Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

A tartalomból:

❖ Karaktererősségek a nyelvórán – Pozitív pszichológiai intervenciók az egyetemi nyelvoktatási gyakorlatban ❖
❖ A nyelvi többközpontúság elméletének szerepe a nyelvoktatásban az angol és a német példáján ❖
❖ A nyelvtanulás támogatása szótárak segítségével: három kétnyelvű szótár kritikai összehasonlítása ❖
❖ Lexikális és kollokációs kompetencia mérése a német mint idegen nyelvi érettségi vizsgán ❖
❖ A hallgatói munka értékelésének újragondolása a hazai felsőoktatásban tanító szaknyelvoktatók körében végzett kérdőíves felmérés tükrében ❖
❖ Digitális oktatási megoldások a magyar mint idegen nyelv tanításában – a COVID-19 járvány miatt kialakult távoktatás tanulságai ❖
❖ Kölcsönös asszociációk ❖ Az idegennyelv-tanulás folyamata a generatív nyelvelmélet szerint ❖

❖ Szótárszemle ❖ Könyvszemle ❖

XXVIII. évfolyam 1–2. szám

2022. május

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Alapító	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztők 2012–2017	MEDGYES PÉTER (2012–2014) DRÓTH JÚLIA (2015–2017)
Főszerkesztő	NÁDOR ORSOLYA (2018–)
Szerkesztő	SEIDL-PÉCH OLÍVIA (2022–)
Szerkesztőbizottság	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Egyetem CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem DRÓTH JÚLIA Károli Gáspár Református Egyetem EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem FÓRIS ÁGOTA Károli Gáspár Református Egyetem HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem TÕNU SEILENTHAL Tartu Ülikool PETER SHERWOOD, University of North Carolina at Chapel Hill (USA)
Tanácsadó Testület	HIDASI JUDIT, KÁROLY KRISZTINA, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, LENGYEL ZSOLT, TÓDOR ERIKA-MÁRIA
Interjú	FISCHER ANDREA Károli Gáspár Református Egyetem
Műhelytitkok	EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Könyvszemle	TÓTH SZERGEJ Szegedi Tudományegyetem
Szótárszemle	GAÁL PÉTER Maribori Egyetem
Szoftverszemle	SIMON KRISZTIÁN Pécsi Tudományegyetem
Hírek	KURTÁN ZSUZSA Pannon Egyetem
Az angol szövegeket ellenőrizte	PETER SHERWOOD
Szerkesztőség	modernnyelvoktatas@gmail.com
Kiadó	Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, 1088 Budapest Múzeum körút. 4/F.
Felelős kiadó	PRÓSZÉKY GÁBOR elnök
Tördelő	M. PINTÉR TIBOR
ISSN	3058-0757 (Online)
DOI	10.51139
MANYE-tagsági információk	www.manye.hu; e-mail: manye1990@gmail.com
Open Access (2006–)	http://epa.oszk.hu/03100/03139 http://ojs.elte.hu/modernnyelvok

A *Modern Nyelvoktatás* alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai folyóirat, amely 2021-től évente két alkalommal, két duplaszámban jelenik meg. Interdiszciplináris alapokra épülő kiadvány: a nyelvtanítással és nyelvtanulással kapcsolatos tanulmányok ötvözik a nyelv- és a neveléstudomány, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia elméleti alapjait és kutatásmódszertani hagyományait, tükrözik ezek tudományos kapcsolatrendszerét. A folyóirat a kutatókhoz és a gyakorló pedagógusok minél szélesebb köréhez kíván szólni, ezért a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel tudományos igényességgel és közérthető formában foglalkozik.

A *Modern Nyelvoktatásban* megjelenő közlemények bármely idegen nyelv oktatására kiterjednek, beleértve a magyar mint idegen nyelvet is. A folyóirat magyar nyelvű, de minden egyes tanulmányt idegen angol nyelvű tartalmi kivonat vezet be. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően lektorált folyóirat: a beküldött tanulmányokat belső és külső független, anonim bírálók véleményezik. Olyan írásokat fogadunk be, melyeket más folyóiratokhoz, kiadókhoz még nem nyújtottak be, illetve még nem publikáltak. Szívesen fogadunk frissen megjelent magyar és idegen nyelvű tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra.

A XXVIII. évfolyam 1–2. számának szerzői

ANDOR JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem Angol Nyelvészeti Tanszék (andor.jozsef@t-online.hu)

ÁRVAY ANETT, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar (anett.arvay@hstud.u-szeged.hu)

ASZTALOS RÉKA, Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar Gazdasági Szaknyelvek Tanszék (asztalos.reka@uni-bge.hu)

BÁCSI JÁNOS, Szegedi Tudományegyetem (bacsi@jgypk.szte.hu)

BAGI BERNADETT, Szegedi Tudományegyetem JGYPK Gyógypedagógus-képző Kar, hallgató (bagiszarvas@gmail.com)

BAKTI MÁRIA, Szegedi Tudományegyetem JGYPK (bakti.maria@szte.hu)

BÁNKI TÍMEA, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar (banki.timea@gtk.bme.hu)

BODNÁR ILDIKÓ, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (bodnarildiko@gmail.com)

BORBÁNDI ATTILA, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Anglisztika MA-szakos hallgató (b.attila1598@gmail.com)

BORSOS LEVENTE, KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft. / Central European University (leventeborsos@yahoo.es)

DANČO JAKAB VERONIKA, Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, doktorandusz (jakabova23@uniba.sk)

FAJT BALÁZS, Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar (fajt.balazs@uni-bge.hu)

FODOR ÁRON SZABOLCS, Jagelló Egyetem Filológiai Kar (Krakkó) (nyelvészeti doktori tanulmányok), doktorandusz; Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, hallgató (fodor.aron.szabolcs@gmail.com)

HUBER MÁTÉ, Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

KÁROLY KRISZTINA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Angol-Amerikai Intézet Angol Nyelvpedagógia Tanszék (karoly.krisztina@btk.elte.hu)

KÓRIS RITA, Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar (koris.rita@uni-bge.hu)

KOVÁCS TÍMEA, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Angol Nyelvészeti Tanszék (kovacs.timea@kre.hu)

KRUZSLICZ TAMÁS, Ljubljanai Egyetem, Összehasonlító és Általános Nyelvészeti Tanszék (KruzsliczT@ff.uni-lj.si)

OLGYAY-FEKETE JUDIT, ELTE BTK Fordítástudományi Doktori Program, doktorandusz (feketejudit@outlook.com)

PÁL ÁGNES, Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar (pal.agnes@uni-bge.hu)
PINTYE ERZSÉBET, Debreceni Egyetem BTK - Germanisztikai Intézet (pintye.erzsebet@gmail.com)
SASVÁRI ANNA, Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar Alkalmazott Nyelvészet és Fordítástudományi Tanszék (nyepanni@uni-miskolc.hu)
SIMON KRISZTIÁN, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (simon.krisztian@pte.hu)
STURCZ ZOLTÁN, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék (sturcz.z@eik.bme.hu)
ÜRMÖSNÉ SIMON GABRIELLA, Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus (Simon.Gabriella@uni-nke.hu)
VÁLÓCZI MARIANNA, Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar (valoczi.marianna@uni-bge.hu)

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

Tanulmányok (ARTICLES)

Valóczi Marianna: Karaktererősségek a nyelvórán – Pozitív pszichológiai intervenciók az egyetemi nyelvoktatási gyakorlatban
(Character strengths in the language classroom – Positive psychological interventions in university language teaching) 6

Huber Máté: A nyelvi többközpontúság elméletének szerepe a nyelvoktatásban az angol és a német példáján
(The role of linguistic pluricentricity in language education:
the example of English and German as foreign languages) 18

Fajt Balázs: A nyelvtanulás támogatása szótárak segítségével: három kétnyelvű szótár kritikai összehasonlítása
(Supporting language learning with dictionaries: A critical review of three bilingual dictionaries) 36

Pintye Erzsébet: Lexikális és kollokációs kompetencia mérése a német mint idegen nyelvi érettségi vizsgán
(Lexical and collocational competence in the final exam of German as a foreign language in Hungary) 51

Kóris Rita – Pál Ágnes: A hallgatói munka értékelésének újragondolása a hazai felsőoktatásban tanító szaknyelvoktatók körében végzett kérdőíves felmérés tükrében (Rethinking the assessment of student work:
A quantitative study of Hungarian university ESP teachers) 63

Borsos Levente – Kruzslicz Tamás: Digitális oktatási megoldások a magyar mint idegen nyelv tanításában – a COVID-19 járvány miatt kialakult távoktatás tanulságai
(Digital educational solutions in the teaching of Hungarian as a foreign language
– lessons learnt from the COVID-19 pandemic) 77

Bácsi János – Bagi Bernadett: Kölcsönös asszociációk
(Mutual associations) 98

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

Bánki Tímea: Az idegennyelv-tanulás folyamata a generatív nyelvelmélet szerint
(The process of second language acquisition based on generative linguistic theory) 110

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

Olgyay-Fekete Judit ✧✧ Nádasdy Ádám: Kalauz a nyelvészi gondolkodáshoz 125

Árvay Anett ✧✧ Dóla Mónika: Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához 128

Ürmösné Simon Gabriella ✧✧ Bátyi Szilvia – Lengyel Zsolt (szerk.): Kétnyelvűség: magyar és nem magyar kontextus. Tanulmányok Navracsics Judit köszöntésére 129

Bodnár Ildikó ✧✧ Dobos Csilla: Nyelv és jog 132

Dančo Jakab Veronika ✧✧ Mária Dobríková: Percepcia nadprirodzena vo frazeológii. Slavofraz 2019. 137

Andor József ✧✧ Paweł Szudarski – Samuel Barclay (szerk.): Vocabulary Theory, Patterning and Teaching 139

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

Bakti Mária ✧✧ Nagy György: Angol–magyar nagy kollokációszótár 146

Fodor Áron Szabolcs ✧✧ Bartha Krisztina, Benő Attila, Dégi Zsuzsanna, Magyari Sára, Tankó Enikő, Tódor Erika-Mária: Alkalmazott nyelvészeti szótár (A két- és többnyelvűség alapfogalmai) 148

SZOFTVER (SOFTWARE REVIEWS)

Simon Krisztián ✧✧ Google Jamboard – Avagy hogyan alakítsunk kollaboratív tanulási felületeket 153

Borbándi Attila ✧✧ Jaws for Windows, a látássérültek legjobb barátja 158

HÍREK (NEWS)

Károly Krisztina: XVI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia (AlkNyelvDok 2022) 164

Asztalos Réka – Pál Ágnes: Nemzetközi projektek disszeminációja a BGE-n 165

Sasvári Anna: XIV. Miskolci Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia 167

Kovács Tímea: Fordításoktatási szakmai nap (Károli Gáspár Református Egyetem, 2022) 169

EMLÉKEZÉS (REMEMBRANCE)

Sturcz Zoltán: Lengyel Zsolt (1944–2022) 175

Modern Nyelvoktatás 2022/1–2.
DOI: 10.51139/monye.2022.1-2.6.17

VÁLÓCZI MARIANNA

Karaktererősségek a nyelvórán – Pozitív pszichológiai intervenciók az egyetemi nyelvoktatási gyakorlatban

A nyelvoktatás módszertanának nagy kihívása, hogy hogyan tudjuk a nyelvtanulók képességeit minél eredményesebben kibontakoztatni, köztük a jelenleg az oktatásban és a munkaerőpiacon is fókuszban lévő XXI. századi képességeket. A pozitív pszichológia képviselői rámutattak, hogy a pszichés jóllét hatékonyabb tanulási folyamatot eredményez (Seligman et al., 2009), így vélhetően a pozitív pszichológia elméleti elgondolásai és gyakorlati intervenciói az oktatás, így a nyelvoktatás területén is érvényesek lehetnek. A karaktererősségek fejlesztésére szolgáló pozitív pszichológiai intervenciók egy jól alkalmazható keretrendszert jelentenek, amelyek pozitívan hatnak az egyéni, illetve csoportos jóllét összetevőire, például az élettel való elégedettségre, a belső motivációra, a stresszkezelésre, a megküzdésre, a feladat iránti elkötelezettségre, a csoportban való együttműködésre és a rezilienciára (Cable et al., 2015; Harzer-Ruch, 2015; Meyers & Van Woerkom, 2016).

A tanulmány célja, hogy szakirodalmi áttekintéssel bemutassa a pozitív pszichológia eszmeáramlatának főbb irányvonalait és az ebből kiinduló pozitív pedagógiai hatásrendszer alapgondolatait, majd megvizsgálja a pozitív pszichológia egyik központi fogalmát, a karaktererősségeket és az ezekre épülő, az oktatásban alkalmazható intervenciókat, amelyeknek hatékonysága kutatásokkal igazolt. A tanulmány kitér arra is, hogy a karaktererősségekre építő pozitív pszichológiai intervenciókat hogyan lehet a nyelvoktatásban, a nyelvórai gyakorlatban alkalmazni, a középiskolás-egyetemista korosztály viszonylatában.

Kulcsszavak: karaktererősségek, érzelmi intelligencia, nyelvtanulási motiváció, pozitív pszichológia, pozitív pedagógia

Bevezetés: A pozitív pszichológia eszmeáramlata

A pozitív pszichológia a 2000-es években indult útjára Martin Seligman és Csíkszentmihályi Mihály kutatásai nyomán (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000). A Carl Rogers és Abraham Maslow modelljeire épülő humanisztikus pszichológia elméleteit integráló eszmeáramlat „hármas" szellemi alapját Csíkszentmihályi flow (1991, 2015) koncepciója, Fredrickson (1998, 2002) pozitív érzelmek hatásaira vonatkozó, új perspektívákat nyitó elgondolása és Seligman (2002, 2018) a jóllétről és személyes fejlődésről alkotott ún. PERMA modellje képezik.

A területen az elmúlt húsz évben végzett számos kutatás mentén egy teljesen új fogalom-keretrendszer bontakozott ki: például a jóllét (Lyubomirsky et al., 2005); az autentikus életöröm és optimizmus, illetve a flourishing/virágzás (Seligman, 2002); a társadalmi jóllét (Keyes, 1998); a flowélmény (Csikszentmihályi, 1991); a savoring, azaz a pillanatok örömteli élvezete (Bryant & Veroff, 2007); vagy a hála (Emmons & McCullough, 2003).

A pozitív pszichológia három főbb érdeklődési területe: 1. a pozitív szubjektív tapasztalatok: a jóléttel, boldogsággal, optimizmussal, flow-val, kapcsolatos élmények; 2. egyéni szinten a személyiségjegyek és karaktererősségek vizsgálata; 3. csoportos szinten a pozitív intézmények, kulturális adottságok, a szociális felelősség kérdésköre (Boniwell, 2006; Compton, 2005). A fenti területek tanulmányozásával elsősorban az életminőség javítására és a patológiák kialakulásának megelőzésére – tehát nem elsősorban meglévő problémák orvoslására – törekszik (Seligman & Csíkszentmihályi, 2000). Célja egy olyan átfogó szemléletmód kialakítása, amely mind egyéni mind társadalmi szinten segít felismerni a szubjektív jólléthez vezető utat, olyan alapfogalmak mentén, mint boldogság, pszichológiai jóllét, elégedettség, flow-élmény, optimizmus, kreativitás, jövőorientáció, bátorság, kitartás, spiritualitás, bölcsesség, felelősségvállalás, tolerancia. Szemlélete szerint az ember a saját sorsáért felelős, képes a fejlődésre, a benne rejlő lehetőségek kibontakoztatására (Oláh, 2012).

A pozitív pszichológia ugyanakkor nem egy átfogó személyiségpszichológiai elmélet. Hagehülsmann (2002) szerint akkor nevezhető átfogónak egy rendszer, amennyiben az az elmélet és gyakorlat harmonikus egysége: az emberről, mint személyiségről alkotott elképzeléseinek filozófiai és antropológiai beágyazottsága van, egyértelműen meghatározza a személyiségről alkotott nézetrendszerét, meghatározza az egészséges személyiség jellemzőit és az egészséges fejlődés feltételrendszerét, amely modellje az egészségessé nevelésnek, tehát saját pedagógiai ars poeticával bír, meghatározza továbbá a személyiségzavarokra vonatkozó elképzeléseket és terápiás javaslatokat (Bagdy, 2020). Lásd például: pszichodinamikus teóriák, behaviorizmus, tanuláselméleti megközelítések, humanisztikus pszichológia. A jóllét kutatás rendkívül széles tudományos eredmény anyaga, éppen a szemlélet nyitottsága és sokirányú beágyazottsága, módszertani sokszínűsége miatt nem fér bele a fenti keretekbe.

Annak ellenére, hogy nem rendelkezik átfogó elmélettel, az eszmeáramlat hatása és eredményei különleges jelentőségűek. Társadalmi igény mutatkozik arra, hogy a pozitív pszichológia tudományos megalapozottsággal támogassa a minőségi és hatékony emberi létet, a személyes erősségek kibontakoztatását, a boldogulást az élet minden területén. A globalizációs fogyasztói lét ellenpólusaként megszülető szükségletekre ad választ, amennyiben az elkötelezett és motivált, felelősséget vállaló, fejlődésre törekvő és az életben értelmet kereső létet határozza meg a nehézségek leküzdésére és önmegvalósításra és örömre alkalmassá tevő állapotként (Bagdy, 2020).

Pozitív pedagógia: pozitív pszichológiai intervenciók a pedagógiai gyakorlatban

A pozitív pszichológia képviselői rámutattak, hogy egyértelmű kapcsolat áll fenn a jóllét és a tanulás között (pl. például Fredrickson & Braningan, 2005; Seligman et al., 2009), a pszichés jóllét hatékonyabb tanulási folyamatot eredményez (Seligman et al., 2009), így vélhetően a pozitív pszichológia elméleti elgondolásai és gyakorlati intervenciói az oktatás területén is érvényesek lehetnek.

Ahogyan a pozitív pszichológia nem tekinthető átfogó személyiségpszichológiai rendszernek, úgy a pozitív pedagógia sem tekinthető nevelési rendszermodellnek. Ugyanakkor a pozitív pszichológia alapelvei, a belső motiváció felkeltése, az önindította tevékenység, a kíváncsiság központi szerepe, a tudás pozitív értékének hang-

súlyozása, a karaktererősségek, a fejlődésorientált gondolkodásmód és a kognitív, érzelmi, morális és szociális képességek fejlesztésének szükségessége az oktatásban is érvényesek. Kutatások sora bizonyítja, hogy a pozitív pszichológia elveire alapuló pszichológiai intervenciók és az erre épülő pedagógiai hatásrendszer segítik a személyiségfejlődést és támogatják a didaktiai célok és oktatási módszerek hatékony megvalósítását. Sin és Lyubomirsky (2009) rendszerbe rendezte az életminőséget javítani és az egyén személyes fejlődését támogatni szándékozó pozitív pszichológiai intervenciókat, majd Parks és Biswas-Diener (2013) pontosan definiálta azon kritériumokat, amely alapján az adott módszer nem egyszerű jó gyakorlatnak tekinthető, hanem valóban tudományosan bizonyított, empirikus kutatásokra alapuló, hosszú távú hatással bíró, a pozitív pszichológia egy vagy több konstruktumának fejlesztését célzó eljárás (idézi Fodor & Molnár, 2020).

Nemzetközi és hazai szinten is számos tudományos igényű írás tárgyal egy-egy, a pozitív pedagógiai szemlélettel kapcsolatos témát (pl. flow az iskolában, élményszerű tanulás, pozitív fegyelmezés, érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában, érzelmi harmóniát teremtő osztálytermi közeg, megküzdési stratégiák fejlesztése stb.) és szép számban valósulnak meg a pozitív pszichológia eszmerendszerére és gyakorlati intervencióira építő kezdeményezések, „positive education" programok is (részletesen lsd. pl. Seligman, 2018; Norris, 2015; Oláh et al., 2012; Ladnai, 2019). A magyar köznevelési gyakorlatban mindenképpen megemlítendő Bagdi Bella Boldog Óvodák és Iskolák programja, amelynek eredményességét az ELTE és a KRE kutatócsoportjának hatékonyságmérései bizonyítják (Vargha et al., 2019); vagy a középiskolai nyelvoktatási gyakorlatban Barbara Fredrickson „Bővíts-építs" modelljére épülő program (Péter et al., 2018).

A pozitív pszichológiai intervenciók legfontosabb célkitűzései, a jóllét megteremtését biztosító tényezők feltárása és az intervenciók prevenciós alkalmazása az iskolai gyakorlatra is érvényesek. Az intervenciók aszerint csoportosíthatók, hogy pontosan milyen terület fejlesztésére szolgálnak, pl. savoring – pozitív élményállapotok felidézése és erősítése, hála, kedvesség, empátia, optimizmus, karaktererősségek és jelentésteliség növelése (Parks & Layous, 2016). Egyaránt fontos terület a megküzdési stratégiák (coping) erősítése (Hamvai & Pikó, 2008). A pedagógiai gyakorlatban a fenti területek közül, az empirikus kutatások eredményeivel alátámasztott pozitív pszichológiai beavatkozások elsősorban a karaktererősségek, a mindfulness, a hála és a pozitív kapcsolatok területét érintik. Az iskolai mindfulness-t, jelentudatosságot erősítő gyakorlatok elsősorban a figyelem fókuszálását, a koncentrációt és az önszabályozás fejlesztését célozzák. A hála tudatosítása pozitív érzelmeket generál, fokozza a jóllétet, a pozitív érzelmek közös megélése pedig a társas kapcsolatok és a kooperáció erősítését szolgálja. A karaktererősségeket fókuszba állító beavatkozások a tanuláshoz kapcsolódó erősségek, az énhatékonyság, az eredményes célkitűzés és a társakhoz való hozzáállás területén támogatják a változást (Fodor & Molnár, 2020).

Jelen tanulmány a pozitív pszichológiai intervenciók közül a *karaktererősségek* szerepét vizsgálja, azon belül is a karaktererősségekre építő nyelvórai intervenciók alkalmazásának lehetőségét.

A pozitív pszichológia egyik fókuszterülete: a karaktererősségek

A pozitív pszichológia egyik fő érdeklődési területe, a három fő célkitűzésének egyike – egyúttal az irányzat fejlődése során az egyik legrégebben tárgyalt területe a karaktererősségek vizsgálata. Egészen korán, az irányzat megszületésekor Seligman (1999) már hangsúlyozta az erősségek központi szerepét, és definiálta az ehhez kapcsolódó kapcsolódó alapfogalmakat. Peterson és Seligman (2004) megalkotta a Values in Action (VIA) klasszifikációt, amely a jó, egészséges emberi élet jellemzőit sorolja, a jó emberi élet alapfeltételeit jelentő emberi erényekre és erősségekre fókuszál.

A Character Strengths and Virtues – A handbook and classification című könyv célja egy tudományos alapokon nyugvó, összefoglaló mű létrehozása, amely a pszichés zavarok osztályozására szolgáló DSM rendszerhez hasonlóan, mintegy annak ellenpólusaként klasszifikálja azokat az egyéni jellemzőket, amelyek az egészség és a jóllét megőrzését, a pszichés zavarok kialakulásának megelőzését szolgálják. Megteremtik a további pozitív pszichológiai kutatásokhoz és gyakorlatokhoz a fogalomrendszert és lehetővé teszi, hogy az erősségeket és az erősségalapú intervenciókat mérjük.

A karaktererősségek rendszerezéséhez a szerzők pontos kritériumrendszert alkottak. A meghatározásra kerülő erősségek hozzájárulnak egy jobb életminőségéhez, elégedettséghez; erkölcsileg elfogadottak; nem kisebbítenek másokat; mérhetőek, valamint megkülönböztethetőek más erősségektől; minden erősséghez tartozik egy negatív, ellentétes értelmi fogalompár; vonásszerűek, azaz általánosan jellemzőek az egyénre és mutatják az egyének közötti különbségeket; illetve vannak olyanok, akiknél már nagyon korán megfigyelhető egy-egy erősség, egyeseknél viszont hiányozhatnak (Peterson & Seligman, 2004).

A VIA hat alapvető erényt és ezeken belül összesen 24 karaktererősséget határoz meg. A hat erény absztrakt jellegű: Bölcsesség - Tudás, Bátorság, Emberiesség, Igazságosság, Mértékletesség és Transzcendencia, amelyek lényegében minden kultúrában és a történelmi korokban hasonlóan jelennek meg. Az erényekhez kapcsolódó erősségek már jobban körülírható és mérhető tulajdonságok:

- Bölcsesség/tudás erősségei: Kreativitás, Kíváncsiság, Ítélőképesség, A tanulás szeretete, Perspektíva
- Bátorság erény erősségei: Bátorság, Kitartás, Őszinteség, Vitalitás
- Emberiesség erősségei: Szeretet, Kedvesség, Társas intelligencia,
- Igazságosság erősségei: Csapatmunka, Méltányosság, Vezetői képesség
- Mértékletesség erősségei: Megbocsátás, Alázatosság, Körültekintés, Önszabályozás
- Transzcendencia erősségei: Szépség, Hála, Remény, Humor, Spiritualitás

A rendszerben a legszűkebb kategória az ún. szituációs témák kategóriája, amelyek azokra a viselkedés helyzetekre utalnak, amelyekben a karaktererősségek megnyilvánulhatnak. Például a folyamatos újdonságkeresés, innovatív hozzáállás a munkafeladatokhoz, a Kíváncsiság karaktererősség szituációs megnyilvánulása, amely (a kreativitás, az ítélőképesség, a tanulás szeretete és a perspektíva mellett) a Bölcsesség/Tudás erényének az alkotóeleme. A szituációs témák területén, az erényekhez és erősségekhez viszonyítva már jelentős kulturális és csoportkülönbségek lehetnek.

A VIA-nak mára önálló intézete van (VIA Institute on Character[1]). Az Intézet vállalja erősség és erény profil mérését és kiértékelését és a főbb emberi erősségek azonosítása alapján egyénre szabott programot is ajánl az egyén jóllétének, boldogságának és boldogulásának előmozdítására. A humán karaktererősségek intervenciós technikái tulajdonképpen a karaktererősségek azonosítását, azok fejlesztését és az élet különböző területein történő alkalmazásáról szolgálják.

Ghielen és munkatársai (Ghielen et al., 2017) a karaktererősségekre építő intervenciók empirikus vizsgálatára vonatkozó széleskörű szakirodalmat feldolgozó tanulmányukban, a kutatások eredményeit elemezve arra jutottak, hogy a karaktererősségek fejlesztésére szolgáló intervenciók minden esetben pozitívan hatnak a jóllét valamely összetevőjére, például boldogság, élettel való elégedettség, stresszkezelés, megküzdés, feladat iránti elkötelezettség, burn-out kezelése (pl. Cable et al., 2015; Harzer-Ruch, 2015; Meyers & Van Woerkom, 2016). Több kutatás alátámasztotta, hogy az erősségek használata növeli a motivációt (Peterson & Seligman, 2004), a teljesítményt (Cable et al., 2015) a kreatív problémamegoldó-készséget (Cable et al., 2015), a nyomás alatt végzett munka eredményességét, a csoportban való együttműködés és csoportok közötti együttműködés (Lee et al., 2016) eredményességét, a kitartást és a rezilienciát (Govindji & Linley, 2007) illetve a diákok osztálytermi tevékenységekbe való bevonódását és a csoportkohéziót (Quinlan et al., 2015).

Az oktatásban különösen fontos szempont, hogy a karaktererősségekre építő intervenciók nemcsak a diákok személyes jóllétét és a tanulási folyamat iránti elkötelezettségét növelik, hanem a saját személyes fejlődésük iránti motivációjukat és a csoport kohéziójának pozitív észlelését is. Számos fókuszcsoportos kutatás eredményei mutatják, hogy az iskolás/egyetemista korosztály ismeri és értékeli ezeknek az emberi erősségeknek a meglétét, fontosságát és megtapasztalását, és érti, hogy az erre építő intervenciók a jóllét egyes összetevőit erősítő hatásokon túl egyfajta jellemépítő élettapasztalattal bírnak (Peterson & Seligman, 2004).

A karaktererősségek és az iskolai eredmények összefüggéseire irányuló kutatások közül Park és Peterson (2009) vizsgálata alapján a kitartás, a szeretet, a hála és a remény karaktererősségek határozzák meg a leginkább a tanulmányi teljesítményt a középiskolás és az egyetemista korosztály viszonylatában; míg Lounsbury és munkatársai (Lounsbury et al., 2009) kutatásában a kitartás, az önszabályozás, a körültekintés, az ítélőképesség és a tanulás szeretete bizonyultak a teljesítményt meghatározó erősségeknek.

Lavy (2019) az erősségek fejlesztésére irányuló intervenciós folyamat tervezése során kulcsfontosságúnak tartja négy elem meglétét: a karaktererősségekkel kapcsolatos elméleti háttértudás biztosítását, az erősségek meghatározását, leírását; a karaktererősségek felismerésének lépését saját magunkban és másokban; az erősségek gyakorlását, használatát újszerű formákban; az önreflexió bátorítását az erősségek használatáról és annak hatásairól. A fenti lépések megvalósításával valós tapasztalati tanulás és érdemi viselkedés/szokás/gondolkodásmód/változás és az erősségek érdemi tudatosítása és fejlesztése érhető el.

[1] http://www.viacharacter.org/www/

Karaktererősségekre épülő pozitív pszichológiai intervenciók alkalmazása a nyelvoktatásban

A karaktererősségek fejlesztésének pedagógia alkalmazására vonatkozó empirikus kutatások eredményei alapján feltételezhető, hogy az ilyen irányú pedagógiai intervenciók a nyelvtanulási folyamat hatékonyságát is növelhetik és a nyelvórai gyakorlatban is jól alkalmazhatóak. A nyelvtanulók karaktererősségeinek tudatosítása és azok nyelvtanulási gyakorlatban való használata segítségével várhatóan fokozható az adott tevékenységbe való belemerülés, a belső motiváció, a pozitív érzelmek megtapasztalása a nyelvtanulási, illetve a nyelvórai tevékenységek alatt, a nyelvórai jóllét. A nyelvtanulókban tudatosodhatnak újabb megküzdési, stresszkezelési, problémamegoldó technikák és javulhat a nyelvi csoportokban az együttműködés képessége. A technikákat a közoktatás és a felsőoktatás nyelvórai gyakorlatában való bevetésre is alkalmassá lehet tenni. A következőkben a középiskolás és egyetemista korosztály számára ajánlunk a karaktererősségek tudatosítására és fejlesztésére szolgáló, a nyelvórákon alkalmazható intervenciókat.

A pozitív pedagógia alapelveire támaszkodva, a karakterősségekre vonatkozó intervenciók előtt, mintegy 0. intervencióként, a nyelvórai, nyelvtanulási jóllét fontosságának tudatosítására és megteremtésére érdemes Seligman (2018) PERMA modellje alapján a nyelvtanulókkal közösen, általános jóllétnövelő intervenciókat kidolgozni. A PERMA modell elemei: P: positive emotions (pozitív érzelmek), E: engagement (elmélyülés, elköteleződés), R: relationships (pozitív emberi kapcsolatok), M: meaning (értelmes, céllal bíró élet, jelentőség) A: accomplishment (teljesítményből fakadó elégedettség).

A PERMA modell gyakorlására alkalmas nyelvórai gyakorlatok lehet például a következők:

P: *pozitív érzelmek (positive emotions):* A nyelvóra elején minden nyelvtanuló számoljon be az előző nap két pozitív érzelmet kiváltó történéséről; vagy pl. négy fős csoportmunka keretében a nyelvtanulók keressenek egy-egy olyan pozitív tulajdonságot, kellemes tevékenységet, szokást, amely a csoport mind a négy tagjára jellemző, majd mindenki egy-egy olyat, amely csak a sajátja.

E: *elköteleződés (engagement):* A nyelvtanulási folyamaton belül a nyelvtanulók határozzanak meg egy nagyobb kihívást, nehézséget jelentő területet (pl. nyelvtani szabályok kommunikációs helyzetben történő alkalmazása, vagy szakmai témáról való társalgás, vagy összefüggő, hosszabb beszéd nagyobb csoport előtt). Készítsenek tervet, hogy hogyan fogja ezt a konkrét területet fejleszteni az adott időszakban, gondolják át, hogy mi mindenre lesz szükség a cél eléréséhez. Készítsenek checklist-et a lépésekről, és ellenőrizzék a haladást.

R: *pozitív kapcsolatok (relations):* A nyelvi csoportban, de különösen a nyelvórai csoportmunkák, illetve projektfeladatok során, a nyelvtanuló, a személyisége jellemzőit figyelembe véve keresse meg a saját szerepét a csoporton belül; miben jó, miben tudja támogatni a csoporttársait és miben van támogatásra szüksége, hogyan tudna kapcsolódni a többiekhez, építeni a nyelvi csoport közösségét sikerességét.

M*: értelem, jelentőség (meaning):* Érdemes a nyelvtanulóinkat megkérni, hogy válaszolják meg maguknak a következő kérdéseket: Milyen nyelvtanulási céljaim vannak? Mi értelme van a nyelvtanulásnak, az adott nyelv tanulásának számomra? Mit tesz hozzá a személyiségemhez, az egyéni fejlődésemhez?

A: *teljesítménnyel kapcsolatos elégedettség (accomplishment):* Hívjuk fel a nyelvtanulóink figyelmét, hogy tudatosan figyeljék az elért apró sikereket, akár kialakíthatnak személyre szóló kis sikerrituálékat.

A PERMA modell mellett a Mindfulness módszereinek nyelvórai alkalmazása, a mindful osztálytermi légkör kialakítása szintén hatékony előkésztője lehet az erősségfókuszú technikák alkalmazásának. A Mindfulness-szel elérhető tudatosság, a figyelem önszabályozása, a saját - nyelvtanulással, idegen nyelvvel, kultúrákkal kapcsolatos - érzelmek észlelése, megértése és elfogadása, egyúttal a nyelvtanulás élményorientált megközelítésének erősítése jól támogatja a karaktererősségekre építő módszerek hatékonyságát és azokkal együtt a nyelvtanulói önszabályozás növeléshez is érdemben hozzájárulhat (Válóczi, 2020).

Az erősségfókuszú oktatási módszer megvalósításához érdemes a 1. felismerés-tudatosítás; 2. tervezés; 3. gyakorlás; 4. önreflexió fázisait követni (Lavy, 2019):

Tudatosítás és felismerés: a nyelvtanulókban először érdemes tudatosítani a karaktererősségek fontosságát, a tanulási folyamat eredményességében betöltött szerepét; megbeszélni, hogy a nyelvtanulók milyen erősségeket tartanak jellemzőnek magukra; kitölteni a VIA karaktererősségek kérdőívet[2], majd reflektálni az eredményekre, eltérésekre vonatkozóan; felismerni mások/ nyelvi csoporttársak erősségeit, természetesen a tanult idegen nyelvet használva.

Tervezés: a nyelvtanulók tervet készíthetnek, hogy egy adott órán, egy adott időszakban, vagy akár az adott szemeszter során melyik (egy-két) erősségükre alapozva fognak bizonyos tevékenységeket végezni. Ezek lehetnek akár nyelvórai feladatok, akár az autonóm nyelvtanulás karaktererősségekre fókuszáló tervezése és megvalósítása.

Gyakorlás: A nyelvtanulók egyénileg készített terv alapján az órákon tudatosan törekednek arra, hogy a nyelvórai feladatok során a kiválasztott karakterősségeik szerepet kapjanak a feladatok megvalósításában. (Példa lehet: a vezetői képesség a csoportmunkában, a humor a szituációs feladatokban, spiritualitás az írásfeladatokban vagy az önszabályozás az autonóm tanulás megtervezésében.)

Ezen kívül a nyelvtanulók számára az oktató lehetőséget biztosíthat, hogy egy-egy (szak)nyelvi témakört, vagy nyelvtani feladatot a kiválasztott karakterősségeik szerint egymástól eltérő, individuális formában valósítsanak meg. Például: egy-egy nyelvtani forma gyakorlására más-más feladat hathat ösztönzően. idézhet elő elmélyülést és ezáltal lehet igazán eredményes annál a nyelvtanulónál, akinek a Kreativitás és a Csapatmunka a két karaktererőssége, amelyet „bevetésre" kiválasztott a VIA kérdőív alapján rá jellemző öt erősség közül, mint annál a hallgatónál, akinél ez a két erősség az Önszabályozás és a Kitartás vagy akinél ez a pár a Humor és a Spiritualitás vagy a Vezetői készségek és a Vitalitás.

[2] https://www.viacharacter.org/survey/account/register#adult

A kooperatív feladatok során (csoportmunkában, pármunkában vagy projektfeladat során), akár a nyelvórán, akár a virtuális térben, a csoport tagjai közötti munkamegosztás során minden hallgató az erősségeihez leginkább illeszkedő feladatot vállalja el, ezzel növelve az egyéni és a csapat teljesítményét, az önbizalmat, illetve az adott tevékenységgel és a tanulási folyamattal kapcsolatos elégedettséget.

Kommunikációs feladatok során a nyelvtanulók megoszthatnak egy-egy pozitív személyes történetet, élményt, amelyben az adott karaktererősség pozitívan érvényre jutott. Jó gyakorlat lehet egy héten át a tanulási, nyelvtanulási feladatoktól függetlenül, a mindennapi tevékenységekben, kapcsolatokban, kommunikációban egy-egy kiválasztott karakterősségre fókuszálni, majd ezzel kapcsolatban idegen nyelven megosztani a tapasztalatokat, élményeket.

Karakterősségekre fókuszáló írásfeladatot is adhatunk a nyelvtanulóinknak. Például: a VIA test alapján beazonosított öt karakterősségük közül válasszanak ki hármat és írják meg egy kb. 200 szavas esszében, hogy ezek az erősségek milyen hatással voltak az eddigi életükre vagy hogyan tudják ezeket a szakmai karrierjükben kamatoztatni?

A nyelvtanulók az egyénileg készített terv alapján az autonóm tanulási folyamatukat is szervezhetik úgy, hogy abban a kiválasztott karakterősségek érvényre tudjanak jutni.

Monitoring, önreflexió, visszacsatolás: a meghatározott időszak végén a hallgatók értékelik a karaktererősségek nyelvtanulási tevékenységek során történő gyakorlására és fejlesztésére vonatkozó tervük megvalósulását, az ezzel kapcsolatos tapasztalataikat, élményeiket. A tanár és a csoporttársak visszajelzést adhatnak a tapasztaltakkal kapcsolatban.

A tanárok esetében is hasznos az erősségmegfigyelő és felismerő képesség fejlesztése: a nyelvtanulók erősségeinek megértése nemcsak az erősségekre építő intervenciók eredményességére lehet hatással, de lehetőséget biztosít egyénre szabott nyelvoktatási módszerek megvalósítására, differenciált oktatásra. Ugyanazt a készséget több oldalról, más és más erősségre fókuszálva is van lehetőség fejleszteni. Például: egy beszédértés készség fejlesztésére sokféle feladat áll rendelkezésre, ezekből akár aszerint is adhatunk személyre szabott eltérő feladattípusokat a hallgatóknak, hogy éppen a Humor, a Csapatmunka, az Önszabályozás, a Kreativitás vagy éppen a Problémamegoldás az az erősség, amelyet felismert és fejleszteni/újszerűen használni szeretne a nyelvtanuló a feladat során.

A karaktererősségek rendszeres tudatosítása és gyakorlása a későbbiekben a munkahelyen is javíthatja a munkahelyi közérzetet, a kollégákkal való együttműködés hatékonyságát, növelheti az elkötelezettséget, a motivációt, a munkateljesítményt. Manapság már sok nemzetközi cégnél, szervezetnél külön pozícióként jelölik meg a munkahelyi boldogsággal foglalkozó kolléga munkakörét:, a Chief Happiness Officer (CHO), olyan HR-menedzser, vagy egyéb, vezető beosztású munkatárs, aki a pozitív munka és szervezetkoncepció megvalósításán dolgozik, a pozitív szervezetpszichológia, a pozitív szervezeti viselkedés és a pozitív szervezeti ösztönzők elméleti és gyakorlati elemeinek, segítségével megtervezett pozitív intervenciókkal a munkatársi jóllét támogatásán dolgozik.

A karaktererősségek fontosságának tudatosításával, azokra fókuszáló nyelvórai intervenciókkal közvetetten egyúttal a nyelvtanulóink jövőbeli, munkahelyi jóllétéhez és sikerességéhez is hozzájárulhatunk.

Összegzés

A tanulmány célja az volt, hogy összefoglalóan bemutassa a pozitív pszichológia eszméáramlatának főbb irányvonalait és a pozitív pedagógiai hatásrendszer alapgondolatait, majd megvizsgálja a pozitív pszichológia egyik központi fogalmát, a karaktererősségeket és az ezekre épülő, az oktatásban alkalmazható, empirikus kutatásokkal is igazolt hatással bíró intervenciókat. A tanulmány második részében bemutattuk, hogy a karaktererősségekre építő pozitív pszichológiai intervenciókat hogyan lehet a nyelvoktatásban, a nyelvórai gyakorlatban alkalmazni. Kitértünk az erősségfókuszú oktatás megtervezésének menetére és néhány konkrét, a nyelvtanárok által kipróbálható, módszertani ötletet is javasoltunk. A rövid, karaktererősségekre fókuszáló intervenciók hatékonysága, mint ahogy minden pedagógiai intervenció eredményessége, természetesen függnek az adott nyelvi csoport képességbeli, motivációs, csoportdinamikai és egyéb jellemzőitől, ezért a megvalósítást a nyelvtanulók egyéni igényeihez, illetve a tanulói csoport igényeihez, jellemzőihez igazítva érdemes megtervezni.

A kutatások azt már egyértelműen bizonyították, hogy a pozitív pszichológia és pedagógia eszmei háttere és gyakorlati módszerei segítségével kialakított a pozitív érzelmi légkör hatására jelentős teljesítménynövekedés érhető el a nyelvtanításban. Az erősségfókuszú oktatás témája, fontossága, kutatása és gyakorlata is egyre szélesebb körben nyer teret, ugyanakkor a karakterősségekre építő intervenciók nyelvoktatásban történő alkalmazásával csak érintőlegesen, közvetetten foglalkozik a szakirodalom. További, releváns kutatási irányok lehetnek a karaktererősségekre építő intervenciók nyelvórai alkalmazásának és a nyelvtanulók motivációjának és nyelvi önbizalmának összefüggéseit, továbbá a fenti beavatkozások nyelvtanulói önszabályozásra gyakorolt hatását vizsgáló empirikus kutatások és egyéb pozitív pszichológiai intervenciók nyelvoktatásban történő alkalmazásának eredményességét is érdemes lenne hatásvizsgálatokkal mérni.

Irodalom

Bagdy, E. (2020). Pozitív pedagógia? Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe a nevelésben, a személyiségformálásban. In: Szarka E. (szerk.) (2020). *Pozitív pedagógia és nevelés konferenciakötet.* I. (pp. 21–29). Metal Fókusz Kft.

Boniwell, I. (2006). *What is positive psychology? Positive psychology in a nutshell. A balanced introduction to the science of optimal functioning.* PWBC.

Bryant, E. B. & Veroff, J. (2007). *Savoring: a new model of positive experience*. Psycology Press.

Cable, D., Lee, J. J., Gino, F. & Staats, B. R. (2015). *How Best-Self Activation Influences Emotions, Physiology and Employment Relationships*. NOM Unit Working Paper. Harvard Business School. 16–29. https://doi.org/10.2139/ssrn.2662057

Compton, W. C. (2005). Positive psychology foundations. In: *Introduction to positive Psychology*. Thompson Learning Journal Articles. 3–40.

Csíkszentmihályi, M. (1991; 2015). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Libri Kiadó.

Emmons, R. & Mc Cullough (2003). *Gratitude and Well Being.* U.C. Berkeley Science Center.

Fodor, Sz. & Molnár, A. (2020). Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra.* 30/4–5. 20–39. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20

Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology: special Issue. New Directions in Research and Emotion 2.* 300–319. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300

Fredrickson, B. L & Joiner, T. (2002). Positive Emotions Trigger Upward Spirals toward Emotional Well-Being. *Psychological Science. 13.* 172–175. https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431

Fredrickson, B. L. & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-taction repertoires. *Cognition and Emotion. 19.* 313–332. https://doi.org/10.1080/02699930441000238

Ghielen, S. T. S., van Woerkom, M. & Meyers, M. C. (2017). Promoting positive outcomes through strengths interventions: A literature review. *The Journal of Positive Psychology. 13/6.* 1–13. https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1365164

Govindji, R. & Linley, P. A. (2007). Strengths use, self-concordance and well-being: Implications for strengths coaching and coaching psychologists. *International Coaching Psychology Review. 2(2).* 143–153. https://doi.org/10.1037/t54221-000

Hagehülsmann, H. (2002). Az emberkép fogalma és szerepe a pszichológiában és pszichoterápiában. In: Szakács F. (Ed.) *Pszichoterápiai Vademecum* (pp. 26–48). Animula Kiadó.

Hamvai Cs. & Pikó, B. (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógiai kihívásai. *Magyar Pedagógia*, *108*(1), 71–92.

Harzer, C. & Ruch, W. (2015). Your Strengths are Calling: Preliminary Results of a Web-Based Strengths Intervention to Increase Calling. *Journal of Happiness Studies*. 1–20. https://doi.org/10.1007/s10902-015-9692-y

Keyes, C. L (1998). Social well being. *Social Psychology Quarterly. 61*(*2),* 121–140. https://doi.org/10.2307/2787065

Ladnai, Attiláné (2019). A „pozitív pedagógia" lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség. Neveléstudományi Folyóirat, 4,* 25–48.

Lavy, S. (2019). A Review of Character Strengths Interventions. In: *Twenty-First-Century Schools: their Importance and How they can be Fostered. Applied Research Quality Life*. 1–24. https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6

Lee, J. J., Gino, F., Cable, D. M. & Staats, B. (2016). Preparing the self for team entry: how relational affirmation improves team performance. *NOM Unit Working Paper*. Harvard Business School. 16–111. https://doi.org/10.2139/ssrn.2753160

Lounsbury, J. W., Fisher, L. A., Levy, J. J. & Welsh, D. P. (2009). Investigation of character strengths in relation to the academic success of college students. *Individual Differences Research. 7*(1)*.* 52–69.

Lyubomirsky, S., Sheldon, K. & Schkade, D. (2005). Pursuing happyness:The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology. 9*(2)*,* 111–131. https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111

Meyers, M. C. & van Woerkom, M. (2016). Effects of a Strengths Intervention on General and Work-Related Well-Being: The Mediating Role of Positive Affect. *Journal of Happiness Studies.* 1–19. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9745-x

Norrish, M. J. (2015). Positive Education. *The Geelong Gramar School Journey/Series of positive psychology.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198702580.001.0001

Oláh, A. (2012). A pszichológia napos oldala. *Magyar Pszichológiai Szemle. 67(1),* 3–11. https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.1

Oláh, A. & Kapitány-Fövény, M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*. *67*(1), 19–45. https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.3

Park, N. & Peterson, C. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College and Character. 10.* https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042

Parks, A. C. & Biswas-Diener, R. (2013). Positive interventions: Past, present, and future. In Kashdan, T. B. & Ciarrochi, J. (Eds.), *The Context Press mindfulness and acceptance practica series. Mindfulness, acceptance, and positive psychology: The seven foundations of well-being* (pp. 140–165.). Context Press/New Harbinger Publications.

Parks, A. C. & Layous, K. (2016). Positive psychological interventions. In: Norcross, J. C., VandenBos, G. R., Freedheim, D. K. & Krishnamurthy, R. (Eds.), *APA handbooks in psychology®. APA handbook of clinical psychology: Applications and methods* (439–449). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14861-023

Péter-Szarka S., Somkövi B. & Kovács E. (2018). Pozitív pszichológia a tanteremben. A „Bővits-építs" légkör megteremtése a nyelvórákon. In: Polonyí T. & Abari K. (eds.) (2018). *Pszichológia-pedagógia-technológia.* Oriold és társa Kiadó. 9–21.

Pléh Cs. (2010). *A lélektan története.* Osiris Kiadó.

Peterson, C. & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association – Oxford University Press.

Quinlan, D. M., Swain, N., Cameron, C. & Vella-Brodrick, D. A. (2015). How 'other people matter'in a classroom-based strengths intervention: Exploring interpersonal strategies and classroom outcomes. *The Journal of Positive Psychology. 10(1).* 77–89. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.920407

Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions. A practice -friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology. 65(5).* 467–487. https://doi.org/10.1002/jclp.20593

Seligman, M. E. P. (1999). The President's Address (Annual Report). *American Psychologist. 54(8).* 559–562.

Seligman M.E.P, Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive Education. Positive Psychology and classroom Intervention. *Oxford Review of Education*. *35.* 293–311. https://doi.org/10.1080/03054980902934563

Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. *55(1).* 5–14. DOI: https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. Free Press.

Seligman (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*. DOI: https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466

Vargha, A., Török. R., Diósi, K. & Oláh, A. (2019). Boldogságmérés az iskolákban. *Magyar Pszichológiai Szemle. 74(3/4).* 327–346. https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.3.4

Válóczi, M. (2020). A nyelvtanulói tudatosság és érzelmi intelligencia erősítése: mindfulness a nyelvórán. *Porta Lingua.* 389–403. https://doi.org/10.48040/PL.2020.31

Character strengths in the language classroom – Positive psychological interventions in university language teaching

One of the major challenges in the methodology of language teaching is how best to help students develop their capacities, including those 21st century skills that are valued both in education and by today's labour market. Researchers in positive psychology have shown that psychological well-being brings about more effective learning processes (Seligman et al, 2009), thus positive psychology's theoretical findings and the interventions used in practice may also prove valid in education and in language learning. Positive psychology interventions to develop character strengths provide a suitable framework, and positively impact various components of both individual and group well-being, such as enrichment of life satisfaction, intrinsic motivation, stress management, accomplishment, engagement, teamwork, and resilience (Cable et al., 2015; Harzer-Ruch, 2015; Meyers & Van Woerkom, 2016). The aim of this paper is to review the main currents in positive psychological thought as well as the basic approaches of positive applied pedagogy that build on them. It goes on to examine one of the central concepts of positive psychology, character strengths, as well as

interventions applicable in education that draw on them, the effectiveness of which has been shown by research. This paper also discusses how positive psychology interventions can be applied in the language classroom in the secondary to tertiary education age groups.

Keywords: character strengths, emotional intelligence, language learning motivation, positive psychology, positive pedagogy

Modern Nyelvoktatás 2022/1–2.
DOI: 10.51139/monye.2022.1-2.18.35

HUBER MÁTÉ

A nyelvi többközpontúság elméletének szerepe a nyelvoktatásban az angol és a német példáján

Jelen tanulmány célja a nyelvi többközpontúság nyelvoktatásban betöltött szerepének vizsgálata, különös tekintettel az angol és a német nyelv tanítására. A jelen, elméleti orientációjú munka komparatív szemszögből értelmezi és rendszerezi a már meglévő kutatási eredményeket, és kísérletet tesz arra, hogy Clyne (1992) többközpontú modelljét Kachru (1992) *World Englishes* modelljének koncentrikus köreivel ötvözze. Az elméleti háttér felvázolását, illetve a két szóban forgó nyelv többközpontúságának összehasonlítását követően számos nyelvtanítás-módszertani következtetést is megfogalmaz. Az egyik legkézenfekvőbb olyan különbség az angol és a német többközpontúsága között, amely a nyelvtanításra nézve is komoly következményekkel jár, az a tény, hogy míg az angolnak két domináns változata van (amerikai és brit angol), addig a németnek csak egy (németországi német). Ennek ellenére mostanáig egyetlen nyelvtanítás-módszertani irányultságú tanulmány sem foglalkozott e két nyelv többközpontúságával komparatív megközelítésből – éppen ez teszi jelen tanulmányt relevánssá.

Kulcsszavak: többközpontúság, angol, német, nyelvtanítás, koncentrikus modell

Elméleti célkitűzés: egy gyakorlati probléma orvoslása

Jelen tanulmány azt kíséreli meg feltárni, milyen szerepet tölt be a nyelvi többközpontúság elmélete a nyelvoktatásban, különös tekintettel az angol és a német mint idegen nyelvek oktatására. A vizsgálat a szociolingvisztika és a nyelvpedagógia határterületén mozogva helyezi az eddigi kutatási eredményeket egy újszerű, interdiszciplináris, komparatív elméleti keretbe. A tanulmány célja e két terület előnyeit ötvözve egy olyan újszerű elméleti keret létrehozása, amely előnyösen alkalmazható az oktatási rendszer minden szintjén és részrendszerében, a tantervektől a tankönyveken át egészen a konkrét tantermi munkáig.

Mivel magam is tanítom a vizsgált két idegen nyelvet a magyarországi köz- és felsőoktatásban, így a két nyelv többközpontúságának a nyelvoktatásban betöltött szerepével kapcsolatos megállapításaim egy belső nézőpontot is tükröznek. A téma gyakorlati jelentőségét jól példázza az alábbi élmény, amelyben kezdő nyelvtanárként volt részem. Ausztriába vittem kirándulni a németet akkor már legalább három éve tanuló diákjaimat (akiket akkor még csak néhány hónapja tanítottam), ahol az utca emberét megszólítva kellett egy egyszerű projektfeladatot megvalósítaniuk. Sajnos sokan közülük dolguk végezetlenül, kétségbeesve tértek vissza hozzám, és arról számoltak be, hogy több éves nyelvtanulási tapasztalatuk ellenére meglepően komoly megértési nehézségekbe ütköztek, ugyanis – elmondásuk szerint – a helyi osztrák beszélők nyelvváltozata merőben különbözött az általuk tanulttól.

Ez az élmény indított arra, hogy tudományos igénnyel foglalkozzak ezzel a témával, hiszen már nyelvtanári pályámnak ezen a rendkívül korai pontján egyértelművé vált számomra, milyen fontos hatással bírhat a nyelvtanulás sikerességére nézve, hogy a folyamatban mennyire van (vagy épp nincs) jelen a nyelv többközpontúsága. És ez legalább annyira igaz az angolra is, mint a németre. Az angol esetében a populáris kultúrában (média, könnyűzene, filmipar, videojátékok stb.) kirajzolódó amerikai dominancia ütközik a (nem csak a magyarországi) nyelvoktatásban alkalmazott taneszközök túlnyomórészt brit orientációjával. A mai nyelvtanulók jelentős része számára a mindennapi élet szerves részét képezik az amerikai angol tartalmak, ez pedig az intézményes nyelvoktatásban tapasztalható brit dominanciával szembekerülve esetenként komoly kognitív disszonanciához vezethet, ha a tanár nem kezeli a helyzetet kellő nyitottsággal.

Tegyük hozzá, a nyelvtanárnak egyáltalán nincsen könnyű dolga, hiszen a jogi-intézményi keretek (tantervek, pedagógiai program, vizsgakövetelmények stb.), az alkalmazott taneszközök (minisztériumi tankönyvlistán elérhető tankönyvcsaládok, széles körben elérhető segédanyagok), ill. sok esetben a tanárképzés sem teremtik meg számukra azokat a körülményeket, melyek között könnyen kialakítható lenne egyfajta, a nyelvi többközpontúságra nyitott légkör a nyelvtanulási folyamatban. (Tagadhatatlanul történt e téren némi előrelépés az utóbbi évtizedekben, s ma már a különféle nyelvváltozatokra való nyitottság egyértelműen részét képezi a tananyagoknak és hivatalos követelményrendszereknek, mindemellett egyértelműen szükség van ennek tudatossá és rendszeressé tételére, valamint a nemdomináns változatok megjelenési arányának növelésére is.) A következőkben vázolt elméleti keret célja ennek lehetővé tétele az oktatási rendszer számos szereplőjének bevonásával – a tanterv- és tankönyvfejlesztőktől kezdve a tanárképzésen át a pedagógusokig.

A nyelvi többközpontúság elmélete

A nyelvi többközpontúság (*linguistic pluricentricity*) fogalmát Kloss (1978) vezette be, a modell részletes kidolgozása viszont már Clyne (1992) érdeme, aki azokat a nyelveket tekintette többközpontúnak, amelyeknek több országban van sztenderd változata, ill. hivatalos státusza. Ezeket az országokat a többközpontú modell normaalkotó centrumoknak tekinti, melyekben az eltérő történelmi-szociokulturális viszonyokból adódóan egymástól eltérő *sztenderd változatok* (Muhr, 1996a és 1997 terminológiája szerint *nemzeti változatok*) fejlődnek.

A többközpontú megközelítés újszerűségét (a 20. század végén) pontosan ez adta: a sztenderd heterogenitásának lehetősége, vagyis hogy egyazon nyelv több különböző – egyenrangú – sztenderd változatban létezhet különböző országokban. Ez akkoriban a nyelvváltozatok szociolingvisztikai elemzése számára egy teljesen új dimenziót nyitott meg. Ahogy Lanstyák (1996) fogalmaz: mivel ezek a nemzeti változatok széles körben használatosak az adott társadalomban az ún. emelkedett nyelvhasználati színtereken (országos médiaorgánumok, közigazgatás, hivatali nyelvhasználat, vallás, oktatás, politika stb.), ezért nem kérdés, hogy mindegyikük sztenderd változatnak tekinthető. Ehhez teszi még hozzá Muhr (1996a, 1997) a legtipikusabb többközpontú nyelvek esetében az eltérő normák kodifikált voltát (vö. külön szótárak, leíró nyelvtani kézikönyvek, anyanyelv- és idegennyelv-oktatási anyagok megléte a különböző változatokban).

Annak érdekében, hogy a modell a szociolingvisztikai valóságot minél pontosabban tükrözze, Muhr (1996a, 1997) azzal finomította a többközpontú megközelítést, hogy részletesen kidolgozta a domináns, ill. nemdomináns nemzeti változatok közötti (elsőként Clyne, 1992 által említett) különbségtételt, ezzel beemelve a többközpontú modellbe az alapvetően egyenrangúként kezelt nemzeti változatok között megmutatkozó státuszbeli különbségeket. A Muhr (1996a, 1997) által kidolgozott modell szerint, míg a domináns változatok (pl. a németországi német) magasabb szintű nemzetközi társadalmi-politikai státusszal rendelkező elsődleges központokban (*primary centers*) vannak jelen, addig a nemdomináns változatokat (pl. az ausztriai vagy a svájci németet) másodlagos központokban (*secondary centers*) beszélik, amelyeknek alacsonyabb a fent említett nemzetközi státusza.

A domináns és nemdomináns változatok részletes összehasonlítása az 1. táblázatban olvasható. E táblázat összegzi Clyne (1992), valamint Muhr (2003, 2005 és 2012) megállapításait.

1. táblázat

A többközpontú nyelvek domináns és nemdomináns változatainak összehasonlítása Clyne (1992), valamint Muhr (2003, 2005 és 2012) alapján

	Elsődleges központok: domináns változatok	**Másodlagos központok: nem-domináns változatok**
hatás a többi változatra	Hatással vannak a többi változatra.	A domináns változatok hatnak rájuk.
társadalmi, politikai, kulturális presztízs	magasabb	alacsonyabb
kodifikáció	teljes körű	részleges vagy egyáltalán nincs
beszélőközösség	népesebb	alacsonyabb népességű
globális médiajelenlét	erőteljes	maximum szórványos
normák exportja	nemzetközi szervezeteken keresztül (pl. British Council vagy Goethe Intézet)	nem (vagy csak igen kis mértékben) jellemző

Azzal együtt, hogy a fentiekben körvonalazott többközpontú megközelítés tagadhatatlanul rendkívül hasznos, hiszen alkalmazásával a nyelvi változatosság olyan aspektusai írhatók le, amelyek különben csak igen nehezen lehetnének megragadhatók, egy alapvető probléma említése nélkül jelen tanulmány nem lenne hiteles. Ez a probléma a sztenderd fogalmával kapcsolatban adódik, ami egyáltalán nem tekinthető egyértelműen tisztázottnak a nyelvészeti, szociolingvisztikai szakirodalomban.

Míg Weinreich (1954) és Haugen (1966) konstruktivista paradigmájukban viszonylag jól körülhatárolják a sztenderd fogalmát egy a társadalom által tudatosan és centralizáltan szabályozott nyelvváltozatként, addig Crowley (2003), Gal (2006), Pléh és Bodor (2001), Tolcsvai Nagy (2017) és mások szerint a sztenderd nem több egy elméleti konstruktumnál, ami egy idealizált nyelv képzetét hordozza magában, és csak „hatalmi tényező[k]" figyelembe vételével értelmezhető (Tolcsvai Nagy, 2017, p. 222). Lippi-Green (2012) egy dekonstruktivista álláspont képviselőjeként odáig megy, hogy mítoszként aposztrofálja a sztenderd létezésének kérdését, amely ideológiai alapú, célja pedig a meglévő társadalmi

erőviszonyok, presztízsegyenlőtlenségek konzerválása. Nincs ugyanis olyan objektív különbség egyes nyelvváltozatok között, mely alapján kijelenthetnénk, hogy az egyik jobb, magasabb szintű, ill. bármilyen értelemben sztenderdebb lenne a másikhoz képest, így aztán Lippi-Green (2012) nézete szerint az egész sztenderd–nemsztenderd különbségtétel alkalmatlan tudományos vizsgálatokban történő alkalmazásra. Ezt az értelmezést aposztrofálja Lanstyák (2015, p. 29) „standard mint ötölmény" vagy „standard a fejekben" megközelítésként, szemben a fent említett, Weinreich (1954) vagy Haugen-féle (1966) „standard mint sajátos helyzetű rétegnyelv", avagy „standard a földön" felfogással, nem is említve az idealizáló „standard mint eszmény" vagy „standard a magasban" értelmezést (Lanstyák, 2015, p. 29).

Finomítandó Lippi-Green (2012) fenti szélsőséges megfogalmazását, érdemes mindehhez hozzátenni – többek között Haugen (1959) nyomán –, hogy bár önmagában a nyelvi rendszert, vagyis Saussure (1916) rendszerében a *langue* szintjét vizsgálva valóban nincs objektív különbség az egyes nyelvváltozatok között, a sztenderd fogalmának azért mégis komoly gyakorlati létjogosultsága van a konkrét (társadalmi) nyelvhasználatot illetően, tehát Saussure-nél (1916) a *parole*, de akár a *langage* szintjén is – például a státusztervezés vagy a nyelvi menedzselés terén – vö. Jernudd és Neustupný (1987), ill. Nekvapil (2000).

A fentiek fényében egy árnyaltabb, kiegyensúlyozottabb, a szociolingvisztikai szakmai diskurzus számára használhatóbb (ha tetszik, rekonstruktivista) képet fest Ammon (2004), aki úgy fogalmaz (részben a Prágai Nyelvészkör alaptételeire támaszkodva – vö. Čermák, 2014), hogy a sztenderd definíciójához a kulcs a normaalkotásban keresendő, és ezzel a következőképpen oldja fel a fenti problémát: nyilvánvalóan a nemsztenderd változatoknak is megvannak a saját normáik, szabályrendszerük; a különbség viszont Ammon (2004) szerint abban áll, hogy míg a sztenderd változatok normái intézményesültek, előírásként funkcionálnak, és jelen vannak az oktatásban, addig a nemsztenderd normák nincsenek kodifikálva, és semmilyen hivatalos státusszal nem rendelkeznek. Így tehát abban igaza van Lippi-Green-nek (2012), hogy pusztán nyelvi különbözőségek alapján nincs értelme különbséget tenni a változatok standardizáltsága között, ugyanakkor szociolingvisztikai szemmel nézve, a nyelvi és a társadalmi valóságot együttesen, komplex viszonyrendszerben vizsgálva nélkülözhetetlen egy ilyesfajta különbségtétel.

Ezen a ponton fontos megjegyezni, hogy a sztenderd fogalmán sokszor valamiféle egységes, az egész nemzetre/beszélőközösségre nézve homogén nyelvváltozatot értenek, ez azonban hibás, pusztán ideológiai alapokon álló megközelítés. A tudományos értelemben vett sztenderd mindig változatokban van jelen, legyen szó akár csak regionális vagy társadalmi rétegződésről, nem beszélve a többközpontú nyelvek nemzeti változatairól (vö. Ammon, 2004). Hasonlóképpen vélekedik Lanstyák (2015, p. 31) is, aki szerint a sztenderd maga is „közveleges", azaz sosem a maga vegytiszta valójában jelenik meg, bár nyilvánvalóan szigorúbb körülhatároltság jellemzi, mint más nyelvváltozatokat.

Az angol és a német többközpontúsága

Egy nyelv nem csak egyféleképpen lehet többközpontú, így érdemes foglalkozni a többközpontú nyelvek tipológiájával is. E tekintetben számos csoportosítási lehetőség létezik, a következőkben viszont csak azokra térek ki, amelyek az angol és a német szempontjából relevánsak.

Az első és legfontosabb különbség, ami – majd látni fogjuk – a két nyelv oktatására is hatással van, hogy míg a német esetében egyetlen domináns változatot említhetünk, addig az angol esetében kettőt. Ez persze nem jelenti azt, hogy a német ne lenne többközpontú nyelv, csupán azt, hogy másképp többközpontú, mint az angol. Talán nem nagy meglepetés, hogy az egyetlen domináns német sztenderd a németországi német, míg az osztrák és a svájci sztenderd változatokra a többközpontú megközelítés nemdomináns sztenderdekként tekint. (A kodifikáció hiánya és az alacsony népességszám miatt Liechtenstein, Luxemburg, Dél-Tirol és Kelet-Belgium félközpontokként említhetők, szintén nemdomináns változatokkal – vö. Ammon, 1995.) Ezzel szemben az angol esetében az amerikai és a brit sztenderd változatok is domináns sztenderdek, míg a többi nemzeti változat (pl. kanadai, ausztrál, új-zélandi, indiai stb.) nemdomináns. Muhr (2012) nomenklatúrája szerint a németre monodominancia, az angolra pedig kodominancia jellemző – ugyanezt Kenesei (2006) más megközelítésből aszimmetrikus (német) vs. szimmetrikus (angol) különbségtételként aposztrofálja. Meglátásom szerint előbbi előnyösebb szóhasználat, ugyanis a szimmetrikus szó azt a fals képzetet sugallhatja, miszerint az angolnak minden változata egyenrangú, ez pedig – amint a későbbiekben látni fogjuk – egyáltalán nincs így. Ezen a ponton fontosnak tartom még egyszer leszögezni, hogy ez a különbségtétel nem jelenti azt, hogy a tárgyalt két nyelv közül bármelyik ne lenne többközpontú, csupán arra vonatkozik, hogy többközpontúságuk jellegében jelentős különbségek mutatkoznak.

További ilyen fontos különbség Clyne (1992) szerint, hogy egy többközpontú nyelv nemzeti változatai földrajzilag összefüggő területen vagy egymástól nagy távolságra, szétszórtan helyezkednek el. Ez alapján a német az előbbi, az angol pedig az utóbbi kategóriába tartozik, ami a többközpontúság tényének elfogadása szempontjából lehet fontos. Ahogy Dollinger (2019) kiemeli, az angol sztenderd változatok között tátongó (sokszor óceánnyi) távolságból adódóan a közvélekedés számára is lehetetlen nem elismerni az eltérő sztenderdek létezését, míg az egybefüggő nyelvterülettel rendelkező német nyelv esetében ez távolról sincs így (vö. egyebek mellett Muhr, 2005 leírását a többközpontúsággal szembehelyezkedő, egységes német nyelvterületet propagáló, a tudományos-nyelvészeti ténymegállapításokat egy az egyben figyelmen kívül hagyó nyelvművelői ideológiáról).

Csoportosíthatók ezenkívül a többközpontú nyelvek a többközpontúság eredete alapján is, ahol szintén jelentős különbség mutatkozik a két vizsgált nyelv között. Míg az angol nyelv többközpontúsága történelmileg egyértelműen a gyarmatosításra vezethető vissza (vö. Clyne, 1992, ill. Schneider, 2011), addig a német nyelvterület gyakorlatilag mindig is különböző államokra (centrumokra) volt tagolva, így a német nyelvnek – Knipf-Komlósi (2001, p. 14) szavaival élve „genetikailag inherens (*genetisch-inhärent*)" tulajdonsága a többközpontúság.

Egy további – igen szembetűnő – különbség a két tárgyalt nyelv többközpontúsága között a beszélők számában mutatkozik meg. Míg a német nyelvű országok és régiók viszonylag könnyen behatárolhatók, össznépességük pedig 96 millió körülire tehető (vö. Ammon & Charlston, 2019), addig az angol esetében ennél sokkal komplexebb, nehezebben értelmezhető helyzettel állunk szemben. Crystal (2008) tanúsága szerint igen nehéz konkrét számokat megadni, viszont jó közelítéssel egymilliárd körül lehet a Földön az angolt első vagy második (de nem idegen!) nyelvként beszélők száma. Már önmagában

ez a különbség rendkívül sokatmondó, így talán nem igényel részletes magyarázatot az a megállapítás, hogy a német nyelv többközpontúsága jóval egyszerűbben leírható az előzőekben vázolt, Clyne- (1992) és Muhr-féle (2003, 2005, 2012) többközpontú modell segítségével, mint az angolé. Az angolnak ugyanis – jóval kiterjedtebb és jelentősebb gyarmatbirodalmi múltjából, ill. világszintű *lingua franca* voltából adódóan – sokkal több a nyelvváltozata, mint a németnek, s e nyelvváltozatok egy jóval bonyolultabb, szövevényesebb rendszert alkotnak, mint a német nyelv változatai. Már önmagában azt a kérdést sem mindig egyszerű megválaszolni az angol esetében, hogy e rengeteg nyelvváltozat közül melyek tekinthetők nemzeti (anyanyelvi) változatoknak, és melyek esnek kívül ezen a körön. A német esetében ez a probléma szinte egyáltalán nem merül fel.

2. táblázat

Az angol és a német többközpontúságának összehasonlítása

	angol	német
domináns változatok száma	kettő (kodominancia/szimmetria)	egy (monodominancia/aszimmetria)
földrajzi elhelyezkedés	szétszórt	egybefüggő
többközpontúság eredete	gyarmatosítás	genetikailag inherens
beszélők száma	egymilliárd	96 millió
nehézség	óriási kiterjedés	országhatárokon átnyúló variánsok
alternatív modellek	World Englishes, angol mint globális nyelv, angol mint lingua franca, angol mint nemzetközi nyelv	pluriareális megközelítés

Problémák és megoldások

A következőkben olyan problémákat fogok felvetni a többközpontú modell kapcsán, amelyek orvoslásával nagymértékben növelhető a modell fogalmi pontossága. A problémák ugyan valósak, de sikerrel orvosolhatók a többközpontú megközelítésen belül, így tanulmányomban mindvégig kitartok a többközpontúság fogalmának használata mellett, még akkor is, ha a jelen fejezet esetenként kritikákat fogalmaz meg a modellt illetően. E kritikák célja ugyanis semmiképpen sem a modell cáfolata, hanem sokkal inkább annak finomhangolása.

A német nyelv esetében csak az országhatárokon átívelő nyelvi jelenségek jelentenek némi kihívást a többközpontú modell számára, melyek alapján a többközpontúsággal szembehelyezkedő, a német nyelvű dialektológiából fejlődött pluriareális megközelítés képviselői azzal a kritikával illetik a többközpontú (pluricentrikus) modellt, hogy az túlzottan nagy szerepet tulajdonít az államhatároknak, holott a nyelvi változatosság nem áll meg egy-egy ilyen önkényesen meghúzott választóvonalnál. Különösen is helytállónak tűnhet ez a kritika a német nyelvterület esetében, amely földrajzilag összefüggő, és egymással szomszédos országokat foglal magában, és Németország délkeleti (bajor) régiója például számos rokon vonást mutat Ausztriával. A pluriareális irányzat képviselői ez alapján azt javasolják, hogy a nemzetállamok helyett azokon

átívelő régiókat vegyünk alapul a német sztenderdek változatosságának vizsgálatakor (vö. pl. Elspaß et al., 2017; Glauninger, 2013; Herrgen, 2015; Niehaus, 2015).

Dollinger (2019a, 2019b) viszont egy rendkívül részletes és mindenre kiterjedő viszontválaszban fogalmazza meg, miért nem jogos felvetés mégsem az államhatárok szerepének teljes elvetése, ezzel megvédve a többközpontú megközelítést. Anélkül, hogy a részletekbe bocsátkoznék, talán a legjobban úgy foglalhatnám össze Dollinger (2019a, 2019b) álláspontjának a lényegét, hogy a határokon átívelő jelenségek alapján inkább a nemzeti változatok közötti átfedésekre, ill. átmeneti régiókra (mintegy pufferzónákra) érdemes következtetni. Ilyen átmeneti régió pl. Németország és Ausztria között Bajorország, ill. Ausztria és Svájc között Vorarlberg tartomány. Ez a következtetés kétségkívül tovább finomítja a többközpontú modellt, így tulajdonképpen azt mondhatjuk, hogy egyfajta dialektikus evolúció révén a pluriareális irányzat is hozzájárult a többközpontú (pluricentrikus) megközelítés fejlődéséhez, cizellálódásához, ahelyett, hogy meghaladottá tette volna azt.

Amint említettem, jóval összetettebb a kérdés az angol nyelv esetében, ahol a fentiekben vázolt, Clyne-i alapokon nyugvó modell helyett sokkal inkább elterjedt a nemzetközi szakirodalomban Kachru (1992) *World Englishes* elméleti keretének alkalmazása – vagy, ahogy Crystal (2003) nevezi, az angol mint globális nyelv (*English as a Global Language, EGL*) fogalmáé. A következőkben megkísérlem röviden bemutatni, hogyan lehet ezt a két modellt kölcsönösen előnyösen ötvözni, ezzel pedig – az eddigi kutatási eredményeket megőrizve és felhasználva – megújítani az angol mint nemzetközi (és egyben továbbra is többközpontú) nyelv változatainak szociolingvisztikai leírását.

Kachru (1992) modellje – lásd 1. ábra – három koncentrikus körbe helyezi az angol nyelv nemzeti változatait: *(1) a belső körbe* (*Inner Circle*) tartoznak az angol nyelv tradicionális bázisai, vagyis olyan országok, amelyekbe az angol nyelv az imperiális gyarmatbirodalmi időszak előtt érkezett, s ahol az angol mind a mai napig a többségi társadalom anyanyelve (*ENL: English as a Native Language*). Ide tartozik az Egyesült Királyság, az USA, Kanada, Írország, Ausztrália, Új-Zéland és a Dél-Afrikai Köztársaság. Ezek Kachru (1992) modelljében a tradicionális normaalkotó, normaadó (*norm-providing*) régiók.

(2) A külső körbe (*Outer Circle*) olyan országok tartoznak, ahol az angol nyelv jelenléte az imperiális gyarmatbirodalmi időszak terméke (pl. India, Nigéria, Pakisztán, Szingapúr stb.). Ezekben az országokban tipikusan angol nyelven zajlanak az államigazgatás kulcsfontosságú folyamatai, ill. gyakran ez a (felső)oktatás legfontosabb nyelve is. Itt az angol második nyelvként van jelen (*ESL: English as a Second Language*), ami azt jelenti, hogy az itt élők túlnyomó többségének nem anyanyelve az angol, de nem is idegen nyelvként tanulták meg intézményes keretek között, hanem általában természetes nyelvelsajátítás útján mint környezeti nyelvet vagy etnikailag semleges közvetítő nyelvet (lingua franca). Kachru (1992) modellje ezeket az országokat normaalakító, normafejlesztő (*norm-developing*) térségekként aposztrofálja, ahol a tradicionális, belső körbeli normák átalakítása, ill. új normák kialakítása zajlik – tehát itt születnek az újabb nemzeti sztenderd változatok.

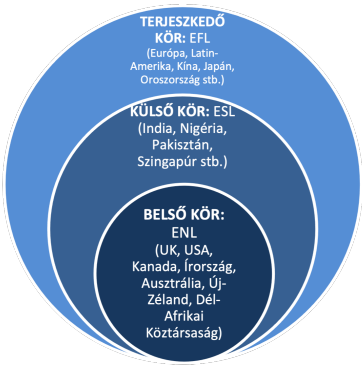
(3) A terjeszkedő körbe (*Expanding Circle*) tartozik – kis túlzással – a világ fennmaradó része, vagyis azok az országok, ill. régiók, ahol az angol tradicionálisan nem volt jelen, de az utóbbi évtizedek globalizációs folyamatai, ill. az angol nyelv nemzetközivé válása révén mára itt is megjelent, főleg az üzleti élet, ill. gyakran a (felső) oktatás területén. Európán belül talán a legjellegzetesebb példái ennek a kategóriának

a skandináv országok, de Kína, Japán, Oroszország, ill. Latin-Amerika jelentős része is idesorolható. Ezek a normafüggő, normakövető (*norm-dependent*) térségek, ahol az angol idegennyelvként (*EFL: English as a Foreign Language*) van jelen.

Ami Clyne (1992) és Kachru (1992) modelljének kölcsönösen előnyös ötvözését illeti – lásd 2. ábra –, megítélésem szerint mindkét modell sokat profitálna abból, ha a domináns–nemdomináns különbségtételre rávetítenénk a koncentrikus körök kategóriáit. Ezzel Kachru (1992) belső körét két részre oszthatnánk: *(1) domináns belső kör* (Egyesült Királyság, USA), ill. (*2) nemdomináns belső kör* (Kanada, Írország, Ausztrália, Új-Zéland és a Dél-Afrikai Köztársaság), míg a további két kategória változatlan maradna: *(3) külső kör* (pl. India, Nigéria, Pakisztán, Szingapúr stb.), ill. *(4) terjeszkedő kör* (pl. Kína, Japán, Skandinávia stb.).

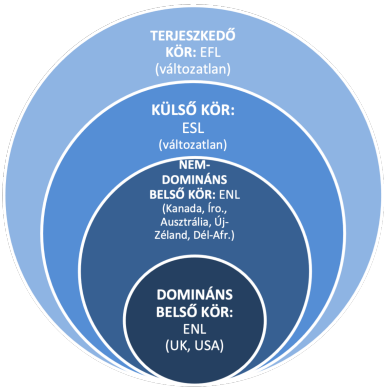
1. ábra

Kachru (1992) eredeti koncentrikus World Englishes modellje



2. ábra

A Kachru (1992) és a Clyne (1992)-féle modellek ötvözésével létrehozott új kategorizáció



Alapvető különbség tehát, hogy míg a többközpontú paradigma csak anyanyelvi sztenderdeket vesz figyelembe, addig a koncentrikus modell a nem anyanyelvi változatokra is kiterjed. A két modell inkluzív ötvözése mégis új szintre emelheti a nyelvi varia-

bilitás vizsgálatát, ugyanis egyfelől lehetővé teszi, hogy Kachru (1992) belső köréből kiemeljük azokat a nemzeti változatokat, melyeknek a nemzetközi presztízse (és ezen keresztül normaalkotó potenciálja) messze meghaladja még a többi belső köri változatét is (nyilván az amerikai és a brit angolról van szó). Másfelől pedig arra is lehetőséget ad, hogy Clyne (1992) nemdomináns változatainak meglehetősen heterogén halmazát három egymástól nagymértékben eltérő részhalmazra bontsuk (nemdomináns belső kör, külső kör, ill. terjeszkedő kör), hisz azt azért viszonylag könnyű belátni, hogy – random példát kiragadva – a kanadai és a nigériai angol között nagyon jelentős különbségek vannak szociolingvisztikai szempontból, pedig az eredeti Clyne-féle (1992) rendszerben mindketten ugyanabba a (nemdomináns) kategóriába tartoznak.

Végül, de nem utolsó sorban, a két modell ilyen módon történő összehangolása (s egyfajta inkluzív, koncentrikus-többközpontú perspektíva kialakítása) a fogalmi pontosságot is elősegíti, egyértelmű viszonyba állítva egymással a kétféle megközelítést. Eddig ugyanis sokhelyütt összemosódott a többközpontúság az angol mint nemzetközi nyelv, angol mint lingua franca, angol mint globális nyelv, ill. a *World Englishes* modellekkel (vö. Marlina, 2014, 2018; Rauer & Tizzano, 2019; Tajeddin & Pakzadian, 2020), ennek a fogalmi pontatlanságnak viszont a fenti összehangolási javaslat képes véget vetni.

Következmények a nyelvoktatásra nézve

1. kérdés: Miért jelenítsük meg a többközpontúságot a nyelvoktatásban?

Ha elfogadjuk, hogy a nyelvoktatásban alapvető célunk a nyelvi valóság visszatükrözése, akkor ennek a folyamatnak a többközpontú nyelvek oktatása esetében elkerülhetetlen része kell, hogy legyen az adott nyelv többközpontúsága, sztenderd változatainak sokfélesége, legyen szó domináns vagy nemdomináns változatokról (vö. pl. Jenkins, 2006; Jianli, 2015; Krumm, 2006; Muhr, 1996a). Míg a német nyelv többközpontúságával kapcsolatos szakirodalom (a *többközpontú* kifejezést a fenti fogalmi finomítások szerint értelmezve) egészen konkrét javaslatokat fogalmaz meg a nyelvoktatás felé, addig az angolra ez nem jellemző, méghozzá – ahogy arra korábban már kitértem – a különböző modellek összemosódása miatt. A következőkben megkísérlem a némettel kapcsolatban széles körben elfogadott követelményeket az angolra kiterjeszteni – a két nyelv többközpontúságának fentiekben megfogalmazott különbözőségeit szem előtt tartva.

A többközpontú modell alkalmazásának egyik nagy előnye, hogy a többféle norma többféle kulturális kontextust hordoz magán, ami a nyelvoktatásba beépítve képes elősegíteni az interkulturális kommunikációt (Marlina, 2014, 2018; Rauer & Tizzano, 2019). Ez egyúttal remek lehetőséget kínál arra is, hogy a többközpontú tartalmakat a célnyelvi kultúrába, interkulturális ismeretekbe (régebbi nyelvhasználattal élve országismeretbe) ágyazottan prezentáljuk (Bettermann, 2010; Christen & Knipf-Komlósi, 2002; Hägi, 2006), azonban az is fontos, hogy ez a fajta interkulturális, országismeretbe ágyazott prezentáció ne korlátozódjon a különböző nemzetekkel kapcsolatos sztereotípiák megjelenítésére (Kramsch, 1993, Marlina, 2018). Nyilván szó sincs arról, hogy ez lenne a nyelvoktatás legelsődlegesebb feladata, ugyanakkor a nyelvtanulás folyamatának, azon belül a céloknak és feladatoknak fontos részét kell, hogy képezzék a többközpontú sztenderdek. Találóan adja ezt vissza Ammon és Hägi: „A nagyarányú hasonlóságokat nem szabad a nemzeti és regionális változatok javára elhanyagolni, és

a tanított német nyelvnek a lehető legnagyobb kommunikációs hatókörrel kell rendelkeznie" (2005, p. 34, a szerző fordítása) – amely megállapítás ugyanúgy érvényes az angol mint többközpontú nyelv tanítására, mint a németére.

Fontos kiemelni, hogy a többközpontú modell a sztenderd változatokra koncentrál, és nézetem szerint ezek elsődlegessége a nyelvoktatásban hivatalos státuszuk, az emelkedett nyelvhasználati színterekben való jelenlétük miatt indokolt is – pl. a nemsztenderd regionális változatokkal, dialektusokkal, ill. az idegen akcentussal beszélt, akár lingua franca változatokkal szemben is, bár természetesen utóbbiak jelenléte is szükséges és fontos (többek között ezért is indokolt a már korábban említett fogalmi pontosság, jelen esetben a többközpontú és a lingua franca megközelítés elkülönítése.) Ahogy Muhr (1996a) fogalmaz, és ahogy arra a Közös Európai Referenciakeret is kitér a B2-es és C1-es nyelvismereti szint definiálásakor (Európa Tanács, 2002), be kell látni a nyelvoktatásban azt is, hogy a sztenderd változatokon kívül egy adott kommunikációs helyzetben sok más változat is rendelkezésre állhat, amelyek adott esetben akár jobban meg is felelnek a szituációnak, mint a sztenderd. McKay (2010), valamint Glaboniat et al. (2002, p. 23) a sztenderdfixáció helyett „a normákkal való toleráns bánásmódot" sürgetnek, ami képes a nyelvi diszkrimináció ellen hatni (vö. Glauninger, 2001).

Amikor e változatok nyelvoktatásbeli jelenlétéről beszélünk, akkor a szakirodalom tanúsága szerint a receptív készségekre (vagyis a hallott és az olvasott szövegértésre) kell koncentrálni (Muhr 1996b; Glauninger 2001), hisz a modern nyelvoktatás elsődleges célja a legritkább esetben valamiféle mesterségesen kialakított ál-anyanyelvi hatás elérése, hanem sokkal inkább az, hogy a nyelvtanuló a legkülönfélébb kommunikációs helyzetekben, a legkülönfélébb kommunikációs partnerekkel meg tudja értetni magát, beleértve anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélőket egyaránt. Ezt nevezi Muhr „a normák értelmes együttélésének" (1996b, p. 42), Knipf-Komlósi (2001, p. 18) pedig „egészséges, nem egysíkú normaértelmezésnek", ami tökéletesen összhangban van Marlina (2014, 2018) angollal kapcsolatos megállapításával is, miszerint a mai globalizált világban nem igazán lehet megjósolni, hogy egy adott nyelvtanuló milyen nyelvváltozatokkal fog élete során találkozni, különösen, ha figyelembe vesszük a globális média szerepét, ami a nyelvváltozatok közötti kapcsolatlétesítést nagymértékben elősegíti.

2. kérdés: Hogyan jelenítsük meg a többközpontúságot a nyelvoktatásban?

A fentiek alapján tehát elfogadhatjuk, hogy szükség van a különféle többközpontú normák nyelvoktatásba történő beépítésére. A kérdés már csak az, hogy mindez hogyan történjen. E kérdés megválaszolásához kiindulópont lehet az a különbségtétel, hogy a fentiekben vázolt elméleti háttér alapján az angol esetében elvárható egy kiegyenlített brit-amerikai kodominancia a nyelvoktatásban, ami a nyelvtudásszint előrehaladtával fokozatosan kiegészülhet az egyéb (nemdomináns) nyelvváltozatok kisebb mértékű megjelenítésével, a német esetében pedig a németországi német ésszerű mértékű dominanciája indokolt, kisebb mértékű ausztriai és svájci jelenléttel, ami visszatükrözi a társadalmi-nyelvi valóságot. Ennek konkrétumait az alábbiakban részletesen kifejtem.

Fontos megállapítani, hogy mivel a változatok közötti különbségek a nyelv minden szintjén megnyilvánulnak (legyen szó fonetikai, fonológiai, morfológiai, szintaktikai, lexikális, szemantikai vagy akár pragmatikai szabályszerűségekről), ezért szükséges

ezeket a nyelvoktatásba is az említett szintek mindegyikén beépíteni (Muhr, 1993, 1996a; Glaboniat et al., 2002). Csak egy-egy példát említve a különböző nyelvi szintekről: hangtani-kiejtésbeli különbség a posztvokalikus *r* ejtése az amerikai, elhagyása a brit sztenderdben, ill. a szó eleji *s* zöngés ejtése a németországi sztenderdben, zöngétlenítése az ausztriai és a svájci sztenderd változatokban. Nyelvtani (tehát a morfológia, ill. a szintaxis területéhez tartozó) példaként a *get* ige eltérő befejezett melléknévi igenévi alakjai említhetők az angolban (amerikai: *gotten*; brit: *got*), míg a németben például a *stehen, sitzen, liegen* igék segédigéje a Perfekt képzésekor (németországi német: *haben*; ausztriai német: *sein*). A pragmatika területéhez tartozóan egyértelmű különbségek mutatkoznak például a köszönések, titulusok, megszólítások, de akár a direktebb vs. indirektebb nyelvhasználat terén is az egyes sztenderd változatok között. Ez utóbbi terén nyilvánvalóan kifejezetten erős az összefüggés az interkulturális háttérrel, így annak beemelése a nyelvtanításba méginkább fontos.

Szándékosan a végére hagytam a szókincset, ugyanis – mivel talán ez a legszembetűnőbb terület – sokhelyütt erre korlátozódik a többközpontúság megjelenítése (vö. Muhr, 1996a), holott a fentiek legalább ugyanennyire fontosak lennének. Szókincskülönbségekre egy-egy véletlenszerűen kiragadott példa angolból a *cell phone* (amerikai) – *mobile phone* (brit) páros, németből pedig a *Brötchen* (németországi) – *Semmel* (ausztriai) – *Weckli/Brötli* (svájci) hármas. Glaboniat et al. (2002) a *Profile Deutsch* c. kiadványukban konkrét szintezett listát közölnek a német mint idegen nyelv oktatásába beépítendő lexikális különbségekről, de ilyen jellegű didaktizált szókincsgyűjteményekből, ill. online és offline gyakorlati anyagokból az angolt illetően sincs hiány, bár ezek általában csak a két domináns változatra (brit és amerikai angol) vonatkoznak (pl. az *English Profile* felület, amely a fent említett *Profile Deutsch* angol változata[1]; ezenkívül Kövecses, 2000; Lindell, 2014; Scott, 2000), ill. szintén kiterjedt irodalma van az angol esetében a sztenderd változatok közötti nyelvtani különbségeknek (vö. pl. Algeo, 2006; Rohdenburg & Schlüter, 2009), bár ezek már sokkal kevésbé gyakorlati, nyelvoktatás-didaktikai irányultságú írások. A többközpontú alapelv tehát egyértelműen bekerült a nyelvtanítás elméletébe az utóbbi évtizedekben, azonban két fontos probléma továbbra is fennáll. Először is, ahogy az lenni szokott, igen gyakran még mindig áthidalhatatlannak tűnő szakadék tátong az elmélet és a gyakorlat között, vagyis ami a nyelvórákon a valóságban történik, az e tekintetben egészen biztosan messze elmarad az elméleti elvárásoktól, legyen szó pusztán csak az alkalmazott tankönyvek tartalmáról, vagy akár a nyelvtanárok meggyőződéseiről (vö. Huber 2021, 2022). Másodszor pedig azt is fontos megemlíteni, hogy a többközpontúság nyelvtanításban való megjelenése elsődlegesen a szókincsre, ill. némi interkulturális tartalomra korlátozódik, holott a problémakör jóval összetettebb ennél.

Ami pedig a nyelvi vizsgálódás szintjei után a nyelvtanulók nyelvtudásszintjét illeti, Muhr (1996a) a Közös Európai Referenciakerettel (Európa Tanács, 2002) összhangban alapelvként fogalmazza meg az alapszint semlegességét, ami azt jelenti, hogy a teljesen kezdő nyelvtanulókat nem érdemes többközpontú tartalmakkal terhelni. Ehelyett, amikor csak lehetséges, érdemes eleinte szuperregionális, az adott nyelvterület minél

[1] http://englishprofile.org/wordlists/evp

nagyobb részén használható elemekkel dolgozni (Glaboniat et al., 2002), s csak később (tehát a középfoktól kezdve), fokozatosan, a nyelvtudásszint emelkedésével fókuszba helyezni a sztenderd változatok eltéréseit. Ezt az alapelvet Christen & Knipf-Komlósi (2002), Glauninger (2001), ill. Neuland (2011) is támogatják, valamint ezen a ponton szeretném újra megemlíteni Glaboniat et al. (2002) nyelvtudásszintekre bontott szókincslistáját, ami nagy segítség lehet a többközpontúság-orientált tananyagok összeállításakor. Glauninger (2001) mindehhez azt is hozzáteszi, hogy kezdő szinten elfogadható a németországi német mint domináns változat primátusa a nemdomináns változatokkal szemben, bár meglátása szerint a lexikonban – korlátozottan – a kezdetektől érdemes megjeleníteni utóbbiakat is, különösen Magyarországon, ahol az osztrák variánsok sok esetben történelmi múltunkból adódóan még ma is ismerősebb szavakként csenghetnek domináns németországi német megfelelőiknél, így beemelésük a nyelvtanulás folyamatába már kezdő szinten megkönnyítheti a nyelvtanuló dolgát. Fontos szempont továbbá ezzel kapcsolatban az is – a Közös Európai Referenciakeret alapelveihez is illeszkedve –, hogy melyek azok a nemdomináns elemek, amelyek használata már alapszinten is létfontosságú (pl. köszönések, alapszintű udvariassági formulák, esetleg szókincselemek korlátozott számban, egyszerű és mindennapi témákhoz kapcsolódóan, ill. a hallásértés kapcsán a különböző kiejtési sztenderdek átgondolt, óvatos, fokozatos bevezetése). Mindenképp figyelembe kell venni ezenkívül azt is, hogy a nyelvtanulók a jövőben hol és mire fogják – előreláthatólag – használni az adott nyelvet, már amennyire ez az adott helyzetben és környezetben megjósolható.

Itt is fontos különbség van az angol és a német között, ugyanis az angol esetében jóval kevésbé egyértelmű, melyik változatot is válasszuk a fent említett semleges alapszint számára, hisz itt két domináns sztenderd is szóba jöhet. A némethez képest az angol esetében sokkal kevésbé konkrétak a szakirodalmi ajánlások, így ezen a ponton megkísérlem a németes minta alapján magam pontosítani azokat. Meglátásom szerint két út kínálkozik:

(1) A földrajzi közelség elve alapján (Muhr, 1996a), ill. az (európai) tankönyv- és taneszközpiac brit dominanciájához illeszkedve indokoltnak tűnhet kezdetben a brit dominancia, melyhez a középfoktól szisztematikusan amerikai, ill. kisebb mértékben nemdomináns sztenderd változatok megjelenítése társulhat. Azonban ez ellen szólhat, hogy a nyelvtanulók gyakran már igen korán találkoznak a populáris kultúra amerikai angol tartalmaival, aminek következtében a jelen tanulmány kiindulópontjaként lefestett diszkrepancia így nem orvosolható. Ezenkívül szintén árnyalja a képet, hogy Ammon és Hägi (2005) a földrajzi közelség elvét a gazdasági-politikai erő fogalmával ellensúlyozzák, ami az angol esetében szintén az amerikai sztenderdnek kedvez, nem is szólva az Egyesült Királyság Európai Unióból való távozásának jelen pillanatban még igen nehezen belátható esetleges következményeiről. Mindezek alapján ezt az opciót legfeljebb lehetséges, de távolról sem ideális döntésként érdemes fenntartanunk.

(2) Dönthetünk viszont úgy is, hogy az amerikai–brit kodominanciát a kezdetektől fogva megvalósítjuk, mivel itt két domináns sztenderddel van dolgunk, melyek közül egyik sem helyezendő primátusba. Bár első ránézésre ez szembe megy a Muhr (1996a)-féle semleges alapszint elvével, mégis azt mondhatjuk, hogy mivel itt mindössze két változatról van szó, megfelelő didaktikai eszközökkel megvalósítható ez a kodominancia úgy, hogy az ne terhelje túl a kezdő nyelvtanulókat. Mindent figyelembe véve ez az út tűnik ajánlatosabbnak.

Utolsó didaktikai megjegyzésként a nyelvtudásszintekhez kapcsolódóan fontosnak tartom még megemlíteni, hogy a különböző sztenderd változatok ekvivalens megfelelőit egymással egyidejűleg érdemes bevezetni, ezzel is egy demokratikusabb jellegű, kiegyensúlyozottabb elsajátítást valósítva meg, méghozzá mindig egyértelműen jelezve azt is, hogy egy adott variáns melyik változathoz tartozik (Glaboniat et al., 2002; Muhr, 1996c).

A tankönyvek fontosságáról már volt szó. Muhr (1996a) a tankönyvek számára egy kiegyenlített multiregionális ábrázolást javasol olyan hallott és olvasott szövegek prezentációjával, melyek egyértelműen magukon hordozzák a regionális jellegzetességeket, méghozzá – ahogy azt már korábban említettem – minden nyelvi szinten. E javaslatot a konkrét tankönyvek csak igen csekély mértékben képesek megvalósítani, és ezt nem csak Muhr (1996a), hanem Christen & Knipf-Komlósi (2002), Hägi (2006), valamint Huber (2021) is megerősítették. Bár apróbb különbségek megmutatkoznak az egyes kiadók között, és az idő előrehaladtával kirajzolódó tendencia is némileg pozitívnak tűnik, a nemdomináns változatok jelenléte a tankönyvekben továbbra is marginális. Muhr (1996a), ill. Glaboniat et al. (2002) alapján egy korábbi munkámban (Huber, 2021) például azt állapítottam meg, hogy kb. hatszor több nemdomináns elem megjelenítése lenne indokolt az általam vizsgált tankönyvekben ahhoz, hogy az előbbiek által körvonalazott legalább 3-5%-os nemdomináns arány megvalósulhasson.

Bár az angollal kapcsolatos tankönyvelemzések túlnyomórészt a – már korábban említett – angol mint nemzetközi nyelv, angol mint lingua franca, angol mint globális nyelv, ill. a World Englishes modellekben születtek, következtetéseik mégis összecsengnek a fent felsorolt németes eredményekkel. Buckledee (2010), Tajeddin és Pakzadian (2020), Takahashi (2014), ill. Tomlinson és Masuhara (2013) egyaránt arról számolnak be, hogy – a kisebb különbségeket félretéve – rendre elenyésző mértékben jelennek meg a nemdomináns változatok az általuk vizsgált legkülönfélébb tankönyvekben. Ahogy azt már korábban megjegyeztem, és ahogy azt egytől egyik az összes fenti forrás is megfogalmazza, a mai globalizált világban, ahol nem zárható ki a nyelvtanuló jövőbeli találkozása jószerével egyetlen nyelvváltozattal sem, egyértelműen hibás koncepció a normák sokféleségének háttérbe szorítása a nyelvkönyvekben. Jelen tanulmány korábbi megállapításainak figyelembe vételével ezen a ponton tehát én is beállok a fent említett nyelvész-tankönyvelemzők sorába, és javaslatként fogalmazom meg a tankönyvfejlesztők számára a különféle sztenderdek demokratikus, kiegyenlített megjelenítését a kiadványaikban, minden nyelvi szintre kiterjedő módon.

Végül, de nem utolsósorban a jogi-intézményi háttér, azon belül is a tantervek, ill. a különféle nyelvi mérések és vizsgák szerepéről szeretnék röviden szólni. Christen és Knipf-Komlósi (2002) tanúsága szerint ezek monocentrikus irányultsága is nagymértékben erősíti a diszkriminációt a nemdomináns változatokkal szemben, például azzal, hogy egyes nyelvvizsgákon egy adott feladatban az elvárt válasz nemdomináns változatból származó ekvivalens megfelelőjét gyakran hibának minősítik, bár itt meg kell jegyeznünk, hogy e téren az utóbbi években jelentős előremozdulás ment végbe egy a többközpontúság felé nyitottabb irányba, így a fenti kritika semmiképp nem vonatkoztatható általánosságban véve minden vizsgatípusra. Ami viszont szűkebb értelemben a magyarországi oktatási rendszert illeti, a Nemzeti alaptanterv és az ahhoz kapcsolódó kerettantervek semmilyen formában nem tesznek említést a többközpontúságról, pedig ha ezekbe az igen fontos dokumentumokba beemelnénk a többközpontúság léte-

zésének tényét, az nemcsak szimbolikus jelentőséggel bírna, hanem megkönnyítené a tankönyv- és vizsgafejlesztők, a helyi tantervek készítőik, ill. a nyelvtanárok dolgát is egy többközpontúság-orientáltabb nyelvoktatás kialakításában.

Az idegen nyelvi érettségi vizsgák washback-hatását, ill. teszthatását Einhorn (2007) feltételezése alapján Vígh (2012) bizonyította be és írta le részletesen, rámutatva arra, hogy a nyelvi érettségi kommunikatív irányultsága jól kimutatható hatással van a nyelvtanárok felkészítői tevékenységére. Ez alapján logikusan következtethetünk arra, hogy a többközpontúságnak az érettségi vizsgák követelményrendszerébe való beemelése képes lehet növelni az egész rendszer nyitottságát a különböző sztenderdek irányában. Az tehát, hogy az utóbbi évek kétszintű érettségi vizsgáiban már rendszeresen megjelennek – főleg a receptív készségek területén – a különböző sztenderd változatok, mindenképp pozitívum.

Konklúzió: Javaslatok egy többközpontúság-orientált nyelvoktatásra

A következőkben megkísérlem kivonatolva összefoglalni azokat a – stabil elméleti háttérre alapozott – konkrét javaslatokat, melyeknek segítségével egy többközpontúság-orientáltabb nyelvoktatás lenne megvalósítható.

1. Az olvasott szövegek és a hanganyagok sokfélesége révén kiegyenlített multiregionális ábrázolásra van szükség a *receptív készségek* terén.
2. Törekedni kell arra, hogy a tanított nyelv a *lehető legnagyobb kommunikációs hatókörrel* rendelkezzen a globalizált világban.
3. Elsődlegességet, de nem kizárólagosságot kell élvezni a *sztenderd változatoknak* a nemsztenderdekkel szemben.
4. A többközpontú tartalmak prezentációja *országismeretbe ágyazottan* történjen – anélkül, hogy e tartalmakat (nemzeti) sztereotípiákra redukálnánk.
5. Az *angoltanításban* a kezdetektől amerikai–brit kodominancia indokolt, amely a középfoktól fokozatosan egészül ki a nemdomináns változatokkal.
6. A *némettanításban* a németországi német által dominált alapszint után a középfoktól fokozatosan javasolt a nemdomináns változatokat beépíteni.
7. A többközpontúságnak *a nyelv minden szintjén* meg kell nyilvánulnia, tehát nem korlátozódhat kizárólag a szókincsre.
8. A szakirodalom tanúsága szerint (vö. pl. Muhr, 1996a; Glaboniat et al., 2002, ill. ezekből kiindulva Huber, 2021) a *szókincs* terén (adott esetben a *Profile Deutsch* és az *English Profile* szintezett listáit alkalmazva) középszinttől legalább 3-5%-os nemdomináns arány elérése javasolt, ami az ilyen szókincselemeket tartalmazó szövegek révén mindkét receptív készségre is képes pozitívan visszahatni, hiszen ha a többközpontú szókincset szövegekbe ágyazottan prezentáljuk, akkor az a különféle nyelvváltozatokból származó szövegek megértését is fejleszti.
9. Az *ekvivalens megfelelőket* párhuzamosan érdemes bevezetni, minden esetben a nyelvváltozat egyértelmű jelzésével.
10. A többközpontúságot be kell emelni a *tantervekbe*, (érettségi) *vizsgakövetelményekbe*, ezzel megteremtve a többközpontúság-orientált nyelvoktatás jogi-intézményes hátterét.

Ha ezek a javaslatok megvalósulnak, akkor várhatjuk a tanárok nyitottságának kialakulását is a többközpontúság iránt, ugyanakkor rendkívül fontos ebben a tanárképzés szerepe is, ahol szintén elengedhetetlen a többközpontú tartalmak szerepeltetése. Jelen tanulmány tehát fontos üzenetet közvetít az oktatási rendszer számos szereplőjének – beleértve a tanterv- és tankönyvfejlesztőket csakúgy, mint a tanárképzést, ill. magukat a nyelvtanárokat is. A fenti megállapítások fényében belátható, hogy érdemes a többközpontúságnak nagyobb figyelmet szentelni a nyelvoktatásban, hisz a normák toleráns kezelése – azon túl, hogy pontosan tükrözi a nyelvi-szociolingvisztikai valóságot – képes az interkulturális kommunikációt is elősegíteni, egyúttal a nyelvi diszkrimináció ellen hatni. Arról nem is beszélve, hogy egy integrálódó Európában, a globalizáció világában a nyelvtanulók könnyedén találkozhatnak bármely nyelvváltozattal – akár anélkül, hogy elhagynák lakóhelyüket.

IRODALOM

Algeo, J. (2006). *British or American English?: A Handbook of Word and Grammar Patterns.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511607240

Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten.* De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110872170

Ammon, U. (2004). Standard und Variation. Norm, Autorität, Legitimation. In Eichinger, L. M. & Kallmeyer, W. (Eds.), *Standardvariation. Wie viel Variation verträgt die deutsche Sprache?* (pp. 28–40). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110193985.28

Ammon, U. & Charlston, D. (2019). *The Position of the German Language in the World.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315157870

Ammon, U. & Hägi, S. (2005). Nationale und regionale Unterschiede im Standarddeutschen und ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch revital. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen,. 2005(2)*, 27-39.

Bettermann, R. (2010). D-A-CH-Konzept. In Barkowski, H. & Krumm, H. J. (Eds.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (p. 41). Francke.

Buckledee, S. J. (2010). Global English and ELT coursebooks. In Gagliardi, C. & Maley, A. (Eds.), *EIL, ELF, Global English: Teaching and learning issues* (pp. 141–152). Peter Lang.

Čermák, P. (2014). A Few Notes on the History of the Classical Prague Linguistic Circle. *La linguistique, 2014(1)*, 75–92. https://doi.org/10.3917/ling.501.0075

Christen, H. & Knipf-Komlósi, E. (2002). Falle, Klinke oder Schnalle? Falle, Klinke und Schnalle! Informationen, Meinungen, Forderungen aus der Sektion „Deutsch als plurizentrische Sprache". In Clalüna, M. & Schneider, G. (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht* (pp. 13–19). Bulletin Vals-Asla.

Clyne, M. (Ed.). (1992). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations.* Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110888140

Crowley, T. (2003). *Standard English and the politics of language.* Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230501935

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511486999

Crystal, D. (2008). Two thousand million? Updates on the statistics of English. *English Today, 93(24)*, 3–6. https://doi.org/10.1017/S0266078408000023

Dollinger, S. (2019a). Debunking "pluri-areality": On the pluricentric perspective of national varieties. *Journal of Linguistic Geography*, *2019(7)*, 98–112. https://doi.org/10.1017/jlg.2019.9

Dollinger, S. (2019b). *The Pluricentricity Debate: On Austrian German and other Germanic standard varieties.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429031496

Einhorn, Á. (2007). Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In Vágó, I. (Ed.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 73–105). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Elspaß, S., Dürscheid, Ch. & Ziegler, A. (2017). Zur grammatischen Pluriarealität der deutschen Gebrauchsstandards - oder: Über die Grenzen des Plurizentrizitätsbegriffs. *Zeitschrift für deutsche Philologie, 149(136)*, 69–91.

Európa Tanács. (2002). *Közös Európai Refernciakeret*. Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya.

Gal, S. (2006). Contradictions of standard language in Europe: Implications for the study of practices and publics. *Social Anthropology, 14(2)*, 163–181. https://doi.org/10.1017/S0964028206002515

Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2002). *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen.* Langenscheidt.

Glauninger, M. M. (2001). Österreichisches Deutsch. *Deutschunterricht für Ungarn*, *14(1-2)*, 107–108.

Glauninger, M. M. (2013). Deutsch im 21. Jahrhundert: »pluri«-, »supra«- oder »postnational«? In Fiala-Fürst, I., Joachimsthaler, J. & Schmitz, W. (Eds.), *Mitteleuropa: Kontakte und Kontroversen* (pp. 459–468). Thelem.

Haugen, E. (1959). Planning for a standard language in modern Norway. *Anthropological Linguistics, 3(1)*, 8–21.

Haugen, E. (1966). *Language Conflict and Language Planning: the Case of Modern Norwegian.* Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674498709

Hägi, S. (2006). *Nationale Varietäten im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 64. Peter Lang.

Herrgen, J. (2015). Entnationalisierung des Standards: Eine perzeptionslinguistische Untersuchung zur deutschen Standardsprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In Lenz, A. N., Ahlers, T. & Glauninger, M. M. (Eds.) 2015. *Dimensionen des Deutschen in Österreich: Variation und Varietäten im sozialen Kontext* (pp. 139–164). Peter Lang. https://doi.org/10.14220/9783737003377.139

Huber, M. (2021). Plurizentrik in DaF-Lehrwerken: Zwei Lehrwerkreihen im Vergleich. In Csernicskó, I. & Kozmács, I. (Eds.), Kétnyelvűség - oktatás - nyelvmenedzselés: Írások, *tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára* (pp. 113–127). Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.

Huber, M. (2022). Az angol és a német nyelv többközpontúsága a magyarországi nyelvoktatásban: Tanárok és diákok vélekedései. In Grászi, T., Ludányi Zs. (Eds.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021: XV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia.* MTA Nyelvtudományi Intézet. Megjelenés alatt.

Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *TESOL Quarterly*, *40(1)*, 157–181. https://doi.org/10.2307/40264515

Jernudd, B. H. & Neustupný, J. V. (1987). Language planning: For whom? In Laforge, L. (Ed.), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning* (pp. 69–84). Les Presses de l'Université Laval.

Jianli, Liang. (2015). Pluricentric Views towards English and Implications for ELT in China. *English Language Teaching*, *8(4),* 90-96. https://doi.org/10.5539/elt.v8n4p90

Kachru, B. B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, *25(25)*, 1–14. https://doi.org/10.1017/S0261444800006583

Kenesei, I. (2006). Hungarian as a pluricentric language. Elhangzott: *Pluricentric Languages in Multilingual Europe.* European Federation of National Institutions for Language, Madrid 2006. november 19-21.

Kloss, H. (1978). *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800.* Schwann.

Knipf-Komlósi, E. (2001). Die Rolle der Variation in der deutschen Gegenwartssprache im Sprachunterricht. In Canisius, P., Gerner, Zs., Glauninger, M. (Eds.), *Sprache – Kultur – Identität* (pp. 181-189). Edition Praesens.

Kövecses, Z. (2000). *American English: An introduction*. Broadview Press.
Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching.* Oxford University Press.
Krumm, H. J. (2006). Norm, Varietäten und Fehler. Welches Deutsch soll der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht lehren? In: Neuland, E. (Ed.), *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht* (pp. 459-468). Peter Lang.
Lanstyák, I. (1996). Gondolatok a nyelvek többközpontúságáról (különös tekintettel a magyar nyelv Kárpát-medencei sorsára). Új Forrás, *28(6)*, 25–38.
Lanstyák, I. (2015). A standardizálás mint nyelvalakító tevékenység. *Fórum Társadalomtudományi Szemle, 17(2)*, 27–56.
Lindell, Ch. (2014). *British or American English?: An investigation of awareness of the differences in British and American vocabulary and spelling. Unpublished MA thesis.* University of Halmstad, Department of Teacher Training.
Lippi-Green, R. (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203348802
Marlina, R. (2014). The pedagogy of English as an International Language (EIL): More reflections and dialogues. In: Marlina, R. & Giri, R. A. (Eds.), *The pedagogy of English as an International Language* (pp. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-06127-6_1
Marlina, R. (2018). *Teaching English as an International Language: Implementing, reviewing, and re-envisioning World Englishes in language education.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315315768
McKay, S. L. (2010). English as an International Language. In Hornberger, N. H. & McKay, S. L. (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 89–115). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781847692849-006
Muhr, R. (1993). Österreichisch – Bundesdeutsch – Schweizerisch: Zur Didaktik des Deutschen als plurizentrische Sprache. In Muhr, R. (Ed.), *Internationale Arbeiten zum österreichischen Deutsch und seinen nachbarsprachlichen Bezügen* (pp. 108–123). Hölder-Pichler-Tempsky.
Muhr, R. (1996a). Das Deutsche als plurizentrische Sprache. Zur Sprachrealität der deutschsprachigen Länder und zum Normbegriff im DaF-Unterricht. *Unterrichtspraxis / Teaching German. Zeitschrift des amerikanischen Deutschlehrerverbandes, 1(2),* 137–146. https://doi.org/10.2307/3531823
Muhr, R. (1996b). Österreichisches Deutsch und interkulturelle Kommunikation im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. *ÖDaF Mitteilungen. Informationen des Vereins „Österreichischer Lehrerverband Deutsch als Fremdsprache", 1(1),* 31–44.
Muhr, R. (1997). Norm und Sprachvariation im Deutschen. Das Konzept „Deutsch als plurizentrische Sprache" und seine Auswirkungen auf Sprachbeschreibung und Sprachunterricht DaF. *Germanistische Linguistik*, *28(137-138),* 179203. https://doi.org/10.2307/3531823
Muhr, R. (2003). Language change via satellite: The influence of German television broadcasting on Austrian German. *Journal of Historical Pragmatics*, *4(1),* 103–127. https://doi.org/10.1075/jhp.4.1.06muh
Muhr, R. (Ed.) (2005). *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt.* Peter Lang.
Muhr, R. (2012). Linguistic dominance and non-dominance in pluricentric languages: A typology. In Muhr, R. (Ed.), *Non-dominant varieties of pluricentric languages: Getting the picture* (pp. 23–48). Peter Lang. https://doi.org/10.3726/978-3-653-01621-5
Nekvapil, J. (2000). Language management in a changing society: Sociolinguistic remarks from the Czech Republic. In Panzer, B. (Ed.), Die sprachliche Situation in der Slavia zehn Jahre nach der Wende (pp. 165–177). Peter Lang.
Neuland, E. (2011). Variation in der deutschen Sprache. Auswirkungen auf den (Fremd)Sprach(en) unterricht. In Moraldo. S. (Ed.), *Deutsch aktuell 2. Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache* (pp. 4863). Carocci.

Niehaus, K. (2015). Areale Variation in der Syntax des Standarddeutschen: Ergebnisse zum Sprachgebrauch und zur Frage Plurizentrik vs. Pluriarealität. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik*, *82(2),* 133–168.

Pléh, Cs. & Bodor, P. (2001). A nyelvi szuperego és a stigmatizáció kérdése a magyar nyelvközösségben. *Thalassa*, *12(1),* 3–19.

Rauer, A. & Tizzano, E. (2019). *Teaching English with a Pluricentric Approach: A Compilation of Four Upper Secondary Teachers' Beliefs.* Unpublished MA thesis. University of Malmö, Faculty of Education and Society, Department of Culture, Languages and Media.

Rohdenburg, G. & Schlüter, J. (2009). *One language, two grammars?: Differences between British and American English.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511551970

Saussure, F. (1916). *Course in General Linguistics*. Duckworth.

Schneider, E. W. (2011). *English around the world.* Cambridge University Press.

Scott, J. C. (2000). Differences in American and British Vocabulary: Implications for International Business Communication. *Business and Professional Communication Quarterly, 63(4),* 27–39. https://doi.org/10.1177/108056990006300403

Tajeddin, Z. & Pakzadian, M. (2020). Representation of inner, outer and expanding circle varieties and cultures in global ELT textbooks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, *5(10)*, 1–15. https://doi.org/10.1186/s40862-020-00089-9

Takahashi, R. (2014). An analysis of ELF-oriented features in ELT coursebooks. *English Today, 30(1),* 28–34. https://doi.org/10.1017/S0266078413000539

Tolcsvai Nagy, G. (2017): A magyar standard helyzete. In Tolcsvai Nagy, G. (Ed.) *A Magyar nyelv jelene és jövője* (pp. 222–238). Gondolat.

Tomlinson, B. & Masuhara, H. (2013). Adult coursebooks. *ELT Journal*, *67(2)*, 233–249. https://doi.org/10.1093/elt/cct007

Vígh, T. (2012). A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása. *Iskolakultúra*, *22(7-8),* 62–79.

Weinreich, U. (1954). *Languages in Contact*. Mouton.

The role of linguistic pluricentricity in language education: the example of English and German as foreign languages

The present study sets out to investigate the role of linguistic pluricentricity in language education, particularly in the case of the teaching of English and German as foreign languages in Hungary. It is a theoretical piece that interprets and synthesizes already existing research findings from a comparative perspective, attempting to combine Clyne (1992)'s pluricentric model with Kachru (1992)'s concentric circles of World Englishes. After establishing a suitable theoretical background and comparing the pluricentricity of the two languages in question, several methodological conclusions for language teaching are offered. A very obvious difference between the pluricentricity of English and German, which has an extremely far-reaching bearing on language teaching, is the fact that English has two dominant national varieties (American and British English), while German has only one ('Germany German'). However, to date no study of a language teaching methodological orientation has addressed the pluricentricity of these two languages from a comparative perspective, which is precisely what makes the investigations in the present paper relevant.

Keywords: pluricentricity, English, German, language teaching, concentric model

Modern Nyelvoktatás 2022/1–2.
DOI: 10.51139/monye.2022.1-2.36.50

FAJT BALÁZS

A nyelvtanulás támogatása szótárak segítségével: három kétnyelvű szótár kritikai összehasonlítása

Hagyományosan a nyelvtanulók az idegennyelv-tanulási folyamat elején találkoznak először kétnyelvű szótárral és a kezdő nyelvtanulókat tanáraik gyakran arra ösztönzik, hogy vásároljanak két nyelvű szótárt és kezdjék is elhasználni azt. A kétnyelvű szótárak egyik típusa a nyelvtanulók számára, illetve az idegennyelv-tanulási folyamat támogatására készített tanulószótár. Jelen tanulmány fő célja az, hogy bemutassa milyen előnyökkel rendelkeznek a tanulószótárak a hagyományos kétnyelvű szótárakhoz képest. A tanulmány célja továbbá az is, hogy felhívja az idegennyelv-tanárok és kutatók figyelmét az említett szótárak előnyeire. A tanulmány elméleti háttere először bemutatja a szótárak különböző típusait és a nyelvtanulók szótárválasztási szokásai mögött meghúzódó motivációkat. Ezt követően a tanulmány második része bemutat három népszerű kétnyelvű szótárt, amelyek közül az egyik tanulószótár. Emellett a tanulmány összehasonlítja a klasszikus kétnyelvű szótárakat a tanulószótárral és bemutatja, hogy a tanulószótár miért is fontos és hasznos az idegennyelv-tanulók számára.

Kulcsszavak: idegennyelv-tanulás, kétnyelvű szótár, lexikográfia, szótárelemzés, tanulószótár

Bevezetés

Mivel a 21. században a globalizáció miatt az eddigieknél is nagyobb jelentősége lett az idegennyelv-tudásnak, így a különböző nyelvtanulással kapcsolatos referenciaművek, köztük a különböző típusú szótárak száma is nagymértékben megnőtt. A szótárak mindig is szervesen kapcsolódtak a nyelvtanuláshoz, és a mai napig is folyamatosan végigkísérik a nyelvtanulót a nyelvtanulási folyamaton még akkor is, amikor a nyelvhasználó már nem tantermi keretek között tanulja az adott idegen nyelvet (Chan, 2011). Ezt a szótárhasználattal kapcsolatos korábbi kutatások (Chen, 2011; Hyun Ma & Cheon, 2018; Nesi & Haill, 2002) is megerősítették: a nyelvtanulási folyamat során nem csak, hogy hasznosak a szótárak, de egyes szótártípusok – különös tekintettel a kétnyelvű, azon belül is kifejezetten a nyelvtanulók számára írt szótárakra – már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában is jelen vannak, legyen szó tanórai keretek között történő vagy önálló idegennyelv-tanulásról. A szótárak tehát ma is fontos szerepet töltenek be a nyelvtanulás során, hiszen amellett, hogy a nyelvtanulók egy szó vagy kifejezés célnyelvi ekvivalensét megtalálják benne, számos fontos nyelvi készséget is fejleszthetnek, ugyanis a szótárak különböző kiejtéssel, nyelvtani jelenségekkel, regiszterrel vagy akár az általános nyelvhasználattal kapcsolatos információkkal is szolgálhatnak (Crystal, 1998).

Jelen tanulmányban azt mutatom be, hogy különböző típusú kéziszótárak miként támogatják a kezdő nyelvtanulókat. Az első részben kitérek az elemzéshez kapcsolódó elméleti háttérre, majd ismertetem az elemzés módszereit. A tanulmány második felében részletesen elemzek és összevetek két népszerű általános kéziszótárat, illetve

egy tanulószótárat. A kutatásnak nem az a célja, hogy a köteteket egymáshoz képest minősítse, hiszen azok más-más céllal íródtak; vizsgálódásom során inkább arra kívánok rávilágítani, hogy az általános kéziszótárakhoz képest mivel nyújt többet a tanulószótár a nyelvtanulók számára.

A szótárak szerepe az idegennyelv-tanulásban

Először is fontos kitérni arra, hogy mit is értünk szótár alatt. Szótárnak tekintünk minden olyan ábécésorrendben vagy tematikus elrendezésben készült egy- vagy többnyelvű könyvet, szoftvert vagy egyéb terméket, amely lehetővé teszi adott információk tárolását, illetve az azokhoz való hozzáférést – legyen az általános vagy speciális szótár (Hartmann & James, 1998). Továbbá a szótárak olyan lexikográfiai referenciaművek, amelyek adott témákhoz és/vagy egy adott nyelvhez kapcsolódó szócikkeket tartalmaznak; a bennük található szócikkek pedig abban segítik a szótárhasználót, hogy egy szöveget könnyebben megértsen vagy akár megalkosson, esetleg egyik nyelvről a másikra lefordítsa azt, vagy szükség ellenőrizni tudja, hogy helyesen használt-e egy adott szót vagy kifejezést (pl. kollokációk, vonzatok) (Bergenholtz, 2012). A szótárak különféle típusait Hartmann és James (1998) a következőképpen osztályozza (pp. 147–148):

- méret szerint: nagyszótár, kéziszótár, kisszótár, zsebszótár;
- terület szerint: általános szótár, szakszótár;
- hordozó szerint: papírszótár, elektronikus szótár;
- funkció szerint: aktív szótár, passzív szótár;
- információtípus szerint: szótár, tezaurusz, enciklopédia, katalógus;
- nyelv szerint: egynyelvű, kétnyelvű, többnyelvű;
- felhasználási funkció szerint: általános, tudományos, tanulói, fordítói.

Mivel jelen tanulmányom középpontjában a szótárhasználat és a nyelvtanulási folyamat áll, érdemes szót ejteni a szótárak szótárhasználók szerinti felosztásáról is. A szótárhasználók azok a felhasználók, akik papíralapú szótár esetén fellapozzák azt, elektronikus szótár esetén pedig a keresőfunkció segítségével igyekeznek megtalálni egy szót (Hartmann & James, 1998). Természetesen a különböző felhasználók között különbségek lehetnek például életkor, anyanyelv, nyelvtudás szintje, iskolázottság szempontjából is (Nesi, 2013). A nyelvtanulók esetében ez azt jelenti, hogy egy kezdő nyelvtanulónak más típusú tudásra és információkra, ezáltal más típusú szótárra is van szüksége, mint egy haladó nyelvtanulónak, akinek vélhetően már van valamilyen szintű szótárhasználati tapasztalata is. Az előzetes tudás tehát nagyon fontos, hiszen az, hogy a nyelvtanulók rendelkeznek a nyelvről alkotott általános tudással, és például ismerik a szótárban használt terminusokat vagy a fonetikai átírást, nagyban megkönnyítheti a szótárhasználatot (Atkins & Rundell, 2008). A tanulói szótárak igyekeznek kielégíteni a nyelvtanulói igényeket kezdő és haladó szinten is.

Korábbi kutatások rámutatnak, hogy a nyelvtanulók nagyon sok esetben olyan szótárt vásárolnak vagy használnak, amelyet a saját nyelvtanáruk ajánlott nekik (Ryu, 2006). Sok nyelvtanár azonban nincs teljesen tisztában a különböző szótártípusok előnyeivel és hátrányaival és bár korábban a különböző nyelvtanulási és nyelvtanítási módszerek igyekeztek a lehető legnagyobb mértékben kizárni a nyelvtanuló anyanyelvét a tanóráról és a tanulási folyamatból, ma már sokan amellett érvelnek, hogy

a tanulási folyamatnak a tanuló anyanyelve is szerves részét képezi (Augustyn, 2013; Hall & Cook, 2012; Hartmann, 1991; Nesi, 2013).

A ’90-es évek közepéig mind a kutatók, mind pedig az idegennyelv-tanárok körében erősen tartotta magát az a nézet, amely szerint a nyelvtanulóknak minden esetben az egynyelvű szótárakat kell előnyben részesíteniük a kétnyelvű szótárakkal szemben (Hartmann, 1991; Nesi, 2013). Ehhez kapcsolódóan Lew és Adamska-Sałaciak (2015) tanulmányukban összehasonlítják a különböző szótártípusokat és szintén amellett érvelnek, hogy sok nyelvtanár még mindig szinte csak az egynyelű szótárakat ajánlja a tanulóinak, és a kétnyelvű szótárak nem kapnak megfelelő hangsúlyt a nyelvtanítás során. Mármol és Sanchez-Lafuente (2013) kutatásukban azt vizsgálták, hogy a nyelvtanulók az egynyelvű vagy kétnyelvű szótárakat részesítik-e előnyben. Az eredményeik azt mutatják, hogy a kezdő nyelvtanulók szívesebben használnak kétnyelvű szótárakat, mint egynyelvűeket, mert a kétnyelvű szótárak használata nagyobb biztonságot ad arra nézve, hogy pontosabban meg tudják ragadni az adott szó jelentését. Lew (2004) kutatásában nagy mintán vizsgálta, hogy a szótárak mennyire hatékonyan segítik a nyelvtanulókat az idegen nyelvű szövegek megértésében. A 711 fős mintán végzett vizsgálat során Lew (2004) megállapította, hogy az egynyelvű szótárakkal szemben a kétnyelvű szótárak jobban segítik az idegen nyelvű szövegek megértését. Ehhez hasonló eredményre jutott Laufer és Levitzky-Aviad (2006) is, akik fordítási feladatokon keresztül vizsgálták a nyelvhasználat során történő különböző szótártípusok hatékonyságát.

Kutatásukban azt találták, hogy a kétnyelvű szótárak a leghatékonyabbak, és a legtöbb segítséget nyújtják a különböző idegen nyelvi feladatok elvégzésekor. Ezzel szemben Baxter (1980) a kétnyelvű szótárak esetében rámutat egy, a mai napig aktuális problémára. A kétnyelvű szótárak megerősíthetik a nyelvtanulóban azt az elképzelést, hogy két nyelv között a szavak szintjén minden esetben létezik teljes ekvivalencia. Továbbá, a kétnyelvű szótárak a pontos megértés ösztönzése helyett a nyelvtanulót sokkal inkább a fordításra buzdítják – azáltal, hogy két nyelv ekvivalenseit tartalmazzák –, illetve sok esetben nem megfelelően írják körül az adott szó valós szemantikai mezejét (Nation, 2013). Thompson (1987) azonban felhívja a figyelmet arra, hogy a nyelvtanulónak jó oka van arra, hogy inkább válasszon kétnyelvű szótárakat az egynyelvű szótárakkal szemben. Thompson (1987) emellett azzal érvel, hogy az egynyelvű szótárak sokszor oly módon definiálnak szavakat, kifejezéseket, hogy azok sok esetben körkörösen utalnak vissza egymásra. A *laugh*, *amusement* és *humour* szavak jellemzően kölcsönösen előfordul(hat)nak egymás definícióiban, így, ha valaki a *laugh* szó jelentését szeretné megtudni egy egynyelvű szótárból, akkor feltehetően találkozhat az *amusement* és a *humour* szavakkal is. A probléma abban áll, hogy a nyelvtanuló ugyan fel fogja ismerni a különböző idegen nyelvekben ismerős *humour* szót, de az *amusement* szót már nem feltétlenül ismeri kezdő szinten, ebből adódón ezen a szinten az egynyelvű szótárak akár el is vehetik a tanulók kedvét a szótárhasználattól. Megállapíthatjuk tehát, hogy a kezdő nyelvtanuló – hacsak nem egy nagyon tudatos nyelvtanulóról van szó – nagyobb valószínűséggel fogja kétnyelvű szótárak segítségét igénybe venni.

Be kell látnunk továbbá azt is, hogy ideális esetben az idegennyelv-tanulás folyamata nem ér véget azzal, hogy a nyelvtanuló egy nyelvtanfolyam végén levizsgázik vagy valamilyen szintű nyelvvizsgát szerez az adott idegen nyelvből. Ezek ugyan fontos

mérföldkövek, a nyelvtanár számára mégis az egyik legfontosabb cél a nyelvtanulói autonómia kialakítása, ugyanis a nyelvtanulóknak akkor is szükségük lesz majd szótárra, amikor nem tudnak, vagy nem akarnak nyelvtanárhoz fordulni. Szükségszerű lenne tehát, hogy már az általános iskolában felhívják a tanulók figyelmét a szótárak nyelvtanulásban betöltött fontosságára (vö. Márkus & Szöllősy, 2006). Ehhez elengedhetetlen, hogy a nyelvtanárok is minél több szótártípussal találkozzanak, és ezáltal jobban megismerjék azok előnyeit és hátrányait. Fontos ezért felhívni a nyelvtanárok figyelmét arra is, hogy a kétnyelvű szótárakon belül célzottan a nyelvtanulók számára írt tanulói szótárak a legalkalmasabbak arra, hogy támogassák az idegennyelv-tanulást (Mármol & Sánchez-Lafuente, 2013). A magyarországi angol–magyar nyelvi relációban szerkesztett tanulói szótárak tekintetében érdemes megemlíteni az utóbbi években egyre nagyobb népszerűségnek örvendő Angol–Magyar/Magyar–Angol tanulószótárat, melyet Mozsárné Magay Eszter és P. Márkus Katalin (2017) szerkesztett. A kötethez kiegészítő anyagként az utóbbi években szótárhasználati munkafüzet is készült (P. Márkus, 2018, 2019, 2020), ugyanis a szótárhasználat gyakoroltatása a hazai közoktatásban a korábbi évek gyakorlatához hasonlóan még mindig nem kap elég hangsúlyos szerepet (Fóris, 2002; P. Márkus, 2019), pedig a szótárhasználat egy olyan kompetencia, amelyet mind az idegen nyelvi érettségi, mind pedig a különböző idegen nyelvi vizsgák során érdemes alkalmazniuk a nyelvtanulóknak (Gaál, 2020).

Kutatási módszerek

A tanulmány fő célja, hogy bemutasson három jól ismert magyar–angol, angol–magyar kézi szótárt, és azokat különböző kritikai szempontok alapján összehasonlítsa. Az elemzés során összevetem Magay Tamás és Országh László *Angol–magyar szótárának* és *Magyar–angol szótárának* 2016-os kiadását (a továbbiakban Magay–Országh 2016), Varga György és Lázár A. Péter *Angol–magyar: egyetemes szótárának* és *Magyar–angol: egyetemes szótárának* 2018-as kiadású kötetét (a továbbiakban Varga-Lázár 2018), valamint a Mozsárné Magay Eszter és P. Márkus Katalin által szerkesztett 2017-es hatodik, aktualizált *Angol–magyar, magyar–angol tanulószótárat* (a továbbiakban Morzsárné Magay–P. Márkus 2017). A szótárak kritikai elemzéséhez a Fóris Ágota és Rihmer Zoltán (2007) által készített *A szótárak minősítési kritériumairól című tanulmány* főbb, a jelen elemzés során is releváns pontjait vettem alapul, így az elemzés elkészítésekor a kritériumrendszer nem minden pontjára térek ki. Az elemzés során a következő kutatási kérdésekre kerestem a választ: Milyen módon támogatják az elemzés során bemutatott szótárak az idegennyelv-tanulást? Milyen egyéb járulékos információkkal segítik az elemzés során bemutatott szótárak az idegennyelv-tanulást?

A vizsgálat eredményei

Címszavak

Mindhárom szótár kétnyelvű, azaz a párok esetében mindig létezik egy angol–magyar, és egy magyar–angol kötet (a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* egy kötetben tartalmazza a magyar–angol és az angol–magyar szótárt). A kötetek általános szókincsűek, azaz nem tartalmaznak orvosi, jogi, műszaki stb. szakszókincset, de tartalmazzák a

hétköznapi élethez elengedhetetlen témakörök legfontosabb szókincsét. A *Varga–Lázár 2018* és a *Magay–Országh 2016* kifejezetten általános célú szótárak, így igyekeznek minden olvasót megszólítani, ezzel szemben a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* inkább a nyelvtanulókat célozza meg, és főként a szókincset kívánja fejleszteni, de tartalmaz nyelvtani, nyelvhasználati és kulturális információkat is.

A tanulószótáron, vagyis a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017*-en kívül egyik kötet sem sorolja be magát a Közös Európai Referenciakeret (KER) egyik szintjére sem, de mivel általános szótárakról van szó, ez nem is szükséges. A *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* célzottan nyelvtanulóknak, érettségire és nyelvvizsgára készülőknek íródott, a nyelvi szintje is ezeknek felel meg (A1, A2, B1, B2). Értelemszerűen a kötetben található címszavak mennyisége így kevesebb a másik két szótárpárhoz képest, de ez nem probléma, mert a szerkesztőknek nem is volt célja, hogy a nyelvtanulás során később, azaz a C1 és C2 szinteken használt szókincset prezentálják, hiszen a KER szerint a C1 és C2 szókincse már sokkal inkább szakmai jellegű. Az 1. táblázatban összegyűjtöttem és rendszereztem a kötetpárok címszavainak számát:

1. táblázat

Az oldalszámok és címszavak száma

Szótárak	Címszavak száma	
	A–M	M–A
Magay-Országh 2016	61.000	60.000
Varga-Lázár 2018	89.000	84.000
Morzsárné Magay-P. Márkus 2017	20.000	20.000

A *Morzsárné Magay-P. Márkus 2017* és a *Varga-Lázár 2018* külső, hátsó borítóin megtalálható, hogy hány szócikket tartalmaznak, ami alapján jellemzően nem derül ki világosan, hogy „mekkora" a szótár, hiszen vannak olyan összetett szavak, szóösszetételek, amelyeket egyes szótárak nem tárgyalnak külön szócikkben, hanem beolvasztanak egy vezérszó alá, illetve a szóbokrosítás eszköze miatt is félrevezetők lehetnek az ilyen számadatok. A *Magay–Országh 2016* köteteinek a borítójáról hiányzik a szócikkek számát tartalmazó adat, így a borítóról csupán annyit tudunk meg, hogy a 2012-es szerkesztés 1.500.000 szótári adattal és új szócikkel jelent meg. Ez azt a hamis illúziót keltheti, hogy a hatalmas szómennyiség lefedi az egész angol nyelvet, pedig a „szótári adat" kifejezés értelemszerűen nem a szócikkek számára utal. Ilyen illúziója remélhetőleg egy szótárhasználónak sincsen, hiszen soha nem készült (nem is készülhetett) egyetlen olyan szótár sem, amely „lefed egy egész nyelvet". Az 1.500.000-es szótári adatszám azonban jól mutat a borítón, és csábító lehet az olvasó számára, de ha beleolvas a bevezetőbe, akkor ott kiderül számára, hogy 61.000, illetve 60.000 címszó található a kötetekben, és a „további szókapcsolatok száma" 40.000. Szókapcsolat alatt érti a szerkesztő a kifejezéseket, idiómákat és példamondatokat is. Megállapítható tehát, hogy az 1.500.000-es szám pusztán marketingadat, semmilyen segítséget nem nyújt a szótárhasználónak.

A *Varga–Lázár 2018* bevezetőjében olvasható, hogy „[m]agyar–angol általános szótárunkat kifejezetten magyaroknak írtuk. Ennek megfelelően a nyelvtani infor-

mációk, a szófajok nevei, a rövidítések stb. magyar nyelvűek. A szerkesztés egészét ennek rendeltük alá" (Varga–Lázár, 2018, p. IX). A *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* külön kiemeli, hogy törekszik az egyszerűségre és átláthatóságra: „a szócikkek szerkezete tartalmazza az összes szükséges információt, de kevésbé összetett, mint a kéziszótárak, így a kezdő nyelvtanulók számára is könnyen érthető" (Morzsárné Magay–P. Márkus, 2017, p. IX). A képzett szavak tekintetében a szótárak hasonló felépítésűek. Mindegyik igyekszik feltüntetni, és külön címszóként regisztrálni a képzett szavakat, ám néhány esetben a *Varga-Lázár 2018* bizonyos alakokat (pl. *placidly*, *plainness*) nem jelenít meg. Ugyanezek az alakok rendre hiányoznak a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017*-ből is, amelynek a hátterében az állhat, hogy a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* egy B2 szintű tanulószótár, így a szerkesztők (jogosan) feltételezik, hogy a szótárhasználó ezen a szinten már képes önmagától is szavakat képezni. Szótagolással kapcsolatos információkat egyik szótár sem ad meg. A 2. táblázatban bemutatom, hogy három véletlenszerűen kiválasztott lexéma, az *authentic*, *placid* és a *plain* mely formái szerepelnek a három kiadványban.

2. táblázat

Címszavak és azok képzett szavainak önálló címszóként való megjelenítése

	Varga–Lázár 2018	Magay –Országh 2016	Morzsárné Magay –P. Márkus 2017
authentic	+	+	+
authenticate	+	+	+
authentication	+	+	+
authenticator	+	+	–
authenticity	+	+	–
placid	+	+	+
placidity	+	+	–
placidly	–	+	–
plain	+	+	+
plainly	+	+	+
plainness	–	+	–

Fontos pozitívum, hogy mindhárom kötet említést tesz a hamis vagy álbarátokról. A *Magay–Országh 2016* szürke árnyalatú információablakban Fordítás címmel hívja fel a figyelmet arra, hogy pl. az *academic* jelentése nem akadémikus, illetve az *adjunct* szó semmiképpen sem jelent adjunktust. Bár a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* az *adjunct* szót nem tartalmazza, az *academic* szó esetében a *Magay–Országh 2016*-hoz hasonlóan egy Vigyázat, álbarátok! ablakban tünteti fel azokat szavakat, kifejezéseket, amelyekkel ugyan íráskép vagy hangalak tekintetében hasonlítanak egy adott szóra a tanulók anyanyelvében, de ekvivalensük attól eltérő. A *Varga–Lázár 2018* úgy mutatja be az hamis barátokat, hogy a szócikk végén egy kék ablakban elmagyarázza a helyes használatot. A *Magay–Országh 2016* kötetben továbbá a hamis barátokhoz

hasonló ablakban jelennek meg olyan helyesírási figyelmeztetések is, mint hogy az *except* és az *accept* könnyen összetéveszthető, noha teljesen más jelentéssel bíró szavak.

Egy jó szótár esetében a címszavak magyar ekvivalensei közt szerepelniük kell a mai modern világgal, technológiával (pl. *mouse*, *save*, *drive*, *deforest*) stb. kapcsolatos szavaknak is. A példaként felsorolt címszók az összes kötetben megbízhatóan szerepelnek és a népszerű témákhoz (pl. környezetvédelem) kapcsolódó szókincs is rendre megjelenik a szótárakban. A 3. táblázatban néhány példa segítségével összehasonlítom a modern világgal kapcsolatos szavak szerepeltetését a különböző kötetekben.

3. táblázat

Modern világgal kapcsolatos címszavak a három szótárban

Varga–Lázár 2018	Magay –Országh 2016	Morzsárné Magay –P. Márkus 2017
bar code	bar code	bar code
digitalize	digitalize	digitize*
eco-friendly	eco-friendly	eco-friendly
global warming	global warming	global szócikkben szerepel
organic	organic	organic
PIN code	PIN code	PIN

*a *digitalize* szó helyett a vele azonos jelentésű *digitize* szó szerepel

Ábécérend

A *Magay–Országh 2016* vastagon szedve jelöli a címszavakat, a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* és a *Varga–Lázár 2018* vastagon szedi és kék színnel ki is emeli a címszavakat, ami vezeti az olvasó szemét, és segíti a gyorsabb tájékozódást. A keresést tovább gyorsítandó, mindhárom szótár címszóként tünteti fel az összetett szavakat, legyenek azok egybe vagy külön, vagy akár kötőjellel írva.

Az ábécérendhez szorosan kapcsolódik a homonímia, vagyis az azonos alakú, de eltérő jelentésű szavak problematikája. Ez különösen fontos a kereshetőség szempontjából, ugyanis a szótárak ilyen esetben általában felső indexszel különítik el egymástól a különböző jelentéseket, ha azok eltérő szófajhoz tartoznak. Mindhárom szótár(pár) így jelöli a különböző jelentéseket, azaz új szócikkben jeleníti meg az ilyen típusú jelentéseket. Az azonos alakú, de eltérő kiejtésű szavakat szintén mindhárom szótár jelöli (pl. a *live* szó kiejtése igeként /lɪv/, melléknévként azonban /laɪv/).

Szócikkek

A szócikkek elemzésekor a következőkben kitérek a címszavak fonológiai, morfológiai, szintaktikai felépítésére, továbbá megvizsgálom a szócikkekben található egyes példamondatokat is.

Fonológiai információk

A szócikkek kiejtésének átírásához mindhárom szótár a nemzetközi fonetikai ábécé, az IPA (International Phonetic Alphabet) átírási rendszerét használja, az átírásokat elsődlegesen pedig a brit kiejtés szerint adja meg. Béjoint (2010) kiemeli, hogy a szótárszerkesztési hagyományok szerint az angol nyelvű kiadványokban jelölni szokás, ha a brit kiejtéshez képest területi szempontból jelentősebb nyelvváltozat is létezik. Nincs ez másképp e három kiadvány esetében sem. Mindhárom szótár szögletes zárójelben (pl. [lɪv]) adja meg a kiejtést, és mindhárom szótár jelöli a főhangsúlyt [ˈ], /ˈ/, és a mellékhangsúlyt [ˌ] /ˌ/ is. A *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* a bevezetőben külön oldalt szentel annak, hogy egy táblázat és példák segítségével elmagyarázza a különböző hangok kiejtését. A *Varga-Lázár 2018* szintén táblázatszerűen sorolja fel a magánhangzókat és a mássalhangzókat, hoz egy-egy példát is, de a beszédhang fonetikai átírása mellett csupán az adott szó írott alakja szerepel, és a teljes szó nincs átírva. Az [ɪ] jel példáján keresztül a 4. táblázatban bemutatom, hogy a három szótár hogyan mutatja be bevezetőjében a különböző fonetikai jeleket.

4. táblázat

A különböző hangok kiejtése a szótárak bevezetőjében

	Magay –Országh 2016	Varga–Lázár 2018	Morzsárné Magay –P. Márkus 2017
/ɪ/	ɪ kin (lazább i, mint a magyar rövid i)	ɪ t**ea**	[ɪ] bit [bɪt]

A *Magay–Országh 2016*, bár megadja, hogy a magyar nyelvben melyik az a hang, amely a legközelebb áll hozzá, illetve ad kiejtési segédletet is, azonban a *Varga–Lázár 2018*-hoz hasonlóan szintén nem írja át az egész szót. Az olvasónak így a *kin* szó esetében ugyan még lehet esélye kitalálni, hogy melyik hangról lehet szó, de az *action* szó esetében hiába áll ott a svá */ə/,* mivel több magánhangzó is van a szóban, így nem lehet eldönteni, hogy az melyikre utalhat. A leginkább felhasználóbarát megoldás talán az lenne, ha a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* átlátható jelölésrendszere mellé még a *Magay-Országh 2016* rövid kiejtést segítő magyarázatait (pl. lazább i, mint a magyar rövid i) is olvashatná a nyelvtanuló. A *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* táblázatban összefoglalva mutatja be a brit és amerikai angol közti kiejtésbeli eltéréseket, és a Béjoint (2010) által említett konvenciókkal ellentétben a gyorsabb információátadás miatt a szerzők az egyes szócikkekben is feltüntették ezeket a különbségeket. A másik két szótár is a szócikkekben jelöli a brit és amerikai angol kiejtés közötti különbségeket, és az amerikai ejtésmódot *US* minősítéssel látja el. A *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* minden címszó utána feltünteti a kiejtést, függetlenül attól, hogy egyszerű vagy képzett szóról van-e szó, ami jellemző tulajdonsága a tanulószótáraknak, hiszen ez által lesznek felhasználóbarátak és így tudják a legjobban segíteni a használót a gyors adathozzáférésben. A *Magay–Országh 2016* és a *Varga–Lázár 2018* azonban nem adja meg a kiejtést azoknál a szavaknál, ahol a tagok címszóként egyértelműen megtalálhatók.

Morfológia és szintaxis

Mivel a szótárak magyar anyanyelvű közönségnek készültek, így a szófajtani besorolás magyar nyelvű rövidítésekkel történik. A *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* és a *Magay–Országh 2016* mindig, a *Varga-Lázár 2018* viszont sok esetben nem jelöli a szófajt, mert – ahogy a bevezetőben írják is a szerkesztők – ez a jelentésből egyértelműen következik, így kiskapitálisban szedve adják meg a szófajt abban az esetben, ha az adott szó több szófajú. Ez a szerkesztési elv azonban, ahogy azt Jackson (1985) is megállapítja, egyáltalán nem felhasználóbarát, ugyanis a nyelvtanulók számára az adott szó szófaja ad fogódzkodót arra nézve, hogy az szintaktikai szempontból hogyan viselkedik, azaz, ha egy szó főnév, akkor abból lehet tudni, hogy az a mondatban milyen szintaktikai szerepet tölthet be

Az igék esetében sajnos egyik szótár sem tesz különbséget a tranzitív és intranzitív igék között. Ez különösen hasznos lenne a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* esetében, hiszen kifejezetten nyelvtanulóknak írták. A szótárak feltüntetik azt, hogy adott igéknek milyen (rendhagyó) alakjai lehetnek (pl. *die – dies, dying, died*), de ezekhez további nyelvtani magyarázatokat nem fűznek, hiszen a szótárnak nem feladata a nyelvtan tanítása. Továbbá sajnos mindhárom szótár úgy tünteti fel a *bear*[1] ige három alakját, hogy a befejezett melléknévi igenévnél vagy a *born* és *borne* alakváltozatok együtt szerepelnek, és nem jelzik a kettő közti jelentésbeli különbséget, vagy csupán a *borne*[2] alaknál.

Mindhárom szótár tartalmaz határozós és elöljárós igéket (*phrasal verbs*), amelyek a szótárszerkesztési hagyományoknak megfelelően a legtöbb kötetben rendszerint az igei szócikkek végén, ábécérendben jelennek meg (Atkins & Rundell, 2008). Az 5. táblázatban egy gyakori ige, a *get* segítségével számszerűsítve is bemutatom, hogy a különböző szótárak hány igei szókapcsolatot mutatnak be.

5. táblázat

A get *ige vonzatainak száma az adott szótárakban*

Varga–Lázár 2018	Magay–Országh 2016	Morzsárné Magay –P. Márkus 2017
39	47	53

Látható, hogy *a Magay–Országh 2016* és a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* közel azonos mennyiségű igei szókapcsolatot tartalmaz. Azonban különösen jó gyakorlatnak tartom azt, hogy a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* külön bekeretezi és a többi címszótól elválasztva közli ezeket a szókapcsolatokat, hiszen ez is segíti a felhasználót a kötetben történő könnyebb eligazodásban és abban, hogy szinte azonnal szembetűnjön a felhasználó számára, hogy hol keresse az ilyen kifejezéseket.

A *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* a másik két szótárral ellentétben [C] és [U] betűkkel jelöli a megszámlálhatóságot. Ezek az információk elengedhetetlenek egy

[1] Az egyik esetben a *bear*, *bore*, *born* „szül" jelentésű igéről van szó, míg a második esetben a *bear*, *bore*, *borne* „elvisel" jelentésű igéről.

[2] A *Morzsárné Magay-P. Márkus 2017*-ben csupán a *borne* alak szerepel.

nyelvtanuló számára, hiszen egyes esetekben eltérések lehetnek az angol és a magyar nyelv között (pl. *news*, *advice*). A rendhagyó többes számú főnevek esetében mindhárom szótár megadja a rendhagyó alakokat (pl. *child → children, sheep → sheep*), sőt ahol szabályos alak is van, ott mind a rendhagyó, mind pedig a szabályos alakot szerepeltetik a szótárak (pl. *curriculum → curriculums*, *curricula*). A melléknevek esetében szintén mindhárom szótár jegyzi a rendhagyó fokozott alakokat (*good → better*, *best*).

A szótárak elsődlegesen az angol nyelv brit változatát (BrE) mutatják be, de mivel manapság már egyre népszerűbb az amerikai változat (AmE) is, ezért kitérnek a két nyelvváltozat közti szisztematikus, és nem szisztematikus különbségekre is. Emellett néhány egyéb fontosabb nyelvváltozat is megjelenik a szótárakban. A jól ismert *Aussie* kifejezést ugyan mindhárom szótár használja, de egyik sem jelöli, hogy ez főként az ausztrál angol szókincsére jellemző szó. A számos szisztematikus különbségek közé tartozik például az *-ise* (BrE) és az *-ize* (AmE) képzők közti, illetve a *colour* (BrE) és *color* (AmE) (vagyis egyes szavakban az „*o*" és az „*ou*") közti különbség. A *Varga–Lázár 2018* a bevezetőben felhívja a figyelmet arra, hogy a brit és amerikai írásváltozat közötti különbséget csak akkor adja meg, ha az nem megjósolható. Amennyiben szisztematikus eltérés van, azt a szótárban minden lap alján jelzi egy-egy példával (pl. *colour – color*). Ezután pedig szintén a bevezetőben meg is adja a szisztematikus eltérések esetében fontos szabályt: „A brit *-our* szóvégződés szabályos amerikai írása *-or*. A brit *-re* végződés amerikai írásmódja a legtöbbször *-er*, a szóvégi brit *-ogue* amerikai helyesírása a legtöbbször *-og*" (Varga & Lázár 2018, p. XVII). Ezzel a meghatározással azonban nemhogy nem segíti a szótárhasználót, hanem egyenesen össze is zavarhatja. A „legtöbbször" szó nem ad biztos útmutatást arra vonatkozóan, hogy vajon mely esetekben használhatja a nyelvtanuló az amerikai helyesírást, és mely esetben használhatja mindkét nyelvváltozatot azonos módon. Ráadásul, ahogy a korábbi szótárhasználati kutatások rámutatnak, sok szótárhasználó nem olvassa el a bevezetőt (Atkins & Varantola, 1997; Svensén, 2009), így előfordulhat, hogy ugyan a szótár tartalmaz ilyen jellegű információt, a nyelvtanuló mégsem találkozik vele.

A *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* kötetben nyelvtani összefoglalókat is találunk, amelyekben *eltérés* címszó alatt táblázatos formában összefoglalva mutatja be a brit és az amerikai angol közötti szisztementikus és nem szisztematikus eltéréseket, ami szintén jellemző a tanulószótárakra. Ez az összefoglaló pontos képet ad a megfelelő használatról, sőt még röviden a fontosabb kiejtésbeli különbségeket is érinti. A szókincsbeli eltéréseket a *Varga–Lázár 2018* következetesen jelöli, a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* ezeket összefoglaló táblázatban mutatja be. Talán érdemes lenne az egyes címszavak esetében is jelölni a nyelvváltozatokat, mert ez is segítené a nyelvtanulót, illetve táblázatos formában talán jobban átláthatóak lennének ezek a különbségek is.

A vonzatok tekintetében a szótárak nagyon változatos képet mutatnak. Ha belelapozunk a *Magay–Országh 2016*-ba, akkor látható, hogy a vonzatot külön nem emeli ki a szótár, csupán példával illusztrálja. A *Varga-Lázár 2018*-ban bár szerepelnek vonzatok, azok semmilyen grafikai megkülönböztetést nem kapnak. Ezzel szemben a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* zárójelben közli a különböző vonzatokat. A 6. táblázatban az *intend* ige segítségével bemutatom, hogy a különböző kötetek hogyan adják meg a különböző vonzatokat.

6. táblázat
Az intend *ige vonzatainak feltüntetése a különböző szótárakban (kiejtés nélkül)*

Magay-Országh 2016	intend 1. szándékozik, szándékában áll, akar [tenni vmit]; tervez fully intend to do (v. doing) sg
Varga-Lázár 2018	intend 1. szándékozik, tervez *I didn't intend her to see it.*
Morzsárné Magay -P. Márkus 2017	intend 1. szándékozik, tervez (to do sg / doing sg) *I intend to study German next year.*

A 6. táblázatból jól látszik, hogy az *intend* ige vonzatai teljesen másként vannak feltüntetve a szótárakban. Mind közül a legszegényesebb a *Varga–Lázár 2018* információkínálata, hiszen ahogy arra már korábban utaltam, a vonzat semmilyen módon nem különül el a mondat többi részétől, ráadásul az elsődleges példa az *indend to do sg* helyett az *indend sy to do sg*. Meggyőződésem, hogy ez szinte kizárja azt, hogy a kezdő nyelvtanuló megértse, és a jövőben majd megfelelően mondatba illessze ezt a vonzatos igét. A *Magay–Országh 2016* és a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* külön regisztrálja a vonzatot, de a két szótár esetében az utóbbi egy áttekinthetőbb képet ad: ránézésre kivehető a vonzat a szócikkből.

Példamondatok

Mindhárom szótár megfelelő mennyiségű példamondatot tartalmaz ahhoz, hogy az adott lexéma jelentését és használatát adekvát módon bemutassa. A *Varga–Lázár 2018* inkább a szókapcsolatokat és vonzatokat próbálja meg bemutatni részmondatok segítségével, míg a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* rövid, de egész mondatokat alkalmaz. A *Magay–Országh 2016*-ra mind részmondatok mind pedig egész mondatok is jellemzőek. Hogy könnyebben számszerűsíthessük a szócikkek esetében az illusztratív példamondatok, részmondatok, kollokációk és állandósult szókapcsolatok számát, két véletlenszerűen kiválasztott főnév, a *plan* (fn.) és a *trick* (fn.) segítségével a 7. táblázatban bemutatom, hogy miként alakul ezek száma.

7. táblázat
Példamondatok számának összehasonlítása

	Varga–Lázár 2018	Magay–Országh 2016	Morzsárné Magay –P. Márkus 2017
plan	8	12	4
trick	15	19	5

Látható, hogy a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* a többi szótárhoz képest kevesebb példamondatot tartalmaz, azonban nem feltétlenül hátrány, hiszen az méretét tekintve is kisebb, mint a másik két kiadvány. Mindhárom szótár esetében a kollokációk és állandósult kifejezések legtöbbször nem teljes mondatban fordulnak elő, és ezáltal lényeges információk nem jutnak el az olvasóhoz (pl. hogy milyen kontextusban használható a szó stb.). A kötetek a kollokációkat és a példamondatokat vastagon szedik,

ami már első ránézésre is megkönnyíti azok megkülönböztetését a szövegben. A kollokációk jellemzően minden idegennyelv-tanulónak nehézséget okoznak, így a szótáraknak mindenképpen érdemes segíteniük a nyelvtanulókat, hogy ezeket a kifejezéseket könnyebben megtalálják és felismerjék (P. Márkus & M. Pintér, 2014).

Függelékek

A szótárak bőségesen tartalmaznak az olvasók számára hasznos kiegészítő anyagokat, amelyeket a különböző függelékekben vagy információs ablakokban találunk meg. Ahogyan arra már korábban utaltam, nemzetközi felmérések és kutatások is rámutatnak arra, hogy a szótárhasználók csupán nagyon kis hányada olvassa el a bevezetőt, amely sok esetben részletezi, hogy milyen járulékos információk kaptak helyet a szótárban (Atkins & Varantola, 1997; Dringó-Horváth, Fajt & P. Márkus, 2020; P. Márkus, Fajt & Dringó-Horváth, 2021; Svensén, 2009), ezért a nyelvtanítás során fontos felhívni a nyelvtanulók figyelmét arra, hogy egyrészt olvassák el a szótár bevezetőjét, másrészt pedig egészében tanulmányozzák a kötetet. A 8. táblázatban összefoglalom, hogy a három szótárban milyen függelékek találhatók.

8. táblázat

A függelékek összefoglalása

	Varga–Lázár 2018	Magay–Országh 2016	Morzsárné Magay –P. Márkus 2017
Brit-amerikai eltérések	✓		✓
Földrajzi nevek	✓	✓	✓
Gyakoribb angolszász női és férfi keresztnevek	✓		
Katonai rendfokozatok angol/amerikai megfelelői	✓		
Kötőszavak, töltelékszavak		✓	
Levélírás		✓	
Mértékegységek		✓	✓
Pénzrendszer		✓	
Rendhagyó főnevek	✓	✓	
Rendhagyó igék	✓	✓	✓
Számok	✓*	✓	✓

* csak a nagyon nagy számok találhatók meg benne (pl. millió, milliárd, billiárd)

Jól látható, hogy a földrajzi nevek, számok és rendhagyó igék mindhárom kiadványban szerepelnek, de több olyan függelék is van, amely csak az egyik kiadványban lelhető fel. Jó példa erre a levélírás szabályait vagy a pénzrendszer fontosabb ismérveit összefoglaló függelék is, amely csak a *Magay–Országh 2016*-ban található meg. A *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* ezen függelékeken felül még tartalmaz 39 kultu-

rális információs ablakot (pl. Big Ben, London Eye) is, amelyek rövid összefoglalóként betekintést nyújtanak az olvasónak az angolszász kultúrába, és amellett, hogy érdekesek, fejleszthetik a nyelvtanulók kulturális kompetenciáját is (P. Márkus, 2014). A szótár tartalmaz továbbá 16 nyelvtani információs ablakot (pl. igeidők, melléknévfokozás, szenvedő szerkezet), illetve tematikus rajzokat is, amelyek segítségével megismerkedhetünk például a bicikli vagy az autó különböző alkatrészeinek angol nyelvű megnevezéseivel.

Összegzés

A tanulmányban három szótár különböző tulajdonságait vettem górcső alá. Mindhárom szótárról elmondható, hogy nyelvtanulók is jól használhatják őket. A *Magay–Országh 2016* és a *Varga–Lázár 2018* felépítése (pl. szócikkek) ezzel szemben kissé összetettebb, első ránézésre talán bonyolultnak is tűnhet a nyelvtanulók számára, de ha elolvassák a tájékoztató oldalakat, akkor ezek értelmezése sem jelenthet különösen nagy problémát. A tanulószótár, vagyis a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* egyik erőssége, hogy sok olyan járulékos információt tartalmaz, amely segítheti a nyelvtanulót. A hamis vagy álbarátok mellett felhívja a nyelvtanulók figyelmét a helyesírási szempontból kihívást jelentő szavakra is (pl. *except* és *accept*). A határozós és elöljárós igéket illetően elmondható, hogy a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* mellett a *Magay–Országh 2016* és a *Varga–Lázár 2018* is számos példát tartalmaz, sőt a példamondatok tekintetében a *Magay–Országh 2016* és a *Varga–Lázár 2018* már méretükből adódóan is jóval több példát mutatnak be. Érdemes lehet ezért a nyelvtanulóknak a példamondatok keresésekor a tanulószótár mellett a *Magay–Országh 2016* vagy a *Varga–Lázár 2018* egyikét is fellapozniuk. A függelékek számát tekintve a *Magay–Országh 2016* élen jár, és olyan fontos járulékos információkat is megad a függelékekben, mint a mértékegységek vagy a pénzrendszer. A *Varga–Lázár 2018* emellett a katonai rendfokozatokat is megjeleníteni függelékében. Ezek egy része hiányzik a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017*-ből, így itt is érdemes lehet a tanulóknak fellapozniuk mindhárom szótárat. A kiejtéssel kapcsolatos információkat ugyan mindhárom szótár megfelelő módon jelöli, azonban a bevezetőben található kiejtéssel kapcsolatos útmutató a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017*-ban a legkönnyebben értelmezhető.

Összességében elmondható, hogy fontos lenne a tanulószótárak és ezen belül is a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* népszerűsítése mind a nyelvtanulók, mind pedig a nyelvtanárok körében, hiszen a kötet – ahogy a címe is sugallja – a nyelvtanulókat célozza meg, így minden, a nyelvtanuló számára fontos információ (pl. megszámlálhatóság, rendhagyóság stb.) helyet kapott a kötetben. Emellett érdemes lehet a nyelvtanulóknak beszereznie még a másik két kötet egyikét is, így kihasználva a *Morzsárné Magay–P. Márkus 2017* tanulószótári előnyeit, valamint *a Magay–Országh 2016* és a *Varga–Lázár 2018* kézi szótárak előnyeit egyaránt.

IRODALOM

Atkins, S. B. T., & Rundell, M. (2008). *The oxford guide to practical lexicography.* Oxford University Press.

Atkins, S. B. T., & Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography, 10*(1), 1–45. https://doi.org/10.1093/ijl/10.1.1

Augustyn, P. (2013). No dictionaries in the classroom: Translation equivalents and vocabulary acquisition. *International Journal of Lexicography, 26*(3)*,* 362–385. https://doi.org/10.1093/ijl/ect017

Baxter, J. (1980). The dictionary and vocabulary behavior: A single word or a handful? *TESOL Quarterly, 14*(3)*,* 325–336. https://doi.org/10.2307/3586597

Béjoint, H. (2010). *The Lexicography of English: From origins to present* (6th ed.)*.* Oxford University Press.

Bergenholtz, H. (2012). What is a dictionary? *Lexikos, 22(1)*, 20–30. https://doi.org/10.5788/22-1-995

Chan, A. (2011). Bilingualised or monolingual dictionaries? Preferences and practices of advanced ESL learners in Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum, 24*(1)*,* 1–21. https://doi.org/10.1080/07908318.2010.510196

Chen, Y. (2011). Dictionary use and vocabulary learning in the context of reading. *International Journal of Lexicography, 25*(2)*,* 216–247. https://doi.org/10.1093/ijl/ecr031

Crystal, D. (1998). *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó.

Dringó-Horváth, I., Fajt, B., & P. Márkus, K. (2020). Szótárhasználattal és szótárdidaktikával kapcsolatos tapasztalatok vizsgálata nyelv-, illetve nyelvtanár szakot végzettek körében. *Modern Nyelvoktatás, 26*(4)*,* 16–38.

Fóris, Á. (2002). *Szótár és oktatás*. Iskolakultúra könyvek 14.

Fóris, Á., & Rihmer, Z. (2007). A szótárak minősítési kritériumairól. *Fordítástudomány, 9*(1), 109–113.

Gaál, P. (2020). Középiskolás tanulók szótárhasználati szokásai: Egy Vas megyei kérdőíves felmérés eredményei. *Alkalmazott Nyelvtudomány, 20*(2), 1–19. http://doi.org/10.18460/ANY.2020.2.006

Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching, 45*(3)*,* 271–308. http://doi.org/10.1017/S0261444812000067

Hartmann, R. R. K. (1991). What's the use of learners' dictionaries? *Institute of Language in Education Journal, 8*, 73–83.

Hartmann, R. R. K., & James, G. (1998). *Dictionary of lexicography*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203159040

Hyun Ma, J., & Cheon, H. J. (2018). An experimental study of dictionary use on vocabulary learning and reading comprehension in different task conditions. *International Journal of Lexicography, 31*(1)*,* 29–52. https://doi.org/10.1093/ijl/ecw037

Jackson, H. (1985). Grammar in the dictionary. In R. Ilson (Ed.), *Dictionaries, lexicography and language* learning (pp. 53–61). Pergamon Press.

Laufer, B., & Levitzky-Aviad, T. (2006). Examining the effectiveness of „Bilingual Dictionary Plus" – a dictionary for production in a foreign language. *International of Lexicography, 19*(2)*,* 135–155. https://doi.org/10.1093/ijl/eck006

Lew, R. (2004). *Which dictionary for whom? Receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by Polish learners of English*. Motivex.

Lew, R., & Adamska-Sałaciak, A. (2015). A case for bilingual learners' dictionaries. *ELT Journal, 69*(1)*,* 47–57. https://doi.org/10.1093/elt/ccu038

Márkus, K. & Szöllősy, É. (2006). Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In T. Magay (Ed.), *Szótárak és használóik. Lexikográfiai füzetek 2* (pp. 95–116)*.* Akadémiai Kiadó.

Mármol, G. A., & Sánchez-Lafuente, Á. A. (2013). The bilingual dictionary and foreign language learning: Facts and opinions. *Porta Linguarum, 20*, 89–101. https://doi.org/10.30827/Digibug.29563

Mozsárné Magay, E., & P. Márkus, K. (2017, Eds.). *Angol–Magyar/Magyar–Angol tanulószótár*. Grimm Kiadó.
Nation, P. (2013). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656
Nesi, H. (2013). Researching users and uses of dictionary. In H. Jackson (Ed.), *The Bloomsbury companion to lexicography* (pp. 62–74). Bloomsbury.
Nesi, H., & Haill, R. (2002). A study of dictionary use by international students at a British university. *International Journal of Lexicography, 15*(4)*,* 277–306. https://doi.org/10.1093/ijl/15.4.277
Országh, L., & Magay, T. (2016, Eds.). *Angol–magyar szótár*. Akadémiai Kiadó.
Országh, L., & Magay, T. (2016, Eds.). *Magyar–Angol szótár*. Akadémiai Kiadó.
P. Márkus K., Fajt, B., & Dringó-Horváth, I. (2021). A célnyelv hatása a szótárhasználati szokásokra. *Alkalmazott Nyelvtudomány, 21*(1)*,* 157–172. http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.010
P. Márkus, K. (2014). Szükség van gyerekszótárra? Miért? In É. Márkus & É. Trentinné Benkő (Ed.), *A korai idegennyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata: Konferencia-előadások és* háttértanulmányok (pp. 349–355). ELTE Eötvös Kiadó.
P. Márkus, K. (2018). Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban: Gyerekszótárak. *Gyermeknevelés, 6*(3)*,* 123–134. https://doi.org/10.31074/20183123134
P. Márkus, K. (2019). Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban: Használatban a Tanulószótárak. *Modern Nyelvoktatás, 25*(2)*,* 42–62.
P. Márkus, K. (2020). *Szótárhasználati munkafüzet – Angol tanulószótár*. Maxim Könyvkiadó.
P. Márkus, K. & M. Pintér, T. (2014). Szótárak es használóik – az angol–magyar, magyar–angol lexikográfia módszertani alapjai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle, 16*(4)*,* 125–161.
Ryu, J. S. (2006). Dictionary use by Korean EFL college students. *Language and Information Society, 7*, 83–114.
Sevensén, B. (2009). *A handbook of lexicography: The theory and practice of dictionary-making.* Cambridge University Press.
Thompson, G. (1987). Using bilingual dictionaries. *ELT Journal, 41*(4)*,* 282–286. https://doi.org/10.1093/elt/41.4.282
Varga, Gy., & Lázár A., P. (2018, Eds.). *Angol–magyar egyetemes kéziszótár*. Grimm Kiadó.
Varga, Gy., & Lázár A., P. (2018, Eds.). *Magyar–angol egyetemes kéziszótár*. Grimm Kiadó.

Supporting language learning with dictionaries: A critical review of three bilingual dictionaries

Traditionally, at the beginning of the foreign language learning process, learners encounter bilingual dictionaries first and beginners are often encouraged by their teachers to buy and start using such dictionaries. However, within the category of bilingual dictionaries, learner's dictionaries are compiled to aid the foreign language learner and the foreign language learning process, too. The main purpose of the present paper, therefore, is to provide an account of the benefits of learner's dictionaries over traditional bilingual dictionaries for language learners. The paper also aims to raise foreign language teachers' and researchers' awareness of the benefits of such dictionaries. First, this study attempts to shed some light on the different types of dictionaries and language learners' reasons for their choice of dictionaries. Then three popular bilingual dictionaries, one of them being a learner's dictionary, are compared and contrasted in order to show how learner's dictionaries could be of great importance and use for foreign language learners.

Keywords: bilingual dictionary, dictionary analysis, foreign language learning, learner's dictionary, lexicography

Modern Nyelvoktatás 2022/1–2.
DOI: 10.51139/monye.2022.1-2.51.62

PINTYE ERZSÉBET

Lexikális és kollokációs kompetencia mérése a német mint idegen nyelvi érettségi vizsgán

Jelen tanulmányban arra keresem a választ, hogy hogyan, milyen keretek között történik a lexikális és kollokációs kompetencia mérése a kétszintű német mint idegen nyelvi érettségi vizsgán. A tanulmányban a tantervi szabályozó dokumentumok bemutatása mellett az érettségi vizsgakövetelmények lexikális kompetenciára vonatkozó részeinek leírására is törekszem. Az elemzésben kitérek arra, hogy az érettségi vizsgakövetelmények leírásában milyen elvárások fogalmazódtak meg a kollokációk ismeretére és produktív használatára vonatkozóan, milyen feladattípusok segítségével történik a lexikális kompetencia mérése, és ebben milyen szerepet kapnak a kollokációk.

Kulcsszavak: lexikális kompetencia, kollokációk, módszertan, mérés, értékelés, német mint idegen nyelv

Bevezetés

Az idegennyelv-tanulás és tanítás elsődleges célja, hogy a nyelvtanuló képes legyen gondolatait idegen nyelven szóban és írásban is közölni, valamint a hallott és írott szövegeket megérteni. Az Európa Tanács által 2001-ben kidolgozott, 2020-ban kibővített Közös Európai Referenciakeret (a továbbiakban: KER), ami a nyelvtudás egyes szintjeinek részletes leírása mellett közös alapot teremt a nyelvi tantervek, vizsgák és tankönyvek kidolgozásához, a nyelvi kompetencia fejlesztésének fontosságát hangsúlyozza. A nyelvi kompetenciát lexikai, fonológiai, mondattani ismeretek és készségek, valamint az ismeretek (pl. lexikai elemek) rendszerezésének, tárolásának, aktiválásának, előhívásának képessége határozza meg (vö. KER, 2002, p. 16). A nyelvtanuló kommunikatív nyelvi kompetenciája különböző nyelvi tevékenységek (recepció, produkció, interakció, közvetítés) során aktiválódik, a tevékenységek, feladatok elvégzését pedig különböző stratégiák alkalmazása segíti.

Jelen tanulmány a lexikális kompetenciát és tesztelésének lehetőségeit vizsgálja. Nemzetközi empirikus kutatások (Targońska, 2014, 2018; Jazbec & Enceva, 2012) hívják fel a figyelmet arra, hogy a lexikális kompetenciát meghatározó lexikai elemek, a kollokációk szisztematikus tanítása, gyakorlása a német mint idegen nyelv oktatása során használt tankönyvekben nem valósul meg.

Cél a lexikális kompetencia egyik komponensének, a kollokációknak vizsgálata. Mivel a középiskolai nyelvoktatási célok közt elsődleges célként szerepel az érettségi vizsgára való felkészítés, ezért azt szeretném elsősorban megvizsgálni, hogyan, milyen keretek közt történik a lexikális kompetencia mérése a kétszintű német mint idegen nyelvi érettségi vizsgán. A lexikális kompetencia és a kollokációk pontos meghatározását követően az érettségi dolgozatok elemzéséből nyert eredmények bemutatására törekszem.

Lexikális kompetencia és a kollokációk

Lexikális kompetencia

A KER (2002) a kommunikatív nyelvi kompetenciát három komponens segítségével határozza meg:

- nyelvi kompetencia;
- szociolingvisztikai kompetencia;
- pragmatikai kompetencia.

A nyelvi kompetencia a 2020-ban kiadott KER leírása alapján az alábbi komponensekből tevődik össze:

- lexikális kompetencia (szókincs szélessége és ismerete);
- grammatikai kompetencia;
- szemantikai kompetencia;
- fonológiai kompetencia;
- helyesírási kompetencia;
- ortoépikai kompetencia (helyes kiejtés).

A lexikális kompetencia fogalmát a KER (2002) a következőképpen határozza meg:

> „A lexikális kompetencia egy nyelv szókincsének ismerete, és a szókincs alkalmazásának képessége."

A lexikális kompetenciát lexikai elemek és nyelvtani elemek alkotják. Lexikai elemek közé tartoznak[1]:

1. a több szóból álló állandósult kifejezések, pl. mondatformák:
   - közmondások (*Ki korán kel, aranyat lel*.)
   - archaizmusok (*Isten engem úgy segéljen!*)
   - idiomatikus kifejezések (*Feldobta a talpát*)
2. állandósult keretek[2] (*Kaphatnék, kérem…?*)
3. egyéb állandósult kifejezések
   - vonzatos igék (*belenyugodni valamibe*)
   - összetett prepozíciók (*-ban/-ben)*
4. állandósult szókapcsolatok (*beszédet tartani*)
5. egyedi szóalakok (*ige, főnév, melléknév stb.*).

A lexikális kompetencia leírásában látható, hogy az egyedi szóalakok mellett az állandósult kifejezések, keretek és az állandósult szókapcsolatok tanítására is törekedni kell a nyelvórákon. A 2020-ban kibővített KER a szókincs terjedelmére és ismeretére vonatkozó leírásában a B2 nyelvi szinten találunk utalást a kollokációk alkalmazásával kapcsolatosan. A leírásban olvasható, hogy ezen a szinten a nyelvtanuló képes a legtöbb kontextusban a kollokációk meglehetősen szisztematikus használatára.

---

[1] Részletes leírásért, és további példákért lásd KER (2002, p. 133-134)

[2] A KER az állandósult keretek csoportjába minden olyan nem elemzett és nyelvi egységként megtanult és használt kifejezést sorol, „amelyekbe értelmes mondatok kialakításához további szavakat és kifejezéseket illesztünk".

Kollokációk

A kollokáció fogalommeghatározása során nehézségekbe ütközhetünk, ami adódhat Reder (2011, p. 132) szerint egyrészt a kollokáció mint jelenség összetett jellegéből, másrészt a megközelítési módok különbözőségéből. A német nyelvészeti irodalomban találkozhatunk korpusznyelvészeti, szemantikai és frazeológiai megközelítéssel is.

A frazeológiai megközelítésben Burger (2003, p. 14) különbséget tesz szűkebb és tágabb értelemben vett frazeologizmusok között. Azok a szókészleti egységek, amelyek két tulajdonsággal (polilexikalitás és lexikális rögzültség[3]) rendelkeznek, a tágabb értelemben vett frazeologizmusok csoportjába tartoznak. Ha az említett két tulajdonsághoz egy harmadik (idiomatikusság) társul, akkor szűkebb értelemben vett frazeologizmusokról beszélünk. Ezt a csoportot alkotják az idiómák.

A kollokációk és idiómák azon túl, hogy kötött, állandósult szókapcsolatok, jelentős különbséget mutatnak abban a tekintetben, hogy míg az idiómák idiomatikusak, azaz a szerkezet jelentése nem következtethető ki az alkotórészek jelentéseiből (*sich den Kopf zerbrechen ~ töri a fejét*), a kollokációk kompozícionálisak (*eine Schule besuchen ~ iskolába járni*), a jelentés levezethető a szerkezet elemeinek jelentéséből.

Nem csak az idiómáktól való elhatárolás különös fontosságú, hanem a szabad szókapcsolatok és a kollokációk közti különbségtétel is. A szabad szókapcsolatok összetevői – ahogy az a megnevezésükben is szerepel – szabadon kombinálhatók, míg a kollokációk kötött, konvención nyugvó elemek kombinálása révén létrejövő szókapcsolatok. Az állandósult szókapcsolatban előforduló elemeket együtt, egy egységként kell megtanulni, tárolni, rögzíteni és előhívni a mentális lexikonunkból (lásd pszicholingvisztikai kötöttség: Burger, 2003, p. 17).

Az idegennyelv-oktatásban célszerű F. J. Hausmann szemantikai megközelítésű fogalommeghatározásából kiindulni, hisz a korpusznyelvészeti megközelítésben használt előfordulási gyakoriság (*Vorkommenshäufigkeit*) mint kritérium önmagában nem elegendő a kollokáció mint fogalom meghatározására, mivel a szabad szókapcsolatok is magas előfordulási gyakorisággal rendelkezhetnek. Ha a nyelvoktatás során a tanulók kollokációs kompetenciájának fejlesztését szeretnénk megcélozni, akkor semmiképp sem hagyható el a kollokációk és a szabad szókapcsolatok közötti különbségtétel. Fontos volna ugyanis felhívni a tanulók figyelmét, hogy a kollokációk reprodukálható szókapcsolatok.

Hausmann szemantikai alapú megközelítésében kollokáción kötött, de nem idiomatikus kifejezést kell értenünk, amely egy bázisból és egy kollokátorból áll (vö. Hausmann, 2007, p. 218). A példában (1) látható kollokáció egy szemantikailag autonóm bázisból és a *szőke* kollokátorból áll. A két alkotóelem között determináló kapcsolat áll fenn (vö. Reder, 2006, p. 77), a *haj* fölérendelt elemként szerepel a szókapcsolatban, amely meghatározza, melyik szó jelenhet meg mellette kollokátorként a szókapcsolaton belül.

---

[3] Burger (2003, p. 14) a polilexikalitás alatt azt éri, hogy a frazeológiai egység több mint egy szóból áll, a lexikális rögzültség pedig vonatkozhat arra, hogy a szókapcsolat elemeinek sorrendje és morfológiai alkata nagyrészt kötött, de arra is, hogy a nyelvhasználói közösségben ismertek és használatosak ezek a kifejezések (vö. Forgács, 2007, p. 24).

(1) blondes Haar szőke haj

A kollokációk több szempontból is a nyelvtanulás egyik problémás területének tekinthetők. Aki nyelvtanulókkal dolgozik, biztosan tapasztalta már, hogy míg a kollokációk azonosítása, felismerése, megértése hallott vagy olvasott szövegekben könnyebbség lehet a nyelvtanulók számára, produktív használatuk nehézséget okozhat (vö. Roth, 2014; Konecny, 2010; Häcki Buhofer A. et al., 2014; Hausmann, 2004). Ennek egyik lehetséges oka a kollokációk nyelvspecifikus tulajdonságával magyarázható.

A példában szereplő *eine Entscheidung treffen* kollokációban látható, hogy a két vizsgált nyelv eltérő kollokátort alkalmaz a *döntést hozni* szókapcsolat kifejezésére.

(2) eine Entscheidung treffen döntést hozni

Míg a magyarban *hozunk* egy döntést, a német *eltalálja*. A nyelvtanulók a megfelelő szó, kollokátor után keresve hajlamosak azt gondolni, hogy a két nyelv között azonosság van, ugyanazt a szót, kifejezést minden további nélkül átvihetik az anyanyelvükből az idegen nyelvbe. Ha a nyelvtanuló az anyanyelvére támaszkodva választja ki a kollokátort az adott idegen nyelvben, mert úgy véli, a tükörfordítás eszközéhez nyúlva sikeres szókapcsolat létrehozása lehetséges, könnyen előfordulhat, hogy az helytelen szóhasználatot, helytelen szókapcsolatot eredményez, interferencia lép fel.

Mivel a kollokációk kötött, konvención nyugvó, nyelvspecifikus tulajdonsággal rendelkező szókapcsolatok, tudatosításuk, a nyelvórába való szisztematikus beépítésük kiemelt fontosságú. Az említett okokból (kollokációk produktív használatának nehézségei, nyelvspecifikus tulajdonság, gyakori interferenciális hibák) azt a nézetet vallom, hogy a nyelvórák egyik célja, a tanulók kollokációs kompetenciájának fejlesztése kell, hogy legyen, ami nem csak a kollokációk megértését, alkalmazását, hanem tudatosítását is magába kell, hogy foglalja.

Jelen tanulmányban a lexikális és kollokációs kompetencia tesztelését szeretném megvizsgálni a német mint idegen nyelvi érettségi vizsga feladatsoraiban. A vizsgálat célja, annak feltárása, hogy milyen szerepet kapnak a kollokációk a tantervi szabályozó dokumentumokban és az érettségi vizsgadolgozatokban. A vizsgálat a következő részkérdések megválaszolására helyezi a hangsúlyt:

1. *A közép és emelt szintű érettségi vizsgakövetelmények leírásában milyen elvárások fogalmazódtak meg a kollokációk ismeretére és produktív használatára vonatkozóan?*
2. *Milyen arányban jelennek meg a kollokációk a közép és emelt szintű érettségi dolgozatok olvasott szövegértést és nyelvhelyességet mérő szövegeiben?*
3. *Milyen feladattípusok segítségével történik a lexikális kompetencia mérése a nyelvhelyesség vizsgarészben, és milyen szerepet kapnak ebben a kollokációk?*

A kérdések megválaszolása a tantervi szabályozó dokumentumok, az érettségi vizsgakövetelmények részletes vizsgálata, és az érettségi dolgozatok elemzése alapján történik.

Érettségi vizsga – élő idegen nyelv

Az élő idegen nyelvi érettségi vizsga követelményeinek megfogalmazása a tantervi szabályozó dokumentumok figyelembevételével történik. A magyar közoktatásban háromszintű tantervi szabályozás működik, melynek legfelső szintjét a Nemzeti Alaptanterv (NAT) képezi. Erre épül a Kerettanterv, ami végül a Helyi Tantervek kidolgozásához nyújt alapot. A Kerettanterv, ami a NAT-ban foglalt célokat, elvárásokat, feladatokat iskolatípusokra, fokozatokra bontva fejti ki, az élő idegen nyelvre vonatkozóan elsődleges célnak tekinti a nyelvtanuló nyelvi cselekvőképességének fejlesztését, valamint annak elérését, hogy a nyelvtanuló képes legyen az idegen nyelven kommunikálni.[4]

A 2020-ban kiadott, NAT-hoz illeszkedő Kerettanterv két szakaszra bontva részletezi a középiskolai évek alatt elsajátítandó nyelvi elemeket, struktúrákat és a kitűzött célokat, feladatokat. Az első idegen nyelv esetében az első szakaszban (9-10. évfolyam) a cél, a nyelvi kompetencia továbbfejlesztése és a KER-ben meghatározott B1-es nyelvi szint elérése, aminek teljesítésére összesen 204 tanóra áll a diákok és a nyelvtanár rendelkezésére. A dokumentum ebben a szakaszban tanulási eredményként említi többek közt az összetettebb nyelvi szövegek megértését, létrehozását, valamint az életkori sajátosságoknak megfelelő interakció lebonyolítását. A szakasz végéig (10. osztály vége) elsajátítandó nyelvi elemek és struktúrák között a német mint idegen nyelv esetében a műveltetés, módbeli segédigék stb. nyelvtani struktúrák mellett a kollokációk is megjelennek, tehát már a B1-es nyelvi szinten is a kollokációs kompetencia tudatos fejlesztését kellene megcélozni a nyelvórákon.

A második szakasz (11-12. évfolyam) végére cél, a KER szerinti B2-es nyelvi szint elérése. Ezen a nyelvi szinten a KER alapelveihez igazodva a nyelvtanuló már képes a változatos, jól felépített, megfelelő nyelvhelyességgel és szókinccsel folytatott interakció kivitelezésére. Ennek megvalósítására 248 tanóra áll a nyelvtanulásban résztvevők rendelkezésére. A szakasz végéig elsajátítandó nyelvi elemek közt szintén megtalálhatók a kollokációk.

Érettségi vizsga

A KER nyelvi szintekhez igazodva, a középszintű idegen nyelvi érettségi vizsga a B1 nyelvi szintnek, míg az emelt szintű érettségi a KER B2 nyelvi szintnek felel meg. A vizsgán a négy alapkészség mérésére kerül sor. Mivel a szókincs és a nyelvtani struktúrák elengedhetetlen részét képezik a kommunikatív kompetenciának, a vizsgakövetelmények alapján a nyelvtani és lexikális kompetenciát mindkét szinten a Nyelvhelyesség vizsgarész keretein belül mérik, tehát a vizsga az olvasott szövegértést, nyelvhelyességet, hallott szövegértést, íráskészséget és a beszédkészséget méri.[5] Középszinten a feladatok teljesítésére 180 perc, emelt szinten 240 perc áll a diákok rendelkezésére. Mindkét szinten az olvasott szöveg értése és a nyelvhelyesség méré-

[4] A célok, követelmények részletes leírását lásd: Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf

[5] A szókincs és grammatika értékelése a beszédkészség és íráskészség feladataiban is szerepet kap, mérésük központilag előírt értékelési útmutató alapján történik.

sére használt szövegek autentikus, kis mértékben szerkesztett szövegek, tartalmukban igazodnak az előírt tíz témakörhöz (Család, személyes vonatkozás – Ember és társadalom – Környezetünk – Iskola – A munka világa – Életmód – Szabadidő – Utazás, turizmus – Tudomány, technika – Gazdaság).[6]

Az olvasott szöveg értését mérő feladatok esetében a cél, a szöveg gondolatmenetének megértése, érvelésének követése. A nyelvhelyességi vizsgarészben szereplő szövegek nehézségi foka alacsonyabb, mint az olvasott szöveg értésében felhasznált szövegeké.

Nyelvhelyesség

A nyelvhelyességi vizsgarészre vonatkozó érettségi követelményekben olvasható a szókincset és nyelvtani szerkezetet tekintve, hogy közép szinten elvárás a témakörökhöz kapcsolódó szókincs ismerete és alkalmazása, valamint az egyszerű nyelvtani szerkezetek helyes használata. Emelt szinten változatos szókincs és változatos grammatikai szerkezetek alkalmazását kéri a vizsgakövetelmény. A nyelvhelyességi vizsgarész követelményei táblázatba foglalva tartalmazzák azokat a nyelvtani szerkezeteket, nyelvi elemeket, amelyek közép és emelt szinten receptív és produktív készségként elvárhatók a tanulóktól. Ezen a ponton érdemes megemlíteni, hogy 2017-ben változás történt az érettségi vizsgák követelményeiben. A 36/15.(III.6.) Korm. rendelete az élő idegen nyelvi érettségi vizsgák követelményeinek kibővítését írja elő. A közép szintű olvasott szövegértést mérő feladatokból kikerültek az egyszerű, rövid KER-A2 szintű feladatok, így a vizsga már csak a KER-B1 szintnek megfelelő feladatokat tartalmaz. A B1 szintre történő emelés következtében a követelmények is bővültek.

A kollokációk és igei szókapcsolatok (Funktionsverbgefüge) a középszintű B1-es nyelvi szintnek megfelelő érettségi vizsgában is megjelennek, nem csak receptív, hanem produktív, alkalmazási szinten is, igazodva ezzel a Kerettantervben megfogalmazott előírásokhoz. A dokumentum kifejti, hogy a Nyelvhelyességi vizsgarészben mindazok a nyelvtani szerkezetek tesztelésére készíthető feladat, amik a produktív ismeretek felsorolásában megtalálhatók.

A dokumentumok, vizsgaleírások vizsgálata után a következőkben az utolsó két kérdés megválaszolására törekszem (2-3), vagyis annak vizsgálatára, milyen arányban jelennek meg a kollokációk az olvasott szövegértési és nyelvhelyességi vizsgarészben szereplő szövegekben, és hogyan, milyen feladatokkal történik a lexikális kompetencia tesztelése, és ebben milyen szerepük van a kollokációknak.

A középszintű érettségi feladatlapok (2005–2019) olvasott szöveg értését és nyelvhelyességet mérő feladatsoraiban összesen 374, míg az emelt szintű szövegekben 467 kollokációt találtam. Az együtt előforduló szavak, szókapcsolatok kigyűjtését követően, annak érdekében, hogy el tudjam választani a szabad szókapcsolatokat a kollokációktól, a Német Nyelv Digitális Szótárára (DWDS) és Häcki Buhofer A. et al. (2014) kollokációs szótárára támaszkodtam. A szótárakban a szókapcsolatban található bázisra kerestem rá, a bázis mellett pedig felsorolva megtaláltam azokat a kollokátorokat, amelyek a bázissal együtt előfordulhatnak, használatosak egy szókapcsolaton belül.

[6] Részletes leírást lásd: Érettségi vizsgakövetelmények. Élő idegen nyelv: Témakörök rész.

1. táblázat

Kollokációk száma az olvasott szöveg értését mérő szövegekben

	Középszint	Emelt szint
Dolgozatok száma	30	30
Kollokációk száma	374	467

A 3. táblázatban látható, hogy a feladatsorok szövegei, annak ellenére, hogy a legtöbb felhasznált szöveg terjedelmét tekintve alig haladja meg a tíz sort, kollokációkban gazdagok, tehát ismeretük a szövegek megértésében fontos szerepet játszik.

A feladattípusokat tekintve, emelt és középszinten az olvasott szövegértést mérő vizsgarészben az alábbi feladattípusok fordulnak elő:

- feleletválasztás;
- igaz/hamis állítások;
- egymáshoz rendelés;
- kategóriák szerinti csoportosítás;
- hiányos szöveg kiegészítése;
- szövegből kiemelt mondat, mellékmondat azonosítása;
- rövid választ igénylő nyitott kérdések.

A feladatsor összesen 3-4 feladatot tartalmaz ebben a részben, hosszabb, rövidebb szövegek felhasználásával. A nyelvhelyességi vizsgarész, ami a grammatikai kompetencia mellett a lexikális kompetencia tesztelését is szolgálja, a következő feladattípusokat tartalmazza:

- hiányos mondatok vagy szövegek kiegészítése feleletválasztás formájában;
- hiányos szövegek kiegészítése szavakkal;
- szövegtranszformáció;
- a megadott szavak ragozott alakjainak, vagy a szófaj módosítása során belőlük képzett szavak szövegbe illesztése.

A felsorolt feladattípusok közép és emelt szinten is megtalálhatók, emelt szinten a nyelvhelyességi vizsgarész a hibaazonosítás feladattal bővül. A feladattípusok közül a hiányos mondatok vagy szövegek kiegészítése feleletválasztással, hiányos szövegek kiegészítése önállóan vagy a megadott szókészletből való odaillő szó kiválasztásával, valamint a megadott szavak ragozott alakjainak, vagy a belőlük képzett új szavaknak a szövegbe illesztése lehet alkalmas a lexikális kompetencia mérésére. Emelt szinten a hibaazonosítás is eleget tehet ennek a célnak. A mondatok és szövegek kiegészítése emelt és közép szinten is feleltválasztás formájában történik. A feladat mindkét szinten többnyire a grammatikai kompetencia mérését szolgálja. A 60 közép- és emelt szintű dolgozatból csak a 2007-es és 2005-ös középszintű érettségi nyelvhelyességi feladatsoraiban találhatók olyan itemek, amelyek a tanulók kollokációs kompetenciáját tesztelik (lásd.10. oldal).

1. ábra

2007. május 11. Nyelvhelyesség – Középszint[7]

Älteste Frau der Welt feiert Geburtstag

Ihr Geburtsdatum, der 28.02.1880, klingt wie ein Eintrag _____ (0) dem Geschichtsbuch. Und wenn auf dem Geburtstagskuchen für Maria Olivia da Silva für _____ (8) Lebensjahr eine Kerze brennt, muss der Kuchen ganz schön _____ (9) sein. Denn die Brasilianerin wird heute 126 Jahre alt und ist _____ (10) die vermutlich älteste Frau der Welt.

Zehn Kinder _____ (11) Maria zur Welt, vier weitere adoptierte sie. Bis auf einen 59-jährigen Adoptivsohn _____ (12) aber schon alle ihre Kinder gestorben. Doch an Nachfahren mangelt es dem Geburtstagskind ganz und gar nicht: Die rund 400 Enkel, Urenkel und Ururenkel werden ihr bestimmt dabei _____ (13), die Geburtstagstorte restlos zu verputzen.

	A	B	C	D		
0.	an	auf	aus	für		
8.	jede	jeden	jeder	jedes	8.	
9.	am größten	groß	größer	größere	9.	
10.	damit	daraus	darin	davon	10.	
11.	brachte	holte	nahm	trug	11.	
12.	bin	ist	seid	sind	12.	
13.	geholfen	half	helfen	hilft	13.	
				6 Punkte		

2. ábra

2005. május 13. Nyelvhelyesség – Középszint[8]

1. Den Koffer können Sie da an die Wand _____ .

A) hängen **B)** liegen **C)** stehen **D)** stellen 1.

2. Wie heißt der Herr dort am Fenster? Ich habe _____ Namen vergessen.

A) deinen **B)** ihren **C)** meinen **D)** seinen 2.

3. Das glaube _____ Ihnen nicht.

A) du **B)** er **C)** ich **D)** sie 3.

4. Möchten Sie lieber zu Fuß gehen oder den Bus ?

A) fahren **B)** gehen **C)** nehmen **D)** reisen 4.

[7] A feladatlap letölthető formában megtalálható: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/feladatok2007tavasz/k_nemet_07maj_fl.pdf

[8] A feladatlap letölthető formában megtalálható: https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok-2005tavasz/kozep/k_nemet_fl.pdf

A hiányos szövegek kiegészítése minden esetben a megadott lehetséges szavak kiválasztásával történik. Középszinten a 30 érettségi dolgozatból összesen 19, emelt szinten 29 tartalmazza ezt a feladattípust. A 19 középszintű dolgozatban 22, míg a 29 emeltszintű dolgozatban 40 kiegészítéses feladat található, amelyek a névelőhasználatot, az elöljárószavakat és a kötőszavak használatát tesztelik. Közép- és emeltszinten sem találhatók olyan itemek, amelyek a lexikális kompetencia tesztelését szolgálták volna.

A megadott szavak ragozott alakjainak vagy belőlük képzett új szavaknak a szövegbe illesztése alkalmas mind a grammatikai, mind a lexikális kompetencia tesztelésére. A megadott szavak átalakítása, új szavak képzése pedig a szókincs ismeretének tesztelését teszi lehetővé, bár a feladat által csak az egyedi szóalakok lekérdezésére nyílik lehetőség. Középszinten 19, emelt szinten 29 érettségi dolgozat tartalmazza ezt a feladattípust. Középszinten 14 feladat a megadott szavak ragozott alakjait, 4 a szavak szófaji átalakítását, és 1 a melléknévragozást kéri számon. A 29 emelt szintű dolgozatban 9 a megadott szavak ragozott alakjaira, 25 a szavak szófaji transzformációjára helyezi a hangsúlyt. Az emelt szintű dolgozatok ebben a feladattípusban nagyobb hangsúlyt helyeznek a szavak átalakítására, de csak az egyedi szóalakok lekérdezése valósul meg, a kollokációk tesztelése nem teljesül.

Emelt szinten 21 dolgozatban található hibaazonosítás. A feladatban azonosítandó hibák csak nyelvtani hibák, helytelen lexikai használat nem fordul elő egyetlen egy szövegben sem.

A feladatok vizsgálatából azt az eredményt kapjuk, hogy a nyelvhelyességi vizsgarészben felhasznált feladatok középpontjában leginkább a grammatikai kompetencia tesztelése áll, bár ez is leginkább csak receptív szinten valósul meg. A lexikális kompetencia mérésére alkalmas feladatokról, a hiányos mondatok vagy szövegek kiegészítéséről elmondható, hogy alkalmas lehet a lexikális és kollokációs kompetencia mérésére, de csak receptív szinten. A feladat által ugyanis csak a megértés, felismerés tesztelésére nyílik lehetőség. A produktív lexikális kompetencia mérésére pedig alkalmas a szavakból képzett új szavak szövegbe való beillesztése.

Következtetések, összegzés

Jelen tanulmány a lexikális és kollokációs kompetencia mérésének módjait, eszközeit vizsgálta a kétszintű német mint idegen nyelvi érettségi dolgozatokban. A feladatsorok elemzését megelőzően a tantervi szabályozó dokumentumokban megfogalmazott követelmények, előírások vizsgálatára törekedtem. A vizsgálat során feltett kérdésekre a következő válaszok adhatók.

1. A közép- és emelt szintű érettségi vizsgakövetelmények leírásában milyen elvárások fogalmazódtak meg a kollokációk ismeretére és produktív használatára vonatkozóan?

A 2017-ben módosított érettségi vizsgakövetelmények részletes leírásában olvasható, hogy a kollokációk és igei szókapcsolatok (*Funktionsverbgefüge*) közép és emelt szinten is megjelenhetnek az érettségi feladatsoraiban, nem csak receptív, hanem produktív szinten is, bár kiegészítésként a dokumentum megemlíti, hogy középszinten csak

néhány, a szintnek megfelelő kifejezés ismerete szükséges. A leírásában az is szerepel, hogy a feladatok azokra a nyelvi elemekre épülhetnek, amik a produktív készségek felsorolásában megtalálhatók.

2. Milyen arányban jelennek meg a kollokációk a közép- és emelt szintű érettségi vizsgák olvasott szövegértést és nyelvhelyességet mérő szövegeiben?

A 2005-2019 közt kiadott érettségi dolgozatok olvasott szöveg értését és a nyelvhelyességet mérő szövegekben közép szinten 367, míg emelt szinten 476 kollokációt azonosítottam a Német Nyelv Digitális Szótára (DWDS) és Häcki Buhofer A. et al. (2014) kollokációs szótárára segítségével.

3. Milyen feladattípusok segítségével történik a lexikális kompetencia mérése a nyelvhelyességi vizsgarészben, és milyen szerepet kapnak ebben a kollokációk?

A lexikális kompetencia tesztelésére hiányos mondatok vagy szövegek kiegészítése (feleletválasztással), vagy a megadott szavakból képzett új szavak beillesztése biztosít lehetőséget az érettségi dolgozatokban. A feladattípusok alkalmasak lehetnek a tanulók kollokációs kompetenciájának mérésére, erre azonban nem kerül sor, a lexikális kompetencia, a kollokációs kompetencia tesztelése helyett ugyanis csak nyelvtani lekérdezés történik.

A tantervi szabályozó dokumentumok, és az érettségi követelmények vizsgálata alapján megállapítható, hogy a kollokációk közvetítésére, gyakorlására mindenképp figyelmet kellene fordítani a nyelvórákon. Míg kezdő, A1-A2-es nyelvi szinten az egyedi szóalakok tanítására kerül inkább a hangsúly – bár ezen a szinten is megjelennek a témakörökben a kollokációk, lásd napirend, iskola „*sich die Zähne putzen, den Bus nehmen, eine Schule besuchen*” – a B1, B2-es nyelvi szinten minél több lehetőséget kellene biztosítani a diákok kollokációs kompetenciájának fejlesztésére annak érdekében, hogy a tanulók képesek legyenek a hallott és írott szövegekben előforduló kollokációk felismerésére, megértésére, azonosítására, valamint a kollokációk helyes használatára a szóbeli és írásbeli kommunikáció során. Az érettségi dolgozatok rövid és hosszú szövegeinek elemzéséből azt az eredményt kaptuk, hogy a felhasznált autentikus, kis mértékben szerkesztett szövegek az egyedi szóalakok mellett számos kollokációt tartalmaznak, amelyeknek ismerete nagyban segíti a szöveg tartalmának megértését és az adott feladatok megoldását.

A nyelvhelyességi vizsgarészben szereplő feladatokról elmondható, hogy a grammatikai kompetencia tesztelését célozzák, a szókincs ismeretének mérése háttérbe szorul. A feladattípusok közül a lexikális és kollokációs kompetencia tesztelésére középszinten alkalmas lehetne a hiányos mondatok vagy szövegek kiegészítése, hiszen lehetőség nyílhat arra, hogy a megadott válaszlehetőségek közül a bázishoz tartozó helyes kollokátort válasszák ki a vizsgázók, bár hozzá kell tennünk, hogy a feleletválasztásos módszer alkalmazása magában hordozhatja a találgatás veszélyét. A megadott szavakból képzett új szavak beillesztése a szövegbe alkalmas a lexikális kompetencia mérésére, de csak az egyedi szóalakok tesztelésére. A kollokációk ebben a feladatban nem kapnak szerepet. Érdemes volna fontolóra venni, hogyan lehetne elérni a feladat által, hogy a kollokációk tesztelése is megvalósuljon. Az új szavak képzése mellett érdemes volna ezt a feladatot

kiegészíteni például azzal, hogy a megadott bázishoz tartozó kollokátort írja be a tanuló a szövegbe, ami által nem csak receptív szinten volna lehetőség a kollokációs kompetencia tesztelésére. Emelt szinten a hibaazonosítási feladattal bővül a nyelvhelyességi vizsgarész. Az elemzett dolgozatokból azt az eredményt kaptuk, hogy ebben a feladatban is csak a nyelvtani hibák azonosítására van lehetőség. A feladat kibővíthető azáltal, hogy a mondatban szereplő helytelen kollokátort kell felismernie és javítania a tanulónak, ami szintén a produktív kollokációs kompetencia tesztelésének módját tenné lehetővé.

A nyelvhelyességi feladatok összességéről elmondható, hogy a lexikális kompetencia mérésére alkalmasabb feladatok kidolgozását, alkalmazását kellene megcélozni. A fent említett javaslatok figyelembevételével, megfontolásával pedig lehetőség nyílhat ebben a vizsgarészben a produktív kollokációs kompetencia tesztelésére is.

IRODALOM

Burger, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. 2. Auflage. Erich Schmidt Verlag.

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: https://www.dwds.de/

Ďurčo, P., Vajičková, M. & Tomášková, S. (2019). *Kollokationen im Sprachsystem und Sprachgebrauch. Ein Lehrbuch.* Kirsch-Verlag.

Forgács, T. (2007). *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutats alapjai.* Tinta Könyvkiadó.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. (2020). Ernst Klett Sprachen.

Hausmann, F. J. (2003). Was sind eigentlich Kollokationen? In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110622768-015

Hausmann, F. J. (2004). Was sind eigentlich Kollokationen? In: Steyer, Kathrin (Hg.): *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest*. (pp. 309–330).de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110622768-015

Hausmann, F. J. (2007). Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung. In: *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik. 55(3)*, 217–234. https://doi.org/10.1515/zaa.2007.55.3.217

Häcki, B. A., Marcel, D., Meier, S. & Roth, T. (2014). *Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag.* Francke.

Jazbec, S. & Enceva, M. (2012). Aktuelle Lehrwerke für den DaF-Unterricht unter dem Aspekt der Phraseodidaktik. *Porta Linguarum 17*, 153–171. https://doi.org/10.30827/Digibug.31971

Konecny, C. (2010). *Kollokationen. Versuch einer semantisch-begrifflichen Annäherung und Klassifizierung anhand italienischer Beispiele.* Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung.

Közös Európai Referenciakeret (2002). https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

Reder, A. (2006). *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Praesens Verlag. https://doi.org/10.13092/lo.47.367

Reder, A. (2011). Kommen Kollokationen in Mode? Kollokationskonzepte und ihre mögliche Umsetzung in der Didaktik. *Linguistik online 47,3(11)*, 132–140.

Roth, T. (2014). *Wortverbindungen und Verbindungen von Wörtern*. Francke.

Targońska, J. (2014). Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? *Linguistik online 68*, 127–149. https://doi.org/10.13092/lo.68.1638

Targońska, J. (2018). Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Wiederspiegelung in Übungen (am Beispiel von DaF- Lehrwerken). *Linguistik online 89*, 51–81. https://doi.org/10.13092/lo.89.4276

Rendeletek, követelmények, érettségi vizsga

Érettségi vizsgakövetelmények. Élő idegen nyelv: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf

Korm. rendelet az érettségi módosításáról: https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/9e55802f343086aae81cb26d7df4e7178739155b/megtekintes

Központi írásbeli feladatsorok, javítási – értékelési útmutatók: https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/feladatsorok

Nyelvtani szerkezetek és szókincs. Német nyelvi segédlet az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V.24.) OM rendelet D) 1. pontjához. http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/nyilvanos_anyagok_2020tavasz/nemet_nyelv_nyelvtani_szerkezetek_es_szokincs_2020maj.pdf

Lexical and collocational competence in the final exam of German as a foreign language in Hungary

The aim of the present study is to examine how lexical competence is tested in the final exam of German as a foreign language in Hungary. The first section will focus on the analysis of three documents (National Core Document, Framework Curricula, Final exam requirements). After analysing the documents, the paper goes on to examine the nature of collocations in texts used for testing reading comprehension and attempts to find an answer to the question: to what degree are collocations are represented in tasks testing lexical competence?

Keywords: lexical competence, collocations, methodology, evaluation

Modern Nyelvoktatás 2022/1–2.
DOI: 10.51139/monye.2022.1-2.63.76

KÓRIS RITA – PÁL ÁGNES

A hallgatói munka értékelésének újragondolása a hazai felsőoktatásban tanító szaknyelvoktatók körében végzett kérdőíves felmérés tükrében

A COVID-19 világjárvány következtében 2020 márciusában bevezetett távoktatás egyik legnagyobb kihívása a hallgatói munka értékelésének szükségszerű újragondolása volt. A tanulmány arra keresi a választ, hogy a kényszerű távoktatás tapasztalatai alapján milyen lehetőségek nyílnak meg a szaknyelvi kurzusokon a hallgatók munkájának értékelésére. A tanulmány ismerteti annak a kérdőíves felmérésnek az eredményeit, amely a hazai szaknyelvoktatók körében készült 2020 őszén. A kutatás igyekezett felmérni, hogy a korábbi félév tapasztalatával a hátuk mögött az oktatók a szaknyelvoktatásban mennyire tartják alkalmasnak a hallgatók munkájának az értékelésére a különböző feladattípusokat, valamint a távoktatás bevezetése következtében a hagyományos oktatási környezethez képest melyek azok a feladatok, amelyek előtérbe kerültek. A kutatás eredményei rávilágítanak a jelenléti és a 'kényszertávoktatás' alatt hatékonynak vélt értékelési formák különbségeire. Az online oktatási térben a komplexebb, elemző, értelmező és alkotó feladattípusok bizonyulnak hatékonyabbnak a hallgatók értékelésére, így nagyobb hangsúlyt kapnak a formatív értékelési módszerek.

Kulcsszavak: felsőoktatás, formatív értékelés, kényszertávoktatás, COVID-19, Bloom taxonómia

Bevezetés

A 2020 márciusában kényszerűségből bevezetett távoktatással kapcsolatban számos újságcikk és internetes bejegyzés jelent meg a tavasz folyamán, amelyek rendkívüli érdeklődésre tartottak számot, hiszen hirtelen szükség lett útmutatásra a váratlan helyzet kezeléséhez, egy sokak számára teljesen új digitális eszköztár megismeréséhez és használatához, valamint az online oktatás mindennapi kihívásainak megoldásához. A gyakorlati vonatkozások mellett módszertani elképzelések is teret kaptak. Csépe Valéria meggyőzően állította például, hogy a *'számonkérés'* szót el kell felejteni, amikor áttérünk az online oktatásra (Joób, 2020). Nádori és Prievara (2020) a járványhelyzetben alkalmazható tanítási módszerekkel kapcsolatban szintén radikálisan fogalmaztak a módszertani váltás szükségét illetően: „A tanár hirtelen eszköztelenné válik, ha eddig frontális módszerrel tanított, és kemény kézzel kért számon. EGYIK SEM FOG MŰKÖDNI MOSTANTÓL (*kiemelés az eredetiben*)". Ha a márciusban megjelent cikkben a módszertani megújulás, mint lehetőség jelenik meg, közel egy év elteltével az elmulasztott lehetőség képe rajzolódik ki a cikk egyik szerzőjével, Prievara Tiborral készített interjúból (Balla, 2020), aki szerint kevesen tudtak váltani a kooperatív módszereket és formatív értékelést előtérbe helyező oktatásra. Valós képet valószínűleg csak középtávon kapunk arról, hogy változott-e, és ha igen, mennyiben a tanárok módszertani szemlélete, illetve kérdés, hogy a tanárképzésre hogyan hat,

milyen változásokat indukál a kényszerű távoktatás. Pozitív hozadéka lehet, hogy az értékelés tekintetében olyan új lehetőségek kerülnek be a köztudatba, illetve az oktatási gyakorlatba, amelyek a járvány kitörése előtti időszakig megkérdőjelezhetetlennek tűnő értékelési gyakorlatban hozhatnak némi változást. Érdekes ebből a szempontból a nemzetközi publikációkat is figyelemmel kísérni, hiszen például az ír oktatási intézet, a Quality and Qualification Ireland (QQI) elemzése (2020) arra világít rá, hogyan stimulálta a koronavírus-válság a módszertani innovációt az értékelés területén a felsőoktatásban.

Azt, hogy irreális egyik pillanatról a másikra módszertani szemléletváltást elvárni a tanárok, oktatók széles tömegétől, kevesen vonták kétségbe. A kényszerű távoktatás negatív hatásait tekintve ugyanakkor Antonio Guterres, az ENSZ főtitkára 2020 augusztusában generációs katasztrófafenyegetést emleget (Gigova & Howard, 2020), a hazai helyzetről pedig többek között Totyik Tamás elemzése ad árnyalt képet (Totyik, 2020). Hodges és szerzőtársai – Totyikhoz hasonlóan – óva intenek attól, hogy a valódi online oktatást a kényszerű távoktatással összekeverjük (Hodges et al., 2020). Elemzésükben hivatkoznak a hatékony online oktatás kritériumaira a vonatkozó szakirodalom, elsősorban Means és szerzőtársai monográfiája alapján (2013), ennek fényében veszik górcső alá a 2020 tavaszán világszerte bevezetett kényszertávoktatást. Mindazonáltal kulcsfontosságúnak tartják a COVID-19 időszak tapasztalatainak leszűrését, azaz annak összegzését, hogy milyen – később felhasználható – tapasztalatokkal gazdagodtak az intézmények, és elsősorban a tanárok ebben a rendkívüli helyzetben. Annak ellenére, hogy a szakirodalom már a koronavírus járványt megelőzően is érvelt az alternatív értékelési módszerek szélesebb körű használata mellett (Boud & Soler, 2016; Cano & Ion, 2017; Einhorn, 2019; Romeu Fontanillas et al., 2016; Vogt & Tsagari, 2014), a COVID-19 okán kényszerűségből bevezetett távoktatás tapasztalatai talán elindíthatnak egyfajta tanári szemléletváltást a hallgatói értékelés terén.

Alternatív értékelési módszerek a szaknyelvi kurzusokon

A szaknyelvi kurzusok célja a hallgatók szaknyelvi kompetenciájának és szaknyelvi kommunikációs készségének fejlesztése olyan autentikus tananyagok segítségével, amelyek a valós szaknyelvhasználatra épülnek. A távoktatás bevezetése szükségszerűen magával hozta olyan oktatási és tanulási módszerek, valamint digitális eszközök alkalmazását, amelyek a hallgatók online térben megvalósuló kooperatív tanulását helyezték előtérbe. Ez azt is jelentette, hogy a hagyományos tantermi szaknyelvóra feladatain túl, az innovatív feladattípusok nagyobb hangsúlyt kaphattak (pl. digitális tartalmak létrehozása, blog, telekollaboráció), hiszen ezeket könnyebben lehetett megvalósítani az online órák keretében. A különböző szaknyelvi feladatok elvégzésén alapuló szaknyelvi kompetenciafejlesztés valós és hiteles mérése kihívás elé állította az oktatókat. A kényszerűségből bevezetett távoktatás tapasztalatai megkérdőjelezték a hagyományos értékelési módszerek online környezetben való használhatóságát. A technikai infrastruktúra hiányosságai, az esetleges technikai nehézségek, valamint az etikátlan vizsgázási morál rávilágítottak a hagyományos értékelési módszerek problémáira (Guangul et al., 2020), az alternatív értékelési módszerek előnyeire és alkalmazási lehetőségeire a szaknyelvoktatásban.

A szakirodalom régóta megkülönbözteti a fejlesztő szemléletű (formatív) értékelési módszereket a hagyományos minősítő, avagy szummatív értékeléstől (pl. Barbero, 2012; Bloom et al., 1971; Broadfoot et al., 1999; Brown, 2005; Dixson & Worrell, 2016; Knight, 1995). Einhorn Ágnes egy hazai felsőoktatási intézményben megvalósított módszertani innováció alapján mutatja be a fejlesztő értékelés módszertani lehetőségeit és technikáit, és összegzi az erre vonatkozó szaknyelvoktatási tapasztalatokat (Einhorn, 2019). A hagyományos szummatív értékelés alatt a standardizált teszteket, vizsgákat értjük, amelyek azt hivatottak mérni, hogy a hallgatók milyen mértékben sajátították el az adott tananyagot. Ezzel szemben a formatív értékelés túlmutat ezen és a hallgatót, az egyéni fejlődést helyezi az értékelés központjába (Broadfoot et al., 1999; Brown, 2005; Stiggins, 1994; Zhang et al., 2020). Ideális esetben a két értékelési módszer egymás komplementere, mivel mindegyik különböző célokat szolgál a szaknyelvi kompetencia értékelésében. Ennek ellenére a szummatív értékelési módszerek még mindig túlsúlyban vannak a felsőoktatás szaknyelvi kurzusain, míg a formatív értékelési módszerek csak részlegesen, informális visszajelzés formájában vannak sokszor jelen (Birenbaum et al., 2015).

A különböző távoktatási formák és online kurzusok (pl. MOOC) elterjedésével, az online értékelési formák, ún. e-értékelés is előtérbe kerül. E-értékelés alatt a digitális eszközökkel támogatott értékeléshez kapcsolódó, online térben elvégzett különböző tevékenységeket értjük (Alruwais et al., 2018; Crisp et al., 2016; Romeu Fontanillas et al., 2016). Az e-értékelés szaknyelvoktatásban való széleskörű alkalmazását illetően még kevés tapasztalat áll rendelkezésre, azonban Guárdia és szerzőtársai (2017) szerint a legtöbb online értékelési forma valójában a tradicionális szummatív értékelési formák online térbe való adaptálását jelenti, és nem célozza a diákok magasabb szintű gondolkodási képességeinek előhívását, aktivizálását. Ennek ellenére a nemzetközi szakirodalom beszámol innovatív értékelési módszerek sikeres alkalmazásáról (Boud & Soler, 2016; Cano & Ion, 2017; Hidri, 2020), valamint számos pozitív példát találunk meggyőző e-értékelési módszerek használatára is, mint például e-portfólió, online önértékelő kvíz, online vitafórum (Alruwais et al., 2018; Crisp et al., 2016; Gikandi et al., 2011; Nicol, 2007; Pachler, 2010).

Hallgatói értékelésre használt feladatok osztályozása

A hagyományos és alternatív értékelési eszköztárnak a szaknyelvoktatás szempontjából releváns szakirodalmát az INCOLLAB stratégiai partnerségi projekt keretében vizsgáltuk a projektben részt vevő oktatókkal, ahol a hat konzorciumi partner oktatói körében felmérés is készült arra vonatkozóan, hogy ki milyen feladatokat használ a hallgatók teljesítményének értékelésére (INCOLLAB Project, 2021). Az oktatók által felsorolt feladattípusok alapján készült a projekt keretében az a 29 feladatból álló lista, amelyre jelen kutatásunkban támaszkodtunk. A 29 feladattípust Bloom módosított taxonómiáját követve (Anderson & Krathwohl, 2001) osztályoztuk olyan szempontból, hogy ezek a feladattípusok jellemzően milyen gondolkodási szintre építenek. A jól ismert taxonómia hat egymásra épülő szintje (felidézés, megértés, alkalmazás, elemzés értelmezés, alkotás) három kategóriába sorolható ebben a hierarchikus piramis modellben: az 1. (alsó) kategóriában a felidézés és a megértés, a 2. (középső) kategóriában

az alkalmazás és 3. (felső) kategóriában pedig az alkotó gondolkodás, az értelmezés és az elemzés kapnak helyet, melyek magasabb rendű műveleteknek tekinthetőek. A kognitív szintek mellett az affektív fejlesztés szintjei, valamint a pszichomotoros képességek fejlesztési szintjei is megjelennek a taxonómiában, azonban vizsgálatunkban kizárólag a kognitív szintekre reflektáltunk. Természetesen azt, hogy az adott feladat melyik gondolkodási szintre épül, mindig a konkrét feladatok tartalma határozza meg, ezért voltak olyan feladattípusok, amelyeket több szinthez is társítottunk. A kevésbé ismert feladattípusok leírása a táblázat alatt található.

1. táblázat

Hallgatói értékelésre használt feladatok osztályozása (Anderson & Krathwohl, 2001 alapján)

Elemzési kategória	Gondolkodási szint	Tanulási cél	Hallgatói értékelésre használt feladatok
3. (felső) kategória	Alkotó gondolkodás	Alkotás, új tartalom létrehozása	blog, esettanulmány, telekollaboráció, közvetítés, portfólió, projektfeladat, tanulási napló, szimuláció, multimédiás tartalmak
	Értelmezés	Kritikus értelmezés	érvelő esszé, prezentáció, poszterprezentáció, nyitott könyv vizsga
	Elemzés	Elemzés	érvelő esszé, prezentáció, poszterprezentáció, téma kifejtése
2. (középső) kategória	Alkalmazás	Alkalmazás	narratív esszé, társalgás, irányított írásfeladat, összegzés szóban és írásban, szerepjáték, téma kifejtése, fordítás
1. (alsó) kategória	Megértés	Biztos megértés	beszédértés, párosítás, sorba rendezés, olvasott szöveg értése, szövegkiegészítés, igaz-hamis feladat
	Emlékezés	Tanultak felidézése	zárthelyi vizsga, feleletválasztós teszt, igaz-hamis feladat

A táblázatban szereplő kevésbé közkeletű feladatok: 1) a telekollaboráció, vagy online együttműködési projekt, ami alatt az egyetemközi online projekteket értjük, 2) a nyitott könyv vizsga, amelynek keretében bármilyen segédeszközt (online vagy offline forrást) használhatnak a diákok, hiszen a cél a tanultak alkalmazása vagy a magasabb kategóriába eső tanulási célok elérése, nem pedig a felidézés vagy a megértés ellenőrzése, továbbá 3) az irányított írásfeladat, amely jellegzetesen egy megadott kritériumrendszer alapján készítendő írásfeladat, ahol az alkotás/ elemzés/ értelmezés kevésbé kap szerepet.

A kutatás célja, a kutatási kérdések

Jelen tanulmány egy nagyobb ívű kutatás hazai részeredményeit tartalmazza. Célja, hogy feltárja a hazai szaknyelvoktatóknak a pandémia kitörése utáni időszakban szer-

zett tapasztalatait a hallgatói értékeléssel kapcsolatban, valamint felmérje, hogy a hazai felsőoktatásban dolgozó szaknyelvoktatók milyen értékelési gyakorlatot tartanak hatékonynak távoktatási helyzetben. Az itt bemutatott kutatást többféle nemzetközi kontextusban is vizsgáltuk, melynek eredményeit nemzetközi tanulmánykötetben, illetve folyóiratban publikáltuk (Pál & Kóris, 2021a; Pál & Kóris, 2021b; Kóris & Pál, 2021). Az 1. táblázatban szereplő, hallgatói értékelésre használt feladatok osztályozása alapján jelen tanulmány célja, hogy meghatározzuk azokat a szaknyelvoktatásban használható feladattípusokat, amelyek hatékonyabbnak bizonyultak a kényszertávoktatási helyzetben, mint a jelenléti oktatási környezetben. A tanulmány a következő kutatási kérdésekre keresi a választ:

1. A hazai felsőoktatásban dolgozó szaknyelvoktatók mennyire tartják alkalmasnak a hallgatók szaknyelvi munkájának az értékelésére a különböző feladattípusokat jelenléti oktatás és távoktatás esetében?
2. A kényszerűen bevezetett távoktatás következtében a hagyományos oktatási környezethez képest melyek azok a feladatok, amelyek a hallgatói munka értékelésében előtérbe kerültek?

A kutatás módszere

A kvantitatív kutatáshoz egy online kérdőívet használtunk. A felmérésben résztvevő szaknyelvoktatókat arra kértük, hogy egy 6 pontos Likert-skálán jelöljék be, hogy a 29 felsorolt szaknyelvi feladattípusokat mennyire tartják hatékonynak a hallgatói munka értékelésére mind a hagyományos jelenléti oktatás, mind a koronavírus-járvány alatt bevezetett távoktatás esetében (1. Melléklet). Az adatgyűjtésre és adatelemzésre 2020 őszén került sor, a beérkező adatokat az SPSS 25.0 statisztikai szoftver segítségével elemeztük. Leíró statisztikai számításokkal elemeztük és összegeztük a válaszadók jellemzőit, illetve az egyes feladattípusok hatékonyságát. A szaknyelvi feladatokat Bloom átdolgozott taxonómiája alapján (Anderson & Krathwohl, 2001) a három nagyobb kategóriához társítottuk: 1. Megértés/Felidézés, 2. Alkalmazás, 3. Elemzés, értelmezés, alkotás. A három komponens átlagának összehasonlítását páros t-próbával végeztük el, hogy feltárjuk a statisztikai szempontból szignifikáns különbségeket az értékelési feladatok egyes kategóriái között.

A kutatásban résztvevő szaknyelvoktatók

Kilenc hazai felsőoktatási intézményből összesen 60 olyan szaknyelvtanár töltötte ki az online kérdőívet, aki oktatott szaknyelvi kurzusokat a koronavírus-járvány miatt bevezetett távoktatás alatt a 2019/2020. tavaszi szemeszterben. A válaszadók többsége (n=44; 70%) angol szaknyelvet, 10% (n=6) német szaknyelvet, 2-2-2% (3-3-3%) pedig francia, olasz és spanyol szaknyelvet tanít, míg 7% (n=11) egyéb szaknyelvet oktat. A kutatásban résztvevők közül legtöbben (62.3%; n=38) üzleti, gazdasági és turizmus szaknyelvi kurzusokat tanítanak, de más szakterületek is képviselték magukat: orvostudomány (n=6; 9.8%), politológia (n=6; 9.8%), műszaki (n=1; 1.6%), jogi (n=1; 1.6%), és egyéb szakterületek (n=7; 11.5%). A válaszadók 65.6%-a (n=40) nő, 18%-a férfi (n=11), és 16.5%-a (n=9) nem adta meg a nemét. A legtöbb tanár 40 és 60 év közötti (n=43; 70.5%), őket követték a 60 év felettiek (n=11; 18%), valamint a 40 év alattiak

(n=6; 9.8%). A vizsgálatban résztvevő tanárok sokéves szaknyelvoktatási tapasztalattal rendelkeznek: 83.6% (n=51) több mint 15 éve van a pályán, míg a fennmaradó 16.4% (n=9) kevesebb, mint 15 éve oktat szaknyelvet felsőoktatási intézményben. Ami az online oktatási tapasztalatot illeti, a tanárok többsége csak az elmúlt évben kezdte meg az online tanítást (n=43; 70.5%), a többi tanár (n=15; 37,3%) nagyobb online tanítási tapasztalattal rendelkezik.

Az eredmények

A statisztikai elemzések első lépéseként meghatároztuk a kvantitatív kutatás megbízhatóságát. Mindkét 29 változóból álló válaszsor esetében meghatároztuk a Cronbach alfa együtthatók értékeit, amelyek visszaigazolták a kutatás megbízhatóságát (2. táblázat).

2. táblázat

Kutatás átfogó megbízhatósága

	Hagyományos jelenléti oktatás (n1-n29)	Távoktatás (o1-o29)	Változók száma
Cronbach-alfa	0.908	0.942	29

A statisztikai elemzés második lépéseként azt vizsgáltuk, hogy a felsorolt 29 szaknyelvi feladattípust a válaszadók mennyire tartották hatékony értékelési eszköznek mind hagyományos jelenléti oktatás, mind a távoktatás alatt. A feladattípusok 6-pontos Likert-skálán való értékelésénél adott válaszok alapján kiszámoltuk a változók átlagát és szórását, amiből kirajzolódtak a leginkább és legkevésbé hatékonynak tartott feladattípusok (1. Melléklet). Hagyományos jelenléti oktatás esetében, a válaszadók a legmagasabb hatékonyságúra a *prezentációt*, a *társalgási* és *szóbeli összegző* feladatokat, a *zárthelyi dolgozatot,* illetve a *szerepjátékot* értékelték (3. táblázat). Vagyis ezek az eredmények rávilágítottak arra, hogy a szaknyelvoktatók hagyományos oktatás esetén a személyes jelenlétet alapul vevő és tanár-diák interakcióra épülő szóbeli feladatokat tekintették legcélravezetőbbnek a hagyományos zárthelyi dolgozatírás mellett.

3. táblázat

Leghatékonyabbra értékelt feladattípusok átlagértékei (jelenléti oktatás)

Azonosító	Értékelésre használt feladattípusok (jelenléti oktatás)	Átlag	Szórás
n20	Prezentáció	5.3559	0.8662
n8	Társalgás	5.2711	1.2433
n15	Szóbeli összegzés	5.0526	1.2433
n5	Zárthelyi dolgozat	4.9322	1.1426
n24	Szerepjáték	4.9138	1.3414

A távoktatás vonatkozásában azonban azokat a feladattípusokat értékelték hatékonyabbnak a válaszadók, amelyek az online térben is könnyebben kivitelezhetőek (4.

táblázat). Ezek között legmagasabb átlagértékeket kapott a *prezentáció*, az *irányított írásfeladat*, a *nyitott könyv vizsga*, az írásbeli *összegzés*, valamint a *portfólió*.

4. táblázat

Hatékonyabbra értékelt feladattípusok átlagértékei (távoktatás)

Azonosító	Értékelésre használt feladattípusok (távoktatás)	Átlag	Szórás
o20	Prezentáció	4.6897	1.2312
o9	Irányított írásfeladat	4.6316	1.4956
o6	Nyitott könyv vizsga	4.4912	1.5597
o16	Írásbeli összegzés	4.3966	1.6537
o17	Portfólió	4.3962	1.6330

Miután meghatároztuk, hogy melyek voltak a leghatékonyabbra értékelt feladattípusok, azokat a feladattípusokat gyűjtöttük össze, amelyeknél a legnagyobb növekedés mutatkozott az átlagértékében a hagyományos jelenléti oktatás értékeihez képest. Az 5. táblázat megmutatja, hogy az átlagértékek legnagyobb növekedését azok a feladattípusoknál tapasztalhattuk, amelyek a hallgatók saját tanulási folyamatának önreflexiójára (blog, tanulási napló, portfólió), együttműködési készségeikre (blog, telekollaboráció, multimédiás tartalmak), valamint kreativitására (blog, multimédiás tartalmak, portfólió) épülnek.

5. táblázat

Feladattípusok jelenléti oktatásban és távoktatásban mutatkozó átlagértékeinek összehasonlítása

Feladattípusok		Jelenléti oktatás		Távoktatás	
Azonosító	Megnevezés	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
n3/o3	Blog	3.1154	1.5549	3.7308	1.7276
n10/o10	Telekollaboráció	3.5818	1.6520	4.1887	1.7215
n28/o28	Multimédiás tartalmak	3.5660	1.6584	4.0566	1.7031
n23/o23	Tanulási napló	3.4231	1.7303	3.6538	1.8878
n17/o17	Portfólió	4.1887	1.5696	4.3962	1.6330

Utolsó lépésként a 29 feladattípust a Bloom átdolgozott taxonómiája alapján hozzárendeltük a meghatározott három fő kategóriához, statisztikai konstruktumokhoz. A három kategória (konstruktum) átlagértékeit elemeztük annak érdekében, hogy a hallgatók értékelésére leghatékonyabban használható kategóriát, valamint a köztük lévő különbségek szignifikanciáját meghatározzuk. A változók kategóriához való hozzárendelését és a Cronbach alfa értékeket a 6. táblázat mutatja, míg az összesített átlagértékek a 7. táblázatban találhatóak.

6. táblázat

Változók és konstruktumok validitása (jelenléti oktatás és távoktatás)

Kategóriák (konstruktumok)	Változók/azonosító	Cronbach-alfa	Változók száma
Megértés/Felidézés (1. szint)	n5, n7, n11, n12, n14, n22, n29	0.881	7
	o5, o7, o11, o12, o14, o22, o29	0.907	7
Alkalmazás (2. szint)	n2, n8, n9, n15, n16, n24, n27	0.808	7
	o2, o8, o9, o15, o16, o24, o27	0.865	7
Elemzés/Értelmezés/Alkotás (3. szint)	n1, n3, n4, n6, n10, n13, n17, n18, n20, n21, n23, n25, n26, n28	0.844	14
	o1, o3, o4, o6, o10, o13, o17, o18, o20, o21, o23, o25, o26, o28	0.902	14

7. táblázat

Konstruktumok összesített átlagértékei (jelenléti oktatás és távoktatás)

Kategóriák (konstruktumok)	Jelenléti oktatás		Távoktatás	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Megértés/Felidézés (1. szint)	4.2813	1.1833	3.5896	1.3697
Alkalmazás (2. szint)	4.7317	0.9103	4.1468	1.1306
Elemzés/Értelmezés/Alkotás (3. szint)	4.3082	0.8984	4.1892	1.1314

A jelenléti oktatás esetében az egyes kategóriák összesített átlagai egyaránt magas értékeket mutattak. A távoktatás esetében a meghatározott kategóriák közötti szignifikáns különbségek feltárásához páros t-próbákat végeztünk, melyek eredményei szignifikáns különbséget mutattak az *Megértés/Felidézés* és a két másik konstruktum között (Sig=0,00; $\rho<0,05$). A *Megértés/Felidézés* konstruktum átlagértéke szignifikánsabban alacsonyabb, mint az *Alkalmazás* (t=4.104; df=58; Sig=0.000) és az *Elemzés/Értelmezés/Alkotás* (t=4.069; df=58; Sig=0.000) konstruktumoké. Ez az eredmény azt mutatja, hogy a válaszadók az *Alkalmazás* és az *Elemzés/Értelmezés/Alkotás* kategóriákba sorolt feladattípusokat szignifikánsabban hatékonyabbnak tartják online vagy távoktatás alatt, mint a Megértés/Felidézés kategóriába tartozó feladattípusokat. Statisztikailag szignifikáns különbség távoktatás esetében nem volt kimutatható a mintában az *Alkalmazás* és az *Elemzés/Értelmezés/Alkotás* konstruktumok között.

Eredmények értékelése

A tanulmány arra kereste a választ, hogy a hazai felsőoktatásban dolgozó szaknyelvtanárok mely feladattípusokat tartottak hatékonynak a hallgatók munkájának értékelésére hagyományos oktatási környezetben és a távoktatás alatt. A vizsgált minta esetében kirajzolódik a különbség a jelenléti oktatás és a távoktatás hatékonynak ítélt feladatai között: míg a hagyományos oktatás esetben inkább a személyes interakcióra épülő szóbeli feladatokat tartották az értékelés leghatékonyabb eszközeinek, addig a távoktatás alatt inkább azok az írásbeli feladatok jelentek meg, amelyek a magasabb gondolkodási

szintre építenek. További lényeges különbség a vizsgázás módszerének tekintetében is megfigyelhető. Jelenléti oktatásban a kutatásban részt vevő oktatók hatékony értékelési módszernek ítélik meg a zárthelyi dolgozat, mint szummatív értékelési forma alkalmazását. Ellenben a távoktatás alatt a nyitott könyv vizsga hatékonyabb megoldásnak mondható, mivel az online tesztek esetében fellépő technikai problémák, illetve az etikus vizsgázási gyakorlat biztosítása megkérdőjelezhető. Ezek az eredmények rávilágítanak az online vizsgáztatás – már korábbi tanulmányokban vitatott –gyakorlatának nehézségeire (Alruwais et al., 2018; Guangul et al., 2020). Más tanulmányokkal ellentétben azonban, amelyek az online szummatív értékelési módszerek eredményes alkalmazása mellett érveltek (Boitshwarelo et al., 2017; James, 2016; Nicol, 2007), jelen kutatás eredményei azt jelzik, hogy a válaszadók az online teszt és vizsgafeladatok távoktatásban való használatát nem tarják hatékony megoldásnak. Mindkét kontextusban közös elem a prezentációs feladat, amelyet a válaszadók egyaránt hatékonyra értékeltek a hallgatók beszámoltatására a jelenléti és a távoktatás esetében. Ez szintén megegyezik Guangul és szerzőtársai (2020) által hallgatók körében végzett kutatás eredményével.

Tanulmányunkban arra is kerestük a választ, hogy a távoktatás következtében a hagyományos oktatási környezethez képest melyek azok a feladattípusok, amelyek a hallgatói munka értékelésében előtérbe kerültek. Az eredmények alapján megállapítható, hogy azoknak az innovatív feladattípusoknak a hatékonyságmutatója emelkedett, amelyek a hallgatók önreflexiójára, kreativitására, illetve kooperatív tanulási stratégiájára épülnek. A vizsgált feladattípusok tanulási szintek szerinti csoportosítása alapján a magasabb gondolkodási szinthez (3. szint) sorolt feladatok szignifikánsan hatékonyabban alkalmazhatók az online kontextusban. Fontos hangsúlyozni, hogy a felmérésünk nem arra irányult, hogy a pandémia időszakban a tanárok milyen feladatokat alkalmaztak a hallgatói munka értékelésére, hanem hangsúlyozottan arra voltunk kíváncsiak, hogy ez a kényszerű távoktatási tapasztalat hozott-e valamiféle módszertani szemléletbeli változást. A megkérdezett tanárok véleménye összhangban van Guangul és szerzőtársai (2020) által egyetemi hallgatók körében végezett felmérésének eredményével: egyetemi hallgatókat kérdeztek a távoktatás során alkalmazott értékelési formák eredményességéről, és a hallgatók 68%-a előnyösebbnek tartotta a projekt-alapú, formatív visszajelzésre alkalmas feladatokat a tananyag visszakérdezésére kidolgozott számonkérésnél. Ezek a megállapítások szintén megfelelnek korábbi – még a koronavírus járvány miatt bevezetett távoktatás előtt végzett – tanulmányok eredményeinek (Baleni, 2015; Gikandi et al., 2011; Pachler et al., 2010; Romeu Fontanillas et al., 2016), amelyek a formatív e-értékelés mellett érvelnek. Összességében tehát elmondható, hogy a magasabb szintű, komplex gondolkodást igénylő feladatok használata önkéntelenül is áthelyezi a módszertani hangsúlyt a formatív értékelésre.

Konklúzió és a kutatás korlátai

A hazai felsőoktatásban a szaknyelvoktatásban tapasztalható a módszertani innovációra való nyitottság, amelyet számos sikeres projekt és kezdeményezés fémjelez. Ezek az innovatív projektek hozzájárulhattak a digitális átállás megkönnyítéséhez és a távoktatás helyzetéhez való alkalmazkodáshoz. Tanulmányunkban azonban nem vizsgáltuk, hogy a szaknyelvoktatók milyen sikerrel kezelték a távoktatás kihívásait,

hiszen nem arra kérdeztünk rá, hogy milyen módszereket alkalmaztak ebben az időszakban, hanem arra, hogy milyen feladattípusokat tartanak hatékonynak a jelenléti, illetve a távoktatási formában. Azt sem firtattuk, hogy az innovatív értékelési módszerek mennyiben kompatibilisek a kurzusleírásokban rögzített értékelési formákkal, és a szaknyelvoktatók érzik-e szükségét, hogy ezek a jövőben módosításra kerüljenek.

Az adatgyűjtés a koronavírus-járvány időszakában készült, amikor a kényszerűen bevezetett távoktatás jelentős plusz terhet rótt a felsőoktatásra és így az oktatókra is. Részben ennek tulajdonítható az alacsony válaszadási hajlam, így a vártnál kisebb mintán tudtuk csak elvégezni az adatelemzést. Az így elvégzett nem reprezentatív kutatás eredményei nem általánosíthatóak a felsőoktatásban zajló szaknyelvoktatás egészére. Ennek ellenére a felmérés eredményei sokatmondóak és rávilágítanak arra a valószínű trendre, hogy a hagyományos oktatási környezethez képest a távoktatás alatt az elemző, értelmező és alkotó feladatok előtérbe kerültek. A komplexebb, elemző, értelmező és alkotó feladattípusokat a megkérdezettek alkalmasabbnak tartják a hallgatók munkájának az értékelésére, mint a megértést, felidézést célzó feladattípusokat, ami az alternatív értékelési formák térnyerését jelezheti, így hosszabb távon a távoktatás tapasztalatai eredményezhetnek egy elmozdulást a kreatívabb értékelési formák felé.

IRODALOM

Alruwais, N., Wills, G., & Wald, M. (2018). Advantages and challenges of using e-assessment. *International Journal of Information and Education Technology, 8*(1), 34–37. https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.1.1008

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* Longman.

Baleni, Z. G. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *Electronic Journal of e-Learning, 13*(4), 228−236. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062122.pdf

Balla, I. (2020). A koronavírus elindíthatna akár egy valódi oktatási reformot is. *HVG*. https://hvg.hu/kultura/20200314_A_koronavirus_elindithatna_akar_egy_valodi_oktatasi_reformot_is

Barbero, T. (2012). Assessment practices and tools in CLIL. In F. Quartapelle (Ed.), *Assessment and evaluation in CLIL* (pp. 38–56). Ibis.

Birenbaum, M., Deluca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., & Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, *13*(1), 117–140. https://doi.org/10.1177/1478210314566733

Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning.* McGraw-Hill.

Boitshwarelo, B., Reedy, A. K., & Billany, T. (2016). Envisioning the use of online tests in assessing twenty-first century learning: A literature review. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 12*, 16. https://doi.org/10.1186/s41039-017-0055-7

Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 41*(3), 400–413. https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133

Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M., & Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. University of Cambridge.

Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education, 1*, 81–89. http://eprints.glos.ac.uk/3607/7/LATHE%20Contents%201.pdf

Cano, E., & Ion, G. (Eds.) (2017). *Innovative practices for higher education assessment and measurement*. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0531-0 https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0531-0

Crisp, G., Guàrdia, L., & Hillier, M. (2016). Using e-assessment to enhance student learning and evidence learning outcomes. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13,* 18. https://doi.org/10.1186/s41239-016-0020-3

Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into Practice*, *55*(2), 153-159. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989

Einhorn, Á. (2019). Fejlesztő értékelés a felsőoktatásban – módszertani mozaik. *Modern Nyelvoktatás, 25(*3-4), 174–190. http://epa.oszk.hu/03100/03139/00040/pdf/EPA03139_modern_nyelvoktatas_2019_03-04_174–190.pdf

Gigova, R., & Howard, J. (2020). We're facing a 'generational catastrophe' in education, UN warns. https://edition.cnn.com/2020/08/04/world/school-closures-catastrophe-un-covid-19-intl/index.html

Gikandi, J. W., Morrow, D, & Davis N. E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of literature. *Computers & Education, 57*(4), 2333–2351. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004

Guangul, F. M., Suhail, A. H., Khalit, M. I., & Khidhir, B. A. (2020). Challenges of remote assessment in higher education in the context of COVID-19: A case study of Middle East College. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. https://doi.org/10.1007/s11092-020-09340-w

Hidri, S. (Ed.). (2020). *Perspectives on language assessment literacy: Challenges for improved student learning.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003016083

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning.* EDUCAUSEReview. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

INCOLLAB Project (2021). *Assessment framework for innovative online modules*. https://incollabeu.wixsite.com/project/outputs

James, R. (2016). Tertiary student attitudes to invigilated, online summative examinations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13,* 19. https://doi.org/10.1186/s41239-016-0015-0

Joób, S. (2020). *Csépe Valéria: Az online iskolában elfelejthetjük a számonkérés szót. Interjú a Nemzeti alaptanterv megújításáért felelős korábbi miniszteri biztossal.* https://index.hu/belfold/2020/03/23/csepe_valeria_interju_digitalis_tananyag_tanulas_online_szoftver_karanten_nemzeti_alaptanterv_nat/

Knight, P. (1995). *Assessment for learning in higher education*. Kogan Page.

Kóris, R., & Pál, Á. (2021). Fostering learners' involvement in the assessment process during the COVID-19 pandemic: Perspectives of university language and communication teachers across the globe. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 18*(5). https://doi.org/10.53761/1.18.5.11

Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Bakia, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*. 115. https://doi.org/10.1177/016146811311500307

Nádori, G., & Prievara, T. (2020). Tanítás korona idején. *Index*. https://index.hu/techtud/2020/03/22/digitalis_atallas_oktatas_iskola_tanacsok_javaslatok/

Nicol, D. (2007). E-assessment by design: Using multiple-choice tests to good effect. *Journal of Further and Higher Education, 31*(1), 53-64.https://doi.org/10.1080/03098770601167922

Pachler, N., Daly, C., Mor, Y., & Mellar, H. (2010). Formative e-assessment: Practitioner cases. *Computers & Education, 54*(3), 715-721. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.09.032

Pál, Á., & Kóris, R. (2021a). Kihívások és perspektívák a hallgatói munka értékelésében: európai szaknyelvoktatók tapasztalatai a kényszertávoktatással kapcsolatban. *Iskolakultúra, 31*(6). https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.06.35

Pál, Á., & Kóris, R. (2021b). LSP teacher perspectives on alternative assessment practices at European universities amid the COVID-19 crisis and beyond. In Chen, J. (szerk.), *Emergency remote teaching and beyond: Voices from world language teachers and researchers*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84067-9_24

Romeu Fontanillas, T., Romero Carbonell, M., & Guitert Catasús, M. (2016). E-assessment process: Giving a voice to online learners. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 13*(20). https://doi.org/10.1186/s41239-016-0019-9

Stiggins, R. J. (1994). *Student-centered classroom assessment*. Merrill.

Totyik, T. (2020). Újratervezés az oktatásban a COVID 19 után. *Civil Közoktatási Platform*. https://ckpinfo.hu/2020/05/17/ujratervezes-az-oktatasban-a-covid-19-utan/

Vogt, K., & Tsagari, D. (2014). Assessment literacy of foreign language teachers: Findings of a European study. *Language Assessment Quarterly, 11*(4), 374–402. https://doi.org/10.1080/15434303.2014.960046.

Quality and Qualifications Ireland (QQI). (2020). *The Impact of COVID-19 Modifications to Teaching, Learning and Assessment in Irish Further Education and Training and Higher Education*. https://www.qqi.ie/Articles/Pages/COVID-19---Updates-from-QQI.aspx

1. melléklet

29 feladattípus hatékonyságának értékelése jelenléti és távoktatás esetén

Feladattípusok	Jelenléti ('normál') oktatás esetén*		Távoktatás esetén**	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Esszéírás (érvelő típusú esszé)	4.4107	1.43688	4.3393	1.62119
Esszéírás (leíró típusú esszé)	4.0179	1.55495	3.9107	1.60993
Blog	3.1154	1.55493	3.7308	1.72769
Esettanulmány	4.4630	1.64504	4.2963	1.65552
Számonkérés bármiféle segédeszköz használata nélkül (pl. zárthelyi dolgozat, vizsga)	4.9322	1.14266	2.9655	1.76680
Számonkérés, amelyben bármilyen segédeszköz (pl. tankönyv, internet) használata megengedett (nyitott könyv vizsga)	4.3966	1.28336	4.4912	1.55979
Zárt végű feladatok (pl. szövegkiegészítés megadott válaszok alapján)	4.3729	1.24427	3.7759	1.46351
Társalgás	5.2712	1.24333	4.3621	1.52980
Irányított írásfeladat	4.7931	1.28088	4.6316	1.49561
Telekollaboráció (online projektfeladatok más egyetemek hallgatóival együttműködve)	3.5818	1.65206	4.1887	1.72154
Beszédértés feladat	4.6780	1.45556	3.8814	1.79160
Párosítás, sorba rendezés	3.8448	1.81419	3.4310	1.72812
Közvetítés feladat	4.2807	1.44858	3.9649	1.55799
Feleletválasztós teszt	3.9153	1.66390	3.5763	1.74399
Összefoglalás szóban	5.0526	1.36828	4.2857	1.67021
Összefoglalás írásban	4.8103	1.23483	4.3966	1.65370
Portfólió	4.1887	1.56962	4.3962	1.63307
Poszter prezentáció	4.2545	1.85810	3.8727	1.82630
Kérdőív (adott tanegység előtt és után a hallgató nyilatkozik a saját tudásáról)	3.4340	1.83460	3.4528	1.90713
Prezentáció	5.3559	0.86628	4.6897	1.23127
Projektfeladat	4.8596	1.41974	4.3571	1.56587
Olvasott szöveg értése	4.6610	1.46934	4.3729	1.61777
Tanulási napló	3.4231	1.73031	3.6538	1.88788
Szerepjáték	4.9138	1.34144	3.3158	1.66001
Szimuláció	4.6964	1.51261	3.7091	1.87254
Téma kifejtése	4.6429	1.50670	3.9821	1.60103
Fordítás	4.0172	1.69096	3.7069	1.64379
Multimédiás tartalmak készítése (pl. videó)	3.5660	1.65842	4.0566	1.70311
Igaz-hamis feladat	3.4643	1.91610	3.1404	1.88451

* Az oszlop a 'normál' oktatásra vonatkozik, a tanulmányban n1-n29 jelöléssel hivatkoztunk rá.
** Az oszlop a távoktatásra vonatkozik, a tanulmányban o1-o29 jelöléssel hivatkoztunk rá.

Rethinking the assessment of student work: A quantitative study of Hungarian university ESP teachers

One of the main challenges of emergency remote teaching (ERT) introduced in March 2020 as a result of the COVID-19 pandemic has been the necessary rethinking of the approach to assessment in evaluating students' work. The paper aims to explore assessment practices in language for specific purposes (LSP) courses in higher education. The study presents the results of a quantitative survey conducted among Hungarian LSP teachers in the autumn of 2020. The research sought to assess the extent to which LSP teachers consider the various types of tasks to be effective in assessing students' work. A further aim of the study was to reveal alternative types of task that have come to the fore as a result of ERT. The results indicate differences between the forms of assessment considered effective in the course of traditional in-class instruction and of ERT. In the online educational context, more complex, analytical and creative task types prove to be a more effective means of assessment: thus this study argues for a shift of emphasis to formative assessment practices.

Keywords: higher education, formative assessment, emergency remote teaching, COVID-19, Bloom's taxonomy

Modern Nyelvoktatás 2022/1–2.
DOI: 10.51139/monye.2022.1-2.77.97

BORSOS LEVENTE – KRUZSLICZ TAMÁS

Digitális oktatási megoldások a magyar mint idegen nyelv tanításában – a COVID-19 járvány miatt kialakult távoktatás tanulságai

A tanulmány a magyart idegen nyelvként tanító nyelvtanárok digitáliseszköz-használatáról ad áttekintést egy saját empirikus vizsgálat segítségével. Röviden bemutatja a magyar mint idegen nyelv (MID) tanításában elérhető és használt információs-kommunikációs technológiát (IKT) alkalmazó oktatási megoldásokat, majd a 2020 nyarán végzett kutatás eredményei alapján vizsgálja a COVID-19 világjárvány alatti digitális távoktatás során kialakult változásokat a MID-tanári munkában. A kutatás az adatközlők járvány előtti IKT-használata alapján felállított tipológia szerint vizsgálta a jellegzetes oktatási megoldások közötti kvantitatív és kvalitatív eltéréseket az eszközhasználat, valamint a didaktikai és szakmódszertani célok megvalósítása terén, kitérve a tanári attitűdre és annak szerepére is. A vizsgálat eredményei rámutatnak az IKT-eszközök használata és a digitális pedagógia elveinek sikeres megvalósítása közötti összefüggésekre.

Kulcsszavak: digitális pedagógia, magyar mint idegen nyelv, digitális távoktatás, információs-kommunikációs technológia

Bevezetés

A 2020 tavaszán a SARS-CoV-2 vírus terjedésének akadályozására elrendelt kijárási korlátozások diákokat és tanárokat egyaránt a digitális eszközök kijelzői mögé kényszerítettek, hogy távoktatás keretei között folytassák a tanulást, illetve a tanítást. Így történt ez a magyart idegen nyelvként tanulókkal és tanáraikkal is. A kialakult helyzetben minden tanár valamilyen digitális megoldást keresett a tanítás folytatásához, ám az alkalmazott eszközök és módszerek között nagy különbségek voltak. Tanulmányunkban egy 2020 nyarán végzett empirikus kutatáson keresztül mutatjuk be ezeket a tanári utakat a nyelvoktatás digitalizálására, egyúttal adatokkal szolgálunk a kutatásban részt vevő tanárok járvány előtti digitális eszköz használatáról is.

A világjárvány rendkívüli okot szolgáltatott a digitális oktatási megoldások alkalmazására, ám ezek használata sem a nyelvoktatásban, sem a magyar mint idegen nyelv (MID) tanításában nem volt előzmény nélküli (vö. Mullamaa 2010, Lévai 2012, Durst 2018, Kovács 2019, Zajacz 2021). Tanulmányunk első részében a tanulási környezetből kiindulva röviden áttekintjük az információs-kommunikációs technológiát (IKT) alkalmazó oktatási megoldásokat, egy-egy példával szolgálva a MID területéről, és felvázoljuk az IKT használatát az idegennyelv-tanításban. Ezután saját empirikus kutatásunk alapján, 120 MID-tanár válaszait összegezve adunk bővebb áttekintést az IKT-eszközök használatáról a MID-tanári munkában a járvány előtti időszakban, valamint a járvány alatti távoktatás keretei között. Végezetül megvizsgáljuk, hogyan

jelentek meg a tanári IKT-kompetencia alkotóelemei a digitális oktatásban követett tanári stratégiákban a tárgyalt időszakban. Reményeink szerint az így kirajzolódó eredmények, tanulságok, kihívások és lehetőségek a jövőben segíthetik a (még) tudatosabb nyelvtanári munkát IKT-eszközök használatával akár a tanteremben, akár távoktatás formájában.

Digitális oktatási megoldások a MID tanításában

A digitális tananyagok fejlesztése és használata az elmúlt évtizedben fontos tendenciává vált a magyar mint idegen nyelv tanulása és tanítása terén, a koronavírus-járvány alatt pedig különösen előtérbe került a virtuális tanítási színterek használata, azaz a teljes tanulási folyamat online térben zajló megvalósítása[1]. Ezt megelőzően a digitális eszközök alkalmazása döntően a hagyományos tantermi keretek kiegészítéseként volt jelen, a MID-es tananyagok pedig a tanítási–tanulási folyamat egy-egy részterületére (pl. egy adott készség fejlesztésére) összpontosítottak, vagy egy-egy nem digitális tananyag kiegészítéseként jöttek létre (PONS, 2012; Durst, 2018; Kovács, 2019, pp. 136–152; magyarnyelvtanfolyam.blogspot.com, 2021) Csak szórványosan jelentek meg kifejezetten a célnyelvi digitális írástudást (Veszelszki, 2011, p. 56) fejlesztő lehetőségek (vö. az Instagramon megjelent *Beszélj 1 percig! 30 napos kihívás* – Papp, 2021). A témában született publikációk és projektek is inkább szűkebb problémákat állítottak középpontba (Rózsavölgyi, 2013; Borsos & Kruzslicz, 2017; Durst, 2018; Borsos, Kruzslicz & Oszkó, 2020), kevesebb figyelem fordult a digitális MID-oktatás általános módszertani kérdései, illetve tárgyspecifikus jellegzetességei felé (Zajacz, 2021).

A digitális oktatás fogalma legegyszerűbben az azt megvalósító technológia felől közelíthető meg, azaz olyan tanítási-tanulási folyamatként határozható meg, amely az információs és kommunikációs technológia (IKT) használatával valósul meg. Az IKT-t tekinthetjük egyrészt eszközök halmazának (digitális, audiovizuális rendszerek), másrészt egy hálózatnak, amely szintén eszközként használható (az internet mint eszköz), harmadrészt egy interaktív, elektronikus, kommunikációs rendszernek (vö. Web 2.0.). Mint ilyen a digitális tér nem csupán közeg, hanem kulturális kontextus és logika, amelyet a holisztikusság, virtualitás, keresésközpontúság és hálózatosság jellemez (Nyíri, 2009; Ropolyi; 2006). Mindez a tanulási folyamatban is meghatározó körülményt jelent. A kommunikáció is alapvetően különbözik a digitális térben: a digitális kommunikáció hipertextuális, interaktív, alapját multimediális szövegek jelentik (Aczél; 2012).

A digitális pedagógia a fentieket figyelembe véve, azokhoz alkalmazkodva együttműködésen alapuló, tudást építő, az információs és kommunikációs technológiákat széles körűen alkalmazó, az autonóm tanulást ösztönző tanítási folyamat, amely valós problémák megoldására (a nyelvtanulás esetében a sikeres célnyelvi kommunikáció megvalósulására és megvalósítására) irányul (vö. Nádori & Prievara, 2020; *tanári digitális kompetencia*: Redecker, 2017). Fokozottan érvényesül benne a posztkom-

[1] Korábbi példa kifejezetten virtuális környezetre fejlesztett MID-tananyagra az *eMagyarul* oldal (https://emagyariskola.hu/tudasbazis/e-magyarul-1-bovitett (2017. 04. 06.), illetve a mobil eszközökre fejlesztett Europodians-projekt (Dóla, 2008).

munikatív nyelvoktatási módszer tanári szerepe, amelyben „a tanár mintegy rendezőként instrukciókat, impulzusokat ad, szervezi a nyelvtanulás és a nyelvhasználat folyamatait, kiválasztja a továbbhaladás szempontjából legcélszerűbb, autentikus nyelvi anyagot és felügyel a nyelvtanulók nyelvi tevékenységére. Ahhoz, hogy a nyelvtanár szakszerűen el tudja látni megváltozott és megnövekedett nyelvpedagógiai feladatait, széles körű, elmélyült és szüntelenül bővülő szakmai felkészültségre van szüksége, mert a nyelvoktatás-tudomány szellemének át kell hatnia egész oktatói tevékenységét." (Erdei, 2002, p. 49) Ez a szakértői szerep a hatékony pedagógiai munkához a digitális környezet jellegzetességeinek és módszertanának tudatos használatára is ki kell, hogy terjedjen.

A közös tudásépítést segíti a konstruktív pedagógia (Phillips, 2000) alkalmazása (vö. Carwile, 2007). A kreatív eszközhasználat az IKT gazdag eszköztárának szintén tudatos, célirányos és változatos pedagógiai, szakmódszertani célokra való felhasználásán keresztül valósulhat meg. A tanulói önszabályozást erősíti a differenciálás, illetve a tanulói autonómia elősegítése és ha valódi problémák, adaptálható ötletek jelennek meg a nyelvórán a sikeres célnyelvi kommunikáció megvalósításán keresztül, amelynek „élővé" tétele megkívánja a nyelv használatalapú megközelítését. A kollaboratív interakciók ösztönzése mellett a tartalomalapúságot is támogatja a feladatközpontú nyelvtanítás (Ortega-Auquilla & Recino Pineda, 2019; Vermeki, 2020).

Kutatásunkban egyrészt vizsgáltuk a digitális oktatás megvalósulásának körülményeit (színtereit, a használt eszközöket), másrészt a tanári digitális kompetencia részterületeiből kiindulva (Redecker, 2017; Dringó-Horváth et al., 2020) a digitális pedagógia megvalósítását (módszerek, fejlesztési célok és feladatok), illetve az ezekhez kapcsolódó tanári attitűdöket.

A kutatás bemutatása

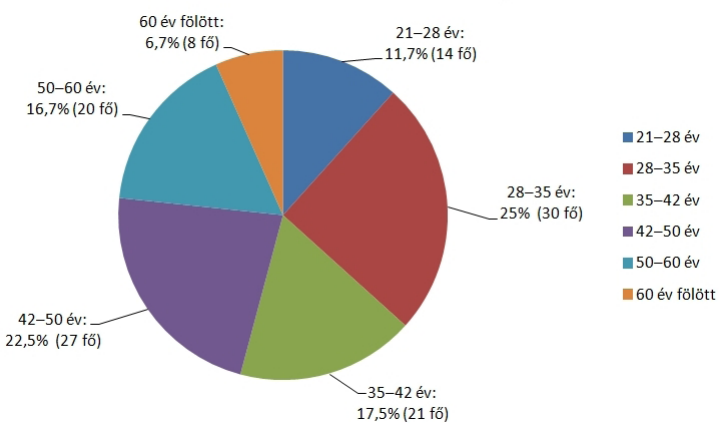
Adatközlők bemutatása

A kutatás alapját képező adatokat 2020. június 2-a és július 10-e között vettük fel. Az anonim, online kérdőívet[2] 120, a magyart idegen nyelvként tanító tanár töltötte ki. Ezen kívül további 11 MID-tanárral 1,5–2 órás (szintén online) irányított mélyinterjút készítettünk. Az adatok felvételekor célunk a MID-tanári szakma minél szélesebb körű elérése volt. A beérkezett adatok ismeretében elmondható, hogy sikerült a magyart idegen nyelvként Magyarországon vagy külföldön, különböző intézményi keretek között, különböző életkorú tanulóknak, különböző intenzitású kurzusokon tanító tanárokat megszólítanunk. Az adatközlők életkor (1. ábra), tanítási tapasztalat (2. ábra) és végzettség szempontjából is széles skálát fednek le, és – bár a MID-tanári szakma demográfiai összetételéről tudomásunk szerint nem született átfogó kutatás – véleményünk szerint jól reprezentálják a szakmában dolgozó tanárokat.

[2] https://forms.gle/5RG2DYznSY7HKYWo8 (2021. 03. 06.)

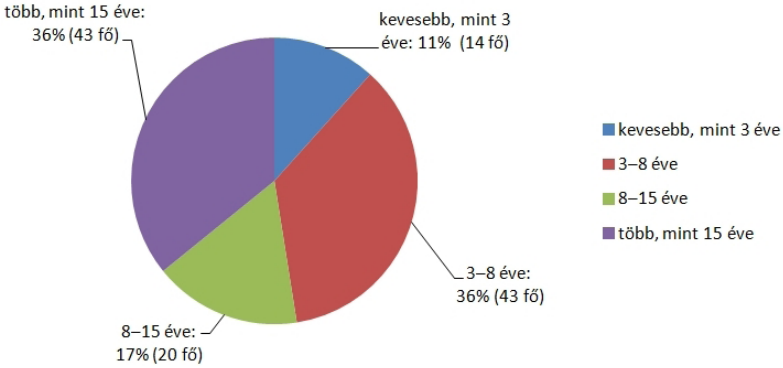
1. ábra

Az adatközlők életkor szerinti megoszlása



2. ábra

Az adatközlők tanítási tapasztalat szerinti megoszlása



Az adatközlők tipologizálása

Az adatok feldolgozásakor nyilvánvalóvá vált, hogy a válaszadók néhány jól elkülöníthető csoportba sorolhatók a digitális eszközök használata szempontjából, azonban nem rajzolódott ki egyértelmű összefüggés a digitális eszközök járvány alatti használata és a független változók (pl. életkor, tanítási tapasztalat) között. Hipotézisünk szerint a járvány előtti IKT-használat döntően befolyásolta a járvány alatt választott tanítási megoldásokat. E feltevésből kiindulva, az adatközlők járvány előtti időszakra vonatkozó válaszai alapján egy öt komponensből álló pontrendszert dolgoztunk ki, amely az 1. táblázatban bemutatott összetevőket tartalmazta. Minél magasabb pontszámot ért el egy adatközlő, annál szélesebb körűen, sokszínűbben használta az IKT-eszközöket a járvány előtt. A válaszadókat összesített pontszámuk alapján öt egyenlő szélességű osztályba soroltuk, az adatközlők ezek közti eloszlását a 3. ábra

mutatja. (A továbbiakban az egyes csoportokra az 1. csoport, 2. csoport, 3. csoport, 4. csoport és 5. csoport megjelöléssel hivatkozunk.)

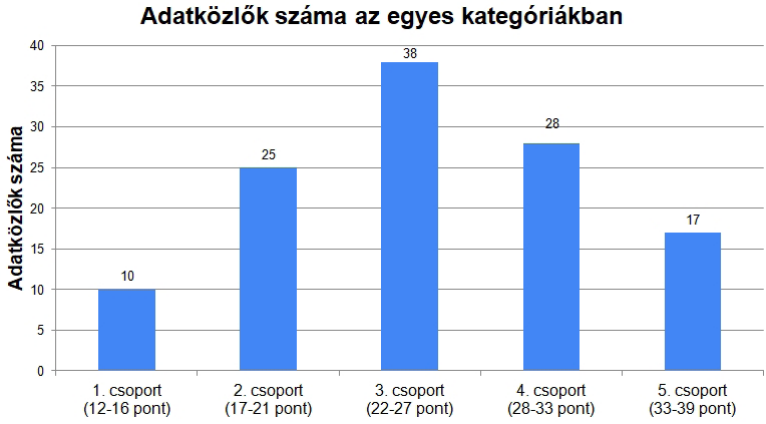
1. táblázat

Az adatközlők tipologizálásához használt pontrendszer összetevői

A pontozás szempontjai	Elérhető pontszám
Használt digitális tanítási megoldások száma.	0–8 pont
Használt hardvereszközök száma.	0–8 pont
Használt digitális eszközök száma.	0–8 pont
Digitális tanítási megoldásokhoz kapcsolódó pedagógiai célok száma.	0–9 pont
Digitális tanítási megoldásokhoz kapcsolódó konkrét nyelvtanítás módszertani célok száma.	0–9 pont
	Összesen: max. 42 pont

3. ábra

Az adatközlők száma a járványi előtti IKT-használat alapján felállított kategóriákban

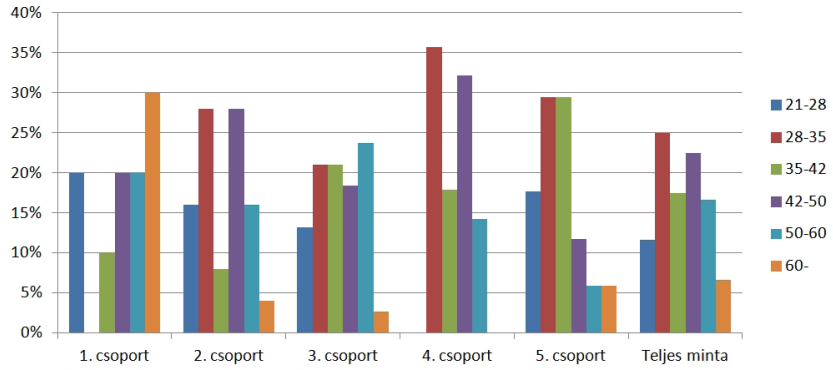


Az öt csoport általános jellemzői

A járvány előtti IKT-használat alapján létrehozott csoportokon belül nagy változatosság tapasztalható az egyéb változók szempontjából. A válaszadók életkora egyes szélsőséges esetektől eltekintve nem mutat egyértelmű összefüggést az eredményes IKT-használattal (lásd 4. ábra): például, bár a 60 év felettiek aránya kiemelkedő a digitális eszközöket a járvány előtt legkevésbé használó 1. csoportban (30%, szemben a teljes mintavételben számolt 6,7%-kal), a legidősebb életkori csoport mellett a legfiatalabbak is nagyobb arányban (20%) képviseltetik itt magukat, mint a teljes mintában (11,7%). A 35 és 42 év közötti válaszadók aránya a teljes mintán mérthez (17,5%) képest jelentősen magasabb az 5. csoportban (29,4%). A 28–35 év közöttiek – bár az első csoportban egyáltalán nem szerepelnek, és arányuk kiemelkedő a 4. csoportban (35,7%) –, jobban eloszlanak az egyes csoportok között, például közel azonos arányban jelennek meg a 2. és az 5. csoportban (28, ill. 29,4%).

4. ábra

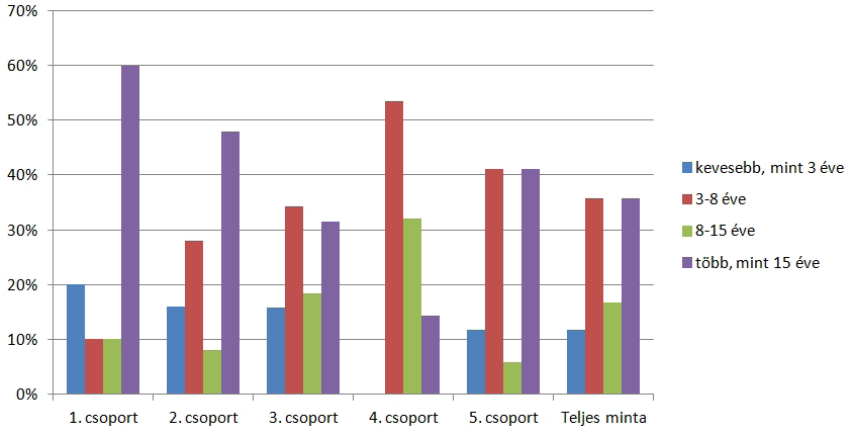
Az adatközlők életkor szerinti megoszlása az egyes csoportokban és a teljes mintán



Hasonlóan vegyes kép jellemzi a válaszadók tanítási tapasztalat szerinti arányát is az öt csoportban, és bár mutat némi hasonlóságot azzal, nem követi az életkor szerinti eloszlást (5. ábra). Az 1. csoportban vannak jelen legnagyobb arányban (60%) a leghosszabb ideje tanítók. Arányuk az 1–4. csoportban folyamatosan csökken, az 5. csoportban viszont megugrik (41,2%). Ezzel ellenkező tendencia látható a 3–8 éve tanítók között. A két csoport aránya az 5. csoportban egyenlítődik ki, ahol arányuk egyformán 41,2%.

5. ábra

Az adatközlők tanítási tapasztalat szerinti megoszlása az egyes csoportokban és a teljes mintán



A válaszadók végzettség szerinti eloszlása egyik csoportban sem tér el jelentősen a teljes mintában tapasztalt aránytól. Ezzel együtt figyelemre méltó, hogy az 5. csoportban a legmagasabb a magyar mint idegen nyelv tanári végzettséggel rendelkezők aránya (82,4%, szemben a teljes mintán mért 68,3%-kal) és ebbe a csoportba egyetlen pedagógiai végzettséggel nem rendelkező adatközlő sem került, míg ők az 1. és 2. csoportban (10, ill. 8%) magasabb arányban képviseltetik magukat, mint a teljes mintában (4,2%).

Tanítási környezet (célnyelvi, nem célnyelvi, ill. online környezet) szempontjából az 1–4. csoportban nem tapasztalható jelentős eltérés a teljes mintához képest. Az 5. csoport felé haladva azonban egyre jellemzőbb, hogy a válaszadók többféle környezetben tanítanak, ami az 5. csoportban válik a legmarkánsabbá. Gyakori, hogy egy-egy válaszadó többféle intézményi keretben is dolgozik. Az erre vonatkozó adatok hasonló eloszlást mutatnak a csoportok között, egyedül az 1. csoportban kiugróan magas a felsőoktatásban (is) tanító válaszadók aránya (90% a teljes mintán mért 68,3%-kal). Szintén az 1. csoportban a legmagasabb a nyelviskolában (is) tanítók (50%) és a magánórákat (is) adók (70%) aránya. A diákok életkorát vizsgálva az 1. és 2. csoportban tanítanak a legkevesebben 10 év alattiakat és 10–18 év közöttieket. Ezzel szemben az 5. csoportra jellemző a „kevésbé tipikus" életkorú (18 évesnél fiatalabb, ill. 40 évnél idősebb) korosztály tanítása is. Összességében kirajzolódni látszik egy olyan tendencia, amely szerint a járvány előtti IKT-használat összefüggést mutat a tanítási folyamat egyes tényezőiben (környezet, diákok életkora) megfigyelhető változatossággal.

Az empirikus kutatás eredményeinek bemutatása

Tanulmányunk következő részében bemutatjuk az adatközlők koronavírus-járvány előtti digitáliseszköz-használatát, majd összevetjük azt a járvány alatti digitális távoktatás folyamán követett gyakorlattal. Kitérünk az adatközlők által használt eszközökre, megvizsgáljuk az azok használata mögötti általános didaktikai és konkrét nyelvtanítás-módszertani célokat és az alkalmazott tananyagokat. Végül attitűdvizsgálatunk alapján bemutatjuk az adatközlők hozzáállását az IKT-eszközök használatához és a járvány alatti digitális távoktatáshoz.

IKT-használat a járvány előtt

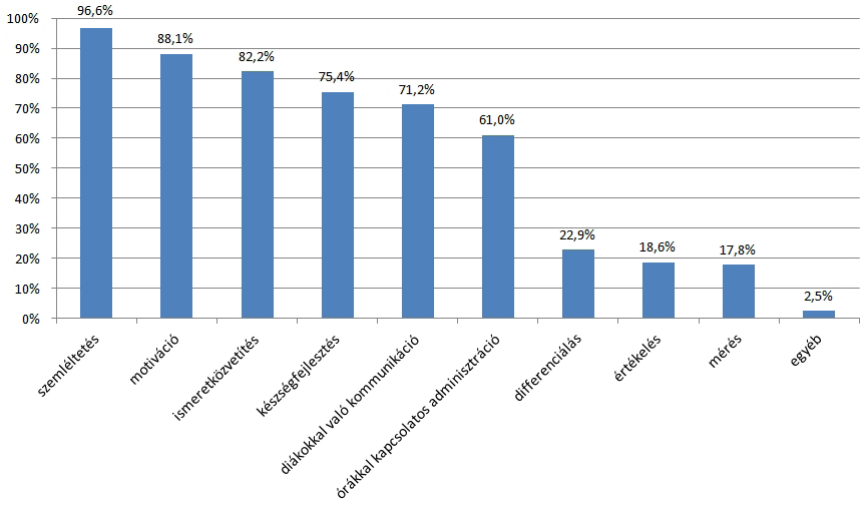
A 120 adatközlő közül 2 fő (1,7%) volt, aki sem a járvány előtt, sem a járvány alatt nem használt IKT-eszközöket a tanításban, 14 fő (11,7%) pedig csak a járvány miatt kialakult helyzet miatt kezdte használni őket. Az utóbbi csoportba tartozó válaszadókat az 1. csoportban találunk a legnagyobb arányban (60%). Az adatközlők döntő többsége (86,7%) azonban már a járvány előtt is használt digitális eszközöket a tanításhoz valamilyen formában. Ők elsősorban önálló pedagógiai megfontolásból (89%), ritkábban élethelyzetükből adódóan (20,3%) vagy intézményük kérésére (10,2%) tettek így.

A kérdőívben megvizsgáltuk azt is, milyen célból használtak digitális tanítási megoldásokat az adatközlők a MID tanításában a járványt megelőzően. A megadott 9 cél közül átlagosan 5,4 célt jelöltek meg a válaszadók. A megjelölt célok száma az 1-től az 5. csoport felé haladva egyértelműen nő (1. csoport: 3,3; 2. csoport: 4,1; 3. csoport: 5,1; 4. csoport: 6,3; 5. csoport: 7,5). Jellegzetes mintázatot mutat, hogy mely célokat mekkora arányban jelölték meg az egyes csoportokban. Mind az öt csoportban általánosan elterjedt célok voltak a szemléltetés (96,6%), a motiváció (88,1%) és az ismeretközvetítés (82,2%). Jelentősen ritkább, de még mindig viszonylag gyakori volt a járvány előtt a digitális eszközök készségfejlesztési (75,4%), diákokkal való kommunikációs (71,2%) és tanórákkal kapcsolatos adminisztratív célú (61%) használata. Ezekben már jóval nagyobb különbség mutatkozik a válaszadók között. A készségfejlesztést például az 1. csoportban 40% jelölte meg a digitális eszközök használatának (egyik)

céljaként, és a 2. csoportban is csak 52% nyilatkozott így, míg a 3–5. csoportban ez az arány 76%, 93%, ill. 100% volt. A három legkevésbé elterjedt cél a differenciálás (22,9%), a mérés (17,8%) és az értékelés (18,6%) volt. Ezeket az 1–3. csoportba sorolt válaszadók elenyésző számban használták csak, és a 4. csoportnak is csak mintegy 20–30%-a. Elmondható tehát, hogy a digitális eszközök ilyen célú használata csak a digitális eszközökkel legmagabiztosabban bánó tanárokra (5. csoport) volt jellemző. Közülük 65% használta differenciálásra a digitális eszközöket, 59% a méréshez, 53% az értékeléshez.

6. ábra

Az IKT-használathoz kapcsolódó általános didaktikai célok elterjedtsége a járvány előtt (minden adatközlőt figyelembe véve)



Kilenc kategóriába rendeztük a kérdőíven a konkrét tanítási célokat is.[3] Minden adatközlőt figyelembe véve a válaszadók átlagosan 5,5 konkrét tanítási célt jelöltek meg a digitális eszközök használatára vonatkozóan. Az előző kérdéshez hasonlóan itt is tisztán kirajzolódik a gyakrabban és ritkábban alkalmazott konkrét tanítási célok közötti határvonal a digitális eszközök használatában (lásd 7. ábra). A leggyakrabban alkalmazott célok a digitális eszközök használatakor a kultúraközvetítés (92,4%), a hallott szöveg értésének fejlesztése (92,4%) és a szókincsbővítés (85,6%) voltak. Ezekkel mind az öt csoportban a válaszadók döntő többsége élt a járvány előtt. A „következő szintet" a szókincs (67,8%), ill. a nyelvtani ismeretek (54,2%) gyakorlása alkotják. Előbbire az 1. csoportot leszámítva minden csoportban a válaszadók többsége használta a digitális eszközöket, míg utóbbi a 3–5. csoportban jelent meg a válaszadók többségénél. Az 5. csoportban a szókincs gyakorlása a válaszadók 100%-ánál, a nyelv-

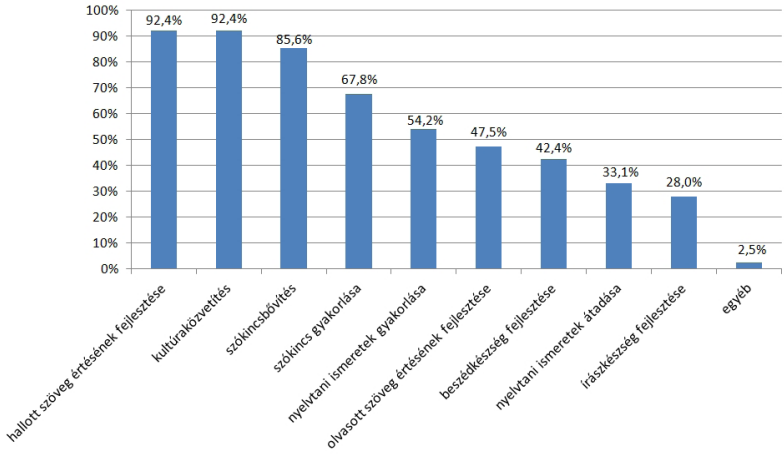
[3] Beszédkészség fejlesztése, olvasott szöveg értésének fejlesztése, hallott szöveg értésének fejlesztése, íráskészség fejlesztése, nyelvtani ismeretek átadása, nyelvtani ismeretek gyakorlása, kultúraközvetítés, szókincsbővítés, szókincs gyakorlása.

tani ismeretek gyakorlása 76%-nál jelent meg. Elmondható tehát, hogy a szókincs tekintetében gyakrabban használták a digitális eszközöket új lexika tanítására, mint annak gyakorlására.

Az olvasott szöveg értésének fejlesztésére 47,5%, a beszédkészség fejlesztésére 42,4% használt digitális eszközöket a járvány előtt. Ezek a célok elsősorban már csak a digitális technikát legmagabiztosabban és legsokszínűbben használó 4. (68%, ill. 54%) és 5. csoport (71%, ill. 82%) válaszadói körében voltak jellemzők. Az íráskészség fejlesztésére mindössze a válaszadók 28%-a használt digitális eszközöket, a nyelvtani ismeretek átadásához pedig 33,1%. Ezeket még a 4. csoportban is csak 46–46% jelölte meg a digitális eszközök használatának céljaként, és az 5. csoportban is ezek a célok jelentek meg a legkisebb arányban (59%, ill. 65%).

7. ábra

Az IKT-használathoz kapcsolódó konkrét módszertani célok elterjedtsége a járvány előtt (minden adatközlőt figyelembe véve)



A négy készség fejlesztése szempontjából elmondható, hogy egyedül a hallott szöveg értésének fejlesztése volt hangsúlyosan jelen a digitális eszközök használatában a járvány előtt. A másik három készség fejlesztése nem volt jellemző digitális eszközökkel, csak a digitális eszközök használatában legmagabiztosabb tanárok alkalmaztak ilyen célra digitális eszközöket. Érdemes külön kiemelni az íráskészség fejlesztésének rendkívül alacsony arányát a járvány előtt (vö. a digitális írástudás írott szövegekre vonatkozó komponensével). Mindez nyilván azt is jelenti, hogy e három készség fejlesztésének volt a legkevésbé kialakult módszertana, hozzá kapcsolódó tananyagok stb.

Az online mérést az 1–4. csoportban is csak a válaszadók kevesebb mint fele használta valamilyen formában (az 1. csoportban 0%, a 2-ban 12% használt ilyet a járvány előtt). Az 5. csoport ebben a kérdésben a 4. csoporttól is élesen elválik. Itt a válaszadók 76,5%-a a járvány előtt is használta az online mérés és számonkérés eszközeit, és nem csak a kizárólagosan online környezeti tanításban (41,2%), hanem a tantermi oktatás melletti kiegészítésként (52,9%) és a tantermi órák során is (23,5%).

Minden csoport esetében elmondható, hogy döntően önálló pedagógiai megfontolásból folyamodtak digitális tanítási megoldásokhoz a válaszadók. Érdekes megfigyelni, hogy a 3–5. csoportban magasabbá válik a digitális tanítási megoldásokat élethelyzetükből adódóan választók aránya. Az 5. csoportban a válaszadók 35,3%-a jelölte meg ezt mint a digitális oktatási eszközök használatának (egyik) okát.

Az összes válaszadót figyelembe véve a válaszadók mintegy háromnegyede 1–5 digitális eszközt használt a járvány előtt. Az öt csoport létrehozásának módjából (lásd 3.2.) adódóan a használt eszközök száma az elsőtől az ötödik csoport felé növekszik. A tanárok digitális felkészültségét tükrözi, hogy míg az első csoportba soroltak 90% 1–3 eszközt jelölt meg, addig az 5. csoport 47%-a több mint 10 eszközt használt a járványt megelőzően, további 41% pedig 5–10 eszközt használt.

A tanításban alkalmazott digitális oktatási eszközök száma az 1–5. csoport felé haladva nő, és azokat az adatközlők egyre inkább integrálták a tanítási folyamatba. Jelentős különbség mutatkozik azonban abban, milyen digitális tanítási megoldásokat választanak és azokat hogyan használják. Legáltalánosabban a digitális segédanyagok használata volt jellemző az adatközlőkre a járványt megelőző időszakban. Ezeket az 1. csoportban is mindenki használta a tantermi órák során (60%) és/vagy azok kiegészítéseként (50%). Az 5. csoport felé haladva használatuk aránya nő.

Az 1. csoporttól eltekintve széles körben használtak voltak már a járvány előtt is a tanításban az online kommunikációs felületek, az online tárhelyek és az elsősorban nem oktatási célú szoftverek. Ezeket a 2. csoportban a válaszadók kb. 60%-a, a 3. csoportban 70–80%-a, a 4. csoportban 90%-a, az 5. csoportban 95–100%-a használta már a járvány előtt is. A legkevésbé elterjedtek a járvány előtt a virtuális oktatási terek és az online mérés, számonkérés eszközei voltak. Előbbieket a teljes mintára vetítve az adatközlők 45,8%-a használta valamilyen formában a járvány előtt. Nagy különbség mutatkozik az egyes csoportok között ebben a tekintetben is. Az 1. csoportban a válaszadók 90%-a nem használt virtuális oktatási teret a járvány előtt. Az 5. csoportban ezzel szemben már a járvány előtt is a válaszadók több mint háromnegyede (76,5%) élt ezzel az eszközzel. Minden csoport esetében igaz, hogy a járvány előtt is elsősorban a csak a kizárólagosan online környezetben zajló órák (online tanítás) esetében használták a virtuális oktatási tereket. Egyedül az 5. csoport esetében figyelhető meg, hogy a tantermi oktatás melletti kiegészítésként is jelentősebb a virtuális oktatási terek használata (41,2%).

Figyelemre méltó a komplett, digitális felületre készült tananyagok elterjedtsége már a járvány előtt is. Ezeket az 1. és 2. csoportban is minden második adatközlő használta a járvány előtt, míg a 3–5. csoportban az adatközlők 80–90% építette be valamilyen formában a tanítási folyamatba. Az online feladatokat minden csoport oktatói elsősorban a tantermi oktatási kiegészítéseként használták a járvány előtt. Ilyen formában való használatuk az 1–5. csoport felé haladva egyértelműen nő: 10%, 44%, 55%, 71%, 76%. A teljes mintára vetítve 55,9%.

A válaszadók döntő többsége (81,4%) kizárólag ingyenesen elérhető oldalakat, szoftvereket, alkalmazásokat használt a tanításhoz a járványt megelőzően. Az öt csoporton belül törésvonal figyelhető meg: minél széleskörűbben használta egy-egy adatközlő a digitális technológiát a járvány előtt, annál nagyobb valószínűséggel fizetett már valamilyen tanításhoz használt online oktatási szolgáltatásért. Az 1–3. csoportban

a válaszadók mindössze 4–10%-a használt fizetős szolgáltatásokat a járvány előtt, a 4. csoportban 28,6%, az 5-ben pedig csaknem a válaszadók feléről (47,1%) mondható ez el.

A laptop használata mind az öt csoportban általános volt már a járvány előtt is. Míg az eszköz tantermi használatában a csoportok között nem volt nagyobb eltérés, addig a tantermi órák kiegészítéseként az 1–3. csoport 30-36%-ánál, de a 4. és 5. csoport 75, ill. 65%-nál jelent meg. Hasonlóan elterjedt volt az okostelefonok használata (a válaszadók 84%-a használta), jelentős eltérés figyelhető meg azonban abban, hogy az egyes csoportokban mekkora arányban használták ezt az eszközt a tanításhoz is: az 1. csoportban 30% használt a tantermi oktatás során okostelefont a járvány előtt, míg az 5. csoportban ez az arány 82%. Ezekkel szemben az asztali számítógép és a tablet használata mind általánosan, mind az egyes csoportokban jelentősen elmarad a fenti két eszköz elterjedtségétől.

IKT-használat a járvány alatt

A magyar Kormány 2020. március 11-én hirdette ki a koronavírus-járvány miatti veszélyhelyzetet. Az ezt követő napokban előbb a felsőoktatásra, majd a közoktatásra vonatkozóan is döntöttek a távoktatásra való átállásról. Hasonló döntések születtek a világ más országaiban is, a távoktatás tehát mind a célnyelvi, mind a nem célnyelvi környezetben tanító MID-tanárokat egyaránt érintette. Az adatközlők közül a legtöbbek számára (45%) egy hét állt rendelkezésre az átállásra, és a túlnyomó többség (86%) intézménye kérésére döntött digitális tanítási megoldások használata mellett. A kitöltők 32,5%-ának volt olyan diákja, aki az átállás miatt nem folytatta a magyartanulást.

A válaszadók 50%-a kapott valamilyen intézményi segítséget a távoktatás kialakításához, de több, mint fele (53%) személyes, szakmai kapcsolatain keresztül (is) kért és kapott segítséget. A személyes kapcsolatok kihasználásának aránya különösen magas az 5. csoport tagjainál (71%). Az adatok alapján a tanárok közötti kollaboráció, a szakmai tanácsok keresése, azok lelőhelyének ismerete is fontos része a sikeres munkának. Érdemes kiemelni, hogy kevesen nyilatkoztak úgy, hogy semmilyen segítséget nem kaptak az átálláshoz, és ez hiányzott volna nekik. A válaszadóknak összesen 25%-a nem kapott segítséget, de 15%-uknak ez nem is hiányzott, 10%-uk maradt tehát kívánsága, igényei ellenére teljesen magára.

A kollaboráció fontossága az előzetes IKT-használat mértékével párhuzamosan nő. Minél tapasztaltabb IKT-felhasználó volt egy tanár, annál több forrásból vett igénybe segítséget a digitális távoktatás kialakításában, ugyanakkor annál inkább sajátjának érezte a meghozott döntéseket. Míg az 1. csoportnak csak a 20%-a, addig – folyamatos növekedés mellett – az 5. csoport 59%-a döntött közösen a munkatársaival. Másrészről az 1. csoportba soroltak 70 %-a választotta ki saját bevallása szerint egyedül a távoktatáshoz használt eszközöket, míg a 3–5. csoportokban ez az arány jóval magasabb: 95, 89, ill. 88%.

A járvány alatt alkalmazott tanmenet és tananyagok

Figyelembe véve, hogy egy új médiumon keresztül kellett megvalósítani a nyelvtanítási munkát, a digitális távoktatásra való átállásra legtöbb esetben nagyon kevés idő

jutott. Egy másik médium használata változtat nem csak a formán, hanem a forma befolyásoló hatása miatt a tartalmakon is. A tanmeneten végzett változtatással kapcsolatos kérdésre adott válaszokból kitűnik, hogy ezt az adatközlők is tapasztalták. A tervezést befolyásoló tényezőt jelentett ezen túlmenően maga a kialakult helyzet, a diákok megváltozott körülményei, a sokak számára életük több színterén is kifejezetten bizonytalanságot hozó járvány.

Csupán az összes kitöltő 8%-a nem változtatott egyáltalán a korábbi tanmeneten. Teljesen új tanmenetet a kitöltők 3%-a készített (az alacsony arányt befolyásolhatta a szűk időkeret is). A legjellemzőbb a tanmenet súlypontjainak áthelyezése (pl. egyes célok kiemelése, mások kihagyása) volt, amelyet a válaszadók 41%-a jelölt meg. Szinte azonos mértékben voltak, akik teljes körűen adaptálták meglévő tanmenetüket a digitális környezetre (22,5%) és akik csak apróbb, technikai változtatásokat végeztek azon (pl. tananyagok sorrendjének megváltoztatása). Utóbbi válasz leginkább a 2. és a 4. csoport tagjaira jellemző, akiknek 32 és 25%-a jelölte meg ezt a lehetőséget. A pedagógiai jellegű szakmódszertani változtatások kiegyenlített aránya az 5. csoportban a legmagasabb, ahol az említett súlypontáthelyezés mellett a teljes körű adaptációt is 35%-ban jelölték meg a válaszadók. A kialakított tanmenetet a válaszadók 30%-a saját bevallása szerint teljes mértékben, 60%-uk kis eltérésekkel meg tudta valósítani. Jelentős eltérést a tanmenettől csak 10%-uk tapasztalt, és senki sem válaszolt úgy, hogy egyáltalán ne sikerült volna a tervezettek kivitelezése.

A válaszadók legnagyobb számban (43%) egyenlő arányban használtak régi és új tananyagokat. Összesen 27%-uk sok korábbi tananyagát használta, elsősorban ezekhez nyúlt a távoktatás során, és 30%-uk csak néhány tananyagát tartotta meg, de főként újakat használt. Kizárólag új tananyagokkal senki sem dolgozott. A sok régi tananyagot használók magasabb arányban jelennek meg az 1. csoportban (50%) a többi csoporthoz képest (18–29%).

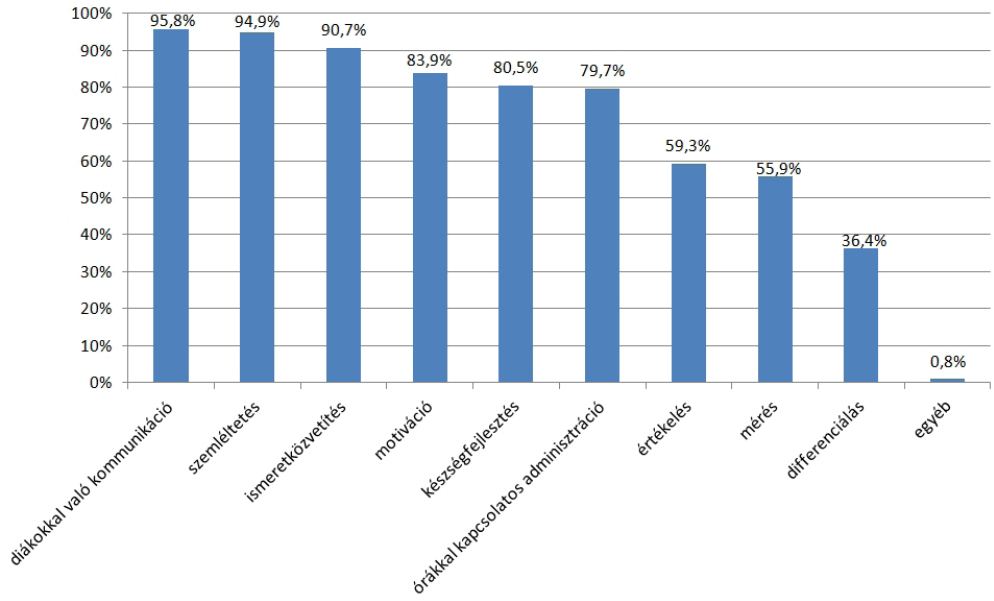
Célok

A járványt megelőző időszakhoz mérten minden csoportban nőtt, hogy a tanításban hány különböző célból használtak digitális megoldásokat (vö. 8. ábra). Az általunk kialakított öt csoportot megvizsgálva látható, hogy a járvány előtti adatokhoz hasonlóan mind a megvalósított célok száma, mind az egyes célok megvalósításának aránya emelkedik az 1.-től az 5. csoport felé haladva. Így például az összmintán legkevésbé elterjedt differenciálást az 5. csoportban a tanárok 71%-a, az 1. csoportban 40%-a valósította meg digitális eszközökkel.

A két legelterjedtebb általános cél a szemléltetés (93%) és a kommunikáció (93%) volt. A kommunikáció kiemelt szerepét maga a létrejött kontextus magyarázhatja: a digitális átállás ennek megvalósítását elkerülhetetlenné tette még akkor is, ha a szinkron órákat esetleg valamiért nem sikerült volna megtartani. A szemléltetés elterjedtségét indokolhatja, hogy – mint láttuk – a járványt megelőzően is ezzel a céllal használták leginkább a válaszadók a digitális eszközöket.

8. ábra

Az IKT-használathoz kapcsolódó általános didaktikai célok elterjedtsége a járvány alatt (minden adatközlőt figyelembe véve)



A következő helyen a járvány alatt is az ismeretközvetítés (88%) és a motiváció (82%) állt. Emellett készségfejlesztésre (78%) és az órákkal kapcsolatos adminisztrációra (77,5%) használták magasabb arányban a digitális megoldásokat a válaszadók. Így a kommunikáció megemelkedett jelentősége mellett ezek az eredmények lekövetik a járvány előtti időszak értékeit. Az értékelés és mérés százalékos arányának értéke bár megnövekedett – természetszerűleg, hiszen ezt a pedagógiai munkát is adaptálni kellett –, de így is csak a válaszadók 57,5%-a és 54%-a használt digitális tanítási megoldásokat ezen célok megvalósítására a járvány alatti munka során. A megjelölt kilenc cél közül utolsó helyen a differenciálás végzett 35%-kal.

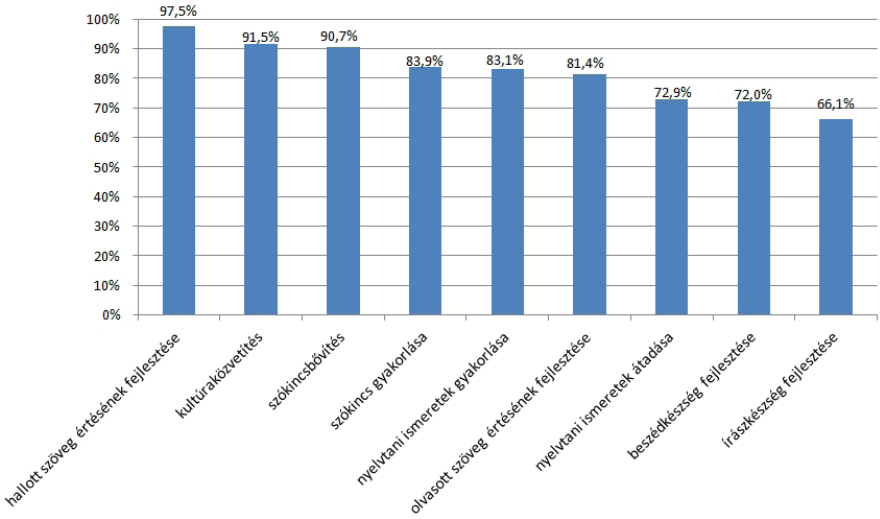
Érdekes eredmény, hogy a szemléltetés, a diákokkal való kommunikáció és az ismeretközvetítés (tehát a „klasszikus" célok), valamint a mérés és értékelés esetén az 1. csoportba sorolt tanárok magasabb százalékban választották ezeket a célokat, mint a 2. és 3. csoportba került társaik (a mérés tekintetében még a 4. csoport tagjait is megelőzve). Ennek oka talán, hogy ezek olyan célok (szemléltetés, ismeretközvetítés), amelyek megvalósítására leginkább használnak digitális eszközöket a tantermi munka során is, másrészt elengedhetetlenek az órák formai megvalósításához (kommunikáció, hogy megbeszéljük a dolgokat, mérés és értékelés az óra formatív lezárásához, érdemjegy adásához).

A konkrét tanítási célok száma is növekedett a járvány előtti időszakhoz képest (a teljes mintát tekintve 7,34 cél/adatközlő). Az egyes célokat megnézve ugyanazt a sorrendet látjuk, mint a járvány előtti időszakban, tehát látszik, hogy a digitális eszközök

használatában megszerzett rutinok működtek a járvány alatt is. Magasan kiemelkedik a hallásértés fejlesztése (93%), ezt a kultúraközvetítés követi (87,5%), majd a harmadik helyen a nyelvtan gyakoroltatása áll (79%). Ezt szorosan követi az olvasott szövegértés fejlesztése (77,5%). Kisebb törés után következik a nyelvtani ismeretek átadása (69%), illetve a beszédkészség-fejlesztés (68%). Míg az osztályteremben ezek maguktól adódóan működnek, talán a távoktatásban ezek megvalósítása nagyobb kihívást jelenthetett, ezért is valósulhattak meg kisebb mértékben. A legelhanyagoltabb készség az íráskészség volt, ennek fejlesztését a válaszadók 62,5%-a valósította meg a járvány alatt. Ez összhangban áll az íráskészség fejlesztéséhez elérhető digitális tananyagok és módszertani megoldások alacsony számával.

9. ábra

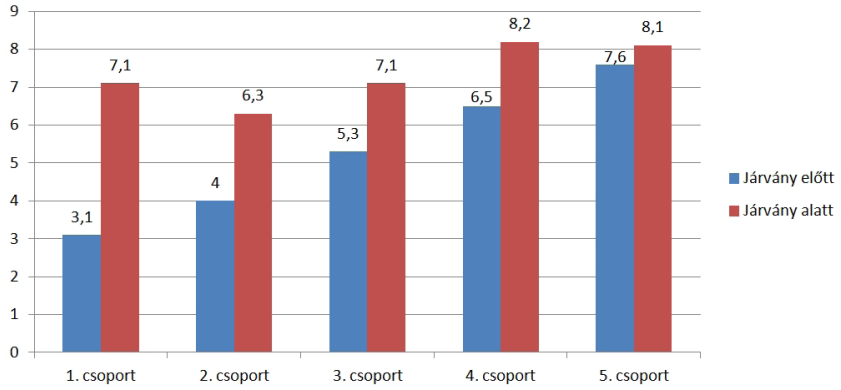
Az IKT-használathoz kapcsolódó konkrét módszertani célok elterjedtsége a járvány alatt (minden adatközlő)



A konkrét tanítási célok megvalósításán jól láthatók az egyes általunk kialakított csoportok jellemzői. Az 1. csoportban tipikusan magas arányban valósították meg azokat a célokat, amelyek a járvány előtti digitális eszközhasználati rutinjukhoz is hozzátartoztak az ide sorolt válaszadóknak (kultúraközvetítést és olvasott szövegértést például 100%-ban végeztek a válaszadók). A 2. és 3. csoportban többféle cél jelent meg, de ezek kevésbé voltak általánosan elterjedtek a válaszadók között. A negyedik csoporttól kezdve látható, hogy kiemelten magas arányban, kiemelten sok célt valósítanak meg az ide besorolt válaszadók (8,2 és 8,1 célt választottak a 9-ből átlagosan a két legmagasabb csoportban). Ők azok a tanárok, akik rutinosan kezelik a digitális eszközöket, sikeresebben tájékozódnak a digitális világban, s így hatékonyabban adaptálják a nyelvtanítási feladatokat is a digitális környezetbe.

10. ábra

Az IKT-használathoz kapcsolódó konkrét módszertani célok számának változása az egyes csoportokban



Külön kérdésben vizsgáltuk, hogy a kitöltők érzése szerint hogyan befolyásolta a járvány alatti digitális távoktatás az egyes nyelvórai fejlesztési területeket, illetve munkaformákat. A válaszok alapján kiemelkedik, hogy általánosan nagyobb szerepet kaptak a kifejezetten egyénileg megoldandó feladatok. Az összes válaszadó 54%-a emelte ki, hogy többet használt ezekből a vizsgált időszakban. Az is kiderül a válaszokból, hogy ez az egyéni munka nem kifejezetten a szinkron órák idejére szorítkozott: azt a lehetőséget, hogy a digitális, szinkron órákon (a tantermi órákhoz képest) több egyéni feladatot használt volna a kitöltő, csak a válaszadók 16%-a jelölte meg. (Ez a trend egyébként minden általunk kialakított csoportban megjelent: az 1. csoportban 50%-ban, az 5.-ben 71%-ban válaszoltak a csoportba soroltak igennel.) Az állítás érvényességét mutatja, hogy az összes kitöltő 43%-a, illetve 40%-a jelezte, hogy kevesebb páros-, illetve csoportmunkát végeztetett a digitális távoktatás során. Az egyes csoportokat nézve szintén 40% körüli ezeknek a válaszadóknak az aránya, amely azt mutatja, hogy bár a digitális tér nagyban épít a kollaborációra és az interaktivitásra, ezt mégsem sikerült igazán kihasználni a járvány alatti időszak MID-tanításában a válaszadók körében.

A fejlesztési területeket vizsgálva kiemelkedik a szókincsfejlesztés előtérbe kerülése. Az összes kitöltő 43%-a végzett a tantermi munkájához képest több lexikai fejlesztést a járvány alatt (az 1., 2. és 5. csoportokban ez a válaszadók nagyjából felét jelenti). Szintén valamivel nagyobb arányban jelentek meg az órákon a kérdőív tanulsága szerint az autentikus anyagok (31% válaszolt igennel erre a lehetőségre) és a készségfejlesztés (a kitöltők 30%-ánál). Az autentikus anyagok növekedését segíthette, hogy maga a közeg rengeteg autentikus szöveggel szolgál (videók, hanganyagok, blogok stb.), tehát ezek hozzáférhetősége megnövekedett. A digitális környezethez alkalmazkodó tudatos tanári hozzáállást jelzi összességében, hogy csak a kitöltők 12,5%-a érezte úgy, egyáltalán nem történt semmi változás a tanítási tevékenységekben a korábbi, tantermi gyakorlathoz képest.

Eszközök

A tanítási folyamatban használt digitális eszközök száma nőtt a járvány alatt. A rendkívüli helyzet miatt szinte minden kitöltő próbált ki új digitális eszközöket (a teljes minta 99,5%-a). Ezzel együtt az 1. csoport tagjai 50-50%-ban 1–3, valamint 3–5 eszközt használtak, az 5. csoportban pedig hasonló arányban alkalmaztak 5–10, illetve 10-nél több eszközt. Az új eszközöket kipróbálók általánosan 1–2 új eszközt használtak rendszeresen a későbbiekben is (41%). Az újonnan kipróbált eszközöket a válaszadók a későbbiekben vagy egyáltalán nem, vagy inkább rendszeresen (és nem esetenként) használták.

A hardvereszközök tekintetében a járvány alatt is a laptophasználat dominált (a válaszadók 95%-a használta ezt az eszközt). Második helyen ismét az okostelefon végzett (70%), amelynek használatában komoly változás figyelhető meg az egyes csoportokat végignézve: az 1. csoport kivételével minden csoportban jelentősen nőtt oktatási célú használata. A tabletet és az asztali számítógépet használók száma továbbra is alacsony maradt (25, illetve 16%), de az 5. csoportban a tabletet használók aránya 53%-ra nőtt. További kutatást érdemelne, hogy volt-e funkcionális megoszlás az egyes hardverek között, azaz melyik eszközt, milyen módon használták a tanárok.

A szoftvereket vizsgálva a digitális megoldások használatában egyöntetűen magas az online kommunikációs felületeket (chat, videokonferencia) igénybe vevők (az összes kitöltő 88%-a) és a digitális segédanyagokat (pl. videók, hanganyagok, egyéb vizuális szemléltető anyagok) felhasználók száma (87,5%). A harmadik leginkább alkalmazott digitális tanítási megoldás az online feladatok (pl. LearningApps, Quizlet stb.) használata volt: az összes válaszadó 77%-a nyúlt ezekhez az eszközökhöz. Komoly különbség látszik az egyes csoportok között. Míg az 1. csoport tagjainak csak 30%-a, addig a 2. csoporttól kezdődően 79–89%-ban alkalmazták a kitöltő tanárok ezeket. A továbbiakban ez a tendencia folytatódik: a ritkábban használt szoftverek esetében egyre nagyobb az eltérés a gyakorlott és kevésbé gyakorlott IKT-felhasználók között.

Az eredmények közül kitűnik a mérési, értékelési megoldások használatának alacsony száma, emellett szintén feltűnően alacsony a komplett, digitális tananyagok használata. Az utóbbi oka lehet, hogy a váratlan átállás során ezek – egyebek mellett merevebb szerkezetük miatt – kevésbé voltak adaptálhatók a meglévő tematikákhoz, az adott csoport, tanulók igényeihez. További kutatás tárgya lehet összevetni a konkrét tanítási célokat a használt szoftverekkel, kérdőívünkben ezúttal erre a kérdésre részletesen nem tértünk ki.

A kérdőívben külön rákérdeztünk a virtuális oktatási terek (pl. Google Classroom, Microsoft Teams, KRÉTA) használatára. Ezek a felületek egy közös alapot adhatnak a tanítási tevékenységnek: sok közülük rendelkezik szinkron kommunikációs, óratartási lehetőséggel, miközben egyszerre jelenthetnek tárhelyet, közösségi felületet az adott csoport számára, a teljesítmény mérésének és értékelésének is keretet adhatnak, valamint kommunikációs csatornaként is működhetnek. Felhasználásuk tehát sokrétű, és adott esetben akár elképzelhető egy tanulási tevékenység teljes lebonyolítása egy-egy ilyen oktatási téren keresztül.

A kitöltők 72%-a alkalmazta a virtuális oktatási terek valamelyikét a távoktatás során. További kérdésben vizsgáltuk ezek használatának módját. A tanítási célok meg-

választásával is párhuzamosan legnagyobb arányban (69%) tananyagok megosztására használták ezeket a felületeket az adatközlők (az 5. csoportban ezt a funkciót az ide sorolt válaszadók 94%-a használta), míg harmadikként a tanulási folyamathoz kapcsolódó kommunikációt jelölték meg (57%). A válaszadók több mint fele használta ki a felületek interaktív lehetőségét aszinkron módon: 57,5%-uk itt javította, kommentelte a diákok feladatait, amelyeket a kitöltők 55%-a eleve itt is gyűjtött be a tanulóktól. A további válaszoknál szintén láthatóak az összefüggések a használt funkció és a választott tanítási célok között, de kihasználtságuk alacsonyabb arányokat mutat. Differenciálásra mindössze a kitöltők 15%-a használta ezeket a felületeket. A válaszokat természetesen az is meghatározhatja, milyen felület alkalmazására volt módja az adott kitöltőnek.

A válaszadók 43–43%-a használt elsősorban szinkron megoldásokat, illetve használta egyenlő arányban a szinkron és az aszinkron formát. Ebben sincs nagyobb eltérés az egyes csoportok között. A járvány alatt 81,4%-ról 54,2%-ra csökkent a kizárólag ingyenesen elérhető oldalakat, szoftvereket és alkalmazásokat használók száma a válaszadók körében. Jól látszik az arány növekedése az ingyenes és fizetős eszközöket egyaránt használók számát tekintve az első csoport felől az ötödik csoport felé. Míg előbbiben a válaszadók 40%-a mind szabadon elérhető, mind fizetős eszközöket használt, az ötödik csoportba sorolt válaszadóknak már 65%-a tett így.

Attitűdvizsgálat a digitális távoktatásról

A kérdőív attitűdvizsgálati része vizsgálta a kitöltők általános hozzáállását a digitális tanítási megoldásokhoz, illetve a viszonyulásukat a járvány alatti digitális távoktatáshoz. Ezen belül rákérdezett a tanárok benyomásaira a kihívások mértékéről, a kollaboráció lehetőségeiről, a távoktatási folyamat hatékonyságáról és eredményességéről.

Bár az általunk 1. csoportba sorolt, kevésbé gyakorlott IKT-felhasználók egyértelműen kevésbé szívesen alkalmaztak digitális megoldásokat a járványt megelőzően, összességében elmondható egy általános pozitív attitűd a kitöltők körében (a válaszadók 90,5%-a) a digitális eszközök tanítási használatával kapcsolatban. A csoportbontásban vizsgált válaszok azt mutatják, hogy a maradéktalan pozitív attitűd nem feltétele a változatos, sokszínűségében eredményes digitális eszközökkel való tanári munkának.

A digitális távoktatás kialakítása és folyamata egyértelműen kihívást jelentett csoportoktól függetlenül. Úgy tűnik, hogy ezzel együtt is motiváló feladatként élték meg a kitöltők a digitális távoktatás megvalósítását. Összesen 90,5%-uk szerint valamilyen módon motiváló volt ez a feladat. Ebben nincs komoly eltérés az általunk meghatározott csoportok tagjai között. Az átállási idő említett rövidségét minden kitöltő megérezte: csak 48,5%-uk válaszolt úgy, hogy valamilyen szinten megfelelő hosszúságú volt az átállás, és 12% szerint egyáltalán nem állt rendelkezésre elegendő idő. A tanítási folyamat előkészítésére és az értékelésre fordított idő megnövekedését is általánosan kiemelték az adatközlők.

A technikai felkészültség némileg befolyásolta a távoktatás kialakítását, a magasabb technikai felkészültséggel rendelkező tanárok – a fentiekkel együtt is – kevésbé érezték szűkösnek a rendelkezésre álló időt. A kialakult helyzetekhez való alkalmazkodás képességét szinte kivétel nélkül mindenki kiemelte: 99%-uk érezte sikeresnek

a rugalmas hozzáállást a digitális távoktatás helyzeteihez. Az alkalmazkodókészségét tehát mindenki pozitívan ítélte meg, egyértelmű, hogy a rugalmassághoz kapcsolódó magabiztosság érzése kiemelt alkotóeleme a rutinos digitális felhasználók attitűdjének.

Az együttműködés mind a foglalkoztató intézményekkel, mind a kollégákkal, szakmai közösségekkel fontos szerepet kapott az átállásban. Ezt az attitűdvizsgálat is alátámasztotta: a válaszadók kevésbé érezték magukat egyedül szakmailag, 20%-uk egyáltalán nem érezte így magát. A kollaborációval kapcsolatban a válaszadók egyaránt kiemelték a szakmai és emberi támogatás szerepét.

A digitális távoktatás eredményeivel szemben szintén általános elégedettséget mutattak a válaszadók visszajelzései. Mind a tanítási célok, mind a tanítási eszközök megválasztásában, mind a tanári kontroll mértékében és lehetőségeiben pozitív attitűd jelent meg a válaszok alapján. (További vizsgálatot igényelne – az általunk nem vizsgált – kamerahasználattal kapcsolatos elvárás és a tanári kontroll összefüggésének vizsgálata, hiszen utóbbi mértékét és lehetőségeit szinte egyhangúlag megfelelőnek tartották a válaszadók.) Az eszközökkel kapcsolatban többen kiemelték az új alkalmazások vagy akár pedagógiai módszerek (például fordított osztályterem) megismerését és ezek eredményes használatát is.

Szintén általánosan pozitív hozzáállás jelent meg a tanári szereppel kapcsolatban, amelynél azonban – bár a pozitív hozzáállás mértéke az 5. csoport felé egyértelműen növekszik – negatív attitűd is megjelenik az adatközlők 20–30%-ánál minden csoportban. Ez azt mutatja, hogy a tanári szereppel kapcsolatos pozitív attitűd nem feltétlenül korrelál az eredményesség és hatékonyság érzésével a tanári munka során a digitális tanítási környezetben (a pozitív és a legkevésbé pozitív, illetve kissé negatív hozzáállásúak aránya nagyjából 50–50% a gyakorlott felhasználók között).

A kérdőív rákérdezett a tanárok véleményére a tanulók szerepével kapcsolatban is. A digitális környezet kiválóan alkalmas a tanulói autonómia fejlesztésére, az önálló tanulási kompetencia kialakítására, ezért vizsgáltuk a tanulói felelősségvállalással kapcsolatos tanári attitűdöt. A válaszadók 86%-a gondolja úgy, hogy megnövekedett a tanulók felelőssége a digitális távoktatás során, ezzel együtt csoportbontásban ennek a véleménynek az aránya nagyon változatos képet mutat. A széttartó válaszok jelezhetik, hogy a tanulói autonómia nem feltétlenül kap tudatosan szerepet a tanári oldalról a pedagógiai folyamatban.

A kitöltők 77%-a valamilyen szinten hatékonynak érezte a digitális közegben zajló munkát, azzal együtt, hogy maximálisan csak 14%-uk volt elégedett ezzel. Még az 1. csoportba sorolt válaszadók 70%-a is valamilyen mértékben hatékonynak érezte a digitális oktatást, így ez a pozitív hozzáállás általánosnak mondható. A teljes mintát figyelembe véve a távoktatás alatti tanítási folyamat hatékonyságának érzete és az ennek eredményeivel való elégedettség mértéke korrelál egymással.

Attitűd szempontjából a járvány miatti digitális távoktatás végére csak emelkedett a válaszadók körében azok aránya, akik szívesen használnának digitális megoldásokat a MID tanításában a jövőben is (97,5%). Ennek a válasznak a motivációi további kutatást igényelnének, de mindenképpen pozitív attitűdről tanúskodik, hogy a korábban digitális eszközöket szívesen használók 29%-ával szemben 41,5% szívesen használná ezeket az eszközöket a jövőben saját bevallása szerint. Ez a hozzáállás a szakiroda-

lomban a nagy megpróbáltatásokhoz kapcsolódó „mézeshetek”-fázis megjelenésével is magyarázható (Young et al., 1998, pp. 17–19), amelynek megjelenése a krízishelyzet utáni körülbelüli 3. hónaphoz (a 2020. márciusi átállást követően ez épp az adatfelvétel ideje) köthető, és egyfajta túlzott pozitív attitűd formájában mutatkozik meg.

Összegzés

Az empirikus kutatás eredményei megmutatták, hogy bár az IKT-használatot kvantitatív módon erősen meghatározta a korábbi eszközhasználat, az alkalmazott eszközöknél és megvalósított didaktikai, valamint szakmódszertani céloknál megfigyelhető egyfajta rétegződés. Egyfelől elkülöníthetőnek látszanak azok az elsődleges eszközök és célok, amelyek az alapszintjét jelentik az IKT-eszközhasználatnak, másrészt valódi digitális pedagógiáról csak magasabb szintű használatnál beszélhetünk, ezt alapvetően a magas szintről indulók érték el, itt tapasztalható kvalitatív különbség.

A digitális közeg hatása mind az általános didaktikai célok (például differenciálás, mérés-értékelés), mind a módszertani célok (például íráskészség-fejlesztés, nyelvtani ismeretek átadásának visszaszorulása) megválasztásánál megjelent, ám nem feltétlenül pozitív digitális tanári kompetenciahasználattal párosulva. A közös tudásépítést segítő kooperatív munkaformák visszaszorultak, a diákok közötti kollaboráció sem volt hangsúlyosabb, jóllehet a tanításhoz kapcsolódó tanári munkában, a szakmai közösségeken belül ez utóbbi erősödött. A kreatív, sokszínű eszközhasználat mindenkinél fejlődött, de a korábbi IKT-használathoz mérten a tanmenetek teljes, digitális közeghez történő átültetése is a legnagyobb mértékben az 5. csoportban valósult meg (a csoport 22,5%-ának esetében). A pedagógiai módszertan és a tananyagok adaptálására csak kis arányban került igazán sor, amelyek nélkül azonban a digitális oktatás inkább csak digitális közegben történő oktatás marad, és ezzel párhuzamosan sem hatékonysága, sem eredményessége nem kielégítő. Az önszabályozás és a tanulói autonómia elve kiemelten megjelent, de például a differenciálás nagyfokú hiánya azt mutatja, ezek lehetőségeit az adatközlők kevéssé tudták kihasználni munkájuk során. A tartalomalapúság sikeres megvalósításához is szükséges a digitális környezet hatását figyelembe vevő további autentikus anyagok használata, vagy olyan a digitális közegre jellemző területek hangsúlyosabb bevonása a tanulási folyamatba, mint a digitális írásbeliség.

Összességben az általános pozitív attitűd azt mutatja, hogy a tanárok alapvetően nyitottak és motiváltak a digitális eszközök használatára. Ezt figyelembe véve bízhatunk benne, hogy a tanári munkában további fejlődés várható az eredményes digitális oktatás kialakítására, a digitális pedagógiai kompetencia fejlesztésére. Ehhez a folyamathoz kívántunk hozzájárulni tanulmányunk megírásával is.

IRODALOM

Aczél P. (2012). *Médiaretorika*. Magyar Mercurius.

Borsos L. & Kruzslicz T. (2017). Interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése IKT eszközökkel. Egy japán–magyar projekt tanulságai. *THL2*, 1–2. 270–288.

Borsos L., Kruzslicz T. & Oszkó Beatrix (2020). A kollaboratív online nyelvtanulás lehetőségei és tanulságai két magyar mint idegen nyelvi projekt alapján. Horvát-magyar-japán közelítések. *Hungarológiai Közlemények*, *21/4*. 90–108. https://doi.org/10.19090/hk.2020.4.90-108

Carwile, J. (2007). A Constructivist Approach to Online Teaching and Learning. *Inquiry*, *12/1*. 68–73.

Dringó-Horváth I., Dombi J., Hülber L., Menyhei Zs., M. Pintér T. & Papp-Danka A. (2020). *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja. https://btk.kre.hu/images/ikt/oktatasinformatika_a_felsooktatasban.pdf – 2021. 01. 24.

Dóla M. (2008). Europodians – magyar mint idegen nyelv mobil eszközökön I. Az oktástechnológia szempontjai. *Hungarológiai Évkönyv*, *9/1*. 137–143.

Durst P. (2018). Nyelvoktató applikációk használata a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában. *THL2, 1–2*. 77–87.

Erdei Gy. (2002). A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In Kárpáti E. & Szűcs T. (szerk.) *Nyelvpedagógia.* Iskolakultúra.

Kovács T. (2019). Nyelvi játékok. In Nádor Orsolya (sorozatszerkesztő) *Károli-könyvek – Magyarnyelv-tanári segédkönyvek*, KRE – L'Harmattan.

Lévai D. (2012). *A tanulás és tanítás lehetőségei virtuális környezetben*. http://prezi.com/tffa8zndedry/a-tanulas-es-tanitas-lehetosegei-virtualis-kornyezetben/ (2012. 05. 30.)

Mullamaa, Kristina (2010). ICT in Language Learning. Benefits and Methodological Implications. *International Education Studies*, *3/1.* 38–44. https://doi.org/10.5539/ies.v3n1p38

Nádori G. & Prievara T. (2020). *Digitális tanulás kézikönyve*. https://hashtag.school (2021. 04. 22.)

Nyíri K. (2009). *Virtuális pedagógia*. http://www.ofi.hu/tudastar/virtualis-pedagogia (2017. 11. 10.)

Ortega-Auquilla, D. & Recino Pineda, U. (2019). Communication-oriented lessons: moving from communicative language teaching towards task-based instruction. *Investigación & Desarrollo*, *11/1.* 58–66. https://doi.org/10.29033/id.v11i1.644

Phillips, D. Ch. (ed.) (2000). *Constructivism in Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Redecker, Ch. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (JRC107466). Joint Research Centre. https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466 (2021. 01. 24.)

Ropolyi L. (2006). *Az internet természete: internetfilozófiai értekezés.* Typotex.

Rózsavölgyi E. (2013). A Web 2.0 kihívása az idegennyelv-oktatásban a nyelvhasználói készségek fejlesztése terén. *Hungarológiai Évkönyv*, *14/1.* 77–87.

Veszelszki Á. (2011). Digitális kommunikáció és nyelvtudomány. In Balázs G. (szerk.) *Nyelvészetről mindenkinek. 77 nyelvészeti összefoglaló.* Inter. 56−60.

Young, B. H. et al. (1998). *Disaster Mental Health Services. A Guidebook for Clinicians and Administrators.* Menlo Park, California: National Center for Post-Traumatic Stress Disorders. (https://www.hsdl.org/?view&did=441325 – 2021. 04. 22.)

Zajacz Z. (2021). A magyar mint idegen nyelv oktatásáról a digitális térben – Pillanatfelvétel. In Bándli J., Pap A. & Zajacz Z. (szerk.) *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók.* ELTE Eötvös Kiadó. 151–185.

Források

magyarnyelvtanfolyam.blogspot.com (2021. 04. 06.)

Papp, Sz. (2021). *Hungarian with Sziszi – Beszélj 1 percig! 30 napos kihívás,* https://www.instagram.com/p/CJdErevhx5e/ (2021.01.27.)

PONS Beginners' Course – Hungarian (2012). Raabe Klett Kiadó.

Digital educational solutions in the teaching of Hungarian as a foreign language – lessons learnt from the COVID-19 pandemic

The paper provides an overview of the use of digital tools by language teachers teaching Hungarian as a foreign language by means of an empirical study. It briefly presents the teaching solutions available for and employed in the teaching of Hungarian as a foreign language using information and communication technologies (ICT), and then uses the results of the research conducted in the summer of 2020 to examine the changes in the work of Hungarian as a foreign language teachers in the course of digital distance learning during the COVID-19 pandemic. Using a typology based on the pre-epidemic ICT use of the respondents, the research examined quantitative and qualitative differences between typical teaching approaches in terms of ICT tool use and the achievement of didactic and methodological objectives, including the role of teacher attitudes and their impact. The results of the study point to the links between the use of ICT tools and the successful implementation of digital educational principles.

Keywords: digital pedagogy, Hungarian as a foreign language, digital distance learning, information and communication technology

Modern Nyelvoktatás 2022/1–2.
DOI: 10.51139/monye.2022.1-2.98.109

BÁCSI JÁNOS – BAGI BERNADETT

Kölcsönös asszociációk

Lengyel Zsolt professzor úr emlékének ajánlva

A kognitív tudományokban az asszociációs elméletek reneszánszukat élik (Pléh, 1992), a XX. század második felétől a megismerés egyik eszközévé váltak, különösen a mentális szótár feltérképezésére, a különböző kapcsolattípusok feltárására olvashatunk ezen a területen ígéretes kísérletekről. Ezért gondoljuk úgy, hogy az asszociációk vizsgálata, ezen belül a kölcsönösség, a szimmetriák empirikus feltárása, ezek elemzése segítséget nyújthat a pedagógiában a szókincsfejlesztéshez, különösen a csökkent szókincsű gyermekek terápiájában. Empirikus anyagon vizsgáljuk többváltozós asszociációk segítségével, hogy egy-egy hívószóhoz kapcsolódó öt leggyakoribb asszociációt egy másik csoportnak hívószóként kiadva milyen mértékben fordul elő a kölcsönösség, esetleg a szimmetria, vagyis ha A csoport hívószava X, és erre felelőszóként Y-t kaptuk, akkor B csoportnak hívószóként kiadott Y milyen mértékben hívja elő X-et. A mentális szótárban a láncszerűen összekapcsolódó és hálót alkotó kölcsönös, esetleg már szimmetrikus asszociációk képesek olyan fogalmi hálót alkotni, amely tud egy adott fogalmat definiálni. Az asszociációk gyakorisága pedig szerintünk azt mutatja, hogy két fogalom között milyen erős a kapcsolat. Az erős, stabil kapcsolatok könnyebben hívhatók elő a mentális lexikonból, így ezek empirikus feltárása alapján lehet olyan feltérképezett fogalmakat tartalmazó asszociációs szótárat készíteni, amely segíthet a szókincsfejlesztésben.

Kulcsszavak: asszociáció, mentális lexikon, pókhálóelmélet, szemantikai struktúra, szókincsfejlesztés

Bevezetés

Súlyos nyelvi deficit a limitált szókincs. A DSM-IV-TR diagnosztikája a kommunikációs zavarok közé, ezen belül pedig az expresszív beszédfejlődési zavar kategóriájába sorolja, de problémák jelentkeznek a szövegértésben is (F80.1). A DSM-IV-TR a deficitet a következőképpen jellemzi:

„A nyelvi kifejezés fejlettségének egyénileg, standardizált tesztekkel mért értékei lényegesen elmaradnak mind a nonverbális intellektuális teljesítmény, mind a receptív nyelvi fejlettség standardizált értékeitől. A zavar klinikailag olyan tünetekben nyilvánulhat meg, mint jelentősen korlátozott szókincs (...). A nyelvi kifejezés nehézségei kihatnak az iskolai vagy foglalkozásbeli teljesítményre vagy a szociális kommunikációra” (DSM-IV-TR, 2001, p. 42). Vagyis, akinek limitált a szókincse, annak tanulási nehézségei lesznek, problémák jelentkeznek a kapcsolatteremtésben és a munkahelyen is okoz deficiteket.

Azt gondoljuk, hogy a hálószemantika tudatos alkalmazása eredményes szókincsfejlesztéshez vezethet abban az esetben, ha a fogalmi hálót kölcsönös asszociációk által empirikusan feltárt anyag elemeiből alkotjuk meg. E gondolat egyik alapja az, hogy az emlékezetkutatás (Baddeley, 2001) és a hálószemantikák (Collins & Loftus, 1975)

bizonyították, könnyebben tanuljuk meg azokat a fogalmakat, amelyekhez valamilyen előismeretet tudunk kapcsolni, mint azokat, amelyekhez nem, mert ezek a kapcsolatok hierarchikusan épülnek fel, és az ilyen kapcsolatok kölcsönös felidézése időben eltérő, vagyis vannak igen gyors és lassú felidézési folyamatok. A másik, hogy a szemantikai struktúrák tudatosan kiépíthetők: *Az RTM-ben létrejövő kapcsolatokat (akár külső, akár belső hívóinger hatására jön létre) szemantikai struktúrának nevezem, amely alatt egy olyan fogalmi hálót értek, amely az RTM-ben jön létre úgy, hogy az oda bekerülő hívóinger a HTM-ből előhív 1-6 olyan fogalmat, amely össze tud kapcsolódni a hívóinger fogalmával. A szemantikai struktúra azért áll 2-7 fogalom kapcsolatából, mert minimum 2 fogalom kapcsolata jelöl ki egy harmadikat, a felső korlátra (7 fogalom) pedig azért van szükség, mert az RTM kapacitása nem tud többet kezelni* (Bácsi, 2004, p. 603).

Hogy miért az asszociációk vizsgálatát választottuk a mentális lexikon egy lehetséges vizsgálati szempontjaként, arra Pléh Csabától kölcsönzött idézettel adjuk meg a választ: „*…visszajutottunk az emberi gondolkodás kettősségéhez: az asszociáció és a struktúra vagy a logika egyaránt használandó a magasabbrendű folyamatok modellálásában"* (Pléh, 2003, p. 7). A mentális szótár asszociációs vizsgálatának két alapmódszere ismert. Az egyik az egyválaszos technika, amikor a kísérletben résztvevő személyeknek szóban vagy írásban a hívószóra azt kell adniuk válaszul, ami legelőször az eszükbe jut. A másik a többválaszos asszociáció, amely során a kísérleti személyek a hívószóra annyi választ adhatnak, amennyi az időkorláton belül az eszükbe jut. Mi a kutatásunkban a többválaszos technikát alkalmaztuk, és egy-egy hívószó esetén 20 másodpercet adtunk a kísérleti személyeknek asszociációik elmondására, és ezeket a válaszokat használtuk empirikus kutatásunk vizsgálati anyagaként.

Tudjuk, hogy a mentális szótár vizsgálata során különböző kérdések merülnek fel, amelyeket lehet kutatni. Ilyenek például, az előhívás gyorsasága, pontossága, a mentális lexikon nagysága és változása, az akusztikai és fonetikai sajátságok hatása az előhívásra, a kontextus és az előfeltevések mibenléte stb. (Gósy, 1999).

Mi az úgynevezett pókhálóelmélet (a hálószemantikák egyik képviselője) egy módosított változatát hoztuk létre a mentális lexikon felépítésének a részleges vizsgálatához. Ez az elmélet úgy képzeli el a mentális lexikon felépítését, hogy abban az egyes jelentéssel bíró egységek úgy kapcsolódhatnak egymáshoz, mint a pókhálóban a fonalak a csomópontokon keresztül. Ebben a felfogásban az egyes egységek más egységekkel is tarthatnak kapcsolatot különböző csomópontokon keresztül (Aitchison, 1987). Mi ebben a munkában csak azt vizsgáljuk, hogy a pókháló egyetlen sokszöge a kölcsönös asszociációk alapján milyen mértékben áll kapcsolatban a háló központi elemével.

Eddig vizsgáltuk már ötezer adatközlő segítségével azt, hogy egy hívófogalomhoz milyen asszociációkat kapcsoltak a 4-5 évesek (Bácsi, 2004):

fa*: növény (2175), élőlény (994), levél (711), ág (587), levegő (514);*
szó*: beszéd (908), betű (875), mondat (787), hang (772), beszél (685)* stb.

Ehhez a vizsgálathoz az első osztályos olvasókönyvből készített gyakorisági szótárt használtuk (Bácsi & Kerekes, 2003), abból választottuk ki azt az öt fogalmat, amely a szótárban a leggyakoribbak között szerepel. Ezek a szavak a következők voltak: *fa*, *szó*,

víz, apa, anya. A kísérletet ezek után a következőképpen terveztük meg: ha a *fa* szót vesszük alapul, ahhoz a következő leggyakoribb válaszszavak kapcsolódtak: *növény, élőlény, levél, ág, levegő*. A kísérlet során ezeket az asszociációkat tekintettük hívószónak, és arra voltunk kíváncsiak, hogy előhívják-e azt a fogalmat válaszszóként, amely őket létrehozta. Ebben az esetben például hívószó volt az élőlény, és ha asszociációként előhozta a *fa* szót, akkor azt kölcsönös kapcsolatnak tekintettük, vagyis a fa-*élőlény* kapcsolatot kölcsönös asszociációnak minősítjük, mivel kölcsönösen előhívták egymást. Ezt minden eredetileg fogalomként használt hívószóhoz kapcsolódó öt leggyakoribb asszociációval végigteszteltük. Ebben a dolgozatban nem mértük a kölcsönös behívás erősségét, amely megállapítható lenne a válaszszavak sorrendje, valamint a válaszszavak reakcióideje alapján, és így a teljes kölcsönösség megállapítható lenne, amit már nevezhetnénk szimmetrikus asszociációnak.

Jelen dolgozatunkban megfordítottuk ezt a gondolkodást, vagyis a leggyakoribb válaszszókat adtuk meg hívóingerként egy kontrollcsoportnak, és megnéztük, hogy ehhez a hívóingerhez asszociációként kapcsolódik-e az a fogalom, ami létrehozta másoknál eredetileg ezt a kapcsolatot. Mindezt azért tettük, mert az a feltételezésünk, hogy az így létrejött kölcsönös behívások erősebb kapcsolatra épülnek a mentális szótárban, mint a többi.

Ha ez így van, akkor az ilyen kapcsolatok tudatosítása segíthet a megkésett beszédfejlődésű gyermekek terápiájában, az egészséges gyermekek szókincsfejlesztésében, hiszen egy kölcsönös asszociáció mindig erősebb, mint egy antiszimmetrikus, vagyis könnyebben tanulható meg így az új szó.

Azt feltételezzük továbbá, ha a kiinduló kísérletként itt megfogalmazott célkitűzéseinket nagyobb korpuszon teszteljük, és ebből létrehozunk egy adott korosztályra jellemző kölcsönös asszociációkból álló szótárat, akkor az meg fogja könnyíteni a megkésett beszédfejlődésű gyermekek szókincsfejlesztését.

Az adatfelvétel menete

Ehhez a kutatáshoz 21 különböző életkorú és nemű ember adatközlését használtuk. Az adatközlők a következő életkori csoportokba tartoztak: 2 fő 4–12 éves gyermek: ebből egy fiú és egy lány. 5 fő 13–18 éves kamasz: ebből 2 fiú, 3 lány, 14 fő 18 feletti felnőtt: ebből 3 férfi és 11 nő. Ehhez a kutatáshoz azért nem egy korosztályhoz tartozó adatközlőket használtunk, mert nem arra voltunk elsősorban kíváncsiak, hogy egy adott életkorban megvannak-e a kölcsönös asszociációk, hanem arra, hogy ezek a kölcsönösségek megtalálhatók-e a különböző életkorú emberek mentális lexikonjában. Természetesen terveink között szerepel, hogy az iskolába lépő hatévesek fogalmainak kölcsönösségét, szimmetriáját vizsgáljuk egy következő kutatásban. Ez a tervezett kutatás már nemcsak a fogalmi hálóhoz kapcsolódó kölcsönösséget, hanem az igék valenciáinak vizsgálatát is tartalmazni fogja úgy, hogy a hívószavakra adott felelőszavak milyen mértékben töltik ki az ige vonzatstruktúráját, illetve ezeknek a vonzatoknak a megadása hívószóként előhívja az adott igét.

Az adatfelvételt megelőzően szóbeli beleegyezést kértünk. Mindegyik adatközlő beleegyezett a felvétel elkészítésébe. A válaszokat hangrögzítőre vettük fel, majd azokat írásban rögzítettük, összegeztük, és elemeztük az így kapott eredményeket.

Az adatközlők 21 hívószóra mondták el, hogy mi jut róluk eszükbe. Ezek a hívószavak a következők voltak: az anya fogalomhoz kapcsolódóan a következő hívószavak szerepeltek: kedves, szeret, szeretem, szülő, szeretet az apa szóhoz kapcsolódtak: dolgozik, a fa hívószóhoz: élőlény, levél, növény, levegő, ág, a szóhoz: beszéd, betű, mondtat, hang, beszél és a víz hívószóhoz: folyó, folyik, ital, tenger, eső. Azért volt csak 21 hívószavunk az elvárható 25 helyett, mert a már említett fogalmakhoz kapcsolódtak ugyanazok az asszociációk, és ezeket nem szerepeltettük kétszer. Ilyen volt például, hogy a szeret és a szeretem hívószavak mind az anya, mind az apa fogalmához kapcsolódtak a szemantikai struktúrában. Az adatfelvétel személyes találkozás keretein belül jött létre egy csendes, nyugodt szobában.

Egy-egy adatközlőnek 20 másodperc állt rendelkezésére, hogy elmondja válaszszavát, az idő letelte után kapta a következő hívószót. Az adatközlők szavakkal, frázisokkal, mondatokkal válaszolhattak, ám érdekes, hogy egyik adatközlő sem reflektált mondatok alkalmazásával. Ezután megnéztük, hogy ezekben a válaszokban szerepel-e az adott fogalom. Ha szerepelt, akkor azt kölcsönös asszociációnak tekintettük.

Mivel nemcsak fogalmak voltak a hívószavak között, hanem igék, például*:* dolgozik, folyik, beszél stb., valamint melléknév: kedves, ezért a kérdést a következőképpen fogalmaztuk meg: *Mi jut eszedbe arról, hogy folyik?*, vagy *Mi jut eszedbe arról, hogy kedves?*.

A vizsgálati anyag eredményének bemutatása

A hívófogalmakra adott kölcsönös asszociációk a következők voltak, amelyeket csökkenő sorrendben prezentálunk:

A *víz* fogalomhoz kapcsolódó kölcsönös asszociációk (21): *folyó* (8), *eső* (4), *ital* (4), *folyik* (3), *tenger* (2).
A *szó* fogalomhoz kapcsolódó kölcsönös asszociációk (16): *monda*t (8), *beszéd* (4), *betű* (2), *hang* (2), *beszél* (0).
A *fa* fogalomhoz kapcsolódó kölcsönös asszociációk (15): ág (7), *levél* (4), *levegő* (3), élőlény (1), *növény* (0).
Az *anya* fogalomhoz kapcsolódó kölcsönös asszociációk (3): *szeret* (1), *szeretem* (1), *szülő* (1), *kedves* (0), *szeret* (0).
Az *apa* fogalomhoz kapcsolódó kölcsönös asszociációk *(1): dolgozik (1).*

A kölcsönös kapcsolatok százalékos aránya az összes asszociációhoz képest a következő eredményeket mutatja:

21 adatközlőből 21 ember asszociált a *víz* szóra a *folyik, tenger, ital, eső* és *folyékony* hívószavak esetén, tehát 100%-a a kérdezetteknek.
21 adatközlőből 16 ember asszociált a *fa* szóra az *ág, levél, levegő, élőlény* és *növény* hívószavak esetén, tehát 76,19%-a a kérdezetteknek.
21 adatközlőből 11 ember asszociált a *szó* szóra a *beszél, mondat, beszéd, betű* és *hang* hívószavak esetén, tehát 52,38%-a a kérdezetteknek.
21 adatközlőből 2 ember asszociált az *anya* szóra a *szeret, szeretem, szülő, kedves* és *szeretet* hívószavak esetén, tehát 9,56%-a a kérdezetteknek.
21 adatközlőből 1 ember asszociált az *apa* szóra a *dolgozik* hívószó esetén, tehát 4,76%-a a kérdezetteknek.

Az adatok elemzéséből arra következtethetünk, hogy a *víz* és a *fa* hívószavak estén nagyon sok kölcsönös asszociációt találunk. A víz fogalomnál azért jött létre a legtöbb kölcsönös asszociáció, mivel a hívószavaknál *(folyó, folyik, tenger, ital, eső)* könnyen lehetett asszociálni az eredeti fogalomra, így feltételezhető, hogy ezek a fogalmak könnyen hoznak létre egymással fogalmi hálót, vagyis ha egy gyermek már ismer az öt elem közül egyet vagy kettőt, akkor ezekhez könnyebben hozzáépíthető az a három négy szó, amelyet a felmérés feltárt. Valamint a hívószavak közül négy maga is fogalom volt, és csak egy, a *folyik* volt ige. A vizsgálatból az is kiderül, hogy könnyebb fogalomhoz fogalmat társítani, mint igéhez vagy melléknévhez. Így minden adatközlő legalább egyszer a *víz*re asszociált a hívószavak hallatán, ezért lett 100%-os ez az eredmény.

Hasonló megállapításokat tehetnénk a fa fogalmi hálójához kapcsolódó hívószavak esetén is. Ezek olyan fogalmak lehetnek, amelyekben a szemantikai struktúra elemei igen nagy arányban felidézik a hívószót, azaz kölcsönös asszociációk, vagyis ha egy limitált szókincsű gyermek az adott hat szó által létrehozott szemantikai struktúrából csak egyet is ismer, akkor a szókincsfejlesztést érdemes már a gyermek által is ismert szavakhoz kapcsolódó kölcsönös asszociációkkal kezdeni.

Harmadik helyre a szó fogalom került, ahol a kölcsönös asszociációk száma meghaladja az 50%-ot. Ebben az esetben minden hívószó fogalom volt, ami implikálhatta azt az alapfogalmat, amiből létrejöttek a hívófogalmak. A gyermek az intézményesített oktatás megkezdése előtt sokat találkozik ezzel a fogalommal, hiszen nap mint nap mondjuk gyermekünknek: *Ez volt az utolsó szó! Csak egy szót mondj legalább! Nem hallgatsz a jó szóra!* stb.

Nehéz megmagyarázni, miért került a kölcsönös asszociációk tekintetében az utolsó helyre az anya és az apa fogalom. Talán azért, mert szüleinket szubjektív módon definiáljuk, így nincsen még megközelítőleg sem pontos hívófogalom lista arról, hogy kinek mitől anya az anya, apa az apa. Talán még az is magyarázat lehet, hogy e két fogalomhoz kapcsolódó hat hívószó közül csak egyetlen főnév van, a többi ige vagy melléknév, és láttuk, könnyebb fogalomhoz fogalmat asszociálni, mint igéhez vagy melléknévhez.

Ahhoz, hogy ezeknél az implikációknál biztosabb következtetéseket tudjunk levonni, sokkal több szóval, és sokkal nagyobb számú adatközlővel meg kell ismételni ezt a kutatást.

Alaparányok az anya *hívószóhoz kapcsolódóan*

Az *anya* hívószóra az adatközlők 31,76%-a asszociált a *szeretre*, de a *szeret* hívószó csak 4,76%-ban hívta elő az *anya* szót. Hívószó *anya,* asszociáció 30,16 %-ban *szülő*, hívószó *szülő*, erre *anya* asszociáció 4,76 %. Hívószó *anya,* asszociáció 25,26 %-ban *kedves*, hívószó *kedves*, erre *anya* asszociáció 0%. Hívószó *anya,* asszociáció 22,54 %-ban *szeretet*, hívószó szeretet, erre *anya* asszociáció 0 %. Hívószó *anya,* asszociáció 17,5 %-ban *szeretem*, hívószó *szeretem*, erre *anya* asszociáció 4,76 %.

Alaparányok az apa *hívószóhoz kapcsolódóan*

Az *apa* hívószóra az adatközlők 24,26%-a asszociált a *szülőre,* de a *szülő* hívószó csak 4,76%-ban hívta elő az *apa* szót. Hívószó *apa,* asszociáció 18,4%-ban *dolgozik,* hívószó *dolgozik,* erre *apa* asszociáció 4,76%. Hívószó *apa,* asszociáció 17,48%-ban *szeretet,* hívószó *szeretet,* erre *apa* asszociáció 0%. Hívószó *apa,* asszociáció 16,5%-ban *szeret,* hívószó *szeret,* erre *apa* asszociáció 0%. Hívószó *apa,* asszociáció 12,46%-ban *kedves,* hívószó *kedves,* erre *apa* asszociáció 0%.

Alaparányok a fa *hívószóhoz kapcsolódóan*

A *fa* hívószóra az adatközlők 43,5%-a asszociált a *növényre*, de a *növény* hívószó 0%-ban hívta elő a *fa* szót. Hívószó *fa*, asszociáció 43,5%-ban *élőlény.* Hívószó *fa*, asszociáció 14,22%-ban *levél*, hívószó *levél*, erre *fa* asszociáció 28,57%. Hívószó *fa*, asszociáció 11,74%-ban *ág*, hívószó *ág*, erre *fa* asszociáció 57,14%. Hívószó *fa*, asszociáció 10,28%-ban *levegő*, hívószó *levegő* erre *fa* asszociáció 9,52%.

Alaparányok a szó hívószóhoz kapcsolódóan

A *szó* hívószóra az adatközlők 18,16%-a asszociált a *beszédre*, a *beszéd* hívószó 23,80%-ban hívta elő a *szó* szót. Hívószó *szó*, asszociáció 17,5%-ban *betű*, hívószó *betű*, erre *szó* asszociáció 14,28%. Hívószó *szó*, asszociáció 15,74%-ban *mondat*, hívószó montdat, erre *szó* asszociáció 38,09%. Hívószó *szó*, asszociáció 15,44%-ban *hang*, hívószó *hang*, erre *szó* asszociáció 9,52%. Hívószó *szó*, asszociáció 13,7%-ban *beszél*, hívószó *beszél*, erre *szó* asszociáció 0%.

Alaparányok a víz hívószóhoz kapcsolódóan

A *víz* hívószóra az adatközlők 29,94%-a asszociált a *folyikra*, a *folyik* hívószó 100%-ban hívta elő a *víz* szót. Hívószó *víz*, asszociáció 36,84%-ban *folyó*, hívószó *folyó*, erre *víz* asszociáció 100%. Hívószó *víz*, asszociáció 14,6%-ban *ital*, hívószó *ital*, erre *víz* asszociáció 100%. Hívószó *víz*, asszociáció 10,16%-ban *tenger*, hívószó *tenger*, erre *víz* asszociáció 100%. Hívószó *víz*, asszociáció 8,76%-ban *eső*, hívószó *eső*, erre *víz* asszociáció 100%.

Az adatok összehasonlítása egy asszociációs szótár anyagával

Megnéztük Lengyel Zsolt Magyar asszociációs normák enciklopédiájának I. kötetében (Lengyel, 2008), hogy az általunk feltárt kölcsönös asszociációk megtalálhatók-e ebben a könyvben, és ha igen, akkor hogyan korrelálnak a mi kutatási eredményeinkkel. A következő eredményeket kaptuk (Dőlttel a hívószavakat szedtük, ezután százalékos arányban feltüntettük a hozzájuk kapcsolódó kölcsönös asszociációkat.)

*Apa***:** dolgozik: 0,1%
*Anya***:** szülő: 16,0%, szeretet: 14,2%, kedves: 0,5%**,** szeretem: 0,5%**,** szeret: 0%
*Víz***:** folyó: 5,6%**,** ital: 4,9%**,** tenger: 1,8%**,** folyik: 0,7%**,** eső: 0,1%
*Szó***:** beszéd: 19,5%**,** mondat: 12,6%**,** betű: 9,2%**,** hang: 5,4%**,** beszél: 1,6%
*Fa***:** Nincs adat róla ebben a könyvben.

Ami azonnal szembe tűnő, hogy az *anya* hívószó esetén Lengyelnél jóval magasabb a kölcsönös asszociációk aránya, mint a mi vizsgálati anyagunkban. Ugyanakkor a *víz* szó esetén Nálunk magasabb a kölcsönös asszociációk százaléka. Ennek talán az lehet az oka, hogy nagyon eltérő a két kutatásban az adatközlők aránya, hiszen Lengyel 1100 10–14 éves adatközlővel dolgozott, mi pedig csak huszoneggyel, és a két vizsgálatban részt vett személyek életkora is eltérő volt. Lengyel nem a kölcsönös asszociációkat vizsgálta, nekünk pedig pont ez volt a célunk. A Magyar asszociációs normák enciklopédiájában 300 hívószóra megadott asszociáció szerepel, a mi kutatásunkban pedig öt alapszó, és 21 az ehhez kapcsolódó asszociációk új hívószóként. Ennek az összevetésnek az a legfontosabb tanulsága, hogy több szempontból érdemes vizsgálni az asszociációkat, és az ezekből létre hozható szemantikai struktúrákat, mert ahogy Lengyel fogalmaz: „*Az anyanyelvi nevelés sokféleképp kamatoztathatja, hogy megbízható módon vizsgálható a 10–14 évesek aktív szókincse* (Lengyel, 2008, p. 29). Ehhez annyit tennénk hozzá, hogy a kölcsönös asszociációk vizsgálata az anyanyelvi neveléshez egy egészen új lehetőség. Terveink között szerepel, hogy kigyűjtjük a kölcsönös asszociációkat a Lengyel könyvből, és az így nyert adatokat felhasználjuk a további kutatásainkban.

Szókincsfejlesztés

Az anyanyelvi nevelés kiemelt feladatai között szerepel a szókincsfejlesztés. Évtizedek óta megegyeznek a tantervek abban, hogy ezt a feladatot olvasással, szómagyarázatokkal és különböző szógyűjtési technikákkal lehet megvalósítani, és ezek valóban hatékony szókincsfejlesztési stratégiák. A NAT nevelés-oktatás cél- és feladatrendszerében is megfogalmazza, hogy az alapfokú képzés első szakaszában, az 1–4. évfolyamon belül cél, hogy*: „Fejlődjék szókincsük, kifejezőkészségük. Az egyéni képességeikhez mérten tagolt, rendezett, áttekinthető írásképpel, egyértelmű javításokkal alkossanak megfelelő tartalmú és szerkezetű, hagyományos és digitális szövegeket."* (Kerettanterv, 2020, p. 1)

1-2. évfolyamra vonatkoztatva a következőket találjuk, amelyek többségéhez kapcsolható a szókincsfejlesztés. Ebben a két évfolyamban a beszéd és olvasás tantárgyon belül a

- *„Betűtanítás kezdete. Olvasási készséget megalapozó részképességek fejlesztése*
- *Olvasási készséget megalapozó részképességek fejlesztése. Betűtanítás*
- *Olvasási készséget megalapozó részképességek fejlesztése*
- *Népmesék, műmesék*
- *Versek, népköltészeti alkotások*
- *Helyem a közösségben- család, iskola*
- *Állatok, növények, emberek."* (Kerettanterv, 2020, p. 10)

A témakörökön belül mindegyikben a fejlesztési feladatok és ismeretek közé van sorolva a szókincsfejlesztés, szókincsbővítés. Beszéd és olvasás tantárgyon belül a fej-

lesztési feladatok 87,57%-a tartalmazza a szókincsfejlesztést, szókincsbővítést. Írás és helyesírás tantárgyon belül 42,85% ez az arány. Gósy és Imre könyvükben különböző szókincsfejlesztési feladatokat mutatnak be (Gósy & Imre, 2007). Ennek a munkának külön érdeme, hogy nehézségi fok szerint szintezik az egyes szókincsfejlesztési feladatokat. Az ő feladataik alapján mutatunk példákat, de a feladatok példaanyaga tőlünk származik.

1. Ellentétek gyűjtése

Mi az ellentéte? *durva (finom), tűz (víz), édes (keserű)* stb. Vegyük észre, hogy ezek az ellentétpárok akár asszociációpárok is lehetnek, mint ahogy találunk ilyenre példákat asszociációs szótárakban: Az édes asszociációjára a válaszadók 16,9%-ánál volt a *keserű*, a *keserű* pedig a kérdezettek 28,3%-ánál hívta elő az *édes* szót (Lengyel, 2008). Vagyis tekinthető kölcsönös asszociációnak a szópár. Ha az ellentétpárok gyűjtését kölcsönös asszociációkkal kezdenénk, jelentősen megkönnyíthetnénk a limitált szókincsű gyermekek fejlesztését. Ebben a mi tervezett szótárunk sokat segítene.

2. Szógyűjtés

2.1 Gyűjtsünk a gyermekkel közösen *nagyon rövid* (lehetőleg egy szótagból álló) értelmes szavakat. Például: *fáj, láb, vág* stb. Az ilyen típusú szógyűjtést inkább grammatikai feladatnak minősítenénk, hiszen a szótagolást kell hozzá ismerni, és ha olyan szavakat gyűjtetünk, amelyek nem állnak egymással szemantikai kapcsolatba, akkor az nehezen fog beépülni a mentális lexikonba. Hasonló a következő feladattípus is.

2.2 Gyűjtsünk a gyermekkel közösen nagyon hosszú (lehetőleg több szótagból álló) értelmes szavakat. Például: értelmezés, emberiség, megcsinálnánk stb.

2.3 Gyűjtsünk a gyermekkel közösen olyan szavakat, amelyeknek kapcsolatuk van egymással. Például: *játszótér:* hinta, libikóka, csúszda stb., *kert:* fa, gyümölcs, bokor stb., *templom:* pap, kereszt, orgona stb. Ezek már olyan feladatok, amelyek a szemantikai struktúrák tudatos alkalmazásához vezet el bennünket. Hasonló a következő feladat célja is.

2.4 Gyűjtsünk a gyermekkel közösen olyan szavakat, amelyek azonos főfogalom alá tartoznak. Például: *állatok:* róka, szarvas, medve stb., *gyümölcsök:* alma, eper, ribizli stb., *zöldségek:* répa, retek, uborka stb. Az ilyen típusú szógyűjtéseket valamennyi tantárgy esetén lehet és kellene alkalmazni.

3. Asszociációk

Mi jut eszedbe, ha azt mondom, hogy fagyi? (Várható válaszok: *hideg, finom, nyár, málnás, vanília, tölcsér* stb.) Hívószók az asszociációkhoz (4-5 válaszszót kérjünk). Például: méhecske, üdítő, rózsa, hegy stb. könnyű, száj, takarítás, bokor stb. kés, szőnyeg, ajándék, hab stb. Ez a feladat hasonlít legjobban a mi elképzelésünkhöz, hiszen egy adott fogalomhoz kér asszociációkat. Itt is kellenének olyan feladatok, ahol az asszociációkat adjuk meg hívószóként (hideg, finom, nyár, málnás, vanília, tölcsér), és azt kérdezzük, milyen fogalom jut eszükbe ezekről (*fagyi*). Vagy megadunk egy hívófogalmat, és a csoportban minden gyermek kapcsolhat hozzá egy-két fogalmat, majd továbbadják a papírt a következő csoportnak, és a végén megbeszélik, hogy egy-

egy fogalom miért lehet egymással kapcsolatban. Így olyan kapcsolatok is kiépülnek, amelyekre eddig a gyerekek többsége nem is gondolt. De használhatjuk a szemantikai struktúrát egy-egy témakör feldolgozásához is. Ekkor hívószóként a témakör egy fogalmát adjuk meg, és azt kérjük a gyerekektől, hogy írják le, kapcsolják össze, hogy mi jut a hívószóról az eszükbe. Ennek a munkának külön érdekessége, hogy képeket is használt, ami megkönnyíti számára a tanulást, hiszen a vizuális memória információi összekapcsolódnak a mentális szótár fogalmaival, és mint már beszéltünk róla, két fogalom összekapcsolódása ki fog jelölni egy harmadik fogalmat.

4. Találd ki, mi lehet ez!

Például: Éppen olyan, mint egy kefe, mégsem fésülködhetsz vele (fésű). Fúr-farag, de mégsem ács, kopog, mint a kalapács, fák orvosa, doktora, erdőben az otthona. (harkály). Fent lakom az égen, melegít a fényem, sugárból van bajszom, este van, ha alszom (Nap).

Ezek a találós kérdések olyan körülírások, amelyek kulcsszavait hálóvá összerakva ki lehet találni a közös elemet.

5. Tudod-e, mit jelent? Magyarázd meg!

a) szavak: szem, hal, méz, kés, lép, géz, máz, gáz, láp, megy, hegy stb.
b) szavak: kredenc, bál, háj, szíj, bánt, csomó, lomha, dió, hűt, sors, lék stb.
c) szavak: diófa, forradalom, korall, szerencsétlen, gáz, csillagász, xilofonos, lovász, herbárium, naplemente, ügyetlen stb.
d) szavak: elhivatottság, tudatlanság, lövészárok, hivatás, telhetetlen, elszegényedett, bankautomata, telefontársaság, irodalom, nyelvészet, folyékony stb.

A szavak egyre hosszabbak, egyre bonyolultabbak lesznek. De bármelyik szó jelentését csak akkor tudja megmagyarázni, ha az adott szóhoz tud szemantikai struktúrát rendelni. Itt is látszik, hogy a szemantikai struktúrák tudatos tanítása mennyire fontos lenne a szókincsfejlesztésben.

6. Tudod-e, mit jelent? Magyarázd meg! (szókapcsolatok):

Első nehézségi fok:	omlós cipó, megérdemelt jutalom, matricát ragaszt, óvó édesapa, csendes falu, tiszta levegő, hontalan vándor, kockás ing, piszkos cipő, baracklekváros palacsinta stb.
Második nehézségi fok:	örökemlékű ember, kedvét veszti, pénzt rak félre, perzselő hő, titkosított üzenet, szőke herceg, kiönti a lelkét, kemény világ, félbehagyott levél, vékony patak stb.
Harmadik nehézségi fok:	fekete szurok, zabolátlan kiscsikó, erős akarat, fedetlen igazság, becsületes jellem, gyenge minőség, eszébe vés, bocsánatért könyörög, rohanó világ, megoldhatatlan probléma, gyors reakció stb.

Negyedik nehézségi fok: májusi eső, áll, mint bálám szamara, hazudik, mint a vízfolyás, ördögi terv, versek első sora, beadja a derekát, hóban-fagyban menetel, víz tisztítója, boldogság a szomorúságban, a művészet varázslatossága stb.

Ezekben a feladatokban már nem azt várjuk el a gyermektől, hogy a szavak jelentését magyarázza, hanem hogy a szószerkezetekét, a frázisokét, végül a mondatokét. De a frázisok és mondatok jelentése nem minden esetben számítható ki az alkotóelemek és a kapcsolódási szabályok jelentéséből. De itt sem boldogul a jelentésmegadással az a gyermek, aki nem találja meg az adott egységben a kulcsszót, és nem tud ahhoz szemantikai struktúrát rendelni, vagy nem tudja az adott kifejezés metaforikus jelentését dekódolni. Meg kellene vizsgálni, hogy a mondatok vagy a frázisok jelentésmegadásánál egy kulcsszó szemantikai struktúrája segít-e a jelentés dekódolásában, vagy a frázis jelentése egyetlen egységként szerepel a mentális lexikonban, vagy e kettő párhuzamosan működik-e.

Összegzés

Dolgozatunkban azt vizsgáltuk, hogy egy-egy fogalom esetén milyen gyakorisággal figyelhetők meg a kölcsönös asszociációk. Kölcsönös asszociáció alatt azt értettük, ha az egyik adatközlőnél egy X fogalom előhív egy Y fogalmat, egy a másik adatközlőnél pedig Y fogalom előhívja X fogalmat, akkor ez az asszociáció kölcsönösnek minősíthető. Persze, egy ilyen kölcsönösség lehet a véletlen műve, ezért megvizsgáltuk, hogy ezek a kölcsönösen előhívott fogalmak mennyire gyakoriak egy-egy fogalmi struktúra esetén. Azt tapasztaltuk, hogy bizonyos kölcsönös asszociációk aránya meghaladja az 50%-ot, akár szimmetrikus asszociációnak is lehetne ezeket minősíteni, ugyanakkor más kapcsolatok igen kis arányban mutatnak kölcsönösséget. Azt feltételezzük, hogy azokban az estekben, amikor ez az arány meghaladja az 50%-ot, igen erős asszociációs kapcsolatról beszélhetünk. Ezek a fogalmak speciálisan lehetnek rendezve a mentális lexikonunkban, ezért könnyebben hívhatók elő, mint a nem, vagy csak gyengén kölcsönös kapcsolatok. Ha ez így van, akkor egy erős kölcsönösségen alapuló asszociációs szótár elkészítése nagy segítség lehet a megkésett beszédfejlődésű gyermekek szókincsfejlesztésében, hiszen az egészséges gyermekeknél mért kölcsönös kapcsolatok segítségével tudatosan lehet tervezni a terápiát.

Mutattunk arra példákat, hogy a tanítási órákon az intézményesített oktatás keretei között, hogyan lehet eredményesen hasznosítani a szemantikai struktúra, különösen a kölcsönös asszociációk fogalmi keretét egy-egy témakör tanításában. Itt egy irodalmi és egy anyanyelvi példát prezentáltunk (szófajok, epikai műnem), de vannak eredményeink az idegen nyelv tanításában is ezzel a módszerrel (Bácsi & Pap, 2018).

Problémát jelentett a kutatásban, hogy a hívószavak esetén nemcsak fogalmak szerepeltek (köznevek), hanem igék és melléknevek, és ezeknek a szemantikai struktúráját még nem vizsgáltuk. Célunk, hogy kidolgozzunk egy olyan inerciarendszert, amelyben az igék és a melléknevek asszociációja korrekt módon vizsgálhatóvá válik.

Eredménynek tekintjük, hogy eddigi vizsgálataink alapján hipotézisünk beigazolódni látszik, így további kutatással, nagyobb korpusszal, több adatközlővel a továbbiakban feltehetőleg létrehozható egy erős kölcsönösségen alapuló asszociációs

szótár, amely segíteni tud a megkésett beszédfejlődésű gyerekeken, és természetesen az ezeket a gyermekeket tanító pedagógusokon, de megkönnyítheti az egészséges gyermekek szókincsfejlesztésének a lehetőségeit is.

Már belekezdtünk abba a kutatásba, amely nem a tárgynyelvi, hanem a tárgynyelvhez kapcsolódó metanyelvi fogalmak szemantikai struktúráját, és az abban fellelhető kölcsönös asszociációkat vizsgálja. További terveink között szerepel, hogy nagyobb létszámú, iskolába menő hatéveseknél leteszteljük az általuk használt leggyakoribb fogalmak kölcsönös asszociációit, ezután pedig létrehozni a már említett szótárat. Foglalkoztat bennünket az a kérdés, hogy vannak-e szimmetrikus szemantikai struktúrák, mert ezek meglétének feltárása megkönnyítené a fogalmak tanulását.

IRODALOM

Atchinson, J. (1987). *Word in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon.* Basil Blackwell.

A DSM-IV-TR diagnosztikai kritériumai. (2001) Animula kiadó.

Bácsi, J. & Kerekes, J. (2003). Az első osztályos olvasókönyvek szóanyagából készült gyakorisági szótár. *„Van szó" Módszertani Közlemények*, *43/2,* 52–57.

Bácsi, J. (2004). A Semantic Network Dictionary for Dysphasia Therapy. *Acta Cybernetica 16/4,* 601–609.

Bácsi, J. & Pap, A. (2018). A nyelvtanítás és a szemantikaelméletek lehetséges kapcsolatai. In Magyari, S. & Bartha, K. (Eds.), *Nyelv Nyelvközösség Közösségi perspektíva.* (pp. 141–152), Partium kiadó.

Baddeley, A. (2001). *Az emberi emlékezet.* Osiris Kiadó.

Collins, A. M. & Loftus, G. R. (1975). A Spreading activation theoriy of semantic processing. *Psychoqical Review, 82(6),* 407–428. https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407

Gósy, M. (1999). *Pszicholingvisztika*. Corvina Kiadó.

Gósy, M. & Imre, A. (2007). *Beszédpercepciós fejlesztő modulok.* NIKOL KKT.

Lengyel, Zs. (2008). *Magyar asszociációs normák enciklopédiája I.* Tinta Könyvkiadó.

A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók, Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyamára, Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf [Utolsó letöltés: 2021. augusztus 10.]

Pléh, Cs. (1992). Az asszociáció reneszánsza a kognitív pszichológiában: Az asszociácionizmus ciklikus sorsa a pszichológiában, *Janus, 9/2,* 12–22.

Mutual assotiacions

The association theories in cognitive sciences have been experiencing a renaissance (Pléh 1992) and have become the means of cognition since the second half of the twentieth century: we can read about promising experiments especially in the area of mapping the mental dictionary and exploring different types of connections. Therefore we think the examination of associations including the analysis and empirical exploration of reciprocity and symmetries can help in pedagogy with vocabulary development especially in the therapy of children with a reduced vocabulary.

By using multivariate associations we examine on an empirical basis how far reciprocity, and possibly symmetry, occur in the five most common call words issued to another group as a call word: that is, if group A's call word is X and in response we get Y, then to what extent the call word Y for group B calls up X.

In the mental lexicon the chain of mutual symmetrical associations are able to create a conceptual network which can define a particular concept. We think the frequency of associations shows the strength of the relationship between the two concepts. Strong, stable relationships are more easily recalled from the mental lexicon, thus based on their empirical exploration you can create association dictionaries of mapped concepts that can aid vocabulary development.

Keywords: association, mental lexicon, network theory, semantic structure, vocabulary development

Modern Nyelvoktatás 2022/1–2.
DOI: 10.51139/monye.2022.1-2.110.124

MŰHELYTITKOK

BÁNKI TÍMEA

Az idegennyelv-tanulás folyamata a generatív nyelvelmélet szerint

A tanulmányban az idegennyelv-tanulás folyamatának legfontosabb kérdéseit tekintem át. A generatív nyelvelmélet szerint az idegennyelv-tanulás kiindulási pontja az univerzális grammatikának egy olyan változata, amely az anyanyelv-elsajátítás során jött létre (White, 2003). Az anyanyelven kívül az idegennyelv-tanulás folyamatát egy korábban tanult vagy jobban beszélt másik idegen nyelv is befolyásolhatja. A nyelvtanulók általában el tudnak sajátítani az anyanyelvüktől különböző paramétereket, de ennek ellenkezőjére is lehet kísérlettel bizonyított példát találni (Brown, 2000). A generatív modell szerint az idegennyelv-tanulás során az agy elemzi az L2-ből érkező információkat és amennyiben ezek különböznek a már meglévő paraméterektől, akkor egy bizonyos várakozási idő után megkezdődik a paraméterek átkódolása. Ez egy fokozatos változás, ami miatt hosszú ideig párhuzamos szórendek is előfordulhatnak a nyelvi produkciókban. Az a felismerés, hogy az idegennyelv-tanulás különbözik az anyanyelv-elsajátítástól a nyelvoktatás terén is számos változást hozott, ennek köszönhetően átértékelődött például az explicit magyarázatok és a hibajavítás szerepe.

Kulcsszavak: univerzális grammatika, elvek és paraméterek, természetes nyelv, köztes nyelv (interlanguage), idegennyelv-elsajátítás.

2014 és 2019 között egy több részből álló kísérletet végeztem, amelyben azt vizsgáltam, hogyan lehet szórendi szabályokat megtanítani egy hagyományosan szabad szórendűnek tekintett nyelvben. A spanyol nyelvben (a magyarhoz hasonlóan) az információs szerkezet is szerepet játszik a mondatok szórendjének kialakításában. A generatív nyelvelmélet volt az a keret, amely (számomra) meggyőző magyarázattal szolgált az információs szerkezet és a szintaxis kapcsolatát illetően. Ezért a kísérlet mellékszálaként áttekintettem a generatív nyelvelmélet nyelvoktatással kapcsolatos szakirodalmát. A következőkben ennek a szakirodalmi áttekintésnek egy rövidített, a legfontosabb kérdésekre koncentráló változatát olvashatják. A tanulmány bemutatja, hogyan modellezi a generatív nyelvelmélet az idegennyelv-tanulás folyamatát, valamint azt, hogy milyen kérdéseket kellett megválaszolni a modell megalkotása során, milyen szerepe lehet ebben a folyamatban az anyanyelvnek, illetve egy korábban tanult idegen nyelvnek. Szó lesz arról, (i) mit is tekinthetünk az idegennyelv-tanulás kiinduló pontjának, az anyanyelvet vagy az úgynevezett univerzális grammatikát, (ii) átírhatók-e az anyanyelv paraméterei, illetve el tudunk-e sajátítani az anyanyelvünktől teljesen különböző paramétereket, (iii) hogyan hat az anyanyelv az idegen nyelv

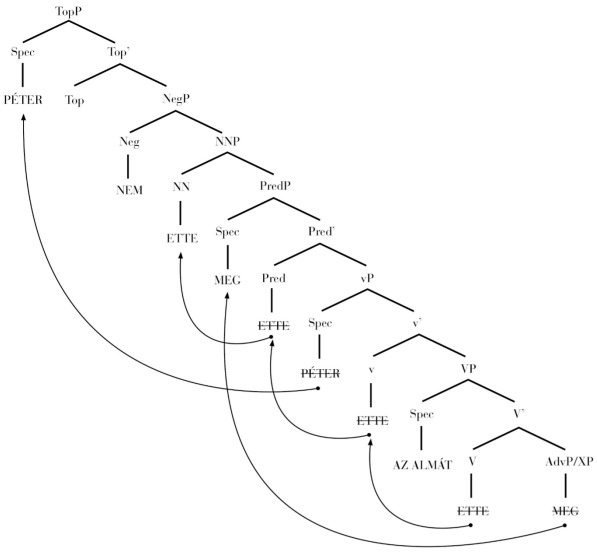
tanulására, és, hogy (iv) mi az, ami kiváltja a paraméterek átkódolását. A hipotézisek bizonyítását számos kísérlettel illusztráltam, amelyekben előfordulnak többek között angol, francia, spanyol és japán nyelvpárok is.

Rövid elméleti bevezetés

A generatív nyelvelmélet szerint a nyelv nem társadalmi jelenség, hanem az egyén mentális tevékenysége. A nyelvet nem a hallott nyelvi anyag utánzásával sajátítjuk el, hanem egy velünk született adottság (univerzális grammatika) anyanyelvünkre szabásával. A transzformációs elemzések kiindulópontja nem a mondatok hangzó (felszíni) szerkezete, hanem egy úgynevezett mögöttes szerkezet, amelynek összetevői bizonyos szabályok és megszorítások hatására kimozognak az eredeti helyükről, és így létrehozzák azt a felszíni szerkezetet, amelyet kimondunk, illetve hallunk, olvasunk (Chomsky, 1981a). Az 1. ábrán a vP (igei kifejezés tárgyas igék esetében) alatti rész tartalmazza a mondat összes összetevőjét. Ez az adott mondat kiinduló, mögöttes szerkezete. Az összetevők egy vagy több lépésben kerülnek a végleges helyükre, és hozzák létre az adott mondat fonológialiag hangzó szórendjét.

1. ábra

Ágrajz, ami azt illusztrálja, hogyan jön létre egy adott mondat szórendje. Az ábra É. Kiss (2002) modellje alapján készült.



Rövidítések: vP, VP': igei kifejezések. V és v: ige AdvP/XP: az ige bővítménye TopP: a topikot tartalmazó funkcionális (nyelvtani) kiterjesztés, Top: a mondat topikja NegP: A tagadást tartalmazó funkcionális (nyelvtani) kiterjesztés. Neg: tagadószó. NNP: (non-neutral phrase) olyan funkcionális kiterjesztés, amelyre a jelölt, nem-semleges mondatok esetében van szükség. PredP: olyan funkcionális kiterjesztés, amelyre a magyar nyelvben az elváló igekötők esetében van szükség.

Ezeket a lépéseket, illetve mozgatásokat néhány általános elv és nyelvspecifikus paraméter váltja ki. Az általános elvek a minden nyelvre jellemző univerzális grammatikából származnak, míg a nyelvspecifikus paraméterek anyanyelvünk sajátosságai. A nyelvek különbözősége ezeknek a nyelvspecifikus paramétereknek a különbözőségéből adódik.

Az univerzális grammatika egy olyan nyelvi rendszer, amellyel minden újszülött rendelkezik, és amely minden természetes nyelvben egyforma. Chomsky (1968) rámutatott arra, hogy az anyanyelv-elsajátítás intelligenciától, nyelvtől és kultúrától független. Szinte minden kisgyerek ugyanazon időintervallumon belül tanulja meg az anyanyelvét, és az anyanyelv-elsajátítás folyamata minden nyelvben hasonlóan történik. A nyelvek egyes tulajdonságai túl absztraktak és túl komplexek ahhoz, hogy elsajátíthatók legyenek az univerzális grammatika nélkül. A kisgyerekeket ráadásul lényegesen kevesebb input éri, mint amennyi az anyanyelv-elsajátításhoz szükséges lenne. Ezenkívül a kisgyerekek képesek olyan apró, kontextustól függő szabályokat is elsajátítani, amelyekre nem hallottak mintát.

Az univerzális grammatika a lehetséges nyelvtani kategóriák, szintaktikai, morfológiai, fonológiai és szemantikai funkciók tárháza. Ez a kisgyerekek első nyelvállapota, amelyből felépítik az anyanyelvüket jellemző nyelvtant és nyelvi rendszert. Ez az anyanyelv-elsajátítás kiindulási pontja, amit a kisgyerekek a környezetből érkező anyanyelvi minták alapján a nyelvelsajátítás során átalakítanak. Az univerzális grammatika és az anyanyelvi minták kölcsönhatásának eredménye lesz az anyanyelvi beszélők nyelvtudása, az anyanyelvre jellemző, lehetséges nyelvi műveletek használata.

Az idegennyelv-tanulás generatív megközelítése

Az anyanyelv elsajátításához hasonlóan az idegennyelv-tanulás sem az utánzáson alapszik. A generatív nyelvelmélet elterjedése előtt az idegennyelv-tanulást a felszíni struktúrák memorizálásával, drillezésével azonosították. Az 1980-as években vált általánosan elfogadottá, hogy az anyanyelv- és az idegennyelv-elsajátítás, ha nem is ugyanolyan, de hasonló folyamat. Az Chomsky *Principles and Parameters* című munkájának (1981b) megjelenése után került a generatív elméleti nyelvészeti kutatások előterébe az idegennyelv-tanulás. Az idegennyelv-tanulás és az univerzális grammatika kapcsolata azonban azóta is megosztja a kérdéssel foglalkozókat. Az első kérdés, melyre a generatív keretben dolgozó kutatók válaszokat kerestek, hogy mi az idegennyelv-tanulás kiindulópontja, az univerzális grammatika vagy az anyanyelvünk (L1). A kérdés megválaszolásához először azt kell eldönteni, hogy az anyanyelv elsajátítása során mi történik az univerzális grammatikával: átalakul-e az anyanyelvünkre jellemző nyelvi rendszerré, vagy változatlan formában egész életünk során elérhető marad?

Részt vesz-e az univerzális grammatika az idegennyelv-tanulás folyamatában?

Ha elfogadjuk, hogy az idegennyelv-tanulás az anyanyelv-elsajátításhoz hasonlóan az univerzális grammatika közvetítésével zajlik, akkor el kell vetni azt az feltételezést, hogy az anyanyelv-elsajátítás során az univerzális grammatikának nevezett, velünk született nyelvi készség eltűnik, illetve átalakul az anyanyelvünkre jellemző nyel-

vi rendszerré. Tehát abból kell kiindulni, hogy az univerzális grammatika az anyanyelv-elsajátítást követően is egész életünk során elérhető marad.

A legtöbb esetben nehéz bizonyítani, hogy az adott tudást az L1 segítségével vagy az univerzális grammatika segítségével sajátította el a nyelvtanuló. Ahhoz, hogy el tudjuk fogadni, hogy az univerzális grammatika részt vesz az idegennyelv-tanulás folyamatában, bizonyítani kell, hogy a nyelvtanulók olyan tudás birtokában is vannak, amelyet nem tanultak, vagy amellyel még nem találkoztak a nyelvtanulás során, valamint hogy ez a nyelvi tudás az anyanyelvükben másképpen működik. Az univerzális grammatika támogatói (Schwartz & Sprouse 2000a, 2000b; White, 1990) három olyan nyelvi sajátosságot említenek, amely szerintük az adott nyelv tanulása során csakis az univerzális grammatikából származhat. Az első a hangzó és a nem hangzó vagy néma névmások használata közötti különbségek (Montalbetti, 1984). A második a folyamatot és az eredményt kifejező főnevek használatának különbözősége. A harmadik pedig az alanyi és a tárgyi ellipszis aszimmetriája (Chomsky, 1981a). Ezeket különböző L1 és L2 párokon számos kísérlettel bizonyították. A kísérletek során a nyelvtanulók olyan nem tudatos, apró jelentésbeli különbségeket és ellentéteket is megértettek, amelyek sem az L2 inputból, sem az anyanyelvükből nem származhattak.

Átírhatók-e az anyanyelv paraméterei?

Egy másik elméleti kérdés, hogy az anyanyelv paraméterei (az univerzális grammatikától eltérő, nyelvspecifikus jellemzők) átírhatók-e az idegennyelv-tanulás során, vagyis el tudunk-e sajátítani felnőttkorban az anyanyelvünktől különböző paramétereket. A nem anyanyelvi beszélők által beszélt nyelvet „köztes nyelvnek” *(interlanguage)* nevezik. A köztes nyelv nem egy állandó nyelvi rendszer, hanem az idegennyelv-tanulás során folyamatosan változó nyelvállapot. Bár általánosan az az elfogadott, hogy a nem anyanyelvi beszélők „köztes nyelve”, vagyis nyelvhasználata, hibái nem véletlenszerűek, hanem egy szabályok irányította, a természetes nyelvekhez hasonló nyelvi rendszer áll mögötte, vannak kutatók, akik úgy gondolják, hogy ebben a köztes nyelvben nem minden esetben érvényesülnek az univerzális grammatika szabályai. Vagyis bizonyos esetekben nem természetes (natural), hanem úgynevezett „wild” (Klein, 1995), „impossible” (White, 1982), „rogue” (Thomas, 1991) vagy „illicit” (Hamilton, 1998) nyelvként viselkedik. Mások (Bley-Vroman, 1990; Clahsen & Mysken, 1989) szerint az idegen nyelv tanulása során elég input érkezik az L2-ből egy grammatika kiépítéséhez, illetve ha a tanulót nem éri elegendő input, akkor az L1 nyelvtanából, vagyis az anyanyelvéből kölcsönzi a szabályokat. A Minimal Trees Hypothesis (Vainikka & Young Scholten, 1994, 1996) és a Valueless Features Hypothesis (Eubank, 1994) szerint pedig csak a köztes nyelv kezdeti szakaszában nincsenek meg az univerzális grammatikára jellemző tulajdonságok. Az anyanyelv és az idegen nyelv különböző paramétereinek elsajátítását illusztrálja a következő kísérlet.

A spanyol nyelvben az értékelő melléknevek (például *szép, jó, kellemes*) állhatnak a főnév előtt és után is, míg az alakot, a nemzetiséget, a színt és a méretet jelölők csak követhetik a főnevet. Az angol nyelvben a melléknév kötelezően megelőzi a főnevet, a franciában bizonyos melléknevek állhatnak a főnév előtt és után is, de ezek nem mindig ugyanazok a melléknevek, mint a spanyol nyelvben. A spanyolul tanulónak

tehát meg kell tanulnia, hogy bizonyos melléknevek állhatnak a főnév után és előtt is, és a főnév és a melléknév sorrendje finom jelentésbeli különbséggel járhat. Valamint azt is el kell sajátítania, hogy a melléknevek bizonyos csoportjai kizárólag a főnév után szerepelhetnek.

Androutsopoulou és munkatársai (2008) a következő kísérletet végezték. A résztvevők anyanyelve a francia volt, spanyol tudásuk középhaladó, illetve haladó. A kísérletben csak a főneveket megelőző mellékneveket vizsgálták. A résztvevőknek egy négyes skálán kellett értékelniük, hogy a melléknév + főnév sorrendjét mennyire tartják helyesnek. A melléknevek között voltak olyanok, amelyek:

i) nem állhatnak a főnév előtt a spanyol és a francia nyelvben sem,
ii) a spanyol nyelvben állhatnak a főnév előtt, de a franciában nem,
iii) mindkét nyelvben állhatnak a főnév előtt.

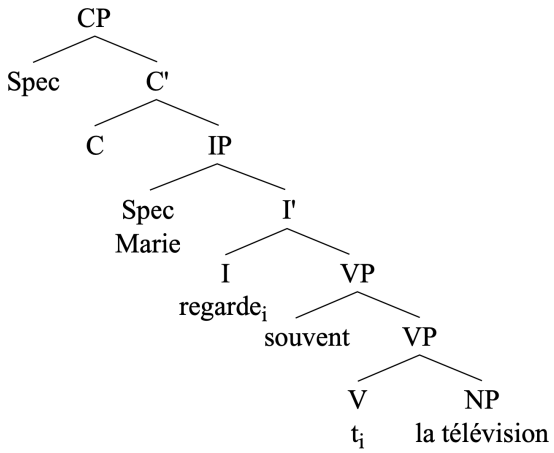
Az eredmények azt mutatták, hogy a nyelvtanulók a középhaladó és a haladó csoportban is szignifikánsan jobbnak értékelték azokat a melléknév + főnév kapcsolatokat, amelyek a franciában is megtalálhatóak. A haladó csoport általában elutasította azokat, amelyekben nem engedélyezett a melléknév + főnév sorrend, a középhaladó csoport tagjai azonban ezeknél a mondatoknál határozatlanságot mutattak azzal, hogy általában középső értékeket választottak.

A kísérletnek két fontos tanulsága volt. Az egyik, hogy az anyanyelv erősen befolyásolja a főnév + melléknév sorrendjét. A másik pedig az, hogy középhaladó szinten a nyelvtanulók érzékenyek a melléknév + főnév sorrendjére, de határozatlanok a tekintetben, hogy mi a jó megoldás. Csak később, haladó szinten utasítják el egyértelműen a rosszat és választják a helyes sorrendet.

Rothman és munkatársai (2010) vizsgálták az értékelő melléknevek jelentésbeli különbségét attól függően, hogy azok megelőzik vagy követik a főnevet. Két feladattal is mérték a spanyolul tanuló angol anyanyelvű diákok teljesítményét, és mindkét feladatban ugyanazt az eredményt kapták. Haladó szinten a diákok eredményei szinte megegyeztek az anyanyelvűekével, a középhaladók azonban sokkal gyakrabban választották a főnév utáni pozíciót. Ezek szerint az elsajátítás több szakaszból áll, az első szakaszban a diákok megtanulják/átprogramozzák az anyanyelvüktől eltérő főnév + melléknév sorrendet, majd egy későbbi szakaszban sajátítják el a főnév + melléknév sorrendjéből adódó szemantikai különbségeket.

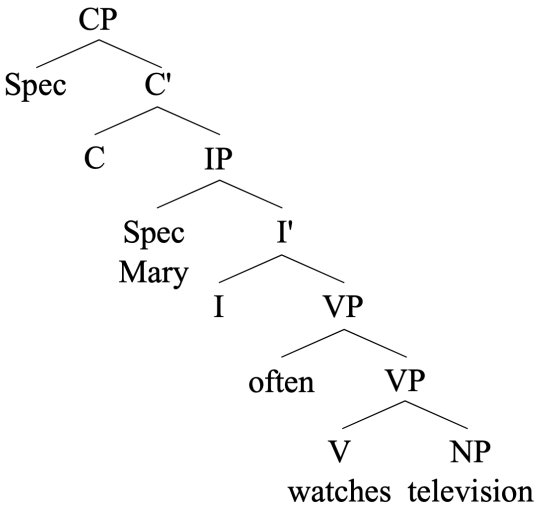
Angol–francia viszonylatban is sok kísérlet bizonyítja, hogy el lehet sajátítani az anyanyelvtől különböző paramétereket. A francia nyelvben az inflexiós funkcionális kategóriának (IP) erős jegyértéke van. Ez leegyszerűsítve azt jelenti, hogy a francia nyelvben az igéket ragozni kell. Ez az úgynevezett erős jegyérték kimozdítja az igét a mély (vagy mögöttes) szerkezetből, és magához vonzza, így az ige a VP-hez csatolt határozószók elé kerül (Marie regard *souvant* la télévision.). Az angol nyelvben viszont, ahol nincs meg ez az erős jegyérték (az igéket általában nem ragozzuk), az ige nem mozog ki a VP-ből, hanem a VP-hez csatolt határozószók mögött marad (Mary *often* watches television.). A 2. ábrában a t_i jelöli az ige (regarde) kiindulási helyét, ahonnan az erős jegyérték miatt fel kell mozognia az I' fejbe. A 3. ábrán pedig azt láthatjuk, hogy az ige az eredeti helyén marad, nem mozog ki a VP-ből, az angol nyelvben ugyanis az inflexiós jegyérték gyenge (csak az E/3 személyben kell ragozni az igét).

2. ábra
Ágrajz Marie regard *souvant* la télévision. *(= Mari gyakran néz tévét) francia mondathoz*
(forrás: White, 2003, p. 12)



Rövidítések: VP: igei kifejezés. V: ige. NP: főneves kifejezés. t: nyom=az ige kiindulási helye. IP: Inflexiós kiterjesztés (Ide mozog fel az ige azokban a nyelvekben, ahol ragozzuk az igét.).

3. ábra
Ágrajz Mary *often* watches television. *(= Mari gyakran néz tévét) angol mondathoz*
(forrás: White, 2003, p. 12)



Rövidítések: VP: igei kifejezés. V: ige. NP: főneves kifejezés. IP: Inflexiós kiterjesztés (Ide mozog fel az ige azokban a nyelvekben, ahol ragozzuk az igét.).

Annak a különbségnek, hogy az ige kimozog-e a mélyszerkezetből számos következménye van a két nyelv szórendjét tekintve (Pollock, 1989), amelyeket a nyelvtanulóknak el kell sajátítaniuk. Ezeknek a különbségeknek az összefoglalását láthatjuk az 1. táblázatban.

1. táblázat

A francia és az angol nyelv szórendi különbségei
(forrás: White, 2003, p.129)

	Francia: az ige felmozog az I fejbe	**Angol: az ige a VP-ben marad**
kijelentő mondat	Les chats (S) attrapent (V) les souris (O).	Cats (S) catch (V) mice (O).
tagadó mondat (tagadószó az ige előtt vagy után)	Les chats (S) (n') attrapent (V) pas (Neg) les chiens. *Les chats pas attrapent les chiens.	Cats (S) do not (Neg) catch (V) dogs. *Cats catch not dogs.
határozószavak (SVAO vagy SAVO)	Les chats (S) attrapent (V) souvent (A) les souris (O). *Les chats (S) souevent (A) attrapent (V) les souris (O).	Cats (S) often (A) catch (V) mice (O). *Cats catch often mice.
kérdő mondat VS vagy SV	Attrapent (V) -ils (s) les souris (S)?	Do they (S) catch (V) mice? *Catch they mice?

Rövidítések: S: alany, V: ige, A: határozó, O: tárgy, neg: tagadószó. A csillaggal (*) jelölt mondatok helytelenek.

Elméleti szempontból fontos, hogy az adott paraméterhez tartozó különbségeket egy időben vagy egymás után sajátítják-e el a nyelvtanulók, illetve hogy van-e olyan szakasza a nyelvtanulásnak, amikor a tanuló kommunikációjában az anyanyelvre és az idegen nyelvre jellemző szórendek vegyesen jelennek meg. Mindegyik esetre lehet találni kísérlettel bizonyított, sokszor egymásnak ellentmondó példákat. Ezek módszertana és vizsgált nyelvei azonban különbözők, ezért nem igazán lehet összehasonlítani őket.

Bármelyik anyanyelv és idegen nyelv párosításakor találhatunk azonos és különböző paramétereket. A spanyol és az angol nyelv viszonylatában az egyik legtöbbet kutatott jelenség a jelöletlen, nem hangzó (pro) alany. Míg az angol nyelvben kötelező kitenni az alanyt, addig a spanyol nyelvben az igék gazdag morfológiája miatt csak bizonyos (indokolt) esetekben kell szerepelnie hangzó alanynak. Azt várnánk, hogy a spanyolul tanuló angolok sokkal többször teszik ki az alanyt, mint az anyanyelvi beszélők, és az angolul tanuló spanyolok sok alany nélküli mondatot mondanak. Ezzel szemben Phinney (1987) vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy a spanyolok valóban sokszor elhagyják az alanyt az angol mondataikból, de az angolok már alacsonyabb nyelvi szinteken is helyesen használják, pontosabban nem használják (=nem teszik ki) a hangzó alanyt. Ezt az eredményt a kutató azzal magyarázta, hogy az angol és a spanyol nyelv közötti átvitel ebben az esetben nem egyformán nehéz. A tanulás során az alany elhagyásának lehetőségét könnyebb elsajátítani, mint azt,

hogy minden mondatban szerepelnie kell a hangzó alanynak. Ezért az angol nyelvről spanyolra való átvitel itt könnyebb, mint a spanyol nyelvről angolra történő. Al-Kasey és Pérez-Leroux (1998) vizsgálata viszont fokozatos fejlődést mutatott ki a spanyolul tanuló angolok jelöletlen alany használatában. A jelöletlen alany paraméterét számos kutató vizsgálta, s igen eltérő, egymásnak ellentmondó, egymást cáfoló eredmények születtek. Spanyol–magyar viszonylatban ez a jelenség kevésbé problematikus a két nyelv közötti hasonló paraméterek miatt.

Sokszor a kísérletek azért hoznak ellentmondó eredményeket, mert kísérleti dizájnjuk különböző, s ezért az eredményeik nem is igazán hasonlíthatók össze. Kevés az olyan megismételt kísérlet, amely csak az L1-ben vagy csak az L2-ben különbözik.

A paraméterek (újra)kódolásának folyamata

Az idegennyelv-tanulás során a nyelvtanuló először az anyanyelvére támaszkodik, ez esetben ezzel veti össze az L2-ből érkező információkat, és ha ezek nincsenek összhangban, akkor kezdődik meg az adott paraméter átkódolása. Vagyis azt is mondhatjuk, hogy a nyelvtanulás folyamata hibaüzenetekre adott válaszok sorozata. Ennek értelmében a köztes nyelv nem statikus, hanem folyamatos változásban van. Ahhoz, hogy jobban megismerhessük ennek a változásnak a dinamikáját, a következő kérdéseket kell megválaszolni. Melyik az a bejövő információ, amely kiváltja paraméterek átkódolását, illetve mely más tényezők befolyásolják még a változást? Jelenleg azt gondoljuk, hogy létezik egy úgynevezett várakozási idő, ami alatt a nyelvtanuló gyűjti az L2-ből érkező információkat, majd egy adott input megjelenése elindítja a paraméterek átkódolását. Angol–spanyol viszonylatban egy ilyen input lehet a határozószót tartalmazó mondat, mert ennél a mondattípusnál egyértelmű a két nyelv parametrikus különbsége. Míg az angol nyelvben az ige a VP-ben marad (1), addig a spanyolban, a franciához hasonlóan (2. és 3. ábra), felmozog az IP-be (2).

(1) [$_{IP}$ Cats$_j$ often [$_{VP}$ t$_j$ catch mice.]]
macskák gyakran elkapják egereket

'A macskák gyakran egerésznek.'

(2) Los gatos$_j$ [$_{IP}$ pillan$_i$ con frecuencia [$_{VP}$ t$_j$ t$_i$ a los ratones.]]
a macskák elkapják val gyakoriság ACC[1] az egerek

'A macskák gyakran egerésznek.'

Ez természetesen a folyamat bizonyos fokú leegyszerűsítése, mert több olyan mondattípus is van, ami azt az üzenetet hordozza, hogy a spanyol nyelvben az ige felmozog, és ezek közül bármelyik önállóan vagy közösen kiválthatja a paraméterek átkódolását.

[1] ACC=tárgyeset

Egy paraméter több, összefüggő, bár nem mindig látható tulajdonságok hálójáért felelős. Például a hangzó alanyt nélkülöző nyelvekben az ige kimozog a VP-ből, és ezért más lesz a szórendje a határozót tartalmazó, a kérdő és tagadó mondatoknak, mint azokban a nyelvekben, ahol kötelező kitenni az alanyt. Még nem sikerült egyértelműen bizonyítani, hogy egy paraméter átkódolása azt is jelenti-e, hogy a hozzá tartozó jellemzők, illetve felszíni struktúrák egy időben jelennek meg a nyelvtanulók nyelvhasználatában. White erre irányuló kísérlete (1992) ellentmondásos eredményt hozott: a résztvevők általános iskolás korú francia gyerekek voltak, akik intenzív nyelvi képzésben tanultak angolul. A francia nyelvben van igeemelés (az ige kimozog a mély szerkezetből), míg az angol nyelvben nincs. A kísérletben két feladat szerepelt, az első egy irányított beszélgetés volt, ahol az angol kérdő szórendet és a *„do”* angol segédige használatát figyelték. A másodikban pedig a következő típusú mondatpárok közül kellett kiválasztani a helyeset:

(3) Like you pepperoni pizza? Do you like pepperoni pizza?
szeret te pépperoni pizza? AUX[2] te szeret pépperoni pizza?

’Szereted a pépperonis pizzát?’

(4) The boys like not the girls. The boys do not like the girls.
A fiúk szeret nem a lányok. A fiúk AUX nem szeret a lányok.

’A fiúk nem szeretik a lányokat.’

(5) Linda takes always the metro. Linda always takes the metro.
Linda megy mindig a metro. Linda mindig megy a metro.

’Linda mindig metróval megy.’

A második feladat eredménye a következő lett: (A 2. táblázat számai azt jelölik, hogy a francia gyerekek hány százalékban utasítják el az igeemelést, vagyis az anyanyelvükre jellemző szórendet.)

2. táblázat

Francia anyanyelvű gyerekek hány %-a használja az angol szórendet

	kérdő mondatok	tagadás	határozók
Nyelvtanulók n = 72	86	85	23
Anyanyelvi beszélők n = 29	97	98	95

Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a kérdő és a tagadó mondatok esetén (3), (4) a nyelvtanulók 85-86%-a használja az anyanyelvétől eltérő szórendet, míg a határozót

[2] AUX=segédige

tartalmazó mondatok esetén (5) csak 23%. Az irányított beszélgetésben összesen 1171 kérdés hangzott el, és csak minimális (0,17%) volt a rossz szórendű mondat. Ezek az eredmények azonban arra is utalhatnak, hogy az egy adott paraméterhez tartozó felszíni struktúrák nem egy időben jelennek meg, ebben az esetben a határozószavak szórendi helyét később sajátítják majd el, mint a kérdő vagy tagadó mondatok szórendjét, pedig mindhárom ugyanannak a parametrikus különbségnek a következménye.

A paraméterek átkódolásához kapcsolódó kérdés az is, hogy a nyelvtanulók képesek-e új paramétereket elsajátítani, vagy csak az anyanyelvükben megtalálható paraméterek átkódolása lehetséges. Brown 2000-ben felnőttekkel végzett kísérlete példa arra, hogy a nyelvtanulás során a tanulók csupán a már meglévő paramétereket tudják átalakítani. A kísérletben kínai és japán anyanyelvűek tanultak angolul, és azt a feladatot kapták, hogy válasszák ki a hallott szó alapján a szóhoz tartozó képet, például rake/lake szópárok esetén. A japán nyelvben az /r/ és /l/ ugyanannak a fonémának az allofónjai, míg a kínai nyelvben külön fonémák. Brown predikciója az volt, hogy a japán anyanyelvűek nem tudnak különbséget tenni a két fonéma között, míg a kínaiak igen. A kísérlet eredményei igazolták ezt a feltételezést. A kínai anyanyelvűek sikeresebbek voltak a képek azonosításában, mint a japán anyanyelvűek: a japán nyelvtanulók számára nehezebb elsajátítani az angol /r/ és /l/ fonémák közötti különbséget. Brown későbbi kísérleteiben kimutatta, hogy a nyelvtudás szintjének emelkedése sem hoz jobb, illetve más eredményeket. Vagyis szerinte az univerzális grammatika jelen van az idegennyelv-elsajátítás során is, de az anyanyelv hatása miatt nem érhető el minden paramétere.

A nyelvtanítás szerepe a paraméterek (újra)kódolásában

Felvetődik a kérdés, hogy a nyelvtanításnak, illetve a nyelvóráknak mekkora szerepük van a paraméterek átkódolásában. Sajnos erre a kérdésre még nincsenek megkérdőjelezhetetlen válaszok.

Az osztálytermi nyelvórákon különböző technikákat alkalmazunk a paraméterek átkódolásának érdekében. Ezek közül kiemelném a következőket: Implicit pozitív evidenciának nevezik azokat a nyelvórai szituációkat, amikor a nyelvtanuló az órán irányítottan találkozik az L2-ből érkező inputokkal, például szöveget olvas vagy hang- és videofelvételeket néz és hallgat, szóbeli szituációkban vesz részt, de nem tanul szabályokat, például hogy az angol nyelvben az eldöntendő kérdő mondatokban az első helyen a *„do”* segédige szerepel. A nyelvtani szabályok megtanítását explicit pozitív evidenciának tekintik. Direkt negatív evidenciának nevezik azt, amikor a tanár kijavítja a hibákat, illetve megtanítja, hogy mi nem helyes az adott idegen nyelv nyelvtana szerint. Indirekt negatív evidencia esetén pedig egy hiányzó input váltja ki a paraméter átkódolását. Ilyenkor az agy várja, keresi az adott paraméterre vonatkozó információt, például azt, hogy a tanult idegen nyelvben az ige felmozog-e az I-be (ha például spanyolok tanulnak angolul). Ha az L2-ből nem érkeznek ilyen információk vagy csak nagyon kevés, akkor az agy úgy „dönt”, hogy a köztes nyelvben az ige VP-ben marad. Vagyis ha a korábbi (1) és (2) mondatokból indulunk ki, akkor a spanyolul tanuló angolok még az angol szórend szabályai szerint építik fel a spanyol mondataikat (6).

(6) Los gatos con frecuencia pillan a los ratones.
Az egerek val gyakoriság elkapják ACC az egerek

'A macskák gyakran egerésznek.'

Az 1990-es évektől kezdődően a generatív keretben történő nyelvtanítás módszertanát alapvetően meghatározta az, hogy ezekhez a különböző evidenciákhoz hogyan viszonyult a kutatások fő iránya, illetve hogy mennyire tartották őket fontosnak és meghatározónak az idegennyelv-tanulás folyamatában. Sokan foglalkoztak azzal, hogy a nyelvórákon a pozitív evidencia explicit vagy implicit szerepeljen-e. Az is gyakori kérdés volt, hogy mely L2-ből érkező információ váltja ki az adott szerkezeti változást. Lehet-e a direkt és az indirekt negatív evidencia hatékony? Ezekre a kérdésekre sokszor egymásnak ellentmondó válaszok születtek, amelyek az évek során is folyamatosan változtak. Schwartz (1992), Schwartz és Gybala-Ryzack (1994) szerint például csak rövid távon hatékony a hibajavítás, ezek nem eredményeznek valódi szerkezeti változásokat a köztes nyelvben, ezért ez a tudás nem tartós, és bizonyos idő után el is tűnik.

Később azonban számos vizsgálat bizonyította, hogy azok a nyelvtanulók, akik explicit információkat kaptak bizonyos nyelvtani vagy pragmatikai jelenségekről, jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport. Tehát a parametrikus különbségek tudatosítása segíti a nyelvtanulást. Az explicit információk egyrészt felhívják a figyelmet a jelenségre, másrészt tudatosítják a használatot, s így nagyobb a valószínűsége a sikeres elsajátításnak. Az explicit információk a szabályok ismertetésén kívül sokszor tanulási stratégiákkal is segítik a nyelvtanulót. Függetlenül a gyakorlatok típusától, és attól is, hogy az explicit információkat kiegészítik-e tanulási stratégiákkal, azok a kísérleti csoportok jobban teljesítettek, ahol explicit információkat használtak.

Még nem tudjuk megmagyarázni, hogy egyes anyanyelvi szabályok miért maradnak meg az L2-ben, míg mások viszont könnyedén eltűnnek. Több kutató is hangsúlyozza, hogy ebben a szakaszban is figyelembe kell venni a performancia (nyelvhasználat) és kompetencia (mentális folyamatok rendszere) közötti különbséget (Chomsky, 1968). Vagyis az, hogy egy beszélő egy adott helyzetben nem vagy rosszul használja a nyelvet, még nem biztosan jelenti azt, hogy nem is rendelkezik az ehhez szükséges tudással.

A generatív szemlélet és az osztálytermi nyelvtanítás

Ideális esetben a nyelvtanulás elsődleges célja a kommunikáció, a tanuló meg akarja érteni más anyanyelvűek gondolatait, közléseit, illetve ki akarja fejezni magát egy számára „idegen" nyelven. Az idegennyelv-elsajátítás különbözik az anyanyelv-elsajátítástól, a velünk született nyelvelsajátítási képességen és a külvilágból érkező inputokon túl más tényezők is szerepet kapnak, ilyenek például az életkor, az anyanyelv és az idegen nyelv kapcsolata, az egyéni mentális és nyelvi képességek. A nyelvtanítás módszertana kezdetben elsősorban az inputok milyenségével és mennyiségével foglalkozott. Ezek, az 1970-es és 80-as évek kutatásainak köszönhetően, mind a tantervekben, mind a tankönyvekben pontosan követik az idegennyelv-tanulás feltételezett folyamatait.

Az utóbbi évek kutatásainak középpontjában viszont már az áll, hogyan lehet a tanulási folyamat során a forma és a jelentés összekapcsolását optimalizálni (VanPatten, 2004). Ma már nem tekintik kizárólagosnak a bejövő célnyelvi információk fontosságát. Nem cél, hogy az idegennyelv-tanulás folyamatát az anyanyelv-elsajátítás folyamatához közelítsük. A nyelvórákon napjainkban már anyanyelvi magyarázatok is elhangozhatnak, kezdő szinteken mindenféleképpen. Kísérletek bizonyítják, hogy azok a nyelvtanulók, akik explicit információkat kaptak bizonyos nyelvtani vagy pragmatikai jelenségekről, jobban teljesítettek, mint a kontrollcsoport. Az explicit információk tudatosítják a használatot, így segítik az új paraméterek elsajátítását, illetve átkódolását.

A korábbi feltételezésekkel (lásd például Schwartz & Sprouse Full Transfer Full Acces elméletét, 1994, 1996) ellentétben az is elképzelhető, hogy a második és a harmadik idegen nyelv tanulásakor a nyelvtanuló nem kizárólagosan az anyanyelvéhez képest határozza meg az idegen nyelvet, hanem az általa ismert másik idegen nyelvet tekinti kiindulási vagy összehasonlítási pontnak. A tanulók szóbeli és írásbeli produkcióit elemezve sokszor találkozhatunk olyan hibákkal, amelyek az angol nyelv szórendjére vezethetők vissza. Illetve azok a hallgatók, akik a spanyol nyelv tanulása előtt már tanultak egy másik újlatin nyelvet, könnyebben sajátítják el azokat a nyelvi jelenségeket, amelyek különböznek a magyar, illetve az angol nyelvtől (ilyenek például a nemek szerinti egyeztetés, az igeidő-használat, a főnév és a melléknév sorrendje).

Kétségtelen, hogy a célnyelvi közegben történő nyelvtanulás általában hatékonyabb az osztálytermi nyelvtanulásnál, mivel a másik nyelvből érkező közvetlen inputok száma sokszorosa az előbbiben, de az a tény, hogy az idegennyelv-tanulás és az anyanyelv-elsajátítás két egymástól különböző folyamat, valamint az, hogy az idegennyelv-tanulás jellemzően nem anyanyelvi környezetben zajlik, rávilágított arra, hogy az osztálytermi idegennyelv-oktatásnak is döntő szerepe lehet idegennyelv-tanulás folyamatában.

Összefoglalás

Ma már biztosan állítható, hogy az idegennyelv-tanulás folyamatában részt vesz az univerzális grammatika (velünk született nyelvelsajátítási képesség), az anyanyelv, esetleg más korábban tanult nyelvek is. A nyelvtanulás során használt úgynevezett köztes nyelv (interlanguage) nem egy statikus nyelvállapot, hanem egy folyamatosan változó nyelvhasználat. Ez a köztes nyelv azonban sosem éri el az anyanyelvi tudást, kivéve azokat az eseteket, amikor kisgyermekkorban és célnyelvi területen zajlott a nyelvtanulás. Az anyanyelv-elsajátítással ellentétben az idegennyelv-tanulást nemcsak az univerzális grammatika és a környezetből érkező inputok befolyásolják, hanem a nyelvtanuló anyanyelve, másik idegennyelv-tudása, az életkora és egyéni képességei is. A nyelvoktatásnak és a nyelvóráknak fontos szerepük van a paraméterek átkódolásában. Az, hogy pontosan mi váltja ki, hogyan zajlik, illetve hogy mennyi az a várakozási idő, amely után aktivizálódik nyelvpáronként eltérő lehet. Ez egy bonyolult és összetett kognitív folyamat, amelyet még nem ismerünk teljességében. Az utóbbi években az osztálytermi nyelvórákon egyre nagyobb hangsúlyt kapnak az explicit magyarázatok és a hibajavítás, mivel számos kísérlet bizonyította, hogy a paraméterek átkódolását segíti a hasonlóságok és különbségek tudatosítása.

A nyelvtanítás szempontjából fontos eredménye a generatív megközelítésnek az a felismerés is, hogy különbséget kell tenni a tanulók (szóbeli) megnyilvánulásai (performancia) és tudása (kompetencia) között. Chomsky (1968) ezeket a fogalmakat eredetileg az anyanyelvvel kapcsolatban alkalmazta, de az idegennyelv-tanulás során használt köztes nyelvre is érvényesek. E szerint nincs mindig összhangban az, amit mentálisan tudunk, és amit kiejtünk. A nyelvtanulók fokozatosan érik el az anyanyelvi beszélők nyelvi készségét, és ezért a nyelvtanulásnak lehetnek olyan szakaszai, amikor az anyanyelvre és az idegen nyelvre jellemző szórendek vegyesen jelennek meg. Amennyiben harmadik idegen nyelvet tanítunk, akkor a korábban tanult idegen nyelv is befolyásolhatja a nyelvtanulást. Mindezek az oktatási és értékelési rendszerünk átgondolására, esetleg átalakítására ösztönözhetnek bennünket.

IRODALOM

Al-Kasey, T. & Pérez-Leroux, A. T. (1998). Second language acquisition of Spanish null subjects. In Flynn, S. & Martohardjono, G. & O'Neil, W. (Eds.), *The generative study of second language acquisition* (pp. 161–185*).* Lawrence Erlbaum Associates.

Androutsopoulou, A. & Español-Echevarría, M. & Prévost, P. (2008). On the Acquisition of the Prenominal Placement of Evaluative Adjectives in L2 Spanish. In Bruhn de Garavito, J. & Valenzuela, E. (Eds.), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 1–12)*.* Cascadilla Press.

Bley-Vroman, R. (1990). The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20, 3–49.

Brown, C. (2000). The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult. In Archibald¸ J. (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 4–63*).* Blackwell.

Chomsky, N. (1968). *Language and Mind.* Harcourt Brace Jovanovich. Magyar nyelven is megjelent: *Nyelv **és** elme*. Osiris, 2003.

Chomsky, N. (1981a). *Lectures on Government and Binding.* Foris, Dordrecht

Chomsky, N. (1981b). Principles and Parameters in Syntactic Theory. In Hornstein, N. & Lightfoot, D. (Eds.), *Explanation in Linguistics: The Logical Problem of Language Acquisition. (pp.* 32—75*).* Longmann.

Clahsen, H. & Muysken, P. (1989). The UG paradox in L2 acquisition. *Second Language Research* 5, 1–29. https://doi.org/10.1177/026765838900500101

Eubank, L. (1994). Optionality and the initial state in L2 development. In Hoekstra, T. & Schwartz, B. D. (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 369–388*).* John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lald.8.15eub

Hamilton, R. (1998). Underdetermined binding of reflexives by adult Japanese-speaking learners of English. *Second Language Research* 14, 292–320. https://doi.org/10.1191/026765898677094899

Klein, E. C. (1995). Evidence for a 'wild' L2 grammar: when PPs rear their empty heads. *Applied Linguistics* 16, 87–117. https://doi.org/10.1093/applin/16.1.87

Montalbetti, M. (1984). *After binding: on the interpretation of pronouns.* Unpublished PhD thesis. MIT.

Phinney, M. (1987). The Pro-Drop Parameter in Second Language Acquisition. In Roeper, T. & Williams, E. (Eds.), Parameter Setting. Volume 4. (pp. 221–238). Springer. Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-3727-7_10

Pollock, J.-Y. (1989). Verb movement, Universal Grammar, and the structure of IP. In *Linguistic Inquiry* 20, 365–424.

Rothman, J., Tiffany, J., Guijarro-Fuentes, P. & Pires, A. (2010). On the (un)-ambiguity of Adjectival Interpretations in L2 Spanish: Informing Debates on the Mental Representations of L2 Syntax. *Studies in Second Language Acquisition* 32(1), 47–77. https://doi.org/10.1017/S0272263109990258

Schwartz, B. & Gubala-Ryzak, M. (1992). Learnability and grammar reorganization in L2: against negative evidence causing unlearning of verb movement. *Second Language Research* 8, 1–38. https://doi.org/10.1177/026765839200800102

Schwartz, B. & Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in non-native language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In Hoekstra, T. & Schwartz, B. (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 317–368*).* John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lald.8.14sch

Schwartz, B. & Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. Second Language Research 12, 40–72. https://doi.org/10.1177/026765839601200103

Schwartz, B. & Sprouse, R. (2000a). The use and abuse of linguistic theory in L2acquisition research. In Juffs, A & Talpas, T. & Mizera, G. & Burtt, B. (Eds.), *Proceedings of GASLA IV* (pp. 176–87). University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics.

Schwartz, B. & Sprouse, R. (2000b). When syntactic theories envolve: consequences for L2 acquisition research. In Archibald, J. (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* (pp. 156–86*).* Blackwell.

Thomas, M. (1991). Do second language learners have 'rogue' grammars of anaphora? In Eubank, L. (Ed.), *Point counterpoint: Universal Grammar in the second language* (pp. 375–388*).* John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lald.3.17tho

Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1994). Direct access to X'-theory: evidence from Korean and Turkish adults learning German. In Hoekstra, T & Schwartz, B. (Eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 265–316*).* John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lald.8.13vai

Vainikka, A. & Young-Scholten, M. (1996). The early stages of adult L2 syntax: additional evidence from Romance speakers. Second Language Research 12, 140–176. https://doi.org/10.1177/026765839601200202

VanPatten, B. (2004) Input processing in second language acquisition. In VanPatten, B. (Ed.), *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 5-31*).* Routledge https://doi.org/10.4324/9781410610195

White, L. (1982). *Grammatical theory and language acquisition*. Foris Publications. https://doi.org/10.1515/9783112419700

White, L. (1992). Long and short verb movement in second language acquisition. *Canadian Journal of Linguistics* 37, 273–286. https://doi.org/10.1017/S0008413100021988

White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815065

The process of second language acquisition based on generative linguistic theory

In this study, I review the most important issues concerning the process of second language acquisition. According to generative linguistic theory, the starting point for second language acquisition is a modified version of universal grammar that emerges during mother tongue acquisition (White, 2003). In addition, the process of learning a foreign language can be influenced by another foreign language that has been studied earlier, or that is spoken at a higher level. Language learners can usually master

parameters not present in their mother tongue, but there also exists the opposite case, as has been experimentally shown (Brown, 2000). According to the generative model, in the course of learning a foreign language the brain analyses the information coming from L2 and if this differs from the already existing parameters, the transcoding of the parameters kicks in after a certain time. This change is gradual, which can lead to the coexistence of parallel patterns in the language production process. The realization that foreign language learning differs from mother tongue acquisition has also brought about many changes in language teaching, leading, for example, to a reassessment of the role of explicit explanations and error correction.

Keywords: universal grammar, principles and parameters, natural language, interlanguage, second language acquisition

Nádasdy Ádám
Kalauz a nyelvészi gondolkodáshoz
Budapest: Akadémiai Kiadó, 2020.
ISBN: 978 963 454 579 8

A könyv szerzője, Nádasdy Ádám nyelvész, tanár, költő, író, Shakespeare és Dante fordítója. Munkásságát többek között Graves-díjjal, Füst Milán-díjjal, Üveggolyó-díjjal, Artisjus Irodalmi Nagydíjjal, Alföld- és Merítés díjakkal ismerték el. A *Kalauz a nyelvészi gondolkodáshoz* című műve elektronikus formában az Akadémiai Kiadó gondozásában jelent meg 2020-ban.

A könyv Nádasdy előszavával kezdődik, ezt követi a nyolc fejezet. A szerző az elsőben a nyelvről magáról és annak jellegzetességeiről ír. A másodikban a nyelv leírásával foglalkozik. A harmadikban a mondattant, a negyedikben pedig a szóalaktant veszi górcső alá. Az ötödik fejezet a nyelvi hangtannal foglalkozik, a hatodik a beszédhangtannal. A hetedik fejezet tárgya a jelentés és használattan. A nyolcadik fejezetben, zárszóként, a szerző felsorol néhány nyelvvel kapcsolatos hiedelmet, olyanokat, melyeknek nincs nyelvtudományos alapja. A könyv az ajánlott olvasmányok listájával zárul. Nádasdy mind a nyolc fejezetben rengeteg példát mutat be a jobb és könnyebb megértés érdekében.

Az előszóban olvashatjuk, hogy „Mint minden tudomány, a nyelvészet is csodálkozó kíváncsisággal tekint tárgyára. Újabb és újabb kérdéseket tesz föl neki, és a válaszok – ha talál választ – újabb kérdéseket szülnek. De hogyan is gondolkodik a nyelvész? Min töri a fejét? Hogy lát neki egy probléma megoldásának?" Nádasdy könyvében ezekre a kérdésekre adja meg a választ a saját jellegzetesen könnyed, olvasmányos stílusában. A könyv tehát nem egy száraz szakkönyv, hanem sokszor szellemes példákkal fűszerezett olvasmány, és ezáltal szélesebb köröket tud megszólítani. Nádasdy így definiálja írását: „Nem szorosan vett tankönyv ez, nem is kézikönyv, hanem betekintés […]", „az emberi nyelvről és annak nyelvészeti vizsgálatáról" szól. A szerző a fiatal korosztályhoz is próbál szólni: sokszor hoz példát a fiatalok nyelvhasználatából és a szlengből. Az író az előszó végén köszönetet mond a könyv két szakmai lektorának: Lázár A. Péternek és Siptár Péternek.

Az első fejezet kilenc alfejezetre tagolódik. A szerző a fejezet elején az emberi nyelv kialakulásával foglalkozik: mikor és hogyan alakulhatott ki. A következő alfejezetben az író a nyelvek négy alapvonását sorolja fel, így az eltolást, a szerkezetfüggőséget, a termékenységet és a kettős tagoltságot. Az 1.3. alfejezetben a nyelv önkényességéről olvashatunk. Megtudhatjuk, hogy miért önkényes a lexikalizáció. Ezután a paraméterek ismertetésével, a kisgyermekek nyelvelsajátításának és nyelvhasználatának leírásával folytatódik a mű. Betekintést kapunk abba, hogyan befolyásolják a kisgyermekek egy nyelv alakulását: „amit ők nem tudnak megtanulni, azt a nyelvek nem építik magukba (...). Az ő agyi, tanulási stratégiájuk őrködik afölött is, hogy minden nyelv nagyjából egyforma nehéz maradjon, se túl könnyű, se túl nehéz ne legyen." Ebben az alfejezetben van szó arról is, hogy hogy melyek azok a nyelvelsajátítást gyorsító elvek, amelyek segítik a gyermekek nyelvelsajátítását. Ugyancsak ebben a fejezetben ír a szerző arról, hogy véleménye szerint mik az okai a nyelvváltozásnak, mit jelent az, hogy szó és lexikalizáció. Az utolsó előtti alfejezetben a szerző a nyelv és gondolkodás témakörét járja körbe: Melyik volt vajon előbb? Hogyan befolyásolja a kettő egymást? Az 1.9. számú alfejezet pedig a nyelvek és társadalmak viszonyával foglalkozik. Információkat kapunk arról, hogyan jelennek meg az egyes nyelvekben az adott társadalom jellegzetességei, és megtudhatjuk, mit is jelent a nyelvi relativizmus.

A második fejezet *A nyelv leírása* címet viseli. Ez a fejezet is több alfejezetre tagolódik. Az első alfejezetből megtudhatjuk, hogy a tudományosság három követelménye a tárgyilagos (objektív), a rendszerezett (szisztematikus, egyértelmű) és a kifejtett (explicit, kimerítő) leírás. Ezeket további alpontokban részletezi a szerző. A 2.2. alfejezetben a szintagma és a paradigma kérdésköréről, a 2.3.-ban pedig az univerzális grammatikáról olvashatunk. Az alfejezetek végén található táblázatok nagyban segítik a megértést. A nyelvtan fogalmával a 2.4. alpont foglalkozik. Ebben állapítja meg a szerző, hogy „A nyelvészetben a nyelvtanon mindazt értjük, ami a beszélőt képessé teszi helyes mondatok alkotására és helytelen mondatok elkerülésére. Ezt a képességet, az ő anyanyelvtudását kompetenciának nevezzük; a nyelvtanban ezt próbáljuk leírni, tehát a nyelvtan voltaképpen kompetenciamodell." Fontos megjegyezni, hogy Nádasdy szerint minden nyelvi megoldás, amelyet az anyanyelvi beszélők használnak, helyes. Létezik egy standard nyelv, de az nem helyesebb, mint az összes többi nyelvváltozat. Ez a szemlélet a mű teljes egészén végigvonul. A 2.5. pontban a nyelvészet generatív elvéről, a 2.6.-ban pedig a nyelvészet területeiről ír. Az utolsó alfejezetben a kompetencia és performancia témakörével ismerkedhetünk meg.

A harmadik fejezet középpontjában a mondattan áll. Az előző fejezetekhez hasonlóan az író itt is több alpontban foglalkozik ezzel a témával. Először meghatározza az alany és az állítmány fogalmát, majd leírja, hogyan is tudjuk ezeket azonosítani egy mondatban. Ezután tisztázza a téma és a réma fogalmait is. A 3.2. alfejezetben a mondatok szerkezetéről olvashatunk. A már megszokott módon itt is számos példa segíti a megértést. A továbbiakban a szerző angol és német nyelvű példák segítségével ismerteti a topik és a fókusz fogalmát.

A következő alpontokban a nagyon fontos igekötő témájával, illetve az igeszemlélettel foglalkozik Nádasdy. Olvashatunk a befejezett és a folyamatos szemléletről és az eligekötőről mint „rontóképzőről". A szerző arra is kitér, mikor veszítheti el az igekötő a hangsúlyát. A fejezet azzal zárul, hogyan viselkedik az igekötő és a tagadás együtt.

A negyedik fejezet témája a szóalaktan. A fejezetből kiderül, hogy nem is olyan egyszerű meghatározni, mi is például a szó. Hosszabb levezetés és értelmezés után végül megkapunk egy lehetséges definíciót: „Szó az a hangsor, melyhez jelentés kapcsolódik, nem osztható kisebb hasonlókra, és ki lehet mondani önálló megnyilatkozásként, vagy (viszonylag) szabadon kombinálható más szavakkal." Ezután a szavak alaktani elemzésével foglalkozik a szerző. Megtudhatjuk, mit értünk agglutináló vagy ragasztgató nyelvtípus alatt. Egy táblázat segítségével azt is megismerhetjük, melyek a magyar nyelvben használatos toldalékok. A fejezet további részében a nyitótövekről olvashatunk, majd pedig a magyar ikes igék témakörét járjuk körbe. Nádasdy itt is csempész egy kis humort a könyvébe. Felteszi a kérdést, hogy mire való az ikes ige. A válasz: semmire. „Az ikes igék azért ikes igék, mert ők az ikes igék."

Az ötödik fejezet témája a hangtan. Nádasdy először tisztázza, mi a különbség a beszédhangtan (fonetika) és a nyelvi hangtan (fonológia) között. Csak ezek részletezése után tér rá a hangtan önállósága, a szótag, a zöngésségi hasonulás, a magyar tárgyrag és a kivételek témájára. Megtudhatjuk, hogy milyen hangváltozásokon ment keresztül a magyar nyelv az elmúlt 150-200 évben, illetve azt is, hogy a szótag, a szótaghatárok meghatározása ugyanolyan nehéz, mint a szó meghatározása. Az 5.3. alfejezetben egy táblázat és több példa segítségével kapunk betekintést abba, mi is az a zöngésségi hasonulás. Az 5.4 alfejezet a magyar tárgyragot taglalja: mikor csak egy -t a tárgyrag, és mikor ékelődik be egy kötőhang vagy előhang a -t elé. A fejezet végén a kivételekkel és ellenpéldákkal foglalkozik a szerző. Leírja, hogy „az ellenpéldák szabálygyengítő hatása ellen azzal lehet védekezni, ha kimerítően fölsoroljuk őket".

A hatodik fejezetben Nádasdy a beszédhangtant vagy fonetikát ismerteti. Megtudhatjuk, hogy a fonetika csak a szóbeli szövegekkel foglalkozik és hogy „az egyik legrégebben művelt nyelvészeti ág". A fejezet alpontjaiban olvashatunk arról, mi a különbség a hang és a beszédhang között, és azoknak milyen megkülönböztető szerepe van az egyes nyelvekben. A 6.2. alfejezet a fogréshangokkal foglalkozik. Itt angol és spanyol példákkal illusztrálja a szerző a témakört. Az utolsó alpont, a 6.3., a különböző nyelvek összehasonlításával, azok különböző akcentusaival foglalkozik, és azt is ismerteti a szerző, hogy milyen fontos alkalmazási területei vannak a fonetikának.

A hetedik fejezetben a jelentés használattan témája következik. Nádasdy itt is a fogalmak tisztázásával kezdi: „A nyelv másik kapcsolata a külvilággal a jelentés, mely a nyelvhasználatnak tulajdonképpen a célja és értelme." Ezután felhívja a figyelmet arra, hogy létezik a nem nyelvi jelentés is, amely témakör a szemiotika nevét viseli. Az egyes alpontok témája a szójelentés-viszonyok, a másodlagos szójelentések, a szójelentés-elméletek, a szójelentés felbontása, a mondatjelentés és a pragmatika (használattan).

A szójelentés-viszonyok című alfejezetből megtudhatjuk, mit jelent a homonímia, a poliszémia, a metonímia, a metafora, a szinonímia és az antonímia. A megszokott módon itt is rengeteg példa járul hozzá ahhoz, hogy jobban megértsük az egyes fogalmakat.

A 7.2. alfejezet részletesen bemutatja a másodlagos szójelentéseket. Ezek a stiláris jelentés, a kollokációs-, az érzelmi- és a nyelvtani jelentés. A szerző természetesen itt is definiálja a fogalmakat, amelyeket példával is alátámaszt. Az ezután következő két alfejezetben Nádasdy a szójelentés-elméletekről és a szójelentés felbontásáról értekezik.

A 7.5. alfejezet témaköre a mondatjelentés. Ezen belül a szerző kitér a szerkezeti jelentésre és a nyelv funkcióira is. Ez utóbbiakat egy részletes táblázatban mutatja be. A fejezet utolsó pontjában a pragmatikáról vagy más néven használattanról olvashatunk. Itt is megkapjuk a szokásos definíciót: „a pragmatika a nyelv használatát, a nyelv és a közlési helyzetek kapcsolatát vizsgálja". Az alfejezetekben Nádasdy arról ír, hogy milyen előfeltevések vannak a nyelv használata során, és milyen együttműködésnek kell lennie a beszélők között a kommunikáció során. Felsorolja az eredményes kommunikáció négy vezérelvét is: mennyiség, minőség, vonatkozás, mód. Az alpontokban részletezi, mik a beszédaktusok, és hogy mit kell tudnunk a nyelvi és nyelven kívüli kontextusról.

A nyolcadik és egyben utolsó fejezet a Mit nem mond a nyelvtudomány címet viseli. A szerző itt felsorolja, melyek azok a hiedelmek, amelyeknek semmilyen nyelvtudományos alapja nincsen. Ilyenek például: vannak könnyű és nehéz nyelvek, vannak gazdagabb vagy szebb nyelvek, a nyelvek az idők során romlanak, vagy hogy a nyelvnek logikusnak kell lennie.

A könyv végén Nádasdy hasznos listát ad az általa ajánlott nyelvészeti vagy nyelvekkel kapcsolatos olvasmányokról.

A *Kalauz a nyelvészi gondolkodáshoz* szükséges és fontos mű. Bár több olyan könyv is van forgalomban, amely a bevezetés a nyelvtudományba típusú előadásokhoz készült, ez a könyv a nyelvészeti könyvek között is egyedi és kiemelkedő. Témájában, szerkezetében az egyetemi bevezető kurzusok anyagát öleli fel, könnyed, miközben vidám stílusa miatt magával ragadó olvasmány. Bizonyára nem véletlen az sem, hogy egy másik kitűnő nyelvész, Cseresnyési László Nádasdy Ádám könyvéről szóló recenziójának a szellemes *Nyelv és neurózis. Tévelygők kalauza* címet adta.

A könyv nem csupán azoknak hasznos, akik valamilyen formában nyelvészettel, idegen nyelvekkel vagy a magyar nyelvvel foglalkoznak, hanem azoknak is, akik csak a nyelv szépségei iránt érdeklődnek.

Olgyay-Fekete Judit

Dóla Mónika
Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához
Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó Budapest, 2021.

A magyarnyelv-tanári segédkönyvek sorozatában jelent meg Dóla Mónika hiánypótló összefoglaló munkája, amely lényegre törően tárgyalja a MID-tanítás szakmódszertanának legfőbb kérdéseit. Szakmai körökben alapvetés, de tágabb kontextusban nem feltétlenül az, hogy a magyar mint idegen nyelv (MID) oktatása alapjaiban tér el a magyar mint anyanyelv oktatásától, és sokkal inkább az idegen nyelv szakmódszertanával, mintsem a magyar nyelvtanóráéval érintkezik. A MID órán eltérő nyelvi tartalmakat dolgozunk fel, és a nyelvtanuló idegen nyelvi nyelvhasználati készségét kell fejlesztünk sok esetben úgy, hogy semmiféle előzetes magyar nyelvi és kulturális tudásra sem támaszkodhatunk.

A kötet teljes mértékben megvalósítja az *Előszó*ban ismertetett célkitűzését, bemutatja a legfőbb nyelvpedagógiai alapelveket, amelyekre a magyar mint idegen nyelv tanítása épülhet. Sőt kijelenthetjük, hogy többet is kínál egy hagyományos módszertani útmutatónál, ugyanis erős elméleti megalapozottságú. A könyv egésze az elmélet és a gyakorlat egymást kiegészítő és gazdagító kölcsönhatására épül, és ez a vezérfonalat következetesen végigviszi a szerző.

Szerkezetileg két egységre tagolódik az írás: az első, rövidebb rész a magyartanítás kontextusáról, míg a második a magyartanítás módszertanáról ad összegzést. Az első rész a nyelvtanuló perspektívájából tekint a nyelvtanulás folyamatára, tisztáz olyan kulcsjelenségeket, mint a nyelvérzék, motiváció, életkor szerepe, valamint a tanulói típusok. A nyelvtanárról szóló részben a kompetenciák és az anyanyelvűség kérdéskörét járja körül a szerző. Az előbbi téma újra előkerül a II/2-ben, talán szerencsésebb lett volna itt tárgyalni. A nyelvtanulás céljáról szóló 4. fejezet messziről indít, klasszikus és kurrens nyelvészeti, nyelvfilozófiai kérdéseket is boncolgat magának a nyelvnek a céljáról, végül a MID-ben alkalmazott módszertant a funkcionális nyelvszemlélet keretébe tartja beilleszthetőnek. E megközelítés szerint a nyelv tevékenység, a társas interakció eszköze, ugyanakkor szerkezet és művelet is, mivel egy adott nyelvi forma megválasztását egy adott kontextus irányítja. A szerző amellett érvel, hogy a szabályalapú tanulás mellett fontos a mintázatalapú tanulás is. Ezen a ponton nem folytatja a gondolatmenetet, de valójában ez igazolja a korpuszalapú nyelvoktatás hatékonyságát.

A tanulásszervezés tárgyalásánál (5. fejezet) a szerző a munkaformák széles tárházát kínáló kooperatív, azaz közös tanulás elve mellett teszi le a voksát. A fejezetet azzal a – meglátásunk szerint – nagyon fontos gondolattal zárja, hogy minden tanulócsoportnál a tanárnak kell kiválasztania a leghatékonyabb tanulásszervezési módot a tanulói szükségletek figyelembevételével. Az első részt lezáró 6. fejezet kimerítően gyűjti össze a tankönyvválasztás szempontjait, az itt olvasható lista rendkívül hasznos a tanárok számára.

A második rész a magyartanítás kommunikatív módszertanát taglalja, kitér a tanítás megtervezésére, módszertani eljárásokra, óravezetésre, lehetséges problémákra és a tanári visszajelzés módjaira. Különösen hasznosnak tartom az óratervezés apró, befogható lépésekre történő lebontását és a komplex óravázlat táblázatos bemutatását. Ebben kiválóan látszik a cél, a tanulói és tanári tevékenység, a nyelvi fejlesztés, valamint az ezt szolgáló munkaforma és a végrehajtáshoz szükséges eszköz összefüggése.

A kötet egyik kiemelkedő része a szókincs tanítása (3.1.1), amely ismét remek példa arra, hogy az elméleti megfontolások hogyan építhetők be a nyelvórai gyakorlatba. A szerző meggyőzően érvel amellett, hogy a szókapcsolatok, kollokációk, beszédformulák oktatása integráns része a lexikatanításnak a MID-ben, kitér arra is, hogy mit is jelent valójában tudni egy szót. A fejezet konkrét módszertani eszközök ismertetésével zárul. Hasonló logika mentén épül fel a grammatika oktatásáról szóló rész is.

Mivel a szerző az első részben hangsúlyozta, hogy a nyelv egy társadalmilag és kulturálisan meghatározott kommunikációs eszköz és egyben szokásrendszer is, a II. részben bemutatja, hogy a pragmatikai szemlélet hogyan tudatosítható és gyakoroltatható a nyelvórán. Valójában azonban ez már a lexika tanításánál elkezdődik.

A nyelvi készségeket feldolgozó 3.2-es rész célratörő, logikusan szerkesztett, és rengeteg ötletet ad a nyelvtanárok számára, hogyan állítsanak össze változatos óraterveket. Kiemelendő, hogy a sokszor unalmasnak és fárasztónak tartott íráskészség-fejlesztés megújításához a folyamatalapú írás használatát ajánlja a szerző. Nemcsak a módszert ismerteti, hanem a tanári visszajelzés fontosságát és módját is.

A szerző alapos elméleti felkészültségéről tanúskodik, hogy a nyelvpedagógia elismert magyar (pl. Bárdos Jenő, Dörnyei Zoltán, Éder Zoltán, Nikolov Marianne, Szili Katalin, Szűcs Tibor) és nemzetközi szakértőinek munkáira támaszkodik, gyakorlati jártasságát pedig mi sem példázza jobban, mint az óravezetés során elforduló lehetséges problémák elemzése a 4. fejezetben. A könyvet a visszajelzésről szóló rész zárja, amely magába foglalja a hibajavítást és a dicséretet is. Mivel a mérés és értékelés témaköréről e sorozatban egy külön kötetben olvashatunk, így itt csak a leglényegesebb alapvetések kerülnek elő.

A könyv tanárbarát, remekül használható módszertan órán, mivel az egyes fejezetekhez kapcsolódó előzetes feladatok nemcsak ötletesek, de dinamikussá is teszik a módszertan órát, ráadásul jó példával szolgálnak a csoportkohézió megteremtésére. A fejezeteket lezáró ellenőrző kérdések pedig segítenek az ismeretek átismétlésében.

Dóla Mónika releváns nyelvészeti és pedagógiai elméleti alapokra épülő könyve szilárd alapot biztosít a kezdő tanároknak, hogy a MID órájukat tudatosan, átgondoltan tervezzék és valósítsák meg.

Árvay Anett

Bátyi Szilvia – Lengyel Zsolt (szerk.)

Kétnyelvűség: magyar és nem magyar kontextus. Tanulmányok Navracsics Judit köszöntésére. Bilingualism: Hungarian and non-Hungarian context. Studies in honor of Judit Navracsics.

Veszprém: Pannon Egyetem, 2020. 227. p.
ISBN 978-963-396-149-0

Navracsics Juditot, a Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézetének egyetemi tanárát köszönti a Bátyi Szilvia és Lengyel Zsolt szerkesztésében 2020-ban megjelent, magyar és angol nyelven íródott tanulmányokat tartalmazó kötet. Az írások középpontjában többnyire a két- és többnyelvűség áll, de megjelennek a nyelvészet egyéb témái is, így olvashatunk a pszicho- és a szociolingvisztika kutatási területei közül a nyelvkopásról, a megakadásjelenségekről, a feladatismétlés következményeiről, a fonológia és a helyesírás szerepéről a siket gyermekeknél, az új oktatási kerettörvényről, a nyelvi diverzitásról, a kitöltött szünetekről, affektív-kognitív funkciókról, a perceptuális magánhangzók feltérképezéséről, Örkény egyperceseiről a kulturális mediátor fordító szemével, a többnyelvűségről, a kettősnyelvűség pozitív hatásairól, a transzlingualizmus értelmezéséről, a ruszofóbiáról, a gendernyelvészetről, valamint az orosz nyelv helyzetének alakulásáról a Baltikumban. A felsorolt témákból is látható, hogy a nyelvtudomány számos oldaláról, több társtudomány bevonásával vizsgálható a két-és többnyelvűség, és ez az eklektikus szemléletmód teszi a kötetet egyedülállóvá.

A kötet előszavában Lengyel Zsolt ír a két-és többnyelvűség jelenségéről, kiemelve Balassi Bálint török környezetét, Bél Mátyás magyar-szlovák-német többnyelvűségét, valamint Navracsics Judit munkásságát, aki „nem csak leélte a köszöntő kötet apropójául szolgáló éveket, hanem meg is élte: kitartó és elmélyült kutató munkája egyetemi doktori, egyetemi habilitáció és akadémiai doktori fokozat megszerzésére szolgált megbízható alapul”.

Az első tanulmány Bátyi Szilvia angol nyelvű írása, amely a beszélők első nyelvében bekövetkező nyelvkopásra összpontosít egy olyan helyzetben, amikor a beszélő a második nyelv domináns környezetébe költözik. Prepubertás korban akár a teljes első nyelv is elveszhet, s ez akár a fonetikai, grammatikai, pragmatikai kompetenciákban, továbbá lexikai szinten is megtapasztalható – ez utóbbi a legsebezhetőbb terület. A szerző meglátása szerint a kétnyelvűeknél a kódváltás és az interferencia nemcsak a kétnyelvű módban van jelen, hanem egynyelvű módban is előfordul, mivel a nyelvek közötti interakció a nyelv minden szintjén tapasztalható.

Bóna Judit kutatása a nyelvtudás szintjét és a beszéd folytonosságát vette górcső alá. Ennek során 10 B1, és 10 C1 szintű magyar-angol beszélő szünethosszát és megakadását analizálták. Az eredményeket tekintve, a második nyelv esetében több megakadás-jelenség, hosszabb szünet-gyakoriság, hiba volt tapasztalható, mely a beszédtervezési nehézségtől, és a nyelvtudás szintjétől is függött.

Kees de Bot és Marjolijn Verspoor tanulmánya középpontjában a feladatismétlés áll, a komplex dinamikus rendszer teória perspektívájából, két nagyon hasonló tanuló esetén, és azonos feladatsorok tekintetében. A kutatás során, egy hasonló környezetben tanult 15 éves ikerpár teljesítményét vizsgálták nyolc hónapon keresztül, száz feladat kapcsán, a második nyelv fejlődését véve górcső alá. A vizsgálat során kiderült, hogy az azonos körülmények ellenére eltérőek voltak a fejlődési minták, mind lexikálisan, mind a produkált mondathosszban.

Csépe Valéria, a fonológia és az ortográfia kölcsönhatását vizsgálta a beszélő, valamint a beszélő-jelnyelvi kétnyelvűek esetében. A kutató olyan kérdésekre kereste a választ, mint pl. mi a szerepe a fonológiának a siket gyerekek esetében, valamint hogyan járul hozzá az olvasás készséghez a nyelvi tudás, a kor, és a hallási státusz.

Csernicskó István arra kereste a választ, hogy hogyan válhatnak többnyelvűvé a kisebbségek, mely kapcsán az Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa által elfogadott 2017-es új oktatási kerettörvény hatásait vizsgálta. Véleménye szerint, a törvény szűkítette az anyanyelven folyó tanulás lehetőségét és az oktatási nyelv megválasztásának a jogát.

Földes Csaba olyan globalizációs folyamatokra fókuszál, melyek negatívan hathatnak a nyelvi diverzitásra, mivel a kisebbségi nyelvek e folyamatok mentén, könnyen kihalhatnak. A nyelvi és filogenetikai sokféleséget, a világon beszélt több ezer nyelv megléte is tanúsítja, csakúgy, mint Nigéria több mint 500 nyelvének a száma. A kutató kiemeli az ausztriai Burgerland tartományban lévő osztrák-szlovák-magyar lakosokból álló Köpcsényt (Kittsee-t), mely település közép-európai unikumnak számít, a szuperdiverzív nyelvi kommunikációs alapkonfigurációt tekintve.

Gósy Mária, a kitöltött szünetek és a töltelékszavak használatának az összefüggéseiről írt a kétnyelvűek tekintetében. A kitöltött szünetek és a töltelékszavak a párbeszédek kommunikációs részét töltik ki, időt adnak a választásra, a probléma megoldására, a diskurzus megszervezésére és a szóátadásra, továbbá, természetes velejárói a spontán beszédnek. A kutató szerint fontos, hogy a kétnyelvűek mentális lexikonja tartalmazza a nyelvspecifikus kitöltött szüneteket és a töltelékszavakat, ugyanis az intézményesített keretek között a nyelvspecifikus megakadás-jelenségek tanítására nem, vagy alig kerül sor.

Grabovac Beáta és Pléh Csaba, az affektív-kognitív összefonódásokat vizsgálta, vajdasági kétnyelvűek kapcsán. A szerzőpáros kihangsúlyozza, hogy a kognitív kontrollt igénylő feladatok megoldásakor, a kétnyelvűek jobb mutatókkal rendelkeznek. A kódváltásnak és a kódkeverésnek gyakorlati előnye is van. A kódváltás költségekkel jár, és kontroll funkciókat aktivál. A kutatók, vajdasági vizsgálatokat végeztek, kontrollfunkciókat

mérő feladatokban, továbbá azt is vizsgálták, hogy hogyan éljük meg az emocionális tartalmakat az első, és a második nyelven.

Vincent J. Van Heuven és szerzőtársai, a perceptuális magánhangzók helyét vizsgálták az anyanyelvi holland és Hollandiában 8 éve élő, török bevándorlók, valamint holland-angol kétnyelvű egyének tekintetében. A cél a magánhangzók mentális reprezentációjának a megállapítása volt. Az angol-perzsa kétnyelvűek vizsgálata során azt a konklúziót vonták le, hogy az angol magánhangzók reprezentációja az angol nyelvet tanuló perzsa beszélők esetében torz és helytelen, továbbá a hátul képzett magánhangzókat nem tudták megkülönböztetni a perzsa tanulók, ami zavart okozott az artikulációikban.

Hortobágyi Ildikó és Remete Anita Örkény egyperceseit vette górcső alá multikulturális aspektusból, és arra keresték a választ, hogy lefordíthatók-e Örkény egypercesei úgy, hogy a kulturális értékek, a mondanivaló, a groteszk, az abszurditás, a posztkommunista identitás, az ismétlődő sémák és a nyelvezet ne szenvedjen csorbát, továbbá a forrásszöveg fordítása háttértudás nélkül is érthető maradjon A szépirodalmi utalás üde színfolt a tanulmánykötetben, akárcsak a hamarosan soron következő képzelt interjú szerkezete.

Horváth Lilla és Ulrike Jessner a magyarországi többnyelvűvé válás lehetőségeit taglalja. Tanulmányukban kiemelik az intézményesített keretek között támogatott idegen nyelvoktatás és tanulás fontosságát, a különböző kultúrák megértése, a nemzeti és az európai identitás, valamint a személyes fejlődés szempontjából. A harmadik nyelv elsajátításának az előnyeit taglalják egy longitudinális, angol és német nyelvet tanuló középiskolásokkal folytatott kutatás kapcsán, amelynek eredményeképpen a tanulás során kialakult kommunikációs és kognitív előnyt, az absztrahálást, az adaptivitást, a plasztícitást és a kedvezőbb metanyelvi tudatosságot emelték ki. A metapragmatikai képességek, a kreativitás, a jobb képzelőerő és analitikus képességek fejlettsége, a szinergiahatás, továbbá a kommunikációs érzékenység is a többnyelvűség előnyeit igazolja.

Parapatics Andrea tanulmánya a nyelvjárási hátterű beszélők, kettősnyelvű beszélővé válását hangsúlyozza, valamint azt a tendenciát, amelynek alapján a köznyelv és a nyelvjárás egyre inkább közelíteni kezd egymáshoz. A glokalizáció (egyetemesség és egyediség egyben) és a regiolektus (területi alapon eltérő nyelvhasználati forma) fogalmait emeli ki, valamint javasolja a nyelvjárás beépítését a standard oktatásba. Meglátása szerint a nyelvjárás akár tudományos kommunikációra is alkalmas lehet, és esztétikumhordozó is egyben, mi több, kettőskultúrájúságot is von maga után. A kettősnyelvűség számos kognitív előnnyel jár, és pozitívan hat az iskolai szövegértésre, az aritmetikára és az absztrahálásra egyaránt, mégis a terület alábecsült és alulkutatott.

David Singleton a transzlingualizmus rejtélyét fedi fel a tanulmányában, walesi vizekre evezve, abba az érába, amikor a walesi és az angol nyelv váltakozó használata volt jelen a walesi nyelvórákon. A kétnyelvű iskolákban az említett nyelvek kölcsönösen támogatták egymást, és előnyt teremtett a társadalomban, a kultúrában és a munkahelyeken egyaránt. A kutató meglátása az, hogy egy nyelvészeti repertoárral rendelkezünk és azt sugallja, hogy a nyelvek történelmileg, politikailag és ideológiailag is meghatározott entitások.

Tóth Szergej egy képzeletbeli interjú kerertén belül a ruszofóbia jelenségével foglalkozik. A képzelt interjú „megtöri" a korábbi tanulmányok egységes szerkezetét, ugyanakkor a szerkezetével és a provokatív stílusával üdítően hat.

A kötet utolsó tanulmányában Vígh-Szabó Melinda az orosz nyelv helyzetét vizsgálta meg diakrón szempontból a Baltikumban a XI. századtól kezdve. Észtország, Lettország és Litvánia többnyelvű-és többkultúrájú

társadalom, ahol változó az orosz kisebbség aránya. Míg Észtországban 25%, Lettországban 25.8%, addig Litvániában 5.8% az orosz kisebbség aránya. Mindhárom országban az ország hivatalos nyelvén folyik a közoktatás, Észtországban az orosz tanítási nyelvű 10-12. évfolyamokon a tárgyak 60%-t észtül kell tanítani, Lettországban a 7-9. osztályban a tananyag 80% lett nyelvű, és a 9. és 12. évfolyamos központi vizsga csak lett nyelven tehető le, továbbá a felsőoktatásból is fokozatosan tűnnek el az orosz nyelvű képzések. Litvániában, kötelező érettségi tárgy lett a litván nyelv és egyre több tárgyat kell litván nyelven oktatni. Sok esetben, a párhuzamos együttélés miatt ellenszenv is kialakulhat, és az ott élő etnikumok számára a társadalmi többnyelvűség kezelése kihívást jelent.

A kötet keretét a szerkesztő bevezetője és a kötet végén található, Navracsics Judit 1995-től publikált kiemelt munkáit tartalmazó, válogatott bibliográfia adja.

A tanulmánykötet nemcsak olvasmányos, sokszínű, de kellő tudományos jelentőséggel is bír. Stílusa, az eklektikus megközelítések és diszciplínák miatt is változatos: tudományos, néhol szépirodalmi, ugyanakkor nem egy esetben provokatív.

A kötetterv külleme is páratlan a maga nemében: a borító például – mely Annus Gábor munkáját dicséri – az ünnepeltet és a hozzá közelállókat ábrázoló sajátos fotomontázst tartalmaz.

A Navracsics Judit tiszteletére íródott kötetben megjelent sokszínű tanulmányokat – azok transzdiszciplinaritása és sokszínűsége miatt – nemcsak a többnyelvűség kutatóinak ajánlom, hanem minden nyelvésznek és nyelvészhallgatónak, ugyanakkor a kötet érdekes lehet olyan laikus nem nyelvészeknek is, akik két-vagy többnyelvű egyének, és arra kíváncsiak, hogy mennyi előnnyel jár a két vagy több nyelv ismerete.

Ürmösné Simon Gabriella

Dobos Csilla
Nyelv és jog
Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, 2014. 258 p.
ISBN 978-615-5216-63-3

Dobos Csilla nyelvész, habilitált egyetemi docens *Nyelv és jog* című monográfiája arról a mintegy két évtizedes munkásságról ad számot, melyet a szerző a jogi nyelv nyelvészeti kutatásának szentelt. A szerző vizsgálódásai a Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszékén – a szakszöveg-fordítás témakörén belül – főként német jogi szakszövegek magyarra fordításának interlingvális gyakorlatából indultak ki, majd egy kutatás keretében figyelme a jogi szövegek magyar nyelven belüli, intralingvális fordításának kérdései felé fordult, azaz azt a verbális folyamatot kísérte nyomon, melynek során „a laikus személyek által a köznyelven előadott történetek jogi narratívumokká alakulnak át" (11). Az itt bemutatásra kerülő munka közel 260 oldalon, nyolc nagy részben, ezeken belül fejezetek és alfejezetek egész sorára tagolva tárgyalja a jogi nyelv jellemzőit. A nyelvészeti megközelítés egyes konkrét területei a könyv részeinek címében egyértelműen megjelennek.

A monográfia szövegéhez az oldalakon összesen mintegy negyven, a megértést nagymértékben segítő szemléletes ábra, illetve a mondottakat illusztráló, avagy a tanulságokat összefoglaló táblázat kapcsolódik. Nem maradhat említés nélkül az az elemzések alapját képező összesen 110 példa sem, amely a fő szövegtől nyomdatechnikailag is elkülönülve – a kutatási adatbázisból (ld. a 37. oldal leírását) merítve – különböző terjedelmű, a konverzációelemzés eszköztárával transzkribált szövegeken mutatja be a jogi eljárás eltérő színterein elhangzottakat. Az irodalomjegyzék 275 művet sorol fel, de ez a szám a kapcsolódó – 2011 és 2014 között a témában megjelent magyar szakirodalmat reprezentáló – kiegészítéssel eléri a háromszázat.

„A nyelv és a jog között rendkívül szoros az összefüggés” – olvashatjuk már a munka kezdő mondatában, és ez a gondolat fogalmazódik meg abban a szövegrészletben is, amelyet Dobos Csilla elsőként idéz: „A nyelv a jog élettere, közege, abban és általa létezik” (13). A jog a kezdetektől nyelvi formában tud csak megnyilvánulni, eleinte kizárólag szóban, majd az írás elterjedése nyomán – először az ókori Kelet államaiban, a társadalmi fejlődéssel párhuzamosan pedig egyre nagyobb térségekben – írott nyelvi változatban is. A joggal való foglalkozás igen korai, két évezredesnél is régebbi dokumentumai közül a szerző is többet megemlít, sőt idéz is könyvében.

A jogi nyelv, a jogi szövegek sokféle tagolást, csoportosítást tesznek lehetővé, alapvetőnek tekinthető a *jogalkotás, jogalkalmazás* és a *mindennapi életet szabályozó* dokumentumok felől való megközelítés, amely az egyes jelenségek tárgyalásakor ismételten megjelenik. Idézetek utalnak rá, hogy a jogi szöveg sosem tartozott és ma sem tartozik a könnyű olvasmányok közé (19); a leírtak követéséhez a jelen munkát illetően is végig nagy figyelem, koncentráció szükséges.

A *Jogi szaknyelv* című első egység (első rész) négy fejezetében, összesen 25 oldalon a szerző általánosan közelíti meg és elemzi a szaknyelvek jellegzetességeit, kiemelve természetesen a jogi szaknyelv jellemzőit, majd szól a jogi szövegek jogági, illetve minőség szerinti tagolódásról (20–22). Átveszi és a jogi szövegekre alkalmazza Lothar Hoffmannak a szaknyelvek vertikális tagolódására vonatkozó, az absztrakció foka alapján megalkotott táblázatát. Az első rész utolsó alfejezeteiből kiderül, hogy a jogi nyelvnek a nyelv oldaláról való vizsgálata Angliában kezdődött az 1960-as években és napjainkra igen magas szintre jutott, illetve áttekintést kapunk a magyarországi vizsgálatok múltjáról és jelenéről is (33–38). A magyarországi kutatásokat tárgyaló művek sorában a kiemelkedő jelentőségű munkák között említhető máris Dobos Csilla jelen kötete.

A *Jogi kommunikáció* című második rész 27 oldalán a *jogi diskurzus* színterei, jellegzetes szereplői jelennek meg (39–46), majd magának a jogi diskurzusnak a részletes bemutatása következik. Nagyon tanulságos az a táblázat, amely a hétköznapi és a jogi diskurzust veti össze először az olyan általános jellemzők, mint például a diskurzus helyszíne, időpontja, időtartama, majd pedig a szereplők, a hatalmi viszonyok, továbbá a társalgás szabályainak az érvényesülése szempontjából (50–51). A fejezetekben nagy hangsúlyt kapnak a szakember és a laikus eltérő jellemzői és lehetőségei: „A bírósági tárgyaláson a szakmaiság különböző szintjeivel találkozunk… A laikusok esetében rendszerint a felkészültség és ebből adódóan a szakmaiság szintjének erőteljes csökkenésével vagy teljes hiányával kell számolnunk” (45). Egyrészt a törvények szövegéből, másrészt pedig a rendőrségi (vádlotti és tanú-)kihallgatásoknak, a sértettek meghallgatásának magnóra vett és transzkribált anyagából, az elkészült jegyzőkönyvekből, valamint tárgyalások dokumentumaiból (vád- és védőbeszédek, ítélethirdetés és az ítéletek indoklása) vett idézetek az egész munkát jellemzik. Ennek a résznek az oldalain a két utóbbi terület példái szerepelnek nagyobb számban, illusztrálva részben az ún. *diskurzusjelölők*, részben pedig, a fejezet utolsó oldalain az ún. *metainformációs elemek* használatát. A tárgyalótermi interakció szereplőit a diskurzusjelölők eltérő fajtái jellemzik. „A kommunikáció szervezésével és irányításával kapcsolatos diskurzusjelölők használata a bíró megnyilatkozásaira jellemző, míg a hezitációs elemek vagy az expresszív funkciót ellátó diskurzusjelölők a laikusok narratívumaiban fordulnak elő” (61). (Ld. *mégis, úgyhogy, egyébként ↔ há', hát, ja, na, aztán*.) Az utóbbi csoport elemei a törvénykönyvek jogszabályaiban még elvétve sem fordulnak elő (58–61). Hasonló megállapítás tehető a valódi információkat kísérő ún. metainformációs elemekről, amelyek jogilag nem relevánsak, s így nem kerülnek bele sem a jegyzőkönyvek, sem az ítéletek szövegébe.

(*Akkor kezdjük…, Részletesen mondja el…, A rendőrségi feljelentés szerint…* (metainformációs elemek) ↔ *X. eltulajdonította a gépkocsit* (információ) (62).

Az *Intralingvális jogi fordítás* című harmadik rész a maga 47 oldalával és hat fejezetével a munka leghosszabb egysége; benne számos példán nyomon követhető a nyelven belüli fordítás, azaz a szövegek jellegének fokozatos megváltozása. Az első fejezetben a szerző Szabó Miklós jogász professzort idézi: „…A nyelvi reprezentáció szintjén a valóságbeli történésektől a jogerős tényállásig vezető út *fordítások sorozataként* értelmezhető", hozzátéve még, hogy „az interlingvális fordítások… egyfajta láncolatot alkotnak…, [továbbá] az egyes láncszemek különféle jogi iratokban és dokumentumokban manifesztálódnak" (68).

Nagyon fontos ismeretek idéződnek fel a 2. fejezetben a fordításról magáról, valamint az interlingvális és intralingvális fordítás jellemzőiről. Először Jakobson nyomán olvashatunk a 3 alapvető fordítási módról (az intralingvális, az interlingvális és a transzmutációs (=szemiotikai rendszerek közötti) fordításról), majd külön kiemelten a nyelven belüli fordítás jellemzőiről és leggyakoribb eseteiről (73–74). A hétköznapi ember, tudjuk, fordításon leginkább a különböző nyelvek közötti fordítást érti. Pontokba szedetten, igen jól szemlélteti a 8. és 9. táblázat a kettő közötti hasonlóságokat, illetve eltéréseket, felsorolva típusaikat is. Ezt követően a 3. fejezet (77–82) a *parafrázisok* kérdéskörét, típusait vizsgálja (pl.: valaki *sokat ivott, piált* ↔ *x mennyiségű alkoholt fogyasztott*). A 4. fejezetben (a 83–88. oldalakon) a jogi eljárás folyamatában veszi górcső alá az *intralingvális fordítás gyakorlatát*, majd a 89–108. oldalig tartó 5. fejezet egyes részeiben *a beszélt nyelv írottra történő fordítását* követhetjük nyomon példák sokaságán, részletesen megismerve a beszélt nyelv írásbeli rögzítésének jellemzőit. Szó esik többek között az *idealizálás* és a *sztenderdizálás* követelményéről, szerepéről, valamint az intralingvális fordítás olyan további *átváltási műveleteiről*, mint a párbeszédek monológgá alakítása, a jogilag nem releváns elemek kihagyása, szövegtani jellemzők megváltoztatása, lexikai és terminológiai változások (106). Mindezek nyomán a jegyzőkönyvekben a mondanivaló már a jog világába helyeződik át (*mindenféle k…-nak lehord* ↔ *sértő tartalmú kijelentéseket tesz*) (106). A hatodik fejezetben tárgyalt explicitáció – értelmezés, kifejtés, túlmagyarázás – igen fontos különbségeket mutat az interlingvális és az intralingvális fordításban, ahogyan erről a 109-től a 117. oldalig olvashatunk. A tárgyalások során sokszor „a laikusok tárgyi tudásának hiánya miatt kerül sor az explicitációra" (113). Az elmondottakat összegezve a 11. számú táblázatban találjuk meg (116–117).

A negyedik, *Jogi szemantika* című résznek (118–154) – a munka második leghosszabb fejezeteként – összesen 36 oldalt szentelt a szerző. Ezen belül példák során ismerhetjük meg a jogi szókincs legfontosabb jellemzőit, azokat a laikusok által szinte csak árnyalatnyinak érzett (és a mindennapokban jócskán elhanyagolt) különbségeket, amelyeknek azonban a jog nyelvében rendkívül fontos szerepük van. A *speciális jogi szakszókincs* tartalmaz: a) közismert szavakat (öröklés, hagyaték), ezeknek a megértése kevés gondot okoz; b) jogi szakszavakat, melyek nehezebben értelmezhetők (*jogalany, elbirtoklás, hatály*); továbbá c) a köznyelvből átvett jogi szakszavakat, amelyeket speciális, a köznyelvitől eltérő jelentéssel ruház fel (*késedelem, jószág, bizonyítás*); s végül d) a köznyelvben egyáltalán nem használatos szavakat (*vélelem, szolgalom, represszália*) (119). (A laikusok számára a három utóbbi csoport tagjai egyaránt nehézséget jelentenek.) Más-más szakszókinccsel rendelkezik a közigazgatási jog, ha az orvostudomány, ha a honvédelem, vagy ha a vadászat területéről van szó, és természetesen igen speciális a Büntető Törvénykönyv szókincse (ld. első fejezet). A harmadik fejezetben van szó a jogi terminusok szemantikai vizsgálatá-

ról. Nagyon tanulságos a hétköznapi ember számára rokonnak tűnő terminológia ún. *komponenses elemzése* a *sikkasztás – rablás – kifosztás* hármasának, a *lopás – csalás – sikkasztás – rablás – kifosztás* ötösének, a *bűntett és vétség* kettősének az elkülönítése során (a 13. a, b és a 14. táblázatokon, a 126–138. oldalon). A komponenses elemzés alapja, hogy a szavak jelentése kétértékű összetevőkből (jegyekből vagy komponensekből) is levezethető, és a *plusz* jellel kifejezett egyezések mellett nagy jelentősége van az eltérést jelző *mínuszok* megjelenésének. A *lerészegítés* jegye például hiányzik a *sikkasztásból* és a *rablásból*, de jelen van a *kifosztás* esetében. Tanulságos azoknak a kutatásoknak a bemutatása is, amelyek a laikusok (pl. középiskolás diákok) *jogi terminus-értését* vizsgálják, a *jogi személy*, illetve a fenti, rokonnak érezhető kifejezések kapcsán (4. fejezet, 132–135) Ezután, az 5. fejezetben következik a *szinonimitás* vizsgálata, melyen belül külön alfejezetben (5.3.) jelennek meg az ún. funkcióigés szerkezetek. Igen erősen nyelvészeti indíttatású, a *vonzatstruktúrát* és a *tematikus szerepeket* vizsgáló oldalak szólnak a funkcióigés szerkezetek és a szinonim igék kapcsolatáról, esetleges felcserélhetőségéről, illetve annak akadályairól. Végül a negyedik rész utolsó, 6. fejezetében foglalkozik a szerző a *verbális agresszió* mint bűncselekmény eseteivel (*rágalmazás, becsületsértés, homlokzatfenyegető beszédaktus*) (146–154). A bírói gyakorlatban az agresszivitás mértéke dönti el a kiszabható büntetést, mint azt a részt lezáró 18. táblázat jól szemlélteti.

Már a fentiekben említett vonzatok és tematikus szerepek vizsgálata is utalt arra, hogy a huszadik századi nyelvészet egyre újabb területei válnak fontossá a jogi nyelv vizsgálatában, és ez a megállapítás sokszorosan vonatkozik a következő részekre. Dobos Csilla monográfiájának harmadik leghosszabb, *Jogi pragmatika* címet viselő része éppen 30 oldalon, hét hosszabb-rövidebb fejezetben mutatja be a csupán az 1960-as és 1970-es években megjelent pragmatikát (és a csak a 80-as évektől kibontakozó jogi pragmatikát), foglalkozik a beszédaktusokkal, azok csoportosításával, a bírósági tárgyalások beszédaktus-szerkezetével, a társalgási maximákkal és az implikatúrákkal.

A szerző megállapítja, hogy bár a hagyományos nyelvészeti területek (morfológia, szintaxis) továbbra is alkalmasak a tételes jog és a jogtudomány nyelvének kutatására, ám nem elégségesek a jogalkalmazói nyelvhasználat lényegi megközelítésére (157). A beszédaktusok kapcsán példák sorát mutatja be a szerző a *jogi konstatívumokra és performatívumokra*; a szavak által való cselekvés az életnek kevés helyén játszik olyan fontos szerepet, mint a tárgyalótermi kommunikációban, vagyis a beszélt jogi nyelvben. (A performatívumok Austin-féle ötös rendszerének két csoportja – az *ítélkezők* és a *végrehajtók* – már nevükkel is a bírósági környezetet idézik!) Szemléletes példák és jól végiggondolt elemzések sokasága jelenik meg a könyvnek ebben a részében; senki, aki a jövőben pragmatikával foglalkozik, nem hagyhatja figyelmen kívül az oldalakon sorakozó gazdag példaanyagot.

Searle ugyancsak öt csoportját nevezi meg a beszédaktusoknak, kritériumai eltérnek az Austinnél megismerttől. Itt az ún. *őszinteségfeltétel* kiemelt szerepet kap. Hosszabb, gondosan kiválasztott idézetek sora mutatja be ismételten a tárgyalótermi kommunikációt, ahol a bírói megnyilatkozásokra a *direktívomok*, az ügyészire az *asszertívumok* és a *deklaratívumok*, a védőire pedig – beszéde irányulásától függően – az *asszertív-deklaratív***,** illetve *direktív* beszédaktusok lesznek jellemzőek.

Az *együttműködési alapelv esetei* és a *társalgási maximák* „működése" szintén részletes elemzést kapnak a fejezetben. A vádlott, aki csupán a számára előnyös információk közlésében érdekelt, sokszor törekszik az őt kérdezők félrevezetésre és igen sok irreveláns információ közlésével is szeretne kibújni mintegy a felelősség alól. Így aztán

gyakran megsérti akár az összes együttműködési alapelvet, illetve a hozzájuk kapcsolódó maximákat.

A hatodik részben, pontosan 15 oldalon kerül sor a *kérdések szerepének* vizsgálatára, a fejezetekben a kérdésfajták hihetetlen változatosságát ismerjük meg. Hogy csupán néhány ritkán emlegetettet emeljünk ki: *problémaközlő kérdés, nyomatékos állítást kifejező kérdés, fókuszkérdés, álkérdés, túl sokat állító kérdés, rávezető kérdés, implikációt tartalmazó kérdés, agresszív választó kérdés* stb. A kérdéseknek a jogi eljárás minden szakaszában nagy jelentőségük van. Ugyanakkor a kérdések különféle előfeltevéseket, preszuppozíciókat tartalmazhatnak: „A preszuppozíciók révén a kérdések jelentéséhez olyan információk társulnak, amelyek nincsenek bennük kimondva, de …beleértődnek szemantikai tartalmukba" (193). Az egyik példának bemutatott kérdéshez nem kevesebb, mint 12 előfeltevés kapcsolódik (193). A joggyakorlat korán felismerte, hogy szükséges a kérdések és kérdésfeltevések jogi szabályozása; erről szól a rész negyedik fejezete. A fejezet a pragmatika-részhez kötődik igen szorosan, az abban leírtaknak mintegy a folytatása.

A könyv hetedik, *Jogi narratívumok* című része 24 oldalon mutatja be a kérdéskört. A narratívum fogalma, fajtái, a jogi diskurzus narratívumai egy-egy fejezete az adott résznek. Orientációs szabályoktól és időszerkezeti elemzésektől a jogi eljárásra jellemző narratívumok bemutatásáig számos ismeretet nyerünk a fejezetből. A 204. oldalon olvashatjuk a következőket a jogi narratívomok keletkezéséről: „A jog képviselői, miután a terhelt, a sértett vagy a tanúk által előadott történetekből megismerik az eljárás alapjául szolgáló eseményeket, a jog nyelvére fordítják azokat és az így kapott történeteket összevetik a jogszabályokkal, majd a vádiratban és az ítéletben újabb narratívumokat hoznak létre." A narratívumok szerkezetének alkotói: absztrakt, orientálás, esemény, értékelés, megoldás és coda; a részletes bemutatást, szemléletes példákkal illusztrálva a 213–214. oldalon találjuk. A jogi eljárás végén, az ítéletek szövegében viszont már az ún. metanarratívum jelenik meg, melyben „…egy adott referenciális központból, nevezetesen a jog szempontjából történik az események bemutatása" (215).

Végül a nyolcadik, *Jogi stilisztika* című részt 18 oldal képviseli a monográfiában. A fejezet nagyrészt Tolcsvai Nagy Gábor stíluselméletén alapul. Az általa is képviselt legújabb stilisztikai irányzat, az ún. kognitív stilisztika tanításának megfelelően a jogi stilisztikát így a *stílustípus és stílustulajdonítás*, az *elvárásnorma és célnorma* kettősében vizsgálja Dobos Csilla. A szerző a *szociokulturális változók mentén***,** táblázatok során mutatja be (1): a szociokulturális változóknak és a jogi szaknyelv belső struktúrájának, (2): a szociokulturális változóknak és a tételes jog stílustípusainak, és (3): a szociokulturális változóknak és a jogalkalmazás stílustípusainak az összefüggését. Ebben a megközelítésben a prototípus-elv érvényesül: a tételes jogi stílustípus az ún. prototipikus szöveg, a többi nyelvi példány elhelyezkedése a centrum-periféria-elvnek megfelelően történik. A 26. táblázaton bemutatja a szerző a *lop* igének és különféle szinonimáinak (összesen tíz rokon értelmű igének, pl.: *eltulajdonít, elcsen, eltesz, megfúj* stb.) szociokulturális változók mentén megjelenő jellemzőit, stílusértékét. A fenti, tárgyalótermi gazdagsággal szemben, ahol valamennyi változat előfordult, a Büntető Törvénykönyvben csak a *lopást elkövet* és az *eltulajdonít* igék szerepelnek. A táblázat bemutatta módszer bárki számára hozzáférhető és a vizsgálódó hasonló elemzés alá vetheti a jellegzetes jogi lexikai tartomány bármely elemét. A szókincs mellett a mondatok stilisztikája is megjelenik, végül tanulságos sorok olvashatók a jogi szaknyelvi stílus problémás oldalairól, kérdések során át megközelítve például a jogszabályszerkesztés témakörét.

Figyelemre méltó, a mai magyar nyelvész társadalom számára mindenképpen fontos könyvet jelentetett meg Dobos Csilla egyetemi docens. Aki ezt a könyvet elolvasta, nem tud többé ugyanazzal a szemmel nézni a jogszolgáltatás szereplőire, avagy a „titokzatos", „unalmas", „érthetetlen" jogi szövegekre, mint korábban. Különösen ajánlható a munka a pragmatika iránt érdeklődő, avagy azt oktató kollégáknak; hatalmas mennyiségű, valóban élő példaanyag meríthető belőle előadásai és szemináriumai színesítésére. És különösen ajánlható ez a szakkönyv a szaknyelvi fordítást (ezen belül is a jogi szakszövegek fordítását) oktatóknak**,** akik maguk a legtöbb esetben nem jogászok (és nem magyar szakot végzettek).

Idegen nyelvet oktató kollégáink, avagy bármely idegen nyelv szakon tanulmányokat végző, de akár magyar szakos hallgatók számára is az inter- és intralingvális fordítás hasonlóságainak és különbségeinek az elemzése lehet tanulságos. Tény, hogy míg az első, az interlingvális fordítás során a forrásnyelv és célnyelv két különböző nyelv, addig az utóbbi, az *intralingvális fordítás során* egy adott nyelv *x regiszteréből* jutunk ugyanazon nyelv *y regiszterébe*.

Bodnár Ildikó

Mária Dobríková (szerk.)

Percepcia nadprirodzena vo frazeológii. Slavofraz 2019. [A természetfeletti percepciója a frazeológiában. Slavofraz 2019].

Univerzita Komenského v Bratislave: Bratislava, 2019, 374 p.
ISBN 978-80-223-5023-5

A rendszeres időközönként megszervezett Slavofraz nemzetközi szláv tudományos konferencia megrendezését 2019-ben a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Szláv Filológia Tanszéke vállalta. A *Percepcia nadprirodzena vo frazeológii* (*A természetfeletti percepciója a frazeológiában*) című, 2019. április 12. és 13. között megvalósuló konferencián 14 országból (Ausztria, Bulgária, Csehország, Észtország, Fehéroroszország, Horvátország, Lengyelország, Macedónia, Magyarország, Szerbia, Szlovákia, Szlovénia, Oroszország és Ukrajna) közel 70 szakember vett részt. Az előadók a természetfelettiségnek a frazeológiában való megjelenését nemcsak a szűkebb értelemben vett nyelvészet, hanem ennél tágabb – antropológiai nyelvészeti, kulturális nyelvészeti, dialektológiai, fordítástudományi, irodalmi, néprajzi, vallási és mitológiai – összefüggésben értelmezték. Az angol, bolgár, cseh, fehérorosz, horvát, lengyel, macedón, német, szerb, szlovák, szlovén, orosz és ukrán nyelven elhangzott előadások írott változatai a konferenciáéval azonos című kötetben láttak napvilágot. Az 55 egyéni szerzőtől származó tanulmány, illetve 7 társszerzői munka közül az alábbiakban azokat ismertetem részletesebben, amelyek a téma újszerű láttatása mellett a konferencia tematikai sokszínűségét is kiválóan bizonyítják.

A gyűjteményt Valerij Michajlovics Mokienko *Сверхъестественное в русской народной фразеологии на фоне славянской* (*A természetfelettiség az orosz népi frazeológiában, illetve egyéb szláv kontextusban*) című írása nyitja meg, melyben a szerző a természetfeletti különböző definícióinak vizsgálata alapján megállapítja, hogy ezen meghatározások általános szemantikai vonását az a feltevés adja, hogy amennyiben a természet és a tudományos logika törvényeit alkalmazzuk, a természetfeletti jelenségek megmagyarázhatatlanoknak tűnnek. Ezt követően Mokienko kifejti, hogy a frazeológia tanulmányozásakor a kutatók gyakran szembesülnek azzal a problémával, hogy milyen módon magyarázzák meg a megmagyarázhatatlant, s egyúttal fedjék fel a nyelv egyik legrejtélyesebb folyamatát. A tanulmány má-

sodik részében a *Перун* (*Perun*) és a *чёрт* (*ördög*) kifejezéseket tartalmazó állandósult szókapcsolatok részletes elemzését az orosz nyelvjárási frazeológia vonatkozásában végzi el a szerző, illetve egyéb szláv nyelvekben való előfordulásukat is megvizsgálja.

A kötet következő jelentős írása a Mária Dobríková által jegyzett *ZMOK – poverové predstavy a ich percepcia z hľadiska etnofrazeológie* (*ZMOK – babonás elképzelések és percepciójuk a népi frazeológia szemszögéből*) című tanulmány, melynek középpontjában a *zmok* néven ismert lény áll. A szerző e természetfeletti lény bemutatása során elsőként Anton Bernolák ötnyelvű Szlovák–cseh–latin–német–magyar szótárára hivatkozik, melynek magyar szócikke ekként jellemzi a *zmok*ot: *„gonosz lélek, egy egész nedves madárnak formájában képzett”*. Dobríková a továbbiakban több olyan néprajzi műre is utal, amelyek a szóban forgó alakot démoni, illetve mitikus eredetű lényként ábrázolják. Az írás második részében a szerző a *zmok*hoz hasonló lényeket más szláv népek hiedelemvilágára támaszkodva igyekszik azonosítani.

Miroslav Dudok *Variabilita frazém s personálnym komponentom nadprirodzena* (*A természetfeletti sajátos komponensével ellátott frazémák változatossága*) című írásában a *rossz* fogalmát kifejező szláv frazémákat elemzi, miközben megállapítja, hogy alkotóelemeikre a szinonim ekvivalensek megléte és a szemantikai megfelelés jellemző, valamint, hogy a különböző nyelvekből származó frazémák között szemantikai és szerkezeti értelemben vett egyezés mutatható ki. Dudok következtetésében kiemeli, hogy az általa összehasonlított szláv nyelvek a *rossz* fogalmát azonos, illetve részben megegyező módon kategorizálják, mely hasonló kulturális és nyelvi diskurzus kialakulását eredményezi.

A konferenciakötet figyelemfelkeltő írásai közé tartozik Kristina Đorđević *Српске и словачке фраземе с називом халуциногених биљака мотивисане магијским ритуалима* (*Mágikus rituálékon használt hallucinogén növények elnevezését tartalmazó szerb és szlovák frazémák*) című munkája is, melyben a szerző a különféle hallucinogén növények elnevezését tartalmazó frazémákat előbb etnikai, majd nyelvészeti szempontú vizsgálatnak veti alá, miközben olyan kérdéseket boncolgat, hogy vajon a szerb mágikus rituálékban a bolondító beléndek valóban különleges szerepet tölt-e be, illetve hogy a szlovák kultúrakörben ugyanilyen jelentős szerep jut-e a nadragulyának.

Svetlana Kmecová *Stopy staroslovanskej mytológie v slovenskej a slovinskej frazeológii* (*Az ószláv mitológia nyomai a szlovák és a szlovén frazeológiában*) című tanulmányának elején a kereszténység előtti ószláv mítoszok szereplőit fontosabb és kevésbé fontos csoportokba sorolja. Az előbbiekhez a (fő)istenek, Perun, Szvarog, Velesz és mások tartoznak, az utóbbiakhoz pedig a tündérek és a vámpírok. Ezt követően Kmecová olyan szlovák és szlovén frazeológiai egységeket hasonlít össze, melyek az említett természetfeletti lények elnevezését tartalmazzák. A vizsgálat alapján a szerző azt a következtetést vonja le, hogy mindkét nyelvben a kevésbé fontos csoportba sorolt természetfeletti lények nevét tartalmazó frazémák dominálnak, mely véleménye szerint a népmesékben való gyakori megjelenésüknek köszönhető.

Zuzana Obertová *Aktualizácie frazém v trilógii Juraja Červenáka Černokňažník* (*A frazémák megjelenése Juraj Červenák Černokňažník című trilógiájában*) című írása a Szlovákia- és Csehország-szerte közismert író, Juraj Červenák szláv fantasy trilógiájában lévő frazémákat elemzi. Obertová azt vizsgálja, hogyan alakította át Červenák a keresztény vallásra utaló frazémákat úgy, hogy azok megfeleljenek a trilógia kereszténység felvétele előtt játszódó cselekményének. A szerző erre vonatkozóan több módszert is alkalmazott, többek között a helyettesítést, melynek során pl. a *čert aby to vzal* (*az ördög*

vigye el) állandósult szókapcsolatban az *ördög* (*čert*) kifejezést a *Mor* szóval cserélte fel, mely a szláv mitológiában a halál megszemélyesített alakjára utal.

A fenti íráshoz hasonló elképzelésen alapul Magdalena Zakrzewska-Verdugo *Aluzje frazeologiczne w opowiadaniu Kraniec świata Andrzeja Sapkowskiego i w jego przekładzie na język słowacki* (*Frazeológiai utalások Andrzej Sapkowski A világ peremén c. elbeszélésében és annak szlovák fordításában*) című dolgozata, mely a lengyel fantasy író, Andrzej Sapkowski Az utolsó kívánság c. művének egyik elbeszélését vizsgálja. Zakrzewska-Verdugo figyelmének középpontjában az említett szöveg azon frazémái állnak, melyek vagy közvetlenül az ördögre, vagy annak a népi hiedelmekben jelen lévő valamely megfelelőjére utalnak. A szerző a tanulmány második felében a vizsgált elbeszélés lengyel és szlovák változatának frazémáit hasonlítja össze.

A *Željko Predojević* által jegyzett *O odabranim poredbenim frazemima s glagolskom komponentom tipa tući kao mogućeg mitskog postanja* (*Az üt, mint igekomponenst tartalmazó idiómák az ószláv hitvilág kontextusában*) című írás a *tući kao vola u kupusu* (*megütni, mint egy ökröt a káposztában*) horvát idióma szemantikai elemzését, illetve lehetséges ószláv kötődéseit mutatja be. Predojević szerint a vizsgált idióma *tući kao* (*megüt, mint*) része két szláv istenség, Perun és Velesz harcára utal, a *vol* (*ökör*) ugyanakkor Veleszt idézi, a *kupusu* (*káposzta*) pedig Perun fiának, Jarilonak a szent területét jelenti. A szerző a szóban forgó idióma szlovák megfelelője kapcsán megállapítja, hogy szintén interpretálható a szláv hitvilág kontextusában.

Saša Vojtech Poklač *Od pekla do raja. Eshatološki kraji kot sestavina slovenskih in slovaških frazemov* (*A pokolból a paradicsomba. Eszkatologikus helyek szlovén és szlovák frazémákban*) című tanulmányában olyan szlovén és szlovák frazémákat vizsgál, amelyek a *pokol*, a *purgatórium*, a *mennyország*, illetve a *paradicsom* kifejezéseket tartalmazzák, s mindeközben arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen mértékben, illetve milyen módon kapcsolódnak a keresztény eszmevilághoz.

Oleg Fedoszov *Бог, черт или дьявол кроются в деталях?* (*Az Úr vagy az ördög rejtőzik a részletekben?*) címet viselő tanulmánya *az ördög a részletekben rejlik* közismert idióma fejlődését mutatja be az orosz nyelvben. A szerző részletesen tárgyalja, mely idiómák hordozzák ugyanezt a jelentést más szláv nyelvekben, illetve, hogy milyen folyamatok mennek végbe egy-egy orosz idióma diskurzusban való megjelenése során.

Ahogy azt a fentebb bemutatott tanulmányok is jelzik, a 2019-ben megrendezett pozsonyi Slavofraz-konferencia előadásait rendszerező tanulmánykötet a tudományosság kritériumainak szigorú betartása mellett felettébb figyelemfelkeltő és izgalmas írásokat tartalmaz, melyek nemcsak a szűk szakmai közösség, de a frazeológiához valamilyen módon kapcsolódó egyéb tudományterületek kutatói számára is hasznosak lehetnek.

Dančo Jakab Veronika

Paweł Szudarski – Samuel Barclay (szerk.)

Vocabulary Theory, Patterning and Teaching
[A szókincs elmélete, sematizációja és oktatása]

Bristol – Jackson: Multilingual Matters, 2022. 270.o.
ISBN-13: 978-1-78892-373-6 (pbk)

A nyelv lexikon komponensére, a szókincsre vonatkozó kutatások – így a szójelentés és forma, a szóhasználat, a szavak környezeti illeszkedését illető ismeretek, a szóelsajátítás folyamatainak vizsgálata – egyre nagyobb súlyt kapott az utóbbi évtized alkalmazott nyelvészetében. A szótárkomponens funk-

cionális működésében nem csupán a szavak egyedi jelentéses viszonyainak, kompozicionalitásának vagy non-kompozicionalitásának jellege játszik fontos szerepet, hanem a lexikális rendszer komplex működése, a nyelv más komponenseivel való együttműködésének, szakszóval kifejezve, interfész alapú operatív funkcionálásának aspektusai is (Jackendoff, 2010). A jelen recenzió tárgyát képező kurrens szakkönyv egyaránt tárgyalja a szótudás komplex kérdéskörét és alkalmazott nyelvészeti relevanciáját is, különös tekintettel a szókincs elsajátítására és oktatására az angol, mint idegen nyelv (L2) vonatkozásában.

A könyv Festschrift, Norbert Schmittnek, a diszciplína egyik legavatottabb szaktekintélyének tiszteletére készült. Fejezeteinek szerzői a tudományterület legkiemelkedőbb művelői, köztük a Schmitt által eredetileg az angliai Nottinghami Egyetemen létrehozott lexikológiai műhely kutatói, akik a könyv által ünnepelt világhírű kutató tanítványainak köréből kerültek ki. A kötet előszavában (xi-xvii) Michael McCarthy, a kutatóközpont egyik illusztris alapítója méltatja Norbert Schmitt munkásságát, hatását a diszciplína fejlődésére.

Ezt követően a rövid terjedelmű *Bevezető* fejezetben (pp. 1-7.) a szakkönyv két szerkesztője szintén kiemeli Norbert Schmitt meghatározó szerepét a második nyelvi szókincs-elsajátítás kutatásában. Rámutatnak arra, hogy a kötet szerkezetét Norbert Schmitt tevékenységének fő témakörei határozzák meg, mégpedig a szókincselmélet, az L2 tanulói szókészlet felbecsülése, az ún. formulaikus nyelvhasználat, a frazeológiai reprezentáció kutatása, valamint az elméleti ismeretek hasznosítása a tanítás – tanulás viszonylatában. A könyv az elő- és utószó, a bevezető és a záró fejezet mellett 13 szaktanulmányt tartalmaz.

Az első tematikai egység a szókincselmélet és tesztelés kérdéskörének keretében négy fejezetet tartalmaz. Köztük az első, Stuart Webb szerzőségével, az *Innováció a szóismeret volumenére és mélységére vonatkozóan* címet viseli (pp. 11-20). Írója szerkesztésében jelent meg a diszciplína legjelentősebb, meghatározó státusú kézikönyve, a *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, 2020-ban. Webb hangsúlyozza, hogy a szavak ismerete nem csupán a forma és a jelentés viszonyára, hanem sokoldalú tudásra épül. Ezért kutatásában multidimenziós szemléletre van szükség. A szavak komplex módon kódolt sajátságait (a) forma- és jelentés-viszonyuk; (b) asszociációs potenciáljuk; (c) grammatikai funkcióik; (d) fogalom – referencia viszonyuk; (e) kollokációs jellegük; (f) szóbeli és írásos megjelenésük párhuzama képezik. Mindezek operatív tesztelésére van szükség az emlékezeti megtartás és felismerés meglétére, fokának mérésére irányuló szókincs-vizsgálatok folyamatában, figyelembe véve a különféle médiumok sajátságait is. A mérésnek szintezettnek, korunkban már feltétlenül korpusz-alapúnak kell lennie, különös tekintettel az előfordulás gyakoriságára és a különféle nyelvhasználati műfajok sajátságaira. Hiányolom, hogy Webb csupán a tesztelés tényanyagára hívja fel a figyelmet, miként tjére nem. A fejezet szerzője a jövő kutatásainak témájaként a másodlagos és a periferiális szójelentések validációjára irányuló tesztelés súlyponti szerepét jelöli ki.

A tematikai egység második fejezetének címe a következő: *A szótudásról: A lexikális mélység kapcsolata az osztálytermen kívüli valósággal*, szerzője Beatriz González-Fernández (pp. 21-47). Ő is kiemeli a szóismereti tények/tényezők sokrétűségének szerepét az L2 szókincs-elsajátításban, hangsúlyt fektetve a produktivitásra, a mennyiség és az ismeretek mélységének összefüggésére. Hangsúlyozottan hivatkozik a Nation (2013) szeminális monográfiájában foglalt faktorok, a forma/jelentés/használati megvalósulás, a multidimenziós vizsgálatok és az unidimenzionalitás közti összefüggésekre. A lexikális egységek mentális, fogalmi alapú hálózatokba történő rögzítettségének, az onnan való előhívhatóságuk és textuális aktiválásuk fontos és a téma szempontjából releváns kérdéskörének tárgyalására azonban még az

említés szintjén sem kerül sor a fejezetben. Hiányolom az. ún. keret- és szkript-aktivációnak a háttérismereti viszonyokkal való összefüggésének, a háttér vs. keretismeret arányviszonyainak szerepét taglaló érvelést a szókincs-elsajátítás komplexitásának, multidimenzionalitásának tárgyalásában.[1] Ugyanakkor helyesen mutat rá a fejezet szerzője a szó-, a lexikális kifejezések hosszúságának és tagoltságának fontos szerepére az elsajátítás és megtartás szempontjából. A 314 kísérleti alannyal történt nyolc írásbeli tesztelés eredményei egyértelműen kifejezték, hogy az alanyok a forma/jelentés alapú vizsgálatban legjobban a főnevekre, legkevésbé pedig az igékre emlékeztek. A kollokációs konstrukciókat illetően a melléknév + főnévi típus, a többjelentésű kifejezések esetében pedig a leggyakoribb előfordulási rátával rendelkezők emlékezeti státusa volt a legmagasabb. A szófelismerés tesztjének eredményei jobbak voltak az emlékezeti megtartás eredményeinél. Legerősebbnek a forma/jelentés aspektusa bizonyult, ami azt bizonyítja, hogy a használók a jelentést leginkább a formai reprezentációhoz kötik. Ezen belül a főnevekre és melléknevekre vonatkozó adatok jobbak, míg az igékre vonatkozóak gyengébbek voltak. A felismerés mérése leginkább a kollokációs konstrukciókra vonatkozott. Az emlékezeti és felismerési tesztelés során egyaránt a morfológiai derivátumok (pl. a szuffixált alakok) eredményei bizonyultak a leggyengébbeknek. Ugyancsak alacsony mértékű volt a többjelentésű lexikális egységek retenciája a felmérés során.

A következő fejezet szerzője Benjamin Kremmel. Tanulmányának címe *Azonos méret mindenkinek? Két számítógépes algoritmus összehasonlítása egy diagnosztikus szókincsteszt céljaira* (pp. 48-64). A korszerű, számítógéppel támogatott szókincs-felmérés célja, hogy megállapítsa, a tanuló szótudásának volumene és minősége elégséges-e adott nehézségű szövegek megértéséhez. Kremmel diagnosztikus tesztje az amerikai angol nyelv korpuszából[2] nyert gyakorisági mutatók alapján hajt végre komputer-adaptív, a statikus mérési mintáktól eltérő, dinamikus bázisú szótudás-megállapítást. A CAT[3] korszerű technikai előnye a statikus mérési formákkal szemben az, hogy nem igényel nagyobb volumenű szóvizsgálatra alapozott tesztelést, valamint az is, hogy felbecsüli a tesztalany szótudásának és a célszövegben olvasható szóanyag nehézségi fokát. További előnye, hogy nincs szükség arra, hogy olvasás előtt, a szöveg kiválasztását megelőzően, elvégzendő feladatként sor kerüljön a jelölt alkalmas szótudásának bonyolult felmérésére. A szerző véleménye szerint a szóismeret CAT-alapú tesztelése igénybe veszi az L2 mentális lexikont is. Ugyanakkor fejezetében nem specifikálja ennek az összefüggésnek a részleteit, vagy akár csak a lényegét. A tesztelés folyamatában a jelölt lépcsőzetesen, szintezetten halad végig a gyakorisági mutatók alapján összeállított szólista tételein, egészen addig, míg felismerése meg nem áll egy megállapított, csekély mennyiségű szóanyagnál.

Az első tematikai egység záró fejezetét Wen-Ta Tseng készítette. Címe meglehetősen technikai, akárcsak az egész fejezet: *Az item-kitettség ellenőrzésének hatásai az angol szókincs nagyságának felbecsülésére a számítógép-adaptív tesztelésben (CAT)* (pp. 65-85). Tematikájában és szemléletében egyaránt szervesen kapcsolódik az előző fejezethez. Tseng is deklarálja, hogy a CAT alacsony számú teszt-itemmel is jól mér (65), valamint azt, hogy a dinamikus mérőeszköz

[1] Ezeknek a konceptuális szerkezeti fogalmaknak részletes bemutatására vonatkozóan lásd Andor (1985) tanulmányát.

[2] COCA: Corpus of Contemporary American English. Fejlesztője Mark Davies, az utah államlambeli Brigham Young Egyetem korpusznyelvész-professzora.

[3] CAT: komputer-adaptív tesztelés

esetében fontos az ún. „item-kitettség" (item exposure) kontrollálása (66), e kritérium fogalmát és skópuszát azonban nem kellőképpen specifikálja. Az ő nézetének alappillére is az, hogy a szókincsismeret nem egysíkú, hanem több ismereti típus összessége (67). A legfontosabb kutatói kérdést annak felmérése képezi, hogy milyen volumenű szómennyiség szükséges a különféle nyelvhasználati helyzetekben a Közös Európai Referenciakeret (KER) különféle szintjein (pl. az olvasás, a konverzáció, írástevékenység stb. folyamatában) (68). Megítélése szerint a CAT valamennyi számára megfelelően szintező mérést biztosít. Ugyanakkor a CAT-ban vigyázni kell az item-bankból kiemelt lexikai egységek kiegyenlítettségére, mivel az egységek rekurzívak lehetnek, és ezáltal ismertté válhatnak a tesztalanyok számára (71). A fejezet további részében a szerző példaelemzéssel részletesen bemutatja tesztelésének paramétereit, folyamatát és eredményeit, összevetve utóbbit az azonos alanyokkal végzett papíralapú tesztelés eredményeivel.

A középső tematikai egység az ún. formulaikus nyelvhasználattal foglalkozik, ugyancsak négy fejezetben. Az első, rövid terjedelmű fejezet (pp. 89-98) Batia Laufer szerzőségével *A formulaikus sorozatok és a második nyelv tanulása* címet viseli. Teljes egészében a formulaszerű nyelvhasználat lexikai reprezentációjának specifikumát vizsgálja. A szerző (és több tucatnyi alkalmazott nyelvész) nézete szerint a formulaikus nyelv a több tagból álló lexikai kifejezések tárháza. Véleményem szerint a könyv 89. oldalán olvasható példafelsorolás meglehetősen szűkreszabott és nem tartható korrektnek, mivel köztük egyes alakok (pl. az ún. könnyű igék, más néven funkció-igék) inkább konstrukcióknak tarthatóak. Felfogásomban a formulaikus nyelvhasználat legalább annyira diskurzus-konstrukciós bázisú, érintkezve a stílussal, mint pusztán lexikai kifejezésmód. Ugyanakkor a lexikalitás szintjén helyes az a megítélés, mely szerint a formulaikus kifejezések jelentése nem összetevőik lexikális jelentéséből adható/érthető meg. Lexikális szinten a formulaikus nyelvi reprezentációt számos név alatt jegyezték a kutatók. A korpusznyelvészet egyik megalapítója, John Sinclair (1991) az idiomatikus nyelvhasználat kifejezést használta. De ide köthető az ún. figuratív nyelv, a nem-szószerinti (non-literális) nyelvhasználat terminusa is. Megállapítást nyert, hogy az L2 tanulók nyelvhasználatában a kollokációk az idiomatikus kifejezésmód szempontjából igencsak korlátok közé szorítottak. Egyes, magas gyakorisági mutatóval rendelkező kifejezések túlzott mértékben gyakoriak, míg mások használata nyelvezetükben rendkívül alacsony (90). A fejezet 91. oldalán kitűnő összevetés olvasható a szószerinti (ún. literális) és a figuratív kifejezésmód nyelvi befogadásának üteméről az L2-ben. Kár, hogy nem érinti ugyanezt a kérdést az L1 szintjén is, melyet illetően Raymond Gibbs, neves amerikai pszicholingvista végzett empirikusan megalapozott kísérleteket és ért el széleskörűen hivatkozott adatokat (Gibbs – Colston 2012). A 92. oldalon szemléletes leírás olvasható az ún. frazeológiai kompetenciáról. Sajnálatos azonban, hogy csak kevésbé érinti a szerző a lexikai bázisú figurativitás megítélésére vonatkozó elméleti és gyakorlati határvonalak megállapításának/megállapíthatóságának kérdéskörét. A kifejezésmód oktatására vonatkozóan pedig a fejezetben nem ismertet irányadó elképzeléseket.

A tematikai szakasz második tanulmányának címe *Az akadémiai kollokációk kialakulása és fejlődése a gyermekek írástevékenységében*, szerzői Phil Durrant – Mark Brenchley (pp. 99-120). A szerzők tanulmányának célja, hogy megvizsgálják, hogyan alakul ki a kollokációs tudás a gyermekkorban. A vizsgálat a lexikális kollokációs kapcsolat gyakoriságára, a kollokációs asszociációs erő, valamint a kollokáció lemmatikus vonzáskörére, konstrukcióira koncentrál. BA és MA szintű tanulmányokat folytató egyetemistáktól nyert 2761 szöveget tartalmazó referencia korpusszal összevetve vizsgálták meg gyermekek iskolai korpuszában a kollokációs kapcsolatokat kü-

lönböző műfaji témákkal és tárgyakból készült 2898, 100 szónál rövidebb szövegpéldányokban. Megállapításuk szerint a nem-irodalmi szövegekben előforduló kollokációk magasabb szintű növekedést mutattak, mint az irodalmi stílusú szövegekben.

A következő fejezet írói Ana Pellicer-Sánchez, Laura Vilkaité Lozdiené és Anna Siyanova-Chanturia. Tanulmányuk címe *Az L2 tanulói magabiztosság vizsgálata a kollokációs ismereteket illetően* (pp. 121-140). A szótudás komplexitásában meghatározó szerepet játszik a kollokációs kompetencia funkcionálása, ami a magabiztos nyelvhasználat egyik legfontosabb záloga. A szótudás makrokomponensei (ahogy azt csaknem valamennyi fejezet szerzői kiemelték) a jelentés, a forma, és a rájuk támaszkodó nyelvhasználat. Hiányolom azonban, hogy ezek belső komponenseit, a kollokációs kompetencia jellegét nem részletezi a fejezet. Ugyancsak hiányolom a kifejezőképesség magabiztosságának megítélését illetően a releváns pszichológiai, pszicholingvisztikai tényezők elemző tárgyalását, kutathatóságuk ismertetését. A szerzők kísérletet mutatnak be 31 L1-et és 40 L2-t használó egyetemista tesztalannyal a szótudás fő faktorait képező jelentés/forma és a kollokátumra való felismerés, valamint emlékezet viszonyulásának vizsgálatáról. A kísérlet a szövegolvasás és értés mechanizmusát vizsgálta, 4000 szavas szövegre vonatkozóan (45 perces időtartammal), hat beékelt itemmel. A vizsgálat eredményeként bizonyítást nyert, hogy az L2 használói a kollokációs emlékezet tekintetében mutatják a leggyengébb eredményeket.

A tematikai szakasz utolsó, negyedik tétele *Az akadémiai többtagú lexikális kifejezések használati variálódásának megállapítása az egyetemisták írásbeli tevékenységében* címet viseli (pp. 141-166). Szerzői Taha Omidian, Anna Siyanova-Chanturia és Phil Durrant. Ők is hangsúlyozzák azt a terminológiai sokrétűséget, ami a több tagból álló lexikális kifejezések funkcionális alapú kutatását illeti. Fejezetükben figyelmüket a Douglas Biber által a regiszterkutatások keretében vizsgált, három, négy, vagy akár annál is több tagból álló lexikális csomókra (lexical bundles) összpontosítják (Biber 2006). Biber nyomán konstatálják az ilyen konstrukciók magas számú előfordulását az akadémiai nyelvi regisztert demonstráló szövegekben, írásban és a szóbeli diskurzusban egyaránt. Tanulmányuk az angol egyetemek BA és MA fokú képzéseiben sikeresnek minősített írásbeli szövegek alapján fejlesztett BAWE korpusz vizsgálatára alapozott. Ennek a korpusznak a szöveganyaga diszciplináris hovatartozását tekintve heterogén: a különféle tudományterületek csaknem teljes zsáner-skálájának szövegei helyet kaptak benne. A korpusz volumene 2624 szövegből származó mintegy hatmillió szó. A vizsgálat során megállapítást nyert, hogy a társadalomtudományokból származó hallgatói szövegekben jelentősen magasabb a lexikai csomók előfordulásának aránya, mint a természettudományok szövegpéldányaiban.

A kötet harmadik tematikai egysége a második nyelv szókincsének tanulásával és oktatásával foglalkozó négy fejezetet tartalmaz. Ezek szerzői közül hárman Norbert Schmitt korábbi tanítványai.

A részdiszciplínát felvezető, rövid tanulmány (pp. 169-175), melynek két szerzője Paul Nation – Averil Coxhead, *A szókincs tanulása és oktatása* címet viseli.

A tematikai egység első, hosszabb tanulmányának szerzője Tomoko Ishii. A fejezet címe: *A vizuális kép szerepe a szemantikai alapú csoportokban* (pp. 176-192). Fejezetének elején a szerző ismerteti azt az idegennyelv-pedagógiában szakirodalmi hivatkozások alapján is gyakori nézetet, mely szerint az azonos szemantikai csoportba tartozó szavakat (pl. a gyümölcsök neveit) ne együtt tanítsuk. Nézetem ezzel ellentétes, mivel ez a szemlélet kizárná, hogy – a hivatkozott gyakorlat szerint Japánban – konceptuális keret-kötött módon tanítsuk a mentálisan azonos fogalmi szerkezetben, hálóban tárolt lexikális egységeket. Ráadásul a nyelvi kategorizációt illetően világosan nem tisztázottak

még az „azonos szemantikai csoport" fogalmi körének határai, érintkezésének jegyei a vele szemantikai szomszédságban, vagy legalábbis rokonságban levő csoportok lexikális tagjaival. Ishii szakirodalmi áttekintésében például az azonos alakúság zavaró tényező lehet. Meglátásom szerint ez nem tekinthető nyelvi ténynek, hanem mentális – perceptuális alapú faktornak. Számomra ugyancsak kellőképpen nem bizonyított az a felvetés, mely szerint a közeli szinonima csoportokhoz tartozó lexikális egységeket nem célszerű konceptuális háttér- és keret-ismereti alapú mentális rögzítettségükre támaszkodva együtt tanítani.

Ishii meglátása szerint a vizuális percepció eszközei, közéjük tartozóan a képek is, jó eszközei a szótanulásnak, eklatánsan például az idiomatikus kifejezések esetében. Bemutatott kísérletében vizsgálja fizikailag különálló, de szemantikailag egymáshoz kapcsolódó szótári egységek elsajátítását és megtartását. Megállapítása szerint pusztán a fizikai sajátságok a szemantikai bázisú kapcsolódás nélkül is befolyásolhatják a szó-memorizáció aktusát. Ezzel kapcsolatban megjegyzem, hogy ez csupán a konkrét entitásokat reprezentáló szavak esetében merülhet fel. Tanulmányának végén a szerző határozottan kijelenti, hogy ahol létezik szemantikai kapcsolat, ott a fizikai sajátságok zavart okozhatnak a dolgok és fogalmak nyelvi reprezentációjának elsajátításában.

A szótanulással és -oktatással foglalkozó egység második tanulmányát Suhad Sonbul és Marijana Macis írta, címe *Az L2-L1 szólisták szándékos tanulása: a tanulói percepciók effektivitása* (pp. 193-210). Norbert Schmitt megítélése szerint a szóbeli diskurzus megértéséhez mintegy 5-7000 szó aktív ismerete szükséges, az írásbeli szövegekéhez pedig 8-9000, beleértve a nyelvben leggyakrabban előforduló 2-3000 szóegységet. Schmitt és munkatársai kimutatták, hogy a szótanulás egyik leghatékonyabb módszere a szólisták elsajátítása. A fejezet szerzői 36 szaudi, az angolt idegen nyelvként tanuló (EFL) diák bevonásával kísérletet végeztek a különféle szólistákra alapozott szótanulás hatékonyságáról. A tesztelt szólisták a következő forrásokból származtak: (a) a klasszikus, Michael West által kidolgozott általános szólista (General Service List – GSL); (b) az akadémiai nyelvezetre alapozott szólista (The Academic Word List – AWL); (c) a BNC és a COCA korpuszából összeállított szólista. A szerzők szerint fontos tényező, hogy az összeállított szólista magas frekvenciával rendelkező szótételeket tartalmazzon. A magam részéről hozzáteszem ehhez azt is, hogy konceptuális keretek alapján csoportosított formában kerüljenek listára a kiválasztott szótári egységek.

A tematikai egység utolsó tétele Ron Martinez tanulmánya, melynek címe *Hallgató-generált szókincs-sillabusz az angol akadémiai nyelvezet kontextusában* (pp. 211-233). A fejezet az akadémikus szókincs kutatásáról szól. Az ilyen szavak jelentése és használata igen változatos a különféle diszciplínákban. Ugyancsak változó a diszciplínák sorában a szólisták jellege, értéke és hasznossága. Tanulmányában a szerző egy 7 hétnyi hosszúságú kurzus anyagát mutatja be, 17 résztvevő hallgató vizsgálati eredményei alapján.

Összegzésképpen a kötet szerkesztőinek záró fejezete nyújt értékelést a könyv egészéről (pp. 234-244). Áttekintésükben hangsúlyt kap az egyes fejezetek kapcsolódása a Festschriftben ünnepelt Norbert Schmitt kutatói tevékenységéhez.

A kötetet egy rendkívül személyes és humoros *Utószó* zárja Norbert Schmitt kollégájától és barátjától, a szintén a Nottinghami Egyetemen dolgozó (és alkotó) Dörnyei Zoltántól (245-247).

Sokrétűen korszerű szakirodalmat tartalmazó szakkönyvet tart kezében a kötet olvasója a szókincs-tudásról, a második nyelvet használók által ismert és használt szóanyag mennyiségéről és minőségéről, volumenének méréséről, oktatásáról. Az értékes kötet elolvasását feltétlenül ajánlom a lexikális ismeretek sajátságait és nyelvi szerepét kutató alkalmazott nyelvészek számára, de egyúttal hasznos kézikönyv lehet a nyelvtudományi MA fokú képzés és doktori programok hallgatói számára is.

IRODALOM

Andor, J. (1985). On the psychological relevance of frames. *Quaderni di Semantica* VI/2. 212-221.

Biber, D. (2006). *University Language: A Corpus-Based Study of Spoken and Written Registers*. Amsterdam: John Benjamins Publishers.

Gibbs, R. & Colston, H. L. (2012). *Interpreting Figurative Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jackendoff, R. (2010). *Meaning and the Lexicon*. Oxford: Oxford University Press.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2. kiadás). Cambridge: Cambridge University Press.

Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance and Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

Webb, S. (2020). *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*. London: Routledge.

Andor József

Nagy György
Angol–magyar nagy kollokációszótár
Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2020. 392 p.
ISBN 978-963-4092-63-6

Nagy György neve ismerős az angol-magyar szótárak kedvelőinek, hiszen számos szótára jelent meg Magyarországon: a Tinta Könyvkiadónál többek között az Angol elöljárós és határozós igék szótára (2014), az Angol közmondások (2013), vagy a Magyar–angol közmondásszótár (2017); az Angol–magyar idiómaszótár (2011) az Akadémiai Kiadónál jelent meg.

A szerzőről részletesebb információt akkor találunk, ha George L. Nagy néven keressük az interneten. A szerző a Hudson Valley Community College (Troy, NY) tanára, és az interneten is megtalálható, 2013-as interjúból megtudhatjuk (Kiss, 2013), hogy Nagy György az Egyesült Államokban él, egyik diplomamunkáját Molnár Ferencről írta (Nagy, 2001), és több szótára jelent meg az angol idiómákról. Nagy György azért tartja fontosnak ezt a területet, mert az idiómák – véleménye szerint – a nyelv legfontosabb építőelemei, és ha megismerjük és megfelelően használjuk őket az angol nyelvben, akkor ezzel megközelíthetjük az anyanyelvi beszélők szintjét (Kiss, 2013).

Nagy György legújabb munkája a Tinta Könyvkiadónál megjelent Angol–magyar nagy kollokációszótár, amely több éves munka eredménye.

A szótár bemutatása előtt azonban érdemes néhány szót szólni a kollokációkról. A MANYE kollokációkról szóló kerekasztal-beszélgetésének (2006. november 6.) résztvevői egyetértettek abban, hogy a kollokáció nyelvészeti terminus értelmezése nem egységes (Doró, 2007). A jelentéstan, a korpusznyelvészet, frazeológia vagy az idegen nyelv oktatása más-más nézőpontból közelíti meg a kollokációkat, így eltérő módon is határozzák meg azokat. Emellett a kollokációk rendkívül sokfélék, léteznek egyéni, időbeli vagy földrajzi különbségek is közöttük (MANYE kerekasztal a kollokációkról, 2006). Abban egyetérthetünk, hogy a kollokációk az állandósult szókapcsolatok egyik típusát alkotják, és legalább két alkotóelemből állnak, a kollokátorból és a bázisból. Például a *megrögzött agglegény* kollokáció esetében a kollokátor a *megrögzött*, a bázis pedig az *agglegény*. (MANYE kerekasztal a kollokációkról, 2006 [Hollós Zita hozzászólása]).

A nyelvoktatásban különösen fontos szerepet játszanak a kollokációk. Mivel a kollokátorok ekvivalenciája a célnyelvben és az anyanyelvben megjósolhatatlan, véletlenszerű, ezért a kollokációk tanítása a nyelvoktatában önálló kollokációs módszertant kíván meg. Többek között a tanulókban tudatosítani kell, hogy a szabad szókapcsolatok és az idiómák között léteznek kollokációk, amelyeket egységként érdemes megtanulni (MANYE kerekasztal a kollokációkról, 2006 [Reder Anna hozzászólása]). Az idegen nyelv tanulásakor, elsősorban produkciós helyzetben, felmerül az igény egy speciális kollokációs szótár iránt (MANYE kerekasztal a kollokációkról, 2006 [Hollós Zita hozzászólása]), mivel a hagyományos tanulószótárak gyakran nem tartalmazzák a szükséges kollokációt, vagy annál a szónál, amelyet a nyelvtanuló ismer, nem találja meg a kollokációt. Ezekben az esetekben az egynyelvű szótár vagy az egynyelvű kollokációs szótár sem segíti a nyelvtanuló dolgát. A kollokációk tanításakor, illetve kollokációs szótár összeállításakor célszerű tehát a meglévő idegen nyelvi kompetenciára építve, a meglévő bázis-szavak felől bővíteni a szókészletet, azaz a bázishoz érdemes feltüntetni a kollokátorokat, annak érdekében, hogy hozzáférhetőek legyenek a nyelvtanulók számára a nyelvi

produkciónál (MANYE kerekasztal a kollokációkról, 2006 [Hollós Zita hozzászólása]).

A Nagy György által, kifejezetten nyelvtanulók számára összeállított kollokációs szótár a fentiekben vázolt hiányt tölti be. A puhafedeles szótár alcíme: 17750 angol szókapcsolat és magyar megfelelője. A hátsó borító ismertetője szerint a szótár 9804 kollokációsort tartalmaz, 1826 címszó köré csoportosítva.

Lapozzunk bele a szótárba!

A magyar és angol nyelvű Előszóban a szerző hangsúlyozza, hogy angol–magyar viszonylatban ez az első kollokációs szótár, közel egy évtizedes kutatómunka eredménye, melynek során a szerző a „legújabb angol és amerikai gyűjtemények" gyakorlatát vette figyelembe.

A Bevezetőben Nagy György így definiálja a kollokációkat a hazai szakirodalom alapján: „azokat a szókapcsolatokat, frazémákat jelöli, amelyeket minden magyar anyanyelvű megért, bár önmagától nem alkotja meg őket. Jelentésük – a szólásoktól eltérően – rögtön világos, áttetsző." (Nagy, 2020, p. 7). Ezek után elemeik szerint csoportosítja a kollokációkat, elkülöníti a főneves kollokációk, igei kollokációk, melléknéves és határozós kollokációk, ikerszerkezetek, hasonlatok és átvitt értelmű, képletes beszédfordulatok csoportjait. Ez a beosztás is tükrözi, hogy nem könnyű a kollokációk és a többi állandósult szókapcsolat közötti pontos határok meghúzása. Majd Nagy György bemutatja a kollokációk állandósultsági foka szerinti csoportosítást is; beszélhetünk erős, közepesen összeforrott, gyenge és merev kollokációkról (Nagy, 2020, p. 11–12). A következőkben a szerző kitér a kollokációk szerepére a nyelvtanulásban, és a kollokációs szótárak történetére. A Bevezető végén egy részletes és felhasználóbarát útmutatót olvashatunk a szótár használatához.

A Bevezetőt követi az Irodalomjegyzék, a bennne megjelölt kollokációs szótárak nagy részét az 1940-es években adták ki, míg a kollokációs szakirodalom elemei az 1904 és 1957 közötti időszakban kerültek kiadásra. Sajnos sem az Előszóban, sem a Bevezetőben nem részletezi a szerző a válogatás, szótárszerkesztés szempontjait.

A szótár szócikkei jól felépítettek, átláthatók, és jól használhatók. A szótár hiánypótló a hazai piacon, egyedüli előzménye Tukacs Tamás *Túlzásba vitt szavak. A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar-angol szótára* lehet. Nagy György kollokációs szótárában az angol kollokációk magyar megfelelői is megadásra kerülnek. A szócikkek bázis és kollokátor szerint is adnak meg kollokációkat, például a *cold spell* a *cold* és a *spell* szócikkeknél is megtalálható, ami nagyban megkönnyíti a szótár használójának dolgát.

Nézzük például a *charge* főnévhez tartozó szócikket, ahol a szerző feltünteti a főnévvel együtt előforduló mellékneveket (például *service charge*, vagy a kevésbé áttetsző jelentésű *trumped-up charge*), az előforduló igéket (pl. *deny charges*), prepozíciókat (*to be in charge of*), és főneveket (pl. *a charge card*). Ez utóbbi példa is mutatja, hogy a szerző egyaránt otthonosan mozog az amerikai, brit és a magyar kultúrában.

A szócikkek alapos tanulmányozása segít ráébreszteni a nyelvtanulókat arra is, hogy egy adott melléknévnek kollokációtól függően eltérő magyar jelentése lehet (pl. az *organic* melléknév esetében, *an organic compound*: szerves vegyület, *an organic disease*: szervi baj v. megbetegedés, *organic farming*: biogazdálkodás).

Sok esetben a szótár nem csak az idegen nyelvi produkcióban, hanem a szövegértésben és az anyanyelvi produkcióban is segíthet a nyelvtanulóknak a magyar nyelvben gyakran előforduló tükörfordítások elkerülésében, kiküszöbölésében. Gyakran olvashatjuk magyar szövegekben a *konzervatív becslés* tükörfordítást, a kollokációs szótárból azonban kiderül, hogy *conservative estimate*: óvatos becslésről van szó, azaz a szótár használatával a nyelvtanulók magyar nyelvi készségeiket is fejlesztik.

Az angol nyelvben a kollokációs szótár műfaja nagyon elterjedt, így a jelen szótár esetében elkerülhetetlen az összehasonlítás az egynyelvű angol kollokációs szótárakkal. Nézzünk meg például az *advice* szócikket! Az *advice* főnév (jelentése: tanács) mellé a szótárban hét melléknevet találunk:

financial / legal / medical advice: pénzügyi / jogi / orvosi tanácsadás

helpful or useful/ valuable / bad advice: hasznos / értékes / rossz tanács

Az *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* tanulószótár *advice* szócikke 25 melléknevet ad meg, szerepel benne a Nagy György által is megadott *finacial / legal / medical advice*, továbbá a következő melléknevek:

constructive, excellent, good, helpful, practical, sensible, sound, useful, valuable, bad, wrong, clear, general, detailed, conflicting, confidential, impartial, independent, free, expert, professional, specialist.

Felmerül a kérdés, hogy az Oxford kiadó kollokációs tanulószótárban az *advice* főnév mellett szereplő melléknevek közül melyek azok, amelyek megjósolhatók, jelentésük világos vagy áttetsző, mennyire könnyen találhatók meg a kimaradó elemek kollokációs szótár nélkül, és mennyire van ezekre szüksége egy nyelvtanulónak.

Összegzésképpen elmondhatjuk, hogy Nagy György 2020-as Angol–magyar nagy kollokációs szótára hiánypótló a hazai szótárpiacon, amely segítheti a nyelvtanulókat az angol nyelvi produkcióban és a percepcióban is és teljesíti azokat az elvárásokat, amelyeket az alkalmazott nyelvészek egy kollokációs szótárral kapcsolatban megfogalmaztak (MANYE kerekasztal a kollokációkról, 2006 [Hollós Zita hozzászólása]). Ezek után a nyelvtanárokra hárul a feladat, hogy tudatosítsák a nyelvtanulókban a kollokációk fontosságát, és felhívják a figyelmüket erre a szótárra.

IRODALOM

Doró, K. (2007). Kerekasztal-beszélgetés a kollokációkról. *Modern Nyelvoktatás. 13*(2–3), 133–143.

Nagy, Gy. (2001). *Molnár Ferenc a világsiker útján*. Tinta Könyvkiadó.

Nagy, Gy. (2020). *Angol – magyar nagy kollokációszótár*. Tinta Könyvkiadó.

Kiss, G. (2013). *Szótárírás nélkül nem tudok élni / A közmondásgyűjtő Nagy György. Interjú.* www. olvassbele.com/2013/09/12/szotariras-nelkul-nem-tudok-elni-a-kozmondas-gyujto-nagy-gyorgygeorg-l-nagy/

MANYE kerekasztal a kollokációkról, 2006. november 6. www.kodolanyi.hu/manye/besz.html

Oxford Collocations Dictionary for Students of English (2003). Oxford University Press.

Tukacs, T. (2015). *Túlzásba vitt szavak. A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar-angol szótára*. Tinta Könyvkiadó.

Bakti Mária

Bartha Krisztina, Benő Attila, Dégi Zsuzsanna, Magyari Sára, Tankó Enikő, Tódor Erika-Mária (kutatáskoordinátor)

Alkalmazott nyelvészeti szótár (A két- és többnyelvűség alapfogalmai)
Dicționar de lingvistică aplicată (Conceptele fundamentale ale bi- și multilingvismului)
Dictionary of applied linguistics (Basic concepts of bi- and multilingualism)

Kolozsvár, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, 2019, 313. p.

Bartha Krisztina, Benő Attila, Dégi Zsuzsanna, Magyari Sára, Tankó Enikő és Tódor Erika Mária kutatáskoordinátor *Alkalmazott nyelvészeti szótár – A két- és többnyelvűség alapfogalmai / Dicționar de lingvistică aplicată – Conceptele fundamentale ale bi- și multilingvismului / Dictionary of Applied Linguistics – Basic Concepts of Bi- and Multilingualism* c. 313 oldalas háromnyelvű szótára 2019-ben látott napvilágot Kolozsváron, a Kolozsvári Egyetemi Kiadónál, a helyi Sapientia Alapítvány – Kutatási Programok

Intézete támogatásával. Mindegyik szerző magas szintű tudományos tevékenységet folytató nyelvész és egyetemi oktató, akik – a városok neve szerinti ábécésorrendben haladva – a csíkszeredai székhelyű Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen, a kolozsvári központú Babeş-Bolyai Egyetemen és a nagyváradi székhelyű Partiumi Keresztény Egyetemen tanítanak. A munkában részt vett az imént említett kolozsvári felsőoktatási intézmény két doktorandusza, Both Csaba Attila és Erdei-Doloczki Csilla is. A lektorálást Buja Elena, a Brassói Transilvania Egyetem, valamint Pál Enikő, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem oktatója végezte.

Az 1993-ban alapított kiadó – a Babeş-Bolyai Egyetemmel szoros együttműködésben – számos területen (pl. gazdaság, informatika, jog, matematika, nyelvészet, pszichológia, teológia, történelem) szerkeszt és közöl tudományos és kulturális (ismeretterjesztő) írásokat. Az itt publikáló szerzők döntő többségét a kolozsvári egyetem tanárai alkotják. Mind papír-, mind pedig elektronikus alapú köteteket is megjelentetnek. A kiadó tekintélyéről többek között annak akkreditációja is tanúskodik: szerepel a román Országos Felsőoktatási Tudományos Kutatások Tanácsa (románul: Consiliul Naţional al Cercetării Ştiinţifice din Învăţământul Superior) által összeállított, kiadókra vonatkozó rangsorában.

A jelen recenzió alapjául szolgáló szótárt elsősorban olyan olvasóknak szánták, akik nyelvészeti, nyelvpedagógiai kutatásokat végeznek, ill. ilyen témák iránt érdeklődnek: kiválóan alkalmazhatják tehát pl. nyelvtanárok, fordítók, kutatók, valamint az ilyen pályá(k)ra készülő hallgatók. Ez az első olyan alkalmazott nyelvészeti szótár, amely mindhárom nyelven tartalmazza több, a témához kapcsolódó alapfogalom meghatározását, sőt idáig még olyan szótárak is alig jelentek meg, amelyek akár magyar–angol viszonylatban is részletesebb szócikkek formájában taglalták volna e terminusok jelentését, különös hangsúlyt helyezve a kulturális különbségekre. A román szakszavak jelenléte, tanulmányozása pedig akár olyankor is bizonyos támpontot jelenthet számunkra, ha egy másik újlatin nyelvben keressük az adott szakszó megfelelőjét, vagy egy másik újlatin nyelven szeretnénk azt meghatározni. Összesen 48 alkalmazott nyelvészeti fogalmat elemez, mindegyiket – sorrendben – magyarul, románul és angolul. A szakszavak magyar megfelelőik alapján ábécésorrendben következnek egymás után, az egyes szócikkek terjedelme pedig átlagosan másfél oldal, jóllehet találunk köztük néhánysorosakat, de háromoldalasakat is. Az előszóból arra következtethetünk, hogy a szaknyelvi kifejezéseket korpuszra és előfordulási gyakoriságra alapozva választották ki, átfogó és összegző képet nyújtva az alkalmazott nyelvészet terminológiájáról. A kiadvány három fő fejezetből áll. A kötet létrejöttének körülményeit taglaló és a cél(-közönsége)t meghatározó, *Bevezető gondolatok*at bemutató előszó után a külön címmel nem rendelkező, mintegy háromszáz oldalas *szótári rész* következik az alkalmazott nyelvészeti fogalmak több – elsősorban magyar, román és angol – nyelvi kultúrkörből származó, felhasznált és ajánlott szakirodalommal ellátott magyarázatával együtt. Ezt követően pedig a *Tartalomjegyzék*kel zárul a kötet. Mint arra az imént utaltam, minden egyes szócikk után gazdag, nyelvészeti szakkönyveken alapuló bibliográfiát láthatunk, aminek köszönhetően kijelenthetjük: kétség sem férhet e könyv tudományosságához, megbízhatóságához, tehát a feltüntetett adatoknak könnyebben utánanézhetünk máshol is. Ami pedig az esztétikai szempontokat illeti, a szótár megjelenése ízléses, szép. A sokszínű borító összhangban van a kulturális és nyelvi különbségek áthidalására vállalkozó szótár tartalmával.

A szócikkeket megfelelő, a szem számára kedvező betűmérettel írták, így könnyen, kényelmesen lehet olvasni. Ami felépítésüket illeti – ahogy az alább feltüntetett szócikkben is látjuk – először többnyire egy *általános meghatározás*t olvashatunk, ill. arra nézve is tájékoztatást kapunk, hogy a *tudomány*ban,

valamint a *hétköznapi nyelvhasználat*ban hol „foglal helyet" az adott (szak)kifejezés. A szerzők rávilágítanak az adott szó más tudományterületekhez való kötődésére, ill. különféle értelmezési lehetőségeire, valamint megtudjuk, milyen *körülmények* között *alakul(t) ki* az adott jelenség. Mindezt *példák*kal is szemléltetik. Az *elkerüléses stratégia* szócikkét említem példaként:

elkerüléses stratégia
A másodiknyelv-elsajátításhoz/harmadiknyelv-elsajátításhoz tartozó fogalom. Az ~ a negatív transzfer lehetséges utóhatása. Akkor nyilvánul meg, amikor valamely jelenség a második vagy harmadik nyelvben nem felel meg az anyanyelvi szabályoknak. Például thaiföldi beszélők kerülnek bizonyos angol szavakat, mert azok tabu szavak megfelelői az anyanyelvükben (Haas, 1951). A pszichológiában a stresszforrás elkerülése tulajdonképpen leplezési mechanizmus, amivel valamilyen pszichológiai sérülés ellen védekezünk. A nyelvészetben az elkerülés kommunikációs stratégiaként jelentkezhet olyan helyzetekben, amikor a téma szókincsbeli hiányosságok miatt nem hozzáférhető. A beszélő néha beszéd közben hagyja abba a mondandóját, amikor rájön, hogy nincs elegendő nyelvi erőforrása a mondat befejezéséhez (Tarone, 1981). Máskor a beszélő felcserél bizonyos igéket, hogy elkerülhesse a rendhagyó múltbeli formák használatát. Például Kasper–Kellerman (1997) a *make* ige helyett az *ask* ige használatáról számol be.

strategia evitării
Termen ce aparține domeniului achiziției limbii a doua/ a treia. ~ poate fi manifestarea transferului negativ. Evitarea poate avea cauze diferite. În mod tipic, evitarea survine atunci când ceva din limba a doua sau a treia nu se potrivește cu situația din limba maternă. De exemplu, vorbitorii din Thailanda evită să folosească anumite cuvinte din engleză pentru că acestea sună precum anumite cuvinte tabu din limba lor maternă (Haas 1951).

În psihologie, evitarea sursei de stres este un mecanism de mascare pentru autoprotecția față de posibile agresiuni psihologice. În lingvistică, evitarea poate apărea drept o strategie de comunicare când tema este inaccesibilă datorită necunoașterii unor termeni. Uneori vorbitorii abandonează fraza la jumătatea enunțului când descoperă că nu mai au resursele necesare pentru a o încheia (Tarone, 1981). Pe de altă parte, vorbitorii pot substitui anumite verbe cu altele pentru a evita folosirea formelor neregulate de trecut neregulate; de exemplu Kasper–Kellerman (1997) ne relatează despre folosirea verbului *ask* în loc de *make*.

avoidance strategy
The term belongs to L2/L3 acquisition. Avoidance is a possible manifestation of negative transfer. It typically occurs when something in the L2/L3 seems incompatible with something in L1. For example, speakers of Thai avoid particular English words because they sound like taboo words in their L1 (Haas, 1951). In psychology, avoidance of a stressor is a coping mechanism in order to protect oneself from psychological damage. In linguistics, avoidance may occur as a communication strategy in situations when the topic is inaccessible due to lack of vocabulary knowledge. Sometimes speakers abandon a topic in mid-utterance when they discover that they lack the language resources needed to finish their sentence (Tarone, 1981). Also, learners might substitute certain verbs with others in order to avoid using unknown irregular past forms, for example substituting *make* with *ask* (Kasper & Kellerman, 1997).

E kötet számos olyan fogalom, kifejezés meghatározását tartalmazza, amelyek isme-

retét sokszor „magától értetődőnek”, „természetesnek” vesszük. Ilyen pl. az *anyanyelv, idegen nyelv, jövevényszó*, *regiszter* vagy a *szórvány,* amelyeket nagyobb összefüggésben – nem csupán nyelvészeti, hanem szociokulturális és pedagógiai megközelítést is alkalmazva – értelmeznek. Ugyanakkor találunk benne több olyan szakkifejezést is, amelyek kisebb valószínűséggel képezik részét pl. főleg a kezdő nyelvészek szókincsének. Ilyen pl. a *hibridszerkezet, holisztikus megközelítés, küszöbhipotézis* vagy a *nyelvi tájkép* (ez utóbbinak mindenféle fajtájával együtt).

E könyv számos, a nyelveket kutatók számára hasznos fogalmat bemutat, ill. részletez magyarul, románul és angolul, figyelembe véve a kulturális eltéréseket, és azok áthidalására törekedve. Jó példa erre a *szórvány (etnoszpóra)* magyarázata: míg a magyar meghatározás kb. másfél oldal terjedelmű, addig annak román és angol változata közel kétoldalas, aminek az oka abban rejlik, hogy egy, a románban idáig nem létező terminust kívánnak ez utóbbi nyelvbe bevezetni. Ennek célja, hogy keleti szomszédunk nyelvében is külön elnevezéssel illessék azokat az ugyanazzal a nyelvi kultúrával azonosuló közösségeket, amelyek évszázadok óta olyan területeken élnek, amelyek a – többnyire „fejük felett” zajló – politikai döntések értelmében mára már másik országhoz kerültek, s ahol ezek az emberek manapság már „elszóratásban” élnek (mint pl. a mezőségi magyarok), szemben azon, ugyanazt az anyanyelvet beszélő honfitársaikkal, akik önszántukból vándoroltak ki politikai vagy gazdasági okokból, vagy pedig egyszerűen „szerencsepróbálás”, kíváncsiság céljából, vagyis saját döntésük révén váltak más országok, kultúrkörök részévé (mint pl. az 1945-ben, 1956-ban vagy akár a 21. században nyugatra vándorolt magyarok). Ez utóbbi esetben ugyanis a magyar a *diaszpóra* kifejezést használja. Ennek a fogalmi megkülönböztetésnek a jelentősége nyelvoktatáskor – pl. anyanyelvünk és kultúránk idegennyelv-óra keretében történő tanításakor – különösen felértékelődik.

A jelen recenzió alapjául szolgáló szótár kulturális és nyelvi különbségek áthidalására tett kísérletére jó példának tartom továbbá a *hamis barátok* vagy a *hiperkorrekció (túlhelyesbítés)* fogalmának magyarázatánál megadott lexémákat: a szerzők megemlítenek mind magyar, mind román, mind pedig angol szavakat. Előbbire példa az *alt* lexéma, amely a legtöbb európai nyelvben ’magas’-t jelent, a magyarban viszont ’a legmélyebb női hang’-ot: itt etimológiai hamis barátokról beszélünk. Ugyanakkor beszélhetünk „véletlen egybeesésen” alapuló hamis barátokról is: erre a szerzők példaként említik az azonos hangalakú magyar *jár* ’rendszeresen megy valahová’ és a román *iar* ’ismét’, ill. az azonos betűképű magyar *rege* ’monda’ és a román *rege* ’király’ lexémát. A hiperkorrekcióra (túlhelyesbítésre) pedig az angol *I* személyes névmás helytelen használatát hozzák példaként az odaillő *me* helyett az alábbi mondatban: *He invited my husband and* I *to lunch.* ’Meghívta ebédre a férjemet és engem.’. Ugyanerre a jelenségre magyar nyelvi példaként a *-ban* rag használatát említi a helyes *-ba* az alábbi mondatban: *A fiú bement a ház*ban., a román nyelvből pedig az egyébként szintén helytelen *copii* noi-*născuţi* ’újszülött gyermekek’ szerkezetet, amelyben a határozószót tévesen egyeztetik a főnévvel, az imént említett alakot használva a szabályos *copii* nou-*născuţi* helyett.

Néhány kritikai megjegyzést és javaslatot is teszek. Meglátásom szerint elég lett volna az egyes fogalmaknál egyszer, egy helyen feltüntetni a szakirodalmat (bibliográfiát) és az ajánlott olvasmányokat – pl. az egyes fogalmakhoz tartozó angol nyelvű szócikkek után, vagy akár a könyv legvégén – ahelyett, hogy ugyanazokat a tételeket ugyanannak a fogalomnak mindhárom nyelvi megfelelőjénél külön-külön megadják. Jóllehet ugyanannak az alapfogalomnak az adott nyelven írt szócikkéhez tartozó bibliográfiájában nyelvtől függően sokszor más-más szakirodalmat

is látunk,[1] amelyek nem feltétlen szerepelnek azok másik nyelvű változatainál, mégis az egy fogalomhoz tartozó szócikkeken belül többször ismétlődik ugyanaz a szakirodalom, sőt olyan fogalomra is látunk példát, amely esetében az egyes szócikkek bibliográfiája teljesen megegyezik.[2] Bár az olvasó számára kétségkívül könnyebbséget jelent, hogy az adott nyelvű szócikk végén azonnal ott találja a meghatározások alapjául szolgáló kézikönyvekre, tanulmányokra, oldalakra vonatkozó részleteket, gazdaságosabbnak tartanám, ha mégis egyszer tüntették volna fel ugyanannak a szócikknek a hivatkozásait, természetesen mindhárom nyelven feltüntetve a *Hivatkozások* címet, egy helyen – mint jeleztem, az egyes alapfogalmak angol szócikke után, vagy akár a könyv legvégén, az összes terminus szakirodalmával együtt – megemlítve külön-külön alcsoportban a magyar, a román és az angol felhasznált és ajánlott szakirodalmat. Az így „felszabaduló" oldalakon pedig olyan fogalmakat is meg lehetett volna határozni, mint pl. *diaszpóra, környezetnyelv* vagy *származásnyelv*, amelyeket azért is hiányoltam, mivel a *szórvány (etnoszpóra), anyanyelv* és *idegen nyelv* megtalálható a kötetben. Mindazonáltal tudatában vagyok annak, hogy e kiadvány a teljesség igénye nélkül készült (lehetetlen vállalkozás is lett volna minden, a témához kapcsolódó fogalmat itt elemezni), ahogy arra a *Bevezető gondolatok* c. fejezetben is utal Tódor Erika-Mária, a kutatócsoport felelőse. Szavaiból egyúttal arra is következtethetünk, hogy projektjüket folytatni tervezik, és hogy – talán – e szótár további köteteinek megjelenésére is számíthatunk, hiszen a könyv „első részének elkészítésére" utal a szóban forgó kiadvány kapcsán, amiből azt sejthetjük, hogy folytatják e munkájukat. Ami pedig további kritikai észrevételeimet illeti: egy-két helyen egy-egy elírást, elütést is találunk – ezenkívül a *virtuális (digitális) nyelvi tájkép*hez tartozó, a 304. oldalon található román nyelvű szócikk *Bibliografie recomandată* (magyarul: *Ajánlott olvasmányok*) c. részénél az első tétel behúzása elcsúszott – bár e hibák száma elenyésző, sőt azokat egy ilyen nagyléptékű kezdeményezésnél szinte természetesnek is tekinthetjük.

Jó, hogy ez a szótár megjelent. Amint az ember beleolvas, hamar megfogalmazódhat benne, hogy fel tudná/tudta volna használni például egy-egy tanulmányához. Azt gondolom, hogy mindenki, aki nyelvpedagógiával, fordítással, terminológiával és az alkalmazott nyelvészet egyéb területeivel foglalkozik, az(oka)t műveli, hasznát veheti e kiadványnak. Véleményem szerint mindenképpen érdemes volna e kézikönyvet további kötetek formájában is folytatni. Kritikai észrevételeim ellenére is e háromnyelvű szótárt értékes hozzájárulásnak tartom mind az alkalmazott nyelvészeti kutatásokhoz, mind pedig az egymás iránti kölcsönös megismeréshez, ezért valóban jó szívvel ajánlom.

Fodor Áron Szabolcs

[4] Ezt tapasztaltam pl. a már említett *szórvány (etnoszpóra)* esetében: a fogalom román nyelvű szócikkénél találunk olyan szakirodalmat, amely a magyar nyelvű alatt nem szerepel. De ehhez hasonlít pl. a *hamis barátok* fogalmához tartozó szócikkek bibliográfiájának esete is.

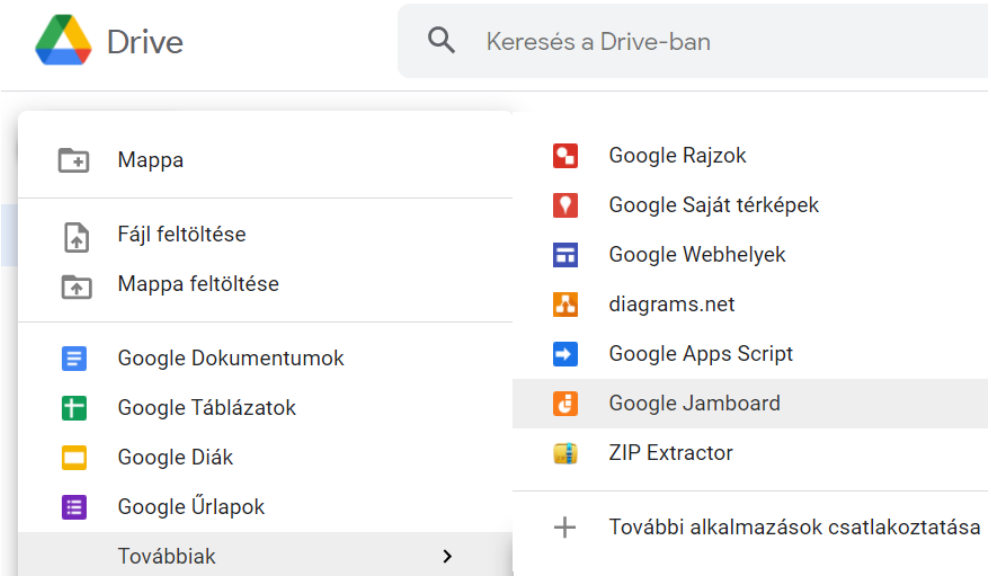
[5] Ez utóbbi megfigyelésre példaként említem az *idegen nyelv, univerzális grammatika* vagy *virtuális (digitális) nyelvi tájkép* fogalmához tartozó szakirodalmat.

Google Jamboard – Avagy hogyan alakítsunk kollaboratív tanulási felületeket

A kollaboratív feladatmegoldás számos olyan oktatásmódszertani előnnyel bír, amik nemcsak népszerű, hanem hasznos tanórai megoldássá tették. A diákok közösen dolgoznak egy adott problémán, mindenki a saját részfeladatán, hozzátéve ezzel az együttes megoldáshoz. A logikai gondolkodás, problémamegoldás (Center for Teaching Innovation, 2021) és kreativitás mind olyan kulcsfontosságú területek, amiket a megfelelően összeállított kollaboratív feladatok fejleszteni tudnak. Továbbá, a csapatmunka, felelősségmegosztás és -vállalás (Center for Teaching Innovation, 2021) mind olyan készségek, amiket a szakmai életben is nagyra értékelnek. Azonban a legnagyobb előnye a kollaboratív feladatoknak mégis az lehet, hogy effektíve egy egész osztálynyi diákot be lehet vonni aktív feladatmegoldásba, szemben a frontális oktatás esetén felmerülő alacsony létszámmal. Jelen szoftverbemutató a *Google Jamboard*-dal illusztrálva azt fogja körbejárni, hogy miként lehet a kollaboratív feladatmegoldást online megvalósítani.

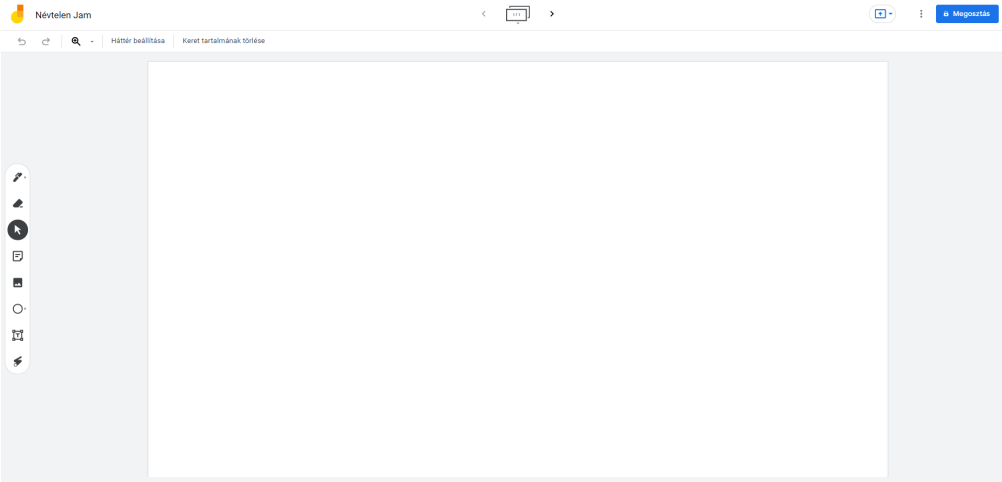
Eredetileg egy fizetős oktatási szolgáltatás részeként, ahol a felhasználók egy biztosított okostáblát és érintő adatbevitelt használtak (https://edu.google.com/products/jamboard/), a *Jamboard* a Google felhőalapú szolgáltatásainak egy viszonylag újabb tagja. A *Microsoft Word*, *Excel* és *PowerPoint* alkalmazásainak már évek óta elérhetők a felhőalapú alternatívái *Google Docs*, *Sheets* és *Slides* néven. A *Jamboard* ingyenesen is elérhető szerkeszthető kollaboratív táblaként ezt az alkalmazáscsomagot bővíti és a fenti irodai programoknál még hangsúlyosabban a kollaborációra helyezi a hangsúlyt. A *Jamboard* elérhető a következő címen https://jamboard.google.com/, valamint az applikáció ingyenesen letölthető a *Google Play Store*-ból és az *Apple App Store*-ból.

1. ábra
Új Jamboard létrehozása a Google Drive-ban



Minden létrehozott *Jamboard* fájlt a felhasználók a saját *Google Drive* meghajtójukon érik el. Így a legegyszerűbb módja egy új *Jamboard* létrehozásának közvetlenül *Drive*-on belül az 'új' opcióra kattintás után kiválasztani a 'továbbiak' majd a *Jamboard* opciót (1. ábra). A *Jamboard* alapvetően egy megadott elemekkel testreszabható tábla. Az új *Jamboard* létrehozása után egy üres tábla fogad minket. Ez minden esetben fekvő tájolású, nagyjából szélesvásznú (16:9-es) képaránynak megfelelő munkafelületet jelent. A kiinduló szimpla fehér háttér átállítható különböző füzetszerű megoldásokra (felső menüsáv), mint négyzetrácsos, vonalas, pontos, illetve tetszőleges színnel vagy képpel kitöltött háttérre. Tartalmak szempontjából mindössze kézzel írott szöveget, képeket, szövegdobozokat, alakzatokat és öntapadós jegyzettömb cetliket lehet hozzáadni, valamint itt érhető el egy lézermutató is, amit prezentációkhoz lehet használni (bal oldali menüsáv). A képek átméretezhetők, a szövegdobozoknál több megjelenítési lehetőség közül választhatunk, mint megjeleítés, főcím, alcím, normál és felirat, ami a szöveg méretét fogja befolyásolni. A cetliknél választhatunk zöld, kék, rózsaszín, sárga, lila és átlátszó színek közül. Végül letölthetjük a kész táblákat pdf fájlként és megoszthatjuk őket ugyanazokkal a lehetőségekkel, mint a többi Google office szolgáltatást. A *Jamboard* ezen kívül több szerkesztési opciót nem biztosít, azonban pontosan ez a szűkre szabott eszköztár az, ami kreatív megoldásokra sarkalhatja az oktatókat.

2. ábra
A Jamboard szerkesztőfelülete



Kollaboratív feladatok tervezésekor fontos meghatározni, hogy milyen forrásokhoz és segédanyagokhoz férnek hozzá a diákok, valamint, hogy pontosan mi lesz a teendőjük. Mivel a *Jamboard* funkciói és felhasználható területe korlátozott, ezek az alapelvek nagyban befolyásolják a fejlesztési lehetőségeket. A diákok a feladatmegoldásaikat előkészített szövegdobozokban vagy cetliken tudják leadni, illetve táblagépeken a kézzel írott megoldás is járható út lehet. Fontos arra figyelni, hogy korlátolt hellyel dolgoznak a diákok, mert az a szövegmennyiség, ami az előkészített szövegdobozokon, illetve a cetliken túlmegy, bár szerepelni fog a *Jamboard*-on, nem fog megjelenni. Tervezéskor így érdemes a megoldást tartalmazó elemekkel kezdeni a tábla megtöltését és a további elemeket, mint a szövegek és képek ezek alapján helyezzük el. Amennyiben túl zsúfolt lenne a *Jamboard* felület, diasorszerűen hozzá lehet adni további táblákat a már meglévőhöz, amit lapozva tudnak navigálni a diákok.

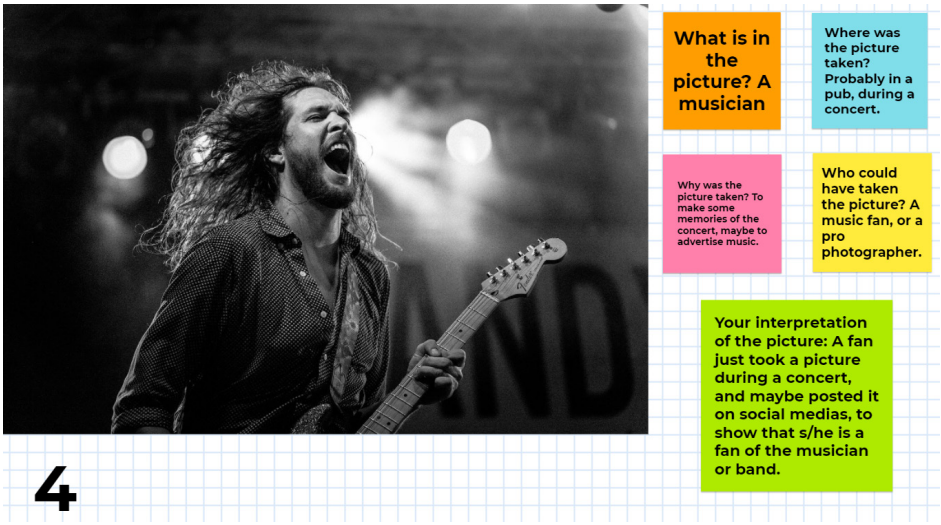
Bár a *Jamboard* szerkesztési lehetőségei korlátozottak, előre elkészített képeket, illetve képernyőképeket ugyanúgy kezel, így más programok segítségével már előre megszerkesztett anyagokkal is építhetjük a *Jamboard* táblánkat. A továbbiakban két, ezzel a módszerrel elkészült és kipróbált kollaboratív feladatot mutatok be. Az első nyelvi és asszociatív készségek fejlesztését célozta, a második pedig a kritikai gondolkodásra helyezte a hangsúlyt kollaboratív feladatmegoldással.

Az első feladat egy Listening and Speaking Skills kurzus során valósult meg, célja a beszédkészség fejlesztése volt, ami kollaboratív feladatmegoldást jelentett a gamifikáció keretein belül. Itt az első fázis során az elsőéves anglisztikás hallgatók feladata a közös ötletelés volt. Négyfős kiscsoportokban tíz perc alatt tíz képhez kellett ötleteket gyűjteniük. Ahogy a harmadik ábra mutatja, összesen öt kérdésre kellett gyors, asszociatív választ adniuk: What is in the picture? (Mit tartalmaz a kép?), Where was the picture taken? (Hol készült a kép?), Why was the picture taken? (Miért készült a kép?), Who could have taken the picture? (Ki készíthette a képet?) és Your interpre-

tation of the picture (A saját értelmezésed a képről). A cetliknél ebben az esetben a színkódoláson kívül a méretük is számított, így az utolsó kérdés volt a kulcsfontosságú a képalapú asszociációknál. A hallgatók a feladat során egyszerre fértek hozzá a *Jamboard* táblákhoz és egymás között felosztották a feladatot kisebb egységekre, hogy a rendelkezésre álló időn belül teljesíteni tudják. Ezt követően a második fázisban kis csoportok véletlenszerűen kiválasztva mutattak be néhány képet, amelyről egy percig kellett folyamatosan beszélniük. A gamifikációs keret egyfajta versennyé alakította ezt a fázist azzal a kiegészítéssel, hogy amennyiben elakadt az éppen beszélő hallgató, egy másik kiscsoport tagja lophatott pontot a képleírás folytatásával. Ez a fázis Louise Desmier Just a minute! (Csak egy perc!) feladatötletére épül (https://www.youtube.com/watch?v=blCjDBJ5XbY).

3. ábra

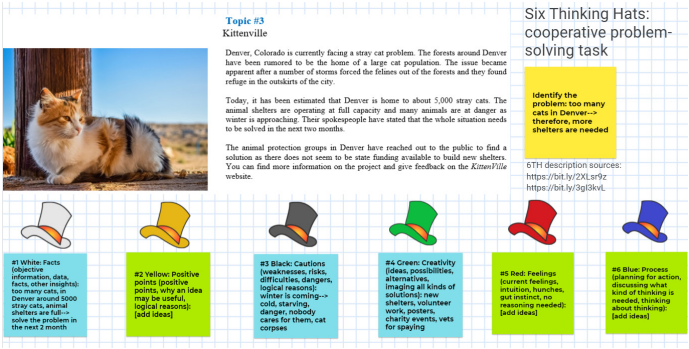
Kollaboratív asszociációs feladat a Jamboardon



A második a kollaboratív feladatot negyedéves tanárszakos hallgatók teljesítették egy Instructed SLA kurzuson. A probléma-alapú megközelítés de Bono (2007) hat gondolkodó kalapjára épít. Ez a megközelítés tökéletesen alkalmas kooperatív oktatási közegben történő használatra, hiszen a kalapok a kooperatív szerepeknek is megfeleltethetők. Így a hallgatóknak megadott szerepek szerint kell elemezniük az adott problémát, amit a kalapok jelképeznek összesen hat lehetséges megközelítésként: fehér kalap (tények), sárga kalap (pozitívumok), fekete kalap (esetleges veszélyek), zöld kalap (kreatív megoldások), piros kalap (megérzések), kék kalap (gondolkodás szervezés) (4. ábra).

4. ábra

de Bono (2007) hat gondolkodó kalapjára épülő kollaboratív problémamegoldó feladat a Jamboardon



Jelen esetben a *Jamboard* tábla két fő részből állt, három tartalomegységgel dolgozva. A feladat során a hallgatók együtt elolvasnak egy fiktív problémát. Ez *Microsoft Wordben* készült és képernyőképként lett beszúrva a *Jamboard*-ra. A problémákat úgy fogalmaztuk meg, hogy minél objektívebben mutassanak be egy adott helyzetet, amit több szempontból lehet elemezni. A jobb oldalon található cetli segítségével először a probléma forrását írták le a hallgatók. Ezt követően a csoport tagjai egymás között elosztották a hat kalapot, és mindenki a saját szerepe szerint kitöltötte a kalapokhoz tartozó cetlijét. A *Jamboard* tábla alsó fele így a hat kalapból, illetve az azokhoz tartozó cetlikből állt.

A hat gondolkodó kalap feladat esetében a kollaboratív feladatmegoldás több módon is megvalósulhat, hiszen a keret lehetőséget ad rugalmas megközelítésekre. A feladat központi eleme a probléma, és komplexitása alapján lehet könnyebb, illetve nehezebb a megoldása. Hasonló a helyzet a kalapokkal és a velük járó szerepekkel, amiket szintén a számukkal szabályozhatunk. Jelen esetben a hallgatók háromfős kiscsoportokban dolgoztak, és kiválaszthatták, hogy melyik kalapokat használják az probléma elemzéséhez, a lehetséges megoldások bemutatásához. Így a fehér (tények), fekete (esetleges veszélyek) és zöld kalapot (kreatív megoldások) használták fel a hallgatók (4. ábra), amit a cetlik színének megváltoztatásával jelöltek.

Összességében a *Jamboard* egy remek platform kollaboratív feladatokhoz. A felület kezelése intuitív és könnyen tanulható. A mobilapplikáció többnyire jól működik, bár itt a szövegdobozokba és cetlikre írás időnként problémás lehet (ez nem jelentkezik a webes felületen). A szerkesztési felület hiányosságai egyéb programokkal pótolhatók és akár összetett táblákat is gyorsan létrehozhatunk. Online oktatás során a *Jamboard* nagyszerű része lehet az óránknak, segítségével különböző szinteken valósíthatunk meg kreatív feladatokat.

Simon Krisztián

FORRÁSOK

Center for Teaching Learning. (2021). *Collaborative learning.* Elérhető online: https://bit.ly/3D9E915.
de Bono, E. (2007). *A hat gondolkodó kalap. A párhuzamos gondolkodás szakaszai*. Manager Könyvkiadó Kft.

Jaws for Windows, a látássérültek legjobb barátja

Az elmúlt évtizedekben a technológia fejlődésével az inkluzív oktatás egyre fontosabbá vált, kifejezetten a látássérültek számára. Az informatika fejlődése lehetővé tette a vak és látássérült diákok számára is az oktatásban való teljeskörű részvételt, különféle akadálymentességet segítő programokon és alkalmazásokon keresztül. A ’90-es évek óta ezek a programok hatalmas fejlődésen mentek át, míg a képernyőnagyító programok lehetővé teszik és megkönnyítik a gyengén és alig látók számára a számítógépek használatát, a képernyőfelolvasó programok szintetizált beszéde megnyitja a látással nem rendelkezők számára az informatikai eszközök világát. Ezen lehetőségek alapismerete fontos, nemcsak minden látássérültséggel rendelkező személyeknek, hanem az őket oktató tanárok számára is, hogy betekintést nyerhessenek a vakok és gyengén látók tanulási módszereibe és folyamatába.

Bár sokan nem tudják, de napjainkban a képernyőnagyító és -felolvasó szoftverek már valamennyire alap funkciónak számítanak a mindennap használt eszközeinkben, csak úgy, mint az Androidot vagy iOS-t használó okostelefonjainkban. Továbbá, a legújabb Windows operációs rendszerekben is elérhetőek nagyító és felolvasó alkalmazások akár egy billentyűkombináció lenyomásával. Okostelefonjainkban a felolvasók könnyű használatát megsegíti, hogy elég az ujjunkkal végigpásztázni a képernyőn található elemeket, hogy megtudjuk, mit jelenít meg, azonban számítógépeken sajnos ez egy összetettebb feladat. A Windows 10 rendszerekbe beépített nagyító és felolvasó alapfunkciókat lát el, de akinek többre van szüksége annál, hogy egyszerűen felnagyítsa a képernyőt, vagy a fájlkeresőben található mappák vagy fájlok nevét felolvastassa, érdemes összetettebb, több funkciót és megoldást kínáló programokat vagy programcsoportokat keresni.

A Freedom Scientific már több mint két évtizede ajánl megoldásokat gyengén látók és vakok számára, hogy lehetővé tegye számukra a számítógépek könnyű használatát. A cég feladataként tűzte ki, hogy minél nagyobb szabadságot adjon a termékeiken keresztül látássérülteknek és vakoknak otthon, az iskolában vagy a munkahelyükön. A Freedom Scientific kínálja a jelenleg legfejlettebb nagyító programokat, mint a *Magic* és a *Zoomtext*, amelyeket a gyengén látók igényére szabtak, illetve minimális felolvasófunkcióval is rendelkeznek. Továbbá a cég kínálatába tartozik a világ legfejlettebb képernyőfelolvasó programja a *Jaws* is.

A *Jaws* célja, hogy lehetővé tegye vakok számára a számítógépek használatát. A program ezt úgy éri el, hogy egy szintetizált beszédhangon keresztül felolvassa a felhasználóknak a képernyőn található elemeket és szövegeket, illetve bemondja a leütött billentyűket is, hogy követhessük, amit legépeltünk. A programmal nem lesz szükségünk az egérkurzor használatára, mivel a képernyőn és a megnyitott felolvasókat támogató alkalmazásokban, mint például böngészőkben vagy a *Microsoft Office* prog-

ramcsomagban a billentyűzeteink segítségével minden lehetőséget el fogunk érni. A program már a telepítéskor tartalmaz több szintetizátor csomagot, de ez később tovább bővíthető. A gyártó oldaláról letölthetünk kiváló minőségű hangcsomagokat a világ számos nyelvéhez, köztük a magyarhoz is. A *Jaws* tartalmaz számos funkciót, melyek lehetővé teszik, hogy bizonyos műveletekhez ne legyen szükség arra, hogy még egy másik programhoz forduljunk, mint például az OCR (optikai karakterfelismerés), vagy az intelligens képfelismerés. Míg az előbbi lehetővé teszi, hogy pdf-formátumú fájlokat a lehető legnagyobb pontossággal alakítsunk át szöveges dokumentumokká, az utóbbi leírást tud adni képekről. A Jaws-nak temérdek testre szabható beállításával alakíthatjuk az általa nyújtott élményt ízlésünk szerint.

A *Jaws* telepítő csomagját letölthetjük mind 32 és 64 bites operációs rendszerekre, valamint támogatja a Windows 7-et és az annál újabb Windows operációs rendszereket. A telepítőcsomag elérhető az Informatika a Látássérültekért alapítvány weboldalán az alábbi hivatkozáson: https://infoalap.hu/letoltesek/szoftverek/ vagy a Freedom Scientific hivatalos oldalán: https://support.freedomscientific.com/Downloads/JAWS. Érdemes az első linkről letölteni, mivel az már egyből a magyar nyelvű változatot fogja telepíteni, de a Freedom Scientific oldaláról letöltött telepítő használata közben is ki lehet választani telepíteni kívánt nyelvcsomagokat.

A telepítő megnyitásakor már hallhatjuk is a *Jaws* hangját, mivel már a telepítő is használ szintetizált hangot, így könnyítve a folyamatot. A telepítés menete változhat attól függően, hogy melyik verziót töltöttük le, a legfontosabb tudnivaló, hogy a „tab” billentyűvel tudunk ugrálni az elemek között, illetve a nyíl billentyűkkel tudunk navigálni az olvasható szövegekben, mint a licence szerződésben és a „szóköz” vagy „Enter” billentyűkkel tudjuk használni a kiválasztott gombot. A telepítés pár percnél nem tart tovább. A folyamat végeztével, a program arra fog kérni, hogy indítsuk újra a számítógépet. Ezt követően már használhatjuk is a *Jaws*-t.

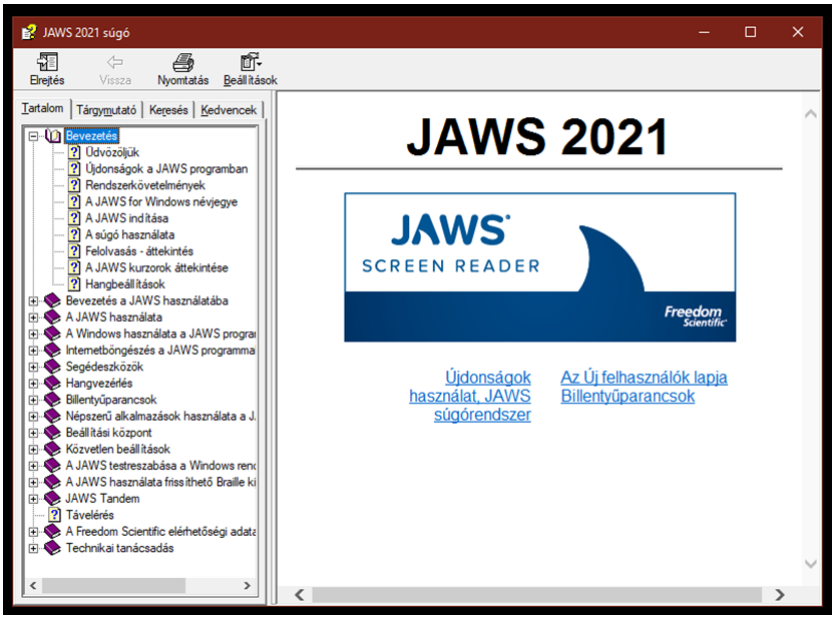
Indítás után a program használata két módon folytatható. Az ingyenes verzió 40 perces próbaverziót jelent, kód segítségével azonban előfizetést is aktiválhatunk. Szerencsére, ha szeretnénk a programot teljes verzióban is használni, akkor Magyarországon az Országlicenc keretében tehetjük meg (1. ábra), ami a belügyminisztérium és az Informatika a Látássérültekért alapítvány együttműködésével lehetővé teszi, hogy minden látássérült és az őket foglalkoztató vagy tanító intézmények egyéves hozzáférést kapjanak. Ehhez az alábbi linken kell aktiválókódot igényelni, amelyet pár napon belül, az elbírálást követően a megadott e-mail címünkre el is küldenek: https://akadalymentes.magyarorszag.hu/

1. ábra
Az Országlicenccel aktivált Jaws



A *Jaws* lehetővé teszi, hogy látás nélkül is lehessen számítógépeket használni, de ez nem egy egyszerű feladat, mivel számos billentyűparancsot meg kell tanulnunk, hogy akadálymentesen tudjuk használni számítógépünket. A nyíl billentyűkkel tudunk irány szerint ugrálni az egy területen található szövegek és elemek között, illetve a „tab" billentyűvel ugrálhatunk a képernyőn található területek között. A Windows saját gyorsbillentyűi közül már ismert parancsokat is használhatunk, mint például a Windows+D paranccsal gyorsan előhozhatjuk az asztalt, vagy az Alt+Tab paranccsal válthatunk a megnyitott ablakok között.

2. ábra
A Jaws részletes súgója

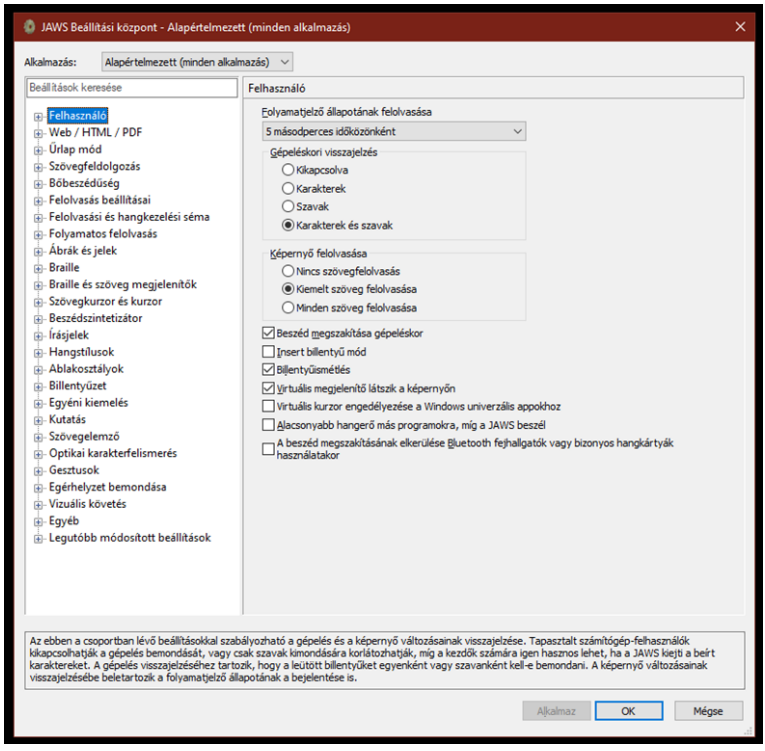


A megnyitott ablakok között fogjuk találni a *Jaws* saját kezelőfelületét is (2. ábra). Itt a bal „Alt” lenyomásával ugorhatunk a menüsorra, amit a nyíl billentyűkkel tudunk navigálni. A jobbra nyíllal léptetve a súgó menüben találhatunk meg minden információt a *Jaws* használatáról, köztük egy súgó menüt, amiben témakörökre osztva kereshetjük meg kérdéseinkre a választ.

Ebben az ablakban a fel és a le nyíl segítségével léptethetünk a könyvek között és a jobbra nyíllal nyithatjuk meg őket, míg a balra nyíllal zárjuk be. Az Enter billentyűvel választhatjuk ki a kijelölt témakört és az F6 billentyűvel válthatunk át az ablak jobb oldalára, ami tartalmazza a súgó szövegét, és vissza. Továbbá itt megtalálhatjuk az összes billentyűparancsot melyek segítségünkre lesznek a különféle alkalmazások használatakor. A *Jaws* támogat népszerű programokat, mint a *Mozilla Firefox*, *Google Chrome* vagy a *Microsoft Office 365* programcsomag, mely tartalmaz számos munkában vagy tanuláshoz használt programot, amelyekhez specifikus parancsokat is létrehozott a gyártó, hogy könnyebben kezelhessük őket. A támogatott alkalmazások használata közben, ha lenyomjuk az Insert+w parancsot (laptop billentyűkiosztásban caps lock+w), a specifikusan hozzá való billentyűkombinációkat tekinthetjük meg.

3. ábra

A Jaws beállítási központja



A menüsorban az eszközök pontot lenyitva megtalálhatjuk a beállítási központot (3. ábra). Ebben az ablakban szabhatjuk testre a *Jaws* működését és különféle beállításait. Rengeteg lehetőséget kínál a program, ami teljesen a preferenciánktól függ, például beállíthatjuk, hogy *Word* dokumentumok olvasása közben bemondja a felolvasó, ha egy szó hibás, vagy csak egy hangjelzést adjon az elírt szavak kimondásakor, esetleg ne is jelezze az íráshibákat. Ha a látásmaradék lehetővé teszi az egér használatát, hasznos funkció lehet az egérhelyzet bemondása, mely ahogyan a neve is sugallja, arra szolgál, hogy megtudjuk, hogy a kurzor milyen elemen van, így könnyebben használhatunk kezelőfelületeket, mivel nincs szükség arra, hogy billentyűparancsokon keresztül kelljen megkeresni az adott elemeket.

A *Jaws* egyik leghasznosabb funkciója a 2019 óta elérhető OCR (Optikai Karakter Felismerés). Korábban, ha egy beszkennelt vagy bármilyen más pdf dokumentumok szöveges dokumentummá akartunk alakítani szükség volt egy külön programra, de az OCR-nek köszönhetően ez már könnyebben és gyorsabban megoldható. Csak annyit kell tennünk, hogy az átalakítani kívánt fájlt kikeressük a fájlböngészőben, és a jobb Control billentyűtől balra található menü gombbal előhozzuk a kontextus menüt, utána a nyilakkal léptetve megkeressük az OCR-opciókat. Lehetőségünk van akár egyből Word dokumentummá alakítani a kívánt fájlt, így ez egy gyors és kényelmes megoldást biztosít ahhoz, hogy olvashatóvá tegyünk egy pdf-dokumentumot.

A *Jaws* még sok más funkciót tartalmaz, melyeket felsorolni csak egy nagyon hosszú listában lehetne. Érdemes végigolvasni a súgó számos pontját, illetve átböngészni a beállításokban kínált lehetőségeket, hogy a számunkra legkényelmesebb élményt biztosíthassa a Freedom Scientific alkalmazása.

A *Jaws*-t minden látássérült és vak személynek ajánlom az említett temérdek funkció és lehetőség miatt. Ugyan vannak ingyenes alternatívák, mint az NVDA, de egyik sem ér fel a Freedom Scientific által kínált kiváló minőségű megoldásokkal. Az ország licencenek köszönhetően a *Jaws* is elérhető hazánkban ingyenesen, ezért mindenképpen egy jó lehetőség és minden látássérültnek hatalmas segítséget nyújthat akár a tanulásban, munkában, vagy csak szabadidős kikapcsolódásban.

A program már évek óta könnyíti meg és teszi lehetővé számomra az egyetemen való önálló tanulást. A fent említett funkcióknak köszönhetően évről évre akadálymentesebben tudom végezni tanulmányaimat. Különösen hasznos eszköznek gondolom az alkalmazást nyelvek tanulására. A *Jaws*-hoz a világ számos nyelvéhez letölthetünk hangcsomagokat, nagyobb nyelvekhez akár többféle kiejtéssel is, mint például az angolhoz elérhető amerikai, brit, indiai és pár másik akcentussal rendelkező csomag is, így a számunkra megfelelő kiejtést hallhatjuk szövegek felolvastatása közben. Ez akár segítséget nyújthat az adott nyelv hangjainak megtanulására, egyben az adott nyelv helyesírásának elsajátításában is nagy mértékű segítséget kaphatunk, ha bekapcsoljuk a helyesírási hibák jelzését, mivel így mindig tudni fogjuk, ha egy szót hibásan írunk le. Számomra ennek a funkciónak a bevezetése az egyik leghasznosabb, mivel korábban csak a program kiejtésére tudtam hagyatkozni, de a helyesen kiejtett szó nem mindig jelenti azt, hogy helyesen is lett leírva. Ez a lehetőség nagyon sokat segített abban, hogy ne kelljen külső segítséget kérnem a helyesírásom ellenőrzéséhez, ezzel időt spórolva nemcsak nekem, de az engem segítő társaimnak és tanáraimnak is. Továbbá a program nagyon hasznos tud lenni olyan olvasmányok esetén, melyekhez

nem készültek hangoskönyvek, mivel a könyvek elektronikus formáját fel tudjuk olvastatni magunknak. A program használata sokat javított a helyesírásomon, és talán még az általam tanult idegen nyelvek kiejtésében is. Használata a mindennapi életem részévé vált, és kíváncsian várom milyen új megoldásokat talál ki a jövőben a *Jaws* fejlesztőcsapata.

Borbándi Attila

XVI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia (AlkNyelvDok 2022)

Nyelvtudományi Kutatóközpont, Budapest

2022. február 4., péntek

KONFERENCIABESZÁMOLÓ

A konferenciasorozat az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és a Nyelvtudományi Kutatóközpont együttműködésében valósul meg 2007 óta minden évben február első péntekén. Célja, hogy a hazai, alkalmazott nyelvészettel foglalkozó PhD-, esetleg MA/MSc- képzésben részt vevő magyar és külföldi hallgatók számára egy támogató környezetben lehetőséget nyújtson a kutatási eredményeik bemutatására és megvitatására, egymás kutatási témáinak megismerésére. Az évek során a konferenciák egyre nemzetközibbé váltak témáik, előadóik és közönségük vonatkozásában is. Idén az összesen 39 jelentkezőből 18-at fogadtak el előadásra, melyek közül 7 angol nyelvű volt. A Munkabizottság tagjai alkotják a programbizottságot, végzik az absztraktok bírálatát, és látják el az üléselnöki szerepeket. A 2022-es alkalom, bár online zajlott le a Covid-19 pandémia miatt, nagyon sikeres és tartalmas volt. A témák között szerepelt egyebek mellett az atonális és tonális nyelvek összehasonlítása, a hangképzés kérdései, a nazális és orális legyintőhangok tulajdonságai, igekötős igék szemantikai vizsgálata, nyelvi kölcsönzések, a tudományos írás sajátosságai (szakdolgozatok elemzése), politikai diskurzuselemzés, hírportálok összevetése (pl. kattintásvadászat), egyes diskurzusjelölők vizsgálata, nyelvtanulói attitűdök és motiváció, nyelvi önértékelés, tananyagelemzés, a két- és többnyelvűség, interkulturális kompetencia, a nyelvtanulói autonómia kérdései, az online oktatás problematikái. A kutatásokban vizsgált nyelvek a magyar, az angol, a kínai, a romani, a hindi, az indonéz, a francia és az arab nyelv volt.

Nyitott linken keresztül bárki csatlakozhatott az egész napra vagy akár csak egy-egy előadásra is. A konferencián elhangzott előadások alapján készülő tanulmányok lektorált kötetben jelennek majd meg magyar, illetve angol nyelven.

Károly Krisztina

Nemzetközi projektek disszeminációja a BGE-n

Az INCOLLAB projekt (Interdisciplinary Learning and Teaching – Collaborative Approaches), amelyben a BGE KVIK partnerként vett részt, a szaknyelvi és más, szakmai tárgyakat oktató kollégák együttműködésének lehetőségére épít. Számos kutatási eredmény támasztja alá azt a tényt, hogy pusztán attól, hogy a hallgatók idegen nyelven tanulnak egy-egy tárgyat, nyelvi készségeik fejlődése még nem biztosított, illetve azt, hogy valójában felsőfokú idegen nyelvi tudással rendelkező hallgatók esetében tud igazán hatékony lenni az idegen nyelvű képzés (pl. Evans & Green, 2007; Morgado & Coelho, 2013). A hallgatók munkavállaláshoz szükséges nyelvi és egyéb készségeinek fejlesztésére az egyes felsőoktatási intézmények más-más megoldásokat kínálnak. A BGE-n a szaknyelvoktatás a képzési programok szerves része, és ez a hallgatói visszajelzések alapján az intézmény versenyképességét erősíti. A 2019 és 2022 között megvalósuló INCOLLAB projekt a partnerintézmények, így a BGE szaknyelvoktatás terén elért korábbi eredményeire épít, hiszen a projekt a 2015 és 2017 között megvalósított nívódíjas stratégiai partnerség projekt (ICCAGE – Intercultural Communicative Competence – A Competitive Advantage for Global Employability) folytatása. Míg a korábbi projekt kifejezetten a hallgatók interkulturális kommunikációs készségére, és az online együttműködési készségük fejlesztésére fókuszált, az INCOLLAB az idegen nyelvet és egyéb szakmai tárgyak oktatóinak együttműködési lehetőségeit igyekezett feltárni. A korábbi projekt során a partnerek számára világossá vált, hogy az intézményen belüli valós interdiszciplináris együttműködés megvalósulását hatékonyan segítheti elő egy nemzetközi stratégiai projekt.

Az INCOLLAB projekt célja tartalmilag és módszertanilag innovatív oktatási modulok kidolgozása volt nemzetközi kooperációban, amelyek adott témában alkalmasak lehetnek mind a szakmai ismeretek átadására, mind pedig a szaknyelvi és egyéb készségek fejlesztésére. A BGE KVIK több tanszékének oktatója vett részt az interdiszciplináris együttműködést gyakorlatban megvalósító projektben.

A főpályázó az előző pályázathoz hasonlóan a Prágai Műszaki Egyetem (CTU-MIAS), a projektpartnerek a korábbi partnerintézmény BGE és a portugáliai IPCB mellett az új belépő szintén portugál Algarve-i (UAlg), és a spanyol Extremadurai (UEx) Egyetem. A projektet a BGE Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézeti kutatócsoport Autonóm tanulás támogatása - Módszertani Kísérleti Műhely című kutatási projektje alapozza meg.

A projekt keretében 2020 júniusára nemzetközi hetet terveztünk, amelyet a járványhelyzet miatt sajnos nem tudtunk megtartani. A 2022 februárjában lezáruló projekt eredményeinek bemutatására januárban a BGE-n két rendezvényt is szerveztünk. 2022. január 11-én tartottuk a jelenléti rendezvényt, ahol a KVIK több futó projektjén kívül (INCOLLAB, CORALL, LEARN&CHANGE) a résztvevők a PSZK legújabb

LEADprojektjét is megismerhették, valamint az INCOLLAB keretén belül elkészült 48 modulból négyet részletesen is bemutattunk. A három angol modulból kettő üzleti nyelv és tartalomra épül (Customer behaviour és Business Finance), egy pedig turizmus témakörre (Sustainability – Managing Overtourism). A negyedik modul spanyol üzleti nyelvhez kapcsolódik (McDonaldization). Az angol, német és spanyol modulok elérhetők a projekt honlapján és szabadon felhasználhatóak. A rendezvényen a projektek bemutatása mellett tematikus műhelybeszélgetésen is részt vehettek az érdeklődők, amelynek témája az autonóm tanulás támogatása volt, valamint az értékeléssel kapcsolatos módszertani kihívások (a program ITT olvasható).

Sokan érdeklődtek, akik online szerettek volna részt venni a rendezvényen, de számukra a hibrid forma helyett inkább egy külön online rendezvényt hirdettünk meg. 14 külföldi előadó bevonásával került megrendezésre az INCOLLAB-projekt keretében 2022. január 24-én egy teljesen online nemzetközi rendezvény, amely a BGE Intézeti Nap szervezésével összehangolva, annak programját angol nyelvű előadásokkal, kerekasztal-beszélgetéssel, valamint 2 workshoppal egészítette ki (lásd ITT). Ezen a rendezvényen is sor került nemzetközi projektek bemutatására, az INCOLLAB projekten kívül nyolc projektet ismerhettek meg a résztvevők. Érdekesség, hogy a projektbemutató résznél a tükrözött osztályterem módszerét alkalmaztuk, így az előre feltöltött rövid előadásokat (amelyek a honlapon elérhetőek) az érdeklődők előre meghallgathatták, és a workshop idején a projektek közötti kapcsolódási pontokat kereshették a virtuális kerekasztal résztvevői. A workshopokon többek között téma volt az értékelés online tanteremben és virtuális együttműködésben, érintve a társértékelés lehetőségeit is. A rendezvények szervezői dr. Asztalos Réka és dr. Pál Ágnes voltak.

Asztalos Réka, Pál Ágnes

IRODALOM

Evans, S. & Green, C. (2007). Why EAP is necessary? A study of Hong Kong tertiary students. *Journal of English for Academic Purposes* 6(1), 3-17. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2006.11.005

Morgado, M. & Coelho, M. (2013). CLIL vs English as the Medium of Instruction: the Portuguese Higher Education Polytechnic Context. *Egitania Sciencia Journal* 12, 123-145.

XIV. Miskolci Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia

Miskolci Egyetem Modern Filológiai Intézet, Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, MTA Miskolci Területi Bizottsága Nyelvtudományi Munkabizottsága

2022. január 25., kedd

KONFERENCIABESZÁMOLÓ

Idén tizennegyedik alkalommal – a járvány miatt online – rendezte meg a Miskolci Egyetem BTK Modern Filológiai Intézete a Miskolci Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciát, melyet sokan szeretetteljesen csak kis-MANYE néven emlegetnek. A konferencia 2022-ben *Fordulatok a fordítástörténetben Cicerótól a CAT-ig* címet kapta, mely hűen tükrözi a konferencia idei célját: felölelni mindazt a fordítástudományban bekövetkezett változást, amelyek a mai napig meghatározóak, és kitekintést adni a jelenkori és jövőbeli tendenciákra.

Már a délelőtti négy plenáris előadás is ezt a célt valósította meg. Prof. Dr. Darab Ágnes, a Miskolci Egyetem BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetének igazgatója *A klasszikus antikvitás hazai műfordítás- és recepciótörténetéről* címmel tartott előadásában Horatius, Vergilius és Catullus költészetének hazai műfordítástörténetéről beszélt, kiemelve a műfordítást mint az intertextualitás alakzatát. Dr. habil. Gyapay László, a Miskolci Egyetem tanára a fordítások 18-19. század irodalmára irányuló modernizációs javaslatokban betöltött szerepét vizsgálta *A fordítások célja a klasszikus magyar századfordulón* című előadásában, különös tekintettel Kazinczy Ferenc, Bessenyei György, Batsányi János és Kármán József munkásságára. A résztvevőket Prof. Dr. Kappanyos András, az MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Irodalomtudományi Intézetének igazgatóhelyettese vezette át a múltból a jelenbe *Műfordítási konvenciók a 20. és a 21. században* című előadásával, melyben a *Nyugat* műfordítási konvencióinak ma is érezhető hatását szemléltette, bemutatva néhány alternatív gyakorlatot. Prof. Dr. Prószéky Gábor, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének elnöke, a Nyelvtudományi Kutatóközpont főigazgatója a magyar nyelvtechnológia eredményeiről, a világtudományban elfoglalt helyéről és a magyar nyelv digitális fenntarthatóságának támogatásáról beszélt *Hol tart ma a magyar nyelvtechnológia – és holnap?* című előadásában.

A konferenciára harminc előadó jelentkezett. Az előadásokat három párhuzamosan futó délutáni szekcióban nézhették meg az érdeklődők, akár szemezgetve, ide-oda lépegetve a szekciók között. Az *Irodalom és fordítás* címet viselő szekcióban az előadók többek között egy-egy konkrét lírai vagy prózai mű fordításáról, kulturális transzferről, liturgikus fordításokról és a műfordításokban szereplő specifikus nyelvi elemekről értekeztek. A tágabban értelmezhető *Fordítás* című szekcióban kaptak

helyet azok az előadások, amelyek inkább a fordítástudomány gyakorlati, technikai oldalát mutatták be. Szó volt a CAT eszközök használatáról, a gépi fordításról, utószerkesztésről, korpuszalapú vizsgálatról és terminológiáról is. A harmadik szekció a *Nyelvoktatás, fordítás* címet viselte, és ennek megfelelően olyan előadók szerepeltek benne, akik a fordításról mint a nyelvoktatásban felhasználható, különféle kompetenciákat, készségeket fejlesztő módszertani lehetőségről és az ezzel kapcsolatos gyakorlati tapasztalataikról számoltak be.

Az idei konferencia technikai nehézségek nélkül valósult meg. Ennek ellenére reméljük, hogy az előadókat és a hallgatóságot 2023-ban már személyesen láthatjuk vendégül Miskolcon, a XV. Miskolci Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián.

A konferencia anyagát az *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* c. folyóiratunkban olvashatják majd a téma iránt érdeklődők.

Sasvári Anna

Fordításoktatási szakmai nap

Károli Gáspár Református Egyetem
2022. január 20., csütörtök
KONFERENCIABESZÁMOLÓ

Idén, 2022. január 20-án, immár ötödik alkalommal rendezte meg a Fordításoktatási szakmai napot a KRE Anglisztika Intézet Nyelvészeti Tanszék Fordtástudományi Kutatócsoportja. A konferencia célja a magyart mint kisebbségi nyelvet (is) oktató fordító- és tolmácsképző határon túli egyetemek bemutatása volt elsősorban abból a szempontból, hogy a magyar nyelv (kisebbségi) helyzete, használata, presztízse hogyan befolyásolja a programok kialakítását és vezetését. A szakmai napon a fordítástudomány széles körében ismert, nem magyarországi egyetemek oktató képviselői tartottak előadást.

A szakmai napot, a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának képviseletében, Horváth Géza, a kar dékánja nyitotta meg, aki hangsúlyozta, hogy az egyetem életében fontos szerepet kap a fordítástudomány, az interkulturalitás, ami megmutatkozik a KRE képzési programjaiban, kutatási területeiben, publikációiban. Az Intézeteket átfogó Interkulturális és műfordítói szakmai műhelyen belül az Anglisztika Intézet nyelvészeti oktatói (Adorján Mária, Dróth Júlia, Kovács Tímea) által létrehozott Fordítástudományi kutatócsoport szervezi a Fordításoktatási szakmai napokat, és tagjai rendszeresen publikálnak fordítástudományi témakörökben.

A nyitó előadás után Nádor Orsolya, a KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék habilitált docense, a Hungarológiai Kutatócsoport vezetője részletesen bemutatta a szakmai napon résztvevő intézményeket és azok képviselőit az egyetemekkel több mint harminc évre visszanyúló szakmai együttműködés során szerzett tapasztalatai alapján. Hangsúlyozta annak a fontosságát, hogy az adott ország államnyelve és a kisebbségi nyelvek között jó közlekedés legyen. Sőt, a kisebbség a sajátos nyelvi helyzetéből adódó hátrányát az előnyére is tudja fordítani, ha nem csak két, hanem három, széles körben is ismert nyelv viszonyában is képes közvetíteni. A fordítóképzés segíthet abban is, hogy a magyar nyelv presztízse emelkedhessen a környező országok magyarlakta régióiban.

A nyitó beszédeket követően Dragaschnig Edina, a Grazi Tudományegyetem, Károly-Ferenc Tudományegyetem, Fordítástudományi Oktató- és Kutatóintézet oktatója tartotta meg *A Fordító- és tolmácsképzés a Grazi Tudományegyetemen. Új technológiák kereszttűzében az oktatás, a kutatás és a szakma* című előadását. Az 1585-ben alapított egyetemen 1946 óta működik Tolmácsképző. Tizenkét nyelvet oktatnak, köztük a magyart is. Jelenleg 90 oktatója és 775 hallgatója van az Intézetnek. Az előadó elsősorban azt mutatta be, hogyan hat a digitalizáció a fordító- és tolmácsképzőkre. Miután a gépi fordítás mindenki számára szabadon elérhető, a többnyelvű társadal-

makban az információ átadás legfontosabb eszközévé vált. Ráadásul a gépi fordított szövegek az adott kultúra és társadalom a globális piacokon betöltött szerepét is felértékelhetik. Éppen ezért elengedhetetlen, hogy a fordító- és tolmácsképzők foglalkozzanak a gépi fordítással, elsősorban azzal, hogy mitől lesz a gépi fordított jó szöveg. Ehhez szükséges, hogy a hallgatók, vagyis a jövő fordítói és tolmácsai felismerjék, mitől jó vagy rossz egy szöveg. Milyen eszközökkel és folyamatokkal – pl. elő-és utószerkesztés – lehet javítani a gépi fordított szövegek minőségén. Az előadó azt is hangsúlyozta, hogy a nyelvtechnológiák értő alkalmazása és az ahhoz szükséges tudás és készségek oktatása alapvető feltétele annak, hogy jövőképes fordítókat és tolmácsokat képezzünk. Ehhez ugyanakkor az is szükséges, hogy a fordító- és tolmácsképzők oktatói is ismerjék ezeket az alkalmazásokat, és folyamatosan bővítsék és egymással megosszák a tudásukat és a tudástranszfert elősegítő módszereket.

Lehocki Samardzic Anna, egyetemi docens, az Eszéki Josip Juraj Strossmayer Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék vezetője *Módszertani kihívások a szakfordítók képzésében az eszéki Magyar nyelv és Irodalom Tanszék példáján* címmel tartott előadást. Az előadás első felében bemutatta az eszéki Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéket, amely úgynevezett modulos tantervet követ. Ennek megfelelően a magyar nyelvet teljesen kezdőként és haladóként ismerő hallgatók is tanulhatnak magyar nyelvet és irodalmat. A BA-n a hangsúly a nyelvi készségek megalapozásán és a magyar kultúra alapjainak elsajátításán van. Ez a két szempont szilárd alapokat nyújt az MA-n oktatott transzlatológiai tartalmak elsajátításához. A szakfordítók oktatásában fontos szerepet kap a nyelvi készség és a fordítói kompetenciák fejlesztése, ami magába foglalja a teminológiai munkálatokat is. A terminológia pontos ismerete az anyanyelvűeknél is gondot okozhat, ezért a teljesen kezdőknél még nagyobb hangsúlyt fektetünk a terminológia oktatására. Külön kihívást jelent a (magyar) anyanyelvű hallgatók terminológia oktatása, mert azok sokszor téves regiszterből veszik a példát, helytelen alakban vagy eltérő jelentésben. A jogi terminológia és a jogi szaknyelv oktatása külön gondot jelent a szakon az eltérő nyelvtudásszint miatt. Mivel a legtöbb megrendelés éppen a jogi szövegek fordítására vonatkozik mindkét nyelvirányba, a pontos fordítások elkészítése érdekében rendkívül fontos megismerkedni a megfelelő forrásokkal, adatbázisokkal és fordítási technikákkal. Az előadásban az említett nehézségek áthidalására használt módszertani megoldásokat mutatott be az előadó. Kiemelte a fordításoktatásban alkalmazott konstruktivizmus tanulási modellt, amely a teljes fordítási munkafolyamatot jeleníti meg. A hallgatók ebben a munkafolyamatban különböző szerepeket töltenek be, pl. korrektor, lektor, fordító és megismerik az abban a szerepkörben szükséges szakmai tartalmat is.

A harmadik, *Fordítási és műfordítási tevékenységek a Zágrábi Egyetem hungarológia szakos képzésében* című előadást közösen tartotta Z. Szentesi Orsolya, egyetemi docens, tanszékvezető, és Kristina Katalinić, egyetemi docens, műfordító, a Zágrábi Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Hungarológia Tanszék két oktatója. Elsőként Z. Szentesi Orsolya bemutatta a képzésük felépítését. Kezdő szintű hallgatókra épül a kurzus, nem anyanyelvi beszélőkre. Ennek megfelelően a zágrábi egyetemen nincsen különálló fordítóképző szakirány, mivel az túl nagy óraszámot igényelne. Ugyanakkor a hungarológus képzésben a fordítás, elsősorban a műfordítás megjelenik. A képzés

során a hallgatók választhatnak A fordítás elmélete és gyakorlata és Műfordítás 1. és 2. kurzusokat, melynek során elsajátíthatják a fordítás alapkompetenciáit. A műfordítás kurzusok során magyar nyelvű irodalmi műveket fordítanak horvátra. Ebben kiemelkedő szerepet játszott a 2000-es évek közepétől a tanszék oktatója, Čurković-Major Franciska, aki hallgatókkal közösen magyar szépirodalmi műveket fordított horvátra[1]. A műfordítói műhelymunkában jelentős feladatot vállalnak a *Vendégoktatók a magyar kultúráért* program keretében az intézetbe látogató lektorok és vendégtanárok. Ezt követően Kristina Katalinić, aki több mint tíz éve műfordítóként is dolgozik, röviden bemutatta a Műfordítás 1. és 2. kurzusok keretében végzett tevékenységet. Mindig a forrásnyelvi (magyar) szöveggel kezdik a munkát: több szinten beszélik meg a hallgatókkal, mit és hogyan mond a szerző. Ugyanakkor nagyon fontos a hallgatók horvát nyelvi ismeretének elmélyítése és tudatosítása is. A műfordítás lehetőséget nyújt az eltérő nyelvi rendszerekből adódó különbségek megismerésére és a nyelvi kompetencia fejlesztésére. A kurzus során klasszikus és kortárs magyar irodalmi tételeket is fordítanak. Kiemelte Kiss Tibor Noé: *Ez egy stadion, én pedig az edző vagyok* című novella fordítását, melynek során a hallgatók szembesültek azzal, hogy a nyelvtani nemek hiányoznak a magyar nyelvben. Közösen beszélték meg, hogy a horvátra való fordítás során ez milyen következményekkel és lehetőségekkel jár. Összességben nagyon népszerűek a műfordítási projektek, a horvát könyvpiac is igényli a magyarról fordított szépirodalmi műveket. Ugyanakkor problémát jelent, hogy a hallgatók anyanyelvi érzékenysége szűkül és csökken a helyesírásuk színvonala.

Bökös Borbála, egyetemi adjunktus, dékán, a Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad, Bölcsészettudományi és Művészeti Kar, Angol Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszéki Csoport vezetője *A partiumi Fordító és tolmács mesterképzés jelene és jövője* címmel tartotta meg a negyedik előadást. A Partiumi Keresztény Egyetemen 2020-ban indították útjára a Fordító és tolmács mesterképzést a Nyelv- és irodalomtudományi tanszéken. Az előadó rámutatott, hogy a képzés népszerű a partiumi diákok körében, hiszen más fordító-tolmács mesterképzésekkel ellentétben ez a mesterszak – az általános fordítástudományi tematikán belül – az interkulturális kommunikáció és a multikulturális tanulmányok elsajátítását is előtérbe helyezi. Ezáltal a hallgatók jártasságot szereznek az interkulturális kapcsolatok és attitűdök kialakításának, megismerésének, elemzésének területén is, képessé válnak arra, hogy a különböző nyelveket és kulturális jelenségeket egymással való összefüggéseikben felismerjék és vizsgálják. A fordító- és tolmácsképzőben jelenleg két évfolyamon összesen 26 hallgató van angol-magyar nyelvirányban. Sajnálatos módon a német nyelv esetében hallgatói hiánnyal szembesülnek. A román nyelvet nem tudták a képzésbe foglalni, de fakultatív módon a hallgatók felvehetik. Noha a Sapientia Egyetemen van fordítóképzés, a partiumi régióban munkaerő-piaci és más felmérések alapján szintén szükség van egy ilyen jellegű képzésre, ugyanis a magyar nyelv piaci értéke nagyban nőtt a régióban, elsősorban a határ menti projektek, beruházások kapcsán. Folyamatosan tartják a kapcsolatot a nyelvi szolgáltató ipar szereplőivel és a jövőbeni hallgatókkal, felmérik az

[1] Erről bővebben: Čurković-Major Franciska: A zágrábi hungarológia tanszék műfordítói műhelye. *THL2*, 1. sz. (2014): 129–140.

igényeket és azokat beépítik a tanrendbe. Az első évben a hallgatók alapozó tárgyakat tanulnak, például fordítás elmélete, interkulturális kommunikáció, fordítástámogató eszközök. Ezt követőn a második évben a szakspecifikus modul során – többek között – konszekutív és szimultán tolmácsolás, terminológia, gazdasági fordítás kurzusokat kínálnak a hallgatóknak. Az online oktatási mód azonban különösen a konszekutív tolmácsolás során jelentett módszertani nehézséget. Ezt úgy oldották meg, hogy a tolmácsolás órán a hallgatók videóval felvették a saját tolmácsolásukat, a jegyzeteket és a videót feltöltötték a Moodle felületre, majd közösen (Zoom vagy Google Team felületen) ezeket megbeszélték. Összességében a hallgatók nagyon komolyan vették az önálló munkát és sokat fejlődtek a félév során. A kurzus során egyébként is nagy hangsúlyt fektetnek a projektalapú munkára, így például a hallgatók idegenvezetést is vállalnak Nagyváradon és turisztikai jellegű kötetet is adtak ki.

Ezt követően Rudas Jutka, egyetemi tanár, irodalmár, tanszékvezető és Kolláth Anna, egyetemi tanár, nyelvész, a Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék két oktatója *Nyelveken és kultúrákon át a (más) szövegekig – magyar–szlovén műfordítások a Maribori Magyar Tanszéken* című előadásukban mutatták be az intézményükben folyó fordítóképzést. A Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke az egyetlen felsőoktatási intézmény Szlovéniában, ahol magyarul tanulhatnak a diákok, s jelen pillanatban magyar alapszakos, illetve magyar szakos tanári (mester fokozatú) diploma szerezhető. A tanszék alkalmazásában jelenleg két főállású oktató és egy lektor áll. A fennállásának negyvenegyedik évfordulóját ünneplő Tanszéknek a megalakulástól kezdve az volt az elsődleges funkciója, hogy magyar szakos tanárokat képezzen a Muravidék kétnyelvű általános iskolái és az egyetlen középiskola számára. Ez a profilja ma is megvan, de – a hagyományokat őrizve ugyan – a bolognai képzésre való átállással megtörtént a nyitás. Olyan szakemberek képzése a cél, akik biztos, alapos magyar nyelvi kompetenciákkal rendelkeznek; akik jól ismerik a magyar irodalmat és kultúrát; akik képesek arra, hogy fordítsák, közvetítsék az irodalmi műveket, a kulturális termékeket, a mindennapok szövegeit, az iskola, az hivatali élet, a közösségi létezés szegmenseit az együtt élő közösségek számára. Éppen ezért az akkreditált programokon belül vannak olyan kurzusok, amelyek kifejezetten az egyes szövegek nyelvi megközelítésével foglalkoznak: elsősorban morfológiai, szintaktikai és szövegtani-pragmatikai szempontokat érvényesítenek mind az elmélet, mind pedig a konkrét gyakorlat szintjén. Néhány kurzus kimondottan fordításelmélettel foglalkozik, valamint recepcióesztétikával és magyar-szlovén irodalmi komparatisztikával, s ezáltal a nyelven, a kultúrán és az irodalmon keresztül konkrétan a fordítással is. Nem utolsósorban a fordítás megközelítése elválaszthatatlan a kultúra fogalmának értelmezésétől, a fordítás nemcsak a másik kultúra közvetítésének metaforája, nemcsak nyelvi probléma, hanem ennél sokkal bonyolultabb, összetettebb, izgalmasabb jelenség. A képzés során minden félévben öt kurzus nyelvészet, öt kurzus irodalom áll a tantárgyi felosztásban. Minden nyelvészeti kurzusban a kontrasztív nyelvészet uralkodik. Ugyanakkor a nyelvészeti kurzusokon nem irodalmi műveket, hanem például tankönyveket fordítanak. Ennek során szembesülnek azzal, hogy a nyelvtudás szükséges, de nem elégséges feltétele annak, hogy valaki fordító lehessen, hiszen a tankönyvfordításokhoz elengedhetetlen magyar szaknyelvi tudással nem rendelkeznek

a hallgatók. Az irodalmi modulról Rudas Jutka beszélt. Külön kiemelte az irodalmi fordítások során a nyelv–kultúra–gondolat egymástól való elválaszthatatlanságát. A fordítás a tisztán formális és lingvisztikai megközelítéssel szemben a kultúra szerepét hangsúlyozza. Esterházy Péter: *A szív segédigéi* szlovénre fordított regénye kapcsán emel ki olyan elemeket, amiket a forrásnyelv nem tartalmaz és ezért a fordítónak jelentős változtatásokat kell végrehajtania a szöveg struktúrájában. A két nyelv eltérő grammatikai struktúrájából következik a személyes névmások használata, a személy, a szám, az igeidő jelölése. Esterházy Péter: *Harmonia caelestis* szlovénre fordított művéből kultúrspecifikumok vagy kulturális reáliákra hozott példát az előadó. Ilyen például a *kuruc-labanc* szembeállítás; *ávósok* kifejezés; *gróf*, *herceg*, *fejedelem* megkülönböztetés; *grófnő* és *grófné* eltérő megszólítás; *édesapa* szó.

Sebők Szilárd, a Comenius Egyetem, Pozsony, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék adjunktusa *A fordító- és tolmácsképzés kihívásai szlovákiai magyar környezetben* címmel tartotta meg a hatodik előadást. Szlovákiában öt magyar nyelvű felsőoktatási intézményben indítottak magyar nyelvű képzést: a komáromi Selye János Egyetem, a nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, a pozsonyi Comenius Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke, az Eperjesi Egyetemen működő Magyar Nyelv és Kultúra Intézete, a besztercebányai Bél Mátyás Egyetem Hungarisztika Tanszéke (ez az intézmény 2015-ben megszűnt). Önálló tolmács- és fordító szak ezek közül három egyetemen érhető el: a nyitrai egyetemen angol, német, spanyol, szlovák és magyar nyelven, az eperjesi egyetemen angol, szlovák, német, ruszin, francia, ukrán és magyar nyelvpárokban és a pozsonyi egyetemen magyar és szlovák nyelven. Ezt követően az előadó a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő fordító- és tolmácsképzést mutatta be a tanszéken töltött eddigi három és fél éves tapasztalatai alapján. A fordítási gyakorlat oktatása során rendszeresen végeztet fordítást a gyakorlati órákon, majd ezeket összehasonlító táblázatban elrendezve, közösen értékelik és elemzik. Az értékelés során igyekszik referencia szövegeket használni. Az intézmény oktatójaként munkája során tapasztalt kihívások közül kettőt részletesebben bemutatott. Mindkettő a kisebbségi helyzetből és az egyetem által biztosított intézményes keret felépítéséből következik. Az egyik, hogy mindegyik tolmács–fordító szakos hallgató, szakpárosítástól függetlenül, mindkét szakján a szlovákot használja második nyelvként, és a választott szakpárosítás nyelvei között csak nagyon kevés esetben jön létre közvetlen kapcsolat. A másik kihívás a kontaktushelyzetre vezethető vissza. Arra, hogy a magyar tolmács–fordító szakos hallgatóknak nemcsak a szlovák forrásnyelvi mintáktól kell megtanulniuk függetleníteni magukat, hanem a magyar célnyelvi megnyilvánulásaikon belül is meg kell tanulniuk elkülöníteni az általuk teljes természetességgel használt kontaktusváltozatot, a legtöbbször elvárt standard nyelvváltozattól.

Beregszászi Anikó, habilitált docens, tanszékvezető és Petrusinec András, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológia tanszék két oktatója *A magyar mint kisebbségi nyelv a beregszászi Rákóczi Főiskola nyelvi, nyelvtanári és tolmácsképzésében* címmel tartotta meg előadását. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola 1996-ban jött létre önálló, nem állami tulajdonban lévő felsőoktatási intézményként, amelyet a Kárpátaljai Magyar Főiskoláért Alapítvány (KMFA) hívott életre

és működtet. Az intézmény Ukrajna Oktatási és Tudományügyi Minisztériumának engedélyével működik. Az intézmény tantárgyi programjainak kínálatát a kárpátaljai magyar közösség nyelvi tervezési és oktatástervezési céljai határozzák meg, legfontosabb feladata a kárpátaljai magyar iskolák szaktanárokkal való ellátása. Az intézmény egyben tudományos és kulturális centrumként is működik. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia tanszékén magyar, angol és ukrán szakos BA tanárképzés, valamint magyar, angol, ukrán filológus MA képzés folyik. A tanszék felel továbbá a főiskolán a hallgatók idegen nyelvekre való oktatásáért, melynek keretén belül angol, ukrán, német és magyar mint idegen nyelv képzés folyik. A Filológia tanszék profiljának fontos eleme a soknyelvűség, a különböző nyelvek oktatásához a társadalmi erőforrás, a társadalmi mobilitás feltétele. Többnyelvű környezetben, amilyen Kárpátalja is, a különböző nyelvek egymás mellett élése természetes jelenség. A kárpátaljai magyar közösség nyelvi tervezési, azon belül oktatástervezési célja hosszú távon a közösség megmaradása, kultúrájának, nyelvének és identitásának a megőrzése, de ez nem képzelhető el az államnyelv és legalább egy idegen nyelv ismerete és együttműködtetése nélkül. Ezt a nyelvpolitikai célt követve a Rákóczi Főiskola nagy hangsúlyt fektet a nyelvoktatásra, lehetőséget biztosít a hallgatóinak (és oktatóinak) arra, hogy az anyanyelvük mellett más nyelveket (idegen nyelvet és környezeti nyelvet) tanuljanak. Ahhoz, hogy a 21. század kihívásainak megfeleljenek a munkaerőpiacon és a társadalmi élet különböző területein, az anyanyelv mellett még legalább két nyelv, a környezet nyelvének és egy idegen nyelvnek az ismerete szükséges.

Végezetül Szoták Szilva, az OFFI lektorátusvezetője előadásában az Országos Fordító- és Fordításhitelesítő Iroda mentori és gyakornoki programját mutatta be. Az OFFI állami szervként látja el a hiteles fordítással kapcsolatos feladatokat. Noha a központja Budapesten van, összesen 27 regionális ügyfélszolgálati irodával rendelkezik. Az OFFI történetében mindig kiemelt szerepet játszott a mentorálás és a szakmai gyakorlat. A gyakorlati program lehetőséget nyújt arra, hogy a tehetséges gyakornokok számára jövőbeni lehetőséget is kínáljanak. A gyakornoki programban különösen fontos szerepet játszanak a fordítóképző egyetemek. Nem csak a magyarországi, hanem a külhoni egyetemekről is előszeretettel fogad az OFFI szakmai gyakornokokat, akik ily módon megismerkedhetnek a hiteles fordítás alapjaival.

Kovács Tímea

In memoriam Lengyel Zsolt (1944–2022)



Rendhagyó módon a Professzor úrtól vett és a rá jellemző sorokkal kezdhetjük az emlékezést. Az általa alapított Alkalmazott Nyelvészet című folyóiratban a ’Lexikai csoportképzés a mentális lexikonban: generációs és kronológiai szempontok’ című 2018-as tanulmányában a következőket írja: „A nyelv minden szintjén csoportképzési elvek és műveletek működnek, ami a nyelvnek hálózatos és strukturális jelleget biztosít.” A címnek és a tanulmányt bevezető tételmondatnak a kulcsszavai akár az egész életpályának, de nevezzük, inkább életműnek a lényegét kijelölik, összefoglalják.

A szakmai életút szeretett városában, Debrecenben kezdődött, ahol az akkori Kossuth Lajos Tudományegyetemen magyar – orosz szakosként már diákként elkötelezte magát a nyelvtudománnyal, mondhatnánk azt, hogy bűvkörébe vonta a Papp Ferenc által vezetett debreceni nyelvészeti műhely. 1968-ban kapta meg oklevelét, 1974-ben bölcsészdoktorrá avatták, 1984-ben kandidátusi fokozatot szerzett nyelvtudományból, 1997-ben habilitált. Felsőoktatási tanári tevékenységét Debrecenben az Ybl Miklós Építőipari Főiskola lektorátusán kezdte, majd a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolán folytatta, innen pedig a Veszprémi Egyetemre került. Több évtizedes tanári tevékenysége mellett folyamatosan kutatott, és fő kutatási területévé az alkalmazott nyelvészet, a pszicholingvisztika, a gyermeknyelv, az idegennyelv-elsajátítás és a kétnyelvűség vált.

A kutatói életpályát bemutató és a jeles kiadóknál megjelent művei közül mindenképpen ki kell emelni a következő alkotásokat: A gyermeknyelv (1981, Nívódíjas munka), Egy angol-magyar kétnyelvű gyermek olvasástanulásának fejlődése (1985, társszerzővel), Az anyanyelvi nevelés pszicho- és szociolingvisztikai vonatkozásai (1987), Nyelvelsajátítási formák (1992), Az írás – Kezdet – folyamat – végpont: Az írástanulás

pszicholingvisztikai alapjai (1999), Magyar asszociációs normák enciklopédiája (2008), Pszicholingvisztikai alapismeretek (2012), Szóról szóra (2012). Sorolhatnánk a magyarul és idegen nyelven megjelent tanulmányait is, de csak egy adatot emeljünk ki: a Magyar Tudományos Művek Tára száznál jóval több ilyen tételt tart számon a neve alatt.

A felsorolt művek jól mutatják, hogy szakmai tevékenysége középpontjában az alkalmazott nyelvészet, illetve annak különböző ágai álltak. Nemcsak tudósként volt számára fontos az alkalmazott nyelvészet, hanem oktatásszervezőként és tudományszervezőként is. Ne feledjük, hogy az első hazai alkalmazott nyelvészeti egységet tanszékalapítóként a Szegedi Tudományegyetemen 1990-ben Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék néven ő alapította meg. Majd 1993-ban új munkahelyén, a Veszprémi Egyetemen az új kar második egységeként szintén létre hívta az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéket. Egész életében küzdött azért, hogy az oktatáspolitikai átszervezések és hullámok között az alkalmazott nyelvészet valamilyen formában (specializáció, szakirány, szak, mesterszak), de megmaradjon a felsőfokú nyelvészeti tanulmányok fajsúlyos, elismert és értékadó részeként.

Ennek az oktatásszervező és tudományszervező munkának jelentős részét teszi ki az, hogy az alkalmazott nyelvészetnek, benne a pszicholingvisztikának szakmai és közlési fórumokat hozott létre. 1997-ben indította el – a mára már XXIII. alkalommal megszervezett – Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemet, aminek fontos szerepe volt és van a tudományterület ezen ágának hazai kiteljesedésében, nemzetközi ismertségének növelésében. Ráadásul később ebből a tevékenységből és az ott résztvevő professzori karból kinyílhatott egy speciális doktori iskola – Többnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola –, aminek ő is tanára volt. Ezen a doktori iskolán kívül az ELTE és a Pécsi Tudományegyetem Doktori Iskolájában szintén dolgozott. Ehhez a tevékenységi körhöz fűzhető az Alkalmazott Nyelvészet című, sokadik évfolyamát élő akadémiai és veszprémi közös kiadású folyóirat megszületése is, aminek alapító szerkesztőjeként tarthatjuk számon a professzor urat. A nyári egyetemi gondolat, illetve annak szellemi hozama életre hívott egy általa kezdeményezett kötetsorozatot a Tinta Kiadó által jegyzett 'Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához' kiadás részeként. A 'Tanulmányok a mentális lexikonról' címmel, a társszerzőségben szerkesztett első kötetet napjainkra ma már további öt jelentős kötet követte.

A nyelvoktatás / nyelvtanulás mindig is az érdeklődésében maradt, hiszen mint fentebb láttuk, ilyen témájú művek is megjelentek a szakmai repertoárjában. A nyelvoktatás és a nyelvvizsgáztatás iránti elkötelezettségét mutatja, hogy saját intézményében a Pannon Nyelvvizsgarendszer kidolgozásában is szerepe volt. A megújuló magyar nyelvvizsgarendszert pedig a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület első elnökeként szolgálta.

Professzorként nemcsak a hazai felsőoktatásban tevékenykedett, hanem vendégoktatóként hosszabb-rövidebb ideig külföldi egyetemeken is dolgozott (Bukarest, Zágráb, Helsinki, Pittsburgh). Tanárként mind a hazai, mind pedig a külföldi saját egyetemi kurzusain különös gonddal kezelte és figyelte a nyelvészet iránt fogékony hallgatókat, és pályájukat a tudományos élet felé terelte. Elmondható, hogy a doktori iskolákban általa tanított, majd vezetett hallgatók közül jelentős számban szereztek PhD fokozatot.

A hazai és a nemzetközi szakmai szervetekben és fórumokon betöltött szerepei közül a legfontosabbakat kiemelve az alábbiakat említhetjük meg. A MANYE alapító tagjai közé tartozik, és az egyesületben különböző vezető funkciókat töltött be, 2008-

2013 között alelnöke volt. Az időközben megszűnt Nyelvtanárok Országos Egyesületének alelnökeként is működött. Az MTA I. Osztály Nyelvtudományi Bizottság tagja, sokáig az Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság titkára. Szerkesztőként vagy szerkesztői bizottsági tagként a Magyar Pszicholingvisztikai Tanulmányok, illetve a Modern Nyelvoktatás munkájában is közreműködött. Az Alkalmazott Nyelvtudomány folyóirat kitalálója és alapító szerkesztője volt. Mint magyar szakos érdeklődéssel fordult a hungarológiai kérdések felé is. Ezt bizonyítja, hogy a Hungarológiai Évkönyv szerkesztő bizottságában is dolgozott, továbbá, hogy dékánként a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolával szakmai kapcsolatok kiépítésére törekedett, de a horvátországi és a romániai vendégoktatói tevékenysége is részben ebbe a témakörbe sorolható.

A külföldi szakmai szervezetek közül az EUROSLA, FIPLV, MAPRJAL körében betöltött tagsága és megbízásai említhetők meg, de néhány évig vezetett egy nemzetközi alkalmazott nyelvészeti konzorciumot is. Több külföldi szaklapban is betöltött lektori, tanácsadói vagy szerkesztő bizottsági funkciókat, ezzel is öregbítve a hazai alkalmazott nyelvészet jó hírét, szakmai erejét.

Szakmai és oktatói tevékenységét számtalan elismeréssel díjazták, de ezek közül kettőre volt igazán büszke. Az egyik a MANYE által odaítélt Brassai Sámuel-díj (2003), a másik a Pannon Egyetem Szolgálatáért Díj (2013). Ezekben számára a legfontosabbat: szakma és kollégák közvetlen elismerését, értékítéletét látta.

Lengyel Zsolt személyében a professzortól, a tudóstól, a szakkönyv- és jegyzetírótól, a tanszékvezetőtől, a dékántól, a tudományszervezőtől, a közéleti embertől egyaránt búcsúzunk. Emléke és gondolatainak hatása műveiben, tanítványaiban, szervezeti alkotásaiban vagy azok örökségében tovább él.

Sturcz Zoltán