

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

A tartalomból:

- ❖ Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban ❖
- ❖ A magyar esetrendszer Adámi Mihály grammatikájában kontrasztív és nyelvtanítás-elméleti szempontból ❖
 - ❖ Gyermekirodalmi attitűdvizsgálat angol szakos pedagógushallgatók körében ❖
- ❖ A nyelvvizsga-moratórium margójára: Nyelvtanárok és idegen nyelven szaktárgyakat oktatók véleményei ❖
 - ❖ Jógyakorlatok szerepe a szótárhasználatban ❖
- ❖ Az autonóm nyelvtanulás támogatásának eszközei a CORALL-projekt keretein belül ❖
 - ❖ Mire is jó a nyelvtudás? ❖

❖ Szótárszemle ❖ Könyvszemle ❖



XXVIII. évfolyam 3–4. szám

2022. december

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 TÖNU SEILENTHAL Tartu Ülikool PETER SHERWOOD, University of North Carolina at Chapel Hill (USA)
Tanácsadó Testület	HIDASÍ JUDIT, KÁROLY KRISZTINA, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, TÓDOR ERIKA-MÁRIA FISCHER ANDREA Károli Gáspár Református Egyetem EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem TÓTH SZERGEJ Szegedi Tudományegyetem GÁÁL PÉTER Maribori Egyetem SIMON KRISZTIÁN Pécsi Tudományegyetem KURTÁN ZSUZSA Pannon Egyetem
Interjú	
Műhelytitkok	
Könyvszemle	
Szótárszemle	
Szoftverszemle	
Hírek	
Az angol szövegeket ellenőrizte	PETER SHERWOOD
Szerkesztőség	modernnyelvoktatás@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	1219-638X
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, kiadókhöz még nem nyújtottak be, illetve még nem publikáltak. Szívesen fogadunk frissen megjelent magyar és idegen nyelvű tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra.

A XXVIII. évfolyam 3–4. számának szerzői

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

BÁNHEGYI MÁTYÁS, Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar (banhegyi.matyas@uni-bge.hu)

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

CZELLÉR MÁRIA, Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar, Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet (czeller.maria@econ.unideb.hu)

CSEPPENTŐ KRISZTINA, Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, doktorandusz (cseppentokrisztina@gmail.com)

DOMONKOSI ÁGNES, Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet / Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar (domonkosi.agnes@nytud.hu)

EINHORN ÁGNES, Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Idegen Nyelvi Központ (einhorn.agnes@gtk.bme.hu)

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

GORDON GYŐRI JÁNOS, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar (gyori.janos@ppk.elte.hu)

JENEI GABRIELLA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar (jenei.gabriella@btk.elte.hu)

KORMOS JUDIT, Department of Linguistics and English Language, Lancaster University (j.kormos@lancaster.ac.uk)

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

LUDÁNYI ZSÓFIA, Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet / Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar (ludanyi.zsafia@nytud.hu)

M. PINTÉR TIBOR, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszék (m.pinter.tibor@kre.hu)

NAGY DÓRA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Nyelvtudományi Doktori Iskola, doktorandusz / Magyarságtudományi Intézet Nyelvtervezési Kutatóközpont (nagydora941211@gmail.com)

NAGY-KOLOZSVÁRI ENIKŐ, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszék (nagy-kolozsvari.eniko@kmf.org.ua)

NÉMETH ANIKÓ, Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és
Társadalomtudományi Kar Idegen Nyelvi Központ
P. MÁRKUS KATALIN, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi
Kar Anglisztika Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék (p.markus.kata@kre.hu)
SIMON KRISZTIÁN, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Angol
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (simon.krisztian@pte.hu)
SÓLYOM RÉKA, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
(solyom.reka@kre.hu)
SZÉNICH ALEXANDRA, Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és
Idegenforgalmi Kar (szenich.alexandra@uni-bge.hu)
SZILVÁSI-BÓDIS ZSUZSANNA, Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Vidékfejlesztés és
Fenntartható Gazdaság Intézet (Szilvasi.Zsuzsanna.Marianna@uni-mate.hu)
SZOTÁK SZILVIA, OFFI Zrt. / Metropolitan Egyetem Kommunikációtudományi Intézet
(szotaksz@t-online.hu)
VÉKÁSI ADÉL, Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar (vekasi.adel@uni-bge.hu)
ZÓLYOMI ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola,
doktorandusz (zolyomi.anna@btk.elte.hu)

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

Tanulmányok (ARTICLES)

EINHORN Ágnes: Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban (The goals and content of language teaching in higher education)	6
NAGY Dóra: A magyar esetrendszer Adámi Mihály grammatikájában kontrasztív és nyelvtanítás-elméleti szempontból (The Hungarian case system in Mihály Adámi's grammar from a comparative and language teaching-theoretical perspective)	27
NAGY-KOLOZSVÁRI Enikő – GORDON Győri János: Gyermekirodalmi attitűdvizsgálat angol szakos pedagógushallgatók körében (English undergraduate students' attitude survey towards children's literature)	49

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

FAJT Balázs – BÁNHEGYI Mátyás – VÉKÁSI Adél – CSEPPENTŐ Krisztina: A nyelvvizsga-moratórium margójára: Nyelvtanárok és idegen nyelven szaktárgyakat oktatók véleményei (Tertiary degree without a foreign language exam certificate? Foreign language teachers' and foreign language medium instructors' views on the Hungarian foreign language exam moratorium of 2020 and 2021)	71
P. MÁRKUS Katalin: Jógyakorlatok szerepe a szótárhasználatban (Good practices in using dictionaries and developing dictionary skills)	92
SZÉNICH Alexandra – ASZTALOS Réka: Az autonóm nyelvtanulás támogatásának eszközei a CORALL-projekt keretein belül (Tools for supporting autonomous language learning developed in the CORALL project)	110
SZILVÁSI-BÓDIS Zsuzsanna: Mire is jó a nyelvtudás? A MATE Kaposvári Campus különböző tudományterület hallgatói az idegennyelv-tanulás, illetve -tudás fontosságáról, hasznosságáról (What are language skills good for? Students from various disciplines on the Kaposvár Campus of MATE University were asked about the importance and usefulness of learning and knowing foreign languages)	122

INTERJÚ (INTERVIEW)

Akkor kell abbahagyni, amikor még jól megy! – 40 év a nyelvtanári pályán. Fischer Andrea interjúja Hajósi Melindával.....	130
--	-----

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

NÉMETH Anikó ✧✧ Letizia Cirillo, Natacha Niemants: Teaching Dialogue Interpreting Research-based proposals for higher education	136
JENEI Gabriella ✧✧ Lázár Ildikó: Mirrors and Windows in Language Teacher Education: Intercultural Competence and Reform Pedagogy	140
ZÓLYOMI Anna ✧✧ Albert Ágnes: Stories students tell: Creativity and oral narrative task performance of English majors in Hungary	144
BODNÁR Ildikó ✧✧ Sverker Johansson: A nyelv eredetéről	148
M. PINTÉR Tibor ✧✧ Lanstyák István: „Az Istennek könyve közönséges nyelven” (Tanulmányok a bibliafordításról)	153

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

KRUZSLIČ Tamás ✧✧ Magyar–szlovén, szlovén–magyar nagyszótár – digitális megoldások	158
--	-----

SZOFTVER (SOFTWARE REVIEWS)

SIMON Krisztián ✧✧ One Stop English: Feladatok és források tárháza	162
--	-----

LAUDÁCIÓ (LAUDATION)

Prof. Dr. Klaudy Kinga díszdoktori méltatása	168
---	-----

HÍREK (NEWS)

SZOTÁK Szilvia: Okiratfordítás és jogi fordítás a 21. században. Beszámoló az Országos Fordító- és Fordításhitelesítő Iroda által szervezett 24. fordítástudományi konferenciáról	172
SÓLYOM Réka: A FIPLV 2022. évi kongresszusa és tisztújítása	174
DOMONKOSI Ágnes – LUDÁNYI Zsófia: Beszámoló a vilniusi nemzetközi alkalmazott nyelvészeti konferenciáról. 6th International Conference of Applied Linguistics	175

EMLÉKEZÉS (REMEMBRANCE)

SÓLYOM Réka: In memoriam Posgay Ildikó	177
CZELLÉR Mária: Epilógus egy tudós-tanár pályaképéhez. Kornya László	180
MEDGYES Péter: Öveges Enikő búcsúztatója	187
KORMOS Judit: Búcsú Dörnyei Zoltántól	189

EINHORN ÁGNES

Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban

A tanulmány egy kutatás eredményeit foglalja össze, amely 18 idegennyelv-tanítással foglalkozó egyetemi szervezet vezetőjével folytatott interjúra épült. A hallgatók hozzáférése a nyelvtanításhoz a legtöbb intézményben jó. A nyelvtanítási célok tekintetében az egyetemi elvárások a döntőek: több intézményben a fő cél a szükséges nyelvvizsgák megszerzése, másutt a bekerülő nyelvtanulók már a felvételi előtt megszerezték ezeket. A felsőoktatáson belül a nyelvtanítás célja a szaknyelvoktatás, ezt azonban az érintettek különbözően értelmezik. Több intézményben a szaknyelvoktatást komplexen értelmezik, a munkához kapcsolódó nyelvhasználati területek elemzéséhez kapcsolódó kutatásokat is folytatnak, más intézmények inkább nyelviskolának tekintik magukat és/vagy a nyelvvizsga-felkészítésre fókuszálnak. Az intézmények fő jellemzője, hogy próbálnak igazodni a változó környezethez, mindenütt erős törekvés figyelhető meg a hagyományoktól való elszakadásra, ez azonban különböző mértékben történt meg.

Kulcsszavak: szaknyelvoktatás, felsőoktatás, nyelvvizsga, tanítási tartalmak

Bevezetés

Az idegennyelv-tanítás keretei és eredményessége a rendszerváltás óta aktuális témája a magyar pedagógiai kutatásoknak. Elsősorban a közoktatás problémáiról és az eredményességéről vannak adataink (Csizér & Öveges, 2018; Imre, 2007; Nikolov et al., 2009; Nikolov & Vigh, 2012; Vágó, 2007). A felsőoktatás helyzete ennél bonyolultabb, hiszen ez a terület szerteágazóbb: az idegennyelv-tanítás kereteit az adott felsőoktatási intézmény határozza meg, az ehhez kapcsolódó kérdések tehát teljesen az egyetemi autonómia körébe tartoznak. A felsőoktatási intézmények maguk rendelkeznek arról, hogy a kimeneti követelményekben milyen elvárások jelennek meg a nyelvtudásra vonatkozóan, és maguk döntenek az ahhoz vezető útról is. Meghatározó tehát e szektor működésében az egyetemi vezetés képe az idegennyelv-tudás céljáról.

A felsőoktatáson belüli idegennyelv-tanítás helyzetéről kevés adatunk van. 2012-ben készült egy kutatás (Kurtán & Silye, 2012), amely 40 felsőoktatási intézmény adatai alapján tárta fel a szektor jellemzőit, elsősorban a nyelvtanítás kereteiről és a nyelvtanárok attitűdjeiről sikerült információkat szerezni. Ezekkel a kutatási eredményekkel a saját adataimat nem tudom összevetni, mert a két kutatás célja és módszertana jelentősen különbözik, de a közben eltelt 10 év alatt is jelentősen megváltozott a szektor helyzete. A felsőoktatáson belül az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek folyamatosan változó körülmények között dolgoznak, hiszen egyrészt sok szerkezeti változás történt a felsőoktatásban, és ez a viszonylag alacsony érdekérvényesítési képességgel rendelkező idegen nyelvi szervezeti egységeket sokszor új helyzetbe kényszerítette. Másrészt többnyire nincsenek intézményi nyelvoktatási

stratégiák, tehát a kari vagy egyetemi vezetésben történő személyi változások is módosíthatnak az idegennyelv-tanulással kapcsolatos elvárásokon.

A kutatás

Az információhiány enyhítésére 2022-ben végeztem egy kutatást, amelynek fő célja a terület sajátosságainak feltárása volt vezetői szemszögből, tehát a problémák, a különböző fejlesztési stratégiák, illetve a fejlesztéshez való viszony érdekelt elsősorban. 18 interjút készítettem olyan vezetőkkel, akik valamilyen felsőoktatási intézményben idegennyelv-oktatással foglalkozó önálló szervezeti egységet irányítanak (intézet, központ, tanszék, lektorátus, csoport).

A félig strukturált interjúk Zoomon készültek, 2022. március–június között, az 1-1,5 órás interjúkat rögzítettem, a feldolgozást részleges transzkripció alapján végeztem.

Az interjúvázlat a következő kutatási kérdésekhez igazodott:

- Melyek a jellemző nyelvtanítási célok az adott szervezetben, ebből következően milyen a tantárgyi rendszer?
- Milyen az elfogadottsága, presztízse ezeknek a szervezeti egységeknek a felsőoktatási intézményen belül?
- Milyen a tanárok helyzete?
- Milyen eszközöket használnak az oktatás minőségének fejlesztésére?
- Milyen a vezetők helyzete?

A beszélgetések érdekes adatokat szolgáltatnak ezeknek a szervezeti egységeknek a működéséről és feladatairól, az egyetemen belüli helyzetükről és a presztízsiükről is (Einhorn, 2022), ebben a szövegben azonban terjedelmi okból csak a nyelvpedagógiai aspektusokkal foglalkozom, tehát elsősorban azokkal a részekkel az interjúknak, amelyek a nyelvtanítási célok, a tantárgyi rendszer és a minőségfejlesztés kérdésköréhez tartoznak. Arra törekedtem, hogy jellemző modelleket tárjak fel – egy szövegrészben, amelyben a vezetők bemutatták a szervezeti egységüket, kulcsszavas elemzést is végeztem. Az interjúalanyok kérésére anonimizáltam az anyagot, tehát nem közlök olyan adatokat, amelyek alapján az intézmények beazonosíthatóan összehasonlíthatók lennének.

A 18 interjú 13 intézményben készült, hiszen vannak olyan egyetemek, amelyekben több nyelvtanítással foglalkozó szervezeti egység is működik (mellékletben található a résztvevők listája). Mivel a szervezetek közül egyben nem folyik oktatási munka, ezért a tanítás tartalmi kérdéseire vonatkozó kérdésekben 17 elemű a minta. Nem teljes körű a felmérés, és nem reprezentatív a minta, mert éppen a jelentős szervezeti különbségek miatt, nem lehetett illetet készíteni. Igyekeztem többféle intézmény vezetőjével beszélni, és a nagyobb – ingyenes hallgatói nyelvtanítást nyújtó – szervezeteket elérni.

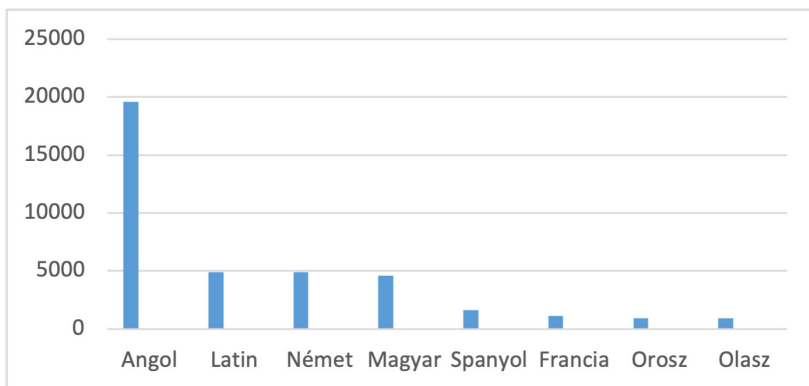
Az egyetem oktatási profilja szerint hét szervezet vegyes, tehát több különböző kar számára végez szolgáltatói tevékenységet (és ez független attól, hogy szervezetileg valamilyen karhoz tartozik-e), négy elsősorban gazdasági képzésekkel foglalkozik, négy túlnyomóan orvosi képzési profilú karoknak szolgáltat és kettő egyéb területen működik (állatorvosi, közszolgálati).

A nyelvtanítás keretei

Az idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban sok hallgatót érint, az Oktatási Hivatal adatai szerint a 2020/21. tanév őszén összesen 40 195 nappali munkarendű hallgató tanult idegen nyelv(ek)et, ez az összes nappali munkarendű hallgatónak közel 20%-a¹. 55 intézményben folyt idegennyelv-tanítás, igaz ezek közül sokban csak kisebb mértékben, 28 intézményben volt 130-nál több hallgató érintett, 13 intézményben tanult 1000-nél több hallgató idegen nyelvet az adott félévben. Összesen 33 különböző idegen nyelvet tanítottak, az 1. ábrán látható a legtöbb hallgató által tanult nyelvek listája.

1. ábra

Az egyes idegen nyelvet tanuló nappali tagozatos hallgatók száma a 2020/21-es tanévben²



A kutatás általánosabb eredményei

Ebben a tanulmányban csak a nyelvtanítás tartalmához és céljához kapcsolódó adatokat dolgozom fel a kutatásomból, érdemes azonban összefoglalóan néhány általánosabb típusú eredményre is kitérni röviden. Az idegennyelv-tanítás keretei a különböző intézményekben eltérőek, de általában sok hallgató nyelvtanulásáért felelősek ezek a szervezetek: az átlagos hallgatói létszám egy félévben hat helyen 1000 főnél kevesebb, további hatban 1000 és 2000 fő között, öt szervezetben pedig 2000 fő fölött van. A legnagyobb hallgatói létszámmal dolgozó szervezet 5100 hallgató nyelvtanítását szervezi meg félévente. Ez az adat már utal arra, hogy oktatásszervezési szempontból ezek a szervezetek nagy kihívásokkal küzdenek, és a helyzetüket nehezíti, hogy a hallgatói létszámok félévről-félévre változnak, és nem mindig kiszámíthatóak. További jellemzője a szervezeteknek oktatásszervezési szempontból, hogy sok szakot, sok esetben több kart is kiszolgálhatnak, így a különböző mintatantervekben előírt kötelező vagy kötelezően választható tárgyak áttekintése és ellátása nehéz szervezési feladat, és ezeken kívül mindegyik intézmény kínál szabadon választható tárgyakat is.

¹ Forrás: Felsőoktatási statisztikák. Oktatási Hivatal. <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>

² Forrás: Felsőoktatási statisztikák. Oktatási Hivatal. <https://dari.oktatas.hu/firstat.index>

A szervezetek sok tanárt foglalkoztatnak, a legkisebb létszámú szervezetben három főállású tanár dolgozik, a legnagyobbban azonban 40. A 17 szervezetben összesen 337 tanár dolgozik, ezek közül 219 (65%) nyelvtanár, lektor vagy mesteroktató, az oktató-kutatók (minősített oktatók) száma 118 (35%). 12 szervezeti egységben alkalmaznak óráadó tanárokat is, három intézményben 20 fölötti létszámban.

A szervezetek fő jellemzője, hogy a felsőoktatási intézmények idegen nyelvvel kapcsolatos szükségleteinek megfelelően nem csak oktatással foglalkoznak. Mind a 17 szervezet végez fordítást és lektorálást az egyetemen belül. A lektorálásra a felsőoktatásban oktató szakemberek angol nyelvű publikációi miatt van szükség, a fordítási feladatok pedig azzal függnek össze, hogy az egyetemi szervezetet alkalmassá tegyék külföldi hallgatók, esetleg oktatók fogadására. Nyelviskolai tevékenységet 10 szervezet folytat, részben külső kliensek, részben az egyetemek hallgatói számára. Nyelvvizsgáztatással nyolc szervezet foglalkozik (nyelvvizsgaközpontként vagy nyelvvizsgahelyként)³, és nyolc szervezetben van valamilyen szakirányú továbbképzés, többnyire szakfordítóképzés, esetleg tolmácsképzés.

Ezek a különböző tevékenységek növelik a szervezetek szakmai presztízsét, önálló bevételekhez és ezzel közvetve nagyobb önállósághoz juttatják a szervezeteket, ugyanakkor a kutatás adatai arra mutattak, hogy ezeknek a különböző tevékenységeknek a szervezése erősen terheli a szervezeteket, illetve sok olyan szolgáltató funkció jelenik meg ezek között, amelyeket nehéz beilleszteni a felsőoktatás alapfeladatai közé.

Az egyetemen belüli presztízse a szervezeteknek nagyon különböző, és ez összefügg azzal, hogy mennyire tudnak kutatási, tudományos tevékenységet végezni az itt dolgozó szakemberek. A szervezetek felében kevés vagy semmilyen kutatói munka nem folyik, szinte minden tanár nyelvtanári beosztásban dolgozik, kilenc intézményben vegyesen dolgoznak tanárok és oktató-kutatók, az arányuk azonban különböző. Ehhez a helyzethez a vezetők különbözően viszonyulnak: vannak olyan intézmények, amelyekben a vezetők arra törekszenek, hogy a kutatói munka megerősítésével és a presztízis növelésével elérjék, hogy több oktató-kutató beosztású tanárjuk legyen, de több vezető úgy ítéli meg, hogy ez nem szükséges. A kutatás alapján elmondható, hogy ezeknek a szervezeteknek az egyetemen belüli elismertsége, helyzete erősen összefügg ezzel a kérdéssel, de ez kihat a nyelvtanítás tartalmi kérdéseire is.

A szervezetek fő jellemzője a gyors változásokhoz való igazodási kényszer, az egyetemen belüli szerteágazó kapcsolatrendszer, a sokféle feladatrendszer, ugyanakkor a folyamatos küzdelem az elfogadottságért és az egyenrangúságért. A környezet folyamatos változása, az adaptivitás igénye és a pedagógiai környezet változásai tehát nagy rugalmasságot igényelnek ezektől a szervezetektől. Mindegyik szervezetben folyik minőségfejlesztés, de különböző mértékben és módon, a legtöbb szervezetben régóta együtt dolgozó tanári közösségek működnek, ami sok szempontból érték, de ezért a hagyományoktól különböző mértékben sikerül elszakadni.

Jól jellemzi a szervezeteket az, hogy a vezetőik hogyan mutatták be őket. Az interjúk bevezetőjének kulcsszavas elemzése alapján (1. táblázat) az derült ki, hogy a legfontosabb elemek a vezetők szerint a következők: a sokszínűség / több lábbon állás / komplexitás (11 említés), a méret (sok tanár, sok hallgató, sok kurzus) (10 említés) és a nagy nyelvi kínálat (8 említés).

³ A kutatás idején még működött az azóta megszüntetett Corvinus Nyelvvizsgaközpont.

1. táblázat

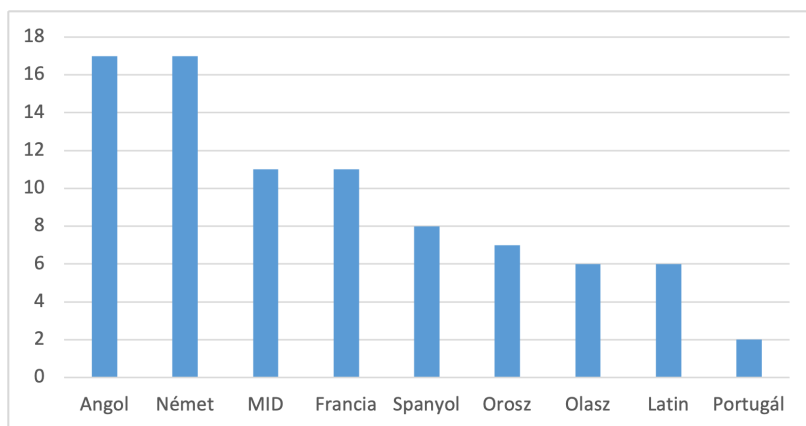
A bevezetőben gyakran említett kulcsszavak (említések száma; n=18)

	Kulcsszó	Említések száma
1.	sokszínűség / több lábon állás / komplexitás	11
2.	méret	10
3.	nagy nyelvi kínálat	8
4-5.	szolgáltatás / gyakorlatorientáltság	6
4-5.	történetiség / fejlődés / változás	6
6-7.	gazdasági stabilitás	5
6-7.	az „emberi szempontok”	5
8.	kredites / kötelező tárgyak	4
9.	kutatás	3

A vezetők számára tehát általában fontos az, hogy több nyelvet tanítsanak, ezért érdekes a szervezetek nyelvi kínálata (2. ábra). Három intézményben 10-nél is több nyelv szerepel a kínálatban, hat intézményben 5-8 nyelvet tanítanak, 8 intézményben viszont az angol és a németen kívül legfeljebb magyar mint idegen nyelv (MID), latin vagy egy-egy további nyelv tanítása folyik. Angolt és németet minden intézményben tanítanak, németet természetesen kevesebb hallgatónak. 11 intézményben folyik MID tanítása a külföldi hallgatóknak. Az újlatin nyelvek közül a legtöbb helyen franciát tanítanak, majd spanyolt. Néhány helyen tanítanak orosz, olasz, latint és portugált, és a következő nyelveket egy-egy helyen tanítják a kutatásban érintett szervezetekben: ógörög, jelnyelv, kínai, japán, arab, koreai. Ez azért nagyon lényeges, mert míg az egyetemi vezetést sok esetben inkább a pragmatikus szempontok vezérik, tehát hajlamos leszűkíteni a nyelvtanítást az angol nyelvre, addig maguk az intézmények törekszenek a nagyobb nyelvi kínálatra.

2. ábra

A tanított nyelvek gyakorisága (szervezetek száma; n=17)



Az intézmények kétharmadában a hallgatók idegennyelv-tanulási lehetőségei kifejezetten jók, van tehát módjuk arra, hogy a saját szükségleteiknek és terveiknek megfelelő módon alakítsák a nyelvtanulási útjukat. Abban azonban nagy az eltérés az intézmények és azon belül az egyes szakok között, hogy mennyi a kötelező nyelvoktatás. A szervezetek közel felének anyaintézményében (7 említés) a hallgatók korlátlanul felvehetnek idegen nyelvi tantárgyakat, 4 szervezet intézményében van valamilyen limit és 6 szervezet intézményében csak a nyelvvizsgálóhoz való eljutás jár térítésmentesen a hallgatóknak. Ez utóbbi adathoz azonban nagyon lényeges, hogy az összes gazdasági típusú képzési területen dolgozó szervezet ebbe a csoportba tartozik, és ezekben az intézményekben van a legtöbb kötelező idegen nyelvi tárgy, tehát ez a szűknek tűnő hozzáférés sok esetben kifejezetten sok nyelvvizsgálót jelent. A limitált hozzáférés is általában 4-6 félévnyi nyelvoktatást tesz lehetővé (a BSc-n és az MSc-n külön-külön), többnyire heti kétszer két órában, a heti egyszer kétórás kurzusok esetében pedig még többet.

A tantárgyi rendszerek tükrözik azt a tényt, hogy a felsőoktatási intézményeknek különböző a felfogása az idegennyelv-tanulásról, és ebből következően eltérő mértékben tudnak vagy akarnak erre áldozni. Ebben a tekintetben sokféle elgondolás lehetséges, az egyik véglet az a pragmatikus megközelítés, amely leszűkíti a nyelvtanítást arra, hogy minden hallgató szerezzék meg a tanulmányai befejezéséig a szükséges nyelvvizsgáját, többnyire angolból. A másik véglet pedig a többnyelvűség támogatása, tehát a közoktatáson belül megkezdett egy vagy két idegen nyelv továbbfejlesztési lehetőségei mellett további idegen nyelvek tanulásának biztosítása, akár kezdő szintről is. A két véglet között pedig számtalan további intézményi hozzáállás létezik. Kétségtelen tény, hogy ebben meghatározó az, hogy az adott egyetemen mennyire fontos a felvételhez a nyelvtudásért kapható pontszám, tehát milyen a hallgatók nyelvtudása a bemenetnél, és az is lényeges, hogy az adott képzési profilok milyen nyelvtudást igényelnek.

Az idegen nyelvi szervezetek stratégiaalkotása és fejlesztési terve szempontjából ezek alapvető kérdések, amelyekről azonban általában nehéz világos állásfoglalást kapni a felsőoktatási intézmények vezetőitől, mert az idegennyelv-tanítás olyan szolgáltatási tevékenység, amely többnyire nem szerepel a legfontosabb megoldandó feladatok között, és az egyetemeknek általában nincs koherens koncepciója erről. Egyetlen interjúalany sem beszélt bármilyen intézményi szintű nyelvoktatási stratégiáról, ez a 10 évvel korábbi kutatásban sem volt „tipikus” (Kurtán & Silye, 2012, p. 50.).

A hallgatói szükségletek tekintetében nem említett egyik interjúalany sem kutatási adatokat, de alapvetően a következő nyelvtanulási motivációk jelentek meg az interjúkban. Azon hallgatók esetében, akik nyelvvizsga nélkül kerültek be az egyetemre, a fő motiváció a végzésig szükséges nyelvvizsgák megszerzése. A külföldi tanulmányok, résztanulmányok vagy a külföldi munkavégzés is a gyakori nyelvtanulási okok között szerepel, és a hallgatói mobilitás erősödésével ez sok hallgatót érint. A nyelvtanulási motivációk között ugyanis jellemzően vannak olyan célok, amelyek a külföldi tanulmányokkal és az interkulturális körülmények közötti munkavégzéssel függenek össze (Rösler, 2015). Felmerült még a könnyű vagy a fő szak tantárgyainál könnyebb kreditszerzés lehetősége is. Döntő az is, hogy a fő szakok mennyire leterhelőek, ez meghatározza, hogy a pragmatikus nyelvi szükségleteken túlmutatóan szánják-e időt és energiát a nyelvtanulásra a hallgatók.

A tipikus nyelv tanulási utak tekintetében két alapvető hallgatói stratégia rajzolódott ki: sok hallgató a legerősebb idegen nyelvét (többnyire az angolt) fejleszti tovább, míg mások inkább a második, korábban már tanult nyelvet próbálják felhozni magasabb szintre, esetleg mindkettőt. Három interjúban (mindhárom gazdasági típusú képzéshez kapcsolódik) utaltak arra a jelenségre, hogy azon hallgatók között, akik németül tanultak első idegen nyelvként a közoktatásban, gyakran előfordul, hogy nem folytatják azt, és ennek lehet pragmatikus oka (az angol fontosabb), de sokszor módszertani oka van (elment a hallgatók kedve a német nyelvtől). Az a tény, hogy az újlatin nyelveket is több helyen tanítják, arra utal, hogy sok hallgató harmadik vagy negyedik nyelv tanulását kezdi meg az egyetemi éve alatt.

Az idegennyelv-tanítás célja

A felsőoktatáson belüli nyelvoktatás céljait sok tényező határozza meg, ebből a szempontból érdekes, hogy az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezetek milyen célrendszert tulajdonítanak saját maguknak, ebben a tekintetben négy modellt tudtam azonosítani (2. táblázat). A vezetők nézeteit természetesen meghatározza az adott felsőoktatási intézmény helyzete, explicit vagy implicit „nyelvpolitikája”, és ez teremti meg a játékteret az idegen nyelvi szervezeti egységek vezetői számára a stratégiaalkotáshoz. Ebből a determináltságból következik, hogy a különböző modellek között nem lehet minőségi különbséget meghatározni, hiszen minden vezető az adott helyzetre optimalizál.

2. táblázat

Modellek a tanítási célok szempontjából (szervezetek száma; n=17)

Modell	Jellemző	Szervezetek száma
A (szakmai) nyelv- vizsgára felkészítő szaknyelvoktató	A fő cél a szükséges (esetleg szakmai) nyelvvizsgák megszerzése, ezért szaknyelvet is tanítanak.	5
Nyelviskola	A fő cél a hallgatók nyelvvizsgához való eljuttatása, de jellemző az általános nyelvoktatás is. Előfordul szaknyelvoktatás, esetleg általánosabb készségfejlesztés (pl. interkulturális kommunikáció, tudományos írás).	5
A nyelviskola és a szaknyelvoktató kombinációja	Erős a (szaknyelvi) nyelvvizsgára való felkészítés, de az általános nyelvoktatás is.	4
Szakmai kommuni- kációra felkészítő	Sok olyan szakmai kommunikációt fejlesztő tantárgyat tanítanak, amely valamilyen speciális igényt elégít ki.	3

Az intézmények közel harmadára igaz (5 válaszadó), hogy elsősorban a nyelvvizsgára való felkészítést tekinti feladatának, és alapvetően szaknyelvoktatónak tartja a szervezetét. Ebbe a csoportba kicsi vagy kifejezetten nagy intézmények tartoznak (hallgatói és tanári létszámok szempontjából), a nyelvi kínálatuk többnyire szűk, általában angol, német és elvétve egy-két további nyelv szerepel a kínálatukban, tehát az általános nyelvtanítás nem jellemző rájuk. A tanárok beosztása szerint ezek vegyes intézmények, háromban szinte csak nyelvtanárok dolgoznak, kettőben vegyesen nyelvtanárok és oktató-kutatók.

További öt intézményre jellemző, hogy leginkább nyelviskolaként tekint magára. Természetesen adódik a kérdés, hogy hogyan értelmezik ezt az adott szervezetek, többnyire a nyelvtanítás szervezésében, a tantárgyi rendszer kialakításában, a tanított tananyagok tekintetében igazodnak ezek a szervezetek a nyelviskolai sztenderdekhez. Ebbe a körbe inkább kisebb vagy közepes méretű intézmények tartoznak, nyelvi kínálat tekintetében vegyesek. Mindegyik több karnak szolgáltató intézmény, egy kivétellel mindegyikre igaz, hogy minden tanáruk nyelvtanári beosztásban dolgozik.

A gazdasági karokon van a legtöbb olyan szak, amelyek kimeneti követelménye (egy vagy több) C1 vagy B2 szintű (szakmai) nyelvvizsgát tartalmaz, és ezeken a karokon több olyan szakmára is felkészítenek, amelyek hagyományosan nyelvigényesek. Így ezekben az intézményekben fontos a (szakmai) nyelvvizsgára való felkészítés, de az általános nyelvtanítás is, ez a négy szervezet tehát az első két modell kombinációja. Az ide tartozó intézmények közepesek vagy nagyok, a nyelvi kínálatuk is közepes vagy nagy, közülük háromban jelentős számban dolgoznak minősített oktatók, egyben viszont csak nyelvtanárok, bár többen rendelkeznek itt is doktori fokozattal.

Az utolsó modellbe (szakmai kommunikációra felkészítő) három intézmény tartozik, két orvosi kar és a BME. Mindhárom intézményre jellemző, hogy a bekerüléshez szükséges magasabb pontszám miatt sok hallgató már a felvételi előtt letette a nyelvvizsgá(ka)t. Ezeken a helyeken tehát nem áll fókuszban a nyelvvizsga-felkészítés, és nem hangsúlyos az általános nyelvtanítás sem. Ezek nagy intézmények, sok hallgatóval, a nyelvi kínálatuk közepes. Két intézményben oktató-kutatók és nyelvtanárok dolgoznak vegyesen, egyben szinte csak oktató-kutatók, mindhárom interjúban kiemelt szerepet tulajdonítottak a kutatásnak, tehát a tantárgyi fejlesztésekhez komolyabb kutatási tevékenység is kapcsolódik.

Az idegen nyelvi tantárgyak tartalma

A felsőoktatáson belül az idegennyelv-tanítás deklarált célja a szaknyelvtanítás, ám ez több módon értelmezhető, és ez alapvetően meghatározza a felsőoktatáson belüli idegennyelv-tanítással kapcsolatos módszertant és nézeteket (vö. Tinnefeld, 2012). Három alapvető tantárgyi típus jellemző a szektorban: a szaknyelvi tantárgy, a nyelvvizsga-felkészítés és az általános nyelvtanítás, ezek között azonban elmosódnak a határok és különbözőek az értelmezési keretek. Tartalmi szempontból elválik ezektől a külföldieknek szánt angol- és magyartanítás, illetve az orvosi és állatorvosi képzési területeken a latin tanítása, ezekről tehát érdemes külön beszélni.

Szaknyelvi tárgyak

A szaknyelvi tárgyak általában különböző tartalommal és módszertannal jelennek meg, ezek leginkább egy skálán képzelhetők el, amelynek egyik véglete az a hagyományosabb felfogás, amely a szakmai szövegek megértéséhez szükséges terminológia gyűjtését tekinti elsődleges céljának, a másik véglét pedig a szakmai kompetenciák és tudás fejlesztése, amelyben az idegen nyelv eszközként szerepel. Ennek megfelelően az interjúalanyok is különbözően használták a szaknyelvtanítás fogalmát. A helyzetet bonyolítja, hogy a szaknyelvtanítás lehetőségeire erősen kihat a hallgatók nyelvtudási szintje (Prikoszovits, 2017), az ezzel kapcsolatos meggyőződések pedig erősen befolyásolja az érintett tanárok pedagógiai, nyelvpedagógiai kultúrája.

A szaknyelvoktatás egyik gyakori formája a szaknyelvkutatásnak azon a tradicionális értelmezésén alapul, amely a szaknyelv eltérését az általános nyelvtől alapvetően szó, szószerkezet és szintagma szintjén értelmezte. Ez a szűkebb felfogás fokozatosan tágult későbbi szöveg szintre (Kurtán, 2003, p. 190.). Ennek a hagyományosabb felfogásnak megfelelően egyes intézményekben a szaknyelvoktatás fő célja a szakmai terminológia gyűjtése szakmai témájú szövegek feldolgozása alapján. Ezekhez sok helyen van valamilyen együttműködés a fő szakokat tanító tanárokkal, készülnek szöszedetek, egyeztetik a témákat a szakmai tárgyakat tanítókkal. Ebben az esetben a feldolgozott szövegek tartalma többnyire inkább a tudományos-ismeretterjesztő szinten marad meg, hiszen a nyelvtanárok szakmai kompetenciája idáig terjed, így a szókinés az általános tendenciák leírására alkalmas (pl. energiaforrások, környezetvédelem).

A szöveg szintű értelmezésben a szaknyelvoktatás célja és tartalma abból vezethető le, hogy a későbbi szakmai kommunikációra milyen beszédhelyzetek, kommunikációs szándékok, szövegfajták és nyelvi sajátosságok jellemzők (Kurtán, 2003, p. 50.). Ebben a felfogásban a tantárgyi célok és tartalmak kiindulópontja a későbbi munkához kapcsolódó nyelvhasználat, és az arra jellemző nyelvi sajátosságok tanítása, tehát hogy a szakmai nyelvhasználathoz kapcsolódóan milyen szövegfajtákat kell majd megérteniük vagy létrehozniuk a hallgatóknak, és ezek nyelvi sajátosságait is tanítják (pl. technikai folyamatok leírása, emlékeztető írása, megbeszélés vezetése). Erre a felfogásra épülnek szaknyelvi tankönyvek is, angolból több ilyen érhető el, de más nyelvekből is találhatóak ilyenek.

Létezik a szaknyelvoktatásnak egy olyan felfogása is, amely bizonyos szakmai jelenségek definiálását, csoportosítását, leírását helyezi középpontba, tehát szakmai tartalmakat is közvetít leegyszerűsített formában, ebben az esetben leginkább a tartalomalapú (CLIL) nyelvoktatás módszertani normái szerint dolgoznak. Ez a gazdasági területen elterjedt, de más területeken is alkalmazzák. Ebben az esetben többnyire olyan szakmai tartalmakkal foglalkoznak az idegen nyelven, amelyet a hallgatók az anyanyelvükön már feldolgoztak, ismernek, és a feldolgozás módja nem annyira mély az idegen nyelven.

Az intézményekben kínált szaknyelvi tantárgyak ennek az értelmezési skálának különböző pontjain helyezkednek el, az arányokról azonban nincs adatom. A tantárgyi kínálatban egyes esetekben olyan komplexebb kommunikációs készségfejlesztő tárgyak is szerepelnek továbbá, amelyek a hallgatók tanulmányaihoz vagy a későbbi munkavégzéshez kapcsolódó jellemző nyelvhasználati területeken folyó kommunikációs készséget fejlesztik. Ezekben többnyire a különböző társtudományok eredményei is helyet kapnak (pl. kultúraelméletek, kommunikációelmélet), ebből következően ezekben a tárgyakban szakmai készségfejlesztés folyik, amelynek eredményei meghaladják a szűken vett idegen nyelvi készségfejlesztést (például: kommunikációs zavarok oka és kezelése, érveléstechnika, kulturális különbségek hatékony kezelése). Nyilvánvaló, hogy a címek, eltérő tartalmakat takarhatnak, e témáról tehát nincsenek megbízható adataim, de a következő tantárgyi példák fordultak elő az interjúkban:

- interkulturális kommunikáció,
- vezetői kommunikáció,
- tárgyalástechnika,

- orvos-beteg kommunikáció,
- tudományos írás,
- kutatómódszertan,
- prezentációstechnika,
- szakszövegolvasás – tudományos szövegek értelmezése,
- idegen nyelvű tanulmányokhoz kapcsolódó kompetenciák fejlesztése,
- fordítástechnika.

Több intézményben vannak ilyen típusú szabadon vagy kötelezően választható tantárgyak, a leggyakrabban említettek közülük az interkulturális kommunikáció és a tudományos írás. Az orvosi és az állatorvosi képzéseken jellemző erősebben a gyakorlatorientált szakmai kommunikáció tanítása (pl. a beteg kikérdezése, diagnózis közlése), szimulált helyzetekben, akár képzett „betegek” bevonásával.

A szaknyelvoktatás lehetőségei szempontjából az is fontos, hogy milyen nyelvtudási szinttel érkeznek a hallgatók, a kifejezetten szaknyelvet fejlesztő tárgyakat ugyanis általában B2 szintre helyezik az intézmények. Ahol tehát a hallgatók nyelvtudási szintje ezt nem éri el, ott többnyire hibrid megoldásokkal próbálkoznak. Előfordul például az, hogy az egyetem által igényelt szaknyelvi kurzusokban tulajdonképpen általános nyelvoktatás folyik, tehát jellemzően a B2 szintű nyelvi struktúrák megszilárdítása és szókincsbővítés, mert a hallgatók bemeneti nyelvtudása ezt teszi szükségessé, és a szaknyelvi jelleg csak abban nyilvánul meg, hogy ezt kiegészítik a szakmai nyelvvizsgák témaköreit feldolgozó anyagokkal.

Ebben a kérdésben jellemzően a tanári meggyőződéseknek is van szerepük, így egy-egy tantárgy konkrét megvalósulása egy intézményen belül is különböző lehet attól függően, hogy az adott tanár mennyire tágra vagy szűken értelmezi a szaknyelvoktatást, illetve mennyire igazodik régebbi módszertani szokásokhoz.

Több vezető az eddigi vagy a jövőbeni tartalmi fejlesztések kiemelt színterének tartja a tágabban értelmezett szakmai kommunikatív kompetenciákat fejlesztő tárgyakat, törekszik vagy törekedne arra, hogy ilyeneket tudjanak indítani. Ez azért is fontos, mert ezeknek a tantárgyaknak a fejlesztése többnyire együttműködési lehetőségeket jelent a szaktanszékekkel, adott esetben a pszichológia, filozófia, kommunikáció tanszékekkel is, már ahol van ilyen. További előny, hogy e tantárgyak tartalmának meghatározása igényesebb kutatás-fejlesztési munkát igényel, tehát az oktató-kutató besorolású tanároknak teremthet lehetőséget kutatásra és publikálásra. Ez utóbbi azonban az akadálya is az ilyen típusú fejlesztéseknek, ha nincs elég kutatási rutinnal rendelkező oktató az adott szervezetben.

Nyelvvizsga-felkészítő tárgyak

A nyelvvizsgára való felkészítés az interjúkban többnyire magától értetődő egyértelműséggel jelent meg, holott nyelvpedagógiai szempontból ebben is különböző értelmezési lehetőségek rejlenek. Értelmezhető ez egy hagyományos értelemben vett általános nyelvoktatásként, amikor egy B1 és B2 közötti nyelvi szintről próbálják B2 szintre hozni a nyelvtanulókat azon a módon, hogy egy megfelelő tankönyvet használva dolgoznak, feltételezve azt, hogy a hallgatók mindegyike jelentősen a B2 szint alatt van. Értelmezhető a nyelvvizsgára való felkészítés úgy is, hogy az egyéni hiányosságok pótlására szolgáló „szintre hozó” kurzusokat indítanak, ilyenkor tehát azt feltételezi az

intézmény vagy a tanár, hogy a hallgatók nyelvi szintje már közel van a nyelvvizsga szintjéhez, és az adott csoportban lévő hallgatók szükségleteihez igazodva törekszik a differenciált fejlesztésre, azaz az egyéni hiányosságok csökkentésére. A harmadik lehetőség a nyelvvizsgatréning, amikor a hallgató nyelvi szintje tulajdonképpen már eléri a nyelvvizsga szintjét, és a kurzusban inkább a vizsgatechnika elsajátítása a cél.

A beszélgetésekben mindegyik lehetőség megjelent, és úgy tűnik, hogy ezeket a lehetőségeket a szervezetek nem feltétlenül különítik el egymástól, sőt előfordul, hogy annyira különbözőek a csoportok, hogy többnyire a tanárok döntenek arról, hogy milyen módon dolgoznak az adott csoportban.

Általános nyelvi készségfejlesztő tárgyak (B2 szint alatt)

A felsőoktatási intézmények közül sokban van lehetőség nyelvi fejlődésre kezdő vagy B2 alatti szinteken is. Ebben a kérdésben azt a tartalmi döntést kell meghozni a szervezeteknek, hogy az általános nyelvoktatást mennyire igazíthatják a hallgatók speciális helyzetéhez (haladási tempó, általános vs. szakmai nyelvi helyzetek).

Több szervezetben az A1–B1 szinteken a felnőttoktatás (tehát a nyelviskolák) megszokott kereteihez igazodva dolgoznak, ez határozza meg tehát a tananyagot és a tempót, de több szervezetben az általános nyelvoktatáshoz tartozó tantárgyakban is igyekeznek igazodni a célcsoporthoz. Az egyik intézményben például a szabadon választható kezdő és középhasadó kurzusokat kifejezetten az egyetemi korosztály élethelyzetéhez igazítják és sokkal gyorsabb tempót diktálnak, hiszen folyamatosan tanulási helyzetben lévő, és többnyire harmadik vagy negyedik nyelvet tanuló nyelvtanulóknak nyújtanak szolgáltatást. Több szervezetben az alapoktatás részeként elérhető alacsonyabb szintű kurzusokban is már a szakmai/munkahelyi nyelvhasználatra készítene fel, elemi szakmai szókincs vagy jellemző beszédhelyzetek formájában.

Orvosi területen van példa arra, hogy már a kezdő szintű tantárgyakban is jellemzően szakmai kommunikációs helyzeteken dolgoznak (Fogarasi & Varga, 2022), hiszen a fogorvosi, orvosi nyelvhasználati terület elemi beszédhelyzetei jól körülírhatóak és leszűkíthetőek (pl. a beteg adatainak felvétele, kikérdezése és tájékoztatása), az erre való felkészítés tehát kezdő szinttől is megoldható. Más területeken nem lehet ennyire egyértelműen beazonosítani a nyelvhasználati területet, de van arra mód, hogy kezdő szinten is beépítsék az alapvető szakmai szókincset, és a munkahelyi nyelvhasználat helyzeteire készítsék fel a hallgatókat. Erre a valós igényre a tankönyvkiadók is reflektáltak, ilyen koncepciójú tankönyveket is lehet már találni több nyelvből is.

A külföldi hallgatók angoltanítása

A felsőoktatás nemzetköziesítése kiemelt cél, és komoly fejlesztésekkel jár a 2000-es évek eleje óta, a 2016/17. tanévben már az összes egyetemi hallgató 9,6%-a volt külföldi (Lannert, 2018, p. 8.). A 2013-ban indított Stipendium Hungaricum program keretében sok külföldi hallgató tanul a magyar felsőoktatásban, a 2020/21. tanévben már 11 712 hallgató tanult a programban⁴. Természetesen nem csak ezzel a programmal jönnek külföldi hallgatók Magyarországra, hanem egy-egy félévnyi időre más

⁴ Forrás: <https://www.tka.hu/palyazatok/7619/statisztikak>

ösztöndíjakkal is, leginkább az Erasmus program keretében, de akár teljes képzésekre is, amelyek főleg az orvosi területeken jellemzőek.

Mivel a nemzetköziesítés kiemelt és fontos terület az egyetemeken, az ehhez kapcsolódó nyelvoktatási igény vagy szükséglet is fontos eleme a nyelvoktatással foglalkozó szervezetek portfóliójának. A külföldi hallgatók általában felvehetik a szabadon választható idegen nyelvi tárgyakat, vagy azok egy részét, azonban vannak kifejezetten nekik szánt kötelező idegen nyelvi tantárgyak is, jellemzően kötelező a képzés nyelvén (többnyire angolul) tanulniuk. Tartalmi szempontból ezek a tantárgyak azért speciálisak, mert a felsőoktatási tanulmányok elvégzéséhez szükséges nyelvi kompetenciák megszerzése a fő céljuk.

Ezekben a kurzusokban, egyrészt általános nyelvi fejlesztés történik, különös tekintettel a tanulmányok végzéséhez szükséges nyelvi kompetenciákra, de a szaknyelvi fejlesztésre is szükség van. A nyelvtanítási programok fejlesztését az nehezíti, hogy a nyelvi hiányosságok különböző gyökereiek, okozhatja ezt a felsőoktatási környezet speciális nyelvhasználata, de az is, hogy a felsőoktatási intézmény a bemeneti nyelvi szintet úgy határozza meg, hogy a hallgatók nagyon messze vannak attól a C1 körüli szinttől, amelyre szükség van a komplexebb szakmai szövegek megértéséhez vagy létrehozáshoz. A területről még kevés kutatási eredmény áll rendelkezésre, de az megállapítható, hogy az oktatás sikerességében nem csak nyelvi, hanem interkulturális tényezők is szerepet játszanak, adott esetben a pedagógiai kultúrák különbségei is (Furka, 2022).

Magyar mint idegen nyelv

További különálló terület a magyar nyelv oktatása, amelynek két fő célcsoportja van. A Stipendium Hungaricum programban résztvevőknek kötelező tantárgya a „Magyar mint idegen nyelv és kultúra”, oktatása a Tempus Közalapítvány által részletesen kidolgozott program alapján történik, amelyben a nyelvi fejlesztésen túl alapvető kulturális ismeretek, interkulturális problémák is megjelennek⁵. Ettől részben eltér az idegen nyelvű orvosi képzésekhez kapcsolódó nyelvtanulási igény, hiszen ennek során a hallgatókat arra kell felkészíteni, hogy magyar intézményekben tudják elvégezni a gyakorlatukat. Ez a terület fontos ugyan a felsőoktatási intézményekben, mert kötelező tárgyakról van szó, a legtöbb szervezetben azonban többnyire óraadókkal oldják meg a feladatot, továbbá kutatási és fejlesztési szempontból is kevesebb figyelem hárul e tárgyak fejlesztésére.

Latin alapú terminológia

További érdekes terület tartalmi szempontból az orvosi jellegű képzésekre jellemző latin, illetve latin alapú terminológiatanítás. Ezekhez kapcsolódó kutatásokról és fejlesztésekről is beszámoltak egyes vezetők, és többen utaltak e tekintetben is a modernizációra, tehát arra, hogy a klasszikus latintanítás helyett, egyre inkább a későbbi felhasználáshoz igazodó szakmai terminológiatanítás történik.

⁵ Forrás: <https://tka.hu/palyazatok/13151/magyar-mint-idegen-nyelv-es-kultura>

Tananyagok

A tartalmi munkát meghatározza az is, hogy milyen tananyagokkal dolgoznak a különböző tantárgyakban, tehát kiadók által forgalmazott kész tankönyveket használnak a tanárok, vagy a hallgatók szükségleteikhez igazodó saját tananyagokat fejlesztenek. Ebből a szempontból meghatározó a tantárgy egységisége, továbbá a célnyelv, hiszen angolból nagyobb a tankönyvi kínálat a többi nyelvnél, de döntöek a tanárok beállítódásai is. Három alapmodellt találtam, viszont a modelleken belül nem találtam egyértelmű jellemzőket (3. táblázat).

3. táblázat

A tananyagok típusa (szervezetek száma; n=17)

Modell	Jellemző	Szervezetek száma
Tankönyv	Alapvetően kurzuskönyvet használnak (van olyan intézmény, ahol ez egyetemi előírás is), esetleg több tankönyvből fénymásolatokat. Alkalmilag kiegészítik ezeket.	8
Tankönyv és saját fejlesztésű tananyagok	Igyekeznek tankönyvet használni, de a speciálisabb tantárgyakhoz saját maguk fejlesztenek tananyagot.	3
Saját fejlesztésű tananyagok	Alapvetően saját fejlesztésű anyagokkal dolgoznak, egyes tantárgyakhoz (általános nyelv vagy vizsgafelkészítés) kiadói tankönyvvel.	6

A kész (tehát valamilyen kiadónál készült) tankönyvvel kapcsolatban felmerült a beszélgetésekben, hogy nehezen illeszthetők a felsőoktatás oktatásszervezéséhez, egyes esetekben a lehetséges óraszám is túl alacsony ehhez. Általában a szakmai nyelv- vizsga-felkészítéshez és az általános nyelvtanításhoz használnak kész tankönyveket, de (elsősorban angolból) különböző szaknyelvek tanításához is lehet jól használható tankönyveket találni.

Az önálló tananyagfejlesztésekkel kapcsolatban felmerült az a probléma, hogy ezeknek az anyagoknak a minősége néha nem megfelelő, illetve hogy nehezen tudnak a tanárok egymás tananyagaival dolgozni. Több szervezetben azonban éppen a tananyagfejlesztés az a terület, ahol lehetőség nyílik együttműködésekre a szakmai tanszékkel, ez azonban mindegyik szervezetben egyedi kezdeményezésre indul, sokszor egyéni kapcsolatkeresések előzik meg. Sokszor a szervezetek belső szakmai együttműködéseinek ez a fő terepe: az egyetemi vizsgaidőszakokban folytatnak közös tananyag-fejlesztéseket, illetve csoportmunkában aktualizálják a tananyagokat. Általában a tananyagfejlesztés az a terület, amely a leginkább tanulásra és fejlődésre kényszeríti a kollégákat, és ebben a munkában – ahol ez jellemző – beosztástól függetlenül mindenki részt vesz, ehhez kapcsolódnak kutatások is.

A járványhelyzet és az ezzel járó távoktatás általában meggyorsította a tananyag-fejlesztési folyamatot, a kényszerhelyzet sok belső együttműködést és megosztást indított meg, továbbá a legtöbb intézményben megtartották az online oktatásban használt támogató felületeket, és a jelenléti oktatásban is használják ezeket. A távoktatásos környezet sok intézményt arra is rákényszerített, hogy a hallgatók autonóm tanulá-

sához hozzanak létre felületeket és tananyagokat, néhány intézményben ilyen típusú kísérletek is vannak tehát.

Több vezető beszélt arról, hogy a tananyagfejlesztéseket alapos elemzések alapján készítik (pl. az adott területre jellemző szövegfajták vagy párbeszéd elemzése), két interjúalany utalt arra, hogy általában tanulási eredményekből kiindulva terveznek. A tanulásieredmény-alapú tervezés ezeken a területeken nagyon jól használható technika lenne, nagy problémát jelent azonban, hogy bár ez a terület a 2000-es évek elején komoly innovációs lehetőségnek tűnt (European Commission and CEDEFOP, 2011; Kennedy, 2007; Temesi, 2011), végül a magyar felsőoktatásban a tantárgyi adatlapok készítése során inkább formalitássá vált ez az eszköz. Ebben még elég sok lehetőség van, hiszen bonyolultabb készségfejlesztéseket, speciálisabb tananyagokat úgy lehet szakszerűen megtervezni, ha tanulási eredmények meghatározásából indulnak ki. Ezen a területen döntő azonban a tanárok tudása és hajlandósága, és sokszor a tananyagfejlesztéseket éppen az akadályozza, hogy az idegennyelv-tanárok a KER színtleírásaiból kiindulva viszonylag könnyen tudnak jelentésszegény, formálisan a célnak megfelelő tanulási eredményeket megfogalmazni, amelyek azonban nem segítik a tudatosabb, szakszerűbb tervező munkát.

Tantárgyi rendszer

Az idegen nyelvet tanító szervezeteknek nincsenek saját szakjaik, a tantárgyi rendszerük tehát bonyolult: sok különböző szak mintatantervében szerepelnek kötelező vagy kötelezőn választható tantárggyal, illetve ezeken felül többnyire szabadon választható tantárgyakat is kínálnak. Ebben a tekintetben jelentős különbségek vannak az intézmények és a szakterületek között, a tantárgyak egymásra épülését különbözően szabályozzák, ez azonban felveti azt a kérdést, hogy az idegen nyelvi tantárgyak rendszere lineáris vagy moduláris típusú-e.

A nyelvtanításban erős a hagyománya a lineáris tanítási folyamatoknak, a tanárok nyelvpedagógiai képzésének is ez az alapja, és a nyelvtanárok tanítási rutinja általában az egyes készségek kiegyensúlyozott lineáris fejlesztésén alapul, és ezt támogatja a hagyományosabb, a nyelvtani progressziót központba helyező nyelvpedagógiai felfogás is. A lineáris haladásban általában alkalmaznak bemeneti és/vagy kimeneti méréseket, ezzel próbálják biztosítani a csoportok homogenitását. Ennek megfelelően régebben a felsőoktatásban is egymásra épülő, lineáris szerkezetben tanítottak a nyelvtanárok, hiszen a nyelvi lektorátusok „hőskorában” volt a tantárgyak között kötelező egymásra épülés, többnyire volt nyelvi sáv, szintfelmérők, többé-kevésbé homogén csoportok. Ez az állapot azonban gyökeresen megváltozott: ma már a felsőoktatás egészében választásokra épülő, egyéni szabadságokat meghagyó tantárgyi rendszer működik, és ebben az idegen nyelv sem tud lineárisan építkezni. A felsőoktatásban alapelemmé vált a különböző tanulási utak „legalizálása”, az intézmények közötti szabad váltás lehetővé tétele, a más intézményben elvégzett teljesítmények elismerése (Derényi & Tót, 2011), és ez az egész felsőoktatás tantárgyi struktúráját a moduláris rendszer irányába indította el.

Az intézmények egy részében a mintatantervek része a kötelező, egymásra épülő idegen nyelvi tantárgy, sok esetben azonban inkább kötelezően vagy szabadon választhatók

az idegen nyelvi tárgyak, tehát a hallgatók az aktuális órarendjükhöz igazítva veszik fel ezeket. A kötelező egymásra épülések sem jelennek meg többnyire szigorú előfeltételekkel, tehát a mintatantervtől való egyéni eltérések is egyedi megoldásokhoz vezetnek az idegen nyelvi tárgyak esetében, és a sok egyéni megoldást, a nem egyértelmű tantárgyi egymásra épülést a tanárok egy része frusztrációként éli meg. Egyes intézményekben tehát próbálják fenntartani a lineáris rendszert, de ebből feszültségek keletkeznek.

A tanítási folyamatok lineáris felfogása általánosabb problémákat is felvet. A tudás és a tanulás fogalma jelentősen gazdagodott, és ez alapján megfogalmazható az a gondolat, hogy még a formálisan lineáris haladáson alapuló tanítási folyamatok sem tudnak valóban azok lenni, mert az abban résztvevők az eltérő tanulási módszereik és szokásaik, a különböző motivációjuk és lehetőségeik miatt mindenképpen heterogén csoportot fognak képezni: más tempóban, más igényelve fognak haladni, más területeken lesznek nehézségeik vagy hiányosságaik (Heacox, 2006). Az idegen nyelvet esetében érdemes még a tanulás forrására is utalni: a lineáris felfogású (nyelv)tanítás abból indult ki, hogy a nyelvtanulót érő idegen nyelvi impulzusokat a tanár irányítja, tehát azokkal a nyelvi jelenségekkel és példákkal találkoznak a nyelvtanulók, amelyeket a tananyagban és az órán felkínáltak neki. Ezzel szemben a nyelvtanulókat folyamatosan különböző intenzitású és formájú idegen nyelvi impulzusok érik, hiszen többnyire használják a nyelvet. Mindezek alapján megállapítható, hogy bár a (nyelv)tanárok a szokásaik és a módszertani rutinjuk alapján alapvetően lineáris módon szeretnének tanítani, ennek egyre súlyosabb korlátai vannak a felsőoktatásban.

A moduláris rendszerű nyelvi fejlesztés esetében az egyes modulokban valamilyen készségterület vagy rész-készség kiemelt fejlesztése folyik, és az egyes modulok egymásra épülése nem szükségszerű. A hallgatók tehát az egyéni szükségleteik vagy lehetőségeik szerint végzik el az egyes tantárgyakat. A moduláris tantárgyi rendszerben az egyes tantárgyak fejlesztési céljait vagy tanulási eredményeit sokkal konkrétan kell meghatározni, viszont éppen a kisebb egységekre bontás könnyebben tud sikerélményt nyújtani az összes résztvevőnek, hiszen a kisebb és konkrétabb célok elérése könnyebben tudatosítható. Ugyanakkor a moduláris rendszerű oktatás más módszertani munkát igényel a tanároktól, ehhez sokkal erősebb tervezési kompetenciára van szükség, és jobban kell tudni dolgozni heterogén csoportokkal, hiszen az egyéni különbségekre differenciált fejlesztési technikákkal kell reagálni.

Érdekes tanulság, hogy míg a 2012-es kutatás problémalistáiban erősen tükröződött az az igény, hogy valamilyen külső döntéshozó teremtsen meg (újra) a lineáris idegen nyelv-oktatás lehetőségét és alapfeltételeit (Kurtán & Silye, 2012), addig ebben a kutatásban már inkább az alkalmazkodási kísérlet jelent meg, de kétségtelenül felmerült a probléma többféle módon is.

Több intézményben próbálnak igazodni ehhez a helyzethez, és erre többféle megoldási mód merült fel. Ez egyik lehetőség, hogy a „szaknyelv 1. és szaknyelv 2.” típusú elvileg egymásra épülő tárgyaknál tematikusan tesznek különbséget (3 említés). Több helyen próbálnak a fejlesztendő kompetenciák szempontjából különbséget tenni, és részben moduláris rendszert működtetni (2 említés), például készségek/rész-készségek szerinti különbségtétel. Két intézmény teljesen moduláris rendszerben működteti a tantárgyakat, ez természetesen azt feltételezi, hogy sok a kötelezően vagy szabadon választható tárgy a kínálatukban.

Minőségfejlesztés

A vezetők tapasztalata szerint az idegen nyelvet tanító szervezeti egységek általában nagyon sikeresek és népszerűek a hallgatók körében, és az egyre személytelenebbé váló felsőoktatásban nagy érték a nyelvórák személyessége és a kommunikáció lehetősége. Többen utaltak arra, hogy a hallgatói visszajelzések is igazolják, hogy a nyelvtanárok általában módszertanilag képzetebbek, mint a szakmai tárgyakat tanító tanárok. Ennek ellenére, vagy éppen ezért az oktatási minőség biztosítása és fejlesztése ezeknek a szolgáltató funkciójú szervezeteknek fontos egzisztenciális feladat, ám a hagyományok erőssége miatt komplexebb fejlesztési keretet igényel (Einhorn, 2017). Egy utalás történt arra, hogy az idegen nyelvi szervezeti egység brandjének része az, hogy pedagógiailag másképpen dolgozik, mint az (elég szigorú) anyaintézménye. A módszertani kérdésekkel nem foglalkoztam, viszont vizsgáltam azt, hogy milyen belső továbbfejlesztési lehetőségeket teremtenek a tanáraiknak ezek a szervezetek, és hogy milyen módszerekkel ellenőrzik és támogatják az oktatás minőségét.

A belső továbbképzések és a közös tanulás forrása sokféle lehet, de nem mindenütt marad erre energia. A vezetők közel fele (8 említés) beszélt arról, hogy szerveznek különböző továbbképzéseket, és hárman jelezték egyértelműen, hogy nem szerveznek ilyesmit, mert ez már nem fér bele az életükbe. Két intézményben elsősorban a vizsgáztatáshoz kapcsolódóan vannak továbbképzések.

Ahol vannak belső továbbképzések, ott különféle formákban és módszerekkel valósulnak meg ezek, a következő jó gyakorlatokat említették a vezetők:

- továbbképzési programok belső vagy külső előadóval, esetleg szakmai napként megszervezve (különböző témákról),
- szervezetfejlesztési workshop évente egyszer (lehetőség a további fejlesztések megvitatására, a szervezet fejlesztési irányainak megbeszélésére),
- kutatócsoportok működtetése (pl. autonóm tanulás),
- részvétel egyetemi továbbképzéseken (néhány egyetemen vannak minden oktató számára elérhető módszertani, pedagógiai és pszichológiai továbbképzések),
- részvétel külső továbbképzéseken, konferenciákon,
- továbbképzések, konferenciák tapasztalatainak ismertetése/továbadása a kollégáknak,
- publikációk bemutatása a kollégáknak,
- házi konferencia: a különböző konferenciákon elhangzott előadásait ismétlik meg a kollégák.

A teljesítményértékelésre mindegyik szervezet igyekszik használni a saját egyetemen alkalmazott módszereket, ez általában valamilyen teljesítményértékelési rendszer (TÉR), illetve hallgatói visszajelzések gyűjtése. Két szervezetben használnak saját kidolgozású, több adatforráson alapuló minőségfejlesztési rendszert.

A legtöbb felsőoktatási intézményben van valamilyen TÉR, ennek a használata minden szervezeti egységnek kötelező, hét vezető beszélt az ebben rejlő lehetőségekről. Több beszélgetésben felmerült azonban, hogy ezekben az intézményi szintű eszközökben az oktatási tevékenységre vonatkozó rész a felsőoktatásban szakmai tárgyakat tanító tanárok számára készült, és így nehezen illeszthető az idegen nyelvi

szervezet tevékenységéhez, tehát a nyelvtanárok teljesen kilógnak a rendszerből. Egy intézményben a nyelvoktatási szervezet részvételével kidolgoztak egy külön nyelvtanári TÉR-t, és ez megkönnyíti a használatát.

A hallgatói visszajelzések gyűjtése is nagyon elterjedt a felsőoktatásban, és különböző hagyománya van az eredmények kezelésének, több felsőoktatási intézményben a tanárok megítélése vagy jutalmazása szempontjából is komoly jelentősége van a hallgatói véleményeknek. Ezek az online rendszerek az idegen nyelvi szervezetek számára azonban többnyire problematikusak, mert a kisebb csoportlétszámok miatt kevés adat képződik egy-egy kurzusról, illetve a szakmai tárgyakhoz megfogalmazott központi kérdések sokszor nem relevánsak az idegennyelv-tanításra.

Hallgatói visszajelzéseket (akár a központi rendszertől függetlenül is) szinte minden szervezet gyűjt, és különböző technikákkal próbálják elérni, hogy viszonylag sok adatuk legyen, például általában az órán töltetik ki a hallgatókkal ezeket a kérdőíveket (papíron vagy online). A hallgatók válaszait többnyire a tanárok dolgozzák föl, és nekik kell reflektálniuk a kritikai megjegyzésekre, de az eredményekkel általában a vezetők is foglalkoznak.

A hallgatók idegennyelv-tanulási útja, azaz a rendelkezésre álló lehetőségek kihasználása szempontjából döntő kérdés a nyelvtanulási motivációjuk és szükségletük, erről azonban keveset tudunk. Több interjúban említették, hogy folyamatosan konzultálnak a hallgatókkal az igényeikről, illetve a félév végi hallgatói kurzusértékelésekben gyűjtenek ötleteket további lehetséges tantárgyakra. Néhány interjúban elhangzott az a gondolat, hogy az új tantárgyak fejlesztése többnyire valamilyen hallgatói igényből indul.

Az óralátogatással kapcsolatban megoszlanak a vélemények, néhány vezető nagyon fontosnak tartja ezt, nem feltétlenül ellenőrzési céllal, sokkal inkább abból a szempontból, hogy melyik tanár milyen típusú feladatokba vonható be. Több szervezetben általában nem mindenkinél hospitálnak, hanem csak az új belépőknél és az óraadóknál, vagy ahol probléma merül fel. Két szervezetben próbálkoztak olyan fejlesztési projekttel, amelynek része a tanárok kölcsönös hospitálása egymásnál. Két vezető egyértelműen ellenzi, illetve szükségtelennek tartja a hospitálást. Feltételezhető, hogy az óralátogatáshoz való ambivalens viszonyt magyarázza az is, hogy a vezetőknek különböző a szakterülete és így a szakmai háttere: a tanárokat támogató és segítő óralátogatáshoz ugyanis mindenképpen megalapozott pedagógiai, nyelvpedagógiai tudásra van szükség, ennek hiányában az óralátogatás fölösleges konfliktusok forrása lehet, illetve megerősíthet esetleg elavult módszertani szokásokat.

Több szervezetben szokás a reflektálás az adott félévi munkára, többnyire ennek a keretét a tananyag revíziója adja. Két szervezetben kérnek minden félév végén valamilyen tanári önreflexiót, amelyből kirajzolódnak azok a témák is, amelyeken érdemes közösen is tovább dolgozni. Az idegennyelv-tanításban kevés a vizsgaköteles tárgy, de ha vannak ilyenek, akkor ezeket, illetve az egységes tesztek is a minőség-ellenőrzés formájaként használja a szervezetek egy része.

A pedagógiai fejlesztések szempontjából fontos, hogy ezekben a szervezetekben nem ritka az olyan életút, hogy egy-egy kolléga évtizedek óta az adott intézményben dolgozik, nagyon erősek tehát a hagyományok. Több vezető számára ez a minőség kulcsa, hiszen megbízhat a kollégáiban, néhány beszélgetésben azonban felmerült az a szempont is, hogy ez a szektor kicsit előregedett, és ezért a modernizáció csak

korlátozottan valósítható meg. A pedagógiai fejlesztéssel kapcsolatos konfliktusról csak két vezető számolt be, a többségnek ezzel kapcsolatban nincsen problémája, de természetesen ez azon is múlik, hogy mekkora változtatásokra volt szükség az adott szervezetben. Néhány interjúban felmerült az a téma, hogy a múltbeli tevékenységek és módszerek automatikusan értékékként képződnek meg a tanári közösség számára, és így a szükséges változtatásokat, korszerűsítéseket a tanárok egy része a korábbi értékek lerombolásaként éli meg. A szervezetek szükségszerű átalakítását, a munka átszervezését többen értékvesztésként élik meg tehát, illetve a változást vagy a fejlesztést kritikaként fogják fel a saját korábbi munkájukra vonatkozóan.

Összegzés

Az idegennyelv-tanítás keretei a felsőoktatásban általában jónak mondhatók, a hallgatóknak van lehetőségük a nyelvtudásuk továbbfejlesztésére. Az érintett szervezetek igyekeznek igazodni az adott felsőoktatási intézmény elvárásaihoz, erről azonban többnyire nehéz egyértelmű információkat nyerni. A nyelvtanárok és a nyelvtanítással foglalkozó szervezetek helyzete és elfogadottsága eltérően alakul a különböző egyetemeken.

A nyelvtanítással foglalkozó szervezeti egységek továbbfejlődésére általában két út látható. A felsőoktatási intézmények egy része alapvetően szolgáltatóként tekint a megfelelő szervezeti egységre, amelytől inkább nyelviskolai típusú működést vár, és egyértelmű támogatást a számára fontos célok eléréséhez (a hallgatók nyelvvizsgálója, lektorálás, fordítás, a külföldi hallgatók oktatása). Gyakran a jövedelemszerzés lehetőségeinek bővítését is várják ezektől a szervezetektől (nyelvvizsgáztatásból, nyelviskolai tevékenységből). A szervezetek egy része tehát olyan fejlődési pályára áll, amelyben a felsőoktatás alaptevékenységétől idegen területeken kényszerül megerősödni.

Más intézmények elvárása inkább az, hogy az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezet is illeszkedjen be a felsőoktatási rendszerbe, tehát annak alaptevékenységét erősítse: azaz a képzések minőségének javítása különböző idegen nyelvi tartalmakkal, az egyetemen belüli együttműködések és kutatások, publikációs tevékenység, a kutatási eredményeken alapuló önálló tantárgyak fejlesztése. Ezekben a szervezetekben a fejlődési pálya lényege, hogy kutatásokon alapuló, komplex, integratív tantárgyi területeket fejlesztenek, és törekszenek arra, hogy szervesen illeszkedjenek a különböző képzések mintatanterveibe, illetve az egyetemi keretekbe.

Az idegennyelv-tanítás tartalmi és céljai, továbbá az érintett szervezetek öndefiníciója is ezekhez az elvárásokhoz illeszkednek, tehát jelentősen különböznek egymástól. A felsőoktatási intézményekben a szaknyelvoktatás értelmezése széles skálán mozog, sok esetben összemosódik az általános nyelvoktatással és a nyelvvizsgálóra való felkészítéssel is, ám erősen összefügg az adott felsőoktatási intézmény általános helyzetével: egyes intézményekbe, egyes szakokra jellemzően alacsonyabb szintű nyelvtudással kerülnek be a hallgatók, más intézményekben a bekerüléshez szükséges pontszám elérése már nyelvtudási célokat is feltételez.

Mindezek alapján a felsőoktatáson belüli idegennyelv-nyelvoktatás nem tekinthető egy rendszernek, különböző nyelvtanítási célok és tartalmak relevánsak az eltérő helyzetekben. Az idegennyelv-tanítással foglalkozó szervezeteknek sok intézményben nem egyértelmű az elismertsége, ezért ezek a szervezetek általában törekszenek a

magas szintű szolgáltatásra és a gyors problémamegoldásokra. Különböző mértékben, de mindenütt megfigyelhetők modernizációs törekvések, ehhez a szervezetek belső erőforrásait folyamatosan erősíteni kell, de erős a hagyományok szerepe is.

A szektor jellemzője a folyamatos változás, amely jelentősen összefügg a közoktatáson belüli idegennyelv-tanítás eredményességének alakulásával is. Az érintetteknek különböző a jövőképe, de megkockáztatható, hogy a nyelvoktatás tartalmi és módszertani modernizációja, a hagyományos nyelvoktatási formák és keretek megváltoztatásának képessége és a kutatásokon alapuló fejlesztések illeszthetik bele leginkább ezeket a szervezeteket a felsőoktatási közegbe.

Melléklet: lista az interjúkról

Intézmény	Szervezeti egység	Vezető / interjúalany
Állatorvostudományi Egyetem	Idegennyelvi Lektorátus	Dr. Tereiné Bán Andrea
Budapesti Gazdasági Egyetem	Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézet	Dr. Bánhegyi Mátyás
Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar	Gazdasági Szaknyelvek Tanszék	Dr. Hegedüs Gyula
Budapesti Gazdasági Egyetem Külkereskedelmi Kar	Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék	Dr. Válóczy Marianna
Budapesti Corvinus Egyetem	Idegennyelvi Oktató és Kutató Központ	Dr. Dobos Ágota
Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar	Idegen Nyelvi Központ	Dr. Fischer Márta
Debreceni Egyetem Általános Orvostudományi Kar	Idegennyelvi Központ	Rozman Katalin
Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar	Idegennyelvi Központ	Prof. Dr. Pete László
Debreceni Egyetem Gazdaságtudományi Kar	Gazdasági Szaknyelvi Kommunikációs Intézet	Dr. Czeller Mária
Magyar Agrár és Élettudományi Egyetem (MATE) Vidékfejlesztés és Fenntartható Gazdaság Intézet	Idegen Nyelvi Tanszék	Dr. Veresné Dr. Valentinyi Klára
Miskolci Egyetem	Idegennyelvi Oktatási Központ	Dr. Marien Anita
Nemzeti Közszolgálati Egyetem Államtudományi és Nemzetközi Tanulmányok Kar	Idegennyelvi és Szaknyelvi Lektorátus	Ürmösné Dr. Simon Gabriella
Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar	Egészségügyi és Nyelvi Kom- munikációs Intézet	Dr. Warta Vilmos

Semmelweis Egyetem	Szaknyelvi Intézet	dr. Fogarasi Katalin
Soproni Egyetem	Idegen Nyelvi Központ	Dávid-Czillinger Ildikó
Szegedi Tudományegyetem Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar	Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Szakfordítóképző Csoport	Rápoltiné Dr. Keresztes Csilla
Szegedi Tudományegyetem	Idegennyelvi Kommunikációs Intézet	Lévai Judit
Széchenyi István Egyetem	Idegen Nyelvi Oktatási Központ	Kiviharjú-Turi Adél

IRODALOM

- Csizér K. & Öveges E. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról*. Kutatási jelentés. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf (2022.10.15.)
- Derényi A. & Tót É. (2011). *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Einhorn Á. (2017). Gyakorlatközösség a felsőoktatásban? Egy kísérleti jellegű fejlesztés bevezető szakasza. In Besznyák R. (szerk.). *Porta Lingua – 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és –kutatásról* (pp. 293–304). Szaknyelvoktatók és Kutatók Országos Egyesülete. <http://szokoe.hu/porta-lingua/archivum/porta-lingua-2017> (2022.10.15.)
- Einhorn Á. (2022). *Idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban – helyzetkép. Kutatási összefoglaló*. BME, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ. Kézirat.
- European Commission and CEDEFOP. (2011). *Using learning Outcomes*. European Qualifications Framework Series: Note 4. Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note4_en.pdf (2022.10.15.)
- Fogarasi K. & Varga É. (2022). Szaknyelvoktatás nulláról? Gyakorlatorientált szaknyelvi kurzusok a Semmelweis Egyetemen. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, (12)1, 22–39. doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.002>
- Furka I. (2022). *English Needs Assessment Survey for International Students of Technology in Higher Education in Hungary. Summary*. BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ. Kézirat.
- Heacox, D. (2006). *Differenciálás a tanításban, tanulásban. Kézikönyv a 3–12. évfolyam számára*. Szabad Iskoláért Alapítvány.
- Imre A. (2007). Nyelvoktatás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In Vágó I. (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 107–136). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Kennedy, D. (2007). *Writing and Using Learning Outcomes. A Practical Guide*. Quality Promotion Unit, UCC.
- Kurtán Zs. (2003). *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kurtán Zs. & Silye M. (2012). *A felsőoktatásban folyó nyelvi és szaknyelvi képzések*. Emberi Erőforrások Minisztériumának Oktatási Nemzetközi Főosztálya – Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/tanulmany_kurtan_silye_szaknyelvi_helyzetkep_2012.pdf (2022.10.15.)

- Lannert, J. (2018). *International students in Hungarian higher education institutions*. Tempus Public Foundation. https://www.tpf.hu/docs/palyazatok/international_students_in_hungarian_heis_cm_2018_web1902051528.pdf (2022.10.15.)
- Nikolov M., Ottó I. & Öveges E. (2009). *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Oktatásért Közalapítvány.
- Nikolov M. & Vigh T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In Csapó Benő (szerk.). *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 241–288).
- Prikoszovits, M. (2017). Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. (22)2, 155–168.
- Rösler, D. (2015). Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, (20)1. 7–20.
- Temesi F. (szerk.) (2011). *Az Országos Képesítési Keretrendszer kialakítása Magyarországon. Nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok. Szakértői összefoglaló anyag*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Tinnefeld, Th. (Hrsg.) unter Mitarbeit von Busch-Lauer, I., Giessen, H., Langner, M. & Schumann, A. (2012). *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik*. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF); B: Sammelbände; Bd. 1. htw saar
- Vágó I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In Vágó I. (szerk.). *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 137–174). Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

The goals and content of language teaching in higher education

The study is a synthesis of research based on 18 interviews conducted with university managers of foreign language bodies. Most institutions provide good access to language education. Language teaching goals are determined by expectations defined in higher education – some institutions prepare students for language exams required by the university, while others accept students who have already passed the language exam. Within university education the goal is language teaching for specific purposes, but there are differences in the definition applied by the various institutions. Some universities interpret language teaching in a complex way, including all specific language usage and the conduct of research in the field, others operate as a language school and/or focus on preparing for language examinations. A continuous effort to adapt to the changing environment and abandon traditional methods for new ones are common to all the institutions, though to varying degrees.

Keywords: language teaching for specific purposes, higher education, language certification

NAGY DÓRA

A magyar esetrendszer Adámi Mihály grammatikájában kontrasztív és nyelvtanítás-elméleti szempontból

A magyar mint idegen nyelv oktatásának kezdeti korszakát 1720 és 1800 közé tehetjük (Éder 1983, p. 309). Ebben az időszakban kezdődik a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv oktatásának tudatos elkülönítése. A korszak egyik meghatározó nyelvtanírója Adámi Mihály, akinek nyelvészeti munkásságába az utókor az *Ausführliche und neuerläuterte ungarische Sprachkunst...* vizsgálatán keresztül nyerhet mélyebb betekintést. Adámi behatóan tárgyalja a magyar névszókhoz kapcsolható esetragokat és esetragértékű posztpozíciókat.

A magyar nyelvben a névszóragok bősége egy olyan sajátos jegy, amelynek tanítása módszertani nehézséget okozhat a nem dominánsan agglutináló anyanyelvű tanulóknak, ezért a német ajkúaknak írt nyelvkönyvekben való megjelenítésüket mindenképp érdemes alapos vizsgálódás tárgyává tenni. Bár Adámi még a *Debreceni Grammatikától* és Verseghy 1816-os nyelvtanától eltérően német–latin terminológiai keretben (hol négy, hol pedig a vokatívusszal együtt hat esetet említve) vizsgálja a magyar névszói paradigmát, valójában szinte minden esetragot és esetragfunkciójú névutót is számba vesz.

Kutatásaim során az Adámi-mű vizsgálata jó előkészítő esettanulmánynak bizonyult. A korpusz kontrasztív, azaz a magyar és a német esetrendszer közötti különbségekre és hasonlóságokra fókuszáló vizsgálata grammatika- és nyelvtanítás-történeti szempontból egyaránt sokat ígérő.

Kulcsszavak: esetrendszer, kontrasztív tipológia, magyar mint idegen nyelv, nyelvtanítás-történet, Adámi Mihály

Bevezetés, a tanulmány célja

A magyar nyelvben a névszókat követő végződések gazdagsága egy olyan sajátos jegy, amely a magyart mint idegen nyelvet tanulók többségének az egyik leginkább szembetűnő különbség lehet anyanyelvéhez képest. Különösen igaz ez, ha a tanuló valamely, az indoeurópai nyelvcsaládba tartozó anyanyelvet beszél. Éppen ezért is érdemes foglalkozni azzal a kérdéssel, hogy a magyarnyelvkönyv-írás története során a korai, német nyelvű grammatikákban hogyan jelenik meg esetrendszerünk, és nyelvtaníróink milyen módszerekkel mutatják be nyelvünknek ezt az első pillantásra talán bonyolultnak tűnő, valójában mégis konzekvens, rendszerszerű szerkezetét.

Tanulmányomban Adámi (Adami) Mihály munkásságának és nyelvtanának rövid ismertetése, valamint az eset fogalmának és a magyar esetrendszer történetének áttekintése után áttérek a magyar és a német esetrendszer kontrasztív bemutatására. Az utóbbi kérdéskört jelen tanulmány terjedelmi korlátait figyelembe véve csak néhány jelentősebb szempont mentén érintem. Ezt követően Adámi Mihály *Ausführliche und neuerläuterte ungarische Sprachkunst, der Edlen deutschen Nation zum Besten; besonders aber zum*

*Nutzen, und Dienst derjenigen, so Verwandschaft, Amts – oder anderer Umstände halben mit den National – Ungarn Umgang pflegen müßen*¹ című, német ajkúaknak írt magyar grammatikájának (továbbiakban: *Ungarische Sprachkunst*) 1763-as, második, bővített kiadását vizsgálom. Azt járom körül, hogy a nyelvmester mely esetragjainkat említi és ezeket hol helyezi el a nyelveírásen belül. Elemzésemben arra is kitérek, hogy a grammatikában az esetrendszerhez kapcsolódóan hogyan jelenik meg a kontrasztív szemlélet. Végül pedig módszertani szempontból elemzem Adámi nyelvmesterének vonatkozó részeit.

Adámi Mihály munkásságáról

A nyelvtan- és szótárírás mellett családtörténet- és címertankutatással is foglalkozó Adámi Mihályról Szinnyi József (1891) nyomán megtudjuk, hogy Trencsén megyében született nemesi családban, és 1781. március 11-én halt meg Bécsben.² A nyelvészet tárgyában született munkái közül magyar–latin–német szótára kéziratban maradt, a Sági István (1922) és Petrik Géza (1892) által felsorolt *Institutiones grammaticae Hungaricae* című, 1761-re keltezett nyelvtanának hollétét pedig homály fedi,³ így az utókor nyelvészeti munkásságába – a jelenleg rendelkezésünkre álló ismeretek szerint – egyedül az *Ungarische Sprachkunst* vizsgálatával nyerhet mélyebb betekintést.

A nyelvtanról

Adámi grammatikája a magyar mint idegen nyelv oktatásának első nagyobb korszakában (1720–1800)⁴ született. Ez az időszak azért is jelentős, mert ekkor kezdődött a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv oktatásának tudatos elkülönítése, a magyart kifejezetten külső, idegen nyelvi szempontból bemutató tananyagok és módszerek kidolgozása. Ez a tény még inkább indokoltta teszi Adámi Mihály főművének komplex, nyelvészeti, nyelvoktatás-módszertani és kultúrtörténeti feldolgozását.

A nyelvtan két kiadásban látott napvilágot,⁵ az első 1760-ban, a második 1763-ban. Tolnai Vilmos (1904) könyvészeti összefoglalója szerint a két kiadás helyett inkább ugyanannak a grammatikának csonka és teljes változatáról beszélhetünk, amelynek első 224 oldala teljesen megegyezik, sőt, a bennük található sajtóhibák, valamint pecsétek és foltok alapján arra következtethetünk, hogy az említett 224 oldal egyszeri nyomtatás eredménye. Mindennek azonban ellentmondhat az a tény, hogy az 1760-as és az 1763-as változat VI. fejezetének első paragrafusa számos ponton eltér egymástól: az 1760-as cím latinosabb: *Von dem Verbo*, a későbbi kiadása pedig németesebb: *Von*

¹ *Részletes és átdolgozott magyar nyelvmesterség a nemes német nemzetnek; legfőképpen azoknak a hasznára és szolgálatára, akik rokonságban, hivatalban vagy más körülményekben osztoznak a magyar nemzettel és kapcsolatot kell ápolniuk vele.* (a szerző fordítása)

² Születésének időpontját Szinnyi nem jelöli meg, azt a Petőfi Irodalmi Múzeum katalógusa 1720-ra, a jezsuita levéltári anyagok alapján készült névtár azonban 1718. szeptember 17-re datálja.

³ Szili Katalin (2014) felveti a kérdést, hogy a nyelvtan vajon nem azonos-e az *Ungarische Sprachkunst* mondattani fejezetével.

⁴ A korszakolásnál Éder Zoltán (1983) felosztására támaszkodom.

⁵ Adámi az első kiadást Károly főhercegnek, a másodikat pedig Bethlen Józsefnek ajánlotta. Mindkét kiadás Bécsben jelent meg, az első Schilgischen Erben nyomtatásában, a második pedig Johann Jacob Jahn egyetemi nyomdájában.

den Zeitwörtern. Ennél azonban lényegesebb, hogy a két kiadásban az igeragozás 36. oldalon olvasható gyakorlati példái túlnyomóan eltérnek egymástól.

A két változat közti különbség továbbá az, hogy a második kiegészül 70 oldalnyi párbeszéddel, kilenc oldal „*Németből fordított Nyájás Levelkék*”-kel,⁶ valamint 88 oldal szótárral és öt oldal szóképzéssel kapcsolatos megjegyzéssel. Az utóbbi két részt szerzője önálló számozással látja el. A szótárról Tolnai Vilmos (1904) kiemeli, hogy azért is jelentős, mert a szótövek kikövetkeztetésének első tudatos kísérlete, melynek célja, hogy a tanuló „az adott tővel és a függelékben közlött képzőkkel a leírt szabályok szerint tetszése szerint képezhesse a szükséges szavakat” (Tolnai, 1904, p. 47).

Az első kiadás előszavából kiderül, hogy Adámi a szótárt és a beszélgetéseket eredetileg egy másik kötetnek szánta:

„Ich theile dasselbe in drei Theile. In dem ersten stelle ich die Lehre von der Aussprache, von der Rechtschreibung, mit dem Unterrichte in der Wortforschung dar: In dem zweiten die Wortfügung; in dem dritten die besondern Eigenschaften, und Redensarten der ungarischen Sprache, wie auch die Abhandlung von dem Sylbenmaße nebst einem Anhang, der in verschiedenen nützlichen Gesprächen: freundschaftlichen Briefen: Uebersetzungen: nachdrücklichlichen Beschreibungen mancherlen Sachen, bestehet: zuletzt aber noch ein sorgfältigst gesammeltes Wörterbuch der vornämsten Stammwörter enthält, und der Bequemlichkeit halben den zweiten Band ausmachet. Verschiedene Ursachen aber halten diesen Anhang noch für jetzt zurück, und es sind für diesesmal bloß die ersten drei Theile, welche ich dem Gebrauche der Lehrbegierigen, und dem Urtheile der Renner vorlege.” (Adámi, 1760, oldalszám nélkül)

Ahogy az a fenti idézet is ismerteti, az első 224 oldal három fő részre tagolódik, amelyeket Adámi fejezetekre bont. Az első rész a 100 oldalt kitevő, cím nélküli (*Erster Theil*) szótan-alaktan, amely a következő tíz fejezetből áll: I. betűk, kiejtés; II. főnév; III. melléknév; IV. névmások; V. végződés (birtokos személyjelek); VI. ige; VII. prepozíciók; VIII. adverbiumok; IX. kötőszók; X. indulatszók. A második rész – a terjedelmében is figyelemreméltó, 63 oldalas mondatban,⁸ amelyhez Adámi már címet

⁶ A címek és Adámi-idézetek esetében teljes mértékben követem az eredeti helyesírását.

⁷ „Három részre osztottam. Az elsőben a kiejtés- és helyesírást mutatom be a szófejtéssel együtt. A másodikban a szófűzést, a harmadikban a magyar nyelv különös (egyedi) tulajdonságait és szólásmódjait, és a szótagszerkezet tárgyalását, valamint egy függelékkel, amely különböző hasznos beszélgetésekből, nyájás levelekből áll fordításokkal, és egynémely dolgok részletes leírásából, végül pedig a szótövek gondosan összeállított szótárát tartalmazza. Bizonyos körülmények most még arra késztetnek, hogy ezt a függelékkel ne tegyem közzé, és ezúttal csak az első három részt közlöm a tanulni vágyók használatára és a kritikuskos ítéletére [bízva].” (a szerző fordítása)

⁸ Összehasonlításként: a magyar mint idegen nyelv oktatásának első korszakában született nyelvtanokban a mondatban című fejezetek terjedelme a következő arányokat mutatja: Bél Mátyás *Ungarische Sprachmeister*-ének 1731-es kiadásában 14 oldal, a Korabinszky János Mátyás által átdolgozott, 1774-es kiadásban 45 oldal, Szaller György *Ungarische Sprachlehre, lateinisch und deutsch erklärt* (1794) című grammatikájában 37 oldal, Farkas János 1771-es *Ungarische Grammatik* című nyelvtanában 30, az átdolgozott, 1816-os kiadásban pedig 53 oldal. (A pusztán arányok természetesen csalókéak lehetnek a szintaxisról vallott felfogások egyenetlensége és a mondatnani fejezetekben tárgyalt jelenségek eltérő köre miatt.)

is rendel (*Zweiter Theil. Von der Syntaxi*) – az egyes szófajok használatát mutatja be. A harmadik nagy fejezet, a *Von den Redensarten* című rész beszélgetési módokat gyűjt össze. Ennek harmadik alfejezetét – melynek címe *Von den Ungarischen Redens-Arten, welche man in der deutschen Sprache von Wort zu Wort nicht geben kann* – Korabinszky János Mátyás Bél Mátyás nyelvtanának 1774-es átdolgozásába szinte teljes egészében áttemelte, a következő címmel: *Sammlung der gewöhnlichen Idiotismen, oder solcher Redensarten, die man in der deutschen Sprache nicht von Wort zu Wort geben kann*.

A *Gutenberg Nagy Lexikon* (1931) Szily Kálmán (1902) nyomán érdekes adalékot nyújt a grammatikáról, ugyanis a szerzőről szóló rövid ismertetőjében kiemeli, hogy az *alkony, dics, fohász* szavaink Adámi szóképzése nyomán mentek át a közhasználatba. A pozsonyi *Magyar Hirmondó*ban így írnak Adámi grammatikájáról: „[...] kinek Német nyelvén írt Magyar Grammatikáján úgy anynyira kaptanak vala, hogy világra jövele után tsak hamar a nyomtatott darabok mind el fogytanak, és a hol vagy egygy ír-magúl találtatott, azért aranyat is adogáltanak.” (1781, p. 186–187)

Az eset fogalma. A magyar esetrendszer történeti áttekintése

Mielőtt a tárgyalt grammatikában megjelenített esetrendszert vizsgáljuk, fontos tisztázni néhány elméleti és történeti szempontot. Ahogy Nádor Orsolya is megjegyzi: „Teljes és minden részterületre kiterjedő megállapítások ebben a korban még nem fogalmazódnak meg – ne felejtjük el, hogy a 18. században még önálló nyelvtudományról nem beszélhetünk –, de több nyelv ismeretének birtokában az első grammatikák szerzői kétségtelenül hozzájárulnak a későbbi tudományos szemlélet megalapozásához.” (Nádor, 2019, p. 55)

Arra a kérdésre, hogy hány esetrag van a magyar nyelvben, eltérő válaszok születtek. Ennek a bizonytalanságnak a hátterében a főnévi esetragok névutóktól és a főként határozói vagy adverbális képzőktől való elhatárolásának nehézsége áll.⁹ Erről H. Vogt így ír: „A magyar nyelv tekintetében a fő nehézséget a morfémaosztályokon belül a tulajdonképpeni esetragoknak az elhatárolása képezi, mindenekelőtt a képzőktől [...]” (id. Antal, 1977, p. 55). A magyarban listázott esetragok számát befolyásolja továbbá a nyelvjárási(as) esetragok megjelenítése vagy éppen azok felsorolásának hiánya is.¹⁰

⁹ A kérdést részletesen tárgyalja: Antal, 1977.

¹⁰ Ilyenek például a palóc nyelvjárásban az úgynevezett családi helyragok: az adessivusi értékű *-nott* vagy az ablativusi értékű *-nól*.

1. táblázat

A magyar esetrendszer bemutatása néhány szakmunkában a kezdetektől napjainkig.

Syl- vester János: <i>Gram- matica Hun- garo – Latina</i> , 1539	Deb- receni <i>Gram- matika</i> , 1795	Ver- segly Ferenc: <i>Prolu- dium</i> , 1793	Ver- segly Ferenc: <i>Neuver- faßte ungar- ische Sprach- lehre</i> , 1805	Ver- segly Ferenc: <i>Magyar gram- matika</i> , <i>avvagy nyelv- tudo- mány...</i> 1818	Riedl Szende: <i>Kisebb magyar nyelv- tan</i> , 1866	Simonyi Zsig- mond: <i>Tüzetes magyar nyelv- tan tör- téneti alapon</i> , 1895*	Antal László: <i>A ma- gyar eset- rend- szer</i> , 2005	Tompa József: <i>A mai magyar nyelv rend- szere</i> , 1970	Kiefer Ferenc: <i>Struk- turális magyar nyelv- tan 3.</i> , 2000	Keszler Bor- bála: <i>Magyar gram- matika</i> , 2017**
nominati- vus	nominati- vus	nominati- vum	nominati- vus	nevező	nominati- vus	nominati- vus	alanyeset	nominati- vus	nominati- vus	nominati- vus
accusati- vus	accusati- vus	accusati- vum	accusati- vus	szenvedő	accusati- vus	accusati- vus	tárgyeset	accusati- vus	accusati- vus	accusati- vus
genitivus	genitivus	genitivum		birtokos				genitivus		
dativus	dativus	dativum	dativus	tulajdonító	dativus	<i>-nek</i>	datívusz	dativus	dativus	dativus
ablativus	ablativus	ablativum	ablativus	fosztó	ablativus	<i>-tól</i>	ablatívusz	ablativus	ablativus	ablativus
vocativus	vocativus			hívó						
		illativum	illativus	beható	illativus	<i>-be</i>	illatívusz	illativus	illativus	illativus
		elativum	elativus	kiható	elativus	<i>-ből</i>	elatívusz	elativus	elativus	elativus
		adlativum	advicina- tivus	közelítő	approxi- mativus	<i>-hoz</i>	allatívusz	allativus	allativus	allativus
		delativum	delativus	leható	delativus	<i>-ról</i>	delatívusz	delativus	delativus	delativus
		sublati- vum	sublativus	felható	sublativus	<i>-ra</i>	szublatí- vus	sublativus	sublativus	sublativus
		supernati- vum	inhaesi- vus	állapító	superes- sivus	<i>-n</i>	szuperesz- szi-vusz	superes- sivus	superes- sivus	superes- sivus
		locativum	locativus	helyezettő	inessivus	<i>-ben</i>	inesszi- vus	inessi- vus	inessivus	inessivus
		conjuncti- vum	instru- mentalis	segítő	comitati- vus	<i>-vel</i>	insztru- men-tális	instru- mentalis- comi- tativus	instru- mentalis	instru- mentalis
		adjuncti- vum	adhaesi- vus	melléklő	adessivus	<i>-nál</i>	adesszi- vus	adessivus	adessivus	adessivus
		causati- vum	causalis	okmutató	causati- vus	<i>-ért</i>	kauzális	causa- lis-finalis	causa- lis-finalis	causalis
		terminati- vum	terminati- vus	határozó	terminati- vus	<i>-ig</i>	termina- tí-vusz	terminati- vus	terminati- vus	terminati- vus

		transfor- mativum			factivus	-vá, -vé	faktívusz	translati- vus-facti- vus	translati- vus-facti- vus	translati- vus
		substituti- vum								
		distributi- vum			divisivus	-nként		distributi- vus		
		collecti- vum			conjuncti- vus	-stul, -stül		sociativus		
					essivus	-úl, -ül		essi- vus-mo- dalis	superes- sivus	essivus
					locativus	-tt		locativus		
					aequati- vus	-ként	formális	essi- vus-for- malis	formativus	essivus
						-kép		formalis		
					temporalis	-kor		temporalis		
						-szer		multiplika- tivus		
								1.moda- lis-essi- vus		
						-lag, -leg		2.moda- lis-essi- vus		
								distributiv tempo- ralis		
						-nott, -nól, -ni				
						-ént				
						-lan, -len				
Felsorolt esetek száma: 6	6	20	15	17	22	30	17	28	18	18

* Simonyi Zsigmond az esetragokat nem latin neveikkel, hanem a megfelelő toldalékokkal jelöli.

** A melléknévi és képzőszerű ragokat 1. 22. lábjegyzet.

Témánk szempontjából megkerülhetetlen, hogy szót ejtsünk arról a folyamatról, amelynek során a magyar nyelveírás eljutott a magyar nyelv sokesetű deklinációjának ábrázolásáig.¹¹ Sylvester János, az első magyar nyelvtan szerzője 1539-ben a latin min-

¹¹ Az egyes grammatikákban említett eseteket a mellékelt 1. táblázatban foglaltam össze.

tához ragaszkodva a vokatívusszal együtt hat esetet különített el a magyar nyelvben,¹² és ez a felosztás egészen a *Debreceni Grammatika* megjelenéséig, 1795-ig lényegében nem változott. Itt találkozhatunk ugyanis először azzal a nagy előrelépést jelentő gondolattal, hogy a latin nyelvben előjáróknak megfeleltethető magyar ragok szintén főnévi esetrendszerünkhöz tartoznak, ezeket azonban a grammatika nem a deklináció önálló elemeként tüntette fel, hanem a már meglévő esetek mellett. Így jelölte meg a datívusz másodlagos ragjaként a *-nak/-nek* mellett a *-ba/-be*, *-hoz/-hez*,¹³ *-ra/-re*, *-ig*, *-ért*, *-vá/-vé*, *-úl/-ül* ragokat, valamint a *felé*, *alá*, *mellé*, *gyanánt* névutókat^{14,15}, továbbá az ablatívusz ragjai közé sorolta a *-tól/-től* végződésen túl a következőket: *-val/-vel*, *-ról/-ről*, *-túl/-tűl*, *-ból/-ből*, *által*, *-bann/-benn*, *-on/-en*, *-nn*, *felől*, *nélkül*.

A sok esetű paradigmasor megalkotása Verseygy Ferenc nevéhez köthető, aki a XVIII. század végén – a magyar nyelvet a latin leíró hagyományból kiszakítva – először 20 (*Prologium*, 1793), majd 15 (*Neuverfaßte Ungarische Sprachlehre*, 1805) esetet különített el, ezzel megteremtve a maival rokonítható esetrendszert.¹⁶ Ezt a rendszerét az 1818-ban megjelent *Magyar grammatikában* tovább tökéletesítette, 17 névszói esetet, „névragasztékot” tételezve föl.

Ezt követően emelkedik a nyelvtaníróink által felsorolt esetek száma, Riedl Szende például 22 esetet sorol fel a *Kisebb magyar nyelvtanban* (1866). A legtöbb elemből álló paradigmasort Simonyi Zsigmond vonultatja fel: 30 ragot különít el (*Tüzetes magyar nyelvtan történeti alapon*, 1895).¹⁷ Nyelvtaníróink – a ragtalan alanyesetet is beleszámítva – általánosságban összesen 34 esetet soroltak fel nyelvünkben. Antal László (1977) ezt az ingadozást kívánta kiküszöbölni: a valódi főnévi esetragok formális kritérium mentén történő meghatározására tett kísérletet, és a ragok előfordulási sza-

¹² Antal László (2005) a magyar esetrendszer tudományos leírásában négy alapvető nézettypust különít el, melyet négy korszakba sorol. Ezek közül az első a latin minta szerinti „keves esetű elképzelés kora”, melynek egyik képviselője Sylvester János.

¹³ A grammatika a *-höz* allomorfit nem említi.

¹⁴ „Valamint pedig a *nak*, *nek*, úgy im a következő Elölutóljárók is: *ba*, *be*, *hoz*, *hez*, *ra*, *re*, *ig*, *ért*, *vá*, *vé*, *ül*, *ül*, *felé*, *alá*, *mellé*, *gyanánt* s a t. a Harmadik Ejtésnek jelei [...] Ezek: *oskolába*, *szekeerre*, *jászolhoz* valósággal a harmadik Ejtésbenn állanak [...]” (*Debreceni Grammatika*, 1795, p. 21)

¹⁵ Érdekeség, hogy ugyanez az elképzelés – a sok esetragos deklináció felismerésének ténye, illetve annak a latin–német leíró keretbe történő beillesztése az észtt grammatikák közt már 1648-ban, Johannes Gutszlaff grammatikájában előfordul (Pomozi, 2007). A mai észtt esetrendszer-leírások 14-15 esetraggal számolnak, nagyjából hasonló lehetett a helyzet Gutszlaff korában is.

¹⁶ Ahogyan arra Éder Zoltán (1999) is utal, a Verseygy által felsorolt ragok száma tulajdonképpen 17-re tehető, hiszen megemlíti a vokatívuszt, valamint az *-é* elem helyett a *-nak*, *-nek* ragot jelöli meg mint a birtokos eset ragját. Így a Verseygy által felsorolt esetek száma megegyezik az Antal László által felsoroltakkal, a különbség csupán abban áll, hogy Antalnál szerepel a faktívusz *-vá/-vé* és a formális *-ként*, valamint nála nincs vokatívusz, a genitívuszt pedig nem tekinti esetnek.

¹⁷ Az esetszámok növekedésének hátterében két jelentős ok áll. Az egyik, hogy a XIX. század második felében a történeti nyelvészet hatására egyre több toldalék vált a nyelvleírás tárgyává, ideértve a nyelvhasználat kihalt és inproduktív elemeit is. A másik pedig, hogy az osztályozás elvéül a mondattant vették alapul, ebből kifolyólag elvesztett a deklináció rendszerjellege, és a ragok a határozók közé kerültek. Ez az időszak, amelyet az esetragozás létének megkérdőjelezése jellemez, a már fentebb említett Antal-féle korszakolás szerint „az eset tagadásának ideje”. (Antal, 2005)

bályszerűségeit vizsgálva egy olyan kritériumrendszert dolgozott ki, melyben a rag meghatározásában annak jellel való társulási képessége lett a döntő ismérv.^{18,19} Így először egy 18, majd az *-ul* morfémát kizárva egy 17 tagból álló paradigmásort állított fel.

Az eset körüli vitákat tárgyalva nem hagyhatjuk ki Kiefer Ferenc nevét, aki Antal László szerkezeti ismérveket felvonultató esetmeghatározását több szempontból is bírálta,²⁰ és azokat mondattani kritériumokkal helyettesítette. Annak ellenére, hogy eltérő a megközelítés módja, a felsorolt esetek száma majdnem megegyezik: Kiefer Antal 17 elemű rendszerét kiegészíti az *-ul/-ül* raggal. A morfológiai és szintaktikai-szemantikai szembenállást kiemelve az esetforma/esetrag és az esetviszony/esetfunktció elkülönítésének fontosságára hívta fel a figyelmet. Ennek lényege, hogy a két kategória nem minden esetben ekvivalens, ugyanis egy esetrag több esetviszonyt is kifejezhet, valamint egy esetviszonyt is ki tudunk fejezni eltérő esetraggal.²¹ Kiefer az esetrag fogalmát a következőképpen definiálja: „Valamely toldalék akkor és csakis akkor esetrag, ha a vele toldalékkolt főnév lekötheti az igének valamely, alakja szempontjából is meghatározott vonzatát.” (Kiefer, 2006, p. 75–76) Ennek a kitételnek 18 végződés felel meg.

Forma és funkció polivalens viszonyát, az esetszám meghatározásának Kiefertől idézett nehézségeit még jobban megérthetjük, ha a magyarral tipológiai (is) rokon és nem rokon nyelvek esetragrendszerét összevetjük. Nyilvánvaló, hogy funkcionálisan az alacsony(abb) esetszámú nyelvekben, például a németben, az oroszban is ugyanúgy manifesztálódik minden határozói viszony – túl a grammatikai kázusokon –, mint a domináns(abb)an agglutináló, magasabb esetszámú nyelvekben, amilyen például a magyar és a finn.

2. táblázat

A névszói esetek száma és belső elnevezése különböző tipológiai dominanciájú uráli és indoeurópai nyelvekben. A lokális és a ritkább grammatikai kázusok táblázatbeli elhelyezése nem feltétlen jelent funkcionális megfelelést.

Magyar	Finn	Manysi	Latin	Német	Angol	Orosz
nominatívus	nominatiivi	Nominativus	nominativus	Nominativ		Именительный падеж
akkuzatívus	akkusatiivi		accusativus	Akkusativ		Винительный падеж

¹⁸ Ennek alapján sorolta a képzők közé a következő elemeket: *-an, -ul, -ott, -ént, -nként, -stül, -lag, -lan, -kor, -szor, -onta, -szám*.

¹⁹ Mindemellett meg kell jegyezni, hogy Antal az esetragok és a képzők formális elkülönítésekor nem vette figyelembe a magyar nyelv dominánsan agglutináló voltából fakadó tipológiai következményeket.

²⁰ Hangsúlyozza, hogy a társulási képesség nem elégséges feltétele az eset meghatározásának, mert a ragozási paradigmák lehetnek hiányosak. Példaként említi, hogy van például *segítségül*, de nem gyakori a *Lajosul* szóalak, ez azonban nem jelenti azt, hogy ezek a toldalékok ne ragok lennének. (Kiefer, 1987)

²¹ Például a *-nak/-nek* esetrag kifejezhet birtokviszonyt (*az asztalnak a lába*) és részeshatározói (*Átadták az ajándékot az ünnepeltnek*.) is.

(genitívusz)	genetiivi		genitivus	Genitiv		Родитель- ный падеж
datívusz	datiivi		dativus	Dativ		Дательный падеж
illatívusz	illatiivi	Lativus	ablativus			Творитель- ный падеж
inesszívusz	inessivi	Locativus				Предлож- ный падеж
elatívusz	elatiivi	Ablativus				
allatívusz	allatiivi					
adesszívusz	adessivi					
ablatívusz	ablatiivi					
esszívusz	essivi					
insztrumen- tális-komi- tatívusz	instruktiivi	instrumen- tális-comi- tativus				
finális	partitiivi					
temporális	abessivi					
szublatívusz	translatiivi					
szuperesz- zívusz						
delatívusz						
transzlatí- vusz		translativus				
Esetek száma leíró gram- matikák sze- rint: 17–20	15	6	5	4	0	6

Lotz János (1976) szintén felhívta a figyelmet az eset kategóriája és a magyar eset-ragszám meghatározásának nehézségére: „Az „eset” csak a névszóknál fordul elő, és a szintaktikai viszony kifejezésére szolgál. A magyarban a kérdés bonyolult, mert a nyilvánvaló határozói szó szerkezet mellett egy csomó kifejezés él, mely absztraktabb vagy konkrétabb viszonyt fejez ki (pl. *Péter, Péter-t, Péter-nek, Péter-től, Péter alatt, Péter révén, Péter-en át*). Ezért sem lehet pontosan felelni arra a kérdésre, hány esete van a főnévnek. A kérdést csak helyesírásra, együtt írandó szóra korlátozni helytelen (ilyen 27 van). Az „eset”-szerű szerkezetből egyetemi jegyzetemben egy körülbelül 450 elemből álló listát állítottam össze.” (Lotz, 1976, p. 126) A *Mai magyar nyelv rendszerében* Tompa József (1970) az elavuló, nem termékeny ragokat (*-t/-tt* locati-vusi, *-lag/-leg* 2. modalsi-essivusi, valamint *-nta/-nte* distributív temporalisi alak) is beszámítva a magyar névszói viszonyragozásban 28 esetet sorol fel.

Napjaink nyelvéírásában többé-kevésbé egyetértés figyelhető meg a magyar eset-formák számát illetően: két legújabb nyelvtanunk, a *Magyar grammatika* (MGr.) és

a *Strukturális magyar nyelvtan* (StrMNY.) 18 esetet említ, azzal a különbséggel, hogy a MGr. 2 melléknévi és 7 képzőszerű, „periferikus” raggal egészíti ki a paradigma-sort.^{22, 23} A StrMNY. az esetragokat két nagyobb kategóriába sorolja: megkülönböztet szintaktikai és lexikai eseteket. Szintaktikai eset a nominatívusz, az akkuzatívusz és a datívusz, mert ezek többnyire kikövetkeztethetők a mondattani viszonyokból. A többi pedig azért lexikai eset, mert azok a mondattani szerkezetből nem következtethetők ki, így az egyes igék lexikai jellemzésében kell őket megadni.

Az eset kategóriáját tágabb kitekintésben is érdemes megvizsgálni. A fogalom értelmezésében az 1930-as évekig a görög–latin hagyományon alapuló morfológiai szemlélet dominált: „[...] ebben a klasszikus felfogásban az eset (morfológiai kategóriaként) egy esetviszonynak formai jegyként való megjelenése a főnévi módosítón” (Ladányi, 2008, p. 525). Ez azt jelenti, hogy az esetjelölés a morfológiai megközelítés értelmében a fej (alaptag) és a módosító (meghatározó tag) grammatikai viszonyában ölt testet: a fej tehát meghatározza, hogy a módosító milyen esetragot vesz fel. A magyar nyelvben a fej többnyire ige (*tanulmányt ír, fél valamitől*), de lehet névutó (*a hegyeken túl*), melléknév (*jártas valamiben*) és főnév is (*pereme valaminek*).

A modern, strukturalista szemléletű esetfelfogást Hjelmslev elmélete alapozta meg, az esetre viszonyfogalomként, absztrakt kategóriaként tekintve. Kifejtette, hogy miért hibás a korábbi szakirodalmak esetmeghatározása. Nézete szerint helytelen az a megközelítés, amely az esetet pusztán az esetvégződéssel azonosítja, hiszen ezzel tulajdonképpen tagadja az eset létét a gazdag prepozíciórendszerrel bíró nyelvekben: „Egy nyelvtani kategóriát az érték határoz meg, nem a kifejezés. A nyelvtani forma különböző a kifejezésektől. Mármost a tapasztalat nyilvánvalóan mutatja, hogy az esetszerűnek mondott értékek kategóriája az analitikusnak mondott nyelvekben ugyanúgy kap nyelvi kifejezést, mint a szintetikus nyelvekben. Egy nyelvi forma az a kifejezett érték. Azok a viszonyok, amelyekről itt szó van, minden nyelvben kifejezett értékek.” (Antal, 1983, p. 598) Hjelmslev az esetfogalmat új keretbe helyezve annak szemantikai meghatározását adja, hangsúlyozva, hogy ebben a megközelítésben a prepozíciók és a határozószók is esetek. Ehhez kapcsolódóan ki kell emelnünk az úgynevezett „versengő mechanizmusok” terminust (Blake, 1994), amellyel a szakirodalom az esetjelölés alternatív formáját jelöli, és amelynek értelmében megkülönböztetjük a fentebb már idézett szintetikus, tehát morfológiai és az analitikus esetjelölést. Utóbbihoz tartoznak az előjárós és névutós (pre- és posztpozíciós)²⁴ alakok.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy – ahogyan azt C. Vladár Zsuzsa (2016) is említi – az eset fogalmát három szinten értelmezhetjük. A fentebb bemutatott morfológiai megközelítés az alak szintjén definiálja a fogalmat. A másik megközelítés ezt magasabb grammatikai szintre emelve a mondattan felől közelíti meg a kérdést, ehhez

²² Melléknévi ragok: *-n/-an/-en* (modalis), *-ul/-ül* („módhatározói alak”); főnévi képzőszerű ragok: *-képp/-képpen* (formalis), *-kor* (temporalis), *-nként* („osztóhatározói alak”), *-stul/-stül* („társashatározói alak”), *-anta/-ente* („ismétlődő időhatározói alak”); melléknévi (számnévi) képzőszerű ragok: *-lag/-leg* („mód-állapothatározói alak”), *-szor/-szer/-ször* („számhatározói alak”).

²³ Az 1. táblázatot szemügyre véve láthatjuk, hogy a mai nyelvleírásban nem szerepel a genitívuszrag. Arról a kérdésről, hogy van-e genitívusz a magyarban, jó áttekintést ad: Ladányi, 2008.

²⁴ A magyarban lokatívuszi esetviszonyt fejez például: *az asztal alatt*.

kapcsolódik a már említett esetviszony fogalma. A harmadik pedig a szemantikai szint, amely a mondat tematikus szerepeit helyezi a középpontba.

A magyar és a német esetrendszer

A magyar és a német esetrendszert kontrasztív szempontból is meg kell vizsgálnunk ahhoz, hogy a tanulmány bevezetőjében feltett kérdéseket kellő alapossággal meg tudjuk válaszolni. A két nyelv esetrendszerének teljeskörű kontrasztív összevetése szétfeszítené jelen tanulmány kereteit, ezért ettől ehelyütt eltekintek és csak néhány releváns szempontra koncentrálok.

A magyar és a német esetrendszer közötti konfrontáció a magyar dominánsan agglutináló (ragasztó) és a német dominánsan flektáló (hajlító) jellegéből adódik. Ez a tipológiai szembenállás eredményezi, hogy a két nyelv eltérő módon jeleníti meg az egyes nyelvtani eseteket, és ebből adódik az esetek számában megmutatkozó különbség is, amely különösen a kezdő nyelvtanulóknak jelenthet nehézséget. A magyarban ugyanis többnyire szintetikus, raggal vagy névutóval fejezzük ki mindazt, amit a német analitikusan, előljárókkal jelöl.

El kell tehát ismernünk, hogy – ahogyan arra Lewy (1964) is utal²⁵ – a magyar nyelv esetrendszere különösen gazdag, ugyanakkor nem jelenthetjük ki egyértelműen, hogy a német négy alapesetével áll szemben a magyar nyelv 18 listázott esete.²⁶ A két esetrendszer egybevetése során nem tekinthetünk el Chomsky gondolatától, amely szerint a felszíni struktúra csupán a mélystruktúrában lezajló nyelvi jelenségek külszíni vetülete. Az összehasonlítás alapjának tehát mindig a kifejezendő tartalmat, nem pedig pusztán a nyelvi megformáltságot kell tekinteni. (Balázs, 1989)

A két nyelv esetrendszere közötti eltéréseket Szűcs Tibor (1999) összefoglalója segítségével követem nyomon, aki az említett szembenállást így foglalja össze: „A magyar névszói viszonyragok roppant gazdag határozói rendszerével szemben a német előljárók egyneműsített eseteinek eszköztára áll szemben.” (Szűcs, 1999, p. 108) Ez azt jelenti, hogy amíg a magyarban például a belső helyviszonyt az inessívus *-ban*, *-ben* és az illatívus *-ba*, *-be* ragok fejezik ki, addig a német ugyanezt az *in + Dativ*, valamint az *in + Akkusativ* főnévbe helyezett szerkezettel teszi meg. A német esetjelölés magyartól eltérő sajátossága továbbá, hogy abban a nyelvtani nem és a szám is megjelenik, azonban „[a] nyelvtani nem és szám kategóriájával összefonódó esetjelölés e német altípusait nem is szokás külön esetekbe foglalni, az előljárós kombinációk levezethetők a négy alapeset, pontosabban az alanyeseten túliak (birtokos, részes és tárgyeset) valamelyikéből.” (Szűcs, 1999, p. 108)

Jelentős eltérés a két esetrendszer között a genitívusz jelölése. A mai magyar grammatikák paradigmásora nem tünteti fel a genitívuszt, ez azonban nem azt jelenti, hogy ez az eset hiányzik a magyar nyelvből, hanem azt, hogy formailag megegyezik vagy a datívusz *-nak/-nek* ragjával, vagy az alanyesettel. A genitívusznak a magyarban tehát

²⁵ „Das Nomen verfügt über eine Stammform (in mannigfacher Anwendung) und ein, besonders auch lokal sehr reiches Kasussystem.” (Lewy, 1964, p. 60)

²⁶ Egy másik munkámban tervezem összegyűjteni a magyar és a német esetrendszer legteljesebb, lotzi értelemben vett összevetését, kifejezésformáit.

nincs önálló esetragja, a németben viszont külön eset. Eltér továbbá a megjelenés helye is: míg a németben a birtokviszony a birtokoson jelenik meg (*das Buch des Vaters*), addig a magyarban a birtokon (*az apa könyve*). A sorrend tekintetében szintén különbözik a két nyelv, a magyarban többnyire a birtokos követi a birtokot, míg a németben éppen fordítva. A magyarra kevésbé jellemző, ami a németben gyakori, mégpedig az, hogy a birtok-birtokos sorrendje fordított is lehet: *die Hochzeit des Figaro / Figaros Hochzeit*.

A helyhatározói funkciók kifejezése tekintetében a magyar nyelv többnyire differenciáltabb eszköztárral rendelkezik, mint a német. A határozói ragokat két csoportba sorolhatjuk aszerint is, hogy helyet vagy irányt jelölnek-e. Az előbbi kategóriához a magyarban $3 \times 3 + 1$ helyhatározórag²⁷ tartozik, melyek közül a németben az ablativus és a delativus funkciója egybeesik. Ezzel szemben viszont a magyar a némettel ellentétben nem tesz különbséget a vízszintes (*auf*) és függőleges (*an*) térsíkok között, hanem azt egységesen a superessivus *-n* ragjával fejezi ki. *Schwierigkeiten beim Erlernen des Ungarischen und Finnischen* című tanulmányában Wolfgang Schlachter és Kiss Jenő (1976) kiemeli, hogy a helyragok esetében a nem azonos morfológiai szerkezet lehet zavaró a nyelvtanuló számára, a belső helyragok ugyanis kivétel nélkül *b*-vel kezdődnek, a külső helyragok közül kettő *r*-rel, a közelítő esetek hangszerkezetéből pedig hiányzik a közös kezdőhang. Ellenben minden *honnan?* kérdésre válaszoló esetrag esetében azonos a hosszú ajakkerekítéses magánhangzó + *l* szekvencia.

A magyar mint idegen nyelv oktatása során érdemes kiemelni figyelmet szentelni a helynevek toldalékolásának magyarázatára, ugyanis az egy olyan sajátos nyelvi vonás, amelyre a németben nem találunk példát.²⁸

Az esetrendszer Adáminál

Leíró szempontok: az Ungarische Sprachkunst esetei

Az eset (*Casus*) fogalma a grammatikában az előszóban jelenik meg először, ahol Adámi a magyar nyelv elsajátításának nehézségeiről szóló előítéleteket, tévhitet kívánja eloszlatni, és mindennek alátámasztásául példák sorát hívja segítségül. Az esetrendszerre vonatkozó példája a következő: „[...] alle Vorwörter (Praepositiones) werden nur mit einer Endung (Casus) zusammen gesetzt”.²⁹ (Adámi, 1763, [oldalszám nélkül]) Meg kell azonban jegyezni, hogy Adáminak a magyar nyelv szerkezeti egyszerűségét és átláthatóságát taglaló ezen mondatai közül pontosan az esetrendszerre vonatkozó támaszthat kétségeket bennünk.

²⁷ Ez a kilenc esetrag a következő: elativus (*-ból/-ből*), delativus (*-ról/-ről*), ablativus (*-tól/-től*), inessivus (*-ban/-ben*), superessivus (*-n*), adessivus (*-nál/nél*), illativus (*-ba/-be*), sublativus (*-ra/re*), allativus (*-hoz/-hez/-höz*). Ehhez társul tizedékként az *-ig* terminatívuszrag lokális funkciójában.

²⁸ Ezzel szemben a németben „[...] mind a földrajzi nevek nyelvtani nemére vonatkozó tudnivalók (*der Irak, die Schweiz; das alte Prag* stb.), mind a velük kapcsolódó előljárók problémái (*nach Ungarn, in die Türkei; in München, im Harz, am Bosporus, auf Rügen* stb.) teljesen más természetű szabály- és kivételegyüttesben rögzültek, s hátterükben nem rajzolódik ki a magyarhoz hasonló átfogó szemléleti háttér”. (Szűcs, 1999, p. 113)

²⁹ „Minden egyes előljárószónak csak egyetlen esetrag felel meg.” (a szerző fordítása)

A nyelvmesterről elmondható, hogy erőteljes német grammatikai kényszer jellemzi, amely először a *Von den Casu, oder Ausgang der Nominum*, azaz *Az esetről, avagy a névszó kiindulási pontja* című alfejezetben jelenik meg: Adámi leírása szerint ugyanis a magyar nyelvben csak négy eset figyelhető meg, nevezetesen a nominatívusz, a genitívusz, a datívusz és az akkuzatívusz. Később – az egyes esetekhez tartozó végződések sorra vételénél, valamint a fejezetet lezáró összefoglaló ragozási sorban – azonban a latin minta követését figyelhetjük meg, a négyelemű paradigmásor ugyanis kiegészül a vokatívusszal és az ablatívusszal. Az ablatívuszt Adámi a névmási ragozási sor tárgyalásánál előjáróként (*PraepositionsWörtlein*) definiálja, tehát nem ismeri fel, hogy ez valójában egy szó eleji helyzetben megjelenő esetrag: *tölem, tőled, tőle* (Adámi, 1763, p. 21). A felsorolásnál kirajzolódik, hogy Adámi a birtokos eset ragjaként toldalékrendszeresítésünk egyik legvitatottabb elemét, az *-é* toldalékot (ma: birtokjel) jelöli meg.³⁰ Ez szintén a latin nyelvi hatásra vezethető vissza: a latin esetek sorában ugyanis szerepel a genitívusz végződés, és a grammatika megírásának idején még nem merült fel az a kérdés, hogy a magyarban formailag nem különül el a birtokviszony. A nyelvmester legrészletesebben az akkuzatívusz használatát fejti ki, pontokba szedve ismerteti az ahhoz kapcsolható szabályokat: részletesen bemutatja az egyes allomorfofok használatának előfordulását. Mindenképp említést érdemel, hogy Adámi a jelöletlen akkuzatívuszra is hoz példát: a névmások leírásánál kiemeli, hogy az *engemet* és *tégedet* helyett használhatjuk az *engem, téged* alakokat (Adámi, 1763, p. 23).

Adámi a névszók deklinációját tárgyalva abból indul ki, hogy szerinte a magyar nyelvben kétféle ragozás van, és ennek megfelelően a magánhangzókat is két csoportba sorolhatjuk: az egyikbe tartozik az *a, o, u*, a másikba az *e, ö, ü*, az *i* pedig részben az elsőbe, részben a másodikba sorolható³¹. Ezzel a megállapítással valójában a hangrendi illeszkedést, valamint az allomorfofokat ismeri fel, amelyeket táblázatban is megjelenít: *é, nak, nek, t, at, et, ot, öt, tul, tül*.

Látható tehát, hogy Adámi csak négy-hat esetet fedez fel nyelvünkben, de felvetődik a kérdés, hogy a grammatika további részeiben számba veszi-e a többi esetragokat. A következőkben azt vizsgálom, hogy a grammatika mely további esetragokat, valamint esetragértékű posztpozíciókat vonultatja fel, és ezeket hogyan csoportosítja, mely fejezetekhez sorolja, valamint milyen magyarázatokkal látja el. Mindezt egy összefoglaló táblázat segítségével szemléltetem.

³⁰ Köztudott, hogy a genitívusz ragjának tisztázása Verseggy nevéhez köthető, ő ismerte fel ugyanis, hogy az *-é* toldalékkal ellátott szóalak ugyanúgy ragozható, mint a nominatívusz, tehát semmiképp sem lehet esetrag. Erre Lotz János is felhívta a figyelmet: „[...] az *-é*-s alakhoz pontosan azok a ragok adhatók, mint bármilyen más nominativushoz.” (Lotz, 1976, p. 185)

³¹ Adámi ezzel a magas hangrendű *i* neutrális fonotaktikai státuszát veszi – önkéntelenül – figyelembe.

3. táblázat

Esetragok és azok megjelenítési helye Adámi grammatikájában.

Esetragok a névszói paradigmában	Megjelenítés helye
-ba/-be	Von den Praeposition. II. Gattung
-ban/-ben	Von den Praeposition II. Gattung
-ból/-ből	Von den Praeposition II. Gattung
-hoz/-hez	Von den Praeposition II. Gattung
-nál/-nél	Von den Praeposition II. Gattung
-on/-en	Von den Praeposition II. Gattung
-ra/-re	Von den Praeposition II. Gattung
-ról/-ről	Von den Praeposition II. Gattung
-tól/-től	Von den Praeposition II. Gattung
-val/-vel	Von den Praeposition II. Gattung
-ért	Von den Praeposition I. Gattung
-ig	Von den Praeposition V. Gattung
-vá/-vé	Von den Redensarten
-ként	Wörterbuch
-ul/-ül	Von den Derivatis Adverbiis

4. táblázat

Esetragfunkciójú névutók és azok megjelenítési helye Adámi grammatikájában. (A táblázatban eltekintek Adámi eredeti helyesírási sajátosságától, az idézett alakokat a mai helyesírási szabályok szerint közlöm.)

Esetragfunkciójú névutók	Megjelenítés helye
alatt	Von den Praeposition. I. Gattung
által	Von den Praeposition. I. Gattung
iránt	Von den Praeposition. I. Gattung
ellen	Von den Praeposition. I. Gattung
előtt	Von den Praeposition. I. Gattung
felé	Von den Praeposition. I. Gattung
felett	Von den Praeposition. I. Gattung
felül	Von den Praeposition. I. Gattung
helyett	Von den Praeposition. I. Gattung
kívül	Von den Praeposition. I. Gattung
körül	Von den Praeposition. I. Gattung
között	Von den Praeposition. I. Gattung
mellett	Von den Praeposition. I. Gattung
mögött	Von den Praeposition. I. Gattung
miatt	Von den Praeposition. I. Gattung
nélkül	Von den Praeposition. I. Gattung
után	Von den Praeposition. I. Gattung

A táblázatból is jól látható, hogy Adámi esetragjaink túlnyomó többségét az előljárószók közé sorolja. A VII. fejezet bevezető mondatában kifejti, hogy a prepozíciók a magyar nyelvben nem a névszó előtt, hanem utána helyezkednek el,³² ezért helyesebb, ha posztpozíciónak nevezzük őket. Ezzel a kijelentéssel tehát felismeri a két nyelv közötti tipológiai szembenállást, azt azonban nem, hogy a magyarban az érintett morfémák nem névutók, hanem esetragok.

A grammatika a prepozíciókat, illetve a posztpozíciókat öt nagyobb csoportba sorolja. Az elsőbe főként névutók tartoznak (*alatt, által, iránt, ellen, előtt, felé, felett, felől, helyett, kívül, körül, között, mellett, mögött, miatt, nélkül, után*), de ebben a csoportban kap helyet az *-ért* kauzálisz-finálisz is. A második csoportba a *-ba/-be, -ban/-ben, -ból/-ből, -hoz/-hez, -nál/-nél, -on/-en, -ra/-re, -ról/-ről, -tól/-től, -val/-vel* morfémák tartoznak, míg a harmadikba a *be, ki, fel, le, el, meg, át, vissza* igekötők. A negyedik kategória az *innen, közel, kívül, túl, messze, rajta* morfémákat, míg az ötödik a *szerént* és a *gyanánt* névutókat és az *-ig* terminatívuszragot foglalja magába.

A grammatika szótan-alaktani részében tehát a mai nyelvtanokban³³ listázott esetragok közül szinte mindegyiket felsorolja Adámi, a következők kivételével: *-vá/vé, -ként* és *-ul/-ül*, valamint a háromalakú toldalékoknál két esetben csak két elem jelenik meg (hiányzik tehát a *-höz* és az *-ön*). A hiányzó elemek azonban csak az összesített felsorolásból hiányoznak, a grammatika más részeiben megjelennek: a *-vá/vé* használatára a *Von den Redensarten* című részben tér ki, és partikulának tekinti, a *-ként* morfémát a szótárban sorolja fel, de nem listázza az esetragok („előljárószavak”) között. A MGr.-ban felsorolt melléknévi és képzőszerű ragok közül az *-n* (*drágán*), az *-ul/-ül* (*haszontalanul*), a *-szor/-szer/-ször* (*egyszer*), a *-kor* (*éjféلكor*) és a *-stül* (*mindenestül*) használatára hoz példát.

Az egyes szófajok használatáról a mondattani részben olvashatunk. Az esetek („posztpozíciók”) szintaxisát, „fűzését” két fejezeten belül is tárgyalja (*Von dem Gebrauch der Nominum, Syntaxis der Postposition*). Előbbi *Von dem Gebrauch der Substantivorum* című alfejezetében Adámi az egyes esetragokat számozással ellátott szabályokba rendezve ismerteti, és többnyire az azokhoz köthető kérdőszót, kérdést veszi a magyarázat alapjául, de előfordul az is, hogy a konkrét használati kört is kifejti, azokhoz mindig több példát is rendel. Például a VII. szabálypontban az *-on, -en* és *-ért* ragokhoz a következő magyarázatot fűzi: „Substantiva, welche einen Preiß oder Verwechslung bedeuten, und sich mit einem Consonanten endigen, nehmen die Postposition: *on, en, oder ért* zu sich.”³⁴ (Adámi, 1763, p. 103)

Az *-on/-en* rag másik, időhatározói jelentését a VIII. szabálypontban mutatja be, többek között a következő példákat említve: *mái nap-on, elmúlt hét-en, hétfőn* stb. Érdekes, hogy a példák között az *-ön* allomorf is megjelenik (*csütörtök-ön*), azt azonban Adámi külön sem a szótani-alaktani, sem pedig a mondattani részben nem listázza. Arra is kitér, hogy bizonyos esetekben az *-on/en* mellett a *-ban/ben* is kifejezhet idő-

³² „Die Praepositiones werden in der Ungarischen Sprache den Nominibus nicht vor, sondern nachgesetzt daher sie mit besseren Recht Postpositiones genennet werden können.” (Adámi, 1763, p. 86)

³³ MGr., StrMny.

³⁴ „Azok a főnevek, amelyek árat vagy átváltást fejeznek ki, és mássalhangzóra végződnek, a következő posztpozíciókat veszik magukhoz: *on, en, vagy ért*.” (a szerző fordítása)

határozói viszonyt: *ebben az esztendő-ben, gyermek korom-ban*. A X. szabálypontban kiemelt figyelmet szentel a helynevek toldalékolásának, valamint az irányhármasság szerinti esetragokat is részletesen tárgyalja. (Magát az irányhármasság jelentését nem tárgyalja.) Külön figyelmet érdemel, hogy a *-ra/-re* morfémát vonzatkeretben is megjeleníti: *méltó dicséret-re, alkalmatlan játéokra*.

A *-nek* jelentéseit Imre Sándor (1863) *A „nek” tulajdonítórág eredete és értéke* című munkájában a következőképp foglalta össze: „Tehát a *nek* jelentménye: irány, – ebből folyólag: tulajdonítás, és terjedelmes beszédben, vagy oly szerkezetben, hol nyomósabb kijelölés fogor fen, birtokosság, összetartozás kifejezése.” (Imre, 1863, p. 325) Figyelemreméltó, hogy az *Ungarische Sprachkunst* – ugyan külön fejezetben, de – mindhárom jelentésre hoz példát.³⁵

A posztpozíciók szintaxisának fejezetét (*CAP. IV. Syntaxis der Postposition*) két nagyobb alfejezetre osztja: az elsőben általános megjegyzéseket tesz öt pontban, a másodikban pedig külön kiemel néhány esetragot. Rögtön a bevezető részben egy figyelemre méltó megjegyzést tesz a „posztpozíciókról”, kimondja ugyanis, hogy „[...] fordern keinen andern Casum, als nur den Nominativum” (Adámi, 1763, p. 153). Ezzel a kijelentéssel tulajdonképpen felismeri, hogy a rag szóalakzáró elem, tehát nem követheti másik toldalék.³⁶ Az első csoportba tartozó posztpozíciókról leírja, hogy azok mindenféle változtatás nélkül követik a fővetet, és kötőjellel kapcsolódnak ahhoz. *A különös megjegyzések néhány posztpozícióról* című részben az *-on/-en, -val/-vel, -ba/-be, -ban/-ben*, valamint a német *auf, von* morfémákat tárgyalja.

Kontrasztív szempontok: az összehasonlító szemlélet megjelenése a grammatikában

A fenti, előszóából idézett gondolat az eset fogalmának említésén túl kontrasztív szempontból is érdekes, hiszen Adámi már itt felhívja a figyelmet arra a különbségre, hogy a magyar nyelv végződésekkkel fejezi ki azt, amit a német prepozíciókkal jelöl. Ezt az eltérést később többször is megemlíti, hangsúlyozva, hogy a magyar nyelv egyik „előnye”, hogy egy szóval ki lehet fejezni azt, amit a német, a francia, az olasz, valamint a latin nyelvben csak két szóval lehet.³⁷

Ezen a ponton kell idéznem Balázs János megállapítását, amely szerint: „Az egybevető módszert annak ellenére, hogy tudományos megalapozására csak a legutóbbi évtizedekben történtek komolyabb kísérletek, a nyelvészetben ösztönös formában már régóta alkalmazták.”³⁸ (Balázs, 1989, p. 63) Ezt jól bizonyítja az *Ungarische Sprach-*

³⁵ Irány: „Bécsnek járni [...] erdőnek szaladni” (Adámi, 1763, p. 131), tulajdonítás: „Nekem tetszett.” (Adámi, 1763, p. 82) birtokosság: „Embernek szabad akarátja vagyon [...]” (Adámi, 1763, p. 135)

³⁶ Így különösen érdekes, hogy az a birtokos eset ragjaként mégis az *-é* elemet jelöli meg.

³⁷ „[...] indem man im Ungarischen dasjenige ohne Mühe mit einem Worte sagen kann, wozu andere Sprachen, und ins besondere die deutsche zwei, drei, auch wohl vier Wörter erfordern.” (Adámi, 1763, [oldalszám nélkül])

„Folglich ist der Ungar vortheilhafter in dem, daß er mit einem Wort ausspricht, was ein Deutscher, Franzoß, Italiener, Lateiner mit zweien geben muß.” (Adámi, 1763, p. 24)

³⁸ A szerző példaként említi többek között azokat az ókori latin grammatikusokat, akik a görög mintát alapul véve alkották meg a latin grammatikát, valamint a vulgáris nyelvek szótár- és nyelvtaníróit, akik anyanyelvüket a latinnal vetették egybe.

meister is, hiszen a szerző számos esetben hivatkozik a német és a magyar esetrendszer közötti hasonlóságokra, illetve eltérésekre. Tanulmányom következő részében ezek közül emelek ki néhányat.

A grammatika mondattani részében a posztpozíciókat tárgyalva Adámi hangsúlyozza azt a tipológiai különbséget, hogy a német *auf* prepozíció a magyarban kétféleképpen, az *-on/-en* és a *-ra/-re* esetragok formájában is megjelenhet: „Die deutsche Praeposition auf, wird in Ungarischen auf zweierlei Art gegeben: nämlich durch die Postposition *on, en,* oder *ra, re.*”³⁹ (Adámi, 1763, p. 157) Szintén kitér arra a szembenállásra, hogy a németben egybeesik a magyar ablatívusz és delatívusz funkciója, sőt, ebbe a sorba még beemeli az elatívuszt is: „Weil diese Praeposition im Deutschen dreierlei Bedeutungen hat, und in dem Ungarischen dagegen besondere drei Postpositiones gebraucht werden.”⁴⁰ (Adámi, 1763, p. 157)

Ezeket kivül a grammatikában apróbb kontrasztív megjegyzések is fellelhetők, például az ablatívusz végződéseinek említésénél: „Der Ablativus wird durch verschiedene Praepositions-Wörtelein wie im Deutschen ausgedrucket.” (Adámi, 1763, p. 9) Ebből a megjegyzésből is kitűnik, hogy Adámi törekedett arra, hogy megkönnyítse a nyelvtanulók dolgát, és a forrás-, valamint a célnyelv közötti összefüggésekre rávilágítson. Ezt bizonyítja továbbá a magyar és német birtokviszony jelölésére vonatkozó megjegyzése is, amelyben jelzi, hogy a latinnal és a némettel ellentétben a magyarban a birtokoson nem a genitívusz ragja jelenik meg, hanem datívuszba kerül vagy nominatívuszban marad.⁴¹ Szintén kontrasztív megközelítés rajzolódik ki az ige szintaxisát tárgyaló fejezet *Vom Gebrauch der Verborum mit verschiedenen Casu* című alfejezetében, ahol Adámi néhány helyhatározóragot vonzó magyar és tárgyestet vonzó német igét vet össze (*valamihez nyúlni = etwas berühren, szép ruhába öltözni = ein schönes Kleid anlegen*).

Módszertani szempontok

A leíró fejezeteket szemügyre véve látható, hogy Adámi nyelvmesterét tudatosan pedagógiai céllal írta. Ezt bizonyítják az egyes grammatikai jelenségekhez tartozó, pontokba szedett magyarázatok. Ilyen például az akkuzatívusról írt, hat pontból álló szabálygyűjtemény (Adámi, 1763, p. 10–12) vagy a névszóragozáshoz tartozó rendszerező táblázat (Adámi 1763, p. 13), amely szintén a könnyebb tanulást segíti elő. Ugyancsak didaktikai célokat fedezhetünk fel a gyakori előre- és hátrautalásokban: a névmások ragozásánál például az ablatívuszt (*tülem, túled* stb.) tárgyalva megemlíti, hogy a fő-

³⁹ „A német *auf* prepozíció a magyarban kétféleképpen jelenik meg: az *on, en* és a *ra, re* posztpozíción keresztül.”

⁴⁰ „Ennek a prepozíciónak [ti. a von] a németben háromféle jelentése van, ezzel szemben a magyarban három posztpozíció használatos [...]” (a szerző fordítása). Adámi a következő példákat említi: *arany-rúl, ezüst-rúl szóllok, ich rede von Gold, von Silber. Arany-búl, ezüst-búl csinált, von Gold, von Silber gemacht. Arany-túl, ezüst-túl fénylik, es glanzet von Gold, von Gold* (sic!)

⁴¹ „Wenn zwei Substantiva in einer Construction zusammen kommen, wird das eine nicht im Genitivo, wie bei den Lateinern, und Deutschen, sondern im Dativo, oder auch im Nominativo, und zwar allzeit vor dem andern gesetzt. Als: Az Istennek Fia, oder Isten Fia der Sohn Gottes. A Földnek Ura, Föld Ura Herr der Erden.” (Adámi, 1763, p. 101)

névhez hasonlóan itt is előjáróként jelenik meg az adott morféma, majd utal rá, hogy ehhez hasonló példák a *Postpositionen* fejezetben lesznek még. (Adámi, 1763, p. 21)

Mindezekkel bizonyára annak, az előszóban is közölt céljának⁴² kívánt eleget tenni, hogy eloszlassa azokat a széles körben elterjedt előítéleteket, amelyek szerint a magyar nyelvet nehéz megtanulni, hiszen abban nincsenek általános, szilárd szabályok.

Pedagógiai szempontból mindenképp hasznos megoldás, hogy Adámi épít a tanulók előzetes tudására, nyelvismeretére: az előszóban utal arra, hogy egyes szavakat latinul közöl, mert azok szélesebb körben ismertek, mint a német megfelelőik.⁴³

A második kiadás nyelvhasználatra vonatkozó fejezeteiből egyértelműen kiderül, hogy Adámi az elméleti tudás közvetítése mellett arra is hangsúlyt fektetett, hogy a magyar nyelvet mindennapi beszédhelyzetekben is megismertesse diákjaival. A beszélgetési módokat tartalmazó részről Szili Katalin (2014) megjegyzi, hogy azok párhuzamba állíthatók „a kommunikatív funkciókat, beszédzándékokat hasonlóképpen megfogalmazó mai kompetenciaelvárásokkal [...]” (Szili, 2014, p. 160). Ilyenek például a köszönés (*Jó reggelt az urnak*), a kérés (*Kérem kendet: kegyelmedet.*), a jó-kívánság kifejezése (*Kívánok Istenül minden jót.*), a köszönetnyilvánítás (*Nem leszek háládatlan érlette.*), valamint a megnyugtatás (*Ne aggódjál: ne búsulj.*). A 24 kétnyelvű dialógusból álló *Beszélgetések (Gespräche)* jelentős mintául szolgáló nyelvi anyagot kínál a nyelvtanulóknak, változatos témákat (*Első köz-Beszéd reggeli látogatáskor, Tizen-egyedik köz Beszéd Lovak vásárlás-ról, Tizen-ötödik köz-Beszéd, az utazók tudakozódnak az út iránt [...]*), többféle foglalkozást (kalmár, katona, falusi bíró) és helyszínt (vendégfogadó, bolt, úri asszony háza) felvonultatva. Szintén a nyelv gyakorlati használatát segítik elő a „*Német-ből fordított Nyájás Levélkék*”, melyek „[...] antik nevű (Flávius, Loquatius, Filander, Lizimakus) szereplői mindennapi, egyszerű történeéseiket (ki mikor, kivel hova megy, miért megy, miért nem) osztják meg egymással.” (Szili, 2014, p. 162) Czintia például a következőket írja Kaliftának: „Bizonyos személy igen böcstelenül szóllot felöled. En a portodat fogván mentegettelek, és ma még jobban rajta leszek. Holnap e dolognak tellyes voltát meg-beszéllem. Te az alatt ne sajnáljad fáradságodat, és ted’ szerét annak, a mire kértelek.” (Adámi, 1763, p. 299)

Adámi nyelvmesterének gyakorlati része a nyelvtani-fordító módszerre épül, mind a *Beszélgetések*, mind pedig a „*Német-ből fordított Nyájás Levélkék*” ezen alapszanak. Mai szemmel ezek alkalmazhatósága kétségeket támaszthat bennünk, de – ahogyan azt Nádor Orsolya (2019) is megfogalmazza Bél Mátyás nyelvtanát tárgyalva – „[...] a latin memoriterekben edződött és feltehetőleg egy-két előnyelvben is jártas nyelvtanulóknak bizonyára nem jelentett megoldhatatlan feladatot”. (Nádor, 2019, p. 57)

A következő táblázatban az említett gyakorlati részekből emelek ki néhány példát, annak illusztrálására, hogyan jelennek meg az olyan esetragok, amelyeknek nincs közvetlen formai, illetve funkcionális megfelelése a két nyelv viszonylatában.

⁴² „[...] sich die nachtheilige Meinung verbreitet hat, als bei desselben Landesprache auf keine allgemeine, und feste Regeln zu bringen. Es ist aber ein bloßes Vorurtheil, und ich schmeichle mir, daß der Augenschein meiner Arbeit jeden eines Bessern belehren werde.” (Adámi, 1763, oldalszám nélkül)

⁴³ „Einiger lateinischen Wörter habe ich mich bedienet, weil sie noch sehr üblich, und vielen Leuten bekannter sind, als die reinen deutschen [...]” (Adámi, 1763, oldalszám nélkül)

5. táblázat

A magyar esetragok bemutatásának néhány példája Adámi Beszélgetéseiben.

Magyar esetrag			Német megfelelő
ból/-ből	„En szivemből örvendek rajta [...]”	„Ich erfreue mich darüber von Herzen [...]”	von + D
	„Egyenesen a templom-ból jövünk.”	„Wir kommen gerad aus der Kirchen .”	aus + D
	„Mondhatom, hogy tiszta szivem-ből örvendek rajta.”	„Ich kann es sagen, daß ich mich rein herzlich erfreue.”	teljesen más megfelelés
on/-en	„[...] úgy-is az a Régula nálunk, hogy a vendég, ha dél előtt jön, tehát ebéd-en ; ha pedig est felé, vacsorán is maradjon.”	„Es ist ohnedem eine Regel hier Orts, daß, wenn der Gast Vormittag kommt, so soll derselbe bei dem Mittagmahl , kommet er aber Abends, so soll er auch bei dem Nachtmahl verbleiben.”	bei + D
	„Hogy adja kegyelmed?” „Négy garason .”	„Wie theuer geben sie es?” „ Um vier Groschen .”	um + A
	Kegyelmed jól megyen, de itt már vigyázni kell, mert némely helyeken két felé ágozik az út, könnyen el-bódulhat.”	„Sie gehen recht; aber da müssen sie acht haben, dann in einigen Oertern theilet sich der Weeg, da könnten sie leicht irgehen.”	in + A
ra-/re	„Nekem mingyárt szállást kell rendelni, az után jó vacsorát, holnap-ra pedig vontató lovakat.”	„Man solle mir alsogleich ein Quartier schaffen, hernach ein gutes Nachtmal, auf Morgen aber eine Vorspann.”	auf + A
	„Nékem jó paripá-ra volna szükségem, mutass egyet, jó bor-ra valót várhatsz.”	„Ich brauchete ein gutes Reutferd , zeige mir ein taugliches, du kanst ein gutes Trinkgeld haben.”	A
	„Imhol tessék meg nézni a mustráját, kedvé-re válogathat benne az Asszony, mind gyönyörű színü.”	„Hier belieben sie die Muster anzuschauen, sie können nach ihren Willen ausklauben, es sind alle von einer angenehmen Farb.”	nach + D
	„Vagyon szép ház, ott kedvé-re meg-szállhat az Úr.”	„Ja es ist ein schönes Haus da, Sie (Herr) können zum Vergnügen aldorten einkehren”	zu + D
	„Bajas lehetet az újtok, könnyen el-hiszem, de hogy a gazdag ország-bol ezen puszta föld-re jöttek az Urak, azt jobban sajnálhatják.”	„So ist mir leicht zu glauben, daß sie eine beschwerliche Reis gehabt habe. Aber es kann die Herren noch mehr reuen, daß sie aus einem reichen Land, in diese öde Provinz (Kreiß-Erde) gekommen sind.”	in + A

Látható tehát, hogy Adámi törekedett arra, hogy megjelenítse azokat az esetragokat, amelyek kontrasztív szempontból nehézségek okozhatnak a nyelvtanulóknak (például a magyar *-on/-en* morfémának három német megfelelőjét is említi).

Összefoglalás

Adámi Mihály nyelvmesteréről elmondhatjuk tehát, hogy mind nyelvleíró, mind pedig kontrasztív nyelvészeti szempontból gazdag anyagot kínál: a magyar esetragjaink túlnyomó többségét felsorolja, azokhoz számos, a használatot segítő magyarázatot fűz. Mindezt többször összehasonlító keretbe helyezi, ezzel eleget téve annak a céljának, hogy eloszlassa azokat a tévhiteket, amelyek szerint a magyar nyelvet nehéz megtanulni, mert abban nincsenek szilárd és érthető szabályok. Adámi mindennek megvalósulását módszertanilag is elősegíti, hiszen ügyel az ismeretek minél rendszerezettebb, táblázatos közlésére, valamint az elmélet és a gyakorlat megfelelő arányára: a leíró részt terjedelmes gyakorlati résszel egészíti ki, változatos témájú, megfelelő terjedelmű szövegeket, valamint egy nyelvtanulást megkönnyítő szótárt bocsát a tanulók rendelkezésére.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítéséhez szükséges szakmai támogatásért szeretném köszönetemet kifejezni Szili Katalinnak és Pomozi Péternek.

IRODALOM

- A Magyar Hirmondó második esztendeje. Az az 1781ben költ tudósító Levelei.* (1781). Patzkó Ferencz Ágoston Könyvnyomtató műhelye.
- Adámi, M. (1760). *Ausführliche und neuerläuterte Ungarische Sprachkunst...* Schilgischen Erben.
- Adámi, M. (1763). *Ausführliche und neuerläuterte Ungarische Sprachkunst...* Johann Jacob Jahn, Univ. Buchdruck.
- Antal, L. (1977). Hány esetünk van? In Antal, L. (szerk.), *Egy új magyar nyelvtan felé.* (pp. 50–74). Magvető Kiadó.
- Antal, L. (2005). *A formális nyelvi elemzés. A magyar esetrendszer.* SZAK Kiadó.
- Balázs, J. (1989). Az egybevető /kontrasztív/ módszer alkalmazásának lehetőségei a külföldi magyaroktatásban. *Hungarológiai Ismerettár*, 58–91.
- Bél, M. (Meliboeu) (1731). *Der Ungarische Sprach-Meister...* Gedrucht in der Academischen Buchdruckerey der Gesellschaft Jesus durch Simonem Thaddoeum.
- Blake, B. J. (1994). *Case.* Cambridge University Press.
- C. Vladár, Zs. (2016). Az esetrendszer leírása. Hány eset van a magyarban? In C. Vladár, Zs. (szerk.), *A korai magyar grammatikák. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 191. (pp. 85–101). *Debreceni Grammatika = Magyar Grammatika, melyet készített Debreczenbenn egy magyar társaság.* (1795).
- Éder, Z. (1983). Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Magyar Nyelvőr*, 107(3), 309–323.
- Éder, Z. (1999). Verseghy nyelvi rendszere és a kortársi grammatikák. In Biernaczky, Sz. (szerk.), *Túl a Duna-tájon. Fejezetek a magyar művelődéstörténet európai kapcsolatai köréből* (pp. 185–197). Mundus Magyar Egyetemi Kiadó.
- Farkas, J. (1771/1816). *Ungarische Grammatik.*

- Gutenberg Nagy Lexikon 1. (1931). STEPHANEUM nyomda.
- Hjelmslev, L. (1935). Az eset kategóriája (Részlet). In Antal, L. (Ed.) (1983), *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény IV/2.* (pp. 594–622). TankönyvkiadóImre, S. (1864). A „nek” tulajdonítórág eredete és értéke. *Nyelvtudományi Közlemények*, (2), 321–337.
- Jezsuita névtár.* <http://jezsuita.hu/nevtar/adami-mihaly/> (2022. 11. 06.)
- Keszler, B. (Ed.) (2017). *Magyar grammatika.* Műszaki Könyvkiadó.
- Kiefer, F. (1987). A magyar főnév esetei. *Magyar Nyelv*, 83(4), 481–486.
- Kiefer, F. (2006). Alaktan. In Kiefer, F. (Ed.), *A magyar nyelv* (pp. 54–79). Akadémiai Kiadó.
- Kiefer, F. (Ed.) (2000). *Strukturális magyar nyelvtan 3. kötet Morfológia*, Akadémiai Kiadó.
- Ladányi, M. (2008). Van-e genitívusz a magyarban? In Bereczki, A. & Csepregi, M. & Klíma, L. (Eds.), *Uralisztikai Tanulmányok 18. Ünnepi írások Havas Ferenc tiszteletére.* (pp. 522–534). ELTE BTK Finnugor Tanszék – Numi-Tórem Finnugor Alapítvány.
- Lewy, E. (1964). *Der Bau der europäischen Sprachen.* Max Niemeyer Verlag.
- Lotz, J. (1976). *Szonettkoszorú a nyelvről.* Gondolat Könyvkiadó.
- Meliboi ungarische Sprachmeister in einer ganz veränderten Gestalt...* (1774). Johann Michael Lan-derer.
- Nádor, O. (2019). Tanulók, motivációk, módszerek a kezdetektől a 18. század végéig. In Nádor, O. (szerk.), *Régebbi és újabb nyelvoktatási módszerek* (pp. 47–72.). L' Harmattan Kiadó.
- Petőfi Irodalmi Múzeum katalógusa.* <https://opac-nevter.pim.hu/record/-/record/PIM39628> (2022. 11. 06.)
- Petrik, G. (1892). *Magyarország bibliographiája 1712–1860. 4. kötet.* Pallas Részvénytársaság Nyomdája.
- Pomozsi, P. (2007). Az észet és a finn akkuzatívusról. In Csepregi, M. & Virpi, M. (szerk.), *Grammatika és kontextus. Új szempontok az uráli nyelvek kutatásában* (pp. 280–294). ELTE BTK Finnugor Tanszék.
- Riedl, Sz. (1866). *Kisebb Magyar Nyelvtan.* Kiadja Pfeifer Ferdinánd.
- Sági, I. (1922). *A magyar szótárak és nyelvtanok könyvszete.* Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Simonyi, Zs. (1895). *Tüzetes magyar nyelvtan történeti alapon. Első kötet. Magyar hangtan és alaktan.* A M. Tud. Akadémia Kiadása.
- Sylvester, J. (1539). *Grammatica Hungaro Latina in usum puerorum recens scripta Ioanne Sylvestro Pannonio autore.*
- Szaller, Gy. (1794). *Ungarische Sprachlehre, lateinisch und deutsch erklärt.*
- Szili, K. (2014). Régi nyelvtanaink vándorló motívumainak nyomában (Adámi Mihály nyelvtanáról). In Korompay, K. & Stemler, Á. & Terbe, E. & C. Vladár, Zs. (szerk.), *Forráskutatás, forráskiadás, tudománytörténet II.* (pp. 147–164). Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Szily, K. (1902). *A magyar nyelvújítás szótára.* Hornyánszky Viktor Kiadása.
- Szinnyei, J. (1891). *Magyar írók élete és munkái. I. kötet.* Hornyánszky Viktor Akad. Könyvkereskedése.
- Szücs, T. (1999). *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában (a magyar mint idegen nyelv és kultúra közvetítésében).* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolnai, V. (1904). Adámi Mihály nyelvtanáról. *Magyar Nyelvőr*, 33(1), 47–48.
- Tompa, J. (1970). *A mai magyar nyelv rendszere I. Leíró nyelvtan. Bevezetés – Hangtan – Szótan.* Akadémiai Kiadó.
- Verseghy, F. (1805). *Neuverfaßte Ungarische Sprachlehre.* Joseph Eggenberger.
- Verseghy, F. (1818). *Magyar Grammatika avagy Nyelvtudomány...* Magyar királyi Egyetem.
- Versegi, F. (1793). *Pro ludium in Institutiones Linguae Hungaricae.* Typis, Et Expensis Trattnerianis.
- W. Schlachter & J. Kiss (1976). Schwierigkeiten beim Erlernen des Ungarischen und Finnischen (Versuch zur Erfassung von Schwierigkeiten). *Acta Linguistica Academiae Scientiarum Hungaricae*, 26(1/2), 109–138.

The Hungarian case system in Mihály Adámi's grammar from a comparative and language teaching-theoretical perspective

The initial period of the teaching of Hungarian as a foreign language can be identified as the period between 1720 and 1800 (Éder 1983, p. 309). These 80 years mark the beginning of the conscious separation between the teaching of Hungarian as a mother tongue and as a foreign language. One of the most important linguists of the period was Mihály Adámi, whose work can be studied in greater depth through his *Ausführliche und neuerläuterte ungarische Sprachkunst* (Vienna, 1760). Adámi discusses in detail the case suffixes and postpositions (equivalent to case suffixes) that can be attached to Hungarian nouns. A distinctive feature of the Hungarian language is the abundance of case endings, which can cause difficulties for those learners whose mother tongue is not agglutinating, hence their representation in grammars for native speakers of German, for example, is certainly worth investigating in depth. Although Adámi, in contrast to the *Debrecen Grammatika* and Verseghy's grammar of 1816, considers the Hungarian nominal paradigm in the terminological framework of Latin and German (sometimes with four and sometimes with six cases, including the vocative), he does in fact account for nearly all the casesuffixes and postpositions of Hungarian. My research into Adámi's work has proved to be a good pilot case study. The contrastive study of the corpus, i.e. an analysis focusing on the differences and similarities between the Hungarian and the German grammatical case system, is very promising from the point of view of both the history of grammar and the history of language teaching.

Keywords: case system, contrastive typology, Hungarian as a foreign language, history of language teaching, Mihály Adámi

NAGY-KOLOZSVÁRI ENIKŐ – GORDON GYŐRI JÁNOS

Gyermekirodalmi attitűdvizsgálat angol szakos pedagógushallgatók körében

Kutatásunk célja, hogy feltárjuk a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (Ukrajna) alapszakos, pedagógusképzésben résztvevő hallgatóinak angol nyelvű, autentikus gyermekirodalom, idegennyelv-oktatásban való alkalmazásához fűződő attitűdjét. Kutatási kérdéseink megvalósításához kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtést végeztünk, mely 126 főiskolai hallgató önbevallásos kérdőíves felméréssel történt. Kutatásunk fő eredménye, hogy a résztvevők, az angol nyelvű gyermekirodalmi művek tanórai használatához mint idegennyelv-oktatást elősegítő technikához fűződő attitűdje pozitív, azonban az előzetes iskolai tapasztalataik nem mindig a legjobbak. Jövőbeni karrierjük során nyitottak a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazására, annak ellenére, hogy a képzésükben nincs ilyen jellegű speciális tantárgy. A kutatás pedagógiai eredménye, hogy a tanárképzési programoknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük arra, hogy a hallgatók megismerkedjenek a releváns autentikus, azaz a célnyelvi országban megjelent, nem oktatási céllal íródott gyermekirodalmi művekkel és nyelvpedagógiai alkalmazási lehetőségeikkel. Továbbá az iskolaigazgatóknak is figyelmet kellene fordítaniuk arra, hogy megtalálják a módját annak, hogy intézményeikben több angol nyelvű, autentikus könyv legyen elérhető.

Kulcsszavak: autentikus gyermekirodalom, angol mint idegen nyelv, pedagógusképzés, Kárpátalja

Bevezetés

A gyermekirodalmi (a továbbiakban GYI) művek anyanyelvi nevelésben betöltött szerepe megkérdőjelezhetetlen (Bajzáth, 2017; Kádár, 2013; Komáromi, 2014; Trencsényi, 2013). A gyermekek alapvetően szeretik a meséket, történeteket, mondókákat, dalokat, melyek hangzása megkapó, ritmusos, rímes, figyelemfelkeltő. Tartalomviláguk gyakran ismerős kontextust biztosít, s a világ megismerésének eszközei lehetnek.

Régóta foglalkoztatja a kutatókat az irodalmi, gyermekirodalmi művek jelenléte és szerepe az idegennyelv-oktatásban is. A mesék, történetek és a hozzájuk kapcsolódó, kontextusba helyezett feladatok nemcsak nyelvi, hanem tartalmi szempontból is értékes anyagot juttatnak el a nyelvtanulókhoz, felkeltve érdeklődésüket, motivációjukat, hozzájárulva a tanulói autonómia és a nyelvtudás fejlődéséhez (Kurtán, 2001; Nikolov, 2004; Szénási, 2012).

Számtalan nyelvész, pszichológus és kutató foglalkozott már a nyelvtanulás, nyelv-elsajátítás elméleti és gyakorlati kérdéseivel, végeztek kvalitatív és kvantitatív kutatásokat. „A nyelv-elsajátítás a nyelvi szabályoknak a nyelv kommunikatív használata során történő természetes asszimilációjára vonatkozik, míg a nyelvtanulás ezzel szemben, a nyelv szabályainak formális tanulása, mely tudatos folyamat” (Krashen, 1981, idézi Kovács, 2009, p. 35). A kutatási eredmények azt mutatják, hogy az anyanyelv és az első idegen nyelv elsajátításának folyamata sok tekintetben hasonló, ugyanakkor

eltérések is mutatkoznak (Ellis, 1985; Ortega, 2009). Mindazonáltal több hasonlóság mutatkozik, mint különbség. Kovács (2009) szerint, míg az elsajátítás lépései ugyanazok, a siker valószínűsége vagy a sikeresség foka eltérő. Ugyanakkor „az idegen nyelv fejlődése azért sajátos folyamat, mert felhasználja az anyanyelv hosszú fejlődés folyamán kialakult egész szemantikai oldalát. A gyermek idegen nyelvre való oktatása tehát anyanyelvi ismeretének alapjaira támaszkodik” (Vigotszkij, 1967, idézi Kovács, 2009. p. 33). Az anyanyelv és az idegen nyelv viszonyát az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat

Az anyanyelv és az idegen nyelv viszonya

(forrás: Kovács, 2009, p. 32)

Vizsgált területek	Idegen nyelv	Anyanyelv
Időtényező	A nyelvelsajátítás lassú	A nyelvelsajátítás gyors
Lépések	A fejlődésnek szisztematikus lépései vannak	A fejlődésnek szisztematikus lépései vannak
Hibajavítás	Nem kimondottan hatékony	Nem része a fejlesztésnek
A tudás mélysége	A bevitelnél kisebb	A bevitelnél kisebb
A siker valószínűsége	Lehet sikeres, lehet nem sikeres	Elkerülhetetlen
A sikeresség foka	Ritkán teljesen sikeres	Sikeres

Gyermekirodalmi művek az idegennyelv-oktatásban

Mindenekelőtt nagyon fontos, hogy definiáljuk a gyermekirodalom fogalmát. Tanulmányunkban Bland & Lütge (2015) meghatározását tartjuk irányadónak, miszerint a gyermekirodalom mint kifejezés általában a gyermekeknek és serdülőknek szóló irodalom egészére vonatkozik, beleértve a szóbeli irodalmat, például a meséket és a gyermekverseket, a grafikus elbeszéléseket és a fiatal felnőtteknek szóló irodalmat, tükrözve a gyermekek eklektikus érdeklődési körét.

A szépirodalmi, gyermekirodalmi művek idegennyelv-oktatásban játszott szerepe nem mindig volt azonos a különböző korok elfogadott, támogatott nyelvtanítási módszerei körében. A 18. sz. végén és a 19. sz. elején nagyobb jelentőséget tulajdonítottak az irodalmi művek nyelvtanulásban való alkalmazásának (pl. nyelvtani-fordító módszer), míg később a 20. század elejétől egyre népszerűbb direkt módszer esetén sokkal inkább háttérbe szorult az ilyen művek tanórai alkalmazása. A célnyelvi kommunikáció kialakítása került a középpontba az irodalmi szövegekkel való ismerkedés helyett. Bárdos (2005) szerint, a napjainkban uralkodó kommunikatív szemléletű nyelvoktatásra pedig már az eklektikusság, a flexibilitás jellemző, melynek célja a kommunikatív kompetencia elérése. E kompetencia Canale-Swain megfogalmazása szerint (idézi Bárdos, 2005, p. 163) azt jelenti, hogy a nyelvtanulóknak egyre magasabb szintre kell jutniuk a nyelvi, a szociolingvisztikai, a szövegalkotói és a stratégiai kompetencia tényezőit illetően. A kommunikatív nyelvoktatást osztálytermi gyakorlatra vetítve, és a tanulmányunk szempontjából jelentős elemeket kiemelve, feladat- és tanulóköz-

pontúság, kooperatív tanulási eljárások, autentikus nyelvhasználat, az interakció célnyelvűsége, a mozgalmasság, a gondolkodtató és változatos munkaformák jellemzik (Bárdos, 2005). Azt is megállapították, hogy az idegennyelvi jelentés befogadásához a szókincs a legfontosabb; bővítését a kutatók ma is eredeti irodalmi szövegek olvasásával tartják leginkább megvalósíthatónak (Bárdos, 2005).

Az 1990-es éveket megelőzően az általános iskolai angol nyelvoktatásban használt mesekönyvek nagy része a népszerű mesék és fabulák egyszerűsített kiadása volt, vagy a nyelvoktatás céljára átirrt, „olvasókönyvek” (*readers*) vagy „szintezett olvasmányok” (*graded readers*) néven ismert változatok. Ezt követően azonban sok tanár kezdett autentikus mesekönyveket használni, amelyek gazdag autentikus inputforrást biztosítanak. Autentikus mesekönyv alatt, ahogy Kovács (2009) megfogalmazta, nem tancélokra, hanem célnyelvi közönség számára készült anyagokat értünk, általában anyanyelvi beszélőktől. Az autentikus mesekönyvek nagyon motiválóan hathatnak a gyerekekre, mert egy „eredeti” angol nyelvű könyvvel való munka után valódi sikerélményt érezhetnek (Ellis & Brewster, 2014). Arra a kérdésre pedig, hogy a szintezett olvasmányok vagy az autentikus művek hasznosabbak-e az idegennyelv-oktatásban, nagyon nehéz válaszolni, mivel mindkét esetben akadnak mellette és ellene szóló érvek is (részletesebben lásd Foppoli, 2022). Jelen tanulmányban erre nem térünk ki részletesebben, mivel kutatásunk fókuszául az autentikus gyermekirodalmi műveket választottuk.

Az idegen nyelvek tanulásának korai kezdése világszerte támogatott tevékenység. Azt is tudjuk, hogy egy idegen nyelv tanulása nem egyszerű feladat: hosszú és komplex folyamat, melynek sikeressége nagymértékben összefügg azzal, mennyire sikerül már a kezdet kezdetén megszerettetni az adott nyelvet a tanulókkal. Azt is fontos belátnunk, hogy a kezdő szintű, kis mennyiségű tananyagot nagy szakmai hozzáértéssel kell közvetíteni, nem lehet komolytalanul venni, mert az alapozást magas színvonalon érdemes csak elvégezni (Bland, 2019; Palláné Szénási, 2010).

A szakirodalom szerint a fiatalok nyelvtanulók (6–9 évesek) tanítását gyakran kihívásnak tekintik a tanulók sajátos jellemzői miatt (Cameron, 2003), mint például, hogy még nem képesek absztrakt fogalmakat értelmezni, vagy csak rövid ideig tudnak megszakítás nélkül figyelni. A kutatók ugyanakkor a korai nyelvtanulás mellett is érvelnek, előnyként írják le a fiatal tanulók alacsonyabb affektív szűrőit, az idegen nyelvek hangjainak és ritmusának gyorsabb elsajátítását, a nyelvtanulásra fordítható hosszabb időt, valamint az interkulturális identitás magasabb szintű tudatosíthatóságát (Bland, 2019; Ellis & Brewster, 2014; Krashen, et al., 1979).

Számos kutató vizsgálta és fogalmazta meg az irodalmi művek idegennyelv-oktatásban betöltött jelentőségét. Collie és Slater (1987) például úgy fogalmaz, hogy az irodalom serkenti az idegen nyelvi szóbeliséget, és ezt a nyelvtanítás legjobb eszközének nevezi. Ezen a véleményen osztozik Ghosn (2002, p. 173) is, amikor összefoglalja azokat az okokat, amelyek miatt az autentikus irodalom értékes lehet az általános iskolai nyelvtanításban:

1. Az autentikus irodalmi mű motiváló, értelmes kontextust biztosít a nyelvtanuláshoz, mivel a gyerekek természetüknél fogva vonzódnak a történetekhez.
2. Az irodalom hozzájárul a nyelvtanuláshoz. A természetes nyelvet, a nyelvet a maga nemében mutatja be, és elősegíti a szókincs kontextusban történő fejlesztését.

3. Az irodalom elősegítheti a tudományos műveltség és a gondolkodási készségek fejlődését, és felkészítheti a gyerekeket az angol nyelvű oktatásra.
4. Az irodalom közvetítőként működhet: a jó irodalmi mű az emberi lét bizonyos aspektusaival foglalkozik, így hozzájárulhat a gyermek érzelmi fejlődéséhez, és elősegítheti a pozitív interperszonális és interkulturális attitűdök kialakulását.

Ugyanakkor, némi kritikai észrevételt megfogalmazva, meg kell jegyeznünk, hogy a kutatók mindegyike megfelelnek azokról a nehézségekről, amelyekkel ez az oktatási megközelítés jár. Nem említik például, hogy a meglévő nyelvtudás komoly korlátokat szabhat a választható irodalomra és annak felhasználási módjaira vonatkozóan; a problémákat, amelyekkel a nyelvtanárok találkoznak, miközben kiválasztják, megtervezik, megszervezik és levezetik ezeket az órákat, ugyanis ez mind nagyon időigényes és sok plusz teherrel jár; valamint azt is, hogy az anyanyelvi beszélőknek szánt, egyszerűnek tűnő kifejezések, ismétlődések idegen nyelven már nem is olyan egyszerűek és maguktól értetődőek.

Minthogy tehát az autentikus szövegek olvasásának mint angol nyelvtanítási technikának a kutatók szerint előnyei és hátrányai is vannak, érdemes megvizsgálni, a pedagógusok hogyan vélekednek mindezekről. Úgy véljük, szükségszerű egy olyan kutatás, mely feltárja, hogyan vélekednek jelenleg a pedagógusok, a pedagógusjelöltek, maguk a nyelvtanulók a GYI használatáról az idegennyelv-órákon. Kutatásunk jelen szakasza a pedagógusjelöltekre fókuszál és őket helyezi a kutatás keresztmetszetébe.

Világszerte számos kutatás foglalkozik a gyermekirodalom idegennyelv-oktatásban betöltött szerepével és jelentőségével (Ahlquist & Lugossy, 2015; Bland & Lütge, 2015; Ellis & Brewster, 2014; Kovács & Trentinné Benkő, 2011; Pardede, 2021; Wright, 2009). Vizsgálták a technika elméleti hátterét, gyakorlati hasznosíthatóságát, viszont csak egy olyan kutatással találkoztunk (Abu Rass & Holzman, 2010), mely a még képzésben lévő pedagógusjelöltek nézeteit és attitűdjét vizsgálta, de azt is csak részlegesen. Az eredmények azt igazolták, hogy ez a nyelvtanítási technika nagyon pozitív hozzáadékkal bír, de további kutatásokat javasolnak ők is a GY-i művek tanórai alkalmazása kapcsán. Nincs információnk azonban a hallgatók saját, közoktatásban szerzett tapasztalatairól a gyermekirodalmi művek angolórai alkalmazásáról, érdeklődéséről és jövőbeni angoltanárként ezirányú motivációjáról, valamint arról, milyen nehézségeket, kihívásokat látnak az idegen nyelvű gyermekirodalmi művek pedagógiai gyakorlatban való alkalmazásával kapcsolatban, vagy miért gondolják hasznosnak az ilyen szövegek bevonását az angolnyelvtanításban. Kutatásunkban ezekkel a kérdésekkel foglalkozunk.

Írásunkban a gyermekirodalmi művek alkalmazását az általános- és középiskolai kontextusban értjük, jelen esetben a 6–17 éves kor közötti időszakban szerzett tapasztalatok és kialakult attitűdök vizsgálatával foglalkozunk.

Angoltanítás Kárpátalján, Ukrajnában

A kutatás specifikuma a sajátos kontextus, mivel a kutatás fókuszában a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban zajló angolnyelv-oktatás áll.

Ukrajnában az idegennyelv-oktatás az első osztályban kezdődik és a 11. osztály végéig kötelező (Husztai, 2021). Az alsó tagozatos gyerekek jelenleg a Shyian-féle 2018-as tanterv szerint tanulnak, mely az Új Ukrán Iskola program keretein belül jelent meg. Ez

a dokumentum, sok egyéb mellett, nagy hangsúlyt fektet a halláskészség fejlesztésére különböző típusú autentikus anyagok segítségével, valamint szorgalmazza a különféle típusú és műfajú autentikus szövegek olvasás utáni megértésének fejlesztését is. Amit alátámaszt Nunan (1991) is, aki szerint az autentikus gyermekirodalmi műveknek alapvetően helye és jelentősége van a kommunikatív szemléletű nyelvtanításban.

Kárpátalja, Ukrajna egyik legnyugatibb és legkisebb megyéje is egyben, ahol a kisebbségben élő magyar anyanyelvű gyerekeknek több nyelvet is el kell sajátítaniuk. Az itt működő, 100 magyar tannyelvű iskolában a tanulóknak meg kell tanulniuk az államnyelvet, emellett az anyanyelvet és egy vagy két másik idegen nyelvet is. Ez leggyakrabban az angol, ritkábban a német nyelv. Az idegen nyelveket tekintve, az óraszám tekintetében a magyar anyanyelvű gyerekeket hátrányos megkülönböztetés éri az ukrán iskolákban tanuló gyerekekhez képest, ugyanis az idegen nyelvre fordítható órakeret az anyanyelvi órakeret rovására történik (Huszti, 2021).

Ezért különösen érdekes, hogy ilyen nyelvi és oktatási környezetben hogyan vélekednek a magyar anyanyelvű angolnyelvtanárok az autentikus gyermekirodalmi szövegek olvasásáról az angol nyelv oktatásában.

Munkánk során a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Az angol szakos főiskolai hallgatók milyen pozitív vagy negatív nyelvtanulási tapasztalatokat szereztek saját idegennyelv-tanulásuk során?
2. Milyen saját, közoktatás során szerzett tapasztalattal rendelkeznek a főiskolai hallgatók a gyermekirodalmi művek idegennyelv-órán való alkalmazásával kapcsolatban?
3. Milyen a főiskolai hallgatók gyermekirodalomhoz fűződő attitűdje az angol nyelv jövőbeli oktatása kapcsán?

A kutatás módszerének rövid ismertetése

Vizsgálatunk egy hosszabb távú, több elemből álló kutatás része, melynek célja, hogy minél átfogóbb képet kapjunk a gyermekirodalom idegennyelv-oktatásban (angol) betöltött szerepéről a 100 kárpátaljai magyar tannyelvű iskolában, tanári, pedagógusjelölti, tanulói, szülői szemszögből.

Korábbi kvalitatív kutatásaink azt mutatják, hogy a válaszadó (N=126) kárpátaljai magyar iskolákban oktató pedagógusok 52%-a (61 fő), alapvetően nem alkalmaz autentikus gyermekirodalmi műveket az angol órákon. Azok, akik mégis, többnyire komolyabb elméleti és módszertani háttér nélkül, ötletszerűen próbálkoznak (lásd Nagy-Kolozsvári & Gordon Győri, 2022). Úgy gondoljuk, egy átfogó kutatással teljes képet kell kapnunk a fennálló helyzetről és megoldási javaslatokat kell tennünk a jövőre nézve.

A kutatási kérdések megválaszolásához a kérdőíves adatgyűjtés lehetőségét választottuk, mivel úgy gondoljuk, hogy a kérdőíves kutatás jelen esetben több adat begyűjtésére ad lehetőséget. Kutatásunkhoz azért választottuk az attitűdvizsgálatot, mert azt feltételezzük, hogy az idegen nyelvű gyermekirodalmi művek sikeres alkalmazásához elengedhetetlen a pedagógusjelöltek pozitív viszonyulása és érdeklődése. Ez alapvetően szükséges ahhoz, hogy a nyelvtanulásra kínált szöveggel mind a tanulók, mind pedig a tanárok, szívesen dolgozzanak és motiváltak legyenek.

A kutatáshoz szükséges adatfelvételre a 2019/2020-as tanévben került sor a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán. Az intézmény 1996-os alapítása óta Kárpátalja egyetlen olyan magyar nyelven működő felsőoktatási intézménye, ahol a hallgatók többek között angol szakos képzésben is részt vehetnek. A hallgatók döntő többsége a kárpátaljai magyar tannyelvű középiskolákból, gimnáziumokból és líceumokból érkezik az intézménybe, hogy felsőfokú végzettséget szerezzen.

A hallgatók főiskolai tanulmányaik során többféle módszertani kurzust is végeznek, melyek az angol nyelv oktatásának elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkoznak, de kifejezetten az angol nyelvű gyermekirodalomra és annak oktatásmódszertanára vonatkozó kurzus nincs az intézményben. Harmadik és negyedik évfolyamon pedagógiai gyakorlaton vesznek részt a hallgatók, de itt sincs kifejezett ajánlás vagy elvárás a gyermekirodalmi művek használatával kapcsolatban.

A szakirodalmi áttekintés alapján, legjobb tudomásunk szerint, nem áll rendelkezésre hasonló, hallgatói attitűd vizsgálatra alkalmas standardizált mérőeszköz, ezért magunk dolgoztunk ki egy zárt és egy nyitott végű kérdéseket egyaránt tartalmazó kutatási eszközt.

A kérdőív 25 kérdést tartalmaz, és négy fő részből tevődik össze. Az első rész általános, demográfiai jellegű kérdéseket tartalmaz, a második rész a saját tanulói tapasztalatokra fókuszál (tankönyv típusa, hasznossága, oktatási segédanyagok használata, gyakran előforduló tevékenységek és gyakorlatok az angolórakon stb.). A kérdőív harmadik része a hallgatók angol nyelvű gyermekirodalommal kapcsolatos tapasztalataira, attitűdjére kérdez rá. A kérdőív utolsó része a hallgatók saját olvasási és nyelvhasználati szokásait vizsgálja, melyet jelen tanulmány során nem részletezünk, mivel ezek a kérdések kevésbé szorosan kapcsolódnak az itt megfogalmazott kutatási kérdésekhez. A kérdések többsége nyitott végű, melyek elemzése nem feltétlenül nyújt lehetőséget mélyebb statisztikai tendenciák kimutatására, de esetünkben nem is ez volt a cél. A nyitott kérdésekkel mélyebb összefüggések, spontán gondolatok felderítését céloztuk meg, illetve mivel nem is készült még korábban hasonló jellegű kutatás, ezért nem áll rendelkezésünkre elegendő olyan információ, ami zárt végű kérdések, konstruktumok megfogalmazásához szükséges. Ebben az esetben a válaszok nagy valószínűséggel informatívabbak és kiküszöböljük a kutatói preconcepciók torzítását is (Balázs & Hőgye-Nagy, 2015). A zárt végű kérdéseknél leíró statisztikai módszereket (átlag, szórás stb.) alkalmaztunk

A hallgatók online kérdőívet töltöttek ki, melyet emailben kaptak meg az intézményi levelezőrendszeren keresztül. A kitöltés névtelen volt és önkéntes alapon történt. A kérdőív kitöltésére kéthetes időkeret állt rendelkezésre és kb. 25-30 percet vett igénybe. A kérdőív feldolgozása a nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívek elemzésének módszertanát követve történt, azaz megtörtént a kérdőívek elemzése, kódolása, táblázatkészítés, majd feldolgozás (Szokolszky, 2006). A kérdőívek áttekintése után, a kódolás azt jelenti, hogy olyan listát alakítottunk ki, mely tartalmazta a válaszok kategóriába sorolásának lehetőségeit, a kódolási keretet. Ezután a válaszokat besoroltuk a megfelelő kategóriába.

Mivel a kérdőív nyitott tételeket is tartalmaz és olyan felsorolások is találhatóak benne, amelyekben az állítások között nem igazán van szoros logikai kapcsolat (például a tan-

órákon használt segédanyagok és azok hasznossága, valamint a tanórai tevékenységek előfordulása), ezért statisztikai jellegű megbízhatósági vizsgálatot itt nem végeztünk.

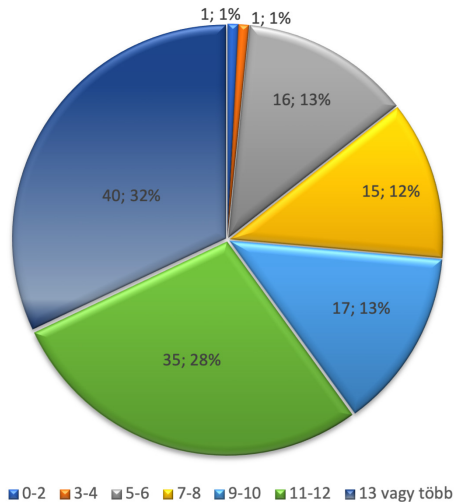
A kapott adatok elemzésére az SPSS statisztikai program 22-es verzióját, valamint Microsoft Excelt használtuk, leíró statisztikai módszereket alkalmazva. A kutatás során kinyert adatokat bizalmasan kezeljük, a kutatást végző személyeken kívül más számára nem engedünk hozzáférést.

Eredmények

A mintát 126 angol szakos főiskolai hallgató alkotja, melyből 92 (73%) nő és 34 (27%) férfi. (A százalékos adatokat a matematika szabályainak megfelelően, kerekítve adtuk meg.) A hallgatók életkora 161 és 39 év között alakult, az átlagéletkor 20 év volt az adatfelvételben ($SD=3.45$). Az angol nyelvtanulással töltött évek aránya meglehetősen változó, a hallgatók között előfordul olyan, aki kevesebb mint 2 éve kezdte a nyelvtanulást, míg 60% (75 fő), több mint 10 éve tanulja a nyelvet. Érdekes megjegyezni azt a sajátosságot, hogy Ukrajnában, 2020-ban, az akkori hatályos felvételi követelményeknek megfelelően, egy hallgató felvételt nyerhetett angol szakra ukrán nyelv és irodalom, Ukrajna története és angol VAGY magyar nyelvből tett független vizsgaközpontban szervezett vizsgával (Ukrajnában ún. ZNO). Vagyis, elképzelhető volt olyan is, hogy valaki angol nyelvből tett vizsga nélkül kerülhetett be egy felsőfokú intézmény angol alapképzésére.

1. diagram

Nyelvtanulási tapasztalat években



⁶ Abban az esetben fordulhat elő, ha a tanuló valamilyen oknál fogva kordelvezményrel, azaz öt éves korában kezdi az általános iskolát, így a kötelező 11 évfolyam elvégzése után, mindössze 16 évesen felvételt nyerhet egy felsőoktatási intézménybe.

A hallgatók évfolyamonkénti megoszlását tekintve, 17 fő (14%) 1. évfolyamos; 30 fő (24%) 2. évfolyamos; 28 fő (23%) 3. évfolyamra jár, míg 26 fő (21%) végzős BA-szintű hallgató. További 13 fő (11%) mesterképző 1. évfolyamán folytatta a tanulmányait, 9 fő (7%) pedig másodéves.

A demográfiai jellegű kérdések után arra voltunk kíváncsiak, hogy általános- és középiskolai tanulmányaik során hány angoltanárunk volt a hallgatóknak, nem számítva a felsőoktatást.

Az eredmények azt mutatják, hogy 7 hallgatónak (6%) ugyanaz a tanár tanította az angolt mint idegen nyelvet mindvégig, 26 fő (21%) 2 angoltanárral dolgozott, 37 fő (30%) 3 pedagógustól sajátíthatta el a tananyagot, míg a hallgatók közel fele 55 fő (44%) 4 vagy több tanárral találkozott tanulmányai során. Ez azért is érdekes, mivel egy amerikai kutatás (Hill, A. J. & Jones, D. B., 2018) eredményei azt igazolják, hogy statisztikailag kimutatható, pozitív különbséget eredményez az elmélyültebb tanár-diák kapcsolat, azaz, ha több egymást követő tanévben is ugyanaz a tanár tanítja a gyerekeket. Ez a helyzet, még kevésbé hatékony tanári hozzáállás esetén is kimutatható pozitív eredményeket hozott.

A kutatás során fontosnak tartottuk feltárni, hogy tanulmányaik során legfőképp milyen kurzuskönyvekből tanultak hallgatóink, melyek a legnépszerűbb, leggyakrabban alkalmazott tankönyvek. A kapott válaszok alapján, a könyveket részletesebben megvizsgálva, arra kaphatunk választ, hogy tartalmaznak-e gyermekirodalmi műveket, autentikus anyagokat, vagy a tanárok teljes mértékben magukra vannak hagyva ezen a téren. Azaz, amennyiben alkalmazni kívánják ezt a stratégiát, abban az esetben önállóan kell, mintegy kiegészítő tananyagként fellelniük a tanulók számára megfelelő szöveget, hozzá kapcsolódó feladatokat és tevékenységeket (esetleg összeállítani, megtervezni őket). Valamint, a sűrű tantervi program mellett az erre szánható időt is ki kell gazdálkodniuk a pedagógusoknak.

A tankönyvhasználatra vonatkozó adatokat a 2. táblázat foglalja össze.

2. táblázat

Tankönyvhasználat

	Választási arány	Választások száma	Százalékos megoszlás
Ukrajnai kiadású tankönyvek	73.77%	90	61.64%
Külföldi kiadású könyvek	44.26%	54	36.99%
Magyarországi kiadású tankönyvek	1.64%	2	1.37%
Válaszolt összesen:	122 fő		

Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusjelöltek közül 90-en (71%) ukrajnai kiadású könyvekből tanultak, míg 54-en (44%) voltak olyanok, akik külföldi kiadók, nemzetközi piacra szánt egynyelvű könyveiből ismerkedtek a nyelvvel, ezen kívül mindösszesen 2 fő (1,6%) tanult magyarországi kiadású kurzuskönyvekből is. Némi átfedés is megfigyelhető, hiszen 24 hallgató esetében egyaránt előfordult az ukrajnai és a külföldi kiadású tankönyvek használata is. Fontos megjegyezni, hogy a listába bekerült két olyan mű is (Murphy, R.: *English Grammar in Use* és Azar, B., Koch, R., Hagen, S.:

Understanding and Using English Grammar) melyek nem tankönyvek, inkább nyelvtan fókuszú segédkönyvként jellemezhetők, a hallgatók mégis megemlézték őket.

3. táblázat

A hallgatók által megnevezett tankönyvek

Tankönyv címe és kiadója	Említések száma
Karpiuk, O.: English (Aston)	59
Falla, T., Davies, A. P.: Solutions (Oxford University Press)	19
Nesvit, A.: English (Geneza)	12
Evans, V., Dooley, J.: Enterprise (Express Publishing)	10
Murphy, R.: English Grammar in Use (Cambridge)	7
Evans, V., Dooley, J.: Upstream (Express Publishing)	6
Soars, J., Soars, L.: Headway (Oxford University Press)	6
Kalinina L.V., Samojlyukevich, I. B.: Your English Self (Nas Chas)	4
Mower, D., Harris, M., Sikorzynska, A.: Opportunities (Pearson English)	3
Puchta, H., Stranks, J.: More (Cambridge)	3
Latham-Koenig, Ch., Oxenden: English File (Oxford University Press)	1
Evans, V., Dooley, J.: Round-Up (Pearson)	1
Plakhotnyk: English (Osvita)	1
Harris, H., Maris, A.: New Challenges (Pearson)	1
Azar, B., Koch, R., Hagen, S.: Understanding and Using English Grammar (Pearson)	1
Protsenko, K., Reese, Ch.: Exam Booster (Lingvist)	1
Összesen:	135

A fent említett tankönyveket részletesebben megvizsgálva, azt tapasztalhatjuk, hogy az ukrain kiadású tankönyvek szinte egyáltalán nem tartalmaznak hosszabb, összefüggő autentikus gyermekirodalmi műveket, meséket, szövegrészleteket, és a külföldi kiadásúak is csak ritkán. Radić-Bojanić és Topalov (2016) definíciója szerint, az angol mint idegen nyelv tankönyvek célja, hogy a tanulók elsajátítsák a szükséges ismereteket, nyelvi készségeket és információkat az angol nyelvű országokról, és felkészítsék őket a külföldi országokból származó és különböző kulturális háttérű emberekkel való érintkezésre. Véleményünk szerint, ez a meghatározás is alátámasztja az autentikus szövegek tankönyvekben való megjelenésének jelentőségét és szükségét.

Másik említésre érdemes szempont az ukrain kiadású tankönyvek nyelvi felépítése: a feladatok szövege és a tankönyvekben található szöszedet ukrán nyelvű (főleg az alsó tagozatos tanulóknak szánt könyvekben). Ez megnehezíti a tanulók dolgát, mivel angol nyelvtanulás közben ukránról is kell fordítaniuk a magyar anyanyelvű gyerekeknek.

A pedagógusoknak, ha oktató-szórakoztató jellegű anyagokat kívánnak használni, más forrásokat kell keresniük, a tantervbe beépíteniük, feladatokat kidolgozniuk. Ezt nem könnyíti meg az a tényező, hogy Kárpátalján nincsenek a tanárok számára olyan

könnyen elérhető könyvesboltok, melyek autentikus idegen nyelvű mesekönyveket forgalmaznának. Ez a nyitott, érdeklődő szülők részére sem egyszerűsíti a helyzetet.

Igyekeztünk feltárni a hallgatók személyes véleményét a tankönyvekkel kapcsolatban. Egy nyitott kérdésben adtunk lehetőséget arra, hogy kifejtsek nézeteiket és leírják tapasztalataikat. A válaszokat kódoltuk és kategorizáltuk. A kapott válaszokat három fő csoportba sorolhatjuk: a) a hallgató elégedett, a tankönyv megfelelő volt; b) nem volt rossz a tankönyv, de vannak a hallgatók számára érdekesebb könyvek is; c) egyáltalán nem volt jó az alkalmazott tankönyv, sok nehézség merült fel ennek kapcsán.

A hallgatók nyitott kérdésre adott válaszainak kategóriákba sorolása nem volt egyszerű feladat, sokszor nem is lehetett teljes mértékben elkülöníteni őket, ugyanis számos esetben tanultak ukrainai majd külföldi kiadású könyvekből is. A könnyebb értelmezés kedvéért az egyértelműen pozitív válaszokat összesítve, 8 fő volt elégedett az ukrainai kurzuskönyvekkel, az összes többi válaszadó (109 a 117 válaszból) valamilyen kritikát is megfogalmazott:

„A Karpiuk az egy alapszintű könyv volt, könnyű. Az Oxford English pedig egy nehezebb, több tananyagot tartalmazott, viszont sokat segített a felkészülésben az ZNO-ra [Külső független vizsga – a szerz.]”

„Megfelelőek voltak, viszont zavaró volt a magyar anyanyelvűeknek az ukrán fordítást használni, ami a könyvben volt, ugyanis így még duplán kellett fordítani.”

„Voltak benne hasznos dolgok [Karpiuk], de igazából a tanárunk inkább nem használta az iskolában kiosztott tankönyvet, hanem ő hozott nekünk különböző tankönyvekből anyagokat, így hatékonyabban tudtunk tanulni.”

„Alapvetően nem rossz könyv [Karpiuk], de nagyon sok ennél jobb alternatíva érhető el. Például a Solutions nekem nagyon tetszik. A pedagógiai gyakorlat során ebből tanultak az iskolában.”

„Az ukrán kiadású könyvekből nehezebb volt tanulni. A szövegek és feladatok nem igazán keltették fel az érdeklődésünket. A feladatok többnyire nagyon egyformák voltak. Véleményem szerint, a Headway könyvek sokkal hasznosabbak és jobbak voltak. A nyelvtani magyarázatoknak köszönhetően sokszor a tanár segítségével nélkül is átlátható volt a tananyag, ami sok esetben nagyon hasznos volt.”

„Az ukrainai angol könyvek nem voltak rosszak, de ezek csak ilyen alap, közhelyekkel/sablonokkal telítettek voltak. Ezekből nem fog egy gyerek megtanulni rendesen angolul, társalgási szinten abszolút nem.”

„Ezek a könyvek már akkor nagyon régimódiak voltak, rengeteg hiba volt bennük, nem tartotta őket egy tanár sem alkalmasnak a tanításra, de muszáj volt abból tanítani a tanterv miatt.”

Ahhoz, hogy minél alaposabban feltárjuk, a gyermekirodalmi művek angolórán történő alkalmazásának tényleges előfordulását és annak hasznosulását, rákérdeztünk,

hogyan alapvetően milyen oktatási segédanyagokat alkalmaztak a leggyakrabban az órákon, valamint arra, hogy az egykori diákok szerint ezek mennyire voltak hasznosak. Az eredményeket a 4. táblázatban foglaltuk össze.

4. táblázat

Leggyakrabban használt oktatási segédanyagok

Válaszlehetőségek	Nem használtak	Használtuk; a hasznosság megítélt mértéke					SD	Összesen
		5	4	3	2	1		
Brit vagy amerikai angol tankönyvek	36.29%	29.03%	25.00%	5.65%	3.23%	0.81%	0.91	124
	45	36	31	7	4	1		
Brit vagy amerikai angol tankönyvek fénymásolatai	30.08%	24.39%	27.64%	14.63%	2.44%	0.81%	0.90	123
	37	30	34	18	3	1		
Ukrajnai tankönyvek	13.71%	7.26%	16.13%	36.29%	21.77%	4.84%	1.00	124
	17	9	20	45	27	6		
Magyarországi tankönyvek	76.61%	4.03%	4.03%	11.29%	0.81%	3.23%	1.21	124
	95	5	5	14	1	4		
Magyarországi tankönyvek fénymásolatai	75.81%	3.23%	6.45%	9.68%	1.61%	3.23%	1.19	124
	94	4	8	12	2	4		
Internetről letöltött feladatlapok	16.13%	21.77%	39.52%	18.55%	2.42%	1.61%	0.88	124
	20	27	49	23	3	2		
Angol nyelvű folyóiratok és újságok	50.81%	5.65%	21.77%	12.10%	5.65%	4.03%	1.10	124
	63	7	27	15	7	5		
Szöveggyűjtemények	33.87%	11.29%	28.23%	20.97%	4.84%	0.81%	0.89	124
	42	14	35	26	6	1		
Autentikus mesekönyvek, képeskönyvek (eredeti angol mesekönyvek)	62.90%	12.10%	13.71%	7.26%	0.81%	3.23%	1.18	124
	78	15	17	9	1	4		
Egyszerűsített olvasmányok (graded readers)	40.65%	17.07%	21.95%	13.01%	3.25%	4.07%	1.14	123
	50	21	27	16	4	5		
Reáliák	58.06%	9.68%	12.90%	14.52%	2.42%	2.42%	1.09	124
	72	12	16	18	3	3		
Hanganyagok	5.69%	43.09%	32.52%	14.63%	4.07%	0.00%	0.86	123
	7	53	40	18	5	0		

Videofilmek	15.32%	45.16%	22.58%	12.90%	2.42%	1.61%	0.95	124
	19	56	28	16	3	2		
Számítógépes szoftverek	51.61%	12.10%	13.71%	17.74%	4.03%	0.81%	1.00	124
	64	15	17	22	5	1		
Internet	23.39%	39.52%	25.00%	9.68%	2.42%	0.00%	0.82	124
	29	49	31	12	3	0		
Saját készítésű anyagok	37.90%	16.13%	25.00%	16.94%	3.23%	0.81%	0.92	124
	47	20	31	21	4	1		
Válaszolt: 124 fő								1981

Az eredményeket tekintve figyelemreméltó, hogy ha a legritkábban használt segéd-eszközök listájaként is tekintünk erre a fenti táblázatra, az autentikus mesekönyvek a harmadik helyre kerültek: 78 (63%) hallgató szerint nem használták ezeket a segéd-eszközöket a tanórákon a közoktatásban eltöltött idő alatt. Ezt csak a magyarországi tankönyvek vagy azok fénymásolatai előzik meg, ami azzal magyarázható, hogy ezek a tankönyvek alapvetően nem elérhetőek Ukrajnában, nem is szerepelnek az Oktatási Minisztérium által jóváhagyott tankönyvi listán. Alkalmankénti előfordulásuk is leginkább azzal magyarázható, hogy időnként a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség közvetítésével a magyar tannyelvű iskolák magyarországi könyvcsomagokhoz jutnak, amivel támogatják a helyi kisebbség oktatási rendszerét.

Arra a kérdésre, hogy vajon miért ilyen magas azon tanulók száma, akikkel nem használtak autentikus anyagokat, több magyarázatot is találhatunk. Ha a pedagógusnak nincs hozzáférése ilyen jellegű, széles választékban elérhető mesekönyvekhez, akkor azokat nem is tudja bevonni az oktatási folyamatba, pedig a minőségi szövegek elérhetősége, a nyelv valódi kontextusban való megjelenésének megismerése, alapvető jelentőséggel bír az idegennyelv-oktatásban. A gondosan kiválasztott szövegek, figyelembe véve a legfontosabb lingvisztikai, pszichológiai, kognitív, szociális és kulturális kritériumokat (pl. nyelvi szint, költői eszközök, tartalom, mondanivaló, illusztrációk, motiváció, értékek, globális kérdések stb.) hozzájárulnak a sikeres olvasóvá és nyelvhasználóvá válás folyamatához. Ám ennek a legfontosabb kulcsa, hogy a kiválasztható szövegek széles repertoárja elérhető legyen. Kárpátalján, az alapvetően nehéz szocioökonómiai helyzet nem teszi lehetővé, hogy a pedagógusok saját költségen, megfelelő példányszámban szerezzenek be több autentikus mesekönyvet, de ha van is erre lehetőség, alapvetően nincsenek olyan idegen nyelvű könyvesboltok, ahová csak be kell sétálni megvásárolni azokat. Ma már, az internetes rendeléseknek köszönhetően természetesen ez kiküszöbölhető, de ez további kiadásokat von maga után. Egy amerikai kutatócsoport (Hart & Risley, 1995), valamint egy magyar kutató (Lugossy, 2006) már igazolta, hogy iskolai támogató háttér nélkül előfordulhat, hogy a tanulók úgy fejezik be a közoktatást, hogy soha nem találkoztak minőségi gyermekkönyvekkel, sem otthon, sem az oktatási intézményben.

Másrészt az is jellemző, hogy maguk a pedagógusok tartózkodnak ennek az oktatási segédanyagoknak a használatától, ugyanis ők maguk sem gyermekirodalmi műveken

keresztül tanulták a nyelvet, és többnyire a felsoktatásban sem részesültek ilyen jellegű speciális kurzusban (pl. a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán sincs ki-fejezetten ilyen jellegű kurzus a kínálatban), így annak módszertani hátterét sem volt alkalmuk intézményesített keretek között elsajátítani.

A lista további elemei is sok elgondolkodtató kérdést vetnek fel, melynek magyarázatára jelen tanulmányban nem vállalkozunk, viszont mindenképp említésre méltó, hogy heten nem használnak hanganyagokat. Sajnálatos tény, hogy egyes intézményekben a hallás utáni szövegértés még mindig elhanyagolt, elfelejtett készség. Az is igaz ugyan, hogy ez nem csak helyi jellegzetesség, több tanulmány foglalkozik a halláskészség jelentőségével (Krashen, 1985; Nunan, 2015; Hassan, 2000) és fejlesztésének háttérbe szorulásának miérettjeivel az idegennyelv-órákon (Ulum, 2015; Nushi & Orouji, 2020).

Kutatásunkban arra is igyekeztünk választ találni, hogyan zajlott a történetek, mesék tanórai alkalmazása azokban az osztályokban, ahol ez előfordult. Arra kértük a válaszadókat, hogy írják le, hogyan nézett ki egy-egy ilyen tanóra. A válaszok arra engednek következtetni, hogy egy-két esettől eltekintve, bár használtak ugyan gyermekirodalmi műveket, de azokat nem a nemzetközi módszertani javaslatokat követve tették (lásd pl. Ellis & Brewster, 2014). A válaszadók szerint, a tanárok leggyakrabban csak felolvasták vagy felolvastatták a meséket, történeteket, mondatról mondatra haladva lefordították azt, esetleg kérdések segítségével beszélték meg, „ellenőrizték” a szöveg megértésének mértékét. Ahelyett, hogy a jelenlegi posztkommunikatív szemléletű nyelvszemléletet követnék a kompetencialapú nyelvoktatás szempontjai szerint, inkább a nyelvtani-fordító, vagy az olvastató és fordítottó módszereket követik. Hasonló eredményekről számol be magyarországi kontextusban Palláné Szénási (2010) is, ahol a pedagógusok szintén hasonló módszereket alkalmaznak.

Esetünkben ritka, mindössze kétszer említett eljárás, hogy a történethez kapcsolódóan játékos feladatokat, készségfejlesztő gyakorlatokat végeztek volna. Szinte egyértelműen elmondható, hogy a történeteket, meséket leginkább szövegértési feladatként használják, ha egyáltalán jut rá idő. Nem célirányos nyelvi fejlesztő eszközként tekintenek az irodalmi művekre, sokkal inkább jutalmazás, megmaradt idő kitöltése, szövegértés ellenőrzése a cél. Sőt, arra is találtunk példát, miszerint a meséket memoriterként magoltatta be a tanár, majd következő órán, klasszikus módon „felmondatta” azt. Egyetlen esetben sem említették a hallgatók, hogy több órán keresztül foglalkoztak volna egy-egy autentikus könyv szövegével és persze képanyagával. Az alábbiakban, néhány szó szerint idézett válasz segítségével szeretnék alátámasztani következtetéseinket:

„A tanáraink közül csupán egy használt történeteket/meséket az órákon. Leginkább a szövegértés és a kommunikáció fejlesztését szolgálta az effajta tanóra. A tanár felolvasta/elolvastatta a diákokkal a mesét, majd azt együtt ábeszéltük, kérdéseket intézett a történethez kapcsolódva, így mind a beszéd-készség, mind a szövegértés egyszerre fejlődött a diákoknál. A többi tanárom nem használt ilyesféle segédanyagokat, közrejátszhatott eleinte a kevés óraszám, később pedig a rengeteg, szinte lehetetlen mennyiségű tananyag.”

„Igen, volt erre példa. Az ilyen órákon felolvasásra kerültek a történetek (a tanár vagy a diákok által, mindkettőre egyaránt volt példa) és kérdéseket kellett megválaszolniuk.”

„Maximum meséket mondott el röviden, amit nekünk fel kellett mondani.”

„Az óra elején lapokat osztott ki a tanár, amin egy mese volt(vagy részlet) azokat olvastuk együtt, lefordítottuk a nem tanult szavakat és válaszoltunk a szöveg utáni kérdésekre.”

„Történeteket és meséket is használtak, mindig megnéztük őket vagy a tanár felolvasta nekünk, vagy mikor már nagyobbak voltunk mi olvastuk fel és fordítottunk, értelmeztük a mesét, történeteket aztán rövid összefoglalást kellett arról írniuk, hogy miről szólt a történet vagy mese.”

„Igen, a tanáraim használtak rövid történeteket, igaz ritkán. A tanár általában hanganyag formájában mutatta be nekünk a történetet. Amit egy párszor meghallgattunk, majd különböző feladatokat kaptunk a szöveghez, valamint nekünk is el kellett mondani a rövid tartalmát. Esetleg körülírni a szereplőket.”

„Nem használtunk, valószínűleg azért, mert nagyon kevesen értették volna meg, és nem szerettek volna ezzel bajlódni, inkább feladták az ukrán tankönyvekből a feladatokat.”

„Igen, használtak, de nagyon ritkán és leginkább akkor, mikor épp elkezdtük tanulni az angolt, tehát ilyen 2-3. osztályban. Egy ilyen óra úgy zajlott, hogy a tanár felolvasott vagy elmondott nekünk egy mesét/történetet, aztán megbeszéltük az elhangzott történetet és a tanár adott fel kérdéseket a szöveg alapján.”

„Voltak ilyen órák, de az nem tetszett nekem és gondolom nem egy pozitív dolog, hogy az egészet a tanár fordította le magyarra. Próbálkozott kérdezni a diákokat, hogy fordítsanak le 1-1 mondatot, de ha nem járt sikerrel, akkor utána egyedül lefordította.”

„Jellemzően minden évben más angol tanárunk volt, így a módszerek is változóak voltak. Rövid történetekre emlékszem. A tanár felolvasta a történetet, előtte megbeszéltük az ismeretlen szavakat, utána kérdésekre kellett válaszolniuk.”

„Emlékeim szerint a tanórákon nem használtunk ilyen anyagokat (valószínűleg azért nem, mert a tanulók nagyon eltérő szinten tudtak angolul, nehéz lett volna olyan történetet találni, amit mindenki értett volna). Viszont a tanár elvárta, hogy a szünidő alatt minden diák angol könyveket olvasson (graded readers). Ezekről be kellett számolniuk a szünidő után, röviden összefoglalni, hogy miről szólt a könyv/történet stb.”

A különböző tanórai tevékenységek széles repertoárjának alkalmazása nagyban befolyásolja és meghatározza az óra menetét, felkeltheti a tanulók érdeklődését, segíti a motivációt. A kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban, a kapott válaszok alapján, az alkalmazott tevékenységek tárháza gazdag, ugyanakkor ez a táblázat is jól mutatja, hogy minden olyan tevékenység, amely alapvetően a meseolvasáshoz, irodalmi művek feldolgozásához lenne kapcsolható, nagyrészt a lista végére került (pl. 18. történetmesélés; 19. szerepjáték; 20. mesekönyvek hangos felolvasása tanuló által; 22. mesekönyvek hangos felolvasása tanár által; 24. predikció; 25. dráma). Az eredményeket az 5. táblázat foglalja össze.

5. táblázat

Tanórai tevékenységek

Tanórai tevékenységek	Nem használtuk	Használtuk 1-4. évf.	Használtuk 5-8. évf.	Használtuk 9-11.	Összesen	Rangsor
Mesekönyvek hangos felolvasása tanár által	36.43%	36.43%	21.43%	5.71%	140	22.
	51	51	30	8		
Mesekönyvek hangos felolvasása tanuló által	34.03%	20.14%	29.86%	15.97%	144	20.
	49	29	43	23		
Történetmesélés (story-telling)	16.35%	9.43%	32.70%	41.51%	159	18.
	26	15	52	66		
Szerepjáték	23.23%	16.13%	29.68%	30.97%	155	19.
	36	25	46	48		
Dráma	67.97%	1.56%	13.28%	17.19%	128	25.
	87	2	17	22		
Predikció (prediction)	58.21%	7.46%	13.43%	20.90%	134	24.
	78	10	18	28		
Rímes versek tanulása	13.45%	36.84%	34.50%	15.20%	171	16.
	23	63	59	26		
Képleírás	2.36%	18.40%	41.98%	37.26%	212	7.
	5	39	89	79		
Hangos olvasás	0.76%	31.82%	37.12%	30.30%	264	1.
	2	84	98	80		
Csendes olvasás	3.54%	18.58%	35.40%	42.48%	226	6.
	8	42	80	96		
Hiányos szöveg/mondatok pótlása	0.00%	13.81%	39.75%	46.44%	239	3.
	0	33	95	111		
Hallás utáni szövegértés	1.30%	10.82%	40.26%	47.62%	231	5.
	3	25	93	110		

Tárgyak használata az új szókincs tanításakor	13.81%	43.09%	25.97%	17.13%	181	14.
	25	78	47	31		
Bevitt rajzok/képek/illusztrációk használata	8.13%	40.67%	32.06%	19.14%	209	9.
	17	85	67	40		
Következtetés szövegből (guessing from context)	10.40%	7.51%	34.10%	47.98%	173	15.
	18	13	59	83		
Következtetés képről	9.79%	19.07%	34.02%	37.11%	194	10.
	19	37	66	72		
Nézd, hallgasd és ismételd (look, listen and repeat)	12.37%	41.40%	31.18%	15.05%	186	13.
	23	77	58	28		
Fordítás magyarról angolra	15.27%	14.78%	29.06%	40.89%	203	11.
	31	30	59	83		
Fordítás angolról magyarra	10.62%	19.03%	32.74%	37.61%	226	8.
	24	43	74	85		
Történetek, mesék lerajzoltatása	55.88%	26.47%	13.24%	4.41%	136	23.
	76	36	18	6		
Dalok	12.63%	40.00%	27.89%	19.47%	190	12.
	24	76	53	37		
Kvizek	18.23%	11.05%	34.25%	36.46%	181	17.
	33	20	62	66		
A helyes angol kiejtés gyakorlása	4.07%	27.24%	35.37%	33.33%	246	4.
	10	67	87	82		
Nyelvtan gyakorlása	0.40%	15.60%	39.60%	44.40%	250	2.
	1	39	99	111		
Társasjátékok	39.33%	32.00%	18.67%	10.00%	150	21.
	59	48	28	15		
Válaszott: 124 fő					4728	

Fontosnak tartottuk megtudni, hogy e tevékenységek közül melyik hármat kedvelték a legjobban és legkevésbé a nyelvtanulók. Az eredmények azt mutatják, hogy a három legnépszerűbb tevékenység közül a fordítás angolról magyarra (44%-54 fő) az első; hiányos szöveg/mondatok pótlása (35%-43 fő) a második és megosztott harmadik helyen pedig a hallás utáni szövegértés (34%-42 fő) és a helyes angol kiejtés (34%-42 fő) gyakorlása áll. A legkevésbé kedvelt három tevékenység a nyelvtan gyakorlása (35%-43 fő), rimes versek tanulása (25%-31 fő), valamint a hangos olvasás (25% - 30 fő). Ez

utóbbi három azért is érdekes, mert a tanulók meglátása szerint a nyelvtan gyakorlása a második leggyakrabban alkalmazott tevékenység és egyben a legkevésbé kedvelt is, míg a hangos olvasás foglalta el az előkelőnek nem igazán nevezhető első helyet. Összességében véve az eredmények azt mutatják, hogy a leggyakrabban használt tevékenységek egybeesnek a legkevésbé kedveltekkel is. Ez is egy olyan megszívlelendő eredmény, mely arra hívja fel a figyelmünket, hogy az oktatás javítása érdekében fontos, hogy a pedagógusok odafigyeljenek és felmérjék a tanulók érdeklődését, igényeit. A szakirodalomban azt olvashatjuk, hogy talán ez a probléma is orvosolható lenne gyermekirodalmi művek segítségével. Malova (2016) kutatásában pre- és post-tesztekkel igazolja, hogy az autentikus gyermekirodalmi művek használatával a tanulók kiemelkedően jobb eredményeket értek el az utólagos teszteken a nyelvtani formulák, a helyhatározók és a prepozíciók használata terén is a kontrollcsoporthoz képest.

A hallgatóktól azt is megkérdeztük, hogy miért szeretnének angoltanárok lenni, és egyáltalán szeretnének-e? Alapvetően, nem kimondottan csak tanárképzés folyik az intézményben, de több pedagógiai, oktatásmódszertani kurzussal is találkozhatnak a hallgatók tanulmányaik során. A kérdésre adott válaszok változatosak voltak, de 118 válaszból 34 fő (29%) egyértelműen megfogalmazta, hogy nem szeretne angoltanár lenni. A hallgatók több mint kétharmada szívesen tanítana, mert igény van rá; szereti a nyelvet; szereti a gyerekeket; segíteni szeretne, az angol világnyelv, melynek segítségével jobban boldogulhatnak a tanulók a jövőben.

A diploma megszerzése után, ha a főiskolai hallgatók tanárként helyezkednek el, módjukban áll majd eldönteni, hogy pedagógusként használnának-e autentikus gyermekirodalmi műveket a tanítás során. A hallgatók 90%-a (110 fő) úgy véli, hogy ő szívesen használná ezeket a saját óráin. Ketten gondolják úgy, hogy nem alkalmazzák ezt a segédeszközt a tanórákon és 8% (10 fő) jelenleg nem tudja eldönteni. Ezt követően lehetőséget adtunk arra is, hogy kifejtsék, miért is tartják hasznosnak ezeknek a műveknek a használatát, miért használnának saját maguk is a tanórákon gyermekirodalmat. A legfőbb érveket az alábbi listában foglaljuk össze:

6. táblázat

Gyermekirodalmi művek használatának indokai

Miért használna gyermekirodalmi műveket?	Említések száma
a gyerekek alapvetően szeretik a meséket	88
leköti a tanulók figyelmét	74
sok új szót és kifejezést lehet elsajátítani	73
érdekes a tanulók számára	66
fejleszti a képzelőerőt	54
javítja a hallás utáni szövegértési készséget	44
fejleszti a tanulók képzelőerejét	24
játszva sajátítják el az anyagot	22

A pozitív véleményeken túl két hallgató megjegyezte, hogy nincs meggyőződve arról, hogy ez az oktatási megközelítés valóban előnyös és hatékony lenne: „*csak játéknak használnám alkalmanként, szerintem igazi tanulásra nem valók.*”

Kérdőívünkben arra a kérdésre is választ vártunk, hogy a hallgatók szerint milyen idegen nyelvi kompetenciákat fejlesztenek leginkább a mesék és történetek? Mit fog a tanuló jól vagy jobban tudni, ha az órákon majd mesék, történetek lennének? Az eredmények tekintetében jól látható, hogy a hallgatók tisztában vannak a gyermekirodalmi művek használatának előnyeivel és készségfejlesztő jellegével. Az alábbi táblázat foglalja össze a hallgatók által leggyakrabban említett készségeket.

7. táblázat

Idegen nyelvi tartalom és készségfejlesztés

Idegen nyelvi tartalom és készségek fejlesztése GYI-művekkel	Említések száma
szókincs	42
olvasási készség	28
hallás utáni megértés	23
beszédkészség	21
kiejtés	15
képzelet	4
interkulturális kompetenciák	3

Ahogy azt Budai (2010) összefoglalta, minden nyelvnek három egymással szorosan összefüggő komponensből álló eszköztára van: hangzós (és/vagy írott formája), lexicája és grammatikája. Eszerint az idegennyelv-tanulás fő részei a szókincs, a nyelvtani szerkezetek és a nyelvi funkciók, mely utóbbira épül a négy fő nyelvi készség. Ezek a területek egymással szoros összefüggésben vannak, ezek egymástól nem elválaszthatók, leggyakrabban fejlesztésük is egyszerre vagy egymással összefüggve történik (pl. szókincs és kiejtés). Kutatásunk eredményeiből kitűnik, hogy a hallgatók a fenti eszköztár főbb elemeit megnevezték, sőt kiegészítették még a képzelőerő és a kulturális/interkulturális kompetenciák területével is. Nem említették azonban a nyelv struktúráját képező grammatikai egységeket, valamint az egyik produktív készség, az íráskészség fejlesztésének lehetőségeit. Ahogy már fentebb kifejtettük, a gyermekirodalmi művekben előforduló nyelvtani szerkezetek bizonyítottan segítik a tanulók ezirányú fejlődését és több kutatás is igazolta, hogy a GYI hozzájárulnak az íráskészség fejlődéséhez is.

A kérdőív végén egy hallgató külön megjegyzésben az alábbiakat fűzte a kérdőívhez:

„Az angol tanulóssal kapcsolatban fontosnak tartom, hogy ne csak a grammatikával vagy szótár segítségével tanuljam a nyelvet, hanem vonjam bele a kultúrát, művészetet, irodalmat, filmvilágot és egyéb dolgokat melyek színesítik és segítik a hatékony tanulást.”

Következtetések, javaslatok

A mesék, történetek idegennyelv-oktatásban való felhasználása azért is jelentős, mert alkalmazásukkal főleg a fiatalok nyelvtanulók esetében, a gyermekek megközelítése során, figyelembe vesszük alapvető testi, lelki, szellemi szükségleteiket. A napjainkban jellemző, kommunikatív nyelvtanítási szemlélet pedig jól illeszkedik az irodalom cselekvésorientált felhasználási területével.

Összességében véve megállapíthatjuk, hogy a hallgatók saját idegennyelv-tanulásuk során szerzett tapasztalatait tekintve mindenképp pozitív, hogy motiváltak a nyelvtanulással kapcsolatban, hiszen az angol nyelvet választották egy felsőoktatási intézményben. Tanáraik jó benyomást tettek rájuk, felkeltették az érdeklődésüket a tantárgy iránt, és megszerették azt. Ugyanakkor beszámolnak nehézségekről is, mint pl. a túl sok tananyag, nem teljesen megfelelő tankönyvi és eszközellátottság, valamint az, hogy a leggyakrabban használt tanórai tevékenységeket kedvelték a legkevésbé.

A gyermekirodalmi művek idegennyelv-órán való alkalmazásával kapcsolatban láthatjuk, hogy a főiskolai hallgatók angol nyelvű gyermekirodalmi művekhez fűződő attitűdje pozitív. Ez a megállapítás azért is figyelemre méltó, mivel a hallgatók saját bevallása alapján, kevesen vannak azok, akik általános- vagy középiskolai tanulmányaik alatt megtapasztalták volna az idegennyelv-tanulás ezen módját. Sőt, azokban az esetekben, ahol mégis előfordultak autentikus mesék, történetek az angol órákon, feldolgozásuk nem feltétlenül a nemzetközi szakirodalmi ajánlások alapján történt.

A pedagógusjelöltek gyermekirodalomhoz fűződő attitűdje az angol nyelv jövőbeli oktatása kapcsán messzemenően pozitív képet mutat. A hallgatók nyitottak és érdeklődők, készen állnak arra, hogy leendő nyelvtanárként ők is kipróbálják és alkalmazzák a meséket, történeteket a saját óráikon.

További pozitív eredményeket hozhatna, ha az iskolák több, idegen nyelvű mesekönyvet, verseskötetet, képeskönyvet tudnának biztosítani szabadon elérhető formában a tanulóknak. Külföldi minták szerint az osztálytermi szabadpolcos olvasósarok hozzájárul a tanulói pozitív attitűd kialakulásához, valamint az olvasás fejlődéséhez. A hosszabb szövegek önálló olvasása elősegíti a célnyelvi olvasási készség fejlődését, ami pozitívan befolyásolhatja az olvasási élményeket.

Emellett eredményeket érhetnénk el azzal is, ha a pedagógusjelöltek képzésébe külön kurzust vezethetnénk be, mely megismertetné a hallgatókkal a legjelentősebb angol-szász gyermekirodalmi műveket és felkészítené őket a gyermekirodalmi művek tanórai alkalmazására. Ennek hiányában speciális workshopokat, továbbképzéseket volna tanácsos szervezni, mely az autentikus irodalom tanórai integrációját mutatja be.

Mindezekon kívül, a szülőket is érdemes volna jobban bevonni a tanulókat érintő nyelvtanulási kérdésekbe. Ha a szülők támogató háttérrel biztosítanak gyermeküknek ahhoz, hogy angol nyelvű mesekönyvekhez jussanak, még inkább elősegíthetnék a gyerekek nyelvtanulását. Feltételezzük, hogy napjainkban már a szülők túlnyomó többsége felismerte az idegen nyelvek elsajátításának jelentőségét, legfőképp az angol nyelv *lingua franca* szerepét. Azok a vállalkozó kedvű szülők, akik maguk is birtokában vannak a nyelvnek, akár mini képzéseken, előadásokon vehetnének részt, mely bemutatja, hogyan kell helyesen alkalmazni a gyermekirodalmi műveket, legfőképp a fiatal nyelvtanulók körében. Az ilyen jellegű képzések fókuszpontjába olyan fő té-

maköröket állíthatunk, mint például a gyermekirodalmi mű kiválasztásának legfőbb szempontjai (életkor, érdeklődési kör, téma, egyéni sajátosságok), a meseolvasás mikéntje, valamint hogyan is dolgozzuk fel, beszéljük meg közösen az angolul olvasott mesét. Az ilyen jellegű képzések nagy valószínűséggel hozzájárulnának nemcsak az idegen nyelvi, de az anyanyelvi meseolvasás szélesebb körű elterjedéséhez a szülők és gyermekeik körében.

Mindenképp meg kell jegyeznünk a kutatás korlátait. A válaszadóknak köszönhetően sok értékes információ birtokába jutottunk, de messzemenő, általános érvényű következtetéseket ezekből nem vonhatunk le. Mivel csak angol szakos hallgatókat kérdeztünk meg nyelvtanulási tapasztalataikról, nem zárható ki, hogy ők esetleg elfogultabban, kevésbé objektívan viszonyulnak a tárgyhoz, hiszen ők ezt a szakot választották diplomaszerezési céllal, tehát valószínűleg ezen a téren motiváltabbak. Ugyanakkor, az adott kutatás hiánypótló jelleggel bír és jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy az új információk birtokában, a kutatás folytatásával egy második, alaposabb statisztikai adatelemzésre alkalmas kérdőívet állítsunk össze. Az eredmények alapján az is elmondható, hogy a hallgatók képzése során nagyobb hangsúlyt kellene fektetni erre a témára, ami minden bizonnyal pozitív eredményeket hozna az oktatási-nevelési folyamatban.

IRODALOM

- Abu Rass, R. & Holzman, S. (2010). Children's Literature in Traditional Arab Schools for Teaching English as a Foreign Language. *English Language Teaching*, 3(1), 64–70. <https://doi.org/10.5539/elt.v3n1p64>
- Ahlquist, Sh. & Lugossy, R. (2015). *Stories and Storyline. Teaching English to Young Learners*. Candlin & Mynard ePublishing.
- Bajzáth, M. (2017). Minden gyerek mesehős. In Szávai I. (szerk.), *A mese hídszerepe* (pp. 35–41). Pont Kiadó.
- Balázs, K. & Hógye-Nagy, Á. (2015). Kevert módszerű pszichológiai kutatás: a kvalitatív és a kvantitatív kutatási módszer integrációja. In Balázs, K., Kovács, J. & Münnich, Á. (szerk.) *Pszichológiai módszertani tanulmányok* (pp. 9–28). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bland, J. (2019). Teaching English to Young Learners: More Teacher Education and More Children's Literature! *CLELE Journal*, 7(2), 79–103.
- Bland, J. & Lütge, Ch. (2015). *Children's Literature in Second Language Education*. Bloomsbury Academic.
- Budai, L. (2010). *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Cameron, L. (2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, 57(2), 105–112. <https://doi.org/10.1093/elt/57.2.105>
- Collie, J. & Slater, S. (1987). *Literature in the language classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, G. & Brewster, J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.
- Foppoli, J. (2022). Authentic vs. Graded Material in Second Languages. *eslbase*, 2022. április 1. <https://www.eslbase.com/teaching/authentic-vs-graded-material> (2022.09.29.)

- Ghosn, I. K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school. *ELT Journal*, 56(2), 172–179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Paul Brookes Publishing.
- Hassan, A. (2000). Learner's perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum*, 13, 137–153. <https://doi.org/10.1080/07908310008666595>
- Hill, A. J. & Jones, D. B. (2018). A teacher who knows me: The academic benefits of repeat student-teacher matches. *Economics of Education Review*, 64, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.004>
- Husztai, I. (2021). Az ukrainai idegen nyelvi tanterv. *Modern Nyelvoktatás*, 26(1–2), 101–121.
- Kádár, A. (2013). *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó.
- Komáromi, G. (2014). „Bárcsak lennék vagány bárány!”. In Szávai I. (szerk.), *Mint a mesében? Tanulmányok a mese fontosságáról* (pp. 54–66). Pont Kiadó.
- Kovács, J. (2009). *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Kovács, J. & Trentinné Benkő, É. (2011). *A Task-based Reader on Methodology and Children's Literature*. ELTE Tanító- és Óvőképző Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéke.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Krashen, S. D., Long, M. A. & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573–582. <https://doi.org/10.2307/3586451>
- Kurtán, Zs. (2001). *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lugossy, R. (2006). 'Browsing and borrowing your way to motivation through picture books'. In Enever, J. & Schmid-Schönbein, G. (Eds.), *Picture Books and Young Learners of English* (pp. 23–34). Langenscheidt.
- Malova, O. (2016). Teaching Children Foreign-Language Grammar: Are Authentic Materials Appropriate? *FLEKS Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 3(2), 1–33. <https://doi.org/10.7577/fleks.1833>
- Nagy-Kolozsvári, E. & Gordon Györi, J. (2022). Children's literature in Transcarpathian schools for teaching English as a foreign language. *Central European Journal of Educational Research*, 4(1), 108–120. <https://doi.org/10.37441/cejer/2022/4/1/10233>
- Nikolov, M. (2004). Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás*, 10(1), 3–26.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology. A textbook for teachers*. Prentice Hall.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315740553>
- Nushi, M. & Orouji, F. (2020). Investigating EFL Teachers' Views on Listening Difficulties Among Their Learners: The Case of Iranian Context. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020917393>
- Ortega, L. (2009). *Understanding Second Language Acquisition*. Hodder Education.
- Palláné Szénási, M. (2010). *A Grimm-mesék felhasználásának lehetőségei a német nyelv oktatásában alsó tagozaton*. Bölcsészdoktori Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Pardede, P. (2021). A Review of Current Conceptual Research on Short Stories Use in EFL Classrooms. *Journal of English Teaching*, 7(1), 31–42. <https://doi.org/10.33541/jet.v7i1.2595>
- Shyian, R. B. (2018). *Nova ukrainska Shkola. Typova osvittnia prohrama dlia zakladiv zahal'noji serednioji osvity (1–4 klas) [New Ukrainian school. Typical educational program for secondary education institutions (grades 1–4)]*.
- Smallwood, B. A. (1998). Using multicultural children's literature in adult ESL classes. *Digest*, National Center for ESL Literacy Education.
- Szénási, M. (2012). Irodalom az idegennyelv-oktatásban. *Módszertani Közlemények*, 3, 30–39.
- Szokolszky, Á. (2006). *Kutatómunka a pszichológiában: gyakorlatok*. Bölcsész Konzorcium. <https://mek.oszk.hu/04800/04897/04897.pdf>

Trencsényi, L. (2013). *Gyermekirodalom A-tól Z-ig*. fapadoskonyv.hu

Ulum, Ö. G. (2015). Listening: The Ignored Skill in EFL Context. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(5), 72–80. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED577306.pdf>

Wright, A. (2009). *Storytelling with Children*. Oxford University Press.

English undergraduate students' attitude survey towards children's literature

The research aims to determine the attitude and perception of undergraduate students in teacher education towards authentic English language children's literature (CHL) at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education in Ukraine. In order to fulfil this aim a small-scale study was designed. Quantitative data involves a dataset that summarizes self-reported questionnaire data collected from English major students (N=126). The main result of our study is that the participants' attitude towards using children's literature is positive, however their previous experience at school is not always the best. They are willing to use CHL in the future, despite the fact that there is no specific subject of this kind in their training. The pedagogical implication of the research is that teacher education programs should place greater emphasis on familiarising students with relevant authentic CHL and its potential for language pedagogical application. Furthermore, school principals should also consider finding ways to make more CHL available in their institutions.

Keywords: authentic children's literature, teaching EFL, teacher education, Transcarpathia

MŰHELYTITKOK

FAJT BALÁZS – BÁNHEGYI MÁTYÁS – VÉKÁSI ADÉL – CSEPPENTŐ KRISZTINA

A nyelvvizsga-moratórium margójára: Nyelvtanárok és idegen nyelven szaktárgyakat oktatók véleményei

2020 tavaszán a COVID-19 járványhelyzetben hozott rendkívüli kormányrendelet értelmében kb. 135 ezren kaphattak diplomát a legalább B2-es szintű nyelvtudást bizonyító nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése nélkül. A rendelet hatására a nyelvvizsga-moratóriumnak köszönhetően sokan szerezhettek végzettséget és léphettek be a munkaerőpiacra. Az intézkedés megítélésével kapcsolatos tudományos kutatások még nem láttak napvilágot: tanulmányunk ezt az űrt hivatott betölteni. Erre tekintettel a nyelvoktatói szakma és az idegen nyelven szakmát oktatók körében a nyelvvizsga-moratóriumról és a nyelvvizsga hiányában át (nem) vett diplomák kérdésköréről nagymintás, kvantitatív kérdőíves vizsgálatot végeztünk. Kérdőívünkkel többek között nyitott kérdések segítségével kvalitatív adatokat is igyekeztünk begyűjteni. Kérdőívünket összesen 769 különböző intézményekben dolgozó nyelvtanár, illetve idegen nyelven oktató szaktanár töltötte ki. Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a kitöltők jelentős része – különös tekintettel a nyelvvizsgáztató nyelvtanárookra – szakmai szempontok mentén megkérdőjelezi a rendeletet, illetve annak gazdasági hatásait és társadalmi igazságosságát. Ugyanakkor nem rajzolódik ki olyan szakmai álláspont, amely az összes vélekedésnek keretét tudna adni és azokat át tudná fogni, így elmondhatjuk, hogy a szakma a nyelvvizsga-moratóriumot illetően megosztott.

Kulcsszavak: felsőoktatás, idegennyelv-oktatás, nyelvvizsgáztatás, nyelvvizsga-moratórium, szaknyelv-oktatás

Bevezetés

A 2019-es COVID-járvány hatására Magyarország kormánya 2020 tavaszán nyelvvizsga-moratóriumot hirdetett: lehetővé tette olyan egyetemi diplomák kiadását, amelyek esetében a végzettek nem rendelkeztek a minimum nyelvvizsga-követelménnyel, azaz B2-es szintű, komplex, általános nyelvi, élő idegen nyelvből tett nyelvvizsga-bizonyítvánnyal. Az Innovációs és Technológiai Minisztérium (ITM) által közzétett nyilvános adatok alapján 2021 elejéig majdnem 128 ezer felsőoktatási oklevelet bocsátottak ki ily módon (Csókás, 2020; Kovács-Angel, 2021). Az ITM a COVID-járvány enyhülése miatt a 2022. évben már nem tervezte nyelvvizsga-moratóriumi időszak meghosszabbítását (Csik, 2022), ami a korábbi évek nyelvvizsga-moratóriumi gyakorlatát átmeneti rendelkezésként látta. Ugyanakkor a 2022. áprilisi adatok szerint összesen mintegy 135 ezerre tehető a száma azoknak, akik a 2020-ban

és 2021-ben érvényben lévő rendeletnek köszönhetően vehették át diplomájukat. 2022 augusztusában ismét egy újabb rendelkezés jelezte a kormányzati szándék változását és a nyelvvizsga-követelmények piacosítását: 2024-től a felsőoktatási intézmények maguk határozhatnak arról, hogy saját hatáskörben be- és kimeneti követelményként megszabnak-e nyelvvizsga-kötelezettséget, és ha igen, akkor milyen. Az intézkedés vélhetőleg alapjaiban változtatja meg a felsőoktatási intézmények nyelvtudáshoz és nyelvtanuláshoz való hozzáállását, és akár a felsőoktatásba készülő vagy az ott tanuló hallgatók nyelvtanulási motivációira is hatással lehet hosszabb távon.

Mivel a nyelvtanulási szakma számára a nyelvvizsga-moratóriumot egyedülálló, valamint számos érvelést és vélekedést megjelenítő, vitatott kérdésnek láttuk, 2021 tavaszán empirikus kutatás keretei között felmértük és mérhetővé tettük az idegennyelv-oktatói és a szakmai ismereteket idegen nyelven oktató tanári szakma e téma kapcsán megjelenő véleményeit. Korábbi, hasonló témájú cikkünk (Fajt et al., 2022b) után jelen tanulmányunk a szakmát jellemző véleménykülönbségeket, valamint kvalitatív eredményeinket mutatja be. A tanulmány alábbi részeiben a nyelvvizsgákhoz kapcsolódó, főbb magyarországi kutatásokat, a nyelvvizsgák szerepét, a nyelvvizsga-moratóriummal összefüggő oktatáspolitikai háttérrel, a kutatás módszertanát, valamint a felmérés eredményeit és az azokhoz kapcsolódó főbb megállapításokat mutatjuk be.

Szakmai nyelvvizsgákhoz és a szakmai nyelvvizsgáztatáshoz kapcsolódó kutatások Magyarországon

A nyelvvizsgákhoz kötődő magyar szakirodalom véleményünk szerint két nagy, tematikus részre bontható: az egyik rész a nyelvvizsgáztatás és a szakmai nyelvvizsgáztatás módszertani kérdéseiről szól, a másik a nyelvvizsgáknak az oktatási rendszeren belüli szerepét vizsgálja. Irodalmi összefoglalónkat e két témakör mentén fejtjük ki. Tanulmányában Kiszely (2020) képet ad a szaknyelvi vizsgáztatás vonatkozásában a Szaknyelvoktatók és -kutatók Országos Egyesületének (SZOKOE) *Porta Lingua* c. kiadványában megjelent tanulmányokról; a cikk a szaknyelvi vizsgákon kívül általános nyelvi vizsgáztatási kérdéseket is érint. A szerző megállapítja, hogy a kutatók leginkább a szaknyelv és a nyelvtudás mérésének összefüggéseiről, a vizsgáztatás kapcsán pedig a szükségletelemzésről és az érvényesség biztosításáról, valamint a vizsgán mért közvetítő készségről és a szaknyelvi vizsgák validitásáról írtak. Egy apró kivételtől eltekintve, Kiszely (2020) cikkére támaszkodva röviden összefoglaljuk a SZOKOE-kiadványban megjelent tanulmányokat.

Az általános nyelvi vizsgákon felül Rébék-Nagy (2003) a szaknyelvi vizsgák létjogosultsága mellett érvel, ezenkívül G. Havril két tanulmánya (2005, 2006) járja körül a szaknyelvi vizsgáztatás mint önálló vizsgatípus létjogosultságának témáját. A nyelvvizsgáztatók szerepét és felkészültségét elemzi az általános és a szakmai nyelv-és háttértudás szempontjából Rébék-Nagy (2002), míg Kiszely (2018) a nyelvvizsgáztatás és a nyelvtanulás egymásra hatását vizsgálja. A magyar szaknyelvi vizsgáknak a Közös Európai Referenakerethez történő illesztéséről intenzív kutatások folytak a 2000-es évek elején: Rébék-Nagy (2004), Dávid (2005), Benke (2006), Szőke (2006) és Rébék-Nagy (2006) foglalkozott ezzel a témával. A szaknyelvi vizsgákkal kapcsolatos szükségletelemzésről Rébék-Nagy (2004), Tolnai (2005) és G. Havril (2007) írtak.

A vizsgarendszereken végzett fejlesztési munkálatokról számoltak be Tóth (2004, 2006), Dévény és Loch (2005, 2006), valamint Bassola és Deák (2004). A vizsgázók teljesítményének eredményszámítási módszereiről írt Lukácsi (2011, 2013, 2014), míg Kiszely (2016, 2017) a vizsgaeredmények kiszámításának dilemmáit boncolgatja. A közvetítő készség és ennek a vizsgafeladatokban való megjelenésének témáját többben is kutatták: Benke (2002) a közvetítő készség létjogosultságát igazolta, Dévény (2008, 2010) a közvetítő készséget mérő feladatra történő felkészítésről ír, míg annak értékelését Hegedűs (2013, 2014) tanulmányozta. Fűköh (2018, 2019) tanulmányai két vizsgarendszer tudományos szaknyelvi vizsgafeladatainak validitását elemzik. A kutatások egy másik része a nyelvvizsgáknak az oktatási rendszeren belüli szerepének kérdését érinti.

A nyelvvizsgák szerepe hazánkban: helyzetleírás és irodalmi áttekintés

A nyugat-európai és – azon belül – a skandináv államokhoz képest, ahol a diplomák megszerzéséhez nem szükséges a meglévő idegennyelv-tudást nyelvtudást igazolni, hazánkban részben azért kötik jogszabályi szinten is nyelvvizsgához a diplomák, felsőfokú oklevelek megszerzését, hogy ezzel is ösztönözzék a fiatalokat az idegen nyelvek tanulására (Einhorn, 2015a). Einhorn (2015b) a 2012-es Eurobarometer kutatásait (Európai Bizottság, 2012) hivatkozva kifejti, hogy a válaszadók szerint a valós idegen nyelvhasználat szabadidős programokhoz kapcsolódik, míg a formális nyelvtanuláshoz elsősorban munkavállalási célú motivációk társulnak.

Magyarországon egyöntetű a szakma egyetértése abban, hogy a hazai oktatási rendszer még mindig nagyon sok esetben vizsgaközpontú. Öveges és Csizér 2017/2018-as, középiskolás diákok idegennyelv-tanulási motivációjára vonatkozó nagymintás vizsgálatuk során (Öveges & Csizér, 2018) állapították meg ezt, továbbá ugyanezt korábbi forrásokra támaszkodva (Fekete & Csépes, 2019; Györi, 2001; Medgyes, 1992; Petneki, 1993) Öveges, Csizér és Dér (2019), valamint Einhorn (2015b) vizsgálati is megerősítik. Egy közel két évtizeddel korábbi vizsgálat a nyelvvizsgázási motiváció terén nemi különbségeket is ki tudott mutatni: Csizér (2003a) az találta, hogy a középiskolás lányok sok esetben motiváltabbak a nyelvvizsga megszerzésére, mint a fiúk.

Öveges és Csizér (2018) egyúttal úgy látja, hogy az intézményvezetők szempontjából a sikeres vizsgák jelentik a nyelvtanítás eredményességének egyedüli mérőeszközét. Ezzel összefüggésben Einhorn (2012) az oktatás területén a nyelvi pragmatizmus (minél gyorsabban és egyszerűbben lehető nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése) problémáira hívja fel a figyelmet és úgy találja, hogy ez a megközelítés hosszú távon kárt okoz a nyelvtanítás ügyének, hiszen a nyelvtanulók nem tudásra akarnak szert tenni, hanem minél könnyebben nyelvvizsga-bizonyítvánnyal akarnak rendelkezni. A nyelvvizsga megszerzésére való túlzott összpontosítás azért negatívum, mert a diákok egy része a követelményeknek való megfelelés céljával tanulja az idegen nyelvet és nem feltétlenül magára az idegennyelv-tudásra és az idegen nyelv valós, kommunikációs helyzetekben történő használatára összpontosít. Ugyanerre az eredményre jutott Józsa és Imre (2013), akik azt találták, hogy a diákok főként a jövőjük szempontjából szükséges célok – így a nyelvvizsga, a munkavállalás és a továbbtanulás – miatt tartják fontosnak a nyelvtanulást. Egy viszonylag friss kutatásban Novák és Morvai

(2019) is hasonló következtetésre jutottak: megállapították, hogy az egyetemi hallgatók közel 20%-a számára az elsődleges motiváció a nyelvvizsga letételére a diploma megszerzése volt, különösen azon hallgatók körében, akiknek szülei alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeztek. Mindemellett a sikeres nyelvvizsgák pozitív hatással lehetnek a diákok tanuláshoz való hozzáállására, így arra ösztönözhetik a tanulókat, hogy folytassák a nyelvtanulást vagy akár egy új idegen nyelv tanulásába is belekezdjenek (Márcz, 2015).

A nyelvvizsga-kötelezettség megléte tehát a teljesítési kényszer negatívuma mellett azzal a kétségtelen előnnyel jár, hogy a diákok és a felsőoktatásban tanuló hallgatók legalább valamilyen – jobb esetben valós B2-es – szinten megtanulnak egy idegen nyelvet. Ilyen külső motivációs tényezőkre azért van még a mai napig is szükség, mert hazánk még mindig nem jár élen az idegennyelv-tudás terén: egy 2016-os Európai uniós felmérés alapján a teljes lakosság 42,4%-a nyilatkozott úgy, hogy beszél legalább egy idegen nyelven – ebből következésképp az össznépeség 57,6%-a nem beszél egyetlen idegen nyelven sem (Eurostat, 2016). Ugyan ez a vizsgálat a 25 és 64 éves kor közötti populációra vonatkozott, ám ezzel az eredménnyel sajnos a három sereghajtó ország közé tartoztunk Romániával és az Egyesült Királysággal együttesen.

Az alap- és középfokú nyelvtanítás magyarországi helyzetét a 2000-es évek környékén átfogóan elemezte Petneki (2002), az angol nyelv tanításának magyarországi helyzetét pedig Nikolov (1999) és Csizér (2003b). A várakozásokhoz képest elmaradást jelentő eredmények miatt Petneki (2002) és Nikolov (1999) az oktatás minden szintjén fejlesztési programokat sürgetett, Csizér (2003b) pedig a tanárok oldalán a képzettség terén módszertani hiányosságra hívta fel a figyelmet. Egy később íródott tanulmányban Einhorn (2012) úgy véli, hogy a közoktatásban a rendszerváltást követő években erőteljes fejlesztések mentek végbe az idegen nyelv oktatása terén. A nyelvtanítást támogató környezeti hatások (nyelvi és kulturális homogenitás, idegen nyelven elérhető programok alacsony száma) viszont nem segítették elő a nyelvtanulási motiváció erősödését. Einhorn (2015b) Vágóra (2007) hivatkozva úgy látja, hogy az 1990-es években adottak voltak a lehetőségek ahhoz, hogy a gimnáziumokban legalább kettő, a szakközépiskolákban legalább egy idegen nyelvet megfelelően megtanulhassanak a diákok, amit viszont nem sikerült megvalósítani.

A negatív helyzetkép mellett viszont elmondható, hogy Magyarország népességének nyelvtudása terén mutatkoznak már generációs különbségek, ami bizakodásra ad okot és azt jelzi, hogy változik a trend. Bár az EU erősen törekedett és törekszik arra, hogy fiataljai legalább két idegen nyelvet tanuljanak, nagyon sok fiatal – köztük a magyar fiatalok is – még csak egy idegen nyelvet tanult 2012-ben is (Einhorn, 2012). Einhorn véleménye szerint az európai nyelvi kínálat szűkösnek nevezhető: az angol mellett leginkább a német, francia, spanyol és orosz nyelvet tanítják. A többnyelvűséget tekintve egy három évvel ezelőtti, középiskolás diákokra vonatkozó vizsgálat az Eurostat 2016-os adatainál azonban már jobb eredményt mutat: a vizsgálat szerint 2019-ben Magyarországon a kettő vagy több idegen nyelvet tanuló diákok száma kicsivel az uniós átlag (60%) felett volt (Eurostat, 2019). Míg a jobb gazdasági helyzetben lévő európai országok (főként a skandináv országok) a nyelvi kínálat szűkülése ellen tesznek, addig Magyarországon – véleményünk szerint és talán költséghatékonysági okokból – a nyelvi kínálat a 2020-ig terjedő időszakban kevésbé bővült erőteljesen, mint az kívánatos lett volna (Eurostat,

2020). Persze ez az adat még nem ad visszajelzést arról, hogy a tanult nyelven a diákok milyen szintű valós tudást értek el. Ugyan a fiatalabb nemzedéket már körbeveszik az idegen – jellemzően angol – nyelvű tartalmak (filmek, sorozatok, közösségi média stb.), amelyek pozitív hatást gyakorolhatnak a tanulók idegennyelv-tudására és nyelvtanulási motivációjára (Fajt, 2021), a különböző nyelvtudással kapcsolatos mérések eredményei alapján azonban továbbra is úgy tűnik, hogy nem elégséges, sőt kimondottan gyenge a magyarok idegennyelv-tudása (Öveges & Csizér, 2018). A Társadalomkutató Kft. ifjúságfelmérésének eredményei szerint 2020-ban a magyar fiatalok 79 százaléka állította, hogy beszél valamilyen idegen nyelvet (Világgazdaság, 2022). Noha ez a 79% az előző, 2016-os adatfelvételhez képest 6 százalékpontnyi növekedést mutat, e 2020-as vizsgálat eredményei mégis azt is mutatják, hogy a megkérdezetteknek kevesebb, mint fele (35%) rendelkezik valamilyen szintű idegennyelv-tudást igazoló bizonyítvánnyal. A nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezők aránya egyébként szintén 4%-ot növekedett az előző időszakhoz képest (Helmeczi, 2022).

A nyelvvizsga-moratóriumhoz kapcsolható oktatáspolitikai előzményeket korábbi tanulmányunkban már (Fajt et al., 2022b) részletesen bemutattuk, ezért most csupán azokat az oktatáspolitikai intézkedéseket tekintjük át, amelyek vizsgával igazolható nyelvtudáshoz kapcsolódnak. Novák és Fónai (2020) írásukban összefoglalják az elmúlt 30 évet érintő, nyelvvizsgákhoz kapcsolódó oktatáspolitikai döntéseket, és arra mutatnak rá, hogy e döntések mindegyike a nyelvtudás valamilyen dokumentummal történő igazolhatóságát volt hivatott elősegíteni és támogatni. Az első ilyen mérföldkő az 1993-as évi LXXX. törvény a felsőoktatásról volt, amely a diplomák megszerzésének előfeltételeként legalább egy középfokú, államilag elfogadott nyelvvizsga megletétét írta elő. A későbbiekben a sikeres diplomázásra tekintettel a diplomák és ehhez kapcsolódóan a nyelvvizsgák megszerzését célzott diplomamentő programok (2014-2019) segítségével is igyekezett ösztönözni a kormány. Lényeges megjegyeznünk e helyzetleírás vonatkozásában, hogy a 90-es évek végén a felsőoktatásba lépők között csak minden 5. hallgató rendelkezett „C” típusú, államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, valamint egy 2003-as kutatás azt is megállapította, hogy a felsőoktatás nem képes a hallgatók nyelvtudását fenntartani és fejleszteni, továbbá nem tudja átadni azt az idegen nyelvi tudást, amely ahhoz szükséges, hogy a hallgatók a szakmai előmenetelükhöz szükséges idegen nyelvi tudást megszerezzék („Világ – nyelv”, 2003). Einhorn (2015b) ennek lehetséges magyarázatát adja, amikor arról ír, hogy a 2000-es években a felsőoktatás tömegesedésével olyanok is bekerültek a hallgatók közé, akik a szakmai tárgyak terén kevésbé felkészültek és nincsenek a szükséges mélységben birtokában az felsőoktatási tanulmányokhoz szükséges készségeknek, így vélhetőleg a nyelvvizsga letétele is problémásabb számukra, mint a jobban felkészült hallgatóknak. A tömegesedés nehézségeit kevésbé szem előtt tartva a 335/2014. számú kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. kormányrendelet módosításáról már 2020-ra azt is előírányozta, hogy a felsőoktatásba történő sikeres felvételhez 2020-ra legalább egy B2-es (középfokú) nyelvvizsgával szükséges rendelkezniük a felvételizőknek. Azonban a legújabb NAT bevezetéséig hiányzott a jogi háttére annak, hogy a középiskola B2-es szintre készítse fel a diákokat, ezért ez utóbbi rendeletet a magyar kormány 2019-ben visszavonta.

A fent felsorolt oktatáspolitikai döntések ellenpólusaként a 2020-as, majd a 2021-es nyelvvizsga-moratórium szakított a nyelvtudás bizonyítvánnyal történő igazolhatóságának gondolatával, így sok „beragadt” diplomát vehettek át hazánkban az egykori főiskolai és egyetemi hallgatók. A KSH adatai szerint a 2020/2021-es tanévben összesen 162 ezren szereztek felsőfokú oklevelet (KSH, 2022), ami magasan kiugró érték az elmúlt 20 évben diplomát szerzők számához képest (ez a szám általában 47 és 57 ezer között mozog éves szinten). Ehhez viszonyítva még élesebben kitűnik, hogy milyen magas szám is az a 128 ezer fő, aki a 2021/2022-es tanévben a moratóriumnak köszönhetően kaphatta meg diplomáját.

A 2020-as és 2021-es nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos kormányrendeletek kiadása egyidőben történt annak a korábbi európai uniós vállalásnak a Magyarország részéről való, részleges teljesítésével, mely szerint a lakosság legalább 30%-a szerez valamilyen diplomát (Európai Bizottság, 2017). Ez a vállalásunk az Európa 2020 Stratégia oktatással kapcsolatos azon célkitűzésével áll összhangban, amely a felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányát hivatott növelni, hiszen ahogy arra Vit és Holb (2022) is rámutat, a 30 év alattiak körében az OECD-országok közül hazánkban a legalacsonyabb a felsőoktatási tanulmányokat diplomával befejezők aránya (OECD, 2021), amelynek háttérében Józsa (2020) szerint a nyelvvizsga-bizonyítvány hiánya is áll. Mivel a nyelvvizsga-moratórium hatására kiadott diplomák száma meghaladja a százezret, így a kormányrendelet segítségével Magyarország teljesíteni tudta a vállalását, hiszen ezek a végzettek mind diplomásként jelentek meg a munkaerő-piacon (Polónyi, 2022). A döntés ugyan egy akut problémát, a lakosság körében diplomával rendelkezők arányának emelését megoldani látszik, az idegennyelv-tudás hiányával kapcsolatos, elhúzódó problémára azonban valószínűtlen, hogy megoldást jelentene.

Meglátásunk szerint ebben a sokrétű és számos nézőpontot felvonultató helyzetben kifejezetten érdekes megvizsgálni azt, hogy a nyelvtanítói szakma és a szakmát idegen nyelven oktatók milyen véleménnyel vannak a nyelvvizsga-moratóriumról, és hogy véleményüket mire alapozzák: kizárólag szakmai elvek mentén döntenek, mennyire tartják szem előtt a méltányosság és az igazságosság kérdését, mennyire lényegesek számukra az intézkedés gazdasági, munkaerőpiaci és társadalmi hatásai? Ezen kérdések megválaszolása céljából végeztük el jelen kutatásunkat.

A kutatás módszertana

Mivel a jelen írás egy nagyobb kutatási adatgyűjtés, illetve projekt második fázisához kötődik, így a jelen tanulmányban ismertetett kutatásunk módszertana megegyezik e korábbi projektünkhöz kapcsolódó írásunkban (Fajt et al., 2022b) már részletesen bemutatott módszertannal. Erre tekintettel az alábbiakban csak vázlatosan és röviden mutatjuk be vizsgálatunk módszertani hátterét.

A kutatás során kérdőív segítségével kvantitatív módszerrel, illetve nyitott kérdések segítségével kvalitatív adatokat gyűjtöttünk közoktatásban, felsőoktatásban, valamint nyelvtanítási versenyszférában (pl. nyelviskolák) idegen nyelvet vagy idegen nyelven szakmai tárgyat oktató tanároktól: célcsoportunkat a nyelvvizsga-moratóriumhoz kapcsolódó véleményükről kérdeztük. Teljes mintánk 769 főből állt; a kitöltők 84,3%-a (n=648) nő, 15,7%-a (n=121) férfi, a minta átlagéletkora 50,13 év (szórás=10,99) volt.

Az adatgyűjtés során használt instrumentumnak egy korábban validált kérdőívet használtunk (a validálási folyamatot lásd Fajt, 2022a); az adatokat ötfokú Likert-skála segítségével tettük mérhetővé. A vizsgálatba összesen 10 skálát vontunk be, amelyek részletes leírását a jelen kutatási projekthez kapcsolódó, korábbi írásainkban mutattuk be (lásd Fajt et al., 2022a; Fajt et al., 2022b). A vizsgálatba bevont skálák az alábbiak voltak:

1. a nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága bemenetkor (5 állítás)
2. az idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban (3 állítás)
3. az idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban (3 állítás)
4. a nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága mint a diplomakiadás feltétele (5 állítás)
5. a nyelvvizsga-moratórium munkaerőpiacra gyakorolt hatása (5 állítás)
6. a nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók megítélésében (4 állítás)
7. a nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára (3 állítás)
8. a nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára (3 állítás)
9. társadalmi igazságosság (6 állítás)
10. a rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra (4 állítás)

Az adatgyűjtés 2021 tavaszán zajlott. Az összegyűjtött adatokat kódoltuk, ezt követően a kvantitatív adatokat az SPSS 28.0 statisztikai elemzőszoftver segítségével elemeztük. A csoportok közötti összehasonlításokhoz független mintás t-próbákat használtunk. A kvalitatív adatok elemzéséhez a megalapozott elmélet tartalomelemzés módszerét (Elo & Kyngäs, 2008) használtuk fel. Ennek alapján a begyűjtött válaszokat végigolvastuk, majd ezeket a különböző felmerülő témák alapján csoportosítottuk, azaz kódoltuk. A válaszok kódolása során a kettős tartalomelemzés elvét követtük: minden választ legalább két szerző egymástól függetlenül kódolt, ezután az így kialakított kódokat a folyamat legvégén összevetettük és szükség esetén egyezsége jutva finomítottuk és véglegesítettük. Az elemzést végül az így kialakult kategóriák mentén végeztük el.

Eredmények és diszkusszió

Ebben a részben bemutatjuk empirikus vizsgálatunk eredményeit, azonban előtte táblázatos formában összefoglalva közöljük a skálákhoz tartozó megbízhatósági mutatókat (Cronbach-alfa együttható), amelyek minden esetben az mutatják, hogy skáláink megbízhatóan mérnek, hiszen a megbízhatósági mutatók értékei minden esetben meghaladják a 0,7-es megkívánt küszöbértéket (Dörnyei & Taguchi, 2010). Ennek alátámasztására – annak érdekében, hogy a későbbiekben bemutatott függetlenmintás t-próbák esetében a teljes mintára vonatkozó átlagok is minél áttekinthetőbbek legyenek – a megbízhatósági mutatókat az 1. táblázatban adjuk közre: a skálák átlagait, valamint az azokhoz tartozó szórásokat csökkenő sorrendben közöljük. Ez utóbbiakat azért közöljük ebben a tanulmányban is, hogy az olvasó általános képet kapjon az egész mintára vonatkozó értékekről. Ennek értelmében a t-próbák esetében, ahol két alcsoport közötti statisztikailag szignifikáns különbségeket vizsgálunk, a teljes mintára vonatkozó átlagokat nem mutatjuk be, csupán a két alcsoport átlagait adjuk közre.

1. táblázat

A vizsgálatban használt skálákhoz tartozó Cronbach-alfa értékek, valamint a skálák átlagai és szórásai

Skála	Cronbach-alfa	Átlag	Szórás
1. Az idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban	0,763	4,25	0,81
2. A nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága mint a diplomakiadás feltétele	0,953	4,12	1,15
3. Az idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban	0,833	3,75	1,10
4. A nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára	0,826	3,54	0,93
5. A nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók megítélésében	0,841	3,39	0,87
6. A nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága bemenetkor	0,949	3,30	1,35
7. A nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára	0,776	3,10	0,91
8. A nyelvvizsga-moratórium munkaerőpiacra gyakorolt hatása	0,848	2,54	0,91
9. A rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra	0,844	1,99	0,92
10. Társadalmi igazságosság	0,948	1,81	1,09

Mivel a skálák átlagaihoz tartozó elemzést egy korábbi írásunkban részletesen is tárgyaltuk (lásd Fajt et al., 2022b), így ezt a jelen tanulmányban nem közöljük újra. Ehelyett a következőkben inkább a különböző alcsoportok esetében fellelhető átlagok közötti szignifikáns különbségeket, valamint kvalitatív eredményeinket mutatjuk be részletesen annak érdekében, hogy a válaszadók nézőpontjait bemutathassuk és hogy ezek mentén kirajzolhassuk a vizsgálatban résztvevőknek az intézkedéssel összefüggő szakmai, valamint méltányossággal, igazságossággal, továbbá gazdasági, munkaerőpiaci és társadalmi hatásokkal kapcsolatos véleményeit és érveit.

Nyelvvizsgáztató és nem nyelvvizsgáztató nyelvtanárok véleményei

Az általános véleményrendenciák megállapítása mellett (lásd Fajt et al., 2022b) azt is megvizsgáltuk, hogy vajon van-e statisztikailag szignifikáns különbség a nyelvvizsgáztató és a nem nyelvvizsgáztató nyelvtanárok nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos – és azon belül is a különböző skálákkal mérni kívánt konstruktumokhoz tartozó – véleményei között. Itt arra voltunk kíváncsiak, hogy a vizsgáztatási tevékenység szignifikánsan befolyásolja-e a kitöltők véleményét. A kitöltők közül 37,3% (n=287) nyelvvizsgáztató valamilyen hazánkban akkreditált nyelvvizsga-rendszerben, 62,7% (n=482) pedig semmilyen nyelvvizsga-rendszerben nem vizsgáztató. Azok közül, akik vizsgáztatnak, 23% (n=66) vizsgáztató általános nyelvből, 32,8% (n=94) szaknyelvből,

továbbá 44,2% (n=127) általános és szaknyelvből egyaránt vizsgáztat. A nyelvvizsgáztató és nem nyelvvizsgáztató nyelvtanárok válaszai közötti különbségek feltárásához független mintás t-próbákat használtunk ($p < 0,05$ szignifikancia szinten), amelyek eredményeit a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat

A nyelvvizsgáztató és nem nyelvvizsgáztató tanárok véleményeit vizsgáló független mintás t-próbák eredményei

	Nyelvvizsgáztató (n=287)		Nem nyelvvizsgáztató (n=482)		t	Sig.
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás		
1. Az idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban	4,51	0,67	4,10	0,84	7,463	<0,001*
2. A nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága mint a diplomakiadás feltétele	4,46	0,79	3,91	1,28	7,249	<0,001*
3. Az idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban	3,99	1,03	3,61	1,12	4,808	<0,001*
4. A nyelvvizsga jövőbeni fontossága a munkáltatók számára	3,76	0,83	3,40	0,96	5,416	<0,001*
5. A nyelvvizsga munkaerőpiaci értéke a munkavállalók megítélésében	3,60	0,75	3,27	0,91	5,477	<0,001*
6. A nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága beemenetkor	3,39	1,30	3,25	1,37	1,405	0,160
7. A nyelvvizsga jelenlegi fontossága a munkáltatók számára	3,23	0,87	3,03	0,92	3,025	0,003*
8. A nyelvvizsga-moratórium munkaerőpiacra gyakorolt hatása	2,29	0,91	2,68	0,88	-5,824	<0,001*
9. A rendelet hatása a jövőbeni nyelvvizsgázási motivációra	1,83	0,83	2,09	0,96	-4,081	<0,001*
10. Társadalmi igazságtosság	1,62	0,99	1,93	1,13	-4,008	<0,001*

* $p < 0,05$

A tíz skála közül összesen kilenc esetben találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget a válaszok között. A különbségekről minden esetben elmondható, hogy azok a nyelvtanárok, akik nyelvvizsgáztatnak valamilyen akkreditált nyelvvizsga-rendszerben, nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a nyelvvizsgáknak. Ez nem meglepő eredmény, hiszen a nyelvvizsgáztatás egyrészt bizonyos tekintetben megélhetési forrás is a vizsgáztatók számára, másrészt pedig a vizsgáztatók jobban ismerik a nyelvvizsgák felépítését, illetve azok követelményeit, ezért érthető módon vélekednek úgy, hogy a nyelvvizsga megszerzése legalább bizonyos szintű nyelvtudást igazol, és mint ilyen szükséges a diplomázáshoz.

A kitöltők nyelvvizsga-típusokban való vizsgáztatói tevékenysége kapcsán arra is kíváncsiak voltunk, hogy a vizsgáztató tanárok véleményei között vannak-e statisztikailag szignifikáns különbségek annak a tekintetében, hogy milyen nyelvvizsga-típusban (csak általános, csak szaknyelvi, illetve általános és szaknyelvi) vizsgáztatnak. Ennek a feltárásához egyszempontos variancia-analízist (one-way ANOVA) használtunk: ahol szignifikáns különbséget találtunk, ott minden esetben a Duncan-féle post-hoc elemzés segítségével tártuk fel, hogy mely alcsoportok között vannak különbségek. Elemzésünk során a nyelvvizsga-követelmény létjogosultsága mint a diplomakiadás feltétele nevű skálánk esetében statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk a nyelvvizsgáztatási típusok között [$F(2,284)=5,23, p=0,006$]. A Duncan-féle post-hoc elemzés felfedte, hogy azok, akik csak általános nyelvből vizsgáztatnak (átlag=4,19), fontosabbnak gondolják, hogy a diplomakiadás továbbra is nyelvvizsgához legyen kötve, mint azok, akik szaknyelvből (átlag=4,57), illetve általános és szaknyelvből egyaránt (átlag=4,52) vizsgáztatnak. Ezt a jelenséget azzal magyarázhatjuk, hogy ezen kollégák szerint talán nagyon lényeges, hogy minden végzett rendelkezzen olyan általánosan használható nyelvtudással, amelyre a jövőben is támaszkodhat nyelvi tanulmányai során. Természetesen az okok feltárása érdekében e jelenséget és az azt magyarázó hátteret részletesebben szükséges vizsgálni.

A kötelező idegennyelv-oktatás elérhetővé tétele a felsőoktatásban nevű skálánk esetében is statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk a különböző nyelvvizsga-típusokban vizsgáztató nyelvtanárok véleményei között [$F(2,284)=12,30, p<0,001$]. A post-hoc elemzés felfedte, hogy a szaknyelvi ($M=4,54$), illetve az általános és szaknyelvi ($M=4,66$) vizsgatípusokban vizsgáztató nyelvtanárok szerint jelentősen fontosabb a felsőoktatásban a kötelező idegennyelv-oktatás, mint azon nyelvtanárok szerint, akik csak általános nyelvből ($M=4,18$) vizsgáztatnak. Ezt azzal magyarázhatjuk, hogy a szaknyelvet is oktatók talán tisztábban látják azokat a specializált nyelvi szükségleteket, amelyek a felsőoktatási tanulmányok során lényegesek. Természetesen az okokat további vizsgálatokkal lehet feltárni.

Végezetül a harmadik és egyben utolsó statisztikailag szignifikáns különbséget az idegen nyelven oktatott tárgyak fontossága a felsőoktatásban skála esetében találtuk [$F(2,284)=12,70, p<0,001$]. A post-hoc elemzés lefuttatása után a korábbi két esethez hasonlóan itt is egyfelől a szaknyelvi vizsgarendszerben ($M=3,98$) és az általános és szaknyelvi vizsgarendszerben ($M=4,25$) vizsgáztató tanárok véleményei, valamint másfelől a kizárólag általános nyelvből ($M=3,50$) vizsgáztató nyelvtanárok véleményei között találtunk szignifikáns különbséget. Itt is elmondható, hogy a csak általános nyelvből vizsgáztató tanárok kevésbé találják fontosnak, hogy felsőoktatásban tanuló hallgatók egyes szaktárgyakat idegen nyelven tanuljanak. E jelenséget azzal magya-

rázhatjuk, hogy a szaknyelvet is oktatóknak vélhetőleg jobb áttekintésük van azokat a nyelvi igényeket és elvárásokat illetően, amelyekkel a diplomások képzésük és munkájuk során szembesülnek. Összességében úgy tűnik tehát, hogy az általános nyelvből vizsgáztató kollégák kevésbé tartják fontosnak a szaknyelvoktatást, mint azok, akik szaknyelvből is vizsgáztatnak.

A nyelvvizsga-rendszerekhez kapcsolódó, fent ismertetett nyelvtanári attitűdök közötti különbségek egyrészt abból fakadhatnak, hogy a szaknyelvet is oktató nyelv-tanároknak értelemszerűen nagyobb rálátása van a szaknyelvi vizsgákra, illetve jellemzően – bár nem szükségszerűen – felsőoktatásban oktatnak, így jobban fel tudják mérni a felsőoktatásban idegen nyelven oktatott szaktárgyak jelentőségét és fontosságát rövid és hosszú távon. Az adatok értelmezésekor nem elhanyagolható szempont viszont, hogy ezek az utóbbi nyelv-tanárok és oktatók elfogultak lehetnek a szaknyelvvizsga és szaknyelvoktatással kapcsolatban, hiszen számukra a kötelező szaknyelvi vizsga bizonyos tekintetben egzisztenciális biztonságot és akár szakmájuk önigazolását is jelenti (G. Havril, 2005, 2006; Rébék-Nagy, 2003).

Nyitott kérdésekre adott szöveges válaszok

A kérdőívben megjelenő nyitott kérdések segítségével kitöltőink véleményét szerettük volna megtudni a nyelvvizsga-moratórium esetleges következményei vonatkozásában. A válaszok kapcsán fontos megemlíteni, hogy a nyitott kérdések megválaszolása opcionális volt, ezért kitöltőink csupán kb. egy harmada adott szöveges választ ezekre a kérdésekre. A kvalitatív adatok így módon általánosan kimutatható tendenciák leírása helyett a nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos olyan egyéni vélekedések feltárására szolgálnak, amelyeket zárt kérdésekkel nem tudunk volna begyűjteni. A beérkezett szöveges válaszokat kvalitatív módszerrel, ezen belül is a kettős tartalomelemzés módszerével elemeztük. Vizsgálódásaink során a válaszok alapján – a politikai töltetű válaszok mellett és azok kizárásával – négy szakmai témakört sikerült elkülönítenünk.

Ezek a nyelvvizsga-moratórium

1. felsőoktatásra, nyelvoktatásra és a nyelvtudás helyzetére gyakorolt hatása;
2. gazdasági hatása és munkaerőpiaci következményei;
3. társadalmi hatása;
4. méltányossága, valamint társadalmi igazságossága, illetve igazságtalansága.

Mind a négy témakört illetően érkeztek olyan válaszok, amelyek az intézkedés válaszadók szerinti pozitív és negatív hatásait taglalják. Az alábbiakban a fenti témakörökre érkezett válaszokat ismertetjük kitérve azok polarizáltságára.

Felsőoktatás, nyelvoktatás és nyelvtudás

Válaszadóink egy része szerint a felsőoktatás feladata a szaktudás és a szakmai ismeretek közvetítése, nem feltétlenül az általános nyelvtudás elmélyítése: a nyelvoktatás terén a felsőoktatásnak inkább a szaknyelvoktatással kell foglalkoznia, valamint szakmai és idegen nyelvi ismereteket szükséges átadnia akár idegen nyelven történő oktatás segítségével, ahogyan azt Török (2018) is sürgeti. Néhányan említik, hogy meg kellene határozni a diplomát nyújtó olyan képzések körét, ahol elvárható és kötelező jelleggel

előírható, hogy nyelvtudással és azt bizonyító nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezzen a végzett. A kitöltők azt javasolják, hogy legyenek meghatározva azok a képzések, ahol nyelvvizsgához kötnék a diploma kiadását abból kiindulva, hogy az adott szakma esetében a nyelvtudás szükséges és elvárt; továbbá határozzák meg azon képzések körét is, ahol nyelvtudás nem szükséges és így nem feltétele a diplomázásnak. Az Öveges és Csizér (2018) által is hangsúlyozott „(nyelv)vizsgaközpontúsággal” összefüggésben az egyik válaszadó a különféle szakmák vonatkozásában ezt írja: „egy diplomás óvodapedagógus esetében nem tartom fontosnak, hogy legyen nyelvvizsgálója vagy használható idegennyelv-tudása”. Másrészt többek azt javasolják, hogy ha bármilyen képzés során a szakmai tárgyakat megfelelően teljesítette egy diák, akkor nyelvvizsga-bizonyítvány hiányában is kapjon diplomát, hiszen az adott foglalkozáshoz szaktudással rendelkezik még akkor is, ha nyelvtudása nem megfelelő. Ezzel szemben állnak egyéb vélekedések, amelyek szerint manapság a nyelvtudás része az „általános műveltségnek”, így ez – kivétel nélkül – minden diplomástól elvárható.

Többek véleménye szerint a nyelvvizsga nem értékmérője a nyelvtudásnak: „a nyelvvizsga nem egyenlő a valós nyelvtudással”, ahogy az egyik válaszadó fogalmaz. Erre tekintettel a kitöltők azt gondolják, hogy nem ennek alapján kellene meghatározni, hogy valaki kellő nyelvtudással rendelkezik-e és hogy nem ez bizonyítja, hogy egy személy nyelvtudása megfelelő-e vagy sem. Számos válasz mellett érvel, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány önmagában nem bizonyítja a tudást, és hogy a munkaadók úgyis maguk döntenek el, hogy az adott munkavállaló rendelkezik-e a részükről elvárt nyelvtudással. Ennél fogva sokan vallják, hogy nem szükséges a nyelvtudáshoz kötni a diplomák kiadását, hiszen az olyan munkakörökre, ahol nyelvtudás szükséges, olyanokat fognak felvenni, akik valós nyelvtudással rendelkeznek, az olyan munkaköröknél viszont, ahol a nyelvtudás nem szükséges, a nyelvismeret nem érdekes a munkakör betöltése szempontjából. A nyelvismerettel összefüggésben néhányan arra is felhívják a figyelmet, hogy a nyelvtudás idővel akár el is évülhet. Így ezek a válaszadók nem tesznek egyenlőségjelet a dokumentummal tanúsított nyelvtudás és a munka világának elvárásai közé.

Az intézkedés negatív hatásai között többen említik, hogy a nyelvtudás szerepe és jelentősége vélhetőleg le fog értékelődni, valamint hogy sokan lehetnek olyanok is, akik egy idegen nyelvet sem fognak az intézkedés hatására megtanulni. „Komolytalanul válhat az egész nyelvvizsga-követelmény”, ahogyan az egyik válaszadó írja. Többek attól tartanak, hogy a fiatalok nyelvtanulási motivációja az intézkedés megengedő volta miatt csökkenni fog, vagy hogy akár egy teljes generáció válhat nyelvtanulási szempontból demotiválttá az intézkedés hatására. Egy ilyen jelenség igen káros hatásokat fejthet ki a motiváció terén, amely igen lényeges tényezője a sikeres nyelvtanulásnak, ahogyan erre Kormos és Csizér (2008) is rámutat. A kitöltők közül többen attól is tartanak, hogy a jövőben diplomázók hasonlóképpen igényként fogják megfogalmazni a nyelvvizsga-követelmények eltörlését vagy további szüneteltetését, és hogy ez vagy egy hasonló intézkedés negatív precedenst teremthet egy egész generáció számára. Ez pedig kihathat a felsőfokú tanulmányok után az egész további nyelvvizsga-karrierre. Ennek ellentételezésére – függetlenül attól, hogy a magyar nyelvi képzés vizsgacentrikusnak mondható (Fekete & Csépes, 2019) – néhányan azt sürgetik, hogy a felsőoktatás kínáljon még vonzóbb feltételeket és számos kiváló le-

hetőséget a nyelvtanulásra, továbbá azt vélik, hogy kívánatos lenne, hogy minden hallgató tanulhasson nyelveket felsőfokú tanulmányai végzése során az intézménye adta kereteken belül.

Páran arra is felhívják a figyelmet, hogy a jövőbeni szakmai önképzés és továbbképzés elképzelhetetlen nyelvtudás nélkül és hogy a nyelvtudás elégtelenségei miatt akár a szakmai önképzés is veszélybe kerül: „bizonyos szakmák, munkakörök esetén elengedhetetlen, hogy a munkavállaló képezze magát folyamatosan”. Így a nyelvtudás hiánya akár a szakmai tudás hiányát és abból adódó társadalmi-gazdasági hátrányokat is előidézhethet. Az ennél tágabb kérdéskörrel, a társadalmi mobilitás lehetőségével kapcsolatban Hrubos (2012) szintén a nyelvtudás szükségességét hangsúlyozza. Emellett egyes válaszadók a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésének negatív tanulói hatásait említik, és erre tekintettel örülnek, hogy nem kell vizsgázni, mások pedig pont azt sürgetik, hogy szükségesek ilyen bizonyító erejű vizsgák a tanulási motiváció fenntartása érdekében.

Többben attól félnek, hogy az intézkedés hatására a felsőoktatási döntéshozók nem fogják komolyan venni a nyelvvoktatás kérdését és szükségességét („a felsőoktatási intézményekben kevésbé fogják fontosnak tartani az idegen nyelv oktatását”), és hogy ezekben az intézményekben akár fel is számolhatják a nyelvvoktatást, illetve a nyelvi kínálatot erősen szűkíthetik. Többek ezzel szemben egyenesen úgy vélekednek, hogy a nyelvvoktatás valójában nem a felsőoktatási intézmények feladata, így nem is probléma, ha ilyen jellegű intézkedések megvalósulnak. Ezzel ellentétben Sturcz (2010) a munkaadók nyelvi elvárásait elemezve rámutat, hogy a munkavállalók között az idegennyelv-tudás a versenyképesség részét képezi. Kutatásai alapján Sturcz (2010) az oktatás terén a nyelvi kínálat szélesítését, a szaknyelvvoktatás erősítését, a diplomák nyelvi kimeneti követelménye, valamint a képzési és kimeneti követelmények terén a nyelvi tudásszint emelését, továbbá a nyelvtudás értelmiségképző szerepének elismerését és támogatását javasolja.

Gazdasági hatás és munkaerőpiac

E téren a résztvevők elsősorban az intézkedés nemzetgazdasági hasznára hívták fel a figyelmet: „nyelvvizsga hiánya miatt gazdaságilag [...] inkább káros elveszíteni a szakmájukban egyébként kiváló szakembereket”, ahogyan az egyik válaszadó fogalmaz. Említik azt is, hogy az amnesztiával érintettek kiléphetnek a munkaerőpiacra, ami növeli a gazdaság teljesítőképeségét. A válaszadók azzal is érvelnek, hogy azok, akik jó szakemberek, de nem szerezték meg a nyelvvizsgát, így nem fognak elveszni a gazdaság számára, hiszen munkába állhatnak, így is növelve a foglalkoztatottak számát, ahogyan erről gazdasági megközelítésből Pulay (2020) is ír. Mások viszont arra hívják fel a figyelmet, hogy az így megszerzett diploma és az ilyen diplomások értéke nem lesz azonos a korábbi diplomák értékével és elismertségével, hiszen nyelvismeret ez esetben nincsen a képzettség mögött, ez pedig megkérdőjelezheti az ilyen diplomával rendelkező munkaerő bizonyos pozíciókban történő alkalmazhatóságát.

Társadalmi hatás

A társadalmi hatások terén a válaszadók leggyakrabban azt a pozitív hatást emelték ki, hogy a nyelvvizsga megszerzésének hiányában nem kell elbúcsúzni az amúgy kiváló szakemberektől, hiszen így tovább dolgozhatnak szakmájukban és nem éri

őket megkülönböztetés vagy törés a munka világában. Ezt az egyik válaszadó így fogalmazta meg: „nyelvvizsga hiánya miatt gazdaságilag és társadalmilag inkább káros elveszíteni egyébként a szakmájukban kiváló szakembereket”. Mások a negatív hatások között említik azt, hogy az intézkedés a könnyebb diplomázási feltételeknek köszönhetően társadalmilag igazságtalan előnyt jelent azok számára, akik élhetnek az amnesztia lehetőségével, és hogy a korábban és az amnesztia alatt megszerzett diplomák nem ugyanazt a tudást tükrözik.

Többek arra hívják fel a figyelmet, hogy komolytalanná válhat a diploma nyelvi követelményének ügye és hogy ez az intézkedés arra tanítja a fiatalokat, hogy ügyeskedjenek és kikapukat keressenek ahelyett, hogy teljesítenék a képzési követelményeket. A válaszadók egy része amiatt is aggódik, hogy az amnesztia lehetőségével élők nem fogják felismerni a nyelvtudás jelentőségét és így egy életre elvágják magukat a megfelelő nyelvtudástól vagy éppen saját maguk okoznak majd maguknak negatív diszkriminációt indukáló helyzetet, amikor nyelvtudásuk hiányában nem fogják őket alkalmazni. Ezek a vélemények szorosan kapcsolódnak és összefüggésben állnak a nyelvvizsgák szakirodalomban is hangsúlyozott ösztönző hatásával, illetve jelen esetben a nyelvvizsgák hiányának demotiváló hatásával (vö. Einhorn, 2015a). Megint mások attól tartanak, hogy feszültség jelenik meg azok között, akik diplomásként rendelkeznek, illetve akik nem rendelkeznek nyelvvizsgával és ez az állapot „aláaknázza az emberek összetartását, szolidaritását”. Ezek a válaszadók úgy látják, hogy a két csoport nem lesz szolidáris egymással, hiszen a diplomázáshoz nem ugyanazt a követelményrendszert kellett teljesíteniük, ami a két csoportot élesen elválasztja egymástól. Egyesek azt is előrevetítik, hogy végül a munkaadók fognak különbséget tenni e két csoport között, ami így akár negatív diszkriminációhoz is vezethet. A válaszadók egy kis csoportja pedig egyenesen a jogbiztonságot látja fenyegetve az intézkedés által, amely szerintük bizonytalan és jogilag kiszámíthatatlan helyzetet teremt.

Méltányosság, valamint társadalmi igazságosság és igazságtalanság

A negyedik téma kapcsán a válaszadók egy része arra hívja fel a figyelmet, hogy bizonyos csoportok esetében nagyon hasznos a rendelet, hiszen így ezek a diákok már nincsenek hátrányos helyzetben: „az ő esetükben *áldás* ez a rendelkezés”. Válaszadóink szerint ezek a kedvezményezett csoportok a következők: akik életkoruk miatt, továbbá adottságaiknál fogva képtelenek sikeres nyelvvizsgát tenni, illetve akiknek ilyen tekintetben pszichés gátjaik vannak, vagy akik nem tudták előteremteni a nyelvtanuláshoz szükséges anyagi forrásokat. A társadalmi mobilitás kapcsán Fekete és Csépes (2019) már a középiskolai és az azt követő nyelvtanulás vonatkozásában felhívja a figyelmet hasonló negatív tendenciákra. A válaszadók szerint hasonlóképpen azok számára is hasznos a moratórium, akik évek óta sikeresen és megelégedésre dolgoznak olyan munkakörben, amely egyébként nyelvvizsgát követelő diplomához van kötve. Az ő esetükben e vélhetőleg szükségtelen nyelvi követelmény a továbbiakban nem gátolja már a diplomát követelő munkaköri alkalmazást.

Mások ellenben úgy vélik, hogy társadalmilag rossz üzenetet közvetít az, ha egy korábbi, előírt követelmény alól felmentenek egyes csoportokat, hiszen ez „demoralizáló, nem fair azokkal szemben, akik csak nyelvvizsgával kaptak diplomát”. Azt is

említik a válaszadók, hogy az intézkedés hatására azok, akik sok energiát fektettek a nyelvtudás megszerzésébe, úgy érezhetik, hogy feleslegesen vagy elismerés nélkül dolgoztak. Egyesek attól is tartanak, hogy nem fair, hogy ugyanolyan diplomát kapnak azok, akik teljesítették a nyelvvizsga-követelményeket és azok, akik nem, hiszen a két csoport így – teljesítményünkre tekintettel – nincs megkülönböztetve egymástól. Többek azon aggodalmuknak adtak hangot, hogy nehéz lesz „visszaterelni” a fiatalokat abba a követelményrendszerbe, amelynek keretében a diplomázáshoz nyelvvizsgát kérnek azokután, hogy egy-egy évben elengedték a nyelvvizsga-követelményt. Mások úgy érzik, hogy az intézkedéssel a nyelvtudás és a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése társadalmi szinten és a nyilvánosság számára is leértékelődött, ami a nyelvtanulás terén akár az alap- és a középfokú oktatás szintjén is kifejtheti negatív hatásait.

A fentiekből jól látható tehát, hogy a szöveges válaszok egy része negatívan, más része pozitívan értékeli a moratóriumot és annak bizonyos hatásait. A válaszok polarizáltsága vonatkozásában az egyszerűen számszerűsíthető adatokból megállapítható, hogy szinte kétszer annyi negatív szöveges választ kaptunk, mint pozitívat, ami jelzésértékű az ezen részt kitöltők hozzáállását illetően: vélhetőleg azok írtak szöveges választ, akik vagy nagyon támogatták vagy igen elleneztek a rendelkezést. A szöveges válaszokból kitűnik, hogy a válaszadók véleményüket más-más érveléssel, valamint különféle értékrendekkel és nézőpontok behozatalával támogatták meg. Az összképet nézve kvalitatív vizsgálatunkból együttesen azt szűrhetjük le, hogy a szakma megosztott az intézkedés fogadtatását illetően. Emellett fontos látnunk azt, hogy nem rajzolódik ki olyan érvelés, amely mellett minden válaszadó el tudná magát kötelezni.

Összefoglalás

A 2020-as és 2021-es nyelvvizsga-moratórium – volumenét, gazdasági és társadalmi következményeit tekintve, valamint szakpolitikai szempontból – jelentős intézkedés volt. Ez könnyen belátható abból a 2022-es adatból, hogy a rendeletnek köszönhetően összesen mintegy 135 ezer hallgató vehette át főiskolai vagy egyetemi képzettségét igazoló oklevelét. Noha ezzel a felsőoktatási végzettségük aránya elérte az Európai Unió által elvárt szintet, a kormányrendelet nem segített megoldani az idegennyelv-tudás hosszú évtizedek óta rendezetlen kérdéseit.

A nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményeinek elemzése vonatkozásában eredményeinket összegezve elmondhatjuk, hogy a szakma a nyelvvizsga-moratórium és az ahhoz kapcsolódó szakmai témák kapcsán a következő véleményhalmazoknak és érveknek adott hangot:

- a nyelvvizsga-moratórium alatt megszerzett diplomák értéke nem lesz azonos a korábbi diplomák értékével és elismertségével, továbbá a munkaadók különbséget fognak tenni a nyelvvizsgával és az anélkül diplomázók között;
- a nyelvvizsga nem igazi értékmérője a nyelvtudásnak;
- a dokumentummal tanúsított nyelvtudás és a munka világának elvárásai nem azonosak;
- a nyelvvizsgáztató nyelvtanárok nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a nyelvvizsgáknak, mint egyéb kollégáik;

- az általános nyelvből vizsgáztatók nagyon fontosnak tartják, hogy a diplomakiadás továbbra is nyelvvizsgálóhoz legyen kötve;
- az általános nyelvből vizsgáztatók kevésbé tartják fontosnak a szaknyelvoktatást, mint azok, akik szaknyelvből is vizsgáztatnak;
- a szaknyelvi vizsgatípusokban is vizsgáztató nyelvtanárok szerint az általános nyelvtudás elmélyítése helyett a felsőoktatásban a kötelező szaknyelv-oktatás a cél;
- felsőfokú tanulmányai során minden hallgató tanulhasson idegen nyelveket az intézménye adta kereteken belül;
- szakmai önképzés és továbbképzés elképzelhetetlen megfelelő nyelvtudás nélkül.

Az intézkedés méltányossággal és igazságossággal összefüggő kérdései kapcsán válaszadóink szerint:

- a rendeletnek köszönhetően egyes diákcsoportok (pl. életkoruk miatt) továbbá már nincsenek hátrányos helyzetben;
- az intézkedés társadalmilag igazságtalan előnyt jelent.

Az intézkedés gazdasági, munkaerőpiaci és társadalmi hatásaival összefüggésben válaszadóink véleménye szerint:

- a nyelvvizsga megszerzésének hiányában nem kell elbúcsúzni az amúgy kiváló szakemberektől;
- ha a szakmai tárgyakat megfelelően teljesítette egy diák, akkor nyelvvizsgabizonyítvány hiányában is kapjon diplomát;
- kifejezetten hasznos a rendelet azoknak, akik évek óta sikeresen dolgoznak olyan munkakörben, amely egyébként nyelvvizsgát követelő diplomához van kötve;
- a rendelet hatására a nyelvtudás szerepe és jelentősége, valamint a nyelvvizsgabizonyítvány megszerzése társadalmilag leértékelődhet.

Látható tehát, hogy a szakmai érvek mellett megjelennek társadalmi igazságossággal és gazdasági hatásokkal kapcsolatos gondolatok is, ami arra utal, hogy a nyelvtanári szakma nem kizárólag a szűken vett szakmai érdekei mentén gondolkodik. Eredményeinket összesítve elmondhatjuk, hogy a nyelvoktatók és idegen nyelven oktató szaktanárok nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményeinek empirikus vizsgálatakor azt találtuk, hogy a szakma a nyelvvizsga-moratóriumot illetően erősen megosztott.

Bízunk benne, hogy jelen tanulmányunkkal meg tudtuk jeleníteni a nyelvoktatói és idegen nyelven oktató szaktanári szakma legdominánsabb véleményeit, érveit és fenntartásait, valamint hogy elő tudtuk mozdítani a szakma közös együtt gondolkodását, ami akár a nyelvvizsgálókkal kapcsolatos szabályozások újragondolását vagy az ehhez szükséges fórumokon való további eszmecsere is elindíthatja, különös tekintettel arra a helyzetre, hogy az egyetemek jelenleg szabadon dönthetnek a be- és kimeneti nyelvvizsga-követelmények kapcsán.

Epilógusként érdemes megjegyezni, hogy a 2022. augusztusi fejleményeket követően szintén releváns kérdés e témában megvizsgálni azt, hogy az érintettek (felsőoktatási döntéshozók, diákok, jelenlegi középiskolások) hogyan vélekednek arról, hogy a kormány a be- és kimeneti követelmények meghatározását az egyetemek hatáskörébe

utalta. Kifejezetten érdekes lehet annak vizsgálata, hogy az érintetteknek milyen jövőképek van az intézkedés hatásai kapcsán és hogy szerintük ez az intézkedés hogyan hat majd a nyelvvizsgák presztízsére és a nyelvvizsgázási kedvre. Célunk, hogy e téma kutatásából a jövőben mi is kivegyük részünket.

IRODALOM

- Bassola, P., & Deák, Á. (2004). A német gazdasági kommunikációs szaknyelvi vizsga szóbeli vizsgafeladatai. In F. Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje* (pp. 165–174). SZOKOE.
- Benke, E. (2002). Amit a számok közvetítenek. In *Porta Lingua – 2002. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában* (pp. 62–70). SZOKOE.
- Benke, E. (2006). Szaknyelvi vizsgák harmonizációja a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel – gyakorlati tapasztalatok. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 147–151). SZOKOE.
- Csik, V. (2022). *Még mindig több ezer egyetemista várja, de szinte biztos, hogy 2022-ben nem lesz nyelvvizsga-amnesztia*. https://eduline.hu/nyelvtanulas/20220412_nyelvvizsga_amnesztia_2022 (2022.06.20.)
- Csizer, K. (2003a). Az angol nyelv oktatásának feltételei. *Iskolakultúra*, 13(6-7), 45–54.
- Csizer, K. (2003b). Az angolnyelv-tanítás helyzete Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*, 9(4), 13–24.
- Csókás, A. (2020). *Gazdára találtak a beragadt diplomák*. <https://magyarnemzet.hu/belfold/2020/07/gazdara-talaltak-a-beragadt-diplomak> (2020.06.21.)
- Dávid, G. (2005). Nyelvvizsgaszintek validálása: lehetőségek és korlátok. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció* (pp. 279–293). SZOKOE.
- Dévény, Á. (2008). Az érem két oldala: felkészülés az írásbeli közvetítés vizsgafeladatra tanár és diák szemmel. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2008. Szakember, szaktudás, szaknyelv* (pp. 157–166). SZOKOE.
- Dévény, Á. (2010). Felkészülés a szóbeli idegen nyelvi közvetítés vizsgafeladatra. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2010. Tudományterületek és nyelvhasználat* (pp. 323–335). SZOKOE.
- Dévény, Á., & Loch, Á. (2005). A szóbeli vizsgafeladatok értékelése a vizsgázók szemszögéből (Vizsgafeladatok vagy valós nyelvi tevékenységek?). In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció* (pp. 295–304). SZOKOE.
- Dévény, Á., & Loch, Á. (2006). Teljesítmény-önértékelés a nyelvvizsgaeredmények tükrében. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 153–159). SZOKOE.
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Einhorn, Á. (2012). Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükörben. *Modern Nyelvoktatás*, 18(3), 22–34.
- Einhorn, Á. (2015a). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanulás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Einhorn, Á. (2015b). Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító. *Modern Nyelvoktatás*, 21(4), 48–58.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Európai Bizottság. (2012). *Europeans and their Languages: Report*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f551bd64-8615-4781-9be1-c592217dad83> (2022.10.09.)

- Európai Bizottság. (2017). *Tematikus tájékoztató: A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_tertiary-education-attainment_hu.pdf (2022.06.21.)
- Eurostat. (2016). *Foreign language skills statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics (2022.06.20.)
- Eurostat. (2019). *What share of students learn two or more languages*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:What_share_of_students_learn_two_or_more_languages,_2019.jpg (2022.06.20.)
- Eurostat. (2020). *What languages are studied the most in the EU?* <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220923-1> (2022.10.10.)
- Fajt, B. (2021). Hungarian secondary school students' extramural English interests: The development and validation of a questionnaire. *Working Papers in Language Pedagogy*, 16, 36-53.
- Fajt, B., Bánhegyi, M., Vékási, A., & Cseppentő, K. (2022a). Nyelvtanári és -oktatói vélemények a nyelvvizsga-moratóriumról: egy pilot kutatás bemutatása. *Porta Lingua*, 2022(1), 123–129. <https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.12>
- Fajt, B., Bánhegyi, M., Vékási, A., & Cseppentő, K. (2022b). Nyelvtanárok és idegen nyelven oktató szaktanárok nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményei: egy kérdőíves felmérés eredményei. In Molnár, Gy. & Tóth, E. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban: A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira* (pp. 20–29). Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága.
- Fekete, A., & Csépes, I. (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útleveél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10-11), 13–24. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2018.10-11.13>
- Fűköh, B. (2018). Student interviews in establishing the context validity of an EAP writing task. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua – 2018. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 301–309). SZOKOE.
- Fűköh, B. (2019). Kutatáson alapuló tesztfejlesztés – írásfeladatok egy angol tudományos szaknyelvi vizsga számára. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua – 2019. Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 275–287). SZOKOE.
- G. Havril, Á. (2005). Gondolatok a szaknyelvi vizsgákról. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció* (pp. 305–311). SZOKOE.
- G. Havril, Á. (2006). Miért kell a szaknyelvet tesztelni? In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 161–165). SZOKOE.
- G. Havril, Á. (2007). Szükségletelemzés a szaknyelvi vizsgákon. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2007. Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd* (pp. 361–367). SZOKOE.
- Győri, A. (2001). Választott nyelve a spanyol: idegennyelv-politikák, társadalmi kényszerek, nyelvválasztás. *Iskolakultúra*, 11(8), 86–92.
- Hegedűs, A. (2013). C1 szintű nyelvi közvetítő készség értékelése a PROFEX szaknyelvi vizsgán. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2013. Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában* (pp. 314–318). SZOKOE.
- Hegedűs, A. (2014). Nyelvi közvetítőkézség mérése angol orvosi szaknyelvi vizsgákon. In Bocz, Zs. (szerk.), *Porta Lingua – 2014. Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek* (pp. 391–396). SZOKOE.
- Helmecci, Z. (2022). „Mozduljunk el az utolsó helyről!” – Némileg javult a kép, de még mindig gyér a magyarok nyelvismerete. *Figyelő*. <https://figyelo.hu/hirek/mozduljunk-el-az-utolso-helyrol-nemileg-javult-a-kep-de-meg-mindig-gyer-a-magyarok-nyelvismerete-159197> (2022.06.20)
- Hrubos, I. (2012). A társadalmi esélyegyenlőtlenségek új színterei a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 22(1), 57–62.
- Józsa, G. (2020). Lemorzsolódási kockázat és jelentkezés a felsőoktatásba. *Képzés és Gyakorlat*, 18(1-2), 55–66. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.1-2.5>

- Józsa, K., & Imre, I. A. (2013). Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1), 38–51.
- Kiszely, Z. (2016). Igazságos(abb) értékelés a magyar nyelvvizsga-szabályozás keretein belül? In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua – 2016. A szaknyelv rétegződése a szakmában, az oktatásban és a kutatásban* (pp. 317–325). SZOKOE.
- Kiszely, Z. (2017). Eltérő itemműködés és a klasszikus tesztelemzés. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua – 2017. Szaknyelvhasználat: a tudomány és a szakma nyelvének alkalmazása* (pp. 313–324). SZOKOE.
- Kiszely, Z. (2018). Mit tanulhat a nyelvtanítás a nyelvvizsgáztatástól? In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua – 2018. Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvtanításban és -kutatásban* (pp. 323–332). SZOKOE.
- Kiszely, Z. (2020). Államilag elismert szaknyelvi vizsgák a Porta Linguában. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua 2020. Szaknyelvtanítás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvtanításról* (pp. 351–363). SZOKOE. <https://doi.org/10.48040/PL.2020.28>
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a Foreign Language: Attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58(2), 327–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Kovács-Angel, M. (2021). *Már csaknem 140 ezren kapták meg a diplomájukat a nyelvvizsgamentességel*. <https://24.hu/kozelet/2021/09/09/diploma-nyelvvizsga-nelkul/> (2022.06.21.)
- Lukácsi, Z. (2011). Variation in unsuccessful candidates' performance levels during the administration of consecutive examinations. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2011. A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig* (pp. 317–325). SZOKOE.
- Lukácsi, Z. (2013). Teljesítmény vs. eredmény: Adatfeldolgozási eljárások hatásai nyelvvizsgák értékelésében. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2013. Innováció és nemzetközi együttműködés a szaknyelv oktatásában és kutatásában* (pp. 320–327). SZOKOE.
- Lukácsi, Z. (2014). A tesztlépések ismétlésének jelentősége a szaknyelvi vizsgák egyenértékűsítésében. In Bocz, Zs. (szerk.), *Porta Lingua – 2014. Szaknyelvi regiszterek és használati szinterek* (pp. 397–406). SZOKOE.
- Márcz, R. (2015). Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása: egy kérdőíves felmérés eredményei: előtanulmány. *Iskolakultúra*, 25(2), 48–57. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.2.48>
- Medgyes, P. (1992). Angol – a kommunikáció pótnyelve. Körkép az angol nyelv oktatásáról és terjedéséről. *Magyar Pedagógia*, 92(4), 263–238.
- Nikolov, M. (1999). Classroom observation project. In Nikolov M., Fekete H., Major E. (szerk.), *English language education in Hungary. A baseline study* (pp. 221–245). The British Council.
- Novák, I., & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.16>
- Novák, I., & Morvai, L. (2019). Foreign language learning attitude of Hungarian higher education students. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(2), 303–317. <https://doi.org/10.1556/063.9.2019.1.26>
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en> (2022.10.09.)
- Öveges E., & Csizér, K. (szerk.). (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtozszoba/nyelvtanitas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Öveges, E., Csizér, K., & Dér, K. (2019). Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. *Modern Nyelvtanítás*, 25(1), 3–14.
- Petneki, K. (1993). Mit ér az idegen nyelv, ha német? *Magyar Pedagógia*, 93(3–4), 135–147.
- Petneki, K. (2002). Az idegen nyelv tanításának helyzete es fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52(7-8), 147–160.
- Polónyi, I. (2022). Felsőoktatás-politikai tévelygések. *Educatio*, 31(1), 70–84. <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.6>

- Pulay, Gy. (2020). *Megtörte a növekvő foglalkoztatási trendet a COVID-19 járvány*. <https://www.penzugyiszemle.hu/tanulmanyok-eloadasok/megtorte-a-novekvo-foglalkoztatasi-trendet-a-covid-19-jarvany> (2022.06.21.)
- Rébék-Nagy, G. (2002). Szaknyelvi-e a szaknyelvi vizsga, avagy lehetünk-e proféták bölcsészdiplomával? In *Porta Lingua – 2002. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában* (pp. 71–76). SZOKOE.
- Rébék-Nagy, G. (2003). Szakmaival bővített-e a szaknyelvi vizsga? In F. Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2003. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról* (pp. 149–159). SZOKOE.
- Rébék-Nagy, G. (2004). A magyarországi szaknyelvi vizsgák szintjei a Közös Európai Referenciakeret tükrében. In F. Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje* (pp. 183–189). SZOKOE.
- Rébék-Nagy, G. (2006). Szintező nyelvvizsgák vizsgaspecifikációjának átalakítása a Közös Európai Referenciakeret tükrében. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 173–178). SZOKOE.
- Strucz, Z. (2010). A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben: 2010. *Modern Nyelvtudomány*, 16(4), 7–17.
- Szöke, A. (2006). Vélemények a Közös Európai Referenciakeretről. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 179–185). SZOKOE.
- Tolnai, L. (2005). Szükségletelemzés a Rendőrtiszti Főiskola rendvédelmi szakmai nyelvvizsgaközpontjának akkreditációjához. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció* (pp. 333–339). SZOKOE.
- Tóth, I. (2004). Student/teacher feedback and ongoing validation. In F. Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2004. A szaknyelvtudás esélyteremtő ereje* (pp. 191–199). SZOKOE.
- Tóth, I. (2006). Vizsgafejlesztés- és „karbantartás” a Zöld Út szaknyelvi nyelvvizsgarendszernél. In Silye, M. (szerk.), *Porta Lingua – 2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és -kutatásban* (pp. 193–195). SZOKOE.
- Török, I. (2018). Gondolatok a felsőoktatás (saját) feladatairól. *Köz-Gazdaság*, 2018(4), 199–213. <https://doi.org/10.14267/RETP2018.04.10>
- Vágó, I. (2007). Nyelvtanulási utak Magyarországon. In Vágó I. (szerk.), *Fókuszban a nyelvtanulás* (pp. 137–174). Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Világgazdaság. (2022). *Némileg javult a kép, de még mindig gyér a magyarok nyelvismerete*. <https://www.vg.hu/vilaggazdasag-magyar-gazdasag/2022/01/nemileg-javult-a-kep-de-meg-mindig-gyer-a-magyarok-nyelvismerete> (2022.06.20.)
- „Világ – nyelv”. (2003). „Világ – nyelv”. Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez. *Modern Nyelvtudomány*, 9(1), 3–13.
- Vit, E., & Holb, É. M. (2022). A felsőoktatási jelentkezőszámok visszaesése és a felvételi követelmények változása egy év távlatából. *Iskolakultúra*, 32(1), 23–43. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.1.23>

Források

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300080.TV> (2022.06.21.)
- 335/2014. (XII. 18.) számú Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet módosításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1400335.KOR&txtreferer=00000003.TXT> (2022.06.21.)
- 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról, 2014. decemberi módosítás (2022.06.21.)
- KSH. (2022). *Az oktatás főbb, hosszú idősoros adatai*. https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0001.html (2022.06.20.)

Tertiary degree without a foreign language exam certificate? Foreign language teachers' and foreign language medium instructors' views on the Hungarian foreign language exam moratorium of 2020 and 2021

In the spring of 2020, some 135,000 Hungarian students were able to graduate without having obtained the minimum B2 foreign language certificate as result of a government decree issued during the COVID-19 emergency. As a consequence many people were able to obtain their degrees and enter the labour market without a foreign language qualification. A large-scale quantitative questionnaire survey was carried out among language teaching professionals and foreign-language medium instructors concerning the Hungarian foreign language exam moratorium and the question of the issuance of degrees without a foreign language exam certificate. Besides collecting quantitative data, the research was designed to collect qualitative data through asking open-ended questions in addition to closed ones. A total of 769 foreign language teachers and foreign language medium instructors from different institutions filled in the questionnaire used in the present study. The results show that a large number of respondents, especially foreign language teachers, question the moratorium from a professional point of view, including the moratorium's economic impacts and social fairness. At the same time, no unequivocal professional position emerged in the course of our research that can frame and encompass all opinions. It may therefore be concluded that foreign language teachers' and foreign-language medium instructors' views on the moratorium are rather diverse and divided.

Keywords: higher education, foreign language teaching, foreign language examinations, foreign language examination moratorium, foreign language medium instructors, foreign languages for special purposes

P. MÁRKUS KATALIN

Jógyakorlatok szerepe a szótárhasználatban

A szótár hosszú idő óta nagyra becsült segédanyag a nyelvoktatásban. A tanulók szótárai egyre felhasználóbarátabbak, egyre több információt tartalmaznak, és minden eddiginél könnyebben hozzáférhetők. Egy jó szótárban óriási mennyiségű információ található – néha túl soknak is tűnhet, de ha segítünk a tanulóknak abban, hogy hatékonyan használják fel a szótárban található összes információt, azzal biztosítjuk, hogy az önálló, élethosszig tartó tanulásban sikeresek legyenek. Írásomban szereplő jógyakorlatokat úgy válogattam össze, hogy minél több fejlesztendő területet érintsen, minél több oldalról megmutassa a szótárak használhatóságát, támogatva ezzel a szótárhasználati készségek hatékony fejlesztését, segítve a helyes nyelvtanulási szokások kialakítását és a különböző tanulási stílusok kiépítését.

Kulcsszavak: szótár, szótárdidaktika, szótárhasználat, segédanyagok, jógyakorlatok

Bevezetés

A diákok autonóm nyelvtanulásának egyik nélkülözhetetlen forrása a szótár. Nagyon kevés olyan diák vagy tanár van, akinek ne lenne hasznára a szótárak hatékony használatának készsége. Ruth Gairns és Stuart Redman (1986) a szótárhasználatról járó növekvő tanulói autonómiát hangsúlyozva kiemeli, hogy az a tanuló, aki eredményesen tud szótárt használni, képes lesz a tanulást az osztálytermen kívül is sikeresen folytatni, ami következőképpen jelentős autonómiát biztosít számára a saját tanulását érintő döntések meghozatalában. Ezt a pedagógiai axiómát Cindy Leaney (2007, p. 1.) is alátámasztja: „a tanulók ösztönzése arra, hogy hatékonyan használják ki a szótárban található információkat, az egyik legjobb módja az önálló, élethosszig tartó nyelvtanulásra való felkészítésre”.

Jelen írásomban olyan szótárdidaktikai módszereket szemléltetek, amelyek segítségével hatékonyan illusztrálható a szótárak rendkívül sokoldalú felépítése – hiszen a szótár nem csupán szólista, amelyben megtalálhatjuk a jelentéseket. Megvizsgálom emellett azt is, hogyan segíthetik a szótárhasználatot segítő módszertani gyakorlatok a tanárokat az eredményes szótárhasználatra való felkészítésben¹.

Írásom célja különböző szótárgyakorlati készségek és képességek fejlesztésére szolgáló jógyakorlatok felvázolása, olyan módszertani összefoglaló, amely mellőzi a mélyebb szakirodalmi kontextualizálást. Nem elméleti kérdéseket boncolgató tanulmány, csupán a szótár oktatását, használatát facilitáló, az autonóm (idegen nyelvet érintő) nyelvtanulást támogató szótárhasználati példatár, jógyakorlat-gyűjtemény.

¹ Tanulmányom a *Teaching Dictionary Skills* című jegyzet anyagára épül (P. Márkus, 2022).

Miért van szükség a szótárhasználat tanítására?

A szótárhasználati készségek elsajátításának néhány fontos oka a következő (vö. McAlpin, 1988; Leaney, 2007; Gonda, 2009; Laufer, 2011; Lew, 2011; P. Márkus, 2020c):

- Ezen készségek nagyobb kontrollt adnak a tanulóknak saját tanulásuk irányításában, így a tanulás felelősségét önmaguk is jobban fogják érezni.
- A szótárhasználatnak rendkívül sokoldalú szerepe és lehetőségei vannak a tanulási folyamatban, tehát a diákoknak érdemes elsajátítaniuk ezt a tudást, ezen készségeket.
- A szótárban található információk értelmezését segíti, ha a tanár elmagyarázza a szótárak belső struktúráját.
- A szótárhasználat segítheti a tanulókat személyes tanulási stílusuk felfedezésében, ezáltal új tanulási módszereket fedezhetnek fel.

A legtöbb tanár tisztában van a szótárhasználati készségek tanításának előnyeivel, ennek ellenére mégsem tanítja meg diákjait a szótárhasználatra. A szótárhasználati kutatások erre magyarázatként a következő okokat sorolják fel (vö. Gairns & Redman, 1986; Nesi, 1999; Lew & Galas, 2008; Dringó-Horváth et al. 2020):

- Sok tanár feltételezi, hogy a tanulók már korábban elsajátították az alapvető szótárhasználati készségeket.
- A szótári munka nem része a tantervnek, a hivatalos oktatási dokumentumokban csak marginálisan van jelen.
- A szótári munkát nem tartják érdekesnek.
- A tanároknak nincs világos elképzelésük arról, hogy mi van a szótárban, vagy hogyan kell bevezetni a szótárhasználatot a mindennapi tanulási folyamatba.
- A tankönyvpalettáról hiányoznak a szótárhasználat módszertanával foglalkozó segédanyagok, illetve azok nehezen elérhetőek.
- Minden tanulónak más-más szótára van, ami problémássá teszi a képzést.
- Az intézmények könyvtárában nem található meg a legújabb kiadású szótárak, esetleg csak kis számban áll rendelkezésükre naprakész szótár, ami szintén hátráltatja a képzést.

Hogyan ösztönözhetjük a szótárhasználatot tanórán?

Az fentiekben felvázolt, a szótárhasználat oktatását nehézkesnek találó vélemények után következzen néhány gyakorlati példa a szótárhasználatra való biztatás és motiválás érdekében (McAlpin, 1988; Wright, 1998; Leaney, 2007):

- Mindig keressük a lehetőségeket arra, hogy a tanulók szótárhasználati készségeit fejlesszük. Igyekezzünk különböző munkafolyamatokba bevonni a szótárt.
- Próbáljuk meg az órai tevékenységeket nyelvi játékokkal izgalmassá tenni, hogy a kevésbé motivált tanulókat is ösztönözni tudjuk.
- A szótárhasználatot az órai munkába be kell illeszteni, a külön foglalkozások tartása nem elég hatékony. Ezáltal a szótárt a nyelvtanulás szerves részének fogják tekinteni.

- Próbáljuk meg motiválni a tanulókat, hogy szabadidejükben töltsenek el egy kis időt a szótár felfedezésével (például a képes szótárak különösen alkalmasak erre a célra).
- Fontos, hogy a kudarcokat és a sikereket megbeszéljük a tanulókkal.
- Ha van óra előtt van egy kis időnk, akkor több olyan új szót is felírhatunk a táblára, amelyek az órán előkerülnek majd, így a felírt ismeretlen szavakat akár az óra előtt megnézhetik a diákok.
- Amikor csak lehetséges, engedje meg a tanulóknak, hogy dolgozatok, tesztek során szótárakat használjanak, hiszen az osztálytermen kívüli nyelvhasználat során is használunk szótárakat. Alternatív megoldásként a dolgozat megírása után rávehetjük a diákokat, hogy a teszt leadása előtt használják a szótárt, javítsák ki hibáikat. Így meg fogják érteni, hogy a szótár minden helyzetben segítségükre lehet.
- Túzzünk ki szókincshez kapcsolódó célokat a tanulók számára. Például naponta öt új, saját maguk által választott szót kell találniuk a szótárban, majd megtanulni jelentésüket és használatukat. A tanulók a kiválasztott szavakat természetesen megbeszélhetik a többi tanulóval.

Szótárválasztás

A hasznosság és eredményesség érdekében a szótár kiválasztásának meghatározó szerepe van. A szótárak rendkívül széles választéka közül ki kell választanunk az életkornak és a célnak legjobban megfelelőt. A következő szempontokat érdemes figyelembe venni a szótár kiválasztásakor (vö. Magay, 2004; Fóris & Rihmer, 2007; Leaney, 2007):

- Könnyen használható és mennyire felhasználóbarát a szótár (például a tipográfia kiválasztásában, szín(ek) használatában)?
- Átláthatók a szócikkek, jól elkülönülnek a különböző információk?
- Kiderül a bevezetőből kik a szótár célközönsége?
- Hány címszót tartalmaz? Le vannak-e írva a címszóválogatási kritériumok?
- Kellő számban/arányban szerepelnek új szavak?
- Kellő arányban vannak benne szakszavak?
- Milyen a címszavak elrendezése?
- Hogyan van ábrázolva a kiejtés?
- Érthetőek a nyelvtani és a szóhasználatra vonatkozó információk? Elegendő nyelvtani információt tartalmaz az adott célcsoport számára?
- Hogyan vannak a jelentések elkülönítve?
- Tartalmaz időbeli, regionális, stiláris, vagy szaknyelvi minősítést?
- Könnyű megtalálni a többszavas kifejezéseket (például állandósult szókapcsolatok, idiómák)? Kellő arányban vannak benne többszavas kifejezések?
- Vannak példamondatok a szócikkekben? Ezek jól elkülönülnek a többi információtól?
- Vannak kiegészítő, tanulást segítő oldalak, és hasznosak ezek?
- Papírszótár esetében létezik online felület?
- Elérhetőek a honlapon (esetleg a papírszótárban) tanulói források (például interaktív online tevékenységek, szótanulást segítő alkalmazások)?
- A kiadó nyújt bármilyen tanártámogatási szolgáltatást (például feladatlapok, óravázlatok formájában)?

Hogyan használják a magyar diákok a szótárakat?

A diákok szótárhasználatának eredményességét Magyarországon többen többféle szempontból kutatták (például, Márkus & Szöllősy, 2006; Gaál, 2016, 2017a; Dringó-Horváth, 2017). Jelen alfejezet csak néhány, a szótárdidaktikához illeszkedő kutatásra utal, elméleti keretet adva az írásomban felvázolandó módszertani ismertetéshez. A szótárhasználati kutatások egyik leggyakrabban használt módszere az önbevalláson alapuló kérdőív. A kutatási eredmények pontosítása érdekében az említett módszert kiegészítheti tesztfeladatsor (Márkus & Szöllősy, 2006), esetleg interjú (Gaál, 2017b; P. Márkus & Fajt, 2021). Márkus Katalin és Szöllősy Éva (2006) kérdőíves kérdései a tanulók által leggyakrabban használt kétnyelvű, valamint egynyelvű nyomtatott, illetve online szótárakra vonatkoztak. Először megkérdezték a diákoknak milyen szótáraik vannak otthon, milyen gyakran használják azokat, majd a szótárhoz való hozzáállásukat és véleményüket is vizsgálták. Mindezek után gyakorlati feladatsorral tesztelték, hogy a középiskolás diákok milyen eredményességgel tudják szótáriakat használni, ezáltal megpróbálták az esetleges szótárhasználati problémákat is azonosítani. A kutatás során kiderült, hogy a tanulóknak a szótárhasználat terén sok hiányosságuk van, gyakran nem tudják, a szótárban mit, hol és hogyan keressenek. Az eredmények arról tanúskodtak, hogy a tanulók szótártudatossága igen alacsony szintű, következésképpen tanulmányukban felhívták a figyelmet a szótárhasználati készségek oktatásának fontosságára.

Reder Anna (2016) kollokációkhoz kapcsolódó szótárhasználatot vizsgáló kutatása során megfigyeléssel és hangos gondolkodás (TAP) használatával vizsgált némettanár szakos hallgatókat a Pécsi Tudományegyetemen. A felmérésnél jóval nagyobb arányban használtak a résztvevők digitális szótárakat, mint nyomtatott társaikat. Jellemző volt továbbá, hogy a digitális eszközök használatánál jelentős mértékben növekedett a keresési műveletek száma, valamint a szótárak párhuzamos használata is gyakori volt. Az összetettebb keresési feladatoknál az egyszerűbb felépítésű, kétnyelvű, ingyenesen is elérhető online szótárak nem minden esetben bizonyultak kielégítőnek (Reder, 2016; vö. Dringó-Horváth, 2017).

Végezetül Dringó-Horváth Ida (2017) kutatását azért emelném ki, mert a szótárdidaktika oktatásban való fontosságát hangsúlyozta. A nyelvszakos egyetemisták körében végzett felmérésből megtudhattuk, hogy a válaszadók körülbelül fele online szótárt használ, ha egy szó jelentését vagy helyes írásmódját szeretné megtudni (összehasonlításként: csak közel negyedük használ nyomtatott szótárt az említett célokra). A helyes kiejtés keresésénél pedig nagyon jól érzékelhető az online szótárak elsöprő szerepe, hiszen az egyetemisták mintegy 60%-a használja a kiejtési információk megszerzésére (magyarázat lehet erre, hogy az online szótárakban a kiejtés akár meg is hallgatható – összehasonlításként: a nyomtatott szótárak szerepe ezen feladatra rendkívül alacsony, amelynek a fonetikai jelek nehéz értelmezése lehet az oka). A nyelvtani információk kikeresésénél is kiugró (54%) az online szótárak szerepe. A szótárhasználatához szükséges készségekre irányuló kérdések azt tükrözték, hogy a nyomtatott szótáraknál a válaszadók az ábécé ismeretét érezték a legfontosabbnak – legkevésbé pedig a megtalált információk értelmezéséhez szükséges kritikai hozzáállás tűnt fontosnak. A digitális szótárak kapcsán az eredményes használathoz a megfelelő keresési technikák ismeretét, az információk megfelelő értelmezéséhez, valamint kiválasztásá-

hoz szükséges kritikai hozzáállást találták fontosnak. A szótárhasználat elsajátítására vonatkozó kérdésből kiderült, hogy a megkérdezettek túlnyomó többsége autodidakta módon sajátította el a szótárhasználatot. Az oktatáshoz kapcsolódó elsajátításnál legtöbbször a középiskolai tanulmányaikat jelölték meg (bár az arány is rendkívül alacsony volt, mindössze 29%). A felsőoktatás és az általános iskola szerepe azonos mértékű volt (mindkettő csupán 15%) (Dringó-Horváth, 2017). Az fenti eredmények alátámasztják Szöllősy (2004) kutatási eredményeit, aki egy középiskolai angol nyelvtanulókat vizsgáló felmérésében kimutatta, hogy saját bevallásuk alapján a válaszadók csupán 17 százaléka kapott a közoktatásban szótárhasználattal kapcsolatos képzést.

A fenti eredmények felvázolása után úgy tűnik, hogy a hazai szótárhasználati kutatások megerősítik a nemzetközi eredményeket, hiszen a nemzetközi kutatások már régóta hangsúlyozzák a szótárismeret és a szótárhasználat oktatásban betöltött fontosságát. Azonban azt is látjuk, hogy a téma csak marginális szerephez jut a közoktatásban. A szótárak mikrostruktúrája és az információ megjelenésének módja sokat változott annak érdekében, hogy a szótárak minél „használóbarátabbak” legyenek, viszont nem elég a szótáraknak igazodni az nyelvtanulókhoz, a tanulóknak is megfelelően fel kell készülniük a szótárhasználatra (McAlpin, 1988; Atkins & Varantola, 1997; Nesi, 1999; Lew & Galas, 2008; Laufer, 2011; Lew, 2011, 2013; Chen, 2017; Nurmukhamedov, 2017). Örvedetes, hogy Magyarországon egyre több felsőoktatási intézmény ismeri fel a szótárhasználati tréningek fontosságát (a magyarországi angol szakos képzéseket illetően bővebben lásd például Tóth et al. 2022; P. Márkus, 2020c; a magyar szakos képzéseket illetően lásd Fóris & Faludi, 2022). Az eddigi kutatások tehát azt bizonyítják, hogy a tanulók csak kis százaléka sajátítja el intézményi keretek között a szótárhasználat gyakorlatát, ami azonban rengeteg problémát von maga után (vö. Szöllősy, 2004; Márkus & Szöllősy, 2006; Gonda, 2009; Dringó-Horváth, 2017; Dringó-Horváth et al. 2020).

Szótárhasználati tréning

A szótárhasználati képzést nem lehet egy tanóra alatt elvégezni. Hónapokon keresztül, több tanóra keretén belül fog tartani, lassan haladva, hogy a tanulók egyre magabiztosabbak legyenek. Vannak tanárok, akik időhiányra hivatkozva nem foglalkoznak a témával. A szótárak használatának megtanulása valóban sok időt vesz igénybe, azonban a képzésre fordított idő hosszú távon többszörösen megtérül.

Ideális esetben a szótárhasználat bevezetésének már azelőtt el kell kezdődnie, hogy a tanulók kétnyelvű szótárt használnának, érdemes már az iskola elkezdése előtt képes szótárakkal kezdeni a bevezető fázist. A képes szótárak után az egynyelvű értelmező szótárt, a szinonimaszótárt, a közmondások szótárát, sőt akár a helyesírási szótárt is meg kell ismerniük. Mindezek után következne a kétnyelvű tanulói típusú szótár megismerése. Ez az alapozó szakasz azért is fontos, hogy a tanulók megismerjék a szótárak széles skáláját és azok funkcióit.

A képzés során több fontos dologra is törekednünk kell (vö. McAlpin, 1988):

- a tanulóknak meg kell mutatni, hogy mi szerepel a szótárban, hol találják meg a keresett információt, és a megtalált információ hogyan segítheti tanulásukat;
- szemléltetni kell, hogyan tudjuk eredményesen használni a szótárt, hogy minden alkalommal sikerrel járjanak;

- a tanulóknak a szótárhasználatban magabiztosnak kell lenniük;
- meg kell érteniük, mikor kell és mikor nem kell a szótárban keresgélniük.

Bármely szótár használatának gyakorlása zökkenőmentesebb lesz, ha minden tanulóknak ugyanaz a szótár áll rendelkezésére (valamint a kiadás éve is megegyezik). Ez nem mindig lehetséges, de a tanár javasolhatja, hogy az egész osztály szerezzon be ugyanolyan szótárt, így a tanulás egyszerűbb lesz. Alternatív megoldásként az iskola vásárolhat könyvtári példányokat (két-három diákra egyet), amelyeket csoportosan használhatnak tanórán.

A szótárdidaktikai képzés egyik fontos része a szókincsfejlesztés. A szótanulás akkor hatékony, ha a tanulók passzív, illetve aktív szókincsébe beépülnek a megtanult szavak, így nem kell újra és újra ugyanazoknak a szavaknak utánanézniük. Az emberi memória természetéhez tartozik, hogy elfelejtünk dolgokat. Ha a tanulók először találkoznak egy idegen szóval, és sokáig nem idézik fel újra, akkor szinte biztosan elfelejtődik. A tanulóknak tehát gyakran kell találkozniuk a megtanulandó szavakkal ahhoz, hogy szókincsük részévé váljanak (vö. Wright, 1998; Leaney, 2007).

Erre lehet megoldás például a szókárttyákból álló szóbank használata. A diákok szótárukból kis szókárttyákra másolják át a megtanulandó szavakat. A kárttyák egyik oldalára felkerül a helyesírás és a kiejtés, a másik oldalára pedig a jelentés (akár magyarul, akár kép formájában, vagy bármilyen más módon, ami a tanulót segíti a memorizálásban). Példamondatok megadása is hasznos lehet. Fontos, hogy egy szó minden egyes jelentése külön kárttyára kerüljön. A tanulók ezeket a szókárttyákat borítékba helyezik, ahol „tárolhatják” új szavaikat. A borítékot minden órára magukkal hozzák és minden óra elején vagy végén (akár a szünetben) 5 percet eltöltenek a szavak gyakorlásával. Kiüritik a „szóbankjukat”, megnézik a kárttya egyik oldalát, és megpróbálják felidézni a másik oldalt (alternatívaként osztálytársuk is „tesztelheti” őket). Így nem felejtik el a szavakat, és nem veszik kárba a szótárzás fáradsága. A kárttyák elkészítésére könnyű időt szakítani; a kihívás akkor következik, amikor vissza kell emlékeznünk a szavakra. Természetesen bármilyen új szó bekerülhet a „szóbankba”, függetlenül attól, hogy a szótárból származik vagy sem, éppen ezért mindig jó ötlet, ha a tanuló minden órára hoz magával néhány üres szókárttyát. A diákoknak kreatív ötleteik lehetnek saját „szóbankjuk” rendezésére. Sokan csillagot tesznek a fontos szókárttyákra, vagy eltérő színű kárttyákat (esetleg betűszínt) használnak a különböző szófajokra (tehát a főnevek például kék, az igék piros színnel szerepelnek) (vö. Wright, 1998; Leaney, 2007).

Fokozatosság

A szótárhasználat tanításának módszertanával foglalkozó leírásokban egy kulcsszó gyakran szerepel: *folyamatosság* (vö. McAlpin, 1988; Holló et al. 1996; Gonda, 2009; Dringó-Horváth, 2014; Fóris, 2018). Hasznos lenne, ha a diákok minél több területen, minél több óra keretében fejlesztenék szótárhasználati kompetenciájukat (például lexikonok, enciklopédiák használata egyéni/csoportos projektmunka során). A szótárhasználatot be kellene építeni a mindennapok tevékenységeibe, hiszen a folyamatosság, a rendszeresség elve fogja nyújtani a szótárhasználati feladatok elvégzéséhez a legnagyobb motivációt – mindeközben előkészítve a tanulókat az élethosszig tartó tanulás

hosszú útjára. A papírszótárak bevezetése után az elektronikus szótárak eredményes használatához elengedhetetlen a digitális kompetenciák fejlesztése, tehát a képzésben ezen kompetenciákat is egyre inkább be kellene építenünk a köz- és a felsőoktatásban is (vö. M. Pintér, 2019; Dringó-Horváth et al. 2020; Dringó-Horváth, 2021).

A szótárhasználati képzésnél fontos tehát a fokozatosság. Gyakorlatok előtt mindig el kell magyarázni, miért hasznos a diákok számára az adott feladat, és hogyan segítheti őket abban, hogy hosszú távon önálló tanulókká váljanak.

A tréning első szakasza még azelőtt megtörténhet, hogy a tanulók a szótárt kinyitják. Ebben a szakaszban a tanulóknak alaposan meg kell ismerniük az ábécérendet mint az egyik legfontosabb szótári rendezési elvet. Ha a tanulók ezt már jól ismerik, mert más órák keretében már tanulták, akkor ez a szakasz kihagyható. Ehhez az alábbiakban pár gyakorlati példát ismertetek.

Felkerül a táblára a tanulók által előző órán megtanult vagy az órára tervezett 10 idegen szóból álló véletlenszerű lista. A tanulók felírják az összes szót a szókértékükre, majd ábécérendbe rakják őket. Ezek után szótár segítségével ellenőrizhetik a megoldást és felírhatják a kártyákra a kiejtést, a hátoldalra a jelentést, esetleg még példamondatot. Ezen gyakorlati munka közben ki lehet térni a szótár különböző részeire, például a bevezetőre (amit a tanulóknak mindig ajánlott elolvasni, hiszen csak akkor tudják mit és hol keressenek), a szócikkek felépítésére, a mellékletekre stb.

A következő fázisban dolgozhatunk közösen, kikeresünk a szótárból egy kiválasztott szót: például *'ship'* – legjobban, ha itt olyan szavakat használunk, amelyeknek csak egy jelentésük van. A feladat során a diákoknak azonosítaniuk kell, hány különböző részből áll a szócikk: találják meg a címszót; a szóalakokat; a nyelvtani információkat/kódokat; a kiejtést; a jelentést; a példákat és így tovább. Végig kell gondolniuk, milyen funkciója van a különböző részeknek, és hogyan segíthetik a diákokat a tanulásban (vö. Wright, 1998; Leaney, 2007). Ez még világosabbá tehető, ha a tanár felnagyítja a szótárból egy szócikket és minden egyes részt nyíllal jelöl, a tanuló pedig felcímkézi a megjelölt részeket (lásd 1. Függelék).

Miután az egyszerűbb felépítésű szócikkekkel megismerkedtek, kezdődhet a szócikkeken belüli jelentés keresés, amely nem egyszerű feladat (Márkus & Szöllősy, 2006; Lew, 2016), ezért fontos, hogy a sikeresség érdekében sok időt fordítsanak erre. A tanulóknak hozzá kell szokniuk, hogyan lehet több jelentés közül a legmegfelelőbbet kiválasztani. A tanulóknak gyakorlati feladatként adjunk mondatpárokat, ahol a mondatba foglalt szó némely szópár esetében azonos jelentésű, más esetekben különböző. A gyakorlat során ki kell választaniuk, hogy mely mondatok tartalmazzanak azonos jelentésű szavakat, és melyek tartalmazzanak eltérő jelentésű párokat. Először próbálják meg a szövegkörnyezet alapján kikövetkeztetni a jelentést, majd a szótárban keressék ki a szavakat azok pontos jelentésével együtt. Ezt játékként is el lehet végezni, csapatokat alkotunk és a csapatok pontokat kapnak a helyes jelentés kitalálásáért, illetve a helyes jelentés megtalálásáért. Fontos lesz látni, milyen hibákat követnek el a tanulók a jelentések kiválasztásánál, mert a tanárnak is meg kell értenie a tanuló keresési hibáit. Fontos módszertani lépés lehet, hogy a hiba feltárása után meg kell beszélni a buktatókat, nem szabad csak egyszerűen kijavítani és megadni a helyes választ (vö. Wright, 1998; Leaney, 2007). Ez elősegíti az önálló szótármunkát, az önálló nyelvtanulást, és csökkenti a tanártól való függést (jelentések megtalálására irányuló feladatokért lásd 2. Függelék).

A diákokat arra is meg kell tanítani, hogy a lap tetején található indexek segítségével gyorsan megtalálják a szavakat. Készíthetünk egy listát azokról a szavakról, amelyeket a tanulók még nem ismernek, de hamarosan találkozni fognak velük a tankönyvben. Minden szót egyesével írjunk fel a táblára, majd a tanulók csapatokban versenyezhetnek egymással a szavak megtalálásában. Az óra végén a szavakat újra fel lehet írni a táblára, és ellenőrizhetjük, hogy hány szó jelentésére emlékeznek (minden csapat egy pontot kap). A tevékenység által fejlesztő a szavak megtalálásának gyorsasága, emellett a szókincs is bővíthető (lásd 3. Függelék).

A fonetikai jelek ismerete sem maradhat ki a sorból. A jelek és a használatukat bemutató példák megtalálhatók minden szótárban. Megtanulásának gyors és hatékony módja, ha a szimbólumokat szókértékűkkel írjuk, az egyik oldalon legyen a szimbólum, a hátoldalra pedig néhány olyan szó kerüljön, amelyekben ezek a hangok szerepelnek. A tanulók a szókértékűkkel hasonlóan használják ezeket is. A legjobb, ha először a könnyebb szimbólumokkal kezdünk, például a /b/ /t/ /k/, majd a nehezebbek következhetnek, például a /dʒ/. Egyszerű módja lehet ezen jelek gyakorlásának, ha szólistát készítenek, és körben véletlenszerűen elhelyezzük a szavak fonetikus átírását. A tanulónak össze kell kötniük minden egyes angol szót a fonetikus átírásával. Miután a tanulók össze tudják kapcsolni a jelet az írásképpel, a következő lépés lehet, hogy a fonetikai átírásból kitalálják a szavak helyesírását. Ha már ez is sikerül, akkor a hallott és az olvasott szavaknak is utána tudnak nézni, ami óriási előrehaladás. A feladat viszonylag nagy kihívás lehet, hiszen például a /kɛɪk/ (*cake*) helyesírása kezdődhet c-vel vagy k-val is. Gyakorlással azonban a tanulók ráérezhetnek a hangok és a helyesírás egyezésére, így hatékonyabban és sokoldalúbban tudják majd használni a szótárt. Érdemes bevezetésként először a szabályos helyesírási és hangkombinációkat feladni, például: *bank* /bæŋk/; *cat* /kæt/, később haladhatunk a nehezebbek felé. Mindezeket követően olyan hangsorokkal is kell foglalkozni, amelyeknek két vagy több írásmódja van, mint például: /rɪ:d/ – *reed* és *read* is lehet; vagy egy írásmódhoz többféle kiejtés kapcsolódik, például: *lead* /lɪ:d/ /led/ (vö. Underhill, 1980; Leaney, 2007) (kiejtési információhoz kapcsolódó feladatokért lásd 4. Függelék).

A szóhangsúlyok tanulásakor a tanulónak először ki kell találniuk, hány szótagból áll a szó, majd kiválaszthatják a helyes hangsúlyt (például a *seven* két szótagból; a *government* szó három szótagból áll). További példákön szemléltetve gyakorolhatjuk a szótagok megtalálását, majd a tanulónak egy gyűjteményt adhatunk az általuk ismert szavakból, ahol ki kell találniuk, hány szótagból állnak a listában szereplő szavak. Feladatként adhatjuk, hogy válasszák szét a szavakat egy-, két-, három- vagy négyszótagú szavak csoportjaira. Másik lehetőségként rajzolhatnak kis köröket a szótagok fölé, ahol a főhangsúlyt tartalmazó szótag körét nagyobbra kell rajzolni. Ezen alapozást követhetik a nehezebb gyakorlatok. Készíthetünk egy szólistát azokból a szavakból, amelyeknek a hangsúlyozása változik a szófajtól függően (például: *project* – fn /'prɒdʒekt/; *project* – ige /prə'dʒekt/). Engedjük meg, hogy kikeressék a szavakat a szótárból és jelöljék a főhangsúly helyét a különböző jelentésekhez kapcsolódóan (vö. McAlpin, 1988; Underhill, 1980; Leaney, 2007). Amikor egy új szót tanítunk/tanulnak, a diákok mindig nézzenek utána a helyes kiejtésnek – fontos a szóhangsúly jelölése is a szókértékűkön (hasonló típusú feladatokért lásd 5. Függelék).

Gyakori probléma, hogy a keresett szó a szótárban nem ott van, ahol azt várjuk (feltehetjük kérdésként például: Az *unfamiliar* jelentése az U vagy az F betű alatt található? Vagy a *watching* szó jelentését hol találom?), és így tovább. Ezen okokból a tanulóknak ismerniük kell a gyakran használt előtagok/utótagok (például *un-*, *im-*, *non-* / *-ation*, *-ly*), valamint a ragozott alakok végződéseinek (például *-ed*, *-ing*, *-(e)s*) működését, így a megfelelő helyen tudják majd keresni a szavakat. Feladatként érdemes egy rövid szöveget választani – akár a tankönyvből – majd a tanulóknak ki kell keresniük különböző toldalékos alakokat a szótárból, hogy megállapítsák, melyik külön szócikkben, esetleg utaló szócikként hol jelennek meg a szótárban (vö. McAlpin, 1988; Wright, 1998; Leaney, 2007) (lásd 6. Függelék).

Hasonlóan komplex keresési technikákat kell elsajátítani a többszavas kifejezések, például idiómák esetében is. Az idiómák gyors megtalálásához a kulcsszót kell ismerni, hiszen a szókapcsolat a benne található szavak egyike alatt lesz megtalálható. A kulcsszó legtöbbször a kifejezésben található első főnév. Ha nincs benne főnév, akkor az első ige (kivételesen a szabály alól a létige és a leggyakoribb angol igék, például: *have*, *take*), ha ige sem szerepel benne, akkor az első melléknév vagy határozószó, esetleg névmás alatt található a keresett kifejezés. A gyakorlást érdemes idiómák rövid gyűjteményével kezdeni – akár egy téma köré rendezve (például színek és a hozzájuk kapcsolódó kifejezések). Feladatként a kulcsszavak megbeszélése után a szótárban meg kell keresni az idiómák jelentését és használatát, majd saját példamondatokat alkotni, esetleg rövid fogalmazást írni azok felhasználásával (vö. Underhill, 1980; Leaney, 2007). Nagyobb kihívást jelentő feladatként szöveget is választhatunk, amiben meg kell találni az idiómákat, majd a jelentésüket ki kell találni (hasonló típusú feladatokért lásd 7. Függelék).

Példák a gyakorlattípusokra és a fejlesztendő területekre

Összegezve és rendszerezve a fent említett módszertani ismertetést megállapíthatjuk, hogy a szótárhasználati feladatok összeállítása során fontos szerepe van a *felismerés* folyamatának. Ide tartozhatnak például azok a feladatok, amelyek fordítási feladatokban a helyes szó kiválasztására irányulnak (lásd 2. Függelék). Másik példa lehet, amikor a szótárban található rövidítésekkel foglalkozó feladatokon keresztül meg kell ismertetni a tanulókat az információk dekódolásának módjával is (lásd 8. Függelék).

A szócikk struktúráját szemléltető feladatok a *megfigyelés* folyamatát erősítik. Fel kell hívni a figyelmet a szótár bevezetőjében, illetve mintaoldalakon található információk fontosságára. Használat előtt mindig át kell nézni szótárban használatos rövidítések jegyzékét, valamint a fonetikai jelek magyarázatát (lásd például 1. és 4–5. Függelék).

Az összehasonlítás folyamatát fejlesztjük például olyan feladatokkal, melyek során a tanulók egy nyomtatott szótárt vetnek össze annak elektronikus változatával. Ha lehetőségünk van rá, akkor alternatívaként egy régi, valamint egy új kiadású szótárt is kiadhatunk összehasonlító-elemző feladatra.

A *gyűjtés* folyamatát szemléltető feladatok a szótanulásban lesznek segítségünkre. Mivel az általános szótárak legtöbbször ábécérendbe rendezve közlik a címszóval kapcsolatos információkat, a fogalomalapú elrendezés egy ilyen típusú szótárban nem

lehetséges. Feladatként a szavak különböző szempontú csoportosítása megoldhatja ezt a problémát – a feladatok kapcsolódhatnak adott témakörökhöz (vásárlás, sport, étkezés, hobbi stb.), de kereshetünk azonos/ellentétes jelentésű szavakat, kifejezéseket nyomtatott vagy elektronikus szótárakban (9. Függelék).

Kreativitást és kooperációt igénylő feladatként a diákok a korábban kiadott feladatlapok alapján önállóan összeállíthatnak hasonló feladatsorokat. Meg kell tanulniuk a különböző feladattípusokat új tartalommal megtölteni, például amikor egy témának, célnak megfelelően új feladatokat kell előállítani (vö. Gonda, 2009; Fóris, 2018).

A fenti példákkal igyekeztem felvázolni néhány konkrét problémát és fejlesztendő területet. Az említett feladatokon keresztül sok egyéb készséget is el kell sajátítaniuk a tanulóknak, hogy eredményesen tudják használni a szótárt:

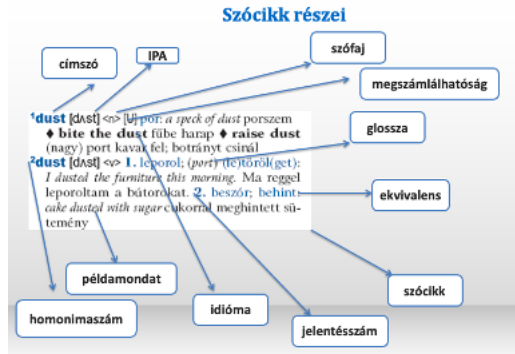
- nyelvtani rövidítések használata, értelmezése;
- a példamondatokban rejlő nyelvtani és szemantikai információk tudatos használata
- átvitt értelmű jelentések megtalálása;
- a szótárban található kereszthivatkozások megfelelő használata;
- állandósult szókapcsolatok használatára vonatkozó ismeretek;
- ismeretlen szavak fontossági sorrendjének felállítására (ami például vizsgán lehet fontos, hogy döntést tudjanak hozni arról, mely szavakat szükséges kikeresni a feladat helyes megoldásához);
- a megtalált információ gyakorlatban történő helyes használata.

Összegzés

A szótárak a legkönnyebben hozzáférhető, legszélesebb körben használt és legolcsóbb tanulási források közé tartoznak, azonban tudatosítani kell, hogy egyben a legnehezebben használhatóak közé tartoznak (Wright, 1998). Megfelelő módon használva a szótár felbecsülhetetlen értékű eszköz lehet az idegen nyelvet tanulók számára. Bízom abban, hogy jelen írásomban szereplő módszertani segédletre támaszkodva egyre több nyelvtanár óráján jut szerephez a szótár és annak produktív használata. A módszertan leírásánál több, korábban megjelent kiadvány ötleteire és joggyakorlataira támaszkodtam (McAlpin, 1988; Underhill, 1980; Wright, 1998; Leaney, 2007; P. Márkus, 2020a, 2020b), amelyeket ajánlok minden érdeklődő figyelmébe. A fenti példák arra is alkalmasak, hogy a nyelvórák szerves részévé váljanak – akár pár perces gyakorlatként beépíthetők szinte minden tanulási folyamatba (például szókincsfejlesztés, nyelvtani ismeretek bővítése), akár felhasználhatók tantermen kívüli, önálló tanulásra, nyelvgyakorlásra is tudásszinttől függetlenül.

Függelék²

1. BILINGUAL DICTIONARY



2. A. MONOLINGUAL DICTIONARY

How many different examples can you find in the entry for **sticky** (*adjective*)?

- Which definition of **sticky** matches these examples?
- I always seem to get into sticky situations on holiday.*
 - The air was hot and sticky.*
 - She felt hot and sticky after six hours on the bus.*
 - There's a dish of mango with sweet sticky rice.*

definition number _____

definition number _____

definition number _____

definition number _____

B. BILINGUAL DICTIONARY

What do the bolded words in the sentences mean? Find the best equivalent for each one and write its sense number in the brackets.

Example sentence	(Sense number) Meaning
<i>It took him a while to adapt himself to his new school.</i>	()
<i>There aren't any rooms available.</i>	()
<i>That's an entirely different matter.</i>	()
<i>Go to the public library to borrow some books.</i>	()

² A Függelékben szereplő feladatokhoz a *Teaching Dictionary Skills* című jegyzet anyagát használtam (P. Márkus, 2022). A példamondatokat az *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (www.oxfordlearners-dictionaries.com) és az *Angol–magyar, magyar–angol tanulószótár* (Mozsárné Magay & P. Márkus, 2018) példái közül válogattam.

3.

Which of these headwords can you find on the pages that start with **endure** and end with **entertain**?

- engage ✓
- entice
- England
- enter key
- endorse

4.

A. Use the pronunciation table to help you match these sounds and words.

Consonant symbols					
m	dʒ	h	ŋ	g	j
hill	working	yellow	guitar	milk	fidget

B. Use the pronunciation table to help you match these sounds and words.

Vowel symbols					
ʌ	eə	ɪə	ə	ʊ	i:
anywhere	good	see	agree	near	hut

C. Find these words in the dictionary. Look at their pronunciation and group them in three columns in the box according to their vowel sounds.

account boast bought mow fought tow

sort	go	how

D. The sounds in these words are similar. Write each word under the correct symbol.

sink / was / sell / inexcusable	
[s]	[z]

shore / collision / corrosion / wash	
[ʃ]	[ʒ]

E. Find the meaning and the headword number of the bolded words.

The pain was almost more than she could bear .	bear	_____
We saw a black bear .	bear	_____
Can I have some more chocolate?	can	_____
I bought a can of beans.	can	_____
I will lay the table.	lay	_____
His book explains the theory for the lay public.	lay	_____

5.

A. Rewrite these words, marking the primary stress. Use your dictionary.

unable	un'able
blackbird	
college	
collapse	
gazette	
general	

B. Find the pronunciation and stress patterns of these pairs of words in the dictionary. Write the verbs in the box and mark the stress for both nouns and verbs.

Noun	Verb	Noun	Verb
re'sult	re'sult	transport	
'suspect	su'spect	record	
import		permit	
present		transfer	

C. Underline the stressed syllable in the bolded words.

I bought him a new **record** for Christmas.

I was asked to **record** everything I ate.

I got a birthday **present** from him.

Who will **present** the prizes to the winners?

We are **permitted** to park here.

You can apply for a work **permit**.

D. Find these words in the dictionary (both as *verbs* and *nouns*). Notice all differences in spelling and pronunciation. Write the phonetic spelling of the noun, the spelling of the verb, and the phonetic spelling of the verb in the boxes.

Noun	Phonetic spelling of noun	Verb	Phonetic spelling of verb
belief			
breath			
practice			

6. Where would you look up the underlined words?

Asteroids

In 2010, the planetary defence team at NASA had identified and logged 90 per cent of the asteroids near Earth measuring 1km wide. These 'near-Earth objects', or NEOs, are the size of mountains and include anything within 50 million kilometres of Earth's orbit. With an estimated 50 left to log, NASA says none of the 887 it knows about are a significant danger to the planet.

(Source: learnenglish.britishcouncil.org)

identified _____
 asteroids _____
 mountains _____
 says _____

App Store update

Apple is facing new accusations of anti-competitive behaviour after changing the rules on non-fungible token-powered apps and adding more paid-for promotions to the company's App Store. Apple introduced the changes as part of a number of updates to the rules it requires app developers to abide by in order to publish software for iPhones and iPads.

(Source: theguardian.com)

accusations _____
 anti-competitive _____
 non-fungible _____
 paid-for _____

7. A. Where would you find the meaning of these idioms? Underline the keyword.
 This product **is selling like hot cakes**.
 The dress **fits me like a glove**.
 The last time I saw Peter, he **was alive and kicking**.
 Never **put all your eggs in one basket**.
 I'll tell you a secret but **keep it under your hat**.

B. Using the keywords in bold, find the idioms to fill in the gaps correctly.

the **apple** of one's _____
 _____ like a **glove**
 have sg on the **tip** of one's _____
 be _____ the **weather**
 put all one's **eggs** in(to) one _____

C. Find the meanings of the idiomatic expressions used in these sentences, then rewrite the sentences in non-idiomatic English.

It's on the tip of my tongue.	
At six, he usually makes a beeline for his local.	
The whole procedure is as easy as falling off a log.	
The decision came out of the blue.	

8.

Find these words in the dictionary and write down the abbreviations used in the entry.

Headword	Abbreviation	Explanation
aircraft		
over		
study		
low		
bill		
butter		

9. Which word can come after all of the words in these lists to make a common expression?

1. cooked	light	main	evening	_____
2. pocket	easy	save	borrow	_____
3. busy	week	Christmas	the other	_____
4. tea	bed	bath	summer	_____

Támogatónyilatkozat

A tanulmány megjelenését a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészeti- és Társadalomtudományi Kara támogatta, a 20736B800 számon regisztrált, Elméleti és Kísérletes Nyelvészeti Kutatások című kutatási pályázat keretében.

Források

A. Online egynyelvű szótár

- Cambridge Dictionary (dictionary.cambridge.org)
 Longman Dictionary of Contemporary English Online (www.ldoceonline.com)
 Macmillan Dictionary (www.macmillandictionary.com)
 Oxford Advanced Learner's Dictionary (www.oxfordlearnersdictionaries.com)

B. Nyomtatott kétnyelvű szótár

- Mozsárné Magay E. & P. Márkus K. (2018): *Angol–magyar, magyar–angol tanulószótár*, Maxim Könyvkiadó.

Irodalom

- Atkins, B. T. S. & Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography*, 10(1), 1–45. <https://doi.org/10.1093/ijl/10.1.1>
- Chen, Y. (2017). Dictionary Use for Collocation Production and Retention: A CALL-based Study. *International Journal of Lexicography*, 30(2), 225–251.
- Dringó-Horváth, I. (2014). Wörterbuchdidaktik für digitale Wörterbücher. In Dringó-Horváth, I., Fülöp, J., Szatmári, P., Szentpéteri-Czeglédy, A. & Zakariás, E. (Eds.) *Das Wort – ein weites Feld* (pp. 218–228). L'Harmattan.
- Dringó-Horváth, I. (2017). Digitális szótárak – szótárdidaktika és szótárhasználati szokások. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 17(5), <http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/DringoHorvath.pdf>
- Dringó-Horváth, I. (2021). Digitale Wörterbücher – Auswahlkriterien und angepasste Wörterbuchdidaktik. *Fremdsprache Deutsch 64*: online https://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD_64_online_Dringo-Horvath.pdf
- Dringó-Horváth, I., P. Márkus, K. & Fajt, B. (2020). Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és angol szakot végzettek körében. *Modern Nyelvoktatás*, 26(4), 16–38.
- Fóris, Á. (2018). *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Fóris, Á. & Rihmer, Z. (2007). A szótárak minősítési kritériumairól. *Fordítástudomány*, 9(1), 109–113.
- Fóris, Á. & Faludi, A. (2022). A lexikográfia mint tantárgy a felsőoktatásban – a magyar alapszakon, a magyar és a magyar mint idegen nyelv szakos tanári képzésekben és a terminológia mesterszakon. In Eőry, V. & Tóth, Á. (szerk.) *A szótár az oktatásban: A lexikográfiától a szótárhasználatig* (pp. 9–27). Tinta Könyvkiadó.
- Gaál, P. (2016). Online szótárak és használók: Onlineszótár-használati kutatások, online szótárak értékelési és minősítési szempontjai. Doktori disszertáció. (Kézirat).
- Gaál, P. (2017a). Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM): Egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei II. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 17(1), 5–19.
- Gaál, P. (2017b). Online-szótár-használati szokások vizsgálata Magyarországon. In Ludányi Zs. (szerk.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2017: XI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia* (65–75). MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge University Press.
- Gonda, Zs. (2009). A szótárhasználati kompetencia elsajátítása és fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia*, 2(2) <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=160>, <https://doi.org/10.1093/ijl/ecz002>

- Holló, D., Kontráné Hegybíró, E. & Tímár, E. (1996). *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Laufer, B. (2011). The Contribution of Dictionary Use to the Production and Retention of *Collocations* in a Second Language. *International Journal of Lexicography*, 24(1), 29–49. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecq039>
- Leaney, C. (2007). *Dictionary activities*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497674>
- Lew, R. & Galas, K. (2008). Can Dictionary Use be Taught? The Effectiveness of Lexicographic *Training* for Primary School Level Polish Learners of English. In Bernal E. & J. DeCesaris (Eds.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress* (pp. 1273–1285). Universitat Pompeu Fabra.
- Lew, R. (2011). Studies in dictionary use: recent developments. *International Journal of Lexicography*, 24(1), 1–4. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecq044>
- Lew, R. (2013). Online Dictionary Skills. In Kosem, I., Kallas, J., Gantar, P., Krek, S., Langemets, M. & Tuulik, M. (Eds.), *Electronic Lexicography in the 21st Century: Thinking Outside the Paper. Proceedings of the eLex 2013 Conference* (pp. 16–31), 17–19 October 2013, Tallinn, Estonia. Trojina, Institute for Applied Slovene Studies/Eesti Keele Instituut.
- Lew, R. (2016). Dictionaries for learners of English. *Language Teaching*, 49(2), 291–294. <https://doi.org/10.1017/S026144481500049X>
- Magay, T. (2004). *Kritika a (szótár)kritikáról*. In Tóth, Sz., Földes, Cs. & Fóris, Á. (szerk.) *Lexikológiai, lexikográfiai látkép: problémák, paradigmák, perspektívák* (pp. 84–96). Generalia.
- McAlpin, J. (1988). *Dictionary Skills Handbook*. Harlow, Pearson English Language Teaching.
- M. Pintér, T. (2019). Digitális kompetenciák a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 47–59.
- Nesi, H. (1999). The Specification of Dictionary Reference Skills in Higher Education. In Hartmann, R. R. K. (Ed.), *Dictionaries in Language Learning: Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the Thematic Network Project in the Area of Languages, sub-project 9: dictionaries* (pp. 53–67). Freie Universität Berlin.
- Nurmukhamedov, U. (2017). The Contribution of Collocation Tools to Collocation Correction in Second Language Writing. *International Journal of Lexicography*, 30(4), 454–482. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecw031>
- P. Márkus, K. (2020a). *Szótárhasználati munkafüzet – Angol tanulószótár*. Maxim Könyvkiadó.
- P. Márkus, K. (2020b). *Szótárhasználati munkafüzet – Angol gyerekszótár*. Maxim Könyvkiadó.
- P. Márkus, K. (2020c). A lexikográfia oktatásának lehetőségei a felsőoktatásban. In M. Pintér, T. & P. Márkus, K. (szerk.) *Az ige vonzásában: Lexikográfiai, fordítástudományi tanulmányok és köszöntők Magay Tamás 90. születésnapjára* (pp. 53–63). Tinta Könyvkiadó.
- P. Márkus, K. & Fajt, B. (2021). Anglisztika szakos hallgatók szótárhasználati szokásai: egy interjúkutatás eredményei. *Új pedagógiai szemle*, 71(9–10), 24–41.
- P. Márkus, K. (2022). *Teaching Dictionary Skills*. Károli Gáspár Református Egyetem.
- Reder, A. (2016). Wörterbücher und digitale Tools als Ratgeber bei der Kollokatorsuche. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 58(2016), 18–30. http://www.vep-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2016_58.pdf
- Szöllősy, É. (2004). Angolul tanulóink szótárválasztási szokásairól. *Modern Nyelvoktatás*, 10(4), 28–46.
- Tóth, Á., P. Márkus, K. & Pődör, D. (2022). Lexikográfia és szótárdidaktika az angol tanárképzésben – helyzetkép. In Eöry, V. & Tóth, Á. (szerk.) *A szótár az oktatásban: A lexikográfiától a szótárhasználatig* (pp. 27–60). Tinta Könyvkiadó.
- Underhill, A. (1980). *Use your Dictionary*, Oxford University Press.
- Wright, J. (1998). *Dictionaries*. Oxford University Press.

Good practices in using dictionaries and developing dictionary skills

The dictionary has long been a valued tool in language teaching. Learners' dictionaries are becoming more and more user-friendly, containing more information and are more accessible than ever before. There is a vast amount of information in a good dictionary – sometimes it may seem too much but helping learners to use all the information in the dictionary effectively will ensure that they are successful in independent, lifelong learning. The author of the paper has selected some good practices to cover as many areas for development as possible, to show as many aspects of dictionary use as possible, both to support the effective development of dictionary skills and to help develop good language learning habits and a variety of learning styles.

Keywords: dictionary, dictionary didactics, dictionary use, teaching materials, good practices

SZÉNICH ALEXANDRA – ASZTALOS RÉKA

Az autonóm nyelvtanulás támogatásának eszközei a CORALL-projekt keretein belül

Tanulmányunkban az autonóm nyelvtanulás támogatását célzó CORALL (*Coaching-oriented Online Resources for the Autonomous Learning of Languages for Specific Purposes*) Erasmus+ Stratégia Partnerség a Felsőoktatásban projekt eddigi eredményeit mutatjuk be. A projekt célja, hogy szaknyelvoktatási környezetben is alkalmazható autonóm nyelvtanulást támogató eszköztárat hozzon létre angol, német és spanyol nyelven. A projekt megszólítja a szaknyelvoktatókat és a szaknyelvet tanuló hallgatókat, a nyelvtanulói felelősségvállalás és tudatosság fejlesztésével igyekszik hozzájárulni a nyelvi kurzusokon folyó munka eredményességének növeléséhez és segíti a kurzusokon kívüli nyelvtanulást. A szaknyelvoktatás mellett az összegyűjtött jó gyakorlatok és a kidolgozott eszközök nagy része az általános nyelvoktatás területén is alkalmazható, illetve inspiráló lehet. A tanulmányban az elméleti háttér bemutatását követően áttekintést nyújtunk az eddigi projekteredményekről és röviden bemutatunk néhány elkészült eszközt az első és második szellemi termékből. Az eszközök a projekt honlapján szerkeszthető formában hozzáférhetők.

Kulcsszavak: autonóm nyelvtanulás, nemzetközi projekt, módszertan

Bevezetés

Az autonóm nyelvtanulás nem tekinthető újkeletű jelenségnek: elméletével és gyakorlatával 40 éve foglalkoznak kutatók és nyelvpedagógusok. Széles körben elfogadott és számos további definíció központi elemét is képezi Holec (1981) korai meghatározása, mely szerint a nyelvtanulók egyre nagyobb mértékben veszik át az irányítást saját nyelvtanulási folyamatuk felett (például Benson, 2007, 2011; Csizér & Kormos, 2012; Reinders & Hubbard, 2013; Szócs, 2016; Tassinari, 2012). A Modern Nyelvoktatás hasábjain 1996-ban jelent meg az autonóm nyelvtanulással foglalkozó kutatások meghatározó alakjának, David Little-nek a cikke, amelyben az autonómiát „mint alapvető emberi magatartásformát” (p. 3) határozza meg, és alapvető feltételnek tekinti az intézményes oktatás keretei között elsajátítható, más kontextusban alkalmazható tudás megszerzésének szempontjából. Így fogalmaz:

„A tanulók akkor teszik meg az első lépéseket az autonómia felé vezető úton, amikor tudatára ébrednek, hogy a saját tanulásukért ők a felelősek, azaz hajlandóak tudatos és kitartó erőfeszítést tenni, hogy megértsék: mit, miért, hogyan és milyen eredményesen tanulnak [...]. Más szóval, az autonóm tanulóvá válás feltétele a tanulás folyamatának és tartalmának kritikus szemlélete, valamint az elért eredmények folyamatos értékelése.” (p. 4)

Miért fontos tehát, hogy az autonóm nyelvtanulás kérdésével foglalkozzunk? Csak néhány érv a sok közül: ez a tanulóközpontú megközelítés eredményesebb nyelvoktatáshoz vezet, mint a hagyományos tanár- és tankönyvközpontú oktatás (Benson, 2001,

2011; Legenhausen, 2000; Little, 1996, 2017; Milosavljević, 2017), megalapozza az egész életen át tartó nyelvtanulást (Little, 1996; Mynard, 2019), hozzájárul továbbá a sikeres kommunikációhoz elengedhetetlen nyelvtanulói önbizalom fejlődéséhez (Dam, 2019; Milosavljević, 2017). Mindemellett már itt, a tanulmány elején tisztázni kell egy gyakori félreértést is a téma kapcsán: az autonóm nyelvtanulás nem azonos az önálló vagy egyéni tanulással, ez a tanulói döntéseknek és felelősségvállalásnak teret adó megközelítés az intézményes nyelvoktatás keretei között zajló nyelvi kurzusokon is alkalmazható. Sőt, Little egyenesen úgy fogalmaz, hogy minden sikeres tanulás a tanuló autonóm tanulási készségeire épül (2017, p. 15). Az utóbbi évtizedekben számos kezdeményezés született az autonóm nyelvtanulás támogatására. Mindezek ellenére a témával foglalkozó nemzetközi konferenciák, workshopok és folyóiratok (például Relay Journal, SiSAL Journal) alapján úgy tűnik, hogy még távoli az a cél, hogy ez a megközelítés általánossá váljon az intézményes keretek között folyó nyelvoktatásban.

A BGE Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézetének számos olyan projektje volt az elmúlt tíz évben, amelyek a pedagógiai kultúráváltást és módszertani fejlesztést célozták meg a szaknyelvoktatás területén. Jelen tanulmányban az autonóm nyelvtanulás támogatását célzó CORALL (*Coaching-oriented Online Resources for the Autonomous Learning of Languages for Specific Purposes*) Erasmus+ Stratégia Partnerség a Felsőoktatásban projekt (2019-1-HU01-KA203-061070, 2019-22) elkészült szellemi termékeit mutatjuk be. Ezt a projektet az intézeti kutatócsoport *Autonóm tanulás támogatása* című projektje alapozta meg, amelynek keretében az egyik kutatócsoport az autonóm nyelvtanuláshoz szükséges tudást és hozzáállást vizsgálta az egyetem hallgatóinak körében egy nagymintás kérdőíves kutatással. Az eredmények azt mutatták, hogy a válaszadók egy részének az autonóm nyelvtanuláshoz kapcsolódóan voltak nehézségei, például a következő területeken: motiváció, érzelmek kezelése, a nyelvtanulási folyamat tervezése, bizonyos alapvető nyelvtanulási módszerek és stratégiák alkalmazása, a tanulási folyamat monitorozása, és önértékelés (Asztalos & Szénich, 2018). A kutatás másik része a BGE karain szaknyelvet oktató kollégák autonóm nyelvtanulás támogatásával kapcsolatos vélekedését, tapasztalatát és gyakorlatát térképezte fel interjúk keretében. A vizsgálatban résztvevő oktatók különböző mértékben, de általában fontosnak tartották a nyelvtanulói autonómia fejlesztését, ugyanakkor szükségesnek tartották a területhez kapcsolódó módszertani eszköztár fejlesztését és a nyelvoktatók támogatását (Asztalos & Szénich, 2019). Ezekre a feltárt igényekre alapozva kezdeményezte a BGE Gazdasági Szaknyelvi Tanszék autonómiával foglalkozó munkacsoportja a CORALL-projektet.

A hat partneregyetemét összefogó CORALL-projekt célja, hogy szaknyelvoktatási környezetben is alkalmazható autonóm nyelvtanulást támogató eszköztárat hozzon létre angol, német és spanyol nyelven, amely önálló nyelvtanulási központokkal (*SALC – self-access language center*) nem rendelkező felsőoktatási intézményekben is alkalmazható. A projekt megszólítja a szaknyelvoktatókat és a szaknyelvet tanuló hallgatókat, a nyelvtanulói felelősségvállalás és tudatosság fejlesztésével igyekszik hozzájárulni a nyelvi kurzusokon folyó munka eredményességének növeléséhez és segíti a kurzusokon kívüli nyelvtanulást. A szaknyelvoktatás mellett az összegyűjtött jó gyakorlatok és a kidolgozott eszközök nagy része az általános nyelvoktatás területén is alkalmazható, illetve inspiráló lehet. A COVID vírushelyzet következtében a távoktatásra való kényszerű átállás különös aktualitást adott a projektnek, hiszen a

hallgatók autonóm nyelvtanulásra való hajlandósága és felkészültsége ebben az időszakban felértékelődött.

A tanulmányban elsőként az autonóm nyelvtanulás fogalmát és a CORALL-projekt címében szereplő coaching-jellegű megközelítést járjuk körbe, majd bemutatjuk a CORALL projekt eddigi eredményeit: a projektben megvalósításra kerülő öt szellemi termék közül az első kettőt, amelyek 2022 tavaszáig végleges formában elkészültek és a honlapról elérhetőek.

Elméleti háttér

Az autonóm nyelvtanulás

Az utóbbi évtizedekben számos kutatás foglalkozott az autonóm nyelvtanulással és az elméleti keretek kidolgozásával. A következő áttekintés a CORALL projekt német partnerintézményét képviselő Aleksandra Sudhershán doktori disszertációján alapul (Sudhershán, 2012). A disszertáció egyik kiindulási pontjául Oxford (2003) műve szolgál, amelyben a nyelvtanulói autonómia négy megközelítési módját különbözteti meg: a technikai, a pszichológiai, a szociokulturális és a politikai-kritikai megközelítést. A technikai perspektíva a tanulási folyamatra és annak szakaszaira fókuszál: az autonóm tanuló a saját maga által irányított – esetleg mások által kísért és támogatott – tanulási folyamatában képes a tanulási célja meghatározására, az ennek megfelelő tananyag mellett a megfelelő módszerek és stratégiák kiválasztására, a tanulás helyének, időtartamának és ritmusának meghatározására, a haladás és a tanulási folyamat értékelésére (lásd Holec a Bevezetőben említett megközelítése, 1981). A pszichológiai megközelítés középpontjában azok a tanulói jellemzők állnak, amelyek képessé teszik a tanulót arra, hogy végrehajtsa a szükséges tevékenységeket és autonóm módon viselkedjen (Oxford, 2003). Benson szerint (2001) az autonóm nyelvtanuló a következő három területen képes tudatosan működni: a metakogníció (a tanuló saját magáról, mint nyelvtanulóról való tudása, a nyelvtanulással kapcsolatos tudása, metakognitív stratégiák), a reflexió és a figyelem fókuszálása. Az autonóm nyelvtanuló célirányosan képes reflektálni a tanult nyelvre, a nyelvtanulási folyamatra, saját tanulási szokásaira és a tanulásról alkotott elképzeléseire, hiedelmeire, valamint a nyelvtanuláshoz való hozzáállására. A pszichológiai megközelítésben központi szerepet játszik a tanuló autonómiára való nyitottsága és motivációja. A szociokulturális megközelítés az egyénre fókuszáló megközelítésekkel szemben az interakció szerepét emeli ki a tudás létrehozásának és a nyelv elsajátításának folyamatában, a nyelvoktatásban és a nyelvtanulói autonómia kialakulásában. Az autonómia ebben az összefüggésben az önállóság (*independence*) helyett az egymásrautaltság (*interdependence*) fogalmával jellemezhető (Benson, 2011; Little, 2020; Oxford, 2003) és magában foglalja a tanártól, tanulótrástól és más (anyanyelvi) nyelvhasználóktól való tanulás aspektusát is. A negyedik, a politikai – kritikai dimenzió a tanulás tartalma és folyamata feletti tanulói irányításként értelmezhető, valamint hangsúlyozza az autonómia egyént és szociális struktúrákat alakító hatását (Benson, 1996, idézi Sudhershán, 2012).

Benson az autonóm nyelvtanulásról készült kutatásokat áttekintő cikke alapján (2011) széles körben elfogadott nézet, hogy az autonóm tanulási képesség fejleszthető. A nyelvtanulói autonómiát támogató nyelvoktatás során a tanulók felhatalma-

zást kapnak arra, hogy a tanulási folyamat alakításában aktívan részt vegyenek. Sok nyelvtanuló számára ez szokatlan, ezért e megközelítésmód bevezetésénél fontos a tanulókkal együtt tematizálni az autonómia kérdéskörét és a bevezetésnél a fokozatosság és a kis lépések elvét alkalmazni (Scharle & Szabó, 2000; Tassinari, 2017). Ki kell emelni azt is, hogy az autonóm tanulás fejlesztése nem jelenti azt, hogy tanárra a továbbiakban nincs szükség: az autonóm nyelvtanulói viselkedés fejlődéséhez az intézményes nyelvoktatás keretei között nem elegendő a megfelelő tanulási környezet biztosítása, szakértői támogatásra is szükség van. Ebben a folyamatban meghatározó szerepet játszik a tanár (Benson, 2011; Everhard, 2016; Lamb, 2017; Little, 1996, 2020).

Coaching-jellegű (Coaching-oriented) támogatás

A hagyományos tanárszerep változása, a nyelvtanuló tanulási folyamatát támogató szerepkör előtérbe kerülése tükröződik a különböző angol nyelvű megnevezésekben is: advisor, coach, consultant, counselor, facilitator, guide, mentor, tutor (Lennon, 2020). E fejlődés velejárója, hogy az önálló nyelvtanulási központokhoz kapcsolódóan kialakult a nyelvi tanácsadás rendszere, amelyben a tanácsadók abban segítik a nyelvtanulókat, hogy kellően megalapozott döntéseket hozzanak saját tanulásukkal kapcsolatosan (Benson, 2011; Mynard, 2012). A tanácsadás mellett az elmúlt 10 évben egyre többen kezdtek foglalkozni a nyelvi coaching témakörével és ennek megfelelően számos definíció született. A definíciók közös eleme a tanulók támogatása céljaik elérésében, mely folyamat során saját erőforrásaikra és képességeikre támaszkodnak és fokozatosan felelősséget vállalnak nyelvtanulásukért (ICC, n.d.; ITTA projekt; Kleppin & Spänkuch, 2012; Kovács, 2020). Az is fontos, hogy a nyelvi coaching nem helyettesíti az intézményes nyelvoktatást, hanem annak kiegészítéseként szolgálhat (Kovács, 2020). Abban segítheti a nyelvtanulókat, hogy a folyamatos reflexió révén jobban megismerjék tanulási körülményeiket és az adott nyelvtanulási helyzetben megtalálják a saját maguk számára legmegfelelőbb megoldásokat (Spänkuch, 2018).

A coaching technikák megfelelő alkalmazásához azonban hosszabb képzés szükséges, így a projektben képviselt coaching-jellegű nyelvoktatás elsősorban a coaching szemléletű hozzáállást helyezi előtérbe, amely elősegíti a nyelvtanulási autonómia fejlesztését. A coaching-jellegű nyelvoktatás célja a nyelvi coaching olyan elemeinek alkalmazása, amelyek „áthatják a teljes tanítási/tanulási folyamatot” (Kovács, 2019). Ez számunkra a nyelvtanulók partnerként kezelését jelenti, és annak támogatását, hogy egyrészt tájékozott döntéseket hozzanak nyelvtanulásukról, másrészt fokozatosan át tudják venni a felelősséget saját nyelvtanulási folyamatukért. Az egyéni felelősségvállalás mellett fontos az egyéni tanulói jellemzők, szükségletek, célok és preferenciák figyelembevétele is. A lehetőség szerint személyre szabott tanulási folyamatnak része a folyamatos önreflexió elősegítése, illetve pozitív visszajelzés adása. A coaching-jellegű nyelvoktatás alkalmazható különféle oktatási környezetekben, figyelembe véve a projektpartnerek kontextusát, függetlenül attól, hogy a felsőoktatási intézmény rendelkezik-e önálló nyelvtanulási központtal, hogy a tanárok képzetek-e, és hogy a nyelvi kurzusok tananyaghoz vannak-e kötve. A CORALL-projekt keretében létrehozott anyagok tartalmaznak coaching folyamatokban használt eszközöket is, amelyek segítik e megközelítés megvalósítását.

A CORALL-projekt

A nyelvtanulói autonómia kapcsán fontos azt is kiemelni, hogy fejlesztésére nem létezik készen átadható, bármely körülmények között azonos módon alkalmazható módszer: a tágan értelmezett tanulási környezetnek, a résztvevők egyéni jellemzőinek megfelelően számos megközelítése lehetséges és egyben szükséges (Benson 2001; Little 1996). Különböző oktatási környezetekben eltérő mértékű korlátozó tényezők (például tantervi, intézményi előírások) nehezíthetik az autonóm nyelvtanulás támogatását, azonban mindazonáltal fontos hangsúlyozni, hogy kis lépésekkel (például egy-egy eszköz alkalmazásával) is érdemes nekikezdeni a nyelvtanulói autonómia felé vezető útnak. Ebben szeretne támogatást nyújtani az érdeklődőknek a BGE koordinálásával létrejött CORALL-projekt, amely hat európai egyetem együttműködésén alapul:

- Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE), Gazdasági Szaknyelvek Tanszék
- Pozsonyi Gazdaságtudományi Egyetem
- Guardai Egyetem, Portugália
- Prágai Vegyipari és Műszaki Egyetem
- Helsinki Haaga-Helia Egyetem
- Berlini Beuth Alkalmazott Tudományok Egyeteme

A partnerek kiválasztásánál szempont volt, hogy az intézményekben legyen szaknyelvoktatás (üzleti, turizmus vagy műszaki nyelv) angol, német vagy spanyol nyelven. Ezen kívül fontos volt még, hogy szükségesnek tartásák az autonóm nyelvtanulás támogatását. Az együttműködés a COVID vírushelyzet miatt az első projekttalálkozó kivételével, amely 2020 januárban személyesen valósult meg, 2022 májusig online formában történt.

Eredmények

A projekt célja, egy szaknyelvoktatási környezetben is alkalmazható autonóm nyelvtanulást támogató eszköztár létrehozása oktatók és hallgatók részére, öt szellemi termék létrehozásán keresztül valósul meg. Mind a hat partneregyetem részt vesz mind az öt szellemi termék kidolgozásában, de minden termék elkészítését másik partnerintézmény koordinálja:

1. Az autonóm nyelvtanulás és nyelvi coaching fogalmi keretrendszere a szaknyelvoktatás vonatkozásában (Haaga-Helia Egyetem)
2. Online hozzáférhető szaknyelvoktatási eszköztár (angol, német és spanyol nyelven) (BGE)
3. Szaknyelvrán vagy szaknyelvvvel kapcsolatos projektekben felhasználható autonóm tanulást támogató tananyag és modulok (Beuth Alkalmazott Tudományok Egyeteme)
4. Esettanulmányok (Pozsonyi Gazdaságtudományi Egyetem)
5. Továbbképzési tananyag szaknyelvoktatók számára (Prágai Vegyipari és Műszaki Egyetem).

A saját intézményünkben az a célunk, hogy minél több oktatót bevonjunk az eszközök és modulok elkészítésébe és kipróbálásába. Miután az elkészült anyagokat a partnerek átnézték, kommentálták és kipróbálták, a végső verziót a projekt honlapján tesszük szabadon elérhetővé. A fenntarthatóság jegyében a közzétett anyagok sem tekinthetők lezártaknak, mivel az anyagok frissítése, aktualizálása és kiegészítése a projekt lezárását követően is zajlik. Az öt szellemi termékből 2022 nyaráig az első három készült el. Mivel a harmadik kipróbálása és véglegesítése még folyamatban van, és így a honlapra még nem került fel, a továbbiakban az első két szellemi termékből mutatunk be példákat.

1. Az autonóm nyelvtanulás és nyelvi coaching fogalmi keretrendszere a szaknyelvoktatás vonatkozásában

A fogalmi keretrendszer létrehozásának célja a saját eszközök kidolgozásának megalapozása volt, az elméleti háttértudás, a létező jó gyakorlatok és a projektpartnerek szükségleteinek elemzése alapján. Ennek megfelelően a keretrendszer három pillérré épül:

- az autonóm nyelvtanulás és a nyelvi coaching rövid elméleti áttekintése,
- jó gyakorlatok gyűjteménye,
- szükségletelemzés interjúk alapján.

Mivel a keretrendszer több beágyazott prezentációt is tartalmaz a téma komplexitása miatt, a felhasználóbarát megjelenítés érdekében ezek külön is megtalálhatók a honlapon. Az elméleti áttekintést egészíti ki egy szógyűjtemény, amely a témához kapcsolódó szakszavak, illetve kifejezések definícióit tartalmazza, bővebb információk pedig a belinkelt weboldalakon és a referencia listában megadott szakirodalomban található.

A jó gyakorlatok gyűjteménye olyan, a szakirodalomban megtalálható, az autonóm nyelvtanuláshoz és nyelvi coachinghoz kapcsolódó gyakorlatokat mutat be, amelyek alapján a projektben a résztvevő egyetemek kontextusába illeszkedő új eszközöket hoztunk létre. A gyűjtemény négy témakört érint: coaching, szükségletelemzés és önértékelés, tanulási naplók és portfóliók, illetve egyéb eszközök és stratégiák. A coaching jó gyakorlatok három kurzust mutatnak be, amelyek coaching elemeket tartalmaznak: a finn partner projektalapú kurzusa mellett két japán egyetemi nyelvi kurzust, amelyek coaching elemeket alkalmaznak szaknyelvi kurzusokon. Ezen kívül számos coaching eszközt ismerhetünk meg a nyelvtanulási célok kitűzése és az önreflexió területén. A jó gyakorlatok gyűjteményében található még szükségletelemzésre és önértékelésre használható kérdőívek, a tanulási naplók és portfóliók típusai és néhány példa a használatukra, illetve a tanulási stratégiák fejlesztésére szolgáló eszközök.

A keretrendszer utolsó eleme a projektpartnerek szükségletelemzése interjúk alapján, amelyek a résztvevő egyetemek külső céges partnereivel, felsőoktatási szakértőkkel és egyetemi hallgatókkal készültek az autonóm tanulás témájában, kitérve az autonóm tanulást akadályozó és elősegítő tényezőkre. Az interjúk eredménye alapján a finn partner kidolgozta az autonóm nyelvtanulási út egy lehetséges vizuális megjelenítését, amely a projekt során útmutatóul szolgál a további szellemi termékek létrehozásához.

2. Online hozzáférhető szaknyelvoktatási eszköztár angol, német és spanyol nyelven

A második szellemi termék keretében létrehozott eszköztár két nagyobb egységet tartalmaz:

1. Linkgyűjtemény: olyan linkek gyűjteménye, amelyeken angol, német és spanyol nyelv oktatásához és tanulásához használható, létező és ingyenes eszközök érhetőek el
2. Eszközök gyűjteménye: autonóm nyelvtanulást támogató, a projektben létrehozott új eszközök, amelyek (szak)nyelvi kurzusok keretén belül és egyéni nyelvtanulás mellett is felhasználhatóak.

Célunk az volt, hogy különböző nyelvoktatási kontextusokban, sokszínűen alkalmazható és az egyes oktatási kontextusokban felmerülő igényeknek megfelelően továbbfejleszhető anyagokat, ötleteket, eszközöket gyűjtsünk össze, illetve hozzunk létre, amelyek nagy része a korábban említett fokozatosság és kis lépések elvének megfelelően is felhasználható.

Linkgyűjtemény

A projektpartnerek számára releváns szaknyelvi területeket átfogó (üzleti, turizmus és műszaki szaknyelv) kommentált linkgyűjtemények létrehozásának egyik célja az volt, hogy könnyebb hozzáférést biztosítsanak releváns szaknyelvi tartalmakhoz. Mivel a nyelvtanulók nyelvi szintje az egyes nyelveknél különböző, a linkgyűjtemények eltérő mértékben az általános nyelv tanulásához is tartalmaznak linkeket. A gyűjtemények a következő területeket fogják át: szótárak, médiák, nyelvi készségek fejlesztése, szókincs, nyelvtan, nyelvtanulással kapcsolatos komplex weboldalak, autonóm nyelvtanulás fejlesztése. A kommentek és ajánlások az adott linken elérhető anyagot leíró kulcsszavak megadása mellett a szükséges nyelvi szintre, a célcsoportra és a szaknyelvi területre vonatkozó információkkal segítik a felhasználókat. A komplex anyag Google táblázat formájában érhető el, emellett az egy konkrét nyelvi csoport szempontjából releváns linkek felhasználóbarát megjelenítésére több jó példát találunk az eszközök gyűjteményében. A cseh team például külön dokumentumban, saját dizájn elemekkel színesítve állította össze a csoportjai számára szükséges anyagot. További jó példa a BGE KVIK Gazdasági Szaknyelvek Tanszék spanyol szaknyelvi csoportja által létrehozott linkgyűjtemény, amely szaknyelv tanulásához kapcsolódó linkeket tartalmaz önálló weblapon, továbbá a KER szintekhez tartozó nyelvtani feladatok külön padlet oldalakon érhetőek el.

A Google táblázatban gyűjtött angol és német linkeket különböző módokon próbáltuk ki szaknyelvi kurzusokon a csoportok, illetve az egyes hallgatók nyelvi szintjének és a későbbi tervezett alkalmazásnak megfelelően. Egy magasabb nyelvi szintű csoportban a hallgatók például kiscsoportokban ismerkedtek a linkekkel és ajánlót írtak társaiknak. Később projektfeladat készítésénél használták is a linkeket.

Eszközök gyűjteménye

A gyűjtemény jelenleg közel 40, a projekt során létrehozott autonóm nyelvtanulást ösztönző eszközt tartalmaz, amelyek a következő területekhez kapcsolódnak: szükség-

letelemzés, időmenedzsment, tanulási tervek, tanulói tudatosság és reflexió, tanulási napló, portfólió, tippek és stratégiák, értékelés. Minden eszköz elérhető angol nyelven, emellett bizonyos eszközök magyar, német vagy spanyol nyelven is hozzáférhetőek. Mivel a konkrét oktatási kontextusnak megfelelően szükséges lehet az egyes eszközök átalakítása, ezért ezek az anyagok szerkeszthető formában tölthetők le a honlapról. Az egyes eszközöket leíró legfontosabb információk (cél, célcsoport, nyelvhasználat jellege, szükséges idő, munkaforma, ötletadó források, a kipróbálás tanulságai, használati útmutató) az eszközöket tartalmazó dokumentumok első oldalain olvashatók. Az eszközök sokszínűek, az egyéni reflexiót támogató rövid kérdőívektől a nyelvi kurzuson megvalósítható csoportos megbeszéléshez alapot biztosító feladatokon át komplex portfólió-ötletekig terjednek.

A következőkben az eszközök részletes felsorolása helyett kedvcsinálóként röviden bemutatunk néhány különböző típusú eszközt, amelyet a BGE csapata fejlesztett és próbált ki angol, német és spanyol szaknyelvi kurzusokon. Az eszközök címét magyarul írjuk, de zárójelben megadjuk az angol elnevezést is, mert a honlapon az összefoglaló táblázatban angolul szerepelnek.

Nyelvi kurzus esetén szemeszter elején, illetve egyéni nyelvtanulásnál egy hosszabb tanulási szakasz elején érdemes alkalmazni a *Szükségletelemzés a szemeszter elején* (*Needs analysis at the beginning of the term*) elnevezésű eszközt, amely angol, német és magyar nyelven is elérhető. Az eszköz tartalmazza az egyéni munkában elvégzendő feladatlapot, amely a következő területeket érinti: nyelvi szint, az idegen nyelv-használat területei, az adott szemeszterben vagy nyelvtanulási szakaszban a nyelvtanulásra fordítható energia és idő, nyelvtanulási célok. Tapasztalataink azt mutatják, hogy hallgatóknak nincs mindig pontos elképzelésük nyelvi szintjükéről. A feladatlap első része a tudatosítás jegyében lehetőséget ad a hallgatóknak arra, hogy vélelmezett nyelvi szintjüket a DIALANG diagnosztikus teszt kitöltésénél elért eredményeikkel összevegyék és ezáltal kiindulási alapot kapjanak a szemeszterre vonatkozó egyéni nyelvtanulási céljaik megfogalmazásához. A feladatlap többek között rákérdez a nyelvórákon kívüli tanulás kapcsán a tervezett erőfeszítés és időráfordítás mértékére, tudatosítva, hogy a nyelvórákon való részvétel mellett az egyéni prioritások függvényében órán kívül is szükséges időt és energiát fordítani a nyelvtanulásra. A szemeszter elején kitöltött feladatlapot érdemes elővenni a szemeszter közepén, esetleg egy zárthelyi dolgozatot követően, és felmérni, mennyiben valósultak meg vagy változtak meg a korábbi elképzelések. A feladatlap linkajánlót is tartalmaz, amely az angol nyelvű *kaleidoscope* oldalra vezet az érdeklődőt, ahol továbbgondolhatja egyéni nyelvtanulói jellemzőiről.

Szintén a szemeszter elején érdemes alkalmazni a tanulói tudatosság növelését célzó *Tankönyv-kvízt* (*Course book quiz*). Az eredményes nyelvtanuláshoz elengedhetetlen, hogy a nyelvtanulók tisztában legyenek azzal, milyen tartalmakat hol találnak a közösen alkalmazott tankönyvben (például nyelvtani összefoglaló, szöveget, munkafüzet feladatainak megoldása) és a kurzus felületén (az oktató által feltöltött további anyagok, például megoldások, transzkripciók hallásértés feladatokhoz, Corall linkgyűjtemény). Az eszköz egy kérdéssort tartalmaz, ami természetesen igény szerint alakítható. Az eszköz nyelvi kurzuson többféle formában alkalmazható (például pármunkában játékos versenyfeladatként), de a kérdések átgondolása egyéni nyelvtanulási

nulás esetén is hasznos. A feladathoz kapcsolódóan nyelvi kurzus keretében meg lehet beszélni az önellenőrzés lehetőségeit is az autonóm nyelvtanulás ösztönzésére (pl. munkafüzet egyes feladatainak megoldása az órán kívül önellenőrzéssel). Ehhez a témához is készült angol és magyar nyelvű eszköz (*Tips for self-assessment*). Ugyancsak a nyelvtanulói tudatosság kialakítását segíti a nyelvtanuláshoz szükséges idő témáját körbejáró és a témához angol, német és magyar nyelvű linkeket is tartalmazó eszköz (*Awareness raising – How long does it take to learn a language?*), ami ösztönözheti a nyelvtanulókat arra, hogy – esetenként irreális – nyelvtanulási terveiket ebből a szempontból is átgondolják.

Az eddig bemutatott eszközök akár az autonóm nyelvtanulás kérdéskörének tematizálása nélkül is alkalmazhatók a fokozatosság és a kis lépések elvének megfelelően. Az eszközök egy másik dimenzióját képviselik az autonóm nyelvtanulás témakörét körüljáró, egymásra épülő eszközök: Autonóm nyelvtanulás 1 és 2 (*Autonomous learning 1 and 2* – angol, német és magyar nyelven). Az első feladatban inputként összegyűjtött változatos anyagok segítik a tárgyalat témakörhöz kapcsolódó gondolatok előhívását és nyelvi kurzus esetén az ennek alapján kialakuló csoportos megbeszélést. A második feladat kérdéssora egyéni önreflexióra ad lehetőséget. Fontos megjegyezni, hogy az ilyen típusú feladatoknál nincs jó és rossz megoldás, a feladat célja a téma tudatosítása.

Nyelvi kurzusok értékelési rendszerének kialakításához adhat ötletet a játékosítás alapelvét és az autonóm nyelvtanulás támogatását ösztönző értékelési rendszert felvázoló eszköz (*Gamification in course assessment to enhance learner autonomy*). Az értékelési rendszer célja, hogy az egyéni igényeknek, vállalásoknak és aktivitásnak nagyobb teret engedve a hallgatókat intenzívebb nyelvtanulásra ösztönözze az órán és az órán kívüli időszakban, továbbá, hogy az autonóm nyelvtanuláshoz kapcsolódó feladatokat is bevonja az értékelés rendszerébe. Az általánosan ismert játékosítási rendszerhez képest ez utóbbi elem képviseli a hozzáadott értéket. A nyelvtanulók egyéni jellemzőik függvényében eltérő mértékben tartják hasznosnak, illetve kedvelik az autonóm nyelvtanulással kapcsolatos feladatokat. A választható feladatok révén mindenki a saját érdeklődésének megfelelően dönthet, miként akar pontokat szerezni, ugyanakkor számos hallgató felfedezi az idegen nyelvű szövegalkotás örömeit például az írásos önreflexiók vagy nyelvtanulási naplók révén is. A transzparencia elvét követve az eszköz részletesen leírja a pontgyűjtés menetét, a pontok átváltását jegyre, a lehetséges feladatokat, de a leírást a mindenkori kurzusnak megfelelően át kell dolgozni.

Az időmenedzsment kérdése számos nyelvtanulónak problémát okoz. Ezzel a témakörrel foglalkozik az angol nyelven elérhető *Time management* eszköz, amely többek közt a hatékony időfelhasználáshoz, az elmélyült munkát zavaró tényezőkhöz és a tanulás megtervezéséhez kapcsolódóan tartalmaz informatív anyagokat és feladatokat. Bár a feladatlap és a linkek angol nyelven érhetőek el, a németet, spanyolt vagy más idegen nyelvet második/harmadik idegen nyelvként tanuló, de angolul jól tudó hallgatók számára is hasznos anyag, amely így nem csak angol nyelvi kurzusok keretében alkalmazható.

A *Learning project and learning plan* elnevezésű eszköz angol és német nyelven elérhető, illetve ezen nyelvekhez kapcsolódóan ad ötletet ahhoz, hogyan lehet a jellemzően nem homogén nyelvi csoportokban teret adni az egyéni tanulói döntéseknek, és ötvözni a nyelvtanulás tudatos tanulói tervezését a coaching-jellegű tanári támogatással.

Az itt bemutatott anyagok mellett a második szellemi termékhez kapcsolódó számos további eszköz található a honlapon. A teljesség igény nélkül e fejezet zárásaként szeretnénk még megemlíteni a portugál team által kidolgozott, szükségletelemzés témaköréhez tartozó angol nyelvű anyagokat, amelyek a nyelvtanulói önismeret témakörében segítik elmélyedni a nyelvtanulókat. A német és cseh projektpartnerek anyagai többek között a portfóliók bevezetéséhez, felépítéséhez és értékeléséhez adnak ötleteket. A finn partner által kidolgozott anyagokból pedig a nyelvtanulási naplókkal kapcsolatosan kaphatunk ajánlásokat.

Összefoglalás

Tanulmányunkban röviden bemutattuk a CORALL-projekt elméleti hátterét és betekintést nyújtottunk az eddig elkészült anyagokba. A projekt honlapján elérhetőek az eddig elkészült eszközök, továbbá a projekt lezárása után (2022. november) a jelenleg még fejlesztés alatt álló további három szellemi termékhez kapcsolódó dokumentumok is hozzáférhetőek lesznek. Ezek között megtalálhatóak lesznek a bemutatott eszközökhöz kapcsolódó esettanulmányok is, amelyek az eszközök kipróbálása során összegyűjtött tapasztalatokat foglalják össze. A projekt akkor éri el célját, ha minél több nyelvtanuló és nyelvoktató keresi fel a honlapot, kap inspirációt további nyelvtanulásához vagy oktatási munkájához, illetve használja a projekt során kidolgozott anyagokat. A fenntarthatóság jegyében célunk, hogy a honlap anyagait a későbbiekben is aktualizáljuk, ehhez a munkához örömmel vesszük a visszajelzéseket.

IRODALOM

- Asztalos, R. & Szénich, A. (2018). Az autonóm nyelvtanulás támogatása felsőoktatási intézményi keretek közt: Hallgatói preferenciák. In Bocz, Zs. & Besznyák, R. (szerk.), *Porta Lingua 2018: Tudásmegosztás, értékközvetítés, digitalizáció – trendek a szaknyelvoktatásban és -kutatásban: cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról* (pp. 287–300). SZOKOE. <http://szokoe.hu/porta-lingua/archivum/porta-lingua-2018> (2021.11.08.)
- Asztalos, R. & Szénich, A. (2019). Az autonóm nyelvtanulás támogatása – a BGE szaknyelvoktatóinak körében végzett kutatás bemutatása (konferencia előadás). *Zalai Nyelvoktatási Konferencia, BGE Gazdálkodási Kar Zalaegerszeg*, 2019.05.24.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education Limited.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Benson, P. (2011). What is new in autonomy? *The Language Teacher*, 35(4), 15–18. <https://doi.org/10.37546/JALTTLT35.4-4>
- Carson, L. & Mynard, J. (2012). Introduction. In Carson, L. & Mynard, J. (Eds.), *Advising in Language Learning: Dialogue, Tools and Context* (pp. 3–25). Routledge.
- CORALL projekt honlapja <https://corallprojecteu.wixsite.com/presentation> (2021.08.13.)
- Csizér, K. & Kormos, J. (2012). A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*. 112, 3–17. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csizer_MP1121.pdf (2021.08.13.)

- Dam, L. (2019). Developing learner autonomy: from theory to classroom practice. In Menegale, M. (Ed.), *Autonomy in language learning: getting learners actively involved* (pp. 89–107). Candlin & Mynard ePublishing.
- Everhard, C. J. (2016). What is this thing called autonomy? *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*, 548–568. <https://ejournals.lib.auth.gr/thal/article/view/5254/7956> (2021.08.13.)
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- ICC (International Coaching Community). (n.d.). *What is Coaching*. <https://internationalcoachingcommunity.com/what-is-coaching/> (2022.07.13.)
- ITTA projekt honlapja <https://www.itta.uva.nl/learnerautonomy/how-to-developlearner-autonomy-59> (2022.08.13.)
- Kleppin, K. & Spänkuch, E. (2012). Sprachlern-Coaching. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 41–49. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2012.46.09>
- Kovács, G. (2019). Language Coaching in the 21st century. *EFL Magazine*, 2019.06.07. <https://eflmagazine.com/language-coaching-in-the-21st-century/> (2021.08.13.)
- Kovács, G. (2020). Empowering the language learner through language coaching in a workplace environment. *Humanising Language Teaching*, 22(1). <https://bit.ly/3Qko9ie> (2022.08.13.)
- Lamb, T. (2017). Knowledge about language and learner autonomy. In Cenoz, J. & Gorter, D. (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 173–186). Springer International Publishing Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_14
- Legenhausen, L. (2000). Focus on learning rather than teaching – with what results? In Little, D., Dam, L. & Timmer, J. (Eds.), *Focus on learning rather than teaching: why and how? Papers from the IATEFL conference on learner independence, Kraków, 14-16 May 1998* (pp. 38–55). CLCS.
- Lennon, J. (2020). Advisor, Counselor, Mentor, Coach – What Should We Call Ourselves? In Sedláčková, K., Chovancová, B. & Bilová, S. (Eds.), *The Teacher's Role in Developing Learner Autonomy*. Candlin & Mynard ePublishing Limited.
- Little, D. (1996). Az autonóm nyelvtanulás. *Modern nyelvvoktatás* 2(1-2), 3–9.
- Little, D. (2017). Introduction. The autonomy classroom: procedures and principles. In Little, D., Dam, L. & Legenhausen, L., (Eds.), *Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research* (pp. 1–17). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783098606-002>
- Little, D. (2020). The future of language learner autonomy: Theory, practice, research. In Sedláčková, K., Chovancová, B. & Bilová, S. (Eds.), *The Teacher's Role in Developing Learner Autonomy* (pp. 12–28). Candlin & Mynard ePublishing Limited.
- Milosavljević, N. (2017). Importance of autonomy in adult learners of English for Specific Purposes. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* 5(3), 509–514. <http://espeap.junis.ni.ac.rs/index.php/espeap/article/view/565/348> (2021.08.13.)
- Mynard, J. (2012). A suggested model for advising in language learning. In Carson, L. & Mynard, J. (Eds.), *Advising in Language Learning: Dialogue, Tools and Context* (pp. 26–40). Routledge.
- Mynard, J. (2019). *Learner Autonomy Research and Practice*. 21. https://www.researchgate.net/publication/332241115_Learner_Autonomy_Research_and_Practice (2021.08.13.)
- Nemzeti Alaptanterv (2020). <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a-399a0bed1985db0f/megtekintes> (2021.11.08.)
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In Palfreyman, D. & Smith, R. C. (Eds.), *Learner autonomy across cultures: language education perspectives* (pp. 75–91). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230504684_5
- Reinders, H. & Hubbard, P. (2013). CALL and learner autonomy: Affordances and constraints. In Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (Eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp. 359–375). Continuum.

-
- Scharle, Á. & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge University Press.
- Spänkuch, E. (2018). Sprachlern-Coaching. Befähigen statt Belehren. *Magazin Sprache*. Juni 2018, Goethe-Institut e. V. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21310248.html> (2021.08.13.)
- Sudhershnan, A. (2012). *Fostering autonomy in intercultural language learning in the foreign language classroom: a case study of international students learning English at a higher education institution in Ireland* (doktori disszertáció). Dublin City University. https://doras.dcu.ie/16781/1/PHD_thesis_Aleksandra_Sudhershnan.pdf (2021.08.13.)
- Szöcs, K. (2016). *Teachers' and students' perceptions of language learning autonomy and its implications in the classroom: A case study of English and German teachers and their 9th grade students* (doktori disszertáció). Pécsi Tudományegyetem. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15881/szocs-krisztina-phd-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2021.08.13.)
- Tassinari, M. G. (2012). Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 41(1), 10–24. <https://elibrary.narr.digital/content/pdf/99.125005/flul201210010.pdf> (2021.08.13.)
- Tassinari, M. G. (2017). Autonomie auf den Lehrplan setzen: So geht es. *Goethe-Institute. V., Redaktion Magazin Sprache*, Mai 2017. <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/mag/20979682.html> (2021.08.13.)
-

Tools for supporting autonomous language learning developed in the CORALL project

In our study, we present the results of the CORALL (Coaching-oriented Online Resources for the Autonomous Learning of Languages for Specific Purposes) Erasmus+ Strategic Partnership in Higher Education project to support autonomous language learning. The aim of the project is to create a toolkit to support autonomous language learning in English, German and Spanish that can also be used for teaching Languages for Specific Purposes (LSP). The project addresses teachers and students of LSP, seeks to increase the effectiveness of work in language courses by developing language learners' responsibility and awareness, and helps them to learn languages independently outside the course. In addition to teaching LSP, most of the good practices and tools developed can be applied to language teaching in general. In this study, after presenting the theoretical background, we provide an overview of the project results so far and briefly present some of the tools of Outputs 1 and 2. The tools are available in an editable format on the project website.

Keywords: autonomous language learning, international project, teaching methodology

SZILVÁSI-BÓDIS ZSUZSANNA

Mire is jó a nyelvtudás?

A MATE Kaposvári Campus különböző tudományterület hallgatói az idegennyelv-tanulás, illetve -tudás fontosságáról, hasznosságáról

Az egyetemen folyó nyelvoktatás fontosságát és a diploma megszerzéséhez eddig kötelezően előírt nyelvvizsga szükségességét sokan megkérdőjelezik. Ennek több oka is lehet: többek között nem érdekli az idegen nyelv, nem volt sikerélménye a tanulás során, nem tartja a nyelvtudást fontosnak a későbbi élete során, nem tudja megszerezni a nyelvvizsgát. Tanulmányomban azt kívánom megvizsgálni, hogy egyetemünk különböző tudományterületen tanuló hallgatói hogyan vélekednek erről a kérdésről. Azaz mennyire tartják fontosnak az egyetemi idegennyelv-tanulást, van-e céljuk a nyelvvizsga megszerzésén kívül az idegennyelv-tudással, a szakmájukhoz mennyire tartják szükségesnek azt, használják-e tanórán kívül különböző helyzetekben a tanult nyelvet. Emellett a nyelvvizsgával kapcsolatos véleményüket is megismertem. A hallgatók válaszait összességében is áttekintem, ezenfelül külön-külön megvizsgálom a német, illetve angol nyelvet tanulók, valamint a négy tudományterület hallgatóinak véleményét, azért, hogy árnyaltabb képet kapjunk.

Kulcsszavak: egyetemi idegennyelv-tanulás, motiváció, nyelvvizsga, szakmai idegen nyelv, idegennyelv-használat

Bevezetés

Az idegennyelv-oktatás és -tudás szükségességének megítélése a felsőfokú oktatás szintjén már egy ideje igencsak ellentmondásos. Sokszor felvetődött és felvetődik a kérdés, hogy a diploma megszerzéséhez feltétlenül szükséges a nyelvvizsga (mint hazánkban a nyelvtudás leginkább elfogadott bizonyítéka). A nyelvvizsga szükségességének megkérdőjelezése nyilvánvalóan abból táplálkozik, hogy sok hallgatónak nem sikerül teljesítenie a nyelvvizsga-követelményeket, és már hosszabb ideje sok végzős hallgató nyelvvizsga hiányában nem kapja meg diplomáját.

Egyetemünkön (korábban önálló Kaposvári Egyetem, ma MATE Kaposvári Campus) folyamatosan biztosítottuk és ma is biztosítjuk hallgatóink számára a nyelvi kurzusokat angol, német és francia nyelvekből, habár a mindenkori vezetés több alkalommal is megkérdőjelezte az egyetemen folyó nyelvoktatás szükségességét. A kurzusok elnevezése időről-időre valamelyest változott, tartalmukat tekintve mindvégig a legfőbb cél a nyelvvizsgára (általános és szakmai) való felkészülés, szakmai idegen nyelvi fejlesztés, a szaknyelvi szigorlatra való felkészítés volt.

A legtöbb hazai felsőoktatási intézményhez hasonlóan azonban Kaposváron sem olyan eredményes a nyelvoktatás, viszonylag sokaknak nem sikerül a B2 szintű nyelvvizsga. Ennek legfőbb okát a hallgatók nem megfelelő szintű motiváltságában látom. Tapasztalatom szerint ugyanis a legtöbb hallgató a nyelvtanulás során csupán a nyelvvizsga megszerzését látja maga előtt célként, és ez egy olyan külső motiváció, amit ők kényszernek élnék meg. Ezért sokan negatív érzésekkel fordulnak az idegennyelv-tanulás felé is, így valóban kevésbé eredményes a tanulás. Emellett sok esetben a korábbi iskolai nyelvtanulási, nyelvoktatási tapasztalatok is rossz irányba mozdítják el a hallgatók későbbi, tanult idegen nyelvhez, nyelvtanuláshoz történő viszonyulásukat, ami a motiváció egyik meghatározó tényezője. A tanulás eredményességének feltételeit vizsgálva a motiváció szerepével, a különféle motiváció-fajtákkal a tanulásban, nyelvtanulásban sokan foglalkoztak, többek között Dörnyei (1990), Knausz (2001), akik a motiváló tanításról, a motiváció kialakításáról írtak, Csizér (2007) a 13-14 éves diákok nyelvtanulási motivációjáról, Csizér és Kormos (2007) a budapesti egyetemisták angol nyelvtanulási motivációjáról, Pierog (2017) felnőttkori tanulási motivációról különböző képzési szinteken publikáltak.

Jelen tanulmány komplexebbnek tekinthető, mivel angol és német nyelvet tanuló, különböző tudományterületek képzésein részt vevő egyetemistákat is megkérdez. Vizsgálatomban annak járok utána, hogy a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Kaposvári Campus különböző tudományterületeinek hallgatói fontosnak tartják-e, milyen mértékben tartják fontosnak az idegennyelv-tanulást, illetve -tudást. Első-, valamint másodéves hallgatókat kerestem meg kérdőíves felméréssel, tehát olyan hallgatókat, akik az egyetemen jelenleg idegennyelv-oktatásban, az aktuális félévben *idegen nyelv*, illetve *szakmai idegen nyelv* kurzusokon vesznek részt. A kérdőíveket a nyelvórákon osztottuk ki a hallgatóknak, ott helyben töltötték ki azt.

A felmérésben a következő kérdésekre helyeztem a hangsúlyt: (1) a nyelvórákon kívül használják-e a tanult idegen nyelvet, és mire, milyen helyzetekben használják azt, (2) a nyelvvizsgán kívül van-e más céljuk is az idegen nyelvvel, és mi az, valamint (3) szakmájukban szükségesnek, fontosnak tartják-e az idegennyelv-tudást. Ezáltal a legfőbb motivációjukra is fény derül.

A kérdőívet Google Űrlap segítségével készítettem el, túlnyomórészt zárt kérdésekkel, feleletválasztási lehetőséggel. Két nyitott kérdést tartalmaz a kérdőív, ezek az esetlegesen megszerzett nyelvvizsgára vonatkoznak.

Az egyetemünkön oktatott négy tudományterület a pedagógia, művészet tudomány, agrártudomány és gazdaságtudomány¹, melyeknek megfelelően a tanult szakok a következők: tanító, óvodapedagógia, gyógypedagógia, kézműves tárgykultúra, látványtervezés, képi ábrázolás, mozgóképkultúra és médiaismeret, mezőgazdasági mérnök, állattenyésztő mérnök, lótenyésztő-lovassportszervező agrármérnök, kereskedelem és marketing.

A felmérésben a hallgatók idegennyelv-tanulási motivációjára is rákérdeztem, amiből azt is megtudjuk, hogy a nyelvvizsgán kívül van-e más céljuk a nyelvvel, ami minden bizonnyal növeli a nyelvtanulás eredményességét, sikerét.

¹ A válaszadók között csak angol nyelvet tanulók vannak.

A legnagyobb hangsúlyt arra fektettem, hogy bemutassam, hogy van-e összefüggés a hallgatók esetében a tanult tudományterület és az idegen nyelvekhez, nyelvtanuláshoz való viszonyulás között. Másképp látják-e az idegennyelv-tudás jelentőségét, szükségességét tanulmányaik, illetve későbbi munkájuk, szakmájuk gyakorlása során.

A felmérés összesített eredményei

A kérdőívet összesen 79 hallgató töltötte ki, 41 angol és 38 német nyelvet tanuló első- és másodéves.

Nyelvvizsgálóval a megkérdezett hallgatók kevesebb, mint fele (44,3%) rendelkezik, őket a nyelvvizsga megszerzésének kényszere már nem nyomasztja. A többségnek azonban az elsődleges cél a nyelvvizsga megszerzése az egyetemi tanulmányai befejezéséig. Felmérésemben arra is kíváncsi voltam, hogy hallgatóink miként vélekednek a diploma megszerzéséhez kötött nyelvvizsgakötelezettségről. Majdnem 70%-uk egyetért azzal, hogy a diploma megszerzésének feltétele a legalább középszintű nyelvtudás, 29%-uk nem ért ezzel egyet.

Érdekes továbbá, hogy a diploma kézhezvételéhez előírt nyelvvizsga megszerzésén kívül van-e más céljuk a hallgatóknak a tanult idegen nyelvvél. A válaszok azt mutatják, hogy csupán négyen gondolják, hogy a nyelvvizsgán kívül nincs más céljuk a nyelvvél. Mindenképp biztató, hogy elenyésző a számuk. A többi válaszadó közül a legtöbben (72%) a külföldi utazások során történő kommunikációt tartják fontosnak. Ezt a munkával kapcsolatos célok követik, a megkérdezettek csaknem 46%-a külföldi munkavállalásban is gondolkodik, 40% pedig megfelelő idegennyelv-tudás birtokában magyarországi jobb munkalehetőségben bízik. 24% vagy annál kisebb azoknak a hallgatóknak az aránya, akik idegennyelvű szakirodalom, szakmai fórumok olvasására, külföldi szakmai továbbképzésen vagy külföldi kollégákkal történő tapasztalatcseréhez használná a tanult idegen nyelvet. Sajnos azoknak a száma, akik szeretik a nyelveket és a nyelvtanulást, figyelmen kívül hagyható.

Erős motivációt jelenthet az is, ha az egyetemista úgy látja, hogy az idegennyelv-tudásra szüksége lesz a későbbiekben a szakmájához is, így nagyobb értelmét látja a nyelvtanulásnak. Ebből a szempontból összességében viszonylag kedvezőek a válaszok. Közel azonos arányban gondolják úgy, hogy teljes mértékben, gyakran vagy kis mértékben szükségük van a szakmájukhoz a nyelvtudásukra. Összesen három fő véli úgy, hogy egyáltalán nincs szüksége rá.

A nyelvtanulás sikerességét legnagyobb mértékben meghatározó tényező, hogy a tanulóknak a nyelvtanuláson kívül van-e bármilyen kapcsolata az idegen nyelvvél, használja-e azt a tanórán kívül. Igaz, nem nagy, de sajnos nem elhanyagolható számban vannak olyanok, akik a nyelvtanuláson kívül egyáltalán nem használják a tanult idegen nyelvet. Az ő esetükben a legnehezebb az ösztönzés a tanulásra, és a nyelvvizsga megszerzése is nehezebb esetükben. A többi válaszadó valamilyen formában használja az adott idegen nyelvet. A hallgatók csaknem fele hétköznapi témájú könyveket, írásokat, fórumokat olvas. Számban őket követik azok, akik utazásaik során használják a nyelvet. Megegyező arányban következnek az idegen nyelven csetelők és szakkönyveket, cikkeket olvasók.

Meglepő, hogy a válaszoló hallgatók közül igencsak kevesen, 15%-os arányban kommunikálnak külföldi diákokkal, pedig egyetemünkön is tanulnak jelentősebb számban külföldről érkezettek.

Még az előzőnél is meglepőbb eredményt mutat, hogy csak két hallgató gondolt az idegennyelv-használatnál az Erasmus-programra vagy más külföldi ösztöndíjra. Ez alátámasztja azt a tényt, hogy hallgatóink külföldi ösztöndíjprogramban való részvételi szándéka nagyon alacsony, aminek meghatározó okai a nyelvi bizonytalanság, alacsony fokú mobilitás. Sajnos korábban sem voltak túl aktívak hallgatóink az Erasmus programban történő részvételben, úgy tűnik, a helyzet mostanra csak rosszabb lett. Valószínű, hogy a koronavírus-járvány is egy befolyásoló tényezőnek tekinthető ebben a folyamatban. Viszont, ha később külföldön szeretnének munkát vállalni, ami a válaszadók közel felénél a tervek között szerepel, azt megelőzően nagyon hasznos lehet néhány hónap külföldi tanulmányi tartózkodás, esetleg külföldön letöltött szakmai gyakorlat.

Az Eurobarometer egyik speciális, az EU polgárainak idegennyelv-használatára vonatkozó felmérése (European and their languages, 2012) is közöl adatokat arról, hogy az egyes tagállamok állampolgárai milyen arányban és milyen esetekben használják rendszeresen idegennyelv-tudásukat. Az átlag magyar válaszadók és egyetemünk hallgatói hasonlóan magas számban, igaz eltérő százalékos arányban, külföldi nyaraláson használják az idegen nyelvet. Az interneten tartalmakat olvasók, valamint chatelők jelennek meg még hasonlóan kiemelt helyen. Ami jelentős eltérés, hogy a magyar megkérdezettek 27%-a nyelvtanulásnál használja az idegen nyelvet, ez a hallgatóink esetében ez a szám szerencsére elenyésző.

Hallgatóinkat arról is megkérdeztem, hogy az egyetemi idegennyelv-oktatás kezei alatt inkább az általános nyelvre és nyelvvizsgára való felkészülésre vagy a szakmai nyelvre kell koncentrálni. A túlnyomó többség mindkettőt hasonlóan fontosnak gondolja, közel azonos arányban, alacsony számban ítélik vagy az *általános nyelvet*, vagy a *szakmai nyelvet* fontosabbnak. Ebben a megfontolásban meghatározó, hogy a diplomához nyelvvizsgát mindenképp kell szerezniük, kinek általánosat, kinek szakmait.

A felmérés eredményei nyelvek, illetve tudományterületek szerinti bontásban

A vizsgált kérdésekben a következő feltételezéseket teszem:

1. Az angolt tanulók valószínűleg nyelvórán kívül is többet használják a nyelvet, a nyelvvizsgán kívül más céljuk is van a nyelvvel, szakmájukhoz is fontosabbnak tartják, mint a németet tanulók. Hiszen az angol az élet szinte valamennyi területén jelen van, a mindennapos találkozás a nyelvvel mondhatni elkerülhetetlen.
2. A művészeti, az agrár, illetve gazdasági szakok hallgatói tartják fontosabbnak, hasznosabbnak az idegennyelv-tudást, a pedagógus hallgatók számára van a nyelvtudásnak a legkevésbé fontos szerepe. Úgy gondolom, hogy az első három területen intenzívebben jelen vannak, jellemzőbbek a rendszeres nemzetközi kapcsolatok, ezekkel a szakmákkal van nagyobb esélyük nemzetközi karrierre, amikhez elengedhetetlen a megbízható idegennyelv-tudás.

Az első feltételezésemhez kapcsolódó kérdésekre adott válaszokat áttekintve megállapítható, hogy az angol nyelvet tanulók közül többen (92,7%) használják a tanórán kívül a nyelvet, hiszen csak kevesebb, mint 8% mondta azt, hogy csak a nyelvórán foglalkozik az idegen nyelvvel. Ezzel szemben a németet tanulók körében ez utóbbiak aránya 26,3%. Tehát jelentősnek mondható a különbség a két nyelvet tanulók között e tekintetben, ami különösebben nem is meglepő, mivel az angol sokkal inkább elterjedtebb az élet legkülönbözőbb területein, az internetes felületektől a különböző szakirodalmakig szinte mindenütt. A hallgatók válaszai alapján a leginkább szembevető a különbség a hétköznapi témájú könyvek, írások, fórumok olvasása és chatelés esetében. Előbbinél az angol nyelvet tanulók csaknem 66%-a, míg a németet tanulók alig 32%-a használja az idegen nyelvet. Utóbbinál az angolt hallgatóink majdnem 42%-a, a németet nem egészen 16%-a használja.

A második kérdés arra vonatkozott, hogy a hallgatóknak mi a célja az idegen nyelvvel a nyelvvizsgán kívül. Ebben az esetben már nem látunk szignifikáns különbséget a két nyelv tanulói között. Egyetlen szituációban jelentősebb a különbség az angol nyelvet tanulók javára, ez a külföldi kollégákkal történő tapasztalatcsere. Valószínű ez arra vezethető vissza, hogy a legtöbb külföldi kolléga számára az angol az elsődleges idegen nyelv, a közvetítő nyelv.

Az idegennyelv-tudás szakmájukhoz való szükségességének megítélésében jelentős a különbség a két nyelvet tanuló megkérdezettek között. Míg az angol nyelvi kurzusok résztvevőinek túlnyomó többsége, 78%-a teljes mértékben, illetve több esetben szükségesnek találja az idegen nyelvet, addig ez az arány a német nyelvet tanulók esetében csupán nem egészen 45%. Ez nyilvánvalóan összefügg az angol nyelv presztízsével, presztízselőnyével, dominanciájával a szakmai életben, valamennyi tudományterületen.

A legfőbb eredményeket az első táblázatban foglalom össze:

1. táblázat

A hallgatók véleménye a tanult idegen nyelv szerinti megoszlásban

	angol	német
Tanórán kívül is használja a nyelvet	92,7%	73,7%
A nyelvvizsgán kívül van más célja is a tanult idegen nyelvvel	95,1%	94,7%
Szakmájához teljes vagy nagy mértékben szükségesnek tartja az idegennyelv-tudást	78%	44,7%

Másik oldalról vizsgálva az eredményeket, az egyes tudományterületek hallgatóinak válaszait elemzem az idegennyelv-használat, célkitűzések, valamint az idegennyelv-tudás szakmájukhoz való szükségessége megítélésének vonatkozásában. A kapott válaszok alapján megállapítható, hogy kizárólag a kereskedelem és marketing szakos hallgatók között nem volt olyan, aki a nyelvórán kívül egyáltalán nem használja a nyelvet. Őket követik a művészeti szakok hallgatói, nem egészen 9%-uk nem gyakorolja a tanult idegen nyelvet a tanórán kívül. Az agrár, valamint a különböző pedagógia szakos hallgatók közel hasonló arányban válaszoltak tagadólag erre a kérdésre. Az agrár szakos hallgatóinak 21%-a, míg a pedagógus hallgatóink több, mint 23%-a kizárólag az idegennyelv-órán használja a nyelvet. A pedagógus hallgatók válasza egybeesik a

feltételezésemmel, viszont az agrár szakosoknál kedvezőbb arányokra, a művészeti hallgatóknál pedig rosszabb eredményre számítottam.

A következő fontos kérdés, hogy mi a céljuk a fiataloknak az általuk tanult idegen nyelvvel, a nyelvvizsga megszerzésén túl motiválja-e őket még egyéb cél is a tanulásban.

Ennél a kérdésnél elhanyagolható azoknak a hallgatóknak a száma, akik csak és kizárólag a nyelvvizsga bizonyítvány megszerzését mint célt határozták meg. Ők egyébként a pedagógus és művész hallgatók közül kerültek ki. Szerencsére a megkérdezettek 95%-a a nyelvtanulásban más célt vagy célokat is lát.

A legtöbbször a legnagyobb arányban a különböző művészeti szakokon tanulók adták meg: közülük a legtöbbjüknek, több, mint 78% külföldi munkavállaláshoz szükséges az idegen nyelv. Legkisebb arányban (30,4%) a külföldi kollégákkal történő szakmai kommunikációt, tapasztalatcserét említették. Arányukat tekintve őket követik a pedagógus hallgatók, akiknek 80%-a külföldi utazások során kívánja hasznosítani megszerzett nyelvtudását. 40% jobb hazai munkalehetőséget remél idegennyelv-tudásától. Valamivel kevesebben pedig külföldi munkavállalásban is gondolkodnak. A gazdasági szakon hallgatók viszonylag nagy arányban nevezték meg valamennyi felkínált célkitűzést. Az agrár hallgatók már arányaikkal leszakadva jelennek meg következőként. Alig több, mint felük a külföldi utazásokat nevezi meg célként, majdnem 32% külföldön szeretne munkát vállalni, a többi motivációt jóval kevesebben jelölték meg.

A másik meghatározó motivációs tényező az, hogy a hallgató idegennyelv-tudását a szakmájához mennyire tartja szükségesnek, illetve fontosnak. Ennek pozitív megítélésében, azaz, hogy a nyelvtudásuk teljes vagy nagy mértékben szükséges a szakmájukhoz, a gazdasági szakos hallgatók állnak az első helyen (100%), őket követik a művészeti szakos hallgatói (87%). Ezek jelentős mértékben eltérnek az agrár, valamint a pedagógiai szakokon tanulók válaszaitól. A négy csoport közül a leendő pedagógusok gondolják leginkább azt (53,3%), hogy szakmájukhoz csak kis mértékben van szükség idegennyelv-ismeretekre. Az ő esetükben hasonló eredményekre számítottam, ami kissé meglepett, az az agrár szakos képviselőinek véleménye. Igaz, hogy a megkérdezettek több, mint fele legalább nagy mértékben szükségesnek gondolja a nyelvtudást, viszont 42% csupán kis mértékben találja azt annak. A leendő pedagógusok kivételével, egyik másik hallgatói csoport sem véli úgy, hogy egyáltalán nincs szüksége a tanult idegen nyelvre a későbbiekben a munkája során.

A legfontosabb eredményeket a második táblázat szemlélteti.

2. táblázat

A hallgatók véleménye a tanult tudományterület szerinti megoszlásban

	agrár szakok	pedagógia szakok	művészeti szakok	gazdasági szakok
Tanórán kívül is használja a nyelvet	79%	76,7%	91,3%	100%
A nyelvvizsgán kívül van más célja is a tanult idegen nyelvvel	100%	93,3%	91,3%	100%
Szakmájához teljes vagy nagy mértékben szükségesnek tartja az idegennyelv-tudást	58%	36,7%	87%	100%

Összegzés és konklúzió

Összességében, hallgatóink idegennyelv-tanuláshoz és -tudáshoz fűződő viszonyukat illetően biztató eredmények születtek. Ami mindenképpen elgondolkodtató, hogy diákjaink szinte egyáltalán nem használják a tanult idegen nyelvet külföldi diáktársaikkal történő kommunikációban, valamint külföldi tanulmányokra sem gondolnak, így például a számukra jó lehetőségként kínálkozó Erasmus mobilitásra sem. Emellett az is figyelemre méltó, hogy szakmai továbbképzés, illetve önképzés esetén sem játszik az idegennyelv-ismeret jelentős szerepet.

Az eredmények pontos megismerése előtti feltételezéseim beigazolódtak, hiszen az angol nyelvet tanulók nagyobb arányban adtak a kérdésekre pozitív válaszokat, igaz, nem minden esetben szignifikáns különbséggel.

A tudományterületek szerinti vizsgálat is tulajdonképpen a várt eredményeket hozta, bár az arányok esetenként okoztak meglepetést, mint például az, hogy az agrár szakos hallgatók alul, a művészeti szakok hallgatói pedig felülmúlták az elvárásaimat. Úgy tűnik, hogy a jövőben a művészeti területen tevékenykedő fiatalok körében jellemzőbb a külföldi kapcsolatok fontossága, a külföldi megjelenési, esetleg érvényesülési lehetőség.

IRODALOM

- Csizér, K. (2007). A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/6. <https://folyoiratok.oh.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-nyelvtanulasi-motivacio-vizsgalata>
- Csizér, K. & Kormos, J. (2007). Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében. *Magyar Pedagógia*, 2007/1, 29–43.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, 40, 4578. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x>
- Europeans and their languages. Special Eurobarometer* 386. (2012). Europeans and their languages - Publications Office of the EU (europa.eu). (2022.11.10.)
- Knausz, I. (2001). *A tanítás mestersége*. (egyetemi jegyzet)
- Pierog, A. (2017). Felnőttkori tanulási motivációk feltárása különböző képzési szinteken. *International Journal of Engineering and Management Sciences*, 2(4). <https://doi.org/10.21791/IJEMS.2017.4.34>
-

What are language skills good for? Students from various disciplines on the Kaposvár Campus of MATE University were asked about the importance and usefulness of learning and knowing foreign languages

The importance of language teaching at university and the need for a language exam, which has hitherto been mandatory for obtaining a diploma, is being questioned by many. There may be several reasons for this: amongst other things you may not be interested in a foreign language, you did not have success when studying, you do not consider language proficiency to be important in later life, or you simply cannot pass the language exam. In my study, I examine how students of our university

studying in various disciplines feel about this issue. That is to say, how important they consider learning a foreign language at university, whether they have a goal in studying a foreign language in addition to obtaining a language qualification, how far they consider it necessary for their profession, whether they use the language they have studied outside of class in a range of situations. I also came to know their views on the language exam. I review the responses of the students as a whole, and I also examine the opinions of German and English language learners separately, as well as students from the four disciplines, in order to get a more nuanced picture.

Keywords: university foreign language learning, motivation, professional foreign language, foreign language use, language exam

INTERJÚ

FISCHER ANDREA

Akkor kell abbahagyni, amikor még jól megy! – 40 év a nyelvtanári pályán

Interjú Hajósi Melindával



Találós kérdés: Magyar, orosz és angol szakos. Tanított diákokat csepeli és óbudai általános iskolában, budai gimnáziumban, fővárosi számítástechnikai és vidéki népművészeti középiskolában, felnőtteket – betanított munkásokat és felsővezetőket egyaránt – nyelviskolai keretben, többek közt olyan nagyvállalatoknál mint a MATÁV, Sony, P&G, Teva, OTP, GE. Képzett oktatási informatikus, volt oktatásigazgató, tanárképző, mentor, vizsgáztató és idegenvezető – ki ő?

Hajósi Melinda tanárnő, sok diák Linda nénije. Pályájáról, örömeiről, emlékeiről kérdeztem.

Már a beszélgetésünk elején kiderült, hogy mennyire kiegyensúlyozott, optimista, és vidám vagy – egy éve nyugdíjba vonultál. Hihetetlenül gazdag életpálya áll mögötted! Nem bántam meg egy percig sem azt, hogy a tanári, nyelvtanári pályát választottam, mindig is ezt akartam. Rengeteg mindent csináltam, a 40 év – az 40 év.

Három idegen nyelven beszélsz, az orosz mellett a francia honnan?

A középiskolában tanultam franciát. Sajnos amikor elkezdtem angolul tanulni, az felülírta, elnyomta a franciát, mert egy csomó szót ugyanúgy írnak, de másként ejtenek. Persze itt, hátul megvan, valahonnan elő tudom hívni, adott helyzetben előjön, de kapásból nehéz megszólalnom.

Mikor, hol tanultál meg angolul?

Ez a kérdés messzire vezet. Magyar-orosz szakon végeztem. '89-ben behívott az igazgatóm, hogy Linda, akkor a következő tanévben mit szeretne tanítani? Én úgy értettem, hogy miután magyar-orosz szakos voltam, a saját osztályomban szerettem volna a magyart, és értelemszerűen sok órában orosz. „Félreértett, az orosz helyett.” Mellbevágott a kérdés. Mondtam, hogy akkor franciát, mert azt tanultam a gimnáziumban, jól tudtam és szerettem is. „Linda, kisiskola vagyunk, két párhuzamos osztály... németet vagy angolt?” Akkor beugrott Bellai tanár úr, akitől kisgyerekként nagyon tartottam az általános

iskolában. Elsős koromban jártam hozzá külön németre, és mivel félttem tőle, nem tudta megszerettetni velem a németet. Úgy gondoltam, hogy az angolból többet tudok kihozni. Bár csak két dolgot tudtam akkor angolul: az egyik volt az *I love you*, azt le is tudtam írni, a másik pedig a *Yellow submarine*, de azt nem tudtam leírni.

Tehát abszolút kezdőként indult az átképzésed?

Természetesen a teljesen kezdő csoportba kerültem. Két tanév alatt jutottunk el középfokig, tehát nekünk, átképzősöknek az egyetemen valóban angolt kellett tanítani. Nem volt gond a módszertannal, a hozzáállással, az általános ismeretekkel. Azzal a tudattal tanultam az első perctől kezdve, hogy ezt nekem majd tovább kell tudni adni. Nagyon tudatosan készültem, hiszen elvesztettem azt a magabiztosságot, ami oroszból megvolt. Később a felnőttoktatásban sokszor mondtam is, hogy ha én a semmiről, két óvodás gyerek és munka mellett meg tudtam tanulni az angolt, akkor olyan nincs, hogy nem megy. Meg lehet tanulni. Nagyon sokat segített a tanításban, hogy ha valamit nem értettek a tanulóim, amit annak idején én ugyanúgy nem értettem, felidéztem, én hogyan értettem meg, és ezzel már tudtam nekik segíteni.

Mi vonzott a tanári pályára? Családi indíttatás? Tudatosan készültél erre a pályára?

Családi indíttatás egyáltalán nem volt. Talán ott kezdődött, hogy öt éves korom táján főként a nagymamám azt mondogatta, hogy nekem milyen jó lesz, ha majd iskolába fogok kerülni, kedves tanító nénim lesz, akitől sok érdekeset fogok tanulni. És ez így is lett. Nagyon szerettem általános iskolás lenni. A másik indíttatás, hogy negyedikes koromban úttörővasutassá avattak. Az Úttörővasút, mai nevén Gyermekvasút, egy vertikális felépítésű szervezet, ahol együtt van a negyedikes meg a nyolcadikos is, és a nagyobb mindig segíti a kicsit. Amikor a következő tanfolyamról fél év múlva jöttek újak, akkor már én tudtam segíteni. Nagyon jó érzés volt átadni azokat az ismereteket, amiket akkorra már elsajátítottam. Azt hiszem, hogy ez a kettő, az általános iskolám szeretete, és hogy olyan közösségbe kerültem, ahol a tudásátadás örömet jelentett, egyenesen vezetett a tanári hivatáshoz.

Érettségi után miért a tanárképző főiskolát választottad?

Az általános iskolát és az Úttörővasutat annyira szerettem, hogy azt gondoltam, annál jobb nincs, mint a tíz-tizennégy éves korosztályt tanítani. Eppen ezért főiskolára mentem érettségi után, nem egyetemre. Azt gondoltam, hogy azért van a tanárképző főiskola, hogy az általános iskola felsős diákjainak az oktatására készítsen fel. Persze később rájöttem, hogy nagyszerű dolog a középiskolásokat is, sőt a felnőtteket is tanítani. Mostani fejemmel egyetemre mentem volna, bár az valószínű, hogy oroszul jobban tudtunk a negyedik év végén, mint az ELTE oroszosai.

Hol kezdted tanítani a főiskola után?

A Ho Si Minh Tanárképző Főiskola Budapesti Kihelyezett Tagozatán tanultam, Csepelen, így a tanítási gyakorlatot is ott, Csepelen végeztük. A gyakorlóiskolában megkedveltek, és felajánlották, hogy maradjak ott tanítani. Zuglói voltam, onnan Csepel borzasztó messze volt, de akkor azt még nem tudtuk, hogy hol fogunk lakást kapni fiatal házasként. Másfél évig, amíg a nagylányom meg nem született, ott, a gyakorló iskolában tanítottam. Ez azért volt meghatározó, mert minden magyaros és oroszos kolléga vezetőtanár volt, meg voltam én, a zöldfülű pályakezdő. Kihívás volt számomra, de sikerült helytállnom.

Hogyan kerültél Csepelről Óbudára?

Óbudán kaptunk lakást. Bementem a Tanácshoz, hogy szeretnék magyar-orosz szakosként állást. Ilyet nem hirdettek, de egyszer csak kaptam egy levelet, hogy elment egy magyar szakos kolléga a Vihar utcai iskolából. Amennyiben vállalom, hogy az ottmaradt 8. osztálynak az osztályfőnöke leszek, amit senki nem vállalt az ottaniak közül, akkor enyém az állás. Olyan szuper osztályom, nem tudom, hogy volt-e még egy, bár valamennyi tanulócsoportomhoz nagyon kötődtem. De az az osztály! Nem volt velük semmi baj, gondolkodó fiatalok voltak, akiknek véleményük volt, és azt ki is mondták.

Hét ott töltött tanév után hogyan lettél középiskolai tanár?

Miközben az átképzést végeztem két kisgyerek mellett, borzasztó sok órában tanítottam. Mellette voltam csapatvezető, munkaközösség-vezető és vezetőtanár is, orosz főiskolások tanítási gyakorlatát vezettem. Az iskola nem tudta kiadni, csak pénzben megfizetni a nekem járó kedvezményeket, szabadnapokat a tanuláshoz. De kellett az idő. Azt mondtam, hogy ha találok olyan iskolát, amelyik ki tudja adni ténylegesen, időben a nekünk járó kedvezményt, váltok. Akkor már középiskolában gondolkodtam, mert a korábban említett 8. osztályomból is, meg a többi tanítványaim közül is sokan visszajártak ifiként. Rájöttem, hogy az együttműködés a középiskolás korosztállyal is nagyon élvezetes; azonkívül az is vonzott, hogy nyelvileg többet lehet nekik átadni. Bár arra kimondottan büszke vagyok, hogy a Viharos időszakban volt olyan tanév, amikor mind a normál, mind a tagozatos kerületi oroszversenyt az én diákjaim nyerték meg. Bár ez nagyon jó érzés volt, azért úgy gondoltam, csak többet, magasabb szinten lehet középiskolában tanítani. Így kerültem a Neumannba, akik angol-magyar szakos állást hirdettek, és ahol örömmel fogadtak annak ellenére, hogy a végzettségem nem egyetemi volt, és az angolt is csak tanultam még.

Mire emlékszel legszívesebben a Neumannban töltött időszakból?

Nehéz a választás, mert a tanítás mellett, amit lehetett az iskolában csinálni, mindent csináltam: tartottam felvételi előkészítőt, nyelvvizsga-előkészítőt, vezettem gólyatáborokat, szerveztem műsorokat, tagja voltam az iskolaszéknek, angol szakos egyetemisták tanítási gyakorlatát vezettem, sőt tanítottam a kollégákat is. Ez utóbbi nagyon érdekes dolog volt, kihívásokkal teli. A tanártársaimat egyrészt azért vállaltam, mert szerettek volna tanulni, és az jó érzés, én is tanultam számítástechnikát tőlük. Másrészt láthatták, hogy én hogy csinálom. Tudatosan igyekeztem módszertani ötleteket átadni. Sokszor felhívtam a figyelmüket, hogy ugyanazt a típusú feladatot meg lehet csinálni más tárgyakban is. Többen ennek a hatására kezdték el használni a Quizletet, bátrabban vittek be az órákra játékos feladatokat, csoport- és pármunkát. Az volt a célom, hogy érdekesebbé, szívesebbé tegyék a többi tanórát is, hiszen erre nagy volt a diákok igénye.

A Neumannban már csak angol tanítottál?

Első évben még három osztályban tanítottam magyart, aztán csak a sajátomban, majd eljött az a pont, amikortól csak angolt. Legyünk őszinték, a 15–16 éves diákok egy számítástechnikai iskolába nem azért járnak, hogy a görög líra rejtelseiben mélyedjenek el. Az angoltanítással lényegesen nagyobb sikerélményem volt. A számítástechnikában az angoltudás alapkövetelmény, erről nem kellett győzködni őket.

Utána váltottál: a felnőttoktatásban, céges tanfolyamokon kezdtél dolgozni.

Igen, mert anyagilag akkor már nem engedhettem meg azt a luxust, hogy a közoktatásban tanítsak. Az évek során több nyelviskolának is dolgoztam. Kettőben a tanítás mellett oktatási igazgató is voltam. Mivel igazgatóként voltak olyan elvárások velem szemben, amikhez nem tudtam a nevem adni, egy idő után csak a tanítást és a módszertani továbbképzések vezetését, a mentorálást és a vizsgáztatást vállaltam. Több vállalnál is tanítottam, volt, ahol betanított munkásokat, volt, ahol topmenedzsereket. Egyformán élveztem mindet.

Miért mentél vissza mégis középiskolába tanítani?

Volt egy pont, amikor éreztem, hogy hiányoznak a középiskolások. A gyerekeim addigra felnőttek, már nem tudtam, hogy ez a korosztály milyen zenét hallgat, milyen vicceket mesél. Mindig jól éreztem magam közöttük. Tényleg hiányzott az iskola. Aztán van egy fájó és egyben dühítő, de leginkább elszomorító emlék, amely végigkísért egész pályafutásom során. A Trefortban (régén ELTE Ságvári Endre Gyakorló Iskola) érettségiztem. Mindenki továbbtanult az osztályunkból. Az első, ötéves érettségi találkozómon én már egy éve dolgoztam, a többség akkor végzett, orvosok, jogászok, mérnökök lettek. Az egyik osztálytársam csodálkozva kérdezte: „Te csak tanár lettél?” Igen, én csak tanár lettem. De mindegy, hogy ki tanítja a gyerekeket?!

Döbbenetes. Nagyon nem mindegy! Sőt. Hogy kerültél Fótra?

Évekig ingáztam Veresegyházról, de egy idő után megérett bennem az a döntés, hogy bármennyire is szeretem a diákjaimat, luxus napi két órát vonaton tölteni. Baráti segítséggel találtam rá a Népművészeti Szakgimnázium és Gimnáziumra, amiről – bevallom – korábban nem is hallottam. Nyugdíjba vonulásomig három, különleges élményekben gazdag évet töltöttem itt. Egészen más a lelkülete és hangulata ennek az iskolának, mint a budai gimnáziumnak, ahol előtte voltam, és amit szintén kedveltem. Sokkal családiasabb, meghittebb ez az iskola. A nyelvi előkészítő gimnáziumi osztályok légköre is más itt, mint a fővárosban, a művészeti osztályokról nem is beszélve. Ugyanakkor itt nem is lehetett az a céлом, hogy mindenki jelesre vizsgázzon, sokkal inkább, hogy a szakgimnáziumban is mindenki eredményesen leérettségizzen.

Mi volt a titkod, mivel tudtad tanulásra bírnia diákokat?

Motiváltam és sokat dicsértem őket. Mindig, minden tanár azt mondja, hogy az ő tárgya a legfontosabb. Én azt nem állítom, hogy az angol a legfontosabb, de vitathatatlanul előny, ha valamilyen szinten tudja az ember. Gondold végig, melyik tárgy az, amire valóban szükséged lehet? Mikor használunk idegen nyelvet? Szoktál utazni? Könnyebb, hogyha meg tudod szólítani, ha megérted, amit mondott? Ilyen nagyon egyszerű dolgokat is előhoztam. Nincs olyan terület, ahol ne lenne szükség az angolra. Elmeséltem nekik olyan élményeket is, hogy például tanítottam a Sony-nál betanított munkásokat, mert mindegyik csoportnak a vezetője japán volt, és angol nyelven kommunikáltak; a GE-ben a kínai auditon kellett minden dolgozónak megérteni és megválaszolni a munkájukkal kapcsolatos angol nyelvű kérdéseket. Felnőtt fejjel, munka és család mellett nagyon nehezen tanultak a dolgozók, de muszáj volt nekik. Másrészt a továbbtanuláshoz, a szakmai működési engedélyekhez is elengedhetetlen

az érettségi, ahhoz meg az idegen nyelv. Hiába kiváló táncos, divattervező, keramikus valaki, érettségi nélkül alig tud érvényesülni. És persze igyekeztem érdekes, színes, változatos órákat tartani.

Vágyódtál-e valaha más pályára?

Sosem vágytam más pályára, más fizetésre vágyódtam. Jobb lett volna, könnyebb lett volna, hogyha a tanítást megfizetik, és kevesebbet kellett volna dolgoznom mellé. De sosem akartam például fordítani. Meg tudnám csinálni, de mindig jobban szerettem emberek közt lenni. Talán, ami még közel áll hozzám és szerettem is csinálni – persze a tanítás mellett –, az mindenképpen az idegenvezetés. Ugyanaz, átadni a tudást, más embereket megismerni, segíteni őket.

Azóta, hogy nyugdíjba vonultál, tanítasz?

Nem, és nem is szeretnék már tanítani. Amúgy nagyon aktív életet élek, de már ebben nincs helye a tanításnak. Meg tudnám csinálni, azt gondolom, még mindig tudnék jól tanítani. De amikor a Trefortba jártam, egy már nyugdíj előtt lévő tanárnő tanította nekünk a magyart. Nagyon jó tanár volt, de már idegesítettük, az agyára mentünk. Ezért azt gondolom, hogy akkor kell abbahagyni a tanítást, amikor még jól megy, amikor még öröm.

Hiányzik-e az iskola, eszedbe jut?

Igen, gyakran, ha nem is minden nap, de eszembe jut. A csillogó gyerekszemek hiányoznak.

Mivel telnek napjaid?

Hetente kétszer Zumba, háromszor pingpong, ami fix. Férjem is nyugdíjas, sokat kirándulunk, barátokkal találkozunk. Nagyon sok barátom van, erre nagyon büszke is vagyok, és nagyon örülök neki. Sokszor csinálunk közös programokat. Amióta nem tanítok, elkezdtem rajzolni, festegetek. Elvégeztem egy jobb agyféltekés rajztanfolyamot is, én, a két balkezes! Ugyanis, amikor régen felrajzoltam a táblára egy krumplit és néhány kusza vonalat, és mondtam, hogy vau-vau, akkor tudták, hogy ez a kutya. Amikor ugyanerre azt mondtam, hogy nyihaha, akkor tudták, hogy ló. A tanfolyam óta sikerélményem van a rajzolás területén. Több más olyat is csinálok, amit régen elképzelni sem tudtam! Csak ülök, és elmélyülten zenét hallgatok, nem takarítok, nem főzök közben, nem töröm a fejem semmin, csak gyönyörködöm a muzsikában. És olvasok, filmeket nézek, most már sorozatokat is, és színház, kiállítás...

Hogyan tartod karban a nyelvtudásodat?

Míg korábban rendszeresen vettem részt továbbképzéseken, konferenciákon, most leggyakrabban filmeket nézek eredeti nyelven, emellett felváltva olvasok hol oroszul, hol angolul. Most éppen oroszul olvasok, angolul inkább filmezek, meg ha lehet, akkor beszélek, főként a nemzetközi diákcserek során megismert kollégákkal szerte Európában, akikkel az angol volt a közös nyelv. Tavaly terveztünk Szentpétervárra menni, így átmenetileg nagyobb hangsúlyt kapott az orosz. Találtam jó podcastokat, online feladatokat, sőt a Duolingót is elkezdtem oroszból. Egyből a legmagasabb szintre dobott, de ettől még naponta gyakoroltam.

Tanulsz-e valamit mostanában? Van-e hobbid?

Mivel szeretem megörökíteni a számomra fontos, nevezetes pillanatokat, eseményeket, sokat fényképezek. Az igazi hobbit az, hogy a kiválókat képeimet zenei aláfestéssel kisfilmekké fűzöm össze. A fotózásban szeretnék fejlődni. Eddig főként csak kattogtattam a fényképezőgépet, az utóbbi időben a telefon kameráját, de kevésbé figyeltem a részletekre. A Facebookon találtam tavaly egy fotós kihívást; két héten keresztül minden második nap kaptunk egy feladatot és hozzá útmutatást is, volt rá másfél napunk, és a második nap végén volt egy online kibeszélő, ahol a beküldött képeket értékelték, tanácsokat kaptunk. Látásmódot adott. Azóta egy újabb kihíváson is részt vettem. Nem lesz belőlem profi fotós, de lényegesen jobb képeket csinállok. A fotózásban, a képek szerkesztésében szeretnék még ügyesebbé válni. Emellett nagyon szeretem a vetélkedőket, a játékokat – naponta játszom – és a keresztretjvényeket is.

Ha visszatekintesz az elmúlt 40 évre, mire vagy a legbüszkébb?

Megbeszéltük, hogy nem akarok se panaszkodni, se dicsekvőnek tűnni. Sok-sok büszkeség ért, két dolgot emelnék ki.

Elbúcsúzásomkor én is kaptam az érettségi bizonyítványok mintájára egy 'Legjobb tanár bizonyítványt', amit megkönnyeztem. Ebben a bizonyítványban az áll, hogy a diákok vizsgabizottsága előtt jelesre, 100%-ra vizsgáztam olyan vizsgatárgyakból, mint 'Jó kapcsolat a diákokkal', 'Szigorú, ha kell', 'Humorérzék', 'Szakmai felkészültség' 'Szeretettel végzi munkáját' és 'Tisztelik a tanulók'.

A másik egy Messenger üzenet, amit még 2013-ban kaptam egy tanítványomtól, érettségije után 17 évvel! „Kedves Melinda, nem is tudom szavakba formálni, mit köszönhetek Önnek. Annak idején a Neumannban voltam diákja. Ha hiszi, ha nem, csak annak köszönhetem a mostani állásomat, amit Öntől tanultam. Körbe dolgoztam egész Európát azóta, de ha Maga nincs, akkor nem szeretem meg annyira az angol nyelvet. Olyan átéléssel, és áhítattal tetszett beszélni róla, hogy a mai napig előttem van. Évekkel ezelőtti angol nyelvű felvételem sikere is csak az Ön érdeme...Kiformált egy európai közösséghez méltó generációt.”

Ha előretekintünk, van-e bármilyen, személyes vagy szakmai bakancslistád?

Nincsen. Persze van! Szeretném élvezni az életet. Én tudok apró dolgoknak is örülni. Ezt szeretném tovább folytatni még, amíg lehet.

Így legyen, még nagyon sokáig!

Letizia Cirillo, Natacha Niemants
**Teaching Dialogue Interpreting.
Research-based proposals for higher
education.**

Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing
Company, 2017. 393 p.
ISBN: 978-90-272-5885-4

A John Benjamins kiadó 2017-ben jelentette meg a fordítástudományi sorozatának 138. köteteként a *Teaching Dialogue Interpreting* című művet. A tanulmánykötet összeállításának ötlete Letizia Cirillo (Siennai Egyetem) és Natacha Niemants (a bolognai Forlí Egyetem, a kötet megjelenésekor a Modenai és Reggio Emiliái Egyetem kutatója) nevéhez fűződik. Mindketten több éves kutatói és oktatói tapasztalattal rendelkeznek a dialógustolmácsolás műfajában, így nemcsak a kötet szerkesztésével, hanem társszerzőként is hozzájárultak a mű megalkotásához. Gyakorló tolmácsként, tolmácsolás oktatóként és alkalmazott nyelvészeti kutatóként egy kézikönyvben kívánták összegezni mindazon tapasztalatokat, amelyek ötletekkel szolgálhatnak a legkülönbözőbb színtereken (*settings*) közreműködő dialógustolmácsok képzésében. A szándékuk az volt, hogy kutatáson alapuló javaslatokat fogalmazzanak meg a tolmácsképző intézmények felé, lehetővé téve ezáltal a kutatási eredmények közvetlen becsatornázását az osztálytermi pedagógiai gyakorlatba. Az előszóban Gavioli (Modenai és Reggio Emiliái Egyetem) is megemlíti: „Miközben a dialógustolmácsok magatartási kódexei egyre inkább alkalmazkodnak a legújabb kutatási eredményekhez (Angelelli 2006b), a tolmácsok képzése és oktatása sok tekintetben azonban lemaradást mutat (Gavioli, 2017, p. 12; saját fordítás)”¹.

A tanulmánykötetre egyértelműen jellemző az olasz szerzők dominanciája. Mindez azt fémjelezi, hogy az olaszországi tolmácsképzéseken nagy hangsúlyt kap az interakcióra épülő és interperszonális mediációt igénylő tolmácsolási helyzetek oktatása. A tizenhat, angol nyelvű tanulmányból álló kötetet a szerzők három tematikus fejezetbe rendezték. A könyv felépítése deduktív elvet követve fűzi fel a cikkeket, a dialógustolmácsolás oktatásának általános elméleti és módszertani jellemzőitől indulva, a specializációs kurzusokon át, egészen a legújabb módszertani gyakorlatok bemutatásáig.

A könyv előszavában Gavioli megjegyzi, hogy a dialógustolmácsolás elmúlt két évtizedben lezajló terepmunkái feltárták azt a komplex jelenséget, mit is jelent kétnyelvű interakcióban zajló beszélgetéseket tolmácsolni. Véleménye szerint az autentikus, tolmáccsal közvetített interakciók tanulmányozása nagymértékben gazdagította a képzési tartalmakat és a tanulási környezetet, ugyanakkor ráirányította a figyelmet arra is, hogy a tolmácsoknak nem *'semleges hangládaként'* (*neutral voice-boxes*) kell viselkedniük, sokkal inkább azt várják tőlük, hogy a beszélgetés aktív résztvevőivé váljanak, akiknek a döntései az interakció megvalósulására irányulnak. A bevezető tanulmányban Cirillo és Niemants részletesen vázolják a dialógustolmácsolás műfajának a kutatásban, az oktatásban és a professzionális gyakorlatban elfoglalt helyét.

Az első fejezet az általános elméleti és módszertani tanulmányokat gyűjti egy csokorba. Ezek közül az első a dialógustolmácsolás oktatás és tanulás alapelveiről szól, amelyben Angelelli (Heriot-Watt Egyetem) kifejti, hogy – miközben a dialógustolmácsolási helyzetekre felkészítő kurzusok egy-

¹ „While codes of conduct for dialogue interpreters are increasingly adapting to such new evidence

(Angelelli, 2006b), dialogue interpreter teaching and learning lags behind (Gavioli, 2017, p. 12).”

re népszerűbbek – nehézségekbe ütközhet a képzési programok kidolgozása és a megfelelő oktatók biztosítása. A következő tanulmányban Ozolins (Nyugat-Sydney Egyetem, Ausztrália) megállapítja, hogy a liaison² vagy dialógustolmácsok képzésében a tolmácsolási kompetencia, az interperszonális készségek és a kontextuális tudás szintézisének az elérése a cél. Ez a fajta megközelítés különbözik más, klasszikusnak mondható tolmácsolásokról, vagyis itt nagyobb hangsúlyt helyeznek a tolmácsolási események szociális és interperszonális elemeire, mint a nyelvi tényezőkre. Hammer (Utrechti Alkalmazott Tudományok Egyetem) és van den Bogaerde (Amszterdami Egyetem) cikke egy holland, jelnyelvi tolmácsolás didaktikai megközelítését mutatja be. Morelli (Genovai Egyetem) a genovai egyetem dialógustolmács képzésén, valamint interkulturális mediátoroknak szóló, egyetemen kívüli kurzusokon szerzett oktatási tapasztalatát tárja elénk, kiemelve azok közös vonásait és technikáit (aktív hallgatás, átfogalmazás, parafrázálás, általánosítás, valamint a nyelven kívüli tényezők, mint a speciális kontextus és az interakció jelentősége). A fejezetet Mead (NATO Defense College, Olaszország) tanulmánya zárja, amelyben azt vizsgálja, hogy a konzekutív tolmácsolásnál alkalmazott jegyzetelés miként hasznosítható a dialógustolmácsolás órákon.

A második fejezet tanulmányai speciális professzionális színterekre felkészítő tolmácsoló programokat mutatnak be. Ezek a szakképzési programok és oktatási modulok nemcsak a tudáselsajátítást ösztönzik, hanem a hallgatók azon készségeit is fejlesztik, amelyek a különféle kontextusból (vállalat; filmfesztivál, talk-show, bíróság) adódó kihívások leküzdéséhez szükségesek. Jelen

fejezet cikkei heterogének, egyrészt az osztályteremben megvalósítható tevékenységekre, továbbá az oktatók és hallgatók szerepére fókuszáló gyakorlati oktatási tanegységekbe nyújtanak bepillantást. Ide sorolható Cirillo és Radicioni (Bolognai Egyetem) üzleti tárgyalások szerepjátékát szemléltető tanulmánya, illetve Hale (New South Walesi Egyetem, Ausztrália) és Gonzalez (Royal Melbourne Institute of Technology, Ausztrália), valamint Preziosi és Garwood (mindketten a Bolognai Egyetem kutatói) jogi tolmácsok képzésével foglalkozó tanulmányai. Másrészt pedig a képzéstervezés elméleti és elvi koncepcióját járják körül, az oktatási tartalmak kiválasztásától, azok felhasználásán keresztül egészen a tanulási eredmények meghatározásáig. Ide sorolhatók Merlini (Maceratai Egyetem) filmfesztiválon történő tolmácsolás kihívásairól, valamint Dal Fovo és Falbo (mindketten Trieszti Egyetem kutatói) televíziós tolmácsolásról szóló tanulmányai. Valero-Garcés és Tan (mindketten a madridi Alcalai Egyetem kutatói) cikke ellenben egy olyan közösségi tolmácsolási szintérbe enged betekintést, amely eddig kevesebb figyelmet kapott.

A továbbiakban néhány érdekességet emelnék ki ez utóbbi fejezetből. Cirillo és Radicioni tanulmánya rámutat arra, hogy a strukturált szerepjáték hatékony pedagógiai eszköznek tekinthető az üzleti kontextusban zajló dialógustolmácsolás gyakorlatában, egyben rávilágít a felmerülő korlátokra és a tolmácsokkal szemben támasztott elvárásokra is. Ezáltal növeli a tolmácsoló tudatosságát, és fejleszti a koordinálási készségeiket. Dal Fovo és Falbo televíziós tolmácsolásról szóló tanulmánya rámutatott arra a sajátosságra, hogy a magyar gyakorlattal ellentétben az olasz televíziós műsorokban a tolmácsok gyakran nemcsak hanggal, hanem fizikailag is megjelennek a képernyőn. Amint arra korábbi írások utaltak már, „egy tolmácsoló televíziós program mindenekelőtt szórakoztató kell, hogy legyen” (Katan & Straniero Sergio, 2003, p. 133), azaz tetsszen

² Ezt az elnevezést Ozolins a dialógustolmács szinonímájaként használja, emellett érdemes megjegyezni, hogy ő a *Liaison Interpreting* című könyv (Gentile et al., 1996) egyik társszerzője.

a közönségnek, és elégtse ki a televíziónézők elvárásait. Következésképpen ez azt jelenti, hogy a formát előnyben részesítik a tartalomnál (Falbo & Straniero Sergio, 2011). Sandra Hale az ausztrál jogi tolmácsok egyetemi képzéséről szóló tanulmányában kifejti, hogy a jogi tolmácsolás a közösségi tolmácsolás egyik specializált ágának tekinthető. Hale tanulmánya betekintést nyújt az ausztráliai New South Wales Egyetemen kínált jogi tolmácsképzés struktúrájába, tartalmába, oktatási módszereibe és az értékelésbe. Érdekes megfigyelni azt, hogy a tartalmi pontosság, a stílus és regiszter megfelelése együtt a teljes súlyozás 50%-át teszik ki, emellett a nyelvhelyességet, a kiejtést, az előadásmódot, sőt a megjelenést is pontozzák. A záróvizsgán a tolmácsolóktól elvárják a professzionális öltözetet, éppúgy, mintha valós szituációban kellene tolmácsolniuk.

A harmadik fejezet a dialógustolmács-képzés legújabb trendjeit tárja elénk. Számomra ez a rész tartogatta a legérdekesebb ötleteket, valamint a legmodernebb, innovatív pedagógiai módszereket. Az első tanulmányban Gonzalez Rodríguez és Spino (mindketten a Bolognai Egyetem kutatói) dialógustolmácsok számára kialakított, intenzív tréning módszertanát, szerepgyakorlatait mutatják be. A telefonos tolmácsolást a dialógustolmácsolás egyik speciális fajtájának tekintik, amelynek a sajátosságai: a monomodalitás (csak hangalapú, és gyakran az sem tiszta), nincs közös fizikai tér, a szerepek és regiszterek asszimetriája, illetve különböző fokú feszültség jellemzi. Kiemelik, hogy a tréning során különös figyelmet kell fordítani a nyelven kívüli nehézségekre, a beszélőváltások koordinálására, a konfliktus és érzelmi tényezők kezelésére. Véleményük szerint a javaslatok számos eleme akár egyenként is beépíthető a különféle kultúrákra, nyelvkombinációkra és színterekre kialakított tolmácsképzésekbe.

A következő cikkben Kristallidou (Leuveni Egyetem) egy olyan kísérletet ismerteti, amelyet a ghenti egyetem tolmácsképzésén

valósítottak meg azzal a céllal, hogy fejlesszék a tolmácsolókat 'vizuális írástudását' (*visual literacy*), másnéven a dekódolási készségeiket, amelyek segítségével értelmezni tudják az arckifejezés, a testtartás, a gesztikuláció és a tekintet különböző jelentéseit. Gyakori, hogy a tolmácsképzés során kizárólag a résztvevők verbális interakciójára, a szóbeli készségek fejlesztésére fókuszálnak, és elhanyagolják a non-verbális elemek interakcióban betöltött szerepét, amelyek éppúgy fontosak a jelentéskötés folyamatában. A gyakorlati képzést megelőzően a hallgatók elméleti bevezetést kapnak a térbeli elhelyezkedés, a szemkontaktus kialakítása és a proxémika témájában.

A fejezet talán leginnovatív pedagógiai módszerébe Kadric (Bécsi Egyetem) tanulmánya nyújt betekintést, aki a színházpedagógia és a színpadi technika elemeit használja fel a tolmácsok képzésében. Nem mindennapi az a megközelítés, amellyel párhuzamot von Augusto Boal, korunk egyik legnagyobb színházpedagógusa által kifejlesztett Elnyomottak Színháza módszerével (Boal, 2008). Ennek az a lényege, hogy a főhős (jelen esetben a tolmács) a másik főszereplő, az elnyomó agresszív viselkedése miatt nyomasztó helyzetbe kerül, amelyet meg kell oldania. Ezt a módszert Kadric adaptálja a dialógustolmácsok képzésére. Véleménye szerint egy kommunikatív szituációban számos tényező gyakorolhat nyomást a tolmácsra (gondoljunk csak a bonyolult szakszövegekre, a különféle dialektusokra, a résztvevők közbevetésére, megjegyzéseire a tolmácsolás alatt), ami összességében negatív hatást gyakorol a tolmács teljesítményére. Ezen didaktikai megközelítés legfőbb célja a hallgatók emancipálása, annak érdekében, hogy képesek legyenek egyénileg és autonóm módon döntéseket hozni a koordinátor, tolmács és mediátor szerepkörükben. Határozottan kijelenti, hogy a szerepjáték mint didaktikai eszköz ma már a modern tolmácsképzések szerves része. Mindamelllett megjegyzi, hogy értéke-

lés és világos értékelési kritériumok nélkül egyetlen játéknak vagy szerepjátéknak sincs didaktikai értéke.

A következő cikkben Niemants és Stokoe (Loughboroughi Egyetem, Egyesült Királyság) a dialógustolmács-hallgatók kommunikációs és interakciós készségeit fejlesztő pedagógiai módszert mutatnak be. Amellett érvelnek, hogy a szimulációs gyakorlatokat olyan alternatív technikákkal kell kiegészíteni, amelyek autentikus adatokat és kutatási eredményeket használnak fel. Ilyen alternatív technika a Stokoe (2011a) által kifejlesztett CARM-módszer (*Conversation Analytic Role-play Method*), amelynek lényege, hogy szerepjáték formájában konverzációelemzést végeznek. A tanulmányban részletesen bemutatnak egy olyan esetet, amikor autentikus, tolmáccsal közvetített, egészségügyben zajló kommunikációs helyzeteket elemeznek egy olaszországi tolmácsképzésén. E módszer jelentősége abban rejlik, hogy hidat épít a kutatási eredmények és az osztálytermi tevékenységek között.

A fejezetet Skaaden (Oslo és Akershusi Egyetem, Alkalmazott Tudományi Főiskola) tanulmánya zárja, aki egy norvégiai, blended (jelenléti és online) tolmácsképzés példáján keresztül szemlélteti, hogyan hasznosíthatók az online eszközök, mint a szöveges chat a tudás megszerzésében és bővítésében. Az egyéves képzésen a hallgatók különböző fókusz- és nyelvi csoportokban dolgoznak, ahol a tanár facilitátor szerepet tölt. Skaaden kvalitatív elemzése rávilágít arra, hogy a kollaboratív tanulásra és reflexióra épülő didaktikai megközelítés hogyan fejleszti az identitást és szakmai ismeretek elsajátítását.

A kötet elolvasása után tolmácsolás oktatóként felmerülhet bennünk a kérdés, vajon továbbra is a régi jól bevált, kizárólag a pontosságot és a nyelvi aspektusokat szem előtt tartó módszerekkel dolgozzunk, vagy modernizáljunk-e, és kerüljenek előtérbe olyan szempontok is, mint az interakcióban résztvevő felek közötti szociális és interperszonális kapcsolat, hatalmi erőviszonyok

menedzselése, etikai dilemmák vagy érzelmi dimenzió.

Jóllehet a kötet már öt éve megjelent, de olyan innovatív módszertani elemeket és inspiráló ötleteket tár elénk, amelyek véleményem szerint ma is újdonságnak minősülnek, legalábbis a magyarországi felsőoktatási intézmények tolmácsképzéssein. A tanulmánykötet nagymértékben hozzájárulhat a dialógustolmácsok képzésébe aktívan bekapcsolódó felsőoktatási és felnőttoktatási intézmények tantervének kialakításához (vagy átalakításához), továbbá a különféle gyakorlatoknak és technikáknak köszönhetően életszerűbb és gyakorlatorientáltabbá teheti a tolmácsolásoktatást.

Bár a szerkesztők a kötet összeállításával elsősorban a felsőoktatási képzőintézmények oktatóit, és a különböző tolmácsolási szolgáltatók képzés- és tananyagfejlesztőit kívánták megszólítani, a kutatómódszertani ötletekből – meglátásom szerint – a tolmácsolástudománnyal foglalkozó kutatók is inspirálódhatnak. A kötet egyetlen szépséghibájaként talán azt említeném meg, hogy a beszerzése eléggé költséges. Mindazonáltal, ha szem előtt kívánjuk tartani a szerkesztők azon célkitűzését, hogy a tolmácsképzések közelebb kerüljenek a piaci gyakorlathoz, mindenképpen hasznos lehet a cikkek tanulmányozása.

IRODALOM

- Angelelli, C. (2006b). Validating Professional Standards and Codes: Challenges and Opportunities. *Interpreting*, 82, 175–193. <https://doi.org/10.1075/intp.8.2.04ang>
- Boal, A. (2008). *Theatre of the Oppressed*. Pluto Press.
- Falbo, C. & Straniero Sergio, F. (2011). Editorial. *The Interpreters' Newsletter*, 16(XI–XX).
- Katan, D. & Straniero Sergio, F. (2003). Submerged Ideologies in Media Interpreting. In Caldaza-Perez, M. (ed.) *Apropos of Ideology: Translation Studies on Ideology-ideologies in Translation Studies* (pp. 131–144). St. Jerome.

Stokoe, E. (2011a). Simulated Interaction and Communication Skills Training: The 'Conversation Analytic Role-play Method'. In Antaki, C. (ed.) *Applied Conversation Analysis* (pp. 119–139). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230316874_7

Németh Anikó

Lázár Ildikó

Mirrors and Windows in Language Teacher Education: Intercultural Competence and Reform Pedagogy

Cambridge Scholars Publishing, 2022, 226 p.
ISBN 978-1-5275-8208-8

A könyv szerzője, Lázár Ildikó, kutató, tananyag-szerző, a tanárképzés irányában elkötelezett tanár és tréner. Munkája során többek között az interkulturális kompetencia (IK) fejlesztése irányában történő intézményi és pedagógiai paradigmaváltás megalapozását segíti. A könyv címe arra is utal, hogy a mű egyben nosztalgikus visszapillantás a Lázár Ildikó és munkatársai által 20 éve írt hasonló című, az IK fejlesztését célzó nyelvtanulóknak és nyelvtanároknak szóló kézikönyvre: *Mirrors and windows: an intercultural communication textbook* (Huber-Kriegler et al., 2003). Lázár Ildikó most megjelent könyvével a tanárképző, kutató vagy tanárjelölt olvasó ismét tükörbe nézhet, fejlesztheti önismeretét, éntudatosságát és reflektálhat saját személyes tanítási gyakorlatára és elképzeléseire, hogy megtehesse az első, vagy éppen sokadik lépést a fejlődés útján. Ablakokat nyit, s az ablakon való kitekintés az interkulturális kommunikációhoz szükséges nyitottságot és a kulturális és nyelvi sokszínűség iránti kíváncsiságot reprezentálja. A szerző kézen fogja az olvasót, és nem hagyja, hogy a tanításról való elmélkedései során

kényelmes nyelvtani szabályokkal és lexikai finomságokkal takarózzon, ehelyett továbbviszi az oktatáspolitikai dokumentumokon át az életszagú osztályterembe, szembesítve az olvasót tanári felelősségével, kötelességével és az állásfoglalás elkerülhetetlenségével.

Struktúrájában három egymástól elkülönülő részből, részenként pedig három fejezetből áll a kötet. Minden egyes fejezet néhány fókuszálást segítő kérdéssel, javasolt feladatokkal és tevékenységekkel kezdődik, valamint olyan kutatási kérdésekkel, amelyek egyrészt orientálják, segítik az olvasó elmélyülését a témakörökben, másrészt segítenek a fiatal kutatók számára kapcsolódási pontokat találni, melyeken keresztül hozzájárulhatnak a kutatásokhoz az IK területén. A fejezetek végén kilépő kérdések segítik az olvasottak elmélyítését. A mellékletek praktikus kiegészítéseket is tartalmaznak gyakorló tanárok számára: pl. egy kulturális és interkulturális szempontok alapján összeállított, tankönyvválasztást segítő kérdőívet, és irányító szempontokat egy olyan interkulturális szemléletű óramegfigyeléshez, mely további szakmai beszélgetések alapja lehet.

A könyv első része (1-2-3. fejezet) a kultúra és az IK (oktatásának) elméleti hátterének esszenciáját közvetíti, tömören és átláthatóan összegezve a legfontosabb teóriákat és megvalósult gyakorlati törekvéseket egyaránt. Teszi ezt rengeteg nézőpont figyelembevételével, a korunk pedagógiai megközelítései által elvárt tanári szerepektől kezdve a konkrét tanórai tevékenységeken át az értékelés különböző formáinak összehasonlításáig, tisztázva az alapvető koncepciókat, és a legfontosabb alapfogalmakat, iránytűt adva az olvasónak az interkulturális kompetenciához kapcsolódó szakirodalmak és oktatásügyi dokumentumok útvesztőjéhez.

Az első fejezet a kultúra tanításához kapcsolódó kérdéseket feszeget a társadalom és az egyén szintjén. Mit tanít(s)anak a tanárok, amikor kultúrát tanítanak, interkulturális kompetenciát fejlesztenek? Mit tanítson a tanár a nyelvtudáson túl? Mit kezdenek a ta-

nárok a saját vagy tanulói kulturális identitásainak sokféleségével? Milyen változások ment keresztül az IK fogalmának meghatározása az elmúlt 30 évben, és mi köze van a nyelvtanításban méltán népszerű kommunikatív kompetencia fogalmához? A gyakorlati feladatok során a tanárok és tanulók egyaránt közelebb kerülnek saját és mások (kulturális) identitásának jobb megértéséhez. A szerző többek között a „Gondolkozz - beszélj meg párban - oszd meg!” típusú kooperatív feladattípust emeli ki, amely az interkulturális kompetenciát, a demokratikus és globális gondolkodás képességét egyaránt fejleszti. A fejezet további részében bemutatja a kultúra fogalmának meghatározásához használt jelentősebb modelleket. Kitér a kulturális dimenziók, gondolkodási módok, értékszemléletek (magyar összefoglaló ld. Holló, 2019) meghatározására, melyek hasznosak lehetnek a pedagógiai célok eléréséhez, megalapozzák a kulturális identításokról való kommunikációt. Szembeállítja ezt a megközelítést a sztereotípiákkal, amelyek valójában a kommunikáció megkönnyítése helyett – később nehezen lebontható – előítéleteket generálnak, akadályokat gördítve az IK fejlesztése elé. Az interkulturális kompetenciához a tudatosság, a hozzáállás, a készségek, a tudás és a nyelvtudás egyaránt fontos tényezők. Az interkulturális beszélő tisztelettel, empátiával, rugalmassággal, türelemmel, érdeklődéssel, kíváncsisággal, nyitottsággal, motivációval, humorérzéssel, a bizonytalanság elfogadásával és ítélkezés nélkül érkezik a kommunikációs helyzetbe (idézi a szerző Fantini-t (2000)). Byram (2020) kritikai szemléletű kulturális tudatosságának (i.e. *critical cultural awareness*) koncepciója és ennek implikációi zárják ezt a fejezetet. A szerző bátran és bölcsen teszi fel azt az etikai kérdést - az olvasóra bízva a választ -, hogy milyen szerepet szán magának az az oktató, aki interkulturális szempontból kompetens, demokratikus, globális szemléletmóddal gyakorolja a szerepből adódóan elkerülhetetlenül társadalomformáló tevé-

kenységét, amennyiben ez a szemlélet nem feltétlenül azonos azzal, amit az ő lojalitását elváró állam, esetleg társadalmi közeg megkövetel.

A második fejezet a 21. századi nyelvtanítást és nyelvtanárokat érintő európai elvárásokat összegzi, kiemelve a globális kompetenciát, mint olyan tudás, készségek, képességek és értékek együttesét, amelyek lehetőséget adnak tudatosabban megélni és megérteni saját kultúránkat és annak gyökereit, valamint megalapozza a nyitottabb, hatékonyabb kommunikációt kulturális határon belül és azokon túl egyaránt. A különböző helyi, globális, valamint interkulturális kérdésekben való jártasság pedig tudatosabbá tesz döntéseink hosszú távú következményeivel kapcsolatban. Ehhez kapcsolódik a demokratikus kompetencia, melynek komponenseit, állampolgári léthez szükséges transzverzális kompetenciákat részletesen a *TASKs for Democracy* (Mompoin-Gaillard & Lázár, 2015) – főként tanároknak szóló – kiadványból ismerhetjük meg.

A harmadik fejezet reformpedagógiai megközelítéseket alkalmazó feladattípusokat ismertet, amelyek jól illusztrálják többek között az élményközpontú pedagógiát, a felfedezettető technikákat, az ötletelés-elemzés-reflexió folyamatát, az együttműködésen alapuló tudásmegosztást, kooperatív pár- és csoportmunkát. Közös ezekben a tevékenységekben, hogy a tanulók minden érzékszervükkel aktív részesei a folyamatnak, tevékenyen közreműködnek. Míg a tapasztalati, élményeken alapuló tanulási helyzet megszervezése nem feltétlenül jelent több erőfeszítést a tanár oldaláról, ezek a kooperációt, reflexiót, elemző értékelést elváró feladatok jelentősen hatékonyabbak a hosszú távú tudáselsajátítás, készségfejlesztés és attitűdformálás szempontjából.

A könyv második részében (4–6. fejezet) a szerző arra keresi a választ, hogy hol tartunk az IK oktatása terén. Hogy mikorra is vezethető vissza az IK, mint koncepció, megjelenése az oktatás színterén, azon Michael Byram

is eltöpreng a könyv előszavában. Európában az 1980-as évek tehető a nyelvoktatásban az interkulturális szempont felbukkanása, míg Magyarországra a 90-es években jutott el, az 1996-es Nemzeti Alaptanterv (NAT) a változás egyik indikátora. Az Európa Tanács által kiadott *Közös Európai Referenciakeret* (KER) már 2001-ben is hangsúlyozza, hogy a tantervekben az interkulturális és a nyelvi diverzitásnak egyaránt meg kell jelenniük, ahogy a demokratikus állampolgársággá nevelésnek is. A 2018-as, új deskriptorokat tartalmazó KER dokumentumban (Council of Europe, 2018) kiemelt hangsúlyt kapnak a plurilingualitás, plurikulturalitás szempontjai; az IK a demokratikus és globális kompetencia fejlesztéssel együtt fogalmazódik meg célként. Úgy tűnik, hogy nyelvoktatás és tanárképzés szempontjából irányt mutató európai idegennyelv-oktatáshoz kapcsolódó szakpolitikai dokumentumok hatása lassan gyűrűzik be Magyarországra. Bár a *Nemzeti alaptantervben* (NAT, 2020) több helyen is megjelenik az IK fogalma, sem definíció, sem a hétköznapi gyakorlatba való átültetésére vonatkozó javaslat nem fogalmazódik meg. Reményt és kézzel fogható iránymutatást ad viszont az OECD 2019-ben megjelent *Flying start – Improving initial teacher preparation systems* tanári alapképzés fejlesztéséről szóló dokumentuma, mely a törvényhozók, tanárképzési programok, tanárok és mentorok számára fogalmaz meg konkrét javaslatokat.

Ezt követően az 5. fejezetben a magyarországi reformpedagógiával és a nyelvtanítás interkulturális dimenziójával foglalkozó empirikus kutatások áttekintésével a szerző arra keresi a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják, hogy az órákon megjelenik-e az interkulturális, globális kompetencia fejlesztés, és a demokratikus, inkluzív szemlélet. A kötetben összegyűjtött tanulmányok izgalmas szempontokat ütköztetnek a nagyívű kvantitatív kutatások eredményeitől a részletes esettanulmányok bemutatásáig. A tanárképzés lassan mozduló gépezetét remélhetően beindítja a témához kapcsolódó tanulmányok

(ld. Divéki, 2020) és oktatási segédanyagok számának gyarapodása és a növekvő tanári és tanulói jelenlét az Erasmus és eTwinning programokon, amely erőteljesen jelzi a nemzetközi együttműködésekre való igényt és egyre határozottabban ad hangot annak a követelésnek, hogy a pedagógusképzés intézményét alkalmassá kell tenni arra, hogy megfeleljen a 21. századi európai elvárásoknak. A 6. fejezet két, részben jelenleg is zajló, a tanári hiedelmek és preconcepciók szerepét kereső kutatás eddigi eredményeit összegzi. Egy kooperatív tanulással foglalkozó workshopot követő 128 tanár által kitöltött felmérésből kiderül, hogy míg a kooperatív munkaforma által fejlesztett kompetenciákat a tanárok 95%-a tartja fontosnak, csupán 5%-uk gyakorlatában jelenik meg rendszeresen. Ezen túl aggasztó az is, hogy a résztvevők nem igazán ismerték fel az IK komponenseit és a kooperatív tanulási forma által fejlesztett kompetenciák közötti kapcsolatot (Lázár, 2020). Ezek az eredmények rámutatnak a nyelvtanítás reformjának szükségességére, de vajon ez hogyan érhető el? A szerző 5 tanárral készített mélyinterjút, hogy kiderítse, hogy az érzelmekkel átszőtt személyes meggyőződéseket, melyek erősen hatnak a tanárok tanítási és értékelési gyakorlatára, hogyan lehet mégis elmozdítani a változtatás irányába. Az eredmények rámutatnak, hogy olyan élmény-alapú, szakmai fejlődést célzó eseményeket éreznek a résztvevők hatékonyak, ahol biztonságos, kollegiális közegben próbálhatják ki az új feladattípusokat és technikákat, akár többször is, és elegendő idő áll a rendelkezésükre a reflexióra, az induláshoz szükséges sikerélmények begyűjtésére. E mellett a meglepő, új megközelítések, vagy az ismeretek új szemszögből való megvilágítása is gyakran transzformatív hatású.

A könyv harmadik részében a szerző három, korábban különböző folyóiratokban már megjelent, reformpedagógiával és az IK fejlesztésével foglalkozó tanulmányt közöl. Célja, hogy három eltérő kutatási és fejlesztési lehetőséget mutasson be, módszertanával

és eredményeivel hozzájárulva a nyelvtanítás és a tanárképzés területeihez.

Az első tanulmány középiskolás korú angol nyelvtanulók IK fejlesztésének egy módját mutatja be egy nemzetközi online együttműködésen keresztül. A projekt során Európa négy országából négy angol nyelvet tanuló csoport 78 tanulója vett részt egy online együttműködésre épülő, vegyes tanulási módszereket használó (azaz *blended learning*) projektben. A feldolgozott témák a helyi tantervekhez igazodtak és az online felületre feltöltött szövegekből, audiovizuális anyagokból és az ezekhez kapcsolódó gyakorlatokból álltak. A projekt öt hónapja alatt az adatok alapján megfigyelhető volt a tanulók interkulturális kompetenciájának fejlődése. Fontos tanulsága a projektnek, hogy az online együttműködések bizonyos mértékig helyettesíthetők (esetleg előkészíthetők, vagy kiegészíthetők) a csereutazásokat és külföldi tanulási programokat, vagy a személyes találkozást más kultúrákkal, amire a nyelv-tanulók többségének az iskolán kívül kevés lehetősége van.

A második tanulmánnyal a szerző egy olyan – attitűdöket, készségeket és ismereteket mérő – önértékelésre, vagy egymás értékelésére szolgáló eszközt ad a kezünkbe, amely abban segít, hogy kiderítsük, hogy hol tartunk az IK terén és miben kell még fejlődünk. Ez a mérési eszköz 30 európai tanár, iskolaigazgató és szakértő bevonásával, valamint az Európa Tanács és más nemzetközi szervezetek kutatási és projekt-eredményeire alapozva készült el és 19 nyelven elérhető. Az elsősorban önértékelésre és közös reflexióra ösztönző eszköz létrehozását és tesztelését az Európa Tanács Pestalozzi Programja, az Intercultural Cities Project és az Európai Wergeland Központ közösen támogatta (Lázár, 2013). A nyelv-tanárok képzésére vonatkozóan kiemeli, hogy kevés, ha a nyelv-tanárok képzésük során csak a magát a célnyelvet és a célnyelvi országról szóló felületen információk átadását tanulják meg, az is fontos, hogy segítsenek a tanulóknak abban, hogy ne váljanak „folyékonyan

beszélő bolondokká” (Bennett, 1997), ehelyett megbirkózzanak az interkulturális kommunikáció komplexitásával.

A harmadik tanulmány tanárszakos hallgatók nézeteinek változását elemzi az *Interkulturális kompetencia az angol nyelvtanításban* című egyetemi kurzus kapcsán. Félig strukturált interjúk és óramegfigyelések segítségével tárja fel, hogy milyen tényezők hatnak a tanárszakos hallgatók elképzeléseire és tanítási gyakorlatára az IK fejlesztésében játszott szerepük tekintetében. Az eredmények alapján kiderül, hogy a tanárjelöltek külföldi tapasztalatai és interkulturális kapcsolatai nem elegendők az osztálytermi kompetencia fejlesztés elősegítéséhez, viszont az IK fejlesztésére irányuló kurzus új ismereteket, nézőpontot és eszközöket adott a hallgatók kezébe. Sajnos a tanultak gyakorlatba való átültetéshez ez sokszor mégis kevésnek bizonyult. A tanárszakos hallgatók esetében érdemes az adott csoport hozott tudásához igazított, élményekre és tapasztalataikra épülő kurzusokat tartani, melyeken egyensúlyban van az elmélet és gyakorlat, ahol a hallgatóknak lehetőségük van különféle interkulturális kompetenciát fejlesztő tananyagokkal és feladatokkal megismerkedni, hogy ők is továbbvihessék a különbözőség tiszteletét, a társadalmi ügyekhez való aktív, résztvevő hozzáállást, a demokratikus szemléletet és a megfelelő interkulturális kommunikációs készségeket.

A könyv tanároknak, tanárszakos hallgatóknak, kutatóknak és a tanárképzésben érintetteknek szól. Egy újabb lépést tesz a felé, hogy a tanárképzésben is megvalósuljanak azok az európai törekvések, amelyek a kultúrák közti békés kommunikációt, így mindannyiunk érdekeit szolgálják. A gyakorló tanárok, akár nyelv-tanárok, módszertan-tanárok vagy más területen tevékenykedő trénerek könnyedén átültethetik az elmélet egyes aspektusait a gyakorlatba, melyhez a könyvben az olvasó számos forrást, ötletet, gyakorlatot is talál.

IRODALOM

- Bennett, M. J. (1997). How not to be a fluent fool: Understanding the cultural dimension of Language. In A. E. Fantini (Ed.), *New ways in teaching culture* (pp. 16–21). TESOL Publications.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence – revisited*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/BYRAM0244>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Companion volume with new descriptors.
- Divéki, R. (2020). *Dealing with global, local and intercultural issues for global competence development in teacher training: a pilot study on the views of university tutors in Hungary*. In K. Károly, I. Lázár & C. Gall (Eds.), *Culture and intercultural communication. Research and education* (pp. 91–112). Eötvös Loránd University.
- Fantini, A. E. (2000). A central concern: Developing intercultural communicative competence. *School for International Training Occasional Papers Series*, (inaugural issue), 25–42.
- Holló, D. (2019). *Értsünk szót – kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I., & Strange, J. (2003). *Mirrors and windows – an intercultural communication textbook*. Council of Europe Publishing. http://archive.ecml.et/documents/pub123aE2003_HuberKriegler.pdf
- Lázár, I. (Ed.) (2013). *Recognising intercultural competence – What shows that I am intercultural competent?*. A self-assessment tool. Council of Europe.
- Lázár, I. (2020). Cooperative learning for intercultural competence: A pilot study on teachers' views and classroom practice. In K. Károly, I. Lázár & Gall, C. (Eds.), *Culture and intercultural communication: Research and education* (pp. 71–89). Eötvös Loránd Tudományegyetem. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/47298/71-89_Lazar.pdf?sequence=1
- Magyarország Kormánya. (1996). *Nemzeti Alap-tanterv*. Oktatásügyi Minisztérium.
- Magyarország Kormánya. (2020). *Nemzeti Alap-tanterv*. Belügyminisztérium.
- Mompoin-Gaillard, P. & Lázár, I. (Eds.), *TASKs for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge*. Council of Europe Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *A flying start – Improving initial teacher preparation systems*. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

Jenei Gabriella

Ágnes Albert

Stories students tell: Creativity and oral narrative task performance of English majors in Hungary

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2021.

ISBN: 978 963 454 669 6

Albert Ágnes monográfiájában az idegen nyelv-elsajátítási kreativitás kevésbé kutatott területére összpontosít. A kötet a Bóna Judit és Csizér Kata által szerkesztett *Alkalmazott nyelvészet a 21. században (Applied linguistics in the 21st century)* című monográfiásorozatában jelent meg.

Albert Ágnes kötetében azt vizsgálja, hogy a kreativitásnak, valamint a nyelvértéknek és a nyelvtudásnak, mint jelentős egyéni különbségeknek milyen kapcsolata van egymással az idegennyelv-elsajátításban. A szerző a kérdést alaposan körüljárja, és nem tagadja, hogy a kreativitás fogalmát nehéz pontosan meghatározni, ugyanakkor az olvasót hamar behelyezi az ezzel kapcsolatos kutatások világába. Szerinte a kreativitást úgy lehetne meghatározni, mint egyfajta rugalmasságot, kockázatvállalást is magában foglaló magatartást, aminek igen nagy szerepe lehet az idegennyelv-elsajátítás

sikerességében. Albert Ágnes kiemeli, hogy az idő és az új technológiai vívmányok előrehaladtával a kreativitásnak egyre nagyobb szerepe van az élet minden területén, így az idegennyelv-elsajátítás tudományában is.

Logikus az a megállapítás, hogy a kreativitást a legcélravezetőbb olyan feladaton mérni, ami bizonyos mértékű képzelőerőt kíván, így a szóbeli elbeszélő feladat (oral narrative task) optimális eszköznek tűnik ebben a tekintetben. Ennek a feladatnak az a további előnye, hogy nem csak egy jó válasz létezik, hanem annyi, ahány tanuló van, és éppen ezért is ideális a tanulói kreativitás mérésére. Mindemellett a szóbeli elbeszélő feladat a kreativitáson belül a divergens gondolkodás két aspektusát is elősegíti: a rugalmasságot, tehát a tanulók azon képességét, hogy sokféle ötlettel tudjanak előállni, illetve az eredetiséget, a tanulók azon képességét, hogy innovatív, nem szokványos ötletekkel álljanak elő (Baer, 1993). Ennek fényében némileg meglepő, hogy a szóbeli elbeszélő feladatot csak az 1990-es évek óta alkalmazzák empirikus kutatásokban, ugyanakkor pontosan ez a tény világít rá az ezzel kapcsolatos kutatások szükségességére. A szerző rámutat a kreativitás vizsgálatának fontosságára más egyéni különbségek vonatkozásában is, amit meggyőződése szerint a legújabb kutatások sem hangsúlyoznak eléggé, épp ezért kutatása ezt a hiányt igyekszik pótolni. Ilyen egyéni különbség például a nyelvérték és a nyelvtudás, két nem elhanyagolható fontoságú tényező.

Az irodalmi áttekintés a nyelvértékek az idegennyelv-elsajátításban játszott igen nagy szerepéről ad átfogó képet, valamint a nyelvérték értelmezésének változásait is bemutatja. Az egyik alfejezetben a nemzetközi, valamint hazai nyelvértékmérő tesztekéről is beszámol a szerző, valamint rámutat arra a tényre, hogy a nyelvérték körül a mai napig heves viták folynak mind a meghatározásának, mind a mérésének tekintetében.

A kreativitás fogalmának bemutatásakor Albert Ágnes kronológiai áttekintést alkal-

maz. Platónról kezdve egészen napjainkig részletesen ismerteti a különböző irányzatokat, és végül a kreativitás alkalmazott nyelvészetbe való bevezetését tárgyalja, valamint a nyelvértékekkel kapcsolatos legújabb elméleteket összeveti a kreativitás elméleteivel és meglátja a köztük lévő párhuzamot.

Talán az egyik legérdekesebb alfejezet az, ahol a szerző a kreativitás metakognitív fázisait taglalja. Azt állítja, hogy a kreativitást, mint komplex, több tényezőtől álló jelenséget igencsak nehéz mérni, így az egyik fő összetevőjének tartott divergens gondolkodásnak a közvetlen mérése javallott. A feladatalapú nyelvtanulás tudományterületén belül bemutatja a különböző feladat definíciókat, illetve az a következtetés vonható le, hogy a feladat egy cél-, való élet-, és jelentés-orientált tevékenység.

A szerző próbakutatásokat végzett, hogy kiválasszon két szóbeli elbeszélő feladatot, melyek nehézségi szintjükben eltérnek, az egyik feladat kognitív komplexitás vonatkozásában egyszerűbb volt, míg a másik komplexebb (Robinson, 2001). Az egyszerűbb feladat során a diákoknak egy hat kép sorozata által ábrázolt vicces történetet kellett elmesélniük, míg a komplexebb feladat alkalmával egymástól független képeket kaptak a diákok, így nemcsak a történet szavakba öntése, hanem annak kitalálása is az ő feladatuk volt. Az egyszerű és komplex feladatból is két változat készült, hiszen a diákok párokban végezték a történetmeselési feladatokat a vizsgálat során. A kötetben tárgyalt főtanulmányban 41 hallgató vett részt önkéntesen a két narratív feladat mellett egy kreativitás teszt, egy TOEFL teszt, és egy c-teszt megoldásában.

A szerző a mérőeszközök jellemzőinek bemutatására a korrelációs együttthatókat vizsgálja, a két verzióját a két szóbeli elbeszélő feladatnak független mintás *t*-próbbal tanulmányozza, a résztvevők két különböző kognitív komplexitású szóbeli elbeszélő feladaton elért teljesítményeit pedig páros *t*-próbbal elemzi. A Pearson-féle korreláció

nem parametrikus párját, a Spearman-féle rangkorrelációt alkalmazza az egyéni különbségek közötti kapcsolat feltárására, a kreativitást mérő teszten, a nyelvérzékteszten, a nyelvi jártasság teszten, és a nyelvi teljesítmény teszten elért pontszámokra.

A nyelvérzék mérő teszten elért eredményeik alapján az adatközlő angolszakos hallgatók nem meglepő módon viszonylag homogén csoportnak tekinthetők magas pontszámmal. A következtetések közé tartozik az a megállapítás, hogy az általános nyelvtudás mérésére a kognitívan kevésbé igénybe vevő feladatok alkalmasak, míg a magasabb komplexitású feladatokban az egyéni különbségek nagyobb szerepet játszanak. Az adatközlők többet beszéltek, valamint több narratív mondatot használtak és jobb nyelvhelyességgel a magasabb komplexitású feladatnál. A kevésbé komplex feladatnál a lexikai választékosság és a folyékonyág mértéke magasabb volt, habár fontos szem előtt tartani, hogy az utóbbinál a különbség statisztikailag nem szignifikáns. A szerző egészen meglepő módon nem talált erős összefüggést a nyelvtudás szintje és a nyelvérzék között, ugyanakkor fontosnak tartom kiemelni, hogy véleményem szerint ez az eredmény lehet a kis mintán való vizsgálat hátránya. A szerző azt is hozzáteszi, hogy a variancia hiánya is magyarázhatja azt, hogy nem talált erős összefüggést a nyelvérzék és a nyelvtudás között, hiszen résztvevői homogén csoportot alkotva többnyire egységesen magas pontszámot értek el a nyelvérzék mérő teszten. A nyelvtudás szintje és a kreativitás között statisztikailag szignifikáns korrelációt az általános originalitás szempontjából talált, habár csak gyenge korrelációról van szó.

A korrelációs számításokból nyert legérdekesebb eredmények azok, amelyeket a nyelvérzékkel és a kreativitással kapcsolatban tárt fel a kutató. Megragadó módon párhuzamot hoz a diszlexiás nyelvtanulók agyműködése és a kreativitás között. Korábbi kutatások (Martindale, 1999; West, 1997)

alapján ugyanis míg az emberek többségére a bal agyfélteke dominanciája jellemző, amihez a logika, nyelv, és a szekvenciális idő társítható, addig a diszlexiásokat a jobb agyfélteke dominanciája jellemzi, ami a vizuális-térbeli, így a kreatív gondolkodásmód színhelye. Albert Ágnes kellő mértékletességgel állapítja meg, hogy ez az agyműködéssel kapcsolatos következtetés nem általánosítható a jelen tanulmánya alapján, azonban megfontolandó a jobb agyfélteke dominanciájának jelentősége a kreativitásban. A részletes irodalmi áttekintés alapján, pontosabban, a legújabb nyelvérzék-értelmezések, elméletek, és a 21. századi nyelvérzék mérő-tesztek szerint az a hipotézis látszik indokoltnak, hogy a nyelvérzékteszten elért pontszám, illetve a kreativitást mérő teszt pontszáma között pozitív korreláció áll fenn. A kötetben ismertetett eredmények ennek éppen az ellenkezőjére mutatnak, és ez az ellentmondás főként annak tudható be, hogy a kutatásban használt MENYÉT nyelvérzék mérő-teszt (Ottó, 2002) a nyelvérzéknek annak a 20. századi értelmezésében méri az egyik legkiemelkedőbb nyelvérzék mérő-teszt, a MLAT alapján (Carroll & Sapon, 1959). Ez a kutatási korlát azonban elkerülhetetlen volt, hiszen a magyar kontextusban jelenleg két nyelvérzék mérő-teszt létezik, a MENYÉT és az INYÉT (Kiss & Nikolov, 2005), mindkettő a MLAT alapján készült, ráadásul az utóbbit csak fiatalabb diák résztvevőknek tervezték. Épp ezért fontos lenne egy olyan magyar nyelvérzék mérő-teszt kifejlesztése, amely a nyelvérzék 21. századi elméletein alapul.

Az utolsó fejezetben kerek összefoglalás található a nyelvpedagógusok számára is releváns következtetésekkel együtt. A monográfia fő célja tehát a kreativitás és a narratív feladatteljesítés közötti kapcsolat vizsgálata volt, ehhez a nyelvérzék és a nyelvtudás szintjét mint egyéni különbségeket is elemezte a szerző. Az első kutatási kérdése megválaszolásképpen arra a következtetésre jutott, hogy a vizsgált mintában szereplő résztvevőknek magas szintű nyelvérzékük

van, a nyelvtudásuk szintje pedig közép- és felsőfok közé tehető. A nemzeti átlagnál nagyobb kreativitást mutattak a kiválasztott nyelvtanulók, ugyanakkor megfigyelhettünk magasabb és alacsonyabb kreativitást mutató nyelvtanulókat is.

A második kutatási kérdés megválaszolásakor a tanulók két különböző kognitív komplexitású szóbeli elbeszélő feladaton elért eredményeit hasonlítja össze a kutató. A komplexitás-vizsgálatok során kiderült, hogy a magasabb komplexitású feladat kevésbé bizonyult komplexnek lexikailag. Az előzetesen várt eredményekhez képest kissé ellentétesen, a magasabb komplexitású feladat nyelvtanilag helyesebb teljesítményt váltott ki a tanulókból, azonban a szerző pontosan elmagyarázza, hogy a kogníció hipotézissel (Robinson, 2001) ez teljes mértékben összeegyeztethető, hiszen a nagyobb kognitív komplexitás sok esetben elősegíti a jobb nyelvi teljesítményt, ami megmutatkozhat a nyelvhelyességi mutatók javulásában is.

A harmadik kutatási kérdés arra irányult, hogy milyen összefüggés lelhető fel a nyelvérték és a kreativitás, valamint a nyelvtudás szintje között, és az derülhet ki az olvasó számára, hogy a kutatás szerint azoknak a tanulóknak az esetében, akiknek a nyelvi szintje a középfok és a felsőfok közé tehető, gyenge összefüggés van a nyelvi jártasságuk és a nyelvértékük között. Ugyanakkor mivel a nyelvérték nem a nyelvelsajátítás képességét jelenti, hanem a nyelvelsajátítás ütemére, tehát a haladás mértékére utal, ezért az eredmény koránt sem ellentmondásos.

A negyedik kutatási kérdés maguknak az egyéni különbségeknek a kapcsolatát vizsgálta, főként a nyelvértékre és a kreativitásra fókuszálva. A hipotézis itt a nyelvérték és a kreativitás pozitív kapcsolatára fektette a hangsúlyt, de az eredmények ezt a hipotézist nem támasztották alá. Az itt fellelhető diszkrepancia azonban a már fent említett Carrolli (1959) értelmezésen alapuló nyelvértékmérő-tesztnek tudható be. A diszlexiás nyelvtanulók jobb agyfélteke-dominanciája

és a kreativitás kapcsolata érdekes felvetés, amivel kapcsolatban a jövőben mindenképp hasznos lenne kutatásokat végezni.

Az ötödik kutatási kérdés a nyelvtudás szintje és a két különböző komplexitású feladaton elért teljesítmény kapcsolatát tárta fel. A szerző megállapítja, hogy az alacsonyabb kognitív komplexitású feladatnál a jobb nyelvtudású tanulók magasabb nyelvi szintje tetten érhető az általuk létrehozott nyelvi produktumban: többet beszéltek, jobb nyelvhelyességgel, és a feladat követelményeinek is jobban eleget tettek, mint alacsonyabb nyelvtudású társaik. A magasabb komplexitású feladatnál a jobb nyelvtudással rendelkező tanulók szélesebb, választékosabb szókincset használtak és folyékonyabban beszéltek.

A hatodik kutatási kérdés a nyelvérték és a feladaton elért teljesítmény kapcsolatát elemezte a két különböző kognitív komplexitású feladat szerint. A magasabb nyelvértékkel rendelkező tanulókkal kapcsolatban elmondható, hogy magas nyelvi szintű mintázatokat mutattak, jobb nyelvhelyességgel teljesítettek az alacsonyabb komplexitású feladaton, valamint folyékonyabban beszéltek a magasabb komplexitású feladatnál, továbbá többet beszéltek, nagyobb szókincsbeli választékosággal mindkét feladat során.

Az utolsó kutatási kérdés a kreativitás és a két különböző komplexitású feladaton elért teljesítmény kapcsolatát vette górcső alá. A kreativitást mérő teszt négy része közül kető mutatott szignifikáns korrelációt a szóbeli elbeszélő feladaton elért eredményekkel. Egy fontos aspektusa az ezzel kapcsolatos eredményeknek az, hogy a kreativitás és a feladat-teljesítmény közötti korreláció mérsékelt erősségű volt, illetve a magasabb komplexitású feladat szorosabb összefüggést mutatott a kreativitással, ami arra vezethető vissza, hogy a magasabb komplexitású feladat nagyobb lehetőséget ad általánosságban véve az egyéni különbségek érvényesülésére, jelen esetben a képzelőerő kibontakoztatására. A szerző összességében kihangsúlyozza, hogy a nyelvtudás szintjének nagy hatása van bár-

mely feladat megoldására, de míg az alacsonyabb kognitív komplexitású feladatokon ez tűnik a nyelvi teljesítmény legfontosabb meghatározó tényezőjének, addig a komplexebb kognitív folyamatokat igénylő feladatokon elért eredményeket nagy mértékben különböző egyéni változók is befolyásolhatják.

A monográfia mellékletében megtalálhatóak a kutatásban használt mérőeszközök angolul, ezzel hozzájárulva ahhoz, hogy a nemzetközi olvasóközönség is átláthassa az eszközök felépítését. Továbbá ez lehetővé teszi a kutatás egészének vagy egyes részeinek replikálását a nemzetközi alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatók számára. Úgy gondolom, hogy a kötet alapos tanulmányozása hasznos lehet mind a kutatók mind pedig a tanárok számára, hogy megismerhessék a kreativitás tanulóközpontú értelmezését, illetve a nyelvtudás – nyelvérzék – kreativitás triász lehetséges összefüggéseit. Kellő mértékleteséggel jelenti ki a szerző, hogy kutatása egy adott kontextusban történt, így az eredményei ennek értelmében értelmezendők.

IRODALOM

- Baer, J. (1993). *Creativity and divergent thinking: A task specific approach*. Lawrence Erlbaum.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern language aptitude test*. The Psychological Corporation.
- Kiss, C., & Nikolov, M. (2005). Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, 55(1), 99–150. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00291.x>
- Martindale, C. (1999). Biological bases of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 137–152). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.009>
- Ottó, I. (2002). *Magyar egészséges nyelvérzékmérő-teszt*. Mottó-Logic.
- Robinson, P. (2001). Task complexity, cognitive resources and syllabus design: A triadic

framework for examining task influences on SLA. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* (pp. 287–318). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524780.012>

West, T. G. (1997). *In the mind's eye: Visual thinkers, gifted people with dyslexia and other learning difficulties, computer images and the ironies of creativity*. Prometheus Books.

Zólyomi Anna

Sverker Johansson A nyelv eredetéről

Budapest: Európa Könyvkiadó, 2021, 415 p.
ISBN 978-963-504-334 7

2021-ben jelentette meg az Európa Könyvkiadó a svéd nyelvész, Sverker Johansson *A nyelv eredetéről* című munkájának magyar fordítását. A könyv szerzője eredetileg rézszeckskefizikával foglalkozó kutató volt, és csupán harminc éves kora körül, az 1990-es évek elejétől mélyült el egyre jobban a nyelvészetben, mert, mint azt a könyv előszavában írja: „...felfedeztem valamit, ami még a fizikánál is izgalmasabb: a nyelvet” (6).

A nyelvi kérdések iránt érdeklődő olvasó nem kis kíváncsisággal veheti kézbe a könyvet, és hamar észreveszi, hogy a munka egyaránt szól a művelt nagyközönségnek és a szakembereknek – az utóbbiba beleértve például a nyelvtanárokat, a nyelvszakos diákokat, nem utolsósorban pedig a nyelvész hallgatókat – a címben jelzett probléma hozzájuk különösen közel állhat. A tudományos könyvek esetében szokatlan megoldás, hogy viszonylag kevés hivatkozást lelünk a kötetben, sőt a megszokott irodalomjegyzék helyett is csupán a képek forrásainak felsorolásával találkozunk.

A *Bevezetés* (pp. 9–18), ahogyan az egész mű is, nem csupán az evolúció mellett tesz

hitet, hanem az emberek (és emberi nyelvek) egyenrangúsága mellett is, hiszen: „...mások ösztönös lenézése csak illúzió, olyan mérgező gondolat, amely aláássa a határokon átvéló emberi kapcsolatokat” (10). A gondolat, hogy az embertársainkkal, avagy bármely nyelvvel szembeni előítéleteinket végre fel kellene számolni, többször is visszatér a lapokon.

A Bevezetés először a nyelv kérdésének a *Bibliában* való megjelenéseit mutatja be pl. a bábéli nyelvzavar jól ismert legendájának felidézésével, illetve a *Bírák könyvének* ritkábban idézett részletében, a *sibboleth* szó kapcsán. Az utóbbi bibliai hely leírása szerint a kiejtés helyessége „élet és halál kérdése lett” (11). (A részletet a nyelvkérdés egyik legelső szociolingvisztikai vonatkozású megjelenítésének tekinthetjük.) Habár évszázadokon, sőt évezredek át – az ókortól a felvilágosodás számos képviselőjéig – jelentős gondolkodók, korábban filozófusok, majd egyre többen nyelvészek is próbáltak választ adni a nyelv eredetének kérdésére, ezek a próbálkozások olyannyira nem elégtették ki a tudományosság követelményeit és váltak egyre nyilvánvalóbban üres spekulációk színterévé, hogy 1866-ban a Párizsi Nyelvészeti Társaság egyszerűen betiltotta a kérdéssel való foglalkozást. Ez a tiltás majdnem száz évre valóban felfüggesztette a nyelveredet vizsgálatát. Szerencsére ezt követően, s különösen napjainkban számos tudományág képviselői kutathatják a kérdéskört. A 12. oldalon – a *nyelvészettel* együtt – tizenkét tudományterület megnevezése következik, kezdve a sort az *evolúciós biológián*, a *paleoantropológián* és a régészetten, folytatva a *primatológián* (a főemlősökkel foglalkozó tudományterületen), a *genetikán*, az *anatómián*, az *etológián* és a *neurológián* át a *kognitív tudományig*, a *pszichológiáig* és a *szociálanropológiáig*. Mindezen területek eredményeiről a könyv későbbi fejezetei részletesen is számot adnak, illetve további tudományterületek is felvonnak, pl. a robotika.

Az első, *A nyelvről* című egységnek (pp. 21–90) a legelején a tudós szerző saját kislánya nyelvvelsajátításának jellemző mozzanatait idézi fel, kiemelve annak fokozatosságát, és ezután fogalmazza meg a gondolatot, hogy „valamiféle fejlődésnek lennie kellett a beszéd nélküli majmok és az emberek között”, illetve, hogy a nyelv eredetének kutatásához „a biológiát és a társas fejlődést egyszerre kell vizsgálni” (pp. 23–24).

A *nyelv fogalmi* fejezetben Johansson a legalapvetőbb nyelvészeti fogalmakat vázlatoszerűen mutatja be; az oldalakon megjelennek a főbb *szófajok*, utal a szerző a *szó* és a *morféma*, a *beszédhang* és a *fonéma* különbségeire, s dióhéjban szól a nyelvtan és a nyelvtudomány néhány részterületéről: a *prozodiáról*, a *mondattanról*, a *szemantikáról* és a *pragmatikáról*. Szerencsés, hogy a legelvontabb dolgok említése esetén is szemléletes példák igazítanak el, melyek közül – egyáltalán nem véletlenül – több a szerző anyanyelvéből, a svéd nyelvből származik. A szakkifejezések ismerőit egyébként a szakasz átugrására biztatja.

A *nyelv sokszínűsége* alfejezetben nyelvek és nyelvjárások különbségeit boncolgatja, utal a nyelvek számát illető bizonytalanságokra (ez talán csak négyezer, de lehet bő hétezer is) (32). A nyelvek tipológiai különbségeit leírva nem használja az egyes nyelvtípusok tudományos megnevezését, ugyanakkor nagyon jól rámutat jellemzőikre.

A *nyelv tulajdonságai* részben ugyancsak példák sora mutatja be az emberi nyelvnek az állatok kommunikációjától való eltéréseit, majd fokozatosan eljutunk a *nyelvi univerzálék* témaköréhez. Charles Hockett-től idézi az emberi nyelveket jellemző tulajdonságok felsorolását; a legismertebb változatban Hockett ezeket 13 pontba szedte. Johansson különösen sokat foglalkozik a felsorolás 12. pontjával, amelyet más-más formában ugyan, ám több alkalommal – ideértve például könyve borítóját is – idéz: „*A nyelv segítségével lehet hazudni*”. (A borítón – figyelemfelkeltésül is

– az alábbi mondat áll: „*A beszéd ingyen van, és hazudunk, mint a vízfolyás*.”)

A *Kirakós, beszéd, írás* című alfejezetben szó van a *kommunikáció mint kód* és az ún. *osztentív-következtetéses* (avagy *kirakós*) *kommunikáció* eltéréseiről, a *beszéd és az írás* között mutatkozó alapvető különbségekről, továbbá a nyelvtan működéséről. Ez utóbbival kapcsolatban bemutatja a 20. század második felében kialakult három felfogást, melyek rendre: a *generatív*, a *konnekcionista* és a *funkcionális nyelvtan*. A generatív elmélet szerint a nyelvtan velünk születik, az agyba „a nyelvtani modul már be van építve” (52). A konnekcionizmus „abból indul ki, hogy az ember agyi képességei, köztük a beszéd, neurális hálózatokra épül” (53), a kognitív tudományra támaszkodó funkcionális nyelvtanban pedig „a nyelv kommunikációs funkciója áll a középpontban”, mégpedig szorosán összefonódva „általános agyi képességeinkkel és fogalmi rendszerünkkel” (pp. 54–55).

Számos példa jelenik meg a *Más élőlények nyelve* címet viselő oldalakon, és a szereplők között különféle madarakat éppúgy találunk, mint tintahalat, cerkófmajmot, delfineket; az állati kommunikációt bemutató példák nyomán nem véletlenül lesz a következő fejezet címe: *Tudnak-e az állatok nyelvet tanulni?* Itt az állatok kommunikációjának és nyelvi teljesítményének a leírása során megemlíti a szerző olyan híres eseteket, mint egyes papagájok – ld. Alex nyelvi bravúrjai vagy az Okos Hansnak elnevezett ló „számolni tudása” (pp. 73–76), avagy éppen a kutyák „beszédértése”. Nagy hangsúlyt kap a fejezetben a majomkísérletek szereplőinek (Washoe, Nim Chimpsky, Sherman és Austin, de főként Kanzi) teljesítménye (pp. 77–82). Úgy tűnik azonban, hogy az állatok természetes kommunikációja a számukra alapvető dolgokra korlátozódik, és a sikeres továbbélést szolgálja, azaz soha nem válik nyelvhasználatá, szemben az emberösök nyelvi fejlődésével. A részt a *robotokkal* kapcsolatos kísérletek leírása zárja, melyektől a tudomány új felis-

meréseket és eredményeket vár, amennyiben a robotok képesek lesznek a beléjük táplált elemi nyelvi képességeket továbbfejleszteni.

Az *eredetről* címet viselő mintegy 150 oldal terjedelmű második részt a *Mi és más majmok* fejezet indítja. Szó van benne a majmokról, a főemlősök evolúciójáról, az emberösök generációiról, a szerszámhasználatról, az agy fokozatos növekedéséről és természetesen a feltételezett nyelvi fejlődés lépéseiről is. Az ún. *homo erectushoz*, az „egyenesen álló emberhez” kapcsolható szerszámkészítés és -használat (valamint a *szakóca* tökéletesedése) aligha képzelhető el gondolkodás, tervezés, „szellemi időutazás”, végső soron nyelvhasználat nélkül. A nyelvre vonatkozó gondolatok a szövegben mindig dőlt szedéssel jelennek meg. „*Semmi nem utal arra, hogy a habilis használt volna bármilyen nyelvet bő kétmillió éve, míg az erectus leszármazottjai félmillió éve már minden jel szerint beszéltek*” (121).

A *fajok és a nyelvek tulajdonságainak magyarázata* című fejezet (pp. 122–159), majd a *Darwin magyarázata* címet viselő részek (160–204), végül pedig *A nyelvre kész agy* (pp. 205–252) alkotják a második egység további részeit. A nyelvi fejlődésben az agy részeinek és a beszédszerveknek a kapcsolatát éppúgy vizsgálni kell, mint a beszéd ontogenezisét (hogyan sajátítja el a kisgyermek a nyelvet), az adaptáció kérdéseit (milyen előnyei származtak az emberösnek a beszéd használatából), végül pedig a „nyelvelőtanulmány”, az alapnyelv, az ősnyelv történeti kérdéskörét (123).

Nyelvi példák sora mutatja be a nyelvek évszázados, esetenként évezredes fejlődését; természetes, hogy illusztrációként a magyar kiadásban a magyar Biblia-fordítások példái szerepelnek. A szókincs alakulása mellett a nyelvtani szerkezetek változásaira, illetve magára az ún. grammatizálódási folyamatra is találunk szemléletes példákat. A szerző ezután kiemeli az emberi nyelv fejlődésének és az állatok evolúciójának különbségeit, többek között azt, hogy a nyelvben a véletlen mu-

táció jelensége aligha fordul elő vagy hogy nem rokon nyelvek is adnak át, vesznek át egymástól hangzókat, nyelvtani jelenségeket, amihez hasonló dolgok a nem rokon állatfajok közt szintén nem ismertek. „*A nyelvek keresztül-kasul tudnak kölcsönözni egymástól*” (137).

Közismert, avagy kevésbé köztudomású tények sora jelenik meg az oldalakon egyrészt a gyermekek fejlesztette nyelvekről (kreol nyelvek, nicaraguai jelnyelv), avagy az eszperantóhoz hasonlóan mesterségesen alkotottakról, a programozási vagy éppen a fantáziavilágok írók és filozófusok kreálta nyelvekről, másrészt pedig a rokon nyelvek eltávolodásáról, egy-egy nyelv szinte aránytalan térhódításáról stb. (pp. 137–150). *A Darwin és a nyelvi sokszínűség* fejezet meglepő adatai: „...*A ma létező talán hétezer nyelv csak halvány árnyéka annak a sokszínűségnek, amely alighanem az őskorban jellemezte az emberiséget*” (148), illetve „*Néhány kutató becslése szerint mind ez idáig összesen akár félmillió nyelv is létezhetett*” (150). Ez természetesen csak úgy képzelhető el, hogy hosszú időn keresztül a beszélni kezdő embercsoportok minden esetben saját nyelvet hoztak létre. (Ez a felfogás éppen az ellentéte az egyetlen – vagy egynéhány – ősnyelvből való származtatás korábbi elméletének.)

A következő, *Darwin magyarázata* című fejezetben a nagy természettudós vizsgálta problémakörök mindegyikét a nyelv vonatkozásában tárgyalja a szerző például *A nyelv és a természetes kiválasztódás* és az Öröklés, környezet és nyelv címek alatt, de korunkra utalóan szóba kerülnek az ún. „nyelvi gének” is. A fejezetek végén a nyelvre vonatkozó megállapítások közül különösen figyelemre méltónak gondolom a következőt: „*Evolúciós szempontból észszerűbb, hogy a nyelv és a nyelvi képesség párhuzamosan fejlődött, az első ősnyelv adott lendületet a genetikai adaptációknak, amelyek lehetővé tették a fejlettebb nyelvet, ez pedig újabb genetikai adaptációkat idézett elő és így tovább...*” (204).

Ezt követően *A nyelvre kész agy* című fejezetben *neurológiai és neurolingvisztikai* megállapítások sorával találkozik az olvasó, míg *Az együttműködő majom* fejezeten belül többek között a csimpánzokra vonatkozó *etológiai* tanulmányok nyomán von le Johansson rendkívül fontos következtetéseket. Valószínűleg nem lenne érdektelen hosszán idézni a csimpánz-anya, valamint az ember-anya és környezetük eltérő viselkedésének a bemutatását, de itt ismét csak a szerző összefoglalójára hagyatkozom: „*A csimpánzokból a segítőkészség és a bizalom hiányzik. Ugyanakkor a segítőkészség a nyelv előfeltétele. Ami csak hihetővé teszi azt a feltevést, hogy az emberi segítőkészség a nyelv egyik nyitja és fordítva: a segítőkészség hiánya a végső ok, amiért a csimpánzok és más majmok nem használnak nyelvet*” (236). Szóba kerülnek az oldalakon – a szülés kapcsán – a női test év-tízezredes *anatómiai* változásai, a bábák és a női rokonok óriási jelentősége („nagymama-hipotézis”), továbbá az *együttműködésnek* és a *támogatásnak* a nyelvfejlődésben játszott további szerepe. A fejezetben a legújabb, igen sokszor az ezredfordulót követően megjelent munkák tanulságait vonja le a szerző.

A könyv harmadik nagy egysége, amely az előzőhöz hasonlóan közel 150 oldal terjedelmű, *A nyelv eredetéről* címet viseli. *Az első beszélő* című alfejezet ábrája (259) az emberi beszédszerveket mutatja be, majd részletesen szól ezek fokozatos tökéletesedéséről, mai működéséről, végül pedig felteszi a kérdést: *Az első beszélő csakugyan beszélt?* A fejezet lapjain azután szó esik többek között „az első gondolkodóról” és „az első jelelőről”, a következő, *Az első társalgási téma* című fejezetben pedig „a dalpárbajról”, „a kőbaltatanfolyamról”, a kurkászás melletti társalgásokról, valamint az ún. „társas kontrollról”.

A Barlanglakó című, a Neander-völgyi emberrel foglalkozó részek (pp. 315–328) után a *kultúra és a nyelv* kapcsolatáról olvashatunk, tanulmányozhatjuk az ún. „kultúrleletek” ké-

pekkel illusztrált oldalait (pp. 330–347), hogy azután ismételten visszajussunk a nyelv kérdéshéhez. A Neander-völgyi emberre vonatkozó oldalakon a szerző – a kutatások mai állásának megfelelően – a korábbiaknál jóval pozitívabb képet fest ezekről az emberösökről (pp. 316–327). „*Ha valaki képes a szimbólumok kezelésére, és kommunikálni szeretne, azt már nem sok választja el a nyelvtől. És a szimbolikus kultúra régészeti nyomai összhangban vannak a nyelv fosszilis nyomaival – bizonytalan nyomok az erectus esetében, egyértelmű nyomok mind a Neander-völgyi, mind a Homo sapiens esetében*” (347).

Az *első nyelvek* fejezetcímet viselő részben – az utolsó fejezetek során – visszatérnek a Hockett alkotta felsorolás pontjai, hiszen itt a szerző azt vizsgálja, hogy az emberi faj használta legelső, legegyszerűbb nyelvek rendelkezettek-e a tudós által megadott általános jellemzőkkel. Az alfejezetek rendre az alábbi címeket viselik: *A nyelv mely tulajdonságai nélkülözhetők?; A legegyszerűbb nyelv; Milyenek voltak az első szavak?; Az első nyelvtan; A nyelvi ösztönök evolúciója; Nyelvtant építeni, Hierarchikus nyelvtan, Hol beszélték az első nyelvet?* Valamennyi izgalmas, átgondolásra alkalmas kérdés!

Az *ősnyelv szövevénye* kérdései az emberi nyelv kialakulása kapcsán felvetődő kettőségeket fogalmazzák meg, például – *motiváció* vagy *mutáció* jellemző inkább; *korai* vagy késői a nyelvhasználat kifejlődése és ez *hirtelen* vagy *fokozatos* volt-e; *atomi* vagy *holisztikus* az ősn nyelv; *veleszületett* vagy *sem* a nyelvi ösztön – a fejezet ezekre a kettőségekre egyértelmű válaszokat ad. Az a tanulás is levonható, hogy a nyelv eredetét nem egy-két, hanem több – egymással szorosan összefüggő – dolog teszi érthetővé, magyarázza.

A *Makogó majomból beszélő emberré* címen írott összefoglalást a 389–396. oldalakon olvashatjuk; ennek egyik igen fontosnak (ha nem a legfontosabbnak) érzett, már a korábbiakban is többször is felbukkant megállapítását szeretném befejezésül idézni: „*A leg-*

fontosabb, az együttműködés, segítőkészség és a bizalom lépcsőfoka. A nyelv arra épít, hogy együttműködjünk egymással és bízunk egymásban... Az ember társas evolúciójában történt egy áttörés – nagy valószínűséggel a Homo erectus idején, úgy 1,8 millió évvel ezelőtt –, amely talán a szüléssel és gyermekneveléssel kapcsolatos segítségből fakadt, és a csoporton belüli együttműködés és bizalom új szintjéhez vezetett. Ez az áttörés kikövezte az utat a nyelv számára, és lehetővé tette a nyelvet” (390).

A könyvet magyarra fordító Papolczy Péter munkájával kapcsolatban egyetlen kifogásként a *jelnyelvnek jelbeszéd*ként való fordítása említhető. A siketek nyelvére ma egyértelműen a *jelnyelv* kifejezés használatos a magyarban, bár régebben a másik szóösszetételt is alkalmazták, de napjainkban a jelbeszéd már egészen mást értünk; a siketek nyelvének hivatalos elnevezése is ez: *jelnyelv*.

A kötet logikus felépítésével, változatos példáival, érdekes fejezetcímeivel, olvasmányosságával mindenkit magával ragad. Egyszerre valósítja meg a közérthetőség, valamint a tudományosság követelményét; az utóbbi igazolására elég, ha a *Név- és tárgymutató* 14 oldalon felsorolt címszavait közelebről megtekintjük. A leírtakat közel két tucat fénykép, térképészlet, továbbá számos rajz is illusztrálja. A könyvet elolvastva úgy tűnik, hogy ha maradtak is fehér foltok a nyelv eredetének kérdésében, a tudományterületek idézett együttese révén minden korábbinál közelebb jutottunk ennek az emberek évezredek óta foglalkoztató problémájának a megfejtéséhez.

Az érdeklődők széles táborának szeretném tehát ajánlani a könyvet, mindazoknak, akiket a címben felvetett probléma, az emberi nyelv eredetének kérdésköre – akár tanárként, akár diákként, de akár kisgyermekes szülőként is – éríthet. A kötet gazdag példaanyagával a nyelvőrak színesítéséhez is nagymértékben hozzájárulhat.

Bodnár Ildikó

Lanstyák István

„Az Istennek könyve közönséges nyelven” (Tanulmányok a bibliafordításról)

Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda
Somorja, 2021, 192 pp,
ISBN 978-80-89978-19-9

Rendhagyó recenziót olvashat az olvasó. Egy könyvről ismertetést vagy recenziót írni könnyű – az ember csak elolvassa a kötetet, majd „összeírja” a számára legfontosabb dolgokat, esetleg megkritizálja a neki nem tetsző részeket, és nyugtázza, hogy valamit hozzá-tett a kötet életútjához. Most azonban nem ez lesz a cél. Az ismertetés és recenzió megszgyéjén egyensúlyozó írásomban leginkább azt szeretném bemutatni, hogy miben nyújt újat a kötet, mely részei jelentenek értéket a magyar bibliafordítások elemzésében, mitől más ez a kötet, mint a „szokásos” bibliafordításos írások. A kötet ismertetőjét egyébként maga a szerző is megírta – a kötet előszava ugyanis felér egy részletes ismertetővel (itt olvasható: <https://www.ceeol.com/search/viewpdf?id=1009675>). Én – a recenzió hagyományaitól némileg eltérve – néhány kérdés köré építve mutatom be a könyvet.

Miért írom meg ezt a recenziót? A nyelvészet számos területe közül a bibliafordításhoz legközelebb (nyelvészeti megközelítésű) fordítástudomány áll. A fordítástudomány mellett ugyan említhetném még a pragmatikát vagy akár stilisztikát is ám a recenzált kiadvány szerzője miatt most csak a fordítástudományt emelem ki. Teszem ezt azért, mivel e kiadvány szerzője az utóbbi években leginkább fordítástudománnyal foglalkozik. A magyar nyelven publikáló nyelvészek közül csupán néhányan vannak, akiknek szűkebb-tágabb kutatási területe a Biblia magyar fordításainak elemzése. Talán éppen ezért is a bibliafordítás szorosabban vett nyelvészeti megközelítésében magyar nyelven ezidáig kevés monográfia született (e kötet megjelenéséig valójában egyetlen, Pecsuk Ottó tollából), ezek egyike (így valójában a második)

Lanstyák István monográfiája. Éppen ezért is fontos, hogy a kötetet minél szélesebb körben is megismerhesse az arra kíváncsi olvasóközösség.

Miben nyújt újat a kötet? A monográfia a szerző olyan – külön-külön már publikált – hét írását tartalmazza, amely a magyar bibliafordítások kapcsán felmerülő fordítástudományi kérdésekkel foglalkozik. A szerző a felmerülő és elemzett „problémákat” sokszor – és a magyar bibliafordítások kapcsán egyedülállóan – a kontaktológia, a kétnyelvűség, valamint a nyelvi menedzselés kapcsán értelmezi, elemzi. És éppen ez az aspektus, amelyben a szerző írásai eltérnek a magyar nyelvű bibliafordításokat elemző tanulmányoktól, írásoktól. E diszciplínák érintkezése teszi a magyar kontextusban sajátossá e tanulmányokat, mivel a magyar nyelven írt, bibliafordítással foglalkozó tanulmányok leginkább a nyelvtörténet és a hermeneutika prizmáján keresztül láttatják a fordítások sajátosságait.

Milyen a kötet szemlélete? A kötet szinte végig, a szerzőre jellemző deskriptív szemléletet tükrözi, olyan kötet, amelyet nyelvészként „olvasni öröm”, egyrészt a stílus, másrészt a tartalom miatt. A kötet a szerzőre jellemző széleslátókörűség, valamint olvasottság kompendiuma. A fordításelmélet és -gyakorlat friss, szociolingvisztikai szemlélete érdekessé teszi a kötetet, mint ahogy az is, hogy a magyarországi kiadású magyar nyelvű kiadványoktól eltérően a bibliográfiában nem csak az angol nyelvű szakirodalom, hanem szláv, elsősorban cseh és szlovák szerzők írásai is megtalálhatók (ez pedig amellett, hogy segít az írások továbbgondolásában, az esetleges kérdéses részek „kikutatásában”, elmélyítésében, másféle szemlélet beáramlását is jelenti). És mint ilyen, értékes gyűjtemény a témában elmerülni vágyóknak. Itt engedtessek meg egy személyes megjegyzés: monográfiák tekintetében mindig fontosnak tartom megnézni a lektorok személyét és a bibliográfia frissességét, „szélességét”, és csak ezek függvényében döntök arról, meny-

nyi időt és energiát szentelek a kötet olvasásának. Ez utóbbi már a relevanciaelméletet is érintő gondolat (a relevanciaelméletéről bővebben a kötet *Relevanciaelmélet és fordítás* című fejezete szól), s azt hogy a kötet olvasására érdemes több időt is szánni, a szerző neve mellett alátámasztja a két lektor, Heltai Pál és Pecsuk Ottó neve, szakmai tudása is. A kötet deskriptív szemlélete csupán a kötet utolsó két tanulmányban enyhül: ugyan ebben sem nagyon mozdul ki a deskripció ernyője alól, de az érzelmi tartalom, a bibliafordítás nyelvéhez, módszeréhez fűzött érzelmi telítettség miatt néha a szerző átcsúszik a preskripció talajára (igaz, csak burkoltan – talán csak az veszi észre, aki ismeri a szerző munkásságát, gondolatmenetét).

Miért lehet egyedi a magyar szakirodalomban? A bibliafordítások nyelvészeti kutatása a 20. század 60-as éveiben vett fordulatot, mielőtt a nyelvészeti megközelítésű fordítástudomány autonómmá vált volna. A 70–80-as évek pezsgő nyelvészeti áramlatai sokféleképpen befolyásolták a fordítástudományt, például azzal, hogy különféle fordítástudományi diszciplínák alakultak, amelyek később inspiráló hatással voltak a bibliafordítás elméletére és gyakorlatára is (a szociolingvisztikai ihletettséggű és annak kvázi ellenpólusai, például a kognitív-pragmatikai megközelítésű relevanciaelmélet, a normafókuszú deskriptív elmélet vagy a funkcionalista megközelítésű skopos-elmélet). Ezen elméletek jellemzően a bibliaértelmezésen, hermeneutikán keresztül jelennek meg a magyar nyelvű, bibliafordítással foglalkozó szakirodalomban. Jellemzően azért, mert a tanulmányok szerzői nem nyelvészek, hanem irodalomtörténészek, biblikus tudósok vagy nyelvészek. Innen nézve egy nyelvész számára felüdülés Lanstyák István kötetét olvasni, mivel nyelvész hátere, ismerete egyedülálló gondolatokat visz a magyar nyelvű szakirodalom néha nagyon nem nyelvész szemléletű írásaihoz. A szerző által bemutatott relevanciaelmélet, a literális fordítást eredményező fordítói megoldások elemzése,

valamint a sokoldalúsága (elsősorban a fent említett kontrasztív nyelvészetre és nyelvi menedzselésre épülő szemlélete) teszi egyedülállóvá a kötetet.

Milyen témákkal foglalkozik a kötet? A kötet négy nagy témakörbe, alfejezetbe rendezi a hét tanulmányt, valamint a fejezetek előtt kapott helyet az akár különálló tanulmányoknak is elfogadható *Előszó*. Amíg az első két alfejezet (*Bibliafordítás és nyelvi probléma, Egyenértékűség és relevancia*) leginkább a bibliafordítás általános kérdéseivel foglalkozik a nyelvi menedzselés és a relevanciaelmélet látószögén keresztül, míg a másik két alfejezet (*A Károli-fordítás és revíziói, Revízió – új vízió*) főként a Károli-családba tartozó fordítások és fordításváltozatok sajátosságaira, illetve a magyar bibliafordítások jövőjével kapcsolatos víziókra fókuszál.

Mivel foglalkoznak az egyes tanulmányok? A kötet első (és egyben különálló) írása az *Előszó*. A kötet ismertetéseként is felfogható tanulmányban az olvasó amellett, hogy tájékozódhat a kötet írásairól, azok tartalmáról, megismerkedhet a szerző tudományos krédójával, azzal hogyan, s miként kezdett el foglalkozni a fordítástudománnyal, illetve a bibliafordításokkal, valamint az, miért éppen a Károli-fordítások felé fordult az érdeklődése. Még a kötet tanulmányai olvasása előtt megtudhatjuk (ha az a címeiből és tartalmából nem lenne egyértelmű), hogy a fordítás kommunikációközpontú szemléletei közül a szerző miért a relevanciaelmélet „híve”, illetve hogy a fordítás lektorálása nem egyszerű feladat, melyben a lektori véleményt szakmai ismervekkel kell alátámasztani: „...a relevanciaelmélet megismerése tette számomra lehetővé azt, hogy [...] saját megoldási javaslataimat kellő tudományos és módszertani alappal tudjam megvédeni, ezzel növelve az esélyét annak, hogy azokat a fordítók elfogadják.” (9. o.). Ebből az írásból megismerhetjük a kötet címének eredetét, forrását, valamint hogy a szerző nem a fordítástudomány szakértője és nem teológus (15. o.) – ami éppenséggel szerencse

a tanulmányok és az olvasó szempontjából, mivel ettől lesz ez a kötet más, egyedi, nyelvészeti központú.

Az első fejezet egyetlen tanulmánya (*Nyelvi problémák a bibliafordításban*) a nyelvmenedzselés-elmélet szemszögéből láttatja a fordítás folyamatát. Ebben a szerző a fordítás és olvasás folyamatát mint nyelvközi kommunikációt értelmezi, amely folyamán a fordító és a befogadó „munkáját” sajátos, a nyelvhez, nyelvhasználathoz és a fordítás folyamatához kapcsolódó ideológiák, illetve sorozatos problémák nehezítik. A tanulmány kifejezetten sokféle problémát mutat be, olyanokat, amelyek az eredeti szövegtől való eltávolodást és a szöveg értelmezését érintik (laikus – itt: nem nyelvész – olvasatban úgy tűnhet, tulajdonképpen felesleges is olvasni a mai bibliafordításokat, mivel úgysem azt olvassuk, amit az eredeti szövegek akartak mondani). A különféle problémátípusok leírásával a szerző összegzi a modern fordításelméletek néhány problémáját (a felsorolt fordítói és olvasói problémák megtalálhatók a különféle fordításelméletek polcain, elméleteiben), amivel tulajdonképpen újféle megközelítésben, újféle „válogatásban” taglalja a fordítás és befogadás nehézségeit. Ezek olyan nyelvi problémák, amelyek kihívást jelentenek a fordítóknak, illetve a tudatos olvasóknak (nem véletlen, hogy a tudatos bibliaolvasó általában több azonnyelvi fordítást és más nyelvi fordítást is olvas – segítve az ige megértését). Fordítással foglalkozó nyelvészként bennem is felmerül, hogy ha ennyi a probléma, miért kell fordítani és vajon ugyanazt olvassuk-e, mint az eredeti volt, illetve sikerül-e azt éreznünk, mint az eredetiket olvasóknak (de hát „szarvashiba” lenne azt hinni, hogy a korai fordítások, mint például a Vulgáta is teljesen literális fordítás, és ugyanazt olvasható benne, mint az „eredetiben”). A válasz egyértelmű – a) éppen ezért kell; b) nem –, illetve alátámasztja az utolsó tanulmány által sugallottakat is: igenis szükség van a különféle bibliafordításokra, mivel ugyanazt láttatják csak éppen más-

más szemszögből, más értelmezési keretek között. Többek között épp e problémák sokrétűsége igazolja a különféle csoportoknak szánt bibliafordítások létjogosultságát.

A második fejezet első tanulmánya (*A fordítási egyenértékűség néhány válfajáról. Szempontok a magyar Újszövetség-fordítások és revíziók vizsgálatához*) a bibliafordítások és az eredeti egymáshoz való viszonyának egyik fordítástudományi kérdésével, az egyenértékűséggel, illetve annak formáival foglalkozik. A tanulmány bevezető részében az ekvivalencia és a relevancia fogalmának értelmezése után a tanulmány két dimenzió mentén mutatja be a lehetséges ekvivalenciákat. Az egyenértékűség változatosságát hétféle ekvivalenciatípuson és 19 magyar fordítás példáin keresztül mutatja be úgy, hogy egy-egy fordítás lexémáinak, esetleg igeversének elemzésére is vállalkozik. Ebben a tanulmány gazdag példaanyaga a bibliafordítások életével foglalkozók számára külön érdekesség lehet. Az írás bibliográfiáját nézve egyértelművé válik, miért is szerepel ez a tanulmány ebben a fejezetben – a szerző jó érzékkel támaszkodik a nemzetközi szakirodalom relevanciaelméletet bemutató írásaira. Az értő olvasó számára további érdekességként szolgálhatnak a tanulmány lábjegyzetei, amelyek már-már az Eszterházy-regények világát idézik: önállóan is olvasmányosak, tartalmasak – bár néha éppen emiatt nehezítik a tanulmány olvasását (viszont a gazdag lábjegyzet-apparátus mutatja a téma komplexitását, illetve a vele kapcsolatban felvetődő kérdések széles spektrumát). A tágas spektrumot (így az ekvivalencia sokféleségét) a bibliafordítások rövidítései is alátámasztják: például az általam olvasott magyarországi szakirodalom az egyes magyar bibliafordítások rövidítéseiént más betűket használ, mint a szerző (így az idézetek olvasásakor néha célszerű a bibliográfiát is meg-megnézni).

A második fejezet utolsó két tanulmánya (*Relevanciaelmélet és fordítás, Direkt – indirekt – hibrid*) a relevanciaelmélet bibliafordí-

tásban betöltött szerepének magyarázata. Az előbbi tanulmány a relevanciaelmélet fordítástudományban megszokott értelmezésének mérföldköveit, központi kérdéseit magyarázza (olvasmányosan, közérthetően), a magyar nyelvű bibliafordítások példáin keresztül ismerheti meg az olvasó az eredetileg kommunikációelméleti alapokra helyezett fordításelmélet legfontosabb kérdéseit. A szerző objektív szemlélete a hozzá közelebb álló témák kapcsán szubjektív (szemiobjektív) hangulatba tolódik (ezzel néha élvezetesebbé téve az olvasást), így lesz a tanulmány vége, zárása a dinamikus vagy funkcionális ekvivalencia szerint fordítóknak szóló „ajánlása”, a relevanciaelmélet védelme (ellenpólusként érdemes (el)olvasni Christiane Nord írásait, köteteit). Az utóbbi tanulmány szervesen egészíti a relevanciaelméletről szólót: újragyaráz, kiegészít, valamint (címéhez hűen) relevanciaelméleti keretbe ágyazva a direkt, indirekt és hibrid fordítás sajátosságait mutatja be, elemzi. Mindemellett a tanulmány befejezésében a Nida-féle dinamikus fordítások „pontosság – természetesség – érthetőség” alaptételének problematikus mivoltára is utal (és valóban: az eredeti szövegek, de akár a kulturálisan beágyazott szövegek célnyelvi működőképessége, hatása sosem lehet egyenértékű az eredetivel, a kulturális fordításokban használt honosító fordítói eljárások miatt kétséges a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg közti pontos ekvivalencia, de csorbul az érthetőség is, még ha a szöveg természetes lesz is a befogadóközönség számára).

A harmadik tematikus blokk központi témája a Károli-fordítás és annak revíziói. Az itt szereplő első tanulmány (*A Károli-biblia 20. és 21. századi revízióinak néhány kérdéséről*) a bibliafordítások egy általánosabb kérdésével foglalkozik, középpontjában a fordítással szemben támasztott befogadói elvárások, illetve belül a *pontosság*, a *normativitás*, illetve a fordítást befolyásoló általánosabb nyelvi ideológiák (a nyelvi ideológiákról szóló részek egyébként önmagában is értékes olvasmány

azok számára, akik a nyelvhelyességet érintő témákban szeretnek elmerülni). A tanulmány eleje értékes (egyben érdekes) összefoglalója a bibliafordítások eszmei-elméleti tervezését érintő sokféleségnek. Tömör összegzése az újrafordítás, revízió, átdolgozás és javított kiadás meghatározásainak, azok közti különbségek pontosításának. A tanulmány kompendiuma egy olyan fogalmi keretnek, amely szilárd alapot teremthet egy, a magyar fordításokat elemző nyelvészeti kutatásnak (az elméleti keret összegzését lásd a 118–120. oldalakon) – amelyeken a szerző már legalább 10 éve dolgozik.

A fejezet második tanulmánya (*Meddig Károli a Károli?*) a Veritas Kiadó gondozásában megjelent Károli-fordítás revízióját elemzi, elsősorban abból a szempontból, hogy a fordításban alkalmazott fordítói döntések és eljárások alapján az valóban Károli-fordításnak tekinthető-e. A szerző döntéseit egyrészt a relevanciaelmélet kapcsán, másrészt a fordításokhoz (Vizsolyi Biblia és Veritas Kiadó által megjelentetett Újonnán revideált Károli) használt forrásnyelvi szövegek különbözőségével kapcsolatosan magyarázza. Ennek értelmében az új fordítás leginkább már csak nevében Károli, mivel a szerző szerint a revideálást végzők jelentős mértékben eltávolodtak a Károli és munkatársai által alkalmazott direkt fordítástól, valamint az új revízióban az Újszövetség revideálásának alapjául szolgáló forrásnyelvi szöveg is módosult. E két alapelv alapján kifejtett „tanulások és következtetések” a funkcionális és formális ekvivalencia bibliafordításra kifejtett hatásáról, és a direkt–indirekt fordítás bibliaértelmezésre kifejtett hatásáról szól. Az olvasó megtudhatja, kinek melyik típusú fordítást könnyebb értelmezni, melyik helyez „párnázatot” az eredeti üzenet és a fordítás közé (lásd 130. o.).

A záró fejezet egyetlen tanulmánya (*A magyar bibliafordítások jövőjéről*) találó írás, a kötet egyes tanulmányainak mintegy összefoglalója. A tanulmány egy konferen-

ciakötet (Felebarát vagy embertárs) kapcsán megfogalmazott gondolatokat tartalmazza, fókuszában a ma használatos magyar nyelvű bibliafordításokkal. A tanulmány alapján újra felmerül bennem, hogy a nyelvhelyesség és a nyelvi ideológia kapcsán megfogalmazódó gondolatok hatékonyan alkalmazhatók a bibliafordításban. A nyelvi konzervativizmus és a nyelvi purizmus mint általános nyelvi ideológiák és szorosabb értelemben a bibliafordításokban érzékelhető, mérhető nyelvi kognitizmus, valamint a nyelvi formalizmus kapcsán írt gondolatok mentén végzett elemzések mérhetővé teszik a bibliafordításokban található kontaktushatásokat, illetve ezek mentén elemezhető akár a dinamikus fordítás–literális fordítás közti különbségek mértéke is. Ezen alapokra építve, akár többféle fordítási elveket követve lehetővé válik a magyar bibliafordítások funkcionális megoszlása, lehetővé válnak azok a fejlesztések, amelyek révén olyan fordítások, revíziók születhetnek meg, amelyek más-más közösséget szolgálnak majd, funkciókat töltenek be.

Mi a kötet mondanivalója? A kötet tanulmányai alapján nyilvánvalóvá válik (a már nyilvánvaló): a bibliafordítás szerteágazó

elméletei közül Lanstyák István (gyakorlati tapasztalatai alapján) leginspirálóbbnak a relevanciaelméletet tartja, ugyanakkor mindvégig fontosnak tartva a bibliaolvasás polifóniáját, az egyes fordítások funkcionális megoszlását. A magyar nyelvű protestáns bibliafordítások (akár teljes biblia-, akár az Újszövetség-fordítások) esetében a jövőbe tekintve kiemeli a Károli-fordítások hagyományának követését. Annak fontosságát, hogy a születendő fordítások Isten igéjét és ne a fordítók hermeneutikájától átszótt, „párnázaton” keresztüli szövegeket közvetítsék az olvasók felé.

Kinek ajánlom a monográfiát? Egy személyes „idézzettel” zárnám: saját példányomba szerző az alábbi ajánlást írta – „...*ajánlom szeretettel a könyvet, és még inkább azt, akiről szól*”. Úgy gondolom, ennél jobb ajánlást én sem adhatnék (hiszen a kötet a Szentírásról, a Szentírás – egy része – épp Jézusról szól), talán annyit, hogy ajánlom a könyvet azoknak, akik a bibliafordítást egy újszerű, a szerzőre jellemző sokoldalú megközelítésben szeretnék látni.

M. Pintér Tibor

SZÓTÁRSZEMLE

Magyar–szlovén, szlovén–magyar nagyszótár – digitális megoldások

Lukácsné Bajzek Mária, főszerk. (2019).

Magyar–szlovén nagyszótár

Akadémiai Kiadó, Budapest. www.szotar.net (2022. 09. 25.)

Veliki slovensko-madžarski slovar

www.viri.cjvt.si/slovensko-madzarski, (2022. 09. 25.)

A szótárak jelentősége

Jelentős várakozás előzte meg a magyar-szlovén (2019), illetve szlovén-magyar (2021) nagyszótárak megjelenését. Ez a fokozott figyelem nem csak arra irányult, hogy bár egymással szomszédos országok nyelvéről van szó, eddig még nem készült ekkora formátumú szótár ebben a relációban, hanem a fokozódó gazdasági, kereskedelmi, kulturális kapcsolatokat kielégítő modern, friss szóanyag elérhetősége is váratott magára. A budapesti Akadémiai Kiadó *Magyar-szlovén nagyszótára*, illetve a Ljubljana-i Egyetem Nyelvi Erőforrások és Technológiák Központjának szlovén-magyar nagyszótára ezeket az igényeket is megpróbálja kielégíteni.

A nagyszótárak előzményei

A korábban megjelent szlovén-magyar-szlovén szótárak alapvetően három csoportba sorolhatók: 1. közép-, illetve kéziszótárak, 2. szaknyelvi szójegyzékek, szótári munkák, 3. tanulói, tananyagokhoz kapcsolódó szójegyzékek.

Három általános, kétnyelvű szótár említhető meg, amelyek közül kettő szlovén-magyar, egy pedig mindkét irányba tartalmaz szavakat. A legkorábbi ezek közül Franc Šebjanič szlovén-magyar szótára (1969), amelyet a több kiadást megélt, legnagyobb terjedelmű (nagyjából 25 000 címszót és mintegy 75 000 szókapcsolatot tartalmaz), Jože Hradil szerkesztette *Slovensko-madžarski slovar* (1982)

követ. Végül 1995-ig kellett várni, hogy legalább kéziszótár szinten mindkét irányba használható munkát vehessenek kézbe az olvasók, ekkor jelent meg Elizabeta Bernjak szerkesztésében a *Madžarsko-slovenski, slovensko-madžarski slovar*. Mindhárom munkát Szlovéniában adták ki. Megemlítendő még Marjanca Mihelič ugyancsak Ljubljana-ban megjelent, a 2004-es magyarországi EU-csatlakozás kapcsán kiadott zsebszótára (Mihelič, 2006).

Hasonlóan a szlovén oldalról jelentkezett igény a 90-es években, elsősorban a kétnyelvű, muravidéki területen különböző szaknyelvi anyagok fordítását segítő szójegyzékek készítésére. Ezek a munkák gyakran a két, érintett ország közötti együttműködésben készültek el, több szótár kiadását a Magyarországi Szlovének Szövetsége gondozta. Így készült frazeológiai szótár (Mukič, 1993), néprajzi szótár (Kozar-Mukič, 1996), csak a felsorolás szintjén: az informatikai vagy éppen a technikai szókincset, a turisztikai szókincset felölelő gyűjtemény. Egy szakdolgozattól nőtte ki magát a földrajzi szak kifejezések szótára (Lázár & Rudaš, 2003), Szúnyogh Sándor muravidéki költő, újságíró, kétnyelvű rádióprogramok és televíziós műsorok szerkesztője készítette el – nyilvánvalóan szakmai indíttatásból – a társadalmi-politikai szókincs szótárát (Szúnyogh, 1990).

A kétnyelvű területek alsótagozatos kisiskolásai számára már 1994-ben készült képes szótár (Fabčič, 1994), de az élő iskolai kétnyelvűséget mutatja, hogy ezen a területen a közelmúltban is jelent meg újabb, hasonló kiadvány (Majcenovič Kline, 2017). A Magyarországon felsőfokú tanulmányokra készülő szlovén diákokat segítette a Nemzetközi Előkészítő Intézet (később Nemzetközi Hungarológiai Központ, Balassi Intézet) által kiadott *Szines magyar nyelvkönyvhöz* készült szótár (Lukács, 1991), amelyet az akkor a

Ljubljanai Egyetem Bölcsészettudományi Karán magyar lektorként is dolgozó Lukács István szerkesztett.

Magyar-szlovén nagyszótár

Államközi együttműködés keretében valósult meg a következőkben ismertetett két nagyszótári projekt, amelynek a magyar-szlovén oldalát projektvezetőként szintén Lukács István, az ELTE BTK Szláv Filológiai Tanszékének vezetője koordinálta, megjelenését az EMMI és a Nemzeti Kulturális Alap is támogatta. Az Akadémiai Kiadó gondozásában megjelent digitális nagyszótár felelős szerkesztője Lukácsné Bajzek Mária (2019), szerkesztői Dudás Előd, Rágyanszki György, Soós Brigitta, Tonka Tímea és Várkonyi Alma, anyanyelvi lektorai Natalja Ulčnik és Mladen Pavičić. A szótár egyfelől hozzáférhető a kiadó által üzemeltetett www.szotar.net weboldalon, amelyen egy ingyenes regisztrációt követően korlátlanul használható, másfelől mobiltelefonos applikációként is letölthető, valamint a Microsoft Office bővítményeként is telepíthető, így az ehhez kapcsolódó programokban (Word, Excel, Power Point stb.) ugyancsak használható. További előnye, hogy összekapcsolódik az Akadémiai Kiadó további kétnyelvű szótáraival, ugyanazzal a szótáríró programmal készült, illetve a kiadói adatbázisra támaszkodik.

A szótár 73 657 szócikket tartalmaz 200 000 célnyelvi megfelelővel és 45 000 példamondattal, valamint szókapcsolattal. Digitális szótár lévén a keresőmotor mindkét nyelv irányába működik, valamint az egyes szócikkeken belüli szóelőfordulásokat is érzékeli, így akár szlovén-magyar viszonylatban, de kifejezések fordítására is mutat találatokat. A szócikkek között az általános szókincs bemutatása mellett szerepelnek speciálisan a magyarországi Rábavidék, illetve a szlovéniai Muravidék településnevei, szaknyelvi kifejezések – külön kiemelt hangsúllyal az aktuális társadalmi, informatikai és egészségügyi szakkifejezések –, magyar szólások, közmondások szlovén megfelelői,

de mindezek mellett a szerkesztők figyelmet fordítottak a két ország kulturális, politikai, nemzetiségi kapcsolataira jellemző speciális szókincs szerepeltetésére is (Lukácsné Bajzek, 2021).

A szócikkekk részleteseek, jól kidolgozottak. A szavak forrás- és célnyelvi szemantikai, illetve szintaktikai jellemzői mellett azok stilisztikai értékére, akár pragmatikai használatára is kiterjednek. Az egyes szócikkek tartalmazzák a forrásnyelvi szó szófaját, igék esetében további nyelvtani adatokat (tárgyas, tárgyatlan, visszaható igék), illetve azok esetleges vonzatait is. Megjelölik továbbá az adott szó stilisztikai értékét (például tréfás, népies, gúnyos, pejoratív), használati körét (például köznyelvi, irodalmi, hivatalos nyelvhasználat), szaknyelvi jellegét (például jogi, gazdasági, katonai). Ezek a jelölések, illetve a nyelvtani adatok a szlovén megfelelőknél is megjelennek. Minden szócikkhez tartoznak kollokációk, példamondatok, esetlegesen további kifejezések, frazémák. Ezek nagyban megkönnyítik a szavak célnyelvi használatát, valamint – a gyakorisági mutatókat figyelembe véve – sok esetben konkrétan is megadják az éppen keresett kifejezés teljes szlovén megfelelőjét segítve a fordítók munkáját, a szótárhasználók dolgát. Külön érdeme a magyar-szlovén nagyszótárnak, hogy gondos figyelmet fordítottak a speciálisan a magyar-szlovén fordításban jelentkező sajátosságokra. Ezekből emelek ki néhányat a következőkben.

Az igék esetében jelölésre került a folyamatos és befejezett aspektus (imperpektivitás–perfektivitás), amely a magyar forrásnyelvben az igekötős igéknél kapott igazán figyelmet. Ezeknél külön megjelenik a szlovén fordításban a szükséges vonzatok használata, hiszen a célnyelven nem mindig találunk ekvivalens igekötőt a magyar jelentés visszaadásához, további bővítmények hozzáadása szükséges szlovén nyelven. A vonzatok megjelenítése – a már említett módon – minden esetben komoly erőssége a szótárnak. A személyre vonatkozó főnévi

kifejezések esetében megtalálhatóak szlovén nyelven azok hímnemű és nőnemű változatai, a melléknevek esetében példákön keresztül érzékelteti a szótár a szlovén nyelvre jellemző határozott, illetve határozatlan melléknévi alakokat. Azokban az esetekben, ahol nem volt lehetséges szlovén ekvivalens megadása, körülírással magyarázatok szerepelnek. Különösen igaz ez a kifejezetten a magyar kultúrára, történelemre jellemző sajátos reáliákra (például *bikavér*, *diszmagyar*), amelyek szerepeltetése ilyen módon szintén a szótár javára válik.

Általánosan kiváló munkát eredményezett az a kooperáció, amely az Akadémiai Kiadó hosszú évtizedekre visszanyúló, alapos lexicográfiai koncepciójára és nyelvi adatbázisára épült az ELTE BTK szlovenisztikai oktatóinak tudományos háttérével és a szlovén nyelvre vonatkozó nyelvészeti, kulturális, de oktatói tapasztalatukból egyaránt adódó fordítói és nyelvdidaktikai ismereteikkel kiegészülve. A szótár anyaga nem csak változatos, részletes, de rendkívül felhasználóbarát. Sok esetben épp azokat a kiegészítő információkat tartalmazza, amely a szótárhasználó számára szükséges, legyen az jelentésbeli, grammatikai adat vagy akár kollokáció, frazeológiai egység.

Szlovén-magyar nagyszótár

Párhuzamosan indultak el a magyarországi szerkesztéssel Szlovéniában a szlovén-magyar nagyszótár munkálatai a Ljubljana-i Egyetemen Iztok Kosem koordinációjával, amelynek megjelenését a Szlovén Kutatási Ügynökség támogatta. Érdekes összehasonlítani, hogy míg a magyar-szlovén irányban inkább a nyelvészeti megalapozottság játszotta a fő szerepet a tervezésben ráépülve az Akadémiai Kiadó már meglévő technológiájára, addig a szlovén szakemberek – a kutatóintézet profiljából is adódóan – nyelvtechnológiai megközelítést alkalmaztak, új korpusz kidolgozásával, valamint keresőfelület kialakításával kezdték a lexicográfiai vállalkozás megvalósítását (Bálint Čeh & Kosem, 2017).

A Nyelvi Erőforrások és Technológiák Központja által létrehozott felület az intézmény digitális szótári adatbázisának részét képezi. Maga az adatbázis is szabadon hozzáférhető (Kosem, 2021). A szótár ingyenesen elérhető a www.viri.ejvt.si/slovensko-madzarski/hun/ oldalon. Anyaga az impresszum tájékoztatása alapján folyamatosan bővül, a jelenlegi 1.0-s verzió utolsó frissítése 2021. október 20-án zajlott. Ez a verzió 10 946 címszót tartalmaz, amelyhez 33 298 fordítás kapcsolódik. A szócikkek 15 265 kollokációt és 2 416 példamondatot tartalmaznak jelenleg.

Minden szócikkhez kapcsolódik egy-egy hangfelvétel az adott lexikai egységről szlovén és magyar nyelven egyaránt. Ez segíti a szavak kiejtését. Emellett egy ötfokú skálán látható az adott szó gyakorisága a forrásnyelvben. A jelentések megadása után – mindig az adott jelentéshez kapcsolódóan – találjuk a kollokációk felsorolását szlovén és magyar nyelven, illetve az ezekhez kapcsolódó példamondatokat. Ezekhez is tartozik hangfelvétel. A szócikkek végén külön kerülnek megjelenítésre a frazémák.

A szótár felülete felhasználóbarát, könnyen kezelhető. Külön előnye, hogy – a magyar-szlovén társához hasonlóan – valóban nagy hangsúlyt fektetett a leggyakoribb szókapcsolatok listázására és fordítására, ezzel további segítséget nyújtva a fordítók számára. Ezek a keresőmotor használatával gyorsan és egyszerűen elérhetőek. Ezzel együtt a szótár anyaga nyilvánvalóan további bővítésre szorul, akár csak ha összehasonlítjuk a szócikkek számát a Budapesten készült párjának tartalmával. A szóanyag bővítését a készítők is tervezik, így bízhatunk benne, a kiváló fejlesztésben megvalósult, dinamikus technikai felületnek köszönhetően hamarosan tartalmilag is nagyobb merítés kerülhet a szótár adatbázisába.

Összegzés

A kétnyelvű szótár olyan használati eszköz, amely a benne szereplő nyelvek, pontosab-

ban az annak beszélői közötti megértést segíti. Szlovéniával úgyis mint szomszédos országgal, de úgyis mint jelentős magyar kisebbséggel rendelkező területtel fokozódó kapcsolatban áll Magyarország, a magyar anyanyelvű beszélők. Ez kölcsönösen igaz, gondolhatunk akár csak a Rábavidéken élő szlovén kisebbségre is. Egymás mélyebb megismerésének és a sikeres együttműködésnek elengedhetetlen eszköze a nyelvi közvetítés, amelyet kiválóan szolgál a két fentebb ismertetett nagyszótár.

Hatalmas vállalkozásként, óriási munkával valósultak meg a célkitűzések, ha más-más utat is jártak és járnak az adott munkák szerkesztői. Ezzel együtt olyan elérhető, modern, a 21. századi technológiát maximálisan kihasználó szótárakat forgathatunk, amelyek iskolák, nyelvtanulók, cégek, üzletemberek, de fordítók, műfordítók és tolmácsok, valamint nyelvészeti szakemberek munkáját, kutatásait is hatékonyan támogatják. Ennek megvalósítása pedig, különösen a kevésbé beszélt idegen nyelvek esetében, amilyen Magyarországon a szlovén, de Szlovéniában a magyar is csak üdvözlendő, elismerésre méltó vállalkozás.

FORRÁSOK

- Bernjak, E. (1995). *Madžarsko-slovenski, slovensko-madžarski slovar*, Cankarjeva založba.
- Fabčič, M. (1994). *Slovensko-madžarski slikovni slovar. 1–4*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hradil, J. (1982). *Slovensko-madžarski slovar*, Državna založba Slovenije.
- Kosem, I. et al. (2021). *Comprehensive Slovenian-Hungarian Dictionary 1.0, Slovene language resource repository*. CLARIN.SI (<https://www.clarin.si/repository/xmlui/handle/11356/1453>, 2022. 09. 25.)
- Lázár L. & Rudaš J. (2003). *Zbirka slovensko-madžarskih zemljepisnih izrazov / Szlovén-magyar földrajzi fogalomtár*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lukács I. (Ed.). (1991). *Szlovén-magyar szótár: a Színes magyar nyelvkönyvhöz*, Nemzetközi Hungarológiai Központ.
- Majcenovič Kline, B. (2017). *Slovensko-madžarski slikovni slovar*, Skrivnost, Hoče.
- Mihelič, M. (2006). *Madžarsko-slovenski, slovensko-madžarski evropski slovar / Magyar-szlovén, szlovén-magyar európai szótár*, Cankarjeva založba.
- Mukič, F. (1993). *Madžarsko-slovenski frazeološki slovar / Magyar-szlovén frazeológiai szótár*, Magyarországi Szlovének Szövetsége.
- Kozar-Mukič, M. (1996). *Etimološki slovar Slovenec na Madžarskem / A magyarországi szlovének néprajzi szótára*, Magyarországi Szlovének Szövetsége – Savaria Múzeum.
- Šebjanič, F. (1969). *Slovensko-madžarski slovar*, Državna založba Slovenije.
- Szúnyogh S. (1990). *Slovensko-madžarski slovar družbeno-politične terminologije / Szlovén-magyar társadalmi-politikai műszótár*, Zavod za časopisno in radijsko dejavnost.

IRODALOM

- Bálint Čeh, J. & Kosem, I. (2017). Prvi koraki do novega velikega slovensko-madžarskega slovarja: analiza relevantnih dvojezičnih virov. *Slovenščina* 2.0, 5(2), 113–150.
- Fóris Á. & Rihmer Z. (2007). A szótárak minősítési kritériumairól. *Fordítástudomány*, 9(1), 109–113.
- Gaál P. (2012). Szempontrendszer online szótárak minősítéséhez. *Magyar Terminológia*, 5(2), 225–250.
- Lukácsné Bajzek M. (2021). A szó elszáll, az írás megmarad. A Magyar-szlovén internetes nagyszótárról. In Lukács I. (Ed.) *A magyar királyok városának emlékezete a szláv irodalmakban, nyelvekben és kultúrákban* (pp. 109–131). ELTE BTK Szláv Filológiai Tanszék.

Kruzslicz Tamás

One Stop English: Feladatok és források tárháza

Az elmúlt húsz évben számos olyan fejlődés ment végbe, amely ma megkönnyíti a leendő nyelvtanárok hozzáférését különböző nyelvi készségek fejlesztését célzó, változatos tananyagokhoz. rendszeresen jelennek meg új weboldalak, valamint applikációk, amelyek a tananyagot teszik játékosná. Továbbá, bár ritkább jelenség, több oktató vezet saját blogot is. Az elérhető tananyagok, weboldalak és applikációk széles választéka természetesen pozitív fejlemény, mivel számos ponton támogathatja és segítheti az oktatók szakmai fejlődését. Különösen hasznosak az olyan weboldalak, ahol az érdeklődő nyelvtanárok a különböző feladatok és projektek mellett szakmai tudásukat is bővíthetik. A most bemutatott *One Stop English* integrált platformként egyaránt lehet hasznos kezdő és már több éve pályán lévő nyelvtanároknak is.

A *One Stop English* (<https://www.onestopenglish.com/>) weboldalt a Macmillan Kiadó fejlesztette, ahol tematikusan, kor alapján, valamint kulcsszavak segítségével is kershetünk különböző angol nyelvtanításhoz kapcsolódó tartalmakat. Hozzáférés szempontjából a legfőbb különbség a letölthető tartalmak mennyiségének korlátozása. A honlap valamennyi szekcióját ingyenesen megtekinthetjük, valamint tartalmakat is tölthetünk le, azonban ez korlátozott és bizonyos számú letöltés elérése után a böngészés folytatása is regisztrációhoz kötött. A felhasználói fiók létrehozása ingyenes, de ez mindössze a hírlevelekhez és a különböző kommentszekciókhoz biztosít hozzáférést. A teljes tartalombank eléréséhez előfizetés szükséges. Az éves előfizetés díja jelenleg (2022 ősze) 21 euró plusz áfa, melynek lejárta előtt automatikus üzenettel emlékeztet a weboldal az előfizetés közelebb megújulásának szükségességére.

Regisztrálni a jobb felső sarokban elérhető regisztráció (*register*) menüponttal tudunk, illetve itt találjuk az előfizetés (*subscribe*) opciót is, valamint itt érhető el a bejelentkezés (*sign-in*) is. Bejelentkezés után a *One Stop English* intuitív kezdőlapja fogad minket, melyet három fő részre lehet osztani (1. ábra). A felső menüsorban érhető el a weboldal fő szekciói, ahol visszatérhetünk a kezdőlapra (*home*), valamint hozzáférünk a gyerekeknek (*children*), tinédzsereknek (*teenagers*) és felnőtteknek (*adults*) szánt különböző tananyagokhoz és forrásokhoz. További két menüpont is elérhető itt; a szakmai fejlődéshez (*professional development*) és az online oktatáshoz (*online teaching*) kapcsolódó tartalmak, melyek különböző módszertani leírásokat, tanácsokat, valamint oktatói beszámolókat és interjúkat tartalmaznak.

Bejelentkezés után a jobb felső sarokban érjük el a profilunkat, ahol a szokásos beállításokon kívül a könyvjelzőinket avagy a mentett tartalmakat is megtaláljuk. Ehhez a funkcióhoz, hasonlóan a kommentelés lehetőségéhez, regisztráció után fogunk

hozzáférni. A *One Stop English* sokoldalúságát azonban célszerűbb a keresősávval kiaknázni, mely közvetlenül a fő menüsor alatt helyezkedik el. Alapértelmezetten megadhatunk kulcsszavakat (*optional keywords*) és olyan szűrőket mint a nyelvi készség (*language/ skill*), a szint (*level*), a formátum (*format*) és a kor (*age*). Az összes szűrő (*all filters*) menüben további olyan opciókkal bővíthetjük a keresést, mint vizsgák (*exams*), fókusz (*focus*), hossz (*duration*), angol nyelvváltozat (*variety of English*) és osztálytípus (*class type*). A kulcsszavak kivételével az összes menü előre megadott válaszokat használ, tehát elég kipipálni a releváns mezőket és elkezdhetjük a keresést (*search*).

A weboldal fő részén, az olvasófelületen érjük el a keresett találatokat. A kezdőlapon alapértelmezetten a havi fő hírek (*news this month*) jelennek meg, amelyek legtöbbször valamilyen feladathoz kapcsolódnak, továbbá a *One Stop English Twitter* üzenőfala is itt található (1. ábra). Végül, a láblécben több tematikus gyűjtemény érhető el. Összességében a *One Stop English* felülete minden oldalról a böngészést ösztönzi. A következőkben három gyakorlati felhasználás bemutatása következik: az általános- és középiskolai integrációé, valamint a szakmai fejlesztésé.

1. ábra

A One Stop English kezdőlapja

The screenshot displays the One Stop English website interface. At the top, there is a navigation menu with categories: HOME, CHILDREN, TEENAGERS, ADULTS, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, and ONLINE TEACHING. Below this is a search bar with the text 'Search our resources' and a search button labeled 'SEARCH'. The search bar includes filters for 'Optional keyword', 'Language / Skill', 'Level', 'Format', and 'Age'. The main content area is divided into three sections. The first section, 'NEW THIS MONTH', features a graphic titled 'Social Emotional Tools: After Class Emotion Tracker' which shows a grid of emotion icons (sad, neutral, happy) for each day of the week (Monday to Friday). The second section, 'Tweets from @onestopenglish', displays a tweet from @onestopenglish dated Aug 18, asking 'How do your #BusinessEnglish students feel about communicating across borders?'. The third section, 'ADVANCING TEACHING COLLECTION', shows five thumbnail images with titles: 'Advancing Teaching: Positive Classroom', 'Advancing Teaching: Growth Mindset', 'Advancing Teaching: Communicative', 'Advancing Teaching: Mental Health and', and 'Advancing Teaching: Social and'.

A *One Stop English* rendkívül tartalomgazdag oldal és a megfelelő használathoz fontos megismerni a fent leírt keresőn kívül a tematikus gyűjteményeket is. Ezek a gyűjtemények egy-egy adott korosztály számára összeállított nyelvi készségeket célzó feladatokat és a szaknyelvi fejlesztést lefedő tartalmakat foglalják össze. A második ábra mutatja be az alighanem legtartalomgazdagabb menüt, amely a tinédzser korosztálynak szánt anyagokat foglalja össze. A különböző idegen nyelven tartott szaktantárgyak (*tartalomközpontú nyelvoktatás*) óratervei és tanítási eszközei mellet elérhetők nyelvvizsgafeladatok (*exams*), általános nyelvtudásfejlesztő (*general English*), ráhangoló és kiegészítő anyagok (*warmers and fillers*), valamint a nyelvtani (*grammar*), a négy nyelvi készséget (*skills*) és a szókincsfejlesztést (*vocabulary*) célzó feladatok. Valamennyi főbb menüben elérhetők olyan további tartalmak is, mint például a fenn tartható fejlődés és globális állampolgársághoz (*sustainable development and global citizenship*) kapcsolódó tematikus anyagok, valamint módszertani segédletek az adott korosztály, jelen példában a tinédzserek tanításához (*teaching teenagers*) (2. ábra).

2. ábra

Tematikus tartalombank *One Stop English* tinédzserek menüjében



Az oktatás több szintjén egyre ismertebb tanulástámogatási megoldásként terjed a gamifikáció, amely „a játékok és játékelemek alkalmazását jelenti az élet játékon kívüli területein [...], hogy az ott zajló folyamatokat érdekesebbé és eredményesebbé tegye” (Froman & Dansa, 2016, p. 76). A gamifikáció tulajdonképpen nem játékra szánt tartalmak, feladatok, illetve feladatrészek játékosítását jelenti. Mivel a gamifikáció egyik fő célja, hogy játékos környezetet teremtve új keretbe helyezzen tartalmakat, általános iskolai oktatási környezetben is remekül alkalmazható. Lacz (2018) második osztályos tanulók körében vizsgálta a gamifikáció hatását, s a kutatás során pozitív attitűd és aktivitásszint változásokat tudott mérni több tantárgy esetében is (pp. 58–60). A gamifikáció sokoldalú és igen rugalmas megközelítés, motiváló hatásának köszönhetően önálló elemként (értékelések *Kahoot!*-tal) vagy akár az egész félévet átívelő tanulástámogató eszközként (*leaderboard* használata) is alkalmazható.

3. ábra

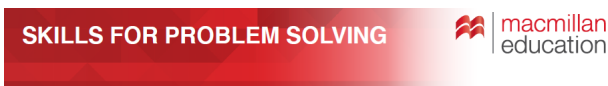
Részlet egy gyerekeknek szánt gamifikált szókincsfejlesztő játékból



Barabási (2018, p. 21.) számos gamifikáció komponenszt ír le részletesen, melyek közül a következőkben a kompetíciót, tehát a versenyzést mutatjuk be. Egy kiváló példa játékosított nyelvtan- és szókincsfejlesztésre, valamint gyakorlásra a harmadik ábrán látható érme alapú páros játék (<https://bit.ly/3Tr3Q5p>). A tartalom a gyerekek (*children*) ráhangoló és kiegészítő anyagok (*warmers and fillers*) gyűjteményén belül a játékok (*games*) listában érhető el. Minden pár egy érmekészlettel indul és az igen-nem (*yes-no*) kérdésekkel, valamint az állatok jellemzőit és neveit használva megpróbálják kitalálni a társuk érméin szereplő állatokat. Aki kitalál egy állatot, megkapja az érmét. A játék végén a legtöbb érmével rendelkező tanuló a nyertes. A szabályok egyszerűek és könnyen megérthetők. A feladat pedig rugalmasan beilleszthető a releváns tanóra menetébe és az érmék mennyiségével a rászánt időt is lehet növelni vagy csökkenteni.

4. ábra

Példa egy kiscsoportos, haladó nyelvtanulóknak szánt problémaalapú feladatra.



Upper Intermediate – Consider the Consequences of Your Actions

<p>A. You've got a lot of homework this weekend and important exams coming up at school. You know you should spend Saturday and Sunday studying, but you've been having a hard time focusing on your work. It's Saturday and you spent most of the morning thinking and worrying about the amount of work you've got rather than doing any of it! It's now 3pm on Saturday afternoon, and you've just managed to sit down and finally do a good hour's work. You are taking a break to make some coffee when you see a text from a friend telling you there's a party tonight that everyone is going to and asking you if you want to come.</p> <p>What would you do?</p>	<p>B. You are saving up to go to a music festival this summer. You found a part-time job, and you have some money saved-up, but it's taking a long time to save enough to pay for the ticket, transport to the festival and spending money while you're there. Now, you're out shopping with some friends in town. You don't want to buy anything, but while you're waiting for your friends in a shop, you see an amazing pair of trainers on sale. You love them, and they have one pair left in your size. The problem is they're expensive, even with the sale discount, and will take almost half the money you've saved for the festival.</p> <p>What would you do?</p>	<p>C. You are at one of your friends' homes with a group of people. It's getting late and your parents asked you to be home by 10.30pm, but you're having fun and you want to stay out and come home at midnight. Your parents have gone to the cinema. You try both of their mobile phones, but no one answers. You feel annoyed that you can't get hold of your parents. Your parents probably won't be home till late anyway, so they might not find out you weren't at home on time.</p> <p>What would you do?</p>
---	---	--

Az érvelés egy kulcsfontosságú készség, amelyet a nyelvtanulóknak feltétlenül el kell sajátítaniuk. Sokoldalú készségként számos módon fejleszthető és a probléma-alapú feladatok releváns idegennyelvi kontextust biztosítanak az érvelés gyakorlásához. Fontos azt is megjegyezni, hogy egy kultúrafüggő készségről van szó, amely a nyelvvizsgák fontos eleme, azonban kevésbé hangsúlyos a közoktatásban. A *One Stop English* felületen a tinédzserek (*teenagers*) főmenü alatt a készségek (*skills*) listáján az élet és iskola (*life and school*) almenüben érhető el a KER B1–C1-es szintjének megfelelő probléma-megoldásra épülő, az érvelés fejlesztését célzó gyűjtemény. A negyedik ábrán látható feladat a döntések következményei tematikára épül (<https://bit.ly/3dTGTrd>) és a célcsoport számára releváns problémákkal támogatja a haladó szintű páros vagy kiscsoportos célnyelvi kommunikációt. A diákok nyelvi szintjétől függően lehetséges a téma azonnal megvitatása, illetve kaphatnak felkészülési időt is, vagy akár további támogató anyagokat (pl. pro-kontra érvelési lista).

5. ábra

Részlet a *One Stop English* szakmai fejlesztés gyűjteményéből



A *One Stop English* sokoldalúsága nem merül ki a feladatokban. A szakmai fejlesztés (*professional development*) menüben tematikus gyűjtemények segítségével bővíthetjük szakmai ismereteinket (5. ábra). Az angolnyelv-tanítás világa (*world of ELT*) gyűjtemény hasznos cikksorozattal foglalkozik a kurrens trendekkel (*current trends*). Itt találjuk például Daniel Barber és Brian Benet diszkuszióját a négy c (*communication, creativity, critical thinking, collaboration* [magyarban négy k]) használatáról (<https://bit.ly/3Ki6oOK>). Ezenkívül találunk leírásokat az osztálytermi munka tervezéséről, a szaknyelvek tanításáról és számos egyéb területről. Külön szekció foglalkozik az online oktatással és mivel a tananyagokhoz és feladatokhoz hasonlóan a szakmai fejlesztés szekció anyagai is folyamatosan bővülnek, érdemes időnként ide is visszalátogatni.

Összességében a *One Stop English* egy sokoldalú és hasznos platform, mind leendő és már jó ideje a pályán lévő angolnyelvtanároknak. A kezelőfelület rendkívül felhasználóbarát, a tartalmak lefedik a főbb korcsoportokat, nyelvi készségeket, valamint a nyelvtan és szókincs fejlesztését. Elérhető továbbá teljes tematikus fejezetek is, amelyek integrált idegennyelvi készségfejlesztést támogatnak. A szakmai továbbfejlődéshez is rengeteg hasznos forrást biztosít az oldal. Az oldal egyetlen hátránya, hogy érdemi használata előfizetéshez kötött, azonban a *One Stop English* böngészése közben hamar rá fogunk jönni, hogy ez a befektetés mindenképpen meg fog térülni.

IRODALOM

- Barabási, T. (2018). Új módszertani ígéret? Gamifikáció a XXI. században. *Magiszter* 16(1), 14–25. <https://bit.ly/3QTUYU0>
- Froman, R. & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban A gamifikáció jelentése és jelentősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 66(3–4), 76–81. <https://bit.ly/3QScKXQ>
- Lacz, A. (2018). A gamifikáció motiváló hatása a II. osztályosok tanulási tevékenységében. *Magiszter*, 16(3), 50–61. <https://bit.ly/3Teh9G1>.

Simon Krisztián

LAUDÁCIÓ

Prof. Dr. Klaudy Kinga díszdoktori méltatása

Prof. Dr. Klaudy Kinga részére a Miskolci Egyetem tiszteletbeli doktori címet adományozott a Bölcsészettudományi Kar Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének megalapításában, a Modern Filológiai Közlemények útjára indításában, valamint a miskolci fordítóképzés fejlesztésében kifejtett, nemzetközileg is kimagasló tevékenységének elismeréseképpen. A Miskolci Egyetem ünnepi szenátusülésén 2022. június 23-án elhangzott laudációt és professzor asszony válaszát ebben a számunkban közöljük.

Prof. Dr. Klaudy Kinga (DSc) – Laudáció

Klaudy Kinga professzor asszony nemzetközileg elismert transzlatológus-nyelvész, akinek a nevéhez a magyarországi fordítástudomány és fordítóképzés megteremtése éppoly szorosan kapcsolódik, mint az első magyarországi fordítástudományi fórumok, konferenciák, kongresszusok megszervezése és az első magyarországi fordításelméleti folyóiratok megalapítása. Az ő nevéhez kötődik azoknak a tankönyveknek és oktatási anyagoknak a megírása és kiadása is, amelyek mind a mai napig a fordítástudomány és a fordításoktatás alapműveinek számítanak. Minden bizonnyal igaz az az állítás, amely szerint Klaudy Kinga műveire való hivatkozás nélkül az elmúlt évtizedekben nem született nyelvészeti fordításelmélettel foglalkozó szakdolgozat, PhD dolgozat, cikk vagy tanulmány Magyarországon.

„Navigare necesse est” – hajózni kell, mondta Tengerész Henrik portugál herceg ötszáz évvel ezelőtt. Napjainkban pedig fordítani és tolmácsolni kell – „Transferre necesse est” – sugallja az a parafrázis, amely Klaudy Kinga egész pályafutását meghatározza. 1973-ban került oktatóként az ELTE akkor alakuló Fordító- és Tolmácsképző Csoportjába. 1973 szeptember 21-e fordulópont az életében: délelőtt volt a frissen alakult fordító- és tolmácsképző évnyitója, délután pedig az esküvője Bart István, íróval, könyvkiadóval és kiváló műfordítóval.

Ettől az időponttól kezdve Klaudy Kinga kifogyhatatlan energiával, lelkes munkával és töretlen optimizmussal irányítja a magyar fordítástudomány és fordításoktatás fejlődésének útjait, elősegítve a tudományos utánpótlás nevelését, folyamatosan gondoskodva arról, hogy a hazai fordítástudomány szerves részévé váljon a nemzetközi fordítástudományi kutatásoknak és fórumoknak.

2009-ben így vall pályájáról: „Minél tovább szeretnék a szenvedélyeimnek élni: az oktatásnak, a kutatásnak, és folyóirataim szerkesztésének.”

Klaudy Kinga iskolateremtő szerepet játszott a magyarországi fordítástudományi kutatások területén, megteremtette mindazt a fordítástudomány számára, ami a tudományterület kibontakozásához szükséges volt. Neki köszönhető, hogy az egyetemi oktatás palettáján megjelent a fordítóképzés, megszervezte a fordítói és szakfordítói

továbbképzéseket, majd a mesterképzést és a fordítástudományi doktori iskolát. Olyan iskolateremtő egyéniség, akivel kapcsolatban a nyelvészeti fordítástudomány területén sokan bizvást állíthatják: „Mindannyian Klaudy Kinga köpönyegéből bújtunk elő”. Ezt igazolja azon hallgatók száma is, immár több mint 50 fő, akik a Klaudy Kinga által alapított fordítástudományi PhD-programban szereztek fokozatot.

A „fordítástudomány nagyasszonya” a magyar fordítástudományi közélet kiemelkedő és meghatározó alakja. Tudományszervezői tevékenységének középpontjában a Magyarországon folyó fordítással és tolmácsolással kapcsolatos kutatások koordinálása, a fordítás és tolmácsolás oktatásának megszervezése, valamint a magyar fordítástudományi kutatások nemzetközi megismertetése áll. Az általa alapított *Across Languages and Cultures* c. folyóirat szerkesztőbizottságában Európa legismertebb fordításkutatói vesznek részt és publikálják tanulmányaikat. Az *Across Languages and Cultures* c. folyóiratot Európában és azon kívül is a jelentős folyóiratok között tartják számon a nemzetközi fordítástudományban, amit az is igazol, hogy *Scimago Journal Rank Indicator* listáján Q1 minősítést szerzett. A szintén Klaudy Kinga által alapított *Fordítástudomány* c. folyóiratot pedig a hazai szakmai közélet alappillérenek tekintik.

Tanszékvezetői tevékenységének köszönhetően az ELTE BTK Fordító- és Tolmásképző Tanszéke a magyarországi fordításkutatás központja lett, de a Miskolci Egyetemen is ő alapította meg és vezette a mai Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék jogelődjét, az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékot, számos konferenciát szervezett (köztük 1997-ben és 2005-ben országos MANYE kongresszusokat), útjára indította a *Modern Filológiai Közlemények* c. folyóiratot, előkészítette és megszervezte a Fordító Program, a Társadalomtudományi és gazdasági szakfordító szakirányú továbbképzés, az alkalmazott nyelvészeti szak, valamint a Fordító és tolmács mesterképzés akkreditációját.

Prof. dr. Besenyei Lajos, rektor emeritus 2015-ben így ír Klaudy Kingáról:

„Léteznek felejthetetlen találkozások, emberi kapcsolatok, melyeket a rohanó idő sem homályosít el, melyekre évek, évtizedek múlva is úgy emlékezünk, mintha tegnap történt volna. Csodálatos ember, csodálatos tudós, csodálatos tanár, aki pusztán megjelenésével, eleganciájával büvőkörébe vont már az első találkozáskor. Lenyűgözött az a lendület, dinamizmus és kitartás, amellyel küzdött a kitűzött cél eléréseért. [...] Bársonyos, kedves hangját szinte most is hallom, ahogy gyözködött, tanított arra, hogy egy rektornak fontos kötelessége a magyar nyelv és irodalom támogatása. [...] Főállású professzorként élt és dolgozott Miskolcon, igazi miskolci professzor volt. Ez az erkölcsi magaslat is lenyűgözött, nem tudott „részmunkát” végezni, a teljességre törekedett.”

Klaudy Kinga óriási lendülettel, teljes odaadással és töretlen optimizmussal, derűvel végzi oktató- és kutatómunkáját, emellett szerető családanya és nagymama, kedves és segítőkész kolléga, megjelenésére mindig finom ízléssel odafigyelő, élvezetes előadó, megértő, elfogadó, új ötleteket adó, vitathatatlan tekintélynek örvendő, hallgató-barát oktató, konferenciák aktív, komolyan, szabatosan és kedvesen felszólaló résztvevője, szeretetre méltó ember, és ahogy tanítványai megfogalmazták: a magyar fordítástudomány élő legendája.

Prof. Dr. Klaudy Kinga válasza

Tisztelt Rektor asszony, Tisztelt Dékán asszonyok, Tisztelt Professzor urak, kedves hallgatóság!

Nagyon nagy megtiszteltetés számomra, hogy most azon a helyen állhatok, ahol annak idején a nagy magyar író, Szabó Magda állt díszdoktorrá avatása alkalmából, és ékes latinsággal fogott bele beszédébe, majd szabadkozva, hogy a teremben talán nem mindenki ért latinul, ez utóbbiak kedvéért magyarul folytatta.

Sok minden elhangzott arról, hogy mit köszönhet nekem a Miskolci Egyetem, én most arról szeretnék szólni, mit köszönhetek én a Miskolci Egyetemnek.

1. Az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék 1992-ben jött létre, de én sokkal régebben kezdtem el Miskolcra járni, hiszen Gárdus János, az akkor még Nehézipari Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének vezetője 1972-től minden második évben alkalmazott nyelvészeti konferenciát rendezett, ahol mindig volt fordítási szekció. Az 1972-es konferencia kivételével mindegyiken tartottam előadást, és fiatal kutatóként ezeken a konferenciákon kaptam meg először azt a lehetőséget, hogy a szakma akkori nagyjai meghallgassanak és visszajelzést adjanak a munkámról. Ezek a pozitív visszajelzések befogadást is jelentettek az alkalmazott nyelvészek szakmai közösségébe.

2. A második dolog, amit a Miskolci Egyetemnek köszönhetek, hogy itt ismerkedtem meg három kiváló fiatal alkalmazott nyelvessel, Simigné Fenyő Saroltával, Dobos Csillával és Salánki Ágnessel, akik 1991-ben megkérdezték, nem lenne-e kedvem az akkor alakuló alkalmazott nyelvészeti tanszék vezetéséhez. Én örömmel vállaltam ezt a feladatot, mert voltak elképzeléseim, hogy mi lenne egy alkalmazott nyelvészeti tanszék feladata, sőt azt is vállalták, hogy az akkor megjelent A fordítás elmélete és gyakorlata című könyvem gyakorlati részéből féléves szemináriumot tartsanak, melynek nagyon kíváncsi voltam az eredményére.

3. Miskolcon szereztem meg továbbá a konferencia-szervezési tapasztalataimat is. Az 1992-ben alakult Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék – amelynek mindössze három főállású tagja volt, még nem volt sem önálló szobája, sem telefonvonala, és a számítógépes felszereltsége is minimális volt –, pusztán lelkesedésből elvállalta, hogy 1993 tavaszán megszervezi a III. MANYE Konferenciát több mint 400 fővel. Sikeresen megrendeztük az eseményt, bár a konferencia kezdete előtt pár nappal kiderült, hogy mégsem tarthatjuk a megnyitót az aulában, mert ott aznap falmászó bajnokság lesz, de végül legyőztük a nehézségeket.

4. Ennek a konferenciának köszönhetőek a kiadványszerkesztési tapasztalataim is, mert akkor még nem a számítógépes világban éltünk, és a mechanikus írógépekkel írt előadásokból kellett a konferenciaelőadások két kötetét összeállítani, ami nem volt könnyű feladat.

5. A Miskolci Egyetemnek köszönhetem, hogy én, aki akkor az ELTE-n már 20 éve fordítástechnikát és fordításelméletet tanítottam, túlléphettem a fordítástudományon. Itt volt alkalmam alkalmazott nyelvészeti, pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai előadásokat tartani, amelyeket remélem, a hallgatók is hasznosnak tartottak, de én később nagyon jól be tudtam építeni ezt a tudásomat a fordításelméleti előadásaimba.

6. Miskolcon éltem át életemben először a rettegett akkreditációt, amelynek azért voltak hasznos eredményei is, például mindenki megtanult CV típusú életrajzot írni, és szabályos publikációs jegyzéket készíteni. Ennek azután nagyon jó hasznát vettem, mikor néhány évvel később az ELTÉ-t is utolérte az akkreditáció fenyegető réme.

7. Miskolcon volt továbbá alkalmam tudományos folyóiratot alapítani, amikor létrejött a Modern Filológiai Intézet. Ekkor elindítottuk a Modern Filológiai Közleményeket, mely 12 szám után Alkalmazott Nyelvészeti Közleményekként működött tovább, és működik ma is. Itt meg kell említenem dr. Bodnár Ildikót, aki később csatlakozott a tanszékhez, és rengeteget segített a folyóirat-szerkesztésben.

8. A 2005-ös MANYE konferencia első esti fogadásán ebben a gyönyörűen feldíszített aulában köszöntöttek fel kollégáim a 60 éves születésnapom alkalmából, egy olyan kötetel, amelyben 40 kollégám, ismerősöm és barátom írt tanulmányt. A 70 éves születésnapomra pedig megleptek az Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények nekem szentelt számával. Annyira megleptek, hogy azt hittem, csak a következő számot hozták fel Budapestre, amelyet eltettem mint egy szokásos tiszteletpéldányt. Csak otthon vettem észre, hogy ez egy nekem szentelt születésnapi szám nagyszerű tanulmányokkal, a kutatási témáimból szerkesztett szöveggel, sőt dr. Bodnár Ildikó a leggyakrabban idézett mondataimat is összegyűjtötte.

Összefoglalva, azt köszönhetem ennek a szűk tizenöt évnek, amelyet a 1992 és 2006 között a Miskolci Egyetemen töltöttem, hogy részt vehettem valami újnak a megteremtésében, és ez nagyon izgalmas időszak volt. Nemcsak az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék volt új, ahol mindent a nulláról kellett kezdeni, hanem a Bölcsészettudományi Kar is (akkor még csak Bölcsészettudományi Intézet volt), és mind arra törekedtünk, hogy Kar legyen. Mindenki ezért a közös célért dolgozott. Ez nagyon szép emlék nekem. Örülök, hogy ebben a munkában részt vehettem. Köszönöm szépen.

Okiratfordítás és jogi fordítás a 21. században

Beszámoló az Országos Fordító- és Fordításhitelesítő Iroda által szervezett

24. fordítástudományi konferenciáról

Az Országos Fordító- és Fordításhitelesítő Iroda (OFFI) és az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszéke 1999 óta szervez közösen fordítástudományi konferenciákat. A kezdeményezés célja az volt, hogy a képző- (ELTE) és a gyakorlóhely (OFFI) számára biztosítva legyen egy közös fórum, ahol megvalósulhat a tapasztalatcsere és a tudásmegosztás. A hagyományosan kétnapos rendezvényt idén 24. alkalommal rendezték meg, melynek az OFFI által szervezett napja március 25-én, online formában valósult meg *Okiratfordítás és jogi fordítás a 21. században* címmel. A konferencia szakmai programját úgy állították össze a szervezők, hogy mind elméleti, mind gyakorlati szempontból érdekes, ugyanakkor hasznos legyen a szakfordítók és a fordítástudományt művelők számára. Az online konferencián közel 150 fő vett részt.

A plenáris előadásokat úgy válogatták össze, hogy azok az európai trendeket is magukba foglaló aktuális tudást osszának meg az érdeklődőkkel. Villányi József (Európai Parlament) előadásában közös gondolkodásra szólította fel a közönséget, hiszen *A jogi fordítás jövőbeli kihívásai az Európai Parlamentben* című témakör nemcsak az EP-ben, hanem az OFFI-ban is folyamatosan aktuális.

Németh Gabriella (OFFI Zrt.) az állami fordítóiroda mindennapi gyakorlatából választotta előadásának témáját: *Az aggályosnak tűnő okiratok fordításának szaknyelvi, teljesítési és hitelesítési kockázatai*.

Farkas Ágnes Edit (Európai Bizottság, Fordítási Főigazgatóság): *eTranslation* – az Európai Bizottság gépi fordítási eszköze és használata című előadása az eTranslation neurális gépi fordítóeszközt mutatta be. Az alkalmazás mögött álló óriási jogi és közigazgatási korpusz az OFFI közfeladatellátási területével korrelál, az itt zajló fordítási folyamatokat támogatja.

Teljesen nyilvánvaló, hogy a piacon megjelenő egyre tökéletesebb gépi fordító eszközök átírják a fordítói gyakorlatot. A fejlesztő cégek az adaptív gépi fordítás bevezetésével kísérleteznek, amely lehetővé teszi a szakterületnek és nyelvíránynak megfelelő terminológia betöltését, valamint az utószerkesztés javításainak visszatáplálását a gépi tanulási folyamatba.

Az előadásokat követő három workshop témáját a fordítóik igényeihez és a mindennapok gyakorlati kihívásaihoz igazították. A nyelvhelyesség fontos követelménye a hivatalos dokumentumoknak, így a hiteles fordításoknak is. Ludányi Zsófia (ELKH Nyelvtudományi Kutatóközpont) *Nyelvhelyességi kérdések és jogi fordítások* címmel osztotta meg tapasztalatait a szakemberekkel, célja a legnehezebben betartható

helyesírási kérdések tisztázása volt. Dihen Judit vezető lektor és Szoták Szilvia lektorátusvezető (OFFI Zrt.) *Az OFFI Fordítási szabályzata* című előadásukban a szervezet közfeladatellátási gyakorlatának hiteles fordításra vonatkozó kritériumrendszerét ismertették. Nagy Levente Péter vezető lektor (OFFI Zrt.) *Digitális kompetencia a fordítói rutinban* címmel praktikus információkat osztott meg a jelenlévőkkel.

A szervezők célja az volt, hogy a szakemberek olyan hasznosítható tudást vigyenek magukkal, amelyet azonnal be tudnak építeni a mindennapi munkavégzésbe.

Szoták Szilvia

A FIPLV 2022. évi kongresszusa és tisztújítása

2022. június 27–29-én rendezték meg a FIPLV Világkongresszusát Varsóban, valamint a Lengyel Modern Nyelvek Szövetségének (PTN) éves kongresszusát a két szervezet, illetve a Varsói Egyetem Modern Nyelvi Tanszékének szervezésében.

A rendezvény fő témája a következő volt: *Nyelvoktatás egy globális átalakulás korában – a kooperáció szükségessége és új perspektívák*. A következő témákban hangzottak el előadások: nyelvoktatás-módszertani kutatások, az oktatás különböző aspektusai, közöttük a modern média használata, pedagógiai aspektusok, a tantermi interakció pszichológiai és szociológiai aspektusai, különös tekintettel a nyelvoktatásra és -tanulásra. A kongresszuson és a hozzá kapcsolódó, tanároknak szervezett workshopokon 22 országból 156 fő vett részt.

A kongresszus második napján kitüntetések adtak át: a Nemzetközi FIPLV Award Certificate of Honour 2019–2020 kitüntetést Professzor Hanna Komorowska, a Professor Ludwik Zabrocki medált (PTN) pedig Professzor Katarzyna Karpińska-Szaj, Professzor Anna Michońska-Stadnik és Dr. Jolanta Knieja kapták.

A 2022. évi őszi tisztújítást követően a FIPLV-nek új alelnöke van Sigurborg Jónsdóttir személyében. Az alelnök asszonyt, aki némettanárként tevékenykedik, és a nyelvtanárokat tömörítő egyesületeknek 2005 óta aktív tagja, a FIPLV Észak-Baltikumi Régiójából jelölték a tisztségre.

Sólyom Réka

Beszámoló a vilniusi nemzetközi alkalmazott nyelvészeti konferenciáról

6th International Conference of Applied Linguistics

2022. szeptember 29–30-án immáron hatodik alkalommal rendezte meg nemzetközi alkalmazott nyelvészeti konferenciáját a Vilniusi Egyetem. A 2005-ben elindított konferenciasorozatot idén *Languages and People: Problems and Solutions* tematikus alcímmel szervezték meg. A Kelet-Európa egyik legrégebbi, Báthory István által alapított egyetemén életre hívott konferenciasorozat kétnapos rendezvényére 20 országból közel 100 résztvevő érkezett.

A konferencia plenáris előadói igen időszerű kérdéseket érintettek, olyan társadalmi problémákra koncentrálva, amelyek kezelésében az alkalmazott nyelvészet módszerei és eredményei érvényesülhetnek. Annick De Houwer (Harmonious Bilingualism Network) a társadalmi igazságosság szolgálatába állított alkalmazott nyelvészet szemszögéből a kétnyelvűek jóllétének kérdéseit tárgyalta, a kialakulóban lévő kétnyelvű helyzetben élő óvodások, kisiskolások, illetve a bevándorlók kommunikációs szükségleteire koncentrálva. Victoria Guillén-Nieto (University of Alicante) a digitális gyűlöletbeszéd által felvetett új jogi és nyelvi problémákat tekintette át, történeti kontextusba helyezve a gyűlöletkeltés kérdését. A harmadik plenáris előadó, Marcus Callies (University of Bremen) azzal vetett számot, hogy milyen változások szükségesek az angoltanárok képzésében és a tanítási módszerekben az angol nyelv világméretű elterjedése és diverzifikációja, valamint az angol nyelvet második vagy idegen nyelvként tanulók és beszélők nagy száma miatt. Előadásában ehhez kapcsolódva beszámolt egy olyan innovatív tanítási modellről, amelyet egyetemén a leendő angoltanárok számára vezettek be.

A konferencián az alkalmazott nyelvészet aktuális témáinak sokasága előkerült, a két nagyobb, számos előadást párbeszédbe léptető, összefüggő tematikus blokkját pedig a gyűlöletbeszéd okozta kihívások kérdése, illetve a kommunikáció aszimmetriájának a csecsemőkhöz és kisállatokhoz forduló beszédben megmutatkozó sajátosságai jelentették.

A nemzetközi találkozón rendszeresen vesznek részt előadók hazánkból is, idén 11 ilyen előadást hallhattunk. A legtöbb magyar kutató a nyelvtanítás és nyelvtanulás kérdéseivel foglalkozott. Albert Agnes, Csizér Kata és Kálmán Csaba (ELTE) közös kutatása az angol nyelv tanulásában megmutatkozó egyéni különbségekkel kapcsolatban térképezte fel empirikusan 11 középiskola tanulóinak és tanárainak véleményét. Czeller Mária és Tar Ildikó (Debreceni Egyetem) előadása azt mutatta be, hogy a számítógéppel segített fordítás módszerei hogyan épültek be intézményük fordítói képzésének programjába. Illés Éva (ELTE) előadása arra mutatott rá, hogy az angol nyelv mint lingua franca domináns használata során mennyiben összetettebb a kontex-

tus megteremtésének a folyamata a beszélők nyelvi-kulturális hátterének sokfélesége miatt, mint azonos közösségből származó beszélők esetén. Kálmán Csaba (ELTE) kutatásában 32 olyan idegennyelv-tanárral készített interjút, akik tanulóik szerint a legjobban motiválták őket az idegen nyelv tanulására. Az eredmények alapján ezekre a tanárookra jellemző a támogató magatartás, a karizma, a nyitottság, az öröm, az empátia, a kreativitás, a megjelenés, valamint a szakmai felkészültség is. Tillinger Gábor (Uppsala University) előadásában azt járta körül, miért okoz nehézséget a magyar akkuzatívuszi eset megtanítása svéd, dán és norvég anyanyelvű nyelvtanulóknak. A nyelvoktatási kérdéseken túlmutatva, de szintén a jelenlegi magyar oktatási helyzetet elemezve Balogh Erzsébet (DE) a tanárképzésben részt vevő hallgatók angol nyelvű beszámolóinak feldolgozása alapján vázolta fel a tanári hivatással kapcsolatos elképzeléseiket és attitűdjeiket, jelezve a pályaelhagyás lehetséges magyarázatait is.

A magyar alkalmazott nyelvészeti kutatások további területeiről is színes képet nyújtott a rendezvény. Marthy Annamária (SE) egy olyan kutatás terveiről számolt be, amely bábák és szülők közötti beszélgetésekből épülő korpuszon vizsgálja az egészségügyi kommunikáció sajátosságait. Ludányi Zsófia és Domonkosi Ágnes (NYTK, EKKÉ) a konferencia központi témájához, a problémák és megoldások hívószavaihoz kapcsolódva számoltak be a Nyelvtudományi Kutatóközpont közönségszolgálatán zajló nyelvi tanácsadás gyakorlatáról, a nyelvi problémák különböző típusairól és a megoldásban érvényesített stratégiákról. Krepisz Valéria (Humboldt-Universität, Berlin és Nyelvtudományi Kutatóközpont) és Horváth Viktória (NYTK) poszterükön a gyermek-felnőtt társalgások időbeli jellemzőit mutatták be, 20 társalgás elemzése alapján szemléltetve egyrészt a gyerekek megszólalásainak, másrészt a társalgásbeli fordulók, szóátadások időbeli sajátosságait. Ballagó Júlia (ELTE NYDI, NYTK) előadásában egy empirikus vizsgálat segítségével arra a kérdésre kereste a választ, hogy melyek az online recept és a könyvajánló diszkurzív sémájának központi összetevői. Vasiliev Ana (ELTE) az Erdélyben élő magyar–román kétnyelvű magyarok nyelvi gyakorlatait vizsgálta a Nagyváradon végzett terepmunkájának eredményei alapján.

A konferencia egésze átfogó képet adott a nyelvészet alkalmazási módjairól, ugyanis a résztvevők a szociolingvisztika, a nyelvpolitika, a diskurzuselemzés, a fordítás, a pragmatika, a nyelvtanítás és nyelvtanulás, a nyelvi tesztelés, a nyelvsajátítás, a lexikográfia, a korpusznyelvészet és a kognitív nyelvészet területéhez kapcsolódó előadásokat egyaránt tartottak. Az aktuális kérdésekkel foglalkozó rendezvény mellett, hogy betekintést nyújtott az alkalmazott nyelvészet tematikai és módszertani sokszínűségébe, számos hazai szakembernek adott lehetőséget, hogy nemzetközi szinten mutathassa meg kutatási eredményeit, nyelvoktatási tapasztalatait.

A konferencia tematikájáról további részletes tájékoztatást nyújt a rendezvény absztraktfüzete: <https://litaka.lt/wp-content/uploads/2022/10/Konferencija-06-Tezes.pdf>.

Domonkosi Ágnes és Ludányi Zsófia

EMLÉKEZÉS

In memoriam Posgay Ildikó



2022. július elején érkezett a szomorú hír, hogy életének 76. évében elhunyt Dr. Posgay Ildikó, a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének (jelenleg ELKH Nyelvtudományi Kutatóközpont) nyugalmazott főmunkatársa, osztályvezetője, a Károli Gáspár Református Egyetem nyugalmazott egyetemi docense.

Posgay Ildikó A Magyar Nyelvtudományi Társaság, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE), az International Society of Dialectology and

Geolinguistics és az MTA köztestületi tagja volt. Kutatási területei az onomasztika, a dialektológia és nyelvföldrajz, illetve a kontaktusnyelvészet és nyelviattitúd-vizsgálatok voltak. Az ELTE magyar–oroszlak szakának elvégzése után 1970-től nyugdíjba vonulásáig, 38 éven át volt a Nyelvtudományi Intézet munkatársa, a Károli Gáspár Református Egyetemen pedig 1996-tól a Magyar Nyelvtudományi Tanszék egyetemi docense, amelynek férjével, Szabó T. Ádámmal együtt, egyik alapítója is volt.

Munkája során részt vett a *Földrajzi nevek etimológiai szótárának* összeállításában. Kutatóként az Imre Samu vezette Regionális köznyelvi kutatások munkacsoportjában végzett vizsgálatokat a Rábaközben, ahonnan családja származott. Doktori dolgozatát is szülei szűkebb pátriájának, Rábacsanaknak a személynévanyagából írta. Kutatásainak fontos területét jelentette az erdélyi magyar regionális nyelvhasználati kérdések tanulmányozása. Kutatómunkájának eredményeit hazai és nemzetközi konferenciákon elhangzott előadásaiban és tanulmányokban ismertette. 1995-től az Intézet Élőnyelvi Osztályának főmunkatársa, 2003-tól a Nyelvművelő és Nyelvi Tanácsadó Osztály vezetője volt. Balogh Lajossal és Bańczerowski Janusszal közösen irányították a Kárpát nyelvatlasz (OKDA) magyarországi munkálatait. Vezette továbbá az Utónévbizottságot, valamint részt vett a Helyesírási Bizottság munkájában, *A magyar helyesírás szabályai* 2015. évi kiadásának munkálataiban is.

Az intézmények, egyesületek honlapján olvasható, a fenti összegzést tartalmazó méltató, szép sorok egy gazdag, a jelen nyelvészei számára is fontos kutatási eredményekben bővelkedő kutatói és életpályát mutatnak be. Mindezek mellett megjelenik

a megemlékezésekben Tanárnő kedvessége, segítőkész, barátságos lénye is, aki sok tanítványának, köztük e sorok írójának érdeklődését is felkeltette a nyelvészet iránt, és segítette hallgatói elindulását a kutatói, tanári pályán.

A váratlan gyász hírt szomorúan olvasva újra meg újra eszembe jutottak azok a személyes emlékeim, amelyek Tanárnőhöz kapcsolódtak az évek során. 2022 forró nyarán eszembe jutott először is egy szeles, hideg őszi szemeszter a Károli Gáspár Református Egyetem Reviczky utcai épületében. Még egyetemista koromban történt, nem volt még olyan szépen felújítva az egyetem épülete, mint ma, és a nagy előadóteremben, ahová nyelvészeti előadást mentünk hallgatni, meg-megrázta az ablakokat a szél. Itt tartott évfolyam-előadást számunkra Posgay tanárnő. Vissza kellett keresnem a régi, fekete kötésű leckekönyvemben, melyik évben is játszódtott a jelenet: 2003 őszén járunk, Magyar leíró szófajtan és alaktan előadást hallgattunk ebben a szemeszterben. A harmadik tanévemet kezdtem akkor a Károlin, egy másik fővárosi egyetem másik karát hagytam abba az ezredfordulón, mert azt éreztem, nem azt tanultam ott, ami igazán érdekelt, és nem tudtam a jövőmet azon a pályán elképzelni. Így kissé „túlkorosan”, két év kihagyással iratkoztam be ismét egyetemre 2001-ben, ezúttal bölcsészkarra. Az első két évben a magyar szakon, mint sokan mások, én is dilemmáztam, „lebegtem” az irodalmi és a nyelvészeti stúdiumok között: nem voltam benne biztos, melyikkel is szeretnék komolyabban foglalkozni a jövőben, mindkettő nagyon érdekelt. Ekkor került sor Posgay tanárnő említett szófajtani és alaktani előadására, amelyet őszinte örömmel hallgattam: az a rend, az a logika, az az érthető és jól átlátható rendszer, amellyel Tanárnő megismertetett minket, illetve a precíz, mindenre kiterjedő magyarázatok engem – reál tudományok iránt is érdeklődő hallgatóként – egy csapásra meggyőztek, egyenesen elvarázsoltak, így annak a hűvös, szeles őszi szemeszternek a végére ennek az órának és további nyelvészeti kurzusoknak köszönhetően egyértelművé vált számomra, hogy nyelvészettel szeretnék foglalkozni a jövőben. Az őszi előadásokat 2004 tavaszán a Magyar leíró mondattan előadások követték Tanárnő előadásában – ezt a kurzust is nagy lelkesedéssel hallgattam, egy alkalmat sem hagytam volna ki. A régi leckekönyvemben hátralapozva oda, ahol a szigorlati bejegyzések találhatóak, a második magyar nyelvészeti szigorlat dokumentációja is őrzi Tanárnő aláírását; ő volt az egyik vizsgáztatóm.

A második kedves emlék néhány évvel későbbi: 2005-re kialakult, hogy a magyar neologizmusok témaköréből fogom írni a szakdolgozatomat egy másik nagy hatású, kedves tanárom, Heltainé Nagy Erzsébet tanárnő témavezetésével. Engedélyt kértem és kaptam Posgay tanárnőtől, aki akkor a Nyelvművelő és Nyelvi Tanácsadó Osztály vezetője volt az akkori Nyelvtudományi Intézetben, hogy a tanácsadás során rögzített közönségszolgálati naplók anyagát is tanulmányozhassam, azokból új szavakat gyűjt-hessek. Emlékszem az izgalomra, amikor először bementem az Intézetbe, és kezembe vehettem az akkor még papíralapon rögzített naplókat, majd egész délelőttöket tölthettem a tanulmányozásukkal egy külön asztalnál jegyzetelve, gyűjtést végezve. Posgay tanárnő gyakran bejött az irodába, ahol a gyűjtést végeztem: konzultált, egyeztetett munkatársaival. A mai napig emlékszem rá, hogy minden alkalommal volt hozzám egy-egy kedves szava: mindig érdeklődött, hogy hol tartok a gyűjtésben, milyen érdekes szavakat találtam, milyen fejezetet írok éppen, és biztatott, hogy folytassam a kutatásaimat a jövőben is, jelentkezsem doktori képzésre, mert jó és hasznos dolog a

tanítás mellett is foglalkozni nyelvészettel, nyelvtudományi kutatásokkal. Ez a biztatás, Tanárnő intézetbeli tevékenysége példaértékű volt számomra, és hozzájárult ahhoz, hogy a következő évben beadjam a jelentkezésemet PhD-képzésre.

A harmadik emlék már későbbi, az előzőhöz képest tíz évvel később történt: regisztráltam az egyik üzleti (munkahelyi eseményeket, eredményeket gyűjtő) online közösségi oldalra. Bevallom, nem gyakran kerestem fel a honlapot, de néhány havonta megnéztem az értesítéseket, üzeneteket. Itt váltottunk levelet Tanárnővel időről időre: megtisztelő volt számomra, hogy néhány évvel ezelőtt írt nekem, és a tőle megszokott kedves, közvetlen módon érdeklődött, hogy vagyok. Megírta, hogy bár már nyugdíjba vonult, továbbra is figyelemmel kíséri a nyelvészeti kutatásokat, tud a fiatal nyelvészek tevékenységéről is, látja a honlapokon, publikációs hírekben, hogy mivel foglalkozom, és nagyon örül, hogy nyelvész lettem, nem hagytam abba a kutatásokat, a tanítást. Később kedvesen gratulált családjunk bővüléséhez is, és küldtünk egymásnak karácsonyi, újévi üdvözlőket is. Az imént – több hónapnyi kihagyás után – ismét beléptem az említett weboldalra, hogy újra elolvassam a levelezésünket. Tanárnő utolsó, jó néhány hónappal ezelőtti üzenetében további sikereket, sok tanítványt és boldogságot kívánt nekem a tőle megszokott közvetlen, kedves módon.

Kedves Tanárnő! Köszönöm, hogy a tanítványa lehettem, köszönöm mindazt a tudást, szakmai példamutatást, amelyet átadott nekünk! Kutatói és tanári tevékenysége, kedvessége, segítőkészsége példaként áll előttem. Emlékét szeretettel megőrizzük.

Budapest, 2022. augusztus 27.

Sólyom Réka

Epilógus egy tudós-tanár pályaképehez

Kornya László (1936–2021)



Kornya László ahhoz a sokoldalú és nagyformátumú tudós-tanár nemzedékhez tartozott, amely a tanári hivatás minden ismervével felvértezve diszciplinájának kiemelkedő szakembereként szolgálta egész életében a nyelvoktatást. Mindenekfelett tanár volt, tanáregyéniség, a tanári szerep számos összetevőjével, aki humánus értékrendjével, magatartás mintáival, értékközvetítő és modellnyújtó szerepével a nagyhatású pedagógust testesítette meg. Példaértékű szakértelme, elhivatottsága, tudományos felkészültsége és alapossága sok tanítvány és munkatárs számára szolgált követendő pályaképnek.

Életútja

1936. április 13-án Debrecenben született, azonban gyermekkorának jelentős részét Nagyszalontán töltötte, ahol édesapja az ottani gimnázium igazgatója volt. A magyar-latin-olasz szakos apa és a klasszikus magyar értékeket hordozó szülői ház jelentős mértékben meghatározta életútját és alakította ki igaz emberségét. A tanári pálya választása, szeretete és megbecsülése kétségkívül neveltetéséből és személyes élményeiből fakadt.

A nagyszalontai évek után 1951-ben került a család Debrecenbe, ahol Kornya László a Fazekas Mihály Gimnázium diákja lett, édesapja pedig ugyanabban az intézményben tanára és osztályfőnöke. Az egyetemet 1955-ben kezdte el magyar-országi szakon, majd később a német szakkal egészítette ki tanulmányait. A fiatal egyetemista nagy érdeklődéssel kapcsolódott be a debreceni egyetem szellemi áramkörébe, rendszeres és lelkes hallgatója lett a nagynevű professzorok (Hankiss János, Ország László, Kálmán Béla) előadásainak. Egyetemi tanulmányai során Papp István tanítványaként Saussure nyelvészeti gondolkodása, illetve Gombocz Zoltán munkássága hatott rá jelentős mértékben. Visszaemlékezéseiben gyakran beszélt arról, hogy már az egyetemi évek alatt jelentkezett módszertani érdeklődése, ami elsősorban köszönhető volt a középiskolai oktatási múlttal rendelkező tanárainak, mint például Bán Imre, Benigny Gyula, Jausz Béla, Lengyel Imre és Szanyi Gyula személyének. Nem véletlen, hogy saját tanári pályafutásában is szerencsésnek tartotta, hogy oktatói munkáját középiskolai tanítással kezdhette: először a sárospataki Állami Rákóczi Általános Gimnázium-

umban kezdett tanítani, majd pedig a debreceni Tóth Árpád Gimnázium tanára lett. A gimnáziumban töltött éveit mindig is az ismeretszerzés és a szakmai élmények gazdag időszakának tekintette. 1965-ben a Kossuth Lajos Tudományegyetem lektorátusára került, és ebből az intézményből (amely akkor már a Debreceni Egyetem Idegen Nyelvi Központ nevet viselte) ment nyugdíjba 1995-ben, de óraadóként még 2007-ig dolgozott.

Közel félévszázados tanári munkája hiteles tükörképe az adott időszak nyelvoktatásában történt módszertani változásoknak. Gazdag és sokrétű oktatói tevékenysége átölelte a közoktatást, a felsőoktatást és a felnőttoktatást. Gyakran emlegette, hogy munkája során számos nyelvészeti irányzat vált uralkodóvá jelentős nyomot hagyva a mindenkori nyelvoktatásra. Tanári éveiben egymást követték a miniszteri rendeletek, tantervek, vizsgakövetelmények, módszertani reformok. Az ötvenes években pályakezdő tanárként élte meg az iskolai nyelvoktatásban a nyelvtani-fordító módszert, majd néhány év múlva már az audiolingvalis és audiovizuális nyelvoktatás újdonságait sajátította el. A 60-as és 70-es években pedig megtapasztalta a nyelvtanításba beszálló innovatív nyelvoktatási módszereket, majd pedig a század végén uralkodóvá váló kommunikatív nyelvoktatási módszereket alkalmazta óráin. Vallotta, hogy kommunikatív teljességre kell törekedni, a kommunikáció szolgálatába kell állítani a szöveget, a lexikát, az országismeretet és a nyelvtant is. Didaktikai igényessége megkövetelte, hogy mindig lépést tartson az idegennyelv-oktatás aktuális kihívásaival. A számítógépes nyelvoktatást azonban már csak nagyon távolról szemlélte.

Szaknyelvoktatás

Tanári munkájának jelentős eleme a szaknyelvoktatás volt. A Kossuth Lajos Tudományegyetemen német-országi szakos tanárként elsősorban a Természettudományi Kar hallgatóinak a szaknyelvi képzését végezte. Abban az időben a hallgatók két idegen nyelvből kaptak nyelvi órákat. Ez a program természetesen feltételezte a korábban megszerzett idegen nyelvi ismereteket (lexika, grammatika), a mindennapi életben való jártasságot és készséget, ezért kollégáival egy olyan jegyzetet állított össze, amely segítséget nyújtott a hallgatók német nyelvi ismereteinek rendszerezéséhez: Pösze Lajosné – Buzáky Judit – Kornya László: *A német nyelv alapjainak rendszerező-ismétlő áttekintése*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1972.

Az egyetem lektorátusán folyó nyelvoktatás célja elsődlegesen az volt, hogy a hallgatók eljussanak arra a szintre, hogy az idegen nyelvű forrásokból önállóan ismereteket tudjanak szerezni. Nyelvtanárként arra törekedett, hogy diákjainak az idegen nyelvű szakirodalmi tanulmányaikhoz egyre aktuálisabb és hasznosabb tananyagot, szövegeket és gyakorlatokat állítson össze. Így született meg saját jegyzete: *Német–magyar, magyar–német matematikai kifejezésgyűjtemény*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.

Ez az egyetemi jegyzetsorozat tagjaként megjelent munka egy kifejezés- és szöveggyűjtemény, amely természettudományi szakszövegeket tartalmaz. Egyetemi hallgatók és szakemberek számára készült, segítséget nyújt a szaknyelvi alapszókincs elsajátításához, fordítási gyakorlatok végzéséhez. A szó- és kifejezésgyűjtemények pedig a szemelvények szókincsével és a szakterületek alapszókincsével bővült ki.

Látta, hogy egyre jobban megnő a szaknyelv szerepe az élet minden terén és jelentősen befolyásolja a köznyelvi nyelvhasználatot. Éppen ezért hangoztatta, hogy a szakmai nyelvhasználat számtalan problémát vet fel, így a nyelvművelésnek a funkcionális stilisztikának fontos szerepet kell tulajdonítani. Ezeket a gondolatokat szakmai fórumokon is kifejezésre juttatta: *Természettudományi szakszövegtípusok – Funkcionális stilisztikai vizsgálatok a lektorátusi szaknyelvoktatás szempontjából*. In: Korszerű nyelvoktatás III. Bp. 1978.

Az egyre inkább nyelvvizsga orientált egyetemi nyelvoktatást/szaknyelvoktatást kétségekkel fogadta. Mindig annak a véleményének adott hangot, hogy az egyetemi diploma megszerzésének idegen nyelvi ismeretekhez kötését csak abban az esetben tartja reálisnak, ha ennek előfeltételét a közoktatás, a továbbképzést pedig a felnőttoktatás intézményesen biztosítja.

Szakfordítóképzés

A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Természettudományi Karán 1979-ben indult el a szakfordítóképzés matematika, biológia, fizika, vegyész és pszichológus szakos hallgatók számára angol nyelven, majd 1983-ban német nyelven is. Az akkori tanterv az I.- III. évről írta elő angol és német nyelvből az általános nyelvi előkészítést, ami a nyelvtanra és a társalgásra fókuszált. A IV.- V. éven jelent meg a fordításelmélet, a szakszövegfordítás, a szakmai nyelvhasználat és a szaknyelvi funkcionális stílus oktatása. Külön tantárgyként szerepelt II. éven két féléven át heti két órában a *Magyar nyelvhelyesség és funkcionális stilisztika* című tantárgy, amelynek több évtizeden át oktatója volt. A szakfordítók képzése során szükségesnek tartotta a szakmai, illetve a tudományos és nem utolsó sorban a mindennapi nyelvhasználat művelését. Ezek a gondolatok ösztönözték arra, hogy e sorok írójával közösen – de mégis elsősorban az ő atyai iránymutatásával – megszületett négy kötet, amely mindenekelőtt a fent említett tantárgyhoz használatos segédkönyvnek készült.

Magyar nyelvészeti cikk-és tanulmánygyűjtemény szakfordítóknak II. Nyelvművelés és szakmai nyelvhasználat Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1996.

Magyar nyelvészeti cikk- és tanulmánygyűjtemény szakfordítóknak I. Grammatika és lexika Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 1997.

Magyar nyelvészeti cikk- és tanulmánygyűjtemény Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2001., *Magyar nyelvészeti cikk- és tanulmánygyűjtemény* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2005.

A kötet a tárgy oktatásához kínál válogatott szakirodalmi anyagot, amely nyelvészeti folyóiratokból, kézikönyvekből, nyelvészeti kongresszusok, konferenciák anyagait tartalmazó kötetekből származnak. A válogatás tematikáját tekintve elsősorban a magyar nyelv általános jellemzése, az anyanyelvi műveltség, a szakmai nyelvhasználat, a stílusrétegek, a nyelvészet szerepe a fordításban, a legújabb nyelvészeti irányok témakörei kaptak kiemelt figyelmet. A négy kötet anyaga rávilágít arra, hogy a szaknyelvek ismeretén túl a szakfordítónak kiválóan kell ismernie anyanyelvét. Hitte, vallotta és gyakran utalt Németh László szavaira *A magyar nyelv ereje és gyengéi* című munkájából, miszerint a fordítónak akarva, nem akarva nyelvesszé kell lennie.

A magyar mint idegen nyelv

Sokoldalú tanár volt, de tudományos érdeklődésében és oktatói munkájában mindig is kiemelt helyet kapott a magyar mint idegen nyelv. 1975-ben kapcsolódott be a nagy hagyományokra visszatekintő Debreceni Nyári Egyetem munkájába, és ettől kezdve igyekezett minden lehetséges fórumon népszerűsíteni ezt a tudományterületet.

Szakmai körök jól ismerik érdemeit a hazai magyar mint idegen nyelv oktatásának történetében. Már a 70-es években – amikor még a külföldiek magyaroktatása gyerekcipőben járt – annak adott hangot, hogy ezt a diszciplinát tudományos rangra kell emelni és szervezeti kereteket kell biztosítani számára (Hozzászólás az MTA Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága által rendezett vitán 1977. június 21-én).

Szükségesnek tartotta továbbá a szakterület sajátos módszertanának kidolgozását. Ennek ő maga is aktív részese volt: a Debreceni Nyári Egyetem 50 éves évfordulójára egy módszertani gyűjteményt állított össze: *Magyar nyelv külföldieknek – Módszertani gyűjtemény*, TIT – Nyári Egyetem, 1977.

Közreműködött továbbá egy olyan háromkötetes audio-vizuális tananyag összeállításában, amely Fülei-Szántó Endre korábbi munkájára épült: *Tanulj velünk magyarul! I. 1977., Tanulj velünk magyarul! II. 1978., Tanulj velünk magyarul! III. 1979.*

Ugyancsak Fülei-Szántó Endre tervei alapján a levelezőoktatás programjának kidolgozásában is részt vett, amely angol, német és finn közvetítő nyelvű feladatcsomagok összeállítását tartalmazta. A nyolcvanas évek elején pedig a határon túli magyarok és a magyar nyelvet jól beszélő külföldiek számára meghirdetett fordítói szemináriumok kezdeményezője, majd pedig folyamatos szervezője lett, illetve *A szótárak a fordító szolgálatában* című téma előadója.

A Nyári Egyetemen sok fiatal tanárt vezetett be a szakma rejtelmeibe, szerettette meg velük ezt a szakterületet, útmutatásaival és tapasztalatával pedig mindvégig önzetlenül segítette az ott dolgozó kollégák munkáját.

Több évtizeden át a magyar mint idegen nyelvet oktatók szakmai tanácskozása szinte elképzelhetetlen volt az ő részvétele nélkül. A hungarológia ismert képviselőjeként mindig jelen volt azokon a hazai rendezvényeken, mint például az 1969-ben életre hívott lektori konferencián, ahol a magyar nyelv és kultúra külföldi oktatása, volt a központi téma.

Előadóként a strasbourg Marc Bloch Egyetemen 2004-ben.



Vendégoktatás

A magyar mint idegen nyelv oktatásában fontos szakasz volt számára az 1977 és 1981 között a Berlieni Humboldt Egyetem Hungarológiai Tanszékén végzett lektori munka. Itt az egyetem első- és másodéves hallgatóinak a nyelvi előkészítése volt a feladata, valamint a felsőbb éveseknek a német-magyar tolmácsolási gyakorlat vezetése. Berlieni éve alatt kapcsolódott be abba a tanszéki munkába, amelynek célkitűzése a leendő tolmácsképzés előkészítése volt. Ennek részét képezte egy saját szerkesztésű magyar nyelvi tananyag összeállítása és kipróbálása. Tapasztalatairól rendszeresen beszámolt az évenként megrendezésre került Magyar Lektori Konferencián: *A fordító- és tolmácsképzés anyanyelvi és idegennyelvi megalapozásának grammatika-oktatási problémái a berlieni egyetemen* (Magyar nyelv külföldieknek. Az V. Magyar Lektori Konferenciaelőadásai, NEI, 1981). Az egyetemi oktatás mellett a berlieni népfőiskolán is népszerűsítette a magyar nyelvet, tanfolyamokat tartott és az ott folyó oktatásba bevezette a *Tanulj velünk magyarul!* című sorozatot. Hazatérve a Nyári Egyetem kereteiben módszertani továbbképzést szervezett a német népfőiskolákon magyar nyelvet oktató tanároknak.

Lektori munkáján túl egyre nagyobb érdeklődéssel fordult a kapcsolattörténet irányába, mindenek felett a Berlieni Magyar Intézet történetét, a két világháború közötti német-magyar kulturális kapcsolatokat és a klebelsbergi kultúrpolitika németországi aspektusait kezdte kutatni. Értékes és az adott korszak iránt érdeklődő kutatók számára is rendkívül hasznos anyagot gyűjtött össze és rendszerezett Gragger Róbertől, akinek életműve a németországi hungarológiai műhelyekhez köthető, nevezetesen a berlieni Magyar Tanszék, a Magyar Intézet, a Magyar Intézet Baráti Társasága, az Ungarische Jahrbücher, az Ungarische Bibliothek, valamint a Collegium Hungaricum intézményeihez. Jelentősebb publikációi ezen a szakterületen:

Das Wirken ungarischer Lektoren an der Berliner Universität 1917- 1945 im Spiegel der von Robert Gragger begründeten „Ungarischen Jahrbücher“. In: BBH 3. 131-140.

Egy hungarológiai műhely történetéhez: magyar lektorok a berlieni egyetemen 1917 és 1945 között a Gragger Róbert alapította Ungarische Jahrbücher (UJb.) alapján. In: (Egyed - Giay - B. Nádor szerk.) *Hagyományok és módszerek* NHK Bp. 1990. 70-75.

Gragger Róbert és az Ungarische Jahrbücher. In: (Hegedüs - Körösi - Tarnói szerk.) *Hungarológia* 2. Bp. 1993. 36-44.

Adalékok a magyar-német szellemi kapcsolatok történetéhez: Gragger Róbert, Klebelsberg Kunó és C. H. Becker együttműködése a berlieni hungarológia alakulásában. In: *Hungarológia* 4. Budapest, 1993. 235-248.,

Bibliográfia Gragger Róbert halálának 75. évfordulóján – a megjelenés időrendjében. In: *Hungarológiai évkönyv* 3. 2002. 1.

Bölcsészdoktori értekezés

1988-ban a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemre nyújtotta be doktori értekezését, amely az *Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok* címet viselte. Ebben a dolgozatban azokat a tapasztalatokat foglalta össze, amelyeket addigi pályáján a nyelvoktatás módszertanának elméleti és gyakorlati területén szerzett. A kötetbe rendezett tanul-

mányok a korábbi évtizedek nyelvoktatás-elméletének és –módszertanának közoktatási, felsőoktatási és felnőttoktatási gyakorlatának történeti változásaiba nyújtanak betekintést. A dolgozat kiemelten kezeli a generatív nyelvészet és a lexika tanításának kapcsolatát. Rámutat többek között arra, hogy a lexika tanításának nagy szüksége van a korszerű jelentésmeghatározásra. Véleménye szerint az alapos jelentésfeltárás, szókincsbővítés nélkülözhetetlen a nyelvoktatásban. Hangsúlyozza, hogy a lexikatanításban a szemantizáció, a szituációk és szövegösszefüggések maximális kihasználása mellett a nyelvtanulóknak mihamarabb meg kell ismerkednie a szótárhasználat tartalmi és formai követelményeivel, azaz a szótárzás technikájával, valamint a különféle szótártípusokkal (egynyelvű, kétnyelvű, értelmező stb.). Hiányolja (az adott időszakban) – eltekintve néhány TIT kiadványtól – a lexika tanításához használatos nyelvkönyveket, így gyakorlatitípusokat gyűjtött össze és rendszerezett az olvasó számára. Mivel a nyelvtudás komplex ismeret és készségek rendszere, így az országismereti szempontoknak is kiemelten fontos szerepet tulajdonított dolgozatában. (Erről egyébként több szakmai fórumon is beszélt: Az országismeret szerepe az idegen nyelv-oktatásban: 1976-ban a TIT országos konferenciáján, illetve 1983-ban a némettanárok kongresszusán a kontrasztív országismereti elméletről. Továbbá a TIT megbízásából válogatott szövegeket gyűjtött össze a német nyelvű országok országismeretéhez.)

Az értekezés végén következtetéseiben megállapítja, hogy a nyelvoktatásnak van jövője, mivel az idegen nyelvek ismerete társadalmi igény, az anyanyelvi műveltség birtoklása pedig követelmény. Dolgozata zárásaként annak a reményének ad hangot, hogy talán eljön az az idő, amikor az anyanyelvi képzés is a leendő értelmiség képzésének szerves részét képezi majd, amikor az anyanyelv helyes használatának egyetemi oktatása nemcsak a magyarszakos tanárképzés, de mindenféle tanárképzés tárgya lesz.

Szakmai fórumok

Oktatói és tudományos munkája mellett számos olyan tevékenységet végzett, amellyel a nyelvoktatás ügyét szolgálta különféle szakmai fórumokon. A Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT) szerzteágazó tevékenysége a hatvanas évektől kezdődően a nyelvoktatást is magába foglalta, és a nyelvtanárok meghatározó fórumává vált. Egyesületei az idegen nyelvek terjesztésén túl fontos feladatuknak tekintették a nyelvet oktatók továbbképzését, valamint konferenciák és kongresszusok szervezését. Kornya László 1965-ben kapcsolódott be ennek a társaságnak a munkájába, és nemcsak a felnőttek nyelvoktatását végezte, hanem a német nyelvtanfolyamokat is ő fogta össze és szervezte meg, valamint a szakfelügyelői feladatokat is ellátta. Szinte nem volt olyan konferencia vagy tudományos ülés, ahol ne szerepelt volna valamilyen aktuális témával.

Sokoldalú érdeklődését mutatja, hogy a Modern Filológiai Társaság fordításelméleti szakosztályának munkájában is hosszú éveken keresztül részt vett, valamint a Némettanárok Egyesületének tevékenységében is aktív szerepet vállalt. Számtalanszor hangot adott annak a véleményének, hogy a nyelvtanárnak nem szabad csupán a szoros értelemben vett nyelvtanításra szorítkoznia. Minden munkatársát arra biztatott, hogy állandóan képezze magát, kapcsolódjon be a szakma tudományos vérkeringésébe, ossza meg tapasztalatait konferenciákon és szaklapokban, kövesse az alkalmazott nyelvészet, ezen belül is a nyelvoktatás aktuális eseményeit, feleljen meg a kor

elvárásainak. Pedagógus adottságaival, hivatástudatával ösztönzően tudott hatni a fiatalabb nemzedékre, felkarolta, támogatta a pályakezdő kollégákat, nyomon követte első tudományos szárnybontogatásukat.

Rendkívül nagyra értékelte Szépe György professzor azon munkásságát, amelyet az alkalmazott nyelvészet terén alkotott. Nagy örömmel üdvözölte a nyelvoktatás szakembereit tömörítő szervezet, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) létrejöttét, amelynek az 1990-es megalakulásától kezdve több mint 10 éven át vezetőségi tagja volt, és igyekezett minden lehetséges fórumon népszerűsíteni ezt a szakmai egyesületet. Mindig jelen volt az éves konferenciákon, ahol rendszeres előadó, hozzászóló volt. Később kora előre haladtával már személyesen nem tudott részt venni ezeken a rendezvényeken, tisztségéről is lemondott, azonban mindig várta a MANYE-híreket, a kollégák beszámolóját, az ajándékba vitt programfüzetet, majd pedig a megjelent kötetet. Boldogság volt számára, hogy a 30 éves jubileumi online konferenciát otthonából tudta követni.

Említést érdemel még egy szakmai fórum, ahol nagy lelkesedéssel és elkötelezetten dolgozott: ez a Karácsony Sándor Pedagógiai Egyesület volt, ahol elnökségi tisztséget töltött be, illetve szerkesztőségi tagja volt a Pedagógusok Arcképcsarnoka kötetsorozatnak, amelynek legfontosabb célkitűzése, hogy figyelmet érdemlő tanári tevékenységet végzett, elhunyt pedagógusok élettörténetét felkutassa és bemutassa. Számos arcképvázlatot készített ő maga is (többek között az édesapjáról, Kornya Sándorról), és emellett fáradhatatlanul dolgozott azon, hogy a tanítás ügyét szolgáló és kiemelkedő pedagógiai teljesítményt nyújtó pályatársak emberi és pedagógusi értékeit az egyéni emlékezés segítségével a folyóirat megőrizze méltó emlékként az utóknak.

Édesapja életútjának bemutatásakor Németh Lászlót idézve a következőket írta: „A legigazibb tanári erénye az ma a szememben, hogy nem akart mást, csak tanár lenni.” (Pedagógusok Arcképcsarnoka, (szerk.) Ungvári János 2002. 92.) Ez az oktatásszerepet előnybe részesítő hivatástudat órá is teljes mértékben igaz volt.

Záró gondolatok

Kornya László egészen élete végéig figyelemmel követte mindazt, ami a nyelvtudomány, az alkalmazott nyelvészet, de leginkább a nyelvoktatás világában történik. Utolsó éveiben látása erősen megromlott, olvasni már nehezen tudott, egészségi állapota gyengült és ereje egyre fogyott, de még ekkor is erős volt érdeklődése a szakma hírei iránt.

85. születésnapját még szűk baráti körben ünnepelhette, hiszen mindvégig körbe vette az a figyelem és megbecsülés, amit a munkatársaktól és a barátoktól kapott. Sokan tisztelt és kedvelt mesternek tartottuk. Hiányozni fog bölcsessége és szakmai iránymutatása.

Bücsúztatása a református egyház szertartása szerint zajlott, itt Bertha Zoltán református lelkész rámutatott arra, hogy Kornya László hitelesen személyesíti meg a szentírási igazságot, Dániel próféta üzenetét, miszerint: „(...) akik igazságra tanítottak sokakat, tündökölnek örökkön-örökké, miként a csillagok.”

Emlékét tisztelettel és szeretettel megőrizzük.

Czellér Mária

Öveges Enikő búcsúztatója (1968–2022)



Nagyon sivár dolog lenne, ha szeretett kollégánk, Öveges Enikő búcsúztatója életrajzának aprólékos ismertetéséből állna. Erre azért sincs szükség, mert átfogó, nemzetközileg is jegyzett, innovatív tevékenységének részleteit az itt megjelent gyászolók jól ismerik. Ezért csupán utalásképpen: rövidre szabott pályafutása során Enikő volt közép- és nyelviskolai tanár, főiskolai mentor, szakvezető, érettségi feladatok és országos szintű tantervek kidolgozója, oktatásszervező, nyelvvizsgareformer, minisztériumi munkatárs, nyelvpedagógiai kutató, számos projekt spiritus rectora és vezetője. Felsorolni is sok. Az utóbbi tíz évben az egyetemi ranglétrát is bejárta: tanársegéd, adjunktus, docens, majd tanszékvezető habilitált docens lett, és nincs kétségem afelől, hogy belátható időn belül az akadémiai doktori címet is megszerezte volna. És ha ez nem volna elég, magán vállalkozásban néhány évvel ezelőtt létrehozott egy SAGE nevű nyelviskolát, hogy bebizonyítsa: amit az íróasztal mellett kigondolt a gyermeknyelvtanításról, az a gyakorlatban is működik. Mondanom se kell, idestova sok száz gyerek tett szert valós nyelvtudásra.

Engedjétek meg, hogy a továbbiakban személyesebb hangnemre váltsak. Miután volt szerencsém őt az ELTE nyelvpedagógiai doktori programjában tanítani, 2002-ben az Oktatási Minisztériumban találtam magam, ahol egyik feladatom a hazai idegen nyelv-oktatás ügyének föllendítése volt. Ehhez kellett valaki, aki alkalmas egy ezzel foglalkozó munkacsoportot vezetésére. Rögtön Enikőre gondoltam. Jobb választásom nem is lehetett volna: elképesztő szakértelemmel és szervezőkészséggel hetek alatt ütöképes csapatot verbuvált, és ennek gyümölcseként született meg a *Világ – Nyelv program*, s annak fő elemeként a Nyelvi Előkészítő Év, melynek kidolgozásában, koordinálásában, bevezetésében, majd később értékelésében vezető szerepet játszott. Túlzás nélkül állíthatom, hogy kifogyhatatlan energiája, magával ragadó lelkesedése és optimista életszemlélete kulcsfontosságú volt e projekt, mint ahogy bármely más általa irányított kezdeményezés sikerében is.

Enikő roppant szerény ember volt, olykor kishitű, mintha alábecsülte volna saját képességeit. Mint a kiemelkedő egyéniségek általában, örökké kételkedett abban, hogy jól csinálja-e azt, amivel megbízták. Nyitott egyéniségének köszönhetően fogadta az újabb és újabb kihívásokat, mindig a lényegre tapintva, konok kitartással dolgozott.

¹ A megemlékezés 2022. december 15-én hangzott el a Farkasréti temetőben.

Ám szilárd akarata sosem csapott át akarnokságba, szentül hitt a csapatmunkában. Az egymás iránti bizalom magától értetődő követelmény volt számára; a szakmai és személyes súrlódásokat nem élezni, hanem tompítani igyekezett. Hatalmas munkabírása és megbízhatósága mellett örökké mosolygós tekintetének köszönhetően örvendett közszeretnek valamennyi munkahelyén, a konferenciateremben éppen úgy, mint a tanteremben.

Hogy milyen volt kollégaként? Ennek illusztrálására hadd olvassak fel rövid részletet egy látássérült kollégánk emlékezéséből. Ritát felkérték arra, hogy tanítson egy íráskurzust, és ennek kapcsán találkozott az akkor már nagybeteg Enikővel:

„Kevés időm van ebben a világban, mondta, amikor legelőször találkoztunk. Online. De a végtelenségig tudok küzdeni, tette hozzá, hogy oldja a feszültséget. Én meg félve, izgulva, de belevágtam. Mert biztatott, tananyagot és szabadságot adott. Személyesen csak a legelső órán találkoztunk, amikor elmondtam a hallgatóknak, mitől más velem tanulni. 20 percet töltött bent az órán. És utána leültünk 20 percre. Elmondtam, mit gondolok, elmondta, mit gondol ő. Azt, hogy ő is beszél a hallgatóknak a betegségéről. A beszélgetés után többször nem sikerült személyesen találkoznom vele. Leveleztünk. Néha. Jó volt. Bátorító. Szavak, gondolatok, amelyekre mindenkinek szüksége van. Hidegben, melegben, télen, nyáron. Sajnálom, hogy nekem igazán kevés jutott belőle. Ezt a keveset is nagyon köszönöm.”

És ha már a szeretetnél tartunk. Enikő szeretett segíteni. Mindenekelőtt a rászorultakon. Az utolsó általa életre hívott uniós projektben is a hátrányos régiókban élő középiskolások nyelvtanulási esélyeit kívánta javítani egyetemi hallgatók bevonásával. Szeretett kutatni, írni, előadni és szervezni, de mindennél jobban szeretett tanítani. A híres Öveges-pedagógus-dinasztia joggal lehet büszke 21. századi képviselőjére.

Többször vendégeskedtem otthonukban, akkor is, amikor még hétágra sütött a nap, s akkor is, amikor egyre jobban beborult. Ám széljárástól függetlenül Enikőéknél mindig vidámság, égi harmónia fogadott. Az a természetesség pedig, ahogy férje, Gábor és a három gyerek ápolta őt, egyszerre volt példamutató és megindító. Súlyos betegen egyszer azt mondta nekem, már csak annyit kér a sorstól, hogy megélhesse fia 18. születésnapját és sikeres érettségijét. Az első kívánsága teljesült, a második sajnos nem. Rövid, de annál sűrűbb és tartalmasabb élet jutott neki.

Egyvalamit még nem említettem vele kapcsolatban, ez pedig a humor és az öni-rónia volt. Angol nyelven írt doktori értekezésében e szavakkal mondott köszönetet édesapjának:

„My beloved father always said that a girl was to be either beautiful or clever. Once, when I was in my teens and gazing at myself in the mirror, he came up to me and whispered cautiously: 'Maybe you should take your studies a bit more seriously, my dear.'”

Enikő, ne legyen kétséged: te világeletemben sugárzóan szép és sugárzóan okos voltál. Super-woman – mondta egyik kollégád rád emlékezve. Jelen voltál, nyomot hagytál. Nyugodj békében!

Medgyes Péter

Búcsú Dörnyei Zoltántól (1960–2022)



Dörnyei Zoltán, az idegennyelvi motiváció világhírű híru kutatója, az alkalmazott nyelvészet kiemelkedő alakja, egy generációnyi magyar és nemzetközi nyelvpedagógiai kutató szeretett tanára és mélyen tisztelt mentora rövid betegség után 2022. június 10-én eltávozott közülünk.

Dörnyei Zoltán 1960-ban született Budapesten. Egyetemi tanulmányait az Eötvös Loránd Tudományegyetem angol nyelv és irodalom és művészettörténet szakán végezte. 1989-ben ugyanitt doktorált pszicholingvisztikából. Az egyetem elvégzése után először a budapesti International House nyelvtanáráként kezdett dolgozni, majd 1988 és 1998 között az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol és Amerikanisztika Tanszékén tanított. 1998-ban az Egyesült Királyságba költözött, ahol először a londoni Thames Valley University-n dolgozott, majd 2000-ben a Nottinghami Egyetem Angol Tanszékéhez csatlakozott. 2003-ban megszerezte a Magyar Tudományos Akadémia nyelvtudományi doktori fokozatát. 2017-ben egy második doktori fokozatot is szerzett, ezúttal teológiából a Durhami Egyetemen. Zoltánt jelentős teológusként és a keresztény életéről szóló gondolatok elhivatott írójaként is számon tartották. 2013-ban *Keresztény hit és az angol nyelvtanítás és nyelvtanulás címmel* megjelent szerkesztett kötete munkásságának teológiai és nyelvpedagógiai oldalát egyesítette.

Dörnyei Zoltán kutatásai és művei nagyban hozzájárultak annak megértéséhez, hogy az egyéni különbségek hogyan befolyásolják az idegennyelv-tanulás folyamatát. Legismertebb a nyelvtanulási motivációval kapcsolatos munkássága, de kommunikációs stratégiákkal kapcsolatos kutatásai a pszicholingvisztika területét is gazdagították. Két rendkívül népszerű kutatómódszertani könyve *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing* (Dörnyei, 2010) és *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies* (Dörnyei, 2007) a szakterület alapművei közé tartoznak. A *Nyelvtanulás pszichológiája: egyéni különbségek a nyelvtanulásban* című könyve (Dörnyei, 2005), illetve annak átdolgozott kiadása (Dörnyei & Ryan, 2015) olyan kötet, amely minden e témával foglalkozó kutató könyvtárában megtalálható, illetve a világ minden táján szerepel az egyetemi nyelvpedagógiai képzések olvasmánylistáiban.

Dörnyei Zoltán első jelentős hozzájárulása az idegennyelvi motiváció kutatása terén az az 1994-ben megjelent cikke volt, amelyben a motiváció új pedagógiai modelljét vázolta fel. A modell jelentős újítása az volt, hogy figyelembe vette a tanulási-szituációs szintet, amely az osztálytermi környezetben történő nyelvtanulás szempontjait írta le. Az 1994-ben javasolt keretrendszere és az 1990-es években a nyelvtanulók motivá-

lásával kapcsolatban végzett további munkái főként ez utóbbi szintre összpontosítottak. Azt állította, hogy az osztálytermi nyelvtanulási kontextusban kulcsfontosságúak a tanításspecifikus motivációs összetevők, amelyek a tananyagot, a tananyagokat, a tanítási módszert és a tanulási feladatokat foglalják magukban, a tanárspecifikus motivációs összetevők, amelyek a tanár viselkedésével, személyiségével és tanítási stílusával kapcsolatosak, valamint a csoportspecifikus motivációs összetevők, amelyek a tanulócsoport dinamikáját írják le. A nyelvtanulói csoportok működésének elméletét Ehrmannal (Ehrman & Dörnyei, 1998) és Murphey-vel (Dörnyei & Murphey, 2003) közösen írt könyvében dolgozta ki. *Motivációs stratégiák a nyelvi osztályteremben* című könyvében (Dörnyei, 2001) az idegennyelv-oktatásban alkalmazott motivációs stratégiák átfogó leltárát javasolta. A csoportdinamikai tényezők és a tanári motiváció szerepének későbbi munkáiban is kiemelt figyelmet szentelt. 2020-ban Sarah Mercerrel közösen írt könyve *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms* úttörő elméleti szemléletet és gyakorlati útmutatót adott kutatóknak, tanárképző szakembereknek és gyakorló nyelvtanároknak arról, hogy a diákok hogyan vonhatók be minél aktívabban a tanulás folyamatába.

Dörnyei Zoltán további modellekben finomította és dolgozta át a nyelvtanulási motiváció elméleti és fogalmi meghatározását. Motivációs folyamatmodelljében azzal érvelt, hogy az idegennyelvi motiváció idődimenziójának vizsgálatával betekintést nyerhetünk abba, hogyan jön létre a motiváció, és hogyan ingadozik és fejlődik a tanulási folyamat során (Dörnyei & Ottó, 1998). Felismerte, hogy az idegennyelv-tanulás esetében, amely akár több évig is eltarthat, szükség van egy olyan konstrukció kidolgozására, amely a motiváció változásait figyelembe veszi, és magában foglalja az időbeli dimenziót. Ezt a motivációs folyamat-modellt vitte tovább és dolgozta át egy komplex dinamikus rendszerelmélet keretében 2015-ben, amikor megalkotta az irányított motivációs áramlatok fogalmát (Henry, Davidenko & Dörnyei, 2015). Ezeket intenzív és tartós motivációs energiahullámokként definiálta, amelyeket a nyelvtanulók akkor tapasztalnak, amikor személyes célt vagy víziót követnek. Az irányított motivációs hullámok motivált, fókuszált cselekvéssel, stratégiai viselkedéssorozatokkal kombinálva segítik a diákokat tanulási céljaik elérésében.

A vízió és a kívánt jövőbeli nyelvtudás megszerzésének elképzelése egy korábbi rendkívül sokat idézett és kutatót modelljében, az idegennyelvi motivációs én-modellben is kulcsfontosságú szerepet játszott (Csizér & Dörnyei, 2005). A motivációs én-rendszer három fő összetevőből áll: ideális idegennyelvi-én, a külső idegennyelvi-én (*ought-to L2 self*) és az idegennyelvtanulási tapasztalat. Az ideális idegennyelvi én az egyén ideális önképe, amely kifejezi azt a vágyat, hogy kompetens idegennyelv beszélővé váljon. A külső idegennyelvi-én „olyan tulajdonságokat tartalmaz, amelyekről az ember úgy gondolja, hogy rendelkeznie kellene velük, hogy elkerülje az esetleges negatív kimeneteleket” (Dörnyei, 2005, 106. o.). Az idegennyelv-tanulási tapasztalat pedig magában foglalja „a közvetlen tanulási környezethez és tapasztalathoz kapcsolódó szituációspecifikus motívumokat” (106. o.). Ezen modell szerint a motiváció abból fakad, hogy valaki csökkenteni kívánja az ideális én és a tényleges én közötti diszkrpanciát. A vízió és az egyén jövőbeli kompetens idegen nyelvhasználatának elképzelése központi jelentőségűvé vált az utóbbi években publikált kutatásaiban is,

amelyek azt vizsgálták, hogyan lehet a mentális víziók támogatásával egyes nyelvi készségeket hatékonyabban elsajátítani (pl. Le-Thi, Dörnyei, Pellicer-Sanchez, 2022).

Dörnyei Zoltán kiemelkedő figyelmet szentelt annak, hogy kutatásainak eredményeit és annak pedagógiai alkalmazási lehetőségeit minél szélesebb körben ismertté tegye. Művei közül számos könyv és számtalan magával ragadó konferenciaelőadás adott nyelvtanárok generációinak praktikus és hasznos tanácsokat arról, hogyan motiválhatják tanulóikat és hogyan válhatnak maguk is motivált tanárokká.

Zoltán nemcsak az alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia nagyszabású és egyik legtöbbet idézett kutatója, hanem inspiráló és motiváló tanár is volt, aki a világ minden táján élő tanítványainak példaképül szolgált. Alkalmazott nyelvészek és nyelvpedagógiai szakemberek százait indította el a pályán, támogatta őket türelemmel és szeretettel, ezért mindnyájan hatalmas hálával tartozunk neki. Halálával a magyar és nemzetközi alkalmazott nyelvész és nyelvpedagógus közösség egyedülálló tehetséget, lenyűgöző tanárt és nagyszerű embert veszített el.

*Kormos Judit,
professzor, Lancasteri Egyetem*

IRODALOM

- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19–36. <https://doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02042.x>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667138>
- Dörnyei, Z. & Ottó, I. (1998). *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. Working Papers in Applied Linguistics, Vol. 4. Thames Valley University.
- Dörnyei, Z. & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315779553>
- Ehrman, M. E. & Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Sage.
- Henry, A., Davydenko, S. & Dörnyei, Z. (2015). The anatomy of directed motivational currents: Exploring intense and enduring periods of L2 motivation. *The Modern Language Journal*, 99(2), 329–345. <https://doi.org/10.1111/modl.12214>

- Le-Thi, D., Dörnyei, Z. & Pellicer-Sánchez, A. (2022). Increasing the effectiveness of teaching L2 formulaic sequences through motivational strategies and mental imagery: A classroom experiment. *Language Teaching Research*, 26(6), 1202–1230. <https://doi.org/10.1177/1362168820913125>
- Mercer, S. & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024563>

