nagyobb aggodalmakat kiváltó magyarországi történésekhez is, amelyek a plurális médiakörnyezet megtartásának szükségességére figyelmeztetik a szabad sajtó elkötelezetteit.

Kerényi György magyarországi médiaszakember, a pozsonyi Pátria Rádió szakmai tanácsadója előadásában (*Ki a kisebbségi a digitális térben?*) arra a paradoxonra hívta fel a figyelmet, hogy a globalizálódó térben a minőségi egyedi tartalmaknak egyformák az esélyei. A média a feltételezett többséghez beszél, és ezzel együtt megmutatja világunk hierarchiáját is, amelyben a kisebbségek marginalizált csoportként jelennek meg. A digitális térben viszont, amelyet a platformok, kommunikációs terek sokasága jellemez, s amelyek nem vagy kevésbé kötődnek a nemzeti vagy állami formákhoz, nincs egy kitüntetett nemzeti-kulturális tér. A digitálisban sokféleképpen lehet kisebb-

séGINEK (magyarnak) lenni, a személyre szabott szolgáltatások pedig akár előnyhöz is juttathatják a kisebbségi médiumokat.

Lanstyák István nyelvész előadásában (*Botcsinálta fordítók = botcsinálta fordítások?*) a minőségi fordítások fontosságát hangsúlyozta. A nem minőségi fordítás egyrészt kétségessé teszi a fordítás létjogosultságát, másrészt pedig kihat a nyelvi változásokra. A helytelen stratégiák közül elsősorban a nyelvi jelenségeket tükröző szó szerinti fordításokat, valamint a nyelvi regisztereket mellőző normakövetést említette. Az újságírók nyelvtudása ugyanis gyakorlati, nincsenek kontrasztív nyelvészeti ismereteik, nincsenek tisztában a két nyelv szerkezeti különbségeivel, gyakori vétségnek számít a szaknyelvekben nem kívánatos nyelvi változatosság és a nyelvi hiány. Meglátása szerint kétnyelvű közegben az információ átadásának nincs akkora jelentősége, a fordítások szimbolikus funkciója ennél fontosabb, hiszen az otthonosság érzetét közvetítik, megerősítik az identitást, illetve lehetővé teszik, hogy minél több szintéren láttassa magát a kisebbségi közösség.

Szabómihály Gizella nyelvész előadásában (*Hogyan segíthetnek a nyelvészek az újságíróknak? – Kétnyelvű adatbázisok, terminológiafordítás, intézmény- és földrajzi nevek*) a terminológiafejlesztést, valamint az egy- és többnyelvű elektronikus adatbázisok építését tartja a legsürgetőbb feladatnak. A kisebbségi lapoknál nincs specializáció, ezért szinte már elfogadottá vált az a gyakorlat, hogy a cikket író újságíró sem a cél-, sem pedig a forrásnyelvi terminológiát nem ismeri. Zavart okoznak a sajtónyelvben korábban meghonosodott intézménynevek magyar fordításai, amelyeken ma már nehéz változtatni. Jellemző fordítói stratégiaként említette, hogy fordítási változatok esetében azokat preferálják, amelyek motivációjukban, szerkezetükben jobban hasonlítanak a szlovákra. Ezek a megoldások hosszú távon kihatással vannak a nyelvhasználatra is, negatív következménye, hogy az egyes kifejezések jelentésszerkezete a szlovákhoz idomul.

Az előadókkal folytatott kerekasztal-beszélgetés (*Hogyan beszéljünk magyarul szlovák világunkról?*) amelyet a projektkoordinátor Hízsnay Ildikó fordító vezetett, elsősorban a kisebbségi média kodifikációs szerepét taglalta, de szó esett etnikai csapdáról, közszolgálatról, érdekmegjelenítésről is. Lovász Attila programigazgató elmondta, hogy a Pátria Rádióban kemény szakmai vita után hozták meg azt a döntést, hogy – mint a demokrácia örökutyaí – a politikusok célzott narratíváit nem veszik át. Így például a gyűlöletet keltő, negatív konnotációval bíró „migráns” kifejezést nem használja a Pátria. Más okból ugyanígy kerül a „balliberális”-t, amely a szlovákiai politikai színtéren jobboldalinak számít, így használata zavarkeltő lenne, miként a kislalföldi Csallóközt sem szokták Felvidéknek titulálni. Lanstyák István a terminológiai harmonizációval kapcsolatban megjegyezte, hogy Kárpát-medencei viszonylatban lenne érdemes megtenni, mégpedig megfelelő tekintélyű szervezet által. Célszerű lenne ugyanis a határon túli magyarok nyelvi megoldásait is figyelembe venni, példaként az USB-kulcsot említette, amelyet nyelviileg jobb megoldásnak talál a közmagyarban használatos pendrive-nál.

A szimpóziumot egy a Pátria Rádió hangtárából készült válogatás (*Szól a rádió – 90/50*) zárta, a szlovákiai magyar rádiózás kettős évfordulója alkalmából. 1928. december 16-án először hangzottak el magyar nyelven hírek a csehszlovák éterben, s a kezdeti nehézségekről sokat elárul, hogy számos esetben nem magyar anyanyelvűek

készítették a műsorokat. Sajtótörténeti ritkaságnak számítanak az 1968 augusztusából származó felvételek, amikor a közzérádió „Gabonaváros” néven rövid ideig kalózkodóként működött, a műsorkészítők életük veszélyeztetésével próbálták hiteles információkhoz juttatni a honi magyarokat, valamint az ország megszállásában résztvevő magyar néphadsereg katonáit

MÉDIA – NYELV – FORDÍTÁS – A kisebbség és a többség dialógusa a szlovákiai magyar mediális térben, Pozsony, 2018. október 11. A szimpóziumot a Kultminor Kisebbségi Kulturális Alap támogatta, és a Magyar Interaktív Televízió 9 részben dokumentálta: <https://www.televizio.sk/2018/10/media-nyelv-forditas-1/>

Hiznyai Tóth Ildikó

EMLÉKEZÉS

Nekrológ Bakonyi István temetésén

Pesterzsébet (2018. október 1.)

Kedves Pista!

Tisztelt Professzorunk, drága Kollegánk!

Megdöbbenve és értetlenül álltunk a hír előtt szeptember legelején, az új tanévünk legelső napjaiban: nem jössz többé közénk Győrbe, nem sugároz kedves jelenlétet többé örömet, barátságot és örök kíváncsiságot hallgatóknak, kollegáknak, munkatársaknak az Egyetem kampuszán, a tantermekben, az irodákban, a tágas Aulában vagy a folyosókon, ahol soha nem mentél el senki mellett szó nélkül, beszédbeállítás nélkül. Mindig empatikusan és igaz érdeklődéssel kérdezted a kollegáidat: hogy vannak, milyen feladatok és célok határozzák meg szakmai életüket, és milyen élmények, esetleg problémák vezetnek személyes életük mentét. A felsőoktatási közösség volt a lét-tered, amelynek szereplőitől az állandóan megújuló-megújítható fiatalságodat sikerült megtartanod. Neked ez a létforma volt a csodaszer, az „elixír”, amelyet Neked megérdemelt adományként a fáradhatatlan társasinterakció-keresés és a tiszteleten alapuló kapcsolatteremtés adott meg.

A magyar felsőoktatást több mint öt évtizeden át szolgáltad: kiemelkedő színvonalú oktató-kutató munkád elismeréseként a Magyar Érdemrend Tisztikereszt polgári tagozat kitüntetésben részesültél. Áldozatos és töretlen pedagógiai elhivatottságod több generációnak mutatott példát és adott példaképet.

Ma már világosan látjuk: az európai kultúrában kiemelkedő helyet kiérdemelt orosz kultúrának és a csodásan gazdag orosz irodalmi és szaknyelvnek a magyarországi prófétája voltál közöttünk: mind a Marx Károly Egyetemen, mind a Corvinuson, mind pedig a Széchenyi István Egyetemen. A tiszta nyelvpedagógia meggyőződésed mind a felsőoktatásban, mind pedig az orosz tanárok különböző szintű szervezeteiben tudtak kamatoztatni.

Azt is látjuk, hogy a Széchenyi István Egyetem negyedszázados történelmének meghatározó kulcsszereplője voltál, az idegen nyelvek és kultúrák tiszteletének töretlen hirdetője és úttörője, a nemzetközi értékeket és nyitott világkapcsolatokat valló közösségek cselekvő tagja. Pályád során különböző vezetői beosztásokban méretted meg: egyetemi környezetben tanszékvezető, intézetvezető, dékánhelyettes, a MAPRJAL és a VAPRJAL szervezeteiben elnökségi tag, kincstárnok, majd főtitkár voltál.

A Magyar Érdemrend Tisztikereszt polgári tagozat kitüntetésed mellett talán a legnagyobb elismerést a Vladimir Vladimirovics Putyin orosz államelnöktől 2006 márciusában Budapesten személyesen átvett Puskin Emlékérem jelentette számodra. Az

oroszl elnök a magyar–oroszl kulturális és oktatási kapcsolatok fejlesztéséért végzett több évtizedes, kiemelkedően eredményes munkádat ismerte el e kitüntetéssel.

Nem tudnám és nem is szándékozom felsorolni azt a sok szép eredményt, amit a töretlen munkásságod során a magyar értelmiség számára elérhetővé tettél. A szűkebb felsőoktatási környezetben, kiváltképp a Széchenyi István Egyetemen, az általad alapított és vezetett Nyelvi Tanszéken sikerült maradandó értékeket teremtened azáltal, hogy kiálltál a hazai és nemzetközi szakmai kapcsolatok bővítésének, valamint a fiatalabb oktatók tudományos fokozatszerzésének szükségességéért.

Az elmúlt évtizedek során számtalan hazai és külföldi egyetemen, kongresszuson és konferencián tartottál orosz, illetve német nyelven előadást nyelvpedagógiai kutatásaidból. Az egyetem falain belül népszerűvé váltak a mesterszakos közgazdász-hallgatók részére indított – az orosz kultúrtörténet jobb megismerést célzó – előadásaid, amelyek az „Oroszl mentalitás metamorfózisa” címet viselte.

Személyes köszönetemnek is szeretnék hangot adni. Egyetemünk nemzetköziesítési folyamatában hatatlan energiával vettél részt: megláttad annak visszaéledt és feléledt lehetőségét, hogy a szláv kultúrák és országok irányába megerősítsük a korábbi évtizedekben – felelőtlenül elhanyagolt – kapcsolatainkat. Nekem, mint a nemzetközi együttműködésekért felelős rektorhelyettesnek, majd rektori megbízottnak – időt és energiát nem kímélve – segítettél az újabb „keleti kapcsolatok”, kiváltképp néhány kiváló orosz egyetemmel való együttműködés felkutatásában, létrehozásában,

Nem lehet szó nélkül hagynunk azt a közösségi vállalásodat, amellyel a Széchenyi István Egyetem Professzori Klubját vezetted, mint annak alapító és immáron örökös, tiszteletbeli elnöke. Nincs még e hazában olyan professzori kör és közösség, amelyben egy felsőoktatási intézmény vezető-oktatói önkéntesen és örömmel vesznek részt informális, baráti környezetben rendszerességgel megszervezett találkozókon. Ez a „széchenyis intézmény” több mint két évtizedes múltra tekint vissza, amelynek „lelke és motorja” Te voltál mindig, minden körülmény között.

Munkásságodnak az egyik leginkább érzékelhető, legszebb, legmaradandóbb eredménye az, amit azok az oktató-kollégáid fogalmaztak meg a napokban, akiket még néhány hónappal ezelőtt is elkötelezetten tanítottnál az orosz nyelv titkaira és szépségeire:

„Bakonyi István professzor úr – kollégánk és barátunk – az a kiemelkedő pedagógiai érzékkel megáldott ember, aki közel tudta hozni számunkra, tanár-emberek számára is a nyelvtanítás és egyben a nyelvtanulás örömet, a kitartó munkával megszerzett nyelvtudás felmérhetetlen értékét úgy, hogy közben tudatosíthattuk a különböző nyelvtanulási helyzetekben alkalmazandó módszereket is.”

Kedves Pista,

nem tudjuk megköszönni Neked már személyesen azt a sok önzetlen ajándékot, amit Tőled kaptunk. Azt tudjuk a magunk vigasztalására mondani, hogy folytatjuk a Te pedagógiai elkötelezettségedet és kamatoztatni fogjuk a következő generációk számára is a Tőled kapott tudást, a Tőled tanult nyelvkultúrát és a nemzetközileg is nyitott világlátást.

Nagy úrt hagyysz Magad után Győrben, Budapesten, Moszkvában.
Számodra az Örök Békét, Békességet és Nyugodalmat kívánjuk!

Komlósi László Imre