

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Alapító	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztő	DRÓTH JÚLIA (2015–) Károli Gáspár Református Egyetem
Szerkesztőbizottság	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Főiskola CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem GONDA ZITA ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem HUSZÁR ÁGNES Pécsi Tudományegyetem MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem NÁDOR ORSOLYA Károli Gáspár Református Egyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem TÖNU SEILENTHAL Tartui Egyetem PETER SHERWOOD, London
Tanácsadó Testület	ABÁDI NAGY ZOLTÁN, GÓSY MÁRIA, HIDASI JUDIT, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, LENGYEL ZSOLT, MANHERZ KÁROLY, SZÉKELY GÁBOR, TERTS ISTVÁN
Interjú Műhelytitkok	MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem Idegennyelv-tanításunk helyzete: EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem TERTS ISTVÁN Pécsi Tudományegyetem HUSZÁR ÁGNES Pécsi Tudományegyetem
Egy nyelvész olvasónaplója Könyvszemle Folyóiratszemle Szótárszemle Szoftverrovat Hírek	GONDA ZITA ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola LÁZÁR A. PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem SIMON KRISZTIÁN Pécsi Tudományegyetem FÁY TAMÁS Eszterházy Károly Főiskola
Angol nyelvi lektor Nemzetközi kapcsolatok Terjesztési tanácsadó	FRANK PRESCOTT Károli Gáspár Református Egyetem NÁDOR ORSOLYA Károli Gáspár Református Egyetem BOGNÁR ANIKÓ
Szerkesztőség Támogató	droth.julia@gmail.com Magyar Nyelvstratégiai Intézet
Kiadó	Tinta Könyvkiadó, 1116 Budapest, Kiskőrös utca 10. e-mail: info@tintakiado.hu; tel.: 06-1-371-0501
Felelős kiadó és felelős szerkesztő	KISS GÁBOR igazgató
Nyomás és kötés ISSN	Vareg Produkció (www.vareg.hu) 1219-638X
MANYE-tagsági információk	www.manye.hu; e-mail: manye1990@gmail.com
A folyóirat számai megvásárolhatók	A kiadó szerkesztőségében, az ELTE Jegyzetboltban (1088 Budapest, Múzeum körút 6–8.) és az Írók Boltjában (1061 Budapest, Andrásy út 45.)

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- HELTAI Pál: Kontrasztív elemzés a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban**
(Contrastive analysis in present-day language teaching and translator training)3
- SZÖLLÖSY ÉVA: A szótári ageizmus ellen: miért és hogyan?**
(Ageism in the dictionary: why it should be avoided – and how)31
- JUHÁSZ DÁVID: Az érem két oldala: Angol nyelvtanárok nyelvoktatásról alkotott képzetei és tanári gyakorlata** (The two sides of the coin:
English teachers' beliefs about language teaching and their practices)53

INTERJÚ (TALKING SHOP)

- Úgy szép az élet, ha kerek. Medgyes Péter interjúja Fekete-Nagy Katalinnal**
(It takes all kinds to make a world. Péter Medgyes interviews Katalin Fekete-Nagy)70

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- Idegennyelv-tanításunk helyzete (sorozat) ✧✧ KONTRA Miklós: Hullámhegyek és -völgyek a magyarországi angoltanárképzésben az utóbbi fél évszázadban**
(Series on the state of foreign language teaching in Hungary:
Ups and downs in English language teacher education
in Hungary in the last half century) (Fordította: Jani-Demetrión Bernadett)76
- BÁRDOS Jenő: Eltűnő nyelvtanárképzéseink nyomában**
(Szeged: 1963–1968; Veszprém: 1990–2010)
(Vanished into thin air: reminiscences of
two Hungarian foreign language teacher training models)92

EGY NYELVÉSZ OLVASÓNAPLÓJA (LINGUISTIS' JOURNAL)

- TERTS István: Az *Egy nyelvész olvasónaplója* című új rovatról**
(Linguists' journal: A new column) 105
- TERTS István: Négy pszichiáter, az amerikai Paul Watzlawick, Milton H. Erickson és Bruno Bettelheim, valamint az angol Charles Rycroft írásai a nyelvről I.**
(Four psychiatrists on language Part I: Paul Watzlawick, Milton H. Erickson
and Bruno Bettelheim [US], and Charles Rycroft [GB]) 109

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

- HUSZÁR Ágnes** ✧✧ **Gaál Zsuzsanna (szerk.): Nyelvészet, művészet, hatalom. Írások Tóth Szergej tiszteletére** (Linguistics, arts and authority. Papers in honour of Szergej Tóth) 121
- HIMA Gabriella** ✧✧ **Szöllősy Éva: A férfiak és a nők képe modern értelmező szótárainkban** (The representation of men and women in contemporary monolingual dictionaries of Hungarian) 123
- FOLMEG Márta** ✧✧ **Huszár Ágnes (szerk.): A gendernyelvészet horizontja** (The horizon of gender linguistics) 125
- NAGY Colette** ✧✧ **Gecső Tamás, Sárdi Csilla (szerk.): Nyelv és kép** (Language and the image) 128

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

- VARGA György** ✧✧ **Tukacs Tamás: Túlzásba vitt szavak. A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar–angol szótára** (Words carried to excess. Dictionary of Hungarian–English lexical intensifiers) 131

FOLYÓIRATSZEMLE (JOURNAL REVIEWS)

- SZÖLLŐSY Éva: International Journal of Lexicography** 134

SZOFTVER (SOFTWARE)

- KOLLÁROVÁ Kristína: A Fishtree weboldal** (Fishtree website) 137

HÍREK (NEWS)

- FÁBIÁN Zsuzsanna: Szótárnap és Kiváló Magyar Szótár díj 2015** (Dictionary Day and Outstanding Hungarian Dictionary Award 2015) 142

HELTAI PÁL

Kontrasztív elemzés a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban

Contrastive analysis in present-day language teaching and translator training

This paper makes an attempt to assess the importance of contrastive analysis (CA) for present-day language teaching and translator training. Although classical CA has fallen from grace, its successors – error analysis, the study of interlanguage and cross-linguistic influences, contrastive pragmatics and discourse analysis – are very much relevant for language teaching and learning. This paper claims, in line with many authors, that the mother tongue does influence language learning, and the contrasts between the mother tongue and the foreign language may be important, depending on a number of factors, including levels of the linguistic system and language use, setting, stage of learning, skills to be taught and level of proficiency. Since syllabi, for various reasons, cannot be based on CA, it is the teacher's responsibility to be aware of contrasts that might necessitate additional explanation and/or practice. Therefore, a course in CA of the learners' mother tongue and the foreign language is or should be an important component of teacher training. Since translation is a conscious activity, the study of linguistic and language use contrasts is of direct relevance for translator training, especially in translating from the native into the foreign language.

Bevezetés

A kontrasztív nyelvészet és a kontrasztív nyelvészetre alapozott nyelvtanítás, fordítás-tudomány és fordításoktatás már az elmúlt század 70-es, 80-as éveiben háttérbe szorult. A nyelvtanításban kiszorította a kommunikatív megközelítés, míg a fordítás-tudomány „pragmatikai”, illetve „kulturális” fordulata nyomán a fordításelméletben és a fordítás-oktatásban is egyre kevésbé tekintették meghatározónak a nyelvi kontrasztokat.

Ugyanakkor a nyelvtanárok közül sokan úgy gondolják, hogy a nyelvi kontrasztoknak fontos szerepe van a nyelvtanulásban: az anyanyelv és a tanult idegen nyelv összehasonlítása nélkül a tanuló nem érheti el azt a nyelvtani tudatosságot, amelyre szüksége van. Az ITK („Rigó utca”) a 90-es években hosszú utóvédharcot folytatott azért, hogy a nyelvvizsgáztatásban megmaradjon a kétnyelvű vizsga, tehát a feladatok között legyen fordítás is, mivel – nézetük szerint – fontos, hogy a tanulók „kapcsolatba tudják hozni a két nyelvet”. Ezen álláspont szerint a magyar mondatok idegen nyelvre fordítása tudatosítja a két nyelv eltéréseit, és ez mutatja meg legjobban a tanuló nyelvtudását. A fordítás oktatásában pedig nyilvánvaló, hogy a két nyelv különbségeinek ismerete, a két nyelv szavai közötti erős kapcsolatok, a tudatosság és az állandó önellenőrzés nem akadályozzák, hanem biztosítják a fordítói kompetencia elsajátítását.

A MANYE-kongresszusokon, ha van kontrasztív nyelvészeti szekció (nem mind-egyiken van), az nem tartozik a legnépesebbek és leglátogatottabbak közé. Ennek

egyik oka feltehetőleg az, hogy a legnépszerűbb nyelvvel, az angollal foglalkozó tanárok és kutatók mintegy kivonultak a kontrasztív nyelvészetből. A kontrasztív nyelvészet a legtöbb egyetem és főiskola nyelvszakos programjában tantárgyként szerepel – az interneten elérhető tantárgyleírások szerint elég változatos tematikával. A legtöbb fordítói és szakfordítói programban ugyancsak szerepel „kontrasztív nyelvtan” című tárgy. Megtaláljuk doktori programokban is.

Érdeemes tehát áttekinteni, hol van a helye a kontrasztív nyelvészetnek a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban, milyen mértékben hat, illetve hathat az anyanyelv (a továbbiakban *L1*) a második, illetve idegen nyelv (a továbbiakban *L2*) elsajátítására, illetve a fordításra, van-e két nyelv összehasonlításának haszna a nyelvtanításban és a fordításban, és ha van, milyen területeken és milyen formában érdemes a kontrasztokkal foglalkozni.

Kontrasztív megközelítés és anyanyelvhasználat

A kontrasztív megközelítés a nyelvoktatásban nem azonos sem az anyanyelv használatával, sem a fordítási gyakorlatokkal, sem a nyelvtan tudatosításával és explicit tanításával. A kontrasztív nyelvészethez időben és elvekben az *audiolingvális* módszer állt legközelebb, amely (a kontrasztív nyelvészethez hasonlóan) a strukturalista nyelvészetten alapult. Központi eleme mondatstruktúrák drillezése (*pattern practice*) volt. A tanulóknak nem kellett tudatosan foglalkozniuk nyelvtannal és a nyelvi kontrasztokkal, fordítási gyakorlatok pedig egyáltalán nem szerepeltek a tananyagban. (A kontrasztív nyelvészek eredeti elképzelése az volt, hogy a gyakorlandó mondatstruktúrák kiválasztását kontrasztív elemzések alapján fogják meghatározni, de ez az elképzelés a gyakorlatban nem valósult meg).

Ebben a cikkben nem foglalkozunk az anyanyelv használatának kérdéseivel, tehát azzal, hogy használjuk-e a nyelvről az anyanyelvet szavak jelentésének tisztázására, a szavak bevésésére, nyelvtani magyarázatokra, hogy magyarul vagy idegen nyelven adjuk-e meg a nyelvtani terminusokat, és hogy egyáltalán tudatosítsuk-e a nyelvtant. Ezekkel a kérdésekkel nemrégiben Budai (2013, 2014, 2015) foglalkozott ugyanezen folyóiratban. Nem foglalkozunk azzal a kérdéssel sem, hogy kell-e a tanulóknak fordítaniuk az órán (pontosabban, kell-e nyelvtani példamondatokat fordítaniuk magyarról idegen nyelvre; vö. Heltai 1996), fontos-e a közvetítői készség tanítása az iskolai nyelvoktatás keretében, és hogy mérje-e a nyelvvizsga a közvetítői készséget.

A klasszikus kontrasztív nyelvészet

Áttekintésünket a kontrasztív nyelvészet történetével kezdjük, hiszen csak akkor tudunk a kontrasztív nyelvészet mai szerepéről beszélni, ha tudjuk, eredetileg mit jelentett, és az eredeti elképzelés hogyan módosult az idők során.

A múlt század 50-es és 60-as éveiben a kontrasztív nyelvészet az *alkalmazott nyelvészet* igényével lépett fel: arra vállalkozott, hogy két nyelv részletes összehasonlításának eredményeit a gyakorlatban, azaz a nyelvtanításban alkalmazza. Ennek folytán az alkalmazott nyelvészetet sokáig azonosnak tekintették a kontrasztív nyelvészettel. Mivel a kontrasztív nyelvészet a strukturalista nyelvészet eredményeit alkalmazta, az összehasonlító elemzések középpontjában a fonológia és a szintaxis állt. A nyelvtanulási feladatot a kontrasztív nyelvészet az anyanyelvi struktúráktól eltérő struktúrák elsajátításában látta. Úgy gondolták, hogy a hatékony nyelvtanítás alapja a *megfelelő*

tudományos alapon összeállított tananyag, és a tudományosságot a nyelvi struktúrák összehasonlítása biztosítja. Ennek alapján meg lehet jósolni azokat a területeket, ahol *interferencia*, illetve tanulási nehézségek várhatók. *A nyelvtanulás egyenlő a különbségek megtanulásával, és tanulási nehézségek ott várhatók, ahol különbség van* (Lado 1964).

Az akkoriban uralkodó behaviorista tanuláselmélettel összhangban a kontrasztív nyelvészek úgy gondolták, hogy az idegen nyelv tanulása során új *szokásokat* kell kialakítani, és ennek legfőbb eszköze a gyakoroltatás, drilleztetés, a *pattern practice*. Az új szokások kialakítása során viszont a korábbi szokások akadályozzák az új szokások kialakítását: ennek eredménye az anyanyelvi *interferencia*, más néven *negatív transzfer*.

A kontrasztív nyelvészet korai szakaszában minden hibát az anyanyelvi interferenciára vezettek vissza. A hibákat a kontrasztív nyelvészet károsnak tartotta, úgy vélte, hogy akadályozzák az új szokások hatékony kialakítását, ezért megelőzésükre, elkerülésükre törekedett.

A hibaforrások, illetve tanulási nehézségek hierarchiáját Stockwell, Bowen és Martin (1965), továbbá Prator (1967) dolgozta ki. Ezt Ellis (1985) nyomán, a jelen szerző példáival mutatjuk be, a nehézség növekvő sorrendjében.

1. Nincs különbség – nincs tanulási nehézség sem, a tanuló átviheti a struktúrát vagy elemet az L1-ből az L2-be. A magyar /b/ hang például egyezik az angol /b/ hanggal.
2. Konvergens jelenségek – az anyanyelv két kategóriája (vagy egysége) az idegen nyelvben egy kategóriának (egységnek) felel meg. Ez viszonylag kevés nehézséget okoz. Konvergens jelenség például az, hogy a magyar nyelv különbséget tesz *könyv* és *füzet* között, míg az angol többnyire nem, a *book* jelentheti mindkettőt.
3. A tanult idegen nyelvben hiányzik egy struktúra vagy egység, amely az anyanyelvben megvan. Többnyire mérsékelt, néha komolyabb nehézséget okoz. Ilyen például a mellékmondatok előtti rámutató szó a magyarban, amelynek nincs angol megfelelője. (*Azt kérdeztem, merre megyünk – I asked which way we were to go*).
4. A szerkezetek vagy elemek eloszlása (disztribúciója) eltér. Ez szintén okozhat mérsékelt, illetve komolyabb nehézségeket. Így például a magyar nyelvben is van veláris *n* /ŋ/, de csak akkor, ha /g/ vagy /k/ követi, míg angolban szó közepén és végén is lehetséges.
5. A tanult idegen nyelv tartalmazhat olyan struktúrákat vagy elemeket, amelyek semmi hasonlóságot nem mutatnak az anyanyelvvél. Ezek komoly nehézségeket okoznak a nyelvtanulás során. Így például a magyarban a tagadószó az ige előtt áll (*Nem tudom*), az angolban a különböző segédigék után (*I don't know*).
6. Divergens jelenségek: a tanult idegen nyelvben két (vagy több) struktúra, illetve elem felel meg annak, ami az anyanyelvben egy. Ez okozza a legnagyobb nehézséget, mert a tanulóknak kötelezően választania kell ott, ahol anyanyelvében nincs választási lehetőség. Közismert például, hogy magyar anyanyelvű tanulók még az anyanyelvi tudást megközelítő szinten is hibáznak a 3. személyű névmás (*he/she*) használatában, és nehezebben tudják a nyelvtani nem alapján azonosítani a névmások referenciáját. A szótanulásban is az okozza a legnagyobb nehézséget, ha az idegen nyelv két külön szóval jelöli azt, amit az anyanyelv egyetlen szóval. Még haladó szinten is hallunk olyan érdekes kifejezéseket, mint például **Keep your lecture* ('Tartsa meg az előadását' értelemben).

Itt előrebocsátjuk, hogy bár a későbbiekben kiderült, hogy a nyelvi különbségek önmagukban nem határozzák meg az elsajátítást, és a nyelvi kontrasztok hatásait nem lehet ilyen hierarchikus rendbe illeszteni, a nyelvtanítási és fordításoktatási tapasztalat azt mutatja, hogy az eltérések különböző típusai valóban közrehatnak bizonyos elsajátítási és fordítási nehézségekben. A „divergens jelenségek” (egy a kettőhöz vagy többhöz megfelelés) valóban sokszor, meghatározó módon hat az elsajátításra, és sok hibához, esetenként fosszilizációhoz vezet. Példaként említhetjük a magyar határozott névelőt, amely generikus jelentésben három angol névelőnek felel meg (határozott, határozatlan, zéró), a 3. személyű személynévmást (*ő* – *he/she*), a *lehet* segédigét (*it is possible*, illetve *may/can*), különböző lexikai szavakat (*asztal* – *table/desk*, *állandó* – *constant/permanent*) stb.

Kreatív konstrukció, köztesnyelv, hibaelemzés, nyelvek közötti hatások

Már az 1960-as évek vége felé kiderült, hogy a kontrasztív elemzés nem jósolja meg megfelelően a hibákat. Előfordul, hogy a kontrasztok alapján várható hibák, illetve tanulási nehézségek nem jelentkeznek, vagy viszonylag könnyen leküzdhetők, és az is, hogy a kontrasztív elemzés által előre nem jelzett pontokon támad tanulási nehézség. Vegyünk egy egyszerű példát. A magyar /p/ fonéma az angolban is megvan, de hangsúlyos szótagban hehezetesen kell ejteni /p^h/, tehát egy a kettőhöz megfelelést találunk. Ugyancsak egy a kettőhöz megfelelés van a magyar /e/ fonéma és az angol /e/, illetve /æ/ között, továbbá a magyar /l/, illetve az angol világos /l/ és sötét /ɫ/ között. A kontrasztív nyelvészet fent ismertetett nehézségi skálája szerint mindegyik esetben azonos típusú, divergens jelenséggel van dolgunk. A tanulási nehézség azonban mégsem egyforma. Tapasztalataim szerint a magyar anyanyelvű tanulók legkönnyebben a hehezetes /p/-t tanulják meg, legnehezebben a sötét /ɫ/-t. Ezeket az eltéréseket a kontrasztív elemzés nem jelzi előre.

Kiderült, hogy a hibáknak csak egy része tulajdonítható az anyanyelv hatásának, más része ún. *fejlődési hiba*, amely a nyelvtanulás előrehaladásával magától eltűnik, továbbá hogy a korábban negatív transzfernek tulajdonított hibák jelentős része nem hiba, hanem *stratégiahasználat* eredménye. Az ún. morfématanulmányok szerint a tanulók a nyelvtani szabályok megtanulásában anyanyelvüktől függetlenül univerzális sorrendet követnek. Rámutattak arra is, hogy *a különbség (kontraszt) nyelvi jelenség, míg a tanulási nehézség pszichológiai*, az utóbbi nem vezethető le automatikusan az előbbiből, és a hibák sem mutatnak szignifikáns összefüggést a tanulási nehézséggel (Ellis 1985).

A fenti kritikák alapján az ún. *kreatív konstrukció elméletének* hívei (Dulay–Burt 1973, 1974, Dulay et al. 1982) a kontrasztív nyelvészettel szöges ellentétben azon a véleményen voltak, hogy – mivel a hibák egyszerűen a fejlődést jelzik – nem kell velük foglalkoznunk, nem kell őket megelőznünk. A kontrasztív nyelvészetben alapuló audiolingvális módszert felváltó kommunikatív megközelítés kezdeti szakaszában erre az elméletre támaszkodott, és teljesen figyelmen kívül hagyta a nyelvi kontrasztok szerepét. A hangsúly a nyelvi rendszerek eltéréseiről és a tananyagról *a nyelvtanulóra*, *a nyelvtanulás folyamatára* és a nyelvtanulást befolyásoló különböző tényezőkre helyeződött át. A nyelvtanulás és nyelvoktatás elméleti kérdéseivel foglalkozó tudo-

mányágot *alkalmazott nyelvészet* helyett *másodiknyelv-elsajátítási kutatások* (*second language acquisition research/studies*) néven kezdték emlegetni. (Érdekes módon a magyar bölcsészkarok idegen nyelvi intézeteiben továbbra is inkább *Alkalmazott nyelvészeti Tanszék*nek nevezik a másodiknyelv-elsajátítási kutatásokkal és a nyelvtanítás módszertanával foglalkozó tanszékeket).

A nyelvelsajátítási kutatásoknak egy másik irányzata viszont szervesen folytatta a kontrasztív nyelvészet örökségét. Nem vetette el a nyelvi kontrasztok szerepét, hanem tágabb összefüggésbe helyezte azokat. A *köztes nyelv* (*interlanguage*) elmélete (Nemser 1971, Selinker 1972) szerint a tanuló által elsajátított nyelvi rendszer valahol az L1 és L2 rendszere között áll, és a tanulás során különböző tényezők hatására dinamikusan változik. Ezek közé tartozik az L1 hatása (interferencia, transzfer), a korábbi tanulási tapasztalatok és módszerek, valamint olyan univerzális jelenségek, mint a túláltalánosítás. A nyelvtanulók egyéni jellemzői szintén fontos szerepet játszanak. Maga a köztesnyelv és ennek megnyilvánulása a másodiknyelvi produkcióban rendkívül változékony, nem következetes – tehát itt egy fejlődésben levő rendszerről van szó. A klasszikus kontrasztív nyelvésztől eltérően a köztesnyelv-kutatás nem csupán a nyelvi rendszerek különbségeit vizsgálta, hanem a tanulók nyelvi produkcióját és az ezt meghatározó köztesnyelvi rendszert is. Megállapította, hogy a másodiknyelv-elsajátítást több tényező befolyásolja, és a nyelvi kontrasztokkal kapcsolatban azt kell vizsgálni, hogy azok *mikor, milyen körülmények között vezetnek anyanyelvi transzferhez*. Az anyanyelv hatását tehát az L2 elsajátítási folyamatának összefüggésében, más tényezőkkel kölcsönhatásban szemlélte. A nyelvi rendszerek összehasonlítása helyett a ténylegesen elkövetett hibák elemzésére helyezte a hangsúlyt.

Az ezredfordulóra a másodiknyelv-elsajátítási irodalomban helyreállt az egyensúly. Így például az évezred utolsó évtizedében fellendülő szókincs-elsajátítási kutatások kérdéseit áttekintő cikkek (Gass 1988, Harley 1995, Coady–Huckin 1997, Schmitt–McCarthy 1998) a legfontosabb kérdések között említik az anyanyelvi hatásokat. A *nyelvek közötti kölcsönhatások* (*cross-linguistic influences*) tanulmányozása, amely a köztesnyelvi kutatásokból indult ki, rámutatott, hogy az anyanyelv hatása nem csak interferencia formájában nyilvánul meg, sőt a második nyelv is hat az elsőre. Az L2 elsajátításának nehézségét nem csak az L1 és L2 közötti különbségek, hanem több tényező együttesen határozza meg – de a nyelvi kontrasztok is fontosak.

Ezzel tulajdonképpen újra felfedezték azt, amit Weinreich (1953: 3–4) mintegy három-négy évtizeddel korábban a kétnyelvűek nyelvhasználatával kapcsolatban részletesen leírt: nyelvészeti elemzéssel csak a potenciális interferencia állapítható meg, míg a ténylegesen megjelenő interferencia egy sor külső tényezőtől is (az egyén beszédkészségétől, nyelvtudásuk szintjétől, szakképzettségüktől, a tanulás módjától stb.) függ.

A kontrasztív nyelvészet kiterjesztése

Míg a klasszikus kontrasztív elemzések *főleg szószintű és mondat szintű nyelvi kontrasztokra irányultak*, tehát a fonológiai, grammatikai és ritkábban a lexikai *rendszerek* síkján hasonlítottak össze két nyelvet, a későbbi kontrasztív vizsgálatok kiterjedtek a *nyelvhasználatra* is: megjelent a kontrasztív szövegnyelvészet, a kontrasztív retorika és a kontrasztív pragmatika. Ebben a részben ezekről a területekről adunk rövid összefoglalót.

Kontrasztív szövegtan

A különböző nyelveken írt szövegek nemcsak a szavak és mondatok szintjén térnek el egymástól, hanem a szöveg szintjén is. A szövegszintű eltérések egy része nyelvi kontrasztokra vezethető vissza, más része az eltérő szövegalkotási hagyományokra. Az előbbiekre tartoznak a mondatkapcsoló elemek, más kohéziós kapcsolatok, az ismétlési minták, míg az utóbbiak körébe a szöveg makrostruktúrájának sajátosságai. A különböző nyelveken írt szövegek jelentős különbségeket mutat(hat)nak műfaj szerint is.

Nem feladatunk, hogy a kontrasztív szövegnyelvészeti kutatásokat itt ismertessük. Megjegyzendő, hogy két nyelvpár különböző szövegeinek konkrét összehasonlító vizsgálatára viszonylag kevés példát találunk. Szövegek típus és műfaj szerinti kontrasztív elemzését inkább a fordítástudomány oldaláról végezték (lásd Károly 2007, 2012, 2014).

A nyelvi kontrasztokkal kapcsolatos szövegszintű eltérések ismerete fontos lehet az idegen nyelven történő írás és az idegen nyelvre történő fordítás tanulása során. Az egyes szövegtípusok és műfajok eltéréseire vonatkozó adatok (esszéírás, tudományos cikkek) főleg a felsőoktatásban játszanak szerepet. Az íráskészség tanítása során természetesen elképzelhető egynyelvű megközelítés is, amikor csak a célnyelvi szövegtípus, illetve műfaj sajátosságait tanulmányozzuk, de a különbségek tudatosítása is hasznos lehet.

A fordítóképzésben ugyancsak foglalkozni kell a szövegek, különösen a szakszövegek egyes típusainak eltéréseivel, különösen a magyarról idegen nyelvre történő fordítás során. Eltérés tapasztalható például különböző magyar és angol szakmai műfajok stílusában a formalitás mértéke szerint: a magyar szakszövegek (a német hagyományokkal egyezően) általában nagyobb fokú formalitást mutatnak, mint az angolok.

Kontrasztív retorika

A szövegek struktúrájával kapcsolatos különbségekkel foglalkozik a kontrasztív retorika. Kaplan (1966) nagy feltűnést keltő cikke és az azt követő irodalom (Connor 1996) érdekes általános különbségeket tárt fel. Ennek tanulságai főleg az egyetemi szintű írástanításba épültek be, és főleg angol szakon (*academic writing*). Fordításban korlátozott a kontrasztív retorika hasznosíthatósága, mivel a fordító nem vállalkozhat arra, hogy a forrásnyelvi szöveget a makrostruktúra szempontjából átdolgozza, a célnyelvi hagyományokhoz igazítsa.

Kontrasztív pragmatika

A kontrasztív pragmatikai kutatások a múlt század 70-es, 80-as éveiben indultak meg, és szorosan kapcsolódtak egyrészt az egyes kultúrák közötti különbségek kutatásához, másrészt a nyelvtanítás kérdéseire. A *Cross-Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP)*, lásd Blum-Kulka et al. 1989) az egyes beszédaktusok (kérés, tanács, bocsánatkérés, bók stb.) megvalósításának formáit, továbbá a közvetlen és közvetett beszédaktusok szerepét hasonlította össze különböző nyelvekben, és azóta is mintául szolgál a kutatásnak. Pragmalingvisztikai szempontból az egyes beszédaktusok kifejezésére szolgáló nyelvi eszközöket, formulákat, a kísérő lépések számát és fajtáját hasonlította össze, szociopragmatikai szempontból pedig a beszédaktusok helyénvalóságának, a résztvevők közötti kapcsolatoknak a hatásait tanulmányozta. A beszédaktusokon kívül, illetve azzal együtt főleg az udvariasság kérdéseivel és az inkább már a diskurzuselemzéshez tartozó társalgási szabályokkal (*turn taking*,

interrupting stb.) foglalkoztak. Külön tudományágként alakult ki az *interlanguage pragmatics* (Kasper–Blum–Kulka 1993), amely a tanulók köztesnyelvének pragmatikai sajátosságait, az osztálytermi diskurzust, az anyanyelv hatásait, a pragmatikai kudarc és a pragmatika tanításainak kérdéseit kutatja.

A pragmatika, ahogy azt például a *Common European Framework of Reference* (2001) (magyarul *Közös Európai Referenciakeret*, 2002) leírásai is tanúsítják, teljes jogú összetevőként beépült a kommunikatív nyelvoktatásba is. A nyelvek közötti pragmatikai, illetve köztesnyelvi pragmatikai kutatások eredményei viszont kevésbé találják meg az utat a tananyagokba, a pragmatika tanítása főleg implicit módon történik, a célnyelvi pragmatika gyakorlásával.

Kontrasztív nyelvészet és korpusznyelvészet

A múlt század 90-es éveitől kezdve a korpusznyelvészet módszereit egyre szélesebb körben kezdték alkalmazni a nyelvi kutatások legkülönbözőbb területein. Különösen fontos a korpuszok használata a lexikográfiában és a fordításkutatásban. Az egynyelvű korpuszok alapján megfelelőbb, a tényleges nyelvhasználatot jobban figyelembe vevő szótárak és nyelvtanok készültek, míg a kétnyelvű, illetve párhuzamos korpuszok a fordítástudományi kutatásokban kaptak fontos szerepet.

A nyelvtanításban a korpusznyelvészet eredményei közvetve hatottak, az új nyelvtanok és szótárakon keresztül. Mivel a korpusznyelvészet nagyon jól használható a lexikai egységek és a szókapcsolatok vizsgálatára, felmerült az az elképzelés is, hogy a nyelvtanítást a lexikára kellene alapozni (Willis 1990), és hogy a tanulók saját maguk állítsanak össze „tanulói korpuszokat”. Lewis (1993) „lexikai megközelítése” azonban nem vált széles körű gyakorlattá. A nyelvek kétnyelvű, illetve párhuzamos korpuszok segítségével történő összehasonlítása sem gyakorolt érzékelhető hatást a nyelvoktatásra. Ennek egyik oka talán az, hogy – mivel a számítógép csak a forma alapján tud elemezni – a kutatások némileg fragmentáltak, és az egyes nyelvtani struktúrák, szavak, illetve szókapcsolatok gyakorisági vizsgálatán, továbbá a mondat szintjén ritkán lépnek túl. A szövegszintű és a pragmatikai jelenségek kutatása jóval nehezebb. Így a korpusznyelvészet nyomán fellendült kontrasztív nyelvészet a lexikográfián és a nyelvtanírásán kívül inkább az elméleti nyelvészet szempontjából szolgált érdekes adatokat, a nyelvtanításra kevés közvetlen hatása van.

A fentiek illusztrálására nézzünk néhány címet a *Languages in Contrast* című folyóirat 2015: 2-es kötetéből:

Unusual sentence structure in wine tasting notes: A contrastive corpus-based study

Satellite-framed patterns in Romance languages: A corpus-based study

A comparative account of the interpretation of temporal relations in narrative in Vietnamese and English

Exploring spontaneous-event marking though parallel corpora: Translating English ergative intransitive constructions into Norwegian and Swedish

“A very big thank you to...”: Letters of gratitude in local newspapers from Australia and Chile

Metaphorical application and interpretation of animal terms: A contrastive study of English and Persian

Az idegennyelv-elsajátítás és a fordítás nehézségét meghatározó tényezők

A kontrasztív nyelvészetet követő nyelvelsajátítási kutatások azon megállapítását, hogy az L2 elsajátítási és a fordítási nehézségeit nemcsak a nyelvi kontrasztok határozzák meg, hanem több tényező együttesen, és hogy egy-egy hibában, illetve nehézségben gyakran több, egyazon időben ható tényező is közrejátszhat, ma is érvényesnek tartjuk. Ebben a részben áttekintjük ezeket a tényezőket.

Az idegennyelv-elsajátítást befolyásoló tényezők

Nem nyelvi tényezők:

- tanulási környezet (természetes körülmények vagy osztálytermi);
- egyéni variabilitás (a nyelvtanulók egyéni különbségei, például a rövid távú fonológiai memóriában);
- nyelvtudás szintje, tanulási stádium;
- a tanulás sorrendje és módszerei.

Nyelvi tényezők:

- a nyelvelsajátítás általános jellegzetességei, az L2 inherens nehézségei: az elsajátítandó struktúrák/szavak inherens nehézségei, kognitív komplexitás, túláltalánosítás stb.;
- az L1 hatása – az L1 és L2 különbségei különböző nyelvi szinteken.

Szemléltessük mindezt néhány példával. Tudjuk, hogy haladó szinten a tanulóknak el kell sajátítaniuk a társalgási nyelvre jellemző hiányos (elliptikus) mondattípusokat, illetve formulákat is. Az angol társalgási nyelvben gyakran fordulnak elő ilyen formulaszerű kifejezések: *Got it?* ('Megértted?'), *See you* ('Majd találkozunk'). Ezeknek az elsajátítása (feltehetően) nem a nyelvi kontraszt miatt okozhat némi nehézséget, hiszen magyar megfelelőik szerkezetileg hasonlóknak tűnnek. A gondot az okozhatja, hogy mire a tanuló elér erre a szintre, már megszokta, hogy az angol kérdésben mindig ki kell tenni a segédigét, és természetesen az alanyt is. A tanulás során ezt a formát gyakorolják, és a tankönyvi szövegek sem gyakran tartalmaznak elliptikus társalgásokat. Ha a tanulóknak nincs alkalmuk a tantermen kívüli nyelvhasználatra, akkor nemigen találkozunk ezekkel a társalgási formulákkal. A tanulási nehézséget tehát több tényező befolyásolja, de itt a nyelvi kontraszt szerepe kisebb, míg a tanulási tapasztalatnak, a tanítás módszereinek és anyagainak, illetve a tanulás színterének (osztálytermi környezet) a szerepe nagyobb.

Hasonlóképpen több tényező játszik szerepet más területeken is. Az intonáció tanulásában fontos az életkor: míg a kisgyermek hajlamosak az utánzásra, a kamaszgyerekek és a felnőttek nem annyira. A különböző beszédaktusok elsajátítása során is több tényezővel kell számolnunk: azt például, hogyan kérjünk bocsánatot angolul, meghatározzák a nyelvek közötti különbségek (milyen formulák állnak rendelkezésre, ezeket mikor használjuk), a pragmatikai különbségek ismerete, illetve felismerése, továbbá a nyelvtudás szintje (a bocsánatkérés különböző kiegészítő lépéseire szükséges nyelvtani és szóismeret), egyéni különbségek a második nyelv pragmatikai szabályainak elfogadási hajlandóságában stb.

A fordítás nehézségeit meghatározó tényezők

A fordítást meghatározó tényezők sok rokon vonást mutatnak a nyelvtanulást meghatározó tényezőkkel, de természetesen eltérések is vannak. Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül összefoglaljuk a fordítást befolyásoló tényezőket.

Nyelvi tényezők

- A két nyelv különbségei a rendszer síkján: fonológiai, grammatikai, lexikai, frazeológiai, különbségek;
- a két nyelv különbségei a nyelvhasználat síkján: szövegtani és pragmatikai különbségek;
- a fordítás iránya.

Nyelvi és nem nyelvi tényezők

- Kulturális különbségek (kulturáspecifikus nyelvi elemek).

Nem nyelvi tényezők

- A fordítási helyzet: a fordítási utasítás, a megbízó/felhasználó elvárásai;
- a célnyelvi felhasználó (olvasó) háttértudása, kognitív környezete;
- a fordítás körülményei: források, segédeszközök, határidők;
- a fordítási folyamat általános jellemzői.

Az anyanyelvi hatások megnyilvánulása a nyelvelsajátításban és a fordításban

A következőkben a nem nyelvi tényezőkkel nem foglalkozunk, és a nyelvi tényezők közül is csak az anyanyelv hatásait vizsgáljuk, természetesen szem előtt tartva, hogy az anyanyelvi hatások mindig más tényezőkkel kölcsönhatásban érvényesül(het)nek, és hogy a hatásokat nem csak a struktúrák és nem csak a mondat szintjén kell vizsgálnunk.

Az anyanyelvi hatások megnyilvánulása a nyelvelsajátításban

A nyelvek közötti kölcsönhatásokra irányuló kutatások szerint az anyanyelv hatásai a következőkben nyilvánulhatnak meg a második nyelv tanulásában:

- pozitív transzfer;
- negatív transzfer (interferencia);
- stratégiahasználat;
- elkerülés.

Ha a két nyelv valamilyen elemei vagy struktúrái egyeznek, akkor az L1–L2 átvitel lehetősége, a *pozitív transzfer* megkönnyíti a tanulást. Ringbom 1992-es tanulmánya szerint például a svéd nyelvtanulók angol hallás utáni értése azért jobb a finnekénél, mert a szóhangsúly, a magánhangzó-harmónia, a szókezdő és szóvégi mássalhangzó-torlódások hiánya miatt a finnben a szóhatárok nagyon jól azonosíthatók, míg az angolban nem, tehát a hallás utáni értesben nem lehetséges pozitív transzfer: a finnben megszokott kritériumok nem segítenek az angol szavak határainak azonosításában, a

bejövő hanganyag szegmentálásában. Ezzel szemben a svédek, akik az angollal rokon nyelvet beszélnek, átvihetik a hallás utáni értéssel kapcsolatos L1-alapú procedurális tudásukat az L2-re is.

A *negatív transzfer* nyílt vagy rejtett interferenciális hibákban nyilvánul meg. Nyílt interferenciális hiba az, amely nyelvtanilag helytelen formát eredményez, például a határozott névelő használata angolban ott, ahol nem kell (**The life is hard* – 'Az élet nehéz'). Rejtett interferenciális hiba az, amely nyelvtanilag nem helytelen, csak nem helyénvaló, azaz nem felel meg annak a jelentésnek, amelyben a tanuló használja az adott formát. Rejtett hiba például, ha a *Here you are* helyett a *Please* kifejezést használjuk, amikor valakinek átnyújtunk valamit. Az utóbbinak is van értelme, nyelvtanilag nem hibás – csak éppen nem azt jelenti, mint amit mondani akarunk.

Stratégiahasználat. A klasszikus kontrasztív nyelvészet úgy gondolta, ahol különbség van, ott megjelenik az anyanyelvi transzfer, és ahol hibát észlelünk, ott nyilvánvalóan az anyanyelvi transzfer áll a háttérben. Pit Corder (1967, 1974, 1976, 1981) azonban már elég korán felvetette, hogy hiba esetén nem mindig automatikus és öntudatlan transferről van szó: sok esetben a tanuló *tudatosan vesz át anyanyelvéből* bizonyos elemeket vagy struktúrákat, hogy nyelvtudásának hiányait áthidalja, tehát tudatos stratégiákat használ olyan kommunikációs problémák megoldására, amelyek nyelvtudásának korlátai miatt álltak elő. Ha az anyanyelvre támaszkodó stratégiahasználat hibás nyelvi szerkezetet eredményez, azt nem tekinthetjük interferenciális hibának. Így ha a tanuló nem tudja, hogyan mondják angolul azt, hogy *harangvirág*, stratégiaként alkalmazhatja a tükörfordítást (ami ebben az esetben beválik, tekintve, hogy a *harangvirág* szó szerint megfelel az angol *bellflower*nek). Ugyanez a stratégia a *hóvirág* esetében már kevésbé sikeres (tekintve, hogy ez angolul nem **snow flower*, hanem *snowdrops*). Ez utóbbi tehát nem interferenciális hiba (bár annak látszik), hanem L1-alapú stratégiahasználat eredménye, amely adott kontextusban az anyanyelvi kifejezéstől való eltérés ellenére biztosíthatja a kommunikáció sikerét.

Az *elkerülés* fogalma Schachter 1974-es tanulmánya után vált ismertté, bár Váradi már 1973-ban tartott erről előadást (ezt viszont csak 1980-ban publikálta). Az elkerülés fogalma jól példázza a kontrasztív nyelvészet fejlődését. A klasszikus kontrasztív tanulmányok az anyanyelv közvetlen hatásaira összpontosították figyelmüket, míg a köztesnyelv kutatása arra irányult, hogy az anyanyelv közvetett hatásait és ezek összefüggését más tényezőkkel együttesen vizsgálják.

Schachter a jelzői, illetve vonatkozó mellékmondatokban elkövetett hibákat tanulmányozta arab és kínai, illetve japán anyanyelvű tanulóknál. Az eredmények szerint a japánok és a kínaiak kevesebb hibát követtek el az ilyen mellékmondatokban, mint az arabok – de sokkal (majdnem háromszor) kevesebb ilyen mellékmondatot használtak! Anyanyelvükben nincs párhuzamos szerkezet: a jelzői, illetve vonatkozó mellékmondatok nem is különböztethetők meg a melléknév-főnév szókapcsolattól. Ezért, mintegy érezve, hogy ezen a területen anyanyelvük radikálisan eltér az L2-től, kerülnek a jelzői mellékmondatokat. Ugyanakkor az arabok anyanyelvében van párhuzamos nyelvtani szerkezet, ezért az arab anyanyelvűek az angol anyanyelvűeknek megfelelő arányban produkáltak jelzői mellékmondatokat (és követtek el több hibát).

Az elkerülés ezek szerint olyan stratégia, amelyet a tanulók az L1 és L2 közötti különbségek, illetve bizonytalan tudásuk miatt alkalmaznak. A tanuló ismeri a szük-

séges L2-szerkezetet, de nem teljesen biztos a használatában, tekintve, hogy az erősen eltér az L1 szerkezettől, ezért olyan szerkezetet használ, amelyet biztosan tud.

Mások szerint az elkerülés nem tudatos stratégia. Héber anyanyelvű tanulók – szemben a svédekkel – ritkábban használják az angol összetett igéket (phrasal verbs), mivel anyanyelvükben nincsenek ilyen igék, tehát ösztönösen inkább az egyszerű, egymorfémás igéket választják (Laufer–Eliasson 1993). Az összetett igék tanulásának folyamatában persze nem csak a nyelvi különbség játszik szerepet: a kutatók figyelembe vették a tanulók életkorát, nyelvtudási szintjét, az egyes igék idiomatikusságát stb.

Az elkerülés általában nem okoz nyilvánvaló hibát: a tanuló esetleg kevésbé pontosan fejezi ki magát, vagy az általa használt kifejezés disztribúciója eltér az L2 mintáitól. Előfordul, hogy az elkerülés miatt a tanuló nem egészen azt mondja, amit eredetileg akart, és itt az elkerülés az üzenetmódosítás stratégiájával (*message adjustment*, lásd Váradi 1980) és más redukciós stratégiákkal érintkezik.

Az elkerülést az anyanyelvi hatások közé szokták sorolni, de elképzelhető olyan változata is, amely független az anyanyelvi mintáktól, és különböző más nyelvi vagy nem nyelvi okai vannak.

L1-alapú és nem L1-alapú transzfer és stratégia

Az 1. és 2. táblázatban összefoglaljuk, milyen módokon nyilvánulhat meg az idegen nyelvet tanulók L2-produkciójában az anyanyelv hatása, hangsúlyozva, hogy nem minden hiba köthető az anyanyelvhez.

Kommunikációs helyzet							
A tanuló kommunikálni akar valamit – preverbális üzenet							
↓							
A tanuló köztesnyelve automatikusan felkínál ennek kifejezésére egy nyelvi formát							
↓							
Nincs L1-hatás				Van L1-hatás TRANSZFER			
jól formált		nem jól formált		jól formált		nem jól formált	
1.a helyénvaló	1.b nem helyénvaló	2.a. érthető	2.b nem érthető	3.a helyén- való	3.b nem helyénvaló	4.a érthető	4.b nem érthető
HELYES a tanuló ismeri ezt a nyelvi formát	HIBA rejtett hiba	HIBA nem L1-alapú nyílt hiba		HELYES pozitív transzfer	HIBA negatív transzfer L1-alapú rejtett hiba	HIBA negatív transzfer L1-alapú nyílt (interferenciális) hiba	
<i>my pet hate</i>	<i>I went there on *Tuesday</i> ¹	<i>It *cost- ed five pounds.</i>	<i>*You can certainly slept well.</i> ²	<i>cabbage butterfly</i>	<i>physician</i> ³	<i>*His⁴ hus- band was not at home.</i>	<i>I like *the *nature.</i> ⁵

¹ Thursday helyett ² A (Klaudia) Bizonyára jól aludt mondat gépi fordítása ³ physicist helyett ⁴ her helyett
⁵ I like the countryside helyett

1. táblázat. Transzfer

Kommunikációs helyzet A tanuló kommunikálni akar valamit – preverbális üzenet ↓					
A tanuló köztesnyelve automatikusan NEM kínál fel ennek kifejezésére egy nyelvi formát – a tanuló stratégiát választ ↓					
Nincs L1-hatás			Van L1-hatás		
5. SIKERES		6. NEM SIKERES	7. SIKERES		8. NEM SIKERES
a tanuló véletlenül eltalálja a helyes L2 formát ('potyautazás')	a tanuló nyel- vileg helyes, de nem létező formát alkot, amely az adott kontextusban érthető	az adott kontextusban sem érti meg a beszédpartner, mit akart mon- dani	a tanuló véletlenül eltalálja a helyes L2 formát (‘potyautazás’)	az adott kontextusban a beszédpartner megérti, mit akart mondani	az adott kontextusban sem érti meg a beszédpartner, mit akart mondani
<i>He’s a lorry driver.</i> ¹	<i>The cow’s husband</i> ²	<i>A *small yellow bird attacked me in the garden.</i> ³	<i>straw hat; pigmeat</i> ⁴	<i>*five fights</i> ⁵	<i>*mother rye</i> ⁶

¹ Ha a tanuló a *truck driver* összetett szót akarja használni, de nem ismeri/nem jut eszébe a *truck* szó, és ehelyett a *lorry*-t választja, végül is helyesen fejezi ki magát, mivel a brit angolban a *lorry* szót gyakran használják *truck* értelemben. ² a *bull* körülírásaként ³ a tanuló nem ismeri a *darázs* szót (*wasp*); a stratégia csak akkor sikeres, ha mutogatással egészíti ki ⁴ a tanuló nem ismeri a *szalmakalap* angol megfelelőjét, de a tükörfordítás stratégiája sikeres; a *pork* helyett a *pigmeat* használata helytelen, de mezőgazdasági kontextusban létező szó ⁵ az öttusa szó kifejezésére; sportról szóló beszélgetésben érthető ⁶ az *anyarozs* szó tükörfordítása (helyesen: *ergot*)

2. táblázat. Stratégiák

Az 1. táblázatból láthatjuk, hogy ha a tanuló által használt kifejezés nyelvileg jól formált és helyénvaló (1.a), azt tekinthetjük a tanulás eredményének, amelyben az anyanyelv nem játszott különösebb szerepet, vagy akár megnehezítette az elsajátítást. Ez a helyzet például, amikor az angolul tanuló helyesen használja a segédigével történő tagadást, vagy olyan lexikai egységet alkalmaz, amely anyanyelvében nem rendelkezik megfelelővel (például *pet hate*).

Ha viszont az anyanyelv határozottan megkönnyítette az elsajátítást, akkor pozitív transzferrel van dolgunk (3.a). Feltételezhetjük például, hogy a pozitív transzfer megkönnyíti az olyan összetett szavak elsajátítását, amelyek a két nyelvben azonos összetevőkből állnak, tehát tükörfordításai egymásnak (*káposztalepke – cabbage-butterfly*). Ebben az esetben egy előfordulás elégséges lehet a szó megtanulásához, míg az eltérő elemekből álló összetett szavak elsajátítása (*csigalépcső – corkscrew stairs, madáríjlesztő – scarecrow*) hosszabb ideig tart (Heltai 2012).

Előfordul, hogy a tanuló által használt kifejezés jól formált, de mégis hibás, mivel *nem helyénvaló*, azaz a tanuló nem azt fejezte ki, amit mondani akart. Ezt rejtett hibának nevezhetjük. A nem helyénvaló kifejezésnek nincs feltétlenül köze az anyanyelv-

hez (1.b), például ha összekeverjük a hét napjainak nevét (*Thursday* helyett *Tuesday*-t mondunk), nyelvtanilag helyes, amit mondunk, csak nem azt mondtuk, amit akartunk. Ha viszont a tanuló a *physician* szót *fizikus* értelemben használja (és félreértést okoz), akkor feltételezhető, hogy a rejtett hibát anyanyelvi hatás eredményezte (3.b).

Ha a tanuló által választott kifejezés nyelvileg nem jól formált (hibás), a hiba vagy független az anyanyelvtől (2.a és 2.b), vagy az anyanyelv hatását tükrözi (4.a és 4.b). Az utóbbi esetben szoktunk interferenciáról, negatív anyanyelvi transzferről beszélni. A nyelvileg nem jól formált alakok is lehetnek érthetőek (2.a, 4.a) vagy teljesen érthetetlenek (2.b, 4.b).

A fentiekből tehát kiderül, hogy az anyanyelv hatása nem csak a hibákban nyilvánul meg, hiszen a felszínileg helyes kifejezések létrehozásában is szerepet játszhatnak anyanyelvi tényezők, sőt az is előfordulhat, hogy helyes kifejezések létrehozásában negatív szerepet játszanak, ha elsajátításuk hosszabb időt, több gyakorlást igényel.

A 2. táblázat a stratégiahasználat megnyilvánulásait mutatja be. A stratégiát főleg az különbözteti meg a transzfertől, hogy tudatos, míg az előbbi automatikus. A stratégia lehet nem L1-alapú és L1-alapú, és mindkét esetben előfordulhat, hogy véletlenül azt a kifejezést alkotja meg a tanuló, amely az adott kontextusban jól formált és helyénvaló (5.a és 7.a); lehet az eredmény jól formált, de nem helyénvaló (5.b és 7.b), és nem jól formált, de érthető, illetve nem jól formált és nem érthető.

A legtöbb esetben nehéz eldönteni, hogy egy adott kifejezés transzfer vagy stratégia eredménye-e, hiszen a stratégia döntő kritériuma a tudatosság, ezt pedig nehezen lehet ellenőrizni. A stratégia és a transzfer között átmenetek is lehetségesek.

Transzferabilitás

A nyelvek közötti kölcsönhatások vizsgálatának egyik kulcsfogalma a *transzferabilitás*. Kellerman és Sharwood-Smith szerint (Kellerman 1978, Kellerman–Sharwood-Smith 1986) az egyes struktúrák és jelentések transzferabilitása határozza meg, mennyire hajlamos a tanuló az adott struktúrát vagy jelentést tudatosan vagy nem tudatosan átvinni a másik nyelvbe. Ha a létrehozott L2 kifejezés tudatos átvitel eredménye, akkor stratégiának tekinthetjük, de ha ösztönös, akkor anyanyelvi transzfernek.

A transzferabilitást két tényező határozza meg: egyrészt az, hogy az adott struktúrát vagy jelentést a tanuló mennyire érzi jelöltnek, anyanyelvére jellemzőnek, másrészt pedig az, hogy a tanuló hogyan ítéli meg az L1 és L2 távolságát. Az előbbire példa a Kellerman (1978) által tanulmányozott poliszém szavak különböző átvitt, metaforikus jelentései (*break, eye*). Magyar példával helyettesítve: ha a magyar tanuló megtanulta, hogy a magyar *tör* ige angolul *break*, mennyire lesz hajlamos az utóbbi használatára olyan kifejezésekben, mint a *töri az angolt* vagy a *töri a lábamat a cipő*? Mennyire lesz hajlamos összetett szavak esetében a tükörfordítás stratégiájához folyamodni? Valószínűnek tartja-e, hogy a *harangvirág* angolul *bellflower*, az *árnyékkormány* *shadow government*, a *szélkakas* **wind cock*, és az *árnyékszék* **shadow chair*?

A két nyelv távolságának szerepét jól mutatja az, hogy a magyar nyelvtanulók – némi nyelvtanulási tapasztalat után – sokkal kevésbé érzik transzferálhatónak a magyar szavak jelentéseit angolra, mint németre. Az elkerülés jelensége is magyarázható a transzferabilitás fogalmával: amit nem tartunk transzferálhatónak, inkább elkerüljük. A transzferabilitás tekintetében jelentős egyéni különbségek mutatkoznak (Singleton 1999). Vannak

gyanútlan nyelvtanulók, akik kevésbé veszik észre egy-egy struktúra vagy szójelentés jelölttségét, és hajlamosak mindent átvinni, míg mások sokkal óvatosabbak.

A nyelvtanulói nyelvhasználat és az idegen nyelvre fordítás jelentős hibaforrását alkotják azok a szerkezetek és jelentések, amelyek nem tűnnek jelöltnek, de mégis azok. A *kávét főzni* kollokáció nem tűnik jelöltnek, de kiderül, hogy míg németre átvihető a szókapcsolat (*Kaffee kochen*), angolra nem (**cook coffee*). A megtévesztő transzferabilitás jelensége a lexika területén főleg a poliszém szavakkal, a kollokációkkal, a két nyelv rokonszávaival (cognates), az összetett szavakkal kapcsolatban jelentkezik, nyelvtanilag – az angol nyelvben – többek között a névelőhasználatnál (**The life is hard*) kapcsolatban.

Az anyanyelvi hatások megnyilvánulása a fordításban

Az idegen nyelvek tanulása során az L2 is hathat az L1-re (Jarvis–Pavlenko 2008), de az idegennyelv-tanulás szempontjából ez kevésbé lényeges szempont, és általában azt szoktuk vizsgálni, hogyan hat az L1 (az anyanyelv) a tanulók L2 (idegen nyelvi) produkciójában. A fordítás esetében mind a két irányban kutathatjuk a hatásokat, itt azonban elsősorban azt szoktuk vizsgálni, hogyan hat a forrásnyelv (amely többnyire L2, azaz nem anyanyelve a fordítónak) a célnyelvi produktumra (a fordító anyanyelvi, azaz L1 produkciójára).

A hatások, a nyelvtanuláshoz hasonlóan, mindkét fordítási irányban pozitív és negatív transzfer (interferencia), elkerülés és stratégiahasználat formájában nyilvánulhatnak meg.

Pozitív transzfer. A fordításban nem nagyon emlegetik a pozitív transzfer fogalmát, holott jelentős szerepe van: a pozitív transzfer itt azt jelenti, hogy a forrásnyelvi szöveg szó szerint fordítva értelmezhető célnyelvi szöveget ad. A fordítás ún. *monitor modellje* szerint (ismertetését lásd Heltai 2010) a fordítók először (legalábbis mentálisan) mindig szó szerint fordítanak, és gyakran le is írják a szó szerinti változatot, amelyet később javítanak. Előfordul fordításban a transzkódolás jelensége is, amikor a fordítók és tolmácsok nem a deverbilizáció és újrakódolás útvonalat követik, hanem a szavak, szókapcsolatok és tagmondatok szintjén fordítanak. Nyilvánvaló, hogy a szó szerinti fordítás és a transzkódolás az egyes szavak, szókapcsolatok és szerkezetek nyelvek közötti egyezéseitől függ, és ott lehet sikeres, ahol több az egyezés, mint az eltérés, így lehetőség van a pozitív transzferre.

Érdekes módon a fordításban a pozitív transzfer eredménye nem feltétlenül pozitív. A szó szerint fordítható és értelmes célnyelvi szöveget eredményező fordítási megoldás ugyanis nem mindig a legjobb fordítás, hiszen nemcsak az egyes szavak és szerkezetek denotatív jelentését kell többé-kevésbé érthető módon visszaadni, hanem a konnotatív, pragmatikai, stilisztikai jelentéseket is, miközben alkalmazkodni kell a célnyelvi olvasó ismereteihez is. Szó szerinti fordítás esetében az eredeti célnyelvi szövegekhez képest a nyelvtani szerkezetek és lexikai egységek disztribúciója eltérő lesz, és éppen ezek a disztribúciós eltérések jellemzők a fordított szövegekre. Egyszerű példával: angol szövegekben gyakrabban fordul elő a *brother* szó, mint az *elder brother* és *younger brother* összetételek, míg magyar szövegekben gyakoribb az *öccse/bátyja*, mint a *fivér* szó. A szó szerinti fordítás hatására a magyar célnyelvi szövegben megnövekedhet a *fivér* gyakorisága az eredeti magyar szövegekhez képest.

Negatív transzfer. A negatív transzfer gyakran fordul elő nyelvtanuló fordítónál, és mindkét fordítási irányban nyilvánvaló interferenciális hibát okoz. Hivatásos fordítói szinten a forrásnyelv interferáló hatása inkább rejtett, disztribúciós hibát eredményez: egy-egy lexikai egység vagy nyelvtani szerkezet gyakrabban vagy ritkábban fordul elő, mint az eredeti célnyelvi szövegekben.

A negatív transzferben – a nyelvtanuláshoz hasonlóan – a transzferabilitás játssza a főszerepet.

Transzferabilitás. Az, hogy a fordító mennyire érez (szó szerint) átvihetőnek egy-egy formát vagy jelentést, a fordításban is ugyanolyan fontos szerepet játszik, mint a nyelvtanulásban. A fordító azokat az elemeket és mintákat viszi át szó szerint, amelyeket átvihetőnek gondol. Ha helyesen gondolta, akkor a pozitív transzfer révén könnyebben, gyorsabban fordít, ha téved, akkor negatív transzferről beszélhetünk. Nézzük meg a következő példát:

How do you stop this car? – Hogyan állítod meg ezt az autót?

A fenti (szó szerinti) fordítás megfelelő lehet egy adott szövegösszefüggésben, tehát a pozitív transzfer kielégítő eredményt ad. Más szöveggörnyezetben viszont nem biztos, hogy a pozitív transzfer működik: lehet, hogy csak akkor értelmes a fordítás, ha betoldunk egy szót: *Hogyan szokta(d) megállítani ezt az autót?*

A megtevesztő transzferabilitás ugyanúgy problémát okoz, mint a nyelvtanulásban (különösen idegen nyelvre történő fordításban), és ugyanazoknak a jelöletlennek érzett struktúrák, illetve elemek esetében (poliszém szavak, kollokációk, rokonszavak, összetett szavak stb.). A transzferálhatóság negatív megítélése esetenként a pozitív transzfer gátlásához, *elkerüléshez* vezet. Ha a fordító nem biztos benne, hogy egy minta átvihető, vagy hogy megfelel-e a célnyelvi normáknak, akkor inkább más megoldást igyekszik találni.

Stratégiahasználat a fordításban. A fordításban kiemelkedő szerepet játszik a stratégiai kompetencia. A fordítási stratégiák sok tekintetben hasonlítanak a nyelvtanulók kommunikációs stratégiáihoz (Chesterman 1998). A fordítási stratégiákat is felosztjuk redukciós és kompenzációs stratégiákra.

A fordítók és tolmácsok azonban nem annyira a forrásnyelvi vagy célnyelvi nyelvtudásuk hiányosságai miatt alkalmaznak stratégiákat (bár ez is előfordul), hanem a következő okok miatt:

- a forrásnyelv és a célnyelv strukturális és lexikai eltérései;
- a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg szövegépítési, pragmatikai, szociokulturális eltérései;
- a forrásnyelvi és a célnyelvi beszélők kognitív környezetének (világra vonatkozó ismereteinek, kulturális tudásának) eltérései.

A fordítási stratégiákat a nyelvtanulói stratégiáktól eltérően nem szoktuk L1-alapú és nem L1-alapú stratégiákra osztani. Az L1-alapú stratégia itt azt jelentené, hogy a célnyelvi szöveget tudatosan a forrásnyelvi szöveg nyelvi jellemzőit átvéve, tulajdonképpen szó szerint fordítva alkotjuk meg. Ez abban az esetben fordulhat elő, ha valamilyen okból érzékeltetni akarjuk a forrásnyelv szerkezetét (például nyelvtanulás

céljából olyan fordítást mellékelünk az idegen nyelvű szöveghez, amelyben a tanuló jól tudja azonosítani az egyes szavak jelentését), vagy ha a fordító nem érti pontosan a szöveget, és azért fordít szó szerint, mert arra számít, hogy a célnyelvi olvasó nyelven kívüli ismeretei révén értelmezni tudja a szó szerinti fordítást, míg egy nem szó szerinti fordítás félfordításnak bizonyulhat. Előfordulhat az is, hogy a fordító egy idiomatikus kifejezést vagy közmondást szó szerint fordít, feltételezve, hogy a célnyelvi olvasó a szövegösszefüggés (és esetleg kiegészítő magyarázat) révén meg fogja érteni, bár a célnyelvben nem létezik hasonló kifejezés. Ha például az *olyan, mint a falra hányt borsó*, vagy az *örüljünk, hogy lyuk van a fenekünkön* kifejezést fordítjuk angolra, megfelelő kontextusban elképzelhetők a következő fordítások is:

It is (as the Hungarian saying goes) like throwing peas against a (brick) wall (that is, like water off a duck's back)

Let's be thankful that we have a hole in our bottoms (as Hungarians would say).

A fordítási hiba. A fordítási hibák nem mind nyelvi eredetűek. A tartalmi hibák jelentős része abból származik, hogy a fordító nem érti meg pontosan, vagy félreérti a forrásnyelvi szöveget. A félreértésben szerepet játszhatnak nyelvi tényezők is, de gyakran a kulturális háttérre vagy a szakmai ismeretek hiányára vezethető vissza.

Míg a klasszikus kontrasztív nyelvészet a kontrasztív elemzés alapján előre akarta jelezni a hibákat, nehogy a tanulók „rossz szokásokat” alakítsanak ki, és csak később kezdtek el a tanulók által elkövetett hibák elemzésével foglalkozni, a fordítás oktatásában a hibaelemzés mindig jelen volt. Kézenfekvő, hogy például magyar–angol fordítás oktatása során azokra a területekre fordítsuk a figyelmünket, amelyek a tapasztalatok szerint gyakori hibaforrást jelentenek. Ehhez, Klaudy (2002) szerint, nem szükséges a nyelvi rendszerek teljes összehasonlítása, hanem az ún. dinamikus kontrasztokra kell a figyelmet koncentrálni – ezeket pedig a hibaelemzés, illetve a megfigyelt adatok alapján azonosíthatjuk. A *Függelékben* adok néhány példát olyan a dinamikus kontrasztokra, amelyeket a magyar–angol fordítás tanítása során azonosítottam.

A fordításban nehézséget, illetve hibákat okozó nyelvi kontrasztok vizsgálhatók a klasszikus kontrasztív nyelvészet által javasolt nehézségi hierarchia keretében is. A tapasztalatok szerint kétségtelen, hogy a legnagyobb gondot a „divergens” jelenségek okozzák, különösen L1–L2 fordításban: a határozott névelő magyarról angolra fordítása a leghaladóbb szinteken is gondot okoz. Szintén nehéz problémát jelent az az eset, amikor a két nyelv egyes strukturái vagy elemei semmi hasonlóságot nem mutatnak (ez mindkét fordítási irányban nehézséget okozhat). Az eltérő disztribúció mindkét fordítási irányban rejtett hibákhoz, „fordításnyelv”-hez vezethet. A konvergens jelenségek L1–L2 fordításban túlfordításhoz, L2–L1 fordításban a szükséges explicitáció elmaradásához vezethetnek.

A fordítások értékelésében a sikeres kommunikáció – az, hogy a célnyelvi olvasó megérti a fordítást – általában nem elég, a fordítás elvileg nem tartalmazhat semmilyen tartalmi vagy nyelvi hibát. Ugyanakkor sok olyan fordítási helyzet van, amelyben gyengébb minőségű, hibákat is tartalmazó, de a kommunikáció sikerét alapvetően biztosító fordítás is elfogadható (Heltai 1999, 2009). A gépi fordítást is összevethetjük a nyelvtanulók sok nyelvi hibát tartalmazó, de a kommunikatív célt elérő produkciójával (Heltai 2014).

A kontrasztív megközelítés létjogosultsága ma

A kontrasztív nyelvészet hasznosságával, hasznosíthatóságával kapcsolatos kétségek az elmúlt évtizedek során azokat is elfogták, akik korábban komoly kontrasztív nyelvészeti kutatásokat végeztek. Ezt jól jelzi Carl James egyik cikkének címe (*Don't shoot my Dodo*, 1994), vagy Budai László egyik 2006-os tanulmányának címe (*Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe?*). Van-e tehát ma létjogosultsága, haszná-e a kontrasztív nyelvészetnek?

Ha kontrasztív nyelvészetet a klasszikus, kizárólag a nyelvtani struktúrára irányuló kontrasztív nyelvészetet értjük, akkor nincs. Ha viszont figyelembe vesszük a kontrasztív nyelvészet későbbi fejlődését, akkor feltétlenül van. Pontosabban a kérdést nem úgy kell feltennünk, van-e haszná-e a kontrasztív nyelvészetnek, hanem úgy, hogy két nyelvnek a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat különböző szintjein történő összehasonlításából nyert adatok milyen területeken és milyen formában hasznosíthatók, mennyiben érdemes a két nyelv kontrasztjaira építeni a kezdő, a haladó és a felsőfokú nyelvtanításban, milyen készségek elsajátításában lehet szerepe a kontrasztív megközelítésnek, kell-e tudatosítani az eltéréseket, érdemes-e a tananyagot és/vagy a gyakorlatokat a két nyelv kontrasztjaira építeni, továbbá milyen szerepe lehet a kontrasztív megközelítésnek a fordítóképzésben, a nyelvtanárképzésben és a fordításkutatásban. Ezeket a kérdéseket foglalja össze a 3. táblázat.

A táblázatban plusz (+) jellel utaltam azokra a területekre, ahol minden bizonnyal hasznos a kontrasztív elemzés, a kontrasztok megismerése és felhasználása az oktatásban, illetve képzésben. Néhány helyen mínusz (–) jellel utaltam azokra a részterületekre, ahol valószínűleg nem hasznos a kontrasztív elemzés. Sok rubrikát üresen hagytam – itt alighanem a konkrét helyzet dönti el, mennyire használhatók a kontrasztív ismeretek.

Nyelvi/nyelvhasználati szint	Képzési szint								
	nyelvtanítás						fordítóképzés		tanárképzés
	szóbeli készségek			írásbeli készségek			fordítás L2-ről L1-re	fordítás L1-ről L2-re	
	alap-fok	közép-fok	felső-fok	alap-fok	közép-fok	felső-fok			
Fonológia			–	–	–	–	–	–	
Grammatika						+	+/?	+	+
Lexika	–						+/?	+	+
Frazeológia	–						+/?	+	+
Szövegtan	–	–	–			+	+	+	+
Pragmatika	–		+			+	+	+	+

3. táblázat. A kontrasztív megközelítés lehetséges szinterei

Továbbmenve elemezhetjük, hogy az egyes nyelvi szinteken belül hol tűnik hasznosnak a kontrasztív elemzés. Így például a fonológián belül az egyes hangok artikulá-

ciója, a szó-, frázis- és mondathangsúly, a ritmus (és angolban az ún. gyenge alakok), továbbá az intonáció területét külön-külön vizsgálhatjuk. Minden egyes részterületre külön megállapíthatjuk, célszerű-e a tudatosítás és az explicit tanítás.

Kontrasztív megközelítés a nyelvtanításban

A nyelvtanításban, ahogy a fenti táblázat is jelzi, sok esetben kétséges, mennyire szükséges és lehetséges a nyelvi és nyelvhasználati kontrasztokat előtérbe helyezni, akár tudatosítással, akár tudatosítás nélkül, csak gyakorlással. Ez különösen igaz a szóbeli készségekre és a nyelvtanulás kezdeti szakaszára, illetve fiatalabb nyelvtanulókra.

Így például a kontrasztív elemzés azt mutatja, hogy az angolban elég a segédigét használni a visszakerdezésnél, rövid válasznál és hasonló esetekben, míg a magyarban vagy nincs semmilyen ige, vagy a főigét ismétljük meg (lásd Heltai 2008, Budai 2015). Ezt illusztrálja a következő példa:

Have you ever been to London? – Yes, I have.

Voltál már Londonban? – Igen. / Igen, voltam. / Voltam.

I can't do it. – Yes, you can. / I can.

Nem tudom megcsinálni. – De igen. / De igen, meg tudod. / De meg tudod. / Én igen.
/ Én meg tudom (csinálni).

Nem ismeretes, mennyire gyakori magyar nyelvtanulóknál az olyan típusú válasz, mint a *But I yes*, vagy rövid válasz helyett teljes ismétlés, de a nyelvtanulás kezdeti szakaszában egyszerűbbnek tűnik az angol válaszokat különböző feladatokkal gyakoroltatni, mint tudatosítani a kontrasztot. A tananyag és a feladatok összeállításában esetleg figyelembe lehetne venni a kontrasztív elemzés eredményét, de mint tudjuk, a legtöbb iskolában és nyelviskolában angol kiadású könyvekből tanítanak. Így legfeljebb arra van lehetőség, hogy a tanár – ha tisztában van az adott kontraszttal, és ha úgy gondolja, hogy az nehézséget okoz, több gyakorlatot iktat be. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy ebben a tekintetben a tanárnak kulcsfontosságú szerepe van: a két nyelv különbségeinek ismeretében magyarázatot tud adni bizonyos tanulási nehézségekre vagy hibákra, és gyakorlatokat tud tervezni.

Fontosabb szerepe lehet a kontrasztív adatoknak az írásbeli készségek tanításában. Tudatosító gyakorlatra leginkább az íráskészség, illetve L1–L2 fordítás tanítása esetében van lehetőség, és minél inkább közeledünk a felsőfokú nyelvtudás szintjéhez, annál inkább hasznos lehet a két nyelv kontrasztjainak tanulmányozása a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat összes szintjén.

Az idegen nyelvi pragmatikai viselkedés tanításában a nyelvtudás alsóbb szintjein korlátozó tényező a tanulók nyelvtani és lexikai ismereteinek korlátozottsága. Közép- és felsőfokú szinten viszont fontos, hogy a tanulók észrevegyék a különbségeket – és ezt leginkább a pragmatikai kontrasztok tudatosításával érhetjük el. Itt tehát fontos szerephez jut a kontrasztív pragmatika (Kasper 1997).

Kontrasztív megközelítés a mai fordításoktatásban

A fordítás- és az idegennyelv-oktatás fejlődésében sok párhuzamot találunk. Kialakulásának kezdetén a fordításelmélet, a nyelvtanításhoz és a nyelvelsajátítási elméletekhez hasonlóan, szorosan kötődött a kontrasztív nyelvészethez. Mivel a fordításban két

nyelv szerepel, kézenfekvőnek tűnt, hogy *a fordítás problémáit a nyelvi különbségekre* vezessék vissza. Így is tettek: a fordítás nyelvészeti elméletének képviselői a fordítást nyelvi elemek megfeleltetéseként értelmezték, és mivel a két nyelv rendszerének eltéréseit is többnyire fordításokon keresztül vizsgálták, a fordítástudomány és a kontrasztív nyelvészet majdnem ugyanazt jelentette.

A fordítás nyelvészeti elméleteinek központjában ily módon a két nyelvi rendszer különbségei, a különbségek által okozott fordítási nehézségek, az interferencia által okozott hibák, továbbá a fordítási nehézségek leküzdésére szolgáló rendszeres *fordítási műveletek* (átváltások) álltak. Rendszeres átváltási művelet például az angol–magyar fordítás során a szenvedő szerkezetű mondat cselekvő szerkezetű mondatra fordítása. Így a fordítástechnikai képzés gyakran azonos szerkezetű, de kontextus nélküli *mondatok fordítását* jelentette:

Fordítsuk magyarra:

The satellite is expected to remain in orbit for years.

The storm was expected to intensify, but then it moved on.

Brazil is reported to be promising to bring inflation down.

The opposition is said to be holding talks with the government.

The Vice President is scheduled to arrive in Tokyo on Monday.

Mindennek következtében a nyelvészeti fordításelmélet és az ahhoz kötődő fordításoktatás nem a fordításról, hanem inkább a nyelvi rendszerek különbségeiről szólt, kontextusból kiragadott mondatok nyelvtani és lexikai megfeleléseit hasonlította össze. A kontextus kérdésével nem foglalkozott, az egyes struktúrák és lexikai egységek kommunikatív értékét nem vette figyelembe (Fawcett 1997: 50).

Az ilyen típusú fordításoktatás azonban nemcsak unalmas, hanem fölösleges is. Ha a fordító (nyelvtanuló, illetve fordítójelölt) mindkét nyelvet jól tudja, a grammatikai kontrasztok által okozott problémák triviálisnak bizonyulnak. A kontrasztok miatt szükséges (többnyire kötelező) átváltások (például a birtokos szerkezet szórendjének megváltoztatása vagy az igeneves szerkezetek fordítása) inkább a nyelvtudás középhaladó-haladó szintjén és inkább idegen nyelvre történő fordításban okoznak gondot, tehát a nyelvtudás hiányait jelzik. A nyelvtudás növekedésével ezek az átváltások – sokszor külön oktatás nélkül is – automatizálódnak (Heltai 1995, 1996, 2002a). Megjegyzendő az is, hogy a kontrasztok, illetve az átváltási műveletek tudatos ismerete nélkül is lehet jól fordítani, és a tapasztalt fordítók ezeket automatikusan alkalmazzák. Éppen ezért bizonyos típusú szakszövegek fordítása – olyanoké, amelyek többnyire csak a nyelvi kontrasztok által szükségessé tett automatizált átváltásokat teszik szükségessé – külön fordítói képzés nélkül, *csak* a nyelvi kompetencia és a szakismeretek (és minimális fordítási gyakorlat) alapján is reális vállalkozás, legalábbis az ún. munkafordítás szintjén. Másrészt nem minden fordítási probléma értelmezhető az átváltási műveletek keretében. Az átváltási műveletek általában a *denotatív jelentések* átvitelét írják le, és kevésbé alkalmasak a konnotatív jelentések, a nyelvtani jelentések, az intertextuális jelentések és a célzások átvitelére alkalmazott megoldások leírására.

Nyilvánvaló, hogy az *Einstein rules relatively*, *OK* falfirka fordításában nem nyelvi kontrasztoktól függő átváltási műveleteket alkalmazunk, hanem figyelembe vesszük a szöveg típusát, funkcióját, stílusát, más szövegekkel és szövegen kívüli (kulturális) is-

meretekkel való összefüggését. Ennek alapján a következő fordításhoz jutunk: *Relative Einstein a király, vágod?* (vö. Heltai 2002b). Ha az *Orbán indián és kuruc erényeket csillogtatott* újságcímet akarjuk más nyelvre fordítani, nem az a gondunk, milyen átváltási műveleteket alkalmazunk, hanem az, milyen jelentésárnyalatai vannak a *kuruc* szónak, milyen nyelven kívüli ismeretekre utal az *indián* és a *kuruc* szó, hogyan adhatjuk ezeket a célnyelvben vissza, és egyáltalán érdemes-e megpróbálni minden jelentésárnyalatot és utalást visszaadni. Ha publicisztikai és irodalmi szövegek (különösen versek és nyelvjárásban írt szövegek), régi szövegek (Biblia), szócikkek fordításában próbálunk átváltási műveleteket azonosítani, úgy találjuk, hogy gyakran nem lehet egyértelműen azonosítani vagy kategóriába sorolni az elvégzett műveletet, továbbá hogy a műveletek azonosítása meglehetősen keveset mond a fordítás folyamatáról és nehézségeiről.

A fordítástudomány és a fordításoktatás – a nyelvoktatáshoz hasonlóan – a kezdeti szakasz után eltávolodott a kontrasztív nyelvésztől. Itt is teret nyert az a felismerés, hogy a fordítást nem egy, hanem több tényező határozza meg. A fordítást meghatározó tényezők között szerepelnek a nyelvi kontrasztok, és a nyelvi tényezőkön belül a strukturális különbségek is, de más tényezők is fontos, vagy talán még fontosabb szerepet játszanak. Hangsúlyossá vált, hogy a fordítás a forrásnyelvi szerző és célnyelvi olvasó között a fordító által közvetített kommunikáció, nem elszigetelt, kontextus nélküli mondatok fordítása. A fordítás szövegszinten történik, és a szöveg értelmezésében a kulturális háttér, a konnotációk és pragmatikai jelentések gyakran sokkal fontosabbak, mint a strukturális egyezések vagy eltérések.

Mint ahogy a nyelvoktatásban a kontrasztív megközelítést felváltotta a kommunikatív megközelítés, a fordításelmélet és a fordításoktatás is kommunikatív irányba fordult: előtérbe kerültek a szövegnyelvészeti, pragmatikai és kulturális kérdések (vö. Hatim–Mason 1990). A fordítástudományban ezt a változást a „fordítástudomány pragmatikai/kulturális fordulata” néven szokták emlegetni (lásd Snell-Hornby 2006). Ugyanúgy, mint a nyelvoktatásban, a nyelvtani kontrasztok mellett, illetve helyett a figyelem átvándorlott a nyelvi kompetenciáról a kommunikatív kompetenciára és más, nem nyelvi tényezőkre, a mondat szintjéről a szövegszintre, a produktumról a folyamatra.

A fordítástudomány központi témái ma a fordítás folyamata, a fordítási univerzálék, a fordított nyelv sajátosságai, a kultúraspecifikus elemek, a fordítási kompetencia, a fordítás hatása az olvasóra stb.

Ugyanúgy, mint a nyelvoktatásban, a kulturális és pragmatikai fordulat hívei néha túlzásokba estek, és a nyelv szerepével már egyáltalán nem is foglalkoztak. Míg a *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* 1998-as kiadásában volt *Contrastive analysis and translation* szócikk (Baker 1998), a 2008-as kiadásban (Baker–Saldanha 2008) ez már nem szerepelt. Mindamellet a nyelvi kontrasztokkal kapcsolatos kutatások is folytatódtak, és a nyelvoktatáshoz hasonlóan kiszélesedtek, kiterjedtek a nyelvhasználat területeire is. Az 1990-es évektől kezdődően a korpusznyelvészeti módszerek megjelenésével pedig újra fellendültek a fordítás grammatikai és lexikai oldalával kapcsolatos vizsgálatok is. A korpuszok lehetővé tették a nyelvi adatok vizsgálatának pontosabbá, objektívebbé tételét, nagy mennyiségű forrásnyelvi és célnyelvi szöveg összehasonlítását. A kontrasztív elemzés fellendülését jelzi, hogy 1998-ban megindult a *Languages in Contrast* című folyóirat.

A fordítástudományban elterjedté vált a korpuszok alapján történő vizsgálat, és mivel a számítógép elsősorban a nyelvi formákat tudja vizsgálni, újra nagyobb hangsúly került a fordítás nyelvi egységekhez köthető egyes jelenségeire, összehasonlítva egyes elemek (nyelvtani struktúrák, szavak, kollokációk, társalgási rutinok, diskurzusjelölők, kötőszavak, névmások) relatív gyakoriságát és megfeleléseit a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegben, és ebből vonva le következtetéseket a szövegek jellemzőiről. Természetesen a korpuszalapú vizsgálatok nem alkalmasak minden kérdés vizsgálatára, például arra, hogy az explicitáció és az implicitáció összes esetét egyszerre vizsgáljuk az adott korpuszban.

Kontrasztív nyelvtan

A mai fordítóképzések programjában legtöbb helyen szerepel a *Kontrasztív nyelvtan* című tantárgy. Létjogosultsága vitathatatlan, de alaposan átgondolandó, pontosan mi legyen a tartalma, milyen irányú és milyen szintű fordításban lehet szerepe.

Mint ahogy az iskolai nyelvkoktatásban végzett fordítási gyakorlatok során, a fordítóképzésben még inkább főlélesleges olyan nyelvtani struktúrák összehasonlításával foglalkozunk, amelyek kötelező átváltásokat tesznek szükségessé, és a nyelvtudás magasabb szintjein némi fordítási gyakorlattal automatizálódnak. Főlélesleges tehát viszonylag gyengébb nyelvtudással rendelkező fordítójelöltekkel a szenvedő formájú angol mondatok általános alannyal történő magyarra fordítását gyakoroltatnunk. Ugyanakkor nem is elégséges, hiszen a szövegek végső megformálása során (ha nem munkafordítást készítünk) egy sor olyan tényezőt kell figyelembe venni, amelyekre a kontrasztív nyelvtan hatóköre nem terjed ki.

Ha a kontrasztív nyelvtan tanítása során az adott nyelv általános leíró nyelvtanából indulunk ki, kimaradnak olyan területek, amelyek az adott nyelv szempontjából periférikusak, de a fordítás szempontjából fontosak. A kontrasztív nyelvtan nem azonos a nyelvvizsgára tanított angol (német stb.) nyelvtan és a magyar nyelvtan megfelelő struktúráinak összehasonlításával. Mint fent jeleztük, Klaudy (2002) szerint az ún. *dinamikus kontrasztok* tanulmányozására van szükség, vagyis azokra a kontrasztokra, amelyek a fordítás során gondot okoznak, de az általános nyelvkoktatás során esetleg háttérben maradnak. Ilyen például az a jelenség, hogy a fordítás során a magyar tárgyatlan igének gyakran tárgyas ige felel meg az angolban (lásd *Függelék*). Amennyiben a kontrasztív nyelvtan révén ilyen területekre is kiterjesztjük tanulmányainkat, a kontrasztív nyelvészet természetesen hasznos, segíti a fordítói kompetencia kialakítását.

Fontos az is, hogy ne szűkítsük le a kontrasztív nyelvtan tanítását a mondatszintű grammatikai és lexikai kontrasztok tudatosítására és az átváltások gyakoroltatására. Általában véve mind az idegen nyelvről magyarra, mind a magyarról idegen nyelvre történő fordítás esetében azt mondhatjuk, hogy – felsőfokú nyelvtudást feltételezve – azokat a kontrasztokat érdemes tudatosítani, amelyek nem egy-egy partikuláris nyelvtani jelenséggel kapcsolatosak (bár ennek is lehet haszna), hanem szélesebb jelentéstartományokat jellemeznek, és a szövegépítés szempontjából fontosak. Angol–magyar, illetve magyar–angol viszonylatban ilyenek például a következők:

- aspektuális és modális jelentések kifejezése nyelvtani és lexikai eszközökkel;
- állapot és cselekvés kifejezése melléknévvel és igével (állapot- és cselekvésszóval, predikatív melléknevek, ideiglenes és állandó állapot megkülönböztetése);

- szórendi kérdések: tematikus szerkezet, régi és új információ, fókusz, határozók sorrendje;
- szövegen belüli utalás (anafora és katafora) fővekekkel és névmásokkal;
- mondatrészek és szemantikai szerepek: kauzatív és instrumentális szerkezetek;
- a mellérendelés és alárendelés szerepe a két nyelvben.

A kontrasztív nyelvtannak a hagyományos nyelvtanok felépítése helyett a funkcionális nyelvtanok felépítését célszerű követnie (lásd például Leech–Svartvik 1975, Sinclair 1990). A „határozott névelő a magyarban és az angolban” helyett a „specifikus és generikus referencia az angolban és a magyarban” oldaláról érdemes megközelíteni a nyelvtani kérdéseket.

Az sem haszontalan, ha a *Kontrasztív nyelvtan* című tárgy nemcsak nyelvtani szerkezetek eltéréseivel foglalkozik, hanem figyelembe veszi a lexikai, frazeológiai, szövegalkotási és pragmatikai kontrasztokat is. Végső soron tehát nem egyszerűen kontrasztív nyelvtant kell tanítanunk, hanem a két nyelv nyelvtani, lexikai, szövegnyelvészeti és pragmatikai összevetését kell elvégeznünk, különös tekintettel a dinamikus kontrasztokra.

A kontrasztív nyelvtannak eltérő a jelentősége a két fordítási irányban. Magyarról idegen nyelvre történő oktatásnál alacsonyabb nyelvi szintekre vonatkozó kontrasztív információkat is érdemes megemlíteni, sőt gyakoroltatni, le egészen az egyes és többes szám használatáig, vagy egyes viszonyszók, illetve ragok megfeleltetéséig. (Azt persze tudnunk kell, hogy itt inkább a nyelv tanításáról van szó, mint a fordítás oktatásáról.) Feltételezhető, hogy a kontrasztív nyelvészeti megközelítés az L1–L2 irányú szakfordításban a leghasznosabb, mégpedig a középhaladó és a haladó szint között, míg az L2–L1 irányú irodalmi fordításban a legkisebb. Az L1–L2 irányú szakfordításban, mivel a pragmatikai és kulturális tényezők szerepe kisebb, ugyanakkor a fordítók nyelvi kompetenciája nem anyanyelvi szintű, a nyelvi kontrasztok tanulmányozásának és az átváltási műveletek gyakoroltatásának nagyobb szerepe lehet. Természetesen nem zárhatjuk ki azt sem, sőt valószínű, hogy a nyelvi kontrasztok tudatosítása – a két nyelvre vonatkozó tudatosított, reflektált tudás – minden fordító és fordítójelölt számára és mindkét fordítási irányban hasznos támpontokat nyújt.

Azt is meg kell jegyeznünk, hogy mint a nyelvelsajátításban és a nyelvhasználatban általában, a fordításban is – és elsősorban a szakfordításban – fontos szerepet játszik a formulák, az elemzés nélküli sztereotípiák használata. Kontrasztív nyelvtani tényként megtaníthatom, hogy az angolban gyakrabban teszünk meg élettelen tárgyat, fogalmat, jelenséget alanynak, mint a magyarban, ugyanakkor egyáltalán nem biztos, hogy így tanulunk meg fordítani, és nem úgy, hogy a gyakran előforduló *The table shows ... A quake hit Venezuela ... Last week has seen a rise in unemployment ...* típusú mondatokat memorizáljuk.

Meg kell említenünk végül, hogy a fordításra ható külső tényezők közül az egyik legjelentősebb ma a *párhuzamos szövegek* használatának lehetősége. Kontrasztív ismeretei alapján a fordító eldöntheti, adott esetben használ-e névelőt, de dönthet úgy is, megnézi az interneten, hogy a hasonló témájú angol szövegekben van-e névelő.

Kontrasztív nyelvészet a nyelvtanárképzésben

A fentiekből nyilvánvaló, hogy a nyelvi különbségeknek fontos, bár nem kizárólagos szerepük van az idegen nyelvek és a fordítás oktatásában. Ugyanakkor a tanítás nem koncentrálhat a nyelvi különbségekre, módszereiben és tananyagaiban sem meghatározó a kontrasztivitás. Éppen ezért a nyelvtanároknak kulcsszerepe van abban, hogy ahol lehet, és abban a formában, ahogy lehet, a minél hatékonyabb nyelvoktatás érdekében a nyelvi kontrasztokat is figyelembe vegyék. A nyelvtanárképzésben tehát a kontrasztív elemzésnek mindenképpen helye, sőt fontos helye van.

A nyelvtanárképzésben a *Kontrasztív nyelvészet* című tantárgy kiváló alkalmat nyújthat arra is, hogy a fonetikából, szintaxisból és más nyelvészeti tárgyakkól tanultakat a hallgatók egy új szempontból átismételjék, a leglényegesebb ismereteket összefoglalják, és kiegészítsék szövegyelvészeti és pragmatikai ismeretekkel.

Következtetések és összefoglalás

A kontrasztív nyelvészet klasszikus formájában kevésbé használható a mai nyelvoktatásban és fordításban. Nem bizonyult tarthatónak az a felfogás, mely szerint a nyelvtanulás nehézségeiben csak a két nyelv kontrasztjai játszanak szerepet, hogy minden hiba az anyanyelvi transzfer eredménye, hogy a hibákat meg lehet jósolni és meg kell akadályozni, és hogy mindennek eszköze a kontrasztív elemzésekre épített tananyag.

A kontrasztív nyelvészetet folytató későbbi alkalmazott nyelvészeti és nyelvvelsajátítási kutatások (hibaelemzés, köztesnyelv, nyelvek közötti kölcsönhatások) tisztázták a nyelvi kontrasztok szerepét a nyelvvelsajátítás folyamatában. A nyelvi különbségek hatása többféle formában nyilvánulhat meg (pozitív és negatív transzfer, elkerülés, stratégiahasználat). Alapvető jelentősége van a transzferabilitás fogalmának, amely mind az interferenciában, mint a stratégiahasználatban fontos szerepet játszik.

A kutatások szerint, bár a kontrasztoknak nincs olyan meghatározó szerepe, mint ahogy azt a klasszikus kontrasztív nyelvészet vélte, érvényes az a megállapítás, miszerint a kontrasztok – más tényezőkkel együtt – megnehezíthetik, és gyakran meg is nehezítik az elsajátítást, ezért fontos szerepük van a nyelvtanulásban. A nyelvtanuló életkorától, tudásától, az elsajátítandó készségtől és az adott nyelvi jelenségtől függően a kontrasztok ismeretét fel lehet használni a nehézségek magyarázatára, további gyakorlatok tervezésére, és, ahol hasznos és szükséges, a tudatosításra. Az anyanyelv és az idegen nyelv, illetve a forrásnyelv és a cél nyelv különbségeit nemcsak a fonológia és a nyelvtani struktúrák szintjén kell vizsgálnunk, hanem az összes nyelvi és nyelvhasználati szinten.

Mivel gyakorlati tényezők miatt a tananyagok általában nem foglalkoznak az L1–L2 kontrasztokkal, a tanártól függ, hogy ezeket figyelembe veszi-e a tanítás során. Általában nem tűnik lehetségesnek és szükségesnek teljes, rendszeres kontrasztív elemzések alapján dolgozni, de érdemes egy-egy kontrasztra több gyakorlattal reagálni, a nyelvtudás magasabb szintjein, a fordítás oktatásában pedig átfogóbban, egyes nagyobb szemantikai területek kontrasztív áttekintésével tudatosan foglalkozni. A fordítás oktatása során tisztában kell lennünk azzal, hogy a fordításban a nyelvi megfelelések vagy eltérések mellett egy sor más tényező is közrehat, ezért a fordítás nem csupán nyelvi kérdés. A kontrasztok tanulmányozása azonban elősegítheti a tudatosabbá válást, és különösen az anyanyelvről idegen nyelvre történő fordításban

segítheti a fordítói kompetencia fejlődését. A fordításoktatásban, különösen az L1–L2 fordítási irányban, ésszerű törekvés a nyelvi kontrasztokat kiemelten kezelni és megfelelő tananyagokat kidolgozni.

A klasszikus kontrasztív nyelvészet a nyelvi kontrasztok alapján határozta meg a tanulási nehézségek hierarchiáját. Ezt ma már nem tekinthetjük érvényesnek, hiszen a tanulás nehézsége nem csak nyelvi tényezőktől és nem csak egy tényezőtől függ. Ugyanakkor a tapasztalatok szerint a kontrasztív nyelvészet által legnehezebbnek jelölt eltéréstípus, a divergens struktúra (egy a kettőhöz megfelelés) sokszor valóban meghatározó módon hat az elsajátításra, és sok hibához, esetenként fosszilizációhoz vezet. A fordításban határozottan érzékelhető a kontrasztív nyelvészet által megállapított más eltéréstípusok hatása is.

A kontrasztív megközelítésnek a különböző nyelvi és nyelvhasználati szinteken, illetve a nyelvtudás különböző szintjein különböző jelentősége van. Számos tényezőtől függ, milyen mértékben támaszkodunk a kontrasztív elemzésekre, és milyen formában. Fontos, hogy az oktató tanár tisztában legyen a különbségekkel, és el tudja dönteni, mennyiben hasznos a tanulók számára a kontrasztív információ, illetve melyek azok a területek, amelyeken az eltérések miatt több gyakorlásra vagy tudatosításra van szükség. Ezért a nyelvszakos tanárképző programokban a kontrasztív nyelvészet fontos tantárgy.

IRODALOM

- Baker, M. (1998): *Routledge encyclopedia of translation studies*. London and New York: Routledge.
- Baker, M. – Saldanha, G. (2008): *Routledge encyclopedia of translation studies. Second edition*. London and New York: Routledge.
- Blum-Kulka, S. – House, J. – Kasper, G. (eds., 1989): *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Budai László (2006): Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe? *Modern Nyelvoktatás XII/2*, 4–15.
- Budai László (2013–2015): Összehasonlító nyelvtani sorozat. *Modern Nyelvoktatás XIX/4*, 46–56, XX/1–2, 65–73, XX/3, 32–38, XX/4, 45–61, XXI/1, 40–54.
- Chesterman, A. (1998): Communication strategies, learning strategies and translation strategies. In: Malmkjaer, K. (ed.): *Translation and language teaching*. Manchester: St Jerome, 135–144.
- Coady, J. – Huckin, T. (1997): *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connor, U. (1996): *Contrastive rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. (1967): The significance of learners errors. *IRAL 5/4*, November, 161–170.
- Corder, S. P. (1974): Error Analysis. In: Allen, J. L. P. – Corder, S. P.: *Techniques in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Corder, S. P. (1976): The Significance of learners' errors. *IRAL 5*, 161–170.
- Corder, S. P. (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Council of Europe (2001): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dulay, H. – Burt, M. K. (1973): Should we teach children syntax? *Language Learning 23/2*, 245–258.

- Dulay, H., – Burt, M. K. (1974): Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24, 37–53.
- Dulay, H. – Burt, M. K. – Krashen, S. (1982): *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fawcett, P. (1997): *Translation and language*. Manchester: St. Jerome.
- Gass, S. (1988): Second language vocabulary acquisition. *ARAL* 9, 92–106.
- Harley, B. (ed., 1995): *Lexical issues in language learning*. Ann Arbor, MI: Research Club in Language Learning.
- Hatim, B. – Mason, I. (1990): *Discourse and the translator*. London: Longman.
- Heltai Pál (1995): Fordíthatjuk-e Richard Coeur-de-Lion-t Hódító Vilmosnak? *Iskolakultúra* 16–18, 62–85.
- Heltai, P. (1996): Lexical contrasts in learners' translations. In: Klaudy, K. – Lambert, J. – Sohár, A. (eds.): *Translation studies in Hungary*. Budapest: Scholastica, 71–82.
- Heltai Pál (1999): Minimális fordítás. *Fordítástudomány*, I/2, 22–32.
- Heltai Pál (2002a): A kontrasztív nyelvészet a fordítás oktatásában. *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debrecen: DE ATC.
- Heltai Pál (2002b): Szakfordítás és irodalmi fordítás. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelvoktatás és szakfordítás* 3, 43–57. Gödöllő: Szent István Egyetem.
- Heltai, P. (2008): Ellipsis in English and Hungarian. In: Andor, J. – Hollósy, B. – Laczkó, T. – Pelyvás, P. (eds.): *When grammar minds language and literature. Festschrift for prof. Béla Korponay on the occasion of his 80th birthday*. Debrecen: University of Debrecen, 177–196.
- Heltai Pál (2009): Minőségi szintek a fordításban. *Fordítók és Tolmacsok Őszi Konferenciája* (2008. szeptember 26.) Előadások szövege. Budapest: Magyarországi Fordítóirodák Egyesülete, 53–66.
- Heltai Pál (2010): A fordítás monitor modellje és a fordítói beszédmód. In: Navracscics J. (szerk.): *Nyelv, beszéd, írás*. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 95–110.
- Heltai, P. (2012): Cross-linguistic influences in the acquisition of nominal compounds. In: Illés, É. – Eitler, T. (eds.): *Studies in applied linguistics. In Honour of Edit Kontra*. Budapest: ELTE BTK, 133–154.
- Heltai Pál (2014): Mi az, amit a gép nem tud fordítani? In: Fata I. – Veresné Valentinyi K. (szerk.): *Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 7–29.
- James, C. (1994): Don't shoot my Dodo: On the resilience of contrastive and error analysis. *IRAL* 32/3, 179–200.
- Jarvis, S. – Pavlenko, A. (2008): *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge.
- Kaplan, R. (1966): Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning* 16 (1), 1–20.
- Károly Krisztina (2007): *Szövegtan és fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Károly, K. (2012): News discourse in translation. *META* 57/4, 884–908.
- Károly Krisztina (2014): *Szövegkoherencia a fordításban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kasper, G. (1997): Can pragmatic competence be taught? *Second Language Teaching & Curriculum Center Website*, <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/>
- Kasper, G. – Blum-Kulka, S. (eds., 1993): *Interlanguage pragmatics*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Kellerman, E. (1978): Giving learners a break: Native language intuitions as a source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism* 15, 59–92.
- Kellerman, E. – Sharwood Smith, M. (eds., 1986): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Klaudy Kinga (2002): Dinamikus kontrasztok. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: SZIE, 106–121.

- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* 2002. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.
- Lado, R. (1964): *Language teaching: A scientific approach.* New York: McGraw-Hill.
- Languages in Contrast. International Journal for Contrastive Linguistics.* 2015. 15/2.
- Laufer, B. – Eliasson, S. (1993): What causes avoidance in L2 learning: L1–L2 difference, L1–L2 similarity, or L2 complexity? *SSLA* 15/1, 35–48.
- Leech, G. – Svartvik, J. (1975): *A communicative grammar of English.* London: Longman.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical approach.* Hove, England: Language Teaching Publications.
- Nemser, W. (1971): Approximative systems of foreign language learners. *IRAL* 9/2, 115–121.
- Prator, C. (1967): Hierarchy of difficulty: Unpublished classroom lecture. University of California, Los Angeles.
- Ringbom, H. (1992): On L1 transfer in L2 comprehension and L2 production. *Language Learning* 42/1, 85–112.
- Schachter, J. (1974): An error in error analysis. *Language Learning* 24, 205–214.
- Schmitt, N. – McCarthy, M. (eds., 1998): *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972): Interlanguage. *IRAL* 10/3, 209–231.
- Sinclair, J. 1990. *Collins COBUILD English grammar.* London: Collins.
- Singleton, D. (1999): *Exploring the second language mental lexicon.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Snell-Hornby, M. (2006): *The turns of translation studies.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Stockwell, R. – Bowen, J. – Martin, J. (1965): *The grammatical structures of English and Spanish.* Chicago: University of Chicago Press.
- Váradi, T. (1980): Strategies of target language learner communication: Message adjustment. *IRAL* 18, 59–71. Paper originally presented at the Vth Conference of the Rumanian-English Linguistics Project, Timisoara, Rumania, 1973.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in contact.* New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Willis, D. (1990): *The lexical syllabus.* London: Collins.

FÜGGELÉK

A következőkben néhány olyan angol–magyar kontrasztot mutatunk be, amelyek Klaudy (2002) „dinamikus kontraszt” fogalmának megfelelően a tapasztalatok szerint ténylegesen gondot okoznak a magyar–angol fordításban, és feltételezhetően a nyelvtanulásban is. Ezek közül nem mindegyik szerepel az általános célú angol nyelvtanokban.

1. Argumentumstruktúra, szemantikai szerepek

1.1 A magyarban nem kötelező egy adott argumentum (mondatrész), az angolban igen:
Megmondtam a nevemet.
**I told my name.*

1.2 A magyar mondatban határozóként jelenik meg az, ami az angol mondatban alanyként:
A hóesés miatt megbénult a közlekedés.
The snowfall brought traffic to a standstill.

1.3 A magyar tárgyatlan ige az angolban tárgyas igének felel meg (gyakran passzív formában):
Az iratok nem kerültek elő.
The documents were not found.

2. Statikus és dinamikus kifejezésmód

2.1 A magyar igtét használ ott, ahol az angol predikatív melléknevet, passzív igtét vagy nominális szerkezetet:
Meghalt. Hallgattak. Túlságosan is óvja. Ez tükrözi a jellemét.
He is dead. They were silent. He is too protective of her. This is reflective of his character.
Retteg az egerektől. Ellenzi a tervet. Unatkozom.
She is terrified of mice. He is opposed to the plan. I am bored.

2.2 A magyar ige általánosabb igének (light verb) és deverbális főnévnek felel meg:
Ez a vetőmag jól csírázik.
This seed gives good germination.

2.3 A magyar ige létige + prepozíciós szerkezetnek felel meg:
A bűnözés növekvőben van. A problémát vizsgálják/juk.
Crime is on the rise. The problem is under study.

2.4 A magyar ige főnévként jelenik meg angolban:
Ez a növény nagyon jól terem. Nagyon jól néz ki.
This plant is a good doer. She is a looker.

3. Magyar prefixumok, szuffixumok és lexikai szavak – angol igeidők, aspektus, mód

A magyar nyelv eszközei	Az angol nyelv eszközei
igeikötők (prefixumok) igeképzők (szuffixumok) lexikai szavak módbeli segédigék	igeidők aspektus módbeli segédigék lexikai szavak határozói partikulák (frazális igék) összetett kifejezések

Ne kérdezzess. Ezen a néven emlegetik. Megszólalt a csengő. A tűz fellobbant. Besötétedett. Kezdett sötétedni. Elaludt. Rövidülnek a nappalok. A forgalom leállt. Elfogyott a pénzünk. A szél elállt. Megkeményedett az arca. Elpirult. Megéheztem. Elszegényedtek.

Éppen¹ burgonyát süttöt magának egy birminghami tűzoltó, amikor egy esethez hívták. A derék ember félretolta a lábost, és rohant kötelességét teljesíteni. Hamarosan újabb tűzhöz hívták – az ő lakása égett. Elfelejtette ugyanis² kikapcsolni a tűzhelyet.

Hogyan szokta³ ezt az autót megállítani, amikor én nem vagyok itt?

Láttam már⁴ rózsát. Előfordult⁵, hogy éhes oroszlánok elől kellett menekülnöm.

¹ Past Continuous

² Past Perfect

³ Simple Past

⁴ Present Perfect

⁵ Present Perfect

4. Explicittség vs implicittség

4.1 Nyelvtani ellipsis angolban, ismétlés vagy igen/nem a magyarban:

Mary cannot dance, but Sue can.

Mari nem tud táncolni, de Zsuzsi tud/igen.

4.2 Szemantikailag hiányos szerkezetek angolban – a hiányzó elem betoldása a magyarban:

Ministry of Labour – Munkaügyi Minisztérium

Frankly, ... – Őszintén szólva ...

low nicotine smoker – alacsony nikotintartalmú cigarettakat szívó dohányos

4.3 Magyar mellékmondat vagy bővített jelző – angol participíumos, főnévi igeneves vagy prepozíciós jelzős szerkezet:

a fiú, aki a kertben dolgozik / a kertben dolgozó fiú

the boy who is working in the garden / the boy working in the garden / the boy in the garden

sok csata van, amelyeket meg kell harcolnom – I have many battles to fight

SZÖLLŐSY ÉVA

A szótári ageizmus ellen: miért és hogyan?

Ageism in the dictionary: why it should be avoided – and how

Everyone has an interest in views and attitudes concerning old age. We live in the prison of our unconscious, carrying harmful prejudices from our early childhood onwards. Entries, and especially examples, in our dictionaries that reflect old age play an important role in shaping these attitudes and views. It is the responsibility of the lexicographer to avoid unfair negative distinctions that portray old age from an ageist perspective. Progress in social psychology has made it possible and indeed necessary to reduce, even if we cannot entirely eliminate, the negative messages conveyed by our dictionaries about old age. A more positive approach can improve our quality of life as we age, help us take better decisions, and even extend our life span. In this paper, examples from the *Értelmező Szótár+* Hungarian student dictionary are used to demonstrate the practical applications of the theory presented. The term “example sentence paradox” is introduced for cases when an example sentence, in spite of its blatantly ageist content, illuminates the sense and usage of a headword so exceptionally well that its employment in the entry is nevertheless justifiable.

Az európai lexikográfusok 2014. évi soros EURALEX konferenciáján nemzetközi szaktektintély, Rosamund Moon plenáris előadása hívta fel a figyelmet a szótári *etnocentrizmus*, *szexizmus* és *ageizmus* elkerülésének fontosságára (Moon 2014). Az etnikumok gondos kezelése régi követelmény (vö. Béjoint 2000: 128–129), általában ügyelnek rá a szótárak;¹ a szexizmus ellen sokkal kevésbé, pontosabban kevésbé védekeznek;² az emberek életkor szerinti megkülönböztetésének megnyilvánulásai tudomásom szerint Moon előadásával kerültek először napirendre.

A lexikográfiai kézikönyvek rendre hangsúlyozzák, hogy a szótárak egyrészt tükrözik annak a helynek és kornak az uralkodó ideológiáját, amelyben létrejönnek, másrészt különös tekintélyükkel, *autoritásukkal* hatnak a használóik gondolatvilágára, véleményformáló erejük van (részletesen például Béjoint 2000: 121–139; magyar áttekintés Pajzs 2009). Magyarország csak a legutóbbi időkben és lassan kezd *szótárolvasó* nemzetté válni, a hazai köztudatban ezzel párhuzamosan várható (ma még ismeretlen időtartamú fáziskéséssel) a szótárban akarva-akaratlanul benne rejlő *politikum és ideologikum* jelentőségének széles körű felismerése.

¹ Moon kibővíti az óvatosságot igénylő elemek körét.

² A *szexizmus* megkövesedett rossz szakszó: a biológiai nemeket idézi fel, de rendszerint a társadalomban betöltött nemi szerepek (gender) méltánytalan kezelését jelöli.

Szótáraink szövegében kevés munka vizsgálta különféle ideológiai töltetek megnyilvánulását.

A modern magyar értelmező szótár műfaját megteremtő *ÉrtSz.*³ valamennyi (*szoc e*) azaz „szocializmus előtti” minősítésű címszavát összegyűjtötte és jegyzetekkel közreadta Sherwood (2000).⁴ Olyan szavak, illetve jelentések kapták ezt a minősítést az 1950-es években, amelyeket a hatalom legszívesebben kihagyatott volna a szótárból mint a szocializmusnak hála többé már nem létező dolgok nevét (például *munkanélküli, tőzsde, utcalány*). Az *ÉrtSz.* 3–7. kötete készítésének ideológiai támogatásáról, egyszerűbben szólva a cenzori felügyelet abszurdításairól többször is írt Kontra (1994, 1994/95, 1997, 2000). A cenzúrázás szükségessége az 1–2. kötet forgalomba hozatala után derült ki, ezeket tehát úgy kellett módosítani, hogy az újnyomáskor a változtatásoknak minél kevesebb látható nyoma maradjon. Az eredeti és a cenzúrázott szövegeket mikroszkopikus vizsgálattal vetette össze Szöllősy (2009). Az etnikumok tisztelgésben tartásának abszurd példája, hogy a *tót* szót a cenzúra minden példamondatból, így a Mikszáthtól vett idézetekből is törölte. Nem a szótárak felől, hanem egyes szavakból és kifejezésekből indulnak ki Czigány (1999) eszmefuttatásai; *Allamosított szavaink átvilágítása, avagy szótáríróink diszkrét bája* című briliáns esszéjében felmutatja nagyjából félszáz szavunk korszakfüggő szótári sorsát.

A szexizmus megnyilvánulásait az észti Ilves (2005) tárgyalta egy szerény terjedelmű, ám igényes dolgozatban a magyar és finn, illetve magyar és észti nyelvpárú szótárakban. Doktori értekezésemben (Szöllősy 2013/2015) több szempontból részletesen elemeztem a férfiakról és a nőkről kialakuló képet öt modern értelmező szótárunkban (*ÉrtSz.*, *ÉKsz.*, *ÉKsz.*², *KDsz.*, *ÉrtSz+*)⁵. A mi szótárhasználatunkra nem az olvasgatás jellemző, hanem alkalmyszerűen keresünk meg egy-egy szócikket, ezért előjáróban (az egész vizsgálat előfeltételeként) utánanéztem, hogy véletlenszerűen egyszer látott mondatoknak lehet-e érdemi hatása a szótár használójára. A kemény kísérleti módszerekkel dolgozó szociálpszichológia hosszú évekkel korábban már bebizonyította, hogy egy-egy sztereotip közlésnek nagyon is hatása lehet egy-egy későbbi véleményalkotásunkra anélkül, hogy az összefüggésnek (a hatás működésének) tudatában lennénk (Szöllősy 2013/2015: 14–17).

Ez a dolgozat elsőként vállalkozik a szótári ageizmus hazai vizsgálatára. A férfiak és a nők szótári képének elemzése a példamondatokon túl kiterjedt teljes szócikk-szövegekre, és az illusztrációkra is. Mivel az öregeket szerepeltető példamondatok

³ *ÉrtSz.* = Bárczi Géza – Országh László (1959–1962, főszerk.): *A magyar nyelv értelmező szótára I–VII*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

⁴ Angol nyelven, angol fordítással.

⁵ *ÉKsz.* = Juhász József – Szőke István – O. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós (1972, szerk.): *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

*ÉKsz.*² = Pusztai Ferenc (2003, főszerk.): *Magyar értelmező kéziszótár*. 2. átdolg. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

KDsz. = Grétsy László – Kemény Gábor (1992, szerk.): *Képes diákszótár*. (Illusztr. Balogh Jenő.) Budapest: Akadémiai Kiadó.

ÉrtSz+ = Eöry Vilma (2007, főszerk.): *Értelmező szótár+ I–II*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

hatásmechanizmusa bonyolultabb, ez az írás egyetlen szótár szerkesztői példáival magyarázza mondanivalóját.⁶

Az ageizmusról

Előretolakodik a közhelyes kérdés: mikortól „öreg” az ember? Az 1. tábla három szempontból tanulságos: (1) mutatja a bizonytalanságot; (2) a háromféle besorolás egyetlen közös eleme a 74 és 75 évet elválasztó vonal, erről a fontos határról még szó lesz (eddig a korig jellemzően fiatalabbnak tartjuk magunkat a tényleges korunknál, és jellemzően ekkor változnak meg az öregségről vallott nézeteink); (3) megerősített abban, hogy az *öreg* és *idős* szavakat ebben a dolgozatban szinonimaként használhatom.

A WHO szerint (Urfi 2009)		A demográfusok szerint (Fülöp 2011)		Gerontológiai szakmunka szerint (Fülöp 2011)	
öregedők	60–64			idősödő	60–74
idősek	65–74	idős	65–74		
öregesek	75–89	öreg	75–84	idős	75–89
aggastyánok	> 90	aggastyán	85–	agg	90–

1. tábla. Hány évesen „öreg” az ember?

Az életkor szerinti megkülönböztetés az *age* 'életkor' szó alapján, a *rasszizmus* és *szexizmus* szavak mintájára kapta az *ageizmus* nevet. A fogalom és a szó az amerikai Robert N. Butler nevéhez és az 1969-es évhez kötődik, először kifejezetten az öregek hátrányos megkülönböztetését jelölte. Utóbb elvileg mindenféle életkor szerinti megkülönböztetésnek ez lett a neve, de gyakorlatilag szinte mindig az öregekre nézve méltánytalan véleményt és eljárást jelent (Jászberényi 2012).⁷

⁶ Az *ÉrtSz+* példáival, a második részben.

⁷ Angol szövegben néha *agism* is. – A magyarban indokolt kötőjeles *age-izmus* írásmódot ennek a dolgozatnak a szöveggörnyezetében modorosnak találtam, bár kiválóan funkcionál, ha csak alkalmasszerűen fordul elő (például Sándor Klára: *Nyelvpolitizálás*. http://www.galamus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=108029:nyelvpolitizalas-tizenhatodik-resz-107183&catid=68&Itemid=133). – Ötletes magyarázati kísérlet volt az *aggizmus* (Pecze 2007), de nem járható sikerrel. A *rasszizmus* szó nem emeli ki valamelyik bőrszint, a *szexizmus* nem emeli ki valamilyen hovatartozást, az *ageizmus* sem emeli ki egy korosztályt. Az *agg* kiemelt volna egyetlen életkori csoportot. Az eredményt megjósolhatta két nemzetközi szónak a korábbi sorsa: nem vált be az *adultizmus* (*adult* 'felnőtt'), amely nagy ritkán a fiatalokkal szembeni előítéletességet jelenti, és kemény ellenállásba ütközött a *jeunizmus* (*jeune, jeunesse* 'fiatalember, fiatalság'), amely elvileg az idősekkel szembeni előítéletességet jelentené (Jászberényi 2010). – Huszár Ágnesnek köszönöm, hogy felhívta a figyelmemet a *korizmus* szóra. Ez a tükörfordítás a google alapján többféle értelemben használatos. Az RTL *Csak csajok* műsorából idézett videón az 50 feletti nők problémáját jelenti (<http://www.rtlklub.hu/musorok/csakcsajok/videok/166487>), a www.katyasblog.eoldal.hu szerint szintén a nők diszkriminálását, de 15–20 évvel fiatalabb kortól: „egy nő addig nő, amíg el lehet adni vele valamit”. Ezekben az esetekben *korizmus* = *ageizmus* + *szexizmus*. A www.korkontrolltarsasag.hu a 65 év feletti betegek diszkriminálását érti korizmuson, végül a [fecsegi.hu](http://www.fecsegi.hu) általában az idősebbekkel szembeni diszkriminációt. Ám rögtön azt is megtudtam, hogy a *szexizmus*hoz hasonlóan már az *ageizmus* sem „trendi”, mert az új sláger a *méretizmus* (*sizeism*). (Böngészések: 2015. 01. 02. és 2015. 01. 12.)

Az ageizmusról a magyar olvasó rengeteg információt találhat a Zsigmond Király Főiskola *Gerontoeducáció* című időszaki kiadványában. A ZsKF honlapjáról elindulva a teljes anyag olvasható az interneten, és onnan pdf-formátumban le is tölthető. Ugyancsak elérhető a főiskola *Gerontoeducációs Kutatóközpontja* által szervezett képzések egyes előadásainak diasorozata. Ez a központ 2009 őszén jött létre, fő feladatának azt tekinti, hogy „az időseket minél tovább a munkaerőpiacon tartsa, a kiesetteknek segítsen oda visszakerülni, illetve az aktív időskor lehetőségeit kutassa és ajánlja fel az ötven év felettieknek” (Jászberényi 2011). Ebből természetesen adódik, hogy az *egészen életen át tartó tanulás* kérdései és az *öreges jogainak védelme* állnak a középpontban.

Ma már számos más intézmény (a legrangosabbak közül például az ELTE PPK) kínál különféle kurzusokat a nyugdíjas korosztálynak. Ezt a tevékenységet ki kell azonban egészíteni az ageizmus mibenlétének mélyebb megismerésével, hogy világosan lássuk: (1) az öregek diszkriminálása számos tekintetben eltér bármelyik más társadalmi csoport diszkriminálásától; (2) igazán hatékony ellenszerét még nem ismerjük, de azt biztonsággal állíthatjuk, hogy (3) mindenekelőtt saját szemléletünket (önnon tudatunk elől rejtőzködő véleményalkotásunkat) kell megismernünk egy új, pozitívabb társadalmi összvélekedés és gyakorlat kialakítása érdekében; (4) a jövő befolyásolását a kora gyermekkorban kell elkezdni. A szociálpszichológia eredményei máris sok tanulsággal szolgálnak; ennek a dolgozatnak a közvetlen célja ilyen eredmények ismertetése és hasznosításuk bemutatása egy értelmező szótár példáján.

Az ageizmus elleni fellépés önmagunk és a következő generációk pszichés (sőt testi) egészségének védelme. A tankönyvek, a média valamennyi ága, a reklámok, a dokumentarista és szépirodalom, a film, általában a művészetek mind jobbitó célú elemzésekre várnak: a negatív jelenségek kimutatásán és számlálgatásán túl lehetőség szerint jobb megoldások bemutatásával. A jelen dolgozatnak az is célja, hogy más műfajok hasonló vizsgálatára ösztönözzön.⁸

Az ageizmus sajátosságai⁹

A rasszizmus, a szexizmus és az ageizmus építőkövei egyaránt a sztereotípiák, az előítéletek és a diszkrimináció. A sztereotípiák úgy alkot véleményt egy-egy csoportról, hogy ezt a véleményt a csoport minden tagjára azonosan érvényesnek tekinti (Az *öreges mindent lassabban csinálnak*). Az előítélet érzelmeket is mozgósít a csoportot illetően (A *zebrán totyogó nyuggeres mindenkit idegesítenek*), a diszkrimináció pedig cselekvésben nyilvánul meg (Mozduljon már, tata, feltartja a sort!). Az általánosan érvényes példák mögött lényeges különbségek bújnak meg a bőrszín vagy a gender

⁸ Példamutató Jászberényi (2008) tévéreklám-elemzése: egy korábbi karácsonyi-újévi időszak 350 reklámja közül egyetlen minden tekintetben pozitívan minősíthetőt talált, Pécsi Ildikó tisztítószert ajánl benne, tehát az idősebb ember átadja a tapasztalatait. – Ebből a reklámból azonban sajnos ájtött egy erős negatív üzenet is: kiváló színésznő idős kori értékvesztése, neve már csak „mint akármely mosóporé”. Magam az utóbbi évekből egyetlen kifogástalan reklámra emlékszem, az Aldi 50+ háziasszonyainak egyike állította, hogy „egy kis vendéglátás még belefér”, kellemesen töltötte az időt a barátnőivel, nem ajánlott semmiféle gyógyszer, és nem volt célja, hogy a kisuokakéval azonos energiával vihancoljon.

⁹ Az ageizmus mélyebb tárgyalására itt nincs mód, és nem is látszik szükségesnek, az ismertetésében hivatkozott irodalom bőségesen tartalmaz további részleteket és hivatkozásokat.

szerinti megkülönböztetés és az öregek megkülönböztetése között: az ageizmusnak egyedülálló jellemzői vannak.

Az öregek az egyetlen olyan diszkriminált csoport, amelybe (szomorú kivételektől eltekintve) végül mindannyian beletartozunk. Szeretnénk sokáig élni, és nem szeretnénk megöregedni – ez a közhelyes ellentmondás húzódik meg az ageizmus legmeglepőbb sajátossága: implicit (rejtett, tudat alatti) működése mögött.

Az ageizmus *rettegett későbbi önmagunkat* sújtó előítélet (Nelson 2005, 2011). Önmagunk érdekében kell tenni ellene, amihez tudatosítani kell a mibenlétét a felnőtt és a felnövő új generációkban, sőt tudatosítani kell az öregség pozitívabb szemléletéből adódó valós előnyöket, amelyekről általában igen keveset tudunk (és azt a kevés információt is bizalmatlanul fogadjuk).

Az ageizmusnak nincs szervezett képvisellete

Nem léteznek az öregeket kifejezetten gyűlölő társadalmi csoportok, kirívó *deklarált* öregellenességgel nem lehet találkozni. Az ageizmus nem nyilvánul meg olyan egyértelmű, explicit ellenség formájában, amellyel szemben egyértelmű, explicit harcot lehetne hirdetni. Ezzel szemben mélyen gyökerezik bennünk egy észrevétlenül működő és így kontrollálhatatlan ellenségesség, amelyet (nyilvánvaló ellenség híján) különösen fontos megismerni (Cuddy–Fiske 2004: 51).

Az ageizmusnak nincs szervezett ellenzéke

A lépten-nyomon megnyilvánuló ageizmust a társadalom hallgatólagos jóváhagyása kíséri, nem szankcionálják sem a törvény erejével, sem etikai-emberiességi alapon. Nincs másik embercsoport, amelyekkel szemben ilyen szabadon kifejezhetjük akár az ellenséges érzéseinket is (bár nem szerveződünk ellene).¹⁰ A társadalom szótlánul elfogadja az öregekkel kapcsolatos önnön idegenkedő, negatív érzéseit. Az idősek diszkriminálása (a børszín szerinti diszkriminációhoz vagy akár a nők hátrányos megkülönböztetéséhez képest) nem vált ki hangos ellenállást, könnyen észrevétlen marad, elkövetése nem számít szégyenletesnek (Cuddy–Fiske 2004: 51). Sokszor nem is gondoljuk, hogy sztereotípiákat vagy előítéletet hallunk vagy fogalmazunk meg, az állításokat egyszerű igazságként kezeljük (Nelson 2011: 40).¹¹ Számos országban léteznek az idősek jogait védő törvények és/vagy rendeletek (lásd például a fentebb említett *Gerontoedukáció* ismertetéseit), ám ezek könnyen kijátszhatók.

A polgárjogi mozgalmakat és a feminista mozgalmakat elsősorban a hátrányokat szenvedő csoportok tagjai vezették: afroamerikaiak és nők. Az öregek azonban (akik önmagukkal szemben valójában a fiatalokat preferálják) nem jó szószólói saját ügyüknek (Levy–Banaji 2004: 69).

¹⁰ „[A] legsúlyosabban és leghababban, mindenféle következmény és szájhúzás nélkül diszkriminált tömeget ma az ötven fölöttiek jelentik [...]” Sándor Klára: *Nyelvpolitizálás*. http://www.galamus.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=108029:nyelvpolitizalas-tizenhatodik-resz-107183&catid=68&Itemid=133.

¹¹ Az öregek valamikor a tapasztalatok, a tudás nagy tiszteletben álló letéteményesei voltak. A változás okairól lásd például Cuddy–Fiske (2004: 12–13), Nelson (2005: 209, 2011: 39).

Az ageizmus kora gyermekkorban kezdődik

A gyerekek már egészen kis korukban ismerik az öregség sztereotípiáit. Lényegében mindegy, hogy a környezetük, elsősorban a család explicit közléseiből sajátítják-e el őket, vagy a *Szegény nagy nem tud ilyen gyorsan jönni* mondatokból, a nagy ténylegesen lassú tempójából, vagy akár mesealakok tulajdonságaiból¹² alakul ki a kedvezőtlen összbemérés (Levy–Banaji 2004: 63–64). Számukra az öregségnek nincs önmagukat érintő relevanciája, ezért nincs pszichés igényük a negatívumok elleni védekezésre. Maguk körül évtizedeken át túlnyomó többségben ezeket tapasztalják, nemigen szereznek idős embereket „egyedítő” pozitív információkat. Felnőttként is igyekszünk távolságot tartani a mentális és fizikai leépülés jegyeitől, és ezzel kizárjuk magunkat a sztereotípiákkal nem egyező tapasztalatokból, amikor az idősebbeket esetleg pozitívanabban ítélnénk meg, mint a fiatalabbakat (Cuddy–Fiske 2004: 18–19).¹³

Az öregek szellemi és fizikai deficitjét a fiatalok nem az öregedési folyamatnak, hanem az egyének *személyes gyengeségének* tulajdonítják (Cuddy–Fiske 2004: 16), őket hibáztatják az állapotukért (Nelson 2005: 214): a TMT elmélet (Terror Management Theory) szerint saját jövőjüket (és halálukat) látják az öregekben, a negatív attitűd eszerint önvédelemből tagadja az öregség fenyegető aspektusait (Nelson 2011: 40).

A gyermekkorban kezdődő viszolygások ellensúlyozása érdekében kell odafigyelni már a legkisebbek képeskönyveire, a tankönyvekre és a legfiatalabbak szótáira is.

Az ellenpéldákat kivételként kezeljük

Amikor a felmérések „általában” kutatják az öregekről alkotott véleményt (változnak-e a volán mögött, változik-e az alkalmazkodóképességük stb.), a kérdések automatikusan előhívják az ismert negatív sztereotípiákat, a válaszokban rendszerint ezek köszönnek vissza; ha viszont egy-egy konkrét idős személyről kell véleményt mondani (a kisbolt pénztáros nénijéről, a szomszéd bácsiról vagy egy régi tanárunkról), kevesebb sztereotípiát ugrik be, és sokkal pozitívabb válaszokat kapunk (Nelson 2011: 38). Őket azonban *kivételként* kezeljük, egyéb alkalmi pozitív tapasztalatainkkal együtt. A tudatunkban meglévő sztereotípiák egy öreg személy láttán nagy valószínűséggel automatikusan beugranak, *az öregedés sztereotípiáinak primátusa van az ellentétes konkrét tapasztalatokkal szemben* (Levy 2003: 203). Ha a csoportra érvényesnek tekintett sztereotípiák kialakultak, azokat a *velük ellentétes explicit információk* már nem ingatják meg¹⁴ (Levy–Banaji 2004: 65).

¹² Jancsi és Juliska, Piroska és a farkas, a vasorrú bába stb.

¹³ John Balázs (2013) itt releváns részeredményeit emelem ki. *Hazai (magyarországi)* vizsgálata fekete-fehér vonalas rajzok értékelésén alapult. A kisiskolások (9–10 évesek) és a kamaszok (≤ 18 év) favorizálják a saját csoportot, de azonos értékűnek tekintik magukat a felnőttekkel (≤ 30 év): kicsit idősebbnek lenni pozitív dolog. Felnőtt korban fordítva: az emberek szeretik fiatalabbnak érezni magukat, és minél idősebbek, annál nagyobb a különbség a tényleges életkor és a szubjektíven érzékelt életkor között. Az eredmények megerősítik az idősek (< 60 év) általános elutasítottágát, leginkább a gyerekek részéről, de saját maguk által is.

¹⁴ A gyerek szerint az orvosok doktor *bácsik*, annak ellenére, hogy a család gyerekorvosa doktor *néni*.

Az öregek a saját csoport ellenségei

A *saját csoport* preferálásának nevezett jelenséget a szociálpszichológia legnagyobb felfedezésének is mondják: véletlenszerűen összeválogatott csoportokban is gyorsan kialakul a társak pozitívabb megítélése. Az ageizmus abban tér el a legmarkánsabban a rasszizmustól és a szexizmustól, hogy az öregeknek, azaz a *diszkriminált csoportnak a tudatában is uralkodik*. Az öregek nem mutatnak pozitív elfogultságot saját korosztályukkal szemben: ugyanolyan ellenségesen ítélik meg az öregséget, mint a fiatalok, nem mutatnak pozitívabb rejtett attitűdöket saját magukkal szemben, mint a csoporton kívüliekkel szemben (Levy 2003: 204; Levy–Banaji 2004: 56, 67).

Az öregeket a fiatalság implicit preferálása jellemzi, és minél magasabb az önértékelésük, tudat alatt annál inkább a fiatalokkal azonosulnak a saját korosztályukkal szemben (Levy–Banaji 2004: 56).

A korosztályi elfogultságot többek között a következő kísérlet igazolta. 20 pozitív és 20 negatív tulajdonság közül valamelyiknek a neve véletlenszerűen megjelent a képernyőn, majd szintén véletlenszerűen megjelent két kérdés valamelyike: *Ez a szó inkább fiatalra illik?* vagy *Ez a szó inkább idős emberre illik?* A teszt látszólagos befejeztével következett a váratlan valódi kérdés: milyen tulajdonságokra emlékeznek a kísérleti alanyok? A *negatív* tulajdonságok közül sokkal több olyanra emlékeztek, amely az *idősre illik?* kérdés követett. A *pozitív* tulajdonságok közül azokból emlékeztek többre, amelyek a *fiatalra illenek?* kérdés követett.

A szigorú kutatók számára az eredmény azt még nem bizonyította, hogy a korosztályi elfogultság valóban *tudat alatt* működik. Ezért egy következő kísérletben a képernyőn véletlenszerűen felvillant az *öreg* vagy *fiatal* szó 55 milliszekundum ideig, tehát tudatosan nem érzékelhetően, ún. *előfeszítésként*. Ezután jelent meg egy tulajdonság neve, véletlenszerűen 18 pozitív és 18 negatív közül, majd pedig a kérdés: jó vagy rossz ez a tulajdonság? A negatív tulajdonságokról gyorsabban döntöttek az *öreg* előfeszítés után, a pozitív tulajdonságokról pedig gyorsabban, ha *fiatal* előfeszítés után jelent meg (Levy–Banaji 2004: 57). „A tudatunk nem tud nem ageista lenni” (Nelson 2011: 42).

Az implicit ageizmus

A tudat alatt, rejtetten működő implicit sztereotipizálást és az implicit előítéletességet a szociálpszichológia meglehetősen jól ismeri.

A rejtett ageizmus mérésére a széles körben alkalmazott *IAT* tesztet (*Implicit Association Test*) használták. A számítógépen kivitelezett eljárás során a képernyőn egyszerre jelenik meg két szó színnel és fényerővel kiemelve: egy minősítendő csoport egyik tagja és minősítő tulajdonságok valamelyike. Ha a kettőt összeillőnek találjuk, az „igen” billentyűt kell lenyomni (a klaviatúra egyik oldalán). Ha a két szó véleményünk szerint nem illik egymáshoz, a „nem” billentyűt kell lenyomni (a klaviatúra ellentétes oldalán). Ugyanazok a párok véletlenszerűen többször ismétlődnek. A párosítás gyorsasága méri az implicit értékelés erejét: a nagyobb válaszidők nagyobb különbségeket jelentenek (milliszekundumokban mérve).¹⁵ Az ageizmus-tesztben az

¹⁵ Az IAT bárki számára elérhető a www.yale.edu/implicit oldalról. 2014 decemberében önismereti teszteket végeztem: a bal oldali E volt a „nem” billentyű, a jobb oldali I az „igen”, az utasításnak megfelelően ezeken rajta tartottam a hosszú ujjamat. A teszt működése percek alatt megérthető.

öreg–fiatal pár egyik tagja és a *jó–rossz* pár egyik tagja jelent meg együtt: az *öreg + rossz és fiatal + jó* párosítások gyorsaságát hasonlították össze az *öreg + jó és fiatal + rossz* párosítások gyorsaságával. Az internetnek köszönhetően több mint 68 000 tesztet csináltak végig kísérleti alanyok, akik 8 és 71 év között igen széles életkori skálát képviseltek (az IAT elején a résztvevőknek meg kell adniuk magukról néhány adatot).

Az implicit negatív attitűdök mindig erősebbek az explicit megnyilvánulásoknál, de a kettő között akkora különbséget egyetlen vizsgált csoportra sem mértek a szociálpszichológusok, mint az öregekre (következtesen nagyobb különbség mutatkozott, mint a fehér amerikaiak feketeellenessége esetében); és az explicit attitűd is negatív volt minden 70 év alatti korosztályban.^{16,17}

Az életkor növekedésével az implicit előítéletesség nem változik, az explicit attitűd azonban kedvezőbb lesz (Levy–Banaji 2004: 53–56).

Az attitűdváltás

70 év fölött, általában a 74. és 75. életév körül rá kell ébrednünk, hogy a szüleink már nem élnek, elmentek a tanáraink, egyszerűen nincsenek nálunk idősebbek, tehát az öregek mi vagyunk. Ekkor működésbe lép a saját csoport preferálása oly módon, hogy a sztereotípiákból önmagunkra érvényes megállapítások, *önsztereotípiák* lesznek, amelyeket már elfogadónan értékelünk. A negatív sztereotípiák negatív önsztereotípiákká válnak: számtalan idős ember egyetért azzal, hogy inkompetensként kezelik, amivel alássa saját tevékenységének hatékonyságát. Mintegy önbeteljesítő jóslatok (Cuddy–Fiske 2004: 15; Nelson 2005: 210) eredményeként torzító tükrökben látjuk és a képeknek megfelelően ténylegesen torzítjuk is magunkat (Levy 2003: 209).

Az attitűdváltás akkor mutatkozik meg a legpregnansabban, amikor az időseket az őket ért diszkriminatív megnyilvánulásokról, az általuk tapasztalt ageista viselkedésről kérdezik. A „fiatal öregek” (55–74 év) az ageizmus számos formájával találkozhatnak, és ezek felháborítják őket. Az „öreg öregek” (75 év felett) a beszámolóik szerint jellemzően nem tapasztalnak ageista viselkedést, és ha tapasztalnának is, nem zavarná őket (Nelson 2011: 42), az önvédelmi reflexük működik.¹⁸

¹⁶ Noha az explicit véleményeket bizonyosan pozitívabba hangolja, hogy tényleges tartózkodásunk vagy éppen viselkedésünk ellenére *fennhangon* az öregek tiszteletét hirdeti az évezredek zsidó-keresztény kultúrája, az iskolai és többnyire az otthoni nevelés is.

¹⁷ A sztereotípiákat két fő dimenzióban szokták elhelyezni: *kompetencia* (függetlenség, alkalmasság, hatékonyság stb.) és *melegség* (jó természet, megbízhatóság, őszinteség, barátságosság stb.) szerint. Kettős mércével mérünk: ha egy fiatal elfelejt valamit, az az igyekezet vagy a figyelem hiánya, öregek esetében viszont inkompetencia. Amikor jellemző jegyeket kellett értékelni három szempontból (menynyire kívánatos tulajdonságok, milyen életkorban jelennek meg, és mikor szűnnek meg), a fiatalokra jellemzőnek tartott tulajdonságokat minősítették kívánatosabbnak. A melegség jegyei (barátságos, gyöngéd, kedves, megbízható) a megkérdezettek szerint átlagosan 81 év felett szűnnek meg, a kompetencia jegyei (önálló, törekvő, intelligens, produktív, okos, kellő önbizalommal rendelkezik) már 72 év után; eszerint az idősek a kompetenciájukat 9 évvel (szignifikáns különbséggel) hamarabb veszítik el (Cuddy–Fiske 2004: 11).

¹⁸ Láng (2011) idézi a KSH Népeségtudományi Kutatóintézete 2001–2002. évi „Életünk fordulópontjai” kutatását. Több mint 16 000 18–75 éves személyt kérdeztek meg: Mi jellemzi legjobban az öregkort? Ez a kutatás vagy akaratlanul maradt abba az élet egyik legkomolyabb fordulópontján, vagy tudatosan kizárta

Vesztések helyett tudatosításra váró előnyök

Vannak idős emberek, akik elégedetten élnek annak ellenére, hogy a társadalom részéről naponta leértékeléssel találkoznak; hozzájuk kötődik a „jóllét paradoxon” fogalma. Szomorú, hogy paradoxonról kell beszélni, hiszen természetes módon magunkénak tekinthetnénk az öregedéshez kötődő pozitív sztereotípiákat is. Akiknél az öregkor előtt ezek kerültek túlsúlyba, azoknak az önsztereotípiáik is pozitívak lehetnek (Levy 2003: 208).

Az implicit életkori önsztereotípiák nagy erővel befolyásolják az öregeknek mind a más öregekről, mind a saját magukról alkotott nézeteit. Egy kísérlet számára olyan történetet raktak össze egy Margaret nevű 73 éves asszonyról, amelynek egyes elemeit ellentétes módon lehetett értelmezni, például: a lánya házában töltött egy éjszakát. A pozitív életkor-előfeszítéssel befolyásolt öregek a nőt a család kulcsfigurájának látták, aki segítségére van a többieknek. A negatív sztereotípiákkal kondicionált öregek szerint Margaret önállóan, a lánya segítségére szorul (Levy–Banaji 2004: 59).¹⁹

Szinte hihetetlen, hogy a pozitívabb felfogás milyen előnyökkel jár. Az öregedés nem pusztán a fizikai és kognitív hanyatlás elkerülhetetlen biológiai folyamata, hanem részben szociálpszichológiai konstrukció is (Levy 2003: 205). Amikor idős kísérleti alanyokat tudtukon kívül pozitív és negatív sztereotíp öregségsszavakkal befolyásoltak (azaz implicit előfeszítéseket kaptak), a pozitívok hatására jobban teljesítettek vizuális memóriafeladatokban, kevésbé romlott a kézírásuk, jobban elfogadták az életet meghosszabbító kezeléseket (negatív sztereotípiák implicit hatására inkább elutasították őket), stresszre jobb fiziológiás (kardiovaszkuláris) működéssel reagáltak.²⁰

Az öregedés pozitívabb felfogása jobb egészséget jósol, egy 23 évet felölő adatállomány szerint a „pozitív öregek” 7,5 évvel tovább éltek, ezzel szemben például a megfelelő koleszterinszint, sőt az állandóan propagált testmozgás legfeljebb négy évvel többet ígér²¹ (Levy 2003: 206–207; Levy–Banaji 2004: 58–60).

Mit tegyünk?²²

A köztudatból fájdalmasan hiányoznak az imént összefoglalt ismeretek. Sajnos azonban az ageizmusról egyelőre azt tudjuk a legkevésbé, milyen eszközökkel lehet eredményesen harcolni vele szemben. Annyira beleásta magát a tudatunkba, hogy a visszafordításához sok időre lesz szükség, ám ezzel az idős generációinak, emberek millióinak az életminősége javulni fog (Nelson 2011: 44–45).

a fordulópont után megváltozó véleményeket. Mindenképpen szomorú, hogy a 75 év felettieket (mondhatni szó szerint) semmibe vették. – A szerző 60 fős nem reprezentatív mintán végzett saját felméréseket (Láng 2011: 18). Érdemes lenne megismételni egy 75 év alatti nyugdíjas és egy 75 év feletti csoporttal: vajon mennyire esnek egybe a hazai eredmények a főleg angolszász adatokon alapuló megállapításokkal?

¹⁹ Az automatikus önsztereotipizálás gondolatát erősen megtámogatta ázsiai amerikai nők matematikatesztje. Ha az előfeszítés a *gendert* mozgósította, rosszabbul teljesítettek, mint a befolyástól mentes kontrollcsoport, az *ázsiai* motívum mozgósítására viszont jobban (Levy–Banaji 2004: 60).

²⁰ Az orvosi beavatkozásról természetesen *hipotetikus* kísérleti helyzetben kellett dönteni.

²¹ A pozitív öregségfelfogás és az egészségtudatos élet: a megfontolt étkezés és a rendszeres mozgás bizonyára erősen korrelálnak.

²² Az öregek intézményes (törvényi, rendeleti) védelme ennek a dolgotatnak nem tárgya.

A végső célt voltaképpen ismerjük: legyen az öregedés motiváció új feladatok, új helyzetek megoldására; éljük az idős kort aktív problémamegoldó megközelítéssel (Braithwaite 2004: 323–324). Az ide vezető utat nem ismerjük eléggé.

Azok a programok, amelyek az öregek saját kompetenciáinak tudatosítását célozták és *explicit beavatkozásokkal* próbálták változtatni az öregedésről vagy a memória öregkori romlásáról vallott nézeteken, nem vezettek sikerre (Levy–Banaji 2004: 58; Nelson 2005: 215). A pozitívumok explicit sulykolása hat bizonyos fokig, de a megrogzött implicit sztereotípiák ellen nincs elég ereje.

Az egyének ageista gondolkodása ellen az ageizmus kimutatása (például a médiában) szintén keveset tehet (Braithwaite 2004: 326).

A mindennapok gyakorlatára a kutatás azt tanácsolja, hogy közeledjünk az idősekhez, ismerkedjünk velük; a sztereotípiákba burkolt, egységesnek gondolt, diszkriminált csoport helyett lássunk minél többeket a csoport sokféle különböző tulajdonsággal bíró egyedei közül, egyúttal a saját jövőnkre rálátást, a saját öregségünkre perspektívát szerezzünk. Az ausztráliai Braithwaite olyan megoldásokat propagál az angolszász világ fiataljai és idősei számára, amit mi „eltartási szerződés” néven ismerünk (Braithwaite 2004: 315–316).

Az idősek szótári képeről – az ÉrtSz+ példái alapján

A szótár – hagyományos szempontokból nézve – kiegyensúlyozott képet mutat az idősekről. Törekszik arra, hogy erősítse a fiatal olvasókban az idősek iránti megértést és tiszteletet. A szerkesztők bizonyosan nem számoltatták a különböző tartalmú példamondatok arányait, az eredmény spontán módon tükrözi a világlátásukat, őszinte véleményüket. Méltánytalan (és félrevezető is) lenne szó nélkül hagyni ezeket az értékeket, hiszen a jelen dolgozatnak a célja nem a kritika, hanem a figyelem felkeltése a szótárírásban, illetve szótárszerkesztésben *ez idáig mellőzött új szempont* fontosságára.

A példák hagyományos vizsgálata

Összegyűjtöttem azokat a szerkesztői példákat, amelyekben öreg szereplőt találtam, így körülbelül 460 mondat lett a vizsgálat alapja.²³ Az idős férfiak és az idős nők képeinek összevetése nem volt célom, egy-egy észrevételt azonban közreadok.

A szociálpszichológusok az időseknek háromféle sztereotip csoportját azonosították: a *nagymama* típus segítőkész, megbízható, támaszt nyújt, jóindulatot és derűs nyugalmat sugároz; a *koros államférfi* intelligens, kompetitív, agresszív és intoleráns; az *idős polgár* gyenge, ódivatú, magányos és gondterhelt (Cuddy–Fiske 2004: 7). Egybevág ezzel, hogy az ÉrtSz+ öregmondatainak 20%-ában szerepel a nagymama, és szintén 20%-ában szerepelnek beteg, önmagukat ellátni képtelen, magányos öregek. (A két csoport részben átfedi egymást, és az utóbbiba a betegség és tehetetlenség hátterében álló szegénység motívumát tartalmazó mondatok is belekerültek.) Tekintélyes államférfi viszont egyetlen példában sem bukkant fel: a szótárak tükrözik létrejöttük

²³ Az összes szerkesztői példamondatnak bő 1%-a. A válogatás nem volt szigorúan következetes, ha a példában csak a számnévi címszó vagy a nyugdíj említése jelzett magas életkort (*Anyám nagynénje tavaly volt nyolcvan. Meghozták nagyapa nyugdíját*). Kimaradtak azok a mondatok, amelyekben a *mama* édesanyát is és (ami az utóbbi időben egyre gyakoribb) nagymamát is jelenthetett.

korának társadalmi valóságát, és tény, hogy hazánkban napjainknak a legkevésbé sem jellemző szereplői tekintélyes idős államférfiúk.

A példák legáltalánosabb megállapításai

Az *öregségről* szóló legáltalánosabb megállapítások azonos, 3:3 arányban negatív és pozitív kicsengésűek:

*Idős korban a csontok meszesednek, ezért könnyebben törnek.*²⁴

A feledékenység a korral jár.

Idősebb korban már csak kopik az ember.

vs

Az öregedés természetes folyamat.

Ahogy halad az idő, az ember egyre bölcsebb lesz.

A hajlott kor is tartogathat örömeiket.

Az *öreg emberről* (akár férfiről, akár nőről) tett megállapítások negatív képet mutatnak:

Ahogy öregedett, kevésbé bírta a munkát.

Kiöregedett már a munkából.

Korán megjelentek nála az öregség jelei: nehezen mozgott és feledékeny lett.

A legszomorúbb példának bizonyára ezt választaná egy közvélemény-kutatás:

Már csak a sivár öregség vár ránk.

A legbölcsebb mondat pedig ez lehetne (különös tekintettel a lentebb következő szegénységpéldákra):

Úgy gazdálkodott, hogy öregségére legyen egy kis tartaléka.

Nevelő célzatú példák

A szótár *pedagogikuma* dicséretesen működik. Tízegynéhány felszólító mondat tiszteletre, törődésre int, nagyjából ugyanannyi pedig a példamutatás erejével hat:

Légy tekintettel ősz fűrtjeire, tiszteld a korát!

Szánj néhány órát az öregekre is!

Ne légy olyan udvariatlan, köszönj előre az idősebbeknek!

Tisztelettel adózik annak, aki fölnevelte.

Gondoskodik az idős szomszédról.

Gyalázatosan viselkedett, szemtelenkedett az idős asszonnyal.

Idősek és fiatalok örök ellentéte többnyire objektív megállapításként jelenik meg néhány mondatban:

Az idősebbek nehezen viselik, ha nyílt színen csókolóztok.

Két párba állítható példa is az objektivitást bizonyítja:

A gyerekek zajongása felidegesítette az idős parkőrt.

vs

A gyerekek az udvaron zajongtak, néhány lakó rájuk szólt, de egy idős hölgy a gyerekek pártjára kelt.

Felnőtt gyerekek és szülők kapcsolatáról szólva tíz példában a gyerekek törődnek a szülőkkel, gondoskodnak róluk (*gyöngéd figyelem; istápol; jóakarati; támasz stb.*),

²⁴ Az aláhúzás mindvégig azt a szót jelöli, amelynek (mint címszónak) a szócikkében a példa szerepel.

és csak három negatív példa akad (*pénzt követel; mostohán bánik; szégyent hoz*). A valóságot tükrözi, hogy három példában a szülők támogatják a gyereket nagyobb összeggel (*kikerült szorult helyzetéből; kiségitették; otthont vettek*), és egy gyerek felnőtt korában is szülői *gondviselésre szorul*.

Az idős ember fizikai állapota, megjelenése

Az idősök külső megjelenése elsősorban többségben negatív képeket mutat: *gyorsan fárads; a háta hajlott, egyre görbül a cipekedéstől, púp nőtt rá; roskatag, rozoga; botra támaszkodik; a keze eres, göcsörtös és remeg; szél érte, béna, nemsokára vége lesz; stb.*

A magas kor szegénységgel, rossz szociális helyzettel és magánnyal társul, nagyjából fél tucat példával mindegyik párosításra:

Csupa földhözragadt [≈ nagyon szegény, nyomorúságos körülmények között élő] idős ember él a tanyákon.

Öregségére maga maradt.

Hajlott kora ellenére maga munkálja kis földjét.

Az idős asszony már napok óta nem nyitott ajtót se csöngetésre, se dörömbölésre, végül úgy döntöttek, hogy rátörök a bejárati ajtót.

Az özvegyasszony a nyugdíjából tengődik.

Az öregségtől és betegségtől törődött embert még anyagi gondok is nyomasztják.

Csak vergődik kevés nyugdíjából.

A szegény öreg néni a falu végén egy viskóban lakott.

Az öltözködés terén két-két mondatban feltűnik a férfiak és a nők bemutatásának különbsége:

Öreg tanárunk csupa ódivatú holmit hord.

Az idős úr sötét öltönyt és puhakalapot viselt.

vs

Hatvan évesen rikító ruhákban kezd járni, kifecamodott az ízlése.

Szegény öregasszony rongyokban jár.

Idős női áldozati szerepben látunk három példában: *elütik, leütik, ellopott pénztárcája miatt óbégat*. Hasonló férfipélda nem fordul elő.

Megfelel a valóságnak, hogy derűs vagy derűsbe hajló kép kevés akad. Példák:

A sarki árudában egy ősz hajjú, mosolygós néni ül a pult mögött.

Kedélyes öregúrral utaztam a vonaton.

Az öregember pödri a bajuszát.

Az idős ember szellemi állapota

Ezek a mondatok vagy homályban hagyják a nemet, vagy (egyetlen kivétellel) férfiról szólnak. Példák:

Öreg korára meghibbant az agyveleje.

Derűs kedélyét késő öregségéig megőrizte.

Öreg korára megháborodott.

Az idősödő, kissé már szenilis tanár rég elvesztette egykori presztízsét.

Szenilis öregúr, kétszer vette be egymás után a gyógyszerét.

A falu bolondja ügyefogyott, sánta bácsi.

és

Az a bugyuta öregasszony mindent összezavart.

A hiányzó tekintélyes idős államférfiakat alig-alig helyettesítik a szellem, a tudás nagy öregjei; pont egy tucatnyi mondatot találtam:

Tisztelettel övezik a bölcs aggastyánokat.

* *A konferenciát egy idős akadémikus nyitotta meg.*

* *Az évtizedek óta külföldön élő tudós ékes magyarsággal fejezte ki magát.*

* *Az öreg orvos már negyven éve gyógyítja a betegeket.*

* *Az idős professzor irányítja a katedrát.*

* *Az idős kutató egész életét a naiv eposzok tanulmányozásának szentelte.*

Az ősz pátriárka áldását adta a csatába indulókra.

* *A most hetvenéves író élete során több remekművet alkotott.*

* *A testület tiszteletbeli tagjának választotta az idős professzort.*

* *Gyakran kikérik a véleményét, hiszen bölcs öregember.*

A falu vénei a patriarchális közösség tapasztalt, bölcs vezetői voltak.

A vének tanácsa döntött a törzs sorsáról.

A * azokat a mondatokat mutatja, amelyek nőről is szólhattak volna az adott címszó használatának illusztrálására. Idős nőről egyetlen hasonló mondat sem született. A többes számba beleférnek a nők is, de jellemzően nem ők jutnak az eszünkbe:

Az előadáson megjelentek a nyelvtudomány nagy öregjei is.

A rokonszenv motiválta példák

Ez a motívum különösen a nagymamamondatokban tűnik fel. A példák nem az öregekről szólnak, és a nagymama (esetleg más idős személy) nem is járul hozzá a címszó jelentésének jobb megértéséhez, de rendszerint kedvesen közömbös képeket kapunk. Példák:

Gyümölcsoltókor vidékre utazunk a nagymamáékhoz.

Az új biciklijén karikázik a nagymamájához.

A faluban a legszélső ház a nagymamámé.

Nagymamáék házának hosszú tornáca van.

Haltisztításkor nagyanyám a macskának adja az úszóhólyagot. (!)

A „régí”-séget hangsúlyozó példák

Régi tárgyak, régi ruhadarabok, régi tevékenységek esetén az öregek a múlt időt, a „régí”-séget érzékeltethetik. Példák:

A nagyapa a képen ferencjós-kában fészít.

Még ma is őrzi nagyapja mundérját.

Nagyanyám egy kazettában tartotta az ékszereit.

A jiddis, a tót és a sváb beszédet is a múlt időhöz, illetve nagyszülőkhöz kötik a példamondatok. A vallással kapcsolatos címszók is (például bigott, lutheránus, olyvasó, pápista, pappal temetés) rendszerint a nagyszülőket és a dédit vonzzák a példába.

Ad hoc asszociációkból adódó példák

Hatvanöt éven felül mindenki ingyen utazhat vonaton.

A gyerekek, illetve a nyugdíjasok kedvezményt kapnak.

A nagyapa születésnapjára eljöttek a rokonok és ismerősök családostul, valamint a régi munkahelyéről a kollégái.

Az idősmondatok túlnyomó többsége olyan címszavakat illusztrál, amelyeknek nincs közük az életkorhoz, ilyenek a fenti példákon túl az *egyrészt, egyszer, kell, miatt, valaki* és további legalább 280 szó,²⁵ az öregekhez valamilyen okból könnyebben aszszociálhatónak éreztem kevés híján 80 szót.²⁶ A csoportosítás természetesen szubjektív, de megalapozott az a végeredmény, hogy az idősmondatoknak nagyjából 80%-a kizárólag a szótárírók gondolattársításainak következtében keletkezett.

*

Az öregek általában objektív és elég gyakran pozitív kontextusokban folyamatosan jelen vannak a szerkesztők gondolatvilágában. Ebből adódóan *az öregek szótári képét általában objektívnak és elég gyakran pozitívnak mondhatjuk.*

Amire nincs példa

Alig esik szó az idős emberek kulturális igényeiről, szabadidejük eltöltéséről. Az öregek életében nincs helye a sportnak, kirándulni sem járnak. Az *igény vagy vágyakozás szintjén sem* merül fel a mozi, a színház, a hangverseny. Egyetlen nagypapa kivételével nem olvasnak könyvet, újságot, nem böngészik az internetet. (Dicséretes módon egy nagymama elvégzett egy *alapfokú* számítógép-kezelői tanfolyamot.) A Skype bizonyosan bevonzotta volna a példákba az időseket, de a szótár keletkezésekor még nem létezett a távol élő gyerekekkel és unokákkal való kapcsolattartás áldásos eszközeként. Nyoma sincs a szellemi frissesség karbantartására sokak által űzött keresztretjvényfejtésnek,²⁷ a kártyának. A régi barátok-barátnők, hajdani kollégák nem járnak össze sem rendszeresen, sem alkalmilag. Bár sok magyar nyugdíjas a televízió előtt tölti napjai nagy részét,²⁸ erre is csupán egyetlen utalást találtam: *Nagypapa el szokott bóbiskolni a tévé előtt.*

A szabadidő eltöltésének, a kedvenc szórakozásnak a fogalmairól nem ugrik be öreg emberek képe. Kevés elszórt példa a nagymamánál és nagyapánál akad, és derűs kivétel: *Az idős házaspár már kora reggel kart karba öltve sétálgatott az üdülő parkjában.*

Nagyon ritka, hogy idős ember fiatalot oktasson: *Boldog emlékezetű dédapám tanított szeretni a természetet.*

Ezek a hiányok bizonyosan nem a szótárszerkesztők tudatos döntésének, hanem a valóság akaratlan (és törvényszerű) szótári tükröződésének az eredményei. A jelenésre nem a bíráló, hanem a *tudatosítás* céljával hívom fel a figyelmet.

²⁵ Betűrendben minden tizedik mutatóba: *apraja-nagyja, birs, cerberus, éldegél, felingerel, földhözragadt, gyengéje vkinek, huncut, juhar, kedélyes, kerít (telket), kikel (kiscsibe), könyörület, kulacs, lutheránus, megháborodik, népi, olvasó, pipál, rakoncátlan, rongy, szélhámos, szószátyár, tekintet(tel van vmire/vkire), tömény (fn), uzsorás, védőszárny, visel (ruhát).*

²⁶ Betűrendben minden ötödik mutatóba: *béna, fárad, göcsörtös, gyógyít, história, kézimunka, kopik, megrokkán, negyvennyolcas, nyakravaló (nyakék), púp, szél(ütés), távollátó, tőporodott, váll(át nyomja).*

²⁷ Czigler István, az MTA Pszichológiai Kutatóintézetének igazgatója szerint: az elme nem úgy izmosodik, mint a test; a szellemi aktivitás nem árthat, de erős direkt hatás nem kimutatható – kimutatható hatása a testmozgásnak van, mert segíti az agyi vérkeringést (Urfi 2009).

²⁸ „[A] magyarországi időskorúak tévénézési szokásai egészen extrémek – nemcsak a hírek elsődleges forrása számukra ma a televízió, hanem a szórakozás szinte egyetlen eszköze is” (Jászberényi 2008).

A szótári ageizmus veszélyes természete: a látszólagos ageizmus és a rejtőzködő ageizmus

A beszélő ageizmusa és a szótár ageizmusa

Az értelmező szótár szerzőinek kötelességük a nyelvhasználat leírása. A *banya* 'csúf, gonosz vénasszony', a *csoroszllya* 'ellenszenves vénasszony',²⁹ a *satrafa* 'házsártos, rendszerint csúf öregasszony', a *trottyos* 'roggyant (öregember)', ezekkel a szavakkal nem lehet (félrevezető lenne) eufemizáló mondatot alkotni. A lexikográfus visszafogottan jár el, amikor ilyen példákat hoz:

Egy perc nyugtom sincs attól a banyától.

Az a vén csoroszllya csak azt lesi, kibe köthet bele.

Már megint pöröl a vén satrafa.

Trottyos öregember, alig tud már járni.

Rokon csoportot alkotnak a *Mit akar itt...* mondatok. Például:³⁰

Mit akar ez a vén kappan?

Mit akar itt már megint ez a vén skatulya?

Mit akar itt ez a vén szivar?

Mit akar itt ez a vén tarisznya?

Mit akar itt ez a vén madárijesztő?

Ha a beszélő ilyen mondatokat mond, akkor durva ageista viselkedést tanúsít, és a beszélőnek az ageizmusa egyértelműen elítélendő. A szótáriró azonban nem ageista, amikor ezeket a mondatokat közreadja, hiszen a nyelvi tényeknek, a kor nyelvhasználatának a rögzítése a feladata. Ezek példák nem a szótári ageizmus megnyilvánulásai. Szótári ageizmus olyankor keletkezhet, amikor választási-válogatási lehetőség van: ha a szócikk szerzője olyan ageista példamondatot alkalmaz, amelyik helyett más, nem ageista példát is találhatott volna.

Ezt a különbséget nem lehet eléggé hangsúlyozni. A szótári ageizmus bemutatása nem a nyelvhasználat alakítását szolgálja, hanem *olyan szócikkek előállítását kívánja elősegíteni, amelyek a szótárhasználóknak a tudatát befolyásolják az öregség fogalmának pozitívabbra hangolásával, a tudat alatt nyomasztó öregellenességnek, az önmagunkkal szemben is táplált negatív érzéseknek az oldásával.*³¹

²⁹ A *csoroszllya* eredetileg az eke egy részét jelöli.

³⁰ Urfi Péter telitalálatos címet adott a Magyar Narancsban megjelent írásának: *Az időződés lélektana – Mit akar már megint az öreg?* (Urfi 2009).

³¹ A szótár felvállalhatja a nyelvhasználat alakításának feladatát, de ez a döntés jelentős mértékben az adott korszak uralkodó felfogásának függvénye. Az *ÉrtSz.* még hangsúlyozta a szótár normatív funkcióját (ez az 1950-es években kifejezett politikai elvárás is volt), például csillag (*) jelölte azokat a szavakat, amelyeknek a használatát a szerkesztők nem javasolták. Utóbb az az álláspont kerekedett felül, hogy a szótár kizárólag leírhatja a nyelv használatát, a preskripcióval szemben a deskripció lett az alapelv. A legutóbbi időkben enyhült ez a szembenállás, a számítógépes szótárak készítőinek „a nyomtatott szótárak terjedelmi kötöttségeitől megszabadulva sokkal több lehetőségük van arra, hogy a hagyományos preszkriptív vagy a neutrális deskriptív módszer helyett egy proszkriptív magatartást válasszanak” (Pajzs 2008). Az *ÉrtSz+* (nagyon helyesen) közli a beszélő részéről ageista *Mit keres itt, mama?* mondatot, és hozzáfűzi, hogy ez „bizalmaskodó, illetve udvariatlan megszólítás”, amivel tiltás helyett jóindulatúan befolyásolja az olvasót. Ez a szótár ún. nyelvhasználati tanácsok (esetenként kiváló miniatűr tanulmányok) beiktatásával is egyensúlyozik deskripció és preskripció között.

Az álruhás ageizmus csapdája

Azok a mondatok a legveszedelmesebb ageista példák, amelyek az „öreg–negatív” implicit asszociációinkat erősítik. Ilyenek azok a hagyományos értelemben pozitív idősképek, amelyek valójában sztereotip negatívumokra épülnek: az *explicit pozitív* hatásuknál erősebb (lehet) az *implicit negatív* üzenet hatása:

Nem fiatal, de jó karban van. [≈ Aki nem fiatal, az már nincs „jó karban”.]

Fiatalos mozgása meghazudtolja hetven évét. [≈ A hetven évesek mozgása nem fiatalos.]

Mozgékonyasága rácáfol idős korára. [≈ Az idősek nem mozgékonyak.]

Ezt a mondatípust pszichológusokkal együttműködve szigorú kísérleteknek kell még alávetni. Bármilyen meggyőzőek a dolgozat első részében idézett vizsgálatok, ilyen mondatok hatását nem tisztelték, és tudat alatti hatásuk a pszichológiában járatlan kívülről számára nem triviális. (Szerencsére könnyen elkerülhetők, és az elkerülésük biztosan nem okoz kárt.)

A példamondat-paradoxon

Vizsgáljuk meg a következőket:

Az csak egy újatatos vénasszony!

Csengetésemre egy rusnya vénasszony nyitott ajtót.

Zsugori vénember, még magától is sajnálja a pénzt.

Nem csak öregasszony lehet *újatatos* vagy *rusnya*, nem csak öregember lehet *zsugori*, egyik tulajdonság sem feltétlenül idősek jellemzője. Ezek a jelzős szerkezetek azonban tipikusak, a példák indokoltan sugallják, hogy tipikusan idős korára válhat ilyenné az ember. Az öregekről nyújtott negatív és általánosító kép ellenére ezeket a példákat aligha lehet érdemben jobbra cserélni. Ezek ageista példamondatok, de helyük van a szótárban, és ebben a tekintetben nagyon hasonlóak a fentebbi *Mit akar itt...* mondatokhoz.

Ezt a jelenséget nevezem *példamondat-paradoxonnak*: *a tartalma szempontjából elítélendő mondatot a nyelvhasználat bemutatása szempontjából el kell fogadni.*

A következő mondatokban nincs kollokáció vagy kollokáció értékű szókapcsolat, mégis lexikográfus legyen a talpán, aki jobbkat tud kitalálni az adott címszók jelentésének illusztrálására:

Az anyóka háta egyre jobban görbül a sok cipekedéstől.

Egy egész litániával válaszolt az öreg néni, amikor egészsége után érdeklődtünk.

Az öregasszony lakásában már lépni sem lehetett a sok lomtól.

A fizikai állapotukban romló, beteges és a környezetüket tekintve inkompetens öregek képei olyan ageista mondatok, amelyek ellen ez a dolgozat is fel kíván lépni, amelyek tudat alatt, implicit módon (is) erősítik negatív meggyőződéseinket. Csakhogy az első példa tökéletesnek mondható az emberi test *görbülésének* magyarázatára; a *litániának* ezt a (nem vallási) jelentését rögtön azonosítja, aki került már a második mondatban leírt szituációba. Az öreg emberek lakásában felgyűlő műanyag tejfőlös poharak, rég elhunyt családtagok felszámolt háztartásából őrizgetett használhatatlan ruhaneműk és ócska edények látványáról, a tömérdék *lom* tipikus voltáról idősgondozók tudnak mesélni. Ismét a példamondat-paradoxonnal állunk szemben: az ageista, ám a szótári példamondat hagyományos követelményeinek tökéletesen megfelelő mondatokat érdemes elfogadni.

A paradoxont még jobban érzékelteti az a mondat, amelyből tényleg pontosan megtudja az olvasó, mi az a *bibircsók*, viszont ritka kellemetlen, nagyon visszataszító képet mutat egy öreg férfiról:

Az öregember arca és nyaka tele van barna és vörös bibircsókokkal, némelyiken szőr is nő.

A példamondat-paradoxon jelentkezik a férfiak és a nők hagyományos szerepeinek megjelenítése során is, alaposan megnehezítve egyes szexista mondatok értékelését. *A példamondatoknak olyan követelményeknek is meg kell felelniük, amelyeket a szótárírás eddig nem vett figyelembe* (Szöllősy 2013/2015: 119).

Amikor a szociálpszichológia eredményeinek felhasználásával keressük az új kritériumoknak is megfelelő példákat, *a tudományköziség ez idáig járatlan területére lépünk*.

Eszközők a rossz implicit meggyőződéseink gyengítésére

Tekintsük át még egyszer az ageizmus ismertetéséből levonható tanulságokat:

- A szótárba csak a szükséges minimumig engedjünk be ageista megnyilvánulásokat (erről a minimumról szólt a beszélő ageizmusának és a szótár ageizmusának megkülönböztetése, valamint különös fontossággal a *peldamondat-paradoxon* fogalmának bevezetése).
- Az implicit életkor-sztereotípiák befolyásolása érdekében korlátozni kell a negatív sztereotípiáknak és növelni a pozitív hatásoknak való kitettséget. A fontosabb különbség azonban nem a pozitív és negatív képek hatása között van, hanem az explicit (nyilvánvaló) és implicit (rejtőzködő) hatások között. Az implicit hatások az erősebbek.
- Különös gonddal kerüljük az implicit negatív hatásokat.
- A jó explicit példák súlykolásának megvan a pozitív hatása, az *ÉrtSz+* szerencsés módon alkalmaz is ilyeneket.
- A szociálpszichológusoktól tudjuk, hogy az *implicit pozitív* hatások a legcélravezetőbbek, mert ezek *tudat alatt, a megkövesedett negatív sztereotípiák megkerülésével* képesek hatni (Levy–Banaji 2004: 58).

Az alábbiakban az *ÉrtSz+* néhány példájának átalakítását mutatom be a példakészítés (illetve a korpuszból történő válogatás) *elveinek* illusztrálására.³² Az átalakítás során az ageista elem minden esetben kiesik a mondatból (de az ageista elem kiejtése rendszerint több egyetlen mondatrész kihagyásánál vagy lecserélésénél).

³² Az „átírogatást” természetesen nem tekintem egy új szótár szerkesztésekor alkalmazandó gyakorlatnak. Azt sem állítom, hogy ezek az átalakítások az *ÉrtSz+* adott szócikkében, az adott jelentésmagyarázat és esetenként egyéb példák társaságában feltétlenül megállják a helyüket. Ráadásul a címszavakkal egészen más jó példák is alkothatók.

Idősek fiatalokra jellemzőbb szerepben

Ha konvencionálisan a fiatalabbakhoz társuló képek helyett időseket vonunk be a példákba, illetve időseket fiatalokat idéző szerepben mutatunk meg (lásd a 2. táblát), akkor az új változatok szükségképpen „bombázni” fogják az *implicit negatív meggyőződéseinket*.³³

<i>A <u>figyelmes</u> fiatalember átadta ülőhelyét a néninek.</i>	<i>A <u>figyelmes</u> öregúr átadta ülőhelyét a várandós asszonykának.</i>
Ebben a mondatpárban az is előnyös változás, hogy a segítséget igénylő idős nő helyébe egy kismama lép. A példa a 3. táblában is helyén lenne.	
<i><u>Gondoskodik</u> az idős szomszédról.</i>	<i>Két kisiskolás fiaról délutánonként az idős szomszéd <u>gondoskodik</u>.</i>
<i>Nemcsak a kisgyermekét, hanem beteg nagymamáját is <u>gondoznia</u> kell.</i>	<i>Kamasz fiai nevelése mellett ágyhoz kötött öccsét is <u>gondoznia</u> kell.</i>
<i><u>Leütött</u> egy idős asszonyt és elvette a tárcáját.</i>	<i>Az idős férfinak sikerült <u>leütni</u> a támadóját.</i>
<i><u>Ügyes-bajos</u> dolgait, például a postáját az unokája segítette elintézni.</i>	<i>Mióta nyugdíjba ment, ő intézi a család <u>ügyes-bajos</u> dolgait.</i>
<i>Az öreg a bot <u>tusát</u> szorongatta, ahogy lassan totyogott.</i>	<i>Amikor a támadó megbotlott, az öreg a botja <u>tusá</u>val nagyot húzott a fejére.</i>

2. tábla. Idősek fiatalokra jellemzőbb szerepben

Negatív öregképek helyett fiatalok

Az új változatok nem erősítik a rossz beidegződéseinket, és egyes esetekben *támadják a rossz implicit tudattartalmainkat* (lásd a 3. táblát).

<i>Az öregember nagy <u>ákbakomokkal</u> írt levelet a fiának.</i>	<i>A kisgyerek nagy <u>ákbakomokkal</u> írt levelet a Jézuskának.</i>
<i>Öregesen <u>baktat</u> hazafelé.</i>	<i>A három elégtelen miatt aggodalmasan <u>baktat</u> hazafelé.</i>
<i>Az a <u>bugyuta</u> öregasszony mindent összezavart.</i>	<i>Az a <u>bugyuta</u> kiskölyök mindent összezavart.</i>
<i>Nézd meg, kisunokám, mit jelez a mobiltelefon, én <u>buta</u> vagyok az ilyen modern dolgokhoz.</i>	<i>A testvérem kitűnő bizonyítványokat hoz haza, én viszont <u>buta</u> vagyok a matematikához.</i>
<i>Idős korában <u>gyengén</u> látott és hallott.</i>	<i>Hatévesen, elsős korában derült ki, hogy <u>gyengén</u> lát.</i>
<i>A nagymamát <u>kimerítették</u> a gyerekek.</i>	<i>Az akadályverseny <u>kimerítette</u> a gyerekeket.</i>
<i><u>Küldetést</u> érez arra, hogy idős betegeket ápoljon.</i>	<i><u>Küldetést</u> érez arra, hogy fogyatékos gyerekeket ápoljon.</i>
<i>Öreg korára <u>megháborodott</u>.</i>	<i>Tragikus sorsú osztálytársunk húszéves korában <u>megháborodott</u> és elmeógyógyintézetbe került.</i>
<i>Tavaly <u>halt meg</u> a nagyanyja.</i>	<i>A balesetben <u>meghalt</u> a felesége és a kislfia is.</i>

³³ Az eredeti példaanyag ilyen átalakításokra nyújtja a legkevesebb lehetőséget.

Később <u>megettört</u> öregemberként látta viszont.	Huszonévesen <u>megettört</u> öregemberként tért haza a hadifogságból.
Az a szegény kis öregasszony azért <u>óbéogat</u> , mert ellopták a pénztárcáját.	Ilyen nagy gyerek már ne <u>óbégasson</u> !
Az öregember fájó csontjait <u>tapogatja</u> .	A kisgyerek lezúzott térdét <u>tapogatja</u> .

3. tábla. Negatív öregképek helyett fiatalok

Szereplők kortalanítása

Ha az öregképeket kortalan szereplők révén iktatjuk ki, megelőzzük a negatív sztereotípiák implicit erősödését (lásd a 4. táblát).

Jól kioktattad azt az <u>agyalágyult</u> vénembert! (Ez az egyetlen öregmondattal a szótárban, amely a hagyományos szempontok szerint is megengedhetetlen; a vak véletlen terméke lehet.)	Ez az <u>agyalágyult</u> figura évek óta örökmozgót épít.
Nagyapát <u>elnyomta</u> az álom.	A túra után gyorsan <u>elnyomta</u> őket az álom.
Nagyapa nem <u>ért</u> a számítógépekhez.	Fizikus vagyok, nem <u>értek</u> a pszichológiához.
Idős lévén gyorsabban <u>fárad</u> .	Mióta elhanyagolja az edzést, gyorsabban <u>fárad</u> .
Nehezen áll föl nagymamám a <u>fotel</u> ből.	Úgy meghízott, hogy nehezen áll fel a <u>fotel</u> ből.
A <u>gyalogos</u> néni elütötte a motoros fiatalember.	A járdán bicikliző suhancok idegesítik a <u>gyalogos</u> járókelőket.
A tehetetlen öregember láttán <u>heves</u> lelkifurdalást érzett.	Az elgázolt anyakutya miatt <u>heves</u> lelkifurdalást érzett.
Nyáron húsz üveg <u>kompót</u> ot tett el a nagymamám.	Nyáron húsz üveg <u>kompót</u> ot tettünk el.
A nagymamának fáj a lába, <u>nehézkösen</u> mozog.	Begipszelt lába miatt <u>nehézkösen</u> mozog.
A <u>szószátyár</u> vénasszonytól nagyon nehéz szabadulni.	A <u>szószátyár</u> vendégtől nagyon nehezen szabadultunk.
A nagymama azon <u>szörnyülködik</u> , hogy az unokáját otthon akarják hagyni egyedül.	Azon <u>szörnyülködik</u> , hogy a kutyájukat nem engedik be a kiszemelt szállodába.
Légy <u>tekintettel</u> beteg nagyapádra!	Légy <u>tekintettel</u> a lassabban haladókra!
Segítsen már <u>valaki</u> a néninek!	<u>Valaki</u> majdcsak elmagyarázza, merre kell mennünk.
Kilencven év nyomja a <u>vállát</u> .	Egy régi hazugság következményei nyomják a <u>vállát</u> .
A szegény öreg néni a falu végén egy <u>viskó</u> ban lakott.	A hajléktalanok egy elhagyott <u>viskó</u> ban húzták meg magukat.

4. tábla. Kortalan szereplők

Személytelenítések

Az öregképeket kiiktathatjuk a példa személytelenné alakításával is (lásd az 5a és 5b táblát). Az új változatok szintén megelőzik a negatív sztereotípiák erősödését. Ez a megoldás gyakran alkalmazható, ezért nagyon hasznos.

Az öreg színész régiesen, <u>ágálva</u> adta elő a verset.	Az <u>ágáló</u> versmondás már a 20. században kiment a divatból.
A nagymama szobájának <u>berendezése</u> régimódi, de nagyon kényelmes és barátságos.	A gyerekszobájuk <u>berendezése</u> nagyon vidám és biztonságos.
Nagymama kedvenc időtöltése a <u>kézimunka</u> .	A hímzés és horgolás nemcsak hasznos <u>kézimunka</u> , hanem sokakat pihentet is.
Nagymamának városszerte híres volt a <u>konyhája</u> .	Hamar híre ment az új vendéglő kitűnő <u>konyhájának</u> .
A nagymama <u>miatt</u> csendben kell maradnunk.	Az esküvő <u>miatt</u> a család ünneplőbe öltözött.
Öreg tanárunk csupa <u>ódivatú</u> holmit hord.	Ami ma <u>ódivatú</u> , holnap újra divatba jöhet.
Szegény öregasszony <u>rongyokban</u> jár.	Ezeket a <u>rongyokat</u> a vöröskeresztnek se lehet odaadni.
Az időseődő, kissé már szenilis tanár rég elvesztette egykori <u>presztízsét</u> .	Ez a kínos ügy súlyosan károsítja a cég <u>presztízsét</u> .
Nagypapát <u>szürke</u> hályoggal műtötték.	Az új eljárással a <u>szürke</u> hályog műtése tizenöt percig tart.

5a tábla. Személytelen mondatok 1.

Ilyen eljárásokat érdemes alkalmazni akkor is, ha az eredeti példában a magas kornak nincs fontos szerepe, illetve csak a „régí”-ség érzékeltetését szolgálja:

Már a nagyapja is <u>kefekötő</u> volt.	Ezen a helyen gyerekkoromban egy <u>kefekötő</u> műhelye volt.
Apai nagyanyám volt az egyetlen <u>lutheránus</u> a családban.	A <u>lutheránusok</u> híres iskolája a Fasori Evangélikus Gimnázium.
<u>Pápista</u> családból való ember volt a nagyapád.	Sok katolikus nem szereti, ha <u>pápistának</u> nevezik.
A <u>zsályát</u> fűszernek is használta a nagymamám.	A <u>zsálya</u> nemcsak fűszer, hanem fontos gyógynövény is.

5b tábla. Személytelen mondatok 2.

Összefoglalásul

Az öregségről alkotott vélemény mindannyiunk közös ügye: kora gyerekkorunktól önmagunkat károsító és nagyrészt önnön tudatunk elől rejtőzködő előítéleteink fogságában élünk. Szemléletünk alakításában fontos szerepe van annak, hogy a szótáraink milyen gondolatokat sugallnak az öregségről. A méltánytalan negatív megkülönböztetéseknek, az ún. *ageizmus* megnyilvánulásainak kerülése a lexikográfusoknak is felelőssége. A szociálpszichológia idevágó eredményeinek ismeretében a valóság idealizálása nélkül *csökkenteni lehet és kell az öregek képének negatív szótári üzenetét*. A pozitívabb szemlélet javítja öregkorunk életminőségét, sőt jobb döntéseket és ezek révén hosszabb életet jósol.

Az ÉrtSz+ diákszótár példáinak átalakításai igazolják, hogy az öregség kártékony sztereotípiáit kis odafigyeléssel és egyszerű eszközökkel el lehet kerülni. Az újonnan

bevezetett *példamondat-paradoxon* terminus azokat az eseteket jelöli, amikor egy-egy példa olyan kiválóan illusztrálja a címszó jelentését és használatát, hogy jogosan kifogásolható ageista tartalma ellenére érdemes a szócikkben felhasználni.

IRODALOM

- Béjoint, H. (2000): *Modern lexicography: an introduction*. Oxford: OUP.
- Braithwaite, V. (2004): Reducing ageism. In: Nelson, T. D. (ed.): *Ageism*, 311–337.
- Cuddy, A. J. C. – Fiske, S. T. (2004): Doddering but dear: process, content, and function in stereotyping of older persons. In: Nelson, T. D. (ed.): *Ageism*, 3–26.
- Czigány Lóránt (1999): Államosított szavaink átvilágítása, avagy szótáríróink diszkrét bája. *Kortárs* 43/7, 1–32.
- Fülöp Erzsébet Mária (2011): Az idősök kommunikációja. *Gerontoeducáció* 2011/2, 5–48. http://www.zskf.hu/uploaded_bookshelf/540361d52f14eeda.pdf (Letöltve: 2014. 12. 15.)
- Ilves, Marju (2005): A férfi és a női társadalmi szerepek megjelenése két vonzatszótár példamondataiban. In: Kassai Ilona (szerk.): *Szakszó, szaknyelv, szakmai kommunikáció*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola (= *Nyelvészeti Doktorandusz Füzetek* 3.), 6–17.
- Jászberényi József (2008): Az „öregek” nem is léteznek? *Médiakutató*, 2008 ősz. www.mediakutato.hu/cikk/2008_03_osz/03_oreg_idos_reklam www.mediakutato.hu/cikk/2008_03_osz/03_oreg_idos_reklam (Letöltve: 2014.11.16.)
- (2010): Az ageizmus. *Polgári Szemle* 6/1. http://www.polgariszemle.hu/?view=v_article&ID=373 (Letöltve: 2014. 08. 14.)
- (2011): Előszó. *Gerontoeducáció. A Zsigmond Király Főiskola Gerontoeducációs Kutatóközpontjának negyedéves folyóirata* 1/1. www.zskf.hu/uploaded_bookshelf/540361d52eb1bace.pdf (Letöltve: 2014. 11. 16.)
- (2012): *Az időséssel kapcsolatban föllépő negatív társadalmi jelenségek*. Nyugdíjasok Óbudai Akadémiája II. félév I. előadás, 2012. február 8. Zsigmond Király Főiskola Gerontoeducációs Kutatóközpont. http://www.zskf.hu/images_uploaded/4f928479f33f5.pdf (Letöltve: 2014. 08. 14.)
- John, B. (2013): Patterns of ageism in different age groups. *Journal of European Psychology Students* 2013/1, 16–36.
- Kontra Miklós (1994): A Magyar Nyelv Értelmező Szótárának két kiadása volt. *Magyar Könyvszemle* 110, 433–434.
- (1994/95): Országgh László életművének néhány tudománytörténeti vonatkozása. *Nyelvtudományi Közlemények* 94, 201–219.
- (1997): “*Stubborn as a mule calls for a dialectical presentation*”: On undoing and redoing corpus planning in Hungary. In: Clyne, M. (ed.): *Undoing and redoing corpus planning*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 31–60.
- (2000): Kicenzúráz – A *cenzúra* nem (tört)? In: Saly Noémi (szerk.): *Mihálynap kiadvány. Írások Ilia Mihály születésnapjára*. Szeged – Budapest: Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, 163–174.
- Láng Beatrix (2011): Nyelvi diszkrimináció a geronto-andragógia tükrében. *Gerontoeducáció* 2011/2, 4–34. http://www.zskf.hu/uploaded_bookshelf/540361d52ee7a08c.pdf (Letöltve: 2014. 11. 16.)
- Levy, B. R. (2003): Mind matters: cognitive and physical effects of aging stereotypes. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences* Vol. 58B, No. 4, 203–211.
- Levy, B. R. – Banaji, R. M. (2004): Implicit ageism. In: Nelson, T. D. (ed.): *Ageism*, 49–75.

- Moon, R. (2014): Meanings, ideologies, and learners' dictionaries. In: Abel, A. – Vettori, Ch. – Ralli, N. (eds.): *Proceedings of the XVI EURALEX International Congress: The User in Focus*. 15–19. July 2014, Bolzano/Bozen, 85–105. www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2014/euralex_2014_004_p_85.pdf (Letöltve: 2014. 09. 30.)
- Nelson, T. D. (ed., 2004): *Ageism. Stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge, MA: A Bradford Book, The MIT Press.
- (2005): Prejudice against our feared future self. *Journal of Social Issues* 61/2, 207–221.
- (2011): Ageism: the strange case of prejudice against the older you. In: Wiener, R. L. – Willborn, S. L. (eds.): *Disability and aging discrimination*. New York: Springer, 37–47.
- Pajzs Júlia (2008): Merre tart a lexikográfia? *Modern Nyelvoktatás* 14/3, 3–9.
- (2009): Szótár és társadalom. In: Fábián Zsuzsanna (szerk.): *Szótárírás és szótárírók*. Budapest: Akadémiai K. (= *Lexikográfiai füzetek* 4.), 81–96.
- Pecze Mariann (2007): „Aggizmus” – sztereotípiák és előítéletek az idősebbekkel szemben. *Recenzió. Educatio* 2007/1, 160–163.
- Sherrwood, P. (2000): The Label *pre-socialist* in Hungarian lexicography of the 1950s. In: Pynsent, R. B. (ed.): *The phoney peace: power and culture in central Europe 1945–1949*. London: School of Slavonic and East European Studies, 406–442.
- Szöllősy Éva (2009): Az ÉrtSz I. kötetének „cenzúrázásáról”. *Modern Nyelvoktatás* 12/3, 19–38.
- (2013/2015): *A férfiak és a nők képe modern értelmező szótárainkban*. (Disszertáció, 2013.) Budapest: Takács Etel Pedagógiai Alapítvány – ELTE Eötvös Kiadó.
- Urfi Péter (2009): Az időződés lélektana – Mit akar már megint az öreg? *Magyar Narancs* 2009/29.

SZŐCSNÉ ANTAL IRÉN
 ANYA – NYELV – BÚVÁR

Nyelvi játékok

146 oldal, 1490 Ft

Az *Anya – nyelv – bűvár* című könyv nyelvi fejtörőkkel csalogatja az olvasót egy kis kikapcsolódásra. A 17 csoportba gyűjtött feladatok között az egyszerű szókincesfejlesztő gyakorlatoktól a különböző játékok sora vonul fel. Lehet játszani az igékkel, melléknevekkel, számnevekkel, keresztnemekkel, növényekkel, állatokkal, mesterségekkel. De szerepel a könyvben eszperente feladvány és földrajzi fejtörő is. Az egyszerű feladatokkal bárki könnyen sikerélményhez juthat, de ha a bonyolultabb feladványokkal nehezebben boldogulna az olvasó, akkor sincs ok az elkeseredésre. A kötet végén minden játéknak megtalálható a megoldása.

Szőcsné Antal Irén közel negyvenéves tapasztalattal rendelkező magyartanárként alkotta meg és gyűjtötte kötetbe ezeket a játékokat, hogy sokaknak szerezzen vele örömet, tartalmas időtöltést. Búvárkodjanak bátran az anyanyelv tengerében, és fedezzék fel rejtett kincseit!

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

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

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

JUHÁSZ DÁVID

Az érem két oldala: Angol nyelvtanárok nyelvoktatásról alkotott képzetei és tanári gyakorlata

The two sides of the coin: English teachers' beliefs about language teaching and their practices

The need for quality teacher training courses in ELT has been voiced by many (e.g., Brown–McGannon 1998). Trainees are influenced by their experiences and encounters during their training (Kosnik–Beck, 2009) and it appears that their teaching beliefs and practices are also influenced. Though learner beliefs have been studied extensively (Horwitz 1988; Loewen et al. 2009), there is a lack of quantitative studies exploring the relationship of teaching beliefs and practices in teacher cognition (Borg 2003). This study investigates whether (1) this relationship can be explored within a single quantitative methodological framework and (2) how Hungarian teachers (N=29) differ compared to a wider international sample (total N=118). Findings indicate that Hungarian teachers undergo different educational pathways; there are significant differences between beliefs and practices, as well as between Hungarian and international teachers. Further studies could investigate the source of these differences and how different education seems to influence teacher cognition.

Bevezetés

Az angol nyelvtanulók nyelvtanulással kapcsolatos képzeteivel (learning/learner beliefs) számos tanulmány foglalkozott már mind nemzetközi (például Horwitz 1988; Loewen et al. 2009; Mori 1999; Victori–Lockhart 1995), mind pedig magyar vonatkozásban (például Édes 2008; Rieger 2009). Az angol nyelvtanárok képzeteit (Borg 2003) azonban eddig kevésbé kutatták (Borg mindössze 47 tanulmányt talált 1996 és 2002 között). Ezek a tanulmányok is inkább kvalitatív jellegűek voltak, mivel a tanári képzetek helyzet- és kontextusfüggők, így ugyan előfordulhat, hogy az azonos országban és/vagy kulturális háttérű kontextusban hasonló diákokat oktató nyelvtanárok képzetei közt átfedés van, a tanári képzetek természetesebben kutathatóak kvalitatív kutatási módszerekkel, mint esettanulmányokkal (Lugossy 2009). A képzetek kutatásának hasznosságát többen is megkérdőjelezték, mivel a választott tanárok módszerei és tantermi gyakorlata gyakran eltért (Graves 1996; Woods 1996).

Jelen kutatás arra keresi a választ, hogy egy nagyobb nemzetközi mintán (N=118) előtesztelt (pilotolt) és érvényesített (validált) kérdőív magyar anyanyelvű kitöltői (N=29) hogyan vélekednek a választott képzetekről (12 konstruktum) és az azokhoz társított gyakorlati kérdésekről/viselkedési mintákról (9 konstruktum), illetve milyen kapcsolat figyelhető meg a képzetek és a gyakorlati kérdésekre adott válaszok között. A kutatási kérdések választ adhatnak arra, hogy van-e kapcsolat a konstruktumok közt, vannak-e megfigyelhető viselkedési/kognitív minták, illetve hogy a tanári képzetek kutathatóak-e kvantitatív módszerekkel, és amennyiben igen, milyen kérdése-

ket vet fel a módszertan. Az eredmények felhasználása segítheti a tanári területen tevékenykedő emberierőforrás-menedzsereket a munkaerő-kiválasztás folyamatában, visszajelzést adhat a nyelvtanárképző központok munkájáról, illetve az egyes tanárok és tanársoportok számára iránymutatást adhat a további tanári fejlődés terén. A kutatás másik kiemelt célja, hogy a magyar nyelvtanárok nemzetközi versenyképességét javítsa, és hosszabb távon tovább növelje az angol tanárképzés színvonalát mind Magyarországon, mind pedig nemzetközileg, aminek szükségességét számos kutató hangsúlyozta már (Almarza 1996; Brown–McGannon 1998; Nunan 1992).

Szakirodalmi áttekintés

Tanári képzetek és a gyakorlat

Mivel a tanulmány háttérének jelentős részét a tanári képzetek adják, ezek kifejtése elkerülhetetlen. Borg (2003) modellje alapján a képzetek négy fő csoportra oszthatók: a képzetek tárgya (amit a tanárok hisznek), a képzetek változása és fejlődése, a tanári képzetek és a tanári tanulás kapcsolata, illetve maga a tanári gyakorlat (mit tesznek a tanárok). A tanári képzetekről szóló források legtöbbször egyetért abban, hogy a tanárok „aktív, gondolkodó döntéshozók, akiknek tanári praktikumát gyakorlatorientált, személyre szabott, kontextusérzékeny tudás, gondolatok és képzetek hálója alkotja”¹ (Borg 2003: 81). Wette (2010: 570) szerint „a tanárok tudása koherens, leggyakrabban kimondatlan, egyénfüggő, tananyaghoz és szituációhoz kötött, és arra irányul, hogy befolyásolja a tanulók azon kognitív folyamatait, amelyek a tanulást segítik elő”. A cikk szempontjából alapvető fontosságú a képzetek azon tulajdonsága, hogy legtöbbször kimondatlanok, viszont rendszert alkotnak, így – elméletileg – egy részük feltérképezése betekintést nyújthat a képzetek hálójába. A képzetek kimondatlan természetűe ugyanakkor kutatómódszertani szempontból is releváns, hiszen bár rendelkezésre állnak különböző triangulációs módszerek arra, hogy az adott képzetek minél több szemszögből feltérképezhetőek legyenek kvalitatív módszerekkel (Juhász 2015). Gyakran felmerül a megfigyelői paradoxon: a reflexió és az explicit megfogalmazás gyakran megváltoztathatja a vizsgált tényezőt.

A képzetek vizsgálatok a nehézséget két tényező okozza. Az egyik a képzetek már említett „kimondatlan” tulajdonsága, amely nem teszi lehetővé, hogy közvetlenül megfigyelhetőek legyenek. A másik a bevezetőben említett felvetés, miszerint nehezen mérhető, hogyan valósulnak meg a képzetek a gyakorlatban, illetve ez a kapcsolat hogyan ültethető át egy nagyobb mintavétellel merítő kutatásba. Jelen kutatás a képzetek és a gyakorlat közti kapcsolatot próbálja meg feltérképezni kvantitatív adatgyűjtési és elemzési módszerrel, amire magyar vonatkozásban még nem volt példa (Medgyes–Nikolov 2014). A kutatómódszertani eszközök és folyamatok előtt tehát mindenképpen szükséges áttekinteni, milyen rendszerben folyik jelenleg (2014) az angolnyelvtanár-képzés Magyarországon.

A kérdőívben szereplő konstruktumokat és szakirodalmi háttérrel a Kutatási eszközök című alfejezetben mutatjuk be. Ugyancsak ez a fejezet tartalmazza a kérdőív kutatás-

¹ A tanulmányban lévő összes forrás a szerző fordításában olvasható.

módszertani hátterét, a validálási folyamatot és mindazon megfontolásokat, amelyek alapvető szerepet játszottak a kérdőív végső formájának kialakulásában.

A magyarországi angoltanárképzés felépítése

A magyarországi angolnyelvtanár-képzés az utóbbi évek folyamán számos változáson esett át. Osztatlan tanárképzésként indult, majd a bolognai rendszer 2006-os bevezetésével alapszakos és mesterszakos képzésre bomlott több lehetséges bemeneti és kimeneti úttal, amelyet 2013-ban egy újabb reform követett, amely a nyelvtanárképzést ismét osztatlan képzéssé tette. Mivel az adatközlők legtöbbször a 2006 és 2015 közti ciklusban szerezték a diplomáját (lásd adatközlők), ezért az 1. táblázat is ezt az állapotot tükrözi:

Tanárjelöltek átlag-életkora	Tanulási útvonal		
18–19	Érettségi (emelt szintű angol és egy középszintű érettségi más tárgyból)		
18–23	Anglisztika/ Amerikanisztika alapszakos diploma	6 félév (Bár a hallgatók átlagosan 7–9 félév alatt fejezik be tanulmányaikat hiányzó kreditek, szakdolgozat stb. miatt.)	120 kredit: angol szakos tárgyak
			50 kredit: minor (A választott másik tárgy. Némely esetben anglisztika specializáció vagy nem tanárképes minor.)
			10 kredit: 6 pedagógiai/pszichológiai kurzus
			180 kredit
22–26	Angoltanár-képzés	5 félév (A legtöbb hallgató ezt is 6–8 félév alatt végzi el.)	40 kredit: angol tanári modul
			40 kredit: második tárgy
			40 kredit: pedagógia és pszichológia modul
			30 kredit: tanítási gyakorlat
			150 kredit

1. táblázat. Hallgatók leggyakoribb útja az angoltanári diploma felé

A kutatás szempontjából a magyar angoltanári kurzusok relevanciája abból adódik, hogy számos esetben korreláció figyelhető meg a tanárok tanítási gyakorlata és a képzésük során átélt élmények, sikerek és kudarcok közt (Darling-Hammond 2000). Ez meghatározza a jelen tanulmány céljait is, hiszen felvetődik a kérdés, milyen szerepet játszik a képzés a tanárok tanítási képzei és gyakorlata közt, illetve milyen mértékben figyelhető meg a „magyar mentalitás” a megkérdezettek közt. Ez választ adhat arra a kérdésre is, hogy a tanári képzetek mennyire kontextusfüggőek.

Kutatási kérdések

A cikk kérdései a szakirodalmon alapulnak, és az abban felmerülő felvetésekre keresik a válaszokat:

- (1) Milyen tanári képzetek és tanítási gyakorlat jellemzik a megkérdezett, Magyarországon végzett angolnyelv-tanárokat?
- (2) Milyen összefüggések figyelhetőek meg a tanári képzetek és a tanítási gyakorlat között?

- (3) A kutatás nagyobb mintáját vizsgálva hogyan viszonyulnak a megkérdezett magyar angolnyelv-tanárok tanítási képzetei és gyakorlata a nem magyar populációhoz?
- (4) Milyen a kapcsolat a magyar angolnyelv-tanárok tanítási képzetei és gyakorlata, valamint a kutatás első fázisában megkérdezett tanárképző egyetemi tanárok jó tanítási gyakorlatáról alkotott véleménye között?

A kutatás első három kérdését statisztikai módszerekkel közelítettem meg, míg az utolsó kutatási kérdés a megkérdezett tanártrénerek véleményét (kvalitatív módszer) veti össze statisztikai adatelemző módszerekkel (kvantitatív megközelítés). Mivel a szakirodalom (Graves 1996; Woods 1996) kiemeli, hogy a tanárok képzete, illetve gondolkodásmódja közt különbségek vannak, a kiindulási hipotézis is az, hogy a vizsgált adatközlők tanítási képzetei és valós tanári gyakorlata között különbségek vannak.

A kutatás rövid módszertani háttere

A kutatás két fő fázisra bontható (lásd 2. táblázat). Az első fázis során (Juhász 2015) a kutatáshoz használt interjú kérdéssorát validáltam az interjúk elkészítéséhez. Az interjúk során összegyűjtött, a tanártrénerek által kiemelt tanítási képzeteket és gyakorlatokat a második fázis során konstruktumokra bontottuk fel, amit az így kialakult kérdőív finomhangolása, előtesztelése (pilotolása), majd felhasználása követett.

Kutatási fázis	Lépések és módszerek	Eredmények/célok
1. fázis (2014. ősz – 2015. tavasz)	1. Tanártréner-óramegfigyelés(ek)	Adatok kinyerése, amelyeket a mélyinterjúk során felhasználtam a modell és az interjúk fejlesztéséhez
	2. Tanártréner-mélyinterjúk	Tanártrénerképzetek azonosítása és további információ a tanárképzés felépítéséről, erősségeiről és gyengeségeiről
	3. Interjú a megfigyelt tanártrénerek gyakorló tanáraival	Újabb szempont a tanártrénerek munkájának megértéséhez és újabb nézőpont az interjúk és adatok jövőbeni felhasználásához
2. fázis (2015. tavasz)	4. Kérdőív-validálás	Konstruktumok összeállítása, kipróbálása és finomhangolása
	5. Kérdőíves adatgyűjtés	Adatgyűjtés (N=118)
	6. Adatelemzés	Kutatási kérdések megválaszolása

2. táblázat. A kutatás felépítése

Adatközlők

Az adatközlők kiválasztása kényelmi mintavétellel történt, illetve hógolyómódszerrel. Két kategóriába osztottam őket. Az egyik mintát az összes válaszadó alkotja (N=118), míg a kisebb mintát (N=29) a magyar anyanyelvű tanárok (3. táblázat). A végzettséget összesen hat kategóriába soroltam be az angoltanítási trendeket követve. Mivel az

összes válaszadót tartalmazó minta többségében nem magyar anyanyelvű válaszadók-ból áll, megadtam a végzettségek angol megfelelőjét is: oklevél (certificate: CELTA, CertTesol stb.), diploma (diploma: Delta, DipTESOL stb.), alapszakos diploma (BA: BA TESOL, BA Applied Linguistics stb.), mesterszakos diploma (MA: MA TESOL, MA Applied Linguistics stb.), doktori fokozat (PhD: PhD TESOL, Applied Linguistics stb.) és egyéb. Külön kiemelendő, hogy számos országban az angol anyanyelvű tanárok számára nem kötelező tanításhoz kapcsolódó végzettséggel rendelkezni, így az egyéb kategória bármilyen más végzettséget is takarhat, vagy akár csupán érettségit is. A végzettségek között elképzelhető az átfedés, ezért az összeg lehet magasabb, mint N=118.

Minta	Életkor (év)		Nem		Tanított évek száma		Végzettség (az összes válasz %-a)	
	Min	Max	Férfi:	Nő:	Min	Max		
Összes válaszadó (N=118)	23	71	30 (25,4%)	88 (74,6%)	1	50	Oklevél	76 (64%)
	37,1	9,7			9,6	8,4	Diploma	27 (23%)
							BA	21 (18%)
							MA	45 (38%)
							PhD	5 (4%)
							Egyéb	13 (11%)
Magyar minta (N=29)	25	57	6 (20,7%)	23 (79,3%)	1	34	Oklevél	12 (43%)
	37,3	10,2			11,1	8,9	Diploma	8 (27%)
							BA	10 (34%)
							MA	18 (62%)
							PhD	1 (3%)
							Egyéb	2 (7%)

3. táblázat. Adatközlők életkora, neme, tanított évek száma és végzettsége

A végzettségek közti különbségeket (3. táblázat) az eredmények és következtetések fejezet taglalja. Az életkort, illetve a férfiak és nők arányát tekintve a két minta közel azonos. A magyar mintában szereplő tanárok viszont átlagosan pár évvel többet tanítottak, ami a közel azonos életkori adatokat nézve azt sugallja, hogy a magyar tanárok vagy korábban kezdik a tanítást, vagy pályájuk során nem törik meg a tanári karrierjük.

Kutatási eszköz

Konstruktumok

A kérdőív konstruktumai (lásd Melléklet) a kutatási fázisok során nyerték el végleges formájukat. Az interjúkhoz használt félig strukturált kérdéssor négy főbb komponensből áll. Ezek, az interjúkban betöltött sorrend alapján, a következők: az adatközlők életrajzi adatai (Dörnyei 2007), a „jó” nyelvtanárrol alkotott képzetek (Llurda 2004; Rath 2001), a tanári gyakorlatról alkotott képzetek (Basturkmen et al. 2004; Ross 2005) és a tanári képzésről alkotott vélemény (Borg 2006). Az interjúk elemzése a

szaturációs pontig tartott (Richards 2005), amit a tanártrénerek által kiemelt pontok kérdőívve alakítása követett. Bár a kérdőív konstruktumai nemzetközi, főleg angol-szász szakirodalomra épülnek, az interjúkra adott válaszok és a kérdőív konstruktumai a magyar oktatási rendszert és annak elvárásait tükrözik.

A kérdőívben használt konstruktumok szerepét és fontosságát Juhász (2015) abban látja, hogy ezek segíthetnek megérteni, melyek azok a tényezők, amelyek amellet, hogy egyfajta sztenderd oktatási színvonalat próbálnak teremteni, az egyedi tanárookra is jellemzőek, és az egyéni tanítási stílust adják. A jelenlegi kutatás ehhez képest abban nyújt újat, hogy megvizsgálja, mennyiben igazak a korábbi eredmények az általános tanári munkára és tapasztalatokra nézve, azaz mennyiben általánosíthatóak az eredmények egy nagyobb nemzetközi mintára. Amennyiben nagyfokú összefüggés és átfedés figyelhető meg a kérdőív magyar és nem magyar kitöltői között, a vizsgált konstruktumok bizonyos fokig „megjósolhatóak” nagyobb mintán is. Ez azt is jelentheti, hogy jelen formájában a kutatás korántsem végleges, hiszen, bár segített bizonyos tanári univerzálék felfedezésében, számos területen nem sikerült azonosítani, hogy a tanári képzeteket és a gyakorlatot mennyiben befolyásolja a válaszadók kulturális háttere.

Kérdőív, konstruktum- és itemvalidálás

Az óramegfigyelések és interjúk után a konstruktumok és az online kérdőív összeállítása (23 elem validálás előtt), előtesztelése a célpopulációba illő adatközlőkkel, valamint validálása következett Cronbach-alfa- és főkomponens-elemzéssel, az SPSS 20 programmal. A végleges konstruktumok (21 elem) az elemszámokkal és a Cronbach-alfa-eredményekkel a 4. táblázatban találhatóak. A képzetek és az ahhoz társított tanítási gyakorlat egymást követik. Ez a felosztás lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogy a tanárok által előnyben részesített képzetek milyen mértékben jelennek meg saját tanítási gyakorlatukban. A táblázat végén pedig azok a képzetek találhatóak, amelyek esetében a társított tanítási gyakorlatnál vagy a Cronbach-alfa mutatott túl alacsony értéket, vagy a főkomponens-elemzés jelezte, hogy összetett konstruktumokról van szó (3 elem).

Konstruktum	Elemsszám	Cronbach-alfa
Képzet: Az MA-diploma szükséges a jó tanárnak	4	.643
Gyakorlat: Az MA TESOL-kurzusok jobbák, mint a más képzettséget adó kurzusok	2	.646
Képzet: Az anyanyelvi angoltanárok jobbák	3	.634
Gyakorlat: Az angol anyanyelvű tanárok jobbák	3	.577
Képzet: A tantermen kívüli tapasztalat befolyásolja a tanítást	5	.771
Gyakorlat: Megosztom a tantermen kívüli élményeimet/tapasztalataimat a diákokkal	4	.694
Képzet: A TESOL-kurzusok felkészítenek a karrierre	5	.714

Gyakorlat: A TESOL-kurzus, amit elvégeztem, hasznos volt	4	.748
Képzet: A jó tanár kreatív/változatos tananyagot gyárt	5	.772
Gyakorlat: Kreatív vagyok/változatos tananyagot gyártok	5	.628
Képzet: A jó tanárok extrovertáltak	5	.726
Gyakorlat: Extrovertált tanár vagyok	5	.634
Képzet: A jó tanár reflektív	3	.735
Gyakorlat: Reflektálok a munkámra	4	.632
Képzet: Fontos a visszajelzés a tanárok munkája során	5	.827
Gyakorlat: Kapok visszajelzést a munkám során	4	.711
Képzet: A tanároknak kell motiválnia a diákokat	4	.742
Gyakorlat: Motiválok a diákjaimat	4	.714
Képzet: A szórakoztató tanárok jobbak	3	.642
Képzet: A jó tanárok jó tanárnak születnek	4	.667
Képzet: Az angol nyelvet máshogy kell tanítani, mint a többi tantárgyat	4	.598

4. táblázat. Kérdőívkonstruktumok validálása

Adatgyűjtés és adatelemzés

Az angol nyelvű kérdőívet (a magyar adatközlők is ezt töltötték ki) egy hét alatt 118 adatközlő töltötte ki (teljes minta). A teljes mintát (a nyelvtanári végzettségeket leszámítva) két alcsoportba bontottam: magyar anyanyelvű angoltanárok (29 adatközlő) és nem magyar anyanyelvűek (89 válaszadó). A kérdőív kitöltése önkéntes volt. Az adatközlők a kérdőív összes kérdésére válaszoltak, így a statisztikai elemzés során nem volt szükség az adatok tisztítására, illetve adatközlők kizárására sem került sor. Az adatokat SPSS 20 programmal elemeztem a 3. táblázatban foglalt statisztikai módszereket alkalmazva. A szignifikanciaszint minden esetben $p < .05$ volt.

Eredmények és következtetések **Nyelvtanári végzettség(ek)**

Bár a végzettséget (3. táblázat) leggyakrabban háttér-információként szokták kezelni, a válaszadók arányaiban élesen elkülönülnek a teljes és a magyar mintában. A teljes mintában arányaiban magasabb az oklevelek és a diplomák aránya, míg a magyar mintában szereplő válaszadók közel kétharmada MA-képesítéssel rendelkezik; ez a teljes mintában mindössze minden harmadik adatközlőre igaz. A képet tovább árnyalja, hogy a legtöbb, nemzetközi álláshirdető portálon is szereplő intézménynél elvárás az

oklevél és a diploma, míg a mesterszakokat kevésbé szokták kiemelni kötelező végzettségként, és gyakran ki is váltható a diplomával. Ennek egyik oka vélhetőleg a kompatibilitás és az a fajta sztenderd, ami a Trinity és Cambridge CELTA tanfolyamokat jellemzi. A jövőbeni munkaadók ugyanis pontosan tudják, hogyan épülnek fel ezek a kurzusok, és mit várhatnak a jövőbeli alkalmazottaktól, míg a mesterszakos diplomák közt jelentősek a különbségek mind a kurzusok tartalmát, mind pedig a színvonalát illetően. Magyarországon ellenben hátrányba kerülnek a nemzetközi oklevéllel, illetve diplomával rendelkező angoltanárok, hiszen az utóbbi évek oktatási reformjának egyik lépése a Magyarországon elismert mesterszakok előnyös helyzetbe juttatása volt az akkreditált nyelvi tanfolyamokon és a közoktatásban egyaránt.

Tanári képzetek

	Nemzetközi átlag	Nemzetközi szórás	Magyar átlag	Magyar szórás
Képzet: A tanárok feladata a diákok motiválása	3,48	0,75	3,79*	0,49
Képzet: Jó tanárnak születni kell	2,27	0,71	2,62*	0,78
Érvényes N	89		29	

5. táblázat. Tanári képzetek (* $p < 0,08$)

A két minta (magyar anyanyelvűek [29] és nem magyar/nemzetközi [89]) közel azonos eredményeket hozott (5. táblázat átlag szerinti sorrendben), ám számos esetben meg is közelítette a szignifikanciaszintet (például reflexió és extrovertáltság). Kiemelendő ugyanakkor, hogy a szignifikanciaszintet megváltoztattam, mivel a szakmailag elfogadott $p < 0,05$ helyett $p < 0,08$ -nál találtam közel szignifikáns eredményeket. Bár a szignifikanciaszint három tizeddel magasabb, mint az elvárt, a t érték a többi értékhez képest jóval magasabb (legalább $\pm 1,87$). A szignifikanciaszintet vélhetőleg az alacsony elemszám befolyásolta, valamint az, hogy a minta mérlege elbillent a nemzetközi minta felé.

Mivel a többi eredmény nem közelítette meg a szignifikanciaszintet a t -teszt alkalmazásához, a deskriptív eredményeket összefoglaltam:

- A magyar adatközlők kiemelten fontosnak tartják (átlag > 4):
 - o A reflexiót a tanári gyakorlat során
 - o A kreatív és változatos tananyagot
 - o A tantermen kívüli élmények formáló hatását
- A magyar adatközlők véleménye megoszlik ($4 > \text{átlag} > 3$):
 - o Arról, hogy a tanároknak kell-e motiválnia a diákokat
 - o A visszajelzés szerepéről a tanári munka során
 - o Arról, hogy a jó tanár introvertált-e, vagy inkább extrovertált
 - o Mennyire fontos az, hogy a jó tanár szórakoztassa a diákjait
 - o A TESOL-kurzusok mennyire készítik fel a tanári karrierre

- A magyar adatközlők kevésbé fontosnak tartják (3 > átlag):
 - o Az MA-kurzusok szerepét a tanítás során
 - o Annak a szerepét, hogy valaki jó tanárnak születik-e
 - o Hogy az adott tanár angol anyanyelvű, vagy sem

Az életrajzi hátterek ismeretében mindenképpen meglepő, hogy a mesterszakos diplomák szerepét az adatközlők mennyire alacsonynak tartják, a TESOL-kurzusokat pedig magasabbra értékelték. Ez pontosan a fordítottja az elvárásnak, hiszen a magyar adatközlők kétharmada mesterszakot végzett tanár. A jelenkori nyelvoktatás fényében és az állami dominancia szerepét tekintve a tankönyvek ellátásában az is meglepő, hogy a nyelvtanárok kiemelten fontosnak tartják a kreatív és változatos tananyagot, mivel ez ellentétes azzal, hogy a tanárok csupán egy tankönyvből oktathassanak. Végezetül pedig érdemes kiemelni, hogy bár a megkérdezett oktatók kiemelten fontosnak tartják a tanári munka során a reflexiót és annak feldolgozását, hogy mi is történik a nyelvrákon, a visszajelzés szerepét már kevésbé tartják jelentősnek, ami arra utal, hogy a visszajelzés minőségén mindenképpen érdemes változtatni.

Tanári gyakorlat

	Nemzetközi átlag	Nemzetközi szórás	Magyar átlag	Magyar szórás
Gyakorlat: Kreatív vagyok/változatos tananyagot gyártok	3,60*	0,58	3,24	0,79
Gyakorlat: Az MA TESOL-kurzusok jobbak, mint a más képzettséget adó kurzusok	1,86	0,76	2,28*	0,88
Érvényes N	89		29	

6. táblázat. Tanári gyakorlat (* p<0,06)

A két minta (magyar [N=29], nem magyar/nemzetközi [89]) a tanári gyakorlat terén is közel azonos eredményeket hozott (6. táblázat átlag szerinti sorrendben), ám itt az eredmények már megközelítették a szignifikanciaszintet. A képzetekhez hasonlóan az eredményeket az átlag alapján három kategóriába osztottam (mit tesznek a magyar adatközlők a leggyakrabban, mit kevésbé gyakran, és mi az, amit többnyire nem):

- A magyar adatközlők kiemelt gyakorisággal (átlag > 4):
 - o Megosztják a tanórán kívüli élményeiket a diákokkal
 - o Motiválják a diákokat
 - o Reflektálnak a tantermi gyakorlatukra (3,99)
- A magyar adatközlők kevésbé gyakran (4 > átlag > 3):
 - o Kapnak visszajelzést munkájuk során
 - o Tudják a tanteremben hasznosítani az elvégzett TESOL-kurzusuk tananyagát
 - o Készítenek saját tananyagokat

- o Viselkednek extrovertáltan a tanteremben
- o Gondolják azt, hogy az angol anyanyelvű tanárok jobbak
- A magyar adatközlők inkább nem (3 > átlag):
 - o Tartják fontosnak a mesterszak elvégzését ahhoz, hogy valaki jó tanár legyen

A tanári gyakorlat terén két fő tanulsággal szolgált a felmérés: az egyik az, hogy a nemzetközi mintához képest a magyar adatközlők szignifikánsan kevesebb alkalommal gyártanak saját tananyagot és/vagy tanítanak változatosan, míg a másik legalacsonyabb érték a tanári mesterszak fontossága, ami a jelen oktatáspolitikai irányokkal ellentétes irányt mutat.

Képzetek és a gyakorlat

A tanári képzetek és a tanári gyakorlat összehasonlítása a magyar (N=29) és a nem magyar/nemzetközi mintán (N=89) nem hozott szignifikáns eredményeket. Ennek a legfőbb oka az lehet, hogy a magyar elemszám túl alacsony volt a nemzetközi mintához képest. Ennek ellenére számos, immáron szignifikánsan eltérő különbség figyelhető meg a magyar mintán belül a tanári képzeteket és gyakorlatot illetően (második kutatási kérdés), ezt a 7. táblázat mutatja (páros t-teszt).

Konstruktum	Magyar minta (N=29) átlag		Nemzetközi minta (N=89) átlag	
	Képzet	Gyakorlat	Képzet	Gyakorlat
Az MA-diploma szükséges a jó tanárnak	2,76*	2,28*	2,63**	2,04**
A jó tanár kreatív/változatos tananyagot gyárt	4,17**	3,62**	4,26**	3,60**
A jó tanár reflektív	4,41*	3,97*	4,58**	4,10**
Az anyanyelvi angol tanárok jobbak	1,90**	3,45**	2,17**	3,64**

**7. táblázat. Tanári képzetek és a gyakorlat páros t-teszt (p<.05 – magyar és teljes minta)
(*p<.01 képzet és gyakorlat közti különbség az egyes mintákon belül),
(**p<.001 képzet és gyakorlat közti különbség az egyes mintákon belül)**

A magyar nyelvtanárok és a teljes mintában szereplő adatközlők szignifikánsan különböznek (páros t-teszt):

- A nemzetközi/nem magyar mintában szereplő tanárok több időt töltenek változatos és kreatív tananyagok létrehozásával, habár a tanári képzeteik közti különbség nem is szignifikáns. Erre a magyar oktatási helyzet már korábban ismertetett centralizált tananyaga és előírása lehet a magyarázat.
- A magyar adatközlők fontosabbnak tartják a gyakorlatban azt, hogy egy tanár rendelkezzen tanári mesterdiplomával, ám ez sem közelíti meg a középértéket az 5-fokú Likert-skálán.

A képzetek és a tanári gyakorlat közti különbségek azonban nem csak a minták között figyelhetők meg. A magyar angoltanárok a képzetek és gyakorlat fényében (páros t-teszt):

- Fontosnak tartják a reflexiót a munkájuk során (4,41), azonban a valóságban ennél szignifikánsan kisebb mértékben reflektálnak a tanítási gyakorlatukra (3,97**).
- A valóságban szignifikánsan kevesebb időt fordítanak kreatív és/vagy saját tananyag létrehozására, mint amennyire fontosnak tartják, ami az oktatási rendszer már említett sajátása lehet.
- Kevésbé hangsúlyozzák a mestertanári diploma fontosságát abban, hogy valaki jó tanár legyen (2,76), és még ennél is kisebb mértékben (2,28**) tartják ezt fontosnak a mindennapi tanítási gyakorlatuk során.
- Szinte egyáltalán nem gondolják azt, hogy az anyanyelvi nyelvtanárok hatékonyabb és/vagy jobb nyelvtanárok lennének, a valóságban azonban inkább jellemző az, hogy az anyanyelvi nyelvtanárokat jobban teljesítőnek tartják.

Angoltanári képzetek és gyakorlat a tanártréner-interjúk fényében

A kutatás első fázisában Juhász (2015) a következő tíz témát azonosította a tanártréner-interjúk során fontosság és/vagy előfordulási gyakoriság szerint (8. táblázat):

Tanártréner-interjú során felmerülő terület	Leginkább hasonló képzet és/vagy gyakorlat	Képzet érték	Gyakorlat érték
Az angol nyelv alapos ismerete	Az MA-diploma szükséges a jó tanárnak	2,76*	2,28*
A diákok motiválása és kezelése	A tanároknak kell motiválnia a diákokat	3,79	3,93
Karizmatikusság	A jó tanárok extrovertáltak	3,45	3,34
	A szórakoztató tanárok jobbak	3,52	–
Kreativitás	A jó tanár kreatív/változatos tananyagot gyárt	4,17**	3,24**
Társalgás képessége és nyitottság a diákok felé	–	–	–
Reflektálás	A jó tanár reflektív	4,41*	3,97*
	Fontos a visszajelzés a tanárok munkája során	3,76	3,72
Nyitottság a világra	A tantermen kívüli tapasztalat befolyásolja a tanítást	4,14	4,14
Képes befogadni a diákokat	–	–	–
Háttérrel alkot a diákok számára a tanulást elősegítve ezzel	–	–	–
Felkészültség	A jó tanár kreatív/változatos tananyagot gyárt	4,17**	3,24**

8. táblázat. Tanártréner-interjúk a statisztikai elemzés tükrében (*p<0,05, **p<0,001)

A magas statisztikai érték elvárás a 8. táblázatban szereplő kiemelt területekkel szemben, hiszen az adott kontextust jól ismerő tanártrénerek az esetek többségében nagy befolyással vannak a náluk tanuló gyakorló tanárookra (Darling-Hammond 2000). Az eredményeket általánosítva érdekes, hogy habár úgy tűnik, az adatközlők nagyrészt elsajátították azokat a gondolatokat, amelyeket a tanártrénerek fontosnak tartanak a jó tanár eszköztárában, a gyakorlat még alacsony számú adatközlőnél sem teljesen tükrözi a képzeteket. A mesterszakos diploma szerepe a nyelvtudásban mindenképpen kérdéses, hiszen a magyar, az angol második/idegen nyelvként tanuló tanárjelöltektől elvárják az angol nyelv magas szintű ismeretét, ám azt nem tudni, hogy ez pontosan mit is takar, és hol tudják a diákok ezt a készséget elsajátítani, ha nem a tanárképzésben.

Ugyancsak érdekes a reflexió és a változatos tananyagkészítés kapcsolata a képzetek és a gyakorlat tükrében. Bár a tanárok ezeket a területeket kiemelten fontosnak tartják, és a megkérdezett tanártrénerek is hasonló véleményen vannak, a gyakorlatban ez mégsem tűnik követett példának. A reflexió szerepe a gyakorlatban sokkal alacsonyabb, ami azt jelenti, hogy ezt a tanárok kevesebbszer teszik, vagy azért, mert nincs olyan mentor, aki ebben segíteni tudna, vagy mert nem sajátították el az önreflexiót a tanítási gyakorlat során, vagy pedig nincs erre idejük. A tananyag kérdése a kutatás során többször felmerül, és az interjúk, illetve az adatok fényében úgy tűnik, a tanárokkal és tanárjelöltekkel szemben ugyan elvárás a saját tananyag készítése a mesterszakos képzés során, ezeket a készségeket a való életben kevésbé használják.

A kutatás egyik korlátja, hogy a tanártréner-interjúkban felmerülő konstruktumok túlságosan összetettek ahhoz, hogy nagymintás kvantitatív kutatásban felhasználhatóak legyenek. Erre példa a „Társalgás képessége és nyitottság a diákok felé”, amely nehezen bontható fel összetevőkre, így például társalgási képességekre, illetve arra irányuló felkészülésre, hogy a tanár a felmerülő problémákat és helyzeteket kezelni tudja, stb. Ezt a problémát a jövőben egy olyan kompetenciamodell tudná feloldani, amely az előre felállított kritériumokat valamilyen formában mérhetővé tudná tenni akár pedagógiai, akár pedig pszichológiai megközelítésből.

Konklúzió

A kutatás a tanári képzetek és a valós tanári gyakorlat közti párhuzamok és interakciók statisztikai módszerekkel történő felderítését tűzte ki céljául. A kutatás főbb konstruktumait az első fázis interjútanulmányai szolgáltatták, ezt a konstruktumok és itemek tervezése, kipróbálása és validálása követte. A kutatás négy fő kérdése és tanulsága a következő:

- (1) Milyen tanári képzetek és tanítási gyakorlat jellemzik a megkérdezett, Magyarországon végzett angolnyelv-tanárokat?
- (2) Milyen összefüggések figyelhetők meg a tanári képzetek és a tanítási gyakorlat között?

A tanári képzetek és a tanári gyakorlat feltáráshoz használt 21 konstruktum (12 képzet és 9 gyakorlati konstruktum) a 4. táblázatban található. A képzetek többségét (9) a kutatás során gyakorlati konstruktumok követték, amelyek az inkább általánosabban

megfogalmazott képzetek az adott tanárok saját tanítási gyakorlatába ültettek át, így a komplexebb konstruktumok legtöbbje tartalmazott egy elméleti/feltételes és egy gyakorlati konstruktumot. A kettő közt összefüggések figyelhetőek meg (például korreláció), ám ezek további taglalása nem fért volna a tanulmány jelen keretei közé. Ezt ellensúlyozandó a nem magyar minta (N=89) eredményeit összevettem a magyar adatközlők válaszaival (N=29). Az eredmények azt sugallják, hogy számos esetben (így például tananyagkészítés és reflexió) a tanárok tanítási gyakorlata eltér az általuk megfogalmazott képzetektől.

- (3) A kutatás nagyobb mintáját vizsgálva hogyan viszonyulnak a megkérdezett magyar angolnyelv-tanárok tanítási képzetei és gyakorlata a nem magyar populációhoz?

A vizsgált változók a legtöbb esetben nem hoztak szignifikáns különbséget a magyar és a nem magyar minta adatközlői között. A magyar adatközlők szerint a tanárok fontosabb szerepet játszanak a diákok motivációjának kialakításában és fenntartásában, illetve gyakoribbnak tartják, hogy a jó tanárok annak is születnek. Erre elképzelhető magyarázat az, hogy a társadalmi-gazdasági háttér szerepe a magyar tanárok életében fontosabb, mint ahogy azt a nemzetközi kollégáik gondolják. A tanári gyakorlatot tekintve a magyar adatközlők szignifikánsan kevesebb alkalommal/ritkábban gyártanak saját készítésű tananyagot, illetve alkalmaznak kreatív megközelítéseket a munkájuk során.

- (4) Milyen a kapcsolat a magyar angolnyelv-tanárok tanítási képzetei és gyakorlata, valamint a kutatás első fázisában megkérdezett tanárképző egyetemi tanárok jó tanítási gyakorlatáról alkotott véleménye között?

A 8. táblázat foglalta össze a kutatás első fázisának interjúeredményeit, amelynek során azonosítottam az interjúkban tíz leggyakrabban előforduló szerkezetet, amellyel a tanártrénerek a jó tanári gyakorlatot írták le. A kutatási előfeltevés ezen konstruktumok magas statisztikai értékét jósolta, ami be is igazolódott. Úgy tűnik, hogy a képzetek szintjén a tanártrénerek meglátásai jogosak, azonban ezek a napi gyakorlat szintjén sokkal kevésbé valósulnak meg (például a kreativitás mint tanári eszme és a változatos tananyag összeállítása a mindennapi tanítási gyakorlat során). További kutatásként érdemes lehet összevetni, mi történik abban az esetben, ha a kutatások nemzetközi szinten oktató tanártrénerek interjúi alapján történnek, és ezek tükrében hol áll a magyar oktatási rendszer a nemzetközi átlaghoz, illetve egyes országok tanárképzési intézményeihez és ideáihoz képest.

A kutatás korlátai és jövőbeni kutatások

A kutatást két fő korlát határolta be. Az első az adatközlőkre vonatkozik: az adatközlők száma és kiválasztási módszere, illetve a mintákon belüli eloszlása, ami az adatok torzulását eredményezhette. Így például a 118 adatközlő, akik a teljes mintában szerepeltek, és ennek al csoportjai: 29 magyar és 89 nem magyar adatközlő. A kiválasztást tekintve az eredmények pozitív irányba tolódhattak el, hiszen a kényelmi mintavételben többnyire az amúgy is lelkes és érdekelt adatközlők vesznek részt. Emellett a

hóglyóeffektus is egyfajta korlát volt, mivel az adatközlők egymást értesítették a kutatásról, így egy körön belülről több adatközlő is részt vehetett benne.

A kutatás másik behatároló tényezője a kérdőív összeállítása volt. Bár a fő konstruktumok az interjút megelőző szakirodalmi kutatáson alapultak, az interjút jelentősen befolyásolták a kérdőív végső formáját. Így felmerül a kérdés, hogy bár a kérdőív a magyar kontextus jelenségeit kutatta nemzetközi mintán, és eredményezett szignifikáns különbséget a magyar válaszadók és a teljes minta adatközlői között, milyen hatással lenne a kutatásra, hogyha nemzetközi szinten tevékenykedő tanártrénerek válaszai adták volna a konstruktumok és az itemek jelentős részét. Ez a kérdés további kutatások tárgyát képezheti.

IRODALOM

- Almarza, G. (1996): Student foreign language teachers' growth. In: Freeman, D. D. – Richard, J. C. (eds.): *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 50–78.
- Basturkmen, H. – Loewen, S. – Ellis, R. (2004): Teachers' stated beliefs about incidental focus on form and their classroom practices. *Applied Linguistics* 25/2, 243–272.
- Borg, S. (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36, 81–109.
- Borg, S. (2006): The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research* 10(1), 1–29.
- Brown, J. – McGannon, J. (1998): *What do I know about language learning? The story of the beginning teacher*. Available at <http://www.cltr.uq.edu.au/ala/proceed/bro-mcgan.html>. (Letöltve 2014. 06. 04.).
- Darling-Hammond, L. (ed.) (2000): *Preparation in the Undergraduate Years*. Washington, DC: AACTE.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in Applied Linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. USA: Oxford University Press.
- Édes, Cs. (2008): "Teachers know best": Autonomous beliefs and behaviours of English majors. A case study of three first-year students at Eötvös University. In: Lugossy, R. – Horváth, J. – Nikolov, M. (eds.): *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 43–58.
- Graves, K. (1996): *Teachers as course developers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Horwitz, E. K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72/3, 283–294.
- Juhász, D. (2015): EFL teacher trainer beliefs and practices at a Hungarian university – Validating instruments for a pilot study. *Working Papers in Applied Linguistics* 9, 58–81.
- Kosnik, C. – Beck, C. (2009): *Priorities in teacher education: The 7 key elements of preservice preparation*. London: Routledge.
- Llurda, E. (2004): Non-native-speaker teachers and English as an international language. *International Journal of Applied Linguistics* 14/3, 314–325.
- Loewen, S. – Li, F. – Thompson, A. – Nakatsukasa, K. – Ahn, S. – Chen, X. (2009): Second language learners' beliefs about grammar instruction and error correction. *The Modern Language Journal* 93/1, 91–104.
- Lugossy, R. (2009): "I will think about this": A case study with a lower-primary school teacher of English. In: Lugossy, R. – Horváth, J. – Nikolov, M. (eds.): *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 59–70.
- Medgyes, P. – Nikolov, M. (2014): A country in focus: Research in foreign language education in Hungary (2006–2012). *Language Teaching* 47/4, 1–34.

- Mori, Y. (1999): Epistemological beliefs and language learning beliefs: What do language learners believe about their learning? *Language Learning* 49, 377–415.
- Nunan, D. (1992): The teacher as decision-maker. In: Flowerdew, J. – Brock, M. – Hsia, S. (eds.): *Perspectives on second language teacher education*. Hong Kong: City Polytechnic, 135–165.
- Raths, J. (2001): Teachers' beliefs and teaching beliefs. *Early Childhood Research and Practice* 3/1. Available: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>. (Letöltve: 2014.10.28.)
- Richards, L. (2005): *Handling qualitative data: A practical guide*. London: Sage.
- Rieger, B. (2009): Hungarian university students' beliefs about language learning: A questionnaire study. *Working Papers in Language Pedagogy* 3, 97–113.
- Ross, S. J. (2005): The impact of assessment method on foreign language proficiency growth. *Applied Linguistics* 26/3, 317–342.
- Victori, M. – Lockhart, W. (1995): Enhancing metacognition in self-directed language learning. *System* 23, 223–234.
- Wette, R. (2010): Professional knowledge in action: How experienced ESOL teachers respond to feedback from learners within syllabus and contextual constraints. *System* 38, 567–579.
- Woods, D. (1996): *Teacher cognition in language teaching: Beliefs, decision making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

MELLÉKLET: A TANÁRTRÉNER-INTERJÚ KÉRDÉSEI

1. Személyes/élettrajzi kérdések a tanár/tanártréner életével kapcsolatban
 - a. Hány éves?
 - b. Mióta tanít?
 - c. Milyen tanári diplomát szerzett/hol?
 - d. Kiket és hol tanít?
 - e. Hogy került kapcsolatba a tanárképzéssel?
 - i. Végzett valamilyen speciális tanfolyamot, vagy a munkahelyén kérték fel?
 - ii. Mit gondol a tréneri munkáról most és mit gondolt akkor, mikor elkezdte?
 - f. Hogyan jellemezné a tanári stílusát?
 - i. Milyen szempontokat vesz figyelembe az óra céljainak kitűzésénél?
 - ii. Hogyan járul hozzá az ön tanítási stílusa a diákok/tanárjelöltek fejlődéséhez?
 - iii. Van-e olyan terület, amelyben úgy érzi, hogy extra módon tud hozzájárulni a diákok/tanárjelöltek fejlődéséhez? Pl. Egyedi szempont/tapasztalat?
 - g. Jár-e továbbképzésre? Töltött-e huzamosabb időt angol nyelvterületen?
 - h. Miért lett tanár? Milyen kihívások, kudarcok és sikerek érik a napi munkavégzése során?
2. A „jó” tanárról alkotott kép
 - a. Hogyan írná le az ideális tanárt? Miben különbözik/hasonlít önre? Találkozott már olyan tanárral, akit ezzel a jelzővel írna le?
 - b. Hogyan viszonyul a diákokhoz és tanártársaihoz egy ideális/„jó” tanár?
 - c. Milyen a „jó” tanár személyisége, mely személyiségjegyeket emelné ki?
 - d. Van-e ilyen tanárjelölt a jelenlegi diákjai közt? Miben tér el ő a többi tanárjelölttől?
 - e. Mennyi idő után derül ki egy jelöltről, hogy jó tanár lesz-e v. sem? Milyen jegyekből lehet erre következtetni?
 - f. Milyen egy jó angolóra felépítése? Mit csinál a tanár; mi a tanár feladata a tanórán?
 - g. Miben tér el egy angoltanár v. nyelvtanár a többi tanártól?
 - h. A jó tanár angol anyanyelvű, v. lehet helyi/más nyelvet beszélő is?
 - i. Milyen családi/oktatási háttérből jönnek főleg a tanárok?
3. A képzésről alkotott kép
 - a. Miben segít az ELTE a tanárjelölteknek abban, hogy „jó” tanárok lehessenek?
 - b. Mely kurzusokat emelné ki a képzésből, amelyek hozzájárulnak a szakmai fejlődéshez?
 - c. Vannak olyan kurzusok, amelyek nem segítenek a fejlődésben? Ezeknek mi a célja? Ezek miért nem segítenek a fejlődésben?
 - d. Hogyan lesz egy átlagos egyetemistából jó tanár?
 - e. Hogyan segít a hallgatók szűrésében/kiválasztásában a felvételi beszélgetés és a motivációs levél?
 - i. Hisz-e abban, hogy a jó tanár tanárnak „születik”, vagy ez a készség tanítható mindenki számára?

- f. Hogy éri el/próbálja meg elérni az ELTE, hogy a hallgatók azonos szinten legyenek a képzés végére nyelvtanilag, módszertanilag és személyiségileg? Milyen különbségek vannak a diákok közt?
4. A „jó” tanári gyakorlatról alkotott kép
 - a. Hogy néz ki egy ideális angolóra v. nyelvi program? Egy jól felépített nyelvi kurzus mire alapszik? Milyen szempontokat vesznek figyelembe a kurzusok megtervezéséhez? (Pl. syllabus design?)
 - b. Milyen a tanulók és a tanár kapcsolata? Egy jó tanár esetén hogy írná le a tanár és diákok közti dinamikát/kapcsolatot? Ugyanez a tréner és a tanárjelölt közt milyen? Hogy tekintenek a tanárjelöltek a trénerre?
 - c. Miben tér el egy kezdő, egy átlagos és egy „jó” tanár?
 - d. Meg lehet-e ítélni egy „jó” tanárt az óravázlatból v. az óra letanításából?
 - e. A „jó” angolnyelv-tanároknak is vannak rosszabb napjaik? Honnan lehet tudni, hogy egy „jó” tanárnak volt rossz napja, vagy egy „rossz” tanárnak volt jó napja? (Pl. óralátogatás során)
 - f. Honnan tudja egy „jó” tanár, hogy jó volt-e az órája? Mihez méri/mérheti magát?
 5. Van olyan terület, amelyről nem kérdeztem, de úgy gondolja, hogy fontos lenne megkérdezni, mikor a „jó” tanárokról és tulajdonságaikról beszélünk?

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

Úgy szép az élet, ha kerek

Interjú Fekete-Nagy Katalinnal

Szokásomhoz híven jóval a megbeszélrt időpont előtt értem Hódmezővásárhelyre. A parkoló mögötti füves pályán épp testnevelésóra zajlott. Benyitottam a hosszan elnyúló épület oldalsó bejáratán, ahol két kigyúrt fiatalemberbe botlottam. „Jó helyen járok?” – kérdeztem. „Ha a konditermet keresi, igen, ha az iskolát, akkor az utca közepén van a bejárat” – hangzott az udvarias válasz.

A körfolyosós épületben hatalmas nyüzsgés fogadott. Két kedves kislány fölvezetett az igazgatói irodába. Árva László igazgató úrral csak néhány mondatot sikerült váltanunk, mert becsöngettek. Fekete-Nagy Katalin franciaóráján villámsebessen váltogatták egymást a feladatok: táblamunka, vetítés, rajzolás, páros gyakorlatok, ragasztgatás, szövegolvasás. Alig győztem kapkodni a fejem. A nyolc kislány tágra nyílt szemmel próbálta követni az óra menetét, a tanárnő pedig szinte kiszuggerálta belőlük a helyes választ. Magyar szó alig hangzott el. Az óra vége felé mindenki kapott egy színes szalagot (engem is beleértve), melyre ki-ki fölírta a maga jókívánságát, persze franciául. Kicsöngetéskor kísértáltunk az udvarra, és a magasabb lányok fölaggatták a szalagokat egy fa ágaira.



Vágjunk a közepébe! Hogyan lett magából franciatanár?

Úgy kezdődött, hogy harmadik osztályos kislányként franciatagozatos osztályba írtattak.

Miért éppen franciásba?

Merő véletlen, mert a szüleim nem beszélnek idegen nyelveken. Elég az hozzá, a szentesi Köztársaság Térei Általános Iskolában – hála Gémes Anna és Bíró Gáborné tanárnőknek – jó alapokat szereztem. Nem lehetett könnyű dolguk, mert csoportbontás nélkül egyszerre harminchárom gyerekkel foglalkoztak. Ám hogy milyen kiváló

pedagógusok voltak, jelzi, hogy az osztály egyharmadát simán fölvtették a Horváth Mihály Gimnázium francia tagozatára, ahol haladó szintről folytathattuk a nyelvtanulást.

A világerért sem akarom megbántani, de mi köze Szentesnek a francia nyelvhez?

Csoda tudja, de tény, hogy nagy hagyománya van. Annak idején évfolyamonként négy párhuzamos osztály indult, egy normál, egy természettudományos, egy francia és egy drámatagozatos osztály. A „színészek” francia nyelvű előadásokat is színpadra állítottak, mi pedig besegítettünk, ha a szükség úgy hozta.

Színészként is jeleskedett?

Inkább nézőként, mert szorongós alkat voltam. A gimit egyébként nagyon szerettem; föl sem tudnám sorolni a jobbnál jobb tanárainkat. Ja, és mindig volt francia lektorunk is.

Feltételezem, hogy a francia mellett az angol volt a második idegen nyelv.

Én még abba a korosztályba tartozom, amelyiknek kötelező volt oroszul tanulni.

És tud is oroszul?

Nem, és ma már bánom, hogy nem vettem komolyan. Ami pedig az angolt illeti, csak a sulit után vágtam bele, és főleg azóta töröm magam, hogy a nagyobbik lányom Dániában él. Amikor látogatóba megyek hozzá, bizony nem sok hasznát veszem a franciatudásomnak.

Melyik egyetemen folytatta az érettségi után?

Hát ez az! Háromszor is sikertelenül felvételiztem francia szakra. A tudásom talán megütötte a kívánt szintet, de az önbizalom szikrája se szorult belém. A szóbelin megkukultam, és egyetlen dolog járt csak a fejemben: sikerüljön élve kikerülnöm a teremből! Így aztán három éven keresztül hol itt, hol ott dolgoztam napközis kisegítőként. Végül a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola könyvtár–magyar szakán kötöttem ki.

A magyart még csak értem, de miért pont a könyvtár szakot választotta?

Azért, mert közben a szentesi városi könyvtárban helyezkedtem el. Közel nyolc évet húztam le ott, ha beleszámítom a lányok után járó gyés időszakát is. A könyvtárosi munka arra mindenesetre jó volt, hogy rájöjjenek: nem ezen a pályán akarok megöregedni.

Hanem?

Gyerekekkel szeretnék foglalkozni.

A pedagógia iránti vonzalom afféle családi örökség?

A tágabb családban akadnak ugyan pedagógusok, de a szüleim nem azok. Mindenesetre elvégeztem a magyar–könyvtár szakot, de tudtam, hogy magyartanárokból Dunát lehet rekeszteni, ezért valami használhatóbb diplomára lenne szükségem. Megcéloztam hát a számítástechnikát, ami a kilencvenes évek közepe táján felfutóban volt.

Nő létére?

Látja, pont ezt kérdezték tőlem a matekfelvételin is. Rajtam kívül egy szem lány akadt az egész évfolyamon. Ám nem volt hiábavaló az erőfeszítés, mert végzés után nyomban fölvtettek a szentesi Kiss Bálint Református Általános Iskolába.

Számítástechnika-tanárnak.

Jobbára magyart tanítottam, de közben folyton az motoszkált bennem, milyen jó lenne franciát tanítani. Indítottam hát egy franciaszakkört, és addig ügyeskedtem, amíg be nem indítottak egy francia tagozatos csoportot.

Igen ám, de közben eltelt vagy tizenöt év. Nem rozsdásodott be a franciatudása?
Minden lehetőséget megragadtam, hogy szintre hozzam, és a felvételre sikerült is.

És ekkorra már az önbizalma is megjött.

Vagy legalábbis kezdett közelíteni egy átlagos szinthez. Mellesleg ekkor már a harmadik diplomáért hajtottam a Juhász Gyula Főiskolán.

Csakugyan: magyar–könyvtár, számítástechnika, majd a francia. Hogy bírta szuflával munka mellett?

Levelező hallgatóként szabadabban mozog az ember. Mellesleg nemcsak főállásban tanítottam, hanem óraadóként többfelé is. Nem beszélve a magánórákról.

Hiába, a megélhetési kényszer!

Nem elsősorban a pénz motivált. Úgy vagyok ezzel, hogy nincs szívem nemet mondani a barátaimnak és ismerőseimnek. Meg aztán minden diák más, akár felnőtt, akár gyerek. Szeretem csinálni.

Sok év után hűtlenül elhagyta Szentest, és gimnáziumi tanárként itt, Hódmezővásárhelyen folytatta.

Hűtlenségről szó sincs, ma is a szülővárosomban élek, onnan járok be dolgozni.

Nem fárasztó a napi ingázás?

Nem mondhatnám. A buszút fél óra odafelé, ezalatt átörgetem agyamban az óraterveimet, visszafelé pedig levonom az aznapi tanulságokat. Mire hazaérek, kitisztul a fejem. Ez persze nem teljesen igaz, mert éjjel-nappal a tanítás körül keringenek a gondolataim. Akkor is, ha takarítok, vagy épp a mosógépbe tömködöm a szennyest. Nem tudok úgy bemenni egy boltba, hogy ne néznék körül, hátha akad valamilyen francia nyelvű leírás. A francia termékvásár a nagyáruházban számomra maga a paradicsom: pompás nyersanyag, hogy a másnapi órán a helyes táplálkozásról diskurálhassunk. Néha a barátaim agyára megyek, mert folyton könyörgök, nehogy ellenőrizetlenül a kukába hajítsák a különféle szóróanyagokat. Tegyük félre nekem!

Heti hány órában tanít a suliban?

Tavaly huszonhat órám volt, idén csak huszonkettő.

Azért most sem unatkozhat ennyi készülés mellett... Kínos kérdés következik. Főiskolai oklevéllel hogyan taníthat gimnáziumban?

Először is, a Németh László nemcsak gimnázium, hanem gimnázium és általános iskola. Tavaly főként alsókat tanítottam: a kiselsősöket heti két órában, a negyedikeseket pedig ötben. Nem mondom, voltak gondjaim, mert nem igazán értek a kicsik tanításához. Szerencsére volt kihez fordulnom segítségért a kollégáim közül.

De közben – ha nem tévedek – gimis csoportjai is voltak. Ezt legjobb tudomásom szerint törvény tiltja.

Így igaz, csakhogy időközben megszereztem az egyetemi diplomát is.

Hihetetlen! Ha jól számolom, ez már a negyedik diplomája, ha a magyar–könyvtárt egynek számolom. Árulja el, mi hajtja?

Egy biztos, nem a karrierizmus. Szeretek tanulni, ennyi az egész, pláne olyanoktól, mint – teszem azt – Bácskai Mihály, aki a főiskolán és az egyetemen is a tanárom volt. De említhetnék másokat is. Egyébként ma sem lustálkodom: gyakorlatvezető mentor szakirányú továbbképzési szakra járok.

Bonyolult egy név. Oda is a tudásszomja vitte?

Részben. Ugyanakkor ez a feltétele annak, hogy a Pedagógus I. kategóriából a Pedagógus II.-be léphessek. Jövőre szakvizsgázom, de közben szorgosan gyűjtöm a portfóliós anyagomat. Jóllehet csak a bizonyítvány megszerzése után nyújthatom be a portfóliót, de ha nem csipkedem magam, kimaradok az az évi szórásból. Igazából az motivált a szak elvégzésére, hogy továbbadhassam a lassan két évtizede összegyűlt szakmai tapasztalatot a fiatalabbaknak. Már ha kíváncsiak rá...

Mondja, Kati, tulajdonképpen hogyan került Vásárhelyre? És miért éppen ide?

Két évvel ezelőtt megérett bennem az elhatározás: ideje váltani. Az interneten utánanéztem a pályázati lehetőségeknek, és – mit tesz isten! – franciatanárt kerestek Vásárhelyen.

Máshová is pályázott?

Fővárosi gimnáziumba is hirdettek állást, de kinek volna kedve Pestre ingázni? Szóval csak ide nyújtottam be a pályázatomat, fölvettek, és ez már a második évem a Németh Lászlóban.

Idén is elsősorban kicsiket tanít?

A változatosság kedvéért most csupa gimnáziumi csoportom van.

Nem egészen értem. Én a nyolcadikos óráján hospitáltam. Ezek szerint ők már gimnazisták?

Igen, mert nálunk hatosztályos a gimi. A nyelvi előkészítő évre sem a kilencedik osztályban kerül sor, hanem már a hetedikben, rengeteg franciaórával megspékelve. Nyolcadikra viszont hatra csökken az óraszám.

Van olyan szaktárgy, ami franciául folyik?

Sajnos nincs. Sőt úgy fest, mintha az oktatásügy a NYEK megnyírbálására törekedne, holott éppenséggel erősítenie kéne azt.

Az a benyomásom, hogy helyesek, együttműködők a gyerekek, de föltűnt, hogy egyetlen fiú sincs közöttük.

Csuda tudja, miért, de a többi csoportomban is csak hírmondónak akad egy-két fiú.

Az angol mindenütt tarol. Nem hozza ez nehéz helyzetbe a franciát?

Idén nem indítottunk ugyan franciás osztályt a kiselsősöknél, de tavaly például kalapból sorsoltunk, ki kerül az angolos csoportba, és ki a franciásba. És egyetlen franciás szülő sem tiltakozott. Talán azért sem, mert a franciás csoportok létszáma rendszerint alacsonyabb. Egyébként sem rossz a helyzet: a Legrand cég, az Auchan és számos bank tárt karokkal várja a franciául tudó munkatársakat.

Áruljon el valamit a módszereiről!

Nem vagyok a frontális munka híve, mint ahogy a padok merev rögzítését sem kedvelem. Havonta egyszer-kétszer igyekszem valami váratlant húzni. Ha ugyanis mindig ugyanazt a verklit tekerem, félló, hogy kiégek, a gyerekek pedig halálra unják magukat.

Szó, ami szó, a „kívánságfa-díszítés” ötlete engem is meglepett. Jut eszembe, hogy állnak a tankönyvvel? Merthogy színét se láttam az órán.

Természetesen használunk tankönyvet is, és nem is lehet panaszunk a minőségére.

Az általam látott lányok olyanok voltak, akár az angyalok. Másutt sincsenek fegyelmezési gondjai?

Ritkán. Ha kellően változatosak az órák, rend van. A diákoknak érezniük kell, hogy az órán ők és a franciatudásuk fejlesztése áll a középpontban. Ez elősegíti az együttműködést. A kisebbik lányom szerint egyébként szigorú tanár vagyok.

Nem udvarlasképpen mondom, de ragyogóan tud franciául. Hány évet élt francia nyelvterületen?

Méghogy évet? Legfőlőbb heteket, igaz, azt gyakran. Pedig de jó lenne egyszerre hosszabb időt kint tölteni! Csak hát a koromnál fogva...

Jaj, hagyjuk ezt!

Legutóbb egy tíznapos kisgyermekkorai nyelvoktatási továbbképzésen vettem részt Nantes-ban. Képzelje, nyolcvanhat országból vagy kétszáz franciatanár verődött össze! A szakmai színvonalra sem lehetett panasz. A franciák amúgy nagy súlyt fektetnek arra, hogy minél fiatalabb korban kezdődjön a nyelvtanulás. Példát vehetnénk róluk, de mi inkább hátrafelé haladunk. Nagy kár! Megjegyzem, volna néhány ötletem, mit kéne másképp csinálnunk.

Csupa fül vagyok.

Más alkalommal majd kifejtem.

Vigyázzon, szaván fogom!... És itthon van lehetősége a nyelvgyakorlásra?

Van egy francia lektorunk, aki sajnos nemcsak nálunk tanít, hanem rajtunk kívül még három helyi iskolában. Vele gyakran tereferélek. Esténként pedig – hála a technikának – heti rendszerességgel beszélek a francia barátainkkal.

Visszatérve az elfoglaltságaira, van tehát egy fő munkahelye, továbbá néhány magántanítványa. Ez minden? Nem mintha nem lenne elég.

Az évek során részt vettem az úgynevezett Élesztő programban, Pro Renovanda pályázatokon, Comenius Iskolai Együttműködési programokban, a Magyar–Francia Ifjúsági Alapítvány pályázatain...

Jaj, föl ne sorolja az összeset! Honnan ez a kimeríthetetlen energia?

Tudja, ez amolyan öngerjesztő folyamat. Belekezek valamibe, amiből erőt merítek. Ez újabb munkára sarkall, ami ismét feltölt – és így tovább. Se vége, se hossza.

Szorgalmi időben is forog a kerék, vagy csak a nyári szabadságát áldozza rá?

Év közben sincs megállás, hiszen szorítanak a pályázati határidők.

Tudvalévő, hogy pedagógus mellett nem könnyű az élet. Hogy viseli mindezt a kedves férje?

Köszöni szépen, jól. Talán azért, mert ő maga is tanárember. Építészetet tanít.

Vagy úgy! Akkor viszont muszáj rákérdeznem: miből élnek?

Volt egy szerény vállalkozásunk, amit elsöpört a gazdasági válság. Most próbálunk talpra állni. De engem nem különösebben izgat, ha összebb kell húzni a nadrágszíjat. Nem erről szól az életünk, és nem is vagyok hajlandó a pénztelenség miatt siránkozni.

Könnyű annak, akinek a gyerekei már kiröpültek...

Nem vitás. Felnőtt lányaim már megállnak a saját lábukon. A nagyobbik lányom építészhallgató, a kisebbiket több helyre is fölvtették, de ő most inkább kivár, és a Tescónál talált magának állást.

Gondolom, mindketten kenik-vágják a franciát.

Sőt, a férjem is. Ez szinte kötelező a családban, hiszen gyakran járnak nálunk francia vendégek. A nagylányom mindamellet angolul, olaszul és most már dánul is beszél.

Kati, maga elkötelezett pedagógus. Mégis megkérdezem: innen készül nyugdíjba?

Ha rajtam múlik, igen. Fiatal koromban beiktattam néhány vargabetűt, de ma már tudom, hogy az iskolában a helyem. Úgy szeretnék majd nyugdíjba menni, hogy azt mondhassam: semmi se maradt befejezetlenül. Kerek egészet hagytam magam után.

MŰHELYTITKOK

Idegennyelv-tanításunk helyzete

KONTRA MIKLÓS

Hullámhegyek és -völgyek a magyarországi angoltanárképzésben az utóbbi fél évszázadban^{1, 2}

Ups and Downs in English Language Teacher Education in Hungary in the Last Half Century

This paper gives a detailed overview of the Humboldtian/neohumanist tradition of (English) teacher education in Hungary from 1872 through 1990 and beyond, including a criticism of the snobbery in Hungarian academic life which deems educational linguists' and language educators' work "unscientific" and looks down upon it.

The traditional teacher education model was significantly challenged when, in addition to the double major 5-year teacher programs, 3-year single major programs were started in 1990, with considerable help from the World Bank, the British Council, USIS and the Peace Corps. These new programs focused on language pedagogy and practical teacher education, and provided considerably increased teaching practice. Similarly to the Netherlands in the 1970s, this was "an uphill fight against tradition, vested interests and mental inertia" (van Essen 1996: 21). The quality of the programs was internationally recognized and the Centers for English Teacher Training (CETTs) became a model for restructuring English teacher education in Central Europe. The 1990s saw the all-time peak of English teacher education in Hungary.

After 1997 the CETTs were forcibly (re)merged with the traditional philology departments (aka Departments of English Studies), and a lot of their achievements were wasted. The quality of teacher education seems to be under serious threat again and the academic prestige of teacher educators continues to be minimal, despite the international fame of some Hungarian applied linguists and teacher educators, and the high-quality MA and PhD programs they direct.

In conclusion, the author offers his ideas on what could be done in such a situation, which is aggravated by chaotic educational language policy decisions from the government and the curse of the age-old *scholarly teacher vs. trained teacher* controversy in (English) teacher education in Hungary.

¹ Ez a cikk a Magyar Anglisztikai Társaság 12. konferenciáján Debrecenben, 2015. január 31-én elmondott plenáris előadásom magyarra fordított változata. Az eredeti, angol változat várhatóan *Working Papers in Language Pedagogy*-ban fog megjelenni 2016 végén. Hálás vagyok a sok hasznos megjegyzésért Balogh Erzsébetnek, Bukta Katalinnak, Doró Katalinnak, Nikolov Marianne-nak, Jeremy Parrott-nak, Tove Skutnabb-Kangasnak, Szerencsi Katalinnak, Varga Györgynek és a plenáris ülés hallgatóinak, akik észrevételeket fűztek előadásomhoz, különösképpen Dávidházi Péternek.

² A szöveget fordította Jani-Demetriou Bernadett, a KRE Szakfordító Szakirányú Továbbképzésének hallgatója.

Az itt következő szöveg egy előadás írott változata, így értelemszerűen magán viseli az előadás műfaji jegyeit.

A legtöbb ember nyelvészként ismer, s kevesebben tudják, hogy évtizedek óta részt veszek a tanárképzésben is. 1974-ben végeztem angol és orosz szakon a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen. Tanári diplomát szereztem az ötéves képzés végén (angol nyelv és irodalom szakos, illetve orosz nyelv és irodalom szakos tanár), öt évig angolt és oroszot tanultam, nyelvet és irodalmat, és nagyon keveset arról, ami a tanári pályára készített volna fel.

Őszintén mondhatom, amikor 1974-ben diplomáztam, a legtöbbet, amit az angol mint idegen nyelv tanításáról tudtam, egy négyhetes tanárképző tanfolyam alatt tanultam meg. A tanfolyamot 1973 nyarán a londoni International House-ban végeztem. Én voltam az a szerencsés, aki a történelem során harmadik magyarként vehette át a Nemzetközi Tanárképző Intézet (ITTI)³ által kiállított bizonyítványt. Egy évtizeddel később az International House megnyitotta első iskoláját a vasfüggönyön túl: az International House Budapestet (IHB). Az IHB egyik alapító tagjaként egy évtizeden keresztül tanítottam angolt mint idegen nyelvet az intézetben. Az IHB tanárképző programokat is szervezett. Több kollégámmal együtt e program keretében szereztem meg a második olyan angoltanári okleveletem, melyet az ITTI állított ki, 1985-ben.

1974 és 1978 között a szegedi József Attila Tudományegyetemen tanítottam angol nyelvet, leíró nyelvtant, illetve alkalmazott nyelvészeti kurzusokat tartottam, ezt folytattam Debrecenben 1981-től 1984-ig, majd 1991-től ismét Szegeden. 1991 és 1997 között az Angoltanár-képző Központot vezettem, később, egy átszervezést követően az Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék tanszékvezetője voltam egészen 2012-ig.⁴ Mindent egybevéve évtizedeken át foglalkoztam angoltanárképzéssel. Ezenkívül három évig (2007-től 2009-ig) voltam a Magyar Akkreditációs Bizottság nyelvtudományi szakbizottságának tagja, ahol a mi feladatunk volt, hogy eldöntsük az egyetemek és főiskolák által indítani kívánt összes idegen nyelvi tanárképző szakról, hogy akkreditálhatóak-e.

³ Az International House London iskolát John és Brita Haycraft alapította 1959-ben, Covent Gardenben. 1961-ben a Shaftesbury Avenue 40. szám alá költöztek. Itt szereztem meg a nyelvtanári képesítést 1973-ban. A következő székhelyük a Piccadilly 106. alatt volt 1977 és 2007 között. Most ismét a Covent Gardenbe költöztek. Az International House története szerint (<http://ihworld.com/history>, utolsó megtekintés: 2015. január 17.) a Haycraft házaspár azt vallotta, hogy a magas színvonalú oktatás magas színvonalú tanárképző hátteret igényel, ezért 1962-ben elindították az első tanárképző kurzust, amely arra helyezte a hangsúlyt, hogyan lehet interaktívan és fordítás nélkül nyelvet tanítani. 1977-től 1988-ig a Királyi Művészeti Társaság (RSA) bocsátotta ki a képesítést adó bizonyítványait, melyek később RSA-ként váltak ismertté. 1988-ban ezt a tisztséget a University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) [a Cambridge-i Egyetem vizsgaközpontja] vette át, a képesítést pedig Certificate in Teaching English as a Foreign Language to Adults (CTEFLA) [a Cambridge University felügyelete alatt megszerzhető angol nyelvtanári végzettség] névre változtatták. 1996-ban korszerűsítették, és neve CELTA-ra változott. Az eredeti IH-képesítést szintén korszerűsítették, az International House iskoláiban lehet megszerezni, és megegyezik testvérképesítésével, a CELTA-val (lásd még Medgyes 2011: 20–24).

⁴ Nem sokkal a 2015. január 31-én megtartott előadásomat követően nyugdíjba vonultam a Szegedi Tudományegyetemről.

Mai előadásomban három dologról biztosan *nem* ejtek szót. Először is, nem beszélek a gyors szerkezeti változások okozta katasztrofális hatásokról, amelyek a magyar tanárképzést jellemezték 1990 után; áttérés a kétszakos tanárképzésről az egyszakos képzésre, majd visszatérés a kétszakos képzéshez; az ötéves tanárszakok után a hároméves egyszakos tanárszakok, később a 3+2-es rendszer, végül újból az 5 (+1) éves képzés. Ráadásul senki sem tudja biztosan, mi jön még. Mindezen változásoknak van egy közös jellemzője, amely nem változik: a különböző programokat úgy vetik el, hogy még kísérlet sem történik sikerük vagy sikertelenségük értékelésére (lásd Lehmann–Lugossy–Nikolov 2011: 261).

Arról sem fogok beszélni, hogy Magyarországon, ha valaki tanár lesz, alacsony életszínvonal vár rá (Nikolov 1996: 83). Ez ugyanannyira jellemző az angoltanárokra (nálunk az angol a legnépszerűbb idegen nyelv), mint akármelyik másik idegen nyelv vagy egyéb szakos tanárra.

Nem fogok beszélni az angol nyelvi és kulturális imperializmusról és a magyar tanárképzésről sem (erről részletesebben lásd Kontra 1997a, 1997b, megjelenés alatt, Gray–Block 2012, Kumaravadivelu 2014); ezenkívül arról sem, hogy a jelenlegi magyar neokonzervatív-neoliberalis oktatáspolitikája célja a bölcsészettudomány szétrombolása a felsőoktatásban (lásd Fábri 2013).

Mindezek helyett

- röviden jellemzem az 1970-es és 1980-as évek angoltanárképzését (English Language Teacher Education, ELTE),
- bemutatom és bírálom az ELTE humboldti/neohumanista hagyományait,
- elmarasztalom a magyar tudományos sznobizmust, amely a humboldti hagyományok velejárója,
- áttekintem az ELTE egy radikálisan újító programját az 1990-es években,
- bemutatom a program bukását,
- ismertetem a saját értelmezésemről, hova jutottunk el ma, és végül
- javaslatokat teszek arra vonatkozóan, mit tehet egy ilyen helyzetben az, akit érdekel a magyar angoltanárképzés minősége.

Tanárképzés az 1970-es és az 1980-as években

A mi időnkben néhány kérdéses színvonalú, általános pedagógiai és pszichológiai tárgyon kívül a tanárképzéshez még egy szakmódszertani kurzus tartozott, amely az angoltanítás elméleti és gyakorlati kérdéseit tárgyalta, valamint 15 óra irányított tanítási gyakorlat és néhány óra hospitálás idegen nyelvi vagy egyéb szakos órákon. Más szóval az egyetemekről és főiskolákról kikerülő angoltanárok képzettségét ahhoz az autózvezetőéhez lehetett hasonlítani, aki csupán néhány órás vezetési gyakorlat után, forgalmi tapasztalatok nélkül kapta meg a jogosítványát.

Bérczes 1982-ben publikált cikke jól jellemzi az 1970-es évek debreceni angoltanárképzését. A cikk a Debreceni Egyetem kéthetente megjelenő, *Egyetemi Élet* című lapjában látott napvilágot.⁵ Abban az időben a szerző már hat éve dolgozott angolta-

⁵ A debreceni *Anglisztikai Napok* konferencián, 1982-ben három olyan előadás hangzott el (Boronkay Zsuzsa – Portörő Edit, Varga György és Bérczes László), amelyek hevesen támadták az egyetemi angol szakos tantervet, gyakorló tanárok szempontjából megközelítve a kérdést. Egyik tanulmányt sem

nárként Szolnokon. Kritikája elsősorban a következőkre irányult: (a) a tanárképzés öt éve alatt nem derült ki számára, mit jelent tanárrá válni, (b) abban az időben a hallgatók többsége tanárnak készült, de nem tanították meg őket, hogyan kell tanítani, (c) sem a felvételikor, sem később, az ötéves képzés során nem derült ki, hogy a hallgató alkalmas-e a tanári pályára, (d) a neveléstörténeti és didaktikai kurzusok tartalma nem volt hasznos az idegen nyelv szakos tanárok számára, (e) az angol szakmódszertani kurzusnak alig volt presztízse, (f) a tanterv tele volt angol nyelvfejlesztő tantárgyakkal⁶, de alig akadtak olyanok, amelyek megmutatták volna, hogyan lehet angolt tanítani, (g) az angol irodalmi, nyelvészeti és nyelvi készségfejlesztő tantárgyak mellett egy negyedik modul is szükségesnek tartott volna a tantervben, amely az angol mint idegen nyelv tanításának módszertanával foglalkozott volna, (h) a tanárképzés jelentéktelen és lenézett része volt az egyetemi képzésnek, és végül (i) az akkor legjobbnak és legnehezebbnek tartott középiskolai tankönyvek szerzőiből egyetemi oktatók lettek, de a tanárképzős hallgatóknak nem tanították meg, hogyan használják ezeket a tankönyveket⁷.

Annak ellenére, hogy 33 évvel ezelőtt jelent meg, Bérczes kritikájának számos pontja még 2015-ben is igaznak bizonyul, legalábbis túlnyomórészt, a magyarországi angoltanárképzésre nézve. Ez azért lehetséges, mert a régi humboldti/neohumanista hagyomány az (angol szakos) tanárképzésben rendkívül állhatatosan tartja magát.

Humboldti hagyományunk

Az egyszerűség kedvéért ezt a részt kollégám, Jeremy Parrott (1996: 107) idézésével kezdem. Az 1996-ban rendezett budapesti konferencián, amelyen a hazai angolta-

tartották megfelelőnek arra, hogy bekerüljön a konferenciakötetbe, de Bérczes megjelentette sajátját az egyetemi lapban (vö. Kontra 1989: 323). Varga tanulmányának címe „Can a person with a driving licence drive a car?” [Bárki tud vezetni, akinek van jogosítványa?] volt.

⁶ Az 1970-es években az angol nyelvi készségfejlesztő kurzusok tették ki a tanterv nagy részét, de az angol és amerikai irodalom előadásainak és szemináriumainak követelményei messze meghaladták a magyar hallgatók nyelvi készségeit. Jól emlékszem Greg Nehlerre, egy kiváló amerikai diákra, aki angol és magyar irodalom szakon tanult. Az 1974/1975-ös tanévet a szegedi egyetemen töltötte, ahol egy-két angol irodalom témájú kurzuson is részt vett. Egyszer azt mondta nekem, hogy a magyar hallgatóknak olyan angol szövegeket kell olvasniuk és értelmezniük, amelyeket anyanyelvi beszélőként még ő is rettenetesen nehéznek talál.

⁷ „abszurd helyzet, hogy az egyetemen még a régi tagozatos tankönyvekről sem esik szó, tanári kézikönyv nincs hozzájuk – a szerzők viszont itt tanítanak, megcsinálták a talán legnehezebb, de szerintem a legjobb hazai tankönyvet, és mégsem foglalkoznak azzal, hogyan tanítsuk... – mentségükre szóljon, hogy a jelenlegi helyzetben ez önreklámnak is tűnhetne” (Bérczes 1982: 6). Az említett tankönyv Abádi Nagy Zoltán – Virágos Zsolt (1971): *Angol nyelvkönyv a gimnáziumok szakosított tantervéül III. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest. Országh László professzor (1972: 146) a következő elismerő szavakkal szövegezte a könyvről: „[this] is the work of two very able young schoolmasters, Abádi-Nagy and Virágos from Debrecen. [...] Theirs is far and away the most interesting – one may even venture say the most exciting – English text-book ever published in Hungary.” [Ezt a munkát két nagyon tehetséges fiatal tanár írta, a debreceni Abádi-Nagy és Virágos. Messze övök a legérdekesebb – megkockázatom azt is, hogy a legizgalmasabb – angol nyelvkönyv, amelyet valaha Magyarországon kiadtak.]

nárképzés minőségét vitatták meg, a következőket mondta a vitát összefoglalva, egy műhelymunka (amelyet munkacsoportnak hívtak) zárásaként:

„A munkacsoportunkban két különböző modellel, két megközelítéssel, két hagyománnyal, két világnézettel szembesültünk. Egyrészt a porosz iskolatípussal, amelynek intellektuális, tudományos oktatási modellje Wilhelm von Humboldt német tudós és államférfi „Bildungs” elméletéből ered, a 19. század elejéről. Másrészt ott volt az angolszász, pragmatista pedagógiai modell, amely inkább a gyakorlaton és bizonyos mértékig az értékek egyfajta haszonelvű értelmezésén alapult. . . Mindezt egy konkrétabb, meghatározott szinten úgy mondhatjuk, hogy ellentét feszült az ötéves angol filológiai tanulmányok és a hároméves angoltanárképzés között.”

Könnyű végigkövetni a tanárképzésben ezt az ideológiát és gyakorlatot, amelyet általában, de mégis ellentmondásosan neveznek humboldtinak. Eötvös József, aki 1867 és 1871 között volt az ország közoktatásügyi minisztere, két tanárképző intézetet állított fel, hogy ellensúlyozza az egyetemi oktatók álláspontját, miszerint az egyetem feladata a tudósképzés, és ezt nem lehet a tanárképzés gyakorlati céljainak alárendelni (Schiller 2012: 72).⁸ 1922-ben Fináczy Ernő, a magyar neveléstudomány professzora, kritizálta az egyetemi tudósképzést, amely nem vette figyelembe a tanárképzés szempontjait (Pukánszky 2014: 88). Az 1980-as években számosan érveltek a tanárok gyakorlati képzése ellen. Egyesek szerint, s ez nem volt igaz, az egyetemi tantervek túl sok időt áldoztak nyelvfejlesztésre, s ez az irodalomtanítás rovására történt. Sarbu egy tisztán humboldti felfogást tükröző állításnak adott hangot (1984: 65): „a nyelvet az irodalom és a nyelvtan elmélyült, tudományosan megalapozott tanulmányozása révén lehet igazán birtokba venni”. Másképp megfogalmazva ez az állítás azt a felfogást tükrözi, hogy a tudósképzést elvégző tanár magasabb rendű a gyakorlati képzésből kikerülő tanárnál, vagyis azt a gondolatot fejezi ki, miszerint jó nyelvtanárt nem lehet képezni, arra születni kell.⁹ A kutatás és oktatás, elmélet és gyakorlat, egyetem és az azt körülvevő társadalom között húzódó feszültségek jól követhetőek Bársony leírásában (2014), aki a tudósképzés követői és a tanárképzés fontosságát hirdetők közötti debreceni egyetemi viszálykodás közel 40 évét tekintette át 1997-ig, amikor is hatályba lépett egy tanárképzést szabályozó, hírhedt kormányrendelet.¹⁰ Ez a feszültség nemcsak Debrecen jellemezte, igaz volt a budapesti és a szegedi egyetemekre, illetve, kisebb mértékben, a gyakorlat- és módszerorientált tanárképző főiskolákra nézve is.

⁸ „Eötvös József, a kiegyezés utáni első kormány kultuszminisztere jól tudta, hogy a tanárképzés rendszerén is, szigorán is javítani kell. Szembe találta magát azonban a professzori kar merev felfogásával: az egyetem föladata a tudósképzés, ezt nem lehet a tanárképzés gyakorlati céljainak alárendelni.”

⁹ Medgyes (2011: 70) leírja az ellenségeskedést, amellyel a hároméves tanárképző programot fogadták az Eötvös Loránd Tudományegyetemen az 1990-es évek elején. Könyvében a hagyományos nézőpont – amely szerint a tanároknak kiváló bölcsészeti oktatásban kell részesülniük – ellen érvelt. Álláspontjával, miszerint a jó nyelvtanár nem születnek, hanem a képzés során válnak azzá, ma már számos tanárképző oktató egyetért.

¹⁰ 111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet.

Néhány személyes visszaemlékezés is szemlélteti a fent leírt feszültséget. Például Medgyes Péter (2005: 55) elmeséli, mit tapasztalt, amikor – miután már évek óta képzett tanárjelölteket az egyetem gyakorlóiskolájában – kinevezték egyetemi oktatóvá az 1980-as évek elején:

„Hamar rájöttem, hogy az Angol Tanszék legalább annyira volt konzervatív szakmailag, mint amennyire politikai szempontból liberális. A legtöbb kollégám szemében a „tanárképzés” anatómia volt. Soha nem fogom elfelejteni, amikor egy nagy tekintélyű irodalomprofesszor odajött hozzám az egyik értekezés után, és azt mondta: »Igazad van Péter. Nincs értelme szakmódszertant csak egyetlen kurzus keretében oktatni.« Ahogy elégedetten elmosolyodtam, még hozzátette: »Ezért én lecsökkenteném az óraszámot nullára.«”

Csaknem teljesen értelmetlennek tűnik számomra, hogy az angoltanárképzés régi humboldti/neohumanista megközelítését kritizáljuk azért, amit Parrott (1996: 107) „a magyarországi anglisztika szakokra az utóbbi öt évben jellemző állóháború”-nak nevezett. Ezt a megállapítást majdnem húsz évvel ezelőtt írta, és azóta sem látok sok változást. Ehhez azonban hozzáfűznék még valamit, ami tisztán mutatja a különbséget a hagyományos és az újító tanárképzés között (lásd lejjebb a hároméves, intenzív egyszakos angolnyelvtanár-képző programokról [English Language Teacher Supply Program, ELTSUP] szóló részt): a legtöbben, akik a hároméves, egyszakos tanárképző szakon végeztek, sokkal jobban képzett tanárok voltak, mint azok, akik az ötéves képzésben vettek részt. Ezt alátámasztja, hogy az utóbbiakat az állami iskolák alig alkalmazták akkor, amikor lehetőségük volt a hároméves képzésből kikerülő tanárt választani. Bizonyosan így volt ez Szegeden, de nagyon valószínű, hogy mindenhol máshol is, ahol az ELTSUP működött az 1990-es években.

A magyar tudós sznobizmus

Amikor a hároméves, egyszakos képzés elindult 1990-ben, a budapesti bölcsészkar Kari Tanácsa *gyorstalpalónak* nevezte a programot (Medgyes 2011: 70).

Budai nemrégén megjelent cikkében (2013) kifejti, hogy az oktatás és a tudomány közötti szakadék mennyire megnőtt az utóbbi évtizedekben. Egy 2005-ös dokumentumból idéz, amelyben a szerző arról panaszkodik, hogy a Magyar Tudományos Akadémia szerint a pedagógia „nem eléggé tudományos diszciplína”. Azokat, akik pedagógiai témáról írnak doktori disszertációjukat, sokszor megvádolják, hogy „az egyszerűbb utat választják”: módszertanról/oktatásról írnak inkább, mintsem nyelvtudományról. Budai a *Magyar Tudományos Művek Tárából* is idéz egy szabályt, amely világosan elkülöníti a tudományos publikációkat a pedagógiai publikációktól, például egy egyetemi biológia tankönyv oktatási, tehát nem tudományos kiadványnak számít.¹¹

¹¹ „Az MTMT besorolásai között megjelent a 'Felsőoktatási tankönyv', a 'Tankönyv fejezet' és az 'Oktatási anyag' azonos megjelöléssel: »Csak *Oktatási jelleg* kapcsolható mellé«, ami most már egyértelműen azt jelenti, hogy *ami oktatási, az nem tudományos*” (Budai 2013: 53).

A Magyar Tudományos Akadémia nem az egyetlen intézmény Magyarországon, amely azt az értékítéletet hirdeti, hogy a pedagógiai kutatások és kiadványok alacsonyabb rendűek, mint a tudományos kutatások és kiadványok. A legtöbb, ha nem minden egyetemünk ugyanezt teszi. Ezért van az, hogy az angol nyelv tanításával és tanulásával foglalkozó legjobb magyarországi doktori program az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájához, és nem a Nyelvtudományi Doktori Iskola Angol nyelvészeti programjához tartozik. Ugyanez a sznobizmus érvényesül, amikor néhány kollégám a nyelvészeti tanszékekről arra ösztönzi az alkalmazott nyelvész vagy módszertanos hallgatókat, hogy ne nyújtsák be nyelvészeti programba doktori disszertációjukat. Ehelyett azt tanácsolják, válasszanak oktatással kapcsolatos programot. E kollégáim szemében világos rangsor alakult ki:

Nyelvészet > Alkalmazott Nyelvészet > Nyelvpedagógia

Itt jegyezném meg, hogy ez a rangsor főként magyar sajátosság, semmiképpen sem amerikai–angolszász. Budainak (2013: 51) igaza van, amikor azt állítja, hogy az Egyesült Királyság és Amerika évtizedek óta nagyon különbözik ettől a felfogástól. Híres amerikai nyelvészek, mint például Charles Ferguson, John Lotz és mások, igazgatói voltak az amerikai Alkalmazott Nyelvészeti Központnak. A kiváló amerikai dialektológus, Harold B. Allen szintén alapító elnöke volt a más nyelvet beszélőket tanító angoltanárok szervezetének (Teachers of English to Speakers of Other Languages, TESOL). William Labov és tanítványai, John Baugh és John Rickford szintén sok időt szenteltek nyelvpedagógiai problémák kutatásának, és korszakalkotó cikkeket és könyveket jelentettek meg (például Labov 1970; Baugh 1999; Rickford 1996). Csakúgy, mint az Amerikai Nyelvtudományi Társaság korábbi elnöke, Walt Wolfram (például Wolfram–Schilling-Estes 2006: 294–328), a szociolingvisztika kiváló képviselője, Dennis Preston (például 1989) és brit nyelvészek, mint Michael Halliday, Angus McIntosh és Peter Strevens (Halliday–McIntosh–Strevens 1964), vagy Richard Hudson (például Hudson–Walmsley 2005), a kanadai Jim Cummins (2000), illetve a finn–svéd Skutnabb-Kangas (például 2000). Végül John Lyons önéletrajzi írásából (2002: 195) vett idézettel zárom a sort:

„Kezdetől fogva szoros kapcsolatban álltam az SLAAI-projektal [felnőtt nyelvelsajátítással foglalkozó projekt, K. M.], illetve az Európai Tudományos Alapítvány képviseletében az irányítási bizottság elnöke voltam 1981-től 1985-ig. Rajtam kívül az irányítóbizottság minden egyes tagja az alkalmazott (vagy inkább alkalmazható) szociolingvisztika és pszicholingvisztika idevonatkozó területeinek szakértője volt. [...] Én, mint afféle szobatudós és nyelvész az elefántcsonttoronyban, sokat tanultam az igencsak összetett – módszertanilag nehéz és politikailag érzékeny – empirikus kutatásból, amelyet az SLAAI-projekt munkatársai végeztek”.

Az igazság kedvéért megemlítem, hogy a magyarok nincsenek egyedül nézetükkel: ugyanennek az ősrégi és káros ideológiának és attitűdnek a bírálatát olvashatjuk a

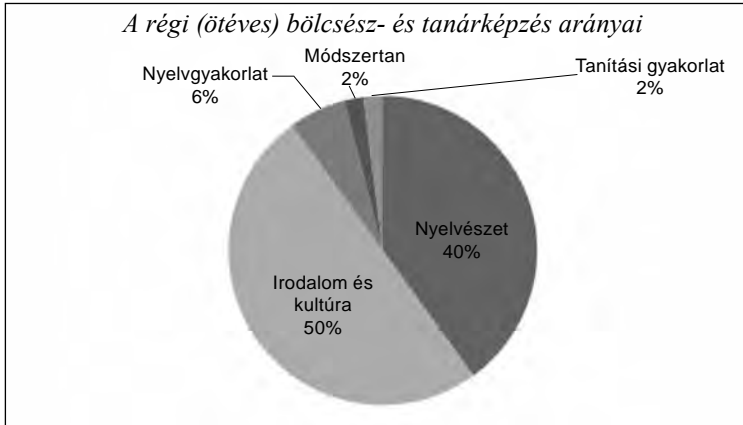
Cseh Köztársaságban (Pišová 1996), Hollandiában (van Essen 1996), Finnországban (Kontra 1989) és Lengyelországban (Komorowska 1996). A következő idézet a holland helyzetet írja le (van Essen 1996: 21):

„A megfelelő tanárképzés felállítására tett korábbi kísérletek ellenére az 1970-es évekig nem beszélhetünk középiskolaitanár-képzésről Hollandiában. Az összes korábbi kísérlet megbukott, mert hosszú ideig élt az a felfogás, miszerint az egyetemeken és más középiskolaitanár-képző intézményekben folyó humanista oktatás magától értetődően elegendő volt ahhoz, hogy más embereket oktassanak az onnan kikerülő diákok. Emellett úgy vélték, hogy tanárnak születni kell, nem azzá válni. Ezek a tanárképzésről alkotott nézetek lényegében a 19. század elejére nyúlnak vissza, amikor a kiváló humanista, Wilhelm von Humboldtt kialakította Poroszország oktatási rendszerét, s ez a modell más európai nemzetek számára példaértékű volt. Emiatt *a szakszerű tanárképzés azóta is kemény harcot vív a hagyományokkal, anyagi érdekeltséggel és mentális tétlenséggel Hollandiában* [saját kiemelés, K. M.]. A harcnak még messze nincs vége, azonban most a csatározás inkább a pénzért folyik, és nem a humanista értékrendért.”

Amire ki akarok lyukadni, igen egyszerű: a magyar egyetemeken lenéznek a korábban felsorolt nyelvtudósokat (Ferguson, Lotz [a Magyar Tudományos Akadémia tiszteletbeli tagja], Allen, Labov, Baugh, Rickford, Wolfram, Preston, Halliday, Hudson, Cummins, Skutnabb-Kangas, Lyons) és sok más nemzetközileg elismert nyelvészt, vagy legalábbis munkájuk egy részét. Sőt, a Magyar Tudományos Akadémia számos publikációjukat tudománytalannak minősítené. Ez már önmagában is elég rossz, azonban, mivel most a Magyar Angliztikai Társaság tagjaihoz intézem szavaimat, azt is ki kell emelnem, hogy ez a magyar hagyomány és gyakorlat nemcsak sajnálatos, hanem teljes mértékben ellentétes is az angol/amerikai eszmékkel.

A Magyarországon valaha létezett legjobb angoltanár-képző program kezdetei

1990-ben, amikor a vasfüggöny leomlott, a Világbank, a British Council, az amerikai USIS (United States Information Service) és az amerikai Békeshatalom nagy összegű támogatásokat és munkaerőt biztosított az angoltanárképzés fejlesztésére és egy újszerű tanárképzési program bevezetésére Magyarországon. A British Council kiemelt kezdeményezése az angolnyelvtanár-képző program volt (ELTSUP, English Language Teacher Supply Programme). A magyar kormány anyagi támogatásával, a fő egyetemek és néhány tanárképző főiskola angoltanár-képző központjaiban (Centers for English Teacher Training, CETT) a magyarországi angoltanárképzéstől radikálisan eltérő, új programot vezettek be. A CETT-programok szerkezetükben és filozófiájukban lényegesen eltértek a hagyományos ötéves, filológiaiaközpontú tanárképzéstől. A két tanterv közötti különbséget az 1. (Bárdos 2009: 37) és a 2. ábra mutatja be.



1. ábra. Az 1990 előtti ötéves bölcsész- és tanárképzés kurzusainak arányai (Bárdos 2009: 37)

A budapesti CETT tanterve három modulra oszlott, amint azt a 2. ábra mutatja: szakmódszertanra, nyelvfejlesztésre és filológiai kurzusokra (Ryan 1996: 14–15). A Szegeden 1991-ben indított képzésünk tanterve körülbelül ugyanilyen felépítésű volt.

Első évfolyam	Második évfolyam	Harmadik évfolyam
Módszertan (56 óra)	Módszertan (336 óra)	Módszertan (434 óra)
Nyelgyakorlat (280 óra)		
Irodalom és kultúra (168 óra)	Nyelgyakorlat (112 óra)	
Egyéb (56 óra)	Irodalom és kultúra (168 óra)	Nyelgyakorlat (28 óra)
	Egyéb (28 óra)	Irod. és kult. (42 óra)
		+ Szakdolgozat

2. ábra. A budapesti CETT-tanterv három modulja

A legnagyobb különbséget a megnövelt óraszámú szakmódszertan és alkalmazott nyelvészeti kurzusok, a több nyelvi gyakorlati óra és az irányított tanítási gyakorlat jelentette. A tanítási gyakorlat általában négyszer olyan hosszú volt (60 óra), mint a hagyományos tanárképzésben (15 óra). A tantárgyak tartalma is különbözött a kétfajta képzésnél, még akkor is, ha ugyanazon a néven voltak meghirdetve. Például a fonológia kurzus az ötéves képzésben generatív fonológiát jelentett, míg mi a képzésünk során Peter Roach akkori kiadású, angol fonológia és fonetika, *English Phonology and Phonetics* című könyvét használtuk, miután egyetértettünk Roach-csal (2009: 81) abban, hogy „[...] pusztán gyakorlati nézőpontból megközelítve, ha az angol szótagok hangsúlyozását a generatív fonológia szerint magyaráznánk az osztályban, az csak összezavarná a diákokat.” Míg a nyelvtan oktatása a régi, ötéves képzésben túl elméleti és felületes volt, s ezért a későbbi tanítás során nem lehetett használni (mint Hollandiában, van Essen 1996: 22), addig a mi nyelvtankurzusaink sokkal gyakorlati megközelítésűek és pedagógiai szempontúak voltak. Ahogy White (1996: 53) helyesen megállapította, míg az ötéves képzés inkább nyelvészek képzésével foglalkozott, illetve az angol nyelvet és irodalmat mint tudományos ismeretet oktatta, addig a hároméves képzés „prioritása angolnyelv-tanárok képzése volt, akik képesek tanulók nyelvudását fejleszteni olyan pedagógiai módszerek alkalmazásával, melyek a nyelv aktív használatát eredményezik, és nem az irodalom és nyelvtan tanulását”. Utalt arra is, hogy a két program céljai eltérőek, „egyik sem rosszabb a másiknál, ha csak nem a másik mércéje szerint bírálják”, bár ez az állítás süket fülekre talált a magyar egyetemeken.

A két program eléggé különböző volt, különböző mértékben is támogatták őket, amivel kapcsolatban Medgyes (1996: 62) finoman úgy fogalmazott, hogy az ELTE két tanszéke, az Angol Tanárképző Központ (CETT) és az Angol Tanszék, neheztelnek, haragszanak egymásra. Ezek a neheztelések tipikusak voltak ott, ahol a CETT-ek élvezték az ELTSUP támogatását. Medgyes (1996: 62) emlékei szerint egyszer, létszámleépítések idején, felvetődött a kérdés, hogy egy-egy tanszéknek hány alkalmazottat kell elbocsátania. „Arányosan elosztva? »Ha egyetlen álláshelyet is elvesztünk, nekünk végünk« – siránkozott egy kolléga. »De te, Péter, te tudnál nélkülözni pár embert, nem igaz? Egyébként is, csak nyelvtanárok.«”. Magam is tudnék hasonló párbeszédet felidézni a Szegedi Tudományegyetemről, és nem gondolnám, hogy Debrecenben vagy Pécsen más lett volna a helyzet.

Az ELTE Angol Tanárképző Központja több mint 1000 tanárt képzett ki (Medgyes 2011: 73). A mi CETT-központunk jóval kisebb volt, itt 140 angoltanár szerzett képesítést 1991 és 1999 között. Más magyarországi CETT-központokról nincs adatom, de az bizonyos, hogy az ELTSUP segítségével körülbelül 2000 jó tanárt sikerült kiképezni egy évtized alatt.

Az ELTSUP eredményeképp a budapesti CETT nemzetközi tanárképzők szemében is példaértékűvé vált (lásd Medgyes–Malderez 1996).

Főképp az ELTSUP-nak köszönhetően néhány magyar tanárképző oktató, alkalmazott nyelvész és szakmódszertanos oktató „kilépett a nemzetközi porondra”, és igencsak keresett vendégprofesszor vagy konferenciákra sűrűn meghívott előadó lett, például Dörnyei Zoltán, Kormos Judit, Nikolov Marianne, Medgyes Péter és mások. (Dörnyei ma a pszicholingvisztika professzora a Nottinghami Egyetemen, Kormos pedig a Nyelvtudományi és Angol Nyelvi Tanszék professzora Lancasterben.)

Legalábbis részben az ELTSUP eredményeképp angol nyelvpedagógiai és/vagy alkalmazott nyelvészeti doktori programok szerveződtek. Sokan azok közül, akik ilyen képzést végeztek, könyveket publikáltak Nyugat-Európában¹², például Szabó (2008) és Bukta (2014) a Pécsi Tudományegyetemről, illetve Kalocsai (2013) a Szegedi Tudományegyetemről.

Medgyes és Nikolov (2014: 504) közelmúltban írt összefoglaló közleményükben helyesen állapították meg, hogy „az alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatások, melyek a tudományos ranglétra legalsó fokára voltak száműzve, mostanában egyre inkább a tudományos vizsgálatok elismert területévé válnak, s lehetőséget nyújtanak a fiatal kutatóknak arra, hogy tudományos pályára lépjenek. Ennek következtében magyar szerzők neves folyóiratoknak állandó közreműködőivé váltak, és magyarországi kutatók nemzetközi konferenciák szívesen látott előadói lettek.”

Mindent összevetve az angolnyelvtanár-képzés minden idők legmagasabb színvonalát az 1990-es években érte el Magyarországon. Ennek a különleges évtizednek néhány vívmánya máig tovább él, mások viszont kámforrá váltak.

Az ELTSUP összeomlása

Ma Magyarországon nem létezik nyelvpolitika, és a Grin (2003: 30) által meghatározott értelemben már legalább hat évtizede nincs ilyen:

„A nyelvpolitika tervszerű, racionális és elméletileg megalapozott társadalmi szintű törekvés annak érdekében, hogy a nyelvi környezetet befolyásolja a tömeges jólét növelése céljából. Általában hivatalos szervek vagy helyettesítői irányítják, és a népesség egy részére vagy egészére érvényes.”

Következésképpen nincs oktatási nyelvpolitikánk, és nincs oktatási nyelvi tervezésünk sem. Nem meglepő tehát, hogy ebben a kaotikus helyzetben, mely az oktatáspolitikát általánosan jellemzi 1990 óta az óvodától a felsőoktatásig¹³, a hivatalos szervek meg sem próbálták az ELTSUP vívmányait fenntartani. A felsőoktatásban a Bologna-rendszer bevezetésekor az ELTSUP és az Angol Tanárképző Központok fölöslegessé váltak.¹⁴ 1997-ben a szegedi CETT-et erőszakosan összevonták az Angol Tanszékkal, a tanárok pedig ezt követően az új Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékhez tartoztak, amely akkor egyike volt annak a három tanszéknek, melyek az Angol-Amerikai Intézetet alkották. A CETT-ekre Magyarország többi intézményében is hasonló összevonás várt, a hároméves egyszakos programokat megszüntették, s a

¹² Természetesen a Nyugat-Európában megjelent könyvek nem feltétlenül jobbak, mint azok, amelyeket Közép-Európában adtak ki, de mindenképpen ismertebbekké válnak a világban.

¹³ Lásd például Medgyes (2011: 83): „Ahogy hatalomra került egy kormány, kő kövön nem maradt, egymást váltották a 180 fokos fordulatok. Ez lett a NAT sorsa is: nem folyamatos, kormányokon átívelő építkezésben vettünk részt, hanem vak egéreként futkároztunk összevissza.”

¹⁴ Manherz Károly, aki az ELTE Bölcsészettudományi Karának dékánja volt, amikor a CETT-et megszüntették, egy interjúban némi utólagos bölcsességgel azt mondta, hogy vétek volt megszüntetni a hároméves nyelvtanárképzést, részben azért, mert tökéletesen illeszkedett volna az új Bologna-rendszerű tanárképzési struktúrához (Medgyes 2011: 80).

tanárképzés tantervi reformjainak nagy része elveszett az újabb tanárképző programokban. Az Eötvös Egyetem hároméves képzése esett utolsóként áldozatul a változásoknak: a 2004-ben indított utolsó évfolyammal szűnt meg (Medgyes 2011: 72).

Az Ország László tiszteletére tartott emlékszimpoziumon 1997-ben Debrecenben (lásd Virágos et al. 1998) a szegedi CETT beolvasztása miatti keserűségemben a debreceni angoltanár-képző hagyományt a következő szavakkal dicsértem:

„Amikor [Ország] egyetemi diák volt, a legnevesebb egyetemi professzorok kísérték figyelemmel a tanárképzős hallgatók tanítási gyakorlatát. Ország László, már neves professzorként, jelentős mértékben folytatta ezt a hagyományt. A tanítványai, a Kossuth Lajos Tudományegyetem Angol–Amerikai Intézetének vezető tanárai középiskolákban is tanítottak, és tankönyveket is írtak. Én lelkesen megtapsolom ezt a debreceni hagyományt, mely Ország professzor örökségének szerves részét képezi, mivel egy másik egyetem tanárképzésében veszek részt, ahol néhány irodalomprofesszor formálja az angoltanárképzést; olyan kollégák, akik soha nem tanítottak középiskolában, és fogalmuk sincs, mi a különbség mondjuk egy szintfelmérő teszt és egy diagnosztikus teszt között” (Virágos et al. 1998: 394).

Ne értsenek félre! Nem szeretném visszafordítani az idő kerekét. Csak emlékeztetni szeretnék mindenkit arra, hogy még hazánkban is, ahol a tanárképzés mindig is alacsony presztízsű volt, 60 évvel ezelőtt híres professzorok jártak a gyakorlóiskolákba, hogy megfigyeljék a hallgatók tanítási gyakorlatát. Debrecenben, az 1947–1948-as tanévben a következő professzorok látogatták rendszeresen a tanárképzős hallgatók bemutató óráit: Hankiss János, Karácsony Sándor, Kádár László, Kondor Imre, Márton Béla, Mészáros Ede, Ország László, Pukánszky Béla és Varga Ottó (Brezsnyánszky 2014: 31–32). Húsz évvel ezelőtt, amikor a CETT virágkorát élte Szegeden, minden tanárunk annyi bemutató órát nézett meg, amennyit csak bírt. Ugyanebben az időben, a több mint ötven hallgatónak, akik az ötéves képzésben vettek részt, csak egyetlen szakmódszertanos oktatója volt, aki látogatta az óráikat. A CETT-ek megszűnésének egyik sajnálatos következménye, hogy már nem ül be az összes tanárképző oktató a hallgatók bemutató óráira, hanem jó, ha akad egy is, aki ezt megteszi.

Hova jutottunk

A CETT összevonása a hagyományos, bölcsészettudomány uralta tanszékekkel elkerülhetetlenül szakmai és etikai összeütközésekhez vezetett. A vélemények élesen eltértek abban, vajon a leadott tananyagot kérjük-e számon, vagy a vizsgán többet várjunk el az oktatott tananyagnál. Egyesek szorgalmazták a tesztértékelő gyakorlatokat, hogy növeljük a vizsgáztatók egymáshoz viszonyított megbízhatóságát, mások ezt nem tartották szükségesnek. És így tovább. Vitathatatlan, hogy az értékelés a jó angoltanár-képző program egyik fő eleme, jelentőségét azonban nem ismerik el azok az anglisztika–amerikanisztika szakon oktató kollégák, akik közvetlenül nem érintettek a tanárképzésben.

2000-ben nagy botrányt váltott ki a szegedi egyetem Angol–Amerikai Intézetének tagjai között, amikor az egyik kollégánk elolvasta Jeremy Parrott cikkét (Parrott

2000).¹⁵ A cikk első két és fél oldalán Parrott az Angol Irodalmi Tanszék által 1999-ben bevezetett angol nyelv és kultúra szigorlatot (Literature and Culture Comprehensive Test, LCCT, 1998) bírálta. A hallgatóknak 100 feleletválasztós kérdést kellett megválaszolniuk 100 perc alatt. A vizsgateljesítmény 70% vagy a fölött volt sikeres. Sok kérdésre azonban több helyes választ is lehetett adni, ami ellentétes a tesztkészítés alapvető szabályaival, egyben pedagógiai hiba is. Az első vizsgán a 107-ből csak hat hallgató ért el 70%-os vagy a fölötti eredményt, „de példátlan nagylelkűséggel a minimálisan szükséges pontszámot hirtelen levitték 50%-ra azért, hogy megőrizze a mundér becsületét, és így a hallgatók mintegy fele átment a vizsgán” (Parrott 2000: 36). Az irodalom tanszékeken oktató kollégák hangot adtak azon véleményüknek, hogy Parrott elárulta őket, valótlanul állította róluk, hogy szakszerűtlenül és etikátlanul jártak el, stb. Értekezleteket hívtak össze, hogy megvitassák a mérésrel kapcsolatos problémákat, a feleletválasztós tesztek disztraktorainak kérdéseit, a nyelvvel és az információs társadalommal kapcsolatos dolgokat, az angol szakos diploma célját stb. Az Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék vezetőjeként én is megpróbáltam feltárni a problémákat és megnyugtítani a kedélyeket. Igyekeztem kudarcba fulladt: Jeremy lett a bűnbak, ők pedig a vétlen áldozatok; a szakmai és etikai szempontok végül már nem is voltak olyan fontosak. Sok szempontból volt tanulságos ez a történet. Mindenesetre az eset után szokásommá vált, hogy az alkalmazott nyelvész szakos hallgatóim vizsgájába beletegyem a következő feleletválasztós kérdést:

Ha megkérdezted az egyetemi oktatódat, hogy norma- vagy kritériumorientált tesztet ad-e neked, és nem tudja rá a választ, akkor

- a) valószínűleg igazságos lesz az értékelés
- b) jó eséllyel igazságtalanul fognak értékelni
- c) a válasz hiánya és az igazságosság között nincs összefüggés.

Hasonló problémák és feszültségek még ma is jelen vannak, és valószínűleg nem csak Szegeden. Magyarországon, ahol az egyetemeket a hallgatók száma alapján finanszírozzák, a vizsgán megbukó diákok száma komoly konfliktusok forrása lehet a tanárok és az egyetemi vezetők között, sőt akár a tanárok között is. Pár évvel ezelőtt néhány szegedi kollégám azt mondta, hogy egy nyelv vizsgát meg kell ismételni, mert túl sok diák bukott meg rajta. Amikor megkérdeztem őket, hol van a határ a „túl sok” és a „sok” között, nem kaptam választ. Ha kaptam volna, a következő kérdésem „Miért?” lett volna. Ez a szakmai és etikai konfliktus példátlan osztályozási gyakorlatot eredményezett: ugyanazon tanszék tagjai állítják össze, íratják meg és pontozzák a tesztet, de a pontokat olyan bizottság alakítja osztályozattá, amelynek tagjai nagyrészt más szervezeti egységhez (az irodalom tanszékekhez) tartoznak, és magukat a dolgozatokat nem is látják. Mi, tanárképző tanárok és azok a tanárok, akiknek szintén része van a tanárképzésben, hatalmas kalamajkába kevertük magunkat!

¹⁵ Abban az időben Parrott már 20 éve tanított angolt a felsőoktatásban, ebből az utolsó 15 évben tanárképző oktató is volt. 1991-ben jött Szegedre a British Council alkalmazásában, a CETT működése során végig ő látta el az igazgatóhelyettesi feladatot. Kiváló tanárképző, angol irodalomból doktorált, a névkutatás elismert szakembere.

Ma úgy lehet angoltanári végzettséget szerezni, hogy a jelölt a szakdolgozatát és a portfólióját nem angolul, hanem magyarul írja. A tanárjelöltek tanítási gyakorlatát felügyelő mentortanárok közül nem egy képzése kétes eredetű. Emellett a legutóbb bevezetett ötéves képzési formában, az úgynevezett *osztatlan tanárképzésben*, mely felváltotta a hároméves BA + kétéves MA-rendszert, néhány kolléga kampányt folytat annak érdekében, hogy a tanárjelöltek ne csak szakmódszertani vagy alkalmazott nyelvészeti témából, hanem az irodalom/kultúra témaköréből vagy elméleti nyelvészetből is írassák a szakdolgozatukat. „Nem gondoltam volna, hogy 2014-re visszajutunk oda, ahonnan elindultunk” – mondta Jeremy kollégám és barátom néhány hónappal ezelőtt.

Mit lehet tenni?

Mit tehetünk tehát mi, akik szívükön viseljük a magyarországi angoltanárképzés sorsát? Arra csekély esélyt látok, hogy kevésbé káros oktatáspolitikai döntések szülessenek, mint amilyenekkel 1990 óta szembesülnünk kellett. A döntéseket továbbra is politikusok hozzák, és nem a tanárképzéssel foglalkozó egyetemi oktatók, tanárok. Pontosabban: rossz politikusok hoznak rossz döntéseket.

Mit tehetünk, amikor a nyelvpedagógia továbbra is két szék között a pad alá esik: sem a pedagógia, sem a nyelvészet nem ismeri el teljes jogú tudományágnak. Ez a szomorú diagnózis kiváló kolléganőmtől, Petneki Katalintól származik, aki a német tanárképzés elismert szakembere Szegeden, s a közelmúltban vonult nyugdíjba. „Reméljük, eljön az a nap – mondta –, amikor valaki újból felveszi a harcot” (Petneki ms [2012]).

Úgy tűnik, Medgyes Péter sem kevésbé pesszimista. Az *Aranykor: Nyelvtanításunk két évtizede* című áttekintő művében azt írja (2011: 145), olyanok vagyunk, mint Déva várának építői: „Amit reggel raktak, estére leomlott. Amit este raktak, reggelre leomlott”.

Azok számára, akiket érdekel az angolnyelvtanár-képzés jövője, azt javaslom, küzdjünk a képzés minőségének emeléséért. Ennek egyetlen fontos előfeltétele van, mégpedig az, hogy ténylegesen el kell búcsúznunk a humboldti hagyományoktól. Először is azért, mert elavult és ártó nézetek. Másodsor azért, mert lehetetlen visszafordítani az idő kerekét. Harmadszor pedig azért, mert ezek a nézetek szöges ellentétben állnak az angol–amerikai hagyományokkal, és ebben az esetben az angolszász pragmatikai hagyományok sokkal értékesebbek. Ismét van Essent (1996) idézem: „*kemény harcot kell vívni a hagyományok, az anyagi érdekeltség és a mentális tétlenség ellen*”. Ha valaki nem kimondottan tanárképzéssel foglalkozó egyetemi oktató, hanem irodalom- és kultúratanárként vagy elméleti nyelvészként tart tanárképzős diákoknak egyetemi kurzust, kérdezze meg saját magától: „Mennyiben hasznos ez a tananyagrészt, vagy akár az egész kurzusom a leendő angoltanároknak?” Néhány elméleti nyelvész kollégám valószínűleg nem ért egyet Gray és Block gondolatával (2012: 141), miszerint „a nyelvelírás nem feltétlenül fordítható le arra, hogyan kell tanítani”. Ha ezzel tényleg nem értenek egyet, vagyis ha úgy vélik, hogy a leíró nyelvészet azt is megmutatja, hogyan kell tanítani, akkor ennek bizonyítása az ő kötelességük, nem a valódi tanárképző oktatóké.

IRODALOM

- Bárdos Jenő (2009): Tanárképzési kontextusok különös tekintettel az angolra. In: Frank Tibor – Károly Krisztina (szerk.): *Anglisztika és amerikanisztika: magyar kutatások az ezredfordulón*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 33–49.
- Bársony István (2014): A tanárképzés változásai 1956 után. In: Papp Klára (szerk.): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története I*. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK, 324–339.
- Baugh, J. (1999): *Out of the mouths of slaves: African American language and educational malpractice*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bérczes László (1982): Tanárképzésből: elégséges? *Egyetemi Élet* XXI/15, 1 és XXI/16, 6.
- Breznysnyánszky László (2014): A debreceni egyetem pedagógiai tanárai különös tekintettel Karácsony Sándorra. In: Rébay Magdolna (szerk.): *Elődeink: Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Jausz Béla*. Debrecen: Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományok Intézete, 23–37.
- Budai László (2013): Ami oktatási, az nem tudományos!? *Új Pedagógiai Szemle* 2013/11–12, 50–55.
- Bukta, K. (2014): *Rating EFL written performance*. London: Versita.
- Cummins, J. (2000): *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- van Essen, A. (1996): The training of EFL teachers in the Netherlands. In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 21–24.
- Fábrri Péter (2013): Shakespeare és a GDP. *Népszabadság*, 2013. június 18., 12.
- Hudson, R. – Walmsley, J. (2005): The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics* 41, 593–622.
- Gray, J. – Block, D. (2012): The marketisation of language teacher education and neoliberalism. In: Block, D. – Gray, J. – Holborow, M. (eds.): *Neoliberalism and applied linguistics*. London/New York: Routledge, 114–143.
- Grin, F., Jensdóttir, R. és Ó Riagáin, D. közreműködésével (2003): *Language policy evaluation and the European charter for regional or minority languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A. K. – McIntosh, A. – Strevens, P. (1964): *The linguistic sciences and language teaching*. London: Longmans.
- Kalocsai, K. (2013): *Communities of practice and English as a lingua franca: A study of students in a Central European context*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Komorowska, H. (1996): Teacher education in Poland: Quantity or quality? In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 25–30.
- Kontra, M. (1989): Undermining the English curriculum. In: Vadon, L. (ed.): *Studies in English and American culture*. Eger: Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, 315–326.
- Kontra, M. (1997a): English linguistic and cultural imperialism and teacher training in Hungary. In: *Future directions: The 2nd ELT Conference on Teacher Training in the Carpathian Euro-region*. Budapest: The British Council, 83–88.
- Kontra Miklós (1997b): Angol nyelvi és kulturális imperializmus és magyar tanárképzés. *Modern Nyelvoktatás* III/3, 3–14.
- Kontra, M. (Megjelenés alatt): Hungary: a sham fight-back against the domination of English. In: Bunce, P. – Phillipson, R. – Rapatahana, V. – Tupas, R. (eds.): *Why English? Confronting the Hydra*. Bristol: Multilingual Matters.
- Kumaravadivelu, B. (2014): The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? *TESOL Quarterly* [http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/\(ISSN\)1545-7249/earlyview](http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1545-7249/earlyview).
- Labov, W. (1970): *The study of nonstandard English*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.

- LCCT (*Literature and Culture Comprehensive Test*), *Question booklet, Sample, November 16, 1998*. Szeged: SzTE Institute of English and American Studies.
- Lehmann Magdolna – Lugossy Réka – Nikolov Marianne (2011): Az angoltanári MA-program értékelése. *Magyar Pedagógia* 111, 259–288.
- Lyons, J. (2002): In: Brown, K. – Law, V. (eds.): *Linguistics in Britain: Personal histories*. Oxford: Blackwell Publishers, 170–199.
- Medgyes, P. (1996): “ELTE at ELTE” (Comments on Ron White’s “What makes for good ELT language teacher education?”). In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 61–64.
- Medgyes, P. (2005): Facts and beyond – teaching English in Hungary. In: Braine, G. (ed.): *Teaching English to the world: History, curriculum, and practice*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 47–57.
- Medgyes Péter (2011): *Aranykor: Nyelvoktatásunk két évtizede 1989–2009*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Medgyes, P. – Malderez, A. (eds., 1996): *Changing perspectives in teacher education*. Oxford: Heinemann.
- Medgyes, P. – Nikolov, M. (2014): Research in foreign language education in Hungary (2006–2012). *Language Teaching* 47, 504–537.
- Nikolov, M. (1996): Why are we obsessed with quality? In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 83–86.
- Ország, L. (1972): Ups and downs in the teaching of English. *The New Hungarian Quarterly* 48, 142–148.
- Parrott, J. (1996): Thoughts from No-Man’s-Land. In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 107–108.
- Parrott, J. (2000): New roles, new goals: Rethinking the educational paradigm. In: Fowkes, Reuben (ed.): *Teaching strategies in higher education: Effective teaching, effective learning*. Budapest: Civic Education Project, 33–45.
- Petneki Katalin. (ms): Az idegennyelv-oktatás „Aranykora” – avagy egy szakmódszertanos visszanéz. A XXII. MANYE kongresszuson (Szeged, 2012) elmondott előadás kézirat.
- Pišová, M. (1996): English Language teacher education in the Czech Republic. In: *Quality in English language teacher education, conference proceedings*. Budapest: The British Council, 31–36.
- Preston, D. R. (1989): *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pukánszky Béla (2014): *A magyar iskolatörténet és pedagógusképzés paradigmái*. Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kara.
- Rickford, J. (1996): Regional and social variation. In: McKay, S. L. – Hornberger, N. (eds.): *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 151–194.
- Roach, P. (2009): *English phonetics and phonology: A practical course*. Fourth edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, C. (1996): The delights and dangers of curricular revolution. In: Medgyes, P. – Malderez, A. (eds.): *Changing perspectives in teacher education*. Oxford: Heinemann, 12–24.
- Sarbu Aladár (1984): Nyelvgondok. *Valóság* 1984/1, 63–67.
- Schiller Róbert (2012): Trefort gimnázium – a Minta 125 éves épülete. *Természet Világa* 143/2, 71–73.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000): *Linguistic genocide in education – or world-wide diversity and human rights?* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Szabó, G. (2008): *Applying item response theory in language test item bank building*. Bern: Peter Lang.
- Virágos, K. Zs. et al. (1998): The life and work of László Ország (1907–1984): A round table. *Hungarian Journal of English and American Studies* 4/1–2, 367–406.
- White, R. (1996): What makes for good ELT language teacher education? Management or magic? In: *Quality in English Language Teacher Education, Conference Proceedings*. Budapest: The British Council, 41–54.
- Wolfram, W. – Schilling-Estes, N. (2006): On the applications of dialect study. In: *American English: Dialects and Variation*. Second Edition. Oxford: Blackwell Publishing, 294–328.

BÁRDOS JENŐ

Eltűnő nyelvtanárképzéseink nyomában¹

(Szeged: 1963–1968; Veszprém: 1990–2010)

Vanished into thin air: Reminiscences of two Hungarian foreign language teacher training models

Although specific features of European teacher training had been intensively studied by Hungarian educationalists of the 19th century, only some were accepted, approved and institutionalised. Establishment of elitist teacher training colleges (like the Eötvös College), and the set-up of quality secondary schools responsible for teacher training (focusing on the teaching practice of the candidates) were regarded as Hungarian inventions added to European patterns. Two Foreign Language Teacher Training (FLTT) models are compared by the author in this essay: one from the middle, the other from the end of the past century. The first is a memoir of the author's university years at Szeged as a teacher trainee in Hungarian, Russian and English language and literature, while the second one is a creative contribution of the author and his colleagues to the history of Hungarian FLTT at Veszpreme University at the beginning of the 90s. The hallmark of that 3+2 FLTT model included six courses in language pedagogy: Speech, Singing and Movement Techniques; History of Foreign Language Teaching (FLT); Contemporary FLT; Curriculum Design and the Use of Technical Devices; FL Assessment and Examination Techniques; Psycho- and Socio-linguistic Aspects of FLT. The teaching practice of the candidates was carried out in a network of schools in the region, where mentors trained by the relevant departments of the university were responsible for harmonised attitudes and progress.

Volt egyszer egy magyar modell

Kétségtelen, hogy a régi magyar tanárképzés édes gyermeke a németnek. Rokonságuk nemcsak földrajzi vagy birodalmi szempontból metonimikus, hanem belülről – a képzés célkitűzései, szerkezete, megoldásai felől – is. A német ajkú bölcsész fakultások a tudósképzést tekintették feladatuknak, ebben tanszabadságot hirdettek (ami gyakran azt jelentette, hogy csak azt tanítjuk, amihez kedvünk van). A tudomány „tisztasága” fontosabb volt az alkalmazhatóságnál: ha valaminek gyakorlati haszna volt, azt gyanakodva szemlélték, vagy lenézték. Szemináriumi kutatóműhelyeket alakítottak ki, de ezeknek kevés közük volt a tanári képességek fejlesztéséhez. Márpedig a tanári lét mássága önállóságot igényelt, így mintegy negyven évvel az első (jezsuita) tanárképzési kísérletek után (Repetensek Kollégiuma, 1777) önálló tanárvizsgákat vezettek be (1810). Leo Thun

¹ Ennek a tanulmánynak egy változata Két tanárképzés belülről címmel megjelent a következő kötetben: Géczai János – Tölgyesi József (szerk.) (2016): *Neveléstudomány, sors, idő. A 90 éves Orosz Sándor köszöntése*. Veszprém: Pannon Egyetem, MFTK, 15–27.

minisztersége idején (1849-től) már Prágában, Innsbruckban és Lembergben is lehetett tanári vizsgát tenni. Az első magyar tanári vizsgabizottság Purgstaller (Palotai) József nevéhez fűződik (1862), akit Toldy Ferenc és mások követtek. (A 19. század utolsó harmadában közel 1000 tanári diplomát adtak ki Budapesten és 481-et Kolozsvárott.)

Tudatos elszakadási vágy érezhető abban a törekvésben, hogy Eötvös József, Trefort Ágost és Kármán József részletesen tanulmányozták Európa jellegzetes tanárképzéseit. Minderről a legtöbbet Kármán tudományos műveiből tudhatunk meg (1895, 1909). A francia modellből alakult ki később a BA, az MA és a doktorátusi szint; a középiskolai tanításhoz pedig licenciátust kellett szerezni. Francia találmány a diplomadolgozat (tézisek) is, a tanárképzést pedig gyakran nem az egyetemen, hanem külön intézményekben végezték (Ecole Normale, 1795). Angliában is voltak külső vizsgák, de a tanárokat az egyetemek képezték.

A magyar tanárképzés sajátosságai a 19. század végén alakultak ki. Ilyen volt (és maradt) a *középfokú gyakorlóiskola* (1872), amely szinte klinikára emlékeztetően vált a bölcsész- és természettudományos tanárjelöltek nevelő „oskolájává”. Magyar jellegzetességnek tekinthető a Trefort Ágost által kezdeményezett (elitista) *Eötvös Kollégium*, amely eredetileg a hároméves alap- és szakmai képzést követően egy év pedagógiával és egy év iskolai gyakorlattal folytatódott. Létezett tehát egy korai magyar tanárképzési modell, amely európai és magyar sajátosságos vonásait voltaképpen 1949-ig megőrizte. Konzervativizmusa jegyében egyértelmű válaszokat adott mindazokra a dilemmákra, amelyekre (meg ennél többre is) minden tanárképzés válaszolni kénytelen.

A tudósképzés primátusa	A gyakorlati képzés primátusa
Kimeneti szabályozás: egységes tanárképzés (bárhon taníthat: ius ubique docendi)	Bemeneti szabályozás (életkornak és iskolatípusnak megfelelően)
Külső vizsgáztató bizottságok (szummatív jelleg)	Intézményi, belső értékelés (formatív jelleg)
A tanárképző intézmény független az egyetemtől	A tanárképzés az egyetemi/főiskolai képzés szerves része
Aszinkron tanárképzés (a speciális, szakmai képzés után következik a pedagógiai képzés, gyakran posztgraduális fokozatban). (Kortárs angol terminológia: follow-up model.)	Szinkron tanárképzés (a pedagógiai képzés és a szakmai képzés párhuzamosan, egymás mellett halad). (Kortárs angol terminológia: concurrent model.)

1. ábra. A tanárképzések alapvető dilemmái

Bár a fenti dilemmák évszázadnyi variációk eredményeképpen inkább skálákká váltak szélsőségek helyett, a második világháború után – különösen a főiskolai tanárképzés megjelenésével – a válaszok a fenti ábra alapján határozottan jobbra tolódtak. Évtizedekig egyértelműen elfogadott volt a kétéves óvóképzés, a hároméves tanítóképzés, a négyéves általános iskolai és az ötéves középiskolai tanárképzés (bemeneti szabályozás) (Kelemen 1979). Minél hosszabb volt a képzés, annál inkább csökkent a gyakorlati tárgyak aránya: különösen az egyetemi karok esetében volt állítható, hogy túltengett az elméleti képzés. A gyakorlati képzés primátusa egyetlen képzésben sem valósult

meg, mert ahol elég jó volt az arány (óvóképzés), oda is bekerült jó néhány ideológiai tárgy (Bárdos 1995, Bárdos 1996a és 1996b).

Egyetemi nyelvtanárképzés Szegeden (1963–1968)

Általában

A magyar egyetemek közül csak Debrecen tekinthető saját alapításúnak, a többiek Nagyszombatból, Pozsonyból, Kolozsvárról „vándoroltak be”. Szeged 1962-ben vette fel József Attila nevét (JATE), és az angol nyelv és irodalom szak is csak 1964-ben indult el. Annak ellenére, hogy számos híres professzor élt Szegeden, a későbbi pécsi állapotokra hasonlított abban, hogy számos tanár Budapestről járt le. Jelen sorok szerzőjét például (lecke könyvvel igazolhatóan) a következő „lejárók” tanították: Szauder József, Szőke György, Elbert János, Szathmári István, Hankiss Elemér, Szegedy-Maszák Mihály. Nem állítom, hogy szegedi illetőségű professzorainktól bármilyen tekintetben kevesebbet kaptunk volna, mégis a fenti névsor jelzi, hogy egyfelől minden egyetem állandóan fejlődik; másfelől, a diákok között kevés egyetem kevés helyéért öldöklő csata dúlt. A Kádár-rezsimben – akárha akarata ellenére is, de – fennmaradt a felsőfokú képzés szellemi elitet „gyártó” és megtartó karaktere. Szeged-ország, napfény-ország – mint diákváros – a hatvanas években ontotta magából – átélte és megélte – az „ifjúsági kultúrát”: az öntevékeny művészeti együttesek, a színház, a filmmúzeum – zenélés és sportolás volt a „menő”, nem volt még médiabámulás. Deviancia akadt, de meggyőzésre, hogy mi a dolgunk, nem volt szükség. Nem voltunk jobbak, csak mások.

A fentiekből is sejthető, hogy a magyar, orosz és angol szakok vonzásában igen eltérő szemléletű bölcsészetekkel, viszont egységes tanárképzési felfogással találkozhattam. A hagyományos pszichológiai és neveléstudományi tárgyak mellett (például Duró Lajos pszichológiai tantárgyai) másodévtől rendszeres volt az iskolai gyakorlat (Orosz Sándor, Veczkó József), ami azt jelenti, hogy a tanszék ebben az *ötéves*, óhatatlanul bölcsészképzésben igyekezett párhuzamossá tenni a pedagógiát, amely ötödévben, a két féléves gyakorlóiskolai tanárjelöltségben hozta meg gyümölcseit. Mindenki tanárnak jelentkezett, tanárnak tanult, és ha valaki mégis „csak bölcsész” lett, ott valami nem volt rendjén. A tanárrá válás tudatosításától függetlenül magyar nyelv és irodalom szakon 47 irodalmi és nyelvészeti tantárgy állt az egyik oldalon, és csak 16 neveléstudományi a másikon (ebből kettő szakmódszertan és négy iskolai gyakorlat). Orosz nyelv és irodalomból 52 (!), és ugyanazok a neveléstudományi tantárgyak: kétszakosság volt. Harmadik szakot csak az vehetett fel, akinek a tanulmányi átlaga 4,75 fölött volt (az előbbi elég ritka volt, az utóbbit a diákok közel egynegyede képes volt teljesíteni). Megjegyzendő, hogy a nyelvszakoknál jelentős mennyiségű nyelvgyakorlat és kultúrtörténeti tárgy szerepelt, amelyek viszont megalapozták a tanári gyakorlatok sikerességét. A magyar szakon ezeket a tudástartalmakat – műveltség, olvasottság, nyelvhelyesség – adottnak vették. A hatvanas évek szemléletváltásainak fontos része volt az úgynevezett nyugati nyelvszakok kilépése a „megtúrt” kategóriából – régi fényükbe professzoraik és fiatal, tehetséges követőik jóvoltából: Halász Előd (német), Koltay Kastner Jenő (olasz). Ugyanekkor – jó tíz év (1949-től) kötelező orosz tanítást követően – a hatvanas években először léptek valóban képzett szlavisták (mármint mi) a katedrára (H. Tóth Imre, Pete István, Fejér Ádám, Kónyi Sándor, Jakócs Dániel és mások tanítványaiként). Ekkorra a klasszika-filológia is stabilizálódott

(Szádeczky Kardoss Samu). Bár Halász Előd akkori dékán kiválóan beszélt angolul is, az angol szak beindításához szükség volt legalább egy irodalmárra (Hankiss Elemér), egy nyelvészre (Matzkó László) és egy nyelvtanár szakdidaktikusra (Petri Gáborné). Ma már a KKK-k (képzési és kimeneti követelmények) miatt szakindítás ilyen csekély oktatói létszámmal elképzelhetetlen. Érdekes módon azóta sem hallottam, hogy az angol(–amerikai) nyelv és irodalom szak népszerűtlen lenne Szegeden. Másként: az igazi szegedi szellem megengedő és támogató volt mind tanáraival, mind diákjaival szemben. Az önkorlátozások, az újkori „horger antalok” uralma behurcolt jelenség.

Konkrétan

Bár a Neveléstudományi Tanszéket Ágoston György vezette, maradandó hatást leginkább két fiatalember gyakorolt ránk: Nagy József és Orosz Sándor. Ekkor alapozták meg azokat a kutatásaikat, amelyeket ma tényalapú problémaszemléletnek nevezhetnénk: megállapításaikat mérési módszerekkel igazolták, támasztották alá. Ez a szemlélet (fűszerezve a korabeli kibernetikai modellekkel) friss levegőt hozott magával, számos irodalmi vagy nyelvészeti, inkább zavarokat keltő manierizmussal szemben (például Nacsády József vagy Nyíri Antal). Meghallgatásra, követésre és következetességre sarkallt, főként olyan diákok esetében, akik korábbi neveltetésükben sem építhettek mesterséges falakat a humán és a reál tudományok közé. Szerencsés konstelláció, hogy az egyébként remek gyakorló iskolai vezető tanárokon (mentorokon) túlmenően a korszak legkiválóbb tudós tanárai vezették a szakdidaktikákat – például Sipka Sándor (magyar); Hajnal Imre (matematika); Körtvélyessy László (biológia). A sors kegye, hogy őket már középiskolában tanáraimnak tudhattam. A Ságvárban Téglás Béla (magyar), a Tiszapartiban Török László (orosz), a Tömörkényben pedig Kocsis István és Tövisfalvi Bálint (angol) voltak vezető tanárain.

Mivel az ilyen, főként ifjúkori emlékeket elhomályosítja a nosztalgia, vizsgáljuk meg, hogy a magyar tanárképzés hagyományaihoz miként illeszkedett az akkori Szegedi Tudományegyetem, a JATE. Azt várhatjuk, hogy az ábrán nagyon balra tolódik, hiszen klasszikus, humboldti egyetemről van szó, amely korábban is híres, időnként hírhedt volt konzervativizmusáról.

Tudósképzés primátusa	X	Gyakorlati képzés
Kimeneti szabályozás	X	Bemeneti szabályozás
Külső vizsgáztatók		X Belső vizsgáztatók
Külön tanárképző intézet		X Része az egyetemi képzésnek
Követő modell (szakma után pedagógia)	X	Párhuzamos modell (egyszerre)

2. ábra. Válaszok a tanárképzés alapvető dilemmáira Szegeden, 1965 körül

Első dilemma: remek értelmiségképző általános tárgyak mellett (Bálint Sándor [folklor]; Kaposi Márton [filozófia] és mások), nem kétséges a bölcsészeti tárgyak, a tu-

dósképzés túlsúlya. A gyakorlat vagy közvetetten a nyelvfelkészítésben, vagy tényleges osztálytermi megfigyelésekben, néhány szemináriumban jelentkezett, viszont ötödévből a jelölteknek katedrára kellett állni – viszonylag ad hoc jelleggel (egyik szakukból az első, másik szakukból a második félévben – párhuzamosan a diplomamunkák elkészítésével). A szakmai felkészültség többnyire folttalan volt, és a kifejezőkészség is jól működött, hiszen a képzésben jóformán csak szóbeli vizsgák szerepeltek. Kivétel a másodévs és a negyedévs végén szokásos, bukásesélyes kétirányú fordítások (például Tömörkényt angolra), amely aligha árult el valamit a hallgató tanári képességeiről.

Második dilemma: a háború utáni képzések, mint korábban jeleztük, életkorra és iskolatípusra szóltak, kivéve az egyetemeket. Középiskolai tanári oklevéllel viszont bárhol taníthatott a diplomás: ez volt az egyetemeknek – és csakis az egyetemeknek – tett engedmény.

Harmadik dilemma: nem voltak külső vizsgáztatók.

Negyedik dilemma: nem volt külső tanárképző intézet.

Ötödik dilemma: bizonyos fokig szegedi sajátosság, hogy a Pedagógia és a Pszichológia Tanszékek közös erőfeszítéseinek eredményeképpen sikerült legalább a látszatát megteremtteni a párhuzamos képzésnek. Ugyanakkor egészen a negyedévs végéig (második szigorlatsor) a pedagógusképző tárgyak jelenléte arányaiban csak lecke-könyvi, formális; szellemiségében viszont jelentős. Mivel a gyakorlati évben a vezető tanárok vették át a főszerepet, és ekkor zajlott le a „tanárrá válás”, akár követőnek is tekinthetnénk ezt a képzést. A tényleges hatásmechanizmusok következtében mertük középen hagyni a jelet (lásd 2. ábra utolsó sora).

Különösen

Összességében megállapíthatjuk, hogy a JATE tanárképzése a huszadik század első felének magyar jellegzetességeit csak részben közvetíti: kevert modellt alkot. Enyhítő körülmény a korai magyar tanárképzési hagyományok javára (az erős gyakorlógimnáziumon túlmenően), hogy az 56-os forradalmat követően hamarosan újjászerveződött a szegedi Eötvös Kollégium (előbb „báró” Eötvös becenéven a Batthyány utcában, majd a JATE Kollégiumának tetőterében), mindösszesen nyolc bölcész és tizenkét természettudós aktív együttműködésével (számomra 1964–1967). Nem tanárképző intézmény volt, hanem saját könyvtárral rendelkező, magas szintű és elvárású önképzőkör a pályázatok révén kiválasztottaknak. Kétségkívül a középkori egyetemi hagyomány újjáéledése volt Szegeden az a tény, hogy ösztönösen és örömmel gyülekeztünk nagy tudású, remek előadó professzoraink köré: Horváth István Károly (ókori irodalom); Kovács Sándor Iván (rég Magyar irodalom), Csetri Lajos, Keserű Bálint – a névsor végtelennek tűnik. Alighanem a tudásuk volt az.

Nyelvtanárképzés Veszprémben (1990–1998)

Általában

Veszprém középkori város, amelynek 1276-ban már volt felsőfokú jogi iskolája. Talán a 18. században lett volna lehetősége egyetemmé tágítani papi képzését (Volkra Ottó János, Padányi Bíró Márton), de ez elmaradt. A második világháború után a Műegyetem kihelyezett karaként létrejött egy szakegyetem (Nehézvegyipari Egyetem), amely évek alatt, mint cseppben a tenger, professzorai és igényes oktatása következtében hírnevet

vívott ki magának. Az universitas azonban a tenger maga, és a nyolcvanas évek végére az egyetlen szaktudományban 18 tanszéket, de csak 800 körüli diákot fenntartó egyetem menedzselése lehetetlenné vált. Számos kiváló professzor és rektor érezte a változtatás szükségességét, hiszen Svédországtól Angliáig az ilyen szakegyetemek vagy bezártak, vagy kibővültek. Liszi Jánosnak sikerült az áttörés, és ebben – elszántságán túlmenően – külső körülmények szerencsés egybeesése is segítette. Ilyen volt például az a tény, hogy negyven év után megszűnt az orosz nyelv kötelező tanítása az oktatás minden szintjén: azonnal szükség volt több mint tízezer „nyugati” nyelvet tanítani képes szaktanárra. A kilencvenes évek elején a rendszerváltás hatására (és nem csak Magyarországon) sokakat elkapott a „Duna-láz”, hogy ezt az országot segíteni érdekes politikai, kultúrpolitikai és oktatáspolitikai szempontból. Ekkor lehetett pályázni először külföldi pénzekre is (Világbank, Phare, Knowhow-Fund stb.). Ezek közül leghíresebbé a FEFA (Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap) projektek váltak.

A kihívásról magától Liszi János rektortól szereztem tudomást, aki 1989 augusztusában felkeresett (az idősebb Bush látogatásának napján) Budapesten, és felkért a tanárképzés és egy új kar beindítására, amely az Angol Tanszék, majd a Nyelvi Intézet megalapításával indult el. „Külső körülményként” érkeztem meg tehát Veszprémbe az Egyesült Államokból, 1990. július negyedikén (a függetlenség napján), ahol New Jersey állami egyetemén, a Rutgers (ejtsd kb.: rádgóz) Egyetemen magyar mellészakot alapíthattam mint Fulbright vendégprofesszor. Ugyanakkor már egy éve együttműködhettem leendő munkatársaimmal, főként Németh Attilával és Kurtán Zsuzsával. A kar indítására bérek nem álltak rendelkezésre, így nyugdíjazásokra is sor került: a rektor „előre kívánt menekülni”. A kihívás – a történelmi időszak lelkesültsége dacára – félelmetes volt: bölcsészetet és tanárképzést kellett bevezetni egy olyan egyetemen, ahol ilyesmi még soha nem történt. 1989-ben (december 20.) Manherz Károly aláírta az ötéves angol-kémia szakalapítási dokumentumot, így 1990-ben megalakulhatott az ország akkor ötödik, szakokban még hiányos „bölcsész-kara”, Tanárképző Kar álnéven – így évekig fejlődhattunk versenytársaink nyílt rosszállása nélkül. Akkor nem gondoltam, hogy „fel kellene zárkózunk” Európához; külföldi kontextusokban sokkal képzetebbek tudhattam magam külföldi kortársaimnál: hittem a magyar tanárképzési hagyományokban. Ugyanakkor tetszett az úgynevezett „Eféjeszek” (FAS: Faculty of Arts and Sciences), vagyis Bölcsész- és Természettudományi Karok népszerűsége az amerikai egyetemeken. (Debrecenben létezett ilyen az első világháború után.) A szintén amerikai undergraduate, graduate, postgraduate (3+2+2) szellemét saját mentorképzéssel valósítottuk meg. Vonzó volt számomra az is, hogy kézenfekvő volt a természettudományos és a bölcsész tanárszakok párosítása.

Konkrétan

Bár az első szakpárosítás a kémia védőbástyái mögül lépett elő, népszerűek voltak az olyan párosítások is, mint az angol-informatika, az angol-környezettan vagy a német-teológia. A nyelvszakok irányából indultunk, de az ötéves kétszakos képzéseket nem tudtuk volna eltartani, ezért teljes mértékben bevetettük magunkat az orosz tanárok átképzésébe és az akkoriban (1991) létrejött hároméves, egyszakos képzésbe (ELT-SUP programhálózat – erről részletesebben Bárdos-Medgyes 1997). Ez a „könnyűlovasság”, valamint a Nyelvi Intézet más forrásai (például nyelvvizsgák, nyelviskola)

tartották el az ötéves szakokat. A felfutás olyan nagymértékű volt, hogy az elején a Fulbright, a Békehadtest és a British Council segítségével (vendégtanárok) aligha birkóztunk volna meg a feladattal. (Tíz év alatt az egyetem diáklétszáma hatszorosára növekedett – ekkorra már az Informatikai és a Gazdasági Kar is megalakult.)

Tanév	Nappali	Levelező	Összesen
90/91	19	54	73
91/92	117	119	236
92/93	257	164	421
93/94	414	197	611
94/95	582	218	800
95/96	768	237	998
96/97	921	275	1196
97/98	1040	275	1315
98/99	1222	291	1513
99/00	1298	317	1615
00/01	1416	295	1711
01/02	1410	240	1650

3. ábra. A VE Tanárképző Karának hallgatói létszámnövekedése (Bárdos 2003: 64)

Fontos összefüggés, hogy a Tanárképző Kar az egyetem régi tanszékeinek (például Általános és Szerzetlen Kémia, Matematika) és az új alapítású tanszékeknek az együttműködésén alapult. Az előbbieket továbbra is tanítottak az egyetem minden karán, és vonakodás nélkül csatlakoztak az új formációhoz. 1998-ban mint két négyéves ciklust végigvivő, alapító dékán 11 tanszéket és 8 alapismerőben működő szakot tudhattam magam mögött. Utolsó tanévzárómon, 1998 nyarán jelenthettem be, hogy a kar doktori program indítására is engedélyt kapott. A MAB (Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság) a Tanárképző Kart *1998-ban*, a rendelkezésére álló dokumentumok alapján és a helyszíni vizsgálatokat követően *egyetemi karnak*, szakjait pedig kiváló és jó minőségű szakoknak ismerte el (Somlyódi László, a MAB Látogató Bizottságának elnöke mellett Csapó Benő a Tanárképző Kar értékeléséért felelt). A dokumentum kiemeli, hogy *Veszprémben a tanárképzésnek egy új modellje jött létre*. Az alábbi szakindítási trend természetesen később is folytatódott: a 4. ábra jól érzékelteti az évtized dinamikáját.

1990	angol nyelv és irodalom (ötéves); kémiatanár (ötéves); orosz tanárok átképzése (hároméves)
1991	hittanár (teológus) (ötéves); angol nyelvtanár (hároméves); orosz tanárok német átképzése
1992	számítástechnika (informatika) tanári szak (ötéves); német nyelv és irodalom szak (ötéves); német nyelvtanár (hároméves)
1993	környezettan tanári szak (kémia szakkal együtt) (ötéves)
1994	színháztörténet (teatrológia) (ötéves)

2000	francia nyelvtanár (hároméves)
2001	magyar nyelv és irodalom (ötéves); francia nyelv és irodalom (ötéves)
2002	alkalmazott nyelvészet (belső felvételi, ötéves szakokhoz)

4. ábra. Szakindítások a Veszprémi Egyetem Tanárképző Karán

Különösen

Döntő jelentőségű volt a Tanárképző Kar indításában az a tény, hogy a tanárképzés országosan elismert képviselője, Orosz Sándor elvállalta a Pedagógia és Pszichológia Tanszék megalapítását, vezetését. Keze alatt szokatlanul modern szemléletű, a gyakorlati képzést preferáló oktatás és nevelés alakult ki (Sallai Éva, Darabos Györgyi, Ferencz Edit, Csikós Csaba, Tölgyesi József, majd Horváth György), amely iskolaközi állapotba varázsolta a tanárjelölteket. Teljesen tudatos volt az a fejlesztés is, hogy a szaktanárok mindvégig részletes, elméleti és gyakorlati órákat egyaránt tartalmazó szakmethodikai, modernebbül tantárgy-pedagógiai képzést kaptak a szaktanszékektől. Ebben az időszakban a „PePsi” és a szakmethodikai tárgyak száma (és vélhetően minősége) messze meghaladta az országos átlagot, különösen az ötéves képzéseket illetően. *Nyelvpedagógiai műhely* jött létre az Angol Tanszéken (később Angol–Amerikai Intézet), amely eredetileg hat féléves, országosan elismert tankönyvsorozattal támogatott (Bárdos 2000, 2002, 2005; Kurtán 2001; Poór 2001) nyelvpedagógiai szaktárgyakat fejlesztett ki.

Beszéd-, ének- és mozgástechnika (a Petőfi Színház színészeivel)	– 2GY
Az idegen nyelvek tanításának kultúrtörténete	2K + 2GY
Kortárs idegennyelv-tanítási módszerek	2K + 2GY
Tantervelmélet, tananyagismeret, oktatástechnika	2K + 2GY
Idegen nyelvi mérés, értékelés, vizsgatechnika	2K + 2GY
A nyelvtanítás alkalmazott nyelvészeti alapjai	1K + 2GY

5. ábra. AVETK hat féléves nyelvpedagógiai modellje (Bárdos 1999: 47)

1990-ben ezzel a nyelvpedagógiai modellel indult mind az ötéves, kétszakos tanárképzés, mind a hároméves orosz-tanár-átképzés. Amikor 1991-ben Terence McGuigan mint ELTSUP igazgató megérkezett, egyeztetések után tudomásul vette (Helen Thomas, The British Council), hogy Veszprémben már egy olyan elképzelés valósul meg, amely nem azonos, de nem is mond ellent az ELTSUP célkitűzéseinek. Sőt. (Terence McGuigan magyar oktatói státuszából, az Angol–Amerikai Intézet legkiválóbb mentortanáráként 2011-ben vonult nyugdíjba.)

Később ez a hat féléves modell négy tantárgyra csökkent: 1995-ben az elsőt a Bokros-csomag nyelte el; az utolsó tárgy pedig felszippantották a későbbi alkalmazott nyelvészeti tárgyak (például pszicho- és szociolingvisztika, pragmatika), amelyeket a nyelvi tanszékek tanítottak célnyelven (kivéve a magyar ajkú szakokat). A szakmethodika, a pedagógia és a pszichológia integráltsága egy idő után megnyitotta az utakat az iskolákba: végzettjeinket szívesen vették fel az iskolaigazgatók.

Mivel a Veszprémi Egyetemnek nem volt gyakorlóiskolája, a hiányból úgy kovácsoltunk erényt, hogy *partneriskolai hálózatot alakítottunk ki, mentorképzés segítségével*: diákjaink csak az általunk kiképzett mentoroknál gyakorolhattak. Előnye volt ennek a rendszernek az a tény, hogy jelöltjeink valós, természetes iskolákban gyakoroltak (nem kellett gyakorlóiskolai üvegházhatástól tartani); kevesebbe került, mint egy gyakorló fenntartása, viszont rengeteg kapcsolattartási munkával járt (az angol szakok összehangolója Poór Zoltán, a németé Csukás Ágnes volt). Az iskolahálózatba bekerült tanárjelölteknek nemcsak vezetőtanára volt az iskolában, hanem tanszéki összekötője is, aki többször meglátogatta az adott iskolát, így a tanszékről szemlélve is kézben lehetett tartani a folyamatokat. A gyakorlati jegyet a vezetőtanár adta, de a záró tanítás csak tanszéki részvétellel mehetett végbe. Hátránya volt a rendszernek a pénzhiány, az iskolák és főként a mentorjelöltek vonakodása a majdnem társadalmi munka miatt. Egy idő után a hallgatói létszám növekedése nem tette lehetővé, hogy minden tanárjelölt csak általunk kiképzett mentornál gyakorolhasson.

Tanterveink modulrendszerűek voltak (3+2+2), ami eltért a magyar bölcsészeti tanárképzés 2+2+1 tördelésű modelljétől. A hároméves egyszakos képzésből (szűréssel) hallgatóink átléphettek az ötéves képzésbe, illetve további szakokat is elkezdhettek. A hároméves képzésnek nem volt külön intézete (mint a legtöbb kortárs tudományegyetemen), integráltan működött, így nem is lehetett elsorvasztani vagy bezárni (mint például az ELTE CETT rendkívül tehetséges és kreatív hároméves képzését). A szaktudományok és a szakdidaktika integránsaivá a tanszékek, majd intézetek oktatói váltak, amely, utólag már elmondhatjuk, rendkívüli hatást gyakorolt a tanárjelöltekre: a későbbi kutatások kimutatták, hogy végzettjeink között kevés volt a pályaelhagyó (miközben volt olyan egyetem, ahol a pályán maradók száma volt igen csekély).

Hasonlóképpen, mint fentebb Szeged esetében, az alábbiakban megválaszoljuk azt a kérdést, miként viszonyul a veszprémi tanárképzési modell a magyar tanárképzési hagyomány alapvető dilemmáihoz.

Tudósképzés primátusa	X	Gyakorlati képzés
Kimeneti szabályozás	X	Bemeneti szabályozás
Külső vizsgáztatók		X Belső vizsgáztatók
Külön tanárképző intézet		X Része az egyetemi képzésnek
Követő modell (szakma után pedagógia)		X Párhuzamos modell (egyszerre)

6. ábra. Válaszok a tanárképzés alapvető dilemmáira Veszprémben, 1995 körül

Első dilemma: bár megtartottuk a hagyományos magyar tanárképzés nemzetközi szempontból kifejezetten erős filológiai hátterét, arányos időt és súlyt kapott a gyakorlati képzés. A mai tanárképzés ezeknél az arányoknál még inkább jobbra tolódott.

Második dilemma: ebben az időszakban még megmaradt az a rendelettel biztosított igény, miszerint a hároméves egyszakosság is kapjon lehetőséget arra, hogy bármilyen iskolai formációban taníthasson. Ez az elvárás az akkori nyelvtanárhiány-

nyal magyarázható, ma már nem tartható jelenség, vagyis azóta – ebben is – a jobbra tolódás jutott érvényre.

Harmadik dilemma: szokás volt külső bírálókat felkérni diplomadolgozatok bírálatára, de a vizsgák túlnyomó része belső vizsgáztatókkal zajlott. A nyelvi tanszékek oktatói között számos képzett, profi vizsgáztató akadt (nyelvvizsgák), ennek ellenére a szóbeli vizsgák egy részét nehéz volt megmenteni a szeszélyességtől, tanári önkénytől, hangulatoktól. A héják és galambok (tudniillik túl szigorú vagy túl engedékeny vizsgáztatók) összezapására nem került sor.

Negyedik dilemma: a tanárképzés funkcionálisan támaszkodott a kar tanszékeinek és intézeteinek együttműködésére: sikerüket (vagy sikertelenségüket) az iskolahálózat csatolta vissza.

Ötödik dilemma: mind az öt-, mind a hároméves képzésekben a párhuzamos tanárképzési modell érvényesült (vö.: Bárdos–Medgyes 1997).

Összességében azt állíthatjuk, hogy a veszprémi tanárképzési modell jobban megfelelt a gyakorlati elvárásoknak, mint a harminc évvel korábbi szegedi modell.

A veszprémi nyelvtanárképzés aranykora (1999–2010)

Általában

Miközben az ország három egyetemén bezárták a szinte karanténban tartott CETT intézeteket, Veszprémben erre nem volt mód, mert nem volt ilyen „szegregáció”. A kar alaptanszékeként szabad kezet kaptunk, így az ötéves képzésekbe is integráltuk a négy féléves nyelvpedagógiai képzést, és a nyelvtanárképzés egészéért (beleértve a gyakorlati képzést is) a releváns szaktanszék felelt. A fenti címet mégis főként az indokolja, hogy a képzés kiteljesedett. Egyfelől létezett egyéves egyetemi előkészítő képzés, amely felvehető hallgatókat érlelt mind az ötéves, mind a hároméves tanárképzések számára. Másfelől – és főként – ekkor indult be a kar Nyelvpedagógiai Doktori Programja, amely megerősítette és bővítette az Angol Tanszéken kezdődő, majd más tanszékekre is kiterjedő kutatói műhelyeket, publikációs törekvéseket. (A program vezetője Bárdos Jenő volt, legismertebb oktatói és kutatói [betűrendben]: Budai László, Földes Csaba, Győri István, Heltai Pál, Hock Ildikó, Horváth György, Kurtán Zsuzsa, Lengyel Zsolt, Orosz Sándor, Poór Zoltán.) 2002-ben jelent meg a doktori iskola hallgatóinak kötete *Nyelvpedagógia az ezredfordulón* címmel (Bárdos–Garaczi 2002). (A kötet 21 szerzője közül 14 kolléga doktorált, és az ország számos intézményében erősítik a nyelvtanárképzést.) Egy ilyen integrált képzésben, ilyen tanárokkal a nyelvpedagógiai tudatosság magas szintjét érhattük el, amely az egyed számára – választásaiban – magas szabadságfokot biztosít. Így diákjaink és végzettjeink kikerülhettek a múltó nyelvtanítási divathóbortok hatása alól, alkalmazott szakdidaktikájuk belül maradt a taníthatóság és tanulhatóság határain, szaktudásuk hasznosíthatósága a napi nyelvtanítási gyakorlattól a tankönyvszerzőségeen át a kutatásig, szintjében pedig a tanárképzésig és a nyelvpedagógiai doktori képzésekig terjedt (Bárdos 2004; Bárdos 2009).

Konkrétan

A bonyolult és mégis integrált, inter-, multi- és transzdiszciplináris képzés fókuszja a *kreatív tanári személyiség* kialakítása. Ez a reflektív és metapedagógiai elemekkel megerősített, makacs teleológia nemcsak saját munkásságomban (Bárdos 1985;

Bárdos 2015), hanem a megvalósított nyelvtanárképzésekben (Veszprém) és doktori képzésekben (Pécs, Veszprém, Eger) is érvényesült. A magyar tanárképzési hagyományokhoz köthető jelentős irodalmi, nyelvészeti és kultúrtörténeti háttér előtt, gyakorlatias pedagógiai és pszichológiai alkalmazások segítségével a középpontba az a nyelvpedagógiai tantárgysor került, amelyet az 5. ábrán bemutatunk.

Ezek közül a *nyelvtanítás művelődéstörténete* (diakrón nyelvpedagógia) olyan bevezető, alapozó tárgy, amely történetileg helyes és filológiai pontos kontextusból meríti az alapterminológiát, amelyre később támaszkodhatunk. A gyakorlatokon a történeti módszerek reprodukálása olyan rálátást biztosít, amely kritériumokat szolgáltat ahhoz, hogy a jelen (vagy a jövő) új elméleteit és gyakorlatát megítélhessük. Itt tehát a feltárt tényanyag alapján, induktív úton jutunk el a teorizáláshoz.

A *kortárs elméletek és gyakorlatok*, vagyis a szinkrón nyelvpedagógia széles spektruma leginkább a bekapcsolódó rokon, vagy alkalmanként kritikai (alkalmazott) tudományágak sokszínűségéből áll össze. Ezek között a legfontosabbak az alkalmazott nyelvészeti, pszichológiai és pedagógiai tudományok, de nem mellőzhetők a szociológia, a műszaki tudományok, a pszichometria, sőt a művészettudományok sem. A tisztánlátásra azért is szükség van, mert a rendkívüli mértékben megnövekedett empirikus kutatások korábban biztonságosnak vélt területeken ellentmondásos eredményeket produkáltak (ilyen például az érzékeny életkor kérdése, a nyelvtanulási stratégiák elsajátíthatósága, a kommunikáció stratégiáinak taníthatósága stb.). A kortárs elméletek így gyakran kényszeresen előreszaladnak, mert nem várhatják be az empirikus bizonyítást, amely gyakran nem is lehetséges. Számos nyelvpedagógiai axiómát alkalmazunk (1+n nyelv megtanulható; a nyelv befolyásolja gondolkodásunkat, de nem determinálja; a nyelvtudás mérhető; a nyelvsajátítást a tanulás segítheti; a nyelv biológiai kódoltsága csak társadalmi interakcióban érvényesül; minden egyednek sajátos, csak rá jellemző nyelvi repertoárja van stb.), mert a képzésben célszerű a megbízhatóság és végesség látszatát keltenünk. Ennélfogva a teorizálás megelőzheti az empiriát.

Az *idegen nyelvi mérés és értékelés* mint a kortárs elméletek egyik fontos alkalmazása a sokrétű visszacsatolás didaktikai funkcióját tölti be. Világosan kell látnunk, hogy a kulcsfontosságú célkategória (a tesztelés, mérés, értékelés konstruktuma) történeti kategória, amelynek pontos leírása nagyon is függött az adott kor nyelvészeti vagy éppen docimológiai felfogásától. Számos elismert vizsga még ma is történeti módszerekkel próbál mai nyelvtudást mérni: ez nem helyes, nem adekvát, és morálisan helytelen. Ugyanakkor egy mai gyermek intelligenciáját több mint százéves módszerekkel és tartalommal mérjük: helyes ez? Miután a nyelvtanárok többsége részt vesz a honi és a nemzetközi nyelvvizsgáztatásban, ennek a tárgynak az elmélete (és főként gyakorlata) számos természettudományos terület bevonását folyamatosan igényli (főként az alkalmazott matematikai statisztikáról van szó). Ugyanakkor aligha tagadható, hogy a műszaki fejlődés applikációi, az új médiák ezt a területet is alaposan megváltoztatták. A valódi nóvum ezeknek a fenti szakterületeknek rendszerszerű összekapcsolásában rejlett.

Különösen

Összegzésül azt mondhatjuk, hogy a veszprémi tanárképzés igyekezett egymáshoz közelíteni a tanárképzés szélsőséges idolumait: a kutatni is hajlandó tudóstanárt, a rutint

becsülő mestert, a művészi hajlamokkal megáldott, nárcisztikus élményvadászt – és, nem utolsósorban, a gyermeket szerető, körükben fellelkesülő laikust. E cél eléréséhez alapos szakismeretekre van szükség az alkalmazott (egymással rokon) tudományokban, ennek következtében tanárszakjaink multidiszciplináris és multikulturális szemlélete megelőzte korát. Részpszichológiai diszciplínák helyett már első évben a pszichikum működésének, szerkezetének tanulmányozása állt a középpontban önismereti gyakorlatokkal. A tanítás és tanulás pszichológiai alapjainak feltárásában a hangsúly a tanulási stratégiákra került, ugyanakkor a nevelés- és oktatáselmélet sem szorult ki a képzés középpontjából. Szituatív gyakorlatok, mikrotanítás már a képzés elején is szerepelt, és hangsúlyt kapott a visszacsatolás fontossága, a mérés és értékelés elmélete és gyakorlata.

A legfontosabb felismerés talán mégis az volt jelöltjeinkben, hogy a nyelvtanulás során egy már kialakult szoftver mellé, ugyanabba a hardverbe egy más elrendezésű, más kulturális forgatókönyvekkel működő szoftvert illesztünk: megváltoztatunk egy gondolkodást BELÜLRŐL. Egy testben több lélek: lehet-e ennél magasabb, izgalmasabb és egyben veszélyesebb feladat?

2016 telén

Azok a tükrök, amelyeket két tanárképzés elé tartottam, bár csak homályosan, de határozott, céltudatos és kerek képeket mutattak két kiforrott tanárképzési modellről. Azok a tükrök azóta kicsorbultak: mostanra megint minden egész eltörött, százegyedszerre is: nagyot fordult a világ. Ma már mindenhez és mindenkihez azonnali és állandó hozzáférésünk van. Felértékelődött a „jelenlét” és a „csinálás”, mint a hálózatokban a véletlen. Semmi sem érvényes, de ami igen, azt üzenetben kapom, okostelefonon. Történéseink virtuóz eszközkezelések eredményei: a tények mozdulatok, elég, ha az izmok emlékeznek. Valahol a távolban, tudom, rokonaim vannak: szülők, testvérek, tanárok, jóbarátok – ezek idegenek. Lepattintom őket, mert ezt dobta ki a gép. Mert ezt dobta ki a gép! Iskolátlanítsuk a társadalmat? Már majdnem megtörtént. A „humán tényezők” egymást veszélyeztető ártalmasságával nem is foglalkozunk, nincs pedagógiai patológia. A szaktudás hiányát pszichés elhajlással magyarázzuk. Milyennek kellene lenni a tanárképzésnek egy ilyen világban? Minden szak párja a hipercentrikus angol (majd arab, kínai, spanyol)?

Radikális elképzeléseink mögött örökzöld dilemmák húzódnak: egynyelvű nemzeti nevelés vagy többnyelvű interkulturális nevelés (le az egyszakossággal; a szaktanárok másik szakja angol legyen; hulljon le a lepel a nyelvvizsga-fetisizmus nálunk még csak fél évszázados szobráról stb.). Még most sem tudjuk pontosan az iskolába lépő gyermekek nyelvi repertoárját, és nem követjük szisztematikusan az akármilyen származású gyermekek magyar nyelvi és idegen nyelvi fejlődését minden évben (mint Hollandiában). Ugyan miként szüntethető meg másként a magyar tantestületek származásos egynyelvűsége? Kétnyelvű tanárokkal, kétnyelvű iskolákkal.

Meggyőződésünk, hogy a tanári minőség felemelkedése régi dicsőségéhez nem idézhető elő adminisztratív minőségbiztosítással. Radikális támadási pont csakis a tanárképzés jelentős tartalmi-szerkezeti reformja lehet, amelyben szakítani kell a még mindig élő és a fejlődést akadályozó (ál)humboldti hagyománnyal.

Az alábbi ábra megkérdőjelezi a jelenlegi képzési és kimeneti követelmények (KKK-k) érvényességét és adekvátságát a kortárs tanárképzésben, és mindössze felvillantja azt a hat tantárgyat, amelyek következetes elméleti és főként gyakorlati tanítása gyökeresen

megváltoztathatná és kiszoríthatná az elavult hagyományokat. Mindeme gyönyörűségek alkalmazása a képzésben elkerülhetetlen kihívás nemcsak az X, Y, Z korosztályok tanárainak, hanem úgy általában is – az alfától az ómegáig. Minderről talán majd máshol.

1. A főszaak <i>pedagógiailag érvényesíthető</i> tartalma	30%
2. Alkalmazott pszichológiai és <i>gyógy-pedagógiai</i> képzés	20%
3. Didaktikai és <i>tantárgy-pedagógiai</i> képzés	20%
4. <i>Nyelvi</i> kommunikáció: <i>felsőbb szintű</i> anyanyelvi és idegen nyelvi képzés	10%
5. <i>Informatikai</i> képzés: megértés és a manualitás fejlesztése	10%
6. <i>Nem nyelvi</i> kommunikáció: mozgásművészeti, előadói, zenei stb. képzés	10%

7. ábra. A tanárképzés fő tantárgyai (a hat elkerülhetetlen) (Bárdos 2015: 65)

IRODALOM

- Bárdos Jenő (1985): A kreatív tanári személyiség. *Pedagógiai Szemle* XXXV, 753–758.
- Bárdos, J. (1995): *Models of contemporary FLTT (Foreign Language Teacher Training): Theory and implementation*. Washington, D.C., USA., The Eric Clearinghouse on assessment and evaluation, CAL, 1995. <http://ericae2.educ.cua.edu/db/riecije/ed397629>
- Bárdos, J. (1996a): Some hypotheses concerning quality assessment issues in English language teacher education. *Quality in ELT Education*. Budapest: The British Council, 55–60.
- Bárdos, J. (1996b): Teacher training in Hungary and the European dimension. In: Beszteri Béla – Kalmár Zoltán – Szilágyi István (szerk.): *Hungary and Europe*. (Hazánk és Európa: EU-Phare projekt) Veszprém: Veszprémi Nyomda, 157–180.
- Bárdos Jenő (1999): Nyelvtanári, bölcsész, és vezetőtanári képzések. In: Abosi István (szerk.): *Az idegennyelv-képzés fejlesztése a felsőoktatásban*. Budapest: FEFA, 36–48.
- (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: NTK.
- (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: NTK.
- (2003): A Veszprémi Egyetem Tanárképző Karának története. In: Albert József (szerk.): *A Veszprémi Egyetem története*. Veszprém: VETK, 60–79.
- (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra könyvek, 24. Pécs: Iskolakultúra.
- (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: NTK.
- (2009): Tanárképzési kontextusok, különös tekintettel az angolra. In: Frank Tibor – Károly Krisztina (szerk.): *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatások az ezredfordulón*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 33–49.
- (2015): A tanári lét dimenziói. *Pedagógusképzés* 12–13 (41–42), 47–68.
- Bárdos Jenő – Garaczi Imre (szerk., 2002): *Nyelvpedagógia az ezredfordulón*. Veszprém: Humán Tudományokért Alapítvány.
- Bárdos Jenő – Medgyes Péter (1997): A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei: 1994/96. *Modern Nyelvoktatás* III, 1–2, 3–19.
- Kármán Mór (1895): *A tanárképzés és az egyetemi oktatás*. Budapest.
- (1909): *Paedagógiai dolgozatok I–II*. II. Budapest, 331–489.
- Kelemen László (1979): *A pedagógusképzés rendszere, lehetséges modelljei*. Debrecen: KLTE.
- Kurtán Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Budapest: NTK.
- Poór Zoltán (2001): *Nyelvpedagógiai technológia*. Budapest: NTK.

EGY NYELVÉSZ OLVASÓNAPLÓJA

TERTS ISTVÁN

Az *Egy nyelvész olvasónaplója* című új rovatról

Nem csak kötelező udvariasságból mondom: nagy megtiszteltetés, hogy a folyóirat egyik új rovatát én gondolhatom, és részben írhatom. (Csak a történeti hűség kedvéért említsem meg, hogy ezt most éppen a lappal való kapcsolatom ötvenedik évében írom: néhai Simon Józsefné [1921–1970] IV. gimnazistaként foglalkoztatott önkéntes segédszerkesztő gyakornokként – a lap első nagy fénykorában).

A sorozat közvetlen előzményét a Vászolyi Erik posztumusz írását kísérő jegyzeteim alkotják (Vászolyi 2014–2015); a Főszerkesztő Asszony úgy vélte (örülnék, ha ez nem csupán az ő véleménye volna), hogy egy ilyenfajta *párbeszéd a szerzővel* – amely természetesen tudatosan nem kívánja az aszimmetriát megváltoztatni és a szerző mellé, sőt elé tolokodni – segítségére lehet az olvasóknak legalább bibliográfiai tekintetben, de optimális esetben éppen a „több szem többet lát” elve alapján talán annál többel is. Hozzá kell tennem, hogy ezt a műfajt a Lénárd Sándor nyelvről szóló írásait tartalmazó kötetben (Lénárd 2003: 187–310), majd a Szépe György tanulmányaiból készült kötetben (Szépe 2011, fejezetenként) is kipróbálhattam. (Talán nem túlzott szerénytelenség, hiszen „hideget” is kaptam érte, ha roppant büszkén idézem a „meleget” is: a Lénárd-könyv jegyzeteit néhai Buda Béla többek között „tiszteltetre és szeretetre méltó”-nak nevezte, Lénárd „teljesítménye előtti tisztelgés”-nek [Buda 2005: 83]). Örülnék, ha itt is elnyerném az Olvasók meglepedését, együttműködő reakcióját.

Néhány szempontot hadd fejtsek ki.

Nemcsak műveltségem jellege folytán (német szakot végeztem az általános és alkalmazott nyelvészet mellett), hanem az e tekintetben bekövetkezett és rajtam kívül mások szerint sem kívánatos aszimmetria miatt is túlsúlyban lesznek az általam bemutatott és ajánlott olvasmányok és szerzők között a németül publikálók.

A sokszor gúnyosan fölemlgetett „öt év határt” kimondottan tagadom, vagyis nem állok le az időben visszafelé tekintésben öt évvel ezelőtt – sőt.

Akármilyen megtisztelő volna a „one man show”, semmiféleképpen nem szándékom a rovatot kisajátítani. Kompetencia, hitelesség és hasonló etikai jellegű okok miatt csak azokat a témákat vállalom, amelyeket meggyőzően és hitelesen vállalhatom; másokat jó szívvel bízok olyanokra, akik nálam kompetensebbek és hitelesebbek. (Hadd idézzem fel a Szépe Györggyel való első találkozásomat IV. gimnazistaként: a TIT Szabadegyetemének modern nyelvészeti sorozatában az Amerikában tartózkodó Kiefer Ferencet többen is helyettesítették – Fónagy Iván például –, egyszer éppen

Szépe. A laikus hallgatóság nem kis meglepetésére azzal kezdte az előadását, hogy felírta a hatalmas tábla szélére azoknak a nevét, akik a témához [matematikai nyelvészet] Magyarországon nála „jobbban értenek”. Lehet persze, hogy egy szakmabeli hallgatóság meglepetése sem lett volna kisebb!) Néha persze csak arról van szó, hogy fontos olvasmányokhoz és/vagy szerzőikhez egyszerűen „nincs kanalam” (mindjárt visszatérek még erre, idézve egy klasszikust arra, mennyire mély lehet ez a meg nem értés, sőt taszítás).

Nemcsak azt szeretném, ha az Olvasók reagálnának az egyes cikkekre, hanem azt is, ha egyesek maguk is vállalkoznának írásra. („Figyeljete ide, nagyszerű könyv került a kezembe, talán Titeket is érdekel!” vagy „Időtlen idők óta kedvencem ez a nyelvészeti könyv, hagyjátok Ti is rábeszélni magatokat!”)

Tervezem persze azt, hogy konkrét témákra felkérjek erre alkalmasakat, de azt is, hogy mintegy felhívásban keressek olyan jelentkezőt, akitől mindnyájunk hasznára várható írás az illető témában. Végül az is jó volna, ha valakik csak témát javasolnának anélkül, hogy maguk akarnának írni róla. („Sokszor hallottam már erről a könyvről, de... ezért örülnék, ha valaki...”)

Az összes általam bemutatandó könyv esetére érvényesen ajánlom: haladó szinten, főleg pedig főiskolai és egyetemi idegen nyelv szakokon szövegként is kitűnően alkalmasak – különösen akkor, ha szerzőik nemcsak elismert (ha nem is okvetlenül közismert) szakemberek, hanem még személyes és jó stílusban is írnak. Órai szóbeli és egyéni otthoni, de aztán közösen megbeszélte írásbeli fordításuk, valamint a tartalom – pláne idegen nyelvű – megbeszélése többszörös haszonnal jár minden résztvevő számára (beleértve természetesen – primus inter pares – a csoport tanárát is!). (Pécsett ezt Erward Sapir „Language”-ével, az egyik legnehezebben átültethető szöveggel próbáltuk ki, mégpedig nem csak angol szakosokkal; a németül tudókkal a szakmában sikerületlennek tartott német fordításra is ki-kitekintettünk. A szakmai siker persze mérsékelt volt, hiszen lassan haladtunk, és nem hoztunk létre olyan szöveget, amiért kapkodnának a kiadók, de nyelvgyakorlásnak, nyelvtanulásnak és élvezetnek kitűnő volt – mondhatom: mindnyájunk számára.)

Valószínűleg nyitott kapukat döngetek, amikor elmondom: sokakhoz hasonlóan én is régóta kísérem lapszéli jegyzetekkel és aláhúzásokkal olvasmányaimat (ezért jó a saját példány vagy szükség esetén a fénymásolat), de sokszor a könyv belső borítójára, később külön lapra hosszabb megjegyzéseket is írtam. Ezekből aztán sok esetben recenziószerűség lett – anélkül, hogy okvetlenül szándékom lett volna ezeket publikálni. Nagyon hasznos végiggondolni és aztán papírra vetni – afféle olvasónaplóként – az illető olvasmánynak a ránk gyakorolt hatását.

Az imént említettem, hogy az ember elég sokszor találkozik olyan szövegekkel, melyek ezért-azért nem nyerik el a tetszését (erre használtam a „nincs hozzá kanala” kifejezést). Diákjaimat annak idején azzal biztattam: ha netán nem tetszik is nekik egy-egy előadás és/vagy előadó, higgyék el, ekkor még talán többet is tanulnak, mert – ideális esetben – ellenállással fogadják a hallottakat, és ez az ellenállás, az ellenvélemény megfogalmazása igencsak nagy fejlesztő erő. Einsteinnek egyszer egy svájci tanítónő írt egy meglehetősen alázatos levelet a tanítás titkát kérve tőle, a nagy tanártól. (Einstein közismerten csak a maga szintjén tudott kommunikálni: sem készsége, sem türelme nem volt ahhoz, ami feltehetőleg érdekelte a levélíró!) A válasza ez volt:

„A tanításnak nincsen titka, csak egyet lehet tenni: példaképpel szolgálni. Ha máshogy nem megy, elrettentővel.”

És most következzen az ígért klasszikus idézet erre a „nincs hozzá kanalam” jelenségre. Az első olvasónaplóban majd részletesen szereplő Charles Rycroft angol pszichiáter (1914–1998) írja az understatementet az angol humor gyilkos vonásaival kombinálva: „Mivel a szerző abban a nem ritka alkati hiányosságban szenved, hogy képtelen megérteni Jung írásait [NB nem a nyelvtudás hiányáról van szó, hiszen Rycroft fordított németről, sőt németre is!], tisztességesebbnek tűnt az olvasóval szemben, hogy ezeket a definíciókat E. A. Bennet [...] munkájából, és ne magától Jungtól vegye. Bennet Jung közeli barátja volt, és könyve egyértelműen és egyszerűen magyarázza Jung elképzeléseit – valójában olyan egyértelműen és egyszerűen, hogy az olvasó azon csodálkozik, miért is tekintették Jungot misztikusnak vagy zavarosnak” (Rycroft 1994: 13). (Az eredeti angol mondatban Bennet a szenvedő szerkezettel még jobban magába foglalja saját magát is: „why Jung has ever been regarded as mystical or obscure”.)

Visszatérve a magáncélra vezetett olvasónaplóhoz: azt talán mondanom sem kell ebben a körben, hogy egy ilyen olvasónapló alkalomszerűen idegen nyelven való vezetése a szakmabelinek is milyen jó gyakorlási és gyarapodási alkalom. (Néhai Lomb Kató egyik melegen ajánlott módszere is az idegen nyelvű naplóvezetés volt.)

Egy olvasónaplónak „hivatalosan” csak egyetlen olvasmánnyal volna szabad foglalkoznia; én mégis sokszor összekötöm a szerzővel és más műveivel is. Sőt, ha a terjedelem megengedi, akár „párhuzamos” olvasónapló is lesz belőle. Teszem ezt annak ellenére, hogy, mint mindenki, én is jól tudom: annak, akinek van mondanivalója, nehezebb tömören fogalmazni, mint a terjedelemmel szabadon gazdálkodva. A tömörséggel pedig általánosítás, néha bizony nagyképüsködésnek tűnő „nagyvonalú” megfogalmazás jár. Ugyanakkor a túlzott terjedelem fárasztó az olvasónak, és méltánytalan a szerzőtársakkal szemben.

Tudom jól, hogy a legszebb és talán leghatásosabb („blikkfangos”) bemutatási módszer az volna, hogyha a végén egy összefüggő szövegrészlet illusztrálná az egész könyv stílusát. Sajnos erre nem mindig van mód.

Nyilvánvalóan igen nehéz műfaj a mások elé tárt ismertetés, az olvasónapló. Hogy mi van, ha rosszul sikerül, elolvasható Goethénél, aki egy jénai klasszika-filológus professzor Homérosz-könyve kapcsán (amelyről az volt a véleménye, hogy „Jobb tudatlannak maradni, mint ezt megtanulni.”) ezt írja: „csak címéről ismeri, vélhetné az ember, de nem, professzorunk olvasta [...], rosszabb! tanulmányozta, még rosszabb!” (Goethe 1981: 84.)

Hogy az olvasónaplónak szerencsés esetben milyen hozadéka van, azt az egyik majd bemutatandó szerző, az Ausztriában letelepedett, a magyar nyelvhez és nyelvészekhez szorosan kötődő nagy német nyelvész, Hugo Schuchardt (1842–1927) egyik utolsó írásából vett idézet foglalja össze. Ez kínálkozik a rovat mottójául:

Úgy érzem, mindig jól tesz, ha az objektivitás hűvös páncélja alól a sohasem hiányzó szubjektivitás meleg lehelete árad felém. A kutatótárs ekkor közelebb lép hozzám, érthetőbbé válik a számomra.

(Mivel forrásom, Sommerfelt [1929/1962/1966: 57] eredeti nyelven idézi norvég, majd angol szövegében ezt a gondolatot, én is mellékelem németül: „Ich empfinde es immer wohlthätig wenn unter dem kühlen Panzer der Objektivität hervor mich ein warmer Hauch von Subjektivität anweht, die ja doch nie fehlt. Der Mitforscher tritt mir dann näher, wird mir verständlicher.”)

IRODALOM

(A szerző kérésére a külföldi szerzők keresztnéve is rövidítetlenül szerepel.)

Buda Béla: (2005): Egy magyar idegenvezető Babel tornyában [stb.] *Élet és Tudomány* 60/3, 83.

Goethe, Johann Wolfgang (1981): *Antik és modern. Antológia a művészetekről*. (Szerk. Pók Lajos). Budapest: Gondolat Könyvkiadó, 86, 84.

Lénárd Sándor (2003): *Egy magyar idegenvezető Babel tornyában. Lénárd Sándor írásai nyelvekről*. (Szerk. Siklós Péter és Terts István, a német szövegeket fordította és a jegyzeteket készítette Terts István). Budapest: Typotex.

Rycroft, Charles (1994): *A pszichoanalízis kritikai szótára*. Budapest: Alapítvány az Örökbefogadó és Nevelőszülőkért, Párbeszéd Könyvek.

Sommerfelt, Alf (1929/1962/1966): *Hugo Schuchardt*. I. 1929 Årbok 1928. Oslo: Norvég Tudományos és Irodalmi Akadémia; II. 1962: Sommerfelt, Alf: Diachronic and synchronic aspects of language. The Hague Mouton, 373–378; III. Sebeok, Thomas A. (ed.): Portraits of linguists. A biographical source book for the history of western linguistics, 1746–1963, Volume One: From Sir William Jones to Karl Brugmann. Bloomington and London: Indiana University Press, 504–511, id. h. 507.

Szépe György (2011): *A folyton megújuló nyelvészet. Szépe György nyelvészeti írásaiból tanárok és diákok részére*. (Válogatta és szerkesztette: Terts István.) Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Vászolyi Erik (2014, 2015): 100 érdekes angol szó. Terts István jegyzeteivel. 1–5. *Modern Nyelvoktatás* a: 20/1–2., 74/80–87; b: 20/3., 39/43–51; c: 20/4., 62/66–74; d: 21/1., 55/61–69; e: 21/2–3., 85/90–95. [a jegyzetek lapszámai a perovnal után szerepelnek]

TERTS ISTVÁN

Négy pszichiáter, az amerikai Paul Watzlawick, Milton H. Erickson és Bruno Bettelheim, valamint az angol Charles Rycroft írásai a nyelvről I.

Az első „olvasónapló” alkalmát kénytelen vagyok felhasználni egy pótlásra. Ahogy az már lenni szokott, a Vászolyi Erik posztumusz szövegében és a jegyzetekben is szereplő angol *bloody*ről (2014b: 45–46) utólag találtam egy érdekes adalékot, amit most teszek közzé – és ez lesz egyben az átvezetés az első „hőshöz”, Paul Watzlawickhoz. Ezt az osztrák származású, Velencében pszichológiát és filológiát, majd Zürichben pszichiátriát tanuló, és India és Salvador után végül az Amerikai Egyesült Államokban működő pszichiátert, kommunikációkutatót mindenki ismeri: vagy valamelyik világsikerült elért könyvéből (ezek egy része magyarul is elolvasható, sokuk pedig párhuzamos angol és német változatban jelent meg), vagy legalábbis ismerik az általa megfogalmazott maximát, amely szerint „nem lehet nem kommunikálni”.

Watzlawick 1978-ban (majd újabb, átdolgozott kiadásban 2002-ben) jelentette meg *Gebrauchsanweisung für Amerika* [Használati utasítás Amerikához] című könyvét a müncheni Piper Verlag városokhoz és országokhoz készült használati utasításainak a hosszú sorozatában (feltételezem, hogy a többi kötetet is szellemesség, vitriolos humor jellemzi, tehát hogy az egész sorozat inkább összehasonlító kulturális, mint útikönyvirodalom). Az „A helyzet reménytelen, de nem súlyos” című világsikerű könyvének (1989) a magyar fordítását Füredi János igen lelkes utószava zárja (99–108); itt ez olvasható erről a könyvről: *Használati utasítás az Amerikába látogatóknak című könyv[ét] a Lufthansa referense úgy ajánlott[a]: ez egy olyan útikönyv, aminek benne kellene foglaltatni[a] minden Amerikába szülő repülőjegy árában*” (101).

Arról sem Füredi Jánosnál, sem máshol nem lehet olvasni, hogy miért nem jelent meg ez a könyvecske Amerikában is. Azért nem tapogat teljesen sötétben az ember: az ismertető könyvben (1978: 10–11) ugyanis maga Watzlawick is foglalkozik az amerikai humorral, főleg az angol – és általában az európai – humorhoz való viszonyával, és nem az előbbit részesíti előnyben. A fő különbséget – az Amerikában tanító angol irodalomtörténész, Evans nyomán (Evans 1976) – abban látja, hogy „az iróniát, az understatementet és a viccet [ha szabad így fordítani az angol *wit*et], az európai diszkurzus három kedvenc módját”, a „double entendre”-t [a rejtett, mögöttes jelentés megértését] nem kedveli a nyíltságra, áttekinthetőségre törekvő, az illúziók fogságában élő amerikai társadalom (amely „az informalitás bűvöletében él, de közben arra büszke, hogy realista” [uo.]). Ismert a történet: Mikes Györgynek (1912–1987) az angolokhoz készült hasonló stílusú „használati utasítása”, a *How to be an alien*, (magyar címén *Anglia papucsban*, 1946/1953) például gúnyosan kritikus hozzáállása

ellenére óriási siker volt a szigetországban. Egy amerikai megfelelőjével vélhetőleg nem történt volna meg ez.

Ebben a könyvben szerepel egy egész fejezet az amerikai nyelvről, nyelvhasználatról (70–91); és ebben (83) szerepel az „erős kifejezésekről”, köztük a *bloody*ről szóló rész (a német szöveget nem az eredeti, az olvasót közvetlenül megszólító formában, hanem általánosítva fordítom):

Angliától eltérően az USA-ban a bloodyt mint szitokszót nagyobb társadalmi stigma nélkül lehet használni. Eredeti, blaszfemikus jelentése (Bless our Lady!) ugyanis az amerikaiak körében nem használatos. (Hozzáteszi ennek kapcsán: Még általában a blaszfemikus kifejezésekről: óvakodni kell attól, hogy jó társaságban akár csak olyan viszonylagos felkiáltásokat is megengedjünk magunknak, mint az „Istenem”, „egek”, és főképpen bármiféle utalást a pokolra és az ördögre. Bármennyire „szabad” is ugyanis az amerikaiak nyelve, a puritán gátlásoktól azért annyira mégsem mentes.)

Mondanom sem kell, nem azért idéztem ezt a szövegtést, mintha el lehetne dönteni, ez a *Bless our Lady!* > *bloody* etimológia lehet-e a döntő szó ebben a kérdésben; elsősorban erre a kis könyvre akartam felhívni az Olvasók figyelmét (legalább a nyelvről szóló fejezettel biztosan haszonnal ismerkednének meg a németül nem tudók is), valamint arra, hogy szerzője mennyire fogékony a nyelvhasználat kérdései iránt. Mint minden a pszichiátriával, a pszichoanalízissel foglalkozó könyvet, az övét is ez jellemzi, hiszen nyilvánvaló, hogy a pszichoanalízis, általában a pszichiátria eminensen foglalkozik a nyelvvel, azon túl is, hogy eszközként használja. Fónagy Ivánra már hivatkoztam, ő ezt írja (többek között mesterének, Hollós Istvánnak kéziratban maradt töredékes munkájáról szólva): „Ez a pszichoanalízis történetének fontos fejezete. [...] itt többen törtek utat, csak azt lehetne talán mondani, hogy még nem lett ebből főútvonal. Persze lehetne főútvonal is... Nagyon sokat hozna a nyelvészetnek, hogyha ezt az irányt komolyan vennénk. Előbb-utóbb nyilván sor is kerül rá. Kétségtelen, hogy analitikusoknak elméletileg is, gyakorlatilag is sokat jelent a nyelv és a nyelvtudomány. Freud azt írja valahol, hogy az analitikus képzés során nyelvészettel is kell az eljövendő analitikusnak foglalkoznia. Archeológiával, nyelvészettel, irodalommal, ezt Freud nagyon világosan látta” (Fónagy 1997/2001: 213). „[...] a pszichoanalízis és a nyelvészet kapcsolata aszimmetrikus. Az analitikusokat jobban érdekli a nyelv, mint a nyelvészeket a pszichoanalízis. [...] Egy modern nyelvész úgy viszonylik a pszichoanalízishez, mint egy ósdi, elavult, múlt századi valamihez” (uo. 212.). Nem idézem tovább ezt a hallatlanul érdekes interjút, csak az Olvasók figyelmébe ajánlom, megjegyezve, hogy a téma kiválóan alkalmas olyan „tandemórákra”, ahol pszichológus és nyelvész együtt vezeti a szemináriumot. (Freudról, stílusáról és a nyelvhez való viszonyáról még lesz szó.)

Már utaltam (Vászolyi 2014b: 45–46) a magyar származású, de külföldön (is) alkotó Thienemann Tivadarra, Fónagy Ivánra és A. J. Storferre, akik mindhárman a pszichoanalízis és a nyelvészet közös metszetében (is) működtek. (Thienemannról nagy művének magyar fordítója, Simoncsics Péter fog reményeim szerint az „olvasónapló” rovatba írni.) Most négy, angolszász területen működő pszichiáter írásaiból idézek, amelyek nyelvi (néha egyben nyelvészeti) problémákat érintenek.

Paul Watzlawick (1921–2007): „A változ[ta]tás nyelv[e]”-ről

Watzlawick könyveiből nem is egy megjelent magyarul (lásd a bibliográfiát), de az olvasónaplóba választott nem (bár tudomásom szerint az Animula Kiadó tervezi a megjelentetését): *The language of change. Elements of therapeutic communication* [A változás nyelve. A terápiás kommunikáció elemei] (1978), és ennek német változata: *Die Möglichkeit des Andersseins. Zur Technik der therapeutischen Kommunikation* [A másság lehetősége. A terápiás kommunikáció technikájáról] (1982). A szerző erről a párhuzamosságról külön nem szól, de – mint más könyvei esetében is (például Watzlawick 1976 és 1977) – arról van szó, hogy párhuzamosan készítette el a két változatot, tehát nem mechanikus fordítás készült. Én először az angolra csíptem el, azt olvastam, majd véletlenül szereztem tudomást a német változatról, és attól kezdve párhuzamosan használtam őket. Itt végig az angolra hivatkozom, azt idézem – mint minden olyan esetben, amikor nem tűntetek föl más fordítót vagy nem „hivatalos” magyar kiadásból idézek – a saját átültetésemben.

A világsikerű „A helyzet reménytelen, de nem súlyos” (Watzlawick 1989) nagyszerű utószavában Füredi János részletesen foglalkozik a most szóban forgó kötetrel is (talán abban reménykedett az utószó szerzője, hogy az általa ismertetett-dicsért könyv valamikor majd megjelenik magyarul; 1989 óta ez azonban még nem valósult meg, vagyis egyelőre még csak az utószava van készen!). Ez az utószó nálam jobban összefoglalja, ezért ezt idézem (105–106):

„A két félteke túlsúlyának megfelelően Watzlawick kétféle nyelvezetet különböztet meg. A bal féltekéét: az értelemét, mely objektív meghatározó, elemezhető, magyarázatokra alkalmas, logikus, a tudomány nyelvezete. A jobb féltekéét: ez a jelképek nyelvezete, a szintézisé, a totalitásé, a metaforáké és a szimbólumoké. [...] Ennek megfelelően szerzőnk szerint a legtöbb pszichoterapeutá[na]k az a] hibája, hogy páciensükkel a bal félteke szabályai szerint próbálnak kommunikálni, csak az okság és a logikai gondolkodás eredői szerint. Elhanyagolják, hogy mondanivalójukat a jobb félteke felé közvetítsék, és nem ismerik a kondenzált, különleges kifejezésű jobb félteke nyelvét. Ha csak a bal félteke nyelvezetével foglalkozik [tulajdonképpen: él] a terapeuta, elhanyagolja a páciens értékeinek, elvárásainak, reményeinek, félelmeinek, előítéleteinek valódi megértését. Watzlawick szemléletének megfelelően a terápiá[na]k az a] feladata, hogy a páciens [...] világképét megváltoztassa. Ezt úgy tudja elérni, ha blokkolni próbálja a bal félteke kritikus gondolkodásmódját [...]”.

„A technikák, amelyeket Watzlawick *A változás nyelvezete* című könyvében leírt, olyanok, mint a paradoxon, a tünetváltás, az átcímkezés, a szójátékok, a magatartás-előírás, a zavart okozó technikák és a többi. Gyakorlatilag *A helyzet reménytelen* című könyvében is egy ilyen új technikát alkalmaz, az indirekt beszédet, a negatív átfordítás nyelvét” (Watzlawick 1989: 105). A két könyv tehát igazából összetartozik (legalábbis az eredeti nyelveken).

Watzlawick így fogalmazza meg a könyv műfaját és célját: *Ennek a [jobb féltekei] nyelvnek a gyakorlati, klinikai használata nehéz, és ez a jelen könyv tárgya. Nyelvtan-könyvről van szó, olyan nyelvtanfolyamról, amelynek segítségével a terapeuta képes megragadni ennek a nyelvnek a lényegét, és felhasználni páciensei javára. Ezt persze könnyebb kimondani, mint megcsinálni, ezért ebben az értelemben csak vezérfonal le-*

het, nem pedig használati utasítás. Közismert tény, hogy csupáncsak egy grammatika elolvasásával nem jutunk el egy nyelv tudásához (1978: IX–X).

Watzlawick számos példája kollégájától, Milton Ericksontól származik, akiről külön is szó lesz, így a majd tőle idézettek is idetartoznak illusztrációként.

Azt hiszem, elég volna akár csak annyit megemlíteni a szerző stílusáról, hogy könyvében számos karikatúra, anekdota és vicc szerepel. (A magyar olvasót kicsit meg is zavarja, hogy a nyilván Ausztriából magával vitt vicceket mi egyértelműnek pestieknek tudjuk és érezzük; ugyanez történik különben a berliniekkel is. Lehet, hogy Kelet-Európában ugyanaz volt – és talán maradt – a helyzet a viccekkel is, mint amit Pestről mondott valaki (talán Molnár Ferenc): „Az embernek az a benyomása, mintha összesen 200 pengő volna az egész városban, és az járna körbe.”?) Mondanom sem kell, hogy akármilyen földrajzi jelzőt viselnek is ezek a viccek, zsidó „érintettségük”, alaprétégük kétségtelen.

Ez a gondolkodási és verbális stílus nem csupán a szerző személyiségének – és közép-európai származásának – a következménye, hanem tudatos „ars poeticá”-ja is.

A jellemző című (Mennyire valóságos a valóság [How real is the real/Wie wirklich ist die Wirklichkeit?]) könyvének (1976 és 1977) bevezetőjében így fogalmaz:

Ez a könyv nyíltan felvállalja azt a célt, hogy szórakoztató legyen, és hogy anekdotikus formában az olvasó elé tárja a kommunikációkutatás bizonyos önkényesen kiválasztott területeit, amelyek szokatlanok, érdekesek, és talán még hihetetlenek is, mégis ennek ellenére (vagy talán éppen ezért) közvetlenül részt vesznek valóságfelfogásaink kialakulásában. A pedánsoknak az ilyen tárgyalási mód felületesség és tudománytalannak tűnhet, de azt kellene szem előtt tartaniuk, hogy a tudományos magyarázatnak két alapvetően különböző módja van. Az egyik egy elmélet megfogalmazásával indít, és azután bizonyítja az elmélet érvényességét, hogy ezzel szolgálja a tapasztalati tények megértését. A másik módszer abban áll, hogy bemutatunk nagyszámú, a legkülönbözőbb területekről származó példát, és megpróbáljuk ezen a gyakorlatias módon megmutatni, hogy ezekben a látszólag egészen különböző példákban milyen közös szerkezet van, és milyen következtetéseket lehet ebből levonni. A két módszernél tehát a példák használatának nagyon különböző a jelentősége. Az elsőnél a példákknak bizonyító erejűeknek kell lenniük. A másodikban az analógiák, metaforák és szemléltetések szerepét kell játszaniuk – le kell írniuk, könnyebben érthető nyelvre kell lefordítaniuk, viszont nem okvetlenül kell bizonyítaniuk is. Ez az eljárás tehát megengedi az exemplifikációk használatát, amelyeknek a szó szigorú értelmében nem kell tudományosnak lenniük; ilyen a költészetből és a regényekből származó idézetek, anekdoták és viccek használata, sőt végső fokon tisztán imaginárius gondolkodási modelleké is. Ezt az eljárást már sok évvel ezelőtt tiszteletreméltóvá tette démon-modelljével Maxwell.

Ez a könyv a második módszeren nyugszik, és azt remélem, hogy ezzel az olvasó számára lehetővé teszem, hogy a valóságfelfogás és a valósághoz való alkalmazkodás összetett problémáit, hogy úgy mondjam, a hátsó kapun át közelíthesse meg.

Az itt következő fejtegetések sem képletek, sem elvont elméletek megértését nem előfeltételezik. Ellenkezőleg, a könyv mesélni akar, és mesélve tudást közvetíteni. Az a cél, hogy az olvasó bárhol kinyithassa és tetszése szerint akárhol elkezdhesse

olvasni, vagy továbblapozzon benne (1977: 8–9; sajnos a folytatás idézéséről le kell mondanom).

Ennek a „könnyed” stílusnak az átültetése természetesen nem könnyű feladat. Éppen ezért nagy öröm, ha olyan jól sikerül, mint a *Változás* (Watzlawick–Weakland–Fisch 1990) esetében. Gerevich József a könyvhöz írt előszavában (16) így dicséri a fordítást: „a maga nemében páratlan munka. *Pap Mária* nem kevesebbre vállalkozott, mint arra, hogy úgy ültesse át a szerzők sodró erejű, lebilincselő, szépirodalmi ihletettségu stílusát, hogy az magyarul is legalább annyira élvezetes legyen, emellett megőrizze szakmai hitelességét. Hogy ez ilyen magas színvonalon sikerült neki, az nyelvész szakmájának és műfordítói tehetségének köszönhető.”

Watzlawick (és a köréhez tartozók) egyik fontos módszere az átkeretezés, a vonatkoztatási keret megváltoztatása. Ez a változtatási technika persze a tudomány alatti, de igen sikeres „népi pszichológiának” és azon belül a humornak is ismert eszköze. Egy példa az egyik legdurvább, ugyanakkor leghatékonyabb humorral rendelkező (egykori?) német dia- és szociolektusból, a berliniből: a piszkos inggallérú emberre így szólnak rá: *Hé, maradt az ingén még egy kis fehér folt, tüntesse el gyorsan kátránnyal (faszénnel)!* (Hasonló példa még számtalan van, de azok nemigen illenek egy tudományos folyóirat lapjaira.)

Egy igen hasznos és tanulságos nevelépszichológiai könyvben (Ginnot 1977: 20) a szerző elmeséli egy kisfiú óvodába érkezésének a történetét (a fordításban magyar nevek szerepelnek):

Amikor az ötéves Bálint először ment óvodába [Amerikáról lévén szó, értsd: iskola-előkészítő tanfolyam], meglátta a falon levő „festményeket”, és hangosan megkérdezte: „Ki csinálta ezeket a szörnyű képeket?”

Anyja zavarba jött. Megrovóan nézett a fiára, és gyorsan rászólt: „Nem szép dolog szörnyűnek nevezni a képeket, amikor azok ilyen szépek!”

Az óvo néni azonban, aki megértette a kérdés valódi jelentését, mosolygott és azt mondta: „Itt az óvodában nem kell szép képeket festened. Csúnya képeket is festhetsz, ha éppen ahhoz van kedved.” Széles mosolyra húzódott erre Bálint szája, mert a hangosan kimondott kérdése mögötti valódi kérdésre kapott választ: „Mi történik az óvodában azzal a fiúval, aki nem tud olyan szép képet festeni?” [...]

Bálint elégedettnek látszott. Ügyes kérdéseivel sikerült megszereznie a szükséges információkat: „Egész rendes felnőt. Még akkor is nehezen gurul méregbe, ha egy kép csúnyára sikerült [...] Úgy látszik, nem kell itt félnem. Nyugodtan itt maradhatok.” Bálint búcsút intett édesanyjának, és bement az óvo nénivel a terembe, hogy megkezdje első napját az óvodában.

Lehet még említeni Freud híres ajánlólevelét a Gestapóhoz. Freud maga is a Watzlawick ajánlotta módszert alkalmazta, amikor engedélyt kapott a kivándorlásra, de „ennek egyik előfeltételeként például alá kellett írnia ezt az előre elkészített iratot: »Alulírott Freud prof. ezennel tanúsítom, hogy Ausztriának a Német Birodalomhoz történő Anschluss-át követően a német hatóságok, mindenekelőtt a Gestapo, tudományos hírnevemnek kijáró megbecsüléssel és tisztelettel kezelt, teljes szabadságban él-

hettem és dolgozhattam, tetszésem szerint folytathattam mindennemű tevékenységemet; e tekintetben minden érdekelttől a legmesszebbmenő támogatásban részesültem, és a legcsekélyebb panaszra sincs okom.« Amikor a náci biztos elhozta Freudnak ezt az okiratot, [...] aláírta, de megkérdezte, hozzátehet-e még egy mondatot: »Mindenkinek őszintén ajánlhatom a Gestapót!«» (Jones 1973: 661–662; a történet olvasható – egy alapos elemzéssel együtt – itt is: Watzlawick–Beavin–Jackson 2009: 149).

Érdemes megjegyezni, hogy Sigmund Freud nagy írónak is számít (Frankfurt városának Goethe-díját – melynek kitüntetettjei között volt például Albert Schweitzer is – 1930-ban ő kapta meg; írói teljesítményéről később monográfia is készült, lásd: Muschg 1975). Ezt Szerb Antal természetesen már annak idején észrevette: „Freud maga kitűnő író is, az egyetlen stílusművész az analitikusok táborában” (Szerb é. n.: 911), és egy első pillantásra meglepő szemponttal is kiegészítette: „Mindig világos és mindig szellemes; annyira szellemes, hogy ezzel árt is a művésnek azok szemében, akik a tudományt csak nagyképű ornátusban tudják elfogadni, és nem értik meg, hogy valaki tréfálkozhat azon is, ami legszentebb meggyőződése” (Szerb é. n.: 911).

És végül idézek egy pszichológuskörökben több változatban is ismert anekdotát. Popper Péter nyomán Kertész Ákos így rögzítette a példabeszédet (Kertész 1995: 78):

Világhírű író egy amerikai egyetemen „A művészet lényege” címmel tart előadás-sorozatot. Két szemeszter után föláll, és elbúcsúzik a hallgatóitól. Azok föl vannak háborodva. Ezt nem teheti! Egy évig dumált itt nekünk, de a művészet lényegéről semmit sem mondott!

Elnézést, mondja a prof (a híres író), igazuk van. Akkor most röviden elmondom.

A Central Parkban koldul egy vak, nyakában tábla: VAK VAGYOK, ADAKOZZA-NAK! Megáll előtte egy pasi, és azt kérdi: „Mennyit bír itt megkeresni naponta?” „Hát olyan öt-nyolc dollárt” – mondja a vak. „Uram, ajánlok egy üzletet” – mondja az ismeretlen. Én most megfordítom a táblát, és ráírok valamit. Maga megígéri, hogy senkivel nem olvastatja föl, mit írtam oda. Egy hónap múlva visszajövök. Ha kevesebbet kerestem, vesztettem, kifizetem a veszteséget, és kap még kétszáz dollárt, oké?” A vaknak nincs sok vesztenivalója, az ötlet elég örült ahhoz, hogy ráálljon az alkura. Egy hónap múlva megáll előtte az ismeretlen pasas. „Na?” „Uram” – mondja a vak, „Magát a Jóisten vezérelte ide, megfogadtam, amit kért, nem olvastattam el senkivel, de azóta negyven-ötven dollárt is megkeresek egy nap. Maga csodát művelt, áldja meg érte az Isten! Megkérdezhetem most már, hogy mit írt ide?” „Persze” – feleli az idegen. „JÖN A TAVASZ, ÉS ÉN NEM LÁTHATOM.”

Nos, Hölgyeim és Uraim, ez a művészet lényege!

Watzlawick (és köre) egyik kulcsfogalma több társszerzőkkel vagy egyedül írt könyvének (Watzlawick 1978, Watzlawick–Weakland–Fisch 1990) címében is szerepel: *változ(tat)ás*. Azért írom így, mert az angol *change* egyszerre tárgyatlan és tárgyas (műveltető) ige (amilyen a *to sell* és a *to fly* is). Magának a módszernek éppen az a lényege, hogy ez a *változás* nem magától megy végbe, hanem a beteg (vagy általában az ember) tudatosan, szándékosan *változtatja* (változtassa) meg azt a keretet, amellyel nincsen megelégedve. Éppen ennek a cselekvésnek az elhatározására és elkezdésére biztatnak, ennek a módjára akarnak megtanítani az ilyenfajta könyvek! Én tehát biztosan *változ-*

tatást használnék. De mivel lefutott ügyről van szó, meg talán nincs is teljesen igazam, természetesen megelégszem azzal, hogy minden alkalommal erre gondolok.

Nincsen mód itt Watzlawick magyarországi recepcióját elemezni (és részben bírálni az elmaradások miatt). Ezért még csak röviden megemlítek két olyan tanulmányt, illetve könyvfejezetet, amelyekben az ő munkásságát elemzik, majd utalok Watzlawick első említéseire, végül két adalékkal szolgálok, és egy megjegyzést teszek:

1. Buda 1982 = *Nyelv és kommunikáció az úgynevezett stanfordi iskola felfogásában*. A nemrég meghalt szerző a Watzlawick munkahelyén, a világhírűvé vált kaliforniai Palo Alto-i műhelyben végzett kutatásokat foglalta össze Szépe György felkérésére az *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XIV.* kötete számára; ennek alcíme „Újabb nyelvészeti témák”, és szervesen összetartozik „A nyelvről való gondolkodás története” alcímű XIII. kötettel.

2. Griffin 2003 = a szerző monumentális munkájában hat részben és 35 fejezetben foglalja össze a „state of the art”-ot. A 11. fejezet „Az interakcionális nézőpont” címen tárgyalja igen didaktikusan – amin nem „gügyögés”-t kell érteni, hanem jól átgondolt felsőoktatási vagy ismeretterjesztő pedagógiát! – Paul Watzlawick munkásságát (Griffin 2003: 155–167).

3. Egyes tanulmányok, illetve könyvrészletek már az előtt megjelentek tőle magyarul, hogy a teljes kötetek is hozzáférhetővé váltak. (Lásd Buda szerk. 1973 vagy Horányi 1977–1978: 67–71, illetve 2003 I.: 98–101.)

4. Watzlawick alapvető szerepet játszik a több szakmát is átfogó konstruktivizmus kialakításában. Erről tájékoztat az ő szerkesztésében megjelent, német nyelvű tanulmánykötet (amelynek előszavát, a tanulmányokat kísérő kommentárokat és két, e kötet számára készült tanulmányát ő írta): Watzlawick szerk. 1981. A konstruktivizmusról, főleg pedagógiai vonatkozásairól tájékoztat: Nahalka 2002.

5. Végül idézek még egy igen tanulságos adalékot: Szentágothai Jánosról szólva mondja Szépe György (Szépe 2011: 200): „[az 1979-es nyíregyházi nyelvészkonferen-szuson] kiderült, hogy Szentágothai János tökéletesen tisztában volt a hetvenes évek derekán lezajlott dél-kaliforniai agykutatói fordulat nyelvészeti vonatkozásaival (vagy 15 évvel korábban, mint ezek Krashen és más terjesztők révén eljutottak erre felé).”

Ezen idézet kapcsán hadd zárjam egy szubjektív megjegyzéssel. Tudtommal mesz-sze nem olyan népszerű Szépe György *Nyelvészportrék* című könyve (Szépe 2013), mint amennyire várható volt – ami számomra egyszerűen megfoghatatlan. (Hírek szerint ugyanez vonatkozik a korábban, tehát még életében megjelent *A folyton megújuló nyelvészet* című kötetére – Szépe 2011 – is.) Ez a rendkívüli ember, nagyon sokunknak mentora, mintegy tovább él ebben a könyvében; ezért magát fosztja meg egy óriási élménytől, aki nem veszi a kezébe, és nem forgatja újra meg újra; akár ismerte még őt személyesen, akár már nem. Rovatunkon mindenesetre nem múlik: hamarosan Simoncsics Péter írása fog megjelenni erről a könyvről.

Milton H. Erickson (1901–1980) „tanító történetei”

Watzlawick idézett könyvében sűrűn, részletesen és lelkes elismeréssel idézi Milton Erickson amerikai pszichiáternek az esettanulmányait (mint ahogy bőven és nagy elismeréssel, lelkesen idéz más kollégákat is, márpedig köztudottan az is jellemző, kitől mit és hogyan idéz valaki!); az egész könyvet is neki ajánlja: „To Dr. Milton H. Erickson Who

Heals With Words”. Erickson még élt, amikor a könyv megjelent, így nyilván öröme szolgált e megtisztelő – és találó – dedikáció. Erickson pedig – mint maga írja, betegsége miatt csak rövid, de – igen lelkes előszót írt a *Változás* című könyvhöz (Watzlawick–Weakland–Fisch 1990: 17–18), amelyben ilyeneket lehet olvasni: „rendkívül fontos könyv”, „lelkesítő mű”, „jelentős teljesítmény”, „remek olvasmány”, „nélkülözhetetlen”.

Ericksonról és róla szerencsére magyarul is sok olvasható (ami csak még csábítóbbá teszi, hogy az ember eredetiben is élvezte a munkáit!) (Haley 2009, Rossi–Rosen 2015 és Erickson–Rossi–Rossi é. n. is sok Erickson-idézettel szolgál).

Számtalan „tanító története” között vannak egyes szám első személyűek is; ezekben saját életére hivatkozik. A továbbiakban vázlatosan részben saját szavaival, részben Haley 2009 és Rossi–Rosen 2015 alapján foglalom össze ezt a rendkívüli „életív”-et (Rossi–Rosen 2015: 6).

Nevadai „szerény anyagi körülmények között gazdálkodó, sokgyermekes paraszt-családban” született; onnan (ezt mindig büszkén emlegette) ekhós szekéren költöztek át Wisconsinba. „Színvagnak született, továbbá teljesen hiányzott a ritmusérzéke, és érzéketlen volt a hangszínéé iránt is. [...] Négyéves koráig nem ejtett ki szavakat, akkor kezdett beszélni, és hamarosan kiderült, hogy diszlexiás. Mindezen eltéréseket a 20. század elején még diagnosztizálni sem tudták, nemhogy kezelni.[...] A diszlexiáját nagyon tudatos munkával legyőzte.”

A családban összesen két könyv volt, és farmgyerekként a rátört szörnyű betegség nélkül aligha lett volna belőle „első generációs értelmiségi” (bár – mint Rossi–Rosen 2015: 6 leírja – még nem volt tízéves sem, amikor kétségbe vonta a nagyapja burgonya-ültetési módszerét). „Különleges érzékenységet fejlesztett ki az emberi korlátoltsággal szemben, és végül is élethivatása lett az emberi gondolkodás korlátainak áttörése.”

17 éves korában következett be a tragédia: „gyermekbénulásban megbetegedett; az állapota olyan súlyos volt, hogy az orvosok lemondtak róla.” Isteni (és nem orvostudományi) csoda, hogy egyáltalán túlélte a betegséget, de a legtöbbet saját magának köszönhette: „hónapokig csak a szemét tudta mozgatni, majd egyre haladt testrészei kontrollálásában: megtanult beszélni, majd a karjait használni, mankózni, majd gyári ülő munkával keresett pénzt tanulmányaihoz” (Rossi–Rosen 2015: 6, 8). Maga mesélte el, hogyan segített neki kishúga első járási kísérleteinek megfigyelése mozgása fejlődésében (tulajdonképpen önfejlesztésében):

„Volt nekem egy fantasztikus előnyöm másokhoz képest. Gyermekparalízist kaptam, és teljesen lebénultam. Csak a szememet tudtam mozgatni. Nagyon tehetetlenül és magányosan feküdtem az ágyban” (Rossi–Rosen 2015: 75). *„Volt egy babakorú kishúgom, éppen akkor tanult járni. Tőle lestem el, hogyan lehet felállni és lépni”* (Rossi–Rosen 2015: 8).

A viszonylagos testi felépülést kísérte azonban az őt majd a szakmájához – és óriási szakmai sikerekhez – hozzásegítő másik „fantasztikus előny”:

Olyan erős volt a gyulladás, hogy az idegrendszerem szenzoros része is tönkrement. Tudtam mozgatni a szememet, és megmaradt a hallásom. Nagyon magányos lettem ott az ágyban fekve, csak a szemem forgott. Karanténban voltunk a farmon, hét

lánytestvérrel és egy bátyval, a két szülőnkkel és egy ápolónővel. Hogyan szórakoztathatnám magamat? Elkezdtem nézni az embereket és a környezetemet. Hamarosan megtanultam, mikor jelenti a nővéreim „nem”-je azt, hogy „igen”. És mikor képviseli az „igen” az ellenkezőjét. Kínálnak a testvérünknek egy almát, de gondolatban visszszakívánják. Így kezdtem el tanulmányozni a szavak nélküli közlést és a testbeszédet (Rossi–Rosen 2015: 8).

Az egyetem előtti nyáron teljesen egyedül 1200 mérföldes kenutúrára indult (pedig kezdetben alig tudott evezni, és a gátaknál a csónakját sem tudta a vízből kiemelni). 51 éves volt, amikor a betegség újra támadott: ismét megbénult, de ekkor – két bottal – hegyi túrákon edzette magát. Egy tanítványa és kollégája ekkori állapotáról ezt írja:

Kerekesszékbe kényszerült, a légzését csak a rekesze és néhány bordaközi izom biztosította, gyenge volt a látása és a hallása, ráadásul krónikus fájdalmai voltak a régi bénulásai nyomán. Am az örömeivel, az eleven szellemével leírhatatlan klímát teremtett maga körül. Szenvedélyes és karizmatikus volt. A második napon, amit az okításommal töltött, annyira megindított ez a helyzet, hogy sírva fakadtam. De minden dicséretet elhárított – nem akarta, hogy piedesztálra emeljék (Rossi–Rosen 2015: 18).

Ezt a megrendítő, de egyben felemelő „hősköteményt” el kell hagynunk, mert a tulajdonképpeni fejlődés – amely őt aztán a hivatása felé elindította – szellemi téren következett be. Manfred Lütz (Lütz 2009), aki Erickson élettörténetéről is beszámol, valamint eriksoni „tanító történeteket” is idéz, „a 20. század legzseniálisabb pszichoterapeutájá”-nak nevezi őt, akinek „terápiái a nyelv hatását használták ki, kezdve az egyes szavak megválaszolásától a hanglejtésen át egészen a gesztikulációig, és ez optimális a problémamegoldáshoz. Esetei legendásak” (Lütz 2009: 65). (Ennek a nagyszerű könyvnek a német címe magyarul nehezen visszaadható szójátékot tartalmaz: *Irre! Wir behandeln die Falschen. Unser Problem sind die Normalen. Eine heitere Seelenkunde*. „Irre!” interjekcióként körülbelül annyi, mint „Megáll az ember esze!” – ezért van mögötte felkiáltójel –, ugyanakkor főnevesült melléknévként jelentése ’örültek’. Az alcímek: Nem azokat kezeljük, akiket kellene. A problémát a normálisak jelentik. Vidám lélektan.)

A terjedelem és a magyarul is hozzáférhető könyvek nagy száma miatt elég volt röviden foglalkoznom Ericksonnal, akinek sorsa és személyisége magával ragad mindenkit, aki megismerkedik vele. Több száz „tanító története” közül egy nekem különösen kedveset választottam ki, amely közvetlenül a nyelvhasználattal függ össze. A hipnózisnak – sok más esettől eltérően – itt nem volt szerepe (Erickson–Rossi–Rossi é.n. teljes egészében ilyenekről szól). Ismétlem: akár saját szavaival, akár mások összefoglalásában idézik őket, önmagukon túl kitűnő angol nyelvi olvasmányoknak is számítanak ezek a történetek.

Watzlawick (1978: 141–143) foglalja össze az első esetet (de közben átadja a szót Ericksonnak; ezt a részt kövérítés jelzi). Ezzel az esettel azt illusztrálják, hogy „megtanulni a páciens nyelvét” néha nem csupán metafora.

Erickson fiatal kórházi pszichiáterként érdekes esettel találkozott. A beteg egy kb. 25 éves férfi volt, akit öt évvel azelőtt a rendőrök szedtek össze az utcán zavart viselke-

dése miatt. Kilitét nem lehetett megállapítani, mert semmilyen dokumentum nem volt nála, és senki sem kereste, így a kórházban ragadt. Ő maga semmiféle információval vagy magyarázattal nem szolgált, csak annyit közölt, hogy „A nevem George”, továbbá „Jó napot!” és „Jó éjszakát!”. Minden más kommunikációs kísérletre hosszan, gyors verbalizációval reagált egy mesterséges halandzsanyelven. Hosszú évek alatt senkinek (pszichiátereknek, pszichológusoknak, nővéreknek, szociális munkásoknak, betegtársainak) nem sikerült a szósalátájában értelmet találni vagy George-ot rábírní arra, hogy érthetően beszéljen. Végül magára hagyták, és attól kezdve szinte szünet nélkül csak maga elé motyogott. Erickson George ott-tartózkodásának hatodik évében csatlakozott a többiekhez, és ő maga így írta le a kezelést.

Egy titkárnő gyorsírással lejegyezte azt a szóáradatot, amivel George minden a kórterembe belépőt üdvözölt. Az átírást hiába tanulmányoztuk, semmiféle jelentést nem tudtunk felfedezni benne. Ekkor gondos munkával parafrázist készítettünk George „nyelvére”: olyan szavakat használtunk, amelyek csak kevésbé hasonlítottak az ő megnyilatkozásaihoz szereplőkre, és intenzív munkával elértem, hogy a George-éhoz hasonló szerkezetű szósalátát tudtam improvizálni, de teljesen más szókinccset használva...

Ekkor elkezdtem azt a gyakorlatot, hogy mindennap némán ültem George ágya mellett, egyre hosszabb ideig, míg végül egy óra lett belőle.

A legközelebbi alkalommal hirtelen – a levegőbe beszélve – megmondtam a nevemet. George nem reagált. A következő nap már őhozzá fordulva mutatkoztam be. Hosszú, mérgesnek hangzó szósalátát produkált anélkül, hogy rám nézett volna. Amire én a magam gondosan megtervezett „nyelvén” udvarias és érdeklődő hangon ugyanilyen hosszú szósalátával feleltem. George meglepetést mutatott, és amikor végeztem, más, ezúttal kérdő hangzású vokalizációval válaszolt. Erre ismét, mintha neki válaszolnék, udvarias, magyarázó hangzású szósalátával reagáltam. Egy fél tucat további „beszélő”-váltás után George hallgatásba burkolózott, én pedig más dolgom után néztem.

Másnap reggel a beszélgetés kölcsönös bemutatkozással kezdődött. Ezután George hosszú szósalátával rukkolt elő, amire én udvariasan a magaméval feleltem. Ezután hosszú és rövid halandzsa megnyilatkozások váltakoztak, míg George el nem hallgatott, és én dolgomra nem mentem.

Ez így ment egy ideig. Azután egy reggel George a kölcsönös bemutatkozás után négyórás, megszokott nélküli szófolyamot produkált. Bár emiatt elmulasztottam az ebédemet, én is így válaszoltam neki. George figyelmesen meghallgatott, és kétórás nonszensszel válaszolt, amire aztán az én fáradt, ugyancsak kétórás „válaszom” következett. (Feltűnt, hogy George egész nap szemmel tartotta a faliorát.)

Másnap reggel George ismét a megszokott módon köszönt, de hozzáfűzött kétmondatnyi halandzsát, amire én is ugyanilyen hosszú értelmetlenséggel feleltem. George ekkor ezt mondta: „Doki, beszéljen értelmesen.” „Oké, szívesen. Mi a vezetékneve Magának?” „O’Donovan, és már ideje volt, hogy valaki rendesen tudjon válaszolni egy kérdésre. Több mint öt éve dekkolok már ebben a tetves kórházban...” (ehhez hozzáillesztett még egy-két értelmetlen mondatot). Így válaszoltam: „Örülök, hogy megtudtam a nevét. Öt év hosszú idő...” – majd én is hozzáillesztettem vagy két halandzsa mondatot).

Watzlawick még elmeséli, hogy George hamarosan elhagyhatta a kórházat. Időről időre meglátogatta Ericksont, és beszámolt neki sorsa alakulásáról. A rövid látogatások minden alkalommal rövid szósalátával kezdődtek és végződtek, amelyekre George az orvostól is ilyet várt el, majd hozzátette: „Nincs jobb az életben, mint egy kis hülyéskedés, nem igaz, Doki? [Nothing like a little nonsense in life, is there, Doctor?]

E történet – amely több száz fennmaradt (és körben járó) anekdotát képvisel – olvasói nem csodálkoznak, hogy Rossi–Rosen (2015: 76) szerint (kiemelés tőlem) „Minden történet elmondása közben finoman kuncogott. Örömet lelte bennük, és ezzel a másikat is meghívta a játékba. Ha nem akartál játszani, az a te bajod volt.”

Ennél meggyőzőbben, azt hiszem, senki nem tudná ajánlani ennek a rendkívüli embernek az írásait olvasásra, élvezésre és tanulásra!

Milton Erickson maga is tiltakozna, ha a „történetes módszer” feltalálójának bárki is őt próbálná kikiáltani. Közismerten évezredek óta használatos és sikeres ez a módszer. Elég, ha a folklórból a népmesékre (így Az ezeregy éjszaka meséire) vagy a Bibliára utalok (a népmesék és a Biblia Bettelheim kapcsán még szóba fog kerülni). Hadd említsem meg külön a Németországban élt iráni orvos, Nossrat Peseschkian (1933–2010) munkásságát, amelyet „Keleti történetek – nyugati lelki bajok” alcímű, magyarul is olvasható kötete (Peseschkian 1991) ismertet; külön is felhívom a figyelmet ennek a könyvnek a már említett Füredi János által írt utószavára (231–237). Erickson (és számos követője) részben a hipnózissal való kombinálásban jelentett újat, részben az idézeteinkkel is bemutatott – legtöbbször jótékonyan sokkoló – „átkeretezés”, „változtatás” nyílt szándékával.

Erickson kapcsán érdemes megemlíteni még két amerikai pszichológust és orvost. Dan(iel) Gottlieb személyes sorsa is hasonló volt Ericksonéhoz: baleset következményeként deréktól lefelé megbénult, és egész életére kerekesszékebe kényszerült. Számos könyve, rádiós, televíziós műsora és számítógépes kapcsolatai (köztük autista unokájához írt *Drága Sam!* című könyve (Gottlieb 2008) és másik magyarul megjelent kötete (Gottlieb 2013) ugyanazt a mély humanizmust árasztja, amely Ericksont (és persze Watzlawickot és kollégáit) is jellemzi. A nemrégien meghalt angol származású Oliver Sacks (1933–2015) számtalan érdekesebbnél érdekesebb könyvével nálunk is jelen van és népszerű. Gottlieb jelmondata mindnyájukra igaz: „I teach kindness”. És az is, hogy mindnyájan a nyelv bravúros használói, művészei. (Ami persze a fordítókat néha igencsak megizzasztja!)

IRODALOM

(A szerző kérésre a külföldi szerzők keresztnéve is rövidítetlenül szerepel.)

Buda Béla (szerk. stb., 1973): *Kommunikációelméleti szöveggyűjtemény I. rész (Általános kommunikációelmélet)*. Budapest: Tankönyvkiadó, majd több újabb kiadás.

– (1982): *Nyelv és kommunikáció az úgynevezett stanfordi iskola felfogásában. Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 14, 17–27.

- Erickson, Milton H. – Rossi, Ernest L. – Rossi, Sheila I. (é. n.): *A hipnózis valósága*. Budapest: Animula.
- Evans, J. Martin (1976): *America: The view from Europe*. Stanford: Stanford Alumni Association.
- Fónagy Iván (1997/2001): Nyelvészet és pszichoanalízis. Beszélgetés Fónagy Ivánnal (Az interjút készítette Erős Ferenc és Szilasi Judit). *Thalassa* 8, 42–58. Újra in: Ritter Andrea – Erős Ferenc (szerk.): *A megtalált nyelv. Válogatás magyar származású francia pszichoanalitikusok munkáiból*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 204–214.
- Ginnot, Haim (1977): *Szülők és gyermekek*. Budapest: Medicina.
- Gottlieb, Daniel (2008): *Drága Sam! Egy nagypapa levelei unokájához szeretetről, veszteségről és az élet ajándékairól*. Budapest: Park Könyvkiadó.
- (2013): *Szívleckék. Szívből élni és szeretni, nyitott szemmel figyelni*. Budapest: Park Könyvkiadó.
- Griffin, Em (2003): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Budapest: Harmat.
- Haley, Jay (2009): *A rendkívüli Milton H. Erickson*. Budapest: Animula.
- Horányi Özséb (szerk., 1977–1978): *Kommunikáció I–II*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó; második, bővített és javított kiadás (2003): Budapest: General Press.
- Jones, Ernest (1973): *Sigmund Freud élete és munkássága*. Budapest: Európa.
- Kertész Ákos (1995): Élttem – és ebbe más is belehalt már. (*curriculum vitae*). *Kortárs* 39/1, 74–80.
- Lütz, Manfred (2009): *Irre! Wir behandeln die Falschen. Unser Problem sind die Normalen. Eine heitere Seelenkunde*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Mikes, George (1946): *How to be an alien*. London: André Deutsch; magyar fordítása (1953): *Anglia papucsban*. New York/Genf: Grossmann.
- Muschg, Walter (1975): *Freud als Schriftsteller*. München: Kindler Verlag.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Peseschkian, Nossrat (1991): *A tudós és a tevehajcsár. Keleti történetek – nyugati lelki bajok*. Budapest: Helikon.
- Rossi, Ernest L. – Rosen, Sidney (2015): *Milton H. Erickson élete és tanító történetei*. Budapest: Animula.
- Szépe György (2011): *A folyton megújuló nyelvészet. Szépe György nyelvészeti írásaiból tanárok és diákok részére*. (Válogatta és szerkesztette Terts István.) Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szépe György (2013): *Nyelvészportrék*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szerb Antal (é.n.): *A világirodalom története*. Budapest: Magvető Könyvkiadó (V. kiadás).
- Vászolyi Erik (2014, 2015): 100 érdekes angol szó. Terts István jegyzeteivel. 1–5. *Modern Nyelvoktatás* a: 20/1–2., 74/80–87; b: 20/3., 39/43–51; c: 20/4., 62/66–74; d: 21/1., 55/61–69; e: 21/2–3., 85/90–95. [a jegyzetek lapszámái a perovnal után szerepelnek]
- Watzlawick, Paul (1976/1977): *How real is real? Confusion, disinformation, communication*. New York: Random House.
- (1977): *Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn. Täuschung. Verstehen*. München: Piper Verlag.
- (1978): *The language of change. Elements of therapeutic communication*. New York: Basic Books.
- (szerk., 1981): *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München/Zürich: Piper Verlag.
- (1982): *Die Möglichkeit des Andersseins. Zur Technik der therapeutischen Kommunikation*. Bern/Stuttgart/Wien: Verlag Hans Huber.
- (1989): *A helyzet reménytelen, de nem súlyos*. Budapest: Helikon.
- (2002): *Gebrauchsanweisung für Amerika*. (2., bővített kiadás). München/Zürich: Piper Verlag.
- Watzlawick, Paul – Beavin, Janet – Jackson, Don (2009): *Az emberi érintkezés. Formák, zavarok, paradoxonok*. Budapest: Animula.
- Watzlawick, Paul – Weakland, John H. – Fisch, Richard (1990/2008): *Változás. A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Budapest: Gondolat; 2. kiadás: Budapest: Animula.

KÖNYVSZEMLE

Gaál Zsuzsanna (szerk.)
Nyelvészet, művészet, hatalom.
Írások Tóth Szergej tiszteletére
Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász
Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2015. 309 p.
ISBN: 978-615-5455-27-8

Egy őszi estén, éppen a 2015-ös Jel-Kép-Tér konferencia első napjának vége felé jártunk, furcsa jelenségre lettem figyelmes. A terem nemhogy kiürült volna az ilyenkor szokásos módon, hanem egyre jobban megtelt: új arcok bukkantak fel, szegedi, budapesti, veszprémi kollégák, olyanok, akiknek neve nem szerepelt az előadók között. Aztán előléptek, és formás kis köszöntők kíséretében átnyújtották a konferenciát szervező és vezető Tóth Szergejnek az ajándékkönyvet. Sokan, magam is, ebből tudtuk meg, hogy kedves kollégánk, barátunk és vendéglátónk most töltötte be a hatvanát. Az ünnepelt meglepett volt, és egy pillanatra el is érzékenyedett, de utána rendületlenül vezényelte tovább a programokat és a vendégeket a fenséges vacsorától a szakestig, ahol a „tisztas tudósból szertelen billentyűssé átalakuló Szergej vezényletére játszó BetonBicikli” (Barát Zsazsa) zenéjére lazulhattunk el kedvükre.

A Festschrift jó ajándék lett, hűen képezi le az ünnepelt sokszínű személyiségét és érdeklődését. A kötetet két atyai barát írása fogja keretbe. Ezek stílusa nagyon messze van a szokásos laudációk merev kliséitől. Voigt Vilmos bevezeti az olvasót Tóth Szergej lakásába, amelyben a két kultúra, amelyhez tartozik, tárgyi emlékekkel is képviselteti magát, legyen szó az orosz *intelligencija* Atlantisz-világáról vagy a szovjet közelmúlt kicsinységükben is harsány tárgyairól. Szilágyi N. Sándor érthető módon a hatalom kérdéseire érzékenyebben beszél a közös kelet-európai közelmúltról, s kívánja az ünnepeltnek, hogy soha ne legyen része (még egyszer) egy politikai utópia áldásaiban.

A három nagy tematikus egység, a *nyelvésszet*, a *művészet* és a *hatalom* témakörei inspirálták kreatív megszólalásra a kollégákat, hallgatókat, barátokat. Ha van öröme, kell lennie örömirásnak is: felszabadult jókedvet tükröznek a kis esszék, tanulmányok, már a témaválasztásukkal is. Az első blokkba olyan cikkek kerültek, amelyek a nyelvek, kultúrák közti átlépési lehetőségeket vizsgálják. Albert Sándor *A tautologikus mondatok fordításáról* (15–20) ír, fejtegetéseit számos meggyőző példával támasztja alá. A tautologikus mondatok esetében nyilván nem arról van szó, hogy a szerző valamit „kétszer mond”, de némely fordító, félreértve a mondatok humorát és (ön)íroniáját, mégis stilisztikai javításra adja a fejét. Hasonló témájú Burján Monika írása is: *Majdnem ugyanazt mondani, avagy tökéletes ekvivalencia nem létezik* (34–42). Itt egy gyakorló fordító engedti be az olvasót a műhelyébe, s mutatja meg, hogyan birkózik a frazeologizmusok fordításával s az úgynevezett fan-fordítók nyelvi leleményeivel. Szerinte „nem ördögtől való dolog”, ha valami az angolból, németből tükörfordításként kerül a magyarba, például amikor a regény egyik szereplőjének „pillangók röpködnek a gyomrában” a heves szerelmi érzés által kiváltott izgalomban.

Klaudy Kinga *A nyelvi és kulturális aszimmetria hatása a fordításra* (70–77) című írásában arra hoz példákat, hogy az implicitáció és az explicitáció egyáltalán nem érvényesül azonos súllyal a fordítási gyakorlatban. Az aszimmetria hipotézisét kulturális szintre kiterjesztve pedig éppen ellentétes hatást figyelhetünk meg: míg a fordításnál az explicitáció dominál az implicitációval szemben, a kulturális közvetítésnél a honosítás az idegenítéssel szemben.

Ladányi Mária azt mutatja meg, hogyan „ültet át” egy szuverén alkotó egy orosz népmesét a maga sajátos nyelvezetére (*Orosz mese Parti Nagy módra* [78–86]). Navracsics

Judittól azt tudjuk meg, milyen transzferhatások tapasztalhatók kétnyelvű gyermekek beszédében (*Az első nyelv és a domináns nyelv az egyéni kétnyelvűségben* [107–117]). Szabó Klára és Bakti Mária egy sokat vitatott kérdést elevenít fel: a nyelvoktatás és a fordítás viszonyát (*Fordítás a nyelvoktatásban, nyelvoktatás a fordításban* [126–133]). Míg a hagyományos nyelvoktatás – a görög, latin auktorok olvasásának analógiájára – nagy figyelmet szentelt az értékesnek tekintett szövegek anyanyelvre fordításának, a kommunikációközpontú nyelvoktatás mintha nem tartaná fontosnak ezt a készséget. Fordítóképzős hallgatók válasza alapján úgy tűnik, az anyanyelvi tudatosság nem kap fontosságához illő súlyt ebben a képzési formában.

Bár a művészeti blokk tartalmaz írói szövegek elemzésével foglalkozó kis tanulmányokat, a hangsúly mégis – az ünnepelt preferenciái alapján – a vizualításra és a zenére kerül. Tóth Szergej kedvenc zenekarának ürügyén (is) ír Barát (Erzsébet) Zsazsa arról, hogyan változtatta meg az utca képét az emberi erővel hajtott járgányok feltűnése, s milyen hatással volt a nők viselkedésére és öltözködésére. Hiszen a kerékpár, mint Susan B. Anthony a tizenkilencedik század végén megállapította, „többet tett a nők emancipációjáért, mint bármi más a világon” (*A fából készült kétkerekű gyorsjárótól a vaspáripán és velocipéden át a száguldó Betonbicikliig* [150–152]).

A zene a témája Fazakas Emese *Főúri (és nemcsak) zenészek és hangszereik az erdélyi régiségben* (*Nyelvi barangolás hat hangszer körül*) című írásának (153–160), amelyből megtudhatjuk, hogy ezeknek a hangszereknek a neve, sőt használata, s nyilván hangja is alaposan eltér a maitól. Újvári Eszter kitűnő írása, az *Ikonográfiai tradíció és ikonográfiai stílus Kondor Béla A forradalom anyala című festményén* (189–205) azt mutatja meg, hogy egy nagy művész hogyan alkot újjá egy hagyományos stílust, hogyan hoz létre nagyon egyedi és modern műtárgyat egy kötött hagyomány keretein belül. Vass László *Epi-zódok és illusztrációk* (*Madách Imre – Kass*

János: Mózes) (206–217) két nemzeti klaszszikus egymásra találását elemzi finom gondossággal. Rámutat, hogy Kasst elsősorban a próféta személye érdekelte, „a rendkívüli, karizmatikus ember külső és belső konfliktusai”-t ábrázolta átütő erővel.

Szirmai Éva *Ami változik, és ami nem... (A hatalom terei: Sztálin és Luzskov Moszkvája)* (177–188) témájának írása nagyon közel áll az ünnepelthez, aki maga is kamerával járta és járja a szovjet és posztszovjet városok tereit, anyanyelvi szinten olvassa a hatalom beléjük írt üzeneteit, s azokat is, amelyeket a várost lakó- és emlékezeti térként használók helyeznek el benne. A sztálini (és hitleri) hatalom tudatosan élt a szent terek deszakralizálásával, akár a barbár megszüntetés, a lebontás, akár triviális funkciókra kényszerítés (templomba elhelyezett nyilvános illemhely) formájában.

A hatalom és a nyelv kapcsolatáról írt esszék egymástól nagyon eltérő, de mindannyiunkat közletről érintő témákat tárgyalnak. Balázs Géza *Tartótiszt* (211–230) című írása a besúgási folyamat ágensének és cselekedeteinek, azok tárgyasulásának szótári elemzését adja. Bauko János *Tulajdonnév – kép – hatalom* (231–244) című szövege Szlovákia magyarlakta településeinek névszemiotikai térképével szembeesíti az olvasót, megmutatva a többség-kisebbség hatalommegosztásának nyelvi következményeit. Nagy János *A hatalom és az irodalom nyelvében* (253–262) arról beszél, milyen okokkal és indokokkal csonkította meg a szocialista korszak magyar klasszikusok szövegeit, s hogyan épített be primitív (és hatástalan) agitációs elemeket a tankönyvekbe.

Sándor Klára *Diktátúra a nyelvben* (263–275) című írásában a nyelvművelő gyakorlat majd százötven évének azon szakaszait tárgyalja, amelyekben a(z)nyelvi tanácsadás világosan egy politikai irányvonal szolgáltatába szegődött. Ez a huszadik század húszas éveiben kezdődött el, s a harmincas években erősödött meg a *Magyarosan* című folyóirat megindulásával, amely az általa „idegenszerűnek” ítélt nyelvi elemek használatát erkölcsi hibaként és hazaárulásként bélyegezte meg.

Az 1945 utáni nyelvművelő gyakorlatban Sándor elsősorban Bárczi Géza és Lőrincze Lajos írásainak szellemiségét állítja egymással szembe, előbbiben a két világháború közötti szemlélet továbbélését látja, utóbbiban egyfajta nyelvi ismeretterjesztés lehetőségét.

Szajbély Mihály *Egy örökölt tárgy körüljárása (Retrográfiai időutazás)* (276–287) című írása az előző fejezetben is helyet kaphatott volna, hiszen egy tárgyról szól (a csikketek eltüntető hamutartóról), de az otromba kidolgozás és a funkció leírásával érzékletesen idézi meg a hatvanas évek cigarettafüstsztös szocialista mindennapjait. Schirm Anita a jelen világában marad, azt mutatja meg, hogyan válik egy (keresztény) családi ünnep a csömörig tartó fogyasztás indokává a televízió erőszakos reklámjainak hatására (*Reklámok ünneplőben (A karácsonyi televízióreklámok manipulatív stratégiáiról)* [288–299]).

Ezek a kis esszék a maguk sajátos témaválasztásával végül éppúgy harmonikus mozaikot alkotnak, mint a könyv borítójának tégla sorokba rendezett apró fotói.

Huszár Ágnes

Szöllősy Éva

A férfiak és a nők képe modern értelmező szótárainkban

Budapest: Takács Etel Pedagógiai

Alapítvány – ELTE Eötvös Kiadó, 2015. 201 p.
ISBN: 978-963-12-1287-7

A Takács Etel Pedagógiai Alapítvány a névadó szellemi örökségének folytatóit kívánja publikációs lehetőséghez juttatni. A névadó elsősorban a nyelvtanítás módszertanában alkotott maradandó értéket. Szöllősy Éva könyve méltó módon került be a sorozatba, hiszen számos, az anyanyelvtanításban és az idegen nyelvek oktatásában jól használható, értékes felismeréssel gazdagítja az alkalmazott nyelvtudományt.

A szerző 2013-ban védte meg a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskoláján Huszár Ágnes témavezetésével készült disszertációját, amely gendernyelvézeti szempontokat érvényesítve veti alá összehasonlító elemzésnek a napjainkban használatban levő értelmező szótárak szócikkeit, példamondatait és illusztrációit. A szótárakat, lexikonokat – akárcsak a tankönyveket – a legtöbb ember hajlamos olyan tekintélyes és minden kétségen felül álló ismerettáraknak tekinteni, amelyek tárgyilagos módon közvetítenek megbízható tudáselemeket. Míg azonban a tankönyvek genderszempon-tú elemzésére számos példát találunk a szakirodalomban, a szótárak hasonló elemzésére nagyon kevesen vállalkoztak (ilyen például a magyarul is publikáló ész Marju Ilves).

Márpedig, ahogy Szöllősy Éva könyvében számos példán meggyőzően bizonyítja, a szótárak nem értéksemlegesek, hanem egy bizonyos értékvilághoz kapcsolódva közvetítik szerzőik, szerkesztőik személyes sztereotípiáit. A szótárak befolyásolják használóik gondolkodását, alakítják azt a módot, ahogyan vélekednek a világról, benne az emberekről, a férfiakról és a nőkről, feladataikról, társadalmi szerepeikről. A szerző mottóként idézi a kitűnő kísérleti szociálpszichológus, Banaji szavait: „Bár a sztereotip ismeretekkel történő véletlen találkozás nem tudatosul, mégis befolyásolja az ítéleteket” (5). Ezt a hatást erősíti a szótárak presztízse, a manipuláció gyakran még maguk a manipulálók előtt is rejtve marad, nem tudatos módja.

A sztereotípiák – egy csoport minden tagjára érvényesnek tekintett állítás – a mindennapi, doxa jellegű tudás egyik eleme, önmagában nem kárhóztatható, a gyermeki kognitív fejlődés szükséges lépcsőfoka. A szótári gyakorlatban nem elítélhető a szavak tipikus helyzetben való, akár közhelyes ábrázolása sem. Az viszont már problematikus, amikor például a két nem képviselői indokolatlanul tűnnek fel közhelyes szerepben. A nemi alapú hátrányos megkülönböztetés, a szexizmus is gyakran megfigyelhető a magyar szótá-

rakban. „A szexista szótári példák elsöprő többsége azért káros, mert a férfiak és a nők társadalmi szerepeinek elavult hagyományos repertoárját sulykolja” – írja Szöllösy (21).

Az összehasonlító vizsgálatba a szerző a következő, gyakran használt értelmező szótárakat vonta be: az ÉrtSz., az ÉKsz. első és második kiadása, a tanulóifjúságnak szóló KDsz. és az ÉrtSz+ köteteit. Az összevetésből mindenekelőtt az derül ki, hogy a később készült szótárak nagymértékben felhasználják a korábbiak példaanyagát vagy változatlan, vagy kicsit átalakított formában. Így például az ÉrtSz+ példaanyagának 42,5%-a megegyezik a KDsz-ével (29). Az átvétel ténye önmagában nem hibáztatható, ez az arány azonban túlzás, mivel azzal a következménnyel jár, hogy a később készült szótárba nem vagy alig kerülnek be új szókapcsolatok, azaz nem tükrözik a nyelvhasználat szükségyszerűen végbemenő változását, éppen a nemek társadalmi szerepének módosulásában. Szöllösy angol, olasz és finn példák sokaságával bizonyítja, hogy a – nem csak a szexista példákban tetten érhető – társadalmi változások nyelvi jelei irányában megnyilvánuló érzéketlenség más országok szótárírói gyakorlatára nem jellemzőek. A hazai szótárszerkesztők sajnálatos módon mintha nem vennének tudomást a nemzetközi gyakorlat módosulásáról.

A magyar értelmező szótárak szerkesztőinek ezt a sajátos farkasvakságát jól jellemzi a maskulin-feminin párok (*férfi – nő, fiú – lány, bácsi – néni*) szócikkeinek az értelmezésekre, a szerkesztői példákra és a szépirodalmi idézetekre is kiterjedő összehasonlító elemzése. Ezek a szócikkek sokat elárulnak a két nemről alkotott társadalmi közfelfogásról, illetve arról, ahogyan az a szótárszerkesztők agyában leképeződik. A kollokációk gyakorisága (a *komoly* melléknevet például elsősorban fiúkkal, a *csinost* elsősorban lányokkal kapcsolatban használják) nem arra utal, hogy a valóságban milyenek az egyik vagy a másik nemhez tartozók, sokkal inkább a velük kapcsolatos elvárásokat fogalmazza meg.

„A piaci sikerre törekvő szótárnak a potenciális vásárlók ideológiáját kell képviselnie, mégpedig az elvileg ideális értékeket, amelyek nem szükségképpen azonosak a gyakorlatban érvényesülő értékekkel” – állapítja meg a szerző (90). Ez a megállapítás a szócikkek példamondataira illik leginkább, hiszen ezek közvetítik legerősebben a szerkesztők értékeit, illetve az olvasókét, akiket ők ki akarnak szolgálni. Az *asszony*, aki *otthon várja* az urát, akire rádörrennek, hogy *csend legyen, asszony*, de még a *kikapós asszony* sem korunk jelenségei, legfeljebb a 20. század első felének emlékképei. De a fizikai erejét hangsúlyozó, harcias, bármilyen erőpróbára képes férfi is archaikus jelenség. A munka világában sem azok a viszonyok uralkodnak már (az *asszony otthon vezeti a háztartást, legfeljebb tanítónőként, óvónőként, ápolónőként dolgozik; a férfi főnökként irányítja a kreatív és pénzhözó vállalkozásokat*), amelyeket a szótári példák sugallnak. Kedvencem a két nemhez tartozó híres emberek összehasonlító táblázata. Míg a férfiaknál több tucat király, hadvezér, művész, politikus neve sorjázik, a nőknél alig néhány szerénykedik: *Árpádházi Margit, Brunszvik Teréz, Lorántffy Zsuzsanna* (130–134).

Szöllösy könyvének nagy érdeme, hogy külön fejezetet szentel a férfiakat és a nőket felidéző illusztrációknak. Nemcsak azért, mert ezekre a nemzetközi szótárkutatók is kevés figyelmet fordít, a hazai pedig egyáltalán nem foglalkozik vele, hanem elsősorban azért, mert a vizualitás hatása közvetlenebb, zsigeribb, mint a verbalitásé. Márpedig az illusztrációk elemzése során a férfialakok olyan elsöprő többségével lehet találkozni, hogy szerzőnk jogosan teszi fel a kérdést: „Miért tűnnek el a nők? Milyen objektív alapja lehet a férfítöbbségnek (hiszen egyetlen szótárszerkesztő kolloktíváról sem tételvezhető fel, hogy tudatosan törekszik a nők láthatatlanná tételére)?” (135).

Az értelmező szótárak általában alkalmaznak illusztrációkat, mégpedig rajzokat, és ez helyes is, hiszen a rajz kiemeli a dolog olyan jellegzetes vonásait, amelyek egy rész-

letgazdag fényképen akár észrevehetetlenek is maradhatnak. Az emberi testet ábrázoló képek a szótárakban általában felismerhetően férfítettek, mintegy azt sugallva, hogy a férfi az ember alapalakja. Nők csak ritkán fordulnak elő, jóllehet semmi sem indokolja, hogy az orrok formáit csak férfiarcokkal illusztrálják, még kevésbé, hogy a mozgásos játékokat is férfiszereplőkkel jelenítsék meg, kivéve, ha olyan női sportágakról van szó, mint a ritmikus sportgimnasztika. A mindkét nem által viselt ruhaneműk – például *sort*, *turbán*, *svájcisapka* – illusztrálásakor is általában férfi a modell. A szótárszerkesztők gavalériája viszont megnyilvánul abban, hogy a fizikai büntetést (például *kaloda*, *farkasgúzs*) kizárólag férfiakkal teszik szemléletessé.

Figyelemre méltó tény, bár kevesen tudják, hogy az Európai Unióhoz korábban csatlakozó országokban a nyelvkönyveket minőségi és mennyiségi nemi reprezentációs elemzéseknek vetik alá. A Magyarországon született nyelvkönyvek elég rosszul járnának egy ilyen vizsgálattal. Ismerek olyan szakdolgozatot, amely a magyar mint idegen nyelv könyveket elemezte a nemek ábrázolása, említése szempontjából. Az eredmény elrettentő, a szexizmusnak nem csak a szokásos, szelídebb formái fordulnak bennük elő, az illusztrációkban pedig életre kelnek egészen durva „szőke nős” sztereotípiák is. A szótárak esetében is érdemes lenne ilyen vizsgálatok indítása, ezekhez Szöllősy értekezése kiindulópontul szolgálhat.

Olvasását melegen ajánlom a nyelvvel hivatásos módon foglalkozóknak, filológusoknak, nyelvészeknek, irodalomtudósoknak. Mindenekelőtt persze a szótárakat író és szerkesztő szakembereknek, a lexikográfusoknak, akiket ezek az okos és mély elemzések meggyőzhetnek arról, hogy a szerkesztői és irodalmi példákért nem a legutóbbi hasonló funkciójú szótárakhoz kellene nyúlni, hanem a nyelvhasználatot csakugyan hűen tükröző nagy és kiegyenlített szövegkorpuszokhoz.

Aki elolvassa ezt a briliáns intelligenciával és nagy szakmai felkészültséggel megírt

könyvet, meggyőződhet arról, hogy a szótárak az ismereteknek és szójelentéseknek korántsem olyan semleges tárházai, mint azt korábban gondoltuk. Saját előítéleteinkkel, gondolkodásunk sztereotip elemeivel találkozunk bennük. Kezeljük őket megfelelő kritikával, így közelebb jutunk ahhoz, hogy saját gondolkodásunk is előítélet-mentessé és minden új jelenségre nyitottá és kritikusává váljék.

Hima Gabriella

IRODALOM

- ÉKsz. = Juhász József – Szőke István – O. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós (szerk., 1972): *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- ÉKsz.² = Pusztai Ferenc (főszerk., 2003): *Magyar értelmező kéziszótár*. (2., átdolgozott kiadás.) Budapest: Akadémiai Kiadó.
- ÉrtSz. = Bárczi Géza – Országh László (főszerk., 1959–1961): *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- ÉrtSz+ = Eöry Vilma (főszerk., 2007): *Értelmező szótár+*. *Értelmezések, példamondatok, szinonimák, ellentétek, szólások, közmondások, etimológiák, nyelvhasználati tanácsok és fogalomköri csoportok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- KDsz. = Grétsy László – Kemény Gábor (szerk., 1992): *Képes diákszótár. 14 000 címszóban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Huszár Ágnes (szerk.)

A gendernyelvészet horizontja

Nyelvészetű Doktorandusz Füzetek 9.

Pécs: Pécsi Tudományegyetem

Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2013. 171 p.

ISBN: 978-963-642-562-3

A gendernyelvészet horizontja című tanulmánykötet a Pécsi Tudományegyetem Nyelvészetű Doktorandusz Füzetek 9.

számaként jelent meg 2013-ban. A kiadvány elektronikus változatban elérhető több portál oldaláról is. Letölthető a Nyelvtudományi Doktori Iskola honlapjáról (nydi.btk.pte.hu), valamint a Magyar Elektronikus Könyvtár és a Google Books oldalairól. A tanulmánykötet címe hűen tükrözi, hogy a benne megjelenő cikkek térben, tematikailag és kulturálisan is meglehetősen tág területet ölelnek fel.

A kötet szerkesztője, Huszár Ágnes bevezetőjében ismerteti a tanulmánykötet megszületésének körülményeit és a cikkírók közös háttérét. A gender témájú füzetben 12 szerző publikálta tanulmányát. Ezen tanulmányok a társadalmi nem kérdéseit járják körbe különböző szempontokból.

Kovács Gábor *A magam női erejével dolgozom. Nyelvi önreprezentáció és társadalmi nem a manysi egyéni énekekben* című tanulmányában (3) archaikus szövegekben vizsgálja a női és férfi identitások megnyilvánulási különbségeit. Kutatásához a gendernyelvészet, a kulturális antropológia és a kognitív nyelvészet különböző megközelítéseit használja az önreprezentációs aktusok értelmezéséhez. Az énekek önreprezentatív funkciót látnak el, azonban a nyelvi beszélők kulturális és társadalmi háttere is befolyásoló tényező, így a cikkíró ezeket a dimenziókat is bevonja kutatásába. A nyelvészeti pragmatika eszközrendszerével mutat ki nyelvhasználati különbségeket tanulmányában Batár Levente és Borbély Angéla is. Borbély Levente *A fiúk és a lányok nyelvhasználati különbségei egy agresszivitást mérő kérdőíves kutatás tükrében* című értekezésében (18) azt vizsgálja, mennyiben különböznek a fiúk és lányok a kellemetlen szituációk kezelésében. A kutatás hipotézisei mindennapi nyelvhasználattal kapcsolatos állításokat fogalmaznak meg, amelyek nemi és társadalmi távolságra, valamint a korkülönbség változóira fókuszálnak. Az eredmények igazolták a női és férfi agressziókezelési különbségeket, ám az eltérések nem mennyiségiek, hanem inkább minőségiek. Borbély Angéla beszédaktus-szekvenciák elemzésével jelentős különbségeket mutat ki

a férfi és a női beszédstratégiákban *Felelősségelhárítási stratégiák a gendernyelvészet, a pragmatika és a szintaxis határán* című munkájában (28). Kutatásában arra jutott, hogy a nők érzékenyebbek a passzív, a személytelen mondatok, valamint a mediális igék iránt, vagyis az indirekt megfogalmazás létrehozására. Továbbá a férfiak az álcázott, míg a nők a felvállalt cselekedeteik során használják gyakrabban a kitérés stratégiákat.

Csatlós Krisztina *Alice Walker Kedves Jóisten (Color purple) és Toni Morrison Nagyönkék (The bluest eye) című regényének genderközpontú nyelvészeti elemzése angol–magyar párhuzamos korpuszok vizsgálatának módszerével* című tanulmánya (47) a fordításelmélet gendervetületeivel foglalkozik. Azt elemzi, milyen grammatikai és szóképzéssel kapcsolatos sajátosságokkal jellemezhetőek afroamerikai írók eredeti szövegei, illetve ezek a sajátosságok, a helyi tájnyelv, a feketék által beszélt amerikai angol és a női regiszter milyen módon jelenik meg a magyar fordításokban. A szociolingvisztikai markerek és a szociolingvisztikai jelöltségi kvóciens vizsgálatával, a rétegnyelvi vagy tájnyelvi beszéd-sajátosságok fordítási lehetőségeivel a tanulmány közelebb juttatja az olvasót az autentikus és sajátos értéképpozeteket hordozó szöveghű fordítások megvalósításához.

A telekommunikáció óriási hatást tesz a közgondolkodásra, a világképünkre látens módon képes hatni, mivel szerepmolleket vázol fel előttünk. Így a televízió által közvetített női és férfi beszéd-sajátosságok gender szempontú elemzése kifejezetten hasznos a sztereotipikus hatások mérséklésére és a manipuláció visszaszorítására. Virágh Árpád tanulmányában a férfi és női műsorvezetők beszéd-szervező stratégiáját hasonlítja össze. *Hogyan befolyásolja a kérdező neve a politikai interjúk alakulását* című cikke (57) hatékonyan világít rá a riportert támogató médiahatalom és a politikusi hatalom természetére. Továbbá megállapítja, hogy a körülmények befolyása alatt a női riporterek is képesek provokatív stílusban vezetni egy interjút, olyan fraternalizáló, hu-

morizáló stílusjegyeket alkalmazva, amelyek általában a férfi riporterekre jellemzőek.

Eklics Kata *Az információkérés és az információközlés módjai női műsorvezetők és férfi politikusok beszélgetéseiben* (65) című cikke csak női műsorvezetők férfi megkérdezettekkel szemben megnyilvánuló stratégiáját kutatja. Elemzése kapcsán az információkérés és -közlés nyelvi elemeit vizsgálja négy női interjúvezető kérdéstechnikáiban, amelyeket összesen húsz beszélgetés anyagából merített. Eredményeit számos példa lejegyzésével szemlélteti. Tanulmányában rendkívül hasznos alkalmazott nyelvészeti aspektusra hívja fel a figyelmet, miszerint kutatása nem igazolja, hogy az információkérések bármely módja hatékonyabbnak bizonyulna a többinél, ám az kirajzolódott, hogy a sarokba szorító interjúkérdések rendszerint válaszkikerülést eredményeztek a politikus interjúalanyoktól.

Pethő Mária *Női öndefiníció a férfiak tükrében. A szexista humor mint a férfiak önérvényesítésének eszköze. A Való Világ 4 és 5 adásainak elemzése* című tanulmánya (80) a valóságshow-k műfaját vizsgálja, és az abban tapasztalható nyelvi megnyilvánulások elemzését követően érzékletesen szemlélteti, hogyan mutatkozik meg a férfi identitás a durva verbális humor és agresszív patriarchális szereprepertoár használatával. A műsor női szereplői a tanulmány tézisei szerint nem küzdenek alárendelt szerepük ellen, sőt a megalázó nyelvi játékokban saját alávetésükhöz aktív résztvevőként járulnak hozzá, de legjobb esetben is csendestársként működnek közre. A tanulmány a műsorból vett érdekes példákkal szemlélteti a női önmeghatározás módját, az intellektuális képességek hangsúlyozása helyett egyedül a külső jellemzők értéktartalmának elismerését. Továbbá ahelyett, hogy a nők kiállnának érdekeik mellett, lépten-nyomon verbális agressziót tanúsítanak, mintha a nyelvi tabuk megdöntésével próbálnák kivívni az egyenjogúságot.

Szöllősy Éva *A férfiak és a nők szerepének történetéről a magyar óvodákban* (92) című tanulmánya a kisdedvigyázó foglalkozási

szerepeket tárgyalja történelmi szempontból. Egy kevésbé elemzett szakma fejlődését ismerteti, kitér a férfi és női óvó szakma változásaira és jogszabályi alakulására. Érzékletes idézettel mutatja be a kisdedvigyázó pálya elnöiesedését, vagyis hogy miként győzött a „gyöngédség vonzó melege” a „férfiak fokozottabb szellemi erői” felett.

Gyöngyösi Livia *Nemek és sztereotípiák a mindennapi nyelvhasználatban. A nő és a férfi szavak szinonimáinak vizsgálata* című cikkében (97) érdekes empirikus kutatást ismertet. Társadalmi sztereotípiákra és előítéletekre következtethetünk abból az információból, hogy milyen stílusrétegbe tartozó szóval nevezik meg az adatközlők a különféle életkorú és külső megjelenésű nőket és férfiakat. A tanulmány bemutatja a kutatáshoz alkalmazott módszereket, az eredmények ismertetése pedig jól áttekinthető, táblázatos formában történik. Így könnyűszerrel mindenki levonhatja a tanulságokat a sztereotípiázás és a nem, valamint a kor összefüggéseiből. Továbbá az olvasó olyan izgalmas kérdésekre talál választ, mint például mi alapján és milyen ítéleteket hozunk másokról nem, illetve életkor szerint.

Csányi Eszter a főiskolás lányok és fiúk szóhasználati különbségeit kutatja, tanulmányában (125) arról ad számot, hogy a fiatal nők és férfiak nyelvhasználata nem tér el nagymértékben egymástól. Kutatásában kitér az uniformizálódás tendenciájára a verbális agresszió területén is. Kérdőíves felmérésének eredményei nyelvhasználati homogenitásról árulkodnak. Ugyanakkor beigazolódtott a kutató hipotézise, miszerint a magabiztos fellépés csak a férfiak esetében számít pozitív tulajdonságnak, a nőknél a nőiességükkel visszaélő attitűdöt sugalmaz.

Izgalmas kontrasztív nyelvészeti tanulmány Takács Izabella *Kétnyelvű környezetben élő szerb és magyar anyanyelvű fiatalok mentális lexikonának elemzése gendernyelvészeti szempontból* című írása (135). A kutatás a gendernyelvéstet pszicholingvisztikai tükörből közelíti meg: arra keresi a választ,

hogy a két, nyelvtipológiai és eredet szempontjából is eltérő nyelvben ugyanazokat a lemmákat hívja-e elő mentális lexikonjából a magyar anyanyelvű, illetve a szerb nyelvű beszélő. A tanulmány írója annak is utánajár, vajon kimutatható-e eltérés a különböző anyanyelvűek gondolkodásmódjában. Elemzését a fiúk és lányok teljesítményét összehasonlító szempontok mentén végzi, ám olyan eredményre is jut, ahol nem a gender sajátosságok az elsődlegesek. A reáliák használatában a nyelvközösségé a főszerep, a magyar anyanyelvű adatközlők lényegesen több reáliát hívnak elő mentális szótárukból, mint szerb anyanyelvű társaik.

Két társadalom toleranciaszintjének különbségeit tárja fel Kovács Renáta *Az androgünitás jellemzése az egyiptomi és a magyar társadalomban* című írásában (145). Empirikus kutatásával arra keresi a választ, miben különböznek a közel-keleti iszlám és az európai kultúrához tartozó fiatalok a két nem jegyeit egyaránt magukon viselő – androgün – személyek megítélésében. A kutatás arra az eredményre jutott, hogy az európai megkérdezettek változatosabb véleményt alkotnak, jóval árnyaltabban, toleránsabban írják le fotók alapján a személyeket, mint az egyiptomi válaszolók. Érdekes jelenség, hogy az egyiptomi megkérdezettek a bizonytalan neműeknél szinte minden esetben nőnek sorolják be a fotón látható személyt, majd maskulin tulajdonságokkal ruházzák fel. Látható az eredményekben, hogy az európai válaszadók elfogadóbbak az androgün személyekkel kapcsolatban. Míg az egyiptomiaknál teljes az elutasítás, addig az európai adatközlők egyenlő arányban adnak hátrító és kedvező visszajelzést az adott személyekről. A kötet érdekes eredményeket ismertet a női-férfi nyelvhasználattal kapcsolatban. Nemcsak a nyelvészet területén jártas olvasóknak lehet hasznos, hanem a laikus közönség számára is számos tanulságos információval szolgál a mindennapi nyelvhasználatról.

Folmeg Márta

Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.)

Nyelv és kép

Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 176.

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2015. 334 p.
ISBN: 978 963 409 022 9

Az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és a Kodolányi János Főiskola által szervezett Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia tematikájában 2013-ban a *nyelv* és a *kép* kapcsolata volt a meghatározó. A konferenciasorozathoz kapcsolódó tizenegyedik tanulmánykötet, a *Nyelv és kép* a konferencián elhangzott előadások és az azt követő viták eredménye.

A kötet tanulmányai nyelv és kép kapcsolatát vizsgálják alkalmazott nyelvtudományi módszerekkel. Az írások többek között a nyelvoktatás, a nyelvészeti pragmatika, a kommunikációelmélet és a fordítástudomány szempontjából járják körül a témát. Két fő csapás látszik kirajzolódni a tanulmányok olvasása közben. Egyrészt világossá válik, hogy diakrón szempontból a kép a szöveghez képest sok tekintetben reneszánszát éli, másrészt a képi és a nyelvi jel összefüggései kapcsán elmélyül a nyelvi jel önkényessége körül folyó vita.

A mindennapok során egyre gyakrabban hallunk az internet adta képi információáradatról, illetve ezzel párhuzamosan aggódva figyeljük a fiatal generáció, a diákok – állítólag – romló szövegértési, fogalmazási képességeit. A W. J. T. Mitchell által bevezetett képi fordulat fogalmával a *Nyelv és kép* kötet több tanulmánya is foglalkozik (Gálosi Adrienne: *Ut pictura poesis* [50–56], Takács Izabella: *Vizuális eszközök a szerbiai sajtóban a propagandagépezet szolgálatában* [292–295], Kovács Máté: *Nyelvi és vizuális kommunikáció egyetemi weblapokon* [120–128], Mózes Dorottya: *Bimedialis narratíva W.G. Sebald Austerlitz című regényében* [163–168]. A Mitchell által eredetileg képzőművészeti és filozófiatörténeti szempontból tárgyalt képi fordulat megtöri a logosz, a

szó uralmának linearitását, kép és szöveg integrációjával lehetővé válik a multimediális kultúra újrafelfedezése. Azért beszélhetünk újrafelfedezésről, mert az írásbeliség előtti korra is a multimédia logikája, a multimédia kódolási és dekódolási mechanizmusai voltak jellemzők (Nagy Péter: 175). Az internet gyors elterjedésével is magyarázható képi fordulat és a szöveg visszaszorulása miatti aggályaink talán a keresztény értékrendből is fakadnak, ahol a szó (logosz) a domináns, a kép pedig alsóbbrendű, hiszen nem képes – legalábbis Szent Ágoston szerint – elvont szellemi tartalmakat megjeleníteni (Gálosi Adrienne: 52). A szöveg megértéséhez szükséges lineáris dekódolási folyamat (az olvasás, illetve a beszéd hallgatása) azonban napjaink felgyorsult világában egyes médiumok (például az óriásplakátok) esetén kevésbé hatékony (Schirm Anita: *Képi és nyelvi alakzatok az óriásplakátokon*, 232–240). Az óriásplakátokat ugyanis általában gyalogosan vagy járművel közlekedve rövid időre látjuk meg, így a kutatások szerint az átlagos megfigyelési időtartam miatt a szavak száma legfeljebb hét, a plakáton szereplő grafikai elemek száma pedig legfeljebb kettő lehet. A képi üzenet térhódítását bizonyítja az elektronikus levelezésben használt emotikonok elterjedése (Sági Attila: *Hangulatjelek használata a japán írásbeli kommunikációban*, 218–224). Kovács Máté tanulmányából megtudhatjuk, hogy híres franciaországi egyetemek honlapjának nyitó oldalán egyértelműen a képek dominálnak egy modern egyetemenként és a nemzetköziség közvetítése céljából, szemben nagy múltú magyar egyetemek honlapjával, ahol továbbra is az egyetem tradicionális mivolta, a szöveg, illetve a szöveg általi információ a hangsúlyos (Kovács Máté: 123).

A tanulmánykötet egy másik fontos problémaköre a nyelvi jel önkényességét tárgyalja. Ferdinand de Saussure szerint a nyelvi jel egy jelölt (fogalom) és egy jelölő (a fogalom hangsorának képzete az agyban) együttműködésépp jön létre, a kapcsolat a jelölt és a jelölő között önkényes, tehát nem motivált.

A *Nyelv és kép* tanulmányait olvasva azonban több szempontból is relativizálódik a nyelvi jel önkényességére vonatkozó feltevés. Egy hangsor képzete az agyban egyértelműen láthatatlan (Gecső Tamás: *A nem természetes jelek képisége*, 57–66), Saussure érve a nyelvi jel önkényességére vonatkozóan tehát logikusnak tűnik. A nyelv fejlődésének, illetve a neologizmusok kutatásának során azonban számos jel mutat arra, hogy a képiség erősen befolyásolja a nyelvet, tehát igenis kell lennie valamiféle vizuális síkon kialakuló kapcsolatnak a fogalom és az arra utaló hangsor között. A nyelvi jelek a nem természetes jelek csoportjába tartoznak. Gecső Tamás a képiség szempontjából elemzi az ikont, a szimbólumot és a nyelvi jelet, és tanulmánya során rámutat az ikon és a szimbólum szoros kapcsolatára a képiséggel (Gecső: 58–64). Lechner Ilona a *bűn* fogalom metaforikus értelmezéseiről ír, kutatásából kiderül, hogy a jelentés megalkotása kognitív folyamatokra, például alak-háttér viszony alapján, illetve testi tapasztalatainkra visszavezetve épül (Lechner Ilona: *A bűn fogalom metaforikus konceptualizálása a Biblia szövegében*, 141–147). Mind az alak-háttér viszonyra, mind a testi tapasztalatokra épülő jelentésalkotás során a képiség logikája nagy szerepet játszik, és ismét megkérdőjeleződik a nyelvi jel önkényessége, hiszen a jelentésalkotás egy logikus, vizualitással is összeköthető mechanizmus eredményeképpen jön létre.

Horváth Katalin szerint a nyelvben felbukkanó új jelentések nagy része szemantikailag motivált, hiszen az eredetileg egyjelentésű szavak fogalmi érintkezés vagy ok-okozati viszony (metonimikus jelentéskapcsolat) alapján, vagy a fogalmak hasonlósága (metaforikus jelentéskapcsolat) végett válnak polisziémá, a polisziémia pedig a jelentésváltozás alapja. Horváth is azon a véleményen van, hogy a jelentésváltozás működési sémája erősen köthető a képiséghez, hiszen a monoszéma eredeti jelentéséhez képest a jelentés egy elvontabb, képi jelentés irányába mozdul el (Horváth Katalin: *Képiség a nyelv-*

ben, 87–94). A jelentésváltozás folyamatát Sóllyom Réka is a fogalmak metonimikus és metaforikus kapcsolatával magyarázza, véleménye szerint a jelentésszervező folyamatok a képiség rendszere alapján működnek. Tanulmányában a neologizmusok kialakulását grafikusán ábrázolt modellek segítségével értelmezi (Sóllyom Réka: *A grafikus ábrázolási lehetőség szerepe neologizmusok szemantikai felépítésének vizsgálatában*, 246–253). A jelentésalkotás képi mechanizmusait hangsúlyozza Pálinkás István is (Pálinkás István: *Fogalmi integráció és képek a metafora és az irónia feldolgozásában*, 199–207). A szerző szerint a jelentésalkotás fogalmi integráció és képi projekció eredményeképpen jön létre. Reprezentációs viszony áll fenn a mentális képek és a fogalmi ötvözés között. Ezt a viszonyt mutatja be a szerző a metafora és az irónia (mint a jelentésalkotás eszközei) elemzésén keresztül. A jelentésváltozást a frazémák kialakulásának vizsgálatával is megfigyelhetjük. Forgács Tamás tanulmányában (Forgács Tamás: *A frazeológiai egységek jelentésvizonyainak kérdéséhez*, 43–49) a frazémák kialakulásáról ír. Világossá válik, hogy a fogalmakhoz kapcsolódó képek szerepe a jelentésalkotásban itt is döntő fontosságú, a frazéma összetevő elemeinek képi háttéré közötti kapcsolat hozzájárul a frazéma kialakulásához, azonban legtöbbször egy idő után ez a képi háttér a frazéma szintjén elhalványul, tehát a jelentés demotiválódik.

Amennyiben a nyelvi jel önkényességének kérdését a természetes és nem természetes jelek viszonyrendszerének szempontjából vizsgáljuk, azt tapasztaljuk, hogy a természetes jel – természetéből adódóan – motiváltságot illetően sokkal erőteljesebb (Gálosi Adrienne: 53). A nem természetes jelek motiváltságát illetően Gálosi szerint a képek és nyelvi

jelek kapcsolatában egyrészt beszélhetünk szemiotikai transzparenciáról (tehát a nyelv képekhez köthető motiváltságáról és fordítva), másrészt a „verbális és nem verbális jelek más tudásformákhoz vannak kötve” (Gálosi: 55), és ezzel együtt térben és időben más-más módon történik a dekódolásuk. Ezen a ponton ismét eszünkbe juthat Mitchell képi fordulata és az a tény, hogy a szöveget olvasás vagy hallás közben, lineáris módon lehet dekódolni, míg a kép időben és térben más módokon „bomlik ki”. A vizualitás és a nyelv rendkívül szoros kapcsolatáról olvashatunk a jelnyelvről foglalkozó tanulmányokban (Ladányi Mária: *Képiség és névadó motívumok a magyar jelnyelvben*, 135–140, Nagy Péter: *Jelnyelv az orosznyelv-oktatásban*, 174–179). A jelnyelvek nyilvánvalóan sokkal transzparenssebbek, mint a hagyományos értelemben vett nyelvek. Éppen ezt a transzparenciát használja fel Nagy Péter saját orosz mint idegennyelv-óráin. Nagy Péter az idegennyelvtanításban elengedhetetlennek tartja az adott kultúra egyes elemeinek a közvetítését. Szerinte a jelnyelv transzparenciájának köszönhetően az anyanyelv és a tanult idegen nyelv közötti kulturális és egyéb különbségek jól bemutatathatók úgy, hogy bevonjuk a jelnyelv egyes elemeinek magyarázatát a hagyományos idegennyelv-oktatásba (Nagy Péter: 178–179).

A *Nyelv és kép* című kötet tanulmányai hozzájárulnak az internet okozta villámgyors változások értelmezéséhez. Az internet elterjedésével egészen más megvilágításba kerül a szöveg és a kép szerepe, illetve ezek kódolási és dekódolási folyamatai, megváltoznak többek között az észlelési struktúrák, a kommunikáció, a nyelv.

Nagy Colette

SZÓTÁRSZEMLE

Tukacs Tamás

Tűlzásba vitt szavak. A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar–angol szótára

Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 164.

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2015. 245 p.
ISBN: 978-615-5219-78-8

A recenzió címében megjelölt könyv gazdag tárháza a fokozó értelmű szókapcsolatoknak, és néhol a nem fokozó értelműeknek is. Az olvasó gyakran kapja magát azon, hogy megint tanult valamit. De biztos-e, hogy amit megtanult, az valóban hasznára válik?

Haladjunk sorrendben, kezdjük a címmel. Nehéz nem észrevenni a kikacsintást John L. Austin *How to do things with words* című híres művének magyar fordítására (*Tetten ért szavak*). A párhuzamnak a kikacsintáson túl nem látom értelmét, különös tekintettel arra, hogy az egyik, előzményként megjelölt kötet, Székely Gábor *A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar és német szótára* című műve, amely ugyancsak a Tinta Könyvkiadónál jelent meg 2003-ban, önállóan kapta (fő)címét. Az utóbbi mű ugyanakkor a jelen kötetnek mind az Előszavában, mind a Felhasznált szótárak jegyzékében *A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar–német szótáraként* van megjelölve, pontatlanul. Az (al)címből az is következik, hogy ez a mű elsősorban ekvivalenseket tartalmaz, mint az x–y kétnyelvű szótárak általában, az előzménymű viszont valami más.

A kolofon nem mutatja, hogy a művet lektorálták volna. Ezt hiányolom, annál is inkább, mert – mint az alábbiakból majd kiténik – a magyar szókapcsolatok nemegyszer kérdések, és ugyanez részben az angol szókapcsolatokról is elmondható. Az utóbbiakról az Előszó azt írja, hogy „kérdéses esetekben támaszkodtunk angol anyanyelvi beszélők nyelvi kompetenciájára” (5), ez azonban nem váltja ki a lektorálást.

Az Előszóban indirekt módon, a kollokációk meghatározása alatt szinte elrejtve kapunk választ arra a kérdésre, hogy mi is a mű tárgya: azok a magyar és angol szókapcsolatok, „amelyek a szótárban címszóként megjelenő kulcsszók [lásd Székely 2000, az angol nyelvű szakirodalomban *key word in context* KWIC – VGy] jelentését erősítik, fokozzák” (5). Az Előszóban a kötet azt is állítja magáról, hogy szinonimaszótár, frazeológiai szótár, valamint ekvivalenciaszótár. Vitatható, hogy itt vagy a sorrendben következő Rövidítések című részben van-e helye az alkalmazott jeleknek. Magam inkább a Rövidítések [és jelek] között szerepeltetnem volna őket, de végső soron az a lényeg, hogy minden jelölésről kiderüljön, miért szerepel. A kétoldalas előszó utolsó, másfél soros bekezdése kissé reklámízüen állítja, hogy a szótár hasznos lehet a nyelvtanulóknak, nyelvtanároknak, fordítóknak, illetve az „igényesebb fogalmazványok elkészítéséhez is” (6). Vannak kételyeim, ezekre később még utalok.

A Felhasznált szótárak jegyzékében szerepel Ország László *Angol–magyar nagyszótára*, annak is az 1996-os kiadása. Ez így azért nem szerencsés, mert a művet az Akadémiai Kiadó 1998-ban kívül-belül felújította, így a 2010-es évek közepén már illet volna azt (ha már nem az elektronikus változatot) használni. Az egynyelvű angol források között szereplő *Webster's New World Dictionary (Third College Edition)*-nak is van már negyedik, sőt ötödik kiadása is, az utóbbi egészen friss, 2014-ben adták ki. Apró megjegyzésként megemlítem azt is, hogy e szótár egyik szerkesztőjének neve helyesen Victoria (és nem Viktoria) Neufeldt.

Vizsgáljuk meg közelebbről a mű tartalmát. A kötet minden oldalon két hasábra rendezi az anyagot, hasábonként a bal oldali oszlopban a magyar, a jobb oldaliban az angol szöveg látható, jobbra, illetve balra zárt szedéssel. Ez a tükrözött hasábelrendezés hatékony eszköz az anyag bemutatására.

A kiindulópont a magyar nyelvű, nagybetűs, félkövér címszó, azaz a módosító elemet követő vagy azt megelőző, kulcsszóként szereplő főnév, ige vagy melléknév. Ezután következik az adott kulcsszó definíciója, vélhetően többnyire a *Magyar értelmező kéziszótárból* (ÉKsz.). Arra, hogy onnan, úgy lehet rájönni, hogy megnézünk néhányat az ÉKsz.-ben, de erről a kötet sehol sem tájékoztat. Egy példa, mindjárt a lelegejéről: **ADÓSÁG** „az a pénzösszeg v. más érték, amellyel vki tartozik” (9). A másik oszlopban látható a szó angol megfelelője, kisbetűs félkövér szedéssel, valamint az angol nyelvű definíció, talán a már említett *Webster's New World Dictionary (Third College Edition)* 1988-as kiadásából (mert más egynyelvű szótár nincs felsorolva a források között) vagy valamilyen meg nem nevezett egyéb elektronikus vagy nyomtatott szótárból. Az angol oszlopban az *adósság* megfelelőjeként ezt látjuk: **debt** „something owing to another” (9). De lehet, hogy mégsem a Websterből való a definíció? Ugyanis annak bármely kiadásában, illetve változatában elképzelhetetlennek tartom, hogy a helyes *owed* helyett *owing* lenne található. Más példát is találtam az angol definíció pontatlanságára: **curiosity** – „a strong and eager to get knowledge...”, itt az *eager* és *to* között valami kimaradt (129), talán a *desire* szó. Egy biztos: ilyen jellegű munkától elvárható, hogy jelölje meg pontosan a definíciók forrását, különben azt kell feltételeznünk, hogy a szerzőtől származnak, amivel egyébként semmi probléma nem lenne, ha ez ki lenne mondva.

Nem minden fokozó értelműnek nevezett szókapcsolatban látom a fokozó értelmet. Például kérdésesek számomra a következők: *egyedi adottság, szüntelenül aggaszt, nemzetközi együttműködés, nyilvános elismerés, dacos engedetlenség, névleges függetlenség, izgalmas gondolat* (egyáltalán lehet ezt fokozni?), *önzetlenül hozzájárul, őszinte kérdés, elfogadható magyarázat, önzetlen segítség, híres szónok, aktív támogatás, hirtelen változás*. E szókapcsolatok kétségtelenül kolloká-

cióknak tekinthetők, de véleményem szerint fokozó értelem nincs bennük.

A kötet legproblémásabb vonása, hogy igen sok benne a számomra szokatlan, furcsa magyar szókapcsolat, amelyeket – legalábbis az én felfogásom szerint – vélhetően alig használnak az emberek. Feltételezésem igazolására (esetleges cáfolatára) két utat követtem: a Google-ba 2015 októberének utolsó hetében beírtam a műből kiválasztott mintegy 80 magyar és angol szókapcsolatot idézőjelek között, valamint november első hetében e-mailben megkérdeztem néhány tucat felnőtt, magyar anyanyelvű nyelvhasználót, ők használnák-e a kiküldött 15 szókapcsolatot.

A Google keresés során a magyar szókapcsolatok esetében csak azokat a találatokat vettem figyelembe, ahol a találati szám maximum 250 volt. Mindössze két szókapcsolat adott ki három számjegyű találatot, a többi két számjegyű volt, illetve jó néhány esetben 10 alatt volt a szám. Csak a nagyságrendek érzékeltetésére: a kötetben ugyancsak szereplő *hatalmas választék* szókapcsolatra a Google 38 800 találatot adott.

A fennmaradt szókapcsolatok közül az alábbi 15-öt küldtem körbe: *jelentékeny adósság, tökéletesen bájos, szüntelenül csodál, féktelenül dühös, rendkívüli ellenfél, könyörtelen gúny, elsőrangú hadsereg, önkényesen igazságtalan, káprázatosan jóképű, elszántan kitartó, botrányosan megsért, fantasztikusan neveltséges, grandiózus siker, tartós szenvedély, feltartóztathatatlanul zokog*.

Egy recenzió keretei nem engedik meg a minden szempontra kiterjedő statisztikai elemzést. A felmérés részletes adatai rendelkezésemre állnak, itt azonban csak a releváns adatokat mutatom be. A válaszadók száma 44 volt. A kérdésemet igyekeztem a lehető legegyszerűbben megfogalmazni: „Használád-e a következő szókapcsolatot?” A bejelölhető válaszok „igen”, „nem”, „nem tudom” voltak. A gyors feldolgozhatóság érdekében nem bontottam tovább a kérdéseket (például nem kérdeztem rá az aktív használatra a passzív felismeréssel szemben, illetve

nem foglalkoztam a beszélt és az írott nyelv közötti különbségekkel sem). Azzal is tisztában voltam, hogy ha akár csak egy fő „igen” választ ad, akkor az a szókapcsolat létezik. Mégis, ha a Google is alig mutat találatot, és a válaszadók közül is csak kevesen állítják, hogy használnának egy-egy szókapcsolatot, megkérdőjeleződik az az előszóban felvázolt ígéret, hogy a szótár segítséget nyújthat igényesebb fogalmazványok elkészítéséhez is.

Például szerintem nem való a könyvbe az *önkéntesen igazságtalan* szókapcsolat, amely a Google-ban két találatot adott, a válaszolók közül pedig 4 fő mondott rá „igen”, 34 „nem”, 6 pedig „nem tudom”. Ugyancsak kérdésesnek bizonyultak (azaz kevés Google-találatot adtak, és a legtöbb „nem” választ kapták) a következők: *tökéletesen bájos*, *fantasztikusan nevetséges*, *feltartóztathatatlanul zokog*, *elszántan kitartó*, *jelentékeny adósság*. Meg kell ugyanakkor jegyezni, hogy várakozással és az alacsony Google találati számmal ellentétben magas volt az „igen” válaszok száma a következők esetében: *szüntelenül csodál*, *rendkívüli ellenfél*, *tartós szenvedély*, *féktelenül dühös*.

Véleményem szerint összességében elgondolkodtató, hogy a kötetben szereplő magyar szókapcsolatok közül sok valóban része-e a magyar anyanyelvűek mentális lexikonjának.

A kötet a hátoldal tanúsága szerint ezer fontos magyar szó fokozó értelmű szókapcsolatait és ezek angol fordításait tartalmazza. Sajnos semmit nem tudunk meg a kulcsszavak kiválasztási szempontjairól. A recenzensnek mindenesetre feltűnt, hogy a cikke utolsó bekezdésében látható *gazdag kínálatból a kínálat* (Google: 692 000 találat) kulcsszó egyáltalán nem szerepel a könyvben. Ezzel szemben benne vannak az alábbiak (a Google-találatok zárójelben): *antagonizmus* (22 900), *becsvágy* (36 500), *önmegtartóztatás* (30 700) *rendreutasít* (4 420), *szaktekintély* (37 700), *tapintatlan* (27 800).

Egyes esetekben úgy vettem észre, hogy a magyar szókapcsolat inkább az angol vissza-

fordítása, azaz nem állja meg a helyét az az állítás, hogy magyar–angol szótárt tartunk a kezünkben. Ilyenek például: *perfectly charming* – *tökéletesen bájos*, *egészséges étvágy* – *healthy appetite*, *elfojthatatlan lelkesedés* – *irrepressible ardour*.

Az angol kollokációk esetében nem volt módomban arra, hogy kikérdezéssel módszerrel éljek. Be kell látnom, hogy ha ezek fordítások, akkor semmi csodálkoznivaló nincs azon, hogy egyes kollokációk találati száma a Google-ban alacsony (néhány ezer vagy csak néhány száz), miközben ez a szám több száz-ezer is lehet a gyakoribb esetekben (például *extremely disturbing*, *confirmed bachelor*, *enormous debt*). A rendkívül alacsony találati szám okán mégis kérdésesnek vélem például az alábbiak szerepeltetését: *horrible distress* (81), *indescribably worry* (13), *nakedly absurd* (756), *mortifying abasement* (604), *infernal disorder* (720).

A kiadvány használhatóságát nagyban segíti a végén található angol–magyar mutató.

A kötetet az olvasónak a jelzett problémák miatt fenntartásokkal kell kezelnie. Hiába ad gazdag kínálatot a (nem csak fokozó értelmű) kollokációkból, a válogatás több nehézséget okoz, mint amennyire segít. Ezért a könyvet inkább csak a kellő kritikai érzékkel rendelkező hozzáértőknek tudom ajánlani.

Varga György

IRODALOM

- Austin, J. L. (1990): *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Austin, J. L. (1990): *Tetten ért szavak*. Ford.: Pléh Csaba. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pusztai Ferenc (főszerk., 2011): *Magyar értelmező kéziszótár* (ÉKsz.). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Székely Gábor (2000): A lexikai fokozás általános kérdéseiről. *Magyar nyelv*. XCVI/3. <http://www.c3.hu/~magyarnyelv/00-3/szekely.htm>. (Letöltve: 2015. október 10.)

FOLYÓIRATSZEMLE

International Journal of Lexicography

Az *International Journal of Lexicography* az EURALEX (European Association for Lexicography) 1988-ban indult és azóta negyedévenként megjelenő folyóirata. A nemzetközi szinten hasonlóan kiemelkedő társai évente egy-egy kötettel jelentkező időszak kiadványok: idősebb a Dictionary Society of North America *Dictionaries* (1979–) c. fóruma és Németországban a *Lexicographica* (1985–), fiatalabb az AFRILEX (African Association for Lexicography) által közreadott *Lexicos* (1991–).

Az *IJL* kiadója az Oxford University Press. A borító elegáns, fényes fehér és mélykék színű; az ugyanolyan kék hátsó borítón a tartalomjegyzéket látjuk.

A főszerkesztő (R. F. Ilson, A. P. Cowie és P. Bogaards után) 2013 óta Anne Dykstra (Németalföld). A három társszerkesztő francia, lengyel, illetve olasz, közülük Robert Lew egyben a szemlerovat szerkesztője. A 21 tagú szerkesztőbizottságban a szakma nagyjainak nevei sorakoznak, méltánytalanság lenne közülük bárkit is kiemelni; mögöttük 12 állam intézményei állnak (Belgium, Dél-Afrika, az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság, Franciaország, Japán, Kanada, Lengyelország, Németalföld, Németország, Oroszország, Spanyolország); az Egyesült Királyságot képviselik a legtöbben (7 fő).

A teljes *IJL* Magyarországon csak az MTA könyvtárában található meg. (A rövidebb-hosszabb intervallumokat lásd az Országos Széchényi Könyvtár honlapján az NPA, azaz Nemzeti Periodika Adatbázis menüpontra kattintva.) Ha a Google keresőbe beírjuk a címet, könnyedén elérhető minden évfolyam minden számának tartalomjegyzéke, annak nyomán az egyes közlemények pontos adatai és a tanulmányok absztraktjai.

A számok terjedelme rendkívül változó, többségük 120–150 oldal között van. Az utol-

só oldalak adnak helyet az *EURALEX Newsletter*nek és időközönként az EURALEX-tagok névsorának, a legutóbbi listában (2015/2. szám) magyar név nem szerepel.

Az ár széles skálán mozog az előfizetés tárgyától (nyomtatott, online, nyomtatott + online változat, valamint postázási változatok) és az előfizető típusától függően. A nyomtatott kiadás magyarországi intézmény számára egy évre 353 euró, egyénileg csak a nyomtatott + online elérésre fizethetünk elő 318 euróért (2015. évi adatok).

A lap lektorált tanulmányokat, szemleceket és ismertetéseket közöl; angol nyelvűnek kell minősíteni, bár fel-felbukkan benne más nyelv is (leginkább a francia és a spanyol). Foglalkozik a lexicográfia valamennyi ágával: a szótárkészítés gyakorlatának és a szótárak használatának mindenféle aspektusával, elsősorban a nagy európai nyelvek szótáraival, de egyetlen más nyelv szótárát sem zárja ki az érdeklődési köréből; közöl dolgozatokat egynyelvű és kétnyelvű, szinkron és történeti szótárakról; egyaránt nyitott gyakorlat- és elméletorientált munkák megjelenítésére. Egyik száma csaknem minden évben tematikus szám; ezt 2015-ben a frazeológiának szentelték, korábban többek között a digitális forradalomnak, a veszélyeztetett nyelvek szótárainak, John Sinclair szellemi örökségéről szólva a korpusznyelvészetnek, a kétnyelvű szótárak tervezésének, a WordNet projektnek stb. A 25 éves jubileumra összeállított 2012/4. számban diagramok sora mutatja be az addigi tartalom gazdagságát, apró részletekbe menően is, egyes szavak és nevek évenkénti gyakoriságának ábrázolásával a tartalom hangsúlyainak változását is – bizonyos fókig – érzékeltetve.

Az *IJL* indulásakor a szerzők az akadémiai szféra (felsőoktatás, kutatás) és a professzionális szótárkészítés képviselői, valamint „computernik”-ek voltak, a három csoport nemigen ismerte egymás munkáját. Az olva-

sótábort nagyrészt ugyanők alkották. A lap szorgalmazta és erősítette ennek a heterogén társaságnak a kommunikációját, miközben igyekezett – és folyamatosan igyekszik – laikusokkal is szélesíteni az olvasók körét, a színvonal csökkenése nélkül.

A nyelvtanításhoz kapcsolódnak a tanulói szótárak legkülönbözőbb aspektusairól szóló írások, de találunk közvetlenebbül kapcsolódó munkákat is.

A lapra jellemző dolgozat a 2012/3. számban A. Frankenberg-Garcia beszámolója egy példás gonddal megtervezett és kivitelezett kisebb kutatásról, amelynek az indítéka az a felismerés volt, hogy a tanulói szótárak elfeledkeznek a szavak megértését és a szavak helyes használatát segítő példák különbségéről. A „dekódoló” nyelvtanulót a jelentés érdekli, az „enkódoló” számára a szó viselkedésének szintaktikai jegyei és a kollokációk a fontosabbak, az utóbbi célt szolgáló példák azonban túl nehezek lehetnek a megértés szempontjából. A szerző hipotézisei szerint 1) ismeretlen szó jelentését a korpuszpéldáknál jobban segíti a képzett lexikográfus által megfogalmazott definíció (amely természetesen figyelembe veszi a korpuszokból összegyűjtött információkat); 2) már ismert szó aktív használatát jobban segítik a példák, mint a definíciók; 3) akár ismeretlen szó megértése, akár ismert szó használata a feladat, több példa többet segít egyetlen példánál. – A kutatás két feladatot alkalmazott. A megértéstesztben mondatok ismeretlen szavának a jelentését kellett megállapítani: kiválasztani három felajánlott lehetőség közül. A szóhasználatteszt a szokásoktól eltérően nem mondatalkotást kért a korábban ismeretlen szavakkal, hanem gyakori hibákat kellett javítani, ami biztosította a problémás pontok megjelenését, a javítás pedig csupán egyetlen szó törlését vagy beszúrását vagy lecserélését kívánta, illetve csak ezeknek a változtatásoknak valamelyikét engedélyezte. – A vizsgálatban részt vevő négy tanulócsoport más-más segítséget kapott: a) a Longman tanulói szótárból kimásolt definíciókat; b) feladatonként 3-3 példamondatot, nem feltétlenül

a szótárból, hanem korpuszokból, konkordanciákból is válogatva; c) feladatonként csak az első példamondatot; d) semmilyen segítséget nem kapott a kontrollcsoport. Az *adatvezérelt tanulás* stimulálására a szerző olyan példamondatokat gyűjtött össze, amelyek a javítandó mondatok hibája felé terelték a figyelmet. – A megértéstesztet a definíciókból dolgozó csoport teljesítette a legjobban, de megközelítette őket a három példával dolgozók csoportja. A hibajavításban messze a legjobban teljesítettek a három példára, gyengébben az egyetlen példára támaszkodók. (A pusztá definícióra szorult kontrollcsoport hozta a leggyengébb eredményeket, az egyetlen példamondatosok se voltak sokkal jobbak.) – Az igazolódott, hogy *megérteni is és javítani is lehet kizárólag példák alapján*, de ehhez több példát kell együtt látni. A szótárakban a ritka szavakhoz sok „dekódoló” példát kellene adni, mert ezeknek a szavaknak valószínűleg a jelentését keresik, a gyakori szavakhoz viszont sok „enkódoló” példát, mert ezeket aktívan használni kell a mindennapi kommunikációban. – Ebben az esetben a nyelvtanítás-nyelvtanulás szempontjait érvényesítő kutatás szolgáltatott hasznos információkat a szótárkészítés számára.

A bemutatandó másik esetben a hatékony szótárhasználatot kutató munka szolgáltatott könnyen hasznosítható információkat a nyelvtanítók számára. Z. Gavriilidou a 2013/2. számban a *S.I.D.U. (Strategy Inventory of Dictionary Use)* elnevezésű kérdőív létrehozásáról számol be. A dolgozat kiváló példa arra, hogy egyetlen nyelvtanárnak sem kell visszariadnia az ijesztőnek látott (felméréseket szolgáló eszközök validitásának bizonyításához elengedhetetlen) statisztikai apparátustól. Az önmagában tanulmányozható 36 tételes lista állításokat tartalmaz, mindegyikről ötfokú skálán kell nyilatkozni „Soha vagy szinte soha nem igaz rám” és „Mindig igaz rám” szélső opciókkal. Minden nyelvtanár ötleteket meríthet belőle saját tanítványai szótártudatosságának feltérképezésére és fejlesztésére (a nyomtatott szótárak terén). Az egyes tételek a *szótárhasználat céljának* tudatosságát, a *szótárválasztás*

tudatosságát, a *szótári konvenciók* ismeretét, a *keresendő szóalak (címszó) megállapításának* tudatosságát, a tanulók *keresési stratégiáit* kutatják. Néhány példa: „Mielőtt megveszem a szótárt, tudom, miért van rá szükségem.” „Mielőtt megvenném a szótárt, átnézem, milyen információk vannak benne.” „Mielőtt használni kezdem a szótárt, tanulmányozom a rövidítéseit.” „Ha ismeretlen szót hallok, átgondolom a lehetséges írásmódjait, és ezek szerint keresek.” „Ha ismeretlen szót látok, igyekszem átgondolni, milyen formában keressem.” „Ha L betűvel kezdődő szót keresek, középen nyitom ki a szótárt.” „Amikor egy szót keresek, csak kinyitom a szótárt, és megnézem, hogy a kezdőbetű közelében vagyok-e.” „Amikor megtalálom a keresett szót, ellenőrzöm, hogy a jelentés illik-e a szövegbe.”

A *Modern Nyelvoktatás* minden olvasójának érdemes lenne ismernie az *IJL 2014/4.* számából Lew és De Schryver dolgozatát a digitális forradalomnak a szótárakra tett – és a jövőben várható – hatásairól. Itt néhány gondolat kiemelésére van lehetőség.

A szótári weboldalak használatát regisztráló adatok azt mutatják, hogy a keresések egyre nagyobb hányada keresőmotorokból érkezik (amelyek képesek egy-egy keresést szükség szerint szótár/ak/hoz átirányítani). A felhasználók megtanulnak a kereső appokra támaszkodni, és egyre inkább alkalmazzák a mellettük szerzett gyakorlatot a szótárak használata során is. A digitális szótáraknak az egyre pragmatikusabb szoftverekkel kell felvenniük a versenyt.

Ehhez szükség van a nyelvi-szótári adatok (gondosan strukturált) állományára és rajta egy prezentációs rétegre, amelyek együtt sokféle megjelenítést tesznek lehetővé. (A két összetevő viszonyáról tudni kell, hogy egy szótár hiányosságait a még oly kiváló kommunikációs felület sem tudja jóvátenni, viszont az optimálisnál gyengébb interfész is elfogadható, ha jó a szótár.) Digitális szótáron már nem papírszótárak elektronikus változatát kell érteni. Ismeretlen helyen, valahol a „felhőben” vannak az adataik. Sok tekintet-

ben új fogalmakban kell gondolkodni róluk.

Ami a nyelvi adatokat illeti, megszűnnek a makrostruktúra kötöttségei, a szavakról tárolt sokféle relációnak és a háló sokféle adatállománya közötti relációknak köszönhetően a keresett szavakhoz sokféle elérési út vezet. A digitális szótár igyekezzen értelmezni a félreütött alakokat, tegyen fel „Erre gondoltál: ... ?” típusú kérdéseket. A szavak bepötyögésének kiküszöböléséhez előrelépés kell a beszédfelismerésben. Agglutináló és erősen flektáló nyelvek esetében elvárható az alapalakra visszavezetés. A több szóból álló nyelvi egységeket több különböző elemük szerint is meg kell találni. A gyakorlatilag korlátlan tárkapacitás sok és sokféle adatot engedélyez, az adatállomány – tipikusan új szavakkal – bármikor bővíthető. Ebből viszont gondok származnak, különösen a képernyőn, és különösen a rohamosan terjedő mobil eszközök kicsi képernyőjén. A felhasználó nemcsak sikeres, hanem egyúttal gyors és kényelmes interakciót kíván. (Paradox módon a lassabb és kényelmetlenebb papírszótár használatának is van előnye: a nagyobb erőfeszítés hosszabb ideig tartó nyomot hagy a memóriánkban.)

Ami az adatok megjelenítését illeti, a digitális szótár legyen képes a gyors változtatásokra. Változhat, hogy mi jelenik meg, és az is, hogy ugyanaz a tartalom a képernyőn milyen elrendezésben látható. Csak azt az információt kell közölni, ami az adott helyzetben szükséges, de lehetőleg arra is válaszolni kell, amit a felhasználó elfelejtett – bár szeretett volna – megkérdezni. A felhasználó viselkedésével, például a szemmozgásának elemzésével is befolyásolni lehet az adatok prezentálását; az ún. szimultán feedback olyan adaptív és intelligens digitális szótár létrehozását teszi lehetővé, amely még a releváns ko-textust is figyelni tudja.

A digitális szótárak kezeléséhez szükséges skillek terén a nyelvtanárnak állnia kell a versenyt a tabletjeiket és okostelefonjaikat bosszorkányos ügyességgel kezelő gyerkőccel!

Szöllősy Éva

A *Fishtree* weboldal

A 21. század technológiai törekvései lehetővé tették az e-learning elterjedését és integrálását az oktatásba. Ebben a dinamikus tanulási környezetet segítő platformok is segítségünkre vannak, amelyeknek célja az interaktív tanulás és tanítás előmozdítása. A cikk célja, hogy megismertesse az olvasót egy olyan e-learning tanulási lehetőséggel, amely kiegészítője lehet a hagyományos tanóráknak, vagy épp teljesen felválthatja azt, annak függvényében, hogy milyen készséget szeretnénk diákjainkkal fejleszteni.

A *Fishtree* tanulási platform olyan weboldal, amely lehetővé teszi a tanárok számára, hogy diákjaiknak személyre szabott óratervet állítsanak össze. Ehhez nem szükséges semmi egyéb, csak egy számítógép, esetleg mobil eszköz és internetkapcsolat. Előnye, hogy az oldal egyaránt elérhető számítógépről és mobil eszközről is, így a különböző eszközök használata nem jelenthet gondot.

A honlapon három különböző fiók közül választhatnak az idelátogatók. Mindhárom csomagnak más-más a célközönsége: tanárok már havi 1,99 dollárért (560 forint körüli összeg) előfizethetnek a csomagra, amely tartalmazza az összes funkciót/szolgáltatást és a hozzáférést öt darab diákfiókhoz. Amint a honlapon is látható, a legnépszerűbb az osztályok számára létrehozott csomag, amely az összes szolgáltatást biztosítja 200 diákhozáféréssel együtt, mindössze havi 3,99 dollárért (1120 forintnak megfelelő összeg). Sajnos az iskolák számára elérhető csomag ára nincs feltüntetve, ami arra enged következtetni, hogy vagy nem egységes az ár, vagy túl drága. Itt az oldal működtetői arra kérik az érdeklődőt, hogy igény esetén vegyék fel velük a kapcsolatot. Az e-mailekre gyorsan és segítőkészen válaszolnak, azonban az egyhetes, iskolák számára elérhető licenc kérvényezésekor nem jártam sikerrel. Számtalan alkalommal tették fel ugyanazt a kérdést: milyen célból szeretnék egyhetes teljes körű hozzáférést az oldal funkcióihoz. A kérdést minden alkalommal megválaszolva sem sikerült az engedélyt megkapnom, végül az utolsó üzenetemre már nem kaptam választ. Amikor azonban lejár a 30 napos próbaverzió, az oldal felkínálja a havi előfizetés lehetőségét a fent leírt összegért.

The screenshot shows the fishtree pricing page. On the left, under 'What you get', there is a list of features: Alignment with Common Core Standards, Personalized Lessons for every Student, Unlimited Lessons, Lessons Authoring, Unlimited Classes, Access to Millions of Open Education Resources, Instant Analytics and Insights, Student and Class Administration, Class Collaboration, Mobile Access, Teacher to Student Messaging, Adaptive Instruction using Learning DNA™, and Student Notes. The main content area has three columns:

- Tutor** (\$199/month*): For Individual Tutors, Home Schools, Parents. Easily learn at your own pace. All features + 5 Student Accounts (K12 Only). TRY FREE* button.
- Class** (\$399/month*): Perfect for Individual Teachers, Blended Learning or Flipped Classroom. All features + 200 Student Accounts (K12 Only). TRY FREE* button.
- School / District** (Contact us): Our Enterprise license offers all features. Site license or per user cost. Unlimited Sharing, Integration, Training Program, Onboarding, SLA's, Administration Control and Analytics. TALK TO US button.

1. ábra. A választható felhasználói fiók

Amennyiben tehát valakinek felkeltette az érdeklődését az oldal, de először kipróbálná a funkcióit, lehetősége van a harmincnapos ingyenes próbaverzió tesztelésére. A regisztrációhoz csak a legszükségesebb információkat kell megadnunk: e-mail-cím, felhasználónév, jelszó, valamint a felhasználó iskolájának neve és kerülete. Az Egyesült Államok iskolái a kerülettel együtt jelennek meg, viszont bármilyen más oktatási intézményt be tudunk írni országtól és kerülettől függetlenül.

Miután a tanár kiválasztotta a számára megfelelő fiókot, négy lépést kell követnie: létrehozni egy tantárgyat, meghívni a diákokat, hogy csatlakozzanak az osztályhoz, majd létrehozni az első óratervet és elkészíteni a feladatokat.

The screenshot shows the fishtree onboarding screen. It features a navigation bar at the top with icons for home, documents, messages, search, settings, user profile, help, and a person icon. On the left, there is a 'Notifications' panel that says 'You don't have any notifications at the moment.' The main content area is titled 'Welcome to the fishtree family!' and 'Complete the following 4 steps to get started...'. Below this are four steps:

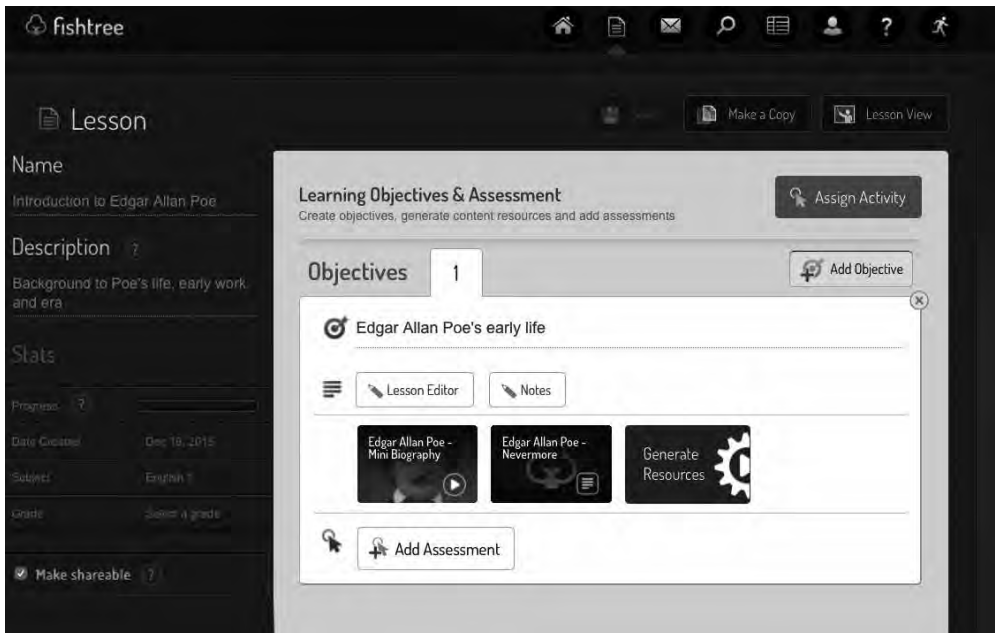
- Step 1**: Create your first class (Icon: three people).
- Step 2**: Invite students to join your class (Icon: square with arrow pointing left).
- Step 3**: Create your first lesson plan (Icon: document with lines).
- Step 4**: Assign an activity (Icon: mouse cursor pointing to a circle).

2. ábra. A feladatok elkészítéséhez szükséges négy lépés

Az osztály létrehozása a tanári felületről érhető el a *Create a class* gombra kattintva, ahol ki kell tölteni a tantárgy megnevezése mezőt, valamint azt, melyik évfolyam számára készítjük az óratervet. Az Amerikában használatos kerettantervi beállítást is felkínálja az oldal, de az utóbbi kettő kitöltése nélkül is engedélyezi a továbblépést. Arról, hogy a kerettantervi vagy úgynevezett standard funkciónak a bekapcsolása milyen jelentőséggel bír az óratervet illetően, sajnos nem szolgál információval az oldal. Amennyiben a felhasználónak bármilyen kérdése akad, választ kaphat vagy a főoldalon elérhető kérdőjel ikonra vagy a bejelentkezés után ugyanerre az ikonra kattintva: még oktatóvideókon keresztül is segítik az alkotók a felhasználó munkáját. A *FAQ* menüpontra kattintva pedig megtalálhatjuk a válaszokat a többi felhasználó által gyakran feltett kérdésekre rövid, tömör és könnyen érthető megfogalmazásban.

A rendszer automatikusan generálja a bejelentkezéshez szükséges kódot, amelyet a tanár minden diáknak külön-külön továbbít az e-mail-címük kódhoz való hozzárendelésével. A diákoknak a regisztráláskor szintén meg kell adni magukról néhány információt: teljes név, nem, születési dátum, e-mail-cím (választható), felhasználónév és jelszó.

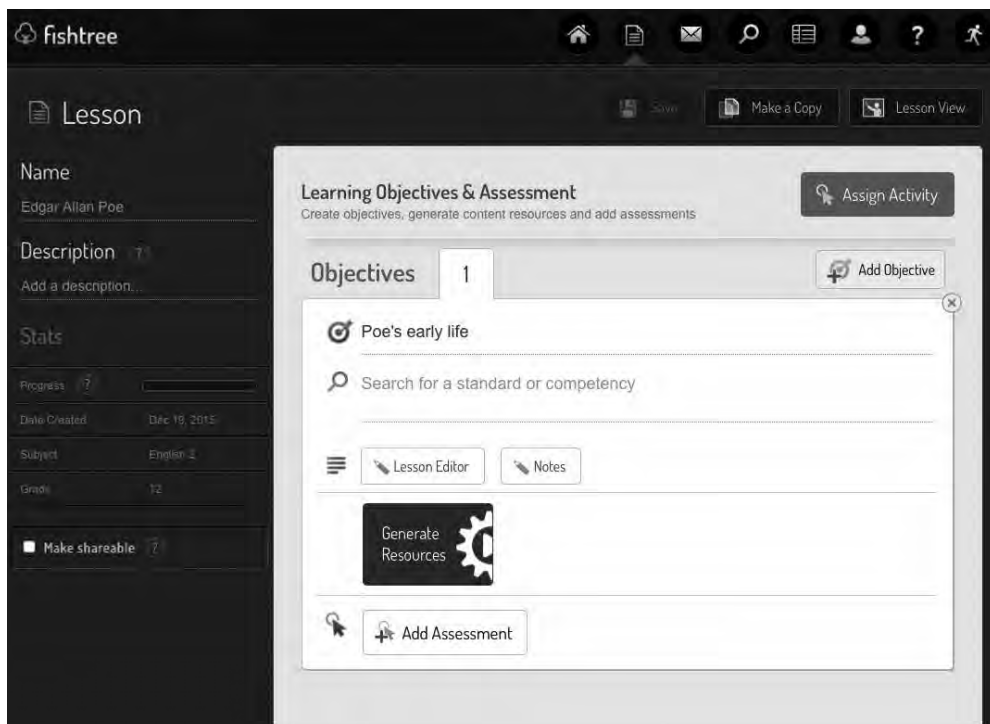
Ha a tanár már létrehozta az osztályt, akkor a diákok a *Join* gombra kattintva be tudnak lépni. Az óraterv elkészítése még sosem volt ilyen egyszerű. A tanárnak mindössze annyi a tennivalója, hogy elnevezi az óratervet, például *Introduction to Edgar Allan Poe*, majd a *Description* részben rövid leírást adhat, megkönnyítve ezzel a tananyag jövőbeli felhasználását, ha ugyanerre a témakörre lenne szükség. Ezáltal átfogó képet adunk az óratervünkről azoknak a kollégáknak is, akik a jövőben szeretnék felhasználni anyagainkat saját óráikon. Természetesen erre csak akkor van lehetőség, ha az óraterv alkotója ezt engedélyezi a beállításokban.



3. ábra. Az óraterv létrehozása

Következő lépésként az *Add an objective* menüpontra kattintva érdemes megnevezni a feladat témáját, vagy hozzáadni a feladattal kapcsolatos kulcsszavakat. A rendszer a megadott

információk alapján az internetről különféle tananyagok tárházát sorakoztatja fel a *Generate resources* gomb segítségével. A próbaverzióban harmincforrásos limit van, de a készítők azt ígérik, hogy a megvásárolt csomag hozzáférést biztosít a különböző tankönyvekhez, óratervekhez és a közelmúltban megjelent forrásokhoz is. Azt, hogy mennyire megbízhatóak ezek a források, a tanár maga dönti el.

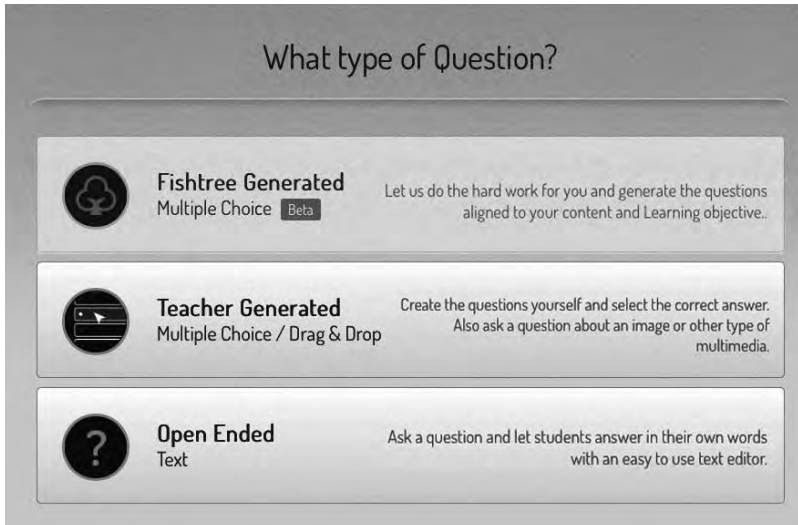


4. ábra. Az online elérhető források, amelyeket a megadott téma vagy kulcsszó alapján jelenít meg az oldal

A *Lesson editor* gombra kattintva bármilyen szöveget beírhatunk vagy bemásolhatunk, mi több, hozzárendelhetünk képeket, videókat, linkeket. Sajnos előfordulhat, hogy a videók és a linkek működése korlátozott, mivel néhány videó jogi okokból kifolyólag nincs támogatva. Ezzel szemben a képbeszúrásnál semmilyen probléma nem merült fel.

A feladatok egyénileg is testre szabhatóak. Amennyiben a tanár nem szeretné az egész osztály számára elérhetővé tenni azokat, lehetősége van arra, hogy akár egyetlen diák számára készítsen tananyagot. Ennek a funkciónak főként akkor van jelentősége, amikor a tanuló szeretné a hiányosságait bepótolni vagy a tudását mélyíteni.

A diákok tudásszintjének tesztelésére több feladatszerkesztési technika közül választhatunk. Az egyik lehetőség a *Fishtree Beta* verzió, amely a tanár által az internetről kiválasztott tananyagok szövegei alapján állítja össze a feladatsort.



5. ábra. A tudásszint tesztelésének lehetőségei

Bár az általam kipróbált tesztsor és a válaszok is sokszor kifogástalanok voltak, akadtak benne pontatlanul megfogalmazott kérdések vagy nem egyértelmű választási lehetőségek. A tanár is összeállíthatja a tesztet az általa létrehozott tananyag alapján. Alkalmazhatja a feleletválasztó feladatok fő típusai közül a gyakran alkalmazott többszörös választást (*multiple choice*) és a sorképzést (*drag & drop*), ez utóbbi esetben a tanulónak az elemeket bizonyos szempontok szerint kell sorba rendeznie. A harmadik lehetőség pedig a feleletalkotó feladatok sora, amikor a tesztet kitöltő alany egyéni válaszait értékeli a tanár. Beállíthatjuk a tanulók által elérendő minimum pontszámot is, valamint a határidőt, ameddig ki kell tölteni a tesztet.

Mindent egybevetve nagyon jó benyomásaim vannak a *Fishtree*-t illetően, hiszen a hagyományos tantermi órák tananyagát nemcsak kiegészíthetjük vele, hanem át is alakíthatjuk teljesen online kurzussá. A diákok előmenetele könnyen nyomon követhető, hiszen az oldal átfogó képet nyújt egyéni és csoportos teljesítményükről egyaránt. Lehetőséget ad a közös problémák csoporton belüli megvitatására is, miközben az összes felhasználó bárholnan hozzáférhet az oldalhoz, tananyaghoz, online forrásokhoz, vagy akár a tesztekhez is. A *Fishtree* felületét úgy alakították ki, hogy könnyen kezelhető és áttekinthető legyen, így ajánlom bármely tanárnak, aki interaktív, érdekessé és változatosá szeretné tenni óráját a technológia felhasználásával. Az oldal blogján több pozitív visszajelzést is találhatunk egy olyan amerikai tanártól, aki már kipróbálta az óráin a *Fishtree*-t. A főbb pozitívumok között megemlítette az egyénre szabott tanulási lehetőséget, a diákok előmenetelének és érdeklődési körének a nyomon követését, a sok időt, amelyet megtakaríthatott, és a csökkentett papírmunkát is. A diákjai is hasonló örömmel fogadták az oldalt, a főbb tulajdonságai között említették, hogy a saját tempójukban helytől függetlenül el tudják végezni a feladataikat, videókat tudnak nézni, és nem kell tartaniuk az órai értékeléstől sem. A blog nagy részében azonban ugyanannak a személynek a cikkei olvashatóak a 21. századi tanulási lehetőségekről. Az oldalt a következő címen lehet elérni: <https://www.fishtree.com/>.

Kollárová Kristína

Szótárnap és Kiváló Magyar Szótár díj 2015¹

2015. november 23-án került sor az MTA Nyelvtudományi Intézetében az MTA I. Osztályához tartozó Szótári Munkabizottság által életre hívott Szótárnapra, illetve a Kiváló Magyar Szótár díj eseményeire (ezek céljairól és az eddigi rendezvényekről a *Modern Nyelvoktatás* 2013/1–2: 128–130 számában adtunk részletes áttekintést).

A szótárnap előadások rendszerint egy téma köré szerveződnek, ez 2015-ben – Tolcsvai Nagy Gábornak, az MTA Nyelvtudományi Bizottsága elnökének sugallata nyomán – a magyar és a szomszédos országok többségi nyelveinek kétnyelvű lexikográfiája lett. Előadónak az összes Magyarországgal határos nyelv (szlovák, ukrán, román, szerb, horvát, szlovén, német/osztrák) vonatkozásában felkértünk szakembereket (végül azonban az örvidéki és egy felvidéki előadó nem tudott személyesen szerepelni).

Rövid megnyitó beszédében Fábíán Zsuzsanna, a Szótári Munkabizottság elnöke felhívta a figyelmet arra, hogy kettős jubileumnak tekinthető a rendezvény, hiszen (2004 óta) a 10. Szótárnap, illetve (2007 óta) az 5. szótárverseny megrendezésére került most sor. Azt is fontosnak tartotta bejelenteni, hogy a szótárverseny szigorúan szabályozott eljárási folyamatában 2015-ben először a Szótári MB által alaposan átdolgozott, az addigi tapasztalatok alapján korszerűsített elbírálási szisztémát alkalmazták, amely az első tapasztalatok alapján a korábbinál szakszerűbben és objektívebben működik. A verseny lebonyolításának több hónapos, nehéz munkáját Ittész Nóra, a Nyelvtudományi Intézet főmunkatársa, a Szótári MB titkára kiválóan oldotta meg.

A hagyományoknak megfelelően a Szótárnap első érdemi eseménye a Kiváló Magyar Szótár díj 2015. évi kiadásának eredményhirdetése volt. A sorrendiséget nem jelölő, azaz egyenrangú díjakat a zsűri elnöke, Kiefer Ferenc akadémikus adta át. 2015-ben jogosultak lettek tehát a „Kiváló Magyar Szótár” megjelölés feltüntetésére a következő szótárak: az *Erdélyi magyar szótörténeti tár XIV.* (befejező) kötete, Jakab László *Magyar–finn szótára*, illetve a Magyar Tamás által szerkesztett, online adatbázissal és e-szótárral bővített *Angol–magyar szótár*. A díjakat (sorrendben) Fazakas Emese főszerkesztő, Pomázi Gyöngyi (az Akadémiai Kiadó részéről), illetve Magyar Tamás vette át.

A rendezvény második részében tartották meg előadásait a felkért előadók, a téma elismert szakemberei, mindnyájan felsőoktatási intézmények oktatói. A legtöbben áttekintették az adott nyelvpár szótárainak történetét, illetve leírták a jelenlegi helyzetet, részletesebben kitérve a legjobban hiányzó területekre vagy műfajokra.

¹ Erről a rendezvényről a nyest.hu portálon 2015. november 26-i dátummal Szirmai Diána tollából jelent meg tárgyyszerű híradás (<http://www.nyest.hu/hirek/kivalo-es-kevesbe-kivalo-szotararak>).

Az előadásokból először kiemelünk néhány visszatérő, többek által elmondásra érdemesnek tartott megállapítást:

Sem az általános, sem a szaknyelvi kétnyelvű szótárak nem megfelelőek (mert nem elég „moderne”) a mai korban. Az erőfeszítések és próbálkozások ellenére hiányoznak a szaknyelvi kétnyelvű szótárak (holott a rendszerváltozás után különösen nagy szükség lenne ilyenekre, mert hiányukban nem lehetséges az anyanyelven történő szakképzés, illetve felgyorsul az átvételekkel, tükröfordítással stb. létrehozott, a magyarországitól eltérő „helyi szaknyelv” kialakulása: ehhez lásd a Termini Hálózat honlapján a kölcsönszó-tipológiát: <http://ht.nytud.hu/htonline/present.php?action=kolcsonszavak>). Az új szótárak rendszerint a régiekből építkeznek, és ez nem mindig szerencsés (kiavult szavak/szójelentések felvétele, hibás ekvivalenciák továbbvitele, a két nyelv, illetve ezen belül az adott szaknyelv nem egyformán jó ismerete stb.). Az elavulás veszélyét is magában hordozó igen hosszú átfutási idő (mert a szerzőknek a szótárírás csak nagy áldozatvállalással járó „melléktevékenysége”). Esetleges személyes (illetve koncepcionális) ellentétek megjelenése már a megkezdett munka közben (amely ezek miatt leáll, a már létrehozott anyagok elenyésznek). Érdektelenség (azaz az erkölcsi és az anyagi támogatás hiánya) az adott ország intézményi és kiadói vonatkozásában; stb. Több előadásban is felbukkantak továbbá példák a helyi magyar szókinceseknek a különböző országok nyelvi elemeivel való bővülésére is (ehhez lásd a Termini kutatóhálózat honlapjának szótári részét: <http://ht.nytud.hu/htonline/hlista.php?action=firstpage>).

Az előadások sorát Fazakas Emese (Kolozsvári Egyetem, Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék) *A kétnyelvű szótárírás nehézségei kisebbségi helyzetben* című előadása nyitotta, aki az erdélyi magyar nyelv sajátos kifejezéseinek bemutatásával is illusztrálta, milyen módon és szinten különbözik egymástól az anyaországi és a regionális szaknyelv. Misan Katalin (Pozsonyi Egyetem, Magyar Tanszék) *Helyzetjelentés a szlovák–magyar/magyar–szlovák szótárakról (2000–)* című információgazdag előadásából azt a tényt szűrhettem le a hallgatóság, hogy a rendszerváltozás, illetve az oktatási reform utáni helyzetben sem sikerült ellátni a felvidéki magyarokat korszerű szótárakkal. Benő Attila (Kolozsvári Egyetem, Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszék), aki a Termini kutatóhálózat szótárprojektjének is vezetője, *Termini – az internetes magyar–magyar szótár és adatbázis* címmel tartotta meg szintén számos példával is illusztrált előadását. Lukácsné Bajzek Mária (ELTE BTK, Szlavisztikai Intézet) egy szlovén–magyar nagyszótár elkészítésének perspektívájából idézte fel az elődök, elsősorban Fliszar János vend/magyar, továbbá Mukics és Hradil szótárait *A szótáracskák-tól a magyar–szlovén nagyszótárig* című előadásában. Katalinić Kristina (Zágrábi Egyetem, Magyar Tanszék) *A magyar–horvát és a horvát–magyar szótárak a 21. század elején* című előadásában megkerülhetetlen előzményként említette Hadrovics László szerbhorvát/magyar szótárait. Előadásának aktualitását azonban elsősorban a 2013-ban Zágrábban megjelent magyar–horvát kézisótár² adta, amelynek horvát–magyar párja is készül. Urkom Aleksander (ELTE BTK, Szlavisztikai Intézet) a *Szerb–magyar kétnyelvű szótárak. Szótárstratégiák, típusok, eredmények* című terjedelmes elemzésének csak egy részét tudta a hallgatóság elé tárni; Katalinićhoz hasonlóan ő is fontos, de ma már történelmi okokból is szükségszerűen meghaladandó előzménynek tarotta Hadrovics lexikográfiai munkásságát, és elsősorban a szóanyag megújítását, a jelentéskvivalenciák pontosítását szorgalmazta. Végül: Bárány Erzsébet (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék, Ukrán Tanszéki

² Krešimir Sučević Mederal – Tatjana Vukadinović – Irina Jurović – Margit Bernadett Vuk: *Mađarsko-hrvatski rječnik*. Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje, 2013. (ISBN 978-953-7967-01-7)

Csoport) és Gazdag Vilmos (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Főiskola, Hodinka Antal Kutató-intézet) *Lexikográfia a nyelvpolitika hálójában: magyar–ukrán és ukrán–magyar szótárak a 21. században* címmel megtartott előadásában egyrészt az ukrán–magyar általános szótárak történetéről esett szó (Csopei László 1883-ban megjelent *Rutén–magyar szótárától* kezdve Csucska–Rot, Lizanecz és Udvari István munkáin keresztül Palkó István 2012-es, online is elérhető kisszótáráig), másrészt a két nyelv relációjában örvendetesen szaporodó, kisebb terjedelmű szakszótárakról is áttekintést kaphatott a hallgatóság.

A téma fontosságára való tekintettel döntött úgy 2015. decemberi ülésén a Szótári Munkabizottság, hogy az általa gondozott periodikum, a „Lexikográfiai füzetek” következő, immár 8. kötetét a magyar és a szomszédos országok többségi nyelvei kétnyelvű lexikográfiájának szentelni. A minél szélesebb körű tájékoztatás céljából a Szótárnapon elhangzott előadások írott változatához nemcsak angol, hanem az érintett határon túli nyelven írt hosszabb tartalmi összefoglalókat is kívánatos csatolni. Ugyanennek a kötetnek a második részébe pedig szintén az érintett témakörbe tartozó szótárakról kerülhetnek recenziók. A könyv megjelenése 2017 első félévében várható.

Fábián Zsuzsanna

ARTHUR CONAN DOYLE

SHERLOCK HOLMES

A reigate-i urak, Az Apátság major.

Két novella angolul és magyarul nyelvtanulóknak

116 oldal, 1490 Ft

A TINTA Könyvkiadó kétnyelvű köteteinek második darabja a krimiirodalom szerelmeseinek kedvez, ugyanis az egyik legnépszerűbb fiktív nyomozó, Sherlock Holmes két kalandját adja közre angolul és magyarul. Hogy a szövegek összehasonlítását elősegítse, a két novella oldalpáronként egymás mellett szerepel, megkönnyítve a párhuzamos olvasást. A két remek történetet végigkövetve így kényelmesen és szórakozva fejlesztheti angoltudását minden nyelvtanuló.

Az első novellában (*A reigate-i urak*) Sherlock Holmes és Watson doktor vidékre utaznak, pihenés helyett azonban a helyi rendőrségnek segítenek föltárni egy rejtélyes betörés és egy gyilkosság hátterét. A második történet, *Az Apátság major* szintén egy szövevényes gyilkossági ügy felderítését meséli el, amelynek felgöngyölítése igencsak igénybe veszi Sherlock Holmes következtetési képességeit, és próbára teszi erkölcsi érzékét.

A kötetet haszonnal forgathatják az angol nyelv magasabb szintű megismerését és használatát célul kitűző nyelvtanulók.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

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

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

A *Modern Nyelvoktatás* alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai folyóirat, amely évente három alkalommal, két szimpla és egy dupla számban jelenik meg. Interdiszciplináris kiadvány: a nyelvtanítással és nyelvtanulással kapcsolatos tanulmányok ötvözik a nyelv- és a neveléstudomány, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia elméleti alapjait és kutatásmódszertani hagyományait. A gyakorló pedagógusok minél szélesebb körének érdeklődésére tart igényt, ezért – közérthető formában – a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozik.

A *Modern Nyelvoktatás*ban megjelenő közlemények bármely idegen nyelv oktatására kiterjednek, beleértve a magyart mint idegen nyelvet is. A folyóirat magyar nyelvű, de minden egyes tanulmányt idegen nyelvű tartalmi kivonat vezet be. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően lektorált (*refereed*) folyóirat: a beküldött tanulmányokat belső és külső bírálók véleményezik. Olyan írásokat fogadunk be, melyeket más folyóiratokhoz, kiadókhöz még nem nyújtottak be, illetve még nem publikáltak. Szívesen fogadunk frissen megjelent tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra.

A XXII. évfolyam 1–2. számának szerzői

BÁRDOS JENŐ, Eszterházy Károly Főiskola, Tanárképzési és Tudástechnológiai Kar
(bardos.jenoistvan@chello.hu)

FÁBIÁN ZSUZSANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Olasz Tanszék és Magyar Tudományos Akadémia Szótári Munkabizottság,
Budapest (fabian.zsuzsanna@btk.elte.hu)

FOLMEG MÁRTA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Nyelvtudományi Doktori Iskola (folmegmarti@gmail.com)

HELTAI PÁL, Kodolányi János Főiskola, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék,
Székesfehérvár (pal.heltai@gmail.com)

HIMA GABRIELLA, Szolnoki Főiskola (hima@szolf.hu)

HUSZÁR ÁGNES, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest (huszaragnes1492@gmail.com)

JUHÁSZ DÁVID, Kaplan International Colleges Covent Garden,
London, Egyesült Királyság (david.l.juhasz@gmail.com)

KOLLÁROVÁ KRISTÍNA, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program (kollarkriszti89@gmail.com)

KONTRA MIKLÓS, Károli Gáspár Református Egyetem BTK,
Magyar Nyelvtudományi Tanszék (kontram@gmail.com)

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (petermedgyes@yahoo.com)

NAGY COLETTE, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
(nagycolette@gmail.com)

SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest (szeva1@freemail.hu)

TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Nyelvtudományi Tanszék, Pécs (tertsilona@yahoo.com)

VARGA GYÖRGY, lexikográfus, Budapest (vargagy@chello.hu)