

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- CSIZÉR Kata – TANKÓ Gyula: A motiváció vizsgálata egy tudományos íráskészséget fejlesztő órán (The investigation of motivation in an academic writing course) 3
- SÁRDI Csilla: A harmadik nyelv tanulásában rejlő lehetőségek (Third language acquisition: obstacles and possibilities) 14

INTERJÚ (TALKING SHOP)

- Kis csoportok – nagy eredmények. Medgyes Péter interjúja Mészáros Miklóssal (Small groups – huge successes. Péter Medgyes interviews Miklós Mészáros) 26

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- Összehasonlító nyelvtani sorozat ♦♦ BUDAI László: A mondatok szerkezetes mondatrészekre bontása (Series in comparative grammar: The segmentation of clauses into their constituents) 32
- VÁSZOLYI Erik: 100 érdekes angol szó (2. rész). Terts István jegyzeteivel (100 interesting English words 2. Comments by István Terts) 39
- ROZGONYI Zoltán: Mi változik az akkreditált nyelvvizsgáztatásban? (Changes in state accredited exam regulations – Do they matter?) 52

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

- MAGNUCZNÉ GODÓ Ágnes ♦♦ Horváth József – Medgyes Péter (szerk.): Studies in honour of Marianne Nikolov (Tanulmányok Nikolov Marianne tiszteletére) 58
- BOGNÁR Anikó ♦♦ Nagy György: Angol közmondások. 2000 angol közmondás, szólás és szállóige fordítása és magyar megfelelője (English proverbs. 2000 English proverbs, sayings and maxims with their Hungarian translations and equivalents) 62
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida ♦♦ Görcsné Dr. Muzsai Viktória – Szilágyi Magdolna (szerk.): Multimédia Projekt DVD (Multimedia Projekt DVD) és Német nyelvtanulás/tanítás – dinamikusán. Kézikönyv a Multimédia Projekt DVD-hez (Deutschlernen/lehren – dynamisch. Handbuch zum DVD Multimedia Projekt) 66
- PETNEKI Katalin ♦♦ Árva Valéria – Márkus Éva (szerk.): Education and/und Forschung II. (Oktatás és kutatás II.) 68
- PUSZTAI-VARGA Ildikó ♦♦ Heltai Pál: Mitől fordítás a fordítás? (What makes a translation a translation?) 71

FOLYÓIRATSZEMLE (JOURNAL REVIEWS)

BORZA Natália: WoPaLP. Working Papers in Language Pedagogy (Nyelvpedagógiai Műhelytanulmányok)	75
--	----

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

LÁZÁR A. Péter ⇄⇄ Stewart Clark – Graham Pointon: Words. A user's guide (Szavak. Nyelvhasználati útmutató)	78
--	----

SZOFTVER (SOFTWARE)

Kiss Ilona: Twitter a nyelvoktatásban (Twitter in language teaching)	84
---	----

HÍREK (NEWS)

FAZAKAS Emese: Beszámoló a MANYE XXIV. Kongresszusáról (Report on the 24 th Congress of the Hungarian Association of Applied Linguists and Language Teachers [HAALLT])	87
FARKAS Kornél: Matters of the Mind: A nyelvtanulás pszichológiai háttere mai szemmel (Konferenciabeszámoló) (Matters of the Mind: Psychology and Language Learning. [Conference report])	92

CSIZÉR KATA – TANKÓ GYULA

A motiváció vizsgálata egy tudományos íráskészséget fejlesztő órán*

The investigation of motivation in an academic writing course

The aim of our paper is to investigate how English majors' motivated learning behavior is shaped by a number of self-related individual difference variables, such as their language learning selves, self-efficacy beliefs as well as self-regulatory strategy use. In order to achieve our research aim, we designed a large-scale quantitative study in which 223 first-year English majors participated by completing a standardized paper-and-pen questionnaire. The main results of our study indicate that English majors are not only motivated to enhance their language knowledge in general, but they are also willing to invest as much energy into learning how to write good academic texts as possible. Still, there is room for improvement, as many of them lack the will or knowledge to regulate their own learning process and to use self-regulatory strategies in effective ways. As for their motivated learning behavior, their ideal L2 selves play an important role: the way and extent they visualize their future selves in relation to their language use and academic writing will motivate them both in the short and long run.

Bevezetés

A nyelvpedagógiai kutatások történetében kiemelkedő szerepet játszik a diákok egyéni különbségeinek vizsgálata. Az elmúlt évtizedekben számos mérést végeztek a kutatók annak érdekében, hogy választ kapjanak arra a kérdésre, miért akadnak sikeresebb és kevésbé sikeres nyelvtanulók. A tanulás eredményességét különböző változókkal próbálták magyarázni, amelyek közül a legfontosabbaknak a nyelvérzék, a nyelvtanulási motiváció, a szorongás, a nyelvtanulási stratégiák és stílusok, valamint az életkor bizonyultak. A jelen cikkben nyelvtanulási motivációhoz kötődő tényezőket elemzünk annak feltárására, milyen hatással vannak az angol szakos egyetemisták nyelvtanulási viselkedésére az énképek, az énhatékonyság és az önszabályozó stratégiák.

A kutatás háttérében az alkalmazott nyelvészetnek az az egyre hangsúlyosabb feltételezése áll, mely szerint az osztálytermi környezetben tanuló diákok nyelvtudása akkor fejlődik a leggyorsabban, ha képesek szabályozni saját tanulási folyamataikat, valamint képesek aktív szerepet vállalni azok irányításában (Kormos–Csizér, megjelenés alatt). Ezért fontosnak tartjuk, hogy a motivált tanulási viselkedéssel kapcsolatosan ne csak az elmúlt években sokat vizsgált énképeket kutassuk, hanem azt is

* A cikk a 83243. számú OTKA-kutatás keretében készült. Köszönettel tartozunk az adatfelvétel során segítséget nyújtó kollégáknak.

vizsgáljuk, miként hatnak az énhatékonyság és az önszabályozó stratégiák a motivációra.

Cikkünk egy nagyobb vizsgálat részeredményeit közli. Nagymintás, két keresztmetszeti adatfelvételt tartalmazó kutatásunkban az angol szakos egyetemisták tudományos íráskészségének fejlődését és az azt befolyásoló, egyéni különbségeket jelző változókat mértük. A motivációt nemcsak általában érintjük, hanem a tudományos íráskészség fortélyainak elsajátításához köthető énképeket, stratégiákat és szorongást is elemezzük.

Az egyetemi tanulmányokat folytató hallgatók tudományos íráskészségének fejlesztése minden felsőoktatási intézmény egyik legfontosabb célkitűzése. A következő tényezők a hatékony és sikeres felsőoktatási tanulmányok folytatásának elengedhetetlen feltételei: 1) a tudományos szövegek gyors és pontos értelmezése; 2) a gondolatok tömör és egységes egészet képző kifejezése; 3) a megfelelő regiszter használata; 4) az adott tudományterület retorikai normáinak alkalmazása. A különböző műfajú tudományos szövegek retorikai szerkezetének megismerése és reprodukálása, valamint az egyes tudományterületekre jellemző nyelvi és stiláris eszközök elsajátítása egyaránt hozzájárul a hallgatók tudományos szövegértésének és íráskészségének fejlődéséhez. A jó színvonalú tudományos írás feltétele a jól szerkesztett írás (Kaplan 1982), melynek során a szerző ismételten átdolgozza a szövegét, gondosan összehangolva a közölni kívánt tartalmat és a retorikai célokat (Tankó 2012). Az ilyen magas fokú tudatosságot igénylő szövegalkotási folyamat megismerése és gyakorlása kedvezően hat a gondolkodásra és a szóbeli tudományos kommunikációra (Tankó 2012).

A cikkben először rövid áttekintést adunk a kutatás háttéréről: bemutatjuk a vizsgálatához kapcsolódó legfontosabb motivációs elméletet, meghatározzuk, mit értünk önszabályozó stratégiákon, majd részletezzük az énhatékonyság és szorongás fogalmát. Ezt követően bemutatjuk a kérdőíves vizsgálat módszerét, közöljük és értelmezzük az eredményeket, végül pedig osztálytermi következtetéseket vonunk le belőlük.

Nyelvtanulási motiváció

A nyelvtanulási motiváció vizsgálata a nyelvpedagógia és alkalmazott nyelvészet egyik legdinamikusabban fejlődő területe. Rengeteg elméleti tanulmány és empirikus cikk foglalkozik a motiváció leírásával és a különböző összefüggések feltárásával. A jelen kutatás szempontjából meghatározó fontosságú a második nyelvi motivációs érendszer elnevezésű modell (Dörnyei 2005, 2013). A meglehetősen bonyolult elnevezés háromtényezős modellt takar, amely szerint a nyelvtanulók motivált tanulási viselkedését három konstruktm befolyásolja közvetlen módon: 1) a diákok ideális második nyelvi énképe, azaz mennyire tudják elképzelni magukról, hogy a jövőben magas szinten tudják a tanult idegen nyelvet használni; 2) a diákok szükséges (elvárt) második nyelvi énje, azaz mit gondol a nyelvtanuló, milyen környezet által meghatározott célokat kell elérnie a nyelvtanulás során; 3) a diákok nyelvtanulási élményei és tapasztalatai.

Az ideális második nyelvi énkép a gardneri integratív motiváció (Gardner 1985) kiterjesztése. Az elmélet szerint a diák vágyát, hogy beilleszkedjen a második nyelvi közösségbe, részben felváltja egy olyan tényező, amely tartalmazza a nyelvtanuló által elérni kívánt elképzeléseket és vágyakat (Dörnyei–Ushioda 2011). Az elméleti megfontolást mára számos adatfelvételen alapuló kutatás is megerősítette, és bebizonyo-

sodott, hogy a tanulók ideális nyelvi énképe pozitívan hat azokra az erőfeszítésekre, amelyek az idegennyelv-tanulást szolgálják. Ezenkívül egyre több olyan tréningprogramot is kidolgoztak, amelyek segítségével a diákok ideális nyelvi énképe fejleszthető a nyelvóra keretében (Chan, megjelenés alatt; Magid, megjelenés alatt).

Az ideális második nyelvi énkép mellett fontos szerepe lehet a szükséges nyelvi énképnek is, amely Higgins (1987, 1998) munkáira alapozva a belsővé nem tett motívumokat összesíti. Ezekről a diák azt gondolja, tekintetbe kell venni őket, de saját maga erről nincs feltétlenül meggyőződve. Dörnyei (2005) szerint ezek a motívumok inkább eszközjellegűek, és azokat a tulajdonságokat foglalják össze, amelyekről az egyén úgy érzi, el kell érnie (például kötelességtudat), de nem biztos, hogy azok egybeesnek a saját személyes vágyaival és kívánságaival.

A modell utolsó tényezője a nyelvtanulási tapasztalatokat összegzi. Olyan nyelvtanuláshoz kapcsolódó motívumokat tartalmaz, amelyek leírják, milyen nyelvtanulási élményekkel rendelkeznek a diákok. Ezt a konstruktumot általában attitűd típusú változókkal vizsgáljuk, amelyek azt próbálják mérhetővé tenni, mennyire nyújt pozitív élményt a diákok számára az angoltanulás osztálytermi környezetben: mennyire szeretik az angolórákat és az órai feladatokat, ami részben azonos a belső motívummal.

Önszabályozó tanulási stratégiák

Az önszabályozó tanulási stratégiák vizsgálata a pszichológiai kutatások egyik részterülete (lásd például: Forgas–Baumeister–Tice 2009; Schunk–Zimmerman 2008). A nyelvpedagógiai vizsgálatokban azonban kevesebb hangsúlyt kaptak, annak ellenére, hogy azok a diákok, akik a nyelvtanulás hosszan tartó folyamata során képesek saját tanulási folyamatukat hatékonyan szabályozni, feltehetően könnyebben és gyorsabban elsajátíthatnak egy idegen nyelvet. Az önszabályozó tanulási stratégiák olyan technikákat foglalnak magukba, melyek segítségével a tanulók szabályozzák a gondolataikat, érzelmeiket és viselkedésüket, valamint környezetüket (Pintrich–De Groot 1990; Zimmerman 2008; Zimmerman–Schunk 2008).

Kuhl (1985) szerint a nyelvtanulók különböző típusú stratégiákat alkalmazhatnak, hogy a tanulási viselkedésüket szabályozzák, és ezen keresztül felelősséget vállaljanak a tanulási folyamatért. Hat szabályozó stratégia mérését vázolta fel, amelyek közül három kognitív stratégia (figyelem, kódolás és információszabályozás), kettő affektív (a motiváció szabályozása és érzelmi szabályozás), egy pedig a környezet szabályozása. Kuhl (1985), illetve Corno és Kanfer (1993) munkáit figyelembe véve Dörnyei (2001) az alkalmazott nyelvészet területének fontos részeként jelölte ki az önszabályozó tanulási stratégiák vizsgálatát. Tseng, Dörnyei és Schmitt (2006) kérdőíves adatgyűjtése öt szabályozó stratégiát igazolt: 1. az elkötelezettség szabályozása: a diák mennyire tudja szabályozni a tanulási céljainak elérésére tett erőfeszítéseit; 2. metakognitív szabályozás: hogyan képes a figyelmét összpontosítani; 3. az unalom leküzdésének, azaz annak szabályozása, hogy a tanulási folyamat során ne kalandozzon el a figyelem; 4. érzelmi szabályozás, amely a tanulás során esetlegesen jelentkező szorongás leküzdését jelenti; 5. a környezet szabályozása: abban segíti a tanulót, hogy olyan környezetet tudjon teremteni, amely lehetővé teszi számára a hatékony tanulást.

Nyelvtanulási szorongás és énhatékonyság

Sok nyelvtanuló tapasztalja, hogy a nyelvtanulás, illetve az idegennyelv-használat szorongással járhat. A szorongáshoz kötődő nyelvtanulói tapasztalatok évek óta foglalkoztatják az egyéni különbségeket vizsgáló kutatókat (MacIntyre–Gardner 1994), akik többféleképpen is mérték a szorongás szintjét, illetve annak hatását. Az idegennyelvtanulási szorongás összetett jelenség, és ennek megfelelően számos meghatározása ismeretes, attól függően, hogy jellemvonás-, állapot- vagy helyzetspecifikus szorongásról van-e szó, illetve hogy a szorongás negatív hatásait (debilitáló) vagy pozitív hozadékát (facilitáló) állítjuk-e középpontba. Az idegennyelv-tanulási szorongás általánosan elfogadott meghatározása a következő: „olyan nyugtalanság és negatív érzelmi reakció, amely az idegen/második nyelv tanulása és használata során lép fel” (MacIntyre 1999: 24).

A pontos meghatározás után a kutatók következő feladata a jelenség mérése. A szorongás mérésére több kérdőív is létezik. Az első mérőeszközt Horwitz és munkatársai állították össze az osztálytermi szorongás mérésére. A kérdőívben három tényező mérésével határozták meg az osztálytermi szorongás erősségét: kommunikációs zavar, tesztszorongás és a negatív értékeléstől való félelem (Horwitz–Horwitz–Cope 1986). Több magyarországi kutatás használta ezt a kérdőívet (lásd például: Piniel 2004; Tóth 2008), melynek érvényességével és megbízhatóságával kapcsolatban azonban hiányosságokra derült fény, azaz a kérdőív nem mért elvárhatóan jó eredménnyel (Dörnyei 2005; Piniel 2004; MacIntyre 1999; Tóth 2008).

A szorongás mérésére más megközelítési módot dolgozott ki MacIntyre és Gardner (1994). Modelljük alapján feltételezik, hogy az idegennyelv-tanulási szorongás során a befogadás, a feldolgozás és a teljesítmény sérülhet. Egyrészt kidolgoztak egy megbízható mérőeszközt, másrészt különböző feladatokkal kapcsolatban megbecsülték a szorongás egyes tényezőinek az összefüggéseit. Eredményeik alapján feltárták és bebizonyították a szorongás oksági szerepét. Kiemelték, hogy a szorongás nem csak azért okoz gondot, mert a diákok teljesítményét csökkenti. Azt is kimutatták, hogy a teljesítményt a befogadás és feldolgozás szakaszában fellépő problémák is tovább rontják. MacIntyre és Gardner kérdőívét Piniel (2012) fordította le magyarra, és az eredmények azt mutatják, hogy az információfeldolgozás szakaszában fellépő szorongás hatása meghatározó.

Az idegennyelv-tanulás során a diákoknak különböző alapkészségeket kell elsajátítaniuk, ezért felmerült az igény, hogy szükséges lenne megvizsgálni a négy alapkészséggel (írás, olvasás, beszéd és hallás utáni szövegértés) kapcsolatos nyugtalanság és negatív érzelmi reakció fokát (Cheng–Horwitz–Schallert 1999; Pae 2013). Jelen kutatásunkban az íráshoz köthető szorongás skáláját használtuk fel Piniel (kézirat) magyar nyelvű kérdőíve nyomán.

A nyelvtanulási szorongás kutatása során a negatív megközelítési mód mellett felmerül annak a lehetősége, hogy míg a szorongás ronthatja a nyelvtanulás sikerességét, az énhatékonyság segítheti azt. Kutatásunkban ezért az íráshoz kapcsolódó szorongás mellett mértük az egyetemisták énhatékonysági képzeteit is, vagyis azt, mennyire vélik úgy, hogy az írásbeli feladatokat képesek lesznek megoldani (Bandura 1993, 1997, 2006; Valentine–DuBois–Cooper 2004). Ezek a képzetek nemcsak a teljesítményre lehetnek közvetlen hatással, hanem befolyásolhatják a rövid és hosszú távú célokat, a motivációt és a szorongással való küzdelmet is (Bandura 1993).

A kutatás módszere

A kutatás háttere

A vizsgált egyetemi hallgatók az angol szakos tanulmányaik első két félévében vesznek részt tudományos íráskészséget fejlesztő kurzusokon. Az első félévben egy előadás-sorozat, illetve egy előadásokra épülő szeminárium keretében ismerkednek meg az írott tudományos nyelvhasználat alapjaival. Sem az előadás, sem a szeminárium hatékonyságát nem mértük a jelen kutatásban. Az előadás-sorozat átfogó elméleti képet ad a szövegalkotási folyamatról és a tudományos szövegek jellemzőiről, a szeminárium pedig elsősorban az olvasás utáni szövegértést, a tudományos írást és az e két készséget ötvöző tömörítési íráskészségeket fejleszti. A hallgatók különböző retorikai szerkezetű tudományos szövegek írását gyakorolják esszéírás és irányított tömörítés formájában (Tankó 2013). A második félévben szemináriumi foglalkozás keretében tanulják, miként kell kutatási kérdéseket megfogalmazni, célirányosan forrásokat keresni, szintetizálni és dokumentációs rendszert használni. A kurzusok célja az, hogy a hallgatók segítséget kapjanak a tanulmányaik során felmerülő írásbeli feladatok elvégzéséhez. Fontos megjegyezni, hogy az előadás látogatása nem kötelező, a szemináriumokon való részvétel viszont igen.

Kutatási kérdések

Jelen cikkünkben a következő kutatási kérdésekre keressük a választ:

1. Hogyan írható le az elsőéves angol szakos diákok motivációja, énhatékonysága és önszabályozó viselkedése a szakmai íráskészség elsajátítása vonatkozásában?
2. Mely tényezők magyarázzák a diákok motivált tanulási viselkedését?

Résztvevők

A kutatás során 223 angol szakos egyetemista töltötte ki a kérdőívet a 2011/12-es tanév tavaszi félévében. Mindannyian nappali tagozatos alapszakosok voltak, és Budapesten tanultak. A nemek aránya a mintában megfelelt a szakon tanuló diákok arányainak: 76,6% (171 fő) nő, 23,3% (52 fő) férfi. Az átlagéletkoruk 20,6 év, a legfiatalabbak 18 évesek voltak, a legidősebb 37 éves. A legtöbben 7 és 10 éves koruk között kezdtek el angolul tanulni. Nyelvi szintjük a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret (1996) alapján a B2 és C2 szint közé tehető. A megkérdezettek háromnegyede az angolon kívül más idegen nyelvet is tanult. A leggyakoribb második idegen nyelv a német volt, ezt követte a francia, a spanyol és az olasz. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen volt.

A kérdőív

A kérdőív 12 tényezőt mért, és 66 állítást/kérdést tartalmazott. Öt nyitott kérdés vonatkozott a diákok életkorára, nemére és nyelvtanulási tapasztalataira. A kérdőív fennmaradó részét Likert-skála típusú állítások képezték, azaz a diákoknak ötfokú skála alapján kellett eldönteniük, mennyire igazak az állítások rájuk nézve. A vizsgálat témái a szakirodalmi áttekintés alapján csoportosítva:

1. Motivált tanulási viselkedés (öt állítás): Mekkora erőfeszítésre hajlandóak a diákok angolnyelv-tudásuk tökéletesítése érdekében? Példa: *Mindent megteszek azért, hogy a lehető legjobban megtanuljak angolul.* (Kormos–Csizér 2008)

2. Ideális második nyelvi én (négy állítás): Mennyire tudják elképzelni, hogy a jövőben igazán jól tudják használni az angol nyelvet az élet bármely területén? Példa: *Amikor a jövőbeli pályafutásomra gondolok, olyan embernek képezem el magam, aki nagyon jól tud angolul.* (Kormos–Csizér 2008)
3. Szükséges második nyelvi én (hét állítás): Mennyire értenek egyet a velük szemben állított külső elvárásokkal? Példa: *Úgy érzem, mások elvárják tőlem, hogy úgy tudjak angolul, mint egy anyanyelvű.* (Kormos–Csizér 2008)
4. Nyelvtanulási élmények (négy állítás): Milyen múltbeli nyelvtanulási élményeik vannak? Példa: *Tetszettek azok a dolgok, amiket a középiskolában az angol órákon csináltunk.* (Kormos–Csizér 2008)
5. Angol mint lingua franca nézetek (négy állítás): Hogyan viszonyulnak az angol mint lingua franca használatához? Példa: *Angolul tanulni szükséges, mert ez egy nemzetközi nyelv.* (Kormos–Csizér 2008)
6. Írással kapcsolatos szorongás (nyolc állítás): Mennyire szoronganak az írásbeli feladataik elkészítésekor? Példa: *Amikor beadok egy angol szöveget, izgulok, mit fog szólni hozzá a tanár.* (Piniel–Csizér, publikálásra benyújtva)
7. Énhatékonysági képzetek (kilenc állítás): Mennyire gondolják azt, hogy az angoltanulással kapcsolatos feladatokat könnyen és jól meg tudják oldani? Példa: *Biztos vagyok benne, hogy angolul bármilyen szóbeli feladatot meg tudok csinálni.* (Bandura 2006)
- 8–12. Önszabályozó tanulási stratégiák használata (húsz állítás): Öt különböző skálán mértük, hogy a diákok mennyire hajlandók felelősséget vállalni a tanulási folyamatért. A skálák a következők voltak: 1) a környezet szabályozása (példa: *Ki tudok alakítani olyan környezetet, amely lehetővé teszi, hogy hatékonyan tudjak angol szövegek írására összpontosítani.*); 2) az unalom leküzdésének szabályozása (példa: *Le tudom küzdeni az angolul írás közben fellépő unalmat.*); 3) metakognitív szabályozás (példa: *Minden nehézséget le tudok küzdeni, amik az angolul írást általában hátráltatják.*); 4) érzelmi szabályozás (példa: *Tudom kezelni a feszültséget, mely az angol nyelven való írás közben lép fel.*); 5) az elkötelezettség szabályozása (példa: *Vannak saját módszereim arra, hogy megvalósítsam az írással kapcsolatosan kitűzött célokat.*) (Tseng–Dörnyei–Schmitt 2006).

Adatfelvétel és adatelemzés

Az adatfelvételt egy kötelező tudományosíráskészség-szemináriumon végeztük el. Az adatokat SPSS for Windows 16.0 programmal rögzítettük és elemeztük. A skálák megbízhatóságát Cronbach-alfával mértük. A Cronbach-alfa 0 és 1 között változó mérőszám, melynek minél magasabb az értéke, annál megbízhatóbban mérik a kérdőív állításai a feltételezett konstruktumot. Az elemzés során egy- és többváltozós statisztikai eljárásokat alkalmaztunk a kutatási kérdések megválaszolására.

Eredmények **Leíró statisztika**

Az 1. táblázat a skálák megbízhatósági eredményeit és leíró statisztikáját mutatja. A Cronbach-alfa értékek alapján megállapíthatjuk, hogy a skálákat alkotó állítások megfelelő megbízhatósággal mérnek (értékük minden skála esetén magasabb, mint az elvárható

0,6). A motivációs skálák átlagai magas motivációról tanúskodnak, viszont korábbi vizsgálatok alapján felmerült a kérdés, hogy a diákok nyelvtanulókként vagy inkább nyelvhasználókként tekintenek-e önmagukra (Kormos–Csizér–Menyhárt–Török 2008). Eredményeink alapján a szakmai íráskészségről úgy vélekednek a diákok, hogy van még mit tanulniuk (a motivált tanulási viselkedést és az ideális nyelvi ént mérő skála átlaga is magasabb 4-nél). A nyelvtanulási élmények, illetve a szükséges nyelvi ént mérő skálák átlaga ennél valamivel alacsonyabb, ami egyrészt azt mutatja, hogy a diákok motivációja inkább belső, mint külső tényezőkön alapul, másrészt jelezhet tanulási problémákat (a nyelvtanulási élmények nem csak pozitívak), illetve lehetséges, hogy nem látják tisztán, milyen külső elvárásoknak kívánnak megfelelni. Ami az íráshoz kötődő szorongást illeti, nem tűnnek túlságosan szorongónak (átlag = 2,82). Az énhatékonyság-skála átlaga majdnem eléri a 4-est (átlag = 3,67), ami azt jelzi, hogy önbi-zalom terén van még tennivaló. Míg az önszabályozó stratégiák átlaga 3 és 4 között alakult, az elkötelezettséget mérő tanulási stratégiák érték el a legalacsonyabb átlagot (átlag = 3,28), ami problémákat jelez a rövid és hosszú távú célokkal, illetve a kitűzött célok elérését lehetővé tevő kitartással kapcsolatban. Ami a skálaátlagok szórását il-leti (st. dev.), a táblázatban feltüntetett válaszokból kitűnik: vannak olyan skálák, amelyek nagyobb egyetértésről tanúskodnak (például: ideális második nyelvi én), mint mások (nyelvtanulási élmények).

	Skálák	Cronbach-alfa	Átlag	St. dev.
1.	Motivált tanulási viselkedés	0,78	4,44	0,51
2.	Ideális második nyelvi én	0,74	4,65	0,41
3.	Szükséges második nyelvi én	0,76	3,78	0,62
4.	Nyelvtanulási élmények	0,86	3,94	0,91
5.	Angol mint lingua franca nézetek	0,72	4,27	0,47
6.	Írással kapcsolatos szorongás	0,82	2,82	0,66
7.	Énhatékonysági képzetek	0,91	3,67	0,71
8.	Környezet szabályozása	0,66	3,70	0,69
9.	Unalom leküzdésének szabályozása	0,76	3,59	0,75
10.	Metakognitív szabályozás	0,77	3,74	0,83
11.	Érzelmi szabályozás	0,82	3,79	0,76
12.	Elkötelezettség szabályozása	0,67	3,28	0,79

1. táblázat. A skálák megbízhatósága és leíró statisztikája

Regresszióelemzés

A regresszióelemzés célja, hogy kiderítse, egy bizonyos tényezőt (magyarázandó skála) mely tényezők befolyásolhatnak (magyarázó skálák). Kutatásunkban azt mértük, mennyire motiváltak az egyetemisták arra, hogy tökéletesítsék szakmai íráskészségüket, így ezt a skálát választottuk magyarázandó skálának. A cikk korábbi részében részletesen áttekintettük, milyen tényezők befolyásolhatják a diákok motivált tanulási viselkedését, azaz mennyire igyekeznek minél jobban megtanulni angolul szakmai szövegeket írni, így ezek a tényezők (énképek, nyelvtanulási élmények, szorongás, énhatékonyság, illetve önszabályozó tanulási stratégiák) lettek a magyarázó skálák.

A regresszióelemzés folyamatában statisztikai eszközökkel vizsgáljuk, hogy a magyarázó skálák közül melyeknek van statisztikailag szignifikáns hatásuk a magyarázandó skálára.

Eredményeink alapján megállapíthatjuk (2. táblázat), hogy a tizenegy mért skála közül ötnek van közvetlen hatása a diákok motivált tanulási viselkedésére. A 2. táblázat béta értékei alapján az egyes skálák hatásának az erősségére is fény derül. A motivált tanulási viselkedésre legerősebben a diákok ideális második nyelvi énje hat, azaz minél inkább kirajzolódik bennük az angol íráskészséghez köthető jövőkép, annál nagyobb erőfeszítést tesznek a minél jobb íráskészség elsajátításáért. Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs érendszer elnevezésű modelljének másik eleme, amely közvetlenül hat a diákok motivált tanulási viselkedésére, a nyelvtanulási élményeket összefoglaló skála: minél pozitívabbak az osztálytermi tapasztalatok, annál erősebb a motiváció. Az írással kapcsolatos szorongás és énhatékonyság közül csak az utóbbi befolyásolja közvetlen módon a diákok erőfeszítéseit, vagyis megállapítható, hogy a diákok magabiztossága kedvezően alakítja motivációjukat. Az öt különböző önszabályozó tanulási stratégia közül kettőnek bizonyított a közvetlen hatása. Az íráshoz kötődő tanulási folyamatok szabályozása során kiemelt jelentősége van az unalom leküzdésének és a környezeti hatások szabályozásának.

Skálák	Béta	T	P
Ideális második nyelvi én	0,50	9,53	> 0,001
Unalom leküzdésének szabályozása	0,21	3,93	> 0,001
Énhatékonyság	0,19	3,55	> 0,001
Környezet szabályozása	0,16	3,05	0,003
Nyelvtanulási élmények	0,11	2,12	0,035
R ²	0,44		

2. táblázat. A motivált tanulási viselkedést magyarázó skálák

Kutatásunkban számos olyan tényezőt mértünk, amelyek végül nem kaptak helyet a 2. táblázatban részletezett modellben. A szükséges második nyelvi én, az írással kapcsolatos szorongás, illetve több önszabályozó tanulási stratégia nem hat közvetlenül a diákok motivált tanulási viselkedésére. A közvetett hatásokat azonban nem zárhatjuk ki, de ezek vizsgálatát a jelen cikk keretei nem teszik lehetővé.

Összegzés és következtetések

Kutatásunkban két kérdésre kerestük a választ. Először is kíváncsiak voltunk, hogyan alakul az angol szakos egyetemisták motivációja, önszabályozása, és milyenek az énhatékonysági képzeteik. Megállapítottuk, hogy a hallgatók nemcsak általában az angolnyelv-tudásuk tökéletesítése iránt motiváltak, hanem mindent elkövetnek a szakmai íráskészség javítása érdekében is. Ennek ellenére az önszabályozó tanulási stratégiák használatában volna még mit fejlődniük. A stratégiák alkalmazása nem öncélú, hanem abban segít, hogy az írástanulás hosszadalmas, sokszor monoton folyamatát könnyebbé és hatékonyabbá tegyük a diákok számára. Ami a második kutatási kérdésünket, a mo-

tivált tanulási viselkedést befolyásoló tényezőket illeti, az ideális második nyelvi énképnek van meghatározó szerepe: minél inkább képes valaki a jövőbeli énképét elképzelni és felépíteni – és ennek az énképnek általában az angollal és különösen az íráskészséggel kapcsolatos részeit erősíteni –, annál motiváltabb lesz.

Az eredményekből számos osztálytermi következtetést lehet levonni. Egyrészt úgy tűnik, a hallgatók felismerik a rövid távú készségfejlesztési célokat, és azt is belátják, hogy a feladat összetett, fejleszteniük kell íráskészségüket. Ugyanakkor az is egyértelmű, hogy gondjaik vannak a hosszú távú céljaik megfogalmazása terén. Ez feltételezhetően abból adódik, hogy elsőéves hallgatókként kevesebb írásbeli feladatot kapnak a többi tárgy oktatóitól a bevezető kurzusok keretében, és a vizsgákon sem kell hosszabb terjedelmű szövegeket alkotniuk, ennél fogva nem látják át pontosan, milyen közép- és hosszú távú célt szolgál a három íráskészséggel foglalkozó kurzus. Az íráskészséget fejlesztő oktatóknak tehát az is feladatuk lenne, hogy a hallgatóknak ne csak a kurzusok rövid távú céljait vázolják fel. Fontos megértetni velük azt is, hogy az elsajátított készségeket nem csak az írásórán kell és lehet használni: később szemináriumi dolgozatokat kell írniuk, majd a BA-tanulmányaik végén szakdolgozatot is. A külső elvárásoknak csak közvetítője az írásoktató: a hallgatóknak meg kell felelniük azon oktatók elvárásainak is, akik az íráskészséget nem célként, hanem a tudás közvetítésére és demonstrálására szolgáló eszközként kezelik. A közös erőfeszítés eredményeképpen pontosabb és világosabb elvárásrendszer, illetve jövőkép rajzolódhat ki az elsőéves hallgató számára, ami nagyban segítheti íráskészségének fejlődését és az elérhető célok megfogalmazását. A jól definiált, elérhető és hasznos célok segíthetnek leküzdeni az unalmat és más, az íráskészség fejlődésére negatívan ható környezeti hatásokat. Ha a hallgató megérti, mit miért sajátít el, és látja annak funkcióját és fontosságát a közeli és távoli jövőben, valószínűleg sokkal tudatosabban és eredményesebben próbál fejlődni.

További vizsgálatokra lenne szükség annak feltárása érdekében, vajon a hallgatók nyelvi kompetencia szerinti csoportosítása hatékonyabb íráskészség-fejlesztéshez vezet-e. Továbbá fontos lenne a jó csoportdinamika kialakítása és kutatása, az egyénre szabott készségfejlesztés az ún. *process writing* módszerrel, valamint a hallgatók szövegeinek irányított, csoportos értékelése. Feltételezhetjük, hogy mindezek fejleszthetik a hallgatók önbizalmát, olyan osztálytermi légkört teremthetnek, melyben a hallgatók biztonságban érzik magukat, és ezáltal motiváltabbak lesznek.

Végezetül hangsúlyozzuk, hogy kutatásunk korlátozott méretű. Mivel csupán angol szakos egyetemisták körében vizsgáldtunk, nem biztos, hogy adatainkat általánosítani lehet más tanulói csoportokra is. Másrészt, mivel eredményeink önbevallásos kérdőíves vizsgálaton alapulnak, mindenképpen szükség lenne további kvalitatív kutatásokra is, amelyek során a diákok interjúk keretében mondhatnák el érzéseiket, fejthetnék ki véleményüket a fent tárgyalt témákban. Végül célszerű lenne mérni a diákok tudományos íráskészségének szintjét is.

IRODALOM

- Bandura, A. (1993): Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 28, 117–148.
- (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- (2006): Guide to the construction of self-efficacy scales. In: Pajares, F. – Urdan, T. (eds.): *Self-efficacy beliefs of adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 307–337.
- Chan, L. (megjelenés alatt): Effects of an imagery training strategy on Chinese university students' possible second language selves and learning experiences. In: Csizér, K. – Magid, M. (eds.): *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cheng, Y. – Horwitz, E. K. – Schallert, D. L. (1999): Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning* 49, 417–446.
- Corno, L. – Kanfer, R. (1993): The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education* 19, 301–311.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- (2013): Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképpalkotás. *Modern Nyelvtanítás* 19/3, 11–15.
- Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (2011, eds.): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- Forgas, J. – Baumeister, R. – Tice, D. (2009, eds.): *Psychology of self-regulation*. New York: Psychology Press.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Higgins, E. T. (1987): Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94, 319–340.
- (1998): Promotion and prevention: Regulatory focus as a motivational principle. *Advances in Experimental Social Psychology* 30, 1–46.
- Horwitz, E. K. – Horwitz, M. B. – Cope, J. (1986): Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal* 70, 125–132.
- Kaplan, R. B. (1982): An introduction to the study of written texts: The “discourse compact”. *Annual Review of Applied Linguistics* 3, 137–151.
- Kormos, J. – Csizér, K. (2008): Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning* 58, 327–355.
- (megjelenés alatt): The interaction of motivation, self-regulation and autonomous learner behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*.
- Kormos, J. – Csizér, K. – Menyhárt, A. – Török, D. (2008): “Great expectations”: The motivational profile of Hungarian English majors. *Arts & Humanities in Higher Education* 7, 63–80.
- Kuhl, J. (1985): Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. In: Kuhl, J. – Beckmann, C. J. (eds.): *Motivation, intention and volition*. Berlin: Springer, 279–291.
- MacIntyre, P. D. (1999): Language anxiety: A review of the research for language teachers. In: Young, D. J. (ed.): *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low anxiety classroom atmosphere*. Boston, MA: McGraw-Hill College, 24–45.
- MacIntyre, P. D. – Gardner, R. C. (1994): The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning* 44, 283–305.
- Magid, M. (megjelenés alatt): A motivational programme for learners of English: An application of the L2 Motivational Self System. In: Csizér, K. – Magid, M. (eds.): *The impact of self-concept on language learning*. Bristol: Multilingual Matters.

- Pae, T.-I. (2013): Skill-based L2 anxieties revisited: Their intra-relations and the inter-relations with general foreign language anxiety. *Applied Linguistics* 34, 232–252.
- Piniel Katalin (2004): *Szorogó gimnazisták a nyelvórán*. In: Kontráné Hegybíró E. – Kormos J. (szerk.): *A nyelvtanuló: Sikerek, módszerek, stratégiák*. Budapest: Okker, 125–144.
- (2012): Comparative and structural evidence for the validity of the Hungarian input, process, and output anxiety scales. In: Illés, É. – Eitler, T. (eds.): *Studies in applied linguistics in honor of Edit H. Kontra*. Budapest: ELTE BTK, 107–122.
- (kézirat): *Hungarian translation of the beliefs about language learning inventory*.
- Piniel, K. – Csizér, K. (publikálásra benyújtva): *L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context*.
- Pintrich, P. R. – De Groot, E. V. (1990): Motivation and self-regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82, 33–40.
- Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (2008, eds.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press.
- Tankó, Gy. (2012): *Professional writing: The academic context* (Rev. 2nd ed.). Budapest: Eötvös University Press.
- (2013): *Paraphrasing, summarising and synthesising skills for academic writers: Theory and practice*. Budapest: Eötvös University Press.
- Tóth, Zs. (2008): A foreign language anxiety scale for Hungarian learners of English. *WoPaLP* 2, 55–78.
- Tseng, W. – Dörnyei, Z. – Schmitt, N. (2006): A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics* 27, 78–102.
- Valentine, J. C. – DuBois, D. L. – Cooper, H. (2004): The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist* 39, 111–133.
- Zimmerman, B. J. (2008): Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In: Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (eds.): *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York: Guilford Press, 1–19.
- Zimmerman, B. J. – Schunk, D. H. (2008): Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In: Schunk, D. H. – Zimmerman, B. J. (eds.): *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: Lawrence Erlbaum, 1–30.

SÁRDI CSILLA

A harmadik nyelv tanulásában rejlő lehetőségek

Third language acquisition: obstacles and possibilities

The paper focuses on the characteristics of third language acquisition (TLA). From a Hungarian perspective, the issue is relevant because of the large number of young people learning two foreign languages in educational settings, and the perceived lack of success in many cases. The aim is to provide an insight into some of the factors that play a role in and interact with one another during TLA. To achieve this aim, the paper looks at (1) features of cross-linguistic influence between L1, L2 and L3, and (2) the differences in the acquisition process between L2 and L3. The study applies secondary research as a method of investigation. An important finding is that cross-linguistic influence between languages can be different both in terms of quantity and quality depending on the number and status of languages taking part in the interaction as well as on the level of proficiency. Another important finding is that there are quantitative and qualitative differences between L2 and L3 acquisition regarding, among others, the learners' competences, learning strategies, experience and level of language awareness. This suggests that during classroom L3 teaching and learning these differences also need to be kept in mind. It is assumed that a better understanding of TLA can lead to well-informed decision making at the level of language pedagogy, which, in turn, can enhance the effectiveness of FL teaching and learning.

Bevezetés

A második nyelv (L2 vagy első idegen nyelv) elsajátításával kapcsolatos kutatások régóta foglalkoznak azzal a kérdéssel, hogyan befolyásolja a célnyelv tanulásának folyamatát az a tény, hogy a nyelvtanuló már vagy ismer egy nyelvet, az anyanyelvét, amikor a folyamaton keresztül megy, vagy az anyanyelv és a második nyelv elsajátítása párhuzamosan történik. Viszonylag új keletűek azonban azok a törekvések, amelyek a harmadik nyelv (L3 vagy második idegen nyelv) szempontjából vizsgálják ugyanezt kérdést. Itt a helyzet annyiban más, hogy az anyanyelven (L1) kívül a nyelvtanuló valamilyen szinten és módon elsajátított már egy második nyelvet is, és ezért jó okkal feltételezhető, hogy a harmadik nyelv elsajátítását az is befolyásolja.

A téma relevanciáját nemzetközi viszonylatban az adja, hogy a többnyelvűség a világ nagyobbik felében természetes állapot. Magyarországon pedig több okból is időszerű a téma, hiszen a közoktatásban és a felsőoktatásban sokan tanulnak két idegen nyelvet párhuzamosan vagy egymás után, a hazai munkaerőpiacon gyakori elvárás két idegen nyelv ismerete meghatározott szinteken, valamint a magyar fiatalok külföldi munkavállalási kedve is megnövekedett az utóbbi években. Ha a fenti elvárásokat összehasonlítjuk azzal a meglehetősen negatív önképpel, amit az Eurobarométer (2012) ide-

gennyelv-tudásra vonatkozó felmérése során festettek magukról a magyar válaszadók (65% csak az anyanyelvén, 35% legalább egy idegen nyelven, 13% legalább két idegen nyelven tud társalogni), akkor talán még világosabbá válik, hogy fontos lenne jobban megértenünk, milyen tényezők játszanak szerepet a harmadik nyelv elsajátítása során. Így válik ugyanis lehetővé az, hogy a nyelvpedagógia különböző szintjein (például tanterv, módszertan, tananyag, óravezetés, számonkérés) olyan döntéseket hozzunk, amelyek elősegítik a harmadik nyelv tanulásának eredményességét mind a tanulók valós teljesítménye, mind az általuk érzékelt siker szempontjából.

A tanulmányom kiindulópontja az a felismerés, hogy a második és a harmadik nyelv elsajátításának jellemzői között számos különbség lelhető fel (Hufeisen 2004: 8). Ez más szóval azt jelenti, hogy a harmadik nyelv tanulását nem célszerű a másodikkal azonos folyamatként kezelni, ehelyett a köztük levő különbségek figyelembevételével érdemes annak menetét értelmezni és elősegíteni. Ezért az alábbiakban azt nézem meg, (1) hogyan befolyásolhatja a harmadik nyelv elsajátítását az anyanyelv és a második nyelv valamilyen szintű ismerete, illetve (2) a harmadik nyelv elsajátítása mennyiben tér el a második nyelv elsajátításától.

Tekintettel arra, hogy általánosságban véve a nyelvelsajátítás folyamatában szerepet játszó kognitív, affektív és társadalmi tényezők száma, valamint ezek lehetséges kombinációja igen magas, az alábbiakban két olyan aspektust mutatok be közelebről, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a témánkhoz, mert egyrészt a nyelvtanuló többnyelvűségét, másrészt pedig a korábban megszerzett nyelvtanulási tapasztalatait állítják a figyelem középpontjába.

A tanulmányban már publikált elméleti és empirikus kutatások eredményeit dolgozom fel. Az a tapasztalatom, hogy a meglévő kutatások a legtöbb esetben kétnyelvű szituációkra koncentrálnak, vagyis a vizsgálatok résztvevői nem (csak) nyelvtanulók, hanem nyelvhasználók is legalább két nyelvet, az L1 és az L2 esetében. Magyarországon nem ez a jellemző helyzet, a lakosság 99%-a a magyart használja a mindennapi kommunikáció során (Eurobarométer 2012). Ez azt jelenti, hogy a nagy többség a második és a harmadik nyelvet is iskolai körülmények között tanulja idegen nyelvként, így esetükben általában nem áll fenn az L2 és az L3 iskolán kívüli használatának lehetősége. Ezzel együtt úgy gondolom, hogy a két-, illetve többnyelvű szituációkban végzett kutatások eredményei számunkra is értékes információval szolgálhatnak a nyelvelsajátítási folyamatok jobb megértéséhez és a nyelvpedagógiai vonatkozások átgondolásához. Fontos lenne azonban azoknak az empirikus kutatásoknak a számát is gyarapítani, amelyek az anyanyelv + két idegen nyelv perspektívájából vizsgálják a kérdést.

A nyelvek egymásra hatása a harmadik nyelv elsajátítása során

Az alábbiakban először általánosságban, az érintett nyelvek számát figyelmen kívül hagyva vázolom fel, hogy a vonatkozó szakirodalom milyen szempontok mentén vizsgálja a különböző nyelvek egymásra gyakorolt hatását a nyelvelsajátítás folyamatában. Ezt követően pedig olyan kutatási eredményeket mutatok be, amelyek hozzájárulhatnak a harmadik nyelv elsajátításának pontosabb megértéséhez. Itt elsősorban olyan hatásokról lesz szó, amelyek nagyjából spontán módon nyilvánulnak meg, mert jobbra kívül esnek a nyelvtanuló tudatos szféráján.

Nyelvi transzfernek nevezzük azokat a jelenségeket, amelyekben az anyanyelv hatása tetten érhető a célnyelvi produkció során. Az első nyelv hatása érvényesülhet akadályozó (interferencia, más néven negatív transzfer) és segítő tényezőként (pozitív transzfer), attól függően, hogy az gátolja vagy elősegíti-e a helyes célnyelvi produkciót. Ezen a ponton érdemes megjegyezni azonban azt is, hogy a célnyelvi produkció során megfigyelhető számos olyan jelenség, amely a nyelvelsajátítás folyamatának állomásait jelzi, és független a tanuló anyanyelvétől. Mindazonáltal a második nyelv elsajátításával foglalkozó kutatások fontos részét képezik a nyelvi transzferrel kapcsolatos vizsgálatok. Ezek egyik fontos eredménye az a felismerés, hogy a nyelvelsajátításban érintett nyelvek közötti hatás meglehetősen összetett. Egyrészt nem egyirányú befolyásról van szó, vagyis bizonyos esetekben a célnyelv is visszahat az anyanyelv használatára. Másrészt ilyen befolyás nemcsak a nyelvi produkció során érvényesülhet, hanem a nyelvelsajátítás más, rejtettebb folyamataiban is jelen van. Ez a tágabb értelmezés jelenik meg a *nyelvek egymásra hatása (cross-linguistic influence)* fogalomban (Sharwood Smith–Kellerman 1986), amelynek jelentős és jól megfigyelhető részhalmozaként fogható fel a nyelvi transzfer (pozitív, illetve negatív).

Számos tényező befolyásolhatja azt, milyen hatással vannak egymásra a nyelvelsajátítás során érintett nyelvek. A tényezők két csoportba oszthatók aszerint, hogy a nyelvtanulóra vagy a nyelvekre vonatkoznak-e. A nyelvtanulókkal kapcsolatos tényezők közé tartozik például a nyelvtudásszint, a nyelvtanulásra fordított idő mennyisége, a nyelvi tudatosság szintje, a nyelvi mód (vagyis a nyelvtanuló által ismert nyelvek aktiválásának mértéke a nyelvhasználat során) és az életkor. Ami a nyelvre vonatkozó tényezőket illeti, az egymásra hatást befolyásolhatja többek között az érintett nyelvek közötti távolság mértéke (vagyis a nyelvek különbözősége tipológiai szempontok alapján), bizonyos nyelvi elemek előfordulásának gyakorisága az anyanyelvben, továbbá az is, hogy lexikai vagy nyelvtani morféákat, illetve szabad vagy kötött nyelvtani morféákat vizsgálunk-e.

A nyelvek egymásra gyakorolt hatása komplex jelenség, akár két, akár három nyelv együttállásáról legyen szó, ahol a folyamatban szerepet játszó tényezők befolyása sokszor bonyolult kölcsönhatásokat hoz létre. Ezzel együtt az alábbiakban egyenként veszem sorra azokat a tényezőket, amelyek a kutatások szerint úgy játszanak szignifikáns szerepet a harmadik nyelv elsajátítása során, hogy jellemzőik jól látható módon eltérnek a második nyelv esetében tapasztaltaktól. Mindez nem azt jelenti, hogy az előző bekezdésben felsorolt többi tényező nem játszik szerepet a harmadik nyelv elsajátításában. Ezekben az esetekben azonban nem állnak rendelkezésre olyan kutatási eredmények, amelyek számottevő különbséget mutatnának attól függően, hogy a második vagy a harmadik nyelv elsajátítására vonatkoznak-e. Az alábbiakban tehát a következő tényezők szerepével foglalkozom: nyelvtudásszint, a nyelvi mód, illetve a nyelvek közötti távolság mértéke.

A nyelvtudásszint szerepe a nyelvek egymásra gyakorolt hatásában

A kutatási eredmények fényében a nyelvtudásszint látszik a nyelvi transzferjelenségek egyik meghatározó tényezőjének mind a második, mind a harmadik nyelv esetében (Jarvis 2000). Abban is egyetértenek a kutatók, hogy a negatív transzferjelenségek

a célnyelv alacsony nyelvtudásszintjén jóval valószínűbbek mindkét esetben. A különbség ott van, hogy a harmadik nyelv tanulásakor a tudásszintet mindhárom érintett nyelv esetében figyelembe kell venni, hiszen a többnyelvű tanulónál a második nyelv is szolgálhat a transzferjelenség forrásául (Dewaele 2001). Így például megfigyelhető, hogy a második nyelvből kölcsönzött szavak megjelenhetnek a harmadik nyelvi produkcióban olyan esetekben is, amikor a második nyelv tanulása korábban már lezárult, és a nyelvtudásszint a második nyelven alacsony (Shanon 1991).

Megfigyelhető továbbá, hogy a harmadik nyelv tudásszintjének fejlődésével párhuzamosan csökkennek a lexikai transzfer és általában a kódkeverés jelenségei. Érdekes azonban megjegyezni, hogy magasabb nyelvtudásszinteken a második nyelv befolyása láthatóan gyorsabban csökken, mint az első nyelvé (Hammarberg 2001). A jelenség egyik lehetséges oka, hogy olyan esetekben, amikor a nyelvtanuló már komplexebb gondolatokat, bonyolultabb jelentéseket is képes kifejezni a harmadik nyelven, az anyanyelvére fog támaszkodni forrásnyelvként, mert azon rendelkezik a megfelelő szintű jártassággal ilyen gondolatok megfogalmazásához. Ez a megállapítás érvényes olyan nyelvek esetében is, amelyek tipológiai szempontból távol esnek egymástól (Ringbom 2001). (A nyelvtipológiáról bővebben lesz szó A nyelvek közötti távolság szerepe a nyelvek egymásra gyakorolt hatásában című részben.)

A nyelvi mód szerepe a nyelvek egymásra gyakorolt hatásában

A nyelvek egymásra hatását vizsgáló kutatások fontos szerepet tulajdonítanak a nyelvi módnak. A fogalom meghatározása Grosjean alapján „a kétnyelvű által ismert nyelvek és a nyelvfeldolgozó mechanizmusok aktiváltságának szintje egy adott időpontban” (Grosjean 2001: 2). Eszerint a nyelvhasználó nyelvi módja bárhol elhelyezkedhet egy képzeletbeli kontinuum két végpontja között úgy, hogy míg a bázisnyelv (az a nyelv, amelyet a kétnyelvű a kommunikáció során éppen használ) a teljes aktivitás állapotában van, addig a nyelvhasználó által beszélt másik nyelv vagy teljesen deaktivált (egynyelvű mód), vagy pedig bizonyos mértékig aktivált (kétnyelvű mód). Szándékos kódváltás, véletlen kódkeverés, nyelvi transzfer a kétnyelvű módra jellemző, amikor a bázisnyelv mellett a másik nyelv is az aktivitás állapotában van.

A fent vázolt modell három nyelv ismerete esetében is érvényes (Grosjean 2001), hiszen itt a harmadik nyelv lesz a bázisnyelv, a másik két nyelv pedig az aktivitás különböző szintjeit mutathatja. Szembeötlő különbség azonban, hogy míg a kétnyelvűek esetében az egynyelvű módban semmilyen látható jele nincs a nyelvek egymásra hatásának, addig a háromnyelvűek esetében a harmadik nyelven létrehozott olyan nyelvprodukció, amelyben az első nyelv hatása egyáltalán nem fedezhető fel, gyakran tartalmaz második nyelvből származó negatív transzferjelenségeket. Ez a megállapítás különösen igaz azok esetében, akiknek a nyelvi jártassága a harmadik nyelvben alacsony (Hammarberg 2001). Ez az eredmény egybevág a nyelvtudásszinttel kapcsolatos, fentebb bemutatott kutatási eredményekkel.

Az, hogy a harmadik nyelv használata során a nyelvtanuló alacsonyabb hatékonysággal képes deaktiválni a második nyelvet, mint az elsőt, arra enged következtetni, hogy a harmadik nyelv elsajátítása esetében valamiféle idegen nyelvi hatás is működésbe lép. Ennek jellemzője, hogy harmadik nyelvi produkció során akaratlanul is aktiválódik az a másik nyelv, amelyet a tanuló nem anyanyelvi szinten bír, és úgy idéz

elő transzferjelenségeket, hogy szándékosság, pragmatikai vagy stratégiai cél nem fedezhető fel bennük, és a kódkeveredés a nyelvhasználó számára észrevétlen marad. Ez a megfigyelés elsősorban a szókincshasználatra érvényes. Egyrészt megállapítható, hogy több lexikai transzferjelenség figyelhető meg a harmadik, mint a második nyelv elsajátítása során, másrészt az is szembeötlő, hogy ilyen esetekben a második nyelv jóval gyakrabban lesz a transzfer forrása, mint az első (Hammarberg 2001). Az továbbra is kérdés, miért okoz a nyelvtanulónak nehézséget a második nyelv kiiktatása a harmadik nyelv használata során, és miért marad a nyelvkeveredés jórészt észrevétlen a számára.

A nyelvek közötti távolság szerepe a nyelvek egymásra gyakorolt hatásában

A nyelvek egymásra hatását vizsgáló kutatások szerint a nyelvelsajátítás tekintetében a nyelvek közti távolság szintén fontos szerepet játszhat. E kérdéskörrel nyelvészeti szempontból a nyelvtipológia foglalkozik, amely azt vizsgálja, hogy az egyes nyelvek mennyire hasonlítanak vagy térnek el egymástól morfológiai és szintaktikai szempontból. Ez azt jelenti, hogy az eredet, vagyis a nyelvcsaládba tartozás helyett az alaktani jellemzők kerülnek előtérbe a nyelvek osztályozása során, és előfordul, hogy az ugyanabba a nyelvcsaládba tartozó két nyelv típus szerint távolabb esik egymástól, mint két, eredete szerint más-más családba tartozó nyelv. Így például noha az angol és az orosz is az indoeurópai nyelvcsaládhoz tartozik, a ragozás tekintetében nagy eltérések vannak közöttük: az orosz gazdag ragozási rendszeréhez képest szembetűnő, hogy az angolban alig van ragozás.

Az empirikus kutatási eredmények általában azt mutatják, hogy az érintett nyelvek közti távolság csökkenésével párhuzamosan nő a megfigyelhető transzferjelenségek száma (például Jarvis–Odlin 2000). A harmadik nyelv elsajátításával kapcsolatban tett megfigyelések ugyanezt a tendenciát támasztják alá. A különbség abban mutatkozik meg, hogy itt lehetőség nyílik olyan helyzetek összevetésére, ahol a harmadik nyelv az anyanyelvhez közel áll, míg a második nyelvhez nem, illetve ahol a harmadik nyelv a második nyelvvel mutat tipológiai hasonlóságot, az anyanyelvvel viszont nem. Ebbe a kategóriába tartozik például Cenoz (2001) kutatása, amelyben transzferjelenségeket vizsgált az angolt harmadik nyelvként tanuló spanyol, illetve baszk anyanyelvű tanulók esetében, ahol nagyobb távolság van a baszk és az angol, mint a spanyol és az angol között. Megállapította, hogy a baszk anyanyelvűek esetében gyakrabban fordult elő lexikai transzfer az általuk második nyelvként használt spanyol és az angol, mint az anyanyelvként beszélt baszk és az angol között. Ugyanakkor szembeötlő, hogy a spanyol anyanyelv és az angol harmadik nyelv között dokumentált transzferjelenségek száma jóval kisebb volt. Ezen a ponton fontos megemlíteni, hogy a nyelvek közötti távolságon kívül valószínűleg a spanyol nyelv L2 státusza is fontos szerepet játszhatott a fenti eredmény kialakulásában. Mindez pedig megerősíteni látszik az idegen nyelvi hatás működéséről alkotott vélekedést, amelyet fentebb a nyelvi mód tárgyalása során már leírtam.

Ez utóbbi gondolatot viszi tovább Bardel és Falk (2007), amikor a szavak helyett a szintaxis szintjén megfigyelhető transzferjelenségeket vizsgálja a harmadik nyelv tanulása esetében. A kutatás egyrészt rávilágít arra, hogy a nyelvi transzfer nemcsak a szóhasználat, hanem a mondat szerkesztés szintjén is kimutatható. Másrészt az a feltételezést is megerősíti, hogy a transzferjelenségek esetében a nyelvek közötti

távolságnál hangsúlyosabban esik latba az, hogy a három érintett nyelv közül melyiknek van L2 státusza a nyelvtanuló szempontjából. A transzfer során olyan esetekben is a második nyelv funkcionál nagyobb valószínűséggel forrásnyelvként, ahol az anyanyelv és a harmadik nyelv közelsége miatt nem ezt várnánk. Mindezt a szerzők azzal magyarázzák, hogy a második nyelv egyfajta szűrő szerepét tölti be a harmadik nyelv használatában, mintegy meggátolva az anyanyelv elérhetőségét (Bardel–Falk 2007: 480). A második és a harmadik nyelv közötti hatás tekintetében azonban már kimutatható a nyelvek közötti távolság szerepe a transzferjelenségeknél csakúgy, mint az anyanyelv és a második nyelv között (ibid.).

A magyar, az angol és a német egymásra gyakorolt hatása

A témában magyar vonatkozású, az előző részben tett megállapításokat erősítő kutatási eredmények is rendelkezésre állnak. Tápainé Balla (2009) tapasztalatai szerint a magyar anyanyelvű diákok szignifikáns mértékben támaszkodnak a második nyelvükre, amikor a harmadik nyelvüket használják, miközben mind az anyanyelv harmadik nyelvre gyakorolt hatása, mind a harmadik nyelv visszahatása a második nyelvre elenyésző. A kutatás egyik fontos eredménye, hogy transzferjelenségeket mutatott ki a lexika, a morfológia és az ortográfia szintjén egyaránt. A másik fontos eredmény a célcsoport kiválasztásából fakad. A résztvevők egyik csoportjában ugyanis az angol volt a második nyelv, a német pedig a harmadik, míg a másik csoportban fordítva, a német volt a második nyelv, az angol pedig a harmadik. A két célcsoport eredményei azonban nem mutattak eltérést abból a szempontból, hogy az L2 angol gyakorol-e hatást az L3 németre, vagy az L2 német az L3 angolra.

Bár további kutatásokra van szükség a pontosabb kép kialakításához, a fent említett nemzetközi és hazai vizsgálatok más megvilágításba helyezik azt a közvélekedést, miszerint hasznos a némettel kezdeni a nyelvtanulást, mert az „nehézebb” nyelv, mint az angol. E vélekedést erősítette a közelmúltban a magyar kormány megbízásából készült, a nemzeti idegennyelv-oktatás megújítását célzó stratégia is, amely szerint célszerű, hogy „a tanuló a komplexebb nyelvtani struktúrával rendelkező német nyelvvél találkozzék először, ne az angollal” (A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig, 2012: 9). Azon túl, hogy a gyakorlati tapasztalatokból kiindulva a képességek, készségek és ismeretek elsajátításakor általában az egyszerűbbtől szokás a bonyolultabb felé haladni, legyen akár főzészről vagy matematikai feladványokról szó, fontos itt három szempontot kiemelni.

Egyrészt sem a nyelvtipológia, sem a nyelvészet más ágai nem különböztetnek meg nyelveket bonyolultságuk, „nehézségi fokuk” alapján, mert abból indulnak ki, hogy minden emberi nyelv egyenrangú értékkel bíró komplex rendszer, amely egyformán szolgál az emberi kommunikáció eszközeként. Az, hogy a nyelvtipológia különböző csoportokba sorolja az egyes nyelveket a morfológiai és szintaktikai jellemzőik alapján, a nyelvek komplexitásának egyenrangúságát nem befolyásolja. Azt azonban megmutatja, hogy az egyes nyelvek nyelvtani rendszerük tekintetében milyen mértékben hasonlítanak vagy térnek el egymástól. Esetünkben például megállapítható, hogy a magyar, amely agglutináló nyelv, típusát tekintve távol esik mind az angoltól, amely izoláló felé haladó flektáló, mind a némettől, amely flektáló nyelv. Ezzel szemben az angol és a német közti távolság kicsi, hiszen mindkét nyelv a flektáló kategóriába tartozik.

Másrészt a tanulmányban fentebb bemutatott kutatási eredmények azt mutatják, hogy míg a második nyelv tanulása esetén az anyanyelv és a célnyelv közötti távolság hatással van arra, hogy a nyelvtanuló milyen mértékben támaszkodik az anyanyelvére, addig a harmadik nyelv tanulása esetében a nyelvek típusát felülírja az, hogy az érintett nyelvek közül melyik bír L2 státusszal. A nyelvtipológia szempontjából tehát közömbös, hogy a magyar anyanyelvű tanulók az angollal vagy a némettel kezdik-e az idegennyelv-tanulást, mert a távolságot tekintve nem állapítható meg szignifikáns különbség a magyar–angol, illetve a magyar–német relációk között. Hasonló a helyzet a harmadik nyelv belépése esetén is. Egyrészt az idegen nyelvi hatás működése miatt a nyelvtanuló ilyen helyzetekben a második nyelvére fog támaszkodni, akár a német, akár az angol legyen is az, másrészt az angol és a német egymáshoz való közelsége miatt a transzferhatás feltételezhetően erős lesz a két nyelv között a tanulás sorrendjétől függetlenül. A hatás irányát az határozza meg, hogy a két nyelv közül melyiknek van L2 státusza adott esetben. A kutatások tükrében azonban nehezen lehetne meggyőzően érvelni amellelt, hogy hatékonyabb, ha az L3 angol támaszkodik az L2 németre, mint ha az L3 német támaszkodik az L2 angolra.

Harmadrészt a fenti képet tovább árnyalhatja az a jelenség, amelyet pszichotipológia néven ismer a szakirodalom (Kellerman 1983). A fogalom arra utal, hogy a nyelvtanulók a saját tapasztalataikra és megérzéseikre támaszkodva hoznak döntéseket a két nyelv távolságát illetően úgy, hogy ezekben a döntésekben a tudományos szempontok nem érvényesülnek. Az érzékelt távolság szintén befolyással lehet a nyelvtanulásra. Tapasztalataim szerint például a lexika tekintetében előfordulhat az, hogy a magyar nyelvtanulók az anyanyelvükhöz közelebb lévőnek érzékelik a németet, mint az angolt. Ennek oka, hogy a német nyelv több száz éven keresztül komoly hatást gyakorolt a magyarra, és ennek nyomát ma is tetten érhetjük a két nyelv szókincsében vagy a szóképzés logikájában. Ezzel szemben az angol befolyása a magyarra újabb keletű, és a két nyelv szókészlete a jelentés és a szóképzés szempontjából is jelentősen eltér egymástól, noha az utóbbi időben például számos kölcsön szó került át az angolból a magyarba. Mindenestre fontos lenne olyan további empirikus kutatásokat végezni, amelyek tudományos eszközökkel segítik elő a kérdéskörrel alkotott pontos véleményformálást.

Eltérések a második és a harmadik nyelv elsajátítása között

Az alábbiakban azt vizsgálom, milyen eltérések vannak a második és a harmadik nyelv elsajátítása között. Az előző fejezet tükrében megállapítható, hogy az egyik fontos eltérés éppen az egymással kölcsönhatásban lévő nyelvek számából fakad. A harmadik nyelv esetében ugyanis komplexebb lesz a nyelvelsajátítás folyamata, egyrészt azért, mert mennyiségi szempontból több nyelv egymásra gyakorolt hatása játszik benne szerepet, másrészt pedig azért, mert ezek a hatások minőségükben is mások itt, mint a második nyelv elsajátítása esetében. A komplexitás magasabb fokának okai azonban nem egyedül a nyelvek egymásra hatásában keresendők. Ezt fejtem ki bővebben az alábbiakban.

A Bevezetésben már utaltam rá, hogy a nyelvelsajátításban számos tényező játszik szerepet, és hogy ezek különféleképpen léphetnek egymással kölcsönhatásba, így befolyásolva a nyelvtanulás eredményességét. Ezt a felismerést figyelembe véve jutot-

tak kutatók arra a következtetésre, hogy a többnyelvűséget célszerű egyetlen összetett nyelvi rendszerként felfogni és kezelni, amely minden pillanatban a befolyásoló tényezők állandó dinamikus kölcsönhatása szerint változik (például Herdina–Jessner 2000). Innen nézve látható: a harmadik nyelv belépése a nyelvtanulás folyamatába azt is jelenti, hogy a tanuló korábbi nyelvi rendszere nem marad érintetlenül, mert szükségessé válik a tudatában kialakított kapcsolatok újraértelmezése és átalakítása úgy, hogy az új nyelv is integrálódhasson komplex nyelvi rendszerébe (Safont Jorda 2005). Ezt a vélekedést fejezi ki Cook (1991) a *többnyelvű kompetencia (multi-competence)* fogalmával, amely arra utal, hogy két vagy több nyelv együtt létezik az adott ember fejében, a többnyelvű egyén kompetenciáját célszerű a saját jogán megítélni. Ez merőben eltér attól a hagyományos megközelítéstől, amely a többnyelvűek nyelvtudását minden érintett nyelv esetében ahhoz a nyelvtudáshoz méri, amellyel azok rendelkeznek, akik az adott nyelvet egynyelvűként anyanyelvi szinten beszélik (Cook 2009).

A többnyelvű kompetencia témaköréhez kapcsolódik Herdina és Jessner érvelése, amely szerint a nyelvek elsajátítása állandó változásban lévő nemlineáris, dinamikus folyamat, amelynek során különböző mértékű fejlődést és visszaesést mutató fázisok váltják egymást (Herdina–Jessner 2002: 87). Ahhoz, hogy az idegennyelv-tudásban ne következzen be folyamatos hanyatlás, az szükséges, hogy a tanuló időről időre találkozzon és foglalkozzon a célnyelvvel a számára megfelelő szinten. Mindez azt is jelenti, hogy nem elegendő egy nyelvet valamilyen mértékben elsajátítani, azt karban is kell tartania ahhoz, hogy az továbbfejlődjön, illetve idővel ne vesszen el. A harmadik nyelv belépésekor mindez nagyobb energiabefektetést kíván a tanulótól, mert megnő a szinten tartandó, illetve fejlesztendő nyelvek száma (Safont Jorda 2005: 13). Különösen fontos szem előtt tartanunk ezt a tényezőt olyan idegennyelv-tanulási szituációkban, mint amilyen a magyarországi, ahol a tanulóknak kevés lehetőségük van a nyelvórán kívüli nyelvhasználatra.

A fentiekén túl arra is érdemes figyelmet fordítani, hogy a nyelvi tudatosság szempontjából milyen különbségek fedezhetőek fel a két nyelvet és a több nyelvet beszélők között. Nyelvi tudatosság alatt azt értjük, hogy az egyén „világos tudással rendelkezik a nyelvről, valamint tudatosan és érzékenyen viszonyul a nyelvtanulás, a nyelvtanítás és a nyelvhasználat folyamatához” (Association for Language Awareness, é. n.). Ez a tudatosság érhető tetten például metanyelvi tevékenységek során, amikor a tanuló az adott nyelvet vagy nyelveket mint a gondolkodása tárgyát állítja fókuszba, és eszerint kezeli. Mivel a nyelvi tudatosság fejleszthető, ebben a folyamatban a nyelvtanárok kiemelkedő szerepet játszhatnak (Svalberg 2007; Tápainé Balla 2007, 2009).

De Angelis és Selinker (2001) szerint a harmadik nyelvet tanulók nyelvi tudatossága jelentős mértékben eltér attól, amit az egynyelvűek mutatnak második nyelvük elsajátítása során. Állításuk szerint ez a különbség mutatkozik meg például a harmadik nyelvet tanulók fokozottabb metanyelvi tevékenységében, kreativitásában, valamint a feladatok teljesítése során mutatott rugalmasabb hozzáállásában is.

A fentiekhez szorosan kapcsolódik a feltételezés, hogy a nyelvtanulási stratégiák – vagyis azok a „lépések, amelyeket a tanulók saját tanulásuk elősegítése érdekében tesznek” (Oxford 1990: 7) – szintén változnak a harmadik nyelv belépésével. Ezt támasztják alá saját (Sárdi 2014) kutatásom eredményei, ahol az L3 németet kezdő

szinten tanuló felnőtt szókinccsfejlesztési stratégiáit vizsgáltam. Arra voltam kíváncsi, hogy a stratégiák alkalmazásában milyen szerepet játszik az L2 angol ismerete. A résztvevő C2 szinten beszélt az angolt, amelyet idegen nyelvként sajátított el, és napi szinten használt a munkája során. A kutatás idején egy hónapja, tanári segítség nélkül tanulta a németet egy önálló tanulást támogató nyelvkönyv és a hozzá tartozó CD (Breslauer 2012) alapján. A németre elsősorban a munkája miatt volt szüksége. A kutatás során kvalitatív módszert, a hangosan gondolkodást alkalmaztam. A résztvevőnek azt a feladatot adtam, hogy az általa használt nyelvkönyv soron következő szövegét olvassa el, az ismeretlen szavakat és kifejezéseket azonosítsa és tanulja meg úgy, hogy közben hangosan kimond mindent, ami a fejében megfordul. A kimondott gondolatokat diktafonra vettem, majd írásban rögzítettem. A leírt szöveget a kutatási céloom figyelembevételével elemeztem.

Összesen 12 szótanulási stratégiát azonosítottam, amelyekben az L1 magyar és az L2 angol egyaránt megjelent. A két nyelv használata azonban nem azonos mértékben és célból történt. Az L1 magyar a feladat megoldása során végig szilárd alapul szolgált, és minden stratégia esetében tetten érhető volt. Hét stratégia esetében azonban a magyar mellett, után vagy helyett az angol is aktív szerepet játszott. Ez azt jelenti, hogy az L2 angol új stratégiák kialakítását nem tette lehetővé, azonban a meglévők hasznosabb, célratoróbb kihasználását igen. Előfordult például, hogy egy stratégia az egyik nyelven nem hozott megfelelő eredményt, a másik nyelv bevonásával viszont igen. Megfigyelhető volt az is, hogy bizonyos esetekben az L2 angol használata kézenfekvőbb, gyorsabb, ezért gazdaságosabb volt, mint az L1 magyaré. Tipikusan ez volt a helyzet például a rokon szavak azonosítása és tanulása során, ahol a magyar nyelv használatára sok esetben nem is került sor.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a második nyelv tanulása során kifejlesztett szókinccstanulási stratégiák hatékonyabban működtek a harmadik nyelv belépésével. Ez azért volt lehetséges, mert ugyanazt a stratégiát sok esetben az anyanyelv és a második nyelv együttes bevonásával is lehetett alkalmazni. De megfigyeltem olyan eseteket is, amikor egy stratégia csak a második nyelv segítségével vált elérhetővé. Az a tény, hogy a vizsgálat résztvevője az itt leírt lehetőségeket jól ki tudta használni, a nyelvi tudatosság magas szintjére utal.

A fentiekből kitűnik, hogy a harmadik nyelv elsajátításával foglalkozó szakirodalom szerint a nyelvtanulás folyamatát nem gátolja, hanem segíti, ha a tanuló korábban már elsajátított két nyelvet. Ezt a vélekedést támasztják alá kétnyelvű környezetben végzett empirikus kutatások is: a második nyelven magasabb tudásszinttel rendelkező tanulók a harmadik nyelv esetében jobb eredményeket értek el nyelvtudásszintet mérő teszteken, mint azok a társaik, akik alacsonyabb szinten bírták a második nyelvet (például Cenoz 2009). A nálunk folyó nyelvtanulás jellemzőinek jobb megértése végett szükség lenne olyan további felmérésekre, amelyek idegen nyelvi környezetben vizsgálják a harmadik nyelv elsajátításának folyamatát, vagyis ahol egynyelvű tanulók egy idegen nyelv bizonyos szintű elsajátítása után tanulnak egy második idegen nyelvet. Továbbá a tanárképzésben is fontos lenne figyelmet fordítanunk a harmadik nyelv elsajátításának jellemzőire és az ezekhez igazodó nyelvpedagógiai szempontokra. Saját tapasztalatom azt mutatja, hogy ez a gyakorlat a magyar felsőoktatásban egyelőre még nem lelhető fel.

Összegzés

A tanulmányom középpontjába a harmadik nyelv elsajátításának jellemzőit állítottam. Célom az volt, hogy olyan tényezőket mutassak be, amelyek elősegíthetik a folyamat jobb megértését, így a körültekintő nyelvpedagógiai döntések meghozatalát is.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy mennyiségi és minőségi különbségek is tetten érhetőek a nyelvelsajátítás folyamatában attól függően, hogy két vagy három nyelv lép-e egymással kölcsönhatásba. Fontos kiemelni az idegen nyelvi hatás szerepét, amely a második és a harmadik nyelv között idéz elő transzferjelenségeket. A hatás független attól, milyen távolságra vannak egymástól az érintett nyelvek tipológiai szempontból, és az L3 tudásszintjének emelkedésével fokozatosan csökken. E tapasztalatok figyelembevételét sokat segíthet mind a tanároknak, mind a tanulóknak abban, hogy megértően kezeljék az esetlegesen fellépő negatív transzferjelenségeket, illetve a második nyelv segítő szerepét észrevegyék és hasznosítsák a nyelvtanulási folyamatban.

A kutatási eredmények megerősítik, hogy a harmadik nyelv elsajátításakor a tanuló olyan tudással, képességekkel és eszköztárral rendelkezik, amelyek a második nyelv tanulásakor még nem vagy csak korlátozott mértékben álltak rendelkezésükre. Ezért a többnyelvűek nyelvi rendszerét célszerű saját jogon létező egységes egésznek tekintenünk, amely dinamikusan és nemlineáris módon változik, és ahol a fejlődés mellett az időszakos visszaesések is a folyamat természetes velejárói.

A nyelvtanárok sokat tehetnek azért, hogy diákjaik sikeresebb nyelvtanulókká váljanak. Elősegíthetik, hogy a tanulók reálisabban értékeljék saját nyelvtanulásuk folyamatát és az elért eredményeket, valamint rugalmasan és kreatívan alkalmazzák a nyelvtanulási stratégiákat. A nyelvtanárok rávilágíthatnak arra is, hogy három nyelv birtokában diákjaik olyan tudással rendelkeznek, amellyel egynyelvű, illetve egy idegen nyelvet beszélő társaik nem, valamint hogy a harmadik nyelv segítségével a nyelvtanulási képességek is elmélyülnek, komplexebbé válnak. Mindez erősítheti a diákok belső motiváltságát és pozitív önértékelését.

Végezetül fontos, hogy a nyelvtanulók megértsék: kezükben van a hosszú távú siker kulcsa, mert minél magasabb szinten sajátítanak el két idegen nyelvet, és minél nagyobb energiát fordítanak arra, hogy tudásukat mindkét nyelven szinten tartsák, annál biztosabban állíthatják életcéljaik szolgálatába az így megszerzett nyelvtudást.

IRODALOM

- A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig* (2012). Budapest: EMMI. http://www.kormany.hu/download/c/51/c0000/idegennyelv-oktatás_fehérkönyv.pdf (Letöltve: 2014. 04. 25.)
- Association for Language Awareness*. http://www.lexically.net/ala/la_defined.htm (Letöltve: 2014. 04. 25.)
- Bardel, C. – Falk, Y. (2007): The role of the second language in third language acquisition: the case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23/4, 459–484.
- Breslauer, Ch. (2012): *Nyelvtanfolyam kezdőknek. Német nyelvkönyv* (6. kiadás). Budapest: Klett Kiadó.
- Cenoz, J. (2001): The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: Cenoz, J. – Hufeisen, B. – Jessner, U. (eds.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol: Multilingual Matters, 8–20.

- (2009): *Towards multilingual education: Basque educational research in international perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cook, V. J. (1991): The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7/2, 103–117.
- (2009): Multilingual universal grammar as the norm. In: Leung, I. (ed.): *Third language acquisition and universal grammar*. Bristol: Multilingual Matters, 55–70. <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/UgBilNorm.htm> (Letöltve: 2014. 04. 25.)
- De Angelis, G. – Selinker, L. (2001): Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In: Cenoz, J. – Hufeisen, B. – Jessner, U. (eds.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 42–58.
- Dewaele, J. (2001): Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In: Cenoz, J. – Hufeisen, B. – Jessner, U. (eds.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 69–89.
- Eurobarometer (2012): *Europeans and their languages*. Brussels: European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf. (Letöltve: 2014. 04. 25.)
- Grosjean, F. (2001): The bilingual's language modes. In: Nicol, J. (ed.): *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford, UK: Blackwell, 1–22.
- Hammarberg, B. (2001): Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: Cenoz, J. – Hufeisen, B. – Jessner, U. (eds.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 21–41.
- Herdina, Ph. – Jessner, U. (2000): The dynamics of third language acquisition. In: Cenoz, J. – Jessner, U. (eds.): *English in Europe: The acquisition of a third language. Bilingual education and bilingualism*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 84–98.
- (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Bristol, UK: Multilingual Matters
- Hufeisen, B. (2004): A brief introduction to the linguistic foundations. In: Hufeisen, B. – Neuner, G. (eds.): *The plurilingualism project: Tertiary language learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 7–11.
- Jarvis, S. (2000): Methodological rigor in the study of transfer: Identifying L1 influence on the interlanguage lexicon. *Language Learning* 50, 245–309.
- Jarvis, S. – Odlin, T. (2000): Morphological type, spatial reference and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 535–556.
- Kellerman, E. (1983): Now you see it, now you don't. In: Gass, S. – Selinker, L. (eds.): *Language transfer in language learning*. Rowley, MA: Newbury House, 112–134.
- Oxford, R. L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Ringbom, H. (2001): Lexical transfer in L3 production. In: Cenoz, J. – Hufeisen, B. – Jessner, U. (eds.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 59–68.
- Safont Jorda, M. P. (2005): *Third language learners. Pragmatic Production and awareness*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Sárdi, Cs. (2014): Learning German after English: L3 vocabulary learning strategies of an adult GFL learner. In: Horváth, J. – Medgyes, P. (eds.): *Studies in honour of Marianne Nikolov*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 289–302. <http://mek.oszk.hu/12600/12693/12693.pdf> (Letöltve: 2014. 04. 25.)
- Shanon, B. (1991): Faulty language selection in polyglots. *Language and cognitive processes* 6/4, 339–350.
- Sharwood Smith, M. – Kellerman, E. (1986): Crosslinguistic influence in second language acquisition: An introduction. In: Sharwood Smith, M. – Kellerman, E. (eds.): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*. Oxford, UK: Pergamon Press, 1–9.

Svalberg, A. M. L. (2007): Language awareness and language learning. *ELT Journal* 40, 287–308.

Tápainé Balla Ágnes (2007): Tanuljunk két idegen nyelvet egyidejűleg! Magyar nyelvtanulók tapasztalatai két rokon nyelv, az angol és a német tanulásával. *Nyelvinfó* 15/1, 13–23.

— (2009): Angolul és németül tanulók transzferjelenségei. In: Nádor O. (szerk.): *A magyar mint európai és világyelv: MANYE XVIII.* Budapest: Balassi Intézet, MANYE, 701–707.

TINTA KÖNYVKIADÓ

LADÁNYI MÁRIA – VLADÁR ZSUZSA – HRENEK ÉVA (SZERK.)

NYELV – TÁRSADALOM – KULTÚRA

Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II.

304 oldal, 2990 Ft

A tanulmánykötet a XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (ELTE BTK Budapest, 2013. március 26–28.) előadásainak írott változatát tartalmazza. Az első 80 oldal a konferencián elhangzott hat plenáris előadást adja közre. A könyv többi része a szekció-előadásokból áll össze, amelyeket a következő témakörök köré csoportosítottak:

- Anyanyelv és idegen nyelv, nyelvoktatás;
- Fordítástudomány;
- Kultúra, közösség, kommunikáció;
- Lexikológia és lexikográfia;
- Média és nyelv;
- Névtan;
- Nyelv és kultúra, kommunikáció, interkulturalitás;
- Pragmatika, szemantika, grammatika;
- Szociolingvisztika;
- Terminológia;
- Weblapok, közösségi hálózatok és nyelv, számítógépes nyelvészet.

A könyvhöz CD-melléklet tartozik, amelyen mind a nyomtatásban megjelenő I. rész, mind a csak elektronikusan megjelenő II. rész megtalálható.

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

Kis csoportok – nagy eredmények

Interjú Mészáros Miklóssal

Baja felé közeledve felhívom Miklóst, és mire odaérek, már vár a parkoló kapujánál. Beállok, röpké pillantást vetek az ódon iskolaépületre: hullik a vakolat, mindjárt ránk omlik. Belül sem jobb a helyzet. Mint megtudtam, egyetlen apró tornateremben kell a mindennapi testnevelésórákat megtartani 700 gyerek számára. Azazhogy kellene. „Alig várjuk a jó időt, hogy kimehessenek a gyerekek futni, focizni” – jegyzi meg Miklós.

Am cudar körülmények között is lehet jól tanítani. Franciaóra egy tizenkettedikes osztályban. Mit osztályban? Alig hatan lézengtek a teremben. Az óra azzal kezdődött, hogy Miklós megkért, mutatkozzam be angolul. Még jó, hogy nem kellett a gyatra franciatudásom miatt égnem. A gyerekek bezzeg úgy beszéltek franciául, mint a vízfolyás.

Mondd, mindig ilyen kevesen vannak?

A teljes létszám nyolc, ketten hiányoztak. Egyikük épp az OKTV szóbeli döntőjére készül. Egyébként az angol az első idegen nyelv, a franciát a 9. osztályban vették fel heti három órában. A 11. osztálytól viszont választhattak: vagy megmaradnak a heti három óránál, vagy ötre emelkedik az óraszámuk. A 16 gyereknek pont a fele az intenzív tanulási formát választotta.

Az órán sok mindenről szó esett, de engem a hajléktalanokról szóló vita ragadott meg leginkább.

Meg kell tanulniuk érvelni, mert ez az egyik követelmény az emelt szintű érettségien. És ha egyszer ezt várják el tőlük, akkor beszéljessünk olyasmiről, ami szembesíti őket a hétköznapokkal. A gyerekek – akárcsak a felnőttek – sokfélék. Vannak köztük olyanok, akik háritják a problémát, oda se néznek, ha hajléktalanba botlanak, mások szánakozva bámulják őket, megint mások, ha a zsebpénzüket nem is, de a szendvicüket szívesen felajánlják. Mindenesetre arra töreksem, hogy tágítsam a látókörüket, a dolgok színére és fonákjára is ráirányítsam a figyelmet.



Feltűnt nekem, hogy a tankönyved majd szétreped, olyan vastag.

Teletűzdelem kiegészítő anyagokkal, apró jegyzetekkel. Valahányszor kezembe akad valamilyen új anyag, azt is belefűzöm. Így dagad a könyvem napról napra.

Jut eszembe, szabadon választhatsz tankönyvet?

Szerencsére igen.

A tanításra még visszatérünk, de lássuk előbb a gyerekkorodat! Hogyan lett belőled nyelvtanár? Otthonról hoztad a municiót?

Édesanyám gyógyszerári asszisztens volt, édesapám pedig a jánosalmi téesz-vállalatnál dolgozott. Egyikük sem beszélt idegen nyelveken. Németül a helyi káplántól tanultam szombat délelőttöként. Mások gitárórákat vettek tőle, de színjászó kört is tartott. A gimnáziumi évek alatt kiszakadtam a szülői házból, Kecskemétre kerültem a piaristákhoz, mivel családomnak erős vallásos kötődése volt. Utolsó mohikánként én is az oroszsal kezdtem, hozzáteszem, nem sok sikerrel. Az alapfokú némettudásomat viszont itt fejleszthettem tovább. Az akkor szokásos nyelvtani-fordításos módszerrel tanítottak, ami ma már nem népszerű, de nekem diákként bevált.

Hát a francia?

Érdekes, hogy franciául is egy paptól kezdtem el tanulni, egy nyugdíjas piarista atyától. Beleszerettem a nyelvtanulásba, könnyen ment, örömmel fedeztem fel a nyelvek közötti párhuzamokat. Feldobott, hogy 17 éves koromban hátizsákkal, interrail-jeggyel három hetet Franciaországban töltöttem, de az NDK-ban is megfordultam. Egy karitatív szervezetnél dolgoztam iskolai szervezésben. Szocialista országokon át vonatozás, hálókocsi, Cseh Tamás-filing. Képzelheted... Elég az hozzá, eredetileg a közgázra készültem, ennek megfelelően matek–történelem fakultációra jártam, de végül a bölcsészkar német és francia szakán kötöttem ki.

Gondolom, a példaképed is valamelyik nyelvtanárod volt.

Éppenséggel nem. Kedvenc tanáromat Herédi Vilmosnak hívták, matekot és fizikát tanított.

Miért pont ő?

Főként a nyitottságáért becsültem. Piarista tanár létére hajlandó volt bocsánatot kérni, ha úgy érezte, igazságtalan volt egy gyerekkel. Ma is sok tanár példát vehetne róla. Meg aztán rengeteget foglalkozott velünk: gyalogtúrákat szervezett a Bükkbe, a Pilisbe, megtanított, hogyan kell kötelet fenni barlangmászáshoz, és sok egyebet.

Összességében milyen volt a piaristáknál? Nem zavart, hogy fiúk közé vagy bezárva?

Egyáltalán nem. Mint ahogy az sem, hogy a szegedi bölcsészkaron meg lányokkal voltam körülvéve.

Sejtettem... Ezek szerint te bárhol könnyen megtalálod a helyedet?

Nem feltétlenül, de a gimiben és az egyetemen is jól éreztem magam. Sőt, az egyetemnek köszönhetem életem legmeghatározóbb élményét is, egy hat hónapos brüsszeli Tempus-ösztöndíjat. Csupa olyasmivel kellett franciául megbirkóznom, ami itthoni környezetben, magyarul sem ment volna könnyen akkoriban.

Mint például?

Hogyan kell albérletet keresni, bérletet venni, bankszámlát nyitni, autóstoppolni, vagy éppen nyilvános mosodákban mosni magamra.

Befejezted az egyetemet. Mi következett azután?

Én már ötödéves koromban álláshoz jutottam. Az egyik szegedi gimnáziumban egy kismama helyére kellett beugranom tanév közben, de ott valahogy idegenül mozogtam. Teljes óraszámban tanítottam, közben a szakdolgozatírás és az államvizsga réme fenyegetett, ráadásul az sem volt biztos, hogy véglegesítenek. Egy hónap után bedobtam a törölközőt. El is határoztam: soha többet közoktatás! Ehhez képest alig fél évré rá, a német vezetőtanárom ösztökélésére ellátogattam Bajára, ahol olyan kedvesen fogadott a III. Béla Gimnázium fiatal igazgatója, Sipos János¹, hogy nyomban megpályáztam és elnyertem a meghirdetett állást. Ez 1995-ben történt – közel húsz éve hát, hogy itt dolgozom.

Mindkét nyelvedet tanítod. Mégis melyik áll közelebb a szívedhez?

Mi tagadás, a francia. Eleinte csak a németet tanítottam, közben attól rettegetem, hogy elfelejtek franciául. Megkértem hát az igazgatómat, hadd tanítsam a másik nyelvemet is. Belement. Ma nagyjából fele-fele arányban tanítom a két nyelvet.

Nyelvi előkészítő osztályod is van?

A mi iskolánkban megszűnt a NYEK, miután beláttuk, hogy nem tudnánk teljesíteni a minisztérium által előírt roppant szigorú kimeneti követelményeket. Így ma csupán két hagyományos osztályt indítunk a 9. évfolyamon. Emellett vannak hatosztályos kisgimnazistáink is – 1991-ben az elsők között vezettük be ezt az oktatási formát. Azazhogy vezették be, mert akkor én még az egyetemi padokat koptattam.

A hatosztályos gimnáziumok meghonosítását sokan ellenzik, mondván, hogy az elitizmus fellegvárai.

Van benne valami. A hatosztályosok nálunk is – hogy úgy mondjam – lefölözik a jobb képességű tanulókat. Főleg a helyi értelmiségi szülők gyerekei közül válogathatunk, vidékről ugyanis nem szívesen engedik el a kiskamaszt a városba. Fura egyébként, hogy nálunk a NYEK-es osztályok voltak a leggyöngébbek.

Cigány gyerekek is járnak hozzátok?

Csak mutatóban néhány.

Visszatérve a te nyelvtudásodra, hogyan tudsz egyszerre két nyelvet karbantartani?

Bizony velem is előfordul, hogy *bonjour*al köszöntöm a németes csoportomat, és *Guten Tag*gal a franciást. Amúgy meg igyekszem mindkét nyelven internetes újságokat olvasni, esténként pedig német és francia filmeket nézek az interneten. Muszáj lépést tartanom, mert változik a nyelv, egyre-másra új kifejezések születnek, és ezt a tempót egyetlen nyelvkönyv sem képes követni.

¹ Nem hagyhatom szó nélkül, hogy Sipos Jánossal néhány éven át együtt dolgoztam az Oktatási Minisztériumban, és kiváló kollégát ismertem meg benne. Hasonlóan remek ember – tanárként és kutatóként egyaránt – Heitzmann Judit, a III. Béla Gimnázium angoltanára. Van még egy Bajához fűződő emlékem: valamikor a nyolcvanas évek második felében többedmagammal I. díjat nyertem egy szoftverpályázaton – ezért a projekt megálmodójának és motorjának, a bajai Gálai Antal matematikusnak tartozom köszönettel.

Jó, jó, de van-e alkalmaid az élő beszédet is gyakorolni?

Elvétve. Azokkal a német anyanyelvű kollégákkal, akik a helyi két tannyelvű gimnáziumban dolgoznak, még csak-csak összefutok, de franciákkal végképp nem, pedig hajdanában francia lektorok dolgoztak a bajai tanítóképzőben. Leginkább akkor beszélgetek franciákkal, amikor diákutakat szervezek. Az angolos kollégák példáján felbuzdulva diákcsoportot kísértem Franciaországba egy-egy hétre az elmúlt két évben.

Angolul mutattál be a csoportnak. Ezek szerint az angollal sem állsz hadilábon?

Sajnos alig jutottam túl az alapfokon, pedig az egyik kollégával valaha tanítgattuk egymást: ő engem angolra, én őt franciára. Holott rá kéne hajtanom, mert az angol manapság olyan, mint az oxigén. Ezt persze a gyerekek is tudják, mint ahogy azt is, hogy az angolon kívül nem árt még egy nyelvet beszélni, mert a mai világban jobb, ha több lábon áll az ember.

Sikeres, sőt nagyon sikeres nyelvtanár vagy. Kevesen mondhatják el magukról, hogy a diákjai két egymást követő évben I. helyezést értek el az OKTV-n. Mi a sikereid titka? Jórészt a szerencse. Mindkét nyertesem istenáldotta tehetség. Főleg Gábor, aki a francia mellett németül, angolul, svédül és katalánul is tud. Az utolsó tanévben már nem tudtam, mit tanítsak neki; mellesleg Rubik-kocka-versenyeken is indult már külföldön.

Van valamilyen speciális oktatási módszered?

Semmi extra. Párhuzamosan fejlesztem a négy alapkészséget, állandóan forgatom a szókincset, sokat beszélgettem őket. Igaz, az alacsony csoportlétszám is nekem dolgozik, mivel a franciát kevesen választják második idegen nyelvnek. Régebben nem foglalkoztam külön a tehetségesebb diákokkal, de ma már – ahogy öregszem – egyre inkább hajlok rá. Például azzal a fiúval, aki az OKTV-re való készülés miatt hiányzott a mai órámról, tavaly nyáron is foglalkoztam.²

Lepukkant épület ide vagy oda, interaktív táblákkal azért ti is fel vagytok szerelkezve. Ez igaz, de hozzáteszem: nem túl jó minőségűek ezek a táblák, az internet is dögögye működik az iskolában, digitális tananyagokra pedig nemigen futja a szűkös keretből. Így aztán vetítőként használom a táblát, semmi egyébbe.

Mondj valamit a sulis múltjáról is!

A III. Béla Gimnáziumot több mint 250 éve alapították a város földesura és a kalocsai érsek engedélyével, kezdetben ferences rendi szerzetesek tanítottak. Ha jól emlékszem, 2007-ben ünnepeltük az évfordulót. A II. világháború után államosították a sulit, majd jött a rendszerváltás, de állami kézben maradtunk; a katolikus egyház egy másik középiskolát kapott kárpótlásul. A hetvenes-nyolcvanas években az ország legjobb húsz iskolája között tartottak számon bennünket, azóta kicsit visszaestünk, de a legjobb ötven iskola közé ma is beférünk.³ Érettségizőink 90%-a bekerül a felsőoktatásba, ha nem is feltétlenül oda, ahová szeretné. Ennél nagyobb gond, hogy a végzetek zöme

² Friss hír! Az OKTV-döntős Csányi András 9. helyezést ért el a francia OKTV-n. És ha ez kevés lenne: Miklós két nyolcadikos németes tanítványa az OÁTV-n a 10., illetve 18. helyen végzett. Gratulálunk!

³ Az iskola öregdiákjai között olyan hírességek szerepelnek, mint például Türr István, Garibaldi szárnysegédje, később a korszerű vízhasznosítás egyik úttörője, Pósta Sándor olimpiai bajnok kardvívó vagy Major Máté akadémikus építész.

nem tér vissza Bajára, mivel a környéken nincs elég munkalehetőség. Lassanként elfogy nálunk az értelmiség.

Más. Hányszor voltál osztályfőnök?

Háromszor. Egyik sem volt könnyű osztály, és sokszor az volt az érzésem, hogy bezzeg az előző osztályom mennyivel jobb volt. Nyomasztott a felelősség, de bőven akadt szervezési problémáim is.

Miféleké?

Például hogyan tudom megszervezni az osztálykirándulást úgy, hogy ne csak szórakozzanak a gyerekek, hanem tanuljanak is belőle, sőt vegyék a fáradságot egy-egy hosszabb túrára is. Szóval kijutott nekem a konfliktusokból is, mégsem panaszkodhatom: rengeteg pluszt kaptam az osztályaimtól. Az utolsó egyébként épp két éve ballagott el.

Azóta pihensz?

Fogjuk rá. De alkalomadtán szívesen vállalnék újabb osztályt. Szívem szerint egy hatosztályost, csakhogy erre nemigen nyílik lehetőség.

Miért nem?

Évente két hatosztályost indítunk, de a nyelvórák csoportbontásban zajlanak, mint bárhol másutt. Mármost a négy csoportból három angolos és csupán egy németes. Szerencsétlen dolognak tartanám, ha csak a fél osztályt taníthatnám.

Meglep a német visszaszorulása egy olyan városban, ahol jelentős német kisebbség él.

Tudnod kell, hogy működik itt egy német két tannyelvű gimnázium is, ami felszívja a német gyökerű gyerekek jó részét. Ráadásul a környező általános iskolák masszívan átnyergettek az angol nyelvre.

Heti hány órában tanítasz?

Van ugyebár 23 rendes órám, ehhez jön még három óra tehetséggondozás címén, amibe beletartozik például az OKTV-re való felkészítés is. Ez tulajdonképpen nem volna vészes, pláne, hogy az egyre bővülő adatbankom jóvoltából a napi készülés nem vesz igénybe túl sok időt. Viszont ha valami nagyobb tananyagrészt akarok előkészíteni, arra bizony a hétvégem is rámegey.

Különórák?

A feleségem is tanár, magyart és történelmet tanít itt, a III. Bélában. Ahhoz, hogy a három lányunkkal együtt tisztességgel megéljünk, törleszteni tudjuk a lakáshitelt, muszáj maszekolni. Most jön a csiki-csuki. Ha agyondolgozom magam, akkor futja, mondjuk, színházra is, viszont kilúgozva kinek van kedve színházba menni?

Tedd a szívedre a kezed: ilyen körülmények között érdemes a pályán maradni?

Nézd, ha akartam volna, már biztosan elmehettem volna valahová. De valami mégis itt tartott.

Mi az a valami? A hivatásszeretet?

Úgy is mondhatnánk. Egyszerűbben szólva, szeretek tanítani. Beül a padba egy megszeppent kilencedikes kölök, aki egy kukkot sem tud franciául, négy évre rá pedig

középfokú nyelvvizsgálóval vagy emelt szintű érettségi bizonyítvánnyal a zsebében távozik. Ezt jó látni.

Sosem fordult meg a fejedben, hogy kipróbáld magad iskolaigazgatóként?

Nincsenek ilyen irányú ambícióim. Ismerem önmagamat: nehezen viselem a stresszt, nyomaszt a túlzott felelősség tudata, nem tudok egyszerre százféle dologra figyelni. Márpedig a jó igazgatónak rendelkeznie kell ezekkel a tulajdonságokkal. A maximum, ami szóba jöhet nálam, az igazgatóhelyettesi poszt. De ne hidd, hogy beszűkültem! Sok kollégával tartok napi kapcsolatot, rendszeresen vagyok érettségi elnök, és a közelmúltban fejeztem be egy kétéves közoktatás-vezetői képzést a Műegyetemen.

Mire jó az ott szerzett papír?

Arra, hogy beadhassam a pedagógusi portfóliómat.

És mi szükség a portfólióra?

Portfólió nélkül nem léphetek magasabb fizetési kategóriába. Ezért aztán esténként szorgosan körmölöm az óravázlatokat, hozzá az önreflexiókat. Van mit pótolnom, merthogy nem szoktam óravázlatokat írni. Félre ne értsd: rendesen készülök az óráimra. Minden csoporthoz külön füzetet vezetek, mert nem káptalan a fejem, és nem szeretek zavarba jönni az órán. Pontosan jegyzem, mit adtam fel legutóbb, hol tartunk, mi legyen a következő házi feladat. Szégyen ide, szégyen oda, az önreflexióimat sem szoktam naplószerűen papírra vetni, de szívesen meghallgatnék olyan kollégát, aki naplót vezet.

Mi a véleményed a KLIK-ről?

A KLIK bürokratizálta a rendszert, a mindennapi munkát akadályozza. A gondnoki irodában régebben egyszerű volt beszerezni egy piros tollat, borítékot vagy üres CD-t, most mindenért kuncsorogni kell. A fénymásolás is döcög, és fogalmam sincs, kapok-e útiköltség-térítést, ha az OKTV-s tanítványomat szeretném felkísérni a budapesti döntőre.

Könnyű nekünk, nyelvtanároknak. Nekünk nemigen kell az éhezéstől tartanunk.

Annál is kevésbé, mert a magyarok nyelvtudása alig javult az elmúlt évtizedekben. A fővárosban nyilván jobb a helyzet, de itt, Baján továbbra is kevesen beszélnek idegen nyelveken. Értem ezen az átlagembert, akit mondjuk az utcán vagy egy hivatalban megszólít egy külföldi. Miféleképpen is leélheti az ember az életét, hogy sohasem kell megszólalnia idegen nyelven. Aki pedig külföldre megy dolgozni, rendszerint az is megelégszik a konyhanyelvvél.

Kicsit borongósrá sikeredett az interjú vége, nem gondolod?

Majd feldob egy finom ebéd.

Így azután nem az iskolai menzán folytattuk a beszélgetést, hanem egy Sugovica-parti vendéglő teraszán, Heitzmann Judit kolléga társaságában. Bár a híres bajai halászlét ezúttal kihagytam, a teraszon hétágra süített a nap, amitől mindhárman jobb kedvre derültünk.

MŰHELYTITKOK

Összehasonlító nyelvtani sorozat

BUDAI LÁSZLÓ

A mondatok szerkezetes mondatrészekre bontása

Nem általában tanítunk egy idegen nyelvet; mindenkor konkrét nyelvi anyaggal dolgozunk. Ez alkalommal ezt a konkrét nyelvi anyagot a mondatrészek szegmentálása, sorrendje és tanítási módjuk képezi.

Sok évtizedes tapasztalataimra épülő meggyőződésem, hogy *az idegen nyelv oktatásában támaszkodni lehet és kell a tanuló anyanyelvére*. Ezt az állítást az alábbiakban is bizonyítani kívánom. A mondatok elemzésében azonban kevésbé támaszkodhatunk az iskolában tanultakra.

A szórend és a sorrend

A közhiedelem szerint a magyar nyelv szórendje szabad. Ha ez igaz lenne, akkor az *az a két szép lány* szószerkezet megcsillagozott változatai is helyesek lennének, de nem azok: **a az szép lány két*, **lány két szép az a*, **szép két az lány a*, **a szép két az lány* stb. Nem folytatjuk tovább, mert meg sem állhatnánk 720-ig. A permutációk száma ugyanis $1 \times 2 \times 3 \times 4 \times 5 = 720$. Ezt még mondhatnánk: *az a szép két lány*. *Az a két lány szép* viszont már mondat. *A szószerkezetek szórendje tehát a magyarban is kötött*.

Deme Lászlóval (1971) egyetértve érdemes különbséget tenni *szórend* és *sorrend* között. A továbbiakban a szószerkezeteknek lesz szórendje, a mondatrészeknek pedig sorrendje. Nézzünk most néhány egyszerű, két, három vagy négy összetevőből (mondatrészből) álló mondatot, és adjuk meg lehetséges permutációik számát:

A gyerek | játszik. Játszik | a gyerek. ($1 \times 2 = 2$)

A tanár | a táblára | ír. A tanár | ír | a táblára. A táblára | ír | a tanár. A táblára | a tanár | ír. Ír | a tanár | a táblára. Ír | a táblára | a tanár. ($1 \times 2 \times 3 = 6$)

A gyerekek | tejet | ittak | tízórára. ($1 \times 2 \times 3 \times 4 = 24$)

En utóbbi mondat permutációihoz már nem fogunk hozzá. Bárki meggyőződhet róla, hogy 24-féleképpen írhatjuk le a mondatot. Nem nehéz olyan mondatokat gyártani, amelyeknek a permutációi igen nagy számot mutatnak. A mondatrészek sorrendje néhány szigorú szabály mellett tehát szabad, legalábbis például a kötött sorrendű angol nyelvi mondatokhoz képest. Minél több összetevőből áll a mondatunk, annál valószínűbb, hogy jó pár permutáció ellen lesznek kifogásaink, de még akkor is sok elfogad-

ható változat marad. Azt nem állítjuk, hogy a különböző lehetőségek pontosan ugyanazt jelentik, de valamilyen kontextusban elképzelhetők.

Mindennek csak annyi közvetlen köze van az idegen nyelvek tanításához, hogy a magyar anyanyelv hatására számtalan sorrendi hiba fordul elő a kötött sorrendű nyelvekben. A mondanivalóm lényege azonban nem ez.

Az iskolai mondatelemzés

Az alábbi, kissé átalakított Gárdonyi-féle mondatnak és elemzésének a forrása: Rác–Szemere (1982: 21–23).

Estére valamennyi lovas zsákmánnyal gazdagon megrakodva tért vissza az egri várba.

Mit állítunk? *Tért vissza.*

Ki tért vissza? *Lovas.*

Hány lovas? *Valamennyi.*

Mikorra tért vissza? *Estére.*

Hogyan (milyen állapotban) tért vissza? *Megrakodva.*

Hogyan (mennyire) megrakodva? *Gazdagon.*

Mivel megrakodva? *Zsákmánnyal.*

Hová tért vissza? *A várba.*

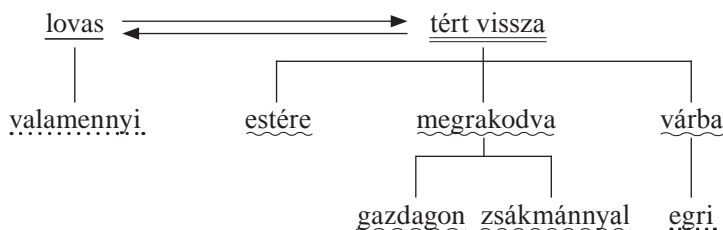
Milyen várba? *Az egri (várba).*

A szokásos aláhúzásokkal ez lesz a végeredmény:

Estére valamennyi lovas zsákmánnyal gazdagon megrakodva tért vissza az egri várba.

(Az *egri* szó előtti névelő (*az*) a *várba* tartozéka, de elmarad az aláhúzás, hiszen önmagában nem határozó.)

A könyv áttekinthetőbb ábrázolását is adja a mondatnak:



Ennek az ábrának az alapján már elkülöníthető egymástól az alanyi rész (*valamennyi lovas*) és az állítmányi rész (*estére zsákmánnyal gazdagon megrakodva tért vissza az egri várba*). A könyv az alanyi részt *szervezetes alany*nak, az állítmányi részt pedig *szervezetes állítmány*nek nevezi. A szerzők tehát tisztában vannak mind a pusztán, mind a szervezettel mondatrészekkel végezhető mondatelemzéssel. Az állítmányi rész azonban még túl bonyolult ahhoz, hogy segítséget nyújthatna egy idegen nyelv mondatának a megszerkesztéséhez; ezért olyan mondatelemzési módot kell választanunk, amelyre valóban támaszkodhatunk az idegennyelv-oktatásban is.

Elemzés szerkezetes mondatrészekkel

Mint fentebb már kiderült, a szerkezetes mondatrészekkel történő mondatelemzés nem új eljárás a magyar nyelvészetben sem, de különböző okoknál fogva az iskolai mondatelemzést pusztán mondatrészekkel végzik.

Tanítványainkat csak az anyanyelvi és az idegen nyelvi mondatok összetevőinek, a szerkezetes mondatrészeknek az elhatárolására, szegmentálására kell megtanítanunk. Ehhez a leglényegesebb tudnivaló, hogy *a jelző nem a mondatnak a része*, hanem a mondat valamelyik részének [az alanynak, a tárgynak vagy a határozó(k)-nak]. Tehát egy egyszerű mondatban összesen csak *egy* A (lanyi részt), *egy* Á (lítmányi részt), *egy* T (árgyi részt) és *egy vagy több* H (atározói részt) kell elkülönítenünk egymástól. Például:

Tegnap este / a szomszéd két vásott gyereke / éretlen zöld barackot / lopott / az utcára hajló fánkról.

Pontosan lehet látni, hogy a mondatban a következő mondatrészek vannak: H, A, T, Á, H. Ha a *lopott* állítmánynak az alanya *a szomszéd két vásott gyereke és a jó barátjuk*, a tárgya pedig *éretlen zöld barackot, körtét és almát* lenne, akkor is csak egy alanyról, *egy halmazott alanyról*, illetve egy tárgyról, *egy halmazott tárgyról* beszél-nénk. A mondat végén levő határozó helyett ezt is mondhatnánk: *arról a fánkról, amelyik az utcára hajlik*. Ezt is egy egységként kezelnénk, hiszen a mellékmondat a szószerkezet része, a *fa* bővítménye.

Most lássuk a Gárdonyi-féle mondat összetevőkre bontását:

Estére / valamennyi lovas / zsákmánnyal gazdagon megrakodva / tért vissza / az egri várba.

H A H Á H

További fontos tudnivaló, hogy *a függőleges vonalakkal elkülönített egységek összetevői együtt maradnak egy idegen nyelven belül is*. A nyelvek természetesen más és más módon fejezhetik ki az elkülönített részeket, ami nagyon bonyolult is lehet, de minket ez alkalommal csak az érdekel, mennyiben segít a magyar anyanyelv az idegen nyelvi mondatok sorrendjének a megszerkesztésében. Ha meg tudtuk állapítani a szerkezetes mondatrészek számát és fajtáit, és ismerjük az idegen nyelv mondatainak a sorrendi szabályait, egybe tudjuk szerkeszteni az adott nyelv mondatait.

Példák az idegen nyelvi mondatok szegmentálására

A hét nyelvből vett példák azt bizonyítják, hogy a (tag)mondatok szegmentálása – néhány nyelvspecifikus mondat szerkezettől eltekintve – azonos elvek alapján történik. Hasonló módon szegmentálnánk magyar nyelvű fordításukat is.

1. Our range of procedures / include / nose/ear reshaping, eyelid correction, eye bag removal, nose refinement, labia reshaping, lip enhancement, hair transplant, line and wrinkle removal, face lift, vein removal, breast enlargement, breast reduction/reshaping, breast uplift, male breast tissue reduction, fat removal, tummy tuck, liposuction, and weight reduction.

Ebben a mondatban is csak egy tárgy van, egy halmozott tárgy.
A jellegzetes angol mondatstruktúrákat lásd Budai (2007).

2. Elle / est morte / dans la ville où elle était née.

A határozóhoz hozzátartozik a mellékmondat is, amely a *ville* bővítője.

3. Seine älteste Frau und zwei fast erwachsene Töchter / wohnten / [mit seinen eigenen Eltern] / zusammen. (A. Seghers)

Halmozott alannal kezdődik a mondat. A *wohnten* és a *zusammen* (mint elváló ige-kötő) együtt alkotja az állítmányt. A németben érdemes az ige és az igekötő, illetve a ragozott segédige és az ige többi alakja közé ékelt mondatrész(ek)e)t szögletes zárójelbe tenni.

Einen Brief / hat [mein lieber Freund] geschrieben.

Példa a német fordított szórendre – vagy inkább sorrendre – kiemelt tárgy esetén.

Er / hat [sie] gefragt, || ob | sie / gestern / den Computer / benutzen hat.
Ich / würde [mehr Geld] verdienen, || wenn | ich / eine gute Stelle / hätte finden können.

Az összetett mondatok tagmondatait külön-külön összetevőikre kell bontani. Az iménti két mondat mellékmondatában az ún. KATI-szórendet – helyesebben sorrendet – láthatjuk.

4. I notevoli mutamenti economici, sociali e tecnologici degli ultimi tempi hanno causato un mutamento del lessico.

Hosszú az alany a *mutamenti* mint főnévi alaptag bővítőjei miatt.

5. Entre cuatro y cinco de la tarde, / una gran parte de la población / se dirige / a la plaza o arena, donde varias bandas de música contribuyen a la animación del espectáculo.

A második határozónak mellékmondat-bővítője is van, amelyet ugyancsak összetevőkre lehet bontani: varias bandas de música contribuyen a la animación del espectáculo.

6. A senhora Ferreira / vê / um bonito vestido de linho / na montra de um grande armazém.

Szerkezetes alany, tárgy és határozó van a mondatban.

7. Учебник / охватывает / все основные элементы грамматического строя современного китайского языка.

Kettős birtokviszony bonyolítja a tárgyat úgy, hogy benne mind a három főnévnek még tulajdonság jelzője is van, az utolsónak kettő is.

A szegmentáló képesség hozadéka

A szegmentálás egyszerű lépéseire a nyelvtanítás korai szakaszában is sor kerülhet, de a minőségi nyelvtanítás egy ponton túl már nem nélkülözheti a mondatok összetevőinek az elkülönítését a fentebb bemutatott módon. Hogy mikor jön el ennek az ideje egy adott nyelv esetében, bizzuk a tanári bölcsességre.

Itt most csak a legfőbb kérdésre keressük a válaszokat: Milyen hozadéka van a tanuló számára a szegmentáló képességnek?

1. Anélkül, hogy meg tudná nevezni az egyes szegmentumokat – amihez egyébként nem nagy felkészülés szükségeltetik –, rájön arra, milyen egységekből áll össze az a tartalom, amelynek a közvetítésére egy nyelv képes:

a) Egy-egy főnévvel vagy főnévi csoporttal a nyelv megnevezi a világ tényleges vagy elképzelt dolgait, lényeit.

b) Az igei rész vagy egy főnévi csoport létezését állítja, vagy a vele kapcsolatos cselekvést, illetve történést nevezi meg; vagy két vagy több főnévi csoportot hoz egymással kapcsolatba, kiosztva egymáshoz viszonyított szerepüket. Lesz,

- aki a cselekvést végzi (Alany);
- akin a cselekvést végzik (Tárgy);
- akinek a javára vagy a kárára történik a cselekvés (Részeshatározó);
- akivel végzik a cselekvést (Társhatározó);
- amivel végzik a cselekvést (Eszközhatározó) stb.

c) Az ige a határozószókkal vagy a ragos és/vagy névutós (más nyelvekben az előjárósós) főnévi csoportokkal dirigálja a színpadi jelenet körülményeit:

- helyét (Helyhatározó: Előzmény-, Tartam-, Véghatározó),
- idejét (Időhatározó: Előzmény-, Tartam-, Véghatározó),
- állapotát (Állapothatározó: Előzmény-, Tartam-, Véghatározó),
- módját (Módhatározó),
- célját (Célhatározó),
- okát (Okhatározó),
- eredményét (Eredményhatározó) stb. fejezi ki.

d) Miután meghatároztuk a mondat összetevőinek a szerepét, hozzáfoghatunk az őket kifejező főnévi csoportok jelentésének a feltárásához. A főnévi alaptag elé és/vagy után tett nyelvi elemek a főnevet pontosítják, egyénítik vagy általánosítják, megnevezik minőségét, korát, méretét, alakját, színét, anyagát, eredetét, birtokosát, helyét, igenévvel cselekvését, történést stb. (Jegyezzük meg, hogy az általánosítás kedvéért akkor is főnévi csoportról vagy főnévi szerkezetről beszélünk, ha csak a főnévi alaptag vagy egy névmási helyettese alkotja az elkülönített mondatrészt.)

A főnév felsorolt jellemzőinek egy része valamilyen igével együtt a főnévi csoporton kívülre is kerülhet állítmányi szerepben: *the red apple*, illetve *The apple is red*. (Valószínű, hogy az utóbbi a korábbi.)

2. Jó, ha a metanyelvet is érti a tanuló, de nélküle is beszélhetünk a mondat összetevőiről és az összetevőket alkotó nyelvi elemekről. Elég, ha meg tudjuk mondani, milyen jelentést közvetítenek az elkülönített mondatrészek és a bennük található nyelvi egységek. Ha mindezt megérti a tanuló, kezd rájönni, a mondat mely részeire kell fókuszálnia ahhoz, hogy a jelentés lényegét megértse. Fokozatosan képes lesz kiterjeszteni figyelmét az apróbb részletekre is.

3. Meg is nevezhetjük a nyelvi tevékenységi formákat, amelyeknek a fejlődéséhez hozzá tudunk járulni. Először olyan képességek fejlesztése jöhet szóba, amelyben az idő is biztosítva van ahhoz, hogy tudatos elemzésre kerülhessen sor:

a) Először is az olvasásra, a fordításra szánt szöveget kell megfelelő módon összetevőire bontani, és jelentésüket felfedni. Ha nehezebb a szöveg, itt is támaszkodhatunk az anyanyelvre, de egy átlagos szöveg esetében a helyes szegmentálás után, leginkább kérdés-felelet alapján (lásd a fentebbi elemzést [Rác–Szemere 1982: 21–23]) idegen nyelven is folyhat a jelentés aprólékos feltárása. Akkor lesz a munka a legeredményesebb, ha a kérdéseket is a tanulók teszik fel.

b) Amikor a diákok már a szövegelemzésben kellő jártasságra tettek szert, fokozatosan felépített gyakorlatokkal az írásbeli produkciókra is átvihetjük a tudás egy részét. Hogy mindez mennyire unalmas, vagy akár élvezhető is, a tanár felkészültségétől függ. Attól viszont függetlenek a mondatelemző gyakorlatok, hogy ki milyen nyelvoktatási módszerben vagy stratégiában hisz. Attól még érvényes lehet a kommunikatív jelző is a végeredményre, ha a hozzá vezető út önmagában véve nem 'kommunikatív'. (Egyébként is alig lehet elképzelni olyan nyelvvel való foglalatosságot, amely valamilyen módon nem kommunikatív. Persze a hatékonyságnak vannak fokozatai. A 'kommunikatív nyelvoktatás' divatossá váló fetiszizálása bénítólag hat számos, a nyelvoktatás gyakorlatában hasznosnak bizonyuló eljárás alkalmazására. A kommunikáció mint cél szentesítheti a kevésbé kommunikatív eszközöket.)

c) Nem áll a rendelkezésünkre gondolkodási idő, amikor hallás után kell a mondatok, a szöveg jelentősebb pontjaira fókuszálnunk. Mivel a hallás utáni megértés nagyon fontos része az idegennyelv-tudásnak, érdemes a szegmentálás segítségével szisztematikusan foglalkozni a jelentés megragadásának módjaival.

d) A végére marad a beszédképesség fejlesztése a már ismert eljárásokkal, ami nem jelenti azt, hogy az eddig tanultakból közben nem szívárogoz át semmi a szóbeli teljesítménybe. A továbbgyakorlásra lehetőséget kínál a képleírás és a szituációkban történő gyakorlás.

4. Itt sem mulaszthatjuk el megjegyezni, hogy az idegen nyelvi mondatok szerkezetének feltárása, a jelentések szisztematikus és tudatos megfejtése nagymértékben fejleszt a tanuló anyanyelvi tudatosságát, kommunikációs képességét, sőt egész személyiségét, ha arra is rájön, mennyire hasonló módon gondolkodunk és kommunikálunk mi, különböző anyanyelvű emberek, a különböző szerkezetek ellenére is.

A magyar mondatok összetevőinek sorrendi szabályairól, amelyekről terjedelmi okokból nem eshetett szó a fenti cikkben, az idegen nyelv tanára is kellő ismereteket szerezhet Brassai Sámuel könyvéből (2011). A Kiefer Ferenc által írt előszóban és az utána következő irodalomban hivatkozások találhatók többek között É. Kiss Katalin-

ra, aki számos művében foglalkozik a magyar nyelv mondatrészeinek a sorrendjével a generatív nyelvészet keretén belül.

IRODALOM

Brassai Sámuel (2011): *A magyar mondat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Budai László (2007): *Élő angol nyelvtan. Rendszeres kontrasztív grammatika sok példával*. Budapest: Osiris Kiadó.

Deme László (1971): *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Rácz Endre – Szemere Gyula (1982): *Mondattani elemzések*. Budapest: Tankönyvkiadó.

VÁSZOLYI ERIK

100 érdekes angol szó (2. rész)

Terts István jegyzeteivel

Beautiful

Leginkább kezdő angolost fenyeget az a veszély, hogy megtanítták neki a fenti szót azzal, hogy ez magyarul *szép*, aztán jobb híján szegény feje mindenre, ami tetszik neki, azt mondja, hogy *beautiful*, agyonhasználja ezt a szót, mert mást nem tud, a hatás viszont ugyanaz lesz, mint ha a magyar szót nyúzza a végtelenségig. Az angolban is, magyarul is nagy a választék olyan mellénevekben, melyek rokon értelműek a *szép*-pel, de ezekkel persze meg kell ismerkedni. Aztán meg ha a *beautiful*-ra azt mondom, hogy *szép*, valójában félrefordítok, mert a *beautiful* nem egyszerűen *szép*, hanem több annál (és nem arról van szó, hogy kinek mi szép, mert azt természetesen ízlése válogatja). Ha, mondjuk, én vagyok egy személyben Szép Heléna, Mona Lisa és Greta Garbo inkarnációja, és erre egy banálisan lapos *széppel* próbálják kiszúrni a szemem, hozzájuk vágok egy gyümölcsöstálat. Nem azért, mert hisztériázom, hanem mert egy szimpla *szép* ide kevés. *Gyönyörű* már egy kicsit jobb, de aztán lehet ezt is fokozni, mondjuk úgy, hogy *lélegzetelállító, festménybe illő szépség, lebilincselően* vagy *lenyűgözően, szédítően szép, szépséges*, folytassa, ki hogy tudja. Mindezt próbáljuk most angolul: *stunningly* vagy *strikingly* vagy *astonishingly beautiful* az a hölgy, akire azt is mondhatom, hogy *ravishing beauty* vagy *sublime, staggering, astounding, enchanting, captivating, bewitching beauty* (na, látják, így kell udvarolni!). Persze vigyázzunk, mert *beautiful* nemcsak női szépség lehet: *a beautiful face* vagy egy *face with beautiful features* lehet élő emberé vagy szoboré egyaránt, aztán mondhatjuk, hogy *a really beautiful dream, ideas, thoughts, sight, view, landscape* és egyebek. Egy biztos: férfira soha nem mondanám, hogy *beautiful*. Lehet, hogy Narcissus vagy Apollo az volt, de hát könnyű egy istennek, kérem szépen. A trójai Páris legfeljebb annyit érdemel, hogy *handsome* (pedig ez a lóköti Szép Helénát szöktette meg). Magyarul is csak *jóképűnek* mondom egy férfit, mert *csinos*, angolul *pretty* inkább csak lányokra áll, azonkívül, hogy *pretty* lehet egy szoknya vagy blúz, egy csokor virág vagy egy hajviselet és sok egyéb. Mindkét nemre mondhatom persze azt, hogy *good-looking*, de *a good-looking couple* szintén elmegy. *Lovely, winsome, attractive, charming* mind-mind elmondható a szebbik nemről, tessék csak használni. *Glamorous* nem a női szépségre, hanem megjelenésre, öltözködésre, esetleg fellépésre vonatkozik. Aztán ott van az úton-útfélen hallható, agyoncsépelet gügye divatszó, a *gorgeous*; nem lenne semmi baj ezzel a szegény szóval, ha nem szajkóznák unos-untalan valami találóbbról, jobb és árnyaltabb helyett. Mert *gorgeous* lehet gyakorlatilag bárki és bármi, ami

valóban vagy állítólag tetszik: mondják férfiakra, nőkre, de lehet *gorgeous* egy kutya, macska, aranyhal, papagáj, csecsemő vagy melltartó is. Ugyanilyen agyoncsépeelt divatszó az amerikai *cute*, ami lehet akármi vagy akárki, s éppen ezért nem kell nagyon komolyan venni (noha terjed, mint minden, ami amerikai, a Coca-Colától a *hotdog*ig). A szintén amerikai *cutie* kb. annyi, mint *csinibaba*, *cuncimókus*.

Ha valaki Skóciába utazik, ott valószínűleg hallja majd, hogy *bonnie*: a skótoknak ez a *szép*. *Bonnie* Scotlamban sok a *bonnie lassie*. Ha viszont Ausztráliában kötnek ki, gyakran hallják majd azt, hogy *beaut* vagy *beauty* (az utóbbi inkább úgy hallatszik, hogy *bewdy*, kissé sörszagú krákogással ejtve). Feltétlenül azt jelenti, hogy az ausztrálnak tetszik valami, de nem sok köze van az esztétikai szépséghez, például a *beaut boat* egy jó motorcsónak, a lóversenyen befutó lóra azt ordítja a lelkes Aussie, hogy *You beaut!* (vagy ha nagyon lelkes, akkor *You bloody beaut!*). Mindennek netovábbja pedig az, amikor mondjuk egy vadonatúj kocsimodellre elismerően bólogat és hozzáfűzi: *She's a bloody real bewdy, mate!* – vagyis *Egy oltári vödör gyönyör, haverom*.

Nyilván rájöttek már a lelegején, hogy a *beauty* és *beautiful* alighanem a franciából jöhet. Hát persze. És ha már itt tartunk, jegyezzük meg, hogy a francia alapszó, a *beau* is megmaradt az angolban (még érdekesebb, hogy újabban mintha gyakoribb lenne az amerikai angolban), még hozzá különféle jelentésekkel: lehet „*boyfriend*”, *házibarát*, „*a fiúm*”, *szereető*, aztán *szépfű*, *bájkandúr*, *selyemfű*, *dendi*, *dzsigoló*. Mi több, a *beau* női párja, a *belle* is megmaradt az angolban, de ezzel vigyázzunk, mert nem egyszerűen egy *beau* női megfelelőjéről van szó: egy *belle* nem akármilyen kis nőci, hanem *szépségkirálynő*, *faluszépe*, vagyis valóban és ellentmondást nem tűrően a női szépség megtestesítője, akit csodálat és hódolat illet meg. Nahát.

Bloody bastard

Ha egy kezdő angolos mondjuk Angliába vagy pláne Ausztráliába téved, csakhamar rájön, hogy kocsmában, társaságban, kötetlen beszélgetés során igen nagy gyakorisággal használják ezt a kifejezést a legkülönbébb életkorú és foglalkozású férfiak (de nem nők) a legkülönbébb szövegösszefüggésben, amiktől egy magyar (és talán általában egy külföldi) esetleg zavarba jön. Miért?

A *bloody* első jelentése igen egyszerű, s aki érti azt, hogy *blood*, az rögvest megéri azt is, hogy *bloody*, vagyis *véres*: egy *bloody battle* = *véres* csata, sérülés esetén *bloody bandage* = *véres* vagy *átvérzett* kötés, *bloody blanket*, *bloody handkerchief* = *véres*, *vérfoltos*, *véritatta* pokróc vagy zsebkendő. Csakhogy sokkal inkább kerülik ezt a szót (nyomban meglátjuk, miért), és helyette valami mást mondanak vagy írnak, például azt, hogy *blood-stained* vagy *gory* (ahogy újabban a *gay* szóval is célszerű vigyázni, mert eredeti jelentése rohamosan hátrál az újabb, alig egy-két évtizedes *homokos*, *meleg*, *homoszexuális* jelentés elől). A helyzet az, hogy a *bloody* hovatovább kezd igen elterjedt káromkodássá vagy szitokszóvá torzulni; két-három évtizede még csak férfiak használták, nők közül legfeljebb a Kocsma Jennyk, újabban viszont már hölgyek körében is hallani, nyomtatásban pedig régen nem használják az eufemisztikus *b...y* írásmódot, hanem kiírják azt, hogy *bloody*, amiktől meg se rezdül az olvasó szempillája. *Tempora mutantur...* A *bloody* rendszerint jelzőként használatos, és valami elégedetlenséget, helytelenítést, bosszúságot, lekicsinylést, becsmérlést érzékeltet, amit magyarrá igen sokféleképpen fordíthatunk, kontextustól függően. Egy *bloody*

fool lehet egyszerűen *maga (te) marha, te hülye, te címeres ökör*, tessék cifrázni: *bloody idiot* nagyjából ugyanaz, de durvább; *it's bloody hot (cold) in here* olyasmi, hogy *piszok (rohadt, állati) meleg (hideg)* van idebent. Ha nagyon sajnálok valamit, és bosszankodom emiatt, felsóhajtok, hogy *What a bloody shame!* (= *A keservit neki, ezért kár volt!*). Ha kánikulában az utolsó üveg sört vitték el az orrom elől, így füstölgök: *Not a bloody bottle left* (= *egy rohadt üveg se maradt*). Bármire mondhatják, hogy *no bloody good*, aminek fordítására magyarul igazán nagy a választékunk (attól függ, hogy a beszélgetett személy mennyire dühös vagy letört): *megette ezt is a fene, szart se ér az egész, ebből se lesz énekes halott*, tessék folytatni. Olykor a vicc kedvéért nem helytelenítő, hanem éppen ellenkezőleg, elismerő, nagyra értékelő megjegyzésben találjuk ezt a szót, például egy *bloody good shot* a sportpályán lehet *isteni jó dobás, kurva jó dobás* (vagy ehelyett fél tucat más); ha valaki a munkájáról azt mondhatja, hogy *it's a bloody good job*, akkor csak irigyelhetjük érte; egy feltűnően csinos nőre mondják, hogy *she's a bloody good beauty*, és így tovább. Élőszóban nagyon sok múlik a hanghordozáson, ami rendszerint elárulja, hogy nekiveselkedett indulatról van-e szó, vagy enyhe (esetleg éppen kedveskedő) ugratásról: *I'll bloody kill him for this!* Lehet életveszélyes fenyegetés csakúgy, mint kacajjal kísért, tréfás, jókedvű bemondás (*Megölöm ezt a döngőt!*). Ha pedig egy bár itallapján szerepel a *Bloody Mary*, az egészen más: paradicsomlébe öntött vodka (plusz esetleg egyéb ital), tehát egy koktélfajta.

Mindenesetre ha egy másik férfiú azt ordítja nekem, hogy *You bloody bastard*, akkor érdemes vigyázni (noha egyszer láttam két jócskán kaptos kanadai matrózt egy itteni kocsmában, akik a legnagyobb barátsággal püfölték egymást hátba, nyilván gyengédségnek és nem sértésnek szánva ezt a három szót, amit csak nagy megerőltetéssel tudtak egymás képébe bőfogni). Ha viszont éppen karamboloztam egy másik férfiúval, aki erre félreérthetetlen testtartással és arckifejezéssel vágódik ki a kocsijából, és ezt recsegi felém, azt ne értelmezzük gyengédsége jelének. Szó szerint *bloody bastard* annyi, mint *véres fattyú*, de hogy egy magyar vezető ilyen helyzetben mit mond, azt a nyájas olvasó feltehetően jobban tudja, mint én (a skála talán azzal kezdődik, hogy *te rohadt dög*, aztán ezt lehet fokozni). A *bastard* használatában és ennek hatásában nagy szerepe van a helyszínnek is. Londonban ne nagyon mondogassuk, mert neveletlennek tartanak. New Yorkban kerüljük, mert az eredmény valószínűleg nagy verés lesz (a Harlemben egészen biztosan). Ausztráliában viszont a *bastard* lehet kihívó sértés csakúgy, mint becsület és dicsőség dolga. *Bloody bastard* ugyanez a négyzetben. Különben is Ausztráliában a *bloody* már csaknem oly gyakori, hogy köztisztelettel is használják, mondjuk *és* vagy *de* helyett, és nagyjából ugyanez áll a *bastardra* is. Nagy elismerés, ha egy ausztrál azt mondja rólad, hogy *'i isn't a bad sort o' bastard* (angolul: *He is not a bad sort of a bastard*, magyarul kb. *Egész rendes fiú*). Ha valakiről úgy nyilatkoznak itt, hogy *real fair dinkum bastard*, az többet ér, mint egy köztársasági érdemrend: *beleváló krapek, igazi fasza gyerek*. Ha valakire azt mondják, hogy *poor bastard*, az kb. *szegény ürge, szerencsétlen flótás*. Aki egy *clever bastard*, annak elismerem az eszét. A *smart bastard* ugyanaz. De ha valakire odabökök, hogy *that bastard*, az nem éppen hízelgés, és világos, hogy utálok. Ezt is lehet fokozni: egy *lousy bastard* egy *szar pali* vagy egy *smucig szarevő* (például nem fizet nekem egy sört), aztán *lazy bastard* egy *lógós, lusta szemét*, egy *nasty bastard* lehet egy közutálatnak örvendő főnök vagy rendőr (az utóbbiak beceneve Ausztráliában az, hogy *pig*),

egy *weak bastard* magyarul *beszari, anyámasszony katonája, stupid bastard* egyszerűen *hülye, barom, seggfej*, de egy *stupid bloody mongrel bastard* ennek feltétlenül a többszöröse. A játékszabályok közé tartozik, hogy Ausztráliában *bastard* csak férfi lehet, nő soha. Aztán *bastard* nem feltétlenül egy pasas, hanem sokszor dolog is: egy *bastard of a day* lehet egy *rohadt nap*, vagy azért, mert a hőmérő megint fölszaladt 38 °C-ra, vagy mert tilosban parkoltam, és elkaptak (ami ötven dollár, és ez sok pohár sör ára); egy *átkozott, hosszú, unalmas értekezlet* után morog az ember, hogy *it was a bastard of a meeting*, vagy egy kellemetlen repülőút végeztével mondhatjuk, hogy *we had a bastard of a flight*.

Még egy gyakorlati tanács magyaroknak (és még inkább olaszoknak!): ha *bastard*-ozunk, tessék vigyázni a kiejtésre, mert a *bastard* könnyen összetéveszthető azzal, hogy *bustard*, csak hogy az utóbbinak az a jelentése, hogy *túzok* (ami Ausztráliában védett vadmadár és sokan úgy hívják, hogy *bush turkey*).

Bűn és bűnhődés

Dosztojevszkij nagy regényének címe angolul *Crime and Punishment*. Az első szó ismerős olyan magyar szavakból, mint *krimi, kriminális, kriminalista, kriminológia*, és olyan tettet jelent, amit egy ország törvényei egy adott korban bűnnek, bűncselekménynek minősítenek. Egy szótár így értelmezi: *serious misconduct*, ami persze viszonylagos. Talán éppen ezért a rendőrség gyakrabban használja azt a szót, hogy *offence* (USA: *offense*); *offender* pedig az, aki ilyesmit elkövet. Magyarul lehet éppen *bűn*, de nem feltétlenül az, noha mindenképpen *törvényszegés, törvénysértés*. Csak hogy ez utóbbi lehet súlyos vagy kevésbé az: ha tilosban parkírozunk, az egy *minor offence*, ezzel szemben az ittas vezetés már *major offence*. Itt aztán kezd komolyabb lenni a játék, mert jön a rendőr, az ügyész¹, sőt a bíró. A nyelv is változik: a jog nyelve nem kedveli a többértelműséget, és amit mi a konyhaasztal körül úgy emlegetünk, hogy *crime*, az egy bírónak vagy *misdeemeanour*, vagy *felony* (ilyen szavakat viszont a konyhaasztal körül nemigen használunk). *Bűncselekmény*, kérem, s ennek fele se tréfa. Még akkor se, ha a kettő közti határ olykor elmosódik, mert például egy olcsó kis bolti lopás (*shoplifting*) többnyire csak *misdeemeanour* (és enyhébb megítélés alá esik), de ha ugyanabban a boltban fegyveres rablást hajtok végre, az bizony *felony* a javából, elkövetője egy *felon*, az ügy megítélése és a várható ítélet pedig súlyos. A bíró enyhítő körülménynek (*mitigating circumstances*) szokta tekinteni, ha a vétkes csak *first offender*, vagyis először botlott, de egyébként büntetlen előéletű (*with no criminal record*); egy *second offence* már többet kóstál.

Itt álljunk meg: az *offence* használatos a hétköznapi társalgásban is, és ilyenkor nem bűnözésről van szó. Ha csevegés közben valaki azt mondja nekem, hogy *No offence meant*, az annyi, mint *Elnézést, nem akartam megbántani*. Mire a válasz: *No offence taken*, tehát *Ugyan már, igazán semmi az egész*. És ehhez ügyvéd se kell.

Ami *crime, criminal offence, felony* és ilyesmi, arra lesújt a törvény vaskeze (ha tud). Ami azonban a magyarnak *bűn*, az az angolban lehet *sin* is, ami valláserkölcsi tilalmak alá esik, noha nem feltétlenül *crime*. Néhány évtizede még a *live in sin* azt

¹ A kéziratban itt az *ügyvéd* szó szerepelt, melyet a szövegkörnyezet értelmében, Terts István kérésére megváltoztattunk. – *A szerk.*

jelentette, amit magyarul *vadházasságnak* bélyegeztek – ma nemcsak megengedett, hanem hovatovább divatos is, a házastársat lassan felváltja az *élettárs* (angolul *de facto*), ami nem bűn, se így, se úgy, a többieknek meg mi köze hozzá. Hogy mi a *sin*, abban sokszor különféle felekezetek se képesek egyetérteni, de aki szerintük ilyet művel, az egy *sinner*; különben *to sin* igeként is járja. További szaktanácsokért forduljunk egy bölcs rabbihoz vagy lelkipásztorhoz, esetleg egy mufti is számba jöhet. Vagy egy guru.

A nyelvésznek némi gondot okoz még az angol *vice* szó (nem a *satu* és nem a *vice*, hanem amit most tárgyalunk meg itt). Csekély 500-600 évvel ezelőtt a *vice* (amely jellemző módon az ófranciából került az angolba) még komoly dolog volt, *erkölcsatlenség, elvetemültség, vétkezés, kicsapongás, bűnösség* és egyéb alávaló dolgok. De hát ez régen volt, azután véget ért a középkor, alábbhagyott a hitbuzgó szigor meg az álszent pietista szemforgatás, és egy kis *vice* néhanapján egészen kellemes is lehet, gondolták embertársaink. A bűnüldözésben még használják, de ott is igen korlátozottan és jellemző módon a prostitúcióra és néhány ezzel kapcsolatos területre szűkítve, például egy *vice ring* (vagy *network*) egy *leánykereskedő banda*, a *vice squad* pedig *erkölcsrendészet*. Egyébként a köznyelvben a *vice* már régen nem jelent semmiféle bűnös dolgot, nem hágja át a törvényt, és aligha sérti a tízparancsolatot. Használják szélteben-hosszában, de mindenütt valami ártatlan, nem káros szenvedélyt, bocsánatos szokást, apró emberi gyengét jelent, mint például dohányzás, mérsékelt szeszfogyasztás (amit úgy hív az angol, hogy *social drinking*), társasági tánc, ártatlan flörtölés és egyéb hobbik. A minap egy kitűnő társaságban azt mondta egy orvosprofesszor: „*Well, my vice is a good cigar and hers – mutat a feleségére – a gin-and-tonic before dinner*”. Szóval rendes emberek között ez a *vice* manapság, hölgyeim és uraim. Kíváncsi vagyok, hogy ki-ki felhőtlenül élvezze a magát.

Jegyzetek

Ad beautiful

Ez a szó széles jelentésmezéjével és a szinonimák nagy számával, ahogy a szerző is utal rá, egy még szélesebb témakört idéz fel: a francia és az angol nyelv közös történetét. Ez egyike a történeti nyelvészet parádés példáinak, de arról szó sincs, hogy teljes egyetértés volna a szakmában ennek a kereken ezer éve elkezdődött folyamatnak a jellegéről. Sokan az angolt kreol nyelvnek tartják, és ugyanúgy az angol „szinte már elrománosodásáról” (értsd: újlatin nyelvű válásáról) beszélnek, ahogy Jókai és mások a magyar „szinte már latin” vagy a jiddis „szinte már szláv” nyelv jellegéről (egyes elméletek még a felújított hébert sem a klasszikus ősz folytatásának, hanem a jiddis alapján létrehozott teljesen új szerkezetű nyelvnek tartják!).

Nyelvészeti (és ahol van, általános tudományelméleti) bevezető kurzusoknak hangsúlyozottan anyaga, hogy a mindennapi gondolkodással, a „népi tudománnyal” szemben a tudománynak mereven elválasztott kategóriák („fiókok”) helyett fokozatokban kell gondolkodnia. Így például a morfológiai alapon megállapított nyelvtípusok (izoláló, agglutináló és flektáló, esetleg még poliszintetizáló és inkorporáló is) között számtalan átmenet van, és jobban jár a nyelvtudomány, ha ezeket merev kategóriák

helyett tulajdonságnak veszi, és az egyes nyelveket azzal jellemzi, hogy e tulajdonságok milyen arányban vannak képviselve bennük. Ez az arány akár kvantifikálható is, mint Joseph Greenberg alapvető munkája mutatja (1960; a munka ebben a második, könnyebben hozzáférhető publikációban lett közismert). Az említett megközelítésmódváltás klasszikus kifejtése Kurt Lewinnél található meg (Lewin 1931/1972: 41–90).

Az angol(szász) és a francia (normann) nyelv viszonyának magyarázatával szolgál Walter Scott *Ivanhoe* című regényének gyakran idézett jelenete (az első fejezetben). Itt egy laikus arról beszél, hogy a munkát végző élő állatok neve angolszász, míg az élvezetet nyújtó feldolgozottaké normann. Ez a fejtegetés akár szociolingvisztikai elemzésnek is tekinthető a stílusok, szókincsrétegek szociális tagolásáról. Hogy Scott-nál nem túlzó leegyszerűsítésről van szó, bizonyítja, hogy átfogó elemzése részeként őt idézi Calvet (1974, 8. fejezet).

Az idézett nyelvkeveredés témája az utóbbi évtizedekben terjedelmes irodalmat hozott létre, például Thomason–Kaufman (1988) és Bakker–Mous (1994) (mindkettő régebbi szakirodalommal). Előbbi a címének (*Language contact, creolization and genetic linguistics*) megfelelően a kérdés általános vizsgálatáról szól (számtalan konkrét példa elemzésével), míg utóbbi tizenöt „kevert nyelv” példáján a nyelvi kontaktus végállomását illusztrálja. A gyakran idézett negatív állításnak („nincsenek kevert nyelvek!”) ezeknek a kutatásoknak a fényében éppen az ellenkezője bizonyosodott be, és ezzel igazolódott az, amit Hugo Schuchardt (1842–1927), a kontaktológia újra felfedezett klasszikusa mindig is vallott.

Megemlítek egy orosz (Rozenvejg 1972) és egy német (Bechert–Wildgen 1991) monográfiát, valamint természetesen Benő Attila *Kontaktológia* című könyvét (2008), mely az általános összefoglaláson túl a magyarral kapcsolatos kérdéseket is tárgyalja.

A több morfémából álló *beautiful* egy ilyen egyszerű fogalomra tulajdonképpen furcsának tűnhet, de – bár a *szép* (és *csúnya*, *rút*) a magyarban is tőszavak – nyelvünkben egyszerű tulajdonságot jelentő alampelléknevek egész sorát jellemzi ez a *beautiful*-modellű (melléknév → főnév → melléknév szerkezet: *világos, egészséges, jóságos, testes, értelmes, okos, eszes, lelkes, szellemes, helyes, kényelmes, türelmes, képes, becses, kecses, csinos, pajkos, ízletes, szagos, büdös, kényes, piros, igazságos, mulatságos, kedves* stb. Az kevésbé meglepő, hogy az összetettebb jelentésű melléknevek között olyan sok a képzett: *lovagias, udvarias, pórias, vidékies, falusias, népies, légies, anyagias, gyakorlatias, házias, pesties* stb.; *testvéries, elvtársias, bajtársias, hősies, hazafias, emberies, állatias, régies, gépies, világias, tárgyias, tavaszias* stb.; *férfias, nőies, városias, családias*; utóbbi négy helyett használható – persze más stílusértékkel – *maszkulin, feminin, urbánus* és *familiáris* is; ezek a befogadó nyelv szempontjából már tagolatlannak számítanak.

Ad beau

Az újlatin nyelvek történetében gyakran előfordult, hogy egy szinonima általánossá vált, és kiszorította vetélytársait. A győztes általában stilisztikailag nem semleges, becéző, sokszor tréfálkozó (lásd a „fej” és a „ló” esetét sok újlatin nyelvben) vagy egészen speciális használatú volt (erre példa a bibliai görög „példabeszédet mondani”, lásd a latin *parabolare* francia és olasz utódait). A latin *bellus* kiszorította a konkurens *pulcher, decorus, formosus* szavakat, és az újlatin nyelvekben egyeduralkodó lett ’szép’

értelemben. Az eleve ritkább *pulcher* 'eszményi szép, díszes' jelentésű volt, a gyakoribb *bellus* közönséges szépségre vonatkozott. (*Decorus* 'illő, tisztességes, ékes' jelentésű, költői használatú melléknév volt, *formosus* pedig a testi szépségre, a testtartásra vonatkozott, de főleg férfiaknál. Részleteket lásd: Finály 1884/2002 megfelelő címszavainál és Györkösy 1992 *szép* címszavánál.) Tehát itt a hétköznapiabb szó győzött.

A franciában fonotaktikai helyzetűtől függően *beau* és *bel(le)* alakokban szerepel ez a szó; híressé vált használata Maupassant regényének címe (*Bel ami*), aminek magyar fordításai az *Asszonyok kegyeltje*, *A szép fiú*, illetve *A szépfü* címet viselik. „Bel ami” a regény és a belőle készült filmek, valamint slágerek nyomán nálunk is elterjedt megjelölése volt egy időben a nőcsábásznak. A nőnemű melléknév, *Belle* egy nálunk is sikeres (francia) svájci filmsorozat főszereplőjének, egy berni pásztor szukának – majd a film nyomán sok magyar kutyatársnőjének – volt a neve. Francia még *Belle Époque*, *Bellevue* és (latinositva) *belletrisztika*. *Bellevue* olasz megfelelője *Belvedere*, és természetesen olasz a *bel canto* zenei műszo is.

A szerző *bájkandúr* példáját kiegészíthetjük még a *bájkúnárral* – a későbbieket előrevéve, ahol (a *svábbogár* és más bogarak kapcsán) az állatnevek fognak majd sorra kerülni.

Olvasóinkat érdekelheti, hogy Móricz Zsigmondnak van egy *Szép!* című, nyelvészetinek nevezhető írása (1940/1984). Ennek fő állítása az, hogy a „szép! az indulatszó” (494), „Az életöröm egyik ujjongó csatakiáltása” (495) (amely állítással persze nem kötelező egyetérteni). Mivel sok nyelvi kérdést is érint, megemlítem még Kosztolányi két írását (1932a és b).

Ad glamorous

Nagyon érdekes és tanulságos etimológiája van e melléknév tövének, a francia *glamour* szónak, mely maga is bekerült az angolba (és egy Magyarországon is kapható női magazinnak is a címe lett). Sokan meglepődnek (e sorok szerzője sem volt kivétel!), hogy ez a szó a *grammaire*-ből lett, tehát a görög *grammatika* leszármazottja (többed-magával, hiszen például a *litteratura* is ebből lett tükörfordítással). *Grammatika* eredetileg az írni-olvasni tudás mesterségét jelentette, majd (a hét szabad mesterség egyikeként) általában a nyelvtant, bővebben a nyelvészetet, de a középkorban aztán mindenféle tudást is. Mivel a tudást babonás tisztelet övezte, a szó lassan fölvette a 'mágikus tudás' jelentést, és a 19. századtól 'bájt, női szépséget, divatosságot, bűvös csáberőt' jelent. Érdekes az ellentét: míg az egyik oldalon a grammatika általában nem különösebben népszerű (legalábbis közismereti tantárgyként), a másik oldalon az azonos szóból (és fogalomból) lett *glamour* mágikus csodálat vonzó tárgya!

Bartels (2008: 121–122) érdekes párhuzamot említ a jelentésváltozásra: a Betlehembe hódolni érkező három napkeleti csillagjós vagy bölcs (tehát tisztos foglalkozású személy) eredetileg görög *mágus* neve később már mindenféle csepürágót és vásári bűvészt is jelentett – ugyanakkor a három bibliai személy ázsiója emelkedni kezdett, és végül már királyokként emlegetik őket.

Ad bloody

Nyilvánvalóan igen messze vezet a *bloody* és más „illetlen szavak” elemzése. Mindegyelőtt egykori hazánkfia, Thienemann Tivadar munkájára szeretnék utalni. (Miután

német származása ellenére Magyarország német megszállása után már kereste a Gestapo is, a háború utáni kitelepítések idején munkahelyi főnöke, Zsirai Miklós dékán – az ő tudta nélkül – Tassra változtatta a nevét, és így megmentette az életét; 1947-es külföldre távozása után „Theodore Thass-Thienemann” néven publikált. Erről tájékoztat a hátrahagyott írásaiból itthon megjelent kötet: 2010.) Thienemann Amerikában írt egy monumentális pszichológiai munkát, melynek filológiai sorsa elég bonyolult. Először két külön kötet jelent meg: 1967 és 1968, majd a két kötet egyesítve (1973), továbbá fennmaradt egy szintén angol nyelvű harmadik kötet „kéziratban, de megszerkeszthető állapotban” (Dávidházi in Thienemann 2010: 14). A kétkötetes munka (1973) magyar fordítását, pontosabban magyar adaptálását most készíti Simoncsics Péter, emellett Simoncsics *Thienemann Tivadar (1890–1985) „két élete”* című tanulmánya megjelenés előtt áll a Forrásban.

Thienemann így ír: „That the word *bloody* lost its original conceptual content and became a meaningless intensifier [...] is the result of the repression of its original and anxiety-filled meaning” (1967: 140–141).

Ez az egész témakör természetesen módon beleillik a pszichoanalitikus vizsgálódások körébe; kezdve azzal a Freudnak tulajdonított megfogalmazással, hogy az ember akkor tette meg az első lépést a civilizáció felé, amikor ráripakodott társára ahelyett, hogy megütötte volna. Fontos megjegyezni, hogy legalább három Magyarországról elszármazott kutató, Adolf Josef Storfer (1888–1944), Fónagy Iván (1920–2005) és az említett Thienemann Tivadar (1890–1985) volt a pszichoanalízis és azon belül a nyelvi kérdések kutatásának élvonalában.

Fónagy Iván egy folyóiratbeli interjúban, mely aztán egy kötetben újra megjelent (1997/2001), maga összefoglalja munkásságának ezt a vonulatát.

Az erdélyi zsidó családból származó, magyar anyanyelvű Storfer életművéről és valóban regényszerűen mozgalmas (és tragikus) életéről a Wikipédia megfelelő szócikke (és egy sor ott idézett elismerő elemzés) tájékoztat. Tudtommal magyar nyelven nem lehet olvasni róla; csak *Wörter und ihre Schicksale* [Szavak és sorsuk] című 1935-ös könyvét (melyet *omnibus* kapcsán már mi is idéztünk) ismerteti Kosztolányi Dezső (1935) lelkesen, de – bár ez egy honfitárs és bizonyos értelemben pályatárs esetében meglepő – minden személyes mozzanat (és a pszichoanalitikus háttér) említése nélkül. Megjelent még egy hasonló jellegű nagy munkája (1937), de harmadik, kéziratos művét, mely a nevekkel foglalkozott, a náci Németországból való menekülés (Kína→Ausztrália) közben elkobozták. Két nyomtatásban megjelent munkáját újabban többször is újra kiadták; egyáltalán: szerzőjük reneszánszát éli német nyelvterületen.

Érdemes – élete legalább egyetlen tipikus mozzanataként – megemlíteni, hogy keresztnéveinek rövidítését publikációiban soha nem oldotta fel. Ennek az az oka, hogy az A. Adolf helyett állt. És egy elképesztő véletlen: J. pedig Josefet takarta. Vagyis Hitler és Sztálin keresztnévét kapta 1888-ban a zsidó származású és egész életében mindenféle zsarnokság ellen harcoló – és ezért már kolozsvári gimnazista korában börtönbüntetést elszenvedő! – magyar. (1938-tól, ha szükséges volt, az Albert Josef nevet használta.)

A *bloody*nak a szövegben szereplő, pragmatikainak nevezhetőkön túl sajátos grammatikai szerepe is van. Így például Edward Sagarin *The Anatomy of Dirty Words* című

igen érdekes munkájában (1962: 142) idézi azt a megfogalmazást, hogy „bloody has no ponderable meaning, but is a sort of notice that a noun is coming”. Ugyanő (146–147) arról a jelenségről is beszámol, hogy ez a szó – természetesen csak a köznyelvben (cockney) – infixum módjára szavak belsejébe is kerülhet: *abso-bloody-lutely*, *im-bloody-possible* (ugyanaz áll *goddamnre*, *bleedingre* stb. is). Mivel nem nyelvtani szerepű infixumról van szó (az az angol nyelvtantól idegen), a „sandwich word” műszót találták ki rá.

Nem meglepő, hogy a szitkozódásnak óriási az irodalma; most csak pár, számomra ismert és hasznos (valamint néhány ezekben idézett) művet említek.

A szitkozódásnak az erkölcsin túl – számunkra már felfoghatatlanul szigorú – jogi meg- és elítéléséről tájékoztat Mészöly Gedeon *Adalékok a káromkodásnak és büntetésének történetéhez* című írása (1982: 517–531). Teljes egészében idevágó tanulmányában Galgóczi László bőséges listát is ad hazai és külföldi munkákról (1991: 195). Két további, az átkozódást monografikusan tárgyaló munkáról tudok (csak másodkézből): Graves (1927/1936) és Montagu (1967).

Bill Brysonnak, a nálunk is ismert amerikai újságírónak az angol nyelv történetéről szóló érdekes könyvében (1990) van egy *Swearing* című fejezet (14. fejezet, 214–224).

Idevágó nyelvészeti tanmesének is tekinthető a következő amerikai vicc:

Egy szenátor választási kampánykörútján választókerületébe érkezik, és az út végén meglátogat egy indián rezervátumot is. Egy faluban fölmege a tribünre, és beszélni kezd:

– Nagyon boldog vagyok, hogy közöttetek, rézbőrű amerikai testvéreim között lehetek.

– Humfa! Humfa! – kiáltják az indiánok.

– Holnaptól nyomorúságos falutokban kényelmes lakóházak fognak épülni.

– Humfa! Humfa! – válaszolnak neki az egybegyűltek.

– Nemsokára mindnyájatoknak kényelmes amerikai autóitok lesznek.

– Humfa!

– És minden indián családnak lesz színes televíziója.

– Humfa! Humfa!

– Viszontlátásra, kedves amerikai testvéreim. Büszke vagyok arra, hogy köztetek lehettem.

– Humfa! Humfa! Humfa!

A szenátor lejön a tribünről, és az indián törzsfőnök a várakozó autóhoz kíséri. Amikor a szenátor be akar szállni, a törzsfőnök visszatartja őt, és egy kupac kutyapiszokra mutat.

– Vigyázzon, szenátor úr! – mondja. – Ne lépjen bele a humfába!

A népnevek (etnonimák) és a népcsfölók (ethnophaulizmusok, lásd Roback é. n./1979; Moser 1996) fejezetébe is tartoznak a következő adalékok.

Georg Christoph Lichtenberg (1742–1799), a magyar kapcsolatokkal is rendelkező fontos göttingai német fizikus egyik aforizmájában (kódszáma F 318; halála után megjelent aforizmáit e kód szerint szokás idézni, hogy a számtalan válogatás és többé-kevésbé teljes kiadás bármelyikében vissza lehessen őket keresni) személyes angliai tapasztalatai alapján így ír: „Ha (az emberek) az országoknak azokból a szavakból csinálnának nevet, amelyeket először hallunk, akkor Angliának *damn it* kellene, hogy

legyen a neve.” Akár igaza van ebben, akár nem (és akármi lenne eszerint Magyarországon neve...), az egész nyelvelméletet alkotó Lichtenberg számtalan ilyen megfigyeléséért, meg aztán magyar kapcsolatai miatt is (Gyarmathi Sámuel korszakalkotó könyvének megjelentetését is ő támogatta 1799-ben!) megérdemelné a nyelvészek sokkal nagyobb figyelmét. Egy kiváló, de persze csak nagyon kis terjedelmű válogatásban magyarul is megjelentek tőle aforizmák (az idézett nem szerepel köztük) Tatár Sándor válogatásában és fordításában (Lichtenberg 1995).

Bill Bryson már említett népszerű nyelvtörténetében (1990: 217) Lichtenbergtől függetlenül, de vele összhangban azt tudatja, hogy a 15. századi Franciaországban az angolok gúnyos megnevezése „goddams” volt.

Bryson ugyanebben a könyvében (220) Doktor Johnson (Samuel Johnson) nevéhez fűzi a nyelvész/lexikográfus körökben gyakran név nélkül elmesélt anekdotát, mely a „csúnya szavak” témájában igen tanulságos (angolul idézem): „Samuel Johnson was congratulated by a woman for leaving indecent words out of his dictionary. To which he devastatingly replied: »So you’ve been looking for them, have you, Madam?«” Bryson külön kiemeli, hogy mennyire téves – pedig szokás – Viktória királynő „nyakába varrni” az ilyenfajta prudériát, hiszen Johnson (és Bryson más példái) legalább egy évszázaddal korábbról valók!

Ad Bloody Mary

Ez a név a lehető legegyszerűbb alapszerkezet (fele paradicsomlé + fele vodka) ellenére a módosítások következtében a legbonyolultabb összetételűnek tartott koktélt takarja. Neve is bonyolult folyamattal jött létre (egyébként maga a *koktél/cocktail* etimológiája is bizonytalan!). Egy sor más nehezen etimologizálható (és ezért igen sokféle magyarázattal rendelkező) szóval együtt, amilyen például az *O.K.*, illetve nálunk a *hókuszpókusz* vagy az *Óperenciás tenger* (és ilyen a dollár grafikus jele is: \$), a Bloody Mary mint ital és mint megnevezés eredete sem teljesen tisztázott (az alternatív elméletekről az internet tájékoztat). Színe mellett másik névadója történelmi figura volt, de a források ebből nem is egyet emlegetnek. Az angol történelemben negatív megítélésű I. Mária királynőnek volt ez a gúnyneve; a szóba jöhető névadók között van még egy ilyen nevű népi figura, Mary Pickford hollywoodi színésznő, a chicagói Bucket of Blood bár egy Mary nevű pincérnője és – népetimológia útján – az eltorzított kiejtésű Vladimir, nevezetesen Vladimir Smirnoff párizsi bártulajdonos, aki a híres vodkagyáros családba tartozott.

Érdekes magyar vonatkozása is van *Bloody Mary*nek: mint Koestler-monográfiájában Körmendy Zsuzsanna elmondja (2007: 43–53), Arthur Koestler *Alkonybár (Twilight Bar)* címen 1933-ban írt egy színdarabot, melyet a terv ellenére a Belvárosi Színház mégsem mutatott be, majd a kézirat elveszett. A szerző 1944-ben újra megírta darabját (magyarra nincsen lefordítva). Ebben szerepel a munkásmozgalom egyik radikális hőseként egy Bloody Mary nevű „Marxot olvasó, sztrájkszervező mosogatólány” (50).

Ad bastard

A *bastard* eredetileg értékelés nélkül írta le a házasságon kívüli, a rangon aluli származást, amire példa az, hogy I. vagy Hódító Vilmost (uralkodott 1066–1087) magát is gyakran *William the Bastard*ként emlegették.

A *hibrid* tudományos megnevezés, és mint ilyen, nem értékelő. A latinban (Finály 1884/2002 szerint) ’kevert állatfaj’ mellett ’római férfitől és idegen nőtől vagy szabad polgártól és rabszolgától nemzett gyermek’ jelentésű volt. A szó kétségtelenül a görögből került a latinba, de – mint Bartels (1998: 73–74) elmondja – nem biztos, hogy egy az egyben a híres *hübrisz* szóból származik, melynek jelentése ’elbizakodottság, felfuvalkodottság, mérték nem ismerés, merész erőszak stb.’. Szerinte lehet, hogy eredetileg a vadkan és házi sertés keverékében valóban ezt a félvadságot akarta nyelvíleg kifejezni a szót először használó idősebb Plinius, és aztán állatnál és embernél egyaránt „a természeti szabályok megsértését”. De azt is lehetségesnek tartja, hogy egy hasonló hangzású, elveszett, ’keverék’ jelentésű itáliai szót kapcsoltak népetimológián a görög *hübrisz*hez. Bartels a hibrid autókról szólva még szellemesen hozzáteszi: ami az elnevezést illeti, minden „autó” hibrid, tudniillik az *automobil* szó első tagja görög, második tagja pedig latin; ami elég gyakori jelenség (már maga az *elektromotor* is ilyen módon jött létre).

Tisztán leíróak az emberi rassz keverékek olyan megnevezései, mint *mesztic* vagy *kreol*; utóbbi közismerten használatos nyelvészeti műszóként is. Semlegesnek nevezhető az a jelentésátvitel is, ami a *fattyú*sor, *fattyúhajítás* stb. összetételekben szerepel.

Nem véletlenül távolodott el a ’fattyú, korcs’ szó a „szabálytalan körülmények között születettség” leírásától a szitokszói használat felé; ugyanez történt például a testi fogyatékoságok esetében is (ezért várják el a halláskárosultak, hogy ne *süket*-nek, hanem *siket*nek nevezzék őket).

A *bastard*, a magyar *fattyú*, *zabigyerek* vagy *korcs* eredete szinte teljesen homályba vész: az egyes etimológiai szótárak vagy semmiféle, vagy csak bizonytalan etimológiákkal szolgálnak. Ez tulajdonképpen kicsit meglepő; mint ahogy az is, hogy igen kevés szólás vagy közmondás jött létre velük.

Ad vice

A szerző utal arra, hogy az angolban három *vice* szó van: 1. az általa tárgyalt ’bűn’ jelentésű mellett 2. a ’satu’ és 3. a ’segéd, vice’ jelentésű. Mindhárom végső soron a latinra megy vissza: *vice 1.* őse a *vitium*, és ennek családjába tartozik még *vicious*, *vitiare* és *vituperare*; *vice 2-é* *vītis*; *vice 3-é* *vicis*, ennek határozós esete (ablatívusza) jelentette azt, hogy „helyett”, főnévként pedig azt, hogy „helyettes”, és ennek leszármazottja *vicar* és *vicissitudo*. És természetesen a *vice* („magyarosan” sokszor *vica*) *versa*. A *vice* a *vice(házmester)*ből (’segédházmester’) úgy önállósodott, mint az *ex* az *ex(partner)*ből (és ahogy az *izmusok* és hasonló, melyekről már volt szó).

Egy hasonló hangzású szó, *vicinális*, más eredetű: *vīcus* jelentése ’házcsoport, falu’ volt, és ennek utóda alkotja a *-wich* és *-wick* végű angol helynevek második tagját. *Vicinity* is ennek leszármazottja. (Megadom a forrásomat: Ayto 1990. Ezt a kitűnő etimológiai szótárt még Szépe tanár úrtól kaptam.) A ráértéssel keletkezett magyar *vicinális* ’személyvonat, ingavonat’ (rég, németből vett nevének *bumlivonat*), a *vicé*vel együtt a kihalófélben lévő szavak közé tartozik (talán megjelenik még a Műegyetem „Vicinális dugóhúzó” című diákújságja). Egyszer sikerült teljes értetlenséggel találkoznom, amikor (pf > f-fel a német→magyar szó eleji affrikáta > réshang váltást, tulajdonképpen a mássalhangzócsoport egyszerűsödését illusztrálandó) a közismertnek vélt *flaszter* szót említettem...

Ad bűn

Gyakran idézik Joseph Fouché (egyek források szerint Charles Maurice de Talleyrand) aforizmáját: *C'est plus qu'un crime, c'est une faute.* [Ez több mint bűn, ez hiba].

IRODALOM²

- Ayto, John (1990): *Dictionary of Word Origins*. New York: Arcade.
- Bakker, Peter – Mous, Maarten (1994, eds.): *Mixed languages. 15 case studies in language intertwining*. Amsterdam: IFOTT.
- Bartels, Klaus (1998): Hybrid. In uő: *Wie der Steuermann im Cyberspace landete. 77 neue Wortgeschichten*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 73–74.
- (2008): Magier. In uő: *Die Sau im Porzellanladen. 77 neue Wortgeschichten*. Mainz: Verlag Philipp von Zabern, 121–122.
- Bechert, Johannes – Wildgen, Wolfgang (1991): *Einführung in die Sprachkontaktforschung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Benő Attila (2008): *Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai*. Kolozsvár: Egyetemi Műhely Kiadó.
- Bryson, Bill (1990): *The mother tongue. English & How it got that way*. New York: William Morrow and Co., Inc.
- Calvet, Louis-Jean (1974): *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.
- Finály Henrik (1884/2002): *A latin nyelv szótára a kútfőkől a legjobb és legújabb szakirodalomra támaszkodva*. Budapest: Franklin-Társulat. [Reprint: Budapest: Akadémiai Kiadó.]
- Fónagy Iván (1997/2001): Nyelvészet és pszichoanalízis. [Az interjút készítette Erős Ferenc és Szilasi Judit.] *Thalassa* 8/1, 42–58. Újra in: Ritter Anna – Erős Ferenc (szerk.): *A megtalált nyelv. Válogatás magyar származású francia pszichoanalitikusok munkáiból*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 204–214.
- Galgóczi László (1991): A magyar szitokszók kutatásának története. In: Kiss Jenő – Szűcs László (szerk.) (1991): *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 195–159.
- Graves, Robert (1927/1936): *Lars Porsena or the future of swearing and improper language*. New York; átdolgozva: *The future of swearing and improper language*. London: K. Paul, Trench, Trubner.
- Greenberg, Joseph (1960): A quantitative approach to the morphological typology of language. *International Journal of American Linguistics* 26, 178–220.
- Gyarmathi Sámuel (1799): *Affinitas linguae Hungaricae cum linguis fennicae originis grammatica demonstrata*. Göttinga.
- (1999): *Affinitas. A magyar nyelv grammatikailag bizonyított rokonsága a finn eredetű nyelvekkel*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Györkösy Alajos (1992): *Magyar–latin szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kosztolányi Dezső (1932a és b): Szép. *Pesti Hírlap* 1932. október 2.; Szépség. Uo. december 23. (A *Nyelv és lélek* című posztumusz kötetének minden kiadásában szerepel ez a két írás.)
- (1935): A szavak és sorsuk. *Pesti Hírlap* 1935. szeptember 29. (A *Nyelv és lélek* című posztumusz kötetének minden kiadásában szerepel ez az írás.)
- Körmeny Zsuzsanna (2007): *Arthur Koestler. Harcban a diktatúrákkal*. Budapest: XX. Század Intézet.

² Terts István kérésére ebben az irodalomjegyzékben a külföldi (vagy külföldön publikáló magyar) szerzők keresztnévét is kiírjuk. – *A szerk.*

- Lewin, Kurt (1931/1972): Az arisztotelészi és a galileánus gondolkodásmód összecsapása a mai pszichológiában [1931]. In uő: *A mezőelmélet a társadalomtudományokban. Válogatott elméleti tanulmányok*. Budapest: Gondolat, 41–90.
- Lichtenberg, Georg Christoph (1995): *Aforizmák*. (Válogatta és fordította Tatár Sándor.) Budapest: T-Twins Kiadó.
- Mészöly Gedeon (1982): *Népünk és nyelvünk. Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Montagu, Ashley (1967): *The anatomy of swearing*. New York: Collier Books.
- Moser, Wolfgang (1996): *Xenismen. Die Nachahmung fremder Sprachen*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Móricz Zsigmond (1940/1984): Szép! *Kelet Népe* 1940. június 15.; kötetben uő (1984): *A tizenkettedik órában (Tanulmányok III)*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 490–495.
- Roback, Abraham Aaron (é. n./1979): *A dictionary of international slurs (ethnophaulisms) with a supplementary essay on aspects of ethnic prejudice*. Cambridge/Mass. Reprint: Waukesha/Wisconsin: Maledicta Press [az 1979-es reprint előszava (5–10) szerint a könyv eredetileg valamikor a második világháború vége felé jelent meg Sci-Arts Publishers néven a szerző magánkiadásában, 1050 számozott és a szerző által szignált példányban].
- Rozenecvejg, Viktor Juljevics (1972): *Jazükovije kontaktü. Lingvisztyicseszkaja problematyika*. Moszkva: Nauka.
- Sagarin, Edward (1962): *The anatomy of dirty words*. New York: Lyle Stuart.
- Scott, Walter (1955): *Ivanhoe* [1819]. Ford.: Szinnai Tivadar. Budapest: Móra Ferenc Könyvkiadó.
- Storfer, A. J. [= Adolf Josef] (1935): *Wörter und ihre Schicksale*. Berlin/Zürich: Atlantis-Verlag.
- (1937): *Im Dickicht der Sprache*, Wien/Leipzig/Prag: Verlag Dr. Rolf Passer.
- Thass-Thienemann, Theodore (1967): *The subconscious language*. New York: Washington Square Press.
- (1968): *Symbolic behaviour*. New York: Washington Square Press.
- (1973): *The interpretation of language I: Understanding the symbolic meaning of language*. [= Thass-Thienemann 1968]; *II. Understanding the unconscious meaning of language* [= Thass-Thienemann 1967]. New York: Jason Aronson.
- Thienemann Tivadar (2010): *Az utókor címére. Életrajzi feljegyzések*. (Sajtó alá rendezte: Koncz Lajos, az előszót írta: Dávidházi Péter.) Pécs: Pannónia Könyvek.
- Thomason, Sarah Grey – Kaufman, Terrence (1988): *Language contact, creolization and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press.

ROZGONYI ZOLTÁN

Mi változik az akkreditált nyelvvizsgáztatásban?

Előzmények

Oktatási rendszerünk sarokszámai jócskán mutattak kilengéseket az elmúlt pár évben. Változtak a felvételi keretszámok, és ezt szorosan követte az akkreditált nyelvvizsgákon részt vevők száma: pár év alatt 30-40 ezerrel csökkent. Ebben a felvételizők számának csökkenésén kívül bizonyosan közrejátszott a diploma megszerzéséhez kapcsolódó nyelvvizsga-követelmény ideiglenes lazítása, esetleges eltörlésének meglebegtetése is. Az alapvető szemlélet azonban nem változott: a magyar tanuló (és szülei) számára a továbbtanulás egyik záloga ma is az egy vagy több nyelvvizsga. Miközben emelt szintű nyelvi érettségire 2014-ben nem egészen 15 ezren jelentkeztek, addig a nyelvvizsgázók száma továbbra is stabilan meghaladja az évi 120 ezret. Érdemes tehát nyomon követni az akkreditált vizsgákra vonatkozó szabályok változásait, s azt, kit hogyan érintenek ezek a változások.

Az akkreditált nyelvvizsgáztatást szabályozó kormányrendelet 2014-es módosítása kétségkívül számos változást, köztük néhány látványos, nagyobb visszhangot is kiváltó újdonságot hozott.¹ Az elmúlt tíz év során is voltak ilyenek szép számmal, ám nem mindegyik érintette közvetlenül a tanulókat és tanáraikat – vagy ha igen, akkor sem voltak látványosak. Legkevesebé szembeötlő talán éppen a legfontosabb, ám szigorúan a „motorháztető alatt” véghezvitt változás volt. Az akkreditált vizsgarendszereknek a Közös Európai Nyelvi Referenciakerethez² illesztése 2006–2007 során történt meg az Akkreditációs Központ előírta szigorú módszertan szerint³. Ennek a hosszabb folyamatnak köszönhető az, hogy mára a különböző vizsgarendszerek követelményszintje közelebb került egymáshoz, és objektíve összehasonlíthatók lettek, de az is, hogy a „leghagyományosabb” szemléletű vizsgákban is érezhető változások történtek a valódi kommunikációs teljesítmény mérésének irányába. 2007 óta biztosan idejétmúlt az a blogokon, internetes fórumokon vissza-visszatérő, önfelmentő érvelés, hogy a „nyelvvizsgáknak úgyszincs közük a valódi nyelvtudáshoz”. A vizsgarendszerek (szerencsé-

¹ A rendelet teljes – a változásokat külön is jelölő – szövege megtalálható a Nyelvtudásért Egyesület honlapján: www.nyelvtudasert.hu, a Dokumentumok menüpont alatt. (Letöltve: 2014. 07. 04.)

² A KER teljes szövege magyarul elérhető az OH/NYAK honlapján: www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (Letöltve: 2014. 07. 04.)

³ Az eredetileg az Európa Tanács által kidolgozott és a nyelvvizsgaközpontok számára az Akkreditációs Központ által előírt szintillesztési eljárást az ún. „Kézikönyv” tartalmazza: www.nyak.hu/nyat/doc/Nyelvvizsgák%20KER%202006.pdf (Letöltve: 2014. 07. 04.)

re) nem egyformák, súlyozásuk, szemléletük jelentősen eltérő lehet, és ennek megfelelően más és más karakterű tanulók számára lehet kedvező egyik vagy másik vizsga. Ennek ellenére összességében megbízható képet adnak az évi százezres nagyságrendű vizsgázó teljesítményéről.

A Nyelvvizsga Akkreditációs Központ szakértői testületére támaszkodva évről évre finomította, igazította az ellenőrzések tapasztalatai és a visszajelzések alapján az akkreditált vizsgáztatás szabályrendszerét (lásd Csépes Ildikó: Államilag elismert nyelvvizsgáztatás: Kik és hogyan látják el a szakmai felügyeletet? című cikkét [*Modern Nyelvoktatás* 18/4, 56–60]). A kormányrendelet 2014-es módosítása azonban az elmúlt két év során összegyűlt finomításokon túl több ponton vezet be lényeges változtatásokat, melyek a vizsgabiztonság kérdéskörét érintik – és nem véletlenül. A nyelvvizsgák értékét jól mutatja, hogy korábban számos próbálkozás volt a nyelvvizsga-bizonyítványok hamisítására. Ezt a pénzjegynyomda hologramos nyomata és a szigorú nyilvántartás szerint bármikor visszakereshető NYAK-adatbázis sikerrel fogta vissza. Az elmúlt években viszont külön szolgáltató ágazattá fejlődött a bérvizsgázás, illetve a vizsgáztatók bevonásával történő egyéb vizsgacsalás. Az időnként nyilvánosságra kerülő és nagy port kavarázó esetek valódi száma a százezres vizsgázótömeghez képest ugyan relatíve alacsony, a hullámok 2013-ban mégis magasra csaptak. Ennek fő oka az lehetett, hogy az akkor felgöngyölített csalássorozatban a rendőrségi, a büntetés-végrehajtási és más igazságszolgáltatási ágazatban dolgozók is nagy számban voltak érintve, ez pedig már elérte a politika ingerküszöbét. Az új nyelvvizsgarendelethez váró, már csaknem két éve tologatott, kisebb eljárás szabálmódosítások mellé sietve bekerült több olyan változtatás is, mely szerencsés esetben javíthatja a vizsga biztonságán (ezt vizsgáljuk meg alább), de arra mindenképpen alkalmas, hogy a politikusok megnyugtassák háborgó lelkiismeretüket, és még inkább feletteseiket: megtették a szükséges lépéseket.

A2, a belépőszint... hova is?

A kormányrendelet 2014. év eleji nyilvánosságra kerülésekor legnagyobb visszhangot kiváltó újdonság – az új, A2-es vizsgaszint – kilóg a fenti sorból. Az európai keretrendszer hatfokozatú szintjeiből egy negyedik beillesztése az államilag elismert vizsgák rendszerébe önmagában pozitívum lehet, de sem akkor, sem azóta nem vált világossá, mi az oktatáspolitikai hosszabb távú célja a hazai vizsgarendszer kibővítésével az A2-es, „belépőfok”-ra keresztelt szinttel. A korábban közzétett kerettanterv és a folyosói pletykák alapján többen úgy vélik, hogy a szakiskolák végzősei esetében kaphat majd szerepet idővel az új vizsgaszint. Emellett esetleg az OKJ-s képzések újraszabályozása során jelenhet majd meg az alacsony szintű külső vizsga mint előírt követelmény – mindezek azonban csak tippek. Az oktatási államtitkárság részéről néhány kósa példa hangzott el külföldön dolgozó pincérekéről és fodrászokról, akiknek ugye „ennyi nyelvtudás is éppen elég lehet”.

A nyelvoktató szakma reakciói megoszlottak az új szint értelme, hasznos, netán káros volta kérdésében. A többség aggodalmának adott hangot, attól tartva, hogy az eddigi alapfoknál is lényegesen alacsonyabb szint a közoktatás által kibocsájtott diákok nyelvtudása további csökkenésének ágyaz meg. A nemzetközi terminológiától eltérő, furcsa és valóban félrevezető „belépőfok” elnevezés is táplálta ezt a gyanút, hiszen hova is „lépne be” a tanuló minimális tudásával? Biztos támpontot a nemzetközi pél-

dák se nyújtanak. Léteznek ugyan közismert A2-es szintű vizsgák, ezek azonban jellemzően az iskolai tanulmányokhoz kapcsolódó, a diákok előmenetelét tükröző vizsgaként ismertek (például Cambridge Key English Test, City&Guilds ACCESS level exam, DELF A2). Ezeken a szinteken döntően a legfiatalabb tanulók közül kerülnek ki a vizsgázók, ha kivételek elő is fordulnak.

Némileg más képet kapunk, ha kézbe vesszünk egy friss, üzleti/féülzeti (*professional context*) tankönyvet. Az A2 szint végéig összeállított tananyag rengeteg praktikus, a valós nyelvhasználat során nagyon is hasznosnak tűnő funkciót, szituációt fed le. A magas színvonalú tankönyvek olvasmányainak, gyakorlatainak szövege valódi, használható tudásanyag benyomását keltik. Félrevezető lehet azonban az alacsonyabb szinten különösen tágra nyílt olló két ága, a receptív feldolgozási képesség és a nyelvi produkciós készség közötti jelentős különbség. Miközben az A2-es szintet elérő diákok – magas színvonalú felkészítés esetén – már valóban sokféle gyakorlatias szöveg befogadásával képesek megbirkózni, szóbeli és írásbeli produkciójuk rendkívül korlátozott, és nagymértékben rá vannak utalva a másik fél türelmére, segítőkészségére. Mindez a leendő A2-es vizsgák megalkotóinak is komoly kihívást jelent, ha olyan tesztek szeretnének összeállítani, melyek ezen a szinten is valós nyelvhasználatot tükröző produkcióra készítetik a vizsgázókat. Nem könnyíti meg a dolgukat, hogy a tanítási gyakorlat a nyelvtanulás első szakaszában gyakran inkább a nyelvismeretre fókuszál, így ennek számonkérésében is sokkal inkább otthon érzik magukat a tanárok, mikor azt a diákot tartják szem előtt, aki már 120–180 órát tanult.

Arcal a vizsgabiztonság felé – hangfelvétel a szóbeli vizsgán

Az A2-es vizsgaszint mellett a média ingerküszöbét megütő másik újdonság az, hogy a szóbeli (azaz pontosabban *beszédképesség*) vizsgarészekben 2014 májusától kötelező a hangfelvételek készítése. Erre itthon és külföldön egyaránt volt példa korábban is, ez azonban jellemzően a vizsgától elkülönülten történő értékelést, ritkábban a belső minőségbiztosítás céljait szolgálta. A rendeletalkotók nem titkolt célja a hangfelvételek kötelezővé tételével a bérvizsgázók „elrettentése” volt, hiszen így a ténylegesen megjelenő vizsgázó és a nyilvántartott jelentkező hangmintája megfelelően gondos technikai elemzéssel összevehető, az eltérés elvileg kimutatható. Erre az írásminták elemzése eddig is adott volna lehetőséget. Annak oka, hogy a bérvizsgázás viszonylag alacsony veszélyfokozatú csalásfajtaként hódított teret, máshol keresendő. A bevezetőben említett 2013-as csalássorozat megelőzően a hatóságok túlságosan is elnézőek voltak még a jól dokumentált, felderített esetekben is. Többségük érdemi jogi következmény nélkül maradt, vagy olyan enyhe retorziót vont maga után, mely a „felbujtók” elrettentésére nem volt alkalmas. A probléma másik oldala ugyanakkor, hogy a csalás főszeplőjét, a megfizetett bérvizsgázót a legritkább esetben sikerült felelősségre vonni. Ő a vizsgán hamis személyazonossággal vesz részt, melynek bizonyítására és a csalás azonosítására rendőri beavatkozásra lenne szükség, amit persze a bérvizsgázók ritkán várnak meg – a legkisebb gyanú esetén kényelmesen, feltűnés nélkül tűnnek el a színről. Velük szemben a leghatékonyabbnak tűnő védekezés a személyazonosság minél látványosabb, minél alaposabb helyszíni ellenőrzése a vizsgán.

Bár a hazai vizsgaközpontok 90%-a számára új eljárásként bevezetendő hangfelvétel készítése igen jelentős költségekkel jár, és az első időszakban a technikai bakik is

borítékolhatók, hosszú távon mégis jótékony hatásuk lehet, ha nem is elsősorban a vizsgacsalások visszaszorítása terén. A beszédképesség-feladatok a vizsgák standardizált-ságának gyenge pontját képezik. Ennek oka az értékelésben részt vevők szükségszerűen nagy száma, de emellett a szóbeli egyszeri, megismételhetetlen volta is. A megfelelően kezelt, a minőségbiztosítási eljárás számára elérhető felvételek felhasználása óriási segítséget jelenthet a kiegyensúlyozott, megbízható értékelésben. Nem elhanyagolható az az előny sem, amit az „el nem szálló szó” fog jelenteni a vizsgaközpontok ellenőrzése, a OH/NYAK által lebonyolított felügyeleti eljárások során. Ehhez persze arra van szükség, hogy a vizsgaközpontok a hangfelvételeket gondosan beépítsék saját belső standardizációs, minőségbiztosítási eljárásukba. A hivatal pedig valóban éljen a jövőben az így megnyíló utólagos ellenőrzési lehetőséggel, és szigorúan kérje számon a vizsgaközpontokon a KER-szinteknek – nem csak papíron – megfelelő szóbeli értékelést.

Fontos megemlíteni, hogy a vizsgaközpontoktól komoly szervezést és jelentős anyagi ráfordítást igénylő hangfelvétel bevezetését az akkreditált vizsgáztatás felügyeleti szerveként is működő OH/NYAK messzemenően támogatta. Túl azon, hogy a mai államigazgatási, rendeletalkotási gyakorlatban csaknem példa nélkül álló módon von-ta be a szakmát és az érintetteket a tervezetek véleményezésébe, a javaslatokat több ponton is elfogadva és érvényesítve a hivatal tevőlegesen is hozzájárul ahhoz, hogy a készülő hangfelvételek feldolgozására és tárolására megfelelő technikai háttér álljon a vizsgaközpontok rendelkezésére.

A fentiek persze elsősorban a szakmát érdeklik, a vizsgázó számára a hangfelvétel készítése a gyakran vélelmezett méltánytalan értékeléssel szembeni védekezésre ad lehetőséget. Fontos tudni, hogy a szóbelin készült hangfelvétel meghallgatására a vizsgázók számára kötelezően biztosítandó „megtekintés” során továbbra se lesz mód (ennek a nyilvánvaló technikai korlátok mellett szakmai okai is vannak). Arra azonban a jövőben már lesz lehetőség, hogy amennyiben a vizsgázó a kapott eredménnyel szemben fellebbezést nyújt be, nem csupán az írásbeli, hanem a szóbeli (beszédképesség) feladatokon nyújtott teljesítménye újraértékelését is kérheti. A fellebbezési eljárás díját a vizsgaközpontok határozzák meg, erre vonatkozóan nincs központi szabályozás.

Eljárásbeli változások

A vizsgák előkészítéséhez és lebonyolításához kapcsolódó kisebb-nagyobb gyakorlati változásokat legegyszerűbb a vizsgák menetén áttekinteni.

Nagyobb, népszerűbb nyelvek esetében eddig is bevett gyakorlat volt, hogy a vizsgaközpontok egy-egy *mintatesztet* ingyenesen elérhetővé tettek a tanulók számára. Az, hogy az új rendelet ezt minden vizsgarendszer számára kötelezővé teszi, inkább csak néhány „kisebb” nyelv és szűkebb vizsgázói létszámot célzó szaknyelvi vizsga esetében fog változást eredményezni. Más kérdés, hogy amennyiben az éles vizsgán használt feladatsor érdemben eltér a közzétett aktuális mintatesztől, és a vizsgaleírás a lehetséges eltérésekre nem hívja fel a figyelmet, akkor a jövőben akár jogszabálysértésre hivatkozva is támadható lesz az eredmény. Érdemes tehát a vizsgaközpontoknak naprakészen tartaniuk publikus feladatsoraikat.

Ami az elmúlt hónapokban – meglepő módon – talán a legnagyobb fejfájást okozta a vizsgák szervezéséért felelős szakembereknek, az a vizsgáztatást szabályozó kor-

mányrendeletben egy rövidke mondat, azon belül is egyetlen szócska beszúrása volt. A 2014. tavaszi vizsgaidőszaktól kezdődően a *vizsgaanyagokat* a központok csak a vizsga napján bocsájthatják a vizsgák helyi lebonyolítását végző vizsgahelypartnerek (nyelviskolák, középiskolák, egyetemi intézetek) rendelkezésére. A cél ezúttal is a vizsgatesztek esetleges kiszivárogtatásának, illetéktelen felhasználásának megakadályozása volt. Első ránézésre az intézkedés akár segíthetné is ennek elérését. Úgy tűnik azonban, hogy a rendeletalkotó számára másodlagos szempont volt az, amit a vizsgaközpontok azonnal jeleztek: a vizsgabiztonságnak csupán egyik oldala a tesztsorok minél zártabb, ellenőrzöttebb kezelése. Hasonlóan fontos az is, hogy a nem ritkán sok ezer fős, országosan szervezett vizsgákat nagy biztonsággal, zökkenőmentesen meg is tudják tartani. Az akkreditált nyelvvizsgák zömét minden vizsgaközpont szombati napon tartja, hiszen ekkor áll rendelkezésre terem és vizsgáztató tanár, de a vizsgázók túlnyomó többsége számára is ez a legmegfelelőbb időpont. Szombati napra azonban egyetlen futárszolgálat sem vállal kézbesítést, annak kockázatát pedig, hogy szombat hajnalonta Soprontól Kisvárdáig, télen-nyáron saját munkatársak szállítsák ki a teszt-csomagokat, kevés vizsgaközpont vállalja. Így a többség számára a Magyar Posta „postán maradó” szolgáltatása az egyedüli megoldás. Ez azt jelenti, hogy a központok a vizsga hetének elején indítják útjára csomagjaikat, amelyeket utána a helyi vizsgaszervező a szombat reggeli postanyitáskor vehet át hivatalosan. Azt, hogy a postahivatalok rendjét ismerve a csomagok pár napos ottani kallódása hogyan hat a vizsgabiztonságra, nehéz megítélni, az azonban bizonyos, hogy a vizsgák előtt így már nincs idő a csomagok ellenőrzésére, a tesztek megszámlálására, a hangfelvételek technikai ellenőrzésére. Mivel a vizsgákat kötelező országosan egyszerre tartani, a tesztek egyazon évben nem használhatók fel újra, így egy technikai malőr (legyen az akár a posta, akár a vizsgaszervező hibája) akár több száz diákot is nehéz helyzetbe hozhat például egy felvételi időszakot éppen megelőző vizsgaidőszakban.

Nem változtak ugyanakkor a szóbeli vizsgáztatásban részt vevők képesítésére vonatkozó követelmények. Sajnálatos módon a szabályozás „mellékhatásként” lényegében továbbra is kizárja a jellemzően külföldi végzettséggel rendelkező anyanyelvű oktatókat a vizsgáztatók köréből (persze elképzelhető, hogy a szóbelizők egy része ezt megkönnyebbüléssel fogadja).

A vizsgát követően a vizsgaközpontoknak eddig is lehetőséget kellett biztosítaniuk a *dolgozatok megtekintésére*, beleértve a feladatokat, a vizsgázó saját megoldásait és a megoldókulcsot. Ennek minimálisan biztosítandó ideje a korábbi 30 perctől mostantól 45 percre nő. Továbbra sem kötik ki azonban, hogy a vizsgázón kívül ki lehet még jelen a megtekintéskor. Van, ahol ezt szigorúan a vizsgázóra korlátozzák, de arra is van példa, hogy a vizsgaközpont a megtekintésre nem „jogorvoslati” lépésként, hanem a további felkészülést támogató szolgáltatásként tekint, és a tanulón kívül akár szülő, akár tanár jelenlétét is szívesen veszi.

Sikeres vizsga esetén a jelenlegi „*keményfedeles*” *bizonyítványok* csak a vizsga végeredményét (és persze nyelvét, szintjét, valamint némileg meglepő módon letételek helyét) tartalmazzák. A jövőben a vizsgázó kérésére a vizsgaközpontok ezt egy olyan betétlappal kötelesek kiegészíteni, mely tartalmazza a külön-külön mért készségeken elért részeredményeket is. Ezek az adatok várhatóan 2015 tavaszától már a szabvány nyelvvizsga-bizonyítványba is bekerülnek. (Emlékeztetőül: sem a négy

nyelvi alapkészség elkülönült mérésének kötelező előírása nem változott, sem a sikeres vizsga azon kritériuma, mely ezek mindegyikén minimum 40%-os sikerességet ír elő. Ez a feltétel tehát nem az – egyébként *hungarikumnak* számító – „írásbeli” és „szóbeli” részvizsgákra, hanem az olvasás, írás, hallásértés és beszédképesség részekre vonatkozik, külön-külön.)

A sor végére maradt egy fontos változás, mely a vizsgarendszerek korábbi „KER-egyenértékűsítéséhez” hasonlóan sokak számára a szakma belső ügyének tűnik. A nyelvvizsgaközpontok két évente esedékes, átfogó felülvizsgálatát mostantól a *vizsgarendszerek újraakkreditációja* váltja fel. A különbség banálisnak tűnhet: a felülvizsgálatot a NYAK/OH kezdeményezte, az újraakkreditációt a vizsgaközpontnak kell indítványoznia. Az új eljárás azonban alapvető szemléletbeli változást is hozhat, amennyiben a hivatal élni akar vele (és – tegyük hozzá – ha hagyják, hogy éljen vele). A felülvizsgálat lényegében annak átfogó ellenőrzését jelentette, hogy a vizsgaközpont a jogszabályoknak, az akkreditációs kézikönyv előírásainak és saját eredeti rendszerleírásának megfelelően működik-e. A kulcsmozzanat ez utóbbi volt, mert az akár évtizeddel korábban, akkreditációs határozattal szentesített vizsgarendszerek lényegüket tekintve megkérdőjelezhetetlenek voltak. Hiába gondol ma már a szakma jelentős része egészen mást például az igaz/hamis állításokat felvonultató (és a totózós technikával dolgozó vizsgázónak is 50%-os sikerarányt kínáló) feladatokról, mint a kétezres évek elejének „megengedő” légkörében, hiába tűnik anakronisztikusnak az, ha egy államilag felkent vizsgarendszer egy-egy nyelvi alapkészséget egyetlen soványka feladattal kíván hitelesen mérni, és még sorolhatnánk... Az eddigi felülvizsgálati eljárások mindezt nem kérdőjelezhették meg, a vizsgák szerkezete, feladattípusaik köbe voltak vésve. Az újraakkreditáció ezzel szemben tiszta lapot teremthet. Két évente lejár a megszerzett jogosítvány, megújításához ellenőrizni kell, hogy a vizsgaközpont megfelel-e az eljárás időpontjában érvényes jogszabályi és szakmai követelményeknek. Következetes és szakmailag hiteles alkalmazása esetén ez a változás érdemi eszköz arra, hogy a párhuzamosan működő hazai nyelvvizsgarendszerek a gyakorlati nyelvtudást korszerű szakmai alapokon nyugvó, magas megbízhatóságú tesztekkel, kiegyensúlyozott követelményszint szerint – és sokszínűségük megtartásával – mérjék.

TOVÁBBI FORRÁSOK

Common European Framework of Reference for Languages, 2001 (angol változat):

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (Letöltve: 2014. 07. 04.)

Magyar Közlöny, 137/2008 (V.16.) Kormányrendelet:

http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=119127.259095 (Letöltve: 2014. 07. 04.)

OH/Nyelvvizsga Akkreditációs Központ, Jogszabálygyűjtemény:

<http://www.nyak.hu/doc/jogszab/default.asp> (Letöltve: 2014. 07. 04.)

KÖNYVSZEMLE

Horváth József – Medgyes Péter (szerk.)

Studies in honour of Marianne Nikolov

[Tanulmányok Nikolov Marianne tiszteletére]

Pécs: Lingua Franca Csoport, 2014. 519 p.

ISBN: 978-963-642-577-7

<http://mek.oszk.hu/12600/12693/>

Nagy várakozással kezdtem neki a Nikolov Marianne születésnapja alkalmából készült kötet olvasásának. Elképzelttem közben, ahogy a rá jellemző sodró lendülettel és kíváncsisággal ő is fellapozza az oldalakat, és nézi, vajon milyen képet festenek róla az általa inspirált írások. Nos, úgy vélem, a szerkesztők nagyszerű munkájának köszönhetően e portré kiválóan sikerült. A kötethez hozzájáruló 38 hazai és külföldi szerző több mint 500 oldalnyi írása hűen tükrözi az ünnepelelt sokrétű szakmai tevékenységét, a „meglepő és mulatságos” szerkesztői felütés (1) és Andrew C. Rouse személyes hangú zárása (499) pedig képet ad kreatív, fanyar humorú, szokatlan megoldásokra hajló és lehetetlent nem ismerő egyéniségéről is, amely kivívta a kollégák és tanítványok szeretetét és elismerését.

A kötet a bevezetőn és az utószón kívül nyolc nagyobb fejezetre tagolódik, amelyek az alkalmazott nyelvészet olyan központi kérdéseit járják körül, mint a motiváció szerepe a nyelvtanulásban, a korai nyelvtanulás sajátosságai, az interkulturális kommunikáció elemei, a nyelvpolitikai döntések hatása a nyelvtanításra, a személyiségi tényezők szerepe a nyelvtanulás folyamataiban, a nyelvi készségek fejlesztése, az értékelés és a vizsgák szerepe, valamint a nyelvészeti és fordítástudományi problémák alkalmazott nyelvészeti aspektusai.

Nikolov Marianne motivációs kutatásaiból tudjuk: az, hogy a tanár néni alacsony (1999), illetve szeret a tanítványaival videót nézni (2003), vagy arról beszélgetni, hogy mi lenne, ha kutyanak lenne (1996), csak néhány a vál-

tozatos tényezők közül, amelyek kicsiket és nagyokat nyelvtanulásra ösztönöznek. Az első fejezet (8) három írása a motivációkutatás új tendenciáit mutatja be, amelyek közül kiemelkedik az időbeni változások mérése és a különböző korcsoportok összehasonlítása. Kormos Judit és Csizér Kata (9) azt vizsgálja, hogyan hat a nyelvtanulási motivációra és a vélt nyelvhasználati hatékonyságra az interkulturális kontaktus egy külföldi hallgatók számára szervezett egyéves brit tanulmányi program alatt. Heitzmann Judit (23) tanulmánya a saját intézményi gyakorlat vizsgálatának kitűnő példája, amely során egy általa tanított osztály motivációinak alakulását tanulmányozta a 9.-től a 12. osztályig. Legfontosabb következtetése az, hogy a nyelvtanulás során a motiváció dinamikusan változik a tanári személyiség, a tanulási tevékenységek és a csoportklíma függvényében. Józsa Krisztián (37) e folyamat egyetlen elemét veszi górcső alá: az elsajátítási motiváció alakulását elemzi a 4., 6., 9. és 10. osztályokon keresztül, megvilágítva az angol és német nyelv tanulásával, a tanulók nemével vagy a szülők iskolázottságával kapcsolatos elgondolkodtató összefüggéseket.

A következő részben (51) megjelennek a korai nyelvtanulás mai szakirodalmát jellemző legfontosabb témák: az egyéni különbségek, a mérés és az értékelés (lásd Nikolov 2009). A fejezetet Jelena Mihaljević-Djigunović nyitja, akivel Nikolov Marianne az utóbbi időszak két legjelentősebb összefoglaló cikkét (Nikolov–Mihaljević-Djigunović 2006, 2011) jegyzi a gyermekkori nyelvtanulás gyakorlatáról, lehetőségeiről és korlátairól. Ebben az írásában Mihaljević-Djigunović (53) a fiatal nyelvtanulók dinamikusan változó énképét vizsgálja: kiemeli, hogy a korábbi elképzelésekkel ellentétben az egyéni különbségek ebben a korcsoportban is fontos szerepet játszanak. Hild Gabriella (72) cikkét, amely a mérés és értékelés témáját vezeti be, minden korai nyelvtanításban részt vevő tanárkolléga

számára fontos olvasmányoknak tartom. Bár az általános iskolai tanárok válaszaiban kicsit összemosódnak a különböző korcsoportok (egy felső tagozatosra már nem feltétlenül ugyanazok az elvek vonatkoznak, mint egy alsó tagozatosra), a nyilatkozatok mégis azzal szembesítenek bennünket, hogy a tanárok nem veszik figyelembe a fiatal nyelvtanulók életkori sajátosságait, így értékelési gyakorlatuk sok esetben nem alkalmas valós nyelvtudásuk megítélésére. Thékes István (87) cikke a szókincs mérésével kapcsolatban azonnal jó megoldást is kínál erre a problémára, míg Lucilla Lopriore (100) betekintést nyújt a gyermekkori nyelvtanítás olasz gyakorlatába.

A harmadik fejezet (117) a nyelvi kompetencia „ötödik dimenzióját” (Damen, idézi Holló, 133), a nyelvi tudást tágabb perspektívába helyező (inter)kulturális ismereteket tárgyalja. Elgondolkodtak már valaha azon, mit árulnak el a különböző kultúrák világlátásáról népmeséik rituális záró fordulatai (boldogan éltek, míg meg nem haltak)? Hogy „keresik”, „nyerik” vagy „kiérdemlik”-e a fizetésüket, vagy hogy Józsinak, Józsi bátyámnak vagy Kovács úrnak szólítják-e a főnököket? Holló Dorottya (133) áttekintéséből kedvünkre válogathatunk a kulturális különbségek megközelítési lehetőségei közül, amelyek segítségével például a fenti talányok is megfejthetőek, míg Menyhei Zsófia (119) és Kiszely Zoltán (149) az elméletek gyakorlati hasznosíthatóságáról számol be. Mindketten egyetértenek abban, hogy az interkulturális tudatosság fejlesztése a globális kommunikáció korszakában kulcsfontosságú, jelentse ez akár a sztereotípiák újraértékelését vagy a retorikai konvenciók összehasonlítását. Az új attitűdök vagy retorikai sémák kialakítása azonban nem mindig könnyű feladat.

A nyelvpolitikáról szóló negyedik fejezet (161) külön cikk apropója is lehetne mind terjedelme, mind a kiváló szerzőknek és Nikolov Mariannának a témához kapcsolódó munkássága okán. A kontrasztív retorika atyjának tartott Robert B. Kaplan fejezetnyitó írása (163) igazi unikum: többnyelvű oktatási kö-

zegekben szerzett tapasztalatai alapján a szerző rámutat, hogy a nyelvpolitikai tervezés nem csupán oktatási, hanem politikai kérdés is, ezért akkor lehet sikeres, ha szaktudással, befolyással és hatalommal rendelkező emberek is részt vesznek a stratégiák kidolgozásában. Napjainkban nyelvpolitikai állásfoglalás kérdése például a bevándorlók nyelvének szerepe a többségi társadalmakban, a világnyelvek új variációinak státusza vagy az egynyelvűség ideológiájának megkérdőjelezése. Ezek közül Kaplan külön kitér az angol mint világnyelv szerepére az ázsiai országokban, és megvilágítja azokat az okokat, amelyeknek köszönhetően sem az angol nyelv közoktatásban tapasztalható dominanciája, sem a korai nyelvtanulás nem tudja beváltani a hozzá fűzött pozitív reményeket. Provokatív, de elgondolkodtató olvasmány! A nyelvpolitika magyar perspektíváit Medgyes Péter, Bárdos Jenő és Öveges Enikő mutatják be. Az immár 20 éve útjára indított anyanyelvű / nem anyanyelvű tanár dilemmára (Medgyes 1994) reflektálva, Medgyes Péter (176) is hangsúlyozza a paradigmaváltás szükségességét az angoloktatásban. Az a tény, hogy ma az angol nyelvű kommunikáció domináns többsége nem anyanyelvi beszélők között zajlik nemzetközi színtereken, új megvilágításba helyezi a nyelvek közti közvetítésre képes, interkulturális kompetenciákkal rendelkező nem anyanyelvű tanárok szerepét, illetve a nyelvtanítást eddig uraló anyanyelvi normákat. Mindez olyan új nyelvtanítási módszereket tesz szükségessé, mint a tartalomalapú nyelvoktatás vagy az iskolán kívüli nyelvtanulási formák bevonása az oktatásba. A tanítási módszerek és tartalmak folyamatos felülvizsgálatát és aktuális kontextushoz illesztését Bárdos Jenő (186) is a tanári gyakorlat leglényegesebb elemeinek tartja; éppen ezért Medgyes Péter anyanyelvű / nem anyanyelvű dichotómiájához kapcsolódva annak a véleményének ad hangot, hogy bármi is az anyanyelvé, a jó tanárt speciális személyiségvonások, ismeretanyag és nyelvpedagógiai tudatosság is jellemzi, és ezek a tulajdonságok együtt

teszik hatékonyá. Visszatérve a nyelvpolitikai tervezéshez, Öveges Enikő (206) azt vizsgálja, hogyan változtak a modern nyelvek tanítására vonatkozó elvek a Nemzeti Alaptantervben 1995 óta. Megállapítja, hogy bár a legfrissebb, 2012-es NAT már sikeresen képviseli a legfontosabb európai értékeket, még mindig tartalmaz anomáliákat. Az általános iskola 5.-6. és 7.-8. osztályaiban például csökkentett óraszám mellett kellene magasabb szintű kimeneti nyelvtudást elérni és még egy második idegen nyelvet is elkezdni a 7. osztályban. Ezenkívül a valóban szabad nyelvválasztás, a folyamatosság és az 1.-3. osztályban megkezdett idegennyelv-tanítás kereteinek megteremtése is fontos lenne a hatékony nyelvtanítás szempontjából. A fejezetet záró két cikk kitűnően illusztrálja a Bárdos Jenő által említett ismereten és tudatosságon alapuló jó gyakorlatot. William A. Thomas (216) bemutatja, hogyan járulhat hozzá a szóbeli tesztfeladatok során tapasztalt különböző hallgatói megközelítések elemzése a hatékonyabb feladat- és óratervezéshez, valamint az osztályban uralkodó erőviszonyok átértelmezéséhez. Baróczi Stefka (227) pedig arról számol be, hogyan fejleszthető kooperáció segítségével a nyelvtanár szakos hallgatók nyelvpedagógiai tudatossága.

Az ötödik rész (241) azoknak a tanulói tulajdonságoknak a gazdag tárházát mutatja be, amelyek miatt olyan drámaian más egy idegen nyelv tanulása, mint anyanyelvünk elsajátítása. A fejezetet Stephen Krashen indítja, aki inputelméletével (1985) először próbálta rendszerbe foglalni a második nyelv elsajátításának sokszínűségét. A Nikolov Mariannéval közösen írt 1997-es cikkükben azt vizsgálták, fel kell-e mindenképpen áldozni a nyelvhelyességet a folyékony beszéd érdekében. Élvezetes stílusú tanulmányában ezúttal azt bizonyítja a szerző (243), hogy az állati kommunikációból vett példák is igazolják: a nyelvtanulás leghatékonyabb módja a természetes közegbe ágyazott, „itt és most” alapú nyelvelsajátítás, amely egy közösség támogató tagjai között folyik, akik a tanuló szintjéhez

igazítják nyelvi reakcióikat, és hajlandóak kivárni, míg az készen nem áll a nyelvhasználatra. További bizonyítéku szolgál a krasheni inputelmélet érzelmi szűrő (1985) aspektusára Tóth Zsuzsanna cikke (259) is: vizsgálata egyértelműen kimutatja, hogy azoknak a nyelvtanulóknak a szóbeli produkcióját, akiknek a nyelvi szorongása alacsonyabb szintű, minden szempontból hatékonyabbnak ítélték az anyanyelvű kommunikációs partnerek. A nyelvtanulók persze nem csupán személyiségi jegyeik alapján különbözhetnek: rendelkezhetnek olyan fogyatékossgal is, amely alapvetően meghatározza a nyelvtanulási esélyeiket. Piniel Katalin, Csizér Kata és Kontra H. Edit cikke (274) rámutat arra, hogy nyelvtanítási szempontból a siket és nagyothalló tanulók különösen kritikus csoportot alkotnak. Az idegen nyelv tanulása során ugyanis nem csupán a nehézkes szóbeli inputfelvétellel kell megküzdenuk: sokuknál már az első (jel)nyelv elsajátítása is megkésett és korlátozott volt, tehát ez sem tud megfelelő támaszt nyújtani a második nyelv tanulásakor. Esetükben rendkívül fontos a megfelelő attitűdök, motivációk és tanulási stratégiák tanulmányozása és kialakítása, ezért a szerzők olyan kérdőív validálási folyamatát mutatják be, amely alkalmas a siket és nagyothalló nyelvtanulók egyéni különbségeinek feltérképezésére.

A második nyelv tanulásának fontos aspektusa a már korábban elsajátított nyelvek és stratégiák hatása. Sárdi Csilla (289) egy felnőtt nyelvtanuló esetén keresztül vizsgálja meg a manapság még nyelvpolitikai döntéseket is befolyásoló feltételezést, miszerint nem szerencsés az angolt a német előtt tanulni, mert egyszerűbb nyelvtani szerkezetének köszönhetően az angol nem támogatja, sőt akár gátolja a német elsajátítását. Ezzel szemben feltételezve, hogy több nyelv megtanulása nemhogy akadályozza, mint inkább segíti a folyamatot, Tankó Gyula (303) a nyelvfelménektitkát kutatja. Amíg a tanulmány egyik legérdekesebb eleme kétségkívül az adatbázisként szolgáló online könyv, amelyben a világ gyakorló poliglottjai osztják meg tapasztalataikat,

a konklúziók is minden nyelvtanuló számára megfontolásra méltóak: a nyelvtanulás élethosszig tartó vállalkozás, amit nemcsak (több szerző szerint nem is elsősorban!) az osztályteremben kell művelni, hanem meg kell tanulni saját érdeklődésünknek megfelelő, élvezetes formáit. Ez a fajta belső, a tevékenység öröme által keltett motiváció sajnos kevés magyar nyelvtanuló sajátja (lásd Einhorn 2012), amit Loch Ágnes és Dévény Ágnes egyetemisták nyelvtanulását elemző cikke (316) is bizonyít. A válaszadók nagyrészt szakmai célból tanulják a nyelvet, és a módszerekre vonatkozó preferenciáik is haszonelvűek: valószínűleg a vizsgákon való megfelelés szempontjából tartják leghasznosabbnak a vizsgafeladatok gyakorlását, a nyelvtani tesztekét és a tanári előadásokat. Elgondolkodtató kontraszt azonban, hogy 4–12 év nyelvtanulás után a többség csak középfaladóra értékeli nyelvtudását, ami némileg megkérdőjelezi e preferenciák hasznosságát. A fejezet zárásaként Barabás Mariann (330) rendkívül érdekes cikke az ellenpólusról szól: a nyelvtanárokról, akiknek az életében a nyelv nemcsak kötelező tantárgy, hanem hobbi, szenvedély, hivatás és megélhetés is. Az öt tanárinterjúból gazdag kép bontakozik ki arról, hogy egy másik nyelvvel és kultúrával való intenzív kapcsolat hogyan alakítja a nyelvhasználók személyiségét, látásmódját, és gyakran az életét is.

A következő két fejezet a nyelvi készségek fejlesztési (341) és mérési (383) gyakorlatával foglalkozik. Lehman Magdolna beszámolója (344) egy helyi angol nyelvi lexikai korpusz létrehozásáról más intézmények számára is hasznos és követendő példát nyújt. Megtudhatjuk, hogyan térképezhető fel egy adott tanulmányterülethez kapcsolódó szókincs, amely megbízható segítséget nyújt a szükséges szókészlet fejlesztéséhez, méréséhez, és az egyéni tanuláshoz is. A következő két cikk a tudományos stílusú írás fejlesztési lehetőségeivel foglalkozik: míg Doró Katalin (356) összehasonlító tanulmánya azt mutatja be, a tudományos stílus mely elemei okoznak

gondot az anglisztika BA szakosok szakdolgozati absztraktjaiban, Horváth József (370) a plágium összetett problémáját vizsgálja hallgatói kérdőívek alapján. A nemzetközi korpuszból származó válaszok új megvilágításba helyezik a kérdést: rámutatnak, hogy az online kommunikáció világában megváltozott adatfelhasználási szokások, valamint a felsőoktatásban eluralkodó teljesítménykényszer, amely a minőség helyett a mennyiséget helyezi előtérbe, egyaránt a szabályos forrásfelhasználás ellen hatnak. A témakör lezárásaként a 7. fejezet (383) három írása a mérés és értékelés kérdéseit vizsgálja. Szabó Gábor (386) nyolc államilag akkreditált nyelvviszga szövegértési feladatát összehasonlítva mutatja be, milyen összetett fogalom a „feladatnehézség”: azonos nehézségi fokú feladatok összeállításához nem csupán hasonló komplexitású szövegek, hanem hasonló kognitív erőfeszítést kívánó feladattípusok is szükségesek. Csépes Ildikó (399) rámutat, fontos lenne a leendő tanárok értékelési tudatosságát fejleszteni annak érdekében, hogy ők maguk is képesek legyenek tanítványaik nyelvi kompetenciáját megbízhatóan mérni és értékelni, és az értékelést a tanulás szolgálatába állítani. Amint a tíz magyarországi angoltanári mesterképzést áttekintő összehasonlításából kiderül, ezen a téren még van mit pótolni: csupán hat képzés tantervében szerepelt külön nyelvi méréssel és értékeléssel foglalkozó kurzus, és ezeknek a tartalma sem egységes és átfogó. A tanári tréning fontosságát hangsúlyozza Bukta Katalin (412) is az esszéek értékeléséről szóló írásában.

A kötet utolsó fejezete (427) elméleti nyelvészeti és fordítási perspektívákkal gazdagítja a képet. Egy Nikolov Mariannéval közösen kezdett kutatás továbbgondolásaként Ottó István (429) a „felnőtt nyelvtanulási paradoxont” értelmezi újra egy mesterséges neurológiai hálózat számítógépes modellezésével. Vizsgálatában arra keresi a választ, milyen hatással vannak a felnőttek nyelvtanulására a tanárok által közvetített explicit célnyelvi leíró kategóriák, és van-e különbség haté-

konyság szempontjából az eltérő típusú kategóriák között. Martsa Sándor (449) szemantikai átváltási műveleteket elemző írását Andor Józsefnek az angol félig kompozicionális szerkezetekről (például *have a tea, take a walk*) szóló tanulmánya (463) követi, amelyben hangsúlyozza, hogy ezeket a nyelvtanulók számára gyakran nehézséget okozó, figyelemre méltó regionális variációt mutató szerkezeteket nem megfelelő mértékben reprezentálják a korpuszalapú szótárak. A fejezetet két fordítási témájú cikk zárja. A fordítói gyakorlatot nem éppen megszokott szemszögből vizsgáló cikkében Heltai Pál (475) arra világít rá, hogy egy fordítást mindig az adott szituációban megfelelő és megvalósítható módon kell(ene) elkészíteni – idő- és költségráfordítás szempontjából is ez lenne a leghatékonyabb mindkét fél számára. A gyakorlatban azonban több okból is ritkán valósul meg a minőségi szintek tudatos megválasztása. A szerző ezeket az okokat és a megoldás lehetőségeit térképezi fel, amely hasznos olvasmány mind a megrendelők, mind a fordítók számára. A fordítói tudatosság növelése azonban nem csak a hivatásos fordítók számára lényeges: Lovorka Zergollern-Miletić (488) horvátországi angol szakos hallgatókkal végzett vizsgálata alapján azt a következtetést vonja le, hogy a fordítás elősegíti az eredeti idegen nyelvi szöveg pontosabb megértését és a kulturális különbségek elfogadását, aktiválja a szókincs és nyelvtani struktúrák használatát, valamint fejleszti a szótárhasználati készségeket is.

Szívesen ajánlom ezt a kötetet mindazoknak, akik többet szeretnének tudni az alkalmazott nyelvészeti kutatás legújabb irányzatairól és a nyelvtanulás/nyelvtanítás kérdéseiről, vagy egyszerűen csak ötleteket szeretnének kapni saját tanítási gyakorlatuk fejlesztéséhez. Színes, gazdag, inspiráló olvasmány!

Magnuczné Godó Ágnes

IRODALOM

- Einhorn Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvtanítás* 18/3, 22–34.
- Krashen, S. D. (1985): *The input hypothesis. Issues and implications*. Harlow: Longman.
- Medgyes, P. (1994): *The non-native teacher*. Houndsmills: Macmillan.
- Nikolov, M. (1996): “I wish I had a dog”: Stories written by children. *NovELTy* 3/1, 58–67.
- (1999): “Why do you learn English?” “Because the teacher is short.” A study of Hungarian children’s foreign language learning motivation. *Language Teaching Research* 3/1, 33–56.
- (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 13/8, 61–73.
- Nikolov, M. (ed., 2009): *The age factor and early language learning*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Nikolov, M. – Krashen, S. (1997): Need we sacrifice accuracy for fluency? *System* 25/2, 197–201.
- Nikolov, M. – Mihaljević-Djigunović, J. (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, 234–260.
- (2011): All shades of every color: An overview of early teaching and learning of foreign languages. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 95–119.

Nagy György

Angol közmondások

2000 angol közmondás,
szólás és szállóige fordítása
és magyar megfelelője

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2013. 253 p.

ISBN: 978-615-5219-19-1

Nagy György tapasztalt szótárkészítő. Gyűjteménye jelent meg *Magyar–angol idiómaszótár* címmel, és a jelenlegihez hasonló műve az *Angol–magyar kifejezések – 3000 gyakori szókapcsolat, szólás, közmondás*.

Egy interjúban (<http://olvassbele.com/2013/09/12/szotariras-nelkul-nem-tudok-elni-akozmondasgyujto-nagy-gyorgygeorg-l-nagy/>) a szerző elmondja, miért tartja fontosnak ezt a könyvét: „Tudomásom szerint ez az első olyan angol közmondásgyűjtemény, amely megadja az angol közmondások magyarázatát, magyar megfelelőjét, szó szerinti fordítását és eredetét. ... Az idegen nyelv megértéséhez a nyelvtanulóknak legalább 250 közmondást kell ismernie...”

A kétnyelvű Bevezetésben olvashatjuk a korai közmondásgyűjtemények bemutatását, a közmondások, szólások, szállóigék stilisztikai jellemzőit és a szótár céljának meghatározását, ebben a sorrendben (5–22). A Bevezetésben található Útmutató ismerteti a kötetben használt jelzéseket, amelyek minden oldal alján is szerepelnek.

A szerző szerint „... a mai angol nyelv leggyakoribb 1000 közmondását, 700 szállóigéjét és 300 szólását ... összefoglaló néven frazémá”-ját (5) gyűjtötte össze. Öröm ennyi bölcsességet, szellemes gondolatot, szófordulatot olvasni. Nem csupán angolok és amerikaiak szerepelnek a könyvben, vannak francia, görög, japán, kínai, latin, német, orosz, szuahéli, zsidó mondások is amerikai betűzéssel, például *neighbor* (118), *honor* (121). Érdekes olvasmányt vehetünk tehát kézbe, rendkívül gazdag anyaggal. Van, ahol történelmi magyarázatot is kapunk, például a *Remember Alamo!* (25) vagy *Pearl Harbor* (128) esetében.

Az idézett szerzők között is sok (és sokféle) hírességet találunk, mint például Ezópus, Arisztotelész, Balzac, a Biblia, Bismarck, Chaucer, Churchill, Confucius, Edison, II. Erzsébet, Eric Fromm, Göring, Heine, Horatius, Victor Hugo, Lenin, Marx, Michelangelo, Ovidius, Platón, Seneca, Voltaire, Vergilius. Általában az eredeti latin szövegek is szerepelnek (a más nyelvűek nem).

A „szótárban az ismert eredetű angol közmondások, szólások és szállóigék közül 62-nek a Biblia a forrása; 40 ókori latin; Chaucertől 40; míg Shakespeare-től 37 származik” (12). Érdekes, hogy több Shakespeare-dráma címét

közmondásként szerepelteti, van, ahol dátummal (proverb, 1546) (82), van, ahol anélkül (152). Nem világos, hogy míg Shakespeare mondását *saying*nek is nevezi (146), Balzacét miért *proverb*nek (83). Hasznos lenne tehát, ha mindkét nyelven definíciót kapnánk a közmondás, szólás és a szállóige jelentéséről, és indoklást ezek könyvbeli használatáról. Az angol nyelvű bevezetőnek ugyanebben a részében nem jelenik meg a *maxim* szó; a *szállóige / maxim* szó pedig a szótári részben nem fordul elő, bár a könyv címében (legalábbis a belső címdalton) mindkettő szerepel.

Az angol közmondások a kulcsszó alapján szerepelnek alfabetikus sorrendben, néhol szófaj szerint is csoportosítva, a *love* szó esetében főnévként és igeeként (146–147). Remek szerkesztési megoldás, hogy minden egyes angol frazéma alatt megtaláljuk

- szögletes zárójelben a szó szerinti fordítást (amely természetesen nem lehet mindig „szó szerinti”, lásd később 1. pont);
- félidézőjelben a jelentést, és ha ismert, a forrást (bár itt vannak hiányosságok, lásd később 4. pont): gyűjtemény, szerző, esetleg évszám, mű;
- dőlten szedve az angol közmondás magyar megfelelőjét;
- tilde (~) után dőlten szedve az angol közmondáshoz hasonló magyar közmondást.

Értelemszerűen nem mindig szerepel mind a négy kategória, van, ahol a szerző szerint nincs szükség a jelentés magyarázatára, más-hol nincs magyar megfelelő, stb. A jelölések értelmezését minden oldal alján feltüntetik, segítséget nyújtva a feledékeny olvasónak.

Pontos fordításokat, egyezéseket, illetve finom különbségtételeket egyaránt találunk a könyvben. Például: *Well begun is half done.* (proverb, 1415) *A jó kezdet fél siker.* (34). Itt a szerző az angol közmondás megfelelőjének tünteti fel a magyar mondatot. Másik példa: *A good beginning is half the battle.* (proverb) [A jó kezdet egy fél csata.] ~ *A jó kezdet fél siker.* (34). Ebben az esetben a jelzések alapján a magyar megfelelő csak hasonló az angolhoz.

A fenti, igen hasznos, olvasóbarát rendszer pontos betartása (kb. 230 oldalon át) azonban nagy gondosságot igényel mind szerzőtől, mind szerkesztőtől. Ők döntenek el, mennyiben illenek össze a két nyelv szófordulatai, mit is jelent a „szó szerinti magyar fordítás”, illetve hasonló magyar közmondásról van-e szó, vagy ténylegesen az angol közmondás magyar megfelelőjéről (lásd 2. pont). Az említett konkrét jelzéseket ennek alapján kell alkalmazniuk. Ugyanaz a mondás kétféle jelöléssel nem szerepel. Például: *Nobody is perfect.* [Senki sem tökéletes.] (174) vagy *Rats desert the sinking ship.* [A süllyedő hajót elhagyják a patkányok.] (190) – ezek csakugyan szó szerinti fordítások, de egyben az angol magyar megfelelői is, tehát dőlten is szedhették volna őket. Egyetlen kivételt találtunk, ahol mindkettő szerepel, talán éppen a közmondás jelentése miatt: *Repetition is the mother of learning.* [Ismétlés a tudás anyja.] *Ismétlés a tudás anyja.* (192). Ilyen komplex, sok elemből álló munkánál természetesen vitatható döntések is adódnak. Arról nem szólunk, hogy milyen közismert angol mondásokat lehetett volna még bevenni egy ilyen gyűjteménybe. Arra is csak egyetlen példát hozunk, hogy sok helyen az angol mellől lemaradt a szorosan kapcsolódó, jól ismert magyar szólás: *Sometimes one cannot see the wood from the trees.* (249) – Gyakran mondjuk, hogy: valaki nem látja a fától az erdőt.

Igen hasznos, jó munkának tartjuk a könyvet, de a tisztességes tájékoztatás követelménye okán nem hallgathatjuk el a pontatlanságokat sem. Hosszú hibajegyzék helyett itt csak egy-egy jellegzetes problémát mutatunk be:

1. A legzavaróbb az, hogy „szó szerinti fordítás” kifejezés szerepel mindvégig, pedig ilyen csak ritkán fordulhat elő két nyelv között. A könyvben gyakran nem is a pontos fordítás kerül szögletes zárójelbe, bár van az eredetihez közelebbi magyar fordulat. Elég lett volna, ha csak „fordítás” a meghatározás, bár a pontatlanság akkor is megmarad. Például: *...catch a louse.* [...bolhás leszel.] (33) – szó szerint: tetves. Nyelvoktatási szempontból

az ilyen meg nem felelés különösen sajnálatos. A nyelvórákon a fordítás tanítása során arra hívjuk fel a tanulók figyelmét, hogy lehetőleg minél közelebb maradjanak az eredetihez, ha a másik nyelv ezt megengedi. Az angolban is lehetett volna „flea” a „louse” helyett, de nem az van, így nincs okunk a tetű helyett bolhát fordítani, különösen akkor nem, ha „szó szerinti fordítást” ígérünk. (Természetesen itt nem a műfordításról vagy a szakfordításról beszélünk.)

2. Gyakran a szó szerinti fordítás jelzése helyett inkább a tartalmi megfelelést, a félidézőjelet kellett volna használni. Például: *The biggest bang for the buck comes from negative campaigning.* [Ár-érték arányban negatív kampányra éri meg a legjobban költeni.] (47); *Incompetent leaders are alarmed by excellence.* (saying by George Nagy) [A tehetségtelen vezetőt megrémíti a tehetséges beosztott.] (127) – A ’beosztott’ jelentésű szó az angolban nem is szerepel, az *excellence* inkább kiválóságot jelent, így a „közmondás jelentése” kategóriába tartozna ez a magyar változat, tehát félidézőjelben lenne a helye ebben a felosztásban.

3. Többször előfordul, hogy a szó vagy mondat szögletes zárójelben közölt fordítása egyértelmű, így nincs is szükség a félidézőjelben megadott jelentésre. Például: *Do not threaten if you don't have the power to act.* [Ne fenyegetőzz, ha nincs hatalmad cselekedni.] ’Fenyegetésed elveszti a jelentőségét, ha nincs mögötte erő.’ (223) – Az utóbbit teljesen feleslegesnek tartjuk. Vagy: *Tomorrow never comes.* [A holnap sosem jön.] ’A mai lehetőség holnap már nem áll rendelkezésedre.’ ~ *Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra.* (227) – Elég lenne a fordítás és a hasonló magyar közmondás, felesleges még a magyarázat is.

4. Néhány példa tárgyi tévedésre:

- William Makepeace Thackeray, 1640 (43) – az író 1811–1863 között élt.
- (saying by Louis XVIII, 1844) (186) – a király 1824-ben meghalt.
- Herbert V. Prochnov (138) – helyesen: Prochnow.

- M. Somerset Maugham (62) – az író keresztneve William, tehát az M helyett W-nek kellene itt szerepelnie.
- Horace ... 65–23 B.C. (66) – a 156. oldalon 65–8 B.C., ugyanakkor a 159. oldalon a halálának éve 14 B.C.

5. Olykor az adatok hiánya nehezíti az olvasást. Bár a szerző általában feltünteti az eligazító évszámot, előfordul, hogy ez elmarad. Természetesen nem hiányolunk pontos bibliográfiát, de nem világos, miért nem szerepelnek néhol az évszámok, ha az idézett szerző nevét említésre méltónak találta a könyv írója. A híres és kevésbé ismert nevek mellől egyaránt sokszor (legalább 25-ször) lemaradt ez az adat. Például: Cervantes (81); Churchill (231); W. Jones (53); Madame Du Deffand (249). Napóleonnál a 23. és 28. oldalon nincs, míg máshol szerepel; a szerző angol neve (George Nagy) esetében is hiányzik (például: 49, 81, 90), bár ez indokolható.

Visszatérő hiányosság, hogy nem szerepel a kiadvány címe, pedig említése a kulturális tájékozottságot segíthetné. Például Chaucer neve mellől mindenhol hiányzik a *Canterbury Tales* cím (valószínű, hogy az említett 40 idézet ebből a műből származik; ha nem, akkor különösen fontos lenne a forrás); Shakespeare-nél a *Hamlet* (32), a *III. Richard* (246) és az *As you like it* (252) megnevezése maradt el. Bibliái szöveg esetében sem tüntette fel mindenütt a szerző a forrást (131).

6. Néhol a szerző személye körül tapasztalunk tévedést, például: *Attack is the best form of defense.* (proverb, early 20th century) *A legjobb védekezés a támadás.* (29); valamint: *The best defence is a good offence.* (proverb) (68) – ezt a szállóigét magyar és angol források

sora tulajdonítja Napóleonnak (lásd például <http://napoleonbonapartepodcast.com/2010/03/13/englands-wars-against-napoleon/>). Hasonlóképpen Voltaire megfogalmazásának tartják a következő kifejezést: *The best is often the enemy of good.* (35) (lásd például <http://en.wikiquote.org/wiki/Voltaire>). További pontatlanságok: *Faith can move mountains.* (proverb, 1897) (89) – a Bibliában szerepel; *Every man has a right to be conceited until he is successful.* (proverb, 1831) (58) – források szerint ez Benjamin Disraeli mondása (lásd például http://en.wikiquote.org/wiki/Benjamin_Disraeli). Két igen hasonló mondat ugyanazon évben egyszer egy megnevezett szerzőtől idézett szólásként, máskor közmondásként fordul elő. *You can catch more flies with honey than with vinegar.* (saying by G. Torino, 1666) (95), majd *Honey catches more flies than vinegar.* (proverb, 1666) (121).

7. Gépelési, írásjel-használati hibák is adódtak (például 141, 93, 194, 241, 253).

A könyv jó szolgálatot tesz mindenkinek, akit érdekelnek a két nyelv fordulatai. Nyelvtanulási célra is remek forrás lehet a diákoknak tanári közreműködéssel. A közmondások színesítik a nyelvórákat, mert bepillantást engednek egy másik nép, a jelentős személyiségek gondolataiba, szöfűzésébe, történeti környezetébe. Ez a gyűjtemény különösen gazdag a kulturális utalásokban, hiszen sok más nemzetiségű ember gondolatát is megismerhetjük angolul. A latinul tudók öröme ezen a nyelven is megtalálhatók a szólások. Az említett pontatlanságok eltörpülnek a kötet erényei mellett. Igazán érdemes böngészni benne!

Bognár Anikó

Görcsné Dr. Muzsai Viktória –
Szilágyi Magdolna (szerk.)
Multimédia Projekt DVD
(Multimedia Projekt DVD) és
Német nyelvtanulás/tanítás
– dinamikusan

Kézikönyv a Multimédia Projekt
DVD-hez*
(Deutschlernen / lehren – dynamisch.
Handbuch zum DVD Multimedia
Projekt)

Győr: Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó,
2011. 132 p.
ISBN: 978-963-334-036-3

A Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Karának Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszéke az EdTWIN projekt 2008–2011 (Ikerkapcsolatok az oktatásban, AT-HU Háttáron Átnyúló Együttműködési Program 2007–2013) keretében készítette el a fent nevezett anyagot, mely 4 DVD-n, 660 percnyi módszertani-didaktikai felvételből és a hozzá kapcsolódó kézikönyvből áll. A kötet előszavából megtudhatjuk, hogy a DVD-k, valamint a kiegészítő és háttéranyagokat tartalmazó kézikönyv a KER (Közös Európai Referenciakeret) ajánlásait alapul véve kíván olyan újszerű módszertani ötleteket, eljárásokat bemutatni, melyek az utóbbi évek során hatékonyságuk révén bevett módszerekként honosodtak meg az intézmény tanítóképzői gyakorlatában (5). A mű legfontosabb célkitűzése, hogy a megszerzett szakmai tudást, gyakorlati tapasztalatot minél közelebb hozza a felhasználóhoz – elsődlegesen gyakorló tanárok – elé, elősegítve módszertani tárházuk gyarapodását, felfrissítését a tanórák tervezéséhez és megtartásához. További célkitűzés-ként fogalmazódik meg a projektbemutatóra

készített meghívó szövegében (125), hogy a tananyag diákoknak kíván országismereti témákat újszerű formában bemutatni.

Az anyag címe azonban okozhat némi fejtörést: a „multimédia” szó jelentése alapvetően csupán több csatorna egyidejű jelenlétét mondja ki, de a szó mai használata – főként az oktatás területén – a számítógép, illetve tágabb értelemben véve az információs és kommunikációs technológiák felhasználására, alkalmazására utal. Így a „Multimédia projekt DVD” elnevezés hamis elvárásokat kelthet a felhasználóban, aki a fent említett konnotációból kifolyólag más tartalmakat és eszközöket, illetve felhasználási módot (is) várna. Ennek ellenére nem csalódik majd, aki az anyag gazdag tartalmába betekintést nyer. A DVD-sorozat a következő témaköröket tartalmazza, melyek egyben a kézikönyv szerkezetének alapjául is szolgálnak:

A. Kommunikációs játékok (interaktív szótárként, a mindennapokra, a logikus demokrácia tanulásához): A fejezetben felsorakoztatott játékok sokrétűen hasznosíthatóak a nyelvoktatásban, hiszen különböző oktatási célok, nyelvi témakörök kapcsán, többféle variációban felhasználhatóak.

B. Irodalmi projektek (bábszínház, két-nyelvű irodalmi projekt, hősök és lovagi tornák, drámapedagógiai példák): A fejezetben képet kapunk arról, milyen oktatási céllal és módszertani megfontolások mentén válhat az irodalom a nyelvtanítás hatékony eszközévé.

C. Cselekedtető játékok (tantárgyakat átfogó tanításhoz kapcsolódó módszerek): A fejezetben három konkrét példát látunk több érzékszerv bevonásával tantárgyakat átfogó, különböző ismeretköröket összekapcsoló és összefüggéseiben tárgyaló projektekre.

D. Ötletek a tanároknak (az oktatás térbeli alakításának szervezése, oktatás zenével, ritmusérzék használata, interaktív országismeret, a mobil börföld – tanítási ötletek a mindennapokra): A munkaformák szervezésének, alakításának módja a tan-

* A kézikönyv letölthető a következő weboldalról:
http://www.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/atfk/edtwinn/konyv/multimedia_belivek.indd_JAV__4_.pdf
(Letöltve: 2014. 07. 06.)

terem megfelelő átrendezésével, kialakításával, zene, ritmus és országismeret felhasználása, valamint egy tanári oktatási és szemléltetőeszközöket tartalmazó bördönd bemutatása a cél.

E. EU-projektek (EU-projektek folyamatának bemutatása, a Viseus-projekt, egy multimédiás európai projekt): A fejezet az EU-projektekben rejlő lehetőségeket tárgyalja bevezető előadás és két konkrét példa segítségével.

F. Iskolai példák (a nyelvtanulás első lépései – tanórai felvétel az Öveges József Gyakorlóiskola közreműködésével): Az órafelvétel egy 2. osztály németóráját mutatja be a Tamburin 1 nyelvkönyv „Állatok” témaköréhez kapcsolódóan, kiegészítő tananyagok segítségével. Az órán többek között megfigyelhetjük egy nyelvtani szabály önálló felismerését példákban, majd megfogalmazását a tanulók által, valamint különböző kommunikációs és kooperációs tevékenységeket is.

G. Egyetemi példák (játékos országismeret – mikrotanítások felvételei, a CENT-ROPE-RÉGIÓ ifjúsági nyelve – tréning, nyelvtanulás segítése e-learninges anyagokkal): A fejezet első felében felvételeket láthatunk az egyetem hallgatói által tervezett országismereti témájú órák mikrotanításáról és a kapcsolódó közös értékelésről. Ezt követően rövid tréningfoglalkozást láthatunk az „ifjúsági nyelv” témakörében, valamint egy e-learninges tananyag céljait és elemeit ismerhetjük meg.

A DVD-n szereplő példák a kézikönyv használata nélkül is érzékletesen és részletesen mutatják be a témakörökhöz rendelt, de az egyes alfejezetekhez kapcsolódóan gyakran több variációt is felsorakoztató (például a Kommunikációs játékok alfejezetei, 8) módszertani ötleteket, így a filmfelvételek önmagukban is elégségesnek mondhatóak a bevezetésben említett célok eléréséhez. Azáltal, hogy az első öt fejezetben (A-B-C-D-E) az egyes példákat részletes módszertani bevezető

tő indítja, lépésről lépésre bemutatva a kitűzött célokat, munkaformákat, felhasznált anyagokat, majd mindezt általában a konkrét megvalósítás bemutatása is követi hallgatókkal végzett szimulációk segítségével, teljes képet kapunk az adott módszerről, a sikeres megvalósítás lépéseiről, valamint az esetleges nehézségekről, problémákról. A kézikönyv anyagai elősegítik a bemutatott módszerek elsajátítását: az egyes témakörök bevezetéseként összefoglaló jellegű tanulmány ad átfogó képet az adott módszerről (például A dobozszínház [38] vagy a Nemzetközi projektekről – dióhéjban című [48] fejezet), valamint egyes kiválasztott példák konkrét anyagait is bemutatja, elérhetővé, sokszorosíthatóvá teszi. Ezáltal lehetővé válik, hogy az adott módszer iránt érdeklődő tanár az első lépéseket kész, kipróbált és az oktatásban bevált minta alapján tegye meg.

Az anyag iskolai (F) és egyetemi (G) példákat felsorakoztató részei a korábban tárgyalt módszertani ötletekből merítenek.

Az iskolai tanóra felvételéhez a kézikönyvben megtaláljuk az igen részletes, célokat, munkaformákat és az egyes szakaszok ellenőrzésének módját is felsorakoztató óravázlatot. Megtalálhatóak ugyanitt a felhasznált, saját készítésű tananyagok és megoldásaik megfelelően nagyított, nyomtatható formában, így az óra egyes elemei, vagy akár teljes egésze is kipróbálható hasonló célcsoport esetén. Az egyetemi hallgatók mikrotanításának és az azt követő értékelésnek filmfelvétele, kiegészítve a kézikönyvben megtalálható segédanyagokkal (óravázlatok, tananyagok stb.) a felsőoktatásban, a tanító- és tanárképzésben is jól hasznosítható anyagrész. A mikrotanításokról készült felvételeknél azonban meg kell említenünk, hogy a jó módszertani ötleteket és megvalósításokat valamelyest csorbítja a feltűnően hibás nyelvhasználat, mely még a legalapvetőbb osztálytermi szavakra, kifejezésekre is kiterjed (a mai óra témája, dolgozatok pármunkában stb. német megfelelői). Sajnos mindez a kézikönyvben nyomtatott formában is megjelenő óravázlatokban,

feladatlapokon is fellelhető, jóllehet a téma bevezetője csupán esetleges „kisebb tárgyi tévedések”-ről tesz említést a hallgatói munkák kapcsán (75). Ennélfogva ezek az anyagok csak megfelelő ellenőrzés és hibajavítás után ültethetőek át a gyakorlatba, valamint a célkitűzésben szereplő mintaadó, példaadó szerepük is csak részben érvényesíthető. Ez gondosabb előkészítéssel elkerülhető lett volna: például a hallgatói óratervek és tananyagok páros/csoportos vagy tanári korrigálásával, valamint az osztálytermi nyelvhasználat alapvető elemeinek elsajátításával még a mikrotanítások előtt – elősegítve ezzel a helyes nyelvi forma rögzülését a bemutató órák során is. Az egyetemi példák között ezenfelül egy osztrák vendégelőadó az ifjúsági nyelv témakörében tartott szemináriumáról, valamint a Moodle oktatói keretrendszerben elérhető, a hallgatók nyelvtanulását támogató tananyag-ról kapunk képet. Mindkettő színesíti a felhasználható módszerek palettáját, ennek ellenére főként az utóbbival szemben vannak apróbb kifogásaim. Sajnos a legmodernebb eszközök felhasználása nem jár törvényszerűen együtt modern módszertani szemlélettel. Így itt is egy tradicionális, messzemenőig deduktív szemléletű, nyelvtani drillezésre alapozó ismeretbővítést láthatunk, melynek során a digitális tanulási környezet adta lehetőségeket csupán minimális szinten használja ki a tananyag (például a megfelelő interaktivitás és a kommunikatív-kooperatív tanulási formák teljes hiánya miatt). Mindazonáltal a tervezés és felhasználás során érzékelhető elkötelezett tanári hozzáállást, valamint az anyag önellenőrzést és ezáltal a saját tanulási folyamat felelős irányítását szolgáló elemi elősegíthetik a sikeres felhasználást.

Az említett hiányosságok azonban nem vonnak le érdemben a mű értékéből, és többnyire nem befolyásolják az elkészítés során szem előtt tartott célkitűzések megvalósulását. Külön kiemelem, hogy az anyag oroszlanrészét tolmácsoló Stefan Aubreville lektor szemináriumi keretek között tartott bemutatói nem csupán az adott módszer elsajátítását

teszik lehetővé a felhasználó számára. Az óratevés, a tanulói/hallgatói aktivizálás és a filmfelvételen keresztül is érzékelhető pozitív atmoszféra megteremtése példaértékűnek mondható, és sok gyakorlati tanulással, tippel szolgál minden leendő vagy gyakorló oktató számára a köz- és a felsőoktatásban egyaránt.

Összességében elmondható, hogy a DVD-sorozat és a kapcsolódó kézikönyv sokszínű, jól használható a modern módszertani szemlélet és módszertár fejlesztéséhez, akár egyéni, önálló keretek között, akár a felsőoktatás tanító- és tanárképzési intézményeinek szakmódszertani kurzusain.

Dringó-Horváth Ida

Árva Valéria – Márkus Éva (szerk.)

Education and/und Forschung II.

[Oktatás és kutatás II.]

Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2013. 371 p.

ISSN: 1587-4249, ISSN: 1786-416x

Az ELTE Tanító- és Óvónőképző Karának (a továbbiakban TÓK) kötete első ránézésre kétnyelvű (angol/német) kiadványt ígér az oktatás, illetve pedagógia és a kutatás témaköréből, de ha az olvasó fellapozza, ennél szélesebb körben talál tanulmányokat, mind tartalmában, mind nyelvben: négy angol, egy francia, két magyar és tizenkét német nyelvű cikket olvashatunk. Az írások zöme (tizenhárom) a pedagógia, illetve nyelvpedagógia témakörbe tartozik, négy német nyelvű írás a nemzetiségi kutatásokkal foglalkozik, a nyelvészet és irodalomtudomány tárgykörébe pedig egy-egy tanulmány sorolható. A széles választék első pillanatban elrettentette a recenzenst, hisz nem járatos mindegyik témában, ráadásul nem is bírja mind a négy nyelvet. Végül mégis nekifogott a recenzióknak azzal a gondolattal, hogy megnézi, olvasóként mit tudhat meg belőle. Kicsit rendhagyóan látott neki a feladatnak: nem sorban kezdte el olvasni a tanulmány-

kötet cikkeit, hanem aszerint, hogy melyik nyelvet bírja jobban. Elvégre a cikkek önálló munkák, így is értékelhetőek. Az ismertetést a magyarul készült írásokkal kezdem.

Az előszón kívül, amely a kötet célját és az összes cikket ismerteti röviden, két pedagógiai témájú tanulmány készült magyarul. Az első cikk – ahogy azt a címében is olvashatjuk – azt vizsgálja, hogyan jelenik meg az autonóm tanulásra nevelés a Pest megyei német nemzetiségi általános iskolák pedagógiai programjaiban. A tanulmány pályázati anyagból készült, a vizsgálat tárgyát képező pedagógiai programok a 2007–2008-as tanévből valók. A cikkből az alábbi megállapításokat érdemes kiemelni: A szerző, Radvai Teréz megvizsgálta az adott iskolák honlapjait abból a szempontból, hogy szerepel-e rajta egyáltalán a pedagógiai program, s ha igen, a teljes dokumentum olvasható-e, vagy csak a kivonata. Megállapítja, hogy a honlappal rendelkező iskoláknak alig a fele tünteti föl pedagógiai programját a honlapon, s ebből 8% csak egy rövidített változatot közöl (226). Így pedig nem teljesítik azt a törvényi kötelezettséget, miszerint „a szülő joga különösen, hogy megismerje a nevelési-oktatási intézmény nevelési, illetve pedagógiai programját, házirendjét, tájékoztatást kapjon az abban foglaltakról” (227). A másik eredmény egy szóelőfordulásvizsgálaton alapul. A szerző kikereste a Nemzeti Alaptantervből azokat a kifejezéseket, amelyek az autonóm tanulásra vonatkoznak, s megnézte, hogy ezek a kifejezések, illetve a velük rokon értelmű szavak milyen gyakorisággal fordulnak elő a pedagógiai programokban. Az eredmény: az „önálló” mint jelző 171-szer található meg különböző szókapcsolatokban, például úgy, mint „önálló tanulás” (7-szer). Ebből a szerző arra a következtetésre jut, „hogy elmondhatjuk: a 2007-es NAT-ban méltó helyére került az autonómiára nevelés, ezen belül az önálló tanulásra nevelés kompetenciája. A vizsgált iskolák pedagógiai programjában azonban még csak kevés jó példa mutatta ugyanezt” (233).

A másik magyar nyelvű tanulmány az ELTE TÓK kétnyelvű képzésére jelentkező

óvodapedagógus-hallgatók nézeteit és motivációit vette górcső alá. Szerzője, Trentinné Benkő Éva a kétnyelvi (angol–magyar) specializáció iránt megnövekedett érdeklődés miatt tartotta fontosnak ezt a vizsgálatot. A kutatás 2010–2012 között zajlott kérdőív segítségével. Az így nyert kép alapján „megállapítható, hogy a kétnyelvi specializációra való jelentkezést meghatározó hallgatói motivációk csakúgy, mint a képzéssel kapcsolatos elvárások a többség esetében sokrétűek, komplexek” (270). Számomra a legérdekesebb rész a hallgatók metaforái voltak. A kérdőív utolsó pontjában ugyanis be kellett fejezniük azt a mondatot, hogy „az ideális kétnyelvi óvodapedagógus olyan, mint...”. Az idézett folytatások közül néhány egész furcsa volt, például „olyan, mint az asztal, mert Törpapa a főnök”, vagy „olyan, mint a kigyó, néha mérges, néha kíméletes” (269). A cikk után gazdag szakirodalom-lista található.

A német nyelvű tanulmányok közül háromnak anyanyelvű a szerzője, ebből ketten a pedagógia képviselői. Nikolaus Frank (az augsburgi egyetemről) azt tárgyalja, miért és mennyire fontos a tanulásban a közvetlen tapasztalás, élményszerzés. A tanítás mára nemcsak „eltudományosodott”, hanem a modern eszközök használatával már szinte kizárja a közvetlen tapasztalatszerzés lehetőségét az iskolai oktatásból. Mindezt a biológiaoktatás és a környezetvédelmi szemlélet összefüggéseit vizsgáló kutatások eredményeivel világítja meg. A másik anyanyelvű szerző, Christian Kogler (linzi tanárképző főiskola) hasonló témát dolgoz fel. Cikkében gyakorlati példákat hoz arra, milyen feladatokkal lehet élményszerűen megismerni a természetet. A harmadik anyanyelvű szerző a TÓK német lektora, Dorothee Lehr-Balló. A német mint idegen nyelv tanításában fontos lenne a korábbi tanulási tapasztalatok hasznosítása, hogy az autonóm tanulás létrejöhessen. Olyan eljárásokat mutat be, amelyek a tanulási tapasztalatokat figyelembe véve szolgálják a tanulóközpontú autonóm tanulást, korosztálytól függetlenül. A felhasznált szakirodalmi háttér – főleg, ami

a hazai viszonyokat illeti – körülbelül húsz évvel ezelőtt íródott. Ez némelyik megállapítás aktualitását megkérdőjelezi, de semmit se von le a bemutatott példák hasznosságából.

Az óvodapedagógiai témák közül Juhász Csilla egy magánintézményben, a budapesti Német Óvodában bevezetett ún. „infans-konceptió” működését írja le részletesen. A szerző a módszert Németországban ismerte meg, és a fent említett óvodában sikeresen vezették be. Székely Sarolta is egy Németországban megismert módszert mutat be, amely a matematikai készségek korai fejlesztését segíti elő, és amelyet a budapesti Osztrák–Magyar Óvodában eredményesen alkalmaznak. Tolnai Katalin írása is egy magánóvoda programjáról szól, melynek középpontjában a nyelvi nevelés áll, beleértve mind az anyanyelvi, mind a célnyelvi (német) fejlesztést. Kovács Judit angol nyelvű cikke átfogóbb jellegű. Vizsgálatának középpontjában az angol mint első idegen nyelv elsajátítása áll óvodáskorú gyermekek esetében. A tanulmány eredményei közül csupán azt a gondolatot emelem ki, hogy az óvodáskorú nyelvtanulókat csak olyan nevelőkre szabad bízni, akik az ehhez szükséges *speciális* képzést megkapták (162).

Az iskolai oktatással két német és két angol nyelvű tanulmány foglalkozik. Molnárné Bártári Ilona írása az alsó tagozatos kétnyelvű szaktárgyoktatás során tapasztalt nyelvhasználatról szól. Szerinte az órákon sokszor fordul elő nyelvváltás, holott törekedni kéne a célnyelv következetes használatára. Nagy Katalin Gabriella témája a projektalapú nyelvtanítás alsó tagozatos iskolásoknál. Bevezetőjében említi, hogy a projektmódszert a gyakorlatban ismerte meg Németországban. Ez arra enged következtetni, hogy a képzés során idehaza nem ismerte meg ezt a módszert, ami – ha igaz – nagy baj. A szerző évfolyamonként bemutat egy-egy feladatot, amelyeken ugyan nem mindig fedezhetők fel a projektfeladatok ismérvei, de az adott korosztálynak megfelelőek, kreatívak. Kár, hogy a cikkhez csak szerény szakirodalom tartozik, s az abban szereplő művekre sincs utalás a szövegben.

Árva Valéria doktori munkájában azt kutatta, miért tartozik az íráskészség fejlesztése a középiskolai angolórákon a kevésbé fejlesztett készségek közé. (Tartok tőle, hogy ez más nyelvek esetében is így van.) Kutatási eredményeinek bemutatása után arra a következtetésre jut, hogy – bár ma már vannak célzott tanárképzési programok – a tanárképzés és -továbbképzés során erre nem sikerült eddig megfelelően felkészíteni az oktatókat. Jeney Dalma cikkének témája az alsó tagozatos két tannyelvű oktatás során alkalmazott párban tanítás (team-teaching), melynek során egy-egy anyanyelvű és nem anyanyelvű pedagógus működik együtt. Ez a közös munka azonban nagyon sokrétű, és függ az adott iskolai környezettől. Bár a két tannyelvű általános iskolában van igény az ilyenfajta kooperációra, a gyakorlatban ez csak kevésbé valósul meg.

A nemzetiségi kutatásokat bemutató második fejezet mind a négy cikke németül készült, és témájában a kötet címének csak második komponenséhez, a kutatáshoz kapcsolódik. Hukné Kiss Szilvia a Zirc környéki, míg Márkus Éva a nagybörzsönyi német ajkú lakosság történetét mutatja be, Juhász Márta pedig a hazai németiség dialektuskutatásának eredményeiről ad összefoglalót. A kötet legrövidebb cikkének szerzője, Pusztai Edina a déltiroli kisebbségi nyelvhasználat jogi hátterét ismerteti nagy vonalakban.

Az utolsó két fejezet mindössze egy-egy cikket tartalmaz. Baloghné Nagy Gizella angol nyelvű tanulmányának témája a szintaxis, míg Bereczkiné Dr. Záluszkai Anna a „befogadásközpontú irodalomoktatásról” (előszó, 10) írt franciául. Mivel e két utóbbi témakörben nem érzem magam kompetensnek, ráadásul franciául még annyira se tudok, mint angolul, erről a két cikkről nem tájékoztathatom az olvasót.

Fontos azonban visszatérni arra a kérdésre, mi célt szolgál a kötet. Az előszó szerint a kiadvány azért jött létre, hogy megmutassa, milyen tudományos kutatások és eredmények születtek az elmúlt időszakban az ELTE TÓK oktatóinak körében, kibővítve ezeket néhány

partnerintézmény munkatársának írásával. Mivel ezen a karon a pedagógia központi fontosságú, érthető, hogy ez a témakör szerepel a legnagyobb súllyal. A cikkek nyelvét pedig nyilván az határozta meg, hogy az eredeti kutatás (doktori dolgozat vagy projekt) milyen nyelven készült. Kár, hogy a kötet kialakításakor az olvasó nem játszott nagyobb szerepet. Mert kit érdekelhetnek ezek a tanulmányok? Elsősorban a gyakorló óvodapedagógusokat, tanítókat, illetve azokat, akik ezekre a pályákra készítenek fel, vagy továbbképzéseket tartanak. Ma már elvárható, hogy angol nyelvű szakirodalmat tudjanak olvasni az érintettek, de sok hasznos ötletet olvashatnak például az angolosok is a német cikkekben – amennyiben tudnak németül. A kötet első fejezete olyan gazdag, hogy önállóan is megállt volna, és ha minden cikk magyarul készül (a német anyanyelvűeké fordításban), akkor akár jegyzetkiegészítő forrásként is használható lenne. Így csak azt tudom ajánlani, tanuljunk minél több nyelvet, s akkor már csak azt kell eldöntenünk, mely témák iránt érdeklődünk.

Petneki Katalin

Heltai Pál

Mitől fordítás a fordítás?

Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2014. 336 p.
ISBN: 978-963-9955-49-3

Ritkán kap könyv, tanulmánykötet vagy tudományos cikk ilyen, az adott tudomány- és szakterület szerteágazó világára ajtót nyitó, ugyanakkor közvetlen és őszinte kíváncsiságot sugárzó kérdést cím gyanánt, mint az itt bemutatott kötet: *Mitől fordítás a fordítás?* Elcsépeltnek hangzik az állítás, miszerint erre a kérdésre már kétezer éve keresik a választ azok, akik a nyelvi közvetítés valamely formájával fordítóként, tolmácsként, lektorként, nyelvtanárként, szoftverfejlesztőként, kiadóként vagy kutatóként találkozhatnak. Több évti-

zedes múltra tekint vissza ugyanakkor már az önálló tudományterület is, amely magát fordítástudományként (*Translation Studies*) definiálja. Lehet-e relevanciája tehát e kérdés aktuális feltevésének?

A 70. születésnapját kollégái, barátai és tanítványai körében 2014 februárjában a Gödöllői Szent István Egyetem dísztermében ünneplő Heltai Pál több évtizedes kutatói és oktatói munkássága során a nyelvi közvetítés különböző aspektusaival kapcsolatos kutatásaiban igyekezett mindig a jelenségek gyökeréig visszamenni, és reflexióiban a szakirodalomban még meg nem válaszolt, alapvető kérdéseket feltenni, majd kutatási és oktatási tevékenysége során megválaszolni, illetve a tudományos közösség számára továbbgondolásra felvetni azokat. Akik rendszeresen hallgatják konferencia-előadásait, olvassák tanulmányait, megismerhetik véleményét kollegiális vagy baráti beszélgetések során, tudják, milyen őszinte kíváncsiság vezeti Heltai Pált közvetlen és humoros hangnemben feltett kérdéseinek megfogalmazásában.

Mitől fordítás a fordítás? Az ehhez hasonló kérdések nem ritkán egy addig meg nem kérdőjelezett jelenségre mutatnak rá, hihetetlen élességgel és nem kevésszer provokatív élel megfogalmazva. Bár önmaga kérdőjelezi meg kötetének első tanulmányában a fordítástudomány egységes elméleti alapjainak meglétét (19), éppen az ő munkássága, a fordítással, kontrasztív nyelvészettel és nyelvvelsajátítással kapcsolatos kutatási eredményeinek egységbe illeszkedése igazolja, hogy igenis léteznek olyan kutatók, akik kérdéseiket egyazon paradigma kontextusában teszik fel, referenciakeretként a fordításelméleti kutatások korábbi következtetéseire építve. Egy tudományterület elméleti kerete soha nem lehet statikus és megváltoztathatatlan, dobozba zárható és felcímkézhető, maga a tudományos kutatás, az élő tudományos diskurzus teszi azt újra és újra értelmezendővé, megújítandóvá. Heltai Pál több mint három évtizedet felölelő, eltérő nyelvi jelenségekre fókuszáló kutatásai a fordításelmélet állandó megújítá-

sát, alapkérdéseinek újragondolását, fogalmainak pontosítását eredményezték.

A szerző előszavában azzal indokolja a cím-választást, hogy a kötetben szereplő, az elmúlt tíz év során született tanulmányok mindegyike valójában arra a kérdésre keresi a választ, miben térnek el egymástól a fordított és a nem fordított szövegek, amely kérdés megválaszolása egyúttal a fordítástudomány alapvető kutatási fókuszja is. És ahogyan egy tudományterület sokféle, egymástól módszertanában, fókuszpontjában eltérő aspektusból vizsgálja ugyanazt az alapvető problémát, ez a tanulmánykötet is lenyűgözően sok oldalról igyekszik a címben feltett kérdésre választ adni. Ahogy előszavában a szerző is kiemeli, az írások éppen ezért nem időrendi sorrendben, hanem téma szerint követik egymást, kiemelve az egyes megközelítések hangsúlyos pontjait.

Az I. fejezet (17–45) a fordítás és relevancia kapcsolódási pontjait járja körül. A szerző szerint a fordítás meghatározására tett kísérletek között az utóbbi időben a relevanciaelméleti megközelítés kiemelkedő. A kötet élére ezért került egy, az e témában született, egyúttal korábbi kutatásait is összegző, a relevanciaelmélet fordítástudományi vonatkozásairól részletes áttekintést adó tanulmány.

A II. fejezet (45–67) a fordított szöveg minőségét elemzi. A minimális fordítás fogalmát ismerteti, és a fordítás minőségének és értékelésének gyakorlati szempontú elemzésével szolgál. Kulcs gondolata, hogy a fordítás minőségét mindig az adott fordítási helyzethez viszonyítva lehet értékelni. Ez a fejezet tartalmazza Heltai Pál *A fordító és a nyelvi normák* című, sokszor hivatkozott, rendszerező tanulmányának központi következtetéseit is, kitekintve a fordítástudományi szempontokon túl a nyelvi norma általános kérdéseire is.

A III. fejezet (67–109) a szókapcsolatok fordítására koncentrál. Legfontosabb megállapítása, hogy a fordított szöveg minősége, azaz feldolgozhatósága nagymértékben függ a szokásos szókapcsolatok, azaz a kollokációk fordításától. A fejezet egyik fő következtetése, hogy a fordított szövegekre jellemző for-

dításnyelv jelensége valószínűleg arra vezethető vissza, hogy a fordításokban szereplő szókapcsolatok eltérnek az eredetileg az adott nyelven született szövegekben használt szókapcsolatoktól.

Az explicitáció kérdéskörét tárgyaló IV. fejezet (109–189) kiemeli, hogy a fordítási univerzálék kutatása kapcsolja össze a fordítás eredményének és folyamatának vizsgálatát, elsősorban korpuszalapú vizsgálatok révén. A fordítástudományban az explicitáció mint fordítási univerzálé kedvelt kutatási téma. Heltai Pál az e fejezetben szereplő tanulmányaiban megfogalmazott kérdéseivel alapvetően kérdőjelezi meg az addig általánosan elfogadott explicitációmeghatározásokat. Arra hívja fel a figyelmet, mit is jelent valójában a korábban megfogalmazott explicitációdefiniciókban az, hogy „kifejt” vagy „felszínre hoz”. Megkérdőjelezi azt az általánosan elfogadott állítást is, miszerint a fordított szövegekben megfigyelhető nyelvi elemek számának növekedése megkönnyíti a befogadó számára a feldolgozást. Gondolatmenetét a kommunikáció relevanciaelméleti megközelítésével támasztja alá, az előfordulási gyakoriság és a megszokottság szerepét hangsúlyozva.

Az V. fejezet (189–241) témája szintén az érdeklődés középpontjában áll. A kultúraspecifikus kifejezések kutatása, valamint fordíthatóságuk kérdése a fordításelmélet egyik alapfogalmának, az ekvivalenciának az újraértelmezését is magában hordozza. A fejezet egy elméleti rendszerezést adó tanulmány, illetve egy konkrét szöveg fordításának elemzésével tárgyalja a reáliák fordítási lehetőségeit. Heltai kiemeli, hogy a statikus szemlélet helyett dinamikus, kontextusfüggő megközelítést kellene követni, valamint több figyelmet kellene szentelni a szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai összefüggések vizsgálatának.

A VI. fejezet (241–291) pszicholingvisztikai aspektusból mutatja be a fordítás folyamatát, ideillesztve a kötet más fejezeteiben már megfogalmazott kérdéseket, ezúttal a kognitív folyamatok felől értelmezve. Ez az aspektus az első fejezetben már bemutatott relevancia-

elmélethez hasonlóan a fordítást kommunikációnak tekinti, és ebben a keretben vizsgálja az intralingvális és interlingvális fordítás, a fordítási univerzálék és az explicitiség kérdéseit.

A szaknyelv és szakfordítás témakörét öleli fel a kötet VII. fejezete (291–313), amely a fordítás terminológiai kérdéseit helyezi a középpontba. A fejezetben az egyetlen teljes terjedelmében közölt tanulmány a terminus és köznyelvi szó viszonyát taglalva megállapítja, hogy nincs éles határ a két kategória között. A tanulmány, miután részletekbe menően körülhatárolja köznyelvi szó és terminus jellemzőit, eltérő fontosságukat, valamint a fogalmak átfedésének gyakori eseteit mutatja be.

A VIII. fejezetben (313–321) közölt angol nyelvű tanulmány, ahogy a szerző előszavában maga fogalmaz, írói munkásságának része, amely írás finom rajzolatával példázza Heltai Pál önreflexív kutatói hozzáállását.

Az első és utolsó kivételével az egyes fejezetek a teljes tanulmányok közlésén túl más, az adott témával kapcsolatos írások összefoglalását is tartalmazzák, így kínálva még mélyebb betekintést Heltai Pál széles spektrumot felölelő tudományos tevékenységébe.

Heltai Pál kutatói habitusa lépten-nyomon tetten érhető az eddigi munkásságát összegző tanulmánykötetben. Tudományos írásmódjára jellemző, hogy elméleti következtetését gyakran relativizálja: amikor azt hihetnénk, hogy egy hosszabb, példával is alátámasztott érvelő gondolatmenet végén eljutunk egy lezárt és elfogadható tanulsághoz, a következő gondolattal máris olyan új kontextusba helyezi az előző megállapítást, amely egyúttal megkérdőjelezi a megfogalmazott következtetés is. Pontosítja, árnyalja érvelését, új megvilágításba helyezve a vizsgált jelenséget, a változókat, így módosulnak a következtetések is. Ez a kritikus, mindig friss szemlélet elengedhetetlen eleme egy tudományterület megújulási törekvéseinek. Különösen érvényes ez az alkalmazott kutatásokra, köztük a fordításkutatásra is. Ahhoz, hogy lépést tudjunk tartani a fordítás mint szakma, a fordítás mint

piaci termék állandóan változó társadalmi környezetével, erre a mindent kritikai szemmel elemző, újra mérlegre tevő szemléletre van szükség.

Heltai megállapításai a fordítási folyamatról a relevanciaelmélet kontextusában különösen időszerűek és fontosak. A kötetet nyitó tanulmány (19–45) sorra veszi a fordításelmélet központi kérdéseit, és megvizsgálja, milyen válaszokat kaphatunk ezekre a relevanciaelmélet szemszögéből. A relevanciaelmélet alapján a nyelvészetnél szélesebb perspektívából, a kommunikáció oldaláról értelmezhetjük a fordítást. A feldolgozás szempontjának középpontba állítása a fordítás vizsgálatában új megállapításokhoz vezethet. Ebben az értelmezési keretben a kommunikáció általános elvei – beleértve a relevancia elvét is – vonatkoznak a fordításra is, és magyarázatot nyújthatnak az eddigi megválaszolatlan kérdésekre. Eszerint a fordítás kritériuma nem az ekvivalencia, hanem az optimális hasonlóság, amelyet az elérni kívánt kontextuális hatás és a feldolgozási erőfeszítés optimális egyensúlya határoz meg. Ez a megközelítési mód tehát kitágítja, átalakítja a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg közötti ekvivalencia fogalmát, és egyetlen szempont mentén ítéli meg forrásszöveg és célnyelvi szöveg viszonyát: mennyire releváns a fordítás az adott kommunikációs helyzetben.

Hasonlóképpen előremutatónak tartom Heltai Pál gondolatait a fordítás minőségéről. A minimális fordítás fogalmát bevezető tanulmányában részletes elemzéssel megy végig a fordítás minőségét befolyásoló tényezőknél, és példák sorával illusztrálja: a fordítás minősége viszonylagos, nem abszolút értékű. Amikor például rámutat, hogy az utazási prospektusok esetenként nyelviileg tökéletlen megfogalmazása nemhogy hiba, hanem egyenesen része lehet az egzotikus idegen tájak varázsának az utazni vágyó célnyelvi befogadó szemében, olyan alapvető kritikai szemléletet közvetít, amely nélkül nem értelmezhetjük kellően cizellálva a fordítás folyamatát és produktumát (53). Szintén figyelemre méltó

a *Terpeszkedő szerkezetek a szakfordításban* (65–66) című tanulmányában megfogalmazott megfigyelése, miszerint szakszövegek esetén már maga a magyar forrásszöveg sem feltétlenül tekinthető „eredeti szövegnek”, hiszen a legtöbb szakszöveg angol forrásokat használ, így a bennük megfogalmazott gondolatok maguk is lehetnek fordítások (66). Elemző, a jelenségeket a lehető legtágabb összefüggésben értékelő kutatói alkata hihetetlen aktualitással illeszkedik a fordítói piac által megfogalmazott tapasztalatokhoz, elvárásokhoz, megelőzve az írárok keletkezésének idején zajló fordítástudományi diskurzust. Az elmúlt években egyre többször hallhatjuk különböző, az oktatást és a piaci igényeket egymáshoz közelíteni kívánó fórumokon fordítóirodák képviselőitől, hogy relativizálni kell a fordítás minőségének értékelését, és mindig az adott fordítási szituációban kell értékelni egy célnyelvi szöveg minőségét. Véleményem szerint Heltai Pál a minimális fordítással kapcsolatos megállapításainak beépítése az oktatásba garantálhatná a jövőben a képzés és a piac igényeinek összehangolását.

A kötetben közölt tanulmányoknak különleges értéket kölcsönöz az a tény, hogy a bennük felvetett tudományos kérdések a szerző oktatási tevékenysége során kristályosodtak ki, ily módon rámutatva, hogy a kutatás és oktatás egymást kölcsönösen tápláló tevékenységek, amelyek akkor igazán gyümölcsözőek, ha olyan munkája iránt alázatos, kollégái és tanítványai felé nyitott, őszinte és szerény emberi személyiséghez kötődik, mint Heltai Pál. Szintén munkásságának egyediségét és folyamatos megújulását húzza alá, hogy magas színvonalú oktatási és kutatási tevékenysége mindig illeszkedett a fordítói szak-

ma, a fordítóirodák és szoftverfejlesztő cégek aktuális kérdéseire, a piac kihívásaihoz, újra és újra felvetve a fordítói norma és a fordítás értékelésének alapvető kérdéseit.

A kötet, melyet Dróth Júlia lektorált, az Eötvös József Könyvkiadó gondozásában jelent meg. Heltai Pál több évtizedes oktatói, kutató és fordítói tapasztalatra épülő, ugyanakkor nemcsak a jelen pillanat, hanem a jövő fordítói piaci kihívásaira is előretekintő gondolatait egyaránt haszonnal olvashatja a fordítás kérdéseiről érdeklődő kutató és a szakfordítóképzésben részt vevő hallgató, hovatovább a fordítói piac számos szereplője is. Mindnyájuk számára kellően tág, nagy rálátást biztosító értelmezési keretben fogalmazza meg a szerző pontos és éleslátó megállapításait, teszi mindezt élvezetes, találó humorral fűszerezett stílusban. A borítón látható híd méltán jelzi Heltai Pál tudományterületet átívelő kutatói szerepét, egyúttal jelezve: aki hidat épít, azért is teszi, hogy mások számára is utat nyisson eddig ismeretlen vidékek felé.

Pusztai-Varga Ildikó

IRODALOM

- Heltai Pál (2004/2005): A fordító és a nyelvi normák I–III. *Magyar Nyelvőr*, 2004. 128/4. október–december, 407–434; 2005. 129/1. január–március, 30–58; 129/2. április–június, 165–172.
- (2005): *Terpeszkedő szerkezetek a szakfordításban*. In: Feketéné Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU-kapujában*. Debrecen: DE ATC, 55–62.

FOLYÓIRATSZEMLE

WoPaLP

Working Papers in Language Pedagogy
(Nyelvpedagógiai Műhelytanulmányok)

ISSN: 1789-3507

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol–Amerikai Intézetének keretein belül (School of English and American Studies, SEAS), az angolnyelv-pedagógia PhD-program gondozásában jelenik meg évente a WoPaLP (Working Papers in Language Pedagogy, Nyelvpedagógiai Műhelytanulmányok) című online angol nyelvű szakmai folyóirat Holló Dorottya és Károly Krisztina főszerkesztésében. A 2007 óta fennálló folyóirat történetében 2014 novemberében a nyolcadik szám lát napvilágot, és valamennyi írás a <http://langped.elte.hu/WoPaLP.htm> oldalról letölthető. Célkitűzése szerint a folyóirat a nyelvpedagógia és az alkalmazott nyelvészet területéről közöl időszerű empirikus kutatásokat, valamint elméleti írásokat, s ezzel publikációs lehetőséget biztosít PhD-hallgatóknak, egyetemi oktatóknak és független kutatóknak. Ennek megfelelően a folyóirat célközönsége az angol nyelven olvasó, köz- és felnőttoktatásban idegen nyelvet oktató tanárok, a tanárképzés oktatói, valamint az idegennyelv-tanításra specializálódó egyetemisták.

A folyóirat kiváló minőségének garanciája, hogy valamennyi cikket két szakmai lektor bírálja és javasolja megjelenésre. A tanulmányok bírálójának egyike az ELTE angolnyelv-pedagógia PhD-program oktatói közül kerül ki. A szerkesztőségi tagok Cszér Kata, Dávid Gergely, Heltai Pál, Illés Éva, Kontra Edit, Kormos Judit, Major Éva, Medgyes Péter, Uwe Pohl, Reményi Andrea, Szesztay Margit és Tankó Gyula. A kvantitatív és kvalitatív kutatásokat valamennyi számban szerkesztői előszó előzi meg, s a számonként fél tucat tanulmány mellett immár három éve recenziók is olvashatók frissen megjelent magyar és nemzetközi nyelvpedagógiai, szak módszertani könyvekről.

A nyelvpedagógiai kutatások területéről a folyóirat változatosan színes témákat közöl, olvashatunk a nyelvtanárképzésről, a tanáridentitásról, a tanári kompetenciákról, az interkulturális kompetenciákról, a szókinces-elsajátítási stratégiákról, a diszlexiások nyelvoktatásáról, különféle szaknyelvekről, diskurzuselemzésről, csoportdinamikáról vagy éppen a tanárok és diákok motivációjáról. Hogy közelebről megismerjük a folyóiratot, ízelítésként álljon itt egy-egy példa az elmúlt három év számaiból.

Nagy-Váci Krisztina: Alternative learning plots: A narrative inquiry into teachers' competence building in the classroom. 2013, 7, 74–83.

A szerző a konstruktivista és a szociális tanulásemélet paradigmáin belül vizsgálta, milyen választ adnak a nyelvtanárok a nyelvoktatás során az osztályteremben előforduló konfliktusokra. A tanári kompetenciákat mind elméleti, mind gyakorlati értelemben véve vizsgálata tárgyává tette, megfigyelve, miként fejlődik a nyelvtanári önazonosság a tanár-diák interakciókon keresztül. A kutatásban hat különböző életkorú budapesti középiskolai angoltanár vett részt, akiket félig strukturált interjúk keretében nyelvőrai konfliktusokról kérdezett a szerző. Minden olyan történetet elemzett, amely eltért a szerző korábbi kutatásában felvázolt tanár-diák kapcsolat háromfázisú modelljétől, amely a diákok elvárásainak felismerésével kezdődik, a tanári kompetencia fejlesztésével folytatódik, majd pozitív visszajelzéssel végződik. A kutatás eredményeként kirajzolódott, hogy a diákok elvárásának felismerése nem feltétlenül torkollik a tanári kompetencia fejlesztésébe és pozitív visszajelzésbe, négy másik megoldás is lehetséges. Előfordul, hogy a tanár a problémamegoldás helyett inkább az elkerülést választja, és akár le is adja a csoportját. Emellett nem példa nélkül való az sem, hogy a tanár többször, ám

következetenül kísérletet tesz arra, hogy a diákok igényeinek megfeleljen. Ezek a kísérletek azonban sikertelenek maradnak, mivel a tanár maga sem tudja pontosan, milyen mértékben kíván megfelelni a diákok elvárásainak: mekkora távolságot tartson, vagy éppen közvetlen legyen-e a középiskolás tinédzserek csoportjával. A tanulmány feltárta, hogy a halogatás az egyik lehetséges válaszlehetőség a diákok igényeinek felismerésére. Még a legnagyobb jó szándék mellett is előfordul, hogy a tanár ugyan tudja, mit kellene tennie, azonban a kisebb ellenállást választva a számára megszokott, már begyakorolt módon reagál az osztályteremben. Negyedik válaszreakcióként a cikk a kitartást említi. Kitartáson itt az értendő, hogy a tanár hiába ismeri fel diákjai igényeit, azokhoz nem kíván igazodni, inkább kitart saját elvei vagy megszokott gyakorlata mellett. E mellett dönt akkor is, ha ez folyamatos konfliktust okoz közte és a diákok között, s azon az állásponton van, hogy a diákoknak kell valamiben változniuk. A diákok felismert igényeire adott négyféle alternatív válaszreakció feltárásával a szerző megkérdőjelezi, hogy a tanulás ciklikus folyamata feltétlenül képességek elsajátításában végződik-e. Elgondolkodtató a kutatás ezen következtetése, hiszen ha nem is a diákok konkrétan felmerülő igényeire tanul meg pozitív visszajelzést adni a tanár, kompetenciái ekkor is fejlődnek, például megtanul nemet mondani, fejleszti önérvényesítő képességét, gyakorolja a kísérletezést, vagy éppen erősíti önreflexióját. A tanulmány elgondolkodtatja a nyelvtanár olvasót, hogy saját oktatási körülményei között a négy alternatív válaszreakciót mikor tartja helyesnek.

Koltai Andrea: Exploring student motivation: teaching students specializing in EU English. 2012, 6, 46–63.

A motivációkutatás legfrissebb eredményeit felhasználva a szerző arra vállalkozott, hogy felmérje egy budapesti egyetem EU-szaknyelvet tanuló diákjainak a nyelvtanulási motivá-

cióját. A tanulmány abban a reményben készült, hogy eredményei hozzájárulnak az egyetem EU-szaknyelvi tanmenetének és tananyagának megújításához, figyelembe véve a diákok igényeit és céljait. A felmérésben tíz diák és két EU-szaknyelvtanár vett részt, valamennyien félíg szerkesztett interjút adtak. Emellett a kutató saját tanári feljegyzéseivel egészítette ki az interjúk adatait, amelyeket közvetlenül az EU-szaknyelvi órák után írt le, rögzítve saját élményeit arra vonatkozóan, mely feladatok és témák tetszettek a diákoknak, illetve tanárként milyen nehézségekkel találta szemben magát. A kvalitatív kutatás kimutatta, hogy a diákok főleg azért éreznek magukban motiváltságot az EU-szaknyelv tanulására, mert „lehetőséget” látnak benne. A lehetőségen többféle dolgot értettek, többnyire külföldi tanulásra, munkára vagy utazásra gondoltak, ugyanakkor azt a lehetőséget is az EU-szaknyelvi tudás elsajátításához társították, hogy a magyarországi vállalatok előnyben részesítik a szaknyelvvizsgával rendelkező jelentkezőket. Voltak olyan diákok, akik szerint az EU-ismeretek az általános műveltség részét képezik, ezért éreztek magukban kedvet ezek tanulására. Mások számára nem a szaknyelvi tartalom volt fontos, hanem a már elsajátított nyelvtudás gyakorlása, bővítése. Fény derült arra is, hogy a diákok élvezettel tanulnak idegen nyelvet, ha közben hasznosnak ítélt ismeretekre is szert tesznek. Ez az eredmény nemcsak szaknyelvtanárok számára lehet lényeges, az általános nyelvet oktató tanárok is megszívlelendő információhoz jutnak: ha az oktatási intézmény szabadságot enged a tanmenet elkészítésében, akkor érdemes témaalapú nyelvórákat is beilleszteni, ahol a diákok érdeklődésének megfelelő tényanyagon keresztül gyakorolják az idegen nyelvet (a CLIL [*content and language integrated learning*] modellje szerint). Meglepő módon több diák motiváltságát is az táplálta, hogy az EU-szaknyelvi órákon külföldi diákokkal találkoztak, idegen nyelven beszélgethettek. Magyarázatuk szerint ez a kö-

rülmény azért előnyös, mert így természetes módon vannak rákényszerítve az idegen nyelv-használatra, és életszerűen ismerhetnek meg egy másik kultúrát. A diákok leginkább azokat a feladatokat találták motiválóknak, amelyeket közvetlenül hasznosnak véltek, ilyen volt például az Europass önéletrajzuk elkészítése vagy EU-s állásajánlatokkal való ismerkedés. A tanárinterjúkból kiderült, hogy az oktatók kissé mást gondolnak a diákok motiváltságáról: szerintük a fő hajtóerőt a szaknyelvtől független nyelvgyakorlás, illetve a külföldi ösztöndíjak idegen nyelven való megpályázása adja. A kutató saját naplófeljegyzései a fenti eredményeket azzal egészítik ki, hogy az összeállított tananyag a félévi órák számához képest túl terjedelmes, s javaslata szerint úgy lenne érdemes rövidíteni azt, hogy a tanulók számára érdekesebb témák (tanulás,

munka és kommunikáció) maradjanak a fókuszban. Noha a diákok interjúinak elemzése során nem bukkant fel, a szakirodalmi áttekintésben olvasható az a fontos és évtizedeken keresztül figyelmen kívül hagyott megfigyelés, hogy a motiváció nem statikus, hanem dinamikus változik. Dinamikus jellege észrevehető egy tanórán belül, egy kurzus alatt s hosszabb távon, egy egész életen át tartó nyelvtanulás során. A nyelvoktatók számára e tény azért jelentős, mert hamis illúzióba ringatják magukat, ha diákjaiktól soha nem változó, magas motiváltsági szintet várnak el. Bár a cikk nem érinti a tanár motiváltságát, továbbgondolva annak dinamikus természetét az oktatók nyilván önmaguktól sem követelhetik meg, hogy minden körülmény között, folyamatosan magasan motiváltak legyenek.

Borza Natália

SZÓTÁRSZEMLE

Stewart Clark – Graham Pointon

Words

A user's guide

[Szavak. Nyelvhasználati útmutató]

Harlow/New York: Pearson Education Ltd.,

2009. 438 p.

ISBN: 978-140-5859-15-8

A borító szerint Clark a Norvég Műszaki Egyetemen lektor. Az angol mint idegen nyelv tanítása az ő szakterülete. Pointon húsz évig volt a BBC kiejtési tanácsadója. Ha Clark nevét írjuk a keresőbe, erre az oldalra kerülünk: <http://www.ntnu.edu/english-matters>. Pointonnak egy (főleg kiejtéssel foglalkozó) posztja van: *Linguism. Language in a word*: <http://www.linguism.co.uk/>. Ugyanő jegyzi a *BBC Pronouncing Dictionary of British Names* című könyvet. Google-keresésünkből ekkor derül ki az is, hogy kettejüknek 2003-ban megjelent egy kiadványuk *Word for Word* címen – ez egyben vizsgált könyvünk bibliográfiájának utolsó tétele. Nem tudjuk, mennyi a két mű között az átfedés – sőt furcsa módon az Előszóban nem is utalnak erre az előzményre.¹

A Pearson Longman (Pearson Education Ltd.) 2009-es, imponálóan vastag kötetének komolykékje és a puritán cím – *Words – jót ígér*. Bizonyos vagyok benne, hogy sok érdekeset tudok meg az angol lexikáról – vagy ami sokszor ugyanennyire fontos: számos dolgot új megvilágításban látok majd. Már most elárulhatom, hogy nem is csalódom.

Az alcím – *A user's guide* – és a hátsó fedél viszont éppenséggel gyanús: ezek a fogalmazástámogató, az anyanyelvi beszélőket a „helyes kifejezés megtalálásával” segítő könyvek, a helyesírás rengetegében tévelygők mentőangyalai általában nem a nyelvészeti professzionalizmus csúcsai. Helyes-e könyveket

szentelni az olyan problémáknak, mint hogy: *manner* vagy *manor*? – *euphemism* vagy *euphoria*? – *principle* vagy *principal*? Persze hogy nem mindenki írja a szavakat helyesen. És persze hogy magyar viszonyaink között is létezik idegen szavak szótára – az részben ilyenekre oktat. Viszont a *manner*, illetve a *principle* ejtése pont olyan, mint a *manoré*, illetve a *principalé*: az angolul fogalmazó gondja tehát az idegen szavakkal nagyobb, mint a magyaroké. A magyar *eufemizmust* az *eufóriával* és az angol *euphemism* szót a *euphoria* szóval egyaránt nehezen lehet összevetésztetni. Az azonban valóban előfordul, hogy valaki ellenőrizni akarja, mit is jelentenek ezek – nehogy valami számárságot írjon.

A hátsó borító fülszövegében három kérdés szerepel: Volt-e már Ön bajban a nyelvhelyességgel életrajzíráskor? Előfordult-e, hogy esszé vagy üzleti jelentés fogalmazásakor egy ismeretlen kifejezés zavarba hozta? Megesik-e, hogy nincs tisztában mondjuk a *naturist* és a *naturalist* közötti lényeges különbséggel?

Végül is, ha a *Words – A user's guide* (mostantól: *WUG*) ilyen nagy hasonlóságot mutató, (majdnem) azonosan írt vagy eltérő írású, de hasonló jelentésű szópárokkal-szóbokrokkal lesz tele, akkor talán nincs okunk fanyalogni a „style guide”-ok szokásos nyelvörkdődő-előíró szemlélete miatt.² Effajta információ az angolt nem anyanyelvként használnak éppenséggel igen hasznos. A *WUG* fülszövege is nyitva hagyja annak a kérdését, vajon anyanyelvi vagy az angolt idegen nyelvként használó beszélőnek (fogalmazónak) szánják-e. A *WUG* szócikkei pontosan azt adják, amit a Bevezető ígér: nyelvhasználati útmutatásokat.

² Ezek azok az írásművek, amelyek például óvnak a kliséktől, tautológiától, „szószaporítástól”, „terpeszkedő kifejezésektől” (*megbeszélést folytat, megállapítást nyer*), „divatszavaktól” és hasonlóktól. Csak funkciójához hú a *WUG*, amikor számos ilyen szócikket is tartalmaz.

¹ E régebbi mű az interneten sokféle megtalálható, belelesni azonban nem lehet, így hasonlóságuk fokát nem tudtam megállapítani.

Azzal a várakozással lapozunk bele tehát a könyvbe, hogy sokféle olvasó sokféle problémájára mind választ kap: a több mint 430 oldalon elvégre remélhetőleg többségben vannak a hasznos szócikkek. Erre is már most egyértelmű igenlő válasz adható.

A *WUG* tehát szócikkekre oszlik, az utolsó negyven oldal kivételével, ahol nyelvtani „típeteket”, szóképzési tudnivalókat, központosítási útmutatót kapunk, valamint egy *Writing skills* című részt e-mail-, különféle levél- és önéletrajzmintákkal, hivatalos megszólításokkal. Ilyen sokféle információ között biztosan mindenki megtalálja, amit keres. A recenzens alig várja, hogy felváltva felvehesse nyelvészi, nyelvtanulói, (szótár)szerkesztői, hétköznapi olvasói sapkáját.

Módszertan-szakértői sapkám nem lévén, abban a – talán lényeges – kérdésben nem tudok állást foglalni, jó ötlet-e rossz alakokat állítani az olvasó elé, illetve összekeverhető elemeket egymás mellé tenni. Privát véleményem szerint nem árthat – egy ilyen kézikönyvben pedig elkerülhetetlen.

A legtöbb szócikk szópárokat (illetve -csoportokat) mutat be. Ezek többfélék: (i) alakjuk alapján összetéveszthetők (ezekből rendszerint csak párok akadnak), illetve (ii) jelentésükben közeli, azaz rokon értelműek (ezek hármassokat-négyeseket is, azaz szinonimasorokat alkothatnak)³, vagy (iii) ellentétpárként tartoznak össze, illetve (iv) egyszerűen olyan minilexikák, amelyek fogalmilag fűzhetők egybe (esetleg például szinonimák, antonimák vegyesen), valamint (v) homonimák (kevésbé cifra – de angol – szóval *soundalikes*).

Példák (a könyv elejéről, illetve végéről) az (i) fajtára, azaz a paronimákra: *adaptation, adoption; venal, venial, venereal*;⁴ a (ii) fajtára: *ability, capacity; abnormal, subnormal; vacancy, opening; voyeur, peeping Tom, watcher*; a (iii) fajtára: *above, below; verso,*

recto; a (iv) fajtára: *divided highway, expressway, freeway, interstate, throughway, turnpike; verbal, oral, aural, written*; az (v) fajtára: *brake, break; breech, breach; write, wright, rite*.

A szócikkek persze nem mindig sorolhatók be egykönnyen: az *all ready, already* vajon (i), (iv) vagy (v)? A *boyfriend, girlfriend* talán (iii) vagy (iv)? A *whose, who's* (i), (iv) vagy (v)? Mindez természetesen nem a *WUG* bűne. Akadnak kifejezetten vegyes szócikkek: ilyen például az, amelyikben a *moose* 'jávorszarvas' és a *mousse* 'hideg krém' összezeserélhetők, ezzel szemben az *elk* 'jávorantilop' és a *moose* fogalmilag tartozik össze.

A *WUG* – nagyjából a Michael Swan-féle *Practical English Usage*⁵ magasra tett mércéjének megfelelően – érzékeny az angolul tanuló hibáira, a külföldiek gyakori tévesztéseire. Nem csak a kifejezett hibákra persze: a *WUG* sokszor figyelmezteti brit olvasóit, hogy bizonyos fogalmakat Amerikában/Európában másként használnak; hogy a dátumokra (többek között az igencsak sajnálatos amerikai használat miatt) nemzetközi kontextusban vigyázni kell. Tematikus, brit–amerikai eltérésekre is érzékeny „miniszótárra” bukkanunk az *underwear* szócikkben. Nagyon jó a *dress code* szócikk, amelyből kiderül, hogy mibe kell öltöznünk, ha netán *white tie* vagy *morning suit* az előírt viselet. Rengeteg szópárt látunk, amelyek ilyen-olyan használati nehézséget okoznak: ilyen például a *different* és a *various*, amelyeknek a különbsége így egymás mellé téve jobban kitűnik. Ezek egyike-másika az efféle kézikönyvek állandó szereplője, mint például a „*disinterested* vagy *uninterested*?”. Könnyen, jól érthető magyarázatot kapunk: „Ön mit szeretne, milyen legyen egy esküdszék? *Disinterested* (= érdek nélküli, azaz objektív), vagy *uninterested* (= érdeklődés nélküli, közönyös)?”

Hadd mutassunk most néhány olyan szócikket, melyekből a recenzens is újat tanult!

³ És természetesen számtalan szinonimaszótár foglalkozik velük.

⁴ Az efféléket a magyar olvasó „az” idegen szavak szótárában keresné.

⁵ A Bibliográfia az 1995-ös (2.) kiadásra utal, noha a 3. kiadás már 2005-ben megjelent.

Nem ismertem a *bung* 'kenőpénz; megvesztegetés' értelmét. Nem tudtam, hogy Amerikában a *campus* nemcsak *egyetemi kampuszt* jelent, hanem iskoláknak, kórházaknak, cégeknek is lehet ilyenje. Hogy ezek bizony színek: *biscuit, marmalade, oyster* (testszín, narancslekvár, osztriga). Hogy az *epithet* amerikai angolban 'szitokszó' is. Hogy a *liquorice* végén /ʃ/ is lehet, nemcsak /s/. Hogy a *middle of the road* zene kommerciális könnyűzene. Hogy a *not see the wood for the trees* ('nem látja a fától az erdőt') amerikai megfelelője ... *the forest for the trees*. Stb. stb.

A *WUG* felépítéséből adódik sajnos, hogy bármelyik oldalán sok olyan szócikk található, amely csak utal: az információ természetesen a szópárokhoz csupán egyik tagjánál szerepel, a másik ideküld. Hármassok, négyesek esetében ez még kellemetlenebb lehet. Ez ellen nincs is orvosság; sajnálatos, hogy ilyenformán a szócikkek jelentős része utaló szócikk.

A *WUG* szembeötlő vonása, hogy halványkék ablakokban is ad információkat. Ezek az Útmutató szerint nyelvtani terminusoknak vannak fenntartva, ennél azonban jóval többről szólnak: a nyelvhasználat legváltozatosabb területeiből merítenek. Ismét két-két példa a *WUG* elejéről és hátuljáról: *abbreviation, acronym; -able, -ible; web addresses; what or which in questions?* Részletes kék „ablak” tárgyalja a brit és az amerikai angol eltéréseit is, nem csak a szókészlet terén. Hogy mi kerül ilyen ablakokba, és mi a szócikkekbe, az esetlegesnek tűnik – de ez nem zavaró.

Üdvözlendő a *WUG* – talán a „nyelvtan szárazságát” enyhíteni hivatott – vonása, hogy kék keretes dobozokban szórakoztató szövegeket hoz. Ezek a fogalmazó szándékától függetlenül viccesre sikerült szövegektől a tréfás tévesztéseken át az egyszerű helyesírási hibáig ívelnek, és legtöbbször az éppen tárgyalt kérdést illusztrálják. A téves használatra jól látható kék felkiáltójel is utal. Egy a mulatságosabbak közül a *pass, past, send* szócikkből, amely megtanítja, hogy a *pass water* jelentése 'vizez!': az üvegekre csak akkor kerülhet rá a márkajelzés, ha azok már „*tasted and*

passed by a panel of German beer experts”. A másik végletet magyarul illusztráljuk: olyasmi tévesztésről van itt szó, mintha ez lenne a kék keretben: [újsághír] *Egész éjjel fojt a mulatozás*. Ez azért kevésbé vicces. Akad végül olyan is, amely tréfásnak sem tréfás, hibát sem szemléltet – ilyenkor nem egyéb autentikus példamondatnál.

A nyelvtan részleteibe nem bonyolódunk bele. A kiejtésbe, illetve az átírásba is csak azért, mert a *WUG* a kiejtés megadásához kétféle megoldást használ: egy „normalizált” írást, az úgynevezett „respellinget”, és az egy nyelvű szótárakban megszokott átírást, IPA jelekkel – ez utóbbi mibenlétével pedig a legtöbb olvasó nincs tisztában. Nem véletlenül neveztük az előbbi írásnak, az utóbbit átírásnak: annak *betűi* vannak, ennek *szimbólumai*. (Van azután olyan szócikk is, ahol az ejtést nem is IPA, nem is respelling mutatja, hanem például így van megadva: a *crisis* a *sis*-re rímel, a *crises* erre: *seas*.)

A *bury* szó például (amelyet nekünk, tanulóknak kiolvasni, az angol anyanyelvűnek éppenséggel leírni nehéz) respellingolva *berry*, az átírásban /beri/. Szögezzük le persze máris: aki egyikhez sem szokott hozzá, annak mindkét módszer idegen. Nem kétlem azt sem, hogy lehetnek szavak, amelyek jobban járnak a respellinggel: elképzelhetően így van mindazon esetekben, ahol az IPA nagyon „furcsa” jelei egymás mellé kerülnek, mint például /θrʌʃ/ (azaz *thrush*).

A legtöbb esetben azonban éppen a respellinggel van baj. Az ugyanis vagy pont ennyire furcsa (a *salon* szó respellingelve *sálonn*); vagy megtévesztő (a fenti *jaw* respellingje *yor*); vagy éppenséggel nem derül ki belőle az ejtés: a fenti *thrush* respellingje: *thrush* – ha nem tudjuk, hogy az aláhúzatlan *th* = /θ/ (és a *th* = /ð/), akkor ez a *th* így semmit nem mond; esetleg ezek mindegyike egyszerre. A respelling ráadásul elmácsolja az írás és az ejtés különbségét (amit éppenséggel nyomatékosítani kellene), amikor például a *burynél* ezt a szót állítja elénk kiejtésként: *berry*. Most akkor hogy van ez? – kérdezi az olvasó. Ami

pedig a hangsúlyt illeti: még mindig jobban megszokjuk a hangsúlyjelet, ha az adott szótag *előtt* van, és látszik rajta, hogy *hangsúly*-jel (nem pedig ékezet).

A *desert* 'sivatag' és a *dessert* 'desszert' hangsúlyban és magánhangzóikban különböznek. Melyik mutatja ezt jobban – a respelling vagy a jó öreg IPA? Döntse el mindeki magának.⁶

	Respelling	IPA
<i>desert</i>	dézzért	'dezərt
<i>dessert</i>	děžért	dɪ'zɜ:rt

Ha valakinek jobban tetszene a respelling annak ellenére, hogy a hangsúlyokat ékezetek jelölik (esetünkben: é), azt remélhetőleg legalább azzal az érveléssel lehet beszélni, hogy ez a rendszer szembe megy az ejtésjelölés első számú elvével: hogy *egy hangot egy (és ugyanazon) jel jelöljön*. Márpedig az é itt először /ə/-t, utóbb /ɪ/-t jelöl. Az IPA átírás mutatja is, hogy itt ezek hangzanak. A respelling pedig azért tünteti fel őket egyformának, mert egyforma <e> *betű* van bennük, és mert a /ə/ hangot kénytelen így, „ékezettel” jelölni (ë). Az é jel ezzel szemben – ugyanilyen következetlenül – először /e/-t jelöl, majd az /ɜ:/ hangot.

Röviden: a respelling család. Úgy tesz ugyanis, mintha „furcsa” jelek nélkül megúsznánk a kiejtésjelölést, azután visszacsempeszi a furcsa szimbólumokat, ráadásul nem egyértelmű értékkel. Egyszerűen meggyőződhetünk erről, ha csupán arra az egyre gondolunk, hogy a /ə/ hanggal (*ago* /ə'gou/; *letter* /'letə/) a respelling – mint fent láttuk – nem tud mit kezdeni. Kénytelen leírni a szóban forgó betűt, azután mégiscsak *furcsa mellékjellel* tudatni annak ejtését: *ägő*, illetve *léttër*. Így persze a két egyforma /ə/ hangot eltérőnek állítja be. (Az már a recenzens baja, hogy az *ago* átírása végén éles ékezet is van a vízszin-

tes vonal felett, ilyet pedig nem könnyű találni a betűkészletben – és még bizonytalanabb, hogy sikerül-e a szimbólumot egészen az olvasóig eljuttatni...)

És vajon miért van a *dézzért* respellingben két darab z betű (hisz ugyebár nem ejtünk hosszú z-t), ha állítólag a magánhangzókkal egyszer úgyszólván egyértelműen jelöltük az ejtést?

A respelling „átkai” között még jó néhányat felsorolhatnánk: ilyen, hogy nem ismeri a szótagképző mássalhangzót; hogy a hangsúlyjel néha két betű közé kerül (*pa'astöräl*); hogy néhol indokolatlan betűszaporítást hoz: például a *prophylactic* szó respellingje *proffülácttik*.

A kifejezetten problémás vonásokra, hibákra csoportosítva mutatok rá.

Sok helyütt, ahol várnánk, mert fontos, a kiejtés még sincs megadva. Ilyen a közel egyformán írt *amiable*, *amicable* páros (az előbbi /eɪ/, az utóbbi /æ/ hanggal kezdődik). További példák taláalomra: *breath*, *breath*; *cashier*; *celibate*, *chaste*; *cleanse*; *effete*; *derisive*, *derisory*; *pathos*, *bathos*; *per annum*, *per capita*, *per diem*; *persona*, *façade*. A Bevezető x. oldalán ezt olvashatjuk: „a könyvben szereplő legtöbb szó nem okoz kiejtési gondot”. Ez igaz lehet abban az értelemben, hogy az anyanyelvűeknek nem okoz *ejtési* gondot; *olvasási* problémát azonban nekik is jelent. Nem anyanyelvűeknek *mindkettő* komoly nehézség.

A címszavak a szócikkek belsejében kövér betűvel szerepelnek. A teljes könyvön végigvonul azonban annak a súlyos gondja, hogy az egyéb példák egyszerűen nem mindenütt vannak dőlttel szedve. Ez a zavarótól a komikusig terjed.

Néhány példa:

[*meantime* szck:] Thus it is similar in meaning to whereas or on the other hand.

[*neighbourhood*, *vicinity* szck:] In the region of something has the same meaning.

[*neighbourhood*, *vicinity* szck:] ...used with uncountable nouns, such as information and damage.

⁶ E ponton a *WUG* megfélekedzik róla, hogy amennyiben különös ok nincs rá, standard brit ejtést ad: abban /r/ nem volna. Így a respellingben mindenképpen ott az r *betű*, az IPA viszont az /r/ hang-szimbólum dőlt szedésével annak fakultatív voltát jelzi.

[*errant, arrant* szck:] This term is dated and complete, outright, utter are alternatives.

Ez utóbbinál hosszasan eltöprengtem, miért elavult és *komplett* az illető kifejezés... Ide bizony vessző kéne a *dated* után.

A Mutatóból (xiii) megtudjuk, hogy a címszavakban a *WUG* dőlt betűket használ olyankor, amikor a szavaknak azonos vagy közel azonos az ejtése („alike or very nearly alike”). A *cast, caste* szócikkben például mindkét szó dőlt, tehát kiejtésük egyforma. Viszont egyikük kiejtése sincs megadva. Csakhogy egy *caste* írásképű szó természetesen adódó ejtése /keist/ volna. Vajon akkor most /keist/ és a /ka:st/ „közel azonos kiejtésűek”? Ezen a helyen a dőlt betű nem segít, viszont a kiejtés megadása igencsak hiányzik. A *ensor, sensor, censer* éppen azért kerültek egy szócikkbe, mert azonos ejtésűek. Ezt azonban csak a dőlt betű jelzi, noha a kiejtés jelölése jó volna.

A definíciók sok helyütt elnagyoltak, nem eléggé segítenek, néhol kimondottan megtévesztőek. Ha főleg nem anyanyelvűekhez szólnak, ez bizony sokszor jelent problémát. A *convince* és a *persuade* közötti különbség nem domborodik ki eléggé. A *criticism* úgy tűnik, mintha vagy pozitív, vagy negatív értékelést jelentene. A *distrust–mistrust* párosból nem igazán derül ki, miben különböznek. A *party, side (in agreements, conflicts)* szócikk (egyetlen) példája nem jó; a szócikk a ’párt’ jelentésre nem tér ki. A *partly* szót állítólag magyarázatra használjuk, ilyenkor a *because of*-ot és a *due to-t* hozzáadjuk: a *...partly because of...* kifejezésben a *WUG* szerint tehát a *partly* jelenti az okot, a *because of* csak afféle járulékos elem – ami képtelenség.

Utolsóként néhány vegyes hiányt és tévedést sorolok fel. Ezek egy részével feltehetően a szerzők is tisztában vannak.

[*day...* szck:] A *round-the-clock* kifejezés itt állítólag a mondat tárgya: *She worked round the clock to bring up a young family by herself.*

[*El Niño, La Niña* szck:] A két névről megtudjuk, hogy megszámlálhatatlan főnév (?). Ez annál is furcsább, minthogy ez a nyelvtani fogalom nagyon ritkán, szinte alig fordul elő.

[*failing, failure* szck:] Arról tudósít, hogy a *failure* főnevet a *to* előjáró követi a *failure to respond* kifejezésben. Természetesen ez nem a prepozíció *to*.

[*opinion...* szck:] Miután definiálja a *view* szót ’látvány’ jelentésben, mást illusztrál – idiomatikus – példát hoz: *in view of marginal pricing*.

[*crayfish, crawfish* szck:] A *crawfish* a *WUG* szerint a *crayfish* amerikai írásmódja. Miért lenne csupán írásmódja, mikor ez két eltérő szó, értelemszerűen különböző ejtéssel/írással?

[*large, ..., big* szck:] Ezt olvassuk: *Big has a variety of informal meanings, including enthusiastic.*⁷ *He’s a big Stones fan.* Természetesen nem a *big* jelenti azt, hogy ’lelkes’: ha a *Stones fan* kifejezést a *big* mellől elvesszük, nem fog ilyesmit jelenteni.

[*should* szck:] Ez áll itt: „Jegyezzük meg, hogy az *ought* ige *to*-val álló főnévi ige-név”. Nem értem, ez vajon mit jelent, vagy akár mire javítható ki.

[*phone* szck:] „... *phone* means to speak to somebody on the *phone*.” Nem ezt jelenti; annyira nem, hogy a *phone* (ugyanígy a *call* és a *ring*) nem is a kommunikáció igéje, tehát a ’telefonál, hogy jön’ sem lehet *phone that he’s coming*.

[*symbols...* szck:] A diaeresis vagy umlaut állítólag nem egyéb, „mint bizonyos magánhangzók feletti két pont, ami azt jelzi, hogy azokat külön kell ejteni”, például *naïve, Noël*. Az igazság ezzel szemben az, hogy – akár azonosnak tekintjük a (magyarul trémának nevezett) két terminust, akár nem – néha nem ilyen, hanem ékezszerű, azaz ejtéskülönbséget jelöl, például a németben, magyarban (*Männer* ’férfiak’, üröm).

⁷ Így, dőlt szedés nélkül. A helyes írásmód ez volna: including *enthusiastic*.

[*each, every, both* szck:] Ha a *both* itt van, az *all* mindenképpen itt kellene, hogy szerepeljen.

[*career, careen* szck:] A *career* ige itt van, a főnév nincs.

[*sound, noise* szck:] Innen a *voice* hiányzik fontos harmadikként.

[*write, wright, rite* szck:] A (*wright*-nál sokkal fontosabb) *right* szó hiányzik a homonimák közül.

[*fewer, less* szck:] (Ide a *less* szócikk küld.) Nincs szó a könyvben arról, hogy van itt egy (megszámlálható–nem-megszámlálható) használati probléma. Azt látjuk a szócikkben, hogy a *less people* csak nem számszerű főnevekkel áll, noha ez messze nem igaz. Az 1985-ös *Comprehensive Grammar of the English Language* (a legkorábbi modern angol „akadémiai” nyelv-

tan) már arról ír, hogy ismert tendencia a *fewer* helyetti *less* – igaz, ezt sokan ellenzik. Hétköznapi beszédben ma már szinte kínos pedantéria a *fewer* – a *less* helyett.

A fenti megjegyzés apropóján sokat lehetne írni arról, hogy a *WUG* milyen dicséretesen egyensúlyoz az előíró és a leíró szemlélet között, azaz értekezni a helytelenhez és a helyeshez való viszonyáról. Kétségtelen, hogy funkciójából adódóan előírónak is, semleges-leírónak is kell lennie. Az is nyilvánvaló, hogy angol anyanyelvű olvasói egy része túl ilyennek, mások túl olyannak ítélik. A magyar anyanyelvű tanulóknak viszont – akikre éppenséggel kifejezetten ráfér egy kis *preskripció* – a *WUG* ebből a szempontból is ajánlható. Hibáival együtt egy jó értelemben vett mindenek könyvvvel van dolgunk.

Lázár A. Péter

Twitter a nyelvoktatásban

A nyelvtanárok, különösen a középfokú intézményekben tanítók, nap mint nap érzékelik, milyen sok időt töltenek tanulóik a közösségi média oldalain. A Twitter az egyik legnépszerűbb portál, amely számos új lehetőséget kínál, és így hatékony eszközként használható a nyelvtanulásban a tanulók, oktatók és szülők számára. A felhasználók megoszthatnak egymással rövid, legfeljebb 140 karakterből álló üzeneteket (*tweet*), melyek természetesen tartalmazhatnak hivatkozásokat, linkeket is. Egyre népszerűbbé teszi a Twittert, hogy összekapcsolható olyan közösségi oldalakkal, mint a Facebook, a YouTube vagy a Google+, így az üzenetek ott is megjelenhetnek (abonyita.inf.elte.hu).

Tanulóink jelentős része valószínűleg már aktívan használja az oldalt csiripelésre (*tweeting*): baráti és osztály- vagy csoporthálózatokat építenek, és gyakran osztják meg vagy oldják meg közösen a feladataikat. A Twitter segítségével könnyebben bevonhatjuk őket nyelvi csoportjaink munkájába, és motiváltabbá tehetjük a nyelvtanulást. Kapcsolatot hozhatunk létre oktatókkal, beszélgethetünk (*chat*), megoszthatjuk gondolatainkat, ötleteinket, hasznos forrásokat, esetleg állást találhatunk, szakmai hálózatokat alakíthatunk ki, vagy akár a tanteremben is használhatjuk, hogy segítsünk a tanulóknak.

Hogyan használhatjuk a Twittert?

A regisztráció és profilunk, azonosítónk létrehozása után el is kezdhethetjük használni a Twittert. Kereshetünk olyan embereket, akiket érdekesnek találunk, és követhetjük őket (*following*), így minden tweetjüket láthatjuk majd, vagy mi is írunk valamit, amiről azt gondoljuk, hogy követőink érdekesnek találnák, így az ő oldalain is megjelennek a bejegyzéseink. Ha megtetszett valakinek a tweetje, akkor azt újra közzétehetjük (*retweet*) azok számára, akik az eredeti forrást nem követik, de minket igen, vagy betehetjük őket a kedvenceink közé (*favorite*). A bejegyzések lehetnek mindenki számára láthatóak vagy védettek.

A Twitteren nemcsak felhasználók, hanem témakörök is elérhetőek: ha azt szeretnénk, hogy az üzenetek egy adott témakörben megjelenjenek, címkével kell ellátni őket. Egy kettőskeresztet *#* (*hashtag*) kell elhelyezni a címke neve előtt (például *#nyelvoktatás*), amely nem tartalmazhat különleges karaktert vagy ékezetes betűt. Az üzeneteket a tartalom alapján olyan címkével célszerű ellátni, hogy ha valaki az adott témakörre keres, könnyen megtalálhassa. Ennek esélye megnő, ha az üzenetet több címkével látjuk el – ezek szóközzel választhatóak el. Ha egy speciális csoporttal szeretnénk Twitteren kapcsolatot tartani, célszerű egyedi, különleges, mások által nem használt címkét választani, ami rákereséssel ellenőrizhető (abonyita.inf.elte.hu).

Mivel egy üzenet legfeljebb 140 karakterből állhat, hosszú linkek esetén a Twitter rövidebb webcímet ajánl fel, amivel természetesen ugyanoda juthatunk. Képfeltöltésre vagy videomegosztásra a Twitter saját tárhelyén, a twitpic.com oldalon van lehetőségünk. A Twittert

nemcsak a webes felületen lehet használni, hanem mobilalkalmazásban és segédprogramokkal is, például a *Tweetdeck* vagy a *Twirl* segítségével. Az új üzenetek így a Twitter weboldalának meglátogatása nélkül is láthatóak és megválaszolhatóak. Természetesen magyar nyelven is elérhetőek, a legismertebb hazai oldal a *Yamm.hu* (netpedia.hu).

Tanácsok a Twitter alkalmazásához

Ha azt tervezzük, hogy a Twittert nyelvi csoportjainkkal és saját célra, magánbeszélgetésre is használjuk, célszerű külön profilt létrehozunk, és ügyelni arra, hogy a tartalmak lehetőleg ne keveredjenek. Ha ez megtörtént, szánjunk időt arra, hogy megismerjük, miért is hasznos a Twitter használata oktatói munkánkban. Ennek egyik módja, ha megfigyeljük, mások hogyan használják. Szerencsére sokaktól tanulhatunk.

Kapcsolatépítésnél ügyeljünk arra, hogy ne kövessünk egyszerre túl sok embert viszonzás nélkül. Ha tanácstalanok vagyunk, a *Kit kövessék?* funkció segíthet, majd legyünk türelmesek, idővel kiépíthetünk egy értékes követői csoportot. Ha saját csoport kialakítása a cél, olyan felhasználókat tanácsos keresnünk, akik népes követőtáborral rendelkeznek. Közülük valószínűleg sokan megosztanak hasznos információkat, és segítenek majd akár egy nehezen fellelhető cikk megkeresésében is. Néhány felhasználói szabályt azonban illik betartani, például lehetőleg gyorsan válaszolni és egyértelművé tenni, ha mástól származó anyagot tesszünk újra közzé. Ennek elmulasztása kizárással járhat (edudemic.com).

Néhány Twitter-ötlet nyelvi csoportokhoz

Első lépésként hozunk létre egy online csoportot vagy osztályközösséget. A Twitter nagyszerű lehetőség baráti, tanulói közösségek kialakításához és a közös munkához, de ne tegyük kötelezővé a csatlakozást. A legjobb megoldás, ha egyedi profilt hozunk létre minden csoport számára, nehogy zavaróak legyenek a megosztások. A Twitter jól kezelhető felület a csoporttal kapcsolatos közlemények megjelenítésére a dolgozatok időpontjának megadásától azok elhalasztásáig, érdekes cikkek, anyagok megosztására, valamint tanórán kívüli megbeszélésekre, vitákra. Ha rendszeresen kérdéseket teszünk fel a megosztott anyagokkal vagy feladatokkal kapcsolatban, gondolkodásra készítjük tanulóinkat, de ösztönöznünk kell őket arra is, hogy ők is tegyenek fel kérdéseket, vagy kezdeményezzenek beszélgetést számukra érdekes témákról. Emellett azonnali visszacsatolást kaphatunk a tananyagról, óráinkról, dolgozatokról vagy problémáinkról. Mindig értékeljük a tanulók együttműködését, adjunk visszajelzést, és támogassuk kezdeményezéseiket. A Twitteren nem kell túl komolynak látszanunk, hogy kivívjuk tanulóink tiszteletét. Valójában, ha közvetlenebbek vagyunk, sokat tehetünk a kiegyensúlyozott tanár-diák kapcsolat alakításáért, és tanulóink úgy érzik, bátran kérhetnek tanácsot akár egy fogalmazás vagy esszé megírásával kapcsolatban is (edudemic.com).

Sok hasznos ötletet, tanácsot, forrást, cikket találhatunk idegen nyelveken, ha igazán tartalmas tweeteket megosztó, számos követővel rendelkező felhasználókat követünk. Ilyen például angol nyelven a *@WeAreTeachers* és az *@Edudemic*. A *@WeAreTeachers* segítségével találhatunk útmutatót ahhoz, hogyan lehetünk a 21. század felkészült tanárai, hogyan válasszunk ki szövegeket csoportjaink számára, milyen forrásokkal ösztönözhetjük őket írásra, de nyomtathatunk szórakoztató tanév végi feladatokat vagy tanulóinknak tanév végi búcsúverset is ajándékba. Az *@Edudemic* tanácsokat ad a Twitter, a web és a technológia pedagógiai használatához, az online nyelvtanuláshoz vagy a legjobb kurzusanyagok megtalálásához. Naponta új cikkeket, videókat találhatunk az Edudemic Daily oldalon (paper.li/edudemic).

A Twitter idegen nyelvi csoportokban való felhasználása kitűnő lehetőséget kínál az olvasás- és íráskészség fejlesztésére rövid történetek segítségével. A Twitter mikrotörténetei kihi-

vást jelentenek olvasóként és íróként is a tanulók számára: a 140 szavas szabály tömör, terjedelmes szókincset alkalmazó, fregmentált, cím nélküli műfajt hozott létre. Az olvasónak ki kell egészítenie és újraalkotnia a történeteket (twisters), amelyek így többszöri olvasásra készítenek. Népszerűek az irodalmi művek alkotóinak és szereplőinek profiljai: képzeletbeli tweetjeiken keresztül bepillantást nyerhetünk olyan klasszikusok életébe és kapcsolataiba, mint Shakespeare, Edgar Allan Poe vagy a regényalak Jane Eyre.

Számos Twitter-alkalmazás segíti az idegen nyelvi íráskészség fejlesztését. Kiegészíthetjük a tweetet (twitter.com/CompleteDaTweet), létrehozhatjuk egy híres történelmi vagy irodalmi alak profilját, átírhatunk és megoszthatunk idézeteket (twitter.com/Misquotable), vagy pár szavas történeteket írhatunk, és #microfiction címkével oszthatjuk meg írásainkat (Raguseo 2010). A rövid történetek, idézetek, történelmi és irodalmi tweetek izgalmas, együttműködést támogató eszközök, melyek segítségével sikerrel ösztönözhetjük a tanulókat idegen nyelvű szövegek olvasására és kreatív alkotására.

*Kiss Ilona
@Ilona3Kiss*

A cikk megírásához és a Twitter használatához segítséget nyújtó hasznos linkek

<http://edudemic.com> (Letöltve: 2014. 07. 05.)

www.netpedia.hu/a-twitter-hasznalata (Letöltve: 2014. 07. 05.)

www.abonyita.inf.elte.hu/a-twitter-hasznalata_v1_0 (pdf) (Letöltve: 2014. 07. 05.)

Raguseo, C. (2010). Twitter fiction: social networking and microfiction in 140 characters. *TESL-EJ* 13/4.

<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej52/ej52int/> (Letöltve: 2014. 07. 05.)

Beszámoló a MANYE XXIV. Kongresszusáról

A Babeş–Bolyai Tudományegyetem (BBTE) Bölcsészettudományi Karának Magyar és Általános Nyelvészeti Tanszéke és a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete 2014. április 24. és 26. között szervezte meg a XXIV. MANYE-kongresszust Kolozsváron, *Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában* címmel. A rendezvényt a Kolozsvári Akadémiai Bizottság, a Magyar Köztársaság Kolozsvári Főkonzulátusa és a Communitas Alapítvány támogatta. Fontos kiemelni, hogy 24 év alatt először nem magyarországi, hanem határon túli felsőoktatási intézmény volt gazdája a rangos eseménynek.

A XXIV. Kongresszus központi témáját elsősorban a magyarság lakta régiók többszínűsége, többnyelvűsége ihlette. Ez azt jelzi, hogy ebben a régióban a többnyelvűség mindmáig természetesnek tűnik. A többnyelvűség egy adott régió belül nem mindig akadály a kommunikációnak, még ha különböző anyanyelveken is beszélünk.

Plenáris előadások

A kongresszus nyitónapján Szilágyi N. Sándornak, a BBTE egyetemi tanárának *Nyelvészek felelőssége* című plenáris előadása arra hívta fel a figyelmet, hogy az alkalmazott nyelvészetrel foglalkozók felelőssége egyáltalán nem elhanyagolható. Prószéky Gábor, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem egyetemi tanára előadásában (*Az emberi nyelvfeldolgozás egy lehetséges számítógépes modellje felé*) egy számítógépes nyelvelemző rendszer több évtizede folyó kutatásairól beszélt. Ugyancsak a megnyitó alkalmával tartotta meg előadását (*A terminológia szerepe a többnyelvű Európában*) Fóris Ágota, aki 2013-ban vehette át a Brassai-díjat. A Károli Gáspár Református Egyetem egyetemi docense a lassan két és fél évtizede tartó terminológiai egységesítési folyamat állomásait, kérdéseit taglalta, és rávilágított arra, hogy a néha megoldhatatlannak tűnő feladat ellenére nagyon sok eredményt tudnak felmutatni az ebben a témában munkálkodó nyelvészek határon innen és túl.

Szintén a megnyitó keretein belül került sor a Brassai-díj átadására, melyet az idén Tóth Szergej, a Szegedi Tudományegyetem tanára vehetett át.

A XXIV. kongresszus utolsó napján Kis Ádám záró plenáris előadásában (*Könyvszöveg a digitális korban*) szintén az írástudók felelősségére hívta fel a figyelmet, kiemelve a könyvek, kiadványok iránti követelmények változásait a digitális korszakban.

A szekcióülések témái

A párbeszédet elősegítő 12 szekció munkája április 24-én délután, illetve 25-én és 26-án zajlott, mintegy 80 előadást hallgathattak meg a résztvevők. Az egyes szekciók eredményeit a következőképpen foglalták össze a szekcióvezetők*:

* A szekcióvezetők összefoglalóit a szerkesztő fűzte egybe. Köszönjük Ajtay-Horváth Magdolna, Gaál Zsuzsanna, Hidasi Judit, H. Varga Márta, Kádár Edit, Kegyesné Szekeres Erika, Magyarai Sára, Máthé Dénes,

Anyanyelv-pedagógia többségi és kisebbségi helyzetben

A szekció tizenkét előadása szorosan kapcsolódott a kongresszus fő témájához, mivel az elhangzott prezentációk többsége az anyanyelv-pedagógia többnyelvű környezetben téma köré épült. Az előadások a nyelvelsajátítástól az oktatáson keresztül szép ívet zártak be. A résztvevők betekintést kaphattak a vizsgálati módszerek tárházába, az eddig is jól bevált módszerektől az egyre modernebb, kifinomultabb mérési eljárásokig. Néhány előadás helyzetfelmérő és leíró jellegű volt, míg más beszámolók túlléptek a diagnosztizáláson. A témák között szerepelt például a román környezeti nyelvvel és az angollal mint idegen nyelvvel kapcsolatos nyelvtanulási motivációk és hiedelmek szerkezete; az önállóan alkotott szövegek helyesírása, központozása, szókinccsgyakorisága és egyéb grammatikai és lexikográfiai tényezői szintén az idegennyelv-tudással összefüggésben; saját szerzőségű tananyag, amely hatékony eszköze lehet az adott nyelvi helyzet javításának kisebbségi környezetben; a magyar, spanyol és katalán nyelvek szimultán elsajátítása, ezen belül a nyelvek morfoszintaktikai összehasonlítása és egymásra hatása a nyelvhasználatban; a magyar–magyar és a vegyes családokból származó gyerekek beszédészlelési folyamatainak vizsgálata. A vitában is sok érdekes és előremutató kérdés, hozzászólás hangzott el.

Fordítástudomány

A csütörtök délutáni szekció irodalmi szövegek fordításának különböző aspektusait vizsgálta az összehasonlító fordításstiszta, a szövegnyelvészet és a fordítási műveletek retrospektív önelemzésének módszereivel. A szekció munkája bizonyította, hogy a fordítástudományban bekövetkezett nyelvészeti fordulat ellenére az irodalmi művek fordításainak interdiszciplináris, integratív megközelítést igénylő vizsgálata továbbra is eredményes. Témák: a változó stílusnorma megnyilvánulásai egy Dickens-mű 1913-ban és 2009-ben készült fordításainak összevetésével, különböző olvasók körében végzett felmérés alapján; egy Joyce-regényben előforduló kifejezések „normasértő” elemeinek fordítása; a kulturálisan kötött nyelvi elemek fordítása finn versek magyar és angol fordításaiban induktív, leíró, feltáró-értelmező kvalitatív módszerrel; a tematikus szakasz elemeinek helyváltoztatása magyarról németre fordított szépirodalmi szövegekben.

A pénteki első blokkban négy előadást hallgathattak meg a résztvevők. Hallhattunk egy most készülő műfordítói lexikon munkálatairól, ezen belül az erdélyi műfordítók munkásságáról; arról, vajon mi befolyásolja azt, hogy a megjelenéstől számított hány éven belül fordítanak le egy művet más nyelvre, illetve egyáltalán mit fordítanak le; a közmondások fordíthatóságáról; s arról, hogyan kezelik a fordítók egyes szavak, kifejezések (*Felvidék, Kárpát-medence*) eltérő megítélését, használatát a szlovákiai magyarok és szlovákok körében.

Stilisztika és szövegtan

A szekcióban három érdekfeszítő, a vizsgálat tárgya és módszertana szempontjából igen különböző előadás hangzott el, a következő témakörökben: a hipertextuális szövegértelmezés lehetősége egy Füst Milán-vers, illetve a többnyelvű szövegek és a nyelvtanulás kérdései tekintetében; a reklámok argumentációs technikái és szociokulturális tényezői; igazságügyi szövegek szövegnyelvészeti vizsgálata, az elemzési módszerek igazságügyi használhatósága.

A magyar mint idegen nyelv tanítása

A szekcióban hat előadás hangzott el. Az első előadó arra kereste a választ, vajon meg kell-e, meg lehet-e tanítani a diákokat a fogalmi rendszerek váltására a tudásátadás során. A következő előadó az uralisztikában „*numerus absolutus*”-nak vagy „*numerus indefinitus*”-nak nevezett egyes számú alakok többes számú funkcióit gyűjtötte össze, különös tekintettel azokra az esetekre, amelyekben például az indoeurópai nyelvek jó része többnyire többes számot használ. Rámutatott a jelenségből adódó interferencia-hatásokra is. A többi előadás két nagyobb témakörbe csoportosítható: egyrészt a MagyarOK I., 2013-ban megjelent tankönyvcsalád elemzése (hogyan hasznosítja ez a tankönyv az interkulturális nyelvészet, a pszicholingvisztika és a pragmatika legújabb eredményeit, illetve milyen módon építhető be mindez a nyelvróba, továbbá milyen eljárásokat, lehetőségeket nyújt a tankönyv a halláskészség fejlesztésére); másrészt a kultúratanítás lehetőségei a romániai gyakorlatban (milyen kultúrafogalmak mentén lehet/kell összeállítani a tananyagot különös tekintettel arra, hogy a kisebbségi helyzet újfajta kultúratanítási gyakorlatot kíván meg főleg az országismeret témakörében; hogyan lehet mindezt beépíteni a nyelvtanítás folyamatába).

Idegennyelv-tanítás

A szekció első előadásában a kétnyelvűségnek a harmadik nyelv elsajátítására gyakorolt pozitív hatásairól hallhattunk (jelentős segítség lehet a nyelvtanulóknak, amennyiben megfelelő a nyelvi tudatosság fejlesztése). Majd az internetes közösségi rendszerekben elérhető, a nyelvtanulást segítő – akár a virtuális jelenlétet lehetővé tevő – videós módszerek vizsgálata következett. További témák: a jelentős kulturális különbségek miatt izgalmas feladat a távol-keleti országokból érkező hallgatók angol nyelvre tanítása, egyetemi felkészítése; a sikeres előrehaladás záloga a kompetenciafejlesztés. A tanulásban akadályozott gyermekek idegennyelv-oktatása sok olyan kérdést vet fel, amelyek megoldása összetett feladat mind a gyógypedagógusnak, mind a nyelvtanároknak, akiknek a taneszközök és a módszertan terén is szükségük lenne több támogatásra. A nem anyanyelvű angolul beszélők hallás utáni szövegértéséről, a kapcsolódó normák és attitűdök közötti viszonyról is elhangzott összegző értekezés.

Az iskolai nyelvhasználat különböző aspektusaira két előadás világított rá. Az első a horvátországi magyar diákok iskolaválasztási problémáit és nyelvszocializációs sajátosságait mutatta be. A második előadás az iskolai nyelvi tájkép kérdésköréből kiindulva a vizuális nyelvhasználati szokások és nyelvi magatartás közötti összefüggéseket elemezte. A vizsgálatok helyszínéül különböző nyelvi környezetben (tömb, vegyes települések) működő romániai magyar tannyelvű iskolák szolgáltak. Az előadásból kiderült, hogy a nyelvek (magyar, román) és a nyelvi regiszterek szétválása hangsúlyosabb a tömbmagyar települések iskoláiban. Minél erőteljesebb egy település „vegyes” jellege, annál jobban elmosódik a nyelvek, nyelvi funkciók szétválása. Ugyanakkor kimutatható az írott nyelvhasználat szóbeli közlésekre gyakorolt hatása: az ügyintézés jellegű közlések esetében egyre gyakoribb a kódváltások, kölcsönzavak stb. aránya.

Szociolingvisztika – kisebbségi nyelvek – nyelvi kisebbségek

A szekcióban elhangzott előadások szinte mindegyike érintette a kontaktológia témakörét. Külön figyelmet érdemel, hogy a már közel egy évtizede folyamatosan bővülő internetes *Termini magyar–magyar szótár* adatbázisára támaszkodott két előadó is. Az egyik kutató a többirányú lexikai átvételek eredetét vizsgálta a magyar nyelvváltozatokban. A másik előadó több kutatással igazolta, hogy kétnyelvű léthelyzetben a kölcsönzés szükségszerű, s a kontaktuselemek aktív részesei az örvidéki magyarok nyelvi repertoárjának, melyből például a magyar

szaknyelvi regiszterek teljesen hiányoznak. Magyarország negyedik legnagyobb nemzeti kisebbségének, a szlovákságnak a nyelvhasználatáról azt a prognózist hallhattuk, hogy bár a kétnyelvű beszélőközösség életében a magyar nyelv a meghatározó, a szlovák nyelv a közösségi szintereken terjedőben van, míg a családi szinterekről erőteljesen visszaszorul. Egy empirikus kutatás eredményeként arról hallhattunk, hogy a média nyelve folyamatosan merít a területi és társadalmi nyelvváltozatok szókincséből. Az előadó elsősorban a kisebbségi és regionális nyelvváltozatok azon jelenségeit vizsgálta, amelyek a romániai magyar audiovizuális média nyelvhasználatában (még) nem felelnek meg a médiával szemben támasztott normatív elvárásoknak.

Lexikográfia és terminológia

A szekció első blokkjában két aktuális, élő nyelvünk szakszókincsét érintő és egyben hiánypótlásra felszólító előadásra került sor: az első a sportnyelvnek, a sportszótáraknak a teljes magyar beszélőközösségre kiterjedő szükségletelemzésével; a második a katonai alapismeretek tantárgyi témakör terminológiájával, annak fejlesztési kérdéseivel foglalkozott. Ezt követően két előadás nyelvtörténeti megközelítésben tárgyalta a kitűzött témákat: az egyik 16. századi növénynevek szótári, szótározási és elterjedtségi kérdéseit vizsgálta konkrét korpuszok alapján; a másik előadás pedig a magyar gazdasági szaknyelvtörténet kiemelkedő alakjának, Brassai Sámuelnek gazdasági főművét, a *Bankismeret*et elemezte korabeli hasonló tematikájú művek összevetésében.

A szekció második részében a terminológiai adatbázisokban használatos definíciótípusok bemutatására, valamint két kontrasztív vizsgálatra támaszkodó kutatás ismertetésére került sor – az egyik magyar–román, a másik pedig magyar–japán viszonylatban. Kiderült az előadásokból az a régóta sejtett, de még mindig nem eléggé tudatosult jelenség, hogy a nyelvészeti vizsgálódások, a nyelvészeti leírások és a nyelvészeti adatfeldolgozások vonatkozásában fontos szerepük van azoknak a kereteknek, amelyek utat nyitnak, de egyszersemind korlátokat is szabnak a vizsgálatoknak.

Fordító- és tolmácsolás

A szekció munkájának eredménye két tételben összegezhető. Az első: a Magyarország határain túli régiók esetében a magyar nyelvet nem fogadják el idegen nyelvként, munkanyelvként, ezért nem oktatják a tolmácsolásban (Szlovákia, Románia). A másik megállapítás: a tolmácsolásban az országismereti és kulturális ismeretek oktatása nem megfelelő, ha főként az idegen nyelvi kompetenciákra és nem a fordítói kompetenciákra fókuszál.

Alkalmazott nyelvészet és korpusz nyelvészet

Az első előadó a számítógépes mondat- és szövegelemzés pontosítására, árnyalására tett javaslatokat. Az előadást követő beszélgetésben a természetes nyelv árnyaltsága és a „gépi nyelvhasználat” merevsége volt a fő téma. Konklúzió: a számítógép „okosítása” az informatika egyik elsőrendű feladata.

A továbbiakban négy előadásra került sor, melyek téma és módszertan (elméleti keret) tekintetében látszólag egymástól igen távol esnek. A kapcsolódási pont a kulturális és/vagy nyelvi érintkezés, illetve kommunikáció. Az előadások közül kettő szinkrón, kettő pedig diakrón szemléletű nyelvi vizsgálatra vállalkozott. Az első előadás stresszhelyzetek, illetőleg a szabályozott szituációk feltételei között megvalósuló interkulturális kommunikációs helyzeteket elemzett, a második kognitív keretben értelmezte a hit metaforáit és biblikus hasonlatait. A történeti szociolingvisztika megközelítésmódját választó két előadás közül az első

a természetes (informális) kétnyelvűség kérdéskörét és változatait járta körül a középmagyar kori boszorkányperek szövegelemlékeinek bemutatásával, míg a negyedik előadás a deverbális ígéképzők nyelvhasználati jellemzőit tárta fel a középmagyar kori magán és hivatali írásbeliség forrásainak segítségével.

Mentalitás, attitűd és gendernyelvészet

A szekcióban négy előadás hangzott el, amelyek a beszélők nyelven keresztül is kifejezett attitűdjeit vizsgálták különböző aspektusokból. Ezek között szerepelt például a társadalmi nem (gender), a rassz, a mentalitás és az identitás. Az előadók ezeket a nyelven kívüli, de a beszélők megnyilatkozásait nagyon is erőteljesen befolyásoló tényezőket különböző korpuszok elemzése segítségével mutatták be, így például irodalmi szövegeken, illetve a populáris műfajok identitásra gyakorolt szerepén keresztül, vagy éppen a beszélőknek az identitást jelző nyelvi eszközök használatáról alkotott véleményét kérdezték meg. Az előadások után feltett kérdések és hozzászólások arról győzhették meg a hallgatóságot, hogy a mentalitás és az identitás nyelvészeti szempontú elemzésével feltárhatjuk a sztereotípiák és az előítéletek mögött meghúzódó társadalmi struktúrákat, és a nyelvészet módszereinek alkalmazásával is kísérletet tehetünk arra, hogy csökkentjük negatív hatásait.

Kontextus és nyelvhasználat

A szekcióban napjaink aktuális nyelvhasználati jelenségeihez kapcsolódtak az előadások. A változatos tematikájú kutatási beszámolók két nagyobb nyelvészeti terület, a diskurzuselemzés és a nyelvjáráskutatás köré szerveződtek. A diskurzuselemzés tárgykerében először az egyházi diplomácia nyelvében belül Ferenc pápa két beszédének elemzését hallhattuk. Ezt szegedi és nyitrai fókuszcsoportos interjúk adatainak összehasonlítása követte, a diskurzusjelölökhöz kötődő attitűdök bemutatásával. A harmadik előadó a verbális agresszióhoz kapcsolódó kérdőíves felmérésének eredményeit ismertette. Ezután a dialektuskutatás tematikájában a köznyelvben váltakozó *e-ző* és *ő-ző* morfémákat ismerhettük meg egy kérdőíves vizsgálat segítségével. Végül a beás cigányok körében végzett kutatás előzetes eredményeiről tájékozódhattunk.

Egyéb programok

A kongresszus egyik célja – a szakmai kérdések megbeszélésén túl – egymás nyelvének a megértése, a kommunikáció megkönnyítése, nem utolsósorban az emberi kapcsolatok megőrzése és megerősítése. Ennek elősegítése érdekében – rendhagyó módon – a második nap délutánján kirándulásra került sor. A résztvevők meglátogatták a tordai sóbányát, megismerkedtek Torockó sajátos építészetével, a település történelmével, majd a Torockószentgyörgyön található Brassai-szülőházat tekinthették meg. Ezek után egy másik tájegység, Kalotaszeg egyik falujában (Tordaszentlászlón) tájházat látogathattak meg a kirándulók.

A kongresszus honlapján (<http://hunlang.lett.ubbcluj.ro/hu/xxiv-magyar-alkalmazott-nyelvészeti-kongresszus>) megtekinthetők a kongresszusi anyagok, köztük a program és az összefoglalók füzeté is.

Fazakas Emese

Matters of the Mind: A nyelvtanulás pszichológiai háttere mai szemmel

Matters of the Mind: Psychology and Language Learning

2014. május 29–31. Graz

(Konferenciabeszámoló)

Érdeemes-e különbséget tenni a nyelvtanulási és az általános tanulási motiváció között? Hogyan befolyásolja a mindennapos internethasználat a fiatalok nyelvtanulását, és hogyan vonhatjuk be ezeket a forrásokat az osztálytermi munkába? Milyen alternatív módszerek léteznek a nyelvtudás értékelésére, és hogyan érhetjük el, hogy a diákok a lehető legtöbbet profitáljanak a tanári értékelésből? Milyen előnyöket kínál a pozitív pszichológia az oktatás számára, és milyen módszerekkel ültethetjük át őket a mindennapi gyakorlatba? Hogyan tehetünk különbséget a tanulási stílusok között, és mi a teendő, ha tanulóink többsége introvertált típus? Hogyan működik a gyakorlatban a dinamikus rendszerelmélet? Hol tart ma az alkalmazott nyelvészeti kutatás, és várhatóan milyen irányban halad majd ezután?

Temérdek kérdés, és így is csupán töredéke annak, ami még napirendre került a 2014 májusában Grazban megrendezett *Matters of the Mind: Psychology and Language Learning* című rangos alkalmazott nyelvészeti konferencián. A háromnapos rendezvény 18 hónapnyi szervezést követően több mint 106 előadással és számos egyéb ismeretszerzési lehetőséggel fogadta a 30 országot képviselő, körülbelül 250 fős közönséget. Beszámolómban elsősorban a konferencia központi, plenáris témáit, az általam látogatott és legérdekesebbnek tartott előadásokat, valamint a résztvevők kérdéseit és válaszait ismertetem, majd a szervezés figyelemre méltó részleteiről és a grazi kezdeményezés jövőjéről teszek említést.

Dörnyei Zoltán színvonalas nyitó előadása nemcsak a konferencia tudományos légkörét teremtette meg, hanem a motivációkutatás aktuális irányvonalába is részletes betekintést nyújtott. Innovatív megközelítésében a „vízió” (*vision*) mint fogalom játszik központi szerepet. A módszer lényege, hogy a tanuló olyan pozitív jövőképet alkosson önmagáról, amelyben már a számára legfontosabb nyelvi készségek birtokosa, s ezáltal képessé váljon önnön motivációjának fenntartására. Ezen víziók megteremtésének és feltárásának eszközeként Dörnyei nagy hangsúlyt fektet a személyes történetalkotás „megváltó” erejére és a narratív identitás tudatos formálására, mellyel egyrészt a narratívakutatás jelentős alakjait (Bruner, McAdams, Polkinghorne) idézte fel, másrészt a konferencia egyik központi témáját vezette be. Ugyanezt az irányvonalat vitte tovább Paula Kalaja, aki kissé bizonytalan előadásában a narratívakutatás gyakorlati lehetőségeit mutatta be saját munkásságára visszatekintve. Eredményei egyszerre voltak meggyőzőek és érdekesek, hiszen példái jól illusztrálták, hogyan válhatnak a tanulók saját nyelvi önéletrajzuk hőisévé, hogyan válhatnak az „iparosmester” tanárok a „szadisták királynőjévé” a diákok metaforáiban, hányféle módon tükrözhetik a tanulók rajzai ugyanazt a nyelvtanulási folyamatot és környezetet, és legfőképpen azt, hogyan válhatnak a tanárok és diákok egymás tükreivé a közös narratívák által.

Az előzőekhez ugyancsak szorosan kapcsolódott Ana Maria Ferreira Barcelos sokak által látogatott előadása, melyben a brazil kutató a hiedelmek (*beliefs*) és az érzelmek elválaszthatatlanságáról és közös identitást formáló erejéről beszélt. Kalajával ellentétben Barcelos inkább a téma elméleti oldalát járta körül, s az előadás során gyakran a jegyzeteire hagyatkozott. Elmondása szerint mind azok vagyunk, aminek magunkat látjuk és hisszük, de az identitáskutatás konkrét módszereire, mint például az osztálytermi megfigyelés vagy a rajzok, videók által kísért visszaidézés, csak a közönség kérdésére adott válaszában tért ki. A narratívakutatás sorában utolsóként érdemes megemlítenem a szintén brazil Clímene Arruda előadását, aki több állami iskolában tett látogatást azért, hogy az ott sikeresnek tartott diákok szóbeli történeteit rögzítse arról, hogyan és mennyiben járult hozzá az „önselekvés” (*agency*) a nyelvtanulásban elért eredményeikhez.

Visszakanyarodva a plenáris előadókhoz, Peter MacIntyre lehangoló prezentációja az egyre nagyobb szerephez jutó dinamikus rendszerek elméletét helyezte újszerű és közérthető megvilágításba. Az „idiodinamizmusról” alkotott elméletét a motiváció, szorongás (*anxiety*), kommunikációra való hajlandóság (*willingness to communicate, WTC*) és a magunknak ítélt kompetencia dinamikus négyesen keresztül illusztrálta. Kutatási módszerének lényege, hogy az említett tényezők hatását nem hosszú távon és elkülönítve, hanem percről percre és összehangoltan vizsgálja egy adott tantermi eseménysorozatra kivetítve. Idiodinamikus profiljai alapján, melyek egyszerre ábrázolják a tanulók szóbeli, nonverbális és belső fizikai reakcióit, elmondható, hogy a nyelvtanulási motiváció leggyakrabban feladatokhoz van kötve, hiszen azok nehézsége vagy érdekessége nagyban meghatározza a tanulók hozzáállását és élményeit. Bár MacIntyre tartalmas és szórakoztató előadása önmagában is példaértékűnek bizonyult, péntek délután a Tammy Gregersennel, Rebecca Oxforddal és Elaine Horwitzcel közösen tartott interaktív workshopon további gyakorlati színezetet is kapott. A workshop általános témája az alternatív, dinamikus oktatási módszerek által megkövetelt alternatív, eredeti és érdelemgazdag értékelés problémakörét vizsgálta. Míg Oxford a formabontó tanulási stratégiákról, Horwitz pedig a nyelvi szorongás leküzdéséről beszélt, addig Gregersen és MacIntyre az egyoldalú, táblázatos tanári értékelések hagyománya ellen érvelt, mivel a tanulók megfelelő indoklás és magyarázat hiányában keveset profitálnak belőlük. Elmondásuk alapján a megfelelő alternatív értékelés folyamatos, kontextualizált, egyénre szabott, nyitott, kreatív, közös és közérthető kritériumokra épül, valamint elsősorban folyamatorientált. Hangulati és tartalmi szempontból a workshop egyaránt kiemelkedőnek bizonyult, hiszen elejétől a végéig a közönség és az előadók párbeszéde jellemezte.

A plenárisok sorában ugyancsak formabontónak számított Ema Ushioda előadása, melyben azt vizsgálta, lehetséges, illetve érdemes-e különbséget tenni a nyelvtanulási és az általános tanulási motiváció között, tekintettel arra, hogy az angol nyelv elsajátítása ma már sok helyen legalább olyan alapvetőnek számít, mint a négy matematikai alpművelet vagy éppen a történelemtanulás. Ushioda szerint a „nyelvtanuló” önmagában véve téves fogalom, mivel magát a tanuló személyét hagyja figyelmen kívül – azt a szociális és egyéni identitást, amelynek a nyelvtanulási motiváció csupán egyetlen szeletét alkotja. Érdemesebb a motivációt olyan személyes és társas kontextusban vizsgálni, melynek középpontjában a cselekvő személy, az egyéni esettanulmány áll. Ellentétes módon, ám témájában szorosan idekapcsolható konferenciázáró előadásában Jean-Marc Dewaele közvetlen és humoros stílusban óvott attól, hogy kizárólagosan a dinamikus rendszerek mellett törjünk lándzsát. Bár elismerte, hogy az egyéni különbségek (*individual differences*) nem mindig lineárisan és egyoldalúan, hanem más egyéni jellemzőkkel és vonásokkal együttesen hatnak a tanulás folyamatára, leszögezte azt is, hogy az

egyéni különbségek azonosítása és vizsgálata továbbra is a dinamikus rendszerelmélet alapja, hiszen minden rendszer ezekből az egyéni elemekből épül fel.

Örömteli volt, hogy a közönség élénk érdeklődése nem csak a plenáris előadókat övezte. Elaine Horwitz a workshopot követő önálló előadásában legalább százfős hallgatóság előtt magyarázta tovább a nyelvtanulással járó szorongás (*anxiety*) tényezőit. Frappáns beszédében elsősorban két dologra intette kutató és pedagógus kollégáit: pozitív, azaz inspiráló (*facilitating*) szorongás nem létezik, a jelenség legjobb ellenszere pedig a diákokkal való párbeszéd, a tanulási problémák megbeszélése, a közös megoldáskeresés. Egy-egy személyes történetét mindannyiszor derült nevetés kísérte, előadását pedig elsöprő tapssal jutalmazta a közönség. Bizonyára örömmel fogadták Rebecca Oxford felszólalását is, akinek Lourdes Cuéllarral közös prezentációján sajnos nem tudtam részt venni. Rajtuk kívül a pozitív pszichológiában jártas és nem mellesleg Magyarországon tanító Candy Fresacher is élénk érdeklődésnek örvendett. Dinamikus előadását rengeteg képpel, a közönséget megmozgató játékokkal és természetesen a pozitív pszichológia technikáival tűzdelté tele. Filozófiája szerint az optimizmus egészséges, cselekvésre sarkall, alkalmazkodóvá tesz, nyomás alatt is nagyobb teljesítményre ösztönöz, és óriási csapatépítő erővel bír, éppen ezért a hatékony osztálytermi munkához is elengedhetetlen. Meghonosításának első lépései a diákok erősségeinek megismerése (akár online tesztel), a napi jó dolgok feljegyzése, az egyéni célok szem előtt tartása és a mások iránti konstruktív kritika, valamint az örömet okozó dolgokra szánt idő (éneklés, nevetés, meditáció, akár a fülek masszírozása). Fresacher tapasztalata szerint a diákok (még a tinédzser-ek is) nyitottak az optimizmusra, és az előadás alapján ezt mindannyian el is hittük neki.

A konferencia „házigazdái” is kiválóan szerepeltek. Jennifer Schumm Fauster és Nancy Campbell, a Karl-Franzens Universitát oktatói olyan értékelési rendszer kialakításáról számoltak be, amelynek alapja csaknem szó szerint a tanárok és diákjaik párbeszéde. Kurzusaik keretében minden hallgató öt kérdést csatolhat írásbeli munkájához, és a tanári reflexió kizárólag az adott kérdésekre összpontosul. Dupla nyereség, hiszen a tanár megtudja, mely készségeket, területeket kell fejlesztenie egy adott diáknál, miközben az aprólékos értékelés többi részét megspórolhatja, a diákok pedig önállóbbá válnak, hiszen a megfelelő kérdések kiválasztása felelősségteljes és kreatív önértékelő feladat. Sarah Mercer főszervezői tevékenysége mellett a tanulói identitás témakörében tartott interaktív workshopot Kimberly Noels, Fernando D. Rubio és Florentina Taylor közreműködésével. A graziak érdemeit pedig fokozza a tény, hogy a felsoroltakon kívül legalább nyolc különböző témájú előadás hangzott el az intézmény oktatóinak jóvoltából. A magyarok részéről Csizér Kata, Kontráné Hegybíró Edit és Piniel Katalin a konferencia gyógypedagógiai vonalát erősítették a siket idegennyelv-tanulók motivációját tárgyaló előadásukban. Piniel Katalin a négy nyelvi alapkészség és a nyelvi szorongás kapcsolatáról önálló előadást is tartott.

Utolsó előttiként a sorban három olyan előadót említek meg, akiknek az előadásait különösen inspirálóan ítéltém. Lisa Zimmermann nemcsak a témaválasztása miatt, hanem gyakorlatias, sokszínű stílusának és közérthető, ám látványos diáinak köszönhetően is tökéletes összhangot teremtett 30 fős közönségével. A tanulási stílusok közül az introvertált diákok sajátosságait és a velük való hatékony bánásmódot emelte ki. Megoldásai végtelenül egyszerűek: adjunk nekik sok írásbeli és online feladatot, hiszen válaszaikat szeretik jól átgondolni; ne az egész osztály előtt értékeljük és kérjük számon őket, hisz ezt kellemetlennek, stresszesnek érezhetik; és főleg ne sajnáljuk az időt arra, hogy az introvertált tanuló bizalmát elnyerjük. De honnan tudjuk, milyen típusú diákokkal dolgozunk együtt? Ennek megválaszolására Zimmermann számos forrást és eszközt javasolt hallgatóságának. Vele ellentétben Denyze Toffoli szokatlan kérdéssel nyitotta előadását: miért *nem* lehet minden tanuló önálló? A jelen-

ség okát Toffoli a „kötődési elmélet” (*attachment theory*) alapján próbálta megvilágítani, mely szerint a felnőttkori önállóság mértékét a korábban tapasztalt érzelmi kötődés mértéke határozza meg. Bár esettanulmányának eredményei nagyrészt szembemennek azzal, amit a téma szakirodalma diktál, Toffoli hangsúlyozta a tanárok felelősségét a tanulói kötődések formálásában. Neil J. Anderson – Andrew D. Cohenhoz hasonlóan – a tanulási stratégiák és a metakognitív tudatosság szerepét vizsgálta, ám véleményem szerint túlszárnyalta Cohen plenáris előadását. Mottója: „oda kell figyelniük arra, hogyan figyelünk oda”. Ebből adódóan olyan egyedülálló (és egyre népszerűbb) egyetemi kurzus eredményeiről számolt be, melynek keretében a diákok egy-egy teljes hetet töltenek egy adott idegen nyelvi olvasási stratégia elsajátításával, majd az így megszerzett tudást pár napig önállóan gyakorolják, fejlesztik. Mondandóján kívül Anderson nyugodt, tapasztalt és letisztult előadómódjával is levette a lábáról közönségét.

Mielőtt rátérek a konferencia szervezésbeli sajátosságaira, pár mondatot szánok még az előadásokat kísérő legfontosabb hallgatói kérdésekre, valamint azokra a fiatal doktoranduszokra, akiknek előadásai a szociolingvisztika iránti újjáéledő érdeklődést mutatták. Az utóbbi témában egyrészt Meryl Kusyk neve emelhető ki, aki a dinamikus rendszerelméletet ötvözte egyetemi hallgatók internetes szokásainak felméréseivel, és bár előadása olykor túlságosan aprólékosnak tűnt, eredményei jól tükrözték, miként hatnak a különböző online alkalmazások a nyelvtanulásra, és hogyan lehet ezeket az osztálytermi munkába is bevonni. Egy másik fiatal kutató, Stephanie Arnott a kanadai társadalom egyik problémás nyelvi jelenségéről számolt be, melyből kiderült, hogy az ottani diákok csupán 3%-a őrzi meg a franciát mint második hivatalos nyelvet a középiskola befejezése után. A probléma természetesen nem egyedi, ezért Arnott szerint fontos, hogy felmérjük a diákok álláspontját arról, miért, illetve miért nem érdemes egy adott nyelv tanulását hosszú távon fenntartani.

Általánosságban elmondható, hogy a konferencia közönségét mind az előadásokon, mind a szünetekben a tudományos érdeklődés és nyitottság, valamint az előadókkal szembeni kritikus párbeszéd jellemezte. Ez nem is csoda, hiszen a nyolc teremben párhuzamosan futó előadások száma és sokszínű tematikája gazdag eszmecserére ösztönzött. Pozitív tapasztalat volt, hogy a leghevesebb reakciók, a lenyűgözött hallgatások és aztán a záporozó kérdések nem feltétlenül voltak egyenes arányban az adott terem nagyságával és az előadást hallgatók számával. Az elhangzott kérdések között mazsolázva két tábort különíthetünk el: az aggódó és olykor szkeptikus pedagógusokét (Kell-e attól tartani, hogy az internetes alkalmazásokból a diákok a „rossz angolt” tanulják meg? Hogyan lehet egyáltalán a diákok személyes kötődését irányítani? Hogyan reagálnak a diákok az alternatív értékelési módokra, és a tanár hogyan szerezzen erről tudást? Hogyan szűrhetőek ki a „rossz” tanulási stratégiák?) és a lehetőségekre lecsapó kutatókét (Milyen módszereket alkalmazzunk a dinamikus rendszerek kutatására? Hogyan vélekednek a diákok a nyelvi szorongásról? Honnan tudják, mi is az, amit éppen éreznek? Ha a motivációt a személyiség részeként kutatjuk, hol ér véget a kutatás, és hogyan lehet az ilyen terjedelmes leírásokat publikálni?). Talán nem meglepő, hogy az elhangzott kérdések közül nem sok maradt megválaszolatlanul, a kialakult párbeszéd pedig sok esetben a hallgatóknak és előadóknak egyaránt új irányt mutatott. Hogy azokról se feledkezzünk meg, akik e beszámolóból kimaradtak, a teljes angol nyelvű programért érdemes az esemény honlapját (<http://www.unifdz.at/pl12014>) meglátogatni, további részletekért pedig igény szerint hozzám fordulni.

Végszóként a konferencia szervezésbeli sajátosságaira hívnám fel a figyelmet, mivel a graziak ezen a téren is kiválóan teljesítettek. Jól szervezett, népes csapatuknak köszönhetően az előadások mindig időben, zökkenők és technikai problémák nélkül zajlottak, az előadóterme-
ket könnyű volt megtalálni. A kávé- és ebédszünetekben feltálatl ételek és italok minden igényt

kielégítettek, a svédasztalok és desszertes pultok roskadásig tele voltak, az étkezésekre berendezett folyosókon és aulákban mindenkinek elegendő hely jutott, a szünetek hangulata pedig végig pezsgő és beszélgetésektől hangos volt. További érdekesség, hogy a tudományos eredmények folyama a szünetekben sem apadt el: a folyosók közepén felállított transzparensknél poszterek és további prezentálók sora várta az érdeklődőket számos olyan témával, amelyek az előadásokból kimaradtak. Az épület harmadik emeletén rögtönzött, ám mesterien kialakított könyvvásár várta két napon át az érdeklődőket, és a második nap végére a legtöbb előadó publikációi az utolsó darabig elkeltek. A napi előadások végeztével a résztvevőkre további választható programok is vártak: első nap tradicionális osztrák vacsora a belvárosban, második nap Graz nevezetességeit bemutató séta, a harmadik nap délutánján pedig borkóstolóval egybekötött kirándulás a stájer régióban. Összegezve: a grazi kezdeményezés minden lehetséges szempontból példaértékűnek bizonyult, s ahogy Sarah Mercer főszervező záróbeszédében elmondta, jó eséllyel számíthatunk a rendezvény folytatására, feltéve, hogy a szervezésbe más országok is bekapcsolódnak.

Farkas Kornél



1. 942 oldal, 6500 Ft



2. 496 oldal, 3950 Ft



3. 700 oldal, 7000 Ft



4. 1008 oldal, 7420 Ft

Magyar szólástár

Szólások, helyzetmondatok,
közmondások értelmező
és fogalomköri szótára

Főszerkesztő
Bárdosi Vilmos



TINTA KÖNYVKIADÓ

5. 948 oldal, 6860 Ft

Forgács Tamás Magyar szólások és közmondások szótára

Mai nyelvünk
állandósult szókapcsolatai
példákkal szemléltetve



TINTA KÖNYVKIADÓ

6. 822 oldal, 6860 Ft

Szathmári István

Stilisztikai lexikon

Stilisztikai fogalmak
magyarázata szépirodalmi
példákkal szemléltetve



TINTA KÖNYVKIADÓ

7. 250 oldal, 3360 Ft

Tótfalusi István

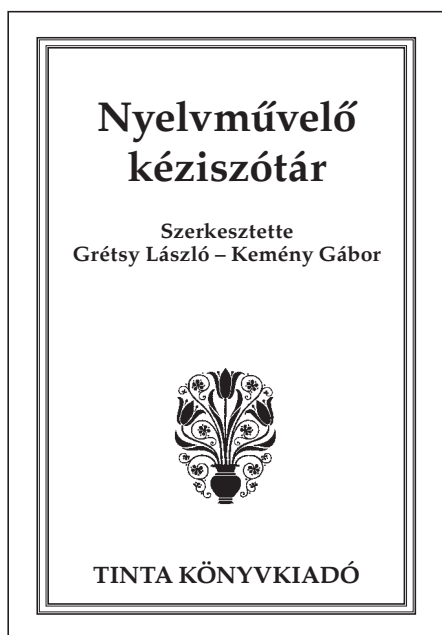
Idegenszó-tár

Idegen szavak
értelmező és etimológiai
szótára

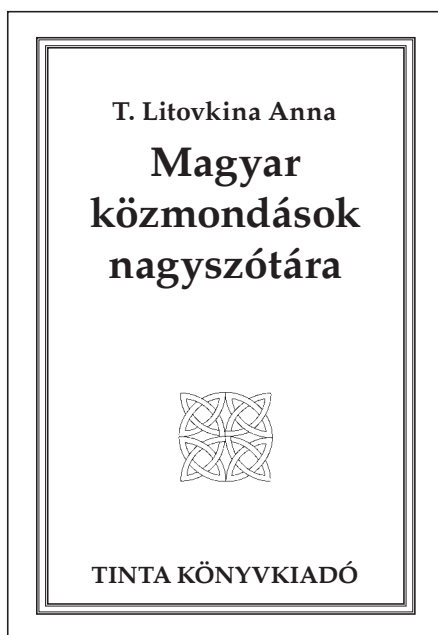


TINTA KÖNYVKIADÓ

8. 1000 oldal, 6990 Ft



9. 632 oldal, 5990 Ft



10. 848 oldal, 6990 Ft



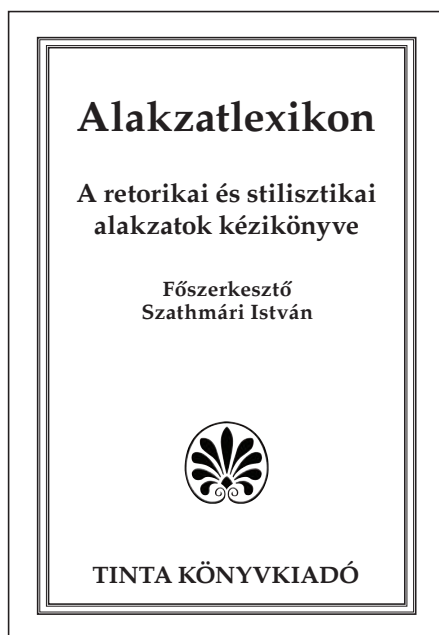
11. 524 oldal, 4990 Ft



12. 1024 oldal, 7990 Ft



13-14. 1860 oldal, 11 990 Ft



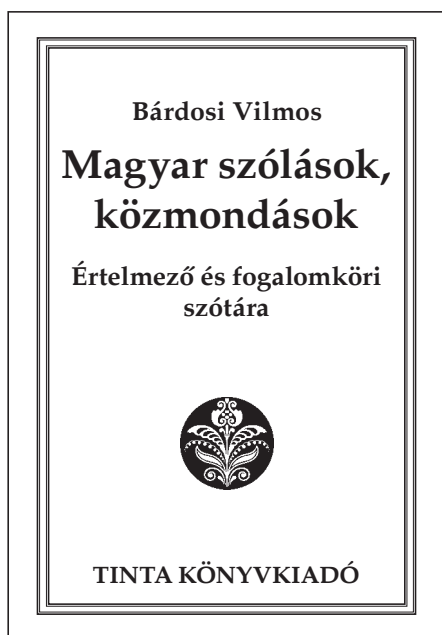
15. 596 oldal, 5990 Ft



16. 440 oldal, 4990 Ft



17. 552 oldal, 4990 Ft



18. 992 oldal, 6990 Ft



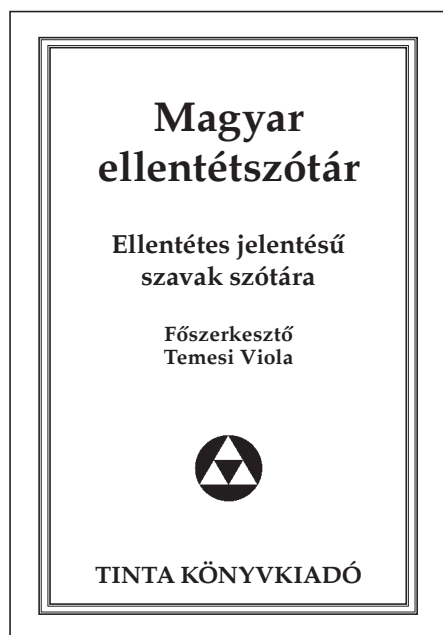
19. 816 oldal, 5990 Ft



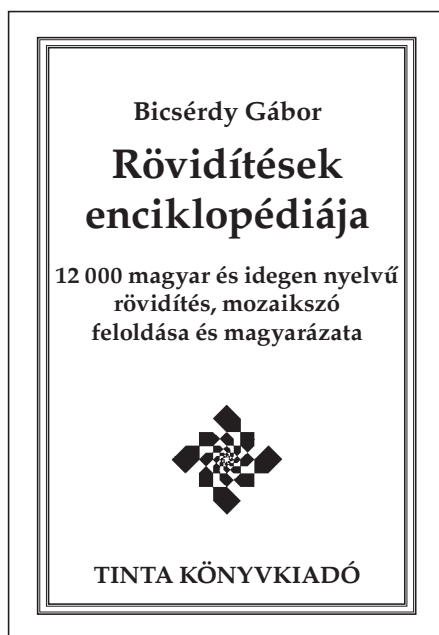
20. 264 oldal, 3990 Ft



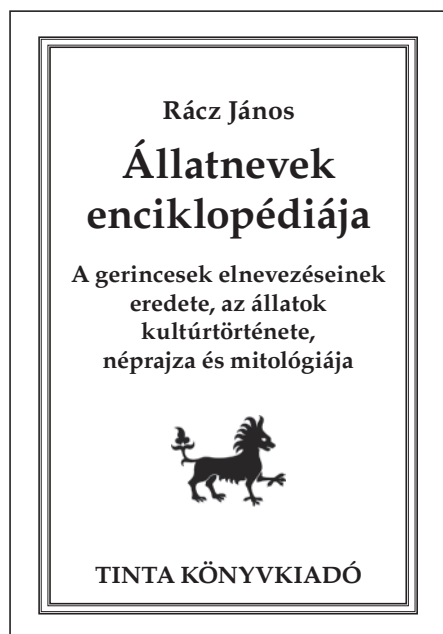
21. 508 oldal, 3990 Ft



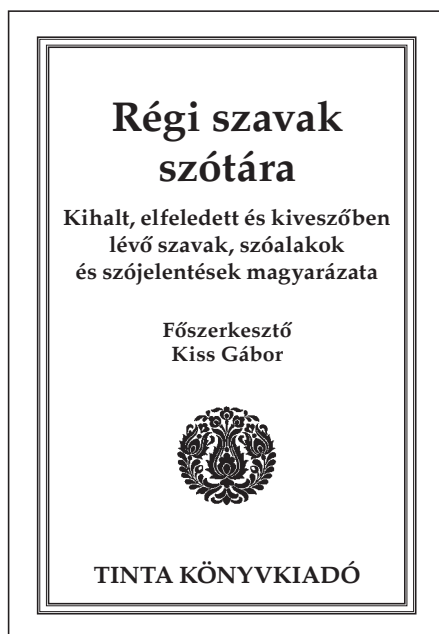
22. 316 oldal, 3990 Ft



23. 512 oldal, 5990 Ft



24. 552 oldal, 5990 Ft



25. 484 oldal, 6990 Ft