

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Alapító	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztő	MEDGYES PÉTER (2012–) Eötvös Loránd Tudományegyetem
Szerkesztő	DRÓTH JÚLIA Szent István Egyetem
	*
Szerkesztőbizottság	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Főiskola CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem GONDA ZITA Trefort Ágoston Gyakorlóiskola EINHORN ÁGNES Miskolci Egyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem
	*
Tanácsadó Testület	ABÁDI NAGY ZOLTÁN, GÓSY MÁRIA, HIDASI JUDIT, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, LENGYEL ZSOLT, MANHERZ KÁROLY, SZÉKELY GÁBOR, TERTS ISTVÁN
	*
Könyvszemle Szoftverrovat Szótárszemle Hírek	DRÓTH JÚLIA Szent István Egyetem HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem LÁZÁR A. PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, a MANYE főtítkára
	*
Szerkesztőség	petermedgyes@yahoo.com droth.julia@gmail.com
	*
Kiadó	Tinta Könyvkiadó, 1116 Budapest, Kondorosi út 17. info@tintakiado.hu; Tel.: 06-1-371-0501
Felelős kiadó és felelős szerkesztő Nyomás és kötés ISSN	KISS GÁBOR igazgató Vareg Produkció (www.vareg.hu) 1219-638X

*

A *Modern Nyelvoktatás* alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai folyóirat, amely évente három alkalommal, két szimpla és egy dupla számban jelenik meg. Interdiszciplináris kiadvány: a nyelvtanítással és nyelvtanulással kapcsolatos tanulmányok ötvözik a nyelv- és a neveléstudomány, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia elméleti alapjait és kutatás-módszertani hagyományait. A gyakorló pedagógusok minél szélesebb körének érdeklődésére tart igényt, ezért – közérthető formában – a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozik.

A *Modern Nyelvoktatásban* megjelenő közlemények bármely idegen nyelv oktatására kiterjednek, beleértve a magyart mint idegen nyelvet is. A folyóirat magyar nyelvű, de minden egyes tanulmányt idegen nyelvű tartalmi kivonat vezet be. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően lektorált (*refereed*) folyóirat: a beküldött tanulmányokat belső és külső bírálók véleményezik. Szívesen fogadunk frissen megjelent tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra.

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

CSÚRY István: Emlékezés Petőfi S. Jánosra (1931–2013) (Obituary: János S. Petőfi [1931–2013])	3
--	---

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

DÖRNYEI Zoltán: Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképkotás (New ways of motivating foreign language learners: Generating vision)	11
ÖVEGES Enikő: Idegennyelv-oktatás a köznevelésben – változások az új szabályozók tükrében (Teaching foreign languages in public education – recent changes in the legislation)	16
HOLLÓ Dorottya: A toleranciára és társadalmi érzékenységre nevelés lehetőségei az idegennyelv-szakos bölcsész- és tanárképzésben (Including tolerance and social sensitivity education in foreign language humanities programmes and teacher training)	25

INTERJÚ (TALKING SHOP)

„Cigányok közt maradok.” Medgyes Péter interjúja Derdák Tiborral (“I’m gonna stay with the Roma.” Péter Medgyes interviews Tibor Derdák)	39
---	----

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

LÁZÁR A. Péter – VARGA György: A polctól a felhőig. Tudománytalan gondolatok a szótárszerkesztésről (Bookshelf to cloud. Along the dictionary trail)	46
CS. JÓNÁS Erzsébet: Végleg lezárult az 50 éves orosz szakos képzés Nyíregyházán (The end of Russian language and literature in higher education in Nyíregyháza after 50 years)	55

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

KIRÁLY Zsolt ✧✧ Horváth József: Íráspedagógiai tanulmányok (Studies in writing pedagogy)	64
BUDAI László ✧✧ Hegedűs József: Az idegen nyelv. Nyelvek – nyelvtanulás (The foreign language. Languages – language learning)	67
TURÁNYI Zsófia ✧✧ Kontráné Hegybíró Edit – Dóczi-Vámos Gabriella – Kálmos Borbála: Diszlexiával angolul. Gyakorlati útmutató tanároknak (English in dyslexia. A practical guide for teachers)	69

BORZA Natália ♦♦ David A. Hill – Andrew C. Rouse: Traditional folk songs. 15 folk songs from Britain and Ireland to liven up your lessons (Hagyományos népdalok. 15 dal Nagy-Britanniából és Írországból az órák felpozíciójára)	72
---	----

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

B. PAPP Eszter – NOVÁK Barnabás – ZABÓNÉ VARGA Irén ♦♦ Szabó Dávid – Kis Tamás (szerk.): Szlang és lexikográfia (Slang and lexicography)	75
--	----

SZOFTVER (SOFTWARE)

MÁTHÉ Elek: Egyszerű netes tippek nyelvtanároknak III. (Easy web tips for language teachers 3)	81
--	----

HÍREK (NEWS)

Beszámoló a MANYE XXIII. Kongresszusáról (Report on the 23 rd Congress of the Hungarian Association of Applied Linguists and Language Teachers [HAALLT])	83
ÁRVA Valéria: A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata című szakmai konferencia (Conference on the theory and practice of early foreign-language development)	94

Emlékezés Petőfi S. Jánosra

(1931–2013)



Kevesen vannak, akiknek példája segít megértenünk, miből is áll az igazi nagyság. Immár még kevesebben.

2013. február 10-én elhunyt Petőfi Sándor János. A nyelvtudomány legkimagaslóbb alakjainak egyike volt, a Maceratai Egyetem professor emeritusa, a Bielefeldi Egyetem professzora, a Magyar Tudományos Akadémia külső tagja, a Nyelvtudományi Intézet Külső Tanácsadó Testületének tagja. A pályatársak és a tanítványok március 5-én vettek tőle búcsút az MTA Nyelvtudományi Intézetében; hamvait szűk családi körben helyezték örök nyugalomra. Bármerre tekintünk azonban, egy hatalmas család gyászoló tagjait látjuk magunk körül, azét a szellemi családot, melybe kevés hazai nyelvész van, aki így vagy úgy ne tartozna bele, s amelyhez annyian tartoznak határainkon túl is.

Az igazi nagyság alkotóelemei között mindig felfedezzük a szeretetet és a szeretetreméltóságot. Mindazokat, akiknek megadatott a Petőfi S. Jánossal való közvetlen találkozás lehetősége, azonnal rabul ejtette a belőle áradó szeretetteljes derű, természetes kedvesség, a másik elfogadásának készsége. A rá emlékezők egyike ezt így fogalmazza meg: „*a bizalmasság, a bensőségeség, a meghittség érzését adta minden egyes találkozásunkkor*”¹. Észrevétlenül könnyítette meg a társaságában való feloldódást a szellemi nagysága előtt szorongva álló tisztelőinek. Magától értetődő módon vonta maga köré az embereket, miközben magától értetődő és hiteles szerénységgel állt a középpontban, kérdezve, de kérdéseivel sosem elbátortalanítva, s ha kritikát fogalmazott meg, azt mindig a legnagyobb hozzáértéssel, egyben a legfinomabb tapintattal tette. Ahogyan ugyanebben a megemlékezésben olvassuk: „*mindig mindenki megkaphatta tőle a konvenciókon való felülemelkedés lehetőségét*”.

Ez az attitűd mélyről, abból a tartásból fakadt, mely életének és munkásságának minden területén bizonyosan meghatározó volt. Tőle magától ismerhetjük meg legpontosabban ennek a gyökereit. Egy tervezett könyvsorozat meg nem valósult kötetéhez írott szinopszist egy másik visszaemlékező tette közzé.² A könyvben tudomány és világnézet kapcsolatáról szóló gondolatait, személyes vallomását olvashattuk volna. A szinopszisban világnézetének forrásaira világít rá, az alapvető értékek és értékorientációk fogalmkörét vizsgálva, s ezzel összefüggésben föltéve azt az alapkérdést, hogy „*életünkkel hagyunk-e nyomot a világban, és ha igen, hogyan és milyen?*”. Idézem, kiemelve Petőfi választát.

1.1. A tények

1931-ben születtem Miskolcon. Alig múltam négyéves, amikor apám meghalt, jóformán nem is emlékszem rá. Özvegy anyámmal, mostoha nagyanyámmal és a nálam nyolc évvel idősebb nővéremmel laktunk együtt egyetlen, korábban mosókonyhának használt kis helyiségben, amely faskamrákkal, disznóólakkal és tyúkólakkal körülvéve a ház középső udvarában volt található.

Ez az udvar volt a *birodalmam*, a benne található tárgyak a *játékszereim*, élőlények a *játszótársaim*. Abban az udvarban nagyon jól éreztem magam. Nem csoda, mert számomra rendkívüli dolgok történtek ott velem. A baromfiudvar két jércéjével igen hamar barátságot kötöttem, el is neveztem őket, az egyiknek a *tyukica*, a másiknak a *kontyuli* nevet adtam. Ezek a jércék a szó legteljesebb értelmében tudtak játszani. Úgy játszottak, mint a kutyák: ha eldobtam egy kis faágat, visszahozták nekem a csőrükben. De más vonatkozásban is úgy viselkedtek, mintha kutyák lennének. Ha nem voltam otthon, vártak. Megérezték, hogy közeledem a kapuhoz, és sajátos, szinte a földet érintő alacsony repüléssel jöttek elélem.

1.2. A következtetések

Az előzőekben felsorolt tényekből az következik, hogy ahhoz, hogy jól érezhessük magunkat, nincs szükségünk objektíve is rendkívülinek minősíthető dolgokra, eseményekre. *Egyetlen dolog fontos: az, hogy azt, ami tényként élénk tárul, kielégítő válaszként foghassuk fel a belső elvárásainkat meghatározó értékorientációinkra. Ha ennek bekövetkeztét kifejezésre is tudjuk juttatni, életünkkel ez által hagyunk nyomot a világban, és pedig mások számára is meggyőzőt.*

A szinopszis és a belőle idézett e néhány bekezdés alapján azonban nemcsak Petőfi S. János emberi alapállásáról próbálhatunk képet alkotni, hanem ráismerünk bennük munkásságának, műveinek néhány meghatározó sajátosságára is. Az élelslátó, a lényeg megragadását lehetővé tevő analitikus készségre, az empiria és az absztrakció precíz összekapcsolásának igényére és képességére, a szigorúan következetes módszerességre, a gondolatok világosan, szemléletesen tagolt megformálására s arra a törekvésre, hogy a jelenségek leírását, értelmezését s a belőlük levont következtetéseket egységes logikai rendbe foglalja, formalizálja, és ennek megfelelően modellt alkosson. Fogalmazásmódját a kifejtettség, a kifogástalan pontosságot és teljességet biztosító explicitesség jellemezte. Ha a kifejtendők koherenciája úgy kívánta, nem riadt vissza az ismétléstől, a redundanciától sem, gondosan vezetve végig olvasóját a tények, összefüggések és következtetések láncolatán. Békési Imre szerint „*magyar nyelven is*

német precizitással fogalmazott”, „*egy költészetkedvelő irodalmár érzékenységevel s egy szigorú matematikus következetességével*”.³ Pontossága és fegyelmezettsége az élet minden területén megnyilvánult, s erre az őt hallgatók, az őt olvasók s a munkáit olvasó kutató- és szerzőtársak maguk is önkéntelenül ráhangolódtak.

Érdeklődése középpontjában kezdettől fogva az irodalom állt, amihez azonban természettudományos végzettség is társult. Az irodalomhoz már az elemi iskolában maradandó élmények fűzték, a gimnáziumi tanulmányok pedig – nagy hatású magyartanárának hála – megpecsételték sorsát, ahogyan ő maga fogalmaz. Előbb mégsem bölcsésznek állt. Az idézett kéziratban így vall erről: „*arra a meggyőződésre jutottam, hogy jobb, ha az egyetemen valami maradandóbbat tanulok, mint azt, amivé az irodalom kezdett akkor válni*”. Ezért tanult inkább matematikát és fizikát, miközben az Egyetemi Könyvtár olvasótermében rendületlenül olvasott, különösen a friss szerzeményű könyveket, minden tudományterületről. Rendkívül tág intellektuális látóhatárának, erudíciójának megalapozása és fölépítése mindeközben a szövegek, az irodalom titkának megismerése mint központi cél köré szerveződött. Azután mégiscsak elvégzett egy bölcsész szakot is, így jutva vissza – nagyon is *logikusnak* bizonyuló kerülő úton – az irodalomhoz. Idézzük tovább a tudományról és világnézetéről szóló írást:

Hivatásomat az az igény határozta meg, hogy létrehozzak egy olyan elméleti apparátust, amelynek felhasználásával a szövegek valamennyi releváns aspektusa elemezhető és leírható.

Ennek az apparátusnak kulcsfontosságú eleme egy úgynevezett kanonikus nyelv, amelynek az a feladata, hogy a szövegek elemi összetevőihöz szintaktikai, szemantikai és pragmatikai információkból álló hármasokat rendeljen, majd egy ilyen hármasat értelmezzen a teljes szövegszintre is.

Az egyetemi éveket követő tevékenysége szerteágazó gazdagságot mutat. Kamatoztatta matematikusi végzettségét, s eleinte mint a számítógépek, a korabeli kibernetika egyik legjobb hazai szakértője tűnt fel. Nem vált mindez el azonban az információelmélet szemiotikai, nyelvészeti és irodalmi vonatkozásaitól. „*A szövegek nyelvészeti és hermeneutikai megközelítése között vert hidat*”, fogalmaz Voigt Vilmos⁴, akivel szócikket írt *Irodalom és információelmélet* címmel a Világirodalmi lexikonba. Ez a kettősség egész munkásságát jellemzi. Lenyűgöző nyelvészeti előadásaiiban, tanulmányaiban, melyeket legszívesebben irodalmi, sőt költői művekből vett példák köré szőtt, vagy egyenesen a más művészeteket megihlető költemények multimediális, megzenésített változatainak szentelt, mindig egységben mutatkoznak meg a különböző tudományterületek megközelítésmódjai, a költészet esszenciája s annak (szemi-) formális-logikai megragadása.

Mindez pedig hét – angol, francia, japán, magyar, német, olasz és spanyol – nyelven is olvasható, s a kutatótársak, szellemi partnerek, barátok és tanítványok sokasága számos országban fellelhető. A tudományterületek, nyelvek, kapcsolatok és kapcsolódási pontok e széles köre jelzi, de csak sejtenünk engedí, mekkora is ez a szomorú veszteségét gyászoló szellemi család.

Életútját ő maga hét szakaszra osztja, melyből az első három s a legutolsó színtere Magyarország, a közbülső három pedig – sorrendben – Svédország, Nyugat-Németország és Olaszország.

Az 1931. április 23-án Miskolcon született Petőfi Sándor János Debrecenben, a Kosuth Lajos Tudományegyetemen (ma: Debreceni Egyetem) szerzett előbb (1955-ben) matematika–fizika–ábrázoló geometria, majd (1961-ben) német nyelv és irodalom szakos diplomát. Debrecenben s aztán Budapesten tanított középiskolákban 1955-től 1964-ig, amikor kutatói munkát kapott. A külföldre távoztáig tartó öt év alatt az MTA Számítástechnikai Központja és Nyelvtudományi Intézete munkatársa volt. Itt olyan – vele egykorú – kollégákra talált, akik ugyancsak meghatározó alakjai lettek a magyar nyelvtudománynak: Kiefer Ferencre és Szépe Györgyre. Az utóbbinak, aki szintén csak nemrég, Petőfit kevéssel megelőzve távozott közülünk, ösztönző szerepe volt abban, hogy Petőfi elindult a szemiotikai szövegtanhoz vezető útján. Ez az út földrajzi értelemben előbb – hosszú időre – távol vitte hazájától. 1969–1970 között Svédországban, az Umeå-i, illetve a Göteborgi Egyetemen, majd 1971-től Németországban, a Konstanzi Egyetemen folytatott kutatómunkát. 1971-ben védte meg doktori értekezését, és habilitált Umeåban, s 1972-ben kapott professzori kinevezést a Bielefeldi Egyetemre, ahol a Nyelvészet és Irodalomelmélet Kar szemantika tanszékét vezette. Az út tizenhét németországi év után Olaszországba vezetett tovább, a Maceratai Egyetemre, ahol 1989-től nyugállományba vonulásáig a nyelvfilozófia professzora volt. Az egyetem 2007-ben professor emeritusi címmel ruházta fel, és kinevezte az akkor megalakított *Centro di Documentazione e ricerca sugli approcci semiotico-testologici alla multi ed intermedialità* igazgatójának. Ennek a tanítványai közreműködésével vezetett kutatóközpontnak az irányítása alól 2011-ben mentették fel, saját kérésére. Közben – a rendszerváltozástól fogva – egyre intenzívebbé vált hazai jelenléte; ő maga életpályája hetedik, magyarországi szakaszának kezdetét 2007-ben jelöli meg.

Páratlan gazdagságú tudományos pályájának első nyelvészeti dokumentuma német nyelvtörténeti tárgyú szakdolgozata (*Umschreibungen in dem Werk „Der Arme Heinrich” von Hartmann von Aue. Grammatische und stilistische Untersuchungen*). Hamar megmutatkozik azonban, milyen távlatokban, mekkora ívű vállalkozásban gondolkodik. Ennek mezsgyéit együttesen jelöli ki az irodalomtudomány, a nyelvészet, a nyelvfilozófia, a szemiotika és a kommunikációelmélet. Orosztudása és az angol nyelvű szakirodalomban való tájékozódása még a kezdeti időkben sem vezetett a szovjet vagy amerikai nyelvészek ötleteinek egyszerű átvételéhez: szinte legkorábbi írásaitól kezdve megvoltak a maga elképzelései a szövegek elemzésére. Doktori értekezése pedig, amely *Transformationsgrammatiken und eine ko-textuelle Texttheorie* címmel monográfiaként is megjelent, már nagy visszhangot váltott ki. Ettől fogva munkásságának meghatározó szerepe volt a (többféle néven, így szövegnyelvészetként, szöveggrammatikaként is ismert) szövegtan kibontakozásában.

Életművében nincsenek törések. Szövegfelfogásának, elméletének fejlődésében két fő periódus rajzolódik ki: az 1970-es éveké, amikor a modellalkotásban a szövegszerűségnek a szövegen belüli – saját műszavával: kotextuális – tényezőire koncentrált, és az 1980-as években kezdődő pályaszakasz. Ez utóbbinak az alapvetése a *szövegstruktúra világstruktúra* elmélet (*TeSWeST*), mely a szemiotikai szövegtan (vagy szemiotikai textológia) névre keresztelt, folyamatosan továbbfejlesztett szövegtani mo-

delljének kiindulópontja. Elmélete a szöveget a kommunikációban betöltött funkciójára tekintettel veszi figyelembe, s olyan komplex jelnek tekinti, melynek – a verbális anyag jellemző dominanciája mellett – lényegi sajátossága a multimedialitás. Az így felfogott szöveg nem a nyelvtudomány kizárólagosan birtokolt kutatási tárgya, ellenkezőleg: leírása csakis interdiszciplináris keretek között képzelhető el. Az elmélet kifejtésének ezért mindig lényeges komponense munkáiban a szövegtani kutatás diszciplínakörnyezetének a bemutatása. Erről az interdiszciplinaritásról akadémiai laudációjában azt olvashatjuk, hogy az nála „nem jelszó, hanem kutatói létforma: a tudományos megismerés sokféleségének tiszteletben tartása, a különféle megközelítésekben rejlő értékek elismerése, az átfogó, differenciált problémamegoldó gondolkodás hatékony módszere, a szűk érdekközösségeket jellemző partikuláris szemléletmódon való felülemelkedés eszköze”⁵. Ezért is válhatott a szemiotikai textológia elméleti kerete annyi s oly sokféle indíttatású, orientációjú kutatónak közös kommunikációs, együttműködési platformjává, amint arról például a Debreceni Egyetemen szerveződött poliglott szövegtani kutatóprogram is tanúskodik. Petőfinék 2004-ben az Akadémiai Kiadónál jelent meg *A szöveg mint komplex jel* című könyve, elméletének magyar nyelvű összefoglalása.

Rendkívül termékeny szerző volt. „Hét nyelven beszélő” bibliográfiája sok száz tételt tartalmaz: nemzetközi rangú folyóiratokban és könyvsorozatokban megjelent munkákat, közöttük vagy kéttucatnyi (önállóan vagy társszerzőként jegyzett) monográfiát s háromtucatnyi (szerkesztőként vagy társszerkesztőként jegyzett) tanulmánykötetet. Több tankönyv szerzőjeként, társszerzőjeként sokat tett a szövegtan hazai oktatásáért is. Két, a szövegtan legtekintélyesebb nemzetközi fórumai sorában számon tartott könyvsorozatnak is alapító szerkesztője volt (*Research in Text Theory*, de Gruyter kiadó [1977], *Papiere zur Textlinguistik*, Buske kiadó [1974]). Folyóiratot (*Text*) alapított Teun A. van Dijkkal, Magyarországon pedig két periodika létrejötté is fűződik a nevéhez: Szegeden – Békési Imrével és Vass Lászlóval – a *Szemiotikai Szövegtan* (1990), Debrecenben pedig – Szikszainé Nagy Irma, illetve Dobi Edit közreműködésével – az *Officina Textologica* (1997) megalapítása.

Petőfi S. Jánost, a nemzetközi tudományos világban egyik legismertebb magyar nyelvész a nyelvtudomány olyan karizmatikus személyiségeként tartják számon, aki nemcsak tudományterületének (vagy inkább tudományterületeinek) úttörője volt, hanem integratív tudományszervező is, akit a világ számos pontján vall mesterének egykori tehetséges tanítványainak sokasága. Bár munkáséveinek több mint felét külföldön töltötte, hazájával, a magyarországi kutatóhelyekkel, a magyar kutatókkal sohasem szakadt meg kapcsolata, sőt: a rendszerváltás előtti időkben minden tőle telhető segítséget megadott nekik, az új korszak megnyíltával pedig mind intenzívebben vállalt részt a honi és a határon túli magyar szövegtani-szemiotikai műhelyek – Pécsi Tudományegyetem, Debreceni Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Kolozsvári Egyetem – tevékenységében. Múlhatatlan érdemei vannak ezeknek a munkálatoknak az intézményesülésében, a nemzetközi tudományos vérkeringésbe való bekapcsolásában, a különböző égtájak és kultúrák kontextusában folyó kutatások összehangolásában. Nem túlzás, amit szintén akadémiai laudációjában olvasunk: „Annál többet, mint Petőfi S. János, hazája – és a környező országok magyar nyelvű – tudományosságáért külföldön működő magyar tudós aligha tehet”.

Mindazok a közösségek, a kisebbektől a nagyokig, melyeket (nem csak) szellemi jelenlétének támogatásával kitüntetett, igyekeztek nem hálátlanok maradni. Petőfi S. János elismert tudós volt. Három Nobel-szimpóziumon volt jelen meghívottként, sőt meghívott díszvendége is volt egy Nobel-díj-átadási ünnepségnek. (Az 1965 óta tartott Nobel-szimpóziumokon olyan tudományterületek világnagyságai tanácskoznak, melyeken áttörő jelentőségű fejlődés megy végbe, illetve amelyek kulturális vagy társadalmi jelentősége elsőrendű.) A magyar nyelvtudomány nemzetközi kapcsolatainak ápolásáért a Nemzetközi Hungarológiai Társaság 1996-ban Lotz János-éremmel tüntette ki. Tiszteleti tagja volt a Magyar Szemiotikai Társaságnak és a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE). Díszdoktorává fogadta a Janus Pannonius Tudományegyetem (1991), a Kossuth Lajos Tudományegyetem (1996) és a Torinói Egyetem (2004), *magister emeritus*ává a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola. A Magyar Tudományos Akadémia 2007-ben választotta külső tagjává. A legnagyobb kitüntetésnek bizonyára művének a munkatársai és tanítványai általi kiteljesedését, az ő eredményeiket érezhette. Az ő hálájukat és ragaszkodásukat tanúsítja, hogy a 80. születésnapjára üdvözlése alkalmából az MTA-n rendezett ülésen, 2011. április 27-én négy előtte tisztelgő kötetet is átnyújtottak neki a magyar, olasz és német kollégák képviselőiben megjelent résztvevők.

Magyar fülnek legendásan csengő név a *Petőfi*, hát még ha a *Sándor* keresztnév is kapcsolódik hozzá, ráadásul többnyire csak rövidítve, növelve a személyt nem ismerőben a titokzatosság érzését. Amikor egyetemi éveim vége felé elkezdtem szövegteni problémák iránt érdeklődni, természetesen igen hamar megismerkedtem Petőfi S. János nevével. A legendás-misztikus hangzású névhez mindjárt a nagyság képze is társult, az általam felfedezni vágyott világ nagy tudósának híre. Így aztán rendkívüli várakozással és kíváncsisággal ültem be a Miskolci Egyetem zsúfolásig telt előadótermébe, ahol Petőfi S. János tartott plenáris előadást a III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián, 1993 áprilisának legelején. Csak fokozatosan vált azonban ideából hús-vér emberré számomra, szűkülő köröket megtéve jutottam el a vele való találkozásig. Pár év múlva Békési Imre volt a következő láncszem. Én akkoriban a szombathelyi főiskolán tanítottam, ahová ő az akkreditációs látogató bizottság vezetőjeként érkezett. Sűrű programja közepette szakított arra időt, hogy kutatói terveimről beszélgessünk, és tanácsokkal lásson el. Hamarosan Szegeden is felkerestem, és míg dolgozószobájában beszélgettünk, megcsörrent asztalán a telefon. Valami elektromos vibrálással éreztem megtelni körülöttünk a levegőt, mert rájöttem, hogy Petőfi van a vonal másik végén, és éppen folyó közös munkájukat vitatják meg. A kivételezettség érzése hatott át: abban a szobában lenni, ahol Petőfi S. János hangja szól a telefonból! Mikor letették, nem lehetett nem felfedezni Békési Imre szemében az örömet és a büszkeséget, ami csak megerősített abban, amit a pillanat kivételességéről gondoltam. Végül Debrecenbe kerültem után, az egyik Officina Textologica-konferencián találkoztunk először. Az ellentétviszony diskurzusbeli változataival s az azt jelző konnektorokkal foglalkoztam, ötvözni igyekezvén a francia pragmatikai iskolák gazdag hagyományát (melyek következtetéseit azonban korlátozott érvényűnek találtam) a szövegten megközelítésmódjával és a korpusznyelvészet eszközeivel. Nem kifejezetten az Officina

Textologica-projekt (OT) célkitűzései körébe tartozó tárgy. Professzor úr azonban érdeklődve hallgatott, igen elgondolkodtató észrevételeket tett, ellátott tanácsaival, olvasnivalóval, és rendszeres résztvevője lehettem az OT-kutatóprogram munkálatainak. A szemiotikai textológia mint elméleti keret s a lényegéhez tartozó interdiszciplináris szemlélet igen alkalmasnak és megtermékenyítőnek bizonyult az engem foglalkoztató problémák vizsgálatához. Aztán opponense lett PhD-értekezésemnek, lektora a belőle készült könyvnek. Nemcsak akkor találkoztunk, ha Debrecenben járt, vagy másutt hozott össze vele egy szakmai rendezvény programja, vagy ha telefonon beszéltünk: szinte mindenütt jelen volt, virtuálisan, ahová mentem. Francia kollégáim arcán mintha némi irigység árnyéka suhant volna át, amikor azt hallották: alkalmam volt Petőfi S. Jánossal dolgozni. És valóban: irigylésre méltónak érezhettem magam például azért is, mert épp annak a MANYE-kongresszusnak, a huszadiknak voltam fő szervezője 2010-ben, ahol az egyesület őt tiszteleti taggá választotta.

2011–12-ben az Officina Textologica sorozat angol nyelvű – mindenekelőtt az internetre szánt, a projektterminológia szerint disszeminációs célzatú – számának szerkesztői munkái adták az újabb alkalmat a vele való együttműködésre. Hasznos, részletekbe menő tanácsai mellett számítottunk tőle egy rövid áttekintésre is a tudomány – a szemiotikai szövegtan s azon belül a debreceni munkálatok – állásáról, a nyomtatott változat számára. Ez az írás is abban a jókora bőrdobozban maradt, melyet magával vitt az örökkévalóságba vezető útján. Számunkra nem maradt más, mint hogy a megjelenés előtt álló angol nyelvű kötetet az ő emlékének szenteljük, miközben vele szembeni adósságunkra: örökségének ápolására aszerint gondolunk, amit ő pécsi díszdoktoravató beszédének zárásaként mondott: „*[a multimediális textológia] egy sokoldalúan alkalmazható átfogó elméleti keret létrehozásának igényével a legoptimálisabb munkabírással és munkaszervezéssel se művelhető eredményesen egyszemélyes vállalkozásként*”⁶.

Amikor e szavait olvasom a 70. születésnapjára kiadott kötet végén, rábukkanok a benne gondosan őrzött köszönőkártyára, melyet minden szerzőnek eljuttatott, a Maceratai Egyetem fejléces borítékjában. Nevem s az ő saját kezű aláírása alatt két idézet áll. Megemlékezésemet hadd zárjam hát ezekkel, hisz nyilván ő üzen ma is ezzel a 2001. áprilisi kártyácskával:

A TEREMTMÉNY ÉNEKE

új szemmel nézni
a régi képre: ez a
mi alkotásunk
[Fodor András]

Egyetlen elégtétel, igen, egyetlen kielégülés az életben: elvégezni azt a csendes, mellékes, de szakszerűen megmívelt munkát, amelyre hajlamaid és képességeid kijelöltek, nem menekülni e munka elől a hiú „szerepbe”. Beérni azzal a megnyugvással, hogy a munkád a lehetőségig pontos volt, s talán használt is az embereknek. Ez a legtöbb, amit az élet adhat.

[Márai Sándor: *Füves könyv*]

JEGYZETEK

¹ Tóth Szergej megemlékezése az MTA Nyelvtudományi Intézetében (http://www.nytud.hu/hirek/psj/toth_szergej.pdf) (Letöltve: 2013. 06. 10.)

² Terestyéni Tamás megemlékezése az MTA Nyelvtudományi Intézetében (<http://www.nytud.hu/hirek/psj/terestyeni.pdf>) (Letöltve: 2013. 06. 10.)

³ Békési Imrénék a MANYE Petőfi S. Jánost tiszteleti taggá avató XX. kongresszusán elhangzott laudációja (<http://www.kjf.hu/manye/bekesi.doc>) (Letöltve: 2013. 06. 10.)

⁴ Voigt Vilmos megemlékezése az MTA Nyelvtudományi Intézetében (<http://www.nytud.hu/hirek/psj/voigt.pdf>) (Letöltve: 2013. 06. 10.)

⁵ Kertész Andrásnak az MTA-n elmondott laudációja (http://mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/laud_Petofi_Kertesz.pdf) (Letöltve: 2013. 06. 10.)

⁶ Petőfi S. János: Egyetemről egyetemre. Amiben éltem, amiben jelenleg élek, s amiben talán a jövő generációnak élnie lehetne. In: Andor J. – Benkes Zs. – Bókay A. (2002, szerk.) *Szöveg az egész világ*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 613.

DÖRNYEI ZOLTÁN

Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképalkotás*,¹

New ways of motivating foreign language learners: Generating vision

The L2 Motivational Self System suggests that there are three primary sources of the motivation to learn a foreign/second language: (a) the learner's vision of oneself as an effective L2 speaker, (b) the social pressure coming from the learner's environment and (c) positive learning experiences. This paper elaborates on the practical implications of the first of these sources. The author firmly believes that it is possible for teachers to consciously generate L2-learning vision in the learners and he would like to encourage colleagues to develop a repertoire of techniques to ignite and enhance this vision. The six main areas of relevant motivational strategies presented in this paper are intended to offer a framework for future language teaching methodological developments along this line.

Bevezetés

2005-ben új módszert javasoltam az idegennyelv-tanulási motiváció kutatására (Dörnyei 2005, részletesebben lásd Dörnyei–Ushioda 2009; főleg Dörnyei 2009). Ez az új szemlélet az idegen nyelvi motivációs „énrendszer”² fogalmi körébe tartozik, s arra tesz kísérletet, hogy összekapcsoljon néhány mérvadó idegennyelv-motivációs elméletet az énkutatás³ pszichológiában elért eredményeivel. A lehetséges énképek elmélete a modern pszichológiai énkutatás egyik leghatékonyabb módszere arra, hogy az emberi ént az emberi tevékenységgel összekösse. A lehetséges énképek képviselik az egyének arra vonatkozó gondolatait, hogy mivé válhatnak, mivé szeretnének, és mivé nem szeretnének válni (Markus–Nurius 1986). A lehetséges énképek tehát magukban foglalják egy személy saját magáról alkotott jövőképét, így több szempontból hasonlítanak az egyén saját magáról szőtt álmaihoz és elképzeléseihez. Ez a vonásuk az, amelyik véleményem szerint jelentősen hozzájárul a nyelvtanulási motiváció fogalmának megértéséhez. Jelen cikk ennek az új elgondolásnak a gyakorlati jelentőségét fejti ki.

Idegen nyelvi motivációs énrendszer

A lehetséges énképek egyik típusa, az „ideális énkép” oktatási szempontból rendkívül hasznos fogalomnak tűnik, ugyanis azokra a jellemvonásokra utal, amelyeket az egyén

* A tanulmány *New ways of motivating foreign language learners: Generating vision* címmel Dörnyei Zoltán honlapján jelent meg: <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/2008-dornyei-links.pdf> (Letöltve: 2013. 05. 30.). A cikket a szerző engedélyével fordítottuk és közöljük. A terminológiai kérdések továbbgondolása érdekében végjegyzetben közöljük a fordító megjegyzéseit, háttérkutatásait. – *A szerk.*

birtokolni szeretne (azaz reményeket, törekvéseket és vágyakat fejez ki) (lásd Higgins 1987, 1998). Ezt egészíti ki mint énképvezérfonal⁴ a „szükséges énkép”⁵, melynek szintén jelentős pedagógiai szerepe van, s azokra a tulajdonságokra vonatkozik, amelyeket az egyén szükségesnek tart (vagyis személyes és társadalmi kötelességeinek, feladatainak és felelősségének tudata). A három részből álló idegen nyelvi motivációs érendszer ezt a két dimenziót alkalmazza az idegen nyelv tanulására, valamint hozzáad egy harmadik komponenst, mely az adott tanulási környezetre vonatkozik:

- *Az ideális idegen nyelvi énkép*⁶: az egyén ideális énképének idegennyelv-specifikus oldalához kapcsolódik. Ha a személy, akivé válni szeretnénk, beszél egy idegen nyelvet, akkor az ideális idegen nyelvi énkép rendkívüli motiváló erőként ösztönöz minket arra, hogy megtanuljuk az adott nyelvet, mivel csökkenteni szeretnénk az aktuális⁷ és az ideális énképünk közötti különbséget.
- *A szükséges idegen nyelvi énkép*: azokat a tulajdonságokat öleli fel, amelyeket az egyén szükségesnek tart annak érdekében, hogy elkerülje az esetleges negatív következményeket. Következésképpen e tulajdonságok ritkán hasonlítanak az egyén saját álmaira és vágyaira.
- *Az idegennyelv-tanulási tapasztalat*: a közvetlen tanulási környezethez és tapasztalathoz kapcsolódó szituációs-specifikus motiváló elemekre vonatkozik (például a siker pozitív hatása vagy a nyelvi kurzus élvezetessége).

Az idegen nyelvi motivációs érendszer tehát magában foglalja a nyelvtanuló belső vágyait, a társadalmi nyomást, melyet a tanuló környezetében lévő jelentős vagy mérvadó személyek gyakorolnak a tanulóra, valamint a tanulási folyamat tapasztalatát.

A nyelvtanulási jövőkép kialakítása és megerősítése

Bár a motivációs stratégiákat korábban már részletesen ismertettük (például Dörnyei 2001), a fent leírt új motivációs elmélet a tanulók motiválásának újszerű módját tárja fel azáltal, hogy a tanuló ideális nyelvi énképéből kialakított vonzó jövőképre fókuszál. Ez a motivációs program hat összetevőből áll:

1. *Az ideális idegen nyelvi énkép felépítése*: a jövőkép megalkotása. A jövőbeli énképvezérfonalak motivációs erejének (evidens) előfeltétele, hogy létezniük kell. Az én felőli megközelítést követő motivációs beavatkozás első lépése tehát, hogy segítünk a tanulóknak a saját ideális idegen nyelvi énképük felépítésében, azaz az idegen nyelvi jövőkép kialakításában. Az ideális idegen nyelvi énkép vonatkozásában a „felépítés” kifejezés valójában nem teljesen pontos, mivel meglehetősen valószínűtlen, hogy bármiféle motivációs beavatkozás olyan hatással legyen a diákra, hogy az a semmiből építse fel az ideális énképet – a valódi folyamat sokkal inkább a tanuló múltban táplált különféle törekvéseiből, álmaiból, vágyaiból való tudatos és irányított választást jelent. A jövőkép életre keltése tehát abból áll, hogy általában megerősítjük a tanulóknak az ideális énkép fontosságát, és végigvezetjük őket az általuk a múltban elképzelt néhány lehetséges énképen, miközben olyan ösztönző példaképeket állítunk eléjük, melyek a megvalósítható jövőbeli énképüket testesítik meg.

2. *A képzelet fejlesztése*: a jövőkép megerősítése. Még ha létezik is a kívánt énkép, nem biztos, hogy eléggé kidolgozott és élénk ahhoz, hogy hatékony motiváló erő legyen.

Az elmúlt években a pszichológia, az oktatás és a sport számos területén kutatták a képzelet fejlesztésének módszereit. A kreatív vagy irányított képzelet technikái jól használhatóak az ideális nyelvi énképek fejlesztésére, így hozzájárulhatnak a tanulók jövőképeinek megerősítéséhez (recenziók és forrásművek lásd például Berkovits 2005; Fezler 1989; Gould et al. 2002; Hall et al. 2006; Horowitz 1983; Leuner et al. 1983; Singer 2006; Taylor et al. 1998). Minden bizonnyal szükség van azonban további alkalmazott nyelvészeti kutatásokra annak érdekében, hogy kiderüljön: a más tudományterületeken használt képzeletfejlesztő technikák alkalmazhatóak-e az idegen nyelvi motiváció fejlesztésére és az idegen nyelv elsajátításával kapcsolatos jövőkép kialakítására. A hatékony „nyelvijövőkép-program”⁸ részletei még kidolgozásra várnak, de nem kétséges: „Képzeldörönk és fantáziánk⁹ valóban képessé tesz minket arra, hogy saját irányításunk alá vonjuk jövőnket” (Singer 2006: 128). (*T. G. ford.*)

3. *Az ideális idegen nyelvi énkép valószerűvé tétele:* a jövőkép megalapozása. A lehetséges énképek csak abban az esetben hatékonyak, ha a tanuló lehetségesnek tartja, azaz egyéni körülményei között elképzelhetőnek ítéli őket. Annak érdekében tehát, hogy az ideális énképek ösztönző hatással legyenek a tartós viselkedésre, valószerű elvárások formájában kell rögzíteni őket – megalapozottnak kell lenniük, létrehozva a képzeletnek és a valóságnak azt a különös egyvelegét, amely a hatékony képekre jellemző. Ez a folyamat megköveteli, hogy az ideális énképek valószerűségét elfogulatlan és gyakorlatias ellenőrzésnek vessük alá, valamint mérlegeljük a lehetséges akadályokat és nehézségeket, amelyek a megvalósításuk útjába állhatnak. A sikeres, példaképpül szolgáló személyek meghívása az osztályközösségbe azt a rendkívül hatásos üzenetet közvetíti a tanulók felé, hogy bár mindenki szembesül akadályokkal, míg ideális énjét megvalósítja, a cél elérhető, és van, aki már el is érte.

4. *A cselekvési terv kifejlesztése:* a jövőkép működőképessé tétele. A jövőbeli énképvezérfonalak csak akkor hatékonyak, ha konkrét cselekvési tervek is társulnak hozzájuk. Az ideális énkép tehát szükségképpen egy „csomag” része, amely egy képzelődő-komponensből, valamint a megfelelő tervek, programok¹⁰ és önszabályozó stratégiák sorából áll. A leglelkesítőbb énkép is összetörhet, ha a jövőkép nem válik működőképessé, azaz ha nincsenek konkrét tanulási útvonalak, melyeken keresztül megnyilvánulhat az egyén energiája. Ezen a téren az idegen nyelvi motivációs kutatás és a nyelvtanítás módszertana között egyértelmű átfedés mutatkozik: a hatékony cselekvési tervnek része a (motiváló erejű) célkitűzés, valamint a (módszertani természetű) személyre szabott tanulási és oktatási terv.

5. *Az ideális nyelvi énkép aktiválása:* a jövőkép életben tartása. A szakirodalomban kevés szó esik az ideális énkép aktiválásáról és újraaktiválásáról, viszont ez az a terület, ahol a nyelvtanárok – valószínűleg tudtukon kívül – rendkívül nagy tapasztalattal rendelkeznek. Az osztálytermi foglalkozások, például a bemelegítő gyakorlatok vagy a jégtörő játékok, valamint a különféle kommunikációs feladatok alkalmasak arra, hogy hatékonyan életben tartsák a jövőképet. A filmnézés és zenehallgatás vagy a különböző kulturális rendezvényeken, például sajt- és borkóstoló összejöveteleken vagy piknikeken való részvétel szintén jó lehetőség az ideális énkép fenntartására. A jó tanárok rendelkeznek azzal az ösztönzerű képességgel, hogy – bármi legyen is a téma – a foglalkozást olyan élvezetes keretbe foglalják, amely a lelkesek lendületét fenntartja, a kevésbé lelkeseket pedig gondolkodásra készteti.

6. *A kudarc lehetőségének mérlegelése*: a jövőkép viszonyítása. A maximális hatékonyság érdekében a kívánt énképet a nem kívánt énképpel¹¹ kell szembeállítani. Azért csinálunk valamit, mert csinálni akarjuk, de azért is, mert ha nem csinálnánk, az nem kívánt következményekkel járna. Nyelvoktatási értelemben a jövőkép viszonyítási folyamatának lényege, hogy rendszeresen emlékeztessen az idegen nyelvek nem ismeréséből származó hátrányokra, a szükséges nyelvi énképet pedig arra ösztönözze, hogy felhívja a tanulók figyelmét az általuk vállalt feladatokra és a kötelességeikre.

Összefoglalás

Az idegen nyelvi motivációs énrendszer elmélete szerint az idegennyelv-tanulás motiválásának három fő forrása van: a) a tanuló saját magáról mint kompetens idegen nyelvet beszélőről alkotott jövőképe, b) a tanuló környezetéből érkező társadalmi ráhatás, illetve c) a tanulás során szerzett pozitív tapasztalatok. Jelen tanulmány ezek közül az első motivációs lehetőségéből fakadó gyakorlati következtetéseket foglalja össze. Meggyőződésem, hogy a tanárok képesek a tanulók idegennyelv-tanulási jövőképeinek tudatos kialakítására. Arra biztatom hát kollégáimat, hogy olyan módszertani repertoárt fejlesszenek ki, amely képes arra, hogy ezt a képet életre keltse és megerősítse. A motivációs stratégiák fenti csoportosításával az a célom, hogy keretet nyújtsak a nyelvoktatás ilyen irányú módszertani fejlesztéséhez.

IRODALOM

- Berkovits, S. (2005): *Guided imagery: Successful techniques to improve school performance and self-esteem*. Duluth, MN: Whole Person Associates.
- Dörnyei, Z. (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 Motivational Self System. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters, 9–42.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds., 2009): *Motivation, language identity and the L2 self*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fezler, W. (1989): *Creative imagery: How to visualise in all five senses*. New York: Simon & Schuster.
- Gould, D. – Damarjian, N. – Greenleaf, C. (2002): Imagery training for peak performance. In: Van Raalte, J. L. – Brewer, B. W. (eds.): *Exploring sport and exercise psychology* (2nd ed.). Washington, DC: American Psychological Association, 49–74.
- Hall, E. – Hall, C. – Stradling, P. – Young, D. (2006): *Guided imagery: Creative interventions in counselling and psychotherapy*. London: Sage.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319–340.
- Higgins, E. T. (1998): Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30, 1–46.
- Horowitz, M. J. (1983): *Image formation and psychotherapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Leuner, H. – Horn, G. – Klessmann, E. (1983): *Guided affective imagery with children and adolescents*. New York: Plenum.
- Markus, H. – Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist* 41, 954–969.

Singer, J. L. (2006): *Imagery in psychotherapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
Taylor, S. E. – Pham, L. B. – Rivkin, I. D. – Armor, D. A. (1998): Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist* 53 (4), 429–439.

Fordította: Tóth Gabriella

FORDÍTÓI VÉGJEGYZET

¹ *Vision: jövőkép* (Csizér Katalin szakmai konzulens jóváhagyásával)

² *L2 motivational self system* – idegen nyelvi motivációs érendszer. Dörnyei Z. terminusa. Magyar fordításban: Csizér K., Kormos J.: Az angol nyelvtanulási motiváció alakulása Budapesten tanuló egyetemisták és főiskolások körében (http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csizer_MP1071.pdf) (Letöltve: 2013. 05. 30.)

³ A *self research* alatt elsősorban önismeret-kutatás, az énképekkel kapcsolatos kutatások értendők, magyar nyelvű forrásokban viszont az átfogóbb *énkutatás* kifejezést is használják ilyen értelemben. (Pl.: Nagy József: Én(tudat) és pedagógia, http://www.magyarpedagogia.hu/document/NagyJ_MP9412.pdf; Tókos Katalin: A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html>) (Letöltve: 2013. 05. 30.)

⁴ *Self-guide*: pszichológiai terminus. Az énképvezérfonal-elméletként meghonosodott modell szerint (E. T. Higgins 1987-es *Self-discrepancy* c. műve alapján) a másik reményei és elvárásai az én számára követendő *vezérfonallá* válnak a fejlődés során.

⁵ Az *ought-to self* kifejezés fordításával kapcsolatos terminológia nem egységes. Egyes forrásokban a *kellene én(kép)* kifejezéssel fordítják (<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html>), a legtöbb forrásban viszont a *szükséges énkép* terminus használatos (http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csizer_MP1071.pdf) (Letöltve: 2013. 05. 30.)

⁶ Az *ideal L2 self* kifejezésre a végjegyzet 2. pontjában hivatkozott szakirodalom az *ideális nyelvi énkép* terminust használja, jelen fordításban viszont az *ideális idegen nyelvi énkép* forma szerepel, mivel a cikkben nemcsak nyelvi, hanem konkrétan idegen nyelvi vonatkozású énképről van szó.

⁷ *Actual self*: pszichológiai terminus. Jelentése: azok a tulajdonságok, amelyekkel éppen jellemezzük magunkat. (<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html>) (Letöltve: 2013. 05. 30.)

⁸ A szerző saját terminusa, amely még nem szerepel magyar fordításban. Mivel jelen esetben az *imagery* konkrétan az idegen nyelvi jövőképre vonatkozik, a fordítás ennek figyelembevételével történt.

⁹ E. Hall felhívja a figyelmet *Guided imagery: Creative interventions in counselling and psychotherapy* (2006) c. művében, hogy bár összemosódni látszik a két fogalom, a képzelet (*imagery*) és a fantázia (*fantasy*) nem ugyanaz. Fantasy: "A series of spontaneously created internal representations that may be fantastical, bizarre, or unlike any previous experience of reality." Imagery: "An internal representation of a perception of the external world in the absence of that external experience." (6) <http://books.google.com.ua/books?id=cZ4GpBVCZtG&printsec=frontcover&dq=guided+imagery:+Creative+Interventions+in+Counselling&hl=hu&sa=X&ei=I9DzUfi2AcHo4QTW44HoBw&ved=0CCsQ6AEwAA#v=onepage&q=guided%20imagery%3A%20Creative%20Interventions%20in%20Counselling&f=false> (Letöltve: 2013. 05. 30.)

¹⁰ Itt cselekvési tervet, programot jelent. *Script* – a plan of action. Forrás: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/script> (Letöltve: 2013. 05. 30.)

¹¹ *Feared self*: pszichológiai terminus. Jelentése: önmaguk szubjektíve legnegatívabbnak ítélt képe. (D. M. Ogilvie *A nem kívánt én: A személyiségkutatás elhanyagolt változója* (1987) c. művét idézi Tókos Katalin: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00096/2005-10-ta-Tokos-Serdulokori.html>) (Letöltve: 2013. 05. 30.)

ÖVEGES ENIKŐ

Idegennyelv-oktatás a köznevelésben – változások az új szabályozók tükrében

Teaching foreign languages in public education – recent changes in legislation

The framework of teaching foreign languages in public education is determined by several regulations and laws, most of which have been modified as a result of recent policy decisions. New content elements have been added to the documents (e.g. the integration of the interaction skill into the National Core Curriculum), output levels have been modified (e.g. A2 instead of the previous A1 by the end of grade 8), and the language options students must choose from as a compulsory first foreign language have been defined. More detailed and more definite content regulations have been established for foreign language teaching as well, and the frameworks of previously launched programmes, such as the Year of Intensive Language Learning and bilingual education, have also been amended. The article overviews the relevant parts of the recent regulations and summarizes the most significant amendments from 2011 up to June 2013.

Bevezetés

A köznevelési-oktatási intézményekben folyó nyelvoktatás kereteit számos törvény, illetve rendelet határozza meg. Ezek többségét érintették az utóbbi évek jelentős oktatáspolitikai döntései. Az alábbiakban feltérképezzük az idevágó dokumentumokat, összefoglaljuk a legjelentősebb változásokat a 2013. júniusi állapotnak megfelelően. A cikkben a következő szabályozók idegen nyelvek tanításával kapcsolatos részeit mutatjuk be részletesen:

- a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény;
- a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelet, illetve annak melléklete;
- a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. EMMI (Emberi Erőforrások Minisztériuma) rendelet (VIII. 31.) és az ezt módosító, egyes köznevelési tárgyú miniszteri rendeletek módosításáról szóló 23/2013. (III. 29.) EMMI-rendelet;
- a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) EMMI-rendelet és mellékletei;
- a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról szóló 4/2013. (I. 11.) EMMI-rendelet;
- az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) kormányrendelet.

A köznevelési törvény

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény (a továbbiakban Nkt.) két ponton fogalmaz meg előírásokat a nyelvoktatással kapcsolatban. Az első a nyelvi előkészítő évfolyammal induló képzés (NYEK) indításának lehetőségét erősíti meg, megadva, hogy a fenntartás feltételeit külön jogszabály határozza meg: 9. § (7) A gimnáziumban az 5., a 7. és a 9., a szakközépiskolában a 9. évfolyamot nyelvi előkészítő évfolyam előzheti meg, feltéve hogy a gimnázium, a szakközépiskola a külön jogszabályokban meghatározott feltételeknek megfelel.

A NYEK létrehozását először a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 2003. júniusi módosítása tette lehetővé. A felsorolt feltételek szerint a NYEK 9. évfolyamán a kötelező órakeret legalább 40 százalékát kellett nyelvoktatásra fordítani, valamint a 10–13. évfolyamokon a tanulókat fel kellett készíteni az emelt szintű érettségire. Az Nkt. a közoktatási törvényhez képest más megközelítéssel él: ilyen konkrétumokat nem tartalmaz, a feltételek meghatározását a később tárgyalt 20/2012. EMMI-rendeletre, a tartalmi elemeket pedig a NYEK-kerettantervre hagyja.

A másik fontos pont az a korábbinál megengedőbb előírás, mely alapján idegen nyelv oktatására – minden iskolatípusban – alkalmazható az is, aki főiskolai szintű nyelvtanári vagy idegen nyelv- és irodalom szakos tanári felsőfokú végzettséggel és szakképzettséggel rendelkezik (98. § (5)).

A Nemzeti alaptanterv

Jelenleg a Nemzeti alaptanterv (NAT) az idegen nyelvek esetében is a legfelső tartalmi szabályozó. Az idegen nyelvi kommunikációt mint kulcskompetenciát közelíti meg, s ezáltal kiemeli a terület fontosságát. A dokumentum ajánlást tartalmaz a műveltségterület kötelező órakereten belüli százalékos arányaira, összefoglalja a nyelvtanulás alapelveit, céljait, valamint kijelöli a fejlesztési feladatokat és a kimeneti szinteket. A tanult nyelvek számában nem hoz változást; a jövőben is egy nyelv kötelező az általános iskolában, a szakközépiskolában (itt a megfelelő feltételek megléte esetén kettő javasolt) és a szakiskolában, illetve kettő a gimnáziumban tanulóknak. Az első idegen nyelv tanulásának megkezdését a 2012-es NAT is a negyedik évfolyamra teszi, de nem zárja ki a nyelvtanulást az 1–3. osztályokban sem, ha van az intézményben képzett pedagógus, és a pedagógiai program erre lehetőséget ad. Újdonság az általános iskolában a második idegen nyelv: az alaptanterv már a 7. évfolyamtól lehetővé teszi ennek oktatását.

Az első idegen nyelv tekintetében azonban komoly változást hoz az új szabályozás, mivel a kötelezően választható nyelvek körét az angol, a német, a francia és a kínai nyelvekre korlátozza. Ennek hátterében a nyelvtanulás folytonosságának biztosítása áll. Ezt erősítik azok az előírások, melyek szerint a megkezdett első nyelvet a felsőbb évfolyamokon és a középiskolában is lehetővé kell tenni. A második idegen nyelv vonatkozásában megmaradt a szabad nyelvválasztás lehetősége.

Az új NAT-ban megfogalmazott célok a korábbiaknál szélesebb körűek, egyes területek pedig nagyobb hangsúlyt kapnak. Ilyen például az interkulturális és a digitális kompetencia, a tantárgyi integráció vagy a nyelvtanulási stratégiák erősítése. Néhány mondat erejéig a szöveg egyéb módszertani elemekre is kitér, például felhívja a figyelmet az életkornak, érdeklődésnek és a kommunikációs szükségleteknek megfelelő,

valós nyelvi tevékenységek, illetve az autentikus szövegek, a változatos interakcióformák, valamint a differenciált oktatás fontosságára.

A NAT a különböző nyelveket együtt kezeli, ám megkülönbözteti az élő és klaszszikus nyelveket, valamint az első és második nyelvet. Ennél a műveltségterületnél a közműveltségi elemeket a Közös Európai Referenciakeret nyelvi szintjei és az ott megfogalmazott kompetenciák testesítik meg. A korábbi készségek mellé az új változat beemeli az interakciót és a nyelvhelyességet, a készségek elnevezése pedig szinkronba kerül az egyéb dokumentumokban használtakkal. A kimeneti szinteket a minimum és az emelt szint vonatkozásában határozza meg (lásd az alábbi táblázatokat). Változást a korábbiakhoz képest egy helyen hoz: a 8. évfolyam végén az A1 szintet megemeli A2-re.

	4. évfolyam, minimumszint	8. évfolyam, minimumszint	12. évfolyam, minimumszint
Első idegen nyelv	KER-szintben nem megadható	A2	B1
Második idegen nyelv	–	–	A2

1. táblázat. A NAT-ban meghatározott minimum kimeneti szintek

	4. évfolyam, emelt szint	8. évfolyam, emelt szint	12. évfolyam, emelt szint
Első idegen nyelv	KER-szintben nem megadható	A2–B1	B2–C1
Második idegen nyelv	–	A1	B1–B2

2. táblázat. A NAT-ban meghatározott kimeneti szintek emelt szintű képzés esetén

A 3. és a 4. táblázat összeveti a különböző nemzeti alaptantervekben megadott első és második nyelvek kimeneti szintjeit.

	1–4.	6.	8.	10.	12.
2003	n. a.	A1–	A1	A2	B1
2007	n. a.	A1–	A1	A2	B1
2012	KER-szintben nem megadható	A1	A2	B1–	B1

3. táblázat. Az első nyelvre megadott kimeneti szintek a különböző nemzeti alaptantervekben

	1–4.	6.	8.	10.	12.
2003	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	A2
2007	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	A2
2012	–	–	KER-szintben nem megad- ható	A1	A2

**4. táblázat. A második nyelvre megadott kimeneti szintek
a különböző nemzeti alaptantervekben**

A szintemelés azt a törekvést tükrözi, hogy nagyobb hangsúlyt kapjon az általános iskolai nyelvtanítás, az évek során egyenletesebb legyen a nyelvtanulási folyamat. A megvalósítást azonban megnehezíti az óraszámok százalékos arányú csökkentése, mely éppen az általános iskolai évfolyamokat érinti (lásd 5. táblázat).

NAT	Az alapfokú nevelés-oktatás szakasza			A középfokú nevelés-oktatás szakasza	
	1–4.	5–6.	7–8.	9–10.	11–12. (csak mini- mális arány)
1995	–	11–15	9–12	9–13	n. a.
2003	2–6	12–20	12–20	12–20	13
2007	2–6	12–20	12–20	12–20	13
2012	2–6	10–18	10–15	12–20	13

**5. táblázat. A kötelező órakeret idegen nyelvre vonatkozó százalékos arányai
a különböző nemzeti alaptantervekben**

Összességében a 2012-ben kidolgozott, élő idegen nyelvekre vonatkozó rész a korábbi alaptantervekhez képest több ponton előrelépést jelent. A kommunikatív kompetenciát az előbbi dokumentumoknál tágabban értelmezi, kibővíti a nyelvi, a szociolingvisztikai és a szövegkompetenciával, és ennek eredményeképpen (is) nagyobb összhangot mutat a Közös Európai Referenciakerettel. Megerősíti az interkulturális kompetencia szerepét, kiemeli a tantárgyközi integrációnak, az IKT (információs és kommunikációs technológiák) integrálásának és a nyelvtanulási stratégiák kialakításának fontosságát. Az eddigi négy alapképesség mellé beemeli az interakciót és a nyelvhelyességet, a terminológiát pedig az egyéb fontos dokumentumokhoz igazítja. A szinteket világosabban, élethűbben határozza meg. A pozitív változások ellenére az új NAT némi visszalépést jelent az óraszámok vonatkozásában, és nem lép túl azon az örökös problémán, hogy a megadott kimeneti szintek meghatározását nem támasztják alá empirikus adatok.

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012., valamint az ezt módosító 22/2013. EMMI-rendelet

Néhány oktatásszervezési kérdéstől (például a nyelvi vagy a két tanítási nyelvű előkészítő évfolyamok számozása) eltekintve a 20/2012. EMMI-rendelet a nyelvoktatás szempontjából leglényegesebb paragrafusai a 136. § és a 137. §. Ezekben a két tanítási nyelvű és a nyelvi előkészítő évfolyammal induló iskolai nevelés-oktatás feltételei fogalmazódnak meg, azaz ezek a külön jogszabályok, amelyekre a köznevelési törvény hivatkozik.

A feltételeket a 22/2013. EMMI-rendelet rövid időn belül pontosította, így a jelenleg hatályos szabályozás szerint nyelvi előkészítő évfolyam abban a középiskolában indítható, amelyik három egymást követő tanévben megfelel az alábbi feltételeknek:

- a) a nevelés-oktatás megkezdésekor a nyelvi előkészítő nevelés-oktatásba felvett tanulók legalább nyolcvan százaléka a célnyelvből érettségi vizsgabizonyítványt szerzett, és
- b) a nyelvi előkészítő nevelés-oktatásban részt vevő és érettségi vizsgabizonyítványt szerző tanulók nyolcvan százaléka a nyelvi előkészítő nevelés-oktatás idegen nyelvből rendelkezik a KER szerinti B2 szintű nyelvtudást igazoló érettségi vizsgaeredménnyel vagy államilag elismert nyelvvizsgával.

Ez alapján tehát a NYEK-osztályban induló tanulók legalább nyolcvan százalékának a célnyelvből sikeresen kell érettségiznie, és közülük minimum nyolcvan százalékának B2 szintet kell elérnie. A döntéshozók a kimeneti szint ellenőrzését a korábbi változattal ellentétben itt az utolsó évfolyamra tették, és a NYEK-es tanulók esetében nem vezetik be a mérést. A kerettantervi rendelet mellékleteként megjelenő NYEK-kerettanterv még az előző előírásokra épül, így másféle követelményeket fogalmaz meg, és a későbbiekben módosításra szorul.

A NYEK-osztályokra az egyéb képzésekre megfogalmazottak érvényesek, azaz csak a gimnáziumban kötelező második nyelvet tanulni, a szakközépiskolában ez ajánlott. A rendelet meghatározza, hogy a második idegen nyelvből az iskola pedagógiai programjában meghatározott évfolyamokon az érintett tanulók számára a kötelező tanórákon biztosítani kell az emelt szintű érettségire felkészítés feltételeit – ez nem tévesztendő össze az emelt szintű képzéssel. Az emelt szintű érettségire felkészítés feltételét a 100/1997. (VI. 13.) kormányrendelet 6. § (5) pontja így határozza meg: „Amennyiben a középiskola központi vizsgakövetelményekre épülő vizsgatárgyból érettségi vizsgára történő felkészítést kíván biztosítani, [...] emelt szintű érettségi vizsgára történő felkészítés esetén pedig legalább kettőszázhetvenhat órát a felkészítésre helyi tantervében biztosítani kell.”

Az előírt feltételek teljesülését először a 2016–2017-es tanévben kell ellenőrizni a nyelvi előkészítő évfolyammal működő nevelési-oktatási intézményben tanulmányaikat befejező és rendes érettségi vizsgát tevő tanulók körében. A megszüntetés tehát legkorábban a 2019–2020-as tanévben történhet meg.

A két tanítási nyelvű nevelés-oktatás tekintetében a 22/2013. EMMI-rendelettel módosított 20/2012. EMMI-rendelet 135. és 136. §-ai az irányadóak. Az általános iskolának teljesítenie kell azt a feltételt, hogy három egymást követő év átlagában

a hivatal által szervezett célnyelvi mérésben a tanulók legalább hatvan százaléka megfelel

- a) a hatodik évfolyamon a Közös Európai Referenciakeret (a továbbiakban: KER) szerinti A2 szintnek, és
- b) a nyolcadik évfolyamon az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelv-vizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról szóló 137/2008. (V. 16.) kormányrendelet 2. számú mellékletében meghatározott KER szerinti B1 szintű nyelvtudást mérő célnyelvi mérés követelményeinek.

A hivatali mérés feladatait az iskola javítja a központi javítókulcsok alapján. A leírt feltételeknek történő megfelelést a 2016–2017-es tanévtől kezdve kell vizsgálni.

A középiskolák esetében három egymást követő tanévben kell megfelelni a következő elvárásoknak:

- a) a két tanítási nyelvű nevelés-oktatásban részt vevő tanulók ötven százaléka a tizedik évfolyam végére megfelel a hivatal által szervezett, a KER szerinti B2 szintű nyelvtudást mérő célnyelvi mérésben meghatározott követelményeknek,
 - b) a két tanítási nyelvű nevelés-oktatásba felvett tanulók legalább nyolcvan százaléka a két tanítási nyelvű nevelés-oktatásban a célnyelvből érettségi vizsgabizonyítványt szerzett, és
 - c) a két tanítási nyelvű nevelés-oktatásban érettségi vizsgabizonyítványt szerző tanulók kilencven százaléka célnyelvből rendelkezik a KER szerinti B2 szintű nyelvtudást igazoló érettségi vizsgaeredménnyel vagy államilag elismert nyelv-vizsgálattal.
- (2) Az (1) bekezdés a) pontjában meghatározott mérés alól mentesül az a tanuló, aki a mérés időpontjáig bemutatja a célnyelvből szerzett, a KER szerinti B2 szintű nyelvtudást igazoló államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítványát.

Amennyiben a fenti feltételeknek a középiskola nem felel meg, a következő évben nem indíthat ilyen képzést. Ez azt jelenti, hogy a 2017–2018-as tanévtől nem indítható két tanítási nyelvű nevelés-oktatás abban a középiskolában, amelyben a feltételeket a 2017–2018-as tanév kezdetéig nem teljesítik. Ezekben az intézményekben a két tanítási nyelvű oktatás felmenő rendszerben megszűnik.

A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvei

A képzést csak akkor lehet elindítani, ha az az iskola minden évfolyamán működik, azaz általános iskolában már az első évfolyamon meg kell kezdeni.

Fontos változás, hogy meghatározták a célnyelven tanított közismereti tárgyakat, és ezekről nem lehet eltérni. Az előírásokat a 3. § (2) bekezdése foglalja össze:

- a) az 1–2. évfolyamon: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, környezetismeret, életvitel és gyakorlat,
- b) a 3–4. évfolyamon: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, környezetismeret, életvitel és gyakorlat,
- c) az 5–6. évfolyamon: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, természetismeret, célnyelvi civilizáció, informatika, történelem,

- d) a 7–8. évfolyamon: biológia, földrajz, fizika, kémia, célnyelvi civilizáció, matematika, informatika, történelem,
- e) a 9–12. évfolyamon: matematika, informatika, történelem, biológia, földrajz, fizika, kémia, célnyelvi civilizáció, továbbá bármely szakközépiskolában választható még a helyi tanterv alapján tanított szakmai tantárgy.

Figyelni kell arra is, hogy ha az iskola a történelem tantárgyat célnyelven tanítja, akkor a történelem tantárgyra vonatkozó tantárgyi kerettantervben foglalt, a magyarság történelmével kapcsolatos tantárgyi tartalmakat, fejlesztési feladatokat magyar nyelven kell oktatnia.

A rendelet 2013 szeptemberétől lép hatályba, az akkor első és ötödik osztályos, valamint a középiskolák kezdő évfolyamán belépő tanulókra vonatkozik.

A kerettantervi rendelet és mellékletei

A tartalmi szabályozás következő szintjén a kerettantervek határozzák meg a célokat, feladatokat. A bennük foglalt tartalmakat tanéves tagolásban kell a helyi tantervbe építeni, a tartalom elsajátításához minimálisan szükséges óraszám figyelembevételével. A helyi tanterveket az előírások alapján kell elkészíteni, az átlagosan 10% szabad időkeretet pedig az iskolára jellemző tartalommal kell megtölteni.

A kerettantervek iskolatípusok és pedagógiai szakaszok szerint készültek, és kiegészülnek egyéb speciális tantervekkel, például az Arany János Program, a nyelvi előkészítő évfolyam vagy a sportiskolák vonatkozásában. Az idegen nyelvi kerettanterv nem nyelvspecifikus, tehát minden nyelvre vonatkozik. A nyelvi lebontást a függelékek segítik, amelyek első nyelvből angol és német nyelvekre, a második nyelvből pedig latinra (gimnázium) készültek el.

Az egyéb tantárgyaknak megfelelően az idegen nyelvi kerettantervek is a 4., az 5–6., a 7–8., a 9–12. (gimnázium és szakközépiskola), az 5–12. (nyolcosztályos gimnázium), a 7–12. (hatosztályos gimnázium) évfolyamokra és a szakiskolára készültek el. A közös tantárgyi bevezetést az életkor és iskolatípus szerint kialakított, készségekre lebontott fejlesztési követelmények (előzetes tudás, célok, tartalom), valamint a fejlesztés várt eredményeinek meghatározása követi. A nem nyelvspecifikus kerettantervi rész a különböző szakaszokra meghatározott témaköröket is tartalmazza. A függelékben találhatóak a nyelvspecifikus (például a társadalmi érintkezéshez szükséges) kommunikációs eszközök és a fogalomkörök (például cselekvés, történés, létezés) az adott nyelvi szinthez köthető nyelvi példákkal.

A nyelvi előkészítő évfolyamhoz három kerettantervi melléklet készült, mivel a jelenlegi szabályozás alapján minden középiskola-típusban a kezdő évfolyamon kell az intenzív nyelvi évet beiktatni. A 9/Ny, a 7/Ny és az 5/Ny (nyelvi előkészítő évfolyamok) szövegei a megadott kimeneti szintekben, illetve az életkori sajátosságoknak megfelelően eltérőek. A különböző évfolyamok kimeneti szintjeit az alábbi táblázatok foglalják össze.

	NYEK-évfolyam (5/Ny), minimumszint	8. évfolyam, minimumszint	10. évfolyam, minimumszint	12. évfolyam, minimumszint
1. idegen nyelv	A1	A2–B1	B1–B2	B2
2. idegen nyelv		A1–A2	A2–B1	B1–B2

6. táblázat. Az 5/Ny-re meghatározott kimeneti nyelvi szintek

	NYEK-évfolyam (7/Ny), minimumszint	8. évfolyam	10. évfolyam, minimumszint	12. évfolyam, minimumszint
1. idegen nyelv	A1–A2	A2–B1	B1–B2	B2
2. idegen nyelv		A1–A2	A2–B1	B1–B2

7. táblázat. A 7/Ny-re meghatározott kimeneti nyelvi szintek

	NYEK-évfolyam, minimumszint	10. évfolyam, minimumszint	12. évfolyam, minimumszint
1. idegen nyelv	A2–B1	B1–B2	B2
2. idegen nyelv		A2–B1	B1–B2

8. táblázat. A 9/Ny-re meghatározott kimeneti nyelvi szintek

A kerettanterv hangsúlyozza, hogy a NYEK emelt óraszámát nem elsősorban a tananyag növelésére, hanem annak tényleges elmélyítésére, a gyakorlásra szánt idő bővítésére, az esetleges hátrányok kompenzálására szolgál. Megfelelő feltételek esetén a több nyelvről magasabb kimeneti szint elérését is célozhatja. A nyelvi előkészítő évfolyamon a rendelkezésre álló heti órakeret legalább 60 százalékát, azaz heti 18 órát kell nyelv-oktatásra fordítani.

Előrehozott és szintemelő érettségi vizsga idegen nyelvből

Az érettségi vizsga szabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) kormányrendelet két olyan ponton módosult, mely közvetlenül köthető a nyelvoktatáshoz. Idegen nyelvből 2014-től továbbra is tehető előrehozott érettségi vizsga, a 9. § (3) bekezdésének a 106/2012. (VI. 1.) kormányrendelet 2. § (1) bekezdésével módosított szövege alapján. Ez kimondja, hogy idegen nyelvből előrehozott érettségi vizsga a tanulói jogviszony fennállása alatt, a helyi tantervben meghatározott követelmények teljesítését követően, a középiskolai tanulmányok teljes befejezését megelőző első vagy második tanév május–júniusi vizsgaidőszakában tehető. Idegen nyelvből szintemelő vizsga (a középszinten sikeresen befejezett érettségi vizsgának az emelt szintű érettségi vizsgán első alkalommal történő megismétlése) is lehetséges a tanulói jogviszony fennállása alatt, a középiskolai tanulmányok teljes befejezése előtt.

Összegzés

Az utóbbi évek nagy változásokat hoztak a köznevelésben folyó nyelvoktatás szabályozásában is. Jelentős tartalmi kiegészítések születtek (például az interakciós készség beemelése a Nemzeti alaptantervbe), több ponton átalakult a kimeneti szintek rendszere (például A2-re emelés a 8. évfolyamon), valamint meghatározták a kötelezően első nyelvként választható nyelvek körét. Több, korábban már működő képzés keretei módosultak, ilyenek például a nyelvi előkészítő évfolyam vagy a két tanítási nyelvű oktatás. A kerettantervek bevezetésével részletesebb tartalmi előírások vonatkoznak a nyelvoktatásra is. Noha számos ponton történt előrelépés, szükség lesz még további intézkedésekre annak érdekében, hogy a köznevelésben zajló nyelvoktatás koherens rendszerre váljon.

TINTA KÖNYVKIADÓ

NAGY GYÖRGY

ANGOL KÖZMONDÁSOK

2000 angol közmondás, szólás és szállóige fordítása és magyar megfelelője

256 oldal, 2490 Ft

Az idegen nyelvű közmondások, szólások és szállóigék ismerete egy-egy nyelv magas szintű tudását bizonyítja. Szótárunk hozzásegíti használóját, hogy napjaink világnyelvét, az angolt jól megértse és profi módon használja. Az angol közmondások, szólások használatával színesíthetjük idegen nyelvű beszédünket, sőt egy-egy váratlan kommunikációs helyzetet frappánsan oldhatunk meg egy jól megválasztott közmondással.

Az *Angol közmondások* gyűjtemény a mai angol nyelv leggyakoribb 1000 közmondását, 700 szállóigéjét és 300 szólását tartalmazza. A gyűjtemény – a nyelvtanulók igényeit figyelembe véve – minden esetben jól elkülöníthető tipográfiával megadja a szavaknál nagyobb 2000 angol nyelvi egység:

- szó szerinti magyar fordítását,
- jelentését, értelmét,
- magyar megfelelőjét vagy hasonló magyar párját,
- ha ismert, akkor eredetét, szerzőjét.

A szótár segítségével a magyar és az angol nyelv közmondásainak, szólásainak összevetése izgalmas szellemi feladat. Ugyanakkor mindkét nyelv évszázados és újabb „bölcsségei” hozzásegíthetnek bennünket, hogy megoldást találjunk zaklatott korunk kisebb-nagyobb problémáira.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.; Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

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

HOLLÓ DOROTTYA

A toleranciára és társadalmi érzékenységre nevelés lehetőségei az idegennyelv-szakos bölcsész- és tanárképzésben

Including tolerance and social sensitivity education in foreign language humanities programmes and teacher training

Including tolerance education in teaching foreign language major programmes in the humanities and teacher training is important in order to turn out critically thinking, open-minded and tolerant graduates, who are able to cope with cultural differences. The need is also justified by the social realities of our increasingly intolerant times (Vásárhelyi 2004, Róna–Sörös 2012, TÁRKI 2012). Through a survey at the School of English and American Studies at Eötvös Loránd University, Budapest, and the description of the awareness raising efforts of its Department of English Language Pedagogy, this study shows how content teaching can be supplemented with educational aims. It points out that integrating awareness raising of social issues in university courses systematically and offering opportunities for the students to reflect on various perspectives of these issues in a safe environment are very effective and feasible ways of enhancing the chances of social inclusion.

Tolerancia és társadalmi érzékenység

E tanulmány két kulcsfogalmát könyvtári irodalom tárgyalja. A különféle definíciók elemzése nem a dolgozat tárgya, de fontos tisztázni, hogy a tolerancia elveiről szóló UNESCO-nyilatkozat (1995) első cikkelyének nyomán a toleranciát a különböző kultúrák és gondolkodásmódok tiszteletben tartásaként és elfogadásaként határozom meg. A tolerancia hozzájárul az emberi jogok, a demokratikus társadalmi berendezkedés és a békés egymás mellett élés megvalósulásához, ugyanakkor azzal a felelősséggel is jár, hogy elutasítsuk a szélsőséges – embereket vagy embercsoportokat jogaikban sértő – véleményeket és cselekedeteket. Ez pedig már a társadalmi érzékenység körébe tartozik, hiszen ez a készség mások helyzetének, érzéseinek és véleményének figyelembevételét, sőt szükség esetén és lehetőség szerint az értük végzett felelősségteljes cselekvést jelenti.

Miért van szükség toleranciára és társadalmi érzékenységre nevelésre a felsőoktatásban?

Az alábbi tanulmányt, illetve a hozzá vezető folyamatot személyes élmények ihlették. 2010 őszén a félév végi szemináriumi dolgozatok között egyik kolléganőmmel egy-szerre találtunk egy-egy olyan írást, mely durva, kirekesztő gondolatokat fogalmazott meg. Az egyik az ausztrál őslakosok és a magyar romák összehasonlítása kapcsán fejtett ki erősen cigányellenes véleményt, a másik pedig Franciaország azon intézke-

dése nyomán, mellyel romániai cigányokat toloncoltak haza. A dolgozatok szerzőivel beszélgettünk, de láthatóan nem is értették, mi a probléma a súlyosan általánosító és rasszista nézeteikkel. Mindez az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Nyelvpedagógia Tanszékének két szemináriumán történt. Korábban is bőven hallottunk már kirekesztő gondolatokat, de szóbeli viták közben, ahol az órák jellegéből adódóan elsősorban a nyelvhelyesség és nyelvfejlesztés van a fókuszban, könnyebb átsiklani egy-egy olyan megjegyzés felett, amely nem rekonstruálható, így könnyen kimagyarázható. Ráadásul sok előítéletes hallgató nem érvekkel védi az álláspontját, hanem inkább hallgat. Részben félelemből, szégyenérzetből, de azért is, mert gyakran nem tudják olyan jól kifejezni magukat angolul, mint az anyanyelvükön. Ugyanakkor, ha beszélgetésre, érvelésre kerül sor, a közvetlen verbális konfrontáció nem jó megoldás, hiszen a mély meggyőződésen vagy hiten alapuló véleményét mindenki erősen védi, ellenvélemény hallatán további érveket sorakoztat fel mellette. Így aztán nemcsak hogy nem változik meg az eredeti véleménye, hanem akár meg is erősödik. Ezt fejt ki McGuire (1961) a beoltáselméletben. Az írásbeli – tehát feltehetően megfontolt szövegalkotási folyamatban megfogalmazott – kirekesztő megnyilvánulások azonban ijesztőek voltak. Pedig társadalmunkban, ahol az idegengyűlölet és rasszizmus mérhetően kimutatható mind gyermekek (Horváth 1997), mind felnőttek körében (TÁRKI 2007, 2012), mindez talán nem is meglepő. Vásárhelyi (2004) reprezentatív mintán végzett kutatása is rámutat, hogy a történészhallgatók – így a leendő történelemtanárok – között megdöbbentően magas a kirekesztően gondolkodók aránya, és ugyanezt erősíti meg Róna és Sörös (2012) kutatása, amelyet 2500 egyetemista és főiskolás megkérdezésével végeztek. Mindazonáltal – és megengedve, hogy a többség általában elfogadó a különféle kisebbségekkel kapcsolatban – elgondolkodtató, hogy az ELTE Bölcsészkarán tanuló, a leendő humán értelmiséget alkotó hallgatók között is jól artikuláltan megjelennek a félelmet keltő rasszista nézetek.

Felmerül a kérdés, hogy mi tanárok tehetünk-e valamit azért, hogy hallgatóink elfogadóbb, nyitottabb emberek legyenek. Ez nyilvánvalóan nevelési feladat. Ugyanakkor van-e, lehet-e helye a nevelésnek a felsőoktatásban? A törvényi szabályozás e tekintetben igen szűkszavú. A 2005-ös Felsőoktatási Törvény mindössze a tehetséggondozásra utalva, a szakkollégiumok feladatai között említette a társadalmi problémákra érzékeny, szakmailag igényes értelmiség nevelését (66. § (4)). A jelenleg érvényes 2011-es Felsőoktatási Törvény ezzel a kérdéssel kapcsolatban semmiféle útmutatást nem tartalmaz. Az intézményi szabályzatok sem foglalkoznak részletesen ezzel a témával: az ELTE küldetésnyilatkozata az egyetem feladataként jelöli meg az olyan művelt értelmiségiek képzését, akik többek között „keresik a konszenzust, értik és tisztelik a különböző kultúrákat; [...] képviselik a szakmaiság, a szolidaritás, a humánus értékeit, és tiszteltetben tartják az általános etikai normákat, az emberi méltóságot és erre figyelemmel a gondolat és a véleménynyilvánítás szabadságát” (ELTE 2009). A kari küldetésnyilatkozat (ELTE BTK 2010) pedig megállapítja, hogy „Az ELTE BTK célja, hogy kinevelje Magyarország véleményformáló értelmiségének színe-javát.” Az értelmiségi létet többféleképpen lehet értelmezni, többféleképpen lehet rá felkészíteni. Számomra azonban nem kétséges, hogy nekünk, az idegen nyelvekkel foglalkozó szakembereknek széles látókörű, jó szakmai felkészültségű, elemzésre képes, toleráns, empátikus, előítéletektől mentes tanárokat, illetve az adott idegen nyelvet

különbféle területeken, hivatásszerűen használó értelmiségieket kell képeznünk. A toleranciára és a társadalmi érzékenységre nevelésnek ezért feltétlenül jelen kell lennie a képzési programjainkban és a szélesebb felsőoktatásban is. Azt is figyelembe kell vennünk, hogy hallgatóink jogilag nagykorúak, maguknak kell megtalálniuk útjukat az életben. Ugyanakkor fiatal, tapasztalatlan felnőttekről van szó, akiknek megfelelő módszerekkel sokat segíthetünk az útkeresésben.

A következőkben olyan kutatásról számolok be, melyet az ELTE BTK Angol–Amerikai Intézetének oktatói körében végeztem az egyetemi oktatómunkával kapcsolatban. Bemutatok néhányat azon lépések közül, amelyeket az intézet Angol Nyelvpedagógia Tanszéke tett a hallgatók társadalmi érzékenységének és tudatosságának növelése érdekében.

Mit gondolnak az oktatók?¹

2011 nyarán írásos interjúkérdések segítségével felmérést készítettem az Angol–Amerikai Intézetben tanító kollégák között oktatási-nevelési céljaikról, az antidiszkrimináció, tolerancia, elfogadás és hasonló kérdésekről, valamint a toleranciára neveléssel kapcsolatos módszereikről, tapasztalataikról és a tantárgyaikban rejlő nevelési lehetőségekről. Mivel az intézet munkanyelve az angol, a kérdéseket is angolul tettem fel. A válaszok vegyesen angolul és magyarul érkeztek. A nyelvhasználat szinte független volt a válaszadók anyanyelvétől, sőt alkalmanként kérdésenként is változott. Az alábbi idézetekben az angol válaszokat magyar fordításban közlöm; *a* és *m* betűkkel jelzem az angolul, illetve magyarul adott válaszokat. A magyar válaszok változtatás nélkül, az angol nyelvűek saját fordításomban szerepelnek. A kutatást nem lehetett név nélkül végezni, mivel a kurzusokról is érdeklődtem, de az adatok feldolgozásánál a kérdőíveket anonimizáltam, és a válaszadók kódszámot kaptak. Az idézeteknél ezek a kódok jelennek meg. A 86 megkérdezett oktató 32,5%-a, azaz 28 kolléga küldte vissza válaszait. Természetesen nem tudni, hogy a válaszolók és a nem válaszolók aránya mennyire tükrözi a toleranciára nevelés fontosságának elismerését vagy elutasítását. Felmerül azonban a megválaszolhatatlan kérdés: vajon azon kollégák, akik tartózkodtak a válaszadástól, esetleg közömbösek-e a téma iránt, vagy valami más ok tartotta vissza őket a részvételtől. A leírt vélemények mindenestre érdekes betekintést adtak a válaszadók sokrétű céljaiba és gyakorlatába. Alább ezeket ismertetem.

Az oktatás és nevelés kapcsolatáról

25 kolléga írt bővebben az oktatás és nevelés kapcsolatáról a felsőoktatásban. Egy kolléga teljesen elutasította a nevelési feladatokat, ketten pedig arra hívták fel a figyelmet, hogy a nevelési célok túlságosan nyilvánvaló vállalása nem célravezető, mert a hallgatók úgy érezhetik, nem tekintjük őket felnőtteknek, és irányítani próbáljuk őket, amit nem szeretnek. Volt, aki azt is felvetette, hogy a mai kompetitív világban nem érdemes a neveléssel foglalkozni, hiszen az elismerés alapja kizárólag a tanulmányi teljesítmény.

A legtöbb válaszadó (21) azt hangsúlyozta, hogy az oktatás és nevelés elválaszthatatlan egymástól. A kollégák egybehangzóan nyilatkoztak arról, milyen fontos, hogy

¹ Ezen kutatás rövidebb leírását egy konferenciakiadványban fogom publikálni (lásd Holló megjelenés alatt).

a tudás átadásán kívül a későbbi szakmai életükre is felkészítsük őket különféle készségek és attitűdök fejlesztésével. Többen is említették a következők fontosságát:

- a hallgatók motiválását,
- a társadalmi kérdések tudatosítását,
- a szakmai készségek fejlesztését,
- a személyiségfejlesztést,
- a biztonságos környezetet a hallgatók intellektuális szárnypróbálgatásaihoz,
- a kritikus gondolkodás fejlesztését, amit az egyik kolléga így fogalmazott meg: „Ne programozott robotokat, hanem gondolkodó értelmiségieket képezzünk” (5. válaszadó/a).

Egyetemi oktatóként nem csak a tudás forrásának szerepét töltjük be. Jobb kifejezés híján a *facilitátor* szóval szoktuk jellemezni tanári feladatainkat: csoportjaink irányításában közvetítő, motiváló funkcióink vannak, tanítással és lényeges kérdésekkel segítjük a diákok tanulását, lehetőséget adunk önmaguk kipróbálására. Az oktatás is nevelés. Az, hogy a diákok mit és hogyan tanulnak, nagyban a tanár-diák interakción múlik, mely önmagában is nevelő hatású. Erről így írnak kollégáink:

„Az egyetem az utolsó hely a tanítási-tanulási folyamatban, ahol emberek attitűdjei és értékítélete még változhatnak. Nem szeretném a véleményemet ráerőltetni a diákjaimra, de tanári feladatom lényege, hogy bátorítsam őket arra, nyíljanak meg, legyenek készek önmagukat és másokat több szempontból látni, és az, hogy megmutassam nekik, hogy az egyéni szabadság ott ér véget, ahol mások emberi jogait sértik” (16. válaszadó/a).

„[...] példát kell mutatnunk a toleráns, felelős és ismereteken alapuló gondolkodásban, és érvényre kell juttatnunk ennek a szükségességét” (15. válaszadó/m).

„Úgy gondolom, alábecsüljük lehetőségeinket a hallgatók nevelésére vagy világnézetük, önképük és életképességeik kialakításának pozitív befolyásolására. Tapasztalatom szerint a hallgatók még keresik személyes identitásukat” (19. válaszadó/a).

„A felsőoktatásban az oktatók biztonságos környezetben segíthetik hallgatóik intellektuális és érzelmi fejlődését; igen, nekünk kell ezt a számukra biztonságos környezetet megteremteni” (9. válaszadó/a).

A nevelési célokról

A kollégák válaszaikban számos, oktatási céljaikhoz kapcsolódó konkrét nevelési célt is megjelöltek, melyeket fontosnak tartanak. Ezek közül az ismétlődően megjelenőket tematikus csoportosításban az 1. ábra mutatja be:

Tudatosság fejlesztése	Társadalmi és kulturális jelenségekkel kapcsolatos tudatos gondolkodás Kritikus és elemző gondolkodás Véleményalkotás és érvelés Interkulturális készségek Önbizalom
Tanulási készségek és motiváció fejlesztése	Nyitott gondolkodás Kíváncsiság Önálló tanulási szokások Aktív olvasás és hallgatás Koncentrálnálási és fókuszálási készségek Személyes fejlődés Lelkesedés, elkötelezettség Élethosszig tartó tanulás iránti igény
Együttműködés és emberi kapcsolatok fejlesztése	Együttműködés, hatékony csoportmunka Egymásra figyelés Támogató attitűd
Munkához való hozzáállás fejlesztése	Munkamorál, szakmaiság Felelősség, megbízhatóság A munka tisztelete Készség a nehézségekkel való megbirkózásra
Általános emberi készségek és tulajdonságok fejlesztése	Reflektivitás Eredetiség Önzetlenség Szakmai és emberi tisztesség, becsület Humor
Tanításhoz, értelmiségi léthez kapcsolódó szakmai készségek fejlesztése	Kutatási készségek Vitakészség Előadói készség
Tolerancia fejlesztése	Tolerancia, elfogadás, tisztelet, antidiszkrimináció Többféle perspektíva elfogadása Sokféleség, sokszínűség elfogadása Készségek a toleranciára, pl.: nyitottság, türelem, együttérzés A „másság” fogalmának megértése

1. ábra. A válaszadó oktatók nevelési céljai

Akad azonban olyan kolléga, aki már itt kinyilvánítja: „[N]em nevelési célokat kell magam elé tűznöm, hanem szigorú értelemben vett oktatásiakat. [...] minél hitelesebb személyiségként kell megjelennem” (18. válaszadó/*m*). Van, aki azzal érvel, nem töltünk elég időt a hallgatókkal ahhoz, hogy igazán hathatnánk rájuk. Mások pedig azt mondják, az a feladatunk, hogy tanulási és gyakorlási lehetőségeket teremtsünk a különböző készségek elsajátítására és elmélyítésére. A hallgatók végül vagy élnek velük, vagy nem.

Érdekes volt a válaszok feldolgozásakor azt látni, milyen sok területet jelöltek meg a kollégák, amelyek lehetőséget biztosítanak a toleranciára nevelés valamelyik formájára. A felsorolt témakörök szinte függetlenek attól, hogy a válaszadók irodalmat, nyelvészetet, történelmet, alkalmazott nyelvészetet, nyelvpedagógiát, inter-

kulturális kommunikációt vagy nyelvfejlesztést tanítanak-e. A következő témaköröket nevezték meg:

- Kor
- Társadalmi osztály
- (Társadalmi) nem
- Faji és etnikai alapú különbségek
- Nacionalizmus
- Elitizmus
- (Nyelvi) sztenderdizáció és presztízs
- Lingvicitizmus
- Nyelvpolitika
- Interkulturális kommunikáció
- Csoportmunka, csoportdinamika
- Előítéletek
- Tanulási technikák
- Környezeti problémák

A diákok körében tapasztalt diszkriminációról

A 28 válaszadó közül kilencen nem tapasztaltak kirekesztést a diákok részéről az órákon, de azért ők is említenek néhány „jelentéktelen” esetet. 19 kolléga azonban már találkozott valamiféle diszkriminatív viselkedéssel, véleménnyel az óráin. Legtöbbször szexista és rasszista megjegyzéseket említenek. A hallgatók reakcióiról is beszámolnak a diszkriminációval kapcsolatban, ezzel is igazolva, hogy a toleranciára nevelésnek helye kell legyen a képzéseinkben:

„A csoportok reakciója a rasszista megjegyzésekkel kapcsolatban megváltozott az évek során. Néhány évvel ezelőtt a csoport még ellenérveket hozott fel, ha valaki rasszista megjegyzést tett. Ma sokkal nagyobb az egyetértés a hallgatók között a diszkrimináció mellett” (11. válaszadó/a).

„Cigányozás: ez a legnehezebb kérdés. Konszenzust feltételeznek egymás között, a tanárral szemben (»Tanárnőnek nem tetszene a véleményem.«)” (10. válaszadó/m).

Tanári válasz a kirekesztő megnyilvánulásokra

A kirekesztő vélemények befolyásolására a kollégák többféle lehetőséget, módszert és korlátot sorolnak fel:

- Ellenérvek felsorakoztatása
- Magyarázat
- A kérdés történelmi és társadalmi kontextusának bemutatása
- Kérdések, hogy megértsük a diszkrimináció okait
- Csoportos megbeszélés, vita kezdeményezése
- Szerepjáték (például „saját élmény” gyakorlat, amely során a résztvevők – ha játék közben is, de – megtapasztalhatják, milyen kirekesztettnek, mellőzöttnek lenni)
- Privát beszélgetés vagy írásos visszajelzés
- Humor

Mint korábban láthattuk, az ellenérvek felsorakoztatása logikus, és gyakran sikeres módszernek tűnik, de kirekesztő vélemények esetén nem hatásos, mivel a diszkriminációt megfogalmazó fél megerősödve érzi magát a saját igazában. Ezt mutatja a következő vélemény is:

„Nem tudom megváltoztatni senki gondolkodását, de saját példámon keresztül bemutathatom azt a viselkedést, amit elvárok a hallgatóktól” (12. válaszadó/a).

Ennél aktívabb szerepet vállal a következő kolléga:

„[A kirekesztő véleményekre] mindig reagálok. Néha csak egy rövid megjegyzéssel, néha egy történettel arról, ahogy – néhány rossz tapasztalat miatt – a magyarokat látják Ausztriában. És mindig végeztetek olyan feladatokat, melyek tudatosítják a hallgatókban az általánosítás és az előítéletek káros hatását, és felhívják a figyelmüket a több szempontú és ítélezésmentes gondolkodás fontosságára” (16. válaszadó/a).

A listában szereplő módszerek azonban mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy együttműködő, egymásra figyelő, reflektív módon ismerkedhessenek a hallgatók a diszkrimináció különböző vetületeivel.

A toleranciára nevelésre alkalmas tantárgyakról és módszerekről

A felmérés egyik megnyugtató tanulsága az, hogy az intézet számos kurzusában és programjában találnak lehetőséget a kollégák a toleranciára, elfogadásra nevelésre és a hallgatók gondolkodásának fejlesztésére. A nyelvgyakorlat tárgyairól köztudott, hogy szinte bármilyen téma felvetésére alkalmasak, de az intézet oktatóinak véleménye alapján ugyanennyire megfelelőek az országismereti, módszertani, alkalmazott nyelvészeti, nyelvészeti, irodalmi, történelmi és művészettörténeti órák is. Ahogy előre látható volt, sokan említették, hogy a beszélgetések, viták – melyek gyakran formális szabályokat követő disputaként zajlanak, és a résztvevők két egymást követő vitában esetleg éppen a korábban általuk képviselt érvekkel ellentétes oldalt képviselik –, a nyelvórai szerepjátékok, a legkülönbözőbb szövegek több szempontú elemzése mind alkalmas módszer arra, hogy a hallgatók meglássák vagy megtapasztalhassák a világ sokoldalúságát és azt, miként gondolkodnak mások. Ugyancsak többen utaltak arra, hogy a csoportdinamikai folyamatokat is célszerű figyelni, hiszen rajtuk keresztül is felmerülnek alkalmazkodást, toleranciát és együttműködést igénylő helyzetek. Néhány választ érdemes közelebbről is megismerni:

„A MÁSIK érzéseinek és gondolatainak megértése sokat segít. [...] Ami igazán segítene, az már túl van a hatáskörünkön, pontosabban csak nagyon korlátozottak a lehetőségeink: szélesíteni kellene a hallgatók látókörét, lehetővé kellene tenni, hogy különbözőféle háttérű emberekkel kerüljenek kapcsolatba, és azt, hogy megtapasztalják, milyen érzés kirekesztettnek, megvetettnek lenni csak a bőrszín vagy etnikai hovatartozás alapján” (13. válaszadó/a).

„Olyan szövegeket és képeket mutatok be, melyek első ránézésre ártatlannak tűnnek, de aztán kiderül róluk, hogy ördögien manipulatívak. [...] Ezeken keresztül a diákok felismerik és megértik sok diszkriminatív és kirekesztő ideológia működését, és hogy ezek terjednek az oktatásban, tömegkommunikációban, reklámban stb.” (5. válaszadó/a).

„A tolerancia, elfogadás és antidiszkrimináció két szinten értékelhető. Először is aszerint, ahogyan az órákat vezetjük. Bármilyen nehéz is néha, olyan légkört kell kialakítanom, ahol a hallgatók önbizalommal és bátran hozzászólnak a vitákhoz. Ez nemcsak a visszahúzódnóbb diákokat ösztönzi hozzászólásra, hanem arra is módot ad, hogy tapintatosan megakadályozzam, hogy egy-egy hallgató kisajátítsa a terepet. A másik szint maga a megvitatott téma. Például, amikor Yeats, Eliot vagy Pound költészetével foglalkozunk, utalni kell nyíltan fasiszta és antiszemita nézeteikre” (8. válaszadó/a).

„A társadalmi nemmel foglalkozó kurzuson beszélnünk kell a feminizmusról és a polgárjogi mozgalmakhoz való kötődésről, a rabszolga-felszabadító mozgalmaktól a férfi és női identitás kérdéseig [sok mindenről]. [...] A modern brit regényről szóló órákon pedig szót kell ejteni [...] a posztmodernizmusról, mely visszatérően felveti az igazság, történelem, kultúra és identitás sokarcú természetéhez köthető problémákat” (9. válaszadó/a).

„Vegyük például az *Ausztrál őslakosok* című kurzust. A szemeszter folyamán a diákok megismerkednek Ausztrália betelepülésének történetével, amely szorosan összefügg az őslakosok történetével, [azzal, hogy] mitől és hogyan váltak több tízezer éves kultúrából a mai ausztrál társadalom kirekesztettjeivé. A mai problémák a múltban gyökereznek, hibás elképzelés csak a szimptómák alapján (alkoholizmus, droghasználat, bűnözés, gyermekbántalmazás) megbélyegezni ezt a népcsoportot anélkül, hogy mérlegelnénk, miként jutottak erre a sorsra. A mai ausztrál társadalom küzd ezzel a problémahalmazzal, a megoldás még nem mutatja magát. A különböző kormányok különbözőképpen próbálják megoldani az őslakosok problémáit (segélyezés, munka a segélyért, közmunka, megegyezés vállalatokkal stb.). Párhuzam vonható azzal, ahogy a magyar kormányok próbálják a cigánykérdést kezelni. Mivel a diákok általában toleránsabbnak mutatkoznak az őslakosok helyzete iránt (egzotikus kultúra, a nagy távolság miatt a problémák kevésbé érintik meg őket személyesen, ellentétben a cigányokkal), ezt ki lehet használni arra, hogy rámutassunk a velünk együtt élő kisebbségek szomorú helyzetére és kilátástalanságára, illetve megvizsgálhassuk a két ország kisebbségeihez való hozzáállásunkat” (10. válaszadó/m).

A kollégák által említett módszerek és lehetőségek – más és más formában – mind elemző, kritikus gondolkodásra, reflektivitásra nevelnek. Azt pedig több kutatás (például Guthrie és mtsai 2000) is megerősíti, hogy az egyetemisták reflektivitásának fejlesztése várhatóan pozitívan hat a toleranciájukra, de fordítva is igaz lehet mindez: a tolerancia tudatos fejlesztése a reflektivitást is fejlesztheti.

Mit tehetünk még?

Ahogy a fent leírt kutatási eredmények is mutatják, intézetünkben – és bizonyára sok más felsőoktatási intézményben is – az oktatók számos módot találnak arra, hogy szaktárgyaikon keresztül toleranciára, elfogadásra, kritikus gondolkodásra és sok más, az élethez és a majdani munkavégzéshez szükséges készségekre neveljék diákjaikat. Mindezt azonban leginkább ösztönösen tesszük: ahogy a felsőoktatásban való tanításra nem képeztek bennünket, ugyanúgy nem kaptunk útmutatót az oktatás és nevelés integrálására sem. Ez a feladat is tudatosságot és a tudatosság fejlesztését igényli. Az Angol Nyelvpedagógia Tanszéken tettünk néhány lépést annak érdekében, hogy jobban eleget tudjunk tenni e téren saját elvárásainknak.

Tanszéki műhelymunka a gyűlöletbeszédről

A tanulmány elején idézett, rasszista gondolatokat kifejtő dolgozatok sok kollégát megdöbbsentettek. Elgondolkodtunk, mit tehetünk ilyen helyzetben, hogyan képviselhetjük tudatosan és megalapozottan nézeteinket anélkül, hogy a hallgatók véleménynyilvánítási szabadságát korlátoznánk. A megoldást keresve tanszéki önképző műhelyt szerveztünk 2011-ben, megvizsgálándó, hogy az esetleges rasszista megnyilvánulások milyen felelősséget rónak ránk. A következő kérdések merültek fel:

- Hol és hogyan húzzuk meg a határt a gyűlöletbeszéd és a véleménynyilvánítás szabadsága között?
- Megtehetjük-e egy nyelvrán, hogy csak a nyelvi teljesítményt értékeljük, a tartalmat viszont figyelmen kívül hagyjuk?
- Hogyan utasíthatunk vissza egy gyűlöletbeszédet tartalmazó dolgozatot?
- Hogyan szembesítsük hallgatóinkat a gyűlöletbeszéd veszélyeivel?
- Bevezethetünk-e valamilyen retorziót a rasszista megnyilvánulásokkal szemben?
- Van-e mód arra, hogy szakértői képzést kapjunk a gyűlöletbeszéd kezelésére?

A műhelymunka során áttekintettük több magyar és külföldi iskola és egyetem dokumentációját az esélyegyenlőségről, diszkriminációról és gyűlöletbeszédéről. Úgy találtuk, hogy a szólásszabadság tiszteletben tartása mindenütt korlátozza a kirekesztő megnyilvánulások szankcionálásának lehetőségét, ezért mi sem szabályt, hanem antidiszkriminációs nyilatkozatot fogalmaztunk meg:

Az Angol Nyelvpedagógia Tanszék elkötelezetten támogatja a véleménynyilvánítás szabadságát, valamint az emberi jogok és méltóság tiszteletben tartását függetlenül etnikai és szocio-kulturális háttértől, nemtől, vallástól, meggyőződéstől és szexuális irányultságtól. Mivel a sokszínűséget értékeknek, a tiszteletteljes kommunikációt pedig alapvetőnek tartjuk, ugyanezt az elkötelezettséget várjuk el diákjainktól is mindennapi és szakmai megnyilvánulásaikban (DELP 2011).

A nyilatkozat végső formába öntéséig elvezető folyamat abban is segített, hogy mi magunk is eljussunk az erős érzelmek átélésétől a probléma tudatos kezeléséig, feldolgozásáig. Így első lépésként az elkészült nyilatkozatot nemcsak a honlapunkon tettük közzé, hanem minden kurzusleírásunkban is feltüntettük, így a félév első óráin már alkalom adódott a kérdés hallgatókkal történő megvitatására. Néhány olyan kurzuson

pedig, melynek tematikája megengedte, a diszkriminációval kapcsolatos egyéb témaköröket is bevontunk a programba. A nyilatkozatot az Angol–Amerikai Intézet is elfogadta és honlapján publikálta (SEAS 2011).

A tanszéki műhelymunka eredményeként képzést szerveztünk: az ELTE PPK Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Központ munkatársai² egynapos tréning során segítettek nekünk megérteni és megtapasztalni, milyen nehéz észérvekkel leszerelni a kirekesztő gondolkodást, mennyivel hasznosabb olyan technikákat alkalmazni, melyek hozzájárulnak ahhoz, hogy átélhessük, de legalábbis átérezhessük a kisebbségi lét és kirekesztettség különféle megnyilvánulásait. Ezek a technikák kétségkívül időigényesek, de inkább az a kérdés, hogy az időbefektetés miként térül meg. Bizonyára több szakmai és akár azon túlmutató emberi, erkölcsi tudnivalót, tényt és adatot adhatunk át a szokásos egyetemi oktatási formáktól egyáltalán nem idegen frontális előadásmódban, csak hogy ez nem segít abban, hogy átérezzük a nehéz élethelyzeteket, elsajátítsuk a nyitott, elfogadó, kreatív attitűdöket. Az így átadott tudás gyakran csak a kurzust követő vizsga napjáig (vagy addig sem) marad meg a hallgatókban. Ezért érdemes, sőt szükséges időt áldozni a szakmai képzésben is az interaktív érzékenyítő gyakorlatokra.

Tanórai és órán kívüli tevékenységek

Mint a felmérésben részt vevő kollégák véleményéből és a toleranciára neveléssel foglalkozó műhelymunka folyamataiból világosan látszik, az idegennyelv-szakos egyetemi képzésben a szakokhoz kapcsolódó tananyag megtanításán kívül hallgatóink készségeit és attitűdjeit is fejlesztenünk kell. Végzett hallgatóink idegennyelv-szakosként valószínűleg olyan területeken dolgoznak majd, ahol magas szintű interkulturális kommunikációs kompetenciára lesz szükségük. A más kultúrákból származó emberekkel folytatott kommunikációban pedig – ahogy az anyanyelvi kommunikációban is – csak akkor lehetnek sikeresek, ha a megfelelő idegennyelv-tudáson kívül képesek felelősen részt venni a különféle kommunikációs szituációkban, és lépéseiket, megnyilvánulásait tudatosan választott értékítéletekre alapozzák (Holló 2008). Mindehhez reflektivitásra, toleranciára, empátiára, a sokszínűség tiszteletére és elfogadására van szükség.

Azt is láthattuk, hogy ezeket a készségeket és attitűdöket úgy fejleszthetjük leginkább, ha a hangsúlyt az érzékenység kialakítására, a tudatosításra helyezzük. Az ezt célzó feladatokat egyáltalán nem nehéz beépíteni a nyelvfejlesztési, tanítás-módszertani, országismereti, de akár irodalmi, történelmi, szociolingvisztikai és más alkalmazott nyelvészeti kurzusokba sem. A nyelvfejlesztési órák különösen alkalmasak rá, hiszen a középpontban maga a nyelvgyakorlás áll, a felmerülő témák gyakran másodlagosak. Ha azonban élünk a tartalomalapú nyelvoktatás lehetőségeivel, olyasmit is választhatunk, ami elősegíti a toleranciára nevelést. Számítalan olyan téma közül válogathatunk, amelyeken keresztül érzékeltethetünk egy-egy diszkriminatív helyzetet, annak okait és következményeit. Nem nehéz belátni, hogy ezek a témakörök könnyen alkalmazhatóak, ha előadói készségeket vagy vitatechnikát, esetleg szakmai íráskészséget tanítunk, amikor a hallás utáni megértést kívánjuk fejleszteni, sőt akár még

² Ezúton is köszönetünket fejezzük ki Lan Anh Nguyen Luu-nak, Szabó Mónikának és Kende Juditnak.

nyelvtani gyakorláskor is. Arra sincs szükség, hogy állandóan a toleranciáról prédikáljunk. A célnyelvi kultúra(k)hoz kapcsolódó élethelyzetek bemutatása sok olyan alkalmat teremt, amikor egy idegen ország szokásain, történelmén keresztül általános etikai kérdéseket is meg lehet vitatni. Ilyenek például az empátia, megkülönböztetés, társadalmi egyenlőtlenségek kérdése. A tanszékünk tartalomalapú nyelvfejlesztő kurzusain az elsődleges nyelvgyakorláson kívül a hallgatók számukra fontos kultúrákkal is mélyrehatóbban megismerkedhetnek, és ezen keresztül fontos társadalmi és etikai kérdésekről is gondolkodhatnak. Ezeken az órákon az interaktív problémamegoldó feladatokon, vitákon és szerepjátékokon kívül eredményesen használható még a kérdve kifejtés módszere, a szövegek vagy vizuális anyagok interpretálása és a projektmunka is, ami egyben a tanulói önállóságot és együttműködést is fejleszti. Kifejezetten nyelvtan feladat az ítélkezésmentes fogalmazás gyakorlása is, amikor a hallgatók a kultúrák közötti különbségek összehasonlítását nem pozitív és negatív kategóriákra, hanem összetettebb, elemzőbb szempontokra alapozzák, illetve negatív értékítéletet tükröző mondatokat semlegessé alakítanak (például „Jó és rossz”, „Mondjuk másképp” gyakorlatok, Holló 2008: 34–36, Polyák 2004).

Az egyetemi élet azonban nem ér véget az órákon. Tanszékünk – a már korábban említett műhelymunka során – úgy döntött, hogy az órákon kívül is szerepet vállal a hallgatók társadalmi tudatosságának fejlesztésében. Ezért több ízben szerveztünk olyan rendezvényt, ahol a kirekesztésről, diszkriminációról beszélgettünk. 2012 tavaszán került sor az első Tolerancia Napunkra, amelyet interaktív szerepjátékkal vezetünk be. A játékban (Egy lépés előre, Lázár 2006: 128, Council of Europe 1996) egyszerre akár húszan is részt vehetnek, és mindössze 15 perc alatt kedvezményezettként vagy kirekesztettként „élhetnek át” néhány helyzetet. Tapasztalataikat, érzéseiket később megbeszélhetik. Ezután öt diákunk tartott rövid beszámolót a szakdolgozatáról, melyet a toleranciára nevelésről, illetve az interkulturális kommunikáció fejlesztésének különböző módjairól írt, majd egyik kollégánk mesemondóként rövid metaforikus történetet adott elő az elfogadás és empátia fontosságáról. Az esemény vendége volt Fliegauf Bence, a nagy sikerű *Csak a szél* című film rendezője, aki kitűnő filmjének készítéséről beszélt, és szemléletesen bemutatta a mélyszegénységben élő, a létükért nap mint nap megküzdő romák életét. Beszámolója hatalmas érdeklődést váltott ki. A közönség olyan élethelyzetbe nyert betekintést, amelyet korábban egyáltalán nem ismert. A program lezárásaként az esemény támogatója, a budapesti Amerikai Nagykövetség Regionális Angol Nyelvi Irodájának (Regional English Language Office) munkatársa beszélt a különböző korú diákok számára rendezett nyári toleranciabozsákokról. Természetesen a program angolul zajlott, így a hallgatók tanulmányaikhoz is kötődött az esemény, elsősorban a szókincsfejlesztés terén.

A Tolerancia Napot követően engedélyt kaptunk rá, hogy egyszeri alkalommal vetítsük a *Csak a szél* című filmet. A 2012 őszen megrendezett vetítésre nemcsak a saját hallgatóinkat, hanem a Bölcsészkar minden polgárát meghívtuk, így akkora volt az érdeklődés, hogy egyszerre két teremben is vetítenünk kellett. A film megtekintése után a nézők a rendezővel beszélgettek: a diákok a film egy-egy jelenetét elemezték, és Fliegauf Bence segítségével továbbgondolták azt. A filmet magyarul vetítettük angol felirattal, ami az angol szakosoknak később érdekes nyelvtan feladatokat is adott. Jó alkalom volt a társadalmi problémák iránti érzékenység és tenni

akarás felkeltésére: belépti díj nem volt, de azt kértük, ki-ki járuljon hozzá kis összeggel ahhoz, hogy egy észak-magyarországi iskolát támogathassunk, ahol különösen nehéz sorsú gyermekek művészeti oktatása folyik.

A következő esemény a szokásos karácsonyi ünnepségünk volt, ahol az éneklés és történetmesélés mellé beiktattunk egy jótékonyági árverést: tanárok és hallgatók közül sokan hoztak árverezhető tárgyakat, és licitáltak is rájuk. Az így összegyűlt pénzt az ELTE BTK Esélyegyenlőségi Bizottsága kapta, hogy rászoruló hallgatók számára szükséges eszközöket vásárolhassanak. Ez újabb lehetőséget teremtett a hátrányos helyzet és különbözőség nyelvórai feldolgozására. Hasonlóan sok nyelvórai beszélgetésnek lett a témája legutóbbi akciónk: 2013 tavaszán az ország egyik legszegényebb falujában élő gyermekeknek gyűjtöttünk ajándékokat. Az akció a nyelvórák témájává is vált, sokan számoltak be arról, milyen jó tanulási folyamat volt számukra az ajándékok kiválasztása.

Nyilvánvaló, hogy sem tanórai, sem órán kívüli tevékenységekkel nem változtatjuk meg azon diákjaink gondolkodását, akik érzéketlenek a társadalmi egyenlőtlenségekre és a diszkriminációra. Ugyanakkor sokaknak segíthetünk a kirekesztés okainak megértésében és a társadalmi szolidaritás megtapasztalásában. Mindezekben a gondolkodási és tanulási folyamatokon keresztül pedig megértőbb, elfogadóbb, idegen nyelven magukat jobban kifejező értelmiségiekké válnak, akik más kultúrákban is el tudják fogadtatni magukat. Ehhez kapcsolódik Portella (1991) véleménye: „A felsőoktatási intézmények legfőbb küldetése a kiválóság kell legyen. Vagyis a tudást a társadalom szolgálatába kell állítani, hogy jobb világot teremthessünk – egy igazságosabb és egyenlőségre törekvő világot” (22).

Végül

Úgy vélem, hogy az ELTE Angol–Amerikai Intézetének oktatói által leírt vélemények, valamint az Angol Nyelvpedagógia Tanszék gyakorlata és tapasztalata alapján megállapítható, hogy a szigorúan vett szaktárgyi oktatáson kívül szükség van nevelési feladatok ellátására is a felsőoktatásban. Az idegennyelv-szakos képzésben ezt szinte minden tantárgyhoz köthetően és az órán kívüli szakmai tevékenységek során is meg lehet valósítani. Ezt támasztja alá McKeachie (2002), amikor a szakmai képzésbe integrált szemléletmód nevelésével foglalkozik. Véleménye szerint értékrend átadása nélkül tanítás nem létezik, hiszen a tanár a tanítási módszerein és órai viselkedésén keresztül sugározza értékrendjét. Ezért kell tudatosan alkalmat találni arra, hogy a hallgatók az órákon nyílt, reflektív és támogató környezetben mérlegelhessenek és vitathassanak meg ellentmondásos kérdéseket.

Utóhang

E tanulmány írásakor, 2013 tavaszán került nyilvánosságra az ELTE BTK Hallgatói Önkormányzatának számítógépén található lista a hallgatók vélt vallási, etnikai, politikai, szexuális hovatartozásáról. Ezt a gyalázatot az Egyetem nyilvánossága nagy felháborodással fogadta, ugyanúgy, mint a kisvártatva néhány tanári szobán és előadóteremben megjelenő aljas antiszemita feliratokat. Az ELTE vezetése közleményében elítélte az emberi méltóság megsértésének minden formáját, és hangsúlyozta:

„E közösségben morális elvárásokat is érvényesítünk, amelyek az alapvető emberi értékek védelmében alapulnak. Különösen nagy oktatóink felelőssége. Egyetemünket évről évre a fiatal nemzedékek legkiválóbb képviselői tisztelik meg bizalmukkal. Kötelességünk olyan értékek közvetítésével is hozzájárulni szellemi fejlődésükhöz, amelyek elemi normává érelik bennük az emberi méltóság és a szabadságjogok megsértésének, a kirekesztésnek, a gyűlöletkeltésnek, az embertelenségnek a feltétlen elutasítását” (ELTE 2013).

Ezek a fejlemények az oktatás és nevelés kapcsolatára is új fényt vetnek. Ha nem emeljük fel a szavunkat a kirekesztés ellen, ha nem reagálunk rasszista félmondatokra, vagy ha eltereljük a szót a „kényes témákról”, akkor is nevelünk. Ezzel a magatartással azt üzenjük, hogy ezek nem fontos dolgok, sőt esetleg egyet is értünk a kirekesztő véleményekkel. Nem kérdés tehát, hogy az oktatás mellett vállalhatunk-e nevelési feladatokat. Nem engedhetjük meg, hogy ne vállaljunk. Nem engedhetjük meg, hogy a világtól elzárva csak ismereteket közvetítsünk, hiszen hallgatóinkat az életre készítjük fel. A nevelési feladatok vállalása azonban nemcsak az aktuális eseményekre való reagálást jelenti, hanem a folyamatos tevékenységet is. Harland és Pickering (2011) rámutatnak, hogy az oktatáson keresztül a tartalom és a módszerek megválasztásával implicit módon akkor is értéket közvetítünk, ha értéksemlegesek kívánunk maradni. Az utóbbi esetben azonban nincs semmilyen befolyásunk arra, hogyan alakítják a diákok az egyetemi évek alatt saját értékrendjüket, és hogyan hatnak majd később a társadalomra. Ezért szerintük hasznosabb, ha társadalmi és etikai értékeket nyíltan és tudatosan adunk át és vitatunk meg hallgatóinkkal, hiszen így tudatos reflektálásra adunk lehetőséget. Weber (2005) megállapítja, hogy a magas színvonalú oktatás a tolerancia és mások tiszteletének fejlesztésén keresztül kulturáltabbá teszi a társadalmat. Mindezek alapján azonban a társadalom csak akkor őrizheti meg integritását, ha az általában csendes és passzívan toleráns többség tudatosan és aktívan elutasítja a hangos kisebbség kirekesztő törekvéseit. Mint az ELTE Angol–Amerikai Intézetében végzett kutatás és az Angol Nyelvpedagógia Tanszék gyakorlata bizonyítja, az idegennyelv-szakos képzés számtalan – más oktatási környezetben is alkalmazható – lehetőséget kínál a szakmai képzés, valamint a toleranciára és társadalmi szolidaritásra nevelés integrációjára. Az, hogy ez megvalósuljon, mindannyiunk felelőssége.

IRODALOM

- Council of Europe (1996): *All different – All equal*. Education pack. Strasbourg: Council of Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/youth/Source/Resources/Publications/Education_Pack_en.pdf, magyarul:
http://www.ifjusagimunkakonyvtara.hu/reszletes_kepzok_konyve_2006_105.html (Letöltve: 2013. 06. 10.)
- DELPH (2011): *The website of the Department of English Language Pedagogy*. <http://delp.elte.hu>, magyarul: <http://delp.elte.hu/magyarul.htm> (Letöltve: 2013. 06. 10.)
- ELTE (2009): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Küldetésnyilatkozata*. Budapest: ELTE. <http://www.elte.hu/kuldetes?id=NW-2319> (Letöltve: 2013. 06. 10.)
- ELTE (2013): ELTE: A tudás közössége – morális elvárásokkal. *Nyilatkozat az ELTE honlapján*. <http://www.elte.hu/hir?id=NW-4271> (Letöltve: 2013. 06. 10.)

- ELTE BTK (2010): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Küldetésnyilatkozata*. <http://www.btk.elte.hu/kuldetes> (Letöltve: 2013. 06. 10.)
- Felsőoktatási Törvény (2005): *2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról*. Budapest: Magyar Országgyűlés.
- Felsőoktatási Törvény (2011): *2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról*. Budapest: Magyar Országgyűlés.
- Guthrie, V. L. – King, P. M. – Palmer, C. J. (2000): Higher education and reducing prejudice: Research on cognitive capabilities underlying tolerance. *Diversity digest*, spring/summer 2000. <http://www.diversityweb.org/digest/sp.sm00/tolerance.html> (Letöltve: 2013. 06. 10.)
- Harland, T. – Pickering, N. (2011): *Values in higher education*. London: Routledge.
- Holló Dorottya (2008): *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Holló Dorottya (megjelenés alatt): Toleranciára nevelés az angol és amerikanisztika szakos bölcsész- és tanárképzésben. In: Frank T. – Károly K. (szerk.): *125 éves az angol szak az Eötvös Loránd Tudományegyetemen*. Az évfordulóra 2011. november 9–10-én rendezett konferencia gyűjteményes kötete. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Horváth Ágnes (1997): Mások és mi. Kérdőíves felmérés a nemzeti hovatartozás és a másság témakörében kecskeméti általános iskolások között. *Új Pedagógiai Szemle* 47/11, 62–77. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00010/1997-11-lk-Horvath-Masok.html> (Letöltve: 2013. 06. 10.)
- Lázár Ildikó (2006): *33 kulturális játék a nyelvórán*. Budapest: OPKM – ECML.
- McGuire, W. J. (1961): Resistance to persuasion conferred by active and passive prior refutation of the same and alternative counterarguments. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 63, 326–332.
- McKeachie, W. J. (2002): *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers*, 11th ed. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Polyák Ildikó (2004): *Cross-cultural communication*. Budapest: Perfekt.
- Portella, E. (1991): Opening address. The role of higher education in society: Quality and pertinence. 2nd UNESCO non-governmental organizations' collective consultation on higher education. *New papers on higher education meeting documents*. 19–23. http://www.usc.es/ceta/recursos/documentos/role_higher_education.pdf (Letöltve: 2013. 06. 10.)
- Róna Dániel – Sörös Anett (2012): A kuruc.info nemzedék. Miért népszerű a Jobbik a fiatalok között? In: Szabó Andrea (szerk.): *Racionálisan lázadó hallgatók. Apátia – radikalizmus – posztmaterializmus a magyar egyetemisták és főiskolások körében I*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- SEAS (2011): SEAS Antidiscrimination Policy. *The website of the School of English and American Studies*. <http://seaswiki.elte.hu/administration/antidiscrimination> (Letöltve: 2013. 06. 10.)
- TÁRKI (2007): *Omnibusz felmérés: Nőtt a „pirézekkel” szembeni elutasítás*. <http://www.tarki.hu/hu/news/2007/kitekint/20070308.html> (Letöltve: 2013. 06. 10.)
- TÁRKI (2012): *Omnibusz felmérés: Nem mérlegelünk – nem kellene az idegenek*. http://www.tarki.hu/hu/news/2012/kitekint/20120516_idegenellenesség.html (Letöltve: 2013. 06. 10.)
- UNESCO (1995): *Declaration of principles on tolerance*. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/webworld/peace_library/UNESCO/HRIGHTS/124-129.HTM és: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001518/151830eo.pdf> (Letöltve: 2013. 06. 10.)
- Vásárhelyi Mária (2004): Taní-tani – de hogyan? *Élet és Irodalom* 48/7.
- Weber, L. (2005): Nature and scope of the public responsibility for higher education and research. In: Weber, L. – Bergan, S. (szerk.): *The public responsibility for higher education and research*. Strasbourg: Council of Europe.

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

„Cigányok közt maradok”

Interjú Derdák Tiborral

Sajókazára Miskolcon és Kazincbarcikán át vezet az út. Miskolcig autópályán, utána lepusztult gyárak mellett robogok még harminc kilométert. A takaros külsejű általános iskola mellett elhaladva érem el Sólyom telepet és a cigánysort. Sártengerben teszem meg az utolsó métereket, de iskolaépületnek nyomát se látom. Egy helybéli cigányasszonytól kérek útbaigazítást, aki rámutat a tőlem balra szerénykedő lakóházra: „Az ott, ni!”

Amikor a takarítónő megpillant, kártyáját a beléptető rendszerhez nyomja, majd fölvezet a tanáriba. Tibor fogad, bemutat Orsós Jánosnak, aki maga horgolta színes sálát hord a nyaka köré tekerve. A Dzsaj Bhím buddhista közösség vezetőjeként ő az iskola fenntartója. Kopogtatnak, belép egy fiatalember, engedélyt kér tőle, hogy előbb mehessen haza az iskolából. „Nem bánom, de csak akkor, ha fel tudod sorolni a legfontosabb hazai cigány nyelveket.” A fiatalember megoldja a feladatot – mehet.

Megszólítok egy hófehér haját lófarokba font férfit, angolul válaszol. Finn – *nomen est omen* – Finnországban élt a közelmúltig, onnan vonult nyugdíjba negyvenéves nyelvtanári pályafutása végeztével. Anyanyelve angol, hithű buddhista. Alig két hete érkezett Sajókazára, de már eldöntötte: egy évig biztosan itt marad.

Tibor és Finn társaságában két angolórán hospitálok: a 10. osztályban kilenc, a 9. osztályban öt gyerek ül a félkaréjba rendezett asztaloknál. Ilyen alacsony lenne az osztálylétszám? Ilyenkor péntek dél tájban már sokan hazaszállingóztak, világosít fel Tibor. A gyerek megjelölés különben sem mindenkire stimmel: az a fiú ott például 23 éves apuka. Kínos, de a gyerekek egy árva szót sem tudnak angolul. A fiatal tanárnő kérdéseket tesz föl: *Do you like tea? Does he like coffee?*, de a teljes mondatos válaszok az istennek sem akarnak összejönni. Miközben a tanárnő egyre csak ismételtet, Finn mulatságos táblarajzokkal illusztrálja az elhangzottakat, időnként félbeszakítja a monoton munkát, hogy szájával mutassa a *v* és a *w* hangok kiejtésében mutatkozó különbséget.



A riportra az iskola buddhista templomául szolgáló szobájában kerül sor. Néhány kegytárgyon, könyvön és bekeretezett fényképen kívül matracok és párnák hevernek szanaszét. Az egyik matracon Tibor foglal helyet törökülésben, én egy másikra telepedem le, azon fészkelődöm. Tiszta szerencse, hogy padlófűtés van, így legalább nem fázom.

Mielőtt útnak indultam, rákattintottam a nevedre az interneten, és elsőként egy szélsőséges újság ugrott be, amely útszéli hangnemben nyilatkozik rólad. Mivel váltottad ki az ellenszenvüket?

Nézd, a rasszistáknak nagyon fáj, ha valaki szót emel a cigányok védelmében, tanítatja őket. Nekik a cigánytelepek arra kellene, hogy legyen hol masírozni. Rettenő zavarba jönnek attól, hogy a cigányok itt tanulnak és dolgoznak. Ennek ellenére nincsenek közöttünk látványos összetűzések, inkább a honlapjaikon üzengetnek.

A sajkócazi általános iskolával sincs kapcsolatotok?

Annak idején, amikor megnyílt a gimnázium, szívesen fogadtak bennünket. Azt hitték, dőlni fog a pénz, amiből nekik is csurran-cseppen. Abban is bíztak, hogy a cigányok viselkedése máról holnapra megváltozik, megszűnnek a falopások, csirketolvajlások, betörések. Csalatkozniuk kellett, az oktatás csak hosszabb távon produkál ilyen eredményeket. Jelenlétünk első eredménye az, hogy az elnyomottaknak kinyílt a szemük, megjött a hangjuk – ez bizony nem tetszett a helyi elitnek.

Mit tesz értük az a bizonyos elit?

A falu harmadát alkotó cigányoknak nincs képviselőjük a helyi vezetésben. A szavazó polgároknak csak egyhatoda roma, a romák fele ugyanis gyermek, az idősebbek pedig korán meghalnak. Így számarányuk ellenére nincs befolyásuk a helyi döntésekre. A hatalom nem partnerként, hanem teherként tekint rájuk.

Mit kell tudni a gimnáziumról? Ez a ház ugye nem iskola volt eredetileg?

Uraknak épült: a bányatelepen ez volt a mérnökök lakása. 2007-ben vásároltuk meg a két legjobb ilyen lakóházat összesen 17 millió forintért, összenyitottuk őket, ez lett az iskola. A vételárat a fejkvótából kuporgattuk össze, az átalakítás költségeit pedig Soros György állta. Van még egy közösségi iskolaépületünk, amelyet Felcsuti Péternek, a Raiffeisen Bank akkori vezérigazgatójának köszönhetünk.

Pénzzel tehát bőven el vagytok látva.

Nem mondanám. Ugyanannyi állami fejkvótát kapunk a diákok után, mint bármely más egyházi iskola, azzal a különbséggel, hogy mi nem rendelkezünk saját iskolaépületekkel. Ez a családi ház méretű, barátságos épület az egyetlen vagyonunk.

Hány tanteremből áll?

Ebben az épületben négy: a Chicago-, a Tokió-, a Bombay- és a New York-terem, a melléképületben további kettő. Ez pont elég, mert hat osztályunk van, évfolyamonként egy-egy, kivéve a 9. évfolyamot, ahol két osztályt kellett nyitnunk, annyira eltérő tudással érkeztek a gyerekek.

Ez eddig öt osztály, ha jól számolom.

A hatodik egy számítógép-szerelői szakképzési csoport. Sajókazán összesen száz tanuló van az esti tagozatosokkal együtt, akik főleg munkanélküli felnőttek és kismamák.

Úgy tűnt nekem, mintha egy-két nem cigány is lett volna a gyerekek között.

A Chicago-teremben Feri nem cigány, a New York-teremben a rendőr gyerek, Marci sem az. Ők Rakacán laknak, ide hatvan kilométerre. Rakaca cigány falu, és Marci a nyolcadik után úgy döntött, hogy a volt osztálytársaival szeretne továbbtanulni. A Bombayba három nem cigány gyerek is jár, az egyikük szülei diplomás emberek.

Ezt nevezem integrációnak!

Az eltérő családi háttér az összes gyerek hasznára válik. Mellesleg szellemileg enyhén fogyatékosokat is tanítunk, mint például azt a szemüveges fiút a New York-teremből, akit te is láttál.

De hiszen ő kenterbe veri a többieket angolból!

Nagyon hajt, mert szeretne kitűnni valamiből.

A nem idevalósiakat hol szállásoljátok el?

Nincs kollégiumunk, ezért a többség ingázik. Hajnalban kel, késő délután ér haza.

Hány fő a tanári kar?

Kábé negyven.

Száz gyerekre negyven tanár? Nem luxus ez?

Ne felejtse el, hogy Ózdon és Alsózsoltán is van gimnáziumunk, Sátán pedig általános iskolánk! A teljes tanulólétszám 500 fő.

És a tanárok a négy település között pendliznek?

Másképp nem jön ki az óraszámuk. Részben ezért olyan nehéz jó tanárokat szerződtetnünk. Történelem- és magyartanárból viszonylag széles a választék, mivel túlkínálat van a piacon, a többi tantárgy esetében annál nagyobb a gond. Mi vagyunk az utolsó hely, ahová a tanárok hajlandók elszegődni: rossz közlekedés, fegyelmezési gondok, maszekolásra nincs lehetőség. Nehéz meló, mert a legtöbb gyerek keveset hoz az általános iskolából. Gondolj bele, olyanoknak kéne gimis matekot tanítani, akik a szorzótáblát sem ismerik. A gyerekek hamar elveszítik a fonalat, a tanár meg fűtyül rájuk, a táblának magyarázza a másodfokú egyenlet levezetését, azok meg közben SMS-eznek, másnap doga, röpülnek az egyesek, a kolléga pedig szentséggel, mindenért a gyerekeket hibáztatja.

Magyarból is hasonló a helyzet?

De még mennyire! A kilencedikes tananyag például Homéroszt nyomatja olyanoknak, akik kis túlzással a betűket sem ismerik. Kevés tanár hajlandó azt tanítani, amit a gyerek fel tud fogni, ami érdeklő, és amire szüksége van.

És angolból?

Saját szemeddel láthattad: siralmas! Ha valaki nyelviskolában is taníthat Miskolcon, az nem valószínű, hogy állami fizetésért egy falusi cigánytelep mellett dönt. Külföldről könnyebben kapunk angoltanárt, mint Borsodból. Finn, a buddhista önkéntes kapóra jött – többek között azt várjuk tőle, hogy korszerű módszertani kultúrával vértesse föl a négy angolos kollégát.

Hadd provokáljalak egy kicsit! Ugyan mi szüksége egy idevalósi cigány gyerekek az angolra?

Éppen hogy erre van a legnagyobb szüksége! Ha csak annyit tud, hogy *Monday, Tuesday, Wednesday*, már eléri az átlag magyar szintjét. Önbizalmat szerez, embernek érezheti magát.

Nem inkább magyarul kéne először tisztességgel megtanulnia?

Most provokálsz? Először is az idevalósi cigány gyerekek semmivel sem beszélnek rosszabbul magyarul, mint akárki más.

Annak ellenére, hogy nem magyar az anyanyelvük?

Nagyon is az. Errefelé nem beszélnek a lovárit vagy beást. A cigány gyerekek pont akkora eséllyel vágnak neki az angolnak, mint a nem cigány kortársaik. A siker egyedül a tanáron múlik. Ha pedig valaki cigányul is tud, az inkább előny, semmint hátrány a következő nyelvi megtanulásában.

Ha már itt tartunk, heti hány órában nyomjátok az angolt?

Attól függ. Miután kiderült, hogy a tizedikesek mukkanni se tudnak, növeltük az óraszámot.

Tanév közben? De hisz ez szabályellenes! Mit szól ehhez a főhatóság?

Előfordul, hogy megbírságnak. De erre az a válaszem: ha valaki úgy érzi, jobban tudná csinálni, mint mi, rajta, próbálja ki: bőven akad még cigánytelep az országban!

Mesélj valamit a gimnázium születéséről!

Valamikor a múlt évezred végén Debrecen elnyert egy pályázatot, melyet cigány középiskolai tehetséggondozó kollégium alapítására írtak ki, a város vezetése azonban udvariasan elállt a lehetőségtől. A nehéz sorsú Ózd ellenben kapva kapott az alkalmon, jóllehet nem is indult a pályázaton. Ebbe a munkába kapcsolódott be Orsós János, meg én is. Jártuk a falvakat, arra biztattuk a szegény sorsú, értelmes nyolcadikosokat a borsodi falvakban, hogy jöjjenek érettségizni Ózdra. Egyszer csak rábukkantunk a sajókazai cigánytelepen Benőre, rendes nevén Lázi Istvánra, aki elsőként a helyi cigányok közül szépen leérettségizett, bekapcsolódott a cigány buddhisták mozgalmába, és ma, tíz év múltán ő irányítja az itteni iskola életét. Jelenleg szociális munkásnak tanul, és félig-meddig itt lakik a suliban. Egy csomó holmi, amit itt látsz, az övé. Például az a gumimatrac is, amin ülsz.

Miért nem otthon lakik?

Sokat van otthon is, a családja körében, de értelmiségi életet csak itt tud élni. Itt írja a pályázatokat a sulinak, itt intézi az e-mailjeit. Meg aztán itt van wifi is. Egyébként, ha van kedved hozzá, körbeviszlek, csak hogy lásd, milyen körülmények között élnek a cigánysoron. A cigányok valaha a helyi bányában dolgoztak, de amikor a bánya bezárt, minden és mindenki összeomlott. Benőt kivéve. Dr. Ámbédkar példájából merített erőt.

Helyben vagyunk. Mit kell tudni a névadótokról?

Dr. Ámbédkar a legszegényebb kasztból, a dalitok soraiból emelkedett ki, szemben Gandhival, aki az uralkodó hindu réteg sarja volt. Gandhi a hagyományos szegénység-

get erénynek tekintette, és az egyszerű falusi életet dicsőítette, szemben dr. Ámbédkarral, aki úgy vélte, a városba kell költözni, ki kell kászálódni a nyomorból, mégpedig saját erőből. Ez az életfilozófiája a külsőségekben is megnyilvánult: Gandhi jól ismert leplei helyett nyakkendőt kötött, divatos szemüveget viselt, és lakkcipőt húzott. Bár nem buddhistának született, racionális megfontolásból ezt találta a legcélravezetőbb valásnak. Terjedelmes életművéből a buddhista „biblia” emelkedik ki, amely az eredeti, 108 kötetes szentírást egyetlen kötetbe tömörítette. Tessék, itt van, olvasd el! Az általa életre hívott mozgalom hármass jelszót tűzött zászlajára: „Taníttass, lelkesíts, szervezkedj!”

Hogyan viszonyul a ti Dzsaj Bhím közösségetek tevékenysége a névadóéhoz?

Dr. Ámbédkar tanai pontról pontra illenek a mi körülményeinkre. Valljuk, hogy a cigányok ne felülről reméljék az áldást, hanem vegyék kezükbe a saját sorsukat. A buddhizmus alapja, hogy felelős vagy önmagadért, elsősorban rajtad áll, boldogulsz-e az életben. Nem hierarchikusan szerveződünk, közösségünket cigány fiatalok irányítják. Megjegyzem, bírálóink nem vallási közösséget, hanem afféle cigány érdekvédelmi szervezetet látnak bennünk, holott nem erről van szó. A különféle civil és politikai szerveződésekkel ellentétben a hitünkéből fakadóan mi hosszú távban gondolkodunk.

Tudom, magad is buddhista vagy. Honnan ez a hit? Ne vedd zokon, de inkább rózsadombi keresztény úrifíúnak látszol.

Valóban az voltam.

Meséld el a metamorfózisod történetét!

Francia–szociológia szakon végeztem az 1980-as években. Tulajdonképpen két szociológus tanáromnak, Tausz Katalinnak és Dávid Jánosnak köszönhetem, hogy belecsoptem a magyar valóságba. Magnóval a kezemben jártam az országot, interjúkat készítettem egyszerű emberekkel. Az öreg nénik és bácsik hálásak voltak, hogy egy fiatalember meghallgatja őket, én pedig beleszerettem ebbe az életformába. Miután szakdolgozatomat a református egyház iszákosmentő missziójáról írtam, az Alkoholológiai Intézet lett az első munkahelyem. Ekkor tehát már minden együtt volt abból, ami most is az életem: a vallás, a társadalmi problémák iránti fogékonyság, a személyes elköteleződés. És hamarosan azok a konfliktusok is megjelentek, amelyek aztán végigkísérték az életemet. Az Alkoholológiai Intézetből hamarosan kipenderítettek, mert iszákosok között forgolódtam, ahelyett hogy elméleti síkon kutattam volna az alkoholizmust. Rájöttem ugyanis, hogy az iszákosság legjobb ellenszere az az önsegítő csoport volt, ahol az alkoholisták egymást segíthetik a leszokásban: Anonim Alkoholistáknak nevezik ezt a szerveződést, amelyet az akkori államrend gyanúsnak talált.

Ez még a rendszerváltás előtt történt, ha jól értem.

Igen, de már küszöbön állt a fordulat. Ezután a Baranya megyei Magyarmecskére kerültem szintiszta cigány környezetbe, ahol a kötelező orosz helyett franciára tanítottam a gyerekeket.

Helyben vagyunk – nyelvtanulás! Mikor kezdtél franciául tanulni?

Gimnazista koromban, a Francia Intézetben. Meghatározó élmény volt: audiovizuális módszer, nyelvi labor heti hat órában, három éven át. Azt, hogy ez a nyelv a véremmé

vált, az ottani tanárainknak köszönhetem. Egyébként az Apáczaiiban is franciául tanultam. Domokos Katival mázlim volt: míg az oroszórán a *sztol* főnevet ragoztuk oda-vissza, a franciaórán dalokat tanulhattunk. Példát vehetnének róla a mai fiatal nyelvtanárok.

Aztán jött hozzá az angol.

Jóval később. Az egyetemen merő passzióból lováriórákra is jártam, melyeket dr. Tálos Endre nyelvész tartott szűk hallgatóság részére. Ragadt is rám valami: évekkel később Amerikában egy pünkösdista cigány istentiszteleten lováriul intéztem beszédet a gyülekezethez.

Beásul is tudsz?

Felsőfokon. Baranyában ugyanis sok cigánynak ez az anyanyelve, tulajdonképpen nem más, mint a román nyelv egyik változata. Tekintettel a román–francia nyelvrokonságra, ragadt rám a beás nyelv. De hála a lengyelországi kiruccanásaimnak, lengyelül sem tudnának eladni.

Na és az angol?

Az igazat megvallva, angolórákra nemigen jártam. Az élet vitt rá, hogy megtanuljam, a külföldi kapcsolatok, miután rájöttem, hogy a francia megszűnt világnyelv lenni. Ma már ott tartok, hogy flottabbul beszélek angolul, mint franciául.

Tartasz is angolórákat?

Minden tantárgyba beviszem az angolt. Kémiából, töriből, énekből. A március 15-i ünnepségünkön például az iskola kórusa spirituálékat énekelt. Mellesleg franciát se tanítok már vagy húsz éve.

Ott tartottunk, hogy Magyarmecske.

Bekövetkezett a rendszerváltás, engem pedig egyszeriben képviselőnek választottak. Sosem voltam politikus alkat, befolyásomat inkább arra használtam fel, hogy kijárjam a pécsi Gandhi Gimnázium megalapítását. Miután 1994-ben becsuktam magam mögött a Parlament ajtaját, a Gandhiban folytattam, de csakhamar szembekerültem a vezetőséggel. A vita akörül forgott, hogy a legtehetségesebb vagy a legrászorultabb gyerekeket vegyük-e föl a gimibe. Többedmagammal az utóbbi álláspontot képviseltem, ezért útilaput kötöttek a talpunk alá.

Mi volt a következő állomás?

A Collegium Martineum, amelyet a németországi római katolikus egyház működtetett Mánfán. A kollégiumból reggelente szétrajzottak a cigány gyerekek, ki ebbe, ki abba a pécsi, komlói iskolába integrálódva – noha az integrált iskola mint fogalom akkor még nem létezett. Az integráció szárnyakat adott a fiataloknak. Egyenrangúként élni – ez a cigány fiatalok legfőbb álma. Ezt az emancipációs gyakorlatot átvittük a kollégium napi ügyeivel kapcsolatos döntéshozatalba is, és lassanként kinevelődött a fiataloknak egy olyan önszervező csoportja, amely kész volt felelősséget vállalni a tetteiért. Csakhogy ez kivágta a biztosítékot az egyháznál. A bázisdemokrácia éles ellentétben állt az egyház mereven hierarchikus szemléletével, éppen úgy, ahogy tíz évvel korábban az iszákosok mozgalma bizonyult idegen testnek a kommunista államrendben. Végül a katolikus papok mind egy szálig kirúgtak minket a Collegium Martineumból.

Tibor, ha jól számolom, ez már a harmadik olyan munkahely volt, ahonnan nem önként távoztál. Mondd, nem vagy kicsit összeférhetetlen természetű?

Az összetűzésekért nem akarok másokat hibáztatni: én voltam a kiváltó ok. Egyébként minden konfliktus mögött ugyanaz a bázisdemokrata elkötelezettségünk állt, és minden szélvihar tovább lendített minket. A közösségünk egyre jobban összekovácsolódik, elkötelezett buddhistaként nagyon is jól megférünk egymással. A Baranyában töltött húsz év után 2007 óta Sajókazán élek. Pesti lakásom nincs is, bár a hétvégeken följárak a fővárosba.

Család, gyermek?

Ahogy vesszük. Három árván maradt tanítványomat neveltem föl, de ma már egyikük sem szorul rám. Az egyik a buddhista főiskolán rendszergazda, a másik Rómában tanult a szaléziak egyetemén, a harmadik pedig háromgyermekes apuka Baksán.

Itt, Sajókazán merre laksz?

Soros György jóvoltából van egy házunk, melyen többedmagammal osztozom. Finn is ott lakik. Tudnod kell, hogy Buddha útmutatása szerint helyénvaló, ha a közösség egy fedél alatt lakik.

Szép, szép, de mindez csepp a tengerben.

Tévedsz! Jó pár cigány fiatalok továbbtanulására szakosodott intézmény működik az országban. Dr. Ámbédkar nyomdokain haladva bízunk benne, hogy idővel tovább terebélyesedik a mozgalmunk – hála a támogató társadalmi közegnek is! És itt nem csak a szponzorainkra gondolok. Erőt meríthetünk például a köztársasági elnök és a miniszterelnökök, államtitkárok látogatásából. Az Amnesty International gyakorló iskolája vagyunk, és hamarosan beindul egy újabb projekt. Ennek keretében kéthetenként ideutaznak a Corvinus Egyetem és a budapesti Fazekas Gimnázium tanárai és diákjai, hogy matekból és történelemből előkészítőt tartsanak az érettségi előtt álló tanulóinknak.

Nem kéne valami hasonlóra angolból is sort keríteni?

Tekintsem ezt felajánlásnak?

Akár... Végezetül egy személyes kérdés. Meddig akarsz még Sajókazán élni?

Akár életem végéig. Jól érzem magam itt, de ha úgy hozza a sors, szedem a sátorfámat, és máshol folytatom. Egy biztos: cigányok közt maradok.

LÁZÁR A. PÉTER – VARGA GYÖRGY

A polctól a felhőig

Tudománytalan gondolatok a szótárszerkesztésről

Történet

A hosszú – a könyvespolctól a „felhő”, a virtuális tér felé haladó – történet legunalmasabbja az „adminisztrációs” rész. Legyünk hát gyorsan túl rajta.

Első közös papíralapú szótárunkra, egy angol–magyar és magyar–angol „kézi” szótárra a szerződést 1998 elején kötöttük meg. A mű 2000 szeptemberére készült el. A könyvgerincekre a szerénytelen *A 2000-es évek szótára* mottó került – mentségünk-re szolgálhat persze, hogy a 2000-es szám szinte kínálta magát. Ezek az Aquila Kiadó *SzóTér* könyvek logójú szótárainak első darabjai voltak.



1. ábra. A MorphoLogic MobiMouse programjával használható szótárunk *run* (ige) szócikkének részlete, baloldalt annak környezetével



2. ábra. A MorphoLogic MobiMouse programjával használható szótárunk run (főnév) szócikke, baloldalt annak környezetével

A szerződéskötés és a megjelenés között egy sor elméleti és gyakorlati kérdésre kellett választ találnunk. A legfontosabb elvi kérdés az volt, hogy egyszerűen csak egy újabb (frissebb, teljesebb, modernebb) szótárpárt vagy valami minőségileg különbözött hozunk-e létre: a válasz természetesen az utóbbi volt. Legfontosabb alapelvünk, hogy kifejezetten magyar anyanyelvű szótárhasználókat célozzunk meg. Két további hívószót is megfogalmaztunk: egyszerűség és felhasználó-központúság. Egyszerűség, mert a meglévő szótárak áttekinthetetlenül hosszú és túlhierarchizált szócikkeket (is) tartalmaztak. Hoztunk tehát például egy döntést, melynek nyomán – az esetek 99%-ában – tíz jelentésnél nem lett nagyobb egy-egy szócikk. Később, az elektronikus változatban (ahol helytakarékosági szempontok nincsenek) szintén az áttekinthetőséget szolgáló megoldás, hogy minden jelentés új bekezdésben szerepeljen. A két döntés eredményét láthatjuk az 1. és a 2. ábrán, egy-egy igen gazdag szócikken.

A legtöbb gyakorlati kérdés már ezekből az elvi döntésekből volt levezethető.

Források, korpusz

Szótár alapvetően két módon keletkezhet: más szótárak listáiból vagy korpuszokból (szövegtestekből). Jól hangzó, de a leggazdagabb magyarországi szerkesztőségek számára is nehezen, drágán megvalósítható igény lenne a pusztán korpuszalapúság. Világos, hogy egy szótár esetében sem dolgozhat senki úgy, hogy elővesz egy fehér lapot, és elkezd írni a szavakat az első *a* betűstől az utolsó *z* (zs) betűsig. Az angol–magyar irány esetében igen sok papíralapú és elektronikus forrás állt rendelkezésünk-

re, főként egynyelvűek. A magyar–angol annyiban különbözik, hogy az egynyelvű források száma korlátozott. Ezért is hoztunk létre egy (a mai lexicográfia szemszögéből igen szerény) saját korpuszt, aminek feldolgozása után mintegy nyolc-kilenc ezer új (értsd: máshol nem dokumentált) szót találtunk, s ezek jelentős részét be is építettük. Ezután már csak az a feladat állt előttünk, hogy megtaláljuk a beemelő szavak angol megfelelőit, majd pedig gondoskodjunk arról, hogy ezek (lehetőleg) az angol–magyar irányban is szerepeljenek. A jelen írás terjedelme nem engedi meg, hogy részletesen bemutassuk ennek a minikorpusznak a genezisét, de lásd például Varga 2004.

A szótárak sikere nyomán még ebben az évben vállaltuk egy karcsúbb – „nice price” – kiadás elkészítését, amelyre pontos terjedelmi korlátokat kaptunk. Ez a gyengébb minőségű papírra nyomott, ám lényegesen olcsóbb munka az eredetinek kb. 65%-át tartalmazta. A csökkentés leginkább a szócikkek számát, kisebb mértékben a szócikkek belüli anyagot – tudóskodva: főleg a makro-, kisebb mértékben a mikroszerkezetet – érintette.

2007-ben a magyar–angol szótár (az eredeti, rövidítettlen mű) elnyerte a Magyar Tudományos Akadémia akkor első ízben kiírt *Kiváló magyar szótár* díját, majd 2008-ban az angol–magyar szótár részesült ugyanebben a díjban.

CD mint melléklet

A papírkiadások után 2007-ben felmerült egy hangot is tartalmazó elektronikus (CD) változat ötlete, ennek elkészítésére azonban – hadd fogalmazzunk így: nem lexicográfiai okokból – nem került sor.

Azok is, akik nyitottak voltak az effélére, a CD-t mint médiumot a papíralapú szótárak *mellékleteként* képzelték el – még 2000-egynéhányban is. Az elektronikus formának a keresésekben, adatrendezésben, tárolókapacitásban stb. megnyilvánuló előnyei a szakmabelieknek már akkor nyilvánvalóak voltak. Ha valaki ezek miatt vásárolt CD-t, bölcsen tette. *Mellékleteként* azonban csakis a hang miatt érdemes CD-t csomagolni egy papíralapú szótár *mellé*. Ha valaki ezekért az előnyökért vesz *e*-szótárat, mert valóban ki tudja használni azokat, az miért venné meg a nehézkes papírváltozatot is? Mégis: egy évtizeden át a könyvesboltokban jellemző volt a könyv mellé csomagolt CD látványa, s az ilyen párosítás mára sem tűnt el.

Már a 2007-es *Kiváló magyar szótár* verseny mindkét bírálója megjegyzi: sajnálatos, hogy a szótárhoz nem készült *CD-melléklet*. Ez is ott áll a szövegben: „Ez azonban a későbbiekben könnyen pótolható”. Arra, hogy már a hanggal – mégpedig nem akármilyen hanggal, hanem igényes, minden lexikai változatra helyes ejtést kínáló és a szótárban már meglévő átírásoknak pontosan megfelelő hanggal – történő kiegészítés is mennyire *nem könnyen* pótolható, kivált egy ekkora (s ennél fogva nagyon sok ritkább, tanuló/iskolai szótárakban nem szereplő elemet tartalmazó) szótárban, csak készítés közben lehet rájönni; mint ahogy arra is, hogy ennek az elkészítése mennyire idő- és munkaigényes feladat. Az olyan mű ugyanis, amely csupán attól „elektronikus”, hogy egy szólistához hangos kiejtéseket rendel, nem komoly *e*-szótár. Ezt ma már mindenki tudja, aki az elmúlt években használta a Macmillan vagy bármely kiadó kitűnő, igényes – és persze hatalmas apparátussal készülő – angol CD-szótárait, illetve használja (részben ingyenes!) online változataikat. Adatbázisukat és szoftverüket tekintve ezek egyaránt tökéletes elektronikus szótárak.

Helyesírás: 1

A fenti elektronikus szótáraknak olyan keresési lehetőségeik vannak, hogy ha például valaki rossz helyesírással keres valamit, annak felkínálják a „netán azt a szót keresi, hogy...?” felugró ablakot. Itt nem csak olyan formákról van szó, mint ha valaki *modern nyelvoktatást* ír *modernnyelv-oktatás* helyett. (Hányan vannak vele tisztában, hogy (a) e kettő nem ugyanaz, és főleg (b) a szabályzat nem ugyanúgy rendeli írni őket?) Egy igazán jó angol elektronikus szótár elvileg a legelfajzottabb írásmódra is elvezethet bennünket a célunkhoz: ha valaki a magyar–angol szótárban az *akumlátor* szót keresi (így!), azt lesajnáljuk; talán nem is tartanánk célszerűnek, ha ezzel az írásmóddal is benne volna a szótárban. De azon a felhasználón, aki nem tudja, mi a valahol /njuːˈmouɪə/-nak hallott szó írása, azon ugye segít, ha az angol–magyar szótár a *newmoanya* vagy a *newmonia* beírására szintén elvezeti a helyes *pneumonia* megoldáshoz? Nos, ilyesmivel egyetlen magyarországi szótár sem szolgál.

Elektronikus szótárak: online, offline

Ezek a CD-s angol tanulói szótárak sokáig a papíralapú szótárak elektronizált változatai voltak, csak az utóbbi évtizedben készülnek eleve elektronikus felületre; papírváltozatukat a kiadók ezekből készítik. Nem árt többek között épp ezért hangsúlyozni, hogy különbség van egyfelől az *online* (csak állandó online kapcsolattal használható, nem letölthető) művek, másfelől a felhasználónál „tartható”, azaz *offline* is megélő elektronikus szótárak között – e két kifejezés körül ugyanis félreértések tapasztalhatóak. Az *offline* szótár maga is két dolgot jelenthet: egyfelől a gépbe tehető „fizikai” lemezt – CD-t –, másfelől a netről letölthető elektronikus szótárat. A mi szótárainkból tehát (hangos) CD-szótár soha nem készült (csak tervbe vétetett). A fizikai lemez formájában használható szótárak offline szakaszát – az elektronikus szótárak evolúciójából vagy tíz évet – tehát kihagytuk.

Letölthető offline szótár viszont a MorphoLogic jóvoltából végül nagyon is készült. A folyamatosan frissülő adatbázist az ő szerverük tárolja, magát a szótárt is a MorphoLogic szerkesztői felületén bővítjük. Ennél az offline szótárnál a havi „update”-ek letöltéséhez csak a frissítés idejére szükséges internetkapcsolat, használatához (két frissítés között) nem kell.

A szótárpárnak a szegedi Grimm Könyvkiadónál 2012-ben megjelent papírváltozata annak is köszönheti frissességét, hogy ebből az adatbázisból – annak a 2012. őszi változatából – keletkezett. A kiadó ma is meg van arról győződve, hogy – a legújabb technológiák mellett – a hagyományos szótáraknak is van létjogosultságuk, például a nagyszámú nyelvvizsgáló körében.

A fejlődés jelenleg belátható végpontja pedig a *csak online* szótár: mindkét irányú *csak online* szótárunk a Grimm Könyvkiadó honlapján kísérletileg máris elérhető, ami így ugyanakkor a szótárnak megint csak kissé más oldalát mutatja.

Egy paradoxon

Az okostelefonok további terjedésével – mely révén, ugye, mindenki mindig online lesz – (a) mindenfajta adatbázishoz (így a szótárakhoz) való hozzáférés egyre könnyebb; (b) a „saját gépen” is tárolható mennyiség pedig szinte korlátlan, ám eközben az *áttekinthető információ* szempontjából hasznos felület korántsem nő (a) és (b) növekedé-

nem szerepelnek. Ilyen kifejezéseket mindig szívesen gyűjtöttünk, és ez a szokásunk a facebookos-blogos világban is megmaradt: a frissességet nem is lehet másképp demonstrálni. 2000 tájt például a magyar–angolból vett büszke lista olyan szavakat tartalmazott, mint *banner*, *bevészőzár*, *blog*, *blog(g)ol*, *díszlámpa*, *előzenekar*, *fekvőrendőr*, *gyerekbarát*, *hobbiterepjáró*, *időtűllépés*, *jégborda*, *kapaszkodósáv*, *kémprogram*, *kötésmargó*, *kütyü*, *nácivadász*, *olajszókités*, *orvoslátogató*, *potyagól*.

Blogol, bloggol, blog(g)ol

A *blog*, illetve *blog(g)ol* szavakat az Osiris Helyesírás nem tartalmazza. Nem gondoljuk úgy – reméljük, sok olvasóval együtt –, hogy ezeknek akkor tehát *nincs helyesírásuk*. Van bizony: kettő is. A *blogol* szóra 1 060 000, a *bloggolra* 312 000 Google-találatot kapunk: feltehetően hasonló arányban keresik egy, illetve két g-vel. Nincs jó döntés tehát: csak így vagy csak amúgy vagy mindkét módon – közöttük az erre használatos VAGY-gyal – vegyük fel ezeket? Általános elveinknek megfelelően ugyanis úgy gondoljuk, hogy ha az ilyen esetekben az egyik betű (itt a g betű) zárójelbe tételével jelöl-nénk a választhatóságot, azzal rontanánk az olvashatóságon/érthetőségen.

2010 ősze óta a Facebookon ([facebook.com/angolszotar](https://www.facebook.com/angolszotar)) és egy önálló blogon is ([lexico.hu](https://www.lexico.hu)) próbálunk kapcsolatban lenni a már meglévő és a potenciális olvasókkal, felhasználókkal – sőt általában az angol iránt érdeklődőkkel. Mindkét site alapvetően arra törekszik, hogy bemutassa a legutóbbi jelentkezés óta bekerült új elemeket, de arra is, hogy a szerkesztés közben felmerülő kérdésekről tájékoztasson. De még mielőtt bemutatnánk néhány Facebook-, illetve Lexico-bejegyzést, újra elő kell vennünk a helyesírási kérdéseket.

Helyesírás: 2

Az imént a *site* szó (s még korábban az *online* szó) írása felett a legtöbb olvasó feltehetően átsiklott. Ha rákérdezzünk, akkor viszont akad, aki legszívesebben máris *szájt*nak, illetve *onlájnnak* írná (mindeközben vagy tudja, vagy sem, hogy mi a ténylegesen ajánlott írásmódjuk). Biztosan olyan is van, aki szerint mindegy, hisz így is, úgy is felismerhetők, és mindkét módon írják is őket az emberek. A (papír)szótár szerkesztésénél azonban minden egyes hasonló esetben dönteni kell. Nem titok, hogy a papíralapú szótár esetében a hagyománytiszteletnek nagyobb teret illik engedni. Emellett szól persze a helytakarékoság is: a magyar címszavak között ne legyen egy *site* és egy *szájt* szócikk is, illetve egy *online* és egy *onlajn* szócikk is, ha egyszer csak egyikük az ajánlott. Igen ám, de ne legyen így a másik irányban sem: *site* /sart/ *szájt*, *site*, illetve *online* /'onlain/ *onlajn*, *online*? Mekkora összeget tenne az olvasó arra, hogy a kettő közül melyik a „helyes” (azaz ajánlott) írásmód?

Ezért van, hogy a Grimm Könyvkiadó szigorúan ragaszkodott az (egyébként Osiris-féle) ajánlott helyesírásokhoz. A MorphoLogic elektronikus szótárja esetén ilyen megkötéseink (részben a szabadabb technikai lehetőségek miatt) nem voltak. Ez persze paradox módon két dolgot jelent. Egyfelől sok ember ízlésének bizony nem felelünk meg, mert például (hosszabb szavaknál az olvasás könnyítésére) kötőjellel vettünk fel egy sor olyan szót, amit a szabályzatok nem kötőjellel íratnak. Másfelől viszont sok használón éppen-séggel a szabállyal bátran szembemelve segítünk, ha alternatív magyar írásmódokat adunk, mert akkor nagyobb valószínűséggel találják meg, amit keresnek – és ennél fon-

tosabb szempont, ugye, aligha lehet. Az angolul tanulók régen megszokták, hogy a szavaknak alternatív írásmódjaik vannak. Egybe, külön vagy kötőjellel írható számos összetett szó; ugyanazt az ismeretlen szót *-our* és *-or* végződésel is megtalálhatják olvasmányaikban. Az *ad hoc* változatok száma óriási, ezeket mi VAGY jelöléssel vettük fel.

Facebook- és Lexico-bejegyzések

Zárásként bemutatunk néhányat a már említett Facebook-, illetve Lexico-bejegyzéseink közül.

Bejegyzésünk a Facebookon 2011. augusztus 4-én:

Itt a morphologic.hu-ról letölthető szótár aktuális adatait adjuk meg, és ehhez a *címszó*, *írásváltozat*, *jelentés*, *ekvivalens*, *kifejezés* terminusokat próbáljuk magyarázni és illusztrálni.

Jacob Ladder *slag* szócikke, bevalljuk, megihletett bennünket...

A magyar–angol szótár (csatoltuk is a nyári hangulatú *meztelen* szócikket az augusztusi frissítésből):

76 003 címszót tartalmaz

– ilyen a *csiga*, a *meztelen*, a *meztelen csiga*

81 614 (helyes)írási változatot hoz

– ilyen a *csupaszcsiga* VAGY *csupasz csiga* szócikk

105 467 db jelentést kínál: a példa remélhetőleg magáért beszél

– ilyen az *ember* és a *fedetlen* a *meztelen* szócikkben

188 232 ekvivalenssel szolgál

– ilyenek pl. a *snail*, a *pulley* vagy a *slug* ebben a szócikkben: *csiga*

32 310 „kifejezés”-ként külön megjelölt elemet ad

– ilyenek a *meztelen igazság* és a *meztelen a király* a *meztelen* szócikkben

Tehát: a szótár 105 467 + 32 310 = 137 777 magyar jelentéshez ad angol fordítást.

Blogbejegyzésünk a Lexico-blogon 2012. augusztus 27-én:

Kis füledt nyár végi eroticizmus

A szótárunkban regisztrált angol–magyar és magyar–angol hamis barátok, azaz megtévesztő szópárok – *false friends*, *false cognates* – száma alighanem csökken, jó esetben változatlan marad. Nőni leginkább akkor nőhet, ha egy-egy előkerül, amelyikre magunk nem figyeltünk fel.

Ilyen például a – nagyon is gondosan figyelő, és nekünk ezúttal is rengeteg megjegyzéssel-javítással-kiegészítéssel segítő – Szegi Ádám jóvoltából kapott Eng. *erotica* =/= Hung. *erotika* szópár:

Az angol *erotica* alatt ugyanis ezek a fordítások szerepelnek: *erotikus írások/irodalom/kép/film*; míg a magyar *erotika* angolul *eroticism*, esetleg *erotism*.

Bejegyzésünk a Facebookon 2012. október 7-én:

Megint hónap eleje van, megint frissültünk. Egészen pontosan meg tudjuk mondani, hogy az angol–magyar irány 72, a magyar–angol pedig 105 szócikkkel bővült. Közben leginkább azon munkálkod(t)unk, hogy egy hónap múlva meglepetéssel (vagy legalább a hírével) szolgálhassunk.

Két újdonság az egészségügy köréből: *be in resus* – az intenzíven van; *saját felelősségére távozik a kórházból* – *discharge oneself from hospital*.

Tágabban benne van az egészségügy: *medically retired* – leszázalékolt, *férfiklimax* – *male menopause*, *andropause*.

És még: *whiteboard marker* – táblafilc, táblatoll; *homeschooling* – kitalálható, megnézhető, mármint nem ezeket jelenti, viszont legyen az olvasónak is egy kis dolga.

chocolate teapot – nem található ki, de azért érdekes.

Végül: a *bejut az elődöntőbe* nemcsak pl. *qualify for the semifinals*, hanem egyszerűen *get into the last four*.

Bejegyzésünk a Facebookon 2012. november 9-én:

Az alábbiak egy része csakis erős idegzetűeknek való. Ja, és a szerkesztőség nem bátorítja az efféle „nevelési elveket”.

Mit tesz angolul a szülő a kamasszal, ha *bezárja*, így szegény nem mehet sehova pl. egy hétig? És hogy tilt el valakit egy hétre a számítógép(ezés)től? Hogy kell angolul sarokba küldeni/állítani vagy büntetésbe tenni/küldeni? Lehet tán a sarokba (esetleg kukoricára) térdepeltetni is? Igen, sőt a fal mellé is térdepeltetnek. De mire? Tényleg kukoricára? És hogy kell mondani, amit a gyerek csinál, aki itt a sarokban tölti éppen a büntetését? Hogy van tehát angolul, hogy *büntetésben/büntiben van*, mert *büntetésbe tették*? És hogy kell *térdre fektetve elfenekelni*? És hogy van, hogy *verést* (= elfenekelést) *érdekel*?

És persze a *stand smb against the wall* azért nem *falhoz állít*, hanem *a fal mellé* – esetleg *a sarokba* – állít.

Mi kérünk bocsánatot.

Annyit segítünk, hogy egyikhez-másikhoz a *corner*, a *naughty*, a *rice* és a *ground* szavak jól jöhetnek. A mostani frissítésnél kivételesen nem áruljuk el a megoldásokat. Büntetésből.

Bejegyzésünk a Facebookon 2012. szeptember 7-én:

Az angol–magyar irány túllépte a 78 000, a magyar–angol pedig a 76 800 címszót. Íme néhány újdonság:

*A negyedik hatalmi ágba*n, más néven a sajtóban – *the fourth estate* – manapság sokat szerepelnek *határon túli magyarok* – *transborder Hungarians*. Az olimpián több sportágban is van *összetett* – *combined event*. A *lefűzhető tasak* (közkeletű nevén *bugyi*) is bennünk van, az amerikai változat is. Megtudható az is, hogy mi a különbség az utánfutó jellegű *lakókocsi* és az önjáró *lakóautó* között, valamint hogy nem ugyanaz a *car fleet* és a *fleet car*. A *diplomagyár* angolul *diploma mill*. Ha a gyerek *problémás*, akkor persze nem biztos, hogy oda fog kerülni. Lehet, hogy inkább sokszor lesz a kezében *shavehook* – ez a rúd végén található háromélű *festékkaparó*. Közben pedig időnként szüksége lehet a *water coolerre*, ami a sok helyen látható *hidegvíz-automata* vagy *víz-adagoló automata*. Kitalálható, hogy a *weight bench* magyar megfelelője a *súlyzópad*. A *műszőrme* tükörfordítása nehezebb ügy, és nem, nem túl jó rá az, amit más, jó nagy szótárakban láttunk. Nem található ki, mi az, hogy *shooting stick* – *botszék* vagy *ülőbot*, és aki ezt magyarul se érti, az a guglin sok érdekes képet talál majd.

Az alábbi két idióma közül az első talán átláthatóbb, érthetőbb, a második viszont átvitt értelemben aligha jelenti azt, hogy *megnedvesíti a baba fejét*: *have a mind like a sewer, wet the baby's head*. A szótárban mindkettő megtalálható.

Blogbejegyzésünk a Lexico-blogon 2012. április 26-án:

Anyós, in-law, ide jön!

Azt ígértük, néha egy-egy *pro domót* is kiteszünk – hát még ha ezzel sikerül az öndicséretet töprengésnek álcázni!

Egy angol kvízműsorban föltették a kérdést, hogy mi a *mother-in-law* helyes többes száma, és nem fogadták el a *mother-in-laws* választ. Pedig az anyanyelvi versenyzőnek ez volt a helyes (illetve ez is helyes volt, hiszen ő a *mothers-in-law*-ra esetleg nem mondta volna, hogy rossz).

Ilyenkor persze mi – kik a preskripcióval folytatunk szélmalomharcot – szomorúak leszünk. Viszont mindig meg is nézzük Egyetemes szótárunkat, hogy meggyőződjünk róla, ott is sikerült-e megfelelnünk elveinknek.

Spoiler warning

Most is hál' Istennek azt találtuk, hogy az összes *-in-law* végű elemnél vagylagosan írjuk, hogy pl. *mothers-in-law* vagy *mother-in-laws*. Mert ugyan forrásaink zöme csak az előbbi megoldást ismeri, de bőven van rá adat, hogy az anyanyelvi beszélők az utóbbit is használják (talán az egyszerűsödés jegyében: „egy főnévnek* ne má' a közepén legyen a többes száma...”). És természetesen *brother-in-laws* és *sister-in-laws* és *son-in-laws* és *daughter-in-laws*. Maga az *in-law* főnév (amely magyarul meglehetősen nehezen ragadható meg, maximum: 'házastárs rokona') nem is tehető másként többes számba, mint így: *in-laws*, és ez többek között kiváló analógiás alapot szolgáltat az *X-in-laws* terjedéséhez szemben az *Xs-in-law* alakkal.

*Hogyha ez egy főnév. Akik ugyanis pl. úgy mondják, /fa:ðəzɪnlɔ:/, azok ezt főnévi szerkezetnek „érik”, azaz az ő nyelvtanukban ez nem főnév.

Az, hogy /,houlɪndə'wɔ:l/, az 'ATM'-et, azaz 'bankjegy-automatá'-t jelent. Ha ezt most úgy írjuk ide, hogy *hole-in-the-wall*, a vak is látja, ugye, hogy egy szó. Ha viszont úgy, hogy *hole in the wall*, akkor négy szó, egy főnévi szerkezet. Két elemzés is lehetséges tehát, az előbbihez a /,houlɪndə'wɔ:lz/, az utóbbihoz a /,houlɪnzɪndə'wɔ:l/ többes szám dukál. A csak az egyik vagy a csak a másik elfogadását hagyjuk a tévés vetélkedőkre!

IRODALOM

Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila (2005): *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó.

Lew, R. (2012): *Space restrictions in paper and electronic dictionaries and their implications for the design of production dictionaries*. http://www.staff.amu.edu.pl/~rlew/pub/Lew_space_restrictions_in_paper_and_electronic_dictionaries.pdf (Letöltve: 2013. 01. 22.)

Varga, Gy. (2004): *The way the dictionaries were born*. In: N. Tóth Zsuzsa (ed.): *Voices. A collection of working papers*. Budapest: ELTE BTK Angol–Amerikai Intézet, 41–47.

CS. JÓNÁS ERZSÉBET

Végleg lezárult az 50 éves orosz szakos képzés Nyíregyházán

2013 szeptemberétől végleg megszűnt a Nyíregyházi Főiskolán a Szlavisztika Intézet, s ezen belül az 50 éve működő Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék. A szenátus ezt a döntését az egyre fogyó hallgatói létsámsra s a Debreceni Egyetem közelségére hivatkozva hozta meg.

A Nyíregyházi Főiskola orosz tanszéke a megújuló magyar–orosz kereskedelmi kapcsolatok nyelvi hátterének biztosításához – szakmai és geopolitikai helyzeténél fogva – folyamatos képzést adó felsőoktatási bázis volt. Fontosságát a nyelv és kultúra közvetítésének piacképes gyakorlati oktatása és elmélyítése határozta meg. Ukrajna közelsége (100 km) s Oroszország gazdasági, kulturális és világpolitikai fontossága alakította hosszú időn keresztül a főiskola orosz, majd ukrán oktatási, kulturális és kutatási kapcsolatait. A tanszék 2013-ban akkor vált önhibáján kívül végleg finanszírozhatatlanná, amikor Magyarországnak az ismét fellendülő piacgazdasági érdekek és a külkapcsolatok megújulása következtében a legnagyobb szüksége lenne az orosz nyelv és kultúra ismeretére.

Történeti kitekintés a tanszék múltjára

A Nyíregyházi Főiskola jogelődjében, a Bessenyei György Tanárképző Főiskolán 1962-ben indult el az orosz szakos általános iskolai tanárképzés. Az első diplomát az 1963/64-es tanévben vették kézbe az orosz szakos tanárok, akik az akkori magyarországi pedagógushíány miatt kivételes eljárással szaktanítói és egyszakos tanári oklevelet kaptak. Második szakjukat, így az orosz is levelező tagozaton fejezték be. A tanszék egy-egy korszaka önmagában is feldolgozást, kutatást érdemlő időszak¹.

1. Az első korszak a *menyiségi* tömegképzéssel jellemezhető. Az alapító tanszékvezető, Kicska Antalné oktatásszervező munkája idején, az 1960-as években a tanszék huszonöt oktatóval az intézmény legnagyobb létszámú egysége volt. Hallgatók százait bocsátotta ki minden évben az akkor országosan egységes képzési program szerint.

2. A második periódust a *minőségi*, szakmai fellendülés jellemezte. Papp Ferenc akadémikus tanszékvezetésének rövid néhány éve alatt az 1970-es évek közepén lendült fel a tudományos fokozatok megszerzését célzó szakmai tevékenység. Számos, akkor pályakezdő oktató készült az egyetemi doktori disszertációja megvédésére, a kandidátusi fokozatot célzó aspirantúrára. A tanszék e szakmai felpezsdülésének gyümölcseit érezhető módon a következő korszakok hozták meg.

¹ Cs. Jónás Erzsébet (2008, szerk.): *45 éves az Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék Nyíregyházán (1964–2009)*. Nyíregyháza: Krúdy Kiadó, 5–14.

3. A harmadik korszak a *változások* periódusaként foglalható össze. Az első szakasz Székely Gábor tízéves tanszékvezetése alatt zajlott 1983 és 1993 között. Az évtized közepétől, 1985-től Magyarország főiskoláin, így Nyíregyházán is szerveződni kezdtek a nyugati nyelvek tanszékei. Az orosz tanszék önfeláldozó módon segítette ezek kialakulását úgy is, hogy a két nyelvszakos saját kollégáit átengedte az új idegen nyelvi tanszékek megalapításához, beindításához. Az 1980-as évek végétől kezdődött az orosz szakosok átképzése Nyíregyházán a hároméves nyugatinyelv-szakos (angol, francia, német, olasz) képzések keretein belül.

Az 1989-es rendszerváltozás idején az orosz nyelvi tanszék – a hektikus politikai közhangulattal is magyarázhatóan – további érezhető létszámcsökkentést élt át mind a hallgatók, mind az oktatók körében. Az 1990-es évek a minőségi növekedés ellenére mennyiségi csökkenést hoztak. A huszonöt fős oktatói kar fokozatosan tíz alá csökkent.

A változások második hulláma az 1990-es években érkezett el. 1993-tól Csekéné Jónás Erzsébet vette át a tanszék vezetését. A nyugatinyelv-szakosok iránti megnövekedett igény önmagában is apasztotta az orosz szak iránti keresletet. Ehhez járult a felsőoktatás újabb szerkezeti átalakítása 1995-ben, az úgynevezett Bokros-csomag keretében végrehajtott jelentős oktatóilétszám-csökkentés, amelynek indoklásaként immár nem az oktatáspolitikai, hanem a gazdaságossági szempont került előtérbe.

Világosan kitűnt, hogy az orosz szak közmegítélése s erkölcsi pozíciója ettől kezdve megingott. A bemenetet biztosító közoktatásból ugyanis kiszorult az orosz nyelvi képzés, amely a gazdaságossági szempontból „értékelhető” nagy hallgatói létszám előfeltétele lett volna. Nyilvánvalóvá vált, hogy ilyen módon orosz szakos tanárookra is csak minimális mértékben lesz a továbbiakban szükség.

A fentebb vázolt lélektani terhek ellenére a 2000-es években a felhalmozott szellemi energia még mindig tovább tudta lendíteni a tanszéket. A szakmai, tudományos és oktatásszervező erőfeszítéseknek köszönhetően a Papp Ferenc akadémikus által útra indított korosztályban komoly minőségi előrelépések születtek: az ezredfordulót megelőző és követő években magyar doktori iskolákban három habilitáció és egy MTA akadémiai doktori védés sikerét könyvelhette el a tanszék. Nyíregyháza hírnevét Moszkvában szintén egy eredményes DSc-védés erősítette. A tanszéken folyó kutatói munka folyamatos eredményességét több száz publikáció s közel száz könyv megjelentetése bizonyította. A hazai és a nemzetközi szakmai fórumokon rendszeres volt az aktív jelenlét. Nyíregyházát joggal tekintette mind az orosz, mind a magyar tudományos élet megbízható bázisnak. A MANYE első kongresszusa is itt jött létre Székely Gábor tudományszervezésben is kiemelkedő főigazgatósága alatt – jelentősen támaszkodva az orosz tanszék oktatóira. A további nyíregyházi MANYE-kongresszusok résztvevői szintén elvihették a főiskola jó hírét szerte az országban.

4. A negyedik korszak az erőfeszítések ellenére a fokozatos *leépülés* időszaka volt, amely a bolognai rendszer bevezetésétől, 2009-től 2013-ig, a tanszék megszűnéséig tartott. Az oktatói korfa előregedésével a tantestület – utánpótlás-fejlesztési lehetőség híján – 2013-ra egy főre apadt. Az erőkivonó tendenciák a változások idején a főiskola összes oroszos hallgatójának és oroszos végzősének számában is érzékelten leképeződtek. A 2010/11-es tanévben indult utoljára első évfolyam, amelynek hallgatói 2013-ban kaptak diplomát. A 2012. évi felsőoktatási tájékoztatóban már nem jelent meg a nyíregyházi kínálatban az orosz szak mint a szlavisztika BA alapszak szakiránya.

Az orosz, az ukrán és a ruszin nyelvészet és kultúraközvetítés főiskolai eredményességét s az ukrán országhatár közelségét figyelembe véve a Nyíregyházi Főiskola a külügyminisztérium támogatásával 2009. január 1-jén létrehozta a rektor közvetlen felügyelete alatt működő Kelet- és Közép-európai Kutatóközpontot (rövidítve KEKK). A rektori köszöntő annak idején kiemelte, hogy Nyíregyháza földrajzi helyzetében és a Nyíregyházi Főiskola küldetésében már régóta tervezett igény egy ilyen egység megalakítása. A Nyíregyházi Főiskola küldetésének tekinti a gazdasági, a kulturális nyitást, illetve a már létező kapcsolatok megerősítését mind Kelet-, mind Közép-Európa irányába (vö. <http://www.nyf.hu/kekk/>).

2011 júniusától a szenátus döntése alapján létrejött a Szlavisztika Intézet, amelynek egységeit a szintén hallgatóhiánnyal küzdő Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék, az Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék és a kutatási és konferenciaszervezési célokkal létrehozott KEKK alkotta. Az Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék történetét itt helyhiány miatt nem ismertethetjük, de ezt a tanszéket a magyarországi szlavisztika ma is fontos kutatói bázisként tartja számon. A KEKK a Nyíregyházi Főiskola szlavisztikai (főleg orosz, ukrán, ruszin) kutatásainak folytatását és a posztszovjet térségben végzett kutatási-fejlesztési-innovációs (K+F+I) stratégia feladatainak koordinálását kapta feladatul. A térségi kutatások mellett céljának tekintette, hogy orosz és ukrán nyelven – szükség és lehetőség esetén – olyan hallgatókat képezzen Kelet- és Közép-Európa kereskedelmi, gazdasági és diplomáciai szolgálatára alkalmas szakemberekké, akik jó szláv nyelvtudásuk mellett fel vannak vértvezve mindazokkal a készségekkel és ismeretekkel, amelyek ezt a kultúrdiplomáciai szolgálatot nemzetközi szinten is értékesé teszik. A KEKK tevékenységének bemutatása szintén önálló elemzést igényel.

Képzési programmódosítások a BA szlavisztika alapképzés orosz szakirányához

Az orosz szakos általános iskolai tanárképzés az ezredforduló után figyelembe vette a gyakorlatorientált piacképes nyelvhasználat (*üzleti nyelv, üzleti levelezés, fordítás-technika, orosz nyelvű protokoll, orosz nyelvű informatika*) oktatási igényét, valamint a nem orosz szakosok részéről egyre fokozódó keresletét is a fakultatív orosznyelv-oktatás iránt. Ennek háttérében az időközben átalakult lektorátus orosz nyelvi oktatási feladatainak átvállalása állt.

Nyíregyházán a 2009-ben bevezetett nem tanárképes szlavisztika BA képzés egyik szakiránya lett az ukrán mellett a korábbi orosz szak. Az orosz nyelvi előismeret nélkül elinduló hároméves alapszakot úgy kellett megtervezni, hogy az alapoktól kezdve felépülő orosznyelv-oktatásban a szaktudományi ismeretek alkalmassá tegyék a hallgatókat az egyetemi tanári vagy diszciplináris mester szint elkezdésére. Ugyanakkor a cél az volt, hogy a munkaerőpiacra kikerülő szlavisták megközelítőleg középfokon ismerjék az orosz, s mellette a Nyíregyházán 50 kredit értékű kis (minor) szakként felkínált másik szláv nyelvet, az ukránt is. Az 50 kredites specializáció keretében a további lehetőségek között a gyors- és gépírás, valamint az irodai kommunikáció elsajátítása szerepelt. Ám a két szláv nyelv ismerete a szlavisztikában való elmélyülés biztos háttérét kínálta.

Az orosz szakirány szakmai törzsanyaga 110 kredit értékű volt. Ebből a szakmai alapozó modul 47 kreditet érő tantárgycsoportot ölelt fel. A *szláv kultúratörténet* át-

tekintő ismertetést adott az orosz kultúra gyökereiről. Az *általános szláv országismeret* a 9–12. századi keleti szlávok történelmével és kultúrájával, valamint Oroszország 13–17. századi kultúratörténetével foglalkozott, s kitért a régi szláv városok építészetére is. Az *irodalmi műelemzés* megismertetett az orosz irodalom klasszikusainak szemelvényeivel. A befogadáesztétika oldaláról olvasmányélményként tárgyalta egy-egy korszakhoz kapcsolódóan a kiemelt alkotásokat. A másik szláv nyelv tanulása már az első félévben elkezdődött, így hat féléven keresztül az orosz mellett ukránul tanultak a hallgatók. Az *ukrán nyelvi* stúdium célul tűzi ki a szláv nyelvi ismeretek kiszélesítését. A *szláv összehasonlító nyelvészet* arra törekedett, hogy a szláv nyelvtörténeti tanulmányokat megalapozva az ukrán, a szlovák és a ruszin nyelven keresztül is ismereteket nyújtson. A hallgatók képet kaptak a keleti szláv nyelvek rokonságáról. Ugyanerre a koncepcióra fűztük fel a *szláv folklór* ismeretanyagát. A szlávok, elsősorban a keleti szlávok szokás- és hagyományvilágának, az egyetemes etnográfiai és hagyományozott folklórismereteknek a bemutatása népi szokások, ünnepek, játékok, népmesék szövegszerű elemzésével történt.

A választott orosz nyelvi speciális ismeretek 63 kredit teljesítésével a hagyományos orosz szakos képzés tárgyain kívül a gyakorlatorientált nyelvi ismereteket is biztosították. Az *orosz nyelvi kommunikáción* belül a *nyelv- és stílusgyakorlat* az állami nyelvvizsgán is kért témaköröket dolgozta fel. A *gyakorlati orosz nyelvtan* a funkcionális nyelvhasználat grammatikai ismereteit erősítette. A *fonetika*, a *szövegértés*, a *fordítás-technika*, a *sajtnyelv*, az *üzleti nyelv*, az *üzleti levelezés* című tárgyak mind olyan ismereteket nyújtottak, amelyekről összegezve az orosz nyelvi szövegsemantikai és pragmatikai jártasságukról nyelvi alapvizsga keretein belül adtak számot a hallgatók.

Az *ukrán szakirányú minor* szak az orosz nyelvi tömb 110 kreditjén kívül 50 kredittel járult hozzá a szlavisztika szak követelményeinek teljesítéséhez. Ennek keretében a hagyományos ukrán nyelvi tárgyak mellett a *ruszin interetnikus kapcsolatok* és a *ruszin nyelv* oktatására is sor került. A főiskola valamennyi hallgatójára nézve egységes informatikai, filozófiai, kommunikációs, könyvtár- és társadalmi ismeretek 10 kreditje mellett további 10 kredit értékű szabadon választható tárgy szerepelt a BA szlavisztika alapszak orosz szakirányának programjában. A *fordításelmélet*, a *kultúraszemiotika*, az *orosz nyelvű informatika*, az *orosz nyelvi protokoll* ismereteit e tanegységtömbből választhatták ki a hallgatók.

A Nyíregyházi Főiskola Orosz Nyelv és Irodalom Tanszékének kutatásai – válogatás a tanszék kiadványaiból (2003–2013)

Az Orosz Nyelv és Irodalom Tanszék az 1964. évi alapítása óta folyamatos szakmai publikációval van jelen a tudományos közéletben. Oktatóink publikációinak teljes listáját nincs lehetőség felsorolni, csupán az utóbbi tíz év kutatótevékenységének azt a szeletét mutatjuk be, amely közvetlenül az oktatást segítette.

Kutatásaink a kulturológia, a fordításstilisztika, a kontrasztív nyelvészet, az areális nyelvészet, a szemantika és a pragmatika körét érintik. Valamennyi kiadványunk a főiskola könyvesboltjában folyamatosan elérhető, s oktatási segédanyagként is jól használható volt az oroszul tanulók számára.

A nyíregyházi orosz tanszék oktatóinak fő kutatási iránya a nyelvészet és a kulturológia. Nyelvészeti eredményeket főleg a lexikológia, a kontrasztív nyelvészet és a szak-

nyelv terén érték el (Répási Györgyné, Laczik Mária). Az orosz nyelv neologizmusai a Szovjetunió szétesése után fontos szerepet kaptak a lexikológiai kutatásban. Répási Györgyné e témakörből számos előadást tartott orosz és magyar nyelvű konferenciákon. Kiemelte a megújult politikai, gazdasági szaknyelv fontosságát a piacképes orosz nyelvoktatásban. A kontrasztív nyelvészet keretében nemcsak a magyar–orosz egybevetést vizsgálták a tanszék oktatói, hanem a különböző nyelvcsaládba tartozó nyelveket is (Laczik Mária az olasz–orosz–magyar nyelvi, grammatikai egybevetéseket elemezte).

A kulturológia területén a tanszéki kutatások között legmélyebben kidolgozott a fordításstilisztika volt (Cs. Jónás Erzsébet). Igen jelentős szerepet kapott a magyar–orosz kultúratörténet orosz nyelvű tankönyveinek elkészítésében a Vlagyimiri Egyetem professzora, Fedoszov Viktor Alekszandrovics anyanyelvi lektor, aki másfél évtizeden át segítette a tanszék munkáját. Ebbe a körbe tartozik Pacsai Imre tevékenysége is, aki az areális nyelvészet mellett többek között a szláv nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek népnyelvi megjelenését vizsgálta a folklórszövegek szlovák–orosz–magyar egybevetésében.

Balogh István az Oroszországban élő kis finnugor népek közül a komi költészetet elemezte, s a megjelentetett önálló versfordításaival alkalmat adott a komi és a magyar nyelv összevetésére az orosz mint közvetítő nyelv segítségével.

Megjelenési sorrendben tekintsük át ezeket a könyvterjedelmű kismonográfiákat, tankönyveket, tanulmányköteteket, kiadványokat:

A számos neologizmust, új szókincset is oktató nyelv- és stílusgyakorlat tárgy számára készült egy több kiadást megért alaptankönyv *Orosz nyelvkönyv haladóknak* címmel. Harmadik, javított, átdolgozott kiadása 2003-ra datálódik (szerk. Némethné Hegedüs Zita – Répási Györgyné. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 2003. 408 p.)

Az orosz országismeret kultúratörténeti alapjait kapta kézbe az olvasó Fedoszov Viktor Alekszandrovics *Старые русские города. История и архитектура X–XVII веков* munkájával (*Régi orosz városok. A X–XVII. század története és építésze*. Kézikönyv orosz nyelvi országismeretből. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 2003. 142 p.).

Az orosz szakos képzés gyakorlati hasznosabbá tétele érdekében szükségesnek látszott olyan, korábban nem oktatott általános nyelvészeti és interdiszciplináris területek bevonása, amelyekhez saját erőből készítettünk helyben hozzáférhető tankönyveket. Így jelentek meg Cs. Jónás Erzsébet *Mindennapi kommunikáció* (Második, átdolgozott kiadás, Nyíregyháza: Krúdy Gyula Könyvkiadó, 2004. 152 p.) és az *Ismerkedjünk a szemiotikával!* (Második, javított kiadás, Nyíregyháza: Krúdy Könyvkiadó, 2005. 160 p.) munkái.

Az ELTE Stíluskutató csoportjában végzett kutatások eredménye két fordításstilisztikai elemzés, amelyet szintén az oktatás szolgálatába állíthattunk: Cs. Jónás Erzsébet *Alakzatvizsgálat Csehov-drámák fordításaiban* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2005. 36 p.), illetve *Alakzatok és trópusok a műfordításban. Ratkó József Viszockij-fordításainak elemzése orosz eredeti szöveg mellékletekkel* (Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 2006. 48 p.)

Az *Orosz, ukrán és ruszin lexikológia és lexikográfia* című tanulmánykötet (szerk. Cs. Jónás Erzsébet. Nyíregyháza: Krúdy Könyvkiadó, 2006. 168 p.) Udvari István

professzor, egykori orosz tanszéki kollégánk, az Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék megalapítójának emléke előtt tisztelgett, akit élete teljében, 2005-ben veszítettünk el. A kötet ukrán és orosz nyelven az egykori kollégák és tisztelők dolgozatait tartalmazza az orosz nyelvészet, az ukrán és ruszin filológia köréből.

Fedoszov Viktor Alekszandrovics, a Vlagyimiri Pedagógiai Egyetem professzora 16 évig dolgozott orosz anyanyelvi lektorként a tanszéken. Kismonográfiái a magyar–orosz kulturális kapcsolatok köréből jelentek meg, s kifejezetten a kulturológiai tárgyak oktatását segítették. Az orosz–magyar kultúratörténeti kontaktológia feldolgozását tartalmazza a *Петербургская Россия (Pétervári Oroszország)* című könyve, amely az évszázadokra visszatekintő magyar–orosz történelmi, művészeti, tudományos kapcsolatokat mutatja be egyedülálló módon feladatokkal, szöszedetekkel kiegészítve élvezetes, orosz nyelvű oktatási célú tanulmányokkal (Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 2007. 178 p.).

Fedoszov professzor munkaviszonya 2008-ban megszűnt. A *Между языками и культурами (Nyelvek és kultúrák között)* című tanulmánykötet (szerk. Cs. Jónás Erzsébet) húsz nyelvész kutatási eredményeit foglalja össze orosz nyelven, tisztelegve Fedoszov Viktor Alekszandrovics előtt 70 éves jubileuma alkalmából (Nyíregyháza: Krúdy Könyvkiadó, 2007. 209 p.).

Szintén a magyar–orosz kulturális kapcsolatok köréből született Cs. Jónás Erzsébet tollából a *Kettős portré villanófényben* című kötet. Ratkó József Viszockij-fordításainak elemzését kínálta az olvasónak ez az oktatást segítő könyv is (Nyíregyháza: Krúdy Könyvkiadó, 2008. 149 p.). A szerző a kontrasztív szemantika és fordításstilisztika eszközeivel elemzi azt a kilenc Viszockij-dalt és magyar szövegváltozatát, amely Ratkó József, jeles költőnk fordításában 1988-ban jelent meg.

2009-ben *Visszhangok összhangja. Komiföldi mémörökség* címmel egy kis lélekszámú finnugor nép költészetéből adott ízelítőt Balogh István válogatása, amelyen keresztül kollégánk fordításában és bevezető tanulmányával kísérve Komiföld irodalmára vethetünk pillantást (Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola, 2009. 104 p.). Az Urál északi részén elterülő Komiföldön a Sziktivkári Egyetemen tett látogatás több kolléga számára nagy élményt jelentett. A volt Szovjetunió területén élő finnugor népek sorsa a harmadik évezredben sem lehet közömbös a magyarországi nyelvrokonok számára.

2009 termése egy újabb orosz nyelvű fordításstilisztikai tanulmánykötettel gazdagodott: *«Я к вам пишу...» („Én írok levelet magának...”* Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 2009. 211 p.) Cs. Jónás Erzsébet elemzései a fordításstilisztika tárgyhoz kapcsolódóan a 19–20. századi orosz szerzők magyar tolmácsolásait a funkcionális stilisztika keretében mutatja be. A fordítók maguk is neves költők és írók voltak, s életművükben a műfordítások jelentős szerepet kaptak. Az orosz klasszikusok magyar fordításait tüzetes stilisztikai vizsgálat alá véve a szerző újabb aspektusból járul hozzá a magyar–orosz kulturális kontaktológia kutatásához.

Répási Györgyné és Laczik Mária 2009-ben állította össze és feladatokkal egészítette ki a *Русский юридический язык. Государство и право (Az orosz jog nyelve. Állam és jog.* Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola 2009. 154 p.) című szaknyelvi segédanyagát.

2010 eredménye Répási Györgyné társszerzőkkel írt orosz nyelvű nyelvtani gyakorlókönyve is *Русский рок и русская грамматика (Orosz rockzene és orosz nyelv-*

tan. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 2010. 113 p.) címmel. Az interneten elérhető, de kifejezetten oktatási céllal hasznosítható könnyűzenei számokkal illusztrálja és gyakoroltatja az orosz nyelvtan nehézséget jelentő szakaszait a magyar hallgatókkal.

Kultúrák találkozása. Fordításstilisztikai tanulmányok címmel 2011-ben Cs. Jónás Erzsébet újabb fordításstilisztikai tanulmánykötetet jelentetett meg az orosz szerzők magyar tolmácsolásairól (Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 2011. 169 p.).

Mivel az orosz szakos programban időközben helyet kapott az Orosz kognitív szemantika, orosz kognitív nyelvészet című tárgy, ugyanettől a szerzőtől elkészült a *Kognitív szemantika a fordításban. Orosz kognitív nyelvészet* (Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 2012. 149 p.) című munka, amely a megismeréstudomány fordításelemzésben és más kultúrák közvetítésben hasznosítható ismereteit juttatja el az orosz szakos hallgatókhoz.

Az itt bemutatott tizenhat kötet az utóbbi tíz év kiemelkedő publikációja, de mögötte a nyíregyházi tanszék több évtizedes szellemi erőfeszítése, szakmai felkészülése, az orosz témájú kutatások sora áll.

A nyíregyházi orosz tanszék kutatási és oktatási külkapcsolatainak utóbbi tíz éve

A szakmai munka kapcsán szólnunk kell a tanszék szakmai külkapcsolatairól is. Az orosz nyelvészet, irodalomtudomány és oktatásmódszertan Magyarországra látogató képviselői Budapest mellett rendszeres vendégei voltak a Nyíregyházi Főiskolának. 2008-ban *Az orosz nyelv hete* rendezvénysorozat szentpétervári vendégeit köszönthetjük egy konferencia keretében Nyíregyházán. 2009-től a KEKK keretében az első tudományos konferencia szervezői között tarthatták számon az orosz szakos kollégákat. A KEKK szervezte nemzetközi konferenciák a külügyminisztérium támogatásával a következő tematikákat ölelték fel:

A Kelet- és Közép-európai Kutatóközpont első konferenciájára 2009 áprilisában került sor *Oroszország a XXI. században* címmel. Az előadásokon orosz, lengyel és magyar oktatók, kutatók és a diplomáciában tevékenykedők ismertették a Közép- és Kelet-Európában 1989 óta bekövetkezett történelmi változások által megindított átalakulásokat a politika, a kultúra és a gazdaság területein, melyeknek hatása volt Európára és a világ más térségeire is. A konferencia teljes anyagát kétnyelvű kötetben jelentettük meg.

2010 márciusában *Ukrajna 2010: Honnan hová?* címmel rendeztünk tudományos eszmecesterét, ahol Ukrajna jelenlegi politikai, gazdasági, nyelvi helyzetéről, valamint ukrán–magyar és lengyel–ukrán gazdasági és kereskedelmi kapcsolatokról hangzottak el előadások neves ukrán, lengyel és magyar résztvevők tolmácsolásában. A konferencia anyaga megjelenés alatt van.

2010. június 22-én *20 éves a német egység – következmények és hatások Közép- és Kelet-Európára* címmel tartottuk meg az országkonferencia-sorozat harmadik rendezvényét, amelyen a német, az osztrák és az ukrán külügyminisztérium tisztviselői, magyar és német felsőoktatási intézmények kutatói képviseltették magukat.

A 2011 tavaszán Esztergomban megrendezett *Belorusz-konferencián* a Szent Adalbert Alapítvány társszervezőjeként vett részt a Nyíregyházi Főiskolán működő Kelet- és Közép-európai Kutatóközpont.

2011 júniusában *Lengyelország-konferenciát* szerveztünk a varsói Kelet-Európa Kutató Intézettel és néhány lengyelországi egyetem bevonásával.

2012-ben a *Balti államok-konferencia* szervezői között szerepelt a nyíregyházi KEKK. Ugyanebben az évben *Kárpátalja-konferencia* kapcsolódik a nevünkhöz magyar, német, szlovák, ukrán részvétellel.

2013-ban, szintén a KEKK szervezésében *A szláv írásbeliség 1150 éve* alkalmából jubileumi konferenciának adott helyet a Nyíregyházi Főiskola. A program első fele Budapesten, második fele Nyíregyházán zajlott. A szervezők között az Orosz Tudományos Akadémia Szlavisztika Intézete, a moszkvai Lomonoszov Egyetem, a budapesti Orosz Kulturális Központ, a magyar–orosz Tolsztoj Társaság s a Nyíregyházi Főiskola Kelet- és Közép-európai Kutatóközpontja szerepelt.

Külcapcsolataink hagyományos tere Oroszország volt. A moszkvai Puskin Orosz Nyelvi Intézettel nemcsak hallgatóink orosz részképzése kapcsán folyt szoros együttműködés, hanem az Orosz Kulturális Központban Budapesten szervezett tavaszi konferenciák révén is, ahol mind orosz, mind magyar, többek között nyíregyházi oktatók rendszeresen tartottak előadást. E kutatási eredmények anyaga orosz nyelven nyomtatásban is megjelent. Az Orosztanárok Magyarországi Egyesületének egyik alelnöke is a nyíregyházi orosz tanszék vezetője volt. Az orosz nagyvárosok közül Szentpétervár, Irkutszk, Sziktivkár, Izsevszk, a posztszovjet régióban Szófia, Várna, Nyugat-Európában Párizs, Hamburg, Bécs szakmai közönsége hallhatta kollégáink orosz nyelvű előadásait.

Nem elhanyagolhatóak a tanszék lengyel, ukrán és román szakmai kapcsolatai sem. A Rzeszowi Egyetem orosz tanszékével az együttműködés több évtizedre tekint vissza. Mindezt közös konferenciák, publikációk dokumentálják. Együttműködésünk legtermékenyebb szakaszának mégis az ERASMUS hallgatói csere mondható, amelynek keretében húsz orosz szakos lengyel hallgató teljesítette a tanulmányi féléveit Nyíregyházán, s nyíregyháziak Lengyelországban. Ukrajnában Kijevben, Kárpátalján Ungváron, Beregszászban, Romániában Kolozsvárott vettek részt a tanszék oktatói orosz nyelvű konferenciákon.

Zárógondolatok

A posztszovjet térség kultúrdiplomáciájában a Nyíregyházi Főiskola Orosz Nyelv és Irodalom Tanszékének fél évszázados hagyományokra visszatekintő szakmai kapcsolatai, konferenciaszervező programjai szükségessé tették, hogy a kultúraközvetítő szerep mellett jelentős oktatási és kutatási eredmények sorát felmutató Szlavisztika Intézet helyén az orosz és ukrán nyelv képviselője más formában ugyan, de továbbra is megmaradjon. A 2009-ben a főiskolán külügyminisztériumi kezdeményezésre létrehozott Kelet- és Közép-európai Kutatóközpont reményeink szerint 2013 után is tovább él. Ám ebben az esetben is nagy hiányt jelent az 50 éves múltú orosz szakos képzés elvesztése éppen a képzés meglétét feltétlenül indokoltá tevő északkeleti régióban.

A Nyíregyházi Főiskola Szlavisztika Intézetének mind az Orosz Nyelv és Irodalom, mind az Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszéke 2013-ban a szenátus és a fenntartó döntése alapján megszűnt. Az intézet vezetője a főiskola rektorának írt levelében ennek kapcsán hangsúlyozta, hogy az országnak ebben a régiójában több szempontból is átgondolandó lett volna ez a döntés a fentebb ismertetett oktatási és kutatási eredmé-

nyekre, a kultúrdiplomáciában is kiválóan hasznosítható, itt felhalmozott külkapcsolati tőkére való tekintettel. A Kelet- és Közép-európai Kutatóközpont keretében a szlavisztikai kutatások a konferenciaszervezés mellett tovább folytathatók. Különösen perspektivikus lehet e téren az évtizedek óta nagy gonddal készülő magyar–ukrán, ukrán–magyar szótárak digitalizálása, a kárpátaljai nyelvjárások, kölcsönös szláv–magyar nyelvi hatások feldolgozása s az orosz–magyar kulturológiai kontaktológia kutatásainak folytatása.

Magyarország szomszédjai között a szláv országok többségben vannak. Épp e népek megismerését, a gazdasági együttműködés nyelvi és kulturális alapjait nyújtja minden olyan oktatási, kutatási bázis, amely az előítéletek helyett a megértést és a figyelmet kínálja a fiatal generációknak az állami felsőoktatás keretein belül.

A nyíregyházi orosz szakos képzés 50 éves története és jelentős tudományos és oktatási veszteségekkel járó bezárása alkalom a közös gondolkodásra: a felsőoktatásért felelős döntéshozóknak látniuk kellett volna egy-egy régió sajátos helyzetét, s kiemelt funkcióját is. Nyíregyházán az orosz szakos képzés (akár tanárképes, akár alapszakos formában) eredményei alapján joggal tartott igényt megkülönböztetett figyelemre és kiemelt támogatásra.

Magyarországnak a jövőben is szüksége van *idehaza* felkészített, így a magyar és orosz viszonyokat egyaránt jól ismerő, gyakorlatorientált orosz nyelvtudással rendelkező fiatal munkaerőre. Az északkeleti régió erre a képzésre a legalkalmasabb. Központjában, Nyíregyházán az orosz szakos gyakorlatorientált képzés megszüntetése hallgatóhiányra vagy egy egyetemi, jellegénél fogva inkább kutató profilú oroszos képzés közelségére hivatkozva a szláv s ezen belül az orosz kultúra képviselőjének, oktatásának elsorvasztását jelenti, s hosszú távon a magyar felsőoktatás és a piacgazdaság nehezen pótolható veszteségeinek sorát növeli.

A megszüntetést egyetlen tollvonással keresztülvitték, de egy-egy ilyen kutató- és oktatóhely szakmai újraépítése ugyanúgy évtizedekbe telik, mint ahogy fokozatosan küzdötte fel magát a nyíregyházi orosz tanszék – egy vidéki főiskola szakembereinek kitaró, szívós munkája nyomán – a nemzetközileg és idehaza számon tartott legjobbak közé.

KÖNYVSZEMLE

Horváth József

Íráspedagógiai tanulmányok

Veszprém: Iskolakultúra, 2012. 116 p.

ISBN: 978-963-693-428-6

Íráspedagógiai tanulmányok – ez bizony nem úgy hangzik, mintha a szombat délutáni kikapcsolódáshoz ideális olvasmány lenne. És mégis: a kötetet nagyjából három óra alatt, az elejétől a végéig, egy ültő helyemben kiolvastam, és ígérhetem, hogy az érzékeny olvasó nem fog unatkozni a könyv olvasása közben. Még akkor sem, ha nem a szó szoros értelmében vett szakember, pláne nem a *szövegalkotás* elméleti szakembere, csak egyszerűen érdeklődik a nyelvpedagógia általános kérdései iránt. Ezt annak *ellenére* garantálhatom, hogy sem a kötet minimalista címe, sem pedig a száraz hátlapszöveg nem csapja be az olvasót – azt kapjuk, amit ígér a szerző. Valóban íráspedagógiáról, valóban tanulmányokat ír, és tényleg ki is fejtí „azokat az érveket, melyek az íráspedagógia folyamatorientált megközelítésében váltak koherens, elméletileg megalapozott rendszerré” (hátlapszöveg). Mindettől – bármennyire hasznos is lehet mindaz, amit ezen kérdésekről megtudunk – a könyv még szólhatna kizárólag a legszűkebb szakmai körnek, azoknak a vájt fülű szakembereknek, akik az idegen nyelvi íráspedagógia kutatására szakosodtak. Előrebo csátom, hogy ha ilyen és „csak” ennyi lett volna, akkor is elégedett lennék. Itt azonban – tekintettel a szombat délutánra és arra, hogy magam sem vagyok a terület szakértője – ennél nyilvánvalóan többről van szó. A nagy titkot csak a recenzió végén fogom elárulni.

A kis kötetet alkotó hat, egyenként 6–20 oldalnyi terjedelmű tanulmány az íráspedagógia két, a szerző szemléletében egymással szorosan összefüggő területével foglalkozik részletesebben: a szövegalkotás folyamatának szakaszait vizsgáló úgynevezett *folyamatorientált íráspedagógiával*, valamint az írásmű-

vek eredetiségével és a *plágium problematikájával* kapcsolatos kutatási tapasztalatokkal. Bár a dolgozatok mindkét témát az egyetem közegében és ezen belül is kiemelten az idegen nyelvi szövegalkotás szempontjából vizsgálják, mind a javasolt módszerek, mind pedig a levont konklúziók jóval szélesebb körben, akár az anyanyelvi, akár az idegen nyelvi szövegalkotás középiskolai oktatása esetében is érvényesnek tekinthetők. A tanulmányok tehát tágabb kontextusban is jól felhasználható javaslatokat és megoldási alternatívákat kínálnak.

A legnehezebb olvasmány a kötetet bevezető első tanulmány (11–20), amely az íráspedagógia elméleti kérdéseiről és kutatásának módszereiről ad rövid áttekintést. Ezen mindenképpen érdemes átküzdenünk magunkat, mert átfogó képet kaphatunk a két kiemelt terület kutatásának nemzetközi tendenciáiról, és a szerző kijelöli azokat a fő irányokat és szemléleti alapvetéseket, amelyeket saját kutatásai során is követni szándékozik a kötet tanulmányaiban.

A következő két írás már az első fő témakörrel, a *folyamatorientált íráskészség-fejlesztés kérdéseivel* foglalkozik a magyar egyetemi gyakorlat kontextusában. Az első tanulmány (21–32) tulajdonképpen nem más, mint beszámoló egy magyar viszonylatban innovatívnak számító, de a nemzetközi oktatási gyakorlatban már bevált kezdeményezésről, amely kihasználja az angol nyelvű blogok – naplószerű internetes bejegyzések – által nyújtott lehetőségeket. A blogírást és -olvasást beemeli az egyetemi tantervbe egy konkrét kurzus, a Pécsi Tudományegyetem BA szintű anglisztika szakos hallgatóinak kínált *Reading and Writing Skills (RWS)* tantárgy keretében. A kurzus célkitűzésében szerepel, hogy minél gyakorlatiasabb, például a munkakeresés során is jól hasznosítható készségeket fejlesszen. Így kézenfekvőnek tűnt, hogy a blogozás – a mai diákok nagy többsége számára a kö-

zösségi terekben való részvétel révén már jól ismert műfaj – segítségével olyan természetes és autentikus kommunikációs helyzetet lehet létrehozni, amely hatékony, motiváló, és egy szerre segít a személyes kifejezéshez, valamint a kapcsolattartáshoz szükséges készségek fejlesztésében. A kurzus fenti potenciális előnyei mellett további fontos szempont volt, hogy ily módon a diákok írásai bekerülhessenek a kurzus olvasmányai közé is, megfelelve a folyamatorientált íráspedagógia olyan alapvető elveinek, mint a kooperáció és a hallgatói autonómia fejlesztése (24 és 23). Ugyan ezeket az elveket szolgálta a blogos kurzus azzal, hogy a diákok közreműködésével létrehozott értékelési, önértékelési szempontok és eljárások erősítették a nyelvi-kommunikációs és közösségi szerepeket, valamint fejlesztették az ezekhez szükséges kompetenciákat (23). Az már tényleg csak hab volt a „motivációs tortán”, amikor később a blogos kurzus során keletkezett legjobb művek megjelentek a szerző által szerkesztett, professzionális kivitelű, illusztrált *e-book*ban is (28). Kár, hogy a kurzusról szóló ismertetésben alig esik szó a konkrét tartalmakról és az alkalmazott feladatokról – ezekre csak a mellékelt illusztrációkból lehet következtetni –, mert saját tapasztalatom szerint ezek kulcskérdések az ilyen kreatív közreműködést igénylő kurzusok esetében.

A témakörbe tartozó második tanulmány (33–54) az egyetemi oktatók körében lebonyolított interjúsorozat elemzésének tapasztalatait foglalja össze. A hét, a szerző szerint széles körben elismert, de itt anonim tanár a mindennapi oktatói gyakorlatáról nyilatkozik. Ugyan nem mindegyikük foglalkozik közvetlenül is írástanítással, de ha más forrásból nem, a szakdolgozatok témavezetésén és bírálatán keresztül mégiscsak első kézből származó információi vannak az egyetemi hallgatók íráskészségéről. A kutató kíváncsi rá, hogy ezek a tapasztalt kollégák miként vélekednek az írástanítás céljáról, és milyen elméletek, elképzelések mentén alakították ki saját íráspedagógiai gyakorlatukat. A félig

strukturált interjúkra épülő kvalitatív kutatás a nyilatkozók egyéni elveinek, értékrendjének, benyomásainak és sajátos megfogalmazásainak alapján igyekszik azonosítani azokat a témákat, problémákat és megoldásokat, amelyeket más kutatási módszerekkel nehezen lehetne megragadni, viszont megismerésük szélesebb körben is hasznos lehet (33). Az interjúk során – az egyéni értékrendek és elvek helyenként meglehetősen eltérő jellege miatt – gyakran meglepően különböző válaszokat kapunk az íráspedagógia olyan örökzöld kérdéseire, mint a tanár szerepe az írás folyamatában, az alkalmazott feladatok jellege, a hibajavítás és a tartalmi visszajelzés technikái vagy a feladatok végrehajtásával kapcsolatos hallgatói szabadság mértékének problematikája (34 és 53). Valójában csak abban a kérdésben sikerül közös nevezőt találni, hogy minden résztvevő nagyra értékeli magát a folyamatot, az interakciót a tanár és a diákok között, és mindegyikük az eredményes munka kulcskérdésének tartja a kellő motivációt (53). A „hogyan” kérdésében azonban már e tekintetben is komoly eltérések vannak. A lényeg: minden interjúalanytól lehet valamit tanulni, de bombabiztos receptre ne számítsunk senki. A jelek szerint minden írástanítással foglalkozó tanárnak saját egyénisége, elvei, meggyőződése és ízlése alapján kell kialakítania és „fazonra igazítania” kurzusának szinte minden aspektusát.

A másik nagy témakörrel, a *plágium kérdésével* foglalkozó két tanulmány ellentétes szemszögből, külön az oktatók és külön a diákok szemszögéből vizsgálja a problémát. Az első tanulmány (55–67) tulajdonképpen az előző, az egyetemi oktatók íráspedagógiai tapasztalatairól készített interjúsorozat második része, tehát valódi kvalitatív kutatás, míg a hallgatók véleményét felmérő írás (68–87) kvantitatív, online kérdőíves felmérésen alapuló elemzés, amely zárt és nyílt kérdéseken keresztül vizsgálja azoknak a magyar és nem angol anyanyelvű külföldi diákoknak a véleményét, akik tanulmányaik során az angol nyelvet használják.

Annak ellenére, hogy azt hinné az ember, nincs egyszerűbb dolog a plágium fogalmának meghatározásánál, mindkét tanulmány azt bizonyítja, hogy – bár a „lopás” és a „szándékosság” szavak jelentését illetően a legtöbb megkérdezett meg tud egyezni – sok más tekintetben meglehetősen komplex, meglepően sokféleképpen értelmezhető jelenségről van szó (56–59 és 63–64). Mind a tanári, mind pedig a hallgatói válaszokból szépen kirajzolódik, hogy a kérdésnek – a morális-kriminális alapproblémán túlmenően – számos olyan, alaposabb vizsgálatot igénylő aspektusa is van, amelyet nem lehetséges vagy nem lenne helyes kizárólag megtorló intézkedésekkel elintézni. Ilyen, továbbgondolást igénylő kérdések közé tartozik például már magának a plágiumnak a pontos definíciója is (Formai és/vagy tartalmi kérdésről van-e szó? Kiküszöbölhető-e/kiküszöbölendő-e egyáltalán, ha a jelöletlen szó szerinti átemelésektől eltekintünk? Plágium-e a pusztán nyelvi panelek átemelése? stb.). De ilyen a csalás motivációjának kérdése is (eleve érdektelen, unalmas feladatok, [az írás folyamata közben, illetve azt követően] a tartalmas visszajelzés elmaradása, a referenciázás technikai nehézsége stb.) vagy éppen a plágium mint jelenség megítélése az egymástól eltérő kulturális közegekben (67–68 és 86–87).

A kötet zárótanulmánya (88–97) kis szövszenet arról, hogy talán itt lenne az ideje újragondolni az egyetemi-főiskolai szakdolgozatok formai követelményeivel és őrzésével kapcsolatos nézeteinket. Hiszen az időközben lezajlott számítógépes forradalom ellenére a disszertációk formája az elmúlt évtizedekben mit sem változott, és tárolásuk ma is legtöbbször szigorúan ellenőrzött módon, korlátozott hozzáférhetőséggel történik. Több magyar és szomszédos országbeli felsőoktatási intézmény (helyenként a nálunk szokásosnál szabadabb) gyakorlatának áttekintése alapján a szerző a liberalizáció híve: legyenek korlátozás nélkül hozzáférhetőek a dolgozatok

mások okulására. Emellett úgy látja, eljött az idő, hogy megszabaduljunk a fekete egyenborítótól és a kötelezően előírt A4-es formátumtól (94–96). Milyen kár, hogy a tartalmi megújulással kapcsolatos nézetek már nem fértek bele a tanulmányba, mert bizony ott is mintha megállt volna az idő.

Most lássuk, miért bizonyult ez a könyv számomra letehetetlennek, mitől volt más és több, mint az a szó szoros értelmében vett íráspedagógiai tanulmánykötet, amelyet a fentiekben vázlatosan bemutatam. A titok nyitja, hogy – legalábbis az én olvasatomban – a könyv minden sora arról árulkodik, az íráspedagógia valójában csak kézenfekvő ürügy a szerző számára. Igazából őt – éppúgy, mint feltehetően legtöbbünket, a szűkebb szakterületben laikusnak számító olvasókat – a diák, illetve a diák és a tanár személyes, kölcsönös bizalmon alapuló munkakapcsolata, a nevelés és a fejlesztés felelőssége érdekli. Nem véletlen, hogy már a bevezetőben is a szerző legkedvesebb diákjaival ismerkedhetünk meg (7–8); a kötet telis-tele van konkrét hallgatókra és az ő alkotásaikra, reakcióikra való utalással (24–27), de az interjúk középpontjában is a kérdezettek hozzáállásának, egyéni látásmódjának a kifürkészése áll (35). A nagyon szigorúan hangzó diszciplína, az íráspedagógia a könyv olvasása közben megszeli. Hamar kiderül, hogy a mondanivalóban sokkal nagyobb hangsúly van az emberrel foglalkozó *pedagógián*, mint az írás tanításának módszertani-technikai kérdésein, sőt, még az utóbbiak esetében is inkább az emberi dimenziók domborodnak ki. Megismerünk ugyan újszerű eljárásokat is, de a könyv elsősorban emberekről szól: elkötelezett és a szerző által nyilvánvalóan nagyra tartott oktatókról, tanulmányaikat komolyan vevő, lelkes diákokról és nem utolsósorban a szerzőről, aki – habár magáról közvetlenül nem túl sokat árul el – a kötet végére érve jó ismerősünké válik.

Király Zsolt

Hegedűs József

Az idegen nyelv

Nyelvek – nyelvtanulás

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2012. 290 p.

ISBN: 978-615-5219-31-3

Hegedűs József könyve olyan, mint egy óriási kaptár, amelybe az érdeklődő és szorgalmas nyelvész és nyelvtanár sok éven át összegyűjtött mindent, amit a szakmájában érdekesnek és említésre méltónak tartott. Művének egyes részeit nevezhetnénk lexikonnak vagy annotált bibliográfiának is, bár itt a nevek nem betűrendben sorjáznak, hanem témák köré csoportosulnak. Az eligazodást az ábécérendbe szedett *Felhasznált források jegyzéke* (264–278), valamint a közel félezer nevet tartalmazó, lapszámokkal is ellátott *Névmutató* (284–289) biztosítja. Aki kevésnek találja a hivatkozott szerzőket, annak ott van még az *Ajánlott és kiegészítő bibliográfia* (279–283), amelyet Terts István, a könyv lektora állított össze.

Ismertetésként ennyi is elég lenne ahhoz, hogy aki fel akarja frissíteni a nyelvészettel és a nyelvoktatással kapcsolatos tanulmányait, és új ismeretek befogadására is kész, kezébe vegye vagy megvegye ezt a könyvet. Hogy a vonakodókat is meggyőzzük, részletesebben is bemutatjuk az ismereteknek ezt a gazdag tárházát. Azt azonban előre kell bocsátanunk, hogy nem sziesztához való könnyed olvasmányról van szó; lépten-nyomon elő- és utótanulmányokra van szükség ahhoz, hogy egy-egy gondolat, elmélet, utalás, nyelvi tény érthetővé váljék. Természetes, hogy a csaknem félezer szerző felfedezéseit, nézeteit és a velük kapcsolatos szerzői reakciókat egyetlenegy könyvben nem lehet kellő részletességgel kifejteni. Lehet, hogy annak is igaza lesz, aki a könyvvel kapcsolatban így vélekedik: a kevesebb több lett volna.

Arról, hogy mi volt a szerzőnek a célja könyve megírásával, nyilatkozzék ő maga: „Ez a munka áttekintést kísérel nyújtani általában az idegen nyelvről, annak nyelvészeti vonatkozásairól. Nem elsősorban iskolai vagy iskolától független (például tanfolyami) hasz-

nálatra készült. Ennek ellenére minden idegen nyelvet tanuló (vagy érdeklődő) forgathatja, használhatja” (7).

Ha csak áttekintésről van szó, akkor talán ennyi minden is befér a könyvbe. Feltételezem, hogy az a tanuló, érdeklődő, akire a szerző gondol, túl van már az érettségin. A könyv anyagát ismerve, én a tanuló helyett egyetemi/főiskolai hallgatót és nyelvtanárt mondanék, akik már nemcsak forgatni, hanem valóban használni is tudják a könyvet.

Mivel a könyv mondanivalója egy-egy fejezetben belül is rendkívül szerteágazó, érdemes az egyes fejezetek címét is megadni, hogy a tisztelt olvasó jobban láthassa az apró részleteket összetartó témaköröket. A címek utáni lapszámok a fejezetek terjedelmét érzékeltetik. Az egyes részekről szóló ismertetésem terjedelmi aránytalansága nem okvetlenül arányos az adott fejezet hosszával.

I. A régi nyelvi látóhatár (15–21). Témája a nyelvek eredete, sokfélesége, változása és a változások okairól vallott nézetek, a nyelvek egymáshoz viszonyított számtalan furcsasága.

II. Idegen nyelvek – A nyelvtudomány első forradalma (22–32). Ez a fejezet a nyelvtudomány régebbi története dióhéjban. Szó van benne a nyelvtudomány kezdeteiről, tévelygéseiről egyiptomi, sumér, görög, római és indiai források megnevezésével, az újkorról, a felfedezések koráról és a nyelvészetre gyakorolt hatásairól. Azt is megtudhatjuk, hogy a 13. és a 17. században már a modern nyelvészeti felfogások alapjaival (például az egyetemes nyelvtan gondolatával) is találkozhatunk.

III. Az „ideális” idegen nyelv (33–38). Ideális lenne, ha az idegen nyelvben és az anyanyelvben a hangok kiejtése, a nyelvi elemek sorrendje azonos lenne; a jelentések, az igeidőrendszer, a segédigék, a képzők stb. következetesen megfelelnek egymásnak. A valóságban azonban sok a kontraszt a két nyelv között. Ilyenkor a tanuló hajlamos arra, hogy idegen nyelvi produkcióiban anyanyelvének szabályait alkalmazza. „Végso soron az adott nyelvi közösség, tehát *mi* alkotjuk az idegen nyelvben

a »törvényeket«, jobban mondva a *szabályokat*, és pedig az *anyanyelvünk*ből kiindulva, ahhoz viszonyítva és mérve, abból elvonva» (37). Magam is hasonló elveket vallok.

IV. *Az általános emberi nyelvi képesség* (A nyelv univerzalitása) (39–57). A szerző áttekinti az idegennyelv-oktatás izmusait, amelyek az emberi elme képességeiről vallott nézetek szerint változnak. Nagy hatással vannak a didaktikára az éppen uralkodó nyelvészeti irányzatok. A nyelvtudomány egyik ága manapság úgy véli, hogy „minden ember agyában *homogén univerzális nyelvtan* rejtőzik, amely azonban születésünk után *multiverzálissá* [...] válik» (56).

V. *Az egyetemes nyelvtan hipotézise* (58–71). Az egyetemes nyelvtan hipotézise alapján bátran kijelenthetjük, hogy „bárki megtanulhat bármilyen idegen nyelvet» (58).

VI. *Az egyetemes alapfogalom-készlet és a valóság* (72–89). A IV. fejezet utolsó mondatával kezdeném: „Ki lehet mondanunk: a nyelv kutatása annyi, mint az *elme tanulmányozása*» (57). Az utóbbi három fejezet a nyelvi érdekességeken kívül lényegében az emberi elmével és annak nyelvi képességeivel foglalkozik. Ugyancsak számos tekintélyre hivatkozó nagyon élvezetes eszme-futtatás mind a három fejezet. Mivel azonban csupán csak az emberi elmével kapcsolatos hipotézisekről, nem pedig bizonyított ismeretekről van bennük szó, aligha oldják meg az idegennyelv-oktatás mindennapi problémáit. Ha valaha lesz olyan valaki, aki az emberi elmével kapcsolatos minden lényeges kérdésünkre választ tud adni, mindenféle Nobel-díjat bezsebelhet magának. Az általa adott válaszokat minden bizonnyal az idegennyelv-oktatás is hasznosítani fogja.

VII. *Idegen nyelvek és a 20. század* (90–116). A 16–17. századtól kezdve a nagy felfedezések hatására kiderül, hogy jóval több nyelv van a világon, mint amennyi a bábéli nyelvezavar nyomán keletkezhetett. A nagy rácsodálkozás különböző, tudományosnak alig mondható elméleteket generált a nyelvek sokféleségével kapcsolatban. A 19. században azonban már nagy felkészültségű tudósok

igyekeztek rendet teremteni a nyelvek sokasága között. Ez volt „a *nyelvtudomány első igazi forradalma*» (91), a történeti összehasonlító nyelvészet kora. A sok, különböző nemzetiségű ismerős név közül ki kell emelnünk a nagy német nyelvészt, Wilhelm von Humboldtöt, akinek a nézeteit részletesen ismerteti a könyv. Egyre közelebb kerülünk napjainkhoz, és már olyan nevekkal is találkozhatunk, akik akár személyes ismerősei is lehetnek az olvasónak.

VIII. *A nyelvtanról* (117–157). A fejezet a nyelvtan értelmezésével kezdődik. Szó van benne elméleti és gyakorlati nyelvtanról, majd a nyelvoktatásról. „Az évszázadok során különböző nyelvtanulási, nyelvoktatási módszerek váltották egymást [...], mígnem a 20. században az anyanyelv is sajátos szerephez jutott» (119). A kontrasztív nyelvészet az anyanyelvet és az idegen nyelvet hasonlítja össze annak érdekében, hogy megállapítsa a hasonlóságokat és a kontrasztokat. A nyelvoktatásban a hasonlóságok segítik, a kontrasztok pedig hátráltatják a tanulást. Mindezt figyelembe kell venni a taneszközök készítésekor és az oktatás folyamatában.

Ha valakinek kezd elege lenni az elméleti fejtegetésekből, a sok nagybetűs névből, most már ne tegye le a könyvet! Hegedűs József is témát vált. Arról kezd írni, ami mindig is nagyon érdekelt, amiben minden bizonnyal örömet lel, akár saját szórakoztatására, akár tanítványai tudásának gyarapítására művelte. Tanulásra és tanításra érdemes, izgalmas nyelvi, nyelvtani jelenségek következnek. A szerző egyértelmű jelét adja annak, hogy a nyelvtant is lehet nagyon szeretni.

Különböző nyelvekből vett példák szemléltetik a tényleges idővel nem azonos igeidőket, a grammatikai időrendszer sokféleségét. Sorra kerülnek a különböző segédigék, a magyarban ismeretlen kötőmód. Érdekes példákat olvashatunk a gerundiumról és a főnévi igenévről.

IX. *Idegen nyelv – Tanulói elvárások, szembesülések* (158–196). Most vetette bele magát Hegedűs József a példák tengerébe. Kár, hogy csak címben ismertethetjük mindazt, ami

itt következik, de a figyelemfelkeltésnél többre nem vállalkozhatunk.

Lássuk a listát: a mondat elemeinek sorrendezése, a szokásszerű cselekvés kifejezése, a műveltetés, a létige, a birtoklás kifejezése, betételek a magyarban (*való, levő, vonatkozó, szóló, történő* stb.), megszakított szerkezetek, független mondat szerkezetek, figura etymologica, prepozíciók, a múlt idejű szenvedő melléknévi igenév, kérdés és tagadás, a főnév és problémái. Mindez többféle nyelven, de egy valamilyen nyelv is kiszedegethető a példák sokaságából, ha valakit a többi nyelv nem érdekli, vagy érdekelne, de nem ismeri.

De mik is a tanulói elvárások? Inkább egyértelmű a válasz arra, hogy mik a szerző elvárásai a tanulóval szemben: „Ha valamiképpen *nem tudatosul bennünk, hogy ugyanazt* (vagy nagyjából ugyanazt) *a gondolatot, tartalmat, amit anyanyelvi tudatunkban megfogalmazunk, másként, más (idegen) nyelvi eszközökkel is meg lehet* fogalmazni, akkor a tanulási igyekezetünk egy bizonyos ponton hamar csődöt mond, megreked” (159).

Jómagam is valami hasonlót mondtam 1966-ban, Cambridge-ben, a könyvben is szereplő J. L. M. Trim professzor előadása után, amire az volt a válasza, hogy „Így beszélnek azok, akik a kelet-európai országokból jönnek.” A professzor az angol intonációról tartott előadást, és nagy elragadtatással beszélt annak különböző árnyalatokat kifejező eszközeiről. Csak az volt erre a megjegyzésem, hogy hasonló árnyalatokat más eszközökkel más nyelvek is ki tudnak fejezni. Ha a társadalmi egyenlődsi nem is volt szimpatikus a számunkra, a világ népeinek egyenlőségében, nyelvük egyenértékűségében már tudtunk hinni.

X. Az idegen nyelv több aspektusból szemlélve (197–232). Folytatódnia kell a felsorolásnak: idegen szó – idegen jelentés, idegen nyelv – jelentés, idegen nyelv – tanulás és jelentés, jelentés – megértés, idegen nyelvi formák – jelentések, mondat – mondatjelentés, az anyanyelv más szemmel nézve, a nyelvi világképről. Ebben a fejezetben már úgy érezte a szerző, hogy a példák sokasága csök-

kenti művének tudományos jellegét, és ismét helyet adott az elmélkedésnek és az elméledőknek.

XI. Kitekintés a nyelvtanulásra (233–263). Elérkeztünk napjainkhoz. „A nyelv kétségtelenül sajátos érték, de minden időben és különösképpen korunkban *idegen nyelvi* minőségében érték: komoly áldozatot kell vállalnunk elsajátításáért” (233). Olvashatunk még a humanista grammatika elágazásairól, újjászületéséről, az idegen nyelvek háttéréről, az idegen nyelvi tananyagokról, a nyelvelsajátítás kritikus pontjairól és az idegen nyelv tanulójáról.

Végezetül: ajánlom ezt a könyvet mindenkinek, aki érdeklődik a nyelvészet és a nyelvoktatás iránt. Nem valószínű, hogy bárki is étkezési és alvási szünetekkel végigolvassa. Ne is tegye! Ez a könyv nem arra való. Tegye valahová kéznyújtásnyira, és vegye kézbe, ha szüksége van valamire a könyv tartalmával kapcsolatban.

Budai László

Kontráné Hegybíró Edit–Dóczi-Vámos Gabriella–Kálmos Borbála **Diszlexiával angolul**

Gyakorlati útmutató tanároknak

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2013. 207 p.

ISBN: 978 963 05 9262 8

Gyakorló nyelvtanárként és gyógypedagógusként nagy örömmel és érdeklődéssel olvastam a *Diszlexiával angolul* című könyvet. Már a borító is sokat ígér, különösen azoknak, akik ismerik Gyarmathy Éva (2007) diszlexiáról szóló módszertani ajánlásokat tartalmazó munkáját. Bizonyára azonnal felismerik a nyelvtanulásról szóló részben (184–187) a mondatalkotáshoz ajánlott szinkódokat, és alig várják, hogy további hasznos ötleteket találjanak a könyv lapjain. Ahogy az alcím is sejteti, olyan kötetet tarthatunk kezünkben, amely meg-

könnyítheti a diszlexiás gyerekekkel is foglalkozó angoltanárok munkáját.

Ahogy a hátsó borítón elhelyezett fülszöveg ígéri, a mű valóban gyakorlati tanácsokkal szolgál. Az elméleti háttér bemutatása éppen annyira részletes, hogy érthetővé tegye a módszertani ajánlásokban megfogalmazott teendőket. A hivatkozások minden eleme fontos, jelzi, hogy a szerzők mind a nyelvoktatás, mind a tanulási zavarok témakörében széles körű ismeretekkel rendelkeznek. A mű a szerzők állítása szerint hiánypótló. Valóban az, annak ellenére, hogy Táncczos Judit (2007) hasonló témájú és tematikájú munkája néhány évvel ezelőtt már megjelent. (Táncczos az anyanyelv és idegen nyelv elsajátításának elméleti hátterét rendszerezi, miközben főként módszertani ismeretekkel és stratégiákkal látja el az olvasót.)

Miközben a szerzők érzékletesen fogalmazzzák meg a diszlexia fogalmának összetettségét és meghatározásának nehézségeit, logikus magyarázatot adnak arra, miért a diszlexia terminust helyezik könyvük fókuszába (13). A diszlexiát gyűjtőfogalomként használják, számos olyan részkapességszavart jelölnek vele, melyek végül olvasási problémaként jelennek meg. Talán szerencsésebb lett volna azokat a terminusokat is bemutatni, amelyeket a tanulási képességeket vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok, valamint a nevelési tanácsadók használnak a szakvélemények megírásakor a részkapességek zavarának összegzésére, hiszen a pedagógusok ezekkel az elnevezésekkel találkozhatnak a hivatalos vizsgálati eredményeket és diagnózist tartalmazó dokumentációban. Így egyértelművé válna, hogy nem csupán a diszlexiás gyerekeknek vannak olyan részkapességeket is érintő gondjai, melyek az idegen nyelvek elsajátítását nehezítik. Az iskolai készségek kevert zavara (BNO [Betegségek Nemzetközi Osztályozása]: F81.3), a hiperaktivitás (BNO: F90) és az autizmus spektrumzavar (BNO: F84) például olyan fejlődési zavarok, melyek érintik mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek elsajátítását.

A szerzők kiemelik, fontos a diagnózis felállítása (44) annak érdekében, hogy a gyerekek megkaphassák az összes őket megillető kedvezményt. A diagnózist tartalmazó szakvélemények jelentőségét növeli, hogy támpontot adnak mindarról, amire a nyelvtanítás közben a pedagógus alapozhat, illetve arról is, ami fejlesztésre szorul.

A diszlexiához és diszgráfiához gyakran társuló problémaként térnek ki a szerzők a hiperaktivitás, a figyelemzavar és a nem neurológiai eredetű érzelmi és viselkedészavarokra (19–22). Bár ezek részletes bemutatására nem vállalkozik a könyv, a nyelvtanulás szempontjából lényegi kérdéseket érintenek.

A diszlexiával gyakran társuló érzelmi problémák bemutatásakor a szerzők arra buzdítják a nyelvtanárokat, hogy „tanítsunk technikákat a harag, a frusztráció és a konfliktusok kezelésére is (20)”. Nagyon fontosnak tartom, hogy a tanítók és tanárok tisztában legyenek a tanulási és magatartási problémák okaival és lehetséges megoldási módjaival. Ennek ellenére úgy gondolom, a tanulási problémákból fakadó frusztráció hatékony kezelése, a bevethető technikák megtanítása az iskolákban vagy az illetékes nevelési tanácsadókban dolgozó pszichológusok és pszichopedagógusok feladata. Bizonyos magatartási problémák esetében elkerülhetetlen, hogy a tanulókat megfelelő szakemberekhez irányítsuk (Selikowitz 1996). A szakemberek együttműködése révén a gyerekek fejlesztése és oktatása látványos eredményeket mutat.

A diszlexiások nyelvtanítása során alkalmazott módszertan bemutatásakor a szerzők öt alapelvet fogalmaznak meg: (1) holisztikus megközelítés, (2) a vizualitás előtérbe helyezése, (3) multiszenzoros gyakorlás, (4) lépésről lépésre haladás és (5) differenciált foglalkoztatás (51). Ezek az alapelvek tökéletesen követik a részkapességszavarokkal küzdő gyerekek igényeit tanulási helyzetekben. Bemutatásuk egyértelmű, könnyen érthető és elfogadható az olvasó számára. Nem csupán a nyelvoktatásban alkalmazhatóak, hanem bármely más tantárgy oktatásában segítséget

nyújthatnak. Hasonló alapvetéseket fogalmaz meg Gavin Reid (2011) a diszlexiás gyerekek mindennapi iskolai tanításával kapcsolatban. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy ezen alapelvek követése részképességzavarokkal nem küzdő gyerekek tanulását is megkönnyítheti, ezért a könyvet nem csupán nyelvtanároknak ajánlom.

Az elméleti bevezetés után 25 feladat részletes leírását olvashatjuk különböző tudásszintű tanulók számára. Ezek nem csupán a *Közös Európai Referenciakeretnek* (2002) megfelelő tudásszinteket tartalmazzák, hanem a feladat elvégzéséhez szükséges előzetes tudást is meghatározzák, valamint korosztályi ajánlást is adnak. Ez nagy segítség azoknak, akik a feladatokat alkalmazni fogják a gyakorlatban. A közvetlen használatot segítik a feladatokhoz készített fénymásolható feladatlapok. A táblázatok, példamondatok és szó-kártyák szerkesztése pontosan követi a korábbi fejezetekben megfogalmazott ajánlásokat. Ezek a segédanyagok átláthatóak, szedésük diszlexiabarát, a betűtípusok cirádamentesek, a színek alkalmazásához is marad elegendő hely. Egyetlen feladatnál (6) fedeztem fel kissé túlszűfolt feladatlapokat (146–148), melyek értelmezése mind vizuálisan, mind tartalmilag okozhat nehézséget a diszlexiás tanulók számára. A nem kellően fejlett térorientációjú diákok számára mind az idővonalon, mind a szűfolt sorok között komoly nehézséget okozhat a tájékozódás. A 6b táblázatban szereplő *have* ige többszöri alkalmazása különböző funkciókban homogén gátlást idézhet elő, mely nehezíti az értelmezést, és azt is, hogy az ezen ígét tartalmazó nyelvtani szerkezet rögzüljön.

Számos olyan feladatot találhatunk a gyűjteményben, melyek nagyban elősegítik a felkészülést a nyelvvizsgákra, és feladatmegoldó stratégiákkal vértetik fel a tanulókat. Ezek a feladatok nem csupán hasznosak, de élvezetesekek is. Erre remek példa a képsor alapján

való történetírás (110). A hozzá tartozó illusztrációk egyszerűek és hasznosak. Természetesen, ahogy a szerzők is ajánlják, az internet segítségével, színes illusztrációkkal mindig frissíthetők a feladatok (53).

A könyv számos pozitívuma közé tartoznak azok a tanulás-módszertani ajánlások, melyek a diszlexiás gyerekek tanulását, tanulás-szervezését támogatják (118–125). A szó-kártyák, a gondolatterképek és színek alkalmazása nemcsak kiváló mnemotechnikai módszer, hanem az önálló tanulás és önellenőrzés eszköze is lehet.

A most bemutatott kötet egyik legfontosabb erénye a szemléletében áll. A diszlexiát nem a nyelvtanulást lehetetlenné tevő betegségként, hanem olyan állapotként fogja fel, amely – megfelelő módszer alkalmazása esetén – nem zárja ki a sikeres idegennyelv-tanulást. A diszlexiás tanulókat heterogén tanulói csoportként mutatja be a lehetséges részképesség-problémák kifejtésén keresztül. A szerzők nem csupán olvasójukat tekintik partnernek, hanem magukat a tanulókat is. Bízunk a diákok és tanárok kreativitásában, és folyamatosan buzdítják is őket. Ettől válik a könyv hiteles, inspiráló olvasmányá.

Turányi Zsófia

IRODALOM

- Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia. Specifikus tanulási zavar*. Budapest: Lélekben Otthon Kiadó.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002). Budapest–Pilisborosjenő: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Kht.
- Reid, G. (2011): *Dyslexia*. London: Continuum.
- Selikowitz, M. (1996): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Budapest: Medicina.
- Tánczos Judit (2007): *Nyelvtanulás és diszlexia*. Budapest: Pedellus Tankönyvkiadó.

David A. Hill – Andrew C. Rouse

Traditional folk songs

15 folk songs from Britain and Ireland
to liven up your lessons

[Hagyományos népdalok. 15 dal
Nagy-Britanniából és Írországból
az órák felpozíciójára]

Helbling Languages, 2012. 168 p.

ISBN: 978-3-85272-433-1

Hill és Rouse újonnan megjelent könyve hagyományos angol és ír népdalokat feldolgozva kínál kiegészítő segédanyagot angolnyelvtanároknak, hogy a nyelvórákat színezebbé varázsolják. Mindkét szerző évtizedek óta aktívan részt vesz az angolnyelvtanár-képzésben. Hill nevéhez számos tananyag fűződik, ő a szerzője a szintén a Helbling Languages kiadásában megjelent *Writing Stories* című íráskészséget fejlesztő könyvnek és a nyelvtani pontosságot gyakoroltató *TOP Grammar* és *TOP Grammar Plus* kiadványoknak, valamint két egyszerűsített angol nyelvű olvasmánynak. A nyelvtanárképzés mellett a szerzők maguk is zenélnek, a jelen segédanyaghoz tartozó CD-n a népdalokat ők maguk éneklik, Hill gitározik és furulyázik is, Rouse pedig hegyvidéki dulcimeren (a citeracsaldába tartozó hangszeren) és ritmushangszeren kíséri. A fénymásolható tanári segédanyagok sorozatban megjelent, A4-es, spirálozott formában közreadott kiegészítő anyag újszerűsége, hogy nem a már ismert popszámokon keresztül hozza a diákok számára közelebb a nyelvtanulást, hanem a fülbemászó, gazdag zenei hagyománnyal rendelkező tradicionális népdalokat népszerűsítve ismerteti meg őket a szigetvilág kultúrájával.

A nyelvtanulást segítő anyag célközönsége a szerzők megjelölése szerint tizenkét évnél idősebb, legalább B1-es nyelvi tudásszinten lévő tinédzserek, fiatalok és felnőttek, illetve angol nyelvet is tanuló zenésznövendékek és történelem szakos diákok. Az életkor-megjelölés helytálló a dalok tartalma miatt, hiszen egyes népdalok témája kisiskolásoknak igen nehezen lenne megragadható; illetve a nép-

dalokhoz tartozó feladatok egy része is érett, absztrakt gondolkodást igényel, vagyis fiataloknak, felnőtteknek szól. A dalokban helyenként felbukkanó korai modern angol nyelvhasználat talán ismeretlen lehet azoknak a nyelvtanulóknak, akik még nem érték el a C1-es felsőfokú szintet, azonban e nyelvi nehézség megértését, feldolgozását magyarázó lábjegyzetek és külön gyakorlófeladatok is elősegítik.

A népdalok természetéhez hűen a segédanyagban feldolgozott mind a tizenöt dal időlen témával foglalkozik: terítékre kerül a szerelem, a kedves elvesztése, az ármány, a harc, a háború, a bosszú, a halál, a mágia és a szellemek is. Jóllehet valamennyi téma ma is időszerű, s ennek köszönhetően az általános nyelvi kurzusok tematikájába könnyen beilleszthető, egyes dalok mégis inkább történelmi megközelítést igényelnek, mert az a környezet, amelyben az adott örök téma előkerül, nagyban eltér a modern világtól. Ezért ajánlják a szerzők a művet általános nyelvi kurzusok kiegészítése mellett történelem-szaknyelvi kurzusok anyagának is.

A népdalok és kulturális háttérük megismerését minden dal esetében három tanórányi feladat sor segíti, így a diákok alapos betekintést kaphatnak az angol, ír és skót kultúrába. A kötet walesi eredetű hagyományos népdalt nem tartalmaz, ezért a szigetvilág kelta múltjától a diákok nem távol esnek az olvasás előtt. A feladatlapok szerkezetét tekintve elsőként tartalomalapú megközelítésű feladatok szélesítik a diákok ismereteit a népdalokhoz kapcsolódóan történelmi, hajózási, sőt biológiai szempontok szerint is. A népdalok feldolgozását feladatlapok segítik, így a diákok közelebről megismerkedhetnek a dalok történetével, helyszíneivel és szereplőivel. Itt nyílik lehetőség a népdalok irodalmi megközelítésére is a dalformák, rimképletek, szimbólumok, metaforák, hasonlatok és más egyéb irodalmi eszközök felfedeztetésével. A feladatok célirányos nyelvtani gyakorlásra is módot adnak középfokú és erős középfokú nyelvtanulók számára. A segédanyag a kommunikatív nyelvoktatási módszert követi, ennek megfelelően

a nyelvtani gyakorlatokat személyessé teszi, vagyis a diákok az adott nyelvtani szerkezetet gyakorolva saját magukról, saját kultúrájukról és világlátásukról írhatnak, beszélhetnek. A feldolgozás utolsó elemeként az előadó-művészet kerül a középpontba, a népdalokat megszólaltató híres énekesekről, zenészekről tudhatnak meg többet a diákok. A segédanyag szerzőinek nyitott zenei gondolkodásmódjáról árulkodik, hogy nemcsak hagyományos népzenei előadásokat mutatnak be, hanem a feladatlapok más zenei műfajokra is ráirányítják a diákok figyelmét. A tanórán így ugyanannak a népdalnak klasszikus, dzsessz-, rock- vagy akár diszkóváltozatát is összehasonlíthatják a nyelvtanulók. Mivel a feladatlapok különféle szempontok szerint közelítik meg ugyanazt a népdalt, sorrendjük felcserélhető, így szabad kezdet kap a nyelvtanár ahhoz, hogy csoportja érdeklődése szerint helyezze el a népdalok feldolgozásának hangsúlyait.

A segédanyag feladattípusai igen változatosak. A diákok (a kulturális ismereteket átadó szövegek tartalmára, illetve magukra a meghallgatott népdalokra vonatkozó) nyitott és feleletválasztós kérdéseket válaszolhatnak meg, lyukas szövegeket egészíthetnek ki, igaz-hamis állítások tartalma felől dönthetnek, szavak és kifejezések kontextusbeli jelentését fogalmazhatják meg, illetve a témához kapcsolódó szerepjátékokban vehetnek részt. Mivel a segédanyag fénymásolható feladatlapokból áll, a nyelvtanár a gazdag választékból a csoport igényeinek legmegfelelőbb gyakorlatot választhatja ki.

A nyelvórákon a dalok nemcsak azért váltak kedvelté, mert a diákok élvezettel hallgatják azokat, hanem számos más módszertani előnyük miatt is, amelyeket Hill és Rouse népdalokat feldolgozó segédanyaga alaposan kiaknáz. A népszerű dalokhoz hasonlóan a népdalok is lehetővé teszik a szókinszbővítést (13), a nyelvtani szerkezetek tudatosítását (29), a szószintű nyelvtan pontos rögzítését (102), az idegen nyelvi fordulatok automatizálását (38), a természetes nyelvi ritmus elsajátítását (50), fejlesztik az intenzív hallás

utáni szövegértési készséget (119), valamint a hallott szöveg lényegének felismerését (158), könnyen megjegyezhető példával szolgálnak a különböző nyelvváltozatokra (48), illetve elősegítik a magabiztos kiejtést (149) és idegennyelv-használatot. Mindezek mellett a közös éneklés előmozdítja a csoportdinamikát, a csoportszellemet. A dalok az osztálytermi fegyelem megteremtését is szolgálhatják, hiszen segítségükkel az érzelmeket befolyásolni lehet.

A tartalmilag érdekes és a népdalok témáit alaposan körbejáró kiadvány számos praktikus szempontból támogatja az angol nyelv-tanárok munkáját. A népdalokat például nemcsak a könyvhöz tartozó CD-ről lehet meghallgattatni, a segédanyag a közös éneklésre is alkalmat kínál, hiszen valamennyi feldolgozott népdal kottája megtalálható benne. A kották a népdal dallamát és a CD-n elhangzó valamennyi versszakát rögzítik, s ezen túl kísérő akkordokat is tartalmaznak. Ha ezeket gitárral vagy más akkordhangszerrel lejátszjuk, a népdalok a kevésbé muzikális csoportokban is életre kelnek. A feladatlapokhoz nemcsak megoldókulcs, hanem részletes óravázlatok is tartoznak, amelyek például a feladatokra szánt időtervezésben is segítséget nyújtanak a kezdő nyelvtanároknak. Ha nem a népdalok, hanem például a hozzájuk kapcsolódó nyelvtani feladatok vagy a diákok nyelvi tudásszintje szerint akarunk válogatni a segédanyagok között, a könnyen áttekinthető összefoglaló táblázatból gyorsan kiválaszthatjuk a legalkalmasabb népdalt. Ugyanakkor a szerzők azokra a nyelvtanárokra is gondoltak, akik tudásukat a témában jobban elmélyítenék, a kiadvány ugyanis könyv- és népdalgyűjtemény-ajánlatot is tartalmaz.

A CD-n a könyv mindkét szerzője, a dalok szölistái érthetően artikulálják az énekelt hangzókat. A közös éneklést segíti, hogy biztos pontossággal éneklük a dallamot. Az énekeseket két magyar előadó, Babarci Bulcsú és Horváth Zsombor kíséri gitáron és hegedűn. A dallamot kísérő gitár követi a népdalok hangulatát, hol akkordfelbontással teremt

nyugodt, lírai hátteret, hol csupán a hangsúlyos szótagokon megszólalva teszi dinamikus-sá a dalokat. A telt hangú hegedűjáték kevés díszítést tartalmaz, ezért a zeneileg kevésbé képzett nyelvtanulók éneklését is támogatja. Ötletes megoldás, hogy ritmushangszerként kanalak is megszólalnak a CD-n. A magyar népdalokon felnőtt közönség számára különösen érdekesek azok az angol és ír népdalok, amelyek üteme változó. A megszokott kétnegyedes vagy négyegyedes lüktetés helyett ugyanis páratlanból párosba változó ütemkép-

lettel, sőt ötnegyedesből háromnegyedesbe változó lüktetéssel is találkozunk.

A nyelvtanításban régóta kedveltek a dalok, hiszen ez az autentikus nyelvi környezet élvezetes módon emeli be a nyelvi anyagot a tanórába. Jóllehet a szakmódszertanban sok szó esik a dalok tanórai használatáról, a nyelvtanárok számára kidolgozott dalok nehezen lelhetők fel a tankönyvpiacra, a hagyományos angol és ír népdalok területén belül pedig egyenesen hiánypótló a mű.

Borza Natália

TINTA KÖNYVKIADÓ

PESTI GÁBOR

NOMENCLATURA SEX LINGUARUM,
AZAZ HATNYELVŰ SZÓTÁR, BÉCS, 1538

Latin, olasz, francia, cseh, magyar és német szótár

250 oldal, 4990 Ft

A kötet a *Nomenclatura sex linguarum*, azaz *Hatnyelvű szótár* (Bécs, 1538) reprint kiadása. Az első latin, olasz, francia, cseh, magyar és német nyomtatott szótár fogalomköri elrendezésben közli a szavait, hat párhuzamos hasábba szedve gót-fraktúr betűtípussal. A latin nyelvű címből és az ugyancsak latin nyelvű előszóból kitűnik, hogy Pesti Gábor tulajdonképpen egy ötnyelvű szójegyzéket egészített ki magyar megfelelőekkel. Valószínűsíthető, hogy az egyik előzményül szolgáló mű 1531-ben Nürnbergben jelent meg, a másik pedig 1513-ban Bécsben. Pesti Gábor a magyar szavakat a latinból fordította.

Bevezetése szerint a *Nomenclatura* magántanulásra szánt mű. Pesti Gábor szójegyzéke két fő részből áll, 55, illetve 9 fogalomkört dolgoz fel és mintegy 2000 szót tartalmaz mind a hat nyelven. A szótár fogalomköri elrendezése miatt a szavak legtöbbje főnév, a cím – *nomenclatura* – is erre utal.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17., Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

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

SZÓTÁRSZEMLE

Szabó Dávid – Kis Tamás (szerk.)

Szleng és lexikográfia

Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó, 2012. 209 p.
ISBN: 978-963-318-240-6

A tanulmánygyűjtemény a *Szlengkutatás* sorozat 8. köteteként jelent meg azzal a céllal, hogy bemutassa a magyar, francia, német és angol szlengszótár-irodalmat. A szerzők jól ismerik az adott nyelvterület szlenggel kapcsolatos kutatásait és az ott megjelent szlengszótárakat, illetve saját maguk is készítettek már ilyeneket.

Az első tanulmány Kis Tamás *A magyar szlengszótárakról* című írása (7–53), amely áttekinti a hazai szlengkutatás történetét. A magyar szlengkutatás kezdetei az 1980-as évekre nyúlnak vissza, fellendülése a rendszerváltás után következett be, 2005 óta pedig konferenciákat is rendeznek a témában. A cikk írásának idején már 57 magyar egy-, illetve kétnyelvű szlengszótár létezett, ám a szlengkutatásról csak nagyon kevés mű jelent meg.

A tanulmány a konkrét szótárak csoportosítása előtt tisztázza, mit ért *szótár* és *szójegyzék* alatt (ez utóbbi nem önálló kötet). A cikk további részében 57 kiadott és további négy befejezett, de ki nem adott szótárról esik szó; a szerző online szótárakkal nem foglalkozik. A következő tisztázandó kérdés az volt, mi számít *magyar* szlengszótárnak. A szerző az idegen nyelvű szleng címszavakat magyar köznyelven magyarázó szótárakat is beveszi a vizsgálódásába. Így az elemzésbe került szótárak egyes képet mutatnak, a szerzőik között pedig diákok, volt elitéltek, amatőr gyűjtők és lexikográfus szakemberek is találhatók.

A következő részben a szlengszótárak készítésének kérdéseibe pillantunk bele. Mi a szótár tárgya, azaz mi tartozik a szlengbe? Mi a forrás, honnan gyűjtik a címszavakat? Mi a cél? Egy- vagy kétnyelvű legyen? Hogyan kapcsolódik ez a nyelvműveléshez? Milyen legyen a szócikkek szerkezete?

E kérdések tárgyalása után a cikk rátér a magyar szlengszótárak csoportosítására: kategóriákat állít fel a szleng típusa szerint (közszleng, helyi szleng, szakszleng). Az ismertetett szótárak több mint fele a szakszlengszótár kategóriájába tartozik: diáknyelvi, tolvajnyelvi, katonai, börtön- és informatikai szleng a témájuk. Az általános szlengszótárak között egy- és többnyelvű, értelmező, szinonima-, etimológiai, történeti és frazeológiai szótárakat is találunk. A kétnyelvű szótárak többsége angol–magyar, de van német, orosz és francia szlengfeldolgozó szótár is a piacon. Minden felsorolt szótárról rövid ismertetést olvashatunk, amelyet számos érdekes példa tesz élvezetessé.

A tanulmány zárásaként a szlengszótárak jövőjéről kaphatunk képet. A szerző szerint a jövőben továbbra is a szórakoztató célú, elsősorban az ifjúsági nyelvi szócikkeket tartalmazó szótárak fognak dominálni, és egyre több lesz a kétnyelvű szlengszótár is. A kisebb csoportok nyelvezetét (például egy-egy sportág vagy a kábítószer-fogyasztók szlengjét) feldolgozó szótárak is valószínűleg előretörnek. A szerző hiányolja a szépirodalmi szlenget felölelő szótártípust, amelyben a műfordításokban alkalmazott megoldásokat lehetne összegyűjteni; valamint a regionális szlengszótárakat. Végül szorgalmazza, hogy a már összegyűjtött szlenganyagot nyilvánosan hozzáférhetővé kellene tenni egy szakmailag ellenőrzött, elektronikus adatbázisban. A tanulmányt impozáns, kilencoldalas irodalomjegyzék zárja, ahol minden tárgyalt szlengszótárat, valamint az említett szójegyzékeket és a szlengkutatással foglalkozó publikációkat is megtaláljuk.

A második tanulmány Szabó Dávid *Három fontos szótár (Napjaink francia argószótárjai)* című írása (55–76), mely három mai francia szótár részletes elemzésére épül. Bemutatja a szótárak felépítését és alapelveit, kitérve napjaink francia szlengkutatására gyakorolt fon-

tosabb hatásaikra is. A részletes elemzés előtt a francia argósztótárak történetének mérföldköveit ismerteti röviden a szerző. Az összesen kilenc, más-más szempontból jelentősnek érzett szótár a 17. század elejétől napjainkig enged betekintést a szótárírás rejtelseibe és fejlődésébe, átfogó képet adva így a francia argósztárírás történetéről. A szerző már a fejezet elején jelzi, hogy a három és fél évszázadot felölelő áttekintése erősen szelektív. Bemutatja többek között az Olivier Chéreaunak tulajdonított első „valódi” argósztótárt (*Le jargon ou langage de l'argot réformé* 1628), Alfred Delvau nyelvész alapossággal elkészített *Dictionnaire de la langue verte* (1866) című munkáját, amelynek legnagyobb újtása, hogy megkülönbözteti az alvilági argót és a városi népnyelvet, feltünteteti továbbá a szavak etimológiáját és használói körét is. Napjainkhoz közeledve szó esik az Esnaul Gaston nevéhez fűződő *Dictionnaire historique des argots français* (1965) című szótárról is, amely egyike a kor legmegbízhatóbb műveinek. A több évszázadon átívelő és a francia argólexikográfia mérföldköveit röviden bemutató első rész végén napjaink leginkább elismert internetes szótárát, a *Le dictionnaire de la zone*-t ismerhetjük meg.

A tanulmány második része három, a mai francia szlengkutatás szempontjából meghatározó jelentőségű szótárat mutat be. A legkorábbi majd három évtizeddel ezelőtt, 1980-ban, a Cellard és Rey szerzőpáros munkája eredményeként, *Dictionnaire du français non conventionnel* címmel jelent meg először. A szótár ismertetése mellett a szerző mélyebb összehasonlító-értékelő elemzésre törekszik, és külön figyelmet szentel a szleng definiálásának, a behatárolás nehézségeinek, a szleng mint jelenség összetettségének. A kizárólag írott korpuszra támaszkodó szótár rendkívül alapos, az apró részleteket is feltáró elemzés komoly munkát követelt meg a szerzőtől.

Az időrendben második *Dictionnaire de l'argot* (1990) szótárt bemutató alfejezet a szótár anyagának behatárolásával és szócikkeknek definíciójával kapcsolatos problémákon

túl kiemeli a különböző kiadások részletes és pontos használati útmutatóit. A szerző témában való jártasságát jelzi az a tény is, hogy a vizsgálódás középpontjába állított problémákat, az anyaggyűjtés tisztázatlan körülményeit és az írott dokumentumok kizárólagos használatát átfogóan, komplex módon elemzi, arra a következtetésre jutva, hogy a szótár leginkább történeti argósztárként fogható fel. A mű erősségei között említi a rendkívül gazdag példaanyagot, a szépirodalmi művekből, dalszövegből és újságból pontosan hivatkozott idézetek mennyiségét, a szócikkek végén feltüntetett etimológiai utalásokat, illetőleg magyarázatokat.

Goudaillier *Comment tu tchatches! Dictionnaire du français contemporain des cités* (1997) című szótára a két fentebb bemutatott szótárral ellentétben jelentős részben élőnyelvi kutatáson alapul, kizárólag szinkrón anyagot tartalmaz, és nem a tág értelemben vett francia argó/szleng, hanem egy konkrét szlengváltozat bemutatására törekszik. Bár az elemzés terjedelmi korlátok miatt nem foghatja át az anyaggyűjtés teljes körét, az elemzésben szereplő számos példa és megállapítás által kirajzolódik a jellemzően párizsi szóanyagban felbukkanó déli kifejezések problémaköre, és a vizsgált szlengváltozat szinkrón nyelvészeti-lexikográfiai leírása is.

Összességében a részletekbe menő elemzések nemcsak a vázolt törekvések eredményességét ígérlik, hanem segítséget nyújtanak a mai szlengszótárak problémáinak komplex megértéséhez a különböző elemzési megoldások bemutatásával.

A német nyelvterülettel foglalkozó, *A német szleng és lexikográfiája* című tanulmány (77–110) írója Pátrovics Péter, aki a 2004-ben Magyarországon elsőként megjelenő kétnyelvű *Német szlengszótár* szerzője is.

Mivel a német nyelv társadalmi szempontból vertikálisan és horizontálisan, valamint területileg is erősen tagolt, ezért a szlenget leggyakrabban bizonyos társadalmi csoportok nyelvhasználati szokásaival azonosítják, vagy egy-egy földrajzi egység területén használt

nyelvváltozatként értelmezik. A szlenggel kapcsolatos nyelvészeti kutatások során a legtöbb figyelmet az ifjúsági nyelvnek (Jugendsprache) és a tolvajnyelvnek (Rotwelsch) szentelik a szakemberek, mivel ezek a köznyelvre és az irodalmi nyelvre gyakorolt hatásuk miatt történetileg is meghatározóak voltak. A szerző részletesen ismerteti az ifjúsági nyelv sajátosságait. Különbséget tesz a nemek szerinti szlenghasználatban, felsorolja a leggyakrabban érintett témákat, és 12 csoportba sorolja azokat a nyelvi eszközöket, amelyekkel az újabb és újabb lexikai egységek létrejönnek, illetve a már meglévők új jelentést kapnak, hiszen a szleng elsősorban szókinszbeli eltérést jelent a köznyelvvél egybevetve.

Ennek a különleges szókinsznek az összegyűjtése és szótárformában történő megjelentetése hosszú múltra tekint vissza. A második részben a szerző három időszakra bontja a szlengszótárak történetét. Az első korszak a kezdetektől 1900-ig tart, a második 1900-tól 1970-ig, a harmadik pedig az 1980-tól napjainkig tartó időszakot foglalja magába. Az első jelentősebb munkák a tolvajnyelvvél kapcsolatban már a 16. század első felében megjelentek, a diákok szókinszét tartalmazó szótárak pedig a 18. század közepétől láttak napvilágot. A 20. század elejétől jelentős nyelvészeti kutatások kezdődtek az ifjúsági nyelvre vonatkozóan, melyek eredményeként tanulmányok és tudományos igényességgel összeállított szótárak jelentek meg. A harmadik időszak elejét az egynyelvű értelmező szótár jellegű kiadványok uralták, ahol a lexikai egységek szöveggörnyezetbe helyezve is megtalálhatók, sőt új szóalakok esetén a képzés logikai hátterét is megismerheti az olvasó. A szerző szerint így az is lehetővé válik a szótár használója számára, „hogy megismerkedjen a német ifjúsági nyelvben kódolt sajátos nyelvi világképpel” (93).

2001-től a PONS Kiadó merőben új stratégiát választott. Általános és középiskolások számára írtak ki pályázatot, hogy a számukra legérdekesebb szavakat küldjék el a kiadónak, amely minden évben kiadja azokat. A szótárak

ak cenzúrázatlan formában tartalmazzák a beérkezett lexikai egységeket, a címszavak ábécérendben találhatóak. A szótárak struktúrája az évek alatt sokat változott, amiről a tanulmányban részletesen olvashatunk. 2011-ben az elmúlt tíz év anyagából válogatott szókinszre támaszkodva már egy összefoglaló, tematikus szótár készült.

A PONS Kiadó üzleti sikereinek hatására más nagy, hagyományosan szótárkiadással foglalkozó vállalkozások (például Langenscheidt, Duden) is megjelentetnek hasonló, évenként frissülő szókinszre alapozott ifjúsági nyelvi szótárakat. Itt azonban a megbízott szerkesztő gyűjti az anyagot, és ez kevésbé tűnik autentikusnak, mint a PONS adatgyűjtési módszere. A szerző végül ismerteti egy német internetes nyelvvél foglalkozó lexikont, és bemutat még néhány olyan szótárt, amelyek 1980-tól napjainkig a Bécsben beszélt speciális német nyelvváltozat szókinszét dolgozzák fel.

Pátrovics Péter tanulmánya hasznos olvasmány a német szleng iránt érdeklődők számára, és fontos információkat szolgáltat azoknak is, akik nyelvtanárként vagy kutatóként foglalkoznak a témával. Az utóbbi időben megjelent szótárak részletes bemutatása lehetővé teszi az olvasó számára, hogy az érdeklődésének és igényeinek megfelelő kötetet tudja kiválasztani. A szerző az elmondottakat gazdagon illusztrálja az ismertett szótárakból származó példákkal, a tanulmány végén pedig kilencoldalny irodalomjegyzék áll azok rendelkezésére, akik még jobban el szeretnének mélyedni a témában.

A következő tanulmány Julie Coleman írása *Angol szleng- és tolvajnyelvi szótárak* címmel (111–147). A szerző az angol szlengszótár-történet legjelentősebb kutatója, saját adatbázisában 500-nál több szleng- és tolvajnyelvi szótár található. Ez a tanulmány is a ’szleng’ körüljárásával, meghatározásával kezdődik, majd bemutatja az angol szlengszótárak történetét a kezdetektől napjainkig.

A tanulmány a jelentősebb szótárakból teljes szócikkeket mutat be, ezeken keresztül

követhetjük figyelemmel a lexikográfiai megközelítés megjelenését, majd egyre szakmaibb szótárakkal találkozhatunk: fokozatosan megjelenik a szócikkekben az idézet/példamondat és az etimológia. A 19. század végén adják ki az első összehasonlító, azaz kétnyelvű (angol–német) szlengszótárt, amelyet egy francia–angol kötet követ.

Az angol szlengszótártörténet következő állomása a történeti szlengszótárak, amelyek a szleng kifejezés eredetére és első felbukkanására vonatkozó információkat is tartalmazák. Az újabb megközelítés szociológiai jellegű: ezen szótárak anyagát résztvevő megfigyeléssel gyűjtötték újságírók vagy társadalomtudósok. Különösen érdekes annak a szociológus házaspárnak a története, akik erotikus táncosnőnek, illetve stricinek adták ki magukat, és így épültek be a fekete alvilágba; a kutatásnak csak mellékterméke volt az adatközlők nyelvhasználatát bemutató glosszárium. A börtönszlenget gyakran elítéltek dolgozták fel.

A következő részben a szerző az amerikai és ausztrál szlengszótárak történetét ismerteti, majd áttér a fordított irányú szótárakra. Ezek köznyelvi angol címszavakhoz és kifejezésekhez rendelve mutatják be a szlenget, bár nehezen lehet megtalálni bennük a szlengkifejezéseket, mert esetleges, hogy milyen címszó alá kerültek. A két világháború közötti időszakra a katonai szlenget (gyakran humorosan) feldolgozó szótárak térhódítása volt jellemző.

A történeti áttekintés végén a szerző ismerteti az ifjúsági, iskolai szlengszótárakat, amelyekben fiatalok bizonyos csoportja által használt, az identitásuk központi elemeként szereplő szlenget gyűjtötték össze. Ezután a modern, humoros, teljességre nem törekvő szlengszótárakat ismerhetjük meg, majd szó esik az online szlengszótárakról is. Ez utóbbiak gyakran egyszerű szöszedetek, amelyeket a felhasználók új meghatározásokkal vagy új címszavakkal szabadon (gyakran mindenemű ellenőrzés nélkül) bővíthetnek.

A tanulmány útmutatások sorával zárul. Tanácsot kapunk arra vonatkozólag, hogy a ren-

geteg elérhető szlengszótárban hogyan nézzünk utána egy keresett kifejezésnek; ha egyetlen szlengszótárat akarunk megvásárolni, melyik legyen az; mi ajánlott kutatóknak; és melyik a legjobb online szlengszótár. A tanulmányt több mint 120 tételes irodalomjegyzék zárja, ahol minden említett szótár adata megtalálható, sőt a címek magyar fordítása is.

Cseresnyési László *Tabuszavak az angol kultúrában és a lexikográfiában* című tanulmánya (149–178) bemutatja, miként alakult a szlengszótárak története azon sokáig elfogadott nézet óta, hogy a szótár egyben nyelv-művelő és erkölcsvédő eszköz (azaz illetlen szavak nem kerülhetnek bele, vagy ha mégis, azokat csak nagyon homályosan lehet meghatározni).

A cikk áttekinti a brit és amerikai lexikográfia történetének fontosabb állomásait a 11. századi első latin–angol glosszáriumtól a többkötetes egynyelvű szótárakon át napjainkig, melynek során az is kiderül, mely munkákban hogyan kezelték a szlenget. Különösen érdekessé teszi a tanulmányt, hogy a legjelentősebb lexikográfusok állásfoglalását eredeti idézetekkel is szemlélteti. Megtudjuk például, hogy Noah Webster amerikai szótáríró kifogásolt egyes Shakespeare által használt szavakat, sőt még a Bibliát is „cenzúrázza”. Ez a szellemiség sokáig tovább élt a Merriam-Webster szótárakban: 1961-ben a 3. kiadásból a kiadó elnöke személyesen húzta ki a nyomtatás előtti utolsó pillanatban a *fuck* szót.

A szlengszavak megjelenítése a szótárakban felveti a stílusminősítések kérdéskörét. A szótári definíciókban fellelhető minősítéseket általában ugyanis taláломra társítják a szlengszavakhoz, és az egyes stílusok közötti különbségeket nagyon nehéz megragadni.

A következő részben még inkább visszamegyünk az időben: az ókori római nyelvhasználatból tekintünk át példákat tabuszavakra és eufemizmusokra, ezzel is cáfolva azokat az elképzeléseket, melyek szerint régen obszcén szavak nem is léteztek.

A szerző elméleti síkon folytatja: meghatározza a konnotatív tabu (a konkrét nyelvi

forma tiltása) és a denotatív tabu (bizonyos témákról való beszélés) fogalmát. Tisztázza a kontaminációt is: „egy nyelvi forma pejoratív jelentésváltozása, tabusodása” (156). Figyelembe kell azt is venni, ki számára, kitől és milyen helyzetben számít egy kifejezés trágárnak vagy tabunak, hiszen például a *nigga*, *nigger* nagyon sok helyzetben sértő, azonban a feketék egymás közötti bizalmas helyzetben gyakran használják.

A tanulmány negyedik része a nemiséggel kapcsolatos angol szavak jelentésének és megítélésének változását tekinti át, és számos példát idéz Chaucertől. A következő rész ismét elméletibb, témája az eufemizmus. Egy szó tabuvá válásának folyamata: bizonyos szó, hangalak (azaz jelölő) átveszi a jelölthöz (azaz egy cselekvéshez, helyzethez vagy tárgyhoz) kapcsolódó negatív asszociációkat, így telítődik a dologhoz kapcsolódó negatív megítéléssel. Az ilyen szavak használatát háromféleképpen kerülhetjük el: dekontextualizációval (hivatalos kifejezés használata köznapi beszédhelyzetben), kódolással (tkp. a hangalak torzítása vagy hasonló hangzású szó használata a tabu helyett) és diszfemizmussal (még nyersebb vagy profánabb kifejezés használata). Ezeket az eljárásokat a szerző sorra meghatározza, több alesetét is felvázolja, és számos angol és magyar (sőt helyenként japán) nyelvű példával illusztrálja, így a nyelvészeti szakkifejezéseket nem ismerő olvasó is átláthatja az eufemizmusok rendszerét.

Azt a folyamatot, amelyben egy kifejezés kontaminálódik, majd felváltja egy megfelelőbb, idővel ez is stigmatizálódik, stb., eufemisztikus adekvációnak nevezzük (köznapi megfogalmazásban ez az eufemizmus taposómalma). Példaként a fogyatékoság megnevezésére használt kifejezések gyors cserélődését, valamint a származás, hovatartozás megjelölésére használt szavak alkalmazásával kapcsolatos bizonytalanságokat tekintjük át. A szerző következtetése, hogy maga az érintett csoport joga eldönteni, mely kifejezést találja sértőnek, és melyiket támogatja. Ennek sajátos megvalósulása az ún. visszavétel, ami-

kor egy korábban stigmatizált nevet a csoport felvállal, és az identitásának kifejezésére használ (például az angolban a *queer*, ami régebben a homoszexuálisok gúnyos megnevezése volt, ma pedig büszkén viselik).

Zárásként a szerző kijelöli a téma továbbgondolásának irányát, megosztja velünk gondolatait a kommunikáció modelljéről (a megnyilatkozások mögött rejlő kommunikatív szándék, identitás és előfeltevések rendszere) és a pragmatikában ismert relevanciaelméletéről.

Jonathon Green, az angolszász szlengszótárkészítők legnevesebbike szubjektív módon tekint végig saját pályája és az angol szlengszótárírás tanulságain, bemutatva egy szlengszótáríró több évtized alatt felgyűlt gondolatait (*A szlengről komolyan. Egy szlengszótáríró gondolatai*, 179–206). Értékeli az angolszász szlengszótárírás eredményeit, és szakszerű rendszerezésben méltatja a változásokat, fejlődési irányokat. Az önértékelésként is felfogható cikk rávilágít a szótárak eszmei értékeire (180). A könyveket és a szavakat mint a *mesterember szerszámai*t tárgyalja a szerző, kiemelve a szótárak közvetlen alkalmazhatóságát és kimeríthetlenségét, melyet a legfontosabb modern eszköz, a számítógép is csak kiegészíteni tud. A lexikográfia nem szolgál dinasztiákkal, a szótárírók általában névtelenek maradtak, különösen azok, akik figyelmüket a szleng (a marginális személyektől származó marginális szókészlet) felé fordították. A saját foglalkozásáról kialakított meglehetősen szarkasztikus véleményt, a kiadó és a szótár mindig terhes viszonyának leírását, illetve a szótárkészítők hierarchiáját bemutató negatív képet a lexikográfus szinonimájaként alkalmazott *mesterember* kifejezés enyhíti.

Mi is a szleng? A szerző erre a kérdésre igen sokféle választ ad írásában. Meglátása szerint lehetetlen egyetlen rövid definícióval felelni, inkább az idevágó negatív (szemtelen, gúnyos, szkeptikus a szabályokkal) és pozitív (élénk, kreatív, szellemes és nyitott) jelenségek áttekintésével igyekszik kielégítő választ

adni, és rámutatni a szleng lényegi vonásaira és a szinonimák sokszínűségére. Ezt követően a szerző részletesen kidolgozza a *szleng* terminus etimológiáját és legkülönbözőbb definícióit: „A szleng a szegény ember költészeté” (191), „A szleng az a fajta beszéd, amely lekicsinyli azt, amit közvetít” (196), „A szleng nem nyelv, csupán szókincs [...] a gyengébb fél szókincese” (197).

Összefoglaló értékelésként megállapítható, hogy a szleng erejét a szókincs alkotá egyéni kifejezések mulandóságával ellentétben a témák állandósága biztosítja.

*B. Papp Eszter, Novák Barnabás
és Zabóné Varga Irén*

TINTA KÖNYVKIADÓ

HARMATI GÁBOR

OROSZ IGE

Több mint 1600 ige alakjai, vonzatai, jelentése példamondatokkal

500 oldal, 3990 Ft

Szótár – segédkönyv. Ezt olvashatjuk az előlapon.

Az *Orosz ige* betölti mind a szótár, mind a segédkönyv funkcióját: azok számára, akik meg akarnak tanulni oroszul, és egy „felhasználóbarát”, az igéket rendszerben – a magyar anyanyelvűek számára is jól érthetően – feldolgozó könyvet keresnek, ez a megfelelő kiadvány. Kezdők (A1), középhaladók (A2–B1) és haladók (B2–C2) is haszonnal forgathatják ezt a könyvet.

A szótár – segédkönyv újdonsága, hogy az igék, igepárok különböző alakjait (jelen idő, múlt idő, felszólító mód, négy melléknévi igenév, határozói igenév) a hangsúlyjelölésekkel együtt egy-egy jól átlátható táblázatba foglalja. Ugyanitt találjuk az igék főbb jelentéseit és vonzataikat is. Nincs szükség arra, hogy a folyószövegű szócikket böngésszük ahhoz, hogy a megfelelő igealakokat megtaláljuk. A táblázatok alatt található orosz példamondatok és fordításaik segítenek bennünket az egyes igék használatának megértésében és gyakorlásában.

Az a vizuális segítség, amelyet ez a szótár – segédkönyv ad a táblázatok kialakításával, a hangsúlyok egyértelmű jelölésével, valamint a példamondatok elrendezésével, könnyen felidézhetővé teszi a mindenkori szóalakokat, és egyszerűen irányítja rá a figyelmet az orosz nyelv kiejtési szabályaira vagy éppen szabálytalanságaira.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.; Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

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

SZOFTVER

Egyszerű netes tippek nyelvtanároknak III.

Mindent a nyelvvizsgákról – nyelvvizsga.info

Bár sok nyelvtanár nem szereti a nyelvvizsgákat, tudomásul kell vennünk, hogy tanítványaink számára lényegesek. Fontos tehát tájékozottnak, naprakésznek lennünk a témában, amit leg-egyszerűbben ennek a honlapnak a segítségével tehetünk meg. Ahogy magukról írják: „Az összes nyelv. Az összes szint. Az összes város. Az összes info. Egy helyen.” Nem csekély vállalkás, de igazat mondanak, tényleg minden fontos információ elérhető. A leghasznosabb és leginkább ajánlható funkció a Vizsgakereső – itt pár kattintással könnyen áttekinthető táblázatba rendezik a minket érdeklő összes vizsgát, jellemzőkkel, árakkal, a legközelebbi időpontokkal. Ezenkívül rendszeresen friss híreket olvashatunk a felkészüléssel kapcsolatban, valamint a fórumban kérdezhetünk is.

Stephen Krashen és a Web 2.0

Krashent nem kell bemutatni a nyelvtanároknak. Szerencsére aktívan jelen van a neten is, és ebből számos módon profitálhatunk. Elsősorban személyes (és szakmai) weboldalát kell megemlíteni, amely az sdrashen.com címen található. Itt több könyve és cikke is fellelhető és letölthető, ingyen. Köztük talán legfontosabb a *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Ugyanitt feliratkozhatunk a szintén ingyenes hírlevelére. De még talán ennél is érdekesebb, hogy a Twitteren is aktívan publikál: a twitter.com/skrashen címen olvashatjuk rövid kommentárjait az öt foglalkoztató szakmai kérdésekről, illetve linkeket kapcsolódó kutatásokhoz. Legfrissebb cikkeit is meg szokta itt osztani. Krashen blogot is vezet: skrashen.blogspot.com – itt is a nagyobb terjedelmű írásait olvashatjuk. (Lásd a profiloldalt az 1. ábrán.)

Global Voices – globalvoicesonline.org

Civil bloggerek hálózata a Global Voices, ahol húsznál több nyelven találhatunk rövid szövegeket, köztük magyarul is. Mivel a cikkek nagy részét több nyelvre is lefordítják, arról is képet kaphatnak tanítványaink, milyen témák foglalkoztatják a fiatalokat például Indonéziában. A szerzők nem profi újságírók, de mindenki a saját anyanyelvére fordít vagy azon ír, és így autentikus szövegekkel dolgozhatunk. Ráadásul a honlap tartalma a szerzői jog megsértése nélkül felhasználható, mivel a cikkeket a kreatív közjavak rendszerében teszik közzé. Ha megetszik tanulóinknak ez a kezdeményezés, ők is jelentkezhetnek ide önkéntesnek.

Érdekes képek – twistedstifter.com

Ismét egy olyan honlap, amelyet nem kifejezetten nyelvtanárok számára készítettek, mégis remekül használható bármilyen idegen nyelv tanítására. Igaz, némi kis angoltudás jól jöhet,

ha a szövegeket is érteni akarjuk, de nem feltétlenül, ugyanis az oldal teljes mértékben a vizualitásra épül. Érdekes képek minden nap, de leginkább a sorozatok ajánlhatóak, mint például az 50 legtökéletesebben időzített fotó vagy az 50 apró trükk életünk megkönnyítésére. A felhasználási lehetőségeknek tényleg csak a diákok és a tanár fantáziája szab határt: a tanulók megvitathatják, melyik kép tetszik nekik legjobban és miért, vitatkozhatnak magukról a képekről, vagy összeállíthatják saját hasonló gyűjteményüket; írhatnak címeket a képekhez, vagy történetté fűzhetik őket össze – de talán nem is kell folytatni a sort, mindenki maga tudja, hogy saját tanulói számára mi a legmegfelelőbb.

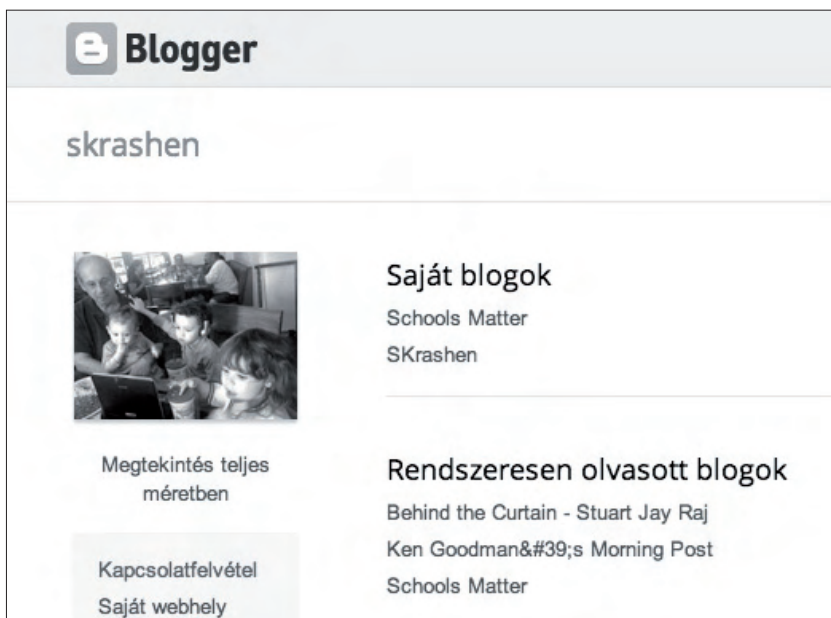
Terse Tales – twitter.com/TerseTales

Történetek 140 karakterben – így lehet összefoglalni, mit kínál Christopher Ryan Twitter-oldala. Inkább haladó angolosoknak ajánljuk, mivel a szókincs helyenként kifejezetten irodalmi, de ők biztosan élvezni fogják ezeket a néha költői, néha sejtelmes, ritkábban humoros, de mindig érdekes és gyakran elgondolkodtató minidramákat. Csak egy példa:

Emily produced a handful of dried leaves. “No my dear.” The witch frowned. “I need grey with red tips. These will have... a different result.”

A terjedelmi korlát miatt természetesen mindegyik történet kihagyásos, ami remek lehetőséget teremt a találgatásokra, és innen kezdve ismét csak a csoporton múlik, mit kezdenek a szövegekkel.

Máthé Elek



1. ábra. Krashen blogjának profiloldala

Beszámoló a MANYE XXIII. Kongresszusáról*

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete minden évben más-más városban, különböző felsőoktatási intézményekkel együttműködve szervezi meg nagyszabású kongresszusát. 2013. március 26-a és 28-a között Budapesten, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán került sor a XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusra.

Az ELTE BTK részéről a kongresszus intézményi felelőse Károly Krisztina oktatási dékánhelyettes, a programbizottság elnöke pedig Klaudy Kinga, az ELTE BTK tanszékvezető egyetemi tanára, a MANYE elnöke volt. A kongresszus fő szervezői az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének oktatói voltak (a szervezőbizottság elnöke: Ladányi Mária tanszékvezető egyetemi tanár, titkára: Constantinovitsné Vladár Zsuzsa egyetemi adjunktus). A szervezésben a BTK három intézetének (az Angol–Amerikai, a Germanisztikai és a Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézetnek), valamint nyolc tanszékének (az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéken kívül az Angol Alkalmazott Nyelvészeti, az Angol Nyelvpedagógiai, a Fonetikai, a Fordító- és Tolmácsképző, a Magyar mint Idegen Nyelv, a Mai Magyar Nyelvi és a Német Nyelvoktató és Szakdidaktikai Tanszéknek) az oktatói és hallgatói vettek részt. A kiterjedt levelezést Bándli Judit egyetemi tanársegéd (Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék) végezte, a kongresszus előkészítésében és lebonyolításában részt vevő több mint 60 hallgató munkájának szervezését Tóth Etelka egyetemi docens (Mai Magyar Nyelvi Tanszék) fogta össze.

A kongresszus címe és központi témája a következő volt: *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*. A több mint 200 résztvevő a három nap során hét plenáris előadást, valamint 13 tematikus blokkban – párhuzamosan futó szekciókban – mintegy 180 szekcióelőadást hallgathatott meg. A magyarországi résztvevőkön kívül külföldi (főleg határon túli magyar) alkalmazott nyelvészek is részt vettek a rendezvényen.

A kongresszus a BTK Trefort-kerti épületeiben zajlott le. A Gólyavár Mária Terézia termében került sor az ünnepélyes megnyitóra, amelyen a rendezvény fővédnökeként ünnepi kö-

* A beszámolót a szekcióvezetők összefoglalói alapján a szerkesztő állította össze. Köszönjük Antalné Szabó Ágnes, Benő Attila, Bódi Zoltán, Boócz-Barna Katalin, Cs. Jónás Erzsébet, Eitler Tamás, Falkné Bánó Klára, Feldné Knapp Ilona, Fóris Ágota, Hegedüs Rita, Huszár Ágnes, H. Varga Márta, Illés Éva, Kis Ádám, Klaudy Kinga, Kontráné Hegybíró Edit, Koutny Ilona, Kugler Nóra, Ladányi Mária, Medgyes Péter, Papp Andrea, Prószéky Gábor, Simigné Fenyő Sarolta, Székely Gábor, Szili Katalin, Tóth Etelka és Tóth Szergej tartalmas munkáját, melynek itt terjedelmi okokból csak a töredékét közölhetjük.

szöntőt mondott Tarlós István, Budapest főpolgármestere, házigazdaként Borsodi Csaba, az ELTE rektorhelyettese és Dezső Tamás, az ELTE BTK dékánja, a MANYE részéről pedig Klaudy Kinga, a MANYE elnöke.

Plenáris előadások

Az ünnepélyes megnyitón a köszöntők után Székely Gábor emlékbeszéde hangzott el a MANYE 2012-ben elhunyt tiszteletbeli elnökéről, Szépe Györgyről, amelyben az előadó Szépe György kiválóságát – rendhagyó módon – a neki felróható hibákból bontotta ki. Majd a Brassai-díj átadása következett: 2013 Brassai-díjasa Főris Ágota, a Károli Gáspár Református Egyetem tanszékvezető egyetemi docense lett; a laudációt Voigt Vilmos, az ELTE BTK professor emeritusa mondta el.

A megnyitó két plenáris előadással folytatódott. Kiss Jenő akadémikus *Gondolatok egy mindenkor időszerű kérdéskörrel* című előadásában a nyelv, a nyelvhasználat és a társadalom problematikáját tekintette át a nyelvtudomány alapkérdéseinek szemszögéből, különösen az alkalmazott nyelvészet, illetve az ún. hasznos nyelvészet nézőpontjából, felvetve a nyelvészet és egyben a nyelvészek társadalmi felelősségének kérdését is. Szöllősy-Sebestyén András, 2012 Brassai-díjasa „*Fából vaskarika*” IV., avagy *Az alkalmazott nyelvészet elmélete* című előadásában amellet érvelt, hogy az alkalmazott nyelvészet nem az elméleti nyelvészet gyakorlati alkalmazása, hanem egy formálódó, sajátos módszerekkel és saját tárggyal rendelkező önálló szakmai diszciplína. Az alkalmazott nyelvészet egy alternatív multidiszciplináris kognitív nyelvelmélet perspektíváját nyújtja, fókuszában (az elméleti nyelvészethez hasonlóan) a nyelv áll, de nem mint absztrakt, hanem mint – természeti, társadalmi és technikai környezetével folytonos kölcsönhatásban lévő – folyamatosan változó jelenség.

A nyitó plenáris ülés után a kongresszus első napjának munkáját a MANYE tisztújító közgyűlése zárta (a tisztségviselők és választmányi tagok listáját a kongresszusi beszámoló alatt közöljük). Végül jó hangulatú esti fogadás következett az ELTE BTK A épületi Kari Tanácstermében.

A kongresszus második napján két plenáris előadás hangzott el. Kövecses Zoltán *A metaforahasználat (társadalmi-kulturális) kontextusa* című előadásában a metaforák kérdéskörét a kognitív megközelítés szempontjából vizsgálta, magyar és angol példaanyag alapján. Földes Csaba *Kultúra, interkulturalitás és hibriditás – mint kulcsszavak a nyelvészetben* című előadását az alapfogalmak tisztázásával kezdte. A kultúrák és a nyelvek, illetve a nyelvi kultúrák egymásra hatásának tárgyalásához számos érdekes nyelvi példát sorakoztatott fel, amelyekben különböző nyelvekből származó elemek olvadnak egybe.

A záróülésén ismét két plenáris előadásra került sor. Hidasi Judit az *Interkulturális kommunikáció – multikulturális kontextus* című előadásában a mai világ gazdasági és társadalmi jellemzésére, átalakulási folyamataira használt legfontosabb hívószavak, nevezetesen a globalizáció, az interkulturalitás, a multi- és plurikulturalizmus, a nemzetköziesedés, az integráció, a diverzifikáció és a sokszínűség mibenlétét tárgyalta. Áttekinthető diaképekkel illusztrálta eme összetett fogalmak megjelenési formáit napjaink szóhasználatában, az olykor közöttük tapasztalható átfedéseket, tisztázatlanságokat, továbbá azt, milyen tendenciák befolyásolhatják személyes és közeleti használatuk változásait a közeli és távoli jövőben. Végül az előadó felvázolta, milyen perspektívák állnak a kommunikációs kutatások előtt, különös tekintettel a magyar viszonyokra.

A konferencia utolsó előadója Frank Tibor, az ELTE BTK Angol–Amerikai Intézetének igazgatója volt. *Az angol nyelv történeti útja a világnyelvhez* című előadásában sorra vette a kacsringós út állomásait, az angol világnyelvvé válásának okait, terjeszkedésének méreteit.

Bemutatta, hogy ez az egyesek által *világangol*nak, saját szóhasználatában *repülőtéri angol*nak nevezett nyelv miként szorította, szorítja ki az összes többi nyelvet a nemzetközi érintkezés minden szögletében, miként ítélné sorvadásra a nemzeti kultúrát, miközben maga is egyfajta korcsosulási folyamaton megy keresztül. Frank professzor gondolatébresztő, lendületes és szellemes előadásának konklúziója ugyanakkor mégis az, hogy az angol nyelvek pluralitásának korába lépve ez a közös nyelvi eszköz talán hozzásegítheti a világ népeit ahhoz, hogy jobban megértsék egymást a jövőben.

A szekcióülések témái

Anyanyelvoktatás, anyanyelv-pedagógia

A szekció első előadója a magyar nyelv és az irodalom integrált tanításának lehetőségeiről beszélt, és történeti nézőpontot is alkalmazva integrált szemléletű tankönyveket elemzett. A következő téma a felsőoktatási tanulmányok során készített anyanyelvi szövegek elemzése volt. Az előadó kitért az írásbeli szövegalkotás fejlesztésének szükségességére a felsőoktatásban. A harmadik előadás témája a neologizmusok használatának és megértésének vizsgálata volt három korcsoportban. A negyedik előadás az üzenőfal szövegei alapján a Facebook-retorikával és a tanár-diák kommunikáció sajátosságaival foglalkozott. A következő előadó iskolai előnyelvi szövegek alapján a metanyelvi diskurzusban megjelenő jelenségeket szemlélte. A szekciót záró előadás a tanári kérdés funkcióit taglalta az osztálytermi diskurzusban, valamint különböző tanári kérdezői stratégiákat és ezekhez kapcsolódó diskurzusmintázatokat mutatott be.

Fordítástudomány

A szekció munkáját idén is nagy érdeklődés kísérte. Először az irodalmi fordításokról hallottunk előadásokat, melyek a következő kérdésekkel foglalkoztak: Hogyan hatnak a nyelvi jelenségek társadalmi, kulturális és kognitív feltételei az irodalmi művek fordítására orosz–magyar viszonylatban? Műfordítás vagy pragmatikai adaptáció József Attila néhány versének angol és orosz változata? Hogyan vívódnak Ady Endre verseinek angol, olasz és szlovák nyelvre fordítói az elmúlás visszafordíthatatlanságának tolmácsolásakor? Megszólalhatnak-e a magyartól eltérő nyelven *A Kékszakállú* jellegzetesen magyar balladai formát, népdalok szövegeit felhasználó dialógusai? Milyen műfaji és formai tanulságokkal szolgál a kortárs francia költészet magyar fordítása? Hogyan adható vissza egy modern angol nyelvű regény stílusa, sokrétű regisztere a magyar fordításban? Ezt követően a filmfordítással kapcsolatos témák kerültek a középpontba: a filmszövegek informális nyelvezete és a szleng sztenderdizálása angol–magyar fordítási irányban; a multikulturalitás problémaköre a filmszinkronfordításban, valamint felmerül a filmfordítás (különös tekintettel a címekre) tekinthető műfordításnak is. Majd ismét a műfordítás került terítékre: Alice kalandjainak magyar fordításai; a tervezett műfordítói lexikon előkészületi munkái, négy jelentős erdélyi műfordító tevékenysége; megemlékezés Szöllősy Klára munkásságáról.

A fordítástudomány interdiszciplináris tudomány: szoros kapcsolatban van többek között a reáliakutatással, terminológiával, szövegtannal, korpuszelemzéssel, informatikával. Ezt ilusztrálták a második nap előadásai: a tágabb értelemben vett reáliák emocionális töltete, szerepe az asszociatív és enciklopédikus hálóban; az empiria növekvő, nemcsak igazoló, hanem gyakran kérdésfelvető szerepe a terminológiakutatásban és a fordítástudományban; a lektorált fordítások gépi, statisztikai elemzése; irodalmi fordítások kvalitatív korpuszelemzése; a fordítóképzésben alkalmazott számítógépes programok (szövegszerkesztők, terminológiai adatbázisok, az integrált fordítási környezet); fordítási stratégiák nyelvtani nem szempontjából

eltérő nyelvek között; a sajtófordítások szövegkohéziója, referenciális kohéziós eltolódások és explicitáció a hírszövegek fordításában.

A délutáni előadások hasonló sokszínűséget mutattak: a szöveg és a kép viszonya a gyermekirodalom fordításában (Vajon a vizuális elem változatlansága honosító vagy idegenítő fordítói stratégiákat eredményez-e?); a korlátozott idő és a (főleg pragmatikai) explicitáció a szinkrontolmácsolásban; eltérések az üzleti tárgyalások kommunikatív szituációiban és a tolmácsok szerepében. Az erdélyi magyar nyelv és fordítás vizsgálatai két kérdést jártak körül: a román és az angol nyelv hatása az erdélyi magyar audiovizuális média nyelvére (a hivatalos nyelvre inkább a román, az audiovizuális média nyelvére inkább az angol nyelv hat); az angol módbeli segédigék román és magyar szépirodalmi, illetve szaknyelvi fordításban. A sort érdekes terminológiai kérdés zárta: Hogyan kezelje az angol nyelvű buddhista szövegek fordítója a magyar nyelvben nem megtalálható filozófiai fogalmak megnevezését? Végül a 2003-ban alapított Fordítástudományi Doktori Program elmúlt tíz évére tekintett vissza a program vezetője.

Idegennyelv-oktatás

A szekció előadóit összekapcsolta, hogy mindnyájan a nyelvtanulói motivációt és a nyelvtanulás-tanítás hatékonyságát állítják középpontba. Bármely oldalról közelítik is meg a témát, korszerű fejlesztési lehetőségek után kutatnak, ráirányítják a figyelmet égető problémákra, s bemutatott vizsgálataikkal, fejlesztéseikkel egyúttal meggyőző alternatívát rajzolnak fel azok lehetséges megoldásaira. Az idegennyelv-oktatás módszertani témái a következők voltak: az orosz nyelv tanulása iránti egyre növekvő érdeklődés háttere (az oktatás hatékonyságát növelő, motiváló, újszerű anyagok bemutatásával); a főiskolai orosz nyelv oktatása (saját fejlesztésű komplex tananyaggal); a kooperatív tanulás előnyei a főiskolai gyakorlatban (a tanári minták jelentősége a leendő tanárok képzésekor alkalmazott munkaformákban). Érdekes előadások hangzottak el a többnyelvűség kérdéseiről is: a kontrasztív nyelvvoktatás szerepe a harmadik nyelv tanulásában; hogyan fejleszthető a nyelvi tudatosság a funkcionális nyelvtanításon keresztül; az olvasás mint receptív készség szerepe az értési folyamatban (a stratégiák transzferálása az anyanyelvről az idegen nyelvekre a többnyelvűség fejlesztésének egyik legfőbb feltétele); az iskolai nyelvvoktatás szerepe az egyéni többnyelvűség fejlesztésében (mely az idegennyelvtanár-képzés tartalmi megújításának egyik fontos területe).

A németet első idegen nyelvként tanulók alacsony száma miatt számos iskolában a német nyelvi csoport tanulóinak nyelvi előképzettségében számottevő különbségek mutatkoznak. Az optimális nyelvi fejlődés érdekében szükség van a tanulókörzpontú, egyéni különbségekre reagáló nyelvpedagógiai megoldásokra. A szókincsfejlesztésről két előadás hangzott el: az egyik a szótárhasználati ismeretek bővítéséről (a hallgatói szótárhasználati gyakorlat, a nyomtatott és elektronikus szótárakhoz való viszonyulás, preferenciák és elvárások feltérképezése alapján); a másik a szótanulást hatékonyabbá és élvezetesebbé tevő számítógépes programokról. Hallhattunk beszámolót az iskolai idegennyelv-oktatáson kívül alkalmazott, de az iskolákban is jól hasznosítható alternatív módszerekről, tanári tapasztalatokról és a nyelvtanulást hatékonyabbá tevő multimédiás nyelvvoktató rendszerekről is. Megismerhettük a szaknyelv-oktatás különböző szakterületein a hallgatók eltérő (nyelv)tanulási stratégiáját és az ezek alapján tett ajánlásokat. Empirikus vizsgálat alapján tájékozódhattunk az idegen nyelvi alapszakos hallgatók interkulturális kompetenciájának fejlesztési lehetőségeiről. A szakmai hallgatóság érdeklődéssel követte az előadásokat, és ez a vitákban is kifejezésre jutott: méltató visszajelzésekben, lényegre törő kérdésekben, értő kritikában, javaslatban vagy közös továbbgondolásban.

Interkulturális kommunikáció

A szekció munkája szorosan kapcsolódott a kongresszus központi témájához. Az első három előadás közös gondolati ívet alkotva az interkulturális tanulmányok, ezen belül az interkulturális kommunikáció és az interkulturális menedzsment kutatásának, oktatásának fontosságát, valamint interdiszciplináris jellegét tárgyalta. Tájékozódhattunk a kultúrák közti interakciók kutatásának részterületeiről, ezek önálló irányzatairól (interkulturális nyelvészet, interkulturális kommunikáció, interkulturális (szociál)pszichológia és szociológia, interkulturális menedzsment stb.). Mindaz, amit a pszichológus, a nyelvész, a kommunikáció- vagy menedzsmentkutató megfigyel és leír, az egyes ember, a külföldön munkát vállaló viselkedésében, cselekedeteiben komplex módon jelenik meg. Az első előadó bemutatta, hogyan válhatnak az eltérő kulturális háttérrel rendelkező egyedek egy nemzetközi team aktívan közreműködő, döntéshozó, az elvárt teljesítményeknek megfelelő tagjaivá. A második előadás felvázolt néhány, az interkulturális kommunikációval kapcsolatos elméletet, különös tekintettel az utóbbi időben megjelent írásokra, a Magyarországon folytatott kutatásokra, kiemelve az eddig kevésbé elemzett magyar–osztrák viszonylatot. Néhány, a hallgatók önálló kutatásaiban felvetett kérdés: Milyen kulturális értékeket képviselnek a mai fiatalok? Figyelembe kell-e venni a kultúrák különbözőségét a határokon átnyúló gazdasági kapcsolatok során, és ha igen, milyen konkrét lépéseket tesznek a cégek ennek érdekében? Érvényesek-e ma is a fiatalok körében a különböző kultúrákra vonatkozó sztereotípiák? Hogyan befolyásolja a nemzeti kultúra a szervezeti kultúrát?

Az utóbbi két évtizedben az interkulturális menedzsment tanulmányok egyre nagyobb súllyal szerepelnek az alap-, a mester- és a doktori képzések szintjén, valamint a tőlük sok szempontból eltérő, gyakorlatorientált vállalati tréningeken is. A harmadik előadás az ELTE BTK Interkulturális nyelvészet PhD-program keretében folyó Interkulturális tanulmányok, interkulturális menedzsment című kurzust mutatta be, az eddig eltelt három év tanulságait elemezte. Az előadások után hozzászólók szerint az interkulturális kommunikáció kutatása és oktatása az elmúlt időszakban eltolódott a vállalati alkalmazások, az interkulturális menedzsment irányába. Elhangzott, hogy fontos az újabb nézőpontok integrálása az interkulturális kutatásokba, illetve az oktatásba.

Interkulturális találkozások korában élünk, amikor egyre nagyobb szükség van tőlünk távoli vagy számunkra ismeretlen, zárt közösségeket alkotó kultúrák megismerésére. Ha ismerjük egymás szokásait, kisebb a félreértés lehetősége. A különböző közösségek gondolkodásmódjára más és más fogalmak jellemzőek, következésképpen a különböző nyelvek szavai között nincs egy az egyhez megfelelés, s a fogalmak összetettségét a szótárak sem tudják visszaadni – hallhattuk. Egy újabb előadás bemutatta, hogyan viszonyulnak a különböző kultúrák képviselői a hallgatáshoz mint multifunkcionális közlés- és viselkedésformához, miként értékelik saját közösségük, illetve mások hallgatási szokásait. A következő előadó kiemelte, hogy a kulturális és nyelvi sokféleség védelme és fenntartása szerepel az EU dokumentumaiban is, ennek ellenére a hivatalos nyelvek többsége nemzetközi szinten alig kap szerepet. Ez megnehezíti az információhoz való hozzáférést. A lehetséges közös nyelvek között egyre nagyobb figyelmet kap az eszperantó. Egy előadó roma közösségekben romani nyelvű interakciókat rögzített, melyek révén az ún. feltételes átok kultúraspecifikus jellegét és pragmatikai szerepét mutatta be.

Lexikológia, lexikográfia, névtan, nyelvföldrajz, történeti szociolingvisztika

Bár a szekció tematikai összetétele kétségkívül mutat némi logikai következetességet, inkább a lexikológia, lexikográfia és talán a névtan függ össze, illetve a nyelvföldrajz és a történeti

szociolingvisztikai tematikák között tapasztalható erősebb kapocs. Ezért a szervezők az első délelőtti szekcióban jobbra lexikográfiai, lexikológiai témájú előadásokat vontak egybe. Az első előadó a *Margit-legendá* (1510) készülő szótárának szerkesztési kérdéseit ismertetve megállapította, hogy a digitális kiadás új kutatási szempontokkal gazdagítja a nyelvtörténeti vizsgálatokat. Hasonló témákat érintett a digitális *Mikes-szótár* bemutatása. A nyelvtörténetileg jelentős írói szótár terjedelmes korpuszra épül. Az Akadémiai Kiadó a mai kor igényeihez igazította angol–magyar szótárát, nyomtatott, online és e-olvasón használható változathoz is hozzáférhetnek a vásárlók. Képet kaptunk a Merriam-Webster, illetve a SZTAKI online szótárainak szolgáltatásairól, használhatóságáról is. Ezt követően az állatnevek, illetve a belőlük készült húsok megnevezésének eredetéről, majd a rövidítéshasználattal okairól és típusairól hallhattunk. Figyelemre méltó észrevétel, hogy a nyelvi és nyelvtchnológiai változásoknak köszönhetően átalakulóban van a rövidített szóalakokkal kapcsolatos negatív nyelvi attitűd. A következő, jelentős szakirodalmi háttérű előadásból kiderült, hogy az állandósult szókapcsolatok mely elemei módosulhatnak, és e módosulásoknak milyen típusai vannak. Az előadások utáni beszélgetések során jobbra a feldolgozott korpuszok nagyságával kapcsolatban hangoztak el észrevételek.

A szekció délutáni előadásai a nyelvészet legkülönbözőbb területeit érintették: az egyik korpusznyelvészeti eszközökkel vizsgálta a rutinformulák diszkurzív funkcióját; a másik különböző típusú mozaikszavak szócikkeinek mikroszerkezetét elemezte. A harmadik előadó a *szülésznő* fogalmának megnevezéseit vizsgálta a sztenderd szókincs és a tájszavak körében. A negyedik előadó a toldalék hozzáadása nélkül történő szófaji értékváltozás főbb jellemzőit ismertette magyar–olasz viszonylatban. Figyelemre méltó előadást hallhattunk arról, hogyan alakítjuk ki az élet fogalmához kötődő jelentéseket, milyen mentális műveletek segítségével ragadjuk meg azt a tapasztalatot, amelyet életnek hívunk. Majd elgondolkodhattunk azon, hogy a budapesti nagykörűen összegyűjtött feliratokban milyen arányban jelennek meg idegen nyelvi elemek, és ennek milyen szimbolikus értéket tulajdoníthatunk. A záró előadó párhuzamot vont a ritmus és ritmizálás zenei sajátosságai és a beszéd ritmikája között, majd magyar–angol–orosz kontrasztív alapon egybevetett zenei, előadóművészi és beszélt nyelvi prozódiai sajátosságokból nyelvpedagógiai következtetéseket vont le.

A magyar mint idegen nyelv oktatása

A kivételek elsajátítása nehézséget okoz mind az anyanyelv-, mind az idegennyelv-tanulásban. A szekció első előadója a rendhagyóság értelmezésével, a szabálytalan nyelvtani formák számbavételével és csoportosításával foglalkozott. A következő előadó azt kutatta, hogyan lehet jelzősíteni a hátravetett határozókat (a *való* és más igenevekkel, például *folytatott*, *vallott*, *vívott*, *szóló*), illetőleg a nyelvtanítás mely szakaszában és milyen módszerekkel lehet leghatékonyabban elsajátíttatni a szerkezetátalakításokat a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Ezt követően a szerzők bemutatták a *MagyarOK* tankönyvcsalád megjelenés előtt álló első kötetének felépítését, a tankönyvcsaládhoz tervezett kiegészítő anyagokat, az oktatási célokat és az egyes fejezetekhez alkalmazott módszereket. A következő előadó a történetmondás készségének kialakulását, fejlődését vizsgálta az oktatási diskurzusban a szövegértési-szövegalkotási kulcskompetencia terén. Majd azt a kérdést járhattuk körül, vajon a szöszedetekben és szótárakban melyek azok a szóalakok, amelyek megadása a leghatékonyabban segíti a nyelvtanulókat. Bizonyos esetekben a jelenlegi gyakorlatban megszokottnál több morfológiai információ feltüntetése is indokolt lehet.

Más nyelvészeti diszciplínákhoz hasonlóan a Magyar mint idegen nyelv szekció tematikája is változik: a főként a leíró nyelvtant a gyakorlati tanításban alkalmazó módszerek, eljárások

nemegyszer intuitív módon történő bemutatását felváltották a gyakorisági vizsgálatokra épülő, kísérletekkel alátámasztott elemzések. Erőteljesen érezhető a tanítási gyakorlat alátámasztása egy-egy nyelvelméleti háttérrel; előtérbe kerültek a pragmatikára épülő interkulturális témák, s a tanítás is kihasználja a technika teremtette új lehetőségeket. Az előadások szerkesztése, technikai megoldásai egyre inkább az empiria felé tolódnak. A szekció folytatásában megismerhettük a migránsok oktatásához kifejlesztett írástanító tananyagot, mely a teljesen írástudatlan, illetve más írásrendszert használó migránsok beilleszkedését segíti elő, de a magyar anyanyelvűek oktatásában is hasznos lehet. Az interkulturális különbségek és azok nyelvi megnyilvánulása áll a magyarul tanuló külföldiek körében végzett kutatás középpontjában is: az előadó tanórai hangfelvételek alapján igazolta, hogy a korlátozott nyelvtudás megakadályozza az egyet nem értés megfelelő kifejezését. Érdekes volt az egyes stratégiák kategorizálása. A tandemmódszerű nyelvtanítás lehetőségei kiszélesednek az internet segítségével. A *Danubadria* program a nyelvi kompetencián kívül fejleszti az interkulturális és szociális képességeket is, hidat ver az olasz és a magyar kultúra között. Figyelemre méltó információkat kaptunk a tutorok képzésére és a tananyag sajátosságaira vonatkozóan. A következő előadó a tanári hivatás sokrétűségére, a tanárok lelki terhelhetőségének határait hívta fel a figyelmet. A nyelvpedagógia és a kognitív szemlélet találkozott a szekcióvezető záró előadásában. Néhány külviszonyt jelentő rag magyar–német összevető elemzésével támasztotta alá megállapítását: a nyelv a valóságot jellel alakítja; a nyelvtanár feladata, hogy segítsen a jel visszaalakításában, csak épp egy másik nyelvben.

A média és a web nyelve

A szekcióban először a magyarországi nyomtatott sajtó politizálódásáról és befolyásolási törekvéseiről hallhattunk, a következő előadó pedig a nyelvi és képi dekontextualizáció jelenségét elemezte különféle médiumfajokban. Majd áttekinthettük a frazeológiai változtatásokon alapuló nyelvi játékok működési mechanizmusát a magyar és német reklámyelvben. A következő előadás a helyzetmondatok kontrasztív pragmatikai vizsgálatának fontosságát hangsúlyozta. Előadást hallhattunk a közösségi médiát jellemző nyelvi kultúráról és nyelvi viselkedésmódról. A web 2.0 szolgáltatások tipikusan mondható színterein erőteljesebben van jelen a tartalom-előállító nyelvi kreativitás, mint a professzionális online média köré szerveződő médiaközösségekben; az itt folyó diskurzusok nyelvi viselkedési mintázata is eltérő. A következő előadás központi kérdése: vannak-e azonosságok a virtuális teret országhatároktól és nemzeti hovatartozástól függetlenül használó netezők nyelvi kultúrájában és magatartásában. Angol, francia, német, finn, lengyel, orosz, román és magyar válaszadók nyelvi adatait összevetve a válasz igen, mind a nyelvhasználatot, mind a nyelvi attitűdöt tekintve. Lényegében ezt a kérdést közelítette meg más szempontból egy másik előadó is: a középiskolások és az egyetemi hallgatók által „beszélt” csetnyelv egyedi és divatos fordulatait mutatta be. Mivel az internetes nyelvhasználat az internetezők saját döntésének a függvénye, fontos, hogy a digitális nemzedék el tudja különíteni a hagyományos normarendszert az internetes kód nagyobb mozgásteret megengedő kereteitől. A tanártársadalomnak új módszerek kidolgozásával feltétlenül alkalmazkodnia kell az átalakult olvasási és szövegalkotási szokásokhoz. Ezután a magyar és francia egyetemi honlapokon megjelenő szövegek multimodalitás és interkulturalitás jegyében végzett elemzéséről, összevetéséről hallottunk. A szekció záró előadása a reklámhordozókon elhelyezett verbális és nonverbális elemeket, a szövegek, a színek és a képek kölcsönhatását, összhangját, illetve ellentmondásait, hatását vizsgálta.

Pragmatika, diskurzuselemzés, szövegnyelvészet, retorika

A szekció előadássorozata pragmatikával, azon belül is a kommunikáció egy nonverbális elemének vizsgálatával indult, és a deixis különböző aspektusainak, illetve a szövegközi viszonyok és a topikfolytonosság elemzése után a pragmatika angolnyelv-oktatásban játszott szerepének ismertetésével zárult. A kutatások többsége olyan empirikus vizsgálat volt, amely szövegek, meglévő korpuszok, illetve saját adatbázisok anyagaira támaszkodott.

A szekció második napját is az empirikus kutatási beszámolók határozták meg. Az első előadó a verbális egyet nem értést vizsgálta a társadalmi nem és a szociális távolság összefüggésében. A második előadó azt tanulmányozta, hogyan jutnak a diákok a szükséges multimedialis kódolási információhoz digitális szövegek olvasásakor, milyen cselekvésmoდეllek azonosíthatóak a scanning és a skimming olvasástípusok alkalmazásában. Egy újabb előadás az érvelő érettségi dolgozatokat vetette szövegtani elemzés alá. Feltárta az elemzett szövegek nézőpontszerkezetének sajátosságait, a perspektíva és az értelemszerkezet kialakításának összefüggéseit. A következő előadó saját építésű, beszélt nyelvi korpuszának elemzésén keresztül arra kereste a választ, milyen szubjektívizációértelmezés felel meg legjobban a korpuszalapú, összevető elemzéseknek, milyen módszerekkel tárható fel a narratívák szubjektívizáltságának foka, és milyen (nyelvspecifikus) mutatói lehetnek a magyarban a szubjektívizációnak. Majd a frazeológiai egységek elferdítésében rejlő humorról hallhattunk, mely a frazéma formai oldalának módosításával vagy anélkül valósulhat meg. Az előadásokat követő hozzászólások, kérdések többnyire a vizsgálatok módszertanához kötődő részletekre tértek ki.

Pszicholingvisztika

A szekció előadásai két fő téma köré csoportosíthatóak. Egy részük az idegennyelv-tanulás folyamata közben felmerülő, főként pszichés okokra visszavezethető nehézségeket tárgyalta (a szorongásjelenségek és a motiváció, énhatékonyság viszonya; a nyelvvizsgák ún. objektív feladatai). A szekció másik fele az anyanyelv-elsajátítás, anyanyelvhasználat kérdéseivel foglalkozott: szókincs-meghatározási módszerek kiegészítése a képleírás módszerével, kimutathatóak-e különbségek a fiatal és középkorú korcsoportok között a megakadási jelenségek terén; férfi és női olvasási stratégiák összevető vizsgálata számítógépes programok segítségével; a bölcsészhallgatók szakdolgozat-írási szokásai – új módszerek szükségesek a digitális szövegek írásának tanítására. A hallgatók bepillantást nyerhettek az alkalmazott pszicholingvisztika egyre finomodó kutatási módszereibe, a használt eszközök tárházába, s egyben meggyőződhettek arról, hogy a diszciplína hasznos adalékokkal szolgál a tanulási, nyelvelsajátítási problémák enyhítéséhez, megszüntetéséhez.

Szaknyelvi kommunikáció és terminológia

Az első előadások témái a szaknyelvi kommunikációra irányultak: a terminusalkotás pillanata a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg egybevetésével; a vallási sajtótermékek nyelvezete, ösztönös terminológiája, zárt csoportnyelvhasználat; a zenei szaknyelv terminusai (ritkán szerepelnek mondatban, ezért az egyértelműség követelménye fokozott); a szaknyelvi stilisztika jó terepe a tankönyvbírálat; kísérlet a szakmai diskurzus egzakt, statisztikai vizsgálatára; a tudományos szövegalkotás és szövegjavítás oktatása.

A szekció második része többnyire a terminológia kérdéseire fókuszált. Ilyen a külkereskedelmi terminológia helye és a szabványosítás kérdése: a bécsi terminológiai iskola előírásai nem minden esetben érvényesíthetőek, mert a gyakorlatban megjelenik a poliszémia és a szinonímia. A megoldást a szociokognitív szemlélet jelenti. Ehhez szorosan kapcsolódtak a következő előadás megállapításai: a terminológiában léteznek szinonimák, ezt támasztják alá az

egyres szak- és tudományterületeken végzett konkrét terminológiai vizsgálatok, a jól kezelhető terminológiai adatbázisokban pedig külön rovatban lehetséges a szinonimák rögzítése. Majd áttekintő előadást hallhattunk a spanyolországi terminológiai adatbázisokról és a spanyol terminológiai munkálatokat végző szervezetekről. A bemutatott spanyol projekt célja a terminológiai adatok online megjelenítése, az egyetemek, cégek, intézmények által kidolgozott terminológiai adatbázisok egyesítése. A terminusalkotás módjával kapcsolatban hallhattuk, hogy az orvosi szaknyelv előnyben részesíti az idegen, illetve nemzetközi terminusok átvételét vagy tükörfordítását. A záró előadásban megtudhattuk, hogy ötven éve indult el a TIT Irodalmi és Nyelvi Választmánya gondozásában a *Modern Nyelvoktatás* 1963 és 1989 között megjelenő sorozata. Hallhattunk a folyóirat céljairól, jelentőségéről, terjesztési módjáról. A vitában a résztvevők hangsúlyozták a terminológiai elvek megújulásának (a gyakorlathoz közelítés) fontosságát.

Számítógépes nyelvészet, írás, helyesírás

A szekció címe már jelzi, hogy az idesorolt előadások bizonyos szempontokból rokon, más tekintetben kevésbé átfedő témákat jártak körül. Először az emberiség történetében eddig kialakult írásrendszerek visszatérő megoldásainak ismertetéséről, majd a magyar helyesírás egyik meghatározó alakjáról, Temesi Mihályról hallhattunk előadást. Ezután szintén a helyesírásról szóló, de már az internetes világba kalauzoló bemutató következett, az azóta már publikusan is elérhető helyesiras.mta.hu portálé. A blokkot két „igazi” számítógépes nyelvészeti előadás zárta: az egyik a Debreceni Egyetemen folyó disztribúciós szemantikai kísérletekről, a másik a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Információs Technológiai Karán alakult MTA-kutatócsoport pszicholingvisztikai indíttatású nyelvtechnológiai kutatásairól szolt.

Szemantika és kontrasztív nyelvészet

A szekció első témája: a nyelvi kreativitás és játékoság szemantikai és pragmatikai funkciói a nyelvben és a kultúrában. A következő előadó a főnévi számkategória és az igeaspektus szemantikai alapjain keresztül bemutatta, hogy a nyelvtan szemantikai alapjainak feltárásával a nyelvtani mintázatokat és hátterüket átlátható tartalmi összefüggésként is meg lehet mutatni a nyelvtanulóknak, s ennek nyelvészeti és pedagógiai haszna is lehet. A harmadik előadó korpusz-, illetve kérdőíves vizsgálatokból származó adatok alapján azt vizsgálta meg, hogy az egyes nyelvek milyen ESEMÉNY-metonímiákat használnak a HANGSZEREN JÁTSZÁS konceptualizálásához. A kontrasztív vizsgálatban feltárt különbségek egy szűkebben definiált metonímiafogalmat tesznek szükségessé, amely figyelembe veszi a fogalomalkotási stratégiák nyelv- és kultúrafüggőségét is. A következő előadó az azeri tagadással összefüggő nyelvtani és udvariassági formákat vizsgálta a magyarral is összevetve. Szervezési okokból idekerült egy pedagógiai vonatkozású előadás arról, hogyan emelhető be a dalszövegek elemzése a középiskolai irodalomtanításba. A dalszövegek retorikai elemzése során rámutathatunk, hogy a stílusesszók többek díszítőelemeknél: érvelő, logikai szerepük mellett élményszerűvé tehetik a közlést, közösen asszociált kulturális mintákat hívhatnak elő. A kortárs magyar dalszövegek elemzése révén a diákok túlléphetnek a tananyag passzív befogadásán.

Szociolingvisztika

A szekció első két előadója Magyarország harmadik legnagyobb kisebbségi közösségére, a siketekre hívta fel a figyelmet. A magyar jelnyelvi törvény teljes körű implementációjához országos, sok adatközlő bevonásával folytatandó, korpuszalapú empirikus jelnyelvészeti vizsgálatokra lenne szükség, melyekre az oktatási célú sztenderdizáció elkerülhetetlen végrehaj-

tása és a jelnyelvi tolmácsolás fejlesztése építhető. A siketoktatás egyik kardinális kérdése az, mi legyen az oktatás nyelve, mit tekinthetünk a siketek anyanyelvének/első nyelvének: a beszélt magyart vagy a magyar jelnyelvet. A második előadó interjú vizsgálat során gyűjtött adatokat arról, hogyan nyilatkoznak fiatal siket adatközlők az anyanyelvről.

A kisebbségek nyelvhasználatával kapcsolatban az olyan hagyományos kisebbségekről hallhatott a közönség, mint a magyarországi szlovákok és románok, a határon túli magyarok, valamint a ma még új és szokatlan témának számító kínai diaszpóra. A kétnyelvűség kérdését a magyarországi kínai bevándorlók körében vizsgáló előadásból kiderült, hogy míg az első generáció kínai domináns kétnyelvű és monokulturális identitását, a második generáció bikulturális identitását és magyar domináns kétnyelvű. A kínai nyelv elsődlegesen az írás és olvasás szintjén van visszaszorulóban a fiatal generációnál. A következő előadó kétnyelvű közösségekben gyűjtött adatokkal mutatta be, milyen összefüggések mutatkoznak az ugyanabban az országban élő, de más nyelvet beszélő, illetve a kétnyelvűség típusait tekintve eltéréseket mutató közösségek identitásában. Ezután ismét a nyelv és a nemzeti/etnikai identitás összetett viszonyáról hallhattunk. Az előadó egy országos összehasonlító kutatás eredményeivel igazolta, hogy az etnikai identitások szerkezetének átalakulása és a kisebbségi közösségekben zajló nyelvi folyamatok (nyelvcseré, nyelvmegtartás) szoros összefüggést mutatnak egymással a klasszikus „nemzetállam” újraértelmezett filozófiai mátrixában. Egy másik előadó ugyancsak a nyelvi és az etnikai identitást vizsgálta a tótkomlói szlovákok körében, egy nagyobb összehasonlító projektum részeként. Szemléletesen mutatta be az életkor, a nem, az iskolázottság, a felekezeti hovatartozás és az identitás közötti összefüggéseket. A következő előadó román–magyar környezetben élő szülőket kérdezett meg iskolaválasztási szempontjaikról. Arra a feltételezésre keresett igazolást, hogy a homogén családok a gyermekek későbbi érvényesülése miatt választják a román tannyelvű intézményt, míg a vegyes családok a többségi környezet befolyása miatt döntenek így.

A második nap első előadója azt vizsgálta, hogy a 4,5–5,5 éves kisgyermek körében milyen stílushoz köthető variabilitás figyelhető meg, a különbségek mely nyelvi szinteken jelennek meg, és kimutatható-e nemi különbség. A második előadó Franciaországban élő első és második generációs magyar családok nyelvi és kulturális identitáskonstrukcióit elemezte. Ezt követően az idők oktatásának lehetőségeiről és ennek kognitív és mentális alapjairól hallhattunk. Egy másik előadó arra kereste a választ, eltérő módon használják-e a szlenget a középiskolás fiúk és lányok, és hogyan vélekednek róla. Adatai azt bizonyítják, hogy a trágár szavak használata tekintetében a vizsgált magyar középiskolások sem térnek el a nemzetközi uniszex tendenciától. A záró előadásban egy akciókutatás tervét ismerhettük meg a magyar munkaerőpiacon megfigyelhető női hátrány leküzdésére. A vizsgálati eredmények alapján az előadó célzott kommunikációs tananyagot dolgoz ki az asszertív viselkedés elősegítésére.

A további előadások a kisebbségi helyzetben használt nyelvek és nyelvváltozatok helyzetéről, sajátosságairól, változási tendenciáiról, valamint a nyelvváltozatokhoz kötődő nyelvideológiai meghatározó szerepéről szólnak. Ilyen téma a Németországban született és német tannyelvű iskolákban tanuló magyar származású fiatalok nyelvi kompetenciája, az aktív kétnyelvűséggel együtt járó interferenciajelenségek. Egy újabb előadó a nyelvcseré és nyelvmegőrzés dinamikáját vázolta a tel-avivi, magyar anyanyelvű diaszpóra szociolingvisztikai sajátosságait elemezve. Kutatási eredményei alapján bemutatta a vizsgált csoport szociológiai sajátosságait, a többségi környezettel lezajló kommunikációt és a családi környezetben érvényesülő társalgást, valamint – a nyelvmegőrzés szempontjából – a diaszpóra által létrehozott intézmények nyelvi gyakorlatát. Ezt követte egy másik regionális nyelvváltozat, a Pilisvörösvár bajor nyelvjárásának írott, sajtónyelvi megjelenésének bemutatása. Az előadó összefüggést

keresett a bajor nyelvjáráshasználat, identitás és témaválasztás, valamint a témakifejtés között. Szintén sajtónyelvi témához kapcsolódott az erdélyi magyar és az oroszországi karjalai kisebbség identitásának nyelvi megkonstruálását bemutató előadás is. A kritikai diskurzuselemzés szempontjait érvényesítő vizsgálat, a kisebbségek nyelvhasználatának ilyen módon történő összevetése világossá tette az etnikai identitás megalkotásában vagy erősítésében mutatkozó párhuzamos és eltérő mechanizmusokat. A következő előadók az erdélyi magyar elektronikus sajtó nyelvének elsősorban a sztenderdtől eltérő jelenségeit vizsgálták, különös tekintettel a kontaktusjelenségekre. A romániai audiovizuális műsorokban megfigyelhetők olyan jelenségek, mint a stíluskeveredés, a hasonló jelentésű, de stilisztikailag eltérő hangulatú szavak felcserélése, az aktív kétnyelvűségből származó nyelvi bizonytalanságok, a köznyelvtől eltérő toldalékolás és vonzathasználat. Az előadáshoz kapcsolódó megjegyzések jeleztek, hogy némiképp hasonló nyelvi jelenségek a magyarországi sajtónyelvben is megfigyelhetők. A szekció utolsó előadója két szlovákiai magyar és egy magyarországi gimnáziumban végzett kérdőíves felmérés és tankönyvelemzés eredményei alapján bemutatta, hogy az egyes nyelvhelyességre vonatkozó megjegyzések mögött milyen lehetséges nyelvi ideológiák rejlenek.

Részletes információ

Elindult a konferenciakötet kiadásának előkészítése; a kiadványból pontosabb képet lehet majd kapni a kongresszus tartalmi munkájáról. Olvasóink figyelmébe ajánljuk a kongresszus honlapját, amelyen a kongresszusi anyagokat (többek között a programot, az absztraktfüzetet és a kongresszuson készült fényképeket) meg lehet tekinteni: <http://manyexxiii.elte.hu/index.html>.

Összefoglaló a MANYE 2013. március 26-i közgyűléséről és az új választmány 2013. március 27-i alakuló üléséről

A XXIII. MANYE Kongresszus első napján tartott közgyűlés legfontosabb napirendi pontja az esedékes tisztújítás volt, ugyanis a 2008-ban megválasztott választmány és a vezetőség mandátuma öt év elteltével lejárt. A közgyűlésen Klaudy Kinga elnök a tisztújítás előtt bejelentette, hogy a tiszteletbeli tag az idén Elekfi László egyetemi tanár; a laudációt Bánréti Zoltán tartotta. A pénzügyi és a főtitkári beszámoló után a közgyűlés megválasztotta az új választmányt és a számvizsgáló bizottságot. A tisztújítás után Benő Attila bejelentette, hogy a XXIV. MANYE Kongresszust Kolozsváron rendezik meg.

Az új választmány tagjai: Bakonyi István, Bárdos Jenő, Benő Attila, Boda István Károly, Bódi Zoltán, Borgulya Istvánné Vető Ágnes, Cs. Jónás Erzsébet, Csűry István, Dróth Júlia, Fata Ildikó, Fóris Ágota, Gaál Zsuzsa, Gúti Erika, Heltai Pál, Hidasi Judit, Huszár Ágnes, Károly Krisztina, Kiss Gábor, Klaudy Kinga, Kurtán Zsuzsa, Lengyel Zsolt, Medgyes Péter, Medve Anna, Molnár Katalin, Nádor Orsolya, Nagy János, Prószéky Gábor, Sárdi Csilla, Simigné Fenyő Sarolta, Steklács János, Sturcz Zoltán, Szabó Mihály Gizella, Székely Gábor, Szöllősy-Sebestyén András, Tóth Szergej, Vermes Albert, Vladár Zsuzsa.

Az új számvizsgáló bizottság elnöke Kis Ádám, tagjai Pusztai-Varga Ildikó és Salánki Ágnes. Egyesületünk választmánya a 2013. március 27-i alakuló ülésén a következő vezető tisztségviselőket választotta meg: elnök: Prószéky Gábor; alelnökök: Bárdos Jenő, Fóris Ágota, Klaudy Kinga, Medgyes Péter, Székely Gábor; főtitkár: Szöllősy-Sebestyén András; főtitkárhelyettes: Sárdi Csilla; titkárok: Bódi Zoltán, Fata Ildikó; külügyi titkár: Hidasi Judit; pénztáros: Sárdi Csilla.

A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata című szakmai konferencia

Budapest, 2013. május 24.

A 2013. május 24-én tartott egynapos konferenciát közösen rendezte az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete (ÓTE) Idegennyelvi Tagozata és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító és Óvóképző Kar (ELTE TÓK) Idegen Nyelvi és Irodalmi Tanszéke, a British Council és a Goethe Institut támogatásával. A Goethe Institutban olyan konferencia jött létre, melyen együtt vehettek részt angol és német szakos, elméleti és gyakorlati szakemberek is, akik széles körű áttekintést nyerhettek a korai nyelvfejlesztés mai kérdéseiről.

A téma iránti lelkesedést mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a konferencia meghirdetése után egy héttel szinte az összes hely betelt, az előadók részéről pedig háromszoros volt a túljelentkezés. A Goethe Institut színháztermében közel száz résztvevő jelent meg.

A téma fontosságának elismerését mutatja a konferencia megnyitóján részt vevő vendégek köre. A megnyitó beszédet Mikonya György, az ELTE TÓK dékánja mondta, aki maga is nyelvszakos tanár. Az esemény két szponzorát Gisela Gibtner (Goethe Institut, a Nyelvi Osztály vezetője) és Simon Ingram-Hill (British Council, igazgató) képviselte. Az EMMI (Emberi Erőforrások Minisztériuma) képviselőjében Rádlí Katalin és Öveges Enikő főtanácsosok ismertették röviden a minisztérium idegennyelv-politikáját, majd Lipócziné Csabai Sarolta (Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar [KF TFK], az ÓTE Idegennyelvi Tagozatának vezetője) vette át a szót. A konferencia háziasszonya Trentinné Benkő Éva (ELTE TÓK, az ÓTE Idegennyelvi Tagozat vezetőhelyettese), a konferencia szervezője volt.

Az előadások a két nemzetközi szakember plenáris előadásával kezdődtek. Elsőként Janet Enever (Umea Universitet, Svédország) az ELLiE (Early Language Learning in Europe) kutatásról számolt be *What we can expect of an early start to foreign language learning in Europe today?* címmel. A kutatás az Európai Bizottság megbízásából, Janet Enever vezetésével készült, 2006 és 2011 között mérte föl a korai nyelvtanítás helyzetét Európában. Az előadó az Európai Bizottság nyelvpolitikáját, a korai nyelvfejlesztéssel kapcsolatos kihívásokat és az ehhez kapcsolódó minőségbiztosítási kérdéseket tekintette át. Patricia Nauwerck (Schwäbisch Gmündi Pedagógiai Főiskola, Németország) az óvodai nyelvfejlesztés módszertanáról (*Methodik und Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens im Kindergarten*) tartott áttekintő előadást. Először a tanulói perspektívával foglalkozott, felvázolta a különböző kora gyermekkori tanulási módszereket, és nyelvészeti szempontból modellezte a nyelvelsajátítási és nyelvtanulási folyamatokat. Az óvodai korai nyelvtanulás sikerességének feltételeiről szólva metodikai szempontokat is megvilágított. Szólt az óvoda és iskola közötti átmenet kérdéséről, a szóbeli kifejezőkészség fejlesztéséről, valamint az írásbeli struktúrák találkozásáról (*biliteracy*). Ezenkívül említette, milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie a pedagógiai szakembereknek ahhoz, hogy óvodáskorban hatékonyan és gyermekbarát módon közvetítsék az idegen nyelvet. Mindkét idegen nyelvű előadást szinkrontolmácsolással is meg lehetett hallgatni.

A következőkben a gyors egymásutánban elhangzó 15 perces prezentációk dinamikussá varázsolták a programot. Az előadók betekintést nyújtottak egy-egy kétnyelvű óvoda működésébe, PhD-kutatásokba, a két szponzoráló kultúrintézet korai nyelvfejlesztési projektjeibe vagy a két tannyelvű iskolákban folyó munkába. A nézőkben felvetődő kérdéseket a szünetekben és a konferenciát záró beszélgetés keretén belül lehetett föltenni.

Az előadások az óvodás korosztály kérdéseivel kezdődtek. Fehér Judit (British Council) beszámolt a Learn English Family / Családi Angol programról, amely annak nyomán indult el, hogy a British Council fölismerte, sok szülő szeretné, ha kisgyermek nemcsak az anyanyelvet sajátítaná el, hanem egy idegen nyelvvel is megismerkedne; a második nyelv elsajátításának természetes terepe pedig a család lehet. A projekt országszerte módszertani foglalkozásokat tart a szülőknek, valamint nyomtatott és online anyagokat is biztosít számukra.

Kitzinger Arianna (Nyugat-magyarországi Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar [NYME BEPK], Sopron) egy hazai és nemzetközi viszonylatban is különlegesnek számító óvodában végzett kutatást mutatott be. 2008 ősze óta a pápai katonai légi bázis NATO-katonáinak gyermekei a helyi lakótelepi óvodába járnak. A kutatás elsősorban azt vizsgálja, hogyan tudják megtalálni az óvodapedagógusok, a gyerekek, a szülők és az oktatáspolitikusok a közös nyelvi, kulturális és pedagógiai alapot a migráns és a magyar családokból jövő gyermekekkel folyó kommunikációban.

Budapesti kétnyelvű óvodák bemutatkozásával folytatódott a prezentációk sora. Élvezetes, filmbejátszásokkal is illusztrált előadásokban mutatták be a budapesti Montessori Mária Kétnyelvű Óvoda és Bölcsőde életét (Molnár Andrea és Hierholczné Faragó Tünde), a Százszorszép Óvodát (Bozzayné Káli Tünde és Noé Zsuzsanna), valamint a XIII. kerületi Óvodák Pityang Tagóvodáját (Horváth Mónika és Erdélyi Nóra). Szépen kirajzolódott a kép a három óvoda kétnyelvű programjairól, a köztük lévő hasonlóságokról és különbségekről.

Endrődy-Nagy Orsolya (ELTE TÓK) előadása *Korai nyelvoktatási módszerek Japánban és Magyarországon* címmel a konferencia nemzetközi kitekintő jellegét erősítette. Az előadó tíz éve tanít angolt a 3–6 éves korosztálynak, ebből öt évig Japánban dolgozott. A szigetországban többféle tanári szerepet próbált ki, utazó tanár és egy nemzetközi óvodalánc oktatója is volt.

A következő előadások már az alsó tagozatos nyelvtanulás területéről érkeztek. Számos égető kérdést vetett fel a kétnyelvű óvodából az általános iskolába való átmenettel kapcsolatban Furcsa Laura és Sinka Annamária (Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti és Pedagógiai Kar [SZIE ABPK]) előadása *Kétnyelvű óvodából érkező gyerekek nyelvi beilleszkedése, előmenetele az általános iskola alsó tagozatán* címmel. A jászberényi SZIE ABPK Gyakorló Iskolájában vizsgálták, hogyan illeszkednek be a kétnyelvű óvodából érkező gyerekek a hagyományos, kezdő nyelvi csoportba. Azt is érintették, hogyan befolyásolja a kétnyelvű óvodából érkező gyerekek tanítása a nyelvtanárok elképzeléseit a korai nyelvtanítás hasznáról, illetve milyen javaslaik lennének a kisgyermekkori nyelvtanítás elősegítésére. A tapasztalatok azt bizonyítják, hogy számos kérdés megoldásra vár még a kétnyelvű óvodák utáni beiskolázással kapcsolatban.

A házigazda Goethe Intitutot képviselte Morvai Edit és Veress Bernadett a *Könnyedén, jókedvvel németül* című előadással, melyben bemutatták a 6–10 éves korosztálynak kidolgozott német nyelvi fejlesztő programjukat. Az előadás során a különböző „koffereket”, vagyis az ezekben található, a korosztály tanításához felhasznált nyelvi eszközöket és anyagokat rendkívül szemléletesen mutatták be, játékosan a közönséget is bevonva.

Görcsné Muzsai Viktória (NYME Apáczai Kar Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszéke) lendületes előadásban számolt be néhány innovatív tanszéki gyakorlatukról, többek között

a CLIL (Content and Language Integrated Learning) tanszéki oktatómunkájukban érvényesülő iránymutatásáról és az interkulturális tanulásról. Bemutatta az osztrák–magyar bilaterális EdTWIN projektjüket is.

Andrew Wright (ILI.) *Primary French in the balance: Large scale research into foreign language teaching to children* című előadásában arról a felmérésről számolt be, amelyet az Egyesült Királyságban folytattak az általános iskolások franciatanulásáról, valamint megosztotta gondolatait a „jó tanítás” fogalmának történelmi változásairól.

A nyelvoktatásnak a hagyományostól eltérő formáira tért át előadásában Németh Ildikó (Petőfi Sándor Általános Iskola, Nemesvámos), aki azt kutatja, hogyan valósítható meg a német országismereti projektoktatás az alsó tagozatban. Sárvári Tünde (Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar [SZTE JGYPK]) pedig a drámamódszer alkalmazását vizsgálta a korai idegen nyelvi fejlesztésben.

Szaszko Rita (SZIE ABPK) beszámolt kutatásáról, melyben a korai két tannyelvű oktatás hatását vizsgálta meg a kisiskolások anyanyelvi szövegértési és helyesírási kompetenciájára nézve. Price Beatrix, aki az Angoltanárok Nemzetközi Egyesülete (IATEFL-Hungary) képviselőjeként járt a konferencián, előadásában kisgyerekek tanítására kifejlesztett saját módszerét, a mozgással kísért nyelvtanítást mutatta be. Hardi Judit (KF TFK) az általános iskolások osztálytermi tanulás keretében alkalmazott szókincstanulási stratégiáiról végzett kutatómunkáját ismertette.

A konferencia előadásai végigkísérték az óvodai, majd a kisiskolás korosztály idegen nyelvi fejlesztését. A záró prezentáció előrevetítette, hová juthatnak el azok a gyermekek, akik kétnyelvű óvodában, iskolában sajátítják el az idegen nyelvet. Mihály István, a budapesti Szabó Magda magyar–angol két tanítási nyelvű alapítványi általános iskola tanára környezetismeret (*Science*) óráját mutatta be. Jól szemléltette az órarészlet a tantárgyi tartalom köré szerveződő sikeres célnyelvi tanítást.

Összegzősül elmondhatjuk, hogy az ÓTE Idegennyelvi Tagozata és az ELTE Tanító- és Óvóképző Kara olyan konferenciát hozott létre, ahol az előadók beszámolhattak magas szakmai színvonalon folyó munkájukról, és megoszthatták egymással tapasztalataikat. A rendezvény a résztvevők visszajelzései alapján jó hangulatban zajlott le, szakmai kapcsolatok építésére is kiváló alkalmat nyújtott a korai idegennyelv-fejlesztés területén dolgozó gyakorlati és elméleti szakembereknek. Időszerű volt a konferencia megrendezése, hiszen, bár a korai idegennyelv-fejlesztés nem kötelező eleme a közoktatásnak, a téma iránt óriási a társadalmi érdeklődés, és utoljára 2008-ban szervezett az ÓTE Idegennyelvi Tagozata hasonló eseményt.

Az elhangzott előadásokat Trentinné Benkő Éva és Márkus Éva szerkeszti egybe. A kötet a szerkesztők reményei szerint tartalmazni fogja azokat az előadásokat is, amelyek az egynapos konferencia időkorlátai miatt nem hangozhattak el.

Árva Valéria

A XIX. évfolyam 3. számának szerzői

ÁRVA VALÉRIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanítóképző Kar, Budapest
(arvali@gmail.com)

BORZA NATÁLIA, Karinthy Frigyes Két Tanítási Nyelvű Gimnázium, Budapest
(nataliaborza@gmail.com)

B. PAPP ESZTER, LEG Magyarország Zrt., Budapest (papp.eszter@leg.eu)

BUDAI LÁSZLÓ, Esterházy Károly Főiskola, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
Eger (drbudailaszlo@freemail.hu)

CS. JÓNÁS ERZSÉBET, Nyíregyházi Főiskola, Kelet- és Közép-európai Kutatóközpont,
Nyíregyháza (jonase@nyf.hu)

CSÚRY ISTVÁN, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia Tanszék
(csury.istvan@gmail.com)

DÖRNYEI ZOLTÁN, School of English, University of Nottingham, Egyesült Királyság
(zoltan.dorneyi@nottingham.ac.uk)

HOLLÓ DOROTTYA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol–Amerikai Intézet, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest
(hollo.dorottya@btk.elte.hu)

KIRÁLY ZSOLT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol–Amerikai Intézet, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (kiraly.zsolt@btk.elte.hu)

LÁZÁR A. PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol–Amerikai Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest
(lazar.a.peter@btk.elte.hu)

MÁTHÉ ELEK, EnglishLearner.com, Budapest (elek@englishlearner.com)

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (petermedgyes@yahoo.com)

NOVÁK BARNABÁS, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Nyelvtudományi Doktori Iskola (barna.novak@gmail.com)

ÖVEGES ENIKŐ, Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest (oveges.e@upcmail.hu)

TÓTH GABRIELLA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Nyelvtudományi Doktori Iskola, Fordítástudományi Doktori Program
(tothgabi-89@vipmail.hu)

TURÁNYI ZSÓFIA, Alma Mater Iskola, Budapest (turanyizs@hotmail.com)

VARGA GYÖRGY, lexikográfus, Budapest (vargagy@chello.hu)

ZABÓNÉ VARGA IRÉN, Óbudai Egyetem, Budapest
(zabone.iren@bgk.uni-obuda.hu)