

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit: Négyen, akik siketeket tanítanak (Four teachers of the Deaf)	3
MÁRCZ Róbert: A hallott szöveg értése mint teljesítmény. Milyen tényezők vannak hatással a vizsgázók teljesítményére egy középfokú angol hallásértésvizsga esetében? (Listening comprehension as achievement: What factors influence test takers' performance on a B2 level English listening comprehension test?)	18
VARGA Éva Katalin: Anatómiai nevek régen és ma. Latin helyett angol? (Anatomical names in the past and today: English instead of Latin?)	35
VÁRADI Tamás – LUDÁNYI Zsófia – KOVÁCS Réka: Géppel segített helyesírás. A helyesírás.mta.hu portál készítéséről (Computer aided spelling advice. Designing the helyesírás.mta.hu site)	43

INTERJÚ (TALKING SHOP)

„Ennyi pénzért nem éri meg rosszul tanítani.” Medgyes Péter interjúja Prievara Tiborral (“It’s not worth teaching badly for such a low salary”. Péter Medgyes interviews Tibor Prievara)	59
--	----

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

Összehasonlító nyelvtani sorozat ⇄⇄ Budai László: Kettő-egy a magyar javára (Series in comparative grammar: Two-one to Hungarian)	65
VÁSZOLYI Erik: 100 érdekes angol szó. Terts István jegyzeteivel (100 interesting English words. Comments by István Terts)	74
FEKETE Mónika – GAZSÓ Melinda – SZABADKAI Bernadett: Az idegen nyelvek tanítása a Nemzetközi Érettségi Programban (Teaching foreign languages in the International Baccalaureate Programme)	87

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR Ildikó ⇄⇄ PLÉH Csaba: A társalgás pszichológiája (The psychology of discourse)	97
ÁRVA Valéria ⇄⇄ Julie Meighan: Drámázzunk! Drámajátékok, színdarabok és monológok (nem csak) angolul tanuló óvodásoknak és kisiskolásoknak (Drama start. Drama activities, plays and monologues for young children [Ages 3–8])	102

FISCHER Andrea ✧✧ Illés Éva – Rády Annamária: Szóbeli feladatok angol középfokú nyelvvizsgára (Speaking tasks for English intermediate language exams)	103
HUSZÁR Ágnes ✧✧ Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.): Elmélet és empiria a szociolingvisztikában (Theory and empirical research in sociolinguistics)	104
BALASKÓ Mária ✧✧ Navracsics Judit – Szabó Dániel (szerk.): A mentális folyamatok a nyelvi feldolgozásban (Mental procedures in language processing. Studies in psycholinguistics 3.)	106

FOLYÓIRATSZEMLE (JOURNAL REVIEWS)

Beharangozó (Introducing journal reviews)	113
PETNEKI Katalin ✧✧ Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache	113
IVÁNYI Rudolf ✧✧ Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts	116

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

LÁZÁR A. Péter: Óvakodjunk az ingyenes angol–magyar és magyar–angol online eszköztől! (Sham dictionaries of English online: no free lunch)	119
--	-----

SZOFTVER (SOFTWARE)

HORVÁTH József: Kreatív lapozás, avagy mit tud a Flipboard (Creative page flipping, or what is special about Flipboard)	130
ÁBRÁNYI Henrietta: AnyMeeting: Tanórák az interneten (AnyMeeting: Classes in the web)	133

HÍREK (NEWS)

SÓLYOM Réka: A magyar mint idegen nyelv napja (Day of Hungarian as a Foreign Language, 2013)	137
POLCZ Károly: Szakfordító Szakmai Nap (Day of Technical Translation, 2014)	140

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT

Négyen, akik siketeket tanítanak

Four teachers of the Deaf¹

The average person knows little about the Deaf or Deaf foreign language learning, and there are no pre- or in-service programs for language teachers of the hearing impaired. The idea of teaching languages to the Deaf is still often met with skepticism for no particular reason. This article introduces four teachers of English who work with Deaf learners in special schools or classes for the Deaf. None of them intended to choose this career; they just ended up where they are now and do their work with exemplary devotion and enthusiasm. It might be time for the wider language teacher community to learn who they are and under what exceptional circumstances they do their work so that initiatives can be taken for supporting them by providing in-service and networking opportunities.

Bevezetés

Amilyen sokszínű a tanári pálya, éppoly sokfélék a nyelvtanárok is. A *Modern Nyelvoktatásban* a közelmúltban indított interjúsorozat (Medgyes 2012; 2013) jó kezdeményezés ennek a sokszínűségnek a bemutatására. Ha gondolatban listát készítenénk a legkülönbözőbb szituációkban idegen nyelvet oktató tanárokról, bizonyára mindenkinél hosszúra nyúlna a sor, és mégsem szerepelne benne olyan nyelvtanár, aki siket tanulókat tanít. Pedig ilyenek is vannak, csak éppen nem tudunk róluk. A nyelvtanárképzés, a módszertani kiadványok, a különböző továbbképzések hirdetései nem szokták megemlíteni őket. Ennek valószínűleg az az oka, hogy nemcsak a tanáraik, de maguk a siket nyelvtanulók sem szerepelnek a köztudatban, mintha nem is léteznének. Pedig attól, hogy valaki siket, még érdekelhetik az idegen nyelvek, még akarhat internetes oldalakat böngészni vagy külföldiekkel csetelni. S ha ez így van, akkor az is nyilvánvaló, hogy valakitől meg kell tanulnia a választott nyelvet, például az angolt.

A siketek idegennyelv-tanulása

Az, hogy siketek idegen nyelvet tanulnak, nem új a nap alatt. Adataink vannak arra, hogy a kötelező orosz idején is voltak nyelvórák a hallássérültek intézményeiben, és találkoztunk olyan felnőtt adatközlőkkel, akik szívesen emlékeztek vissza az orosz-

¹ A *Deaf* szó nagybetűs írása az angol nyelvben azt fejezi ki, hogy a kutatók a siketséget nem orvosi problémaként és fogyatékoságként kezelik, hanem kulturális-antropológiai szemszögből vizsgálják, és elfogadják a siketeket nyelvi és kulturális kisebbségnek.

órákra (Kontráné Hegybíró 2010). Az is igaz azonban, hogy a siketek körében rendkívül elterjedt az idegen nyelvek tanulása alól való felmentés, különösen azoknál a gyerekeknél, akik a hallók iskoláiban úgynevezett integrált oktatásban vesznek részt. Míg a hallássérültek intézményeiben a legtöbb tanulónak hasonló problémái vannak, és a tanárnak nemcsak lehetősége, de feladata is, hogy a tanulók képességeihez igazítsa a tananyagot és a tempót (EMMI 2012)², addig az integrációban egészen más a helyzet. Ott a hallók tanterve szerint folyik az oktatás, amivel a hallássérült tanulók még segítséggel is csak ritkán tudnak lépést tartani. Pedig a siketek túlnyomó többsége tisztában van az idegen nyelvek, s különösen az angol fontosságával a mai világban (Csizér–Kontráné Hegybíró–Sáfár 2008). Sokan felnőttként döbbennek rá, hogy az idegennyelv-tanulásból való kimaradás tartós hátrányhoz vezethet a továbbtanulásban, az elhelyezkedésben és a magánéletben is (Gúti–Szépe 2006; Szabó 2003; Vasák 2005).

A siketek idegennyelv-tanulási problémái mélyen gyökereznek, egészen az első nyelv elsajátításának kérdéséhez vezethetők vissza. A kisgyerek kommunikatív interakció során sajátítja el az őt körülvevő nyelvet, azt a nyelvet, amelyet maga körül hall vagy lát (erről részletesen lásd Gósy 2005: 240–306). A siket szülők siket gyermekei jelnyelvi környezetben nőnek fel, szüleiktől az első perctől fogva anyanyelvi szintű jelnyelvi inputot kapnak. A jelnyelvek valódi, természetes nyelvek (Gósy 2005; Stokoe 1960), tökéletesen alkalmasak arra, hogy betöltsék az anyanyelv/első nyelv szerepét (Grosjean 1999; Skutnabb-Kangas 2008). A siket családban nevelkedő gyerekeknél 8–10 hónapos korukra megjelennek az első jelek, akárcsak a hasonló korú gyerekeknél az első szavak. Egy 34 siket kisgyerek nyelvi fejlődését követő longitudinális kutatás során amerikai szakemberek azt tapasztalták, hogy 18–23 hónapos korára a jelnyelvi környezetben nevelkedő siket gyermek átlagosan 149 jelet sajátít el. Ez az átlag természetesen igen nagy egyéni változatosságot takar: a legalacsonyabb jelszám ebben a mintában 39, a legmagasabb viszont 348 volt (Harris 2010). Ezek a gyerekek megtanulnak jelnyelven kommunikálni a környezetükkel, nyelvi tudatosságuk és értelmi fejlődésük a hallókéhoz hasonló tempóban, az életkoruknak megfelelően halad (Gallaway 1998; Marschark 1993, 1998; Szabó 1998).

Gondot okoz azonban, hogy a siket gyerekeknek csak az 5–10 százaléka születik siket családba. A többi 90–95 százalék halló szülők gyermeke. Ez oda vezet, hogy a siket gyerekek túlnyomó többségének nyelvszegény környezetben indul meg a fejlődése, hiszen gyenge hallásmaradványukkal a hallók beszédét nem vagy csak alig érzékelik, a környezetükben folyó társalgást követni, abban részt venni nem tudnak, a hangzó nyelvet természetes úton magukba szívni nem képesek (Bombolya é. n.³; Gósy 2005). Anyanyelvi siket jeleléssel pedig többnyire csak akkor találkoznak, ami-

² A 32/2012-es rendelet 2. sz. melléklet 4.6.2.1. a következőket mondja ki: „A NAT-ban rögzített tananyaghoz képest a helyi tanterv szintjén a tanulók nyelvi állapotához, fejlettségi szintjéhez szükséges differenciálni, redukálni, helyettesíteni az ismeretanyagot” (3446).

³ Bombolya Monika (é. n.): „A hallássérült gyermekek [beszélt nyelvi] szókincse szűk, irányítottan alakul ki, mentális lexikonuk feltöltődése tanítás eredménye. Míg a halló gyermekek szókincsének jelentős része automatikus, nem tudatos tanulás eredménye, a hallássérültek – főként a siketek – az ehhez szükséges stratégiák alkalmazására egyáltalán nem vagy alig képesek. Ennek következménye az, hogy szókincsük kevesebb lexémát tartalmaz, a szavak, kifejezések jelentését nem a mindennapi verbális kommunikációs kontextusban sajátítják el” (1).

kor beiratják őket a siketek óvodájába. Itt a kicsik egymástól, elsősorban a siket szülők gyerekeitől tanulnak jelelni, de felnőtt anyanyelvi jelnyelvhasználóval nem találkoznak, jelnyelvi oktatásban nem részesülnek, így jelkincsük, jelnyelvi fejlettségük erősen korlátozott szintre jut csak el (Szabó 1998). A sajátos nevelési igényű gyerekek óvodai és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelveiről szóló 32/2012-es EMMI-rendelet (EMMI 2012) a hallás- és beszédnevelést helyezi a középpontba, a jelnyelv tanítását vagy használatának fejlesztését nem írja elő.⁴ A hangzó magyar beszédet, a hangképzést és a hangzó nyelv szájról olvasását a siket gyerekek tulajdonképpen mint idegen nyelvet tanulják meg a két előkészítő évvel meghosszabbított általános iskolában, fáradságos munkával, egyénenként változó eredménnyel. Az évek során felhalmozott nyelvi lemaradást és annak következményeit ledolgozni, bepótolni szinte lehetetlen (Galloway 1998; Vasák 2005). Következésképpen a többségnél az idegen nyelvek oktatása bizonytalan első nyelvi alapokon kezdődik meg, ám hatása mégis pozitív. Sok kisgyereknél az idegen nyelvek tanulása során válnak világossá egyes nyelvi jelenségek, mint például a többes szám (Kontráné Hegybíró 2010; Stoppok é. n.). Az idegen nyelvvel együtt a többségi nyelven is bővül a szókincs, illetve ilyenkor alakulnak ki a társas érintkezés egyes szabályai is.

Talán e rövid bevezető is elég ahhoz, hogy lássuk: a siketek nyelvtanárai nem mindennapi körülmények között végzik a munkájukat. Egy OTKA-projekt részeként⁵ kollégáimmal együtt több olyan intézményt kerestünk fel, ahol siketeket és súlyosan nagyothallókat tanítanak. Nyelvórákat látogattunk, és interjúkat is készítettünk a pedagógusokkal. A beszélgetések helyszíne minden esetben az iskola volt: tanterem vagy tanári szoba. Az interjúkhoz rövid vezérfonalat használtunk, mely főként a célokra, a tapasztalatokra, a sikerekre és nehézségekre, illetve a tanítási módszerekre irányult, és lehetőséget adott arra, hogy a tanárok szabadon beszéljenek az általuk fontosnak tartott egyéb kérdésekről is. A diktafonra rögzített beszélgetések többnyire 40–50 percre nyúltak. Ebben a cikkben négy általam készített interjú felhasználásával mutatok be négy tanárt. Két hasonlóság köti össze őket: bár mindegyikük a véletlennek köszönheti, hogy most angolt tanít siketeknek, lelkesedéssel és teljes odaadással végzik munkájukat.

Ők négyen

Valódi nevük helyett szerepeljen itt mint Bea, Tamás, Petra és Mari. Petra Budapesten tanít egy olyan szakközépiskolában, ahol külön hallássérült osztályokat is indítanak. Mari fővároshoz közel eső, Bea és Tamás egy távolabbi, dunántúli speciális intézmény tanárai. Életkorukat nem kérdeztük. Mari a legtapasztaltabb, már több mint 20 éve tanít, Bea bő 15 évvel ezelőtt szerezte első diplomáját, Petra és Tamás még csak néhány éve vannak a pályán.

⁴ A 32/2012-es EMMI-rendelet 1. melléklet 2.3 a) pontja szerint:

„A súlyos fokban hallássérült – siket – gyermekek (a beszédtartományban mért hallásvesztés 90 dB vagy nagyobb) óvodás életkorban történő fejlesztési feladata a nyelvi kommunikáció rendszerében a hallás és a beszédértés fejlesztése, a hangos beszéd aktív használatának építése, a grafomotoros készségfejlesztés és a diszfázia-prevenció” (3410).

⁵ A kutatás az OTKA K105095 számú pályázata támogatásával folyik.

Vajon hogyan kerül valaki olyan helyzetbe, hogy siketeknek kezdjen el angolt tanítani? Nos, a válasz nem egyszerű, többnyire a véletlen hozza így. A pályaválasztás során egyikük sem gondolt arra, hogy ez lesz a hivatása. Mari és Bea szurdopedagógusok, vagyis a hallássérültek pedagógiájából szereztek diplomát a Gyógypedagógiai Főiskolán, az angol csak később jelent meg az életükben. Mikor eltörölték a kötelező oroszt az iskolákban, és az 1990-es évek elején több felsőoktatási intézmény is indított angoltanárképző vagy átképző programokat, Mari elhatározta, hogy munka mellett beiratkozik egy ilyen, azóta megszűnt szakra, és megszerezte az angoltanári diplomát. Így természetesen adódott, hogy amikor az 1990-es évek végén a tantervben megjelent először az ötödik, majd már a negyedik osztálytól az angol, iskolája Marira bízta ezekkel a csoportoknak a tanítását.

Bea kacskaringós úton jutott el az angoltanításhoz. Mint angolul jól beszélő kollégát először csak tolmácsolási feladatra kérték fel egy olyan csoportos szakmai út során, melynek témája nem is a nyelvtanítás, hanem az informatika volt. A magyarországi siketintézmények egy tanár csoportja ugyanis alapítványi támogatással Amerikában járt, ahol a számítógépes technikák alkalmazását tanulmányozhatták egy nagyon híres, siketeket is képző műszaki felsőoktatási intézményben. Ezt követték itthoni weblapkészítési feladatok és ehhez kapcsolódó fordítások, majd amikor bevezették az angolt, a középfokú nyelvvizsgával és gyógypedagógusi diplomával rendelkező Beát alkalmasnak találták arra, hogy angolt tanítson. A teljes fordulatot a nyelvtanítás felé egy véletlen hozta. Így számolt be róla:

[...] félreértés volt, merthogy ugye az volt, hogy hétévente meg kell újítani a diplománkat. És mikor lejárt a hét év, én úgy gondoltam, hogy a gyógypedagógián belül már nem akarok semmit, én azt gondoltam, hogy még egy diplomát kell majd szerezni, úgy kell megújítani, tehát nem jártam utána alaposan, és akkor két dologban gondolkoztam, vagy az idegen nyelv, vagy az informatika, mert ugye ez a kettő volt az, amit nagyon szerettem csinálni, meg hát az angolt is tanítottam, de közben az informatikát elvégezte egy másik kollégánk, aki a fizikatanár. És akkor maradt az angol, és akkor megkerestem az igazgató urat, hogy akkor én megpróbálkoznék, hogy lejárt a hét év, és megpróbálkoznék akkor az angol szakkal, és mondtam neki, hogy az sem baj, ha így nem tud támogatni, csak engedje, hogy akkor a vizsgáimkor igénybe vegyem ezeket a dolgokat. De nagyon megörült a dolognak, és akkor monda, hogy de megpróbáljuk, és akkor beadtam a jelentkezésemet (IB2/32)⁶.

Bea így végezte el levelezős hallgatóként az angol bölcsész és tanár szakot, és immár négy éve mint szakképzett nyelvtanár és gyógypedagógus taníthatja az angolt a gyerekeknek.

Petra az ellenkező irányból érkezett. Egy jó nevű egyetem bölcsészettudományi karán végezte el az angol szakot, és a siketekből szakdolgozó egyik barátnőjének köszönheti, hogy megismerkedett a hallássérültekkel. Miközben segítségképpen a szakirodalmat fordította a társának, ő maga is érdeklődni kezdett a siketek nyelvtanulása

⁶ Az idézetek végén a zárójeles kód az idézetnek az interjúk szöveges átiratában található helyét jelöli.

íránt. Amikor végzés után állásinterjúra jelentkezett, és megtudta, hogy az iskolában hallássérült osztályok is vannak, nem ijedt meg a feladattól.

Igazából én nem is tudtam, hogy itt vannak hallássérült diákok, hanem idekerültem állásinterjú[ra], és akkor ott mondták, hogy vannak ilyen diákok, illetve én mondtam, hogy korábban, ahol én tanítottam egy gimnáziumban két évet, ott volt egy nagyothalló diák. Az egy integrált iskola volt, tehát ott végül is az az egyetlen egy nagyothalló kislány volt, és ő volt az egyetlen ilyen korábbi tapasztalat. [...] annyi volt a valamennyire pozitív dolog, de az az én saját életemben történt, van egy barátnőm, aki szintén az [egyetem]en az alkalmazott nyelvészetben tanul, és ő a szakdolgozatát, azt hiszem, a siket szülők halló gyerekeinek a szocializációjáról írta, és/vagy a nyelvtanulásról, a magyar nyelv tanulásáról. És én neki rengeteget fordítottam ilyen angol nyelvű szaklapokból, főleg hát ugye amerikaiak írták, tehát ugye mindenféle siketekkel kapcsolatos anyagot, és abból úgy nagyjából, pont azok miatt a cikkek miatt volt valamennyire rálátásom arra, hogy mire számíthatok. De tényleg csak ennyi (IP1/26; 41).

A negyedik kolléga, Tamás, tanítói szakot végzett, amihez az angol műveltségi területet választotta, így jól megtanulta a nyelvet, és a diplomája alapján a hatodik osztályig taníthat angolt. Tanulmányai alatt nem gondolt arra, hogy siketek és nagyothallók közé fog kerülni, véletlenül adódott, hogy éppen itt kapott állást. „És úgy gondolom, azért ez szerencsés véletlen” – mondja (IT2/2). Jól érzi magát az intézményben, segítőkész kollégák veszik körül. Ha bármi gondja-baja van, azt mondja, elég csak körülnéznie a tanítványai között, és saját problémái egyből eltörpülnek, jelentéktelennek tűnnek.

A célok

A négy tanárral folytatott beszélgetés során nyilvánvalóvá vált, hogy a siketiskolai nyelvtanítás összetett feladat. Hiába kicsik, 8–12 fősek a csoportok, a tanulók, ahányan vannak, annyfélék, és mindegyiküknek az egyéni képességeihez és problémáihoz mérten kell meghatározni az elérendő célokat. Az egyéni fejlesztési tervek készítése a hallássérültek intézményi profiljából adódik. Mari, Bea és Tamás számára természetes, hogy a tanulók szempontjait veszik figyelembe a tananyag kiválasztásakor és ütemezésekor. Mari ezt így fogalmazza meg:

Ez itt megint nagyon egyéni. Például [...]nál jó lenne, hogyha, ugye ő középiskolába készül, hogyha ott azért valamilyen megsegítéssel, de valamilyen szinten tudná ezt folytatni, és akár le tudna érettségizni, mert ő mondjuk alkalmas rá. Egy olyan gyereknél, aki kevésbé vagy nehezebben tanulja, ott is azért valamilyen jártasságot szerezzen, ha külföldre megy, legalább alapvető feliratokat megértsen. Akár egy reptéren, akár egy szállodában, ki tudjon egy nyomtatványt tölteni, tehát minimális jártassága legyen azért, és ezt tudja használni. Azt gondolom, ez jó (IM5/46).

Tamás is úgy érzi, hogy a célok különbözőek. Alapvető készségekre kell törekedni, például arra, hogy egy rövid, néhány soros párbeszédre képes legyen a tanuló nemcsak az órán, de az életben, egy hús-vér külföldivel is. A jövőbeni hasznosításról szólva még hozzáteszi:

[...] például ott a számítógép. Most a számítógép nyelve az angol. Most ha már azt segít nekik, hogy a számítógépet megértse, és lehet, hogy a munkájához az kell, hogy számítógépet használjon, és oda viszont fog kelleni az angol nyelv, hogy megértse már az egyszerű szavakat, akkor azt mondom, hogy ott akkor mindjárt előjön az, hogy az angol nyelvet tudja. Tehát lehet, hogy nem direkt módon lesz kihasználva az angol nyelv, hanem ilyen kis mellékutakon, de mégiscsak. Mégiscsak hasznos lesz (IT5/33).

Bea szerint is jó, hogy igazodni lehet a gyerekek képességeihez, hiszen – különösen mióta a jó képességű és jobban beszélő siket gyerekeket elszippantja az integrált oktatás – nagyon különbözőek az osztályok, és az osztályokon belül a gyerekek is. Kell tanmenetet írni, le is kell adni, de a vezetés nem szól bele, hogy mit kell tanítani, és meddig kell eljutni. Mikor azt latolgattuk, hogy a KER szintjei szerint vajon mit lehet megcélozni az általános iskolai hallássérült gyerekekkel, Bea az A1-es szintre jellemző kommunikatív szituációkat írta le: tudjon saját magáról, illetve a közvetlen környezetéről beszélni, és tudja kifejezni a konkrét igényeit: „Ha kikerül akár, mit tudom én, elmennek vásárolni anyuval Bécsbe karácsonykor, akkor merjen kérni ott valamit, és tudja, hogy ha azt mondják neki, hogy 55 euró, akkor megértse, hogy az mennyi” – sorolta (IB7/19). Amikor teheti, Bea minél több anyagot belesűrit az órákba, de ahol szükséges, hogy időt a gyakorlásra annak érdekében, hogy amit átvettek az órán, azt valóban tudják is a gyerekek.

Petra helyzete gyökeresen eltér a többiekétől. A szakközépiskolába, ahol dolgozik, többféle helyről érkeznek a tanulók, sokan jönnek olyan iskolából, ahol már felmentésük volt az idegen nyelvből. Ők többnyire meg se nézik, milyen lenne a középiskolai nyelvről, egyből kéri itt is a mentességet, akár angolos, akár németes csoportba osztják be őket. Akadnak azért néhányan, akik korábban is tanulták a nyelvet, és szeretnék folytatni, sőt még az is előfordul, hogy egy felmentett tanuló meggondolja magát, és ismét tanulni akar. Mivel ebben az iskolában a felmentetteknek is részt kell venniük a nyelvórákon, csak nem kapnak osztályzatot, a tanár lehetetlen helyzetbe kerül: olyan tanulókat, akik nem tudnak semmit, és nem is akarnak tanulni, együtt kell tanítania olyanokkal, akik már korábban is tanultak, és az a céljuk, hogy le tudjanak érettségizni. Kézenfekvő a kényszerű megoldás: a felmentettek (ők alkotják a többséget) csendben elfoglalják magukat az órán, mialatt a tanár csak azokkal foglalkozik, akik nincsenek felmentve. Petra úgy érzi, intenzív munkával az ügyesebb, szorgalmasabb gyerekekkel el lehet érni angolból a B1 szintet.

Azoknak, akik nincsenek felmentve, kötelező érettségizni. Ez a körülmény hatalmas nyomásként nehezedik mind a tanulókra, mind a tanárra, elsősorban a szóbeli vizsgarész miatt:

Tehát itt úgy történik a dolog, hogyha nem kéri a felmentést sem a szülő, sem a gyerek, akkor az anyit jelent, hogy az érettségi kell, hogy legyen a középiskolai oktatásnak a célja és az eredménye. Ami anyit jelent, hogy az érettséginek egyedül a hallott szövegértési komponenséből kapnak felmentést, de minden más részfeladat, beleértve a szóbelit is, ugyanaz kell, hogy legyen, mint a hallóknak. Tehát itt gyakorlatilag ez kell, hogy legyen. Ami véleményem szerint a cél lehet, az mindenképpen az, hogy ha nem, ha beszélni nem is, mert ugye soknak a beszédben vannak nehézségei, de mindenképpen

írni-olvasni az, amit... szövegértés, levélírás, írásban kommunikáció, tehát ez az, ami a célja lehet. De ugye itt van ez az ilyen kötött forma, az érettségi, amit viszont meg kell csinálniuk, hogyha, hogyha nem kérik a felmentést (IP4/6).

A tanárnak így igen kevés a mozgásteret. Nem igazán tudja a tanulók képességeihez, körülményeihez és igényeihez igazítani sem a szintet, sem a tananyagot, mert a hallók számára szerkesztett érettségi vizsgára kell felkészítenie. Előfordul, hogy egy tanuló úgy érzi, a szóbeli rész miatt nem várhat jó jegyet a vizsgán, ezért bármilyen jól haladt is az anyaggal, az utolsó évben mégis inkább kéri a felmentését, nehogy a nyelv lerontsa az érettségi összpontszámát. Ez erősen frusztrálja a tanárokat.

Az elmúlt években lehetőségünk volt három fiatal szakközépiskolai nyelvtanárral is megismerkedni, és mindannyian hangot adtak elkeseredettségüknek az érettségiből fakadó helyzet miatt. Véleményük szerint összehasonlíthatatlanul jobb lenne, ha a hallássérült tanulók esetében csak az írás- és olvasáskészséget mérnék. Bizonyára kevesebb lenne a felmentett siket tanuló, és magasabb szintű lehetne a diákok motiváltsága.

A módszerek

A siketek tanításában alkalmazott módszereket alapvetően a kommunikációs csatorna határozza meg. A laikus azt hinné, hogy aki siketek intézményében kap állást, attól elvárják, hogy tudjon a nemzeti jelnyelven – esetünkben magyar jelnyelven – kommunikálni a tanulókkal, holott ez már több mint száz éve nem így történik. 1880-ban Milánóban, a Siketek Tanárainak II. Nemzetközi Kongresszusán született döntés értelmében a siketek intézményeiből szerte a világban száműzték mind a jelnyelvet, mind a siket tanárokat, és az akusztikus nyelvet preferáló német módszert honosították meg azzal a céllal, hogy a siketek minél jobban be tudjanak illeszkedni a hallók társadalmába (Szabó 1998; Vasák 2005). A gyerekek évtizedeken át szidást vagy büntetést kaptak már akkor is, ha csak egymás közt jeleltek. Egy korábbi siket adatközlőnk („Karcsi”) így mesélt erről:

A magatartásom kettes volt, mert jeleltem. A jelbeszéd miatt. Nem tudtam letenni a kezem, állandóan jeleltem. Szidtak, hogy megverlek, akkor is jeleltem. Makacs voltam. Nem tehettem róla. Saját nyelvem volt (Kontráné Hegybíró 2010: 58).

Mára már sokat változott a helyzet. A legfejlettebb országokban az 1990-es évek óta több helyen áttértek a siketek bilingvális oktatására, mely teret ad mind a hangzó, mind a jelnyelv használatának és fejlesztésének (Ahlgren-Hylytenstam 1994; Mason 1994). A 2009-ben elfogadott jelnyelvtörvény (2009. évi CXXV. törvény) Magyarországon is megteremti ennek az elvi lehetőségét. Az iskolákban is módosult a jelnyelv megítélése. Bár a gyógyypedagógiai intézményekben az auditív-verbális (köznapi szóhasználatban *oralista*⁷) módszer használatára képezik ki a tanárokat, mely a hallásnevelésre

⁷ „A klasszikus oralista gyakorlat nem zárja ki, sőt támogatja az olyan vizuális inputot, mint a szájról olvasás, a gesztusok vagy a mimika. Az auditív-verbális megközelítés mint egyénre szabott korai fejlesztő módszer ezzel szemben kizárólag auditív stimulusokat enged meg, a hallásfunkciók kiépítése érdekében elutasítva minden vizuálisan közvetített nyelvi ingert (v. ö. Csányi 1993: 35)” (Bartha–Hattár–Szabó 2006: 889).

és az érthető beszéd produkciójára helyezi a hangsúlyt (Csuha et al. 2009), a gyakorlatban a tanárok megtapasztalják a jelnyelvhasználat szükségességét, és tanfolyamon vagy többnyire a gyerekektől igyekeznek elsajátítani legalább az alapfokú jelnyelvi ismereteket. Petra és Tamás ismerik már az ujjábécét, és az angol szavak betűzésénél rendszeresen használják is az ún. fonomimikai ábécé⁸ kézjeleit. Ez még nem maga a jelnyelv, a siket közösség főként a személy- és helynevek közlésére alkalmazza ezeket a kézformákat. Mari már tud egy kicsit kommunikálni jelnyelven, s ha szükséges, egy-egy jellel, jelelt kifejezéssel segíti az információ átadását az órán. Bea pedig képzett jelnyelvhasználó, aki érti és használja is a jelnyelvet az oktatásban.

Mari, aki régóta van a pályán, maga is átélte a szemléletbeli változást, és látja annak pozitív hatásait. Iskolájában – kísérleti jelleggel – nemrégiben elkezdték tanítani a jelnyelvet az előkészítő osztályos siket gyerekeknek olyan asszisztens közreműködésével, aki maga is hallássérült. Mari örül a jó eredményeknek, és a gyerekekkel együtt ő is sokat tanul:

Én azért tudok jobban jelelni, nem tudok jól jelelni, de viszonylag jól, merthogy ugye csak én is tanulok az asszisztentstől. Most már harmadik éve együtt dolgozunk, és nagyon sokat tanultam. De egyébként muszáj. Az az igazság, hogy muszáj jelelni. Nem, nem, nem köthetem magam [az oralista módszerhez], azt gondolom. Meg sokkal jobban megértenek ők is engem, én is őket. Szóval sokszor, régebben ugye nem. Én még azt a képzést tanultam, tehát abban vettem részt, amikor nem volt szabad, és hát nagyon sokszor fogalmam sem volt, hogy mit szeretnének mondani a gyerekek. És most látom csak, hogy jobb ez így (IM5/32).

Petrának nincsenek tapasztalatai a szurdopedagógia területéről, ő angoltanár. Ezáltal nincs benne elfogultság sem a jelnyelv mellett, sem azzal szemben, de a mindennapi tapasztalata a jelnyelvhasználat szükségességét mutatja:

[...] próbálok figyelni mindig, mert tudom, hogy előbb-utóbb elengedhetetlen lesz. Ugye amikor idekerültem, nem tudtam ilyesmit, és azt is, amit megtanultam, azt a nagyon keveset, azt így közben tettem, tehát elsősorban most már a betűzést, azt tudom segíteni, mert az sokszor szokott lenni baj, hogy nem tudják leírni esetleg, és akkor, hogy ne kelljen mindent írni a táblára, akkor elbetűzöm [ujjábécével], és az jó (IP8/17).

Tamás, aki szintén nem rendelkezik szurdopedagógiai háttérrel, más szavakkal, de lényegében ugyanezt fogalmazta meg. Ő is használja az ujjábécét az órán, le tudja betűzni a szavakat, és érti, amit a gyerekek betűznek. Néhány jelet is ismer már, szeretne többet tudni, csak önerőből nem tud tanfolyamra beiratkozni. Az iskola támogatja a jelnyelvhasználatot, ám helyben nem biztosítja a lehetőséget a tanároknak a jelnyelvtanulásra. Így Tamás a gyerekektől les el ezt-azt. Úgy véli, ha jól ismerné a jelnyelvet, sokkal hatékonyabban végezhetné a munkáját. A szavak jelentésének tanításakor tudatosan használja a magyart, mert tudja, hogy az idegen nyelv segítségével a tanulók magyar nyelvi szókincsét is bővíti:

⁸ Lásd: <http://www.hallatlan.eu/node/2087>

Tehát mindig, hogyha tanulunk egy idegen szót, akkor először magyarul beszéljük meg, ez is például jó tapasztalat, mert volt ilyen még tavaly, hogy nem is tudom, melyik szó, mindegy, volt egy magyar szó, és én azt úgy vettem, hogy azt mindenki ismeri, ezt a magyar szót, mindenki ismeri a jelentését, és ugye óra közben mondták, hogy hát ők ezt nem tudják, hogy mit jelent. Nem is tudom, melyik volt az, most nem jut eszembe, tehát azt magyarul mindenképpen először elmagyarázzuk, például most ugye a hét napjait, hétfő, hányadik nap, akkor milyen betűvel kezdjük, satöbbi, hova helyezük el, mindig. Ezt megbeszéljük (IT11/12).

Jelnyelv szempontjából a négy tanár közül Bea a „profi”. Már a főiskola előtt szerzett tapasztalatokat hallássérültekkel, és főiskolás korában lehetőség nyílt rá, hogy szabadon választható speciálkollégiumként elvégezze a jelnyelvi tanfolyamot. A tanári pályát már a középfokú jelnyelvi vizsga letétele után kezdte. Ő is használja az ujjabécét az angol szavak helyesírásának tanításakor, illetve egyes jeleket a szavak jelentésének közlésére, különösen akkor, ha a tanulók a megfelelő magyar kifejezést nem ismerik:

Hát mondjuk egyrészt az új szavak bevezetésénél, mert nagyon sokszor gondot okoz, tehát hogy a magyart is megértsék. [...] például amikor beszéltünk arról, hogy *remek*. Tehát ezt a szót a mi gyerekeink, mondjuk, negyedik osztályban nem feltétlenül ismerik, hogy *remekül* *vagyok*. És akkor ezekre próbálom, [...] ennek a megértésének a segítését, például ugyanazt jelenti, hogy jól. De annál egy picit finomabb, tehát így, ebben akkor. Mondjuk egy-egy jelet, tehát egy-egy jelet lehet használni, mondjuk, mondatok megértéséhez is... (IB4/46).

A folyékony jelnyelvtudás leginkább a szövegértés ellenőrzésében segíti. A tanulók körben vagy U alakban ülnek az órákon, és miközben olvassák az angol szöveget, le szokták maguknak jelezni a jelentést. Bea ezt figyelni, és ha kell, javít. De a többi tanuló is élen figyelni az éppen olvasó társuk jelezését, és azonnal szólnak, ha szerintük valami nem volt pontos. Bea szerint ez nagy segítség azoknak a tanároknak, akik nem tudnak jelezni, és nem értik a jelbeszédet.

Fontos szerep jut az írott nyelvnek is. Mivel a siketek mindent vizuálisan rögzítenek, fontos, hogy leírva lássák, ami elhangzik. Bea tanítványai a párbeszédet is írásban gyakorolják.

Írásban alkotjuk meg a párbeszédet, akkor ezeket egy kicsit gyakoroljuk együtt, utána pedig kitörlünk belőle dolgokat. És akkor úgy próbálják eljátszani. [...] Megpróbálják elkommunikálni. Hangzó nyelven, és hát ugye segítik [jeleléssel], tehát [...] így van. Igen, ez ott van. Tehát ez ott van mindig. Nekik is könnyebb (IB5/35).

Petra középiskolás csoportja is először leírja a párbeszédet, utána próbálja meg elmondani vagy hanggal eljátszani, és csak ha látják, hogy „a másik kicsit eltévedt, vagy hogy nem figyelte oda rájuk” (IP10/35), akkor segítenek egymásnak jellel.

Tamás óráján megfigyelhettük a képek és a szóképek használatát, és azt is, hogyan segíti a megértést néhány egyszerű rajzzal a táblán. Egyes dolgokat már előre felír, így

az órán nem kell hátat fordítania a diákoknak. Mari óráján a nyomtatott feladatlapok mellett az interaktív tábla is szerepet kapott. Az ügyesebb tanulók láthatóan élvezettel mentek ki a táblához, és írták be a kivetített mondatokba a hiányzó szavakat, illetve javították egymás munkáját. Mari iskolájában többnyire saját készítésű anyagokból folyik a nyelvoktatás. Ő és kollégája próbálkoztak a tankönyv bevezetésével is, de a hallók számára készített anyagokat a siket gyerekek alacsonyabb elsősyelvi szintje következtében nem találták alkalmasnak.

Az interaktív táblát Tamás is szívesen használná, ha az ő termében is lenne ilyen. Elmondása szerint nagy segítséget jelentene az internetről letölthető színes nyelvi anyag és vizuális eszköz, de szerinte ennél is fontosabb, hogy ezzel hatékonyabban rá tudná vezetni a tanulókat az órán kívüli önálló munkára.

Bea említett néhány angol kiadású könyvet is, amelyekből tanítani szokott, de főként a kiegészítő anyagokat, képes történeteket tartja alkalmasnak. Petra iskolájában kötelezően használt könyv van:

P: Hát a tankönyvválasztásba nekem sok beleszólásom nincs, tehát itt mindegyik évfolyamon ugyanazt a tankönyvet használjuk.

I: Abban elég sok a hallott szövegértési feladat. Azzal mit tudsz kezdeni, mikor hallásérülteket tanítasz?

P: Hát például abban a szöveg átíratát használom, mint például most az előző órán is azt csináltam. Hátralapozunk, és akkor, mint egy olvasott szövegértés, úgy használom őket. De mondhatom, hogy viszonylag kevésbé támaszkodom a könyvre, tehát én rengeteg kiegészítő anyagot viszek be más könyvekből, vagy magam csinálok feladatokat, kicsit játékosabbakat is akár, ilyesmivel próbálom (IP7/13).

Ebben az iskolában is vannak interaktív táblával felszerelt termek, csak hogy Petra óráit mindig máshova osztják be, a kis csoportlétszám miatt kicsi termekbe. Ezekben sajnos nincs korszerű felszerelés, pedig épp a vizuálisan tanuló, hallássérült tanulókkal lehetne igazán hatékonyan alkalmazni az új technikai eszközöket.

Sikerek

Amikor arról érdeklődtem, milyen sikerekre emlékeznek vissza szívesen, jó volt hallani, hogy az apró, napi eredmények mekkora örömmel töltik el mind a négyüket. Tamásnak már korán reggel jól kezdődik a napja, ha a gyerekek a folyosón hangos *Good morning!*-gal köszöntik. Mari örömmel tapasztalja, hogy a tanítványai a népszerű közösségi oldalon angolul próbálgatnak levelezni: „És használják a nyelvet, jó, nyilván hibásan, de igen, csinálja, használja, próbálkozik” – lelkesedett (IM8/10). Bea egy projektmunka sikerére gondolt vissza a legszívesebben, melynek keretében más országok tanulóival vették fel a kapcsolatot a tanulói, és el is utazhattak egymáshoz, ami lehetőséget adott az élő nyelvhasználatra is. Petrát a napi eredmények lelkesítik:

Igazából, itt, ebben a tizedikes osztályban minden olyan óra olyan sikerélmény, amikor mondjuk, elolvastunk egy szöveget, vagy most, hogy már megírunk maguktól egy levelet, most leveleket tanultunk írni ugye, múlt idő, ez az, amit tanultunk, és az, hogy tényleg egy összefüggő szöveget képesek megalkotni vagy esetleg megérteni, válaszolni. Tehát

ilyen egészen apró kis dolgok is olyan sikerélménnyel töltik el az embert, hogy igenis fejleszthetők, és igenis, hogy tudják, vagy meg tudják úgy csinálni, vagy akár még jobban is, mint a hallók ezt, csak sokszor pusztán motiváció meg kitartás, szorgalom kérdése (IP7/1).

Időnként különleges sikerek is adódnak, amelyek révén feltöltődik a tanár. Mari elmesélte például, hogy egyik tanítványa jutalomúton járt Brüsszelben, az Európai Parlamentben:

[...] és mondta, hogy megértette a reptéren, hogy mik voltak kiírva, és hogy egy csomó dolgot, és ezek olyan jók, hogy úgy az ember azt gondolja, hogy hűha, és hogy azért mégis mennyi tudás van, amit át tud adni. Ezek nagyon jók! Igen (IM8/13).

A tanulói motiváció

Sokan gondolják úgy, hogy a hallássérültek egyéb gondjait nem kellene még idegen nyelv-tanulással is tetézní, ezért az interjúk során nem kerülhettük meg a tanulók motivációjának a kérdését sem. Beát arról kérdeztem, tapasztalatai szerint mit mondanának a gyerekek, ha megkérdeznék tőlük, akarnak-e idegen nyelvet tanulni, és miért, hiszen akár focihatnának is helyette. Határozottan válaszolt:

B: Akarnának. Hát hogy tudjanak beszélgetni akár számítógépen a társaikkal.

I: Ennyire tudatosan úgy gondold, hogy ők tisztában vannak avval, hogy a nyelvtanulás jó dolog?

B: Én azt gondolom, igen. Azt gondolom, igen. Mert ők azért is, mert amikor, tehát várta mindenki. Mindegyik osztály várta, hogy elkezdhessék. Lehet, hogy egy kicsit ilyen misztikus dolog is volt nekik, de azt gondolom, hogy igen, bennük van a tudásvágy és a tudásszomj függetlenül attól, a képességeiktől (IB7/49).

A tudásszomj, a vágy, az újszerűség varázsa természetesen kevés; a motiváció voltképpen a motivált nyelvtanulási viselkedésben nyilvánul meg (Dörnyei 2005). A középiskolásokról, akiknek inkább megadatik a szabad választás lehetősége, mint a kiskisiknek, Petra azt mondta: „nagyon odateszik magukat”:

Nagyon akarják az angolt, és az érettségit is, és tudják, hogy az ezzel jár, nem tudom, hogy mennyire vannak tisztában azzal, hogy mennyire nehéz lesz nekik az az érettségi, de hajtanak rá nagyon. A jó jegyekért is, az órán is nagyon aktívak, nagyon keményen dolgoznak, úgyhogy azok, akik nem kérik a felmentést, azok nagyon odateszik magukat, én úgy érzem. [...] Hát az internet, az szerintem mindenképpen, ugye informatikus osztályokról van szó, tehát nekik amiatt fontos. Ők találkoznak is sokat ezzel, sokszor szoktak engem kérdezgetni, hogy ez mit jelent, az mit jelent? Mutatják a telefonon a *Facebookot*, hogy ez az üzenet micsoda, szóval az mindenképpen. Van olyan, akinek az anyukája kint él Angliában, úgyhogy szeretne utánamenni, [...] vagy pusztán szerintem sokszor benne van ez az újdonság varázsa is. Ami nem tudom, hogy meddig fog tartani, de az biztos, hogy sokszor meglepődnek, hogy ez milyen fura, hogy ebben, ugye, magyarul így van, de angolul már így (IP4/45).

Szerencsés, hogy Petra szakközépiskolája koncentráltan tudja befogadni a siketeket és nagyothallókat, külön hallássérült osztályokat indít számukra. Ezen az intézményen kívül nincs Magyarországon kifejezetten a hallássérültek befogadására szakosodott középiskola. Ha valaki gimnáziumban szeretne továbbtanulni, csak a hallók valamelyik iskolájába kérheti a felvételét. Hallássérült felnőttekkel folytatott korábbi kutatásainkból tudjuk, hogy siket tanulónak a hallókkal lépést tartani elképzelhetetlenül nehéz munka, így nem meglepő, ha könnyítésképpen az elsők között mondanak le az idegen nyelvről. Bea olyan esetről számolt be, amikor tehetséges és motivált tanulója adta fel a küzdelmet:

Én, amikor kezdtem, akkor a nagyothallókkal kezdtem, és a nagyothalló csoport, az első nagyothalló csoportom, ami nagyon-nagyon jó képességű osztály volt, ketten érettségiztek belőle, és annak nagyon örültem, mikor a középiskolában a két tanítványom a tanév eleji felmérés[kor] a legjobb angol dolgozatokat írta. De aztán igazából az még a középiskolai angoltanításnak a hátránya sajnos, hogy aztán mégsem érettségiztek le idegen nyelvből, mert egy idő után nem tudták követni az óra menetét. Tehát nem fordítottak akkora figyelmet rájuk, mint ugye nálunk, nem magyarázták el nekik a szavak kiejtését, sokkal gyorsabb volt a tempó, és akkor föladták. Hát ezt nagyon-nagyon sajnáltam, egy darabig összejártunk délutánonként, és korrepetáltam őket, de aztán már nem volt rá nekik sem energiájuk, tehát arra, hogy még itt velem külön tanuljanak, meg még plusz készüljenek a másnapra, ez már sok volt nekik, és akkor ez így, azt hiszem, talán a második vagy a harmadik év után, abbamaradt (IB9/19).

Eddigi tapasztalataink alapján a hallássérültek intézményeiben jellemző, hogy nyomon követik a végzett tanulók sorsát, szükség esetén, ha lehet, áldozatos munkával segítik őket a középiskolai évek alatt is. Azt a külön segítséget azonban, amely az integrációban tanuló hallássérült gyerekeknek alanyi jogon jár, a középiskolának kell(ene) biztosítania.

Ami hiányzik

Annak, aki négyükkel beszélget, az lehet a benyomása, hogy megtalálták a helyüket. Ki a gyógypedagógiai képzés, ki a szakmódszertanórák során, de mindegyikük elegendő muníciót kapott ahhoz, hogy megbirkózzon a feladatokkal, színesen, ötletesen és sikeresen tanítsa a nyelvet hallássérült tanítványainak. Segítséget mégis szívesen fogadnának. Tamás úgy érzi, olyan közösségbe került, ahol mindig és mindenben bátran fordulhat a helyi kollégákhoz, ellátják őt tanácsokkal, támogatják a munkáját, és számít is rájuk. Mari és Bea viszont igényelnék az iskolán kívüli szakmai kapcsolatot. Mari szerencsés, hogy van még egy angoltanár kolléga az iskolájában, akivel együtt lehet dolgozni, közös anyagokat lehet készíteni, de nagyobb szükség lenne – ahogy mai szóval mondanánk – *networkingre*.

Ö ... hát elsősorban szakmai segítség. Ez a legfontosabb, hogy valamilyen szakmai segítséget kapjunk, hogy mi az, amit csinálni kéne. Hogyan? Tehát módszertani segítséget is szeretnénk. Esetleg, hogyha lenne egy ilyen közösség, hogy a siket iskolákból, akik tanítanak idegen nyelvet, azoknak lenne valami fórum. [...] Ez nagyon hiányzik, [...]

engem érdekelne, mert én szívesen fogadnék segítséget. Tehát örülnék neki. Bármi. [...] Az nagyon jó lenne, ha ilyen lenne. [...] És ha bármi ilyesmi lesz, én nagyon szívesen részt vennék (IM8/29).

Bea is keresi az efféle lehetőségeket, szakmai összejöveteleket, és amikor csak teheti, eljár a könyvkiadók ingyenes továbbképzéseire. Csalódottan állapítja meg, hogy ezeken az alkalmakon nem szokott más siketiskolák angoltanáraival találkozni, pedig úgy érzi, nagy szükség lenne a rendszeres, műhelymunkával egybekötött tapasztalatcserekre. Bevonná a munkába azokat a tanárokat is, akik hallók iskoláiban találkoznak integrációban tanuló siket gyerekekkel:

Tehát hogy csináljuk meg úgy, hogyha, mondjuk, a kolléga lenne a hallássérült gyerek, akkor mi az, amit értene az órából. Tehát hogy ő maga a saját bőrén tapasztalja meg, hogy hoppá, nem beszélek, amíg írok a táblára, mert valószínű, hogy a gyerek nem tudja, hogy miért azt írtam. Tehát beszélhetek, hogyha írok a táblára, csak utána forduljak meg, és akkor mondjam el, most az integráltakról van itt szó, mondjam el még egyszer úgy, hogy az a hallássérült gyerek is megértse. Tehát hogy arra mindig oda kell figyelni, és azt mondtam [Tamásnak] is, hogy mindig ott legyen a fejében, hogy ott ül a [Kati] meg a [Sári], és ők nem biztos, hogy azt értik. Tehát győződjön meg, nehogy azt kérdezze, hogy *Érted?* mert akkor bólogatni fog, hogy értem (IB11/35).

Szóba került az is, milyen kiadványokkal lehetne segíteni a hallássérültek tanárainak a munkáját. Valamilyen speciális szak módszertani füzet lenne-e jó, illet nemzetközi kínálatban is csak elvétve találunk (például Mole–McCall–Vale 2005), vagy esetleg egy ötletgyűjtemény, amely a tanárok napi felkészülését segítené? Bea azonban mind-egyiknél fontosabbnak tartja a személyes találkozókat:

Tehát bármelyik dolog jó lehet, de igazából azt gondolom, hogy amit kéne csinálni, az nagyon sok ilyen találkozó, ilyen foglalkozásokat, amiket most már ... a diszlexiát egész jól tanítják, azt gondolom az angoltanárok, és többet foglalkoznak is vele. És hogy igazából kéne ilyen kis munkacsoportokat alakítani, és sokszor kéne találkozni és csinálni gyakorlatokat, hogy hogyan lehet [...], tapasztalatcsereket és műhelymunkákkal egybekötve, [...] és akkor találkozzunk rendszeresen, évente legalább egyszer, és akkor beszéljünk meg ilyen központi kérdéseket, hiszen mindig változik a gyerekanyag is, és hogy mindig bejönnek új dolgok, [...] vagy amikre te is rákérdeztél, jó lenne ezeket így tisztázni, például hogy mit tudom én, kinek az iskolájában ezek hogy működnek, hogy mit mondanak az igazgatók, mennyire szólnak bele, kikötnek-e így dolgokat, hogy meddig kell eljutni, a gyerekeket milyen szintre juttassák el, vagy pedig ők is szabad kezét kapnak-e (IB12/36).

Az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke próbálkozott már egy kerekasztal-beszélgetés, illetve osztrák, magyar, cseh, lengyel, valamint szlovák szakembereket tömörítő regionális workshop megszervezésével, a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal (NKTH B2-2006/0010), illetve az Osztrák–Magyar Akcióalapítvány támogatásával (lásd www.esely.elte.hu), de igazi networkinget egyelőre nem sikerült kialakí-

tani. Két dolog hiányzik hozzá: a folyamatos pénzforrás és a tanárok elérhetősége. Nehéz eljutni azokhoz, akik a hallássérült intézményekben nyelvet tanítanak: ők maguk se igen tudnak egymásról, és az intézmények honlapja nem ad róluk információt. Ha sikerül is a szó szoros értelmében „becserkészni” valakit, a következő évben már lehet, hogy nincs ott az illető, és a kiküldött levelek válaszatlanul maradnak. Az ország különböző városaiból óralátogatással egybekötött tapasztalatcserére vagy szakmai műhelyfoglalkozásra utazni költséges és időigényes dolog. Ráadásul az iskola engedélye szükséges a szabadnaphoz, és elő kell teremteni az utazás és a szállás költségeit is. A hallássérült nyelvtanulók létszáma alacsony, támogatásuknak nincs valódi PR-értéke, ezért szponzorokat találni sem könnyű. Jó lenne, ha egy nagyobb szervezet keretein belül lehetne kezdeményezni a találkozókat. Talán ennek a négy tanárnak a bemutatása is segít abban, hogy több figyelem irányuljon a munkájukra, és kapcsolatot találjunk azokkal, akik szívesen vállalkoznának a további események szervezésére. Bízunk benne, hogy Mari, Bea, Tamás és Petra még akkor is a helyükön lesznek.

IRODALOM

- Ahlgren, I. – Hyltenstam, K. (1994, eds.): *Bilingualism in deaf education*. Hamburg: Signum.
- Bartha Csilla – Hattyár Helga – Szabó Mária Helga (2006): A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 852–906.
- Bombolya Monika (é. n.): *Nagyothalló gyermekek szókinccse*. Elérhető: http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk08/Bombolya%20M%F3nika,%20Nagyothall%F3%20gyermekek%20sz%F3kincse_KJ_LZS.pdf (Letöltve: 2014. 01. 19.)
- Csányi Yvonne (1993, szerk.): *Bevezetés a hallássérültek pedagógiájába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csizér Kata – Kontráné Hegybíró Edit – Sáfár Anna (2008): A siket és nagyothalló felnőttek idegen nyelv-tanulási motivációja. *Magyar Pedagógia* 108/4, 341–357.
- Csuhai Sándor – Henger Krisztina – Mongyi Péter – Perlusz Andrea (2009): „*Siket gyermekek kétnyelvű oktatásának lehetőségei és korlátai*” című kutatás eredményei. Zárótanulmány. Budapest: Fogytékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány. Elérhető: http://fszk.hu/mjp/szakmai-anyagok/Siket-gyermekek-ketnyelvu-oktatasanak-lehetosegei-es-korlatai-c-kutatasi-eredmenyei_zarotanutmany.pdf (Letöltve: 2014. 01. 19.)
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- EMMI (2012): *Az emberi erőforrások miniszterének 32/2012. (X. 8.) EMMI-rendelete a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról*. Elérhető: <http://www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/32/PDF/2012/22.pdf> (Letöltve: 2014. 01. 19.)
- Gallaway, C. (1998): Early interaction. In: Gregory, S. – Knight, P. – McCracken, W. – Powers, S. – L. Watson (eds.): *Issues in deaf education*. Abingdon: David Fulton, 49–57.
- Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Grosjean, F. (1999): A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz. (Angolból fordította Lengyel Zsolt és Navracsics Judit). *Modern Nyelvoktatás* 5/4, 5–8.
- Gúti Erika – Szépe György (2006): A szívárvány-koalíció nyelvpolitikája (Nyelvpolitika alulnézetben). In: Tóth Szergej (szerk.): *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben*. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 111–128.

- Harris, M. (2010): Early communication in sign and speech. In: Marschark, M. – Spencer, P. E. (eds.): *The Oxford handbook of deaf studies and deaf education*. Vol. 2. Oxford: Oxford University Press, 316–330.
- Kontráné Hegybíró Edit (2010): *Nyelvtanulás két kézzel: A jelnyelv szerepe a siketek idegennyelv-tanulásában*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- Marschark, M. (1993): *Psychological development of deaf children*. New York: Oxford University Press.
- (1998): *Raising and educating a deaf child*. Oxford: Oxford University Press.
- Mason, D. G. (1994): *Bilingual/bicultural deaf education is appropriate. Occasional Monograph Series No.2*. Toronto: York University.
- Medgyes Péter (2012): „Valakinek itt is kell tanítania.” Interjú Rottler Júliával. *Modern Nyelvoktatás* 18/1–2, 75–82.
- (2013): „Cigányok közt maradok.” Medgyes Péter interjúja Derdák Tiborral. *Modern Nyelvoktatás* 19/3, 39–45.
- Mole, J. – McCall, H. – Vale, M. (2005): *Deaf and multilingual: A practical guide to teaching and supporting deaf learners in foreign language classes*. Norbury, Shropshire: Direct Learn Services.
- Skutnabb-Kangas, T. (2008): Bilingual education and sign language as the mother tongue of deaf children. In: Kellett Bidoli, C. J. – Ochse, E. (eds.): *English in international deaf communication*. Bern: Peter Lang, 75–94.
- Stokoe, W. C. (1960): Sign language structure; an outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in Linguistics Occasional Paper* 8. University of Buffalo. Reprinted 2005 in: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10/1. doi:10.1093/deafed/eni001
- Stoppok, A. (é. n.): The early learning of English as a foreign language by hearing impaired children in special needs schools. Elérhető: <http://hilarymccoll.co.uk/resources/ASeng1.pdf> (Letöltve: 2014. 01. 19.)
- Szabó Mária Helga (1998): A siketség alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai. *Modern Nyelvoktatás* 4/4, 28–33.
- (2003, szerk.): *A jelnyelv helyzete a kutatásban, az oktatásban és a mindennapi kommunikációban*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola; Budapest: Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége.
- Vasák Iván (2005): *A világ siket szemmel*. Budapest: Fogyatékosok Esélye Közalapítvány.
2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról. Elérhető: <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk09171.pdf> (Letöltve: 2014. 01. 19.)

MÁRCZ RÓBERT

A hallott szöveg értése mint teljesítmény

Milyen tényezők vannak hatással a vizsgázók teljesítményére egy középfokú angol hallásértésvizsga esetében?

Listening comprehension as achievement: What factors influence test takers' performance on a B2 level English listening comprehension test?

This paper reports on the findings of an investigation into the factors that influence test takers' performance on an intermediate-level high stakes listening comprehension test in English. The study suggests that listening comprehension is an area where Hungarian students' skill is low (Fekete–Major–Nikolov 1999). Consequently, many candidates fail this part of language examinations. In the present study, the performance of Hungarian test takers who took the B2 level ECL language examination in February 2012 is analyzed. The aim was to find out what factors have a significant influence on test takers' performance. It has been revealed that intrinsic motivation, self-confidence, preparation and exposure to L2 correlated significantly with higher performance.

Bevezetés

E tanulmány egy 2012-ben elvégzett empirikus kutatás eredményeit mutatja be, mely azt kívánta feltárni, milyen tényezők befolyásolják a vizsgázók teljesítményét egy középfokú angol nyelvvizsga hallásértésvizsga esetében. Egy korábbi kutatás szerint a hallásértés¹ mint készség nem tartozik a magyar vizsgázók erősségei közé (Fekete–Major–Nikolov 1999). A közvélekedés pedig úgy tartja, hogy ez a készségmérés a nyelvvizsga legnehezebb része, melyet sok vizsgázó nem is tud teljesíteni. Tanulmányomban először a szakirodalomban olvasható, a hallásértést befolyásoló tényezőket vizsgálom meg, majd saját kutatásom következtetéseit közlöm. Kutatásom résztvevői 2012 februárjában tettek középfokú ECL nyelvvizsgát. Az itt leírt eredmények azt mutatják, hogy szoros összefüggés áll fenn a hallásértésvizsgán nyújtott jobb teljesítmény, illetve a célnyelv tanulása iránti belső motiváció, az önbizalom, a felkészültség és a nyelv rendszeres használata között.

A beszédértés természete

A beszédértés készsége alapvető szerepet játszik anyanyelvünk elsajátításában és egymás megértésében. A hallottak értelmezése azonban egyáltalán nem egyszerű (Buck 2001; Rivers 1966). Ezért is lényeges a hallásértés mint készség kutatásában tisztázni, milyen folyamatok zajlanak akkor, amikor az ember megpróbál értelmezni egy

¹ A *hallásértés*, *beszédértés*, valamint a *hallott szöveg értése* kifejezéseket ugyanazon fogalom szinonimáiként használom.

akusztikus formában érkező gondolatot. A beszéd önmagában még nem kommunikáció, csak abban az esetben válik azzá, ha egy másik ember megérti azt. Feyten (1991) említi, hogy egy felnőtt ember kommunikációval töltött idejének mintegy felét a hallásértés teszi ki. Átlagosan másfélszer annyi időt töltünk másokat hallgatva, mint amennyit beszélünk, háromszor annyit, mint amennyit olvasunk, és végül ötször annyi időt fordítunk mások hallgatására, mint amennyit írunk (Feyten 1991: 174).

A hallásértés speciális készség (Rost 1990, 2002; Ur 1989): valós időben történik, központi helyet foglal el a különböző tanulási folyamatokban, és nagyon sok tényező játszik benne szerepet. Ezek közé sorolható a hangnem, az intonáció, a testbeszéd, a háttértudás és az élettapasztalatok. A hallásértés tehát olyan összetett folyamat, amelynek működését még nem értjük pontosan, részben azért, mert csak közvetve lehet megfigyelni. E folyamat keretében a hallgató felfogja, figyelemmel kíséri, majd értelmezi a felé közvetített beszédhangokat, miközben számos nyelvi és nem nyelvi jellegű tudás és készség is aktiválódik benne. Szét kell választania és azonosítania kell a különböző hangokat, rá kell jönnie a szavak és a nyelvtani szerkezetek jelentésére, értelmeznie kell a hangsúlyokat és a beszédszándékot, az információkat pedig tág szociokulturális kontextusban kell elhelyeznie (Long 1989).

Rost (2002) szerint a hallásértés folyamatát négy fázisra lehet bontani: (1) az akusztikus formában érkező gondolat felfogása, (2) a jelentés megalkotása és megjelenítése, (3) a jelentés egyeztetése a beszélővel, valamint (4) a végső értelmezés kialakítása a képzelet és az empátia segítségével. Anderson (1983, 1995) három fázisra osztja a megértés folyamatát: érzékelés, feldolgozás és hasznosítás. Az első fázis keretében az általunk érzékelt hangokra összpontosítunk, melyek az ún. echoikus emlékezetbe kerülnek. A feldolgozás alatt reprezentációs struktúrákat alakítunk ki a szavak és az általunk felfogott üzenetek segítségével, melyek a rövid távú memóriánkba kerülnek. A hasznosítás fázisában e struktúrákat a hosszú távú memóriánkban meglévő tudásunkkal és tapasztalatainkkal összevetve jutunk el a megértéshez.

A hallott beszéd feldolgozásának mikéntjét illetően két alapvető felfogás létezik (Buck 2001; Nunan 2002; Rost 2002): az egyik szerint e folyamat alulról felfelé, a másik szerint pedig felülről lefelé zajlik. Az első megközelítés szerint a beszédértés hallási elemzéssel kezdődik, melyet a beszédhangok észlelése, valamint fonetikai és fonológiai elemzése követ. A beszédértés magasabb szintjén szemantikai és szintaktikai elemzéseket folytatva jutunk el az üzenet értelmezéséhez. A beszédértés folyamatának az előzőétől eltérő felfogása szerint az üzenet értelmezésében bevethető tudást és a különféle készségeket nem rögzített sorrendben használjuk fel. Saját háttértudásunk, élettapasztalataink, idegen nyelvi ismereteink egymással összefonódva hasznosulnak az adott akusztikus gondolat értelmezése során. Az, hogy valaki milyen mértékig alkalmazza az egyik vagy a másik folyamatot, attól is függ, mennyire ismeri az adott nyelvet, az adott szituációt, illetve milyen céllal hallgatja azt, akit hallgat (Vandergrift é. n.).

A hallott szöveg értését befolyásoló tényezők

A hallott szöveg megértését számos különböző tényező befolyásolja. Celce-Murcia (1995) gyűjtötte össze azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak az idegen nyelven elhangzó beszéd megértésére: az adott idegen nyelv ismerete általánosságban, különösen pedig az idegen nyelvi beszédértés készsége, a célnyelven történő kommuniká-

cióval kapcsolatos tapasztalatok, háttértudás, emlékezet és figyelem, verbális intelligencia, valamint a különböző kognitív és metakognitív stratégiák alkalmazása.

Az emlékezet és az idegen nyelven történő beszédértés érzelmi aspektusai is hatással lehetnek a hallott szöveg megértésére. Nyilvánvaló, hogy a nagyobb emlékezőtehetséggel megáldott ember beszédértési képességére előnyösen hat a memóriakapacitása (Oxford 1993). Egyes neurobiológiai magyarázatok szerint (Charney–Drevets 2002) emlékezetünk hatékonyságát a szorongás is befolyásolja. Munkamemóriánk, amely az olyan kognitív folyamatokért felelős, mint például a megértés, akkor működik leghatékonyabban, amikor nyugodtak vagyunk. Szorongó lelkiállapotban azonban agyunk vérellátása azokra a területekre összpontosul, amelyek a túléléshez kapcsolódó funkciókat látják el. Azaz minél jobban szorongunk, annál nehezebben értjük az üzenetet. Tóth (2007, 2010) külön is említi a vizsgaszorongást, amely olyankor jelenhet meg, amikor a vizsgázó úgy érzi, nem képes megbirkózni egy idegen nyelvi beszédértéssel.

2006-ban lefolytatott kutatásában Tóth (2006) arra volt kíváncsi, milyen hatással van a szorongás a haladó szinten lévő nyelvtanulók beszédprodukciónak. A kutatás résztvevőinek beszámolója szerint szorongásuk kifejezetten akadályozta őket abban, hogy teljesen megértsék az idegen nyelven hallottakat. A legtöbb ember úgy gondolja, minden egyes szót értenie kell ahhoz, hogy értse a neki szánt üzenetet. Minthogy ez idegen nyelvi hallásértéskor csaknem lehetetlen, a helyzet szorongást vált ki (Nilüfer 2009; Oxford 1993).

Kiemelendő Rubin (1994) munkája, melyben kategóriákba sorolta a beszédértést befolyásoló tényezőket:

- (1) a szöveg jellegzetességei;
- (2) a beszélő jellemzői;
- (3) a feladat jellegzetességei;
- (4) a hallgatóra vonatkozó egyéni jellegzetességek alapvetően érintik a beszédértést: az adott idegen nyelv ismerete, az emlékezet, az érzelmek, a kor és a nem, a tanulási készség és nehézségek, előítéletek és adottságok, a motiváció és az önbizalom szintje;
- (5) a folyamatok jellemzők, mint például a hallgató kognitív tevékenységei, illetve a hallgató és a beszélő közti interakció természete.

Saját kutatásomban elsődlegesen a hallgatóra vonatkozó egyéni jellegzetességekre összpontosítok, ezért e helyütt két tényezőt említek hangsúlyosan is: a motivációt és az önbizalmat. A nyelvtanulási motivációról írva Dörnyei (1998, 2001) megállapítja, hogy a motiváció az egyik legfontosabb olyan tényező, mely befolyással van az idegen nyelv tanulásának gyorsaságára és sikerességére. Goleman (2004) pedig a motivációval kapcsolatban úgy véli, hogy a belső motiváció sokkal erőteljesebb, mint a külső. Az önbizalomról szólva Clément (1986) azt állapította meg, hogy a nyelvtudás legfőképpen e tényezőtől függ. A tudatosult önbizalom vagy „önhatékonyság” (a szociális tanulásemélet központi elve) összefüggésben áll azzal, hogy saját képességeinket pozitív módon értékeljük. A kérdést széles körben kutatták pszichológusok (lásd még Goleman 2004). Saks (1995) tanulmánya megerősítette, hogy az „önhatékonyság” jobban képes előre jelezni a teljesítményt, mint az ahhoz szükséges készségek. Graham

(2006) szerint pedig az ember hiedelmei is fontos szerepet játszanak a beszédértésben. A hallgatók vélhetően bizonyos előzetes hiedelmekkel fognak hozzá a hallásértési feladatokhoz, ezek pedig hatással lehetnek az e téren nyújtott teljesítményükre. Ilyenek például a saját képességeikről alkotott hiedelmek, az általuk alkalmazott tanulási stratégiák és eredmények közötti összefüggésekre vonatkozó hiedelmek, a saját gondolkodásuk ellenőrzésének és irányításának képességéhez kapcsolódó hiedelmek, valamint a tanulás terén elért sikerek értékelésének képességéhez kötődő hiedelmek.

A beszédértést tehát egyaránt befolyásolják a különböző információs források, az akusztikus közlés, a nyelvtudás különböző típusai és szintjei, a kontextus; valamint a hallgatónak a világról alkotott általános tudása, stratégiai kompetenciája és további egyéni jellemzői; illetve mindezek kölcsönhatása is.

A beszédértés mérése

A beszédértés sokoldalú folyamat, melynek számos összetevője van. A beszédértés képességének mérésével kapcsolatban két szempontot kell szem előtt tartani: a vizsgázó miként képes alapvető nyelvi információkat felfogni, és hogyan képes azokat értelmezni (Alderson–Clapham–Wall 2001).

A nyelvtudás mérését illetően három alapvető módszer alakult ki a szakirodalomban: a diszkrét-pontos, az integratív és a kommunikatív szemlélet (Buck 2001). A diszkrét-pontos módszer célja, hogy a nyelvtudás különböző elemeit egymástól függetlenül mérje, tehát azt méri, mit is tudunk magáról a nyelvről. Az integratív típusú mérésben ezzel szemben az az elsődleges, hogy a nyelvhasználó miként tudja egyszerre használni a különböző nyelvi elemeket, vagyis ez a módszer a feldolgozásra összpontosít. A kommunikatív nyelvtudásmérés kezdetei a kommunikatív nyelvtanításhoz nyúlnak vissza, melynek fő vezérelve szerint nem az a lényeges, mennyit tudunk a nyelvről, hanem az, hogy a meglévő tudást tudjuk-e használni valós helyzetben. Ennélfogva a kommunikatív nyelvtudásmérés az adott nyelv célnyelvi környezetben történő alkalmazására összpontosít. E tesztek autentikus szövegeket alkalmaznak, a vizsgázók pedig kommunikatív célokat tartalmazó autentikus feladatokat kapnak (Bachman 1997; Bachman–Palmer 1997; Bárdos 2002; Buck 2001). A kutatásomban alkalmazott beszédértés-feladatok fejlesztése is az előbb említett kritériumoknak megfelelően történt.

A kutatás

Jelen tanulmány azt igyekszik feltárni, milyen különböző, az egyénhez kapcsolódó tényezők lehetnek befolyással a vizsgázó teljesítményére egy középfokú angol nyelv-vizsga beszédértésteztjében, milyen tényezőkkel függ össze a jobb teljesítmény az olyan vizsga esetében, ahol ilyen nagy a tét. A hallásértésre vonatkozó szakirodalom alapján azonosítottam azokat a változókat/tényezőket, melyek hatással lehetnek a vizsgázók teszten nyújtott teljesítményére. Nem meglepő módon e tényezők többsége az egyénhez kapcsolódik: háttértudás, nyelvérzék, nyelvtudás, a különböző stratégiák ismerete és használata, az idegen nyelvű kommunikációhoz kötődő tapasztalatok, memória és figyelem, verbális intelligencia, a motiváció és az önbizalom szintje, az idegen nyelvhez kapcsolódó hiedelmek, szorongások, temperamentum, életkor és nem. Léteznek azonban helyzetfüggő befolyásoló tényezők is, mint például a hangzó anyag minősége, a háttérzaj vagy akár a vizsgának helyet adó terem hőmérséklete.

Úgy döntöttem, hogy kutatásomban az egyénhez kapcsolódó tényezőkre összpontosítok. Modellt állítottam fel, amelyet kérdőív segítségével kívántam megvizsgálni. A modell azokat a tényezőket tartalmazta, amelyek a szakirodalom szerint befolyással lehetnek az angol középfokú ECL nyelvvizsga hallásértési tesztjét kitöltő vizsgázók hallásértés-teljesítményére. Öt konstruktumot állítottam fel, melyeket kérdőív segítségével kívántam mérni, és az egyes konstruktumokhoz különböző állításokat rendeltem: (1) külső és belső motiváció (négy-négy állítás), (2) az önmagunk által megítélt nyelvérték (négy állítás), (3) önbizalom (hat állítás), (4) felkészülés/felkészültség (három állítás) és (5) az idegen nyelv használata (nyolc állítás).

Kutatásom célját kérdésként megfogalmazva a következőre kerestem a választ: Milyen tényezők függnek össze azzal, hogy egy vizsgázó jobb teljesítményt nyújt a beszédértésvizsgán?

Kontextus

Az ECL nyelvvizsgát 1992-ben hozta létre több európai uniós tagállam. Az uniós ERASMUS és LINGUA programjai nyújtottak támogatást a londoni központtal létrehozott European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages (ECL) elnevezésű nemzetközi konzorciumnak, melynek az volt a feladata, hogy egységes nyelvvizsgarendszert dolgozzon ki az uniós tagállamainak nyelveiből². Az ECL nyelvvizsgák szakmai gondozását az egyes nyelvekből az adott tagállamok egy-egy neves egyeteme végzi. Ezek az intézmények állítják össze a vizsgateszteket, és végzik a vizsgadolgozatok értékelését. A tesztek tartalmát és validitását a szakértők széles körű vizsgálatok és különböző célcsoportokon történő kipróbálásuk után határozták meg (Szabó 2010). Az ECL nyelvvizsga azt méri, milyen szinten képes a vizsgázó az adott idegen nyelvet szóban és írásban használni a különféle élethelyzetekben, illetve a hivatással/foglalkozással összefüggő szituációkban. Az ECL vizsgák megbízhatóságának garantálása érdekében minden egyes tesztet előzetesen kipróbálásnak vetnek alá, az értékelőket minden vizsga előtt felkészítik, és az értékelés során is a kettős értékelés elvét alkalmazzák. A nyelvvizsga szintjeit a Közös Európai Referenciakeret megfelelő szintjeihez illesztették (Szabó 2010).

Az ECL nyelvvizsga négy részből tevődik össze: szóbeli produkció, beszédértés, írásbeli produkció és szövegértés. A hallásértéstezt két részből áll, és mindegyik feladat tíz-tíz itemet tartalmaz. Az első minden esetben objektív/diszkrétpontos (általában háromopciós feleletválasztós), a második pedig részben szubjektív elbírálású (például rövid választ igénylő) feladat. Mindkét szöveget kétszer lehet meghallgatni. A szövegek elhangzását megelőzően és azt követően is rövid idő (maximum két perc) áll a vizsgázók rendelkezésére: a kérdések elolvasására, illetve a válaszok beírására. A szövegek (riportok, interjúk, monológok és hasonlók) autentikusak, és minden esetben anyanyelvi beszélő beszédprodukciója hallható. Az alap- és középfokú vizsgák esetében előfordul, hogy az eredeti szöveget stúdiókörülmények között újra felveszik (azaz a hanganyag félig autentikus lesz). A kommunikatív nyelvtudásmérés elveinek figyelembevételével lehetőleg maga a feladattartalom is autentikus, azaz a szöveg mellett a feladat is élethű szituációt próbál meg modellezni (Buck 2001). A vizsgázók-

² www.ecl.hu

nak rendszerint az adott kontextuson belül kell a feladatot elvégezniük (például el kell dönteniük, hogyan lehet legelőnyösebben Angliába utazni).

Résztvevők

A kutatásba azon vizsgázókat vontam be, akik 2012 februárjában középfokú (B2) ECL vizsgát tettek az ECL nyelvvizsgarendszer magyarországi vizsgahelyein. A vizsgázók életkora 14 és 55 életév között mozgott, legtöbbjük középiskolai diák vagy egyetemi hallgató volt.

Eszközök

a) Teszt

Az ECL nyelvvizsga a jelenleg érvényben lévő jogi és szakmai előírásoknak – 137/2008. (V. 16.) Kormányrendelet, Akkreditációs Kézikönyv – megfelelően megköveteli a tesztek kettős értékelését³. A két értékelő egymástól függetlenül értékeli a feladatokat, amennyiben pedig a részben szubjektív elbírálású feladatok esetében nem értenek egyet egymással, konszenzusra kell jutniuk. A konszenzus kialakítása érdekében akár további szakértőket is be lehet vonni. A vizsgázók által elért pontszámokat az ECL nyelvvizsgaközpont rögzíti, az adatokat pedig szakértők elemzik a klasszikus és a valószínűségi tesztelemzési módszerekkel. A beszédértéstezt esetében ez annyit tesz, hogy az ECL adatbázisában vizsgázókra lebontva rögzítik a teszt egészének, illetve az egyes feladatoknak és az egyes ítemeknek a legfőbb paramétereit (diszkriminációs index, nehézségi és megbízhatósági mutatók, átlag, medián, módusz, standard mérési hiba, standard eltérés, szórás, itemnehézség, illeszkedési statisztika). Ennélfogva a vizsgázónak a komplex nyelvvizsgán elért összpontszáma, illetve az egyes feladatokra vonatkozó pontszáma is rendelkezésre áll. 2012 februárjában a beszédértésvizsga két feladatot tartalmazott. Az első egy tíz íteimből álló feleletválasztós feladat volt, amelyben egy egyetemista lány beszélt az egyetemi éveiről. A második egy rövid választ igénylő (szintén tízitemes) feladat volt, melyben egy író beszélt a karrierjéről.

b) Kérdőív

Kérdőív segítségével kívántam információkat szerezni arról, milyen összefüggésben állnak a konstruktumok a vizsgázók teljesítményével a hallásértésvizsgán. El kellett döntenem, hogy kvalitatív vagy kvantitatív adatgyűjtési technikát alkalmazzak-e. Ha ugyanis a vizsgázóknak az általam kidolgozott válaszok közül kell választaniuk, az korlátozhatja és befolyásolhatja a lehetséges válaszok körét. A kérdőív alkalmazásával viszont pontosabban felderíthető, mit is gondolnak a vizsgázók azokról a tényezőkről, amelyek az eddigi kutatások eredményei alapján valóban hatással vannak a nyelvtudásukra. A kérdőív állításokat tartalmazott a hallásértést befolyásoló tényezőkről, melyekre a választ négyponos Likert-skálán lehetett megadni (4: teljesen igaz, 1: egyáltalán nem igaz). A főbb konstruktumok a következők: motiváció (belső és külső), nyelvérzék (ahogy saját maguk látják), önbizalom, felkészülés/felkészültség és a második nyelv használata (annak gyakorisága). A kérdőív első változatát szakértői vélemények alapján módosítottam.

³ Az ECL vizsgaközpont belső működési rendje, Pécs, 2011.

A pretesztelést követően két vizsgázó töltötte ki kérdőívet, a „hangosan gondolkodó” (*think aloud*) módszer alkalmazásával. Ennek célja a félreérthető állítások kiszűrése, tisztázása, illetve annak kiderítése volt, hogy elkerülte-e valami a figyelmemet. Az interjúkat szó szerint rögzítettem, majd elemeztem, az elemzés alapján utóbb a kérdőívet több helyen módosítottam.

A kutatás menete

A pretesztelt kérdőív szerkesztett változatát a 2012 februárjában középfokú ECL angol nyelvvizsgát tevő, összesen 977 vizsgázó kapta meg. A kérdőíves adatok és a vizsgázói teljesítmények összehasonlíthatóságának érdekében a vizsgázók megadták az azonosítószámukat. Mivel a részvétel önkéntes volt, megpróbáltam a lehető legegyszerűbb módszert kialakítani, ezért a kérdőívet a vizsgázók online formában, e-mailben kapták meg a vizsga napján. A válaszok validitása szempontjából lényeges volt, hogy a válaszadók a vizsgát követően aránylag rövid időn belül válaszoljanak a feltett kérdésekre. A válaszadókat röviden tájékoztattam a kérdőívről, melyben egyértelműen megfogalmaztam a kutatás célját. A kérdőívet 472 vizsgázó töltötte ki, közülük 104-en csak szóbeli vizsgát, a többiek pedig komplex nyelvvizsgát tettek. A kérdőív adatait kvantitatív módszerekkel elemeztem. Első lépésként állításonként és konstrukciónként is kiszámoltam a válaszok átlagát és szórását. Második lépésként rangkorreláció és függetlenségvizsgálat segítségével állapítottam meg, mennyire szoros az összefüggés a vizsgateljesítmény és a konstrukciók között. Tehát a vizsgázók teljesítményére vonatkozó adatok és a kérdőívre adott válaszok összevetésével kívántam megállapítani, milyen összefüggésben állhatnak egymással a vizsgázókra és az általuk nyújtott teljesítményre vonatkozó változók. Példának okáért a korábban említett Rubin (1994) szerint az önbizalom szintje befolyásolja a hallásértést. Ezzel összefüggésben három pozitív állítást (*Jól értem az angol nyelvet. Bátran beszélek angolul. Jól megértem az angol nyelvű filmeket.*) és három negatív kijelentést (*Megrémülök, ha angolul kell megszólalnom. Amikor angolul beszélek, félek, hogy nem tudom kifejezni magam. Amikor angolul beszélek, félek, hogy nem beszélek helyesen.*) fogalmaztam meg. E hat állítás együttesen jelentette az „önbizalom”-nak nevezett konstrukciót.

Eredmények

A hallásértést befolyásoló konstrukciókat alkotó állítások

A konstrukciókat alkotó állítások közül hétnek az átlaga haladta meg a 3,0 értéket a négyfokú Likert-skálán: a 19. (*Szükségem van a nyelvvizsgára – 3,83*), a 24. (*Egy nyelvvizsga mindig jól jön – 3,81*), a 9. (*Rendszeresen hallgatok zenét angolul – 3,71*), az 1. (*Szeretem az angol nyelvet – 3,59*), a 10. (*Szeretem az angol nyelv hangzását – 3,48*), a 4. (*Könnyen tanulok – 3,11*), a 11. (*Rendszeresen nézek angol nyelvű filmeket felirattal – 3,06*). Az ezen állításokra adott válaszok szórása is alacsony volt (.497 és .684 között), amiből az következik, hogy a megkérdezettek többsége ezen az állásponton van. A konstrukciókat alkotó állításokra adott válaszok gyakorisága alapján tehát a motiváció, a nyelvérzék és az idegen nyelv használata jelentik azokat a tényezőket, amelyeket a vizsgázók leginkább igaznak érznek magukra nézve.

Állítás	Fő	Átlag	Szórás
1. Szeretem az angol nyelvet.	471	3,59	.591
2. Gyorsan tanulok szavakat.	472	2,96	.758
3. Tetszik az amerikai kultúra.	470	2,73	.852
4. Könnyen tanulok.	471	3,11	.767
5. A beszédértés angolul jól megy nekem.	472	2,93	1.266
6. A felvételi pluszpontok miatt kell a nyelvvizsga.	471	2,53	.922
7. Rendszeresen nézek angol nyelvű filmeket.	471	2,94	.922
8. Könnyen tanulok nyelveket.	469	2,73	.859
9. Rendszeresen hallgatok zenét angolul.	471	3,71	.588
10. Szeretem az angol nyelv hangzását.	470	3,48	.684
11. Rendszeresen nézek angol nyelvű filmeket felirattal.	472	3,06	.872
12. Érdekel a brit kultúra.	469	2,77	.853
13. Gyakran beszélek angolul.	470	2,49	.851
14. Gyakoroltam a hallásértés-feladatokat.	471	3,22	.816
15. Jól értem az angol nyelvű filmeket.	472	2,90	.682
16. Félek, ha angolul kell beszélnem.	471	2,39	1.021
17. Alig szoktam megérteni az angol nyelvű rádióműsorokat.	470	2,15	.760
18. Jövőbeni munkámhoz van szükség a nyelvvizsgára.	471	2,91	.993
19. Szükségem van nyelvvizsgára.	472	3,83	.519
20. Amikor angolul beszélek, félek, hogy nem tudom kifejezni magam.	472	2,45	1.000
21. Jól felkészültem a hallásértésvizsgára.	472	2,93	.715
22. Szinte soha nem beszélek angolul.	471	1,78	.896
23. Bátran beszélek angolul.	472	2,56	.877
24. Egy nyelvvizsga mindig jól jön.	472	3,81	.497
25. Amikor angolul beszélek, félek, hogy nem beszélek helyesen.	471	2,69	.926
26. Rendszeresen hallgatok angol nyelvű rádióműsorokat.	471	1,91	.812
27. Jó vagyok a nyelvtanulásban.	472	1,85	.868
28. Kitűnő a memóriám.	472	2,88	.700
29. Rendszeresen csetelek angolul.	468	2,20	1.007
30. A tanárommal sok hallásértés-feladatot oldottunk meg.	471	2,91	.945

1. táblázat. A konstruktumokat alkotó állítások

Konstruktum	Fő	Átlag	Szórás
1. Belső motiváció	465	3,14	.531
2. Külső motiváció	471	3,15	.457
3. Nyelvérzék (önmagunk által megítélt)	498	2,98	.626
4. Önbizalom	470	2,65	.664
5. Felkészülés/felkészültség	470	3,02	.649
6. Nyelvhasználat	460	2,80	.485

2. táblázat. Konstruktumok

A hallásértésvizsgán elért teljesítmény és a hallásértést befolyásoló konstruktumok összefüggései

A vizsgán nyújtott teljesítményre és a hallásértést befolyásoló konstruktumokra vonatkozó adatokat statisztikailag elemezve öt esetben mutatható ki szignifikáns összefüggés, melyek közül három esetben (belső motiváció, felkészülés és nyelvhasználat) gyenge (.152–.280), két esetben (önbizalom és nyelvérzék) pedig mérsékelt (.358 és .306) a korreláció. Mivel nyelvérzékünk önmegítélése az önbizalom tárgykörébe tartozik, ezt a tényezőt oda sorolom. Ezt követően a hallásértésteszten nyújtott vizsgázoí teljesítményt a fent azonosított négy konstruktummal vettem össze, úgymint (a) belső motiváció, (b) önbizalom, (c) felkészülés/felkészültség és (d) nyelvhasználat. Az összefüggés természetét három lépésben tártam fel:

- a. korreláció a vizsgateljesítmény és az egyes konstruktumokat alkotó állítások összpontszáma között,
- b. korreláció a vizsgateljesítmény és az egyes tényezőket alkotó állításokra adott pontszámok között,
- c. keresztábla-elemzés.

Utóbbi elemzés elvégzéséhez kategorizálnom kellett az adatokat. Ezért a teszten nyújtott eredményeik alapján a vizsgázókat három csoportba osztottam. Az 1. csoportba tartoztak azok, akik 0–59% közötti eredményt értek el, azaz nem érték el a megfelelőési ponthatárt. A 2. csoportba a 60% és 79% között teljesítők kerültek, tehát azok a vizsgázók, akik átlagos teljesítményt nyújtottak a vizsgán. A 3. csoportba a 80% és 100% között teljesítők kerültek. E változó neve „teljesítménykategóriák” lett.

A másik változó kialakítása érdekében a vizsgázókat az egyes konstruktumokat alkotó állításokra adott pontjaik alapján két azonos méretű csoportra osztottam (50-50%). Az 1. csoportba a vizsgázóknak azon fele tartozik, akik a konstruktumokat (például belső motiváció) alkotó állításokra alacsonyabb pontszámokat adtak, míg a 2. csoport tagjait a magasabb pontszámokat elérők teszik ki.

a) Belső motiváció

A belső motivációnak nevezett konstruktum és a vizsgateljesítmény között szignifikáns és gyenge korreláció mutatható ki.

Spearman-rangkorreláció	Fő	Szignifikanciaszint	Korrelációs együttható
	472	.000	.195

3. táblázat. A belső motiváció és a vizsgateljesítmény közötti korreláció

Ha a konstruktumot alkotó állításokat egyenként vetjük össze a teljesítménnyel, akkor azt látjuk, hogy két esetben szignifikáns és gyenge a korreláció (1. *Szeretem az angol nyelvet.* és 10. *Szeretem az angol nyelv hangzását.*). A másik két állítás (3. *Tetszik az amerikai kultúra.* és 12. *Érdekel a brit kultúra.*) esetében nem mutatható ki szignifikáns összefüggés.

Állítás	1.	3.	10.	12.
Korrelációs együttható	.261	.047	.180	.060
Szignifikanciaszint	.000	.307	.000	.193
Fő	471	470	470	469

4. táblázat. A vizsgatelmény és a belső motivációra vonatkozó állítások közötti rangkorreláció

A keresztábra-elemzés is megerősíti ezt az összefüggést. Az 5. táblázat egyértelműen mutatja: minél erősebb belső motivációval rendelkezik valaki, annál valószínűbb, hogy jobban teljesít a hallásértéstezsten. A függetlenségvizsgálat is szignifikáns összefüggést mutat ($p = 0,002$).

Vizsgatelmény		Alacsony belső motiváció	Magas belső motiváció	Összesen
Alacsony 0–59%	fő	108	100	208
	% a teljesítménykategorikon belül	51,9%	48,1%	100,0%
Közepes 60–79%	fő	56	82	138
	% a teljesítménykategorikon belül	40,6%	59,4%	100,0%
Magas 80–100%	fő	41	85	126
	% a teljesítménykategorikon belül	32,5%	67,5%	100,0%

5. táblázat. Keresztábra-elemzés: a teljesítménykategorikák és a belső motiváció összevetése

b) Önbizalom

Az önbizalom mint vizsgatelménnyel összefüggő konstruktum és a vizsgatelmény közötti korreláció szignifikáns, és majdnem mérsékelt erősségű.

Spearman-rangkorreláció	Fő	Szignifikanciaszint	Korrelációs együttható
	472	.000	.358

6. táblázat. Az önbizalom és a vizsgatelmény közötti korreláció

Amennyiben a konstruktumot alkotó állításokat egyenként vetjük össze a vizsgatelménnyel, azt látjuk, mindegyik állítás külön-külön is szignifikáns korrelációt mutat. Ami az erősségüket illeti, abban is igen közel állnak egymáshoz, bár az 5. (*A beszédértés angolul jól megy nekem.*) és a 15. (*Jól értem az angol nyelvű filmeket.*) állítás erősebb összefüggést mutat.

Állítás	5.	15.	16.	20.	23.	25.
Korrelációs együttható	.379	.336	.218	.238	.273	.263
Szignifikanciaszint	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Fő	472	472	471	472	472	471

7. táblázat. A vizsgaeredmény és az önbizalomra vonatkozó állítások közötti rangkorreláció

Ezt az összefüggést a keresztábla-elemzés is megerősíti. A 8. táblázat egyértelműen mutatja, minél magabiztosabb valaki az angol nyelvi kommunikációs készségeit illetően, annál valószínűbb, hogy jobb eredményt ér el a hallásértésvizsgán. A legjobbak esetében az eltérés majdnem 21%. A függetlenségvizsgálat is megerősíti a szignifikáns összefüggés tényét ($p < 0,001$).

Vizsgateljesítmény		Alacsony önbizalom	Magas önbizalom	Összesen
Gyenge 0–59%	fő	140	68	208
	% teljesítmény- kategóriákon belül	67,3%	32,7%	100,0%
Közepes 60–79%	fő	67	71	138
	% teljesítmény- kategóriákon belül	48,6%	51,4%	100,0%
Magas 80–100%	fő	44	82	126
	% teljesítmény- kategóriákon belül	34,9%	65,1%	100,0%

8. táblázat. Keresztábla-elemzés: a teljesítménykategóriák és az önbizalom összevetése

c) Felkészülés/felkészültség

A felkészülés/felkészültség mint konstruktum és a vizsgateljesítmény között nem állapítható meg szignifikáns összefüggés.

Spearman-rangkorreláció	Fő	Szignifikanciaszint	Korrelációs együttható
	472	.096	.077

9. táblázat. A felkészülés/felkészültség és a vizsgateljesítmény közötti korreláció

Ha azonban az állításokat egyenként vetjük össze a vizsgateljesítménnyel, azt látjuk, hogy a 21. állítás (*Jól felkészültem a hallásértésvizsgára.*) esetében mégis fennáll a szignifikáns korreláció, bár ennek mértéke gyengének mondható.

Spearman-rangkorreláció	14.	21.	30.
Korrelációs együttható	.002	.152	.021
Szignifikanciaszint	.967	.001	.644
Fő	471	470	470

10. táblázat. A vizsgatelmélet és a felkészülés/felkészültségre vonatkozó egyes állítások közötti rangkorreláció

A keresztábra-elemzés szintén megerősíti, hogy nem áll fenn szignifikáns korreláció a két változó között ($p = 0,325$).

Vizsgatelmélet		Gyenge felkészültség	Erős felkészültség	Összesen
Alacsony 0–59%	fő	128	80	208
	% teljesítménykategorikon belül	61,5%	38,5%	100,0%
Közepes 60–79%	fő	76	62	138
	% teljesítménykategorikon belül	55,1%	44,9%	100,0%
Magas 80–100%	fő	67	59	126
	% teljesítménykategorikon belül	53,2%	46,8%	100,0%

11. táblázat. Keresztábra-elemzés: a teljesítménykategorikák és a felkészülés/felkészültség összevetése

d) Az angol nyelv használata

Az angol nyelv használata szignifikáns összefüggést mutat a vizsgatelmélettel.

Spearman-rangkorreláció	Fő	Szignifikanciaszint	Korrelációs együttható
	472	.000	.280

12. táblázat. Az idegen nyelv használata és a vizsgatelmélet közötti korreláció

Ami a vizsgatelmélet és az egyes állítások közötti összefüggést illeti, azt látjuk, hogy a 26. állítás (*Rendszeresen hallgatók angol nyelvű rádióműsorokat.*) kivételével mindegyik szignifikáns korrelációt mutat.

Állítás	7.	9.	11.	13.	17.	26.	29.
Korrelációs együttható	.299	.185	.136	.130	.239	-.006	.129
Szignifikanciaszint	.000	.000	.003	.005	.000	.898	.005
Fő	471	471	472	470	470	471	468

13. táblázat. A vizsgateljesítmény és az idegen nyelv használatára vonatkozó állítások közötti korreláció

A keresztábra-elemzés ez esetben is megerősíti a fenti állítást ($p < 0,001$).

Vizsga- teljesítmény		Ritka nyelvhasználat	Gyakori nyelvhasználat	Összesen
Alacsony 0–59%	fő	134	74	208
	% teljesítmény- kategóriákon belül	64,4%	35,6%	100%
Közepes 60–79%	fő	66	72	138
	% teljesítmény- kategóriákon belül	47,8%	52,2%	100%
Magas 80–100%	fő	47	79	126
	% teljesítmény- kategóriákon belül	37,3%	62,7%	100%

14. táblázat. Keresztábra-elemzés: a teljesítménykategóriák és az idegen nyelv használatának összevetése

Elemzés

A kutatás során gyűjtött adatok segítségével azt vizsgáltam, mely tényezők függhetnek össze a hallásértésvizsgán nyújtott teljesítménnyel. Az elemzést követően kiderült, hogy a belső motiváció, az önmagunk által megítélt nyelvérzék, az önbizalom, a felkészülés/felkészültség és a nyelv használata mutat szignifikáns korrelációt a hallásértésvizsgán nyújtott jobb teljesítménnyel. Mivel a saját nyelvérzékünkre vonatkozó ítéletünk szorosan kapcsolódik az önbizalomhoz, a nyelvérzéket nem kezeltem külön konstruktként. Összefoglalva tehát négy olyan konstruktum van, amely valóban összefügg a vizsgán nyújtott jobb teljesítménnyel: a belső motiváció, az önbizalom, a felkészülés/felkészültség és az idegen nyelv használata.

a) Belső motiváció

E tényező összességében szignifikáns és gyenge (.195) korrelációt mutat a jobb vizsgateljesítménnyel. A tényezőt alkotó négy állítás (1. *Szeretem az angol nyelvet.* 3. *Tetszik az amerikai kultúra.* 10. *Szeretem az angol nyelv hangzását.* és 12. *Érdekel a brit kultúra.*) egyenkénti elemzése során azt látjuk, hogy közülük kettő (1. és 10.) szignifikáns összefüggést mutat, míg a másik kettő (3. és 12) esetében ez nem állapítható meg.

A belső motiváció megléte annyit tesz, hogy a tanuló örömet leli az olyan tevékenységekben, melyek a tanult nyelvhez, illetve az azt beszélő tágabb közösséghez kapcsolódnak. Mindez megerősíti Goleman (2004) megállapítását, miszerint a motivációt illetően a belső hajtóerő sokkal erőteljesebb, mint a külső. A belső-külső kontinuum mellett azonban a nyelvtanuló motivációját az integratív-instrumentális skálán is elhelyezhetjük, mely esetben a kontinuum mindkét végén külső hajtóerő jelenik meg. Az erős instrumentális motivációval rendelkező tanulók gyakorlati érvekkel támasztják alá motivációjukat: át kell mennem a nyelvvizsgán, jobb munkahelyet akarok, vagy éppen külföldön szeretnék dolgozni. Az erős integratív motivációval rendelkező tanulók viszont nagyobb érdeklődést mutatnak a célnyelvi kultúra és az iránt, hogy beszédbe elegyedjenek célnyelvi beszélőkkel. Érdekes módon úgy tűnik, hogy a kérdőívet kitöltők különbséget tettek a célnyelvi kultúra és a célnyelv között. Maga az angol nyelv, illetve az angol nyelv hangzása az, ami motiváló erővel hat rájuk, ám közömbösnek tűnnek a brit vagy az amerikai kultúra iránt. Ez azt sugallja, hogy elsődlegesen a nyelv mint eszköz érdekli őket. A nyelv, napjaink globalizált világának lingua francája az, ami hozzásegítheti őket ahhoz, hogy utazzanak, külföldön tanuljanak vagy dolgozzanak, és amelyet többé már nem feltétlenül kapcsolnak a nyelvet beszélők kultúrájához. Ez pedig megerősíti Dörnyei és munkatársainak megállapításait (Dörnyei–Csizér–Németh 2006), miszerint az angol mint idegen nyelv egyre inkább egyfajta globális angol nyelvvé válik, melyet többé nem társítanak egy konkrét nyelvközséghez vagy kultúrához sem, hiszen az inkább már a „globális kultúrához” tartozik (Dörnyei–Csizér–Németh 2006: 8). Dörnyei és munkatársai azt is állítják (uo. 9), hogy egy idegen nyelvi kontextusban a nyelvtanulók valószínűleg inkább magához a nyelvhez kötődnek, mintsem a nyelvet beszélőkhöz.

b) Önbizalom

Az önbizalom mint befolyásoló tényező mérsékelt erőssé (.358), szignifikáns korrelációt mutat a jobb vizsgateljesítménnyel. Az összes tényező közül ez mutatja a legszorosabb összefüggést a hallásértésten nyújtott jobb teljesítménnyel. Ennek talán az lehet az egyik magyarázata, hogy az önbizalom fogalmába sok minden beletartozhat. E kontextusban számos tényező járulhat hozzá az önbizalom kiépüléséhez, többek között az általános nyelvtudás, az idegen nyelvi kommunikációval kapcsolatos tapasztalatok, angol nyelvű filmek nézése és annak megélése, hogy az ember nem fél, ha angolul kell megszólalnia. A sort folytathatnánk. A hat állítás korrelációja aránylag egyenletes képet mutat (.218–.379), köztük az 5. állítás (*A beszédértés angolul jól megy nekem.*) rendelkezik a legmagasabb értékkel. Az önbizalom fontossága óriási, bármilyen tevékenységről legyen is szó, s ezt az általános megfigyelést a jelen kutatás is megerősítette. Az is igaz ugyanakkor, hogy a korreláció nem jelent feltétlenül ok-okozati viszonyt, így a fenti eredmény csupán azt mutatja, hogy e két dolog (jó vizsgateljesítmény és önbizalom) összefügg, ami értelmezésben arra utal, hogy egymást kölcsönösen befolyásolja.

c) Felkészülés/felkészültség

E konstruktum esetében a kapott eredmények ugyancsak érdekes képet mutatnak. Amennyiben ugyanis az ezt alkotó állításokat együttesen vetjük össze a vizsgateljesítménnyel, nem állapítható meg szignifikáns korreláció. Ha viszont az egyes állításokat egyenként vesszük sorra, azt látjuk, hogy a 21. állítás (*Jól felkészültem a hallásértés-*

vizsgára.) szignifikáns és gyenge összefüggést mutat. Véleményem szerint mindez megerősíti az önbizalommal kapcsolatosan fentebb elhangzottakat, hiszen ez az állítás többé-kevésbé arra vonatkozik, hogy a vizsgázó mennyire érezte magát magabiztosnak a hallásértésvizsgán. Ugyanakkor az is elmondható, hogy csak az a jelölt rendelkezik egészséges önbizalommal ilyen éles helyzetben, aki megfelelően felkészült rá. A másik két állítás (14. *Gyakoroltam a hallásértés-feladatokat.* és 30. *A tanárommal sok hallásértés-feladatot oldottunk meg.*) nem mutat összefüggést a vizsgateljesítménnyel. Mindez azt jelentheti, hogy a teszt magas szintű validitással rendelkezik. A szignifikáns korreláció hiánya e téren arra utal, hogy az ECL hallásértéstesztje magát a konstruktumot, a vizsgázók idegen nyelvi tudását általánosságban és az idegen nyelvi hallásértési készségük szintjét konkrétan mérte, nem pedig azt, hogy mennyit készültek a vizsgára.

d) Idegennyelv-használat

E tényező összességében szignifikáns és gyenge (.280) korrelációt mutat a vizsgateljesítménnyel. Az ezzel kapcsolatos állításokra vonatkozó korreláció erőssége .129 és .299 között mozog. A 26. állítás esetében (*Rendszeresen hallgatok angol rádióműsorokat.*) nincs szignifikáns korreláció, ami arra utal, hogy e tevékenység nem lehet gyakori a kutatásban részt vevők között. A többi állítás a filmnézésre, a zenehallgatásra és az angolul történő kommunikációra vonatkozik. Labrie és Clément (idézi Dörnyei–Csizér–Németh 2006: 128) szerint az interkulturális kapcsolatok megléte pozitív hatással van az önbizalomra. Egynyelvű környezetben nemigen beszélhetünk a célnyelvet anyanyelvi szinten beszélők jelenlétéről, úgy tűnik azonban, hogy a modern technológiának (internet, skype stb.) köszönhetően hiányukat a „virtuális anyanyelvi beszélők” töltik be (Nagy 2007). A nyelvhasználat és a vizsgateljesítmény között talált szignifikáns korreláció mindenestre e megfigyelést látszik alátámasztani.

Következtetések

Ez a kutatás az idegen nyelvi hallásértésteszten nyújtott teljesítmény és az azt befolyásoló tényezők statisztikailag kimutatható összefüggéseit tárta fel. A feldolgozott adatok alapján kijelenthető, hogy szignifikáns és gyenge korreláció áll fenn a jobb vizsgateljesítmény, valamint a nyelvtanulók belső motivációja, önbizalma, nyelvhasználata és felkészültsége között. Következésképpen: ha a nyelvtanulót érdekli az általa elsajátítandó nyelv, ha egészséges önbizalommal rendelkezik, ha rendszeresen használja az adott nyelvet, és ha általánosságban is jól felkészül a vizsgára, akkor nagyobb esélye van arra, hogy a hallásértésteszten jó teljesítményt érjen el. Bár ez a következtetés triviálisnak tűnhet, ne feledjük, hogy a jelen kutatás fényében ez az összefüggés nem elvi vagy retrospektív jellegű, hanem éles vizsgahelyzetben mért teljesítményen és vizsgázói önértékelésen nyugvó konkrét adatokon alapul.

A korreláció gyengése arra utal, hogy az adott középszintű ECL teszt validitása magas. Egy nyelvvizsga (benne a hallásértésteszt) konstruktuma, vagyis amit mérni szeretnénk, az maga a nyelvtudás (Bachman 1997; McNamara 2000). Ennélfogva a vizsgázó nyelvtudásának szintje az, ami hatással lehet a teszten elért eredményére. Mivel az ECL nyelvvizsgák a vizsgázók nyelvtudásának lehető legpontosabb mérését célozzák, a kutatás által feltárt eredmény biztató, és azt jelzi, hogy a hallásértésteszt ténylegesen magát a konstruktumot méri.

A kutatás korlátai, további kutatási lehetőségek, módszereffektus

E kutatás nem vizsgálta meg a hallásértésre hatással lévő összes lehetséges tényezőt. Az egyénhez kapcsolódó tényezők közül a nyelvtudással összefüggő hiedelmekkel és a szorongással csak közvetve foglalkozott. Nem vizsgálta a különböző kognitív és metakognitív stratégiák alkalmazását sem. Azokat a tényezőket sem tanulmányozta, amelyek nem kapcsolódnak közvetlenül az egyénhez, mint amilyenek a szöveg és a feladat jellegzetességei, illetve egyéb helyzetfüggő külsőségek. Ez utóbbi tényezőknek a vizsgateljesítménnyel kapcsolatos összefüggését további kutatások keretében lehetne vizsgálni. Az online kérdőív hatékony visszajelzési eszköznek bizonyult, mert a vizsgázók közvetlenül a vizsga után, azaz friss benyomásokat közvetítve, oldott helyzetben válaszolták meg.

IRODALOM

- Alderson, J. C. – Clapham, C. – Wall, D. (2001): *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, J. R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1995): *Cognitive psychology and its implications*. 4th ed. New York: Freeman.
- Bachmann, L. F. (1997): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachmann, L. F. – Palmer, A. S. (1997): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Buck, G. (2001): *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (1995): Discourse analysis and the teaching of listening. In: Cook, G. – Seidlhofer, B. (eds.): *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 363–377.
- Charney, S. – Drevets, W. C. (2002): Neurobiological basis of anxiety disorders. In: Davis, K. L. – Charney, D. – Coyle, J. T. – Nemeroff, C. (eds.): *Neuropsychopharmacology: The fifth generation of progress*. American College of Neuropsychopharmacology.
- Clément, R. (1986): Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology* 5, 271–290.
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31, 117–35.
- (2001): *Teaching and researching motivation*. England: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. – Németh, N. (2006): *Motivation, language attitude and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fekete, H. – Major, É. – Nikolov, M. (1999, eds.): *English language education in Hungary: A baseline study*. Budapest: The British Council.
- Feyten, C. M. (1991): The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal* 75, 173–80.
- Goleman, D. (2004): *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury Group.
- Graham, S. (2006): Listening comprehension: The learners' perspective. *System* 34, 165–182.
- Long, D. (1989): Second language listening comprehension: A schema-theoretic perspective. *The Modern Language Journal*, 73, 32–40.
- McNamara, T. (2000): *Language testing*. Oxford University Press.

- Nagy, B. C. (2007). *'To will or not to will': Exploring advanced EFL learners' willingness to communicate in English*. (Unpublished doctoral dissertation.) University of Pécs, Hungary.
- Nilüfer, B. (2009): Helping teachers become better English students: Causes, effects and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System* 37, 664–675.
- Nunan, D. (2002): Listening in language learning. In: Richards, J. C. – Renandya, W. A. (eds.): *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 238–241.
- Oxford, R. L. (1993): Research update on teaching L2 listening. *System* 21/2, 205–2011.
- Rivers, W. (1966): Listening comprehension. *The Modern Language Journal* 50, 196–204.
- Rost, M. (1990): *Listening in language learning*. London/New York: Longman.
- (2002): *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman.
- Rubin, J. (1994): A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal* 78, 199–221.
- Saks, A. M. (1995): Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology* 80, 211–225.
- Szabó, G. (2010): Relating language examinations of the CEFR: ECL as a case study. In: Martyniuk, W. (ed.): *Aligning tests with the CEFR: Reflections on using the Council of Europe's draft manual, studies in language testing*, 33, 133–140. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tóth, Zs. (2006): First-year English majors' perceptions of the effects of foreign language anxiety. In: Nikolov, M. – Horváth, J. (eds.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 25–37.
- (2007): *Foreign language anxiety: A study of first-year English majors*. (Unpublished doctoral dissertation.) ELTE, Budapest.
- (2010): *Foreign language anxiety and the advanced language learner: A study of Hungarian students of English as a foreign language*. Cambridge: Newcastle upon Tyne.
- Ur, P. (1989): *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (é. n.): *Theory and practice in modern foreign language competence*. <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67> (Letöltve: 2012. 05. 07.)

FORRÁSOK

- ECL documents: *Guidelines for test constructors, markers and moderators*.
- Az ECL vizsgaközpont belső működési rendje, Pécs 2011. www.ecl.hu (Letöltve: 2013. 12. 07.)
- 137/2008. (V. 16.) Kormányrendelet. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ak2012/Kettos_ertekeles.htm (Letöltve: 2013. 12. 07.)

VARGA ÉVA KATALIN

Anatómiai nevek régen és ma

Latin helyett angol?

Anatomical names in the past and today: English instead of Latin?

The paper aims to seek evidence for foreign models on term-formation in anatomical names. We are experiencing a “paradigm shift” in scientific communication. English is used as the international language of science, replacing Latin, the lingua franca in the Middle Ages, which has survived in scientific terminology. Could English dethrone Latin in such a conservative science as anatomy? We supply a few examples of Hungarian anatomical names applied in clinical practice originating from English models, particularly the acronym *LAD* in cardiac anatomy and lexical innovations in metaphors for socket of hip bone. We emphasize the importance of calques as the most effective method in term-formation.

Problémafelvetés

Az utóbbi évtizedekben egyre több szó esik az angol világnyelvi szerepéről. A modern tudomány világában kétségtelenül az angol lett az új lingua franca, ugyanazt a szerepet tölti be a tudományos kommunikációban, mint az ókorban a görög, a középkorban a latin. A molekuláris medicina és biotechnológia forradalmának hatására az orvosi szaknyelvre ez az állítás fokozottan igaz. A világ nagy kutatóközpontjaiban nemzetközi kutatócsoportok dolgoznak együtt, melyek közös munkanyelve az angol (vö. Demeter 2010). A kutatók szinte kizárólag angol nyelven teszik közzé eredményeiket, mivel csak így érhetnek el nemzetközi elismertséget (vö. Slammadinger 2003). Az angol nyelvű cikkek a globális kommunikáció és az információs technológia révén mindenkihez eljutnak, az eredmények is gyorsabban átvihetők a gyakorlatba. Az új elnevezések sem a felfedezők anyanyelvén születnek már, hanem angolul. A nemzeti nyelvek terminusalkotása nem tud lépést tartani napjaink felgyorsult tudományosteknikai fejlődésével. Veszélyeztetni-e vajon ez a folyamat nemzeti szaknyelveinket, vagy egy természetes „nyelvi paradigmaváltásnak” a korát éljük?

Az orvosi nyelv „elangolosodásának” folyamatára idestova 30 éve cikkek sora hívja fel a figyelmet (vö. Kontra 1981). Magához az orvostudományhoz hasonlóan az orvosi nyelvet sem tekinthetjük egységesnek, az egyes orvosi szakmák, szakterületek nyelvhasználata sok eltérést mutat. Az angol hatás érvényesülését elsősorban a legdinamikusabban fejlődő területeken várhatjuk. Vajon képes-e a hódító angol az orvostudomány nyelvének tekintett latin helyébe lépni a talán legkonzervatívabb orvosi területnek tekinthető anatómia terén is? Dolgozatomban az anatómiai nevek terminusalkotásában végbemenő változásokat vizsgálom. Először a nemzetközi anatómiai

nómenklatúra keletkezési körülményeit tekintem át, majd bemutatom a magyar anatómiai nevek terminusalkotási módszereit a tudományos terminológia kezdetétől napjainkig. Megállapíthatjuk, hogy anatómiai neveink főként a latin nevek fordításával keletkeztek. A másodlagos terminusalkotásnak ezt a módszerét tükrözésnek, a folyamat eredményeként létrejövő jelentésbeli kölcsönzéseket pedig – az eredetileg a művészetekben használt ’másolat’ jelentésű terminussal – kalkoknak nevezzük. Mivel a klinikai orvosi ágak is használnak anatómiai neveket, érdemes azt is vizsgálni, mennyiben különbözik névhasználatuk az anatómiában szokásostól. E célból részletebben elemzek két terminust, a szívsebészetben *LAD*-ként ismert koszorúerszakasz elnevezését és az ortopédiában használatos *vápatető* nevet.

A nemzetközi anatómiai nómenklatúra

Az első tudományos anatómiai nómenklatúrát, a bázeli *Nomina Anatomicá*t (BNA) 1895-ben adta ki a főként német anatómusokból álló Anatómiai Társaság. Nem alkottak új anatómiai neveket, legfőbb érdemük az akkoriban már több mint 30 000 használatban levő anatómiai név rendszerezése és egységesítése, a szinonimák kiküszöbölése volt (Donáth 2009). A BNA csak kb. 5000 anatómiai nevet tartalmaz. Vannak közöttük egyszavas terminusok is, de többségük a latin nyelvtani szabályainak megfelelő többszavas minőség- és birtokos jelzős szerkezet. Eredetük szerint latin és görög szavakból, terminuselemekből állnak. Legősibb rétegük egyidős az európai orvostudománnyal, már Homérosz, Hippokratész, Galénosz műveiben is előfordult. Terminusaik többsége hétköznapi használati tárgyak nevéből létrejött metafora, alapja az alaki hasonlóság vagy funkcióbeli egyezés, például *pelvis* ’medence’ (< gör. *pellis* ’(mosdó)tál’), *thorax* ’mellkas’ (< gör. *thórax* ’mellvert’). A római szerzők terminusalkotásukban előszeretettel használták a görög terminusok latinra fordított változatát. Ilyen másodlagos terminusalkotás eredménye Celsusnál a *radius* ’orsócsont’ (lat. ’vetelő; küllő’ < gör. *kerkis* ’(egyik) végén elkeskenyedő bot’; <keresztfonal bevezetésére szolgáló> orsó’) vagy az *acetabulum* ’csípővápa’ (lat. ’ecetes tálka’ < gör. *kotylé* ’kis csésze’) (vö. LSJ, OLD). A 16. században Vesalius is gyakran folyamodott ehhez az eszközhöz. Ő használta például először a latin *fibula* ’kapocs, tű’ jelentésű szót ’szárkapocscsont’ értelemben, a gör. *peroné* ’tű’ kalkjaként. A rómaiak nem játszottak nagy szerepet az anatómiai nevek kialakulásában. A görögök orvosi tudását ugyanis az arab orvosok őrizték meg és közvetítették az európai orvostudomány számára, a görög elnevezések is az arab fordításokban éltek tovább. A latin jelentősége csak a 11–15. században nőtt meg. A 11. századtól – különösen a toledói fordítóiskola tevékenységének köszönhetően – számos arab orvosi művet ültettek át latinra. Az egyetemi orvosi oktatás szinte a 17. századig arab szerzők, például Avicenna, valamint az arabok által közvetített görög orvosi mű latin fordítására épült (vö. Magyar 2009). Ily módon a görög anatómiai névadásból sokszor kerülő úton alakultak ki a mai nómenklatúra latin alakjai. Például a *clavicula* ’kulcsoscsont’ (tulajdonképpen ’kulcsocska’), az anatómiai névként már Homérosznál is szereplő gör. *kleis* ’zár, retesz’ kalkja, Avicenna latin fordításából került a nómenklatúrába (Skinner 1949: 96).

A középkor tudományának a nyelve és egyben az egyetemek, a tudományos műhelyek sokféle anyanyelvű tudós közösségének a kommunikációs eszköze a latin volt. Mivel azonban ez a latin már senkinek nem volt az anyanyelve, hatottak rá a nemzeti

nyelvek jellegzetességei is, ami az anatómiai névadásban is megmutatkozott. Az olasz, a francia, később a német befolyását kell kiemelnünk. Ez utóbbi különösen a közép-európai térségben érvényesült. A nyugat- és közép-európai nyelvek egyaránt a tudományos latinra támaszkodtak, ez tette lehetővé a szaknyelv areális egységét az anatómiai nevek terén is (vö. Lanstyák 2003). Az anatómiai nevek pontos keletkezési nyelvét nem mindig tudjuk megállapítani, főleg, amikor latinos alakjukban terjednek el. Az élőnyelvi hatás szép példáját mutatja az itáliai sebészek nyelvhasználatában született *fontanella* 'kutacs' (< *fontana* < lat. *fons* 'forrás, kút'), mely a mai nomenklatúrában a latinizált *fonticulus* alakban szerepel. A 16. századtól kezdve egymás után születtek meg a nemzeti nyelveken az első anatómiai művek. A nemzeti nyelvek szaknyelveinek a hiányos volta miatt azonban néhány európai egyetem orvosi karán egészen a 19. század második feléig a latin maradt az oktatás nyelve.

A latint ma is az orvostudomány nyelvének tartjuk, a nemzetközi anatómiai nomenklatúra még ma is latin neveket tartalmaz. A 19. század végi BNA többszöri módosítása után jelent meg a párizsi *Nomina Anatomica* (PNA 1955, 1965-től NA), majd egy nemzetközi bizottság, a Federative Committee on Anatomical Terminology (FCAT) 1998-ban kiadta a *Terminologia Anatomica* (TA) című, körülbelül 7600 latin nevet rendszerbe foglaló latin–angol anatómiai szójegyzéket, azzal a céllal, hogy mintául szolgáljon az egyes nemzeti nyelvek nevezéktanának megalkotásához. A TA angol anatómiai nevein első pillantásra látszik, hogy pontosan másolják a latin nomenklatúrát, többnyire a latin szótöveket angolos formában megőrző kalkok segítségével, mint például *radial styloid process* < *processus styloideus radii* 'orsócsont íróvesszőnyúlványa', *head of phalanx* < *caput phalangis* 'ujjperc feje'.

A magyar anatómiai nevek

A 17. században a magyar tudományos terminológia fejlesztése is megindult. A korabeli orvosi szaknyelv nehézkes volt, a mai szóösszetételekkel ellentétben hosszú körülíró szerkezetek jellemezték. Szenczi Molnár Albert és Apáczai Csere János műveiben sok új orvosi szakszót találunk. Neologizmusaik a latin minták követéséről tanúskodnak. Apáczai terminológiájában például a latin névben leképezett metaforát tükrözi a ma is használt *edény* 'véredény' (< lat. *vas* 'edény'). Más latin mintájú szóalkotásai, például az *egeretske* 'izom' (< lat. *musculus* 'izom' < *mus* 'égér') vagy a *makkotska* 'mirigy' (< lat. *glandula* 'mirigy' < *glans* 'makk'), nem terjedtek el (Apatzai 1653). A 18. század vége fordulópontot jelentett az orvoscépzésben és a tudományos szaknyelvek életében egyaránt. Egy 13. századi egyházi rendelet ugyanis eltiltotta az orvosdoktorokat a sebek felnyitásától, az ezzel foglalkozó mesteremberek céhekben sajátították el ismereteiket. A nagyszombati egyetem megnyitása után azonban sebészképzést is indítottak az orvosi karon. A borbélysebészek előzetesen nem tanultak latinul, szemben az orvosdoktorokkal, akik 2–3 éves bölcsészeti tanulmányok után kerültek az orvosi karra. A latin nyelvű előadásokat nem értő sebészhallgatók számára Rácz Sámuel, majd Bugát Pál német nyelvű anatómia-tankönyveket fordított magyarra. Az átültetés során meg kellett küzdeniük a magyar terminológia hiányával, így szükségszerűen nyelvújítókká váltak. Bugát Hempel-fordításában egyáltalán nem használt idegen terminusokat, mindennek van magyar megfelelője. Meghatározó terminusalkotó eszköze a tükrözés volt. A latin anatómiai neveket csak zárójelben

adta meg: „A melvég (Extremitas sternalis) csaknem három szegletű idommal bír [...]; belső lapja az ízlapot tészli, mely által a csont a melcsont markolatjával függ össze”; „A melvégnek ízlapja a melcsont kulcsbevágányába fekszik” (Bugát 1828: 100–101).

A mai anatómiai szaknyelvben a 19. századival ellentétes folyamatok zajlanak, a magyar nevek használata ugyanis egyre jobban visszaszorul. Egy mai anatómia-tankönyvben a Bugáttól idézett anatómiai képlet leírásában előfordulnak olyan anatómiai nevek is, amelyek csak latin néven szerepelnek: „[a kulcscsont] medialis (sternalis) vége [...] lekerekített háromszög alakú rostos porccal fedett felszínnel fekszik bele a szegycsont markolatának incisura clavicularisába” (Szentágothai–Réthelyi 2002: I. 413). A csontrendszer mintegy 1000 anatómiai nevéen végzett vizsgálatom alapján azt állapítottam meg, hogy ma majdnem fele, 46% csak latin néven használatos. Az anatómiai szótárakban is csak olyan körülíró értelmezéseket találunk, amelyek alig különböznek a 17–18. századi szaknyelv hatékony kommunikációt megnehezítő, körülményes kifejezéseitől, például *crista galli* (jelentése: ’kakastaréj’) esetében: ’tarajszerű kiemelkedés az elülső koponyaárokban a rostacsont felső felszínén, melyen a nagysarló rögzül’ (Donáth 1999: 77).

Az egyértelmű és rövid magyar terminusok hiányában nem meglepő, hogy az anatómiai stúdium keretében az orvostanhallgatóknak csak a hivatalos nomenklátúra szerinti, a latin egyeztetési szabályoknak megfelelő latin anatómiai neveket kell elsajátítaniuk. Ennek hatása a szakmai nyelvhasználatban is megfigyelhető. Az anatómiai képlet helyét jelölő melléknevek magyar megfelelői helyett a szakirodalomban és az orvosi nyelvhasználatban egyre gyakrabban találkozunk latin melléknevek magyaros alakjaival. A latinus névhasználat akkor indokolt, ha a melléknévnek nincs egyszavas magyar megfelelője, ilyen például a *mediális* ’a test középvonalához közelebb fekvő’ (Donáth 1999: 196). Más esetben azonban a klinikum nyelvhasználatának befolyását és azon keresztül angol hatást sejtethetünk, mint például a *szakrális* kifejezés használata a *keresztcsonti* helyett, a *szakrális csatorna* (< lat. *canalis sacralis*) anatómiai névben (Donáth 1999: 50) vagy a „lumbális és szakrális csigolya” elnevezésekben (weborvos).

2013 augusztusában a belgiumi Leuven klinika sebészei bejelentették, hogy a térdízületben új „testrészt” találtak. Ez a napjainkban kuriózumnak számító felfedezés lehetővé tette, hogy végigkísérjük egy új anatómiai név születését. A *Journal of Anatomy* hasábjain közzétett tanulmányban az új ínshalag először angolul kapott nevet: „hereafter termed anterolateral ligament (ALL)” (Claes et al. 2013). Ez az elnevezés motivációjában jól illeszkedik a többi ínshalag nevéhez. A TA újabb kiadásában az új anatómiai képlet latin neve bizonyára *ligamentum anterolaterale* lesz majd. 2013 novemberében azonban erre a latin szókapcsolatra csak három adatot találtam az interneten. Addigra magyarul a tudományos ismeretterjesztő fórumokon már rendre hírt adtak a felfedezésről, az új testrész magyar neve, az *anterolaterális ínshalag* vagy *anterolaterális szalag*, illetve sokszor az *ALL* betűszó is szerepel a cikkekben. Ebből mindenképpen az következik, hogy az új magyar anatómiai név az angol elnevezést másolja, sőt, a majdan az anatómiai nomenklátúrába is bekerülő latin név is másodlagos terminusalkotás eredménye, az angol elnevezés tükörfordítása.

Esettanulmány I.: Egy koszorúérág elnevezései

A metafora kezdettől fogva az anatómia meghatározó terminusalkotó eszköze volt. Nemcsak az egyszavas terminusok között, hanem a többszavas terminusok kulcsszavaként is gyakran felbukkan. Az érrendszer anatómiai nevei több metaforarendszert őriznek, leképezhetjük tartályként (*vas* 'edény'), vízfolyásként (*ostium* 'szájadék, torkolat'), csőrendszerként (*lumen* 'belvilág'). A szív erei a *radix – truncus – ramus* (például *radix aortae, truncus communis, ramus descendens*), azaz *gyökér – törzs – ág/szár* növényi metaforarendszert alkotnak. A szívizom vérellátásáról gondoskodó, a szívet körbefonó koszorúerek neve is ebbe a képbe illeszkedik. A magyar *koszorúerek, szívkoszorúerek, koszorúerek, koszorúverőerek* elnevezések a latin *arteriae coronariae* (< lat. *corona* 'koszorú') kalkjai, emellett az orvosi nyelv használja a *koronária/coronaria* kölcsönszót is. A két koszorúér az aortából ered. A bal koszorúér egy rövid szakasz után két ágra oszlik. A magyar szaknyelv csak a latin nevüket használja: „Elülső ága a *ramus interventricularis anterior* [= elülső kamraközi ág]”; „Másik ága a *ramus circumflexus* [= körbehajló ág]” (Szentágothai–Réthelyi 2002: II. 741). Az anatómiai leírás és a TA is következetesen csak két koszorúerről beszél, amelynek ágai vannak. Ugyanezt tapasztaljuk a nemzetközi nomenklátúra angol megfelelőiben is: *anterior interventricular branch, circumflex branch*.

A szívsebészek szakmai kollégiuma új coronaria-anatómiát tett közzé, amelyben a nemzetközi klinikai terminológiahasználattal egyezően a koszorúerek ágait önálló artériáknak tekintik, például: *left anterior descendent coronary artery (LAD)*. A kardiológiai írásokban a koszorúerek nevét betűkapcsolatokkal jelölik, melyek az orvosi cikkek gyakorlatának megfelelően általában a szószerkezetet alkotó szavak első betűiből állnak. Első előfordulásakor szokás kiírni a teljes alakot, és zárójelben adják meg a továbbiakban használt rövidítést. Az így kialakult betűszók után nem teszünk pontot: „bal elülső leszálló koszorúér (left anterior descendent, LAD) sztentelése” (casusmedicinales.hu). Bár a *LAD* közismert betűszó, feloldására szükség van, mert sem az érszakasz elnevezése, sem a rövidítése nem egységes. A *LAD* mellett gyakori az *RDA (ramus descendens anterior)*, de előfordul a *RIVA, RIA, IVA* (< *ramus interventricularis anterior*) alkalmazása is. A szakzsargonban a *LAD* terjedt el: „csorikámnak 23! évesen beállt a LAD-ja, bestentelték. Erre beállt a stentje is, akkor bypass műtét... Közben a komplett elülső fala elszállt” (praxis.blog.hu).

A *LAD*-nak nincs rögzült magyar neve, ám megfigyelhetjük, hogy minden fellelhető névváltozat valamilyen idegen mintát másoló tükörfordítás. A *bal elülső leszálló koszorúér, bal első leszálló koszorúér, bal elülső leszálló coronaria, bal elülső leszálló artéria* a klinikumban használt *left anterior descendent coronary artery* kalkjai. Más magyar megfelelők a latin *ramus descendens anterior* mintáját követik: *bal elülső leszálló ág, bal elülső leszálló szár, bal koszorúér leszálló ága, bal koszorúér leszálló szára, bal elülső leszálló coronariaág, bal koszorúér mellső leszálló ága*. Nem ritkán találunk definíciószerű parafrázisokat is: *a bal oldali coronaria leszálló ága, bal oldali elülső leszálló ág, a bal arteria coronaria elülső leszálló ága*. Ez a megoldás, mely gyakori volt a tudományos terminológia születésének időszakában is, ismét a magyar terminológia hiányosságát bizonyítja. Kérdés azonban, hogy elkötelezhetjük-e magunkat valamelyik magyar név mellett, mivel végül úgyis a szakmai nyelvhasználat dönti majd el, melyik elnevezés válhat végleges terminussá. Úgy látszik, ebben az esetben a *LAD* lesz a befutó.

Esettanulmány II.: Vápatető

A nemzetközi nómenklatúra megszületésével a terminusalkotás folyamata nem zárult le. A modern sebészeti eljárások az anatómiai képletek részletesebb megnevezését hozzák magukkal. Az új anatómiai nevek már eleve angolul születnek. Sokszor a nominációs szemléletük is megváltozik, mint a csípőízületi vápa, az *acetabulum* esetében.

A magyar *izvápa* neve az *izületi vápa* szószerkezetből keletkezett összetett szó; a *vápa* jelentése 'bemélyedés (a talajban), árok, völgy', a relief-metaforarendszerbe tartozik. A latin *acetabulum* névadásában ez a mozzanat más metaforán keresztül érvényesül, jelentése ugyanis 'ecetes tálka, csésze'. Az átvitelt az ízület félhold alakban sima porccal borított félgömbszerű mélyedése motiválta, amelybe a combcsont gömb alakú feje illeszkedik. Maga az *acetabulum* a görög *kotylé* 'kis edény, csésze' szemantikai kalkja, ezt a 19. században még használt *cavitas cotyloidea* név is tanúsítja. A *kotylé* anatómiai névként már Homérosz, Hippokratész és Galénosz műveiben is előfordul (LSJ). A csészemetafora rendszerébe tartozik még a régies *fundus acetabuli* '<edény> feneké', melynek mai terminológia szerint *fossa acetabuli* 'árok, gödör' a neve (TA). A másik idevonható metafora a *labrum*, a magyar *ajak* (nyelvjárási jelentése 'ívóedény széle' ÉKsz²): „Az acetabulum szélét 5-6 mm magas rostporcos ajak (*labrum acetabulare*) veszi körül” (Szentágothai–Réthelyi 2002: I. 452). A TA a *labrum* helyett a *limbus / margo acetabuli* neveket használja, magyar neve *vápaperem* vagy *vápaszél*. Az említettekén kívül a TA csak a *facies lunata* ('hold alakú felszín') és az *incisura acetabuli* ('bevágás') neveket tartalmazza.

Az ortopédiai sebészetnek az elváltozások, kopások, törések pontos helyének és irányának meghatározásához újabb nevekre volt szüksége. Ezek az új elnevezések az angolban keletkeznek, zömüknek nincs is latin megfelelőjük. A klinikumban a csípő-vápa részei – az anatómiai leírástól eltérően – épület metaforájaként jelennek meg: *acetabular roof* 'tető' vagy *acetabular dome* 'boltozat', *anterior/posterior column* 'pillér', *anterior/posterior wall* 'fal'. Latin nevet csak az *acetabular roof* megfelelőjeként találtam, a *tectum acetabulit*. Az egyik törésfajta *transtectal*, *juxtatectal* és *infratectal* elnevezéseiben is a latin *tectum* 'tető' töve él tovább. A magyar szaknyelv *vápatető* elnevezése ennek kalkja: „A cranialis irányú migráció során a femurféj necrosis mellett a vápatető collapsusa is megfigyelhető” (Lakatos et al. 2001: 39). A *tectum* szinonimája az angolban a *roof* mellett a 'boltozat' jelentésű *dome*. Feltehetően ennek hatására bővült a magyar *dóm* az ortopédiai szaknyelvben 'boltozat, kupola' jelentéssel: „Azoknál a töréseknél, ahol a »dóm«, a vápatető intakt vagy elmozdulás nélküli, és a medencegyűrű nem deformált, konzervatív terápia végezhető” (jegyzet.hu); „Ha lábainkat összezárva állunk, akkor a két hosszboltozat közepén összefekve egy dómot (kupolát) alkot” (izület.hu). További szemantikai kalkok a *vá-pafal* (< *wall*), *pillér* (< *column*), *vápaszög*, *vápasarok* (< *angle*), valamint az eddig vizsgált metaforacsoportokba nem sorolható (*Köhler-féle*) *könnyecsepp* (< *teardrop*). Az orvosok az angol terminusok helyett feltehetően azért használják a magyar megfelelőket, mert az épületmetafora szemléletes, a kalkokkal könnyen leképezhető, és a magyar alakok ugyanolyan rövidek, mint az angol elnevezések.

Az *acetabulum* eredeti csészemetaforája is újra felbukkan a protézisekkel kapcsolatban, például a *vápacsésze* az *acetabular cup* tükrözéseként, illetve egy másik, alaki hasonlóság alapján létrejött átvitel, a *vápakosár* az *acetabular shell* ('<kard markolatát védő> kosár') kalkjaként.

Következtetések

Elemzésünk végén megállapíthatjuk, hogy a nemzetközi anatómiai nomenklatúra változatlanul latin nyelvű, a tudományok régi nyelve a magyar anatómia terminológiájában ma sem vesztette el vezető szerepét. Az idézett példák azonban még ebben a rendkívül konzervatív szaknyelvben is az angol fokozatos térhódításáról tanúskodnak, bár ez jóval kisebb mértékű, mint a klinikai orvosi ágakban. Az angol kitérés területi elsősorban a klinikum és az anatómia találkozási pontjain várhatók. A tükrözéssel keletkezett terminusok elfedik az angol hatást.

A klinikai szaknyelvekben egyre több az idegen elem, jellemzően sok az angol betűszó. Rövidségük és jelértékűségük miatt célszerű a használatuk, mivel a szakmai kommunikáció gyorsítását szolgálják. Elemeik pontos jelentésének ismerete nélkül is képesek vagyunk megérteni és helyesen használni őket. A *lézer* esetében például már senki nem gondol arra, hogy a *LASER* betűszó a *Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation* kifejezésből keletkezett. Nemcsak a köznyelvben, a szaknyelvi kommunikációban sincs szükségünk a betűszó feloldásának az ismeretére.

A magyar anatómiai nevek történetének számos terminusalkotási kísérlete tanúsítja, hogy nagy részük kész mintát másol, tükrözés eredménye. A kalkok – a nemzetközi vándorszókhöz hasonlóan – „alapvető eszközei a 18. században kontinentális méretekben megindult s a 19. században megerősödő európai kulturális kiegyenlítő-désnek” (Országh 1977: 148), és bár nehezebb őket felismerni, mint a jövevényszavakat, meggyőződhattünk róla, hogy az orvosi nyelvben ma is szép számban jönnek létre új kalkok. Az idegen terminus és a kalkok közötti választás a nyelvi közösség társadalmi és tudományos közegétől függ. A nemzetállammá válás idején a magyar szóalkotást előnyben részesítő nyelvújítást a nyelvi önállóság igénye hívta életre. Mivel napjainkra a folyamat megfordult, és az idegen, elsősorban az angol átvételek dominálnak, megvalósulni látszik Csorba József 1833-ban megfogalmazott javaslata: „inkább az volna a nyereség, ha minden tudományos és műszavak az egész világon egyformák lennének” (idézi Gortvay 1953: 93). Az idegen elemek átvétele és a kalkok létrejötte egyaránt a másodlagos terminusalkotás formái, a terminológiai egységesülést szolgálják.

IRODALOM

- Demeter Éva (2010): Az orvosi szaknyelv. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció*. Miskolc: Miskolci Egyetem – Budapest: Tinta Könyvkiadó, 219–242.
- Donáth Tibor (2009): Az anatómiai nyelv mint az orvosi nyelv alapja. In: Bősze Péter (szerk.): *A magyar orvosi nyelv tankönyve*. Budapest: Medicina Könyvkiadó, 287–295.
- Gortvay György (1953): *Az újabbkori magyar orvosi művelődés és egészségügy története I*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kontra Miklós (1981): *A nyelvek közötti kölcsönzés néhány kérdéséről, különös tekintettel „elangolosodó” orvosi nyelvünkre*. Nyelvtudományi Értekezések 109. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lanstyák István (2003): Fordítás és kontaktológia. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 5/3, 49–70. http://epa.oszk.hu/00000/00033/00014/pdf/szemle_2003_3_lanstyak.pdf (Letöltve: 2012. 03. 28.)
- Magyar László András (2009): Az európai orvosi nyelv története. In: Bősze Péter (szerk.): *A magyar orvosi nyelv tankönyve*. Budapest: Medicina Könyvkiadó, 73–85.

- Országh László (1977): *Angol eredetű elemek a magyar szókészletben*. Nyelvtudományi Értekezések 93. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Skinner, H. A. (1949): *The Origine of Medical Terms*. Baltimore: The Williams and Wilkins Company.
- Slammadinger József (2003): Az angol nyelv hatása a magyar nyelvre, szaknyelvekre. *Magyar Orvosi Nyelv* 2, 44–45.

FORRÁSOK

- Apatzai Tsere Janos (1653): *Magyar Encyclopaedia*. Ultrajecti: Ex Officina Joannis à Waesberge.
- Bugát Pál (1828): *Az egészséges emberi test boncztudományának alapvonalai*. Hempel Adolf Fridrik után németből fordítva Bugát Pál által. Pest: Trattner.
- casusmedicinales. <http://www.casusmedicinales.hu/wp/?p=1> (Letöltve: 2013. 01. 27.)
- Claes, S. – Verecke, E. – Maes, M. – Victor, J. – Verdonk, P. – Bellemans, J. (2013): Anatomy of the anterolateral ligament of the knee. Abstract. *Journal of Anatomy* 223. 4. 321–328. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/joa.12087/abstract> (Letöltve: 2013. 11. 29.)
- Donáth Tibor (szerk.) (1999): *Lexicon anatomiae. Négy nyelvű anatómiai szótár*. Budapest: Semmelweis Egyetem Képzéskutató, Oktatástechnológiai és Dokumentációs Központ.
- ÉKsz². = Pusztai Ferenc (2003, főszerk.): *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <http://www.izulet.hu/?L%C1B-SAROK:L%E1bm%FBt%E9t%3F> (Letöltve: 2013. 08. 23.)
- jegyzet.hu. http://www.jegyzet.hu/uploaded/1497/50_eves_obsi_2.pdf (Letöltve: 2012. 12. 15. [már nem érhető el])
- Lakatos Tamás – Korányi Ágnes – Gunther Tibor – Rácz Dénes – Udvarhelyi Iván (2001): A csípőízület érintettsége rheumatoid arthritiszben. Patológiai jellegzetességek és az ortopéd sebészi kezelés lehetőségei. *Lege Artis Medicinae* 11/1, 38–44.
- LSJ = Liddell, H. – Scott, R. (1940): *A Greek–English Lexicon*. Revised and augmented throughout by Sir Henry Stuart Jones with the assistance of Roderick McKenzie. Oxford: Clarendon Press.
- OLD = Glare, P. G. W. (1968, ed.): *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- praxis.blog.hu. http://praxis.blog.hu/2010/12/27/karacsonyi_lidercnyomas_szivrohammal (Letöltve: 2013. 01. 27.)
- Szentágothai János – Réthelyi Miklós (2002): *Funkcionális anatómia. Az ember anatómiája, fejlődés-tana, szövettana és tájanatómiája I–III*. Budapest: Medicina Könyvkiadó.
- TA = Federative Committee on Anatomical Terminology (1998): *Terminologia Anatomica. International Anatomical Terminology*. Stuttgart: Thieme.
- weborvos. http://weborvos.hu/orvos_valaszol/lumbalis_es_szakralis_csigolya/106569/ (Letöltve: 2013. 08. 23.)

VÁRADI TAMÁS – LUDÁNYI ZSÓFIA – KOVÁCS RÉKA

Géppel segített helyesírás

A helyesírás.mta.hu portál készítéséről

Computer aided spelling advice. Designing the helyesírás.mta.hu site

The present article describes a newly launched portal ([helyesírás.mta.hu](http://helyesirás.mta.hu)) that employs innovative language technology to provide spelling advice. The article discusses the changing social context in the age of digital communication where, thanks to the Internet and social media, masses of people now have the means to express themselves publicly but lack the necessary literacy skills, most prominently spelling. The focus of the article is on the design principles of the portal, how it compares with the traditional way of acquiring spelling competence, what are the functionalities of the spelling advisory service and how it can be used.

Bevezetés

Jelen cikkben bemutatjuk az MTA Nyelvtudományi Intézete által kifejlesztett helyesírási tanácsadó portált, amely nyelvtechnológiai módszerek alkalmazásával nyújt online tanácsadást idő- és helybeli kötöttségek nélkül. Az MTA Nyelvtudományi Intézet megalakulása óta foglalkozik nyelvhelyességi tanácsadással, amelynek zöme a helyesírás kérdéseire irányul. Az utóbbi években azzal a helyzettel szembesültünk, hogy a most már e-mailen és telefonon nyújtott szolgáltatásunk kapacitása nem volt képes megfelelően szolgálni az igényeket. A társadalmi elvárásokat feltehetően növelte, hogy az internet és különösen a társas média megjelenésével a nyilvános írásbeliség rendkívüli módon kiterjedt. A blogok, fórumok tömegeknek kínálnak nyilvános megszólalási lehetőséget, amihez a helyesírás ismerete elengedhetetlen. Szerencsére éppen az a technológia, amely az igényt kifejlesztette, képes megoldást is nyújtani. Ez a felismerés vezetett oda, hogy – amennyire csak lehetséges – a helyesírási tanácsadási tevékenységünket kiegészítsük automatikus online szolgáltatással. Így jött létre a [http://helyesírás.mta.hu](http://helyesirás.mta.hu) címen található portál.

E cikkben a portál tervezésével és működésével kapcsolatos elvi, nyelvészeti és nyelvtechnológiai kérdésekre helyezük a hangsúlyt, egyben ismertetjük a webhely szolgáltatásait és kezelését is. Először a helyesírással kapcsolatban felmerülő általános kérdésekkel foglalkozunk, különös tekintettel a nyelvészeti vonatkozásokra. Ezután következik a portál kialakításában alkalmazott nyelvtechnológia bemutatása, majd a webhely szerkezetét, az ott nyújtott szolgáltatásokat és használatukat írjuk le. Végül a fejlesztési terveinket ismertetjük.

A helyesírás céljáról

A helyesírás alapvető célja az olvasás megkönnyítése, valamint az információ-visszakeresés elősegítése.

Ha egy szöveg olvasása során ugyanaz a lexéma többféle írásképpel fordul elő, az megnehezíti a szöveg befogadását, míg az egy szóalak – egy íráskép segíti az olvasást: a kölcsönösen egyértelmű megfeleltethetőség mindenképpen könnyíti a megértést (Mártonfi 2007: 135). Arról nem is beszélve, ha egy szövegen belül két (vagy több) párhuzamos alak fordul elő (tehát egy lexemához többféle íráskép tartozik), a szöveg olvasója hajlamos az eltérő alakoknak eltérő értelmezést tulajdonítani: azt gondolhatja tehát, ha egyszer így írjuk, egyszer úgy, annak bizonyára valamiféle oka van, mást jelenthet a két szó. Ez az érzés zavart kelt, elbizonytalanítja az olvasót, mivel szándékoltságot feltételez, holott erről nincs szó.

A helyesírás a digitális kommunikáció korában

A helyesírás egészen a közelmúltig az írástudó elit, a művelt nagyközönség ügye volt. Az írásos nyilvánosság a társadalom szűk körére korlátozódott, akik valamilyen értelemben hivatásszerűen foglalkoztak írásos közlemények közreadásával. A digitális kommunikáció, leginkább az internet jóvoltából ez a helyzet mára teljesen átalakult, és továbbra is rohamosan változik. Különösen az ún. társas média megjelenése, a blogok, fórumok exponenciális növekedése azt eredményezte, hogy ma már olyan tömegek jutnak írásos nyilvánossághoz, akiknek azelőtt semmi lehetőségük nem volt erre, ugyanakkor nem gyakorlott íráshasználók, ennél fogva a helyesírással hadilábon állnak. A mobilkommunikációs eszközök, elsősorban az okostelefonok elterjedtével egyre többen kommunikálnak rendszeresen a digitális térben. Nem önmagában az írás kedvéért, hanem hogy tudakozódjanak valamilyen szakmai kérdésben, megosszák élményeiket, tapasztalataikat, szórakozzanak, kapcsolatot teremtsenek stb. Általános tapasztalat, hogy a helyesírást elvető fórumozók igen könnyen szembesülnek durva helyreigazítással, társadalmi stigmával. Ez rögtön félre is viszi a beszélgetés fonalát: egyrészt érzelmileg rosszul érinti az egyik felet, másrészt senkinek sem hasznos. Ezért van tehát szükség a helyesírás széles körű „házhöz vitelére”.

A helyesírási portál társadalmi céljai

A helyesírási tanácsadó portál annak a társadalmi igénynek igyekszik megfelelni, amelyet a rohamos mértékben terjedő digitális kommunikáció felvet. Célközönségünk nem korlátozódik a művelt nagyközönségre, elvileg minden olyan felhasználónak segítséget kívánunk nyújtani, akihez a digitális technológia segítségével eljutunk. Az okostelefonok ezt a kört olyannyira kibővítik, hogy néhány év távlatában már gyakorlatilag a teljes lakossággal számolhatunk. Nem csupán a technológia iránt fogékony, számítógép-használó emberekre kell gondolnunk tehát. Iskolázottság tekintetében sem fogalmazhatunk meg semmilyen küszöböt. Ha korlátra gondolunk, az inkább az igény felől jelentkezik. Az online elektronikus szolgáltatások, a társadalmi e-részvétel várható növekedése azonban egyre szélesebb rétegeket motivál majd a digitális kommunikációra, ahol a helyesírás alapkövetelmény.

Távlatilag olyan szolgáltatás kiépítése a célunk, amely a legszélesebb tömegek számára tenyérben hordozható segítséget nyújt, minimális tudás és iskolázottság feltételezésével. Mi az, amire építhetünk a felhasználók „tudását” illetően? Az alap természetesen a magyar anyanyelvi kompetenciájuk, vagyis az, hogy ugyan a nyelvészeti szakterminológiában nem jártasak, de határozott és helyes intuíciónak van nyelvi, főleg szemantikai különbségekről. A beszéd hangzó oldaláról pedig azt a változatot feltételezhetjük, amelyet kötetlen beszédhelyzetben használnak. Abból kell kiindulnunk, hogy a helyesírásban teljesen járatlan beszélő ösztönös késztetése, hogy az általa ejtett alakot próbálja írásban rögzíteni. Az eredményt akár egyfajta naiv fonematikus lejegyzésnek is nevezhetnénk. Ezt tekinthetjük a rendszer bemenő adatának, és a feladatunk az, hogy az így leírt alaknak megtaláljuk a helyesírási szabályzat szerinti helyes formáját. Ez tágabban értelmezett feladatot jelent, mint amit a helyesírási szabályzat maga elé kitűz. A szabályzat ugyanis eleve feltételezi a köznyelvi sztenderd kiejtést.

Az általunk előfeltételezett ejtémód, amelyet az inputon feltételezünk, több okból eltérhet a beszélt nyelvi sztenderdtől. A teljesen általános mássalhangzó-hasonulás következtében a köznyelvi beszélt sztenderdben is rengeteg olyan alak van, amelynek a kiejtése és írása nem egyezik. Mivel a hasonulás összetételekben és todalékolt alakokban is produktívan előfordul, olyan sok szóalakot érint, amelyet szótárba foglalni is lehetetlen. További forrásai az eltérésnek a sztenderd beszélők kötetlen beszédében is gyakorta előforduló olyan lazítási jelenségek, mint például a *mér* alak használata a *miért* helyett, amelyeknek a szabály szerinti alakját tehát szintén meg kell adnunk. Ha ugyanis eleve feltételezzük a beszélt köznyelvi norma használatát, akkor már nincs is többé helyesírási probléma. További eltérést jelent az, hogy a beszélők igen nagy része nem a sztenderd kiejtést követi, hanem valamilyen dialektus szerint beszél.

Helyesírás és a nyelvészet

A helyesírásnak mint diszciplinának a státusza igen sajátos. Mártonfi (2011: 68) joggal állapítja meg, hogy „a közvélekedés a nyelvtant és a helyesírást igen közeli, sőt átfedő területeknek tekinti, a mai tudományos konszenzus ellenében”. Számunkra elsősorban az a releváns kérdés, hogy a helyesírás mennyire támaszkodik nyelvészeti fogalmakra, még élesebben fogalmazva: mennyire a nyelvtani fogalmak, kategóriák, a köztük lévő különbségek határozzák meg az egyes kifejezések helyesírását?

Ha például azt akarjuk megtudni, hogy egybe kell-e írni a *félreállít* és a *végére jár* szavakat, akkor azt találjuk, hogy egybe- vagy különírásuk azon múlik, hogy a *félre* alak igeikötő, míg a *végére* alak „raggal jelölt határozós kapcsolat” tagja [AkH. 125. a)]. Itt látszólag egyszerű kérdésről van szó, amely azonban intuíción alapján nehezen eldönthető, és végső soron a szófaji kategorizálás határozza meg a helyes alakot. Ez a szófaji besorolás az igeikötők esetében ráadásul nem mindig egyértelmű a nyelvészek számára sem, és a nyelvhasználat változásával idővel módosul. Vannak azonban a helyesírási szabályzatban ennél elvontabb nyelvtani kategóriák (például alanyos alárendelés, összetétel vs. szókapcsolat, jelentéstömörítő összetételek), amelyeknek pusztán ismeretét sem igen lehet feltételezni nyelvészeti előtanulmányok nélkül, nemhogy biztos alkalmazásukat. Gyakran a helyesírás szóalaktani vagy mondattani elemzésre is ha-

gyatkozik. Például sokszor nehézséget okoz a jelöletlen birtokos jelzős alárendelések, jelentéssűrítő összetételek elkülönítése a különírt főnévi jelzős szerkezetektől. A grammatikai szerkezet azonban gyakran szemantikai viszonyokat tükröz, így például a túl hosszú elemeket a fő tagok határán kötőjellel javasolja szétválasztani [AkH. 128. c), 138.], az azonban, hogy ez hova esik, feltételezi a szóösszetétel belső szerkezetének az ismeretét (például egyaránt értelmes a *vitamin-hiánybetegség* és a *vitaminhiány-betegség* többszörös összetétel). Hasonló a helyzet azokkal a szó szerkezetekkel, ahol a szerkezet alaptagját bővítő szavak, tipikusan jelzők, jelzős szerkezetek, hatóköre szabja meg, hogyan tagoljuk a kifejezést. (Például a *bontott + téglá + fal* szavak írását az határozza meg, hogy a *bontott* jelző a *téglára* vonatkozik-e, vagy a *téglafalra*.)

Megállapíthatjuk tehát, hogy a magyar helyesírási szabályzat kiterjedt módon támaszkodik a leíró nyelvészet fogalmi készletére, kategóriáira. Ez felveti a következő problémát. A helyesírás és az ezt szabályozó *A magyar helyesírás szabályai* mindenkinek szól. Ez esetben tehát nem célszerű magasabb szintű tudást feltételezni. Például a kiejtés szerinti írás elvének magyarázatában (AkH. 18.) a szerzők azt feltételezik, hogy az olvasó ismeri a *képző, jel* és *rag* terminusokat, tisztában van a fogalmukkal, annak ellenére, hogy ezeket külön nem definiálják. A szabályzat nyelvészeti kifejezések ismeretének feltételezésével készült. Bekezdésről bekezdésre találunk azonban olyan szakszavakat, amelyeket nem feltétlenül ért mindenki. Az alárendelő és mellérendelő szókapcsolatokról és összetételekről szóló szabálypontok használatához az olvasónak tisztában kell lennie a morfológia, a szintagmatan és a mondatan alapfogalmaival. Ilyen például a „mondatrészi viszonyú szókapcsolat” (AkH. 104.) kifejezés, amely szintén nem segíti a laikus felhasználót a szabálypont alkalmazásában, hiszen ismernie kell a *mondatrész* és a *mondatrészi szerep* terminusokat.

A felhasználók szempontjából a nyelvészeti terminusok használata különösen akkor jelent gondot, ha egy helyesírási dilemma megoldása olyan nyelvtani kategóriára vonatkozik, amely intuitíve nehezen megragadható. A nyelvészeti szakkifejezések alkalmazása helyett célszerűbb lenne közvetlenül azokra a különbségekre hivatkozni, amelyekre a nyelvészeti kategóriák igen absztrakt módon utalnak. Például a *fenn marad* és a *fennmarad* különbségét leírhatjuk úgy is, hogy a *fenn* alak az előbbiben határozószó, az utóbbiban igekötő. Ez azonban sok ember számára nem jelent érdemleges segítséget. Ugyanakkor sokkal nagyobb eséllyel hivatkozhatunk az anyanyelvi beszélők intuíciójára a jelentéskülönbség (‘valahol a magasban marad’ vs. ‘továbbra is tart’) megragadásában. Az érthetőség iránti igényt mutatják a portálon és e-mailben érkezett kérdések is, melyekben a felhasználók jelzik, hogy nem tudják értelmezni a szabálypontokat. Megjegyezzük, hogy annak ellenére tapasztaljuk ezt, hogy a helyesírás része a kerettantervnek.

Hogyan lehet elsajátítani a helyesírást?

A helyesírási kérdésekben tájékozódni próbálók számára két hagyományos forrás áll rendelkezésre: az akadémiai helyesírási szabályzat és a helyesírási szótárak. Az előbbi elektronikus közzététele még kereshető és hipertextes formában sem igazán ad választ arra a kérdésre, melyik szabály vonatkozik az adott kifejezésre, és azt hogyan is kell érteni. Hathatósabb megoldást jelentenek a helyesírási szótárak. Ezek általában olyan szavak és szóalakok gyűjteményei, amelyek a helyesírási szabályok alól kivételt

jelentenek, vagy amelyek szabályosak ugyan, de a szerkesztők megítélése szerint a használók számára várhatóan gondot okoznak. A kivételes alakok tulajdonképpen a szabályzat mellékletének is tekinthetők, amelyek kiegészítik a szabályok által lefedett jelenségeket. A szabályok szerinti alakok szerepeltetése a szótárban első gondolatra egyfajta kényelmi szolgáltatásnak tűnik, hiszen látszólag nem nyújtanak új információt, csak példákat adnak arra, amit a szabályok megfogalmaznak. Valójában azonban ennél hasznosabb szerepet játszanak. A példák ugyanis segítenek a szabály megértésében és elsajátításában.

A szótárak a helyes alakok megadásával nyújtanak segítséget. Ha az olvasó megtalálja az alakot, máris láthatja, hogyan kell azt helyesen írni.¹ Ha azonban az olvasó nem találja a szótárban a kérdéses alakot, az számára nem jelent egyértelmű konklúziót. Gondolhatja azt is, hogy a keresett alak helytelen, de azt is, hogy a szótár hiányos. Márpedig elvileg is leszögezhetjük, hogy minden szótár óhatatlanul hiányos, már csak amiatt is, hogy a nyelvhasználat folyamatosan változik, így egyre újabb és újabb szavak, főleg kifejezések merülnek fel, amelyek helyesírásiilag szabályosak ugyan, de a szótár példatárában nem szerepelnek.

Azt látjuk tehát, hogy a nyelvhasználók a helyesírási szabályzat és a szótár kettős eszközére vannak utalva a helyesírás megtanulásában. A szótárak példaanyaga nemcsak a kérdéses kifejezések helyes alakjának megtalálásában, hanem az elvont szabályok elsajátításában is nagy haszonnal járnak. Ezenkívül vélhetően a szótár gazdag példatárára épülő analógiák segítségével próbálják megtalálni a helyes írott alakot.

A helyesírás.mta.hu innovatív jegyei

Mielőtt részletesen rátérünk a portál kialakításában alkalmazott nyelvtchnológiai megoldásokra, röviden összefoglaljuk, miben jelent újdonságot a helyesírás.mta.hu portál. A legfontosabb annak a hangsúlyozása, hogy a portál *elvi*, és véleményünk szerint az egyetlen szakszerű megoldást kínálja a problémára. A kérdéses kifejezés helyes alakját nem listákkal (azaz szótárakkal) való összevetéssel próbálja megállapítani, hanem algoritmikus úton, a szóalak vagy kifejezés elemzésével, annak alapján a releváns helyesírási szabály megtalálásával és alkalmazásával. Nemcsak a helyes alakot állapítja meg, hanem a magyarázatot is megadja, ami egyelőre többnyire a vonatkozó helyesírási szabályzat idézését jelenti.

Az elemző algoritmus elkészítéséhez előzetesen szükség volt a helyesírási szabályzat megfelelő szabályainak az elemzésére is. Ebben az értelemben tehát mondhatjuk, hogy a gépi szabályrendszer leképezi a helyesírási szabályok elsajátításának azt a módját, amelyet az emberek esetében feltételeztünk. A helyesírási tanácsadó rendszerünk a szabályrendszerben megfogalmazott tudás, valamint a keresett kifejezés elemzésénél alkalmazott nyelvtchnológia segítségével nemcsak egy véges számú kifejezés helyes alakját tudja megállapítani, hanem képes a nyelvhasználat változását is követni és megállapítani a felmerülő új szavak, kifejezések helyes alakját.

¹ Megjegyezzük azonban, hogy a helyesírási szótárak nem a helytelen alakokból vezetnek az olvasót a helyes alakokra, azaz azt nem találjuk bennük, hogy például „tuggya = tudja”. Ennélfogva már a helyes alak megtalálása sem teljesen triviális feladat.

Hogyan lehet a szabályzat megértését gépesíteni?

Ahhoz, hogy egy interaktív helyesírási tanácsadó portál létrejöjjön, első lépésként részletesen meg kell vizsgálni a helyesírási szabályokat abból a szempontból, hogy lehetséges-e egyáltalán azok automatizálása, és ha igen, milyen szemantikai és szintaktikai jellemzőket kell ismernünk (Selyem 2009). A szabályokat számítógépes feldolgozhatóságuk alapján már korábban is tanulmányozták (például Kis 1999). Selyem (2009) alapján egy jól működő online tanácsadó portál elkészítéséhez az alábbi kategóriákat szükséges felismerni:

- szófajok (részletesen, például befejezett melléknévi igenév, sorszámnév);
- összetételség;
- összetételi tagnak számító idegen elő- és utótagok (*aero-*, *deka-*; *-centrikus*, *-fóbia* stb.);
- idegen szóság;
- családnevek;
- színnevi alaptagok (*piros*, *kék*, *zöld*, *antracit*, *okker* stb.);
- összetételi előtagok (*al-*, *bel-*, *köz-*, *kül-*, *szak-* stb.);
- folyamatos melléknévi igenévi jelzős szerkezetekben egyszerű szóként viselkedő összetételek (*műszer*, *rendszer*, *kórház*, *vendéglátó*, *előadó*);
- sportot jelentő folyamatos melléknévi igenevek (*labdarúgó*, *birkózó*, *súlyemelő*);
- főnévi jelzős szerkezetek tipikus elő- és utótagjai (*ajándék*, *férfi*, *barát*, *néni*, *úr* stb.);
- foglalkozásnevek (*színész*, *lakatos*, *katona*, *tüzér*, *tanár*);
- beosztások, fokozatok, rangok, tisztségek megjelölései (*százados*, *alhadnagy*, *bíboros*);
- egybeírandó „fajtajelölő” főnévi jelzős szerkezetek (*diáklány*, *kölyökkutya*, *lakatosmester* stb.);
- anyagnevek (*acél*, *bőr*, *gyapjú*, *kő*, *műanyag*, *vas* stb.);
- ételnevek (vagy tipikus összetételi tagjaik) (*leves*, *pörkölt*, *ragu*, *filé*, *öntet* stb.);
- események, rendezvények, ünnepek, nevezetes napok neve (vagy az ilyen kifejezések tipikus szavai), (*napja*, *hete*, *ünnepe*, *játékok*, *kongresszus*, *szimpózium*, *konferencia*, *verseny* stb.);
- névelőzések (*doktor*, *idősb*, *professzor*, *vitéz* stb.);
- tulajdonnevek közszói jelentéssel nem rendelkező tagjai (*Huron*, *Kab*, *Kaszipi* stb.);
- embercsoportok gyűjtőnévi (jellegű) szavai (*család*, *kör*, *kórus*, *duó* stb.);
- földrajzi köznevek (*sziget*, *öböl*, *barlang*, *mellék*, *szántás*, *zsombék*, *zátony* stb.);
- utcanévi utótagok (*utca*, *körút*, *park*, *sor*, *sétány* stb.);
- földrajzi jellegű jelzők (*magas*, *kis*, *hosszú*, *felső*, *keleti* stb.).

Amit lényeges kiemelni: a portál megvalósításához mind morfológiai-szintaktikai adatokra (például szófaj, szótagszám, összetételi tagok száma), mind szemantikai információkra szükség van (például az adott szó egy foglalkozás vagy egy szín neve). Ezek az erőforrások a rendszerhez csatolva állnak rendelkezésre (morfológiai elemző program, illetve lexikális adatbázis formájában). A helyes alak azonban néha csak az adott kontextus ismeretében dönthető el, amely tudást csupán a felhasználóktól kaphatunk meg. Ezt a jelenleg még hiányzó „erőforrást” a jövőben úgy tervezzük pótolni,

hogyan a felhasználót az alternatívák megvilágítására szolgáló példamondatok alkalmazásával bevonjuk a megoldás megtalálásába.

A helyesírás.mta.hu nyelvtechnológiájának és felhasználásának ismertetése

Miután megvizsgáltuk, melyek a magyar helyesírásnak azon területei, amelyek gépesítése vállalható, eléggé hamar nyilvánvalóvá vált, hogy az online tanácsadó portál eredeti elképzelését – miszerint a felhasználók egyetlen beviteli mezőbe írhatták volna a kérdéses kifejezéseket (Pintér–Mártonfi–Oravecz 2009) – nem lehet megvalósítani. A nyelvtechnológiai eszközökkel támogatható helyesírási területek, szabályok más-más megvalósítást, eszközöket igényelnek (gondoljunk csak arra, hogy például a dátumok helyesírásához egészen más ismeretekre van szükség, mint a különírás-egybeírásnál). A végleges elképzelés szerint tehát a portál hétféle eszközt kínál: külön- és egybeírás, helyesírás-ajánló (a szó szintjén), elválasztás, tulajdonnevek írása, számnevek helyesírása, keltezés, betűrendbe sorolás, amelyek közül ki kell választania a felhasználónak, milyen típusú kérdésben szeretne automatikus választ kapni.

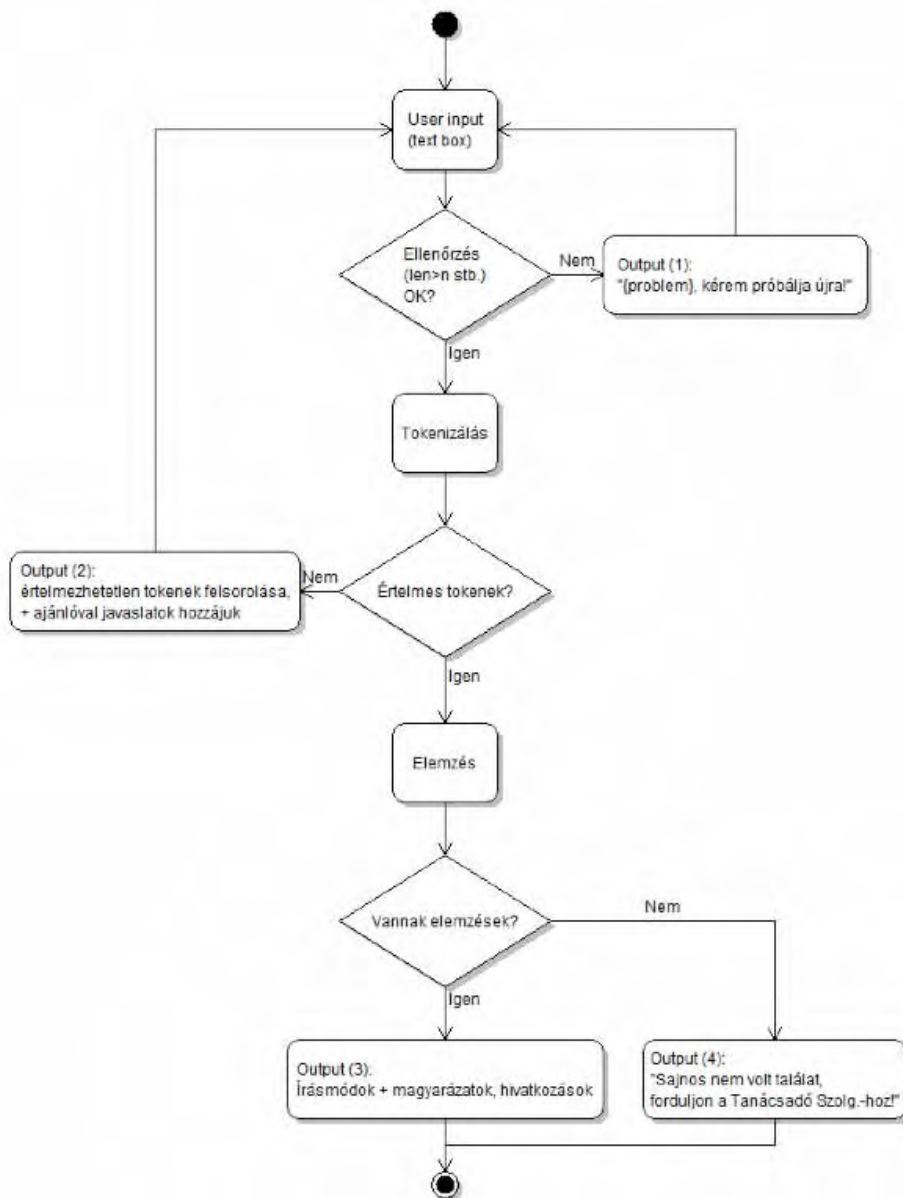
A választás ténye feltételez bizonyos ismereteket, és az interakció a felhasználó és a tanácsadó portál között már itt elkezdődik. Az eszközök (*Külön vagy egybe?*, *Helyes-e így?*, *Névkereső*, *Elválasztás*, *Számok*, *Dátumok*, *Ábécébe rendezés*), amelyek a fenti, majd tovább lépve a bal oldali menüsorban is megjelennek, a kezdőoldalon ikonokkal középre rendezve serkentik a használatát a döntésre. Az eszközökön kívül az oldalon megtalálható *A magyar helyesírás szabályai*, útmutató a használatához, blog, *Archívum* a régi kérdésekből és válaszokból, valamint lehetőség a visszajelzések elküldésére. A *Hogyan működik?* pont alatt részletesen olvashatunk az eszközök alkalmazásáról.

Az említett hétféle eszköz közül némelyik teljesen saját fejlesztés (*Dátumok*, *Számok*), míg mások már létező nyelvtechnológiai eszközöket fejlesztenek tovább, egészítenek ki (*Elválasztás*, *Helyes-e így?*), vagy használnak fel alapul (*Külön vagy egybe?*). Az alábbiakban az egyes eszközök működését, azoknak nyelvtechnológiai háttérét ismertetjük röviden (Miháلتz et al. 2012 alapján). A háttértechnológia mellett röviden foglalkozunk az eszközök használatával, különös figyelmet fordítva az alkalmazás során eddig tapasztalt problémákra.

Külön vagy egybe?

A különírás-egybeírás szabályainak elsajátításához szükséges, hogy különbséget tudjunk tenni a szó szerkezet és a szóösszetétel között. Hogy egy kifejezés szerkezet vagy összetétel-e, nem mindig egyértelmű, olykor mind a kettő lehetséges (például *gyorsvonat* 'vonatfajta' – *gyors vonat* 'gyorsan közlekedő vonat'). Ennek a megítélésnek az automatizálása nem lehetséges, ilyenkor van szükség az emberi értelemre. Ez a terület tehát a jelenlegi, rendelkezésünkre álló technológiával nem automatizálható teljes körűen (Pintér–Mártonfi–Oravecz 2009). Bizonyos szabályok azonban leírhatók formális nyelven a szemantikai kategóriák (lásd fentebb) és a morfológiai elemző segítségével. Ennyiben a portál *Külön vagy egybe?* modulja több, mint az egyéb helyesírás-ellenőrzők, tudniillik nemcsak szótárt, hanem formális szabályokat (formális nyelvtant) is használ a tanácsadáshoz.

A rendszer általánosan az 1. ábrán látható módon épül fel.



1. ábra. A rendszer felépítése (Ludányi–Miháltz–Hussami 2013: 119)

A bemenet (*user input*) maximum 70 karakteres lehet. Ezt a rendszer először általánosságban ellenőrzi (nem tartalmaz-e nem megfelelő karaktereket stb.). Ezután következik a tokenizálás, amelynek során a kifejezést atomi szintű, azaz tovább már nem

bontható egységekre bontja. A morfémákat a HUMor morfológiai elemző látja el szófaji, morfológiai, szótagszámra és összetételi tagok számára vonatkozó információkkal (Ludányi–Miháltz–Hussami 2013: 118). Ezeken az információkon túl a szemantikai kategóriákat is hozzárendeljük. Körülbelül 90 kategória áll rendelkezésre, például a színnevek, foglalkozások és rangok, számnevek, keresztnevek, népek és nyelvek nevei, rövidítések, közszoói betűszók, önálló szóként nem használatos előtagok, a helyesírási szabályzatban az egyes szabályokban hivatkozott további kategóriák és különösen az egyes kivételek listája (125 ezer [Miháltz–Ludányi 2013]). Miután a tokenek morfológiai és szemantikai információkkal történő ellátása megtörtént, megkezdődhet az elemzés. Az elemző modul bemenetét az előző részben említett szegmentált, morfológiai és szemantikai jegyekkel ellátott tokenek képezik.

A rendszer az elemzést formális nyelven megfogalmazott szabályok alapján végzi. A szabályok modellezhetők, tehát számos, azonos módon szabályozott, valós esetre felírható egy modell, amely azután alkalmazható a többi, ugyanezen a módon szabályozott valós esetre. Az eszköz alapja egy környezetfüggetlen, jegystruktúrárs formális nyelvtan (a formális nyelvosztályokról lásd bővebben például Prószycki–Kis 1999: 114–118).

Az elemzések során a rendszer szintaktikai fákat állít elő, majd ezeket optimalizálja. Az optimalizálás a szabályt alkotó szükséges és elégséges feltételek megfeleltetésével történik. A szabályminták azt az információt tartalmazzák, hogy egy bizonyos esetben milyen feltétel mellett milyen írásmód érvényesül.

Természetesen ezek nem egy lépésben történnek. Vannak úgynevezett újírási szabályok. Összesen 372 formális szabály áll rendelkezésre, amelyek az alábbi területeket ölelik fel:

- jelölt és jelöletlen alárendelői összetételek/szintagmák;
- a szótagszámlálás szabálya (6:3-as szabály);
- mozgószabályok;
- rövidítéseket és mozaikszókat tartalmazó összetételek;
- néhány speciálisabb szabály, például a színnévi összetételek, anyagnévi összetételek (Miháltz et al. 2012: 141).

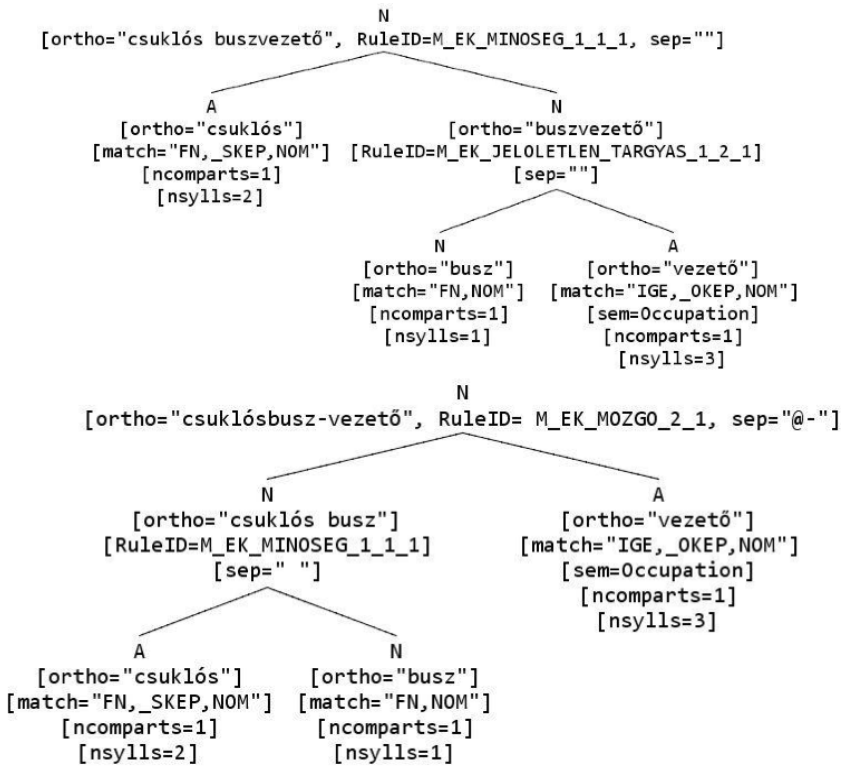
A rendszer a szervetlen, jelentéssűrítő, mellérendelő és morfológiai típusú összetételeket korlátozott mértékben képes kezelni.

Lássuk egy példán, hogyan is elemez a program két, eltérő szabályból fakadó javaslatot.

A második mozgószabály:

Az AkH. 139. b) szabálya (az ún. második mozgószabály) a következőképpen szól: ha egy különírt szókapcsolat (például *hajlított bútor*) olyan utótagot kap (például *gyár*), amely az egészhez járul, az egyébként különírandó előrészt az új alakulatban egybeírjuk, és ehhez az utótagot kötőjellel kapcsoljuk: *hajlítottbútor-gyár*.

Vegyük a *csuklás + busz + vezető* bemenetet. Ennek kétféle elemzési fája a 2. ábrán látható módon ábrázolható.



2. ábra. A csuklós + busz + vezető bemenet kétféle javaslatának elemzése (Miháltz–Ludányi 2013)

Mi történik tehát az első, és mi a második esetben? Az első javaslat értelmezése: 'buszvezető, aki csuklani szokott'. Ennek értelmében a *busz* + *vezető* tokenek mint jelöletlen tárgyias szerkezet összetétellé válnak, amelyekhez azután a *csuklós* mint minőségjelző kapcsolódik. A második esetben érvényesül a mozgószabály. A jelentés itt: 'csuklós busznak (két részből álló buszfajta) a vezetője'. A minőségjelzős szerkezetért felelős szabály összefűzi az első két tagot (token) egy különálló szerkezetté: *csuklós busz*. A második mozgószabály bemenetei így a *csuklós busz* + *vezető* lesznek, a különírt *csuklós busz* szerkezet egészéhez kapcsolódik utótagként a *vezető*. Ezek után generálódnak aztán a javaslatok melletti magyarázatok.

A *Külön vagy egybe?* eszközt abban az esetben kell használnunk, ha nem tudjuk eldönteni egy kifejezésről, hogy az szerkezet, szóösszetétel-e, kell-e kötőjelet alkalmaznunk, és ha igen, akkor hol. Ez önmagában nem zárja ki, hogy a betűvel leírt számokkal és a tulajdonnévvel alkotott szerkezetekkel kapcsolatos kérdéseket is itt tegyük fel. Ezekre azonban két másik eszköz áll rendelkezésre: a *Számok* és a *Névke-reső*. *Helyes használat: Külön vagy egybe?* címmel posztot írtunk a *Helyes* blogba (1), ahol a beérkezett inputok és e-mailek alapján gyűjtöttük össze, milyen esetekben használják a felhasználók tévesen ezt az eszközt. Az első kettő, a már említett betűvel

leírt számok és a tulajdonnével alkotott szerkezetek. Ezenfelül a toldalékok, leginkább az idegen szavakhoz kapcsolódó végződések helyes írásmódja, amelynek szisztematikus kezelésére egyik eszköz sem alkalmas a számos, különböző nyelvekből átvett szavak kiejtése miatt (vö. AkH. 215–217).

2 javasolt alak: (a sorrendnek nincs jelentősége)



I. "bontott téglafal"

Magyarázat

Részletek ▼

Két szabályt alkalmaztunk egymás után az alábbi sorrendben:

1. A "tégla" főnevet és a "fal" főnevet egybeírjuk az alábbi szabály alapján:

Az anyagnévi jelzöt ("tégla"), ha egyszerű szó, egybeírjuk a nem összetett főnevekkel. [AkH-115, OH-117]

2. A "bontott" melléknévet és a "téglafal" főnevet különírjuk az alábbi szabály alapján:

A befejezett melléknévi igenévi jelzős szerkezetek tipikusan (állandó vagy alkalmi) szókapcsolatok, tehát különírandók. [OH-114]



II. "bontott-tégla fal"

1. lehetséges magyarázat

Részletek ▼

Három szabályt alkalmaztunk egymás után az alábbi sorrendben:

1. A "bontott" melléknévet és a "tégla" főnevet különírjuk az alábbi szabály alapján:

A befejezett melléknévi igenévi jelzős szerkezetek tipikusan (állandó vagy alkalmi) szókapcsolatok, tehát különírandók. [OH-114]

2. A "bontott tégla" főnévi szerkezetet és a "fal" főnevet különírjuk és az első szerkezetet egybeírjuk (összeránjuk) az alábbi szabály alapján:

Ha az anyagnévi jelző szerepét különírt szó szerkezet tölti be ("bontott tégla"), az eredetileg különírt szerkezetet egybeírjuk, az alkalmi összetétellé váltó jelző és a jelzett szó azonban különírandó. [OH-134]

3. A "bontotttégla fal" főnévi szerkezetet a szóösszetételi határon összetörődött három azonos mássalhangzót kötőjellel elválasztva írjuk az alábbi szabály alapján:

Az olyan összetett szavakat, illetőleg tulajdonnévi szóalakokat, amelyekben a tagok, illetőleg a szóelemek határán három azonos, mássalhangzót jelölő betű kerül egymás mellé, kötőjellel tagoljuk. Ha mozgószabály miatt kerül egymás mellé 3 azonos msh., akkor is kötőjelet alkalmazunk. [AkH-262a, OH-27, OH-49, OH-87]

2. lehetséges magyarázat

Részletek ▶

3. ábra. A bontott + tégla + fal bemenetre kapott javaslatok, magyarázatok

Ami a portál előnye, az egyszersmind a hátránya, hiszen azért, hogy nem korlátoztuk a javaslatokat azokra, amelyek a szabályzat szótári részében találhatóak, megnövekedett a potenciálisan jó válaszok száma. A javaslatok közül pedig a felhasználónak kell döntenie arról, melyik az az alak, amely az adott kontextusnak a leginkább megfelel. Ehhez a szabálypontokra való hivatkozások szolgálnak támpontokként.

A megoldások sorrendje nem mérvadó. A visszajelzésekből kiderült, hogy a felhasználók szükségét érzik a sorrendiség bevezetésének. Ennek oka a nyelvészeti kifejezések nagyszámú használata lehet. Tekintsünk meg egy bemenetet, amely példaként szolgál a kétféle, jelentésalapú értelmezésre, és a javaslatok lehetséges magyarázatára (3. ábra).

Az első javaslat tehát a *bontott téglafal*. Ennek részletes magyarázata további két szabályra van osztva, amelyek úgy generálódnak, hogy a rendszer felismeri a *téglát* mint anyagnévi jelzőt, valamint a *fal* egyszerű – tehát nem összetett – főnevet, és ezen információk tudatában adja hozzá a kapcsolódó szabálypontot.

A második szabály a *bontott* jelzővel ellátott szóalakra vonatkozó tudnivalókat adja meg. E javaslat értelmezéséhez ismerni kell az *anyagnévi jelző* és a *befejezett melléknévi igenévi jelzős szerkezet* terminusokat, hiszen a kontextusban való használat eldöntéséhez ezek a releváns információk. A második javaslatnál ez kiegészül az állandó vagy alkalmi összetétellel, a *szókapcsolatokkal* és a *jelzett szóval*.

A nehézkes megértés problémáját úgy orvosolnánk, hogy a magyarázatokat idővel érthetőbbé tesszük. Addig azonban a különböző interaktív platformokon segítjük a terminusok megértését.

A *Külön vagy egybe?* használatakor ügyelnünk kell arra, hogy a kérdéses szavakat szóközökkel elválasztva írjuk a keresőmezőbe.

Helyes-e így?

A *Helyes-e így?* modul azt vizsgálja, létezik-e a beírt szó (a modul egyszavas bemeneteket kezel). Ha nem talál egyezést, helytelennek ítéli az alakot, outputként javaslatokat tesz². Az eszközt abban az esetben kell használni, ha egy szó kiejtése és az ortográfia közötti kapcsolat, különbség nem triviális (Miháltz–Ludányi 2013).

A használat során tapasztalt problémák közül az első a nagybetű használata vagy éppen a tulajdonnevekkel kapcsolatos kérdések. Bizonyos esetekben itt is megkapjuk a megoldást, azonban a *Névkereső* eszközünkben található a tulajdonnév-adatbázis, így azokra ott biztosabb válasz érkezik.

A másik tendencia a *Külön vagy egybe?* eszköz általi javaslatok kipróbálása a *Helyes-e így?*-ben a megfelelő alak kiválasztása céljából. Ez azért okoz problémát, mert a *Helyes-e így?* eszköz mögötti algoritmus más, mint a *Külön vagy egybe?* mögötti: nem foglalkozik a különírás-egybeírás szabályaival, csupán ellenőrzi a beírt szóalakat (ha a két tagot különírva adjuk meg, külön-külön ellenőrzi azokat). Ebből következik, hogy ha egy szókapcsolat az egybeírás-különírás szabályainak nem is felel meg, de az

² Az egyik használt motor a nyílt forráskódú Hunspell 1.3.2-es verziója (2), a másik a MorphoLogic HUMor elnevezésű eszköze (3). Helyesnek azokat fogadja el a modul, amelyeket a HUMor morfológiai elemző képes összerakni a tárolt morfémák, a hozzájuk tartozó információk és a nyelvi szabályok alapján. A javaslatok generálására eleinte a Hunspell és a HUMor spell checkert is használtuk, azóta azonban eltávolítottuk a HUMort a túlgenerálás miatt.

összetételi tagok helyesen vannak leírva, az eszköz helyesnek ítéli meg azt, következőképpen a két modul eltérő javaslatokat ad. A két eszközt a jövőben kívánjuk összehangolni, ez a fejlesztés azonban több időt igényel.

A helytelen szó helyett javasolt alakokat program generálja karakterhasonlóság alapján, emiatt születnek néha jelentésükben különböző vagy értelmetlennek tűnő megoldások (**kőcsodás*, **helyősíres*). A kiszűrésükre irányuló fejlesztések folyamatosan zajlanak.

Névkereső

A tulajdonnevek helyesírására számos szabály vonatkozik (AkH. 154–201.), amelyek gépesítését adatbázisokkal oldottuk meg (jelenleg több mint kétszáz ezer adattal rendelkezünk). A *Névkereső* eszköz agyaga több forrásból származik: a hunmorph, a huntag és a Hunspell szabadon letölthető erőforrásai, a Magyar Posta nyilvános listái, a publikusan hozzáférhető telefonkönyvi adatok stb. (Miháltz et al. 2012: 139). Jelenleg több mint százezer magyar vonatkozású földrajzi név, több mint százezer vezetéknev és körülbelül hatezer keresztnév és becenév található az adatbázisban. Az intézmény- és márkanevekkel alapvető probléma, hogy a bejegyzett nevek közül sok nem normatív helyesírással szerepel a cégbíróság nyilvántartásában (Váradai 2013: 326).

A szabad keresés helyett a *Névkereső* prediktíven, folyamatosan bővülő listában jeleníti meg a találatokat a gépelés elkezdésével. A tulajdonnevek alatt egyértelműsítő besorolások (kategóriák és egyéb jegyek) szerepelnek – vezetéknev/keresztnév, férfi/női vagy becenév, illetve településnév; közterület neve, magyarországi vagy nem (Miháltz et al. 2012: 139). Ezenkívül földrajzi neveknél bizonyosan az *-i* képzővel ellátott alakok is megtalálhatók.

Sajnos egyelőre az olyan esetekben, amikor kétséges, hogy bizonyos alakot, amely nem számít tulajdonnévnek – a képzőktől függetlenül –, kis- vagy nagybetűvel kell-e írni, a rendszer nem ad választ. Ilyenek például az egyezmények, a fontosabb napok vagy ünnepek (*tordai országgyűlés*, *anyák napja*) (Kovács 2013).

Elválasztás

A portál eszköze egy létező alkalmazás továbbfejlesztett változata: az OpenOffice/LibreOffice és az arra létrehozott huhyphn. Azoknak a hibáknak, hiányosságoknak a kiküszöbölésére, hogy a többféleképpen elválasztható szavakat is felismerje és kezelje a rendszer, a HUMor morfológiai elemzőt alkalmaztuk – rendszerint az összetett és igekötős szavak esetében. Az elemző szóegyértelműsítést végez, felismeri a szóhatárokat, és jelöli az összetétel határát is | jellel. Ha a kifejezés potenciálisan összetétel is lehet, és emiatt több megoldás lehetséges, mindet megjeleníti (*me-gint*, *meg-int*) (Miháltz et al. 2012: 139–140).

Számok

A számjegyek betűvé alakítása viszonylag könnyen automatizálható, mivel a számjegyek és a betűvel írott számok kölcsönösen megfeleltethetők egymással, továbbá a hosszú számjegyek írásmódjának szabályai közérthetőek, egyértelműek. A teljesen saját fejlesztésű számjegy-szöveg átalakító a tőszámneveken kívül a sorszámneveket, valamint a hagyományos és a tizedes törteket is képes betűvel írt kifejezéssé alakítani.

A törtek és a *kettő* – két tőszámnevek esetében több helyes átírat lehetséges: a törteknél az egybe- vagy különírás változik jelentéstől, kontextustól függően, a *kettő* – két esetében pedig a szóalak, szintén a jelentéstől függően (jelzői értelemben a *két* használata az elfogadott). Ezekre megjegyzésekkel hívjuk fel a felhasználók figyelmét.

A *Számok* eszköz használatakor pontosan be kell tartani bizonyos formai előírásokat: számokat kell beírni a megadott központosítással.

Dátumok

A dátumok helyesírása gyakran okoz problémát (például mikor kell az évszám vagy a nap után pontot tenni). A dátumírás szabályai viszonylag könnyen gépesíthetők, ezt használja ki ez a saját erőből fejlesztett webalkalmazás. A modulban a hónapok és napok listáját használjuk fel. Ezt a hangrend szerint csoportosítottuk, s ez alapján javaslatok generálhatók. Bizonyos jelenségeket azonban nem kezel, amelyekre a *Hogyan működik?* oldalon (4) adott leírásban hívjuk fel a figyelmet, például a szökőévet vagy a Gergely-naptár bevezetésekor kimaradt napokat. Emellett csak potenciálisan létező dátumokra ad megoldást, tehát például a 2012-10-42-re nem.

A *Dátumok* eszközről ugyanaz mondható el, mint a *Számok* eszközről: a formai előírások betartásával gyakorlatilag nem ad hibás javaslatot. A dátum beírása után az összes lehetséges módon központosított forma közül a felhasználónak csupán ki kell választania, amit keres.

Ábécébe rendezés

Annak érdekében, hogy a szabályzatnak az ábécébe rendezésre vonatkozó pontjait működésbe hozzuk, először négy előfeldolgozási lépést hajtottunk végre; ezt követően használhatóvá vált a klasszikus rendezési algoritmus, azaz a két karaktorsor (sztring) összehasonlítása. Az első különböző karakterpár adja a két sor összehasonlításának eredményét, és ha az egyik karaktorsor egy az egyben a másik elejét alkotja, akkor a hosszabbat tekintjük a másodiknak.

A portál más nyelvek ábécéje szerinti rendezésére nem alkalmas. Nem kezeli továbbá a bibliográfiai tételek betűrendjét, illetve a számokat is tartalmazó tételeket.

A fejlesztési tervekről

A portál az e-mailek, az oldallátogatások és a visszatérő felhasználók alapján sikeresnek mondható. Természetesen a munka nem állt le, és a javítások mellett vannak rövid, közép- és hosszú távú terveink. A rövid távú tervek között szerepel a folyamatos tesztelés, valamint a visszajelzett hibák kiszűrése, illetve a hiányosságokat pótlandó a mostani Archívum bővítése. A kategóriák finomításán kívül a válaszokat megjegyzésekkel látjuk el, és az azóta érkezett e-maileket is feldolgozzuk.

Az egyik legnagyobb, több időt igénylő probléma az, miként korlátozzuk a rendszer túlgenerálását; a szabályok sok olyan összetételt is előállítanak, amelyek szabályosan vannak képezve, azonban nem vagy csak nehezen értelmezhetők (Váradi 2013: 330).

Fontos feladatnak tekintjük továbbá, hogy a magyarázatokat, amelyek most többnyire szó szerinti idézések az AkH.-ból és az *Osiris Helyesírásból* (Laczkó–Mártonfi 2004), közérthetőbbé tegyük. Azt tervezzük, hogy a könnyedebb stílus kialakításán kívül a nehezen érthetőnek ítélt terminusokhoz rövid magyarázatot adunk.

Összefoglalás

A helyesírás.mta.hu nemzetközi összehasonlításban is ritka, úttörő vállalkozás, amely nyelvtechnológiai eszközök felhasználásával nyújt helyesírási tanácsokat. A helyesírási szabályzat nagy részének szabályalapú rendszerbe foglalása az egyetlen olyan szakszerű megoldás, amely a nyelvhasználat változásait is képes követni, ennél fogva időtálló is.

ÁBRÁK

1. ábra: Ludányi Zsófia – Miháltz Márton – Hussami Péter (2013): Különírás-egybeírás – automatikusan. In: Váradi Tamás (szerk.) *AlkNyelvDok7. Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 119.
2. ábra: Miháltz Márton – Ludányi Zsófia (2013): *helyesírás.mta.hu: automatizált helyesírási tanácsadós nyelvtechnológiai módszerekkel*. Magyar Tudomány Ünnepe 2013. Budapest, 2013. november 11. (Prezentáció, kézirat.) http://www.nytud.hu/archiv/matu2013/mihaltz_ludanyi.pdf (Letöltve: 2013. 11. 20.)
3. ábra: <http://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/kulegy?q=bontott+t%C3%A9glafal> (Letöltve: 2013. 12. 03.)

FORRÁS

- (1) <http://helyesiras.mta.hu/helyesiras/blog/show/helyes-hasznalat-kulonvagyegybe>
- (2) <http://hunspell.sourceforge.net/>
- (3) <http://www.morphologic.hu/>
- (4) <http://helyesiras.mta.hu/helyesiras/default/howitworks>
(Valamennyi letöltve: 2014. 03. 10.)

IRODALOM

- AkH. = Magyar Tudományos Akadémia (2000): *A magyar helyesírás szabályai. 11. kiadás. 12. (példanyagában átdolgozott) lenyomat*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kis Ádám (1999): Az akadémiai helyesírási szabályzat és a számítógép. *Magyar Nyelvőr* 123/2, 149–168.
- Kovács Réka (2013): *Helyesírás.mta.hu. helyesírás.mta.hu, az intelligens helyesírási tanácsadó portál. Anyanyelv-pedagógia* 3. (Elektronikus dokumentum.) <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=474> (Letöltve: 2013. 12. 03.)
- Laczkó Krisztina – Mártonfi Attila (2004): *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Ludányi Zsófia – Miháltz Márton – Hussami Péter (2013): Különírás-egybeírás – automatikusan. In: Váradi Tamás (szerk.): *AlkNyelvDok7. Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 116–130.
- Mártonfi Attila (2007): Időszerű-e A magyar helyesírás szabályai 12. kiadásának az előkészítése? In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv műveléséről*. Budapest: Gamma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó, 134–138.
- (2011): A helyesírás mint szabályrendszer. *Café Babel* 65: 63–71.

- Miháلتz Márton – Hussami Péter – Ludányi Zsófia – Mittelholcz Iván – Nagy Ágoston – Oravecz Csaba – Pintér Tibor – Takács Dávid (2012): Helyesírás.hu – Nyelvtchnológiai megoldások automatikus helyesírási tanácsadó rendszerben. In: Tanács Attila – Vincze Veronika (szerk.): *MSZNY 2013. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: JATEPress, 135–148.
- Miháلتz Márton – Ludányi Zsófia (2013): *helyesírás.mta.hu: automatizált helyesírási tanácsadás nyelvtechnológiai módszerekkel*. Magyar Tudomány Ünnepe 2013. Budapest, 2013. november 11. (Prezentáció, kézirat.) http://www.nytud.hu/archiv/matu2013/mihaltz_ludanyi.pdf (Letöltve: 2013. 11. 20.)
- Pintér Tibor – Mártonfi Attila – Oravecz Csaba (2009): Online helyesírási szótár és megvalósítási nehézségei. In: Tanács Attila – Szauter Dóra – Vincze Veronika (szerk.): *MSZNY 2009. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: JATEPress, 172–182.
- Prószéky Gábor – Kis Balázs (1999): *Számítógéppel emberi nyelven*. Budapest: Szak Kiadó.
- Selyem Zoltán (2009): *Szemantikai kategóriák és rákérdezés. A helyesírási kérdések eldöntéséhez lényeges szemantikai jegyek listája, valamint a felhasználó által beírt kifejezések félinteraktív elemzése.* (Kézirat.)
- Váradi Tamás (2013): Gépesített helyesírási tanácsadás. *Argumentum* 9, 321–331. http://argumentum.unideb.hu/2013-anyagok/kulonszam/20_varadit.pdf (Letöltve: 2014. 03. 10.)

TINTA KÖNYVKIADÓ

MARGALITS EDE – KOVÁCS ERZSÉBET

MAGYAR–LATIN KÖZMONDÁSSZÓTÁR

2000 magyar közmondás, szólás klasszikus és újkori latin megfelelője

226 oldal, 1490 Ft

A TINTA Könyvkiadó jóvoltából most először kerül egy kötetben az érdeklődő nagyközönség elé Margalits Ede *A magyar közmondások és szólások rostája* című, páratlanul izgalmas gyűjteménye. A szerző munkáját több részletben adta közre a Nyelvtudományi Közlemények folyóiratban 1899-től.

A *Magyar–latin közmondásszótárban* 2000 magyar közmondásszerű bölcsesség található latin megfelelőikkel, pontos bibliográfiai adatok feltüntetésével. A latin anyag forrásai többek között Cicero, Erasmus, Szent Jeromos, Horatius, Ovidius, Plinius, Seneca és Vergilius művei. A Bibliából 175 közmondás származik.

Az utóbbi évtizedek filológiai kutatásainak eredményeit felhasználva Kovács Erzsébet modern szövegkiadások és számítógépes szövegkorpuszok felhasználásával egészítette ki Margalits Ede eredeti gyűjteményét és pontosította annak bibliográfiai hivatkozásait. A szótár célja, hogy felfedezhessük, mennyi mindennel gazdagította a latin nyelv a magyar művelődést, és hogy milyen szervesen építette magába az antik kultúrát a közmondásokon keresztül a magyar nyelv.

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

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

„Ennyi pénzért nem éri meg rosszul tanítani”

Interjú Prievara Tiborral

Tiborral sokszor összefutottam már az egyetemen, sőt úgy rémlik, rövid ideig tanítottam is. Legutóbb beültem egy konferencia-előadására. Lenyűgözően laza stílusban, meghökkentő dolgokról beszélt. Rögtön utána lecsaptam rá: „Hajlandó lennél egy interjúra?”

A Trefort-kerti campus előtt vártam rá a megbeszélt időpontban. Lefogadom, hogy biciklivel fog jönni, gondoltam magamban. Az a típus. Ördögöm volt: kerékpárját maga előtt tolva érkezett kis késéssel, lóhalálában.

Az irodámba érve előszedtem ősrégi diktafonomat. Mikrofonpróba: egy, kettő, három. Visszajátszom. Recsegő hang. „Miért nem szóltál? Elhoztam volna a laptopomat” – jegyezte meg udvariasan. Innen beugrott, hogy néhány éve egy konferencián az ő segítségével tudtam működésbe hozni a pendrive-omat, rajta az előadásomhoz készült diaképekkel. Utólag is hála érte.

Tibor, a múltkori előadásod felért egy nyílt provokációval. Úgy tűnt nekem, szereted pofon ütni a közízlést.

Eszem ágában sincs! Ettől még lehet persze, hogy egyesek összeráncolták a homlokukat.

Főleg amikor arról szónokoltál, hogy nálad ismeretlen fogalom az osztályzás.

Sose mondtam ilyet! Én éppen úgy jegyekkel értékelem a tudást, mint bárki más.

Valamiben mégiscsak eltérsz a megszokottól, vagy nem?

Gyakran járok pedagógiai konferenciákra. Külföldön is. Imádom például Ken Robinson professzor előadásait. Milyen igaza van! A 21. századi boldoguláshoz szükséges képességek fejlesztésére kell a hangsúlyt fektetni. A gyerekek nem lineárisan fejlődik, hanem organikusán, kacskaringós utakat bejárva. Futószala-



gon történő képzés helyett differenciálni kell. A pedagógus abban segítsen, hogy ki-ki rátaláljon a maga pályájára. Időnként egy-egy könnycseppet is elmorzsolgatok, miközben a professzor urat hallgatom.

Ne élcelődj!

Eszem ágában sincs! Fantasztikus előadó, és szívemből beszél. Csak éppen azt nem árulja el, hogy ezek a szép elvek miként ültethetők át a gyakorlatba. Igaz, ez nem is az ő dolga, hanem a tanaré. Nekem kell kiagyalnom, mihez kezdjek a holnapi óráimon. Ami pedig az osztályzást illeti, nem valamiféle zsinórmérték alapján értékelem a gyerekeket, hanem mindenkit a saját fejlődési üteme szerint. Hiszen eltérő képességek, eltérő tudásszintek birtokában érkeznek hozzánk.

Konkrétan hová is?

A Madách Imre Gimnáziumba. Olyan rendszer szerint dolgozom, amely differenciál, ugyanakkor munkára ösztönöz. Hadd mondjak néhány példát! Nálam nincs egyenlecke. Bedobok egy csomó ötletet, aztán mindenki azt kapja ki magának, amihez kedve van. Ha Gergő a netről akar leszedni valamit, Piri meg egy könyvet választ, rajta!

Nem vezet ez a szabadosság fejtelenséghez?

Egyáltalán nem. Tudniillik hiába erőltetném, hogy a holnapi szódolgozatra mindenki biflázza be a lecke szavait, mert ha nem, akkor jaj neki, röpül a karó, év végén pedig megbukik. Kinek jó ez? Azt viszont bevasalom, hogy az általa választott anyagot tudja az illető. Mindenki mást tanul, de *tanul* – és ez a fő! Továbbmegyek. A gyerekekkel közösen kidolgozott értékelési rendszert követem.

Mégpedig?

Egy-egy tanulási szakasz három hétre tagolódik, ezalatt összesen 25 pontot lehet összegyűjteni. Aki eléri a maximális pontszámot, az kap egy ötöst, aki viszont ennél kevesebbet gyűjt össze a három hét alatt, az arányosan rosszabb jegyre számíthat csak. Vagyis a pontszámokat átváltom jegyekké. Egyébként nemcsak azért osztályozok, mert kötelező, hanem azért is, mert a jegyfétisben élő gyerekek ezt várják el tőlem.

Mondj egy olyan feladatot, amelynek megoldásáért pont jár!

Például le kell győzni egy szörnyet.

Miféle szörnyet?

Egy gamifikációs feladat hősét.

Egyre cifrább! Mi az, hogy gamifikáció?

A gamifikáció a digitális konferenciák varázsszava: olyan játékok értendők rajta, amelyek véresen komoly helyzetekben is bevethetők. Például az üzleti életben. Vagy – teszem azt – az iskolában. De visszatérve a saját példámra, a gyerekeknek több lépésben kell megsemmisítenie a szörnyet, és minden egyes sikeres akcióját pontokkal jutalmazom.

Frontális munka nincs is nálad?

Természetesen van. Az osztálymunka során is lehet pontokat szerezni, de ha valaki inkább a saját projektjén szöszmötöl, és nem a többiekkel együtt dolgozik – lelke rajta. De dönthet akár úgy is, hogy nem írja meg ezt vagy azt a dolgozatot. Sőt előfor-

dul, hogy valaki hátraül, és egész órán malmozik. A lényeg az, hogy a harmadik hét végére meglegyen a kellő számú pontja.

Nem mondom, formabontó rendszer.

De működik. És ma már nem is nekem kell ötletekkel szolgálnom – ők dobják be a témákat. Az ő fejükből pattant ki például az a demográfiai projekt, melynek célja, hogy megállítsa a magyar népesség fogyását. Elolvastak hozzá egy sor görög és francia elemzést, felmérést készítettek, és ezek alapján javaslatokat fogalmaztak meg.

Tankönyvet nem is használtok?

Néha. Am szívesebben tanítanék egyszer a saját könyvemből.

Melyikből? Hiszen több könyvnek is szerzője vagy.

Abból, amelyik még nem készült el. Pedig a fejemben összeállt már az anyag.

Mikor látsz neki?

Mihelyt lesz egy kis időm.

És lesz? A jelekből ítélve nem vagy időmilliomos. Merthogy a Madách mellett TanárBlog címen önálló internetes rovatot is vezetsz.

Nádori Gergellyel kettesben. Ő a természettudományos témákkal foglalkozik, én meg az angolosokkal.

Mikor kezdtétek a blogozást?

2007-ben, de már előtte is írtam erről-arról a Sulinet idegen nyelvi rovatába. Az a portál idővel megszűnt, az íráskényszer viszont megmaradt. Eleinte az IKT-val kapcsolatban adtunk ötleteket...

IKT?

Az IKT az információs és kommunikációs technológia rövidítése. Eddig mintegy 4000 egy-két oldalas cikket pakoltunk föl a webre.

Olvassák is őket?

Naponta közel kétezren kattintanak ránk, évente pedig 50–60 ezer tanárt érünk el. A szoros értelemben vett IKT-tól később általánosabb pedagógiai témák felé evezünk, majd a Microsofttal közösen úgynevezett *blended* továbbképzést indítottunk. Szabadon lehet választani a tematikai menüből: *webinárium, teach-meet**...

A blendedet és webináriumot még csak értem, de mi az a teach-meet?

Magyarul tanárka-találkának vagy tancsi-talcsinak szoktuk nevezni. Ezekon az összejöveteleken a résztvevők sorra beszámolnak saját pedagógiai kísérleteikről, majd megvitatják a hallottakat. Én főleg a kudarcaikból tanulok sokat.

Miért nem inkább a „jó gyakorlatok”-ból?

A siker kultúrájában élünk, szeretjük azt a látszatot kelteni, mintha nyílegyenes út vezetne a mennyországba. Holott dehogy.

* A témáról lásd *Modern Nyelvoktatás* 18/3, 102–103. – A szerk.

Ha egész nap a suliban vagy, mikor írod a blogjaidat?

Hajnalban, fél 5 és 7 óra között. Napi egy blog a penzumom.

Ha nem vagyok indiszkrét: meg vagytok fizetve?

A TanárBlog bárki számára ingyenesen hozzáférhető, és három éven át egy petákot se kaptunk. Szerencsére ma már több partnerünk van, akik fizetnek is a munkánkért. Félre ne értsd, állami támogatásért sosem folyamodtunk, kizárólag a magánszponzorokból élünk!

Térjünk vissza egy mondat erejéig az IKT-ra! Mennyire felkészültek a tanárok ezen a téren?

Vajmi kevésbé, ami nem csoda, hiszen az IKT nem egyetemi tananyag, a tanárjelöltek nem erre vannak szocializálva, sötétben tapogatóznak. A TanárBlogon egyébként 400 interaktív anyag áll az olvasók rendelkezésére. Föltettünk egy szoftverkurzust is, amely bemutatja az interaktív tábla megannyi lehetőségét, tudniillik a legtöbb tanár csak kivetítőként használja.

Gondolom, ez a technikai elmaradottság korfüggő. Minél öregebb valaki, annál kevésbé ért a kütyükhöz.

Tévedsz. Észak-Írorszában csináltak egy nagyszabású felmérést. Kiderült, hogy nincs korreláció az életkor és az IKT között. Egyvalami számít csupán: a pedagógiai hitvallás. Ha valakinek az a meggyőződése, hogy minél több tudást és minél rövidebb idő alatt kell a gyerekek fejébe verni, aligha fogja használni az IKT-t. Vagy ha mégis, akkor is legfőljebb színesítő céllal, meg azért, hogy össze ne krétázza magát. Ezzel szemben azok, akik a tanítás helyett a tanulásra helyezik a fő súlyt, nem idegenkednek a korszerű technikától.

Miért nem?

Azért, mert tisztában vannak vele, hogy a tényszerű tudást nem a fejben kell tárolni, arra való a számítógép. Minek van több értelme? Annak, ha bemagoltatom a gyerekekkel a Rolling Stones névsorát, vagy ha megtanítom nekik, hol és hogyan férhetnek hozzá ezekhez az adatokhoz? Digitális állampolgárokat kell nevelnünk – ez a lényeg!

Hadd személyeskedjem kicsit! Nyughatatlan embernek látszol.

Ez bizonyára összefügg azzal, hogy a tinédzser éveimet külföldön töltöttem.

Hol?

Líbiában, ahol anyám orvosként dolgozott. Hat évig nemzetközi iskolába jártam Tripoliban, majd Máltán érettségiztem.

Milyen emlékeket őrzöl a líbiai pedagógiáról?

Nem a legjobbakat. A tanulás magolásból állt. Annak a gyerekeknek, aki nem tudta fölmondani az aznapi leckét, gyalulatlan bottal a tenyerére vágta. Másnapra megtanulta.

Sokszor kikaptál?

A fehér gyerekeket nem bántották. Megjegyzem, az igazi csalódást nem a helyi tanárok okozták, mint inkább az angol anyanyelvűek. Többségük kalandvágyból dolgozott Líbiában, egyesek pedig merő jó szándékból, azért, hogy civilizálják ezt az úgymond barbár népet.

Sikerült?

Ugyan már! Miután egy-két év alatt szétizzadták magukat a rekkenő hőségben, vették a cókmojkukat.

És ti miért jöttetek haza?

Anyám váratlan betegsége miatt. Előtte azonban két évig egy külföldiek számára indított arab előkészítőn is részt vettem.

Akkor te kened-vágod az arabust.

Sokat felejtettem, pedig előbb tanultam meg arabul, mint angolul. Az arabtudásomnak köszönhetően később állást ajánlottak a Külügyminisztériumban is, de valahogy nem vonzott a lehetőség, hogy diplomataként külföldön dolgozzam. Tudod, túl sokáig éltem kétlaki életet, biztonságra vágytam. Odakinn bérelt lakásban laktunk, idegen bútorok között. Ez a kettősség a helyiekkel való viszonyomat is meghatározta: szívesen barátkoztak velem, de mégiscsak idegen voltam a szemükben. Ennek ellenére nagyon megszerettem Líbiát, és szerintem minden fiatalra ráférne, hogy élete egy részét kisebbségi létben töltsen.

De egyetemre már itthon jártál, ugye?

Igen. Maximális pontszámmal vettek föl az ELTE angol szakára. Miután kiszabadultam egy zárt világból, belevetettem magam az élet sűrűjébe, ahogy mondani szokták, kicsapongó életmódot folytattam, lófarokba font haját hordtam, satöbbi. Hellyel-közzel azért tanultam is. Főleg Géher Istvántól. Eötvös-kollégistaként fojtogató cigifüstben a 17. századi irodalomról cseverésztünk késő éjszakába nyúlóan.

Hogyhogy nem irodalmár lett belőled?

Miután fél évet az Akadémián kutattam, rájöttem, hogy nem lesz belőlem szaktekin-tély. Valahogy nem lelkesített a gondolat, hogy én lehetek az ötvenedik, jó esetben huszadik legkiválóbb John Donne-kutató. Mellesleg Géher professzor úrtól nemcsak irodalmat lehetett tanulni, hanem azt is, hogy a tudás önmagában mit sem ér: a tudást menedzselni kell, sőt azt is meg kell tanulnia az embernek, hogyan adja el magát.

Szóval eladtad magad...

Megélhetési kényszerből. Már az egyetem alatt nyelvviskolákban tanítottam. Intenzív nyelvtanfolyamokat tartottam munkanélküliek részére, akiknek fél év alatt kellett letenniük a középfokú nyelvvizsgát. Hiányos módszertani felkészültségem dacára nem lehettem reménytelen eset, mert a vizsga után jó páran folytatták nálam az angoltanu-lást. Feleségemmel öt éven át tartottunk angol felvételi-előkészítő tanfolyamokat. Nem gazdagodtunk meg belőle, mert a fejenkénti negyven forintos óradíjból alig jött össze több, mint a terembérllet ára. Viszont szinte minden tanítványunkat fölvtették az angol szakra. Kit az ELTE-re, kit más egyetemre.

Megnősültél, vadul tanítottál – de közben azért megszerezted a diplomát is, ha nem tévedek.

Évhalasztással ugyan, de van egy bölcsészdiplomám, ami viszont nem jogosít fel arra, hogy a tanári pályán maradhassak.

Csak nem lesz belőled is pályaelhagyó?

Szó sincs róla. Beiratkoztam a tanári mesterszakra. Jobb későn, mint soha.

Kicsit furcsán veszi ki magát ennyi évi tapasztalattal a hátad mögött. Mennyi is az annyi?

A nyelviskolákon kívül, ha jól emlékszem, két éven át voltam óraadó az ELTE-n, hét évet tanítottam a Karinthy két tannyelvűben, kettőt az AKG-ban...

Vagyis az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban.

Most pedig a harmadik évemet taposom a Madáchban. Mennyi ez összesen?

Sok. De miért hagytad ott a viszonylag jól tejelő nyelviskolát a közoktatás kedvéért?

Nézd, nekem nem voltak előítéleteim a magyar közoktatással szemben, hiszen alig ismertem. Kémiát például soha életemben nem tanultam, de a magyar irodalmi műveltségem is foghíjas. Elég az hozzá, kételkedve fogadtam az olyan megjegyzéseket, hogy: „Eszedbe ne jusson iskolában tanítani, mert az egy örültekháza, csak arra jó, hogy egy életre eltemesd magad!” Aztán elvetődtem néhány napra a Karinthy Frigyes Gimnázium nyári táborába. Jókat beszélgettem a gyerekekkel – emberi lényeknek tűntek. Nyár végén megkértek, ugorjak be egy anyanyelvi kolléga helyett félállásban, ami később teljes állássá bővült. Így kezdődött. A többi már történelem...

Hogy bírod ezt a munkatempót két gyerek mellett?

Köszönöm, jól. Nyilván azért, mert szeretem, amit csinálok. A tanítványaim nem akarták elhinni, hogy reggelenként remeg a kezem az izgalomtól. Úgy érzem magam, mint egy focimeccs nézése közben: megemelkedik az adrenalin szintem. Egyébként a TanárBlogban is csak úgy lehetek hiteles, ha mindazt, amit leírok, meg is élem a tanteremben.

És a fizetés?

Olyan kevés a fizetésem, hogy kizárólag a tanítás örömeért csinálom. Ennyi pénzért ugyanis nem éri meg rosszul tanítani.

Hány évre tervezed a tanári pályafutásodat?

Most vagyok 43 éves. Ha négyéves periódusokban számolok, akkor még hat generációra futja a nyugdíjig. Van időm.

MŰHELYTITKOK

Összehasonlító nyelvi sorozat

BUDAI LÁSZLÓ

Kettő-egy a magyar javára

Az angol és a magyar nyelv összehasonlításakor a lexémák olyan csoportjaira lelhetünk, amelyekben egy angol lexémának a szófajok vagy az igenemek alaki egybeesése folytán több magyar lexéma felel meg. Mivel nagyon sok ilyen példával találkozhatunk a két nyelv viszonylatában, érdemes valamiféle rendet teremteni közöttük az angol-nyelv-oktatás számára *anélkül, hogy aprólékos nyelvészeti elemzéssel terhelnénk meg a nyelvoktatás gyakorlatát.*

A magyar anyanyelv szerepe a lexika gyarapításában

A nyelvtankönyvekben a szerzők megkísérlik a grammatikai jelenségek közötti összefüggések feltárását, de a lexikát illetően már ritkán találkoznak valamiféle rendteremtési szándékkal, pedig *az idegen nyelv lexikai egységeinek az elsajátítása véget nem érő feladat.*

Vannak ugyan ismert összefüggések a szóképzés terén, és vannak a lexikai egységeknek tematikus csoportjai, de egyéb összefüggések ritkán derülnek ki a lexikán belül. E cikk írója arra vállalkozik, hogy *a magyar anyanyelv segítségével rávilágítson az azonos alakú angol lexikai egységek jelentéseinek bizonyos összefüggéseire.* Csak egy példát illusztrációként: az *open* ígéről mindenki tudja, hogy *kinyitni* a jelentése. Most az is egyértelmű lesz, hogy a *kinyílni* is *open*.

Először azokkal az esetekkel foglalkozunk, amikor egy angol lexéma két különböző szófajhoz tartozik *anélkül, hogy alakilag megváltoznék*: lehet főnév és ige, illetve melléknév és ige. Utána azokat az ígéket vesszük sorra, amelyek ígék maradnak ugyan egy újabb nyelvi környezetben is, de más lesz a jelentésük. Erre a jelentésváltozásra nem könnyű rájönni, ha csak az angol szöveget nézzük, de az ígék *magyar megfelelője félreérthetetlenül elárulja a megváltozott jelentést.*

A konverzió

Közismert szóképzési forma az angolban az ún. konverzió (*conversion*): egy lexéma szófajának a megváltoztatása *anélkül, hogy alakja megváltoznék.* Számptalan olyan lexéma van az angolban, amely két szófajhoz is sorolható: főnévhez és ígéhez (lásd lejjebb), melléknévhez és ígéhez (lásd lejjebb), ígéhez és főnévhez (*attack, call, cry, fear, hope, laugh, sleep, start, swim, visit* stb.), melléknévhez és főnévhez (*covert, crazy, criminal, safe* stb.), főnévhez és melléknévhez (*novel, olive, orange, porky* stb.), melléknévhez és határozószóhoz (*bright, cheap, hourly* stb.), határozószóhoz és mel-

léknévhez (*then, poorly* stb.) stb. Tartozhat egy angol lexéma három (*clear, close, dead, high, small* stb.), négy (*better, fast, low, near, well* stb.), sőt öt (*double, up* stb.) szófajhoz is. Egy jó szótár segítségével minderről könnyen meggyőződhetünk.

Egy több szófajhoz tartozó angol lexémának több, alakilag különböző magyar lexéma a megfelelője, körülbelül annyi, ahány szófajhoz tartozik, hiszen a magyarban a szófajváltást általában alakváltozás követi. (Csak általában, mert például a mellékeveket könnyen lehet főnevesíteni a határozott névelővel: Az **a szép**, akinek a szeme kék. **A jóra tanították**. Stb.) A jól ismert *fast* például lehet melléknév vagy határozószó, ige vagy főnév, és jelentése szófajonként így változik: *gyors, gyorsan, böjtöl és böjt*. Ezen kívül persze még egyéb jelentései is vannak a *fast*nak, de azokkal most nem számolunk.

Tulajdonképpen akármelyik angol főnév funkcionálhat igeként. Van, aki ennél is többet állít: *In English every word can be verbed*. Néhány furcsa mondat innen-onnan: *Don't darling me! Don't yes-mum me! We Christmas-treed the living room. They tin-canned the wedding car*. (Aki már látott és hallott csörgő-csattogó lakodalmas autót, amely madzagokra kötött konzerves dobozokat húzott maga után, könnyen megérti a mondat jelentését. E látvány nélkül aligha.)

Más szófajként is szerepelhetnek furcsaságok, például melléknévként (jelzői funkcióban). Első angliai utam idején ezt reklámozták: *a wash-at-night-and-wear-in-the-morning dress*.

A konverzió útján keletkező angol igék

1. Az angol főnév néhány jelentéstani csoportja különösen gyakran szerepelhet igeként. Lássunk néhány példát a különböző csoportokból:

a) Eszközök és szerszámok neve:

chain	<i>lánc</i>	He chained his bike to the gate.	<i>láncolta</i>
comb	<i>fésű</i>	She combed her son's hair.	<i>megfésülte</i>
fork	<i>villa</i>	The farmer forked the hay to the loft.	<i>felhányta (villával)</i>
hammer	<i>kalapács</i>	Joe hammered the nail into the wall.	<i>beverte (kalapáccsal)</i>
hoe	<i>kapa</i>	My mother hoed the flowerbeds.	<i>megkapálta</i>
iron	<i>vasaló</i>	Mary ironed her blouse.	<i>kivasalta</i>
mill	<i>malom</i>	Uncle Jim milled the wheat.	<i>megőrölte</i>
plough	<i>eke</i>	They ploughed the fields with oxen.	<i>felszántották</i>
rake	<i>gereblye</i>	My father raked the dead leaves.	<i>összegereblyézte</i>
saw	<i>fűrész</i>	They sawed the logs.	<i>fűrészelték</i>
wall	<i>fal</i>	They walled the town.	<i>fallal vették körül</i>

b) Testrészek neve:

eye	<i>szem</i>	He eyed the stranger with suspicion.	<i>nézte</i>
head	<i>fej</i>	Tom headed the ball into the goal.	<i>fejelte</i>
skin	<i>bőr</i>	They skinned the cat.	<i>megnyúzták</i>

c) Ami valamire tehető, kenhető, szórható:

blanket	<i>takaró</i>	Snow blanketed the ground.	<i>fedte</i>
butter	<i>vaj</i>	Her mother buttered the bread.	<i>megvajazta</i>
flour	<i>liszt</i>	The woman floured the pastry board.	<i>meglisztezte</i>
grease	<i>zsír</i>	The man greased the engine.	<i>megzsírozta</i>
oil	<i>olaj</i>	I oiled my bike.	<i>megolajoztam</i>
paper	<i>papír</i>	We papered the rooms.	<i>kitapétáztuk</i>
pepper	<i>bors</i>	He peppered his soup.	<i>megborsozta</i>
salt	<i>só</i>	He salted the bacon.	<i>megsózta</i>
sand	<i>homok</i>	My neighbour sanded the road.	<i>homokot szórt</i>
soap	<i>szappan</i>	She soaped her body.	<i>beszappanozta</i>
sugar	<i>cukor</i>	She sugared her tea.	<i>megcukrozta</i>
water	<i>víz</i>	My mother watered her flowers.	<i>megöntözte</i>

d) Az időjárással kapcsolatos angol főnevek és igék:

hail	<i>jégeső / jeges eső</i>	It is hailing .	<i>Jégeső esik. / Jeges eső esik.</i>
rain	<i>eső</i>	It is raining .	<i>Esik (az eső).</i>
sleet	<i>havas eső</i>	It is sleeting .	<i>Havas eső esik.</i>
snow	<i>hó</i>	It is snowing .	<i>Havazik. / Esik a hó.</i>
thunder	<i>mennydörgés/zengés</i>	It is thundering .	<i>Mennydörög. / Dörög/Zeng az ég.</i>

e) Vegyes példák:

air	<i>levegő</i>	We air the rooms every morning.	<i>kiszellőztetjük</i>
colour	<i>szín</i>	The child coloured the picture.	<i>kiszínezte</i>
flower	<i>virág</i>	Daffodils flower in spring.	<i>virágzik (virágoznak)</i>
guard	<i>őr</i>	Big dogs guard their house.	<i>őrzik</i>
heap	<i>halom</i>	He heaped his plate with food.	<i>megrakta</i>
milk	<i>tej</i>	The farmer milked his cows.	<i>megfejte</i>
nurse	<i>nővér</i>	She nurses patients.	<i>ápol</i>
tunnel	<i>alagút</i>	They are tunnelling (under) the river.	<i>alagutat fúrnak</i>
weed	<i>gyom</i>	My mother weeded the flowerbeds.	<i>kigyomlálta</i>
wound	<i>seb</i>	The bullet wounded his arm.	<i>megsebesítette</i>

2. A melléknévből származó angol igék:

blind	<i>vak</i>	The soldier was blinded .	<i>megvakult</i>
calm	<i>nyugodt</i>	It calmed her nerves.	<i>megnyugtatta</i>
clean	<i>tiszta</i>	The girl cleaned her teeth.	<i>megmosta</i>
dry	<i>száraz</i>	She dried her hair.	<i>megszáritotta</i>
empty	<i>üres</i>	They emptied their glasses.	<i>kiürítették</i>
tame	<i>szelíd</i>	She tamed the tiger.	<i>megszelídítette</i>

A kettős jelentésű tárgyas-tárgyatlan angol igék

1. Nagyon sok olyan angol ige van, amelynek a kettős (tárgyas-tárgyatlan) jelentését a magyarban ige pár (egy tárgyas és egy mediális ige) fejezi ki. Gyakran előforduló angol igék is bőven vannak közöttük, de valamiért a nyelvoktatás megfigyelhetően róluk. Föltehetően azért, mert a kettős jelentést az angol ugyanazzal az igealakokkal fejezi ki, a magyar fordításuk pedig, amelyből kiderülne a kettős jelentés, az anyanyelvtől való félelemből elmarad.

Vegyünk egy egyszerű példát: *I opened the door. (Kinyitottam az ajtót.) The door opened. (Az ajtó kinyílt.)* Tehát mind a két angol mondatban ugyanaz az igealak (*opened*) szerepel, míg a magyar mondatokban két különböző ige (*kinyitottam, kinyílt*) látunk. A magyarban az első ige tárgyas, a második tárgyatlan. Az ilyen tárgyatlan igéket *mediális igéknek* nevezzük. A mediális ige átmenet a cselekvő és a szenvedő igenem között. Az alanya *nem szándékosan* végzi a cselekvést, de *valamiféle önállóságot* sugall.

Az angol és a magyar nyelv tárgyas és tárgyatlan igével szerkesztett mondatpárjait a következőképpen kapcsolhatjuk össze:

	TÁRGY			TÁRGY	
I opened	the door.		<i>Kinyitottam</i>	az ajtót.	
	ALANY			ALANY	
	The door	opened.		Az ajtó	<i>kinyílt.</i>

Tehát mind a két nyelvben *a tárgyas ige tárgyából lesz a tárgyatlan ige alanya.*

A 'tárgyas-tárgyatlan' angol igéket a következőképpen érdemes rögzíteni a szótárfüzetben:

[**opened** (the door) **opened**] *kinyitotta, kinyílt*

Olvasd: [**opened** the door] *kinyitotta*, illetve (the door **opened**) *kinyílt*.

Mivel az első *opened* nem alany-, hanem tárgyspecifikus ige, előle az alanyt elhagyhatjuk. Könnyen találhatunk hozzá alanyt, ha egész mondatba akarjuk ágyazni.

Az alábbi tárgyas-tárgyatlan angol igék magyar megfelelői *közös tőből* származnak:

TÁRGYAS-TÁRGYATLAN IGE	TÁRGYAS IGE	MEDIÁLIS IGE
[altered (the landscape) altered]	<i>megváltoztatta</i>	<i>megváltozott</i>
[awoke (the baby) awoke]	<i>felébresztette</i>	<i>felébredt</i>
[baked (the bread) baked]	<i>megsütötte</i>	<i>meg-/kísült</i>
[began (work) began]	<i>elkezdte</i>	<i>elkezdődött</i>
[boiled (the water) boiled]	<i>felforraltta</i>	<i>felforrt</i>
[broke (the glass) broke]	<i>eltörte</i>	<i>eltör(öt)t</i>
[burnt (the toast) burnt]	<i>megégette</i>	<i>megégett</i>
[changed (the weather) changed]	<i>megváltoztatta</i>	<i>megváltozott</i>
[continued (the investigation) continued]	<i>folytatta</i>	<i> folytatódott</i>
[cooked (the meat) cooked]	<i>megfőzte</i>	<i>megfőtt</i>
[defrosted (the freezer) defrosted]	<i>kiolvasztotta</i>	<i>kiolvadt</i>

TÁRGYAS-TÁRGYATLAN IGE	TÁRGYAS IGE	MEDIÁLIS IGE
[failed (the student) failed]	<i>megbuktatta</i>	<i>megbukott</i>
[fried (the bacon) fried]	<i>megsütötte</i>	<i>megsült</i>
[mended (the broken bone) mended]	<i>meggyógyította</i>	<i>meggyógyult</i>
[opened (the window) opened]	<i>kinyitotta</i>	<i>kinyílt</i>
[roasted (the chicken) roasted]	<i>megsütötte</i>	<i>megsült</i>
[rocked (the cradle) rocked]	<i>ringatta</i>	<i>ringott</i>
[rolled (the ball) rolled]	<i>gurította</i>	<i>gurult</i>
[spun (the wheel) spun]	<i>forgatta</i>	<i>forgott</i>
[started (the car) started]	<i>elindította</i>	<i>elindult</i>
[stiffened (his heart) stiffened]	<i>megkeményítette</i>	<i>megkeményedett</i>
[stopped (the bus) stopped]	<i>megállította</i>	<i>megállt</i>
[tore (his jeans) tore]	<i>elszakította</i>	<i>elszakadt</i>
[turned (the wheel) turned]	<i>megfordította/forgatta</i>	<i>megfordult/forgott</i>
[united (the two countries) united]	<i>egyesítette</i>	<i>egyesült</i>
[varied (his opinion) varied]	<i>megváltoztatta</i>	<i>megváltozott</i>

Az alábbi tárgyas-tárgyatlan angol igék magyar megfelelői *nem közös tőből* származnak:

TÁRGYAS-TÁRGYATLAN IGE	TÁRGYAS IGE	MEDIÁLIS IGE
[closed (the meeting) closed]	<i>berekesztette</i>	<i>befejeződött / véget ért</i>
[concluded (the meeting) concluded]	<i>berekesztette</i>	<i>befejeződött / véget ért</i>
[drowned (the unwanted kittens) drowned]	<i>vízbe fojtotta</i>	<i>vízbe fulladtak</i>
[weighed (the potatoes) weighed 10 kilos]	<i>megmérte</i>	<i>nyomott</i>
[wrinkled (his forehead) wrinkled]	<i>ráncolta</i>	<i>ráncos lett</i>

2. Vigyázzunk, mert a két nyelv szóban forgó igenemeinek nem minden eleme feleltethető meg egymásnak az 1. ponthoz hasonló módon!

A magyar *épít – épül* például a *kinyit – kinyílik* igepárhoz hasonlóan viselkedik, amiből azonban nem következik, hogy a *build* is az *open*hez hasonlóan fog viselkedni. A *build* tárgya ugyanis csak akkor lehet a *build* alanya, ha az igét szenvedőbe tesszük:

[**built** (a house) **was built**]

Olvasd: [**built** a house] *házat épített*

(a house **was built**) *házat építettek* vagy *ház épült*

Külön-külön meg kell tehát vizsgálnunk az igék használatát.

Az angolban a tárgyas-tárgyatlan igék tárgyas használatának szenvedő alakja is van:

	TÁRGY	
Someone opened	the door.	
	ALANY	
	The door	was opened.

	TÁRGY	
Valaki kinyitotta	az ajtót.	
	TÁRGY	
	Az ajtót	kinyitották.

A magyarban a tárgy megmarad tárgynak, és az állítmány a tárgyas ige többes szám harmadik személyébe kerül. Vagy tudom, vagy nem; vagy megmondom, vagy nem, hogy ki a cselekvés végrehajtója, de *feltételezek egy cselekvőt* is a cselekvés mögött.

A következő angol tárgyas igéknek nincs tárgyatlan használata, de magyar megfelelőiből kiderül, hogy ezek is kettős jelentésű igék. A szenvedő alakjukat magyarra gyakran *-ód(ik)*, *-őd(ik)* képzős mediális igével fordítjuk:

TÁRGYAS IGE	TÁRGYAS IGE	MEDIÁLIS IGE
[comforted (his friend) was comforted)	<i>megvigasztalta</i>	<i>megvigasztalódott</i>
[destroyed (the crop) was destroyed)	<i>tönkretette</i>	<i>tönkrement</i>
[hurt (his friend) was hurt)	<i>megsértette</i>	<i>megsértődött</i>
[infected (the patient) was infected)	<i>megfertőzte</i>	<i>megfertőződött</i>
[injured (his knee) was injured)	<i>megsértette</i>	<i>megsérült</i>
[insulted (his parents) were insulted)	<i>megsértette</i>	<i>megsértődtek</i>
[offended (his friend) was offended)	<i>megsértette</i>	<i>megsértődött</i>
[prepared (the meal) was prepared)	<i>elkészítette</i>	<i>elkészült</i>
[repeated (the same experiment) was repeated)	<i>megismételte</i>	<i>megismétlődött</i>
[rescued (the child) was rescued)	<i>megmentette</i>	<i>megmenekült</i>
[saved (the drowning child) was saved)	<i>megmentette</i>	<i>megmenekült</i>
[solved (the problem) was solved)	<i>megoldotta</i>	<i>megoldódott</i>
[stained (his apron) was stained)	<i>összekente</i>	<i>összekenyődött</i>
[unbuckled (his belt) was unbuckled)	<i>kikapcsolta</i>	<i>kikapcsolódott</i>
[unbuttoned (her blouse) was unbuttoned)	<i>kigombolta</i>	<i>kigombolódott</i>
[unlocked (the door) was unlocked)	<i>kinyitotta</i>	<i>kinyílt</i>

3. A háromvonzatos igék kettős jelentése

The farmers **alternated**

work
Work

 with sleep.
Work **alternated** with sleep.

A farmerek

a munkát
A munka

 alvással **váltogatták**.
A munka alvással **váltakozott**.

A fenti igének van alanya, tárgya és egy elöljárószerű vonzata. A háromvonzatos ige tárgyából lesz a kétvonzatos ige alanya, és a határozó változatlan marad mind a két nyelvben. A magyarban itt is igecserére kerül sor: a tárgyas igét egy mediális ige váltja fel.

További példák:

TÁRGYAS-TÁRGYATLAN IGE	TÁRGYAS-MEDIÁLIS IGEPÁR
They amalgamated the village with the town. The village amalgamated with the town.	Egyesítették a falut a várossal. A falu egyesült a várossal.
He blended white wine with honey. White wine blended with honey.	A fehér bort összevegyítette a mézzel. A fehér bor összevegyült a mézzel.

TÁRGYAS-TÁRGYATLAN IGE	TÁRGYAS-MEDIÁLIS IGEPÁR
He combines hydrogen with oxygen. Hydrogen combines with oxygen.	A hidrogént az oxigénnel egyesíti . A hidrogén egyesül az oxigénnel.
He crossed a horse with a donkey. A horse crosses with a donkey.	Lovat keresztezett számmárral. A ló keresztelkedik a számmárral.
He interlinked his life with mine. His life interlinked with mine.	Összekapcsolta az életét az enyémmel. Az élete összekapcsolódott az enyémmel.
He intermingles fact with fiction. Fact intermingles with fiction.	Összekeveri a valóságot a fikcióval. A valóság összekeveredik a fikcióval.
She intertwined her fingers with mine. Her fingers intertwined with mine.	Egybefonta az ujjait az enyémmel. Az ujjai egybefonódtak az enyémmel.
She interwove dream with reality. Dream interwove with reality.	Összekeverte az álmot a valósággal. Az álom összekeveredett a valósággal.
He mated a horse with a donkey. A horse mated with a donkey.	Lovat pároztatott számmárral. Ló pározott számmárral.
They merged their firm with two other firms. Their firm merged with two other firms.	A cégüket két másik céggel egyesítették . A cégük két másik céggel egyesült .
They parted him from his appendix. He parted from his appendix.	Megszabadították a vakbelétől. Megszabadult a vakbelétől.
They separated him from the others. He separated from the others.	Elkülönítették a többiektől. Elkülönült a többiektől.

További lehetséges műveletek mind a két nyelvben:

a) Helyet cserélhet a tárgy és a határozót, illetve az alanyt és a határozót kifejező főnév:

The farmers **alternated** sleep with work. *A farmerek az alvást munkával **váltogatták**.*
Sleep **alternated with** work. *Az alvás munkával **váltakozott**.*

b) Az ige és a prepozíció tárgya tetszés szerinti sorrendben alakulhat át halmozott tárggyá, illetve halmozott alannyá:

Halmozott tárgyak:

The farmers alternated **work and sleep**. *A munkát és az alvást **váltogatták**.*
The farmers alternated **sleep and work**. *Az alvást és a munkát **váltogatták**.*

Halmozott alanyok:

Work and sleep alternated. *A munka és az alvás **váltakozott**.*
Sleep and work alternated. *Az alvás és a munka **váltakozott**.*

c) Mind a halmozott tárgy, mind a halmozott alany helyettesíthető névmással:

A halmozott tárgy helyettesítése névmással:
They alternated **them**. *Váltogatták **(őket)**.*

A halmazott alany helyettesítése névmással:

They alternated (with each other). *Váltakoztak (egymással).* (Rejtett alannyal.)

Cselekvő alakú, de szenvedő jelentésű angol igék

A következő táblázatban szereplő igék *alakilag cselekvő, de jelentésükben szenvedő igék*: nem a mondat alanya cselekszik, hanem *vele történik valami, valamilyen jó vagy rossz tulajdonságánál fogva*. Ezek az igék tipikusan a Simple Present egyes vagy többes szám harmadik személyében fordulnak elő az *easily* (könnyen), *well* (jól), *badly* (rosszul) határozókkal. A változatos magyar fordítási lehetőségek között itt is gyakran szerepelhet két magyar ige (egy tárgyas és egy mediális) az egy angol igével szemben:

ANGOL	MAGYAR LEHETŐSÉGEK
ige + easily/well	<i>könnyen</i> + mediális ige <i>könnyen/jól</i> + tárgyas ige -ható/-hető képzővel <i>könnyű</i> + tárgyas ige főnévi igenévi alakban <i>könnyen/jól lehet</i> + tárgyas ige főnévi igenévi alakban
Its branches break easily.	Az ágai könnyen letörnek . Az ágai könnyen letörhető k. Az ágait könnyű letörni . Az ágait könnyen le lehet törni .
This oven cleans easily.	Ez a sütő könnyen tisztul . Ez a sütő könnyen tisztítható . Ezt a sütőt könnyű tisztítani . Ezt a sütőt könnyen lehet tisztítani .
This shirt irons easily.	Ez az ing könnyen vasalható . Ezt az inget könnyű vasalni . Ezt az inget könnyen lehet vasalni .
He doesn't frighten easily.	Nem könnyen ijed meg . Nem könnyű megijeszteni . Nem könnyen lehet megijeszteni . Nem ijedős.
Bananas peel easily.	A banánnak könnyen lejön a héja. A banánnak könnyen lehúzható a héja. A banánnak könnyű lehúzni a héját. A banánnak könnyen le lehet húzni a héját.
These shoes polish easily.	Ez a cipő könnyen tisztul . Ez a cipő könnyen tisztítható . Ezt a cipőt könnyű tisztítani . Ezt a cipőt könnyen lehet tisztítani .
This wood saws easily.	Ez a fa könnyen fűrészselhető . Ezt a fát könnyű fűrészelni . Ezt a fát könnyen lehet fűrészelni .
This wood splits easily.	Ez a fa könnyen hasad . Ez a fa könnyen hasítható . Ezt a fát könnyű hasítani . Ezt a fát könnyen lehet hasítani .

ANGOL	MAGYAR LEHETŐSÉGEK
This butter spreads well.	<i>Ez a vaj jól kenhető.</i> <i>Ezt a vajat jól lehet kenni.</i>
This material tears easily.	<i>Ez az anyag könnyen szakad.</i> <i>Ez az anyag könnyen szakítható.</i> <i>Ezt az anyagot könnyű elszakítani.</i> <i>Ezt az anyagot könnyen el lehet szakítani.</i>
This sweater washes well.	<i>Ez a szvetter jól mosható.</i> <i>Ezt a szvettert könnyen lehet mosni.</i>

Megjegyzés: az *iron*, *peel*, *saw*, *spread*, *wash* igékre nincs magyar mediális ige. A **vasalódik*, **lehúzódik*, **fűrészelődik*, **kenődik*, **mosódik* elképzelhető lenne. A *lehúzódik* és a *kenődik* létezik a magyarban, de nem ebben a kontextusban. Arra persze a nem létező magyar igék is jók, hogy érzékeltessük velük a jelentést. Ilyen mondat is van: *The play **reads** better than it **acts***. (Mondtak már ilyet *Az ember tragédiájáról* is.) Kezdetnek ez is jó: **Ez a (szín)darab jobban **olvasódik**, mint **játszódik***. Utána kitalálhatunk valami jobbat is, hiszen anyanyelvünk a magyar. Például: *Ez a (szín)darab inkább olvasásra való, mint színpadra*.

Bátorítás

Csak szemezgettünk a sok száz lehetséges példából! Az angol igenemekről bővebben lásd például Budai (1997a, 1997b, 2012), de főként lásd az éppen aktuális nyelvi anyagot!

A nyelvoktatás erre megfelelő szintjén hívjuk fel tanítványaink figyelmét az angol lexémák jelentései között levő kapcsolatokra, összefüggésekre. A tanulók könnyen elsajátítják a lexika gyarapításának néhány egyszerű módját. A felfedezéseket valamilyen egyszerű *kontextusba ágyazva* rögzíteni is kell a (szótár)füzetben. Nem szabad mindezt erőltetve tenni, de ne mulasszuk el a kínáló lehetőségeket! Minimális időráfordítással sokat nyerhetünk a lexika terén mind mennyiségileg, mind minőségileg. A fenti példák is az bizonyítják, hogy ezekre a jelentéstani kapcsolatokra, összefüggésekre elsősorban a magyar anyanyelv tükrében derül fény; ezért bármikor *bátran folyamodjunk az anyanyelvhez az idegen nyelvi órákon*, ha értelmét látjuk. Mindez így nem kommunikatív? Hát nem! A végén azonban az lesz, tökéletesebb változatban.

IRODALOM

- Budai László (1997a): *A morphosyntactic valency dictionary of English verbs*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Nyomda.
 — (1997b): *Morphosyntactic valency classes of English verbs*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Nyomda.
 — (2012): *Angol–magyar igeosztályok, igevonatok*. Budapest: Publio Kiadó. (E-könyv és nyomtatott változatban.)

VÁSZOLYI ERIK

100 érdekes angol szó

Terts István jegyzeteivel

Act, action és egyebek

A fenti két angol szó és több származékuk első pillantásra igen egyszerűnek tűnhet, pedig helyes és találó magyar fordításuk olykor kemény diónak bizonyul. Egy komoly, nagy szótár ebben az esetben is eligazíthat, de olcsóbb, kisebb szótárakkal bizony járhatunk. Néhány apró ötlet tehát kapóra jöhet.

Mint oly gyakran az angolban, *act* és *action* egyaránt lehet névszó is, ige is, szövegkörnyezete válogatja. Ráadásul a jelentésük olykor ugyanaz vagy igen közeli, máskor kevésbé, aztán meg sokszor nem fordítható szó szerint, mint rögvést meglátjuk.

Legelőször az *act* főnévként annyi, mint *tett*, *cselekvés*, *aktus*, *cselekedet*. A Bibliában a négy evangéliumot követi az *Acts of the Apostles* (rövidítve csak *Acts*), vagyis *Az apostolok cselekedetei*. Egy *act of perfidy* magyarul *gaztett*, *gonosztett*, egy *act of kindness* viszont *jótett*. Ám az utóbbi kettő már jelzi, hogy nem fordíthatunk betűről betűre, mert ha valaki *caught in the act*, magyarul azt mondjuk, hogy *rajtakapták*, *tetten érték*; egy *act of God* sem fordítható szó szerint, mert az nálunk *természeti csapás* (például földrengés, árvíz, orkán). Azután az *act* használatos jogi szakkifejezésekben, változatos magyar megfelelésekkel. Egy *Act of Parliament* minálunk *törvény*, *törvénycikk*, *országgyűlési határozat*; az *Immigration Act* körülbelül *bevándorlási törvény*, a *Social Security Act* pedig *népjóléti törvény(ek)*. Kacifántos és ódivatú jogi formula egy hivatalos okmány végén az, hogy *I deliver this as my act and deed*, ami körülbelül annyit jelent magyarul, hogy *Ezen okiratot tulajdon aláírással láttam el*. Megint mást jelent az *act* olyan kifejezésekben, mint például *act of relation* (= bosszú, megtorlás), *act of faith* vagy *act of conviction*, *act of conscience*, ami vallásos (vagy egyéb) meggyőződésből származó, lelkiismereti indíttatású lépés. Egy *sexual act* talán nem szorul magyarázatra. Gyakori kifejezés az, hogy *get (vagy put) your act together*, azaz *szedd össze magad*, *tessék rendesen megszervezni (összeszedni, előkészíteni) valamit*, *csinálj(atok) meg valamit tisztességesen*. De ez már a színházi világ szóhasználatából származik, ahol az *act* persze gyakorta hallható és olvasható. Egy színműben, operában ez a *felvonás* neve. Jelenti azt is, hogy *színészkedés*, *megjátás*, *tettetés*, *alajoskodás*, mint például *put on an act*, *it was all an act*. Egy cirkuszi műsorban állhat az, hogy *the poodle performed a cycling act*, tehát egy pudlikutya biciklizett, kerékpáros számot adott elő.

Aztán jön az *act* mint ige, egész sor magyar megfelelővel: *tesz*, *cselekszik*, *eljár*, *fellép*, *működik*, *intézkedik*, *szerepel* és még sok egyéb. Sokszor értelemszerűen kell

fordítani és megfelelő magyar kifejezést találni rá. *It's time to act* magyarul *ütött a cselekvés órája*. Avagy *They acted wisely: bölcsen jártak el. Acting like a fool* nem kevesebb, mint *ostobán viselkedni, lejáratni magát*. Ezzel szemben *acting like a gentleman* olyasmi, mint *úri módon viselkedik, ez egy tisztességes, úri eljárás*. Megint más az, hogy *She's acting as a secretary*, ami egyszerűen annyit jelent, hogy a hölgy *titkárnő* vagy *valakinek a titkárnője*, az angol igét tehát itt nem is kell lefordítani. Viszont egy *acting Prime Minister* a miniszterelnök (ideiglenes) helyettese, ügyintéző (az állandó helyettes ugyanis más: *deputy* vagy *vice-premier*, esetleg egyéb). Ugyanígy van *acting manager, acting chairman, acting director, acting Chief Superintendent*, akik mind helyettesítik a főnököket, és rendszerint mind ideiglenesen (a nagy ember szabadsága, távolléte alatt). Aztán az *act* lehet tárgyaz ige is, például egy színészről mondhatjuk, hogy *he acted King Lear* vagy *acted his part extremely well*, vagyis *alakított, játszott, előadott*. Persze ehhez nem kell színésznek lenni: egy basáskodó főnökről elmondhatják, hogy *he acted the dictator*, vagyis *megjátszotta az atyaistent, adta a nagy fejest*, vagy egyszerűen *basáskodott*.

Act és *action* egy töről fakadtak, de nem ugyanazt jelentik: az *act* annak az eredménye, amit egy *action* hoz létre, idéz elő; az első az *aktus*, a második az *akció*, s az utóbbiból lesz az előbbi. *Action and reaction* = hatás és ellenhatás. Magyar megfelelői persze mindig a szövegösszefüggésből adódnak. *Affirmative action* leginkább kontra-szelekció. *He's a man of action*: a tettek embere. Mondják, hogy *he was fully aware of his actions*, tehát tökéletesen tisztában volt azzal, hogy mit csinál; *unaware of her actions* pedig ennek az ellenkezője. *The public demanded firm police action* körülbelül annyi, mint *a lakosság határozott rendőri fellépést, beavatkozást, eljárást, sürgett*. Ha a hatóság rááll erre, akkor *the police took action*. *To put ideas into action* annyi, mint eszméket vagy ötleteket, elképzeléseket megvalósít; *put plans into action* már terveket valósít meg. Anyaggal kapcsolatban is használjuk a szót: *the action of uranium* magyarul az uránium *hatása*. Megint másként fordítom, ha gépekről, szerkezetekről van szó: *the action of an explosive device* egy robbanószerkezet hatása vagy működése, *action of X-rays* pedig röntgensugaraké. Egy elromlott masinára ráírják, hogy *OUT OF ACTION*, nem működik. Ha pedig ugyanezt egy ökölvívóra mondják, akkor *kiütötték*. Olykor nem egyszerűen történést, cselekvést jelent az *action*, hanem határozottan izgalmas, fordulatos, kalandos eseményt, cselekményt: egy *action-packed movie* vagy egyszerűen *action movie* többnyire kalandos, eseménydús, izgalmas film, amelyikről elmondhatjuk, hogy *it is full of action*, ha pedig unalmas, akkor *not enough action*. Az angol szlengben mást is jelent: *she was late and missed the real action* olyasmi, hogy *Későn jött és lemaradt az (igazi) buliról*. A filmgyártásban másként is használják ugyanezt a szót: forgatás előtt beállítanak egy jelenetet, aztán amikor minden kész, a rendező elkiáltja magát: *Action!* Magyarul tudtommal azt mondják ilyenkor, hogy *Csapó!* (és ez arra a megszámozott facsapóra vonatkozik, amelynek angol neve *clapperboard*). A jog világában is találkozunk ezzel a szóval. *To take action* általában fellépni valami ellen, valamivel szemben, de *take* (vagy *bring*) *legal action* már bírói eljárást kezdeményez, beperel. A katonaságnak megint mást jelent az *action*, leginkább talán harci cselekményt: *offensive action* támadó, *defensive action* védekező hadművelet, *missing in action* olyan katonára vonatkozik, aki egy hadművelet során eltűnt, *killed (died) in action* pedig elesett, hősi halált halt.

További származékai az *act* tőszónak az *active*, *activate*, *activity*, *actor*, *actress*, *actual*, *actuality*, *actually* és egyebek. Legtöbbjüket elég gyakran használjuk. Érdemes viszont felfigyelni arra a hűhóra, ami az *actress* körül folyik évek óta: a feminizmus élharcosai a női egyenrangúság zászlaját lobogtatva szeretnék kitörölni az angolból ezt a szót, és helyette a színésznőre is azt mondani, hogy *actor*. Lelkük rajta, csak hogy ez azért számárság, mert ugyanakkor megmarad a *stewardess*, *seamstress*, *mistress*, *governess*, *waitress*, *duchess*, *tigress*, *lioness* és egyebek, akkor pedig miért éppen az *actress* szót kell kiirtani? Egy nyelvvel lehet erőszakoskodni, de egy képzőt betiltani bajos. Meg aztán Törőcsik Mari nem attól lesz egyenrangú férfi pályatársaival, hogy színésznek nevezem, avagy színésznőnek, hanem mert tehetséges. Persze ő nem angol vagy amerikai – szerencséjére.

Address és title

Egy kezdő angol is hamar megtanulja, hogy mi fán terem az *address*: magyarul *lakhely* és még inkább *lakcím* vagy egyszerűen *cím*, például *permanent address* vagy *fixed address*, *temporary address*, *residential address*, ami lehet más, mint a *postal address* vagy *business address*, *wrong address* vagy *correct address*, *put your address on the envelope* stb. Ha levelet kézbesítenek, amelyen az én címem, de másnak a neve szerepel, ráírom a borítékra, hogy *Addressee unknown* vagy *Not at this address*, és bedobom a legközelebbi postaládába. Az elektronikus távközlés is hamar befogadta ezt a szót, és sok millió komputerező használja azt, hogy *email address* meg ezeknek a listája, az *address book*.

Talán kevesebben tudják, hogy az *address* más szövegösszefüggésben egyebet is jelent (és még többet jelentett a múltban). Először is lehet egy (rendszerint hivatalos, formális, esetleg ünnepélyes) *beszéd*, *előadás* vagy *beszámoló* egy többnyire nagyobb és fontosabb hallgatóságnak: *to address an audience* (*crowd*, *conference*, *congregation*), és ebben az esetben lehet egy *inaugural address*, tehát székfoglaló beszéd, *opening address*, azaz megnyitó előadás vagy beszéd, s ha mindenki odafigyel rá, akkor az *plenary address*, ha egy évi közgyűlésen hangzik el, akkor *annual address*, amit rendszerint az elnök ad elő, és akkor lesz belőle *president's*, avagy *chairman's* (újabb divatszóval esetleg *chair-person's*) *address* (ami szinonim azzal, hogy *speech*, *talk*, *lecture*, *paper*, *oration*, esetleg *declaration* vagy *sermon*; ha pedig nagyon unjuk, akkor *rigmarole* vagy *harangue*, magyarul szóhőmpöly, süket duma vagy szájmenés).

De akkor is adresszálóok valakit, ha megszólítom és beszélek hozzá, különösen pedig ha az előkelő hölgy vagy úr címét használom, az illető rangját elismerve vagy hangsúlyozva. Mondják azt, hogy *address him by his first name*, ami körülbelül annyit jelent, hogy mintegy *letegezem*, a keresztnévén szólítom. A *formal address* ennek az ellenkezője, nevezetesen amikor *Mr. (Mrs., Miss, Ms) Brown, Dr. Jones, Rev. Blighter, Prof. Soandso* lesz a megszólított személyből. *Formal address* az, hogy *Ladies and gentlemen* vagy *Esteemed colleagues and friends*; ugyanez informálisan *Hi guys* vagy *Hello all!* A ceremóniálisan formális megszólítás az, amikor valakinek a titulását használom, mint rögvést meglátjuk. Ilyesmit olykor az átlagpolgárnak is célszerű ismernie, mert ha mondjuk szabálytalan hajtás miatt tárgyalóteremben kötök ki, köteles vagyok a bírót minimum úgy szólítani, hogy *Sir*, még inkább úgy, hogy *Your Worship*, és ha egy rendkívüli jogi méltósággal hoz össze a balszerencse, akkor *Your Lordship*.

Mindezt még egy egalitáriánus demokráciában is érdemes komolyan venni, a saját érdekében. Mert adott esetben mentséggént mondhatom azt, hogy *I have no idea how to address a royal princess*, de egy bíró – az más.

Ha tekintetbe vesszük az *address* előrehaladott életkorát (megvan legalább hatszáz éves), megértéssel vehetjük tudomásul azt is, hogy néhány korábbi jelentése ma már kevésbé vagy egyáltalán nem használatos, hacsak irodalmi művekben nem találkozunk velük. Ilyen például az, hogy *solve a knotty problem with address*, magyarul ügyesen, hozzáértéssel old meg egy bonyolult ügyet (gyakrabban mondják, hogy *skillfully, adeptly, adroitly*); aztán mondták volt azt is, hogy *address himself to a difficult job*, tehát körülbelül *komolyan nekilát egy nehéz feladatnak, nagy/kemény fába vágta a fejszéjét* vagy pedig (csak többesben) *pay his addresses to a lady*, azaz elhalmoz figyelmével egy hölgyet, csapja a szelet neki, legyeskedik, udvarol. Ma már másképp udvarolnak, kérem.

Némileg bonyolítja a helyzetet, hogy anyanyelvünkben viszont a cím nemcsak az, amit egy borítékra írunk. Címe van egy könyvnek, fejezetnek, zeneműnek, sajtóterméknek, sok egyébnek, és ilyenkor ennek angol megfelelője persze a *title: title* (sőt olykor *subtitle*) *of a book, of a chapter* stb., *title page, eye-catching title* stb. Jelentheti nemcsak egy könyv címét, hanem magát a könyvet is, mint amikor egy könyvesbolt nagy betűkkel kimájozolja, hogy *NEW TITLES JUST ARRIVED* (ugyanaz, mint *NEW STOCK ARRIVED*), tehát új könyvek érkeztek; avagy hogy *The Oxford University Press has just published 25 new titles* nyilván azt jelenti, hogy OUP 25 új könyvet dobott piacra. *Title* lehet filmfelirat is (talán újabban inkább *subtitle* vagy *caption*). Egészen más a *title* mint cím, rang, titulus: *Her Royal Majesty the Queen, Your Highness, Your Ladyship, His Lordship, Sir Winston Churchill, Professor Teller, Your Excellency*; ha ilyen előkelőségek tisztelnek meg látogatásukkal, vendégeidet úgy hívják, hogy *titled guests*. Kevésbé előkelő, de ugyancsak rangos dolog egy *title* a sportban, ahol magyarul *bajnoki cím, bajnoki rang, bajnokság* lenne a megfelelője: egy *Hungarian title holder* nem kevesebb, mint magyar nemzeti bajnok; ha *NN defended (lost) his/her title at Wimbledon*, akkor NN megvédte (vagy elvesztette) bajnoki címét, bajnokságát Wimbledonban.

Végül pedig a *title* jelent valami egészen mást is, és pedig tulajdonjogot vagy birtokjogot egy ingatlanhoz, illetve másrészt az ezt bizonyító dokumentumot, telekkönyvi bizonylatot vagy oklevelet. Tehát mondhatom azt, hogy *Aunt Agatha's will has given me title to her estate*, azaz Agatha tanti végrendeletileg biztosított nekem jogot ingatlanvagyonához; másrészt ha házam, telkem van, a *Registrar of Titles* (telekkönyvi hivatal) szíveskedik rendelkezésemre bocsátani egy *Certificate of Title* című okiratot. Az utóbbiak pontos elnevezése kissé eltérő lehet különféle államokban, ahol angol a hivatalos nyelv, de abban már nincs eltérés, hogy egy ilyen telekkönyvi bizonylatnak a neve a *title*, esetleg *title deed*, és ezzel igazolom ország-világ előtt, hogy az adott ingatlannak én vagyok a jogos, törvényes birtokosa.

Alcoholic és társai

Alcoholic magyarul lehet egy alkoholos, tehát szesztartalmú folyadék (*alcoholic drink, alcoholic beverage*) vagy az ilyet fogyasztó *alcoholista*, akit esetleg iszákosnak is neveznek. Az arab eredetű *alcohol* nemzetközi szó lett, mint ahogy a szesz fogyaszt-

tása is világméretű, és már régóta az. Nem csoda, hogy a szesz élvezőinek népes táborát a legtöbb nyelv számos módon számos szóval illeti, s ez alól az angol se kivétel. A *drinker* alig jelent valamit, hiszen ihat akármit, nem kell feltétlenül alkoholt kortyolgatnia (*coffee drinker, tea drinker*). A *drunk* és a *drunkard* már egyértelműen részeg, részeges, iszákos, mégpedig egy félreérthetetlenül rosszalló árnyalattal. Igen régi angol szó a *sot* (megvan ezeréves), de ma már igen ritkán használják, köznapiban talán soha, régebbi, irodalmi vagy történelmi szövegben még inkább (például II. Szelim ottomán szultánnak [1566–1574] volt az angol neve *Selim the Sot*): az a fajta megrögzött iszákos, aki alig vagy soha nem józanodik ki. Ugyancsak eltűnően van a *dipsomaniac* és az *inebriate*, hacsak olykor nem tréfálkoznak vele; az első eredetileg megrögzött, idült alkoholista volt, a második viszont csak annyit jelent, hogy (most az egyszerű) berúgott, alkoholos befolyásoltság állapotában van. Ha valaki *tipsy*, az ennél sokkal enyhébb, bocsánatos vétek: becsipett, enyhén kaptos (ilyenkor mondja elnéző nagylelkűséggel az angol, hogy hiszen csak *happy* vagy *merry* a lelkem). Más a *tippler*, aki nagy általánosságban iszik, nem veti meg az italt, de nem feltétlenül részeges, sőt inkább zugivó, kriptoalkoholista, aki suttyomban húzza meg az üveget és nyel le egy kortyot. Aztán ott van a *boozer*: alapszava a *booze*, ami leginkább *pia, gugyi, papramorgó* lenne magyarul, tehát végképp nem irodalmi vagy választékosabb köznyelvi szó, hanem sokkal inkább a szleng vagy zsargon része, akárcsak az amerikai *hooch*, csakhogy a *booze* jó régi angol szó, megvan amolyan négyszáz-ötszáz éves, és alkalmasint a holland kikötők csapszékeiből került az egykori angol matrózok, kereskedők, utasok nyelvébe. A *boozer* lefordítására hajlamos lennék egykori angyalföldi szavak között keresgélni, mint amilyen a *szeszcredenc, szeszszakán, szeszszivacs* és társai voltak. Egy *booze-up* olyasmi, mint egy magyar *beszivattyúzás, betankolás, betintázás*; egy *booze artist* vagy egy *booze hound* ugyanaz, mint egy *boozer*, tehát butykoskirály, de egy *booze bus* az ausztráliai rendőrségnek külön e célra berendezett mozgó szondázató állomása, ahol egy *drink-driver* nemcsak beleszuszoghat a kis készülékbe, amely ilyenkor rendszerint elpirosul, hanem esetleg vért is vehetnek tőle, mielőtt leadja a közegnek a slusszkulcsot. Viszont egyedül Új-Zélandon hallottam eddig azt, hogy *boozeroo*, ami vagy *betintázás*, vagy *kocsmahivatal, apák boltja*.

Az *alcoholic* holdudvara tehát igencsak tágas, pedig még legalább kéttucatnyi szóvirágot válogathatnánk itt össze. És ha az *alkoholista* jelentésű *alcoholic* egykor inkább csak orvosi műszó volt is, ma már gyakorta találkozunk vele a beszélt meg írott köznyelvben is; talán éppen orvostudományi eredete kölcsönöz neki egyfajta tárgyilagos semlegességet és mentességet az afféle előítéletektől, amelyek hozzátapadnak ahhoz, hogy *iszákos, boromissza, kocsmatöltelék* és egyebek. Hiszen angolul beszélünk *rehabilitated* vagy *reformed alcoholics*-ról is, tehát gyógyult alkoholistáról, aki már nem iszik. Ugyancsak a szó társadalmi pedigrijét mutatja egy érdekes újítás, amely alkalmasint két vagy három évtizedre tekinthet vissza (Ország László angol–magyar szótárának 1960-as és 1978-as kiadásában még nem szerepel, de az 1981-esben már igen), az újabban nem is ritkán hallható-olvasható *workaholic*, tehát a *munka megszállottja, munkabuzi, munkabolond*. Mi több, a közelmúltban egy napilapban felbukkant az is, hogy *chocoholic*, azaz csokoládébolond, csokifaló, aztán meg az, hogy *shopaholic* vagy *shoppaholic*, aki a bevásárlás megszállottjaként folyton az üzleteket rója (*shops, shopping*): ezek ugyanolyan analogikus szóalkotások, mint az *alcoholic* kaptafájára

húzott *workaholic*. A *chocoholic* és *shopaholic* ugyan inkább nyelvi viccnek hat, és lehet tiszavirág-életű kreáció, de hát végtére a *workaholic* is így kezdte pályafutását, és bizony újabb kiadású angolszótárakban már teljes polgárjogot kapott.

Tetszik látni, hogy mi mindent köszönhetünk az alkoholnak?

Aware kontra beware

Tulajdonképpen Szvetozárnak köszönhető, hogy ez a két szó belekerült a gyűjteményünkbe. Még pontosabban Szvetozár kutyájának, Efendinek.

Aware is, *beware* is ősrégi szó az angolban, és mint nyelvi régiségek oly sokszor, apránként kezdenek kiöregedni – az első még hagyján, de a második kétségtelenül. Azonnal szembetűnik, hogy a tövük azonos (*ware* használatos volt egykor a költői nyelvben, de mostanra már abból is kikopott; nagyjából azt jelentette, amit ma az *aware*). Világos az is, hogy előtte egy előtoldaléket viselnek, amely tucatnyi más angol szóval is társul: *aware* összevethető azzal, hogy *about*, *above*, *abreast*, *abroad*, *alight*, *alive*, *aside*, *atop* és rengeteg egyéb, a *beware* prefixuma pedig nyomban idézi azt, hogy *bedevil*, *befall*, *befit*, *before*, *behind*, *beneath*, *beside*, *between*, *bewitch* stb. Jelentésükben is van valami közös, noha összetévesztésük szarvas hiba; annyival is inkább, mert az *aware* még mindig sokkal tágabb körben használható egy származékával együtt (*awareness*), mígnem a *beware* kezd olyannyira elszigetelődni, mint mondjuk anyanyelvünkben a *dugába dőlt*. *Aware* jelenti azt, hogy *tisztában vagyok* valamivel, *tudatában vagyok*, *tudomásom van róla*, *tudok róla*, *értesültem* valamiről, és találunk még több más használható megfelelőt, ahogy a szövegösszefüggés megkívánja; az angol is kínál több rokon értelmű szót, mint például *I am aware* – *I know*, *I am conscious*, *cognizant*, *mindful*, *alert to*, *awake to*, *informed*, *in the know* és egyebek. A régiségben jelentette azt is, hogy *elővigyázatos*, *óvatos*, *körültekintő*, de ez mind a múlté, a mai angolban már nem létezik, ellentétben átvezet a *beware* megvizsgálásához. Ez a szegény öreg szó elérte a csaknem teljes elszigetelődéssel paralízisét: ma már csak felszólító módban vagy főnévi igenévként kövülten leljük fel alig több mint fél tucat kötött szó szerkezetben, azzal a jelentéssel, hogy *óvakodik*, *őrizkedik*, *vigyáz*, *tart* valamitől. Az élő beszédben alig vagy éppen soha nem találkozunk vele, se szóban, se írásban, ellenben néha rábukkanunk olyan feliratra, táblára, mint például *BEWARE OF THE TRAINS* (vasútállomáson, vasúti átjárónál), tehát *VIGYÁZZ, HA JÖN A VONAT*. Valahol Londonban láttam egyszer azt, hogy *BEWARE OF PICKPOCKETS*, magyarul *ÓVAKODJUNK A ZSEBTOLVAJOKTÓL*. Julius Caesarnak ajánlották egyszer, hogy *Beware the Ides of March*, amit a nagy ember nem vett komolyan, pedig érdemes lett volna. Azt is ritkán látja már a gyalogszerrel közlekedő egy-egy utcai bejáratra, kapura kiszögezve, hogy *BEWARE OF THE DOG*, aminek magyar megfelelője az, hogy *VIGYÁZAT, HARAPÓS KUTYA!*

Ezzel kapcsolatos Szvetozár története. Szomszédom közel negyvenévnnyi ausztráliai tartózkodása során fölszedett valamit angolul, hiszen ez óhatatlan, de soha nem törte magát különösebben. Szvetozár ugyanis az elvek embere, aki azt mondja, hogy szülővárosában, Nišben nem beszélték ezt a nyelvet, márpedig amit ott nem beszéltek, azt nem is érdemes beszélni, tehát megtanulni sem. Hogy olykor szükségünk lehet erre a nyelvre, az őt hidegen hagyja. Pár éve Szvetozár néhány betörés után úgy döntött, hogy házőrző ebre van szüksége, és beszerzett egy hatalmas anatóliai karabas

kutyát, a borjú nagyságú Efendit. Az állat látványa rendszerint elegendő ahhoz, hogy a gazda legtöbb látogatója elálljon a bekukkantástól, és csak telefonon értekezzen Efendi gazdájával. A kerületi gyepmester viszont közölte az eb tulajdonosával, hogy köteles kapujára kiírni valami figyelmeztetést, mondjuk, hogy *A KUTYA HARAP*, vagy ilyesmi. A legegyszerűbb megoldás nyilván az ilyenkor, hogy *BEWARE OF THE DOG*. Ilyen feliratú táblát lehet is kapni pár dollárért, azután már csak négy szög kell. Szvetozár szótárában azonban a *beware* nem szerepelt; azt viszont alkalmasint hallotta vagy látta már, hogy *aware*, meg azt is, hogy *to be (or not to be)*, elmélkedik Hamlet). Ebből keletkezett aztán az az elmés figyelmeztetés, amit a háziúr szép nagy verébfej betűkkel rápingált a kiskapura: *BE AWARE OF DOG*. Ez ugyan angolul egy kicsit döcögös, de üsse kő, és különben is. Niš városában nem így mondják, akkor meg minek kell kákán is csomót keresni.

Jegyzetek

Az alábbiakban jegyzetekkel egészítjük ki Vászolyi Erik szövegét. Elsősorban a magyar olvasók számára elérhető szakirodalomra hívjuk fel a figyelmet; esetenként hivatkozunk arra a szélesebb nyelvészeti összefüggésre, amely az elsődlegesen gyakorlatias jellegű szövegben érintett kérdések, problémák mélyebb megértését szolgálhatja (itt aztán persze lehetnek ellentétes felfogások is). Természetesen semmiféleképpen sem akarunk a szerző elé tolakodni, célunk csupán az, hogy az ő szándékait segítően szolgáljuk.

Ad act, action

Megemlítjük Tótfalusi István hatalmas anyagot felölelő munkáját (Tótfalusi 2009), melyben természetesen szerepel egy „AGERE, ACTUM ’üz, hajt, cselekszik’ (latin)” fejezet (13–15). Kiegészíthető a német *Aktie* ’részvény’ szóval, mely a magyar *rt.*-nek megfelelő *AG-t (Aktiengesellschaft)* tartalmazó számos német cégnév miatt nálunk is ismert. *Részvény* angol megjelölése nem ide tartozik: brit angolul *share*, amerikaiul *stock*.

Abban a reményben, hogy egyetlen Olvasó sem tekinti *ex cathedra* kijelentésnek (a kiadó pedig támadásnak), megemlítem itt és Vászolyi némely további példájánál az *Első magyar sznobszótárt* (Cserháthalápy Halápy 2012, alcíme: Nélkülözhetetlen segédkönyv mindazok számára, akik magyar szavaink helyett beszédjükben, írásukban idegen szókat kívánnak használni). Ebben *izgő-mozgó, nyughatatlan* vagy más címszó nem található, csak *nyugtalan*, ennek viszont idegen megfelelőjeként csak *nervózus, hektikus, neurotikus* szerepel, *hiperaktív* nem. Ez a szó, illetve fogalom pedig sajnálatosan aktuális – az amerikai módra betűszóként használatos BTM-mel (beilleszkedési és tanulási magatartászavar) együtt. Ez utóbbi valószínűleg az *Attention Deficit (Hyperactivity) Disorder = AD(H)D* magyarra ültetése (vagy egy hasonló megnevezése). Természetesen ezekben az esetekben sem annyira a sznob viselkedés, hanem inkább a betegségjelleg elismerését szolgálja az idegen vagy az idegen mintájú és logikájú megnevezés.

Ad address és title, adresszál és titulál

Az *Első magyar sznobszótár*ban „címez”-nél *adresszál* és *titulál* is szerepel. Ez a könyv csak a magyar mellé állít idegen szavakat, és egyáltalán nem foglalkozik azzal, miben különbözik a kiindulásul felvett és a helyette sznobok számára kínált idegen szó jelentése, stílusértéke, használati köre (ezen néha nyelvtant is kell érteni!). Ezért úgy gondolom, minden egészséges nyelvérzékű magyar emberre rábízható, hogy megválaszolja a kérdést: *adresszál* és *titulál* valóban csak a „sznobnak lenni vágyás” (nem merek „sznob attitűdöt” írni) tekintetében különbözik-e a *címeztől*. A válasz a szótár több száz példájára is érvényes lesz.

(Egy idézettel szeretnék hozzászólni a sznobszótárban szerintem teljesen egyoldalúan bemutatott kérdéshez, mégpedig Kurt Tucholsky (1973: 119) *A gripsholmi kastély* című – nyelvészek számára különösen ajánlható! – regényéből: „Ez már több mint tünet [ez a helyes fordítás, nem az eredetiben szereplő *jel*] – ez szimptóma!”)

A szerző nem említi a szemléletes magyar *címkórság* angol megfelelőit: a szintén szemléletes *title-huntingot* (*address-hunting* vagy durva interferenciás hiba volna, vagy ’eltűnt postacím keresése’), illetve a sokféle mást is magába foglaló *snoberyt*.

Az érdekesség kedvéért megemlítjük, hogy a ma már nyelvi (igeragozásban és névmáshasználatban) angol mintára teljesen homogenizált svédben a ’letegez, tegeződést javasol’, tehát a formálisról az informálisra való áttérés jelentésű kifejezés így van: *lägga bort titlarna*, szó szerint ’félretenni a címeket’. Ennek az az oka, hogy azelőtt (és ez nem jelent egy fél évszázadnál többet!) a formális megszólítás harmadik személyű volt, és – tényleges vagy „megajánlott” – címekhez kapcsolódott (az anekdota szerint ismeretlen útitársak „útitárs úr”-nak szólították egymást), éppen úgy, mint nálunk (nagyreszt még ma is): „tanár úr” vagy „szerkesztő úr”, esetleg határozott névelővel és az igét harmadik személyben ragozva. A „szerkesztő úr” természetesen nem okvetlenül volt ténylegesen újságíróként alkalmazásban; Bécsből való anekdoták tömege szól például arról, hogy a titulusokat a kávéházi pincérek az elvárt borralaló nagyságához mérten osztogatták!

Ad title

Ebből a szóból lett a például a spanyolban és a portugálban használatos diakritikus jel, valamint a lexikográfiában alkalmazott tipográfiai jel (˘, illetve ~) tilde neve. Egy sajnos mára szinte elfeledett nagyon hasznos kis segédkönyvben (Tótfalusi István: *Nyelvi vademecum*, 1994) szerepel a diakritikus jelek között tilde is. Hivatkozunk egy másik kiváló, kevesebb, de mélyebb szócikket tartalmazó kislexikonra is, a Tolcsvai Nagy Gábor szerkesztette *Nyelvi fogalmak kisszótárára* (a szócikkeket Kugler Nóra és a szerkesztő írta) (Tolcsvai Nagy 2000). Ebben is szerepel tilde, de – a kötetre jellemzően – etimológia nélkül. A sokféle egyéb jel közül csak „virgula” szerepel még szócikként a kötetben.

Ad alcoholic (és általában alkohol)

(Forrás nélkül) szokás idézni Jókai Mórt, aki vagy 300 „ittas” jelentésű magyar szót gyűjtött össze. Ez megerősíti azt az onomasziológiai (a megjelölendő dolgokból kiinduló) sejtést, hogy a nyelv a jelölt fogalom fontosságának megfelelően tükrözi az életet. Akit érdekel a téma, jól szórakozik, ha az egyes alkoholos italok nevének eredetéről tájékozódik (németül olvasók ezt kényelmesen megtehetik Franz Harden *Wer-*

den und Wandern unserer Wörter. Etymologische Plaudereien című könyvének segítségével (1911), mely *Táplálékok és élvezeti cikkek* című fejezetében „töményen” tárgyalja az ide tartozó italokat jelölő szavakat (furcsa módon az egyébként igen széles jelentéstartományú *spiritusz* nélkül). A magyar vizsgálódónak persze a figyelmét ki kell terjesztenie még legalább a *szesz*, a *pia*, a *pálinka* és az *ürmös* szavakra is. Talán a legnagyobb meglepetést az okozza, hogy az alkohol eredetileg nem is volt ital, hanem a finomra őrölt antimonporból készült, szépezési célokat szolgáló szemfestéket jelölte; ebből alakult ki a ’legfinomabbja, esszenciája’, majd a ’borból készült párlat’ (*spiritus vini*) jelentés.

Ad -aholic

Alcoholic > -aholic csonkolásnak tűnik ugyan, de tulajdonképpen nem az, hiszen az arab *alkohol* szó *al*-ja hozzátapadt névelő (mint az egyszeri alkoholista mentegetőzésében, hogy ő tulajdonképpen nem nagy ivó, hiszen csak a-val kezdődő italokat fogyaszt, de aztán kiderül, hogy ezek „asör”, „abor” és „apálinka”). Ez az *al* névelő szerepel az *algebra*, *alkímia*, *alkóv*, *almanach* köznevekben (rejtetten *admirál[is]*/ban) is, és a *Gibraltár*, *Alhambra* helynevekben. Hasonló módon néhány románból átvett főnév a magyarban a végartikulusával együtt honosodott meg (a példák nem köznyelvi: *drákuly*, *szuroly*, *alakor*, lásd Bárczi 1958: 122).

A „chinook zsargon” nevű – típusát tekintve egyedülállóan érdekes, mert angol–francia lexikájú, de csinuk indián nyelvtanú – indián–angol–francia keveréknyelvben a főnevek nagy része francia eredetű, így könnyen megmagyarázható, miért kezdődnek ezek mind *l*-lel (mint a magyarban régebben használt tréfás megjelölésben: „nagy volt közöttük a lamúr”).

Nem ritka a fordított folyamat: az idegen szó elején álló hang/szótag tűnik névelőnek, mely a magyarban aztán „természetesen” elmarad, lásd görög *apotheke* > *patika*; *bodega* és *butik*. Ezek persze nem a magyarhoz való idomítás eredményei, hiszen ugyanabból a görög szóból ugyan, de a spanyolon, illetve a francián át német közvetítéssel kerültek hozzánk, így csonkolásuknál alighanem prozódiai, hangsúlyokok játszottak közre. (*Budi* germán eredetű szó lévén nem ide tartozik.) Ilyen példa még: görög (*h*)*eremitész* > *remete*. Ennek a jelenségnek a neve: aferézis.

A magyar *szombat* szláv eredetije *szubbota* volt, de ezt az -a-t birtokos személyjelnek vélték az átvevők (mint például *húsvét szombat[j]a*), és ezért elhagyták. Ennek a fordítottja történt – mint felülmúlhatatlan könyvében (*Magyar szavak története. Közérdekű magyar szófejtések gyűjteménye*, 1924; sajnos teljesen elfogyott hasonló kiadása, 2001) Horger Antal kifejti – a *gége*, *zúza* stb., valamint az *anya/apa* szavak esetében, ahol az egykori birtokos személyjel vált a tő részévé (de például az *anya/apa* toldalékolásakor a tő megállapításánál máig tetten érhető ez az előtörténet). (Idetartozik a *csárda* és a *kapa* etimológiája is, hiszen ezek szláv szavaknak az átvevő magyarok által tévesen kikövetkeztetett tövei.)

A további használat érdekében történő csonkolás természetes folyamat a keresztnévek (néha vezetéknevek) becézéséhez vagy gyermeknyelvi (és infantilis felnőtt reklámanyelvi) alakjához szükséges tövek létrehozásakor: *Ferenc* > *Fer*-(*kó/i/csi*); *uborka* > *ub-i* stb. Idetartozik a nyelvújítók német mintára kedvelt igecsonkolása is, például *nyugdíj*, *fekhely* stb.

Néha ennél is furcsább csonkolásra kerül sor: a *busz* eredete „kész regény”, hiszen legelső változatában (omnibus = omn + ibus ’mindenkinek’) egy latin esetrag egy része (!) önállósult; de a fő kérdés persze az, hogy a francia bérkocsihoz egyáltalán hogyan kapcsolódhatott egy latin ragozott főnév. A történet röviden a következő (forrásom a meglepő módon eredetileg magyar anyanyelvű Adolf Josef Storfernek Kosztolányi [1935] által nagyra tartott *Wörter und ihre Schicksale* című nagyszerű munkája, 1935). 1825-ben nyilvános bérkocsivonalat alapítottak, mely a Nantes melletti Richebourg fürdőhelyet kötötte össze Nantes-tal, és a nantes-i végállomás egy Omnès nevű fűszerész boltja előtt volt. „Vagy maga Omnès úr tudott ilyen jól latinul, vagy mások figyelmeztették arra, hogy omnes latinul ’mindenki’-t jelent, mindenesetre a bolt ajtaja fölött ez a felirat függött: OMNES OMNIBUS, ami tetszés szerint felfogható egy »Mindenki mindenkiért« jelmondatként vagy pedig egy olyan reklámszöveggént, mely szerint Omnès úr üzletében mindenféle árut megtalál minden vásárló. A boltról átragadt az omnibus név az előle induló gyorskocsikra” (270). Angliában – ahol melleleg *omnibus* egy sor rokon jelentést fölvelt (például ’gyűjteményes kötet’, ’mindenféle munkára alkalmazott kiegészítő pincér’, hasonlóan aztán a franciában ’utcalány’) – lerövidült a szó *busra*, és innen nem volt megállás: *autóbusz*, *trolibusz*, *vízibusz* (és persze a tréfás magyar *lábbusz*).

Egy korunkból való példa az (egyébként ismeretlen eredetű, de vélhetőleg tőszó) *Európából* lett *euro-* előtag (*euro* + *szkeptikus*, *euro* + *atlanti* stb.) és az önálló *euró*. Bár önkényes lerövidítés történt, az *euro(-)* csonk hasonlít az etimologikus *o-*-t tartalmazó, szabályos *geo-*, *bio-* stb. alakokhoz, valamint az ősi indoeurópai *-o-* interfixummal alkotott olyan összetételek előtagjához, mint amilyen például a *Tractatus theologico-politicus* (Spinoza) és a *Tractatus logico-philosophicus* (Wittgenstein) címekben szerepel. A két egymás melletti magánhangzó nehéz kiejtése lehetett az oka annak (lásd az etimológiának fittyet hányó, megkönnyített [mete(o)rológia] ejtést), hogy *Eurázsia* lett. Hasonló okokból torzult el az utótag a nem valami jól sikerült *paralimpia* esetében, holott az *euroatlanti* mintájára nehézség nélkül kimondható volna a fontos ősi intézmény nevét megőrző *paraolimpia* is. (Az ausztrál bennszülöttek angol nevének csonkolása is hasonló módon zajlott: *aborigine* > *abo*.) Vagyis a kiejtési és a morfológiai szempontok hol egymást erősítik, hol egymás ellen (és a hagyomány elve ellen is) hatnak.

A *workaholic* típusú csonkolásos összetétel (ami később már képzésnek is tekinthető) számtalan példája közül először három olyat említünk, melyek az angol nyelvterületről valók, és melyeket magyar nyelvészek elemeztek.

Az első a *-rama*, melynek létrejöttét és elterjedését Lotz János tárgyalja *A -rama képző az amerikai angol nyelvben* című tanulmányában (1976). A születésnap 1952. szeptember 30., a névadó a *cinerama*, a szélesvásznú film volt (néhány korábbi, kevésbé elterjedt szóalkotás után). A Lotz által elemzett leszármazottak csak Amerikában ismertek: *liquorama*, *audiorama*, *colorama*, *motorama* stb. Lotz megemlíti még a *marathon* sémájára készült, nálunk ugyancsak ismeretlen *talkathlon*, *speechathlon*, *smokeathlon*, *telethon* szavakat is.

A másik példa egy szintén külföldre került nagy magyar nyelvész, Décsy Gyula munkája. Décsy egész könyvet szentelt a hamburgernek és nevének, valamint a névből lett utótagnak/képzőnek (1984). Mint mindnyájan tapasztaljuk, mára már szinte felsorolhatatlanul sok étel viseli nevében – nálunk is – a rossz tagolással (*Hamburg+er* helyett *ham+burger*) keletkezett *-burger* utótagot.

A harmadik példa feldolgozója Ország László, aki a *Még egy makaronikus toldalékról* című cikkével (1974) Implom József *Két makaronikus toldalék* című tanulmányához csatlakozik (1971). Ez a két toldalék az *-ia* főnévképző és az *-ice* módhatározórag. Az Ország által tárgyalt „csonkösszetételek” vagy „egybeolvasztások” (az angol *blend* magyar megfelelője ez a két műszó) a *hotel* mintájára keletkezett, nálunk is közismert *motel*, valamint az itt nem ismert *bo(a)tel*, *flo(a)tel* és *aquatel* (különbélező szállodák) és még pár változat.

Lotz új képzőről (az eredetiben suffixról), Implom József és Ország László makaronikus toldalékról beszél.

A workaholic típusú szóvegyítés és az ennek révén önállósult új képző rendkívül népszerű szóalkotási eszköznek bizonyult, és nem csak angol nyelvterületen: ilyen módon tetszés szerint lehet szaporítani az új szavak számát. Csak röviden utalok a már említett *apotékából* keletkezett *-téka* utótagra: *bibliotéka*, *fonotéka*, *vinotéka*, *diszkotéka*; utóbbinak később az első tagja önállósult. (Téka önállóan is használatos, lásd Teleki Téka.) A *mini-* előtag kettős eredetű (tudniillik forrása lehet mind *minimális*, mind *miniatúra*, melynek eredeti jelentése ’piros miniumos festékkel díszített kezdőbetű’), karrierje – legalábbis kezdetben – nyelvészek helytelenítését váltotta ki (lásd Bakos 1969 és Kovalovszky 1969).

Végül még egy, összetettsége miatt minden nyelvész érdeklődésére számot tartó (és a szakirodalmi tárgyalását szemlélve akár „állatorvosi lónak” is tekinthető) példa az ismét Amerikához kötődő *bikini*.

Az első kérdés természetesen az, *konkrétan* hogyan lett itt egy földrajzi névből köznévi (ami persze közismert folyamat, hiszen csak kolbásznemükből jó néhány őrzi városa nevét). A TESz.-ben nem szerepel a szócikk; az ennek alapján készült *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete* (Zaicz 2006) szerepelteti ugyan a címszót, de a történetről semmitmondóan nyilatkozik: „Bikini szigetének, a Marshall-szigetek egyikének nevét őrzi”. Egy egyébként nagyon érdekes, nyelvi-nyelvtudományi ismereteket jól terjesztő könyv, *A magyar szó regénye* nyilvánvalóan „hasal”: „napjaink merészen kis terjedelmű női fürdőruhája, a *bikini* szintén földrajzi tulajdonnévből származik: a csendes-óceáni Bikini-szigetek hölgyeinek könnyű viseletéről kapta nevét” (Szilágyi 1972: 110). Kiss Lajos klasszikusa, a *Földrajzi nevek etimológiai szótára* (1978, 1988) általánosan fogalmaz: „1946-ban végzett amerikai atomrobbantások következtében a szigetek nevét az atombombával asszociálták, s rajta keresztül mindazzal, ami elképesztőnek, rendkívülinek, kolosszálisnak számít, ami szinte atombombaként hat. Ez magyarázza a ’merész szabású kétrészes női fürdőruha’ jelentésű *bikini* köznévi létrejöttét”. A joggal híres német Kluge-szótár (én az 1883 óta folyamatosan aktualizálva megjelenő szótár 2002-es, 24. kiadását használom) végre már konkrétumokkal is szolgál: az atomkísérlet és az újfajta fürdőruha reklámjának (aligha véletlen) időbeli egybeesésére helyezi a hangsúlyt, hiszen négy nappal a kísérlet után mutatták be a nyilvánosságnak az új fürdőruhát, és a „promóció” során tudatosan adták neki ezt a nevet.

A második kérdés a szó további sorsa. Amikor a fejlődés következő fokán az egy- (tulajdonképpen fél-)részes fürdőruha is megjelent, a klasszikus műveltség szellemében gyanútlanul belelálták a latint a *bikini* szóba (persze az is könnyen lehet, hogy nyelvészeti tréfának szánták a *monokini* megjelölést), mintha csak a latin *bi(s)-* előtag

szerepelne benne, mint a *bifokális*, *bilaterális*, *bilingvis*, *bigámista* szavakban (a *bigott* nyilvánvalóan nem latin eredetű). Természetesen erről szó sincs: Kiss Lajos szerint Bikini egy tisztázatlan etimológiájú indonéz-melanéz szó. Mivel további változatok nem lehetségesek, ezek számnemes megjelölésére sem volt szükség – így aztán nem alakult ki nagyobb szócsalád.

A Zaicz Gábor szerkesztette *Etimológiai szótár* nívuma (legalábbis belföldön), hogy toldalékokat is elemez (pontosan 275-öt), de mivel csak magyarokat, így a *-ráma*, *-tel*, *-burger*, *-téka*, *mini-* vagy *-kini* természetesen nem szerepel benne; a képző irányában haladó és nagyon népszerű magyar utótagok pedig, mint például *-király*, *-tündér*, természetesen még nem kerültek bele ebbe a törzsanyagba.

Emlékezetes a híres *Wörter und Sachen* című folyóirat és vizsgálódási irány, sőt mozgalom. Onomasziológia („hogyan nevezik?”) és szemasziológia („mit neveznek így?”) egymásra hatásának tanulságos példája a nevezetes fürdőruhák csendes-óceáni → amerikai → globális megnevezésének története (mely kiegészül azzal, ahogy a *monokini* szó megalkotásában a már-már leírt latin műveltség sajátosan életjelet mutat).

Ad aware kontra beware

• Ad Szvetozár és Efendi

Valószínűleg fölösleges, mégis felhívjuk az Olvasó figyelmét e két név hangulatára. (Ha Vászolyi találta volna ki őket, gratulációt érdemelne érte!) A *Szvetozár* keresztnevű ismert a magyar történelemből Miletics Szvetozár (1824–1901), a kacskaringós pályájú szerb író és politikus (egy időben a magyar parlament képviselője) révén, *efendi* pedig magyar kontextusban szintén jól ismert török megszólító forma (valóban megszólító eset, eredetileg vokatívusz volt az újjörögben).

• Ad Beware of the dog

Érdekes, hogy a biztos klasszikus műveltségű szerző itt nem említette – pedagógiai céllal egy a latinnal már eléggé hadilábon álló közönség számára – a híres latin feliratot: *Cave canem*. Az élet így hozta: egy ausztráliai magyar az óhazai magyar olvasóknak az angol nyelv kapcsán azt beszéli el, hogy egy ausztráliai szerb rossz angolsággal ugyanúgy figyelmeztet – török nevű – kutyájára, mint máig fennmaradt „klasszikus” latin feliratában a néhai római kutyatulajdonos.

IRODALOM*

Bakos József (1969): Egy nyelvi járvány. *Magyar Nyelvőr* 93/2, 214–219.

Bárczi Géza (1958): *A magyar szókinccs eredete*. Budapest: Tankönyvkiadó.

Cserhátalápy Halápy Gábor (2012): *Első magyar sznobszótár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Décsy, Gyula (1984): *Hamburger for America and the world. A handbook of the transworld hamburger culture*. Bloomington: Indiana University Press.

* Terts István kérésére ebben az irodalomjegyzékben a külföldi (vagy külföldön publikáló magyar) szerzők keresztnevét is kiírjuk. – *A szerk.*

- Harden, Franz (1911): *Werden und Wandern unserer Wörter. Etymologische Plaudereien.* (4., bővített és javított kiadás.) Berlin: Weidmannsche Buchhandlung.
- Horger Antal (1924): *Magyar szavak története. Közérdekű magyar szófejtések gyűjteménye.* Budapest: Kókai Lajos; hasonmás kiadás (2001): Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Implom József (1971): Két makaronikus toldalék. *Magyar Nyelvőr* 95/1, 112–115.
- Kiss Lajos (1978): *Földrajzi nevek etimológiai szótára.* Budapest: Akadémiai Kiadó. (Javítva és bővítve 1988.)
- Kluge, Friedrich (1883): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache.* Strassburg: Trübner; (24. kiadás [2002]: Berlin: Walter de Gruyter.
- Kosztolányi Dezső: Szavak és sorsuk. *Pesti Hírlap*, 1935. szeptember 29. (Kosztolányi Dezső: *Nyelv és lélek* minden kiadásában megtalálható, például Budapest: Szépirodalmi Kiadó, 1971.)
- Kovalovszky Miklós (1969): A *mini* divatjáról. *Magyar Nyelvőr* 93/2, 219–223.
- Lotz János (1976): A *-rama* képző az amerikai angol nyelvben. In: Lotz János – Szépe György (szerk.): *Szonettkoszorú a nyelvről.* Budapest: Gondolat Kiadó, 317–319.
- Ország László (1974): Még egy makaronikus toldalékról. *Magyar Nyelvőr* 98/1, 100–102.
- Storfer, Adolf Josef (1935): *Wörter und ihre Schicksale.* Berlin/Zürich: Atlantis. (2. kiadás: 2000, Berlin: Verlag Vorwerk 8.)
- Szilágyi Ferenc (1972): *A magyar szó regénye.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- TESz. = Benkő Loránd (1967–1984, főszerk.): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára.* I–IV. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2000, szerk.): *Nyelvi fogalmak kisszótára.* Budapest: Korona Kiadó.
- Tótfalusi István (1994): *Nyelvi vademecum.* Budapest: Móra Könyvkiadó.
- (2009): *Klasszikus szócsaládfák. Nyelvünk görög és latin eredetű szavai.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tucholsky, Kurt (1973): *A gripsholmi kastély.* Budapest: Magyar Helikon.
- Zaicz Gábor (2006, szerk.): *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Az idegen nyelvek tanítása a Nemzetközi Érettségi Programban

A Nemzetközi Érettségi (IB) Programról

Magyarországon éppen húsz éve folyik a kétéves gimnáziumi felkészítő oktatás a nemzetközi érettségire (*International Baccalaureate, IB*), amelyet jelenleg a világ 143 országában fogadnak el mind a középfokú oktatást lezáró vizsgaként, mind felsőoktatási felvételiként a legrangosabb egyetemek (Oxford, Harvard, Humboldt, Sorbonne stb.), köztük a magyar intézmények is (megfelelő pontszámátváltással). Szakmailag, pedagógiaiilag, módszertanilag a tudományágak legjobb hagyományait és legfrissebb eredményeit ötvözi a program, ezért a világ felsőoktatása is sokra értékeli ezt a tanulmányi és vizsgarendszert. Vannak olyan egyetemek, ahol kreditként beszámítják az IB-eredményeket.

Az IB® nemzetközi, nonprofit szervezet, melynek célja, hogy olyan oktatási formát honosítson meg a világ egyre több országában és iskolájában, amely ma már több korosztály számára, 3–19 éves korig, magas színvonalú, igényes és egységes képzést biztosít. A Nemzetközi Érettségi Program (*Diploma Program, DP*) pedig a 16–19 éveseknek kétéves, a vizsgára felkészítő oktatást nyújt. Az egyes tárgyakhoz az IB Központ (Svájcban) biztosítja a tanárok számára a tantárgyi útmutatókat (*Subject Guide*), amelyek az adott kurzus átfogó leírásán kívül a tananyag részletezését, valamint az értékelés módjának leírását is tartalmazzák. A DP esetében a külső, illetve végső értékelési teendőket szintén az IB végzi a cardiffi vizsgaközpont és a nagyszámú, a világ szinte minden országából kiválasztott, egységes, objektív rendszer alapján dolgozó vizsgáztatók és az őket moderáló (itt: segítő, értékeléseket egységesítő) vezetőik támogatásával és irányításával.

Az IB DP rendszere hat tantárgycsoportból áll, mindegyikből egyet kell választani:

1. nyelvi és irodalmi tanulmányok (anyanyelvi, közel anyanyelvi szintű nyelvtudással, jelenleg 16 nyelvből választható);
2. nyelvelsajátítás (idegen nyelv, „B” nyelv, jelenleg 19 nyelvből választható);
3. természettudományok;
4. egyén és társadalom (humán tárgyak);
5. matematika és számítástechnika;
6. művészetek (például zene, dráma, tánc).

A hatodik csoport helyett az előző öt csoport valamelyikéből egy második tárgy is választható, így előfordul, hogy két humán tárgyból vagy két idegen nyelvből vizsgázik a diák.

Minden tárgyat vagy emelt, vagy középszinten lehet tanulni. Háromnak kötelezően emelt szintűnek kell lennie (vö. magyar rendszer, ahol nincs kötelező emelt szint).

A magyar közoktatás és vizsgáztatás fejlesztéséhez kiváló mintaként szolgálhat az IB rendszere. A nemzetközi érettségi tananyagai a magyar kétszintű vizsgarendszer kidolgozásában is nagy szerepet játszottak, de a további finomításokhoz is sokoldalú segítséget nyújthatnak, hiszen negyvenöt év és több mint száznegyven ország tapasztalata áll az IB Program mögött.

Ennek az ismertetőnek a készítői a hazai kezdetektől (1992) részt vettek a Nemzetközi Érettségi Programban, elsőként és akkor még egyetlenként Kelet-Európában. Már a felkészülés időszakában nagy lelkesedés jellemezte őket. Ez az érzés mind a mai napig jelen van a tanítási gyakorlatukban. Az IB-ben tanítani folyamatos kihívást, megújulási lehetőséget és örömet jelent. Ezért a tanárok nagy része szívesen vállalta és vállalja azt a többletmunkát, amit az új rendszerre való átállás, a tananyagok kiválasztása, előállítás, az állandó esszéíratás és -javítás, a 4000 szavas esszékhez kapcsolódó felkészülés, olvasás és a sok konzultáció kíván. Bár a külső értékeléssel járó megméréstetés és felelősség, a rendszeres továbbképzéseken való részvétel akár gondot is okozhat, mindezek nemcsak feladatokat adnak számukra, hanem az önkitaljesítés és a diákokkal való elmélyültebb kapcsolat lehetőségét is nyújtják.

Az idegen nyelvek tanulásának programja

– 2. tantárgycsoport

A nemzetközi érettségire felkészítő nyelvtanítás sokban eltér a magyar rendszerben folyó oktatástól. Jelentős különbség, hogy nincs tankönyv, melyet a tanár óráról órára követhetne. A Nemzetközi Érettségi Program csupán támpontokat kínál a tananyag elsajátításához, tanításához, és bár a tantárgyra vonatkozó útmutatója megszabja az irányt, az elérni kívánt célt, esetleg némely módszert is felvázol, nem kínál fel kötött tananyagot, nem nyújt kész óravázlatokat, előre meghatározott órai feladatokat.

A nyelvtanítási anyag az adott idegen nyelveken nagyobb tematikus egységekhez kötődik. Ezekhez a tanár különböző, mind írott, mind beszélt nyelvű autentikus szövegeket használ fel, melyek szorosan kapcsolódnak az adott nyelvi kultúrához. A nyelvtanulók így különböző írásbeli és szóbeli műfajokkal találkozhatnak, és elsajátíthatják a műfajra jellemző formai, nyelvi, illetve stílusbeli jellegzetességeket. A nemzetközi érettségi útmutatóját követve a tanár szabad kezét kap a tananyag összeállításához, ezáltal sokkal motiváltabbá teheti a diákokat, alkalmazkodva képességeikhez és érdeklődési körükhöz. Így a tanár által összegyűjtött anyag több nagyobb téma részévé válik, szókincsében és információs tartalmát tekintve is friss és bőséges. A diákok nagyobb rálátást szerezhetnek a világ aktuális témáira, és mivel elegendő anyagot olvastak, és audiovizuális módszerekkel is megközelítettek egy-egy témát, könnyebben formálnak véleményt, tájékozottabbá válnak. A sok olvasás segítségével a hasznos szókincsre és a nyelvi szerkezetekre is természetes közegben, autentikus szövegekből tesznek szert.

A tankönyvek, vizsgára felkészítő kiadványok gyorsan elavulnak, illetve gyakran előfordul, hogy elszigetelten vizsgálnak meg bizonyos nyelvi elemeket, vagy a diákok számára teljesen érdektelen témákat vázolnak fel, csak szűk rálátást kínálva egy-egy területre. Ez nem feltétlenül segíti elő a nyelvi fejlődést, mivel a tanulók azt igénylik,

hogyan ne csak a megkívánt nyelvi struktúrákat gyakorolják be, hanem érdekes legyen az idegen nyelven az információ feldolgozása. A Nemzetközi Érettségi Programban a nyelvtanuló célja nem a nyelv önmagáért való fejlesztése, a program valós tartalmát, új tudásanyagot és informáltságot is kínál. Ezek a tényezők összességében nagyobb lendületet adnak a tanulók nyelvi fejlődésének, mint ha a hagyományos könyv alapú nyelvtanulási módot választanánk. Ez a komplex nyelvtanulás színesebb, az aktualitásokhoz jobban igazodik, és mind a tanár, mind a diák részéről kreatív és innovatív gondolkodást és megoldást követel.

A nemzetközi érettségi idegen nyelvi programjának célja

A nemzetközi érettségi letételéhez egy idegen nyelv tanulása kötelező, ennek a szintje azonban a tanuló nyelvi előtanulmányaitól, illetve képességeitől függően választható. Lehetőség van az adott nyelv emelt, illetve középszinten történő tanulására. (A rendszerben szerepel a kezdő szint is, az úgynevezett *Ab initio*, de ez a két felkészítő év alatt nem juttatja el a diákokat a magyar érettségi szintjére, ezért nem foglalkozunk vele a továbbiakban.) A nyelvi program célja, hogy az adott idegen nyelvet tanuló diákok képesek legyenek hallott vagy olvasott szöveget megérteni és feldolgozni. Ezek a szövegek műfajilag igen széles skálát ölelnek fel, beleértve az irodalmi szövegeket is. A tanulóknak mind szóban, mind pedig írásban készen kell állniuk arra, hogy álláspontját kifejtse, elvont témákat megtárgyaljon, ötleteit és véleményét meggyőző érvekkel, összefüggően alátámassza. Elvárható továbbá, hogy a tanuló interakcióiban spontán reagáljon, folyékonyan beszéljen, mondanivalója nyelvtanilag és szókinccs szempontjából helyes legyen, adott helyzetekben tudjon tisztán és hatékonyan kommunikálni, és az adott nyelv kulturális implikációit is értse.

A tananyag

A kétéves nyelvi tananyagot a tanár állítja össze, ehhez az IB csupán néhány irányelvet ad meg. Megszabja azokat a témákat, amelyeket a két év során a nyelvi képzésben érinteni kell (például globális témák, társas kapcsolatok, média és kommunikáció), felvázol olyan választható témákat (például szabadidő, hagyományok, tudomány és technika), melyeket szintén bele kell szőni a tananyagba. Azt viszont nem írja elő, milyen módon, milyen szempontból, milyen alcímmel közelítsék meg a diákok a témákat. A tanár határozza meg a téma megközelítését, tőle függ, hogy például a globális témacsoportban milyen alcímek köré tervezi óráit: például energiatartalékok, szegénység és éhínség, környezetvédelem és fenntartható fejlődés. Így a témák igen tágan értelmezhetőek, és lehetőséget teremtenek mind a tanárnak, mind pedig a diáknak arra, hogy érdeklődésük szerint válasszák ki, milyen témájú anyagban mélyednek el. Az IB a két év alatt két irodalmi mű olvasását írja elő, azonban ezek szerzője, műfaja, terjedelme, illetve témája is szabadon választható. Kiköti, hogy minél több fajta írott, illetve audiovizuális szövegtípussal ismerkedjenek meg a diákok. Minden esetben a legfontosabb követelmény a forrás autentikus volta. Az írásbeli munka tekintetében pedig konkrétan felsorolja, milyen szövegfajták írása kérhető számon a tanulóktól, például hivatalos levél, érvelő esszé, jelentések, újságcikkek.

A tanár döntésén múlik, hogyan osztja be a tananyagot, mire mennyi időt szán, hogyan éri el a célját, milyen szövegeken, illetve kommunikatív feladatokon keresztül

ismerteti meg bizonyos nyelvi struktúrákkal a diákokat. Az idegen nyelv nyelvtana nem képez különálló részt a tananyagban, hiszen a nyelvtan csakis a szöveg kontextusában nyer értelmet. A szókincs, illetve a nyelvtani szerkezetek megismerésének, kontextusba helyezésének kitűnő módja a nagyszámú írott, illetve hallás utáni szöveg elemzése.

Nyelvtanítási módszerek a nemzetközi érettségiben

Természetesen az IB-ben használt gyakorlatok a magyar rendszerben is mindennapok lehetnek. Az eltérő elvárások miatt a hangsúlyokat azonban máshová helyezik.

Bár a nemzetközi érettségiben a nyelvtanítás módszerei nincsenek kategorikusan megszabva, a tanárnak előtérbe kell helyeznie azokat a metodikai eljárásokat, amelyek elősegítik a kritikus, kreatív gondolkodást. A tananyag megtervezésében kulcsszerepet játszik az egyéni szükségletekhez és érdeklődéshez való alkalmazkodás. A nyelvet a tanár olyan természetes nyelvhasználatot igénylő feladatokon keresztül közelíti meg, melyek mind a folyékony beszédet, mind pedig a nyelvhelyességet fejlesztik. Súlyt fektet a forma és a jelentés kapcsolatára, igyekszik az adott idegen nyelvet használni a kommunikáció fő eszközeként a nyelvórán, továbbá olyan feladatokat ad, melyekben a diákok az egymás közötti interakciókban is természetesen és szabadon használják az idegen nyelvet. A tanárnak az eszközök és a tananyag megtervezésénél is figyelembe kell vennie a korosztály érdeklődési körét, a képességeket, a kulturális hátteret. A tanulók munkájukról rendszeres visszajelzést kapnak, illetve az értékelési kritériumok ismeretében maguk is képesek pontos képet formálni saját tudásukról, és ez saját fejlődésüket is elősegíti.

A nemzetközi érettségire való felkészülés során a nyelvtanulók nemcsak nyelvtani, illetve strukturális szabályokat tanulnak, szókészletet bővítenek, hanem rálátást szereznek a nyelvi kultúrára is.

Jó gyakorlatok

Már szó volt arról, hogy a „B nyelv” elnevezésű tantárgy nem tekinti fő szempontnak a nyelvtani hibák „vadászását”. Ezért a felkészítés során az alábbi gyakorlatok nagyobb szerepet kaphatnak, mint a magyar érettségi rendszerében. A feladatok elsősorban a szövegkohéziót és a szövegértést gyakoroltatják. A spanyol nyelvben az egyik leghasznosabb és legnehezebb feladat a kötőszavak behelyettesítése. Ehhez ugyanis nemcsak a kötőszavak pontos jelentését kell ismerni, hanem a mondatok, mondatrészek közti összefüggéseket is meg kell érteni.

Szintén jó gyakorlat a szokásos igaz-hamis típusú feladat érveléssel kiegészítése. Amellett, hogy a diák eldönti, az adott állítás igaz-e, vagy hamis, meg kell jelölnie a szövegben, melyik mondat vagy mondatrész alapján hozta meg a döntését, mert csak így kaphat a feladat megoldására pontot. Ez ugyan nehezíti a feladatot, de erősíti a szövegértést, az érvelési képességet, és aktívabb, elmélyültebb feladatmegoldást kíván. Előfordul, hogy az eldöntendő kérdésre egyszerű igen vagy nem választ kapunk, pedig itt a fő cél az, hogy érvelést is követeljünk a diákoktól, nagyrészt az előbb említett feladat előkészítése érdekében.

Nagyon hasznos feladattípus az összekevert bekezdések sorrendbe tétele. Szintén a kohéziót erősíti, hiszen itt megint az összefüggéseket kell megérteni, illetve indokolni.

Az egyes részeket címekkel párosító gyakorlat az eddig említettek mellett kreativitást és fantáziát is követel, melyek fejlesztése a program fontos része.

A tanév során a diákok az órán elkészítenek egy úgynevezett kreatív írásbeli feladatot, melyet külső vizsgáztatók értékelnek. Az írásbeli feladat három különböző műfajú autentikus forrásszöveghez kapcsolódik, melyek a diákok számára ismeretlenek, bár a témájuk már az órai tananyag részét képezte. A diákok az általuk meghatározott szemszögből körülbelül 300–400 szavas, műfajilag szabadon választott írásbeli munkát alkotnak, körülbelül 100 szóban pedig megindokolják, miért az adott módon oldották meg a feladatot. Ezzel nemcsak az mérhető, mennyire értik meg a diákok a forrásszövegeket és a közöttük lévő kapcsolatot, hanem az is, hogyan képesek az információk szintetizálására. Ezenkívül megmutathatják, ismerik-e az általuk választott műfaj kötöttségeit, és mennyire képesek új szemszögből megközelíteni a témát, valamint hatékonyan megszerkeszteni a munkájukat.

A vizsga

Emelt és középszint

Az emelt szint és a középszint közötti különbség főképp a nyelvi anyagok nehézségi fokában rejlik. Bár a témák ugyanazok, a megközelítés mélysége változhat. Középszinten nem elvárás az irodalmi szöveg olvasása sem. Itt kevesebb írásfajtát kell a diákoknak ismerniük, illetve alkotniuk. A vizsgán a középszinten tanuló diákok csak egy írásbeli feladattal találkoznak. A két szinthez külön szóbeli, illetve írásbeli értékelési kritériumok tartoznak.

A vizsga összetevői

A nyelvi érettségi vizsga értékelése és a végső érdemjegy több elemből tevődik össze: a tanulók írásbeli kreatív munkájából, a két év során nyújtott szóbeli tevékenységükből, illetve az írásbeli vizsgán elért eredményükből.

A tanulók tanórán elkészített írásbeli munkáit (körülbelül 400–500 szavas dolgozat) külső vizsgáztatók értékelik, mint ahogy a három részből álló írásbeli vizsgát (szövegértés, fogalmazás, illetve írott szövegre adott írásbeli reakció) is.

A tanulók szóbeli jegye a csoportot tanító tanár által megküldött pontokból tevődik össze, melyet a Nemzetközi Érettségi Bizottság (IBO) vizsgáztatói moderálnak. A szóbeli vizsgarésznek két eleme van. Az egyik a két év során három szabadon választott órán elvégzett csoportos szóbeli feladatok értékelése. A tanár diákonként értékeli a szóbeli feleletek, prezentációk, viták stb. minőségét, melyekhez az IBO által kiadott szóbeli értékelési kritériumokat használja. A másik vizsgaelem CD-re rögzített feleletből áll. A rögzített felelet 8–10 perces, ahol a diák feladata rövid felkészülési idő után képről prezentációt tartani, amit a tanár által irányított beszélgetés követ. A szóbeli feleletek így kettős értékelésen mennek keresztül: belső pontozás (a tanulót tanító tanár), illetve külső osztályzás (a Nemzetközi Érettségi Bizottság vizsgáztatói) által. Moderálás (a tanárok osztályzatainak felülbírálása külső szakértők által) után születnek meg a végső szóbeli jegyek. Ez a fajta osztályzás nemcsak a diáknak ad objektívebb visszajelzést a teljesítményéről, hanem a tanárnak is, hiszen jegyeit az IBO tapasztalt vizsgáztatói moderálják. Ha a tanár a feleleteket túl szigorúan vagy túl enyhén bírálta el, akkor az értékelési kritériumok függvényében módosítják az eredményeket. Így

a tanárnak igyekeznie kell saját értékelését (mind a szóbeli, mind az írásbeli munkák esetében) az IBO által kiadott értékelési kritériumokhoz igazítani, arra törekedve, hogy értékelésében elkerülje a szubjektivitást, és valós visszajelzést adjon diákjainak a tudásukról. A szóbeli vizsga a végső jegy 30%-át adja, a kreatív írásbeli munka a 20%-át, a szövegfeldolgozás a 25%-át, míg a fogalmazási feladatok a 25%-át.

Vizsgarész	A vizsga összetevőinek %-os megoszlása	Hol szerzi meg a diák?
Írásbeli 1. rész (kreatív munka)	20%	tanórán
Írásbeli 2. rész (szövegfeldolgozás)	25%	vizsgán
Írásbeli 3. rész (fogalmazás)	25%	vizsgán
Szóbeli rész (3 kiválasztott órai munka)	15%	2 év során dokumentált anyagból
Szóbeli rész (Háromrészes vizsgabeszélgetés)	15%	a 2. év során, a tanár a hanganyagot rögzíti
	100%	

1. táblázat. A vizsga összetevői

Az írásbeli és a szóbeli szereplés értékelése a nemzetközi érettségien

Az írásbeli vizsgafogalmazások értékelése három fő szempont köré rendeződik: nyelv, üzenet (mondanivaló vagy tartalom) és forma.

A nyelvi komponens 1–10-es skálán méri, hogy a vizsgázó mennyire képes a nyelvet hatékonyan és helyesen használni. Értékeli a nyelvi szerkezetek, a szókinccs változatosságát, komplexitását és helyességét.

Az üzenetkomponens hasonló skálán értékeli, hogy a vizsgázó mennyire képes a megfelelő érveket felsorakoztatni, illetve kibontani, mondanivalóját logikusan felépíteni.

A formai komponens értékelése szintén 1–10 pontig terjed. Ez a komponens azt méri, hogy a vizsgázó mennyire tud a feladatban kért írásfajta nyelvi és formai kötöttségeinek megfelelni.

A szóbeli értékelése méri a vizsgázó produktív, szövegértési, illetve interaktív készségét. 1–10-ig terjedő skálán értékeli a nyelvi mondanivaló kifejezését, azaz hogy a diák folyékonyan, nyelvileg helyesen, változatos nyelvi szerkezetekkel és szókinccsel kommunikál-e, illetve hogy intonációja segíti-e az üzenet közvetítését.

A szövegértési és interaktív készséget mérő kritériumok (szintén 1–10-ig terjedő skálán) azt elemzik, mennyire aktívan vesz részt a vizsgázó a beszélgetésben, illetve mennyire tudja ötleteit, véleményét érthetően, összefüggően és hatásosan elmondani.

Mind a szóbeli, mind az írásbeli értékelési kritériumok kétpontos sávonként részletesen leírják, hogy a vizsgázó a munkája alapján melyik sávba sorolható. Így mind a tanár, mind a vizsgázó objektív, részletes és világos útmutatást kap az adott munka értékeléséhez, illetve ahhoz, milyen területeken van szükség javulásra.

A hosszú esszé

Lehetőség van arra, hogy a tanuló ebből a tárgyból is hosszú esszét írjon (4000 szó). Ez a feladat azoknak a diákoknak ajánlott, akik szeretnek elmélyülni, kutatni az adott nyelv egy-egy területén. (Spanyolból ritkán írnak hosszú esszét a diákok.)

Az esszét a tanult tantárgy nyelvén kell megírni, témájának e nyelv kultúrájához kell kapcsolódnia. Mivel kutatómunkáról van szó, az értékelés nagyobb súlyt fektet a kutatás során tett erőfeszítésre, mint a nyelvi készségekre. Természetesen van nyelvi elvárás is, de önmagában a jó nyelvismeret nem vezet olyan jó eredményhez, mint például egy nyelvíleg kicsit korlátozottabb, ugyanakkor alapos kutatást tükröző, jobban megszerkesztett, ügyesebben érvelő esszé.

A hosszú esszét is külső értékelők bírálják; a tanár ugyan elláthatja jó tanáccsal a diákot, de – bármilyen nehéz is ezt megállni – irányítania vagy például a szövegbe belejavítania, akár nyelvtanilag, akár tematikailag, nem szabad. Ez az esszé teljes mértékben a tanuló kutatómunkájának az eredménye kell, hogy legyen, elkészítése során megtanulhat idegen nyelven idézni, lábjegyzeteket készíteni.

Természetesen a vizsgázónak ismernie kell a fő elvárásokat már az esszé megírása előtt: témameghatározás (ebben még segíthet a tanár, hiszen fontos, hogy a kutatási témának köze legyen a tantárgyhoz); bevezetés; kutatás; a téma ismerete és megértése; észérvek; elemzés; megfelelő nyelvhasználat; konklúzió; referenciák; összegzés; egységes értékelés.

A nemzetközi érettségi és a magyar idegen nyelvi érettségi összehasonlítása

A magyar kétszintű nyelvi érettségi átalakulása tükrözi a nyelvoktatásban végbement változásokat, illetve a magyarországi idegen nyelvi érettségi igazodik számos neves nyelvvizsga struktúrájához, feladattípusaihoz.

Hasonlóságok a vizsgák között és a vizsgafeladatokban:

- Mindkét vizsga választható emelt és középszinten.
- A magyar érettségin is van írásbeli és szóbeli rész, de ott egyenlő arányban számitanak a végső eredménybe.
- A magyar emelt szintű nyelvi érettségi szerkezetében hasonlít az IB-hez.
- Mindkét érettségin vannak hasonló témakörök.
- A nemzetközi érettségi azonban tágabban értelmezi őket, meghagyva a diákok és tanáraik számára azt a lehetőséget, hogy ne magát a témát dolgozzák fel, hiszen arról már úgylis sok információval rendelkeznek (például környezetvédelem, egészséges életmód), hanem kutassanak egy adott témában, vagy annak bizonyos érdekes aspektusait vizsgálják meg részletesebben, mint a magyar emelt szintű nyelvi érettségi esetében. A magyar érettségi rendszerében a felkészülés során fontos lenne, hogy a diákok olyan autentikus szövegtípusokkal találkozzanak az adott témában, melyek kreatív gondolkodásra, reagálásra és a valós tartalom kifejezésére készítik őket.
- Mindkét nyelvi írásbeli érettségin méri a diákok szövegértelmezését, szövegértését és adott szövegre történő írásos válaszát.

- A magyar idegen nyelvi szóbeli érettségi is hordozza a nemzetközi érettségi némely elemét, például a képről való beszélgetést vagy a spontán véleménykifejtést. Az értékelési kritériumok hasonlóak, mindkét rendszer méri a témában megszerzett jártasságot, azaz hogy a vizsgázónak van-e véleménye globális fontosságú kérdésekről; véleményét a megfelelő szókinccsel, nyelvhelyességgel, folyékonyssággal formázza-e meg; hangsúlyt fektet-e arra, hogy a mondanivaló jól legyen megszerkesztve.
- A feladattípusok között vannak hasonlóak (szövegértés, szövegalkotás, szóbeli beszélgetés általános témákról).
- A szóbeli részek lebonyolításában is a hasonlóság dominál.

Különbségek:

- A magyar vizsgán a hallott szöveg értése külön komponens, míg az IB-ben ez csak integráltan, az amúgy is kevesebb százalékot érő szóbeli részben jelenik meg.
- Érdekes, hogy a nemzetközi érettségi külön feladatban nem méri a nyelvtanuló nyelvhelyességét, nem értékeli egy fajta külön nyelvi kompetenciaként, míg a magyar érettségi igen. A nyelvhelyesség az információ átvitelének eszköze, mert a nyelv helytelen használata miatt a kommunikációs tartalom sérülhet. Mérése csakis az aktív készségek használata során válik fontossá, ezért ez az esszéírás értékelési kritériumaiban jelenik meg a nemzetközi érettségin, de a szóbeli osztályzatában is megtalálható.
- A két vizsga között a másik fő különbség a fogalmazási részt érinti, melyet a nemzetközi érettségin pontos értékelő kritériumok szerint ellenőriznek. Míg a magyar érettségi nyelvi aránylag könnyű feladatok teljesítését várja el a vizsgázótól, a nemzetközi érettségin tisztában kell lennie számos műfaj írásbeli kötöttségeivel. Az adott témában a megfelelő kereteken belül, nyelvi letisztult és elmélyült fogalmazást kell alkotnia, lényegesen nagyobb minimális szóterjedelemben. A magyar rendszerben a fogalmazások rövidek, nem igazán teremtenek lehetőséget arra, hogy a diákok elmélyüljenek egy-egy témában, így aligha mérhető, hogy képesek lennének-e komplexebb gondolataik idegen nyelven történő koherens kifejtésére.
- A szóbelin a nemzetközi érettségi elvárja, hogy a vizsgázó mondanivalója ne csak nyelvi feleljen meg a követelményeknek, hanem tartalmában és mélységében is valós üzenetet közvetítsen.
- Fontos különbség a szóbelin, hogy a nemzetközi érettségi rendszerében a diákok 15 perces felkészülési időt kapnak, mielőtt egy képről prezentációt tartanának, így lehetőségük van gondolataik összerendezésére. Az osztályzatba a képről tartott előadás felépítését is beleszámítja a tanár. A nemzetközi érettségi szóbeli értékelése és rendszere precízebb, aprólékosabb, ezáltal szigorúbban és következetesebben mér, mint egy magyar emelt szintű idegen nyelvi érettségi. Mivel a nemzetközi érettségi rendszerében a diákot tanító tanár értékelése is beleszámít a végső érdemjegybe, a pedagógus rákényszerül arra, hogy rendszeresen használja az értékelési kritériumokat a két felkészítő év során.
 - Az értékelési szempontok között nagy eltérések vannak. Ezek zömében a nyelvtani hibák általános megítéléséből adódnak. A magyar rendszer sokkal szigorúbb ebből a szempontból. Az IB inkább az autentikusságra, az érvelésre, a kommunikációs elemekre helyezi a hangsúlyt.

- A vizsgára való kétéves felkészülésben sincs sok hasonlóság. A magyar rendszerben általában könyvből, könyvsorozatból készül a diák az érettségire. Természetesen kap kiegészítő feladatokat is, de közel sem igazodik a tananyag az igényeihez annyira, amennyire az IB esetében.

Az Angol nyelv és irodalom tantárgy – az 1. tantárgycsoportban

Az IB Program a magyar érettségi rendszerben ismeretlen tantárgyat is ajánl a tanulói számára, az *Angol nyelv és irodalom* nevű tárgyat, melyet a nyelvet már jól (anyanyelvi, közel anyanyelvi szinten) ismerők számára állítottak össze. Az IB rendszerében a Nyelvi és irodalmi tanulmányok körébe tartozik. Jelenleg 16 közismert nyelvből választható, lényegében azonos elvárásokkal. A tanulmányozott szövegek azonban különbözőek, a tanár választhatja ki őket a központi listáról. A tantárgy nem nyelvóra, nem a nyelvelsajátítás a fő cél, hanem a már megszerzett nyelvi készségek megerősítése, finomítása, az adott nyelv kultúrájának mélyreható vizsgálata, az irodalmi és egyéb szövegek megismerése, létrehozása.

Az *Angol nyelv és irodalom* tantárgy nem az általunk ismert irodalomóra. Szövegekre fókuszál, különböző szövegtípusokat tanít. De nem csak hagyományos irodalmi műfajokat: az újságcikk, az esszé, a reklám, az önéletrajz, a beszéd, az útikönyv, a termékismertető, a használati utasítás egyaránt az elsajátítandó szövegtípusok között szerepel. A szövegtípusok elsajátítása nemcsak a rájuk jellemző sajátos nyelvi és stílusjegyek felismerésének, megnevezésének képességét jelenti, hanem a tanulóknak meg kell tanulniuk ezeknek a szövegtípusoknak a létrehozását is: kreatív szövegalkotás, három szöveg létrehozása (például novella, újságcikk vagy egy regény kiegészítő fejezetének a megírása), amelyek közül egyet a feladatot ismertető, az írás menetét, nehézségeit feltáró rövid leírás kíséretében kell beküldeni a vizsgaközpontba, az Egyesült Királyságban található Cardiffba.

A tantárgy tanulása során a négy különböző félévben négy különböző területet hangsúlyoznak. Ezek a következők:

- a nyelv változása, fejlődése bizonyos kulturális helyzetekben, helyhez, társadalmi környezethez, tudományterülethez való kötöttsége, hatása az egyén, illetve egy társadalmi csoport identitásának formálódására;
- a tömegkommunikáció (az újságok, a televízió, a rádió, az internet, közösségi háló) nyelvezete; hogyan határozza meg egyes médiumok nyelvhasználata a szöveg tartalmát, stílusát, létrejöttének és befogadásának módját, milyen társadalmi hatása, szerepe van egyes médiumoknak, a médiához kapcsolható társadalmi jelenségek;
- néhány irodalmi mű alapos és részletes elemzése: szerkezet, nézőpont, szókinés, költői képek és egyéb nyelvi és stíluseszközök használatának vizsgálata, a szoros értelemben vett műelemzés készségeinek elsajátítása;
- irodalmi szövegek olvasása, a szövegek létrejöttének és a befogadás körülményeinek vizsgálata, a történelmi változások, a társadalmi és kulturális környezet hatásai egy mű létrejöttére, egy-egy mű különböző olvasatainak vizsgálata.

Az *Angol nyelv és irodalom* tantárgy tanításának középpontjában a szövegekkel való foglalkozás áll, amely megköveteli, hogy a diák rendszeresen találkozzék különféle szövegtípusokkal, illetve gyakorolja a szövegelemzés és szövegalkotás készségeit. A szövegelemzés lényege pedig az, hogy a formai elemzés önmagában sosem elég, mindig ki kell egészíteni a szöveg keletkezési és befogadási körülményeinek vizsgálatával.

Hogyan és mit adhatna hozzá egy hasonló tantárgy bevezetése a magyar érettségi rendszerhez?

Mint a fenti leírásból is látszik, ez a tantárgy nem is emlékeztet a hagyományos nyelvi kurzusokra. A nyelvtudást feltételezi, alapnak veszi, ugyanakkor nyelvhasználatot elemez, a szövegek működését vizsgálja. Talán éppen az a legnagyobb előnye, hogy intellektuális és nyelvi kihívást is biztosít azoknak a nyelvtanulóknak, akiknek nyelvi szintje bőven meghaladja az emelt szintű érettségi színvonalát, a középfokú nyelvtudást (KER B1–B2 szint). Szerencsére egyre több ilyen diák van a magyar gimnáziumokban.

Míg általában a mai magyar nyelvtanítási környezetben használt nyelvkönyvek és egyéb tananyagok a kisebb nyelvi elemek bemutatására koncentrálnak, kevesebb inputot nyújtó, rövidebb szövegeket tartalmaznak, az *Angol nyelv és irodalom* tantárgy más eszközöket is ad a tanulók kezébe. Egyrészt – az irodalmi művek segítségével – nagyobb elmélyedést tesz lehetővé a nyelvvel és a kulturális környezettel kapcsolatos kérdések vagy éppen az emberi alapproblémák végiggondolásakor. Másrészt több, extenzívebb foglalkozást, valamint autentikus szövegeket, helyzeteket biztosít. Feldolgozáskor a tartalmi és nyelvi egészre figyel. Az apróbb nyelvi elemek a szöveg valamely részéből bújnak elő, bár kevésbé rendezett formában, mint egy nyelvtankönyvben, és nem is foglalnak el olyan központi szerepet, mint egy nyelvkönyvben. Csak annyiban érdekesek, amennyiben a szöveg pontosabb megértését segítik. A nyelvgyakorlást maga a nyelv használata biztosítja, a nyelv új szerepet kap, a továbbiakban nem cél, hanem eszköz (ahogy egyébként a tartalomalapú nyelvtanítás vallja). Talán éppen ez okozta a legnagyobb nehézséget a tantárgy bevezetésében, tanulásában.

Nem könnyű levetkőzni kulturális korlátainkat, beidegződéseinket. Eleinte mint nyelvtanár közelíti meg az ember a helyzetet, a nyelvtanári múltjából és jelenéből hozott metodikával, prioritásokkal, feladatokkal. Hosszú időnek kell eltelnie, míg megérti, hogy másképp is lehet. Elengedheti a tanulók kezét, az olvasás, az elemzés és a szövegalkotás ismételt gyakorlása igenis megszilárdítja a készségeket, mélyíti a nyelvtudást, új dimenziókat nyit.

(Összeszerkesztette: Bognár Anikó)

IRODALOM

www.ibhungary.hu és/vagy www.nemzetkozierettsegi.hu (Letöltve: 2014. 01. 21.)

www.ibo.org (Letöltve: 2014. 01. 21.)

Diploma programme language B guide, 2011. Cardiff: International Baccalaureate.

KÖNYVSZEMLE

Pléh Csaba

A társalgás pszichológiája

Budapest: Libri Kiadó, 2012. 423 p.

ISBN: 978-963-310-058-5

2012-ben jelent meg a Libri Kiadó gondozásában Pléh Csaba *A társalgás pszichológiája* című munkája. A mű a szerző sokéves, a kommunikációval, ezen belül pedig a társalgással foglalkozó kutatásainak eredményeit foglalja össze. A társalgás iránti tudományos érdeklődéséről Pléh Csaba új könyve *Előszavában* a következőket írja: „A társalgás mint a nyelv élő használatának kerete az 1970-es évek elejétől, vagyis négy évtizede érdekel” (10). Ettől a témától gyakran hosszabb időre is eltávolodott, de most – több kedvező körülménynek és számos személynek, így kollégáknak, szerkesztőknek, diákoknak hála – ismét visszatért hozzá. „Nekik köszönhető – áll valamennyiükre vonatkozóan az előszóban –, ha a könyv monológja talán valóban társalgássá is válik” (11).

A könyv nyolc hosszabb fejezetből és egy rövid, *Epilógusnak* nevezett kilencedikből áll, amely után nagyjából félszáz szómagyarázatot tartalmazó *kisszótárt*, igen részletes, 32 oldal terjedelmű *irodalomjegyzéket*, valamint a mű használatát nagymértékben segítő *név- és tárgymutatót* találunk. Az irodalomjegyzék a kommunikáció és a társalgás vizsgálatában érintett számos terület magyar és külföldi szakirodalmának nagy hányadát felöleli.

Az egyes fejezetek és alfejezetek felépítésének fontos jellemzője egyrészt az, hogy bennük a mű oktatási céljainak is megfelelően egy vagy több, kerettel is elkülönített, *Terepmunka* feliratú rész található, melyben a szerző az adott témakörre vonatkozóan gyűjtőmunkára buzdít, illetve különféle megfigyelési, elemzési feladatokat tűz ki. Másrészt egy-egy nagy fejezet zárásaként összefoglaló feladatokkal egészíti ki az addig mondottakat. Ezek bármelyikéből a könyvét használó diákok, sőt

akár kollégák is bátran válogathatnak egyéni, illetve csopormunkához, a szerző szavaival: különféle „kutatási miniprogramokhoz” (374). A kilenc fejezet a társalgás rendkívül sokoldalú megközelítését nyújtja.

Az első fejezet címe *A társalgások szerkezeti meghatározói* (12–39). Ebben a részben először az alapfogalmakat tisztázza a szerző, azaz a *társalgás* és a *szöveg*, továbbá a *diskurzus* szavak meghatározását közli, majd a társalgás nyelvészeti, filozófiai, szociálpszichológiai és pszicholingvisztikai megközelítéseit ismerjük meg. A társalgás „...egy tágabb fogalom, a diskurzus egyik fontos alaptípusa” (12). A *diskurzus* szó a szöveg megfelelője az angol, illetve a francia terminológiában, míg a németben és egyes szláv nyelvekben a latin *textusra* visszavezethető elnevezéssel találkozunk. A magyar szakirodalom is egyre gyakrabban él a diskurzus szóval, amely a szövegre vonatkozó szűkebb értelem mellett jelentheti „a társadalom egész, a kommunikációban megjelenített rendszerét” is (lásd kisszótár: 376). A szöveget a *koherencia* – a mondatok közötti visszautalások révén megmutatózó főként grammatikai kapcsolatok megléte – különbözteti meg a mondatok pusztá halmazától. A könyv egy későbbi, a gyermeki társalgás fejlődéséről szóló fejezetében a szerző táblázatos formában összegzi a nyelv nyújtotta visszautalási lehetőségeket (257).

A társalgás az élő nyelv használata, „a nyelv közvetlen valósága” (15). A társalgás szó a kötetben végig szakszóként szerepel, nem utolsósorban azért eshetett erre a kutató választásra, mert „hétköznapi” megfelelőjénél, a beszélgetésnél jobban visszaadja azt, hogy ennek során „a nyelv társas, személyközi használatáról van szó” (16). *A társalgások rendszertana* részfejezet azokat a kritériumokat adja meg, amelyek nyomán a társalgás egyes típusait elkülöníthetjük. Ilyen szempont lehet a *szerreplők száma*, az *ismerőség foka*, a *szerrendezettség* vagy a *formalitás*. Ez utóbbi

szerint különül el többek között a magánbeszéd, az intézményes beszéd, a tolmácsok használta közvetett beszéd (30). Vizsgálható továbbá a társalgás *műneme* is. A műnem körébe tartozhat a sztorizgatás, az udvarlás, az adásvétel vagy a politikai rábeszélés, meggyőzés közötti különbségek kérdése. Szemben a korábbi erősen leegyszerűsítő: írott szöveg ↔ beszélt szöveg elkülönítéssel, egyre árnyaltabb rendszer bontakozhat ki a *megjelenítési közeg* szempontjából is. A szemtől szembe történő beszélgetés, a vonalas, illetve a mobiltelefon útján való kommunikáció, netán a csevegőszoba révén a társalgás számos variációja alakult ki. Ha valakit napjainkban mobilon érünk el, nem tudhatjuk, hol (milyen kontextusban) találja őt hívásunk; a vonalas telefon esetében tudtuk, hogy az illető lakását, netán munkahelyét hívtuk. Ez utóbbi különbség fontosságára az új technikákról szóló utolsó fejezetben hívja fel a figyelmet a szerző (373–374).

Az első fejezetben igen jól áttekinthető táblázatok mutatják be például a családi intim szókinccs elrendeződését (29) vagy az e-mail üzenetek jellemzőit (32). Ugyanitt szól még a szerző a társalgások szabályozottságáról, egymást követő lépéseiről, illetve a spontaneitás kérdéseiről. Az ún. vertikális szabályozottság a társalgási térhez (egyetemi előadóterem, templom, futballpálya), míg a horizontálisnak nevezett a használt nyelvi formához kötődik. Az utóbbinak összhangban kell lennie az előbbivel, ennek függvényében kell alakulnia. Több megfigyelést idéz Pléh Csaba arról írva, hogy a beszélgetés során a partnerhez horizontálisan is igyekszünk illeszkedni (36).

A második, *A társalgások beállító rendszerei: beszélőváltás és megszólítási rendszerek* (40–84) című fejezet számos tanulságos megfigyelést tartalmaz a beszédjoggal, annak megtartásával, átadásával, a nemek közötti eltérések megnyilvánulásaival, a szóátadás és -átvétel látható és hallható támpontjaival (intonáció, töltelékszavak alkalmazása, szemkontaktus, testhelyzetváltozás) kapcsolatban. Külön részfejezet foglalkozik a megszólítással és a köszönéssel, a tegezés és a magá-

zás kérdéseivel és ezek változásával a munkahelyi viszonyokat vagy éppen a szülő-gyermek kapcsolatot illetően. A bemutatott ábrákon jól követhető, hogyan alakul a tegezés a nemek függvényében, s kiderül az is, hogy az egyazon szobában dolgozók sokkal gyakrabban tegeződnek, mint a csupán azonos épületben foglalkoztatottak, bár ők is ugyanazon cég munkatársai. Újabb ábrák mutatják be a gyermekek ún. státuszalapú (fiam, lányom), illetve névalapú megszólításának életkor szerinti változását, valamint a szülők tegezésének kérdését. Láthatjuk: az idősebb szülők máig inkább a státuszalapú megszólítást kedvelik. A fiatal szülők körében pedig szinte 100%-osan elfogadottá vált a tegezés a gyermekek részéről (79–80). A fejezetet szépirodalmi idézetek is kiegészítik. A tegezés kialakulására, gyakran problematikus voltára vonatkozó Jókai-, Móricz-, illetve Ottlik-idézetek bemutatása után szintén e témára vonatkozó terepmunka-feladatok fogalmazódnak meg: „Keressen példákat a mai irodalomban a tegezés konfliktusairól!” Illetve: „Hasonlítsa össze a mai tizenévesek és a huszonévesek megszólítási és tegezési rendszerét!” (84).

A harmadik fejezet (85–117), *A beszédaktus-elmélet mint a társalgáselemzés kerete* ugyancsak alapvető ismeretek átadásával indít, s részben a beszédaktus-elmélet történetébe, részben pedig az egyes szerzők alkotta rendszerekbe vezet be. A nyelv konstatív és performatív mondatait elkülönítő John Austin mellett a legtöbbit idézett szerző itt nem véletlenül John Searle és Jürgen Habermas, de gyakran találkozunk a beszédaktus-elmélet további képviselőinek nevével is (Clarc, Fraser, Grice stb.). Pléh Csaba szívesen hivatkozik magyar kutatókra is: Terestyéni Tamás, Bánki Dezső, Krékits József neve fordul elő többek között e lapokon. Grice munkásságára, az ún. *társalgási maximák* kérdéskörére a szerző a kötet további fejezeteiben még többször hivatkozik.

Ebben a részben jelenik meg először az átkulcsolás fogalma. A jelenség lényege a felszólításnak kérdésként való megjelenése,

amely gyakran az udvariasság kifejezője (115). A jelenségre – fontossága miatt – a szerző a későbbiekben is visszatér (141–142), a kishívtárban is találkozunk vele (375). A fejezet tanulságát az alábbiakban összegzi a szerző: „A beszédaktus-elmélet a társalgáselemzés szempontjából legfontosabb hozama, hogy ráébredt: az egymást követő megnyilatkozásoknál nem a megnyilatkozások, hanem az általuk végzett cselekvések összekapcsolásáról van szó” (115; Pléh Csaba kiemelése).

A negyedik fejezet (118–166) *A társalgási mikro- és makroszerkezet* címet viseli. Amíg a makroszerkezeti elemzés azzal foglalkozik, hogy a társalgás résztvevői nyíltan vagy rejtettebben „milyen stratégiai célokat követnek” (119), addig a mikroszerkezeti vizsgálat „egymás melletti vagy néhány mondatnyira lévő megnyilatkozásokkal foglalkozik” (120). Ez utóbbiak jellegzetes párokat alkotnak, például: felhívás – válasz, kérdés – válasz, kérdés – viszontkérdéssel való reagálás. Ezek szakirodalmi neve: *szomszédsági párok*. Fontos szerepet kap a fejezetben a kérdések elemzése (139–148), „a nyitás és a zárása rituáléja” (151–153) és a maximák érvényesülésének részletes vizsgálata (157–165).

A szerző a kérdéseknek több típusát is elkülöníti: kiemelten szól az iskolai környezetben használatos ún. *pedagógiai kérdésekről* (amelyre a kérdező tanár eleve tudja a helyes választ, például mikor volt egy bizonyos csata), illetve az ún. *felelőkijelölő* kérdésekről (*Mit jelent vajon, hogy értekezés? Lívia!*), valamint a kérdésnek álcázott közvetett felszólításokról (*Virág, sorba tudnád ezeket rendezni?*) (139–140). A következő rész a kérésekről és a felszólításokról tesz megállapításokat. A kéréseket például ún. fiktív párbeszéd kiegészítésével lehet kísérletileg vizsgálni – ezt látjuk a 143–144. oldalon. A fejezetet az előző részben tárgyalt beszédaktus-elméletre visszautaló *A relevancia elve és a társalgás szerveződése* alfejezet zárja. A grice-i maximák közül azzal a paranccsal foglalkozik itt, hogy a résztvevők *tartalmilag kapcsolódjanak* a beszélgetés céljához. Ha

a relevancia elve sérül egy válasz révén, s a hallgató észleli az oda nem illést, akkor áthidaló következtetést próbál levonni. Egy sor olyan kifejezéssel is találkozunk, amelyek a maximákat enyhítik, illetve visszavonják. A relevancia maximájának enyhítésére szolgál a *Lehet, hogy ez nem ide tartozik...*, illetve a *Talán most említeném meg...* és a *Nem tudom, érdekel-e különben* típusú mondatkezdés (162–164). A viccek gyakran sértik meg a maximákat, igaz ez az idézett székely viccekre is; íme az egyik közülük:

*Karácsony előtt két székely:
– Komám, kell egy fél disznó?
– Nem.
– Hát mért nem?
– Mert eldőlt az ólban!*

A szócickek mintegy „kifacsarják a relevanciát”, jellegzetes humoros hatások a használt kifejezések „szándékos szó szerinti értelmezése” révén alakul ki (165).

Az ötödik fejezet (167–209) címe: *Az udvariasság a társalgásban*. A fejezet a felszólítások és az udvariasság kérdéskörét vizsgálja, szól a pozitív és negatív *homlokzat* kérdéséről (175). A homlokzat tulajdonképpen társas önkép, amelyet megőrizni, illetve megvédeni igyekszünk a társalgás folyamán. A homlokzatról szólva említi az ún. *homlokzatfenyegetés* problémáját és a *homlokzat megőrzésének* lehetőségeit. A nyílt felszólítások, nyílt kérések a homlokzatfenyegetés eszközei, enyhítésükre való az udvariasság, az együttműködés hangsúlyozásától a hízelgésig terjedően. Udvarias (vagy éppen udvariatlan) kérések és a rájuk való reagálások egész sorát olvashatjuk a fejezetben. Kutatásukra – ezt a fejezet példái bizonyítják – alkalmas a drámák szövege, regények és novellák párbeszédei, magánfelvételek elemzése, vagy akár sebtében lejegyzett rövid beszélgetések is. A vizsgálatok közül Pléh Csaba idézi a kéréstípusoknak az udvariasság foka alapján való megítéltetését, melyben egyetemi hallgatók működtek közre. Az ábrák olyan – a szerző és munkatársa által végzett – kutatások eredményét is bemutatják, amelyekből kiderül, hogy a felnőttek a serdü-

lőknél jóval érzékenyebbek a kérés súlyára (a mobiltelefon vagy egy toll kölcsönkérése esetén), vagy hogy a szomorúság növeli az udvariasságot (183; 191–193).

A *Hogyan legyünk udvariatlanok?* alfejezetben több táblázat is bemutatja a durvaság nyelvi és nem nyelvi formáit, valamint az udvariasság típusait (198–202). A fejezet végén Pléh Csaba igen aktuálisan Facebook-beszélgetések szövegein illusztrálja megállapításait. Az idézetekben számos példát talál az ironiára és az önironiára. Az ironia kérdése a következő fejezetekben hangsúlyozottan előkerül, hiszen az ironiaértés csak fokozatosan alakul ki az anyanyelv elsajátítása során, s erősen sérülhet is például az afáziások esetében.

A hatodik fejezet témája *A gyermeki társalgás és a társalgás fejlődése* (210–264), benne a szerző a gyermeknyelvi kutatások legújabb eredményeit is számba veszi. A fejezet elején szemléletes ábra mutatja be, hogyan jutunk el az életkorral párhuzamosan a beszélni nem tudó kisbaba *prototársalgásaitól* (prototársalgás: a csecsemő szerepváltogatásai a gondozóval gügyögés közben, lásd kishoztár: 380) a valódi párbeszédig és a monológig. Igen gazdag példaanyag illusztrálja a mondottakat, ismert külföldi gyermeknyelv-kutatók (Piaget, Vigotszkij, Snow, Ervin-Tripp, Clark és Clark, Tomasello), illetve magyar szerzők (Radics Katalin, Pap Mária, Dezső László és mások) idézésével. E fejezetben Pléh Csaba többször is joggal hivatkozik saját, illetve munkatársaival együtt végzett kutatásaira. A gyermeknél csak lassan alakul ki az ironia, a humor, a metafora megértése, illetve a maximák megsértésének felismerése (261–263). Kisiskolások nyelvhasználatát vizsgálva a szerző foglalkozik a korlátozott és a kidolgozott kód – szociolingvisztikából jól ismert – különbségeivel, mivel ez meghatározó a tanulók későbbi teljesítménye szempontjából. Az idézett képleírások önmagukért beszélnek (248). Ismét előkerül a visszautalások, ezeken belül a foricitás (anafora-, katafora-, exoforahasználat) kérdésköre (250–254).

A hetedik fejezet a *Nemi különbségek a társalgás szerveződésében* (265–299) címmel a férfiak és a nők eltérő nyelvi viselkedési formáit elemzi részletesen. Tanulságos a fejezet elején szereplő két szöveg, amely egy útvonal-magyarázat példáján (hogyan lehet eljutni a Szabadság térről az Operához) szemlélteti a két nem megfogalmazási különbségeit. Egy 33 éves nő és egy 29 éves férfi szavait veti papírra. Az egyiket idézem: „*Hold utca* (oda mutat), *onnan ki a Bajcsystra, majd a Hajósra, onnan ki lehet sétálni az Operáig*” (265). Ugye nem nehéz kitalálni, melyik nem képviselőjéről van szó? A másik nemhez tartozó személy ugyanezt az információt hét sorban leírható módon közölte.

Pléh Csaba vizsgálja itt a sztereotípiák (a nők fecsegnek, a fiúk, férfiak káromkodnak, a nők szavába vágnak) és az alacsony, illetve magas kompetencia összefüggéseit, a nyelvi rendszer kifejlődésében tapasztalható különbségeket és a felnőtt nyelvhasználat során mutatkozó eltérő stílusjegyeket (nőknél gyakoriak tagadók és bizonytalanságot kifejező mondatok, férfiaknál az én-utalások és az utasítások). A habozások, ismétlések és közbeszólások vizsgálata megjelenik a fejezetben, csakúgy mint a jellegzetes férfi és női témák bemutatása. Tanulságos a fejezet 7.18-as ábrája egyetemista fiúk és lányok társalgási témáiról (291). Majd a nem verbális jelzések kérdése jelenik meg a mosoly és az érintés kapcsán. A fejezet végén itt is találhatóak a Facebookról származó szövegek.

A nyolcadik fejezet (300–366) hétköznapi veszekedéseink jellemzőitől az orvosi esetek tárgyalásáig jut el. Hosszú címe a következő: *A feszült beszélgetésektől a szétesett társalgásig: a konfliktusok és a társalgás klinikuma*. Elkülönülnek a konfliktusos beszélgetés és a mentális zavar esetei, a kettőnek a mondat-szerkesztésben, a szünetek alkalmazásában és az ismétlésekben mutatkozó jellegzetességei. Szó van ebben a részben a *nyelvbottlásokról*, melyeknek különösen gazdag magyar szakirodalma, illetőleg példatára van, az utóbbi a Gósy Mária szerkesztette *Beszédkuta-*

tás-sorozat 2004-es és 2005-ös köteteiben. A fejezet tárgyalja a gyakori *szülő-gyermek konfliktusok* beszédbeli megnyilvánulásait is (317–322). A következő, a *Társalgás a pszichopatológiában* című részfejezet példái szerint igen jellegzetes eltérések mutatkoznak a különféle típusba tartozó afáziások, a Parkinson-kórosok, a szkizofrénias személyek és az autista betegek társalgásában. A szkizofrénias betegek számos nyelvi területen hibáznak, és igen nehezen képesek követni például a társalgási maximákat (355).

Rendkívül fontos az orvos-beteg kommunikációval foglalkozó néhány oldal, hiszen „az orvos hitelessége, jó kommunikációja, empátiája önmagában is gyógyító erejű lehet a beteg számára” (366). Sajnálatos, hogy az orvosok képzése során e terület felé a szűkségesnél jóval kisebb figyelem fordul.

A már említett *Epilógus* címet viselő kilencedik fejezet (367–374) csupán néhány oldal terjedelmű, s itt olvashatunk röviden a testbeszédről, amelynek igen gazdag szakirodalma van, s talán éppen ezért nem szerepel nagyobb súllyal ebben a munkában. Említi a szerző a jog világában és a nyomozás során zajló társalgást, kiemelve, hogy több országban, így például Angliában a kihallgatások során tilalmi listán vannak az ún. rávezető kérdések. Ennél könnyedebb témát jelent a *társalgás és a humor* kérdésköre, továbbá az *új közlési technológiák* megjelenéséről szóló pár bekezdés. Csak sajnálni lehet, hogy e részek nem sokkal hosszabbak.

Fontos összegező mű került ki Pléh Csaba akadémikus keze alól. A szerző a társalgás sokoldalú elemzése során érintett területek mindegyikén otthonosan mozog. Az 1980-as évek közepén írta a gyermeknyelvről szóló irodalmat áttekintő hosszabb terjedelmű, a gyer-

meknyelv fejlődésének és kutatásának modelljeiről című tanulmányát, melyet azóta számos, sokszor éppen a saját és munkatársai kutatásait bemutató cikk követett. Pléh Csaba 1980-ban a nyelvtudományban először adott áttekintést a *pszicholingvisztikáról*, majd az ezredfordulón egyik szerkesztője a *Nyelv – kommunikáció – cselekvés* című gyűjteménynek, amely a beszédaktus-elmélet klasszikusait mutatja be. Terestyéni Tamással együtt egyik szerzője a kötet bevezető tanulmányának, mely az új diszciplína legfontosabb területein kalauzolja végig értő módon az olvasót. S akkor még nem említettem számos, a beszéddel, illetve éppen magával a pszichológiával foglalkozó munkáját.

A jelen kötetet a kérdéskör iránt érdeklődő egyetemistáknak és a társalgáselemzéssel foglalkozó szakembereknek egyaránt ajánlhatjuk. Bár nincs közvetlenül a nyelvoktatáshoz kapcsolódó fejezete, a megközelítések sokoldalúsága miatt a *Modern Nyelvoktatás* olvasóinak is felhívom rá a figyelmét, hiszen a folyóirat szinte minden számában vannak olyan cikkek, amelyek a társalgással kapcsolatos kérdésekre is kitérnek.

A kommunikatív nyelvoktatás korszakában az idegen nyelven társalogni tudás fontos követelmény. Bizonyos társalgási, udvariassági szabályok ismerete elkerülhetetlen, s mindeközben meg kell birkózni a partner részéről alkalmazott irónia, metafora vagy humor megértésével is. Nem utolsósorban pedig a nyelvoktatás során céljaink közé tartozik a társalgást zavaró apróbb-nagyobb hibák kiküszöbölése. Mindezek tudatosításához kapunk nyelvtanárként is sok-sok segítséget Pléh Csaba *A társalgás pszichológiája* című könyvéből.

Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó

Julie Meighan

Drámázzunk! Drámajátékok, színdarabok és monológok (nem csak) angolul tanuló óvodásoknak és kisiskolásoknak

[Drama start. Drama activities, plays and monologues for young children (Ages 3–8)]

(Fordította: Márton Róza Krisztina)

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2011. 140 p.

ISBN: 978-963-05-9338-0

Kíváncsian vettem kezembe Julie Meighan *Drámázzunk!* című kötetét: végre egy könyv, amelyet a korai idegennyelv-tanításban lehet használni, főleg óvodás vagy alsó tagozatos csoportokban. A kiadványban azonban több olyan tevékenység is szerepel, amelyet kiegészítő feladatként szívesen vesznek más korosztályokat tanító nyelvtanárok is, például az *I Spy* (48), *Shopping List* (50), *Simon Says* (53) játékok. Az eredeti, angol nyelvű könyv célközönségét nem csak a nyelvet tanuló kisgyermek-csoportok képezik, hiszen drámapedagógiai kötetről van szó, amely korosztálytól és nyelvtől függetlenül akár csoportdinamikai célokat is szolgálhat.

A könyv három fő fejezetből áll: *Drámajátékok* (11), *Színdarabok* (77) és *Monológok gyerekeknek* (131). Az utóbbi kettő tartalmaz csak angol nyelvű anyagokat. Már a tartalomjegyzék is informatív és felhasználóbarát: a játékok funkciók szerinti csoportosításban, a színdarabok próza és vers szerinti felosztásban szerepelnek, a monológok pedig két csoportra bontva, fiúknak, illetve lányoknak ajánlva. A tanár tájékozódását számok és szimbólumok segítik. Talán az angol szakosoknak kedvez, hogy a játékok neve angolul szerepel először, a frappáns magyar elnevezéseket, mint például *Yankee Doodle* – Jenki tökféj (64), *Wobbly Jelly* – Totyogós kocsonyák (65), csak zárójelben olvashatjuk.

Mint említettem, a drámajátékok csoportdinamikai célokra is kitűnően alkalmazhatók: bemelegítő, kooperációt fejlesztő, illetve

kommunikációs játékokat egyaránt találhatunk a fejezetben. A kisgyermekek bizonyára nem csak nyelvtanulásuk során veszik hasznát a figyelmet, megfigyelést és koncentrációt fejlesztő játékoknak. A mozgásos játékok új lendületet adnak az óráknak, a szerepjátékoknak pedig sokrétű célrendszere lehet.

A könyvben szereplő játékok igen változatosak, akad köztük sok ismerős is, például olyan régi klasszikusok, mint a *What's the Time, Mr Wolf?* (18), a *Red Rover* (23), a *Queenie, Queenie...* (37) vagy a *Musical Statues* (57). Van olyan is, amelyik egy-egy közismert angol gyermekdalon alapszik, mint például a *Twinkle, Twinkle Little Star* (71) vagy a *Wheels on the Bus* (65). A könyvhöz CD vagy kotta nem tartozik, de – mint erre a szerző is utal – a dalokat az interneten könnyű megtalálni.

A játékok leírása célratörő és világos, az utasítások előtt információt kapunk a résztvevők minimális létszámáról, a szükséges feltételekről és eszközökről, valamint a tevékenység céljairól is. A könyv érdeme, hogy a benne szereplő legtöbb játék szinte semmilyen vagy csak minimális kelléket igényel, például labdát, babzsákot, lufit, párnát vagy más egyszerű tárgyakat, melyek a legtöbb tanteremben valószínűleg rendelkezésre állnak. Többnyire azonban elég egy tágas, üres tér is.

A második és harmadik rész tartalmazza a színdarabokat és monológokat, melyek már csak az angolul tanuló közönségnek szólnak. Találunk itt a *Total Physical Response* módszerre emlékeztető akcióverseket, valamint prózai és verses darabokat. Az akcióversek között olyan mesék és versek sorakoznak, mint például a *Goldilocks* (79), az *In a Dark, Dark Wood* (86), a *Five Little Ducks* (87) vagy a szemléző személyes kedvence, a *Five Little Monkeys* (83). Saját tapasztalatból is megérősíthetem, hogy a korosztály „tombol örömeiben”, amikor ezeket a verseket adja elő. Bizonyára örömmel fedezik fel az olvasók a rövid színdarabokat is, melyekhez nem tartoznak instrukciók, feldolgozásuk a peda-

gógus dolga. Érdekes ötlet az utolsó fejezetben a *Monológok lányoknak* (133) / *fiúknak* (137). Ezeket a szövegeket a címlapon ajánlott korosztályból inkább az idősebb gyerekeknek javaslom.

A *Drámázzunk!* című kötetet bátran ajánlom angoltanító óvopedagógusoknak, tanítóknak, nyelvtanároknak – és a dráma felé nyitott, nem nyelvszakos pedagógusoknak is.

Árva Valéria

Illés Éva – Rády Annamária Szóbeli feladatok angol középfokú nyelvvizsgára

Budapest: Akadémiai Kiadó, 2012. 135 p.
ISBN: 978-963-0592-47-5

A nyelvtanítás és a nyelvvizsgák kapcsolata igen bonyolult és sokrétű. Legtöbbször a vizsgák diktálnak, és a nyelvtanítás igazodik. Azonban fordítva is igaz: a gyakorlatiasabb nyelvtudás igénye és a korszerű nyelvtanítás is némiképp hat a vizsgákra – gondoljunk csak az utóbbi idők kommunikatív és kompetenciaalapú változásaira. A szóbeli nyelvvizsga különösen a figyelem középpontjában áll, sokszor félnek tőle a diákok, kevésbé „megfogható”, mint az írásbeli, és talán magasabb a szerencsefaktora a köztudatban. Mi, felkészítő tanárok pedig újabb és újabb anyagok után kutakodunk, hogy eloszlassuk a sok tévhitet, és minél jobban felvértezzük tanulóinkat a rájuk váró megmérettetésre. Hiszen ilyenkor mindig egy kicsit a tanár is vizsgázik!

Ezért is vettem örömmel kézbe az Akadémia Kiadó új könyvét, mely a középfokú angol nyelvvizsgák szóbeli részére való felkészülésben nyújt segítséget. Üde, színes borítóján a ’virtuális melléklet’ címke különösen modern és ígéretes anyagot sejtet. Az igazi meglepetés azonban, amely egyedülállóvá teszi ezt a könyvet a nyelvvizsgakönyvek piacán,

az, hogy nemcsak egyfajta nyelvvizsgára készít, hanem – ahogy a bevezetőben a szerzők is kiemelik – *többféle* vizsgarendszer szóbeli vizsgájára lehet felkészülni belőle. Amolyan öt az egyben, ami igazán diák- és tanárbarát megoldásnak tűnik! Mivel nemcsak felkészítő nyelvtanárként, hanem szóbeli vizsgáztatóként is érintett vagyok, így ezt a könyvismertetést is kettős szerepben, amolyan dupla szemüvegen keresztül írom. Az első benyomások után következzenek a részletek.

Belelapozva rögtön feltűnik a könyv jól áttekinthető, világos szerkezete, melyhez nagyban hozzájárulnak a színes oldalak és a jól választott fotók, illusztrációk. A szerzők négy fő részre osztották a könyvet. Az első, *Bevezető beszélgetések* című részben az általános témákhoz kapcsolódó két, egyoldalas, kidolgozott párbeszédet találunk (10–11) tipikus bemelegítő kérdésekkel és hasznos nyelvi fordulatokat is tartalmazó frappáns válaszokkal. A második, legterjedelmesebb fejezet *Témakifejtés* címmel a 13 fő témakört dolgozza fel, szemléletes képekkel. Egy-egy témakörön belül több kidolgozott témát találunk. Igen hasznos a hozzájuk kapcsolódó legfontosabb szavak és kifejezések jegyzéke. Minden témakört három szempontból járnak körbe a szerzők. Az önálló tanulást, illetve a felkészülés finisében a próbavizsgázást segítik azok az egyre nehezedő sorrendbe szerkesztett, logikusan összegyűjtött ellenőrző kérdések, melyek lezárják az adott témakört. A szerzőpáros alapos kutatómunkáját és az ügyes válogatást dicséri, hogy a kötetben található szövegek valóban frissek, „életszagúak”, hiszen többnyire internetes forrásokból származó írások feldolgozásai. A könyv egyik legötletesebben kidolgozott része a világ gyors változásaira érzékeny *Kommunikáció* témakör: a szokásos, hagyományos témákon kívül megemlíti a nyelvtanulást, a többnyelvűséget, a telefonok fejlődésének történetét is, majd rátér a mobiltelefonokra. Nemcsak kivesézi az internetalapú kommunikációt, okos érvekkel nevel és tanít, de még az egyetemi e-learning kurzusokra is kitér (72–74).

A legtöbb nyelvvizsgatípusban központi szerep jut a szituációs gyakorlatoknak, ahol életszerű helyzetet vagy problémát kell a vizsgázónak párban, illetve a vizsgáztatóval folytatott párbeszédben megoldani. A könyv harmadik fejezete témakörönként általában egy-két kidolgozott szituációt ad közre, majd további megoldandó feladatokat közöl. A negyedik fejezet *Szövegalapú véleménykifejtés* címmel vitatkozni és érvelni tanít. Először három rövid oldalon közreadja az ehhez szükséges legfontosabb szófordulatok és kifejezések listáját, mely rendkívül jó válogatás, tipográfiaiailag is jól szerkesztett, így könnyen áttekinthető (116–118). Az érdekfeszítő, sőt provokatív címmel ellátott mintaszövegeket öt kidolgozott párbeszéd, amolyan mintavita követi, és további öt szöveget is kínál a könyv önálló feldolgozásra. Ezeknek a szövegeknek sajnos nem elérhető az audioanyaga, de a könyv első két fejezetének szövegei mind meghallgathatóak a virtuális mellékletben, sőt a kiadó weboldaláról – a könyvben található egyedi regisztrációs kóddal belépve – le is tölthetőek. Az élethosszig tartó tanulás korában mindez fontos tananyag-készítési szempont, és rendkívül hasznos azoknak a tanulóknak, akik önállóan szeretnének készülni a szóbeli nyelvvizsgára.

Gazdag, hiánypótló és naprakész. Ezzel a három jelzővel ajánlom ezt a könyvet azon kollégák figyelmébe, akiknek fontos, hogy tanítványaik minél magabiztosabban, jól felkészülten menjenek az angol szóbeli nyelvvizsgára.

Fischer Andrea

Kontra Miklós – Németh Miklós – Sinkovics Balázs (szerk.)

Elmélet és empiria a szociolingvisztikában

Válogatás a 17. Élőnyelvi Konferencia előadásából, Szeged, 2012. augusztus 30-tól szeptember 1.

Budapest: Gondolat Kiadó, 2013. 562 p.
ISBN: 978-963-6934-95-8

A dialektológia és a szociolingvisztika határterületén születő élőnyelvi kutatások konferenciái inspiráló előadások és érdekes találkozások színhelyei. Kiemelkedő szerepet játszanak a határon innen és túl tevékenykedő kutatók kommunikációjában és a fiatalok szakmai szocializációjában. Ez a barátságos légkör jellemezte a 2012-es szegedi konferenciát, jól érzékeltetik ezt a kötetben látható fényképek is.

Az előadók és a témák sokszínűsége azonban nem könnyíti meg a recenzens munkáját. A kötet írásai között egyaránt megtalálhatóak a többé-kevésbé ügyesen megírt apróságok, illetve egy-egy kutatói életmű lényegi összegei, a szerkesztési elveknek megfelelően azonos hosszúságúra-rövidségeire nyújtva-vágva. Az ismertetésben udvariassági alapon kaphatna mindenki egy-két szót vagy mondatot, ez azonban nem lenne méltó sem a kötethez, sem magához a tanácskozáshoz. Én a másik – szubjektív, akár udvariatlannak is nevezhető – utat választom: témakörönként csak a számomra fontos, új gondolatokat tartalmazó írásokkal kapcsolatos észrevételeimet közlöm.

Cseresyési László *Szabályok és véletlenek* című plenáris előadásában megkérdőjelezte az elméleti és az alkalmazott nyelvtudomány dichotómiáját, mely a hazai szakmai gondolkodásban feloldhatatlannak tűnik. A szerző joggal utal arra, hogy az adott nyelv grammatikájának zárt rendszerként való elemzése, s annak a nyelvhasználattal mint véletlenek uralta kaotikus gyakorlattal történő szembeállításávalójában az úgynevezett alkalmazott (nyelv)tudományt (és annak művelőit) zárja

ki a komolyan vehető tudomány köréből. Cseresnyési a feltételes mondatok árnyalt elemzésével igazolja, hogy a konszenzus figyelmen kívül hagyásával a nyelvleírás legfontosabb elméleti kérdései sem oldhatók meg.

Sándor Klára *Mennyire evolúciós az evolúciós nyelvészet?* című írásában arra keresi a választ, hogy a nyelv evolúciójával foglalkozó elméletek miért nem merítettek a variacionista szociolingvisztika eredményeiből, illetve, hogy ez utóbbi legkiválóbb képviselői – maga Labov is – miért ódzkodtak olyan látványosan az elméletalkotástól. Ez utóbbi annál különösebb, mivel Weinreich éppen Labovval és Herzoggal közösen írt, 1968-as írásában tűzte ki célul a nyelvi változás olyan átfogó elméletének megalkotását, amely képes a nyelv kialakulásának magyarázatára is. A variacionisták által feltárt nyelvi változatosság – Sándor szerint – a társas életben elengedhetetlen identitásjelölés történelmi lehetőségét teremtette meg a nyelvi közösségek számára. Ezek felismerése erősíti a csoportkohéziót. Ilyen értelemben a nyelv a csoport túlélését biztosító adaptív viselkedés fontos eszköze.

Az élőnyelvi kutatások hagyományos terpei a kétnyelvű közösségek. Borbély Anna már jó két évtizede kutatja a nyelvcsere és a nemzetiségi identitás összefüggését a magyarországi román közösségben. Úgy tűnik, mára érik be ennek a longitudinális vizsgálatnak az eredménye árnyaltan megrajzolt, fragmentált egyéni identitások képében. Ezek akár meg is lephetik az olvasót, hiszen: „A román identitás fordítottan viszonyul a román nyelv funkcionális térvészteséhez, ami talán ennek a funkcionális térvésztesének a kompenzálását hivatott szolgálni” (116).

Misad Katalin a szlovákiai magyar szaknyelvi oktatás sajátos problémáiról számol be. A kisebbséghez tartozó állampolgár mindekelőtt a közigazgatás szaknyelvével kerül kapcsolatba, amikor – élve törvény adta jogával – beadvánnyal fordul az önkormányzati szervekhez. Ez azonban nem megy könnyen, hiszen „a hivatalos érintkezés több évtizedes

szlováknyelvűségének következményeként sem az ügyfelek, sem a hivatali dolgozók nem ismerik a magyar jogi-közigazgatási terminológiát” (273). A magyarországi terminológiával egyeztetett szaknyelvi oktatás javíthatna ezen a helyzeten.

Bilász Boglárka nyelvi ideológiák hatását vizsgálta kétnyelvű szlovákiai középiskolások körében. A kérdésekre adott válaszokból egyértelműen kitűnik, hogy a kétnyelvű területen élő fiatalok megengedőbbek a köznyelvtől eltérő nyelvi változatok (szleng, dialektus) tekintetében, és kevésbé fogékonyak az anyanyelvet kitüntetett értéknek tekintő purizmusra, mint a magyarországi kontrollcsoport.

Heltai Borbála Éva egy atipikus hazai beszélőközösségben vizsgálja a nyelvcsere és a migráció kérdését. Az általa vizsgált településen, Geresdlakon a több generáción keresztül helyben élő német nemzetiségűek és cigányok mellett megjelentek a turisztikai migránsoknak is nevezhető finnek. Úgy tűnik, míg a helyi idősebbek szomorkodnak a helyzet változása miatt, a fiatalabb generáció tagjai szívesen élnek a kibontakozó helyi többnyelvűségből adódó lehetőségekkel.

Csernicskó István előadása némileg kilóg a sorból, mivel a bonyolult és ellentmondásos ukrainai nyelvi helyzetet úgy elemzi, hogy zárójelbe teszi az ottani magyar közösség nyelvhasználatát. Mint tudjuk, a mai Ukrajna területén az orosz déli nyelvjárásaiból a 12–14. században divergens mozgással kialakult az ukrán, de magas presztízsű változatként mindig is ott volt mellette az orosz. A két nyelv szoros együttélése létrehozta a *szurzikot*, a két nyelv kontaktusváltozatát. Hasonló módon él Belaruszban a magas presztízsű orosz és a csekély presztízsű belarusz mellett a sokak által beszélt, de lenézett kontaktusváltozat, a *traszjanka*. A jelen helyzet különössége abból fakad, hogy a független Ukrajnában történelmileg megkésett, éppen most kívánnak ukrán nyelvi alapon egységes nemzetet létrehozni, olyan nyelven, amelyet a lakosság jelentékeny része nem vagy csak töredékesen beszél. Az ukrán szociolingvisztika, úgy tū-

nik, ezt a politikai akaratot szolgálja ki, amikor „nem nyelvtudományi, hanem érzelmi alapon közelíti meg vizsgálata tárgyát” (130). Ebből viszont világosan kiderül, hogy az ukrainai nyelvpolitikusok nemcsak a magyar, ruszin és egyéb kisebb közösségek nyelvi helyzetét hagyják figyelmen kívül, hanem jórészt az ukránokét is.

Kontra Miklós írása a nyelvi adatok eltűnéséről hidegtelelős félelmet kelt minden élő nyelvhasználattal foglalkozó kutatóban. Még mindig az oly törekenynek tűnő könyvek állják legjobban az évszázadok viharait, a hangzó szót rögzítő adathordozók élettartama pedig ijesztően rövid. Kontra figyelmeztetését számos értékes felvétel visszavonhatatlan pusztulása teszi drámaivá. Csak egyetérteni lehet javaslatával: létre kell hozni egy olyan nemzeti hangtárat, amelyben helyet kapnak a nyelvjárási felvételek éppúgy, mint a városi változatok dokumentumai. Követendő példának látszik erre a mannheimi IDS (Institut für Deutsche Sprache) Spracharchivja, amely megőrizte a mára gyakorlatilag kihalt német dialektusok, például a szudétanémet változatok hangzó emlékeit, valamint a hetvenes-nyolcvanas évek városi nyelvi projektjének, a Werner Kallmeyer által koordinált Stadtgesprächnek a dokumentumait. Ők meg tudták oldani a hardver-szoftver elavulásából adódó költség gondjait is. Amikor az 1980-as években először jártam ott, az intézet földszintjén a SZTAKI hatalmas gépeihez hasonlóan tárolták az adatokat, ma viszont a jelen kor korszerű technológiájának megfelelő eszközökön. Az adatok egy gondosan kiválasztott része a nagyközönség számára is hozzáférhető. Hasonló archívumot az egész magyar nyelvterületre vonatkozólag is létre kell hozni, hogy vizsgálni lehessen az egyes társadalmi csoportok nyelvhasználatát és az azokban végbemenő változásokat.

A *Nyelvi változók, nyelvhasználat, térbeliség* műhely előadásából megtudjuk, hogy léteznek már ilyen magyar adatbázisok és alkalmazások, például a Geolingvisztikai Műhely honlapján megismerhető beszélő tér-

képek. Az ezekből nyert ismeretekből mutat be példákat Vargha Fruzsina Sára, mikor összehasonlítja az MNyA (A magyar nyelvjárások atlasza) munkálatai közben, az 1960-as évek elején rögzített és az azok helyszínén készült újabb felvételeket. Igaza van: „az adatbázisban rögzített, különböző szempontok szerint kereshető és csoportosítható nyelvjárási adatok az adatbeírásos papírtérképeknél világosabban mutathatják egy-egy nyelvi jelenség földrajzi elterjedtségének, elterjedésének dinamikáját” (472). Hasonló témákat és feldolgozást mutatnak Bodó Csanád, Menyhart József és Presinszky Károly írásai.

Az *Uráli nyelvek – szociolingvisztikai eleméletek és módszerek* címet viselő előadás-csokor az udmurt és a komi-permjak nyelvek médiabeli használatára, valamint a többségi orosz nyelv rájuk gyakorolt hatásaira fókuszál, de a következtetések érvényesek más kis nyelvre is.

A kötet írásai fontos elméleti kérdéseket tárgyalnak, és érdekes empirikus kutatásokról adnak hírt. Ajánlom olvasásra és továbbgondolkodásra.

Huszár Ágnes

Navracsics Judit – Szabó Dániel (szerk.)

A mentális folyamatok a nyelvi feldolgozásban

Pszicholingvisztikai tanulmányok III.

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2012. 402 p.

ISBN: 978-615-5219-17-7

A magyarországi alkalmazott nyelvészet egyik kiemelkedő eseménye a Balatonalmádiban évente visszatérő Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem, amely tudományos műhelyként fórumot biztosít hazai és külföldi szakemberek legújabb kutatási eredményeinek bemutatására és a nemzetközi szakmai körben folytatott tudományos eszmecsere. A jelen kötet gerincét a 2011-ben rendezett Pszicho-

lingvisztikai Nyári Egyetemen elhangzott előadások képezik, kiegészülve a tematikába illeszkedő további tanulmányokkal. A Tinta Könyvkiadónál megjelent könyv a Pszicholingvisztikai tanulmányok sorozat harmadik köteteként a nyelvi feldolgozás mentális folyamatainak vizsgálatát helyezi a figyelem középpontjába. A 400 oldal terjedelmű kötet 40 angol, német és magyar nyelven írt tanulmányt tartalmaz az alábbi címek szerinti négy fejezetben csoportosítva: I. Pszicholingvisztika: ép és sérült folyamatok; II. Beszédkutató; III. Kétnyelvűség; IV. Második nyelvi feldolgozás. A kötetben nagyjából empirikus vizsgálatok eredményeit mutatják be a szerzők, ennek megfelelően az alábbiakban ezen eredmények összefoglalását közöljük, terjedelmi okokból a teljesség igénye nélkül. Bár a tanulmányok téma, kutatásmódszertan vagy (rész)diszciplináris besorolás szerint is csoportosíthatók lennének, összességében a kötet szerkezeti felépítését követve haladunk fejezetről fejezetre.

Az első fejezet első tanulmánya nemcsak figyelemfelkeltő és provokatív címével tűnik ki a többi tanulmány közül, hanem rendhagyó szemléletével is: gondolatébresztő, és vitaindítóként is megállja a helyét. Amikor a korábbi modellek már nem tudnak az újabban felmerülő kérdésekre kielégítő válaszokat adni, és nem viszik előre a tudományos megismerést, előbb-utóbb bekövetkezik a paradigmaváltás, melyre eleinte a szokásos reakció az ellenállás és a visszautasítás. Kees de Bot úgy gondolja, épp ilyen helyzetben van jelenleg a pszicholingvisztika. Általában a változást sürgetők sem aratnak osztatlan sikert, és feltételezhetően ez a sors vár szerzőnkre is, aki a *The end of psycholinguistics as we know it? It's about time!* című írásában (13–21) fejti ki a megszokottól eltérő álláspontját. Szemléletváltást sürget, melynek szükségességét alátámasztják azok a 2000-es évek eleje óta megjelent elméleti munkák és vizsgálati eredmények, amelyek korábban fel nem merülő szempontokat vetnek fel, illetve olyan új eredményekkel állnak elő, amelyek nem egyeznek meg, vagy

akár ellent is mondanak a régebbieknek. Miután áttekinti Levelt (1989) hagyományos pszicholingvisztikai modelljének fő elemeit, továbbá annak kétnyelvűségi feldolgozásra továbbgondolt legújabb változatainak jellemzőit (vö. Paradis 2004; Hartsuiker–Pickering 2007), rámutat: amióta a megismerési folyamatok új megvilágításba kerültek, ezek a modellek már nem teljesen helytállóak. Következésképpen szükség van egy új szemléletmód bevezetésére, amelyet véleménye szerint a dinamikus modell képvisel (vö. van Gelder 1998). A dinamikus hipotézis lényege, hogy a nyílt rendszerekben – és a kétnyelvű elme is ilyen – a folyamatok párhuzamosan és együtt zajlanak, továbbá folytonosak, az elme pedig folyamatos interakciót alakít ki a környezetével. A szerző sorra veszi a korábban tárgyalt hagyományos információfeldolgozó modellek jellemzőit, és a dinamikus megközelítésre alapozott újabb tanulmányok eredményeire hivatkozva rámutat hiányosságaira. A dinamikus rendszer perspektívájából több elfogadott nézet is megkérdőjeleződik, így például a kognitív feldolgozás modularitása, a nyelv innáta jellege és emberi fajt jellemző egyedisége, a szókészlet és a grammatika elkülönülése, a beszéd monologikus szemlélete, de még a kísérleti módszerek alkalmassága is, ezért a korábbi megállapításokat felül kell vizsgálni egy időbeniséget és változást magában foglaló modellel. Míg azonban a dinamikus rendszer irányába történő elmozdulást elkerülhetetlennek tartja, de Bot bevallja, jelen pillanatban még nem világos, hogyan fog ez bekövetkezni. Sportnyelven fogalmazva de Bot feldobott egy labdát, de adósunk maradt annak leütésével. Kíváncsian várjuk a fejleményeket.

A könyv további részeiben a meglévő szolid alapokra és kipróbált kutatás-módszertani eljárásokra támaszkodó vizsgálatok újszerű eredményeiről olvashatunk beszámolókat. Két tanulmány is sérült folyamatokat vizsgál. Az elsőkben (22–30) Bánréti Zoltán, Mészáros Éva, Hoffmann Ildikó és Orley Zita afáziás és Alzheimer-kórban szenvedő személyeken

végzett kísérletei azt kívánják tisztázni, hogy a szakirodalomban eltérő megítélés alatt álló rekurzivitás emberi képessége szintaktikai-strukturális beágyazódású-e, vagy tudatelméleti (*theory-of-mind*) típusú következtetés. Az elvégzett tesztek eredményeiből az derül ki, hogy az agrammatikus afáziában szenvedők szintaktikai rekurziója korlátozott volt, míg a tudatelméleti típusú rekurzív következtetésekkel jól boldogultak. A Wernicke-afáziában szenvedőknél a szintaktikai rekurzió szétválása a tudatelméleti típusú rekurziótól kevésbé volt megfigyelhető. Az agrammatikus afáziában szenvedők rekurzív tudatelméleti következtetéseiket kompenzálásként használták, hogy elkerüljék a szintaktikai-strukturális rekurziót. Az Alzheimer-kórban szenvedő betegeken elvégzett ellenpróba alátámasztja a kétfajta rekurzió függetlenségét egymástól: míg Alzheimer-betegeknél a szintaktikai-szerkezeti rekurzió korlátlan, és a tudatelméleti következtetések korlátozottak, addig az agrammatikus afáziasoknál a szintaktikai-szerkezeti rekurzió korlátozott, és a tudatelméleti következtetések sértetlenek. A szerzők számtani műveletekre is kiterjesztett vizsgálata azt látszik bizonyítani, hogy a rekurzió nem egységes művelet, melynek alkalmazása bizonyos szinteken sérülhet vagy maradhat ép, hanem különálló rekurzív műveletek kapcsolódnak nyelvi vagy egyéb, sérült vagy nem sérült alrendszerhez. Az eredmények alapján megalkotható egy elméleti modell, amelyben a rekurzív műveletek modulárisan épülnek fel, és amelyen a nyelvi, a tudatelméleti és a számítási műveletek osztoznak.

Hegyí Ágnes vizsgálata (31–41) azoknak a tüneteknek az azonosítására tesz kísérletet, amelyekből megállapítható, hogy a szóelőhívás sikertelenségét raktározási deficit vagy hozzáférési deficit okozza-e. Az Alzheimer-kórban, illetve anómikus afáziában szenvedő betegekkel, képmegnevezési feladatokkal végzett kísérlet eredményei azt mutatják, hogy előbbiek esetében a korai vizuális képesség funkcionális zavara akadályozza a szó elérését, azaz hozzáférési deficitről van szó,

míg afáziás betegnél a szóelőhívás sikertelensége progresszív raktározási deficitet igazol, amelyet a szemantikai reprezentációból elvesztett információk okoznak. További eredmény, hogy a színmegnevezés sikere vagy sikertelensége jelzésértékű információ – a prognózis és diagnózis meghatározója lehet az anómikus afázia enyhe tünetét mutató betegeknél.

Lengyel Zsolt szóasszociációs kísérlete a fonetikai/fonológiai kapcsolatokat igyekszik feltárni a mentális lexikonban (64–84). A nagyszámú grammatikai és szemantikai-logikai kapcsolatok feltárására irányuló kísérletekhez viszonyítva meglehetősen elhanyagolt vizsgálati területe ez a pszicholingvisztikának. A vizsgálati anyagot a kísérletbe bevont 1300 fő 200 hívószóra adott válaszai képezik. Az adatokból az derül ki, hogy a fonetikai kapcsolat alig haladja meg az összes válasz 5%-át. A szerző kimutatja, hogy a főnévi, igei, melléknévi és főnévi igenévi hívószók kétharmada indukált fonetikai alapú kapcsolatot, bár összességében ezek száma csekélynek mondható a szemantikai és grammatikai kapcsolatok számához képest. A kapcsolatok jellege meglehetősen heterogén: megfigyelhetők írott nyelvi hatások, kölcsönös, illetve nem kölcsönös behívások, lexikai szint alatti és lexikai szint fölötti válaszok, szegmentális és szupraszegmentális műveletek. A fentiek alapján Lengyel arra a következtetésre jut, hogy a fonetikanak minimális a cementáló szerepe, amit azzal magyaráz, hogy a magyar grammatikában a fonetikai elv nem osztályszervező. A vizsgálati eredmények nemcsak önmagukban értékesek, hanem azért is, mert több irányban nyitnak utat további kutatások számára.

A szóelőhívás sajátosságait vizsgálja Neuberger Tilda is (85–94), de gyermekeknél és két beszédhelyzetben: asszociációs kísérlet során és spontán beszédben, abból a feltevésekből kiindulva, hogy az életkor előrehaladtával növekszik a szavak (és szófajok) száma, és fejlődik az asszociációs stratégia, aminek eredményeként hatékonyabb lesz a szóelőhívás, még spontán beszédben is. Az adatok igazolni látszanak a hipotézist: idősebb gyermekek

nél gyorsabb a lexikális hozzáférés, fejlettebb asszociációs stratégiákat alkalmaznak, gazdagabb a szókincs. A szóasszociációban nyújtott jó teljesítmény azonban nem minden esetben jelzi előre a spontán beszédbeli szó-előhívás sikerességét. Spontán beszédben nagy egyéni különbségek figyelhetők meg, amelyek azonban nem feltétlenül életkorfüggők. Figyelemre méltó a szerző pedagógiai vonatkozású megállapítása, mely szerint a szókincs bővítése mellett a szóbeli szövegalkotás képességét is fejleszteni kell.

Jozef Pally arra tesz kísérletet, hogy szlovák nyelvre adaptálja a nyelvi kompetencia mérésére kifejlesztett GMP-tesztet, mivel használható tesztek hiányában a nyelvi kompetencia átfogó és rendszerezett vizsgálata sem egy nyelvűeknél, sem két nyelvűeknél nem lehetséges. Írásában a szlovák GMP-teszt első változatát mutatja be (42–55).

A második fejezet tanulmányai a beszédutató köré csoportosuló empirikus vizsgálatok eredményeit ismertetik. Gósy Mária a spontán beszéd két megakadásjelenségét – a szünet a szóban és az újraindítás –, illetve ezek szerkesztési szakaszait vizsgálja (149–161). A két jelenség abban hasonlít egymásra, hogy az artikuláció mindkettőnél egy adott ponton megszakad; de különbözik abban, ami az elakadás után történik: a szerkesztési szakasz után az artikuláció az előbbinél folytatódik, utóbbinál viszont újakezdődik. Az artikulációs leállás összefügg azzal, hogy a lexikális hozzáférést a gondolati vagy a nyelvi megformálás problémája nehezíti-e. A szerző valószínűsíti, hogy az artikulációs leállás akkor következik be, amikor a közlésegség tervezése már befejeződött, az artikulációs tervezés pedig készenlétben áll az artikulációs tárban. A kutatásban vizsgált bizonytalanságra utaló jelenségek a hiba felismerése és a rejtett hibajavítás következményei. A szóban tartott szünetek időtartamai többségükben rejtett monitorozásra utalnak, de az újraindítások szerkesztési szakaszai is az első szótagot követően a rejtett monitor működését igazolják. A vizsgálati adatok kiértékelése alátámasztja

Gósy eredeti hipotézisét, mely szerint az artikulációs leállás a folytatástól függően eltérő monitorozási működésre utal.

Beke András és Horváth Viktória arra a kérdésre keresik a választ, hogy lehetséges-e a spontán beszédben előforduló hezitálások automatikus osztályozása, és ha igen, az hogyan valósul meg (162–169). Kísérletükben a kitöltött szünetek és a többi beszédhang osztályozásához MFC- (mel-skála szerinti kepszt-rum) együtthatókat használtak, osztályozó algoritmusként pedig rejtett Markov-modellt. A különböző hezitálásokat szupportvektorgépalgoritmussal osztályozták. A vizsgált korpuszban azonosították a hezitálás funkcióit, elemezték a kitöltött szünetek időtartamát, a beszélők közötti különbségeket, a néma és a kitöltött szünetek időtartamának összefüggéseit. A kísérlet kiváló eredményeket hozott: szupportvektor-gépekkel a hezitálástípusokat ugyan csak 59%-os eredménnyel, MFC-együtthatókkal előfeldolgozva, háromállapotú rejtett Markov-modellel azonban a hezitálásokat már 98,33%-os eredménnyel sikerült automatikusan osztályozni.

A környezeti zajok spontán beszédre gyakorolt hatását kutatta Gyarmathy Dorottya (170–180). Az előzetes feltételezésekkel ellentétben a vizsgált négy zajtípus hatására az elvártnál nem több, hanem kevesebb megakadásjelenség volt megfigyelhető, ami vélhetően a közlés fokozottabb kontrolljának köszönhető. Ezért a tervezési diszharmoniak sem realizálódtak hibaként a felszínen. A hibaészlelést és a javítást a közlésben bizonytalanságok jelezték. A zaj hatására megváltozott a hibák és a bizonytalanságok egymáshoz viszonyított aránya. A zaj típusa, intenzitása, a közvetítés módja mind szerepet játszik a zajok beszédre gyakorolt hatásában.

Bóna Judit vizsgálata azt próbálja feltárni, milyen hasonlóságok és különbségek vannak a fiatalok, az idősödők és az idősek mondatisméltésében (181–189). A kísérletből az derült ki, hogy az ismétlés pontossága szignifikáns változást mutat az életkortól függően: a fiatalok szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtot-

tak az időseknél, az időződők átlageredménye pedig a két életkori csoport közé esett. A mondatok szemantikája és szintaktikai szerkezete befolyással volt az ismétlések pontosságára, de ebben is voltak eltérések az életkori csoportok között. Ugyanakkor mindegyik életkorban nagy egyéni különbségeket lehetett megfigyelni.

Menyhárt Krisztina mai hallgatókkal végzett szövegértési kísérletet annak kiderítésére, befolyásolják-e a percepciót kulturális különbségek (220–227). Archaikus bukovinai székely népmese felhasználásával tárja fel a meseszöveg percepciójának működését, elemzi a szövegértés és szövegfelidézés folyamatát. Az eredmények azt mutatják, hogy a kísérletben részt vevő fiataloknak nem okozott különösebb nehézséget a szöveg megértése, a szöveg felidézése viszont, melynél megfigyelhető volt az ún. fürdőkádhatalás, nehezebb volt. A hibatípusok elemzése a generációk közötti kulturális különbségekre világított rá.

A kétnyelvűség témakörében olvashatjuk Márku Anita tanulmányát (237–246), aki kárpátjai magyar és ukrán–oroszlány kétnyelvűeknél vizsgálja a kódváltást szublexikális, lexikai, mondat- és diskurzusszinten. Noha a vizsgált korpuszban beszűrő és alternációs kódváltásra egyaránt volt példa, lényegesen többször fordult elő a lexikai elemek beágyazódása.

Szintén kárpátjai magyar–ukrán kétnyelvűekre terjed ki Bátyi Szilvia szóasszociációs vizsgálata (254–263). A 12–13 éves tanulókkal végzett kísérlet eredményei alapján a szerző a mentális lexikon hálózatszerű szerveződését látja bizonyítottnak, továbbá azt, hogy a két nyelv szerveződése a mentális lexikonban eltér. Bizonyítást nyer az a vélekedés is, mely szerint a fogalmi reprezentáció lehet közös, részlegesen átfedő vagy különálló. A példákban konkrét főneveknél közös, absztrakt főneveknél részleges volt az átfedés. Az L2 ingerszóra adott válaszok a vizsgálati szemlélyek magyar nyelvű dominanciáját bizonyítják.

A nyelvi kompetenciát vizsgáló tanulmányában Bajtai Anita kódváltásokkal tarkított,

mindazonáltal mindkét nyelven magabiztos nyelvhasználatot figyelt meg magyar–szerb kétnyelvű fiatalok körében (247–253). Vékony Valéria a magyar mint származási nyelv írás-és olvasástanításának problémáira hívja fel a figyelmet, különös tekintettel a módszertani elvek kidolgozásának szükségességére németországi magyar anyanyelvű tanulók körében (323–330).

Két cikk is foglalkozik angol–magyar nyelvkontaktussal. A Forintos Éva által jegyzett írás (281–288) a kanadai magyarban és az angliai magyarban, a Forintos Éva és Szentgyörgyi Szilárd társszerzőségéből született cikk pedig az ausztráliai magyarban megfigyelhető nyelvkontaktus-jelenségekből mutat be példákat (301–315).

Fodor Balázs és Heltai Pál tanulmánya (289–300) a kulturális szavak (reáliák) fordíthatóságának kérdésével foglalkozik. A szerzőpáros szerint a probléma el van túlozva, ugyanis sok esetben ezek a szavak transzkulturálissá, azaz kulturális határaikon túl is közismertté válnak, más esetben a kontextus magyarzó jellege teszi őket érthetővé a célnyelvi olvasók számára, némelyiket esetleg maguk a fordítók magyarozzák meg jegyzetben, de akár az is előfordulhat, hogy egyes kulturális szavak már a forrásnyelvi befogadók körében is elvesztették reáliajellegüket. Ez utóbbi állítás bizonyítására szabad szóasszociációs teszt készült, melyben egy sor kiválasztott reália képezte a hívószót. Míg a fordíthatóság általános kérdéseit tekintve a szerzők állításai vitán felül állnak, némi aggály merül fel a konnotáció és az asszociáció közé tett egyenlőségjellel kapcsolatban. A szóasszociáció ugyanis leegyszerűsítve szavak társítását jelenti, amely különböző tényezők hatására egyénenként változik, ezzel szemben a konnotáció jelentések társítását jelenti, közösségi, és kultúránként változik. Ezek alapján kérdéses, hogy megfelel-e a szóasszociációs teszt a reáliához társuló jelentések vizsgálatára.

A kötet IV. fejezetében olvasható cikkek a második nyelvi feldolgozással foglalkoznak.

Vargha Sára Fruzsina azt vizsgálja, nyelvfüggő-e a lexikai hozzáférés, illetve hogyan befolyásolja a két nyelv együttes aktiválása a szövegfelismerést első és második nyelven (342–349). A kísérlet során magyar és angol nyelvű, illetve nem létező szavakat kellett osztályozni egy- és kétnyelvű szövegek alapján. A kísérleti eredmények azt mutatják, hogy a vegyes nyelvű feladatoknál az L2 válaszidő hosszabb, mint az egynyelvű, L2 feladatoknál következésképpen az L2 szavak azonosítása nehezebb akkor, amikor az L1 is működésben van. L1 válasz esetében a reakcióidő lassulása nem figyelhető meg. A szerző arra a megállapításra jut, hogy a lexikai hozzáférés nyelvfüggő.

Egy új nyelv lexikájának és grammatikájának elsajátítását vizsgálja Polonyi Tünde Éva egy miniatűr mesterséges nyelv segítségével (350–363). A nyelvtanulás három kiemelt területét kutatja: az aktív/passzív szókinccs elsajátítása, a lexikai/grammatikai tanulás mondatszinten, illetve a két nyelvtani szabály explicit/implicit elsajátítása. A produktív készségeket követelő feladatok elvégzése minden kísérleti személy számára nehezebb volt, a passzív szókinccs gyorsabban fejlődött, de az új szavak aktív produkciója nehézséget jelentett. A tanulási folyamatban a szóelsajátítás volt a legsikeresebb, ezzel szemben a szintaktikai szerkezet elsajátítása nehezebben ment. Noha a feladatként megjelölt nyelvtani szabályt a tanulók megtanulták, nem tudatosan használták. A szerző megállapítja, hogy az anyanyelvben is megtalálható szabályok elsajátítása az új nyelven hatékonyabban zajlik, mint az anyanyelvből hiányzó szabályoké.

Doró Katalin a tanulási nehézségek kérdését tárgyalja két alulteljesítő egyetemi hallgatóval készített interjú alapján (364–373). A tanulási nehézségekkel küzdők azonosíthatók, részben iskolai teljesítményük alapján. Ezért az oktatókra is hárulnak megoldandó feladatok, mint például: hogyan közelítsék meg a problémás hallgatókat, hogyan hívják fel a többi oktató figyelmét a problémára, hogyan igazítsák az elvárásokat a problémás hallgatókhoz úgy, hogy ne csökkenjen a követelményszint.

A helyzetet nehezíti, hogy az érintett hallgatók nem szívesen kérnek segítséget, vagy nincsenek tisztában azzal, hogyan változtathatnak tanulási módszereiken és stratégiájukon. Úgy tűnik, jelenleg a problémával való szembenézés elkerülése a leginkább elfogadott taktika mindkét érintett fél – hallgató és oktató – részéről, amit azonban hosszú távon nem volna szabad elfogadni.

Laczkó Mária középiskolás korú egypetéjű ikrek első és második idegen nyelvi szókészletét, mentális lexikonjának méretét és szerkezetét kutatja összehasonlító vizsgálatában (374–383). Jelentős különbséget talált az anyanyelvi mentális lexikon nagyságát tekintve ikrek és nem ikrek között az utóbbiak javára, és hasonló eredményekre jutott az idegen nyelvek szókészletének esetében is.

A mentális lexikon vizsgálata képezi Nádor Orsolya kutatásának tárgyát is, melyet magyar mint idegen nyelvet és magyar mint származási nyelvet tanulók körében végez (397–402). A folyamatban lévő kutatás első szakaszában elkészült a szóasszociációs vizsgálat, a második szakaszban következik az adatbázisban szereplő adatok kiértékelése.

A második nyelv elsajátításának pszicholingvisztikája kevés figyelemben részesítette mind ez idáig a második nyelven zajló értési folyamatokat. A létező vizsgálatok is nyelvtipológiai szempontból hasonló nyelvpárokra irányultak, ezért Navracsecs Judit és Sárosi Gyula magyar–angol, azaz agglutináló és nem agglutináló nyelvek viszonylatában végzett kutatása hiánypótló ezen a területen. Jelen tanulmányukban (384–396) a hibás szórend és az egyeztetési hibák felismerésére irányuló kísérletük eredményeit ismertetik. A kutatás során magyar, illetve angol nyelvű mondatok közül kellett kiszűrni a szintaktikai vagy szemantikai szempontból hibás mondatokat. A reakcióidők és az elfogadhatósági ráta elemzése után a vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a szintaktikai feldolgozás rövidebb idő alatt megy végbe, mint a szemantikai, továbbá a környezeti nyelv feldolgozása

is rövidebb időt vesz igénybe, függetlenül a másik nyelv használatának gyakoriságától. A vizsgálat kiemelkedő eredménye az a megállapítás, hogy a mondatvégi szemantikai hibák azonosítása mindkét nyelven gyorsan megy végbe, ami a kontextus támogató szerepére hívja fel a figyelmet a szemantikai feldolgozásban.

A Navracsi Judit és Szabó Dániel szerkesztésében megjelent kötet tartalmában és terjedelmében egyaránt eredeti munka. A „fekete dobozban” zajló történések feltárása egy- és kétnyelvű feldolgozásnál, ép és sérült folyamatokban alkalmazott nyelvészet a szó legszorosabb értelmében, amely a beszédfelismeréstől az első és második nyelv nyelvpedagógiájáig gyakorlati alkalmazásra talál. A kognitív tudományok felőli megközelítés új lendületet adott a(z inter)diszciplinának, ami a korábbi eredmények felülvizsgálatára,

átértékelésére késztet, ugyanakkor számos új felismeréssel gazdagítja az emiatt gyorsan változó szakterületet.

Balaskó Mária

IRODALOM

- Hartsuiker, R. – Pickering, M. (2007): Language integration in bilingual sentence production. *Acta Psychologica* 128, 479–489.
- Levitt, W. J. M. (1989): *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge: The MIT Press.
- Paradis, M. (2004): *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- van Gelder, T. (1998): The dynamical hypothesis in cognitive science. *Behavioral and brain sciences* 21, 615–656.

TINTA KÖNYVKIADÓ

KICSI SÁNDOR ANDRÁS

KIHALT NYELVEK, ELTŰNT NÉPEK

100 nyelv halála

134 oldal, 1490 Ft

A *Kihalt nyelvek, eltűnt népek* című könyv 100 kihalt nyelvet ír le. A kötetben ismertetett eltűnt népek és nyelvek között vannak a történelmi tanulmányok miatt sokak számára ismerősen csengők is: *akkád, avar, besenyő, dák, etruszk, gót, hun, jász, kun, latin, ószláv, sumer, szanszkrit, vandál*. Megtaláljuk jó néhány olyan kihalt nyelvnek is a bemutatását, melyekkel sokan most találkoznak először, hiszen valamikori beszélőik vagy Európától távol éltek, vagy nem voltak a világtörténelem fontos szereplői.

A szerző, KICSI SÁNDOR ANDRÁS (1957–) a nyelvtudomány sokoldalú művelője, idáig 10 kötete jelent meg. Főbb témái a jelentéstan, orientalisztika és a nyelvészet története. Részt vett *A világ nyelvei* című enciklopédia munkálataiban. Jelen kötet a szerző több évtizedes filológusi és lexikonszerkesztői tapasztalataira épül. Ajánljuk mindazoknak, akik érdeklődnek a mára már eltűnt népek izgalmas sorsa és valamikori nyelvük iránt.

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

FOLYÓIRATSZEMLE

BEHARANGOZÓ

Az újonnan meginduló Folyóiratszemle rovat célja, hogy az olvasó bepillantást nyerjen a legjelesebb külföldi szakfolyóiratokba, megismerje azok célkitűzéseit, profilját, módszertanát és szerkezeti ismérveit. Jobbára elméleti indíttatású folyóiratokról közlünk ismertetést, néhány példán illusztrálva, hogy az ott közölt gondolatok miként hasznosíthatók a nyelvtanári gyakorlatban.

Deutsch als Fremdsprache Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache

Kiadja a lipcsei egyetem Herder-Intézete, valamint a Herder-Intézet interDaF-Egyesülete, Langenscheidt Verlag (2013 végéig)
ISSN: 0011-9741

2013-ban ért 50. évfolyamához az évente négy alkalommal megjelenő folyóirat. Ez saját honlapjuk szerint a legrégebbi, folyamatosan megjelenő német mint idegen nyelv kiadvány, melynek célja, hogy a szakterület tudományos fóruma legyen. Az 1964-ben indult lap elnevezését az épp akkortájt formálódó új diszciplínának köszönheti. Az akkori alcím kissé eltért a maitól, így szólt: „Zeitschrift zur Theorie und Praxis des *Deutschunterrichts für Ausländer*”. Ez arra utal, hogy a lap indulásakor elsősorban az NDK-ban külföldieket oktató, illetve a „szocialista testvérországokban” németet tanító nyelvtanárok részére készült. A folyóiratnak 1990-ig volt egy rendszeresen megjelenő melléklete is *Sprachpraxis* címmel, amely kifejezetten gyakorló nyelvtanároknak készült. Ez könnyű olvasmányokat és feladatokat tartalmazott megoldókulcsokkal, és persze sok, ideológiailag befolyásolt információt is az NDK-ról.

A folyóirat azóta az egyik legfontosabb forrássá nőtte ki magát. A lap az 1990-es években nemzetközileg is jelentőssé vált a hasábjain indított vitával, mely a német mint idegen nyelv szakterület helyét kereste a germanisz-

tika, illetve a nyelvtudomány körében. Az 1998/1. számban jelent meg például Hessky Regina írása *DaF aus der Außenperspektive. Ein Diskussionsbeitrag aus der Auslandsgermanistik* címmel (10–14). Ez a vita a 2000-es években is folytatódott, amiről több írás is tanúskodik, mint például Gerhard Helbig *Auslandsgermanistik versus Inlandsgermanistik* című cikke (2005/1, 4–10).

A folyóiratba tehát nemcsak német szerzők küldenek be cikkeket, hanem a világ minden tájáról érkeznek tanulmányok. A beküldött írásokat 2007 óta két bíráló véleménye alapján válogatják ki. A cikkek többsége a német mint idegen nyelvvel kapcsolatos tudományos kutatásokkal, valamint azok gyakorlati alkalmazásával foglalkozik, de találunk jelentős nyelvtudományi témájú írásokat is.

Ha az ember először az interneten szeretne tájékozódni, a folyóirat címe némi gondot jelent. Ha ugyanis csak a fő címet írjuk be, a kereső először az ugyancsak ezzel a címmel kiadott nyelvkönyveket jeleníti meg, a folyóirat valahol a lap alján fordul elő. A honlap ugyanis a lipcsei egyetem oldalán található <http://www.uni-leipzig.de/daf/> címen. Ha ide eljutotunk, akkor már jól lehet tájékozódni. A nyitóoldal a folyóiratot mutatja be. A linkek közül elsőként az aktuális szám szerepel. Itt a teljes tartalomjegyzék olvasható, a cikkekhez tartozó rövid tartalmi összefoglalókkal együtt. Ezt követi a következő szám tervezett tartalma szerzőkkel és az írások címével. Az archívum menüpontban csak a korábbi számok

összefoglalói találhatóak meg 1991-től kezdődően. 2011 óta lehetőség van arra, hogy valamely korábbi szám teljes szövegét is pdf-formátumban lekérdezzük. Az 1964–2001 közti számok ingyenesen tölthetők le a http://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jpjournal_00001120 címről. A 2002-től megjelent számok internetes eléréséhez azonban regisztrálni kell a <http://www.dafdigital.de/inhalt.html> honlapon, a letöltés pedig csak a nyomtatott lap előfizetői számára ingyenes.

Ha valaki egy konkrét témához keres írásokat, akkor a honlap keresőjébe beírt kulcsszóval talál az adott témához cikkeket. Ha például beírjuk a *Grammatik* szót a keresőbe, 54 cikk címe jelenik meg. Ez megkönnyíti a tematikus tájékozódást. Az archívumot a szerkesztőséget bemutató link követi. Ez alatt találjuk a publikálási feltételeket, majd a megrendelésre vonatkozó információkat, végül pedig az impresszumot. A nyitóoldalon angol nyelvet is lehet választani, de ott csak a folyóirat bemutatását lehet angolul olvasni, a részletes információkat már nem.

Az egyes számokban közölt írások három csoportba oszthatók: a folyóirat mindig 3-4 tanulmánnyal kezd, ennek a résznek nincs külön címe. Majd a *Diskussion von Lehrmaterialien* című tankönyvkritikai rovat következik. Ebben egy-két mű alapos elemzése olvasható kritikai elemekkel. Az utolsó rész recenziókat tartalmaz: a bemutatott szakkönyvek nyelvészettel, valamint a német mint idegen nyelv tanításával és tanulásával kapcsolatosak. A füzetek legvégén találjuk a publikálásra vonatkozó előírásokat, valamint a legfontosabb információkat az adott szám szerzőiről.

A tanulmányokat tartalmazó rész egy-egy súlyponti témát jár körül, bár más írások is bekerülnek. A súlypontok felölelik a nyelvészet legkülönbözőbb részterületeit, az alkalmazott nyelvészet, nyelvpedagógia, fonetika-fonológia, lexikológia egyes kérdéseit. A 2011/2012-es évfolyam két évet összefoglaló tartalomjegyzéke például az alábbi főbb témakörökbe sorolta be az írásokat: a) tesztes

és vizsgáztatás, b) a fonetika szerepe a német mint idegen nyelv és mint második nyelv oktatásában, c) nyelvtudományi írások, d) nyelv-elsajátítás folyamatával kapcsolatos írások, e) szakmódszertan (*Didaktik/Methodik*), f) az országismeret, a kultúra- és irodalomtudomány szerepe a német mint idegen nyelv oktatásában, valamint g) a német mint idegen nyelv helye a szaktudományok kánonjában. A korábbi évfolyamokban még számos témához találhatunk érdekes írásokat, például a korpusznyelvészet vagy a nyelvi norma kérdéseivel kapcsolatban. Az adott témához tartozó írásokat több számon keresztül közli a lap, majd a szerkesztőség bejelenti, hogy az adott témát lezárja, s újat indít.

A legfrissebb szám, melyet alkalmam volt megnézni, a 2013/3. volt. Ebben az egy évvel korábban elindított téma, „a fonetika szerepe a német mint idegen nyelv és mint második nyelv oktatásában” megvitatása folytatódik Ursula Hirschfeld és Beat Siebenhaar tanulmányával (131–140) a német kiejtés sokféle variációjáról. Erre azért fontos felhívni a figyelmet, mert a németórákon kevés figyelmet fordítunk a nyelvterületen hallható sokféle kiejtésre. Már a standard nyelvhasználatban is több változat él (délnémet, északnémet, osztrák, svájci), s ezen belül számtalan dialektus fordulhat elő. A szerzők áttekintést nyújtanak a nyelvi változatok és dialektusok csoportosításáról, főbb ismertetőjegyeiről. Megtudhatjuk, mit javasolnak a – főleg a hallás utáni értésnél jelentkező – problémák kiküszöbölésére, és tippet kapunk, milyen internetforrásokban lehet példákat találni a regionális kiejtés változataira. Ugyanez a szám megemlékezik a 2013 tavaszán elhunyt Joachim Buscha professzorról (149), akinek a neve a hazai némettanárok generációinak körében fogalommá vált a szinte mindenki által használt *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht* (1972) című műve révén.

A fenti témához egy korábbi számból felhívom a figyelmet a Beata Greszczakowska-Pawlikowska és Charlotte Rauch szerzőpáros

tanulmányára, akik a 2004 után megjelent tankönyvekben vizsgálták a fonetika szerepét (*Phonetik im Lehrwerk – eine Bestandsaufnahme*, 2013/1, 3–10). A szerzők négy szempontcsoport szerint vizsgáltak kilenc tankönyvet: 1) milyen fonetikai tartalmak szerepelnek a tankönyvben, 2) ezeknek milyen a módszertani feldolgozása, 3) van-e hozzá segítség a tanári kézikönyvben, 4) van-e kiegészítő online anyag a tankönyv honlapján. Az eredmények értékelése meglehetősen vegyes képet mutat. Például a kilenc tankönyvből öt egyáltalán nem foglalkozik a fonetikai variánsokkal. A legfeltűnőbb azonban, hogy a kilencből csak egy könyvhöz tartoznak online fonetikai gyakorlatok. A hazai olvasók számára azért is érdekes lehet a cikk, mert a vizsgált tankönyvek egy részét nálunk is gyakran használják (például *Lagune, studio d* tankönyvcsalád).

Minden nyelvtanárnak tanulságos lehet Krzysztof Nerlicki és Claudia Riemer *Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lernkontextspezifischen Ursachen* című cikke (2012/2, 88–98). A tanulmány célja, hogy bemutassa, hogyan érzékelik és magyarázzák a nyelvtanulók a világ legkülönbözőbb részéről a nyelvhasználat során fellépő félelmeket. Miután a szerzők röviden összefoglalják a téma korábbi forrásmunkáit, arra keresik a választ, mi okozhatja ezeket a félelmeket. Munkájukban a nyelvtanulók kikérdezésén alapuló, a forrásokban leírt, valamint saját kutatásokra támaszkodnak. Mindezek alapján a félelmeket az alábbi csoportokba sorolják: a) félelem, hogy hibát vét, b) irreális elvárások miatti félelem, c) nem bízik saját képességeiben, és ezért fél, d) félelem a „publikumtól”, e) félelem az anyanyelvi beszélőtől (attól, hogy nem érti meg az anyanyelvi beszélőt, vagy az nem érti meg őt például a rossz kiejtése miatt). A szerzők megállapítják, hogy a nyelvtanítás módszertanának fejlődése ellenére továbbra is jelen van a nyelvhasználatból való félelem. Fontos lenne tehát erről a nyelvórákon is beszélni.

A 2012/3. számban az óvodásokat és kisiskolásokat tanítók találhatnak érdekes olvasmányt *Der narrative Ansatz und dessen Effizienz im Kindergarten und im Primarbereich* címmel, Jan Iluk professzortól (150–159). A szerző kritizálja az általánosan elterjedt gyakorlatot, ahol a gyerekek sokat ismételve, memorizálva tanulnak. Ezzel állítja szembe a narratív módszert. Először leír egy kísérletet, melyet két iskolában, nyolcéves tanulókkal folytattak le. Ennek során 120 tanuló oktattak narratív módszerrel; a kontrollcsoport 85 tanulóból állt. A kísérlet eredménye azt mutatta, hogy a tanulók a narratív módszerrel hatékonyabban tanultak, mint a kontrollcsoport résztvevői hagyományos módszerrel. A narratív módszerrel tanulóknak nem voltak nehézségeik a receptív készségekben, és könnyebben boldogultak a nyelvtani szerkezetekkel is. A cikk végén a szerző a módszer elméleti alapjait foglalja össze.

A fentiek alapján kijelenthető, hogy érdemes a lapot rendszeresen tanulmányozni. A nyomtatott változat éves előfizetési ára 2014-től kezdve 44 euró plusz postaköltség, egy füzet ára pedig 14 euró. Így érdemes a lapot könyvtárainkban tárolni. A budapesti Goethe Intézetben 1992-től található meg a folyóirat számai. A budapesti Országos Idegennyelvi Könyvtárban és a szegedi egyetemi könyvtárban viszont a kezdetektől fellelhető az összes szám a szakolvasó teremben. Feltételezem, minden egyetemen, ahol germanisztikai program fut, megtaláljuk a legfrissebb számokat.

A folyóirat mai szemlélete inkább elméleti jellegű, ami a szerkesztőség egyetemi hátterével magyarázható. Így haszonnal forgathatják germanisztika szakos tanárok és diákok, ha egy nyelvészeti témához keresnek cikket, vagy tanárjelöltek, akik például elemzéseket találhatnak tankönyvekről, segédanyagokról. De érdeklődő némettanároknak is nagyon ajánlom, hisz a lappal követni lehet, hol tart ma a tudományos vita a nyelvészet, valamint a német mint idegen nyelv oktatása terén. A színvonalra nemcsak a jeles professzorokból álló szerkesztőség – élén Christian Fandrych pro-

fesszonnal – a garancia, hanem az a tény is, hogy a lap 50 éve folyamatosan olvasható. 2014-től új kiadót, az Erich Schmidt Verlag gondozásában, új külalakkal várhatjuk a lap megjelenését. Kívánunk további sikeres 50 évet!

Petneki Katalin

Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

Erich Schmidt Verlag

ISSN: 0937-3160

A *Fremdsprache Deutsch* a Goethe Intézet és a Hueber Kiadó közös gondozásában az Erich Schmidt Kiadónál jelenik meg. A folyóirat 1989 óta meghatározó fontosságú a német mint idegen nyelv önálló tudományterületének fejlődésében, alakulásában. A folyóirat mögött teljes szerkesztői csapat áll Christian Fandrych, Britta Hufeisen, Imke Mohr, Ingo Thonhauser, Rainer Wicke, Annette Albrecht és Werner Schmitz személyében. A folyóirat évente két alkalommal, áprilisban és októberben jelenik meg. Cikkei mindig egy adott témakörhöz kapcsolódnak, ennek köszönhetően a gyakorló nyelvtanárok képet kaphatnak a német mint idegen nyelv szak aktuális kutatási eredményeiről, fejlődési irányáról (például német mint második idegen nyelv [20. szám, 1999], új médiumok a németoktatásban [21. szám, 1999], nyelvi sokszínűség az osztályteremben [31. szám, 2004], szövegkompetencia [39. szám, 2008], kooperatív tanulás [41. szám, 2009] stb.).

A folyóirat elsődleges célcsoportját a német nyelvet a köz- és felnőttoktatásban idegen nyelvként oktató tanárok és a némettanár-(tovább)képzésben dolgozók alkotják, azonban a germanisztikát vagy a német mint idegen nyelvet tanuló egyetemisták számára is segítséget nyújthat tanulmányaikban, tudásuk elmélyítésében. A lap gyakorlati példáival elsődlegesen a németnyelv-tanárokat veszi ugyan célba, ám elméleti jellegű cikkei és az

alkalmazott módszerek, a nyelvoktatás során hasznosítható ötletek tekintetében minden idegennyelv-tanár számára fontos információkkal szolgál.

A *Fremdsprache Deutsch* füzetei mindig ugyanazt a logikus felépítést követik: először egy bevezető cikket olvashatunk, melyben a füzet témájának elméleti hátterét, az idegen nyelv-didaktika aktuális irányvonalát vázolja fel az adott szám szerkesztője. A további cikkekben a többi szerző ezt az elméleti hátteret megragadva viszi tovább a témát a pedagógiai hasznosíthatóság szempontjából. Ezen cikkek konkrét ötleteket, javaslatokat, módszereket kínálnak, melyek alkalmazhatók a mindennapi nyelvoktatásban. A cikkek után füzetéről füzetre váltakozó rovatok sorakoznak. A kiadvány állandó eleme az *Impressum/Editorial*, melyben szerkesztőségi információkat olvashatunk, valamint a *Fachlexikon*, mely az adott füzet cikkeiben található szakszókincs közérthető magyarázatát tartalmazza. A rovatok között találunk könyvismerttetést, a témához kapcsolódó további irodalmi ajánlást, linkgyűjteményt stb. A *Sprachecke* ('nyelvi sarok') elnevezésű rovat tartalma általában független az adott füzet témájától. Ebben a szókincs és a nyelvtan témakörébe vágó érdekességeket, nyelvórán bevethető feladatokat mutatnak be a szerzők röviden, átlagosan egy oldalban. Minden lap az adott füzet szerzőinek rövid bemutatásával zárul, a szerzők nevén, elérhetőségén, munkahelyén kívül a főbb kutatási területüket, legfontosabb publikációik címét is megismerhetjük.

A *Fremdsprache Deutsch* a nyelvoktatás elméleti kérdéseit a gyakorlati hasznosíthatóság szempontjából taglaló folyóirat. Ezt mutatja az is, hogy az egyes cikkek illusztrációja a többi hasonló jellegű folyóirathoz képest gazdag: a szokásos táblázatokon, ábrákon felül képeket, feladatlaprészleteket is tartalmaz. Érdekeség, hogy a folyóirat teljes egészében, de az egyes cikkek külön-külön is letölthetők a www.FremdspracheDeutschdigital.de oldalról, ahol plusz kiegészítő anyagokat is találhatunk bizonyos cikkekhez.

Hogy képet kaphassunk a folyóirat felépítéséről és jellegéről, az alábbiakban a *Fremdsprache Deutsch* 2013. évi 48. számából mutatok be három cikket, melyeknek témája a gyermekkori németoktatás (*Deutsch für Kinder*). A cikkek címét én fordítottam magyarra.

Gabriele Kniffka: Német – gyermekeknek. A német mint idegen és második nyelv korai elsajátítása. In: *Fremdsprache Deutsch* 2013/48, 3–12.

Európában a határok megnyitásával, a társadalmi mobilitás következményeképp az idegen nyelvek szerepe felértékelődött: az anyanyelv mellett legalább két idegen nyelv ismerete tekinthető ideálisnak a megváltozott társadalmi igények és elvárások függvényében. Ennek köszönhetően a korai (óvodai, általános iskolai) idegennyelv-oktatás újra a tudományos kutatás középpontjába került.

Azzal kapcsolatban, hogy a korán kezdett nyelvtanulás pozitívan vagy negatívan befolyásolja-e a gyermekek nyelvfejlődését, különböző véleményeket hallhatunk. Többek között ezzel a kérdéssel foglalkozik Gabriele Kniffka elméleti háttérű, bevezető cikkében. Rövid bevezetés után először az idegen nyelv és a második nyelv fogalmait különíti el egymástól, majd rámutat arra, miben különbözik a korai idegennyelv-elsajátítás az anyanyelv-elsajátítástól és a hagyományos idegennyelv-elsajátítástól. Ezt követően kitér a már említett kérdéskörre, nevezetesen, hogy hasznos-e a korai idegennyelv-tanítás. Megállapítja, hogy eddig csupán a kiejtés tekintetében mutatták ki a korai idegennyelv-oktatás előnyeit. A nyelvhasználati kompetencia többi területével, mint például az elérhető nyelvi kompetenciával kapcsolatosan leírja, hogy máig nem sikerült empirikus alapon bebizonyítani a nyelvtanulás kezdetekor betöltött életkor döntő szerepét.

Ezt követően a nyelvtanulás kreatív-konstruktív voltát hangsúlyozza a szerző: kitér az úgynevezett inpu-telemzés stratégiájára, melyben a *Lernersprache* ('tanulói nyelv') fogalmát állítja középpontba. Ennek a „tanulói nyelvnek” a sajátos szabályrendszere felelős

az olyan helytelen alakok kezdeti képzéséért, mint például a *der Vogel komme* (4) (*der Vogel kam* helyett), mely szintén a nyelvvelsajátítás kreatív-konstruktív jellegét támasztja alá. Másik fontos nyelvvelsajátítási stratégia-ként az úgynevezett *chunk learninget* mutatja be a szerző: a nyelvtanuló az egyes szókapcsolatokat egységként, kvázi önálló szóként észleli és tárolja a mentális lexikonban (például *Eines Tages* ['egy napon'], *Wie geht es dir?* ['Hogy vagy?']) (5), ami többek között a beszéd folyamatosságát teszi lehetővé.

A következő részben Kniffka azzal a kérdéssel foglalkozik, hogyan alkotják meg maguknak a nyelvtanulók a nyelvtani szabályokat. Ezzel kapcsolatban megállapítja, hogy a nyelvtan elsajátítása fázisszerűen történik, melynek során a tanuló hipotézisalkotása ki-tüntetett szerephez jut. Az ebből adódó hibákra ezért mint elkerülhetetlen, természetes jelenségre kell tekintenünk.

A következő fejezet az anyanyelvnek az idegen/második nyelvre gyakorolt hatását (pozitív és negatív transzfer) taglalja, illetve azt, hogy ez a hatás milyen szerepet játszik az elsajátítás folyamatában. Ez a bizonyos transzfer azonban nem csak a nyelvtan kapcsán figyelhető meg: az anyanyelven rögzült nyelvi cselekvésminták is kihatnak az idegen nyelv használatára. Az életkor és a transzfer-jelenségek függvényében megállapítható, hogy minél fiatalabb a nyelvtanuló, annál kevesebb transzferjelenség figyelhető meg nála.

A fiataalkori idegennyelv-elsajátítás azonban nemcsak a transzfer tekintetében más, hanem például a metanyelvi képességek tekintetében is különbözik: ezeket a képességeket a fiataalkori nyelvtanulás esetében nem lehet feltételezni, ezért fokozatosan és tudatosan kell felépíteni őket.

A cikk további fejezeteiben a szerző a fiataalkori nyelvtanulásról megállapítja, hogy az elsajátításban a beszélt nyelv még fontosabb szerephez jut, ami egyben nagy feladat elé állítja a fiatal nyelvtanulókat, például a szegmentálás szempontjából. Emellett a fiataalkori idegen- és másodiknyelv-elsajátítás optimális

tartalmáról is képet kaphat az olvasó. Kniffka rámutat: a fiatal nyelvtanulók oktatásában a korábbinál is fontosabb szempont, hogy a tanár igazodjon a tanulók igényeihez. A korai idegennyelv-oktatásban emellett kitüntetett szerepet kap a tanulói célok helyes meghatározása, az oktatói minta, az eredetiség, a nyelvi cselekvésekhez és valós kommunikációs szándékokhoz való igazodás, valamint a feladatközpontúság. A következő fejezetben az aktuális szám cikkeinek ismertetőit olvashatjuk.

Siegrid Xanthos: A tanulás biológiájának nyomában – Idegennyelv-oktatás neurodidaktikai alapokon. In: *Fremdsprache Deutsch* 2013/48, 19–24.

Siegrid Xanthos cikke az agykutatás és a pedagógia peremterületén alakuló új kutatási ággal, a neurodidaktikával és annak gyakorlati hasznosíthatóságával foglalkozik. A szerző konkrét javaslatokat tesz a fiatalkori német-oktatás optimalizálására, melyeket 8–10 éves gyermekeken próbált ki.

Rövid bevezető után a cikk a gyakorlást és az új információk többszörös összekapcsolását tárgyalja, melynek célja az agy neuronális plaszticitásának kiaknázása. A következő fejezet rámutat arra, hogy fontos az érzelmek társítása az új információkhoz. Ezt a szerző a Leibnitz Intézet által végzett kutatással támasztja alá, melynek eredményei rávilágítanak arra, hogy a felfedező tanulás során kiváltott pozitív érzelmek hatására termelődő dopamin pozitívan befolyásolja a tanulási folyamatot. Ezenfelül – ahogy a következő fejezetben olvashatjuk – az újdonságfaktor is fontos a tanulási folyamat szempontjából: hippocampusunk csak a számunkra fontos és új információkat engedi át memóriánkba, amely mindig érdekesség szerint szortírozza az információkat azáltal, hogy az elvárt információk szempontjából hipotéziseket állít fel. A hipotézisalkotás fejlesztésére egy konkrét feladatot is bemutat a szerző. A következő fejezetben kitér arra, hogy az általános információk a részletekhez képest jobban megmaradnak emlékezetünkben, aminek kompenzá-

lására Xanthos a felfedeztető tanulást ajánlja megoldásként. Az utolsó fejezetben arról olvashatunk, miért is fontos mindkét agyféltekét aktiválnunk a tanuláshoz, melyhez a szerző három rövid gyakorlatot is ismertet.

Hana Klages: In, auf, neben, vor – Hogyan tanulják meg a gyerekek a helyviszonyt kifejező előljárószókat német mint idegen nyelven. In: *Fremdsprache Deutsch* 2013/48, 29–34.

Az előljárószók jelentésének és helyes használatának elsajátítása az idegennyelv-oktatás meglehetősen problematikus területe, számos tanulmány szentel figyelmet a témának. Klages cikke elsősorban arra világít rá, hogy az idegennyelv-órán a helyviszonyt kifejező előljárószókat következetesen rendszerezni kell. A témát a nyelvelsajátítás szempontjából közelebbi meg, és rámutat arra, hogyan lehet hatékonyan támogatni a gyermekek nyelvelsajátítását. A szerző a bevezetőben leírja, miben más a helyviszonyt kifejező prepozíciók használata az anya-, illetve az idegen nyelven. A következő fejezet a témát nyelvészeti szempontból vizsgálja, kiemelve a deixis fogalmát. Az előljárószók használata kapcsán pár kontrasztív (német–orosz) példát is olvashatunk. Erre épül a következő fejezet, melyben a helyviszonyt kifejező prepozíciók elsajátításáról olvashatunk, kifejezetten a német mint idegen nyelv tanulása kapcsán. A szerző a leírtakat a *Deutsch für den Schulstart* című projekt eredményeire alapozza, melyben öt éves nyelvtanulók vettek részt. A következő fejezet az előljárószók rendszerbe foglalásának fontosságát taglalja, mellyel kapcsolatban a természetes elsajátítás sorrendjének figyelembevételét, a jelentés átláthatóvá tételét, az előljárószók kommunikatív szempontból ésszerű használatát érdemes kiemelni. Klages hangsúlyozza továbbá az implicit tanulás fontosságát, hiszen kisgyermekkorban a gyermek az idegen nyelvet explicit szabálymagyarázat és explicit javítás nélkül, implicit módon, tudat alatt sajátítja el.

Iványi Rudolf

SZÓTÁRSZEMLE

Óvakodjunk az ingyenes angol–magyar és magyar–angol online eszközöktől!

A *Modern Nyelvoktatás* megbízásából volt szerencsém – anonim – lektori véleményt írni az *Óvakodjunk az angol–magyar és magyar–angol online szótáraktól?!* című (és akkor még általam nem ismert szerzőjű) cikkről. A cikknek a címből is részben kiderülő mondanivalójával – miszerint a vizsgált művek több kárt okoznak, mint amennyi segítséggel szolgálnak – meszszenenően egyetértettem. A lektori jelentésemben foglalt megfontolások figyelembevételénél után hasznos írásnak véltem, vélem.

Ahhoz azonban, hogy a cikk (a továbbiakban: ÓAMOSZ) üzenete maradéktalanul eljusson az olvasóhoz, aki nem feltétlenül angolos, nem bizonyosan onlineszótár-használó, és bizonyosan nem lexikográfus, úgy véltem, hasznos lenne kétféle kiegészítés:

- Pontosítani kívántam néhány dolgot, amelyeket elnagyoltak vagy nem eléggé határozottan tartottam; ahol valamely információt nem véltem elég nyomatékosnak, ott külön hangsúlyt helyeztem rá.
- Ahol érzésem szerint a cikknek jót tettek volna bizonyos információk, azok közül néhányat közre kívántam adni. Nem állíto(tta)m, hogy a szerző nem rendelkezik ezekkel – csak annyit tudhatok, hogy a cikkből ez nem derül ki.

A szerző joga annak eldöntése, hogy a tanácsokat mennyire veszi figyelembe. A cikk az Olvasó előtt álló formájában (*Modern Nyelvoktatás* XIX. évfolyam, 4. szám, a továbbiakban: FZSM¹) több tekintetben el is tért az eredetitől. Szembeötlő jele volt ennek az új cím: *Az ingyenes angol–magyar és magyar–angol online szótárakról*. Az új cikk számszerűleg is több anyagot elemez. Amikor a lektori véleményt írtam 2013 májusában, az „angol magyar online szótár” begépelésére az első találatok között az Akadémiai Kiadó online szótára is előjött: <http://www.szotar.net>. Az FZSM-ben ez már szerepelt is.

A szerkesztőséget az akkori lektori vélemény (reményeim szerint emészthetővé) átdolgozott változatának közlésére kértem. Nem lenne értelmese viszont, ha most az Olvasó egy olyan írásra (ÓAMOSZ) reagáló cikket olvasna, amely írást magát nem ismeri. Jelen cikkemben tehát a bővült, átalakult cikk (FZSM) néhány gondolatához is csatlakozom.

Az ÓAMOSZ tíz művet vizsgált, amelyeket ugyanúgy táblázatba foglalt a cikk elején, mint most az FZSM. Ehhez jött hozzá tizenegyediknek a *Topszótár*. Az FZSM ezzel szemben már tizennégy online művet sorolt fel a cikk eleji táblázatban; mivel ebben a *Topszótár* ismét nincs benne, az új cikk a *Topszótárral* együtt összesen tizenöt művet vizsgál. Ebben a tizenötben viszont már a <http://www.szotar.net> is benne van.

¹ Az új cikkre a szerző, Felvégi Zsuzsanna Mária nevének rövidítésével utalok, ezzel is jelezve, hogy a szerző immár nem anonim.

Általános megjegyzések: szótárak vagy sem?

Legfontosabb általános megjegyzésem az volt, hogy már a címben is határozottabbnak kellene lennie a tiltásnak: az „óvakodjunk” felkiáltójellel kellene, hogy álljon. Ez most már az FZSM-nél nem is szerepel. Reményeim szerint mégis hathatósan lebeszél mindenkit arról, hogy használja ezeket az online szótárakat. Még két változtatás mellett döntöttem: a jelen írás címében a „szótár” szót „online eszköz”-re cserélem, és az „ingyenes” szót is szerepeltetem.

A címéli tiltás ugyanis csak az ingyenes (angol–magyar–angol vagy bármilyen) online szótárakról szólhat, hisz csak ezeket vizsgálja. A nagy angolszász kiadók (egynyelvű) online értelmező szótárai például kitűnően megfelelnek az ideálnak. Szögezzük le tehát az elején a laikus olvasó² kedvéért, hogy nem magával az online mivolttal van a baj.

Az ÓAMOSZ szerzője többször is visszatért rá (most pedig mintha az FZSM kimondatlan előfeltevése volna), hogy egy online szótárnak ingyenesnek kell lennie. Ezzel persze egyetértünk: a papírszótáraknak is, sőt minden könyvnek ingyenesnek kellene lennie (és akkor még el sem szabadult túlzottan a fantáziánk). Félő azonban, hogy ez nem reális: ehhez központi keretből kellene a készítőket – szerkesztőket, számítógépeseket stb. stb. – fizetni. Amíg ez nem így van, addig – ingyen – senki nem fog vállalkozni az előállításukra. Nem világos tehát, hogy a szerző miért éppen az online szótárakra terjeszti ki az ingyenesség kívánalmát. Ha a papírszótárnál és a CD-nél (DVD-nél) ez soha nem merült fel, miért lenne az ingyenesség éppen itt egyenesen szükségszerű? Ha viszont a (ki tudja, mekkora reklámbevétel reményében?) mégis vállalkozik valaki az előállításukra, akkor lám, pontosan olyan minőségű lesz a termék, mint a cikkeinkben vizsgáltak. A csapnivaló végtermék pedig, ha lehetséges, még kevésbé ad felmentést az adatbázis illegális felhasználása alól, mint egy kitűnő szótár.

A vizsgált online eszközök célcsoportja, általános minősége

Nem hiszem, hogy lenne a vizsgált online eszközöknek „megcélzott felhasználói csoportjuk”. Így azután egyik sem állítja – mert semmit nem állít a célcsoportjáról –, hogy tanulónak szánják. (Nyilvánvaló, hogy bármely (nyelvű) szótár egyfelől a tanulót, másfelől a nyelvhasználót célozza meg.) A felhasználói csoport megadására e „szótárak” felületein ugyanúgy nincs hely, ahogy semmiféle egyéb, rendszerint *Előszóba*, *Útmutatóba*, *Használati utasításba* kerülő információra sincs: jellemzően minimális copyrightoldalt sem kínálnak. Tisztelet a kevés – legalább ebben – kivételnek!

Már az ÓAMOSZ több helyen helyesen írja is, hogy ezek nem szótárak, csupán listák. A cím mégis szótárakat, a cikk több helyütt szócikkeket említett, és szótárakat elemez (az ÓAMOSZ és az FZSM egyaránt). Címszók alá – szócikkfejbe és szócikktestbe rendezett – szócikkek viszont csak valódi szótárban vannak, egymás melletti párhuzamos hasábokba rendezett szövegekben nincsenek. A vizsgált online eszközök tehát nemcsak szigorú értelemben véve nem szótárak (az FZSM ezt már több helyen is aláhúzza), de a szótár legközhíresebb definíciójának sem felelnek meg. Az alábbiakban az ÓAMOSZ cikkben elemzett weblapokat most már *online eszközöknek* nevezem.

Ha a vizsgált eszközök ennyire nem felelnek meg a szótárakkal szemben támasztott követelményeknek, akkor ma sem érzem jogosnak, hogy például felhasználóbarát voltuk szempontjából összevessük őket. Ha egy könyvesboltban néhány percnyi vizsgálódás után hat

² Nyelveket beszélő, szótárakat használó szakemberként a *Modern Nyelvoktatás* egyetlen olvasója sem laikus. Az online világban általában is kevésbé járatos, nem angol szakos és (elektronikus) szótárakkal csupán felhasználóként kapcsolatba kerülő olvasótól az mindenestre nem várható el, hogy az alább tárgyalt valamennyi részlet érdekelje.

különböző angol papíralapú szótárról ingyenesen voltukon túl az is kiderülne, hogy szerző, kiadó, impresszum nélküliek, de még egy e-mail cím sincs a „copyrightoldalukon” (annak ellenére, hogy maguk a szerzők tulajdon szellemi terméküként védik a művet); nincs előszavuk, használati útmutatójuk, sűgőjük; enyhén szólva zavarba ejtő egyezéseket mutatnak; többségükben nem adnak kiejtést; nincs szócikkszerkezetük (mert nincsenek szócikkeik sem), stb., akkor lehet ugyan, hogy a vásárló ezek valamelyikét választaná, de metalexikográfiai munkát – értékelést – írni róluk (például felhasználóbarát voltukat szem előtt tartva) vajmi kevésbé volna érdemes.

Amennyiben a vizsgált eszközök ennyire rosszak, akkor úgy véltem – és az elemzett műveket jobban megismerve egyre inkább úgy vélem –, egyenesen frivol dolog összehasonlítás végezni csupa másodlagos jellemző figyelembevételével. Ilyenek: a keresőfelületek kinézete; a keresési módok; az apróbb (vagy épp kevésbé apró) átírási és ejtésbeli hibák; ilyen-olyan technikai tökéletlenségek; az olyan szofisztikált jellemzők, mint a prediktív gépelés, az ékezetes vagy ékezet nélküli keresés, a közösségi szótárépítés lehetősége és módjai; a (legtöbbször a honlapokon tetten érhetően nem létező) frissítési gyakoriság; a fordítások pontatlanságai, illetve a forrásanyag (adatbázis eltulajdonítása és „feldolgozás” közben született) vállalhatatlan hibáinak ezrei; az amúgy is összevethetetlen szótárméreték³; az illusztrációkkal bővítés kívánatos volta; az átírás és/vagy a gépi (elegánsabban: text-to-speech) kiejtés elképesztő tökéletlenségei; az egyes weboldalak reklámjainak még elviselhető mennyisége és elhelyezkedése stb. Ilyen szempontokat csakis valódi szótárak esetében szokás vizsgálni. Minthogy azonban az ÓAMOSZ mégis ezt tette, tartani lehetett attól, hogy ezzel óhatatlanul egy kalap alá véve őket legitimálja valamennyit. Ezeknek a szempontoknak a többségét a jelen cikkben (és a *Modern Nyelvoktatás* lapjain) nem lehetséges érdemben megvizsgálni. A rengeteg szempontot mégiscsak behozó ÓAMOSZ cikk viszont kikényszeríti az alábbi elemzést.

Egy rejtélyes „adatbázis”: a Vonyó-lista

Az ÓAMOSZ cikk szerint a vizsgált művek közül egyedül a Webfordítás nem épül a „Vonyó Attila-féle adatbázisra”. Az FZSM (több más szótárral együtt) tárgyalja a szotar.net-et is, így most már két ilyen is van: a Webfordítás és a szotar.net. Az ÓAMOSZ maga is írja, hogy a Vonyó-adatbázison alapuló online eszközök között „kísértetiesek az egyezések”. Ez sajnos magyarul annyit jelent, hogy a Webfordítás és a szotar.net az egyedüli nem „talált” adatbázisból dolgozó online eszközök. A dolog pikantériája, hogy mivel a szotar.net az Akadémiai Kiadó online szájta, így nem egyszerűen nem a Vonyó-lista az alapja, hanem ez az a mű, amely éppenséggel a Vonyó-lista – legális – forrása.

Az FZSM leszögezi: nem feladata megvizsgálni, hogy „a fent említett, illetve esetleges további szótárakat mennyire legálisan, használta fel Vonyó Attila”. Az itt feltett kérdést azonban valakinek fel kell tennie. Az a válasz ugyanis, amelyet a szerző személyes megkeresésére adott Vonyó, enyhén szólva nem megnyugtató: „Felhasznált szótárakként az Országgh nagyszótárra, az Akadémiai Kiadó műszaki szótárára [...] hivatkoztam”. Ha a talált egyezésekből következtetünk az összmenyiségre, láthatjuk, hogy az adatbázis maga nem sok munkát adott Vonyónak. „Felhasználni” lehetne ügyesen, a temérdek azonosság kigyomlálásával is – de ez hihetetlenül munkaigényes. A Vonyó-féle listát „felhasználó” többi tízegynéhány online eszköz sem vette erre a fáradságot.

³ A feldolgozott szóanyag mennyiségéről szólva az FZSM a „szó”, „bejegyzés”, „címszó”, illetve „jelentéspár” fogalmakat említi, mivel a vizsgált online művek ezekkel fejezik ki tulajdon méretüket. Csakhogy ezek alma-körte: (kivált definíció nélkül) összevethetetlenek.

Az ingyenesen elérhető online eszközök nagy többségének tehát ez a bizonyos Vonyó-féle lista az „alapja”. Amit e sorok írója már recenzensként sem értett, és sok éve nem ért, az ez: hogyhogya nem kérdezte és kérdezi meg senki, hogy ugyan mitől lesz Vonyónak (vagy bárki másnak) egy ekkora kétnyelvű adatbázisa? Valaki ingyenessé tette tán az akkoriban egyetlen ilyen méretű angol–magyar–angol adatbázist, az Ország László-féle nagyszótárt (és mellesleg az Akadémiai Kiadó Műszaki szótárát, amely már akkor annyira elavult volt, hogy a felújításával sem volt érdemes a kiadónak foglalkoznia)?

Ha valamennyi vizsgált online eszköz egyazon – régi és kétes eredetű – adatbázisra épül, akkor nem érhető az ÓAMOSZ szerzőjének feltételezése, hogy „eleve digitális platformra készítették ezeket”. Nyilvánvaló, hogy semmiféle platformra nem készítették őket, hanem jó esetben digitális platformra dolgozták át, és minimálisan megváltoztatták/bővítették – már amelyiket. Persze a digitalizálást sem kell nagyon misztifikálni, mert a „Vonyó-lista”, illetve annak forrása eleve elektronikus fájl alakú. A vizsgált online eszközök saját hozzáadott know-how-ja így gyakorlatilag ennyi: a keresőfelület kialakítása. Az is így érthető meg, hogy az ÓAMOSZ cikk – de még most az FZSM is – a legtöbb vizuális információval és érdemi összehasonlítással a keresőfelületekről szolgál.

Nézzünk hát tanulságos példákat arra, miként bukkan fel a „Vonyó-lista” – legtöbbször ráadásul a rá való hivatkozás nélkül – az online eszközök többségében!

A rejtélyes „adatbázis” és széles elterjedtsége

A súlyosan megrakott asztal

A „Vonyó-listán alapuló” online eszközökben vérmérsékletünkötől függően a bosszantó vagy szórakoztató egyezések listája végtelen: az alábbi példák tetszőlegesen sorolhatók.

Ha a magyar Google-ba („és” jel közé) beírjuk a következőt: *a súlyosan megrakott asztal roppant egyet*, összesen 66 találatot kapunk. Ez persze nem 66 különböző „online szótár”, hanem tízegynéhány online eszköz összesen 66 bejegyzése. Közöttük van a Topszótár is.

Ha a legrégibbi elérhető (legális) elektronikus szótárhoz akarunk visszamenni, ahol ugyan ez *a súlyosan megrakott asztal roppant egyet* kifejezés szerepel, a Scriptum cég által készített 1996-os Ország László-féle „GIB” szótárhoz kell fordulnunk. Találjuk ki, vajon az Országshoztár melyik szócikkből származik Vonyó kifejezése! Valószínűleg nem sikerült: az angol–magyar rész *again* szócikkből. A GIB elektronikus szótárban ez áll: *the loaded table groaned again – a súlyosan megrakott asztal roppant egyet*. Az internet valamennyi online eszköze ettől a ponttól kezdve egy az egyben ezt a példát hozza (mit sem törődve azzal sem, hogy az angol *again* magyarul aligha jelent *egyet*). Látható, ami ezekbe egyszer így bekerült, az soha ki nem kerül: ezt ugyan mind átvette, de egyik se korrigálta azóta sem. Egyetlen szerkesztő ezeken a teljes anyagokon soha nem rágta át magát. (Természetesen egyetlen ember számára ez lehetetlen feladat is volna.)

A Vonyó-lista a MEK-ről HTML formában és tömörített fájl formájában is letölthető: az ebből kibontható „program” anyaga ugyanaz.

A „Vonyó-szótár” e verziója egy kattintható angol–magyar és egy magyar–angol betűsorral nyit: itt választhatjuk ki a keresett szó betűjét, majd egy listából magát a szót. A nyitóoldal (1998 óta változatlan) ismertető szövegét tanulságos egészében idemácsolni:

Az itt található szótár a Magyar Szabad Szoftver Alapítvány archívumából (<ftp://almos.vein.hu/ssa/szotar>) származik. Az eredeti szókészlet Vonyó Attila (vonyoa@almos.vein.hu) gyűjtése, melyet folyamatosan bővít és javít. Mivel az SSA csak némi késéssel veszi át a módosításokat, ezért az archívumukban található 1996. szeptemberi dátumú 0.0.2 verziót kiegészítettem az At-

tila homepage-én (<http://almos.vein.hu/~vonyoa>) levő szótárban talált új szavakkal (1997. decemberi állapot). A MEK változat így most 185 133 tételt tartalmaz, ez kb. 67 ezer különböző angol szóalakot jelent. A szókészlet semmilyen szempontból nem tekinthető teljesnek, és nyelvi szempontból sincs ellenőrizve. A WinWord angol és magyar helyesírás-ellenőrző programjával megpróbáltam a komolyabb íráshibákat kijavítani benne, és töröltem a duplikátumokat. A szótár jelenlegi állapotában nem tartalmaz kiejtési útmutatót, a szavak használatára utaló megjegyzéseket vagy részletes szómagyarázásokat.

Számos kérdés felvetődik e rövid leírást olvasva. Ezekből ötöt idéfrok.

- (a) Mi volt 1998-ban az a Szabad Szoftver Alapítvány (rövidítve miként SSA?), hogy annak archívumában százezres nagyságrendű angol–magyar–angol adatbázisok akadtak? E kérdésre a mai Google keresés nem sok jóval szolgál: <ftp://almos.vein.hu/ssa/szotar> címen az archívum nem él. Az almos.vein.hu ma ide visz: <http://www.uni-pannon.hu/~ez> a Veszprémi (ma Pannon) Egyetem, ám e lap keresője „Vonyó”-ra nem ad találatot. Vonyó pedig még néhány hónapja is itt volt elérhető, itt viccelődött, innen küldött „szótárához”; ez most is elérhető: <http://almos.vein.hu/~vonyoa/SZOTAR.HTM> (legutóbbi frissítés: 1999. 10. 09.). Itt Vonyó tovább viccelődik⁴.
- (b) Ami a mennyiséget illeti: a MEK azt tudatja velünk, hogy ez a 185 133 tétel voltaképp 67 ezer „különböző angol szóalak”. Nem tudni, mit jelent itt a „tétel”; nem tudni, mi a „szóalak”; nem tudni, miért csak az angol szavakról van szó. Ez a méretadat teljes-séggel használhatatlan.
- (c) Azt, hogy valamely szótár szókészlete „nem tekinthető teljesnek”, szótárakhoz kicsit is értő ember nem írja le, mert minden (igazi) szótárra evidens.
- (d) Mitől vannak/voltak vajon Vonyó Attila „gyűjtésében” íráshibák és duplikátumok?
- (e) Miért kell a MEK-nek egy ilyen „gyűjteményt” befogadnia? Miért nem kell valóságát, minőségét, friss voltát ellenőriznie? És utólag foltozgatnia?

A szofisztikáltabb keresési lehetőségeket nyújtó és komolyabb Topszótár adatbázisáról elég megjegyezni, hogy az *asztalra* keresve itt is előkerül a következő pár: *a súlyosan megrakott asztal roppant egyet – the loaded table groaned again*. Viszont dicséretes módon legalább van impresszuma, ahol – kevésbé dicséretes módon – többek között ez szerepel: „A topszotar.hu webszájton található tartalom Deák Imre (kiadó) szellemi tulajdona.” Szerepel itt néhány (szoftveres?) „fejlesztéshez felhasznált forrás”, köztük a Vonyó-lista is.

Balaton-tó, az egészség helyreállítója

Ha a MEK fent említett állományában a magyar–angol A–Á betűt kinyitjuk, egy 9138 sorból álló óriásdokumentumot kapunk. Ha ebből valaki arra gondolna, hogy ez 9138 szó (és ebből ráadásul a szótár méretére próbálna következtetni⁵), ki kell ábrándítanunk: e mennyiség első

⁴ Az olvasó többet érdemelne, de Vonyó egy vicces „gondolatát” azért idézem innen: „Bár rendszeresen töltögetem és javítgatom a hibáit, sajnos soha nem lesz teljes, és soha nem lesz hibátlan, és soha nem lesz kész. De ahogy Jonny Rotten vágta a nagyközönség arcába: »A legtöbben jobban csinálnátok, mint mi, csak kurva lusták vagytok!«” (Letöltve: 2013. 08. 28.)

⁵ Egy magyar–angol szótár összmérete kb. 20-szorosa az A–Á betűnek. Vigyázat: a fenti 9000 nem szó, adat, bejegyzés (rekord), (lexikai) elem, hanem sor, tehát még ha a fent jelzett probléma nem létezne, akkor is – ismét – almát sikerülne körtével összevetnünk csupán.

531 sora például nem A-betűs szó vagy kifejezés, hanem az *a* névelővel kezdődő mondat vagy egyéb példa:

- kezdve innét: *a baj megtörtént* → *the fat is on⁶ the fire*
- ezen át: *a súlyosan megrakott asztal roppant egyet* → *the loaded table groaned again*
- egészen eddig: *a Balaton majd helyrehozza egészségét*.

Ezek egy része az őket alkotó egyéb szavaknál aztán éppenséggel *nem* szerepel: *a baj megtörtént* nem jön elő sem a *baj*, sem a *megtörténik* beírására; *a the fat is on the fire* nem szerepel sem a *fat*, sem a *fire* elemeknél. Ha tehát valaki a *baj* vagy a *megtörtént* szóra, a *fat* vagy a *fire* szavakra keres, soha nem jut el ezekhez a kifejezésekhez.

Arra a betűsorra, hogy *Balaton will set her up*, a Google 51 találatot ad, *a Balaton majd helyrehozza egészségét* példára 64 találatot. Ezek ismét nem mások, mint az ÓAMOSZ cikkben, majd az FZSM által vizsgált online eszközök. Ne tekintsünk el attól sem, hogy *a Balaton* angolul nem simán *Balaton*, hanem *Lake Balaton*. A Google, amely a hibás alakra tehát 51 találatot hoz, a helyes „Lake Balaton will set her up” keresésre⁷ nulla találattal szolgál. Szépen megmutatkozik, hogy ezt a hibát egyetlen szerkesztő sem korrigálta – mondanánk, ha naívan azt gondolnánk, hogy volt szerkesztőjük.

A Balaton will set her up → *a Balaton majd helyrehozza egészségét* páros egy EU-dict nevű online termékben is szerepel (© 2013 EUdict.com by Tomislav Kuzmic). Vonyó „adatbázisa”, lám, ilyen messze is eljutott.

A honlapból, amely a Vonyó-féle „szótárát” köznapi, műszaki és szlengszótárnak hirdeti (<http://almos.vein.hu/~vonyoa/SZOTAR.HTM>), fogalmat alkothatunk arról, mennyire vehető komolyan ez a munka. Persze ugyanez a jókedv a SZTAKI honlapján (<http://szotar.sztaki.hu/engineerroom>) is dübörög:

SZTAKI Szótár titkok a Kutatók Éjszakáján

2012. szeptember 28-án, pénteken az MTA SZTAKI is különböző programokkal várja a Kutatók Éjszakájában bolyongókat. [...] Az igazán szerencsések meg is érinthetik a Szótár készítőit. Addig is, amíg regisztrálnak, zakatoljon az Önök fülében is a Mizu Kutatók Éjszakájás átírata.

SZTAKI Szótár sok pont null – The közösségi szótárázás strikes back

Kedves Szótárázó pajtások!

Kicsit Jedi, mi? Lézerkardozás, birodalmi csillagrombolozás, aztán meg az új SZTAKI Szótár? Ki van ez találva...

Újszótár is coming

Üdv, helló, jónapot, esácsumi, keziticsókolom!

Amint a kedves szótárázó pajtások már értesülhettek róla, készül a SZTAKI Szótár új verziója. Konkrétan [sic!] ez az, illetve ez lesz az. Jelenleg a szolgáltatás funkcióinak és hatékonyságának tesztelése zajlik. A [...] hatékonyságot pedig mi nézegetjük, hogy vajon a szervereink ventilátorai [sic!] a sok bökdöséstől elkezdenek-e pörögni, mint a hátára ejtett teknősbéka az üvegezős játékban.

⁶ Helyesen: *in the fire*. A vizsgált online eszközök egy része viszont a nem létező *on the fire* alakot is hozza.

⁷ Itt a beírásnál természetesen a kisbetűs írásmód is megfelelné.

Ép testben ép lélek

Kedves szótárazó pajtások!

Itt van hát a második béta. Akár gammának is nevezhetnénk, de az talán túlságosan nagyzó lenne. Különb is, az állandó bétaság másoknak is bejött már.

SZTAKISzótár/m

Kedves szótárazó pajtások!

Adott a következő feladat: van egy SZTAKI Szótárod (szotar.sztaki.hu), amit ha elosztasz „m”-mel, akkor az nem kevesebb lesz, hanem több. Hogy lehet ez? Hát úgy, hogy ez egy nagyon hülye feladvány, amit csak azért erőszakoltunk ide, hogy elmondhassuk, Tominak és az iPhone-os szótárának új kihívója akadt: Peti és a mindenés mobilszótár. És bár ez úgy hangzik, mint „Jamie és a csodalámpa”, ennek mégis van értelme, el is mondjuk miért.

Ha az Olvasó most erős zavarban van – én is.

The közösségi szótárazás

Véleményem szerint a fenti *The közösségi szótárazás strikes back* cím nem annyira vicces, viszont értelme sincs. Miért vág vissza? És micsoda az a közösségi szótárazás? És hogy van ez angolul⁸? És miért nem angolul áll az angol mondatban?

Az ÓAMOSZ foglalkozik a vizsgált online eszközök közösségi jellegével, és helyesen arra is felhívja a figyelmet, hogy e téren sem minden fenékgig tejfel. Itt is határozottabban meg kellene írni: ha nem tudni, mekkora hányad a felhasználóktól kapott (és persze ellenőrizetlen) szókészlet – nem tudni; ha nem tudni, mely szavak kerültek be így – nem tudni; ha nincs egy hivatásos szerkesztői „zsilip”, amely garantálná a színvonalat – rendszerint nincs, de olyan műveknél nem is lehet, amelyek oldalát utoljára 1997-ben érintették; akkor az interaktivitás csak tovább ront az amúgy is tragikus helyzeten.

Nem vállal felelősséget

Az ÓAMOSZ cikk szerint az OnlineSzótár az egyetlen, melynek magánember a létrehozója (nem világos, hogy Vonyót miért nem ide kell számítanunk). Egy bizonyos B. Boldizsárról van szó, aki melleleg nem magyarországi, hanem topolyai: az oldal ide utal: Narodna biblioteka Bačka Topola. „Rólunk” oldalán ezt a különös kijelentést olvashatjuk: „Az adatok pontosságáért nem vállalok felelősséget”. Vajon ki vállal, ha nem a „szerző”, illetve – a valamennyi esetben megfelelőbbnek tűnő terminussal – „közzétevő”? *A súlyosan megrakott asztal roppant egyet* → *the loaded table groaned again* mondatok mindenestre ennek a bizonyos B. úrnak is ugyanebben a formában, ezzel a fordítással jutottak eszébe. Ugyanitt szó szerint szerepelnek a jól ismert következők is: *a baj megtörtént* → *the fat is on [sic!] the fire*; *a balaton [sic!] majd helyrehozza egészségét* → *balaton [sic!] will set her up*. (A már ismert hibákon kívül a *Balaton* itt kis b-vel szerepel.)

A legnépszerűbb online eszköz: a SZTAKI

A többi közül valóban kiemelkedő SZTAKI-féle szótárról érdemes lenne hosszan írni – erre itt nincs lehetőségem. Ehelyett a SZTAKI (valamint több más angol–magyar–angol és angol egynyelvű munka) iránt érdeklődőknek a következő cikkek olvasását javasoljuk (valamennyinek a szerzője Wenszky Nóra):

⁸ *Collaborative lexicography*, avagy *(end) user-driven lexicography*, avagy *crowdsourcing* – a szótár-csinálás (melleleg sokat vitatott) „wikifizálása”.

- A SZTAKI új ruhája: <http://www.nyest.hu/hirek/a-sztaki-uj-ruhaja>
- Egérrel az angolszótárakban [egynyelvű angolszótárakról, illetve lexikonról]: <http://www.nyest.hu/hirek/egerrel-az-angolszotarokban>
- Ingyenes angolszótárak a neten [egynyelvű angolszótárakról]: <http://www.nyest.hu/hirek/ingyenes-angolszotarok-a-neten>
- Szótár a topon [a Topszótárról]: <http://www.nyest.hu/hirek/szotar-a-topon>
- Blabla – Bab.la: <http://www.nyest.hu/hirek/blabla-bab-la>

Szintén idevágó írásokat találunk az alábbi két helyen:

- Kétnyelvű online szótárakról: http://lingwing.blog.hu/2010/03/02/a_ketnyelvu_online_szotarok_labirintusaban
- Magyar–angol online szótárakról: http://lingwing.blog.hu/2010/05/11/magyar_angol_online_szotarok

Végül pedig álljon itt az „Ingyenes és jól működik: a négy legjobb online szótár” című írás webcíme: http://eduline.hu/nyelvtanulas/2013/6/19/ingyenes_online_szotarok_OMMH2F.

Vigyázat! Ezt csak az FZSM és a jelen cikk olvasása után ajánlatos elolvasni!

A SZTAKI új weboldalának angol lapján (<http://szotar.sztaki.hu/en>) a három szövegből kettő súlyos hibákat tartalmaz. Az egyik így hangzik: *Do you want to contribute evolving a dictionary [...]?* (kb. *Hozzá akar járulni szótár fejlődésére...*). A másik: *We are working on to be funny [...]* (kb. *azon dolgozunk viccesnek lenni...*). Ilyen mondatokat nemhogy szótáríró, de angolul valamelyest tudó ember sem ír le.

Egy még Vonyónál is régebbi anyag...

2013. május 10-én az első találatok között az „angol magyar online szótár” begépelésére nekem az alábbi is előjött – ez nem más, mint az Akadémiai Kiadó online szótára. Az FZSM-ben már szerepel is: http://www.szotar.net/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=szotarnetgooglecpc.

Méltatlan is volna, ha nem szerepelne, hisz ez az egyik eszköz, amellyel kapcsolatban igazán nem merülhet fel plágium. Remélem, nem ünneprontás viszont, ha az FZSM után annyit én is jelzek, hogy e komoly kiadó által kínált felületen csak a szótári alapfunkciók ingyenesek, az „extra tartalomért és funkciókért” elő kell fizetni. Ha most idemácsoljuk, amivel a [szotar.net](http://www.szotar.net) a *pofa* magyar szó beírására ingyenesen szolgál, akkor meg is tudhatjuk, mik ezek az alapfunkciók. Ezt kapjuk:

pofa fn cheek jowl chops chap chop muzzle

Próbáljuk akkor most lefordítani az alábbi mondatokat:

- (i) Ehhez már *pofa* kell! (ii) Micsoda félelmetes *pofa*! (iii) Nem bírom a *pofáját*.

Ha tehát ingyen meg akarjuk tudni, hogy a *pofa* melyik jelentéséhez való angol megfelelő kell ('pasas' vagy 'ábrázat' vagy 'mersz' vagy 'szemtelenség' vagy 'satu része'), magyarán: ha valóban szükségünk van egy ekvivalensre egy adott szövegben, azt már az extra tartalmak között kell keresnünk. Használható szótárhoz ingyen itt sem jutunk – de legalább pénzért igen.

Vegyes vizsgálati szempontok

Morfológiai elemzés

Azzal, hogy a vizsgált online eszközök a *vegyél*, *vidd* stb. alak beírására a *vesz*hez, a *lovat*, *tavak* beírására a *lő*hoz, illetve *tő*hoz; a *went* begépelésére a *go*hoz, a *most* begépelésére a *many*hez visznek-e – azaz alkalmaznak-e a vizsgált eszközök morfológiai elemzőt –, sem az ÓAMOSZ,

sem az FZSM nem foglalkozik. Ezt itt mi sem tudjuk pótolni. Csak arra mutatok rá, hogy angolul ugyan minimálisan igen, magyarul a legtöbbjük nem képes elemzésre.

A közösségi szótárépítés lehetőségei és kínált megoldásai mellett a morfológiai elemzés a másik fontos szempont, amely szerint online angolszótárak vizsgálatát érdemes volna elvégezni.

Az adatbázisok, illetve a program frissítése

Kevés online eszköz említi, mikor frissült utoljára. Az Irinyi Kabinethez legutóbb 2000-ben nyúltak; azt a weboldalt, „ahol a Vonyó Attila-féle adatbázist elérhetjük, utoljára 1999 októberében frissítették”. Noha a frissítési adat néhány más weboldalról is kinyerhető, a helyzet ott sem sokkal rózsásabb. Ismét képzeljük el: könyvesboltban állunk, a polcon álló csinos, újnak tetsző szótárakba belenézve kiderül, hogy anyaguk 1999-ből, illetve 2000-ből származik. Veszünk? (Ingyen persze: lehet.) Ne feledjük azt sem, hogy valamely szótár-site utolsó frissítése nem biztos, hogy a szöanyag (akár minimális) frissítését jelenti; lehet, hogy csak a program/szoftver/kereső javult.

Ejtés

Az ejtés ezekben az online eszközökben mostohagyereknek számít. Igazságtalanság volna nem megjegyezni, hogy vannak köztük olyanok, amelyek a kiejtést átírási jelekkel és hangos ejtéssel is segítik, azaz – ha az adatbázis szempontjából nem is – feldolgozás tekintetében meghaladják a Vonyó-listát. Amelyek nem törődnek az ejtéssel sem, azoknál a saját know-how aránya a nullához közelít.

Érdekesség, hogy a DictZone nem csupán szavakat, de egész mondatokat kiejt (ha géphan-gon is). Többek közt ebből adódik persze, hogy rengeteg a hibája. Sok a tévedés hangban és a szimbólumokban egyaránt; sok helyütt egyáltalán nincs ejtés; sokszor rossz a brit és az amerikai eltérés jelölése stb. Szögezzük persze le: ennyi munkával ennyit lehet elérni, nem többet. A hibák kijavítása még így, géphanggal is gigászi munka lenne.

Elírás, helyesírási hibák, ékezetek

Sem az ÓAMOSZ cikk, sem az FZSM nem választotta szét világosan a véletlen elírást és a helyesírási hibát; az sem világos, hogy a tévesztést megengedő keresést angolban vagy magyarban tartja-e lényegesebbnek. Itt csak érzékeltetni tudjuk a problémát. Ha *hülye* helyett azt írom, *hüje*, az helyesírási hiba. Ha ugyane szó helyett azt gépelem be: *hülie*, az elgépelés. Ugyanez az angolban: a *believe* helyett írt *beleive* (tipikus, angol anyanyelvűek által is elkövetett) helyesírási hiba. A helyette begépelte *beliece*: elgépelés.

Az, hogy az online szótár nem segít az elírt keresésnél, azt jelenti, hogy ha például a *kedves*re akarunk rákeresni, de véletlenül *keves*nek írjuk, akkor sose találjuk meg a *kedves* megfelelőjét, hiszen a szótár másfelé visz el. Igazán nem tisztem a vizsgált művek bármelyikét a szerzővel szemben megvédeni, de honnan kellene tudnia egy ilyen (ingyenes) keresőnek, hogy a *keves* szót az alábbiak közül melyik helyett írtuk véletlenül: *leves*, *keres*, *kedves*, *neves*, *kevés*, *kever*, *kehes*? A kérdés nem az, hogy a *kedves* helyett lehetséges-e, hogy valaki *kevest* ír (bizony lehetséges), hanem hogy mi minden egyéb helyett lehet *kevest* írni (sok-sok más helyett). És ugyanígy: honnan tudná a szoftver, hány betűt tévesztettünk el? Csak egyet szabad talán? Nem lehetséges-e, hogy a *keves* szót a *lever* helyett írták? És: ha nem rontottunk betűt, avagy nem kevesebbet írtunk egy betűvel, hanem felesleges betű(ke)t írtunk? És: egyszerre talán csak egy ilyen elütésfajta lehetséges? Mi van, ha valaki egy betűt *ront*, egyet meg *kihagy*?

A fenti kérdéseket a keresőfelületek igényes összevetésénél valóban érdemes megvizsgálni, azonban ezt a vizsgálatot is csak minőségi online szótárak esetében érdemes elvégezni. Ezek egyébként CD-s szótárak kapcsán is felmerülnek, nem specifikusan online problémák.

Több elektronikus szótár (és webes kereső) képes arra, hogy „kijavítsa” a beírt szót, ha nem találja, és alternatívákat ajánljon fel, valahogy így: *nem arra gondolt inkább, hogy...?* Ha az ÓAMOSZ vizsgálta online eszközök javítására egyszeriben nagyobb összeg állna is rendelkezésre, nem hiszem, hogy éppen a hibás beírással kapcsolatban kellene fejleszteniük.

Ékezetek nélkül

Megvallom, nem értettem, miért foglalkozik a szerző az ékezetek nélküli beírás lehetőségével: miért akarná valaki ékezetek nélkül beírni a keresett szót? Kiderült (ha nem is az FZSM-ből), hogy a probléma nagyon is valós: sok olyan kézi eszköz létezik, amellyel nem lehet vagy nehézkes megfelelő magyar ékezetet produkálni. Ha ez így van, akkor ez azt jelenti, hogy az ékezetnélküliséget egy keresőprogram elírásnak kell, hogy tekintse, ami viszont megsokszorozza a lehetséges elírások számát. Ez esetben azonban a *nem arra gondolt inkább, hogy...?* kérdés alatt – a három pont helyén – még hosszabb listát kellene felkínálnia, mint az ékezeteket jól kezelő világban, hisz nem tudhatja, melyikre gondoltunk. (Képzeljük el, hogy elírt szavunkat kicsi telefonképernyőnkön egy ekkora listában kell megtalálnunk!) Most ha a *véres* szóra akarunk rákeresni, egyszerűen soha nem írhatjuk helyesen. Ha helyesen írjuk be, a szoftvernek már az ékezetnélküliség miatt három lehetőséget kell felkínálnia: *veres, verés, véres*. Ugye nem gondolja senki sem, hogy az efféle problémákat pont ezek a termékek oldják meg?

Listázandó találatok száma

Nehezen tudom elképzelni, hogy egy online eszköz miért ad beállítási lehetőséget arra, hány találatot listázzon. Hogy mondjuk az Irinyi Kabinetnél ez a konkrét érték 200 ezer (!) is lehet, azt még kevésbé. Az FZSM már csak azért sem látja értelmét a 200 ezer találat megjelenítésének, mert ez a „szótár” eleve 200 ezernél csak valamivel több bejegyzést tartalmaz. Ez így valóban szórakoztató. Az olvasót viszont kérem, azon is gondolkodjon el, vajon melyik irányban és miféle keresésnél van egyáltalán értelme a találatok szám korlátozásának. Ezzel párhuzamosan azon is töprengjen, hány találat valószínű egy átlagos keresésnél. A válasz azért lehetetlen, mert, ugye, most jöttünk rá, hogy körülbelül sem tudjuk, miféle találatok lesznek ezek! Megfelelők (ekvivalensek) talán? Melyik (magyar vagy angol) szó az, amelyre reális 20 találatot (mondjuk szinonim megfelelőt?) várunk? Nincs ilyen – de hát éppen ez az: nem szinonima lesz ennyi, hanem valami egyéb.

De micsoda? Ha az FZSM cikkben az Angol–Magyar Szótár illusztrációját szemügyre vesszük, látni fogjuk például az *asztal* szó beírására kapott 13 találatot. Akarhatja valaki ezeket (*asztaltól asztalin át asztalosig*) mind megkapni az *asztal* beírására? Nem. De a program nyilván elébe szór minden olyan „bejegyzést”, amelyben az *a, s, z, t, a, l* betűsor szerepel. Ilyenből aztán persze lehet, hogy több száz is akad – de ezeket ugye senki nem akarhatja végigböngészni?

Nem lenne helyes, ha nem vizsgálnánk meg a táblázat közepe felé az *asztalt* elemet: erről megtudjuk, hogy ige, és angol megfelelője: *re-lay*. Az olvasóra bízunk: ha egy *asztal* bonyolultságú szóra illet kapunk, mi lehet akkor az olyan magyar szavakkal, mint az *ember*? (Lásd például a *jött egy ember; az ember nem tudhatja; két ember van a teremben* kifejezéseket). A MEK-en tárolt Vonyó-lista például az *ember* mellett a következőket hozza: *bleeder, body, man/men, mortal, one, people, person, soul, walla, wallah, az emberek* mellett pedig ez áll: *all flesh, folk, menfolk, people*. Próbáljuk meg ezekkel a fenti három magyar mondatot lefordítani!

Csak egyetérteni tudok az FZSM-cikk szerzőjével, amikor úgy fogalmaz, az Irinyi Kabinet is azok között az eszközök között van, amelyeket remélhetőleg minden felhasználó „nagy ívben elkerül. Ezen rendszerek egy szimpla szólistánál, mely rengeteg hibát tartalmaz, nem jelentenek többet”.

Jelen írással végső fokon Felvégi Zsuzsanna Mária cikkének kívántam nyomatékot adni, és további példákkal szolgálni. Megismétlem: ha a vizsgált eszközök ennyire gyengék, akkor egyenesen bűn olyan másodlagos fontosságú dolgok tekintetében összehasonlítani őket, mint a keresőfelület és a keresési módok, az átírás/ejtés, a prediktív gépelés, az ékezetes/anélküli keresés, a közösségi szótárépítés, a frissítési gyakoriság, az ekvivalensek pontatlanságai, az illusztrációkkal bővítés, a gépi kiejtés tökéletlenségei, a reklámok mennyisége/elhelyezkedése stb. Félő, hogy egy ilyen összevetés pusztá létezése akaratumkon kívül is legitimálhatja őket.

Lázár A. Péter

TINTA KÖNYVKIADÓ

MATICSÁK SÁNDOR – TÓTH ANIKÓ NIKOLETT – PETERI LAIHONEN

ROKON NYELVEINK SZÓTÁRAI

Fejezetek a finnugor lexikográfia történetéből

308 oldal, 2990 Ft

Ezt a könyvet nemcsak a finnugrisztikában jártas olvasóknak ajánljuk, hanem mindazoknak, akik érdeklődnek nyelvrokonaink szótárkiadása iránt. Az áttekintésben több mint 350 mű szerepel. A kötet első fejezete a hősor első lépéseit, a 17–18. századi oroszországi expedíciók szójegyzégeit mutatja be a holland Witsen 1692-es holland–mordvin szólistájától kezdve Strahlenberg, Pallas és a többi utazó munkáiig. A második rész a szótáriradalomnak a nyelvészek számára talán legfontosabb műfajával, az etimológiai szótárakkal foglalkozik. A harmadik fejezet az oroszországi finnugor nyelvek – vogul, osztják, zürjén, votják és cseremisiz – két-nyelvű szótáraitól szól. A negyedik egységben a szerzők bemutatják a rendelkezésükre álló teljes mordvin lexikográfiát, a több mint 100 szótár elemzésével egyfajta keresztmetszetet adva egy kisebb finnugor nyelv elmúlt három évszázada lexikográfiájának fejlődéséről. Az ötödik részben közel 50 lapp szótár elemzését olvashatjuk. A hatodik egység a kisebb balti finn nyelvek (karjalai, izsór, vepsze, vot és lív) két-nyelvű szótáiraival foglalkozik. A hetedik fejezet az észt–magyar szótáriradalmat mutatja be. S végül a magyar–finn lexikográfia legfőbb művei kerülnek sorra, az 1884-es első szótártól a 2013-ban megjelent magyar–finn szótárig.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

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

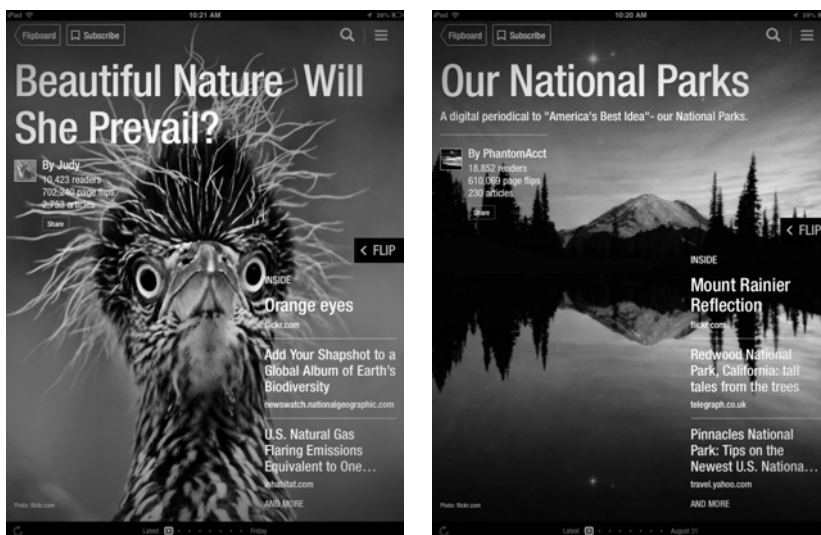
E-mail: info@tintakiado.hu; honlap: www.tintakiado.hu

SZOFTVER

Kreatív lapozás, avagy mit tud a Flipboard

Amerre csak nézünk, színes címlapok tekintenek ránk az utcán a standokról. Mind arra invitál, azt a magazint, napilapot, folyóiratot vegyük meg, ne a másikat. Közben a nyomtatott sajtótermékek olvasottsága egyre csökken. Ma már egyre kevesebb fiatal vesz rendszeresen ilyen lapokat, és az előfizetések száma sem ível már felfelé. Hasonló tendenciákat látunk érvényesülni a könyvkiadásban is. Bekövetkezett az a korszak, amikor az elektronikusan, az interneten vagy mobilkészülökön elérhető tartalmak átvették a piacon a vezető helyet. A *New York Times* híres bestsellerlistáit például a közelmúltban frissítették a kizárólag e-book formában kiadott könyvek listájával.

Ezek a trendek az oktatásban, a nyelvoktatásban, azon belül pedig az olvasási szokások alakulásában is tetten érhetőek. Az okostelefonok, elektronikus könyv olvasók és táblagépek népszerűségének növekedését figyelhetjük meg az utóbbi években. Azok, akiket érdekel ez a jelenség, most egy olyan alkalmazással ismerkedhetnek meg, amelyet részben ezeknek a folyamatoknak a hatására hívtak életre. A Flipboardról van szó, olyan szoftveres eszközről, mely lehetőséget ad arra, hogy kreatívan vegyünk részt a tartalmak korszerű, egyszerű és izléses megosztásában, közvetítésében.



1. ábra. Flipboarddal készített magazinok címlapja

A kulcsfogalom ebben a kreatív közvetítésben a kurátori tevékenység. A Flipboard olyan internetes, ingyenes, minden tizennyolcadik évét betöltött személy által szabadon felhasználható szolgáltatás, mellyel mi magunk válhatunk a mai kor elektronikus színes magazinjainak kurátorává. (Fiatalabbak esetében mindez szülői engedélyhez kötött.) Pár évvel ezelőtti megjelenése óta hatalmas sikert aratott minden egyes platformon, ahol megjelent, és mára több millió felhasználó olvas és szerkeszt ezáltal szöveges, képes, hangzó és mozgóképes anyagokat. A kezdetekben csak az iPhone-on elérhető alkalmazás mára iPaden, Android eszközökön, a Kindle Fire és a Nook olvasókon is rendelkezésre áll. Az igazi áttörést azonban az hozta meg, amikor pár hónapja már webes felületen is, tehát a Chrome vagy a Safari böngészőn belül is csatlakozni lehetett a Flipboardhoz.

Lássunk akkor most néhány példát arra a több tízezer magazinra, amelyeket a Flipboard segítségével hoztak létre. Az 1. ábrán két ilyen címlapot látunk: mindkettő a természeti kincsek megőrzéséért tenni akaróknak szól.

A Flipboardban az a zseniális, hogy egyszerűen használható: nekünk csak azt kell tudnunk, milyen témában, tartalommal akarjuk létrehozni a magazint. A tartalmi kurátori tevékenység lényege abban áll, hogy a weben elérhető, megosztani kívánt cikkeket és egyéb anyagokat rendezzük össze a lapozással, a flip mozdulatával. Ezt pedig nem más teszi lehetővé, mint a flipboard.com oldalon elérhető kis kiegészítés a böngészőnkhez. Lokalizált változatai révén nemcsak angolul, hanem többek között német, spanyol és francia nyelven is történhet mindez.

Mielőtt magunk hoznánk létre saját magazint, nézzünk meg néhány, a nyelvtanulásra, nyelvoktatásra is remek lehetőséget adó Flipboarddal készült képes kiadványt. Lapozzunk bele a tudományos, művészeti, a hírekkel, sporttal, utazással vagy éppen a divattal kapcsolatos flipboardokba. Ehhez nem kell mást tennünk, mint meglátogatni a flipboard.com oldalt, és ott kiválasztani a *Magazines* linket.

Évek óta rendszeresen használom olvasásra a Flipboardot, de csak idén szántam rá magam, hogy kipróbáljam, milyen is a tartalmi kurátorkodás ezen az oldalon. Több magazinnal is kísérleteztem, melyek közül a legsikeresebbé a kedvenc bolygómról, a Szaturnuszról írt cikkeket, az arról készült képeket és videókat megosztó magazin vált (lásd a 2. ábrát).



2. ábra. A Szaturnuszról készült magazin címlapja



3. ábra. A *Nyelvtanároknak* címlapja: flip.it/qbjvP

A megosztásnak számos formáját ismertük már a Flipboard előtt is. Ha lehet egyáltalán a web világában klasszikusnak nevezni egy funkciót, az e-mail nyilván az. Barátokkal, ismerősökkel történő megosztáskor, e-mailes üzenet részeként mindenki ismeri a netes linkek bemásolásának egyszerű technikáját. Ugyanezt tesszük, csak nagyobb nyilvánosság előtt, ha a Facebookon vagy a Google Pluson osztunk meg számunkra kedves (vagy épp nagyon nem tetsző) híreket, képeket, információkat.

A Flipboard ugyanezt teszi lehetővé úgy, hogy a megosztott anyagok az egyre növekvő, egyre gazdagodó magazin formájában jelennek meg. Olyan tartalmi egység jön létre, amely számunkra fontos – talán éppen azért, mert a weben talált történeteket, fotókat a tanórai munkánkban is hasznossá szeretnénk tenni, vagy mert kíváncsiak vagyunk arra, diákjaink mit osztanának meg egymással és velünk.

További előnye a Flipboardon történő megosztásnak, hogy közösen is végezhetik kollégák, osztályok, csoportok. Ha már megvetettük egy magazin alapjait (ami a regisztrációval együtt sem tart tovább öt percnél), csak kattintsunk az invitálás gombjára, és írjuk be azok e-mail címét, akikkel közösen szeretnénk ennek a hobbinak hódolni.

Ehhez a cikkhez ma délelőtt létrehoztam egy új magazint a Flipboardon. A címe: *Nyelvtanároknak* (lásd 3. ábra). Pár órával később már tíz olvasóra talált ez a kis összeállítás. A *Nyelvtanároknak* igazi célja azonban az lenne, hogy a *Modern Nyelvoktatás* azon olvasói, akik ennek az írásnak a nyomán kedvet kaptak a társszerkesztésre, csatlakozzanak. Szeretettel várom a jelentkezéseket a jozsefhor@gmail.com címre azoktól, akik kipróbálnák, milyen is a csapatban végzett kurátori munka vagy hobbi.

Ha pedig lesznek olyanok is (és bízom benne, hogy igen), akik saját magazinnal rukkolnak elő, az ő e-mailjüket is kíváncsian várom. A *Modern Nyelvoktatás* egy későbbi számában bemutatnánk olvasóink Flipboardjait.

Ezzel tehát meg is volnánk az alapozással. Jöhet a Flipboarddal a lapozás!

Horváth József

AnyMeeting: Tanórák az interneten

Az elmúlt évtizedekben tapasztalható technológiai fejlődés az élet minden területén, így az oktatásban is egyre hangsúlyosabb szerepet kap. A már megszokottak tekinthető online lehetőségek (például e-mail, digitális tananyagok/feladatlapok, interaktív webes tananyagok; vö. Bujdosó 2011) mellett azonban ma már olyan videoalapú lehetőségek is rendelkezésünkre állnak, mint a *webináriumok* vagy az ún. *webcasting*, amelyek használata egy-két példától eltekintve egyelőre a vállalati képzésekre korlátozódik.

A webcasting jelentése webalapú „közvetítés” (web+broadcast), amelyben az ismeret-átvitel rendszerint egyirányú, interakció nem, vagy csak korlátozottan (a közvetítés után) jön létre, a résztvevők az előadót és a prezentációs anyagát látják, egymást nem (Dobos 2011). A közvetítés rögzíthető, a felvételek bármikor hozzáférhetők. Erre ad példát a Bécsi Egyetem¹, ahol 2010 óta élőben közvetíthetők és/vagy rögzíthetők az erre a célra kialakított előadókban megtartott órák (jelenleg 16 terem áll rendelkezésre).

A webinárium (web+szeminárium) valós idejű óra, amelybe a résztvevők egy előre megbeszélt időpontban, távolról kapcsolódnak be. Rendszertől és beállítástól függően csak a névlistát, az oktatót vagy egymást is láthatják. Az óra folyamán bármikor, szóban és írásban is kapcsolatba léphetnek egymással vagy az oktatójukkal, tehát nagyfokú interakció jellemzi a munkát (Dobos 2011). Az óra ez esetben is rögzíthető. Erre példát a több helyszínen is működő Edutus Főiskola nyújt, ahol 2012 óta alkalmazzák az online oktatás webinárium formáját a Microsoft Lync videokonferencia-rendszerrel. Előadások esetében webcasting formában, gyakorlati órák esetében pedig webináriumként működtetik (Edutus 2012).

Manapság többféle webináriumeszköz elérhető (például az említett Microsoft Lync), amelyek rugalmas beállításai révén sokféleképpen alkalmazhatók, költséges mivoltuk miatt azonban nem feltétlenül alkalmasak a webinárium oktatási forma kipróbálására. Erre adnak lehetőséget az olyan ingyenes platformok, mint az AnyMeeting.

AnyMeeting webináriumplatform²

Az AnyMeeting regisztráció ellenében ingyenesen használható, telepítést nem igényel, a böngészőből elindítható. Az ingyenesség természetesen mindig korlátozásokkal jár, ám ez esetben a feltételek meglepően kedvezőek: korlátlan számú és hosszúságú webinárium indítható, akár 200 résztvevő is meghívható egyszerre, lehetőség van a mikrofon helyett telefonos hangátvitelre (esetleg fizetős formában), emellett közzétehetünk a webináriumon belül prezentációt,

¹ További információk találhatóak a Zentraler Informatikdienst honlapján: <http://zid.univie.ac.at/> (Letöltve: 2013. 11. 26.)

² A webináriumplatform elérhető az alábbi linkről: <http://www.anymeeting.com/>

szavazást, lejátszhatunk YouTube-vidéót, megoszthatjuk saját képernyőnket, sőt mobileszközről is csatlakozhatunk. Az ingyenes használatnak azonban van két hátránya is: a webinárium nem rögzíthető a platformon belül, és a reklámok csak fizetés ellenében tüntethetők el.

Ami a követelményeket illeti, az AnyMeeting a következőket ajánlja: (1) minimum Windows XP / MAC OSX 10.6 (Linuxot jelenleg nem támogat); (2) bármely böngésző legfrissebb verziója (minimum IE 8); (3) 1280 × 1024 képernyőfelbontás (minimum 1024 × 768); (4) vezeték- es, széles sávú internetkapcsolat (minimum 450 Kbps, ajánlott 750 Kbps); (5) a Flash Player legújabb verziója (11 és afölött). Követelmény emellett a mikrofon és a webkamera (a résztvevőknek is), valamint az ún. Screen Sharing bővítmény telepítése a böngészőben a képernyőmegosztáshoz.

Noha a rendszerkövetelményekre nem térnek ki, a tapasztalat azt mutatja, hogy nem szükséges hozzá erős gép. Az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének *Irányított fordítói projekt munka 1.* című tárgyának keretein belül összesen négy alkalommal tartottunk webináriumot. Ezek során kétféle 2 GHz-es processzorral és 2 GB memóriával ellátott hordozható számítógépet használtam, amelyen párhuzamosan futott két fordítástámogató eszköz is. Ez nem okozott problémát egyik alkalommal sem, a webinárium gond nélkül folyt, akár két órán keresztül is. Az internet esetleges ingadozásaira azonban nagyon érzékeny a platform, és minél tovább tartott az óra, annál sűrűbben jelezte, hogy érdemes átkapcsolni telefonos hangátvitelre. Ez a jelzés azonban egy mozdulattal megszüntethető.

A webinárium beindításakor (lásd 1. ábra) meg kell adni az óra címét, és választani kell a három megadott típus közül: (1) Listen-Only (a hallgatóság csak megfigyelést végezhet); (2) Discussion Mode (mindenkinek a mikrofonja be van kapcsolva); (3) Q&A Mode (bárki szabadon ki/bekapcsolhatja a mikrofonját; csak a webináriumon belül választható).



Start a Meeting Now

Meeting title (required)
Please enter a title.

Invite your attendees (up to 200)
Separate e-mail addresses by a comma or a new line.

Message to your invited attendees (optional)

Discussion Mode – Everyone can talk and be heard
 Listen-Only Mode – Only Presenters can be heard

Start Meeting Cancel

1. ábra. A webinárium indítása

A résztvevők különbözőképpen szólhatnak hozzá az előadáshoz: (1) szóban, mikrofonjuk bekapcsolásával; (2) a csevegőmodulon keresztül, ahol üzenetüket címezhetik csak az előadónak, mindenkinek vagy valamely másik résztvevőnek; illetve (3) a hangulatjelző ikonok segítségével, amelyeket a 2. ábra mutat be.



2. ábra. Hangulatjelző ikonok

A résztvevők az oktató által e-mailen közzétett linket követve csatlakozhatnak a webináriumhoz. A link az előadó profiljához kötődik, így minden alkalommal ugyanaz (de a profiloldalon módosítható). Csatlakozáskor a résztvevőnek meg kell adnia a nevét és az e-mail címét. Ezután a program teszteli a le- és feltöltési sebességet az ő oldalán is, hiszen erre szükség van hangátvitel esetén. A hangátvitel módját is a belépéskor lehet megválasztani.

A webináriumba belépve a bal felső sarokban láthatjuk a résztvevők listáját, és ez alatt kap helyet a csevegőmodul. Ide bárki szabadon bármit beírhat, és kiválaszthatja azt is, kinek szól az üzenete. A képernyő középső részén jelenik meg az előadó által megosztott tartalom (például prezentáció, megosztott képernyő). Ezt a 3. ábra szemlélteti.



3. ábra. AnyMeeting webinárium

A tényleges online órák előtt két alkalommal is kipróbáltuk a rendszert, hogy felmérjük a követelményeket és a beállításokat. Még a legalaposabb felkészülés sem garantálja azonban, hogy minden egyes esetleges probléma feltárható, és ez a mi esetünkben sem volt másképpen. Az első „éles” alkalommal például az egyik hallgató (mivel nem volt mikrofonja) vagy csak hal-

lotta, vagy csak látta, mi folyik az órán, és ezt csupán a következő alkalomra sikerült kiküszöbölnünk. Az oktató részéről tehát némi többletmunkát jelenthet a platform megismerése, kipróbálása, valamint a felmerülő technikai problémák megoldása.

Az imént említett kisebb technikai döccenőket leszámítva, a 13 részt vevő hallgató többségében örült a lehetőségnek, kényelmesnek, praktikusnak tartotta az online órákat és azt, hogy a saját gépén dolgozhat a számukra szokatlan beállítású egyetemi gépek helyett. Az órák menetét tekintve elsöre mindenkinek szokatlan volt ez az oktatási forma, főleg a személyes jelenlét hiánya miatt. Valószínűleg részben ezért fordult elő néha lemaradás, hiszen az oktató a jelenléti órán látja a hallgatókon, ha esetleg nem értenek valamit, vagy túl gyors a tempó, az online órákon viszont erre az AnyMeetinggel nincs lehetőség. Rendelkezésünkre állt azonban a csevegőmodul, ahol a hallgatók kérdezhettek, vagy jelezhették, ha lemaradtak. Ezzel a módszerrel sikerült is minden problémát áthidalnunk.

Egy nehézség azonban továbbra is megoldásra vár: a képernyő megosztottsága. Az órákon a fordítást segítő programok különböző funkcióit gyakoroljuk, először bemutatom az egyes lépéseket, a hallgatók pedig követik a saját gépükön. A jelenléti órán ez kivetítővel zajlik, így kényelmesen lehet figyelni az oktatóra, és követni a feladatot is. Az online órákon azonban váltani kellett a webinarium és a fordítási eszköz között, ami szintén többször okozott lemaradást. Ez a probléma komolyabb eszközzel valószínűleg megoldható lenne, de a hallgatók nagy része így is feltalálta magát: a többség tudta követni az órát az ablakváltásokkal együtt is, mások összeültek hallgatótársaikkal, megint mások pedig mobilszekőzről kísérték figyelemmel a webinariumot.

A hallgatók többségében úgy érezték, nagyobb felelősség hárul rájuk ezzel a módszerrel, ám ez motiválta őket, és a legtöbbnek szívesen vennének részt több ilyen órán is.

Az AnyMeeting lényegében nagyszerű lehetőség, ha a cél a webinariumi oktatási forma kipróbálása, a követelmények előzetes felmérése. Intézményi szinten, több órára kiterjesztve azonban komolyabb eszközre lehet szükség annak érdekében, hogy az online oktatási módszerek adta lehetőségeket minél szélesebb körben kiaknázhassuk.

Ábrányi Henrietta

IRODALOM

- Bujdosó Gyöngyi (2011): *Az e-learning fogalma, tárgya, alapjai [online tananyag]*. http://www.inf.unideb.hu/~bujdosok/kurzusok/elearning_n/ea/elearning_1_Bevezeto.pdf (Letöltve: 2013. 11. 24.)
- Dobos Ágota (2011): Új felnőttképzési tendenciák kérdőjelekkel – amerikai tapasztalatok nyomán [online]. *Felnőttképzési szemle* 5/1–2, 18–24. http://epa.oszk.hu/01200/01251/00005/pdf/fef_szemle_2011_1-2_018-024.pdf (Letöltve: 2013. 11. 24.)
- Eduetus Főiskola (2012): *Tájékoztató a webinarium bevezetéséről és használatáról az Eduetus Főiskola hallgatói részére*. http://efa.hu/feltoltesek/fajlok/webinarium_tajekoztato.pdf (Letöltve: 2013. 11. 27.)

HÍREK

A magyar mint idegen nyelv napja

Károli Gáspár Református Egyetem BTK, Budapest

2013. december 14.

2013. december 14-én rendezte meg a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézetének Magyar Nyelvtudományi Tanszéke *A magyar mint idegen nyelv napját* Budapesten, az egyetem Bölcsészettudományi Karának dísztermében. Az eseményre a Grundtvig Tanulási Kapcsolatok keretében 2013 nyarán elnyert Hungarobox tanulási kapcsolatok pályázat révén került sor.

A rendezvényre több mint 140 vendég érkezett belföldről és külföldről, elsősorban Ausztriából, Horvátországból, Romániából, Szerbiából és Szlovéniából, emellett Észtországból, Finnországból, Németországból és Olaszországból. A vendégek között voltak a hazai magyar mint idegen nyelv (MID-) tanítás intézményei: a Balassi Intézet, a Debreceni Nyári Egyetem, a Pannon Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Szegedi Tudományegyetem, a Semmelweis Egyetem és a Szent István Egyetem. Jelen voltak a Hungarobox projekt partnerintézményeinek: a Finn–Magyar Társaságnak, a Tartui Egyetemnek, a Hamburgi Egyetemnek, a Firenzei Egyetemnek és a vendéglátó Károli Gáspár Református Egyetemnek képviselői is. Részt vettek az eseményen gyakorló magyarnyelv-tanárok, nyelvkönyvek szerzői, külföldön dolgozó lektorok, valamint leendő tanárok, egyetemi hallgatók. A szervezőbizottság tagjai Nádor Orsolya (elnök), Bölcskei Andrea, Fóris Ágota, Heltainé Nagy Erzsébet, H. Varga Márta, M. Pintér Tibor és Súlyom Réka voltak.

A program 10 órakor kezdődött Kurucz György, a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának dékánhelyettese és Marjatta Manni-Hämäläinen projektvezető köszöntő szavaival. Mindketten hangsúlyozták, milyen öröm a rendezvény iránt érdeklődő hallgatóság nagy száma, mely azt bizonyítja, hogy igen nagy az érdeklődés a magyar mint idegen nyelv oktatási kérdései, tananyagainak szókincse, valamint a rendelkezésre álló és tervezett szótárak iránt.

A köszöntő szavakat követően két csoportban nyolc előadásra, majd egy nagyobb ebédszűnet után két kerekasztal-beszélgetésre került sor.

Az első előadó Fóris Ágota, a KRE Magyar Nyelvtudományi Tanszékének tanszékvezetője volt. *Lexikológia, lexikográfia a MID oktatásában* című előadásában áttekintette azokat a kérdéseket, melyek a magyar mint idegen nyelv gyakorlati oktatásához használható szótárakkal kapcsolatban felmerülnek. Bemutatta továbbá a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének magyar mint idegen nyelv MA szakján folyó képzés szerkezetét, azokat a tudományterületeket, melyekben az itt tanuló hallgatóknak lehetőségük van elmélyülni, továbbá kiemelte a lexikológiai és lexikográfiai tudnivalók fontosságát.

A második előadást H. Varga Márta (Károli Gáspár Református Egyetem) tartotta *Barátokozunk a magyar nyelv hamis barátaival! (Javaslat egy szótár összeállítására)* címmel. Is-

mertette a hamis barátok (*faux amis, false friends*) jelenségét, különös tekintettel azokra a szópárokra, szósorokra, amelyek a magyart idegen nyelvként tanuló külföldiek számára gondot okozhatnak. Konkrét esetek segítségével mutatta be, milyen problémák, kellemetlen helyzetek származhatnak abból, ha a fordító a hamis barátok áldozatává válik, végül szorgalmazta egy olyan szótár létrehozását, melyben a leggyakoribb hibalehetőséget hordozó szavak és „hamis-barát-párjaik” lennének megtalálhatóak.

Durst Péter (Szegedi Tudományegyetem) *A MID-tananyagok szókincsének vizsgálata számítógépes eszközökkel* című előadásában azokról a vizsgálatokról és mérési eredményekről számolt be, amelyeket a magyar mint idegen nyelv oktatásában használt tankönyvek szókincsével kapcsolatban végeztek a Szegedi Tudományegyetemen. Az összehasonlító kutatás nemcsak bizonyos szavak mennyiségi előfordulására terjedt ki, hanem a számítógépes adatbázis adatainak segítségével a szófaji és szemantikai jellemzőket is bemutatta. A kapott eredmények egyrészt tükrözik a jelenleg használt magyar nyelvkönyvek szókincsbeli jellemzőit, másrészt segítséget nyújthatnak a jövőben új tananyagok, tankönyvek írásakor is.

Žagar Szentesi Orsolya, a Zágrábi Egyetem Hungarológiai Tanszékének tanszékvezetője egy készülő szakszótár munkálatairól, a szótár összeállítása során felmerülő kérdésekről beszélt *Magyar nyelvtani terminológia a külföldi egyetemi oktatásban. Egy készülő szakszótár elé* című előadásában. Kiemelte: a szótárkészítők számára azok az esetek okoznak gondot, amikor nem egyszerű magyar–horvát fordítással, hanem körülírással adják meg egy-egy terminus technicus (például nyelvtani jelenség) megfelelőjét; hasonló módon figyelmet kell fordítani a terminológiai eltérésekre, a nyelvi jelenségek horvát és magyar elnevezésének szakirodalmi különbségeire, az egyetemi hallgatókat is gyakran gondolkodóba ejtő terminus technicusok használatára.

Joachim László (Református Missziói Központ) a Menekültmisszió Iskolai Integrációs Programjának magyar mint idegen nyelv tanára *Online magyar–szomáli szótár magyarul tanulók számára* című előadásában a *Qaamuus* (szomáli szó, jelentése 'szótár') online szótár előkészítési munkálatairól beszélt, majd bemutatta az interneten már elérhető online szótári felületet. Elmondta, hogy az elektronikus változaton kívül (melynek gépesítését a MorphoLogic végezte) hamarosan megjelenik a szótár ingyenes, nyomtatott változata is. A szerzők célja, hogy minél több magyarul tanuló szomáli számára elérhetővé váljon a kiadvány.

A konferencia következő előadója, Nagyházi Bernadette (Kaposvári Egyetem) szórendtanítást megkönnyítő számítógépes programot ismertetett *Interaktív oktatóprogram a szórend tanításában* című előadásában. A saját fejlesztésű, magyarnyelv-tanulóknak szánt oktatóprogram alapötlete a mondatrészek jelölése különböző (háttér)színekkel. Megtudhattuk, hogyan használható a program például a mondatalkotás, illetve az összetett szórendi kérdések, változatos szórendi lehetőségek megértésére, tanulására és tanítására.

Pelcz Katalin (Pécsi Tudományegyetem) *Fókuszban a beszélt nyelv. A MagyarOK I. nyelvkönyv szókincséről* címmel tartott előadást. A nemrég megjelent nyelvkönyv szerzői Szita Szilvia és Pelcz Katalin. A leckék anyagából vett konkrét példákon keresztül tájékozódhattunk a nyelvkönyv elkészítésének munkálatairól, a könyvben megjelenő témákról, a szókincs kiválasztásának szempontjairól, valamint az egyes fejezetek felépítéséről, különös tekintettel a szókincstanítás, szókincsfejlesztés lehetőségeire.

Sólyom Réka (Károli Gáspár Református Egyetem) „*Ez király! Lájkold!*” *Neologizmusok külföldiek magyarnyelv-tanulásában* című előadásában hungarológus hallgatók körében végzett kérdőíves felmérését ismertette. Azt vizsgálta, milyen módon, mértékben és eredménnyel oktathatók napjaink magyar köznyelvének neologizmusai a magyart idegen nyelvként tanuló külföldieknek. Felvetette, hogy célszerű lenne e nyelvi jelenségekből minél többet online

szótári felületen összegyűjteni, és a magyarul tanulók számára tanulmányozhatóvá tenni, hiszen a neologizmusok természetükből adódóan amilyen gyorsan megjelennek, éppoly gyorsan el is tűnhetnek.

A szekció-előadásokat délután két kerekasztal-beszélgetés követte. Az első a magyar mint idegen nyelv területén használható hagyományos és elektronikus tanulói szótárakkal foglalkozott. A beszélgetést Fazekas Tiborc (Hamburgi Egyetem) vezette, résztvevői Fóris Ágota (KRE BTK), Anu Nurk (Tartui Egyetem), Dobi Edit (Debreceni Egyetem), Vecsernyés Ildikó (Helsinki Egyetem) voltak. Fazekas Tiborc bevezetőjében kiemelte: mivel a magyar nyelv lexikai készlete nem indoeurópai alapú, a MID-tanulóknak általában nehézséget jelent a magyar szavak megtanulása, és ezt a szótárkészítőknek is figyelembe kell venniük. Dobi Edit elmondta, hogy a tanulói szótárak sajátos célkitűzéseket valósítanak meg, és különösen fontosak a gyakorisági, szövegmutató és ragozási tanulói szótárak, mint például a Debreceni Nyári Egyetem *Igéző* és *Ragozó* című kiadványai. Anu Nurk a nemrég megjelent észt–magyar középszótár elkészítésének munkálatairól számolt be, és szorgalmazta egy magyar–észt szótár elkészítését is. Vecsernyés Ildikó a 45 ezer címszót tartalmazó finn–magyar szótár munkálatait, a szótárírók dilemmáit és feladatait foglalta össze. Fóris Ágota rámutatott, fontos a lexicográfia oktatása a MID keretében. Áttekintette a különféle koncepciójú, nyelvtanítási célokra készült szótárak típusait, a kiadványok eredményeit és esetleges hibáit. Hangsúlyozta: a nyelvtanítás folyamatában kulcsfontosságú a szótárhasználati készség kialakítása, valamint a szótárak összeállítására, értékelésére való felkészítés.

A második kerekasztal-beszélgetés témája a magyar mint idegen nyelv tankönyveinek szókincse volt. A beszélgetést Maróti Orsolya (Balassi Intézet) vezette, résztvevői Sólyom Erika (American Corner Budapest), Pelcz Katalin (Pécsi Tudományegyetem), Kiss Gabriella (Zágrábi Egyetem), Gyöngyösi Livia (Simmelweis Egyetem), Hetesy Bálint (Simmelweis Egyetem), Durst Péter (Szegedi Tudományegyetem) voltak. Maróti Orsolya arra kérte a résztvevőket, hogy a kiválasztás szempontjaival, az oktatás során használt segédanyagokkal, illetve a tankönyvek szókincsével és a szókincs változásaival, tanításával kapcsolatos tapasztalataikat osszák meg egymással és a hallgatósággal. Sólyom Erika a *Colloquial Hungarian* című könyv (társszerző: Carol Rounds) új kiadásának munkálatairól beszélt, különös tekintettel a szókincs aktualizálására. Pelcz Katalin a már említett *MagyarOK I.* című tankönyv szókincsének rendezőelveit mutatta be. Kiss Gabriella a *Jó szórakozást magyarul!* (társszerző: Molnár Ilona) szövegeinek kiválasztásáról, szókincséről, valamint az ezekhez kapcsolódó feladatok típusairól beszélt. Gyöngyösi Livia és Hetesy Bálint a *Jó reggelt!*, *Jó napot!* és *Jó napot kívánok!* című magyar nyelv-könyvekkel kapcsolatos tapasztalatokról, a könyvek egyes leckéit követő, illetve a könyv végén található szólisták összeállítási elveiről számoltak be. Durst Péter a *Lépésenként magyarul* könyvek szókincsének jellemzőit, a szóanyag kiválasztásának szempontjait és rendezőelvét részletezte.

A Károli Gáspár Református Egyetem MID-napi rendezvényén a résztvevők több könyvkiadó kínálatából is válogathattak. A kávé- és ebédszünetekben, illetve az esti kötetlen, jó hangulatú beszélgetés során pedig mindenkinek lehetősége nyílt a tapasztalatcserére, ismerkedésre, így azok a szakemberek, gyakorló magyar nyelv-tanárok és hallgatók is találkozhattak, akik egyébként egymástól távoli városokban, országokban tevékenykednek, és személyes találkozásra ritkán nyílik alkalmuk.

Szakfordító Szakmai Nap

(Gödöllő, 2014. január 23.)

Ebben az évben is színes programkínálat várta a Szent István Egyetem Nyelvi Központja által szervezett *Szakfordító Szakmai Nap* résztvevőit, amelyre január 23-án, immár 13. alkalommal került sor. A több mint egy évtizedes hagyománnyal büszkélkedő esemény ezúttal nemcsak a fordítás elméleti és gyakorlati szakembereinek szolgált színvonalas előadásokkal, hanem a nyelvoktatás iránt érdeklődőknek is, hiszen az *Innovatív módszerek a 21. századi szaknyelvoktatásban* alcímet viselő délutáni program betekintést nyújtott az idegennyelv-oktatás aktuális kérdéseibe is.

A konferencia több mint 80 résztvevőjét Tözsér János, a Szent István Egyetem rektora köszöntötte, aki a fordítóképzés és az idegennyelv-oktatás fontosságát hangsúlyozta a felsőoktatásban. A dékáni köszöntő után a délelőtti program első részének keretében Veresné Valentinyi Klára egyetemi docens, a Szent István Egyetem Nyelvi Központjának igazgatója két előadót kért föl előadásuk megtartására.

A sort Heltai Pál professzor, a Kodolányi János Főiskola tanára nyitotta *Mi az, amit a gép nem tud fordítani?* című előadásával. Részletesen kifejtette a humán és a gépi fordítás közötti különbségeket, amelyek közül a leglényegesebb talán az, hogy a gép mondataalapú, míg a humán fordító szövegalapú fordítást végez. A fordítószoftverek nem értik a szöveget, nem képesek kezelni a kétértelműséget, nem rendelkeznek pragmatikai, szociokulturális és stratégiai kompetenciával, ezért nehézséget jelent a kontextusválasztás, a megnyilatkozások értelmezése a szöveggörnyezet alapján. Ezért ma még leküzdhetetlen akadályokba ütközik olyan szöveg-típusok gépi fordítása, ahol a fent említett kompetenciák fontos szerepet játszanak, így például a versek, drámák, viccek, de még az egyszerűnek tűnő hétköznapi társalgás fordítása is. Joggal merül fel a kérdés, hogy akkor mire alkalmas a gépi fordítás. Heltai Pál két területet jelölt meg. Mivel a gép lényegében szó szerint fordít, akkor van esélye a használható fordításnak, ha a kódolt információk alapján is értelmezhető a szöveg, valamint ha nem magasak a minőségi elvárások. A másik fontos terület a fordítás oktatása. A gép javarészt úgy fordít, mint a kezdő fordító, ezért a géppel fordított szövegek alkalmasak lehetnek a fordítói ismeretek és műveletek tudatosítására, valamint a lektori kompetencia fejlesztésére. Tanórai feladat lehet például a gépi fordítás utószerkesztése.

A *Gépi fordítás és kreativitás* című előadásában a gépi és a human fordítás különbségeinek taglalását folytatta a szakmai nap következő előadója, Pusztai-Varga Ildikó, a Szegedi Tudományegyetem Fordító- és Tolmácsképző Központjának oktatója. Az előadó frissen megvédett doktori disszertációjában a kulturálisan kötött kifejezések fordítását vizsgálta finn versek angol és magyar fordításaiban. Kutatási eredményei között említette, hogy a finn versek magyar fordítói sokkal kreatívabbak, sokkal bátrabban szakadnak el a forrásnyelvi szövegtől, mint a finn versek angol fordítói. Ennek oka a célnyelvi irodalmi szöveg versnormájában keresen-

dő. Kutatásai során merült fel az a kérdés, vajon a gép hogyan tudná kezelni a kulturálisan kötött kifejezéseket, vagyis mennyire várható el a kreativitás a fordítószoftvertől. A kérdésre adott válasz egybecseng Heltai Pál konklúziójával: a kreativitás a humán fordító sajátja, mégpedig azért, mert háttértudása mozgósításával ki tudja választani a több lehetséges megoldásból a legmegfelelőbbet, míg erre a gép egyelőre nem képes.

A kávészünetet követően, még a délelőtti programrészen került sor az előző két előadásához szervesen kapcsolódó kerekasztal-beszélgetésre, amely *A gépi fordítás gyakorlata és oktatásának lehetőségei a szakfordítóképzésben* címmel szerepelt a szakmai nap programjában. A beszélgetést Bán Miklós, az Espell Csoport ügyvezető igazgatója moderálta. Az eszmecsereben a fordító- és tolmácsszakma jeles elméleti és gyakorlati szakemberei vettek részt: Prószéky Gábor, a MorphoLogic Nyelvtechnológiai Kft. ügyvezető igazgatója, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem egyetemi tanára és kutatási dékánhelyettese, Kovács László, a TÉK Kft. fordítóiroda ügyvezetője, Varga Ágnes, a Kilgray Kft. fordítástechnológiai cég fejlesztőmunkatársa, Szűcs Dániel, az Espell Fordítóiroda lokalizációs menedzsere, valamint Riesz Zoltán, a Moravia IT Magyarország Kft. képviselővezetője. A kerekasztal-beszélgetés két lényeges kérdést érintett: (1) Mely esetben hasznos a gépi fordítás? (2) Mi a gépi fordítás szerepe a fordítóképzésben? Az első kérdés megvitatása során a szakemberek egyetértettek abban, hogy a gépi fordítás olyan információk eljuttatásában lehet hasznos, amelyekről az érintettek egyébként nem értesülnének, mert a humán fordítás nem lehetséges, vagy nem kifizetődő; valamint akkor, amikor elfogadható az alacsonyabb minőség is. Ilyenek például a sürgős esetek, a katasztrófhelyzet és az olyan „ritka” nyelven megírt szövegek, amelyekből nem áll rendelkezésre megfelelő humán fordítói kapacitás. A gépi fordítás szintén jól működhet egy szűkebb szakterületen, ahol a regiszter erősen korlátozott. A gépi fordítás elterjedésével egyre nagyobb igény mutatkozik az utószerkesztésre, ami egyértelmű választ ad a második kérdésre: a fordítóképző intézményeknek nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a szakmai körökben poszteditálásnak nevezett tevékenység oktatására.

A délutáni programot, amelyet a szervezők a nyelvoktatás módszertani kérdéseinek szenteltek, Prievara Tibor, a Madách Imre Gimnázium angolnyelv-tanárának előadása nyitotta meg *IKT-módszerek az idegennyelv-oktatásban* címmel. Az előadó szerint a jelenlegi iskolarendszer nem tud megfelelni a 21. századi igényeknek, ezért teljes paradigmaváltásra van szükség, azaz egészen más rendszerben kell megszervezni az oktatás folyamatát. Az előadás mottója „a jövő a jelenben” is lehetne, ugyanis az előadó a Madách Imre Gimnázium nyelvi csoportjainak bevonásával elvégzett pedagógiai kísérleten keresztül mutatta be az oktatás, ezen belül a nyelvoktatás egyik lehetséges jövőképét. Prievara Tibor olyan egyedülálló nyelv tanulási rendszert épített ki a tanulók számára, amely az önszabályozáson, az együttműködésen, az életszerű feladatokon, az egyéni tanulási útvonalakon, valamint a tanulói autonómián alapul. Ehhez a technikai háttérrel az infokommunikációs eszközök biztosítják, amelyek szervesen beépülnek az oktatás folyamatába, és az oktatás forradalmához vezetnek el a közeljövőben. Az új rendszer fontos eleme a „kiterjesztett osztályterem”, amely a Facebook, az Office 365, a Ning, a Sulinet, illetve számtalan egyéb eszköz segítségével 24 órás kapcsolatot tesz lehetővé a diákok és az iskola között. Az egyéni tanulási útvonalak támogatják a diákok szerves fejlődését. Az igények felmérése után a tanulók önállóan választanak témákat, amelyek feldolgozása során tartalmakat oszthatnak meg egymással az internetes felületeken. A fejlődés nyomon követése érdekében pedig blogposztokban rögzítik eredményeiket, amelyek így a tanulási folyamat mérföldköveivé válnak. A rendszer egyik legérdekesebb és egyben legellentmondásosabb eleme az értékelés. A diákok nem osztályzatot kapnak, hanem pontokat. A pontrendszer alapvető funkciója, hogy kiküszöbölje az osztályzatok okozta stresszt. A rendszer lényege,

hogy különböző feladatok megoldásával bizonyos időkereten belül megfelelő pontszámot kell összegyűjteni. Aki az egyes feladatokra alacsonyabb pontszámot kap, annak vagy abból a feladatból kell többet beadnia, vagy ha ezt nem érzi megvalósíthatónak, akkor más, számára megfelelőbb feladatok elvégzésével kompenzálhat. A félév végén a pontokat érdemjegyekre váltják. A rendszer előnye, hogy mindenkinek van lehetősége a jobb jegyre, ha megfelelő pontszámot gyűjt össze, hátránya pedig az, hogy – az előadó szerint – a diákok először hajlamosak visszaélni a lehetőséggel, tehát a rendszer bevezetése és megértetése jelentős erőfeszítést kíván a pedagógustól. A kezdeti nehézségek után azonban, látva az előnyöket, a tanulók elfogadják az új értékelési módot, sőt később már ők állnak elő új ötletekkel. A rendszer rendkívül rugalmas és liberális, bármi beszámítható, a tanuló akkor számol be, amikor úgy gondolja, hogy felkészült, sőt az is lehetséges, hogy a diákok maguk állítsák össze a dolgozatot. A rendszer sikerét igazolja, hogy a tanulók döntő többsége sikeres közép- vagy felsőfokú vizsgát tesz.

Személyiségpreferenciák a szaknyelvoktatásban – ezt a címet viselte a délutáni program második előadása, amelyet Mészáros Aranka, a Szent István Egyetem Társadalomtudományi és Tanárképző Intézetének egyetemi docense tartott. A megfelelő partnerségi viszony és kommunikáció kialakítása, illetve a tanulók közötti különbségek hatékony kezelése érdekében fontos, hogy a tanár tudatában legyen annak, milyen személyiséggel rendelkezik a hallgató. A Myers–Briggs-féle típusindikátor négy egyszerű kérdés alapján, négy dimenzióban írja le a személyiség típusokat: (1) Hogyan töltődünk fel? (extrovertált/introvertált személyiség); (2) Hogyan dolgozzuk fel az információt? (érzékelő/intuitív típus); (3) Hogyan hozunk döntéseket? (racionálisan/érzelmek alapján); (4) Hogyan éljük az életünket? (rendezetten/spontán). Az előadó az első dimenziót fejtette ki részletesebben. Az extrovertált, vagyis a kifelé forduló személyiség alapvető jellemzője, hogy az energiát a környezetéből nyeri. Ebből következik, hogy az extrovertált hallgatók a változatosságot, a csoportmunkát kedvelik, jobban szeretnek szóban megnyilvánulni, gyorsak, türelmetlenek, ingerküszöbük magas, intimszféra-szükségletük pedig alacsony. Ezzel szemben az introvertált, vagyis a befelé forduló típus a saját belső világából töltődik fel. Didaktikai szempontból ez azt jelenti, hogy visszafogottak, a munkavégzésüket a csendes koncentráció jellemzi, a részletekre fókuszálnak, jobban szeretnek írásban megnyilvánulni, ingerküszöbük alacsony, az intimszféra-igényük pedig magas. Az előadó fontos szempontként emelte ki, hogy a preferenciák velünk születettek, a különböző típusok nem statikusak, hanem dinamikusan változnak, tanulóként mindegyik típus egyenértékű, mindenki másképp tud hozzájárulni az oktatás folyamatához, és másképpen motiválható. Konklúzióként megjegyezte, hogy a pedagógusnak tisztában kell lennie a saját személyisége jellemzőivel is. Az extrovertált tanárnak oda kell figyelnie többek között arra is, hogy értő és aktív figyelemmel kövesse, hallgassa meg a diákokat, adjon elég időt a feladatok megoldására, és vegye észre a különbségeket, míg az introvertált pedagógus „vetesse észre magát”, valamint demokratikusan ossza ki a feladatokat.

A délutáni program utolsó előadását Csösz Ildikó az OktaTárs Nyelvtudományi Munkatársaság tartotta *A nyelvi coaching hozzáadott értéke a szaknyelvoktatásban* címmel. Véleménye szerint a sikeres 21. századi ember motivált, képes az önálló tanulásra, és saját magát menedzseli. Ezzel összhangban megváltoznak a nyelvtanulók igényei is. A 21. században szükség van a specifikus igényekre szabott tananyagra, a hangsúly a készségekről az eszközökre tevődik át, valamint jelentős mértékben érvényesül az „időprés”, vagyis az a kényszer, hogy a tanuló minél hamarabb sajátítsa el az adott idegen nyelvet bizonyos előre meghatározott céllal. A sikeres tanulási folyamat zálogaként a következő lényeges összetevőket sorolta fel: a tananyag, a tanulás módszertana, vagyis hogyan tanuljunk, a tervezés, azaz a célok kitűzése, valamint az

önbecsülés tudatosítása és a magabiztosság megszerzése. Az előadás központi kérdése: Hogyan segíthet a nyelvi coaching módszere a nyelvtanulásban? Fontos tudni, hogy a nyelvi coaching jelentős mértékben eltér a klasszikus nyelvoktatás módszertanától. A nyelvi coaching modell a coachee meglévő erőforrásaiból táplálkozva, a célok felállításával indul, a magabiztosság növelése érdekében olyan múltbeli példákat keres, amikor a coachee sikeres volt, majd meghatározza a megvalósítás, a nyelvi fejlődés lépéseit. Általában egy adott nyelvi akcióra készít fel, mint például állásinterjú idegen nyelven, utazás stb. A nyelvi coaching módszere tulajdonképpen nem oktat a szó klasszikus értelmében, hanem olyan környezetet teremt, ahol a coachee meg tudja szerezni a szükséges nyelvi készségeket. A coach elsősorban a coachee felelősségvállalását erősíti, magabiztosságát, tudatosságát fejleszti, a nyelvi készségek fejlődése ennek a folyamatnak a mellékterméke.

A Szakmai Napot záró ötletbörze és hozzászólások konkrét módszereket és gyakorlati példákat sorakoztattak fel azzal kapcsolatban, hol van a szaknyelvoktatás helye, és mi a szerepe a szakfordítóképzésben, mintegy hídként kötve össze a délelőtti és a délutáni program témaköreit. Mudriczki Judit a Budapesti Gazdasági Főiskoláról érdekes lektorálási feladatot mutatott be. A szakfordító hallgatónak egy Google Translate által lefordított EU-s szakszöveget kellett lektorálniuk. A gyakorlat segít a szakterminológia tudatosításában, az MS Word korrekktúrafunkciójának használatával fejleszti az informatikai tudást, valamint tudatosítja a leendő fordítóknak azt, hogy a gép nem helyettesítheti az embert.

Ugrin Zsuzsanna, a Budapesti Műszaki Egyetem nyelv- és fordítástanára az online adattárolási lehetőségek előnyeiről szólva részletesen bemutatta, hogy például a Google Drive, illetve a szintén a Google felületén megosztható, több felhasználó által közösen szerkeszthető, majd online tárolható dokumentumok hogyan könnyítik meg és tehetik élményszerűvé a terminológiai kivonatolást, az elméleti háttéranyag feldolgozását vagy magát a fordítás folyamatát.

Spiczéné Bukovszki Edit, a Miskolci Egyetem Idegennyelvi Oktatási Központjának nyelvtanára a „just-in-time teaching” elnevezésű nyelvoktatási módszert mutatta be, amely remekül alkalmazható nemcsak a szaknyelvoktatásban, hanem egyéb diszciplínákban is. A módszer lényege, hogy az óra előtt a nyelvtanár eljuttat egy feladatot a hallgatókhoz, például szöveget, videót, újságcikket, filmrészletet, amelyet a hallgatók óra előtt visszajuttatnak „just-in-time”, tehát éppen időben ahhoz, hogy a tanár a visszajelzéseik alapján építse fel az órát, vagy az óra tervezésénél figyelembe vegye azokat. Így azokkal a kérdésekkel lehet foglalkozni, amelyek a csoport nagy részének gondot okoznak, és elkerülhető az unalmas önismétlés. Ez a módszer kiváló lehetőség a diákok előzetesen meglévő tudásának feltérképezésére, a tanóra hatékonyságának növelésére, továbbá strukturálja a tanórán kívüli tanulást. Mivel a feladatlap rákérdez arra is, mennyire érdeklő az adott téma a tanulókat, mennyire fontos a tanulmányaik szempontjából, motivációs hatása is van. Tág teret ad a tanári kreativitásnak, ösztönzi az oktató és a hallgatók közötti együttműködést, a gyakori információcserét és a visszacsatolást.

A *Szakfordító Szakmai Nap* idén sem okozott csalódást, ezúttal is színvonalas és érdekfeszítő előadásokkal, beszélgetésekkel várta a nyelvi szakmák elméleti és gyakorlati képviselőit.

Polcz Károly

A XX. évfolyam 1–2. számának szerzői

- ÁBRÁNYI HENRIETTA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Fordító- és Tolmácsképző Tanszék (heni.abranyi@gmail.com)
- ÁRVA VALÉRIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest
(arvavali@gmail.com)
- BALASKÓ MÁRIA, Nyugat-magyarországi Egyetem, Berzsényi Dániel Pedagógusképző Kar,
Alkalmazott Nyelvészeti Intézeti Tanszék, Szombathely (balaskomaria@btk.nyse.hu)
- BOGNÁR ANIKÓ, Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest (bognaraniko1@gmail.com)
- BUDAI LÁSZLÓ, Eszterházy Károly Főiskola, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Eger
(drbudailaszlo@freemail.hu)
- CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR ILDIKÓ, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Modern Filológiai Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék, Miskolc
(ildikobodnar@gmail.com)
- FEKETE MÓNIKA, Karinthy Frigyes Két Tanítási Nyelvű Gimnázium, Budapest (fkt.monika@gmail.com)
- FISCHER ANDREA, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest (a.fischer@invitel.hu)
- GAZSÓ MELINDA, Karinthy Frigyes Két Tanítási Nyelvű Gimnázium, Budapest
(gazsomelinda@gmail.com)
- HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Alkalmazott
Nyelvészeti Tanszék, Pécs (josephor@gmail.com)
- HUSZÁR ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori
Iskola, Pécs (agnes.huszar2010@gmail.com)
- IVÁNYI RUDOLF, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi
Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Program, Budapesti Osztrák Iskola (ivanyi@osbp.hu)
- KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest (kontra.h.edit@btk.elte.hu)
- KOVÁCS RÉKA, Magyar Tudományos Akadémia, Nyelvtudományi Intézet,
Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Osztály (kovacs.reka@nytud.mta.hu)
- LÁZÁR A. PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol–Amerikai Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest (lazar.a.peter@btk.elte.hu)
- LUDÁNYI ZSÓFIA, Magyar Tudományos Akadémia, Nyelvtudományi Intézet,
Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Osztály (ludanyi.zsafia@nytud.mta.hu)
- MÁRCZ RÓBERT, Pécsi Tudományegyetem, Idegen Nyelvi Titkárság (mercrobi@gmail.com)
- MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,
Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (pmedgy@gmail.com)
- PETNEKI KATALIN, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Germanisztikai Intézet,
Szeged (petneki.katalin@t-online.hu)
- POLCZ KÁROLY, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar,
Angol Tanszéki Osztály (kpolcz@gmail.com)
- SÓLYOM RÉKA, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv-,
Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest
(solyomreka@hotmail.com)
- SZABADKAI BERNADETT, Karinthy Frigyes Két Tanítási Nyelvű Gimnázium, Budapest
(szab.ber@gmail.com)
- TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
(terts@nyi.bme.hu)
- VÁRADI TAMÁS, Magyar Tudományos Akadémia, Nyelvtudományi Intézet, Nyelvtechnológiai
és Alkalmazott Nyelvészeti Osztály (varadi.tamas@nytud.mta.hu)
- VARGA ÉVA KATALIN, Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Központ, Budapest
(vekati@gmail.com)