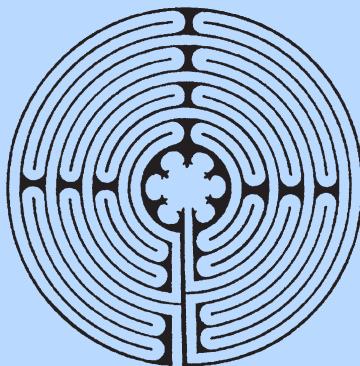


Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

A tartalomból:

- ❖ Némettanárok véleménye nyelvoktatással kapcsolatos nehézségekről: Egy feltáró fókuszcsoporthoz tartozó interjúkutatás ❖
 - ❖ Új tendenciák az akkreditált nyelvvizsgáztatásban 2018–2023 között ❖
 - ❖ Nyelvpedagógiai szakkifejezések jellemzői és használata angoltanár szakos hallgatók szaktárgyi esszéiben ❖
 - ❖ Szövegkohézió és fordítói szabadság ❖
 - ❖ Szótáridaktika a közoktatásban ❖
 - ❖ Nyelvészeti, intézményi és nyelvpedagógiai problémák a romani magyarországi oktatásában ❖
 - ❖ A -(j)Ú képzős szerkezetek tanításához a magyar mint idegen nyelv oktatásában ❖
 - ❖ Brassai Sámuel korai nyelvpedagógiai, nyelvelméleti gondolatai: Nyelvtanulás 1837 ❖
- ❖ Szótárszemle ❖ Könyvszemle ❖



XXX. évfolyam 1–2. szám

2024. június

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Alapító	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztők 2012–2023	MEDGYES PÉTER (2012–2014) DRÓTH JÚLIA (2015–2017) NÁDOR ORSOLYA (2018–2023)
Főszerkesztő	SEIDL-PÉCH OLÍVIA (2024–)
Szerkesztő	NÁDOR ORSOLYA (2024–)
Online szerkesztő	M. PINTÉR TIBOR (2024–)
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 MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem PETER SHERWOOD University of North Carolina at Chapel Hill (USA) PRÓSZÉKY GÁBOR Nyelvtudományi Kutatóközpont TÖNU SEILENTHAL Tartu Ülikool ŽAGAR SZENTESI ORSOLYA Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Tanácsadó Testület	HIDASAI JUDIT Budapesti Gazdasági Egyetem KÁROLY KRISZTINA Eötvös Loránd Tudományegyetem KLAUDY KINGA Eötvös Loránd Tudományegyetem KONTRA MIKLÓS Károli Gáspár Református Egyetem TÓDOR ERIKA-MÁRIA Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem
Interjú	FISCHER ANDREA Károli Gáspár Református Egyetem
Műhelytitkok	SCHMIDTNÉ PUTZ MÓNICA Semmelweis Egyetem
Könyvszemle	BAKTI MÁRIA Szegedi Tudományegyetem
Szótárszemle	GAÁL PÉTER Maribori Egyetem
Szoftverszemle	SZLÁVIK SZILÁRD Eötvös Loránd Tudományegyetem
Hírek	KURTÁN ZSUZSA Pannon Egyetem
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 Nyelvtanítás* 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 Nyelvtanításban* 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 XXX. évfolyam 1-2. számának szerzői

- BABOS KRISZTINA, Budapesti Gazdasági Egyetem, Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Kar
(babos.krisztina@uni-bge.hu, <https://orcid.org/0009-0001-9731-3606>)
- BÁTYI SZILVIA, Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet
(batyi.szilvia@almos.uni-pannon.hu, <https://orcid.org/0000-0001-8186-3577>)
- BODNÁR ILDIKÓ, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
(bodnarildiko@gmail.com)
- CSIZÉR KATA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (wein.kata@btk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-1755-8142>)
- DÁVID GERGELY ANDRÁS, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvpedagógia Tanszék (david.gergely@btk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-2280-5451>)
- GRÓF SZILVIA, Oktatási Hivatal, NYAK Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (grofsz6@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-0559-8341>)
- HEGEDŰS ROLAND, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar, Gyógy- és Rehabilitációs Intézet, Tanulásban Akadályozottak Pedagógiája és Inkluzív Nevelés Tanszék (hegedusroland1989@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6576-5077>)
- KAJDI ALEXANDRA, (alexandra.kajdi@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-3898-9316>)
- KARÁCSONYI KRISZTINA, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola (krisztinakaracsonyi.92@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-0800-484X>)
- KISS GÁBOR, Tinta Könyvkiadó (kissgabo@tintakiado.hu, <https://orcid.org/0009-0006-0820-3541>)
- KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvi Közvetítés Intézete, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék (klaudy.kinga@btk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-4518-052X>)
- LEHMANN MAGDOLNA, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Anglisztika Intézet (lehmann.magdolna@pte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-2305-9190>)
- LOIS MÁRTA, Magyar Tudományos Akadémia Titkársága, Köztisztviselők Igazgatóság, Szervezési Osztály (loismarta@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-2785-9627>)
- LŐRINCZ ILDIKÓ, Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi Kar, Nemzetközi Tanulmányok és Kommunikáció Tanszék (lorincz.ildiko@sze.hu, <https://orcid.org/0000-0002-8531-7239>)
- LUKÁCSI ZOLTÁN, Euroexam International (lukacsi74@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1867-1190>)
- MÁRCZ RÓBERT, Pécsi Tudományegyetem, Idegen Nyelvi Központ (marcz.robort@pte.hu, <https://orcid.org/0009-0002-0726-4001>)
- MATULAINÉ DÖMÖK SZILVIA, Budapesti Corvinus Egyetem, Idegennyelvi Oktató- és Kutató Központ (szilvia.domok@uni-corvinus.hu, <https://orcid.org/0009-0007-6100-5488>)
- MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol-Amerikai Intézet, Nyelvpedagógia Tanszék (pmedgy@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5536-8855>)

OROSZ-MARTINS ANDREA, Szegedi Tudományegyetem, Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszék,
Angol szakcsoport (orosz-martins.andrea.erzsebet@szte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-5695-073X>)

P. MÁRKUS KATALIN, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Anglisztika Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék (p.markus.kata@kre.hu,
<https://orcid.org/0000-0001-6826-7631>)

PERGE GABRIELLA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Német Nyelvoktató és
Szakdidaktikai Tanszék (perge.gabriella@btk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-4823-1468>)

PÓDÓR DÓRA, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Anglisztika Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék (podor.dora@kre.hu, <https://orcid.org/0000-0002-6012-4385>)

SÁRDI CSILLA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar,
Angol-Amerikai Intézet Angol Nyelvpedagógiai és Fordítástudományi Tanszék (sardi.csilla@btk.ppke.hu,
<https://orcid.org/0000-0002-7192-6658>)

SASVÁRI ANNA, Miskolci Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Modern Filológiai Intézet
Alkalmazott Nyelvészet és Fordítástudományi Tanszék (anna.sasvari@uni-miskolc.hu,
<https://orcid.org/0009-0006-4263-2104>)

SÓLYOM RÉKA, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Magyar
Nyelvtudományi Tanszék (solyom.reka@kre.hu, <https://orcid.org/0000-0003-0620-9262>)

SOPRONI ZSUZSANNA, IBS Nemzetközi Üzleti Főiskola (zssoproni@ibs-b.hu,
<https://orcid.org/0009-0002-1838-5351>)

STURCZ ZOLTÁN, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi
Kar (sturcz.z@eik.bme.hu, <https://orcid.org/0009-0004-4094-8485>)

SZENTIRMAY PIROSKA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi
Doktori Iskola, PhD-hallgató (szentirmay.piroska@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-0420-8827>)

SZŐKE JÚLIA, Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Pedagógiai, Humán- és
Társadalomtudományi Kar, Nemzetközi Tanulmányok és Kommunikáció Tanszék
(szokej@sze.hu, <https://orcid.org/0000-0002-8779-3183>)

VERMEKI BOGLÁRKA, Zágrábi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Hungarológiai Tanszék
(vermekiboglarka@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0002-9662-1324>)

VUKOV-RAFFAI ÉVA, Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Magyar Nyelv, Irodalom és
Kommunikáció Tanszék (eva.vraffai@magister.uns.ac.rs, <https://orcid.org/0000-0001-8393-1748>)

ZSOLNAI MÁRTON, Vilniusi Egyetem, Filológiai Kar, Skandináv Tanulmányok Központ
(zsolnai.marci@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-0808-8820>)

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

Tanulmányok (ARTICLES)

PERGE Gabriella – CSIZÉR Kata: Némettanárok véleménye a nyelvoktatással kapcsolatos nehézségekről: Egy feltáró fókuszcsoportos interjúkutatás (German teachers' views on challenges in foreign language teaching: An exploratory focus group interview study)	7
BABOS Krisztina – LEHMANN Magdolna – LUKÁCSI Zoltán – MÁRCZ Róbert – MATULAINÉ DÖMÖK Szilvia – SOPRONI Zsuzsanna – GRÓF Szilvia: Új tendenciák az akkreditált nyelvvizsgáztatásban 2018–2023 között (New trends in state-accredited foreign language examinations between 2018 and 2023)	24
SÁRDI Csilla: Nyelvpedagógiai szakkifejezések jellemzői és használata angoltanár szakos hallgatók szaktárgyi esszéiben (Technical vocabulary use in Hungarian MA TEFL students' disciplinary essays)	48
SZENTIRMAY Piroska: Szövegkohézió és fordítói szabadság. Egy angol forma- és felhívásközpontú szöveg magyar és olasz célnyelvi újraalkotásainak szövegszemponthozó elemzése (Text type and freedom of the translator. Analysis of the (re)production of an English form-focused and appeal-focused text in Hungarian and in Italian)	68
P. MÁRKUS Katalin: Szótárdidaktika a közoktatásban. Idegen nyelvet oktató tanárok szótárhasználati szokásai és a szótárhasználat oktatásának gyakorlata – egy kvantitatív kutatás eredményei (Dictionary didactics in public education. Dictionary use habits and dictionary teaching practices of foreign language teachers – results of a quantitative research)	92
KARÁCSONYI Krisztina: Nyelvészeti, intézményi és nyelvpedagógiai problémák a romani magyarországi oktatásában (Linguistic, institutional, and language-pedagogical problems of teaching Romani in Hungary)	107
KAJDI Alexandra: A -(j)Ű képzős szerkezetek tanításához a magyar mint idegen nyelv oktatásában (On the teaching of the adjective suffix -(j)Ű in Hungarian as L2)	121
STURCZ Zoltán: Brassai Sámuel korai nyelvpedagógiai, nyelvelméleti gondolatai: Nyelvtanulás 1837 (Samuel Brassai's early thoughts about language pedagogy and philosophy: Language learning 1837)	139
MŰHELY (WORKSHOP)	
PÖDÖR Dóra: Egy ír–magyar/magyar–ír tanulószótár létrehozásának kihívásai (Compiling an Irish–Hungarian / Hungarian–Irish learner's dictionary: Some challenges)	155
INTERJÚ (INTERVIEW)	
Angol előljárószók kézikönyve. Interjú a szerzővel. Kiss Gábor interjúja Balázi József Attilával	168

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

LŐRINCZ Ildikó ✧✧ Szőke Júlia, Kecskés Petra, Tompos Anikó (szerk.): A gazdaság, kultúra, oktatás és nyelv bővületében. Tanulmányok Ablonczyné Mihályka Lívia 70. születésnapjára.....	174
BÁTYI Szilvia ✧✧ Juhász Valéria és Kegyesné Szekeres Erika (szerk.): Többnyelvűség és kutatás	181
VERMEKI Boglárka ✧✧ Dóczy Brigitta: A szókincs szerepe a nyelvtanulásban	184
BODNÁR Ildikó ✧✧ Koncsek Krisztián: Idézetvadász I–III.	189
ZSOLNAI Márton ✧✧ Green Planet: teaching sustainability in EFL and HFL classes with CLIL and TBLT approach	194
KLAUDY Kinga ✧✧ Eszenyi Réka: Humán fordító és gépi fordítás 8 leckében. Változások a 21. századi nyelvi közvetítő szerepében	199
HEGEDŰS Roland ✧✧ Sebestyén Krisztina: Kik és miért tanulnak németet az érettségit adó képzésekben?	203

NYELVKÖNYVTÖRTÉNET (OLD COURSEBOOKS)

MEDGYES Péter ✧✧ Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése III.	208
--	-----

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

VUKOV RAFFAI Éva ✧✧ Urkom Aleksander, főszerk.: Magyar–szerb szótár	218
---	-----

SZOFTVER (SOFTWARE)

DAVID Gergely András ✧✧ Facets, a többdimenziós mérés eszköze	222
---	-----

LAUDÁCIÓ (LAUDATION)

SZŐKE Júlia ✧✧ Ablonczyné Mihályka Lívia köszöntése a MANYE 2024. évi tiszteletbeli tagjává választása alkalmából	229
SÁRDI Csilla ✧✧ Laudáció és köszöntés Prószéky Gábor 70. születésnapjára	232

HÍREK (NEWS)

LOIS Márta: A 2022-es PISA-mérés eredményeinek bemutatása és értelmezése a Magyar Tudományos Akadémián. Beszámoló az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság rendezvényéről (Budapest, 2023. december 19.)	236
SASVÁRI Anna: A fordítás mint választások és döntések sorozata. Beszámoló a XVI. Miskolci Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciáról (Miskolc, 2024. január 18.)	239
SENTIRMAY Piroska: Hogyan készítheti fel a fordítóképzés a hallgatókat egyházi szakszövegek fordítására? Beszámoló a KRE Szakfordító szakmai napról (2024. február 9. online).....	242
OROSZ-MARTINS Andrea: A korai nyelvtanulás helyzete és lehetőségei iskolai keretek között. Gondolatok a zágrábi UZRT 2024 konferencia kapcsán (Zágráb, 2024. február 15–17)	249
SÓLYOM Réka: Szakmai kommunikáció, interkulturális kommunikáció, tudásmenedzsment. Beszámoló a 2024. évi Alkalmazott nyelvészeti szakmai napról (Budapest, 2024. április 12.)	256

PERGE GABRIELLA – CSIZÉR KATA

Némettanárok véleménye a nyelvoktatással kapcsolatos nehézségekről: Egy feltáró fókuszcsoportos interjúkutatás

Kivonat:

Sok esetben fogalmazódik meg kritikaként a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatással szemben, hogy az idegen nyelvek tanítása nem hatékony és a tanulók nem rendelkeznek megfelelő, minőségi nyelvtudással. Ebben az összefüggésben fontos szerepet játszik a tanárok véleménye, hogy szerintük mely tényezők gátolhatják leginkább a nyelvoktatás hatékonyságát és minőségét. A tanári perspektíva megismerése céljából kutatást végeztünk a fókuszcsoportos interjú módszerével, melynek keretében tíz magyarországi némettanár oszthatta meg egymással tapasztalatát a nyelvoktatást érintő problémákkal kapcsolatosan. Tanulmányunk célja ezen kutatás eredményeinek bemutatása és azokra történő reflektálása.

Kulcsszavak: idegennyelv-oktatás, probléma mint nehézség, fókuszcsoportos interjú, némettanárok, problémaalapú nyelvoktatás

Bevezetés

A nyelvtanulással kapcsolatos folyamatok vizsgálata Magyarországon fontos kutatói feladat, mert az egyre javuló tendenciák mellett még mindig igaz, hogy európai uniós összehasonlításokban a magyar lakosság nyelvtudás szempontjából elmarad az európai átlagtól (European Statistics, 2021). Amikor az összehasonlító vizsgálatokról beszélünk, akkor kevesebb hangsúly kerül arra a tényre, hogy az európai uniós adatokban nemcsak a nyelvtudással kapcsolatos elmaradásunk jelentős, hanem az is feltűnik, hogy hány nyelvről mondják azt a magyar megkérdezettek, hogy társalgási szinten beszélik azt. Amikor a többnyelvűségről beszélünk Európában, akkor gyakran idézett elvárás, hogy az állampolgárok anyanyelvükön kívül két másik nyelven is beszéljenek. Ezért nagyon fontos, hogy magyarországi kutatásainkban ne csak az angol nyelvre koncentráljunk, hanem a regionálisan fontos német nyelvvel kapcsolatosan is gyűjtsünk adatokat, elemezzünk folyamatokat és határozzunk meg pedagógiai és kutatói feladatokat, hiszen a német nyelv tanítása megkerülhetetlen a közoktatásban. A Modern Nyelvoktatás folyóiratban rendszeresen jelennek meg a német nyelvvel, a németnyelv-tanulással kapcsolatos írások (Feld-Knapp & Perge 2019; Huber, 2022; Pintye, 2022), így tanulmányunk ezt a kutatási palettát szeretné szélesíteni.

A cikkünkben egy némettanárokkal foglalkozó kutatásról számolunk be, amely során fókuszcsoportos interjúk keretében beszélgettünk gyakorló tanárokkal arról, hogy

milyen problémákat látnak meghatározónak a munkájuk során. A negatív nézőpont nem véletlen. A kutatás egy nagyobb kutatási programba illeszkedik, amely során a problémaalapú nyelvtanulással kapcsolatos nézeteket vizsgálták kutatók angoltanárok körében (Wind, publikálásra benyújtva; Wind & Németh, publikálásra benyújtva) és amely során fény derült arra, hogy a tanárok nem úgy határozzák meg a problémaalapú nyelvtanulást, ahogy a kutatók (Ansarian & Teoh, 2018), hanem a problémát nehézségként értelmezik.

A kutatási eredmények tehát rámutattak arra, hogy a tanárok nem ismerik a problémaalapú nyelvtanulást, nem ebben a sémában gondolkoznak, és a problémát mint nehézséget azonosítják. Bár a tanulmány elméleti részében felvázoljuk a problémaalapú nyelvoktatás kereteit, a kutatás során a megkérdezett tanárok ezzel kapcsolatosan nem szolgáltatottak adatot, a koncepcióik így ezzel a módszerrel kapcsolatosan nem ismerhetők meg. Ezért mi ebben a kutatásunkban a probléma mint nehézség megközelítést használjuk.

Az irodalmi áttekintésben röviden összefoglaljuk a német nyelvtanulás kereteit és jellemzőit Magyarországon, kitérünk a problémaalapú nyelvtanulás meghatározására és a probléma mint nehézség kapcsolatára, valamint az utóbbi lehetséges megjelenési formáira. Mivel a fókuszcsoportos interjú módszerét nem túl gyakran alkalmazzuk az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia területén, a kutatási módszer leírásában kitérünk ennek az adatgyűjtési technikának rövid ismertetésére is. Az eredményeink bemutatása és megvitatása során a témaalapú elemzésre támaszkodtunk. Cikkünk végén elméleti, empirikus és pedagógiai következtetéseket is levonunk.

Irodalmi áttekintés

A német nyelvtanulás keretei és jellemzői Magyarországon

Öveges és Csizér (2018) alapján számos fontos információt tudhatunk meg a német nyelv tanulásáról az általános és középiskolákban Magyarországon. Reprezentatív adataikból kiderül, hogy mind az általános iskolában, mind a középiskolában többen tanulnak angolul, mint németül. A gimnáziumokban a német nyelv a második választható nyelvek között a legnépszerűbb, ennek megfelelően az angol után némettanárból van a legtöbb az iskolákban, angol után a németből tesznek legtöbben előrehozott érettségit.

A magyarországi intézményes idegennyelv-oktatásban is végbe ment a '80-as években az ún. kommunikatív fordulat, mely szoros összefüggésben áll a nyelvészetben bekövetkezett nagy paradigmaváltással, vagyis a nyelv újra definiálásával. A nyelvre ugyanis a pragmatikai fordulat óta úgy tekintünk, mint egy szociális cselekvésre, mint a kommunikáció egyik legfontosabb eszközére. Ebből következik a modern idegennyelv-oktatás legfőbb célkitűzése, vagyis a tanulók nyelvi cselekvőképességének fejlesztése (Fandrych, 2016; Feld-Knapp, 2005; Krause 2016; Krumm, 2012). Ennek értelmében a középpontban a nyelv szabályokkal történő leírása helyett a nyelvhasználat áll. A nyelvoktatás fő célja tehát az, hogy a nyelvtanulókat képessé kell tenni a nyelv használatára valós szituációkban (Feld-Knapp & Perge, 2021; Krumm, 2012). A világban jellemzően megnövekedett mobilitás és a globalizáció hatására a nyelvoktatás céljai még jobban differenciálódtak, a mai kor nyelvoktatásának fő célja pedig, hogy a tanulók többnyelvű cselekvőképességének fejlesztéséhez járuljon hozzá (Bausch et al., 2004; Feld-Knapp, 2014a; Hufeisen, 2011; Krumm, 2012; Perge, 2018). Ahogyan erre

számos nemzetközi és hazai nyelv- és oktatáspolitikai kezdeményezés és dokumentum (Europarat, 2001, 2020) felhívta a figyelmet, az intézményes idegennyelv-oktatásnak a tanulók egyéni többnyelvűségének fejlesztéséhez és kiépítéséhez kell hozzájárulnia. Ez azonban szemléletváltást feltételez oktatáspolitikai és intézményi szinten egyaránt, melynek során megtörténik az elszakadás attól a gondolkodástól, hogy az idegen nyelvek egymástól függetlenül létező tantárgyakként vannak kezelve (Feld-Knapp, 2014a, Perge, 2018). Szükségszerű lenne a nyelveken átívelő szemlélet meghonosodása (Hufeisen, 2011). Különösen fontos ez a szemlélet korunkban, melyben az angol mint lingua franca egyre nagyobb térnyerése figyelhető meg.

A nemzetközi példákhoz hasonlóan a magyarországi némettanításra is jellemző, hogy a tanítás didaktikai elvek alapján történik, melyek alkalmasak a tanulók egyéni különbségeinek figyelembevételére (Faistauer, 1997).

A legfontosabb didaktikai elvek a cselekvőközpontúság, a tanulóközpontúság, a szövegközpontúság, valamint a tartalom- és feladatközpontúság (Faistauer, 1997; Feld-Knapp & Perge, 2021; Portmann-Tselikas & Schmöler-Eibinger, 2008). A didaktikai elvek csoportjába tartozik továbbá a nyelvi készségek integrált fejlesztése, a kontrasztivitás mint stratégia alkalmazása (Brdar-Szabó, 2010a), a nyelvtan és a szókincs szöveg alapú tárgyalása és azok szolgáló szerepének tudatosítása (Feld-Knapp, 2015), az autonóm tanulás fejlesztése (Kertes, 2019; Schmenk, 2008), a kognitív, valamint metakognitív stratégiák közvetítése és tudatosítása (Bimmel, 2012; Feld-Knapp, 2005), a nyelvi tudatosság fejlesztése (Gnutzmann, 2016; Neuland, 2002), a kooperatív tanulás megvalósítása csoportmunka révén és a hibákról alkotott felfogás, mely szerint a hibák a tanítási és tanulási folyamat természetes alkotóelemei (Iványi, 2016; Königs, 2007).

A problémaalapú nyelvtanulás és a probléma mint nehézség

A problémaalapú tanulás kiindulópontja a konstruktivista pedagógia azon alapelve, mely szerint a tudást nem átadja a tanár a diáknak, hanem azt közösen hozzák létre a tanítási és tanulási folyamat során. A tanulási folyamatot egy probléma alakítja, amelyet a diákok közösen oldanak meg (Abdullah, 1998; Ansarians & Teoh, 2018). Az angol nyelv tanulása során a probléma a nyelv lingua franca jellemzőjéből adódhat, amely során különböző anyanyelvű beszélők használják az angolt. A módszert Grundy (2007) „használd, hogy megtanulhasd”, vagyis a nyelvtanulást és nyelvhasználatot összekapcsolja, mert az angolt mint lingua francát beszélők nyelvhasználók, és nem nyelvtanulók amint kilépnek az iskola falai közül, és azokban a kontextusokban beszélnek az angolt, amelyekben az angol kontaktnyelvként funkcionál (Seidlhofer, 2012, p. 80). Angoltanárokkal kapcsolatos adatgyűjtésekből, melynek során három fókuszcsoportos interjúban összesen 12 angoltanár vett részt, nyilvánvalóvá válik azonban, hogy számukra nem ismert a problémaalapú nyelvtanulás címkéje és a problémákat mint osztálytermi nehézségeket értékeli (Wind, publikálásra benyújtva; Wind & Németh, publikálásra benyújtva).

Az osztálytermi nyelvtanulással kapcsolatos nehézségek sokrétűek lehetnek. Öveges és Csizér (2018) eredményei alapján azonban a gimnáziumokban az intézményvezetők legtöbbször a tanulói motiváció hiányát említették mint nyelvtanulással kapcsolatos problémát. Korábbi magyarországi kutatásokból kiderült, hogy a nyelv választás szorosan kapcsolódik a diákok motivációjához, amikor az angol és német nyelvek

egyszerre való tanulásáról van szó (Csizér & Lukács, 2010). Azok a középiskolások, akik első idegen nyelvként tanulták a németet, kevésbé voltak motiváltak, mint akik először angolt tanulhattak és aztán németet.

Albert és mtsai (2018a, 2018b) szisztematikusan összehasonlították angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulással kapcsolatos véleményeit, és az eredményeiken jól látszik, hogy az összehasonlításban a németórák és a németül tanulók rendre valamivel negatívabb fényben tűnnek fel. A németóráról gyakrabban mondják a diákok, hogy nem a szintjüknek megfelelő csoportban vannak, hogy többet beszélnek magyarul az órán mint németül, és leginkább a tanár beszél. Az angolosok esetében ezek az eredmények pozitívabbak. Az órai tevékenységek közül a németórán sokkal kevesebb hallás utáni szövegértésről számolnak be a németül tanuló diákok, mint az angolul tanulók, a fordítással töltött idő esetében viszont a különbség fordított. Az egyéni különbségek esetében a németül tanuló diákok kevésbé gondolják, hogy a német nyelv fontos lehet a jövőjük szempontjából, illetve hogy a német nyelv ismerete része az általános műveltségnek, és kevesebb német nyelvű kulturális tartalom fogyasztásáról számolnak be, valamint kisebb mértékben használnak önszabályozó stratégiákat a nyelvtanulás során. Az eredmények alapján mindenképpen felmerül az a kérdés, hogy a magyar közoktatás mennyire van felkészülve arra a feladatra, hogy több nyelven is jól beszélő diákokat képezzen. Úgy tűnik, hogy sokan megelégszenek azzal, ha angolul jól tudnak.

A kutatás módszeréről

A kutatásban az alábbi kutatási kérdésre kerestük a választ: a magyarországi némettanárok meglátása szerint melyek az intézményes keretek között zajló idegennyelv-oktatás legfőbb problémái?

Kutatásunk célja, hogy lehetővé tegye gyakorló némettanárok számára a tapasztalatcserét, melynek keretében elmondhatják, hogy szerintük mely tényezők gátolják leginkább az iskolai nyelvoktatás hatékonyságát és minőségét. Úgy gondoltuk, hogy a téma csoportos megvitatása jobb minőségű adatokhoz vezet, ezért a fókuszcsoportos interjú mellett döntöttünk az egyéni interjúkkal szemben.

A kutatás résztvevői

A kutatásban tíz magyarországi némettanár vett részt, közülük kilenc nő és egy férfi. A résztvevők átlagéletkora 31,6 év. Az interjúban részt vett két 25 éves, egy 26 éves, két 28 éves, egy 32 éves, két 34 éves, egy 35 éves és egy 49 éves adatközlő. Az adatközlők életkora és az intézményes iskolai nyelvoktatásban eltöltött évek száma között egyértelmű összefüggés figyelhető meg. A harminc éven aluli nyelvtanárok tanítási tapasztalata öt vagy annál kevesebb év, míg a harminc éven felüli tanárok tanítási tapasztalata az életkortól függően hat és 25 év között mozog. Az adatközlők intézményes keretek közötti tanítási tapasztalatának átlaga 7,5 év. Az adatközlők mindegyike német szakos, amely mellett hárman angolt és ketten történelmet tanítanak. Ezen túl egy-egy adatközlő német-olasz, német-orosz, német-magyar mint idegen nyelv és német- nyelv- és beszédfejlesztő szakos. Egy résztvevő van, aki egyszakos, és csak a német nyelvet tanítja. Egy adatközlő kivételével minden résztvevő valamely budapesti közoktatási intézményben tanít.

A továbbképzéseket illetően elmondható, hogy a résztvevők nyitottak az új ismeretek megszerzésére, a továbbképzésekkel kapcsolatos tapasztalataik azonban összefüggnek az életkorukkal, a tanítási tapasztalattal, valamint az iskolatípussal, amelyben tanítanak. A tanári pálya elején lévők a továbbképzéseket illetően kevés tapasztalatról tudtak beszámolni. Megnevezték többek között a Német Nyelvtanárok Magyarországi Egyesületének (UDV) és Nemzetközi Egyesületének (IDV) továbbképzését, a Nyelviskolák Szakmai Egyesülete (NYESZE) módszertani képzéseit, az Angoltanárok Nemzetközi Egyesületének (IATEFL) konferenciáit, valamint egyéb módszertani továbbképzéseket (pl. digitális kompetenciák fejlesztését célzó képzések vagy új tanácsadósorozatokat bemutató képzések). A nagyobb tanítási tapasztalattal rendelkező és régebb óta a pályán lévő tanárok több alkalommal vettek részt Erasmus pályázat keretében szervezett módszertani képzéseken. A DSD iskolákban tanítók DSD képzéseken, valamint különböző versenyfelkészítéshez kapcsolódó képzéseken (pl. Jugend debattiert vagy Lesefühche) vesznek részt. A továbbképzések repertoárját gazdagítják továbbá a mentortanári képzés, az egyetemi mesterképzés és további iskolán belüli tanár-továbbképzések.

A fókuszcsoportos interjú módszere és az adatgyűjtő eszköz

A fókuszcsoportos interjú a szóbeli kvalitatív interjúk egy speciális csoportját képezi, melynek keretében egy csoportos beszélgetés során a résztvevők egy meghatározott témával kapcsolatosan fejtik ki gondolataikat egy moderátor segítségével (Riemer, 2016, p. 166; Daase et al., 2014, p. 115). A fókuszcsoportos interjú egyik fontos jellemzője, hogy a beszélgetés témája a résztvevőket csoportspecifikus problémaként érinti. A fókuszcsoportos interjú, illetve az annak során megvalósuló csoportos interakció az adatgyűjtés közvetlen módja. A fókuszcsoportos interjú legfőbb célja egyrészt egy speciális téma feltárása, másrészt, hogy a résztvevők a témával kapcsolatos véleményüket és észrevételeiket megosszák egymással interaktív beszélgetések során (Kitzinger, 1994, p. 103ff.). A fókuszcsoportos interjúkkal kapcsolatos szakirodalom alapján az interjú ezen formája a következő célok elérésére alkalmazható leginkább (Krueger & Casey, 2000; Litosseliti, 2003). A fókuszcsoportos interjúk lehetőséget biztosítanak új információk feltárására, meglévő információk megerősítésére, egy speciális témával kapcsolatos különböző nézetek gyűjtésére, a résztvevők által, a mindennapi élettel kapcsolatosan megosztott tapasztalatok feltárására, új ötletek gyűjtésére, és vitatott, komplex témák feltárására.

A fókuszcsoportos interjú kérdéssorát több lépcsőben próbáltuk ki: szakértők segítségével alakítottuk ki a kérdéssor első változatát, majd azt egy fókuszcsoportos interjúval alkalmazva véglegesítettük (Wind, publikálásra benyújtva). A fókuszcsoportos interjú vezérfonala az alábbi négy nagy egységet ölelte fel.

Bevezető

A bevezető részben került sor a moderátor és az interjúban résztvevő némettanárok bemutatkozására, a beszélgetés témájának ismertetésére, valamint a beszélgetés „szabályainak” megvitatására.

A nyelvi problémák összegyűjtése és elemzése

A nyelvi problémákkal kapcsolatosan az alábbi kérdések segítették a beszélgetést:

- Milyen nyelvi problémákkal találkoznak a tanárok, amelyek elősegítik a nyelvtanulást, illetve a nyelvtanítást?
- Mely problémákat vetik fel ezek közül a diákok?
- Mely nyelvi és nyelvhasználati problémák származnak a nyelvóráról, illetve az iskolán kívüli nyelvhasználati helyzetekből?
- Melyek a leggyakrabban felmerülő nyelvi problémák? Hogyan szokták ezeket a tanárok felhasználni az órán, és hogyan oldják meg a problémát?

A problémaalapú nyelvtanítás megítélése

A problémaalapú nyelvtanítás megítélése során a résztvevők az alábbi kérdések segítségével fejthették ki gondolataikat:

- Mi a véleményük a problémaalapú nyelvtanításról?
- A tanárok tapasztalata szerint mennyire nyitottak a diákok a problémaalapú nyelvtanulás iránt?
- A tanárok meglátása szerint mennyire lehetséges problémákra alapuló módszert beiktatni a tantervbe?

A beszélgetés zárása

A beszélgetés végén a résztvevőknek lehetőségük volt reflektálni a problémaalapú nyelvtanítással kapcsolatosan felmerülő további gondolataikat és tapasztalataikat.

Adatfelvétel, etikai megfontolások és adatelemzés

A kutatásban résztvevő tíz némettanárt személyesen szólítottuk meg és kértük fel a kutatásban való együttműködésre és egyúttal az interjún való részvételre. A résztvevők az interjú elkészítése előtt írásban megismerték a részvétellel kapcsolatos legfőbb információkat (pl. mi a kutatási téma, miért fontos a kutatásban való részvételük, a részvételnek milyen előnyei vannak, kötelező-e a részvétel, van-e a részvételnek rizikója és hátránya, van-e lehetőség meggondolni magukat, hogyan tároljuk és dolgozzuk fel az adatokat, beazonosíthatók lesznek-e az adatok és az eredmények). Mind-ezen információkat megismerve és a kutatásban való részvételt mérlegelve a tanárok beleegyező nyilatkozatot töltöttek ki, melyet aláírásukkal ellátva küldtek vissza. A kutatásban való részvétel névtelen és önkéntes volt. Ezt követően vette kezdetét az adatfelvétel.

A fókuszcsoporthoz három csoportban került sor 2022 őszén (2022. október 24-én, 2022. november 25-én és 2022. december 12-én). Az interjúkra a résztvevők anyanyelvén, azaz magyar nyelven került sor. Az interjúk lebonyolítása online formában, a Microsoft Teams-ben zajlott. A három interjút a résztvevők előzetes beleegyezésével rögzítettük. Az interjúk során kapott adatokat anonim módon dolgoztuk fel, az egyes résztvevők és az általuk elmondottak semmilyen módon nem beazonosíthatók. A rögzített felvételeket átírtuk, ezáltal egy kb. 30.000 szóból álló adatbázis jött létre. A következő lépésben került sor az adatok elemzésére, melynek első fázisában kategorizáltuk a résztvevők által említett problémákat és nehézségeket. Ezt követően

került sor a visszatérő, tipikus nehézségek csoportosítására, melynek során az alábbi csoportok különböztethetők meg:

- A nyelv szintjén megjelenő nehézségek
- Az egyéni különbségekkel kapcsolatos nehézségek
- Az osztálytermi tanulással kapcsolatos nehézségek
- Az osztálytermen kívüli nyelvhasználattal kapcsolatos nehézségek

Eredmények és azok megvitatása

A nyelv szintjén megjelenő nehézségek

A nyelv szintjén megjelenő nehézségek csoportján belül a felvett adatok alapján a nehézségek öt további csoportja rajzolódott ki. Elsőként említendő az angol nyelv hatása a németre. Az utóbbi időben jellemző tendencia a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatásban, hogy a németet az angol után második idegen nyelvként tanulják a tanulók. A kutatásban résztvevő némettanárok számára nehézséget és kihívást jelent a német mint második idegen nyelv tanítása, ugyanis az angol több területen érezhető hatása (pl. kiejtés, szókincs, nyelvtan) megnehezíti a nyelvtanulási folyamatot. Megemlítendő azonban, hogy az angol hatásáról a német nyelv tanulására nemcsak mint hibaforrásról beszéltek a résztvevők, hanem mint segítségről is (pl. a szókincs területén), amelyre a tanulók tudnak támaszkodni a némettanulás során.

Ezen gondolatok rámutatnak az egyéni többnyelvűségnek és annak fejlesztésének fontosságára, valamint felhívják a figyelmet arra, hogy a német mint idegen nyelv tanításának a pozícióját és az identitását újra kell definiálni a többnyelvűség kontextusában. Ennek a szükségessége egyértelműen megjelenik mind a hazai (Csizér, 2020; Feld-Knapp, 2014a, 2014b; Jakus, 2014; Perge, 2018), mind a nemzetközi (Bausch et al., 2004; Hufeisen, 2011; Krumm, 2012) szakirodalmakban. A nyelvtanárok számára fontos jövőbeni feladat tehát, hogy megtalálják az utat és a lehetőségeket, hogy miként tudják a tanulók motivációját felkelteni a német nyelv tanulása iránt, különösen, ha azt a tanulók második idegen nyelvként tanulják. Kulcsfontosságú szerepet játszik ebben a folyamatban egyrészt a tanárok tudása, az ő saját nyelvtudásuk, másrészt a módszertani repertoárjuk (Perge, 2018).

A nyelv szintjén megjelenő további nehézség, mely összefügg a tanult idegen nyelvek sorrendjével az, hogy a német tanulása először sok esetben nehéz a tanulók számára (pl. a nyelv flektáló jellege miatt). Sok esetben a diákoknak időre és tudatos gondolkodásra van szükségük, hogy sikerélményeket érjenek el, illetve legyőzzék a félelmeiket és megértsék, hogy a németet másképp kel tanulni, mint az angolt. A kutatásban résztvevők elmondása szerint nagyon fontos, hogy ezt a folyamatot a tanulók megértsék, átlássák és tudatosítsák a nyelvek közötti különbségeket és hasonlóságokat, valamint a saját nyelvtanulási folyamatukat. Ebben sokat segíthetnek például a tanárral folytatott reflektáló beszélgetések és a tanulói önreflexiók. A nyelvi tudatosság és a reflektív tanulói magatartás fontosságára hívják fel a figyelmet munkáikban többek között Neuland (2002) és Gnutzmann (2016). Ezen a ponton is megemlítendő a nyelvtanári tudás és a tanári többnyelvűség fontossága. Ha a némettanárok maguk is rendelkeznek például angol nyelvismerettel, és tudatában vannak, hogyan tudják a

két germán nyelv közötti hasonlóságokat kiaknázni, akkor tudják a tanulókat abban támogatni, hogy ők is felismerjék a hasonlóságokat és tudatosan bánjanak azokkal.

További nyelvi problémaként merült fel a fókuszcsoporthoz tartozó interjú során a nyelvi változatok kérdése. A német nyelv esetében nehézséget jelentenek a nyelv különböző variánsai (német, osztrák, svájci), valamint az egyes nyelvjárások és ebből adódóan az egyes regiszterek közötti különbségek (pl. eltérő segédige a múlt idő használatakor vagy kötőszavak utáni szórend). Ezen különbségek sok esetben felvetik a nyelvi helyesség, a nyelvi hiba és a hibatolerancia kérdését is, melyek a nyelvtanárok számára nehézséget jelenthetnek. Ezen gondolatokat támasztják alá Iványi (2016) fejtegetései is.

Domináns nyelvi nehézségként említhetők a hiányos anyanyelvi ismeretek, illetve a hiányzó háttértudás az anyanyelven. Ez a hiányos tudás vonatkozik az anyanyelvi nyelvtani és szókincsbeli ismeretekre, a szövegértési képességekre és olvasási stratégiákra, valamint a fogalmiságra (pl. alany vagy állítmány jelentése és mibenléte) és a formaiságra (pl. szavak ragozott alakjának azonosítása) egyaránt. Ebből adódóan az idegen nyelv tanulása során nincs meg az az anyanyelvi bázis, amelyre az idegen nyelv tanulásakor vissza lehetne nyúlni, illetve amelyre támaszkodni lehetne. Ilyen módon tehát sok esetben nem kapcsolódik össze az anyanyelvi és az idegen nyelvi tanulás és nem tud megvalósulni a tantárgyköziség és az interdiszciplinaritás. Az anyanyelven meglévő biztos nyelvi tudás és az anyanyelven elsajátított (pl. olvasási) stratégiák idegennyelv-tanuláskor betöltött fontos szerepének a kérdése tükröződik vissza például Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger (2008) munkájában is. Ahhoz, hogy az anyanyelvi ismeretek a nyelvtanárok számára is transzparenssek legyenek és a nyelvtanárok is tudjanak az anyanyelvi tudásra építeni, elengedhetetlen a tanárok közötti folyamatos együttműködés és tapasztalatsere.

Szintén a grammatika területén megjelenő nehézségek csoportjába sorolhatók a nyelvtani struktúrákkal kapcsolatos nehézségek, úgy mint például a névmás használata és a szövegben betöltött funkciója vagy a vonzatos igék használata. Problémát jelent továbbá a korábban már tanult és az új nyelvi struktúrák összekapcsolása. Ebben az összefüggésben is döntő jelentőséggel bír a nyelvi tudatosság fejlesztésének kérdése.

Az egyéni különbségekkel kapcsolatos nehézségek

Az egyéni különbségekkel kapcsolatos nehézségek kapcsán három fő téma merült fel: a motiváció, a nyelvtanulási stratégiák és a nyelvtanulási célok. A problémákkal kapcsolatos beszélgetések során többnyire elsőként merült fel a némettanulás iránti motiváció hiánya. A kutatásban résztvevő némettanárok elmondása szerint egyre inkább erősödik a tendencia, mely szerint a tanulók első nyelvként az angolt választják, így a német mint második idegen nyelv van jelen számos iskolában. Ebből kifolyólag a némettanárok sok esetben találkoznak azzal a problémával, hogy a tanulók nem motiváltak és nem elkötelezettek a német nyelv tanulása iránt. Amennyiben a németet mégis első nyelvként tanulják a diákok és ez a döntés nem a tanulók belső motivációja miatt, hanem valamely külső körülmény (pl. nyelvi csoportokba felvett tanulók aránya) miatt született, a résztvevők elmondása szerint sokszor figyelhető meg a tanulók ellenállása és az a tény, hogy a némettanulást egyfajta kényszernek tekintik. Az interjúban résztvevő némettanárok különböző stratégiákról számoltak be, melyek

segítségével megpróbálják a tanulói motivációt és érdeklődést felkelteni és fenntartani. Ezen motivációs stratégiákhoz tartoznak a színes, változatos tananyagok és feladatok integrálása a tanulási és tanítási folyamatba, melyek sok esetben a tankönyvi tananyagot egészítik ki vagy helyettesítik azokat. A motiváció felkeltésének egy további eszközeként jelent meg a motiváló értékelési eszközök bevezetése és alkalmazása. Fontos feladat a némettanárok számára, hogy megmutassák a tanulóiknak azokat az értékeket (például kulturális értékeket), melyek birtokába kerülhetnek a némettanulás révén.

Az alábbi idézet rámutat arra, hogy a motiváció hiánya részben abból származik, hogy a német nyelv globális vonzása elmarad az angol mögött és hogy a motiváció hiánya sikertelenséghez vezethet, ami még tovább csökkenti a motiváció erősségét.

Korábbi kutatások (pl.: Csizér & Lukács, 2010) már részben rámutattak erre a problémára, de hiányoznak a többnyelvűséggel kapcsolatos vizsgálatok.

De de de tényleg van, van olyan csoport, akit még ezekkel is nagyon nagyon nehéz motiválni. Én inkább arra próbálok őket így indirekt módon ösztönözni, hogy hogy elhiszem, hogy hogy inkább angolul akarna tanulni. Értem, hogy nem ő választotta a németet. Azt is értem, hogy nem tetszik neki, meg nem szereti, de próbálok inkább valahogy azt promotálni, hogy hogy a az, hogy viszont többet tudunk, több nyelvet ismerünk, az nem baj az jó. És és hogy és hogy akkor menjünk e felé. Oké, tanulj majd angolul tök jó lesz, hogyha majd úgyis tanulsz, de de most akkor, ha már egyszer itt ülsz a németórán, akkor hozzunk ki ebből is valamit és akkor mondhasd el, hogy te németül is tudsz egy kicsit. Tehát, hogy hogy inkább inkább meg nem is, nem is csak a német tanulásra, hanem hanem így a többnyelvűségre, vagy ennek így az elfogadására, de de nálunk például a némettel nagyon nagyon nehéz. (részlet a 2022. október 24-ei interjúból)

Kevesebb hangsúlyt kaptak az interjúk alatt a nyelvtanulási stratégiák, de több tanár is említette a nyelvtanulási stratégiákat és azok fontosságát.

Néhányan arra helyezték a hangsúlyt, hogy általános nyelvtanulási stratégiákkal kell a diákokat megismertetni, amelyek ahhoz kapcsolódnak, hogy hogyan tudnak hatékonyan idegen nyelvet tanulni. Mások arra hívták fel a figyelmet, hogy tudatosítani kell a diákokban, hogy más nyelvtanulási stratégiákra van szükség az angol és német esetében, többen említettek névelők tanulásához kapcsolódó stratégiákat. Bár az interjúkon résztvevő tanárok fontosnak tartják (elsősorban) a nyelvtanulási stratégiák közvetítését és a tanulók képessé tételét arra, hogy a stratégiákat tudják alkalmazni, a válaszokból mégis úgy tűnt, hogy főleg csak a nyelvtanulásával kapcsolatos stratégiákról van szó, ami azt mutatja, hogy szűken értelmezett kognitív stratégiák használatában gondolkoznak a tanárok (Pawlak, 2021). A tanárok válaszaikban nem tértek ki sem affektív, sem metakognitív stratégiákra, melyek a nyelvtanulási folyamatban szintén nagy jelentőséggel bírnak (Bimmel, 2012; Feld-Knapp, 2005; Perge, 2018). A stratégiákkal kapcsolatos gondolatokat összefüggésbe hozták a kutatás résztvevői a logikus gondolkodással is. Ennek értelmében igyekeznek a tanárok a tanulóknak olyan logikai lépéseket mutatni (pl. szóképzés területén hogyan lehet főnévből igét képezni), amely stratégiaként is alkalmazható. Ebben a kontextusban került megemlítésre a nyelvtani rendszerezés, valamint a tanulásmódszertani órák fontossága is.

Az egyéni különbségekkel kapcsolatos nehézségek csoportjába sorolhatók még a nyelvtanulási célok, melyeket a kutatásban résztvevő tanárok szintén említettek. A célokkal kapcsolatban egy konkrét dilemma merült fel a tanulói perspektívából arra vonatkozóan, hogy a tanulók miért tanulják a nyelvet. Azért, hogy jó jegyet szerezzenek vagy azért, hogy valóban használható tudásra tegyenek szert és fejlődjenek.

Az osztálytermi tanulással kapcsolatos nehézségek

A kutatásban résztvevők válaszainak kategorizálása során a harmadik nagy tematikus csoportot alkotják az osztálytermi tanulással kapcsolatos nehézségek, melyek magukban foglalják az alábbi aspektusokat: többnyelvűség az osztályteremben, tudatosítás, differenciálás, koncentráció a tanórán, tankönyvek és tanári szerepek, illetve tanári feladatkörök.

Markáns témaként jelent meg az interjúk során az osztálytermi többnyelvűség. Ebben az összefüggésben felmerült a heterogén anyanyelv kérdése, mely már a mai magyarországi intézményes oktatásban is jelen van. Vannak olyan intézmények, ahol a magyartól eltérő anyanyelvű (jelen esetben L1: kínai) tanulók is részesei az idegen nyelvi óráknak, ami problémát jelenthet például olyan esetben, amikor a németórán a nyelvtanár magyar nyelvű magyarázatot ad és ő maga nem beszél a csoportban lévő kínai tanuló anyanyelvét, aki szintén kevéssé ismeri ki magát a magyar nyelvben. Ahogyan a kutatási eredmények rámutatnak, az idegennyelv-tanárok számára nagy feladatot és egyúttal nagy kihívást jelent a különböző anyanyelvű tanulókkal való bánásmód, melyhez speciális tanári kompetenciákra van szükségük (Gogolin, 1994; Márki, 2022).

Elmondható, hogy a kutatásban résztvevő tanárok tisztában vannak az egyéni többnyelvűség fontosságával és azonosulnak azzal a gondolattal, hogy a többnyelvűség és a nyelvi sokszínűség érték, melynek ápolása és megőrzése, valamint továbbítása a tanulók felé a tanárok egyik fontos feladata.

A válaszok alapján megállapítható, hogy a némettanárok törekednek rá, hogy bevonják a tanulók első idegen nyelvi (általában angol) ismereteit, és építsenek azokra. A legtöbb esetben a szókincs és a nyelvtan területén hasonlítják össze a két idegen nyelvet, ahogyan erre a következő idézet is utal.

Én nagyon nagyon sok esetben használom az angolt mind arra, hogyha mondjuk egy egy ismeretlen szóval találkozok németórán, és nem azt mondom, hogy akkor ez magyarul mit jelent, hanem automatikusan az angolt és akkor ezáltal ezt amúgy a gyerekek tök jól is veszik, mert angolból ugye nagyon jók már ezen a szinten, amikor elkezdenek németül tanulni és nem a magyar nyelvet viszem be az órára, hanem lényegében egy másik nyelvet, ami neki ugyanúgy idegen nyelve. (részlet a 2022. november 25-ei interjúból)

A germán nyelvek közötti hasonlóságok kiaknázásán túl tudatában vannak azonban a tanárok annak is, hogy a nyelvek közötti különbségek (pl. szókincsben a hamis barátok vagy a kiejtésbeli különbségek) tudatosítása szintén elengedhetetlen része a nyelvtanulási és nyelvtanítási folyamatnak (Brdar-Szabó, 2010b; Hufeisen & Marx, 2014; Feld-Knapp, 2014a; Perge, 2014, 2018). A tudatosítás mint nehézség, illetve kihívás is felmerült az interjúk során. A megkérdezett némettanárok a nyelvek közötti

különbségek tudatosításán túl fontosnak tartják az interlingvális hibák tudatosítását is. Az esetek túlnyomó többségében alkalmaznak hibaterápiát, melynek során lehetőséget adnak a tanulóknak arra, hogy saját maguk fedezzék fel a hiba forrását és próbálják azt kijavítani. A hibát igyekeznek ily módon a tudatosítás szolgálatába állítani. A hibával kapcsolatban tehát azt a nézetet képviselik, hogy a hiba esélyt és potenciált jelenthet az egyéni fejlődésre, ami a nyelvtanulási folyamat egy természetes és szükségszerű alkotóeleme. A válaszok arra is engednek következtetni, hogy a megkérdezett tanárok a hibával reflektáltak és differenciáltak bánnak, ahogy erre számos hazai és külföldi szakirodalom is irányítja a figyelmet (Iványi, 2016; Königs, 2007).

Az osztálytermi tanulással kapcsolatos nehézségek egy további csoportját alkotja a differenciálás. A megkérdezett némettanárok számára nehézséget jelent a belső differenciálás, ugyanis sok esetben a tanárok heterogén csoportokat tanítanak. A tanulók különböző nyelvismerettel, különböző nyelvi szintekkel és sok esetben különböző háttértudással rendelkeznek, ami a tanárok számára megnehezíti a munkát. Az adott válaszokból egyértelműen kiderül, hogy törekszenek arra, hogy megismerjék a tanulókat és az egyéni különbségeket, illetve, hogy a tananyagot, a módszereket és a feladatokat a tanulócsoporthoz és az ott tanuló diákok igényeire és szükségleteikre szabják, és segítsék őket egyéni céljaik megvalósításában, azonban ez nagyon sok plusz munkát és energiát igényel a tanároktól. A megkérdezettek tudatosan figyelnek arra munkájuk során, hogy megteremtsék az egyensúlyt, és minden tanuló saját igényének és tudásszintjének megfelelően kapjon támogatást.

A nehézségek ezen csoportjába sorolhatók továbbá azon problémák, melyek a koncentráció, a türelem és a kitartás hiányával, valamint az időbeosztással és a túlterheltséggel kapcsolatosak. A tanítási tapasztalataik alapján a megkérdezettek arról számoltak be, hogy a tanulók – valószínűsíthetően az átalakult kommunikációs csatornáknak köszönhetően – egyre kevésbé képesek hosszabb ideig koncentrálni, így ezt figyelembe véve és ehhez alkalmazkodva olyan hosszúságú szövegeket és audiovizuális anyagokat (pl. videók) kell a tanároknak kiválasztaniuk, amelyeket a tanulók befogadnak és fel tudnak dolgozni. A nyelvfejlődés szempontjából döntő jelentőséggel bír a nyelvi input, mely a tanulók számára érthető, érdekes és értelmes kell, hogy legyen, így annak a kiválasztása a tanár egyik fontos feladata (Krashen, 1981; Feld-Knapp, 2015). A koncentráción túl nehézséget okoz a türelem és a kitartás hiánya is, mely összefüggésbe hozható a második nyelv tanulása során elért eredményekkel. A válaszokban ugyanis megmutatkozik, hogy a németet második idegen nyelvként tanulók sok esetben azokat a tartalmakat szeretnék kifejezni már németül is, amelyekre az első idegen nyelven már képesek. A türelmetlenség ezen túl a kíváncsisággal összefonódva abban is megmutatkozik, hogy a tanulók szeretnének minél többet tudni, bizonyos általuk még nem ismert jelenségeket megfejteni és megérteni. A tanárok számára azonban nehézséget okozhat megtalálni az egyensúlyt, hogy ne törjék le a tanulók kíváncsiságát és ezzel ne vegye el a kedvüket a nyelv tanulásától, illetve, hogy ne menjen bele minden magyarázatba, amelyre még nincs az adott ponton szükség. Megoldásként felmerült egyrészt a chunk-ok, vagyis olyan lexikális egységek közvetítése, amelyek egy egészként kezelendők és amelynek tagjait nem bontjuk kisebb egységekre (Kránicz, 2016), másrészt a tartalmak és a nyelvi eszközök ciklikus tárgyalása és fokozatos bevezetése. A türelmetlenség mint nehézség felmerült abban

a kontextusban is, amikor az a logika hiányával párosul. A német nyelv tanulásakor a tanulók próbálnak logikus magyarázatot keresni bizonyos összefüggésekre (pl. mikor melyik névelőt kell a főnevek előtt használni), melynek hiányában sokszor türelmetlenné válnak. További nehézséget jelent a tanulók kitartásának elvesztése, valamint a túlterheltségük, és az a jelenség, amikor próbálnak „túlélni” és megelégednek egy átlagos teljesítménnyel.

Az osztálytermi tanulással kapcsolatos nehézségekhez sorolhatók továbbá a tankönyvek okozta nehézségek és a tanári szerepek, feladatkörök. A tankönyvekkel kapcsolatban problémát jelent, amikor a könyvek nincsenek összhangban az adott csoport által tanultakkal, és sok esetben hiányzik a tanulóknak az előismerete és nem értenek bizonyos összefüggéseket. Számos ilyen esetben a tanár által előkészített kiegészítő anyagok tudják pótolni a meglévő űrt. A szakirodalomból is ismeretes, hogy manapság a tanári feladatok egyre komplexebbek és sokrétűbbek (Caspari, 2003; Feld-Knapp, 2014b; Krumm, 2016), és ezen új feladatok értelmezésének feltétele a szakmai identitás komplex kezelése (Feld-Knapp & Perge 2021, p. 18). Rendkívül fontos szerep jut ebben az összefüggésben a tanárok szakmai önértelmezésének, mely magában foglalja az egyéni értékekről, célokról, elképzelésekről, tulajdonságokról, erősségekről és gyengeségekről meglévő tudat alatti és tudatos ismereteket és tudást (Caspari, 2003; Feld-Knapp, 2014b). Az alábbi idézet is jól példázza, hogy a megkérdezett tanárok tudatában vannak a komplex feladataiknak, mellyel próbálnak azonosulni.

Igen, egyrészt, igen megnyugtató, másrészt viszont nekem mindig ilyenkor így felmerül az, hogy hogy te jó ég, hogy még mennyi mindenre kellene időt szánni, hogy ezt is csináljam, azt is csináljam, hogy ez is jó legyen, hogy így motiváljam, ezt találjam ki, stb., mármint hogy így, hogy így tényleg az, hogy hogy, hogy nyilván az a célunk, hogy tényleg ennek, a annak a csoportnak, az egyének jó legyen mindenféle szempontból, közben a nyelvtudása is gyarapodjon, tehát, hogy tényleg annyi célunk van tehát, hogy biztos egyikünk se úgy megy be, hogy na most akkor ennek a diáknak legyen ott rossz. De hogy hogy hogy tényleg az, hogy hogy már nem tudom hány felé kell szakadni, vagy hogy lehet ezt az egészet így mederbe terelni. Szóval, hogy nehéz, tehát, hogy hogy tényleg az, hogy hogy sokféle csoportban tanítani, tehát, hogy én nekem is nem tudom hány csoportom van egyszerre párhuzamosan, akkor mindenki máshol tart, más szint, más korosztály, más helyzet. És hogy hogy ezeket így összefésülni. Tehát, hogy hogy, hogy hogy, egyrészt megnyugtató, másrészt meg viszont így felveti ezeket a kérdéseket, hogy vajon ezeket hogyan kell és lehet megoldani. (részlet a 2022. október 24-ei interjúból)

Az osztálytermen kívüli nyelvhasználattal kapcsolatos nehézségek

Az osztálytermen kívüli nyelvhasználattal kapcsolatos nehézségek csoportjába tartoznak az alábbi területek, melyeket a kutatásban résztvevő némettanárok említettek: fordítóprogramok és online szótárak használata, média használata, házi feladatok, nyelvvizsgák, valamint a német nyelv szerepe a médiában.

Kihívást jelentenek az online fordítóprogramok és szótárak, melyeket a tanulók sok esetben nem megfelelő tudatossággal használnak és az alkalmazásuk nem segíti elő azt, hogy az adott szókinccset a tanulók a nyelvi produkció során valóban alkalmazzák.

A fordítóprogramok használata által eljutnak a tanulók bizonyos szóalakok megértéséig, azonban a programok a tanárok elmondása szerint nem teszik képessé a tanulót arra, hogy ilyen módon tudatosan bővítsék a szókincsüket és komplexen kezeljék a nyelvi eszközöket (pl. a főnevek többes számát a szótárral ellentétben nem ismerik meg, vagy az igék múlt idejű alakjai sem jelennek meg ezekben a programokban). Iskolán kívüli problémaként tekintenek a megkérdezettek az online szótárakra is, melyek a nyomtatott szótárral ellentétben nem tartalmaznak példamondatot, és nem segítik a tanulót abban, hogy egy adott szó számos jelentése közül melyik a kontextusnak megfelelő. A szótárakon túl említésre kerültek a nyelvtanulást támogató programok is (pl. Duolingo), melyek a tanárok meglátása szerint nem minden esetben támogatóan egészítik ki az iskolai nyelvtanulást. Ahogyan a kutatási eredmények is felhívják rá a figyelmet, az új médiumoknak, az online programoknak és alkalmazásoknak a nyelvtanulás folyamatában fontos szerepük van, azonban sosem szabad rájuk öncélúan tekinteni, a tanároknak mindig funkcionálisan kell őket alkalmazni (Rösler, 2018; Würffel, 2018).

Nehézségként lettek aposztrofálva a nyelvi mérések is, melyek összefüggésbe hozhatók a korábban már említett motivációval is. A megkérdezett tanárok véleménye azt tükrözi, hogy a bemeneti és kimeneti (pl. érettségi, kompetenciamérés) mérések németből nehezebben teljesíthetők, mint angolból.

A házi feladatot is mint nehézséget említették a résztvevők az interjúk során. Önmagában a tény, hogy adjon-e a tanár az órán kívülre házi feladatot, kihívást jelent a tanárok számára, mert nem biztosak benne, hogy valóban van-e értelme a feladatnak, és valóban azt a célt szolgálják-e, hogy a tanulók otthon elmélyülten foglalkoznak a tananyaggal. Több esetben előfordul ugyanis, hogy a tanulók nem készítik el a házi feladatot, és így a tanár nem tud arra építeni, amelyet otthon kellett volna feldolgozni és előkészíteni. Így tehát biztonsággal csak az órai munka keretében végzett tananyagra lehet építeni.

Ezen túl nehézségként merült fel a média használata és a német nyelv szerepe a médiában. Az angol nyelvvel szemben németből sokkal kevesebb célnyelvi input éri a tanulókat, így a német nyelv az osztálytermi keretekre korlátozódik. A tanulóknak a nyelv megismerésére és megtanulására a legfőbb forrás továbbra is az órakeretben végzett munka. Külön nehézségként lettek említve ebben az összefüggésben a szabadidős tevékenységek, amelyek túlnyomórészt angol nyelven vannak jelen (pl. filmek, közösségi háló, populáris kultúra, dalok).

Összefoglalás

A kutatási eredményeket összegezve megállapítható, hogy a némettanárokkal végzett fókuszcsoportos interjúk során nyert adatok alapján kirajzolódnak egyrészt olyan problémák, melyek az idegennyelv-oktatás egészét jellemzik, másrészt olyanok is, amelyek a német nyelv tanulásával kapcsolatosak. Ezen problémákat áttekintve a legfontosabb eredményeinkhez sorolhatók a német nyelv tanulása iránti motivációval kapcsolatos problémák, melyek szoros összefüggésben állnak a német nyelv angol után betöltött szerepével a magyarországi intézményes idegennyelv-oktatásban. Elmondható továbbá, hogy bár a dokumentumok szintjén (Közös Európai Referenciakeret és Nemzeti alap-

tanterv) célként rögzítve van a többnyelvűség fejlesztése, a valóságban még mindig az az idegen nyelvet elfogadó szemlélet és a nyelvek egymástól való izolált kezelése dominál. A legfőbb kutatási eredményeink harmadik csoportját alkotja a német nyelv osztályteremre korlátozott szerepe, vagyis, hogy német nyelvű input szinte még mindig kizárólag csak az osztályteremben, az irányított tanulási folyamatban éri a tanulót.

Természetesen a kutatásunknak számos hiányossága van. A fókuszcsoportos interjúk alapján, melynek keretében összesen tíz némettanárt szólítottunk meg, kvalitatív adatokat gyűjtöttünk, amelyek nem alkalmasak arra, hogy általánosítható következtetéseket vonjunk le az összes magyarországi némettanár lehetséges véleményéről. Kutatásunkban arra volt lehetőségünk, hogy betekintést nyerhessünk a résztvevő némettanárok véleményeibe és gondolkodásmódjukba. Nagymintás kérdőíves adatok lennének szükségesek, hogy általánosítható következtetéseket vonjunk le, illetve nagyon hasznos lenne olyan fókuszcsoportos interjúkat készíteni, ahol az angol- és némettanárok közösen vitathatnák meg a nyelvtanulással kapcsolatos általános és nyelv-specifikus kihívásokat. Másrészt a nyelvtanulási folyamatokban nem szabad figyelmen kívül hagynunk a tanulói véleményeket sem, hiszen pozitív tanulói hozzáállás nélkül nem lesz sikeres a tanulási folyamat. További kutatásoknak kell adatokat gyűjteniük a tanulók hozzáállásáról a problémaalapú nyelvtanuláshoz, illetve felmérni, hogy milyen problémákkal szembesülhetnek ők az osztálytermi tanulási folyamatok során.

Megjegyzés

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A szerzők az MTA-ELTE Idegen Nyelvek Oktatása kutatócsoport tagjai.

IRODALOM

- Abdullah, M. H. (1998). *Problem-based learning in language instruction: A constructivist model*. Eric Digest. Retrieved December 21, 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423550.pdf>
- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018a). Students in Year 7 [in Hungarian]. In Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.), *Foreign language learning education in Hungary: A study into primary and secondary schools* (pp. 55–92). OH-EMMI.
- Albert, Á., Tankó, Gy., & Piniel, K. (2018b). Students in Year 11 [in Hungarian]. In Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.), *Foreign language learning education in Hungary: A study into primary and secondary schools* (pp. 93–163). OH-EMMI.
- Ansarian, L., & Teoh, M. L. (2018). *Problem-based Language Learning and Teaching: An Innovative Approach to Learn a New Language*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-0941-0>
- Bausch, K–R., Königs, F. G. & Krumm, H–J. (2004). *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Gunter Narr Verlag.
- Bimmel, P. (2012). Lernstrategien. Bausteine der Lernerautonomie. *Fremdsprache Deutsch*, 46, 3–10. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.1993.08.03>
- Brdar–Szabó, R. (2010a). Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In Krumm, H–J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (pp. 518–531). De Gruyter.

- Brdar–Szabó, R. (2010b). Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In Krumm, H–J., Fandrych, C., Hu-
feisen, B. & Riemer, C. (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*
(pp. 732–737). De Gruyter.
- Caspari, D. (2003). *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer*. Narr Verlag.
- Csizér, K. (2020). Second Language Learning Motivation in a European Context: The Case of Hungary.
Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-64462-8>
- Csizér, K. & Lukács G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case
of English and German in Hungary. *System*, 38(1) 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.001>
- Daase, A., Hinrichs, B. & Settinieri, J. (2014). Befragung. In Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier,
A., Gültekin–Karakoc, N. & Riemer, C. (Eds.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als
Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (pp. 103–122).
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*.
Langenscheidt.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurtei-
len. Begleitband*. Klett.
- European Statistics (2021). Number of foreign languages known (self-reported) by age. Retrieved De-
cember 28, 2021, from [https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_aes_l22/default/table?-
lang=en](https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/edat_aes_l22/default/table?-lang=en)
- Faistauer, Renate (1997). Prinzipien statt Methoden. *Lehren und Lernen fremder Sprachen in Österrei-
ch. Schulheft*, 88/1997, 21–29.
- Fandrych, C. (2016). Sprache In Burwitz–Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K–R. &
Krumm, H–J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage (pp. 34–38). Narr Francke
Attempo Verlag.
- Feld–Knapp, I. (2005). *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspe-
zifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Dr. Kovac Verlag.
- Feld–Knapp, I. (2014a). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Me-
hrsprachigkeit* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2) (pp. 15–33). Typotex Kiadó & Eötvös Col-
legium.
- Feld–Knapp, I. (2014b). *Universitäre DaF–Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Tradi-
tionen und neuen Herausforderungen*. Iudicium Verlag.
- Feld–Knapp, I. (2015). Texte als grundlegende Bausteine des DaF–Unterrichts. In Antalné Szabó, Á. &
Major, Éva (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen* (= Bölcsész- és Művészetpeda-
gógiai Kiadványok 6) (pp. 23–37). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Feld–Knapp, I. & Perge, G. (2021). A német mint idegen nyelv tanítása és tanulása a magyar közép-
iskolákban: Gondolatok a tanítási és tanulási folyamatok optimalizálásának lehetőségeiről az “EFOP-
3.2.14-17: Nyelvtanulással a boldogulásért” projekt keretében végzett kutatás alapján. In Feld–Knapp,
I., Katona, L., Kálmán, Cs., Major, É., Öveges, E. & Perge, Gabriella (2021) (Eds.), *Nyelvtanulással
a boldogulásért* (pp. 15–59). ELTE Eötvös Kiadó.
- Feld–Knapp, I. & Perge, G. (2019). Az élményszerű olvasás módszertani koncepció jelentősége az
idegennyelv–oktatásban egy nemzetközi projekt tanulságai alapján. *Modern Nyelvvoktatás*, 2/2019,
75–84.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gnutzmann, C. (2016): Sprachenbewusstheit und Sprachlernkompetenz. In Burwitz–Melzer, E., Mehl-
horn, G., Riemer, C., Bausch, K–R., Krumm, H–J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6.
Auflage (pp. 144–149). Francke Verlag.
- Grundy, P. (2007). Language evolution, pragmatic inference, and the use of English as a lingua franca. In
Kecskés, I. & Horn, L. R. (Eds.), *Explorations in pragmatics: Linguistic, cognitive and intercultural
aspects* (pp. 219–256). Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110198843.3.219>

- Huber, M. (2022). A nyelvi többközpontúság elméletének szerepe a nyelvoktatásban az angol és a német példáján. *Modern Nyelvoktatás, 1–2/2022*, 18–35. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.18.35>
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In Baur, R. & Hufeisen, B. (Eds.), „*Vieles ist sehr ähnlich.*“ – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische* (pp. 265–282). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (2014) (Eds.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (= Reihe EuroComGerm 1). 2., völlig erneuerte Aufl. Shaker.
- Iványi, R. (2016). Zu einigen Widersprüchen der Grammatikvermittlung. Zugleich ein Plädoyer für einen differenzierten Umgang mit sprachlicher Korrektheit im DaF-Unterricht. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Grammatik* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 3) (pp. 306–327). Eötvös–József–Collegium.
- Jakus, E. (2014). Das fremdsprachenintensive Vorbereitungsjahr – Chance für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Mehrsprachigkeit* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2) (pp. 215–232). Eötvös–József–Collegium.
- Kertes, Patricia (2019). Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit. In Boócz–Barna, K., Kertes, P. & Sárvári, T. (Eds.), *Kollokationen lernen. Sonderheft. DUfU. Deutschunterricht für Ungarn* (pp. 139–166). Ungarischer Deutschlehrerverband.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illnes, 16(1)*, 103–121. <https://doi.org/10.1111/1467-9566.ep11347023>
- Königs, F. G. (2007). Fehlerkorrektur. In Bausch, K–R., Christ, H. & Krumm, H–J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Auflage* (pp. 377–382). A. Francke.
- Krause, W–D. (2016). Integration statt Separation: Grammatik im DaF-Unterricht. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Grammatik* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 3) (pp. 79–91). Eötvös–József–Collegium.
- Kránicz, E. (2016). Zur Relevanz von Chunks im DaF-Unterricht. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Grammatik* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 3) (pp. 348–366). Eötvös–József–Collegium.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press.
- Krueger, R. A. & Casey, M. A. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage Publications.
- Krumm, H–J. (2012). Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und –lehrern. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 1) (pp. 53–73). Typotex & Eötvös Collegium.
- Krumm, H–J. (2016). Kompetenzen der Sprachlehrenden. In Burwitz–Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K–R. & Krumm, H–J. (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Auflage* (pp. 311–314). Narr Francke Attempto Verlag.
- Litosseliti, L. (2003). *Using Focus Groups in Research*. Continuum.
- Márki, H. (2022). Die Konzeptualisierung von Menge: Zur Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen. In Feld–Knapp, I. (Ed.), *Kompetenzen und Standards* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 6) (pp. 370–399). Eötvös–József–Collegium. <https://doi.org/10.59813/CM6-15>
- Neuland, Eva (2002). Sprachbewusstsein – eine zentrale Kategorie für den Sprachunterricht. *Der Deutschunterricht, 3/2002*, 4–10.
- Óveges, E., & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. OH-EMMI.
- Pawlak, M. (2021). Investigating language learning strategies: Prospects, pitfalls and challenges. *Language Teaching Research, 25(5)*, 817–835. <https://doi.org/10.1177/1362168819876156>

- Perge, G. (2014). Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In Feld-Knapp, I. (Ed.), *Mehrsprachigkeit* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung 2) (pp. 267–310). Typotex Kiadó & Eötvös Collegium.
- Perge, G. (2018). *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn* (= CM–Beiträge zur Lehrerforschung, Sonderreihe B, 1). Eötvös–József–Collegium.
- Pintye, E. (2022). Lexikális és kollokációs kompetencia mérése a német mint idegen nyelvi érettségi vizsgán. *Modern Nyelvvoktatás, 1–2/2022*, 51–62. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.51.62>
- Portmann–Tselikas, P. R. & Schmölzer–Eibinger, S. (2008). Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 39/2008, 5–17. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2008.39>
- Riemer, C. (2016). Befragung. In Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K. & Schramm, K. (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (pp. 155–173). Narr Francke Attempto.
- Rösler, D. (2018). Lernerautonomie und digitale Medien. In Japanische Gesellschaft für Germanistik (Ed.), *Lernerautonomie und Lernstrategien zwischen Klassenraum und digitaler Welt: Perspektiven auf das Deutschlernen in Japan*. (pp. 13–29). Iudicium Verlag.
- Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Gunter Narr Verlag.
- Seidlhofer, B. (2012). The challenge of English as a lingua franca. *Anglistik: International Journal of English Studies*, 23(1), 73–86. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0243>
- Wind, A. (publikálásra benyújtva). EFL instructors' perceptions of problem-based language learning and teaching: A pilot study.
- Wind, A., & Németh, N. (publikálásra benyújtva). Perceptions and experiences of problem-based language learning and teaching by Hungarian EFL elementary and secondary school teachers: A focus group study.
- Würffel, N. (2018). Differenzierung fördern mit digitalen Medien. Neue und weniger neue Ansätze für den Einsatz digitaler Medien im DaF/DaZ-Unterricht. In Peyer, E., Studer, T. & Thonhauser, I. (Eds.), *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge*. (pp. 123–139). Erich Schmidt Verlag.

German teachers' views on challenges in foreign language teaching: An exploratory focus group interview study

Hungarian foreign language education has often been criticized for the perceived ineffectiveness of teaching modern foreign languages, leading to a lack of quality language knowledge among Hungarian students. In this context, the views of language teachers play a crucial role. It is important to broaden their perspectives by exploring what they consider the most significant issues hindering quality teaching in their classrooms. To gain insight into teachers' perspectives, we conducted a focus group interview study in which ten teachers of German as a foreign language in Hungary shared their experiences regarding the problems of language teaching. Our study aims to present and reflect on the results of this research.

Keywords: foreign language teaching, problem as a difficulty, focus group interview, German teachers, problem-based language learning

BABOS KRISZTINA – LEHMANN MAGDOLNA – LUKÁCSI ZOLTÁN – MÁRCZ RÓBERT –
MATULAINÉ DÖMÖK SZILVIA – SOPRONI ZSUZSANNA – GRÓF SZILVIA

Új tendenciák az akkreditált nyelvvizsgáztatásban 2018–2023 között

Kivonat:

A magyarországi államilag elismert (akkreditált) nyelvvizsgáztatásban az elmúlt öt évben jelentős változások történtek. Tanulmányunkban áttekintjük a jogszabályi változásokat és nyelvpolitikai döntéseket, amelyek már 2022-ban éreztették hatásukat, bemutatjuk a számítógépes vizsgaformátum megjelenésével kapcsolatos tényezőket. Kutatási kérdéseink arra irányultak, hogy a számítógépes vizsga, a gazdasági változások és a nyelvpolitikai döntések hatására milyen tendenciák mentén rendeződtek át a nyelvvizsgáztatás viszonyai és a vizsgaközpont-vezetők szerint mit tartogat a vizsgázók, vizsgáztatók és vizsgaközpontok számára a jövő. A kutatás résztvevői a Magyarországon 2018–2022 között akkreditált nyelvvizsgát tett vizsgázók és négy számítógépes vizsgát is meghirdető központ vezetői voltak. Az adatgyűjtés a NYAK közhiteles nyilvántartásának statisztikai elemzésével, valamint két félig strukturált interjúval történt. Az adatok alapján a változásoknak köszönhetően homályos jövőkép bontakozik ki, a nyelvvizsgáztatás fókusza pedig egyre inkább a középiskolás korosztályra helyeződik át.

Kulcsszavak: nyelvvizsga, akkreditált, változások, számítógépes vizsgaformátum, életkor

1 Bevezetés

1.1 Nyelvpolitikai döntések és jogszabályok

Az államilag akkreditált nyelvvizsgákat általános közérdeklődés övezte az elmúlt évtizedekben a nyelvvizsgák felsőoktatásban betöltött szerepe miatt (Nikolov, 2011). A felvételi pontszámok alakulását jelentősen befolyásolta a nyelvvizsgákra szerezhető pontok száma, valamint a diplomaszerezés feltétele is a nyelvvizsgához kötődött. A nyelvvizsgáztatás rendszere azonban az elmúlt években jelentős változásokon ment keresztül. Amikor az állami nyelvvizsga, a „Rigó utca monopóliuma” 2000-ben megszűnt, új időszámítás kezdődött (Kiszely, 2022, p. 26). A helyette bevezetett akkreditált nyelvvizsgáztatás jogszabályi kereteit 2008 óta a többször módosított 137/2008. (V. 16.) számú Kormányrendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelvtudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról biztosítja. A kormányrendelet betartatása és a vizsgaközpontok transzparens működési minőségének biztosítása és felügyelete az Oktatási Hivatal (OH) Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály (NYAK) és a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (NYAT) feladata, a jogszabályt kiegészíti az akkreditációhoz benyújtandó dokumentumok leírását, továbbá

a nyelvtudásmérés módszertani útmutatóját tartalmazó Akkreditációs kézikönyv (a továbbiakban: AK).

A nyelvtudás mérésére és dokumentálására kettős rendszer alakult ki: az ingyenesen lehető két szintű nyelvi érettségi és a piaci alapon működő, államilag akkreditált nyelvvizsgák rendszere (Nikolov, 2011). A nyelvi érettségi és az akkreditált nyelvvizsgák szerepét a 100/1997. (VI.13.) Kormányrendelet 233/2004. (VIII./6.) számú módosítása állította párhuzamba, mely szerint az idegen nyelvi emelt szintű érettségien elért legalább 60%-os teljesítmény államilag elismert, B2-es szintű, komplex típusú nyelvvizsga bizonyítvánnyal egyenértékű. Ez Fekete és Csépes (2018) szerint nem csupán a köz- és felsőoktatás és a munkaerőpiac szorosabb összefonódását jelentette, hanem a magyar közoktatási rendszerben tanulók és családjuk pénzügyi terheit is csökkentette. Érvényben maradt ugyanakkor a 503/2017. számú Kormányrendelet, mely szerint 2018. január 1-től a 35 év alatti korosztály számára egy, az első sikeresen teljesített akkreditált komplex nyelvvizsga díját az állam visszatéríti, és ugyanez vonatkozik a középiskolai tanulmányokon túl letett emelt szintű érettségi térítésére is. A felvételi pontszámok számításának módja, a nyelvvizsgáért szerezhető magasabb többletpontszám Nikolov (2011) szerint a nyelvtanulókat az érettségi helyett a nyelvvizsgák felé terelte. Mindez nagyban hozzájárult ahhoz is, hogy a nyelvtanulás fő céljaként a hazai nyelvtanulók a sikeres nyelvi vizsgát tekintsék.

A nyelvvizsga bizonyítvány értéknovekedését garantálta volna az az új felsőoktatási stratégia is (Fekete & Csépes, 2018), amely értelmében a B2-es szintű, komplex típusú nyelvvizsga a felsőoktatás bemeneti követelményeként jelent volna meg 2020-tól (eduline.hu). A tervezett intézkedés azonban az Oktatási jogok biztosának 2018. évi beszámolója (OJBIT 2018) szerint több hallgatói csoport esetében jogsérelem veszélyét valószínűsítette és ezt jelezte is a szakterületért felelős oktatási államtitkárnak (605/2018/OJBIT). A kérdéskörrel kapcsolatos rendelkezéseket a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet módosításáról szóló 335/2014. (XII. 18.) Kormányrendelet 10. § (2) bekezdése vezette volna be, amely rendelkezések 2020. január 1-jén léptek volna hatályba. Eszerint a felvételi rendelet 23. § (3) és (4) bekezdése az alábbiakról rendelkezett volna: alapképzésre, osztatlan képzésre az a jelentkező vehető fel, aki legalább B2 szintű, általános nyelvi, komplex nyelvvizsgával vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik, és legalább egy emelt szintű érettségi vizsgát tett, vagy felsőfokú végzettséget tanúsító oklevéllel rendelkezik. Felhívták a figyelmet arra is, hogy a jogsérelem orvoslása érdekében sürgős döntésre volt szükség, mert a jelentkezés feltételeit, az adott évi felvételi eljárásokat legalább két évvel megelőzően kell meghatározni, nyilvánosságra hozni (457/2018/OJBIT). Ezt a tervezett intézkedést azonban 2019 novemberében véglegesen hatálytalanították.

A járványhelyzet miatt 2020-ban uralkodó bizonytalanság és ellehetetlenedett körülmények jelentősen megnehezítették a nyelvvizsgaközpontok fenntartható működését és átgondolásra készítették a vizsgaközpontok vezetőit, elsősorban a veszélyhelyzet során teendő egyes, a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat érintő intézkedésekről szóló 101/2020. (IV. 10.) Kormányrendelet, majd a védelmi intézkedések meghosszabbításáról szóló 143/2021. (III.27.) és a védelmi intézkedések lépcsőzetes feloldásának első fokozatáról szóló a 144/2021. (III.27.) Kormányrendelet némely – a nyelvvizsgák körülményeivel összefüggő – rendelkezésének következményeként.

Mindenki, aki 2020. augusztus 31-ig sikeres záróvizsgát tett, mentesült az oklevél kiadásának előfeltételül előírt nyelvvizsga letételének kötelezettsége alól a 101/2020 (IV.10) rendelet 6.§ szerint. A 9.§ (1) A 8. § (1) bekezdése szerinti idegen nyelvből tett részvizsga eredményéről kiállított nyelvvizsga bizonyítvány a 2020. évi általános felvételi eljárásban a) középfokú (B2) szintű részvizsga esetén a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet 20. § (1) bekezdés a) pontjában, b) felsőfokú (C1) szintű részvizsga esetén a 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet 20. § (1) bekezdés b) pontjában meghatározott többletpontra jogosult, amennyiben a jelentkező a részvizsgát a 2019-2020. tanévben szerezte meg. A koronavírus-járvány miatt ily módon elrendelt nyelvvizsga-amnesztia alatt az egyetemek több mint 110 ezer nyelvvizsga hiányában „beragadt” oklevelet állítottak ki, majd 2021-ben az újabb amnesztia alatt ismét körülbelül 25 ezer nyelvvizsga nélküli diplomát adtak át (eduline.hu).

Ez a folyamat nem zárult le 2022-ben: a Magyar Közlöny 2022. évi 145. számában megjelent a 339/2022. (IX. 7.) számú Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII. 29.) számú Kormányrendelet módosításáról, melynek a 13.§-a tartalmaz nyelvvizsgával kapcsolatos kitételeket. Majd 2022 decemberében a nemzeti felsőoktatásról szóló törvény (Nftv.) a következő 49/A. §-sal egészült ki:

„A felsőoktatási intézmény gondoskodik az adott szakon szerezhető szakképzettség gyakorlásához szükséges idegen szaknyelvi ismeretek oktatásáról, a tanterv részeként biztosítja a feltételeket ahhoz, hogy a hallgató megszerezhesse a tantervben meghatározott, az adott szakon szerezhető szakképzettség gyakorlásához szükséges idegen szaknyelvi ismereteket. A felsőoktatási intézmény a tantervben foglaltak szerint biztosítja a tudásmérés lehetőségét a hallgató részére és értékeli az idegen szaknyelvi ismeretek megszerzését. A felsőoktatási intézmény a tantervben meghatározhat az idegen szaknyelvi ismeretként elfogadható államilag elismert nyelvvizsgát vagy más nyelvtudásmérést.”

Mindezek hatására volt olyan nyelvvizsgaközpont, amely már 2022-ben az akkreditáció megszüntetése mellett döntött. A Budapesti Corvinus Egyetem nyelvvizsgaközpontja 2022 augusztusában, az TIT-iXam szeptemberben nem nyújtotta be akkreditáció megújításra irányuló kérelmét. 2022. szeptember 25-én a Nyelvtudásmérők Egyesülete (Nyelvtudásmérők, 2022) állásfoglalásban rögzítette, hogy a tervezett változtatásoknak hosszú távú negatív hatásai lehetnek. A legfontosabb érvként említik azt, hogy a hallgatók nyelvtanulási motivációja csökkenhet, valamint, hogy romolhat az ezután akkreditált nyelvvizsga nélküli, vagyis összehasonlítható, hiteles mérés nélkül ellenőrizetlen szintű nyelvi kompetenciákkal bíró hallgatók helyzete a munkaerőpiacon. Hangsúlyozták azt is, hogy a középiskolások nem lesznek érdekeltek abban, hogy intenzíven tanulják a nyelveket, ha az egyetemek nem adnak érte pluszpontot, az egyetemre bekerülők pedig, ha az egyetem úgy dönt, semmilyen igazolást nem kapnak arról, hogy milyen idegen nyelvi készségekkel rendelkeznek. Az Egyesület az egész tervezet visszavonását és újragondolását javasolta, szakmai szervezetekkel egyeztetve, kellő nyelvpolitikai megalapozottsággal. Javaslatuk egy olyan kompromisszum volt, hogy az egyetemek ne egységesen döntsenek minden nyelvvizsga-követelmény eltörléséről, hanem differenciálják szakterületek és szintek szerint a követelményeket.

Ezt követően 2022. november 4-én tették közzé (felvi.hu), hogy mire lehet többletpontot kapni a felvételi eljárás során. Egy magyarországi egyetem nem vette figyelembe ezt a lehetőséget, és nem ajánlott többletpontot nyelvtudást igazoló okirat ellenében, 2023. nyár végére pedig az egyetemek rendelkeztek arról, hogy milyen nyelvi kimeneti követelményt írnak elő hallgatóik számára, de nem differenciálták azokat. Piaci oldalról Rozgonyi Zoltán, az Euroexam International Nyelvvizsgaközpont tulajdonosa és a Nyelvtudásért Egyesület elnöke szerint („Az egyetemek elkezdtek helyre tenni azt, amit az állami szabályozás az elmúlt évtizedekben összekuszált”, 2023). Kifejtette, hogy véleménye szerint az egyetemek tesznek majd rendet a nyelvvizsgák terén. Mindez azonban ellentmond az elmúlt 20 év folyamatainak, amelyek a nyelvvizsgaközpontok szabályszerű, biztonságos működését és az akkreditált nyelvvizsgák minőségének transzparenciáját garantálták.

Nem hagyható figyelmen kívül a gazdasági és energiaár-válságnak a vizsgaközpontok fenntartható működésére gyakorolt hatása sem, a következmények jelenleg beláthatatlanok, a hosszú távú hatások a jövőben lesznek csak kimutathatók. A szabályozási keretrendszer folyamatos fejlesztése, finomhangolása, a vizsgázói igények változása, valamint a technológia és a szolgáltatási rendszerek állandó fejlődése, az új kezdeményezések és együttműködések is azt tükrözik, hogy az államilag elismert nyelvvizsgáztatás terén a szakma szükségszerűen jelen van, és reagál a folyamatosan változó kihívásokra.

1.2 A számítógépes vizsgaformátum megjelenése

A fenti nyelvpolitikai döntésekkel párhuzamosan, a gazdasági változások miatt is releváns költséghatékonyság elve mellett a számítógépes vizsgaformátum megjelenése is szerepet játszott a magyarországi akkreditált nyelvvizsgáztatás viszonyainak átrendeződésében. A számítógépes formátum bevezetésével egy nagyon erős üzleti érdek is megjelent a nyelvvizsgáztatásban (Dávid, 2020), mert a gépi értékelés sokkal gyorsabb és olcsóbb tesztelést tesz lehetővé, mint a humán értékelés. Konklúziójában Dávid (2020) megfogalmazta, hogy a tesztelés történetének eddigi három szakasza után, amit Spolsky (1976, idézi Dávid 2020) nyomán Morrow (1979, idézi Dávid 2020) Édenkertnek, Siralomvölgynek és Az ígéret földjének nevezett, a negyedik etap már a Költséghatékony nyelvi tesztelés korszaka lehet.

A nyelvvizsgák magyarországi piacán a 2002. április 22-én akkreditált LEXINFO informatikai szaknyelvi vizsgarendszer tekinthető a számítógéppel támogatott vizsgáztatás előfutárának. A vizsgarendszer a beszédértés és beszédképesség mérését támogatta géppel, működtetői már dolgoztak a többi készség számítógépes formátummá történő átalakításán, amikor a fenntartó a vizsgaközpont megszüntetése mellett döntött, és 2017. július 1-től az akkreditáció visszavonását kérte. 2012 decemberében érkezett az első részben számítógépes formátumú – egynyelvű általános angol és német nyelv vizsgáztatására – irányuló kérelem az Oktatási Hivatalba. A NYAK és a NYAT akkoriban nem támogatta a vizsgaközpont és vizsgarendszere akkreditációját, de már ez a kísérlet is megbeszélések tárgyává tette a számítógépes vizsgák létjogosultságát a papírformátumú vizsgák mellett. Az AK ezért már 2014-ben tartalmazott számítógépes vizsgákkal kapcsolatos szabályozást. A szakértők és a vizsgaközpontok

bevonásával elindult, több éven át tartó közös gondolkodás eredményeként 2019-ben megjelent az AK-ban a számítógépes nyelvvizsgáztatás minimum követelményeit rögzítő fejezet. A 2019. év tapasztalatai azt mutatták, hogy ezek az alapelvek megfelelő kiindulási alapot biztosítottak és az adott pillanatig jól áttekinthetővé tették a számítógépes vizsgák működési feltételeinek megítélését. Ezt követően először 2019. január 23-án érkezett új, számítógépes formátumú, egynyelvű, általános, A2, B1, B2 és C1 szintű angol és német nyelvtudás mérésére irányuló vizsgarendszer akkreditációját kérelmező beadvány a Hivatalba. Majd 2019-ben több vizsgaközpont kezdeményezett számítógépes formátummal történő kiegészítéssel, vagy számítógépes formátumú alakítással kapcsolatos fejlesztést, illetve jelezte ilyen irányú fejlesztésre vonatkozó terveit.

A géppel történő, vagy géppel támogatott vizsgáztatás és értékelés jogszabályi keretek közé illesztése folyamatos kihívást jelentett. A technikai háttér és az elektronikus eszközök sokoldalú vizsgáztatási szituációban elképzelhető alkalmazása fókuszba került és komplex szakmai megközelítést igényelt, új irányvonalakat szabva a szabályozás átgondolásában. Ez a hosszú, alapos mérlegelés tárgyát képező, kis lépésekből felépülő folyamat 2020 tavaszán, a pandémia idején felgyorsult, és egész éven átívelő, rövid határidejű döntések sorozatával folytatódott. A számítógépes vizsgaformátum a 2021. január 1-től hatályos AK-ban körültekintő, teljességre törekvő előírásokkal vált a magyarországi nyelvvizsgáztatásban a papíralapú nyelvvizsgákkal párhuzamosan elfogadott – már az anyakönyvekben is követhetően feltüntetett – vizsgaformátummá, amely lebonyolítását tekintve az akkreditált vizsgahelyen történő vizsgáztatás mellett lehetőséget biztosít egyedileg nem akkreditált vizsgahelyszínen történő (online) nyelvvizsga és akkreditált vizsgahelyen, papíralapú vizsgáztatásra akkreditált teremben, a hatályos előírásokhoz illeszkedő körülmények között szervezett sajátgépes nyelvvizsga lebonyolítására is.

2. A kutatás módszertana

2.1 Kutatási kérdések

Empirikus kutatásunkban a fenti áttekintés alapján arra kerestük a választ, hogy

1. milyen tendenciák mentén rendeződtek át a magyarországi akkreditált nyelvvizsgáztatás viszonyai 2018-2022 között, és
2. a nyelvvizsgaközpont-vezetők szerint mit tartogathat a jövő az államilag elismert nyelvvizsgáztatás résztvevői, a vizsgázók, vizsgáztatók és vizsgaközpontok számára.

2.2 Adatgyűjtő eszközök és eljárások

Kutatásunkhoz az Oktatási Hivatal rendelkezésünkre bocsátotta a 2018 és 2022 közötti összes vizsgaeseményről rögzített adatot a közhiteles nyilvántartásból. Az egyes esetek egy-egy vizsgázó adott vizsgaidőszakban tett nyelvvizsgájának minden felvett jellemzőjét tartalmazták. Ennek megfelelően az ismétlő vizsgázók – tehát a sikertelenség miatt újra próbálkozó, a szintváltók, és nyelvváltók – több esetként jelentek meg az adatbázisban. A kutatásban a vizsgázók számára anonimitást biztosítottunk, így az

érzékeny személyes adatokra nem volt szükségünk. Az adatbázisunkban a következő változókkal dolgoztunk: (a) a vizsgaesemény kódja; (b) a vizsgázó születési éve; (c) a vizsgázó életkora; (d) a nyelvvizsga dátuma; (e) a vizsgázó neme; (f) a vizsga nyelve; (g) a vizsga szintje; (h) a vizsga fajtája; (i) a vizsga típusa; (j) a vizsga formátuma; (k) a vizsgahely; (l) a vizsgahelyszín; (m) a beszédértés vizsgarész eredménye; (n) a beszédkézség vizsgarész eredménye; (o) az íráskészség vizsgarész eredménye; (p) az olvasáskészség vizsgarész eredménye; (q) a beszédértés vizsgarész sikeressége; (r) a beszédkézség vizsgarész sikeressége; (s) az íráskészség vizsgarész sikeressége; (t) az olvasáskészség vizsgarész sikeressége; (u) a vizsgaközpont; (v) a vizsgarendszer; (w) a szóbeli eredmény; (x) az írásbeli eredmény; (y) a szóbeli sikeresség; (z) az írásbeli sikeresség; (aa) komplex eredmény; és (ab) komplex sikeresség. A nyers adatbázis 493.301 adatpontot tartalmazott. Adminisztratív hiba miatt ezek közül kizártunk 5 esetet, így a kutatás hasznos adatbázisa 493.296 nyelvvizsga bejegyzést foglalt magában.

A leíró statisztikai eljárásokban a 137/2008. (V. 16.) Kormányrendelet fogalmai szerint csoportosítottuk az adatokat. Ezek során vizsgáltuk (a) az évenkénti átlagokat és a nagyátlagot; (b) a szórást; (c) a létszámokat; (d) populációs és csoport arányokat; illetve (e) sorrendet vagy rangsort. A következtető statisztikai próbák során (a) varianciaanalízist és (b) független mintás t-próbát alkalmaztunk a különbségek feltárására.

A négy legnagyobb vizsgázói létszámmal és számítógépes formátumban vizsgáztató vizsgaközpont vezetőinek véleményét két félig-strukturált interjúval történő adatgyűjtés során térképeztük fel. Az adatgyűjtés célja az volt, hogy a közhiteles nyilvántartásból nyert kvantitatív adatokat kvalitatív adatokkal kiegészítve átfogóbb és árnyaltabb képet kaphassunk a kutatási kérdéseinkre. A félig-strukturált interjú sajátossága, hogy az előre megfogalmazott kérdéseket minden interjúalanyunk egyformán feltesszük, biztosítva az adatok összehasonlíthatóságát, ugyanakkor lehetőséget nyújt további kérdésekkel elmélyülni egy-egy egyedileg felmerülő témában. Az első adatgyűjtés során a mellékletben megtalálható tíz interjúkérdés öt fő téma köré rendeződött: (1) a számítógépes formátum bevezetésének okai; (2) a számítógépes formátumot választó populáció sajátosságai; (3) a vizsgázók és vizsgáztatók véleménye a számítógépes formátumról a vizsgaközpont szerint; (4) a vizsgázói teljesítményben és sikerességi arányokban megfigyelt változások; valamint (5) a vizsgaközpont jövőre vonatkozó tervei. A második adatgyűjtésre másfél évvel később, 2023 októberében került sor. Ennek az újabb adatgyűjtésnek egyrészt az volt a célja, hogy megvizsgáljuk, a vizsgaközpontok 2022-ben megfogalmazott elképzeléseiből, terveiből mi valósult meg 2023 második felére, mi alakult másképp, miben látják ennek az okát és hogyan kezelték a változást. Emellett, megkérdeztük a véleményüket arról, milyen változásokkal számolnak a közeli és távolabbi jövőben a nyelvvizsgáztatás terén és milyen stratégiát terveznek követni a várható változásokkal kapcsolatban.

Az interjúk személyes jelenléttel vagy online formában történtek a vizsgaközpont-vezetőkkel, illetve megbízott képviselőikkel, előre egyeztetett időpontban és módon, 2022. május végén, valamint 2023. október elején. Az interjúkról minden esetben felvétel készült az interjúalanyok beleegyezésével, melyekről átiratot készítettünk az elemzéshez, az átiratot a résztvevők elolvasták és jóváhagyták.

3. A kutatás eredményei

3.1 Adatbázis leíró statisztika

Az államilag akkreditált nyelvvizsgákat a korábban tárgyalt 137/2008. (V. 16.) Kormányrendelet több szempont szerint csoportosítja. A közhiteles nyilvántartás követi ezt a szemléletet, így ugyanez a csoportosítás a kutatás adatbázisára is alkalmazható.

3.1.1 Életkor

A Kormányrendelet 3. § (1) szerint „nyelvvizsgára minden, a jelentkezés naptári évében 14. életévét betöltött személy jelentkezhet”, ugyanakkor a jogszabály felső korhattárról nem rendelkezik. A populáció alakulását elsősorban a nyelvvizsga megszerzésének a célja befolyásolja. A középiskolások nyelvvizsgázási hajlandóságát jellemzően a felsőoktatási felvételi eljárásban szerezhető többletpontok erősítik. A 2022. évi LIX. törvény hatályba lépése előtt az egyetemi diploma megszerzéséhez kimeneti követelményként állított nyelvvizsga kötelezettség miatt a vizsgázók másik jelentős csoportját alkották az egyetemisták. Az elmúlt évek ismétlődő nyelvvizsga-amnesztiái árnyalhatták ezt a képet, ahogy a megelőző időszak Diplomamentő programjai is.

A 2019 és 2022 közötti öt évet magában foglaló 493.296 nyelvvizsga bejegyzést tartalmazó adatbázisban a vizsgázók életkorának alakulását jól szemlélteti az évenkénti korátlag következetes csökkenése (1. táblázat).

1. táblázat

Évenkénti korátlag

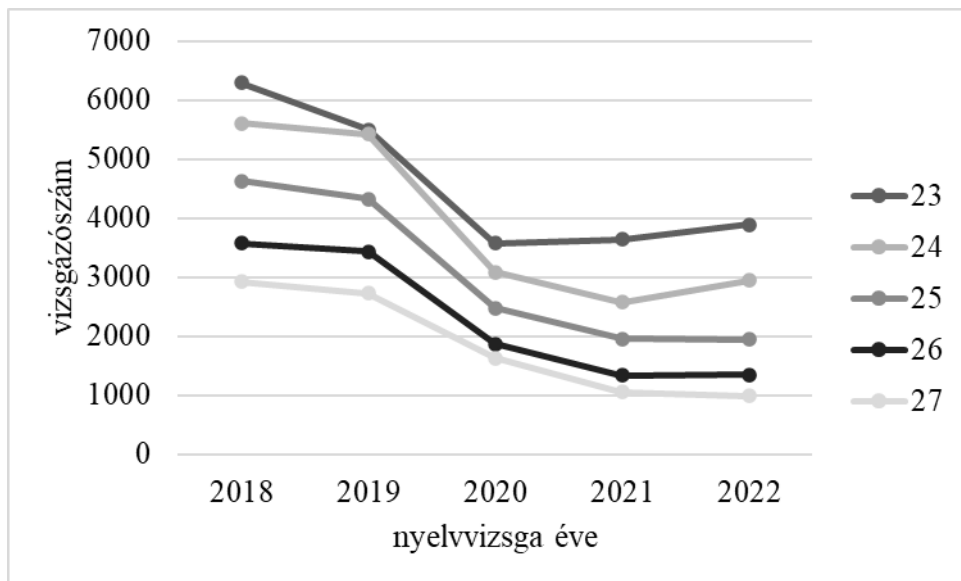
Nyelvvizsga éve	Átlag	Szórás
2018	23,30	8,056
2019	22,81	7,998
2020	22,20	7,834
2021	20,98	6,830
2022	20,78	6,784

A táblázat szerint az átlag életkor a vizsgált öt év mindegyikében csökkent. Az átlagos vizsgázó 2018-hoz képest 2022-ben 2,52 évvel volt fiatalabb. A szórások azt mutatják, hogy egyre homogénebbé, életkor szempontjából egyre inkább hasonlóvá vált a populáció az évek során.

A legnagyobb létszámú korcsoportot következetesen a 18, illetve 19 évesek alkották 72.471 (14,7%), illetve 66.769 (13,5%) fővel. Ennek a két korcsoportnak a populációs aránya az elmúlt öt évben lényegében változatlan volt. Komoly létszámcsökkenés a 23 éves és ennél idősebb korcsoportok esetében volt megfigyelhető (1. ábra).

1. ábra

A 23-27 éves közötti nyelvvizsgázók létszámának alakulása (2018-2022)



Az ábra azt a tendenciát szemlélteti, hogy míg a 23 és 27 év közötti, tehát egyetemista korú nyelvvizsgázók száma 2018 és 2019 között nem, vagy csak keveset változott, jelentős létszámcsökkenés volt megfigyelhető 2020-ra. A vizsgázószám a következő két évben nem emelkedett vissza a korábbi értékre. A csökkenés aránya az életkorról romlott, tehát a 23 éves korcsoport létszámában megfeleződött, a 27 évesek csoportja pedig a harmadára zsugorodott.

3.1.2 Fajta

A Kormányrendelet 2. § (4) a) a nyelvvizsgákat fajta szerint általános nyelvi, vagy szaknyelvi vizsgaként azonosítja. A két fajta között átmenet – a Kormányrendelet 1. számú mellékletében felsoroltakon kívül – nem lehetséges. A nyelvvizsga jegyzőkönyvek a fajtát érintő változást az életkornál megfigyeltékhez hasonlóan a 2020-as évre helyezik. Az elmúlt öt évben átlagosan minden tizedik nyelvvizsga volt szaknyelvi. 2018-ban a szaknyelvi vizsgák aránya valamivel magasabb volt (11,18%), ez esett vissza 2020-ra 9,14%-ra, majd tovább csökkent 2022-re 9,03%-ra.

A szaknyelvi vizsgák népszerűségcsökkenése háromféle reakciót váltott ki az érintett nyelvvizsgaközpontokból. Egyes vizsgaközpontok az általános nyelvvizsga irányába léptek és bővítették portfóliójukat. Mások a diverzifikáció más módját választva dolgoztak vizsgarendszereiket módosítva, bővítve, vagy – felsőoktatási intézményi keretek között – az akkreditált nyelvvizsgát helyettesítő tanszéki, intézeti vizsgákat terveztek. Végül voltak olyan vizsgaközpontok is, amelyek az akkreditáció megújítását nem kérelmezve, vagy még érvényes akkreditáció birtokában véglegesen bezárták kapuikat.

3.2.3 Típus

A Kormányrendelet 2. § (4) b) típusba rendezi az akkreditált nyelvvizsgákat. A beszédkésztség és a beszédértés mérését célzó szóbeli típusú részvizsga és az olvasáskésztséget és íráskésztséget mérő írásbeli típusú részvizsga alkotja együttesen a komplex típust. A vizsgált időszakban a komplex nyelvvizsgák az adatbázis kétharmadát adták. Változást ebben a tekintetben a 2021-es év hozott. A részvizsgák aránya 2021-ben a populáció közel negyedére csökkent (27,5%). Ezen belül nagyobb mértékű volt az írásbeli részvizsgák arányának csökkenése 2020-ról (20,5%) 2021-re (16,2%).

3.1.4 Formátum

Tűzolás nélkül állíthatjuk, hogy a hazai akkreditált nyelvvizsgáztatás forradalmi újítása volt a 2020-ban bevezetett számítógépes formátum. A Covid-19 világjárvány közepette olyan nagyműltű szolgáltatók, mint az IELTS vizsgabizonyítvány helyett online vizsgák esetén csak jelzőszámmal értékelték a vizsgázók teljesítményét. Ennek megfelelően az ilyen vizsgák értéke és felhasználhatósága is korlátozott volt, az IELTS Indicator például nem volt alkalmas a nyelvtudás igazolására az ausztrál, kanadai, és új-zélandi bevándorlási eljárásokban (Immigration and citizenship, n.a.). Ebben a nemzetközi környezetben rendelte el a Kormányrendelet 2. § (4) c) az akkreditált nyelvvizsgák formátum szerint történő azonosítását és hozta létre a papíralapú és a számítógépes nyelvvizsgát. A jogszabály szerint a számítógépes nyelvvizsga minden tekintetben azonos értékű a papíralapúval akkor is, ha a vizsgázó akkreditált vizsgahely helyett egyedileg nem akkreditált vizsgahelyszínen, tehát online, akár saját otthonában vizsgázik. A nyelvvizsgák formátum szerinti évenkénti alakulását a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat

A nyelvvizsgák formátum szerinti évenkénti alakulása

Nyelvvizsga éve	Papíralapú	Számítógépes
2018	120.561	0
2019	122.785	1.681
2020	75.267	10.717
2021	68.500	10.648
2022	77.730	5.407

A 2. táblázat szerint a számítógépes vizsgák a világjárvány éveiben voltak a legnépszerűbbek, ekkor tudták segíteni a vizsgázókat leghatékonyabban abban, hogy a jogszabályi előírásaik szerint teljesíteni tudják nyelvvizsga-kötelezettségüket. 2021-ben az egyedi vizsgahelyen, tehát online vizsgázók száma 8.986 volt. A számítógépes formátumban nyelvvizsgázók száma 2022-re megfeleződött, ugyanakkor ebben az évben a papíralapú nyelvvizsgázók száma az előző évekhez képes megnőtt.

A komplex nyelvvizsgák aránya a számítógépes formátumban (71,1%) meghaladta papíralapúét (68,1%). Vizsgatípus tekintetében elmondható, hogy a számítógépes formátumban a szóbeli részvizsga volt a legkevésbé népszerű (8,9%). Fokozottan igaz volt ez az akkreditált vizsgahelyen tett számítógépes szóbelikre (8,0%).

Az életkor és a formátum viszonyulásában elmondható, hogy az 50 év alatti korcsoportokban 94% felett volt a papíralapú vizsgák aránya az elmúlt öt év átlagában. Az egyes évek azonban jelentős eltéréseket mutattak. A számítógépes nyelvvizsgák korcsoportonkénti arányát a 3. táblázat mutatja.

3. táblázat

A számítógépes nyelvvizsgák korcsoportonkénti aránya

Életkor	2019	2020	2021	2022
16	1,10%	9,00%	7,60%	2,90%
17	1,00%	8,70%	7,80%	2,90%
18	1,30%	10,90%	9,00%	3,90%
19	1,20%	17,10%	15,80%	5,80%
20	1,40%	18,30%	17,30%	7,90%
21	1,20%	13,20%	16,70%	8,10%
22	1,00%	11,40%	18,60%	9,90%
23	1,70%	11,30%	20,00%	11,30%
24	1,70%	11,50%	21,40%	13,50%
25	1,50%	12,50%	21,50%	15,20%
26	1,50%	12,60%	23,10%	11,80%

A 3. táblázat szerint 2019-ben a számítógépes formátumot az egyes korosztályok hasonló arányban választották. A lezárások alatt 2020-ban a 19 és 20 évesek között volt a legnépszerűbb. Ezt követően viszont az elmúlt két évben elsősorban egyetemisták tettek számítógépes nyelvvizsgát.

Az akkreditált vizsgateremben, illetve az egyedileg nem akkreditált vizsgahelyszínen lefolytatott nyelvvizsgák megoszlását a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat

Vizsgateremben és egyedi vizsgahelyszínen lefolytatott vizsgák megoszlása

Nyelvvizsga éve	Vizsgaterem	Egyedi vizsgahelyszín
2018	0	0
2019	1.681	0
2020	9.616	1.101
2021	1.662	8.986
2022	2.088	3.107
összesen	15.047	13.194

A 4. táblázat szerint a számítógépes formátumban a nyelvvizsgák többsége vizsgateremben zajlott. Ez az összkép azonban radikálisan megváltozott az egyedileg nem akkreditált vizsgahelyszínen lefolytatott online vizsgák megjelenésével. A technikai háttér kialakítása, a vizsgázók és vizsgáztatók képzése, és egyéb háttérmunkálatok

után, illetve a pandémia miatt elrendelt teljes lezárások feloldását követően 2021-re már az online vizsgák váltak népszerűbbé.

A számítógépes formátum vizsgahely, illetve egyedi vizsgahelyszín szerinti korosztályos bontása azt mutatta, hogy az online nyelvvizsgák minden korcsoportban népszerűbbek voltak a tantermi számítógépes vizsgáknál.

3.1.5 Nyelv

A nyelvvizsgázás okaiban és a vizsgázók céljaiban bekövetkező változások hatottak a vizsganyelvek népszerűségére is. Az angol nyelv megingathatatlan egyeduralma mellett a német nyelv második helyezése is állandó volt az elmúlt öt évben. A többi helyen viszont radikális változások álltak be az elmúlt öt évben (5. táblázat).

5. táblázat

A vizsganyelvek népszerűsége

Nyelvvizsga éve	1.	2.	3.	4.	5.
2018	angol (89.255)	német (22.442)	eszperantó (2.091)	cigány - lovári (1.641)	francia (1.447)
2019	angol (94.144)	német (21.926)	eszperantó (1.861)	cigány - lovári (1.412)	francia (1.403)
2020	angol (65.531)	német (15.402)	francia (978)	spanyol (975)	eszperantó (681)
2021	angol (61.499)	német (13.384)	spanyol (1.047)	francia (926)	olasz (798)
2022	angol (66.948)	német (12.309)	spanyol (769)	francia (740)	olasz (650)

Az 5. táblázat az öt legnépszerűbb vizsganyelvet mutatja az elmúlt öt évben. (Zárójelben adjuk meg a pontos vizsgázószámot). Látható, hogy az angol nyelv rendre sokszorosa volt az állandó második helyezett németnek is, a valódi aránytalanság azonban a harmadik helyezéssel vette kezdetét. Az első két vizsgált évben az angolt és a németet az eszperantó követte, majd a lovári következett, és – korábbi évek tendenciáit ismételve – a francia zárta a sort. 2020-ban ez megváltozott: az angol és a német mögé közvetlenül zárkózott fel a francia nyelv annak ellenére, hogy arányaiban és vizsgázószám tekintetében is kevesebb vizsgázót vonzott a korábbi évekhez képest. A francia nyelvet a spanyol követte, az eszperantó pedig az ötödik helyre esett vissza. 2021-ben ismét változás mutatkozott: a spanyol nyelv népszerűsége emelkedett, a francia a negyedik helyre szorult, az ötödik helyet pedig az olasz nyelv foglalta el.

A népszerűségcsökkenés arányait vizsgálva azt tapasztaltuk, hogy egyes kislétszámú nyelvek gyakorlatilag vagy ténylegesen eltűntek a nyelvvizsgáztatás korábban színes palettájáról. Ezek között volt a bolgár, a beás cigány, a portugál, az ógörög, a lengyel, a ruszin, és az örmény. Az évente legalább 100 vizsgázót vonzó nyelvek kö-

zül a legnagyobb népszerűségromlást az eszperantó, a lovári cigány, a magyar mint idegen nyelv, és a szlovák mutatta. Ezek a nyelvek elveszítették korábbi vizsgázóik 50-90%-át.

3.1.6 Szint

A Kormányrendelet 2. § (6) rendelkezik az akkreditált nyelvvizsga szintjeiről. A szintek népszerűsége állandónak tekinthető az állami akkreditáció bevezetése óta, és elsősorban a nyelvvizsga felhasználhatóságával van összefüggésben. Az A2 szint kevésbé ismert és elfogadott, így nem is igazán népszerű. Ezzel szemben a B2 szintet a felhasználók ismerik, a munkáltatók és az oktatási intézmények egyaránt tisztában vannak a tartalmával, ezért népszerű. Bizonyos változás mégis megfigyelhető volt a vizsgált időszakban (6. táblázat).

6. táblázat

A nyelvvizsgák szint szerinti megoszlása

Nyelvvizsga éve	A2	B1	B2	C1
2018	0,10%	4,90%	80,90%	14,10%
2019	0,00%	4,00%	81,20%	14,70%
2020	0,00%	3,70%	77,90%	18,50%
2021	0,00%	3,20%	77,60%	19,20%
2022	0,10%	2,90%	77,60%	19,40%

A 6. táblázat a vizsgaévenkénti szintarányt mutatja be, tehát az egyes sorok az adott év vizsgázóit helyezik el egyik vagy másik szinten. Mivel az egyes évek vizsgázószáma nagyban eltért, a tendenciákat a közölt arányok hatékonyabban látatják. A B2 szint adta minden évben a vizsgázók zömét. Minimális változást ez a szint is mutatott, hiszen 2019-hez képest 2022-ben 3,6% volt a csökkenés. A B1 szint iránti érdeklődés minden évben csökkent. 2020-tól kezdődően viszont a C1 szint markáns térhódítása volt megfigyelhető. A vizsgázók arányának emelkedése az öt év alatt meghaladta az 5%-ot.

3.2 Következtető statisztika

A nyelvpolitikai döntések és ezek nyelvvizsgákra gyakorolt hatásának tárgyalása után a számszaki elemzések második felében arra a kérdésre kerestük a választ, hogy változtak-e a vizsgaeredmények a nyelvvizsgán 2018 és 2022 között. Tekintettel arra, hogy számos beavatkozás tudatosan a nyelvvizsgázó populációt célozta, és ezek hatását a leíró elemzésekben a számok oldalról igazolva láttunk, a teljes adatbázist ($N = 493.296$) jelentősen szűkítettük a torzító hatások csökkentése érdekében. Ennek megfelelően a populációt szűkítettük a 19 év alatti, általános angol nyelvű, B2 szintű, komplex nyelvvizsgák jelöltjeire úgy, hogy csak a papíralapú és számítógépes akkreditációval egyaránt rendelkező vizsgarendszereket tartottuk az elemzésben ($n = 117.544$). Az eredmények helyes értelmezése a minta szűkítése mellett is igényli annak a figyelembevételét, hogy általánosságban a vizsgázó választhatja a nyelvvizsga formátumát, ez tehát nem egy ran-

dom változó. Fontos továbbá az is, hogy a vizsgált öt évben a papíralapú vizsgáztatás hol egyeduralkodó volt, hol időszakosan szünetelt, így a vizsgázónak a formátumválasztás nem mindig állt a rendelkezésére.

A 7. táblázat mutatja a vizsgált időszak sikerességi arányait és a komplex vizsgák eredményeit a kiválasztott mintán.

7. táblázat

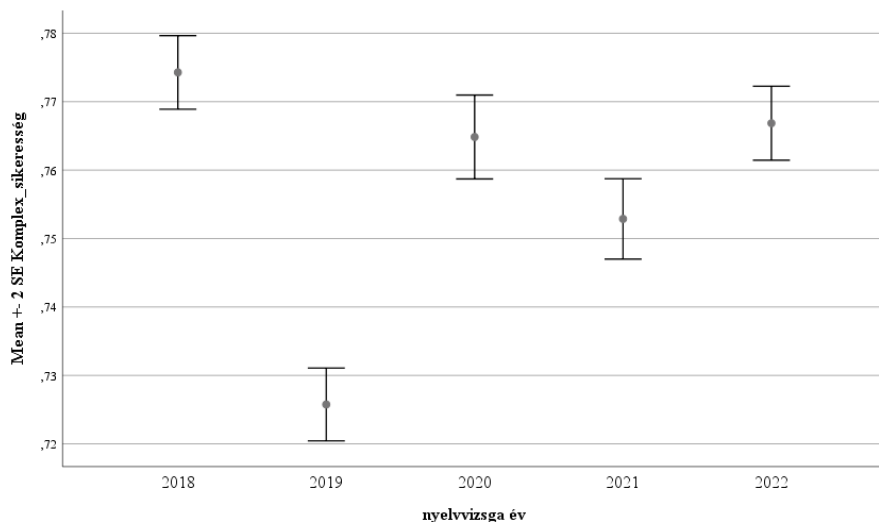
A nyelvvizsgák sikerességi arányainak és a komplex vizsgák eredményeinek megoszlása

Nyelvvizsga éve	Vizsgázószám	Sikerességi arány (SD)	Eredmény M (SD)
2018	24.158	77,42% (41,80)	68,62 (12,89)
2019	28.113	72,57% (44,61)	66,81 (13,28)
2020	19.157	76,48% (42,41)	68,21 (13,17)
2021	21.612	75,28% (43,13)	67,47 (13,34)
2022	24.504	76,68% (42,28)	66,78 (14,59)
összesen	117.544	75,56 (42,97)	67,53 (13,50)

A 7. táblázatban az évekhez rendelt vizsgázószám, a sikeresen vizsgát tettek aránya, illetve a komplex vizsgák átlagpontszáma látható (zárójelben a szórásokkal). A vizsgázószám több ezer fős eltérései mellett a sikerességi arányok és eredmények látszólag hasonlóak voltak. A sikerességi arány és az eredmény átlag nem minden esetben mozgott együtt. A 2022-ben megfigyelt legalacsonyabb eredmény például a második legmagasabb sikerességi arányt jelentette. Ennek oka az átlagoknál mélyebben, a ponttérték eloszlásban keresendő.

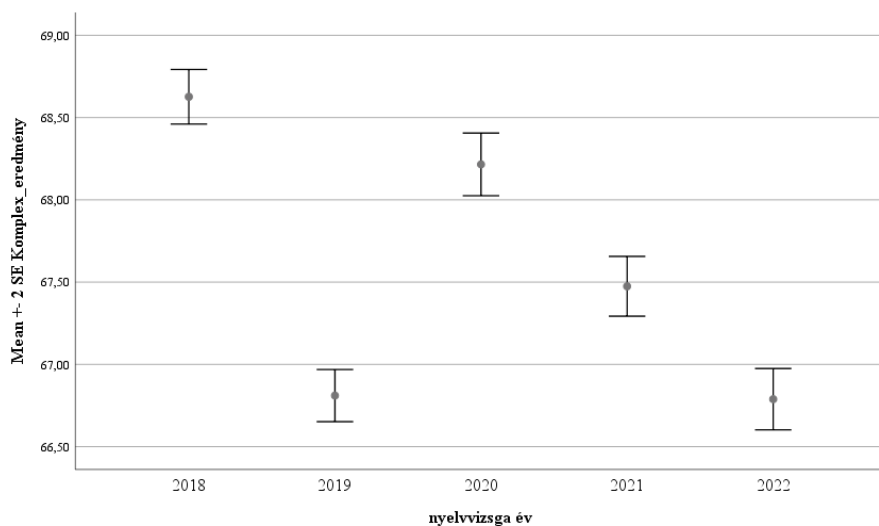
3.2.1 ANOVA

Az adatok varianciaanalízise mind a sikerességi arány, mind pedig az eredmények szempontjából eltérő nyelvtudású csoportokra utalt. A sikerességi arányban jelen lévő eltérések ($F = 52,051$ (4, 117.539), $p < 0,001$) három képességcsoportba voltak rendezhetők (2. ábra).

2. ábra*Sikerességi arányok évenként*

A 2. ábrán az évek szerinti pontbecsléseket látjuk a társított mérési hibákkal. A 2019-es év adta a legalacsonyabb sikerességi arányt. A második csoportot 2021. év vizsgázói alkották. Végül a legmagasabb sikerességű csoportot képezte 2018, 2020, és 2022.

Az eredmények tekintetében a minta négy csoportot alkotott (3. ábra).

3. ábra*Átlagpontszámok évenként*

A legalacsonyabb átlagot a 2019. és 2022. év vizsgázói hozták. Ezt követte külön csoportot alkotva rendre 2021, 2020, és végül 2018.

A vizsgálati eredmények két alapvető megállapítást engednek meg. Egyrészt a nyelvvizsgázók háttéradatak (életkor, vizsganyelv, nyelvvizsga típus és fajta) szempontjából azonos csoportjai eltérő nyelvtudást mutattak. Másrészt megállapítható, hogy a 2019. és 2021. évek nyelvvizsgázói kevésbé voltak felkészültek, mint a 2018. és 2020. év vizsgázói.

Tekintettel arra, hogy egyrészt 2018-ban a számítógépes formátum még nem létezett, másrészt 2022-ben a sikeresség és az eredmény nem volt összhangban, külön elemzés keretében vizsgáltuk a papíralapú és a számítógépes nyelvvizsgákat. Célunk volt annak a feltárása, hogy a számítógépes nyelvvizsgák megjelenése okozhatta-e az eredmények torzulását.

3.2.2 Független mintás t-próba

A kétféle formátum összehasonlítása ismételt vizsgázást igénylő modellel nem volt lehetséges, mivel az éles nyelvvizsgán vagy az egyik, vagy a másik platformon dolgozik a vizsgázó. Független mintás t-próbák sorát alkalmaztuk annak megállapítására, hogy a papíralapú és a számítógépes vizsgák eltérő végeredménnyel jártak-e.

Az első próba alkalmával a fentiekben definiált mintát nem bontottuk tovább évekre. A vizsgált időszakban a papíralapú vizsgák túlsúlya a mintában is megfigyelhető volt. A papíralapú vizsgák sikerességi arány és eredmény tekintetében is megelőzték a számítógépes formátumot (8. táblázat).

8. táblázat

A nyelvvizsgák formátum szerinti megoszlása a sikeresség tekintetében

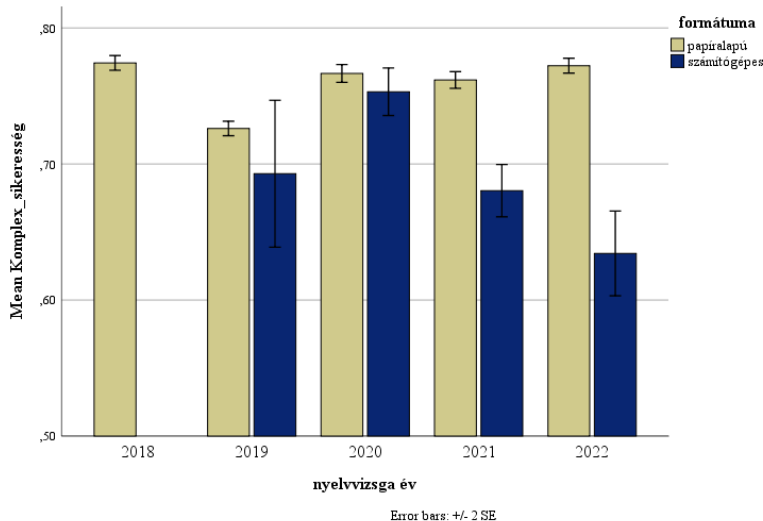
Formátum	Vizsgázószám	Sikerességi arány (SD)	Eredmény M (SD)
papíralapú	111.504	75,85% (42,79)	67,67 (13,40)
számítógépes	6.040	70,29% (45,69)	64,88 (14,96)

A 8. táblázat szerint általánosságban a papíralapú vizsgákon több vizsgázó tett sikeres nyelvvizsgát, és az eredményeik is magasabbak voltak. A két formátum közötti különbség szignifikáns volt ($t(6.625,696) = 9,226; p < 0,001$; illetve $t(6.574,687) = 14,192; p < 0,001$).

A formátumok közötti különbséget vizsgaévekre lebontva is elemeztük. Elsőként a sikerességi arányt tárgyaljuk (3. ábra).

4. ábra

Sikerességi arány formátumonként

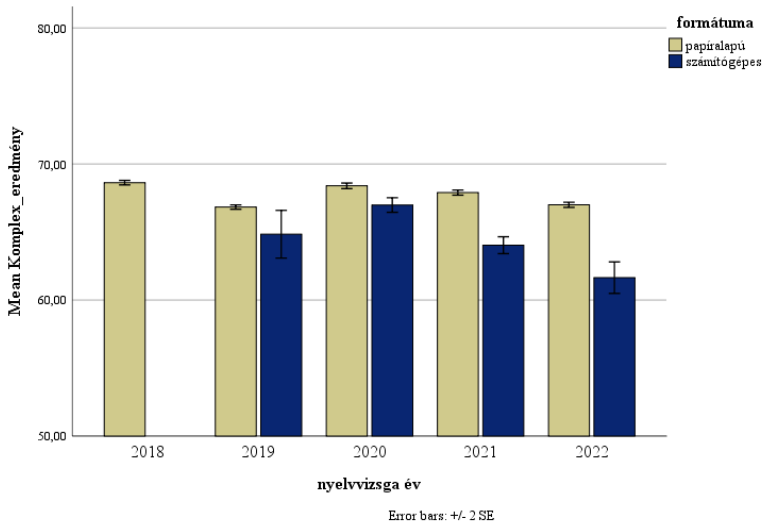


A 4. ábra a vizsgált időszak sikerességi arányát mutatja a társított mérési hibákkal. A 2018-as adatok nem tartalmaztak számítógépes nyelvvizsgát, így ott az elemzés a papíralapú nyelvvizsgákra szűkölt. Az ezt követő években az a tendencia rajzolódott ki, hogy a számítógépes formátum egymáshoz képest eltérő, de a papíralapú vizsgákkal összehasonlítva rendre alacsonyabb átlagokat mutatott. A számítógépes vizsgáztatás első két évében a hibahatárt is figyelembe véve nem volt jelentős különbség a formátum szerinti sikerességben ($t(297,756) = 1,226$; $p = 0,221$; illetve $t(3.153,050) = 1,443$; $p = 0,149$). Ezt követően viszont 2021-ben és 2022-ben a vizsgázók kimutathatóan kevésbé voltak sikeresek számítógépen, mint papíron ($t(2.856,685) = 8,064$; $p < 0,001$; illetve $t(1015,727) = 8,724$; $p < 0,001$).

Az angol B2 komplex nyelvvizsgák eredményei hasonló tendenciát mutattak (5. ábra).

5. ábra

A komplex vizsgák eredményeinek évenkénti megoszlása formátum szerint



Ahogy az 5. ábrán látható, a sikerességhez képest az egyetlen eltérés az volt, hogy a számítógépes nyelvvizsgák minden évben szignifikánsan alacsonyabb átlagokat mutattak a papíralapúakénál (2019: $t(296,820) = 2,263$; $p = 0,024$; 2020: $t(19,155) = 4,939$; $p < 0,001$; 2021: $t(2.804,723) = 11,920$; $p < 0,001$; 2022: $t(1.007,072) = 9,133$; $p < 0,001$).

A formátum szerinti összehasonlító elemzés szerint a papíralapú nyelvvizsgák magasabb átlageredmények mellett magasabb sikerességi arányt is mutattak.

3.3 A vizsgaközpontok véleményének vizsgálata

Az első interjú első két kérdése arra fókuszált, miért döntöttek a vizsgaközpontok a számítógépes formátum bevezetése mellett. A számítógépes formátum bevezetésének elsődleges okaként a pandémia rajzolódott ki a válaszokból. Egy vizsgarendszer már eleve csak számítógépes formátumban indult el még a pandémia előtt, mások kifejtették, hogy a pandémia előtt bevezetett számítógépes tantermi vizsgát fontosnak látták kiegészíteni az online vizsgáztatás lehetőségével a lezárások miatt, hogy a piaci igényekre reagálva vizsgázóikat megtarthassák. Ugyanakkor az egyik vizsgaközpont véleménye szerint „piaci/üzleti szempontból nincs indokoltsága számítógépes vizsgát nyújtani, de ez egyfajta presztizskérdés is volt”. Felmerült érvként az is, hogy a digitalizáció ma trend a fiatalok körében, és fontosnak tartották, hogy legyen számukra alternatívája a papíralapú vizsgának. Hangsúlyozták emellett a környezetvédelem fontosságát a papírfelhasználás csökkentésével, valamint a gyorsabb értékelés és eredményhirdetés lehetőségét a papíralapú vizsgával szemben. Egy vizsgaközpont-vezető kiemelte a beépített digitális szótár használatának előnyeit. Volt olyan vizsgaközpont, ahol teremben nem, csak online vizsgáztatnak, míg mások mindkét lehetőséget ajánlották a jelentkezőknek. Megfogalmazták, hogy a járvány miatti veszélyhelyzet

megszűnése óta erősen lecsökkent az egyedi vizsgahelyszínen – online – vizsgázók száma, viszont stabilizálódni látszott az akkreditált teremben számítógépes vizsgázóké.

A vizsgázói populáció jellemzése kapcsán a vizsgaközpontok többsége szerint nyílt az olló: a fiatal és idősebb korosztály egyaránt választotta a számítógépes formátumot, tehát életkor tekintetében nem volt jelentős eltérés a számítógépes és papíralapú formátum között. Ugyanakkor szerintük sok fiatal választotta az online vizsgalehetőséget, bár kifejezetten korosztályos vizsgálatot nem végeztek még 2022-ig. Ennek lehetséges okaként említették a Covid idején bevezetett otthoni munkavégzés lehetőségét, melynek következtében az online munka kevésbé volt idegen sokak számára, mint korábban. Az online vizsga egyesek szerint a budapesti vizsgázók körében népszerűbb volt, mint vidéken. Felmerült az is, hogy nem volt valós lehetősége a vizsgázónak egy vizsgaidőszakon belül eldönteni, hogy melyik formátumot szeretné választani, mert egy vizsgaidőszakban csak egy adott formátumot ajánlottak fel a vizsgázóknak; ennek fő oka a szervezési nehézségekben rejlett.

A vizsgaközpont-vezetők kiemelték a számítógépes vizsgalehetőség pozitív fogadtatását a vizsgázók részéről, de hangsúlyozták, hogy sokkal több volt a papíralapú formátumot választó vizsgázó, az arány egyesek szerint 90% - 10% lehetett a számítógépes formátummal szemben. Számukra a számítógépes formátum előnyei a letisztultabb, olvashatóbb írás, az online szótár használatának lehetősége, és a számítógépes felület átláthatósága. Mivel minden vizsgaközpont gyűjtött visszajelzést a vizsgázóktól, véleményük szerint a vizsgázók leginkább az internet-megszakadástól, illetve a beszédértés és a beszédkézség vizsga számítógépes formájából adódó nehézségektől tartottak. Ugyanakkor, a vizsgaközpontok tapasztalatai szerint a gyakorlatban ezekkel nem volt jelentős probléma. Kiemelték, hogy a vizsgáztatók tartózkodóbbak voltak a számítógépes formátummal szemben, annak ellenére, hogy ebben a formában a vidékieket jobban be lehet vonni a vizsgáztatásba, gyorsabb az értékelési folyamat, és a dolgozatok kezelése is egyszerűbb. Hátránya azonban szerintük, hogy nehézséget okozhat az elő- és utómunkálatok technikai háttere, a határidők betartása és a javítási jelek alkalmazása az értékelői felületen.

A vizsgázók teljesítményében és sikerességi arányában a vizsgaközpontok szerint nem volt lényeges változás. Hangsúlyozták, hogy a vizsgákon a felkészültség számít, nem a vizsga formátuma. Tényező lehet a sikerességben véleményük szerint a választott vizsgaidőszak, például érettségi környékén felkészültebbek a vizsgázók, a vizsgázói populáció összetétele, hogy a budapesti iskolák oktatási színvonala magasabb lehet a vidékiekéénél, hogy a számítógépes formátumot választó vizsgázók valószínűleg alapvetően agilisebbek, nyitottabbak a papíralapú formátumot választóknál meglátásuk szerint, valamint hogy a kényelmes, otthoni környezetben tett vizsga lehetősége kevesebb stresszel járhat a vizsgázók számára. Egyetértettek abban, hogy nem a nyelvtudás szintje határozza meg, melyik formátumot választják a vizsgázók.

A vizsgaközpontok számítógépes formátumra vonatkozó jövőbeli tervei 2022-ben egybeváltak abban a tekintetben, hogy mindannyian úgy vélték, a piaci igények változásának nyomán követése nagyon fontos a továbbiakra nézve. Fejlesztéseket akkor terveztek, ha a vizsgázói létszámok emelkedése figyelhető meg. Mindannyian fontos-

nak tartották ugyanakkor, hogy mind a vizsgázói, mind a vizsgáztatói felület legyen még inkább felhasználóbarát a jövőben.

A második interjú adatgyűjtés első része arra irányult, hogy a vizsgaközpontok 2022-ben megfogalmazott és fent tárgyalt elképzeléseiből, terveiből mi valósult meg 2023 második felére, mi alakult másképp, miben látják ennek az okát és hogyan kezelték a vizsgaközpontok a változást. A vizsgaközpont-vezetők szerint 2023-ban is a papíralapú vizsga volt a legnépszerűbb a vizsgázók körében, a számítógépes vizsgák közül a vizsgateremben tett vizsga lehetőségét többen választották, mint az online, saját otthoni környezetben is lehető vizsgálatformátumot. Bár az egyik vizsgaközpont az elmúlt két évben vezette be az online vizsgalehetőséget a vizsgatermi számítógépes lehetőség mellett, ez nem lett olyan népszerű, mint várták. A számítógépes vizsgatermek kapacitását azonban minden vizsgaidőszakban maximálisan kihasználták. Az egyik vizsgaközpont szerint jelentős stressz faktort jelentett a vizsgák és a javítás, eredményhirdetés technikai megvalósítása, például, hogy a vizsgafeladatsorok időben felkerüljenek a vizsgázói felületre és tudják tartani az előírt határidőket. A pandémia lecsengését követően főként ezen technikai okok miatt döntöttek úgy, hogy nem ajánlanak tovább számítógépes vizsgalehetőséget, hanem visszatérnek a papíralapú vizsgáztatásra.

Az elsődleges változás az elmúlt két évben a számítógépes vizsgafelület finomhangolásában történt a vizsgaközpontok szerint, ennek szükségességét az első interjúban is kiemelték. Amellett, hogy a vizsgázói felület felhasználóbarátabb és egyszerűbb lett, sokat fejlődött a platform adminisztrációs felülete, vagyis a vizsgázók munkájának felügyelete, a virtuális teremfelügyelet és egyéb szupport megvalósításának lehetősége. A fejlesztés három ütemben történt: először megteremtették az otthoni próbavizsga lehetőségét, melyhez még nincs szükség kamerára, majd a vizsgatermi számítógépes vizsgához az első kamerás megfigyelés lehetőségét kellett kialakítani, harmadik lépésként pedig az online vizsgáztatáshoz szükséges kétkamerás megfigyelő rendszer kiépítését, és a video-, és hangfelvétel lehetőségét kellett biztosítani. Egyes vizsgaközpontoknál már mindhárom lehetőség adott volt, mások a harmadik fázis megvalósítását a következő időszakra tervezték. A számítógépes felület mellett az egyik vizsgaközpont kiemelte egyéb irányú fejlesztéseit is, például a vizsgázók és tanáriak számára ajánlott online konzultáció lehetőségét, felkészítőcsomagok kialakítását, módszertani workshopok szervezését, vagy a szorosabb együttműködés kialakítását a partnerintézményekkel.

Az egyik válaszadó vizsgaközpont az első adatgyűjtést követő időszakban megszünt. Ennek okaként elsősorban a szaknyelvi vizsgákra vonatkozó jogszabályi változás okozta piaci változást említették. A szaknyelvi vizsgázók száma várhatóan drasztikusan lecsökken, így véleményük szerint nem érte meg a fenntartó számára a vizsgarendszer további akkreditálása és működtetése. A másik három vizsgaközpont megfogalmazta, hogy a korábbi elképzeléseikhez képest kevesebb vizsgázó számára vált vonzóvá a számítógépes és az online vizsgák lehetősége, bár ez a vizsgaközpontok és a vizsgázók számára is költségkímélőbb, hatékonyabb megoldás lehetne és szerették volna országosan szélesebb körben elterjeszteni. Újabb erőfeszítéseket tettek az elmúlt két évben a két számítógépes vizsgálatformátum népszerűsítésére, ám a számítógépes vizsgát választók aránya a korábbi 10% helyett 8%-on látszott stabilizálódni 2023-

ban, amikor már nem volt külső kényszer, mint a pandémia vagy karantén. Egyéb befolyásoló tényező lehetett még véleményük szerint az is, hogy vizsgahelyek kevésbé voltak befogadóak a számítógépes vizsgáztatás iránt, tartottak attól, hogy ha bármilyen technikai probléma adódik, tudják-e megfelelően kezelni és rendelkezésre áll-e a szükséges informatikai személyzet a vizsgahelyen. Terveik között szerepelt még korábban a vizsgázói felület esztétikai fejlesztése is, de a vizsgált időszakban nem ez állt a fejlesztések fókuszában.

A közeli és távolabbi jövőt illetően a vizsgaközpont-vezetők a változást a következő években nem a számítógépes és papíralapú vizsgaformátum arányában látták, hanem a jogi szabályozás hatásaival hozták összefüggésbe. Véleményük szerint a diplomaszerezéshez kapcsolódó nyelvvizsga követelmények eltörlésére vonatkozó kormányzati intézkedések hatására átalakul majd a vizsgázói populáció összetétele, a jövőben inkább a középiszkolás korosztályra kell majd összpontosítani. Ennek okát elsősorban a felvételin kapható plusz pontokban látták, melyekről az egyetemek 2023-tól saját hatáskörben dönthetnek. Az egyetemista vizsgázói réteg véleményük szerint jelentősen csökkenni fog, átlagosan 20 százalékos visszaesésre számítanak ebben a populációban, ahogyan az összes vizsgázói létszám is nagy valószínűséggel csökkenni fog, melyet már 2023 őszén is élesen megtapasztaltak a vizsgaközpontok. A 2024-es felvételi eljárás eredményei alapján lesz véleményük szerint leghamarabb látható, mit jelent ez a középiskolák számára, hol és hány többlet pontot kaphatnak a nyelvvizsgáért a felvételizzők. Ha a minimum ponthatár továbbra is marad, nincs értelme a nyelvvizsgáért kapható többletpontoknak, ami bizonyosan vizsgázószám csökkenést eredményez, de várhatóan jövő év április-májusában már jobban körvonalazódnak a tendenciák. Egyöntetűen megállapították, hogy a nyelvvizsgáztatásban a kép rendkívül homályos, nem látható előre, milyen mértékben és milyen tartósan esik ki az egyetemista korosztály az államilag elismert nyelvvizsgáztatásból, és nem megbecsülhető az sem, hogy a kiesés mikor és milyen módon fog kompenzálódni. Átláthatatlan egyelőre az is, az egyetemek saját hatáskörben milyen szaknyelvi oktatást és kimeneti szaknyelvi vizsgalehetőséget fognak nyújtani, illetve a felvételi eljárás során hogyan változik majd a következő években a többletpontok rendszere. A vizsgaközpontok ennek fényében igyekeznek folyamatosan nyomon követni a változásokat és ennek megfelelően alakítják ki a stratégiájukat.

A kutatásban megkérdezett vizsgaközpontok véleménye egységes abban, hogy a stabilitást jelentő központi szabályozás kivezetése nehezen tervezhető jövő és ismeretlen kihívások elé állítja az akkreditált nyelvvizsgáztatást. Az egyetemi autonómia kibővítése a többletpontok tekintetében egy kevésbé centralizált és egyben demokratikusabb működést eredményezett, ugyanakkor a felvételi követelmények dinamikus változása a jövőben is az állandó változás állapotában tarthatja a populációt – a piacot. A vizsgaközpont-vezetők válaszaiban megfigyelhető bizonytalanság, ötletszerűség és belső ellentmondás minden bizonnyal részben ebből a rendezetlenségből eredeztethető. Felismerik, hogy a nyelvvizsgázók zömét alkotó fiatalok egy digitális világba születtek és abban élnek, mégis úgy gondolják, a számítógépes vizsgáztatásnak nincs piaca. A közhiteles nyelvvizsga nyilvántartásnál látott kimutatások és tendenciák ellenére a számítógépes formátumot vizsgatermi körülmények között igyekeznek működtetni. Ugyanakkor a tantermi vizsgáztatás személyi és tárgyi feltételeinek a bizto-

sításában elvárják a vizsgahelyek tevékeny hozzájárulását annak ellenére, hogy ezek fő tevékenységi körüket tekintve művelődéssel és oktatással foglalkozó intézmények, tehát a vizsgáztatást csak kiegészítő tevékenységként folytatják. A vizsgaközpontok tanácsalanságát jelzi az is, hogy a jövő célpopulációjaként a középiskolás korosztályt nevezik meg, hiszen hosszú évek óta ez a korosztály képezi a legnépesebb korcsoportot. A nyelvvizsgakényszer eltörlésével kapcsolatosan a nyelvvizsgaközpontok egyhangúlag várják az egyetemisták vizsgázói létszámcsökkenését, bár nem ismert, hogy a visszaesés pontos mértékét mire alapozzák.

4. Összegzés

A közhiteles nyelvvizsga nyilvántartásból rendelkezésünkre bocsátott és a kutatás alapját képező 2018 és 2022 közötti időszak adatai alapján számszaki elemzésünkben megállapítottuk, hogy a közelmúlt nyelvpolitikai döntései – így a diplomamentő programok, a nyelvvizsga amnesztiák, és a felsőoktatási nyelvvizsgakényszer eltörlése – az akkreditált nyelvvizsgáztatás minden lényeges elemére hatással voltak. A tendenciákat röviden összegezve azt találtuk, hogy az egyre kevesebb akkreditált nyelvvizsgát egyre fiatalabb vizsgázók tették. A szaknyelvi vizsgák teret veszítettek, és egyes korábban népszerű vizsganyelvek – így a lovári és az eszperantó is – töredékükre zsugorodtak. A világjárvány kényszerintézkedései között létrejött számítógépes vizsgáztatás, illetve az egyedi vizsgahelyszínen történő (online) nyelvvizsgázás kielégítette a veszélyhelyzet igényeit, azonban nem tudta megtartani vonzerejét.

A nyelvvizsgaközpontok szempontjából értelmezve ezek az eredmények azt jelentik, hogy a piac jelentősen leszűkült, hiszen az egyetemista korosztály egyre kevésbé érdeklődik a nyelvvizsga iránt, ami elsősorban az egyetemeken intézményrendszerében működő szaknyelvi vagy a kislétszámú nyelvek vizsgáztatását végző vizsgaközpontokat hozza veszélyeztetett helyzetbe. A nyelvvizsga kimeneti követelmények közüli kiemelésével és a felsőoktatási felvételi többletpontok rendszerének képlékenységevel egy nehezen tervezhető jövőkép rajzolódik ki. Az akkreditált nyelvvizsgák teljes liberalizációja során kialakult pluralitás a csökkenő kereslethez igazodva várhatóan a kínálat szűkülését hozza magával.

IRODALOM

- Akkreditációs Kézikönyv (2023). Oktatási Hivatal, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ak2023/word/Akkreditacios_Kezikonyv_2023.pdf
- Az első sikeres nyelvvizsga és az első emelt szintű idegen nyelvből tett érettségi vizsga díjához nyújtott támogatásról. Magyar Államkincstár. https://www.allamkincstar.gov.hu/egyeb-lakossagi-ugyek/Egyeb_juttatasok/az-elso-siker-es-nyelvvizsga-es-az-elso-emelt-szintu-idegen-nyelvbol-tett-erettsegi-vizsga-dijahoz-nyujtott-tamogatás
- Az oktatási jogok biztosának beszámolója 2018. évi tevékenységéről. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala 2019, https://epa.oszk.hu/03500/03551/00019/pdf/EPA03551_ojb_2018.pdf
- Csizér, K., & Öveges, E. (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 86–101. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1478/1257>

- Dávid, G. (2020). A human face to technology? Digital exams are coming. *Working Papers in Language Pedagogy*, 15, 1–13. <https://doi.org/10.61425/wplp.2020.15sp.1.13>
- Fekete, A., & Csépes, I. (2018). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10-11), 13–24., <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13>
- Hol törölték el a kötelező nyelvvizsgát a diplomaszerezéshez? (2023. szeptember 05.) https://eduline.hu/felsooktatas/20230830_Hol_toroltek_el_a_kotelezo_nyelvvizsgat_a_diplomaszerzeshez
- Immigration and citizenship (n.a.) Australian Government, Department of Home Affairs. <https://immi.homeaffairs.gov.au/help-support/meeting-our-requirements/english-language/proficient-english>
- Így változnak a pontszámítás szabályai 2024-től, (2022. november 04.) https://www.felvi.hu/felveteli/pontszamitas/felveteli_valtozasok_2024
- Kiszely, Z. (2022). Államilag elismert nyelvvizsgák tudományos feldolgozottsága magyarországi alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai szakfolyóiratokban, *Iskolakultúra*, 32(12), 22–40., <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.12.22>
- Nikolov, M. (2011). Az idegennyelv tanulás és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, 172(9), pp. 1048–1057. http://epa.niif.hu/00600/00691/00093/pdf/mtud_2011_09_1048-1057.pdf
- Nyelvtudásmérők. A Nyelvtudásmérők Egyesülete állásfoglalása az államilag elismert nyelvvizsgáztatás jövőjéről. <http://www.nyelvtudasmerok.hu/2022/09/26/a-nyelvtudasmerok-egyesulete-allasfoglalasa-az-allamilag-elismert-nyelvvizsgaztatas-jovojerol-2/>
- Rozgonyi Zoltán: „Az egyetemek elkezdtek helyre tenni azt, amit az állami szabályozás az elmúlt évtizedekben összekuszált”. (2023, szeptember 27). *eduline*. https://eduline.hu/nyelvtanulas/20230926_Nyelvvizsga_nyelvtanulas_erttsegi_pontszamok

Kormányrendeletek:

- 137/2008. (V. 16.) Kormányrendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról a külföldön kiállított, idegennyelvtudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2008-137-20-22>
- 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200423.kor>
- 503/2017. (XII. 29.) Kormányrendelet az első sikeres nyelvvizsga és az első emelt szintű idegen nyelvből tett érettségi vizsga díjához nyújtott támogatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1700503.kor>
- 101/2020. (IV. 10.) Kormányrendelet a veszélyhelyzet során teendő egyes, a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat érintő intézkedésekről. <https://njt.hu/jogszabaly/2020-101-20-22>
- 143/2021. (III.27.) Kormányrendelet a védelmi intézkedések meghosszabbításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2021-143-20-22>
- 144/2021. (III.27.) Kormányrendelet a védelmi intézkedések lépcsőzetes feloldásának első fokozatáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2021-144-20-22>
- 339/2022. (IX. 7.) Kormányrendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. (XII.29.) Kormányrendelet módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2022-339-20-22>
2022. évi LIX. törvény egyes felsőoktatással, szakképzéssel és felnőttképzéssel összefüggő törvények módosításáról. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2200059.TV>

New trends in state-accredited foreign language examinations between 2018 and 2023

Due to the significant changes in the system of Hungarian state accredited foreign language examinations in the past five years, this study aims to overview the impact of recent language policy

and legislation in 2022, as well as to explore the role of computer-based examinations. Our research questions focus on the tendencies characterizing the system of state-accredited foreign language examinations in Hungary in the period 2018 to 2023, how accredited language test providers perceive the changes and what strategies they plan to follow to accommodate them. The participants in the study were candidates taking foreign language examinations in this period, as well as examiners and representatives of test-providers in Hungary. Data collection involved the database provided by the Hungarian Foreign Language Accreditation Centre of the Educational Authority, as well as two consecutive semi-structured interviews conducted in 2022 and 2023. The findings presage an indistinct future for state-accredited foreign language examinations where the focus is shifted to the 14-18-year-old target age group rather than university students.

Keywords: foreign language examination, state accreditation, trends, age-related examinations

Mellékletek

Az első félig-strukturált interjú kérdései:

1. Miért választotta a vizsgaközpont a számítógépes formátumot?
2. Mekkora szerepe volt az egyedi vizsgahelyszínen lebonyolított vizsgáztatás lehetőségének?
3. Miben térnek el a vizsgatermi és az egyedi vizsgahelyszínt választó vizsgázók?
4. Hogyan értékeli a vizsgázók a számítógépes vizsgaformátumot?
5. Hogyan értékeli a vizsgáztatók a számítógépes vizsgaformátumot?
6. Milyen változásokat figyelt meg a vizsgaközpont az egyedi vizsgahelyszínen lebonyolított vizsgaformátum bevezetése óta a vizsgázók teljesítményében és a sikerességi arányban?
7. Mi lehet ezeknek a változásoknak a kiváltó oka?
8. Milyen irányban tervezik a számítógépes vizsgaformátum továbbfejlesztését?
9. Milyen egyéb észrevétele van a kutatási kérdéssel kapcsolatban?

A második félig strukturált interjú kérdései:

1. Az első interjú során megfogalmazott elképzeléseikből/terveikből mi valósult meg az elmúlt két évben? - Miért? Mivel indokolják? Hogyan kezelték/kezelik a változást?
2. Az első interjú során megfogalmazott elképzeléseikből/terveikből mi nem valósult meg az elmúlt két évben? - Miért? Mivel indokolják ezeket? Mi alakult másképp?
3. Milyen változásokkal számolnak a közeli és távoli jövőben?
4. Ezekkel kapcsolatban milyen stratégiát terveznek követni?

SÁRDI CSILLA

Nyelvpedagógiai szakkifejezések jellemzői és használata angoltanár szakos hallgatók szaktárgyi esszéiben

Kivonat:

A tanulmány az angol nyelvtanárképzés kontextusában vizsgálja a szakszavak használatát magyar hallgatók angolul írott nyelvpedagógiai esszéiben. Azonosítja a nyelvpedagógiai szakszavakat, és előfordulási gyakoriság szempontjából vizsgálja ezeket köznyelvi és tudományos szólistákban. Megvizsgálja, hogy az azonosított szakszavak milyen mértékben töltik be a tudományos kommunikációban rájuk háruló szerepet: a jelenségek meghatározását, kategorizálását és rendszerezését. Az eredmények szerint az esszéikben azonosított szakszavak jelentős hányada egyben magas gyakoriságú szó a köznyelvi és a tudományos szólisták tekintetében is. A magas gyakoriságú szavak szakszóként történő használata nehézséget okoz a hallgatók számára, mert a pontos jelentéstartományt nem minden esetben jelölik a szövegekben, tágabb, vagy más értelemben használva azokat. Ez gátolja a nyelvpedagógiában tárgyalt jelenségek pontos meghatározását és értelmezését. Mivel a szakszavak pontos alkalmazása nélkülözhetetlen a hatékony tudományos-szakmai kommunikációban, erre a nyelvpedagógiai szaktárgyak keretein belül is célszerű kiemelt figyelmet fordítani.

Kulcsszavak: angol nyelvtanárképzés, diszciplína-specifikus szakszó, szógyakoriság, definíció, taxonómia

Bevezetés

Korpuszalapú gyakoriságvizsgálatok eredményei (Hyland & Tse, 2009; Liu & Lei, 2019; Nation, 2013; Schmitt & Schmitt, 2014) azt mutatják, hogy az angol nyelvű tudományos szövegek szókészletének hozzávetőleg 70–80 százalékát a köznyelvi, 10–20 százalékát pedig a tudományos kategóriába sorolt szavak alkotják. A tudományos szakszókészlet nagyrészt, vagyis a szövegek teljes szókészletének kb. 10 százalékában olyan úgynevezett általános-tudományos szavakból áll, amelyek több tudományág szakszövegeiben fellelhetők, kisebb részben, a szövegek teljes szókészletének kb. 5–10 százalékában pedig olyan szakkifejezésekből, amelyek egyes diszciplínákon belül hordoznak pontosan meghatározott szakspecifikus jelentést. A dolgozatomban az utóbbi kategóriába tartozó szaknyelvi elemekkel foglalkozom.

A „diszciplína-specifikus szakkifejezés” terminus olyan egy, vagy több szóból álló szaknyelvi elemeket jelöl, amelyek az adott tudományágak szakszövegeiben pontosan meghatározott diszciplína-specifikus denotatív jelentést hordoznak, és ezzel biztosítják a többértelműség elkerülését az adott tudományágon belül (Nation, 2013;

Nation & Coxhead, 2012). A természettudományok esetében általában jellemző, hogy a szakkifejezések nem részei a köznyelvnek, és sok esetben latin vagy görög eredetű szavakból állnak (Baker, 1988; Ha & Hyland, 2017). Ebbe a kategóriába tartoznak például a következő szakkifejezések: *enzyme* (biológia), *polymerization* (kémia), *tectonics* (geológia), *vector* (matematika) Ugyanakkor a bölcsészet- és a társadalomtudomány körébe tartozó szakszövegekben számos olyan szakkifejezés található, amelyek köznyelvi kontextusokban is használatban vannak (Liu & Lei, 2019). Ez többek között azt jelenti, hogy a bölcsészet- és a társadalomtudományok körébe tartozó diszciplínák esetében sok esetben olyan szavak töltik be a szakkifejezések szerepét, amelyek köznyelvi kontextusokban tágabb, eltérő és/vagy több jelentéssel is bírnak. Ebbe a kategóriába tartoznak például a következő szavak: *personality* (pszichológia), *labour* (közgazdaságtan), *acquisition* (alkalmazott nyelvészet), *revolution* (történelem).

Míg az angol nyelvű tudományos szövegek értelmezése és alkotása kihívást jelenthet anyanyelvi nyelvhasználók számára is (Leki, 1992), az idegen nyelvű szakszövegalkotás esetében nehezíti a helyzetet, hogy a hallgatók nem rendelkeznek az angol anyanyelvi beszélőkre jellemző terjedelmű és mélységű szókinccsel, és kisebb a gyakorlatuk angol szakszövegalkotási technikák alkalmazásában is (Hyland, 2003; Matsuda & Silva, 2020).

A dolgozatomban bemutatott kutatás kontextusa az angol nyelvtanárképzés, ahol a hallgatók felé támasztott egyik követelmény tudományos szakszövegek alkotása angol nyelven. Ebben a kontextusban a fentiekben leírtakon kívül további kihívást jelenthez az is, hogy párhuzamosan több tudományág (irodalom, nyelvészet, történelem, alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia) keretein belül elvárás angol nyelvű esszék, szemináriumi dolgozatok és szakdolgozat készítése. Itt a kihívást az is okozza, hogy a felsorolt tudományágak pontosan definiált és egymástól eltérő terminológiával és osztályozási rendszerrel rendelkeznek, valamint eltérő konvenciók jellemzik a szakszövegalkotás felé támasztott elvárásokat is (Biber & Conrad, 2019; Hyland & Tse, 2009).

A kutatásom középpontjában az angoltanár képzésben érintett egyik diszciplína, a nyelvpedagógia területén készült hallgatói szakszövegek álltak, és a vizsgálat célja kettős volt. Egyrészt az esszékben található egy szóból álló nyelvpedagógiai szakkifejezések előfordulásának gyakoriságát vizsgáltam köznyelvi és tudományos szójelentéslistákban és korpuszokban, másrészt az így azonosított nyelvpedagógiai szakszavak használatát elemeztem a hallgatók esszéiben.

A kutatási kérdéseim a következők voltak:

1. Melyek azok a szavak a hallgatók esszéiben, amelyeket a nyelvpedagógia szakkifejezésként tart számon?
2. Milyen gyakoriságúak ezek a szavak köznyelvi és általános-tudományos szójelentéslistákban, illetve korpuszokban?
3. Betöltik-e ezek a szavak a szakkifejezések szerepét a hallgatók esszéiben megjelenő szaktárgyi diskurzusban? Ha igen, hogyan?

Tekintettel arra, hogy a szakkifejezések általános jellemzője sűrített és letisztult jelentés hordozása, pontos értelmezésük és következetes használatuk különösen fontos azon szakterületek esetében, amelyekben olyan szavak kapnak szakspecifikus jelentést, amelyek ugyanakkor köznapri és általános-tudományos jelentéssel is bírnak. A nyelvpedagógia egyike ezeknek a szakterületeknek.

Az alábbiakban először elméleti kontextusba helyezem a kutatásomat. Áttekintem a szakkifejezések tudományos diskurzusban betöltött szerepét, majd megtárgyalom a szakkifejezések jellemzőit köznyelvi és tudományos szövegek és korpuszok alapján. Ez követi az empirikus kutatás menetének leírása, majd az eredmények bemutatása és értelmezése.

Elméleti háttér

A tudomány célja a világban fellelhető jelenségek létrejöttének, tulajdonságainak, egymáshoz való viszonyának megértése, értelmezése. A cél elérése érdekében folytatott tudományos tevékenység során a köznapi értelmezés helyett rendszerezett tudás jön létre egységbe foglalt, törvényszerűségek mentén történő csoportosítás alapján (Halliday & Martin, 1993; Hyland, 2011). A tudományos tevékenység eredményességéhez szükség van megfelelő szaknyelvre, amelynek keretein belül szakszavak és szakkifejezések szolgálnak a vizsgált jelenségek egyértelmű és pontos meghatározására, csoportosítására és hierarchia szerinti osztályokba rendezésére. Wignell (1998) rámutat, hogy az így kialakított taxonómiák lehetőséget biztosítanak az egyes tudományágakon belül kialakított tudáskeret elemei közti viszonyrendszer vizsgálatára valamint értelmezésére, és ezáltal a világról alkotott ismeretek bővítésére és mélyítésére.

A fent leírtakból következik, hogy a szakkifejezések fontos szerepet töltenek be az egyes tudományágakon belül. Martin (1993) szerint az egyik feladat a szakkifejezés jelentésének pontos meghatározása definíció segítségével. Ennek során nyernek pontos tudományos szempontú azonosítást és megnevezést a világban észlelt jelenségek és a rájuk utaló fogalmak az adott tudáskereten belül. A szakkifejezések másik rendeltetése a vizsgált jelenségek rendszerezése, amely a tudomány egyik alapvető tevékenysége, és amelynek segítségével lehetővé válik a pontos szakspecifikus jelentéssel rendelkező terminusok más szakspecifikus jelentésekkel való összekapcsolása és szisztematikus osztályokba rendezése. A szakkifejezések harmadik fontos szerepüket a magyarázat során töltik be, ahol a megnevezett jelenségek létrejöttének és működésének leírása kerül a fókuszba.

Az angol mint idegen nyelvet használó kezdő szakírók, elsősorban egyetemi hallgatók tudományos íráskészsége elsajátításának vizsgálatához számos, több évtized munkáját magába foglaló elméleti megközelítés és ehhez kapcsolódó empirikus kutatási eredmény áll rendelkezésre. Ezek áttekintése megtalálható például Biber & Conrad (2019), Friedman (2023) és Hyland (2011) munkájában. Duff (2010) a rendelkezésre álló kutatásokat fókuszuk alapján három nagy csoportba osztja. Az első csoportba az angol nyelven írott szakszövegek nyelvtani struktúráinak, szókincsének és szövegszerkezetének vizsgálata tartozik a műfaj, a regiszter és a retorika szempontjából. A második csoportba az anyanyelvű, illetve a második, vagy idegen nyelvű szakszövegek készítése során fellépő kihívások, ezek hasonlóságai és különbségei tartoznak, míg a harmadik kutatási irány a hallgatók szakmai szocializációs folyamatának elemzése meghatározott társadalmi, politikai, kulturális kontextusban. A tanulmányom fókusza szerint az első csoportba illeszkedik, mert tudományos szövegek diszciplína-specifikus szakkifejezéseivel foglalkozik.

Az angol nyelvű tudományos íráskészség elsajátításával foglalkozó szakirodalomban eltérő vélekedések találhatók arról, hogy mely szavak tartoznak a „szakkifejezés” kategóriájába (Liu & Lei, 2019). A szűken vett értelmezés szerint csak a műszaki, a természet- és az orvostudomány területén alkalmazott műszavak tartoznak ebbe a csoportba, mert ezek a területek használnak olyan szakszavakat, amelyek kizárólag az ide tartozó szakterületek keretein belül értelmezhetők (Ardasheva & Tretter, 2017). A tágabb meghatározás szerint a „szakkifejezés” terminus tudományterületről függetlenül foglalja magába azokat a szakkifejezéseket, amelyek egy meghatározott szakterülethez kapcsolódnak, és részét képezik a szakterületen belül kialakított tudásrendszernek (Chung & Nation, 2004). Dolgozatomban az utóbbi meghatározást vettem alapul. Ennek oka, hogy a szakkifejezések tudományos diskurzusban történő alkalmazása tudományterületről függetlenül nélkülözhetetlen, ugyanis ezek feladata mindenütt az, hogy részt vegyenek egy adott szakterület tudáskeretének kialakításában, értelmezésében és megvárázatában.

A bevezetőben már szó volt róla, hogy a bölcsészeti- és társadalomtudományok területén sok esetben olyan szavak hordoznak szakspecifikus jelentést, amelyeket nem kizárólag csak az adott szakterület alkalmaz. Például egy adott szakkifejezés a köznyelvben is előfordulhat tágabb, több és/vagy eltérő jelentéssel. Például a *chunk* és *error* szavakat használjuk a nyelvpedagógiában szakszóként, ahol az első olyan állandó nyelvi elemeket jelöl, amelyek több szó kapcsolatából jönnek létre, a második pedig olyan nyelvi hibákat, amelyek eredőjében a nyelvtanulók hiányos nyelvtudása áll. Ugyanakkor használjuk ugyanezeket a szavakat köznyelvi kontextusokban, jóval tágabb jelentésben is, ahol a *chunk* jelentése *nagy darab*, az *error* jelentése pedig *hiba*, *tévedés*. Továbbá egy adott szakterülethez kapcsolódó szakkifejezés más szakterületeken is előfordulhat általános-tudományos jelentést hordozva. Például a *method* szó a nyelvpedagógiában szakszóként olyan alapelvek mentén rendszerbe foglalt tervszerű és következetes eljárásokra utal, amelyek hatékonyan igyekeznek elősegíteni az idegen nyelvek tanítását. Ugyanez a szó használatos azonban általános-tudományos értelemben is más diszciplínák estében empirikus kutatási módszerek jelölésére. Harmadrészt arra is találunk példát, hogy az adott szakkifejezés különböző szakterületeken különböző szakspecifikus jelentést hordoz. Erre példa a *fossilization* szakszó, amely mind a nyelvpedagógiában, mind a geológiában megtalálható, és az első esetben berögzült, nehezen javítható nyelvi hibákra utal, a második esetben pedig elpusztult növényi és állati maradványok megkövülésére.

A bölcsészeti- és társadalomtudományban köznyelvi és általános-tudományos szavak szakkifejezésként történő alkalmazásának gyakoriságát támasztja alá Nation (2013) kutatási beszámolója, amely szerint egy angol nyelvű közgazdasági tankönyvben a szakkifejezések 45 százaléka köznyelvi, 30 százaléka általános-tudományos szó volt, míg a tankönyv szakkifejezéseinek csupán 25 százalékát alkották olyan szavak, amelyek nem az előző két kategóriából kerültek ki. A kutatás azt is megállapította, hogy a tankönyv szakszókészletének háromnegyedét alkotó köznyelvi és általános-tudományos szavak egyben magas gyakoriságúak is voltak: a köznyelvi szavak szerepeltek a *General Service List* (West 1953) 2000 leggyakoribb köznyelvi szava között, míg az általános-tudományos szavak megtalálhatóak voltak Coxhead (2000) *Academic Word List* című, az 570 leggyakoribb általános-tudományos szócsaládot tartalmazó gyűjteményében.

A dolgozatomban bemutatott kutatás szempontjából a fenti eredmény két okból releváns. Egyrészt megmutatja, hogy azok a szakszavak, amelyek egyben nagy gyakoriságú köznyelvi és/vagy általános-tudományos szavak, egyes diszciplínákon belül fontos szerepet játszanak a tudáskeret kialakításában is. Másrészt felhívja a figyelmet arra, hogy kezdő szakírók esetében elengedhetetlen e szavak szakspecifikus jelentésének világos és pontos megértése és következetes használata. Így válik lehetővé, hogy az adott szavak valóban be tudják tölteni a szakkifejezés szerepét a tudományos diskurzusban: fogalmak definiálását, szisztematikus osztályba rendezését, valamint a fogalmakhoz kapcsolódó jelenségek értelmezését és működésének leírását.

A kutatás menete

Az empirikus kutatásom során tíz nyelvpedagógiai témájú kifejtő esszé szövegét vizsgáltam. Az esszéket harmadéves nappali tagozatos angoltanár szakos hallgatók készítették a 6. félévi angol szakmódszertan kurzusuk félév végi zárthelyi feladataként. A kifejtő esszé a számonkérés egyik jellemző műfaja a felsőoktatásban, amely a szaktárgyi kontextusba ágyazottsága okán teljesíti a kommunikatív írásfeladat feltételeit: pontosan meghatározott valós célja és olvasóközönsége van (Gardner & Nesi, 2013; Hyland, 2009). Célja, hogy egy meghatározott kérdésre vagy témára fókuszálva a szaktárgy témakörébe tartozó gondolatokat, elképzeléseket tárgyaljon meg jól megalapozott érvelés alapján, és bemutassa, hogy az író ezeket érti, valamint képes őket rendszerbe helyezni és kritikusan értelmezni (Dudley-Evans, 2002). Olvasóközönsége pedig a szaktárgy tanára, aki a nyelvpedagógia tudományos-szakmai közösség tagjaként szakértő olvasó.

A 6. félévi szakmódszertan tárgyat számos szaktárgy előzi meg az angoltanári szak tantervében, amelyek egy része nyelvpedagógiai fókuszú az irodalom, nyelvészet, történelem és kultúra mellett. Így a szakmódszertan kurzuson résztvevő hallgatók már rendelkeztek kifejtő esszék írásával kapcsolatos tapasztalattal, ahol a tapasztalatszerzést a szaktanároktól kapott visszajelzés is segítette.

A kutatásban felhasznált zárthelyi feladatot megelőzte egy féléves szaktárgyi munka, ahol a szakszeminárium egyik fókusza az angol nyelvtan osztálytermi tanítása volt a szókincs és a kiejtés tanítása mellett. A tanórákon hangsúlyt helyeztünk a legfontosabb elméletek és az ezekhez szorosan kapcsolódó gyakorlati alkalmazások megtárgyalására úgy, hogy mindehhez vonatkozó szakirodalmakat is elolvastunk és megtárgyaltunk. A közös munka során a tartalom mellett figyelmet kapott a nyelvpedagógiai szaknyelv, és ezen belül különösen a terminológia használata. A hallgatók szaknyelvi fókuszú feladatokat kaptak a közös munka során, létrehoztunk egy nyelvpedagógiai szakszavakat és szakkifejezéseket tartalmazó glosszáriumot Richards (2010) nyelvpedagógiai szakszótára segítségével, és megvizsgáltuk, hogy a szakírók hogyan használják ezeket a szakszavakat és szakkifejezéseket azokban a szakirodalmakban, amelyeket a félév során elolvastunk.

A zárthelyi esszében arra a kérdésre válaszoltak a hallgatók, hogy hogyan használhatók fel a nyelvtan osztálytermi tanításában a második nyelv elsajátításával kapcsolatos elméletek és kutatási eredmények (lásd Függelék). A feladatkiírást úgy készítettem el, hogy abból kiderüljön a hallgatók számára: a szakszavak és a szakkifejezések megfelelő használata is fontos kritérium az esszé elkészítése és értékelése során. A

tanterem technikai korlátai miatt a szöveget kézzel írták. A szöveg terjedelmét nem szabtam meg, és az elkészítésére 45 perc állt rendelkezésre.

A zárthelyi formát két okból választottam. Egyrészt a szakszemináriumon elsajátított ismeretek mérése volt az elsődleges célom, vagyis a hallgatók megszerzett tudására voltam kíváncsi. Másrészt azt szerettem volna látni, hogy a hallgatók a meglévő szaknyelvi tudásuk felhasználásával milyen minőségű szaknyelvi szöveget hoznak létre segédlet nélkül, beleértve a mesterséges intelligencia kínálta lehetőségeket is. A hallgatókat a félév kezdetekor tájékoztattam arról, hogy a félévi munka lezárásaként zárthelyi esszét fognak írni, amelynek fókuszában a kurzus egyik fő témaköre áll majd az elmélet és a gyakorlat viszonya szempontjából, és ahol a szaknyelv megfelelő használata is szerepet játszik majd az értékelésben.

A hallgatók beleegyezésével, az önkéntesség és az anonimitás kritériumának biztosítása mellett digitalizáltam a tíz kézzel írt szöveget. Így egy összesen 168 mondatból és 3019 szóból álló minikorpuszt kaptam. Az 1. táblázat tartalmazza a hallgatói szövegek leíró adatait a mondat szám, a szószám és a mondatok hossza tekintetében.

1. táblázat

A hallgatói szövegek (n=10) leíró adatai

	Összesített átlag	Legmagasabb átlag	Legalacsonyabb átlag
Mondatszám / esszé	17	25	12
Szószám / esszé	302	418	249
Szószám / mondat	18	24	13

Az esszékben azonosítottam azokat a szavakat, amelyeket a nyelvpedagógia szak kifejezésként tart számon. Chung & Nation (2003) módszertanát követve azokat a szavakat vettem figyelembe, amelyek szócikként és definícióval ellátva szerepelnek Richards (2010) *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* című nyelvpedagógiai szakszótárában, amelyet a szakmódszertan kurzus során referenciaként használtunk. Így megkaptam azokat a szavakat (n=24), amelyek potenciálisan betölthetik a szakkifejezés szerepét a hallgatók esszéiben, mert rendelkeznek jól körülírt és a szakma által elfogadott szakspecifikus jelentéssel. Az azonosított nyelvpedagógiai szakszavak listáját a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat

A hallgatók esszéiben található potenciális nyelvpedagógiai szakszavak listája

A nyelvpedagógiai szakszótárban definícióval ellátott címszavak
accuracy, acquisition, activity, approach, chunk, communication, competence, drill, error, feedback, fluency, form, grammar, immersion, input, interlanguage, language, learning, meaning, method, mistake, output, syllabus, task

Az azonosítást követően megvizsgáltam a 24 szó előfordulásának gyakoriságát mind köznyelvi, mind tudományos szövegek tekintetében, egyrészt köznyelvi és tudományos szólásokban, másrészt a köznyelvi használat tekintetében korpuszalapú gyakoriságuk alapján is.

A rendelkezésre álló angol köznyelvi szójelentések közül Browne et al. (2013) *New General Service List*-jét (NGSL) (2801 szó) és Brezina és Gablasova (2015) *New General Service List*-jét (new-GSL) (2494 szó) használtam. Mindkét szójelentés Michael West 1953-ban készített *General Service List*-je (GSL) (2000 szó) helyett kínál alternatívát. Egyrészt az új szójelentések nem tartalmazzak olyan szavakat, amelyek az idők során elavultak, másrészt jelentősen nagyobb terjedelmű korpuszok szolgálták alapul a létrehozásukhoz. Harmadrészt szócsalád helyett lemma alapúak, így figyelembe veszik azt a tényt, hogy az ugyanabból a szótőből származtatott szavak jelentése esetenként különböző és nem következtethető ki az alapszó jelentéséből. A két szójelentés közül figyelembe vettem még Nation (2017) korpuszalapú gyakoriságvizsgálatát (BNC/COCA), amelynek eredményeként ezres csoportokba sorolva szerepel a 25 ezer leggyakrabban használt angol szócsalád. Ezek közül az első 3 ezer szó magas, a 3001 és 9000 közötti szó közepes, míg a 9001 és előlött lévő szó számát alacsony gyakoriságúnak. A BNC/COCA segítségével azokat a szavakat azonosítottam, amelyek a két köznyelvi szójelentésben nem szerepeltek, azonban mégis magas gyakoriságúnak számítanak.

A gyakoriság vizsgálat során rendelkezésre álló általános-tudományos szójelentések közül Gardner & Davies (2013) *Academic Vocabulary List*-jét (AVL) (3015 szó) használtam. A szójelentés jellemzői közé tartozik, hogy a korábban készült *Academic Word List*-tel (AWL) (570 szócsalád) (Coxhead 2000) ellentétben nem zárja ki automatikusan a felsorolásból azokat a szavakat, amelyek a GSL-ben megtalálhatók. Így láthatóvá válik, ha egy adott szó köznyelvi és tudományos kontextusban is magas gyakoriságú. Továbbá az AVL nem szócsalád, hanem lemma alapú.

A fent hivatkozott szójelentések segítségével megvizsgáltam a hallgatók esszéiben azonosított 24 nyelvpedagógiai szakkifejezés előfordulását és gyakoriságát angol anyanyelvű köznyelvi és tudományos korpuszokban. Ezt követően a hallgatók esszéit elemeztem abból a szempontból, hogy a 24 azonosított szó betölti-e a szakkifejezésre háruló feladatokat a hallgatók szakszövegeiben, és ha igen, akkor hogyan, illetve ha nem, akkor milyen jellegű hiányosságok érhetők tetten. A szakirodalom-áttekintés eredményeit figyelembe véve a szakkifejezések diszciplína-specifikus feladatait tekintve a definíció és a rendszerezés során betöltött szerepre helyezem a hangsúlyt az elemzés során. Mivel hallgatók, vagyis kezdő szakírók munkáit vizsgáltam, az értékelésnél a hangsúlyt arra helyeztem, hogy a kurzus során tárgyalt szakszavak definícióit értő módon tudják-e előhívni és alkalmazni úgy, hogy azok a szándékolt szerepet betöltsék az esszéik kontextusában.

A szakszavak jelentésének meghatározásánál Richards (2010) nyelvpedagógiai szakszótárát használtam referenciaként. Ennek oka, hogy a szakmódszertan kurzuson is ezt a szótárt használtuk szakirodalomként a szakszavak értelmezéséhez. A hallgatóktól egy szaktantárgy keretein belül nem várható még el, hogy átfogó szakirodalom-mismerettel rendelkezzenek, és tisztában legyenek egy-egy nyelvpedagógiai fogalom esetenként különböző, egymástól bizonyos fokig eltérő meghatározásával. A kurzus keretein belül a nyelvpedagógiai szakszótár megbízható támpontot adott az egyes fogalmak széles tudományos-szakmai körben elfogadott jelentésének tisztázásához, így reális elvárás volt, hogy a szakszavakat a kifejtő esszéikben is ebben az értelemben alkalmazzák a hallgatók.

A nyelvpedagógiai fogalmak rendszerezésének vizsgálata során a szakszavak mellett szakkifejezések használatát is figyelembe vettem. Ennek oka, hogy a fogalmak csoportokba sorolásának és hierarchia szerinti osztályozásának jelölését több szóból álló nyelvi egységek segítik. Például az *acquisition* (elsajátítás) szakszóval jelölt fogalom esetében az elsajátítás fajtáit úgy tudjuk megnevezni, hogy a szakszót jelzővel egészítjük ki: *language acquisition*, *first language acquisition*, *second language acquisition* stb. Így tehát a több szóból álló szakkifejezések nélkülözhetetlen szerepet játszanak nyelvpedagógiai taxonómiák kialakításában.

A kutatás eredményei

Az alábbiakban először a gyakoriságvizsgálat eredményeit közlöm. Ezek segítségével bemutatom a hallgatók esszéiben azonosított potenciális szakszavak jellemzőit abból a szempontból, hogy ezek előfordulnak-e köznyelvi és a nyelvpedagógián kívül élő tudományos kontextusokban, és ha igen, akkor milyen gyakorisággal. Ezt követően azt elemzem, hogy az azonosított szakszavak betöltenek-e diszciplína-specifikus funkciót az esszéikben, és ha igen, akkor hogyan.

A gyakoriságvizsgálat eredményei

A hallgatók esszéiben azonosított szakszavak listáját a 2. táblázat, előfordulás és gyakoriság szerinti mutatóit pedig a 3. táblázat tartalmazza.

3. táblázat

Az esszéikben azonosított nyelvpedagógiai szakszavak (n=24) gyakorisága előfordulás szerint (aláhúzott szavak = a szólisták első 1000 szava között szerepelnek; félkövér szavak = köznyelvi és általános-tudományos szólistákban egyaránt szerepelnek)

	Előfordulás helye	Szakszavak száma	Szakszavak aránya (%)	Szakszavak listája
Köznyelvi szövegek	NGSL és/vagy new-GSL	13	54,2	<u><i>acquisition</i></u> , <u><i>activity</i></u> , <u><i>approach</i></u> , <u><i>communication</i></u> , <u><i>error</i></u> , <u><i>form</i></u> , <u><i>input</i></u> , <u><i>language</i></u> , <u><i>learning</i></u> , <u><i>meaning</i></u> , <u><i>method</i></u> , <u><i>output</i></u> , <u><i>task</i></u>
	BNC/COCA magas gyakoriság	4	16,7	<i>accuracy</i> , <i>drill</i> , <i>grammar</i> , <i>mistake</i>
	BNC/COCA közepes gyakoriság	5	20,8	<i>chunk</i> , <i>competence</i> , <i>fluency</i> , <i>immersion</i> , <i>syllabus</i>
Tudományos szövegek	AVL	18	75	<i>accuracy</i> , <u><i>acquisition</i></u> , <u><i>activity</i></u> , <u><i>approach</i></u> , <i>chunk</i> , <u><i>communication</i></u> , <i>competence</i> , <u><i>error</i></u> , <u><i>form</i></u> , <i>immersion</i> , <u><i>input</i></u> , <u><i>language</i></u> , <u><i>learning</i></u> , <u><i>meaning</i></u> , <u><i>method</i></u> , <u><i>output</i></u> , <i>syllabus</i> , <u><i>task</i></u>
Nem szerepel	nincs gyakoriság alapú besorolása	1	4,2	<i>interlanguage</i>
	nincs adat	1	4,2	<i>feedback</i>

Az azonosított nyelvpedagógiai szakszavak gyakoriság szerinti vizsgálata azt mutatja, hogy a 24 szakszó közül 17 magas gyakoriságú köznyelvi szó, amely a szakszavak 70,9 százaléka, vagyis közel háromnegyed része. Ezek közül 13 található meg a köznyelvi szólistákban (NGSL, new-GSL), amelyeken kívül még 4 számít magas gyakoriságú szónak a BNC/COCA szerint. A magas gyakoriságú köznyelvi szavak közül 10 szerepel az első ezer köznyelvi szó között, amely az összes azonosított szakszó közel fele (41,7%): *activity, approach, communication, error, form, input, meaning, method, output, task*.

A 24 nyelvpedagógiai szakszó közül 18 szerepel az általános-tudományos szólistában (AVL). Ez az esszéekben azonosított potenciális szakszavak 75 százaléka, vagyis háromnegyede. Az AVL első ezer szava között 6 szakszó (25%) található, vagyis az esszéekben azonosított szakszavak egynegyede tartozik ide: *accuracy, acquisition, activity, form, method, task*.

A köznyelvi és a tudományos kontextusok közti erős átfedést jelzi, hogy a 24 azonosított szakszó több, mint fele (n=14; 58,3%) magas gyakoriságúnak számít mindkét területen: *accuracy, acquisition, activity, approach, communication, error, form, input, language, learning, meaning, method, output, task*. Az elemzésből az is kiderül, hogy ezek közül 4 szakszó a köznyelvi és az általános-tudományos szólistában egyaránt az 1000 leggyakoribb szó között található: *activity, form, method, task*.

Mindössze 5 közepes gyakoriságú köznyelvi szó szerepel a szakszavak között: *chunk, competence, fluency, immersion, syllabus*. Ez az azonosított szakszavak egyötöde (20,8%); ugyanakkor egyetlen alacsony gyakoriságú köznyelvi szót sem találtam a listában. Csupán egy olyan szakszót (*interlanguage*) azonosítottam, amely nem szerepel sem szólistákban, sem gyakoriságvizsgálatokban. Ez azt jelzi, hogy az esszéekben azonosított potenciális szakszavak között a Selinker (1972) által létrehozott „*interlanguage*” szakkifejezés az egyetlen a hallgatói szövegekben, amelyet a nyelvpedagógia, és a hozzá szorosan kapcsolódó második nyelv elsajátítására fókuszáló kutatások kizárólag a magukénak mondhatnak. Egy szakszó (*feedback*) esetében nincs rendelkezésre álló adat, mert a gyakoriságszámlálók összetett szóként kezelték, és ezért nem vették figyelembe.

A fenti eredmények azt mutatják, hogy az azonosított egyszavas szakkifejezések jelentős hányada magas gyakoriságú szó mind az általános, mind az általános-tudományos szólisták tekintetében. Mivel az ilyen szavak több, egymástól eltérő jelentést hordozhatnak különböző kontextusokban, valamint ezzel összefüggésben az egyes kontextusokban betöltött szerepük is változhat, ahhoz, hogy nyelvpedagógiai szakkifejezésként történő alkalmazásuk megvalósuljon, a szövegből egyértelműen ki kell, hogy derüljön pontos diszciplína-specifikus jelentésük. Ekkor válik lehetővé az, hogy érdemben be tudják tölteni a tudáskeret kialakításában rájuk háruló szerepet. Az alábbiakban azt mutatom be, hogy a hallgatók esszéiben teljesült-e ez a kritérium.

Nyelvpedagógiai szakszavak alkalmazása a tudáskeret kialakításában

A tudáskeret kialakításában a fogalmak pontos meghatározása és ezzel szoros összefüggésben a szakkifejezések kialakítása alapvető szerepet játszik. Ez a funkció valósul meg a fogalmak definíciója segítségével, mert így tudja a szakíró biztosítani az általa

használt szakkifejezés precíz jelentéstartományának tisztázását az adott tudáskereten belül annak érdekében, hogy a homályosság, pontatlanság és félreértelmezhetőség elkerülhető legyen a szövegben.

A szakkifejezések feladata a szakspecifikus jelentés hordozása mellett taxonómiák létrehozására is. Így szerepet játszanak az általuk hordozott jelentés más szakspecifikus jelentésekkel való szisztematikus összekapcsolásában és ezek rendszerbe ágyazásában. A szakterminológia kialakítása és rendszerezése teszi lehetővé, hogy egy adott szakterület értelmezni tudja az érdeklődése fókuszában álló dolgokkal, jelenségekkel kapcsolatos történéseket. Az alábbiakban először az esszékben található definíciókat vizsgálom. Ezt követi a fogalmak rendszerezésével kapcsolatos eredmények tárgyalása.

A nyelvpedagógiai fogalmak meghatározása: a definíció

A hallgatói szövegekben összesen 10 definíciót azonosítottam. Ezek szövegek szerinti megoszlását a 4. táblázat foglalja össze. Az összesítésből látható, hogy a definíciók megoszlása egyenetlen: az esszék közel fele (n=4) nem tartalmaz definíciót, három esszében 1, két esszében pedig 2 definíció szerepel. A 3 definíciót tartalmazó esszében összesen két szakkifejezést határozott meg a szöveg írója, ugyanis az egyik szakkifejezést kétszer definiálta az esszé két különböző részén.

4. táblázat

Az esszékben található definíciók (n=10) megoszlása

nincs definíció	1 definíció	2 definíció	3 definíció
4 esszé	3 esszé	2 esszé	1 esszé

Az esszékben összesen 7 szakkifejezés meghatározását végezték el a hallgatók. Ezek közül kettő olyan egy szóból álló szakkifejezés (*drill, error*), amely szerepel az általam azonosított nyelvpedagógiai szakszavak listájában (lásd 2. táblázat). Továbbá öt több szóból álló szakkifejezés meghatározása szerepel még a szövegekben. Itt a szakkifejezések egyik eleme mindegyik esetben szerepel a fent hivatkozott listában (ezeket az elemeket aláhúzással jelöltem): *explicit grammar knowledge, implicit grammar knowledge, focus on form, meaning-focused instruction, sequence of acquisition*.

A fenti eredmények azt jelzik, hogy a hallgatók bizonyos mértékig tisztában vannak azzal, hogy a definíció a tudományos szakszövegeknek fontos részét képezi. Másrészt azonban az is látszik, hogy a definíció alkalmazásának lehetőségével a hallgatók nem, vagy csak korlátozott mértékben éltek. Szembetűnő hiány például, hogy az esszék központi témájául szolgáló „*grammar*” szakszó definíciója egyik szövegben sem szerepel. Ez gyengíti az általuk jelzett fogalom pontos érthetőségét a szöveg kontextusán belül. A fentiekre példa az alábbi szövegrészlet, amelynek középpontjában a nyelvtanárnak a nyelvtan tanításában betöltött szerepéről van szó (1. példa).

- (1) Teachers do not have to teach grammar just monitor the students' work and notice the errors, then help their students with some corrective feedback. (Beáta)

A mondatból nem derül ki, hogy a szöveg írója pontosan milyen fogalmat jelöl a „*grammar*” és a hozzá szorosan kapcsolódó „*grammar teaching*” kifejezéssel. A mondatban szereplő „*error*” szakszóval ugyanis a nyelvtanulók nyelvi normától eltérő nyelvi produktumát jelöljük, míg a „*corrective feedback*” az ilyen nyelvi megoldások javítására irányuló nyelvpedagógiai célú tanári technikákat jelöli. Noha mindkét fogalom szorosan kapcsolódik a nyelv törvényszerűségeken alapuló felépítésével, vagyis a nyelvtannal és a nyelvtan tanításával kapcsolatos szakmai diskurzushoz, a fent idézett szöveg ezeket kiveszi a fogalom értelmezési köréből anélkül, hogy alternatív meghatározást kínálna. A helyzetet bonyolítja, hogy a „*grammar*” és az „*error*” szakszavak egyben nagy gyakoriságú köznyelvi szavak is. A szöveg írója feltételezheti, hogy a jelentésük ismert, meghatározásuk nem szükséges. Az adott szöveggörnyezetben ezzel azonban az ellenkező eredményt éri el: pontatlanná, homályossá teszi a szöveget.

A definíció hiányának problémáját mutatja a 2. példa is.

- (2) Grammar teaching I think can be done most effectively if it uses as many methods as possible. (Tímea)

Itt értelmezési problémát jelenthet, hogy a szöveggörnyezetből nem derül ki, a szövegíró pontosan milyen jelentésben használja a „*method*” szót. Általános értelemben a szóval jelölhetjük olyan gyakorlati módok összességét, amelyek egy adott cél elérése érdekében tudatosan kerülnek felhasználásra. A nyelvpedagógia esetében azonban a terminus azokra a rendszerbe foglalt tervszerű és következetes eljárásokra utal, amelyek a nyelvre és a nyelvtanulásra vonatkozó szisztematikusan meghatározott alapelvek mentén igyekeznek a leghatékonyabban elősegíteni az idegen nyelvek tanítását és elsajátítását (pl. *grammar-translation method*, *audio-lingual method*). A 2. példában szereplő állítás jelentését befolyásolja, hogy a „*method*” szót milyen értelemben használja az esszé írója. A jelentés azonban nem derül ki egyértelműen a szövegből.

A definíciók alkalmazásának korlátozott mértéke mellett az eredményekből az is látszik, hogy az esszéikben azonosított egyes definíciók szövegben betöltött szerepük szerint valóban azt a célt szolgálják, hogy az alkalmazott szakkifejezések jelentésének pontos értelmezését segítsék. A 3. példában szereplő szövegrészlet például két egymással szoros összefüggésben álló fogalom jelentésének meghatározását és ezek egymáshoz való viszonyát is megadja.

- (3) This way learners have a wide range of explicit knowledge that cannot be used automatically and unconsciously ... [Explicit knowledge] facilitates the development of implicit knowledge – which can be used unconsciously. (Tímea)

Találunk azonban példát arra is, hogy a definíciók elsődleges szerepe a tudáskeret kialakítása helyett inkább az, hogy demonstrálják, az esszé írója tisztában van a szakkifejezések jelentésével.

- (4) Students need to get the interlanguage by implicit grammar knowledge. Implicit grammar knowledge is when they do not have to think about the grammatical rules but it comes to their mind naturally. (Beáta)

- (5) There are several useful methods for language teaching. The drill is very common amongst them. This means that the teacher says a sentence or a word and the students have to repeat it. (Borbála)

A 4. és az 5. példában egyaránt látható, hogy a definíciót megelőzi egy állítás, amelyben a szakkifejezés jelentését az író más jelentésekhez kapcsolja úgy, hogy az állítás fókuszában a nyelvelsajátítás, illetve a nyelvtanítás folyamatának magyarázata, értelmezése áll. Mivel a definíció nem megelőzi, hanem követi a vonatkozó jelenségek magyarázatát, a szövegalkotás szempontjából egyenetlen szöveg jön létre. Retorikai szempontból pedig egyfajta tudásdemonstráló hatást ér el a hallgató, azt jelezve, hogy tisztában van az adott szakkifejezés jelentésével.

A fentieket összefoglalva, a szakkifejezések definíciójára fókuszáló vizsgálat eredményei egyrészt arra utalnak, hogy a hallgatók sok esetben abból indulnak ki, hogy az esszé olvasója tisztában van a szakszavak jelentésével, így ezek meghatározása nem szükséges. A szakkifejezések definíció nélküli használata ugyanakkor számos esetben homályos, többértelmű, így félreérthető jelentésekhez vezet. Ahol szerepel definíció az esszéekben, ott ezek egy része a terminus jelentésének pontos meghatározását célozza, így illeszkedik a tudományos szakszövegek felé támasztott elvárásokhoz. Találhatóak azonban a szövegekben olyan definíciók is, amelyek inkább a „felelés” szerepét töltik be a tudáskeret kialakítása helyett. Ez utóbbi eredmény szintén utalhat arra, hogy a hallgatók az olvasót szem előtt tartva, annak feltételezett elvárásait figyelembe véve alkották meg a szöveget, hiszen annak fontos célja az esszé témájáról alkotott tudásuk meggyőző bemutatása az olvasó felé, aki egyben az esszék értékelését is végzi.

A nyelvpedagógiai szakkifejezések rendszerezése: a taxonómia

A szakkifejezések jelentés szerinti osztályozására és rendszerezésére tett kísérlet világosan megjelent az esszéekben. Ez egyértelműen jelzi, hogy a hallgatók ismerik a nyelvpedagógián belül a nyelvtan tanítására vonatkozó fogalmak egy részét és ezek egymáshoz fűződő viszonyát. Összesen 20 olyan több szóból álló szakkifejezést azonosítottam a szövegekben (5. táblázat), amelyek mindegyike tartalmaz legalább egy olyan szakszót, amely a referenciaként használt *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2010) szakszótárban szerepel (lásd fent a 2. táblázatot).

5. táblázat

A hallgatók esszéiben azonosított több szóból álló szakkifejezések listája ABC sorrendben

Több szóból álló szakkifejezések
<i>communicative competence, communicative task, corrective feedback, course book syllabus, deductive grammar instruction, distributed grammar teaching, explicit grammar knowledge, first language acquisition, focus on form, focus on meaning, form-focused instruction, grammatical form, grammatical input, implicit grammar knowledge, inductive grammar instruction, massed grammar teaching, meaning-focused instruction, second language acquisition, sequence of acquisition, writing task</i>

A több szóból álló szakkifejezések a szövegben önmagukban állva, tehát más, hozzájuk kapcsolódó jelentésű szakkifejezések nélkül is alkalmasak arra, hogy a jelentések kategorizálására utaljanak. Ez a helyzet például az esszében található *'corrective feedback'* és *'grammatical input'* főnévi csoportok esetében, ahol az alaptagot megelőző bővítmény mindkét esetben azt jelzi, hogy a taxonómiában magasabb osztályba sorolt szakszavak (*feedback, input*) egyes válfajairól, alosztályairól van szó. Az esszében arra is találtam példát, hogy a szakkifejezések más szakkifejezésekhez társítva jelentek meg, ezzel segítve elő a jelentések hierarchikus osztályozás szerinti, egymáshoz viszonyított értelmezését. Az esszében együtt megjelenő szakkifejezés-párok például a következők: *deductive grammar instruction – inductive grammar instruction; explicit grammar knowledge – implicit grammar knowledge; first language acquisition – second language acquisition*.

Az esszében azonosított szakkifejezések megjelenésének szemantikai alapú vizsgálata azt mutatja, hogy a szövegekben az alá- és fölérendelés mellett a mellérendelés, valamint a rokonértelműség lehetőségével éltek a hallgatók. Az alábbiakban a „*method*”, mint potenciális szakszó használatára fókuszálva mutatom be a fenti jelentéviszonyokat olyan példákon keresztül, ahol a szó nem pontosan körülhatárolt jelentése miatt a taxonómia kialakítása nem megfelelően valósult meg.

A *'method'* szó mindegyik hallgatói esszében megtalálható, azonban számos esetben nem világos, hogy a *Longman* szakszótárban (2010) megadott értelemben, tehát nyelvpedagógiai szakszóként, általános-tudományos szóként, vagy köznyelvi szóként szerepel-e a szövegben.

(6) There are several **possibilities**, **methods** supporting grammar instruction. My personal favourite is the focus on form. (Kitti)

A 6. példa első mondatából nem derül ki, hogy a szót a tág köznyelvi jelentéssel bíró *'possibilities'* szinonimájaként használja-e az író, vagy a köznyelvi jelentés szűkítése, pontosítása a cél. Miután a példa második mondatában szereplő *'focus on form'* szakkifejezés nem egy meghatározott nyelvtanítási módszer elnevezése, így a *'method'* szó erre nem utalhat. Ugyanakkor nem derül ki, hogy pontosan mi az a szűkebb jelentés, amelynek kereteibe belefér a *'method'* és a *'focus on form'* főnévi csoportok jelentésének szövegben implikált alá- és fölérendeltségi viszonya.

A 7. példában olvasható szövegrészletben a *ways (of grammar teaching)* és *method* szavak szintén értelmezhetők szinonimaként. Ebben az esetben az író célja lehetett az, hogy szóismétlés elkerülésével változatosabbá tegye a szöveget.

(7) There are several existing **ways** of grammar teaching and each has its own drawbacks and benefits. But luckily we are not obliged to follow just one **method**. (Hajnalka)

Alternatívaként azonban, a *method* szó ugyanitt értelmezhető lenne nyelvpedagógiai szakszóként is. Ebben az esetben a szövegrészlet jelentése megváltozik, mert a nyelvtan tanítását beemeli a különböző elméleti alapelvekre támaszkodó szisztematikusan kidolgozott idegen nyelvtanítási eljárások, vagyis módszerek rendszerébe. Ebben az esetben szemantikai szempontból rész-egész viszonyrendszer jönne létre, ahol a nyelvtan tanítására (vagy annak hiányára) vonatkozó eljárások az egyes nyelvtanítási

módszerek részét képezik. Ezt a gondolatmenetet azonban szükséges lenne kifejteni a szövegben ahhoz, hogy a szakszó jelentéséhez tartozó nyelvpedagógiai összefüggések explicitté váljanak, és a jelentésben rejlő potenciál kihasználásra kerüljön.

A 8. példában szintén a rokonértelműség alkalmazása okoz problémát a rendszerezés szempontjából. Az *instruction* és a *method* szavak egymás szinonimájaként szerepelnek a mondatban, mindkét szó egy-egy kiterjesztett főnévi csoport alaptagjaként.

(8) Meaning-focused **instruction** is the opposite of the form-focused **method**. (Borbála)

A szöveg írójának itt is lehetett az a célja, hogy stilisztikai szempontból változatosabbá tegye a szöveget a rokonértelműség alkalmazásával, de a szakkifejezések jelentésének rendszerezése szempontjából ezzel pontatlanságot idézett elő. Ennek oka, hogy a két főnévi csoport (*meaning-focused instruction*, valamint *form-focused method*) jelentése között a szövegrészben mellérendelő viszony áll fenn. Ha ezekre szakkifejezésként tekintünk, akkor feltételeznünk kell, hogy a két alaptag jelentése nyelvpedagógiai szempontból megegyezik egymással. Ez azonban nincs így. Az *instruction* főnév a szintén főnévi minőségben használt *teaching* szó absztrakción átesett alternatívája, tehát a nyelvtanítás gyakorlatára vonatkozik. Ezzel szemben a *method* szisztematikusan átgondolt eljárások rendszere, amely megelőzi a gyakorlatot.

A 9. és a 10. példában az látszik, hogy az itt alkalmazott alá- és fölrendelés tévesen rendszerezi kategóriákba a szakkifejezéseket.

(9) The **method** which is the most commonly used one is the **PPP**. (Györgyi)

(10) There are several useful **methods** for language teaching. The **drill** is very common amongst them. ... In my opinion, this kind of **activity** is very useful. (Borbála)

Abból kiindulva, hogy a taxonómiák elemeit szakkifejezések alkotják, a *method* szakszó jelentéséhez nem illeszkedik alárendelt kategóriaként a *PPP* (*Presentation Practice Production*) rövidítéssel jelölt osztálytermi procedúra (9. példa). Hasonló a helyzet a *method* és *drill* viszonylatában is (10. példa). A *method* szakszó jelentésével nincs alárendelt viszonyban a *drill* abban az értelemben, ahogyan a szöveg ezt implicálja, hiszen az utóbbi nem tartozik a nyelvtanítási módszerek közé. Helyette a nyelvtanítás során alkalmazott technikák egyik fajtájára utal a szakszó. A 10. példában található rendszerezést tovább akadályozza a harmadik mondatban található *this kind of activity* kifejezés, mert taxonómiai szempontból az író tévesen használja szinonimaként a *method* és *activity* szavakat.

Az esszéek olvasója a fent idézett szövegrészek értelmezése során dönthet úgy, hogy a *method* főnevet nem szakszóként, hanem tágabb köznyelvi jelentésében veszi figyelembe. Ebben az esetben azonban a szakszövegekre, így a nyelvpedagógia területére is jellemző következetes és hierarchikus rendszerezés lehetősége nem valósul meg, mert az idegennyelv-tanítás bármely aspektusához és szintjéhez kapcsolódó bármilyen alkalmazási mód a *method* kategóriájába sorolódik. Ezzel a jelentések viszonyrendszerének kialakítása csorbát szenved, a taxonómia elnagyoltá válik, nem tölti be feladatát, és az értelmezés szempontjából félreértésekhez vezethet. Következésképp a szöveg veszít fogalmi, információközlő funkciójának erejéből.

Összegzés

A dolgozatomban nyelvpedagógiai szakkifejezések előfordulását, jellemzőit és szakszövegben betöltött funkcióját vizsgáltam angol nyelvtanárszakos hallgatók szaktárgyi esszéiben. Az alábbiakban a kutatási kérdésekre adott válaszokat összegzem, és az ezekből levonható következtetéseket tárgyalom. Az eredmények és a kutatás korlátainak figyelembevételével javaslatot teszek jövőbeli kutatási irányokra is.

Az első kutatási kérdés arra irányult, hogy melyek azok a szavak a hallgatók esszéiben, amelyeket a nyelvpedagógia szakkifejezésként tart számon. Összesen 24 potenciális szakszót azonosítottam. Ezen kívül a szövegekben megtalálható 20 olyan kiterjesztett főnévi csoport is, amelyek legalább egyik tagját egy-egy azonosított potenciális szakszó alkotja. Ezek olyan szavak, amelyek a nyelvpedagógiában pontosan meghatározott egyezményes jelentéssel bírnak, így tehát alkalmasak arra, hogy a szavak precíz szakspecifikus jelentését hordozzák a szövegek kontextusán belül. Ez az eredmény azt jelzi, hogy az esszék szókészlete lehetőséget ad arra, hogy a szövegek betöltsék a tudományos szakszövegek információközlő, értelmező funkcióját. Mindez akkor valósulhat meg, ha a hallgatók szövegeiben a szakspecifikus jelentés érvényesül, tehát a potenciális lehetőség az adott szövegkörnyezetben valóban kihasználásra kerül.

A második kutatási kérdés fókuszában az állt, hogy milyen gyakoriságúak az esszékben azonosított potenciális nyelvpedagógiai szakszavak köznyelvi és általános-tudományos szólistákban és korpuszokban. A gyakoriságvizsgálat eredményei szerint az esszékben azonosított potenciális szakszavak (n=24) háromnegyed része egyben nagy gyakoriságú köznyelvi szó, illetve szintén nagy gyakoriságú általános-tudományos szó is. Ez az eredmény megerősíti, hogy a nyelvpedagógia azon szakterületek közé tartozik, ahol a szakspecifikus értelemben használt szavakat nem kizárólag csak ez a szakterület mondhatja magáénak. Helyette arról van szó, hogy meglévő, köznyelvi és/vagy más tudományos kontextusokban is használt szavak kapnak a szakmai közösség konszenzusán alapuló specifikus jelentést, tehát ezek a szavak számos, egymástól jelentősen eltérő szituációban egyaránt betölthetnek szerepet úgy, hogy jelentésüket az adott kontextus határozza meg.

Így fordulhat elő az, hogy az esszékben potenciális szakszóként azonosított magas köznyelvi gyakoriságú és több jelentésű szavak (pl. *communication*, *drill*, *input*), amelyek ugyanakkor más diszciplínák keretein belül is megjelennek általános-tudományos funkcióban. Továbbá az is előfordul, hogy egyes szakszavak a nyelvpedagógia területén kívül más diszciplínák keretein belül is hordoznak pontosan meghatározott diszciplína-specifikus jelentést (pl. *communication*: médiatudomány; *drill*: hadtudomány; *input*: informatika). Mindez felhívja a figyelmet annak fontosságára, hogy a nyelvpedagógiai témájú esszék szövegkörnyezetéből egyértelműen ki kell derülnie a szavak pontos jelentésének ahhoz, hogy szakkifejezésként történő alkalmazásuk érvényesülni tudjon.

A harmadik kutatási kérdés azt vizsgálta, hogy milyen szerepet játszanak a potenciális szakszavak a hallgatók esszéiben megjelenő szaktárgyi diskurzusban. Megállapítható, hogy eltérő mértékben és hatékonysággal, de megjelent az esszékben az azonosított szavak tudományos diskurzusban betöltött szerep szerinti alkalmazása definíciók és a szakkifejezések rendszerezése formájában. Összesen 10 definíciót, va-

lamint 20 több szóból álló szakkifejezést azonosítottam. Az utóbbiak egyik elemét a vizsgálat során azonosított egyes szakszavak alkották, és az így létrejött szakkifejezések a nyelvpedagógiai fogalmak rendszerezésében játszottak szerepet. Ez azt jelzi, hogy a hallgatók egyrészt tudatában vannak annak, hogy milyen szerep hárul a szakkifejezésekre a szakmai diskurzusban, másrészt erőfeszítéseket is tesznek annak érdekében, hogy ezek a funkciók megvalósuljanak a szövegben.

Az esszék elemzése során feltárt hiányosság, hogy a definíciók adta lehetőséget nem használták ki a hallgatók. Ez magyarázható azzal, hogy a hallgatók az olvasót, vagyis az esszéiket értékelő oktatót szem előtt tartva készítették el a szövegeiket vélhetően abból kiindulva, hogy az illető tisztában van az adott szavak szakspecifikus jelentésével, így azok meghatározása nem szükséges. Ez az eredmény ugyanakkor utalhat arra is, hogy a hallgatók nem minden esetben voltak biztosak a szakszavak pontos nyelvpedagógiai fókuszú jelentésével, így ezek meghatározására nem vállalkoztak. Tekintettel arra, hogy a szakkifejezések téves definíciója ronthat az esszék szaktanári megítélésén, ezek hiánya vagy megléte felfogható a meggyőzés egyfajta implicit retorikai eszközeként is.

Definíciókkal kapcsolatos eredmény, hogy ahol megjelentek a szövegben, ott alkalmazásuk fontos célja volt annak bizonyítása, hogy a szöveg írója tisztában van az adott fogalmak szakspecifikus jelentésével. Míg ezt az eredményt zárthelyi dolgozatok elemzése során kaptam, a definíciók egyfajta „felelés” funkcióban történő alkalmazása tetten érhető olyan írásos számonkérési formák esetében is, mint például a szemináriumi dolgozat (Woodward-Kron, 2008) és a szakdolgozat (Sárdi, 2020), ahol a hallgatók a tantermen kívül, időkorlát meghatározása nélkül és szakirodalom felhasználásával készítettek szakszöveget. Mindez jelzi, hogy kezdő szakírók nem feltétlenül rendelkeznek azzal a nyelvi eszköztárral, amely lehetővé teszi számukra a szakszöveg kommunikatív céljainak elérését úgy, hogy az adott műfaj konvencióinak retorikai értelemben is megfeleljenek. A fentiekből az is látható, hogy e hiányosság tetten érhető kezdő írók szakszövegeiben függetlenül az elkészítés kontextusától.

Az elemzés a taxonómiák kialakításával kapcsolatban is rámutatott néhány hiányosságra. Ezek az alábbi kategóriákba sorolhatók: (1) a szakszavak jelentése homályos, nem pontosan értelmezhető; (2) a szakszavak jelentése téves, eltér a tudományterületen konvencionálisan elfogadottól; (3) a szakszavak jelentése nem szakspecifikus, köznyelvi értelemben szerepel a szövegekben; (4) a szakszavak és szakkifejezések kategóriába sorolása téves, eltér a konvencióktól; (5) a szakszavak és szakkifejezések egymáshoz való viszonyának jelölése pontatlan. Összességében az látszik, hogy a nyelvpedagógiai tárgyú jelenségek pontos meghatározásának hiánya gátolja az ezeket jelölő szakkifejezések csoportosítását és a köztük fennálló viszony kijelölését és értelmezését. Amikor az osztályozás téves jelentéseken alapul, pontatlan rendszerezés jön létre.

A kutatási kérdésekre adott válaszok alátámasztják a vélekedést, hogy az angol nyelvpedagógiai szakszavak jelentésének pontos meghatározása, csakúgy, mint e szakszavak felhasználásával létrejött szakkifejezések taxonómiába rendezése nehézséget okoz magyar anyanyelvű hallgatók számára. Továbbá arra is felhívják a figyelmet, hogy az angol nyelvpedagógia esetében a nagy gyakoriságú köznyelvi szavak magas arányban történő szakspecifikus alkalmazása hozzájárul e nehézségek fennállásához.

A homályos, pontatlan, téves, nem szakspecifikus értelmezés kiváltó oka lehet, hogy a hallgatók bizonyos mértékben már ismerik az adott magas gyakoriságú szavak köznyelvi, illetve általános-tudományos jelentéseit és használatát, amikor ezekkel, mint nyelvpedagógiai szakszavakkal találkoznak.

Az eredmények alapján levonható pedagógiai következtetés, hogy a hallgatók szempontjából fontos a szakszavak és szakkifejezések pontos, szakspecifikus jelentésének és nyelvpedagógiai szakszövegekben betöltött funkciójának mélyebb megértése és ezek rendszerbe illesztett alkalmazásának gyakorlása. Különösen fontos, hogy világosan értsék, (1) milyen eltérő jelentéseket hordoz egy adott szó vagy kifejezés különböző, köznyelvi, illetve nyelvpedagógiai kontextusokban, (2) milyen kapcsolat áll fenn az egyes jelentések és azok adott szövegkörnyezetben betöltött funkciói között, és (3) hogyan érhető el a cél, hogy egy adott köznyelvi szó valóban szakszóként funkcionáljon a szövegben. Azt is fontos lenne világosan bemutatni a hallgatók számára, hogy a jelentések nem kontextushoz illeszkedő és pontatlan használata miért és hogyan gyengíti a szakszöveg információhordozó, összefüggéseket feltáró, értelmező szerepét. A fenti célok megvalósítását segítheti meglévő jó gyakorlatok tanórai elemzése, és ezek kiegészítése célzott fókuszú szövegalkotási feladatokkal. Az ilyen típusú tanórai gyakorlatok hasznos kiindulópontja lehet az alapelv, hogy a tudományos-szakmai ismeretek és az ezeket tárgyaló tudományos-szakmai kommunikáció egymástól nem elválasztható entitások, kölcsönösen feltételezik egymást. Ezért elsajátításukat is célszerű szervesen összetartozóként kezelni, vagyis a szaktárgyi órák keretei közé beemelni a hatékony szaktárgyi kommunikáció körébe tartozó kompetenciák fejlesztését is.

A dolgozatban bemutatott kutatás korlátai közé tartozik, hogy az elemzés kis mintán és egyszeri mintafelvételen alapult, továbbá nem kérdezett rá az esszéket készítő hallgatók véleményére és tapasztalataira. Ezért hasznos lenne nagyobb mintás longitudinális vizsgálat keretein belül felmérni, hogy célirányos tanórai munka segítségével, illetve nélküle hogyan változik a szakkifejezések szaktárgyi esszéekben történő alkalmazása, valamint ezzel összefüggésben a hallgatók tudományos szakszövegírással kapcsolatos tapasztalata és hozzáállása.

IRODALOM

- Ardasheva, Y. & Tretter, T. R. (2017). Developing science-specific, technical vocabulary of high school newcomer English learners. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20, 252–271. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1042356>
- Baker, M. (1988). Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: An analysis of some rhetorical items in medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*, 4(2), 91–105.
- Biber, D. & Conrad, S. (2019). *Register, Genre, and Style*. (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108686136>
- Brezina, V. & Gablasova (2015). 'Is there a core general vocabulary? Introducing the New General Service List.' *Applied Linguistics*, 36(1), 1–22. <https://doi.org/10.1093/applin/amt018>
- Browne, C., Culligan, B. & Phillips, J. (2013). *The New General Service List*. <http://www.newgeneralservicelist.org> (2023.11.09.)

- Chung, T. M. & Nation, I. S. P. (2003). Technical vocabulary in specialised texts. *Reading in a Foreign Language*, 15, 130–116.
- Chung, T. M. & Nation, I. S. P. (2004). Identifying technical vocabulary. *System*, 32, 251–263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.11.008>
- Coxhead, A. (2000). A New Academic Word List. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213–238. <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Dudley-Evans, T. (2002). The teaching of the academic essay: Is a genre approach possible? In A. M. Johns (Ed.) *Genre in The Classroom: Multiple Perspectives* (pp. 225–236). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410604262>
- Duff, P. (2010). Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169–192. <http://doi.org/10.1017/S0267190510000048>
- Friedman, D. (2023). Language socialization and academic discourse in English as a Foreign Language contexts: A research agenda. *Language Teaching*, 56(2), 261–275. <http://doi.org/10.1017/S0261444821000422>
- Gardner, D. & Davies, M. (2013). 'A New Academic Vocabulary List.' *Applied Linguistics*, 35(3), 305–327. <https://doi.org/10.1093/applin/amt015>
- Gardner, S. & Nesi, H. (2013). A Classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25–52. <http://doi:10.1093/applin/ams024>
- Ha, A. Y. H. & Hyland, K. (2017). What is technicality? A Technicality Analysis Model for EAP vocabulary. *Journal of English for Academic Purposes*, 28, 35–49. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.06.003>
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). Writing science: Literacy and discursive power. The Falmer Press.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667251>
- Hyland, K. (2011). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. (4th ed.). The Michigan Press.
- Hyland, K. & Tse, P. (2009). Academic lexis and disciplinary practice: Corpus evidence for specificity. *International Journal of English Studies*, 9(2), 111–129.
- Leki, I. (1992). *Understanding ESL writers: a guide for teachers*. Boynton/Cook.
- Liu, D. & Lei, L. (2019). Technical vocabulary. In: S. Webb, (ed.) *The Routledge Handbook of vocabulary studies* (pp. 111–124). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429291586-8>
- Martin, J. R. (1993). Literacy in science: Learning how to handle text as technology. In M. A. K. Halliday, & J. R. Martin (Eds.), *Writing Science: Literacy and discursive power* (pp. 166–202). London: Falmer Press.
- Matsuda, P. K. & Silva, T. (2020). Writing. In N. Schmitt and Rodgers, M. P. H. (eds.) *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 279–293). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429424465-16>
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. (2nd ed.) Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656>
- Nation, I. S. P. (2017). *The BNC/COCA Level 6 word family lists (Version 1.0.0)* [Data file]. Letöltve <http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>.
- Nation I. S. P. & Coxhead, A. (2012). Special purposes vocabulary. In C. A. Chapelle (ed.) *Encyclopedia of applied linguistics*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal1098>
- Richards, J. C. (2010). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman.
- Sárdi, Cs. (2020). „Óriások vállán álltam.” A szerzői identitás megjelenése angol nyelvpedagógiai szakdolgozatokban. In: Fóris, Ágota; Bölcseki, Andrea; M., Pintér Tibor; Szoatak, Szilvia; Tamás, Dóra Mária (szerk.) *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben: I. Terminológia, lexikográfia, fordítás*. Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/hivatkozas/nyki1tlf_29-https://mersz.hu/hivatkozas/nyki1tlf_38

- Schmitt, N. & Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47(4), 484–503. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000018>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(1–4), 209–241. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. London: Longman, Green & Co.
- Wignell, P. (1998). Technicality and abstraction in social science. In J. R. Martin (ed.). *Reading Science*. Routledge (pp. 299–328).
- Woodward-Kron, R. (2008). More than just jargon – the nature and role of specialist language in learning disciplinary knowledge. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 234–249, <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.10.004>

Függelék: A nyelvpedagógiai esszé feladatkiírása

End-Term Essay

Write an essay titled '*Issues in the teaching of grammar*'. Base your discussion on your studies in the Methodology 2 course, and focus on the following:

- 1. arguments for and against teaching grammar,***
- 2. suggested ways of grammar teaching and their justification.***

Guidelines:

You have 45 minutes to complete the essay.

There is no word limit on your essay.

In your text, use relevant language pedagogy-related technical vocabulary (i.e. technical words and multi-word items) to discuss your ideas.

Make sure you use these vocabulary items in a way which makes their meaning and relevance to the discussion clear.

I look forward to reading your essay. 😊

Technical vocabulary use in Hungarian MA TEFL students' disciplinary essays

The study examines the use of language pedagogy-related technical vocabulary in L2 English academic essays in L1 Hungarian TEFL students' essays. It identifies technical words and looks at their frequency in general and academic word lists and corpora. This is followed by an analysis of whether the identified words function as discipline-specific vocabulary in the text, and how they fulfil the role of defining and categorizing relevant phenomena. The results show that a significant portion of technical vocabulary also comprise high-frequency words according to both general and academic word lists. The precise discipline-specific meaning of the words is not always indicated in the texts, creating ambiguity. This also hinders the development of taxonomical relationships between related terms and a precise understanding of messages put forward in the essays. The findings show that using high-frequency words as specialized vocabulary may pose difficulties for students. The findings point to the need to raise TEFL students' awareness of the characteristics and discipline-specific use of technical vocabulary and the role they play in academic discourse.

Keywords: EFL teacher education, technical vocabulary, word frequency, definition, taxonomy

SZENTIRMAY PIROSKA

Szövegkohézió és fordítói szabadság

Egy angol forma- és felhívásközpontú szöveg magyar és olasz célnyelvi újraalkotásainak szövegszempon-tú elemzése

Kivonat:

A tanulmány egy angol forrásnyelvi verset vet össze annak két magyar és két olasz fordításával kvalitatív szemléletű szövegtani módszerek alkalmazásával a grammatikai és lexikai kohézióra fókuszálva. Az elemzés célja megfigyelni a szövegszintű fordítói átváltási műveleteket, különös tekintettel a szövegkohézió és lexikai ismétlés (re)produkciójára. Az eredmények azt mutatják, hogy a fordítás során jelentős mértékben változnak a szövegkohéziót biztosító eszközök főként a nyelvi a rendszerek különbségei miatt. Ezzel szemben a műfaji sajátosságok – a felhívásközpontúsággal kombinált formaközpontú szövegben a felhívás funkció, valamint az esztétikai aspektusok dominanciája – nagy fokú szabadságot biztosítanak a fordítók számára, amellyel különböző mértékben élnek. A vizsgálat rávilágít a nyelvi rendszerek különbségei, a szövegtípusok és a szövegszintű fordítói műveletek közötti összefüggésekre, amiktől a kommunikációs cél megvalósulása is függ.

Kulcsszavak: szövegkohézió, lexikai ismétlés, fordítói szabadság, műfordítás, politikai szöveg fordítása

Bevezetés

E szövegvizsgálatot Amanda Gorman *The hill we climb* című verse inspirálta, amelyet a szerző Joe Biden elnök beiktatásán szavalt el és amelynek fordításai annak elhangzása után igen rövid idő alatt világszerte megjelentek az internetes híradásokkal egy időben. A különböző célnyelvi szövegek összevetése következtetésekre ad lehetőséget a nyelvi rendszerek különbségeiből eredő fordítási problémákon túl egy még izgalmasabb kérdés kapcsán: a kötöttségek mellett az egyes fordítók miként tudtak élni a szövegtípus nyújtotta nagyobb fordítói szabadsággal.

Vizsgálataimban a szövegnyelvészet sokoldalú elméleti hátterére támaszkodva Károly (2014) fordítási szövegelemző modelljét találtam alkalmas módszertani eszköznek, amelyben Károly a fordított szöveg felszíni (nyelvi) struktúrájának vizsgálatát a mögöttes (kognitív) struktúra vizsgálatával kombinálja. A jelen vizsgálat újszerűségét az adja, hogy az eddig egyetlen nyelvpárban, egy szövegtípusra, angolról magyarra

fordított médiaszövegek vizsgálatára használt modell alkalmazását kiterjesztem az angol-magyar nyelvpáron kívül az angol-olasz nyelvpárra is, tehát egy többnyelvű, összehasonlítható szövegtípusra, amely egy a médiaszövegektől eltérő műfajú és típusú, forma- és felhívásközpontú szöveg angol, magyar és olasz változatait tartalmazza.

Tanulmányomban arra teszek kísérletet, hogy egy 53 soros szöveg angol eredeti, valamint magyar és olasz fordított változatain vizsgáljam meg nemcsak a grammatikai, hanem a szövegszintű kapcsolódásokat teremtő jelenségeket. A szövegtani vizsgálataim célja annak megfigyelése, hogy milyen megoldásokkal élnek a fordítók, amikor a nyelvek rendszerbeli különbségei miatt a kötelező átváltási művelet olyan nyelvi elemet érint, amelynek szerepe túlmutat grammatikai funkcióján és ezt a fordítási problémát miként oldják meg egy olyan szövegtípus esetén, amely nagyobb fordítási szabadságot kínál. A vizsgálat egyszerre két fordítási helyzetet vizsgál az összehasonlíthatóság érdekében: egyrészről, amikor két indoeurópai nyelv találkozik a fordításban, mint az angol és az olasz esetén, valamint amikor az indoeurópai nyelvről egy ettől eltérő nyelvcsaládhoz, nevezetesen az finnugor nyelvcsaládhoz tartozó magyar nyelvre történik a fordítás.

Terjedelmi korlátok miatt tanulmányomban a Károly féle modellbe integrált elméletek közül a nem strukturális szövegkohézióra fókuszáló elméleteket alkalmazom, és így a grammatikai kohéziós elemek közül is egy személyes névmásra irányítom a figyelmet. A lexikai kohéziós eszközök áttekintése sem átfogó, a legmarkánsabb kohéziós kapcsolatokra szorítkozik. A tanulmány a kohéziós eszközök közül a *we* személyes névmás vizsgálatában nemcsak a kötelező átváltási műveletből indul ki, mivel ugyanannak az egy személyes névmásnak a kiugróan magas ismétlődése és a nyelvi rendszerek kötöttségeit lazító szövegtípus együttes hatása fordítási problémaként értékelhető, tehát a fordító számára a választás lehetőségét kínálja.

Elméleti háttér

A fordított szöveg szövegnyelvészeti szempontú tulajdonságainak tanulmányozásában számos hazai (Heltai, 2005; Károly, 2007, 2014; Klaudy, 1987, 1994, 2006) és nemzetközi (Baker, 1992, 1993; Blum-Kulka, 1986; Newmark, 1987; Nida, 1964; Shlesinger, 1995; Toury, 1980) elméleti és kutatási eredményre támaszkodhatunk. Ezek közül a jelen tanulmányban Károly (2014) fordítási szövegelemző modelljéből indultam ki, valamint figyelembe vettem Reiss (1985) funkcionális fordítási szövegtipológiáját és Shlesinger (1995) vizsgálati eredményeit, amelyek rávilágítottak a szövegtípusok meghatározó szerepére a fordított szöveg belső szerveződésében.

Károly fordítási szövegelemző modellje

Károly (2014) fordítási szövegelemző modellje a fordítási szöveget „a fordítási folyamat eredményeként, a forrásnyelvi szöveg alapján keletkező célnyelvi szöveggént” definiálja (Károly, 2007, p. 12) és nem egyszerűen úgy tekint rá, mint a forrásnyelvi szöveg rekonstrukciója, hanem mint annak *(re)produkciója* (Károly, 2014, p. 11), tehát egyszerre a forrásnyelvi szöveg *reprodukciója* függésben a forrásnyelvi szövegtől, ugyanakkor a célnyelvi szöveg *produkciója*, megalkotása, vagyis egy kreatív folyamat

eredménye. A zárójeles előtag jelzi, hogy ez a két folyamat mindig együtt jár, párhuzamosan zajlik, mégis megkülönböztetendő.

A komplex fordítási szövegelemző modell öt részmodellt integrál (Károly, 2014, p.68–69) és vizsgálja azokat a szövegszintű jelenségeket, amelyek folyamatosságot teremtenek a szövegben, az adott nyelv rendszerére jellemző, nyílt kohéziós eszközöket és a szövegfelszín alatt meghúzódó, rejtett jelentésbeli összefüggéseket, valamint olyan makrostrukturális elemeket, mint a szóismétlés, szemantikai ismétlés. A jelen tanulmány terjedelmi korlátai miatt az elemzések során az öt részmodell közül Halliday és Hasan (1976) kohéziós modelljének és Hoey (1991) ismétlésmodelljének alkalmazására szorítkoztam a lexikai kohéziós eszközök közül leggyakrabban előfordulók ismétlődés kapcsán, valamint a grammatikai kohéziós eszközök közül egy kiemelkedően magas számban ismételt személyes névmásra irányítom a figyelmet, amelynek fordítása ugyan a kötelező átváltási műveletek közé sorolandó, mégis fordítási probléma forrása, mivel a vizsgált szövegben grammatikai funkcióján kívül felhívó és esztétikai funkciót is hordoz.

Halliday és Hasan kohéziós modellje

Halliday és Hasan (1976) elméletében a kohéziós kapcsolat teremt meg a szövegszerűséghez elengedhetetlen kötések (*tie*). Ezeknek a kohéziós kötéseknek a mennyiségi és minőségi elemzése révén feltérképezhetőek a szövegek jellemző aspektusai, mint például az egyedi műfaji, kulturális vagy nyelvfelhasználói sajátosságok. Halliday taxonómiájában (1985) a szóismétlés is kohéziós eszköz, ami nemcsak szó szerinti szóismétléssel, hanem szinonima, hiponimia, meronimia és antonimia használata által vagy akár kollokációk révén is kapcsolatot létesít a szöveg egyes részei között. Halliday és Hasan (1976) és Halliday (1985) modelljei a tanulmányban vizsgált forrásnyelvi szövegben fellelhető kohéziós kötések mennyiségi és minőségi változásainak követéséhez nyújtanak módszertani keretet.

Hoey ismétlésmodellje

Hoey (1991) ismétlésmodellje a lokális kohézió és a globális szövegminőség kapcsolatának feltárásában nyújt segítséget a szöveg lexikai elemei között fennálló kapcsolati háló mintázatának feltérképezésével, a szövegfelszínhez tartozó kohéziós eszköz, az ismétlés vizsgálatával. Az ismétlésmintázat kirajzolódásával azonosíthatók a szöveg úgynevezett centrális mondatai, más szóval makropropozíciói. Ha ezeket az ún. centrális mondatokat kiemeljük a szövegből és elhagyjuk a marginális mondatokat, a szövegben kifejezett fő gondolatmenet sértetlen marad, sőt ezeknek a mondatoknak a megfelelő összekapcsolásával megkaphatjuk a teljes szöveg rövidebb összefoglalóját, makropropozicionális tartalmát. Hoey (1991) ismétlésmodelljére épül a vizsgált többnyelvű és összehasonlítható korpusz szövegeiben az ismétlésmintázatok közötti eltérések megfigyelése.

Blum-Kulka explicitációs hipotézise

A fordítási folyamat során bekövetkező szövegszintű módosulások empirikus kutatásában mérföldkő Blum-Kulka (1986) explicitációs hipotézise, amely Baker (1992,

1993) megállapításainak is szerves része. Mivel a kohéziós eszközök szükségszerűen kötődnek a nyelv rendszeréhez (Halliday és Hasan, 1976), a nyelvi rendszerek közötti különbségek tetten érhetők a kohéziós eszközök változásaiban is, ami szövegszinten okozhatja az explicitéség eltolódását, vagy akár a teljes szöveg jelentésének módosulását. Tehát a nyelvek viselkedése a fordítás során szükségszerűen korlátozza, hogy mi az, amit a fordító megtehet és mi az, amit nem, mely esetekben van döntési szabadsága (Klaudy, 1997). A vizsgált szövegekben például a személyes névmások viselkedése jól megfigyelhető módon befolyásolja az explicitéség szintjének változását a nyelvi rendszerek között.

Reiss funkcionális fordítási szövegtipológiája

A fordítói döntéseket és szabadságot nemcsak az a kontextus befolyásolja, amelyben az adott forrásnyelvi szöveg megszületett, hanem a forrásnyelvi szöveg műfaja is. A fordítási döntések és a fordításkritika szempontjából meghatározó Reiss (1985) funkcionális szövegtipológiája, amely a fordítási szöveg nyelvi jellemzőiből kiindulva határoz meg négy szövegtípust aszerint, hogy melyik nyelvi funkció, illetve műfaji sajátosság dominál az adott szövegben: az ábrázolás, a kifejezés, a felhívás vagy maga a közvetítő csatorna. Ezek a domináns sajátosságok alapvetően befolyásolják a fordítási döntéseket, műveleteket.

Szövegtani vizsgálataim szempontjából a fenti négy típus közül kettő, a formaközpontú és a felhívásközpontú szövegtípus jellemzői határozzák meg leginkább a vizsgált korpuszban található szövegek tulajdonságait, hiszen egy olyan versről van szó, amely nemcsak formai, esztétikai szempontból jellemezhető, hanem az üzenetében kibontakozó politikai felhívás alapján is.

Reiss taxonómiájában a formaközpontú szövegtípus esetén a megfogalmazás módja a domináns jellemző, a formai elemek esztétikai hatást váltanak ki és a művészi, illetve kreatív formai elemek uralkodnak a szöveg tartalmi összetevőivel szemben. Ilyen esetben a fordító egy – már a forrásnyelven is – önmagában megismételhetetlen szöveget próbál meg (re)produkálni, ráadásul az ilyen típusú szöveg mindig többet *fejez ki*, mint amit *mond*. Ez tehát kizárja a szó szerinti fordítást, mint fordítói módszert, mivel a formai elemeket semmiképpen sem lehet figyelmen kívül hagyni, hiszen azok a művészi szöveg meghatározó elemei. A fordítónak tehát arra kell törekednie, hogy inspirációt merítve a forrásnyelvi szövegből lehetőleg ugyanolyan esztétikai hatást érjen el a célnyelven.

Ugyanakkor a vers esetében Reiss megjegyzi, hogy az egyáltalán nem magától értetődő, hogy a formaközpontú szövegek közé soroljuk, hiszen lehet akár felhívásközpontú szöveg is, amelynek elsődleges célja a nyelven kívüli hatás elérése. Mivel a forrásnyelvi szerző eltér a nyelvi normától, ugyanez a szabadság a fordítónak is rendelkezésére áll a formaközpontú szöveg célnyelvi újraalkotásakor (Reiss, 1985, p. 263-267).

A felhívásközpontú szöveg esetén a legfontosabb tényező az a szándék vagy cél, amelyhez egy nyelven kívüli hatás kapcsolódik. Ilyen értelemben a szöveg felhívás funkciója az, amit a fordítás során meg kell a fordítónak őriznie annak érdekében,

hogy a szöveg a befogadóban ugyanazt a reakciót váltsa ki, s ennek a célnak az elérése érdekében mind a tartalmi, mind a formai elemeket megváltoztathatja.

Reiss fordításközpontú szövegtipológiájának egyik tanulsága, hogy a különböző típusú szövegek fordításával szemben nem lehetséges ugyanolyan elvárást támasztani, a forrásnyelvi és célnyelvi szövegek között különböző mértékben és különböző módon jöhet létre ekvivalencia, a lényeg a fordítás funkciójának, valamint a kommunikatív eseménynek a megvalósulása. Így a tanulmány sem a forrásnyelvi szöveg és célnyelvi szöveg összevetésének perspektívájából, hanem a célnyelvi szövegekben fellelhető eltérő fordítói megoldásokból indul ki.

A kutatás leírása

A fordítók szövegszintű fordítói műveleteinek megfigyelése érdekében a kvalitatív szemléletű szövegtani módszert alkalmaztam, különös tekintettel a szövegkohézió (re)produkciójának megfigyelésére, amiben a Károly-féle (2014) fordítási szöveg-elemző modellre támaszkodtam. A jelen tanulmányban egy felhívásközpontú szép-irodalmi szöveg elemzésére használom a modell azon részmodelljeit, amelyek a nem strukturális szövegkohézió fordítási viselkedését segítik feltárni angol-magyar és angol-olasz nyelvpárokban, megfigyelve a célnyelvi változatok közötti eltéréseket is. A kutatás során az olasz nyelvi változatot csak annyiban hasonlítom a magyar nyelvi változathoz, mint egymásnak nem közvetlen fordításai, hanem célnyelvi szövegek-ként vizsgált fordítási szövegek.

Kutatási kérdések

A kutatási célok elérése érdekében a jelen tanulmányban az alábbi kérdésekre keresem a választ:

1. Változnak-e a fordítás során, és ha igen, hogyan változnak egyes, a szövegkohéziót biztosító jelenségek az angoloról magyarra és olaszra történő fordítás során?
 - 1.1. Hogyan változik a kohéziós eszközök mennyisége és minősége?
 - 1.2. Mely kohéziós eszközök változnak jellemzően?
 - 1.3. Hogyan változik a szöveg lexikai ismétlésmintázata?
2. A vizsgált vers formai jellemzői mennyiben hathattak a fordítók által alkalmazott megoldásokra?
 - 2.1. Azonosíthatóak-e olyan grammatikai és lexikai kohéziós elemek a versben, amelyek kapcsán mennyiségi és minőségi változások/eltolódások keletkeznek a szövegben?
 - 2.2. Amennyiben igen, mely pontokon különbözik a két nyelvi változat?
 - 2.3. Jelölnek-e ezek a pontok problémaforrásokat a fordítás szempontjából?

Előzetes fordítási tapasztalataimra és a szakirodalomra (Károly, 2014; Magnuczné Godó, 2003) támaszkodva várakozásaim szerint a magyar és angol nyelvek rendszerbeli különbségei miatt a kohéziós eszközök jelentős eltérést mutatnak, míg ez az eltérés kisebb az angol és az olasz nyelv között. A nyelvi rendszerek különbségei miatt feltételezhetjük, hogy a fordítók olyan fordítási problémákba ütköznek, amelyek jelentős, nem opcionális változtatásokra kényszerítik őket. Elegendő a felszíni szerkezetek

szintjén az analitikus angol nyelvi rendszerben szükségszerűen megjelenő személyes névmásokra gondolni, amelyek a szintetikus magyar nyelvi rendszerben eltűnnek és az igék személyragjaiba integrálódnak.

Úgy gondolom, hogy a felszíni struktúra újraalkotásának nehézségeit a szöveg műfaja, mint szépirodalmi szöveg és mint politikai szöveg, vagyis Reiss taxonómiája szerint jellemzően forma- és felhívásközpontú szöveg által nyújtott lehetőségek is segíthetik megoldani. Ez a szövegtípus a fordító számára nagyobb szabadságot biztosít mind a tartalom, mind a formai elemek tekintetében, hiszen legfőbb feladata a forrásnyelvi szöveg üzenetét úgy átadni, hogy a formai elemekkel is hozzájáruljon a kívánt hatás eléréséhez. A fordítónak, bizonyos mértékig szabad keze van, milyen megoldásokat választ.

A korpusz

A kutatás első lépése a korpuszépítés volt. A kutatás egy 53 soros angol forrásnyelvű szöveg és annak két magyar, ill. két olasz nyelvű változatának elemzését foglalja magába. A többnyelvű, ugyanakkor összehasonlítható korpusz összeállítása egy intuíción alapuló épült, a szerző által szélsőséges mértékben használt nyelvi eszköz, a *we* névmás szembevetésénél magas előfordulása miatt, amelyek felvetették a kérdést, mi történik ezekkel a fordítás során. Az elemzések kezdetekor sem a forrásnyelvi szöveg sem a célnyelvi változatok nem jelentek még meg nyomtatott formában, a korpusz minden eleme internetes forrásokból származik. A szövegek kiválasztásánál alapvető szempont volt, hogy a fordító személye legyen minden esetben megjelenítve az adott fordítás mellett. A teljes korpusz egy angol, két magyar és két olasz nyelvű szövege összesen 3434 szót tartalmaz. A korpusz három alkorpuszra osztható: egy 731 szóból álló angol nyelvű verset (A szöveg) tartalmazó alkorpuszra, két, egyenként 628 (M1 szöveg) és 596 (M2 szöveg) szóból álló magyar verset tartalmazó alkorpuszra, valamint két, egyenként 740 (O1 szöveg) és 739 (O2 szöveg) szóból álló olasz nyelvű verset tartalmazó alkorpuszra. A korpusz minden alkorpuszában szereplő szöveg a hivatkozásokban megjelölt internetes forrásokból származnak.

Az angol szöveg egy konkrét forrásnyelvi célközönség (a hivatalba lépő elnök támogatóinak köre) számára született, ennek ellenére az amerikai elnök beiktatása, mint kommunikációs esemény jellegéből fakadóan, az üzenet más nyelvi és kulturális közösségek tagjainak is szólt. A költemény szépirodalmi műfajhoz tartozó vers, amely szövegtípusát tekintve azonban a politikai beszédek közé is sorolható, mivel egy politikai esemény részeként hangzott el, következképpen egyszerre forma- és felhívásközpontú szöveggént is értékelhető.

A korpusz elemzésének menete

Tekintettel arra, hogy Károly (2014) a fordítási szövegelemző modelljét angol nyelvre alkalmazva dolgozta ki, a modell magyar, illetve olasz nyelvű szövegek elemzésére csak korlátozásokkal használható. Ebből kifolyólag a modellt minden alkalommal az angol forrásnyelvi szövegben alkalmaztam, majd az eredményeket és a vizsgálati fókuszba került jelenségek megőrzését, illetve elvesztését vizsgáltam az egyes célnyelvi

szövegekben, tehát nem a modellt alkalmaztam közvetlenül a célnyelvi szövegeken. Erre a kutatási döntésre a nyelvi rendszerek különbségei miatt volt szükség.

Első lépésként az alkorpuszokban rögzített szövegek szakaszhatárainak kijelölésére került sor az elemzés alapegységének meghatározása céljából és az összehasonlíthatóság érdekében. Mivel a szövegek internetes forrásokból származtak és a központosítás, illetve a sorok hossza így nem volt megbízható, szükséges volt közös nevezőre hozni az alkorpuszokban szereplő szövegek sorainak hosszát. Erre azért is volt szükség, mivel a vers műfaja sem követeli meg a központosítás normatív alkalmazását, és így nem a mondathatárokon, hanem soronként kerültek a szakaszok meghatározásra, alapvetően az angol forrásnyelvi szöveg szakaszhatárait követve. A sorok a legtöbb esetben gondolati szakaszhatárokat tükröznek, illetve követik a szerző szóbeli előadásában megfigyelhető szakaszhatárokat.

Eredmények

A nem strukturális kohéziós eszközök vizsgálata Halliday és Hasan elmélete szerint

A névmási alany vizsgálata

A korpusz kiválasztásánál említett intuitív kiindulópont az 53 soros versben kiemelkedően magas számban, összesen 61 alkalommal, tehát olykor soronként többször is előforduló *we* többes szám első személyű (T/1) személyes névmás volt, szemben a többi számmal és személlyel, amelyek megjelenése gyakorlatilag elhanyagolhatónak mondható az angol alkorpuszban.

Ha a névmások előfordulását számokban kívánjuk kifejezni, akkor azzal szembe-sülünk, hogy a forrásnyelvi szövegben található személyes névmások közel 60%-a többes szám első személyű *we* névmás, tehát az összesen 107 névmásból 61 a *we*. Kijelenthető, hogy az angol nyelv személyes névmás készletéből igen korlátozott számban választ a forrásnyelvi szerző, és a felhasznált névmások közül is markánsan támaszkodik egynek a használatára. A forrásszöveg szerzője néhány kivétellel a T.sz./1. személyű névmásokat alkalmazza. Ezt az arányt az olasz célnyelvre fordítók közelítik meg a legjobban annak ellenére, hogy az olasz nyelv rendszere, a magyarhoz hasonlóan az igeragba integrálja a személy jelölését. Ez az arány a magyar célnyelvi szövegekben drasztikusan csökken, ami fordítási problémát jelenthet, azon túl, hogy kötelező átváltási műveletről van szó, mivel ezeknek az elvégzésével a szöveg egy domináns, üzenetet is hordozó esztétikai alkotóeleme is elvész a fordítás során. Mind a magyar, mind az olasz nyelv szintetikusabb, mint az angol. A két célnyelvi alkorpusz között is különbség fedezhető fel, szintén a nyelvi rendszerek eltérésének köszönhetően. Ettől függetlenül is a T/1 személyű névmás marad az uralkodó mindegyik alkorpuszban. Az azonos célnyelvi változatok közötti különbségek viszont már opcionális átváltási műveletek eredményei, hogy az adott szövegrészben a fordító szükségét érezte-e az ige személyragján túl egy külön névmás használatát.

Megítélésem szerint, egyetlen névmás ilyen kiemelkedő szerepe a többivel szemben mindenképpen fordítási problémát jelent, hiszen ugyanannak a szóalaknak, még ha az egy nyelvi szempontból látszólag csak grammatikai funkciót betöltő szó is, ilyen magas ismétlődése túlmutat grammatikai funkcióján és többlet szemantikai, illetve

esztétikai funkciót vehet fel. Ilyen esetben a személyes névmás még az angol nyelvben is hangsúlyossá válik, hiszen a forrásnyelvi vers 53 sorából összesen csak 11-ben nem találkozunk vele, de még ezek közül is csak 8 olyan sor marad, amelyben a T/1 személyre semmilyen utalást nem találunk, ugyanis a többi 3 sorban, ha nem is a T/1 alanyesetben, de tárgy esetben és birtokos jelző formában megjelenik.

Kérdés, hogy a forrásnyelvi szerző miért döntött a *we* személyes névmás ilyen markáns használata mellett. Feltételezésem szerint ez a lényegében grammatikai funkciót betöltő morféma hordozza a vizsgált szövegben a szövegtípus politikai beszédekre jellemző felhívás funkcióját: a politikai üzenet egy nagyobb ideológiai keretbe illeszkedik általa. Szabó és Sebestény (2021) a politikai perszonalizációt vizsgálta a nyelvhasználaton keresztül és arra a megállapításra jutottak, hogy a politikai kommunikációban fontos szerepet játszik a nyelvi viselkedés és ezen belül a személyes névmások. Az Amerikai Egyesült Államok elnöki beiktatási beszédeit vizsgálták 1993 és 2021 között. Megvizsgálva az E/1 és T/1 személyű névmások előfordulását a nyolc elnöki beszédben többek között azt az eredményt kapták, hogy Joe Biden felszólalásaiban fordult elő a legmagasabb arányban a *we* T/1 személyes névmás, 12 találathból tízszer. A politikai perszonalizáció ilyenfajta stílusjegyének jelentőségét megerősíti az E/1 személyes névmás előfordulási tendenciája is, amely szerint Biden beszédében 51 alkalommal fordul elő a nyolc elnöki beszédben összesített 91 találathból, tehát az előfordulások 56%-ában. Ezek a számok kiemelik, hogy a személyes névmások ilyen jellegű használata Biden elnökre abszolút jellemző.

Míndezek fényében feltételezhető, hogy a versben, amely ugyanennek az elnöknek a beiktatásán hangzott el, a T/1 *we* személyes névmás hasonlóképpen nagy számú használata nem egyszerű grammatikai funkcióval bír, hanem egyéb üzenetet is hordoz, tehát a felhívásközpontú szöveg egyik központi elemévé válik. Feltételezhetjük azt is, hogy a vers, mint formaközpontú szövegtípus a *we* előfordulásának ilyen magas frekvenciáját nemcsak, hogy lehetővé teszi, de még tovább is erősíti, hiszen a többi szövegtípus nem tolerál olyan fokú formai és szemantikai szabadságot, mint a formaközpontú szövegtípus. A vers szövege két helyen is oly mértékben támaszkodik a *we* névmás ismétlődésére, hogy az már a nyomtatott szöveg képi megjelenésének is sajátos hatást kölcsönöz, láncolatba fűzve a sorok elejét (2. példa) és szinte a sorokon belül is rímet teremtve (1. példa). Ahogy az 1. példában is megfigyelhetjük ebben a szakaszban, a fordítók eltérő döntéseket hoztak, aminek következtében nemcsak a grammatikai elemek, hanem a verssorok hossza is jelentősen eltér (A négyzetes zárójelben jelzett számok a verssorokat jelzik):

1. példa

A szöveg

[17]That even as we grieved, we grew.

[18]That even as we hurt, we hoped.

[19]That even as we tired, we tried.

A szövegrésznel megfigyelhető, hogy a kötelező átváltási műveletek (Klaudy 1994) mellett milyen döntéseket hoznak az egyes fordítók az 1. példa M1, M2, O1 és O2 változataiban.

1. példa
M1 szöveg
- [17]Hogy még ami meg is *roppantott*, fel is *röppentett*.
[18]Hogy még ami túl *kemény* is volt, abban azért *remény* is volt.
[19]Hogy még ami *kiakasztott*, meg az sem *akasztott*.

Az 1. példa M1 szövegváltozatában megmarad a sorkezűdő hasonlóság, azonban a sorokon belül nemcsak, hogy a névmás tűnik el a nyelvi sajátosságok miatt, de még a T/1 személy is E/3 személyre módosul, ami már fordítói döntéstől függő eltolódás. A veszteségeket a fordító olyan szópárok használatával kompenzálja, melyek hangzásukban teremtnek egymás közt kapcsolatot és kísérletet jelentenek a szöveg ritmusának a visszaadására is.

1. példa
M2 szöveg
- [17]Hogy *gyászolva* is *gyarapodtunk*.
[18]Hogy *fájdalmak közt* is *reménykedtünk*.
[19]Hogy *fáradtan* is *fáradoztunk*

Az M2 szövegből vett 1. példában más fordítói döntéseket figyelhetünk meg. Az M2 szöveg fordítója is megtartotta a hasonlóságot a sorok kezdetén, a sorokon belül azonban már egészen más megoldást alkalmazott annak érdekében, hogy az igéket T/1 személyben tudja használni: az igei állítmánypárok első elemét a mondat szintjéről lesüllyesztette a mondat szintje alá, mindhárom sorban használta az „is” szót és ezt a fordítói megoldást egységesen végig is vitte mindhárom sorban, ahol a szövegalkotó elemek hasonlósága olyan fontos szerepet játszik és ezzel a forrásnyelvi szöveg egy másik vizuális hatását, a sorok szinte azonos rövidségét is a leginkább megközelítette a négy fordító közül.

A két magyar fordító tehát a kötelező átváltási műveletek mellett eltérő fordítói döntéseket hozott meg. Ilyen jellegű különbség a két olasz célnyelvi fordító esetén is megfigyelhető.

1. példa
O1 szöveg
- [17]Che anche mentre eravamo in lutto, *siamo cresciuti*
[18]Che anche mentre soffrivamo, *speravamo*
[19]Che anche se sfiniti, *abbiamo tentato*

Az 1. példa esetén az O1 szöveg fordítója hangsúlyt fektet a sorok hasonló kezdődésére, azonban a sorokon belül már nem alkalmazott olyan megoldást, amely hangzásban is kapcsolatot teremtene a szavak között. Végig megtartja ugyan a T/1 személyű ragozást, de a folyamatos és befejezett múlt idejű alakok váltakozó alkalmazása megtöri az igevégződés egybecsengését, pedig erre a magyar nyelvhez képest az olasz nyelvben nagyobb az esély, hiszen a személyragok nagyobb formai hasonlóságot mutatnak. Erre akkor lett volna módja, ha például minden ige a *-vamo* folyamatos múlt idejű igeragra végződött volna.

1. példa
O2 szöveg
- [17]Che *abbiamo pianto*, ma *siamo cresciuti*.
[18]Che *abbiamo sofferto*, ma *abbiamo sperato*.
[19]Che *siamo stati stanchi*, ma ci *abbiamo provato*.

Az 1. példa szerint az O2 szöveg fordítója is hasonlóképpen kifejezetten törekedhetett a formai kifejezőeszközök újratereztésére a célnyelvi szövegben. Minden igét igeként őrzött meg a T/1 alakban, és az igeidő megválasztásával is tükrözi döntését, hogy törekedjen a formai hasonlóságra, a befejezett és folyamatos múlt idejű alakok nem váltakoznak, mint az O1 szöveg fordítója megoldásában. Ez a fordítói döntés abban hozott nehézséget, hogy már nem volt megőrizhető mindenhol az *abbiamo* segédige az összetett igealakban, a hat előfordulásból két alkalommal a *siamo* segédigét használta, amely teljes alakjában nem, de legalább végződésében hasonlóságot mutat.

Mindkét olasz fordító dönthetett volna úgy, mint az M2 szöveg fordítója és lesúlylyszthette volna a mondat szintje alá minden sor első igéjét főnév igeenes szerkezetet választva. Az olasz nyelv rendszere ezt is lehetővé tette volna, mégsem ezt választották, valószínűleg annak érdekében, hogy a forrásnyelvi szöveg formai jellemzőit is minél inkább reprodukálják a célnyelvben.

Az 1. példa jól szemlélteti a Reiss (1985) által leírt formaközpontú szöveg fordítási sajátosságait, amelynek köszönhetően a fordító nagyobb szabadsággal rendelkezik a tartalom visszaadásában, hogy az esztétikai hatást a lehető legjobban elérhesse. A forrásnyelvi szöveg e három sorában szembevetendő a sorok között fennálló formai kötelék. Mindhárom sor nagyon rövid, és ezen belül is csak az igék változnak, amelyek soronként ellentétpárokat alkotnak, míg sorról sorra párhuzamosan szövik a gondolatmenet logikai szerkezetét. Azt is fontos megjegyezni, hogy bár az igék jelentésükben ellentétesek, kezdőbetűik soronként következetesen megegyeznek, jelezve, hogy összetartoznak. A magyar fordítók esetén azt látjuk, hogy ezeknek az esztétikai elemeknek a visszaadására tudatosan törekedhettek, olyannyira, hogy több esetben inkább eltávolodtak a szó szerinti fordítás nyújtotta lehetőségtől és a forrásnyelvi ige által hordozott szemantikai mezőhöz jelentésükben lazábban kapcsolódó igéket választottak. Így lehet az, hogy a *hurt* igét az M1 fordító névszói állítmánnyal fordítja, hogy a sor második igéjéhez igazíthassa. Olyannyira törekedett a fordító a formai egybecsengésre, hogy nemcsak egyetlen betű cseng egybe, hanem egy betű kivételével az egész szó: *kemény–remény*. Ezzel szinte még erősebb köteléket létesít az igék között, mint a forrásnyelvi szerző. Hasonló döntéseket hoz a többi sorban, s így dönthet úgy, hogy a *grieved* igét nem a magyar *gyászol* igével adja vissza, mint például az M2 vagy O1 fordítók, hanem egy szemantikailag távolabbról kapcsolódó igével: *roppantott*. A fordítói kreativitás tehát mind az M1 és M2 fordítók esetén egyedi célnyelvi szövegprodukciónak eredményezett, amelyben az esztétikai hatásra törekvés dominál szemben a tartalmi hűséggel. Az olasz fordítók esetén az esztétikai hatásra való törekvés szintén fellelhető, a tartalomhűségre törekvés háttérbe szorítása árán. Így fordul elő például, hogy az O2 fordító a *grieved* igét, hasonlóan az M1 fordítóhoz, nem az *essere in lutto* [gyászol] igével fordítja, hanem az *abbiamo pianto* [sirtunk] igével és ebben eltér az O1 fordító megoldásától.

A forrásnyelvi szöveg egy másik szakaszában a sorok elejét fűzik össze olyan morfológiai elemek, amelyek elsődleges funkciója grammatikai jellegű lenne. Ezt figyelhetjük meg a 2. példában:

2. példa
A szöveg
- [44] **We will rise from** the golden hills of the west.
 [45] **We will rise from** the wind-swept north-east where our forefathers first realized revolution.
 [46] **We will rise from** the lake-rimmed cities of the midwestern states.
 [47] **We will rise from** the sun-baked south.
 [48] **We will** rebuild, reconcile, and recover.

Mind az öt idézett sor ugyanazzal a személyes névmással és segédigével kezdődik. A nyelvi rendszerek különbségei miatt mind a személyes névmások, mind a segédige a ragozott igék személyragjában kerülnek kifejezésre nemcsak a magyar, de az olasz nyelvben is. A 2. példában szemléltetett fordítói megoldások is tükrözik ezeket a kötelező átváltási műveleteket, amelyekhez különböző fordítói döntések társulnak a tartalmi szavak megválasztása tekintetében. Itt tehát arra találunk példát, amikor egy kötelező átváltási művelet (a személyes névmás integrálása az ige ragjába) egy opcionális átváltási műveletben valósul meg, a fordítók választanak az azonos jelentésű lexikai elemek között, illetve választanak a lehetséges igeimódok között.

2. példa
M1 szöveg
- [44] **Felemelkedünk** a nyugat aranyló dombjairól.
 [45] **Felemelkedünk** a szélfúttá északkeleten, ahol őseink először forradalmat szítottak.
 [46] **Felemelkedünk** a közép-nyugat tavaktól szegélyezett államaiból.
 [47] **Felemelkedünk** a nap perzselte délről
 [48] És építünk, békítünk és szépítünk.

2. példa
M2 szöveg
- [44] **Felemelkedünk** a nyugat aranyló dombjairól.
 [45] **Felemelkedünk** a szélfúttá északkeleten, ahol őseink először forradalmat szítottak.
 [46] **Felemelkedünk** a közép-nyugat tavaktól szegélyezett államaiból.
 [47] **Felemelkedünk** a nap perzselte délről.
 [48] Újjáépítünk, megbékélünk, felgyógyulunk.

2. példa
O1 szöveg
- [44] **Ci rialzeremo dalle** colline dorate dell'Ovest,
 [45] **Ci rialzeremo dal** Nordest battuto dai venti,
 Dove i nostri antenati portarono per la prima volta a compimento la rivoluzione
 [46] **Ci rialzeremo dalle** città circondate dai laghi negli stati del Midwest,
 [47] **Ci rialzeremo dal** Sud soleggiato
 [48] Ricostruiremo, ci riconcilieremo e guariremo

2. példa
O2 szöveg
- [44] **Sorgeremo dalle** colline dorate dell'Ovest.
 [45] **Sorgeremo dal** Nordest sferzato dal vento, dove i nostri antenati per primi misero a segno la rivoluzione.
 [46] **Sorgeremo dalle** città del Midwest, affacciate sui laghi.
 [47] **Sorgeremo dal** Sud inondato di sole.
 [48] Ricostruiremo, ci riconcilieremo, guariremo insieme.

A négy célnyelvi szakaszban megfigyelhetjük, hogy a fordítók az ötödik sorban már nem tudták megőrizni a hasonló sorkezdést, mind a négy célnyelvi szövegben megtörik a sorozat az utolsó sorban.

A fenti példák szemléltetik milyen jellegű fordítási problémát kell a fordítónak át-hidalnia olyan nyelvek esetén, melyekben a személyes névmás nem jelenik meg külön morfémaként, mert az ige személyragja azt magába integrálja.

Megítélésem szerint a *we* névmás használata Amanda Gorman versében rendkívül erős kohéziós eszköz, amelyet a fordítók is felismerhettek és a célnyelvi szövegekben a rendszerbeli különbségekből fakadó korlátok mellett is törekedtek annak kifejezésére, annak ellenére, hogy a *we* szó szerinti fordítására és megjelenítésére csekély számban volt alkalmuk, szinte kizárólag a hangsúlyos esetekben. Így olyan megoldásokat alkalmaztak, amelyekben a forrásnyelvi szöveghez hasonlóan az ismétlésre támaszkodtak mind formai (igeragok, igeekötők, prepozíciók), mind szemantikai (ugyanazon igék, szótövek megtartása) szempontból.

A lexikai kohézió vizsgálata

A grammatikai kohéziós eszközön kívül lexikai kohéziós eszközök is fellelhetők a forrásnyelvi szövegben, amelyek szemantikai relációkat emelnek ki. A versben két szemantikai reláció is határozottan kirajzolódott, és ezeket a fordítók is jelentős mértékben megőrizték. Véleményem szerint ez a két szemantikai terület a *nemzet-ország-egység* témakörébe és az *idő* témakörébe tartoznak. Ezeknek a lexikai kohéziós eszközöknek az összefoglalását adják a 1. és 2. táblázatok.

A forrásnyelvi szövegben az első, a *nemzet-ország-egység* szemantikai reláció erősen kapcsolódik a részletesen elemzett grammatikai kohéziós eszköz, a *we* személyes névmás jelentéstartományához és a két szemantikai tartomány kölcsönösen erősíti egymást. Az *idő* szemantikai tartománya már önállóbb egységként azonosítható. Ez a jelentéstartalom azért sem elhanyagolható, mert a forrásnyelvi szöveg keletkezése egy idősíkon megjeleníthető politikai küzdelem végkifejletként bekövetkező hatalmi átmenet ünnepléséhez köthető, tehát mind az idők változásának kifejezése, mind az idő múlt, jelen és jövő dimenziójának megjelenítése az üzenet fontos része.

Az első ilyen szemantikai mezőt – amelyet a szöveg üzenete szempontjából a legfontosabbnak tartok – a *country–nation–union* szavak kapcsolati hálója alakítja ki. Ezt a szemantikai mezőt azért is találtam nagyon körülhatárolhatónak a korpuszban, mert a *country*, mint főnév, tehát konkrét jelentést hordozó, nem grammatikai morféma, fordult elő a legtöbbször, összesen hatszor az angol forrásnyelvi szövegben. Ez az ismétlődésmintázat egy fordítás kivételével minden célnyelvi alkorpuszban megjelenik. Csak az M2 szöveg fordítója cserélte fel a hat alkalomból egyszer az emocionális tartalomban gazdagabbnak mondható *haza* szóra. A *country–nation–union* szavak ismétlődésmintázatát a 1. táblázat mutatja. Vízszintesen az egy adott verssorban található szavak megfeleltetéseit látjuk, függőlegesen pedig alkorpuszonként kísérhetjük figyelemmel az egyes fordítók választását a célnyelvi kifejezés ismétlése kapcsán. Megfigyelhetjük, hogy a fordítók a forrásnyelvi szöveghez hűen és következetesen reprodukálták az ismétléshálót, még egymáshoz képest is nagyon hasonló döntéseket hoztak. Az M2 szöveg fordítójánál tapasztalunk egy eltérést, aki egy alkalommal a

haza kifejezést használja az *ország* helyett. A két magyar fordító megoldása különbözik az angol *union* szó kapcsán is. Az M1 szöveg fordítója az *egység* főnév mellett dönt, míg az M2 szöveg fordítója a *szövetség* szót választja, de e mellett a döntés mellett következetesen kitartanak és az ismétlésnél ugyanazt a szót használják. Az olasz fordítóknál ilyen eltérést nem látunk, amelyre kézenfekvő lehet az a magyarázat, hogy az olasz szókincsben ugyanúgy használatos az angol szó hangalakjának, etimológiájának is megfelelő *unione* szó. Azon természetesen tovább lehetne gondolkodni, hogy a magyar fordítók, akiknek az olasz ekvivalenshez hasonlóan kézenfekvő megoldás nem áll rendelkezésre a célnyelven, mi alapján döntöttek az *egység*, vagy a *szövetség* fogalmai között, amikor az angol *union* magyar megfelelőjét keresték. Azt a helyzetet, amikor nincs ennyire kézenfekvő megfeleltetési lehetőség, mint az olasz fordításban, tulajdonképpen egyfajta szabadságnak is érzékelhetjük, hiszen a fordító szabadon dönthet egy, az ő szövegértelmezése alapján megfelelő célnyelvi kifejezés mellett. Az olasz fordítók esetén úgy is felfoghatjuk a fordítási problémát, hogy az *union* és *unione* szavak megegyező hangalakja és etimológiája tulajdonképpen szabadságukban „korlátozta” őket.

1. táblázat

A country-nation-union szavak ismétlésmintázata a fordítás során

Sor	Szóismétlés és szinoníma				
	A szöveg	M1 szöveg	M2 szöveg	O1 szöveg	O2 szöveg
8	country	ország	ország	paese	paese
11	country	ország	hazát	paese	paese
28	country	ország	ország	paese	paese
37	country	ország	ország	paese	paese
42	country	ország	ország	paese	paese
49	country	ország	ország	paese	paese
7	nation	nemzet	nemzeté	nazione	nazione
27	nation	nemzetünket	nemzetünket	nazione	nazione
49	nation	nemzetünk	nemzetünk	nazione	nazione
9	union	egységet	szövetségbe	unione	unione
10	union	egységért	szövetségünket	unione	unione

A *country-nation-union* szemantikai halmazhoz tartoznak még a forrásszövegben olyan szavak, amelyek nemcsak azért említendők, mert asszociáció révén kapcsolódnak, hanem mert egynél többször fordulnak elő a versben és a fordításokban is ismétlődnek. Ilyen szó a *democracy*, amely minden fordító esetén egyértelmű megfeleltetési eredményt kínál a szó etimológiája és megőrzött szótöve folytán. A magyar fordítók természetesen a *demokrácia* és annak ragokkal ellátott alakjait alkalmazzák, míg az olaszok a *democrazia* szót minden esetben.

Érdekes jelenséget figyelhetünk meg a másik asszociáció alapján a szemantikai mezőhöz kapcsolódó angol *president* szó kapcsán a 3. példában. A forrásnyelvi szövegben a szó nem lexikai ismétlődéssel fordul elő második alkalommal, hanem névszói behelyettesítéssel, hiszen egymáshoz nagyon közel, ugyanabban a sorban ismétlődne a szó:

3. példa ^[8]president– for one
A szöveg

A magyar és olasz fordítók felbontják a behelyettesítést, hiszen a nyelvek rendszerbeli különbségei az angol nyelvhez hasonló névszói szubsztitúciót ilyen formában nem tesznek lehetővé, „visszahelyettesítik” az eredeti kifejezést, kivéve az O1 szöveg fordítója, aki megkísérli reprodukálni az angol névszói behelyettesítést:

3. példa ^[8]elnökké – egy elnöknek
M1 szöveg

3. példa ^[8]elnök – elnöknek
M2 szöveg

3. példa ^[8]presidente – *chi lo è*
O1 szöveg

3. példa ^[8]presidente– a un altro presidente
O2 szöveg

Az O1 fordítót kivéve minden fordító a grammatikai funkciót betöltő szó helyett a tartalmi szó megismétlésével valósította meg a visszautalást, ami a szöveg explicitiségének szintjében is eltolódást idéz elő, és így explicitebbé válik (Blum-Kulka 1986).

A második szemantikai mező kiinduló szava a vers első sorában a *day* szó. Annak ellenére, hogy csak kétszer ismétlődik a versben – tehát az ismétlődés révén nem kap olyan hangsúlyt és a diskurzus szerveződését ismétlődése révén nem határozza meg olyan mértékben, mint a *country* szó – asszociációk, ellentétpárok és kollokációk révén, mégis kirajzolódik egy szemantikai tartomány. A *country* szóval szemben a *day* szó esetén az ellentét is gazdagítja a mintázat kirajzolódását.

Ennek a második szemantikai mezőnek az ismétlődési kapcsolatait szemlélteti az 2. táblázat. A *day* szó, jelentéskapcsolatai révén, két irányba is elágazik: *day*, mint *nap*, tehát, amikor nappal van és a *fény* uralkodik szemben a *sötétséggel* és az *árnyakkal*, illetve a *day*, mint egy időegység, ami része egy nála nagyobb idődimenzióknak is, a *jövőnek*, a *kornak*, a *történelemnek*, magának az *időnek*, aminek a *soha* és az *örökké* is része.

2. táblázat

A *day* szóhoz kapcsolódó szemantikai mező lexikai ismétlésmintázata

A szöveg		M1 szöveg		M2 szöveg		O1 szöveg		O2 szöveg	
ismétlés									
^[1] day	^[50] day	nap	nap	nap	nap	giorno	giorno	giorno	giorno

[¹]light	[⁵²]light	fény	fény	fény	fény	luce	luce	luce	luce
[¹]shade	[⁵⁰]shade	homály	homály	sötét- ség	árnyék- ból	ombra	ombra	tenebra	ombra
[⁵]dawn	[⁵¹]dawn	pirkadat	hajnal	hajnal	hajnal	alba	alba	alba	alba
[⁸]time	[²³]time	kor	ma	kor	korunk- hoz	tempo	tempo	tempo	tempo
[¹³]future	[³¹]future	jövönk- re	jövőre	jövönk	jövön	futuro	futuro	futuro	futuro
		[⁸]kor	[³²]kora	[⁸]kor	[³²]kora				
szinoníma									
[⁸][²³]time	[³²]era	ld. is- méltés- nél		ld. is- méltés- nél		tempo	era	tempo	era
antonímia									
[²⁰]for- ever	[²¹]never – never	örökké	sosem – többé nem	örökké	többé nem – többé nem	sempre	mai più – mai più	sempre	non più – non più
[¹]light	[¹]shade	fény	homály	fény	sötét- ség	luce	ombra	luce	tenebra
[⁵²]light	[⁵⁰]shade	fény	homály	fény	árnyék- ból	luce	ombra	luce	ombra
hiponímia									
[⁸]time	[³¹]his- tory	kor	történe- lem	kor	történe- lem	tempo	futuro	tempo	storia
[²³]time	[³¹]his- tory	ma	történe- lem	korunk- hoz	történe- lem	tempo	futuro	tempo	storia
kollokáció									
day- light- dawn		nap – fény – pirka- dat/ hajnal		nap – fény – hajnal		giorno – luce – alba		giorno – luce – alba	
time- history- era		kor – törté- nelem – kor		kor – törté- nelem – kora		tempo – Storia – era		tempo – Storia – era	

A pirossal szedett szavak a szemantikai mező lexikai ismétlésmintázatától eltérő szavakat jelölik.

A lexikai ismétlésmintázat vizsgálata Hoey ismétlésmodellje alapján

Lokális kohézió

A 2. példában vastagon szedett *we, will, rise* és *from* alakok háromszoros előfordulással alkotnak ismétlődési kapcsolatot a mondatok között, s vizsgálva ezeknek az alakoknak az ismétlődésmintázatát ebben a szövegszakaszban jól megfigyelhető a nyelvi rendszerek által okozott kötöttségek és a fordítói szabadság interakciója a fordítás során.

A célnyelvi szövegekben a külön lexikai egységekkel megvalósuló hármas ismétlődés teljesen eltűnik, hiszen a személyes névmás, mind az ige módja az igeragba integrálódik. A helyhatározók esetén még valamennyi visszatükröződik az olasz célnyelvi szövegben a forrásnyelvi prepozíciók mintázatából, ez azonban a magyar alkorpuszokban már teljesen eltűnik. Az ismétlésmintázat formailag a felszínen megszűnik, azonban a jelentésben megmarad, mint például a T/1. szám esetén.

Előfordulhat azonban, hogy az ismétlésmintázat nemcsak a felszínen, hanem a szöveg mélyebb szintjén is megszűnik. Érdemes megfigyelni, hogy az eredeti angol *from*, mint prepozíció egy mozgás kiindulópontját vezeti fel és ez a kiindulás, mozgás valahonnan valami felé egyértelműen kifejezésre jut az olasz célnyelvi megoldásokban, míg a magyar alkorpuszok közül ezt csak az M1 szöveg esetén figyelhetjük meg. Mintha a kiemelt négy sor azt is kifejezésre kívánná juttatni, hogy az egység (*union*) azáltal is megvalósul, hogy a négy égtáj felől egy közös pont felé mozdul minden és mindenki. Az M2 szöveg fordítója itt élt fordítói szabadságával és egységesen, mind a négy helyhatározó esetén statikusabb, helyben maradási, helyben mozdulást kifejező határozót használt. A 2. példa Hoey (1991) ismétlésmodellje alapján vizsgált elemeit a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat

A *we, a will, a rise* és a *from* ismétlésmintázata a fordítás során

Sor	Szóismétlés és szinonima: a <i>we, a will, a rise</i> és a <i>from</i> szavak ismétlődési kapcsolódása				
	A szöveg	M1 szöveg	M2 szöveg	O1 szöveg	O2 szöveg
44	<i>we will rise from</i>	felemelkedünk... -ről	felkelünk... közt	ci rialzeremo dalle	sorgeremo dalle
45	<i>we will rise from</i>	felemelkedünk... -en	felkelünk... -en	ci rialzeremo dal	sorgeremo dal
46	<i>we will rise from</i>	felemelkedünk... -ból	felkelünk... -ban	ci rialzeremo dalle	sorgeremo dalle
47	<i>we will rise from</i>	felemelkedünk... -ről	felkelünk... -en	ci rialzeremo dal	sorgeremo dal

Globális szövegminőség

Hoey (1991) modelljében a három lexikai ismétlődésnek két különböző mondat között kell megjelennie ahhoz, hogy a mondatokon átívelő kötelékként értékelhessük a lexi-

kai ismétlődést, ezért a lexikai ismétlődés megfigyelését követően kiemeltem azokat a szakaszokat, amelyekben a legmagasabb ismétlésszámban előforduló lexikai kohéziós elemek szerepelnek. Hoey modelljére támaszkodva ezeket a szakaszokat makropropozíciókként, centrális mondatokként értékeltem, amelyek a szöveg fő mondanivalóját hordozzák. Láttuk, hogy a hat alkalommal előforduló *country* szó változatlan formában jelenik meg a szövegben. Hoey rendszerében a *nation* szó a *country* szó komplex parafrázisának tekinthető, ezért ezeket a szavakat tartalmazó mondatokat is kiemeltem, annál is inkább, mert a *nation* szó is háromszor ismétlődött az egész szövegben. A kiválasztott mondatokat egymás után fűzve az alábbi szöveget kapjuk:

4. példa
A szöveg
- ^[7]Somehow **we**'ve weathered and witnessed a **nation** that isn't broken, but simply unfinished.
- ^[8]**We**, the successors of a **country** and a time where a skinny black girl descended from slaves and raised by a single mother can dream of becoming president, only to find herself reciting for one.
- ^[11]To compose a **country** committed to all cultures, colors, characters, and conditions of **man**.
- ^[27]**We**'ve seen a force that would shatter **our nation** rather than share it.
- ^[28]Would destroy **our country** if it meant delaying democracy.
- ^[37]A **country** that is bruised but whole, benevolent but bold, fierce and free.
- ^[42]So let **us** leave behind a **country** better than the one **we** were left.
- ^[49]In every known nook of **our nation**, in every corner called **our country** **our people**, diverse and beautiful, will emerge, battered and beautiful.

Az így kiemelt centrális mondatokat a vers mondanivalójának összefoglalásának vehetjük.

A 4. példában szereplő ismétlődések számát és mintázatát a 4. táblázat mutatja az egyes célnyelvi szövegekben, és megfigyelhető, hogy a nyelvi rendszerekhez köthető kötelező átváltási műveletek teljesülnek a célnyelvi alkorpuszokban módosítva az ismétlődésmintázatot, így a szöveg globális minőségét. Ezek a kötelező átváltási műveletek, az 1. és 2. példákban tapasztaltakhoz hasonlóan, azokat a nyelvtani elemeket érintik, amelyek a szintetikusabb nyelvekben hangsúlytalan esetben az igeragba integrálódnak. Mivel a 4. példa ismétlésmintázatában ragozott ige nem szerepel, így a T/1. személyű alany kifejezése a célnyelvi mintázatokból teljesen hiányzik, kivéve egy esetet, amikor az hangsúlyos a 42. sorban. Ebben az esetben, az O1 fordító olyan döntést hozott, hogy mégsem illeszt a szövegbe T/1. személyű személyes névmást, illetve az O2 fordító annak hangsúlytalan alakját használta. A magyar fordítók mindketten éltek a hangsúlyos névmás használatának lehetőségével.

A lexikai ismétlődésmintázat azonban olyan eltéréseket is mutat, amelyek nem kötelező átváltási műveletek következményei, hanem a fordító döntésének eredményei. Ilyen például az M1 és O1 fordítók esetén a 49. sor eltérő tagolása, amelyet feltehetően mindketten ugyanazzal a szándékkal tettek: külön sorokat szentelni a három külön szemantikai területnek: *our nation* – *our country* – *our people*. Hasonló, hangsúlyozást célzó választás az O1 fordító részéről, hogy a *Paese* [country/ország] szót, egy kivétellel nagybetűvel írja.

Jelentősebb, már a szöveg szemantikai tartományát érintő fordítói döntés is megfigyelhető az M2 és O2 alkorpuszokban. Az M2 fordító például, ahogy az már a 1. táblázatban is megjelent, a 11. sorban a *country* szót többlet érzelmi jelentéssel telítve a *hazát* szó használatával fordítja. Érdekes, hogy a 49. sorban kevesebb érzelmi telítettségű szót használ az *our people* szóösszetételt esetén, amit *emberek*-re fordít és ebben eltér az M1, O1 és O2 fordítók döntéseitől. Hasonlóképpen csökken az érzelmi telítettség, amikor az O2 fordító a 49. sorban elhagyja a birtokos jelzőt a *nation* és *people* szavak előtt.

4. táblázat

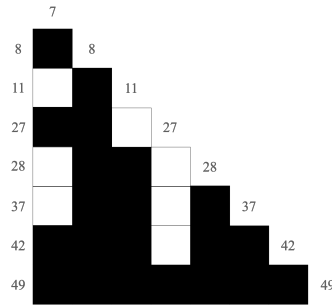
Mondatokon átívelő kötelekék Hoey modellje (1991) alapján

Sor	A szöveg	M1 szöveg	M2 szöveg	O1 szöveg	O2 szöveg
7	we	–	–	–	–
7	nation	nemzet	nemzeté	nazione	nazione
8	we	–	–	–	–
8	country	országot	ország	Paese	paese
11	country	országot	hazát	Paese	paese
11	man	emberi	–	uomo	umani
27	we	–	–	–	ci
27	our nation	nemzetünket	nemzetünket	nostra nazione	nostra nazione
28	our country	országunkat	országunkat	nostro Paese	nostro paese
37	country	ország	ország	paese	paese
42	us	magunk	magunk	–	noi
42	country	országot	országot	Paese	paese
42	we	mi	<i>ránk</i>	–	<i>ci</i>
49	our nation	nemzetünk	nemzetünk	nostra nazione	<i>nazione</i>
49	our country	országunkként	országunk	nostro Paese	<i>paese</i>
49	our people	<i>népünk</i>	<i>emberek</i>	nostro popolo	nostro popolo

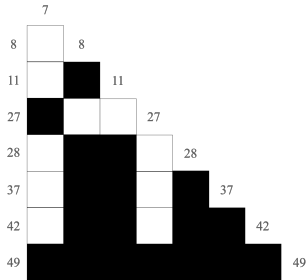
Ha a kötelekék rendszerét a Károly által javasolt mátrixba rendezéssel (Károly, 2014, p. 87) is megjelenítjük szembetűnővé válnak a 4. példa mondatai között feltárt kötelekrendszer módosulásai a nyelvi rendszerek miatt szükséges kötelező átváltási műveleteknek, illetve a fordítói döntéseknek köszönhetően. A fordítás eredményeként gyengült a kötelekmintázat, amelyet a fordítók különböző mértékben tudtak reprodukálni a célnyelvi szövegekben. Ezeket a változásokat az 1–5. ábrák jelenítik meg.

1. ábra

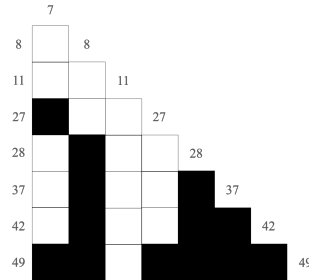
Az A szöveg ismétlésmátrixa

**2. ábra**

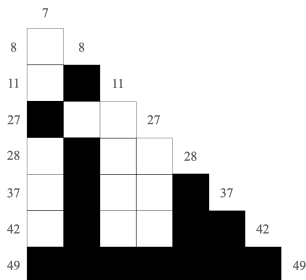
Az M1 szöveg ismétlésmátrixa

**3. ábra**

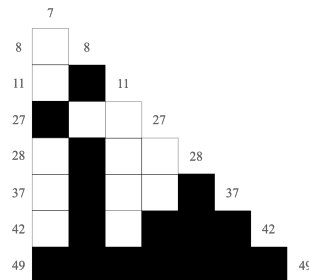
Az M2 szöveg ismétlésmátrixa

**4. ábra**

Az O1 szöveg ismétlésmátrixa

**5. ábra**

Az O2 szöveg ismétlésmátrixa



A kapcsolati mátrixok jól láthatóvá teszik a két magyar és két olasz célnyelvi változat hasonlóságait, különbségeit. A magyar célnyelvi változatok jól kivehető eltérést mutatnak mind a forrásnyelvi, mind az olasz célnyelvi szövegváltozatoktól, egymás között is jelentős különbséget hordozva. Az olasz célnyelvi változatok egymáshoz képes viszont csak egyetlen ponton, egy személyes névmás erejéig térnek el. Meglátásom szerint ez a nyelvi rendszerek szintetikussági szintjének, valamint a szöveg típusának köszönhető. Ahogy azt a 3. pont is tárgyalja, a vers, mint szövegtípus nagyobb szabadságot

biztosít a fordító számára, a forrásnyelvi szöveg inspiráció forrása, hogy a kívánt hatást elérje a célnyelven. Így fordulhat elő, hogy az M2 fordító a 11. sorban a *hazát* szót használja az *ország* helyett és ezzel módosítja azt a köteléket, ami az A szöveg, illetve az M1 szövegváltozatok 11. sorát a 28., 37., 42. és 49. sorokhoz köti. Később azonban az M2 fordító visszatér a *country* szó konkrét jelentésére és az *ország* szót használja, aminek köszönhetően a kötelék, bár módosult formában, de tovább szövődik. A *haza* szó beékelésével azonban megszünteti azt az egységes kötődést, ami a 49. sorban minden további nyelvi változat esetén megfigyelhető, hiszen a 49. sor mintegy összefoglalásként fogja össze a forrásnyelvi szövegben az előző mondatok kapcsolati szálait, amelyet az M1 és az olasz szövegek is visszaadnak.

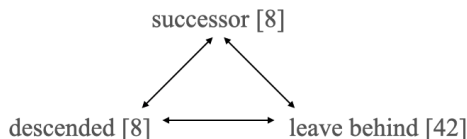
A 4. példában kiemelt szövegmozaikban kapcsolati háromszögre is rálelünk, ami Hoey (1991) ismétlésmodelljében az összetett átfogalmazás egyik alcsoportja:

country – nation – people
 country – people – democracy
 country – democracy – president
 successor – descended – leave behind

és így tovább. A fordítás eredményeképpen a fenti kapcsolati háromszögek közül nem mindegyik marad meg a célnyelvi szövegekben. A *country – democracy – president* kapcsolati háromszög például mind a négy fordító esetén megmarad. Ahogy a 4. példában és a 4. táblázatban láttuk, a *country – nation – people* reláció az M1 fordító esetében megszűnik, amikor a *nép* helyett az *emberek* szót használja. Ez természetesen befolyásolja a *country – people – democracy* kapcsolati háromszöget is. A kapcsolati háromszög változását a *successor – descended – leave behind* esetén is megfigyelhetjük. Ez a példa különösen is alkalmas a kötelező és opcionális átváltási műveletek összefonódásának a megfigyelésére is a 6-10. ábrákon:

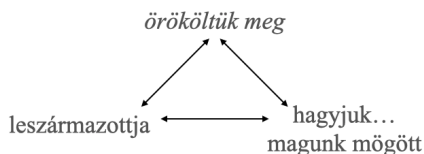
6. ábra

Az A szöveg kapcsolati háromszög ábrája



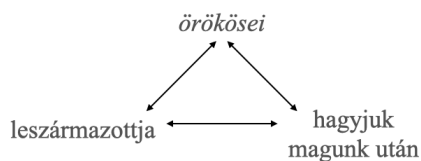
7. ábra

Az M1 szöveg kapcsolati háromszög ábrája



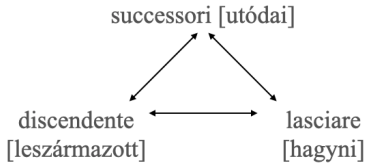
8. ábra

Az M2 szöveg kapcsolati háromszög ábrája

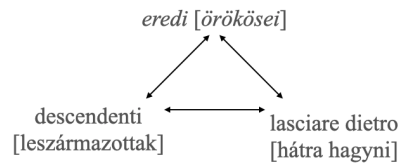


9. ábra

Az O1 szöveg kapcsolati háromszög ábrája

**10. ábra**

Az O2 szöveg kapcsolati háromszög ábrája



Ha összehasonlítjuk a 6-10. ábrákon megjelenített kapcsolati háromszögeket az látjuk, hogy a különböző célnyelvi változatok jelentős eltéréseket mutatnak a forrásnyelvi szöveghez képest. Az M1 fordító például nemcsak igét használ a *successor* főnév esetén, hanem a jelentését is bizonyos mértékig módosítja, amikor nem az *utódlás*, hanem az *öröklés* szót választja. Ebben a döntésében azonban megegyezik mind az M2, mind az O2 fordítóval. Csak az O1 fordító maradt az utódlás, az időben követés szemantikai mezejénél, azonban mindannyian megtartották az eredeti szófajt. A nyelvi rendszereknek különbségéből eredő kötelező átváltási műveletként értékelhetjük a *descended* szó fordítási megoldásait. A magyar fordítóknak a melléknévi igenevet főnevesíteniük kellett, az olasz nyelvben erre nem volt szükség. A *leave behind* vonzatos ige is fordítási problémát tükröz, hiszen mind a négy fordító más-más megoldással oldotta meg a helyzetet. A két magyar fordító a kötelező átváltási művelet, a személyes névmás betoldása szempontjából azonos módon járt el, viszont eltérő névutót választottak, valamint az M1 fordító, a magyar nyelv szemantikai jellegzetességeinek megfelelően, szabadabban kezelte a szórendet a forrásnyelvi szintaxis jellegzetességeihez képest. Az olasz nyelv szórendje is lehetővé tette volna ezt a megoldást, azonban egyik olasz fordító sem élt ezzel a lehetőséggel, sőt, az O1 fordító az utószót még el is hagyja, ami a szó jelentését nagy mértékben generalizálja. Annak ellenére, hogy a fordítók olykor a szemantikai mezőt is módosító fordítói döntéseket hoztak, véleményem szerint a kapcsolati háromszögek mégis megmaradtak a szöveg egészét tekintve.

Konklúzió

Az esettanulmány azokat a szövegszintű fordítói műveleteket tárta fel angol-magyar és angol-olasz nyelvpárban egy forma- és funkcióközpontú szöveg fordított változatainak az összehasonlításával, amelyek nemcsak kötelező átváltási műveletek, hanem opcionális fordítói döntések következtében is eltolódást okoztak elsősorban a szövegkohézió (re)produkciójában. A szövegtani vizsgálatok fókuszja a nyelvek rendszerbeli különbségeire és a forrásnyelvi szöveg műfaji sajátosságaira irányult, hogy azok interakciója miként befolyásolta a fordítói döntéseik szabadságát. Bár a korpusz terjedelme a kutatás hatókörét egyetlen forrásnyelvi szöveg mellett célnyelvenként két, összesen 4 szövegre szűkítette és így általános következtetések levonása nem lehetséges, az eredmények hozzájárulnak a szövegtípus nyújtotta lehetőségek, valamint a nyelvi rendszerek különbségeinek köszönhető kötöttségek és lehetőségek között kialakuló kényes egyensúly tanulmányozásához. Az eredmények összefoglalásával a kutatási kérdésekre az alábbiak szerint adhatunk választ:

1. A fordítás során jelentős mértékben változott a szövegkoherenciát biztosító eszközök mennyisége és minősége. A példák alapján feltételezhetjük, hogy a fordítók felismerték a legfontosabb diskurzusszervező elemeket és törekedhettek azok megőrzésére, beleértve az esztétikai hatás reprodukcióját is. Ebben leginkább a nyelvi rendszerek közötti különbségek jelentették a legjelentősebb kötöttségeket. A kötöttségek okozta veszteségeket a szöveg típusa által biztosított szabadság kreatív kihasználásával igyekeztek kompenzálni az üzenet közvetítése érdekében. Így a változások a nyelvi rendszereknek ugyanúgy, mint a fordítói döntéseknek is köszönhetőek.
 - 1.1. A vizsgált szövegekben, jellemzően a személyes névmásoknak köszönhetően, csökkent a kohéziós eszközök mennyisége, illetve minőségük megváltozott, amelyre a nyelvi rendszerek közötti különbségek adhatnak elsősorban magyarázatot, ami egyfajta kényszerpályát jelent a fordítók számára.
 - 1.2. Az is megfigyelhető volt az elemzések során, hogy a különböző célnyelvek rendszerének eltérő mértékű szintetikussága, eltérést okoz a személyes névmások használatában is, ami a kohéziós eszközök mennyiségét és minőségét is befolyásolta a magyar, illetve az olasz nyelvű szövegekben. A személyes névmások használata a kevésbé szintetikus olasz nyelvben több esetben maradt meg a forrásnyelvi szövegben használt névmásokhoz képest, mint a magyar célnyelvi szövegekben.
 - 1.3. Hasonló jelenség volt megfigyelhető a lexikai ismétlésmintázatban is az angol és olasz nyelvpar esetén, ami etimológiai okok mellett fordítói döntésekkel is magyarázható.
2. A vers műfaja jelentős mértékben befolyásolta a fordítói szabadságot, szinte szabad kezűt adta a fordítónak, ha fordítási problémába ütközött. Olyan esetekben, amikor nem volt kézenfekvő egy szó szerinti fordítás és szinonimák álltak rendelkezésre; ott választaniuk kellett. A felhívásközpontúsággal kombinált formaközpontú szövegek sajátosságai és a fordítói szabadság különös interakcióban befolyásolta a fordítói döntéseket, a vizsgált szövegek esetén nagyobb szabadságot hagyva a fordítói kreativitásnak.
 - 2.1. A szövegtípusnak, a műfajnak köszönhetően jelentősebb eltolódás következhetett be mind grammatikai, mind lexikai kohéziós szempontból ott, ahol a vers esztétikai eszközökkel kívánta a tartalmi mondanivalót kiemelni, és ahol ezért a formai elemek domináltak.
 - 2.2. Szerkezeti szempontból a névmások használatában keletkezett a legfeltűnőbb eltolódás, hiszen egy germán indoeurópai forrásnyelv, az angol találkozott egy újlatin indoeurópai nyelvvel, az olasszal és egy finnugor nyelvvel, a magyarral.
 - 2.3. A vizsgált szövegben a nyelvi rendszerek miatt bekövetkezett szerkezeti változás a fordítókat azért állította fordítási probléma elé, mert a *we* névmás nem egyszerű grammatikai funkcióval bírt, hanem a politikai üzenet megfogalmazásában és a vers esztétikai jellemzői között központi elemként funkcionált. Következésképpen a fordítás szempontjából problémaforrásként jelentkezett a forrásnyelvi szerző stratégiai támaszkodása egyetlen személyes névmásra, illetve olyan lexikai elemekre, amelyek között a kötelékeket fonetikai sajátosságok is megerősítették.

A négy célnyelvi szöveg összehasonlítása alátámasztja Károly (2014) megközelítését, miszerint a fordítási szöveg egyrészt a forrásnyelvi szöveg reprodukciója, ugyanakkor a fordítási folyamat során egy új szöveg, új produktum születik a fordítói döntéseknek köszönhetően, amelyeket nemcsak a nyelvi rendszerek, hanem a szöveg típusa is befolyásol. Ez utóbbi két változó módosításával a Károly féle fordítási szövegelemző modell alkalmas a fordítási folyamat, a fordítói szabadság és így a fordítói döntések további jellemzőinek feltárására, s akár a humán és gépi fordítások közötti különbségek leírására is.

IRODALOM

- Baker, M. (1992). *In Other Words*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203133590>
- Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies. Implications and applications. In: Baker, M., Francis, G., Rognini-Bonelli, E. (Eds.) *Text and Technology* (pp. 233–243). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.64.15bak>
- Blum-Kulka, S. (1986). Shifts of cohesion and coherence in translation. In J. House, S. and S. Blum-Kulka (Eds.). *Interlingual and Intercultural Communication* (pp. 17-35). Narr.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.
- Heltai P. (2005). Explicitation, redundancy, ellipsis and translation. In Károly K., Fóris Á. (Eds.) *New Trends in Translation Studies* (pp. 45–74). Akadémiai Kiadó.
- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford University Press.
- Károly K. (2007). *Szövegten és fordítás*. Akadémiai Kiadó.
- Károly K. (2014). *Szövegkoherencia a fordításban*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Klaudy K. (1987). *Fordítás és aktuális tagolás*. Akadémiai Kiadó (Nyelvtudományi Értekezések, 123).
- Klaudy K. (1994). *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica.
- Klaudy K. (1997). Barátságatlan nyelvpárok. A jelzős főnévi csoport viselkedése a fordításban. In Mihalicz Á. et al. (Eds.) *Könyv Dezső Lászlónak* (pp. 87–105). BDTF.
- Klaudy K. (2006). Szövegszintű műveletek a fordításban. In Galgóczy L., Vass. L. (Eds.) *A mondat kaland. Hetven tanulmány Békési Imre 70. születésnapjára*. (pp. 204–211). JGYTF Kiadó. <https://doi.org/10.1016/j.dyepig.2005.05.004>
- Magnuczné Godó Á. (2003). *Cross-cultural perspectives in academic writing. A study of Hungarian and North American students' L1 argumentative rhetoric*. Doktori disszertáció. ELTE-SEAS, Budapest.
- Newmark, P. (1987). The use of systemic linguistics in translation analysis and criticism. In Steele, R., Threadgold, T. (Eds.) *Language Topics: Essays in Honour of Michael Halliday*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.l1.27new>
- Nida, E.A. (1964). *Toward a Science of Translating*. Brill, Leiden. <https://doi.org/10.1163/9789004495746>
- Reiss, K. (1985). Szövegtipológia és fordítás, In Bart, I., Klaudy, K. (Eds.) *A fordítás tudománya Válogatás a fordításelmélet irodalmából*, Tankönyvkiadó. 253–273. Terts István ford.
- Shlesinger, M. (1995). Shifts in cohesion in simultaneous interpreting. *The Translator*, 1(2), 193–214. <https://doi.org/10.1080/13556509.1995.10798957>
- Szabó, L. P., Sebestény, J. (2021). *A perszonalizáció mint politikai stílus az Amerikai Egyesült Államok elnökeinek beszédeiben*. Elhangzott: XXVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus 2021. április 19–20.
- Toury, G. (1980). Contrastive Linguistics and Translation Studies: Towards a tripartite model. In *In Search of a Theory of Translation*, 19–34. The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

Korpusz

A szöveg: Amanda Gorman. 2020. The Hill We Climb.

<https://www.theguardian.com/us-news/2021/jan/20/amanda-gorman-poem-biden-inauguration-transcript> Letöltés: 2021. március 17. (731 szó)

M1 szöveg: Kovács Bálint. 2021. A domb, amelyet meg kell másznunk.

https://hvg.hu/kultura/20210123_amanda_gorman_the_hill_we_climb_magyar_forditas_joe_biden_beiktatasa Letöltve: 2021. március 11. (628 szó)

M2 szöveg: Totth Benedek. 2021. A hegy, amit megmásznunk.

https://konyvesmagazin.hu/nagy/amanda_gorman_joe_biden_vers_usa_totth_benedek_forditas.html Letöltve: 2021. március 11. (596 szó)

O1 szöveg: Guglielmo Latini. 2021. Il colle che scaliamo.

<https://coolturama.org/2021/01/21/testo-traduzione-the-hill-we-climb-amanda-gorman-poesia-joe-biden/> Letöltve: 2021. április 2. (740 szó)

O2 szöveg: Alessandro Zaccuri. 2021. La collina su cui saliamo

<https://liberementilibri.com/2021/01/23/the-hill-we-climb-il-testo-tradotto-della-poesia-che-ha-fatto-scoprire-al-mondo-amanda-gorman/> (739 szó)

Text type and freedom of the translator. Analysis of the (re)production of an English form-focused and appeal- focused text in Hungarian and in Italian

The study focuses on the text type dependent freedom of translators. It compares the English source language version of a poem with two of its Hungarian and two of its Italian translations, applying qualitative text linguistic methods. The aim of the analysis is to observe the discourse-level translation operations, with particular attention to the (re)production of text cohesion and lexical repetition. The results suggest that in translation, the means used to ensure coherence in the text shift significantly, mainly due to differences between the language systems. By contrast, the genre specificities in the form-focused and appeal-focused text, the function of appeal and the dominance of the aesthetic aspects give translators a high degree of freedom, which they use to varying extents. The study highlights the discourse level links between the differences among language systems, text types and translation operations, which affect the achievement of the communicative goal.

Keywords: text type, freedom of the translator, complex translational discourse analysis model, cohesion, lexical repetition

P. MÁRKUS KATALIN

Szótárdidaktika a közoktatásban

Idegen nyelvet oktató tanárok szótárhasználati szokásai és a szótárhasználat oktatásának gyakorlata – egy kvantitatív kutatás eredményei

Kivonat:

Jelen tanulmány egy tanulmányorozat lezárásának tekinthető, amelyben igyekeztem speciális igényekre szabott szótárak, valamint segédanyagok (például szótárhasználati munkafüzetek) oktatásba történő beépítésének lehetőségeit bemutatni. Zárásként egy kvantitatív felmérés eredményét közölve, gyakorló tanárok szótárhasználati szokásait és szótárdidaktikához fűződő kapcsolatát igyekszem ismertetni: a kutatási eredmények alapján a válaszadók jelentős részének van nyomtatott szótára, de csupán töredéke fizet elő online szótárra. Emellett azonban erősödni látszik a digitális szótárak mobileszközökön történő használata. Az oktatás oldaláról kiderült, hogy a legtöbben autodidakta módon sajátították el a használati készségeket, mégis szívesen tanítanak szótárhasználatot: rendszeres szótárhasználati foglalkozásokat rendkívül kevesen tartanak; a legtöbben csupán évente néhányszor veszik elő a szótárakat tanórán. Az alábbi kutatás eredményei árnyaltabban határozzák meg a jövőbeli fejlesztendő területeket, egyben iránymutatást adnak az új tanulási módszereknek.

Kulcsszavak: szótárhasználat, szótárdidaktika, referenciaművek, oktatási segédanyagok

Bevezetés

A szótárnak (legyen az egynyelvű vagy kétnyelvű) mint a diákok által leggyakrabban használt eszköznek, kulcsfontosságú szerepe van az idegen nyelvek tanulásánál és a nyelvtudás fejlesztésénél (Lew, 2016; Nied Curcio, 2022; Margalitadze & Meladze, 2023). Ennek jelentőségét, valamint a lexikográfiai tevékenységek társadalomban betöltött jelentős szerepét már 1975-ben, az Európai Biztonsági és Együttműködési Konferencia Helsinkai Záróokmányában is elismerték. A dokumentumban kiemelik az idegen nyelvek és kultúrák tanulmányozásának fontosságát mint a népek közötti kommunikáció bővítésének fontos eszközét, valamint a nemzetközi együttműködés erősítését, amelyet a lexikográfia területén dolgozó szakértők munkájukkal nagymértékben támogathatnak. Ennek okán a lexikográfiai szakemberek közti együttműködésnek is kiemelkedő szerepe van, hiszen ezáltal új általános és szakszótárak keletkezhetnek egyre több nyelv, illetve nyelvpár bevonásával (CSCE, 1975). A szótárak az említett időszak óta hatalmas változáson mentek keresztül, amelyet a számí-

tógép és a világháló által nyújtott lehetőségek is tovább támogattak (erről bővebben P. Márkus, 2019a). Emellett kiemelendő jelentőségű még az oktatás és a szótárhasználat kapcsolata, amelyre a dokumentum szintén rámutat (CSCE, 1975). A szótárdidaktika oktatásba történő integrálását napjainkra többféle új szótártípus és segédanyag könnyíti meg (ennek kapcsán a hazai és nemzetközi viszonylat részletesebb elemzését és példákért lásd Bae & Nesi, 2014; Fajt, 2022; Fóris, 2018; Gonda, 2009; Leaney, 2007; Lew, 2004; Lew & de Schryver, 2014; Magay, 2006; Margalitadze, 2018; P. Márkus, 2019a; 2020a; 2020b).

Jelen tanulmány egy 2018 óta megjelenő tanulmányosorozat lezárásának tekinthető (P. Márkus, 2018: *Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – Gyerekszótárak*; 2019b: *Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulószótárak*; 2020c: *A lexikográfia oktatásának lehetőségei a felsőoktatásban*; 2022: *Jógyakorlatok szerepe a szótárhasználatban*). A sorozatban igyekeztem speciális igényekre szabott szótárak, valamint segédanyagok (például tanulószótárak, gyerekszótárak, szótárhasználati munkafüzetek) köz- és felsőoktatásba történő beépítésének lehetőségeit bemutatni különböző szótárdidaktikai módszerek bevonásával. Jelen tanulmányban, zárásként egy felmérés eredményét közölve, gyakorló tanárok szótárhasználati és szótárdidaktikához fűződő kapcsolatát vázolom fel. A kvantitatív kutatás a szótárhasználat intézményi keretek között történő oktatásába ad bepillantást, rávilágítva azokra a területekre, ahol a nyelvtanulás során előkerülnek a szótárak. Az alábbi kutatás eredményei árnyaltabban határozzák meg a jövőbeli fejlesztendő területeket, egyben iránnyt szabnak az új tanulási módszereknek (például az online források oktatásba történő bevonása kapcsán).

Elméleti háttér

Bár a szótárak szerkezetüket, tartalmukat, megjelenésüket és médiumukat tekintve folyamatosan változnak – különösen a globalizáció és a digitalizáció következtében – a társadalom és az egyén számára betöltött jelentőségük semmiképpen nem csökkent (Lew & de Schryver, 2014; Rundell, 2015; Margalitadze, 2018). A szótárak, lexikonok és egyéb referenciaművek nem kizárólag a fordítás és az idegen nyelv elsajátításának kulcsfontosságú eszközei, használatuk új információk megszerzésének, valamint az általános tudáshoz való hozzáférésnek egyik legalapvetőbb módszereit is támogatják. Jelentőségüket az Európa Tanács is elismeri nyelvpolitikájában, amely a többnyelvűségre, valamint az élethosszig tartó tanulásra helyezi a hangsúlyt, hiszen kiemeli, hogy a referenciaművek használata, illetve a hozzájuk kapcsolódó keresési stratégiák alkalmazása alapvető fontosságú (Európa Tanács, 2018). Intézményi szempontból az oktatást szabályozó dokumentumok – mind az anyanyelvi, mind az idegennyelv-oktatásban – több európai országban is rámutatnak a szótárak helyes használatának fontosságára, szerepüket kiemelik az élethosszig tartó tanulás folyamatában (Fajt & P. Márkus, 2023; Leaney, 2007; Nied Curcio, 2022; P. Márkus, 2020d). Napjainkban, a lexikográfiai források színes kínálata mellett különösen fontos a jó minőségű források felkutatásának és felismerésének képessége, a kritikai szemléletmód, valamint az, hogy a diákok egy konkrét helyzetben és kontextusban előre meghatározott kritériumok alapján el tudják dönteni, hogy egy adott feladathoz milyen források a

legmegfelelőbbek. A média- és információműveltség (jelen tanulmányt érintően a szótárak megfelelő használatának) fejlesztése alapvető tanulási stratégia, mégis az oktatási rendszerben általában a perifériára szorul (Nied Curcio, 2022; P. Márkus, 2020d; P. Márkus & Dringó-Horváth, 2023).

Korábbi évekre visszatekintve megállapíthatjuk, hogy míg a kétnyelvű szótár a nyelvtani-fordítási nyelvtanulási módszerben magától értetődő segédeszköz volt, addig például az audiolingvális és audiovizuális módszerekben ki volt tiltva az osztályteremből. A kommunikatív módszerek alkalmazása során sem használhattak a tanulók kétnyelvű szótárakat – szükség esetén az egynyelvű szótár volt a javasolt alternatíva. A tiltást az a széles körben elterjedt vélemény indokolta, hogy a szótárak használata gátolja a kommunikatív idegennyelv-oktatás céljait (vö. Richards & Rodgers, 2014). A valós „tanulási gyakorlat” után kutatva mindig kiderült, hogy szinte minden diák, minden egyes nap használ és használt szótárt a nyelvtanulás folyamatában (vö. Snell-Hornby, 1987; Augustyn, 2013; Margalitadze, 2020), azonban e módszerben tiltott szerepe miatt, a tanulók ezen segédeszközök használatáról csupán autodidakta módon szereztek ismereteket. Elmaradt tehát a szótárhasználat idegennyelv-órákba beépített, gyakorlati, rendszeres és strukturált oktatása. A használók a szótárban történő információk keresése közben legtöbbször intuíciójukra támaszkodtak, hiszen nem ismerték azon lexikográfiai elveket, amelyek mentén a szótárban a gyors és hatékony keresés megvalósulhat. Az ezredfordulón a szótárak használatának szerepe az idegennyelv-oktatásban a Közös európai referenciakeret (KER) 2001-es megjelenésével ismét fontosabbá vált (annak magyar fordítását lásd: KER, 2002), mivel az idegennyelv-oktatás célja nemcsak a nyelvi kompetencia fejlesztése, hanem az idegen nyelvi helyzetekben, kontextusokban való sikeres boldogulás is. A tanulói autonómia, a nyelvi tudatosság és a különböző stratégiák használata egyre fontosabbá válik, emellett kutatások egyre inkább alátámasztják, hogy a szótárak és azok hatékony használata nélkülözhetetlen az idegen nyelv elsajátításához, valamint az élethosszig tartó tanuláshoz (Bae & Nesi, 2014; Lew, 2004). Ezen változások következményeként, a hivatalos oktatási anyagokban (például Magyarországon a Nemzeti alaptantervben) is találunk a szótárhasználatra vonatkozó ajánlásokat, irányelveket – a szótárak használata tehát hivatalosan is „engedélyezett és javasolt” (vö. Fóris, 2004; Leaney, 2007; P. Márkus, 2020d; Nied Curcio, 2022; P. Márkus, 2020a; 2020b).

Az említett pozitív változások ellenére, a szótárak és a referenciaművek használata még mindig elhanyagolt terület az idegennyelv-oktatásban, amit talán a korábbi évek negatív gyakorlata idézett elő. Sok tanár meg van győződve arról, hogy a szótárak használata és annak tanítása túl sok időt vesz igénybe, ráadásul megszakítja a tanteremi tanítási gyakorlatot, tehát a szótárhasználat legtöbbször csak a tanórán kívül lehetséges. Mindez természetesen azt vonja maga után, hogy a tanuló szótárhasználat közben magára van utalva, így hiányoznak a szótárak használatával kapcsolatos alapvető ismeretei, készségei és keresési stratégiái. Még akkor is igaz ez, ha az oktatási dokumentumok elvárják, hogy a nyelvtanár mutasson be különböző referenciaműveket, majd magyarázza el azok használatát. Felmérések szerint a tanárok szeretnék jobban bevonni a szótárakat az oktatásba, szeretnék tanítani a szótárhasználatot, azonban sokszor nem érzik magukat kompetensnek ebben, hiszen maguk is autodidakta módon sajátították el a szótárhasználat készségét (Dringó-Horváth et al., 2020; P. Márkus, 2019b; 2020c; P. Márkus et al., 2023).

Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a tanárok viszonylag kevés támogatást kapnak ezen a téren, képzésekre és megfelelő segédanyagokra lenne szükségük ennek támogatásához. A közoktatásban használt tankönyvek feladatai gyakran csupán olyan utasításokat tartalmaznak, mint „dolgozz szótár segítségével”, „használd a szótárt a feladat megoldásához” vagy „a szótárad segít neked a megoldásban” – amely utasítások túl általánosak és szótáridaktikai szempontból nem segítenek (Leaney, 2007; P. Márkus & Fajt, 2021; P. Márkus et al., 2023). A szótárhasználat oktatása anyanyelvi órákon a fent példaként említett utasítások segítségével már az általános iskolában elkezdődik (megjegyzendő: gyakran csak az ábécérend elsajátítására vagy ismeretlen szó, esetleg kifejezés jelentésének megkeresésére használják a szótárt), így az idegennyelv-tanárok gyakran természetesnek veszik, hogy a tanulók az említett órákon korábban már megtanulták a szótár használatát, ezt a tudást már gyakorlatban is tudják alkalmazni az idegennyelv-tanulásban (vö. Dringó-Horváth et al., 2020; Nied Curcio, 2022; P. Márkus et al., 2021; P. Márkus, 2020c). Ráadásul ami az online szótárakat és lexikográfiai alkalmazásokat (pl. szótáralkalmazásokat) illeti, ezek szerepe még marginálisabb, annak ellenére, hogy jól tudjuk, a diákok minden nap használnak online szótárakat mobilkészülökön vagy számítógépeken, tehát fontos lenne megmutatni nekik azok gyakorlati használatát és felhívni a figyelmüket a megbízható minőségű referenciaművekre (Leaney, 2007; Lew & Galas, 2008; Nied Curcio, 2022; P. Márkus et al., 2023). Az idegennyelv-tanárok gyakran meg vannak győződve arról, hogy a digitális bennszülöttek sokkal jobban tudják használni az online szótárakat és alkalmazásokat, emiatt az online szótárak használatának tanítása teljesen kiszorul a tanteremből.

Jelen tanulmány középpontjában a szótárhasználat és annak oktatása áll. A szótárhasználat kutatása mint önálló kutatási terület az 1990-es évektől kezdve egyre nagyobb jelentőségre tett szert. A publikált tanulmányokat áttekintve, a szótárhasználat empirikus kutatásának jelentős részét lexikográfusok és a lexikográfia elméleti kérdéseivel foglalkozó kutatók végzik (ehhez kapcsolódóan a kutatások rövid gyűjteményét lásd Dringó-Horváth et al., 2020; Nied Curcio, 2022). Mára már több mint 250 empirikus tanulmány létezik a szótárhasználat idegennyelv-oktatásban betöltött szerepének fontosságáról (erről bővebben Nied Curcio, 2022, p. 73). A szótáridaktikára fókuszáló felmérések nemzetközi szinten viszonylag kisebb számban jelennek meg, a hazai kutatásokat tekintve azonban még jobban érezhető ez a hiány. Jelen kutatás az említett hiányosan feltérképezett területet igyekszik felfedezni, a szótárhasználati szokások és attitűdök mellett a szótárhasználat oktatásba történő bevonásáról igyekszik képet alkotni (korábbi magyarországi és nemzetközi szótárhasználati kutatásokat illetően lásd például Dringó-Horváth et al., 2020; Gaál, 2022; Nied Curcio, 2022; P. Márkus et al., 2023).

A kutatás módszertana

A kutatás során idegen nyelvet tanító tanárokat kérdeztünk meg, a mintánkba összesen 186 fő került, amelyből 142 nő és 44 férfi volt. A válaszadók közül 85,5%-nak (n=159) több mint 10 év, 4,8%-nak (n=9) 6–10 év, 4,3%-nak (n=8) 1–5 év, 5,4%-nak (n=10) kevesebb mint 1 év tanítási tapasztalata volt. A kérdőívben a válaszadókat a korábbi oktatási gyakorlatukkal kapcsolatban a különböző oktatási szinteken szerzett tapasztalatról is megkérdeztük: 17,2%-nak (n=32) van magántanári, 43,5%-nak

(n=81) általános iskolai, 51,6%-nak (n=91) középiskolai, és 5,9%-nak (n=11) közszférán kívüli idegennyelv-oktatási tapasztalata. Az oktatott nyelvek szerinti megoszlást is megkérdeztük, amelynek ismertetése előtt fontos kiemelni, hogy a tanárok egy része csupán egy, másik része több (idegen nyelv) szakkal is rendelkezik. Mindezek alapján a válaszadók felének (n=93) egyik vagy egyetlen szakja az angol, 56%-ának (n=105) egyik vagy egyetlen szakja a német, 4,3%-ának (n=8) az egyik vagy egyetlen szakja a francia, 3,8%-nak (n=7) az egyik vagy egyetlen szakja az olasz, 9,1%-ának (n=17) az egyik vagy egyetlen szakja az orosz, és 7%-nak (n=13) valamilyen egyéb, más idegen nyelv szakja (is) volt. A felmérésben részt vett válaszadók az ország különböző pontjairól csatlakoztak a kutatáshoz, részletesebb statisztika nem készült.

A kutatási eszköz egy korábban már alkalmazott kérdőív volt (lásd Dringó-Horváth et al., 2020), amelynek nem teljes egészét, hanem csak egyes részeit vettük át. Mindezek fényében gyűjtöttünk adatot arról, hogy maguk a válaszadók milyen szótártípusokat, illetve milyen elektronikus eszközön használnak szótárt. A szótárhasználati szokásokat egy háromfokú 1-től 3-ig terjedő Likert-skálán mértük, ahol a számok jelentése: „1 – soha”, a „2 – időnként” a „3 – rendszeresen”. Emellett a válaszadók szótárhasználatával kapcsolatos tanítási tapasztalataira és módszereire, illetve mindezek tanórákba való integrálására is rákérdeztünk.

Az adatgyűjtés 2022 őszén zajlott online formában (Google Forms felmérés-adminisztrációs szoftver segítségével). A kutatást egy neves szótárkiadó bonyolította le – a kérdőív terjesztését, valamint megosztását is a kiadó végezte. Szótárakért felelős kiadó lévén a szótárhasználati felmérés eredményeit ez befolyásolhatta. A kutatásban való részvétel teljes mértékben önkéntes formában történt és a kitöltés is anonim volt. A begyűjtött adatokat SPSS 28.0 statisztikai elemző szoftver segítségével elemeztük és az elemzés során leíró statisztikákat (átlagok és azok szórásának kiszámítása) használtunk (Takács, 2016, 2017; T. Kárász et al., 2022).

Eredmények

Az eredmények ismertetésénél először a válaszadók szótárhasználati szokásait, majd a szótárdidaktikával összefüggő eredményeket közöljük.

A válaszadók saját szótárhasználati szokásai

Az eredmények elemzése a válaszadók által birtokolt szótártípusokkal kezdődik, amelyet az 1. táblázat foglal össze.

1. táblázat

A válaszadók szótárjai

SZÓTÁRTÍPUS	fő	%
1. nyomtatott szótár	145	78%
2. offline (letölthető) szótáralkalmazás mobileszközön, illetve szótárprogram számítógépen	38	20%
3. online-szótár-előfizetés	9	5%
4. egyéb fordítási segédeszköz (pl. fordítógép, fordítótoll)	2	1%

A különböző szótártípusok közül, a válaszadók jelentős részének (78%) van nyomtatott szótára. Ez többek között azzal magyarázható, hogy az oktatásban a nyomtatott szótárak jelenléte elvárt és kézenfekvő megoldásnak tűnik. Az iskolai könyvtárak polcáról a szótárak egyszerűen bevihetők az osztályterembe, illetve a nyomtatott forma lehetővé teszi a klasszikus szócikkek gyors és hatékony szemléltetését. A válaszadók 20%-a rendelkezik valamilyen mobil eszközön vagy számítógépen telepített offline szótáralkalmazással is. A korábbi felmérésekkel összehasonlítva ez a szám jóval alacsonyabb (vö. Kosem et al., 2018; Dringó-Horváth et al., 2020), aminek oka lehet az egyre könnyebben hozzáférhető, stabilabb és megbízhatóbb internetelés, ami lehetővé teszi az ingyenes, online szótárak kényelmes és gyors használatát. Emellett sokat változott a szótárak elérhetősége is, nem szükséges applikációkkal és szótárprogramokkal terhelni elektronikus eszközeinket, hiszen mára például a Chrome, a Safari és a Bing is egy kattintással hozzáférhetővé teszi a szavak interneten történő azonnali lefordítását, amely a pop-up szótárak felületéhez hasonlóan működik. A válaszadók közül 2 fő egyéb előfizetést igénylő, fordítási segédesszükkel is rendelkezik, és csupán 9 fő fizet elő valamilyen online szótárra, ami megerősíti a korábbi kutatásokban mért rendkívül alacsony fizetési hajlandóságot (a legtöbb válaszadó ingyenes online szótárt használ) (vö. Gaál, 2016; Dringó-Horváth, 2017, P. Márkus et al., 2023).

A fenti adatok csupán a válaszadók által birtokolt szótárakra vonatkoznak, a következőkben a különböző típusokra bontva láthatjuk (2. és 3. táblázat), hogy mely szótártípusok, szótárként alkalmazott eszközök használata a leggyakoribb. A különböző típusok használatának gyakoriságát egy háromfokú Likert-skálán mértük (ahol 1 = „soha”, 2 = „időnként”, 3 = „rendszeresen”).

2. táblázat

Egy- és kétnyelvű szótárak használatának gyakorisága

Szótártípus	Átlag	Szórás
1. Kétnyelvű szótár	2,58	0,58
2. Egynyelvű szótár	2,37	0,64

Az egy- és kétnyelvű szótárhasználathoz kapcsolódó adatok (2. táblázat) igazolják a korábbi kimutatásokat, hiszen a mintában szereplők több éve oktató tanárok, tehát feltételezhetően magas nyelvi szinten állnak, mégis gyakrabban használnak kétnyelvű szótárakat mindennapi tevékenységeik során (ezt korábbi kutatások is igazolják, például Atkins & Varantola, 1997; Hartmann, 1999; Jakubowski, 2001; Lew, 2004; Kosem et al., 2018).

Az egy- és kétnyelvű szótárak után nézzük meg, hogy az egyéb altípusokat, illetve szótárként használt eszközöket milyen gyakorisággal alkalmazzák a válaszadók (3. táblázat).

3. táblázat

A válaszadók által használt szótárak

Szótártípus – szótárként használt eszköz	Átlag	Szórás
1. Online szótár (valamilyen weboldalon)	2,56	0,54
2. Nyomtatott szótár	2,46	0,60
3. Keresőprogram (pl. rákeres a szóra vagy kifejezésre az interneten)	2,17	0,64
4. Offline (letölthető) telefonos szótáralkalmazás / mobilapplikáció	1,49	0,70
5. Fordítóprogram (pl. Google Translate)	1,47	0,61
6. Offline (letölthető) digitális szótárprogram számítógépen	1,39	0,63
7. Szótárként egyéb fordítási segédeszköz (pl. fordítógép, fordítótoll)	1,06	0,27

A szótárak használatára vonatkozó adatok (3. táblázat) jól mutatják, hogy jóllehet, a válaszadók legnagyobb része rendelkezik nyomtatott szótárral, használatuk ezen felmérésben csak a második helyre szorult, hiszen a nyelvtanárok körében az online (internetes) szótárak valamivel népszerűbbek. Ritkábban ugyan, de keresőprogramokat (például Google) is használnak szótározás céljából. Az adatok alapján azt is láthatjuk, hogy a szótáralkalok kevésbé népszerűek, mint az online szótárak. A fordítóprogramok, segédeszközök, valamint offline digitális szótárak használata pedig már rendkívül alacsony, szinte soha nem használják őket. Az eredmények valószínűleg azzal magyarázhatók, hogy a válaszadók tanítási gyakorlatuk során az online, illetve a nyomtatott szótárak kínálta lehetőségeket tudják legjobban és leghatékonyabban kihasználni. A keresőprogramok (például a Google internetes keresőrendszer) szótárként történő gyakori használata szintén nem meglepő, hiszen láthatjuk korábbi felmérések eredményeiből is, hogy abban az esetben, ha egy szó keresése az online szótárban sikertelen, akkor a használók egy keresőprogramhoz fordulnak, amely nagy biztonsággal elvezeti őket a szó pontos jelentéséhez (vö. Kosem et al., 2018; Nied Curcio, 2022; P. Márkus et al., 2023). Az internetes keresőrendszerek fejlesztői (például Google) erre reagálva igyekeznek ezen keresési igényeket minél széleskörűbben kiszolgálni. A keresőrendszer képes automatikusan azonosítani, ha egy szó jelentését keresi a használó, így sokszor elég csak a keresett szót beírni a keresőmezőbe, amire válaszul a szó jelentése azonnal megjelenik, valamint online szótárakat is listáz a rendszer. Ezen fejlesztések a nyelvtanulót arra ösztönözhetik, hogy nem az online szótárhoz fordul elsőként segítségért.

Mindezek után a digitális szótárakhoz kapcsolódó eszközhasználat gyakoriságát is egy háromfokú Likert-skálával tettük mérhetővé (lásd 4. táblázat).

4. táblázat

Milyen eszközön használják a válaszadók az digitális szótárakat

Eszköz	Átlag	Szórás
1. Laptop	2,75	0,48
2. Okostelefon	2,39	0,70
3. Asztali számítógép	1,95	0,86

4. Tablet	1,41	0,62
5. E-book-olvasó	1,07	0,33
6. Okosóra	1,03	0,20

Korábbi kutatásokkal megegyezően (vö. Kosem et al., 2018; Nied Curcio, 2022; P. Márkus et al., 2023) erősödik a mobileszközök használata (például laptop, okostelefon) ezen a téren, amelyet az asztali számítógép követ. A mobileszközök egyre erősebb térnyerése nem meglepő, hiszen ezen szótárazási forma nagy előnye a tartózkodási helyhez nem kötött használat (vö. Gaál, 2016; Dringó-Horváth, 2017; Kosem et al., 2018), azonban digitális szótárakat tableteken csak elszórva használnak a válaszadók, míg e-book-olvasón és okosórán szinte soha nem szótáraznak.

A szótárhasználat oktatása

A fenti eredmények mellett kíváncsiak voltunk arra is, hogy a válaszadóink milyen szótártípusokat használnak diákjaikkal tanórán (5. táblázat). Az eredmények azt mutatják, hogy a weblapon elérhető szótárak (mobilon és laptopon), illetve a nyomtatott, papíralapú szótárak a leggyakrabban használt szótártípusok. A papírszótárak tanítási gyakorlatban való népszerűségét korábban már említettük, örvendetes tény azonban, hogy a tanórákon az online szótárak használata is ilyen markánsan jelen van. A korábbi, nyelvszakon és tanárszakon frissen diplomázott diákok körében végzett felmérésekhez képest ez biztató eredmény, hiszen a közoktatásban az idegennyelv-nyelvórákon a keresőprogramok használata azon eredmények alapján már megelőzte a papírszótárak használatát (Dringó-Horváth et al., 2020; P. Márkus et al., 2023). Jelen felmérés eredményeiben a keresőmotorok használata (pl. Google-kereső) sokkal ritkább, még kevésbé gyakori az offline letölthető mobilalkalokációk használata és szinte teljesen elhanyagolható, hogy a válaszadók tanórákon fordítóprogramokat (pl. Google Translate) vagy offline letölthető digitális szótárprogramot használjanak.

5. táblázat

A válaszadók által nyelvórán használt szótárak

Szótártípus – szótárként használt eszköz	Átlag	Szórás
Nyelvórákon online szótárt használunk (valamilyen weboldalon) – bármilyen eszközről (pl. mobil, laptop).	2,22	0,64
Nyelvórákon nyomtatott, papíralapú szótárt használunk.	2,20	0,57
Nyelvórákon keresőprogramot használunk (pl. keresés az interneten).	1,86	0,68
Nyelvórákon offline (letölthető) mobilalkalokációt használunk okostelefonon.	1,39	0,63
Nyelvórákon fordítóprogramot használunk (pl. Google Translate).	1,23	0,50
Nyelvórákon offline (letölthető) digitális szótárprogramot használunk számítógépen.	1,22	0,49

Ez tehát jól tükrözi, hogy a sokéves tapasztalattal rendelkező válaszadók az online, valamint a nyomtatott szótárak szerepét tartják fontosnak tanítási gyakorlatukban, ami megfelelően támogatja a szótáridaktikai módszerek hatékony alkalmazását.

Az elemzés következő szakaszában azt vizsgáltuk meg, hogy a válaszadók milyen célokra használják fel tanóráikon a szótárt (lásd 6. táblázat).

6. táblázat

A tudatos szótárhasználat gyakoroltatása (indirekt szótárhasználói feladatok)

Célok, feladatok	Átlag	Szórás
Diákjaimmal a tanórán szövegalkotáshoz, levélíráshoz használunk szótárt.	2,41	0,68
Diákjaimmal a tanórán szókinccsfeljesztés során használunk szótárt.	2,25	0,67
Diákjaimmal a tanórán, amikor nem ismerik egy szó jelentését, kikeressük az információt a szótárból.	2,17	0,59
Diákjaimmal a tanórán szövegértési feladatoknál használunk szótárt.	2,10	0,66
Diákjaimmal a tanórán a helyesírás ellenőrzéséhez használunk szótárt.	1,78	0,58
Diákjaimmal a tanórán, amikor nem ismerik egy szó kiejtését, kikeressük az információt a szótárból.	1,76	0,70
Diákjaimmal a tanórán nyelvtani információkat keresünk ki szótárból.	1,49	0,57

Az adatok jól szemléltetik, hogy a válaszadók klasszikus szövegalkotási tevékenységek esetében (pl. levélírás, esszéírás), illetve szókinccsfeljesztési gyakorlatoknál használják leggyakrabban a tanórákon szótárt. Emellett időnként ismeretlen szavak kikeresésére, valamint szövegértésre is használják ezen referenciaműveket. A kapott eredmény az általános szótáridaktikai elvekkel ellentétes képet mutat, hiszen a szótárhasználat oktatásának mindig a passzív használat módszereinek ismertetésével kell kezdődnie – ha a cél, hogy a szótárban való keresés a szövegek megértését szolgálja. Ezért javasolt például, hogy a kétnyelvű szótárak használatának bemutatását mindig a passzív részzel kell kezdeni (a szótárak ezen része elsősorban a megértést szolgálja, idegen nyelvről anyanyelvre tudunk segítségükkel fordítani), hiszen a passzív szótári részben találjuk meg a legszélesebb körű információt a keresett szóról. Mindezek után következhethet az aktív (vagy produktív) használat bemutatása, amelynek célja idegen nyelvű szövegek létrehozása (vö. Hessky & Bárdosi, 1992; P. Márkus, 2018). A mért eredmények alapján a passzív (vagy receptív) cél jelentősen elmarad az aktív szótárhasználati feladatok mögött, valószínűleg mert ezen célra csak időnként használják a szótárakat. Alacsony értékekkel, de megjelenik a helyesírás ellenőrzése, a kiejtés, valamint a nyelvtani információk szótárból való kikeresése is. Korábbi felmérésekkel összhangban (vö. Dringó-Horváth et al., 2020; Kosem et al., 2018; Lew, 2004; Nied Curcio, 2022; P. Márkus et al., 2023) azt tapasztaltuk, a válaszadó körében a nyelvtani információk szótárból történő kinyerése rendkívül ritka, szinte soha nem használják a szótárakat ilyen célra. Változást lehetne elérni ezeken a területeken a jövőben, ha a szótárhasználat tanításának módszertanát gyakorlati feladatok útján megismertetnénk a nyelvet oktató tanárokkal, melynek eredményeként sokkal tudatosabban és sikeresebben tudnának megfelelni ezen kihívásoknak (vö. Lew & Galas, 2008; Nied Curcio, 2022; P. Márkus & Dringó-Horváth, 2023).

A fent tárgyaltak pontosításának céljából rákérdeztünk arra is, hogy a szótárhasználat tanítása direkt módon hogyan jelenik meg a válaszadók tanóráin. A válaszadók

közül 169 fő (91%) saját bevallása szerint szokott szótárhasználatot tanítani. Gyakoriságot tekintve a legtöbben (99 fő, 53%) évente néhányszor kerítenek sort szótárhasználati ismeretek tanítására, 43 fő (23%) még ennél is ritkábban, csak vizsgák (például érettségi) előtt néhányszor. Rendszeres szótárhasználati foglalkozásokat hetente, illetve havonta rendkívül kevesen (44 fő, 24%) tart, bár eredményesség szempontjából ez a forma lenne a legalkalmasabb. A szótárididaktika marginális szerepe valószínűleg azzal magyarázható, hogy a legtöbb idegen nyelvet oktató tanár (118 fő, 63%) önmagától, autodidakta módon sajátította el ezen készségeket. Mindössze 65 válaszadó (35%) állítja, hogy intézményi keretek között, a középiskolában vagy felsőoktatásban tanult szótárhasználatot. Korábbi és jelen felmérésünk adatai jól illusztrálják, hogy a direkt szótárhasználat tervezett és rendszeres oktatása csak marginálisan van jelen a közoktatásban (vö. P. Márkus, 2020d; P. Márkus & Dringó-Horváth, 2023). Ugyan a hazai közoktatást szabályozó dokumentumokban megjelenik a szótárhasználati készségek fejlesztése, a gyakorlati megvalósítás csak nagyon ritkán valósul meg (vö. a NAT-ra, a kerettantervekre és a tanmenetekre vonatkozóan: Fóris, 2004; P. Márkus, 2020d; a felsőoktatás viszonylatában: Fóris, 2018; Tóth et al., 2022). A jövőre nézve biztató, hogy a szótárhasználat gyakorlati elemei, illetve a lexikográfia elméleti felvetései jelen vannak egyes hazai (például Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Károli Gáspár Református Egyetem), illetve nyugati egyetemek (például Universität Erlangen-Nürnberg, Universität Graz, Universität Wien, University of Leeds) programjában.

Jelen kutatás válaszadói saját bevallásuk szerint tanóráikon megismertetik a diákokat a szótárak felépítésével, és a szótárakban talált információk értelmezésének, illetve szelektálásnak lehetőségeivel. Emellett előkerülnek a különböző keresési technikák, illetve ugyan ritkábban, de a szócikkek felépítésének, kódrendszerének (például hangsúly, nyelvtani kódok, rövidítések) bemutatása is (7. táblázat).

7. táblázat

A szótárismeret, szótárhasználat oktatása (direkt szótárhasználói feladatok)

Célok, feladatok	Átlag	Szórás
Tanóráimnak része, hogy a diákjaim megismerkedjenek a szótár egészének felépítésével (pl. rövidítések jegyzéke, függelékek), rendezési elvével és ezek használatával.	2,15	0,62
Tanóráimnak része, hogy a diákjaim a talált információk megfelelő értelmezését és szelektálását el tudják sajátítani.	2,15	0,63
Tanóráimnak része, hogy a diákjaim a szótári keresést, keresési technikákat sajátítanak el.	2,13	0,60
Tanóráimnak része, hogy a diákjaim megismerkedjenek a szótárak szócikkeinek felépítésével, kódrendszerével (pl. hangsúly, nyelvtani kódok, rövidítések).	2,08	0,63
Tanóráimnak része, hogy a diákjaim a szótárhasználatához kapcsolódóan gyakorolják az ábécérendet.	2,00	0,72

Tanóráimnak része, hogy a diákjaim megismerkedjenek a különböző szótár-típusokkal.	1,90	0,61
Tanóráimnak része, hogy a diákjaim megismerkedjenek a digitális szótárak kiegészítő funkcióival (pl. bővíthetőség, személyre szabhatóság).	1,56	0,65

A tanórákon időnként szerepel még az ábécérend gyakorlása, valamint a különböző szótártípusok ismertetése is. Korábbi felmérések eredményeit megerősítve, a digitális szótárak kiegészítő funkcióinak ismertetése azonban csak rendkívül ritkán jelenik meg a válaszadók tanítási gyakorlatában. Emögött egy téves elképzelés állhat, miszerint a digitális szótárakban egyszerűbb keresni, könnyebben kezelhetők, tehát használatának bemutatása csak idővesztés az egyébként is szűkös időkeretből. Egy másik magyarázat lehet, hogy tanórákon a hagyományos, nyomtatott szótárakra nagyobb hangsúlyt kell helyezni, hiszen a legtöbb nyelvi vizsgán (például érettségi, nyelvvizsga) kizárólag papírszótárt használhatnak a válaszadók. Ennek az elvárásnak joggal szeretne megfelelni a pedagógus, így a vizsgákra való felkészítés folyamatában a papíralapú szótár használatát helyezi előtérbe (ez utóbbit hazai és nemzetközi felmérések is bizonyítják, pl. Nied Curcio, 2022; P. Márkus et al., 2023).

Egyfajta kitekintésként azt is vizsgáltuk, hogy a válaszadóknak mire lenne szükségük ahhoz, hogy a szótárhasználat oktatását erősíteni tudják saját oktatói gyakorlatukban. A válaszok azt mutatják, hogy a szótárhasználat oktatásának előtérbe kerülését leginkább a témához kapcsolódó taneszközök (például iskolai szótárak), oktatási segédanyagok (például munkafüzetek) (171 fő, 92%); emellett továbbképzések (106 fő, 57%); valamint a téma megjelenítésének központi, oktatáspolitikai támogatása segítené elő a leginkább (92 fő, 49%) (ezt több hazai és nemzetközi kutatás is alátámasztja, például Lew 2004; Lew & Galas, 2008; Lew & De Schryver, 2014; P. Márkus & Fajt, 2021; P. Márkus, 2020d).

Következtetések

A 21. század digitális, globális és gyorsan változó világában az egész életen át tartó tanulás képessége, a fejlett média- és információműveltség (benne a szótárak és az online referenciaművek megfelelő használata) elengedhetetlen (M. Pintér, 2019). Sajnos az idegennyelv-oktatás területén nem sikerült ezen új követelményeket teljes mértékben megvalósítani, annak ellenére, hogy a KER utal az említett készségek és kompetenciák fontosságára, emellett számos európai ország oktatási irányelvei is hangsúlyozzák a nyomtatott szótárak, valamint az online referenciaművek használatának fontosságát az idegennyelv-oktatásban. Eredményeink alapján a válaszadók jelentős részének (78%) van nyomtatott szótára, de csupán töredéke (5%) fizet elő valamilyen online szótárra, ami azért is elgondolkodtató, mert az online szótárak szerepe folyamatosan egyre meghatározóbb lesz.

A nyomtatott szótárak utódait, az online szótárakat jobban be kellene építeni a tanórákba, különböző típusú nyelvi feladatok megoldására használva, ezáltal lehetővé tenni a tanulók számára, hogy gyakorlott és tapasztalt felhasználókká váljanak (vö. Gaál, 2016; M. Pintér, 2019). A válaszadók bevallása alapján erősödni látszik a digitális szótárak mobil eszközökön történő használata (például tablet, okostelefon). A

modern lexikográfiai források használatának oktatására tehát égető szükség lenne, az idegen nyelvi kurzusok pedig kiváló lehetőséget nyújthatnak erre a feladatra, azonban az idegen nyelvet oktatók nem feltétlenül kompetens felhasználói az online lexikográfiai forrásoknak. Felmérésünk eredménye jól szemléltette, hogy a tanárok ugyan használják a szótárakat, azonban legtöbbjük (63%) autodidakta módon sajátította el a szótárhasználati készségeket és mivel legtöbbjük több mint tíz éve a pályán van, így valószínűsíthető, hogy inkább nyomtatott forrásokat használtak erre a célra. Következésképpen a szótárhasználat tanítása nem valószínűsíthető meg közvetlenül, először a tanárokat kell felkészíteni a feladatra. A tanárok nyitottak lennének ezen kihívásokra, hiszen a válaszadók többsége (91%) saját bevallása szerint szokott szótárhasználatot tanítani, azonban több időt kellene szánni ezen ismeretek szemléltetésére, hiszen az adatok alapján jelenleg rendszeres szótárhasználati foglalkozásokat hetente, illetve havonta rendkívül kevesen (24%) tartanak – a legtöbben csak évente néhányszor (53%) veszik elő a szótárakat tanórán. A felületes és rendszertelen szótárhasználatot az is mutatja, hogy tanórán például nyelvtani információk szótárból történő kikeresésére szinte soha nem használják a szótárakat. A válaszadók általában klasszikus szövegalkotási tevékenységek esetében (például esszéírás) használják a tanórákon szótárt, azonban ismeretlen szavak kikeresésére, valamint szövegeértésre csak időnként kerül sor. A kapott eredmény az általános szótárdidaktikai elvekkel ellentétes gyakorlatot mutat (vö. Gairns & Redman, 1986; Leaney, 2007; Lew & Galas, 2008; P. Márkus et al., 2023).

A szótárdidaktika oktatási folyamatban való népszerűsítésének egy másik lehetséges módja a kiadók, lexikográfusok és tankönyvek szerzőinek bevonása, akik különböző fórumokon ismeretterjesztő munkát végezhetnének, például interaktív, online, a szótárhasználat tanítására használható segédanyagokat állíthatnának össze. Végezetül, a lexikográfiai projektek résztvevőinek, szerkesztőiknek, lexikográfusoknak új források összeállításánál jobban figyelembe kellene venniük a szótárhasználati kutatások friss eredményeit, így a potenciális felhasználók (jelen esetben az idegennyelv-tanulók) speciális igényeit figyelembe véve, korcsoportok szerint, felhasználóbarát, online, interaktív szótárak születhetnének.

A jelen tanulmányban bemutatott kutatás eredményei bizonyos korlátokkal kezelendők. Egyik oka, hogy a tanulmány kvantitatív kutatási módszeren alapult, amely önbevalláson alapuló kérdőíves felmérést tartalmazott. A kvantitatív és kvalitatív módszerek kombinációja bizonyosan megbízhatóbb következtetésekhez vezethetett volna. Ezenkívül a felmérés során kényelmi mintavételi eljárást alkalmaztunk, amely az eredményeket szintén befolyásolhatta.

Támogatónyilatkozat

A tanulmány megjelenését a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara támogatta, a 20736B800 számon regisztrált, Elméleti és kísérletes nyelvészeti kutatások című kutatási pályázat keretében.

IRODALOM

- Atkins, B. T. S. & Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography*, 10(1), 1–45.
- Augustyn, P. (2013). No Dictionaries in the Classroom: Translation Equivalents and Vocabulary Acquisition. *International Journal of Lexicography*, 26(3), 362–385. <http://doi.org/10.1093/ijl/ect017>
- Bae, S. & Nesi, H. (2014). ‘Korean and English ‘dictionary’ questions: what does the public want to know?’ *Lexicography* 1, 53–71, <https://link.springer.com/article/10.1007/s40607-014-0002-3>
- 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, P. Márkus, K. & Fajt, B. (2020). Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és angol szakot végzettek körében. *Modern Nyelvoktatás*, 26(4), 16–38.
- Fajt, B. (2022). A nyelvtanulás támogatása szótárak segítségével: három kétnyelvű szótár kritikai összehasonlítása. *Modern Nyelvoktatás*, 28(1–2), 36–50. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.36.50>
- Fajt, B. & P. Márkus, K. (2023). Angol és német nyelv és nyelvtanár szakos hallgatók szótárhasználati szokásainak és a szótárhasználat oktatásához kapcsolódó attitűdjeinek modellezése. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 23(1), 120–131.
- Fóris, Á. (2004). Lexikográfia a Nemzeti Alaptantervben. *Iskolakultúra*, 14(5), 62–72.
- Fóris, Á. (2018). *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak*. Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó.
- Gaál, P. (2016). *Online szótárak és használóik: Onlineszótár-használati kutatások, online szótárak értékelési és minősítési szempontjai*. Doktori disszertáció. Pécs.
- Gaál, P. (2022). Elektronikus, online vagy digitális szótár? – a lexikográfia terminológiai kérdései. In Navracscics, J. & Bátyi, Sz. (szerk.), *Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények II.: Fordítástudomány, terminológia, retorika, kognitív nyelvészet, kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció, névtan*. Akadémiai Kiadó. mersh.hu
- 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>
- Hartmann, R. R. K. (1999, szerk.). *Dictionaries in Language Learning*. Free University/FLC/TNP.
- Hessky, R. & Bárdosi, V. (1992). Frazológiai egységek szótári leírásának kérdései. *Filológiai közlöny*, 38(1–2), 103–113.
- Jakubowski, M. (2001). *The use of dictionaries by high school learners: The place of the monolingual and bilingual dictionary in the learning process*. szakdolgozat, Adam Mickiewicz University.
- Kosem, I., Lew, R., Müller-Spitzer, C., Ribeiro Silveira, M. & Wolfer, S. (2018). The image of the monolingual dictionary across Europe. Results of the European survey of dictionary use and culture. *International Journal of Lexicography*, 32(1), 92–114. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecy022>
- Lew, R. (2004). *Which dictionary for whom? Receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by Polish learners of English*. Motivex. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/655/1/Lew_2004_book.pdf
- Lew, R. (2016). Dictionaries for Learners of English. *Language Teaching* 49(2), 291–294. <https://doi.org/10.1017/S026144481500049X>
- Lew, R. & De Schryver, G-M. (2014). Dictionary users in the digital revolution. *International Journal of Lexicography*, 27(4), 341–359. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecu011>

- 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 (szerk.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress* (pp. 1273–1285), Universitat Pompeu Fabra, .
- Magay, T. (2006). Tanulói szótárak múlt és jelen. In Magay, T. (szerk.) *Szótárak és használók. Lexikográfiai füzetek 2* (pp. 57–94). Akadémiai Kiadó.
- M. Pintér, T. (2019). Digitális kompetenciák a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 47–59.
- Margalitadze, T. (2018). Once Again Why Lexicography is Science. *Lexikos*, 28, <https://doi.org/10.5788/28-1-1464>
- Margalitadze, T. (2020). Language and Ecology of Culture. *Lexicographica*, 36, De Gruyter, <https://doi.org/10.1515/lex-2020-0012>
- Margalitadze, T. & Meladze, G. (2023). How to Solve Problems in Dictionary Use: The Georgian Case. *Lexikos*, 33.2: 63–78. <https://doi.org/10.5788/33-2-1840>
- Nied Curcio, M. (2022). Dictionaries, foreign language learners and teachers. New challenges in the digital era. In Klosa-Kückelhaus, A., Engelberg S., Möhrs Ch. & Storjohann, P. (szerk.), *Dictionaries and society: Proceedings of the XX EURALEX International Congress, 12–16 July 2022*. (pp. 71–84.), IDS-Verlag.
- P. Márkus, K. (2018). Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – Gyerekszótárak. *Gyermeknevelés*, 6(3), 123–134. <https://doi.org/10.31074/20183123134>
- P. Márkus, K. (2019a). Szótárak – Kezdetektől napjainkig. In: Furkó, P. & Szathmári, É. (szerk.), *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés* (pp. 146–155). KRE – L'Harmattan Kiadó.
- P. Márkus, K. (2019b). Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulószótárak. *Modern Nyelvoktatás*, 25(2), 42–62.
- 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. (2020d). A szótárhasználat jelene és jövője a közoktatásban – a nyelvoktatást szabályozó dokumentumok és segédanyagok tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 26(1–2), 59–79.
- P. Márkus, K. (2022). Jógyakorlatok szerepe a szótárhasználatban. *Modern Nyelvoktatás*, 28(3–4), 92–109. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.3-4.92.109>
- P. Márkus, K., Fajt, B. & Dringó-Horváth, I. (2021). A célnyelv hatása a szótárhasználati szokásokra. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 11(1), 157–172. doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.010>
- P. Márkus, K. & Fajt, B. (2021). Anglisztika szakos hallgatók szótárhasználati szokásai egy interjúkutatás eredményei. *Új Pedagógiai Szemle* 71(9–10), 24–41. <http://upszonline.hu/index.php?article=710910008>
- P. Márkus, K. & Dringó-Horváth, I. (2023). Developing Dictionary Skills through Monolingual and Bilingual English Dictionaries at Tertiary-level Education in Hungary. *Lexikos*, 33(1), 350–381. <https://doi.org/10.5788/33-1-1821>
- P. Márkus K., Fajt, B. & Dringó-Horváth, I. (2023). Dictionary Skills in Teaching English and German as a Foreign Language in Hungary: A Questionnaire Study, *International Journal of Lexicography*, 36(2), 173–194, <https://doi.org/10.1093/ijl/ecad004>
- Richards, J. & Rodgers, T. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Rundell, M. (2015). From Print to Digital: Implications for Dictionary Policy and Lexicographic Conventions. *Lexikos* 25, 301–322. <https://doi.org/10.5788/25-1-1301>
- Snell-Hornby, M. (1987). Towards a learner's bilingual dictionary. In Cowie, A. P. (szerk.). *The Dictionary and the Language Learner. Papers from the EURALEX Seminar at the University of Leeds* (pp. 159–170), 1–3 April 1985. <https://doi.org/10.1515/9783111340500-014>
- Takács, Sz. (2016). *Bevezetés a matematikai statisztikába: Elmélet és gyakorlat*. Antarész Kiadó.

- Takács, Sz. (2017). *Bevezetés a matematikai statisztikába 2.: Többváltozós statisztikai módszerek*. Antarész Kiadó.
- T. Kárász, J., Nagybányai Nagy, O., Széll, K. & Takács, Sz. (2022). Cronbach-alfa: vele vagy nélküle? *Magyar Pszichológiai Szemle* 77(1), 81–98. <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00004>
- 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.

Források

- CSCE = *Conference on Security and Co-operation in Europe*: Final Act, Aug. 1, 1975
- Európa Tanács (2018). *Common Europe Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg. <https://rm.coe.int/cefrcompanion-volumewithnewdescriptors2018/1680787989>
- KER (2002). (Közös Európai Referenciakeret – magyar változat) http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Leaney, C. (2007). *Dictionary activities*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497674>
- P. Márkus, K. (2020a). *Szótárhasználati munkafüzet – Angol tanulószótár*. Maxim Könyvkiadó.
- P. Márkus, K. (2020b). *Szótárhasználati munkafüzet – Angol gyerekszótár*. Maxim Könyvkiadó.

Dictionary didactics in public education. Dictionary use habits and dictionary teaching practices of foreign language teachers – results of a quantitative research

The present study is the concluding part of a series of papers in which I attempted to present the possibilities of integrating reference works and learning tools (e.g. learner's dictionaries, dictionary workbooks) into teaching. To conclude, I will present the results of a survey on practising teachers' attitudes towards dictionary use and dictionary didactics. The research shows that a significant proportion of respondents have print dictionaries, but only a small proportion reported subscribing to an online dictionary. In addition, there seems to be an increase in the use of digital dictionaries on mobile devices. Concerning education, most respondents have acquired dictionary skills in a self-taught way, but they still teach dictionary use: very few have regular dictionary sessions; most of them only use dictionaries a few times a year in class. The results of this piece of research provide a more precise definition of the areas for future development, while at the same time setting a guiding direction for new learning methods.

Keywords: dictionary use, dictionary didactics, reference works, learning tools

KARÁCSONYI KRISZTINA

Nyelvészeti, intézményi és nyelvpedagógiai problémák a romani magyarországi oktatásában

Kivonat:

A tanulmány célja a romani magyarországi tanítására való reflexió, a nyelvtanítással kapcsolatos elméleti és gyakorlati problémák ismertetése. A romaniról közölt alapvető információk után a nyelvi-nyelvészeti, az intézményes, majd a nyelvpedagógiai problémák kerülnek bemutatásra. Mindezzel a tanulmány célja, hogy rávilágítson, milyen nagy szükség van a romani tanításának rendszerszintű, tudományos beágyazására, és arra, hogy a nyelv tanítása elméleti és nyelvpedagógiai, módszertani szinten is illeszkedjen a modern nyelvoktatásba.

Kulcsszavak: romani, roma/cigány nyelv, nyelvpedagógia, módszertan, problémák a nyelvoktatásban

Bevezetés

A tanulmány célja a romani magyarországi tanítására való reflexió, annak vizsgálata, hogy milyen elméleti és gyakorlati problémákkal küzdenek a nyelv tanításával foglalkozó, vagy a nyelvet tanuló szakemberek és diákok. Ezen belül a jelen írás elsősorban azt világítja meg, milyen nyelvi-nyelvészeti, intézményi, illetve nyelvpedagógiai¹ jelenségek nehezítik a magyarországi romák/cigányok egyik csoportjának anyanyelvét érintő, megfelelő minőségű nemzetiségi oktatást.

A romani nyelv és az oktatásához kapcsolódó nyelvészeti problémák

A tanulmány fókuszában egy olyan nyelv áll, amelyről a vele foglalkozókon kívül a tudományos diskurzusban sem tudnak kifejezetten sokat, ezért fontos, hogy – mint a legtöbb romanival foglalkozó tudományos munka –, jelen tanulmány is a nyelv rövid, általános ismertetésével kezdődjön. A romaninak nincs anyaországa; és írásbelisége is csak rövid ideje jött létre. Emiatt etnolingvisztikai vitalitása² (Giles és mtsai., 1977) is értelemszerűen jóval kisebb azoknál a kisebbségi nyelveknél, amelyek rendelkeznek anyaországgal.

¹ Az egyes alproblémák – nyelvi-nyelvészeti, intézményi vagy nyelvpedagógiai – besorolása a nagyobb egységek alá aszerint történt, hogy hol a leglogikusabb a megjelenésük. Ettől függetlenül egy-egy probléma több, akár mindhárom kategóriában is megjelenhetne.

² Az etnolingvisztikai vitalitás alatt azt értem, hogy egy nyelv beszélői a demográfiai jellemzőik, társadalmi státuszuk és nyelvük intézményi támogatottsága mátrixában mennyire tudják nyelvüket használni, megtartani (Giles és mtsai., 1977).

A romani az európai, így a magyarországi romák/cigányok egyik eredeti anyanyelve, a három magyarországi roma/cigány csoport közül – oláh cigányok, beások és romungrók – elsősorban az oláh cigányokhoz köthető nyelv³. Indoíráni, azon belül indoárja nyelv. Olyan nyelvek csoportjának tagja, amelyek egy közös, a Bizánci Birodalom görögnyelvű területein beszélt ősrre vezethetők vissza. Ugyanakkor a romani nem tagja az indoárja nyelvek Dél-Ázsia partjain át, Sri Lankától a Maldív-szigetekig húzódó kontinuumának, ezeken a területeken ugyanis sehol nem beszélik (Beníšek, 2020). A nyelv további fontos jellemzője, hogy dialektális szempontból rendkívül széttagolt. A legújabb vizsgálatok szerint 12 dialektuscsoportja van. Magyarországon a beszélők három dialektuscsoportba tartoznak. Ezek a déli centrális – a vend és a nem vend alcsoportok is –, az erdélyi, valamint az oláh dialektuscsoport északi ága (Elšík & Beníšek, 2020, pp. 399–408).

A romani néhány dialektusa kifejezetten jól feltérképezett elméleti nyelvészeti szempontból. A múlt század kilencvenes éveinek elejétől, közepétől jelentek meg jól hozzáférhető, nemzetközi elméleti nyelvészeti munkák, amelyek valamely dialektust vizsgálták. Ezek a nyelvváltozatok elsősorban Nyugat-Európában, főként angol és német nyelvterületen vagy a Balkánon vannak jelen, a kutatások pedig leginkább Yaron Matras, Viktor Elšík és Peter Bakker nevéhez köthetők. A munkák magas tudományos értékét jelzi, hogy a John Benjamins Publishing Company Current Issues in Linguistic Theory sorozatában jelentek meg.⁴ Tudomásom szerint az eddigi legújabb összefoglaló kötet a 2020-as, Yaron Matras és Anton Tenser által szerkesztett *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics*, amely a romani történetét, struktúráját, a kontaktushatásokat, a nyelv dialektológiáját és használatát is bemutatja a kutatások és elméletek tükrében.

A magyarországi dialektusokkal kapcsolatban a hazai és nemzetközi elméleti nyelvészeti munkák közül kiemelendők Baló András Márton munkái (Baló, 2016; Baló & Lakatos, 2016). Lakatos Szilvia és Rosenberg Mátyás elsősorban a nyelv oktatási helyzetével foglalkoznak (Lakatos, 2010; Rosenberg, 2022, 2023). A nem hazai kutatók közül többek közt Vit Bubenik vagy Zuzana Bodnárová kutatta a hazánkban beszélt oláh és centrális dialektusokat (Bodnárová & Wiedner, 2015; Hübschmannová & Bubenik, 1997). A magyarországi oláh cigány dialektusok első, tudományos igényű feltérképezése a roma/cigány nyelvtant összeállító József főhercegen kívül (Habsburg,

³ A másik Magyarországon beszélt roma/cigány nyelv a beás, ami a román nyelv archaikus változata. Az elsősorban Magyarországon, Romániában, Ukrajnában és Horvátországban élő beások feltehetőleg a mai Románia területén rabszolgasorban élő romák/cigányok leszármazottai, akiket csupán a 19. század közepén szabadítottak fel. Esetükben végbement a nyelvcsere. Eredeti anyanyelvük feltehetőleg a romani valamely dialektusa lehetett, amelyet a román nyelv akkori, ma már archaikusnak tekinthető változatára cseréltek (Beck, 1989; Orsós, 2006). Fontos említést tenni a romungrókról is, a hazai cigányok harmadik, legrégebb óta az országban élő csoportjáról, akiknek az anyanyelve egy korábbi nyelvcsere követően a magyar lett. Emellett máig létezik a romaninak egy kevesek által, elsősorban Nógrád vármegyében beszélt romungró dialektusa is.

⁴ Ezeknek a kutatásoknak fontos előzménye, része a „Romani Project”, a Grazi Egyetem német nyelvterületen beszélt romani variációk feltárására és újraélesztésére irányuló projektje, de megemlítendő a Manchesteri Egyetemen végzett kutatói tevékenység is, ahol Yaron Matras vezetésével számos európai romani változat leírása zajlik mind a mai napig.

1888), elsősorban Erdős Kamill néprajzkutató nevéhez köthető (Erdős, 1958). Erdős Kamill a nyelv beszélőit nemzetségekre, azokon belül törzsekre osztja, az általuk beszélt dialektusokat pedig a nemzetségek hagyományos foglalkozásai után nevezte el. Ezek egyike a lovári⁵, a romani legismertebb itthoni dialektusa, amelyből nyelvvizsgát is lehet tenni. Alaposabb nyelvészeti jellegű elemzések után az állapítható meg Erdős nyelvi adatokban szűkölködő munkáival kapcsolatban (Baló, 2017), hogy az általa leírt dialektusok az oláh cigány és a centrális dialektuscsoportba tartozó nyelvek között képeznek átmenetet. Továbbá Baló kitér arra is, hogy az is kérdésessé válik, vajon a törzsek – amennyiben még tényleg mind léteznek Magyarországon – mennyiben különböztetik el egymástól beszédváltozataikat.

Azonban a magyarországi roma/cigány csoportok és nyelvváltozatok pontos feltérképezése és egzakt leírása a mai napig sem történt meg. Komoly probléma tehát, hogy nem tudjuk pontosan, a romaninak mely dialektusait beszélik, vagy beszélték a közelmúltban a magyarországi oláh cigányok, vagy hogy egyáltalán hány, nyelvészeti vonásaiban elkülönülő csoport van hazánkban. A tudomány látókörébe bekerült itthoni dialektusok – még a talán leginkább feltérképezett és legtöbbet kutatott lovárit is beleértve –, nem rendelkeznek leíró nyelvtannal. Hutterer Miklós és Mészáros György 1967-ben a lovári dialektus leíró nyelvtanáról írtak rövid könyvet, amelyből azonban a mondatban teljesen kimaradt (Hutterer & Mészáros, 1967). Ezt a hiányosságot pótolandó jelent meg Vekerdi József és Mészáros György 1974-es mondatnani kötete (Vekerdi & Mészáros, 1974), amely már a teljes oláh cigány nyelvjárásra vonatkozott. A tanulmányokban azonban, ahogy a fentebb hivatkozott két átfogóbb jellegű műben is csupán egy-egy kisebb közösség nyelvváltozatát írták le, bizonyos szavakat, kifejezéseket saját bevallásuk szerint nem értettek pontosan, több ízben utcai beszélgetés, vonatozás közben kihallgatott beszédfoszlányokat használtak fel munkáikhoz. Gyakran jelennek meg műveikben korábban (adott esetben jóval korábban) gyűjtött roma/cigány népdalok szövegei, mely adatok tehát nem élőnyelvi gyűjtésen alapulnak, és egyáltalán nem reflektálnak – például a mondatnani kötet esetén – esetlegesen különös, a hétköznapi életben nem használt mondat szerkesztési és egyéb nyelvészeti jelenségekre, amelyek egy népdalban megjelenhetnek. Súlyos probléma tehát, hogy a fenti két kötetten kívül a magyarországi oláh cigány dialektusoknak nem készült élőnyelvi adatokon alapuló, átfogó leíró nyelvtana. Ennek elkészítésére eddig egyetlen kutató sem vállalkozott, mivel több személy együttes, összehangolt gyűjtőmunkájára lenne szükség, majd az így szerzett adatok értelmezésére és leírására.

A rövid dialektológiai és nyelvleírási problémákat vázoló áttekintés után a romani szociolingvisztikai helyzetéről is fontos említést tenni. Egy rendkívül alacsony presztízsű, negatív megítélésű nyelvről van szó, beszélői is általában alacsony társadalmi státuszú, kedvezőtlen szocio-ökonómiai háttérrel rendelkező személyek. Európában az itthon is megállapítható helyzet jellemző, miszerint romani egynyelvű beszélők gyakorlatilag nincsenek. Egy éppen zajló, aktív nyelvcsere folyamat részeként, a nyelvet még beszélő egyének többsége magyar/domináns magyar-romani kétnyelvű (Bartha, 2007; Bartha & Borbély, 2006).

⁵ A szó etimológiáját, jelentését nézve származhat a romani 'lōve' (pénz) szóból, de lehet a 'lō' magyar szó lovári képzővel ellátott változata, így vagy a csoport gazdagságára, vagy foglalkozására utal (Baló & Lakatos, 2016).

A technikai fejlődésnek köszönhetően az utóbbi évtizedben bővültek a nyelvhasználat terei egész Európában. Ez összekötő tényező a különböző földrajzi, családi és társadalmi háttérrel rendelkező, a nyelvet még beszélő személyek között. Alulról felé irányuló, transznacionális kommunikációs eszköz és az identitás kifejeződésének egy eszköze. Az ilyen, zömében online kommunikáció során egy decentralizált, organikus „nyelvi cserefolyamat” zajlik, a nyelvi formák és struktúrák pluralizmusa valósul meg (Matras, 2015). Azt persze minden nyelv viszonylatában elmondhatjuk, hogy használói az online kommunikáció során nem törekednek a nyelvtanilag pontos, standard szerkezetek használatára. A romani esetében azonban ez nem is valósulhatna meg, mert sem nemzetközileg, sem itthon nincs hivatalosan is elismert, kodifikált, standard nyelvváltozata.

Súlyos probléma tehát a nyelv alacsony presztízse, ahogyan az egyre csökkenő számú beszélő is. A magyar nyelv felé elbillenő, kiegyensúlyozatlan kétnyelvűségi helyzet, és a kodifikált, standard nyelvváltozat teljes hiánya szintén nehezíti a romani nyelv tanulását és tanítását⁶. Ugyanakkor éppen ezekből a problémákból, és az újabb, online zajló nyelvi-kommunikációs térnövekedésből is az következik, hogy a romani tanításának kiemelten fontos szerepe van nemcsak a nyelvmentésben, a nyelv megőrzésében, de akár a nyelvi revitalizációban is, vagy a(z újra)tanulás általi identitás kialakításában, megőrzésében és megerősítésében⁷. Yaron Matras szerint a 21. században a romani a roma/cigány identitást nem csak kifejezi, de elismerést is szerez neki, például az európai uniók szintű szabályozások által. Megállapításai szerint a romani konstruálja is az identitást, ezt pedig elsősorban a roma/cigány aktivisták nyelvhez kötődő, autentikus(nak tartott) munkássága kapcsán fogalmazta meg (Matras, 2015).

⁶ Bár a kisebbségi nyelv oktatásához csak lazábban kapcsolódik, mindenképpen meg kell említeni a cigányság fontos szociolingvisztikai jellemzőjét, a nyelvi hátrányt. Magyar viszonylatban elsőként Réger Zita mutatott rá erre a jelenségre, cigány anyanyelvű roma kisgyerekek mesékkel történő vizsgálata kapcsán (Réger, 2002). A nyelvi hátrány lényegét ekkor még az jelentette, hogy a csak valamely cigány dialektust beszélő roma kisgyermek nem értette – nem is érthette – az iskolában elhangzó utasításokat és tananyagot, következésképpen (jól) teljesíteni sem tudott, így oktatási hátrányba, ebből következően pedig később számos más, a szociális helyzetét is érintő hátrányos helyzetbe került. A kétnyelvűségi helyzettel összefüggésben a magyarországi cigányok nyelvi hátránya átalakult. Társadalmi helyzetükből fakadóan a magyar nyelv olyan rétegeit, regisztereit beszélik, amelyek az iskolai kommunikációra nem alkalmasak, ilyen módon nyelvi és edukációs hátrányba, ebből adódóan pedig újratermelt szociális hátrányba kerülnek.

⁷ Ide kapcsolódik az egyik legelterjedtebb, kisebbségi nyelvvel, kisebbségi csoportokkal kapcsolatos 21. századi fogalom, az *empowerment*, vagyis a „képesség tétel”. Ez a fogalom ebben az esetben azt jelenti, hogy a romák az eredeti anyanyelvük újratanulása és a nyelvükről való tudás megszerzése révén megerősítik/kialakítják/visszakapják roma/cigány identitásukat (vagy legalább egy részét), ez pedig olyan ’hatalommal’ ruházza fel őket, amely által képesek rezilienssé válni, ellenállni a stigmatizációnak és a marginalizációnak – nem csak társadalmi-politikai, de akár pedagógiai értelemben is. Dunajeva és Tidrick a romák nyelvi revitalizációjával kapcsolatos negatív vagy semleges attitűdökre mutattak rá (Dunajeva & Tidrick, 2015), és úgy vélik, a romani nyelv nem feltétlenül alkalmas erre a szerepre, és a kulturális roma/cigány identitást más módon kell megerősíteni az egyénekben. Ennek pedig olyan okai vannak, mint a roma/cigány elkülönülés és a feléjük irányuló negatív társadalmi attitűdök.

Intézményi problémák

Noha a Szovjet-Oroszországban már az 1920-as évektől szempont volt a roma/cigány gyerekek tanítása, sőt, kisebbségi anyanyelvén történő tanítása (ide kapcsolható az első európai romani olvasókönyv is), Európa többi országában, ahogyan Magyarországon is, ez a cél – a romani és beás nyelvek közoktatásba való integrálása – csak a rendszerváltások után, az 1990-es évektől jelent meg (Arató, 2014). A 2011. évi CLXXIX. törvény a nemzetiségek jogairól megállapítja, hogy hazánkban tizenhárom nemzetiség létezik. Köztük van a roma/cigány népcsoport is, amely ezáltal hivatalosan megszűnt etnikai kisebbség lenni. Ezen törvény melléklete, a Nemzeti Alaptanterv (röviden NAT) kimondja azt is, hogy közoktatási cél a nemzetiségek öntudatának fejlesztése „... a nemzetiségekre vonatkozó tudástartalmak főbb tartalmi jellemzői (illeszkedve a regionális és lokális sajátosságokhoz) a tartalmi szabályozás különböző szintjein, illetve az iskoláztatás minden szakaszában arányosan meg kell, hogy jelenjenek.” Nemzetiségi nevelésük-oktatásuk, nyelveik tanítása – elvileg tehát – a közoktatás több szintjén is megvalósulhat. A nemzetiségi óvodai nevelés irányelve és a nemzetiségi iskolai oktatás irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III.1.) EMMI kormányrendelet értelmében legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó gyermek szüleinek kell kérnie a kisebbségi óvodai, iskolai nevelést, illetve oktatást. Mindez sok esetben azért nem valósul meg, mert a roma/cigány szülők nem tudnak ennek lehetőségéről, és/vagy – ahogyan arra már korábban is utaltam – a boldogulás, munkabeli előmenetel szempontjából nem tartják elég hasznosnak saját nyelvüket, nyelvvaltoztatukat (Orsós, 2015).

Az ország közoktatási intézményeiben roma/cigány nemzetiségi intézményekben tanítják a romanit, tehát tanulói ezeken a helyeken elsősorban roma/cigány fiatalok. Az adatokat tekintve elmondható, hogy 181 vizsgált közoktatási intézményből mindössze huszonkettőben (12%) valósult meg a romani/beás nyelv tanítása. Tíz helyen csak beás, tizenegyben csak romani, egyetlen helyen pedig roma és cigány nyelv is tanítható. Tizenkét intézmény (tíz általános iskola, egy középiskola és egy többcélú intézmény) oktat romani nyelvet (Biharkeresztes, Bojt, Geszt, Györtelek, Hajdúdorog, Jánoshalma, Kisar, Mezőgyán, Miskolc, Nyírparasznya, Pécs, Tatabánya). Az alacsony számarányok pedig, a hivatkozott kutatás óta eltelt években feltehetőleg csak tovább romlottak, csökkentek⁸ (Orsós, 2021). Mindaz tehát, hogy az országban közoktatási szinten csak igen kevés helyen tanítják a nyelvet, és hogy a roma/cigány nemzetiségű szülők nem tudnak a romani nyelv tanítását érintő szülői kezdeményezés lehetőségéről és fontosságáról, komoly, a nyelv oktatását érintő probléma.

A romani vagy a beás nyelv oktatására legalább heti három órát kell fordítani a közoktatásban, ez a szám minden más nemzetiség nyelve esetén heti négy vagy öt. A cigány népismeret heti egyórás tantárgy, ezen kívül léteznek beás, illetve romani

⁸ Ezt a gondolatot erősíti az a tény is, hogy Lakatos Szilvia 2008/2009-es tanévben végzett vizsgálata során még 30 olyan intézményt talált az országban, ahol a romani valami módon része volt a tantervnek (Lakatos, 2012). A romanit oktató intézmények számának csökkenéséhez az is hozzájárulhat, hogy a nemzetiségi oktatás területén a normatív állami támogatás helyébe a feladatfinanszírozás lépett (Orsós, 2015).

nyelv- és irodalom tantárgyak is. A beás és a romanit, amennyiben nincs megfelelő végzettségű pedagógus, az adott nyelvből komplex, középfokú nyelvvizsgálóval rendelkező személy, illetve pedagógus végzettségű, az adott nyelvből komplex felsőfokú nyelvvizsgálóval (vagy azzal egyenértékű okirattal, érettségivel) rendelkező személy oktathatja. A népművelés tantárgyat – a nemzetiségek közül egyedülként – nem kötelező anyanyelven oktatni. Tanításához ráadásul nincs előírva felsőfokú szakképzettség megléte sem (Orsós, 2015).

Ahogy az a fentiekből is látszik, az oktatáspolitikai és a törvényi szabályozás nem kifejezetten kedvez a nyelv tanításának. Kedvezőtlen, hogy a nemzetiségi (nyelv) tanítás egyik lehetőségeként számon tartott szülői kezdeményezésről az információ általában nem jut el az érintettekhez, ahogyan az is, hogy ha mégis megvalósul a nemzetiségi (nyelv)tanítás, a szülők gyakran érdektelenek a gyerekek roma/cigány nyelvet érintő tanulásával kapcsolatban, mert haszontalannak tartják azt. A szó neveléstudományi értelmében pedig méltánytalan, hogy az összes többi kisebbségi nyelvhez képest erősebb a minimális óraszám a romani és a beás esetén. Ezeket a problémákat úgy lehetne orvosolni, hogy informáljuk a szülőket a kisebbségi oktatással kapcsolatos lehetőségekről, még akkor is, ha a csoport etnolingvisztikai vitalitása beláthatóan igen alacsony. Hogy ez kinek a feladata, nehéz kérdés. Meglátásom szerint a (kisebbségi) közoktatási intézmények, illetve az önkormányzatok állnak lokálisan a legközelebb a roma/cigány szülőkhöz, ezért – túlerheltségük ellenére is – ők a feladatra a legalkalmasabbak. Fontos lenne továbbá, hogy a szülők ne érezzék társadalmilag nem hasznosítható nyelvnek a mindennapi életben és az iskolai előmenetelben a roma/cigány nyelveket. Mivel belátható időn belül biztosan nem lehet Magyarországon (sem) orvoshoz menni, kenyeret venni, vagy csomagot feladni romani (vagy éppen beás) nyelven – a gondolat meglehetősen utópisztikus –, ezért sokkal inkább az lenne a nemzetiségi iskolai oktatás feladata, hogy a roma/cigány nyelvek identitásképző, megőrző- és erősítő szerepét növeljék az érintett családok értékrendszerében.⁹

Szintén nagyon problematikus, hogy a romanit olyan személyek oktathatják a közoktatásban, akik nem a megfelelő végzettséggel, hanem pusztán középfokú nyelvvizsgálóval rendelkeznek, vagy olyan – nem szakos – pedagógusok, akik felsőfokú nyelvvizsgálóval, vagy azzal azonos értékű érettségivel rendelkeznek romaniból. Erősebb lenne, ha a pedagógus valamilyen más idegennyelv tanára, esetleg magyar mint idegen nyelv tanár lenne. Az imént vázolt probléma más kisebbségi nyelv esetén feltehetőleg nem jellemző.

Lakatos Szilvia disszertációjában kifejti, hogy hét megkérdezett romanitanár közül mindössze kettőnek volt felsőfokú végzettsége – közülük csak az egyik rendelkezik valamilyen tanári szakképzettséggel –, négyüknek a felsőfokú oklevél megszerzése (a pontos affiliáció ismeretlen) éppen folyamatban volt, egy pedig nem válaszolt a vonatkozó kérdésre (Lakatos, 2012). Orsós Anna kutatása arra mutatott rá, hogy 18 megkérdezett oktató esetén ketten pedagógus szakirányú végzettség és nyelvvizsgáló nélkül, ketten cigány/roma nemzetiségi tanítóként, egy személy pedig középfokú

⁹ Az itt felsorolt problémáknak és megoldási javaslatoknak (is) erőteljes nyelvi tervezési vonatkozása is van. Az ezen a téren felmerülő problémákról, kérdésekről a romani és a beás esetében összefoglalóan ír Heltai János Imre (Heltai, 2015).

nyelvvizsgával, de nem pedagógusi végzettséggel tanítja a romanit (Orsós, 2015). Ez majdnem a megkérdezettek harmada. Kutatásaim során 2020 tavaszától folyamatosan készítek félig strukturált, a romani tanítására fókuszáló interjúkat mind a közoktatásban, mint pedig a magánszektorban tanító romanitanárokkal. Az első tíz interjú elemzése alapján elmondható, hogy négy rendelkezett romológiatanári végzettséggel, egy történelemtanári végzettséggel, négy főiskolai szintű végzettséggel, egy tanító végzettségű, egy fő pedig mindössze érettségi bizonyítvánnyal rendelkezik. A megkérdezettek felének tehát egyáltalán nincs pedagógus diplomája, közülük három a magánszektorban, két fő általános iskolában, egy pedig gimnáziumban tanít.¹⁰

A romani tanítása kapcsán a megfelelő végzettség romológiatanári végzettséget jelent, amelyet az országban jelenleg egyedül a Pécsi Tudományegyetemen lehet megszerezni. A végzettség neve *okleveles romológiatanár – romani nyelv és kultúra*, vagy *beás nyelv és kultúra szakiránnyal* (Lakatos, 2012). A képzés előnye, hogy átfogó, holisztikus képet ad a roma/cigány kultúráról, hátránya azonban, hogy nem ad nemzetiségi nyelvtanári végzettséget romaniból vagy beásból, ennek megfelelően nyelvtanítás-módszertani kurzusokat sem tartalmaz. Ilyen képzés Magyarország területén sehol sincs (Orsós, 2015). Ezeknek a problémáknak a megoldása kizárólag az oktatástervezés és oktatáspolitikai legfelsőbb szintjeire, valamint a felsőoktatási intézményekre hárulna: szükség lenne romológiatanárok, valamint romani és beás nyelvtanárok nagyobb ütemű, egyetemi szintű és színvonalú képzésére, valamint a romani (és a beás) nyelvek tanításmódszertani megalapozására.

A nehézségek ellenére a romani nyelvből, pontosabban annak lovári dialektusából, szerezhető közép- vagy felsőfokú érettségi bizonyítvány és emelt- vagy középszintű nyelvvizsga (Lakatos, 2012) is, ahogyan beásból is. Romaniból 1993, beásból pedig 1996 óta lehet nyelvvizsgát tenni az Idegennyelvi Továbbképző Központban. Ezzel kapcsolatban Arató Mátyás két problémára hívja fel a figyelmet (Arató, 2014): egyrészt nem lehet megállapítani azt, hogy valaki romani vagy beás anyanyelvű, de a törvényi szabályozás szerint anyanyelvű személy saját anyanyelvéből nem szerezhet nyelvvizsgát. Másrészt, mivel nincs kodifikált standard nyelvváltozat, a nyelvvizsgán sok múlhat azon, ki milyen dialektust tanult, illetve hogy a vizsgáztató melyik nyelvjárást beszéli, vagy milyen nyelvváltozatot fogad el helyesként. Mindez a standardizáció és kodifikálás útján lehetne megoldható.

Anyország, bázis hiányban viszont a standardizációra, nyelvújításra – vagy pusztán a teljes és alapos nyelvi feltérképezésre kevéssé van ráhatása a csoportnak, a megfelelő intézményi, jogi háttérhez nem fér hozzá. Részben ennek köszönhető, hogy a re-

¹⁰ Mind Lakatos Szilvia, mind pedig Orsós Anna árnyalják ezt a képet annak feltüntetésével, hogy megadják, a romanitanárok közül kik rendelkeznek nyelvvizsgával vagy érettségivel. Ezt én magam is megkérdeztem interjúalanyaimtól, és mindegyikük rendelkezett valamelyik dokumentummal. A főszövegben erre azért nem térek ki, mert meglátásom szerint a probléma nem a nyelvvizsga vagy érettségi bizonyítvány megléte vagy meg nem léte, hanem a (nyelv)tanári végzettség, illetve annak hiánya. Nem jellemző, hogy a kisebbségi, nemzetiségi intézményekben pusztán egy az adott nyelvből megszerzett nyelvvizsgával vagy érettségi vizsgával, (nyelv)tanári végzettség nélkül tanítanak a kisebbségi- vagy idegennyelvet; erre főként az utóbbi években bekövetkezett tanárihiány miatti helyzet mond némiképp ellent.

formok és nyelvújítási folyamatok is késlekednek, sporadikusak. Jellemzőjük továbbá, hogy nem az anyanyelvi közösségeket célozzák elsődlegesen. A nyelvújítók általában nem anyanyelvűek. Nem túl régi, és sokak által vitatott kezdeményezés volt az újind típusú nyelvújítási kísérlet, amelyik ind nyelvi szavakat kísérelt meg átvenni a romani nyelvbe. Ez – mivel csak nehezítette a nyelv használhatóságát – sokak ellenállásába ütközött (Rosenberg, 2023), nem lett a nyelvtanítási gyakorlat aktív része.

Nyelvpedagógiai problémák

Bárdos Jenő alapján a nyelvpedagógia „...kutatja a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, annak tartalmát, szervezési formáit, módszereit, ellenőrzését és értékelését. Kutatja továbbá a nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat személyi tényezőinek szerepét a tanári és tanulói típusok, stílusok, stratégiák kérdéseit, az osztálytermi szocializáció, individualizáció és önismeret lehetőségeit. Végül, de nem utolsósorban kutatja azokat a tudományterületeket, amelyek alapján az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia egyetlen közös ösre vezethető vissza: nyelvelsajátítás, egy-, két- és többnyelvűség, a nyelvi fejlődés és fejlesztés kérdéskörei, a nyelvek tanulhatóságának és taníthatóságának kritériumai stb.” (Bárdos, 2006, p. 39). A fogalom néhány komponensével kapcsolatban, a romani hazai tanítása kapcsán számos problémával állunk szemben.

A nyelv tanításának talán egyik legsarkalatosabb problémája az lehet, hogy a magyarországi romani tanításmódszertana nincs kidolgozva. Minden nyelv tanítása kapcsán fontos, hogy az rendelkezzen specifikusan arra a nyelvre vonatkozó, tudományosan megalapozott tanításmódszertannal, hiszen ez határozza meg, hogy a meghatározott célokhoz, tartalmakhoz és eredményekhez tanulási, fejlesztési és értékelési folyamatokat, gyakorlatokat rendeljen (Dóla, 2020). „A tanórán alkalmazott módszerek és eljárások sohasem légüres térben mozognak, nem csupán találmányra összehajlítva, foltvarrás-szerűen összeillesztett „színes” ötletekre utalnak, amelyek élvezetesebbé teszik a tanulást, hanem szervesen kötődnek különféle nyelvtudományi, pszichológiai, pedagógiai modellekhez, szemléletekhez.” Írja Dóla Mónika (Dóla, 2020, p. 7) a magyar mint idegennyelv tanításmódszertanával foglalkozó kötetének elején. Ahogyan az idézetből is látszik, a módszertan teljes hiánya óriási, égető probléma. Természetesen a romanit tanító tanárok hagyatkozhatnak – saját anyanyelvi kompetenciáikon túl¹¹ – a más nyelvekkel kapcsolatos tanításmódszertani munkákra és ismeretekre, de mindenképpen hátrányos, hogy nincs egy kifejezetten a romanira fókuszáló kötet, tekintve a nyelv speciális szociolingvisztikai helyzetét, a számos – többséginyelv specifikus – átvett lexikai elemet a nyelvben, vagy egyáltalán a romani tanításának tudományos presztízsét. Ezzel összefüggésben nem léteznek olyan munkák sem, amelyek a nyelv tanítása mögé koherens nyelvpedagógiai, nyelvelméleti apparátust emelnének.

A személyi feltételekkel kapcsolatosan az intézményi problémáknál már jeleztem, hogy a nyelvet tanító személyeknek sokszor nincs megfelelő végzettsége, de ha van is, az nem specifikusan nyelvtanári végzettséget jelent. A tanári stratégiák tudatos

¹¹ Ahogyan arra Lakatos Szilvia disszertációjában rámutatott, a romani nyelvet tanítók között nagyobb arányban jelennek meg roma/cigány származású személyek (Lakatos, 2012)..

kialakítása megfelelő végzettség hiányában szinte lehetetlen feladat (M. Nádasi, 2011). Problematikus továbbá, hogy összességében sem létezik nagyszámú romani-, pontosabban romológiatanár az országban (Orsós, 2015). Szintén említésre került már az a tartalmat, ellenőrzést és értékelést érintő probléma is, hogy kodifikált, standard nyelvváltozat hiányában sokat számít a nyelvvizsga megszerzésekor, ki milyen dialektust tanult, és milyen beszél vagy fogad el a vizsgáztató. Fontos kiemelni, hogy a nyelvvizsga, a középiskolai nyelvoktatás és a tanfolyamok zömének dialektusa a lovári, ám ez egyfajta „közmegegyezésen”, nem pedig törvényi szabályozáson alapul. További keveredést okozhat, hogy a nyelvvizsga a hivatalos bejegyzés szerint lovári nyelvből tehető le, annak ellenére, hogy a lovári nem egy nyelv, hanem egy közismert dialektus neve, és hogy más dialektusokat megtanulva sem lehetetlen a valójában romani nyelvvizsga letétele.

Súlyos problémák figyelhetők meg a tárgyi feltételekkel kapcsolatban is. Tankönyvek, taneszközök csak limitált számban állnak rendelkezésre (Orsós, 2015) – a szótárakat nem ideszámolva. A hivatalosan elfogadott tankönyvek listájában mindösszesen kilenc tétel szerepel¹². Ezek Rézműves Melinda (2012) *E romani shib thaj e literatura* 1-2 [Romani nyelv és irodalom 1-2], valamint Rostás Csaba (2015) *E romani ginadyi anda trito/shtarto klasa* [Romani olvasókönyv a harmadik/negyedik osztályban] c. művei, illetve az ezekhez kapcsolódó munkafüzetek, nyolc tételt tesznek ki a kilencből. Ahogyan az a címeikből is kitűnik, a munkák az általános iskola alsó négy évfolyamán tanuló diákoknak íródtak. A tankönyveket áttekintve elmondható, hogy azok a nyelvvizsga dialektusával szemben nem lovári, hanem cerhári nyelvjárásúak – Rézműves Melinda kötetét érte már kritika ezért (Hegyi, 2012) –, és egynyelvűek. Ezzel azt sugallva, hogy a 7–10 éves tanulók magas szintű cerhári nyelvtudással rendelkeznek, noha a tanulmány korábbi részeiben már utaltam rá, hogy zömében a még cigány/roma származású diákok sem rendelkeznek ilyennel. Hasznos lenne ezeket a tankönyveket kétnyelvű változatban is megjelentetni, hogy a nyelvet nem ismerők is hasznosítani tudják. Mindez visszakapcsolódik az elméletileg is megalapozott módszertan hiányának nyelvpedagógiai problémáihoz (és kapcsolódik az egy- és többnyelvűség kérdéseihöz), mivel ezzel összefüggésben a tankönyvek nem deklarálták, pontosan kiknek, milyen nyelvi helyzetű és hány (anya)nyelvű tanulónak íródtak; ahogyan tartalmuk sem szabályozott (de a tankönyvvé nyilvánítás kritériumainak nyilván megfeleltek).

A tankönyvlista utolsó, kilencedik eleme Imre Katalin és Pató Selam *Romani szövegértési és szövegalkotási gyakorlatok* (2015) c. magyar nyelvű munkája. A kötetben szereplő írások inkább szövegtankönyvként, nem pedig szövegértési- vagy alkotási feladatokként funkcionálnak, mivel a szövegek legtöbbszöréhez nem kapcsolódik feladat. A kötetben megjelenő szövegek közül csak háromhoz tartozik szövegértési feladat, íráskészséget fejlesztő pedig szintén alig található benne. A romani oktatásához kapcsolódó taneszközök, segédanyagok többsége szintén szövegközpontú olvasókönyv vagy szövegértési feladatokat tartalmazó munka¹³, a tanfolyamokon és a kisebbségi

¹² Az tankönyvlista az alábbi linken érhető el: https://www.kir.hu/kir_tkv_jegyzek (2023. 04. 30.)

¹³ Például az alábbi kötetek: Karsai Ervin-Rostás-Farkas György: *Cigány–magyar képes olvasókönyv. Te sityovas romanesh!* (1991); Karsai Ervin: *Cigány–magyar–angol olvasókönyv/Romani–ungricko–anglicko ginadyi* (1998); Janurik Tamás: *Lovári–magyar kétnyelvű olvasókönyv* (2016).

nyelvoktatás középiskolában használt taneszközeit¹⁴ is ideértve. Ezek a munkák csak kevésbé törekszenek a kommunikatív kompetencia fejlesztésére, ugyanis a nyelvvizsgálóhoz kapcsolódó fő feladattípuson, a képleíráson kívül többnyire nem beszéltek a nyelvtanulót. Csatolt hanganyagok hiányában nem fejlesztik a hallásértés kompetenciáját sem.

Összegzés

Ebben a tanulmányban a romani magyarországi tanításával kapcsolatos problémákat foglaltam össze, a nyelvészeti és nyelvpedagógiai aspektusokat, valamint a nyelv tanításának intézményi hátterét érintően. A problémák grafikus összefoglalását az 1. ábra tartalmazza. Ezek – a gyakran egymás határterületeibe belecsúszó – problémák olyan megoldáscsomagot kívánnának, amelyhez az oktatásszervezésben, a nyelv- és neveléstudományban, a közoktatásban, vagy adott esetben a kisebbségi politikában tevékenykedő résztvevőknek közösen kellene részt vállalnia. Elengedhetetlen lenne a nyelv hazai dialektusainak részletes, alapos leírása, ezekhez leíró nyelvtan társítása. Fontos a romani presztízsének növelése, a roma/cigány személyek nyelvük iránti tanulási motivációjának növelése, illetve tájékoztatása a nemzetiségi nyelvtanulás lehetőségeiről. Szükség lenne standard, kodifikált, irodalmi nyelvváltozatra¹⁵, vagy amennyiben ez nem valósul meg, egy dialektus hivatalos elismerésére standard nyelvváltozatként. Nagy szükség lenne továbbá egy tudományos hátterű tanításmódszertan kidolgozására is, amelynek elméleti alapvetéseit megfontolva több olyan tankönyv és taneszköz is készülhet, amelyek minden szükséges kompetenciaterületet fejleszteni próbálnak, így megfelelnek a modern nyelvoktatás kívánalmainak. Nagyon hasznos lenne továbbá egy felsőfokú romani/beás nyelv és irodalom tanszék létrehozása is, különös tekintettel az említett pedagógushiányra. Egy oktatás-módszertani intézet létrehozása pedig főként a nyelvpedagógiai problémákat célozná megoldani.

IRODALOM

- Arató, M. (2014). *Cigányok, nyelvek, oktatás és tudomány. Új Pedagógiai Szemle. 9–10(5–6)*, 36–46.
- Baló, A. M. (2017). Oláh cigány dialektusok Magyarországon. In Cserti Csapó T., & Rosenberg, M. (Ed.) *Horizontok és dialógusok. VI. Romológus konferencia, tanulmánykötet* (pp. 203–223.) PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék.
- Baló, A. M., & Lakatos, P. (2016). Morfológiai kölcsönzés és újrahasonosítás a romani nyelvben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXVIII: A többnyelvűség dimenziói: terek, kontextusok, kutatási távlatok*, 185–202.
- Bárdos, J. (2006). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

¹⁴ Elsősorban Choli Daróczi József: *Zhanes romanes?* (2002); illetve Papp János: *Sityu romanes! Tanulj cigányul! Az EZRA Nyelvvizsgaközpontban* (2019) című köteteit értem ezalatt.

¹⁵ Heltai János Imre (2020, pp. 61–74) a romani standardizáció ellentmondásaira is felhívja a figyelmet, és a transzlingválás nyelvi (és iskolai) gyakorlatát kínálja fel helyette lehetséges megoldásként.

- Bartha, Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései: Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha, Cs. (2007). Nyelvcserre két magyarországi oláh cigány közösségben – „A régiek a régi cigányt beszélnek, mi már kavarjuk”. In Bartha, Cs. (Ed.), *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében* (pp. 244–265). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bartha, Cs. (2015). Nyelvi hátrány, avagy a cigány gyermekek oktatásának elmulasztott lehetősége. In Antalné Szabó Á., Laczkó K. & Raátz J. (Eds.) *Szakpedagógiai körkép I. Anyanyelv- és irodalompedagógiai tanulmányok. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok (2)* (pp. 28–45). Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Bartha, Cs., & Borbély, A. (2006). Dimensions of linguistic otherness: Prospects of minority language maintenance in Hungary. *Language Policy*, 5(3), 337–365. <https://doi.org/10.1007/s10993-006-9029-0>
- Beck, S. (1989). The origins of Gypsy slavery in Romania. *Dialectical Anthropology*, 14(1). <https://doi.org/10.1007/BF00255926>
- Benišek, M. (2020). The Historical Origins of Romani. In Matras, Y. & Tenser, A. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics* (pp. 13–47). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28105-2_2
- Bodnárová, Z., & Wiedner, J. (2015). Analogical extension of vowel length in Vend Romani. *Acta Linguistica Hungarica*, 62(2), 157–170. <https://doi.org/10.1556/064.2015.62.2.3>
- Choli Darócz, J. (2002): *Zhanes romanes?*. Hátrányos Helyzetű Fiatalok Életmód és Szabadidő Szövetsége.
- Dóla, M. (2020). *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Dunajeva, K., & Tidrick, H. (2015). Roma/Gipsy Youth Empowerment and Romani Language: Case study of Hungary. In Greenfields, M. & Allen, D. (Eds.), *The well-being of Gypsy, Traveller and Roma Children and Families—Investing in the future by supporting families experiencing migration, exclusion, racism and stress. Today's Children are Tomorrow's Parents (TCTP)* (pp. 7–22).
- Elšík, V., & Benišek, M. (2020). Romani Dialectology. In Matras, Y. & Tenser, A. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Romani Language and Linguistics* (pp. 389–427). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28105-2_13
- Erdős, K. (1958). A magyarországi cigányság. Törzsek, nemzetségek. *Néprajzi Közlemények*, 3., 152–173.
- Erdős, K. (1959). *A Békés megyei cigányok. Cigánydialektusok Magyarországon*. Erkel Ferenc Múzeum.
- Giles, H., Taylor, D., & Bourhis, R. (1977). Towards a theory of language in ethnic group relations. In Giles, H. (Ed.), *Language, Ethnicity, and Intergroup Relations* (pp. 307–348). Academic Press.
- Habsburg, J. (1888). *Czigány nyelvtan*. Magyar Tudományos Akadémia.
- Hegy, I. K. (2012). A nyelvi norma kérdése és az oktatás nyelve: Összefüggések és dilemmák. *Iskolakultúra*, 22(10), 117–122.
- Heltai, J. I. (2015). A romani és a beás nyelvi tervezés lehetőségei és kihívásai Magyarországon. *REGIO*, 23(4), 27. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v23i4.84>
- Heltai, J. I. (2020). *Transzlingválás – Elmélet és gyakorlat*. Gondolat Kiadó.
- Hutterer, M. & Mészáros, G. (1967). *A lovári cigány dialektus leíró nyelvtana*. Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Hübschmannová, M., & Bubenik, V. (1997). Causatives in Slovak and Hungarian Romani. In Matras, Y., Bakker, P. & Kyuchukov, H. (Eds.), *Current Issues in Linguistic Theory* 156(133). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/cilt.156.08hub>
- Imre, K. & Pató, S. (2015). *Romani szövegértési és szövegalkotási gyakorlatok*. Pedellus.
- Janurik, T. (2016). *Lovári–magyar kétnyelvű olvasókönyv*. Ad Librum Kiadó.
- Karsai, E. & Rostás-Farkas, Gy. (1991). *Cigány–magyar képes olvasókönyv. Te sityovas romanes!* Gondolat Kiadó–JPTE.

- Karsai, Ervin. (1998) *Cigány–magyar–angol olvasókönyv/Romani–ungricko–anglicko ginadyi*. Anda Romani Kultúra Alapítvány.
- Kontra, M. (2003). Cigányaink, nyelveik és jogaik. *Kritika*, 32(1), 24–26.
- Lakatos, Sz. (2010). A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In Papp, A. M. (Ed.), *Kevesbé használt nyelvek a Visegrádi Négyek Országaiban – Konferenciakötet* (o. pp. 56–70). Országos Idegennyelvű Könyvtár.
- Lakatos, Sz. (2012). *A romani nyelv közösségi használatának és közoktatási helyzetének vizsgálata Magyarországon. PhD értekezés* [Pécsi Tudományegyetem]. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14725/lakatos-szilvia-tesiz-hun-2009.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (2023. 05. 10.)
- Nádasi, M. (2011). Rátéekintés a tanárképzésre a mentortanári feladatok és a mentortanárképzés szemzögéből. In Baumstark, B., Gombocz, O. & Hunyady, G. (Eds.), *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján: A piliscsabai regionális tanácskozás* (pp. 177–191). ELTE Eötvös Kiadó Kft.
- Matras, Y. (2015). Transnational policy and ‘authenticity’ discourses on Romani language and identity. *Language in Society*, 44(3), 295–316. <https://doi.org/10.1017/S0047404515000202>
- Orsós, A. (2006). *Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés. Vizsgálatok és gondolatok a beás nyelv megörzészének lehetőségeiről* [Pécsi Tudományegyetem]. <https://pea.lib.pte.hu/handle/pea/721> (2023. 06. 10.)
- Orsós, A. (2015). *Cigány/roma nemzetiségi oktatás*. PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wlislöcki Henrik Szakkollégium.
- Orsós, A. (2021). Szükségletek és a jogi szabályozók – avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio*, 29(3), 394–408. <https://doi.org/10.1556/2063.29.2020.3.5>
- Papp, J. (2019). *Sityu romanes! Tanulj cigányul! Az EZRA Nyelvvizsgaközpontban*. EZRA Humánszolgáltató Kft.
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány* (2.). Soros Alapítvány és MTA BNyelvtudományi Intézet.
- Rézműves, M. (2012). *E romani shib thaj e literatura 1*. Croatica Nonprofit Kft
- Rézműves, M. (2012). *E romani shib thaj e literatura 1. - Irka*. Croatica Nonprofit Kft
- Rézműves, M. (2012). *E romani shib thaj e literatura 2*. Croatica Nonprofit Kft
- Rézműves, M. (2012). *E romani shib thaj e literatura 2 - Irka*. Croatica Nonprofit Kft
- Rosenberg, M. (2022). A romani nyelvtankönyvek vizsgálatának néhány lehetséges szempontja. In Katin-Pornói, R., Mrázik, J. & Pogátsnik, M. (Eds.), *Tanuló társadalom: Oktatóskutatás járvány idején* (pp. 613–123). Debreceni Egyetemi Kiadó, Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (HERA).
- Rosenberg, M. (2023). Hindi kölcsönzések a romani szótárakban. *Alkalmazott nyelvtudomány*, 23. issue 2. Különszám. <https://doi.org/10.18460/ANY.K.2023.2.010>
- Rostás, Cs. (2015). *E romani ginadyi anda trito klasa*. Croatica Nonprofit Kft.
- Rostás, Cs. (2015). *E romani ginadyi anda trito klasa. - Irka* Croatica Nonprofit Kft.
- Rostás, Cs. (2015). *E romani ginadyi anda shtarto klasa*. Croatica Nonprofit Kft.
- Rostás, Cs. (2015). *E romani ginadyi anda shtarto klasa. - Irka* Croatica Nonprofit Kft.
- Vekerdí, J. & Mészáros, G. (1974). *A magyarországi oláh cigány nyelvjárás mondattana*. Magyar Nyelvtudományi Társaság.

Linguistic, institutional, and language-pedagogical problems of teaching Romani in Hungary

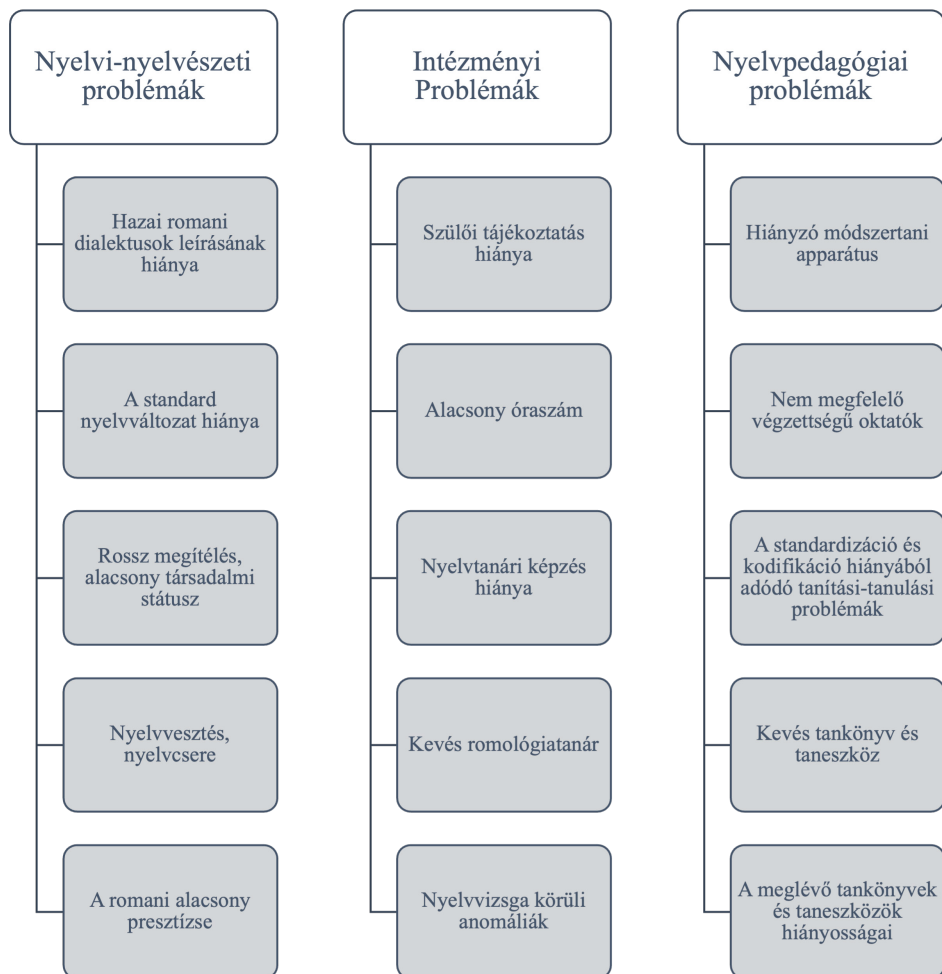
The study aims to reflect on the teaching of Romani in Hungary, to take stock of the theoretical and practical problems that arise in connection with its teaching. After providing basic information on

Romani, the linguistic, institutional, and language-pedagogical problems are presented. In addition to the above, the aim of the study is to raise academic awareness of the need for a systematic, scientific embedding of Romani language teaching and its integration into modern language teaching at the theoretical, language-pedagogical and methodological levels.

Keywords: romani, romani/gypsy language, language pedagogy, methodology, problems in language teaching

Függelék

A romani hazai tanítását érintő problémák



KAJDI ALEXANDRA

A *-(j)Ű* képzős szerkezetek tanításához a magyar mint idegen nyelv oktatásában

Kivonat:

Tanulmányom első részének célja az *-(j)Ű* melléknévképzős szerkezetek funkcióinak, illetve gyakoriságának megállapítása az MNSz 2-ből végzett gyűjtés alapján. Az adatok szerint a *-(j)Ű* melléknévképzős szerkezet szemantikai csoportjai közül a legnépesebb valamilyen átvitt értelmű tulajdonsághoz köthető. Utána két empirikus vizsgálat eredményei kerülnek bemutatásra, melyeket 15 magyar anyanyelvű, illetve 15 haladó B2-es/C1-es szintű nyelvtanulóval végeztem. Az első vizsgálatban a melléknévi szókapcsolat rögzültségének skála mivolta igazolódik egy szókiegészítési kérdőív segítségével: az eredmények szerint az anyanyelvi körében az *-(j)Ű* melléknévképzős szerkezetek 33%-a, a nyelvtanulóknál 43%-a eltérő mértékben, de chunknak tekinthető. A második kérdőív attitűdtesztjében arra kerestem a választ, mikor beszélhetünk az *-(j)Ű* és a *-(V)s* melléknévképző szinonimitásáról, funkciómegoszlásáról és jelentésbeli elkülönüléséről. Az adatok azt mutatják, hogy a két képző használati megoszlása korántsem egyértelmű: az anyanyelvi csoportban a mondatok 90%-ánál, míg a nyelvtanulók körében a mondatok 63%-ánál legalább egy személyben felmerült a funkcionális szinonimitás lehetősége. Végezetül módszertani tanácsokat nyújtok az *-(j)Ű* melléknévképző tanítására vonatkozóan a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

Kulcsszavak: melléknévképzés, szerkezeti bevésettség, chunk, jelentés- és formabeli funkciómegoszlás, magyar mint idegen nyelv

Bevezetés

A tanulmány célja, hogy empirikus vizsgálatokra támaszkodva rámutasson az *-(j)Ű* melléknévképző tanítása során felmerülő nehézségekre a magyar mint idegen nyelv (továbbiakban MID) oktatásában. A korpuszt az elemzésemhez az Magyar Nemzeti Szövegtár 2-ből (továbbiakban MNSZ) gyűjtött szerkezetek adták, az adatközlők között pedig anyanyelvi beszélők és haladó B2-es/C1-es szintű nyelvtanulók is voltak. A szókiegészítési kérdőív azt vizsgálja, mely melléknévi kifejezések tekinthetőek bizonyos mértékig egység státuszúnak (*chunk*nak), a második, tulajdonképpeni attitűdteszt eredményei pedig arra adnak választ, mikor beszélhetünk az *-(j)Ű* és a *-(V)s* melléknévképző szinonimitásáról, funkciómegoszlásáról és jelentésbeli elkülönüléséről a két nyelvi csoportnál. Didaktikai következtetéseimet tehát e két vizsgálatra építem. A dolgozat megírását saját nyelvtanári tapasztalataim, illetve az a tény motíválta, hogy a MID munkák (Szita & Pelcz, 2014, p. 17; Szita & Szabó) kevés segítséget nyújtanak a gyakorló tanároknak, pedig A2-es szinttől a fő kihívást nem a szerkezet háromtagúsága (M. Korchmáros, 2021, p. 190), helyesírása (Elekfi, 1962), valamint a

kötőhang meglétének ingadozása jelenti pl. *kék szemüket – kék szeműeket* (Hegedüs, 2019, p. 97), hanem annak eldöntése, hogy a képzés milyen szemantikai korlátokat figyelembe véve produktív, és a potenciális származékok mikor realizálódnak a normatív nyelvhasználatban (Keszler, 2000, pp. 309–323; Ladányi, 2007, pp. 39–56).

Az *-(j)Ű* képzőt tartalmazó szerkezetéről

Az *-(j)Ű* képzőt taglaló szakirodalom egyik alapállítása a származék szerkezetet alkotó vonására vonatkozik (Elekfi, 1962, p. 92). Már a Czuczor-Fogarasi szerzőpáros is felismerte: „Legnevezetesebb szereplése, midőn főnévhez járul, melyet megelőz valamely határozó név s ez rendszerént melléknév, de jönnek elé fő- és számnevek is, és az egész kifejezés melléknévi tulajdonságot veszzen föl” (1874, p. 614). Ezt a jelenséget az *Új magyar nyelvtan* így írja le a *hosszú hajjú* példájával: „(...) a *haj* főnévnek nem vonzata a *hosszú* melléknév. A melléknév kötelező megjelenését csak úgy tudjuk megmagyarázni, ha feltételezzük, hogy a *-(j)Ű* képző nem egyszerű kategóriaváltoztató végződés, hanem predikátumként is funkcionál, és a *hosszú* ennek a predikátumnak egyik kötelező vonzata, másik vonzata maga a főnévi tő” (Kiefer, 2003, p. 232)¹. Ez a generatív magyarázat már felismeri a szerkezet kötelező többtagúságát, de a magyarázatot a vonzatkeretben látja és nem az *-(j)Ű* képző jelentésszerkezetében.

A kognitív felfogás az *-(j)Ű* képzős szerkezeteket összekapcsolódott szimbolikus egységekből kiemelkedő kompozitumszerkezeteknek tekinti, ahol minden elem inherens módon jelentéssel bír és kölcsönösen kidolgozzák egymást (Langacker, 2009, pp. 1–39; Tolcsvai, 2005, pp. 348–362 és 2013, pp. 170–195). A fonológiai póluson összetartozásukat az (is) bizonyítja, hogy egy adott megnyilatkozásban egy adott lineáris sorrendben hangzanak el. Szemantikai szempontból nézve a melléknévek egy nem időbeli és nem specifikált természetű kapcsolatot profilálnak, amely a jellemzett kifejezést, a *trajektort* elhelyezi egy skálán. Példával élve, a *nagy fejű kutya* szerkezetben a *fej* alapszó a melléknévképző sematikus „valamivel bíró, valamivel ellátott” (Keszler, 2000, p. 318) jelentésszerkezetében a testrészsel való ellátottságot aktiválja, míg a képző a *fej* komplex jelentésmátrixában a birtokolhatóságot profilálja. A felsőbb szintű, integrált *-(j)Ű* képzős kompozitumszerkezet jelentésében tartalmaz egy sematikus helyet az elé kerülő melléknévi, határozói vagy főnévi elemnek is, vagyis nem egyszerűen a *fejű* szónak van főnévi trajektora, hanem a *nagy fejű* szerkezetnek, amelyben a *nagy* és a *fejű* szavak szintén kölcsönösen kidolgozzák egymást. A *fejű* jelentésszerkezetében a birtokolhatóság mellett a méret skála is aktiválódik, míg a poliszém *nagy* melléknév jelen esetben fizikai nagyságra vonatkozik. És ennek a szerkezetnek a trajektora a *kutya*, amelynek jelentésmátrixában egyszerre aktiválódik a *fej* jel mint testrészsel való rendelkezés és a testrész elhelyezése a méret-skálán. Ez a jelentésbeli kidolgozás tehát bonyolultabb, mint ami a hasonló jelentéssel bíró *-(V)s* melléknévképzős szerkezeteknél fennáll.

¹ Az *Új magyar nyelvtan* 2003-as kiadásában a 3.2.5. alfejezet címe *Kötelező bővítményű melléknévi szerkezetek* (232), míg a korábbi, 1998-as kiadás 3.2.5. alfejezetének címe a *Szószerkezetekhez járuló képző* (230–231), valamint a két rész tartalma is jelentősen eltér egymástól.

A -(j)Ű melléknévképző poliszémiája – az általa alkotott szerkezetek szemantikája

A képzőkre már a kialakulásuktól kezdve jellemző a poliszémia, azaz, egyetlen alakhoz többféle jelentés is járul (Sárosi, 2005, p. 141). A poliszém jelentés később változhat, a képző új jelentésekkel bővíthet, vagy akár szegényedhet is (Pusztai, 2005, p. 864). A képzők jelentése nem előre adott, hanem az a dinamikus jelentésképzés folyamatában, szerkezeti szinten értelmeződik, azt „az alapszavak jelentéséből vagy az adott képző által létrehozott származékszavaknak a jelentésárnyalataiból vonják el és ruházzák rá magára a képzőre a beszélők” (Sárosi, 2005, p. 141). A tárgyalt -(j)Ű melléknévképző esetén a sematikus jelentés a „valamivel való ellátottság” kifejezése, melyet érdemes részletezni (Sárosi, 2005, p. 360). A képző – M. Korchmárost idézve – „mindig egy jelzős főnév teljes szerkezetét alakítja melléknévi eredetűvé” (2006, p. 2022), ezáltal nemcsak egy tulajdonsággal látja el annak denotátumát, hanem a jellemzéssel együtt minőség-vagy mennyiségjelzős, az adott tulajdonságra vonatkozó skálán is elhelyezi.

Szükséges megállapítani, a szinkrón nyelvhasználatban milyen jelentések tartoznak az -(j)Ű melléknévképzőhöz. Az *Új magyar nyelvtan* a „valamivel való ellátottság” jelentését leszűkítette a „valamilyen *elidegeníthetetlen, része vagy dimenziója*” jelentésre (Kiefer, 2003, p. 232), mely gondolatot megtaláljuk Creissels alapmunkájában (Creissels, 1975, pp. 151–167), valamint Creissels gondolatát obi-ugor nyelvekben vizsgálva Kálmánnál is *szerves: szervetlen* szembenállásnak nevezve (1983: 195). Az elidegeníthetőség~elidegeníthetlenség merev, bináris oppozíciója helyett inkább a skála jelleg mellett érvel Laczkó (2000, p. 647), és empirikus kutatására alapozva Schirm is (2005). H. Varga kétféle felosztásban is bemutatja az -(j)Ű képző jelentéseit: egyfelől a -(V)s képzővel összevetve (2022, pp. 257–258), másfelől a birtokviszonyt tartalmazó melléknévi összetételeket rész-egész viszonyt jelölő szemantikai csoportokba rendezve (2006, pp. 129–137). A továbbiakban Schirm kategóriáit mutatom be, mivel megítélésem szerint az ő nyelvi anyaga jobban tükrözi a szinkrón nyelvhasználatot, valamint mert szemantikai kategóriái könnyebben átvihetők a MID oktatásába. Schirm a minőség- és mennyiségjelzős tagok jelentése alapján, illetve a névszói alaptagot is figyelembe véve az alábbi csoportokat különböztette meg:

- a) Paraméternév, nem konkrét mértékegységet tartalmazó szerkezet (*hihetetlen súlyú férfi*)
- b) Testrészek neve (akár átvitt értelemben is) (*vörös hajú fiú*)
- c) Állat- és növényrészek (*piros virágú növény*)
- d) Ruhadarabok (*virágos kalapú lány*)
- e) Átvitt értelmű tulajdonságok (*kötetlen hangulatú beszélgetés*)
- f) Számnév (*háromkerékű bicikli*)
- g) Lexikalizált kifejezések (*kétoldalú szerződés*)

Schirmhez hasonlóan a kategorizálás szándékával példákat és mintázati gyakoriságot keresve korpusz alapú elemzést végeztem. 2020. augusztus 18-án az MNSz2-ből egy 250 darabból álló véletlenszerű mintát töltöttem le a beszéltnyelvi, a személyes-fórum és a személyes-közösségi alkorpuszokból, keresőszónak a névszói jellegű, melléknevet beállítva. Az így kapott 250 sornyi szövegrészletből ezután kigyűjtöttem az -(j)Ű melléknévképzőt tartalmazó kifejezéseket. Az első 50 darab képezte a további elemzés tárgyát.

A szerkezetek szemantikai típusai és a hozzájuk tartozó példányszám az 1. ábrán látható. Az „Állat- és növényrészek”, valamint a „Ruhadarabok” csoportok azért nem szerepelnek az ábrán, mivel ahhoz nem találtam példát a lementett korpuszban (Schirm írásától eltérően). Ezen kívül a „Számnév” kategóriáját szintén a csekély elemszám miatt vontam egybe a „Paraméternév, mennyiségek” csoporttal, valamint kigyűjtöttem a történetileg lexikalizált kifejezéseket is, melyeket minden tankönyv egységként tanít, hogy lássam az arányukat (Czuczor & Fogarasi 1874 alapján ilyen pl. *az egyszerű*). Az 1. ábráról leolvasható, de a Pearson-féle *khi-négyzet* (χ^2) próba is megerősíti, hogy statisztikailag eltérő csoportba tartoznak a kifejezések: $\chi^2 = 44,9$; $df = 3$, $p < 0,0001$. Az ábrán látható, hogy a legáltalánosabb jelentésű „Átvitt értelmű tulajdonságok” funkciócsoport teszi ki az előfordulások döntő hányadát (*pártérdekű, szabadelvű*).

1. ábra

Az 50 db -(j)Ű képzőt tartalmazó szerkezet szemantikai csoportok szerint²



Bár az -(j)Ű képzős kifejezések tanítása a nyelvórán elsőként testrészt tartalmazó szerkezetekben jelenik meg (*hosszú hajú férfi, kék szemű lány*), az igazi didaktikai kihívást tehát az jelenti, hogy ezek a szemantikai csoportok – a fenti gyakoriságvizsgálat alapján – a mindennapi nyelvhasználatnak csupán kisebb szeletét teszik ki, míg a legáltalánosabb „Átvitt értelmű tulajdonságok” funkciócsoport teszi ki az előfordulások döntő hányadát³. És ezekkel a nyelvtanulók nem csupán magasabb szintű nyelvórákon találkozhatnak, hanem egységekként már A2-es szinten is (*német nyelvű könyv*).

² A tanulmány statisztikai Jamovi-szoftverrel készült.

³ H. Varga felosztása egészen más logikát követ, így egyes szerkezeteket, melyeket ő különböző csoportokhoz sorol pl. *hidegvérű* („test – testrészt”), *magyar anyanyelvű* („ember és tulajdonságai”), *jómódú* („tartalom és forma”), *fanyelű* („tárgy és anyaga”), *mézízű* („tárgy/jelenség – az általa keltett érzet”), azt én „átvitt értelmű tulajdonságnak” tekintem. Emellett sajnos nem számszerűsíti, melyik csoporthoz hány – általa besorolt – szerkezet tartozik.

Chunking az -(j)Ű szerkezetek kapcsán – a rögzültség mértékét vizsgáló feladat

A gondolat, mely szerint mind az anyanyelvi beszélők, mind a nyelvtanulók nyelvhasználatuk során jelentős mértékben támaszkodnak egységként elsajátított/megtanult és előhívható kompozitumszerkezetekre vagy konstrukciókra, régóta visszaköszön a szakirodalmi munkákból nyelvészeti paradigmától függetlenül⁴. Károly Sándor, mikor a frazeológiai egységeket csoportosította, a legelső fokozatba sorolta azokat a tágan értelmezett frazeológiai kifejezéseket, amelynek alkotórészei jelentéstöbbletbeli és szerkezetbeli motiváltság nélkül hajlamosabbak egymás mellé kerülni pl. *zöld mező, baráti üdvözlettel* (1970, pp. 332–396). Munkája azért különösen értékes, mert nemcsak a szűkebb értelemben frazeológiai egységeknek és idiómáknak nevezett kifejezések nyelvtanításba való beemelését hangsúlyozta, hanem úgy vélte, a nyelvtanulás során ezeknek a „tág értelmű frazeológiai egységeknek is nagy a szerepük, mert ezek által lesz valaki az élő nyelvközösség teljes értékű tagjává (...)” (392). Forgács úgy vélte, a lazábban és időszakosan egymás mellé kerülő szavak jelentik az első állomást a frazeológiai egységek születése felé, melyek „túlnyomó többsége (...) egy, a kifejezéssel azonosan hangzó szabad szószerkezetből értékelődik át az idiomatizálódási folyamat során” (2004, p. 422). A korábban bemutatott saját gyűjtéséből Károly Sándor első csoportjába illik például az *egyszerű megoldás*, Forgács eszmefuttatásába pedig a *féleszű* mint idiomatizálódott kifejezés. Azonban jelen munkának nem a frazeológiai vonatkozású -(j)Ű képzős szerkezetek írásztalnál való kigyűjtése a célja, hanem annak vizsgálata, mely konstrukciók rögzültebbek a beszélők nyelvhasználatában.

A bizonyos mértékben egység státuszú kifejezések (*chunkok*) olyan nyelvi konstrukciók (szó- vagy morfémasorozatok), amelyeknek részei a nyelvhasználat során – elsősorban gyakori közös előfordulásuk miatt – összekapcsolódtak, és amelyek a mentális lexikonban egyben tárolódnak és szaliensebbek, azaz gyorsabban elérhetőek és előhívhatóak (Bybee, 1998, p. 423 és 2013, p. 51). Ez a jelenség használat-alapúságon nyugszik, mely két következménnyel jár: egyfelől eltérő begyakorlottságukból fakadóan eltérő erősségű a kapcsolat az elemek között, másfelől mivel a begyakorlottságuk személyenként eltér, a nyelvi konstrukciók rögzültségi foka skalárisan különbözik az egyéni beszélők szintjén. Ugyanakkor várhatóan kirajzolódnak erősségi mintázatok beszélőközösség-szinten minden potenciális *chunk* esetén, beleértve az -(j)Ű képzős szerkezeteket is.

Ennek igazolására állítottam össze azt a szókiegészítési feladatlapot, amelyben 49 db többtagú, az MNSz 2-ből kigyűjtött hiányos szerkezettel (köztük történetileg lexikalizálttal is) találkozott 15 fő anyanyelvi beszélő és 15 fő haladó szintű B2-es és C1-es szintű nyelvtanuló. A kifejezések utolsó tagja a kezdőbetű kivételével törölve lett (1. táblázat). A kezdőbetűt azért adtam meg, hogy valamennyire irányítsam a kitöltőket (tehát jó eséllyel legyenek egyforma válaszok), a mondatalapúságot azért hagytam el, hogy elkerüljem a túlzottan homogén válaszokat. Így a kísérlet résztvevőinek saját (anya)nyelvi kompetenciájukra támaszkodva kellett kiegészíteniük ezeket a

⁴ Feltétlenül megemlítendő Dóla Mónika munkássága, aki pragmatikai szempontból kiindulva visszatérően foglalkozik a formulaszerű elemsorok elemzésével és azok beemelésével a magyar mint idegen nyelv oktatásába. (2016)

kifejezéseket. Természetesen bármilyen szót írhattak (akár többet is), valamint üresen is hagyhatták a sort. Azt, akinek nem jutott eszébe egy odaillő szó (vagy nyelvtanulóként esetleg nem ismerte a szerkezet többi tagját), nem bátorítottam hosszas gondolkozásra/utánaolvasásra.

1. táblázat

49 kiegészítendő -(j)Ú képzőt tartalmazó szerkezet, ahogyan a kérdőívben szerepelt⁵

alacsonyabb osztályú m...	kis számú e...	pártérdekű m...
bőkezű e...	kisértékű a...	politikai célú k...
egyidejű sz...	korszerű t...	rendszerváltásértékű v...
egyoldalú b...	középfokú o...	stratégiai jelentőségű v...
egyszerű arcú s...	közérdekű m...	szabadelvű k...
egyszerű m...	a legnagyobb példányszámú n...	szabadszájú é...
féleszű p...	a leg[(népszer)+ú]bb zöld i...	szerves eredetű sz...
fizikai vonatkozású sz...	a legszörnyűbb é...	szigorú h...
hosszabb távú g...	másodrendű nyomatéki t...	Szléyer nickű ú...
igen sokrétű o...	nagy mennyiségű sz...	szűk látókörű i...
iskolás korú gy...	nagy összegű f...	tojásformájú m...
jó seggű cs...	nem nagy teherbírású r...	új típusú p...
jóindulatú l...	német nyelvű k...	vezető beosztású sz...
kellő komolyságú á...	nemzetközpontú g...	(...) évjáratú é...
kétértelmű t...	önhatalmú e...	(...) című a...
kétlyukú b...	örökéletű l...	(...) kezdetű h...
(...) nevű l...		

A fókusz tehát nem azon volt, hogy kik találják el az eredeti, MNSZ 2-ből származó kifejezést, hanem hogy mely szerkezetek esetén adnak egyforma választ⁶ a különböző adatközlők, illetve milyen számban írják ugyanazt. Megjegyzendő, hogy céloom nem a képzett melléknevek, hanem a -(j)Ú képzőt tartalmazó többtagú, jelzős főnévi szerkezetek skaláris jellegének vizsgálata volt (elismerve azt, hogy egyes melléknevek korlátozottabb számban kapcsolódhatnak főnevekhez, mint mások, mivel a nyelvi logika átfedésben áll a chunking jelenségével pl. *iskolás korú gy....* vs. *korszű t...*).

Először az anyanyelvűek válaszait elemeztem. A következő, 2. ábra mutatja be azt, hogy egy megoldás egyedinek számított-e vagy több alkalommal is írták az adatközlők. A magyar anyanyelvű adatközlők összesen 407 alkalommal egészítették ki a szerkezeteket (és bár minden kifejezéshez született megoldás, több sor is üresen maradt).

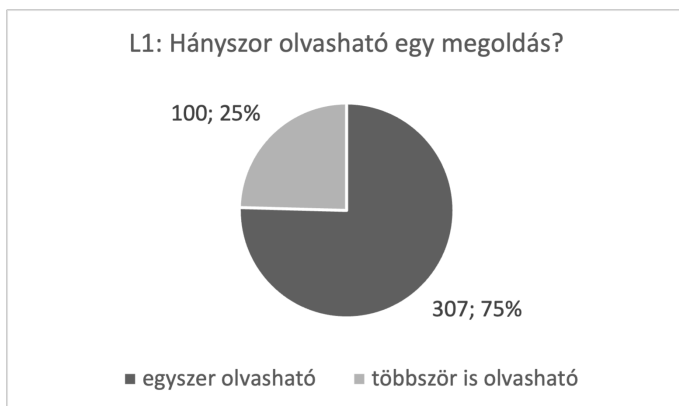
⁵ Eredeti „helyesírással”.

⁶ Egyforma válasznak vettem a becézett formákat (pl. *matematika: matek*), az egyforma jelentésű, de többalakú szavakat (pl. *lány: leány*), a jellel és raggal ellátott szavakat (*gyerek: gyerekek*), az összetett szavakat, ha ugyanaz a jelentésük (*éj: éjszaka*), és a képzővel ellátott alakokat, ha a jelentés transzparens (*ének: énekes*).

Ennek a 407 megoldásnak a 75%-ában, 307 szerkezetnél egyedi megoldás született, azaz csupán egy ember írta azt a megoldást. Ilyen szerkezetek: *alacsonyabb osztályú m...adár., (...)* nevű l.áma...

2. ábra

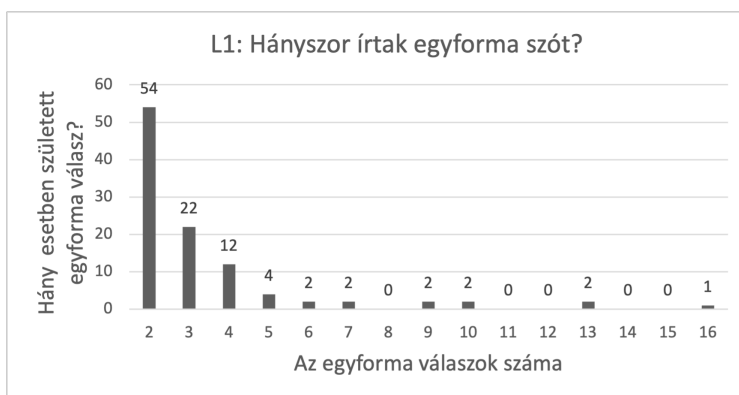
Az egyszer és a többször olvasható megoldások száma és aránya az anyanyelvi csoportban



A 2. ábrán látszik, hogy 100 olyan válasz is van, amit legalább kétszer írtak. Úgy vélem, ha a viszonylag kevés számú megoldásból akad olyan, ami többször is olvasható, az bizonyos mértékig egységben rögzült kifejezésnek, *chunk*nak tekinthető.

3. ábra

Az anyanyelvi csoportban hányszor és hány kérdőívben olvasható egyforma válasz



Ahogy a 3. ábráról leolvasható, az esetek többségében, pontosabban 54%-ában (54-szer) csupán kétszer olvasható ugyanaz a szó. Ugyanakkor az is előfordult, hogy több adatközlő is ugyanarra gondolt⁷. Az öt leggyakoribb válasz:

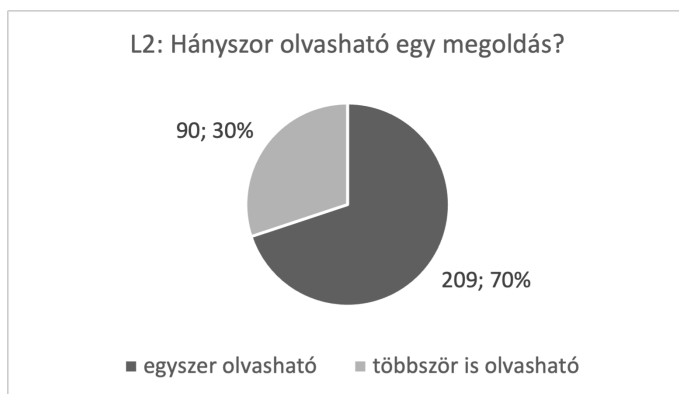
- *iskolás korú gy...erek/ermek/erkőc...* (100%: 16 válaszból 16-szor olvasható)
- *bőkezű e...mber(ek)* (87%: 15 válaszból 13-szor olvasható)
- *jó seggű cs...aj(ok)/szi* (76%: 17 válaszból 13-szor olvasható)
- *önhatalmú e...mber(ek)* (71%: 14 válaszból 10-szer olvasható)
- *nagy összegű f...izetés/izetendő* (65%: 15 válaszból 10-szer olvasható)

A kapott adatok a begyakorlottság skála jellegét bizonyítják: minél többen egészítettek ki egy kifejezést ugyanúgy (pontosabban: az odaírt kifejezések minél magasabb százaléka volt ugyanaz), az adott szerkezet annál több személy számára hívható elő könnyen a mentális lexikonból, azaz annál begyakorlottabb az adott beszélőközösség szintjén.

Adja magát a kérdés, hogy a közösségi szintű begyakorlottság jelensége, illetve skála jellege megfigyelhető-e magas nyelvi szintű, de nem anyanyelvi beszélők körében is. Így ezt a kérdőívet kitöltötte 15 haladó szintű B2-es és C1-es nyelvtanuló is. A nyelvtanulók csoportjában összesen 299 kiegészítés született (az alacsonyabb számnak az oka lehet önbizalomhiány, szókincsbeli hiányosságok vagy motivátlanság is). Ennél a csoportnál is mindenhova írtak és legalább kétféle megoldást. A 4. ábráról leolvasható, hogy 209 kiegészítés esetén egyéni megoldás született.

4. ábra

Az egyszeri, illetve többször írt megoldások száma és aránya a nyelvtanulói csoportban

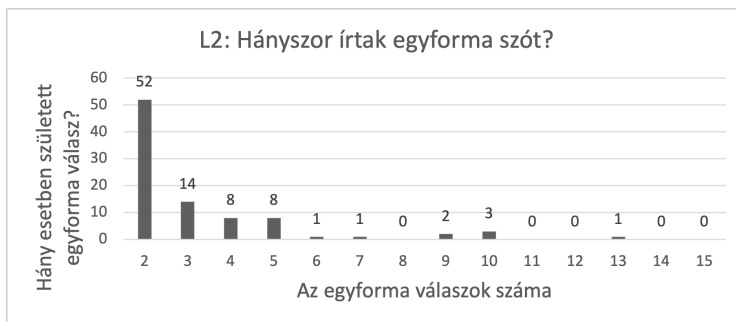


Egyszer előforduló szerkezetek: *vezető beosztású sz...akács., tojásformájú m...acs-kakó*. Összesen 90 olyan megoldás van, amit többször is lehet olvasni – ezeket itt is rögzült konstrukciónak tekintem. Gyakoriságukat a következő, 5. ábra szemlélteti.

⁷ Illetve egy személy szinonimákat írt.

5. ábra

Pontosan hányszor olvasható ez a válasz?



Az anyanyelvi csoporthoz (a továbbiakban: L1) hasonlóan a legtöbb esetben, a válaszok 64%-ában (52-szer) csupán kétszer olvasható ugyanaz. A többször olvasható megoldások közül az öt leggyakoribb válasz:

- *iskolás korú gy...erek...* (93%: 14 válaszból 13-szor olvasható)
- *közérdekű m...unka* (83%: 12 válaszból 10-szer olvasható)
- *bőkezű e...mber* (82%: 11 válaszból 9-szer olvasható)
- *középfokú o...ktatás* (71%: 14 válaszból 10-szer olvasható)
- *jó seggű cs...aj* (71%: 7 válaszból 5-ször olvasható)

A kapott adatok alapján a nyelvtanulói csoportban (a továbbiakban L2) is bebizonyosodott a begyakorlottság skála jellege. Emellett érdekes, hogy mindkét csoportban az *iskolás korú gy...er(m)ek...* az az -(j)Ű képzőt tartalmazó szerkezet van legerősebben bevéődve a beszélők mentális lexikonjába. Továbbá két másik szerkezet is szerepel az öt leggyakrabban olvasható között mindkét csoportban⁸. A teljes listát nézve a két nyelvi csoport különbözik egyfelől abból a szempontból, mely szavak esetében írtak többen hasonló megoldást, másfelől abból is, hogy egy-egy nem egyedi megoldást hányan írtak (Friedman $\chi^2 = 6,53$, $df = 1$, $p = 0,011$).

Bár eddig az elemzés külön-külön kezelte a két nyelvi csoportot, előfordult, hogy ugyanaz a válasz egy L1 és egy L2 adatközlő lapján szerepelt. Ha ezekkel a válaszokkal bővíttem a 2. és a 4. ábra adatait, az egyediségre vonatkozó számok aránya megváltozik (2. táblázat).

⁸ 2023. jún. 28-án a 7 leggyakrabban írt kifejezéssel kollókációvizsgálatot végeztem az MnSz 2-ben. Az összes alkorszót beállítva 6 fölötti logDice-értéket mutatott az *iskolás korú gyermekeknél* (6,218), a *közérdekű munkával* (8,246), a *középfokú oktatásban* (8,935) és a *nagy összegű kifizetéseket* (6,462), tehát jelen kutatás kisebb léptékű mintája csak részben mutat átfedést a korpusz adataival.

2. táblázat

Az egyszeri, illetve legalább egy másik (L1 vagy L2) adatközlő által írt megoldások száma a két nyelvi csoportban

Nyelvi csoport	Egyedi megoldás	Legalább egy másik személy írta
L1	271 (67%)	136 (33%)
L2	170 (57%)	129 (43%)

Összességében tehát a nyelvtanulók válaszainak közel fele (43%) és az anyanyelvi csoport megoldásainak pontosan harmada, 33%-a tekinthető *chunk*nak. Ahogyan látható, a nyelvtanulói csoport megoldásai között több az egységként tárolt és előhívott konstrukció, mint az anyanyelvi csoportban. Ennek több magyarázata is elképzelhető. Valószínű, hogy ezekkel a kifejezésekkel tankönyvi vagy más írott formában találkoztak, így tudatosan kifejezésként tanulták meg, és ezért erősebben megmaradt az emlékezetükben. Lehetséges, hogy a kérdőív kitöltése során hajtotta őket egyfajta bizonyítási vágy, tehát kevésbé mertek kísérletezni. Ezt az is alátámasztja, hogy azt a kifejezést, amit nem értettek bizonyosan, kihagyták, meg sem próbálták kiegészíteni. Ami bizonyos, hogy a *chunking* jelenségére, valamint a begyakorlottság skála mivoltára a magyart mint idegen nyelvet oktató anyagoknak is reflektálniuk kellene.

Az *-(j)Ű* és a *-(V)s* melléknévképzővel bővített alakok szinonimitása és az azt vizsgáló feladatlap

Az *-(j)Ű* képzőt tartalmazó konstrukciók vizsgálatokor visszatérően felbukkan a szinonimitás kérdésköre egyfelől a *-(V)s* képzővel való összevetésben, másfelől a kapott konstrukciók esetén. A képzők szinonimitásáról írva H. Varga Márta felhívta a figyelmet arra, hogy az azonos funkciójú, azaz szinonim jelentésű képzőkkel csak ritkán alkotunk azonos jelentésű szóalakokat, „egyrészt azért, mert létrehozásuk nem indokolt, másrészt az úgynevezett lexikai akadályoztatás (lexical blocking) szabálya mindezt nem is teszi lehetővé” (2006: 69). Ugyanakkor mégis előfordul, hogy különböző polyszém toldalékok különböző szóképzési jelentései között találni egyezést, azaz az őket tartalmazó konstrukciók (szinte) ugyanazzal a jelentéssel rendelkeznek (*orgonázik* és *orgonál*): ez a szóképzési szinonímia (Ladányi, 2007, p. 114). A magyar nyelvre történetileg is jellemzőek a szinonim képzők is. Mind az *-(j)Ű*, mind a *-(V)s* képző alapnyelvi eredetű, továbbá az ómagyar korban mindkét képző *valamivel való ellátottságot* fejezett ki (Sárosi, 2005, p. 360). Emellett abban az időszakban szerkezetileg is hasonlítottak egymásra: a minőségjelzős és a mennyiségjelzős szerkezetekben a szintagma alaptagja mindig főnév, illetve főnévi értékű szó volt (*huziu haiw, harmyncz három eztenos* Horváth, 2005, p. 466, 468).

Az *-(j)Ű*, és a *-(V)s* melléknévképzők, valamint az őket tartalmazó szerkezetek szinonimitása a szinkrón nyelvhasználatban is megfigyelhető. H. Varga Márta részletesen bemutatja, melyek az *-(j)Ű* és a *-(V)s* képző közös jelentései (2022, pp. 257–258), és megállapítja, hogy a szóképzési jelentések esetén egyaránt megfigyelhető a szinonimitás (*szagos* : *jó szagú*) és a funkciómegoszlás⁹ (*torkos* : *jó torkú*). Kiemelendő, hogy maga a szerző

⁹ A jelenség, miszerint kétféle képző funkciómegoszlása figyelhető meg annak függvényében, összetett-e a jelző, más obi-ugor nyelvekben is jelen van (Kálmán 1983).

döntötte el, hogy egy-egy alak melyik csoportba tartozik. Schirm empirikus kutatásában a szerkezetek szinonimitását attitűdtesztrel vizsgálva azt találta, hogy általában csak az egyik melléknévképző használható arra, hogy jellemezze a kérdőívben szereplő főnevet (2005, p. 163), azonban egyik kifejezés megítélésében sem értett egyet az összes adatközlő.

A szakirodalom alapján várható, hogy a -(j)Ű, és a -(V)s képzőt tartalmazó szerkezetek egy részét a következő empirikus kutatás adatközlői is szinonimnak fogják tekinteni. Nyitott kérdés ugyanakkor, hogy mekkora arányról van szó, az anyanyelvűek által jelzett szinonimitást vajon a nyelvtanulók is érzékelik-e, és megfigyelhető-e skála jelleg a szinonimitásnál (egyes képzett alakok jelentése jobban hasonlít egymásra, mint más képzett alakoké). Ezt vizsgálandó egy attitűdvizsgálatot végeztem, melynek során 15 anyanyelvi és 15 haladó szintű B2-es és C1-es szintű nyelvtanuló mondott ítéletet 30 mondatról. Ebben a kérdőívben minden mondat kétszer szerepelt: -(j)Ű és -(V)s képzőt tartalmazó szerkezetként is. A mondatokat egymással összevetve értékelték az adatközlők és négy lehetőség közül választhattak. A négy lehetőség közül az a) és a b) esetén valósul meg leginkább az *egy formához egy jelentés tartozik* elve. A c) kategória utal a két képző jelentésének szinonimitására, pontosabban arra, hogy a két konstrukció kontextuálisan nem zárja ki egymást, inkább megfelelési viszonyról beszélhetünk, melynek alapja az alternatív konceptualizáció (Langacker, 2009, pp. 341–374.). A d) csoportba sorolt szerkezeteknél jelentés- és formabeli funkciómegoszlás figyelhető meg.

- Csak az -(j)Ű képzős szerkezet helyes
- Csak a -(V)s képzős szerkezet helyes
- Mindkettő helyes, és itt nagyjából ugyanazt jelentik
- Mindkettő helyes, de nem ugyanazt jelentik¹⁰

3. táblázat

Az attitűdtesztben véleményezett 30 kiegészítendő mondat

1.	A padlón könnyű elcsúszni és elesni.	friss vizű	vizes
2.	Mátyás király uralkodó volt.	nagy hatalmú	hatalmas
3.	Azt tartják a emberekről, hogy megbízhatóbbak.	saját házú	házas
4.	A(z) szél sok épületben kárt okozott.	nagy erejű	erős
5.	A pünkösdi vallás	keresztény gyökerű	gyökeres
6.	Maga a tanulmány volt.	20 oldal terjedelmű	terjedelmes
7.	A(z) ruhadarabokat minden korban divatosnak gondolták.	sok színű	színes
8.	A tűzijátékot a fél város megcsodálta.	különleges látványú	látványos
9.	És este feljöttek a csillagok.	sárga fényű	fényes

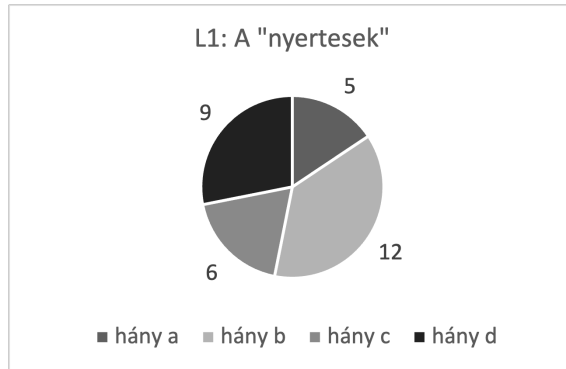
¹⁰ A c) kategória H. Varga Mártánál a (kvázi)szinonim jelentésű derivátumok, a d) kategóriába tartozó derivátumok esetén eltávolodott a képzett alakok jelentése (257).

10.	A éttermek sok embert vonzanak.	jó hangulatú	hangulatos
11.	Az ördögöt sok kultúrában lényként ábrázolták.	fekete szarvú	szarvas
12.	Illdikó általában	jókedvű	kedves
13.	Legújabb ágyaink	megnövelt kényelműek	még kényelmesebbek
14.	Minden játékboltban kapható baba.	hosszú hajú	hajjas
15.	A hétvégi rendezvénynek nagy sikere volt.	nemzetközi cégű	nemzetközi céges
16.	A fociban sok pénzt megér egy játékos.	bal lábú	ballábás
17.	Akciónk keretében minden televízió kedvezménnyel kapható.	10 százaléku	10 százalékos
18.	A télapó	nagy szakállú	szakállas
19.	Az elefánt állat.	nagy hatalmú	hatalmas
20.	Ez a pálinka	nagy erejű	erős
21.	Az új oktatáspolitikát változásokat hozott.	nagy gyökerű	gyökeres
22.	A nagymamám még emlékszik arra, amikor először nézett tévét.	sok színű	színes
23.	Sajnos az új kolléga nem valami elme.	erős fényű	fényes
24.	Ezt mindenki ismeri, ez egy vicc.	nagy szakállú	szakállas
25.	Ez a szórakozóhely	jó hírű	híres
26.	A sztereotípiá szerint a spanyolok	forró vérűek	vérések
27.	A kislányom	szép szemű	szép, szemes
28.	Van olyan csiga, amelyik hosszúkás állat.	házú	házas
29.	Ezzel a(az) nem értenének egyet.	üres fejűek	fejesek
30.	A szomszédom sajnos elég	rossz májú	rossz májas

Először az anyanyelvű csoport válaszait elemeztem abból a szempontból, hogy az egyes mondatok esetében melyik kategóriát választották a legtöbben. Természetesen matematikailag előfordulhatott szavazategyenlőség, ezért a 6. ábrán a számok összértéke nem 30, hanem 32. A 6. ábrán látszik, hogy 12 mondatnál a legtöbben a b) kategóriához tartozó választ – csak a *-(V)s* képzős szerkezet helyes – jelölték meg (*A vizes padlón könnyű elcsúszni és elesni*).

6. ábra

A legtöbb szavazatot kapott válaszok kategóriája az anyanyelvűek körében

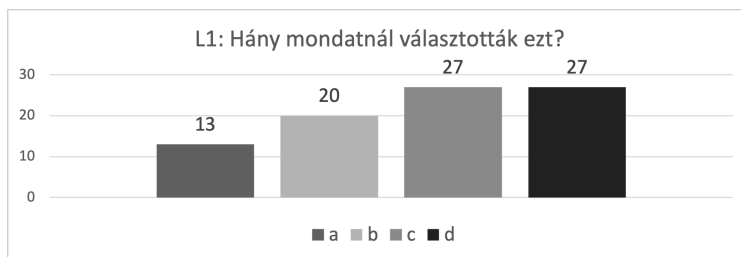


Kilenc mondat esetén az d) kategóriát választották legtöbben – mindkettő helyes, de nem ugyanazt jelentik (*Ildikó általában jókedvű/ kedves*). Hat esetben gondolta azt a legtöbb adatközlő, hogy a c) kategóriát kell bejelölnie – mindkettő helyes, és itt nagyjából ugyanazt jelentik (*A télapó nagy szakállú/ szakállas*) –, míg csupán öt mondatnál érezték azt a legtöbben, hogy kizárólag az -(j)Ű képzős szerkezet helyes (*A pünkösdi vallás keresztény gyökerű*). A fenti kördiagram alapján úgy tűnhet, a szinonimitás esete csak a mondatok 19%-ánál merült fel az adatközlőkben, de a részletes adatokat vizsgálva más körvonalazódik.

A következő, 7. ábra azt mutatja, hogy a 30 mondatból hány mondat esetén merült fel legalább egy személyben az, hogy az a), b), c) vagy d) kategóriát jelölje meg.

7. ábra

Az adott kategóriába tartozó választ összesen hány mondatnál választotta legalább egy anyanyelvi személy



Váratlan eredmény a szinonimitás aránya: három mondat kivételével az összes mondatnál legalább egy személy tartotta az -(j)Ű képzős és a -(V)s képzős szerkezeteket szinonimnak. Ugyanúgy három mondat kivételével, azaz 27 mondatnál legalább egy anyanyelvi adatközlő úgy vélte, mindkét szerkezet helyes, viszont a jelentésük eltérő. Az a) válasz csupán 13 mondatnál, míg a b) opció 20 mondatnál lett kiválasztva.

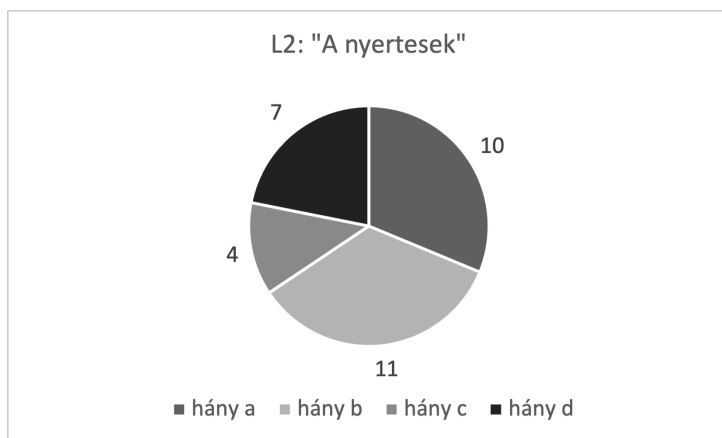
Összevetve a 6. és a 7. ábrát, két fontos megjegyzés tehető. Egyrészt, ahol megjelenik a kizárólagosság (tehát az a) és a b) kategóriáknál), ott ezt legtöbb anyanyelvi

beszélő hasonlóan értékeli, és nemcsak a klasszikusan idiómáknak vélt kifejezéseknél (*A szomszédom sajnós elég rossz májú*). Bár az a) válasz összesen 13 mondatnál lett egyáltalán megjelölve, ebből öt mondatnál ezt választották a legtöbben (ez 38%). A b) válaszok esetében ez az arány jóval magasabb: 20 mondatból 12 mondatnál húzták alá a legtöbben (60%). Másrészt úgy tűnik, a szinkrón nyelvhasználatban az *-(j)Ű* képző és a *-(V)s* képző szinonimitása is tetten érhető, ami jó hírt jelenthet a nyelvtanulók számára.

Ebben a kutatásban is részt vettek haladó szintű B2-es és C1-es nyelvtanulók. A 8. ábrán az látható, az egyes mondatokhoz adott válaszok többsége melyik kategóriához sorolható. A legtöbb esetben, 11-szer a b) választ (csak a *-(V)s* képzős szerkezet helyes) jelölte meg a legtöbb személy (*Az elefánt hatalmas állat*). Tíz mondatnál az a) kategóriához tartozó (csak az *-(j)Ű* képzős) szerkezetet érezte a legtöbb válaszadó helyesnek (*Az ördögöt sok kultúrában fekete szarvú lényként ábrázolták*). Hét mondat esetében úgy vélték, mindkét szerkezet helyes, bár a jelentésük eltér (*Minden boltban kapható hosszú hajú / hajás baba*).

8. ábra

A legtöbb szavazatot kapott válaszok kategóriája a nyelvtanulók körében



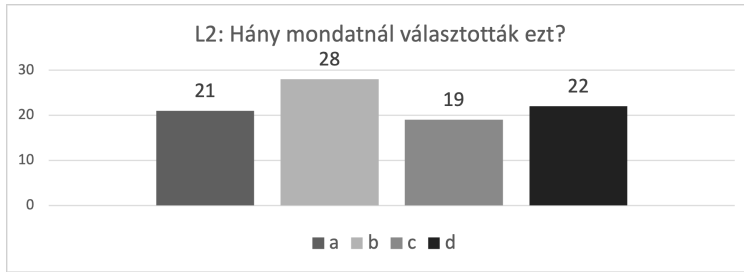
Végezetül csupán négy mondat esetében vélték úgy a legtöbben, hogy szinonim jelentésekkel bír a két szerkezet (*A jó hangulatú / hangulatos étterem sok embert vonzának*). A 8. ábráról az is leolvasható, hogy az anyanyelvi beszélőktől eltérően a nyelvtanulói csoport tagjai az esetek 66%-ban (21 mondatnál a 32-ből) csak egyik vagy csak másik választ érezték helyesnek. Felvetődik a kérdés, hogy ez a kizárólagosságra hajlamos attitűd a részletes elemzésnél is megfigyelhető-e?

A 9. ábra azt mutatja, hogy egy adott kategóriához sorolható választ összesen hány mondatnál választotta legalább egy olyan személy, aki idegen nyelvként beszéli a magyart. Ez az ábra jelentősen különbözik attól, amit az anyanyelvűek körében láttunk a 7. ábrán. Szinte az összes mondatnál (30-ból 28 esetben) találunk b) választ. Ez jóval magasabb szám, mint az anyanyelvű csoporté (30-ból 20 esetben). Ennek oka valószínűleg abban keresendő, hogy a *-(V)s* képző a nyelvtudás alacsonyabb szintjén (már

A1-es szinten) megjelenik és onnantól tudatosan gyakoroltatjuk, így a nyelvtanulók leginkább ezt a melléknévképzőt ismerik és ezt is használják a legtöbbet. Ehhez hozzátartozik még, hogy a -(V)s képző jelentése sematikusabb és a szerkezet is egyszerűbb. Megemlítendő, hogy a többi három kategória hasonló számú mondatnál jelent meg: a) 21, c) 19 és d) 22.

9. ábra

Az adott kategóriába tartozó választ összesen hány mondatnál választotta legalább egy nyelvtanuló



Tehát a korábban említett kizárólagosság mégsem egyértelmű: az -(j)Ű képzős szerkezetek megítélésében a nyelvtanulók körében is erősen jelen van a szinonimitás (a mondatok kétharmadánál merült fel legalább egy személyben).

Érdeemes megnézni, hogy az adatközlők összesen hányszor jelölték meg az egyes kategóriákhoz tartozó válaszokat. A számokat a 4. táblázat mutatja be. Az anyanyelvi csoportban kapott válaszok nem egyenletesen oszlanak el kategóriák szerint: Friedman $\chi^2 = 13,8$, $df = 3$, $p = 0,003$. Ez a megállapítás igaz a nyelvtanulókra is: Friedman $\chi^2 = 16,2$, $df = 3$, $p = 0,001$.

4. táblázat

Összesen hányszor jelöltek meg a), b) c) vagy d) kategóriába tartozó választ

Nyelvi csoport	a)	b)	c)	d)
L1	83	148	98	120
L2	123	158	66	99

Bár a 4. táblázatból kiolvasható, hogy nyelvi változótól függetlenül a leggyakrabban a b) kategóriát jelölték meg, a két csoport válasza mégis szignifikánsan különbözik: ismételt mérés ANOVA-val: $df = 3$, $F = 3,10$, $p = 0,031$. Ellentétben az anyanyelvi csoporttal, mind a szerkezet szinonimitását jelentő c), mind az eltérő jelentést képviselő d) válaszok kisebbségbe kerültek a nyelvtanulói csoportban. A két nyelvi csoport közötti különbségek származhatnak az eltérő nyelvi kompetenciáikból, valamint abból a pszichés teherből, amit egy kérdőív kitöltése jelent a nyelvtanulóknak. Magasabb lehet egy külföldi adatközlőben a helyes válaszadás igénye, azaz, ha egy hallgató biztos benne, hogy az a) vagy a b) válasz beleillik a mondatba, nem fog azon töprengeni, hogy helyénvaló-e mindkét szerkezet.

Didaktikai megfontolások

Az eredmények alapján az *-(j)Ú* melléknévképző tanítására vonatkozóan több javaslat is megfogalmazható. Mivel az eredmények alapján az esetek bő harmadában egységként tárolódnak a mentális lexikonban, a szerkezetet már kezdő szinten is kontextus alapúan, egységként mutassuk be és gyakoroltassuk nemcsak a tanítás, hanem a számonkérés során is (pl. mondatkiegészítéssel feladatokban; a szerkezetek tagjait összepárosítva; szódolgozatban se szó-, hanem kifejezésmagyarázatot kérve). Bár a tankönyvi (illetve szóbeli) szövegekben vagy csak az *-(j)Ú* vagy csupán a *-(V)s* képzős szerkezetek szerepelnek egyazon mondatban, érdemes már A2-es szinttől összehasonlítani a kétféle szerkezetet mind a formát, mind a jelentést szem előtt tartva (pl. Melyik illik a mondatba? Van-e közöttük jelentésbeli különbség? Hány tagból áll a szerkezet?). A diákokkal ismertessük fel és hangsúlyozzuk a szerkezet három- vagy többtagúságát (itt kitérhetünk a helyesírási problémákra is). Vizsgáljuk meg a diákokkal, mely szemantikai esetekben jöhetnek létre ezek a melléknévi szerkezetek (*nagy orrú* vs. *orros (?)*) és fordítva: hogyan írhatóak át, milyen nyelvtani viszonyt tartalmaznak a visszafejtett szerkezetek (*Anyukám hosszú hajú: Anyukámnak hosszú haja van*). B1-es szinten játszhatunk a hasonló jelentésű szerkezetekkel és kipróbálhatják a tanulók, hogy kiegészíthető-e a szerkezet paraméternévvel: *A levesnek finom íze van: A leves finom (ízű), A leves ízes: A levesnek finom az íze: A leves íze finom: A levesnek van íze: Finom ízű a leves*¹¹. Gyakoroltathatjuk az ezekre való rákérdésezést (*jóízű: Milyen ízű? sokoldalú: Hány oldalú? / Milyen ember?*). B2-es szinttől pedig foglalkozhatunk a nyelvórán a fokozás kérdésével, (*alacsonyabb termetű; jószívűbb; magyar nyelvűbb(?)*), az idiomatikus kifejezésekkel (*féleszű, két ballábas*) és az egybeírás-különírás jelentésmegkülönböztető szerepével (*apró virágú: apróvirágú*). Végezetül tartsuk fejben azt, hogy az *-(j)Ú* melléknévképző használata talán korántsem olyan egyértelmű, ahogyan azt korábban gondoltuk (vagy a diákjaink igényelnék).

IRODALOM

- Bybee, J. L. & Beckner, C. (2010). Usage-based theory. In Heine, B. & Narrog, H. (Eds.), *The Oxford handbook of linguistic analysis* (pp. 827–855). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199544004.013.0032>
- Bybee, J. L. (1998) *The Emergent Lexicon*. CLS 34: The Panels. (pp. 421–435). Chicago Linguistics Society.
- Bybee, J. L. (2013). Usage-based theory and exemplar representation. In Hoffman, T. & Trousdale, G. (Eds.), *The Oxford handbook of construction grammar* (pp. 49–69). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195396683.013.0004>
- Creissels D. (1975). Note sur la distinction alienable-inalienable dans l'expression de la possession en hongrois. *Études Finno—Ougriennes* 12,151–167.
- Czuczor, G. & Fogarasi, J. (1874). *A magyar nyelv szótára. VI. kötet* Athenaeum, 614.

¹¹ További ötletekhez ajánlom Dezső L. munkáját, kiemelve azokat a példákat, melyeknek mélyszerkezetét hasonlónak véli, míg a felszíni szerkezetek eltérnek (1971).

- Dezső, L. (1971). A jelzős „főnévi csoport” a magyarban. *Nyelvtudományi Értekezések* 76. Akadémiai Kiadó.
- Dóla, M. (2016) *Tettek, szavak, szabályok: Formulaszerűség és interakciós rutinok küszöbszintű magyar mint idegen nyelvi tanulók beszélt nyelvi szövegeiben*. Pécsi Tudományegyetem.
- Elekfi, L. (1962). Az -ú, -ü képzős melléknevek helyesírása. *Magyar Nyelv* 58, 92–103, 216–222, 371–378.
- Forgács, T. (2004). Lexikalizálódási és grammatikalizálódási folyamatok frazeológiai egységekben. *Magyar Nyelv* 99, 259–273, 412–427.
- H. Varga M. (2006). Szinonímia és / vagy funkciómegoszlás az -(V)s és az -(j)Ú képzős melléknevek között. A birtokos melléknévi összetételek szemantikai vizsgálata. *Folia Uralica Debreceniensia* 13, 129–137.
- H. Varga, M. (2006). *A grammatikakutatás újabb eredményeinek alkalmazhatósága a „magyar mint idegen nyelv” oktatásában (A rokon funkciójú -(V)z és -(V)l képzők tanítása)*. *THL2* 1–2, 66–71.
- H. Varga, M. (2022). A ’valamivel való ellátottság’ jelentés grammatikai kifejezőeszközei. In: *Üő. Formák funkciói, funkciók formái* (pp. 254–260). KRE – L’Harmattan.
- Hegedűs, R. (2019). *Magyar nyelvtan: Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó.
- Horváth, L. (2005). Szó szerkezet-történet (Az ómagyar kor). In Kiss J. & Pusztai F. (Eds.), *Magyar nyelvtörténet* (pp. 430–482). Osiris Kiadó.
- Kálmán, B. (1983). A szerves és szervetlen kapcsolat egyik nyelvi kifejezése az ugor nyelvekben. In Bereczki, G.– Domokos, P. (Eds.), *Urálisztikai tanulmányok* (pp. 193–205). ELTE.
- Károly, S. (1970) A magyar jelkapcsolatok jelentése. In: *Üő. Általános és magyar jelentés tan.* (pp. 388–396). Akadémiai Kiadó.
- Keszler, B. (2000). A szóképzés. In: *Üő. (Ed.), Magyar grammatika* (pp. 309–323). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer, F. (2003). A szóképzés. In: *É. Kiss K., Kiefer F. & Siptár P.: Új magyar nyelvtan* (pp. 224–256). Osiris Kiadó.
- Lackzó, T. (2000). Zárójelezési paradoxonok. In: *Kiefer, F. (Ed.), Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia* (pp. 619–651). Akadémiai Kiadó.
- Ladányi, M. (2007). Morfológiai mintázatok: produktivitás – szabályszerűség – gyakoriság, produktivitás – kreativitás – analógia. In: *Üő. Produktivitás és analógia a szóképzésben: Elvek és esetek* (pp. 39–56). Tinta Könyvkiadó.
- Langacker, R. W. (2009). Constructions in Cognitive Grammar. In: *Üő.: Investigations in Cognitive Grammar* (pp. 1–39). Mouton de Gruyter. 1–39. <https://doi.org/10.1515/9783110214369.1>
- Langacker, R. W. (2009). The conceptual basis of coordination In: *Üő.: Investigations in Cognitive Grammar* (pp. 341–374). Mouton de Gruyter. 341–374. <https://doi.org/10.1515/9783110214369.341>
- M. Korchmáros V. (2006). A szókincs gyarapodásának módjai. In: *Üő. A magyar nyelv alaktana*. (pp. 177–222). Tinta Könyvkiadó.
- M. Korchmáros V. (2006). Melléknévképzés. In: *Üő. Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv*. (pp. 201–206). Szegedi Tudományegyetem Hungarológiai Központ.
- Pusztai, F. (2005). Szójelentés-történet). In: *Kiss, J. & Pusztai, F. (Eds.), Magyar nyelvtörténet* (pp. 851–893). Osiris Kiadó.
- Sárosi, Zs. (2005). Morfémátörténet (Az ómagyar kor). In: *Kiss, J. & Pusztai, F. (Eds.), Magyar nyelvtörténet* (pp. 352–371). Osiris Kiadó.
- Sárosi, Zs. (2005). Morfémátörténet (Az ősmagyar kor). In: *Kiss, J. & Pusztai, F. (Eds.), Magyar nyelvtörténet* (pp. 129–173). Osiris Kiadó.
- Schirm, A. (2005). Az elidegeníthető és az elidegeníthetetlen birtoklás kifejezőmódjairól. *Nyelvtudomány – Acta Universitatis Szegediensis Sectio Linguistica* 42: 155–169.
- Szita, Sz. & Pelcz, K. (2014). *MagyarOK 2. Nyelvtani munkafüzet*. Pécsi Tudományegyetem. 17–18.

- Szita, Sz. & Szabó, E. *A melléknévképzés*. https://www.magyarora.com/bariton/bariton_melleknevkepzes_uj.pdf (Letöltés: 2023. 03. 06)
- Tolcsvai Nagy, G. (2005). Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 129, 348–362.
- Tolcsvai Nagy, G. (2013). A jelentés. In Uő. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe* (pp. 170–195). Osiris Kiadó.

On the teaching of the adjective suffix *-(j)ű* in Hungarian as L2

The aim of this paper is the investigation of the Hungarian derivational morpheme *-(j)ű*. First, the functions and the frequency of its semantic categories are presented based on a collection of words downloaded from the Hungarian national corpus, MNSz 2. The data show that most constructions with *-(j)ű* have figurative meanings or their semantics are related to abstract features. Besides, two empirical pieces of research were carried out among 15 native speakers and 15 advanced level learners of Hungarian. In the first experiment the phenomenon of chunking is investigated by a test where expressions were completed and entrenchment is understood as a gradual feature appearing in 33% of the L1 and 43% of the L2 sentences. In the second experiment the subjects carried out an attitude test and through their answers the cases of synonymity, distribution of functions and separation of the derivational morphemes *-(j)ű* and *-(V)s* were identified. The results questioned the rigid distinction between the usage of these derivational morphemes, since in 90% of the L1 answers and in 63% of the L2 answers synonymy was acknowledged by at least one speaker. Finally, some methodological practices are formulated concerning the teaching of *-(j)ű* in L2 lessons.

Keywords: adjective suffixes, entrenchment, chunk, distribution of meaning and function, Hungarian as a foreign language

STURCZ ZOLTÁN

Brassai Sámuel korai nyelvpedagógiai, nyelvelméleti gondolatai: Nyelvtanulás 1837

Kivonat:

Brassai Sámuel Nyelvtanulás című tanulmányát 1837 februárjában három részletben jelentette meg az erdélyi Nemzeti Társalkodó című sajtóorgánumban. A mű fő vonulata nyelvpedagógiai jellegű, de emellett nyelvelméleti, nyelvfilozófiai, sőt nyelvesztétikai gondolatokat is felvet a szerző. Ez a munka az első darabja annak a gazdag elméleti és gyakorlati nyelvpedagógiai tevékenységnek, amit a szerző hosszú életpályáján felmutatott. A mű gondolkörének elemzéséből megállapítható, hogy alapmunka, mivel olyan felvetések vannak benne, amelyek a későbbi nyelvpedagógiai pályáiv során kidolgozott művek eszmei, logikai alapját adhatták. A dolgozat célja a teljes körű tartalmi elemzésén túl a tanulmány születési körülményeinek bemutatása is. Ezért módszerét tekintve a korabeli és eredeti erdélyi sajtódokumentumok, valamint a korai Brassai-művek egészét kellett átvizsgálni.

Kulcsszavak: nyelvpedagógia-történet, nyelvelmélet, módszertan, értékrend, tanulástechnika

Brassai nyelvpedagógiai fejlődésének három fő állomása, továbbá nyelvpedagógiai önképének és önértékelésének bemutatása

A bevezető fejezet kapcsán felvethető az a kérdés, hogy a nyelvpedagógia tekintetében volt-e mérce, viszonyítási pont Brassai alapállásában, gondolkodásában. Erre a válasz egyértelműen igenlő. Több nyilatkozatából, hivatkozásából is kiderül, hogy mindig is Comeniust tekintette egyik legfontosabb viszonyítási pontnak, mind pedagógiai, mind pedig nyelvpedagógiai szempontból. Ennek egyik bizonyosságául szolgál az, hogy élete második szakaszában, 1866-ban – amikor pénzügyi és kiadói lehetősége nyílt rá – hosszú, értelmező előszóval ki is adja Comenius „Vestibulumát”, latin bevezető tankönyvét, mondhatni alapkönyvét. Két és fél évtizeddel később, 1892-ben, Comenius születésének 300. éves évfordulós ünnepe kapcsán Brassai az egyik elemző és emlékező írásában a műről, a „Vestibulumról” és az általa kezdeményezett, késői újrakiadásról is megemlékezik egy hosszabb lábjegyzetében. A Comenius ünnepség évében az egyik megemlékező minderről így ír: „A Vestibulumot Brassai nagy nyelvészünk 1866-ban újból kiadta, s az előszóban azt mondja, hogy, „az igen jeles methodista Comenius Vestibulumának a hasznát és sikerét több mint kétszáz év tapasztalása bizonyította be”, s ezért ajánlja a latin nyelv tanítóinak” (Kovács, 1892, p. 109). Brassai értékelő mondatából „az igen jeles methodista” minősítés kiemelendő.

A nyelvpedagógiai pályáiv első elvi vagy elméleti állomásának mindenképpen a „Nyelvtanulás” (Brassai, 1837a) című cikksorozatát tarthatjuk. Joggal mondhatjuk, hogy nemcsak elsőse, hanem tartalma miatt is ez tekinthető minden további nyelv-

pedagógiai, tankönyvírói és nyelvészeti munkája kiindulópontjaként vagy ihlető forrásaként. Azt leszögezhetjük, hogy ebben – az alap gondolatában és a fő céljában nem módszertani, hanem egyértelműen a nyelvtanulásra motiváló, igen pragmatikus – tanulmányában már egyszerre vagy egymás mellett mutatkozik meg a nyelvpedagógiai, a nyelvészi, továbbá kitekintéseiben a polihisztori énje is.

A második állomásnak vagy csomópontnak a „A módszerről” (1867 – 1869, 1893) című először az Akadémián előadott, majd cikkenként, három részben, jóval később pedig könyvként is megjelent értekezése tekinthető. Ennek jelentős kifejtései, hivatkozásai, példaanyagai nyelvoktatás-módszertaniak, és a nyelvet, mint elsődleges tananyagot építi be az oktatási rendszerbe.

Harmadik állomásként, mondhatni „főállomásként” az általa is szerkesztett 11 nyelvű Összehasonlító Irodalomtörténet Lapokban négy részletben, német nyelven megjelenteti a „Vom Sprachunterricht” (1881 március–szeptember) című tanulmány-sorozatát. Ez a legjelentősebb nyelvpedagógiai műveként vehető számba, amelyben nyelvoktatás-módszertani reformprogramja, illetve saját oktatási modellje mellett feltárta a nyelvoktatás-történet egészét, és szigorú kritikával és alapos elemzéssel kezelte az előzményeket. A két főcím vagy műcím „Nyelvtanulásról 1837 – Nyelvtanításról 1881”, illetve az évszámok keretbe foglalják az egész nyelvpedagógiai pályát. Ugyanebben az évben – Viétor 1883-as híressé vált művét és gondolatsorát megelőzve – „Die Reform des Sprachunterricht in Europa. Eine Beitrige zu Sprachwissenschaft” címmel könyvként is megjelenteti tanulmányát. A nyelvpedagógiai pályáivet jelző és egyben a csomópontokat mutató három munka az egyéni fejlődéstörténeti vonulatként is felfogható.

Brassai hosszú élete, alkotói éveit pedagógiai, nyelvpedagógiai, módszertani elveit, tapasztalatait átvitte a gyakorlatba is, amikor német, francia, latin nyelvkönyveit megírta, kiadta, továbbá időnként nyelvkönyvbírálatokba, nyelvoktatási vitákba is belekeveredett. Mint említettem a „Nyelvtanulás” tanulmány nem „módszertani kidolgozás”, hanem a nyelvtanulásra ösztönző motivációs munka, „kulturális és nevelési alapvetésnek” fogható fel. Viszont ennek megjelenése után néhány évvel 1845-ben megjelenteti első nyelvtankönyvét „Okszerú vezér a német nyelv tanulására” címmel. Ebben már az általa kicsiszolt módszertani felfogásban, a korban és a hazai gyakorlatban szokatlan – Bárdos Jenőnek Brassait minősítő fogalmaival élve – „a ma is modernnek ható funkcionális nyelvtant tanított” (Bárdos, 2005, p. 68).

Azt, hogy pedagógiai, nyelvpedagógiai tekintetben hogyan látta önmagát, arról – főleg élete második felében – többször is nyilatkozott, majd írásban is kifejtette, hogy: „A dolog valósága t. i. az, hogy nekem csak egy tárgyam, egy tudományom van : a módszertan (methodistica), elméletben és gyakorlatban” (Brassai, 1863a, p. 3). Azt is leszögezte különféle szövegvariációkban, és a „Módszerről” című művében tételesen ki is fejtette – ami témánk szempontjából különösen fontos tétel –, hogy az általános módszertan tekintetében mit tekinthetünk alapvetésnek és mérvadónak. Így fogalmaz ezzel kapcsolatban: „Mit vennénk elé méltóbban, mint *a minden oktatásnak ős-anyját: a nyelvet*, melyről már feljebb megjegyeztem vala, hogy amely minden korok és nemzetiségek iskoláinak soha ki nem mondott főtárgya volt és ma is nagy részben az. [...] A nyelvtanítás *a módszer tökélyeinek* legteljesebb képviselője...” (Brassai, 1867, p. 130).

Módszertani hozzáállásának és a nyelvtanulásról, a nyelvtudásról való nézeteinek mély – a magyarság és a magyar nyelv helyzetét figyelembe vevő – nyelvpolitikai gyökerei is voltak. Erről szintén többször nyilatkozott, de például egy 1863-as – éppen az élő nyelvekről folytatott – egyik vitairatában, de inkább tanulmányában leszögezte: „Ránk magyarhoniakra a mívelt nyelvek tanulásának kötelessége súlyosabban nehezedik...” (Brassai, 1863b, p. 5).

Bármilyen furcsának tűnhet is egy tíz tudományágban tevékenykedő polihisztorról, de ezekből a nyilatkozatokból lesűrhető az a megállapítás, hogy mind értelmi, mind pedig érzelmi szempontból a nyelv, a nyelvoktatás, a nyelvpedagógia állt tudósi tevékenysége, pedagógiai gondolkodása középpontjában. Erre építette pedagógiai, módszertani rendszerét. Minderről bővebb kifejtés olvasható „Nyelvpedagógiai képek és értékelések Brassai Sámuelről” című tanulmányban (Sturcz, 2013).

A „Nyelvtanulás” című, három részes tanulmányorozat megjelenésének életrajzi és szakmai körülményei

Brassai 1837 februárjában, folytatásokban, a Nemzeti Társalkodó (1830-1844) című sajtóorgánumban – ami az Erdélyi Híradó (1827-1848) mellékleteként megjelenő társkiadvány –, közzéteszi a három részből álló, harminc oldalas tanulmányorozatot.

Érdemes felidézni a tanulmányorozat megjelenésének életrajzi és szakmai körülményeit is. Brassait 1837. február 8-án választják meg a kolozsvári Unitárius Kollégium tanárának, és március 2-án kezdi meg előadásait – ez időben még rendhagyó módon – magyar nyelven. Tanárrá választását a kollégium diáksága tüntetés számba menő eseményekkel ünnepli (gyertyás kivilágítás a kollégiumban, fáklyásmenet a lakásához), előadásaira pedig nemcsak a kollégium diáksága jár, hanem külső érdeklődők is. Szakmai tevékenysége, jó hírneve, tanári munkája alapján szeptemberben beválasztják a Magyar Tudós Társaság levelező tagjai közé a Matematikai és Természettudományi Osztályba. Ekkor már több különféle szacikk, továbbá két jelentős és magyar nyelvű természettudományi szakmunka megírása volt a háta mögött: az egyik a „Bévezetés a’ világ’, föld’ és státuszok esmeretére” (1834, Kolozsvár, 232 oldal); a másik „A fűvészet elveinek vázolata Lindley János nyomán” (1836, Kolozsvár, 162 oldal).

Témánk, a „Nyelvtanulás” című nagy tanulmánya írásának idején már több éve szerkeszti az 1834-ben általa alapított Vasárnapi Újság (1834-1848) című néplapot, ami ismeretterjesztő, népművelő jellege, továbbá olcsósága miatt mindenki számára elérhető hetilapként szintén az Erdélyi Híradó melléklapja volt. Brassai itt is, és időnként más erdélyi és magyarországi lap munkatársaként, illetve cikkírójaként is dolgozik. Tehát rendelkezett szerkesztői, újságírói, publicisztikai tapasztalattal, sőt tanulmányírói gyakorlattal is, mivel 1832-ben e munkájához sok tekintetben hasonló, hosszú, esszé-jellegű esztétikai tanulmányorozatot tett közzé a Nemzeti Társalgóban „A’ gyönyörűségről, melyet a’ szép-mívek’ szemlélése vagy hallása okoz bennünk” címmel (Brassai, 1832).

A három részes és összességében 30 oldalas tanulmány címe így hangzik: **Nyelvtanulás**, de ez az egyszerűség „megtévesztő”, mivel sokkal többről van szó, mint a nyelvtanulásról. A tanulmányorozat mind nyelvészeti, mind nyelvpedagógiai, mind

pedig kulturális szempontból tágabb, összetettebb és bonyolultabb témakört ölel fel, mint amire a címéből lehet következtetni. Mai fogalmaink szerint többretegű esszé-jellegű munkáról van szó, de némely részében oktatáspolitikai megnyilatkozásként, a tanuló ifjúságnak szóló intelmként és nyelvtanulásra buzdító motivációként, sőt néhol vitairatként is értékelhető. A megjelentetéssel kapcsolatban figyelemre méltó két körülmény is: az egyik az, hogy a kolozsvári unitárius kollégiumi tanárrá választása első napjaiban kerül sor a közlésre, erre utal a már fentebb említett intelmek jellege; a másik, hogy polihisztori képességei, széleskörű ismeretei, rendkívüli tájékozottsága és olvasottsága egyértelműen megmutatkoznak a tanulmány sorozatban, mivel kifejtései, kitekintései, példái és főleg lábjegyzetei sokoldalúan, messzire mutatóan és ugyanakkor élvezetesen egészítik ki az alaptémát. Szövegezésében, de mondhatjuk, hogy inkább stílusában pedig már itt is megmutatkozik az a sajátos életszerűség, praktikus-ság, képszerűség, ami mindenkor a szerző alkotási jellemzője volt.

A tanulmány tartalmának bemutatása és elemzése

A továbbiakban a cím nélkül közölt, csak római számokkal jelzett három rész (I., II., III.) tematikájának, illetve a gondolatvezetés – általam kiemelt – fogalomköreinek előre bocsátása mentén mutatom be, illetve elemzem Brassai művét. Természetesen a szerző logikai menetét követve bőven idézek a szerző eredeti, első közlésű szövegéből, híven követve annak az írásmódját. A tanulmányból kiválasztott és hosszú Brassai szövegrészekben a vastag betűs kiemelések – a hangsúlyozás szándékával – jelen tanulmány írójától származnak.

I. rész.

A gondolatmenet kiemelhető fogalomkörei: egynyelvűség – műnyelv, nyelvi sokszínűség, nyelvfogalom, természeti hatások a nyelvekre: a milieu-elmélet alapvetései, nyelv és nemzeti karakter

Brassai a tanulmány bevezetésében az egy nyelvre hajló „álmódosók, nagyravágyók, bigottak” álláspontját bírálja, ami szemben áll a többség „ohajtásával”, miszerint: „Sokszor hallja az ember azon óhajtást kifejezve, **vajha csak egy nyelv volna a világon**, hogy így a’ nemzetek könnyebben megérthessék egymást...” (Brassai, 1837a, p. 81).

Majd néhány sorral lejjebb érvelését a nyelvi sokszínűség mellett így folytatja: „... ha amaz egy nyelv iránti ohajtást a’ természet szokott törvényei megbomlása nélkül teljesebben láthatnók ekkor az emberi magasb, szellemibb gyönyöröknek is igen nagy-részét egyszersmind sírba szállva kellene szemlélnünk” (Brassai, 1837a, p. 81). Ezen megállapítások után áttér a nyelvészeti kérdésekre, egy bevezető gondolat után ad egy fogalmi meghatározást a nyelvre nézve, benne mindjárt egy vitatételt is megfogalmaz, illetve néhány sorral odébb saját messzire mutató gondolatait is felvezeti. „Méltán gyaníthatjuk ezek után hogy **a’ nyelvek különbfélesége sem némi elszigetelt történetet tevet**, hanem a testi ’s szellemi természet sok más, első tekintetre mind fel nem vehető, jelenségeivel egy közös törvény láthatatlan láncza által összefügg. Próbáljuk ezen törvények némely nyomait felfedezni...” (Brassai, 1837a, p. 84). Ezek után a nyelv definíciójával folytatja a gondolatsort:

„**Nyelv: széles értelemben bármi élő és érző teremtvény érzéseinek, indulatainak 's majd felsőbb lépcsőn gondolatainak és okoskodásainak hang vagy hangok általi kifejezése.** Sokan talán igen erősnek találva ezen utósó kitétel, inkább jelképzetnek szeretnék, azok t. i. a' szó és tárgy közti kapcsolatot csak az eszmetársításban (idearum associatio) keresik. De én sokkal szorosab életművi és természeti egybefüggést látok a' nyelv eredeti elemei 's az általok jegyzett dolgok közt, mintsem a' jelképzet nagyrészből önkénytől függő jegyzésmódját ide alkalmazhatónak véljem” (Brassai, 1837, p. 85). [...] „Hogy az ily értelemben vett nyelv legszorosabb viszonyban áll az állat (legszélesb értelemben, belé értve az embert is) életművezetésével **a' clima és más természeti körülmények** a' leghatósabb befolyással vannak, nem különben kétségkívüli és szembetűnő igazság” (Brassai, 1837, p. 86). [...] „És a' **nemzeti karakter** viszont a' nyelvekben hatván, világos hogy ebben eredetileg, 's némileg örökösön különbözésnek kell lennie. [...] Bámulatosra méltó, mely aprólékos részeire kiterjed **a' népcharacter befolyása** a' nyelv alkotmányának” (Brassai, 1837a, p. 88).

A „clima és más természeti körülmények” befolyásoló hatására példákat hoz a „hottentot, lapp, arab, otahiti, spanyol, görög, olasz, beduin” stb. nyelvek hangzásbeli különbözőségére. Majd a nyelvek összetető vizsgálatában mélyebbre ásva megállapítja, hogy:

„Ha a' feljebbi körülményeket, azoknak különbözönb lépcsőit, összeillesztéseit felvesszük, tenger lesz a' beható okok száma, melyek **a' nyelvet gyökeiben, ragaiban, változataiban és egyberakásában** módosíthatják” [...] – A népekre és a nyelvekre vonatkozóan megjegyzi: „...de akárhogy facsarjuk is a dolgot, annak kifejlése lépcsőjét, ennek a külhatását és munkálatját a' kültermészet **módosítja két hatalmas ügyvivője a' föld és a clima által.** Ezen két hatalmas emlő táplálja a népeket, 'e határozza-el az ember temperamentumát és életmódját 's ezzel a **népek karakterét**” (Brassai, 1837a, p. 87).

A klíma, a természeti körülmények, a népkarakter fogalmának és a nyelvre való együttes ráhatásának beemelése a nyelvfilozófiai, nyelvelméleti eszme-futtatásába több évtizeddel megelőzi Taine milieu-elméletét. Persze meg kell említeni, hogy Brassai a milieu-elmélethez hasonló gondolatokat az általa jól ismert és kedvelt görög filozófusok hasonló felvetéseihez is kapcsolhatta. Ez a gondolatsora részben már „A gyönyörűségről” írt tanulmányában is felsejlik, amikor „a természeti és mesterségi szép” összevetéséről, jellegéről elmélkedik (Brassai, 1832, p. 166). E korai tanulmány alapján állapítja meg egyik életrajzírója, Boros György, hogy: „egyénisége aestetico-philosophiai elmélkedésre volt alkalmas” (Boros, 1927, p. 60). De ez a gondolata természettudományos alapokra helyezve a fentebb már említett „A bévezetés a' világ', föld' és státuszok' esmeretére” c. földrajzi művében (1834) is megjelenik. Itt a föld, víz, levegő tűz, mint alapelemek leírásának, azok környezetre való komplex hatásának teljes fejezetet szán. A Tulajdon geographia (Természeti földrajz) fejezetben megfogalmazza: „Hogy az egyes tartományokban a' physica geographiában elszámolt okok a klímában még sok különbséget csinálnak, tudnivaló” (Brassai, 1834, p. 107). Ezek a földrajzi és klimatikus hatások szerinte megjelennek a Politicai geographiában, azaz a társadalmak és benne az ember és a nyelv leírásában. Ebben a fejezetben Az ember (Etnographia) címszó alatt – összecsengően a fentebbi nyelvdefiníciójával – a nyelvvel

kapcsolatosan így fogalmaz: „Az ember a’ legtökéletesebb műve a’ teremtőnek, mely az állatoktól azzal különbözteti-meg magát, hogy gondolkodik és gondolatjait ártikulált hangokkal az az nyelvvel vagy beszéddel kifejezheti” (Brassai, 1834, p. 159). Továbbá megállapítja, hogy: „...eddig-elé felszámoltak mintegy 900 fő-nyelvet és 5000 dialektet” (Brassai, 1834, p. 162). Majd ezek után belefog a népek és a nyelvek meglehetősen bő és a sokszínűséget felmutató ismertetésébe.

1837. március 2-i unitárius kollégiumi, professzori beiktató beszédének címe „Az időszakok és nemzetcharacterek befolyása a história írásra”. Ebben a hosszú beszédben is megjelennek a fentebb emlegetett gondolatok megerősítve és kiegészítve az idő, az időszakok történetírást befolyásoló hatásával: „A’ társaságok ezen cyclusait feltaláljuk a’ historia írásban is; és valóban a’ legrégebb nemzetek és országok történeteiből az idő, mint lassan de pótolhatatlanul emésztő moly...” – Majd leszögezi, hogy: „...híven viseli magán a’ historia a kor bélyegét” (Brassai, 1837b, p. 164, 167). Minden bizonnyal még a „Nyelvtanulás” tanulmánya előtt vagy közben elkészítette a beiktató beszédét, mert rendkívül kidolgozott és hosszú munkáról van szó, aminek írásban megjelentetett és rövidített változata is 15 oldalt tesz ki. A közlemény bevezetőjében az előadást lejegyző ezt írja: „Br. S. úr béköszöntő fontos beszédében kijelelte a’ a nevezetesebb historikusokat Herodotustól elkezdve korunkig le; minden idő ’s nemzet historiusai érdemeit jól eltalált vonásokkal karakterizálta, mindenütt kijelvelvén mi kölcsönös befolyással volt az idő lelke maga historicusai formálására” (Név nélkül, 1837, p. 1).

A XX. században két méltatója is foglalkozik mileu-elméleti felvetéseivel. Az erdélyi tudományosságról elmélkedő egyik szerző így fogalmaz: „A mileu-elmélet hirdetésében kerek harminc esztendővel előzte meg H. Taine-t” (Mátrai, 1941, p. 189). Egy hosszabb kifejtésben pedig a földrajztudós a következőket írja: „Megelőzte Hippolyte Taine francia filozófust a milieu-elmélet – környezethatás felállításával. Taine szerint az emberek cselekedeteit, műalkotásait három tényező befolyásolja: a faj, a környezet, az időpont (1865). Brassainál ez a megállapítás korábban, 1832-ben és sokkal pontosabban megfogalmazva jelent meg a ’Gyönyörűségről’ c. esztétikai dolgozatában” (Tulogdi, 1965, p. 280). Tegyük hozzá, hogy Brassai a „Nyelvtanulás” tanulmányában ennél jóval részletesebb kifejtésben foglalkozik a mileu-témával.

Mindehhez még hozzáfűzhetjük azt a megjegyzést, hogy beköszöntő beszédének ez a gondolatsora ismét erős indulatokat váltott ki tanártársából, a kolozsvári református kollégium történész professzorából, Szilágyi Ferencből, aki ezt a felvetést már korábban egyszerűen „galimathiasnak”, azaz értelmetlen beszédnek nyilvánította. Persze ebben az is közrejátszhatott, hogy Brassai 1833-ban erős, de szakszerű bírálatot írt Szilágyi történelem könyvéről (Klio. Historiai zsebkönyv), majd heves vitába is keveredtek, ami a hosszúra nyúlt és több körös ún. Klio-per (1833-34) néven híresült el. Brassai elemzésében felveti, hogy Szilágyi műve és történelem-felfogása több dologban is hiányos. Itt most csak Brassai két kritikai észrevételét idézzük, miszerint a munkában a történelem: „...climái és topográfiai, historiai és pszichológiai alapokból megfejtve nincsen” [...] majd másutt „... továbbá mutassa ki a történet író a’ factumok’ egybe függését egymás közt és az időszak vezérszellemét” (X. Y. v. Z. = Brassai, 1833, p. 347, 353). Brassai lényegében nem tartotta szerencsésnek a csupán eseménytörténeti szempontú történelemírást, hanem – amint az a fenti soraiból is kitűnik – összetettebb és a történelmi eseményeket összefüggésbe láttató szemléletet várt el. A bírálat, illetve a vita azért is nagy

vihart kavart, mert Szilágyi művét a Tudós Társaság a „dicséretre említendő” között hozta az 1834-es Évkönyvében felsorolt és bemutatott munkák között. A vita Szilágyi részéről elmérgesedett, és a fenti két kitévelt nagyon zokon vette. Az elsővel kapcsolatban megállapítja, hogy: „Micsoda zagyvalék, milyen valóságos olla putrida ez? Mernék jutalmat tenni recensensnek, hogy csak ki-magyarázni sem tudná, mit akar, részemről e’ valódi galimathiaszt nem értem” (Szilágyi, 1834, p. 191). Később aztán Szilágyi megbékélt Brassaival, elismerve rendkívüli tudói képességeit, sőt közel két évtized múlva, 1856-ban Szilágyi az általa szerkesztett lap, a Budapesti Hírlap zeneesztétikai rovatvezetőjének hívja meg Brassait. Azt még hozzátehetjük a Klio-per eseményeihez, hogy Brassai hírnevét és ismertségét a szűkebb és a tágabb körben egyaránt jelentősen megnövelték.

Ezt a látszólag mellékesnek tűnő szálat vagy epizódot azért emeltük be ide, hogy kimutassuk, miszerint Brassai fejében ezek a gondolatok, de nevezhetjük elméletnek is nem ötletszerűen jelentek meg, hanem hosszabb érlelési szakaszon mentek át, és Szilágyi korábbi és durva megjegyzései sem vették el a kedvét a „környezettel kapcsolatos” gondolatsortól.

Brassai ezen gondolatai, felvetései vagy nevezhetjük nyelvfilozófiai alapvetéseknek nemcsak Taine milieu-elméletét előzik meg, hanem a szintén jóval későbbi Schleicher-i gondolatok és a szellemtörténeti felfogás elemei is feltűnnek bennük, ha tételesen nem is tökéletesre csiszolva.

Visszatérve Brassai nyelvtanulásról szóló tanulmányának szövegéhez megállapíthatjuk, hogy ezek után még ismét visszatér a „nyelvi egység” (az egynyelvűség vagy műnyelvűség) gondolatához. Véleménye lezárásként a következő két megjegyzést teszi: egyrészt a nyelv, mint emberi jelenség rendszertani bonyolultságára utal, másrészt egy metaforával a rá jellemző fanyar humorral az egynyelvűség sivárságára tesz megjegyzést szembeállítva azt a nyelvi diverzitással:

„S a’ nyelv egységében még ennél is több akadály van, mert a’ nyelvek nem csak azon vonásokban különböznek, melyek kölcsönösen egyikben találtnak a’ másiban nem, hanem olyanokban, melyek kettőben és többben is egyszermind de más más módosulatukban; de a’ mint azon egy individuumnak görbe ’s egyenes is nem lehet az orra, úgy egy nyelv is azon egy minőség két árnyéklatával nem bírhat (Brassai, 1837a, p. 89). [...] „Valyon ki laknék örömet oly városban melynek útszái mind egyenlők, a’ házak egy alakuk volnának, a’ hol minden szomszédosoknál ugyan azon ház osztályokat, azon kényelmeket hasonló ábrázatokat, erkölcsöket, fogyatkozásokat, szokásokat látnánk mint otthon; [...] ’S ime’ ily paradicsommá akarják varázsolni földünket az egy nyelv ohajtói. Egy sima gömbbé... De valyon hová lesz ekkor a’ szellemi élvezet legélebb fűszere, a’ különbség, az ujság vágy?” (Brassai, 1837a, p. 90–91).

II. rész.

A gondolatmenet kiemelhető fogalmkörei: tanulás, matézis és grammatika, anyanyelv és idegen nyelvek, nyelvek és tudományterületek, nyelvtudás és tehetséggondozás

A második rész egy négy oldalas elmélkedéssel indul a tanulás általános hasznáról, szükségességéről, örömről. Ebben a négy oldalban a tanulás tudományos, művésze-

ti, tapasztalati, köznapi oldalával kapcsolatos példákat vagy inkább példabeszédeket sorol fel, nem titkolva ennek a fáradságos folyamatnak a nehézségeit sem, de többször utalva arra, hogy a tanulás és az általa megszerzett tudás egyszerre gyönyör és öröm is lehet. Első mondata egy kétszavas felszólítás, amit aztán bővebben is kifejti:

„Tanulni, tanulni! [...] Itt is tehát az izgás és elcsillapulás szüntelen hullámzásában találjuk-fel a gyönyör legfelfoghatóbb karakterét. [...] Így a' tanulásban is a' tudás vágy szakadatlan sarkalásai 's ennek ismételt részletes kielégítései adják az örömet...” (Brassai, 1837a. p. 97, 99, 100). – Így jut el a főtéma – a nyelvtanulás – végső gondolatához: „**Tanuljunk tehát nyelveket is, anyait és idegent**, (mivel mind két rendbelit t a n u l n i kell); tanuljuk pedig azért mivel tanulásuk és aránylati tudásuk **szükséges, hasznos és gyönyörűsége**” (Brassai, 1837a, p. 100).

Brassainak ez a gondolata, de nevezzük inkább a nyelvekkel kapcsolatos alaptételének, ismerősen csenghet az anyanyelvre és az idegen nyelvekre egyaránt érzékeny reformkori gondolkodók vagy éppen az ún. reformutazók különböző hasonló tartalmú felvetéseiből. Nyilvánvaló, hogy leginkább Kölcseynek a Parainesisben megfogalmazott és gyakran emlegetett gondolata juthat eszünkbe, amit most röviden idézünk, miszerint: „Tiszteld s tanuld más népeket nyelvét is, ... [...] ...de soha ne feledd miképpen idegen nyelveket tudni szép, a hazait pedig lehetőségig művelni kötelesség” (Kölcsey, 1837, p. 130). Bár meg kell jegyezni, hogy Brassai a Parainesist még nem olvashatta, mivel Kölcsey éppen két nappal később – az éppen induló Atheneum első évfolyamában, az 1837. február 23-i számában – kezdte el azt részletekben, összességében öt részletben publikálni. Ekkorra Brassai már tanulmánya harmadik, záró részét is publikálta (február 21-én), de később nyilvánvalóan olvasta Kölcsey művét, mivel az Atheneum ismerője, sőt figyelmes olvasója volt, amint azt az írása harmadik részének éppen az Atheneum egyik cikkével kapcsolatos vitapontjai is tanúsítják.

A nyelvtanulás és a nyelvtudás mellett érvelve a következő műveltségi szempontból megfontolandó érveket sorakoztatja fel, utalva hazai elmaradottságunkra és az egyes nyelvek és szakterületek XVIII. – XIX. századi összekapcsolódására. Ezen eszmefuttatásából az derül ki, hogy a sokoldalú tudás megszerzéséhez, az értelmiségi léthez eszközként egyértelműen a többnyelvűséget javasolja:

„A kisebb műveltségű nemzetnél egy magasabb fokon állónak nyelvét önhaszon által parancsolt kötelesség; hogy részesülhessen amannak elsőségeiben. [...] **A' tudományi műveltségre igyekezőknek** nem különben megkívánja érdeke, nevezetesen a' **mivelt nyelvek** tanulását. Majd minden tudomány ág kiváltabban sajátja egyik nemzetnek mint a másiknak, és így ama' szakokra csak az illető nemzetek litteraturáiban található legderékabb könyveket, legkimerítőbb útmutatásokat. A szemlélődő philosophia buvára a' **német** nyelv ismeret által szereshet szomjának hanem oltást, legalább némi enyhülést. A mathesis mélyeiben és magasaiban fürkésző, csak a' **francia** nyelv értése által nyerhet tudni vágyának elégséges táplálatot. Törvény tudónak a' **latin** nyelv tudása nélkülözhetetlen 's a' historiai remeklő stylus megismerésére még ma is **görög**; latin és **angol** írókhoz kell iskolába járnunk. A' költészet bájait a' görög és latin hon hangzatos nyelveiben vagy egy Shakespeare- és Byronnak az

erőhatóst gyöngéddel párosítani tudó ecsetvonásaiban édelhetjük teljesen” (Brassai, 1837a, p. 101).

A fenti gondolatmenetből kiderül, hogy Brassai elképzelésében a többnyelvűség a tudásmegszerzés igen fontos eszköze. De „szükségesség” gondolatát ezzel nem tekinti lezártnak, hanem nevelési, tehetséggondozási, készségfejlesztési érveket is felhoz a nyelvtanulás szükségessége mellett, mivel úgy véli, hogy a nyelvtanulás és a matematika – két kiemelt képességfejlesztő eszközként – kiváltképp alkalmas az „észtehetség” kiművelésére. Erről az álláspontjáról így fogalmaz:

„Szükséges még a’ nyelvtanulás, mint nagyon alkalmas és a nevelésben legszembélyben értelembe véve elkerülhetetlen eszköz az észtehetségek kifejtésére. Minden tudomány vagy tanulás melyben szabályok ’s ezeknek a belátástól függő alkalmazása találatnak-fel, különösen alkalmas az itélőtehetség mívelésére. Ezen minőségben az ifúságnak tanítható tárgyak közt kiváltképp kettő osztozik, **a’ mathezis t. i. és a’ grammatica.** [...] Legbiztosban megyünk tehát ha mind két eszközzel a’ mathessissel szint úgy mint a’ grammaticával élünk az itélői ’s okoskodói tehetség kifejtésében. [...] Mérés és számítás alá való adatok számosan léteznek a’ gyermek játékaiban és foglalatosságaiban; **a’ nyelveket pedig úgy szólva anyja tejével szopja-bé;** és így mind kettőt csak bizonyos törvények alá szedni kell őket segítenünk” (Brassai, 1837a, p. 102, 103).

Ez utóbbi, az anyanyelvvel kapcsolatos félmondatot bővebben is kifejti a továbbiakban. Az anyanyelvet tartja alapvető nyelvi és logikai viszonyításnak a további nyelvek elsajátításához. Itt már a nyelvtanulással és nyelvtanítással kapcsolatos konkrét pedagógiai, nyelvpedagógiai, módszertani észrevételeket is tesz, miszerint:

„...józan nevelési elveknek megfelelő mód legelőbb az anyai nyelv tanulását illeti. ’s ha ezt helyes grammaticai elvekkel, az az logicával tettük (mert a’ kettő közt nincs oly nagy különbség mint egy tekintetre látszik) a’ már birt szabályoknak csekély módosítással könnyű lesz egy második idegen nyelv adatait alájok rendelni. Ekkor is hát a’ tárgy tudott és tanítandó fele meg lesz oszolva a tanító és tanítvány között ámbár változtatott minőséggel. Előbb t. i. az ismert mennyiségül (hogy mathematicai kifejezéssel éljek) a’ nyelv adatok szolgálának; a’ második esetben pedig a’ szabályok és a’ minden nyelvvel közös logikai törvények” (Brassai, 1837a, p. 104).

A két kiemelt- vagy főtantárgyon – a nyelven és a matematikán kívül – említést tesz a harmadik csoport tantárgyairól is, mint az emlékezet (a lexikális tudás) tantárgyairól is, amelyekből sok ismeretet szintén a megszerzett nyelvtudáson keresztül lehet begyűjteni. „Ezek pedig a’ mechanikai és gymnasticai foglalatosságok; az emlékezet tárgyai, hová számlálom a’ historiát, természeti historiát és földírást” (Brassai, 1837a, p. 105). Ez hármas tagolás – a.) nyelv, b.) matematika, c.) természettudományi és társadalomtudományi tantárgyak – jóval később teljes kifejtésben visszaköszön „A módszerről” alkotott nagy pedagógiai munkájában is: 1867–1869 első kiadás három részletben; 1882 bővített második kiadás egy kötetben.

III. rész.

A gondolatmenet kiemelhető fogalomkörei: nyelvtanulás és ízlés, eredetiség és fordítás, vita egy Atheneum cikkel, nyelvtanulás és haszonelvűség, nyelvtanulás és gyönyörűség, intelmek

Tanulmányának harmadik, befejező részét mintegy folytatva a nyelvtanulás szükségességének igazolását a következő, az ízlésre és a sokoldalúságra utaló gondolattal indítja: „Szükség végre a’ nyelvtanulás **az ízlés művelésére és több oldalúsítására**. Voltaire egykor azt mondá hogy minden modor jó, kivéve az unalmast; én pedig ha szabad csekély szózatomat ily nagy ember szavaihoz illesztem, azt mondom, hogy minden vélemény hasznos lehet, csak az intolerans vélemény nem. Az intolerans vélemény többnyire a’ tudatlanság szüleménye” (Brassai, 1837a, p. 113). A tudatlanság és intolerancia feloldásnak egyik eszközét a nyelvtanulásban, pontosabban a már megszerzett nyelvtudásban látja, aminek segítségével ki lehet tágítani a világot, sőt a kritikai és az esztétikai szellem növelése is így képzelhető el. Egy rövid gondolattal visszatér az „egynyelvűség eszméjéhez”, és megállapítja, hogy: „A’ hol és a’ midőn csak egy litteratura létezne a’ világon (akár szoros értelemben, akár csak a népek elszigeteltsége miatt); akkor és azon litteratura nemzeténél a critica, az aethetica csupán hátul sántikáló lehet; (Brassai, 1837a, p. 114). Majd az ókori és az újkori Európa, sőt a világ nagy íróit – szerinte nagy gondolkodóit – idézi meg, akik műveikkel fejlesztetik a toleráns kritikai és esztétikai szellemet. Sőt meglepő módon ebbe a „toleranciára nevelő” irodalmi világba egy kitekintő gondolatsorral olyan példákat is felsorol és bevon, mint a „szerb népdalok, mint piperétlen pásztor leány természeti együgyűségben; Island kopár köszikláí az Eddával, a Skocia ködei Ossiannal, India fűszerszámos égető lége Sakontalával” (Brassai, 1837a, p. 116). Ezek után felteszi a kérdést, hogy mi a kulcs ezekhez az írókhoz, művekhez és értékekhez. Feltett kérdésére sajátos választ ad, amelyben a megszerzett nyelvtudást, az eredeti nyelven történő olvasást helyezi előtérbe, mivel így nem veszhetnek el a „helybeli színek” és az „eredetinek számtalan sajátságai”. E kitételét akár egy szigorú fordításkritikai megjegyzésként is értékelhetjük:

„És mi a’ kulcs ezekhez a kincsekhez? A’ nyelvtanulás, mivel **szép litteraturai tárgyokban a’ fordítás sokkal tökéletlenebb surrogatum** az rozs vagy makk kávénál. **Minden nemzet saját életének vonásait nyelvében rakja-le**, ’s a’ helybeli színeket (akár segedelmére akár kisebbitésére szolgáljanak a’ szép mű becsének) a’ valódi és örökös **aestheticai** képektől külön választani nem csak érdekes és tanulságos, de a’ critica céljának elérésére mulhatatlanul szükséges is. De ezen külön választás **fordításokban, hol az eredetinek számtalan sajátságai elvesznek**, a’ tolmácsoló nyelvből helyökbe mások elegyednek, hanem egészen lehetetlen is, de rendkívül meg van nehezítve. Ha hát izlésünket nem csak mivelni, hanem annak a’ legválogatottabb élvezeteket is adni szándékozunk, tanuljuk mind azon nyelveket, melyeknek litteraturái e’ célznak megfelelő kinézéssel biztatnak” (Brassai, 1837a, p. 116).

Brassai tanulmányának harmadik részében vitába száll az Atheneum egyik ismertető, tájékoztató cikkével. Az Atheneum 1837. január 15-i számában megjelent egy cikk „A

régi nyelvtanulásról, mint a ’köz oktatás’ egyik nevezetes ágáról” címmel. A cikk írója Dr. S. F. monogrammal jelzi magát, feltehetően a lap egyik szerkesztője Schedel Ferenc (Toldy Ferenc) rejlik a monogram mögött. Tulajdonképpen a francia képviselőház oktatási vitájáról egy kicsit megkésétt, de nem érdektelen és alapos tudósítást olvashatunk, mely a szerző bevezetőjével így kezdődik: „Azon alkalommal, midőn 1835. május 29-ikén a’ francia követházban a’ közoktatási költség vizsgálata forgott fenn; nevezetes szóváltások történtek azon kérdés felett: maradjon-e azon túl is a’ fensőbb oktatás’ alapköve a’ két classicus nyelv, vagy ne. Olvasóinkra nézve nem leszen talán némelly előadásoknak kivonati közlése érdektelen: annyival inkább, minthogy elvek vétetvén szóba, a’ mennyire állanak, minden hasonló állapotokra alkalmazhatókká válnak” (Dr. S. F., 1837, p. 33).

A cikkíró-tudósító kivonatolva ismerteti a felszólalásokat és Guizot közoktatási miniszter záróbeszédét. A vita tulajdonképpen a klasszikus nyelvek visszaszorításáról és az élő nyelvek meg a természettudományos tantárgyak nagyobb arányú bevezetésének kérdésköréről szól. (Lényegében egy korai latin nyelv kontra élő nyelvek vita jegyzőkönyvét kapjuk meg.) Brassai álláspontja világos a latin nyelv kapcsán: tulajdonképpen egy megtartó, de racionálisan szűkítő és célirányosan tanító álláspontot képvisel, ahol a latin nyelv nem oktatási nyelvként, hanem oktatott nyelvként szerepel. Ezért a latint érintő és kitesztítő passzusokra – diplomatikusan és körültekintően fogalmazva, egyben figyelembe véve a magyar nyelvért folytatott hazai küzdelmeket is – így reagál: „... mivel a’ **l a t i n t** a’ köz és polgári életből, méltán száműzni kívánjuk és kezdettük is, félő, ne hogy a’ német közmondásként, a’ fordóvel a’ gyermeket is kiöntsük egyoldalról méltán megtámadott nyelvek érdeme iránt is, mi szerént az a’ mivelődés egyik hatós eszköze, szemünket behunyjuk. Kettőzteté ezen félelmemet a’ nemzeti miveltségünkre oly nagy hatással kecsegtető Atheneum 5dik számában közlött cikkely is...” (Brassai, 1837, p. 117).

Brassait igazából Tracy képviselő úrnak – aki nemcsak képviselőházi tag, hanem egyetemi oktató is – bőven idézett felszólalása és állásfoglalása bőszíti fel, mivel javaslatában azzal érvel, hogy a klasszikus nyelvek és irodalmak „erkölcsileg, eszmeileg és politikailag” rossz, elfogadhatatlan, sőt bűnös példákat is mutatnak az ifjúságnak, ezért – a tananyagból való kihagyásukkal – túl kell lépni nyelvestül, irodalmastul az egész klasszikus koron. (Az előterjesztő Antoine Destutt de Tracy (1754-1836) a francia felvilágosodás jelentős lakja, filozófus, egyetemi oktató, politikus, befolyásos képviselő. Az Atheneum cikk megjelenésének idején Tracy már nincs az élők sorában.) Az ő téves gondolatsorára Brassai a Bibliára utalva így reagál: „T r a c y ú r beszédében a’ régiségből beszívható visszás eszmék tekintetéből van ellenére a’ régi nyelvek tanulásának. [...] Többet mondok: az emberiség legrégebb litteraturai emlékében vallásunk alap könyvében nem találhatunk-e számos helyeket, melyek egybe függésükből kivéve gyakran csak jelképző értelmeket fel nem fogva nem csak bévett szokásainkkal, eszméinkkel hanem a józan erkölcsiség általános fogataival is ellenkezni látszanak? Hát ezért tiltott könyv legyen-e a’ Biblia? Avagy csak ne ajánltassék olvasása?” (Brassai, 1837, p. 117). Végül Brassai magát a cikkíró-tudósítót is megfeddi, aki a monogramos jelzés szerint Dr. S. F., azaz minden bizonnyal maga a szerkesztő Schedel Ferenc. Mivel Brassai véleménye szerint Schedel Tracy gondolatmenete nyomán, illetve annak kommentárjában szintén abszurd felvetéseket villant fel a „régii litteratutával”, azaz a

görög-latin klasszikus irodalommal kapcsolatosan. Brassai egyébként az Atheneum „dolgozó társa” volt, éppen Schedel Ferenc meghívására, aki kitűnő kritikai érzéke miatt hívta meg a lapba. Itt is a rá jellemző éles kritikai érzékkel teszi meg az alábbi észrevételét: „Az a t h e n e u m i cikkely tisztelt írója hideg vérrrel teszi-fel azon esetet mi szerént némi: „varázslat által az egész régi litteratura megsemmisülne,” ’s diadalmasan kérdi: „nem vergődhetnék-e többé az emberiség alapos tudományra, józan philosophiára, nemes ízlésre?” (Brassai, 1837a, p. 118).

Brassainak a latinra, a görögre vonatkozó és egész életében fenntartott e két sarkpontra kiélezett véleményét munkásságának egyik későbbi elemzője így foglalja össze: „Amennyire harcolt a latin mint oktatási nyelv ellen, olyan fontosnak tartja a klasszikus nyelvek tantárgyként való tanítását; rektori programbeszédében is erről értekezik. Míg a nyelvtanulás az „indukáló képességet” fejleszti, addig, második helyen a „dedukáló tehetség” fejlesztésére a matematika tanítását javasolja” (Mikó, 1971, p. 76). Ez utóbbi mondatban megfogalmazott alap gondolata Brassainak a „Módszerről” (1867 – 1869; 1892) írt, két kiadást is megélt könyvében hosszas és részletes kifejtést kap.

Egy gondolattal még itt is visszatér az eredetiség és a fordítás viszonyára, amiről az alábbiakat fogalmazza meg, mintegy megerősítve az e témában a korábban – az eredetiben olvasás előnyéről – mondottakat: „...a’ régi litteraturák szépmivei, melyeknek tökélyei **csak eredeti nyelveken teljesen felfoghatók**, mint valami tropicusi clima kényes virágai, semmi fordítás, semmi utánzás által más földre elmeceveszés veszélye nélkül át nem ültethetők” (Brassai, 1837, p. 119).

A nyelvtanulás fontosságáról szóló gondolatait a következő idézetben szereplő három kulcsszóval zárja, majd a gyenge vagy hiányos, az általa töröttnek nevezett nyelvtudásra és az angol nyelvre figyelmeztető sorokkal fejezi be az eszmefuttatását:

„Azzal hogy a’ nyelvek tanulása **szükségeit** kimutattam, egyszersmind **hasznait** is bebizonyítottam hiszem, mivel a’ két eszme bajosan különbözhető; hátra van még tehát **gyönyörúségei** kijelölése. A’ gyönyör, a’ szépség eszméi inkább érzetek mint ész fogatok levén, definitiok, logikai és metaphiysicai fejtegetések által alig világosíthatók;” (Brassai, 1837a, p. 120). – „Mindig örömünk van benne, ha egy idegent, bár **töröttül** saját nyelvén szállíthatunk meg...” (Brassai, 1837a, p. 121). – „**Ángol nyelvnek** más nyelvek zsákmányaiból össze gyűjtött kincse, a’ nemzetnek minden világ részeiből felhalmozott gazdagságát képzi; [...] Az **ángol nyelv egyszerű szerkezete** és sima de még is férfias ereje, miveik hasonló minőségeit tükrözi...” (Brassai, 1837a, p. 122-123).

Ezek után lezárásként egy rövid megjegyzést tesz, és Vergilius ideillő, már szállóigévé vált soraival fejezi be a tanulmányt: „Ezeknek kifejtése hosszasban ragadna-el, mintsem a’ kegyes olvasó kifogyott türelme csak belé is kezdenünk engedné; azért Claudate jam rivos pueri, sat prata bibere” (Brassai, 1837a, p. 124). A tanulmányt lezáró latin idézet Vergilius 3. eklogájának utolsó versszakából származó kiemelés, ami a Szállóigék Lexikona szabad fordításában magyarul így hangzik: „Zárjátok el a zsilipeket, legények; a rétek eleget ittak” (Tóth, 1906, p. 229). Ez az idézet némi nyelvi és képletes játékkal Brassai szerint a további hosszú beszéd elzárására szolgál.

A tanulmányorozat hazai értékeléstörténete időrendben

Előjáróban megemlíthetjük, hogy Brassainak a nyelvekhez, az anyanyelvhez és az idegen nyelvekhez, a nyelvtanuláshoz, a nyelvtanításhoz való mély és szenvedélyes vonzalmát, a tíz nyelvre kiterjedő poliglott mivoltát és nyelvpedagógiai nézeteinek újszerűségét minden méltatója elismeri, függetlenül attól, hogy melyik művével vagy melyik tudományterületével foglalkozik is szűkebben vagy bővebben. A továbbiakban csak azokra a szerzőkre, kiemelésekre szorítkozunk, akiknél valamilyen formában megjelenik e korai munkájának, a „Nyelvtanulás” tanulmányorozatának konkrét vagy eszmei vonatkozású értékelése közvetlen vagy közvetett ráutalások formájában.

Elsőnek Kaiblinger Fülöpöt, Brassai újra felfedezőjét említhetjük meg, aki a XX. század eleji klasszikus nyelvek kontra modern nyelvek vita során Brassai e tanulmányát részleteiben, a *Vom Sprachunterricht* című tanulmányát pedig – saját fordításában és bővebben – közli. Meg kell említeni, hogy Kaiblinger sajátos úton, mintegy visszafele jutott el Brassaihoz. Viëtor 1882-es 38 oldalas tanulmányában olvasta Brassai nevét, majd utána kezdte el a feltáró munkáját. A közel ötven oldalas kiadványában ezekhez rövid bevezetőt ír és különböző kommentárokat fűz, sőt néhány soros ismertetéssel Brassai nyelvkönyveit is bemutatja. A bevezetőjében így fogalmaz: „Felkutattam hát mindazt, amit Brassai a nyelvtanulásról és nyelvtanításról írt; vázolni akarom azt a munkásságot, melyet a philologusok ellenére is „*gyakorlati nyelvtudománynak*” merek elnevezni, mert *ez* tényleg azon van, hogy a társadalomnak, az emberiségnek a lehető legkisebb energia-felhasználással egy nagy kultur-erőt, a nyelvtudást, megszerezze” (Kaiblinger, 1910, p. 6). Ezeket a mondatokat úgy is tekinthetjük, mint az alkalmazott nyelvészeti igények egy korai – a XX. század eleji – megfogalmazását a nyelvpedagógia, a nyelvoktatás részéről. Az általa kiemelt Nyelvtanulás tanulmány részleteit a következő sorokkal vezeti be: „Még sehol sem hallottam a nyelvtanulást oly szépen, oly megkapóan és amellet mégis oly mély filozóphiával és nyelvtudománnyal hirdetni mint Brassai legelső nyelvészeti cikkében, mely 1837-ben a „Kolozsvárot” megjelent szépirodalmi „*Nemzeti Társalkodó*”-ban látott napvilágot” (Kaiblinger, 1910, p. 8). A tanulmányok részleteinek bemutatása kapcsán Kaiblinger még egy igen figyelemre méltó lábjegyzetet is megtesz, miszerint: „Csak az tudja igazán csodálni az e gondolatokban nyilvánuló lángészt, aki ismeri az általános nyelvtudomány mai, a kezdet nehézségeiből kibontakozó eszméit. Mintha Brassai azokat Wundt, Paul, Jespersen vagy Dauzat legújabb munkáiból vette volna!” (Kaiblinger, 1910, p. 21).

A két világháború között két hazai tankönyvíró, egyben módszertanos is foglalkozott Brassaival: Lux Gyula és Petrich Béla. Mindketten Kaiblinger nyomán, illetve saját módszertan-történeti elemzésük kapcsán tesznek direkt és indirekt megjegyzéseket Brassairól. Lux módszertani kézikönyvében, a „Brassai Sámuel módszere” című fejezetben így fogalmaz: „Már 1837-ben nagyobb tanulmányt ír „Nyelvtanulás” címén s arról elmélkedik „Hogy kelljen a latin hajtogatást ésszerűen, gyorsan és sikeresen tanítani” (Lux, 1925, p. 74.). Meg kell jegyezni, hogy itt van némi tévedése a szerzőnek, mivel Brassainak a latin hajtogatásról írt 38 oldalas munkája jóval későbbi mű (Brassai, 1872). Néhány oldallal később azt írja a XIX. század végének nyelvoktatási reformtörekvések kapcsán, hogy: „A harci riadót Brassai fújta meg [...] mert maga

Viëtor is bevallja, hogy Brassainak a szavára ébredt fel” (Lux, 1925, p. 79). Ezek után a „Der Sprachunterricht” mű nyomán Brassai nyelvtanítási elveit tételesen pontokba szedve több oldalon át mutatja be.

Petrich Béla pedig egy évtizeddel később a hazai módszertörténeti vázlatában így fogalmaz: „A módszertani törekvések legnagyobb alakja Brassai Sámuel még Kaiblinger Fülöp kitűnő tanulmánya (1910) után is alapos tanulmányozást és népszerűsítést érdemelne. Halhatatlan érdeme, hogy a nyelvtanítás terén forradalmat támaztó Viëtornak egynémely alapvető gondolatát ő sugalmazta” (Petrich, 1937. p. 22).

Kolozsváron 1926-ban jelenik meg Gál Kelemen 180 oldalas Brassai monográfiája, amelyben a szerző elsőként szentel az életműbe beágyazott módon teljes fejezetet – mintegy tíz oldalt – Brassai nyelvpedagógiájának „Nyelvtanulás és nyelvtanítás” címmel. Ebben a fejezetben többször utal, illetve hivatkozik Brassai ilyen témájú első tanulmányára. Mindezt részben összeköti a módszerről (tíz oldal) és a nyelvtudományról (ötven oldal) írt fejezetekkel. Így egy életműbe ágyazott nyelvpedagógiai elemzést és eredetiségvizsgálatot kapunk (Gál 1926).

Végül meg kell említeni Molnár Erzsébetnek Brassai általános pedagógiái nézeteiről írt kiváló doktori disszertációját. Kaiblinger közlése és részletei alapján módszertani oldalról és Brassai teljes pedagógiai rendszerébe ágyazva vizsgálja a „Nyelvtanulás” tanulmány anyagát. Molnár egy általa írt, szerkesztett – a külvilágban is terjesztett – Brassait bemutató és méltató 60 oldalas angol nyelvű kiadványban is hivatkozik erre a tanulmányra (Molnár, 2007, 2008).

IRODALOM

- Bárdos, J. (2005) *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Boros, Gy. (1927) *Dr. Brassai Sámuel élete*. A Magyar Unitárius Egyházi Képviselő Tanács megbízásából. Cluj – Kolozsvár, Minerva Irodalmi és Nyomdai Műintézet Részvénytársaság.
- Brassai, S. (1832) A' gyönyörűségről, melyet a' szép-művek' szemlélése vagy hallása okoz bennünk. *Nemzeti Társalkodó*, 1832. március 17. 11. szám, 161–170.
- Brassai, S. (1833) Klio. Historiai 'sebkönyv, kiadata Szilágyi Ferenc. *Nemzeti Társalkodó*, 1833. június 1. 22. szám (337-348) I. rész; 1833. június 8. 23. szám (353–359) II. rész. (X. Y. v. Z. álnév alatt írja, majd egy harmadik cikkben fedi fel kilétét.)
- Brassai, S. (1834) *Bévezetés a' világ', föld' és státuszok' esmeretére*. Kolozsvár, Tilsch és Fia tulajdona.
- Brassai, S. (1836) *A fűvészet elveinek vázolata Lindley János nyomán*. Kolozsvár, Tilsch és Fia tulajdona.
- Brassai, S. (1837a) Nyelvtanulás. (Cikksorozat) *Nemzeti Társalkodó*, 1837. február 7. 6. szám (81–91.), február 14. 7. szám (97–104.) és február 21. 8. szám (111–124.)
- Brassai, S. (1837b) Az időszakok és nemzetcharacterek befolyása a' história írásra. *Nemzeti Társalkodó*, 1837. március 14. 11. szám, 161–175.
- Brassai, S. (1863a) *Ingyen tanító Francia nyelvemester*. (A francia nyelvet szintoly könnyen mint alaposan megtanulni kívánó magyar ifjaknak ajánlja B. S.) Kolozsvárt, Stein János Erd. Muz. Egyll. Könyvtár tulajdona.
- Brassai, S. (1863b) Halljunk szót! (Vita és eszmefuttatás saját és Schwiedland francia nyelvkönyve kapcsán.) *A Hon*, 1863. 115–118. szám
- Brassai, S. (1867) *A módszerről*. I. rész (Mit tanítsunk) megjelenése 1867; II. rész (Módszer és némi alkalmazása) és III. rész (Hogyan tanítsunk?) megjelenése 1869. Pest, Eggenberger Ferdinánd Magy.

- Akad. Könyvtárúrnál. (Második, javított kiadás: 1892. Kolozsvár, Stein János M. K. Egyetemi Könyvkereskedése.)
- Brassai, S. (1872) *Hogyan kelljen a latin hajtogatást ésszerűen, gyorsan és sikeresen tanítani. (Adalék minden latin grammatikához.)* Kolozsvárt, Stein János bizománya.
- Brassai, S. (1881) Vom Sprachunterricht. (Cikksorozat) *Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapok*, 1881. március-szeptember: 1639–1659, 1658–1698, 1701–1705, 1751–1764, 1784–1787. oldalak
- Brassai, S. (1881) *Die Reform des Sprachunterrichts in Europa. Eine Beiträge zu Sprachwissenschaft.* Kolozsvár, Sumptievus Editorum Actorum Comparationis Litterarum Universarum; és könyvalakban London, Trübner and Co.
- Brassai, S. (1890) Riport a tudóssal. (Aláírás nélküli szerző, illetve riporter.) *Vasárnapi Újság*, 1890. május 1. 1.
- Concha, Gy. (1899) *Brassai Sámuel emlékezete.* (A M. Tud. Akadémia 1899. május 7-iki közülésén.) Különnyomat az Akadémiai Értesítő X. kötete 6. füzetéből. Budapest, Hornyánszky Viktor Cs. és Kir. Udv. Könyvnyomdája.
- Dr. S. F. (1837) A' régi nyelvtanulásról, mint a' köz oktatás' egyik nevezetes ágáról. *Atheneum*, 33–35.
- Gál, K. (1926) *Brassai Sámuel.* Cluj – Kolozsvár, Minerva Irodalmi és Nyomdai Müintézet Részvénytársaság.
- Kaiblinger, F. (1910) *Brassai Sámuel nyelvtanítási reformja.* Budapest Székesfőváros Házinyomdája, 1910.
- Kovács, J. (1892) Comenius Ámos János. *Keresztény Magvető*, 27. évf., 2. füzet, 108–110.
- Kölcsey, F. (1837) Parainesis. Kölcsey Kálmánhoz. *Atheneum*, (február–márciusi számok) 16. sz. 121–126., 17. sz. 129–133., 18. sz. 138–141., 19. sz. 145–148., 20. sz. 153–157.
- Lux, Gy. (1925) *A modern nyelvek tanulása és tanítása.* Miskolc, Klein, Ludwig és Szelényi R. T.
- Mátrai, L. (1941): *A kolozsvári egyetem és az európai tudományosság.* Kolozsvár, 1941., (Különnyomat az Erdélyi Tudományos Intézet Erdély Magyar Egyeteme című kiadványból. Budapest, 1942. 187–206.)
- Mikó, I. (1971) *Az utolsó erdélyi polihisztor.* Bukarest, Kritérium Könyvkiadó.
- Molnár, E. (2007) *Brassai Sámuel általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei.* Doktori értekezés. Pannon Egyetem.
- Molnár, E. (2008) *Sámuel Brassai. The last Transylvanien Polymath (1797–1897).* His Life and Work. Örökségünk Felsőzsolca Alapítvány, 2008. p. 60.
- Név nélkül (1833) Címlapi hírek. In: *Erdélyi Híradó*. 1833. március 4. 1.
- Petrich, B. (1937) *A modern nyelvek tanítása.* Budapest.
- Szilágyi, F. (1834) Vég-szó a' Klio-perben. *Nemzeti Társalkodó*, 1834. március 22. 12. szám (177–192) I. rész; 1834. március 29. 13. szám (193–199) II. rész. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)82290-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)82290-5)
- Sturcz, Z. (2013) Nyelvpedagógiai képek és értékelések Brassai Sámuelről. In: *Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében.* (Szerk.: Tóth Szergej) Budapest – Szeged, 13–23.
- Tóth, B. (1906) *Szállóigék Lexikona.* Budapest, Franklin Társulat.
- Tulogdi, J. (1965) Brassai Sámuel földrajzinevelő-oktató munkássága. In: *Földrajzi Közlemények*, 1965. 3. szám 278–282.
- X. Y. v. Z. (1833) Könyvvizsgálat. In: *Nemzeti Társalkodó*. 1833. jún. 1. 22. szám, pp.: 337–348. és jún. 8. 23. szám, pp.: 353–359. (Brassai írása mindkettő, egy másik, a vitát lezáró cikkében feltárja kilétét.)
- Viëtor, W. (1882) *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Betrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem (Wilhelm Viëtor).* Henninger.

Samuel Brassai's early thoughts about language pedagogy and philosophy: Language learning 1837

Samuel Brassai published his study titled Language Learning in three part in the Transylvanian journal, *Nemzeti Társalkodó*, in February 1837. The main trajectory of the work is language pedagogical in character but the writer also deals with issues of language philosophy or even aesthetics. This is the first step in the rich theoretical and practical activities that the author carried out throughout his long career. If we analyse his main ideas we can come to the conclusion that it is a ground-breaking study, as it contains suggestions that may well have served as the intellectual and logical foundation of works written later in the course of the writer's career in language pedagogy. Apart from a full analysis of the content it is also my goal to present the circumstances that the study was written in. Consequently, as far as the approach is concerned, contemporary and original Transylvanian press publications and all of Brassai's early writings were examined.

Keywords: history of language pedagogy, the theory of language, methodology, values, study techniques

MŰHELY

PÓDÖR DÓRA

Egy ír–magyar/magyar–ír tanulószótár létrehozásának kihívásai

Kivonat:

Jelenleg még egyáltalán nem létezik ír–magyar/magyar–ír szótár, ám az előkészítő munkálatok már megkezdődtek egy A2-es szintű, kétirányú tanulószótár összeállítására. A tanulmány ismerteti a készülő tanulószótárral kapcsolatban felmerült három fontos kihívást, a problémakezelés módszereit, valamint az ezek nyomán született megoldásokat is. A kihívások a következők: A lemmalista összeállítása és a címszavak Közös Európai Referenciakeret szerinti szintezése; színlexéma-ekvivalenciák; reáliák (kulturáspecifikus lexémák). A fenti három problémátípust a tanulmány egy-egy példán keresztül mutatja be: a magyar *boka*, *zöld*, és Észak-Írország lexémák, valamint azok ír ekvivalenseinek segítségével. A bemutatott módszerek és megoldások remélhetőleg elő fogják segíteni egy jó minőségű ír–magyar/magyar–ír tanulószótár létrejöttét.

Kulcsszavak: ír–magyar tanulószótár, magyar–ír tanulószótár, KER-szintezés, színlexémák, reáliák

Bevezető

Az ír nyelv az indoeurópai nyelvcsalád kelta ágához tartozik, és az Ír Köztársaság első számú hivatalos nyelve (az angol a második), továbbá egyike az Európai Unió 24 hivatalos nyelvének. Státusza ellenére az UNESCO 2010-ben kiadott atlasza szerint ez a nyelv a „határozottan veszélyeztetett” kategóriába tartozik (Moseley, 2010), mivel csak néhány tízezer anyanyelvi beszélővel rendelkezik, akik három fő és több alnyelvjárást beszélnek, amelyek egymástól földrajzilag szeparáltak. Létezik ugyanakkor egy mesterségesen kialakított sztenderd nyelvváltozat is. A legtöbb anyanyelvi beszélő az úgynevezett Gaeltacht területeken él, amelyek az ír kormány által hivatalosan elismert ír nyelvű területek, ahol az ott élők különféle támogatásokban részesülnek, amennyiben az ír nyelvet használják a családban és a közösségekben. A népszámlálások során nem kérdezznek rá arra, hogy ki az ír anyanyelvű; ehelyett a nyelvhasználat gyakoriságára vonatkozó kérdésekre lehet válaszolni. A 2022-es népszámlálási adatok szerint pl. 71 968-an állították, hogy napi rendszerességgel használják az ír nyelvet az oktatási rendszeren kívül (írül kötelező tanulni az iskolában); ám csak 20 261 Gaeltacht-lakó nyilatkozott hasonlóan. Az egész országban körülbelül 195 ezren állították azt, hogy nagyon jól tudnak írül. (‘Census of Population 2022’, 2023, ‘Laghdú eile ...’, 2023).

E számokat látván arra a következtetésre juthatunk, hogy írül tanulni nem túl hasznos. Ugyanakkor a globalizált világunkban igen népszerű ír kultúra (elsősorban a népzene), valamint a nagy létszámú ír és ír származású diaszpóra, illetve európai szemmel nézve az ír nyelv némileg „egzotikus” jellege miatt a nyelv iránti érdeklődés jóval nagyobb, mint ahogyan azt egy képzeletbeli hasznossági skálán való elhelyezkedése indokolná. A tanulmány szerzője például hosszú évek óta tanít ír nyelvet a Károli Gáspár Református Egyetemen és egy budapesti nyelviskolában. Az érdeklődőket általában az ír kultúra, valamint az ír nyelv mint egzotikum vonzza, de a jelenlegi tanítványok között van olyan, aki a PhD-disszertációját kortárs ír költészetből írja, és az egyik általa vizsgált költő ír nyelven ír; illetve egy tanítónő, akinek ír férje van, és biztos állása csak akkor lesz Írországbán, ha megfelelő szinten beszéli az ír nyelvet. (Az ír nyelv magyarországi oktatásáról l. még Pödör (2007) cikkét.)

A hosszú évek tanítási tapasztalata világosan megmutatta, hogy szükség lenne egy ír–magyar/magyar–ír tanulószótárra, mivel a magyar anyanyelvű írül tanulók nem mind tudnak olyan szinten angolul, hogy egy ír–angol/angol–ír szótárt használni tudjanak; illetve sok esetben még az angol nyelvtudás sem segít túl sokat, hiszen – bármilyen meglepően is hangzik – nem létezik kifejezetten tanulószótár az írül megtanulni kívánók számára. Továbbá, természetesen egy idegen nyelvet könnyebben lehet tanulni, ha nem egy másik idegen nyelvet kell használni közvetítő nyelvként. A Károli Gáspár Református Egyetem által támogatott kutatási projekt (projekt-szám:20751B800) célja egy A2-es szintű ír–magyar/magyar–ír tanulószótár megírása 2024. augusztus 31-ig, és annak közzététele kereshető pdf-formátumban. (A későbbi terv az A2-es szintű szótár továbbfejlesztése B2-es szintre, online formában.)

E tanulmány ezen munka főbb kihívásai közül hármat ismertet, mindegyiket egy-egy példával illusztrálva. Ezek a következők: a lemmalista összeállítás és a címszavak KER szerinti beszintezése; színlexéma-ekvivalenciák; reáliák (kultúraspecifikus lexémák). Bemutatásra kerülnek a problémakezelés módszerei, valamint az ezek nyomán született megoldások is.

Felhasznált szótárak és korpuszok

A szótárírók egy új szótár létrehozásánál megpróbálják a lehető legtöbb már létező szótárt felhasználni. Egy ír–magyar/magyar–ír tanulószótárhoz a legkézenfekvőbb forrás egy angol–ír/ír–angol tanulószótár lenne. Azonban az angolul úgynevezett ‘learner’s dictionary’ (magyarul: tanuló szótár vagy tanulószótár; a magyar megnevezés problémájával kapcsolatban l. Magay 2006) nem létezik az ír nyelv viszonylatában; helyette vannak viszont ‘school dictionaries’, azaz suliszótárak, diákszótárak. Mi a különbség egy tanulószótár és egy diákszótár között? Hartmann és James szerint a ‘school dictionary’ egyik fő ismérve, hogy egy ún. „értelmező szókincset” (‘defining vocabulary’) használ (Hartmann & James, 1998) (A magyar terminus Magay Tamás előbb hivatkozott tanulmányából származik: Magay, 2006, p. 67.). Ezek alapján a ‘school dictionary’ a szerzők értelmezése szerint egy egynyelvű szótár, így egy kétnyelvű ír–angol/angol–ír diákszótár (mint pl. a *Collins Irish School Dictionary* [*Collins ír iskolai szótár*], Beattie, 2016) nem illik bele ebbe a kategóriába. Magay a tanuló szótárt a suliszótár továbbfejlesztett változatának tekinti (2006). A Grimm Kiadó tanulószótáraiban a kiadói előszóban felvázolják a tanulószótár ismérveit: a célcsoport érettségire vagy nyelvvizsgára készül, ami tükröződik a szókincsben, a szó-

cikkek szerkezete kevésbé összetett, mint a kézisztótaraknál, valamint további hasznos információk találhatóak az információs ablakokban, amelyek jórészt vagy nyelvtani, vagy pedig országismereti információkat tartalmaznak; továbbá tematikus rajzok is segítik a tanulást (Mozsárné Magay & P. Márkus, 2006).

Az egyik forrásként felhasznált nyomtatott szótár, a *Collins Irish School Dictionary*, csak részben felel meg a fent említett kritériumoknak. A szótár címe és a bevezető szerint elsősorban iskolai használatra készült, és a szócikkek szerkezete valóban nagyon egyszerű. Ugyanakkor nyelvtani információk szempontjából e mű alig nyújt többet, mint a „hagyományos” angol–ír/ír–angol szótárak, ami azt jelenti, hogy a szótár végén megtalálhatóak a szokásos nyelvtani összefoglalók, a címszavaknál pedig jelölve van a főnév neme és ragozási csoportja, valamint a melléknév ragozási csoportja is. Ami nyelvtani szempontból plusz, az az, hogy a szótár az igéket különböző ragozási csoportokba osztja, és ezeket számokkal jelöli a címszavaknál. A nyelvtanuló a nyelvtani összefoglalóban meg tudja nézni a különböző ragozási mintákat egy-egy igén bemutatva. Ugyanakkor nem találunk a szótárban információt a kiejtésről, a stílusrétegről, vagy a szakterületi/fogalomkörü besorolásról, és nincsenek információs ablakok, sem illusztrációk. (Megjegyzendő, hogy az ír szótárak általában nem adnak információt a kiejtésről. Ez annak tulajdonítható, hogy az anyanyelvi beszélők mind valamilyen nyelvjárást beszélnek. Kivétel ez alól a később említésre kerülő *Foclóir Póca – Irish Dictionary* (angol–ír, ír–angol zsebszótár) és a *New English-Irish Dictionary (Új angol–ír szótár, NEID)*; az előbbiben az IPA-átírás rögzít egy, a szótár készítői által „megalkotott” mesterséges sztenderd kiejtést (Ó Liathain et al., 1986, pp. xi-xii), míg az utóbbiban hangfájlok illusztrálják a kiejtést mindhárom fő nyelvjárásban.)

A Collins szótárban nem találunk semmiféle információt arra vonatkozóan, hogy hány címszót vagy szócikket tartalmaz, bár zsebszótár méretűnek tűnik, és gyakran csak egy ekvivalenst ad meg példamondat nélkül. A szótárírás módszertanáról csupán annyi információt kapunk, hogy a szótár összeállításával kapcsolatos kutatásokban tanárok és diákok is részt vettek (Beattie, 2016). Pozitívumként ugyanakkor megemlíteném, hogy ki vannak emelve azok a kulcsszavak, amelyek a Collins szótár szerzői szerint az ír diákoknak a vizsgáikhoz szükségesek – ugyan a módszertanról itt sem kapunk felvilágosítást, sőt, a kulcsszavak számáról sem (Beattie, 2016). A fent leírtak alapján kijelenthetjük, hogy ez az iskolai szótár jóval szűkebb körű információkkal szolgál egy nyelvtanulónak, mint egy tanulószótár.

Szintén fontos forrás a *New English-Irish Dictionary (Új angol–ír szótár, NEID)* (online). Ez a legteljesebb jelenleg létező angol–ír szótár, amely 2013 óta érhető el ingyen az interneten. Az utolsó részletes poszt a szótár által tartalmazott információkról 2017 januárjából származik: eszerint akkor 48 000 szócikket, 140 000 jelentést, és 21 000 hangfájlt tartalmazott (7000 hangfájl mind a három legjelentősebb nyelvjárásból). 2017 novemberében 12 000 szócikket átdolgoztak; majd 2023 júliusában több, mint 20 000 új hangfájl vált elérhetővé (szintén 7000 mind a három legjelentősebb nyelvjárásból), és néhány száz újabb szócikkkel és jelentéssel bővült a szótár (‘About’ és ‘Home’, NEID). A szótár anyagának egy része 2020 őszén nyomtatott formában is megjelent *Concise English-Irish Dictionary* címmel (Ó Mianáin, 2020). Ez a szótár 31 000 szócikket és több, mint 85 000 jelentést tartalmaz, és szintén 48 000 szócikket említ az

online „anyaszótárra” vonatkozóan (‘Introduction’ és könyvborító). Korpuszként is lehet használni, hiszen ha egy-egy szóra vagy szókapcsolatra rákeresünk, akkor megkapjuk a szótár anyagában való összes előfordulását. (A szótárról egy igen részletes recenzió is megjelent: I. Pődör, 2021.)

Ír–angol viszonylatban a legfontosabb szótár az 1977-ben megjelent Ó Dónaill-féle ír–angol szótár (*Foclóir Gaeilge-Béarla, FGB*), ami méretét tekintve középszótár (bár nem tartalmaz információt sem a szócikkek, sem pedig a jelentések számáról). Ez a szótár digitalizált formában szintén ingyenesen elérhető az interneten. A jelenleg folyó legjelentősebb ír lexikográfiai projekt ennek a több, mint 45 évvel ezelőtt megjelent szótárnak a teljes körű átdolgozása (‘Lexicography and Terminology’, *Foras na Gaeilge*).

Az 1986-ban kiadott *Foclóir Póca – Irish Dictionary* (angol–ír, ír–angol zsebszótár; Ó Liathain et al.) szintén hasznos forrás. Ez a szótár csak nyomtatott formában létezik, és több, mint 30 000 szót és példát tartalmaz.

A tanulószótárhoz mint típushoz a Grimm Kiadó *Angol-magyar, magyar-angol tanulószótára* szolgál mintául; l. erről egy rövid leírást fenn (Mozsárné Magay & P. Márkus, 2006).

Végül röviden szólok az általam használt korpuszról is – hogy erre miért van szükség, azt a tanulmány következő részében fejtem ki. Ez a korpusz az interneten szabadon hozzáférhető *Corpus of Contemporary Irish* (<https://www.gaois.ie/en/corpora/monolingual/>), ami kb. 36,1 millió szövegszót tartalmaz 21. századi szövegekből: hírportálok, magazinok, tudományos folyóiratok, szócikkek, irodalmi szövegek stb. gyűjteményéből áll. Létezik a *Corpus of Irish for Lexicography* (<https://www.gaois.ie/en/corpora/lexicography/login>) is, ami szerzői jogi okokból kifolyólag nem hozzáférhető a nagyközönség számára, és sajnos ehhez nem kaptam hozzáférést.

Érdeemes még megjegyezni, hogy az ír–angol nyelvpárú szótárakon kívül léteznek az írrel párosítva más nyelvpárú szótárak is, pl. a *Wörterbuch Irisch-Deutsch* (Schleicher – Caldas, 2001), a *Dico de poche français-irlandais et irlandais-français* (Cheveau, 2009), vagy a *Diccionario Irlandés-Español - Foclóir Gaeilge-Spáinnise: An Irish-Spanish Dictionary* (Barnwell – Rodríguez Alonso, 2022).

A lemmalista összeállítása és a címszavak KER szerinti szintezése

Az ír nyelvet adató szótárakban nem találunk semmiféle információt arra vonatkozóan, hogy az adott címszó milyen besorolású a Közös Európai Referenciakeret (KER) szerint (A1, A2, B1, B2, C1, C2). A szótárak az adott lemma gyakoriságát sem jelzik. A korábban említett Collins szótár ugyan kiemel bizonyos kulcsszavakat, ám az, hogy ezt pontosan minek alapján teszi, nem egyértelmű. A *zöld* lexémának pl. két ekvivalense van az írben (l. erről később), viszont a szótár csak az egyiket emeli ki. A Párizs városnév ekvivalense ki van emelve, viszont a New York városnévé nem. De nincsenek például kiemelve az olyan gyakori szavak ekvivalensei sem, mint az *egyedül* vagy a *zokni*.

Az angolul tanulók tisztában vannak azzal, hogy bizonyos egynyelvű angol tanulószótárak a KER szerinti információt adják meg a címszavakkal kapcsolatban, mások pedig a gyakoriságot egy bizonyos skálán, és ez igen nagy segítséget jelent a

nyelvtanulók számára. (Természetesen e szótárak ezen tulajdonsága szorosan összefügg azzal, hogy az angol nyelv vonatkozásában számos kiválóan használható korpusz létezik, amelyek a modern egynyelvű angol tanulószótárak alapjául szolgálnak.) Például az *Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)* (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>) és a *Cambridge Dictionary* (<https://dictionary.cambridge.org/>) online haladó nyelvtanulóknak szánt tanulószótárak a KER-féle szintezést használják (és általában külön jelölik a szintet az egyes jelentéseknél, bár egyik szótár sem adja meg minden címszó szintjét), míg a *Collins English Dictionary* (<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>) egy ötfokozatú skálán jelzi az adott szó gyakoriságát, továbbá sokszor megadja egy címszó különböző jelentéseinek a KER-szintet is. Ez a szótár ezen kívül olyan szintet is megad, amit a másik kettő nem: pl. a B1+-t. A *Longman Dictionary of Contemporary English Online* (<https://www.ldoceonline.com/>) egy háromfokozatú skálát használ, és sok esetben külön információt ad a lemma írott és beszélt nyelvben történő előfordulásáról. Az angol egynyelvű tanulószótárak ezen gyakorlatra mindenképpen követendő példa, még akkor is, ha egy-egy szó besorolása nem azonos a különböző szótárakban – pl. az *ankle* ‘boka’ szó A2-es az Oxford szerint, míg B1-es a Cambridge és a Collins szerint (‘ankle’, *OALD*, ‘ankle’, *Cambridge Dictionary*, és ‘ankle’, *Collins English Dictionary*).

A készülő ír–magyar/magyar–ír tanulószótár kísérletet tesz a címszavak KER szerinti szintezésére, mivel ez nagy segítséget jelentene az írül tanulók számára. E-mailben megkérdeztem a *Corpus of Irish for Lexicography*-n, mind pedig a *NEID*-en dolgozó lexikográfusoktól, hogy létezik-e az ír nyelvnek a KER szerint szintezett szókincse. Azt válaszolták, hogy legjobb tudomásuk szerint nem, ugyanakkor a Maynoothi Egyetem KER-rendszer szerint működő nyelvvizsgaközpontjához irányítottak (*Teastas Eorpach na Gaeilge* – TEG – Európai ír nyelvvizsga). Sajnos, tőlük nem érkezett válasz, ám a honlapjukon a következőt olvashatjuk: „A TEG különböző szintjei általánosságban a Közös Európai Nyelvi Referenciakereten alapulnak (Európa Tanács, 2001). A KER-ben leírt deskriptorokat használtuk a tanterveink kifejlesztéséhez és a részletes leírásainkhoz, bár ez idáig még nem történt meg a keretrendszernek való formális megfeleltetésük.”¹ (‘TEG Levels’). Ebből arra következtetek, hogy ez a nyelvvizsgaközpont sem rendelkezik a KER szerint szintezett ír szólistákkal. A Galway-i egyetem keretein belül működő Acadamh na hOllscolaíochta Gaeilge (kb. ‘Az ír nyelvű felsőoktatás akadémiaja’) külföldieknek szóló nyelvtanfolyamain kéziratos formában ugyan használnak A1, A2 stb. szintű, saját maguk által fejlesztett nyelvkönyveket, ugyanakkor KER-kompatibilis szólistákkal ők sem rendelkeznek. (Az ír nyelv oktatásához használt egyes anyagok KER-kompatibilitásának jellegéről l. Ó Meachair, 2020, pp. 46-50.)

Az ír–magyar szótárban a lemmalista összeállítás és az ír címszavak KER szerinti kategorizálása a következő szempontok szerint történt, illetve történik:

¹ „The various levels in TEG are broadly based on the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment* (Council of Europe, 2001). The various descriptors outlined in the CEFR framework were used as a basis during the development of our syllabuses and our specifications, although no formal alignment procedures with the framework have been undertaken to date.” (‘TEG Levels’). E tanulmányban az összes magyar fordítás a szerzőé.

1. A *Collins Irish School Dictionary* kulcsszavai, a KER-szintezést alkalmazó angol egynyelvű tanulószótárak, valamint a *MagyarOK 1.* (A1-A2) tankönyvhöz tartozó korpusz alapú szótár (Szita & Pelcz, é. n.) fontos kiindulópontot jelentenek, hiszen ezek alapján össze lehet állítani egy listát azokról a tárgyakról, személyekről, cselekvésekről, fogalmakról stb., amelyek az A1-es és A2-es szinten nagy valószínűséggel szükségesek.

2. Amennyiben egy A1-es vagy A2-es szintű tárgyat, élőlényt, cselekvést, fogalmat stb. több, mint egy ír lexéma jelöl, akkor a következőket kell figyelembe venni:

- a) az ír ekvivalens(ek) a *Collins Irish School Dictionary*-ban
- b) az ír ekvivalensek sorrendje a *Collins Irish School Dictionary*-ban
- c) az ír ekvivalens(ek) a *NEID*-ben;
- d) az ír ekvivalens(ek) sorrendje a *NEID*-ben;
- e) az ír ekvivalensek előfordulásának gyakorisága a *NEID*-ben: i) a szócikken belül; ii) az egész szótárban;
- f) az ír ekvivalensek előfordulásának gyakorisága a *Corpus of Contemporary Irish*-ban;
- g) az ír ekvivalensek előfordulásának gyakorisága egyes ír nyelvkönyvekben.

A *boka* (angolul: *ankle*) szón keresztül mutatom be a KER-szintezés problémáját. Ahogy ezt korábban már említettem, az Oxford szótár A2-esnek sorolja be ezt a szót, míg a Cambridge és a Collins szótárak B1-esnek. A *Collins Dictionary* az ötfokozatú skálán a harmadik gyakorisági fokon helyezi el, míg a Longman szótár a háromfokozatú skálán a második helyen ('ankle', *OALD, Cambridge Dictionary, Collins English Dictionary, Longman Dictionary of Contemporary English*). A *MagyarOK* tankönyvcsaládban a *boka* nem szerepel sem az A1+-os, sem pedig az A2+-os könyvben (a B1+-os és a B2+-os könyveknek még nincsen elektronikusan kereshető szójegyzéke) (Szita & Pelcz, é. n.; <http://magyar-ok.hu/hu/home.html>). Az Írországon kívüli nyelvtanulók által használt egyik legnépszerűbb nyelvkönyvben, a *Complete Irish – Teach Yourself*-ben nem szerepel a *boka* szó ír megfelelője (Ó Sé, 2010). (A books.google.hu-n található könyvismertető szerint ez a nyelvkönyv B2-es szintű, ám meglátásom szerint bár a könyv nyelvtana valóban B2-es, addig a szókincese körülbelül B1-es szintű lehet; például igen kevés testrész szerepel benne. *Complete Irish - könyvismertető*.)

A fentiekből az következtethető ki, hogy a *boka* inkább B1-es, mint A2-es szintű, tehát ennek a címszónak majd a továbbfejlesztett ír szótárban kell helyet kapnia.

Miután sikerült meghatározni, hogy egy A1-es, A2-es, B1-es szinten stb. milyen tárgyak, élőlények, cselekvések, fogalmak stb. megnevezésére van a nyelvtanulónak szüksége, a következő lépésben azt kell eldönteni, hogy amennyiben valamelyiket több lexemával is lehet jelölni írül, akkor melyiket milyen szintre lehet besorolni. Vegyük itt is a *bokát* példának. A Collins szótárban az *ankle*-nek egy ekvivalense van, a *rúitín*, ('ankle', *Collins*), a *NEID*-ben viszont kettő: a *rúitín* és a *murnán* ('ankle', *NEID*). A fent felsorolt kritériumokat alkalmazva a következő eredményt kapjuk (1. táblázat):

1. táblázat

A rúitín és a murnán lexémák előfordulásai különböző forrásokban

	rúitín	murnán
a) Az ír ekvivalens(ek) a <i>Collins Irish School Dictionary</i> -ban:	VAN	NINCSEN
b) Az ír ekvivalensek sorrendje a <i>Collins Irish School Dictionary</i> -ban: csak egy ekvivalenst ad meg	Csak a rúitínt adja meg.	-
c) Az ír ekvivalens(ek) a <i>NEID</i> -ben	VAN	VAN
d) Az ír ekvivalensek sorrendje a <i>NEID</i> -ben	1.	2.
e) Az ír ekvivalensek előfordulásának gyakorisága a <i>NEID</i> -ben: i) a szócikken belül	3x	1x
e) Az ír ekvivalensek előfordulásának gyakorisága a <i>NEID</i> -ben: ii) az egész szótárban	46x	8x
f) Az ír ekvivalensek előfordulásának gyakorisága a <i>Corpus of Contemporary Irish</i> -ban	136x	20x
g) Az ír ekvivalensek előfordulásának gyakorisága egyes ír nyelvkönyvekben (<i>Complete Irish – Teach Yourself</i>)	NINCSEN	NINCSEN

A fentiekből a szótáríró azt a következtetést fogja levonni, hogy egy B1-es szintű szókincset tartalmazó szótárban a *rúitín* ekvivalenst érdemes feltüntetni.

Felmerülhet a kérdés, hogy nem az lenne-e a lemmalista kiválasztásánál a leg-egyszerűbb, ha a *Collins Irish School Dictionary* tipográfiaileg kiemelt címszavait (kulcsszavak) használnánk az ír–magyar/magyar–ír szótár lemmalistájához, és így nem lenne szükség a fent leírt vizsgálatokra? E szótár kiemelt címszavai valóban hasznos kiindulópontot jelentenek, ám itt is találunk pontatlanságokat és következtelenségeket (ezek közül néhányat korábban már felsoroltam), továbbá nem kapunk arról felvilágosítást, hogy a kiemelt szavak milyen szintű vizsgáláshoz szükségesek, illetve, hogy milyen módszerrel válogatták ki ezeket a szavakat a szótárírók. Egy újabb példa a pontatlanságra / következtelenségre: az angol–ír szótárrészben a *child* ('gyermek') címszónak csak egy ekvivalensét találjuk: *páiste*. Ugyanakkor az ír–angol szótárrészben a *leanbh* is kiemelt címszó, amelynek a jelentése szintén *child* ('gyermek'). A *Complete Irish – Teach Yourself* már a harmadik leckében bevezeti mindkét szót.

A több ekvivalens közti választás szükségessége nem ritka az ír nyelvben. Ezen jelenség viszonylag gyakori előfordulásának oka az a már korábban említett tény, hogy az ír nyelvnek három fő nyelvjárása van, így egyes nyelvészek szerint az ír egy többközpontú (azaz pluricentrikus) nyelv (Muhr, 2016). (Egy igen ismert példa a nyelvjárásbeli különbségekre a 'Hogy vagy?' kérdés, amely a déli nyelvjárásban (Munster) *Conas (a)tá tú?*, a nyugatiban (Connaught) *Cén chaoi a bhfuil tú?*, az északiban (Ulster) pedig *Cad é mar atá tú?*) A fent említett szótárak és a korpusz sajnos nem adnak információt arra nézve, hogy az ekvivalensek közül melyik jellemző (jobban) egy-egy nyelvjárásra.

Színlexéma-ekvivalenciák

A színspektrum felosztása és ennek nyelvi megjelenítése nyelvenként különböző lehet. Ezekre a különbségekre érdekes példákat találhatunk több műben is (pl. Crystal, 2003 vagy Gecső & Szabó, 2020). Természetesen mind ír–angol/angol–ír, mind pedig ír–magyar/magyar–ír viszonylatban a színlexémák több ekvivalencia-problémát is felvetnek. Az alábbiakban ez a tanulmány a *zöld* lexéma ír ekvivalenseivel kapcsolatos kihívásokat kívánja bemutatni.

A magyar *zöld* és az angol *green* lexémának két ekvivalense van az ír nyelvben: a *glas* és az *uaine*. A Collins-féle iskolai szótárban csak egy ekvivalenst találunk: a *glast*. A *NEID green* szócikkében a melléknévi használat első jelentésénél megtaláljuk mind a két ír szót, akárcsak a *Foclóir Póca*ban (‘green’, *NEID* és ‘green’, *FP*). Az utóbbiban nincsen információ a két lexéma különbségével kapcsolatban, és a *NEID*-ben is csak a példából lehet következtetni a kettő közti különbségre. A *NEID*-szócikk első jelentésénél felsorolt hét példában hatszor szerepel a *glas*, egyszer pedig az *uaine* (az *uaine* egyébként a hét melléknévi jelentés közül csak az elsónél van megadva). Az *uaine* a ‘zöld ruha’ szintagmában jelenik meg, míg a *glast* a következő példák – beleértve a szóösszetételeket is – tartalmazzák (magyar fordításban): ‘az zöld’, ‘zölddé váltak’, ‘zöld szeme van’, ‘élénkzöld’, ‘sötétzöld’, ‘halványzöld’. Véleményem szerint ennyi információ nem elegendő arra, hogy a szótárhasználó a megfelelő következtetéseket le tudja vonni a két lexéma használatára vonatkozóan. Valamivel többet segít a második jelentés, amely a szerkesztők szerint a ‘fü, fa, stb.’ színére vonatkozik, és ahol csak a *glas* van megadva. (A ‘stb.’ jelentését a szótárhasználónak kell megfejtenie.) (‘green’, *NEID*)

Az Ó Dónaill-féle ír–angol szótár minimális információt ad az *uaine* szócikknél: ‘(élénk)zöld, zöldellő’². A *glas* szócikk már jóval hosszabb, ám itt a helyzet tovább bonyolódik: az első angol ekvivalens itt a *green* ‘zöld’, a második a *grey* ‘szürke’, a harmadik pedig a *blue* ‘kék’. Igaz, ez utóbbinál a szótár jelzi, hogy ez csak irodalmi használatban létezik, és példát sem ad meg hozzá.

A modern jelentések megértéséhez érdemes visszamenni a korábbi nyelvállapothoz. Az *Electronic Dictionary of the Irish Language*-ben (*eDIL*), ami a 8. és a 17. század között dokumentált ír nyelv szótára, azt találjuk, hogy a *glas* a világoszöld és a világoskék különböző árnyalatait jelölte a fűzöldtől a szürkéig, kontrasztot alkotva az *uaine* ‘zöld’ és a *gorm* ‘kék’ lexémákkal.³ A *glas* ilyen széles színspektrummal való asszociációja nagy valószínűséggel a tenger színével hozható összefüggésbe, hiszen a fényviszonyoktól függően a víz lehet szürkés, zöldes vagy kékes árnyalatú.

A *glas* lexémának a konkrétan a zöld színre vonatkozó jelentésénél az Ó Dónaill-féle szótár olyan példákat említ, mint fű, rög/gyeptéglá⁴, lombozat, mező (‘glas 4’, *FGB*). Ez tehát a *NEID*-ben található második jelentésnek felel meg. A kulcsot azonban egy nyelvkönyvben találjuk meg: a *Complete Irish – Teach Yourself* a következő igen

² (Vivid) green, verdant (‘uaine 2’, *FGB*)

³ „descriptive of various shades of light green and blue, passing from grass-green to grey, opposed on the one hand to uaine green and on the other to gorm blue” (‘2 glas’ *eDIL*).

⁴ Angolul: *sod*.

egyszerű magyarázattal szolgál a nyelvtanulók számára: „A *glas* füre és növényekre, az *uainét* pedig mesterségesen előállított dolgokra használják”.⁵ Ez a nyelvkönyv egyébként 21 leckéből áll, és a 8. leckében szerepel 11 színlexéma – köztük a *glas* és az *uaine* is. Ahogyan már korábban említettem, a Collins-féle iskolai szótárban az ír–angol részben megtalálható mind a *glas*, mind pedig az *uaine*, ám csak a *glas* van kiemelve kulcsszóként. Az *uaine* jelentése e szótár szerint ‘(élénk)zöld’, és egyetlen példát sem találunk a használatára (‘*uaine*’, *Collins*).

E tanulmány nem kíván jobban belemenni a *glas* lexéma „sokszínűségébe”; itt csak annyit kívánok még megjegyezni, hogy a *NEID* szerint a *súile glasa* azt jelenti, hogy ‘zöld szemek’ (‘eye’, *NEID*), ugyanakkor az Ó Dónaill-féle szótár szerint, amikor a *glas* szemszínre használják, akkor a jelentése ‘(kék)szürke, világoskék’ (‘glas 4’, *FGB*).

A kezdő nyelvtanulóknak készülő ír–magyar szótárban a következő szócikket javaslom:

glas <melléknév 1> **1a.** zöld (fű, növény) *féar glas* zöld fű **1b.** zöld/(kék)szürke (szem) *súile glasa* zöld/(kék)szürke szemek (l. **uaine**)

uaine <melléknév 3> zöld (nem természetbeni) *léine uaine* zöld ing, *bosca uaine* zöld doboz (l. **glas**)

A magyar–ír szótárban pedig a következőt:

zöld <melléknév> **1a.** *glas* (fű, növény) *zöld fű féar glas* **1b.** *glas* (szem) *zöld szemek* *súile glasa* **2.** *uaine* (nem természetbeni) *zöld ing léine uaine, zöld doboz bosca uaine*

Reáliák (kulturáspecifikus lexémák)

E tanulmány a reáliák köréből is csak egy példát kíván bemutatni, méghozzá az Észak-Írországot jelölő lexémákkal kapcsolatos kérdéseket. Mivel Észak-Írország politikai, gazdasági, kulturális, társadalmi és földrajzi szempontból kiemelkedően fontos az Ír-szigeten élők számára, ezért már a kezdő nyelvtanulónak is tisztában kell lennie azzal, hogy írül hogyan jelölik ezt a fogalmat. A *NEID*-ben található angol és ír terminusokat az alábbi táblázat foglalja össze:

2. táblázat

Az Észak-Írországot jelölő lexémák az angolban és az írben a NEID alapján

Angol terminus	Ír ekvivalens(ek)	Az ír ekvivalens(ek) szó szerinti jelentése
Northern Ireland (‘Northern Ireland’, <i>NEID</i>)	Tuaisceart Éireann, Tuaisceart na hÉireann (bizalmas)	‘Írország északi része’
the North of Ireland (‘North of Ireland’, <i>NEID</i>)	Tuaisceart na hÉireann, an Tuaisceart	‘Írország északi része’, ‘észak’

⁵ „**Glas** refers to grass and plants, **uaine** to manufactured things.” (Ó Sé, 2010, 121.) Ugyanakkor a *NEID*-ben a *green card* (‘zöld kártya’) lexéma ír ekvivalense: *cárta glas* (‘green card’, *NEID*).

the North (‘north’, <i>NEID</i>)	an Tuaisceart, na Sé Chontae	‘észak’, ‘a hat megye’
the Six Counties (‘Six Counties’, <i>NEID</i>)	na Sé Chontae	‘a hat megye’

Az egyik legfontosabb dolog, amire egy magyar nyelvtanulónak fel kell hívni a figyelmét, az az, hogy az írben, akárcsak az angolban, többféleképpen lehet utalni Észak-Írországra, és nem mindegy, hogy melyik lexémát használja az ember. (A Collins-féle iskolai szótárban egyébként csak a Northern Ireland címző szerepel egyetlen ekvivalenssel: *Tuaisceart Éireann* (‘Northern Ireland’, *Collins*.)

A *NEID* csak a *Tuaisceart na hÉireann* esetében ad bármiféle információt a regiszterre nézve: ennél azt jelöli, hogy bizalmas szóhasználat – ám csak a ‘Northern Ireland’ szócikkben, a ‘north’ szócikkben nem (‘Northern Ireland’, *NEID*). (A *na* a határozott névelő egyes számú, nőnemű alakja birtokos esetben. Az ír nyelvben sok nyelvtani viszony kifejezésekor az adott szó eleje megváltozik; tulajdonnevek esetében ezért fordul az elő, hogy időnként kisbetűvel kezdődnek, majd nagybetűvel folytatódnak, mivel az ír helyesírás következetesen megmutatja az érintett szó alapalakját is. Megjegyzendő még, hogy mind a *north*, mind pedig a *tuaisceart* kisbetűvel írva az égtájat jelöli, nagybetűvel írva pedig Észak-Írországot.)

Az ‘a hat megye’ elnevezés némi magyarázatot kíván. Ez a kifejezés onnan ered, hogy az Ír-sziget közigazgatási szempontból 32 megyére (county) van osztva; ebből 26 megye tartozik az Ír Köztársasághoz, hat pedig Észak-Írországhoz. A *NEID*-ben nem találunk itt semmiféle plusz információt; azonban, ha megnézzük a ‘the Six Counties’ szócikket az online Oxford tanulószótárban, a következő definíciót kapjuk: „Észak-Írország egyik elnevezése, amelyet különösen azok használnak, akik azt szeretnék, hogy az egész Ír-sziget Írországhoz tartozzon”⁶ (‘the Six Counties’, *OALD*). (Az Ír Köztársaságra lehet ‘the Twenty-Six Counties’-ként is utalni, ám ez jóval ritkább, mint a ‘the Six Counties’, így sem a *NEID*-ben, sem pedig az Oxford tanulószótárban nem szerepel.) A *NEID*-ből tehát egy nagyon fontos információ nem derül ki, méghozzá az, hogy a ‘the Six Counties’ / ‘na Sé Chontae’ nem semleges kifejezések, hanem egy politikai állásfoglalást tartalmaznak. Aki az Ír-szigeten él, annak ez gyakorlatilag evidencia, akárcsak Nagy-Britannia lakossága jelentős része számára is; ám egy magyar nyelvtanuló figyelmét fel kell hívni erre a plusz jelentésre.

Egy tanulószótár esetében először azt szükséges eldönteni, hogy a négy ekvivalens közül melyiknek az ismerete szükséges az egyes szinteken, illetve, hogy milyen információt adjon a szótár ezek használatához. Nem rendelkezem adattal az angol terminusok használati gyakoriságával kapcsolatban, ám a *Corpus of Contemporary Irish* a következő ír nyelvi adatokat tartalmazza, gyakorisági sorrendben:

⁶ „a way of referring to Northern Ireland, used especially by people who want the whole of Ireland to be one country” (‘the Six Counties’, *Oxford Advanced Learner’s Dictionary - OALD*).

3. táblázat

Az 'Észak-Írország' és az 'Észak-Írországban' ír ekvivalensei a *Corpus of Contemporary Irish*-ban

Vizsgált lexéma / kifejezés (Az a) példa magyar jelentése mindig: 'Észak-Írország', míg a b) példái: 'Észak-Írországban'.)	Példák száma
a) an Tuaisceart	515
b) sa Tuaisceart	2932
c) összesen:	3447
a) Tuaisceart Éireann	539
b) i dTuaisceart Éireann	1354
c) összesen:	1893
a) na Sé Chontae	605
b) sna Sé Chontae	544
c) összesen	1149
a) Tuaisceart na hÉireann	58
b) i dTuaisceart na hÉireann	194
c) összesen	252

Meglátásom szerint a fenti adatok alapján A1-es szinten az *an Tuaisceart* és a *Tuaisceart Éireann*-t szükséges megtanítani (és ez utóbbihoz kapcsolódóan akár a *Tuaisceart na hÉireann*-t is meg lehet), B2-es szinten pedig a *na Sé Chontae* kifejezést. Érdeemes azt is megemlíteni, hogy a Collins iskolai szótárban nem szerepel a korpuszban leggyakrabban előforduló lexéma.

Konklúzió

E tanulmány egy ír–magyar/magyar–ír szótár készítése közben felmerülő három problémátípussal foglalkozott: a lemmalista összeállítás és a címszavak KER szerinti beszintezése; színlexéma-ekvivalenciák; valamint a reáliák (kulturálispecifikus lexémák) kérdése. Mindhárom esetben bemutattam a forrásként használt szótárak pozitívumait és hiányosságait/következetlenségeit, a problémák kezelésének módszereit, valamint az ezek nyomán született megoldásokat is, amelyek remélhetőleg elő fogják segíteni egy jó minőségű ír–magyar/magyar–ír tanulószótár létrejöttét.

IRODALOM

- 'About', *NEID*. <https://www.focloir.ie/en/page/about.html> (2023.07.17.)
- Complete Irish* – könyvismertető. (é. n.) https://books.google.hu/books/about/Complete_Irish.html?id=I7rMSAAACA&redir_esc=y (2023.08.04.)
- Crystal, D. (2003). *A nyelv enciklopédiája*. Osiris. (2. kiadás).
- Gecső T. – Szabó M. (szerk.) (2020). *Színnevek a különböző nyelvekben és kultúrákban. (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 202.)* Kodolányi János Egyetem és Tinta Könyvkiadó.

- Hartmann, R. R. K. – James, G. (1998). *Dictionary of Lexicography*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203159040>
- ‘Home’, *NEID*. <https://www.focloir.ie/en/> (2023.07.02.)
- ‘Introduction’. In Ó Mianáin, P. (főszerk.) (2020). *Concise English-Irish Dictionary*. Foras na Gaeilge.
- ‘Laghdu eile ar líon na gcainteoirí laethúla Gaeilge sa stát agus sa Ghaeltacht – daonáireamh’, tuairisc.ie (30 May 2023). [Újból csökkent az ír nyelvet napi szinten használók száma az országban és a Gaeltacht területeken – népszámlálás] <https://tuairisc.ie/laghdu-eile-ar-lion-na-gcainteoiri-laethula-gaeilge-sa-stat-agus-sa-ghaeltacht-daonaireamh/> (2023.06.03.)
- ‘Lexicography and Terminology’, *Foras na Gaeilge*. <https://www.forasnagaeilge.ie/about-foras-na-gaeilge/lexicography-and-terminology/?lang=en> (2023.07.28.)
- Magay, T. (2006). Tanulói szótárak: múlt és jelen. In Magay, T. (Ed.), *Szótárak és használók. Lexikográfiai Füzetek 2.* (pp. 57–94). Akadémiai Kiadó.
- Moseley, C. (szerk.) (2010). *Atlas of the World’s Languages in Danger*. UNESCO Publishing. Online verzió: <http://www.unesco.org/languages-atlas/>. (2023.07.24.)
- Muhr, R. (szerk.) (2016). *Pluricentric Languages and Non-Dominant Varieties Worldwide. Part I: Pluricentric Languages across Continents. Features and Usage.*. Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-07113-9>
- Ó Meachair, M. J. (2020). *The Creation and Complexity Analysis of a Corpus of Educational Materials in Irish (EduGA)*. Kiadatlan PhD disszertáció, Trinity College, Dublin.
- Pödör, D. (2007). Az ír nyelv oktatása Magyarországon. *NYELVINFORM*, 15(1), 24–32.
- Pödör, D. (2021). Pádraig Ó Mianáin (chief editor). 2020. Concise English-Irish Dictionary. Foclóir Béarla-Gaeilge. *International Journal of Lexicography*, 35(1), 129–135. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecab016>
- ‘TEG Levels’ <https://www.teg.ie/teg-levels.8.html> (2023.03.10.)

Források

- Barnwell, D. – Rodríguez Alonso, C. (2022): *Diccionario Irlandés-Español - Foclóir Gaeilge-Spáinnise: An Irish-Spanish Dictionary*. Everttype.
- Beattie, S. (szerk.) (2016). *Collins Irish School Dictionary*. HarperCollins Publishers. *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/> (2023.07.20.)
- Census of Population 2022 – Summary Results, CSO statistical publication*, 30 May 2023. <https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cpsr/censusofpopulation2022-summaryresults/education-and-irishlanguage/> (2023.06.03.)
- Cheveau, L. (2009). *Dico de poche français-irlandais et irlandais-français*. Yoran Embanner. *Collins English Dictionary*. <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (2023.07.20.)
- Concise English-Irish Dictionary* – I. Ó Mianáin
- Corpus of Contemporary Irish*. <https://www.gaois.ie/en/corpora/monolingual/> (2023.07.15.)
- Corpus of Irish for Lexicography*. <https://www.gaois.ie/en/corpora/lexicography/login/> (2023.07.15.)
- eDIL – Electronic Dictionary of the Irish Language*. <https://dil.ie/> (2023.07.15.)
- FGB = Foclóir Gaeilge-Béarla* – I. Ó Dónaill
- FP = Foclóir Póca* – I. Ó Liathain
- Longman Dictionary of Contemporary English Online*. <https://www.ldoceonline.com/> (2023.07.20.)
- Mozsárné Magay E. – P. Márkus K. (2006). *Angol–magyar, magyar–angol tanulószótár*. Grimm Kiadó.
- NEID - The New English-Irish Dictionary*. <https://www.focloir.ie/en/> (2023.07.20.)
- Ó Dónaill, N. (1977). *Foclóir Gaeilge-Béarla*. [Ír–angol szótár] Oifig an tSoláthair [Kormányzati Kiadóhivatal]. (Digitalizált formában: <https://www.teanglann.ie/en/>) (2023.07.15.)
- Ó Liathain, A. – Nic Mhaoláin, M. – Ni Bhrádaigh, E. – Ní Icí, M. – Ó Briáin, S. – Ó Baoill, D. P. (szerk.) (1986). *Foclóir Póca – Irish Dictionary*. (1986). An Gúm.
- Ó Mianáin, P. (főszerk.) (2020). *Concise English-Irish Dictionary*. Foras na Gaeilge.

OALD – Oxford Advanced Learner’s Dictionary

Ó Sé, D. (2010). *Complete Irish - Teach Yourself*. McGraw-Hill Education, 4. kiadás.

Oxford Advanced Learner’s Dictionary. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (2023.07.20.)

Schleicher, C. – Caldas, T. F. (2001). *Wörterbuch Irisch-Deutsch*. Helmut Buske Verlag.

Szita Sz. – Pelcz K. (é. n.) *MagyarOK 1. A1-A2 1. kötet. Korpusz alapú szótár*. http://magyar-ok.hu/docs/MOK1_corpus_en.pdf (2023.08.04.)

Szita Sz. – Pelcz K. (é. n.) *MagyarOK 1: Kiegészítő anyagok*. http://magyar-ok.hu/hu/A1_materials.html?ver=2.8 (2023.08.04.)

Szita Sz. – Pelcz K.: *MagyarOK 2: Kiegészítő anyagok*. http://magyar-ok.hu/hu/A2_intro.html?ver=2.8 (2023.08.04.)

Szita Sz. – Pelcz K.: *MagyarOK 3: Kiegészítő anyagok*. http://magyar-ok.hu/hu/B1_intro.html?ver=2.8 (2023.08.04.)

Szita Sz. – Pelcz K.: *MagyarOK 4: Kiegészítő anyagok*. http://magyar-ok.hu/hu/B2_intro.html?ver=2.8 (2023.08.04.)

Compiling an Irish–Hungarian / Hungarian–Irish learner’s dictionary: Some challenges

There is no Irish–Hungarian / Hungarian–Irish dictionary at present, although preparatory work is ongoing on an Irish–Hungarian / Hungarian–Irish learner’s dictionary at the A2 CEFR level. The article presents three important challenges of the project along with the suggested methods of overcoming them, as well as the possible solutions. These challenges are the following: compiling the list of the lemmata and assigning a CEFR level to each of the headwords; the equivalences between colour lexemes; realia (culture specific lexemes). The three types of problem outlined above are each presented through an example using, respectively, the Hungarian lexemes *boka* (‘ankle’), *zöld* (‘green’), and *Észak-Írország* (‘Northern Ireland’), along with their Irish equivalents. The methods and solutions presented will hopefully contribute to the creation of a high quality Irish–Hungarian / Hungarian–Irish learner’s dictionary.

Keywords: Irish–Hungarian learner’s dictionary, Hungarian–Irish learner’s dictionary, CEFR levels, colour lexemes, realia (culture specific items)

INTERJÚ

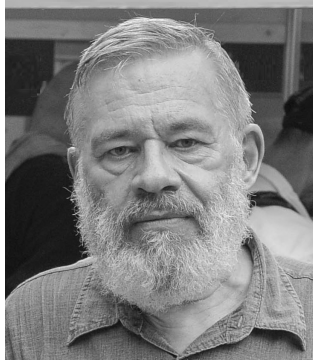
KISS GÁBOR

Angol előjárósók kézikönyve.

Interjú a szerzővel

Interjú Balácsi József Attilával

Balácsi József Attila 1954-2024



A közelmúltban jelent meg a TINTA Könyvkiadónál Balácsi József Attila *Angol előjárósók kézikönyve* című munkája. A szerzővel Kiss Gábor, a kiadó főszerkesztője beszélgetett az írás műhelytitkairól és az angol nyelvről.

Kiss Gábor: Miért írta meg ezt a kézikönyvet?

Balácsi József Attila: Kétnyelvű szótáraink a viszonyosságokat (frissebb terminussal testetlen szófajokat) eléggé mostohán kezelik. Közéjük tartoznak a névelő, kötőszó, tagadószó, névutó – tehát mindazok, amik önállóan nem használatosak. E csoport legnépesebb tagja az angolban az előjárósó. Használatuk szabályait egyetlen szócikkből aligha lehet elsajátítani. Legtöbbjük tucatnyinál is több konkrét és absztrakt jelentéssel rendelkezik, ezenkívül igevonatként is gyakori. Következésképp szép számmal vannak szinonimáik is. Pontos használatuk csak tüzetesebb leírásból sajtátható el.

Kevés hely jut az előjárósóknak a nyelvtanokban is. Bár a Kónya–Ország-féle *Rendszeres angol nyelvtan*, amelyet legelőször megismertem az angol grammatikák gazdag választékából, 28 oldalon át taglalja a prepozíciók jelentéseit (ez a kötet 9%-a), Budai jóval alaposabb és korszerűbb, gyakorlatokat is tartalmazó *English Grammar*je csupán nyolc oldalt (1,4%) szán a téma bemutatására. Ez adta az ötletet a kötet megírásához.

Kiss Gábor: Miért fontos, hogy az angol nyelvet tanuló diák jól ismerje az előjárókat?

Balácsi József Attila: Nemcsak az előjárókat, hanem az összes többi szót is ismernie kell. A szavak nem tudása bármely nyelvben félreértésekhez vezethet. Mindegyikük csak a megfelelő helyen használva tölti be a kommunikációban reáharuló szerepet.

Kiss Gábor: Ön hol tanult meg angolul?

Balácsi József Attila: Megtanulnom eddig még nem sikerült, de gimnazistakorom óta ezen fáradozom. Már első angolóráimon lebilincsel tanárom, Abádi Nagy Zoltán

hatalmas tudása. Esményi tanár: nyelv, kultúra és módszertan a „három a magyar igazság”¹ jegyében tökéletes összhangot alkotott az óráin.

A gimnáziumban naponta több órát szenteltem a nyelveknek, így harmadikos koromban már élvezettel, a szótárt alig-alig használva olvastam az angol és az orosz nyelvű szépirodalmat. Maugham és Hemingway elbeszélései nagyban hozzájárultak a szókincsem bővüléséhez. Ezenkívül a versesköteteket is szívesen forgattam, főleg a XIX. századi költők munkáit. Akkoriban indult az Európa Könyvkiadó *Írók világa* című sorozata, amelynek köteteit jórészt kiváló irodalmáraink, műfordítóink (Bart István, Gereben Ágnes, Hegedüs Géza, Réz Pál, Takács Ferenc) írták. Segítségükkel megismerkedtem az angol irodalom nagyjainak életével is.

Kiss Gábor: Mit jelent és honnan ered a prepozíció szakkifejezés?

Balácsi József Attila: Hadd válaszoljak erre a kérdésre egy 288 éves könyvből vett definícióval: „A prepozíciók, illetve előre helyezett szavak vagy egyéb szavakhoz szerkezetileg tartozó szavacskák, vagy olyanok, amelyek a szerkezetben más szavak (nagyrészt főnevek) közé illesztve azok egymáshoz fűződő kapcsolatát (rokonságát, távolságát vagy más alkalmi körülményét) mutatják.”²

Maga a terminus a latin eredetű *prae + positus* ’előhelyezés, elétét’ összetétel átvétele mind az angolban, mind a magyarban. A latin viszont a görög *πρόσθεσις* [prosthesis] szó tükörfordítása. Évszázadokon át Európa-szerte a műveltség egyik ismérvének a latintudás számított, s ezért a nemzeti nyelvek leírásakor is a gazdag latin grammatikai hagyományt vették figyelembe. Sok nép megalkotta ugyan saját szavait a nyelvtani terminus technicusokra, de a szakirodalomban ma is az elsődleges, latin szót használja.³

A tudományok fejlődése során az eredeti elnevezések motivációjáról (etimológiájáról) gyakran kiderül, hogy tévedés. Miként az atom nem oszthatatlan, ugyanígy az angol prepozíciók sem mindig a főnév előtt állnak. Az óangolban szórendjük kötetlen volt, sokszor névutóként is előfordultak: *Se cyning wið him cenlice feaht* ~ *Se cyning him wið cenlice feaht* ~ *Se cyning him cenlice wið feaht* ’A király ádázul harcolt vele’.

Bizonyos szerkezetekben az előjáró ma is a rá vonatkozó főnév után áll: mellékmondatban: *I certainly don't know any I'm attracted to* ’Természetesen senkit sem ismerek, akihez vonzódnék’, 1. wh-kérdést⁴ tartalmazó mondatban: *What should we talk about?* ’Miről kellene beszélnünk?’, 2. wh-mellékmondatban: *Nowadays insolence is what you survive by* ’Manapság a pimaszság szükséges a fennmaradáshoz’, 3. felkiáltó mondatban: *What a shocking state you are in!* ’Micsoda szörnyű állapotban vagy!’, 4. szenvedő mondatokban: *Even the dentist was paid for* ’Még a fogorvost is fizették’. Hivatalos szövegekben a mondatvégi prepozíció kerülendő.

¹ Angolul is hasonlóan mondjuk: *all good things come in threes*.

² „Prepositions, or Fore-placed Words, are either little Words joyned with other Words in Composition; or such as being put betwixt other Words in Composition, (chiefly Names) shew their relation to each other, in affinity, distance, or some other casual circumstance” (Collyer 1735: 40). Mint látjuk, a szerző közvetlenül a latin után megadja a szó jelentését angolul is.

³ Német iskolai nyelvtanokban a német összetételek megszokottak: *Nominativ = Wer-Fall* [ki-eset], *Akkusativ = Wen-Fall* [kit-eset], *Genitiv = Wessen-Fall* [kié-eset], *Dativ = Wem-Fall* [kinek-eset].

⁴ A wh-kérdések: *what, when, where, who, whom, which, whose, why* és (kakukkfókaként) *how*.

A XVIII. század második felében az angol nyelvtanírók a már csak írásban létező latin nyelvállapotot tekintették mérvadónak. Ha kétféle szinonim szerkezet közül kellett választania a szerzőnek, a latinban is meglévő mellett döntött. Mivel ott nem állhat prepozíció a mondat végén, az angolban sem túrték meg, és súlyos stilisztikai vétségnek bélyegezték. Mint ezen elv hirdetőinek bírálói gúnyosan megfogalmazták: *Do not use a preposition to end a sentence with!* 'Ne használj előjárót mondat lezárására!'

Kiss Gábor: Hány prepozíció van az angol nyelvben? Közülük melyek kerültek be a kötetbe? Miért?

Balácsi József Attila: A gyakorisági szótáraknak és az internetes adatbázisoknak köszönhetően ma sokkal többet tudunk az egyes szavak használatának szabályairól, mint a múlt század végén. Sajnos, ezek a vizsgálatok még csak elvétve terjednek ki a szónál nagyobb nyelvi elemekre: a szókapcsolatokra, szólásokra, közmondásokra. Azokban a nyelvekben, ahol a mondattani viszonyokat prepozíciók fejezik ki, a számuk 40 és 120 között mozog. Egyes szavak szófajának megítélése eltérő lehet, mivel a nyelvészek között gyakran nincs egyetértés a definíciók megfogalmazásában.

Az angol nyelv történetében több száz prepozíció szerepel. Zömük már egyáltalán nem él, mások az angol nyelv regionális változataiban tűnnek fel, s akadnak kizárólag szakszövegekben előfordulók. Közülük sok a latin vagy francia eredetű, és napjainkra kikopott a használatból.

Shakespeare-től egy példa a mára kipusztult *withal* 'with' prepozícióra: „I nurs'd your daughter that you talk'd withal” 'Én dajkáltam lányát, kivel beszéltél' (Romeo és Júlia, I. felv. 5. szín. Kosztolányi D. ford.).

Anglia tengeri nagyhatalom volt, s történelmének e vonása nyomot hagyott a nyelv frazeológiájában is. Számos szólás tartalmaz tengerészszargont. Néhány példa a mai angol szlengből: *be dead in the water* 'megfeneklik (terv, vállalkozás)' ← eredetileg a mozgásképtelenné vált hajóra vonatkozott, *go with the flow* 'úszik az árral' ← eredetileg az árapály változására utalt, *hit the deck* 'padlóra fekszik (fedezékbe húzódik)' ← eredetileg: 'kiugrik az ágyból (hajón)', *see how the land lies* 'terepszemlét tart' ← eredetileg: 'megtekinti a szárazföld fekvését'. Ráérő idejűnkben a tengerészek külön előjárókat is kifundáltak a hajó helyviszonyainak jelölésére: *abast the mast* ' árbóc mögött', *abeam the cove* 'a tengerszorossal párhuzamosan', *afore the mast* 'árbóc előtt', *astern of a ship* 'hajó farán', *athwart a ship's course* 'hajó orra előtt keresztben'.

Ma a legsűrűbben használt angol előjárószók a 30 leggyakoribb szó közé tartoznak. Ezek emelkedő sorrendben a következők:

of: 2.	for: 11.	by: 18.
in: 5.	with: 13.	at: 20.
to: 8.	on: 16.	from: 29.

Tehát az *of* ma az angol nyelv második leggyakoribb szava. Ugyanakkor a száz legelterjedtebb szót felölelő tartományban lévő prepozíció mind egyszerű, azaz egy szóból áll. A könyvem a leggyakoribb ötven előjárót dolgozza fel.

Kiss Gábor: Mely nyelvek használnak elöljárószavakat, és melyek nem?

Balázsi József Attila: Nyelvtípustól függően a szavak közti viszonyokat – eltérő arányban – a szórend, a todalékok, a névutók és az elöljárószók fejezik ki. Az angol elöljárószóknak a magyarban a ragok és a névutók felelnek meg. Némely nyelvek az elöljárókat, mások a névutókat részesítik előnyben.

Nem annyira ismert tény, hogy az angolban is vannak szerény számban névutók. Leggyakoribb közülük talán a *notwithstanding*. A következő két kifejezés egyaránt helyes: *notwithstanding the situation* ~ *the situation notwithstanding* 'dacára a helyzetnek ~ a helyzet dacára'. Némely leírásokban egyes határozószónak minősített szavak névutóként szerepelnek: *ten years ago* 'tíz évvel ezelőtt', *all joking apart* 'minden viccet félretéve', *a year hence* 'egy év múlva'.

Célszerű volna a zavaros terminológia megszüntetése, s a *prepozíció* és *posztpozíció* szakszavak következetes használata. Ugyanis még színvonalas nyelvleírásban is olvasható ilyen megállapítás nyelvünkkel kapcsolatban: „postpositions (prepositions)” – ez olyan, mintha ezt írnam „utódok (elődök)”. Pedig a fogalmak tisztázása aránylag egyszerű. Ha a kérdéses szó főneves szószerkezetben csak a főnév előtt állhat, akkor elöljáró: *under the table* : **the table under*.⁵ Amennyiben a mondatban úgy követeli, hogy a hozzá tartozó szó mögé kerül, nevezhetném *hátravetett prepozíciónak* (a *hátravetett jelző* és a *hátravetett névelő* mintájára). A névutó besorolásával nincs baj, annak nem jut eszébe a főnév elé furakodni: *az iskola mögött* : **mögött az iskola*.

Számos nyelvben a névutók főnevekből alakultak ki, mint a következőkben: *mell* > *mellett*, *fore* 'vmi eleje' > *before* 'előtt', walesi *ól* 'nyom' > *ar ól* 'nyomában' → 'után', török *yer* 'hely' > *yerine* 'helyett', szuszu (Nyugat-Afrika) *fari* 'felső rész' → *fari* 'fölött'.

Kiss Gábor: Ily módon a magyarban a ragokat akár utoljáró szavaknak is hívhatnánk?

Balázsi József Attila: Aligha, mivel a ragot a főnévhez ragasztjuk (ez a terminus jelentésében hű maradt etimológiájához), és ma már egybeírjuk. De a Tihanyi alapítólevélben (1055) a *-ra/-re* rag előzménye még különírva, névutóként szerepel: *feheruuaru rea meneh hodu utu rea* 'Fehérvárra menő hadi útra'.

Az alábbi táblázat a prepozíciókkal alkotott szerkezeteket mutatja be:

Magyar nyelvtani szerkezet		Angol nyelvtani szerkezet	
1. [Főnév + rag]	Pétertől	Elöljáró + főnév	from Peter
2. Főnév + névutó	ebéd után	Elöljáró + főnév	after dinner
3. [Főnév + rag] + névutó	Európán kívül	Elöljáró + főnév	outside Europe

⁵ Nyelvészeti munkákban ilyenkor a csillag a helytelen vagy nem létező formát jelöli. Nyelvtörténeti művekben arra a kikövetkeztetett alakra utal, amely írásos emlékekben nem maradt fenn. Az angol szakirodalomban e kettőt eltérően jelölik: a hibás formát két csillaggal (**).

Kiss Gábor: Milyen nyelvi eszközökkel kell fordítani egy-egy angol elöljárót?

Balácsi József Attila: Erre nincs általános recept. Az elöljárók ugyanolyan sokoldalúak, mint a végződések, tengernyi jelentést képesek kifejezni. Nem elöljárókat, nem egyes szavakat fordítunk le egy másik nyelvre, hanem nagyobb egységeket: gondolatokat közvetítő szókapcsolatokat, mondatokat. Jól példázza ezt a következő történet:

A gépi fordítás hajnalán, amikor egy számítógép még egy egész emeletet elfoglalt, az *out of sight*, *out of mind* közmondást fordították gépi úton oroszra. Ennek szép magyar megfelelője: *amit a szem nem lát, a szív hamar felejt*. A mondat két része önállóan ilyesmiket jelent: *out of sight* 'nem látszik, láthatatlan, észrevehetetlen, rejtett (látókörén kívüli)', *out of mind* 'eszement, esztelen'. Szólásokban: *keep out of sight* 'elrejtőzik, nem mutatkozik', *out of my sight!* 'pusztulj a szemem előtt!', *you'll send me out of my mind* 'megőrjítesz', *be out of one's mind* 'elvesztette józan esztét'. Mivel sem az angol közmondás, sem orosz megfelelője (*С глаз долой – из сердца вон*) nem volt betáplálva a számítógépbe, az szó szerint gépiesen fordította oroszra. Utána az eredmény helyességének ellenőrzésekor a kapott mondatot visszafordították angolra, s így jutottak ehhez a szinte tökéletes megoldáshoz: *invisible idiot* 'láthatatlan idióta'.

Kiss Gábor: Bizonyára az angol elöljáróknak is van átvitt, képletes jelentésük. Mondana erre néhány példát?

Balácsi József Attila: Minden nyelvben a kézzelfogható, konkrét jelentések lettek az elvont, absztrakt jelentések forrásává. Erre számos példát nyújtanak azok a helyjelölő viszonzyszavak, amelyek a jelentésváltozás eredményeként idő és egyéb elvont viszonyok kifejezésére válnak alkalmassá. Néhány angol példa:

Nyelv	Elsődleges, konkrét jelentés	Másodlagos, absztrakt jelentés
Angol	<p><i>above the window</i> 1. az ablak felett 2. az ablak fölé</p> <p><i>They arrived from Prague at 6 o'clock.</i> Hat órakor érkeztek meg Prágából.</p>	<p>1. <i>the captain above the seaman</i> a kapitány a tengerész fölött [rang]</p> <p>2. <i>above the average</i> átlagon felül [értékrend]</p> <p>3. <i>above the third century</i> a harmadik század után [idő]</p> <p>1. <i>it develops from a seed into a full-grown tree</i> magból kész fává fejlődik [eredet]</p> <p>2. <i>characters drawn from real life</i> az életből merített szereplők [vmi felhasználásával]</p> <p>3. <i>She cannot tell a Mercedes from a Trabant.</i> Egy Mercedest képtelen megkülönböztetni egy Trabanttól. [különbség]</p>

Kiss Gábor: A könyv példái között irodalmi idézetek is találhatóak. Honnan gyűjtötte és miért tartotta fontosnak őket?

Balázsi József Attila: A nyelvi példák nagyrészt különféle szótárakból származnak, ezek megtalálhatók az irodalomjegyzékben. Szépirodalmi idézeteket is beemeltem a példaanyagba, ha egy előljáró régies jelentését kívántam bemutatni. A szerzők listája: Auel, Bergelson, Burroughs, Chaucer, Galsworthy, Cooper, Defoe, Maugham, Milne, Poe és Shakespeare, továbbá a népköltészetből is szerepel néhány gyermekmondóka. A legtöbb szemelvény Shakespeare műveiből való.

Kiss Gábor: Egyik korábbi interjújában említette, hogy egyidejűleg több témán is dolgozik.⁶ Most éppen melyeken?

*Balázsi József Attila: 2022 decemberében jelent meg *A több ezer éves kínai kultúra közmondásai, szólásai és jelképei tükrében* című kötet. Ez a nyelvtanulóknak készült, több ezer írásjeggyel, tömérdek magyar ekvivalenssel és nyelvi magyarázattal. Nem könnyed olvasmány, tankönyv. Az egyszerű érdeklődőknek – akik még nem érznek magukban elegendő bátorságot ahhoz, hogy belevágjanak az időigényes sinológiai tanulmányokba – állítok össze egy válogatást a kínai bölcsességekből. Ez a kötet elsősorban a kultúrát mutatja be, míg az előző kiadvány azonos arányban adagolta a nyelvi-frazeológiai és kulturális ismereteket. Most folynak végső munkálatai az ezer közmondást tartalmazó *Német–magyar közmondásszótár*nak is. Remélhetőleg hamarosan megjelenik.*

Irodalom

- Budai, L. (1993). *English Grammar. Theory and Practice*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Collyer, J. (1735). *The General Principles of Grammar; especially adapted to the English Tongue. With a Method of Parsing and Examination. For the Use of Schools*. Nottingham.
- Kónya S. & Országh L. (1961⁴). *Rendszeres angol nyelvtan*. Terra. [Első kiadása Angol nyelvtan címen, Franklin, 1947.]
- Nagy Gy. (2020).. *Angol–magyar nagy szlengszótár. 5350 angol szlengszó és szlengkifejezés szinonimái, magyar megfelelői példamondatokkal*. (Híd szótárak.) Tinta Könyvkiadó.

⁶ https://anyanyelvcsavar.blog.hu/2023/01/02/_szamos_kozmondas_elott_tanacstalanul_allunk

KÖNYVSZEMLE

Szöke Júlia, Kecskés Petra, Tompos Anikó (szerk.)

A gazdaság, kultúra, oktatás és nyelv bővületében. Tanulmányok Ablonczyné Mihályka Lívია 70. születésnapjára.

Győr: Universitas-Győr Nonprofit Kft, 2023, 294 o.

ISBN 9786156491244

A 22 tanulmányt tartalmazó kötetben kollégák, pályatársak, volt és jelenlegi tanítványok tisztelegnek Ablonczyné Mihályka Lívია gazdag oktató, kutató, tudományos szervező és szakmai közéleti munkássága előtt 70. születésnapja alkalmából. Ahogy azt a bevezető dékáni laudáció is hangsúlyozza, az ünnepelt a győri Széchenyi István Egyetem meghatározó szakmai tudományos személyisége, és emellett a hazai és nemzetközi tudományos és tudományos szervező tevékenysége is elismerésre méltó. Oktatási és kutatási területe a gazdaság és a nyelv kapcsolata, a szaknyelv jellemzői, továbbá a szakmai üzleti kommunikáció sajátosságai, benne olyan puha tényezők vizsgálata, mint a kultúra, kulturális értékek, normák szerepe a szakmai kommunikációban. Ablonczyné Mihályka Lívია gazdag szakmai munkássága és szerzteágazó tudományos kapcsolatrendszere a kötetben megjelent tanulmányok tematikájában is tetten érhető. A kötet interdiszplináris jellege és szerkezete tükrözi Ablonczyné Mihályka Lívია szakmai tudományos pályafutásának állomásait. A tanulmányok négy fő fogalom, a kultúra, a kommunikáció, a szaknyelv és az alkalmazott nyelvészethez köthető nyelvoktatás, illetve tágabban a pedagógia témaköréhez kapcsolódnak. A kötet első részében olvasható 11 tanulmány a kultúratudomány, a kommunikációtudomány területéhez tartozik, és a gazdaság, szervezet működésének puha tényezőit lokális, regionális, nemzeti illetve nemzetközi (szupra) dimenziókban tárgyalja. A kötet második részében szintén

11 munka az oktatás és a (szak)nyelv fogalma köré szerveződik.

A kötetben közölt tanulmányok alkalmazott nyelvészeti témákat vizsgálnak, közülük több a vállalati, szervezeti külső és belső kommunikáció tényezőit, benne a szaknyelvi kommunikáció jellemzőit, részben történeti, részben szinkronikus megközelítésben. Borgulya Ágnes elméleti összegző tanulmányában a vállalati kommunikációban a 2020-as évekre kialakult jellemzőket és elvárásokat egyfajta szintlépésként határozza meg, amely tartalmi és viszonyulási szinten is zajlik (Watzlawick, Beavin Bavelas & Jackson, 1967), a gazdasági versenyképesség feltétele és eszköze, és a globális kommunikáció képességével írható le. Ennek a kommunikációs szintlépésnek a tényezői a generációs változások, pl. az infokommunikációs eszközök használatával (digitális bennszülött vs. digitális bevándorló, Prensky, 2001), a mesterséges intelligencia gyorsütemű terjedésével, a szervezeti, irányítási rendszerek átalakulásával (hierarchia vs. holokrácia), az új struktúrákban a szerepek és értékek változásával írhatók le, ahol a döntési jogkörök már nem személyekhez, hanem szerepekhez kötődnek. Mindezen változások eredménye a szerző szerint kétirányú: egyfelől a digitális kommunikációban a közvetlen személyközi kommunikáció teret veszít, ugyanakkor a holokratikus, pókháló struktúrában működő szervezetekben a súlya növekszik, bár funkciójában a tartalomközvetítés, az információátadás helyett inkább a meggyőzés és a motiválás kerül előtérbe. Ebben a környezetben a globális kommunikáció képessége, vagyis a technikai tárgyi feltételek mellett a digitális, informatikai jártassággal rendelkező képzett munkaerő, illetve a lingua franca és kulturális tudás birtoklása eltérő ütemben, de minden szervezetben a fennmaradás feltétele lesz.

A szervezeti kommunikáció egy speciális esetét vizsgálja Konczosné Szombat-helyi Márta a Széchenyi István Egyetem tudományos diákköri (TDK) szervezetének kommunikációján keresztül, hatékonysági szempontok alapján. A szerző a TDK, mint a tudományos kutatást népszerűsítő, támogató, a tehetséges fiatalokat a tevékenységhez vonzó mozgalom egyetemi belső és külső szervezeti kommunikációjának jellemzőit ismerteti, kitérve a generációs, a kulturális és infokommunikációs tényezőkre. A tanulmány legérdekesebb része a főbb „zajforrások” kiküszöbölésére tett adaptív intézkedések bemutatása, például a Z generáció elérését célzó közösségi médiumok alkalmazása, vagy a nemzetköziesítés következtében kialakult igényeknek megfelelően angol nyelvű tájékoztatás és szekció indítása, továbbá az információs áradat kiküszöbölésére a tájékoztatás mennyiségi és minőségi tervezése.

Rákosi Szabolcs és Pongrácz Attila a tudományos élményközpontok szervezeti kommunikációjának hatékonyságát tárgyalják a fenntarthatóság tematikáján keresztül, azt kutatva, hogy az ENSZ 17 fő fenntarthatósági célja (SGD <https://sdgs.un.org/goals>) közül melyek, mikor és milyen fórumon tematizálódhatnak. A tudományos élményközpontok, mint nem formális és informális tanulási színterek célja a STEM vagyis a tudományok, a technológia, a mérnöki területek és a matematika iránti érdeklődés fokozása, az élmény alapú ismeretszerzés eljárásaival a formális oktatás támogatása az innovatív és stratégiaileg fontos tartalmak közzétételével, mint például az SGD célok. A 2023-ban 14 magyarországi élményközpont elektronikus fórumainak (honlap, Facebook oldalak) tartalomelemzése alapján a szerzők megállapítják, hogy a vizsgált szervezetek részeredményeket könyvelhetnek el, mert az SGD célok csak mintegy harmada jelenik meg hangsúlyosan: fontossági sorrendben a 17. cél (partnerség a célok eléréseért), a 9. cél (ipar, innováció, infrastruktúra), illetve a 15. a szárazföldi ökoszisztémák védelme. Nem,

vagy alig jelenik meg a szegénység felszámolása (1. cél) és a béke, igazságosság, az erős intézmények, az egyenlőtlenségek csökkentése (10. cél). A dokumentumelemzés mellett a kismintás Likert-skálás önértékelő dolgozói kérdőíves vizsgálat megerősíti a feltevést, hogy a központok is a környezeti fenntarthatóságra koncentrálnak, a közösségi médiákat pedig inkább belső kapcsolattartás során aknázzák ki, az ismeretterjesztésben kevésbé.

A vállalati, szervezeti működés kognitív és affektív tényezői, így az értékek, normák, nézetek, attitűdök vizsgálata a közös pont Kecskés Petra, Pálffy Zsuzsanna, Lakosy Dóra, Fejes-Náday Julianna, Pálffy Zsuzsanna, Pátkainé Bende Anna és Szőke Júlia tanulmányaiban, akik Bende Anna kivételével Ablonczyné Mihályka Livia tanítványai. Kecskés Petra empirikus kutatásában a „közelség” fogalmához kapcsolódó nézeteket vizsgálja nyugat- és közép-dunántúli kis- és közép vállalatok szervezeti közti nemzetközi kapcsolatrendszerében, négy dimenzióban: földrajzi és térbeli közelség, virtuális közelség, kulturális közelség benne a szervezeti és strukturális közelség, illetve a kapcsolati közelség (informális személyközi illetve formális vállalati kapcsolatok). Hosszanti vizsgálat keretében 2017–2022 között félig irányított interjúkkal és kérdőívekkel gyűjtött adatok alapján a szerző megállapítja, hogy a kis- és középvállalatok esetében beszállítói, alvállalkozói és ügyfél viszonylatban a vizsgált magyar régióban a földrajzi közelség továbbra is fontos tényező (ötös skálán átlagosan 3,85), bár a pandémia hatására a tudásmegosztás és az innováció, illetve a tárgyalások terén a térbeli közelséget a virtuális közelség már ellensúlyozza. Ugyanakkor a szerződéskötések esetében a térbeli, földrajzi közelség továbbra is fontos mozzanat. A kulturális távolságot a válaszadók kevésbé tartják jelentősnek, ha egyes puha tényezőket, mint az értékek vagy a menedzsment kommunikáció közelinek érzékelnek, vagyis a kognitív közelség ellensúlyozza a kulturális távolságot.

Pálffy Zsuzsanna tanulmánya a vállalati beágyazódást vizsgálva a kultúráról való térbeli gondolkodást elemzi, és arra keresi a választ, hogy adott terület kollektív hiedelmei, ideológiái, értékrendszerei, azaz a regionális kultúrák hogyan befolyásolják az ott működő vállalatok szervezeti kultúráját, és létrejöhet-e közös regionális szervezeti identitás. A tanulmány számos kulturális dimenziót, pl. kooperativitás, konszenzuskeresés, versenyhez való viszony, bizonytalanságkerülés, továbbá egyéb nyelvi, kapcsolati (pl. a szervezet nemzetközi tapasztalatai) és gazdasági tényezőket (szervezet gazdasági súlya) vizsgálva arra a következtetésre jut, hogy a helyi kultúra és az anyaországi kultúra között létrejöhet egyfajta kölesönös alkalmazkodásra épülő egyensúly, a helyhez való elköteleződés, de teljesen közös identitás kialakulása nem valószínű.

Lakosy Dóra tanulmánya a szervezeti elkötelezettséget vizsgálja, amely gazdasági fogalom, mert a hatékonyság egyik feltétele, ugyanakkor szociálpszichológiai fogalom, mert érzelmi, érték- és érdekkapcsolódást jelent. A tanulmány röviden de informatívan áttekinti a szervezeti elkötelezettség modelljeit 1960-tól napjainkig. A kétdimenziós modellek mellett (érték és maradás) ismerteti Meyer és Allen háromdimenziós modelljét (1991), amely érzelmi, kognitív és normatív elemeket tartalmaz: hajlandóság az erőfeszítésre, a szervezeti tagság fenntartásának vágya illetve a szervezeti értékek elfogadása. Kitér a magyarországi kutatásokra is, kapcsolódva Ablonczyné Mihályka Livia, Tompos Anikó és Szőke Júlia szervezeti elkötelezettséget mérő kutatásaihoz (Ablonczyné Mihályka, 2015; Tompos & Szőke, 2020), továbbá az elkötelezettség mérésének kérdőíves eljárásaihoz.

A kulturális attitűdöket vizsgálja Szőke Júlia kutatása, amely nemzetközi közegben tanuló hallgatók interkulturális érzékenységét méri Bennett (1993) fejlődési modellje és skálás attitűdállításokat tartalmazó kérdőíves mérési eljárásaira építve. Ez a modell a 3-3

fokozatú etnocentrikus-etnorelatív kontinuumon helyezi el a vizsgált alanyokat, szervezeteket. A Széchenyi István Egyetemen 2021-ben kezdődött és jelenleg is folyó hosszanti kutatás azt vizsgálja, hogy az intézményben stratégiai célként meghatározott nemzetköziesítés nyomán kialakuló multikulturális tanulási környezet hogyan járul hozzá a hallgatók multikulturális érzékenységének fejlődéséhez. Az ismertetett kutatás a vizsgálat pilot szakaszának is tekinthető, mivel az adatfelvétel ebben a körben a 9 karból 2 karon történt a tanulmány megjelenéséig meg egy adott pillanatban, továbbá a minta elemszáma még alacsony (n= 49). A válaszadók több mint fele (67%) ázsiai, európai, afrikai külföldi hallgató, akik a válaszok alapján általában magas interkulturális érzékenységgel rendelkeznek (állítások összesített átlaga egy ötös skálán 4,23). Ugyanakkor a hallgatók önértékelése alapján a sztereotípiák felismerése, tudatosítása, mint az érzékenység egy jellemző képessége még fejlesztésre szorul, továbbá a „színvakság”, vagyis az etnikai különbségek tagadása (etnocentrikus attitűd) a megkérdezettek majdnem felét jellemzi.

Az értékek, mint az egyén és csoport által elfogadott, a viselkedést vezérelvként befolyásoló tényezők és a kommunikáció kapcsolatát taglalja két tanulmány, Fejes-Nádai Julianna munkája illetve Pátkainé Bende Anna írása is. Előbbi általánosságban, inkább preskriptív céllal, hangsúlyozva a társadalom felelősségét az érték közvetítésben, különösen a hálózatos kommunikáció és a fiatal korosztály tekintetében. A másik tanulmány, Pátkainé Bende Anna leíró empirikus kutatása a családbarát szervezetek értékpreferenciáival kapcsolatos sejtéseinket erősíti meg: 2023-ban végzett reprezentatív kérdőíves felmérése során a magyarországi Családbarát Munkahely minősítésű gazdasági, állami és civil szervezetek körében olyan közös alapértékeket tár fel, mint a család, a munka és a magánélet egyensúlya, az esélyegyenlőség és felelősségvállalás, továbbá a környezettudatosság és a stabilitás.

Az első tematikus részt záró angol nyelvű tanulmányban Tompos Anikó és Suzune Kawamoto Japán bevándorlási és integrációs politikáját elemzi, a gazdasági szempontok mellett társadalmi tényezőket beemelve, benne a nézetekhez, attitűdökhöz is kapcsolható szemlélet (*mindset*) fogalmát. Japán gazdaságát ugyanis a demográfiai jellemzők (alacsony születési ráta, várható hosszú élet-tartam, öregedő társadalom) miatt egyre drámaiban sújtja a munkaerőhiány, amelynek alakulását, jellemzőit és okait a tanulmány részletes, releváns és naprakész adatokkal alátámasztva mutatja be. A probléma megoldásában azonban a japán kormány a 20. században a fejlődő országok között egyedülálló módon nem épített a külföldi munkavállalókra (arányuk ma sem éri el a 2 %-ot), és a 2000-es évektől kezdődően is csak nagyon óvatosan lazít szigorú migrációs politikáján (például dél-amerikai japán származású polgároknak munkavállalás engedélyezése), vélhetően a nyugati társadalmakban kialakuló integrációs problémákat látva. Másfelől a japán társadalomban ma is domináns közösségformáló nézet a kulturális és etnikai homogenitás, amely nem támogatja a migrációs nyitást (Ito, 2016).

A tanulmánykötet második tematikus részében az oktatás és nyelv, elsősorban a szaknyelv, illetve az oktatás és a gazdaság kapcsolatát taglalja 11 tanulmány a szerzők neve alapján ABC sorrendbe rendezve.

Ebben a részben öt tanulmány vállalkozik a szaknyelvek, gazdasági nyelv, a terminológia és a lexikográfia egyes mozzanatainak, jelenségeinek feltárására, bemutatására, elemzésére. A tanulmányok vezérfonala, hogy a gazdasági szaknyelv az élő nyelv része, külső (gazdasági, politikai és társadalmi) tényezők és belső tényezők (szakmai beszélőközösségek formái, funkcióbeli használatbeli változásai) következtében folyamatosan változik (Ablonczyné Mihályka, 2006). Dobos Csilla tanulmánya azt illusztrálja, hogy a szaknyelvek közül talán a gazdasági szaknyelv áll legközelebb a köznyelvhez és vélhetően ez az a

terület, amely a legtöbb embert érinti, így a befogadói körbe a szakembereken (tudósok, gyakorló és tanuló szakemberek) kívül egy rendkívül rétegzett, laikus réteg is tartozik. Utóbbiak igényét elégítik ki a másodlagos szaknyelvi szövegek, amelyek intralingvális fordítás termékei, vagyis a szaknyelvről köznyelvre történő, regiszterváltásra épülő, referenciális egyenértékűséget figyelembe vevő nyelven belüli fordítások. Ezeknek az érthetőség és az alkalmazhatóság kritériumát kell teljesítenie. A szerző a fordítással járó regiszterváltás, mint a helyzetspecifikus beszédstílus jelenségét az Új Nemzeti Kiválósági Program pályázati anyagaiból összeállított korpuszon vizsgálja, és az absztrakciós szint változását, a szintaktikai, szemantikai, terminológiai átalakításokat szemléletes példákkal illusztrálja, kiemelve, hogy a szakember-laikus dimenzió „nem bináris”, és a rendkívül differenciált laikus csoportról „új képet kell rajzolni”.

Fóris Ágota a jogi, közigazgatási szaknyelvek egyes szövegtípusainak (betegtájékoztatók, használati útmutatók, egyes jogszabályok) érthetőségét és közérthetőségét, mint etikai, törvényességi és alkotmányossági elvárást teljesítő eszközöket tekinti át. Tárgyalja a nyelven belüli fordítást, lexikai szinten a terminusok megfelelő használatát, de ő is hangsúlyozza, hogy az érthetőség leginkább más nyelvi szinteken, azaz mondat- és szövegszinten múlik. Kiemeli, hogy a nyelvközi és nyelven belüli fordítás érthetőségét és közérthetőségét eredményesen támogatják terminológiai szinten a hazai és nemzetközi szójegyzékek, adatbázisok pl. IATE, szövegszinten pedig egyes nemzetközi standardok (ISO 24495-1:2023 *Plain language*).

Wallendums Tünde olasz neologizmusokat elemző lexikográfiai tanulmánya a gazdasági nyelv változásának rendkívüli sebességét szemlélteti, továbbá szól az Olaszországra jellemző szótár- és enciklopédia készítés és kiadás tudományos hagyományáról („lessociania”): évente megjelenő nyomtatott és/vagy elektronikus egynyelvű

szótárak (Vocabolario degli Accademici della Crusca, Devoto-Oli, Zingarelli, Treccani) neologizmusai közül válogat. A példaként bemutatott neologizmusok illusztrálják, hogy egy kifejezés jelentésárnyalatát az adott kontextus, használatuk kulturális háttere milyen mértékben szűkíti vagy éppenséggel bővíti: például a *coronabond* kifejezés jelentése uniós, euróalapú kötvény, amely a COVID-19 járvány által érintett gazdaságok finanszírozását támogatja; vagy *biblioprecario* ideiglenes státuszú kulturális szektorban dolgozó, sőt egyes kontextusban szűkítve könyvtári és levéltári dolgozók. Ezek a lexikográfiai munkák, különösen elektronikus változatuk hathatósan támogatják mind a nyelven belüli, mind a nyelvközi fordítást.

A terminológia tárgyköréhez kapcsolódik Dusek Tamás munkája *A kutatási rés kutatási rése* című szellemes tudománytörténeti, szaknyelvi és kutatómódszertani áttekintés, amely a szaknyelv interdiszciplináris jellegét is illusztrálja. A „kutatási rés (*research gap*) olyan kérdés, amelyet még senki nem kutatott (erős koncepció), vagy alkalmazott kutatásokban alulkutatott vagy nem jól kutatott (gyenge koncepció). A tanulmány konkrét példákkal igazolja elméleti okfejtését, miszerint a *kutatási rés* túlerlelt terminus, erős koncepciója nem operatív, hiszen a növekvő publikációmennyiség felhalmozódása miatt az előzetes tudományos tudás nem áttekinthető és ezért a fogalom alkalmazása retorikai fogás vagy a munka szakirodalmi hátterének hiányosságaira vezethető vissza. A szerző szerint ez a jelenség különösen a társadalomtudományokra jellemző, ahol inkább vannak jelen egyidejűleg versengő elméletek, mint a lassabban változó, majd forradalmi átalakulást átélő természettudományokban, amelyek eredményeként egyes társadalomtudományi kutatások az előzményeket nem veszik figyelembe, illetve új elméletek a régiek mellőzésével törhetnek előre.

A gazdasági szaknyelvi vizsgálatok körébe tartozik Csapóné Horváth Andrea ta-

nulmánya, aki a reklámhatást a turisztikai márkák szlogenjein keresztül nyelvészeti módszerekkel vizsgálja. A szlogen a márka névvel és a logóval együtt alkotja a márka kommunikációs egységét. A tanulmány a Word Travel Awards (WTA) által 2022-ben díjazott turisztikai desztinációk, azaz földrajzi helyszínek, régiók, országok (Vietnám, Portugália, Jamaika stb.) szlogenjeinek szó-faji, szintaktikai és szemantikai vizsgálata alapján megállapítja, hogy a sikeres szlogenek rövidek, jellemzően a gazdaságosabb főnevek köré épülnek, az igék a szemantikai recipienst cselekvésre ösztönző szemantikai tartalmat hordoznak (*visit, explore, discover*), a mellénevek és határozószók pedig a desztinációhoz pozitív érzelmeket társítanak (*fun*), illetve egyediségüket emelik ki (*essential, definitely*).

A kötet ezen második részében hat tanulmány az oktatás-nevelés színterén zajló folyamatokat, köztük a kommunikációt ismerteti és/vagy elemzi. Tematikailag összekötő jellegű Makkos Anikó munkája, aki a közoktatási és pedagógiai intézmények belső szervezeti kommunikációjának metaelemzését végzi el, felsőoktatásban tanuló pedagógiai szereplők szervezeti kommunikációt vizsgáló egyetemi dolgozataiból összeállított korpuszon, a dolgozatokból gyűjtött kulcsszavak előfordulási gyakorisága és tartalma alapján. A kutatás, bár nem reprezentatív, érdekes adalék az oktatási környezetben működő szervezetek kommunikációs gyakorlatairól és a szereplők elvárásairól. Így például az elemzés feltárja, hogy a sikeres vezetői kommunikációs módszerként ismert aktív hallgatás a vizsgált mintában nem jellemző, a kommunikációs funkciók közül leginkább a tájékoztatás van jelen, az intézményi klíma pedig szorosan összefügg a vezető kommunikációs stílusával. Érdekes még, hogy a mintában a külső és belső kommunikáció megítélése az óvodákban általában pozitív, a későbbi szinteken azonban már nem mutatható ki egységes tendencia sem a település

típusa, sem a fenntartó típusa, sem a képzés szintje szerint.

A neveléstudomány és a pedagógia tárgykörébe tartozó két tanulmány a művészetek mint speciális kommunikációs kifejezésforma fejlesztő és terápiás hatását ismertetik. Boldizsár Boglárka és Cseri Kinga tanulmányukban az arisztotelészi hagyomány alapján többek között Gadamerre (1995) hivatkozva meggyőzően érvelnek amellett, hogy művészeteket élvezve olyan igazságot tapasztalunk meg, amelyet másképpen nem; a tanulás így élménnyé változik, és az indulatvitel feszültségoldó hatása is támogatja a tanulás folyamatában a kognitív és affektív struktúrák átrendeződését, akár terápiás akár oktatási közegben, akár a két terület összekapcsolva. Állításukat a Kokas-féle komplex művészetpedagógiai módszer ismertetésével támasztják alá. Az ép és a sérült emberekkel is működő eljárás alapja az empátia, célja a figyelemkoncentráció és a bevonódásra és imaginációra épülő megélés. Ebben a folyamatban a zenehallgatás és az élmény mozgásos kifejezése, majd képzőművészeti eszközökkel (agyagolás, festés) történő megjelenítése történeté formálja a belső átváltozást, miközben szelíd kifejezése támogatja a személyiségfejlődést is.

Kövecsesné Gósi Viktória szintén a művészetekre, azon belül a meseirodalomra építi meseterápiás eszközök által inspirált mesepedagógiai eszköztárát, amely érvelése alapján minden életkorban hatékony. A zenepedagógiai eljárásokhoz hasonlóan komplex tudásanyag befogadását és megkonstruálását segíti, továbbá a személyiséget is fejleszti, így egyértelműen alkalmas a tanítójelöltek érzelmi intelligenciájának fejlesztésére. A fejlett érzelmi intelligencia, vagyis az éntudatosság, az érzelmek szabályozásának képessége, az empátia képessége, a jó kapcsolati készségek és a felelős döntéshozatali igénye és képessége (Goleman, 1995) jellemzi azt a tanárprofil, amely vonzó és követendő minta lehet a tanulók számára, mert hatékony, a hivatását pozitívan és harmonikusan éli meg. A tanul-

mány ismertet egy 9 órás mesepedagógiai programot, benne a fejlesztési célokat, a mesék feldolgozásának módszertani eljárásait, majd a kérdőívre és hallgatói naplókra épülő hatásvizsgálat eredményeit. Ezek alapján a résztvevők a program elvégzésével főként az önmegvalósítás és az optimizmus területén gazdagodtak.

A tanulmányok egy csoportja az oktatás, és különösen a felsőoktatás elmúlt 20-30 évében bekövetkezett pedagógiai, módszertani, technikai és generációs változásairól ad áttekintést. Görcsné Muzsai Viktória saját munkái alapján tekinti át a pedagógiai kultúrát, vagyis a tanítás-tanulás tartalmát, színterét, folyamatait és interakcióit befolyásoló változásokat, a formális tanulásra és a vegyes (hibrid) tanulási modellre fókuszálva, elsősorban a hatékonyság és az adaptivitás (rugalmasság) szempontjából. Az oktatást jelentősen befolyásoló újabb tényezők közül a mesterséges intelligencia alkalmazási lehetőségei közül villant fel néhányat. Veress József vállaltan szubjektív és személyes hangú tanulmánya egy ötven éves egyetemi oktatói életpálya tapasztalatai alapján a felsőoktatási képzések sikertopológiáját vázolja fel az oktatókkal és a hallgatókkal szemben támasztott és támasztandó követelmények áttekintésével, személyes példákkal illusztrálva. Fontos megállapítása, hogy az infrastruktúra illetve az emberi tényező fizikai, lelki, szaktudásbeli adottságain túl egy képzés sikerét jelentős mértékben az adott intézmény erőpozíciói, illetve a képzés piaci és társadalmi presztízse adja. A felvázolt jövőbeni tendenciák közül a tények majd vélhetően alátámasztják sejtéseit, miszerint a felsőoktatásban felerősödnek az elszemélytelenedés tendenciái, gyorsan növekszik majd az online oktatás aránya, továbbá a hatalomtechnikai változások a felsőoktatásban az elit és az általános felsőoktatás szétválásához vezetnek. Némethová Ildikó „Transforming the learning environment in the twenty-first century” című angol nyelvű tanulmánya a szociálkonstruktivista tanulási paradigmán belül a tapasztalati ta-

nulás főbb teoretikusai (Dewey, Rogers, Dee Fink) nyomán azt illusztrálja felsőoktatási gazdasági képzésekben saját gyakorlatában bevált tevékenységekkel, hogy azáltal, hogy a tanulók/hallgatók gyakorlati tapasztalatokat szereznek, és erre reflektálnak, jobban össze tudják kapcsolni az osztályteremben tanult elméleteket és ismereteket a valós helyzetekkel. Olyan aktuális fogalmakat fejt ki elsősorban angol nyelvű szakirodalom alapján, mint a mély tanulás, a reflektivitás, az önirányított tanulás, metakognitív stratégiák, formatív értékelés, fejlődési szemlélet. Az angol nyelvű összefoglaló így a pedagógiai szaknyelvek közti átjárást is támogatja.

Végezetül a fenti nagy témakörökhöz egy tanulmány nem illeszkedik. Talán a fenntarthatóság mint fejlesztési és kutatási szempont és annak gazdasági és társadalmi feltételei illetve az olasz nyelvű szakmai kapcsolódás indokolja Berutti, Duci és Garelli tanulmányának közzétételét a kötet első fejezetében. Ebben a tanulmányban a szerzők az Agenda 2030 céljaival összhangban a tengerhajózás okozta környezeti terhelés csökkentésének lehetséges módozatait tárgyalják. Holisztikus szemléletben, a gazdasági (energia hatékonyság, gazdaságosság), környezeti (környezet-szennyeződés, CO2 kibocsátás) és társadalmi (munkaerő optimális kihasználása) szempontokat figyelembe véve tekintik át a hajókon keletkező szerves eredetű lerakódások (*bio-fouling*) mint jelentős hatékonyságsökkentő tényező (sebességsökkenés, gyengébb manőverezhetőség, korrózió, több CO2 kibocsátás) eltávolításának módozatait.

Összességében a tanulmánykötet jó szívvel ajánlható kommunikációs, szaknyelvi, nyelvpedagógia illetve kutatómódszertani kurzusok kiegészítő olvasmányaként. A széleskörűen hivatkozott, jól adatolt tanulmányok mind a terület szakemberei, mind a felsőoktatásban tanulók számára hasznos elméleti háttérmunkák átfogó, informatív jellegük alapján, másfelől az empirikus kutatások és a gyakorlati példák jól illusztrálják a

tárgyalt elméleti fogalmakat, modelleket. A könyv nyelvezete világos, érthető, kiállítás igényes. A puhafedeles kötés jó megoldás a könnyű lapozhatóság szempontjából, de hosszú távon a kötet tartósságát befolyásolhatja. Mivel a kötetet kereskedelmi forgalomban nem terjesztik, érdemes lenne elektronikus formában szabad hozzáférést publikációként is elérhetővé tenni.

IRODALOM

- Ablonczyné Mihályka, L. (2006). *Gazdaság és nyelv*. Lexikográfia Kiadó.
- Ablonczyné Mihályka, L. (2015). Assessing the Development of Intercultural Sensitivity in Business Settings: How to Interact Successfully with People Belonging to Another Nation. *Tér – Gazdaság – Ember*, (3)4, 22–36
- Bennett, M. J. (1993). Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In Paige, R. (Ed.) *Education for the Intercultural experience*. Intercultural Press, 1–51 <https://doi.org/10.1002/9781118783665.ieicc0182>
- Gadamer, H.-G. (1995) Filozófia és irodalom. In Bacsó B. (Ed.), *Az esztétika vége – vagy se vége, se hossza?* Ikon Kiadó, 41–63
- Goleman, D. (1995). *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó.
- IATE. <https://iate.europa.eu/> (Letöltve: 2024.03.02.)
- ISO 24495-1:2023 *Plain language – Part 1: Governing Principles and Guidelines*
- Ito, P. (2016). Testing the Limits of Welfare State Changes: The Slow-Moving Immigration Policy Reform in Japan. *Social Policy & Administration*, 50(2), 278–295, <https://doi.org/10.1111/spol.12215>
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A Three-Component Conceptualization of Organizational Commitment. *Academy Of Management Journal*, 35(3), 671–684, [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On The Horizon*,

NCB University Press, 9(5), 3–6, <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

- Tompos, A. & Szőke, J. (2020). A szervezeti elkötelezettség elméleti modelljei és mérése. In Kecskés, P. (Ed.), *Nemzeti kultúrák érték- és normaközpontú vizsgálata – Tanulmányok II.* Széchenyi István Egyetem.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. & Jackson, D. D. (1967). Some Tentative Axioms of Communication. *Pragmatics of Human Communication – A study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes.* W.W. Norton.

Lőrincz Ildikó

Juhász Valéria és Kegyesné Szekeres Erika (szerk.)

Töbnyelvűség és kutatás

Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2023, 132 o.
ISBN (nyomtatott): 978-963-648-008-0
ISBN (pdf): 978-963-648-007-3

A Töbnyelvűség és Kutatás kötet címe egy érdeklődő olvasó számára sokat ígérő lehet, és valójában sokat is nyújt. A szélesebb értelemben vett alkalmazott nyelvészet több területe képviselteti magát a könyvben, úgy, mint a nyelvoktatás, fordítástudomány, kognitív nyelvészet, a szociolingvisztika és az ehhez szorosan kötődő nyelvi tájkép kutatások. A tanulmányok a 2023. évi Szegedi Alkalmazott Nyelvészeti Éves Konferencián (SZANYÉK) elhangzott előadások alapján íródtak, melynek célja a két- és töbnyelvűség kutatás felőli megközelítése. A kötetben szereplő tanulmányok mindegyikéből meríthető kutatási ötlet, de semmiképpen nem nevezhetjük módszertani útmutatónak, mivel inkább az eredmények kapnak hangsúlyt, nem pedig a használt kutatási eljárások.

A kötet 11 tanulmánya – bár témájában szerteágazó – de mégis koncentrált és áttekinthető, jól behatárolható az egyes terü-

letek. A szerkesztők a tanulmányokat két fő tematikai blokkba sorolták. A *nyelvoktatás, idegennyelv-használat* rész 7 tanulmányt tartalmaz. Az első írás (Sárvári Tünde: A prozódia tanításának szerepe az idegennyelv-tanulásban) a címmel ellentétben nem általában a prozódia szerepével foglalkozik az idegennyelv-tanulásban, hanem a prozódia tanítását elemzi német tankönyvekben. Emellett kissé félrevezető Levelt beszédproduktions modelljének az ábrázolása is a tanulmányban, mivel a spontán beszéd vizsgálata nem célja a kutatásnak. A szerző felhívja a figyelmet a nyelv „zenei” elemeinek a fontosságára az idegennyelv tanítása során, és rámutat arra is, hogy a nyelvkönyv még mindig a leggyakrabban használt tanítási és tanulási eszköz, így abban kellene megjeleníteni a prozódiai elemeket. Üdvözlendő, hogy a prozódia tanításával egyre több magyar kutatás is foglalkozik (pl. Benczes, 2019). A tanulmány modern német iskolai nyelvkönyvekben vizsgálja, hogy mennyire jelennek meg a prozódiai foglalkozó tananyagok. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy bár vannak izgalmas és érdekes feladatok (pl. rappelés és dalok), viszont mennyiségében még mindig nem elegendők: „a szupraszegmentális elemek tudatos gyakoroltatása csak marginálisan fedezhető fel” (p. 19). Az elemzett tankönyvek listájából (18 darab) kiderül, hogy a tanulmány írója is szerepel társszerzőként egyes nyelvkönyveknél, ami az egyik ígéretes hasznosulása lehet az ilyen jellegű alkalmazott nyelvészeti vizsgálatoknak.

A második tanulmány írója olyan szerencsés helyzetben van, hogy a tankönyvíró és a nyelvtanuló szemszögéből egyszerre láthatja és elemezheti két idegen nyelv, a német és a görög nyelvtani szintézését a tankönyvekben: Scheibl György több német nyelvkönyv szerzője, miközben az ógörög nyelv kezdő szintű nyelvtanulója (p. 24). A szerző az írás elején megismerteti az olvasót a *rendszerező* és a *szinkövető tematika* fogalmakkal, melyek a leíró nyelvtanok/nyelvtani gyakorlók két ka-

tegoriáját alkotják. A rendszerező tematikák a nyelvi egységek szerint témákat tekintenek át (pl. ige, főnév), míg a szintkövetőkben a nyelvi szintekhez igazodnak a nyelvi egységek (pl. A1, B1 stb.). A komplex elemzést egy jól áttekinthető táblázat mellett a kutató által létrehozott kilenc skaláris paraméter mentén követhetjük nyomon, amely nagyon hasznosnak bizonyul a kutatási kérdések megválaszolásához.

A nyelvtanítási- és tanulási gyakorlat témakörénél maradva, de a tankönyvtől eltávolodva, Juhász Valéria és Juhász István Beniko Mason történetmesélési módszerét mutatják be és annak az alkalmazási lehetőségeit. Az alkalmazott nyelvészetben úttörőnek számító Krashen elképzeléseire épít a módszer, aki számos munkájában kifejtette, mennyire fontos, hogy a nyelvtanuló élvezettel hallgassa vagy olvassa a történeteket az idegen nyelven, hiszen ez az egyik leghatékonyabb módszere a szókincs elsajátításának (Krashen, 2022). A szerzőpáros tanulmánya kiváló módszertani segédletként is szolgálhat nyelvtanárok számára, mert a gazdag szakirodalmi háttér mellett több forrást is tartalmaz a módszer gyakorlati alkalmazásának megvalósításához (pl. videók, színtezett olvasmányok). A tanulmány végén egy akciókutatás bemutatásán keresztül ismerhetjük meg a módszer magyarországi kipróbálásának menetét és eredményeit. Sajnos az eredmények mélyebb elemzésére és az összegzésre nem kerül sor, annak ellenére, hogy láthatóan nagy különbségek mutatkoznak a két vizsgált korcsoport között. Ennek ellenére a tanulmány, a bemutatott módszerhez hasonlóan, nagyon élvezhető és gördülékeny stílusban írott.

A következő tanulmány egy Magyarországon kevésbé ismert és kutatott témával foglalkozik, és egyúttal a felsőoktatás vizeire kalauzolja a tanulmánykötet olvasóját. Az egyetemeken gyakori műfaj a szemináriumi előadás, melyekben Magnuczné Godó Ágnes a szerzői identitás megjelenését vizsgálja anglisztika szakosok körében. Az elemzés szakirodalmi keretét Hyland (2005) metadis-

kurzus elmélete adja, míg a kategorizáció főként Zareva (2013) kutatására épül. A bemutatott vizsgálat sokrétű és többlépcsős, mely egy korpusznyelvészeti elemzéssel kezdődik; ezt követően diskurzuselemzési és retorikai elemzés következik, amely a kvantitatív eredmények mögötti mélyebb tartalmakat is napvilágra hozza. Jó alapjául szolgálhat ez a vizsgálat mesterszakos, osztatlan tanári szakos és doktorandusz hallhatók vizsgálatához, akiknél markánsabban jelentkezhet a diskurzusközösségekben való részvétel.

A különböző szinteken folyó, iskolai kérétek között zajló nyelvtanulásban fontos szerepet tölt be az egyes tárgyakhoz kapcsolódó kompetenciák fejlesztése. Ez különösen összetett, ha az iskolában olyan specifikus módszerrel tanítanak, mint a CLIL (Content and Language Integrated Method), ahol az egyes tantárgyakat tanítják idegen nyelven. Bakti Mária tanulmánya a környezetismeret, a természettudomány és a földrajz tantárgyakhoz kapcsolódó szaktárgyi kommunikációs kompetenciákat tekinti át és módszertani ötleteket nyújt ezen kompetenciák fejlesztéséhez (lásd Bakti & Szarvas, 2023). Ez különösen hasznos lehet, mert ahogy megjegyzi: „[a szaktárgyi órákat] olyan szaktanárok tartják (a legtöbb esetben CLIL-módszertani képzés nélkül), akik sok esetben saját anyagot dolgoznak ki a szaktárgyak idegen nyelven történő oktatásához” (p. 63).

Az iskolai nyelvtanulás kérdéskörének lezárása után a következő tanulmány az egy- és kétnyelvűség kérdését tárgyalja Borbély Szilárd „Nincstelenség” című regénye és annak német fordítása alapján. A cím egy nagyon aktuális probléma tárgyalására utal, nevezetesen, a „tökéletes” egy- és kétnyelvűség mítoszát hivatott megcáfolni. A nemzetközi szakirodalomban is több munka foglalkozik azzal, hogy egyszerűen az egyenlővé nyilvánított nem homogén¹ (Dewaele et al., 2022; Rothman et al., 2023), a kétnyelvűt pedig téves a

¹ Az egyenlő beszélők között is nagy nyelvtudásbeli különbségek mutathatók ki.

mára már elévült meghatározások felől megközelíteni (lásd maximalista nézet [Bloomfield, 1933] és minimalista nézet [Macnamara 1967]); a funkcionális megközelítés az, ami pontosabban leírja őket² (Grosjean, 2010; Bartha, 1999, Navracsics 2007). A tanulmány fontos, a kétnyelvűségéből eredendő jelenségekre mutat rá a fordítás elemzése során, melyeket jól magyaráz(hatna) Pavlenko (2009) modellje (magyarul lásd: Navracsics, 2014). Az olvasó számára szokatlanak tűnhet, hogy a fordítás elemzését a szerző egy tágabb pszicholingvisztikai és kognitív keretbe helyezi, ami viszont jó alapul szolgálhat későbbi elemzések számára.

A többnyelvűséget az Európai Unió Tanácsa több állásfoglalásában az európai identitás és kultúra megerősítésének eszközeként határozza meg. Kegyes Erika tanulmánya német nyelvterületen azt vizsgálja, hogy az álláshirdetések mennyire vannak összhangban az európai célokkal. A kérdés megválaszolására egy nagyon alapos kvantitatív és kvalitatív elemzést alkalmaz, melyek számos, nemcsak a nyelvészek, de a munkavállalók számára is érdekes és hasznos eredményt tárnak fel. Kiderül többek között, hogy a magyar nyelvre mennyire van igény ezeken a területeken, és hogy a többnyelvűség egyre inkább átkerül az „előnyt jelent” kategóriából az „elvártba”.

A kötet második tematikus része 4 tanulmányt tartalmaz, amelyek a kárpátaljai és a felvidéki magyarság nyelvhasználati kérdéseivel foglalkoznak. Lechner Ilona tanulmánya kitűnő olvasmány mindazok számára, akik egy tömör, de áttekintő összefoglalót szeretnének olvasni a kárpátaljai magyarok kétnyelvűségéről az előző kutatások tükrében, és az anyanyelv, másodnyelv és idegen nyelv szerepéről a térségben. A tanulmány egy olyan kognitív nyelvészeti kutatási irányt

is felvet, amely segítségével feltérképezhető az ott élők fogalmi rendszere.

A következő két tanulmány a kétnyelvűség megjelenését vizsgálja Szlovákia nyelvi tájképében. Baukó János Dél-Szlovákia magyarlakta településein vizsgálja a kétnyelvű névsze- miotikai tájképet, míg Misad Katalin a dél-szlovákiai magyardomináns települések önkormányzati hivatalának szlovák–magyar kétnyelvűségét mutatja be. A szakirodalmi- lag jól megalapozott névszemiotikai vizsgálatban olvashatunk arról, hogy milyen megoldások születnek egy kétnyelvű területen, ha valami nem szabályozott (pl. személynév-szemiotikai tájkép), vagy ha valami szabályozott (helynév- és intézménynév-szemiotikai tájkép), de mindenképpen biztató a szerző utolsó megjegyzése: „Dél-Szlovákia magyar többségű településein a nagyrészt magyar nemzetiségű képviselőkől álló helyi önkormányzatoknak, a magyar identitású jogi és természetes személyeknek köszönhetően terjed a magyar nyelv- és névhasználat vizualításban való fokozottabb megjelenése” (p. 109). Misad Katalin kutatása pedig rámutat a nyelvítájkép-kutatások egyik fontos tanulságára, mégpedig arra, hogy a beszélők aránya egy településen gyakran nincs összhangban azok megjelenésével a nyelvi tájképben, különösen, ha kisebbségről van szó. A kutatás 13 dél-szlovákiai településen vizsgálja meg az önkormányzatok külső és belső feliratait, valamint a szóbeli és írásos kommunikációt.

A kötet zárótanulmánya egy különleges korpuszban, a Szlovákiai Magyar Nyelvjárási Hangoskönyv (SzMNYHK.) című sorozatban vizsgál olyan kétnyelvűségi jelenségeket, mint a kölcsönzés és a kódváltás, illetve maguknak a beszélőknek a két- és többnyelvűséggel kapcsolatos attitűdjei.

A *Többnyelvűség és kutatás* tanulmány- kötet értékes olvasmány mindazok számára, akik szeretnének megismerkedni az alkalmazott nyelvészet két- és többnyelvűséggel foglalkozó területeivel, módszertani ötleteket keresnek a kutatásukhoz vagy a nyelvokta-

² A funkcionális nézet a kétnyelvűre mint nyelvhasználóra tekint, aki ötvözi a két nyelv használatát a mindennapi során.

tási munkájukhoz, illetve akik érdeklődnek a felvidéki és kárpátaljai magyarság nyelvhasználatára. Az áttekintő és empirikus kutatás mellett a kötetben használt gazdag szakirodalmi bázis is jó alapot szolgál a többnyelvűség témájának mélyebb áttekintéséhez.

IRODALOM

- Bakti, M., Szarvas, Ju. (2023, szerk.). *Első lépések a környezetismeret angol nyelven történő tanítása felé*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Bartha, Cs. (1999). *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Benczes, R. (2019). *Rhyme over Reason: Phonological Motivation in English*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108649131>
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. Holt, Rinehart & Winston.
- Dewaele, J, Bak, T. H. and Ortega, L. Why the mythical “native speaker” has mud on its face”. In Slavkov, N., Melo-Pfeifer, S. and Kerschhofer-Puhalo, N. (eds.). *The Changing Face of the “Native Speaker”: Perspectives from Multilingualism and Globalization* (pp. 25–46). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9781501512353-002>
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674056459>
- Hylland, K. (2005). *Metadiscourse*. Continuum.
- Krashen, S. (2022). The Power of Self-Selected Fiction. In Summer, T. and Böttger, H. (eds) *English in Primary Education: Concepts, Research, Practice* (pp. 141–150). University of Bamberg Press. <https://doi.org/10.20378/irb-58795>
- Macnamara, J. (1967). Bilingualism in modern world. *Journal of social issues*, 23(2), 1-7. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1967.tb00571.x>
- Navracsics, J. (2007). *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi kiadó
- Navracsics, J. (2014). *A kétnyelvű mentális lexikon és működése (Kísérletes nyelvészeti kö-*

zelítés). *Doktori értekezés*. https://real-d.mtak.hu/720/7/dc_802_13_doktori_mu.pdf

- Pavlenko, A. (2009) Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In Pavlenko (ed.), *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches*. (pp. 125–160.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691262-008>
- Rothman, J., Bayram, F., DeLuca, V., Di Pisa, G., Dunabeitia, J. A., Gharibi, K., Hao, J., Kolb, N., Kubota, M., Kupisch, T., Laméris, T., Luque, A., van Osch, B., Pereira Soares, S. M., Prystauka, Y. & Wulff, S (2023). Monolingual comparative normativity in bilingualism research is out of “control”: Arguments and alternatives. *Applied Psycholinguistics*, 44(3), 316–329. <https://doi.org/10.1017/S0142716422000315>
- Zareva, A. (2013). Self-mention and the projection of multiple identity roles in TESOL graduate student presentations: The influence of the written academic genres. *English for Specific Purposes*, 32, 72–83. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2012.11.001>

Bátyi Szilvia

Dóczi Brigitta

A szókincs szerepe a nyelvtanulásban

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2024

ISBN 978 963 664 012 5

A nyelvtudás kulcsa nem más, mint a szókincs. Dóczi Brigitta *A szókincs szerepe a nyelvtanulásban* című könyve mélyrehatóan vizsgálja ezt a témát, a szótanulás pszicholingvisztikai alapjaitól kezdve a modern nyelvoktatási módszerekig. A kötet ötvözi az elméleti ismereteket a gyakorlati alkalmazásokkal, célja, hogy segítse a nyelvtanárokat, kutatókat és a nyelvek iránt érdeklődő olvasókat a szókincs tanításának és tanulásának minden aspektusában.

A Bóna Judit és Csizér Kata által szerkesztett *Alkalmazott nyelvészet a 21. században* című sorozat 12. köteteként megjelent könyv két nagyobb szekcióból áll: *I. Szótudás és II. Szótanulás és tanítás*. A két nagy részen belül minden fejezet egy rövid bevezetővel kezdődik, amely felvázolja a fejezet fő témáit és céljait. Ezután következik, véleményem szerint, a könyv egyik legértékesebb szegmense, egy táblázat, amely bemutatja az adott fejezetben használt legfontosabb kulcsszavakat és fogalmakat, angolul és magyarul. Ez rendkívül hasznos azoknak, akik angolul olvasnak szakirodalmat, a kulcsszavak felsorolása a fejezetek tartalmának megértését is megkönnyíti. Ezután következik a fejezet tartalmi részének kifejtése, majd végül az összefoglalás és szakirodalom.

A könyv *I. Szótudás* című szekciója a mentális lexikon és a szótudás különböző aspektusait tárgyalja részletesen. Ez a rész öt fő fejezetre oszlik. Az első fejezet a mentális lexikon különböző elméleti modelljeit mutatja be, áttekintve, hogy a nyelvészeti és pszicholingvisztikai kutatások hogyan próbálták megfejteni a szavak és kifejezések mentális tárolásának módját. Az egyik bemutatott modell, a *hierarchikus hálózati modell* (Collins és Quillian, 1969), amely szerint az információkat egymás alá rendelt kategóriákban tároljuk. Az egyes szavak általában csak a legközvetlenebb fogalmakkal állnak kapcsolatban a tipikus jellemzőik révén. Egy a szerző által bemutatott másik modell, a *szemantikus vagy jellemző-összehasonlító modell* (Smith, Shoben és Rips, 1974), amely abból az elképzelésből indul ki, hogy a fogalmak tulajdonságkészletek formájában vannak rögzítve a memóriánkban. Végül bemutatja a ma legmegbízhatóbb modellnek tartott *terjedő aktivációs modellt* (Collins és Loftus, 1975). A modell megbízhatóságát két okkal indokolja: egyrészt, mert a mentális lexikonra ma már nem merően hierarchikus szerkezetként, hanem asszociációk hálózataként tekintünk, ami lehetővé teszi, hogy egy szó egyszerre több más szóval is összefüggés-

ben álljon. Másrészt az egyes szavak közötti kapcsolatok erőssége miatt feleslegessé válik a meghatározó és jellemző tulajdonságok különválasztása. A terjedő aktivációs modell magyarázatot ad arra is, hogy miért hatékonyak a pozitív előfeszítéses (priming) feladatok: ha a résztvevők egy szorosan kapcsolódó szót kapnak előzetesen, az javítja teljesítményüket a célszó előhívásakor, ami a fogalmak közötti erős kapcsolatokra utal (Reisberg, 2007).

A második, a kétnyelvű mentális lexikon működését és szerkezetét vizsgáló fejezet a kétnyelvűek nyelvi feldolgozásának egyedi aspektusait tárgyalja különböző modellek bemutatásával (lásd French és Jacquet, 2004; de Groot, 1992; Pavlenko, 2009). A fejezet foglalkozik azzal is, hogy a kétnyelvű mentális lexikon milyen módon befolyásolja a nyelvtanulást és a nyelvhasználatot, beleértve a *nyelvváltás* és a *kódváltás* jelenségét is.

A harmadik fejezetben a szerző a szótanulás kulcsjellemeit vizsgálja arra összpontosítva, hogy a szókincs *mélysége* és *szélessége* hogyan befolyásolja a nyelvi kompetenciát. Kifejti, hogy a lexikai szélesség a tanult szavak mennyiségére utal, míg a mélység a szavakhoz kapcsolódó ismeretek gazdagságát jelenti, beleértve a szavak jelentéseinek, használati kontextusának és morfológiai jellemzőinek ismeretét. Az ebben a részben megjelenő harmadik kulcsfogalom, a *folyékonyosság* – amint Nation (2003) és Meara (2002) is kifejtik – a szavak gyors és hatékony előhívására utal, ami elengedhetetlen a zökkenőmentes kommunikációhoz.

A negyedik fejezetben a többszavas kifejezések és idiomatikus szófordulatok nyelvtanulásban betöltött szerepét mutatja be a szerző. A többszavas egységek, mint például a *szem előtt tart* vagy *kéz a kézben*, kulcsfontosságúak a természetes nyelvhasználathoz, mivel ezeket gyakran használjuk automatikusan, anélkül, hogy a jelentésüket elemenként analizálnánk. Wray (1999) szerint ezek a kifejezések segítenek a nyelvtanulóknak

abban, hogy gyorsabban és hatékonyabban sajátítsanak el új nyelvi struktúrákat, mivel az idiomatikus kifejezések rögzített formaként memorizálhatók.

Az utolsó fejezet a *receptív* (passzív) és *produktív* (aktív) *szótudás* különbségeire, valamint a *véletlenszerű* és *tudatos szótanulási stratégiákra* összpontosít. A receptív szótudás a felismert és értett, de aktívan nem használt szavakat foglalja magában, míg a produktív szótudás azokat a szavakat tartalmazza, amelyeket a beszélő aktívan használ a kommunikációban. A tudatos szótanulás során a tanulók szándékosan, gyakorlással és ismétléssel sajátítanak el új szavakat, ellentétben a véletlenszerű tanulással, amikor a szavak inkább a nyelvi környezetből, spontán módon sajátíthatók el (Schmitt, 2010).

A könyv második szekciója, a *II. Szótanulás és tanítás* című rész hat fő fejezetre oszlik és részletesen foglalkozik a szótanulási és szókincsfejlesztési folyamatokkal, különösen azok gyakorlati és pedagógiai megközelítésével. Ez a rész az elméleti háttér és különböző kutatási eredmények megemlítése mellett egy átfogó, könnyen érthető ismertetőt ad az olvasó számára. A hatodik fejezet az *input* (a tanulók által befogadott nyelvi anyag) és *output* (a tanulók által produkált nyelvi anyag) jelentőségét vizsgálja a szótanulási folyamatokban. Ebben a részben a *feladatalapú nyelvtanulás* (Task-Based Learning) kerül előtérbe, amelynek célja, hogy a tanulók valós kommunikációs helyzetekben, eszközként használják a nyelvet. A szerző több kutatást is megemlít, amely a feladatalapú nyelvtanulás hatékonyságát bizonyítja, ugyanakkor felsorolja az eddig megjelent kritikákat is, amelyek ezt a módszert érték. Kritikaként például azt fogalmazza meg, hogy nem teljesen tisztázott, hogy mi számít feladatnak. A feladat túl tág értelmezése és nem tisztázott meghatározása valóban jellemző volt korábban, ugyanakkor meg kell említenünk, hogy a jelenlegi szakirodalom alapján már nem áll fenn ez a helyzet. Bár számos definíció és megközelítés létezik, egyes kulcsjellemzőkben konszenzusra jutot-

ta a kutatók és a nyelvtanárok. Már meghatározható, hogy mi minősül feladatnak, és az oktatók számára elérhetőek az ellenőrző listák, mint például a TBL checklist (lásd Anderson és McCutcheon, 2019:29 vagy a TBLT Language Learning Task Bank weboldal), amik segítik őket abban, hogy az általuk készített feladat valóban megfelelő legyen. A szerző által felvetett harmadik kritika megfogalmazása pedig ellentmondásosnak vagy félreérthetőnek tűnik, mivel a módszertan alapvető célja, hogy a hagyományos, előíró megközelítéssel ellentétben reaktívan alkalmazkodjon a tanulók igényeihez. A Nemzeti Alaptanterv – amelybe a szerző szerint nem illeszthető be ez a módszer – nem tartalmaz részletes leírást az órák pontos menetéről, míg a Kerettanterv az oktatási módszerekkel kapcsolatban kifejti, hogy *„tevékenység- és tanulóközpontúak; azaz olyan életkori és érdeklődési sajátosságoknak megfelelő helyzeteket teremtenek, ahol a nyelvet eszközként használják hatékonyan, a nyelvi funkciókat a kommunikációs szándéknak megfelelően alkalmazzák, és rendelkezésre áll a megfelelő szókincs”* (Kerettanterv – Élő idegen nyelv 9–12. osztály, 2020). A feladatközpontú nyelvtanítás, vagy fordíthatnánk akár tevékenységközpontú nyelvtanításnak is az eredeti angol kifejezést, pontosan ennek a célnak felel meg. Amikor a tartalomjegyzéket olvasva felfedeztem, hogy egy teljes fejezet foglalkozik a feladatközpontú nyelvtanítással és láttam, hogy ezen kívül is számos helyen megemlíti a szerző, nagyon örültem, tekintettel arra, hogy a magyar szakirodalomban még kevesen írtak erről a témáról, és kiemelkedő jelentőségűnek tartottam a könyvben történő tárgyalását. Azonban a fejezet gyors lezárása és a hagyományos módszerekhez való visszatérés csalódást okozott. Azt gondolom, megfelelőbb lett volna, ha a gyors lezárás és módszertani visszaugrás helyett, a szerző nyitott kérdésként hagyja a témát az olvasó számára. Ugyanakkor érdekes volt olvasni, amikor például a nyolcadik fejezetben visszatér a témához, itt azonban biztatja a közoktatásban tanító nyelvtanárokat, hogy al-

kalmazzák a módszert, le is írja a *feladat* egy meghatározását és jó tanácsokat is ad a megtervezéséhez. Összességében tehát elmondható, hogy támogatóan áll a megközelítéshez és nagy előrelépésnek tartom, hogy bővült a témával kapcsolatos magyar publikációk listája.

A hetedik fejezet a *szótárak és szakszótárak* használatának fontosságát hangsúlyozza a szótanulási folyamatokban. Példákkal ábrázolja, hogy ezek az eszközök hogyan segíthetnek a tanulóknak az ismeretlen szavak jelentésének megértésében, és hogyan járulhatnak hozzá a szakszókincs fejlesztéséhez. A szerző a fejezetben részletesen foglalkozik a *Visual Art & English* művészeti szakszótárral. Ez a szótár, melyet kifejezetten a művészeti szókincs fejlesztésére terveztek, nem csupán a szavak definícióit tartalmazza, hanem kontextuális példákat is biztosít, amelyek bemutatják, hogyan használhatók ezek a kifejezések autentikus szövegekben.

A nyolcadik fejezet különböző *szótanulási és szóhasználati stratégiákat* tárgyal, amelyek segítenek a tanulóknak hatékonyabban elsajátítani és alkalmazni az új szavakat. Kitér például a *metakognitív stratégiákra* (Schmitt, 1997), amelyek támogatják a tanulókat saját tanulási folyamataik monitorozásában. Megemlíti a szókincs bővítésének főbb szempontjait különböző nyelvi szinteken, a szókincstanulás négy fő vezérfonalát (Nation, 2008): jelentésközpontú input, jelentésközpontú output, nyelvfókuszú tanulás, valamint a szókincs folyamatosságának fejlesztése. Ebben a részben ismét kitér a rögzített szókapcsolatok vagy többszavas lexikai fordulatok tanulásának fontosságára. A rögzített szókapcsolatok tanulása lehetővé teszi a tanulók számára, hogy hatékonyabban sajátítsák el a célnyelvet, mivel ezek a kifejezések gyakoriak és elengedhetetlenek a természetes nyelvhasználathoz. Nem fejt ki részletesen, de hoz néhány példát az osztálytermi tevékenységekre is. Ilyen például, hogy a tanulók a szöveg kiemelt többszavas kifejezéseit felhasználva végezzék el az adott szöveg összefoglalását.

A kilencedik fejezet a *digitális eszközök*, különösen a *mobilalkalmazások, videójátékok és filmek* szerepét tárgyalja a szókincs tanításában és tanulásában. Bemutatja, hogy ezek az eszközök hogyan teszik izgalmasabbá és interaktívabbá a tanulási folyamatot, valamint hogyan segíthetik a szavak mélyebb megértését és tartós memorizálását.

A tizedik fejezet tovább bővíti a digitális eszközök témáját, összpontosítva az *adatvezérelt nyelvoktatásra* (Data-Driven Learning), az *online szótárak, korpuszok* nyelvtanulásban betöltött szerepére, különösen kiemelve a *gépi fordítást* és röviden bemutatva a *Mesterséges Intelligenciát* alkalmazó applikációkat. A szerző kifejti, hogy ezek az eszközök hogyan képesek valós idejű adatokat biztosítani a tanulók számára, támogatva ezzel a szókincs gyors és hatékony bővítését. A korpuszok használatának bemutatásakor példaként említi a Corpus of Contemporary American English-t (COCA). A gépi fordításon kívül, a Mesterséges Intelligencia alapú alkalmazások között csupán röviden utal az OpenAI ChatGPT-jére, de nem részletezi, melyik modellről ír. Emellett több alkalmazási lehetőséget is felsorol a szótanulás területén, amelyek közül a tanulói szövegek nyelvi helyességének ChatGPT általi javítását nem tartom megfelelőnek. Ennek oka, hogy még a jelenlegi legfejlettebb modell (a 2023-as GPT 4) sem képes minden esetben észrevenni a nyelvhelyességi hibákat, továbbá a nyelvi magyarázatok során gyakran előfordulnak irreális szövegek, úgynevezett hallucinációk. A többi javasolt alkalmazási lehetőséget érdekesnek és hasznosnak tartom.

A könyv tizenegyedik fejezetében a szerző különböző módszereket és eszközöket ismertet, amelyekkel a tanárok *mérhetik és értékelhetik* a tanulók szókincs-tudását. A fejezet végén a szerző visszatér a feladatalapú nyelvoktatáshoz és annak teszteléséhez (Task-Based Language Assessment), ezáltal hangsúlyozva a módszer hatásosságát és azt, hogy a hozzá kapcsolódó mérések a tanulók valós igényeihez igazodnak (pl. online időpontfoglalás).

A könyv *Végszó és néhány pedagógiai ajánlás* című része összefoglalja a könyv fő témáit és hangsúlyozza a modern nyelvtanításban a digitális eszközök jelentőségét. A szerző, Dóczy Brigitta kifejti, hogy a szavakat nem csupán mondatkitöltő egységként kell kezelni, hanem mint önálló nyelvi konstrukciókat, amelyek a dinamikus és integrált mentális lexikonunk részeként működnek. A kétnyelvű szókincs összefonódásával kapcsolatos kutatásokat is említi, amelyek alátámasztják, hogy az anyanyelvi és a második nyelvi szókincs elemei kölcsönhatásban vannak egymással és a fogalmi rétegekkel. A pedagógiai ajánlásokban a szerző több kulcsfontosságú tényezőt is kiemel, amelyeket érdemes figyelembe venni a nyelvtanításban. Ezek közé tartozik a digitális eszközök, mint a mobilalkalmazások és online platformok alkalmazása, a Mesterséges Intelligencia alapú alkalmazások használata, amelyek elősegítik a szókincs fejlődését és a nyelvtanulást.

Összességében elmondható, hogy Dóczy Brigitta könyve alaposan megvizsgálja a szókincs és a szótanulás témakörét, az elméleti alapokat, empirikus kutatásokat részletesen, ugyanakkor könnyen érthető stílusban bemutatva. Bár a módszertani, gyakorlati tanácsok kevésbé részletesek, általános útmutatóként értékesek lehetnek. A könyv a legfrissebb tudományos eredményeket, nyelvtanítási módszereket és technológiai innovációkat is megemlíti röviden, amelyek különösen hasznosak lehetnek kezdő nyelvtanárok számára. A szerző sikeresen megvalósította a könyv bevezetőjében megfogalmazott célját, hogy létrehozzon egy „*átfogó, értelmező, illusztrációkkal kiegészített szakkönyvet*”, amely a nyelvtanulás és szókincsfélesztés szerteágazó témáit öleli fel.

IRODALOM

- Adolphs, S. & Schmitt, N. (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24 (4), 425–438, <https://doi.org/10.1093/applin/24.4.425>
- Anderson, N., & McCutcheon, N. (2019). *Activities for task-based learning : integrating a fluency first approach into the ELT classroom* (1st edition). Delta Publishing.
- Bodóczy I. & Dóczy B. (2020). *Visual art & english - A vizuális művészeti képzés szakszótára*. Magyar Képzőművészeti Egyetem.
- Collins, A. M. & Quillian, M. R. (1969). Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 240–247, [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(69\)80069-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(69)80069-1)
- Collins, A. M., & Loftus, E. F. (1975). A spreading-activation theory of semantic processing. *Psychological Review*, 82(6), 407–428, <https://doi.org/10.1037/0033-295X.82.6.407>
- de Groot, A. M. B. (1992). Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations. In R. Frost & L. Katz (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 389–412). Elsevier, [https://doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62805-8](https://doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62805-8)
- French, R. M. & Jacquet, M. (2004). Understanding bilingual memory: Models and data. *Trends in cognitive sciences*, (8) 2, 87–93, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2003.12.011>
- Gurzynski-Weiss, L., & IATBLT (n.d.). *The TBLT Language Learning Task Bank*. <https://tblt.indiana.edu>
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára – Élő idegen nyelv (2020). https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kerettanterv/elo_idegen_nyelv_K_egyben.docx
- Nation, I.S. (2008). *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*.
- Pavlenko, A. (2009). Conceptual representation in the bilingual lexicon and second language vocabulary learning. In A. Pavlenko (Ed.), *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches* (pp. 125–160). Multilingual Matters., <https://doi.org/10.21832/9781847691262-008>
- Reisberg, D. (2007). *Cognition: exploring the science of the mind*. Norton.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 199–227). Cambridge University Press.

- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: A vocabulary research manual*. Palgrave Macmillan, <https://doi.org/10.1057/9780230293977>
- Smith, E. E., Shoben, E. J. & Rips, L. J. (1974). Structure and process in semantic memory: A featural model for semantic decisions. *Psychological Review*, 1, 214–241, <https://doi.org/10.1037/h0036351>
- Wilks, C. & Meara, P. M. (2002). Untangling word webs: Graph theory and the notion of density in second language word association networks. *Second Language Research*, 18, 303–324, <https://doi.org/10.1191/0267658302sr203oa>
- Wray, A. (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching*, 32, 213–231, <https://doi.org/10.1017/S0261444800014154>

Vermeki Boglárka

Koncsek Krisztián
Idézetvadász I–III.

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2022. 123; 142; 129 p.
ISBN 978-963-409-231-5; ISBN 978-963-409-232-2;
ISBN 978-963-409233-9

„*Quot homines, tot sententiae*”.
„*Ahány ember, annyi gondolat*.”

(Terentius idézet a Kr. előtti 2. századból)

A következő oldalakon három, egymással a legszorosabb kapcsolatban álló, az *Idézetvadász I.*, *Idézetvadász II.*, illetve *Idézetvadász III.* címet viselő kötetről írok. A munka szerzője Koncsek Krisztián, aki e trilógiának is nevezhető művel csaknem három évtizednyi gyűjtőmunkája eredményét bocsájtja az olvasók rendelkezésére. Született a könyveknek egy reprezentatív, a három kötet anyagát egyetlen műben hozó kiadása is, *Egyetemes gondolattár – 25 évszázad bölcsességei* címmel, amelyről a kiadó honlapján olvashatunk. Hasonlóan az itt ismertetendő kötetekhez, az

a változat is 2020-ban jelent meg. A különálló köteteket a kiadó 66-os, 67-es és 68-as sorszámmal *Az ékesszólás kiskönyvtára* sorozat darabjaiként adta ki.

Egy-egy találó idézettel, szállóigével megismerkedve bizonyára többekben felmerülhet a gondolat, hogy – amennyiben nem magyar szerzőkről van szó –, milyen jó is lenne ezt a mondást eredetiben is megismerni! Esetleg (bármelyikük kapcsán) ismerni a történetét, többet tudni szerzőjéről, a szállóige felbukkanásának körülményeiről. A hozzájuk kapcsolott kultúrtörténeti vonatkozások gazdagságát talán említeni sem kell.

Raadásul ez alkalommal csaknem nyolcszáz, eredetileg valamilyen idegen nyelven született mondás, szállóige esetében nyílik lehetőségünk a magyar fordításoknak az eredeti mondatokkal, szavakkal való összevetésére, és sok esetben keletkezésük története is kirajzolódik.

Az említettek miatt is ajánlom a könyvet elsősorban középiskolásoknak, egyetemi hallgatóknak, továbbá pl. nyelvtanáraiknak, akik óráikat színesíthetik a szállóigék révén, de akár nyelvtani jelenségeket is illusztrálhatnak vele. Ezért is gondolom, hogy a Modern Nyelvoktatás lapjai különösen alkalmasak lehetnek a kötetek iránti figyelem felkeltésére.

Az összegyűjtött szállóigéket és idézeteket a szerző három kötete az alábbi felosztás szerint tartalmazza: Az első kötetbe zömmel az ókorból származó, eredetileg görög és latin nyelven megfogalmazódott gondolatok kerültek fordításukkal együtt. Egészen pontosan 409 idézetet és szállóigét találunk a lapokon. Az idézett szerzők a két nyelvnek megfelelően, nyelvenként időrendi sorrendbe állítva szerepelnek a könyvben.

A második kötet a középkor és az újkor szerzőinek anyagából merített összesen 364 példát. Ebben a kötetben közel tíz nyelvterülethez kapcsolódóan felszámol több szerzőt idéz Koncsek Krisztián, a szállóigék magyar fordítása mellett – egy-két ritka esetet kivé-

ve – az eredeti nyelven is. A nyelveken belül a szerzők itt is időrendben követik egymást.

A harmadik kötetben magyar szállóigék és szólások szerepelnek, ezek száma 263. Érdekes módon itt is előfordul néhány idézet idegen nyelvű változata is, ahogy ezt a kötetről írva jelzem is majd.

A szerző előszava című rész szól a könyvsorozat alapját képező gyűjtemény keletkezéséről, céljáról, forrásairól, a válogatás szempontjairól és tájékoztat az anyag elrendezésének elveiről is. Amikor esetleges félrefordításokat mutat be, ugyanott rögtön a szöveghű fordítást is megadja. „Mi is volt a célja ennek az összeállításnak? Elsősorban az, hogy tisztázzam: ki mikor mit mondott vagy írt” – olvashatjuk az előszóban (7.). (A gyűjteményt bevezető 7–10. oldalak – mint szerzői előszó – mind a három kötetben benne olvashatók.)

Különösen fontos tudni mindezt manapság, amikor az internet megszámlálhatatlan mennyiségben zúdítja ránk a valós mellett a hamis információkat is, amiért mindenkinek igencsak körültekintően kell(ene) eljárnia egy-egy adat felhasználása kapcsán. Mint például a következő idézet esetében is: „Az a baj az interneten terjedő idézetekkel, hogy nem tudod róluk megállapítani, valódiak-e. (Petőfi Sándor)”. (7. o.) Az összeállítás szerzője kiderítette, hogy ott, ahol a magyarul olvasók számára Petőfi Sándor neve áll, az angolul beszélők esetében Abraham Lincoln nevével lehetett találkozni. Ez az internetes tréfa is ösztönözte Koncsek Krisztiánt műve kiadására.

A kötetek bevezetése azért is érdemel különös figyelmet, mert a már említett kérdések mellett kitér a *szállóigék műfajára*, elhatárolva őket mind az *aforizmáktól*, mind a *közhelyektől*, továbbá még a *közmondásoktól* és az időnként szintén felbukkanó *bon mot*-nak nevezett, humoros kifejezésektől is.

A szállóigéket a kötött vagy állandósult szókapcsolatok közé sorolja a szakirodalom; legfontosabb ismertetőjegyük, hogy a szerzőjük ismert személy. Szathmári István

az eredetükre is utalva ezt írja: „A szállóige irodalmi, történelmi vagy mitológiai eredetű, gyakran mondat formájú szókapcsolat” (Szathmári 1961: 528). Ehhez teszi hozzá Koncsek Krisztián az újonnan keletkezett szállóigék kapcsán az alábbiakat: „[A szállóige] valamely irodalmi vagy *tudományos mű*, illetve egyéb művészeti alkotás (például *film*) közismert, gyakran idézett, rövid részlete, vagy egy történelmi személyiség jeles eseményhez kapcsolódó mondata”. (L.: szerzői előszó, 8. oldal, kiemelés tőlem B. I.) A közmondásoknak és a közhelyeknek a szállóigéktől való elhatárolásának alapja tehát, hogy az előbbieknél a szerző ismeretlen. Az aforizmák esetében pedig a fő eltérés az, hogy az aforizmák jóval kevésbé közismertek, mint a szállóigék, továbbá, hogy tartalmilag minden esetben valamilyen erkölcsi tanítást, bölceleti tételt fogalmaznak meg. „Velős mondásnak” is nevezik; jellegzetességük még szellemes voltak. (Hasonlóan velős mondások a legtöbbször a latin nyelvből származó, s igen sokszor ugyancsak a szerző neve nélkül elterjedt *szentenciák* is.) A gyűjteményben azonban jó néhány közmondás is előfordul, ha első ismert használata valamely nevezetes személyhez kapcsolódik, lásd később.

Koncsek Krisztián könyveinek alcíme a *szállóigék* mellett az *idézetek* szót is tartalmazza, ami arra utalhat, hogy fontos gondolatok megfogalmazása még nem érte el a szállóigék ismertségének szintjét, illetve arra is, hogy olykor több mondatnyi terjedelmű, hosszabb idézetek is megjelennek az oldalakon, melyekből a valóban szállóigévé vált részt több helyen is dőlt szedés emeli ki. Erre látunk példát a harmadik kötetben a 18., vagy a 102–103. oldalon.

Modern korunkban filmek címeivel, filmalkotások ikonikus szereplőinek elhangzott szavai nyomán elterjedt vált mondásokkal, sőt internetes mémekkel is bővül a szállóigeként idézhető mondatok sora, ahogy erre az előszó utal. A gyűjtemény második kötete jó néhány, különböző filmekből származó mondatot felidéz, többet is a Bud Spencer-fil-

mekből (32–33.), illetve egyet a Forrest Gump című filmből (118.). (Az interneten több Forrest Gump idézetet felvonultató lista is kering a főszereplők valóban szívmengető mondásaival, ld. *Irodalom.*)

Közmondás- és szentenciagyűjtemények, idézetek felsorolásai az ókor óta léteznek, ám a szállóigének mint – a kötött szókapcsolatokon belül található – önálló kategóriának a neve az 1864-ben megjelent, Georg Büchmann által kiadott könyv nyomán terjedt el, ugyanis ez a gyűjtemény viselte először a *Geflügelte Worte* címet (a fentieket lásd a második kötet 24. o.). A korai hazai gyűjtemények szóhasználatában egy ideig még ingadozott a szálló igék és a szállóigék elnevezés. A szak kifejezést nálunk Tóth Béla *Szájrul-szájra. A magyarság szálló igéi* című könyve honosította meg a 20. század elején (Tóth 1901). Azóta is több kiadvány jelent meg híres emberektől származó, közismert vagy kevésbé ismert idézetekkel, legnagyobb számban talán kétnyelvű (latin–magyar) szállóige-gyűjtemények, I. Hajdú István: *Varietas delectat* (Hajdú 1986), de néhány valóban soknyelvű is akad közöttük. Ezek a magyar mellett az eredeti nyelven is tartalmazzák a híres emberektől származó idézeteket, legyen az eredeti nyelv az angol, a német, vagy éppen valamelyik ritkábban idézett idegen nyelv, mint pl. a dán vagy éppen a lengyel. A II. kötet példái között szerepel Andersentől a *Den grinne aelling*, azaz *A rút kiskacsa* (124. o.) és lengyel nyelvű mondattal is találkozunk.

A többnyelvűség tehát a két Koncsek-kötet megelőzően is jelen volt a gyűjteményekben, hiszen a források között idézett munkák közül Tóth Béla 1906-os *Szálló igék lexikona* is igen sok esetben eredeti nyelven is közli a szállóigéket, így a könyv mottójául választott *A beszéd a gondolatok eltitkolására való* mondatot is, a magyar mellett franciául: *La parole a été donnée à l'homme pour déguiser sa pensée*. Ő még Talleyrand-nak tulajdonította a mondást, Koncsek Krisztián megtalálta az idézet valódi szerzőjét, Voltaire személyében

(ld. második kötet 46.). A legtöbb irodalmi idézet, szállóige esetében szintén ott van az eredeti nyelvű változat Békés Istvánnak az először a hatvanas években kiadott *Napjaink szállóigéi* című kétkötetes művében is. Koncsek Krisztián fő törekvése, hogy a leginkább hű, illetve az általánosan elterjedt fordításokat mutassa be, akkor is, ha az adott mondat magyarul az eredetitől eltérő szókinccsel honosított meg. Versek esetében az eltérő fordítások megjelenése törvényszerű, és itt a szó szerinti „hűség” kérdése természetesen nem vetődhet fel. Olykor a szó szerinti fordítás egészen meglepő módon tér el a nálunk elterjedt változattól, I. Szophoklész Antigonéjának sorait az emberről (első kötet 14.).

A továbbiakban felidézett néhány szállóigét az ismertetésben magam is két nyelven szerepeltetem. Az első kötetben *Thalészstől* kezdve *Platónon, Arisztotelészen, Aiszóposzon és Cicerón át Vergiliusig és Horatiusig* 15 ógörög és 30 fölötti ókori latin szerzőtől olvashatunk nemes gondolatokat, érdekes fordulatokat, de rátalálunk a *Biblia* sokak által ismert, s mára közmondásként számon tartott mondataira, továbbá a középkori latinítást képviselő személyek, így *Boethius, Aquinói Tamás, továbbá Rotterdami Erasmus, illetve Sir Francis Bacon* néhány idézetére is.

A gyűjtemény évezredek idézeteiből merít ezernél is több példát, itt jó, ha néhány bemutatására lehetőség van; a többit az olvasó a kötetek lapjain leli fel. A legtöbb esetben inkább a rövidebbek közül idézek fel párat. A hosszabb, több sornyi terjedelmű idézetek mellett ugyanis alig egy-kétszavasak is nagy számban előfordulnak. Az ógörög eredeti mellett mindig ott van a kiejtés és olykor a latin fordítás is. Itt a *hattyúdal* kifejezést idézem, amely egy Aiszkhülosz-tragédiából, az Agamemnónból veszi eredetét: κύκνειο ἄσμα [ejtsd kb.: kükneio ászma] (21.). A költőkről szólva igen gyakran használt kifejezés ez, aminek szállóige-voltára csak ritkán gondolunk.

A gyűjtemény a szerzők időrendi sorrendjében mutatja be az idézeteket. Ennek hátránya, hogy nem kereshetünk rá egy-egy témakörre, mint tehetjük pl. a *Bölcsességek könyve* esetében (Kristó Nagy 1982). Az ismertetett kötetek esetében a könyvek legvégén Mutató szerepel, mely az idézetet kezdő szó nyomán segít rátalálnunk egy adott szálóigére s a hozzá fűzött magyarázatra. Ha a forrás egyértelmű, akkor csupán a magyar és az idegen változat szerepel a forrásnak a megjelölése mellett, pl. a *meztelen igazság – nuda veritas* – esetében: *Ovidius Ódái* (I. 24.7.) (42.), másutt akár több oldalas magyarázattal is találkozunk.

Nagyon változatos a felidézett gondolatok sora, néhányról a következőkben mindenképpen érdemes szót ejteni. Így máig a napi életünkkel kapcsolatosan fogalmaz meg alapigazságot Ciceró mondata: *Magnum vectigal sit parsimonia – A takarékoság a legjobb bevétel*. Itt valóban nem is szükséges további magyarázat, a forrás is egyértelmű: *Cicero: Paradoxa Stoicorum* VI. 49. (32.) Ugyancsak életünkre vonatkozó tanács fogalmazódik meg a horatiusi felszólításban, amely azonban többféle fordításban, sőt értelmezésben ismert, és a költő *Leukonoéhoz* című ódájából vált szállóigévé: *Carpe diem!* Ennek értelme – a *carpere* 'letépni', 'leszakítani', 'megragadni' stb. jelentésű igéből kiindulva – lehet *Ragadd meg a napot!* 'Élj a mában!' 'Élvezd a napot!', illetve 'Éld e napot!' 'Élvezd az időt!' vagy akár 'Lopd el a napot!' értelmű is. „Az értelmezése vitatható. Egyes nézetek szerint azt jelenti, élj a mának, élvezd a jelent, ne törődj a holnappal. Mások szerint inkább azt... hogy minden napnak adj értelemet!” (41.)

Áttérve a második kötet szállóigéire, benne is számos igencsak híres személytől olvashatunk egy avagy több idézetet. A legtöbbben – kb. 80 szerzővel – az angol, 50 körüli szerzővel a francia és mintegy 40 szerzővel a német nyelvterületet képviselik; az alábbiakban valóban csak néhány nevet tudok szerepeltetni közülük.

A francia idézetek közül kettőt választottam ízelítőül, először egy kissé hosszabbat, a korábbi évszázadokból: *Mes amis, si j'avance, suivez-moi! Si je recule, tuez-moi! Si je meurs, vengez-moi! Barátaim, ha támadok, kövessetek; ha hátrálok, öljetek meg; ha meghalok, bosszuljatok meg! Henri Duverger de la Roche-Jacquelein* (1772–1794) az ellenforradalmi Vendée-felkelés vezetője mondta, *L.-G. Michaud* történész szerint, ez áll ugyanis 1824-es könyvében. (54.)

A későbbi idézeteket pedig képviselje *Édith Piaf*, a *Non, je ne regrette rien. Nem bánok semmit* sorral. „Egyik sanzonjának címe; 1956-ban írták neki a dalt, 1959-ben jelent meg lemezen.” (68.o.)

A következő idézet nagyon szomorú, és a történelem sajnos igazolta a 19. századi költő szinte látnoki szavait. Heine sorai ezek *Almansor* című tragédiájából: *Dort, wo man Bücher verbrennt, verbrennt man am Ende auch Menschen. Ahol könyveket égetnek, ott embereket is fognak* (19.).

Talán a legnehezebb napjaink idézetei közül az igazán fontosakat kiválasztani. A szemelvényeket végigolvasva, a kötetekbe bevalogatott idézeteket nagyon is helyénvalónak, évezredekre, de legalább évszázadokra kihatónak gondoljuk, olykor azonban – a maiak között főként – megkérdőjelezzük egy-egy idézett résznek a gyűjteménybe kerülését, annak a jogosságát. Persze a válogatás a szerző ügye, s lehet, igaz van: egykor talán fontos kordokumentumot fognak majd jelenteni a ma nagyon is kétes értékűnek gondolt szövegek. Van, hogy idézett mondása közismert szereplőről „rántja le” úgymond a leplet, mint *Clemenceau* esetében (67.), s van, ahol kortárs politikus, közéleti szereplő nyilatkozik nem egészen nagy ügyekhez méltó módon. Ehhez szintén elég megnézni a második kötetnek korunkra vonatkozó idézeteit és látni szerzőiket (*Daniel Cohn Bendit, Linda Gordon*). Rossz szembesülni azzal, hogy egy-egy tisztelhetőnek vélt ember százját/tollát milyen mondatok hagyhatták el.

De szerencsére megszólal a felelősségvállalás is, olyan idézetek esetében, mint amelyek a környezetvédelemre vonatkoznak. „*Ha majd kivágjad az utolsó fát, ha kifogtad az utolsó halat, ha beszennyezted az utolsó folyót, ha megbetegít a belélegzett levegő, akkor rájössz, hogy túl késő, hogy az egészséget nem veheted fel bankszámládról és a pénzt nem lehet megenni.*” „*When the last tree is cut, the last fish is caught, and the last river is polluted, when to breathe the air is sickening, you will realize, too late, that wealth is not in bank accounts and that you can't eat money.*” (*Alanis Obomsawin* kanadai öslakos filmrendezőő szavai 1972-ből. (109.)

Van olyan idézet is, amelynek eredetijére hosszas nyomozás után sem talált rá Konksek Krisztián, így igaz lehet, amit következtetésképpen levon: a Szoltsenyicinnek tulajdonított szöveg nagy valószínűséggel magyar hamisítvány (78–79.)

Rátérve most már a harmadik kötetre, ennek magyar nyelvű szállóigéi összesen százánál is több szerzőhöz kapcsolódnak. Közöttük a költőkön és az írókon kívül a korábbi századok több uralkodóját, régi és újabb korok egyházi személyeit, régi és akár kortárs politikust, valamint tudóst, rendezőt, sőt még humoristát is találunk. Ennek megfelelően a szállóigéknek igen-igen változatos sora bontakozik ki a lapokon.

Egyik legkedvesebb szállóigémmel, *József Attila* soraival szeretném indítani a bemutatásukat. „*Dolgozni csak pontosan, szépen, ahogy a csillag megy az égen, úgy érdemes.*” (A költő *Ne légy szeles!* című töredékének a sorai, 1937-ből.) A recenzió írója még emlékszik, hogy évtizedeken át a Kossuth Rádió *Gondolatjel* című irodalmi lapja e sorok elhangzásával kezdődött.

Sok vitát váltott ki még az utóbbi időkben is a *Nyelvében él a nemzet!* szállóige, ugyanis nehéz volt, ha nem egyenesen lehetetlen megtalálni a vele 100%-ig megegyező szövegrészletet. Hasonló megfogalmazások bőven voltak 19. századi költőinknél, politikusainknál. Gon-

dolták szerzőjének *Széchenyi Istvánt, Kölcsey Ferencet*, s igen hasonló kifejezőmódra lehet rábukkanni *Bessenyei Györgynél* és *Arany Jánosnál* is. Konksek Krisztián helyesen – *Köváry Lászlót* nevezi a szállóige szerzőjének (36–37.) . „*Színészet által terjed a nyelv. Nyelvében él a nemzet.* Legyen nálunk is országosan ápoltszínház, s nem fogják Erdélyt kerülni színészgyermekai.” *Köváry Székelyhonról* című könyvének 29. fejezetében olvashatóak ezek a sorok. *Köváry Lászlóról* (1819–1907) a Magyar Életrajzi Lexikon azt írja, hogy író, történetíró, statisztikus volt, az MTA levelező tagja. Jó lenne tudni, annyi év után (a nevezett könyv 1842-ben jelent meg) ki talált rá a sorra!

S még egy idézett szállóige, talán a legismertebb a korból:

„*Minden nemzet a maga nyelvén lett tudós, de idegenen sohasem.*” Ez a részlet *Bessenyei Magyarság* című röpiratából való. (21.)

Az egyszavas szállóigék (avagy önálló szárnyas szavak) száma a kötetben 25 körül van, a két vagy három szóból álló 40 körül, továbbá vannak egy (kb. 140) és vannak több mondatot felölelő idézetek is (kb. 50) az anyagban. Lássunk itt kettőt a rövidebb szállóigék közül!

A legnagyobb magyar – Kossuth nevezte így Széchenyit. (29–30.)

Szűkebb hazám, esetleg szűkebb pátriám – Jókai Mór írta le az első változatot 1886-ban. (41.)

A magyar anyag tagolása a korábbi korszakokat illetően is a magyar történelemhez kapcsolódik, ha pedig a huszadik századot tekintjük, itt megjelennek a *Trianonhoz* (70–71.), majd *Horthy* kormányzásának *korához* (72–79.), a *Rákosi-* (80–86.) és a *Kádár-korhoz* (87–100.) kapcsolható szállóigék, nemegyszer a fent megnevezett személyek mondatai is. Az utolsó közel húsz oldal kortárs alkotók, legnagyobb részben ugyancsak politikuskok mondatai szerepelnek, ezeket ma jól ismerjük, idézzük nem is egyszer, ám kérdés, mennyi marad meg közülük a jövő nemzedékek szá-

mára. Néhány közülük, ahogy említettem, kordokumentumként bizonyára fennmarad.

Az elemzés végére érve, felhívom a figyelmet a lengyel–magyar barátságot kifejező, két nyelven is megjelenő versikére 1865-ből (51.), továbbá egy arabnak vélt, de valójában török közmondásra, amely szintén két nyelven is szerepel (52.).

Ez utóbbi *'A kutya ugat, a karaván halad'* közmondás, melynek ismertté válása Pulszky Ferenc (1814–1897) 19. századi politikusnak, utazónak és régésznek köszönhető, ő idézte az Akadémián tartott egyik beszédében 1888-ban (erről l. még Tóth Béla 1906: 10). Az *It ürür, kervan yürür* mondás benne van a közel-múltban megjelent Török–magyar szótárban is (Benderli–Kakuk–Yilmaz–Tasnádi 2013).

A kultúrtörténeti vonatkozások mellett tehát a gyűjteménynek nyelvekben való gazdagsága az, ami figyelmet érdemlő. Ezért utaltam elsősorban a diákokra, mint a kötetek „felhasználóira”. De természetesen ez nem zárja ki az olvasók szélesebb táborát, a nyelvek és a történelem, a kultúrtörténet vagy éppen a politika iránt érdeklődő nagyközöniséget. Valóban mindenkinek ajánlhatók a kötetek, aki a szállóigékre vonatkozó ismereteit feleleveníteni, gyarapítani szeretné.

IRODALOM

- Benderli, Gün–Kakuk Zsuzsa–Gülen, Yilmaz–Tasnádi Edit (2013). *Török–magyar szótár*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Békés István (1968). *Napjaink szállóigéi*. Gondolat Kiadó.
- Hajdú István (1986). *Varietas delectat - Latin mondások*. Minerva Kiadó.
- Kristó Nagy István (szerk.) 1982. *Bölcsességek* könyve. Gondolat Kiadó.
- Szathmári István (1961). *A magyar stilisztika útja*. Gondolat Kiadó.
- Tóth Béla (1901). *Szájrul-szájra. A magyarság szálló igéi*. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt.

Tóth Béla 1906. *Szálló igék lexikona*. Franklin Társulat

aforizma: https://lexiq.hu/aforizma#google_vignette

Forrest Gump: <https://nlc.hu/szabadido/20151205/forrest-gump-idezetek/>

szentencia: https://idegen-szavak.hu/szentencia#-google_vignette

Bodnár Ildikó

Green Planet: teaching sustainability in EFL and HFL classes with CLIL and TBLT approach.

Educational Authority (2023). Green Planet. Textbook on sustainability for 9th-10th grade secondary school students.

The goal of this review is to show the importance of the Green Planet series, which is an innovative and interdisciplinary learning kit for teaching sustainability. At first sight it might be unusual to read about other topics than language learning in this journal, however, Green Planet as a complex learning material can be used effectively in English and Hungarian as a foreign language classes with Content and Language Integrated Learning (CLIL) and Task-based Language Teaching (TBLT) approach.

The Blue Planet Foundation was established in 2016 and as they state it on their website, their goal is to raise social awareness for environmental issues. They believe that in spite of the serious and visible environmental problems, no real actions have been taken so far, although there is a high demand for extensive solutions. The main focus of the Foundation is to design, develop and expand environmental awareness of the society, affect their attitude, behaviour of producer and consumer habits, and to

support new projects and new relationships with nature (Blue Planet Foundation, 2016).

In the Hungarian National Core Curriculum 2020 sustainability appears as a prioritised development goal. Students must learn about global issues and environmental problems at school, so they can adapt the environmental point of view to their everyday life.

A new elective subject was accredited in the secondary education level. If a school decides to add this subject to its Local Curriculum, Sustainability can be taught as a one-year-subject (2 hours/week) or as a 2-year-subject (1 hour/week). At the end of secondary education, students can take a project-based final exam in Sustainability from 2024. Who is eligible to teach this new subject? Of course, teachers of science, but after taking certain additional courses (2x30 hours of training or a 4-semester-long postgraduate specialist training) any teachers of the secondary education level can take the opportunity to develop their students' skills in sustainability with this new elective subject (Matolcsy, 2022). In 2023 new issues were created which are designated to vocational school students (Papp, 2024).

The general goal of the content-creators is to develop a network of enthusiastic teachers inside and outside of Hungary, who implement the complex viewpoint of sustainability to their subject and to the daily life of the school where they work. Teacher training courses are available, and several schools around the country have already decided to teach the subject. The Green Planet Club (Zöld Föld Klub) already exists in the form of a Facebook group. They organize monthly online meetings and annual conferences as well.

How can language teachers use this material? They can help the environment by building a community in their school and being part of the growing Green Planet network, and by implementing the topics to their own language classes. As the Hungarian Framework Curricula for

9-12th grades (2020) determines, there are certain topics that must be covered at given levels of the education. Regarding foreign language classes, the topics covered might be observed with an open, interdisciplinary and complex approach. Based on the Curricula, *Environment and Nature, Science and Technology, Current Topics* (9–10th grade) and *People and Society, Financial Matters* (11–12th grade) are just some of the overlapping areas of language learning and science, economy, and environmental and social sciences.

In 2021 Blue Planet Foundation created the complex learning kit of Zöld Föld (Oktatási Hivatal, 2021). The learning kit was translated to English, so Green Planet (Educational Authority, 2023a, 2023b) and Green Planet for Advanced Learners (Educational Authority, 2023c, 2023d) are available in two languages now. With the Content and Language Integrated Learning (CLIL) and the Task-based Language Teaching (TBLT) approach the topics that are covered in the Green Planet learning kit might be integrated into Hungarian as a foreign language classes, and thanks to the English translation of the books, it can be used with ease in EFL classes as well.

The level of the books is authentic, according to CEFR it is around B2-C1 level. Although, with some modification it can be graded by the teacher to level B1, so some tasks can be used with lower level students as well. In order to use the learning kit properly, no special skills or training is required from the language teacher. The general methodological background which was included in the teacher training programme must be sufficient to use Green Planet in the language class. If the teacher is not familiar with the TBL, PBL or CLIL methods and approaches, or feels insecure to use them, it may be reasonable to read about the methodological background before trying it out in the class. There are well-planned online materials and trainings available, such as the TBLT training of the

expert Neil Anderson at Euroexam, which provides the theoretical background and several good practices to use in the classroom (Euroexam, 2024).

Beside the printed version, the whole kit including a Teacher's Book is available online. The Green Planet (Educational Authority, 2023a, 2023b) is designed for 9-10 graders, so the language, the structure and the topics covered are adapted to their needs, interests and characteristics of age. Green Planet Advanced (Educational Authority, 2023c, 2023d), the second book is designed for more advanced students who want to prepare for the final exam, gain a deeper knowledge in sustainability and know more facts about the complex topics of nature, economy and society.

The topics build on the previous knowledge and experience of the students, although offer new perspectives through an interdisciplinary approach. One of the main organizing aspects of the volumes are the *17 Sustainable Development Goals of the United Nations*. These goals are in the centre of the very first chapter, so students can understand the complexity of sustainability in the world. These goals also appear in the table of contents below the title of each chapter, so before starting a new chapter, students can see the main perspectives with the visual help of the colourful icons. The advanced book covers more specific topics, so only the 3 main goals are marked in the table of contents, however 6 or 7 additional slightly related goals are also added to the topics discussed in the chapters.

Both volumes contain a separate workbook. The purpose of the workbook is to convey general and concrete information regarding the topic of the chapter, catch the interest of the students, and make them think globally. A huge number of good-quality visual input makes the coursebook enjoyable and interesting. The layout and the high quality visual settings make the issues

very professional and beautiful, so to say. The task types and the visualization of the tasks under eye-catching labels (*think! find out! your turn! stop!*) help to involve students in an active way. The complex tasks of the workbook help the students understand the material of the coursebook better. Students have the opportunity to work alone, in pairs or in small groups to solve the activities and projects of the workbook.

Regarding the methods of the course material, Task-Based Learning and Project-Based Learning are the main approaches that can be used to reach the full potential of the students. The Teacher's Book offers several useful pieces of advice and sample lesson plans, so teachers can build their own good practices with some creativity to support their students' needs. Although originally Green Planet was not necessarily designed for language teaching purposes, the freedom and flexibility of the topics and the structure of the book makes it easy to adapt to the language classes.

Green Planet consists of 7 chapters. The first chapter (*Sustainable development? What is that?*, 6–23) offers a brief introduction to the topic and draws attention to the diversity of sustainability. The coursebook elicits the previous knowledge of the students, and throughout expressive and real-life examples they understand that everything is connected. The tasks of the workbook help to raise awareness to the *17 Sustainable Development Goals* and offer an opportunity to create their own connections between these goals based on their experience.

The second chapter (*Naturally is the best! Conscious nature conservation*, pp. 24–51) deals with the main issues of the ecosystem. Starting with parts of the environment, the main topics are the food supply system, green tourism, traveling and hiking applications, types of natural habitats, forest preservation and grasslands, plant and animal species, wild flowers and pollinators, local ecosystem

and ecosystem services and microplastic as a global problem. The complex tasks at the end of the chapter provide possibilities to use the new knowledge in a creative way, such as creating projects, posters or maps. The workbook offers a guideline to create a bottle garden, prepare a municipal action plan, plan an ecotourism programme, do a fieldwork of surveying a natural habitat, and build a birdhouse or a bee hotel.

The third chapter (*On the road? The price of transport*, p. 52–75) gives an overview of transportation issues. The main topics are the emission of carbon-dioxide and carbon footprint, teleworking, traditional and local food supply chains, sustainable traveling, electric cars, alternative means of transport, geocaching, DIY, animals at risk, animal trails, bike sharing and car sharing. In the workbook students can calculate their carbon dioxide emission, carbon footprint and price of different transportation based on given templates. They can design a sustainable street, do a project about shared electricity, organize a social media campaign, and perform other tasks about ecotourism, animal trails, rubbish map, smart cities, geocache and food supply chains.

The fourth chapter (*Looking good! Fashion and environment*, p. 76–99) shows the phenomenon of overshooting, water footprint and fair trade products. The coursebook compares fair trade products with non-fair-trade goods and offers good practices that students can use as a compass while shopping, so they can become conscious consumers. The use and mining of rare elements and the effects on the environment is illustrated by the production of mobile phones. Other important topics are well-being, zero waste, eco-design, waste management, types of customers and everyday habits. In the workbook they can solve various tasks about overconsumption, advertising, consumption habits, zero waste solutions, charity shops and global footprint.

The fifth chapter (*I feel at home in my home. Apartment, building, municipality*, p. 100–121) draws attention to problems at home. The main topics are recyclable pieces of furniture, eco-mapping, biomimicry in architecture, urbanization, rural development, passive houses, illegal dumping, solar farms, smart cities and smart communities, saving water, natural building materials and building materials of the future. The workbook offers a project about installing solar systems, observing and evaluating animal structures, conducting a field inspection about waste management, debating about the city of the future, monitoring family water usage and creating a water efficiency guide. With some helpful guidelines students can design an ecovillage, a passive or a carbon neutral house, a community house or a school building and create their own building classification system, and collect local good practices of the circular economy model.

The sixth chapter (*In top form. Eco-conscious healthy lifestyle*, p. 122–143) helps to understand the complexity of health. After presenting different ways of being healthy, the concept of a smart plate is shown. There are topics such as farming with family, natural plant protection, making compost, thermal waters, air quality, healthiest cuisines of the world, superfoods, sustainable restaurants, digital diet, heatwaves and palm oil. At the end of the chapters several project ideas are presented, such as creating leaflets, brochures, presentations about the covered topics. With the tasks of the workbook, students can evaluate their own health using a spider web chart, design a small garden, collect arguments to change bad habits, and design a logo for palm oil free products. Complex tasks are presented to deepen their knowledge about water footprint, mineral and medical water, compost and household rubbish. Hungarian cuisine is also discussed, and students can try to make their favourite recipes more healthy. They can plan the menu

of a sustainable restaurant and a health-conscious Sunday lunch menu for a family. Analysing air pollution maps, preparing action plans to reduce air pollution also belongs to the sixth chapter.

The last chapter of the first Green Planet book (*Building a vision*, p. 144–163) offers some already existing good practices that can inspire students. The experiences of the pandemic, global warming, corporate and social responsibility, 3D printing, robotics and AI, urban planning, water hazard and green jobs are all included in this chapter. The workbook offers a wide range of possibilities: to collect advantages and disadvantages of working from home, think about the greatest challenges of the future, raise awareness to climate change and water consumptions of the family, design green maps, understand the energy industry, write a motivation letter for volunteering, to make interviews about green jobs, and to perform some creative writing about future tendencies.

After the 7 chapters of the book, there is a glossary (p. 164–169) with the definitions of the most important terms that were used in the coursebook. It is important to mention the Green Planet e-learning platform and the application (Matolcsy, 2022) that can be also useful in the classes.

Regarding the tasks, there are variable task types that can make the class diverse and interesting for the students. As Green Planet was not designated for language learning originally, we cannot find the traditional gap-filling tasks to practice grammar or vocabulary. Although, there are creative tasks where students can practice planning, cooperation, observation, creative thinking, research and communication. Teachers should use these task in a creative way, and some modifications must be implemented in order to adapt the material to the students' needs and language level in the best way.

Overall, the Green Planet and the Green Planet Advanced learning kit helps students

to develop their knowledge in sustainability. Thanks to the Task-Based, Project-Based and CLIL approaches and the complex interdisciplinary viewpoint, this modern and innovative learning kit can be used well in the EFL and HFL classes as a supporting material. Why not try it out in your next classes?

REFERENCES

- 17 Sustainable Development Goals of the United Nations <https://sdgs.un.org/goals> (2024.03.29.)
- Blue Planet Foundation (2016). <https://kekbodygoalapitvany.hu/> (2024.03.29.)
- Educational Authority (2023a). *Green Planet. Textbook on sustainability for 9th–10th grade secondary school students.* https://www.tankonyvkatologus.hu/pdf/OH-FNT910TA-E__teljes.pdf
- Educational Authority (2023b). *Green Planet. Workbook on sustainability for 9th–10th grade secondary school students.* https://www.tankonyvkatologus.hu/pdf/OH-FNT910MA-E__teljes.pdf
- Educational Authority (2023c). *Green Planet for Advanced Learners. Textbook on sustainability for 11th–12th grade secondary school students.* https://www.tankonyvkatologus.hu/pdf/OH-FNT1112TA-E__teljes.pdf
- Educational Authority (2023d). *Green Planet for Advanced Learners. Workbook on sustainability for 11th–12th grade secondary school students.* https://www.tankonyvkatologus.hu/pdf/OH-FNT1112MA-E__teljes.pdf
- Euroexam (2024). Task-Based Learning Training. <https://www.euroexam.org/hu/buda-pest-training-institute/task-based-learning> (2024.05.10.)
- Hungarian Framework Curricula for 9–12th grades (2020). https://www.oktatas.hu/koznevelles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2024.03.29.)
- Hungarian Framework Curricula for special subjects (2020). https://www.oktatas.hu/koznevelles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet (2024.03.29.)

Hungarian National Core Curriculum (2020). <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985d-b0f/megtekintes> (2024.03.29.)

Matolcsy, M. (2022). *Zöld Föld fenntarthatósági tantárgy és komplex oktatási program*. Országos Közoktatási és Szakképzési Szakértői Konferencia. Eger, 2022. november 10. <https://kiadvany.suliszerviz.com/kiadvanyok/33-kiadvany-2022/1516-2022-matolcsy-miklos-zoeld-foeld-fenntarthatosagi-tantargy-es-komplex-oktatasi-program> (2024.03.29.)

Oktatási Hivatal (2021). *Zöld Föld*. https://www.tankonyvkatalogus.hu/pdf/OH-FNT910TA___teljes.pdf (2024.03.29.)

Papp, Á. (2024). Zöld Föld program – Tantárgy, szemlélet és életmód. *Geometodika*, 8(2), 87–97.

Zsolnai Márton

Eszenyi Réka

Humán fordító és gépi fordítás 8 leckében. Változások a 21. századi nyelvi közvetítő szerepében

Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 2024, 195 p.

ISBN 978-963-489-648-7

ISBN 978-963-489-649-4 (pdf)

<https://doi.org/10.212862/Transl.HuXMach.2023.8>

Eszenyi Réka *Humán fordító és gépi fordítás 8 leckében. Változások a 21. századi nyelvi közvetítő szerepében* című könyve a legjobb időben született. 2017 óta, amióta, a fordítók és nemcsak a fordítók, de a szakmán kívüliek is szabadon használhatják a neurális gépi fordítás előnyeit, teljes a bizonytalanság a fordítói szakmában (meddig lesz még szükség humán fordítókra?), a fordítóképzésben (tűrjük, tiltsuk vagy támogassuk a gépi fordítómotorok használatát az oktatásban?), és ez a bizonytalanság természetesen kihat a fordítástudományra is. Érdemes-e még a ha-

gyományos témákat kutatni, nem is beszélve a hagyományos kutatási módszerekről és eszközökről? Van-e még tere a manuális elemzésnek, mikor a nyelvtechnológia fejlődése (pl. az óriási méretű automatikusan lekérdézhető korpuszok létrejötte és gyakran nyilvános hozzáférhetősége) óriási lehetőségeket kínál a fordításkutatók számára is.

Eszenyi Réka könyve lépésről-lépésre szisztematikusan végigmegy ezeken a problémákon, és rögzíti a jelenlegi állapotot. A jövőt természetesen nem tudja megjósolni, mert a nyelvtechnológiai eszközök rohamos fejlődése következtében a témával foglalkozó tanulmányok már gyakran akkor elavulnak, amikor megjelennek, de így is nagyon fontos eredmény a pillanatnyi helyzetkép sokoldalú, szakszerű, indulatoktól mentes rögzítése, a fordítástudomány szempontjából való megközelítése, valamint saját empirikus kutatási eredményeivel való kiegészítése.

A könyv 195 oldalas, nyolc fejezetből áll, a kilencedik fejezet rövid konklúzió, ezt szintén rövid terminusjegyzék követi, amelyben 22 alapfogalmat definiál a szerző. A hetedik és a kilencedik fejezet kivételével mindegyik fejezet kérdésekkel kezdődik, amelyek megkönnyítik az olvasónak a tartalom feldolgozását, és összefoglalással zárul. A téma jellegeből fakadóan majdnem teljes egészében 21. századi műveket tartalmazó irodalomjegyzék a fejezetek végén található. Nagyon találó a könyv borítóján a fekete alapon lila színnel ábrázolt végtelenül bonyolult idegsejt-hálózat ábrázolása, ha egy ilyen elképesztően bonyolult rendszert a mesterséges intelligencia segítségével működtetni lehet, az egyszerre csodálatraméltó és riasztó.

Az első fejezet az ALPAC-jelentéstől a csevegőrobotokig tekinti át a gépi fordítás fejlődésének mérföldköveit. A hét elismert tudósból álló ALPAC-bizottságot (Automatic Language Processing Advisory Committee) 1964-ben állította fel az Egyesült Államok kormánya, hogy tanulmányozzák a gépi fordítás (a továbbiakban GF) fejlesztésének

lehetőségeit. A bizottság 1966-ban elkészült negatív jelentését általában rövid kommentárral szokták elintézni, hogy nem hitt a gépi fordítás jövőjében, és emiatt az Egyesült Államokban le is állították a kutatások finanszírozását. Ez igaz, de a szerző részletesebben is kitér azokra az empirikus kísérletekre, amelyekre a jelentés megfogalmazói támaszkodtak negatív véleményük megfogalmazásakor, és inkább az út kezdetének tekinti a jelentést, hiszen az abban megfogalmazott problémák ösztönözték a további kutatásokat a szabályalapú, a példaalapú, és a statisztikai alapú megközelítéseken keresztül az emberi idegsejtek működését imitáló neurális gépi fordítás rendszerének megalkotásáig. A továbbiakban a GF-en, már a mesterséges intelligencia alapján működő neurális gépi fordítást fogom érteni.

A könyv annyira naprakész, hogy már a ChatGPT-vel fordított szövegekre is kapunk példákat (1. táblázat), valamint ChatGPT-vel folytatott fordítási párbeszédre is (2. táblázat). Érdekes, hogy a szerző már ebben az első fejezetben sort kerít a gépi fordítások gépi kiértékelésére referenciamodellal, referenciamodell nélkül és végül a neurális minőségbecslés módszerével.

A második fejezetben lép be a fordítástudományi megközelítés. Ahhoz, hogy a GF-et a szerző el tudja helyezni a fordítás folyamatában meg kell vizsgálnia, milyen eredményeket ért el a fordítástudomány a fordítás folyamatának kutatásában. Itt nagyon sok modellt lehetne ismertetni, de a szerző nagyon helyesen csak két, a téma szempontjából releváns modellt ír. Ismerteti Gile (1995/2009) folyamatmodelljét, amely a sorozatos jelentéshipotézisekből és azok ellenőrzéséből áll, Tirkkonen-Condít *fordítói monitor* elméletét (2005), amely az első automatikus (szó szerinti megoldás) ellenőrzéséről szól.

Az szerző ugyanis azt akarja megvizsgálni, hogy ezeknek az elméleti modelleknek, mely pontján lép be a GF. Négy lehetséges

fordításifolyamat-forgatókönyvet ír le: (1) a fordító megkapja a teljes forrásnyelvi szöveget és annak teljes gépi fordítását, (2) a fordító szegmenseket kap és azoknak gépi fordítását, (3) a fordító szegmenseket kap és a fordítómémória találatait, (4) a fordító teljes szöveget kap és fordítástámogató eszközében nem érhető el a GF. Mindegyik forgatókönyvet részletesen elemzi, és eredményeit a 3. ábrán szemlélteti, melynek lényege, hogy a folyamat elején és a végén is a humán fordító áll, és a GF csak a célnyelvi megformálásban segít.

Még ebben a fejezetben kitér a szerző a fordítási folyamat GF miatti módosulásának kognitív következményeire. Ebből az alfejezetből csak egyetlen izgalmas kérdést szeretnék kiemelni, amelyet én is most próbáltam átgondolni először: milyen hatással van a fordítónak a forrásnyelvi szöveg alapján felállított jelentéshipotézisére az, ha előre kap egy kész célnyelvi fordítást (akkor is, ha később utószerkesztenie kell). Ugyancsak ebben a fejezetben kerül sor a szerző egyik korábbi saját empirikus vizsgálatának ismertetésére (Eszenyi & Dóczy 2020), amelyben egy 120 szavas angol absztraktot fordított le magyarra 20 hallgató és az EU-tól kapott eTranslation program. A vizsgált hét „kihívási pont” tekintetében a hallgatók eredménye átlagosan 3,25 jó találat volt, míg a gépé 3. Tehát a gép a hallgatókkal kb. azonos szinten dolgozott, csak rövidebb idő alatt végezte el a feladatot.

A harmadik fejezetben a szerző tovább folytatja azt a módszerét, hogy a fordítástudomány eddigi kutatási eredményeire alapozva vizsgálja meg a GF-el kapcsolatos kérdéseket. Ismerteti a különböző korábbi fordítási kompetenciamodelleket, a PACTE modelleket, az EMT (European Master in Translation) modelleket, és ebből az áttekintésből jól látható, hogyan változnak a prioritások, hogyan kerülnek egyre inkább a középpontba a technológiához köthető kompetenciák (EMT 2009: műszaki-technikai, EMT 2017, 2022: techno-

lógiai). Ezután a fejezet közepén számomra meglepően egy összefoglalás következik, de megvan a logikája, mert az utána következő alfejezet (*Vannak-e a gépi fordítónak kompetenciái?*) két magyar kutatást ismertet ezzel kapcsolatban (Heltai Pál 2014, Veresné Valentinyi Klára 2022). Nagyon érdekes a 3. táblázat, amelyben Heltai Pál 2014-ben írt tanulmányának három oszlopához (eredeti angol szöveg, szabályalapú magyar GF, statisztikai alapú magyar GF), Eszenyi egy saját oszlopot tesz hozzá, melyben már a neurális fordítás megjelenése utáni (DeepL-ből vett) fordítások találhatók. Egy szemléletes példa a *He gave a paper on sewage plants* angol mondat háromféle magyar fordítására: GF1: *Adott egy szennyvíznövényekről szóló írást*, GF2: *Ő adta a papírt a szennyvíztisztítóban*, és végül a DeepL: *Előadást tartott a szennyvíz telepekről*. A különbség óriási, van mitől félnie a fordítói szakmának, mondhatnánk, ha ezt a szerző végül nem cáfolná meg.

A könyv negyedik fejezetében szinte reménytelennek tűnő feladatra vállalkozik a szerző, az utószerkesztés és a lektorálás fogalmának megkülönböztetésére. Erre nemcsak tudományos, hanem egészen gyakorlati, díjazási okokból is szükség lenne. Az „utószerkesztés” szó azelőtt is használtban volt a fordítói szakmában, mielőtt a GF megjelent, de a szó mögötti fogalom most új tartalommal gazdagodott amióta a GF outputjának a javítására használják, szemben a lektorálással, amely a humán fordítások elkészülte után történik. Eszenyi definíciója szerint az utószerkesztés a gépi fordítással készült szövegek kiegészítése javítása és ellenőrzése, de igényli a fordítási és lektorálási kompetenciákat is. Ezzel teljes mértékben egyetértek. Az utószerkesztés igényli mindazokat a kompetenciákat, amelyekre a fordítónak és a lektorának is szüksége van. A legjobb minőség akkor keletkezik, ha a GF után teljes utószerkesztés és humán lektorálás is van.

Érdekesek az szerző fejtegetései a kockázatelemzésről, amely plusz kompetenciaként

jelentkezhetne az utószerkesztésben, de a kockázatelemzés elméletileg nem az utószerkesztő feladata, a megrendelő dönti el, hogy az idő- és pénz megtakarítás céljából milyen kockázatot vállal, és mit rendel meg. De végül is az utószerkesztő a kivitelező, neki kell eldönteni, mi a „szerkesztési küszöb”. Mivel elég elmosódottak a határok a lektorálás, a teljes utószerkesztés és a minimális utószerkesztés között teljesen indokolt, hogy az utószerkesztés gyakorlati megvalósulásának empirikus kutatása most nagyon népszerű téma a fordítástudományban. Senki nem kapott utószerkesztői képzést, tehát jelenleg az utószerkesztésnek csak gyakorlata van, az elméleti feldolgozás a jövő feladata, és ez a könyv egy lépés ezen az úton.

Az könyv ötödik fejezeténél kezdődnek a szerző saját empirikus kutatásai. A szerző részt vesz a *Human in the Translation Loop* kutatócsoport munkájában, amely a humán fordító szerepét vizsgálja, a neurális gépi fordítással támogatott fordításban. Ennek a projektnek egy része Eszenyi Réka kérdőíves attitűd-vizsgálata arról, hogy az Európai Unió Fordítási Főigazgatóságának (DGT) Magyar nyelvi osztályán dolgozó fordítók hogyan viszonyulnak a GF-hez. Ez a fejezet kutatómódszertani szempontból is fontos lehet, mivel Eszenyi Réka írta a kérdőívek és az interjúk készítéséről szóló fejezetet a *Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatómódszertanába* című könyvbe (2022), és most itt megmutathatja, hogy saját kutatási módszere megfelel-e az általa szabott követelményeknek. Megállapíthatjuk, hogy a kutatás kivitelezése itt is mintaszerű: A kérdőívet visszaküldő 30 fordító, hivatásos EU-fordítóként a szakma elítjét képviseli. A válaszok nem erősítették meg azt a hipotézist, hogy a GF negatívan hatna a munkájukra, sem azt, hogy növeli a stresszt, sem azt, hogy csökkenti kreativitását, sem azt, hogy gyengíti a fordítói szakmát. Fontos eredmény már az is, hogy van a problémával kapcsolatos empirikus vizsgálat, és annak eredményei nem erő-

sítették meg a fordítók jövőjével kapcsolatos aggályokat. Természetesen hozzá kell tenni, hogy ezek az eredmények csak a DGT-ben dolgozó magyar fordítók attitűdjét jellemzik.

A könyv hatodik fejezete, amely a nemzetközi fordítói státusz- és attitűdkutatásokról szól, a szerző saját empirikus interjúkutatását vezeti be, amelyet a könyv hetedik fejezetében fejt majd ki. A hatodik fejezetben áttekinti a korábbi státuszkatásokat, melyeket Dam és Zethshen (2014) végzett különböző munkakörülmények között dolgozó fordítók körében, majd rátér az első hallásra talán meglepő „fordítói boldogságot” mérő kutatásokra. A következőkben részletes áttekintést kapunk Bednarová-Gibová kérdőíves kutatásáról (2022), majd a hetedik fejezetben Eszenyi Réka saját empirikus interjúkutatása következik, mely a magyar fordítóknak a humán fordítás és a gépi fordítás viszonyáról alkotott nézeteit térképezi fel.

Az interjúkutatást tartalmazó hetedik fejezet a könyv leghosszabb fejezete (133–175 old.). Hét interjúalanyt vizsgál a GF-hez való viszony, a fordítói státusz és a munkahelyi boldogság tekintetében. A fejezet elején még kitér két elméleti témára a mesterséges intelligencia túlzott térnyerésével kapcsolatos baljós jóvendőlésekre (vö. technológia szingularitás és a szuperintelligencai), mivel a válaszadók ezekre a problémákra kérdés nélkül is utalnak. Az interjúk bemutatása előtt részletes és alapos bemutatást kapunk a módszertani megfontolásokról. Az előző fejezetben ismertetett kutatásokat a szerző a pozitivista paradigmába sorolja, míg saját kvalitatív kutatását az értelemző paradigmába, „amelyben a megismerő és megismerendő kölcsönösen formálják egymást”(135.o.). A szerző a kutatás módszertanát alaposan bemutatja: mind a hét beszélgetőtársával 90 percet beszélgetett 19 kérdés alapján Zoom meeting keretében. A hangfájlokból Transkriptor segítségével átiratot készített és az elemezte. Fontos, hogy ez a kutatás már az ELTE kutatásetikai engedélyével zajlott,

a részvétel anonim volt, és a válaszolók megkapták ellenőrzésre a végső változatot.

Az átirat terjedelmét nem tartalmazza az könyv, de mindenképpen hatalmas anyagról lehet szó, amelyet a szerző motívumokként eleméz. A hét beszélgetőtárs szakmai profiljának bemutatása egyenként történik, nevük konstruált kezdőbetűje mellé kapnak egy rájuk jellemző jelzőt is pl. „L.L. az optimista”, vagy „H.H. a hálás felhasználó”. Ez nagyon jó ötlet, mert a kutatás mögött nem tűnik teljesen az ember, de a motívumokkal való elemzés módszere mégis lehetővé teszi az általánosítást. Mind a hét beszélgetés a beszélgetőtárs bemutatásával és a körülmények leírásával kezdődik, majd a beszélő narratívájának fő motívumait elemzi a szerző három szempontból: (1) a humán fordítás és a gépi fordítás összevetése, (2) domináns motívumok, (3) a fordító eltűnése. Első olvasáskor zavart, hogy a domináns motívumok megjelentek a beszélgetőpartner bemutatása után is, majd volt egy külön fejezet mindegyiknél a domináns motívumok elemzésére, de aztán megszoktam ezt a felépítést. Nagyra értékelem a szerző képességét, hogy megalkotott egy elemzési módszert, amellyel ezekből a bizonyára terjedős és szétfolyó válaszokból képes volt kiválasztani a domináns és a kutatás szempontjából releváns motívumokat, azokat elemzeni, és azokból következtetéseket levonni.

A nyolcadik fejezet visszatér a kompetenciákra, de most nem a fordítók, hanem a fordítóképzésben oktató tanárok szempontjából. Ahogy azt szerző is megfogalmazza az EMT kompetenciamodellek már eddig is nehéz feladat elé állították az oktatókat. Eszenyi a 2013-as EMT modell kívánalmairól ezt írta 2015-ben „legyenek tanárok, fordítók, vállalkozók, lektorok és coachok egy személyben”, most ebben a könyvben hozzáteszi, hogy mostantól a neurális gépi fordítással kapcsolatos ismeretekkel is rendelkezniük kell. Illetve felteszi a kérdést, hogy vajon elvárható-e ez minden fordítóképzésben oktató tanártól,

vagy csak azoktól, akik utószerkesztést tanítanak? Véleménye szerint az „MT-literacy” a gépi fordításban való jártasság elkerülhetetlen oktatók és fordítók számára egyaránt. (Megjegyzés: a könyv szerzője végig az angol terminus rövidítését használja a magyar szövegben MT (machine translation), NMT (neural machine translation), a recenzens a GF-et használja és már beleérti a neurális GF-et is, mivel az NGF rövidítés nem terjedt el a magyar szaknyelvben).

A humán fordító és a gépi fordítás kapcsolata a 21. század elején rendkívül aktuális kérdés, amelyről folyik egy széleskörű nem-tudományos diskurzus is. Eszenyi Réka könyvének pozitívuma, hogy megmutatja, mivel tud a fordítástudomány hozzájárulni a probléma jobb megértéséhez. A fordítástudomány fogalmi apparátusával szisztematikusan vizsgálja meg ennek az összetett problémakörnek az egyes elemeit. Leírja, milyen helyet foglal el a gépi fordítás a fordítás folyamatában, elhelyezi a gépi fordítási kompetenciát a fordításhoz szükséges egyéb kompetenciák között, és két empirikus kutatás keretében feltárja a magyar EU-fordítók attitűdjét a neurális gépi fordításhoz, és felrajzolja hét humán fordító szakmai profilját az ember és a gép kapcsolatáról kifejtett nézeteik motívum-elemzése alapján.

IRODALOM

- Bednarová-Gibová, K. (2022). How happy are legal translators at work? Further findings from a cognitive-affective inquiry. *Translation Studies*, (15)1. 1–20. <https://doi.org/10.1080/14781700.2021.1918233>
- Dam, H., & Zethsen, K.K. (2014). The translator as expert – A realistic or an idealistic model? how recent empirical findings fit into existing models of translation. *Across Languages and Cultures*, 15(2) 261–278. <https://doi.org/10.1556/Acr.15.2014.2.5>

- Eszenyi, R. (2015). A modern fordítóképző profilja – aki tudja, tanítsa. In Horváth, I. (szerk.), *A modern fordító és tolmács* (pp. 173–182). ELTE Eötvös Kiadó.
- Eszenyi, R. & Dóczi, B. (2020). Rage against the machine – will post-editing assignments outnumber translations in the future? In Besznyák, R., Szabó, Cs. & Fischer, M. (szerk.), *Fit-for-Market Translator and Interpreter Training in the Digital Age*. (pp. 119–134). Vernon Press.
- Eszenyi, R. (2022). Kérdőívek és interjúk a fordítás és a tolmácsolás kutatásában. In Klaudy K., Robin E., & Seidl-Pécs, O. (szerk.), *Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatómódszer-tanába. I. Általános rész*. (pp. 77–92). ELTE FTT–MANYE Fordítástudományi Szakosztály. <https://doi.org/10.21862/kutmodszertan1/5>
- Gile, D. (1995/2009). *Basic concepts and models for translation and interpreter training*. Benjamins. [https://doi.org/10.1075/btl.8\(1st\)](https://doi.org/10.1075/btl.8(1st))
- Heltai, P. (2014). Mi az, amit a gép nem tud fordítani? In Fata, I. & Veresné Valentinyi, K. (szerk.), *Szaknyelv és szakfordítás*. (pp. 7–30). Szent István Egyetem. <https://doi.org/10.35924/fordtud.22.1.9>
- Tirkkonen-Condit, S. (2005). The monitor model revisited: evidence from the process research. *Meta*, 50(2), 405–414. <https://doi.org/10.72.02/010990ar>
- Veresné Valentinyi, K. (2022). A gépi fordítás kihívásai a szakfordítóképzésben. *Porta Lingua*, 1, 69–80. <https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.7>

Klaudy Kinga

Sebestyén Krisztina **Kik és miért tanulnak németet az érettségit adó képzésekben?**

Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 2023, 203 p.
ISBN 978-963-615-088-4

Sebestyén Krisztina kötetében arra vállalkozik, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Hajdú-Bihar vármegyében megvizsgálja a

németet és angolt tanuló 11. osztályos diákok idegennyelvi motivációit. A kutatás fontosságát jelzi, hogy az Európai Unió már a 2000-es évektől kezdve célul tűzte ki, hogy az unió polgárai minél több nyelvet, minél alaposabban tudjanak, amihez elengedhetetlen a megfelelő intézményes idegennyelv-oktatás (Hesse et al., 2008). Az Európai Unió adatai szerint Magyarország 9%-kal elmarad az idegen nyelvet tudók uniós átlagától (37%), ami igen jelentős elmaradásnak tekinthető, ezért is fontos ennek a háttérnek a vizsgálata (European Commission, 2018).

Hazánkban korábban a diploma megszerzéséhez fontos volt a középfokú nyelvvizsga megléte, de számos hallgató esetében ez nem teljesült, ami miatt sok diploma nem került kiadásra (Hegedűs, 2015), ezért az állam eltörölte a kötelező nyelvvizsgát (101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelet; 2022. évi LIX. törvény). A tanulók teljesítményére és nyelvtanulási motivációjára több tényező is hatást gyakorol, amelyek között lehetnek családi háttérből fakadók (Gogolin, 2014) vagy a pedagógusok személyiségéből (Dörnyei, 2001) és tanítási módszereiből eredők (Héreginé Nagy, 2019). A tanulók teljesítményére a szerző Molnár és Vigh (2015) alapján mérhető eredményként tekint, míg a nyelvtanulási motivációval kapcsolatban a belső (például saját kedvtelésből végzett nyelvtanulás) és külső (például nyelvvizsga vagy érettségi vizsga letétele) motiváció mögött húzóerő okok ismertetését tartja fontosnak (Sominé Hrebik, 2011; Huneké & Steinig, 2013).

Sebestyén Krisztina könyvében 11 számított fejezet található, amelyekből négy fejezet a szakirodalom feldolgozást szolgálja, egy fejezet a kutatás bemutatására fókuszál, míg három fejezetben olvashatunk a kutatás eredményeiről. A kötet záró részébe az összegzés, a hivatkozott irodalom, valamint a mellékletek kerültek.

A bevezető fejezetben a szerző leírja kutatásának aktualitását és annak indokait, hogy miért fontos ezzel a témával foglalkozni. Továbbá definiálja a könyvben használt kulcsfogalmakat, amellyel egyértelműen megha-

tározza, hogy az egyes fogalmakat milyen jelentéstartalommal használja. A főbb fogalmak között szerepel például a nyelvelsajátítás, az anyanyelv, az eredményesség, a sikeresség vagy a motiváció.

A második fejezet már valódi szakirodalmi fejezetnek tekinthető, amelyben a német nyelv oktatáspolitikai helyzetét, valamint történeti vonatkozásait tekinti át a szerző. A német nyelv történeti hagyományai a mai napig éreztetik hatásukat hazánkban, elegendő például a német nemzetiségi önkormányzatokra vagy nemzetiségi iskolákra gondolni. Ezért nagyon helyesen, a szerző térképek segítségével térben is elhelyezi a német nemzetiség által érintett területeket. Ezt követően az iskolára fókuszálva a német nyelvet összehasonlítja az angollal több szempont alapján, mint például az adott idegen nyelvet tanulók száma, valamint az intézménytípusa, ahol ezek a gyermekek németet/angolt tanulnak. A létszámok áttekintését követően a nyelvtanítást szabályozó dokumentumokat vizsgálja meg, hány órában, mi alapján tanulnak idegen nyelvet a tanulók. A fejezet zárásaként a különböző nyelvtanítási-módszertani irányzatok kerülnek összehasonlításra.

A harmadik fejezetben a tanulói teljesítményt befolyásoló tényezők, valamint a nyelvválasztásra hatást gyakorló faktorok szakirodalmi feltárása történik. A nyelvválasztásra is a családi háttér, az a környezet, ahol a gyermek nevelkedik, megkérdőjelezhetetlenül hatást gyakorol. Családi háttértől függően az intézményválasztás, ezáltal az idegen nyelv(ek) választása is determinált. Nagyon sok olyan tényező hatással van arra, hogy a gyermek hogyan teljesít, hogyan tanulja az idegen nyelvet, amelyek közül Sebestyén Krisztina a nyelvtanár jelentőségét emeli ki.

A negyedik fejezet annak a vizsgálatára irányul, hogy mely teljesítménymutatók mutatják meg az angol, illetve német nyelv népszerűségét és hatékonyságát. Diagramok segítségével idősorosan kerül bemutatásra az angol és német nyelv esetében is az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV)

részt vettek száma, az angolból és németből nyelvvizsgálók száma, valamint a kétszintű érettségi eredményei, ahol vármegyei szinten is összevetésre kerülnek az adatok. A szakirodalmi fejezetekben a magyar mellett sok korszerű, idegen nyelvű (angol, német) hivatkozott irodalmat találunk, amelyeket a szerző szükség esetén jó érzékel ütköztet, ezért ez a rész is jó hivatkozási alapot biztosíthat más kutatásoknak vagy azok továbbfejlesztésének.

Az ötödik fejezettől kezdődően a kutatás és annak eredményeinek a bemutatása kapott helyet. A kutatás során a szerző Hajdú-Bihar, illetve Szabolcs-Szatmár-Bereg vármegyében 11. osztályos németet és/vagy angolt tanuló, érettségít adó képzésben résztvevő diákok, valamint a nyelvtanáraik körében végzett kérdőíves vizsgálatot annak érdekében, hogy megvizsgálja, mi motiválta a tanulókat az adott idegen nyelv vagy nyelvek választásában, valamint, hogy a családi háttér milyen hatással volt erre a döntésre. A kutatása nemcsak a tanulókra, hanem a nyelvtanáraikra is kiterjedt, ahol fókuszált a pedagóguspályán eltöltött évek hatására, valamint a német vagy angol nyelvet tanító pedagógusok válaszaik között lévő különbségekre. A kutatás adatbázisa kiemelendő, mert a két vármegye esetében a szerző arányos mintát próbált meg kialakítani, ahol a pedagógusok és a tanulók között is 10%-os minta került kitűzésre. Ennek eredményeként közel 900 tanuló töltötte ki a tanulói kérdőívet, valamint 43 némettanár és 57 angoltanár a pedagógusi kérdőívet. Az intézmények közül kizárásra kerültek azok, ahol nem volt lehetőség érettségít szerezni, mert a szerző jövőbeli tervek vizsgálatát is célul tűzte ki, amelynél az érettségít nem adó képzést kevésbé összehasonlíthatónak találta az érettségít adó képzéstípusokkal. Az adatok elemzéséhez a kutató megfelelően választotta ki a statisztikai eljárásokat, a kérdőív változóit megfelelően vontta és hasonlította össze. Az idegennyelvi változókból három csoportot hozott létre: a csak angolt tanulókat, a csak németet tanulókat és a mindkettőt ta-

nulókat. Fontos megemlíteni, hogy a könyvben megtalálhatók a saját összeállítású kérdőívek is, amelyek más kutatókat is inspirálhatnak.

A hatodik fejezetben a családi háttér meghatározó szerepének vizsgálata történik meg az idegennyelv-választással kapcsolatban. Ebben a fejezetben először a szerző azt vizsgálja, hogy milyen tényezők voltak hatással az általános iskolai nyelvválasztásra – általában ennek az idegen nyelvnek a tanulása folytatódik a középfokú oktatásban –, majd kitér a középfokú idegennyelv-választásra is. A családi háttér vizsgálatakor két csoportot különböztet meg (alacsony és magas társadalmi státusz), amelyeket a középiskola-választást befolyásoló tényezőkből kialakított négy klaszterrel („Ingázó szakmaorientáltak”, „Kitörni vágyók”, „Felsőoktatás-orientált helyiek”, „Túlélésre hajtók”) is összevet.

Az „Ingázó szakmaorientáltak” csoport jellemzően jobb társadalmi háttérű, többségében középfokú szakmát adó intézményekbe járó tanulókból áll, akik a minőségi oktatásért utazni is hajlandók. A „Kitörni vágyók” olyan tanulók csoportja, akik többségében alacsonyabb társadalmi státuszú családokból származnak, ami abból (is) adódik, hogy az anyák jelentős része alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik. Az ide tartozó tanulók célja egy munkaerőpiacon jól használható szakma megszerzése a felsőoktatásban, amely társadalmi mobilitást jelenthet számukra. A „Felsőoktatás-orientált helyiek” nevű klaszterbe tartozó tanulók többsége gimnazista, két idegen nyelvet tanul, és a felsőoktatásba szeretne bejutni. Ők jellemzően a lakóhelyükön járnak középiskolába, alacsony társadalmi státuszúak, viszont az anyák többségében közép- vagy felsőfokú végzettséggel rendelkeznek, így a tanulóknál ennek mintaadó szerepe lehet. A „Túlélésre hajtók” klaszterbe tartozó tanulóknak még nincsenek határozott jövőterveik, jellemzően nem volt preferenciájuk sem a középiskola típusának, sem pedig a tanulható idegen nyelv(ek) kiválasztásában.

A hetedik fejezetben az idegennyelvi eredményesség és a nyelvtanulási célokra kerül

a fókusz, amely során a szerző tanulmányi eredményességi változónak tekinti az egyes tantárgyakból 9. és 10. osztályban elért jegyek átlagát tanult nyelvek szerint, vármegyénként. További eredményességi változó, hogy a tanulók rendelkeznek-e már nyelvvizsgával. Az idegennyelv-tanulási célokat több szempont alapján vizsgálja, mint például továbbtanulás, munkavállalás. Ezeket a célokat szintén összeveti a vármegyékkel, a tanulók családi hátterével, valamint a nyelvtanulói csoportokkal.

A nyolcadik fejezetben a nyelvtanárok kerülnek a középpontba: milyen szakmai tapasztalattal rendelkeznek, hogyan, milyen módszereket használnak munkájuk során az idegen nyelv minél hatékonyabb oktatása érdekében. A pedagógusoknál arra is kitér a szerző, hogy milyen tanítási elemek számítanak fontosnak a pedagógusoknak attól függően, hány éve dolgoznak pedagógusként, vagy milyen nyelvet tanítanak. A pedagógusoknak kötelező továbbképzéseken részt venni, ezért ennek vizsgálatá is megtörténik a fejezetben, ami azért is fontos, mert ezáltal ismeretekhez jutunk arról, hogy milyen típusú továbbképzéseket és mennyire tartanak fontosnak a különböző idegen nyelvet tanító pedagógusok. Továbbá a folyamatos szakmai megújulás is szükséges ahhoz, hogy minél hatékonyabbak legyenek a nyelvtanítás során, ezért a szerző ezzel kapcsolatos vizsgálatokat is végzett.

Az utolsó fejezetben a kutatás összegzése olvasható, ahol a szerző megvizsgálja a hipotéziseit, valamint a kutatást tágabb kontextusba helyezi. Fő megállapításai között szerepel, hogy a középfokú idegennyelv-választást már az általános iskolai meghatározza, és a magasabb társadalmi státuszú tanulóknak a német nyelv tanulása fontosabb. Az alacsonyabb társadalmi státuszú gyermekek eredményei az idegen nyelvekkel összefüggésben is rosszabbak, valamint a magasabb társadalmi státuszúaknál inkább a nyelvvizsga és továbbtanulás a cél, míg a másik csoportnál a munkavállalás. A tanulók érzik az angol nyelv fontosságát, ezért a németet

tanulók szeretnének angolul is tudni, míg ez a motiváció fordítottn nem igazolódik. A kutatásból kiderül, hogy a nyelvtanárok között életkor szerint van különbség abban, hogy milyen célokat tűznek ki a tananyag megtanításához, mert a több munkatapasztalattal rendelkezők inkább a gyakorlati alkalmazásra helyezik a hangsúlyt. A tanított nyelv alapján is eltérés van a pedagógusok között, mert a némettanárok nagyobb hangsúlyt helyeznek a nyelvtani ismeretek tanítására.

Összességében a könyv egy jól szerkesztett, logikus ívre felépített mű, amelyben a kutatás eredményei jól reflektálnak a szakirodalmi részben leírtakra. A kötetben bőséges idősoros adatokat találunk az idegen nyelvvel kapcsolatban több szempont alapján, amelyek segítenek elhelyezni a német nyelvet az angol viszonylatában, ezáltal a könyvben leírtak több további kutatás kiindulópontjai is lehetnek. A kötet újdonsága, hogy nagy mintán alaposan mutatja be két vármegye esetében a középfokú idegennyelv-tanulás mögött meghúzódó tanulási motivációkat, amelyet jól kiegészít a tanulók idegen nyelvet tanító pedagógusainak válaszainak vizsgálata. A kötet nagyon információgazdag, mindezeket az eredményeket egy rövid ismertetőben megírni, összefoglalni nagyon nehéz, így ezért is érdemes elolvasni a kötetet. A könyvet nemcsak azoknak a pedagógusoknak, kutatóknak ajánlom, akik a vizsgált, két vármegyében laktak és kutatnak, hanem minden olyan szakembernek, akik érdeklődnek az idegennyelv-tanulás és -tanítás iránt, mert olyan átfogó információkat is tartalmaz a kötet, amelyek tágabb kontextusban is értelmezhetők.

IRODALOM

101/2020. (IV. 10.) Korm. rendelet a veszélyhelyzet során teendő egyes, a felsőoktatási intézményeket és a hallgatókat érintő intézkedésekről

2022. évi LIX. törvény nyelvvizsga megszerzéséről
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching motivation*. Longman.
- European Commission (2018). *The European Educational Area. Flash Eurobarometer 466. Briefing Note*. https://www.ecestaticos.com/file/c15945bef2d875b111e9fe94b0e76d4b/1576511759-fl_466_sum_en.pdf
- Hegedűs, R. (2015). The situation of social science graduates in Hungary. In A. Hatos (Ed.), *Riding the Wave. Social Science Curriculum and Teaching in Higher Education in an Age of Crisis. Proceedings of international conference. Oradea, 5-6. November 2015* (pp. 23–42). Presa Universitară Clujeană – Editura Universității din Oradea.
- Hesse, H.-G., Göbel, K., & Hartig, J. (2008). Sprachliche Kompetenzen von mehrsprachigen Jugendlichen und Jugendlichen nicht-deutscher Erstsprache. In E. Klieme (Ed.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (pp. 208–230). Beltz.
- Héreginé Nagy, M. (2019). Módszertani kultúraváltás: az aktív tanulás lehetőségei a gyakorlatban. In J. Baranyiné Kóczy & Á. Fehér (Eds.), *Pedagógusképzés, oktatás a Kárpát-medencében, társadalmi kontextusok. XXII. Apáczai- napok Tudományos Konferencia Tanulmánykötet* (pp. 1–5). Széchenyi István Egyetem Apáczai Csere János Kar.
- Huneke, H.-W., & Steinig, W. (2013). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 6. újonnan átdolgozott és bővített kiadás. Erich Schmidt Verlag.
- Gogolin, I. (2014). Stichwort: Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen im Bildungskontext. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 407–431. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0569-3>
- Molnár, E. K., & Vigh, T. (2015). *A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. Szegedi Tudományegyetem.
- Sominé Hrebik, O. (2011). Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggésének megközelítései – Egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia*, 111(1), 53–77.

Hegedűs Roland

NYELVKÖNYVTÖRTÉNET

MEDGYES PÉTER

Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése III.

A régi angol nyelvkönyveket bemutató négyrészes sorozatban (Medgyes 2023a, 2023b) ezúttal az egykori Tankönyvkiadó gondozásában megjelent „Báti–Véges”-t ismertetem. Sokan azt hihetik, hogy egy kettős nevű személy munkáját dicséri a kötet, holott két jeles szerzőről van szó: Báti Lászlóról és Véges Istvánról.

Báti László (1909–1978) az egyetem elvégzése után középiskolában, majd főiskolán oktatott, később az ELTE Angol Tanszékét vezette. Irodalomtörténészként elsősorban a középkori és reneszánsz angol irodalmat kutatta, eközben számos angol és francia regényt fordított le. Pedagógusi pályafutását két alkalommal is megszakította: 1958 és 1961 között diplomataként szolgált a londoni Magyar Nagykövetségen, 1961 és 1966 között pedig a párizsi Magyar Intézet igazgatója volt.

Véges István (1908–1993) középiskolai tanár, egyetemi docens volt. Neki köszönhető a Báti–Véges-féle könyv átdolgozása és „hangosítása”, de emellett számos angol tankönyv, társalgási zsebkönyv és szótár elkészítése fűződik a nevéhez.

Az alábbi ismertetés nyersanyagát a könyv első kiadása (1958) képezi. Az évszám fontos, mert jelzi, hogy a forradalom után az orosz mellett a többi idegen nyelv is kezdett levegőhöz jutni. Belügyminiszteri rendeletre megszületett a Tanuljunk nyelveket! sorozat, benne az első fecskék között a tanfolyamokon és magán úton tanulók számára készült Báti–Véges. Ilyenformán az ötvenes években *tiltott* angol nyelv átkerült a *túrt*, sőt idővel a *támogatott* kategóriába, ám úgyelve arra, hogy ne veszélyeztesse az orosz nyelv hegemoniáját.

A könyv szerkezete

A 422 oldalas, vaskos kötet eredetileg puha kötésben jelent meg, de később kemény kötésben adták ki számos alkalommal. 30 forintos ára ma már nevetségesen olcsónak tűnik, de akkoriban ez borsos összegnek számított.

A kötet hangtani bevezetővel indul, melyben a szerzők a beszéd és írás kapcsolatának rövid elemzése után egyenként bemutatják az angol beszédhangokat (magánhangzók, kettős magánhangzók, mássalhangzók) jobbára a Daniel Jones-féle hangtani jelek és a magyar hangokkal való összevetés kíséretében. Ezután röviden vázolják az angol szóhangsúly, mondahangsúly és hanglejtés jellegzetességeit; az emelkedő és ereszkedő intonációt pontokkal és vonalakkal jelölik.

A kötet 45, azonos felépítésű leckét tartalmaz. Egy-egy lecke hossza az új nyelvtan terjedelmétől függ, de átlagosan nyolc oldalt tesz ki. Az előrevetített nyelvtani anyagot az olvasmányt és az új szavakat, kifejezéseket felsoroló szószedet követi. A leckék gerincét a nyelvtan képezi, melyet a példamondatok és magyarázatok után feladatsor gyakoroltat. Minden nyolcadik, valamint az utolsó két lecke ismétlésül szolgál. A kötet végén, táblázatokba sűrítve nyelvtani összefoglaló, továbbá néhány angol levélforma, a fordítási gyakorlatok kulcsa, angol-magyar és magyar-angol szójegyzék, végül nyelvtani tárgymutató található.

Miként az egyik levélből kiderül, az olvasmányok 1957-ben játszódnak, felváltva budapesti és londoni helyszíneken, azonban a könyv vége felé már inkább a brit fővárosban. Ennek során megismerkedhetünk a tipikus középosztálybeli angol családok életmódjával és az ő túszerzésük jóvoltából London néhány közismert látnivalójával. Mindazonáltal a kötet kevés direkt kulturális ismeretet közvetít, mint ahogy a nyelvkönyvekben szokványos témák (egészség/betegség, vásárlás, ház/lakás) is csak elvétve fordulnak elő.

Az olvasmányok sok szálon futnak, egy teljes könyvet átfogó történetet vagy állandó szereplőket hiába keresnénk benne – alighogy megszoktunk valakit, máris új arcok bukkannak föl. Nyilván tudatos döntés eredménye, hogy a sok értelmiségi mellett akadnak kétkezi munkások is, akik éppoly jómodorúak és nyelvileg pallérozottak, mint tanultabb társaik. Az sem lehet a véletlen műve, hogy közel azonos arányban szerepelnek a könyvben magyarok és angolok, s még vegyesházasságról is olvashatunk: a magyar feleség Budapesten él angol férje oldalán, később egy angol leány és magyar fiú készül összeházasodni, de ők is a magyar fővárosban képzelik el jövő életüket.

Az akkoriban szokványos családmodellt követve a férjek a kenyérkeresők, az asszonyok többsége a háztartást vezeti. Ennek ellenére rendszerint a feleség viseli otthon a nadrágot, ügyelve arra, nehogy feledékeny férje otthon felejtse az esernyőjét. Egyébként is szinte valamennyi történetet szelíden csipkelődő humor lengi át, itt-ott tréfás anekdotákkal fűszerezve. Érdekességképpen, a mai nyelvkönyvekhez szokott olvasó alighanem megütközik azon, hogy a férfiak szinte kivétel nélkül erős dohányosok, ugyanakkor mulatságosan hat, hogy a szerzők magyarra fordítják az angol utóneveket – így lesz Jackból Jancsi, Bettyből pedig Bözsi.

Ami a szószedeteket illeti, szögletes zárójelben szerepel a szavak fonetikus átírása a magyar jelentésükkel együtt. A mintegy kétezer lexikai egység kiválasztásában a gyakoriság döntő szempont volt, mindamellettt itt-ott köznapi szavak és kifejezések is becsúsznak, mint például *in a jiffy*, *blockhead*, *he's a real sport*, *dog-tired*, *he's a bad sailor*. Másfelől előfordulnak a kor nyelvhasználatát tükröző, de ma már kevésbé használt szavak és kifejezések is (*knickerbockers*, *on a sudden*, *how do you do?*), illetve olyanok, amelyeknek a jelentése időközben megváltozott (*knickers* = rövidnadrág, *gay* = vidám, *frock* = női ruha, *jersey* = trikó).

A 191 pontba szedett nyelvtani anyag úgyszólván a teljes angol grammatikát felöleli, kezdve a névelőkkel, az állítással és tagadással, az egyes és többes számmal, a folyamatos jelen idővel, mígnem a könyv végére eljutunk a *Future Perfect Continuous in the Past*-ig. A szerzők az új nyelvtani jelenségeket rendszerint táblázatokba sűrítik, s minden angol példamondatot magyar fordításban is közölnek. Ugyanakkor ügyelnek a fokozatosság elvének betartására is; például a rendhagyó igéknél a jelen idejű alak

mellett (*go*) először csupán a múlt idejű alak (*went*) szerepel, és később jelenik csak meg a harmadik alak (*gone*). Az olvasmányokra visszautalva, nyilvánvaló, hogy az olvasási készség fejlesztésén és a szókincs bővítésén túl az új nyelvtani anyagot is szemléltetni kívánják.

A lecke végén található, apróbb betűtípussal szedett első gyakorlat rendre kérdésekkel ellenőrzi az olvasmány megértését. A további gyakorlatok, köztük egy magyarról angolra történő fordítási feladat, a lecke nyelvtani anyagát forgatják meg.

Szemben a Modern Nyelvoktatás előző számaiban ismertetett két könyvvel (Latzkó 1921; Szenczi 1937), a Báti–Véges-t illusztrációk színesítik. A képeket Csernus Tibor (1927–2007), Munkácsy- és Kossuth-díjas festőművész készítette, aki később Párizsban élt és alkotott.

Egy mintalecke

Mintaként a 33. leckét idézem (265–272. oldal), már csak azért is, mert itt veszi kezdetét a következő tíz leckében kibontakozó történet. Az olvasmányt teljes egészében közlöm, azonban a szöszedetből, a nyelvtanból és a gyakorlatokból csupán részleteket idézek.

LESSON THIRTY-THREE

33

THIRTY-THIRD LESSON

A szenvedő igealak (Passive Voice)

Present Tense
This is advised by the doctor. Ezt tanácsolja a doktor.

Past Tense	Future Tense
This letter was written by Margaret. Ezt a levelet Margit írta .	I hope I shall be kindly received by her parents as well. Remélem, hogy a szülei is kedvesen fo-gadnak majd .

Margaret's Letter

„There is a letter for you, Mr. Kovács,” said Mrs. Demeter, looking scornfully at her tenant, who was still lying in bed. It was eleven o'clock in the morning. “I hope you are well,” she said. “Tolerably well, thank you,” answered Frank. “Though a hot cup of coffee or a rasher of bacon would certainly do me good. This is advised by the doctor, you know.” Mrs. Demeter did not like the jokes of her tenant. And she did not like his way of life either. Sometimes he worked all night, especially before exams. He smoked like a chimney, and everything in the room smelt of smoke. And think of the consumption of current! Now that the exams are over, he never gets up before lunch time.

What a mess in the room! His coat is laid on the sofa, his shoes are thrown under the bed, and his shirt is carefully placed on the table. And his books! Some are on the chair, others are put on top of the wardrobe, and six bulky volumes are peacefully slumbering in the corner. There are only a small number of books on the bookshelf which is entirely occupied by Mr. Kovács's chemicals, test-tubes and other instruments. Frank Kovács is a student of chemistry, you know.

Mrs. Demeter had scarcely left Kovács's room, when her tenant's door burst open, and Mr. Kovács, in pyjamas and slippers, rushed up to her, and without more ado gave her a kiss.

Mrs. Demeter was 64 last May. She is a dignified lady. She was shocked. "But Mr. Kovács..." she gasped for breath. But Frank did not let her speak.

"Oh, dear Mrs. Demeter, do you see this letter? Do you know who wrote it? It was written by Margaret, the sweetest of all Margarets."

"What is that to me, sir?" asked the landlady. "Who is your Margaret, and what does she want?"

"Margaret wants to see me. This letter was written by Margaret. She would like to see me in England, her own country, you know. She invites me and our mutual friend, Paul Takács, to go and spend a month in England with her and her family. We became friends when she was in Budapest last summer. I fell head over heels in love with her, and proposed to her at the end of her first week's stay in this city. I think she also took a liking to me for I was accepted at once. And I hope I shall be kindly received by her parents as well."

"I am greatly surprised, Mr. Kovács. The poor girl must have been inaccurately informed about your real self. I should supply her with the necessary information if I were asked to do so."

"My dear, dear Mrs. Demeter," cried Frank. "You certainly misjudge my character. I am not so wicked after all, and I am ready to do anything to please you... But now I must see Paul in a hurry. To-day is the 5th June, we are expected in London by the 20th of this month."

Words

Margaret [ˈma:ɡərɪt] Margit	exam [ɪɡˈzæm] = examination
scornful [ˈskɔ:nfʊl] megvető	[ɪgzæmɪˈneɪʃn] vizsga
to lie, lay lain (lying) [laɪ, leɪ, leɪn] feküdni	chimney [ˈtʃɪmni] kémény
tolerably [ˈtɒlərəblɪ] tűrhetően	to smell of sg. smelt, smelt [ˈsmel əv, smelt] vmilyen szaga van
though [ðəʊ] bár	smoke [smouk] füst
a rasher of bacon [ˈræʃər əv ˈbeɪkn]	consumption [kənˈsʌmpʃn] fogyasztás
egy szelet szalonna	current [ˈkʌrənt] áram
to advise, -d, -d [ədˈvaɪz, -d] tanácsolni	mess [mes] rendtelenség
way of life [ˈweɪ əv ˈlaɪf] életmód	to lay, laid, laid [leɪ, leɪd] fektetni
not ... either [nɒt ... ˈaɪðə] sem	to throw, threw, thrown [θrou, θru:, θroun] hajítani, dobni
...	

Phrases

tolerably well, thank you	köszönöm, megvagyok (valahogy)
to do sy good	jót tenni vkinek
she did not like his way of life either	az életmódját sem szerette
everything smelt of smoke	mindennek füstszaga volt
what a mess!	micsoda rendetlenség!
the door burst open	az ajtó felpattant
without more ado	minden teketória nélkül
she was shocked [ʃɔkt]	meg volt botránkozva

...

Grammar

163

A szenvedő igealak és a szenvedő szerkezet

This **is advised** by the doctor.

The letter **was written** by Margaret.

I hope I **shall be kindly received** by her parents as well.

Ezt **tanácsolja** a doktor.

A levelet Margit **írta**.

Remélem, hogy a szülei is kedvesen **fogadnak** majd.

Példamondataink **állítmánya** (*is advised, was written, shall be received*) **szenvedő alakban** van: a mondat **alánya** (*this, the letter, I*) **elszenvedí az állítmánnyal kifejezett cselekvést**. Az ige szenvedő alakját a mai magyar nyelv már *alig használja*, az angolban ezzel szemben *igen gyakran* használjuk.

Az angol szenvedő igealak – a magyaról eltérően – **összetett**: a **to be** igének, mint a segédigének a *megfelelő alakjából* és a **főige múlt idejű melléknévi igenevéből** (lásd **115**) áll. A szenvedő alak jelentése tehát szó szerinti értelmezésben, pl. a *Present Tense*-ben:

This is advised by the doctor = “*ez van ajánlva a doktor által*” = *ez ajánltatik a doktor által*, mai magyarsággal: *ezt ajánlja a doktor*.

A *múlt idejű melléknévi igenév* a szenvedő alakokban is mindig *változatlan*, csak a segédige változik.

Magyarra a szenvedő igealakot – a szenvedő szerkezetet cselekvő szerkeszettel cserélve fel (lásd lejjebb) – **általában cselekvő igealakkal fordítjuk**.

(Ezt követően az *ask* igét alapul véve, táblázatokban olvashatók a jelen, múlt és jövő idejű szenvedő szerkezet állító, kérdő, tagadó és kérdő-tagadó alakjai, de sor kerül az összevont alakok használatának bemutatására is: *I'm asked, you'll be asked* stb.)

Az igeidők használata szenvedő alakban

A különböző igeidők használatára nézve a szenvedő alakban is ugyanazok a szabályok érvényesek, mint a cselekvő alakban.

Cselekvő szerkezet – szenvedő szerkezet

Ha a mondat állítmánya valamilyen cselekvő igealak, akkor a mondat szerkezete cselekvő, ha pedig a mondat állítmánya valamilyen szenvedő igealak, akkor a mondat szerkezete szenvedő.

A cselekvő szerkezetben a mondat alanya az a személy vagy tárgy, aki, illetve amely a cselekvést végrehajtja. A szenvedő szerkezetben a mondat alanya az a személy vagy tárgy, akin, illetve amelyen a cselekvést végrehajtják, aki, illetve amely a cselekvést „elszenvedí”.

Cselekvő szerkezetű mondatot **úgy alakítunk át szenvedővé, hogy a tárgyat tesszük a mondat alanyává, a cselekvő mondat alanyából pedig „by” elöljárószós határozó lesz: az igei állítmány ugyanakkor szenvedő alakba kerül:**

Cselekvő szerkezet	Szenvedő szerkezet
Peter asks us to help him.	We are asked by Peter to help him. <i>Péter kér bennünket, hogy segítsünk neki.</i>
Everybody loved him.	He was loved by everybody. <i>Mindenki szerette.</i>
I hope her parents will receive me kindly.	I hope I shall be kindly received by her parents. <i>Remélem, hogy szülei majd szívesen fogadnak.</i>

Ha a cselekvés végrehajtója határozatlan, ismeretlen, vagy nem akarjuk megnevezni, akkor a *by* elöljárószós határozó elmarad. A szenvedő szerkezetet különösen ilyen esetekben használja szívesen az angol (l. 169):

This bridge **was built** ten years ago. Ezt a hidat tíz évvel ezelőtt **építették**.

(Ugyanebben a leckében szerepel még egy 164-es számmal jelzett nyelvtani anyagrész ezzel a címmel: **A to be + Past Participle mint állapotot kifejező összetett állítmány**.)

Exercises

I. Feleljünk a következő kérdésekre:

1. Why did Mrs. Demeter look scornfully at her tenant? 2. Why was Frank still lying in bed? 3. What did he like to eat? 4. What did Frank do before his exams?

5. Where did Frank put his things? 6. Why did Frank kiss his landlady? 7. When did he first see Margaret? 8. What was in Margaret's letter? 9. When does Margaret expect him?

...

IV. Alakítsuk át szenvedő szerkezetűvé az alábbi cselekvő szerkezetű mondatokat:

1. Shakespeare wrote the famous play "Hamlet". 2. The doctor made out the prescription. 3. The landlady will put the room in order. 4. Mr. Kovács's chemicals occupied most of his bookshelves. 5. Margaret wrote a letter to him. 6. The girl accepted him at once. 7. The teacher will correct the student's homework. 8. Nobody saw this letter. 9. Nobody will ask you to do such a thing.

V. Fordítsuk le az alábbi mondatokat; használjunk szenvedő igealakokat:

1. Ezeket a könyveket mindenütt árusítják. 2. A levelet tintával írta meg. 3. Ezt a hidat 1946-ban építették. 4. Minden művét angolul írta. 5. Barátai nagyon csodálták őt. 6. A mű február végére el fog készülni. 7. Egy nagy jelentőségű új eljárást talált fel.

...

VII. Fordítsuk le angolra:

Egész éjjel dolgozott. Remélte, hogy mindenki meg lesz elégedve a könyvvel, de tudta, hogy a háziasszonya mérges. A villanyfogyasztás nagyon drága. Keresett egy fontos könyvet, de nem találta. Nagy szüksége volna rá. Néhány könyv az ágy alá volt hajtva, de ez a kötet nem volt ott. Végre megtalálta a szekrény tetején. Hallatlan! Miért tették ezt a kötetet (szenvető szerkezet!) a szekrény tetejére?

A hanganyag

A könyvhöz hanganyag is készült alig néhány évvel az első kiadás után. A bakelit-lemezekhez mellékelt útmutatóban az olvasható, hogy a hanganyag fő célja a hallás utáni megértés és a beszédkészség fejlesztése, és ehhez a tanulónak „nem kell egyebet tennie, mint – a lemezek tetszés szerinti ismételt lejátszásával – hozzászoktatni a fülét az idegen nyelvnek, mint élő beszédnek a megértéséhez s azután utánozni a hallott és megfigyelt helyes kiejtést.” Az első tíz lecke hanganyaga az olvasmány szövegét, a szavakat és kifejezéseket, valamint a kiejtési gyakorlatokat tartalmazza, a továbbiakban azonban már csak az olvasmány hangzik el.

A lemezeket később magnetofonszalagok, majd CD-k váltották fel, de ma már digitálisan is le lehet tölteni az eredeti felvételt. Egyébként a hangjukat kölcsönző közreműködők Magyarországon élő britek voltak, így a tanulók kizárólag a brit kiejtéssel ismerkedhettek meg, amerikai vagy más angol akcentussal nem találkoztak.

Értékelés

A szerzők könyvük első mondatában leszögezik, hogy „A nyelv mindenekelőtt beszéd” (3. oldal), a beszéd kulcsa pedig a helyes kiejtés. És mivel az angol nem fonetikus nyelv, teszük hozzá, célszerű elsajátítani a fonetikus átírást, ezt az úgymond igen egyszerű és következetes jelrendszert. Tekintettel az angol és a magyar hangrendszer eltérő voltára, fontosnak tartják továbbá az eltérések tudatosítását, gyakoroltatását.

Ámde sem a hangtani bevezetőben, sem a későbbiekben nem fejtik ki a helyes kiejtés és a beszéd kapcsolatára vonatkozó nézeteiket, a beszédképesség fejlesztésének feladatát pedig – kimondatlanul is – a tanárra bízzák.

Lévén, hogy a leckék homlokterébe a nyelvtant állítják, azt sugallják, hogy annak mindenre kiterjedő, tételes és alapos ismerete nélkül nincs nyelvtudás, enélkül beszélni sem lehet tisztességesen. Szemlátomást minden a grammatika körül forog: a leckeindító nyelvtani táblázatok után az olvasmány bőségesen tartalmazza az új nyelvtani anyagot, de a lecke végén található feladatok is túlnyomórészt a nyelvtan begyakorlását szolgálják.

Ami magát az olykor tíz oldalra nyúló nyelvtani részt illeti, először mindig a példamondatokkal és azok magyar fordításával találkozunk, majd következnek a magyarázatok, amelyek bátran dobálóznak nyelvtani fogalmakkal és terminusokkal, feltételezve, hogy a nyelvtanuló a magyar nyelvtanórák során már megismerkedett velük. Kérdés, hogy jogos volt-e ez a feltételezés a könyv megszületése idején – a mai tanulók esetében erős kétségeim lennének. A magyarázatok tartalmi szempontból kifogástalannak, de nem egyszer roppant bonyolultak, mint például e helyütt: „*A Past Continuous* (és általában a folyamatos ideidők) használatának a kulcsát az adja a kezünkbe, ha megértjük az angol nyelvnek azt a sajátosságát, hogy az angol az igeidők segítségével – a magyartól eltérően – *nemcsak egyszerűen azt fejezi ki, hogy valamely cselekvés a múltban történt, a jelenben történik, vagy a jövőben fog megtörténni*, hanem – ha a pontosabb megkülönböztetés szempontja úgy kívánja – *azt is képes kifejezni, hogy ezeken az időközön belül valamely cselekvés egy (a mondatban jelzett vagy odaértett) adott pillanatban, egy másik cselekvéshez viszonyítva éppen folyamatban volt, ill. van vagy lesz*” (154. oldal). A korábbi nyelvkönyvek latinus gyakorlatát folytatva a szerzők végigragozzák az igét (*I can, you can, he can...*), miközben az összevont igealakok (*She's a pretty girl.*) és a rövid válaszok (*Are you living here? Yes, we are.*) használatát is bemutatják. Ugyanakkor zavarónak érzem, hogy unos-untalan félkövérrel vagy dőlttel emelik ki az általuk fontosnak ítélt szavakat, mondatrészeket.

A nyelvtan kapcsán két további kérdés felvetődik föl bennem. Egyrészt, valóban a nyelvtudás alfája és ómegája a grammatika? Másrészt, mivel a kezdő kötet szinte a teljes leíró nyelvtant felöleli, ugyan mi marad majd a haladó nyelvkönyvnek?

Rátérve az olvasmányokra, egyik céljuk – mint említettem – az új nyelvtani anyag szövegösszefüggésben való megjelenítése. A szerzők olyan észrevétlenül teszik ezt, hogy nyelvi szempontból sehol sem érzem erőltetettnek vagy mesterkéltnak a szövegeket. Az olvasmányoknak azonban más fontos célt is szolgálnak, nevezetesen a szókincsbővítést és ezen keresztül az olvasási készség fejlesztését.

Kétlem, hogy a szerzők ismerték West (1953) mintegy kétezer szóból álló és évtizedeken át etalonnak tekintett gyakorisági listáját. Valószínűbbnek tűnik, hogy saját belátásuk szerint válogattak, maguk a történetek hívták elő az odaillő és gyakori szavakat. Ugyanakkor az olvasmányok után, illetve a könyv végén lévő szöszedeteket összehasonlítva sajnálattal kell megállapítanom, hogy a kettő között nem teljes az átfedés: szép számmal akadnak olyan lexikai egységek, amelyek az olvasmányokban szerepelnek, a könyv végi szöszedetből viszont hiányoznak. Egyébként csupán elvéve csúsznak be apróbb pontatlanságok; így például a *fairly* jelentése magyarul nem „alig”, mint ahogy a *sharply* sem azt jelenti, hogy „pontosan”. Mai szemmel nézve némely

szöveg kissé avíttnak hat; egy mai tankönyvszerző aligha köszöntené úgy az egyik szereplőt, hogy „Hello, old Dick!” (53. oldal). Ám ami sokkal fontosabb: a szerzők sajnos nem törekedtek arra, hogy az új szavakat és kifejezéseket a későbbi leckékben újra és újra megforgassák.

A nyelvtancentrikus megközelítés dacára úgy gondolom, hogy a könyv igazi értéke az olvasmányokban rejlik: színesek, változatosak, derűsek. A két szerző szerencsére ritkán ad „haladó” politikai nyilatkozatokat hősei szájába. Alig találni olyan bekezdést, mint amilyen az alábbi: „*Mr. Brown, as it appeared from his talk, was a progressive minded man. He and his guest often spoke about political life. It was 1936, and Mr. Brown was most anxious about peace. 'The fascists want war, it is clear,' he used to say.*” (163. oldal). Budapestet és Londont egyaránt fölöttébb vonzó helynek tüntetik fel, a szereplők valamennyien elégedett, hazaszerető átlagpolgárok. Különösképpen Feri (Frank), aki jövendő vegyészként nem kíván Angliában letelepedni, mondván, hogy a rohamosan fejlődő magyar műanyagiparban könnyű lesz elhelyezkednie, de különben is: “*one is attached to one's country*”. (296. oldal) Egyébként egy 1957-ben játszódó történetben mulatságos arról olvasni (lásd a fenti mintaleckét), hogy Feri nem hivatalos meghívást kap angol szerelmétől június 5-én, s két hétre rá már repül is Londonba Pali (Paul) barátjával együtt. Vajon hogyan szereztek útlevelet ilyen gyorsan, és honnan jutottak valutához? Egyébként a brit hősök valamennyien angolok, a skótok csupán két anekdotában jelennek meg, szokás szerint úgy, mint akik fogukhoz verik a garast, azazhogy a fontot és a shillinget. Más angolul beszélő népekről szó sem esik.

Ami a négy alapkészséget illeti, a hallás utáni megértést nagyban segítették a hanglemezek, még akkor is, ha csak a művelt brit beszédmintákkal találkozhattak a nyelvtanulók. Míg beszédképességük kibontakoztatása egyedül a tanáron múlt, az olvasmányok kétségkívül hozzájárultak az olvasási készségük fejlődéséhez. Mindez nem mondható el az íráskészségről: az önállóan fogalmazási készség fejlesztéséhez vajmi kevés segítséget kaptak.

Végül érdemes néhány szót ejteni a fordítás szerepéről. A fordítási feladatok hibátlanak, de csupán járulékos szerepet töltenek be: hol a nyelvtan, hol a lexika gyakorlását szolgálják. Ilyen értelemben a Báti–Véges részben meghaladta a tipikus nyelvtani-fordító módszert: a hagyományokhoz híven a grammatika sulykolását tekintette fő feladatának, s emellett a fordítási készség fejlesztése csupán másodlagos szerepet játszott.

A könyv utóélete

Az igen népszerű nyelvkönyv számos kiadást és újrányomást élt meg. Ennek során a szerzők érdemben nem változtattak a szövegeken, csupán a kisebb hibákat korrigálták. Az 1966-os, ötödik kiadást átlapozva feltűnik például, hogy az *every information* helyett már *all the information* (102. oldal) olvasható, mint ahogy a *They soon became great friends with one another* mondatból törölték a *with one another-t* (157. oldal). A fenti mintaleckében is eszközöltek egy apróbb változtatást: a *tenant lodger-re* módosult (265. oldal). Ezekre a hibákra vagy maguk a szerzők, vagy a hanganyag elkészítése közben a britek hívhatták fel a figyelmet. Vélhetően ugyancsak ők javasolták a

„*Good morning, Comrade Kiss*” helyett a „*Good morning, Mr. Kiss*” üdvözlési formát (91. oldal), amely már a nyomtatott könyvben is így szerepel.

1992-ben a kiadás joga átkerült a Lexika Kiadóhoz. A Véges István által előkészített új kiadás a korábbiakhoz képest kisebb formátumban és silányabb kivitelben, de lényegi változtatás nélkül jelent meg. Csernus Tibor helyett Szász Zsuzsanna illusztrálta a könyvet, aki többé-kevésbé lemásolta az eredeti grafikákat. Ugyanakkor Gareth Dewer személyében anyanyelvi lektort is alkalmaztak, akinek nem sok dolga akadhatott a kéziratnál.

2014-ben ismét sor került egy újabb kiadásra, majd 2017-ben egy sokadik utánynyomásra. Könnyen elképzelhető, hogy eme örökzöld könyv pályafutása ezzel sem ért véget, legalábbis erre utalt nemrégiben egy olvasó, akit „lenyűgözött a nyelvtani részek alaposága”. Ennél felemásabban fogalmazott egy angoltanár: „Mikor tanultam belőle, szerettem. De nem tanítanék már belőle.” Ez utóbbi megjegyzés mintegy jelzi, hogy az örökzöld nyelvkönyvek fölött is eljár az idő.

A „haladó” kötetek

Ellentétben a két korábban bemutatott kezdő nyelvkönyvvel, a Báti–Végesnek született folytatása haladók nyelvtanulók számára. Kettő is, és különös módon a két kötet szinte egyidejűleg látott napvilágot (Bárd et al. 1963; Tarján & Korenchy 1965). Ezek elemzésére azonban e helyütt nem vállalkozom.

IRODALOM

- Bárd, M., Lutter, T., M. Povázsay, E. & Stephanidesné, K. (1963). *Angol nyelvkönyv haladók számára*. Tankönyvkiadó.
- Báti, L. & Véges, I. (1958). *Angol nyelvkönyv kezdők számára*. Tankönyvkiadó.
- Báti, L. & Véges, I. (1961). *Világnyelvek hanglemezen – Angol*. Magyar Hanglemeggyártó Vállalat.
- Báti, L. & Véges, I. (1966). *Angol nyelvkönyv kezdők számára*. 5. kiadás. Tankönyvkiadó.
- Báti, L. & Véges, I. (2017). *Angol nyelvkönyv kezdők számára*. A 2. kiadás utánnnyomása. Lexika Kiadó.
- Jones, D. (1917). *An English Pronouncing Dictionary*. Dent.
- Latzkó, H. (1921). *Angol nyelvkönyv magántanulásra és tanfolyamok számára*. Lingua Nyelvkönyvek.
- Medgyes, P. (2023a). Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése I. *Modern Nyelvoktatás*, 29(1–2), 188–196, <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.188.196>
- Medgyes, P. (2023b). Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése II. *Modern Nyelvoktatás*, 29(3–4), 192–200, <https://doi.org/10.51139/monye.2023.3-4.192.200>
- Szenczi, M. (1937). *Tanuljunk könnyen gyorsan angolul!* Novák Rudolf és Társa.
- Tarján, J. & Korenchy, L. (1965). *Angol nyelvkönyv haladók számára*. Tankönyvkiadó.
- West, M. (1953). *A General Service List of English Words*. Longman, Green & Company.

Urkom Aleksander, főszerk. (2023): Magyar–szerb szótár. Akadémiai Kiadó, Budapest. www.szotar.net

Az Akadémiai Kiadó Szótárműhelye és az ELTE Szótári Munkacsoportja együttműködésének eredményeként Urkom Aleksander főszerkesztésével 2023-ban magyar–szerb online szótár látott napvilágot. A 67 700 szócikket tartalmazó munka a Kiadó 2014-es magyar–német szótárának jelentősen kibővített adatbázisát vette alapul.

A magyar–szerb szótárak gazdag történetében a kezdetektől fontos szerepet kapott a vajdasági kétnyelvű népességnek – szerbeknek és magyaroknak egyaránt – a folyamatos kétnyelvű nyelvhasználathoz kapcsolódó igénye. A szótár lehetséges felhasználói között tarthatjuk számon a közel 190 ezres szerbiai magyarság, ugyanakkor a magyarországi szerbség azon részét, amelyik a mindennapokban használja a szerb nyelvet, rendszeresen vagy alkalmasszerűen szüksége van az aktív szótárából hiányzó szerb lexémák elérésére, esetleg egy-egy adott szó meghatározott esetragos változatára. Továbbá a szótárt haszonnal forgathatók között lehetnek azok a magyarok vagy magyarul is tudók, akik érdeklődnek a szerb nyelv iránt, vagy szerbül tanulnak. Mindehhez hozzájárul az a 38 000 példamondat, kollokáció és proverbium is, amely része az online szótárnak, a nyelvtanulásnak pedig hasznos eleme.

Ha visszatekintünk a magyar–szerb(horvát) szótárak kulturális és politikai-gazdasági kontextusára, akkor megfigyelhetjük, hogy mindezidáig magyarországi kezdeményezések és források álltak a kiadványok háttérében, a szerzők pedig kevés kivétellel a mai Szerbia területéről valók voltak. A magyar–szerb és szerb–magyar szótárak a vajdasági, illetve szerbiai vagy korábban jugoszláviai felhasználók számára mindig hiányterméknek számítottak. A múlt század második felében, a 90-es éveket megelőzően többnyire magyar–szerbhorvát szótárakról beszélhattünk, kiemelkedő szerepük a két nyelv képviselőinek igényeihez kötődtek, illetve a nyelvtanulás alapvető eszközei voltak.

Az első jelentős magyar–szerb (1889), majd szerb–magyar (1894) szótár Blagoje Brančić és Đorđe Dera újvidéki főgimnáziumi tanárok közös munkája, amely Újvidéken készült el a magyar Vallás- és Közoktatási Minisztérium támogatásával. A szótárra rányomta bélyegét a regionalitás, ugyanis jelentős mennyiségben tartalmaz a korabeli bácskai szerb nyelvjárásban használatos, magyarból átvett szavakat, olyanokat, amelyek Vuk Karadžić szótárában nincsenek meg. Ilyen szavak például a *katona* 'katona, sereg' *'sereg'*, *rondav* 'rongyos' szavak, illetve a *fartokati*, *fartoknuti* (*se*) 'befordít, befordul (ló)' kifejezés, és sorolhatnánk még jónéhányat (Csorba, 2015, p. 41). Ezeknek a szavaknak nagy részét ma már hiába is keresnénk a szerb nyelvben.

1968-ban jelent meg Palich Emil magyar–szerbhorvát kéziszótára (1968), amely 45 000 címszót, és akárcsak a most megjelent szótár, 38 000 szókapcsolatot tartalmaz. Ez volt az a szótár – szerbhorvát–magyar párával együtt –, amely a magyarul vagy szerbül tanulni vágyók, illetve a magyar–szerb kétnyelvűek, például a vajdasági magyarok számára évtizedeken keresztül biztosította a szerb nyelven történő kommunikációban megjelenő egyéni érdeklődések kielégítését és hiányosságok pótlását. Palich Emil Újvidéken született, tanulmányait pedig Budapesten végezte. Feleségével, a gyomai születésű Szántó Olgával, akit rendkívül jelentős szemorvosként tartanak számon Szerbiában és Magyarországon egyaránt, közel 30 éven át éltek Belgrádban és Újvidéken, majd a 40-es évek végén Budapestre költöztek, ezután készül el együttes munkájuként a két szótár. Palich már 1958-ban Hadrovics László magyar–szerbhorvát kézikönyvtárának készítésekor szerkesztőként részt vett a szótárkészítés munkálataiban.

Hosszú éveken át vártak az érdeklődők egy magyar–szerb szótárra, hiszen az utolsó használat forgatható, azaz Palich szótára több mint ötven éve készült. Közben 2016-ban a Forum Könyvkiadó Intézet gondozásában megjelent Mirjana Burzan és Kacziba Ágnes 34 500 címszót tartalmazó szerb–magyar szótára. A szótár 2023-tól online is elérhető csekély díj ellenében, ez a felhasználási mód pedig a szótár anyagának magyar–szerb irányú elérését is lehetővé teszi. Időközben, ugyancsak a Forum szerkesztésében, 2022-ben megindultak a magyar–szerb szótár munkálatai is Szerbiában.

Az Urkom Aleksander és szerkesztőtársai, Irena Fabić, Andrea Šuput-Marković és Viktorija Kovač által készített szótár megjelenése tehát évtizedes várakozás végére tett pontot. A szótár latin betűs, összehasonlításképpen a Brancić–Dera-féle magyar–szerb szótár cirill betűs értelmezéseket tartalmazott. A szótár jelentőségét növeli könnyű elérési módja, mobiltelefonról is működtethető, ez pedig olyan előnyökkel jár, mint például a spontán kommunikációs gondok azonnali megoldása akár Belgrádban vagy Budapesten. Figyelembe véve a szótárértékelések lehetséges szempontrendszerét (Fóris–Rihman 2007) megállapíthatjuk, hogy a szótárnak nincsenek elérhető mellékletei, így hiányolnunk kell az előszót, a rövidítések jegyzékét, továbbá a használati útmutatót. A Kiadó magyar–szlovén szótárának (Lukácsné Bajzek 2019) rövidítésjegyzéke azonban jelen szótárnál is jól használható. Bár szerkezetiileg nem tartozik a szótárhoz, Urkom (2018) *A készülő magyar–szerb nagyszótár szócikkstruktúrájának elemzése* című tanulmánya jól működik használati segédletként, általa beletekinthetünk a szótár készítésének szakaszaiba, illetve a szótár felépítését illető döntések indokolását is megtaláljuk itt. A Kiadó termékismertetőjéből tudjuk, hogy a szótár 114 célnyelvi megfelelőt, 38 000 példamondatot és szókapcsolatot, illetve 245 szerb szófaji alakot tartalmaz.

A kereső, amelybe beírhatjuk a keresett szót, a képernyő központi, felső részén jelenik meg, itt egy nyílra kattintással is böngészhetünk a beírt címszót megelőző, illetve az azt követő elemek között. A szócikkek közötti navigálást a jobb oldal felső részén megjelenő, ámde nem görgethető címszólista is biztosítja, amely a megnyitott szócikkhez tartozó címszó szótári környezetét mutatja betűrendben. A címszólista láthatóvá teszi a felhasználó számára az egy-egy címszóhoz tartozó képzett szavakat, szóösszetételeket és egyéb származékokat. Ilyen módon a felhasználónak rálátása van az adott kifejezés előtt és után található 4-4 címszóra. Mindemellett a képernyő bal felső sarkában az aktuális címszó frazeológiai vonatkozásaira utaló egyéb címszavak jelennek

meg, amelyekre rákattintva olyan szerkezetekhez, idiómákhoz jutunk, amelyekben az aktuális szó is szerepel. Ezen a gördülő listán az adott címszó minden egyéb megjelenési helye megtalálható. A képernyő jobb alsó részén az aktuálisan keresett címszó szinonimáit tartalmazó címszóhalmaz található, amelyek közül bármelyikre rákattintva eljutunk egy további „hasonló kifejezéshez”. Gaál (2016, pp. 23–24) kiemeli, hogy az online szótár fontos feladata dinamikus szócikkek szolgáltatása a különféle felhasználók számára, továbbá olyan információlekérdezői lehetőségek működtetése, amelyek bármely szituációban megfelelnek a felhasználók specifikus információs szükségleteinek. Lévéen a szótár az első online szótár magyar–szerb viszonylatban, természetesen rendelkezik meghatározó többlettel a hagyományos szótárakhoz képest. Lehetősége nyílik a példamondatok, frazémák, szó szerkezetek nagyobb mértékben történő tárolására és mozgatására, így a címszavak jelentős részének értelmezésben szerepelnek példamondatok. Emellett egy-egy esetben a szerb oldalon megjelennek a szinonimák, továbbá az ekvivalensek megadásánál zárójelben a magyar hasonló jelentésű kifejezés is helyet kap. Az alábbi példa jól érzékelteti ezt a szerkezeti elrendezést:

lát¹ ts i

1. [*érzékel/tapasztal*] videti *koga/šta* <jeid. -dim, múid. -deo sam, jöid. -decu>; [*észrevesz*] primetiti, primečivati *koga/šta* <jeid. -ćujem, múid. -tio sam, jöid. -tiću>

A szócikkekhez járuló nyelvtani információk közül érdemes kiemelni, hogy a szótár a főnevek esetében a célnyelvi genitívuszt és a nominatívuszt többes számú alakját tartalmazza. Az igék esetében megjelenik az ekvivalensek vonatkozásában a jelen, a jövő és a múlt idejű E/1 alak. Mindemellett a tárgyasság vonatkozásában is információval látja el a szótár a forrásnyelvi elemet, kivételek azért akadnak (ld. fut). A melléknevek esetében a címszavak egy részénél előfordul a célnyelvi középfok alakja.

A címszavak kiválasztási módjának ismeretében – a szócikkek nagy mértékben adottak voltak: magyar–német szótár szócikkein alapulnak – már feltételezhattük a szótárhasználatot megelőzően is, hogy az nemigen tartalmazhat olyan kulturális specifikumokat, amelyek külön érinthetik a magyar–szerb két nyelvű beszélőket. Hiányoznak olyan, elsősorban Vajdaságban használt, magyar kifejezések, amelyek az Osiris kiadásában megjelent helyesírási szótárba (Laczkó–Mártonfi 2006) már bekerültek, pl.: *majica*, *örökíró*. A magyar–német online szótár címszavai között ugyan megtaláljuk a *Szabadka*, *Eszék*, *Zombor* földrajzi neveket, azonban a magyar–szerb szótárban ezek nincsenek meg, pedig a kultúrtörténeti minimumhoz hozzátartozna a szerbiai helységnevek és egyéb földrajzi nevek rendszeres használatban levő magyar alakjainak szerepeltetése a szócikkek között, az említettekén kívül még például: *Palicsi-tó* (*Paličko jezero*), *Kishegyes* (*Mali Iđoš*), *Zenta* (*Senta*) stb. Ugyanakkor a magyar–német szótár (Halász–Földes–Uzonyi 2018) felvette címszavai közé a *lájkol*, *lájk*, *chat*, *chatszoba* szavakat, míg ugyanezek a magyar–szerb szótárból hiányoznak. Az *ímél* csak *e-mail* formában található meg a címszavak között, jelentéseként az *’imejl*, *elektronska pošta*, *e-pošta* szerb kifejezéseket tüntették fel. A *mejl* ugyanabban a jelentésben rendkívül elterjedt, talán a legelterjedtebb a szerb nyelvben. A

rendkívül gazdag célnyelvi tartalom, információkínálat mellett akadnak nem egészen pontosan értelmezett stiláris tartalmak, ilyen például a *darál* szócikk esetében a szó *hadarva, egyhangúan beszél* leírással definiált, *pejoratívként* megadott jelentéséhez a *govoriti beznačajne gluposti* 'jelentéktelen hülyeségeket beszél' ekvivalenst adja meg. Hasonló módon tévesen az *abházul* ekvivalenseként a *govori abhaski* 'beszél *abházul*' szerkezetet adja meg a szótár. Jól megfigyelhető a szótár használata során egy-egy kifejezés jelentésmezeje az egyik, illetve a másik nyelvben. Például a *sanja-renje* 'álmódosítás' három címszó esetében is megjelenik ekvivalensként: *álmódosítás, ábrándozás, andalgás*. Az online formátum előnyeként a szótár kínálatában a címszavak értelmezésében megjelenő szerb kifejezésre rákattinthatunk, ezzel a szerb szó megjelenik a keresőmezőben, illetve megjelennek azok a helyek, szócikkek, ahol az adott szó szerepel a célnyelvi tartalmakban. A szótár legnagyobb érdeme a jelentős mennyiségű példamondat és szerkezet elhelyezése, ezek egy-egy kulcsszó beírásával elérhetőek, és azonnali segítséget nyújtanak akár adott kommunikációs helyzetben.

Végezetül örömmel nyugtázzuk, hogy egy olyan kommunikációs eszközzel letünk gazdagabbak, amely amellet, hogy a szomszédos országok nyelvei, illetve pontosabban a szerb vagy a magyar nyelv iránt érdeklődők nyelvtanuláshoz kiválóan hozzájárul, a magyar–szerb és szerb–magyar kétnyelvű beszélők számára biztosítja a második nyelv ismeretének elmélyítését, továbbá támogatja a már meglevő nyelvismeret átadását, hagyományozódását. A regisztrált felhasználók számára a szótár 2028 júniusáig díjmentesen elérhető.

IRODALOM

- Burzan, M. – Kacziba, A. (2016) *Szerb–magyar szótár*. Forum Könyvkiadó Intézet.
- Csorba, B. (2015). A Brančić–Dera-féle szerb–magyar szótár hungarizmusai. *Hungarológiai Közlemények*, 16(1), 35–45.
- Fóris, Á. & Rihmer, Z. (2007). A szótárak minősítési kritériumairól. *Fordítástudomány*, 9(1), 109–113.
- Gaál, P. (2016). *Online szótárak és használók: Onlineszótár-használati kutatások, online szótárak értékelési és minősítési szempontjai*.
- Halász, E., Földes, Cs. & Uzonyi, P. (2018). Magyar–német nagyszótár. www.szotar.net (2023. 12. 06)
- Laczkó, K. & Mártonfi, A. (2006). *Helyesírás*. Osiris Kiadó.
- Litričin, V. (2013). Prilog za biografiju očnog lekara dr Olge Palić-Santo (1890-1971). *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo*, 141(1–2), 131–136
- Lukácsné Bajzek, M. 2019, főszerk.). *Magyar–szlovén nagyszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest. www.szotar.net (2023. 12. 05.)
- Mokuter, I. (1976). Dr. Emil Palich (1890–1874). *Studia Slavica*, 22, 247–248.
- Urkom, Aleksander (2018). A készülő magyar–szerb nagyszótár szócikkstruktúrájának elemzése. *Hungarológiai Közlemények*, 19(2), 127–137.

Vukov-Raffai Éva

SZOFTVER

DÁVID GERGELY ANDRÁS

Facets, a többdimenziós mérés eszköze

Kivonat:

Az itt bemutatott Facets szoftver (Linacre, 2024) lehetőséget teremt az idegennyelv-tudás komplex, több dimenziós mérésére és – tágabb értelemben – a mérés-értékeléshez közvetett módon kapcsolódó, vagy akár nem kapcsolódó projektek eszközeinek, hatástényezőinek vizsgálatára, az érvényesítés (validálás) céljával. A Facets megvalósítja a kommunikatív nyelvtudás összetett, többdimenziós mérésének feladatát, ahogy azt Morrow, Canale és Swain és mások elképzelték: a bevett tényezők, dimenziók mint a feladat nehézsége és az értékelők szigora mellett további dimenziók azonosítására és értékelésére is van lehetőség. Viszonylag kis létszámú adatsomagok feldolgozására is alkalmas, adott eljárás követése esetén, ami szélesíti a lehetséges felhasználók körét az oktatási rendszeren belül és kívül.

Kulcsszavak: mérés-értékelés, valószínűségi mérési modell, több dimenziós Rasch-modell, kommunikatív idegennyelv-tudás mérés, Facets

Bevezetés és kontextualizáció

Akarjuk-e kompenzálni a vizsgafeladatsorok nehézségének hullámmzását? Akarjuk-e kompenzálni az értékelők, vizsgáztatók egyes csoportjainak eltérő szigorát? Munkánk, kutatásaink során szembesülünk-e avval, hogy szinte minden oktatási, társadalmi, lélektani jelenség, kérdés és probléma sokdimenziós lévén, fő és nemkívánatos melléktényezők együttes eredője? Szembesültünk-e azzal – gyanítjuk-e –, hogy még az objektív mérési eszközök is több tényező együttes hatását mutatják? Avagy kérdőívek érvényességét vizsgálva, avval a problémával szembesülünk-e, hogy az egyes változatait kevés válaszadó töltötte ki? Avagy újra kell-e kezdeni a kérdőívhez az adatgyűjtést, miután kiderült, hogy meg kell változtatni néhány kérdést? Ezekben az esetekben megoldás lehet a Facets szoftver. Legújabb elérhető változata a 4.1.3 (Linacre 2024; <https://www.winsteps.com/facets.htm>).

A kommunikatív nyelvoktatás elméleti alapvetése az 1980-as évek elejére elkészült, amint azt néhány kulcsfontosságú forrás jelzi is (Brumfit & Johnson, 1979; Johnson & Morrow, 1981; Littlewood, 1981). Az elmélet kommunikatív idegen nyelvi mérés érintő részét Morrow (1979) készítette el. Morrow hadat üzent a hagyományosnak tekinthető és a strukturalizmustól örökölt, ún. objektív, diszkrét elemekből álló nyelvi vizsgáknak vagy nyelvvizsgáknak. Morrow feltételezte azt is, hogy ezek a mérési eszközök idővel el fognak tűnni. Mindezzel nagyjából egyidőben Canale és Swain

(1980) megalkotta a nyelvtudásnak azt a többdimenziós fogalmát (konstruktumát), amely szerint a kommunikatív idegennyelv-tudás mérhetővé vált.

Ha az idegen nyelvi kommunikáció és annak oktatása is figyelembe veszi a nyelvhasználat többdimenziós jellegét (szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai stb. tényezők elismerése), az idegennyelv-tudás mérése miért is ne lenne szintén többdimenziós mérési feladat? Szinte minden, ami a nyelvoktatásban vagy a valós nyelvhasználat körülményei közepette körbevesz bennünket, többdimenziós jelenség! A megfelelő válaszra, a Facets szoftver megjelenésére majd egy évtizedet kellett várni, amíg a matematikus Linacre azt 1989-re megtervezte, a programot megírta, megteremtve ezzel a többdimenziós Rasch-módszer, a Many-facet Rasch Modeling (MFRM) kategóriáját.

A Rasch model a valószínűségi tesztmodellek egyik, egyparaméteresnek nevezett ága. Felvetődik, hogyan lehet a Facets a több dimenziós mérés eszköze, ha az ún. egyparaméteres megoldások közé tartozik. A legjobb válasz az lehet, hogy az adatelemzési módszerek akkor és úgy neveztek el, amikor és ahol kifejlesztették őket. Az eredeti Rasch módszer európai eredetű és csakis egyparaméteres volt (Rasch, 1960), míg az egy-, két- és háromparaméteres, felelet-válasz eleméletként (Item Response Theory, IRT) is ismert modellek később születtek Észak-Amerikában. Mindezeket követte Linacre több dimenziós Rasch-modellje (1989), amely akár 60 tényezőt is figyelembe vehet, de a Rasch-modell alapján, vagyis az itemek diszkriminációja paraméterének beszámítása nélkül.

A Facets szoftver bemutatása

A Facets tehát a valószínűségi tesztmodell alapján működik, ami azt jelenti, hogy ugyanazokból a válaszadatokból indul ki, mint bármely más, a klasszikus tesztelmélet alapján működő elemző szoftver, azonban a Facets a vizsgázó képességértékeit a betáplált változók (pl. itemek, értékelők, skálapontok stb.) figyelembevételével számolja ki, logaritmikus transzformációk útján.

Nemcsak elemző szoftverről van szó, hanem a vizsga (teszt) eredmények kiszámítására is fel lehet használni; ennek során a betáplált változók arányában korrigálja a vizsgázó eredményét. Szélesen elfogadott nézet szerint, ahogy minden iskolás is tudja, a feladat, item, feladatsor stb. nehézsége hat a pontértékekre, jegyekre, csökkentve őket. A Facets megalósítja ezt a nézetet, mert a vizsgázók átlagosnál alacsonyabb megfigyelt pontértékei esetében a feladat átlagosnál nehezebb voltára következtet és ennek arányában emel a képességszinten, míg magasabb pontértékek, vagyis könnyebb feladatok stb. esetében csökkenti azt. Hasonlóképp, az átlagosnál alacsonyabb pontokat adó, vagyis elnézőbb vizsgáztató esetében csökkenti a vizsgázók képességértékét, ill. szigorú vizsgáztató esetében növeli azt. Más változók hatásának iránya nem ilyen egyértelmű, azonban a Facets felhasználható mérési-kutatási projekteknél az érvényesítés (validálás) eszközeként is, illetve szélesebb értelemben, nem kizárólag a mérés terén, pl. kutatási projekteknél fontos tényezők (változók) meglétének, irányának és hatása mértékének feltárására és igazolására, továbbá a nem kívánatos hatások kiküszöbölésére.

A többváltozós Rasch-model képlete a következő:

1. ábra

A többváltozós Rasch-modell

$$\log (P_{nmijk} / P_{nmj}(k-1)) = B_n - D_i - A_m - C_j - F_k$$

ahol

B_n = n személy (vizsgáló) képességértéke,

D_i = i értékelési skála nehézsége,

A_m = m feladat nehézsége,

C_j = j vizsgáztató szigora,

F_k = k kategóriában a k-1 kategóriához viszonyított megfigyelhetőség akadály.

A fentiek úgy is megfogalmazhatók, hogy a Facets kiindulásként kiszámítja az adatcsomagban meglévő összes varianciát (szórásnégyzetet), majd ebből kivonja a mérés befolyásoló és betáplált tényezőkhöz kapcsolódó szórásnégyzeteket (pl. a feladatokhoz, értékelőkhöz, skálákhoz kapcsolódó szóráskomponensek), ily módon egyben szétosztva és csökkentve a mérési hibát is. A kivonások után fennmaradó szórás a nemkívánatos hatásoktól megtisztított mérendő, jellemzően a vizsgázók tudása, melyet logaritmikus transzformáció után kapunk meg – ennek alap mérési egysége a logit. A szóráskomponensek meghatározását azok skálázása követi, amikor is minden betáplált tényező ugyanarra a logit skálára kerül, innen az összevethetőség.

A Facets alkalmazása során, elemzési céllal, lehetőség van arra, hogy a feladatoknak, skáláknak, vizsgáztatóknak – és természetesen vizsgázóknak – a valószínűségi modellhez való illeszkedését értékeljük, illetve a nem illeszkedő itemek, feladatok stb. azonosítását, semlegesítését elvégezzük és adott konkrét esetben a mérésből ki is zárjuk.

Elérhetőség és a felhasználói felület használhatósága

A Facets a <https://www.winsteps.com>-on érhető el. Nem nagyon drága szoftverről van szó: 149 USD jelenleg. A felhasználói engedély (licence) lehet egy felhasználóra szóló vagy több, egy helyen (laboratóriumban, gépteremben stb.) dolgozó kutató együtt is használhatja, ill. az engedély lehet intézményi is. A szoftverhez felhasználói kézikönyv is jár (Linacre, 2017), letölthető pdf-ként ugyaninnen. Ingyenes a Facetsnek egy „könnyített”, demo változata is (Minifac), amely kevesebb adattal éppúgy fut, mint a valódi, „éles” változat. A winsteps.com hasznos Rasch irodalmat is ajánl (nem csak angol nyelven), egyes kiadványok, mint Linacre eredeti elméleti alapvetése (Linacre, 1989, 1993, 1994) le is tölthető. A szoftver Windows kompatibilis, de a korábbi, DOS alapú változat szintén ingyen használható.

A felhasználói felület előkészítéséhez nincs szükség további programra vagy szoftverre, mert kiindulásnak használható bármely szövegszerkesztő (pl. Word). A kiindulási pont mindig a lehető legegyszerűbb: szövegfájlra (.txt) van szükség, melyek jellemzően specifikációs elemeket és adatokat tartalmaznak, innen e szövegfájlok eredeti kiterjesztése (.sd). Javasolt táblázatkezelő (pl. Excel) alkalmazása az adattábla előkészítésére, amit .csv (comma separated values) fájlként lehet a .txt specifikációs és adatfájlba beszerkeszteni.

A .txt (.sd) fájl három fő egységre tagolódik:

1. alapbeállítások (cím, output fájlok, iterációs körök stb),
2. facetek (dimenziók) (labels=)
3. adatok (data=).

A letöltött szoftvercsomagban példák találhatók; Linacre javaslata szerint ezek valamelyikét, a legalkalmasabbat alakítsuk át saját céljainkra, így kevésbé valószínű, hogy valami kifejejtődik.

Az újonnan installált szoftverhez néhány beállítás azonban szükséges, ugyanis a Windows beállításai Magyarországon kapható változatban néhány tekintetben eltérnek. Egyrészt tegyük láthatóvá a fájlok kiterjesztéseit, mert azokban a felhasználók hasznos információt találnak. Másrészt a törtek jó megjelenítése érdekében a tizedes vesszőt állítsuk tizedespontra. Továbbá a cellahatárolót változtassuk pontosvesszőről vesszőre, mert a magyarországi Windows változatokban a pontosvessző a beállított érték, minek következményeképp a .csv adattáblában is pontosvessző szerepelne. A Facets adatokat, információkat mindig vesszővel választ el, viszont a kommenteket csakis pontosvessző mögé téve lehet a szoftver számára láthatatlanná tenni.

Felhasználási lehetőségek mérésben – kipróbált, gyakorlati alkalmazások

Mint fentebb leírtuk, a Facets legjellemzőbb felhasználási lehetősége a teljesítmények mérése, de e lehetőségek egy részét természetesen nem csak a Facets kínálja. Más valószínűségi szoftverekhez hasonlóan klasszikus valószínűségi teszt funkciónak tekinthető a nem illeszkedő mérési elemek mint az itemek, feladatok, értékelők, skálapontok stb. azonosítása. Nem illeszkedő elemek lehetnek az itemek, skálák, vizsgáztatók és értékelők stb., ha a meg nem magyarázott szórás a +/- 20%-ot eléri vagy meghaladja. Vonzó jellemzője a szoftvernek, hogy mivel a valóság sokféle, a mérés tényezőinek szóródása nagy és hibajelenség is bőven akad, a szoftver nem „vár el” teljes mértékű illeszkedést a mérési modellhez. A nem illeszkedő elemek azonosításának fontos szerepe van a minőségbiztosításban, mert ha pretesztről van szó, az elemzések alapján a feladatok kritikus pontokon módosíthatók még az „éles” vizsga előtt, ha viszont a problémák magában az éles vizsgában jelentkeznek, a problematikus feladatok a pontozásból kizárhatók.

A horgonyzás is olyan lehetőség, amelyet más valószínűségi szoftverek is kínálnak. Lényege, hogy a különböző alkalmakkor használt feladatsorokban azonos feladatokat helyeznek el. A feladatsorok összekapcsolása révén a különbözőségek ellenére a Facets a teljesítményértékeket úgy számítja ki, veti össze mintha az összes vizsgázó egy csoportként egyetlen alkalommal oldotta volna meg az összes kérdést. A horgonyzás értelme, hogy kiegyenlítheti az évről évre vagy hónapról hónapra esedékes vizsgákat folyamatosan jellemző (látszólagos?) hullámzást; a mérésben érdekelt szakembereknek segít értelmezni a mindenkor feladatsorok nehézségét.

De akkor mégis miért érdemes szemlézni a Facetset? A rasch.org táblázata (<https://www.rasch.org/software.htm>) szerint a valószínűségi szoftverek többsége dichotom adatokat fogad, illetve skálaitemekkel (polytomous items) számol. Ezért a Facets legnagyobb előnye, hogy megvalósítja a többdimenziós Rasch mérést. Minden (skálálakkal) értékelt teljesítmény mérésére alkalmas – erre tervezték – amelyben értékelők,

ítészek vagy vizsgáztatók teljesítményeket értékelnek, jellemzően skálák és pontok segítségével. Dichotom adatok értékelésére – ez lényegében a „klasszikus” Rasch módszer – is alkalmas, bár Linacre szerint nem arra tervezték. A többdimenziós mérés arra is lehetőséget teremt, hogy a felhasználó egy teljes nyelvvizsgát feldolgozzon, tekintettel arra, hogy a modern, a kommunikatív idegen nyelvi mérés elveit követő nyelvvizsgák jellemzően erősen eltérő jellegű vizsgarészekből állnak. A receptív készségek, illetve a nyelvismeret (nyelvi rendszerismeret) mérésére jellemzően diszkrét elemekből felépülő kérdéssort alkalmaznak. Ezekre dichotom vagy skála-típusú válaszok adhatók. A másik csoportba a produktív készségek mérésére alkalmas szöveges választ kiváltó feladatok tartoznak, melyeket jellemzően analitikus skálák segítségével értékelnek. Egy teljes vizsga értékelése tehát nem kívánja meg két külön szoftver alkalmazását az eredmények számítása során.

A fentiekben túl a Facetszel végzett munka lehetőséget teremt adott dimenzió irányának megválasztására. Ilyen változó pl. a szótárhasználat a nyelvvizsgán, amelyet korábban nem engedélyeztek. Kb. 2012-óta viszont piaci nyomásra a vizsgázók döntésük szerint már használhatnak szótárt, ami lehet helyes és hasznos döntés, vagy helytelen, sőt káros is, továbbá felveti a kérdést, hogy mivel a szótárhasználat nem része az idegennyelv-tudás konstruktumának, a szótárhasználattal együtt mérve elvárható-e a vizsgázók tudásának megbízható mérése (Dávid, 2017). A dimenzió irányának meghatározhatósága fontos érték a Facetsben, mert a legtöbb dimenzió a vizsgázó ellenében hat, hasonlóan a gátfutáshoz mint metaforához: a gátfutó előtt először az itemek, feladatok „megugrása” áll, majd ezt követi az értékelő, a skálák stb., a szótárhasználat viszont felfelé lendíti a futót.

A Facets kipróbált, gyakorlati alkalmazásai terén egyértelműen az idegennyelv-tudás mérése vezet. A Magyarországon akkreditált nyelvvizsgák között az International Test of Language Competence (iTOLC) nyelvvizsga a valószínűségi tesztmodellt alkalmazza rendszeresen adatelemzésre és eredményszámításra (kalibrációra). A vizsgaeredmények számítása során operacionalizálásra kerül a feladatok, itemek és értékelők, skálák mellett az itemek formátuma (a feladat típusa), pl. feleletválasztós, többszörös választás vagy kiegészítendő, „nyílt végű” kérdés, valamint a válaszadás médiuma (a vizsga formátuma), amely lehet papíralapú, számítógépes „vizsgahelyes”, illetve számítógépes „online” (Dávid, 2023a).

Tágabb körben, de a mérés-értékelés témán belül, megemlítendő az analitikus szakdolgozati értékelő skálák bevétele és alkalmazásának mérlegre tétele (Dávid & Piniel, 2018). Ebben a projektben a skálák és értékelők (bírálok, témavezetők mint pontozók) mellett a Facets elemzés során az vált világossá, hogy a bírálok és témavezetők pontozásának eltérései nem a megbízhatóság hiányára utalnak, hanem az értékelő mellett egy önálló változó, a teljesítmény önálló tényezőjének dimenzióját jelzik (Dávid, 2023b).

Meg kell említeni a közös Európai Keretrendszer (KER) skáláinak magyar fordítását is (PTMIK, 2002) a Facets alkalmazásainak sorában. A KER nemcsak a nyelvtanulóknak és tanáraiknak, továbbá az eredeti szándékok szerint döntéshozóknak és az Európában munkát vállalóknak szól (Council of Europe, 2001), hanem legalább annyira alkalmas nyelvvizsgák (vizsgarendszerek) standardizációjára, a KER-hez való illesztésére. Tekintettel arra, hogy a KER magyar fordítása „egyszerű” fordítás volt,

amelynek megfelelőségét nem kísérte szakértői csoport ítései ellenőrzése (collection of judgements) és megfelelő elemzés, szükség volt a fordítás ellenőrzésére. Dávid (2012) arra vállalkozott, hogy a KER magyar nyelvű deskriptorainak érvényességét az angol és német nyelvű változatokkal együtt kalibrálva vizsgálja meg.

Előnyök, korlátok – összefoglalás

Az idegennyelv-tudás kommunikatív mérésével kapcsolatban McNamara (1996, pp. 48–90) és Widdowson (2001, p. 13) egyaránt a Pandora szelencéje metaforát használja. Widdowson el is magyarázza, hogy azok, akik újításként a kommunikatív nyelvoktatást egykor bevezették, aligha ismerték fel, micsoda Pandora szelencéjének, bonyolult problémák és nagyszámú tényező forrásának bizonyul majd újításuk, tekintve, hogy e tényezőket, „elszabadulván” a nyelvtanulás folyamatában, a szakemberek következő generációja már nem kezelheti mint állandókat és nem söpörhetők a szőnyeg alá. A teljesítményre ható változóként kell velük számolni.

Mint fentebb látható, a Facets alkalmazása lehetőséget teremt az idegennyelv-tudás komplex, többdimenziós mérésére és – tágabb értelemben – a mérés-értékeléshez közvetett módon (vagy akár semmilyen módon nem) kapcsolódó projektek eszközeinek, hatástényezőinek vizsgálatára az érvényesítés (validálás) céljával. További fontos előny, hogy a bevett tényezők, dimenziók mellett továbbiak azonosítása és értékelésére is van lehetőség. Viszonylag kis létszámú adatsomagok feldolgozására is alkalmas adott eljárás követése esetén, ami szélesíti a lehetséges felhasználók körét az oktatási rendszeren belül és kívül. Sok előnye mellett hátránya lehet, hogy a Facets „szigorú” szoftver, pontosságot követel meg az adattábla összeállításakor és a parancssorok megfogalmazásakor – csak azt látja, amit mi „látatni” akarunk vele. Ez egyben előnye is, véleményem szerint.

Irodalom

- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (eds.). (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to language learning and testing. *Applied Linguistics*. 1(1). 1-47, <https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>
- Dávid, G. (2012). A szintleírások nyelvének szerepe a közös európai referenciakeret magyar, angol és német nyelvű kiadásában. *Magyar Pedagógia*. 112(1). 19–39.
- Dávid, G. (2017). Szótárhatás az idegen nyelvi mérésben. In Károly, K. és Homonnay, Z. (szerk.). *Mérési és értékelési módszerek az oktatásban és pedagógusképzésben*. Eötvös kiadó. pp. 271–281.
- Dávid, G. A. (2023a). Three mediums of test-taking and performance in the measurement of foreign language competence at level B2. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 23/1. 18–35. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.1.002>
- Dávid, G., A. (2023b). The supervisor’s contribution. Is there a separate role for the supervisor in the rating of OTAK/MA-in-ELT theses? Powerpoint prezentáció.

- Dávid, G. & Piniel, K. (2018). Establishing categories in the design of rating scales for MA-in-ELT theses. *Working Papers In Language Pedagogy*, 12. 55–82. <https://doi.org/10.61425/wplp.2018.12.55.82>
- Johnson, K. & Morrow, K. (1981). (Eds.) *Communication in the Classroom*. Longman Group Ltd.
- Linacre, J. M. (1989, 1993, 1994). *Many-facet Rasch Measurement*. Mesa Press.
- Linacre, J. M. (2017). *A User's Guide to FACETS Rasch-Model Computer Programs*. Program Manual 3.80. Winsteps.com.
- Linacre, J. M. (2024). Facets: Rasch Measurement Computer Program. Version 4.1.3 [Computer software] Winsteps.com.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. Longman.
- Morrow, K. (1979). Communicative language testing: Revolution or evolution? In Brumfit, C. J. and Johnson, K. (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*, (pp. 143–159). Oxford University Press.
- PTMIK (2002). *Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic Models for some Intelligence and Attainment Tests*. Danmarks Paedagogiske Institut.
- Widdowson, H. (2001). Communicative language testing: The art of the possible. In Elder, C., Brown, A., Grove, E., Hill, K., Iwashita, N., Lumley, T., McNamara, T. & O'Loughlin, K. (Eds.) *Experimenting with Uncertainty: Essays in honour of Alan Davies*, (pp. 12–21). Cambridge University Press.

Facets, a tool for multi-dimensional measure

Linacre's Facets (2024) software not only makes the complex, multi-faceted measurement of the foreign language proficiency possible, but it also allows for the statistical analysis and validation of research instruments, factors (facets) of influence and their effects, more distantly related to (or unrelated to) assessment. Facets operationalises communicative language testing and assessment, as envisioned by Morrow (1979), Canale and Swain (1980) and others around 1980. Apart from calibrating the usual facets of performance, such as the difficulty of the tasks and items and the leniency or severity of the raters, Facets allows for the identification of further dimensions of performance. If special procedures are followed, Facets can also calibrate relatively small datasets, which in turn should increase potential interest inside and outside the world of education.

Keywords: assessment and testing, probabilistic measurement, Many-facet Rasch Model, Communicative Language Testing and assessment, Facets

LAUDÁCIÓ

Ablonczyné Mihályka Livia köszöntése a MANYE 2024. évi tiszteletbeli tagjává választása alkalmából

„Az egészség a lényeg, a születésnap egyáltalán nem fontos, csak a jó élet”¹ – vallja Keleti Ágnes, ötszörös olimpiai bajnok magyar tornász, aki bizonyára tudhat valamit, hiszen életének 104. évében jár. E gondolatokat a tavalyi évben 70. életévét betöltő Ablonczyné Mihályka Livia professzor asszony is magáénak érezheti, ugyanis keveseknek adatik meg, hogy egészségben, jó étellel a hátuk mögött és hasonló jóval maguk előtt köszöntsék e kerek évfordulót.

Ablonczyné Mihályka Livia 1953. augusztus 17-én született Nádasdon, majd gyermekkorát Szombathelyen töltötte. Itt végezte alap- és középfokú tanulmányait is. S bár gimnáziumi tanulmányai során a matematika iránt tanúsított érdeklődést, a továbbtanulás mégis a nyelvek és az irodalom irányába vitte, és felvételt nyert az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának olasz nyelv és irodalom, illetve orosz nyelv és irodalom szakára. A tanulmányok sikeres befejezését követően egy évig a győri Zrínyi Ilona Gimnáziumban tanított, majd 1977-ben a Széchenyi István Egyetem jogelődjénél, a Közlekedési és Távközlési Műszaki Főiskolán kezdett nyelvtanárként dolgozni. Tanulmányait ezután is folytatta, 1982-ben alma materében egyetemi doktori címet (dr. univ), majd 2000-ben a Pécsi Tudományegyetem alkalmazott nyelvészeti doktori programjában PhD fokozatot szerzett. Értekezését mindkét esetben hően szeretett nyelvén, olaszul írta. Egyetemi doktori értekezésében az identitás és a sokszínűség megjelenését vizsgálta Italo Svevo regényeiben, doktori disszertációjában azonban érdeklődése a nyelvészet egy speciális területe, a gazdasági szaknyelv felé fordult. Ezt a kutatási irányvonalat vitte később is tovább, és 2006-ban megjelent *Gazdaság és nyelv* című, a Széchenyi István Egyetemen Publikációs Nívódíjban részesült monográfiája. A rá következő évben sikeresen habilitált a veszprémi Pannon Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájában. A Széchenyi István Egyetemen eltöltött több mint négy évtized alatt az oktatói-kutatói ranglétra valamennyi fokát végig járva 2016-ban ért el szakmai pályája csúcsára, ekkor nevezte ki Áder János akkori köztársasági elnök egyetemi tanárrá. Kutatási fókuszába ekkorra már a nyelvtudományok mellé bekerült a regionális tudományok, valamint a gazdálkodás- és szervezéstudományokon belül a kommunikáció, a munkahelyi nyelvhasználat, továbbá az interkulturális

¹ <https://www.citatum.hu/idezet/129656>

kommunikáció és menedzsment is. Köszönhető ez részben a globalizált világ hozta változásoknak és kommunikációs kihívásoknak, részben pedig annak, hogy előbb a Nemzetközi Kommunikáció, majd a Nemzetközi Tanulmányok alapszak szakfelelősi feladataival is megbízták. Kollégáival közösen kidolgozta a Nemzetközi Tanulmányok alapszak angol nyelvű képzését is, amely a Széchenyi István Egyetem első angol nyelvű alapképzése volt, és amely évek óta nagy népszerűségnek örvend hazai és nemzetközi hallgatók körében is. Közben több külföldi egyetemen – Genovában, Triesztben, Pozsonyban, Linzben, Rouenben és Révkomáromban – volt vendégoktató.

Törzstagja a Széchenyi István Egyetem Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskolájának, ahol jelenleg is több doktorandusz témavezetője. Oktatóként, vizsgáztatóként, témavezetőként, bizottsági tagként és opponensként a Pannon Egyetem, illetve a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskoláiban, valamint az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Kaposvári Egyetemen is részt vett doktori és habilitációs eljárásokban.

Alap-, mester- és doktori képzésben folytatott oktatói tevékenysége közben tanszékvezetői feladatokat is ellátott, előbb a Nemzetközi Kommunikáció Tanszéken, majd az abból átalakult Nemzetközi Tanulmányok és Kommunikáció Tanszéken, valamint ezzel párhuzamosan egy évig a Bölcsészettudományi és Humán- és Társadalomtudományi Tanszék megbízott vezetője is volt. Mindeközben 2013-ban a Széchenyi István Egyetem Kautz Gyula Gazdaságtudományi Karán kinevezték nemzetközi és tudományos dékánhelyettesnek, majd az egyetemen lezajlott szervezeti átalakulásokat követően az újonnan integrálódott Apáczai Csere János (Pedagógiai, Humán- és Társadalomtudományi) Karon töltötte be ugyanezt a pozíciót. 2017-ben egy évre vállalta az Apáczai Csere János Karon a dékáni megbízást is. 2018 óta társadalmi kapcsolatokért felelős elnöki megbízottként segíti szakmai tudásával és tapasztalatával az egyetem és közössége javát.

Számos nemzetközi és szakmai szervezet tagja és alapítója. Tagja többek között a Magyar Tudományos Akadémia közttestületének, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek Egyesületének, a Modern Filológiai Társaságnak, a Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesületének, a Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes-nek és az International Institute of Social and Economic Sciences-nek. Alapító tagja a Gazdasági és Vállalati Kommunikáció Intézményközi Szellemi Műhelynek, illetve a Magyar Tudományos Akadémia Gazdálkodástudományi Bizottság Kommunikációmenedzsment Munkabizottságának.

Tudományszervező tevékenysége révén több hazai és nemzetközi szakmai konferencia szervezőbizottsági tagja volt, egyebek mellett a 2003-ban Győrben rendezett XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusnak, valamint az IALIC (International Association of Languages and Intercultural Communication) nemzetközi tudományos szervezet 2007. évi konferenciájának. Ezzel párhuzamosan tagja folyóiratok, tanulmánykötetek, lektorált periodikák szerkesztőbizottságának is.

Kivételes szakmai pályája, sokrétű oktatói-kutatói és tehetséggondozó tevékenysége, illetve a Nemzetközi Tanulmányok és Kommunikáció Tanszék megszervezésében vállalt szerepe elismeréseként 2021-ben megkapta a Magyar Érdemrend lovagkeresztje polgári tagozat kitüntetését. A Széchenyi István Egyetemen végzett több évtizedes oktatásszervező tevékenysége, egykori vezetői, illetve jelenlegi elnöki megbízotti

munkája, valamint a Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskolai törzstagsága révén jelentős mértékben gazdagította az egyetem szellemiségét, és ezt a kivételes munkát 2022-ben a Pro Educatione díjjal ismerték el.

Tudóstársak, kutatók, hallgatók bármikor fordulhatnak hozzá. Így, jelen időben. Ugyanis Ablonczyné Mihályka Livia professzor asszony ma is aktív, tervekkel teli, tevékeny és inspiráló tagja az egyetemi közösségnek. Munkáját ugyanazzal a fiatalos lendülettel és elszántsággal végzi, mint évtizedekkel ezelőtt, viszont nagyobb tapasztalattal és megfontoltsággal. Szívügyének továbbra is az oktatást, a hallgatókat és a fiatal tehetségeket tekinti.

„*Folyamatosan gondolkodtam azon, hogyan lehet a tehetségeknek utat mutatni*”² – idézi egy 2021-ben megjelent interjú Ablonczyné Mihályka Livia professzor asszonyt. A válasz kézenfekvő: a saját tartalmas és gazdag szakmai életútjával, megfűszerezve a rá jellemző emberséggel, empátiával és vidámsággal.

Az ünnepelt barátai, pályatársai, tisztelői nevében nem kívánhatunk mást, mint jó egészséget és jó életet, hogy legyen ereje utat mutatni a tehetségeknek és vidámsága még sokáig sugározzon ránk.

Győr, 2024. március 10.

Szöke Júlia

² <https://www.uni.sze.hu/post/ablonczyn%C3%A9-dr-mih%C3%A1lyka-l%C3%ADvia-utat-mutat-a-sz%C3%A9chenyi-istv%C3%A1n-egyetem-tehets%C3%A9geinek>

Laudáció és köszöntés

Prószéky Gábor 70. születésnapjára

A *laudáció* főnevünk latin eredetű, jelentése méltatás, magasztalás, nyilvános elismerés. A szóval műfajt jelölünk, amely az ünnepi beszédek kategóriájába tartozik, és amelynek szép hagyománya van a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületében. Én például a MANYE tagságomnak köszönhetem, hogy közelebről megismerkedtem a szóval, és azzal, hogy konkrétan milyen funkció kötődik hozzá szakmai-tudományos kontextusokban: a Brassai Sámuel-díj és a Tiszteleti Tagság átadásának elmaradhatatlan eleme, hogy a díjazott méltatása elhangozzon szóban, és megjelenjen írásban.

Ez a laudáció arra tesz kísérletet, hogy Prószéky Gábor pályafutásának áttekintésével hozzájáruljon az ünnepelt szakmai és tudományos eredményeinek, közösségmegtartó erejének méltatásához, nyilvános elismeréséhez. A MANYE tagjainak természetesen nincsen szüksége arra, hogy ezekre az eredményekre felhívják a figyelmét. Nagyon is tisztában vagyunk velük, hiszen publikációkban, konferenciákon, szakmai és tudományos fórumokon és interjúkban folyamatosan találkozunk velük, hogy aztán figyelembe vegyünk és alkalmazzuk ezeket. Árulkodó az is, hogy egy egyszerű Google-kereséssel 17.500 találatot kaptam Prószéky Gábor nevére 2024. március 25-én.

Így a laudáció elsődleges célja az, hogy alkalmat teremtsen a MANYE közössége számára, hogy megálljunk egy pillanatra, kifejezzük elismerésünket, és együtt ünnepeljünk Prószéky Gáborral 70. születésnapján.

Prószéky Gábor 1954. március 25-én született Budapesten. Egyetemi tanulmányait az Eötvös Loránd Tudományegyetemen végezte, ahol két karon pár éves különbséggel három diplomát szerzett: programozó matematikus (1979, ELTE TTK), programtervező matematikus (1981, ELTE TTK), általános és alkalmazott nyelvész (1982, ELTE BTK). A tudományterületeken átívelő érdeklődését jelzi az is, hogy kandidátusi és MTA doktori fokozatát nyelvészetből szerezte 1994-ben, illetve 2005-ben, míg habilitációját az informatikai tudományok területén 2006-ban.

Pár éve egy interjúban (Innotéka, 2022. március 8.) azt nyilatkozta magáról, hogy két világ, két tudományterület közt jár-ke, és ezért bizonyos fokig különnek tartathatják a nyelvészet és az informatika világában is. Számomra nemcsak tudományos érdeklődése és kutatási területe, hanem szakmai tevékenysége is azt mutatja, hogy a határvidékeken több szempontból is otthon van, és hogy törekvései mindig a különböző világok közti találkozási pontok keresésére és összekapcsolására irányulnak. E gondolat mentén teszek kísérletet arra, hogy – a teljesség igénye nélkül – összefoglaljam Prószéky Gábor rendkívüli pályafutásának főbb állomásait három szempontra fókuszálva: szakmai pályafutására, tudományos munkásságára és tudományos közéleti tevékenységére.

Pályája első felében többek között úgy kapcsolta össze a humán tudományokat az informatika tudománnyal, hogy dolgozott az MTA Zenetudományi Intézetében, foglalkozott könyvtár-automatizálással, tanított az ELTE Természettudományi Karán, és tevékenykedett nyelvtechnológiai szakértőként Hollandiában. A PPKE Információs Technológiai és Bionikai Karának (ITK) alapító tagja. A Karnak 2001-es megalakulása óta oktatója, 2006 óta egyetemi tanára. Ugyanitt 2009 és 2016 között a kutatási és innovációs dékánhelyettesi feladatokat is ellátta. Az ITK-n működő Roska Tamás Műszaki és Természettudományos Doktori Iskola törzstagja és a Doktori és Habilitációs Tanács elnöke, ugyanakkor oktató és témavezető a BTK Nyelvtudományi Doktori iskolájában is.

Két világ találkozását jelenti a tudomány és az üzleti tevékenység összekapcsolása is. Tudományos kutatásait sikeresen alkalmazta az üzleti életben az 1991-ben általa alapított nyelvtechnológiai kutatócég, a MorphoLogic keretein belül, amelynek profiljába alap kutatások és az ezeket alkalmazó üzleti tevékenység tartozik. A cég a mai napig működik, fejlesztései számos díjat nyertek.

A tudományos munka és a gyakorlati élet egy másik fajta sikeres összekapcsolását mutatják Prószéky Gábor vezetőként elért eredményei. A Morphologic és a PPKE ITK mellett 2017-től az MTA Nyelvtudományi Intézetének igazgatója, majd 2020-tól a Nyelvtudományi Intézet jogutódjaként működő Nyelvtudományi Kutatóközpont főigazgatója. A kutatóközpontba szerveződés koordinálása és irányítása olyan képességek alkalmazását igényelte tőle, amelyek nem részei a tudományos munkának. E képességek, kiegészítve tudományos beágyazottságával, tekintélyével és hitelességével nagy szerepet játszottak a sikeres átállásban, amelynek kihívásai az országos sajtó szagcímeiben is szerepeltek.

Prószéky Gábor kutatási területe nem sorolható egyetlen tudományágba: munkássága során mindig az informatika tudományok és a nyelvtudományok találkozási pontjait kereste. Kutatásai a nyelvtechnológia területére irányulnak, konkrétabban fogalmazva az emberi nyelvhasználatot leíró, performancia-alapú modellek vizsgálataira, ezek számítógépes megvalósítására, valamint a nyelvtechnológiai eredmények alkalmazhatóságára a gyakorlatban. Ilyen gyakorlatban alkalmazható lehetőségeket valósított meg helyesírásellenőrző, illetve fordító programok fejlesztése során.

A vezetésével 2012-ben létrejött Nyelvtechnológiai Kutatócsoportban, majd később a Nyelvtudományi Kutatóközpontban zajló kutatási projektek keretein belül olyan hatalmas szövegtesteket építettek kollégáival, mint az 1,2 milliárd szavas Pázmány Korpusz, vagy a 32 milliárd szövegrészt tartalmazó tanítóanyag a ChatGPT magyar testvére, a PULI GPT névre keresztelt nyelvi modell számára. Ugyanitt kidolgozás alatt áll a PULI továbbfejlesztett verziója, amely a magyar mellett már angol és kínai szövegrészeket is tartalmaz. A kutatási projekt célja, hogy a nyelvi modell képessé váljon interaktív válaszadásra a felhasználók felé úgy, hogy a nyelvhelyesség és a megfelelő szókészlet alkalmazásán túl figyelembe vegye a vonatkozó kulturális és történelmi kontextust, valamint illeszkedjen az adott nyelvterület szóhasználatához is.

Az innovatív és előremutató kutatási projektek és ezek hazai és nemzetközi kontextusban is elismert eredményei mellett jelentőséggel bír az a tény is, hogy Prószéky Gábor egyike azoknak a tudós embereknek, akik számára fontos, hogy tudásukat és kutatási eredményeiket elérhetővé tegyék a társadalom széles rétegei számára. Innen

nézve világok közti átjárást jelent az is, hogy ugyanúgy otthon van hazai és nemzetközi konferenciatermekben, mint újságírókkal folytatott beszélgetésekben, ahol a kívülálló számára is jól követhetően, gondolatait sok példával és analógiával alátámasztva beszél a nyelvtechnológiát és a gépi tanulást érintő kérdésekről, a közelmúltban például a nagy nyelvi modellek (pl. a ChatGPT és a magyar PULI) alkalmazásában rejlő lehetőségekről, korlátokról és a távlati fejlesztési célokról.

Tudományos eredményeinek mérőszámai közül itt hármat említek: tudományos közleményeinek száma az MTMT alapján 209; tudományos közleményének és alkotásainak független idézettségi száma 1411; Hirsch-indexe: 19.

Kiemelkedő munkásságát számos hazai és nemzetközi díjjal ismerték el, ezek közül kettőt emelek ki. 2000-ben minden addig kítüntetett szakember közül legfiatalabbként megkapta a tudományos-műszaki terület legmagasabb rangú kítüntetésének számító Széchenyi-díjat. 2005-ben a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületétől Brassai Sámuel-díjat kapott, amelyet azoknak ítélt oda a MANYE választmánya, akik az alkalmazott nyelvészet területén nyújtanak kiemelkedő teljesítményt.

Sokrétű tudományos és szakmai tevékenysége mellett arra is marad ideje és energiája, hogy tudományos szervezetek munkájában vegyen részt, és ott több esetben elnöki tiszttel töltsön be. A MANYE egyike ezeknek a szervezeteknek. A Szépe György és barátai által 1990-ben alapított egyesület elnöki teendőit Klaudy Kingától vette át 2013-ban egy olyan szervezetben, amely addigra bizonyította létjogosultságát a magyar tudományos közéletben, és amely világosan megfogalmazott célkitűzésekkel, működő szervezeti struktúrával és tudományos-szakmai tevékenységek folyamatos szervezésével segítette és fogta össze az alkalmazott nyelvészet területén tevékenykedő szakemberek munkáját (Klaudy, 2021).

Prószéky Gábor 2023. márciusában kezdte meg harmadik elnöki ciklusát a MANYE élén. Elnöksége 11 éve során a szervezetnek számos kihívással kellett szembenéznie. Ennek oka, hogy az oktatást és kutatást érintő politikai döntések és társadalmi változások kihatással voltak és vannak a MANYE tudományos közéletben betöltött helyére és szerepére is. Ebben a közegben a hosszú távú sikeres működés attól függ, hogy milyen mértékben tudja a MANYE továbbra is hatékonyan képviselni az alkalmazott nyelvészek és nyelvtanárok közösségét (Prószéky és Seidl-Péché, 2021).

Prószéky Gábor elkötelezettségének, kitaró munkájának és elnöki tekintélyének nélkülözhetetlen szerepe van abban, hogy a MANYE a mai napig stabil létszámú aktív tagsággal, jól átgondolt és konkrétan megfogalmazott hosszú távú célkitűzések mentén, a folyamatosság és rendszeresség biztosításával működik. Vezetői érdemei közé tartozik annak a lelkes, társadalmi munkát végző csapatnak az összetartása és irányítása is, amely az egyesület szabályos működését biztosítja a vezetőség, a választmány és a felügyelőbizottság keretén belül.

Szerénységét jelzi, hogy a MANYE eredményeit soha nem saját, hanem az egyesület érdekében tevékenykedő kollégák kitaró és hatékony munkájának tulajdonítja. Nincs olyan vezetői értekezlet, választmányi ülés, vagy közgyűlés, ahol ne mondaná el, hogy kollégái azok, akiknek az egyesület sikeres és zökkenőmentes működése köszönhető. Miután ez a méltatás rendszerint elnöki megnyitó beszédekben és zárószóiban hangzik el, az ülések koreográfiája nem teszi lehetővé, hogy az érintettek felszólaljanak, és felhívják a figyelmet arra, hogy ez azért nincs teljesen így. Miután

a viszontválasz lehetőségének hiányát sok éven keresztül személyesen is megtapasztaltam, kihasználom mostani helyzetemet, és pótlom ezt a régi adósságot. Míg egy szakmai-tudományos szervezet működtetése kétség kívül csapatmunka, kompetens vezető nélkül nem formálódhat igazi csapat, és a hosszú távra kitűzött célok sem valósulhatnak meg sikeresen. Szerencsésnek tartom magam, amiért megtapasztalhattam, milyen érzés egy ilyen közösség részese lenni.

Prószéky Gábor 70. születésnapját számos szakmai-tudományos körben ünneplik. Az ünnepléshez csatlakozva a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete nevében kívánok boldog születésnapot, jó egészséget, minden szépet és jót, és azt, hogy sok közös munkával eltöltött év várjon még mindannyiunkra a szervezet keretein belül.

Sárdi Csilla
a MANYE alelnöke

IRODALOM

- Klaudy, K. (2021). Az alkalmazott nyelvészek szakmai közösséggé formálódása a 20. század végén és a 21. század elején. *Modern Nyelvoktatás* 27(1-2), 17–38. <https://doi.org/10.51139/monye.2021.1-2.17.38>
- Prószéky, G. & Seidl-Péché, O. (2021). Az alkalmazott nyelvészet és a MANYE jelene, jövője. *Modern Nyelvoktatás* 27(1-2), 39–45. <https://doi.org/10.51139/monye.2021.1-2.39.45>
- Szegedi, I. (2022). Két világ határán (interjú). *Innotéka*. https://www.innoteka.hu/cikk/ket_vilag_hataran.2446.html (Letöltve: 2024. március 30.)

A 2022-es PISA-mérés eredményeinek bemutatása és értelmezése a Magyar Tudományos Akadémián

Beszámoló az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság rendezvényéről
(Budapest, 2023. december 19.)

A PISA-mérés (Programme for International Student Assessment) immár nyolcadik alkalommal szolgáltat eredményeket arról, hogy az OECD szervezet tagállamaiban és partnerországaiban tanuló 15 éves diákok milyen kompetenciákkal rendelkeznek. Az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság három felkért előadója ezeket az eredményeket ismertette és értelmezte a magyar tanulókra fókuszálva *A legfrissebb PISA-felmérések eredményeinek értékelése* című rendezvényen.

Bozó László, az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság elnöke köszöntőjében hangsúlyozta, hogy a Magyar Tudományos Akadémia fontos küldetése a közoktatás-fejlesztés tudományos megalapozása, és megköszönte az előadók gyors munkáját, hiszen a PISA-mérés eredményei 2023. december elején kerültek nyilvánosságra. Ezt követően Molnár Gyöngyvér, az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság társelnöke, az előadóülés levezetőelnöke röviden bemutatta a PISA-felmérés módszerét és történetét. Ismertette, hogy a 2022-es felmérésben 81 OECD-tagállam és partnerország, ill. -régió 690 ezer diákja vett részt, és az adatok 29 millió tanulót reprezentálnak. Összefoglalóan kiemelte, hogy az eredmények szerint az OECD-államokban minden negyedik 15 éves tanuló alacsony képességszintű, és az OECD-átlagok – a korábbi méréshez képest – estek. Az olvasás, szövegértés és a matematika területén az esés mértéke háromnegyed évnnyi tanuláshoz felel meg, és ez nem magyarázható egyértelműen a COVID-járvány alatti távolléti oktatással.

Mindkét nyitóbeszédben elhangzott, hogy az oktatás minőségének meghatározó szerepe van az egyes országok gazdasági fejlődésében. Molnár Gyöngyvér ezzel kapcsolatban elmondta, hogy a PISA kifejezett célja az oktatáspolitikai döntések támogatása. A mérés ugyanis nem diszciplináris tudásra vonatkozik, hanem olyan kompetenciákra, melyeket a 21. századi társadalmi, gazdasági és munkaerőpiaci helyzet megkövetel.

A nyitóbeszéd után az előadók az eredményeket a három kompetenciaterület szerint (1. olvasás, szövegértés; 2. matematikai műveltség; 3. természettudományos műveltség) mutatták be.

Az első előadó, Steklács János egyetemi tanár (Pécsi Tudományegyetem) A PISA 2022 olvasás, szövegértés eredményei c. előadásában ismertette, hogy 6198 magyar diák vett részt a felmérésben. Bemutatta, hogy a szövegértés területén már 2012 óta

negatív változás tapasztalható, s bár nem beszélhetünk látványos romlásról, a veszélyeztetett tanulók száma igen magas. A tanulók 26 százaléka nagyon alacsony képességi szinttel rendelkezik, a kiemelkedően teljesítő tanulók száma pedig nagyon kevés. (A tanulóknak csupán 5 százaléka éri el a két legjobb, az 5. és 6. teljesítménycategóriát.) A rosszul teljesítők között ráadásul egyre nagyobb arányban vannak az alacsony szocio-ökonómiai státuszú családok gyermekei, mely az oktatási rendszerünk nagyfokú esélyegyenlőtlenségére hívja fel a figyelmet. Steklács János ezután amellet érvelt, hogy a pedagógia rendelkezik azzal a tudással, hogy hogyan lehetne javítani a tanulók teljesítményét. Egy korábbi tanulmányára (Steklács, 2018) hivatkozva 15 javaslatot fogalmazott meg. Kiemelte a reading literacy fogalmát és szemléletét, vagyis hogy minden tantárgynál tanítandó az ahhoz kapcsolódó írásbeliség. Rámutatott arra, hogy a tudás megszerzésére irányuló képességek fejlesztésére van szükség, és hangsúlyozta a szűrés, a felzárkóztatás és a tehetséggondozás fontosságát. Amellet érvelt, hogy a tanulók minden iskolafokon fejleszthetők: az olvasástanításra a felső tagozatban és a középiskolában is szükség van, és a metodika rendelkezésre áll.

A második előadó, Csikos Csaba egyetemi tanár (Szegedi Tudományegyetem) a matematikai műveltség területen elért eredményeket ismertette és értelmezte. Kiemelte, hogy a magyar átlag ezen a területen nem különbözik szignifikánsan a OECD-átlagtól, viszont a magyar tanulók 29,6 százaléka gyengén teljesít. Kétségét fejezte ki az EU azon céljának teljesíthetőségével kapcsolatban, mely szerint a gyengén teljesítők aránya 2030-ra 15 százalék alá szorítható. Előadásában ezután kimutatta, hogy a három műveltségi területen elért eredmények jellemzően összefüggést mutatnak. Ha egy ország vagy régió az egyik műveltségi területen (pl. a szövegértésben) javulást ér el, akkor nagy eséllyel a másik két műveltségi terület eredményei is javulnak. A tanítás rendszerszintű fejlesztése szükséges tehát, hiszen kevés az esély arra, hogy bármely terület a másik két terület nélkül fejlődjön. Kiemelte a tanításban a tantárgyközi kapcsolatok fontosságát, például a nyelvtan és a matematika összekapcsolhatóságát a nyelvi, logikai képességek fejlesztésén keresztül. Végül a magyar eredményeket tágabb kontextusba helyezve értékelte az előadó. Egy korábbi munkájára (Csikos, 2006) hivatkozva arra hívta fel a figyelmet, hogy az ún. Emberi Fejlettségi Index (HDI-mutató) kölcsönösen összefügg a PISA-eredményekkel. Az oktatási rendszereket tehát mindig az adott ország oktatási, kulturális és gazdasági jellemzőivel összefüggésben kell értelmezni. Amellet érvelt, hogy az Emberi Fejlettségi Indexhez viszonyítva a magyar iskolarendszer viszonylag jól teljesít.

A harmadik előadó, Korom Erzsébet egyetemi docens (Szegedi Tudományegyetem) a természettudományos műveltségi terület eredményeit ismertette. A nemzetközi rangsor áttekintése után az eredményeket úgy összegezte, hogy a hazai természettudományos eredmények az OECD-átlag szintjén vannak. Bemutatta, hogy 2012-ben és 2015-ben visszaesett a hazai tanulók teljesítménye ezen a területen, és bár azóta javulás tapasztalható, a 2006-os és 2009-es eredmény szintet még nem értük el. A leggyengébben és a legjobban teljesítők aránya is az OECD-átlag szintjén van, de ez nem jelenti azt, hogy nincs szükség fejlődésre. A leggyengébb tanulók felzárkóztatásán túl a tehetséggondozás fontossága mellett érvelt. A kifejezetten jól teljesítő tanulók aránya ugyanis hazánkban nagyon alacsony: csak 6 százalék. (Ez az érték pl. Szingapúrban 15 százalék.) Hangsúlyozta, hogy a tudományos adatok kezelése, a vitatkozás

és a gondolkodás más tantárgyi területeken is fejleszthetők, és ennek hatása megmutatkozna a természettudományos műveltség területén. Kiemelte az aktív (pl. projekt alapú) tanulási formák hasznosságát, valamint a hiteles adatok és hírek felismerését szolgáló képességek jelentőségét. Amellett érvelt, hogy a tanárok fontos feladata a természettudományos témákkal kapcsolatos attitűdök formálása, melyeknek szerepe van abban is, hogy általában a tudományos tevékenységekhez hogyan viszonyulnak a diákok. Az előadás nemzetközi tendenciákba is betekintést nyújtott. Korom Erzsébet ugyanis ismertette a fiúk és lányok közötti különbségeket, valamint a legjobban teljesítő országok fejlődési irányát mindhárom műveltségi területen.

Az előadásokat követő kötetlenebb diszkusszióban mindhárom előadó felszólalt. Csíkos Csaba a hallgatóság figyelmébe ajánlotta Tóth Edit (2014) disszertációját, mely azt taglalja, hogy a hazai pedagógusok hogyan értékelik a mérési helyzeteket és a mérések tanításra gyakorolt hatását. Steklács János hangot adott kritikájának, miszerint a PISA esetében nem valósul meg az eredmények széleskörű disszeminációja. Korom Erzsébet ezzel kapcsolatban elmondta, hogy a tanárokat segíteni kell abban, hogy az eredményeket megismerjék, és a tanítási módszereiken változtatni tudjanak. Ehhez azonban oktatáspolitikai akaratra is szükség van.

Az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság honlapján elérhető az előadóülés felvétele, és a PISA-méréssel kapcsolatban az Oktatási Hivatal honlapján is érdemes tájékozódni. Az MTA Közoktatási Elnöki Bizottság a 2024-es évben folytatja a PISA-eredmények ismertetését és értelmezését, hiszen a negyedik terület, a kreatív gondolkodás eredményei 2024. tavaszán kerülnek nyilvánosságra.

IRODALOM

- Csíkos, Cs. (2006). Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In Józsa, K. (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 175–186). Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Steklács, J. (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20(1), 30–49.
- Tóth, E. (2014). *Pedagógusok véleménye a rendszerszintű mérésekről és azok tanítási folyamatra gyakorolt hatásáról*. PhD-értekezés. https://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/2469/15/disszertacio_toth_vegleges.pdf (2024. 01. 09.)

Lois Márta

A fordítás mint választások és döntések sorozata

Beszámoló a XVI. Miskolci Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciáról

(Miskolc, 2024. január 18.)

Három éve a Covid kényszerített minket arra, hogy online rendezzük meg a Miskolci Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciát, de idén is úgy döntött a szervezőbizottságunk, hogy a januári – gyakran zimankós – időben nem teszi ki a résztvevőket annak, hogy Miskolcra utazzanak. A személyes konferenciáknak megvan a varázsa: szünetekben lehet beszélgetni, közösen kávézgatni, régi és új ismerősökkel találkozni az impozáns MAB Székházban. De az online térnek tagadhatatlan előnye az, hogy így sokkal többen tudnak részt venni, akár nézőként, akár előadóként. Az idén *A fordítás mint választások és döntések sorozata* címet kapta a 2024. január 18-án megtartott rendezvényünk. Közel száz résztvevő volt kíváncsi az öt délelőtti plenáris előadásra és a délutáni szekcióelőadásokra.

Először Klaudy Kinga, az ELTE BTK Nyelvi Közvetítés Intézete, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék professor emeritusa, a Fordítástudományi Doktori Program vezetője, a MANYE alelnöke mutatta be legújabb kutatásait *Az összevonás-elkerülési hipotézis vizsgálata emberi és gépi fordításokban* című előadásában. Minden hallgató számára érdekes volt, de főként a fordítástudomány oktatásában érdekelték számára tanulságos is, hogy az előadó a hallgatói példatárakon és *gépi fordításokon végzett komparatív elemzéseket*. Az ezekből bemutatott példákon keresztül bizonyította hipotézisét, mely szerint az emberi fordítók több esetben jelentés-összevonást alkalmaznak, szemben a gépi fordítóprogramokkal. Rendszerszerűen és visszatérően az emberi fordítók a kezdést kifejező igéket beolvasztják a főigébe, az idéző igék módhatározóját, a testrészek megnevezését és a határozói vagy tárgyi bővítményt beolvasztják az igébe, az általános jelentésű igét összevonják a konkrét jelentésű főnévvel és melléknévvel, a rokonságneveket is összevonják, illetve gyakran alkotnak többszavas forrásnyelvi mondatokból egyszavas *célnyelvi* mondatokat, melyek a gépi fordítás során sohasem jönnek létre. Professzor asszony hangsúlyozta, hogy a gépi fordítás – bár érthető, koherens szöveget ad – nem képes ilyen összevonásokra, és ez „eltolhatja a magyar nyelvet az analitikus szerkesztésmód irányába, és ezáltal csökkenhet az összefüggő szövegek kohéziója.”

Heltai Pál, a Kodolányi János Egyetem professor emeritusa *A relevancia elve a kultúraspecifikus elemek fordításában* címmel tartott egy *átfogó, rendkívül érdekes* elméleti előadást. A vizsgálat elméleti megközelítéséhez Professzor úr a relevancia-elméleti megközelítést javasolta, bemutatta a jellemzőit, és azt, hogy miként lehet a fordításokban alkalmazni. Gutt 1991-es művét¹ idézve elmondta, hogy a fordításnak biztosítania kell a megfelelő kontextuális hatásokat, nem szabad, hogy az értelmezés

¹ Gutt, E.-A. (1991). *Translation and Relevance: Cognition and Context*. Blackwell.

indokolatlanul nagy erőfeszítést igényeljen a célnyelvi olvasó részéről, illetve, hogy a fordítás nem kell, hogy ekvivalens legyen az eredetivel; legyen optimálisan hasonló, mivel „a célközönség kognitív környezete eltér a forrásnyelvi közönségétől.” A relevanciaelmélet-alapú megközelítés „előnye, hogy a fordítást a kommunikáció keretében helyezi el, egységes elméleti keretet és terminológiát nyújt, és nagyobb magyarázó erővel bír.” A lényeg a szöveg és az olvasó között fennálló *kölcsönös kognitív környezet, mind a forrás- mind a célnyelvi szöveg esetében*; a kultúraspecifikus elemek ezek viszonyában értelmezhetők. „Tehát nem a szavak kultúraspecifikusak, hanem a mentális reprezentációk.” Ezért fontos, hogy a fordító tisztában legyen a célnyelvi kognitív környezettel és a fordítás céljával.

Fóris Ágota egyetemi tanár, a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelv-tudományi Tanszékének oktatója, a MANYE alelnöke a terminológiamedenczmentről beszélt *Választások és döntések a terminológiakezelésben* című előadásában. Azt részletezte, hogy a terminológiakezeléssel foglalkozóknak számos döntést kell meghozniuk azzal kapcsolatban, hogy „milyen módszerekkel és eszközökkel, milyen elvek alapján kezeljük a terminológiát.” Ezen döntések következményeit, illetve befolyásoló tényezőit mutatta be az előadás, kifejezetten fordításközpontú szempontokat előtérbe helyezve, és részletezte a terminológiakezelés céljait, fajtáit, területeit és eszközeit. A fordítókat elsősorban az eszközök érintik (pl. CAT eszközök), illetve az ezekhez kapcsolódó útmutatók és szabványok. Az előadó ismertette a nemzeti terminológiai portálokat és adatbázisokat, a szervezeti és egyéni terminológiakezelés jellemzőit, valamint a nyilvános és nem nyilvános adatbázisokat is. A következtetések között kiemelte, hogy „a fordítóknak sok adatra és ismeretre van szükségük, [és] a fordítók választásait és döntéseit befolyásolja a tudásuk (ismereteik) és a kompetenciáik.”

Rövid szünet után Kappanyos András, a Miskolci Egyetem egyetemi tanára, a Bölcsészettudományi Kutatóközpont Irodalomtudományi Intézetének igazgatóhelyettese, tudományos tanácsadója *Zökkenők, váltók, vakvágányok: a fordítási folyamat sarokpontjai* című előadását hallgathatták meg a résztvevők. Roman Jakobson bináris modelljét² vette alapul, mely szerint egyrészt a kognitív adatok bármilyen korlátozás nélkül lefordíthatók, másrészt a költészet nem fordítható, és csak *teremtő áttétele* lehetséges. Az előadó elsősorban a *kreatív zónáról*, a fordító *kognitív zónán* kívül meghozott döntéseiről beszélt, illetve ezek irodalmi implikációjáról. A fordítók számára nehézséget okozó esetek első kategóriájába azok a konkrét példák tartoztak, melyek *között szerepelt a kikényszerített explicitáció és a fenntartandó eldöntetlenség*, a paronomázia. Második kategória a célnyelvi referenciahiány (lacuna), az idiolektusok és a szociolektusok. A harmadik kategóriába azok az esetek tartoznak, ahol meglehet, hogy van ekvivalencia, de a célnyelven nem kívánt a konnotáció. Ilyen esetekben a fordító még a kreatív zónából is kilépve a *kádencia zónába* kerül. Ez esetenként kulturális veszteségeket okozhat, ezért rendkívül fontos, hogy a fordító tudatosan és körültekintően járjon el.

² Jakobson, R. (1959). On Linguistic Aspects of Translation. In Bower, R. A. (Ed.), *On Translation* (pp. 232–239). Harvard University Press.

Utolsó plenáris előadónk Engel Izolda jogász, az ELTE BTK Nyelvi Közvetítés Intézete, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék oktatója volt, aki *Ítéletek fordítása – A formulaszerű nyelvhasználat vizsgálata a fordítási stratégiák tükrében* című előadásában kontrasztív szövegelemzések eredményeit mutatta be. Jogászként nyelvész-szemlélettel vizsgált bírói ítéleteket és azok fordításait. Előadásában a legérdekesebb szöveghelyeket ismertette, különös tekintettel a formulaszerű elemek fordítására, a fordítási nehézségekre és az ekvivalencia kérdésére.

Az ebédszünet után a délutáni előadások hét szekcióban folytatódtak:

1. Fordítói választások és döntések
2. Gépi fordítás, mesterséges intelligencia és transzmediális közvetítés
3. Újrafordítás
4. Irodalom és fordítás
5. Interkulturális kommunikáció és nyelvoktatás
6. Nyelvoktatás és nyelvtanulás
7. Szaknyelvek, terminológia és fordítás

A huszonhat szekcióelőadás absztraktját a Miskolci Egyetem BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék honlapján olvashatják az érdeklődők. Az előadások anyaga várhatóan 2024 őszén jelenik meg az *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* című lektorált folyóiratban.

Előadóinknak hálásan köszönjük, hogy színes és izgalmas bemutatóikkal gazdagították konferenciánkat. Mindenkit szeretettel várunk jövőre is a kis-MANYE találkozón.

Sasvári Anna

Hogyan készítheti fel a fordítóképzés a hallgatókat egyházi szakszövegek fordítására?

**Beszámoló a KRE Szakfordító szakmai napról
(2024. február 9. online)**

A fordításoktatási szakmai nap hagyománya 2000-ben indult a Gödöllői Szent István Egyetemen. 2007-óta a Károli Gáspár Református Egyetem ad otthont a kezdeményezésnek. A szakmai napok fő szervezői az Anglisztika Intézet Fordítástudományi Kutatócsoportjának tagjai: Adorján Mária, Kovács Tímea és Dróth Júlia. Idén az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola Fordítástudományi Doktori Programjának két PhD hallgatója is aktívan járult hozzá a konferenciaszervezéshez, Macsáriné Szegedi Eszter és a beszámoló szerzője, Szentirmay Piroska, akik a szakmai nap kerekasztal-beszélgetésének nemcsak szervezői, hanem moderátorai is voltak.

A konferencia központi témája 2024-ben az egyházi szövegek és műfajok fordítása volt, ami köré három téma csoportosult. Az első ilyen kérdéscsoport arra irányult, hogy miként készíthetik fel a leendő fordítókat a fordítóképző intézmények az egyházi szövegek fordítására. Ehhez kapcsolódóan a konferencia kezdeményezői arra is kíváncsiak voltak, hogy milyen célnyelvi normák, nyelvstratégiai elvek, (utó)szerkesztési elvárások és gyakorlatok jellemzőek az egyházi szövegekre. Majd a kérdések gyakorlati megközelítése érdekében a konferenciaprogramban egy kerekasztalbeszélgetés is szerepelt egyházi kiadványokat gondozó könyvkiadókkal, amely során az érdeklődők betekintést nyerhettek a kiadók munkájába az idegen nyelvekről fordított kiadványok kapcsán.

A konferencia központi témája kortalannak tűnhet, különös korszerűségét, aktualitását két szempont is adja: egyrészt a Károli Gáspár Református Egyetemen már nagy hagyományokkal futó szakfordítói és műfordítói specializáció, aminek az egyházi műfajok fordítása is része; másrészt a Fordítástudományi Kutatócsoport korábbi kutatásai és a tavalyi év tematikájának folytatásaként, a mesterséges intelligencia térnyerése, ami a nyelvi közvetítésben különösen is erősen érezteti a hatását.

Az online konferenciához majd 40 érdeklődő kapcsolódott. A program három egymást követő szekciójában összesen hét előadás, egy kerekasztalbeszélgetés és egy videóüzenet szerepelt.

A konferenciát Horváth Géza, a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának dékánja nyitotta meg, megköszönve a szervezőmunkát az Anglisztika Intézet Fordítástudományi Kutatócsoportjának. Hangsúlyozta, hogy az idei szakmai napnak az az egyik legfőbb jelentősége, hogy számos intézmény képviselteti magát, köztük a Wycliffe misszió is. Méltatta a konferencia tematikáját, különösen érdekesnek tartva azt a kérdést, hogy mit is nevezünk egyházi szövegnek, hogyan lehet a hallgatókat felkészíteni a szakrális szövegek fordítására. Mivel a szakrális szövegek

alatt nemcsak a Bibliát értjük, hanem minden további egyházi szöveget is, ezeknek a fordítása valóban speciális és szerteágazó ismereteket követel meg a fordítótól, aki a modern kor kihívásai közepette dolgozik.

A megnyitó után a szakmai nap programját Kovács Tímea, a KRE Anglisztika Intézet Fordítástudományi és Szaknyelvi Kutatócsoportjának nevében ismertette, egyben a délelőtti szekció első előadója is ő volt. A *Nida fordítási normái és mai kérdéseink* címet viselő elméleti szekcióban három előadás hangzott el a KRE oktató-kutatóinak előadásában.

Kovács Tímea *Ember vs. gépi fordítás: egy magyar–angol utószervezés tapasztalatai Nida (1964) alapműve alapján* címmel tartott előadásában azt a kérdést vetette fel, hogy jelentős tényerése ellenére milyen korlátjai lehetnek a gépi fordításnak és a mesterséges intelligenciának a fordítás területén, milyen fajta szövegek fordítására alkalmas. Elméleti keretben vizsgálva a fordítást, és a bibliafordításokhoz részben kapcsolódó példák alapján az előadó a mesterséges intelligencia használatán keresztül mutatta be, hol tart most a fordítópiac és mit várunk el korunk szakfordítóitól. Előadásában beszélt arról, hogy a fordítástudomány vitathatatlanul kiemelkedő alakja, Nida hogyan vélekedett a maga idejében a mesterséges intelligenciáról, mi mit tudunk a mesterséges intelligencia korában hasznosítani Nida nyelvészeti megközelítéséből.

Bár a neurális hálózatok fejlesztése óriási léptékben halad, még mindig vannak területek és szövegtípusok, amelyek esetén a gépi fordítás nehézségekbe ütközik. Nida is lehetségesnek tartotta, hogy a gépi fordítás képes lesz bizonyos típusú, rutinszerű szövegek „alacsony színvonalú” fordítására. A gépi fordítás határait a nyelven kívüli területeknél húzta meg, mondván, hogy „a memória nem egyenlő az empátiával, és a sebesség nem helyettesíti az esztétikai érzéket” (Nida 1964: 263–264). Nidához hasonlóan, Heltai (2014) is a kommunikáció általános szabályaira épülő folyamatként tekintett a fordításra. A PACTE csoport által meghatározott kompetenciákat sorra véve világitott rá, miben különbözik a gépi fordítás a humán fordítástól. Az előadásban szereplő konkrét bibliai versek példáin keresztül az előadó kiemelte, hogy a gépi fordítás kapcsán folyamatosan újra kell gondolni, mire alkalmasak ezek az eszközök.

A második elméleti előadást szintén a KRE BTK oktató-kutatója, M. Pintér Tibor tartotta *A szociolingvisztikától a funkcionalizmusig. Néhány gondolat a bibliafordítás elméleti keretének változásáról* címmel. Az előadás sorra vette azokat az irányzatokat, amelyek a 20. században különböző megközelítésben definiálták a fordítást. Nida a szociolingvisztikai aspektusokat hangsúlyozta, Sperber és Wilson, valamint Gutt a kognitív aspektusokat, Vermeer és Nord pedig a funkcionalista, míg Toury a leíró megközelítést. A bibliafordításra is többféle definíció létezik. Mivel a bibliai és szakrális szövegek kulturálisan beágyazottak, az ilyen típusú szövegek esetén a fordítónak számos készséggel kell rendelkeznie a jó minőségű fordításhoz.

Nida a misszionáriusi cél elérésére koncentrált, a célkultúrához illeszkedő fordítási megoldások mellett érvelt. Nida dinamikus modelljével szemben a funkcionális megközelítésben már a kommunikációs szándék, a szövegtípus és a fordítási stratégiák kaptak nagyobb hangsúlyt, de még mindig az olvasó szempontjából megközelítve a fordítói munkát.

A 70-es és 80-as években előtérbe kerültek a kognitív, illetve szociokulturális megközelítések, valamint a kommunikációelmélet és a pragmatika. Sperber és Wilson

relevanciaelméleti megközelítését Gutt vezette be a bibliafordítás területére, ami a célnyelvi olvasó háttértudására koncentrált, és az optimálisan feldolgozható szövegek létrehozására helyezte a hangsúlyt. A bibliafordítás terén is érvényesült Vermeer szkoposzelmélete, amely szerint a fordítónak a szöveg funkciójára kell koncentrálnia. A funkcionalista megközelítés tágabban értelmezi az ekvivalencia fogalmát és a funkcionális ekvivalencia elérését helyezi a fordítás középpontjába. A 20. század vége felé már a leíró nyelvészeti megközelítés jelenik meg a bibliafordításban, többféle módszer érvényesül aszerint, hogy az olvasót mennyiben szolgálja ki a fordítás. Egy-egy szót a kontextustól függően más-más jelentésében lehet visszaadni, másságuk az értelmezéstől függ és attól, hogy mennyire van szükség az eredeti jelentés megőrzésére. A bibliafordítás folyamatának köszönhetően tehát nagyon nagy különbségek figyelhetők meg ugyanannak a szövegnek a különböző fordításai esetén.

A délelőtti szekció harmadik előadója Pecsuk Ottó a Magyar Bibliatársulat főtítkáráként beszélt *Az ökumenikus bibliafordítás célkitűzései és kihívásai az első próba-fordítások alapján* címmel. Előadásában bemutatta az ideális bibliafordításra vonatkozó szempontokat, amelyeket a fordítás tervezése és kivitelezése során igyekeznek követni. Ezek a szempontok jórészt Nida irányelveire épülnek, de a Bibliatársulat saját gyakorlati tapasztalatait is tartalmazza. Ezek az ökumenikus fordításokra is érvényesek, kiegészülve az ökumenikus aspektussal. Ilyen irányelvek a lehetséges hibák felmérése, illetve nagyon fontos egy háttérdokumentum (Brief) elkészítése, amely minden irányelvet tartalmaz, deklarálja és biztosítja a következetességet, segíti a viták eldöntését, tisztázza a felelősségi köröket. Egy következő szempont a fordítócsoport felépítése, ami többféle gyakorlatra épül. Ennek részeként kialakul, hogy kik végzik az ellenőrzéseket, milyen kiegészítő személyzet segíti a bibliafordítást. A szentírási könyvek fordításának sorrendjét is előre meghatározzák a Briefben, valamint a fordítási egységeket, amelyek nem csak egy verset, hanem több verset is felölelhetnek.

Mivel az ideális és ökumenikus fordítás között nagyon sok az átfedés, fontos az irányelvek követése az ökumenikus bibliafordítási munkálatok során is, kiegészülve a közérthetőség igényével, az új- és ószövetségi alapszövegek kiválasztásával. Rögzíteni kell a kánon kérdését, a közös egzegetikai alapokat, következetesnek kell lenni a tulajdonnevek használatában, s majd egy későbbi munkafázisban a bevezetések és kereszthivatkozások is közösen kerülnek megfogalmazásra, kialakításra. Mivel a bibliafordításban közreműködők kapcsán a protestáns hagyomány teljesen eltér a katoliktól, a két gyakorlat között egy áthidaló megoldást szükséges alkalmazni. A kiadói munkára vonatkozóan is még több modell közül kell majd választania a Bibliatársulatnak, hogy katolikus és protestáns kiadók közös kiadása lesz-e, vagy ugyanannak a szövegnek külön katolikus és külön protestáns kiadók általi kiadása az ökumenikus Biblia, amelyekben a jegyzetek eltérhetnek. Így majd egy további döntéstől függ a szerzői jog és az imprimatur kérdése is.

A *Milyen nyelvstratégiai elveket követhetnek a szerkesztők, utószerkesztők?* címet viselő második délelőtti szekció első előadását a Nyelvstratégiai Intézet képviselőjében Eöry Vilma *A fordításszöveg nyelvstratégiai értéke* címmel tartotta. Előadásában a nyelvstratégiáról és a nyelv szabályozásáról beszélt, valamint arról, hogy mire van szüksége a fordítónak a nyelvstratégiai szempontból „előremutató” fordításszöveg létrehozásához. A nyelvstratégia olyan cselekvési terv, amely a jelenre és a közeljöv-

vőre vonatkozik, ugyanakkor a nyelv távolabbi jövőjének biztosítását is megcélozza. A törvények tiltással igyekeznek a veszélyeztetett nyelveket védeni, a nyelvstratégia viszont figyelemmel van a nyelvhasználat különböző területeire, a nyelvhasználatban rejlő lehetőségekre. A magyarságnak van egy ilyen átfogó nyelvstratégiája, azonban szabályozó erővel nem bír.

Ahhoz, hogy a fordító nyelvileg helyes fordításszöveget hozhasson létre, szüksége van az általános anyanyelvi kompetenciákra, értenie kell a fordított szöveg (szak)területéhez. Az egyik legnehezebb feladat a szakterületi terminológia megfeleltetése az anyanyelven. A fordított szöveg azonban nemcsak szakszavakból áll, a szöveg többi elemének esetén is előfordulhatnak szóhasználati problémák a kulturális és nyelvhasználati különbségek miatt. Ezért a fordítónak konzultálnia kell a terminológiai szótárakat, adatbázisokat, az általános szókincs szótárait, a nyelvtan alapidokumentumait, a stilisztikai, szövegteni alpműveket, de további segédeszközöket is, mint a nyelvművelő kézikönyveket, kézi-szótárakat, valamint szövegtankönyveket. A Nyelvtudományi Kutatóközpont honlapján is rendelkezésre állnak szövegtankönyvek, ahol szavakat, szófordulatokat is kereshetünk szövegtankönyvekben, ami stílus és a regiszter megfelelő kiválasztásában. Az idegen nyelvről anyanyelvre fordítás önmagában is nyelvstratégiai jelentőségű folyamat, anyanyelvi szempontból mindenképpen óriási érték, amikor a célközönség az idegen nyelv helyett anyanyelven juthat ismeretekhez. A fordítások mindig hatnak az anyanyelvre, s ez a hatás akkor különösen feltűnő, ha rossz a fordítás, figyelmetlenségből vagy a forrás-, illetve a célnyelv megfelelő szintű ismeretének hiányából fakad. A nyelvhelyesség azért is felelősséggel jár, mert esetenként téves tartalmakat közvetíthet vagy pedig olyan nyelvi forma kerül a köztudatba, amely hibás, de a hiba ellenére elterjed, rögzül.

A délutáni szekció második előadásában a Nyelvtudományi Kutatóközpont kutatócsoport-vezetője, Ludányi Zsófia beszélt a *Fordított szövegek nyelvi problémáiról – a nyelvi közönségszolgálati munka tükrében*. Az előadás első részében bemutatta a nyelvi közönségszolgálat munkáját: miként értelmezik a nyelvi helyénvalóságot mint mérlegelési szempontot; milyen társadalmi háttérrel és motivációval rendelkeznek azok, akik a közönségszolgálathoz fordulnak. Az előadás a közönségszolgálat adatbázisából vett néhány eset bemutatásával zárult.

A fordítások és a gépi fordítások utószerkesztése során számos nyelvi problémával szembesülnek a fordítók, szakemberek. A helyes nyelvi forma megválasztásában kulcsszerepet játszik a kontextus, a közlés helyzetének ismerete. A kontextust meghatározza a beszélők közötti viszony, a közlés célja, a helyszín, a kommunikációs csatorna természete, a szöveg típusa és műfaja, de a résztvevők világról alkotott tudása is. A helyes nyelvi forma arról is felismerhető, hogy „belesimul” a szövegbe, nem feltűnő. Ha mégis kiemelkedik a szövegből, lehet ez a szerző szándéka szerinti nyelvhasználat is (Lanstyák 2020).

Sokan, akik hivatásszerűen foglalkoznak nyilvánosan elérhető, nagy közönségnek szóló szövegek írásával, fordításával, lektorálásával, a közönségszolgálathoz fordulnak egy-egy felmerülő probléma esetén. A kérdések több mint 80%-a vonatkozik helyesírási dilemmára, a többi nyelvhasználati választásokra. A fordított szövegek esetén a helyesírási norma közvetítése a cél, nagyon sok fajta probléma merül fel a nyelvhasználatban, amikor a kérdés tisztázása nem csupán normaközvetítés. Ilyenkor a cél a helyzetnek megfelelő helyes nyelvi forma kiválasztása a rendelkezésre álló nyelvi

adatok alapján. Az egyházi szakszövegek fordítása kapcsán is előfordulnak kérdések a közönségszolgálatnál.

A HUN-REN NYTK nyelvi közönségszolgálatához forduló fordítók, lektorok számára alulról felfelé, a beszélők nyelvi problémáira építve és a nyelvhasználók új nézőpontjait bevonva keresik a megoldást. A nyelvi problémák megvitatásában és kezelésében már nem a normatív szemlélet az uralkodó, megnőtt a valós nyelvi adatok, azaz a korpuszadatok jelentősége, illetve a nyelvtechnológiai eszközök szerepe.

A délelőtti második szekció zárásaként egy *kerekasztal-beszélgetésre* került sor, amelyre nemcsak a jelentősebb, hanem a kisebb katolikus és protestáns egyházi kiadványokat gondozó könyvkiadók kaptak meghívást. A résztvevők között Nagy Gábor és Scholz Éva igazgatók képviselték az *Encián Kiadót*, Herjeczki Kornél igazgató a *Harmat Kiadót*, Galsi Árpád igazgató a *Kálvin Kiadót*, Miklósné Székács Judit vezető szerkesztő, fordító a *Luther Kiadót*, Farkas Olivér igazgató és Kránitz Mihály PPKE-HTK tanár-szerkesztő egyetemi tanára, fordító és lektor a *Szent István Társulatot*, Kuzmányi István igazgató-főszerkesztő a *Magyar Kurír – Új Ember Kiadót* és Paksy Eszter szerkesztő az *Új Város Kiadót*. A beszélgetést a Károli Gáspár Református Egyetem szakfordítói és műfordítói képzésének oktatói kezdeményezték, a képzés története során először fordult elő, hogy az egyházi kiadványokat gondozó kiadók képviselői gyakorlati szempontból osztották meg tapasztalataikat a szakterülettel kapcsolatban. A beszélgetés olyan kérdésekre koncentrált, hogy az egyházi kiadványok fordításainak elkészítéséhez milyen szempontok alapján választják ki a fordítókat, milyen szakmai háttérrel, képesítéssel rendelkeznek ezek a fordítók, valamint, hogy mi a fordítandó, kiadásra szánt szövegek funkciója, műfaja, mire érdemes a hallgatókat felkészíteni. A szakmai nap tematikájához illeszkedően azt is megvitaták a résztvevők, hogy mennyire érzékelhető az új technológiák térnyerése az egyházi szakterületen megrendelt fordítások kapcsán, segít(het)i-e az egyházi fordítók munkáját a gépi fordítás, a mesterséges intelligencia alkalmazása.

A beszélgetés során számos területen azonos megközelítésről számoltak be a kiadók vezetői, amelyek a fordítás gyakorlatával, a szakterületi elvárásokkal hozhatók leginkább összefüggésbe. Nagy különbségek a kiadók profiljából, tevékenységük volumenéből fakadnak, de a közös nevező mindenhol a fordító személye, akinek a modern technológiák térnyerése ellenére még mindig alapvetően szüksége van azokra a humán készségekre, amelyek nyelvi kompetenciájának, szakterületi jártasságának, fordítói tevékenységének szilárd alapjait adják, s amelyek folyamatos újragondolása, fejlesztése elengedhetetlen.

A délutáni szekció első előadását Szilágyiné Kósa Anikó, a KRE BTK szakfordítói képzésének oktatója tartotta *Mennyiben segít a gépi fordítás az egyházi szövegek fordításában? (Német–magyar esettanulmány)* címmel. A szakfordítói szemináriumokon a hallgatók többnyire egyházi tematikájú szövegekkel találkoznak, amelyekre jellemző a felekezeti sokszínűség. Nyomtatott és digitális segédeszközként használják Keresztes András Német-magyar teológiai és egyházi szakszótárát, valamint Erdős Attila és Kiss Gábor Vallási szavak kisszótárát. A szakfordítói szemináriumokon azt is figyelembe kell venni, hogy a német nyelvterület nemcsak nyelvi szempontból, hanem felekezeti szempontból is változatos képet mutat. Az előadásban bemutatott esettanulmány azt vizsgálta, hogy egy egyházi-teológiai témájú színvonalas ismeretterjesztő szöveg gépi fordításában milyen problémák jelennek meg, milyen részekenél elengedhetetlen az utó-

szerkesztés, lektorálás. A gyakorlat azt a célt szolgálta, hogy a hallgatókat érzékenyítse a gépi fordítások kapcsán, mit kell javítani, mire képes a gépi fordító. A szöveg értelmét zavaró félrefordítások, a metaforikus kifejezések, az eseti jelentésű összetett szavak, az egyházi terminológia, a tulajdonnevek kapcsán merültek fel súlyos problémák. Ezek a nyelvi elemek humán fordító esetén egyértelműen értelmezhető utalások lennének egy kontextuális ismeretre. Bár gyakran szó szerint lehet ezeket fordítani, sokszor a kontextus miatt már a szó szerinti fordítás nem megfelelő. Tehát nemcsak az egyházi terminológia esetén kellett számos pontatlanságot javítani a gépi fordításokban, hanem voltak olyan kifejezések, amelyekkel a gépi fordítás egyáltalán nem tudott mit kezdeni.

Az esettanulmány tanulságai szerint a gépi fordításnál számos probléma merült fel a célnyelvi szöveg minősége kapcsán, elengedhetetlen a lektorálás és utószerkesztés, mert a gépi fordítás nem kezeli megfelelően a felekezeti különbségeket és a teológiai terminológiát, valamint értelmezési hiányosságok jelentkezhetnek, amelyek humán javítást tesznek szükségessé.

A konferencia programjában előadóként is részt vettem az tolmácsképzés szempontjából kapcsolódva a tematikához. *Hogyan készítheti fel a fordító- és tolmácsképzés a hallgatókat egyházi tolmácsolásra?* címmel tartottam előadást, amelyben az egyházi kontextusban dolgozó tolmácsok képzésére irányuló különböző programokat mutattam be a nagyvilágból. Ezek közül az egyik leginkább intézményesített formában megvalósuló képzés Koreában folyik, ami három alappillérré épül. A folyékony beszédprodukción fejlesztő tolmácsolási gyakorlatok és a tartalmi hűséget elősegítő szakterületi ismeretek mellett a hallgatók hitéleti előmenetele is a program része, dícsőítések, imaalkalmak és elmélkedések segítségével.

A katolikus egyházon belül is több, különböző példát találhatunk. Az egyik ilyen tanfolyam mindig egy konkrét egyházi eseményre készíti fel a nyelvi közvetítőket, mint amilyen például a Világifjúsági Találkozó volt 2016-ban Krakóban, vagy 2019-ben Panamában. A képzés kettős fókuszú: egyrészt a szinkrontolmácsolási stratégiákra és technikákra koncentrál, másrészt az egyházi terminológiai pontosságra és a vallási üzenet átadásának módjára. Egészen más megközelítés szerint készíti fel a nyelvi közvetítőket a katolikus egyházhoz tartozó Fokolaré mozgalom, amely kapcsán nem beszélhetünk fordító- és tolmácsképzésről, inkább teológiai képzésről, nem a nyelvi készségek, hanem a dogmatikus ismeretek elmélyítése a hangsúlyos. Az utolsó példa egy arizonai pünkösdista közösségben készíti fel a képzetlen tolmácsokat a templomi szolgálatra. Ez a tolmácsstanfolyam személyre szabva foglalkozik a tolmácsjelölttel és öt alappillérré épül: a nyelvismeretre, a tolmácsolás elméletére és gyakorlatára, valamint a Biblia tanulmányozására, az alapvető terminológia elsajátítására. Az ötödik alappillér a lelki aspektusra helyezi a hangsúlyt, hogy a tolmács képes legyen a Szentlélekkel együtt dolgozni.

Az előadásban a magyar piaci helyzetről is képet kaphatott a hallgatóság két online kérdőíves felmérés adatainak összehasonlításával. A válaszok alapján kiderült, hogy a liturgikus nyelvezet, az egyházi terminológia, a Biblia ismerete jelenti a legnagyobb kihívást ebben a kontextusban, ahol a tolmácsok nagyon eltérő motivációk alapján vállalnak megbízást.

A konferencia utolsó programpontjaként a *Wycliffe Bible Translators* Vanuatu szigetén élő két munkatársa, Greizer Miklós és Greizer Zsófia beszélt a *Mai misszioná-*

riusok fordítási problémáiról. A házaspár 9 éve él Vanuaton, ahol szentíráshasználati feladatokat látnak el. Bibliafordítási feladatokban kisebb mértékben vesznek részt, eddig a Jónás és a Ruth könyvének netvár nyelvre történő fordításában működtek közre. Netvár nyelvre már 1902-ben és a 2000-es években is készültek bibliafordítások. Vanuatu 108 nyelve közül eddig 19 nyelvére készült el az Újszövetség fordítása, kettőre a teljes Biblia és további háromra még folyamatban van. A nyelvek és a bibliafordítások helyzetét az utóbbi időkben az internet térnyerése befolyásolta a legjobban. Okostelefonnal szinte mindenki rendelkezik, így a magyar misszionáriusok készítettek egy okostelefonos alkalmazást, amelyet a helyiek még az istentiszteleteken és egyéb bibliahasználati alkalmakkor is használnak.

A nyelvi rendszerek közötti különbségek számos esetben okoznak fordítási problémát a bibliafordítók számára, valamint az, hogy az olvasásnak sincs kultúrája a szigetvilágban, mivel a nyelvek többségének esetén nem beszélhetünk írásbeliségről. Így az a mód, ahogy egy-egy dolgot az írott Bibliában ki tudunk fejezni, a szóbeli kommunikációra épülő kultúrákban ez számos esetben nem lehetséges, de legalább is problémába ütközik. A bibliafordítások kapcsán az is felmerül, hogy mi legyen a fordítás célja a nyelv szempontjából, a nyelv megőrzése vagy az, hogy minél többen megértsék, vagy hogy miként válasszák ki a célközönséget. Mérlegelik azt is, hogy a fordító személye hiteles, erkölcsös tagja-e a közösségüknek, hogy szükséges-e minden nyelvre lefordítani, vagy elegendő egy nyelvre, és a további nyelvekre csak adaptálni. Mennyire fogadják el a különböző felekezetek, népcsoportok az adott fordítást. Mindezeknek a kérdéseknek a tisztázása után indulhat a tényleges fordítói munka, amiben ma már egy számítógépes szoftvert is használnak a bibliafordítók. A munka folyamatos, a Wycliff Bibliatársulat mindig nyitott újabb és újabb missziós elhivatottsággal rendelkező tag fogadására.

A konferencia zárásaként Kovács Tímea Eöry Vilma előadásából idézve foglalta össze az előadások tanulságát, miszerint minden fordítás nyelvstratégiai tett, a fordítóknak óriási felelőssége van, amikor a nyelvvel hivatásszerűen foglalkoznak, akár humán fordítóként, akár a gépi eszközöket igénybe véve, mert a fordítás is mindenképpen hat a nyelvre. Ehhez szükséges a fordítóképzések programjainak folyamatos fejlesztése, amelynek köszönhetően a hallgatók piacképes tudással kerülnek ki a munka világába. A szakmai napon elhangzottak elméleti és gyakorlati szempontból járulhatnak hozzá a képzési programok fejlesztéséhez, a konferencia szervezőinek tervei szerint egy konferenciakötetben is megjelentetve az előadásokat.

IRODALOM

- Heltai P. 2014. Mi az, amit a gép nem tud fordítani? In: Fata, I. és Veresné Valentinyi, K. (szerk.) Szaknyelv és szakfordítás tanulmányok a Szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról. Szent István Egyetem. 7–29.
- Lanstyák I. 2020. A funkcióigés szerkezetek megítélése a nyelvhelyesség és a nyelvi helyénvalóság szempontjából. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 22/1: 53–78.
- Nida, E. 1964. *Towards a Science of Translating*, Brill.

A korai nyelvtanulás helyzete és lehetőségei iskolai keretek között

**Gondolatok a zágrábi UZRT 2024 konferencia kapcsán
(Zágráb, 2024. február 15–17.)**

Horvátországban, Zágrábban került sor 2024. február 15. és 17. között arra a nemzetközi konferenciára, mely a korai idegennyelv-tanulás jelenlegi helyzetét, kihívásait és kérdéseit helyezte középpontba. A rendezvényen tizenhárom ország szakemberei, nyelvészei és nyelvtanárai cserélték ki tapasztalataikat, számoltak be legújabb kutatási eredményeikről a korai nyelvtanítás és nyelvtanulás helyzetéről, illetve annak speciális aspektusairól saját országukban. A magyar kutatókat a Pécsi, a Szegedi és a Debreceni Tudományegyetemről érkezett szakemberek képviselték.

Tények és tévhitek a korai idegennyelv-tanulással, nyelvelsajátítással kapcsolatban

A zágrábi UZRT 2024 konferencia első napja a horvátországi korai nyelvtanítás, (beleértve a legfiatalabb nyelvtanuló csoportokat) jelenlegi helyzetére fókuszált, majd a következő naptól kezdve a konferencia nemzetközivé szélesedett.

Az esemény fő témája kiemelkedő fontosságú volt, mivel a közhiedelem és a régebbi nyelvpedagógiai felfogás szerint a korán kezdett idegennyelv-tanulás nemcsak felesleges, hanem egyenesen káros is lehet. Még Vekerdy Tamás, aki elismert magyar pszichológus volt és közkedvelt a szülők, pedagógusok körében, hiszen igen fontos iránymutatást adott a gyermeki psziché megértésével kapcsolatban, a korai nyelvtanulásról így nyilatkozott egy 1996-ban megjelent interjúban (Vekerdy, 1996: web): „*Vigyázzunk, nehogy a korai nyelvtanítással rongáljuk az anyanyelvi struktúrát.*” Természetesen Vekerdy szavait nem szabad kiragadni a szövegkörnyezetből, viszont az tény, hogy az említettek mellett több tényezőt is felsorakoztat a korai nyelvtanulás ellen, illetve azt igen szigorú feltételekhez köti. Amióta a közkedvelt pszichológus ezen kijelentése elhangzott, nagyot fordult a világ. Ranschburg Jenő, akit szintén népszerű és elismert pszichológusként tartottak számon, 2006-ban úgy nyilatkozott, hogy korábban valóban azt hitték, a kétnyelvűség nem kedvez a gyermek fejlődésének, ma már tudják, hogy a pszichológusokból csak az irigység beszélt (Nemes, 2016, pp. 115-132). Sőt, maga Vekerdy is visszakozót fűjt és 2016-ban már egész másképp vélekedett a nyelvtanulásról (Vekerdy, 2016). Nikolov Marianne a korai idegennyelv-tanulás és nyelvtanítás lelkes híveként már az 1990-es évek eleje óta szívügyének tekinti ezt a szakterületet és kutatóként, valamint tankönyvíróként is óriási szerepet vállalt és vállal jelenleg is a korai idegennyelv-tanulás népszerűsítésében, aminek létjogosultságát megannyi kutatással, méréssel, nemzetközi projektekben való kutatások eredményével is alátámasztja. Kovács Judit is elszánt harcosa a korai idegennyelv-oktatásnak. Egy 2009-ben megjelent könyvében (Kovács, 2009, p. 144) így nyilatkozik az

adott kérdésről: „*Restellhetjük, de Magyarországon még a XXI. században, a korai idegennyelv-oktatási gyakorlat ötven éves háttérével sem felesleges nyomós érveket felsorakoztató oldalakat szánni arra, hogy a korai idegennyelvi fejlesztés létezik, és gazdagítja a gyermeki személyiség fejlődését.*”

Személyes tapasztalatom, aki magam is gyakorló tanár és kutató vagyok, hogy az idegen nyelvek korai bevezetését az általános iskolákban még ma is heves vita kíséri. Persze lehet abban valami, hogy miért ennyire megosztott a társadalom és hogy még sok kutató is kételkedik a korai nyelvtanulás bevezetésének eredményességével kapcsolatban. Ezt ugyanis vagy nagy szakértelemmel lehet csinálni, vagy sehogy, hiszen a tanár hozzá nem értése, hiányos nyelvtudása, a gyermekek életkori sajátosságainak figyelmen kívül hagyása, a motiváció teljes hiánya, a gyermekidegen tanítási technikák alkalmazása, valóban okozhat visszafordíthatatlan károkat. Ebben a kontextusban érthető Vekerdy aggodalma is, aki azonban nem gondolkozott a megoldáson, hiszen ő nem volt sem nyelvtanár, sem nyelvész, és nem volt hozzáférése a friss kutatási eredményekhez, amelyek azonban mára már széles körben elérhetők. A korábbi időkben a nyelvtani fordító módszer volt a legelterjedtebb Magyarországon, és egyet kell értenünk Vekerdy álláspontjával, hogy „öröm nélkül nincs hatékony nyelvtanulás” (Vekerdy, 2016), márpedig a nyelvtani fordító módszerrel való tanulás inkább volt teher, mint öröm.

Hatalmas ugyanis a különbség az idegennyelv-tanulás és az idegennyelv-elsajátítás között. Krashen (1981, p. 1) azt feltételezi, hogy „a második nyelv elsajátítása nagyon hasonló ahhoz a folyamathoz, amelyet a gyerekek az anyanyelvük elsajátításakor használnak. Ez a folyamat jelentésbeli interakciót igényel az új nyelven – természetes kommunikációt –, amely során a beszélők az általuk közvetített és megértett üzenetekkel foglalkoznak, nem pedig a nyelv nyelvtani formájával,” míg a tanulás tudatos, amihez szükségesek könyvek, szótárak és valljuk be sok kitarthatóság és szorgalom. Ezen cikk tartalmi keretei nem adnak lehetőséget a további különbségek kifejtésére, de talán eddigiekből is kitűnik, hogy amikor a kisgyermekkorú „idegennyelv-tanulásról” beszélünk, valójában a nyelvelsajátítást értjük alatta. Természetesen ebben a folyamatban a tanult nyelvtől eltérő anyanyelvi környezetben valamilyen szinten a tanulásnak is szerepe kell, hogy legyen, de csak az életkorral összehangolható játékos, kognitív tevékenységekkel összekapcsolva. Ha ebben a megközelítésben vizsgáljuk a kisgyermekek idegennyelv-tanulását, már korántsem annyira rémisztő, vagy hovatovább káros az idegen nyelvvél történő ismerkedés, még nagyon kicsi gyermekek esetében sem.

Kiket, melyik korosztályt értjük a korai és legkorábbi nyelvtanulókon? A nyelvelsajátítás gyakorlatilag a születés után azonnal kezdődik, hiszen a csecsemőhöz születése pillanatától kezdve beszélünk, és ha még nem is tud válaszolni, de hallja, és szivacsaként szívja magába a nyelvet/nyelveket. Azokban a családokban, ahol az apa és az anya más anyanyelvűek, a gyermek születése pillanatától több nyelvet „tanul” párhuzamosan. Mivel a konferencia előadói főleg az oktatási intézményekben történő nyelvtanulókra fókuszáltak, ezért ennek megfelelően ebben a cikkben is a 2-6 évesek a „legkorábbi”, a 7-9 évesek a „korai”, míg a 10-12 évesek a „fiatal” nyelvtanulók kategóriáját képezik. Bár lehet némi átfedés a csoportok pontos meghatározása között, a lényeg nem e csoportok éles határokkal történő elválasztásán múlik, hanem a nyelvelsajátítás kisgyermekkorban történő elkezdésén és annak folyamatán.

Szemelvények a konferencia előadásából

A továbbiakban szubjektív összeállítás következik a konferencián elhangzott előadásokból. A rendezvény barátságos légkörben zajlott, ahol a résztvevők három szekció közül választhattak. Minden téma rendkívül érdekesnek ígérkezett, ami megnehezítette ezen összegzés megírását. A kiválasztás alapja a szerző szubjektív megítélése, illetve azon előadások, ahol a szerző személyesen is részt tudott venni, de megjegyzendő, hogy ez nem jelent értékrendbeli sorrendet az előadások között.

A konferencia nemzetközi része 2024. február 16-án, Jelena Mihaljević Djigunović vitaindító előadásával kezdődött. Jelena Mihaljević Djigunović nemzetközileg is elismert horvát nyelvész, akinek a szakterülete a második nyelv elsajátítása, a korai nyelvtanulás, az egyéni különbségek a nyelvtanulásban és az idegen nyelv szakos tanárképzés. A professzorasszony megszámlálhatatlan nemzetközi projektben vett részt, könyvei, cikkei jelentek meg a fent említett témakörökben. Előadásában a horvátországi idegennyelv-oktatás múltját és jelenét tárta fel, illetve irányt mutatott a jövőbeli kutatások irányába. Megtudhattuk, hogy Horvátországban a korai nyelvtanításnak meglehetősen nagy hagyománya van, ami eltér a legtöbb európai országtól. Mirjana Vilke nyelvészprofesszor munkásságáról és közös projekteikről is említést tett.

Horvátországban az idegen nyelvek oktatása kezdetben magániskolákban és magántanárok által történt. Mihaljević Djigunović beszélt egy 1990-ben indult nagy volumenű projektről, amelyben 1000 tanuló vett részt, ahol a tanárokat gondos kiválasztás előzte meg. Érdekesség, hogy kiemelték a tanárok fizikai állapotának fontosságát is a kiválasztáskor, mivel a kisgyermekkorban a mozgás kiemelkedő fontosságú, és az egyik fő nyelvtanítási módszer a TPR (a cselekedtető módszer), így a tanítás hatékonysága érdekében a tanároknak is fitteknak kell lenniük. A tanárok kiválasztásának másik szempontja az érzelmi intelligencia volt. A tanároknak ugyanis érző lelkű, empátiás embereknek kell lenniük, akik képesek azonosulni a diákjaikkal és érzelmileg támogatni őket, legyen szó örömről vagy bánatról. Mihaljević Djigunović előadásában különös figyelmet szentelt az általuk kidolgozott kutatási módszertannak, amelyet nemzetközileg egyedülállónak és innovatívnak ismertek el (Johnstone, 2009).

A nap plenáris előadását Nikolov Marianne, a Pécsi Tudományegyetem nyelvészprofesszora tartotta. Előadásának címe: Lassú, mint a csiga: Az óvodás korúak idegennyelv-tanulása, valamint a tanárok és szülők hozzáállása és véleménye. Nikolov az idegen nyelv és második nyelv tanításával és tanulással kapcsolatos kutatások eredményét fejtette ki, melynek alapjául Nikolov és Mihaljević Djigunović közös publikációja szolgált (Nikolov & Mihaljević Djigunović, 2023). Az aktuális módszerek értékelését 74 empirikus tanulmány alapján végezték, amelyhez a rendelkezésre álló anyagot még 2001-ben kezdték gyűjteni. Nikolov rámutatott, hogy a szülői támogatásnak jelentős hatása van az óvodai idegen nyelv sikeres bevezetésének, azonban a tanárok motivációja és felkészültsége, valamint a gyerekek képességeihez nem alkalmazkodó elvárások kihívást jelentenek. A gyermekek által tanult nyelvek a következők voltak: kínai, angol, francia, német, olasz, portugál, orosz és spanyol. A hatékony idegen nyelvi programokhoz különleges feltételek szükségesek, beleértve az életkornak megfelelő tanterveket és anyagokat, hozzáértő tanárokat, megfelelően felszerelt tantermeket és az érintettek együttműködését. Az előadásból megtudhattuk, hogy az eddigi kutatá-

sok elsősorban a szókincs elsajátítására összpontosítanak, miközben a gyerekek és tanárok nézőpontjait gyakran figyelmen kívül hagyják, és az óvodapedagógiai programok céljai is homályosak maradnak. Az óvodai idegen nyelvi programok hatékonyságának, illetve hiányosságainak orvoslásához és a gyermekek általános fejlődésének teljes körű megértéséhez hosszú távú vizsgálatokra van szükség.

A konferencián üdvözölhettük a nemzetközi nyelvész körökben is jól ismert David Singleton nyelvészprofesszort a Dublin-i Egyetemről. A professzor munkássága az elméleti nyelvészet és a gyakorlati területek közötti átmenetére összpontosult az elmúlt időszakban. Fő kutatási területe a második nyelv elsajátítása, kiemelten vizsgálva a következő területeket: a) a második nyelv általános feldolgozása és hatásai, b) a második nyelvi mentális lexikon, c) a többnyelvűség, és d) az életkori tényezők a második nyelv elsajátításában. Nevét az is öregbítette, hogy szembement a „kritikus kor” hipotézissel, amely szerint a második nyelv tanulása során korábbi életkorban történő kezdés hosszú távon jobb eredményekhez vezethet (Singleton & Lengyel, 1995). Singleton hangsúlyozza, hogy számos kivétel létezik ebben a kérdésben. Példaként említi, hogy öt százalékban a felnőttek is képesek eredményesen elsajátítani egy második nyelvet, még akkor is, ha már jóval túl vannak a kritikus időszakon.

Singleton konferencia előadása az írországi korai nyelvtanulás helyzetéről szólt. Megtudhattuk, hogy Írországbán a legtöbb általános iskola angol nyelvű, ahol az ír nyelvet kötelező tantárgyként tanítják annak ellenére, hogy a diákok többsége ír származású. A fennálló helyzetet tovább bonyolítja, hogy a közelmúltban nagy számban vándoroltak be az írtól és angoltól eltérő családok Írországba. Az előadásból kiderült, hogy az év elején az oktatási miniszter bejelentette, hogy 2025-től több európai nyelvet is beépítenek Írország tantervébe. Ez azt jelenti, hogy az alapfokú oktatás utolsó részében minden diák heti egy órában idegen nyelvet (FL) tanul. Ez a változás azonban kompromisszumokkal jár - az ír nyelvtanítás ideje heti 3,5-ről 3 órára csökken.

Rendkívül érdekes előadást hallhattunk Tóth-Nagy Adrientől (Szegedi Tudományegyetem), aki arról beszélt, hogy az idegen nyelv tanulását és elsajátítását eddig általában hagyományos módszerekkel vizsgálták, többek között tesztekkel és rövid vagy hosszú távú megfigyelésekkel. Korábban csak feltételezték, de nem látták, hogy az idegen nyelv elsajátítása milyen változásokat hoz létre az agyban. Tóth-Nagy kiemelte azokat az eltéréseket, melyek a korai nyelvtanulók agyi fehér és szürkeállományában következnek be idegen nyelvek tanulásának hatására, összehasonlítva az egynyelvű gyerekek agyának szerkezetével. A vizsgálatokat MRI bizonyítja. Előadása a második nyelv korai elsajátításának neurolingvisztikai vonatkozásaira fókuszált, célja pedig az volt, hogy áttekintést nyújtson a gyermekkori nyelvi fejlődéssel kapcsolatos korábbi tanulmányok és szakirodalom fiziológiai szempontjairól. Remélhetőleg ez a kutatás hatással lesz és meggyőzi az idegen nyelvek korai bevezetésének ellenzőit, hogy az idegen nyelvvel, vagy nyelvekkel történő korai ismerkedés nemcsak, hogy nem káros, hanem jelentős előnyökkel jár a későbbi nyelvtanulás és az élet más területein való teljesítmény szempontjából.

Anita Sila és Andreja Klančar a szlovéniai Primorska Egyetemről érkeztek. Sok érdeklődő figyelmét keltették fel az óvodás korú gyerekek tevékeny részvételével történő idegen nyelvű digitális mesemondásáról szóló előadásukkal. A digitális mesemondás és eszközök óvodai integrációja lehetővé teszi a kisgyermekek számára, hogy

interaktív módon fejlesszék nyelvi, kreatív és technológiai készségeiket. Az előadók hangsúlyozták a digitális oktatási eszközök alkalmazásának fontosságát az óvodai és iskolai tanárok számára, különösen a többnyelvű csoportokban. A digitális történetek célja az óvodás korú nyelvtanulók készségeinek fejlesztése a technológia etikai irányelvekkel való összhangban. A gyerekek kis rajzait és idegen nyelvű, a gyerekek által előadott történeteket dolgoztak fel digitálisan. A gyerekek rendkívül motiváltak voltak, örültek, amikor meglátták rajzaikat a mozgó képeken, vagy hallották hangjukat, vagy kis barátaikét és kifejezték azon kívánságukat, hogy a jövőben is szeretnének hasonló tartalmakat készíteni. Sila és Klančar megállapították, hogy a részvételen alapuló pedagógia segítségével létrehozott digitális tartalmak gazdagítják a gyerekek többnyelvűségi készségét és fejlesztik általános tanulási élményüket.

Több előadás is szólt az idegen nyelvet, vagy második nyelvet tanuló gyermekek motivációjáról.

Višnja Pavičić Takač és Vesna Bagarić Medve, a horvátországi Eszéki Egyetemről, nem csak érdekes, de egy korántsem elhanyagolandó témát boncolgatott, mégpedig a korai nyelvtanulók angol nyelvi formai értékelést. A hagyományos osztálytermi tesztelés gyakran nagy szorongást vált ki a gyerekekből, ami befolyásolhatja a nyelvtanulásukat és az önképüket „A fiatal tanulók köztudottan gyengén teljesítenek a teszteken... Minél fiatalabb az értékelt vagy tesztelt gyermek, annál több hibát követ el... és annál nagyobb a kockázata annak, hogy téves címkéket ragasztanak rájuk” (Katz, 1997, p. 2). „A hagyományos osztálytermi tesztelési eljárások nagyfokú szorongást okozhatnak a gyerekeknek, ami befolyásolja nyelvtanulásukat és önképüket is” (Smith, 1996, pp. 2-3).

Pavičić Takač és Bagarić Medve előadása az alsó tagozatos korosztályt helyezte a vizsgálat tárgyává. Összesen 46 angol és/vagy némettanár válaszolt a Rea-Dickins és Rixon (1999) kérdőív frissített változatára, amely a fejlesztő értékelés technikáit vizsgálta. A kvantitatív adatok alapján a tanárok gyakran alkalmazzák a fejlesztő értékelés különböző technikáit, azonban a nyílt végű kérdések kvalitatív elemzése számos problémát és korlátot tárt fel a gyermekkorú nyelvtanulók értékelésével kapcsolatban. Az előadás arra kereste a választ, hogy hogyan lehet sikeresen kombinálni a formatív és szummatív értékelést a fiatal nyelvtanulók esetében, ami segíthet értékelési kézikönyvek elkészítésében a tanárok számára.

Lényeges megállapítás, hogy a sikeres nyelvtanulás nemcsak a diákoktól függ, hanem a tanár motiváltságától is. Ez vonatkozik mind a legfiatalabb, mind az idősebb nyelvtanulókra. Kisgyermekkorban különösen nagy szerepe van a motivált tanárnak a tanulói sikerességben. Hiszen hogyan is tudna hatékonyan tanítani egy olyan tanár, aki maga sem motivált? Ezzel a kérdéssel több előadás is foglalkozott. Többek között Andrea-Beata Jelić (Zágrábi Tudományegyetem) kutatásának eredményei megerősítették egy kvantitatív vizsgálat eredményeit, részletesen feltárva az angoltanárok motivációját befolyásoló tényezőket. Ezek a tényezők a tanári motiváció fő forrásaként belső tényezőkre mutatnak, míg a tanárok demotivációját külső tényezők okozhatják, úgymint: az iskola épülete, az osztályterem ridegsége, a tantervek zsúfoltsága, a tanulók érdektelensége, vagy akár a sokszor az elavult értékelési gyakorlatok.

Az eredmények azonban a vizsgálat jelenlegi szintjén még nem kielégítőek, további elemzésekre van szükség annak érdekében, hogy teljesszórően megértsük a tanári motiváció forrásait.

Bakti Mária és Orosz-Martins Andrea, a Szegedi Tudományegyetemről érkeztek. Előadásuk a kisiskoláskori környezetismeret CLIL tanításának hibáit és hiányosságait járta körül, különös figyelemmel a kognitív diskurzus funkciókra. A jelenlegi magyarországi alsó tagozatos CLIL tanítás helyzetét Herwin (2022), valamint Bakti és Szabó (2016) kutatásaira alapozva mutatták be.

Az előadásból kiderült, hogy a CLIL oktatás számos buktatóval küzd, ezek közül a legfontosabbak: nem áll rendelkezésre elegendő idő a CLIL órákra, hiányoznak a megfelelő CLIL tananyagok, és sok tanár mind nyelvtanilag, mind módszertanilag felkészületlen a CLIL oktatásra (Sherwin, 2022). Ezért nem csoda, ha a tanulók tudása hiányos marad. A tananyagok gyakran nem felelnek meg a követelményrendszer elvárásainak, nem kor-specifikusak, gyenge minőségűek, és általában csak a szókincsre fókuszálnak. Tetőzi a problémát, hogy sok esetben angol anyanyelvű tanulóknak készült könyveket használnak az órákon és azokat fordítják magyarra, ami semmiképp sem tekinthető hatékony nyelvtanításnak.

Összefoglaló

Megállapíthatjuk, hogy a konferencia olyan témát járt körül, amely egyre inkább foglalkoztatja Európa nyelvtanárait, nyelvészeit és módszertani szakembereit. Minél fiatalabb egy nyelvtanuló, annál magabiztosabbá válik az idegen nyelvek használatában. Gondoljunk csak arra, hány hatalmas szókincssel bír, alapos nyelvtani tudással rendelkező felnőtt nem tud idegen nyelveken kommunikálni hiányzó önbizalma miatt. Ahogy Jelena Mihaljević Djigunović is említette a konferencia elején, érdemes a nyelvtanulást még a serdülőkor előtt elkezdni, mivel a gyerekek pszichésen előnyösebb helyzetben vannak az idősebb nyelvtanulókhöz képest. A kicsik nyitottabbak, könnyedén elsajátítják a fonetikai rendszereket és a struktúrákat, bátrabbak, és nem félnek a hibáktól. Bár idősebb korban sok mindent be lehet hozni, például eredményesen lehet fejleszteni a szókincset, meg lehet tanulni a nyelvtani szabályokat, de a kisgyermek fogékonyságát és motivációját semmi sem pótolhatja.

A konferencián elhangzott előadások bizonyították, hogy az európai egyetemeken és a közoktatásban is jelentős kutatások folynak a kisiskolások nyelvtanulásával kapcsolatban. Sajnos nem minden előadásról esett szó ebben a cikkben, noha számos érdekes témát tárgyaltak, például a szintaktikai vagy percepciós aspektusokat, valamint a kiejtés szempontjait a kisgyermekkor nyelvtanulásban.

Megállapíthatjuk azonban, hogy minden előadó értékes, érdekes és igen hasznos kutatási eredményről számolt be. Sokat tanultunk egymástól. Fontos lenne, hogy a jövőben ne csak néhány elszánt nyelvész és nyelvtanár küzdjön az elszigetelt korai nyelvtanítás mellett, annak támogatásáért, és hogy az iskolák ne csak a szülői nyomásnak engedve indítsanak angol nyelvi csoportokat, hanem a kormányok felülről kezdeményezzék, és támogassák a kisgyermekkor idegennyelv-oktatást, hiszen Európában élünk és egymás megértése nem csak opció számunkra, de kötelesség is.

Nagyon fontos, hogy óriási figyelmet fordítsunk a jövő generáció oktatására, beleértve az idegen nyelvek tanulását, hiszen az ő kezükben van a jövő.

IRODALOM

- Bakti, M. (2003). A kétnyelvű szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztése a két tanítási nyelvű oktatásban. In Juhász, V. & Kegyesné Szekeres, E. (Eds.), *Többszínűség és kutatás* (pp. 57–65). Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon, & U. Raman (Eds.), *Young learner English language policy and implementation: International perspectives* (pp. 31–41). Garnet Publishing Ltd.
- Katz, L. (1997). A Developmental Approach to Assessment of Young Children. (p. 2). *ERICDigest*. ED407172. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Kovács, J. (2009). A gyermek és az idegen nyelv. (p.144). Eötvös József Könyvkiadó.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* (1st ed) (p.1). Pergamon Press.
- Nemes, M. (2016). A többnyelvű családok nyelvhasználat lehetőségei. In Vargáné Nagy, A. (Ed.), *Családi nevelés* (pp. 128–129). Didaktika Kft.
- Nikolov, M., & Mihaljević Djigunović, J. (2023). Studies on pre-primary learners of foreign languages, their teachers, and parents: A critical overview of publications between 2000 and 2022. *Language Teaching*, 56(4), 451–477. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000095>
- Rea-Dickins, P., & Rixon, S. (1999). Assessment of young learners' English: Reasons and means. In S. Rixon (Ed.), *Young Learners of English: Some Research Perspectives* (pp. 89–101). Longman.
- Sherwin, H. (2022). CLIL in Hungarian bilingual schools: Problems and solutions. In *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés* (pp. 504–514). XXV. Apáczai-napok Tudományos Konferencia Tanulmánykötete. Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar.
- Singleton, D., & Lengyel, Zs., (Eds.). (1995). *The age factor in second language acquisition: A critical look at the critical period hypothesis*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Smith, K. (1996). *Assessing and testing young learners: Can we? Should we?* (pp.2–3) In D. Allen (Ed.), *Entry points: Papers from a symposium of the research, testing, and young learners special interest groups*. Kent, England: IATEFL.
- Vekerdy, T., (1996) Németül? Nők Lapja 1996/10. Forrás: Nők Lapja archívum: Hozzáférés: <https://www.noklapja.hu/retro/2022/03/19/a-nyelvtanulas-gyerekkorban-karos-is-lehet/> (2024. 02. 23.)
- Vekerdy, T., (2016) Típek a hatékony nyelvtanuláshoz. Flow Nyelvstúdió. Hozzáférés: <https://www.youtube.com/watch?v=YsjQEmuMHUg> (Elérhető: 2024. 02. 23.)

Orosz-Martins Andrea

Szakmai kommunikáció, interkulturális kommunikáció, tudásmenedzsment.

**Beszámoló a 2024. évi Alkalmazott nyelvészeti szakmai napról
(Budapest, 2024. április 12.)**

2024. április 12-én került sor a 2024. évi Alkalmazott nyelvészeti szakmai napra a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) és a Károli Gáspár Református Egyetem BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszékének szervezésében a KRE BTK Reviczky utca 4. alatt található épületének Dísztermében. A szakmai nap témája ez alkalommal „Szakmai kommunikáció, interkulturális kommunikáció, tudásmenedzsment” volt.

A rendezvényt Fóris Ágota, a KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszékének professzora, a MANYE alelnöke nyitotta meg. A megnyitó és a vendégek köszöntése után három, a szakmai nap tematikájához illeszkedő előadást hallgathattak meg az érdeklődők. Az első előadást Ablonczyné Mihályka Livia, a győri Széchenyi István Egyetem egyetemi tanára tartotta *A Hofstede-éra vége? – avagy a Hofstede-dimenziók kritikája* címmel. Előadásában Ablonczyné Mihályka Livia először áttekintette a Hofstede nevével fémjelzett modellt, a modell tudományos háttérét és a hofstedei dimenziók jelentőségét. Az elméleti áttekintés után az előadó időben és témákra bontva ismertette, hogy a Hofstede-modell milyen kritikákat és milyen alapon kapott az idők során. Szó esett a Hofstede által alkalmazott módszerből eredő értelmezési korlátokról, az egyes dimenziók kritikájáról, valamint arról is, hogy helytállóak-e ezek, és hogyan válaszolt rájuk maga Hofstede a kutatás megismétlésével. A közönség hallhatott továbbá a Hofstede-hagyaték továbbéléséről, Hofstede tanítványának későbbi munkájáról. Ablonczyné Mihályka Livia végül így összegzett: Hofstede fogalomkészlete tovább él a mai és a jövőbeli kutatásokban; a dimenziók áttekintő értékelésére és kutatására pedig éppen azért van szükség, hogy az új kutatási trendeket értelmezni tudjuk. Az előadó kiemelte azonban: a Hofstede-modell egy társadalomra vonatkoztatva nem reprezentatív minta.

A szakmai nap második előadását Borgulya Ágnes, a Pécsi Tudományegyetem egyetemi magántanára tartotta *A kommunikáció és a hatékony tudásmenedzsment* címmel. A bevezetés és a kulcsfogalmak ismertetése után az előadó kiemelte az explicit és a tacit tudás különbségeit, hangsúlyozva, hogy utóbbi nem verbalizálható, kontextusfüggő és személyhez kötött. Kiemelte és a tudáskommunikáció egyik nagy kihívásaként jellemezte azt, hogy nagy kihívást jelent a tacit tudás explicitté tétele, artikulálása, externalizálása, a tudás kodifikálása és átadása, hiszen egy szervezet esetében a tacit tudást birtokló szervezeti tagok esetleges kilépésével ez a tudásfajta bármikor elveszhet. Az előadó ezután ismertette a szervezeti tudásmenedzsment jellemzőit és megközelítési módjait, ismertette továbbá a tudáskommunikáció haté-

konyságát befolyásoló tényezőket. Majd bemutatott egy konkrét példát a ChatGPT megismertetésére szolgáló blogból, amely a prompt leírását tartalmazza. A tudáskommunikáció hatékonyságát befolyásoló egyéni tényezők bemutatása után áttért arra, hogy kifejezetten milyen jellegű negatív befolyásoló tényezők figyelhetők meg egyéni szinten, valamint hogyan lehet ezeket leküzdeni. Az előadó végül a korszerű IT és MI lehetőségeiről beszélt. Előadását saját „víziójával” zárta: reményei szerint az MI segítségével fejlődni fog a tacit tudás „kinyerése” és megosztása is.

A szakmai nap harmadik előadását Konczosné Szombathelyi Márta, a győri Széchenyi István Egyetem egyetemi tanára tartotta *Merre tart a kommunikációmenedzsment? Trendek és tapasztalatok a European Communication Monitor kapcsán* címmel. Az előadás a fogalmak – stratégiai kommunikáció, vállalati/szervezeti kommunikáció, PR, kommunikációmenedzsment – és értelmezésük ismertetésével kezdődött. Az előadó ezután bemutatta az Európai Public Relations Oktatók és Kutatók Szövetsége (European Public Relations Education and Research Association, EUPRERA) és az egyetemek kutatóinak a hálózata által 2007-től 2023-ig tartó, stratégiai kommunikációval foglalkozó empirikus kutatáson alapuló, évente megjelenő riportját. Konczosné Szombathelyi Márta évekre lebontva ismertette az EUPRERA által végzett riport eredményeit, felrajzolva azt az ívet, amely az interaktív csatornák és a vállalati társadalmi felelősségvállalástól kezdve az interaktív kommunikáció általános trendjein keresztül a közösségi média perspektíváit és korlátait, a generációs különbségeket, az applikációhasználatot és a tömegmédiá-hatásokat, a big data és az algoritmusok jelenlétét, a mesterséges intelligencia, a kiberbiztonság és a bizalom, valamint a globális pandémia által okozott kríziskommunikáció és digitális készségek fejlődését, fejlesztését jellemzi.

Az előadásokat a MANYE éves közgyűlése követte. Ennek keretében került sor a MANYE 2024. évi tiszteleti tagjának köszöntésére. A tiszteleti tagságot az Egyesület idén Ablonczyné Mihályka Líviának, a győri Széchenyi István Egyetem egyetemi tanárának ítélte oda az alkalmazott nyelvészet terén végzett kutató- és oktatómunkájáért. Professzor asszony köszöntését Szőke Júlia, a győri Széchenyi István Egyetem tudományos és nemzetközi kapcsolatokért felelős dékánhelyettese, tanszékvezető egyetemi docense tartotta. A közgyűlésen Sárdi Csilla, a MANYE alelnöke köszöntötte Prószéky Gábort, a MANYE elnökét 70. születésnapja alkalmából.

A közgyűlés fontos eseménye volt még a 2025. évi MANYE Kongresszus szervezőjének és helyszínének bejelentése, ismertetése a közönséggel: Lehocki-Samardžić Ana az Eszéki Josip Juraj Strossmayer Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának képviselőjében bejelentette, hogy a XXX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus megrendezésére 2025. április 14–15-én kerül sor az Eszéki Josip Juraj Strossmayer Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán.

A 2024. évi Alkalmazott nyelvészeti szakmai napról elmondható, hogy tartalmas, érdekes előadásokban és egyesületi eseményekben gazdag rendezvényen vehettek részt az érdeklődők. A szakmai nap a MANYE éves rendezvényei sorában is fontos szerepet játszik: a szakmai és közéleti tevékenységen túl lehetőséget biztosít a MANYE-tagoknak és az előadások iránt érdeklődőknek a személyes találkozásra, beszélgetésre, eszmecserére.

