

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- MAGNUCZNÉ GODÓ Ágnes: Lehet-e az angol mint lingua franca pedagógiai alternatíva?**
Tanári vélemények itthon és külföldön
(Can English as a Lingua Franca offer a pedagogical alternative?
Teacher opinions in Hungary and abroad) 3
- KÁROLY Adrienn: A fordítás és közvetítés változó szerepe az idegennyelv-oktatásban:**
a tudományos nézőpontok közeledése
(The changing role of translation and language mediation in foreign language learning
and teaching: converging disciplinary perspectives) 19

INTERJÚ (TALKING SHOP)

- „A földkerekség legnagyobb kisebbsége.” Medgyes Péter interjúja Flamich Máriával
és Hoffmann Ritával**
(„The largest minority of the world.” Péter Medgyes interviews Mária Flamich
and Rita Hoffmann) 35

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- Összehasonlító nyelvtani sorozat ♦♦ **BUDAI László: Az angol igeneves szerkezetek
magyar megfelelői**
(Series in comparative grammar: the Hungarian equivalents of English verbal structures) 45
- VÁSZOLYI Erik: 100 érdekes angol szó (3. rész). Terts István jegyzeteivel**
(100 interesting English words 3. Comments by István Terts) 62
- CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR Ildikó – CZAP László – PINTÉR Judit: Számítógéppel segített
beszédfejlesztés (Computer Aided Speech Improvement)** 75

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

- HUSZÁR Ágnes ♦♦ Borbély Anna: Kétnyelvűség. Variabilitás és változás magyarországi
közösségekben (Bilingualism: variability and change in Hungarian communities)** 87
- SZERENCSI Katalin ♦♦ Illés Éva – Eitler Tamás (szerk.): Studies in Applied Linguistics
in honour of Edit H. Kontra**
(Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok Kontra H. Edit tiszteletére) 89
- GRÉCZI Lili Katalin ♦♦ Chmelik Erzsébet: Francia társalgási zsebkönyv.
Guide de conversation française**
(A guide to French conversation) 92

FOLYÓIRATSZEMLE (JOURNAL REVIEWS)

Szőcs Krisztina: <i>TESL-EJ. The Electronic Journal for Teaching English as a Second or Foreign Language</i>	95
--	----

SZOFTVER (SOFTWARE)

SERMANN Eszter: <i>A TERMCAT Terminológiai Központ és a Cercaterm terminológiai adatbázis (TERMCAT Terminology Center and Cercaterm terminology database)</i>	97
---	----

HÍREK (NEWS)

Grenville YEO: <i>A SOL-ról dióhéjban (About SOL in a nutshell)</i> (fordította: Deli Katalin)	101
--	-----

MAGNUCZNÉ GODÓ ÁGNES

Lehet-e az angol mint lingua franca pedagógiai alternatíva?

Tanári vélemények itthon és külföldön¹

Can English as a Lingua Franca offer a pedagogical alternative? Teacher opinions in Hungary and abroad

In recent years there has been a tendency to reconceptualise English used and taught in international contexts, which reflects both the influence of the EU's plurilingualism policy (A rewarding challenge 2008) and the appearance of the English as a Lingua Franca (ELF) concept (Jenkins 2006). These developments are in line with or, in certain contexts, replacing EFL/ESL concepts. The significance of this change lies in the challenge ELF poses to native speaker norms in English teaching and communication, and proposing instead the norm of the competent non-native speaker, who possesses a set of skills enabling her to negotiate meaning successfully in international contexts (Emmerson 2006). While this new approach could provide solutions for several problems that are difficult to handle in today's foreign language classrooms, the ELT community, usually enthusiastic about new ideas, has reservations about ELF and often regards it as a reduced, broken, non-standard form of English. The aim of this paper is to discuss how this new trend influences ELT, on the basis of recent international and Hungarian teacher opinion research. The issues examined include the motivations of learning English, the varieties of English taught at school and how this decision is made, and finally the perceptions of ELF and its influence on practices and expectations in ELT.

Bevezetés

Az elmúlt másfél évtized Európai Unió nyelvpolitikáját két különböző törekvés alakította, melyek befolyása ma is érezhető az idegen nyelvek, köztük az angol tanításának céljaira és perspektívájára Magyarországon is. Az egyik közülük a többnyelvűség támogatása (*A rewarding challenge* 2008), a másik pedig az angol mint lingua franca² közös európai nyelvként való elfogadtatása (House 2003). A maga módján mindkét nyelvpolitikai elképzelés a hatékony nemzetközi kommunikáció alternatív modelljét vetíti elének. Amíg a többnyelvűségi politika elvei szerint a környező országok nyelveinek bármilyen szintű tudása, akár kevert használata elősegíti a multikulturális érintkezést, megértést és toleranciát (*A rewarding challenge* 2008), addig az ELF közvetítő nyelvként könnyíti meg a kommunikációt a különböző anyanyelvű és kultúrájú

¹ A kutatómunka a Miskolci Egyetem stratégiai kutatási területén működő Mechatronikai és Logisztikai Kiválósági Központ keretében valósult meg.

² A továbbiakban a nemzetközi szakirodalomban szokásos ELF (English as a Lingua Franca) rövidítést használom.

beszélők között. Mindkét elvre jellemző, hogy a nyelvtanulás/nyelvhasználat elsődleges célja nem a célnyelvi kultúrákba való beilleszkedés vagy a célnyelv anyanyelvi szintű elsajátítása, hanem a különböző kultúrák közti közvetítés megvalósítása, amely a nyelvtudáson túl fejlett kommunikációs stratégiákat és interkulturális tudatosságot is feltételez.

Az idegennyelv-tanítás céljainak, normáinak és módszereinek átgondolása és a változó igényekhez való alakítása a magyarországi nyelvoktatásban is egyre sürgetőbb feladat. Az elmúlt évek nemzetközi kutatásai azzal szembesítenek bennünket, hogy a megreformált idegen nyelvi tanterv, a növekvő számú nyelvi óra, képzett nyelvtanár és fiatal nyelvtanuló ellenére (Einhorn 2012) a legalább egy vagy két idegen nyelvet beszélő magyarok aránya (35%, illetve 13%) még mindig mélyen az EU átlaga alatt van (54%, illetve 25%), és folyamatosan csökken (Eurobarometer 2012). Azok pedig, akik beszélnek nyelveket, nagyrészt (82%) elégedetlenek a nyelvtudásukkal (Eurobarometer 2006). Mindez igaz az angol nyelvre is, amely ugyan a magyarok legnagyobb hányada által (20%) beszélt idegen nyelv, európai viszonylatban ezzel is az utolsók vagyunk (az EU-s átlag 38%). Pozitív változás mutatkozik viszont abban, hogy azoknak a magyaroknak az aránya, akik angolnyelv-tudásukat nagyon jónak minősítették, nemzetközi viszonylatban is jelentősen, 7%-kal emelkedett, 21%-ra (Eurobarometer 2012).

A továbbiakban azt vizsgálom meg, hogyan járult hozzá a hatékony idegen nyelvi kompetenciáról és nyelvtanításról alkotott korábbi elképzelések megváltoztatásához az ELF-kutatás, majd nemzetközi vizsgálatok alapján áttekintem, mi az angoltanárok véleménye az ELF pedagógiai jelentőségéről. Végül magyarországi angoltanárok részvételével végzett kutatás alapján bemutatom, milyen mértékben befolyásolják ezek az új tendenciák az angolnyelv-tanítás mindennapi gyakorlatát itthon.

Angol mint idegen nyelv vagy angol mint lingua franca?

Az elmúlt években az angolt idegen nyelvként beszélők száma többszörösen meghaladta az anyanyelvű beszélőkét. Ezért egyre nagyobb hangsúlyt kap az a megfontolás, hogy az angolul tanulókat a valódi nyelvhasználatra kell felkészíteni, amely az esetek többségében nem anyanyelvi beszélők között zajlik nemzetközi kontextusokban (Illés 2013; Kontráné Hegybíró–Csizér 2011; Ur 2010). Ebben a kommunikációs környezetben az anyanyelvűhöz közelítő nyelvi kompetencia mellett/helyett egyre nagyobb szükség van magas szintű interkulturális érzékenységre és kommunikációs technikákra, ezért ma már több szakember (Hülmbauer 2009; Ur 2010) megkérdőjelezi az anyanyelvi normák meghatározó szerepét az angolnyelv-oktatás bármely szegmensében. Amint Ur (2010) emlékeztet rá, az angol nyelv az anyanyelvi beszélők nagyszámú, gyakran egymás számára is nehezen érthető nyelvi változataiban él, amelyek egyike sem lenne ideális modell egy nemzetközi tanulóközösség számára speciális, a helyi kontextusban gyökerező nyelvi fordulatai miatt. Emellett az anyanyelvi normák célként való kitűzése végső soron minden nyelvtanulót kudarcra ítél, hiszen nem válhat senki sem egy olyan idegen nyelv anyanyelvi beszélőjévé, amelynek tanulását az anyanyelv elsajátítása után kezdi el. Fontos érv az anyanyelvi normák kizárólagossága ellen az is, hogy az angolul beszélők többsége, beleértve a legtöbb angoltanárt, nem anyanyelvi beszélő, mégis gyakran tökéletesen érthető, folyékony és helyes angolt beszél, amely teljes mértékben megfelel bármely nyelvhasználati cél megvalósítására.

Widdowson (1997) szerint ezek a célok többnyire a szakmai jellegű kommunikációhoz kötődnek, ezt az állítását azonban nem támasztják alá az Eurobarometer 2012 adatai. Eszerint legtöbbször az általuk beszélt idegen nyelvet főleg külföldi nyaralásokon (45%), tévézés/rádióhallgatás vagy internetezés céljából (34%-34%) és barátokkal való kommunikáció alkalmával (31%) használják. Míg a személyes célú kommunikációban használt nyelvtudás aránya 2006 óta is jelentős mértékben növekedett, a szakmai idegennyelv-használat szinterei (munkahelyi beszélgetés: 25%, munkához kapcsolódó levelezés: 17%, a nyelven kívül valami más tanulása: 9%) alulreprezentáltak és stagnálnak. (Ezek az eredmények az idegennyelv-használatra általában vonatkoznak: a megkérdezettek 54%-a nyilatkozta, hogy legalább egy idegen nyelvet beszél, és 38% számára ez az angol; így az általános tendenciák valószínűleg az angol nyelvhasználatot is reálisan tükrözik.)

A fenti statisztikai adatokból úgy tűnik, hogy az idegen nyelvi kommunikáció olyan változatos szituációkban történik, amelyek 1) nagy része informális, személyes kontextus, ahol fontosabb a különböző nyelvváltozatokhoz való alkalmazkodás és a tárgyalási készség, mint egy nyelvváltozat magas szintű ismerete; 2) egy része meglehetősen behatárolt/egyoldalú nyelvhasználati terep, ahol speciális nyelvi és kommunikatív kompetenciákra van szükség (például inkább jó szövegértési képességekre, mint produktív készségekre, csak szakmai írásbeli készségekre vagy szóbeli társalgási készségekre). Mindkét szempont befolyásolhatja a nyelvtanulók céljait, az elért nyelvi kompetencia szintjét – és természetesen annak megítélését is, mi számít sikernek vagy kudarcnak a nyelvtanulásban.

Nyilvánvaló tehát, hogy a valós élet elvárásaihoz igazodó, új nyelvi normákra és modellekre van szükség az angol nyelv tanításában, és a vizsgáztatásban is. Ez úgy valósítható meg, ha az angol mint idegen nyelv tanításán alapuló koncepciót, amely az anyanyelvi normák elérését tűzi ki célul, felváltja a nemzetközi kommunikációt és interkulturális kompetenciákat előtérbe helyező angol mint lingua franca (ELF) elve. Firth (1996: 240) definíciója szerint az ELF „közvetítő nyelv» olyan beszélők között, akiknek nincsen közös nyelvük vagy közös (nemzeti) kultúrájuk, és akik számára az angol a kommunikáció választott nyelve» (saját fordítás). Az ELF korpuszokon (például VOICE [the Vienna–Oxford International Corpus of English], ELFA [English as a Lingua Franca in Academic Settings]), végzett vizsgálatok alapján (például Seidlhofer 2004, 2011) az ELF-et sajátos, az angol mint anyanyelv változataitól eltérő fonológiai, lexikogrammatikai és pragmatikai tulajdonságok jellemzik, amelyek tükrözik a beszélők anyanyelvi háttérét éppúgy, mint a kooperációra és a közös jelentés létrehozására irányuló törekvést, valamint a kompenzációs stratégiák intenzív használatát (Jenkins 2006). Viszont éppen a beszélők anyanyelvi háttérének sokszínűsége és a kontextuális változatosság miatt az ELF nehezen kodifikálható mint önálló nyelvváltozat (Maley 2009; Ur 2010), és ellenzői szerint az ELF-alapú nyelvtanításnak csupán az lesz az eredménye, hogy a tanulók hibás, „korrupt” nyelvi változatot fognak elsajátítani (Görlach 2002). Amint azonban vezető ELF-kutatók (Jenkins 2012; Seidlhofer 2011) rámutatnak, az ELF-koncepció lényege nem új angol nyelvváltozatok „kitalálása”, hanem a nyelvtanulás és -használat funkcionális alapon történő újraértelmezése. Mivel nyelvi és kulturális háttér híján „az ELF kontextus állandóan változó, dinamikus folyamat, melyet a résztvevők aktív közreműködése hoz létre” (Illés 2013: 9), a hangsúly

nem azon van, melyik angol nyelvváltozatot tanítsuk, hanem azon, hogy a nyelvtanulók hatékonyan tudják használni a saját nyelvváltozatukat nyelvileg és kulturálisan heterogén szituációkban üzenetek közvetítésére és értelmezésére.

Ezt figyelembe véve Emerson (2006) rámutat, hogy Kachru háromkörös modelljét (1992), amely a származási ország szerint kategorizálja az angol nyelvet beszélőket, felül kell vizsgálni, mert ez a szempont ma már nem alkalmas arra, hogy megítéljük vagy leírjuk az egyénnek azt a képességét, milyen hatékonyan tud angol nyelven nemzetközi kontextusokban kommunikálni. Javaslatra egy érthetőségen alapuló, három pilléren nyugvó osztályozás, amely megkülönböztet „teljes mértékben érthető”, „elfogadható szinten érthető” és „részlegesen érthető” beszélőket (Emerson 2006: 13). A „teljes mértékben érthető” beszélők belső körébe azok tartoznak, akik megközelítőleg RP (*received pronunciation*, helyes brit angol) vagy GA (*general American*, általános amerikai angol) kiejtéssel beszélnek, legfeljebb enyhe akcentussal, használják a 3000 leggyakoribb angol szót, a gyakran használt rögzült kifejezéseket, kollokációkat, plusz a kevésbé gyakori, foglalkozáshoz kapcsolódó szókincset, és személyes céljaik alapján megfelelő szintűnek ítélt nyelvtani ismereteket alkalmaznak.

Ez a szemlélet új megvilágításba helyez jó néhány, eddig megingathatatlannak vélt alapelvet is a nyelvtanulással és -használattal kapcsolatban. Jenkins (2006) például megkérdőjelezi a köztes nyelv relevanciáját, amennyiben a tervezett végpont nem az anyanyelvi szintű idegennyelv-tudás, és javasolja a rögzült és a köztes nyelvi hibákhoz való tanári hozzáállás megváltoztatását. Szintén fontosnak tartja, hogy a nem anyanyelvi beszélők és a kommunikáció nemzetközi kontextusai nagyobb hangsúlyt kapjanak az angolnyelv-tanítási anyagokban. Ezzel párhuzamosan, felülvizsgálták „az egynyelvűség mítoszát” is az angoltanításban (Phillipson 1992), legutóbb például Budai László kiváló könyvében (2013), amely az anyanyelv közvetítő szerepének fontosságát hangsúlyozza. Mások rávilágítanak a nyelv „birtoklásának” és a nyelvvel való azonosulásnak a problémáira: Dörnyei és Csizér (2002) például megkérdőjelezi az integratív (a célkultúrával való azonosulásra irányuló) motiváció szerepét a nemzetközi angol változatainak tanulásában, David Crystal (2010) pedig egy a YouTube-on látható interjúorozatban arról beszél, hogy az online kommunikáció korában mekkora formáló ereje van az angolt idegen nyelvként beszélőknek az angol nyelv változatainak alakításában.

Bár az ELF által generált új nyelvpolitikai és nyelvtanítási megfontolások egyre nagyobb teret hódítanak, széles azoknak a tábora is, akik szerint az ELF-nek nincs létjogosultsága az oktatásban. Miközben azonban elvi téren folyik a vita, ugyanezek a szakemberek a „gyakorlatban” olyan megoldásokat javasolnak, amelyek alig térnek el az ELF koncepciójától. Maley például „új nyelvváltozatok kitalálása” (2009: 196) helyett a nyelvi sokszínűség tudatosítását és elfogadását, valamint az üzenetértelmezés készségének a fejlesztését javasolja. Elismeri, hogy „a tanárok úgyis azt tanítják, amit tanítani tudnak” (195), és ez rendben is van így, ezért az ELF „tanítása” helyett a tanárokat kell megismertetni minél több nyelvváltozattal és olyan tanítási stratégiákkal, amelyek segítségével megbirkózhatnak e nyelvi változatossággal. Ugyanakkor az elfogadott angol nyelvváltozathoz viszonyított változatosság (Ur 2010) semmivel sem ró kisebb terhet a nem anyanyelvi nyelvtanára, mint az ELF-koncepció. Mindkettő azt kívánja tőlük, hogy próbálják meg összeegyeztetni a tanterv angol anyanyelvi normákon

nyugvó nyelvi elvárásait a valós nyelvhasználat normáktól eltérő realitásával. Ehhez azonban többnyire hiányzik a megfelelő tananyag, és sokszor a különböző nyelvváltozatok használatára vonatkozó saját tapasztalat és rutin is.

Nyelvtanárok véleménye az ELF-ről nemzetközi szinten

Bár az ELF-kutatások útmutatást nyújthatnának az angoltanítás új, valós igényekhez alkalmazkodó irányvonalainak kidolgozásához és számos, a mai nyelvoktatási elvárásrendszerben nehezen kezelhető probléma megoldásához, úgy tűnik, az angoltanárok közössége fenntartásokkal fogadja ezeket a gondolatokat. Ennek egyik oka, hogy a kutatási eredmények lassan találnak utat az oktatásba: Jenkins (2006) szerint a kurzuskönyvek, tanítási segédanyagok és módszerek még mindig az anyanyelvi beszélőkkel folytatott sikeres kommunikáció ideálját helyezik előtérbe. Amint Maley (2009) szemléletesen rámutat, az emögött meghúzódó üzleti érdekeket nehéz felülírni, mivel „sem az ELT-kiadók, sem a nyelvvizsgabizottságok nem érdekeltek abban, hogy megöljék az aranytojást tojó tyúkot, vagyis az angol nyelv anyanyelvi változatát, és olyan pelyhedző csirkével helyettesítsék, amelynek támogatása megkérdőjelezhető mind a tanulók, mind a tanárok és szponzorok részéről” (194, saját fordítás). Másrészt Illés (2013) úgy véli, hogy az angoltanárok többnyire kevésbé hatékony, hibás, alacsony presztízsű nyelvváltozatként értelmezik az ELF-et, és nem sajátos nyelvi kompetenciákat kívánó nyelvhasználati kontextusként. Maley (2009) szerint ez nem csoda, hiszen a tanárok rengeteg időt és energiát fektettek annak az angol nyelvi változatnak a tanításába, amelyet szerintük az ELF helyettesíteni kíván. És még ha látnának is benne fantáziát, hamar felismerik, hogy az ELF-et nyelvváltozatként kezelő koncepciót lehetetlen összeegyeztetni a tantervi és vizsgaelvárásokkal.

Úgy tűnik, a tanárok ELF-ről alkotott véleményét vizsgáló viszonylag kisszámú kutatás megerősíti a fenti borús kilátásokat. Jennifer Jenkins, az ELF-gondolat egyik elindítója és legfőbb képviselője kutatásaiban (2005, 2009) például azt vizsgálta, különböző anyanyelvi háttérű angoltanároknak mi a véleményük saját angol kiejtésükről, az ELF-ről, és mi befolyásolta, alakította ezeket a véleményeket. A gyakorló angoltanároknak csak minimális hányada volt elégedett a saját kiejtésével. A saját akcentusukhoz fűződő viszonyt számos kellemetlen élmény alakította ki bennük (például az anyanyelvi kiejtést erőltető tanárok vagy ellenséges hozzáállású anyanyelvűek). A többség hajlandó lenne a saját helyi angol nyelvi akcentusát tanítani, de többen hangsúlyozták: bár tanárként ezt elfogadhatónak találják, személyes céljaikat nem elégténé ki. Jenkins (2005) rámutat, hogy az ELF-fel kapcsolatos véleményeket nagymértékben alakítja, milyen gyakorlati perspektívát látnak benne a tanárok: csak abban az esetben fogják támogatni az ELF-et, ha meggyőződésükké válik, hogy ez az angol nyelv egyik elfogadható nemzetközi változata, amely javítja társadalmi és gazdasági kilátásaikat.

Sok nem anyanyelvű angoltanár van, akinek fontosak az anyanyelvi gyökerei, és ezek alapján szívesen azonosul a nemzetközi angol nyelvet beszélők színes táborával (például Guerra [2013] portugál vagy Griva, Chostelidou és Panteli [2013] török tanárainál is hangsúlyos elem az angol nyelv nemzetközi jellegének felismerése és az érthetőségre, funkcionalitásra való törekvés az anyanyelvi kompetenciák helyett). A többség mégis nehezen fogadja el az ELF gondolatát: könnyebben és ösztönösebben azonosulnak az anyanyelvi normákkal, azt feltételezve, hogy ez(ek) a verzió(k) szélesebb kör-

ben érthető(k), a nyelvhasználati kontextustól függetlenül. Ebből kifolyólag az érthetőséget és az elfogadhatóságot csak az anyanyelvi modell szempontjából képesek definiálni, ezért nem fogadják el a nyelvhelyesség alternatív elveit (Jenkins 2009; Loder Büchel 2013; Tomak–Kocabaş 2013; Uygun 2013). Oktatási kontextusban az anyanyelvi normák követése előnyösebbnek tűnik mind tanári, mind hallgatói perspektívából, mivel a tananyagokban is az anyanyelvi brit és amerikai angol a meghatározó, és a nyelvvizsgákon is ezt kérik számon – így a kör bezárul. Bár sok tanár elvben egyetért a különböző nyelvi változatok tanításával, felismerve, hogy ez javíthatja a kommunikációs készségeket, a válaszok nyelvezetéből kiderül: a nyelvváltozatok bemutatásának legfőbb szerepe az, hogy a tanulók meg tudják különböztetni az anyanyelvi angol által képviselt „jó”, „helyes” akcentusokat a nem anyanyelvi beszélők „helytelen”, „hibás” vagy „rossz” akcentusától.

A vágyott anyanyelvi kompetenciák és a valós idegen nyelvi működés között feszülő ellentmondás Illés, Akcan és Feyér (2013) magyar és török angoltanár szakos hallgatókkal végzett kutatásában is hangsúlyos elem. A szerzők rámutatnak, hogy a magyar résztvevőknek az angol nyelv variációira vonatkozó ismeretei meglehetősen felszínesek, leginkább a brit és amerikai angolra korlátozódnak, ebből fakad egyértelmű ragaszkodásuk a „biztonságos” anyanyelvi normákhoz. Az óramegfigyelésekből viszont kiderül, amíg a tanított anyag szintjén az anyanyelvi modelleket követik, saját nyelvhasználatuk erősen ELF jellegű, amellyel valójában egyfajta alternatív modellt mutatnak. Célmegfogalmazásukban is kettős mércét alkalmaznak: miközben úgy vélik, hogy tanítványaik számára megfelelő modell a nem anyanyelvű tanár, a tanárnak az anyanyelvi normákat kell követnie. Ez a kettősség egyértelműen megnehezíti a magabiztos tanári és idegennyelv-használói énkép kialakítását, és ellentétben áll Jenkins (2005) meggyőződésével, miszerint saját ELF-verzióink az angol nyelv egyik elfogadott nemzetközi változata, amely növeli a boldogulási esélyeket.

Az anyanyelvű angoltanároknak talán kevesebb ellentmondással kell szembenéznük, de számukra is kihívást jelent az angol nyelvi normák változó megítélése. A kínai felsőoktatásban tanító angol tanárokat vizsgáló tanulmányaikban Bennett (2013), illetve Lei, Pierson és Petrovitz (2013) megállapítják, hogy a nemzetközi oktatási kontextusokban szerzett tapasztalat toleránsabbá tette őket – legalábbis a nyilatkozatok szintjén. Bár mindkét vizsgálat résztvevői elfogadták oktatási koncepcióként az ELF-et, és ennek szellemében az anyanyelvi kompetencia helyett az érthetőséget és a funkcionális nyelvhasználatot jelölték meg tanulási célként, javítási gyakorlatukban nem érvényesítik következetesen ezt a megfontolást. Amíg a beszélt nyelv nyelvtani hibáival szemben elnézőbbek, 80% javítja rendszeresen a kiejtésbeli hibákat, és 75% minden írásbeli hibát kijavít. Ez megerősíti Jenkins (2005) következtetését, miszerint a tökéletes anyanyelvi kiejtés az anyanyelvi tanárok tanítási gyakorlatának domináns eleme, mely sok esetben az anyanyelvi normákhoz való ragaszkodással együtt nyelvhasználati szorongáshoz (MacIntyre–Gardner 1994) is vezet. Az írott nyelv szigorúbb megítélése általános jelenségnek tűnik, amely visszaköszön a nem anyanyelvű angolnyelvtanárok értékrendjében is (például Guerra 2013). A javítandó hibák kiválasztásának fő kritériuma sem felelt meg a funkcionalitás elvének: a leggyakoribb (tipikusan a kommunikációs problémát nem okozó nyelvtani) hibákat helyezi előtérbe a ritkábban előforduló, de sokkal zavaróbb anyanyelvfüggő szórendi, szóhasználati hibákkal szemben.

A kutatási eredmények alapján az is nyilvánvaló, minél tájékozottabbak a tanárok az ELF-fel kapcsolatban, annál jobban látják a benne rejlő lehetőségeket, és annál pozitívabb a hozzáállásuk. Ezért egyre több szakember sürgeti az ELF-tudatosság fejlesztését a nyelvtanárképző programokban (például Inal–Özdemir 2013; Medgyes 2014; Pedrazzini–Nava 2011; Sifakis 2008). Inal és Özdemir (2013) a török oktatási kontextusban azt találták, hogy míg a tanárszakos hallgatók nyitottak az ELF-gondolat iránt az általa nyújtott szabadság miatt, a tanárképző intézmények és a gyakorló tanárok viszonyulása ellentmondásos. A nyelvtanárképző intézmények kettős mércét alkalmaznak: egyrészt támogatják az ELF-elmet, másrészt, mivel maguk is tudományos intézmények, amelyeknek célnyelvi normáknak megfelelő tudományos és oktatási tevékenységet kell felmutatniuk, követelményrendszerükben ragaszkodnak a sztenderd anyanyelvi normákhoz. A gyakorló tanárok hozzáállása meglehetősen passzív: felismerik az ELF gyakorlati jelentőségét, de mivel munkájukat az anyanyelvi normákat közvetítő tankönyvek, tantervek és vizsgakövetelmények határozzák meg, többnyire úgy érzik, nincsenek döntési helyzetben. Mindezek alapján Pedrazzini és Nava (2011) hangsúlyozza az ELF-tudatosság fejlesztésének fontosságát a nyelvtanárképző programokban és tanári tréningeken.

Az előbbieken áttekintett tendenciák egyértelműen jelzik a parigmataváltás nehézségeit: bár a nyelvtanárok érzik, hogy az új nyelvhasználati helyzetek más kommunikációs készségeket tesznek szükségessé, nem könnyű megtalálniuk a megfelelő módszereket a lassan változó tananyagok, tantervek, vizsgakövetelmények, iskolai körülmények és döntéshozói, illetve szülői/tanulói elvárások következtében. A változás a magyarországi viszonyok közepette is sürgető lenne, hiszen eredményeink európai viszonylatban régóta a legrosszabbak. Ezért a következő fejezetben magyarországi angoltanároknak az angoltanítás aktuális céljaival, tartalmával és normáival kapcsolatos véleményét mutatom be.

Magyarországi angoltanárok véleménye az angoltanítás változó perspektíváiról

A kutatás célja, résztvevői és adatai

A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a magyar angoltanárok milyen mértékben képviselnek ELF-elveket pedagógiai gyakorlatukban. A következő kérdéseket tettük fel:

1. Véleménye szerint miért érdemes ma Magyarországon angolt tanulni? Az ön által felsorolt tényezők tanítványait is motiválják-e?
2. Az angol nyelv mely változatát tanítja, és miért?
3. Próbálja-e felkészíteni tanítványait angol nyelvű multikulturális kommunikációra? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?
4. Véleménye szerint támogathatja-e az angolnyelv-tanulást az anyanyelv használata a nyelvórán? Hozzájárulhat-e az interkulturális tudatosság kialakításához a két nyelv közti közvetítés, vagy inkább hátráltatja az idegen nyelv tanulását?

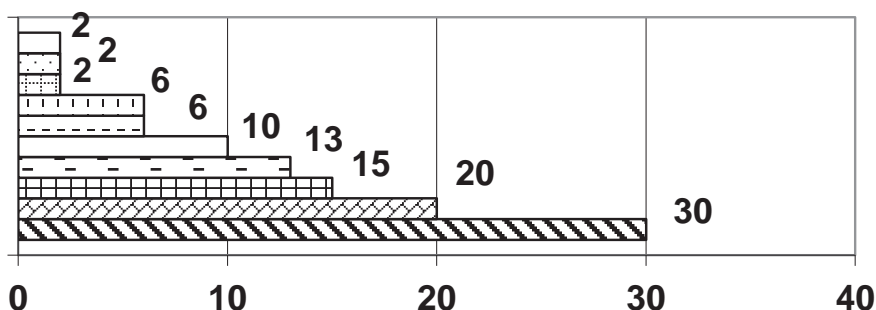
A vizsgálatban 30 angoltanár vett részt, akik a Miskolci Egyetem angolnyelv-tanár levelező mesterszakának hallgatói voltak. A résztvevők háttere változatos volt: a magán- és közoktatás, illetve az általános és középiskolai angolnyelv-tanítás különböző területein tevékenykedtek, 73%-uk gyakorló angoltanárként 2–20 éve (átlagban 11,6

év), 27% pedig tanárjelöltként. Egy nyelvi jogokkal foglalkozó szeminárium keretei között a fenti (de angol nyelven megfogalmazott) interjúkérdésekre e-mailben válaszoltak (a magyar nyelvű idézetek saját fordításaim). A válaszadó tanárok Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében éltek a vizsgálat idején, tehát válaszaik ennek a régióknak a speciális nyelvoktatási helyzetét is tükrözik. A résztvevők kis száma, illetve a nyitott kérdésekre adott válaszok sokfélesége miatt az interjúkból származó információkat nagyrészt kvalitatív, tartalmi elemzés formájában közlöm.

Eredmények

Angolnyelv-tanulási motivációk

Amint az 1. ábra mutatja, a válaszadó angoltanárok a nyelvtanulási motivációk széles skáláját vonultatták fel, élén az általános motivációkkal („az angol az élet minden területén jelen van” [30], „kaput nyit a világra” [30]). Ezeket a középmezőnyben a munkához és tanuláshoz kapcsolódó, instrumentális (gyakorlatias célok által vezérelt) motivációk követik, és csak kevesen említenek meg olyan személyes motivációkat, mint az egyéni fejlődés (6), a kapcsolatok bővítése (2) és a tevékenység élvezetéért végzett nyelvtanulás (2). A tanárok egyharmada szerint a külföldi munka vagy tanulás perspektívája fontos motiváló tényező, amelyet többeknél a célkultúrával való azonosulás vágya is kiegészít, amint azt a következő nyilatkozat is illusztrálja.



- A nyelv és a kultúra szeretete
- Könnyű tanulni, hamar sikerélménye lehet a nyelvtanulónak
- Kapcsolatok bővítése
- Szélesíti látókörünket, toleránsabbá, kulturálisan érzékenyebbé tesz
- Nemzetközi tudományos élet, publikációk, konferenciák követése
- Külföldi munka, tanulás
- Jól fizetett állás
- Nyelvvizsga, diplomaszerzés
- Globális nyelv, kaput nyit a világra
- Az angol mindenhol jelen van: internet, média, kultúra, reklám, turizmus

1. ábra. Miért érdemes ma Magyarországon angolt tanulni?

Az angolul beszélő országokban az ígéret szerint álmodhatod az álmaidat, és boldog, elégedett, teljes életet élhetsz. Azt hiszem, a szlogen működik, és nagy hatással van az angolnyelv-tanulókra, akik közül sokan a választott nyelvüket beszélő országban szeretnék folytatni életüket. [...] Van-e annál jobb motiváció, mint egy sikeres és vonzó ország nyelvét tanulni és elmenni oda élni, hogy hozzájárulj a sikereikhez?

Amíg hat válaszadó fejezte ki aggodalmát az angol nyelv túlzott dominanciája miatt, amely rossz hatással van anyanyelvünkre és kultúránkra, hárman kimondottan amellett érveltek, hogy az angoltanulás nem veszélyezteti a nemzeti identitást. Az egyik válaszadó Szingapúr példáját hozta fel: ők sem veszítették el nemzeti identitásukat, viszont sokkal sikeresebbek lettek, miután az angolt hivatalos nyelvvé nyilvánították. További négy tanár szerint szükségünk van egy világnyelvre, és ennek az angolnak kell lennie, „...*ha benne akarunk lenni a világ körforgásában...*”, mert „*az angol nyelv nélkül iskolázatlannak tűnhetünk a nemzetközi kapcsolatokban*”.

A válaszadók azonban sokkal kevésbé optimisták a tanítványaik motivációit illetően. Heten nyilatkoztak azt, hogy tanítványaikat csak a tantervi követelmények motiválják, és tizenketten említették az angoltanulás iránt tanúsított érdeklődés és motiváció teljes hiányát, amit a túlzott nyelvvizsgára és érettségire való koncentrálásnak, illetve a fokozódó társadalmi polarizáció miatti egyenlőtlenségeknek tudnak be:

Legtöbb tanulónk alsóbb társadalmi osztályokhoz tartozó családból érkezik, nem ők a környék legtehetségesebbjei és legszorgalmasabbjai. Csak nagyon kevesen voltak közülük valaha külföldön. Számukra nem fontos szempont az, hogy külföldre utazzanak, vagy egy angol anyanyelvűvel beszéljenek.

A fenti válaszok nyomán azonnal látszik az európai tendenciáktól való eltérés: az Eurobarometer 2012 alapján az európaiak nagyobb része használja személyes célokra az angolt, és kisebb része munkára és tanulásra; a magyar válaszadók esetében viszont pont fordított az arány általában, és konkrét tanítási közegükben is. Amíg a külföldi utazás vagy a nálunk tanuló, dolgozó külföldiekkel való kapcsolattartás a többség számára elérhetetlen, addig valóban a munka-tanulás területe a nyelvhasználat egyetlen reális terepe. Ez több szempontból is előnytelen: egyrészt a valós nyelvhasználati tapasztalat hiányában a tanulók a nyelvtudásuk hatékonyságát főleg tantervi és nyelvvizsga-kritériumrendszerek alapján ítélik meg. Ezek elfogadott anyanyelvi normái alapján ritkán érezhetik magukat sikeresnek (ez tükröződik valószínűleg az Eurobarometer vizsgálatokra adott önbevallásos minősítéseikben is). Másrészt ilyen nyelvtanulási közegben nehéz magáért az élményért tanulni, és ez rossz hatással van a hosszú távú perspektívákra.

Ilyen nehézségekkel szemben a tanárok minden leleményességére szükség van ahhoz, hogy a tanulói érdeklődést felkeltsék, és a pusztán haszonelvű motivációkat megpróbálják a hosszú távú tanulás szempontjából kedvezőbb, „élményszerző” motivációkká változtatni. A megoldások között szerepel a tanulás kezdetén összeírt motivációk borítékolása és időnkénti felülvizsgálata, „mini Anglia” létrehozása a tanteremben útlevelel, teadélutánokkal, vetítésekkel és élménybeszámolókkal, a személyes célok hangsúlyozása egyéni példákön keresztül, kulturális és irodalmi tartalmak ta-

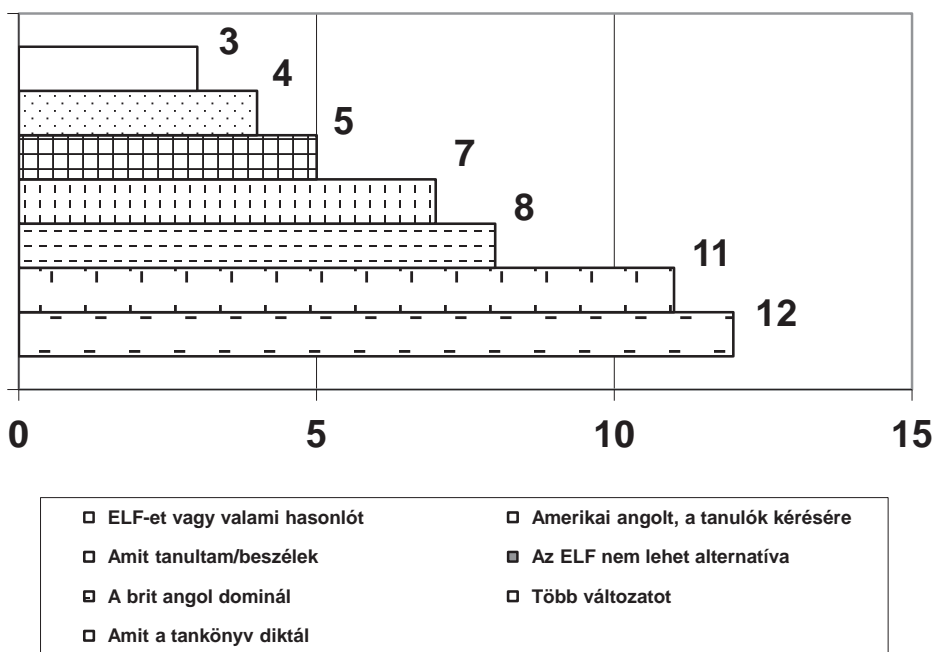
nítása, vetélkedők, idegen nyelvi színelőadások szervezése és látogatása, valamint külföldi utak szervezése, hogy a tanulók megtapasztalják, máshol hogyan tanulják és használják az angol nyelvet.

Angol a nyelvórán: nyelvi és kulturális tartalom

Az angol nyelvórán az egyik legfontosabb döntés kétségkívül az, hogy a nyelvtanárok az angol mely változatát/változatait „hozzák be” az órára. A 2. ábra a válaszok széles repertoárját foglalja össze.

Csupán öt tanár állította, hogy a saját tudása határozza meg az órán tanított angolt, ezzel szemben a domináns vélemény szerint a tankönyv diktálja, milyen nyelvi változatot és kultúrát képviselnek (12), az esetek többségében brit angolt. Tizenegy tanár tartotta fontosnak, hogy megismertesse diákjait az angol különböző változataival, és bár nyolc válaszadó nyilatkozott úgy, hogy a diákjainak nincsen semmilyen elvárása azzal kapcsolatban, melyik angolt szeretné tanulni, négyen külön kiemelték, hogy tanulói kérésre tértek át az amerikai angol tanítására. Tízen említették meg az ELF-et választási lehetőségként, közülük heten elutasították, és csak hárman találták hasznos és reális modellnek.

Kevesen ismerik fel, hogy csak azt az angolt tudják tanítani, amelyet ők tanultak (5), és bár többen rámutattak, nem feltétlenül azt a nyelvi változatot tanítják, amelynek a „birtokában vannak”, hanem amelyet a tankönyv diktál, vagy a tanulók kérnek (16), mégis sokan hangsúlyozzák az anyanyelvi normák fontosságát mind a tanárookra („Az ideális tanár anyanyelvi szinten beszél a nyelvet”), mind a tanulókra nézve.



2. ábra. Az angol nyelv és kultúra mely változatát tanítja?

Az angoltanulásban nemcsak azon van a hangsúly, hogy magabiztos mindennapi társalgási készségeket szerezzünk, hanem azon is, hogy tágabb értelemben is elsajátítsuk az anyanyelvűek gondolkodásmódját.

Érdekes, hogy bár csak hárman fejezték ki egyértelműen, hogy az ELF gondolata hasznos változásokat hozhat a nyelvtanításukban, sokkal többen (11) ismerték fel, hogy a nyelvtanítás során a diákokat fel kell készíteni a nyelvi változatosság kezelésére. Vagy azért, hogy jobban vizsgálzzanak, vagy azért, hogy hozzászokjanak a valódi kommunikáció sokszínűségéhez:

Arra kérem a tanítványaimat, hogy nézzenek filmeket eredeti nyelven. A tanítási anyagok sohasem szerepeltetnek erős akcentussal beszélő embereket. Így a diákok csak egy gyönyörűen artikulált angolhoz tudnak hozzászokni.

A változatosság mellett érvelők azonban azt is hangsúlyozták, hogy ennek megteremtése a tanár választása és felelőssége. A legtöbb tananyag ugyanis a brit angolt képviseli, és a nyelvi változatosságot megjelenítő tananyagot csak elvétve lehet találni.

Azon három tanár egyike, akik az ELF mellett érveltek, rámutatott, hogy az angol nyelv változatainak megismerése hozzásegíti a tanulókat a saját változatuk kialakításához. A másik két kolléga hozzátette, hogy az ELF-perspektíva arra ösztönözheti a tanárokat, hogy elmozduljanak a nyelvhelyesség sokszor egyedüli normájától a folyékony és érthető üzenetközvetítés felé. Ez azért is indokolt, mert a diákok az internetnek köszönhetően ma már egyébként is találkoznak az elfogadott anyanyelvi normáktól eltérő különböző nyelvhasználati formákkal, s így érdemes ezeket a példákat bevinni az órára, és elemezni.

Bár a tanárok közel fele támogatta a nyelvi változatosság nyelvórai megjelenítését, és/vagy megkérdőjelezte az anyanyelvi normák jogosságát, a válaszadók csaknem negyede (7) erőteljesen elutasította azt a gondolatot, hogy valamiféle ELF-változat váltsa fel az EFL-et az oktatásban. A korábbi vizsgálatok eredményével összhangban (Jenkins 2005; Maley 2009) a kurzuskönyvek sem támogatják ezt a megközelítést („szerencsére az ELF nem jelenik meg a tankönyvekben”), és a diákok sem ezt akarják („A tanulók pénzt és időt áldoznak erre, ezért »igazi« angolt akarnak.”). Az egyik válaszadó szerint, ha megelégszünk a nem teljesen tökéletessel, az általánosságban is a felületességre nevel:

A nyelv túlegyszerűsítése vagy eltorzítása, mai anyagias és profitorientált, globalizált világunk és az az álszükséglet, hogy életünk minden területén gyorsak és hatékonyak legyünk, egyáltalán nem segíti elő a mélyreható, kreatív gondolkodást.

Néhányan (5) aggodalmukat fejezték ki azzal kapcsolatban, hogy az ELF az angol nyelv elsorvadásához fog vezetni; egy válaszadó szerint, aki nyelvvizsgáztatóként is dolgozik, ez már ma is megfigyelhető abban, hogy a vizsgán is egyre alacsonyabbak a követelmények, és egyre több „engedményt” tesznek a vizsgáztatók a folyamatosság és érthetőség javára – a nyelvhelyesség kárára. Ezekben a válaszokban egyértelműen tükröződik, hogy az anyanyelvi normáknak megfelelő nyelvi forma elsajátítása még mindig elsődleges a nyelvi funkciókkal szemben.

Multikulturális nevelés a nyelvórán

Az ELF-et elutasító egyik tanár felindultságának hangot adva emlékezett meg a diákcserékről, ahol az ő egyébként kiváló nyelvtudással rendelkező tanítványai „*valami borzasztó angolsággal beszéltek*” az idelátogató diákokkal (de nagyon jól megértették egymást). Ugyanakkor tizennégyen érveltek amellett, hogy fontos felkészíteni a nyelvtanulókat a nemzetközi kommunikáció új kihívásaira, és az angolnyelv-tanítást többen a nyelvi és kulturális egyenlőség hirdetése színterének tekintik:

Soha nem szabad elfelejtenünk emlékeztetni a diákjainkat arra, hogy egyik kultúra vagy nyelv sem jobb vagy értékesebb a másiknál. Erre nagyszerű lehetőséget kínál az AIESEC³-gyakornokok fogadása, akik tanárasszisztensként dolgoznak iskolánkban. Ők általában nem angolul beszélő országokból érkeznek, volt már gyakornokunk Brazíliából, Olaszországból és Görögországból is.

Bár a megkérdezett tanárok közül többen rámutattak, hogy kevés a jó tananyag, és ha van is, nem megfelelő a promóciója, akadnak jó példák is:

Nagyon érdekes volt látni az egyik magyar szerző által írt tankönyvben, hogy a szereplők a környező országokat képviselték, és csak egy brit és egy félig amerikai karakter szerepelt a történetekben. Nagyon élveztem, hogy egy magyar szerző tankönyvét használhattam néhány évig. Végig a könyvben azt éreztük, hogy magyar tanulóknak szól, magyar és mindenféle más nemzetiségű (nem csak angol) gyerekekről.

Az új tananyagok szükségességén kívül egyre több tanár felismeri, hogy új kommunikációs stratégiákat is ki kell alakítani. Jó példa annak a magyar tanárnak az esete, aki az iskolájukban tanító kanadai lektorral együttműködve, közös órákat tartva mutatta be a diákoknak azokat a szocio-pragmatikai különbségeket, amelyek a lektornak kezdetben problémát okoztak. Miután megbeszélték, például miért érezte kényelmetlennek, amikor a tanítványai megkérdezték, mennyibe került az új biciklijé, közösen gyűjtöttek hasonló (gyakran vicces) példákat a tanulók külföldi tapasztalataiból.

Szomorú azonban, hogy minden jó szándék ellenére sok nehézségbe ütközik nálunk ez a fajta multikulturális nevelés a motiváció, az utazásra, kulturális tapasztalatszerzésre fordítható anyagi eszközök hiánya miatt, valamint a zárt, homogén társadalmi-oktatási berendezkedés következtében, amint azt a következő idézet is illusztrálja:

Ha átgondolom az angoltanításhoz fűződő viszonyomat, azt kell mondanom, hogy kulturális okokból kifolyólag a nyelvoktatás Európa szívében nagyon más, mint a világ más részein. Amíg a mi tanítványaink többnyire magyarok, így ugyanaz az anyanyelvünk, a kultúránk, a Londonban vagy Sydneyben tanító tanárok különböző nemzetiségű diákokat tanítanak, akiknek eltérő a kultúrája, vallása, nyelvtanuláshoz való viszonya és motivációja.

³ Association Internationale des Étudiants en Sciences Économiques et Commerciales (nemzetközi diákszervezet).

Az anyanyelv használata

A válaszadókat meglehetősen megosztotta az anyanyelv szerepének kérdése is: tizenkét tanár szerint „*az anyanyelv használatát el kell kerülni a nyelvtanórán, hogy növelhessük a nyelvi inputot*”, míg tizenhatan az anyanyelv átgondolt használata mellett sorakoztattak fel érveket. Rámutattak, hogy a nyelvtanárnak az anyanyelvét és a célnyelvet is kiválóan kell beszélnie (10), és ez képessé teszi őt arra, hogy „*világosabban magyarázson, időt spóroljon, és előre lássa a problémákat*”, és hogy „*hidat építsen az anyanyelv és az idegen nyelv között, különösen az elején*”. Egy jó nyelvtanár szerepmodellként is működik (4), és így a tanulók számára hasznos lehet „*a tanár magyar háttere, hozzáállása és tapasztalata*”. Három válaszadó a fordítás fontosságát is hangsúlyozta:

Örülök, ha lefordítjuk az angol szavakat, és nem csak átvesszük őket, nem minden nyelvben történik ez így. A románban például nincs olyan külön szó a „smartphone”-ra, mint a magyar „okostelefon”. Ha az órai munka során felmerülnek ilyen kérdések, gyakran rámutatok, milyen szép is az anyanyelvünk.

Végül hárman gondolták úgy, hogy előbb az anyanyelvet kell megtanulni, és utána célszerű kezdeni az idegen nyelvet, hogy az idegen nyelv ne lehessen rossz hatással az anyanyelvre, és a tanulókat segítse a magyar nyelvi háttér. Ez is egy olyan széles körben elterjedt nézet, amelyet – számos más, mélyen gyökerező meggyőződéssel együtt – fontos lenne felülvizsgálni.

Összegzés

Globalizálódó világunkban az idegennyelv-tudás új jelentőséget nyer. Az a tény, hogy ma már az idegen nyelvi, ezen belül is az angol nyelvi kommunikáció egyre nagyobb része nem anyanyelvű beszélők között zajlik nemzetközi színtereken, arra ösztönzi a nyelvpolitikával foglalkozó szakembereket és a nyelvtanárokat, hogy átgondolják, milyen nyelvi kompetenciák szükségesek a hatékony interkulturális kommunikációhoz, és azokhoz igazítsák céljaikat és elvárásaikat. Ennek egyik eredménye az ELF kutatása, a törekvés önálló nyelvvaltozatként történő elismertetésére (Jenkins–Cogo–Dewey 2011; Modiano 2009) és az angolnyelv-tanítás új alapokra helyezésére.

Az áttekintett kutatásokból úgy tűnik, hogy bár a résztvevők felismerik a változó nyelvhasználati elvárásokat, és elvben egyetértenek az ELF-elvekkel, a tanárok nemzetközi közössége, beleértve a vizsgált magyar nyelvtanárokat is, nehezen változtat nyelvtanítási módszerein. Ennek nyilvánvaló oka a megfelelő tananyagok és a személyes interkulturális tapasztalatok hiánya, a multikulturális környezet osztálytermi létrehozásának nehézsége, valamint az ellentmondásos tanulói és intézményes elvárások. Mindezek mellett, nem anyanyelvi beszélőként, a nyelvtanárok szakmájuk presztízsét is veszélyben éreznék, ha „lazítanak a színvonalon”.

A legnagyobb probléma mégis az ELF-gondolatban rejlő pedagógiai lehetőségek pontos megítélése. Sokan úgy vélik, ez csupán egy „helyi érdekű”, nyelvtanilag hibás, szókincsében korlátozott, erős akcentusú nyelvi változat elfogadását jelenti, amely nyilvánvalóan nem felel meg az intézményes elvárásoknak, és a valós életben is alacsony presztízsű. Az ELF-pedagógia azonban ennél sokkal többet kínál.

Egyrészt, amint Medgyes (2014) is rámutat, az ELF-pedagógia lényege nem egy „globális” angol tanítása: a kevés rendelkezésre álló korpuszanyag és a kialakulatlan

normák miatt ez a cél valóban megkérdőjelezhető. Sokkal fontosabb egy másfajta nyelvoktatási szemlélet kialakítása, amely új módszereket is eredményez: az iskolán kívüli nyelvhasználati lehetőségek bevonását az órai munkába, valós nemzetközi kommunikációs helyzetek létrehozását cserekapcsolatokon és a technika adta lehetőségeken keresztül, a különböző nemzetiségű nyelvtanárok és nyelvi lektorok közötti szorosabb kommunikációt, a tartalomalapú nyelvoktatást, a kulturális másság iránti érdeklődés felkeltését, valamint a nyelvi változatosság iránti tolerancia fejlesztését.

Másrészt az anyanyelvi normák felváltása interkulturális nyelvi és kommunikációs készségekkel nem egyenlő a nyelvi színvonal kritikátlan csökkentésével: sokkal inkább jelenti a tanulók céljainak megfelelő színvonalú és tartalmú nyelv tanítását és a hangsúly elmozdítását a nyelvhelyesség mindenáron történő kikényszerítésétől a folyékony, spontán beszéd, a szövegértési készségek és a hatékony kommunikációs stratégiák fejlesztése felé. Figyelembe véve, mennyire elégedetlenek a magyarok a nyelvtudásukkal (lásd Eurobarometer 2006), és mennyire alacsonyra értékelik azt sokéves tanulás után az elvárt követelményekhez és vizsgákhoz viszonyítva (Kontráné Hegybíró–Csizér 2011; Loch–Dévény 2014), a tanulói kompetenciaérzés növelése előnyös változásokat hozhat.

Végül fontos megjegyezni, hogy az ELF-perspektívával való értő azonosulás semmiképpen sem jelenthet presztízsvesztést a nyelvtanárok számára. Amint azt Medgyes (1994) az anyanyelvű és nem anyanyelvű tanárokról szóló könyvében már húsz évvel ezelőtt leírta, a nem anyanyelvű tanár presztízse eddig sem csupán vagy elsősorban az idegen nyelvi kompetenciáján nyugodott. A nemzetközi kutatásokból (Illés–Akcan–Feyér 2013; Jenkins 2009; Pedrazzini–Nava 2011; Tomak–Kocabaş 2013) is az derül ki, hogy a vizsgált tanárok nagy része annak ellenére ragaszkodik az anyanyelvi normákhoz, hogy ő maga valamilyen ELF-et beszél, amely egyúttal folyamatos frusztráció forrása is. Ezzel szemben az ELF-perspektíva megerősíti azt, hogy a jó nyelvtanár amellett, hogy lehetőségeihez mérten a legjobb célnyelvi tudással rendelkezik, maga is gyakorló nyelvtanuló, aki előre látja és empátiával kezeli a tanulók problémáit, képes a kultúrák közti közvetítésre, valamint szakmájának szakavatott és tudatos művelője.

Amint az a fent ismertetett kutatásból is kiderül, sok tanár azonosul ezzel a szereppel, és ezáltal változást idéz elő saját környezetében a média és az internet bevonásával, kulturális programok, diák- és tanárkerék szervezésével vagy AIESEC-önkéntesek fogadásával. Fontos lenne, hogy a nyelvtanároknak legyenek olyan fórumai (konferenciák, továbbképzések, helyi rendezvények stb.), ahol megvitathatják ezeket a változásokat, tudatosíthatják és felülvizsgálhatják saját elképzeléseiket, attitűdjüket, és így világosabban láthatják saját lehetőségeiket és korlátaikat. E tudatos szerepvállalás birtokában realisabb elvárásokat támaszthatnak tanulóikkal szemben, ami nem csupán nyelvtudásuk fejlődését segítheti elő, hanem motivációjukat és önbizalmukat is erősíthetné.

IRODALOM

- A rewarding challenge. How the multiplicity of languages could strengthen Europe.* (2008): European Commission. Brussels: Education and Culture DG.
- Bennett, R. (2013): The views of native speaker English language teachers in ELF settings in the Expanding Circle. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University

- Press, 53–62. https://www.academia.edu/3821892/The_Proceedings_of_the_Fifth_International_Conference_of_English_as_a_Lingua_Franca_ELF5_ (Letöltve: 2014. október 2.)
- Budai László (2013): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Crystal, D. (2010): *Is control of English shifting away from British and American native speakers?* <https://www.youtube.com/watch?v=YJ29zDW9gLI> (Letöltve: 2014. január 20.)
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. (2002): Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics* 23, 421–462.
- Einhorn Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükörben. *Modern Nyelvoktatás* 18/3, 22–34.
- Emmerson, P. (2006): L3 and the new inner circle. *IATEFL circular*. associates.iatefl.org/pages/materials/voicespdf/gi11.pdf (Letöltve: 2014. január 20.)
- Europeans and their languages. Special Eurobarometer 243*. (2006): European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf (Letöltve: 2014. január 20.)
- Europeans and their languages. Special Eurobarometer 386*. (2012): European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (Letöltve: 2014. január 20.)
- Firth, A. (1996): The discursive accomplishment of normality. On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26, 237–259.
- Görlach, M. (2002): *Still more Englishes*. Amsterdam: Benjamins.
- Griva, E. – Chostelidou, D. – Panteli, P. (2013): ELF and multilingualism in Greek and Cypriot educational system: A comparative account of teachers’ beliefs. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 394–403.
- Guerra, L. (2013): English as a Lingua Franca in Portugal: What students want, what teachers teach. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 159–166.
- House, J. (2003): English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal of Sociolinguistics* 7/4, 556–578.
- Hülmbauer, C. (2009): “We don’t take the right way. We just take the way that we think you will understand.” The shifting relationship between correctness and effectiveness in EFL. In: Mauranen, A. – Ranta, E. (szerk.): *English as a lingua franca: Studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 323–347.
- Illés Éva (2013): Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás* 19/1–2, 5–16.
- Illés, É. – Akcan, S. – Feyér, B. (2013): Language awareness of prospective English teachers in Hungary and Turkey. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 31–37.
- Inal, D. – Özdemir, E. (2013): Re/Considering the English language teacher education programs in Turkey from an ELF standpoint: What do the academia, pre-service and in-service teachers think? In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 191–206.
- Jenkins, J. (2005): Implementing an international approach to English pronunciation: The role of teacher attitudes. *TESOL Quarterly* 39/3, 535–542.
- (2006): Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly* 40/1, 157–181.
- (2009): (Un)pleasant? (In)correct? (Un)intelligible? ELF speakers’ perceptions of their accents. In: Mauranen, A. – Ranta, E. (szerk.): *English as a lingua franca: Studies and findings*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 10–36.
- (2012): English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal* 66/4, 486–494.

- Jenkins, J. – Cogo, A. – Dewey, M. (2011): Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching* 44/3, 281–315.
- Kachru, B. (1992): *The other tongue – English across cultures*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Kontráné Hegybíró Edit – Csizér Kata (2011): Az angol mint lingua franca a szaknyelvet tanuló egyetemisták gondolkodásában. *Modern Nyelvoktatás* 18/2–3, 9–23.
- Lei, W. – Pierson, H. – Petrovitz, W. (2013): What do native teachers think of the English used by Chinese students? In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 63–72.
- Loch, Á. – Dévény, Á. (2014): Students' perceptions of effective language learning in the classroom. In: Horváth, J. – Medgyes, P. (szerk.): *Studies in honour of Marianne Nikolov*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 316–329.
- Loder Büchel, L. (2013): Non-native English speaker accents in Swiss elementary school: A summary of pre-service teacher research. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 97–105.
- 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.
- Maley, A. (2009): ELF: A teacher's perspective. *Language and intercultural communication* 9/3, 187–200.
- Medgyes, P. (1994): *The non-native teacher*. London: Macmillan.
- (2014): The native/nonnative conundrum revisited. In: Horváth, J. – Medgyes, P. (szerk.): *Studies in honour of Marianne Nikolov*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 176–185.
- Modiano, M. (2009): Inclusive/Exclusive? English as a lingua franca in the European Union. *World Englishes* 28/2, 208–223.
- Pedrazzini, L. – Nava, A. (2011): Researching ELF identity: A study of non-native English teachers. In: Archibald, A. – Cogo, A. – Jenkins, J. (szerk.): *Latest trends in ELF research*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 269–284.
- Phillipson, R. (1992): *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 209–239.
- (2011): *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sifakis, N. C. (2008): *Towards a transformative framework for the professional preparation of ELF teachers*. Proceedings of the ELF Forum 2008: The First International Conference of English as a Lingua Franca. <http://www.helsinki.fi/englanti/elva/Sifakis.pdf> (Letöltve: 2014. február 10.)
- Tomak, B. – Kocabaş, P. (2013): The perspectives of Turkish prospective teachers on 'ELF' and their awareness of it in their ELT programs. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 183–189.
- Ur, P. (2010): English as a Lingua Franca: A teacher's perspective. *Cadernos de Letras* 27, 85–93.
- Uygun, D. (2013): Attitudes of Turkish prospective EFL teachers towards varieties of English. In: Bayyurt, Y. – Akcan, S. (szerk.): *Proceedings of the Fifth International Conference of English as a Lingua Franca, May 24–26 2012, Istanbul*. Istanbul: Boğaziçi University Press, 190–197.
- Widdowson, H. (1997): EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. *World Englishes* 16/1, 135–146.

Ezúton is szeretném kifejezni köszönetemet a bírálónak, akik értékes megjegyzéseikkel segítették e tanulmány elkészítését.

KÁROLY ADRIENN

A fordítás és közvetítés változó szerepe az idegennyelv-oktatásban: a tudományos nézőpontok közeledése

The changing role of translation and language mediation in foreign language learning and teaching: converging disciplinary perspectives

In multilingual and multicultural contexts, individuals who speak foreign languages but are not translation professionals increasingly engage in oral or written translation and language mediation activities both at the workplace and in everyday life. These formal or informal translational actions are connected to various formal or informal interactions for a variety of purposes, and are often done on an ad hoc basis. In applied linguistics, more and more authors emphasize that integrating translation with foreign language learning and teaching not only has a number of benefits related to language learning, but can serve more general educational purposes as well. Unfortunately, translation has been a highly dismissed topic in the theory of Second Language Acquisition (SLA) and in the mainstream global practice of ELT (English Language Teaching) for a long time, and is still dominated by theories and norms stemming from monolingual teaching principles. In the past few decades, however, translation is gradually being rediscovered in foreign language learning and teaching not only as a tool to develop communicative and intercultural competence but as a useful skill in itself, which can also help to promote cross-curricular learning. The aim of this paper is to offer a brief overview of some of the strongest arguments recently presented in relevant disciplines with a view to urging that translation should gain a more prominent place and become a more integral part of foreign language learning and teaching.

Bevezetés

Az elmúlt évtizedben jelentősen átalakultak a fordítás nyelvoktatásban betöltött szerepével kapcsolatos nézetek, amelyek hosszú ideig meghatározták az idegen nyelvek tanulásának és tanításának elméletét, és erőteljesen befolyásolták mind a nemzetközi, mind a hazai nyelvoktatási gyakorlatot. A 20. század elején, a direkt módszer elterjedésével vált uralkodóvá az a felfogás, amely szerint a fordítás számos nem kívánatos következménnyel jár, ezért használata a nyelvoktatásban határozottan kerülendő. Ez a megközelítés a kommunikatív nyelvtanítás térhódításával tovább erősödött, és egészen az ezredfordulóig, azaz közel száz évig szilárdan tartotta (és tartja egyes helyeken még ma is) magát, annak ellenére, hogy tudományosan nem megalapozott, és pedagógiai érvekkel sem támasztható alá (Widdowson 2003: 160). Bár a fordítás valójában soha nem tűnt el teljesen a nyelvoktatás gyakorlatából, a fordításra és közvetítésre épülő feladatok elsősorban az idegen nyelvi tartalmak (leginkább a nyelvtan és a szókincs) tudatosítására (*tanfordítás*), valamint a nyelvtudás mérésére és ellenőrzésére

szolgáltak (*vizsgafordítás*). Az ilyen céllal végzett feladatok során általában anyanyelvről idegen nyelvre történt a fordítás, azonban legtöbbször a szöveggörnyezetből kiragadott, különálló mondatok vagy mesterségesen létrehozott, kontextus nélküli, rövid szövegek fordítását jelentette.¹ Ez a gyakorlat a nyelvtani-fordító módszer egyik alap-eleme volt, amelyet később nagyon sok támadás ért. Az autentikus, valós kommunikációs szándékkal írt szövegek fordítása (*valódi fordítás*) kevésbé volt használatos a nyelvoktatásban, és ma is inkább a fordítóképzésben jellemző – főként idegen nyelvről anyanyelvre –, amelynek a fő célja a fordítási kompetencia fejlesztése.² A magyar oktatási gyakorlatban inkább a nyelvtudás ellenőrzésére szolgáló fordítási és közvetítési feladatok használata volt általános, azonban ezeknek a megítélése az elmúlt évtizedekben fokozatosan átalakult. Ennek eredményeképpen a fordítás és közvetítés már nem szerepel az új érettségi feladatai között, és az egynyelvű nemzetközi nyelvvizsgák elterjedésével fokozatosan kiszorult a nyelvvizsgákból is.³ Részben ennek következtében a fordítási feladatok ma kevésbé jellemzőek a magyarországi középfokú nyelvoktatási gyakorlatban annak ellenére, hogy számos tanulmány mutatott rá az előnyöire. A jelenség azért is érdekes, mert az írásbeli és szóbeli fordítás, illetve közvetítés egyre gyakrabban fordul elő a munkahelyi és a mindennapi kommunikáció során. Több hazai és nemzetközi tanulmány kiemeli, hogy a különböző fordítási tevékenységekhez szükséges készségek ma már nem csak a hivatásos fordítók számára fontosak (Cook 2010; Dévény–Loch 2005; Feketéné Silye 2004; Major 2000; Pérez-González–Susam–Saraeva 2012; Phipps–Gonzalez 2004; Sturcz 2003, 2010). Más szerzők a fordításnak a kultúrák közötti kommunikációban betöltött egyre erősödő szerepét hangsúlyozzák, különösen az angol nyelv vonatkozásában (Pennycook 2008; Simon 2006). A különböző tudományterületek szakirodalmában egyre többen utalnak arra, hogy a tanulók érdeklődési köréhez és szintjéhez igazított, egész szövegekre vagy szövegrészletekre épülő valódi (a nyelvtanuláson túlmutató) és kommunikatív (a szöveggörnyezet figyelembe vevő) fordítási és közvetítési feladatok segítségével nem csupán a tanulók nyelvi és interkulturális kompetenciáját lehet fejleszteni. Ezek ugyanis olyan hasznos készséget fejlesztenek, melyeket a nyelvtanulók később sikerrel kamatoztathatnak a munkaerőpiacon is (lásd Calvo 2011; Cook 2010; Druce 2012; Fischer 2010; Kemp 2012; Klaudy 2004; Vermes 2010; Witte–Harden–Ramos de Oliveira Harden 2009). Egyes szerzők szerint a fordítási készséggel kapcsolatos munkaerő-piaci elvárások hasonlóan alakultak át, mint az alapvető informatikai készségek esetében, amelyek mára szinte mindenki számára nélkülözhetetlen kompetenciává váltak (Calvo 2011). Sajnos úgy tűnik, hogy a különböző tudományágak (elsősorban a fordítástudomány és a nyelvpedagógia) valódi együttműködése lassan és nehezen valósul meg,

¹ A fordítástudomány ezt a fordítástípust nem tekinti fordításnak. Heltai (1995) a fordítás típusait áttekintő tanulmányában például *fordítgatás*ként utal rá.

² A fordítási kompetencia a hivatásos fordítóképzés egyik alapfogalma, amely a szűk értelemben vett fordítási (átváltási) készségen kívül számos más elemet foglal magában (többek között az anyanyelvi és az idegen nyelvi kompetenciát). A fordítási kompetencia modelljeiről átfogó áttekintést nyújt Lesznyák (2007) tanulmánya.

³ Az új idegen nyelvi érettségien és a kétnyelvű nyelvvizsgákon szereplő fordítási és közvetítési feladatok megítélésével és az azt kísérő vitával számos hazai tanulmány foglalkozott (lásd például Dévény 2008; Dévény–Loch 2005; Einhorn–Major 2006; Fekete 2002; Heltai 1995; Vigh 2010).

pedig ebben a kérdésben nagyon fontos lenne a rendelkezésre álló tudományos eredmények közös felhasználása (Colina 2002; Fischer 2010). Ez a rövid tanulmány arra vállalkozik, hogy áttekinti a különböző érintett területeken az ezredforduló után megfogalmazott, a fordítás nyelvoktatásban betöltött szerepével kapcsolatos újszerű és meghatározó gondolatokat. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a fordításnak és közvetítésnek a nyelvoktatásba történő szorosabb integrálása nem csökkenti a hivatásos fordítóképzés szükségességét és jelentőségét, hiszen az a hivatásos szakmára és célirányosan a fordítói piacra készíti fel a hallgatókat hosszabb és átfogóbb képzés keretein belül.

A kétnyelvű szemléletmód szükségessége a nyelvpedagógiában

A nyelvpedagógiában, azon belül különösen az angol mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódóan már az ezredforduló előtt megfogalmazódtak olyan gondolatok, amelyek gyökeres szemléletváltást sürgettek. A nyelvoktatás legfőbb céljának és a nyelvtanárok társadalmi szerepének újragondolását javasolta például Joseph és Ramani (1998), akik szerint az uralkodó egynyelvű szemlélet helyett a nyelvoktatásban jobban figyelembe kellene venni a két- és többnyelvűség természetes jelenségét. Később Widdowson (2003: 160) szintén megjegyezte, hogy a célnyelven kívüli nyelvek (elsősorban az anyanyelv) használatát legtöbbször nem engedik meg a nyelvórán, pedig azokat az idegennyelv-oktatás és -tanulás természetes velejárójának, sőt egyik központi elemének kellene tekinteni, csakúgy, mint a valódi fordítási és közvetítési feladatokat. A szemléletváltás Widdowson szerint hasonlóan mehet majd végbe, mint ahogyan a nyelvtanról való általános nyelvpedagógiai gondolkodás megváltozott. Ahogy a nyelvészeti kutatások hatására bebizonyosodott, hogy a nyelvtannak kulcsszerepe van a pragmatikai jelentés kialakításában, a nyelvtan fokozatosan kommunikatív (funkcionális) fogalommá vált. A Widdowson által is sürgetett új, kétnyelvű nyelvpedagógiai megközelítésben (*bilingual pedagogy*) tehát a célnyelvet nem a tanulók által beszélt nyelvektől (elsősorban az anyanyelvüktől) elszigetelve tanítják, hanem azokkal párhuzamosan. Widdowson szerint az anyanyelv kizárása az idegennyelv-oktatásból természetellenes, hiszen az új ismeretek mindig összekapcsolódnak a már meglévő tudással, ezért szinte elkerülhetetlen, hogy a tanulók ne kapcsolják össze az éppen tanult nyelvet az anyanyelvükkel. A kétnyelvű pedagógiai szemlélet elismeri a két nyelv közti viszonyítási folyamat létjogosultságát, és igyekszik előnyt kovácsolni belőle. A fordítási feladatok segítségével egyedülálló lehetőség nyílik arra, hogy a nyelvtanuló tudatosan felfedezze, összehasonlítsa, és jobban megértse a nyelvek kifejezőerejét és a különböző kultúrákat, valamint fejlessze bizonyos általános tanulási és társas készségeit (például pontosság, elemzés, tudatosság, problémamegoldás, önálló döntéshozatal, kritikai gondolkodás, csapatmunka)⁴. Ez a szemlélet tehát nemcsak közvetlen nyelvtanulási, hanem általánosabb pedagógiai előnyökkel is jár. Hasonló következtetésre jutott Heltai (1995), amikor azt a kérdést tette fel, vajon a nyelvóra (különösen haladó szinten) csak nyelvtanulásra szolgál-e, vagy általánosabb tanulási és nevelési céljai is vannak.

⁴ Erről részletesebben lásd Kelly 2005 és Peverati 2013.

A fordítás negatív megítélésének gyökerei

A fordításról kialakult negatív képet azonban nem könnyű egy csapásra megváltoztatni. A kérdés vizsgálata során érdemes áttekinteni a nyelvoktatási módszerek fejlődésének folyamatát azért, hogy tisztábban lássuk a különböző módszerek és megközelítések mögött meghúzódó elveket. A fordítás negatív megítélésének gyökereként a legtöbb szerző a nyelvtani-fordító módszert említi. Ennek a 19. század közepétől népszerűvé váló módszernek központi eleme volt a korábban említett tanfordítás. Mivel azonban ez a fordítástípus jellemzően nem eredeti szövegekre, hanem mesterségesen írt példamondatokra épült, és figyelmen kívül hagyta a szöveggörnyezetet, nem tekinthető valódi, kommunikatív feladatnak. Többek között ennek a hatására indult el a 19. század végén a reformmozgalom, amely végül a direkt módszerben csúcsondott ki (ennek egy korai formája volt a Berlitz-módszer), és amely teljesen száműzte az anyanyelv és a fordítás használatát a nyelvóráról. A saját nyelv (*own language*) használatának kérdését elemző, igen részletes és gondolatébresztő tanulmányukban Hall és Cook (2012) viszont hangsúlyozzák, hogy bár a reformmozgalom nyíltan ellenezte a nyelvtani-fordító módszer alapelveit, és inkább az összefüggő szövegekre, a beszédfolyamatosra és a beszélt nyelvre helyezte a hangsúlyt, kategorikusan nem tiltotta a tanulók anyanyelvének vagy akár magának a fordításnak a használatát. Sőt Henry Sweet, a reformmozgalom egyik fő alakja a fordítást a szókincsfejlesztés egyik kifejezetten hasznos eszközének tekintette. Az egynyelvű (célnyelvű) nyelvtanítás eredetét vizsgálva a szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy az egynyelvű szemlélet gyökerét valószínűleg nem az elméletben, hanem a gyakorlatban kell keresni (Hall–Cook 2012: 274). Ezt arra alapozzák, hogy a 20. században számos új elmélet és gondolat született a nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet terén, amelyek egytől egyig sikeresen átkerültek a tanítási gyakorlatba, az egynyelvűség elve azonban a változások ellenére a mai napig szilárdan tartja magát mind az elméletben, mind a gyakorlatban. Ezért a szerzők nem magát a reformmozgalmat, hanem a Berlitz-módszert tartják a jelenség eredetének. Ez a módszer a célnyelvvel és a célnyelvi kultúrával való közvetlen kapcsolatot tűzte ki célul, amit egyrészt célnyelvi beszédhelyzetek megteremtésével kívánt elérni, másrészt azáltal, hogy csak anyanyelvű tanárokat alkalmazott, illetve kifejezetten tiltotta a fordítást és a tanulók anyanyelvének a használatát. A Berlitz-iskolák rövid idő alatt elterjedtek nemcsak az Egyesült Államokban (ahol az első iskolát alapították), hanem egész Európában, sőt egy ma is létező londoni Berlitz-iskola honlapján szereplő szöveget idézve a szerzők megállapítják, hogy a módszer alapelvei változatlan formában élnek tovább. Az egynyelvű oktatás elve tulajdonképpen abból a gyakorlati kényszerből ered, hogy az angol anyanyelvű tanárok nem feltétlenül beszéltek a tanulók anyanyelvét. Ezt a kiadók üzleti érdekei tovább erősítették, hiszen egyszerűbb és kifizetődőbb volt csupán egy nyelven megírni a tankönyveket, ahelyett hogy mindig az aktuális célnyelvi kultúrához igazították volna. A Berlitz-módszer és a későbbi direkt módszer azonban annyira sikeresnek bizonyult, hogy az alapelvei makacsul beépültek a nyelvtanítás elméletébe és gyakorlatába annak ellenére, hogy a módszer fő célja a mai kontextusban már nem feltétlenül érvényes. A legtöbb nyelvtanuló ugyanis elsősorban közvetítő nyelvként kívánja használni a célnyelvet a más nyelvű és kultúrájú emberekkel folytatott kommunikáció során. A kommunikáció sikerességén túl a beszélők igyekeznek kifejezni és megőrizni saját nyelvi és

kulturális identitásukat, így a kódváltás és a fordítás teljesen természetes, mindennapi jelenségnek számítanak (Hall–Cook 2012: 278–279).

A nyelvtanulási és -használati célok megváltozása

Az alkalmazott nyelvészet számos jeles képviselője hangsúlyozza, hogy a modern idegennyelv-tanulás célja jelentősen megváltozott (Hall–Cook 2012; Kramersch 2006). Bár a legtöbb nyelvvoktatási módszer azt tűzte ki fő célul, hogy a nyelvtanulók képesek legyenek anyanyelvi közegben, anyanyelvi szinten anyanyelvi beszélőkkel kommunikálni, ez a „turistakompetencia” – ahogy Kramersch fogalmaz – ma már nem elegendő, hiszen a legtöbb nyelvtanuló szeme előtt nem feltétlenül ez a cél lebeg. Ez különösen igaz az angol nyelv esetében, melyet egyre több nem anyanyelvű beszélő használ összekötő nyelvként olyan, sokszor többnyelvű és többkultúrájú környezetben, ahol az angol nyelvnek nincs hivatalos státusza, például a legtöbb uniós tagországban. Ebből következően a nemzetközi angol nyelv nem csupán az anyanyelvű beszélők tulajdona, ez viszont erőteljesen hat az angol nyelv egészére (Widdowson 2003: 43). Cook (2012) hasonló következtetésre jut, és a nemzetközi angol nyelvvel és a fordítással kapcsolatos kutatások közös vonásait feltáró cikkében megjegyzi, hogy az általánosan használt Kachru-féle (1985) modell a nyelvi változást belülről kifelé irányuló folyamatként írja le, de nem számol azzal, hogy a folyamat fordított irányban is történhet. (A Kachru-féle modell az angol nyelv világméretű elterjedését koncentrikus körökkel ábrázolja, és az angol nyelv státusza alapján három változatot különít el: a belső, a külső és az ún. növekvő körbe tartozó országokban beszélt angol nyelvet.) Ezt a nyelvi jelenséget a fordítástudományra is nagy hatást gyakorló poliszisztéma-elmélet (Evren-Zohar 1979) segítségével könnyen meg lehet magyarázni, miszerint a változás sokszor a rendszer perifériáján indul el (Cook 2012: 251). Cook továbbá megemlíti, hogy a fordításelméletben használt idegenítés (*foreignization*) fogalma, amely az egyik globális fordítási stratégiára utal, nagyban hasonlít a nyelvpedagógia azon fő célkitűzésére, amely szerint a nyelvtanulóknak tökéletesen el kell sajátítaniuk a célnyelvet és a célnyelvi kultúrába ágyazott életmódot (Cook 2012: 248). A szerző végül megjegyzi, hogy mind a fordítás, mind az angol mint közvetítő nyelv folyamatos és erőteljes hatást gyakorol nemcsak magára a nyelvre, hanem a nyelvvoktatási módszerekre is.

A nyelvvoktatásban figyelembe kell venni azt is, hogy a kommunikáció során a beszélők saját szubjektivitásukat – egyedi gondolkodásmódjukat, érzéseiket, identitásukat, stílusukat – is kifejezésre juttatják, ami nem csupán a lexikogrammatika, hanem a szöveg, illetve a diskurzus (a teljes kommunikációs esemény) szintjén is tetten érhető, beleértve a nonverbális megnyilatkozásokat. Ezért Kramersch (2006) szerint a nyelvtanulóknak a kommunikatív kompetencián túl egy sokkal kifinomultabb, ún. *szimbolikus kompetenciára* van szükségük, amelynek segítségével többek között értelmezni tudják a különböző összetett jelentéseket és az üzenet feladójának valódi szándékát. Később Kramersch (2011) a szimbolikus kompetenciát az interkulturális kompetenciával kapcsolja össze. Érvelése szerint az interkulturális kompetencia célja az, hogy a nyelvtanuló megtalálja a *harmadik kultúrát* (az idegennyelv-tanulás kontextusában ezt a fogalmat Kramersch használta először 1993-ban), azaz képes legyen belső és külső nézőpontból kritikusan szemlélni mind a célnyelvi, mind a saját kultúráját. Bár Kramersch konkrétan nem említi, de a fordítás és a nyelvi közvetítés során nagy szükség van erre

a kompetenciára, ezért a valódi (kommunikatív és funkcionális, azaz a diskurzus szintjéhez kötődő), egész szövegeken vagy szövegrészleteken végzett írásbeli és szóbeli fordítási és nyelvi közvetítési feladatok kitűnő eszközei lehetnek a Kramersch-féle szimbolikus kompetencia fejlesztésének. Ezen alapul az a gondolat is, miszerint a kultúrák közti kommunikáció során a félreértés oka valójában a funkcionális ekvivalencia meghiúsulása (Bührig–House–Thije 2009: 1). Az amerikai Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages (a modern nyelvek egyesületének idegen nyelvekkel foglalkozó ad hoc bizottsága) – amelynek Kramersch is tagja volt – jelentése (2007) szerint a felsőoktatási nyelvszakos képzés fő célja a transzlingvális és transzkulturális kompetencia (*translingual and transcultural competence*) fejlesztése, melynek egyik ideális eszközeként a dokumentum megjelöli a fordítást is.

A fordítás használatának előnyei a nyelvoktatás szemszögéből

A mai modern fordításelméletekben és a fordításpedagógiában a fordítás mindig funkcionális jellegű, azaz valós kommunikatív céllal végzett, kontextusba ágyazott tevékenységre utal, amelynek célja információk közvetítése (a fordítás irányától függetlenül). Ez azt is jelenti, hogy a forrásnyelvi szöveg autentikus, és megfelelő kritériumok alapján választják ki, a fordítási feladat pedig pontosan meghatározza a fordítás célját és a célnyelvi szöveg funkcióját. Ilyen értelemben a fordításnak számos, a nyelvtanuláshoz kapcsolódó és azon túlmutató előnyét lehet felsorolni. Heltai (1995) szerint a valódi szövegek fordítása során a tanulók túllépnek a nyelvhelyességi kérdéseken, és lehetőségük nyílik inkább a szöveg elfogadhatóságára összpontosítani. A fordítás irányát figyelembe véve szerinte a magyarról idegen nyelvre történő fordítás esetében elsősorban az idegen nyelvű írásbeli vagy szóbeli tartalmi összefoglalás (tömörítés) alkalmas ennek a készségnek a fejlesztésére, míg az idegen nyelvről magyarra fordítás esetében számos különböző céllal végzett gyakorlat áll a nyelvtanárok rendelkezésére, különösen haladó szinten. Tanulmányában Heltai (1995) részletesen elemzi a különböző fordítási típusokhoz kapcsolódó előnyöket és hátrányokat, de a fordítás általános előnyeit a tudatos nyelvtanulásban, valamint a pontosság és az elemzési készség fejlesztésében látja. Duff (1989: 7) hangsúlyozza, hogy a fordítás tulajdonképpen a szabadság és a korlátok ideális kombinációjával fejleszti a kreativitást, a nyelvhelyességet és a gondolatok világos közlésének készségét. Hasonlóan vélekedik Cook (1998: 277), aki szerint azáltal, hogy a nyelvtanulóknak a fordítás során mások gondolatait kell közvetítenie, nyelvi nehézségekkel is meg kell birkóznia. Ha a nyelvtanuló saját gondolatait közli, a nyelvi hiányosságokat különböző stratégiák segítségével át tudja hidalni, fordításkor azonban képesnek kell lennie arra, hogy minden felmerülő problémát tudatosan megoldjon. Ez viszont pozitív hatással van mind a nyelvi, mind a fordítási kompetenciára. A fordítás használatának további előnye, hogy a fordítás során a tanuló a nyelvek közti szemantikai kifejezésmód különbségeire összpontosítva megérti, hogy nem mindig egyszerű megteremteni az ekvivalenciát. A funkcionális és szövegközpontú megközelítések szintén kiemelik, hogy a forrás- és célnyelvi szöveg közötti összehasonlító elemzés fejleszti a tanulók nyelvi tudatosságát, valamint segít megérteni a nyelvi és a nyelven kívüli tényezők kölcsönhatását, beleértve a különböző nyelvi és kulturális normákat és konvenciókat (Nord 2005: 161). Nord szerint a fordítás továbbá alkalmas a kulturális kompetencia, az általános és szakmai tárgyi tudás, és az

eszköz jellegű kompetenciák fejlesztésére is. Összefoglalva a fordítás általános, nyelvtanulással kapcsolatos előnyeit, Schäffner (1998: 125) a következő területeket említi: szókinés, nyelvi kifejezőmód és stílus, általános nyelvi tudatosság, célnyelvi szerkezetek megszilárdítása és szövegértés. A magyar kontextusban Fischer (2010) szintén a valódi fordítási feladatok nyelvoktatásba történő integrálása mellett érvel, azonban a nyelvtanulási érveken túl olyan kérdéseket is felvet, mint például a fordítások bevalóságának kérdése és a fordítói szakma presztízse.⁵

A fordítás integrálásának általános pedagógiai előnyei

Cook (2010) a témában mérföldkőnek számító könyvében arra tesz kísérletet, hogy több tudományág nézőpontját ötvözve megpróbálja átfogó és objektív képet adni a fordítás használatának előnyeiről. A szűkebb értelemben vett nyelvoktatási előnyökön túl a szerző a fordítás mellett szóló általánosabb pedagógiai érveket is felsorakoztatja, ezeket a tantervi célokban is tükröződő nevelés- és oktatásfilozófiához kötve fejti ki részletesebben. Összességében megállapítja, hogy a fordítás használata a nyelvoktatásban sikeresen összekapcsolható az alább bemutatott négy oktatási céllal. Megállapításai elsősorban haladó szintű nyelvtanulóakra érvényesek, beleértve a felsőoktatási modernnyelv-szakokat is.

Az első megközelítésben az oktatás célja olyan általános és szakmai, a gyakorlatban is jól hasznosítható készségek tanítása, amelyek valós társadalmi igényekből fakadnak. Az idegen nyelvet tanulók számára a fordítás egyértelműen az átváltható készségek közé tartozik, különösen az angol nyelv esetében (Cook 2010: 110). Hasonló következtetésre jut Calvo (2011) is, aki a fordítást a gyakorlatban jól alkalmazható, átváltható készségnek tartja, amely egyben a kritikus gondolkodás és az önreflexió készségét is fejleszti. Szerinte a gyakorlatban gyökerező és folyamatorientált tanterv jobban megfelel a mai oktatási céloknak, hiszen rugalmasabb és tanulóközpontúbb, mint az elméleti alapokon nyugvó tanterv, amelyen általában nehezebb változtatni (Calvo 2011: 11).

A Cook (2010: 112) által említett második megközelítésben az oktatás célja lehet olyan általános értékek közvetítése, amelyek segíthetnek a társadalmi konfliktusok megoldásában, és pozitív társadalmi változásokat képesek előidézni. A fordítás ebből a szempontból is megállja a helyét – elég ha a fordítás kulturális szerepére gondolunk. A fordítás mint tevékenység, illetve a fordításpolitikai képes helyi, országos vagy akár nemzetközi szintű társadalmi reformok előmozdítására. Emellett a szerző kiemeli, hogy a fordítás a nyelvek és kultúrák közötti egyenlőséget is hirdeti, ebből kifolyólag képes enyhíteni a hatalmi viszonyokból fakadó nyelvi egyenlőtlenségeket (2010: 118).

A harmadik megközelítésben az oktatás legfőbb feladata az önmegvalósítás. Ez a dimenzió szorosan kapcsolódik a belső motivációhoz, és azt tartja a legfontosabb célnak, hogy a tanulók megismerjék és kibontakoztassák saját, egyéni képességeiket, és úgy valósítsák meg személyes céljaikat, hogy abban örömet leljék. Cook szerint a fordítás a legtöbb tanuló számára kihívást és motivációt jelentő feladat, amely a jó teljesítményből fakadó elégedettség élményét nyújthatja (Cook 2010: 121). Nem véletlen a fordítási kurzusok töretlen népszerűsége a nyelvszakos hallgatók körében, hiszen a fordítás

⁵ Ehhez a kérdéshez kapcsolódik Heltai (1995) megjegyzése, miszerint a nyelvtanárok egyre gyakrabban végeznek alkalmi fordításokat. Ez ma is jellemző.

során az idegen nyelv és kultúra tanulmányozásán túl a tanulók nyelvi és kulturális identitása is fontos marad, különösen az anyanyelvre történő fordítás esetében. A fordítási kurzusok népszerűségét részletesebben is vizsgálta Sewell (2004) írása, amely az írásbeli fordítást és a kommunikatív nyelvtanítás során használt szóbeli tevékenységformákat (különösen a szerepjátékot) hasonlítja össze az angliai felsőoktatási nyelvszakok kontextusában, és számos érdekes következtetésre jut. Bár a szerző konkrétan nem említi a fordítás irányát, érdemes a gondolatokat mind a két fordítási irányra vonatkozóan mérlegelni. Sewell szerint a fordítás növelheti egyes tanulók önbizalmát, ugyanis ilyenkor nem a saját gondolataikat közlik (*interpretív* nyelvhasználat, lásd Heltai 2009: 14), azaz kevésbé teszik kockára az énképüket, legalábbis ami a közölt gondolatok tartalmát illeti. Ezen túlmenően írott fordítás esetén a tanulóknak több lehetőségük van kontrollálni a saját nyelvhasználatukat, így alacsonyabb lehet a nyelvi hiányosságokból fakadó szorongás érzése is. Ez az anyanyelvről idegen nyelvre történő fordítás esetében inkább a rendelkezésre álló idő miatt lehet igaz. (Így viszont inkább a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat különbségeire vezethető vissza, mint a tevékenységformára.) Ez a gondolat azonban valóban érvényesnek tűnik akkor, ha a tanulók a saját anyanyelvükre fordítanak (bár az idegen nyelv interferáló hatását is figyelembe kell venni). A szóbeli kommunikatív tanórai tevékenységek során ugyanakkor Sewell szerint kiszámíthatatlanabb a nyelvhasználat, és egyes tanulóknak frusztrációt vagy akár szégyenérzetet is kelthet, ha az általuk elkövetett nyelvi hibákat mások is hallják, vagy ha mások jobb teljesítményével hasonlítják össze a saját teljesítményüket. Ez a gondolat azért is különösen érdekes, mivel egyes szerzők a frusztrációt pontosan az anyanyelvről idegen nyelvre történő fordítással kapcsolták össze, elsősorban a gyengébb nyelvi kontroll és az anyanyelv interferenciája miatt. Az írásbeli fordítás viszont Sewell szerint kitűnő alkalmat nyújt a teljesítmény és elégedettség átélésére. A célnyelvi szöveg ugyanis koncentrációt és mentális erőfeszítést igénylő hosszabb folyamat eredménye, amely egyben a tanulóknak nagyobb önállóságot is ad. Ezen túlmenően Sewell hangsúlyozza, hogy a fordítás eredményeképp keletkezett írott szöveg értékelése során könnyebb valamihez viszonyítani a teljesítményt, mint a szóbeli szerepjáték esetében, hiszen a tanárnak mindig rendelkezésére áll a forrásnyelvi szöveg, vagy akár egy hivatásos fordító által készített célnyelvi szöveg is. Ez ismét elgondolkodtató, hiszen a fordítás objektív értékelésének nehézségeit számos szerző említi, és Magyarországon is hosszú vita folyt e kérdésben a nyelvvizsgareform kapcsán. Másrészt a nyelvi alapkészségekhez képest európai szinten a mai napig is kidolgozatlanok a fordítási készség értékelésének kritériumai (legalábbis az idegennyelv-oktatás kontextusában), ezért inkább helyi szintű értékelési rendszerekről lehet csak beszélni.⁶ Heltai (1995) szerint bár idegen nyelvre történő fordítás esetén léteznek objektívnek tűnő, részletes értékelési rendszerek, ezek sokszor elrugaszkodnak a valódi nyelvhasználattól, és elsősorban a nyelvi hibákra összpontosítanak. Ez részben magyarázható az ilyen irányú fordítás céljával, viszont sokszor oda vezet, hogy a nyelvileg helyes, az értéke-

⁶ A fordítóképzés kontextusában az értékelési szempontok sokkal kidolgozottabbak, mint a nyelvoktatásban, azonban a gyakorlatban itt is számos értékelési rendszer létezik (lásd Dróth 2001, 2011). Heltai (2004, 2005a, 2005b) tanulmányosorozata a hivatásos fordítók munkájával összefüggésben elemzi a nyelvi normák szerepét, valamint a fordítások értékelésének különböző aspektusait, beleértve a hibajavítás kérdéseit.

ló által elfogadott megoldás a valóságban nem elfogadható, azaz hiányzik a funkcionális ekvivalencia. Heltai szerint az anyanyelven írott szöveg célnyelvi tartalmi összefoglalása (*tömörítés*) autentikusabb feladatnak tekinthető, és a nyelvi szempontokon túl az értékelés egy kommunikatív szempontot is figyelembe vesz (az információ érthető közvetítése). Végül Sewell megjegyzi, hogy a kommunikatív módszerek a jelek szerint jobban illenek az extrovertált személyiségű tanulókhöz. Szintén a fordítás és a személyes célok kapcsolatát elemzi az a tanulmány, amely a fordítási feladatok népszerűségét a Csikszentmihalyi (1975) által leírt flow-elmélettel hozza összefüggésbe. A szerzők szerint megfelelően kiválasztott szövegek idegen nyelvről anyanyelvre fordítása során a tanulóknak lehetőségük van átélni a flow-élményt, azaz teljesen átadni magukat a folyamatnak, elmerülni és örömet lelteni benne (Mirlohi–Egbert–Ghonsooly 2011). A szóbeli fordítással kapcsolatosan Phipps és Gonzalez (2004: 151) megjegyzi, hogy a valódi, funkcionális és kommunikatív szóbeli fordítási feladatok segítségével a tanulók átélhetik a nyelvi közvetítés igazi, örömteli élményét, amikor hozzájárulnak az emberek közötti valódi kommunikáció sikerességéhez.

Végül a Cook (2010: 121) által említett negyedik megközelítés szerint az oktatás további célja, hogy fenntartsa, gyarapítsa és továbbadja a különböző tudományterületeken felhalmozott tudást. Ebben a tekintetben a fordításnak és közvetítésnek kiemelkedő szerep jut, hiszen az egyes tudományágakban rendelkezésre álló ismeretanyag más nyelveken történő közlésével lehetőséget teremt a tudás terjesztésére és gyarapítására. Szűkebb értelemben a fordítás során a fordítónak többféle ismeretre és készségre van szüksége – nemcsak nyelvtudásra és kulturális ismeretekre, hanem a szöveg tartalmától függően speciális tárgyi tudásra, valamint a fordítástudomány által kutatott átváltási készségre is. Ez utóbbi a fordítási problémák megoldása során alkalmazott kötelező és választható átváltási műveletek használatának képessége, a fordítási kompetencia központi eleme. Fontos, hogy a fordítástudomány együttműködjön a nyelvpedagógiával, hiszen sajnálatos lenne, ha a fordítástudományban elért eredményeket nem használná fel a nyelvvoktatás (Fischer 2010: 61).

Fordítás és nyelvi közvetítés a magyarországi nyelvszakokon

Heltai (1995) már korábban utalt rá (megjegyzése ma is érvényes), hogy a fordítás nyelvvoktatásban vagy nyelvvizsgákon történő felhasználásáról szóló vita sokszor általános szinten zajlik, és nem derül ki, melyik fordítástípusról van szó például a fordítás célja és címzettje, a fordítás közege, a fordítás iránya, a fordítás egysége, a szöveg terjedelmének megőrzése, valamint a tanulók nyelvi szintje szerint. A magyar felsőoktatásban (és sokak szerint már a középiskolai oktatás magasabb szintjein is) úgy tűnik, egyre nagyobb igény mutatkozik a valódi, kommunikatív szövegfordítás nyelvvoktatásba történő integrálására, beleértve az idegen nyelvről magyarra fordítást. Ez utóbbi nemcsak konkrét nyelvtanulási előnyökkel jár, hanem számos tágabb értelmű kérdéshez is kapcsolódik, mint amilyen a munkavállalás, a fordítói szakma presztízse vagy az európai uniós tagság (Fischer 2010: 50). Egy brit tanulmány szerint az idegen nyelvről anyanyelvre történő, autentikus szövegeken végzett fordítás beépítése az egyetemi nyelvszakok tantervébe három szempontból is hasznos: segíti a nyelvtanulást, egy önmagában is hasznos készség elsajátításához járul hozzá, valamint kitűnően kiegészíti és összekapcsolja a tantervben meghatározott nyelvi és kulturális ismeret-

anyagot (Kemp 2012). A szaknyelvi kompetenciához kapcsolódóan Klaudy már 2004-ben jelezte, hogy Magyarország európai uniós tagságából adódóan az idegen nyelvet beszélő magyar állampolgároktól egyre inkább elvárják az uniós szaknyelvi terminusok ismeretét, illetve egyre többen találkoznak a munkájuk során fordítási és nyelvi közvetítési feladatokkal. Ezért a különböző műfajú EU-szakszövegekhez kapcsolódó írásbeli és szóbeli fordítási és közvetítési feladatoknak kiemelt szerepük lehet a nyelvoktatásban. Például a tanulók érdeklődése alapján kiválasztott, aktuális témákkal foglalkozó uniós sajtóközlemények vagy írásbeli parlamenti kérdések (és az azokra adott válaszok) magyarra fordítása (valamint a fordítást kiegészítő változatos feladatsor) alkalmas az általános, szakmai, illetve uniós háttértudás aktiválására és gyarapítására, az általános, szaknyelvi és uniós szakszókincs, a szövegértési és szövegelemzési készség és a fordítási kompetencia fejlesztésére. Ez utóbbin belül a fordítás során a tanulók gyakorolják a kötelező (a nyelvi rendszerek különbségeiből adódó) átváltási műveleteket, valamint a valódi fordítási problémák megoldására kínáló lexikai és grammatikai átváltási műveleteket. Ezáltal a fordítás lehetőséget teremt a forrás- és célnyelvi normák és konvenciók tudatosítására, a célnyelvi fogalmazási készség fejlesztésére, különös tekintettel a pontosság és elfogadhatóság követelményére, a szótárhasználat gyakorlására, a párhuzamos szövegek használatának jelentőségére. Ezen túlmenően a fordítás alkalmas a kritikus gondolkodás fejlesztésére (például a szöveg témájának megbeszélése vagy a parlamenti kérdésekre adott uniós válaszok elemzése által), valamint a társas és önértékelési készség fejlesztésére is.⁷ Heltai (1995) számos olyan elvet és gyakorlatot említ, amelyek a hivatásos fordítóképzésben használatosak, míg a nyelvoktatásban kevésbé elterjedtek. Ilyen például a már megjelent fordítások elemzése, fordított szöveg visszafordítása az eredeti nyelvre, a tanulók saját fordításának egybevetése hivatásos fordítók által fordított szövegekkel, a tanulók különböző fordításainak összehasonlítása vagy a tanulók korábbi fordításainak újr fordítása. Szintén hasznos gyakorlat a várható és a fordítás során felmerült fordítási problémák elemzése és órai megbeszélése, a szöveg témájához kötődő háttérismeretek felelevenítése vagy a szöveg tartalmával és szerkezetével kapcsolatos kérdések közös megbeszélése. Számos előnnyel jár az ugyanazon a nyelven írt, azonos témájú, de különböző stílusú szövegek összehasonlítása is (például újságcikk és hivatalos sajtóközlemény). Továbbá a gyakorlatok irányulhatnak a szövegben előforduló nyelvtani-lexikai elemek előzetes gyakorlására vagy a szövegben szereplő kohéziós eszközök elemzésére. Végül az írásbeli fordításon túl hasznos gyakorlat az írott szöveg rövid szóbeli összefoglalása a célnyelven (leginkább idegen nyelvről magyarra) és a szóbeli fordítás a tanórán. Ezek a változatos feladattípusok végezhetőek önállóan, párban, akár csoportmunka keretében is, azaz lehetőséget teremtenek a tanulóközpontú elvek tanórai megvalósítására.⁸

Klaudy gondolatának jelentősége a többciklusú felsőoktatási képzés 2006-os magyarországi bevezetését követően egyre nőtt a nyelvi alapképzésben. Tekintettel az angol nyelv nemzetközi térnyerésére, különösen igaz ez a tanári képzést nem nyújtó

⁷ A társas és önértékelésnek a fordítás oktatásában betöltött szerepét részletesen tárgyalja Fischer (2011) tanulmánya.

⁸ A fordításra épülő különböző feladattípusokat átfogóan mutatja be González Davies (2004).

anglisztika alapképzési szakokra nézve. Fontos kiemelni, hogy Klaudy (2004: 12) az EU-szakszövegeket tágan értelmezi, azaz nemcsak az uniós jogszabályokat, hanem az EU működéséhez kapcsolódó egyéb hivatalos dokumentumokat és szövegeket is idesorolja. Tehát amellett érvel, hogy a nyelvi közvetítés oktatását az idegennyelv-oktatás szerves részévé kell tenni. A fent említett gyakorlati előnyökön kívül kiemeli, hogy a fordítás segítségével kitűnően fejleszthető és tudatosítható a tanulók anyanyelvi kompetenciája (ezt később Bergen [2009] is említi). Vermes (2003: 59) hangsúlyozza, hogy az olvasáson keresztül az anyanyelvi íráskészség is fejlődik. Az idegen nyelvről anyanyelvre fordítás lényege a forrásnyelvi szöveg pontos megértése, ugyanakkor hasznos, ha a tanulók minél több, anyanyelven írt párhuzamos szöveget olvasnak, hiszen ez elősegíti a kulturális és nyelvi normák tudatosulását és a nyelvi elfogadható szövegek létrehozását.

Sárdi (2012: 317) szintén fontosnak tartja a fordítás és a szaknyelv oktatását az anglisztikai alapszakos képzésen belül, tekintettel elsősorban azoknak a hallgatóknak az igényeire, akik nem kívánnak továbbtanulni a diploma megszerzése után. Szerinte ma Magyarországon valamennyi szakterületen elengedhetetlenek az EU működésére és szervezetére vonatkozó ismeretek, hiszen az uniós intézmények és jogszabályok biztosítják azok működési kereteit. A hallgatók szaknyelvi kompetenciájának fejlesztése tartalmazza az írásbeli és szóbeli szakmai kommunikációs készséget, valamint a szakszövegek elemzéséhez és alkotásához kapcsolódó szövegszintű készségeket is (Sárdi 2012: 318).

A nyelvoktatás nemzetközi gyakorlata az anyanyelvhasználat és a fordítás szemszögéből

Az új gondolatok és helyi gyakorlatok ellenére az idegennyelv-oktatás elméletében és gyakorlatában egyelőre nem tapasztalható gyökeres változás. Az egynyelvűség elvén alapuló kommunikatív nyelvtanítás még mindig a legelterjedtebb módszernek számít, ami az Európai Unió által támogatott, az európai egyetemeken egyre népszerűbbé váló, idegen (leginkább angol) nyelvű mesterszintű képzési programok elvei közt is felfedezhető. Mivel ezekben a képzési formákban idegen (leginkább angol) nyelven történik a szaktárgyi ismeretek (tartalom) oktatása, európai kontextusban egyre gyakrabban a *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* mozaikszóval leírt pedagógiai programok közé sorolják őket. Megjegyzendő azonban, hogy a CLIL-programoknak számos különböző válfaja létezik az oktatási célok és hagyományok, az adott kulturális, nyelvi és társadalmi környezet, valamint a megcélzott tanulócsoporthoz (például nyelvtudás, életkor) tekintetében (Marsh–Wolff 2007).⁹ A CLIL-megközelítés előretörését Hall és Cook (2012) meglehetősen ellentmondásosnak találja, és olyan

⁹ A magyar kontextusban a tartalomközpontú nyelvtanítás fogalma szintén számos tanítási formára utal, amelyek változó mértékben fókuszálnak a tartalomra és a nyelvre (Bárdos 2005). Az európai kontextusban használt CLIL elnevezés azonban a tantárgyi tartalmat és a nyelvi képzést a képzés szintjétől és kontextusától függetlenül egyaránt fontosnak tekinti (Coyle–Hood–Marsh 2010: 1; Marsh–Wolff 2007: 16). A finn felsőoktatásban például egyre több angol nyelvű egyetemi mesterszak tanterve tartalmaz olyan integrált kurzusokat, amelyek egyszerre célozzák a hallgatók szaktárgyi ismereteinek bővítését, valamint a kommunikatív kompetenciájuk fejlesztését. A nyelvi képzés elsősorban az adott szaknyelv, az angol tudományos nyelv, illetve a kommunikációs és interkulturális kompetencia fejlesztésére irányul.

kutatásokra hivatkozik, amelyek szerint ez az oktatási forma nemcsak tovább erősíti az egyébként is domináns angol nyelv pozícióját, és ezáltal korlátozza a nyelvi sokszínűséget, hanem megnehezíti vagy akár akadályozza a többnyelvű és többkultúrájú környezetben történő szocializációt. Itt azonban megjegyzendő, hogy a Hall és Cook (2012) által említett kutatások egy része olyan környezetben készült, ahol az angol nyelv státusza más, mint az európai felsőoktatási kontextusban (például Dél-Korea, Dél-Afrika). Másrészt Európában léteznek olyan CLIL-projektek, amelyekben nem angol nyelven történik az oktatás.¹⁰ Fontos azt is figyelembe venni, hogy a legfrissebb kutatások szerint a két tannyelvű tanulási környezetben gyakori és természetes jelenségnek számít a kódváltás (*translanguaging*), amely az anyanyelv használatának jelentőségére utal a nyelvi tudatosítás során (Creese–Blackledge 2010; García 2007). A kutatási eredmények alapján egyre több szerző hangsúlyozza az anyanyelv és a célnyelv együttes használatának jelentőségét CLIL-környezetben is, beleértve az idegen nyelvű mesterképzési szakokat, abban az esetben, ha a tanulóknak közös az anyanyelve, amelyet a tanár is beszél. Ez nemcsak a nyelvi szerkezetek megszilárdítását segíti elő, hanem a tartalom elsajátítását is hatékonyabbá teszi (Méndez García–Pavón Vázquez 2012). Coyle (1999: 53) 4C-modellje szerint a CLIL-oktatás során szorosan összefonódik a tárgyi tartalom (*content*), a gondolkodás fejlesztése (*cognition*), az idegen nyelven történő interakció (*communication*) és az interkulturális szemlélet (*culture*), ezért a fordításnak kiemelt szerep juthat ezekben a programokban, hiszen a fordítás pontosan ezt a négy területet integrálja. Úgy tűnik, különösen az idegen nyelvű mesterképzési szakok esetében lehetőség szerint érdemes az adott szakterminológiára és autentikus szakszövegekre épülő pedagógiai célú, illetve valódi fordítási és nyelvi közvetítési feladatokat is beépíteni az oktatási gyakorlatba. Az idegen nyelvű képzési szakok elsősorban a munkahelyen jól használható ismeretekre és készségekre helyezik a hangsúlyt, de nem nehéz belátni, hogy a mai európai kontextusban a munkahelyi kommunikáció nem kizárólag egy nyelven folyik. Ha a tanulók az anyanyelvi környezetben találnak munkát, nagyon fontos, hogy magas szinten tudjanak az anyanyelvükön is kommunikálni a szakmájukban.

Sajnos nagyban nehezíti a különböző tudományágak együttműködését az, hogy a fordításnak és a nyelvi közvetítésnek számtalan értelmezése és definíciója létezik. A nyelvtudás méréséhez kapcsolódóan a nyelvi közvetítést Dévény (2008: 78) a fordításnál tágabb értelmű fogalomként definiálja: a forrásnyelvi szöveg lényegi elemeinek összefoglalására, átdolgozására, körülírására utal, és célja „az eredeti szöveg sugallta szándék megjelenítése”. Dévény a nyelvvizsgák részét képező idegen nyelvi közvetítési feladatokat vizsgáló empirikus kutatásában megállapította, hogy a közvetítés önálló nyelvi készségnek tekinthető, amely mozgósítja a nyelvi kompetencia szinte összes elemét, így a nyelvtudás mérésének egyik kiváló eszköze. A közvetítés definícióját gyakran használják ebben az értelemben, amikor a fordításnál általánosabb feladattípusokra utalnak. Az Európai Unióban széles körben használt *Közös Európai Referenciakeret (KER)* ugyanakkor a közvetítés fogalmát a kommunikatív nyelvi tevékeny-

¹⁰ A grazi székhelyű Modern Nyelvek Európai Központjának CLIL-LOTE (*Content and Language Integrated Learning through Languages Other Than English*) elnevezésű projektjében például szerepelnek a német és a francia nyelvre épülő programok (<http://clil-lote-start.ecml.at/>, letöltve: 2014. július 1.).

ségek egyik típusaként említi. Ez a nyelv fogalmának modern értelmezését tükrözi, viszont a dokumentum ebbe a kategóriába sorol a konferenciatolmácsolástól kezdve a nem hivatásos fordításon át a tömörítésig minden szóbeli és írásbeli nyelvi közvetítési tevékenységet. Nem veszi tehát figyelembe az ezen tevékenységek végzéséhez szükséges szaktudást, valamint a formális képzési és képesítési követelményeket és elvárásokat. Másrészt a többi nyelvi tevékenység mérésével ellentétben a nyelvi közvetítés mérésének kritériumai európai szinten továbbra is kidolgozatlanok (ugyanakkor helyi szinten számos kritérium- és értékelési rendszert alakítottak ki).

Mivel a KER csak az általános nyelvi kompetenciára vonatkozik, az EU jelenleg új, *Modularising multilingual and multicultural academic communication competence for BA and MA level (MAGICC)* elnevezésű, a svájci Lausanne-i Egyetem által koordinált többoldalú együttműködési projekt keretében tesz kísérletet arra, hogy kidolgozza a kommunikatív kompetencia oktatásához és méréséhez szükséges kimeneti követelményeket és értékelési kritériumokat az európai alap- és mesterképzés szintjén. Az európai egyetemekkel, munkáltatókkal, szakemberekkel és tanulókkal fenntartott folyamatos konzultáción alapuló, jelenleg is folyó kutatás 2011-ben indult. Legfrissebb részjelentéséből (MAGICC 2013) kiderül, hogy a dokumentum a többnyelvűséget és a kulturális sokszínűséget a tudományos és szakmai kommunikáció egyik központi elemének tekinti, valamint fontosnak tartja az anyanyelvi kompetenciákat is. Kíváncsian várjuk a kutatás végeredményét, leginkább azt, hogy a fordítás és a közvetítés hogyan jelenik meg a kommunikatív kompetencia fejlesztésében ezen a szinten.

Összegzés

A fenti gondolatokból és érvekből arra következtethetünk, hogy a fordítást övező negatív kép fokozatos szertefoszlásával olyan új nyelvpedagógiai elv rajzolódik ki, mely szerint a fordítás nem csupán a szűk értelemben vett nyelvtanulást, hanem a tágabb oktatási célok elérését is szolgálja. Ebben az új szemléletben kiemelt szerep juthat a valós kommunikációs szituációkba ágyazott, az információ közvetítését célzó fordítási vagy tágabb értelmű nyelvi közvetítési feladatoknak, amelyek különösen a magasabb nyelvi szinteken levő nyelvtanulók számára hasznosak. Mivel magának a fordítási készségnek a fejlesztése elsősorban az idegen nyelvről anyanyelvre történő fordítás segítségével történik, az ilyen irányú fordítási feladatokat vétek lenne kiaknázatlanul hagyni a nyelvoktatásban. A különböző fordítási feladatoknak helyük van az egynyelvű oktatáson alapuló CLIL-programokban is. Általánosságban elmondható, hogy a fordítás kitűnően érzékelteti mind a szemantikai jelentés viszonylagosságát, mind a pragmatikai jelentés összetettségét és jelentőségét a kommunikációban. A pragmatikai jelentés működése különösen fontos a nyelvileg és kulturálisan sokszínű európai kontextusban, ahol az angol nyelv közvetítő jellegéből adódóan sokkal kiszámíthatatlanabb a kommunikáció. Másrészt a fordításnak fontos szerep juthat a nyelvi és kulturális sokszínűség megőrzésében is, különösen az európai kontextusban. Mivel fordítást és nyelvi közvetítést ma már nemcsak hivatásos fordítók és tolmácsok végeznek, hanem ezek a tevékenységek az általános nyelvhasználat természetes és mindennapos jelenségei, az európai kontextusban különösen nehéz idegennyelv-oktatásról beszélni az egynyelvűség elvére alapozva. Így Hall és Cook (2012) gondolatát követve kijelenthető, hogy elérkezett az idő a jelentős paradigmaváltásra nemcsak a nyelvok-

tatás gyakorlatában, hanem az idegennyelv-oktatás elméletében is, amely remélhetőleg szorosabb együttműködésre ösztönzi majd a fordítástudomány és a nyelvtanítás szakembereit.

IRODALOM

- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bergen (2009): The role of metacognition and cognitive conflict in the development of translation competence. *Across Languages and Cultures* 10/2, 231–250.
- Bührig, K. – House, J. – ten Thije, J. D. (2009, szerk.): *Translational action and intercultural communication*. Manchester: St. Jerome.
- Calvo, E. (2011): Translation and/or translator skills as organising principles for curriculum development practice. *JoSTrans* 16, 5–25.
- Colina, S. (2002): Second language acquisition, language teaching and translation studies. *The Translator* 8/1, 1–24.
- Cook, G. (1998): Use of translation in language teaching. In: Baker, M. (szerk.): *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge, 117–120.
- (2010): *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford: Oxford University Press.
- (2012): ELF and translation and interpreting: Common ground, common interest, common cause. *Journal of English as a Lingua Franca* 1/2, 241–62.
- Coyle, D. (1999): Supporting students in content and language integrated learning contexts: Planning for effective classrooms. In: Masih, J. (szerk.): *Learning through a foreign language: Models, methods and outcomes*. London: CILT.
- Coyle, D. – Hood, P. – Marsh, D. (2010): *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 46–62.
- Creese, A. – Blackledge, A. (2010): Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal* 94/1, 103–115.
- Csikszentmihályi, M. (1975): *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dévény Ágnes (2008): *Az idegen nyelvi közvetítés feladat helye, szerepe a kritériumfüggő nyelvvizsgán*. Kiadatlan PhD-disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Dévény Ágnes – Loch Ágnes (2005): Miről szól a nyelvvizsga? *Iskolakultúra* 12, 85–98.
- Dróth Júlia (2001): *Formatív értékelés a fordítás oktatásában*. Kiadatlan PhD-disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- (2011): A fordítások értékelése a szakfordítóképzésben és a fordítói munka világában. *Fordítástudomány* 13/2, 5–36.
- Druce, P. M. (2012): Attitudes to the use of L1 and translation in second language teaching and learning. *Journal of Second Language Teaching and Research* 2/1, 60–86. <http://pops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/article/view/82> (Letöltve: 2014. 07. 01.)
- Duff, A. (1989): *Translation*. Oxford: Oxford University Press.
- Einhorn Ágnes – Major Éva (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon: honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet, 127–137.
- Evren-Zohar, I. (1979): Polysystem Theory. *Poetics Today* 1/1–2, 287–310.
- Fekete Hajnalka (2002): Szükség van-e Magyarországon kétnyelvű vizsgákra? *Nyelvi MÉRCE* 2/1–2.

- Feketéné Silye Magdolna (2004): *A szaknyelvoktatás és a szaknyelvi tudást felhasználók igényeinek elemzése és megjelenítése egy angol szaknyelvoktatási program-modellben*. Kiadatlan PhD-disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Fischer Márta (2010): Fordítás és közvetítés a nyelvoktatásban – mit nyújthat a nyelvoktatásnak a fordítástudomány? *Fordítástudomány* 13/1, 50–62.
- (2011): A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról 2010–2011*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 76–82.
- García, O. (2007): Foreword. In: Makoni, S. – Pennycook, A. (szerk.): *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, xi–xv.
- González Davies, M. (2004): *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hall, G. – Cook, G. (2012): Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching* 45/3, 271–308.
- Heltai Pál (1995): Fordíthatjuk-e Richard Coeur-de Lion-t Hódító Vilmosnak? *Iskolakultúra*, 16–18, 62–85.
- (2004): A fordító és a nyelvi normák I. *Magyar Nyelvőr* 128/4, 407–434.
- (2005a): A fordító és a nyelvi normák II. *Magyar Nyelvőr* 129/1, 30–58.
- (2005b): A fordító és a nyelvi normák III. *Magyar Nyelvőr* 129/2, 165–172.
- (2009): Fordítás, relevancia, feldolgozás. *Modern Nyelvoktatás* XV/1–2, 13–28.
- Joseph, M. – Ramani, E. (1998): The ELT specialist and linguistic hegemony: A response to Tully and Mathew. *ELT Journal* 52/3, 214–222.
- Kachru, B. B. (1985): Standards, codification and sociolinguistic realism. In: Quirk, R. – Widdowson, H. G. (eds.): *English in the world*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–34.
- Kelly, D. (2005): *A Handbook for translator trainers: A guide to reflective practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kemp, S. (2012): Translation studies and the integrated modern language degree. *Journal of Second Language Teaching and Writing* 2/1, 121–134. <http://pops.uclan.ac.uk/index.php/jsltr/article/view/91/38> (Letöltve: 2014. 07. 01.)
- Klaudy Kinga (2004): Az EU-szakszövegek fordításának oktatása. In: Dobos Csilla (szerk.): *Miskolci nyelvi mozaik*. Budapest: Eötvös József Kiadó, 11–24.
- Közös Európai Referenciakeret (KER) (2001) www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (Letöltve: 2014. 07. 04.)
- Kramersch, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (2006): From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal* 90/2, 249–252.
- (2011): The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching* 44/3, 354–367.
- Lesznyák, M. (2007): Conceptualizing translation competence. *Across Languages and Cultures* 8/2, 167–194.
- MAGICC (2013): *Modularising multilingual and multicultural academic communication competence for BA and MA level. Progress report*. <http://www.unil.ch/magicc> (Letöltve: 2014. 07. 01.)
- Major Éva (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvígényes munkakörökben? *Modern Nyelvoktatás* 6/1, 33–49.
- Marsh, D. – Wolff, D. (2007, szerk.): *Diverse contexts – converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Méndez García, M. – Pavón Vázquez, V. (2012): Investigating the coexistence of the mother tongue and the foreign language through teacher collaboration in CLIL contexts: perceptions and practice of the teachers involved in the plurilingual programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15/5, 573–592.

- Mirlohi, M. – Egbert, J. – Ghonsooly, B. (2011): Flow in translation: Exploring optimal experience for translation trainees. *Target* 23/2, 251–271.
- Modern Language Association Ad Hoc Committee on Foreign Languages (2007): Foreign languages and higher education: new structures for a changed world. *Profession* 2007, 234–245. http://www.mla.org/pdf/forlang_news_pdf.pdf (Letöltve 2014. 07. 01.)
- Nord, C. (2005): *Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis*. (2nd edition). Amsterdam: Rodopi. (Originally published in 1988).
- Pennycook, A. (2008): English as a language always in translation. *European Journal of English Studies* 12/1, 33–47.
- Pérez-González, L. – Susam-Saraeva, Ş. (2012): Non-professional translating and interpreting. Participatory and engaged perspectives. *The Translator* 18/2, 149–165.
- Peveati, C. (2013): Translation in modern language degree courses: a focus on transferable generic skills. *InTRAlinea* 15. <http://www.intraline.org/archive/article/1932> (Letöltve: 2014. 07. 01.)
- Phipps, A. – Gonzalez, M. (2004): *Modern languages: Learning and teaching in an intercultural field*. London: SAGE Publications.
- Sárdi Csilla (2012): A szaknyelv oktatásának lehetőségei az anglisztika alapképzési szakokon. *Porta Lingua – 2012. Szaknyelvkutatói irányzatok és alkalmazások*, 313–320.
- Schäffner, C. (1998): Qualification for professional translators: Translation in language teaching versus teaching translation. In: Malmkjær, K. (szerk.): *Translation and language teaching – Language teaching and translation*. Manchester: St. Jerome, 117–134.
- Sewell, P. (2004): Students buzz round the translation class like bees round the honey pot – why? In: Malmkjær, K. (szerk.): *Translation in undergraduate degree programmes*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 151–162.
- Simon, S. (2006): *Translating Montreal: Episodes in the life of a divided city*. Montreal: McGill–Queen’s University Press.
- Sturcz Zoltán (2003): Nyelvtudás – gazdaság – innováció. In: Feketéné Silye M. (szerk.): *Porta Lingua 2003. Cikkok, tanulmányok a hazai szaknyelvtudásról és -kutatásról*. Debrecen: Debreceni Egyetem Agrártudományi Centrum, 93–105.
- (2010): A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben: 2010. *Modern Nyelvtudás* 16/4, 7–18.
- Vermes Albert (2003): Idegen nyelvi íráspedagógia és fordítás. *Iskolakultúra* 10, 58–60.
- (2010): Translation in foreign language teaching: A brief overview of pros and cons. *Eger Journal of English Studies* X, 83–93.
- Vigh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. Kiadatlan PhD-disszertáció. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.
- Widdowson, H. G. (2003): *Defining issues in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Witte, A. – Harden, T. – Ramos de Oliveira Harden, A. (2009, szerk.): *Translation in second language learning and teaching*. Frankfurt: Peter Lang.

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

„A földkerekség legnagyobb kisebbsége”

Interjú Flamich Máriával és Hoffmann Ritával

Máriát és Ritát valamikor az 1980-as évek végén ismertem meg az egyetemen. Akkoriban az volt a szokás, hogy a tanárok a félév első napján bevonultak az egyik előadóterembe, és várták, kik óhajtják felvenni az óráikat. Az egyik kurzusomnak ezt a címet adtam: „Videó az angolórán”. Kisvártatva odalépett hozzám Mária és Rita, hogy feliratkozzanak. Utánuk jó ideig senki más nem jelentkezett, én meg szorongva arra gondoltam: „Te jó ég, lehet, hogy két vak lánnyal fogok videózni?” Végül csak összevérődött egy maroknyi csoport, én meg hamar rádöbbsentem, hogy hiszen a vakok látnak. Másképpen ugyan, mint mi, látók, de mégis. A későbbi barátságunk során sok minden egyébre is fény derült velük kapcsolatban. Erről szól ez a kétszemélyes interjú.

Ugye nem bántó, ha rögtön az elején tisztázzuk: mindketten vakok vagytok?

Mária: Egyáltalán nem bántó. Igen, én vak vagyok.

Rita: Én pedig a vakság és az aliglátás határán helyezkedem el. Angolul ezt úgy mondják: „legally blind”.

Az önéletrajzotok olyan, mintha copy-paste-tel készült volna. Többé-kevésbé ugyanazokon a képzéseken vettetek részt, ugyanott tanítottatok, kettesben adtatok elő konferenciákon, de még a publikációitok java része is a kettőtök neve alatt jelent meg. Honnan ez a barátság?

Rita: Mivel kevesen bíznak a fogyatékos emberekben, nekünk hinnünk kell egymás tehetségében. Ezért csinálunk sok mindent együtt. A barátság az általános iskola vége felé kezdődött. Mária zongorázni tanult, és amíg ő gyakorolt, én rendszeresen megettem a szendvicset. Nagyon finom volt.

Zongoraművésznek készültél?

Mária: Nagyon szerettem volna muzsikus lenni. A Vakok Iskolájában az első osztálytól kezdve mindenkinek kötelező volt zongorázni. Bele volt építve az órarendünkbe.

Káderezés következik. Születési hely? Szülők foglalkozása? Általános iskola?

Rita: Nyirádon születtem. A falu a vörösiszap-katasztrófa révén ismertté vált községek szomszédságában terül el. Apám bányász volt, anyám raktáros a helyi térszben. Az 1. osztályt a helyi általános iskolában végeztem, mert abban az évben csak 2. osztály indult Pesten, a Gyengénlátók Iskolájában. A kedves falusi tanító bácsi azt találta ki, hogy engem a Gögös Gúnár Gedeonból tanít, mert az nagyobb méretű betűkkel volt

nyomtatva, mint az általános iskolai olvasókönyv. A következő évben viszont a 2. osztály maradt ki a gyengénlátóknál, így mit volt mit tenni, újra jártam az elsőt.

Mária: Én nagymarosi vagyok, imádtam ott élni. Apám fűtésszerelő volt, anyám pedig laboráns. Hatéves koromban írtak be a Vakok Iskolájába. Bentlakásos tanuló lettem.

Nem lehetett könnyű kiszakadni a puha-pihe otthoni környezetből.

Mária: Első nap apu és anyu bevittek az iskolába, vigasztaltak, hogy jól fogom érezni magam, aztán nehéz szívvel, de hazamentek, én pedig – akár a többiek – ott maradtam. Rossz érzés volt, de a szülőknek se lehetett könnyebb. A kollégiumi házirend szerint minden hónap utolsó szombatján kimenőt kaptunk: délután kettőkor távoztunk, vasárnap hat órára kellett visszaérnünk. Ez a szigorú kollégiumi élet most szörnyűnek tűnhet, de legtöbbszörünk mindig csak az első néhány órában viselt meg. A házirend mindenkire egyformán vonatkozott, ezért könnyebb volt visszaszokni az iskola és a kollégium mindennapi életébe. Kicsit szomorkodtunk ugyan, de aztán túltettük magunkat rajta.

Szeretted a kollégiumot?

Mária: Nem mondhatnám. Az iskolát sokkal inkább. Az osztályfőnökömet, Papp Jánost például nagyon kedveltem. Szigorú tanár volt, megkövetelte a rendet, de szeretett viccelni is.



Vak tanár volt?

Mária: Bár jó néhány vak tanár tanított az iskolában, ő nem volt az. A matektanárom, Finta István viszont vak volt. Geometriát és mértant is tanított. „Magasság – hosszúság – szélesség!” – mondta vontatott hangon, közben kezünket vezetve mutatta az irányt. A koordináta-rendszert pedig így magyarázta: „El tőled – előtted!” Zseniális tanár volt. A látó tanáraim között is akadnak olyanok, akikre szeretettel gondolok vissza. Például a tornatanárnőmre, Doschek Lajosnéra, akit – ki tudja, miért? – Ervin néninek hívtunk.

Rita: Azért, mert Ervina volt a keresztnéve. De ez csak sokkal később derült ki, akkor, amikor a halálhíréről értesültem. Ő mindenkinek Ervin néni volt.

Mária: Rúdmászás, kötélmászás, talajtorna, kislabdadobás, súlylökés, távolugrás.



Távolugrásnál honnan tudátok, hol kell dobbantani?

Mária: Ervin néni kiszámolta a lépéseidet, majd elharsogta a vezényszót: „Gyere, gyere, gyere, gyere, egy, kettő, hopp!”

Szerettél tornászni?

Mária: Nem különösebben, a teniszhez viszont lett volna kedvem, de a vakteniszt sajnos azóta sem találták fel.

És te, Rita, melyik tanárodra emlékszel legszívesebben?

Rita: A Vakok Iskolájában Kuminka Györgynére, a történelemtanáromra. Talán azért, mert ő volt az egyetlen vak tanár, aki a gyengénlátókat is tanította. „Anikó néni nem lát, és mégis tanít? Hogy van ez?” Aztán rájöttem, hogy nincs ebben semmi ördögösség. A Gyengénlátók Iskolájában dr. Szegedi Mártonné volt a kedvencem. Olga néni szigorú volt, de tartást adott az embernek. Neki köszönhetem, hogy már másodikos koromban felléphettem budapesti szavalóversenyeken. A többi tanáromat nem különösebben szíveltem.

A szavaidból úgy veszem ki, hogy a Gyengénlátók Iskolája nem volt a szíved csücske.

Rita: Jól látod. Hadd mondjak el egy jellemző esetet! Édesanyám mesélte, hogy valamikor a háború idején volt egy Gyöngyös nevű kutyájuk. Egy alkalommal, amikor bemenekültek az erdőbe, a kutya utánuk loholt, bebújt a szekér alá, és ott kushadt nyikoklás nélkül, míg el nem múlt a veszély. Nos, én ezt a történetet írtam le az egyik fogalmazási feladatban, amit a tanár így kommentált: „Még hogy Gyöngyös? Ilyen kutyanev nincs is!” Nagyon fájt, és ma is keserűséggel tölt el, valahányszor eszembe jut, hogy meghazudtolta a szüleimet.

Mikor kerültél át a Vakok Iskolájába?

Rita: Mint akkoriban minden gyengénlátó, ötödikes koromban. Az egészen más hangulatú iskola volt! Ott tanultam meg például, hogyan ajánljak fel, illetve fogadjak el

segítséget úgy, hogy az ne legyen megalázó a másik ember számára. Megtanultam bízni a társaimban, akár látnak, akár nem, mint ahogy azt is: az, hogy ki mennyit ér, nem azon múlik, hogy lát-e az illető, vagy sem.

A gimnáziumi tagozat ugyanolyan jó volt?

Rita: A Vakok Iskolája a 8. osztállyal véget ért. A Kőrösi Csoma Sándor gimibe vettek fel, de az orosz anyanyelvű osztályfőnököm naponta megszegényített, számárpadba ültetett, pedig akkor már oroszul leveleztem egy kamcsatkai barátnőmmel. Mértanból három egyest is kaptam, mert pontatlanul rajzoltam, az angoltanárom pedig fura figura volt. Az első három héten mást se csináltunk, mint három szó kiejtését gyakoroltuk: „a – the – this”. Összetörten három hét után iskolát váltottam.

Hol folytattad?

Rita: A Kölcsényben. Azonban egy álló éven át ott is csak vegetáltam. Tulajdonképpen Davidnek köszönhetem, hogy kigyógyultam a depresszióból.

Nocsak, ki az a David?

Rita: David egy disszidens magyar apuka és egy angol anyuka fia volt, akit hazaküldtek nyaralni a nyirádi nagyszüleihez. Mivel egy kukkot se tudott magyarul, szüksége volt valakire, aki ismert legalább néhány angol szót. A következő tanév első angol-órája azzal kezdődött, hogy a tanár megkérdezte: „Na, gyerekek, ki tudná lefordítani ezt a mondatot angolra: 'Mit csináljak?'” A néma csendet én törtem meg David kiejtését utánozva: „What shall I do?” Mindenkinék tátva maradt a szája, én meg visszanyertem valamennyit az önbizalmamból. Attól kezdve angolból és oroszból is osztályelső lettem.

És téged, Mária, hová vitt a jó szerencséd?

Mária: A Bartók Béla Zeneművészeti Szakközépiskola gimnáziumi tagozatába, az akkori zongoratanárom, Németh Tamás segítségével, aki a mai napig jó barátom. Azonban minden igyekezetem ellenére sem vettek fel zongora szakra. Ma már tudom, valóban nem voltam elég ügyes.

Rita: Úgyhogy át is tértél a fuvolázásra.

Mária: Amúgy szerettem a Konzit. A közismereti órák fénypontját Rényiné Fehér Gabriella jelentette. Gyönyörűen beszélt angolul. Fül után próbáltam őt utánozni, sokat jegyzeteltem, mert akkoriban még nem létezett pontírásos gimnáziumi nyelvkönyv. Egy szó, mint száz, beleszerettem az angolba, de más nyelvek is érdekelték. Az általános iskolai orosztanárom, Gál tanár úr sokat követelt, mindent be kellett magolni, ezért később sokat tudtam segíteni az osztálytársaimnak az oroszórákon és a dolgozatok alatt. Igen magas szintű sűgástechnikát fejlesztettem ki. Idővel rájöttem, hogy sokkal könnyebben fogadja be a fogyatékos embert a közösség, ha nemcsak kér, hanem ad is. Az, aki folyton segítséget vár, idővel terhessé válik.

Érettségi után következett a felvételi.

Rita: Én egy súlyos vasúti baleset miatt néhány évet munkával és útkereséssel töltöttem.

Mária: Nekem érettségi után sikerült bejutnom az akkor Ho Si Minh nevet viselő egri tanárképző főiskola ének-zene szakára. Tulajdonképpen a népművelés szakkal is kacérkodtam, de egy szerelem keresztülhúzta a számításaimat. A felvételire készülés

során nem jutottam tovább a 2. jobbjágytörvénynél, és pechemre a 20. századi történelemből húztam tételt. Nem éreztem jól magam a főiskolán, mert szánalmas csodabogárnak tartottak. Talán sosem volt előtte vak hallgatójuk, ezért gondolhatták úgy, hogy velem másképpen kell viselkedniük. Az utolsó csepp az volt a pohárban, amikor a tanárnő ezzel fejezte be egyik óráját: „Na, vigyék le ebédelni azt a szerencsétlent is!”

Eleged lett Egerből?

Mária: Azzal a lendülettel, ahogy kiiratkoztam Egerből, beiratkoztam az ORFI gyógymasszőr tanfolyamára – ha már nem lehetek szívsebész. Egy évnyi kemény tanulás után képesítést szereztem, majd elszegődtem a kerepestarcsai Flór Ferenc Kórházba masszörnek.

Nem inkább masszörnek, z-vel?

Mária: Mintha az egyik oktatómat hallanám: „Fiam, te nem masször vagy, hanem masszöz!” Képzavar ez a „fiam” és a „masszöz” együtt, de sebj. Nyolc éven át stroke-os betegeket rehabilitáltunk.

Hol laktál akkoriban?

Mária: A Vakok Intézetében.

Az nincs valami közel Kerepestarcsához...

Mária: Nincs bizony, de dolgozni is kellett, meg lakni is. Mellesleg élveztem a hévezést, sok barátságot kötöttem útközben.

Hát te, Rita, mihez kezdted azután, hogy felgyógyultál?

Rita: Rövid ideig munkaruha-raktáros voltam a Ganzban, majd játszónéni lettem a Tűzoltó Utcai Gyermekklinikán.

Játszónéni – az meg mi?

Rita: Játékos formában próbáltam megértetni a gyerekekkel, mi az a kórház, és mi minden történhet ott – mindezt azért, hogy ne féljenek a kezeléstől. A kórház ismeretlen, félelmetes világ volt akkoriban, sokkal inkább, mint ma. A tudás, a bizonyosság viszont nyugtatólag hat. Polcz Alaine volt a főnököm, de nemigen jöttünk ki egymással, úgyhogy nyolc év és az egyetemi diploma megszerzése után elmentem tanítani. A közelmúltban újból ajánlkoztam, ezúttal önkéntes angoltanárnak, de a klinika nem hívott vissza.

Ha jól tudom, munka mellett végeztétek el az ELTE-t.

Rita: Így igaz. De a felvételi előtt egy Rigó utcai nyelvtanfolyamon is részt vettünk, hogy felpörgessük kicsit az angolunkat. Egyébként is bárhol jobban éreztük magunkat, mint a Vakok Intézetében, igyekeztünk hát minél kevesebb időt ott tölteni. A középfokú angol nyelvvizsgát céloztuk meg.

Még a rendszerváltás előtt?

Rita: Igen, majd 1990-ben diplomáztunk. Látássérültként megengedték számunkra az egyszakos egyéni levelező képzést. Ennek köszönhetően szabadon választhattunk tanárt, sőt a 4,5 átlag fölött teljesítők négy év alatt is elvégezheték az ötéves képzést. A Madách gimiben gyakoroltunk Szentirmay Lyane-nál, aki nem rejtette véka alá a véleményét, és rengeteget lehetett tanulni tőle.

Mária: Megjegyzem, a huszonnégy fős osztály könnyedén alkalmazkodott a vak tanárjelöltekhez. Remekül ment a közös munka.

Rögtön utána tanítani mentetek?

Mária: Az Aktív Nyelvstúdiónál helyezkedtünk el, és ment minden, mint a karikacsapás. A felnőtteket sem zavarta, hogy nem látunk. Ám két év után egyszeriben bezárt a nyelviskola, mi pedig az utcán találtuk magunkat. Rengeteg állást pályáztunk meg, többek közt egy gimnáziumi tanári állást is a XV. kerületben, ám az igazgató közölte velünk: „Ez egy érettségit adó intézmény, maguknak pedig talán érettségijük sincs. Jól sejtem?”

Rita: De, mint annyiszor, most is kénytelenek voltunk talpra állni. Vállalati tanfolyamok után néztünk, és végül a Magyar Televíziónál kötöttünk ki. Közel húsz éven át tartó kapcsolatunk akkor ért véget, amikor a tévé átköltözött Óbudára, a Kunigunda utcába. A sors fintora, hogy most is van egy kis műsorgyártó csoportom – hol másutt, mint Óbudán.

Hogyan tudtok megélni maszekolásból?

Mária: Mindkettőnknek van, illetve volt állandó munkahelye is. Én 1995 óta a Vakok Általános és Szakiskolájában tanítok főállásban.

Rita: Én pedig hét éven keresztül a Gyengénlátók Iskolájában dolgoztam.

Miért hagytad ott a sulit?

Rita: Arra kértem az igazgatóhelyettest, ha lehet, hagyja szabadon a délutánjaimat, hogy jusson időm a magánóráimra. A muszáj vitt rá, mert fizetni kellett a jelzőloghitelt. Ő azonban hajthatatlannak bizonyult.

Te viszont hűségese maradtál.

Mária: Ahogy vesszük. Noha sokat dolgozom az iskolában, jó néhány tanfolyamot tartottam különböző cégeknél az iskolán kívül is. Ha nincsenek ezek az inspiráló munkák, mára alighanem beszűkül, szürke, szomorú tanár lennék. Szeretek minél több iskolától független dolgot is csinálni.

És a pedagógiai elhivatottság?

Mária: Nézd, teszem a dolgom. Utóvégre semmivel sem nehezebb jól tanítani, mint rosszul. A diákok is nagyobb kedvvel dolgoznak, ha a tanár jól érzi magát az órákon...

(Tanúsíthatom, Mária igazat mondott. Tudniillik az interjúra készülve hospitáltam a nyolcadikos osztályában. Remek hangulatú óra volt. Feszés, de nem túlfeszített tempóban folyt a munka. A négy lány és két fiú mindvégig szorgosan dolgozott, közben jókat nevetett a tanárnő és egymás poénjain. Amikor az egyik fiú rosszul mondott valamit, Mária felkiáltott: „Szívembe döftél!” Amikor pedig egy lófarkas kislány így szólt: „Tessék várni, mindjárt eszembe jut!”, a tanárnő ezzel nyugtatta: „Biztos vagyok benne.” És láss csodát, nyomban jött is a helyes válasz!)

Mária: ...Minden diákkal érdemes foglalkozni, és mindig akadnak tehetséges gyerekek, akiknek talán a megélhetést jelenti majd a nyelvtudás. Most is van egy szakiskolai tanuló, halmozottan fogyatékos fiatalember, aki alapvizsgára készül angolból. Vagy ott van az a négy szakiskolás fiú, akik néhány évvel ezelőtt, az alapvizsgáról

kijövet szeretettel körbefogtak – valósággal elvesztem a huszonéves laklik között. Mit mondjak: jólesett. De akad olyan tanítványom is, aki angol nyelvészetből készül doktorálni, és olyan is, akiből tanár lett.

Igen, Gombás Judit hozzánk járt az ELTE-re. A nem mindennapi sikerek ellenére sem tűnsz elégedettnek.

Mária: Mostanában kevés a jókedvű, elégedett tanár a közoktatásban. Az oktatáspolitikai megfoszt minket a gondolkodás és a kreativitás szabadságától. A rossz munkakörülmények dacára kötelező heti 32 órát az iskolában töltenünk. Nyomasztó, hogy egy Excel-táblázat négy oszlopában fel kell tüntetnem az órarend szerinti óráimat, helyettesítéseket, egyéni, illetve tanórán kívüli foglalkozásokat, az órára való felkészüléssel töltött időt, satöbbi. A következő munkalapon pedig mindezt részletezmem kell, és persze a jelenléti ívet sem hagyhatom kitöltetlenül. Elég az hozzá, újabban töméntelen bürokráciát zúdítanak a nyakunkba, nem beszélve arról, hogy ezentúl a tanönyvválasztásnál is megkötik a kezünket.

Lehet, hogy nem innen mész majd nyugdíjba?

Mária: Úgy érzem, újabb öt évet nem bírnék ki a közoktatásban. Belefáradtam.

Evezzünk vidámbab vizekre! Katalán nyelv. Miért pont katalán?

Rita: A zene mindkettőnk életében sokat jelent. Történt pedig, hogy 1990-ben elmentünk a csodálatos katalán szoprán, Montserrat Caballé koncertjére, a Kongresszusi Központba. A közelgő barcelonai olimpia apropóján épp egy cikksorozatot írtunk olyan világhírű katalán muzsikusokról, mint például Pablo Casals vagy José Carreras. No, gondoltuk, itt az alkalom, hogy interjút készítsünk Montserrat Caballéval. Beálltunk az autogramkérők hosszú sorába. Valamikor éjfél tájban végre beléptünk az öltözőbe, és ott volt előttünk a lenyűgöző művésznő. Megkérdeztük tőle, meginterjúvolhatnánk-e másnap, mire azt válaszolta, jobb lenne most rögtön, mert reggel hatkor indul a gépe. Tátva maradt a szánk, de természetesen nem éltünk vissza a nagylelkűségével. Ekkor egy fényképére felírta az irodája címét, hozzátéve, hogy ha Barcelonában járunk, bármikor készséggel áll a rendelkezésünkre.

Elkészült az interjú?

Mária: Nem, de nem is ez a lényeg. Felemelő érzés volt, hogy egy ekkora világsztár komolyan vett bennünket. Ez adta az ötletet, hogy kedvességét az anyanyelvén köszönjük meg, azaz katalánul. Igen ám, de hogyan? Ekkor kedves angoltanárunkhoz, Asbóth Lászlóhoz fordultunk, aki beajánlott minket Faluba Kálmán tanár úr speckolljára. Két évig jártunk hozzá kicsit kívülállóként, hiszen a többiek mind neolatin szakosok voltak.

És hipp-hopp megtanultatok katalánul.

Rita: Ha nem is hipp-hopp, de valamennyire igen. Olvasás, fordítás – Faluba tanár úr hagyományos módszerekkel tanított, de mégis megtanította beszélni a diákjait.

Hogyhogy?

Mária: Az olvasottakat mindig szóban is össze kellett foglalnunk. Ha hiszed, ha nem, heti egyszer másfél órában, félévnyi katalántanulás után jobban beszéltünk katalánul, mint azok a tanítványaink, akik ugyanakkor kezdték az angolt, amikor mi a katalánt. Pedig ők heti kétszer annyi órában tanultak angolul.

Rita: Ugyanakkor módszertani szempontból is sokat profitáltunk. A saját bőrünkön tapasztaltuk, hogy a nyelvtani-fordításos módszer jól ötvözhető a kommunikatív szemlélettel. Újra kellett gondolnunk mindazt, amit az egyetemen tanultunk, hogy megtaláljuk a korai sikerélményhez vezető utat. Rájöttünk például, hogy érdemes a két nyelv közötti hasonlóságokból kiindulni; ebben óriási segítséget nyújthat a mára divatjamúlt fordítás. Látnivaló volt az is, hogy szoros összefüggés van az óraszám és a célravezető módszer között. Sem a magas óraszám, sem a kommunikatív nyelvoktatás erőltetése önmagában nem üdvözít. Mint ahogy az sem mellékes, mi a tanulók célja az idegen nyelvvel. Előfordul persze, hogy valóban a kommunikatív módszer működik a leghatékonyabban.

Mária: Mindamellet tény, hogy a heti egy nyelvóra semmire sem elegendő. Főleg nem egy szakiskolában. Márpedig az új tanterv szerint a szakiskolás diákoknak heti egy nyelvórával kell beérniük. Ennek semmi értelme, ennyi erővel akár kávézgatással is elüthetnénk az időt. A katalánban elért sikerünk titka éppen az volt, hogy Faluba tanár úr a nyelvi tudatosságra épített, manapság viszont a diák sokszor éveken át úszik az árral. A kommunikatív tanítás komoly módszertani alapokra kell hogy épüljön, és szerintem csupán különleges esetekben, speciális célokra volna szabad alkalmazni.

Az ELTE után a Corvinus Egyetemre is jártatok.

Mária: Angol–magyar szakfordítói és tolmácsdiplomát szereztünk. Azért iratkoztunk be a Corvinusra, mert szerettünk volna belekóstolni más tudományokba is, például a közgazdaságtanba és annak terminológiájába.

Megérte?

Rita: Feltétlenül. Rengeteget tanultunk.

De ti még ezzel sem értétek be. Irány a doktori program! Mondjátok, honnan ez a nyughatatlanság?

Rita: Nézd, mi nem engedhetjük meg magunknak a lustálkodást. Nem lehetünk egyszerre lusták is, meg vakok is. Muszáj előre menekülnünk.

Mária: A nyelvpedagógiai doktori iskolába azért jelentkeztünk, mert szerettük volna megvizsgálni, hogyan lehetne beépíteni a nyelvtanárképzésbe a fogyatékoság témakörét. Az évek alatt összegyűlt pozitív és negatív tapasztalatainkat akartuk átadni a diákoknak, de a tanároknak is, akiknek – mi tagadás? – fogalmuk sincs, mihez kezdjenek a fogyatékosokkal.

Rita: Csakhamar kiderült azonban, hogy valamilyen okból nem vagyunk szívesen látott hallgatók a programban. „Azért, mert ti vakok vagytok, ne higgyétek, hogy többet engedhettek meg magatoknak, mint a látók!” – rivallt ránk egyik tanárunk. Megdöbbsentünk, majd úgy döntöttünk, nem érdemes egy olyan konzervatív szemléletű programban részt vennünk, ahol nem a csapatépítés dominál. Sajnálattal jeleztük hát, hogy nem kívánjuk folytatni a programot. Ők meg sajnálkozva vették tudomásul a döntésünket, de nem kérdeztek rá a miértre.

Mi volt a következő állomás?

Rita: Az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolája, ahol 2011-ben szereztük meg az abszolutóriumot. Közben elnyertünk egy hat hónapos Fulbright-ösztöndíjat a Berkeley Egyetemre, ahol két kurzust hallgattunk: egyik több újat adott, mint a másik. A „Disa-

bility in Fiction” című kurzus azt tárgyalta, önkéntelenül is hogyan szívjuk magunkba az előítéleteket, melyektől csak akkor szabadulhatunk meg, ha szorongásainkat, félelmeinket megtanuljuk kimondani.

Mária: A „Disability Memoir” című kurzuson viszont fogyatékos írók önéletrajzi műveit elemeztük. Ezek a memoárok vázolták, hányféleképpen lehet érzékelni a környezetünket, miként lehet megváltoztatni a szemléletünket. Nem véletlenül szerepel ez a kurzus az Egyesült Államok számos egyetemének kurzuskínálatában. Ne arra törekedj, hogy beleképzeld magad a fogyatékos ember életébe, hanem próbáld inkább minél részletesebben megismerni a mindennapjait! Ehhez nyújt nélkülözhetetlen támaszt az úgynevezett fogyatékoságmemoár. Egy Brenda Jo Brueggemann nevű hallássérült és egy Georgina Kleege nevű vak egyetemi oktató *Úszunk az árral* című közös tanulmánya például arról szól, milyen nehéz többségi tanítási környezetben helytállni fogyatékos diákként, noha tanárként sem mindig könnyű. A tanárok vajmi keveset tudnak arról, hogyan érzékelik a világot a fogyatékosok. Ebből következően a rájuk bízott diákok keveset profitálnak a tanultakból, hiszen nem kapnak olyan feladatokat, amelyeket különösebb kiszolgáltatottság nélkül el tudnának végezni!

Rita: Ideje végre tudomásul venni, hogy létezőnk, sőt mi volnánk a földkerekség legnagyobb kisebbsége. Az oktatáspolitikának Magyarországon is komoly lépésekre kell rászánnia magát, nem csukhatja be a szemét.

Mármost hogy jön ide a nyelvoktatás?

Mária: A fogyatékoság kérdése a nyelvoktatásban is fel-felbukkan. Már az 1970-es években is készült olyan nyelvkönyv, amely foglalkozik ezzel a témával.

Rita: A baj csak az, hogy a nyelvtanárok éppoly felkészületlenek e tekintetben, mint ahogy a többi tanár is. Én minden jövőendő tanárnak melegen ajánlom egy fogyatékosággal kapcsolatos kurzus elvégzését.

Jó, de ki állítaná össze a szükséges szakirodalmat?

Rita: A kérdéskörnek tengernyi szakirodalma van. Berkeley-ben is több évtizedes hagyományra tekint vissza. Egyébiránt az egész várost áthatja egyfajta befogadó szemlélet, ami miránk is frissítően hatott. Nem kell újra felfedezni a spanyolviaszt – a berkeley-i tapasztalatokat itthon is átvehetnék. Mi szívesen átadjuk mindazt, amit ott tanultunk, tapasztaltunk.

Hazajöttetek Berkeley-ből. Mi történt azután?

Mária: Folytattuk a doktori programot, közben tartottunk egy kurzust pedagógia szakos hallgatóknak. Ennek keretében 15 irodalmi művet és néhány filmet elemeztünk a fogyatékoság mesebeli megjelenésétől a reklámfilmekig. A résztvevőkből eleinte harapófogóval kellett kihúzni a szót, majd ahogy oldódott a légkör, úgy merték egyre jobban megfogalmazni az ezzel kapcsolatos gondolataikat, félelmeiket, kétélyeiket.

Mikorra lesz kész a disszertációtok?

Rita: Emberi számítás szerint 2015-re. Mária a fogyatékoság zenei megjelenésével foglalkozik, én pedig az irodalmi ábrázolásokat kutatom. No persze – mint minden másban – itt is megosztjuk egymás között a munkát, kritikus szemmel segítjük egymást.

Mi lesz azután, hogy megszerezték a doktori fokozatot?

Mária: Ki tudja? Szívesen tanítanánk a felsőoktatásban. A fogyatékoság témaköre kézenfekvő, de a magyar és angol nyelvű értekező próza oktatása sem állna távol tőlünk. A kérdés csupán az: bíznak-e bennünk.

Az interjú ezen a ponton véget ért. Búcsúzáskor kezembe nyomtak egy katalán elbeszéléseket tartalmazó kötetet, benne Mária és Rita két-két fordításával. Ajándékba kaptam továbbá egy duplacédét, amelyen vak és látó muzsikusok közös hangversenyének felvétele hallható 2007-ből, az esélyegyenlőség évéből. Ők ketten nem csak a hangversenyt hozták tető alá (hozzáteszem: nem az egyetlen az évek során) – az egyik műsorközlő Rita volt, Mária pedig több dalt is elénekelt. Az egyiket Markovics Erikával, a Magyar Állami Operaház magánénekesével – meg nem tudtam volna mondani, ki közülük a profi, és ki az amatőr.

Végezetül hadd idézzek egy történetet a cédéhez mellékelte fülszövegből, Zobóki Gábor tollából:

A 90-es évek elején Itzhak Perlmann jött Budapestre az Izraeli Filharmonikusokkal. Óriási felhajtás, biztonsági emberek hadserege a Budapesti Kongresszusi Központban és körülötte, 100 diákkal vártunk a kordonon kívül a bejutásra, és úgy döntöttünk, fél 8 után 7 perccel „áttörünk”. Rohantunk a kordont átlépve a karzati szélső ajtóig, utánunk a smasszerek, s talán ha néhányan bejutottunk. Két lány topogott kezükben jeggyel az ajtón belül, akikről számomra nem derült ki, hogy miért nem ülnek le azonnal. Egy pillanat alatt ráéreztek, hogy bajban vagyok. Gyorsan a helyükre engedtek és indult a Csajkovszkij-hegedűverseny. Nos, ez a két lány Flamich Mária és Hoffmann Rita voltak.

Lám, mire képesek a nyelvtanárok?

MŰHELYTITKOK

Összehasonlító nyelvtani sorozat

BUDAI LÁSZLÓ

Az angol igeneves szerkezetek magyar megfelelői

Valószínű, *hogy* a *hogynak* a világ minden vagy a legtöbb nyelvében van valamilyen megfelelője. Az tény, *hogy* az iskoláinkban tanított főbb európai nyelvekben van *che, dass, que, that, como*. Statisztikát ugyan nem készítettünk, de lehet, *hogy* mi, magyarok túlzásba visszük a *hogy* használatát. Nem is tudom, *hogy* mi lenne velünk, *hogyha* a *hogy* kivesszrne a nyelvünkéből. Az előző mondat ugyan nem lenne rosszabb nélküle.

Hagyjuk a különféle idegen nyelveket, és korlátozódjunk csak a magyar anyanyelv-re és az angol nyelvre! Az angoltanár minden statisztika nélkül is tudja, hogy a *hogy* hatására túl gyakran használják tanítványaink a *that* kötőszót akkor is, amikor nem kellene. Bognár József kolléga annak idején minden szeptemberben felmérte az angol szakos gólyák angol nyelvi tudását magyarról angolra fordítással. Előszeretettel tűzdelte tele a feladatokat az angolban igeneves szerkezeteket igénylő *hogy* kötőszós magyar mellékmondatokkal. Az egyik pécsi konferencián meg is osztotta velünk tapasztalatait, külön kiemelve, hogy az elsőéves hallgatók a magyar anyanyelv hatására 'telehogyozzák' az angol nyelvet. Hogy a *hogy* által indukált fölösleges *thatek* okaira rávilágíthassunk, és tudatosításukkal számukat a minimálisra csökkenthessük, állítsuk egymás mellé az angol igeneves szerkezeteket és magyar megfelelőiket. Csak külön haszon, ha megfigyeléseink és eredményeink a *hogy/that*-problematikán felül is használhatóak az angol nyelv tanításában.

Kisebb nehézségek

1. Az angolban az *if* (vagy a *whether*) kötőszót kell választani, ha a magyar mellékmondatban a *hogy* után egy *-e* szócska is kapcsolódik az állítmányhoz. A *hogy* el is maradhat:

Azt kérdezte, (hogy) segítsen-e.

Nem tudom, (hogy) nős-e.

He asked if he should help.

I don't know whether he's married.

2. A magyar mellékmondatban levő kérdőszót mindig megelőzheti a *hogy* kötőszó, bár el is hagyható. A *that* azonban nem állhat kérdőszó előtt:

Mondd meg, (hogy) hol laksz!

Nem láttuk, (hogy) ki beszél.

Tell me where you live.

We couldn't see who was speaking.

A főnévi igenevet megelőző kérdőszó előtt sem állhat *that*:

Nem tudom, (hogy) melyiket válasszam. I don't know which (one) to choose.

3. A következő kérdéstípus angolra fordításában a magyar főmondat kérdőszava elmarad:

Mit gondolsz, (hogy) miért nem jött haza? Why do you think he didn't come home?

Mit gondolsz, (hogy) mi ez? What do you think this is?

Az igeidős mondatok átalakítása igeenes mellékmondatokká

Az igazi nehézséget azok az angol mondatok jelentik a magyar anyanyelvű tanulók számára, amelyeknek a mellékmondatában nem ragozott ige, hanem igenév szerepel. Hogy az igeenes mellékmondatokkal meg tudjunk birkózni, először az igeenevet kell megismernünk.

Az angol grammatikákban hagyományosan háromféle igenév szerepel: főnévi igenév (Infinitive), melléknévi igenév vagy participium (Participle) és gerundium (Gerund). A két utóbbi igeenevet gyakran egy név alatt tárgyalják. A több mint ezer oldalas Quirk et al. (1979: 135) mind a kettőt participiumnak tekinti: "In this book we shall disregard the distinction between gerund and participle, classing the *-ing* items [...] as PARTICIPLES." A nyelvkönyvek egyszerűen csak '-ing-form'-ról beszélnek. A nyelvtanulás szempontjából valóban célszerűbb a két igeenevet egybevonni. Mi az *ing*-es nevet adjuk a két igenévnek.

A legfontosabb tudnivaló: valamennyi igeidős (Tensed) angol mondat átalakítható igeenes mellékmondatokká.

A) A cselekvő mondatok átalakítása igeenes mellékmondatokká:

AZ ÁTALAKÍTANDÓ MONDAT			
Mr Lee / He teaches them English.			
<i>Mr. Lee / Ő tanítja nekik az angolt.</i>			
Alany	Állítmány	Többi mondatrészt	
Mr Lee / He	teaches	them English.	
1. FŐNÉVI IGEENES MELLÉKMONDAT			
[VNacc to inf] / [V to inf]*	Mr Lee / him	to teach	them English
[VNacc inf]	Mr Lee / him	teach	them English
2. ING-ES MELLÉKMONDAT			
[VNacc -ing] / [V -ing]*	Mr Lee / him	teaching	them English
[VNposs -ing]	Mr Lee's / his	teaching	them English
[VNnom -ing]	Mr Lee / he	teaching	them English

* A [V **to** inf] és a [V **-ing**] esetében az igeenes mellékmondat alanyoszlopa elmarad, mert azonos a főmondat és az igeenes mellékmondat alánya.

Megjegyzések:

1. A [V **to** inf], [VN **to** inf], [VN inf] = **to** nélküli főnévi igenév, [V **-ing**], [VN **-ing**] az igeenes mellékmondatot vonzó igék jelei a Hornby-féle (2000) szótárban. V = az igeenevet vonzó ige, N = az igenév főnévi/névmási logikai alánya.

2. Mivel az igenevek főnévi és névmási logikai alanya nem egyformán viselkedik, a táblázatokban vagylagosan (/) *főnévi és névmási alanyt* szerepeltetünk. Az acc [= accusative (tárgyeset): *me, you, him, her, it, us, them*], poss [= possessive (birtokos névmás): *my, your, his, her, its, our, their*], nom [= nominative (alanyeset): *I, you, he, she, it, we, they*] kiegészítő rövidítések az N (mint főnévi névmás) alakjaira vonatkoznak.

A poss jelenthet birtokos esetet is ('s / '). Birtokos esete csak olyan főnévi (logikai) alanynak lehet, amelyet egyébként is elláthatunk birtokos raggal. A mai angolban a birtokos ragja általában elmarad, és minden főnév *változatlan alakban* szerepel az igenevek logikai alanyaként.

3. Ha a szavakat a jó szótárakban (például Hornby) megadott vonzatukkal vagy vonzataikkal együtt rögzítjük és sajátítjuk el, az igenevekkel kapcsolatos legfőbb feladatokat már meg is tudjuk oldani az előző táblázat segítségével. Mivel az igenév fajtáját megadja a szótári jel, csak a névmási logikai alany esetét kell meghatároznunk, *a többi mondatrész pedig mindig változatlan marad az igenév után.*

4. Lássunk egy-egy példát a lehetséges főmondatokra:

a) The parents **wanted** + [Nacc **to** inf]: Mr Lee / him **to teach** them English.
A szülők azt akarták, hogy Mr. Lee / ő tanítsa nekik az angolt.

b) **Would you like** + [to inf]: **to come** with us?
Szeretnél velünk jönni?

c) The headmaster **let** + [Nacc inf] Mr Lee / him **teach** them English.
Az igazgató megengedte, hogy Mr. Lee / ő tanítsa nekik az angolt.

d) We **saw** + [Nacc **-ing**]: Mr Lee / him **teaching** them English.
Láttuk, amint Mr. Lee / ő tanítja nekik az angolt.

e) My friend **stopped** + [V **-ing**]: **smoking**.
A barátom abba hagyta a dohányzást.

f) She **enjoys** + [Nposs **-ing** / Nacc **-ing**]: Mr Lee(?) / his/him **teaching** them English.
Tetszik neki, hogy Mr. Lee / ő tanítja nekik az angolt.

g) [Nnom **-ing**]: Ez az okhatározói mellékmondat általában megelőzi a főmondatot.
A szerkezet neve angolul: Nominative Absolute.

Mr Lee / He **teaching** them English, everybody knows everything.

Mínthogy/Mivel(hogy) Mr. Lee / ő tanítja nekik az angolt, mindenki tud mindent.

Mivelhogy az angol igeneves mellékmondatok magyar megfelelői többnyire a *hogy* kötőszóval kezdődnek, érthető az anyanyelv csábítása a 'hogyzásra', pontosabban a 'thatezésre'.

5. A fentebbi b) és e) ponttal, azaz a [V **to** inf] és a [V **-ing**] igékkal nem foglalkozunk. Ha a szótárból – akár a nyomtatottból, akár a fejben levőből – tudjuk, hogy az adott ige mellett melyik igenév szerepel, az igenév alakja már nem okozhat gondot, a mondat többi része pedig változatlan marad az igenév után. Leginkább a [to inf] az, amelynek a magyarban is főnévi igenév felel meg [It's beginning **to rain**. (*Kezd esni az eső.*)]; az [-ing] viszont már lehet főnévi igenév vagy -ás, -és végű főnév, vagy mellékmondat is a magyarban: She has never liked **swimming**. (*Sohasem szeretett úszni.*) He has given up **smoking**. (*Abba hagyta a dohányzást.*) I suggested **going** in my car. (*Azt javasoltam, hogy az én kocsimmal menjünk.*) Külön feladatot jelent a két igenév jelen-

tésének az elkülönítése, ha egy ige után mind a kettő állhat. A magyar nyelv itt is segíthet. Például a *go on* [V **to** inf] vagy [V **-ing**] esetében: She **went on** to talk about her accident. (*A továbbiakban a balesetéről beszélt.*) She **went on** talking about her accident. (*Továbbra is a balesetéről beszélt.*)

6. Ha például a *There is a war between the two countries* mondatot akarjuk átalakítani igeneves szerkezetűvé, a *there* lesz a logikai alany: *there to be a war between the two countries*.

Például az [N **to** inf] képlettel: We **don't want** there **to be** a war between the two countries. (*Nem akarjuk, hogy háború legyen a két ország között.*)

B) A szenvedő szerkezetű mondatok a fentiekhez hasonló módon alakíthatók át igeneves mellékmondatokká:

AZ ÁTALAKÍTANDÓ MONDAT			
They are taught English by Mr Lee. <i>Nekik Mr. Lee / ő tanítja az angolt.</i>			
Alany	Állítmány	Többi mondatrész	
They	are taught	English by Mr Lee.	
1. FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT			
[VNacc to inf] / [V to inf]*	them	to be taught	English by Mr Lee
2. ING-ES MELLÉKMONDAT			
[VNacc -ing] / [V -ing]*	them	being taught	English by Mr Lee
[VNposs -ing]	their	being taught	English by Mr Lee
[VNnom -ing]	they	being taught	English by Mr Lee

* A [V **to** inf] és a [V **-ing**] esetében az igeneves mellékmondat alanyoszlopa elmarad, mert azonos a főmondat és az igeneves mellékmondat alanya.

AZ ÁTALAKÍTANDÓ MONDAT			
English is taught to them by Mr Lee. <i>Az angolt Mr. Lee / ő tanítja nekik.</i>			
Alany	Állítmány	Többi mondatrész	
English	is taught	to them by Mr Lee.	
1. FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT			
[VNacc to inf] / [V to inf]*	English	to be taught	to them by Mr Lee
2. ING-ES MELLÉKMONDAT			
[VNacc -ing] / [V -ing]*	English	being taught	to them by Mr Lee

* A [V **to** inf] és a [V **-ing**] esetében az igeneves mellékmondat alanyoszlopa elmarad, mert azonos a főmondat és az igeneves mellékmondat alanya.

Az igenevek egyéb alakjai

1. Az igeneveknek eddig az egyidejűséget vagy az utóidejűséget kifejező cselekvő és szenvedő alakjaival találkoztunk. A főmondat állítmányának az idejéhez viszonyított egyidejűség és utóidejűség a következő igenévi alakokkal fejezhető ki:

	EGYIDEJŰ/UTÓIDEJŰ	
	CSELEKVŐ	SZENVEDŐ
FŐNÉVI IGENÉV	to give	to be given
ING-ES IGENÉV	giving	being given

A szenvedő igevevek blokkjai tehát:

A főnévi igenév esetén: **(to) be —en** (—en = Az ige 3. szótári alakja)

Az ing-es igenév esetén: **being —en**

2. Az igevevek a főmondat állítmányának az idejéhez viszonyított előidejűséget is ki tudják fejezni a **to have —en**, illetve a **having —en** blokkok segítségével. Mind a két blokk jelentése: ELŐBB (a főmondat állítmányának az ideje előtt).

Csúsztassuk az előidejűség blokkjába a szenvedő blokkját:

Előidejű: **to have —en** **having —en**
 ↑ ↑
Szenvedő: **be —en** **be —en**

	ELŐIDEJŰ	
	CSELEKVŐ	SZENVEDŐ
FŐNÉVI IGENÉV	to have given	to have been given
ING-ES IGENÉV	having given	having been given

She was happy for her son **not to have had** an accident.

*Örült, hogy a fia **nem szenvedett** balesetet.*

He admitted **having done** wrong.

*Beismerte, hogy rosszat **tett**.*

I'm happy **to have been invited** to the birthday party.

*Örülök, hogy **meghívtak** a születésnap partira.*

Her parents resented **not having been invited** to the wedding.

*A szülei rossz néven vették, hogy **nem hívták meg** őket az esküvőre.*

3. A főnévi igenév folyamatosságot is ki tud fejezni a következő blokkal azoknak az igéknek az esetében, amelyeknek egyébként is lehet folyamatos igeidejük: **(to) be —ing**

Csúsztassuk az előidejűség blokkjába a folyamatosság blokkját:

Előidejű: **to have —en**
 ↑
Folyamatos: **be —ing**

	EGYIDEJŰ/UTÓIDEJŰ	ELŐIDEJŰ
	FŐNÉVI IGENÉV	to be waiting

She was heard **to be singing** in the bathroom.

*Hallották, hogy a fürdőszobában **énekel**.*

They're said **to have been waiting** for a long time.

*Azt mondják, hogy **sokáig vára**koztak.*

4. Az angol igenevek hagyományos táblázata tanári használatra:

	INFINITIVE		PARTICIPLE/GERUND	
	Active	Passive	Active	Passive
Present	to —	to be —en	—ing	being —en
Perfect	to have —en	to have been —en	having —en	having been —en
Present, Continuous	to be —ing			
Perfect, Continuous	to have been —ing			

Past Participle: **—en****Tárgyeset főnévi igenévvél**

A tárgyeset főnévi igenévvél (Accusative with the Infinitive) talán a leggyakoribb főnévi igeneves mellékmondat *to*-val [Nacc **to** inf] vagy *to* nélkül [Nacc inf].

1. Tárgyeset *to*-val álló főnévi igenévvél:

Az [Nacc **to** inf] típusú főnévi igeneves mellékmondatot igénylik az *akarátávitel* fokozatait (az óhajtól a parancsig) kifejező igék. A főnévi igeneves mellékmondat magyar megfelelőjében *hogy* kötőszó és *felszólító módbeli igealak* található.

Tulajdonképpen itt kétféle szerkezetről van szó. Kérdés, hogy az igenév előtt álló tárgyeset a főmondat igéjének a tárgya-e (és egyben az igenév logikai alanya), vagy csak az igeneves mellékmondat logikai alanya. A gyakorlat szempontjából ugyan nincs jelentősége a kétféle szerkezet megkülönböztetésének, de azt kívánjuk bemutatni, hogy a magyar anyanyelv segítségével ezt a feladatot is egyértelműen meg tudjuk oldani.

Amennyiben a magyar főmondatba kerül a tárgyesetet kifejező nyelvi egység, akkor a főmondatához tartozó tárgyról és az igenév logikai alanyáról van szó:

FŐMONDAT	TÁRGYESET	FŐNÉVI IGENÉV...
He asked	← his son →	to lock the door.
<i>Arra kérte a fiát,</i>		hogy zárja be az ajtót.
He encouraged	← his friend →	to apply for the job.
<i>Arra bátorította a barátját,</i>		hogy pályázza meg az állást.
The mother enticed	← the child →	to eat something.
<i>Az anya rávette a gyereket,</i>		hogy egyen valamit.
She compelled	← her daughter →	to get married.
<i>Arra kényszerítette a lányát,</i>		hogy menjen férjhez.

Amennyiben a magyar mellékmondatba kerül az angol tárgyesetet kifejező nyelvi egység, akkor a főnévi igenév logikai alanyáról van szó:

FŐMONDAT	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT	
	TÁRGYESET	FŐNÉVI IGENÉV...
She desires	her son →	to go home at once.
<i>Azt kívánja,</i>	hogy a fia azonnal menjen haza.	

FŐMONDAT	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT	
	TÁRGYESET	FŐNÉVI IGENÉV...
They urged	the parents →	to stay with them.
<i>Szorgalmazták,</i>	hogy a szülők maradjanak velük.	
The boy wished	his father →	to buy him a car.
<i>A fiú azt kívánta,</i>	hogy az apja vegyen neki egy kocsit.	
I want	the children →	to help their parents.
<i>Azt akarom,</i>	hogy a gyerekek segítsenek a szüleiknek.	

2. A *szellemi tevékenységet* kifejező igék után a tárgyesetet a *to be* vagy a *to have* főnévi igeneve követi. Ezen igék után *that* kötőszós mellékmondat is lehetséges. A magyar *hogy* kötőszós mellékmondatban az ige kijelentő módban van.

FŐMONDAT	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT	
	TÁRGYESET	FŐNÉVI IGENÉV...
I believed	him	to be a foreigner.
	that he was a foreigner.	
<i>Azt hittük,</i>	hogy külföldi.	
He discovered	his friend	to have a lot of money.
	that his friend had a lot of money.	
<i>Rájött,</i>	hogy a barátjának sok pénze van.	

3. [Nacc inf] (= Tárgyeset *to*-nélküli főnévi igenévvvel) szerepel a fizikai érzékelést/észlelést kifejező igék után:

FŐMONDAT	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT	
	TÁRGYESET	FŐNÉVI IGENÉV...
I saw	the black cat	climb the tree.
<i>Láttam,</i>	hogy a fekete macska felmászott a fára.	
We heard	their daughter	sing in her room.
<i>Hallottuk,</i>	hogy a lányuk a szobájában énekelt.	

4. [Nacc inf] szerepel a *műveltető have* és *make*, valamint a *megengedő let* után is:
 I **will have** | her | iron my shirts. *Ki fogom vele vasaltatni az ingeimet.*
 The dog **made** | the child | cry. *A kutya megrikatta a gyereket.*
 She **let** | her daughter | go to the concert. *Elengedte a lányát a koncertre.*

Alanyeset főnévi igenévvvel

A tárgyeset főnévi igenévvvel szerkezetből lesz az alanyeset főnévi igenévvvel (Nominative with the Infinitive) a következő műveletek segítségével:

- Az igenév logikai alanya átveszi a főmondat alanyának a szerepét.
- A főmondat állítmánya szenvedőbe kerül, és ha szükséges, egyeztetjük az alany személyével és/vagy számával:

CSELEKVŐ	SZENVEDŐ
He asked his son to lock the door.	His son was asked to lock the door.
<i>Arra kérte a fiát, hogy zárja be az ajtót.</i>	<i>Arra kérték a fiát, hogy zárja be az ajtót.</i>
We believed her to be a foreigner.	She was believed to be a foreigner.
<i>Azt hittük, hogy külföldi.</i>	<i>Azt hitték, hogy külföldi.</i>
I saw him climb through the window.	He was seen to* climb through the window.
<i>Láttam, hogy bemászott az ablakon.</i>	<i>Látták, hogy bemászott az ablakon.</i>
The dog made the child cry.	The child was made to* cry.
<i>A kutya megríkatja a gyereket.</i>	<i>Megríkatják a gyereket.</i>

* A szenvedő szerkezetben a főnévi igenév elé ki kell tenni a *to* szócskát.

Vélemények kifejezése főnévi igeneves szerkezettel

1. A logikai alany nélküli főnévi igeneves szerkezet [**to** inf] tartalmáról *bármire érvényes (melléknévi vagy főnévi csoporttal kifejezett) véleményt* mondhatunk:

To learn foreign languages | is | important. *Idegen nyelveket tanulni* | fontos.

To pass the examination | will be | very difficult. *A vizsgát letenni* | lesz | nagyon nehéz.

Mivel az angol mondat lehangsúlyosabb része a vége, az alanyként szereplő főnévi igeneves szerkezet általában a mondat végére kerül. Az *it* a hiányzó, a hátradobott alany pótolja.

VÉLEMÉNY		MELLÉKMONDAT
<i>Fontos, Nagyon nehéz lesz Nagy élvezet volt Szégyen,</i>		<i>hogy idegen nyelveket tanuljunk. letenni a vizsgát. nézni a meccset. hogy valaki nem olvas könyve(ke)t.</i>
It + BE	MELLÉKNÉVI CSOPORT	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT
It is	important	to learn foreign languages.
It will be	very difficult	to pass the examination.
It + BE	FŐNÉVI CSOPORT	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT
It was	a great joy	to watch the game.
It is	a shame	not to read books.

2. Melléknévi vagy főnévi csoporttal kifejezett vélemény a *személyhez kötött* főnévi igeneves mellékmondat tartalmáról:

VÉLEMÉNY		MELLÉKMONDAT
<i>Fontos, Nagyon nehéz lesz Nagy élvezet volt a számomra Szégyen,</i>		<i>hogy idegen nyelveket tanuljunk. letenned a vizsgát. a meccset nézni. hogy a tanulók nem olvasnak könyve(ke)t.</i>
It + BE	MELLÉKNÉVI CSOPORT	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT
It is	important	for us to learn foreign languages.
It will be	very difficult	for you to pass the examination.

It + BE	FŐNÉVI CSOPORT	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT
It was	a great joy	for me to watch the game.
It is	a shame	for the students not to read books.

3. A főnévi igenévvel kifejezett cselekvést és végrehajtóját minősíti a melléknév kétféle szerkezetben. A második változatban a főmondat alánya az igenév logikai alánya lesz *of* prepozícióval, eredeti helyét pedig az *it* foglalja el. Magyarul nem tudunk különbséget tenni a két változat között. A magyarban a melléknév helyett elvont főnév vagy melléknév + *dolog* szerepel, és visszatérő szó az alanya vonatkozó *részéről*:

ALANY + BE	MELLÉKNÉVI SZÓSZERKEZET	
	MELLÉKNÉV	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT
Your son was	careless	to drive so fast.
It was	careless	of your son to drive so fast.
Gondatlanság volt a fiad részéről, hogy olyan gyorsan hajtott.		
He was	thoughtless	to forget your birthday.
It was	thoughtless	of him to forget your birthday.
Figyelmetlenség volt a részéről, hogy elfelejtette a születésnapodat.		
Daniel was	brave	to save his friend.
It was	brave	of Daniel to save his friend.
Bátor dolog volt Dániel részéről, hogy megmentette a barátját.		

Ha a második változat első oszlopát töröljük, és a *how* szót a melléknév elé tesszük, felkiáltó mondatokat kapunk:

How careless of your son to drive so fast!

Micsoda gondatlanság a fiad részéről, hogy olyan gyorsan hajt!

How thoughtless of him to forget your birthday!

Micsoda figyelmetlenség a részéről, hogy elfelejti a születésnapodat!

How brave of Daniel to save his friend!

Milyen bátor dolog Dániel részéről, hogy megmenti a barátja életét!

Érzelmek kifejezése főnévi igeneves szerkezettel

1. A főnévi igeneves mellékmondatral kifejezett cselekvés vált ki az alanyból a melléknév által megnevezett érzelmet, vágyat:

ALANY + BE	MELLÉKNÉVI SZÓSZERKEZET	
	MELLÉKNÉV	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT
I'm	pleased	to meet them.
Örülök, hogy találkoztam velük.		
I'm	sorry	to be giving you so much trouble.
Sajnálom, hogy oly sok gondot okozok neked.		
She was	eager	to make her children happy.
Az volt a vágya, hogy boldoggá tegye a gyerekeit.		

2. Másokkal kapcsolatos események váltanak ki érzelmet, vágyat a mondat alanyából:

ALANY + BE	MELLÉKNÉVI SZÓSZERKEZET	
	MELLÉKNÉV	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT
The boy is	anxious	for his parents to come home.
<i>Alig várja a fiú, hogy hazajöjjenek a szülei.</i>		
She is	eager	for her mother to see the baby.
<i>Alig várja, hogy az anyja láthassa a babát.</i>		
We're	glad	for them to have met their son.
<i>Örülünk, hogy találkoztak a fiukkal.</i>		

3. Az alábbi modell igéi azt mondják meg, hogy a főnévi igeneves mellékmondat (a tulajdonképpeni alannyal) kifejezett tartalom milyen *érzelmi hatást* gyakorol a tárgy-ként szereplő személy(ek)re:

IT + IGE	TÁRGY	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT
It surprised	the students	to meet their teacher in a pub.
<i>Meglepte a tanulókat, hogy egy pubban találkoztak a tanárukkal.</i>		
It bores	me	to do the same thing over and over.
<i>Untat, hogy újra meg újra ugyanazt kell csinálnom.</i>		

Párhuzamos sablonok a két nyelvben

Az anyanyelv ismétlődő elemei az idegen nyelvi szerkezet megértéséhez és memorizálásához biztos támpontokat jelentenek.

1. Az alábbi, főnévi igenevet [to inf] tartalmazó szerkezetekben az alany vagy még nem képes, vagy már képes a főnévi igenév által megnevezett cselekvés végrehajtására. A főnévi igenevet felszólító módbeli igealakokkal fordítjuk magyarrá:

<i>Túl(ságosan) fiatal a gyerek ahhoz, hogy iskolába menjen.</i>		
<i>Túl(ságosan) alacsony vagy ahhoz, hogy elérd az almát.</i>		
ALANY + BE	TOO + MELLÉKNÉV	FŐNÉVI IGENÉV...
The child is	too young	to go to school.
You are	too short	to reach the apple.

<i>A fiú elég(gé) erős ahhoz, hogy átússza a folyót.</i>		
<i>Elég(gé) gazdag vagyok ahhoz, hogy két kocsit vegyek.</i>		
ALANY + BE	MELLÉKNÉV + ENOUGH	FŐNÉVI IGENÉV...
The boy is	strong enough	to swim across the river.
I'm	rich enough	to buy two cars.

2. Az alábbi, főnévi igenevet tartalmazó szerkezetekben [for Nacc to inf] a főnévi igenév alanya vagy még nem képes, vagy már képes boldogulni a főmondat alanyával, annak megnevezett tulajdonsága miatt. A főnévi igenevet felszólító módbeli igealakokkal fordítjuk magyarrá:

A leves túl(ságosan) hideg ahhoz, hogy megegyed. Ez a vers túl(ságosan) nehéz ahhoz, hogy lefordítsuk.		
ALANY + BE	MELLÉKNÉV	ALANYOS FŐNÉVI IGENÉV
The soup is	too cold	for you to eat.
This poem is	too difficult	for us to translate.

Ez a kocsi elég(gé) olcsó volt ahhoz, hogy megvegyem. A tea nem elég(gé) édes ahhoz, hogy a gyerek megigya.		
ALANY + BE	MELLÉKNÉV	ALANYOS FŐNÉVI IGENÉV
This car was	cheap enough	for me to buy.
The tea isn't	sweet enough	for the child to drink.

3. Azt mondják, hiszik, gondolják stb., hogy az alany az igenév által megnevezett cselekvés végrehajtója, illetve elszenvedője:

	SZENVEDŐ ÁLLÍTMÁNY		
ALANY	SEGÉDIGE	FŐIGE	FŐNÉVI IGENEVES MELLÉKMONDAT
Her husband	is was will be would be	said	to have a lot of money.
The terrorist		believed	to be hiding in the mountains.
Mr Black		thought	to have been working here for years.
Their teacher		known	to be respected by everybody.
His friend		supposed	to have been operated on.

A magyar mondatok általánosítható jellemzői:

A 2. és a 3. oszlop adja a rendszerint *Azt* kezdetű, többes szám harmadik személyben levő állítmányt tartalmazó magyar főmondatot, míg az 1. és a 4. oszlop a mellékmondatot. A táblázatból kiolvasható néhány példa a lehetséges (5 x 4 x 5 x 5 =) 500-ból:

Azt mondják/hiszik/gondolják, hogy a férjének sok pénze van.

Azt mondják/hiszik/gondolják, hogy a tanárukat mindenki tiszteli.

Az ing-es alak használata elöljárószók után

Az *ing-es* igenév legkönnyebben felismerhető és elsajátítható használata. Egy elöljárószót könnyen felismer bárki, aki egy kicsit is járatos az angol nyelv tanulásában. Az ige, a melléknév, a főnév *prepozíciós vonzatához* – a jelentéstől függően – *mindenkor kapcsolható egy ing-es igenév*: [Nposs **-ing** / **-ing**] vagy manapság inkább az [Nacc **-ing**]. Az elöljárószók után gyakrabban megmarad a birtokos névmási logikai alany, mint egyéb esetekben.

1. Az elöljárószó az ige vonzata:

FŐMONDAT		ING-ES MELLÉKMONDAT
.....IGE +	PREP	SAJÁT ALANNYAL VAGY NÉLKÜLE ¹
My parents didn't object	to	<u>my/me</u> staying at home.
<i>A szüleim nem ellenezték,</i>		<i>hogy otthon maradjak.</i>
She complained	of	<u>her husband('s)</u> being ill.
<i>Panaszkodott,</i>		<i>hogy a férje rosszul érzi magát.</i>
They didn't succeed	in	catching the train.
<i>Nem sikerült</i>		<i>elérniük a vonatot.</i>
We agreed	on	meeting at the station.
<i>Megegyeztünk abban,</i>		<i>hogy az állomáson találkozunk.</i>

¹ VAGY NÉLKÜLE: Ha a fő- és a mellékmondat alanya azonos.

2. Az előjárószo a melléknév vonzata:

FŐMONDAT		ING-ES MELLÉKMONDAT
.....MELLÉKNÉV +	PREP	SAJÁT ALANNYAL VAGY NÉLKÜLE
The parents are proud	of	<u>their son('s)</u> having been praised
<i>A szülők büszkék arra,</i>		<i>hogy a fiukat megdicsérték.</i>
I was amazed	at/by	<u>his/him</u> speaking English.
<i>Elámultam</i>		<i>az angol beszédétől.</i>
She was afraid	of	walking home in the dark.
<i>Félt</i>		<i>hazamenni a sötétben.</i>
I'm not accustomed	to	getting up early.
<i>Nem vagyok hozzászokva</i>		<i>a korai keléshez.</i>

3. Az előjárószo a főnév vonzata:

FŐMONDAT		ING-ES MELLÉKMONDAT
.....FŐNÉV +	PREP	SAJÁT ALANNYAL VAGY NÉLKÜLE
I can't bear the thought	of	<u>his/him</u> playing with a knife.
<i>A gondolatától is irtózom annak,</i>		<i>hogy a késsel játszik.</i>
I don't like the idea	of	<u>the children('s)</u> coming home so late.
<i>Nem tetszik a gondolata sem annak,</i>		<i>hogy olyan későn jöjjenek haza a gyerekek.</i>
It is the best way	of	making tea.
<i>Ez a legjobb módja</i>		<i>a teakészítésnek.</i>
I have no objection	to	having my bag searched.
<i>Nincs kifogásom az ellen,</i>		<i>hogy átkutassák a táskámat.</i>

4. Az előjárószo határozói mellékmondatokat vezet be. A mellékmondat vagy megelőzi, vagy követi a főmondatot:

PREP + ING-ES MELLÉKMONDAT	FŐMONDAT
After shaking hands,	we parted.
<i>Miután kezet fogtunk,</i>	<i>elváltunk.</i>
On seeing me,	she turned pale.
<i>Amikor meglátott,</i>	<i>elsápadt.</i>
Instead of doing the rooms,	she is reading a novel.
<i>Ahelyett, hogy takarítana,</i>	<i>regényt olvas.</i>

FŐMONDAT	PREP + ING-ES MELLÉKMONDAT
She has been working in a bank	since leaving school.
<i>Egy bankban dolgozik azóta,</i>	<i>hogy befejezte az iskolát.</i>
The old man went home	after catching a few fish.
<i>Az öregember hazament azután,</i>	<i>hogy fogott néhány halat.</i>
He went to the wedding	without having been invited.
<i>Elment a lakodalomba anélkül,</i>	<i>hogy meghívták volna.</i>

Az *instead of* és a *without* után a magyar fordításban *feltételes módban* van az ige.

Az igenevek határozói szerepben

1. A főnévi igenév célhatározói szerepét egyértelművé teszik a magyar fordításban megjelenő nyelvi elemek: *(azért)...*, *hogy (ne)* + felszólító módbeli igealak. A főnévi igenév saját alanya a *for* elöljárószó után kerül tárgyesetbe.

FŐMONDAT	CÉLHATÁROZÓI MELLÉKMONDAT
He has gone to England	to improve his English.
<i>Azért ment Angliába,</i>	<i>hogy tökéletesítse angoltudását.</i>
I will read it again	in order to understand it better.
<i>Még egyszer el fogom olvasni,</i>	<i>hogy jobban megértsem.</i>
We are hurrying	so as not to miss the bus.
<i>Sietünk,</i>	<i>hogy le ne késsünk a buszról.</i>
She ordered a taxi	for us to catch the train.
<i>Rendelt egy taxit,</i>	<i>hogy elérjük a vonatot.</i>
He opened the door	for the cat to go out.
<i>Kinyitotta az ajtót,</i>	<i>hogy kimehessen a macska.</i>

Az *in order* és a *so as* hangsúlyosabbá teszi a célt.

2. Az *ing-es* igenév a határozói mellékmondatban:

IDŐ-/OKHATÁROZÓI MELLÉKMONDAT	FŐMONDAT
Coming home from school,	I saw an accident.
<i>Amikor az iskolából jöttem hazafelé,</i>	<i>láttam egy balesetet.</i>
Having caught a few fish,	we prepared a delicious breakfast.
<i>Miután fogtunk néhány halat,</i>	<i>pompás reggelit készítettünk.</i>

IDŐ-/OKHATÁROZÓI MELLÉKMONDAT	FŐMONDAT
Being very ill,	he can't attend classes.
<i>Mivel nagyon beteg,</i>	<i>nem látogathatja az órákat.</i>
Not having received an answer,	I wrote to him again.
<i>Mivel nem kaptam választ,</i>	<i>ismét írtam neki.</i>

Az időhatározói mellékmondat *when* vagy *while* kötőszóval is kezdődhet:

When laying the table, I broke a plate. **Amikor az asztalt terítettem,** eltörtem egy tányért.

While waiting for you, I was reading a newspaper. **Amíg rád vártam,** újságot olvastam.

A tagmondat a főmondat után is állhat a következő módhatározói mellékmondatokhoz hasonlóan:

FŐMONDAT	MÓDHATÁROZÓI MELLÉKMONDAT
The children came into the room	laughing loudly.
<i>A gyerekek hangosan nevetve jöttek a szobába.</i>	
He sat at the table	reading a newspaper.
<i>Újságot olvasva ült az asztalnál. / Az asztalnál ült, és újságot olvasott.</i>	

Főnévi igenév a főnévi szó szerkezetben

1. Az igéből vagy melléknévből képzett elvont főnévnek ugyanolyan főnévi igenévi vonzata lehet, mint annak az igének vagy melléknévnak, amelyből származik:

FŐNÉVI SZERKEZET		FŐNÉVI SZERKEZET	
his decision	to get married	<i>az az elhatározása,</i>	<i>hogy megnősül</i>
his intension	to work abroad	<i>az a szándéka,</i>	<i>hogy külföldön dolgozzék</i>
my wish	to stay with them	<i>az az óhajom,</i>	<i>hogy velük maradjak</i>
your promise	to write to me	<i>az az ígéreted,</i>	<i>hogy írsz nekem</i>
her anxiety	to please you	<i>az a vágya,</i>	<i>hogy tessed neked</i>

2. A főnévi vagy névmási alaptag az igenév logikai alanya:

FŐNÉVI SZERKEZET		FŐNÉVI SZERKEZET	
no one	to help me	<i>senki,</i>	<i>aki segítene nekem</i>
the first	to break the silence	<i>az első,</i>	<i>aki megtöri a csendet</i>
the man	to do such a thing	<i>az olyan ember,</i>	<i>aki ilyet tenne</i>
a flat	to satisfy all demands	<i>egy olyan lakás,</i>	<i>amely minden igényt kielégít</i>
nothing	to be seen	<i>semmi</i>	<i>látnivaló</i>

3. A főnévi vagy névmási alaptag az igenév logikai tárgya vagy a prepozíció tárgya:

FŐNÉVI SZERKEZET		FŐNÉVI SZERKEZET	
a man	to trust	<i>egy olyan ember,</i>	<i>akiben bízni lehetne</i>
something	to drink	<i>valami</i>	<i>innivaló</i>
a friend	to play with	<i>egy olyan barát,</i>	<i>akivel játszani lehetne</i>
enough money	to live on	<i>elég pénz,</i>	<i>amelyből meg lehetne élni</i>
nobody	to rely on	<i>senki,</i>	<i>akire támaszkodni lehetne</i>

Saját alanya lehet a főnévi igenévnek *for* elöljárószóval:

FŐNÉVI SZERKEZET		FŐNÉVI SZERKEZET	
a book	for me to read on the bus	<i>egy könyv,</i>	<i>amelyet a buszon olvashatnék</i>
a toy	for the boy to play with	<i>egy játék,</i>	<i>amellyel a fiú játszhatna</i>
something	for you to eat	<i>valami,</i>	<i>amit megehetnél</i>

Megjegyzés:

Az iménti 2. és 3. pontban a magyar mellékmondatok igeideje változhat az egész mondat ismeretében.

Az **-ing** és az **—en** a főnévi szó szerkezetben

1. Az **-ing** jelentése: **-ó, -ő** (folyamatos melléknévi igenév):

the sleeping child	<i>az alvó gyerek</i>	running water	<i>folyó víz</i>
the rising sun	<i>a felkelő nap</i>	the dying man	<i>a haldokló ember</i>
the glittering snow	<i>a csillogó hó</i>	the quarrelling children	<i>a veszekedő gyerekek</i>

A fenti példákban a főnév az igenév logikai alanya. Nem tévesztendő össze az alábbiakkal, amelyeket magyarra általában összetett szóval fordítunk. Közös jelentésük: **a főnév által megnevezett tárgy az igenév által kifejezett cselekvésre való:**

an ironing -board	<i>vasalódeszka</i>	a sleeping -bag	<i>hálózsák</i>
a sewing -machine	<i>varrógép</i>	a swimming costume	<i>fürdőruha</i>
a washing -machine	<i>mosógép</i>	wrapping paper	<i>csomagolópapír</i>

2. Az **—en** (= az ige 3. szótári alakja) jelentése: **-t/-tt** (befejezett melléknévi igenév):

a broken cup	<i>törött csésze</i>	the spoken language	<i>a beszélt nyelv</i>
the lost child	<i>az elveszett gyerek</i>	a trained nurse	<i>képzett ápolónő</i>
a closed door	<i>zárt ajtó</i>	the lighted candle	<i>a meggyújtott gyertya</i>

3. Ha az igénévnek saját bővítménye is van, a főnévi alaptag után kerül. Magyarra fordításában kétféle megoldás lehetséges:

FŐNÉV	ING-ES IGENÉV
my friend	learning English
<i>a barátom, aki angolul tanul / az angolul tanuló barátom</i>	
the dog	chasing the cat
<i>a kutya, amely(ik) a macskát kergeti / a macskát kergető kutya</i>	

FŐNÉV	EN-ES IGENÉV
the languages	spoken in India
<i>azok a nyelvek, amelyeket Indiában beszélnek / az Indiában beszélt nyelvek</i>	
the food	left on the table
<i>az az étel, amelyet az asztalon hagytak / az asztalon hagyott étel</i>	

Az —en az igeneves mellékmondatban

Ezeket a mondatokat csak az azonos szerkezet tartja össze. Közös bennük, hogy a tárgyeset az igénév logikai tárgya. A különféle igék mellett változatos jelentések találhatók:

FŐMONDAT	IGENEVES MELLÉMONDAT	
	TÁRGYSESET	—EN...
We found	the house	deserted.
<i>Elhagyatottan találtuk a házat.</i>		
I want	this work	finished quickly.
<i>Azt akarom, hogy gyorsan fejezzék be ezt a munkát.</i>		
He had	his shoes	cleaned by his sister.
<i>A nővérellel tisztította ki a cipőjét.</i>		
She couldn't make	herself	understood.
<i>Nem tudta megértetni magát.</i>		

Miben segít a magyar anyanyelv?

1. A két nyelv egybevetése után megállapíthatjuk, hogy az angolban sokféle igeneves mellékmondat van, amelynek megfelelőjeként a magyar ragozott igés mellékmondatokat sorakoztat fel, főként a *hogy* kötőszóval bevezetve. Kevés példa van arra, hogy a magyarban is igenevet használunk az angol igénévvel párhuzamosan. Az iskolai magyar grammatikák nem ismerik az igeneves mellékmondat fogalmát. Mindebből az következik, hogy a tanulók anyanyelvük zavaró hatására nehezen birkóznak meg az angol igeneves mellékmondatokkal.

2. Cikkünk ennek a ténynek a tudatosítását és orvoslását tűzte ki céljául. A magyar anyanyelvre is támaszkodva *tudatosítani kell* az igeneves mellékmondatok generálását a 'ragozott' igés mondatokból; az igenevek alakjait és azokat a struktúrákat, amelyekben előfordulnak; és főként globális és specifikus jelentésüket. Mindez *minimális*

nyelvtani tudással is megoldható. A könnyen áttekinthető táblázatokban bemutatott szerkezetek az egyértelmű anyanyelvi jelentéssel kiegészülve *mintául szolgálnak* az újabb példák hibátlan produkálásához és használatához.

3. Az egynyelvűsége való helyes törekvés sem lehet akadálya annak, hogy bármely pillanatban, ha szükségét érezzük, görcsölés nélkül *támaszkodhassunk arra az óriási tudásanyagra, amelyet az anyanyelv révén szereztek meg tanítványaink.*

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Hornby, A. S. (2000): *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
Quirk, R. – Greenbaum, S. – Leech, G. – Svartvik, J. (1979): *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman.

TOVÁBBI IRODALOM

- Budai László (2007): *Élő angol nyelvtan. Rendszeres kontrasztív grammatika sok példával*. Budapest: Osiris Kiadó.
— (2009): *BA Students' English Grammar. Theory and Practice*. Budapest: Osiris Kiadó.
— (2012): *Angol igék és igenevek. Sok táblázattal és kétnyelvű példával*. Budapest: Publio Kiadó. (Kapható e-könyvként és kötve.)

VÁSZOLYI ERIK

100 érdekes angol szó (3. rész)

Terts István jegyzeteivel

City and town

Rövidnadrágos korunkban azt mondta a tanár úr, hogy a *city* egy *város*, egy héttel később pedig azt, hogy a *town* úgyszintén *város*. Kérdő pillantásainkra megvakarta a fülét, és hozzáfűzte, hogy az első egy nagy város, a második meg kicsi. Végeredményben igaza volt, ha nem is maradéktalanul. Aztán harminc évvel később a véletlen Cambridge-be, a hírneves egyetemi városba vetett, ahonnan egy szép nap kirándultunk a mindössze néhány kilométerre eső Elybe: csaknem ezeréves, hatalmas normann székesegyháza ma is fenséges látvány. Szomszédságában van egy kis település talán 10 000 lakossal, tehát városnak se igen nézné az ember; ezzel szemben büszkén viseli a *City of Ely* történelmi hangulatú nevet. Merthogy az angolban a *city* eredetileg olyan települést jelentett, ahol katedrális állott. Ez számított, nem pedig a helység nagysága. Aztán persze változtak az idők, s miután az esetek nagy többségében székesegyházat amúgy is tehetősebb városokban építettek vagy őriztek meg, a *city* valamely nagyobb, tekintélyesebb városi településnek lett a neve. Az amerikaiaknak eleve nem számított a katedrális, tulajdonképpen még a nagyság sem, mert Webster nagyszótára szerint nekik a *city* „a town or collective body of inhabitants incorporated and governed by a mayor and eldermen”, az USA-ban tehát az a *city*, amit ők annak neveznek. Időközben az angol *city* kifejlesztett egy újabb jelentést is, nevezetesen azt, hogy *The City*, ami a 16. századtól kezdve a *City of London* rövidítéseként vált közkeletűvé, és London belvárosát, központi negyedét jelentette, az *Oxford English Dictionary* szerint „especially the business part or the business community, in the neighbourhood of the Royal Exchange and Bank of England”. A harmadik évezred hajnalán persze *city* a javából nemcsak London, Párizs és New York, hanem Sanghaj és Tokió, São Paulo és Mexico City is. A mi Budapestünkkel együtt.

Ebből következik, hogy egy *town* manapság olyan városi település, amely kisebb, mint egy *city*. Eredetileg a szó egy töről fakadt a mai német *Zaun* főnévvel, s nem véletlen, hogy az utóbbi mindmáig annyit jelent: *sövény*, *kerítés*. A *town* tehát eredetileg elkerített telek, körülkerített település lehetett, az *Oxford English Dictionary* szerint „the enclosed land of a village”, tehát (minő irónia!) egy *falunak* volt *townja*. De hát ez régen volt. A mai *town* kétségtelenül urbánus település, és százezreknek szolgálhat otthonul. Lehet esetleg *country town* (vidéki város), *market town* (mezőváros), *mining town* (bányaváros) vagy újabban *company town*, amit nehezebb magyarrá

fordítani: talán *munkástelepülés* lenne a legjobb, de nemcsak kétkezi munkások, hanem technikusok és mérnökök is lakják, a munkáltató vállalat pedig rendszerint óriási összegeket áldoz egy-egy ilyen „táborért”, amely ugyan száz meg száz mérföldre eshet minden más lakott településtől, de az olajfúrókat, bányászokat légkondicionált házakban lakatják, úszómedencés kertekben pihenhetnek, ha nem éppen a színes televíziót bámulják, vagy a kávézóban időznek. Aztán helyel-közzel hívták úgy is a *townt*, hogy *township*, ami vagy a települést, vagy annak a népét jelölte. Dél-Afrikában az apartheid idején a *township* néger gettó volt. Ausztráliában pedig, ahol *falu* tudvalevőleg nincsen, minden Isten háta megetté aprócska település, ahol akad három ház, egy sőtés meg egy benzinkút, a *township* büszke nevet viseli.

A *village* eredetileg a *villa* származéka volt, ami azonban nem jelentette azt, hogy egy faluban csupa rangos villa sorjázott. A hajdani Angliában egy *village* mindig *templomos falu* volt, és ugyanazt templom nélkül úgy hívták, hogy *hamlet* (és hogy az utóbbi olykor nagyobb is lehetett, mint egy *village*, az nem számított). A Brit-szigeteken ma is található számos település, amelynek státusa *village*, noha arculatuk egyre inkább egy városkére emlékeztet – a hajdani sárfészkek legtöbbször eltűnt a 20. század végére. Más a helyzet a tengeren túli hajdani brit gyarmatokon. Amerikában alig akad *village*, és ha igen, legfeljebb aprócska vidéki fészket jelent, ha van temploma, ha nincs (rendszerint van). Ausztráliában és Új-Zélandon történetileg soha nem alakult ki se parasztság, se falu. De a *village* szót használják, csak hogy más jelentéssel: egy kisebb közösséget és annak lakhelyét jelzi egy nagyobb településen belül, például *retirement village* egy nagyvárosban, többnyire annak egy csendesebb részében (nem egyszerűen *aggok otthona*, mert nem egy épületről van szó, hanem többről, s rendszerint tartozik a telephez nagyobb kert, kuglipálya és egyéb létesítmények, mindez gyakran körülkerítve). Nagyvárosokban olykor *village* a neve egy nagyobb, drágább bevásárlóközpontnak, üzletnegyednek. Aztán a sajtóban gyakori téma a *global village*, amivé a nagyvilág állítólag zsugorodott.

Akár *city*, akár *town* egy mai város, központját rendszerint úgy emlegetik, hogy *The City*, esetleg *Central Business District* (ahol kevesen laknak), és ezt veszik körbe a *suburbs* néven emlegetett (külső és belső) kerületek (ahol sokan laknak), más néven *suburbia*. Ne tévesszük össze ezeket a *külvárosokkal* (*outer suburbs* vagy *outskirts*): a *Külvárosi éj* címében az *outskirts* jelenik meg (ráadásul egy *industrial* és nem *residential area*), nem pedig a *suburb* (ami lehet éppen a pesti belváros a Váci utcával vagy a Rózsadomb). Megeshet, hogy egy (nagyobb) *suburb* határain belül több apró közigazgatási egység, *locality* található. Aztán tovább bonyolítja a képet, hogy egyes kerületek (önkormányzatok) felveszik a *city*, *town* vagy *shire* címet, holott az nem jelent mást, mint titulust, noha státusuk mindössze egy önkormányzat egy városán (üsse kő, nagyváros) belül. E sorok írója például a *City of Bayswater* adófizetője, szomszédunk a *Town of Vincent*, a mi Rózsadombunk neve a *Shire of Kalamunda*, de mind a három hangzatos nevű városi kerület (mert csupán azok) a nyugat-ausztráliai Perth adminisztratív egységei. Pardon, *City of Perth*, amelyiknek nem polgármestere, hanem *főpolgármestere* van (*Lord Mayor*). Amitől menten jobban érzem magam (és esetleg többet adózom).

Cockroach és más bogarak

A poloska azért *bedbug* az angolnak, mert ez a bogár az ágyban várja a nyugovóra térőt, de hogy a svábbogár vagy csótány mitől *cockroach*, azt bajosabb megmagyarázni. Első pillantásra ugyanis azt hinné a gyanútlan érdeklődő, hogy egy összetett szóval van dolga, hiszen a *cock* egész világosan *kakas*, a *roach* pedig egy édesvízi pontyfajta, de se a kakasnak nincsen semmi köze a halacskához, se a csótánynak, hogy pedig a rovar és a baromfiudvar Pavarottija között se hasonlatosság, se más kapocs nincs, azt tudja mindenki, aki valaha is látott svábbogarat, illetve kokast. De hát akkor mit jelentsen ez az értelmetlen *cockroach*? Azt, hogy hajdanában-danában, legkésőbb a 16. században, ha ugyan nem korábban angol matrózok fölszedték gyakorta látogatott spanyol kikötőkben, csapszékekben azt a szót, hogy *cucaracha*, ami vagy a csótány spanyol neve volt, mint ma, vagy a hajók faszerkezetét kikezdő fatetűt illették vele. A spanyol szó viszont idegenül hangzott a derék angliusoknak, és ahogy ez gyakran előfordul, egy kicsit igazítottak rajta, megangolosították, aztán meg belemagyaráztak valami értelmet, amitől nyomban elfogadhatóbbá lett az idegen szó. Mert *cucaracha* angolul nem jelent semmit, de *cock* – az már igen, a *roach* úgyszintén, aztán ha ezt a két szót összepasszítják, keletkezik belőle egy mulatságos angol szó, valami olyasminnek a neve, ami nem is létezik, de mégis. Először leírták úgy, hogy *cacarootch*, aztán *cockroche*, 1624-ben pedig már a mai formájában: *cockroach*. Az efféle spontán, „népi” szóalkotást hívják a nyelvészszakmában *népetimológiának*: egy idegen, tehát érthetetlen vagy félreértett szót saját anyanyelvünk fonetikai kaptafájára húzunk, kicsit igazítunk rajta, esetleg változtatunk még egy keveset a jelentésén is, aztán bekerül a köztudatba. Így lett császár öfelsége magyar bakáinak vagy huszárainak révén a laktanyák *Waschapparátjából vaspárádé*, a „*halt wer da?*”-ból a *halberdó*, az *Oberstből óbester*, az *Ober-Ennsből az óperencia* (s aztán az *Óperenciás-tenger*). Általános eljárás ez más nyelvekben is, nem csoda, hogy az angol se kivétel. Az *egres* vagy *piszke* angolul *gooseberry*, noha semmi köze a libához, mert a francia *groseille*, *grozelle* átültetése az angolba, ahol a francia szó először idegenül hatott, de aztán egy kis fazonigazítással már egészen angolosan hangzott, no meg értelme is lett: *lúdbogyó*, egy újabb népetimológia, hiszen ha van *strawberry*, *raspberry*, *blueberry*, *loganberry*, akkor miért ne lehetne *gooseberry*? A *crayfish* (amit az amerikaiak előszeretettel hívnak *crawfish*nek) lehet *rák* vagy *homár* vagy *langusztá*, de semmiképpen nem *hal*; korábban *revice*, *crevis* formában ismerték, ami a francia *crevisse* átvétele volt, amíg át nem pofozták egy kicsit angol mintára, amit nyilván elősegített, hogy ha nem is hal a rák, de mindkettő valami tengeri herkentyű, és mindkettő a tányéron köt ki. Végül ott van az angol *male* és *female* esete: sokan azt hiszik, hogy az utóbbi így vagy úgy az előbbiből keletkezett (esetleg megfordítva), hiszen szent igaz, hogy a kettő valahogy összetartozik és kiegészíti egymást csakúgy, mint a *man:woman*, *men:women* páros. Csakhogy nem ilyen egyszerű az élet, kérem szépen, és a *female* nem a *male*-ből származik. Az utóbbi amolyan ötszáz-hatszáz éve még *masle* volt és egy ófrancia szó átvétele (*masle*, *male*), ami végső soron a latin *masculus* származéka. A *female* persze nem ebből lett, és nem is lehetett, mert hiszen a nő nem férfi (még a férfias nő sem), aztán pedig a mai *female* utolsó négy betűje ugyan egybevág a *male* szóképpel szőröstül-bőröstül, de akkor hova tesszük a *female*-nek az első szótagját? Ezzel szemben a *female* is egy francia szó átvétele volt az óangolban, és Wyclif meg Chaucer korában

először úgy írták, hogy *femelle*, aztán *female*, az ófrancia eredetije pedig az volt, hogy *femelle*, és olyasmit jelentett, hogy *asszonyka, kis asszony* (vö. *femme*). A *female* és a *male* szóképének a részleges átfedése kétségtelen, de semmi köze a két szó eredetéhez.

Mint ahogyan a csótánynak sincs a kakashoz meg a pontyhoz, viszont adódnak az életben váratlan fordulatok. A nyelvből is.

Digit and digit

Jó, hogy kitalálták ezt a szót, mert különben a magyar *ujj* fordíthatatlan lenne angolra. Shakespeare nyelvében ugyanis létezik *finger*, amit a kezemen viselek, aztán pedig *toe*, hogy azt a lábamon hordjam. Egyik se felel meg a magyar *ujj* szónak, mert hiszen nekünk ujjunk van a kezünkön is, lábunkon is, egyre megy. Aztán akad más baj is: egy épkezláb magyarnak öt ujja van egy-egy végtagján, de nem úgy az angolnak, akinek a kezén található négy *finger* (*forefinger, middle finger, ring finger, little finger*) meg egy *thumb*, azaz hüvelyk. Hogy az utóbbi *finger*nek minősül-e vagy sem, azon az angolszászok régóta vitatkoznak, de még nem jutottak dűlőre, addig viszont a *thumb* az *thumb*, és nem *finger* a neve. Ismerős olyan kifejezésekből is, mint *thumbs up, thumbs down, rule of thumb, live under the thumb of his wife* és egyebek.

Ebből a csávából húz ki vagy húzna ki a *digit*, ami kerek perec azt jelenti, hogy ujj: lehet a lábam ujja vagy a kezemé, nem számít. Hogy ez a szó latin eredetű, annak ma már nem tulajdonítunk nagy jelentőséget, pedig van neki. Mert a *digit* jószerivel csak tudományos műszóként használatos, és így meglehetősen korlátozott: közönséges *terminus technicus* a bonctanban, a zoológiában, állatorvosok körében, de nem a mindennapi, hétköznapi beszédben, ahol mindmáig marad a *finger, toe* és *thumb* (patinás, régi germán szavak, megvannak egyenként legalább kétezer évesek). Ha azt akarom mondani, hogy megvágtam az ujjamat, akkor az *I cut my finger* vagy *I cut my toe*, de amikor egy japán tanítványom közölte, hogy *I cut my digit*, akkor kiröhögték. Mert igaza volt, csakhogy így nem beszélünk.

A *digit*nek aztán van egy másik, ugyancsak régi jelentése, amely éppen korunkban kezd a korábbinál is jobban divatozni, alighanem a számítógépek jóvoltából. Az is világos, hogy ez a másik, második jelentés szépen az elsőből sarjadott, s magyarul annyi, mint *szám, számjegy*. Hogy pontosabbak legyünk (ami a számok világában bizony fontos), bármely *arab* számjegy a 0 és 9 között. Az angolnak, mint tudjuk, van más szava is arra, hogy szám (*number, numeral, figure, cipher, data*); ezeket a maguk helyén, megfelelő szövegösszefüggésben használjuk, s van, amikor kölcsönösen felcserélhetők a *digit*tel, még gyakrabban pedig nem. Hogy melyiket hogyan s mikor használjuk, arra jó példa az ilyen köznapi mondat, mint *We have a seven-digit number*, magyarul *Hétjegyű számunk* van. Természetesen telefonról van szó (*phone number, telephone number*). Ha azt mondják, hogy valami vagy valaki *number one*, az elismerést, nagyra értékelést jelent, magyarul talán *prima, elsőrendű, első osztályú, nagyszerű, óriási* (másképp és főleg tréfálkozva jelentheti azt is, hogy *én, önmagam, saját becses személyem*). Akiről pedig azt mondják, hogy *his/her salary runs into six figures*, az minimum 100 000 forintot (dollárt, fontot, rúpiát, akármit) keres (egészen a 999 999-es felső határig). Ebben a kifejezésben viszont a *figure* szerepel, és nem *number* avagy *digit*.

Jegyzetek

Ad city

City kétszeres befogadást is nyert a magyarban. Először London (jogi önállósággal is rendelkező) belvárosának általánosított ’bármely belváros’ jelentésében; másodszor akkor, amikor az InterCity-vonatok nálunk is megjelentek (*InterCity* természetesen a városközi telefonforgalom tisztán latin *interurbán* megnevezésének latin–angol hibrid megfelelője az új időkben). Ezt aztán vagy – szintén divatosan – betűszóként („ícé”) jelöljük, vagy játékosan „intercity” formában ejtjük. Ez a játék azt mutatja, mennyire nem mechanikusan olvasunk még aránylag fonetikus írásokat sem. „Eszünkkel”, azaz nyelvtudásunkkal folyamatosan kontrolláljuk a mechanikus olvasást: ilyen esetben éppen hogy kikapcsoljuk ezt a kontrollt! Több pusztá szellemeskedésnél, hiszen háromféle nyelvi kompetencia összefoglalása ez a viccpoén: „*jam* van az üvegre írva, *dzsem*nek kell mondani, és *lekvár* van benne”.

Az említett a. *town* ~ n. *Zaun* ’kerítés’ kapcsán utalunk a németalföldi főváros, Hága hivatalos, teljes nevére. Forrásunk lehet egy rendkívül jó tollú modern angol utazó (eredeti foglalkozása szerint biológus). A hazáját (lásd 1980), majd Nyugat-Európát (lásd 1976) gyalogszerrel bejáró John Hillaby könyveit már csak számtalan kulturális, azon belül a nyelvre vonatkozó közlendője miatt is az Olvasó figyelmébe ajánlom. (Ha Selma Lagerlöf *Nils Holgerssonja* [1906] jó iskolai földrajzkönyvnek bizonyult – márpedig eleve annak is készült! –, akkor számtalan, egyáltalán nem didaktikusan előadott sztorijukkal Hillaby könyvei is szolgálhatnának erre – főleg, ha az eredeti angolt is kézbe vennék a diákok). Humora, ezen belül öniróniája Vászolyiéra emlékeztet. Hillaby így ír (1976: 21): „Hága holland neve, Haag, vagy s’Gravenhage, Flandria egykori grófjainak vagy földesurainak sövényét jelenti. A nemesség egy kis magányt, egy kis védelmet igényelt a széles tájon a védőgát mögött. Városukat tekintélyes fasorral vették körül, amelyet a nép grófok sövényének nevezett.” Ezért használatos a város neve angolul, franciául, németül határozott névelővel. (*Hage* egyébként németül is bokrot, sövényt jelent.)

Még egy településféleség ismert Nagy-London óriási területén. A belváros ellentétéként az egykor önálló, ma már Nagy-London részét alkotó településeket ők maguk *London villages*nek nevezik (Albertfalva lakói ma alighanem sértésnek vennék, ha „lefalusiasznák” őket!).

Ad town

Town sok városnévben szerepel: Georgetown, Capetown/Fokváros stb. Számtalan – részben azóta politikai okokból újra nevezett – Sztálingrád, Leningrád és más hasonló sémára keletkezett helynév született a szovjet érdekszférában, így nálunk, de a világ sok más részén is. Calvet idézett, a „nyelvfalásról” szóló könyvében (1974: 4. fejezet) bretagne-i mellett afrikai példákon illusztrálja, hogyan éltek a gyarmatosítók a „megnevezés jogával” települések, sőt egész országok nevével jutalmazva hőseiket (ezek a nevek aztán – egyébként Ázsiában is – a függetlenség elnyerése után sokszor helyet adtak saját elnevezéseknek, amelyeket aztán a világnak meg kellett tanulnia).

Arthur Koestler *Nyilvessző a végtelenbe* című önéletrésztében 1953-ban, de még Sztálin halála előtt így írt (1998: 320): „néha elgondolkodom, hogy hívják majd a kü-

lönböző Sztálingrádokat, Sztálinogorszkokat, Sztálin tereket, Sztálin körutakat és Sztálin Gyárakat úgy húsz év múlva”.

Ad cockroach és más bogarak

Ad *bedbug*

A szerző a *bedbug* összetételnek természetesen csupán az első felét magyarázta meg az ágyra való utalással – ezzel akaratlanul is a nyelvi jel önkényességéről és az ember etimologizálási vágyáról szóló klasszikus viccet ismételte meg:

- Papa, miért hívják a sárgarigót sárgarigónak?
- De kisfiam, hogy kérdezhetsz ilyet: hát azért, mert sárga!
- Jó-jó, persze hogy sárga, de miért rigó?

A *bug* furcsa szó: eredeti jelentése ’rém, kísértet, például madárijesztő’, és innen vette át a ’(többféle) kellemetlen rovar’ jelentést.

Ad *cucaracha*

Ha Vászolyi Erik szóban mesélné el ennek a fejezetnek a tartalmát, valószínűleg hallgatóival együtt eldúdolná-elénekelné a *La Cucaracha* című világhírű mexikói dalt is. Ez a corrido nevű spanyol népi tánc, mely – mint a Wikipédia szócikkében elolvasható – a 20. század elején, a mexikói forradalom idején vált népszerűvé, két okból kapta a bogár nevét: 1. mert szövege egy, a hatodik lábát elveszített és ezért sántító svábbogárról szól; 2. mert ritmusa miatt politikai dallá avanszált, és számtalan – ennek megfelelően politikai felhangú – szövegváltozatot kapott (köztük van az is, ahol nem egyik lábát, hanem a füstölőnivaló marihuánát hiányolja az állat!).

Még egy rovarral kapcsolatos népi tánc vált világhírűvé (és egyben a komolyzene részévé is): a tarantel. Egy Itáliában dühöngő betegség, a 15. századtól ismert, a tarantola pók csípése okozta tarantizmus (mely Taranto városa körül volt elterjedt, innen a név) a történet kiindulópontja. A néphit szerint ennek gyógyítására vad táncot kell járni. Ennek a gyógytáncnak a stilizálása a tarantella. Ignác Rózsa (1980: 235) tarantói útinaplójegyzetében beszámol a táncról, „melyet úgy ropnak, hogy a járójának a feje búbjától a kislábaujjáig minden porcikája izegjen-mozogjon, csavarodjék, vonagolva rázódjék [...] Mezítláb kell az igazi tarantellát járni, annál is inkább, mert bizonyára egy mezítlábon járt leányt vagy legényt mart meg a tarantói sziklák közt lakozó kicsi, mérges kígyó. A halálos kígyóméreggel megmarnak addig kell táncolnia, míg a kimerültségtől vagy ötször-hatször össze nem rogy; szerencsés esetben már öt kimerülésig ropott, testét rázó tánc után a táncosban »szétszóródik« a méreg. S akkor csak némi bőrküttést okoz, de nem öl.” (A szerzőnő „kicsi mérges kígyó”-ról beszél, míg minden más forrás egyértelműen pókot említ!) A dél-olaszországi város a ma Tara, latinul és görögül Taras nevű folyóról kapta nevét, mely folyónév feltehetőleg illír eredetű és ’gyors, sebes’ jelentésű volt (lásd Kiss Lajos 1988: II. 618). A név útja tehát ez volt: folyó→város→pók→betegség→nép(i gyógy)tánc→művészi tánc→zene.

Ad *svábbogár*

A szerző már korábban nevéen nevezte a *cucarachától* a *cockroachig* vezető folyamatot: a rendkívül gyakori népetimológiáról van szó. Ennek számtalan példáját ismeri mindenki, el egészen az olyan játékos, humoros szófacsarásokig, mint *peronoszpóra*

> *fenerosszpora*, *filoxéra* > *szilokfereg*, *agronómus* > *ugrómókus*, *et cetera* > *ecetetrá* vagy az egykori szovjet autómárka nevével játszó *Zaporozsec* > *Zaporjóska*. Akármennyire is elterjedt és természetesen a szakmában is ismert jelenségről van szó, érdemes pontosítani, hogy nagyon összetett jelenség, és többféle tevékenységet fog egybe a kifejezés. Palmer (1969) hosszú címe maga is részben szinonim megjelöléseket, részben azonban a népetimológia néhány fajtáját sorolja fel.

Nevezhetnénk *passzív népetimológiának* azt, amikor laikusok értelmeznek számukra régiségük vagy idegenségük miatt átlátszatlan szavakat: ennek leghíresebb példái a magyar nyelvterületen is ismert – és sokszor elemzett és „költőiségük” miatt dicsért – német szavak. *Friedhof* látszólag „a béke udvara”, holott eredetileg „(a templom körüli) elkerített udvar”. *Freitag* természetesen (nem mohamedán vidékről lévén szó) nem „szabadnap”, *Dienstag* pedig nem „szolgálati nap”. A valóságban mindkét szóban (latin mintára) egy-egy istenség neve rejlik: *Frei*ának (a Vénusznak megfelelő szerelemistennőnek), illetve *Týr/Tīw/Tī(g)/Ziu* istennek, *Zeusz* germán megfelelőjének szentelt napokról van szó. Egy harmadik, közkeletű félreértés a német *Dichtung*gal kapcsolatos, amely szót előszeretettel hoznak kapcsolatba a *dicht* ’sűrű’ melléknévvel. *Dichtung* a magyar szaknyelvben valóban használatos ’tömítés’ értelemben, de a költészetnek természetesen semmi köze a tömörséghez: még Illyés Gyula is elkövette ezt a hibát, nem gondolva arra, hogy egy eposz szerzője „joggal terjengősebb”, mint egy epigrammáé! A valóságban a latin *dictare* a szó eredete: amikor létrejött, még nem volt kötelező a költőknél az írástudás, ezért mások rögzítették verseiket.

A magyarban a *negédest* szokták említeni, amelynek alakja ugyan az édesre utal, ez csak véletlen, hiszen a szó eredeti jelentése ’büszke’. Az áthallásnak, a félreértelmezésnek ugyanakkor nyelvhasználati következménye is van: az új, tulajdonképpen helytelen jelentés kiszorítja a régit. Erre a nyelvek közötti átvételből eredő furcsa példa a *virulens* szó: eredeti jelentése ’mérgező’ (lásd *vírus* ’méreg’). A magyar orvosi szaknyelvben használatos a helyes ’fertőzőképes’ jelentésben, a köznyelvben viszont – nyilván a *virul* hatására – jelentése ’életerős’ lett.

A másik fajtát *aktív népetimológiának* lehetne nevezni. Itt az aktivitás vagy csak abban áll, hogy a félreértett szónak új (mint a *negédes* példáján látszik, néha az eredetihez semmiképpen nem hasonlító) jelentést adunk, a szót mintegy eltérítjük; vagy akár abban is, hogy a szó alakját is megváltoztatjuk, mintegy értelmesítjük (erre utal a „másodlagos motiváció”, a népetimológia egyik szakneve). Erre jó példa lehet a kormorán másik neve, a *kárókatona*. Ennek első része (mint Rácz János állatnévlexikona kifejti, 2012) nem teljesen biztos etimológiájú, de ’fekete’ jelentésű, második része pedig, mely eredetileg *-katna* volt, népetimológia, hiszen nem katonáról, nem emberről van szó (a bölömbika, a víziló és a halfarkas esetében legalább az állatok körében marad a megjelölés logikája).

A népetimológia tehát tulajdonképpen igen összetett jelenség (erről a kézikönyvek gyakran megfélekedeznek!), de alapja egyszerű: az embernek az a törekvése, amit Goethe *Maximák és reflexiók* című hatalmas gyűjteményének egyik gondolatában így fogalmazott meg (1981: 780): „Mert beszél, ki-ki azt hiszi, a nyelvről is tud mondani valamit.” Az egész (még) nem tudományos nyelvi reflexiónak, az ún. népi nyelvészetnek (lásd Szépe 2011: 76 és 98; Robins 1999: 1. fejezet) ez az alapja; ezen belül a metanyelvi terminológia kialakítása, az írás létrehozása, a nyelvi játékok, a nyelvi humor stb.

mellett igen fontos szerepe van a népetimológiának, a naiv etimologizálásnak is. Maga a „folk-linguistics” mint kutatási program 1966-ra megy vissza, erről tájékoztat Hoenigswald (1966).

Az aktív népetimológiának éppen a fordítottja a „délibábos nyelvészet”: utóbbi művelői nem csupán másodlagos motivációnak, utólagos (félre)értelmezésnek, hanem elsődleges motivációnak, eredeti megnevezési, nyelvalkotási elvnek tekintik a Koppenhága/Kappanhágó, Stockholm/Istókhalmia típusú egybevetéseket. Vagyis náluk – a történeti levezetés jelét használva – nem *Koppenhága* > *Kappanhágó*, *Stockholm* > *Istókhalmia*, hanem *Kappanhágó* > *Koppenhága*, *Istókhalmia* > *Stockholm* a folyamat iránya. (Felhívom az Olvasó figyelmét egy már a címében is vonzó könyvre [Hajdu 2008: *Szómúzeum. Ódon, furcsa, érdekes, bolondos, emlékezetes szavak, nevek, címek tára*], melynek szerzője – anélkül, hogy állást akarna foglalni az ügyben – egész sor ilyenfajta „etimológiát” és hasonló furcsaságot gyűjtött egybe.)

Megjegyzem, hogy a „délibábos” jelzőjű helyett újabban szokás „alternatív nyelvészet(ek)”-ről beszélni, ami a korrektség jegyében történik. Karinthy Frigyes úgy tartotta, hogy „a tudomány mindig türelmesebb volt a babonával szemben, mint a babona a tudománnyal szemben” (1980: 189) (az *Utazás a koponyám körül* című könyvét ugyanezt a gondolatot megismételve ajánlotta „a nemes, igazi tudománynak”). Ha leegyszerűsítéssel babonaként a túlzott és főleg indulatból eredő „alternativitást” helyettesítjük be ebbe a képletbe, akkor azonban sajnálattal kell megállapítanunk: az ilyenfajta verbális gesztusok („délibábos” → „alternatív”) ellenére a nyelvészet (östörténet) esetében tudomány és ellenzéke között továbbra sincsen a Karinthy-féle nagyvonalú aszimmetriának jele: eldöntetlenre áll és befejezhetetlennek tűnik az állóháború.

A „népetimológia” talán mégsem jó szó, ha arra gondol az ember, hogy hány, nem a – lekezelőleg értett – „nép”-hez tartozó értelmiségi is milyen könnyen – és milyen makacsul – alkalmazza. Egyszer egy amerikai hölgyet (foglalkozására nézve tanítónőt) minden erőfeszítemsem ellenére sem sikerült meggyőzőnöm arról, hogy az *adultery*nek eredetileg semmi köze az *adulthoz*, pedig saját tulajdonú angol nagyszótárára hivatkoztam. *Adultery* végső forrása a latin *alter* ’más’, *adulté* a passzív tő *olēre* ’öregszik’. Mondanom sem kell, az sem fogott rajta, hogy beavattam a nagy szakmai titokba (mely stabil tapasztalati alapokon nyugszik): ha valamely válasz vagy magyarázat túl gyorsan bukkan föl, és túlzottan „klappol”, akkor gyanús, hogy másutt, főleg mélyebben kell keresni az igazságot. Ilyen túl könnyű volt az ő „magyarázata” is, miszerint „csak felnőtt esetében lehet házasságtörésről beszélni”. (Aligha csak az övé, hiszen a „józan ész” mindenkinek ezt diktálja.)

Az egyik pécsi kollégának legalább annyi mentsége volt a konokságra, hogy nem csak anyanyelvéről volt szó (ő pedig nem nyelvész): ő a *góracső*nek a német *gären*, *gor*, *gegoren* ’erjed’ szóból eredeztetéséhez ragaszkodott még akkor is, amikor megmutattam neki az etimológiai szótárt, benne a – szintén nyelvújítási termék – ’óriás kenguru’ jelentésű *gór-ugránnyal* és a ’nagyítóüveg’ jelentésű *gór-üveggel*.

A szerző az Óperenciás-tenger példáját említi; ennek általa idézett etimológiája csak egyike a fölmerült számtalan magyarázatnak (e kiterjedt – és persze eldöntetlen – vita dokumentumait bárki összegyűjtheti a *Magyar Nyelv* és a *Magyar Nyelvtör* repertóriumai alapján). Az általa (és mások által is) emlegetett *Waschapparatt*ról (melyből *vasparádé* lett) nem tudtam kideríteni, miféle ’mosóapparat’ lehet; viszont sokszor idézik

a katonanyelvbe kitűnően beleillő *Wachparade* [az őrség ünnepélyes szemléje] > *vakparádé* átalakítást. *Óperencia* eredetként a szerző által említett *Oberenns* [Felső-Enns] mellett szóba jöhet *Ob-der-Enns* [Ennsentúl] is. „*Halt wer da?*” az ör kötelező kiáltása: *Ki vagy? Male-female* eredetéhez – ahol bebizonyosodott, hogy a Bibliától eltérően nem a férfiből teremtették a nő – még annyit, hogy utóbbi tényleges őse, *femina* a már említett *glamour*hoz hasonlóan egy női magazin neve.

A népetimológia jelenségével és konkrét példáival sok nyelvész foglalkozott. Magát a műszót Ernst Wilhelm Förstemann német nyelvész (1822–1906) alkotta meg, aki klasszika-filológus és a maja nyelv kutatója volt (1850-ben megjelent tanulmánya alighanem a műszó első megfogalmazása). Bár még sokáig voltak használatban a téves etimológia, az áletimológia (pszeudoe.) és hasonló értékelő megnevezések, valamint a „másodlagos motiváció” leíró-magyarázó név, mostanra általánosnak tekinthető az eredetileg német műszó: népetimológia. A népetimológia témájának három régebbi alapos tárgyalása (időrendben – Müller esetében az eredeti megjelenésének éve szerint):

1. Müller Miksa újabb fölolvásásai a nyelvtudományról (Müller 1876 [1863]): a 12. felolvasásban (az 561. oldaltól kezdve) bőven szól a szerző a népetimológiáról, számos idegen nyelvi példával. Simonyi Zsigmond nemcsak lefordította, hanem magyar és finnugor anyaggal bőségesen ki is egészítette az egykor Angliában működő német szerzőnek ezt és megelőző munkáját 1874 [1861]; ezt még Steiner Zsigmond néven).

2. Ponori Thewrewk (1873): IV. fejezet: Nyelvérzék és népetymologia (25–35).

3. Nádai Pál monográfiája (1905).

A témakör modernebb feldolgozásait idézi Cseresnyési (2004a: 122), Palmer (1969), Olschansky (1996).

Általában a nyelvi motiváltság és ezen belül a népetimológia kérdéseit jól összefoglalja (bőséges irodalmi utalásokkal) Pusztai (2000: 329–336). És természetesen tárgyalja a kérdést Károly Sándor *Általános és magyar jelentéstana* (1970) is, valamint a *Világirodalmi lexikon* szócikkében Kovalovszky Miklós (1984: 217–218). A népi nyelvészetnek egész elméletét nyújtja Leonard Bloomfield két rendkívül fontos és érdekes tanulmánya (1927 és 1944). Ezekben a nyelvre adott másodlagos és harmadlagos reakciókról beszél, valamint arról, hogy az írott nyelv presztízse mennyire türelmetlenné és egyoldalúan, hamisan gondolkodóvá teszi az embert.

Végül a talán leghíresebb és elrettentő példaként az ókor óta sűrűn idézett népetimológia bemutatására idézem Szörényi László irodalomtörténész *A lukulusz* című írását (2012: 99): „Lucus [...] latinul: berek, és régebben, amikor még tanultak az emberek az iskolában, meg is jegyezték azt a képtelen etimológiát, amely jól rávilágított a lényegre: lucus a non lucendo, vagyis azért hívják bereknek, mert nem fénylik. S ha az ósrómai népetimológia szójátékát is vissza akarom adni, akkor valahogy így hangozhatnék magyarul: fény-lik, mert a lika sötét.” Aki úgy véli (velem együtt), hogy nem igazán sikerült a magyarra ültetés, próbálkozhat joggal!

A *svábbogár*ról és más ilyen szavakról még annyit: a világ legtermészetesebb dolga, hogy az emberi nyelvek tele vannak az állatvilággal kapcsolatos metaforikus kifejezésekkel – a csótány *svábbogár* nevének példájával illusztrált pejorativokon túl is. Különösen gazdag az ember által készített és az állatok utánzásának vélt eszközök nevében a technika nyelve: lásd egyszerű szóként (az állat és az eszköz eltérő ragozásával): *daru*, *gém* (mint daru része: két madárnév egy gép egy elemére!); jelzővel:

döngölőbeka, *emelőbika*, *faltörő kos* (bármilyen hihetetlen, a rádióban hallottam már „jégtörő kos” alakban is!), *futómacska* (= darufajta), *vasmacska* stb. Két igen ajánlható könyv foglalkozik az állatnevekkel: Forgács Tamás: „Állati” szólások és közmondások. *A felfuvalkodott békától a szomszéd tehenéig* című munkája (2005); valamint Rácz János már említett műve: *Állatnevek enciklopédiája. A gerincesek elnevezéseinek eredete, az állatok kultúrtörténete, néprajza és mitológiája* (2012). Forgács 26 fejezete között van ugyan rovarokkal foglalkozó (légy, méh és darázs), de a svábbogár nála nem szerepel. Rácz János munkája pedig, mint a címe mutatja, 578 szócikkével és közel 3000 szót tartalmazó mutatójával szélesebb tematikájú, de eleve csak gerinces állatokat tartalmaz.

Maga a *sváb* etnonima bonyolult utat járt be a magyarban. Ahogy a szász vagy az alemann német törzsek lettek a közvetlen szomszédok (például franciák, finnek) nyelvében általában a németiség megjelölései, úgy nálunk a Svábföldön és sváb útlevéllel dunai hajóra szállt németek mind „sváb”-ként említődnek a köznyelvben. Tájékoztalanok az összes (történelmi) magyarországi német jelentésben is használják (sőt az egykori NDK vagy akár a teljes németiség ezzel történő dehonesztáló megjelölése is előfordult). Pontosabban a törökdúlás miatt elnéptelenedett területekre a Habsburgok által betelepített németek a svábok (szemben a már korábban érkezettekkel, köztük a felvidéki és az erdélyi szászokkal). A nyelvtudomány történetében oly fontos szerepet játszó Kempelen Farkas volt a Mária Terézia korában folyó délvidéki betelepítés kormánybiztosa.

Ami a csótány „sváb” megnevezését illeti, ez már a délnémetek körében és a környező szláv nyelvekben is megfigyelhető. *Sváb*, illetve *német* (mint erről *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára* [TESz.] „sváb” és „svábbogár” szócikke és Cseresnyési 2004b: 73 tájékoztat) a magyarok körében eleve sokszor szerepel pejoratíván: *svábszájú* ’bajusztalan’, *svábtök* ’főtt krumpli’, *német bor* ’sör’ stb.

Érdekes adalék a humorista Királyhegyi Pál önéletrajzának következő részlete (1979: 153): első londoni munkája egy vastag magyar orvosi könyv angolra fordítása volt. „[F]ogalmam sem volt arról, hogy hívják a különböző szebbnél szebb betegségeket angolul. Kiderült, hogy nem egy undorító kór a „német” szóval kezdődik, mint teszem azt a himlő, amit *German measles*nek hívnak.”

A népnevek pejoratív használatának elméletével és soknyelvű dokumentációjával szolgál Roback (é. n./1976). Általában a „nyelvi agresszió” jelenségével Cseresnyési mindkét idézett munkáján túl számos elemzés áll rendelkezésre például: Bolinger (1980), Allen–Burrige (1991), Moser (1996), Péter (2012).

A szerző korábban többszörös szitokként említette a *stupid bloody mongrel bastard*ot, ahol tehát a *fattyú* és a *korcs* egyszerre van jelen. Az ilyen fajta (akár ikonikusan ábrázolónak is tekinthető) többszörözésnek (amilyen a többes tagadás is) a szitokszavaként használt etnonimák esetében különösen szép (és alighanem ritka) példáját jegyezte fel valaki a müncheni piacon, ahol egy japán (vagy más ázsiai?) maga akart válogatni a narancsok között, amire a kofa – igazi délnémetként – a *Saupreuss Japaner!* (körülbelül: *te szaros japán porosz!*) kifejezéssel reagált.

Végül egy tanulságos irodalmi adalék a népnevekkel/nyelvnevekkel (etnonimákkal/glottonimákkal) kapcsolatban. Az e cikksorozat első részében már említett Kurt Tucholsky német író önkéntes halálának körülményeiről van szó (a származásuk miatt

emigrálni kényszerült német írók közül elsőként ő lett öngyilkos, 1935-ben, svédországi emigrációjában). Az asztalon egy francia nyelvű búcsúlevelet hagyott, melynek szövege így szólt: *Laisse-moi mourir en paix* [Hagyj békében meghalni]. Svéd anyanyelvű, német neveltetésű élettársának szólt a levél és a tegezés, akivel játékból gyakran beszéltek franciául (Tucholsky maga is évekig volt franciaországi sajtótudósító). A búcsúlevél nyelvválasztásához ez elegendő magyarázatnak is tűnt, egészen addig, amíg Tucholsky egyik életrajzírója, Gerhard Zwerenz német író más magyarázattal nem állt elő (1980: 76–77). Eszerint mivel *sich auf französisch verabschieden* [franciául elbúcsúzni] azonos a nálunk *angolosan távoznival*, a halálra készülő író nyelviileg is ki akarta volna fejezni azt, hogy akadályoztatás nélkül és egyszerűen, teatralitás nélkül akar távozni e számára már elviselhetetlenné vált világból.

Ad ujj

A magyar *ujj* még szélesebb használati körű, mint a *finger*, hiszen van ’ruhaujj’ jelentése is (angolul *sleeve*). Mondani sem kell, hogy az ilyen „bővebb/szűkebb, mint más nyelvben” jelenségek (híres példa még fa és bőr, illetve öcs/báty és hűg/nővér) a nyelvi relativizmus, illetve determinizmus parádés példái. Legújabb kori fejlemény, hogy a mobiltelefon használatának következtében a hüvelykujj a korábbinál sokkal nagyobb szerepet kap; olyannyira, hogy a megfigyelések szerint sokszor már iránymutatásra is csak ezt használja a „thumb generation”.

Ad digit(us)

E szó szerzteágazó és tanulságos történetével Klaus Bartels svájci klasszika-filológus könyvsorozatának két kötete is foglalkozik (1987: 41–43; 2008: 47–8).

Digitus egy igen kiterjedt indoeurópai szócsalád része: ezen belül a latinban a rámutat→ujj és aztán a (számláló) ujj→számjegy jelentésfejlődés ment végbe. Ezután – ahogy Bartels fogalmaz – Csipkerózsika-álmom következett, miközben a teológia és az orvoslás irányában haladt a szó.

Digitus Dei „Isten ujjá”. Érdekes, hogy a legtöbb idegenszó-tár elfeledkezik erről, pedig fontos helyen szerepel: az Ószövetségben, Mózes II. könyvében, a tíz egyiptomi csapás elbeszélésében: a harmadik csapás után (amelyben tetvek lepték el az országot) „mondák az írástudók a Faraonak: Az Isten ujjá ez” (2Móz, 8, 19, Károli Gáspár fordítása).

Az egészségügyi használatnak az a forrása (lásd Rácz 2010: 316–317), hogy a 18. század végén egy skót orvos megvizsgálta egy javasasszony teakeverékét, mely a népi gyógyászatnak már igen régóta használt szere volt (részben varázserőt is tulajdonítottak neki, például szemmel verés és lidércnyomás ellen), elemezte és hitelesítette a gyűszűvirág (*digitalis*) gyógyhatását; a digitális a mai gyógyszergyártásnak is fontos alapanyaga.

A szót aztán az információs technika felébresztette hosszú álmából, és az *analóg* ellentétéként indult újabb diadalútra a tudomány és a technika világában. Bartels megállapítja: a hamarosan bevezetendő digitális ujjlenyomatban a szó régi, anatómiai és új, technikai jelentése ismét találkozik.

IRODALOM¹

- Allen, Keith – Burrige, Kate (1991): *Euphemism & dysphemism. Language used as shield and weapon*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Bartels, Klaus (1987): Digital. In: uő: *Wie die Amphore zur Ampel wurde. Neunundvierzig Wortgeschichten*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 41–43.
- (2008): Digitalis Computator. In: uő: *Die Sau im Porzellanladen. 77 neue Wortgeschichten*. Mainz: Verlag Philipp von Zabern, 47–48.
- Bloomfield, Leonard (1927): Literate and illiterate speech. *American Speech* 2, 432–439.
- (1944): Secondary and tertiary responses to language. *Language* 20, 45–55. A tanulmány központi része (egy méltatója szerint a „chamber of horrors” része, az 51. oldal tetejéig) újra megjelent in: Allen, Harold B. (1964, ed.): *Readings in applied English linguistics*. New York: Appleton-Century-Crofts, 195–202; második kiadás (1964) 274–281.
- Bolinger, Dwight (1980): *Language. The loaded weapon. The use & abuse of language today*. London/New York: Longman.
- Calvet, Louis-Jean (1974): *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.
- Cseresnyési László (2004a): *Nyelvek és stratégiák, avagy a nyelv antropológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- (2004b): Gondolatok az etnonimákról és a nyelvi neurózisról. *Alkalmazott Nyelvtudomány* IV/2, 65–86.
- Forgács Tamás (2005): „Állati” szólások és közmondások. *A felfuvalkodott békától a szomszéd tehenéig*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Förstemann, Ernst Wilhelm (1850): *Ueber deutsche Volksetymologie. Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung auf dem Gebiete des Deutschen, Griechischen und Lateinischen* [későbbi nevén *Kuhns Zeitschrift*] I., 1–24.
- Goethe, Johann Wolfgang von (1981): Maximák és reflexiók. Fordította: Tandori Dezső. In: Pók Lajos (szerk.): *Goethe: Antik és modern. Antológia a művészetekről*. Budapest: Gondolat, 758–902.
- Hajdu Endre (2008): *Szómúzeum. Ódon, furcsa, érdekes, bolondos, emlékezetes szavak, nevek, címek tára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hillaby, John (1976): *Gyalogszerrel Európában* [Journey through Europe. 1972]. Budapest: Gondolat Kiadó.
- (1980): *Gyalogszerrel Nagy-Britanniában*. [Journey through Britain. 1968]. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Hoenigswald, Henry M. (1966): A proposal for the study of folk-linguistics. In: Bright, William (ed.): *Sociolinguistics*. The Hague/Paris: Mouton, 16–26.
- Ignác Rózsa (1980): *Utazások emlékkönyve*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Karinthy Frigyes (1980): Józan ész. Címző a Nagy Enciklopédiához [1933]. *Címzőszavak a Nagy Enciklopédiához. Cikk*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 184–189.
- Károly Sándor (1970): *Általános és magyar jelentéstan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Királyhegyi Pál (1979): *Első kétszáz évem*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kiss Lajos (1988): *Földrajzi nevek etimológiai szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Koestler, Arthur (1998): *Nyílvevő a végtelenbe*. [1953] Fordította: Boris János. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kovalovszky Miklós (1984): Népetimológia. *Világirodalmi lexikon* 9. kötet, N–O. Budapest: Akadémiai Kiadó, 217–218.

¹ Terts István kérésére ebben az irodalomjegyzékben a külföldi (vagy külföldön publikáló magyar) szerzők keresztnevét is kiírjuk. – *A szerk.*

- Lagerlöf, Selma (1906): *Nils Holgerssons underbara resa genom Sverige* [Nils Holgersson csodálatos utazása]. Stockholm: Bonniers. (Magyar kiadás [1977]: *Nils Holgersson csodálatos utazása*. Fordította és átdolgozta G. Beke Margit. Budapest: Móra Könyvkiadó.)
- Moser, Wolfgang (1996): *Xenismen. Die Nachahmung fremder Sprachen*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Müller Miksa fölolvasásai a nyelvtudományról (1874) [1861]. Fordította: Steiner Zsigmond. Budapest: Ráth Mór.
- Müller Miksa újabb fölolvasásai a nyelvtudományról (1876) [1863]. Fordította: Simonyi Zsigmond. Budapest: A M. Tud. Akadémia Könyvkiadó Hivatala.
- Nádai Pál (1905): *A magyar népetimológia*. Budapest: Athenaeum.
- Olschansky, Heike (1996): *Volksetymologie*. Tübingen: Niemeyer.
- Palmer, A. Smythe (1969): *Folk etymology: A dictionary of verbal corruptions or words perverted in form or meaning, by false derivation or mistaken analogy*. New York: Greenwood.
- Péter Mihály (2012): *A leplező nyelv. Alcázás és ámitás a nyelv használatában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Ponori Thewrewk Emil (1873): *A helyes magyarság elvei*. Budapest: Hoffmann és Molnár.
- Pusztai Ferenc (2000): A szemantikai motiváció változatai és változásai. *Magyar Nyelvjárások XXXVIII*, 329–336.
- Rác János (2010): *Növénynevek enciklopédiája. Az elnevezések eredete, a növények kultúrtörténete és élettani hatása*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- (2012): *Állatnevek enciklopédiája. A gerincesek elnevezéseinek eredete, az állatok kultúrtörténete, néprajza és mitológiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- 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 II. világháború vége felé jelent meg a szerző magánkiadásában Sci-Arts Publishers néven, 1050 számozott és a szerző által szignált példányban].
- Robins, Robert Henry (1999): *A nyelvészet rövid története*. Budapest: Osiris Kiadó – Tinta Könyvkiadó.
- Szépe György (2011): *A folyton megújuló nyelvészet*. (Szerkesztette: Terts István). Budapest: Tinta Könyvkiadó, 71–95.
- Szörényi László (2012): A lukulusz. In: uő: *Éljen Kun Béla! Suzy nimfomán*. Budapest: Kortárs Kiadó, 99–102.
- TESz. = Benkő Loránd (1967–1984, főszerk.): *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. I–IV. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Zwerenz, Gerhard (1980): *Eine Liebe in Schweden. Roman vom seltsamen Spiel und Tod des Satirikers K. T.* [= Kurt Tucholsky] München: Goldmann.

CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR ILDIKÓ
– CZAP LÁSZLÓ – PINTÉR JUDIT

Számítógéppel segített beszédfejlesztés

Bevezetés

Az utóbbi években az ország oktatási intézményeiben, kutatóintézeteiben számtalan projekt megvalósításán dolgoznak kollégák kisebb-nagyobb csoportjai. A Miskolci Egyetem nagyszámú projektje között találjuk a TÁMOP-4.2.2. C-11/1/KONV-2012-0002 azonosító számú, *Alap- és alkalmazott kutatások hallássérültek internetes beszédfejlesztésére és az előrehaladás objektív mérésére* címet viselő projektet, amely a siket és nagyothalló személyek számára – az eddigi eszköztár részbeni megújításával – a sikeres beszédtanulás egyik kulcsát nyújthatja. A hallássérültek magyar nyelvhasználatának azonban nem csak fonetikai természetű hibázásai ismertek (lásd erről például Szabó 1999: 87–97). Ez azt mutatja, hogy számukra a magyar nyelv valójában idegen nyelv, ezért az iskolákban a magyar nyelvtan tanításának a módszereit is szükséges lenne megújítani, például a magyar mint idegen nyelv oktatásában kialakult eljárások és gyakorlatok alkalmazása révén (vö. Bodnár 2012: 124–135). A magyar nyelvnek mind a szóbeli, mind pedig az írásbeli megnyilatkozásokat illető, remélhetően egyre tökéletesedő használata fokozatosan egyre nagyobb társadalmi elfogadottsághoz is fog vezetni. Cikkünk főként oktatás-módszertani vonatkozásai miatt kelteti fel a folyóirat olvasóinak figyelmét.

A siketségre vonatkozó szakirodalom

A jelen projekt olyan program kifejlesztését tűzte ki célul, amely siket és súlyosan nagyothalló emberek beszédének részben iskolai keretek között zajló, részben önálló fejlesztését valósítja meg. A siketség témakörének igen gazdag és egyre bővülő szakirodalma van, amelybe méltán tartoznak bele a *Modern Nyelvoktatás* hasábjain eddig megjelent cikkek is (Grosjean 1999: 5–8; Csetneki 2013: 133–141; Kontráné Hegybíró 2014: 3–14). A Grosjean-tanulmány központjában a siketek nyelvi jogainak kérdése áll, a másik két írásban pedig a siketek oktatásának néhány vonatkozása (a jelenlegi helyzet bemutatása, a siketek idegennyelv-tanulásának problémái, a bevezetésre váró bilingvális oktatás kérdésköre) jelenik meg. A fenti kérdésben további eligazodást nyújtó szakkönyvek, illetve tanulmányrészletek közül néhány: Csányi 1997: 6–9; Györffy–Bödör 1978: 38–42; Vasák 2005: 17–20; Kontráné Hegybíró 2012; Bodnár–Czap–Pintér 2013.

Röviden a jelnyelvről és a bilingvális oktatásról

A siket emberek világát illetően lehetetlen nem szólni – legalább röviden – a jelnyelvről és a siket közösség törekvéseiről. A jelnyelv az utóbbi évtizedek kutatásainak köszönhetően megtalálta helyét a nyelvek nagy családjában. A jelnyelveket – önálló nyelvekként – a nyelvi kisebbségek nyelvhasználatához kapcsoljuk, a siket közösségek évszázadok során kialakított kultúráját pedig az interkulturális kommunikációhoz. A jelnyelveknek van egy igazán különleges jellemzőjük, az, hogy nem az auditív-akusztikus, hanem a *vizuális-gesztikuláris modalitású* nyelvek közé tartoznak. Ez azt jelenti, hogy – mivel a siketek nem hallanak – az auditív helyett a vizuális csatornát kell kommunikációs csatornának kialakítaniuk. Ezek az üzenetek a két kéz mozgásai – gesztusai – révén érkeznek. A kommunikációs partner ugyanígy, a „kezek nyelvén” válaszol. Ezt a nyelvet jelnyelvnek, használatát jelelésnek nevezzük. Mint bármely más kisebb létszámú népcsoport, törzs tagjai, a siketek is nyelvük és a rá épülő kultúra révén különülnek el a többségi nyelvhasználóktól. A jelnyelvek a hagyományos nyelvtipológia szempontjából az izoláló nyelvekhez állnak a legközelebb.

A siketek állapotát évszázadokig a hallás hiánya felől közelítették meg, s jobb esetben fogyatékosoknak, mintegy betegeknek könyvelték el őket, rosszabb esetben pedig emellett értelmi képességeiket is megkérdőjelezték. (A kialakult negatív vélemény azt a felfogást tükrözte, hogy – miután a nyelvet a hangos beszéddel azonosították – a beszéd hiánya a gondolkodás hiányát jelenti.) A siketoktatás 18. századi kezdeteit követően az utóbbi nézet jelentősen visszaszorult. Napjainkban azonban annak a szemléletnek is változnia kell, amely a hallás hiányára, illetve korlátozott voltára – tehát végső soron a fogyatékoságra – koncentrál. Ez az ún. orvosi-gyógypedagógiai szemlélet át kell, hogy adja helyét az antropológiai szemléletnek, amely az embert és fennálló képességeit tekinti mérvadónak, s értékeli például a jelnyelvi kommunikációt (Kálmán-Könczei 2002: 63–77, 339–342; a jelnyelvről és a jelnyelvi kultúráról részletesen lásd Mongyi–Szabó é. n.; Vasák 2005: 73–88; Simigné Fenyő 2012: 135–151).

A hazai siket közösséget napjainkban leginkább megmozgató kérdések között az ún. bilingvális oktatás 2017 szeptemberétől várható bevezetése áll az első helyen. Magyarországon a Jelnyelvi törvény (a 2009. évi CXXV. törvény) elfogadása óta eltelt fél évtized a jelnyelv elismertségét illetően hozott sikereket, de éppen a bilingvális oktatás bevezetése várát még most is magára, mert – szemben például a tévéműsorok feliratozásával vagy a tolmácsszolgálat kibővítésével – ez kívánja a leghosszabb előkészítő munkát. Hogy csak kettőt említsek a feladatok közül: tanárokat – halló és siket tanárokat is – kell felkészíteni mind magának a jelnyelvnek az oktatására, mind pedig tantárgyaknak jelnyelven történő tanítására. A bilingvális oktatás elsődlegesen a jelnyelv iskolai használatát kívánja megvalósítani, amelytől sokan remélik, hogy a siket gyerekek tudásának a színvonala emelkedni fog. A külföldi példák nyomán ebben bízhatunk is. A jelnyelvet használó közösség szemszögéből ismerhetjük meg a módszert Kárpáti Árpád könyvéből, mely a svédországi iskolákban nyert tapasztalatokat mutatja be (Kárpáti 2011: 30–45). A bilingvális oktatásról olvasható a Jelnyelvi törvényben: „A bilingvális oktatási módszer: olyan oktatási módszer, amely a beszélt magyar nyelv mellett a magyar jelnyelvet is alkalmazza az oktatás során”. A bilingvális oktatás bevezetésének mint fontos célnak az elérésével a másik nyelvnek, azaz a magyarnak az ismerete sem szorulhat háttérbe, a hazai siket közösség tagjainak a jövőben is tud-

niuk kell magyarul kommunikálni. A tanításnak azonban a mainál eredményesebbnek kell lennie.

Fonémák kontra vizémák

A siket emberek csupán az ún. szájról olvasásra hagyatkozhatnak a hallókkal való kommunikációjuk során. Csakhogy míg a beszéd során 39 fonémát különböztet meg anyanyelvünk használója, addig a legjobb esetben is csupán 15 beszédhangokra vonatkozó, a látószervvel is érzékelhető eltérés fedezhető fel, zömmel az ajkak működéséhez (ajkak távolsága, kerekítettsége) kapcsolódóan. Másképp fogalmazva: a 39 magyar fonémával szemben mindössze 15 ún. vizéma áll. Nem ismerhető fel a siket emberek számára az azonos nyílás- (vagy mondjuk inkább: zártsági) fokkal képzett veláris és palatális magánhangzópárok tagjainak különbsége. Így főként az ún. félig zárt és a zárt magánhangzók, tehát az *o–ö (ó–ő)*, illetve az *u–ü (ú–ű)* hangpár esetében egyáltalán nem lehet eldönteni, melyik magánhangzó képzése történt a beszéd során. Vagyis nem tudni, hogy a megszólaló a *torok* vagy a *török*, a *szó* vagy a *sző*, a *fut* vagy a *fűt*, a *túr* vagy a *tűr* szavakat ejtette-e. A magánhangzó-hosszúságnak sincsenek egyértelmű jelei az ajkak mozgását illetően, ugyanis, ahogy a szakirodalom fogalmaz: „Az időtartamban vagy intenzitásban eltérő hangok is azonos artikulációs mozgásokkal jelennek meg az arcon” (Czap 2010: 459). Emiatt is kérdés marad tehát, hogy melyik szót mondta a beszédpartner. Szemünk előtt rejtve marad a mássalhangzóképzés jó része is. Fogódzót egyedül a társalgás témaköre jelenthet.

A szájüreg a hangképzés során valóságos „fekete dobozként” viselkedik a szemlélő számára, hiszen nyelvünk különböző irányú elmozdulásait – így a magánhangzóképzést kísérő horizontális és vertikális mozgásokat, a nyelvnek a mássalhangzóképzés során felvett kiinduló vagy végső helyzetét – nincs módunk megfigyelni. De a lágy szájpadlás és a nyelvcsap végezte apróbb mozgásokat sem látjuk, sőt az esetek igen nagy részében nem is tudatosítjuk. (Nem is szólva a gégében lévő hangszalagok működéséről.) Az ép hallású embereknek ezek egyike sem okoz gondot, ám problémát jelent az auditív csatorna működését nélkülözni kénytelen személyek, így elsősorban a siketek és a súlyosan nagyothallók számára.

A projektben részt vevő intézmények, kutatók, tanárok és gyerekek

Az Alap- és alkalmazott kutatások hallássérültek internetes beszédfejlesztésére és az előrehaladás objektív mérésére címet viselő projekt megvalósításán két egyetem kutatói dolgoznak párhuzamosan. A megalakult munkacsoportok közül a Debreceni Egyetemhez három csoport, a Miskolci Egyetemhez pedig öt kötődik. A kutatócsoportokban – az egyetemeken dolgozó főként orvos, informatikus és nyelvész kollégákon és doktorandusz hallgatókon kívül – két általános iskola szurdopedagógusai tevékenykednek aktívan. Velük olyan személyek kapcsolódtak be a munkába, akik hosszú évek óta foglalkoznak a hallássérült gyerekek fejlesztésével, tanításával. Az említett két iskola: az egri, nagyothalló és siket gyerekeket tanító Mlinkó István Általános Iskola, Diákotthon, Óvoda és Szakszolgálat, illetve a debreceni Hallássérültek Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, melyben a tanulók jelentős részét – mint az az iskola megnevezéséből is kiolvasható – szintén valamilyen hallási problé-

mával vették fel. (A magyarországi hét siket iskola közül részben a projekt kívánalmái miatt, részben pedig a földrajzi elhelyezkedésre való tekintettel esett a választás éppen az említett iskolákra.) Tudni kell azonban, hogy a siket és nagyothalló fiatalok közül sokan nem a speciális iskolában, hanem integráltan, halló gyerekek között tanulnak. Ők is rendszeresen kapnak segítséget a szurdopedagógusoktól.

A projektben kifejlesztett „beszélő fejjel” végzett beszédfejlesztéshez az iskolákban egy-egy kísérleti csoport szerveződött. A kísérletben részt vevő iskolákban a szurdopedagógusok (összesen tizenketten) Egerben kilenc, Debrecenben tizenkét tanulóval foglalkoznak. A gyerekek életkora (zömmel ötödikesek és hatodikosok) részben a programba való bekapcsolhatóság, részben a több féléven át folyó és rendszeresen értékelendő munka miatt fontos. Ugyanezekben az iskolákban van egy-egy azonos korosztályt képviselő, hasonló létszámú kontrollcsoport is, amelyek tagjait a hagyományos módon oktatják a program eredményének objektív megítélése érdekében. Iskoláskorú, de a későbbiekben az iskolából már kikerülő, netán felnőtt siket vagy nagyothalló személyek is a program célcsoportjához tartozhatnak.

A projektnek a Debreceni Egyetemet érintő részeiről – az audiovizuális transzkódolásról, azaz a hangok absztrakt képi formában való megjelenítéséről, melynek megvalósításában a miskolci csoport is közreműködött, valamint a beszélő és a jelelő személy agyi tevékenységének vizsgálatáról – a debreceni kollégák számolnak be. Ami a Miskolci Egyetemet illeti, az alapvetően a Gépészmérnöki és Informatikai Kar informatikusaitól elindult projektben többen dolgoznak a Bölcsészettudományi Kar képviselőjében is. A nyelvész kollégák a Magyar Nyelvészeti Tanszék, illetve az Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék képviselői.

Az informatikusok feladata mindegyik csoportban igen jelentős. A rendszer, amely a *beszéddasszisztens* elnevezést kapta, interaktív és állandó online kapcsolatot igénylő szolgáltatás (Czap–Pintér 2013). Egyértelműen az informatikusoké a főszerep az első munkacsoportban, ahol az internetszolgáltatás fejlesztése történik, és informatikusok és nyelvészek dolgoznak együtt a másodikban, ahol az artikuláció dinamikus modellezése valósul meg. Voltaképpen itt kerül sor a beszélő fej beszélni tanítására, az artikuláció tökéletesítésére.

Informatikusra váró feladat az ún. hasonlósági mérték kidolgozása, vagyis annak megállapítása és visszajelzése, hogy a gyerekek ejtése mennyire közelíti meg a referenciaejtés jellemzőit. Ehhez kapcsolódik a beszéd felismerő rendszer alkalmazása. Ugyanitt kerül sor többek között a fonémaszegmentálás eredményeinek a rendszerbe való beépítésére. A negyedik csoport a hangsúly, a hanglejtés és a ritmus vizsgálatának módszertanával foglalkozik, és a prozódia megjelenítésén dolgozik. A prozódia elemzése és vizualizálása nélkülözhetetlen a természetes beszéd prozódijának elsajátításához.

Az ún. auditív-verbális fejlesztés az ötödik csoport feladata. Az egyetem és az általános iskolák együttműködése, illetve az informatikusok mellett a nyelvészek közreműködése itt valósul meg a legintenzívebben. A munkacsoport résztvevői között – a hangminták felolvasóiként – egyetemisták is vannak, s ebben a csoportban találkoztunk az integrált képzésben részesülő gyerekeket segítő miskolci szurdopedagógus kolléganővel és az értékelésben ugyancsak részt vevő siket személlyel is. Minderről részletesebben Czap 2012 és Czap–Pintér 2013: 241–250; az utóbbi tanulmány az interneten is elérhető.

Az együttműködés előzményei és az indulás

A beszélő fej, melyet a Miskolci Egyetem Automatizálási Tanszékén alkottak meg néhány évvel ezelőtt, eredetileg a magyarok idegen nyelvi, valamint idegenek magyar nyelvi oktatását segítő születt meg Czap László egyetemi docens irányításával. A fej mind emberi hangon, mind pedig szintetizált hangon képes megszólalni. A működési elveket a Miskolci Egyetem Automatizálási Tanszéken dolgozták ki, és (mai nevén) a Villamosmérnöki Intézet Automatizálási és Infokommunikációs Intézeti Tanszékén folytatják a vele kapcsolatos fejlesztéseket. Az eredeti elképzeléshez képest természetesen néhány dolog máris változott, módosult. Így a közelmúltban ötlet született a fej másféle hasznosítására is, éppen a hallássérült emberek beszédfejlesztésének irányában. A siketek beszédének javításához azonban nem mesterséges, hanem természetes emberi hang szükséges, így egyetemi hallgatóink és általános iskolás diákok mondják be az ún. referenciaszavakat.

A Miskolci Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszéke az 1990-es évek elején dolgozta ki Jelnyelvi specializációnak nevezett programját. A program felelőse, Csetneki Sándorné jelnyelvi specializációt választott hallgatóival már jóval a projekt tervbevétele előtt járt az egri és a debreceni iskolában, ahol óralátogatásokon és az intézmény vezetőivel beszélgetve nyertek bepillantást a hallássérült gyerekek világába. A látogatások megszervezésében oroszánrésze volt Kisida Tamásnak, a SINOSZ akkori Borsod-Abaúj-Zemplén megyei titkárnak. Az iskolák nem zárkóztak el sem a hallgatókkal való találkozások, sem később a beszélő fejhez kapcsolódó együttműködés elől. Ilyen előzmények után nem véletlenül merült föl a gondolat az Alkalmazott Nyelvészeti és az Automatizálási Tanszék együttműködésére.

A Debreceni Egyetemen, ahol nagyrészt másféle, az agyi működésre vonatkozó vizsgálatokkal egészítik ki a projekt kutatásait, természetesen az előbbieken leírtaktól eltérőek az előzmények. A projekt előkészítése során kölcsönös látogatások sora zajlott: a Debreceni Egyetem képviselőjében Miskolcra, a Miskolci Egyetemről Debrecenbe utaztak a kollégák. Ugyancsak megfordultak a két általános iskolában, melyeknek szurpedagógusai pedig felkeresték az egyetemeket. Az indulás azonban – a projekt elfogadásának elhúzódása miatt – 2012 szeptembere helyett mintegy négy hónap késéssel történt. A hivatalos elindulást jelző debreceni konferenciát, amelyről a sajtó is beszámolt, 2013. február elején tartották.

A beszélő fej lehetőségei és korlátai

A beszélő fejet nézve nem csupán az ajakműködés követésére van módunk, hanem – mivel a modell transzparens, azaz átlátszó az arca – tanúi lehetünk a nyelv sokféle mozgásának is. A beszélő fejnek természetesen vannak korlátai a beszéd láthatóvá tételében: például nincs módja minden részletet bemutatni, így nem utal a száj-, illetve orrüregi képzés lehetőségére (a nyelvcsap mozgása már nem követhető), s nem tud rámutatni a zöngésség-zöngétlenség „okozójára”, azaz a hangszalagok rezgésére sem. Ugyanakkor a képernyőn megjelenő hangszíneképek és a mátrix színes lapocskái – akusztikai adatok alapján – lehetővé teszik az utóbb említett különbségek megfigyelését és gyakoroltatását is.

A beszélő fej részletes bemutatását a közelmúltban megjelent *A magyar beszéd* című tanulmánykötetben lehet megtalálni (Czap 2010: 458–467), továbbá olvashatunk róla

a projekt tervezetében, és immár több tanulmányban is (Czap 2012; Czap–Pintér 2013; Bodnár–Czap–Pintér 2013: 25–29).

A beszélő fej különleges lehetőségei közé tartozik az a tény, hogy alkalmazási színterei rendkívül széles körűek, melyről a következő leírás olvasható: „A tervezett kliens-szerver kiszolgálással és internetkapcsolattal a gyakorlásra bárhol, bármikor lehetőség nyílik. A számítógép (laptop, asztali számítógép, táblagép) és az okostelefon kijelzőjének eltérő mérete szükségessé teheti a minták megjelenítését különböző nagyságokban. Az okostelefonon lehet, hogy csak a száj közvetlen környezetét és mozgását célszerű ábrázolni, a számítógép monitorán bizonyára megfigyelhető az artikuláció minden részlete az egész fej megjelenítésével is. Tesztekkel vizsgálandó a legelőnyösebb nézet kiválasztása” (Czap–Pintér 2013: 247).

Nem utolsósorban a beszélő fej a vizuális elemet hangsúlyozza, a vizualitásra épít, s ez a siket gyerekek számára az optimális megoldást jelentheti. A vizuális információátadásnak az oktatás során napjainkban tapasztalható felértékelődését a siketoktatás általában sem hagyhatja figyelmen kívül, sőt e lehetőséget minél inkább alkalmaznia kell.

Tanulás és gyakorlás a beszélő fejjel

A projekt főszereplője az ún. beszédasszisztens vagy közismertebb nevén a „beszélő fej”, amelynek feladata a projekt címében megfogalmazott internetes beszédfejlesztés. De főszereplő a szurdopedagógus is, aki a projektben részt vevő gyerekek számára a fejjel való gyakorlás ún. egyéni fejlesztési tervét elkészíti (erről a későbbiekben szólunk még).

Utaltunk rá, hogy a siket gyerekeknek komoly nehézséget okoz a magyar nyelv(tan) elsajátítása. Jellegetes – sokszor a magyarul tanuló külföldiekre is jellemző – hibák sorát követik el az írásbeli feladatokban, bár vannak jellegetes, csak a siketeknél megfigyelhető hibáik is (Bodnár 2012: 132–133). A magyar, illetve a jelnyelv eltérő nyelvtipológiai (agglutináló, azaz ragozó magyar, illetve izoláló, vagyis ragozatlan „szótömböket” jelelő jelnyelvek) sajátosságaiból is következően, de a hallási probléma fokától sem függetlenül maradnak el sokszor a ragok a szavak végéről. A magyar írott nyelv tökéletesebb elsajátíttatása – a bilingvális oktatási programon belül – a halló magyar gyerekeknel alkalmazott módszerektől eltérően, nagyfokú tudatosítással történhet.

Ugyanígy a program célkitűzése lehet az artikuláció szerveinek, a hangképzés elemeinek és lépéseinek a korábbiaknál erőteljesebb tudatosítása is. Már a beszédfejlesztő foglalkozások ráhangoló részében a beszédképző szervekre lehet terelni a figyelmet, például egy-egy hanghoz kapcsolódó artikulációs mozzanatnak a felidézése vagy elképzelése révén. (A program bizonyos – 10–12 év alatti – életkorban zömmel nem is alkalmas fejlesztésre. Így maga a beszédtanítás nem is feladata a projektnek, ezzel a nehéz munkával a szurdopedagógusoknak jóval korábbi időpontban kell megbirkózniuk.)

A gyakorlás folyamán – a vizuálisan megjelenő és a jellegetes artikulációs mozgásokat végző „beszélő” képet utánózva, továbbá törekedve az akusztikai képek mind nagyobb hasonlóságának elérésére (a referencia és saját bemondás hangképeinek az összevetése nyomán) – várható a saját kiejtés javításának lehetősége és igénye. Mindez tudatosabb hangképzéshez, jobb beszédteljesítményhez, ezek nyomán pedig javuló írásbeli nyelvhasználathoz vezet.

A megvalósulás lépései, avagy az első év eseményei dióhéjban

Az egyes helyszíneken szükséges teendők a projekt tervezésének időszakában, a már említett kölcsönös utazások, látogatások során tisztázódtak. A közös munka a későbbiekben is a legszorosabb együttműködést kívánta meg. A Miskolci Egyetemen a projekt hivatalos indulása óta már három szakmai tanácskozássra került sor. A következőkben hat fázisra bontjuk a munka tartalmi elemeit.

1. fázis: az audiovizuális transzkóder

2013 első hónapjaiban a Miskolci Egyetemen több hangra vonatkozóan is kidolgoztuk az ún. transzkódert. Ennek ötlete Debrecenből származik, lényegét pedig a hangok absztrakt képi jelekké alakításában ragadhatjuk meg. Az átalakítás a frekvencia-összetevők (hangmagasság) és a hangerősség függvényében történik: „A jelek négyzetek, melyek mérete hangerőfüggő módon kisebb-nagyobb, a frekvencia-összetevő hangmagasságtól függően színekódolt: a mély hangok a nagyobb hullámhosszúságú színek (vörös), a magas hangok a rövid hullámhosszúságú színek (kék)” (Czap–Pintér 2013: 243). 2013 áprilisától zajlottak a hangfelismerési kísérletek a Miskolci Egyetem és a Debreceni Egyetem diákjainak részvételével. Az ún. mátrixos megjelenítés a szavak bemutatására szolgáló képernyő része lett (lásd alább). Fokozatosan megtörtént a mátrixnak, az ún. beszélő fejnek, továbbá a hangszíneképeknek képernyőn való megjelenítése.

2. fázis: a 3000 szavas táblázat összeállítása

Az általános iskolák körében ez alatt az idő alatt folyt az elsődlegesen gyakorlandó szóanyag összegyűjtése a hangfelvételek elkészítéséhez. 2013 márciusában Miskolcon összegyűlt a 3000 szavas táblázat szóanyaga, amelynek feldolgozása, rendszerezése több hetet vett igénybe. A rendszerezés szempontjai jól követhetők, és akár változtatók is a szavakat tartalmazó Excel-táblázaton. Az alapvető szempontok, amelyek alapján a táblázat összeállt:

a) szófaji besorolás (ige, főnév, melléknév, számnév, névelő, névmás, kötőszó, határozószó); b) témaköri besorolás (például: család, iskola, utazás, vásárlás, szórakozás – kb. 30 témakör (!); c) és d) besorolás a szótagszám és a hangok száma alapján; e) besorolás a C–V (azaz mássalhangzó–magánhangzó) képlet alapján.

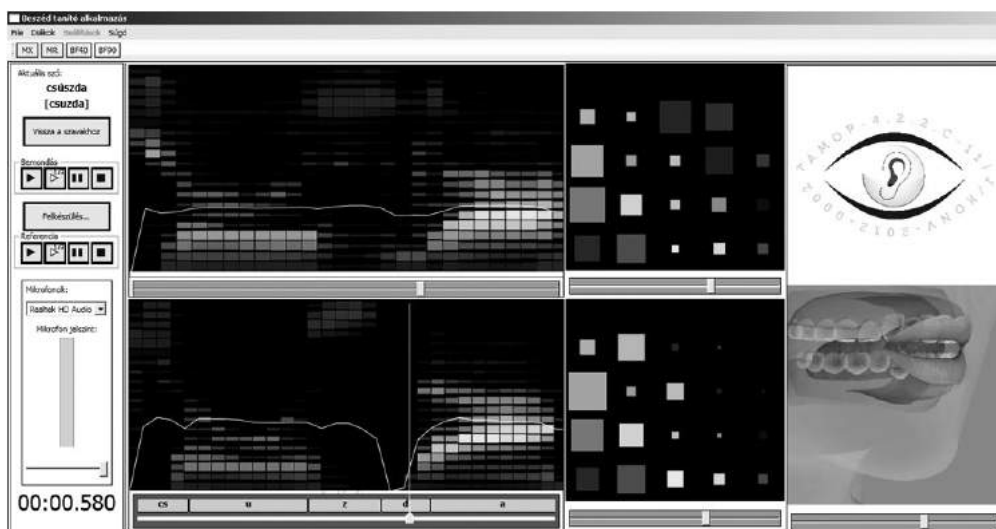
Külön jelölést kaptak a mássalhangzó-torlódást tartalmazó vagy a helyesírástól eltérő ejtésű szavak. Megjelöli a táblázat, ha egy szó azonos alakú, és így két vagy több egymástól eltérő jelentése van; felsorol fontos szinonimákat és antonimákat, utal alapvető szóképzési sajátosságokra, nem utolsósorban pedig számos, a gyakorlást segítő ún. minimális párt is tartalmaz. A minimális párok szerepe igen nagy a siketek oktatásában (lásd például: Perigoe 1995: 78). (A minimális párok jelentőségéről a befejezésben röviden szólok még.)

3. fázis: a beszédatbázis létrejötte

A 3000 szavas táblázat alapján született meg a beszédatbázis, oly módon, hogy Egerben és Debrecenben 700-700 szót általános iskolás korú, helyesen beszélő fiú, illetve lány olvasott mikrofonba, az 1600 további szót pedig ugyancsak két részre bontva férfi, illetve női hallgatók olvasták fel a Miskolci Egyetemen. (Amint a teszte-

lés során kiderült, a szóanyag felvételét meg kell ismételni, mert a logopédiaiilag „helyes beszéd” mellett – a bemondóknak nincs beszéd-, avagy ejtэшibája – néhány további dologra, így a megfelelő hangerőre és az ugyancsak mintaszerű hanglejtésre is oda kell figyelni.) A referenciabemondásoknak valóban mintaszerűeknek kell lenniük.

A felvételek készítésének helyszíne a Miskolci Egyetem Gép- és Terméktervezési Tanszék Akusztikai laboratóriuma volt, amely rezgészigetelt alappal rendelkező 5 m × 4 m × 2,5 m nagyságú, ún. félsüket szoba. A laboratórium alapvetően az akusztika és a rezgés tan oktatásának céljait szolgálja, s elsősorban a Gépészmérnöki és Informatikai Kar, a Műszaki Anyagtudományi Kar és a Műszaki Földtudományi Kar hallgatói részére van fenntartva. Jellegzetes feladatok itt a különböző szerkezetek végezze rezgések mérése, továbbá a zajszintekkel való kísérletezések. Ez a környezet ad lehetőséget a minél inkább zajmentes hangfelvételek elkészítésére is.



1. ábra. A program gyakorlófelülete a csúszda szóval

Az alsó sor a referenciabemondást mutatja, a csúszka a -da szótag elején; ugyanitt tart a szó kiejtésében a beszélő fej is; a képernyő felső részében a tanulói ejtés hangszinképe látható

4. fázis: a beszélő fej vizsgálata

2013. szeptember végére az iskolákhoz eljutott a beszélő fej, amelyet először a szurtopedagógusok próbálták ki. A fejet eleinte sokféle bírálat érte, melyek nyomán elkezdődött az átdolgozás. A számítógépnek fentebb látható képernyőjéről az alábbi leírás adható: „A gyakorló felületen az aktuálisan kiválasztott szónak a referenciabemondása több formában is megjelenik, balról jobbra haladva látható a referenciabemondás oszlopos és mátrixos megjelenítése, és a felület jobb szélén a beszélő fej. A beszélő fej transzparens arccal [...] két eltérő szögben is megjeleníti a referenciabemondást, amit a kezelőfelület tetején található menüsorban választhatunk ki. Az aktuális bemondást, amit az éppen gyakorló személy rögzít, a referenciabemondás felett láthatjuk. Az aktuális és a referenciabemondás normál és fél sebességgel is lejátszható a nyomon

követhetőség érdekében. A csúszkák segítségével pedig szinkronizáltan tetszőleges pozícióba állíthatóak a megjelenítések, jobban megfigyelhető az egyes hangoknál a nyelvállás, valamint a hangok oszlopos és négyzetes transzformációja. Az egyes komponensek elhelyezkedése és mérete egyelőre kötött, de tetszőlegesen kiválaszthatjuk, melyek azok, amelyeket a gyakorlás során akarunk használni. A *vissza* gombbal pedig visszatérhetünk a kezdő felületre” (Czap–Pintér 2013: 248). Az ábrából ugyancsak egyetlen kattintással elérhető a referenciaszó és az ejtett szó prozódiai képe is, ezáltal nemcsak az összevetésre van mód, hanem maga a gép – százalékban kifejezve – ki is írja az ejtémódok egyezésének mértékét.

5. fázis: a gyerekek részvétele a munkában

2013 szeptemberében elkészült az egyes iskolákban a programban részt vevő gyerekekkel a kiinduló (a gyakorlás megkezdése előtti) állapotot rögzítő hangfelvétel (Eger: szeptember 25., Debrecen: szeptember 30.). Október folyamán sor került a minősítésekre is, amelyeket természetesen nem a saját iskola végzett. A program befejezésekor ezek alapján értékelhető majd objektív módon a fejlődés – a legelső és a legutolsó teljesítmények összehasonlításával, de mód van a köztes állapotok rögzítésére is. A beszélő fej tesztelése, a tanárok javítási javaslatainak a számbavétele és a végrehajtott módosítások után kezdődhetett a gyerekek bevonása is a munkába.

A beszédfejlesztő foglalkozások során az említett előkészítő, ráhangoló részek után a fej produkálta szó meghallgatása, illetve képzésének megfigyelése történik, ezt követően a tanuló is felolvassa a szót. Fontos mozzanat a két ejtés összevetése, az eltérések értelmezése, javítása. A következő lépés a prozódia ábráján az egyezés és az eltérésének a megsejtelése és a gépi értékelés leolvasása. A fejlesztés, főleg nehéz szavak esetében, többszöri ismétlést kíván, de ez csak bizonyos határon belül történhet, a pedagógusnak azt is érzékelnie kell, mikor szükséges a következő szóra áttérni. A beszédfejlesztésben szereplő szavak további feladatokban is megjelennek, hiszen gyakran kérdéses a jelentésük, amely példamondatok alkotása során tisztázódik, majd a szókincsfejlesztés részeként kereshet a tanuló egy vagy több, az adott szóval ellentétes vagy éppen rokon értelmű szót is. A foglalkozás rendszerint értékeléssel ér véget.

6. fázis: a módszertani kérdések előtérbe kerülése

A beszédfejlesztő foglalkozások elindulását a tanárok (szurdopedagógusok) részéről egyéni fejlesztési tervek elkészítése előzte meg. A fejlesztési terv közismerten olyan pedagógiai dokumentum, amely egy-egy konkrét tanulóhoz kapcsolódóan többek között „tartalmazza a kiinduló állapotot, a megvalósítandó célt, a helyet, az időt, az alkalmazott módszereket”, s jelentőségét többek között az adja, hogy általa „a munka tervezhetővé, tudatossá, mérhetővé válik” (Vargáné Mező 2008: 50, 59). Az idézett mű kitér az értékelés kérdéseire is: többször hangsúlyozza, hogy az értékelésnek a gyerekekhez mértenek kell lennie annak érdekében, hogy pozitív megerősítést jelentsen, főként dicsérettel történjen.

Jelenleg (2014 második negyedében vagyunk) – a foglalkozások elindulásával – megkezdődött a levelezés a módszertani kérdésekről, így például az időfelhasználásról, a bevezető részek tartalmáról, a változatosság igényéről. Rövid bevezető, ráhangoló beszélgetés során – itt terelhető a szó magára az artikulációs jelenségre – a szavak

kiválasztásán és gyakorlásán kívül fontos azok értelmezése és mondatba foglalása is. A foglalkozás középpontjában az artikulációs minta megfigyeltetése áll; a bemondást követő referenciaejtéssel való összehasonlításban a tanuló aktív szerepet játszik. Mivel a hangképzés kétféle szögből is szemlélhető, érdemes mindkettőt megnézni és elemezni. A debreceni pedagógusközösség által rögzített módszertani lépések között olvasható ez a mondat: „Megnézzük és elemezzük az artikulációs mintát mindkét állásból, és lassítva is”. A saját szövbemondást követően a vizualitás ismét szerepet játszik: „Visszahallgatjuk, majd a diagramok összehasonlítása következik”.

Ugyanígy fontos az ún. prozódia összehasonlítása is, ahol a százalékokban kifejezett eredmény a teljesítményről objektív tájékoztatást nyújt. A foglalkozást így mindig az értékelés mozzanata zárja. A csak a gépre hagyatkozó munka azonban könnyen monotonná válhat, és félő, hogy a kezdeti lelkesedést unalom váltja fel. Ezért vetődött fel a program változatosabbá tétele.

A közelmúltban magam is több ilyen foglalkozáson, a beszélő fejjel zajló beszédfejlesztésen vettem részt. Találkoztam az egyéni fejlesztési tervvel, és nagyon szép példáit tapasztaltam a pozitív megerősítésnek. Láthattam azt is, hogy a „beszélő fej” mint számítógépet alkalmazó megoldás a gyerekek zöménél tetszést arat. Örömmel jönnek ezekre a foglalkozásokra, a fiúk akár az irányítást is szívesen átvennék.

Miért szükséges a beszédfejlesztés?

A kisebbségek nyelve – legyen elsajátítása mégoly könnyű, avagy épp ellenkezőleg: meglehetősen nehéz (a jelnyelv elsajátítása kétségtelenül az!) – a többség körében nem fog sok követőre találni, ez a tendencia világszerte érvényesül. A hallókból álló többségi társadalom jelentős része Magyarországon sem fogja elsajátítani a jelnyelvet, még ha egyre többen lesznek is olyanok (köztük egyetemisták, gyakorló tanárok, védőnők, orvosok), akik tanulják. A jelnyelv útján is oktatót személyek azonban már az iskolás évek alatt biztosabb tudás birtokába juthatnak, és így teljes értékű polgárként jelentkezhetnek például felsőfokú tanulmányokra, s foglalhatnak el képességeiknek megfelelő, a korábbinál magasabb presztízsű állásokat, társadalmi pozíciókat. Nem mindegy, hogyan tudnak kommunikálni munkatársaikkal.

Altalános tapasztalat az is, hogy a kis nyelvek beszélői sorra „adják fel” őseik nyelvét. A jelnyelv egyik szociolingvisztikai különlegessége abban áll, hogy mindig is lesznek képviselői, akik nem válnak a másik nyelv irányában úgymond egynyelvűekké (lásd Bartha 1999). Vagyis a társadalom nyelvének egyre jobb ismerete számukra nem jelenti saját nyelvük elhagyását. Diákként, leendő munkahelyükön, a hétköznapi élet különböző területein könnyebben eligazodnak, ha a többi ember is jobban érti mindazt, amit a siketek és nagyothallók a beszédpartnernek mondanak. Ez projektünk célkitűzése, beszédfejlesztő programunk jelentősége.

Összegzés

Változatosságot és új szellemet hozott a program a beszédfejlesztés eszköztárába, valódi eredményessége azonban most még nem mérhető le. Jelenleg még az időről időre előforduló technikai problémákkal is meg kell küzdeni, amelyek a gyerekek számára csak nehezen elviselhető „üresjáratokat” eredményeznek. Egyelőre nem áll rendelkezésre a teljes, 3000 egységből álló szóanyag sem. A minták bővítését is kéri

az iskolák, továbbá a minimális párként funkcionáló szavak párhuzamos bemutatását, hogy ezek segítségével a szójelentés oldaláról is felhívhassák diákjaik figyelmét a helyes kiejtés fontosságára.

A módszerek megújításának és kibővítésének lehetősége a kollégák, a számítógépes megoldás pedig a diákok számára teszi vonzóvá a programot. Hátravan még az előrehaladás objektív mérése, amely nagyrészt a következő ütemekhez kapcsolódik. A beszélő fej szélesebb körű elterjedéséhez, más iskolák csatlakozásához szükség van a fejvel való beszédfejlesztés metodikájának a kidolgozására. A tervek szerint a gép nemcsak százalékok megadásával, hanem a gyakorlóhoz személyesen szóló arccal is bekapcsolódik az értékelés mozzanatába.

A projekt eredményeként megszülető – a tervek szerint az okostelefonokon is elérhető – program a mostani, kísérleti szakasztól eltekintve nem kötődik csupán az iskolákhoz. Bár az oktatás részévé válik, bárkinek rendelkezésére áll majd, aki tökéletesíteni kívánja beszédét. A program egyik Miskolcon dolgozó szurdopedagógus résztvevője is elsődlegesen a tudatosan beszédük javítására törekvő (sokszor az integrált oktatásból kikerülő) fiatal felnőttekben látja a későbbi aktív felhasználókat.

Köszönetnyilvánítás

A kutatómunka a Miskolci Egyetem stratégiai kutatási területén működő Mechatronikai és Logisztikai Kiválósági Központ keretében és a TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0002 jelű projekt részeként az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

IRODALOM

- Bartha Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bodnár Ildikó (2012): A magyar mint idegen nyelvi tankönyvek felhasználásának egy lehetséges új területe. *Hungarológiai Évkönyv* 13/1, 123–141.
- Bodnár Ildikó – Czap László – Pintér Judit (2013): Kutatási projekt a hallássérültek beszédfejlesztésére. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 8/2, 19–32.
- Csányi Yvonne (1997, szerk.): *Bevezetés a hallássérültek pedagógiájába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó (2013): Gondolatok a jelnyelvről – beszámoló egy konferenciasorozatról. *Modern Nyelvoktatás* 19/1, 133–141.
- Czap László (2010): Beszélő fej modellezése. In: Németh Géza – Olasz Gábor (szerk.): *A magyar beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 458–467.
- (2012): A kutatócsoportok munkája. (Kézirat.)
- Czap László – Pintér Judit (2013): A beszédasszisztens koncepció. *Multidiszciplináris tudományok*. I. kötet. 2013/2, 241–250. http://www.matarka.hu/koz/ISSN_2062-9737/3k_1-2sz_2013/ISSN_2062-9737_3k_1-2sz_2013_241-250.pdf (Letöltve: 2014. 07. 11.)
- Grosjean, F. (1999): A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz. *Modern Nyelvoktatás* 5/4, 5–8.
- Györffy Pál – Bódor Jenő (1978): *Gyógypedagógiai ismeretek a hallási fogyatékoság köréből*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kálmán Zsófia – Könczei György (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kárpáti Árpád Zoltán (2011): *Gondolat – ébresztő! Egy apa feljegyzései a siket gyermekek oktatásáról*. Budapest: Underground Kiadó.

- Kontráné Hegybíró Edit (2012): *Nyelvtanulás két kézzel*. Budapest: Eötvös Kiadó.
- (2014): Négyen, akik siketeket tanítanak. *Modern Nyelvoktatás* 20/1, 3–14.
- Mongyi Péter – Szabó Mária Helga (é. n.): *A jelnyelv grammatikája*. Budapest: Fogyatékosok Esélye Közalapítvány.
- Perigoe, C. (1995): A hallássérült gyerekek beszédkorrekciójának stratégiái. In: Csányi Yvonne (szerk.): *Tanulmányok a hallássérültek beszédérthetőségének fejlesztéséről*. Budapest: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, 65–91.
- Simigné Fenyő Sarolta (2012): Jelnyelv, jelnyelvi kultúra. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 7/1, 135–151.
- Szabó Mária Helga (1999): Magyar siketek magyar nyelvi kompetenciájának vizsgálata. *Medicina et Linguistica* V., 87–97.
- Vargáné Mező Lilla (2008): *Fókuszban az egyén. Hogyan készítsünk egyéni fejlesztési tervet?* Budapest: Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány.
- Vasák Iván (2005): *A világ siket szemmel*. Budapest: Fogyatékosok Esélye Közalapítvány.
2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk09171.pdf> (Letöltve: 2014. 07. 11.)

KÖNYVSZEMLE

Borbély Anna

Kétnyelvűség

Variabilitás és változás magyarországi közösségekben

Budapest: L'Harmattan Kiadó, 2014. 333 p.

ISBN: 978-963-236-723-1

Gazdag és sokrétű könyv Borbély Annáé. Mint címe és alcíme jelzi, tartalmazza egyrészt a kétnyelvűség időszerű szakirodalmának áttekintését, a központi fogalmak pontos definícióját, a karakteres állásfoglalást az alapvető elméleti kérdésekben, valamint a jelenlegi legnépesebb magyarországi kétnyelvű közösségekben, azon belül a románban fellelhető identitásmintázatok és kommunikációs gyakorlatok elemzését.

A magyar közgondolkodásra jellemző, hogy a kétnyelvűség jelenségéről számos előítélet és tudománytalan vélekedés él még értelmiségi, sőt pedagógusi körökben is. Ugyanakkor a magyarországi népesség nyelvtudása európai összehasonlításban riasztóan alacsony, a KSH-adatok és egyéb felmérések alapján legfeljebb minden negyedik magyar ember tud megszólalni idegen nyelven. Az értelmiségiek esetében sincsen ez másként. A legújabb hírek szerint körülbelül ötvenezren jelentkeztek az úgynevezett „diplomamentő” programra, amelynek során ingyenes nyelvtanfolyamokon próbálják meg eljuttatni az államvizsgával már rendelkező hallgatókat a középfokú nyelvvizsgáig.

Ennek a helyzetnek az egyik oka a magyar nyelvben, annak viszonylagos elszigeteltségében keresendő. Kosztolányi a magyart a „finn-ugor nyelvcsalád csodálatos árvájá”-nak nevezi, „akinek korán elhaltak a szülei, atyjafiai a világtörténelem zűrzavarában messze idegenbe költöztek, de ő megélt a jég hátán is, rokotalanul és testvértelenül” (1930/1999: 85). Ebből következik, hogy míg egy cseh anyanyelvűnek elég könnyű megtanulnia lengyelül, vagy egy hollandnak németül, egy magyar

ember csak nagy energiabefektetéssel tud megtanulni egy szláv, román vagy germán nyelvcsaládba tartozó nyelvet, de a rokon nyelvek (észt, finn) sem kecsgetik könnyű nyelvtanulási sikerrel a nyelvek önálló életében bekövetkezett sok változás miatt.

A másik ok történelmi. A magyar nyelvű népesség a trianoni békeszerződés következtében egy soknyelvű föderatív állam, az Osztrák–Magyar Monarchia tagországának lakosságából egy zömében egynyelvű kis ország polgáraivá váltak. Ennek következménye kulturális és nyelvi izoláció lett. A kisebbségek (német, szlovák, román, cigány) elmagyarosodása is felerősödött. Egy magyar ember vígan megélhetett – különösen az ország közepén – egyetlen idegen nyelv tudása nélkül is. 1945 után a nyelvi elszigeteltség – egészen más történelmi-politikai körülmények között – továbbra is megmaradt. Az Európai Közösségben azonban csak a több nyelven értő és kommunikáló embereknek van valódi esélyük teljes jogú európai polgárokként élni a megváltozott világban. Ennek az elfogadása nehezen megy magyar földön az említett okok miatt.

Borbély Anna könyvének első, elméleti részében nagyon világosan és szemléletesen tárgyalja az egyéni és a közösségi kétnyelvűség alapvető kérdéseit, és konkrét kutatások eredményeinek elemzésével cáfolja az előítéleteket – például azt, hogy a több nyelv egyidejű elsajátítása gyermekkorban komoly kognitív deficit forrása lehet. Megmutatja azt is, hogy a kódváltás – egy közleményen belül két nyelv elemeinek keveredése – korántsem olyan, szellemi restségre visszavezethető nyelvhasználati hiba, mint azt a nyelvi transzferhatásokat kizárólag negatívan látó korábbi szemlélet hatására sokan ma is gondolják. Ezt a szöveget legszívesebben kötelező olvasmánnyá tenném a pedagógusképzésben, és beépíteném az értelmiségi pályára felkészítő stúdiumokba is.

A könyv második fejezete a magyarországi kétnyelvű közösségek körében végzett empirikus vizsgálatok tapasztalatait elemzi. A nemzetközi szakirodalomban ez a kérdés az 1960–1970-es években került az érdeklődés fókuszába, Magyarországon csak a rendszerváltás után. Ez szorosban összefügg a szocialista időszak nemzetiségi politikájával. A késői Kádár-korszakban valamennyire támogatták a nemzetiségi nyelvek oktatását, a helyi kulturális szokások ápolását, de a kétnyelvűség, a két kultúrához való egyidejű tartozás nem számított értéknek. Az európai közösség vonzásában azonban már felértékelődött a nyelvtudás, nagyobb érdeklődéssel fordultak a jelenség felé a politikusok, a kutatók, sőt a mindennapok emberei is. A 2011. évi CLXXIX. törvény értelmében Magyarországon ma „nemzetiségieliek által használt nyelvnek számít a bolgár, a görög, a horvát, a lengyel, a német, az örmény, a roma/cigány (romani, illetve beás), [...] a román, a ruszin, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán nyelv, továbbá a roma és az örmény nemzetiség esetében a magyar nyelv is” (idézi Borbély: 85).

A kisebbségek nyelvhasználatával foglalkozó tanulmányok születtek már a 20. század elejétől kezdve. Ezek elsősorban nyelvtörténeti szempontból közelítették meg a helyi nyelvváltozatot, azt próbálták meghatározni, honnan származik az adott közösség, illetve az önálló életben végbement változásokat írták le. Eltérő módszertannal, megközelítéssel dolgoztak, így eredményeik összevetésére csak korlátozottan nyílik lehetőség. A kétnyelvűség jelenségére kevésbé fókuszáltak, ezt a helyzetet ugyanis átmenetként, a kisebbségi nyelv visszaszorulásaként, romlásaként, tehát veszteségként élték meg. Mostanában a kutatók figyelme azért fordult a közösségi két- vagy többnyelvűség felé, mert a világ sok helyén ez stabil és természetes helyzetként rögzült. Ez nem azt jelenti, hogy a kétnyelvűség valami sablonosan működő jelenség, hiszen, ahogy Borbély Anna írja: „közösségről közösségre más-más vonásokkal rendelkezik, ezért az empirikus kutatások feladata, hogy

a kétnyelvű közösségekben a két nyelvet érintő nyelvi jelenségek variabilitásának lényegét megragadják” (81).

Ezeknek a sajátosságoknak a feltárása nemcsak a két nyelv funkcionális megoszlásáról meglévő tudásunkat növeli, hanem alapjául szolgálhat a kisebbségekkel kapcsolatos nyelvpolitikai döntések előkészítéséhez is. A MTA Nyelvtudományi Intézetében 2003-ban megindult MaBiLing kutatás hét nyelvi közösséget (magyarországi siket, német, szlovák, román, szerb, romani, beás) vizsgál. Arra a kérdésre keresi a választ: „miként függ össze a nyelvtudás és a nyelvi attitűdök a nyelvválasztással, és ezek a nyelvi jelenségek, összehasonlítva egymással a közösségeket, milyen összefüggést mutatnak” (82). A koncepció az összehasonlítás feltételeit már a közösségek kiválasztásakor megteremtette azzal, hogy viszonylag kis településeket jelölt ki, ahol a közösség/többség arányszáma kiegyenlített volt. Ugyanazt a kérdőívet alkalmazták minden nyelvi közösségben, az adatközlőket pedig nem, életkor, iskolai végzettség szerint arányos csoportokba osztották. Borbély Anna a projektum témavezetőjeként sokat tett azért, hogy az adatbázis alapján reális képet lehessen kapni az adott közösség nyelvhasználati sajátosságairól. A kutatás főként arra irányul, hogy a vizsgált közösségekben mennyire képes fennmaradni a kisebbségi nyelvhasználat, milyen esélye van a „fenntartható kétnyelvűség”-nek. Ezt a terminust Borbély annak a felismerésnek alapján vezette be, hogy sem az egyéni, sem a közösségi bilingvizmus nem lehet igazán „stabil”, hanem szükségszerűen állandóan változó jelenség.

Az eredmények meglephetik még a tájékozott szakmabelit is. Számomra leginkább az hatott újdonságként, mekkora különbség van a két cigány közösség nyelvhasználatában. A beások sokkal ritkábban használták a mindennapok során nyelvüket, mint a romák. A másik meglepetés a német közösségek előrehaladott elmagyarosodása volt, annak ellenére, hogy a német nyelvnek magas a presztízse, tudásának hasznos voltát mindenki elismeri.

A tanulságokat a szerző így foglalja össze: „a saját nyelv megőrzése a szerbek és a romák vizsgált közösségében a legjelentősebb, esetükben a saját nyelv és a magyar használata kiegyenlített, sőt a saját nyelv javára billen” (94). A jelenség magyarázatai részben összefüggenek az önálló felekezettel (szerbek), valamint a többségtől jelentősen eltérő kulturális hagyományokkal és erős csoportkohézióval (romák). A kétnyelvűség – amely egy globalizált világban kívánatos állapot egyénnek, közösségnek egyaránt – jogi, társadalmi feltételek megléte esetén fenntartható, ha mindkét nyelvhez pozitív attitűdök és ideológiák kapcsolódnak.

A könyv második fele (a 3., 4., 5. fejezet) a Magyarország keleti határának közelében élő román közösség nyelvhasználatának az utóbbi évtizedekben végbement változásával foglalkozik. (A 2011-es népszámlálás adatai szerint körülbelül 18 ezren vallották magukat román anyanyelvűnek, jó részük ezen a vidéken él.) Borbély Anna maga is ebből a közösségből származik, és három évtizede – egyre tudatosabban, egyre komolyabb tudományos felvértezettséggel – kutatja a nyelvcsere és a nemzetiségi identitás összefüggését. A román nyelvnek az úgynevezett körös-vidéki nyelvjárását beszélő közösségek már évtizedek óta a kétnyelvűség különböző stádiumában vannak. Csak egy longitudinális vizsgálat képes feltárni ennek a változásnak a finomszerkezetét és azt, milyen okokkal magyarázható a férfiak és a nők, az idősebbek és a fiatalok eltérő viselkedése. A kutatás jelentős különbséget mutatott ki az idős és a fiatal nők nyelvi attitűdjében, és azt is felszínre hozta, hogy míg az idős férfiak és nők jelentősen különböznek egymástól e tekintetben, a fiatal férfiak és nők jóval kevésbé. Ezek az eredmények összhangban vannak a nemzetközi tapasztalatokkal.

A szerző által alkalmazott többféle módszer eredményeinek egybevetése és az adatközlőkkel kialakított személyes kapcsolat alapján Borbély Anna árnyalt képet tud felrajzolni az eltérő egyéni identitásokról. Ezek

pedig az élethelyzet megváltozásával maguk is folytonosan átalakulnak: a Méhkeréken dolgozó romániai idénymunkások sztenderd nyelvhasználata például hat a helyi dialektusra, a munka világából kikerülő nyugdíjasok „visszatálnak” gyermekkoruk román nyelvhasználatához.

Borbély Anna könyve fontos olvasmányként ajánlható minden szociolingvisztika iránt érdeklődő számára. A kétnyelvű közösségek kutatásában alkalmazott módszerek szemléletes összehasonlítása, a valóságos és a látszólagos időben végbement változások vizsgálatának összehasonlító elemzése, a trendkutatás és a panelkutatás pontos leírása külön erénye ennek a monográfiának. Aki a kétnyelvűség témájából akar szakdolgozatot vagy doktori disszertációt írni, jól teszi, ha szakmai segítségért ehhez a hasznos könyvhöz fordul, amely sűrített formában tartalmazza szerzője tudását és több évtizedes munkájának tapasztalatait.

Huszár Ágnes

IRODALOM

Kosztolányi Dezső (1930/1999): *Nyelv és lélek*. Budapest: Osiris Kiadó, 84–98. (Első megjelenés: *Nyugat* 1930/14.)

Illés Éva – Eitler Tamás (szerk.)
**Studies in Applied Linguistics
 in honour of Edit H. Kontra**
 [Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok
 Kontra H. Edit tiszteletére]

Budapest: ELTE BTK, 2012. 250 p.

ISBN: 978-963-284-286-8

Kontráné Hegybíró Edit a hazai angol alkalmazott nyelvészet kimagasló képviselője és elkötelezett támogatója. A 60. születésnapjára összeállított ünnepi kötet recenziójának elkészítése megtisztelő feladat már csak azért is, mert az ilyen kivételes kiadványokban az írások messze túlmutatnak a bennük foglal-

takon – az ünnepelt és köszöntői között fennálló több évtizedes szakmai és/vagy személyes kapcsolatok miatt is. A laudáció és a 75 (!) gratuláló nevét tartalmazó lista mintegy szubjektív, érzelmi keretbe foglalja a 21 objektív tanulmányt, tudományos cikket, amellyel hazai és külföldi pályatársak, barátok és tanítványok tisztelegnek az ünnepelt előtt, méltatván oktatói, nyelvtanári, kutatói, mentori, csapatépítői és vezetői érdemeit.

Hogy mennyire szerteágazó stúdium a viszonylag új keletű alkalmazott nyelvészet, arra egyértelműen utal a tanulmányokban elemzett kutatási területek sokszínűsége, multidiszciplináris jellege. A szerkesztők az írásokat három fejezetbe rendezték: az első részbe tartozó hat cikk (11–62) a nyelvelemzés és nyelvhasználat kérdéseivel foglalkozik (*Analysis of language and language use*), az *Alkalmazott nyelvészeti kutatások (Applied linguistic research)* címet viselő második fejezet 12 szerző tanulmányát tartalmazza (63–210), míg a *Nyelvpedagógiai kérdések (Issues in language pedagogy)* című harmadik fejezetet három tanulmány alkotja (211–248).

A sokszínű anyagot a tematikai hasonlóság alapján tekintem át. Kézenfekvő a szerkesztők egyikének, Illés Évának elemző írásával kezdeni (65–73), amely a 20. század közepén önállósodott, napjainkra többféleképpen értelmezett alkalmazott nyelvészeti diszciplína sajátosságait tárja fel. Alapvető kérdése: Kinek való az alkalmazott nyelvészet? Logikusan levezeti, hogy az objektív jellegű alkalmazott nyelvészeti kutatás, valamint a tanítás szubjektív momentumai eltérő kontextusban zajlanak, másfajta tudást igényelnek, és diskurzusbeli különbségek tételezhetők fel róluk. Mégsem kívánatos, hogy a kutatók figyelmen kívül hagyják a gyakorló nyelvtanárok tapasztalatait, ugyanakkor az sem kedvező, ha a szaktanár nem tart lépést a legújabb nyelvpedagógiai kutatások eredményeivel. Az írások szerzőinek zöme jó példa erre, mert át tudják hidalni a kutatói-oktatói dichotómiát, lévén maguk is kutatások folytatói és egyetemi oktatók egy személyben.

Kormos Judit és Csizér Kata (75–84) empirikus kutatását bemutató tanulmánya hiánypótló a főiskolai/egyetemi nyelvtanításban kevésbé vizsgált téma, a tanulói autonómia és önszabályozás feltérképezésével. 103 elsőéves angol szakos hallgató töltötte ki a kérdőívet, amely arra kereste a választ, milyen tényezők jellemzik az autonóm tanulási viselkedést, és hogyan vélekednek az érintettek a tanulói autonómiáról. Elgondolkodtató, hogy ezen a szinten is szükséges a tanári támogatás, hiszen pusztán az életkor múlásával a hallgatók nem válnak autonóm tanulókká.

Három tanulmány témája is az idegen nyelv-tanulást kísérő, ahhoz kapcsolódó szorongás, amely az alkalmazott nyelvészetben az 1990-es évektől vált fontossá az egyéni különbségeket feltáró kutatások révén. Heitzmann Judit (85–92) nem szokványos megközelítésében középiskolai angoltanárok negatív érzelmeit vizsgálja. Általános-e a szorongás, függ-e attól, hogy milyen iskolatípusban tanít valaki, milyen szituációban jelentkezik a „lámpaláz”? Tóth Zsuzsa (93–105) bőséges elméleti forrással ellátott írásában elsőéves angol szakos hallgatók önértékelését tárja elénk, melyet anyanyelvi beszélővel folytatott diskurzus után készítettek. Az írások alapján arra a következtetésre jutott, hogy az átlagnál jobban szorongó hallgatók rosszabbnak ítélték a teljesítményüket, jóllehet semmilyen félelmet okozó tényezőről nem szóltak. Piniel Katalin (107–122) kiindulópontja szerint amennyiben a tanulás az input, a folyamat és az output hármásával írható le, érdemes utánajárni, hogy a szorongás azonos vagy eltérő mértékben jelentkezik-e a különböző szakaszokban. Empirikus kutatása 10. osztályos középiskolásokra terjedt ki. Kvalitatív és kvantitatív eszközökkel igazolta, hogy a gátlásosság az idegen nyelv-tanulásban a folyamatot jellemzi leginkább.

Feyér Bálint azt vizsgálja (49–54), hasonló vagy eltérő-e a nyelvi variáció és azonosság konstruktuma az angolban mint anyanyelvben, illetve mint idegen nyelvben. Konklúziójában inkább a hasonlóságokat emeli ki, és bízik ab-

ban, hogy az angol nyelv gyakori használata az angolt idegen nyelvként használókat alkalmassá teszi mind a komplex személyes, mind a szakmai azonossági szerep betöltésére.

Két szerző is górcső alá veszi az elkerülhetetlen tantervváltoztatással járó problémákat. Menyhárt Adrienn (213–224) a felsőoktatásban bekövetkezett tantervi változásokat mutatja be. Világosan ábrázolja, hogyan változott az angoltanári MA-hoz képest az anglisztika BA tanterve a bolognai rendszer 2006-os bevezetése óta. (Az olvasóban felmerül a kérdés: a régi rendszer miért ne futhatott volna párhuzamosan az újjal, hogy kiderüljön, melyik az életképesebb.) Rámutat az alkalmazott nyelvészet egyik érzékeny pontjára: a definíciók és fogalmak gyakran következtelen használatára. Egyet kell értenünk vele abban is, hogy az új tanterv nincs eléggé finoman összehangolva a képzési és kimeneti követelményekkel, ami számos nehézség forrása a különböző szinteken. Juhász Andrea egy hazai magánnyelviskola tantervének vizsgálatával (225–233) érzékelteti, hogy sem az 1989-es rendszerváltás, sem hazánk 2004-es EU-csatlakozása, sem az azóta elköltött pénzmennyiség, ráfordított szaktudás és figyelem nem hozta meg az elvárható áttörést: Magyarország a felsorolt lépések ellenére is hátrányos helyzetben van az idegennyelv-ismeret terén más európai országokkal összehasonlítva. A bajok gyökerét abban is látja, hogy a 21. századi igényeket kielégítő magánnyelviskolákra érvényes tantervhez nem igazodnak az egyes kurzusok tanmenetei, s szakmai irányítás nélkül a nyelvtanárok módszertani arzenáljának bővítése nem képzelhető el.

Medgyes Péter írása (235–248) látszólag a tanórai fegyelemre, helyesebben annak hiányára összpontosít. Jóllehet elfogadja a latin közmondás igazságát: *Non scholae, sed vitae discimus!*, tudja, hogy ami a tanteremben zajlik, az maga az élet: sikerek, kudarcok, előre látható és váratlan helyzetek sokasága, amelyekre semmilyen grémium nem képes felkészíteni a tanárokat, következésképpen ki-ki váltakozó eredményességgel vívja meg a saját csatáját, függetlenül a pályán eltöltött időtől.

Kövecses Zoltán (37–48) kognitív nyelvészeti megközelítésből állapítja meg, hogy a nyelvi képek nem önkényes vagy felesleges díszítőeszközök, hanem fogalmi, kulturális, sőt ideológiai megalapozottságúak, ezért az emberi gondolkodás és megértés nélkülözhetetlen kellékei. Állítását nemcsak az angol nyelvből vett példákkal igazolja, hanem japán, portugál, arab és magyar vonatkozásban kimutatja, hogy ezen eltérő nyelvek mennyire hasonlóan használnak metaforikus kifejezéseket. E felismerésnek fontos pedagógiai jelentősége van, minthogy elősegítheti a nehezen elsajátítható idiómák tanítását/tanulását. Dóczi Brigitta (165–178) a mentális lexikon elméleti modelljeinek átfogó és elfogulatlan elemzését adja, bemutatva jellemző vonásaikat és hiányosságait. Minthogy a szókincs ismeretének meghatározó szerepe van a nyelvtanulásban, érdemes azzal a kognitív rendszerrel foglalkozni, amelynek segítségével elraktározzuk és előhívjuk a lexikai egységeket. Jelenleg nincs egzakt válasz arra, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv egy vagy több mentális lexikont igényel-e, ezért a kétnyelvű és többnyelvű beszélők további vizsgálata szükséges.

A nyelvészet körébe tartozó tanulmányok között elsőként Heltai Pálnak (133–154) a nyelvek közötti hatásokat elemző, az összetett főnevek elsajátítására irányuló vizsgálatát említjük, amelyben történeti áttekintést ad a kontrasztív nyelvészeti kutatásokban az 1950–1960-as évektől lezajló hangsúlyeltolódásról. A változás alapja az anyanyelv hatásának maximalizálása vagy minimalizálása. Ahogy általában, ebben az esetben is a szintézis adhatja a legelfogadhatóbb választ: az anyanyelvi szóképzési stratégiák alkalmazása az idegen nyelvekben is gyümölcsöző lehet. Empirikus kutatásában a hallgatóktól 102 magyar összetett főnév angol nyelvű fordítását kérte a morfológiai szerkezet, a jelentésbeli ekvivalencia, illetve a metaforikus jelleg alapján. Hasznos a szerző által adott összetett főnevek típusainak megismerése, és nyelvpedagógiai szempontból értékes a tanulhatóság és a transzferabilitás vizsgálata. Benczes Réka angol ikerszavakról írt tanul-

mánya (17–25) abból indul ki, amikor a gyermekek a dalokkal, mondókákkal találkoznak, rácsodálkoznak a rímekre. Emiatt természetesen kezelik a megkettőzéseket, alapuljanak azok mássalhangzói vagy magánhangzói kettségeken: *nitty-gritty* vagy *tick-tock*. A tanulmányban értékes történeti áttekintés is olvasható a nyelv e színes, kreatív vonásáról. Leslie Barratt írásának témája (13–16) a két szótagos melléknevek kétféle fokozása. Történeti áttekintést kapunk arról, hogyan változott a képzéssel történő, illetve az analitikus fokozás az évszázadok során.

Két tanulmány is foglalkozik tematikus irodalomjegyzék közreadásával: Francis J. Prescott (191–198) az autonómia a nyelvtanításban témakörben tekinti át a definícióból, a mérés nehézségéből, a tanulási stratégiákra való adaptációból, illetve a tanulási stílusokból és kulturális különbségekből adódó problémákkal foglalkozó írásokat. Francesca Schiaro (199–210) célkitűzése az angol és olasz kommunikáció pragmatikai különbségeit feltáró tanulmányok rendszerezése.

Végül a „kakukktojás” elnevezéssel illethető tanulmányokról szólnék. Sáfár Anna, az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék Esélyegyenlőség a nyelvtanulásban kutatócsoport tagja, írásában (123–132) feltárja, hogyan használják a siket jeltolmácsok a kezüket, melyik kéz a domináns, és milyen jelentést hordoz. Zerkowitz Judit (55–62) két olyan irodalmi művet vizsgál összehasonlító elemzéssel, amelyeket a téma összekapcsol ugyan, de keletkezésük, irodalmi és esztétikai minőségük, műfajuk jelentősen eltér: Louisa May Alcott 1868-ban megjelent *Little Women* című ifjúsági regényéről és Geraldine Brooks 2005-ös *March* című történelmi regényéről van szó. Az amerikai polgárháború idején játszódó írások kontrasztív elemzésével a szerző rámutat Észak és Dél, fent és lent, test és lélek, szavak és tettek, idealizmus és realitás dichotómiáira. Jasmina Szadovska (179–190) az egyre többet használt üzleti prezentáció műfaját kutatja, amelynek powerpointos formájából már 2001-ben 30 milliót (!) tartottak

naponta. Ehhez képest kevésbé feltárt műfaj, tehát indokolt, hogy a szerző a PhD-disszertációját összefoglalva közreadja elméleti, empirikus és pedagógiai célkitűzéseit. Kutatásának gyakorlati eredményeként a budapesti International Business School Prezentációs készségek kurzusán videofelvétel alapján elemzik a hallgatók előadásait. Ladányi Mária a magyar nyelv főnévképző *-s/-di* képző sokoldalúságát tárja fel (27–35), ugyanakkor rávilágít arra, hogy a derivációs morfológia esetében a szabályszerűség és a produktivitás is lényeges szempontok. Szintén magyar vonatkozása van Gósy Mária kutatásának: 4–9 évesek verbális beszédfeldolgozási készségeinek mintáira világít rá hat korcsoportban, 600 gyermeket érintő vizsgálatban. Megszívlelendő azon megállapítása, hogy még az iskolakezdés előtt fel kellene mérni a gyerekek beszédfeldolgozási képességét a sikeres iskolai előmenetel érdekében.

Az ünnepi kötet célközönségét elsősorban azok a jelenlegi és leendő angol szakos tanárok alkotják, akik szeretnék jobban megismerni a nyelvtanítás hátteréül szolgáló kortárs alkalmazott nyelvészeti teóriákat, de nyelvpedagógiai doktori iskolák témavezetői és hallgatói is haszonnal olvashatják.

Szerencsi Katalin

Chmelik Erzsébet
Francia társalgási zsebkönyv
Guide de conversation
française

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2014. 206 p.
 ISBN: 978-615-5219-54-2

Chmelik Erzsébet első Magyarországon megjelent kiadványa, ahogy a címe is mutatja, a francia mindennapi társalgásban kíván segítséget nyújtani a nyelvtanulóknak, a francia nyelv iránt érdeklődőknek. A hétköznapi élethelyzeteket alapul vevő tematikus szótár alkalmas lehet egy-egy témakör lexikájának

elsajátítására, valamint a párbeszédéből kiragadott szófordulatok segítséget nyújthatnak a hatékony francia kommunikációban.

Chmelik Erzsébet 2007-ben szerezte meg doktori fokozatát a limoges-i egyetemen, Franciaországban. Doktori disszertációját a francia–magyar összehasonlító jelentéstan területén folytatott kutatásaiból írta, jelenleg a limoges-i egyetemen tanít nyelvészetet.

A francia nyelv iránt érdeklődők egyre szélesebb kínálatból választhatnak az igényeiknek megfelelő társalgási szótárakat. Fontos azonban szem előtt tartani, hogy az egyes kiadványok milyen célt szolgálnak, miben próbálnak leginkább segítséget nyújtani a nyelvtanulóknak. Például a Berlitz nyelvtanító sorozat *Francia társalgás* (Földes–Pekó 2010) című kiadványa vagy a LINGEA kiadó *Lingea francia társalgás* című, 2013-ban megjelent társalgási szótára elsősorban francia nyelvterületre utazóknak, turistáknak kíván támaszul szolgálni utazásuk során. A jól ismert *1000 kérdés 1000 válasz* sorozat 2011-ben megjelent francia kiadványa (*1000 Questions 1000 Réponses*) főként a francia középszintű érettségire készülő diákoknak, valamint a középfokú szóbeli nyelvvizsgára készülőknek szolgál mankóul.

A *Francia társalgási zsebkönyv* előszavában a szerző a francia nyelvterületre utazó turistáknak és munkavállalóknak ajánlja a kötetet, továbbá kezdő és haladó szintű nyelvtanulóknak, valamint a nyelv iránt érdeklődőknek. Habár a könyv formai tagolásából és a kiejtésjelölés hiányából fakadóan első ránézésre turisták számára nem olyan praktikus Chmelik Erzsébet műve, mint a fent említett utazási szótárak, a kötet az egyéni vagy csoportos nyelvtanulásnál mindenképpen használható.

A társalgási szótár tizenhét fő témakör köré szerveződik, amelyek további altémák szerint csoportosulnak. Például a *Szolgáltatások* témakör kilenc szolgáltatástípusnál használatos francia szófordulatokat gyűjt össze: *Férfifodrásznál, Női fodrásznál, Kosmetikusnál, Cipésznél, Fényképésznél, Órásnál,*

Látszerésznél, Vegytisztítás, Kulcsmásolás (116–123). Az altémakörök gyakran elhangzó francia mondatokat, kifejezéseket ölelnek fel, melyek sokszor párbeszédéből vannak kiragadva. Például a *Vegytisztítás* témánál megtaláljuk a „Mikor lesz kész? – Ce sera prêt (pour) quand?” kérdést, valamint a következő sorban a választ olvashatjuk: „Holnapután érte jöhet. – Vous pouvez venir le chercher après-demain.” (123). A témák egy részénél találunk továbbá egy *Szavak és kifejezések* elnevezésű részt is, amely a téma szókészletét tartalmazza. A társalgási könyv egyik gyenge pontja, hogy ezek a szöszedetek nem szisztematikusan, minden altémát követően vagy esetleg a fő témakörök végén jelennek meg, hanem bizonyos esetekben két, három vagy több altémát összefoglaló szókincsel találkozunk, vagy egyáltalán nem találunk szöszedetet egy-egy altéma végén. A könyvből hiányzik a betűrendes mutató is, amely jelentősen megkönnyítené a kifejezések keresését.

A társalgási rész előtt található kiejtési útmutató (13–18) röviden összefoglalja a francia kiejtés legfőbb szabályait. Ez az összefoglaló mindenképpen hasznára válhat azoknak, akik még csak ismerkednek a nyelvvel, illetve bizonytalanok a leggyakoribb kiejtési szabályokat illetően. A főbb kiejtési szabályok ismeretével és némi gyakorlattal a francia szóbeli kommunikációban a nyelvtanulóknak már nem jelent problémát a kötetben előforduló mondatok kiejtése, azonban kezdő nyelvtanulók, turisták számára nehézséget okozhatnak a kiejtésjelölés nélküli példamondatok.

Bizonyos témakörök, illetve kifejezések hiánya a másik ok, amiért a könyv kevésbé lehet alkalmas a hosszabb-rövidebb időre francia nyelvterületre utazók számára. Egy külföldre utazó cserediák vagy munkavállaló szemszögéből szükséges lenne olyan témák bemutatása, mint a banki ügyintézés, biztosításkötés, lakhatási támogatás (CAF) igénylése, társadalombiztosítónál való ügyintézés stb. Ezek mind olyan témák, amelyekre akár egy félévet külföldön töltő hallgatónak, au pairnek vagy bármilyen munkát vállaló sze-

mélynek a napi ügyintézése során szüksége lehet, és amelyek alap- vagy középfokú nyelvtudás esetében is bizonytalanságot kelthetnek. A témakörökből gyakran hiányoznak az aktuális szókapcsolatok, például a *Jegypénztár, csomag, peron, indulás* témánál az online jegyvásárlásra, a jegy átvételére vonatkozó kifejezések (72–76), illetve az igénybe vehető kedvezményekről való tájékozódás elemei. Habár nem elvárható, hogy egy társalgási zsebkönyv minden részletre kitérjen, a témák aktualizálása fontos lenne (akár néhány kevésbé gyakori téma, például *A határon* [79], *Cipésznél* [120], *Vas- és edényboltban* [142–143] témakörök elhagyása árán).

A könyv szerkezetét tekintve szintén megfontolandó lenne a kötet formai átdolgozása. A szerkesztés egyik hiányossága, hogy az egyes témakörök és altémakörök nem eléggé különülnek el egymástól, nincsenek számmal jelölt fejezetek, az újabb altémakörök nem kezdődnek új oldalon. Habár ez a könyv tartalmát nem befolyásolja, utazás során vagy olyan helyzetben, ahol viszonylag gyorsan szeretnénk megtalálni valamit a kötetben, ez jelentős hátrány lehet.

Mindazonáltal a társalgási könyv könnyedén hasznosítható a francia nyelvórán, legyen az csoportos vagy egyéni tanulás. Mivel a nyelv-

könyvek nagy része szintén tematikusan épül fel, Chmelik Erzsébet kötete jól kiegészítheti a nyelvórán használt könyveket is. A szöszedetek vagy szókapcsolatok jó alapot teremthetnek egy-egy témakör szókincsének elsajátításához, de szóbeli gyakorlatokhoz, szituációs feladatokhoz is kitűnően alkalmazhatóak.

Mindent összevetve Chmelik Erzsébet társalgási szótára értékes gyűjtemény, számos kommunikációs helyzetben nyújthat segítséget. A későbbiekben egy átdolgozott vagy bővített kiadással még praktikusabbá lehetne tenni, de addig is a nyelvtanulók bátran használhatják szókincsük bővítésére, szóbeli kommunikációjuk fejlesztésére.

Gréczy Lili Katalin

IRODALOM

- Földes László – Pekó Zsolt (2010, szerk.): *Francia társalgás – Berlitz Nyitott Világ*. Budapest: Kosuth Kiadó.
- Lingea francia társalgás. *Szótárral és nyelvtani áttekintéssel* (2013). Budapest: Lingea (sz. n.).
- Vida Enikő (2011): *1000 Questions 1000 Réponses. Társalgási gyakorlatok a francia középszintű és emelt szintű érettségire és a közép- és felsőfokú nyelvvizsgákra*. Székesfehérvár: Lexika Kiadó.

FOLYÓIRATSZEMLE

TESL-EJ

The Electronic Journal for Teaching English as a Second or Foreign Language

www.tesl-ej.org

ISSN: 1072-4303

A TESL-EJ szabad hozzáférésű elektronikus folyóirat, amely 1994-ben indult útjára, amikor az elektronikus lapterjesztés még gyerekcipőben járt. Nemzetközileg elismert információforrássá nőtte ki magát az angol mint második és idegen nyelv tanítása iránt érdeklődőknek. A folyóirat évente négy számmal jelentkezik, erőssége a rendkívül gazdag, friss információs tartalom, a különböző témájú tanulmányok és szemlék széles választéka. A főszerkesztő, Maggie Sokolik munkáját tizenkét fős szerkesztőbizottság, valamint kiterjedt nemzetközi munkatársi hálózat segíti. A cikkek szerzői különböző országokból, eltérő kutatási környezetből származnak, és minden publikálásra benyújtott tanulmány legalább két elismert szakértő bírálatán esik át. A TESL-EJ egyik célja, hogy lényegesen lerövidítse a benyújtástól a közlésig tartó hosszú időt, ami a papíralapú szakmai folyóiratok velejárója.

A folyóirat honlapjának közel évi egymillió látogatója van, ebből több ezer visszatérő. A legtöbb érdeklődő az Egyesült Államokból, Kínából, az Egyesült Királyságból, Kanadából, Franciaországból, Indonéziából, a Fülöp-szigetektől, Japánból és Indiából származik. A TESL-EJ-ről információ a Facebookon is elérhető (<https://www.facebook.com/groups/teslej/>), az itt létrehozott csoport több mint ötezer tagot számlál. A munkatársak szívesen megosztják nézeteiket és egyéb, a szakmai érdeklődésükhöz kapcsolódó információkat, így a folyóirat és a közösségi oldalak – a TESL-EJ a Twitteren is jelen van (<https://twitter.com/teslej/>) – szerencsésen kiegészítik egymást.

A folyóirat szerkezetét tekintve két nagy részre osztható. Az első többnyire empirikus kutatásokat tartalmaz, és e tekintetben a két utolsó (16. és 17.) teljes kötetet figyelembe véve eltolódás mutatkozik a kvantitatív módszerektől a kvalitatívok felé. A tanulmányok szerzői túlnyomórészt az Egyesült Államokban tevékenykednek, de iráni, ausztrál, japán, egyesült királysági, tajvani és vietnami cikkeket is olvashatunk.

A második rész állandó rovatai multimédiás eszközök, különböző számítógépes programok, illetve könyvek szemléi. Ezek a recenziók az általános leírásokon túl gyakorlati szempontok figyelembevételével segítenek eligazodni a tankönyvek, tanári kézikönyvek, szoftverek, illetve egyéb számítógépes vagy internetalapú tanítási segédeszközök között, illetve az aktuális szükségleteknek megfelelő választásban.

A TESL-EJ 2012–2013. évi tartalmát (a 16. és a 17. kötetet, valamint a 18. kötet már megjelent számát) rovatok szerint ismertetem az alábbiakban.

A *Tanulmányok* című rovat 28 kutatási beszámolójának főbb témakörei: a tanár, a tanuló, a tanítási környezet, a tanítási módszerek és technikák, valamint a különböző készségek fejlesztése. A tanárra összpontosító kutatások a tanári tudás, a szakmai fejlődés, a tanárok tankönyvekhez való hozzáállása, angol, illetve nem angol anyanyelvű tanárok összevetése, nyelvtanárok pályakövetése témaköröket érintik. A tanulókra fókuszáló cikkek a tanulói demotivációt, a diákok meggyőződéseit és a különleges nevelési igényű tanulókat vizsgálják. Kutatások taglalják az oktatási környezet és a segédanyagok, valamint a közösségi élmény nyelvtanulásra gyakorolt hatását. A rovat tartalmaz nyelvi készségek fejlődését vizsgáló írásokat is: képi vagy hangzó anyagok hatása a hallott szövegértésre, olvasott szövegértés számítógépes támogatása, olvasási stratégiák alkalmazása különböző nyelvi

szinteken, a nyelvhasználat hatása a beszédfejlődésre. Az elemzett évfolyamokból két tanulmány számol be szókincs-elsajátítás területén végzett kutatásokról. A tanítási módszereket, technikákat illetően szintén meglehetősen széles a kutatott területek skálája: találunk cikket a feladatközpontú tanításról, a visszajelzés hatásairól, valamint a számítógép és egyéb telekommunikációs eszközök használatával támogatott tanulásról.

Az *interneten* című rovat – folyóiratszámunként egy-egy írással – tanulmányai a világhálón található programok, alkalmazások újszerű hasznosítását elemzik a nyelvtanításban és -tanulásban.

A médiaszemlék multimédiás programokat, honlapokat mutatnak be. Többek között találunk itt elemzést multimédiás tanuló- és oktatófelületekről, illetve a tudományos írásmód, a kiejtés, az olvasás, valamint a nyelvtani tudás fejlesztését célzó programokról. A rovat betekintést nyújt például egy feladatok, tesztek létrehozására alkalmas programba és a Google kérdőívserkesztő alkalmazásának lehetőségeibe tanórai keretek között. Megismerhetünk egy telefonos alkalmazást, amellyel párbeszédmintákat lehet létrehozni, s ezeket a tanulók megoszthatják egymással. Olvashatunk egy írott szöveget hangzó beszéddé alakító alkalmazásról is, amely alkalmas autentikus, ugyanakkor még érthető hangzó anyagok létrehozására. Feltűnő a közösségi oldalakat, blogokat elemző tanulmányok nagy száma, azt jelezve, hogy a virtuális közösségi terek lehetőséget biztosítanak a nyelvtermészetes használatára.

A TESL-EJ-ben közölt könyvszemlék a közelmúltban megjelent tankönyvekről, kézikönyvekről, segédanyagokról adnak áttekintést, a következő témákban:

- iskolakultúra, tanítási környezet, olvasás, nyelvtan, szaknyelv tanítása;
- motiváció, kultúra tanítása a *Harry Potter*-könyveken keresztül, a beszédkészesség és hallás utáni szövegértés fejlesztése;
- egyénre szabott tanítás, a szakmai környezet hatása az identitásra, iskolakultúra, a kreativitás támogatása, az idegen nyelv tanulásának folyamata, digitális forradalom az iskolákban, szókincsfejlesztés IELTS nyelvvizsgára;
- kutatómódszertan, hallás utáni szövegértés kutatása, értékelés, szakmai fejlődés a tanári közösségben, tantervfejlesztés;
- kiejtés, kommunikációs készség, olvasási problémák, tanítás multikulturális, illetve eltérő tanítási környezetben;
- túlélési stratégiák, íráskészség, a kommunikációs készség fejlesztése, új feladatok a nyelvtanításban;
- hogyan motiváljuk a tanulókat a nyelvórán;
- értékelés, megküzdés a váratlan helyzetek okozta érzelmekkel, tehetség gondozás;
- kihívások a nyelvtanításban, hallás utáni szövegértés, beszédfejlesztés, tudományos szöveg értése hallás után, jegyzetelés.

A folyóirat itt ismertetett évfolyamainak magyar vonatkozása is van: Lomb Katónak a TESL-EJ gondozásában megjelent *Harmony of Babel: Interviews with Great Polyglots of Europe* (Bábeli harmónia. Interjúk Európa híres soknyelvű embereivel) című könyve. A könyv formátuma szabadon hozzáférhető: PDF-formátumban letölthető a honlapról.

A tervek szerint a TESL-EJ 2014 novemberében a tanári megjegyzésekről különszámot jelentet meg.

Szőcs Krisztina

A TERMCAT Terminológiai Központ és a Cercaterm terminológiai adatbázis

A Katalán Terminológiai Központ (*TERMCAT, Centre de Terminologia*) 1985-ben alakult a Katalán Kormány (*Generalitat de Catalunya*) és a Katalán Tanulmányok Intézetének (*Institut d'Estudis Catalans*) kezdeményezésére. Küldetésének tartja a katalán terminológia fejlesztését és a különböző tárgykörök terminológiai rendezését innovatív források és eszközök folyamatos létrehozásával, állandó kapcsolatot tartva a szakemberekkel és a terminológia felhasználóival.

A szervezet honlapja spanyol, katalán és angol nyelven is tanulmányozható, célkitűzése a katalán nyelv szabványosítási folyamatának elősegítése a soknyelvűség és a sokszínűség tiszteletben tartásával. Felépítését tekintve a szervezet élén az igazgatótanács (*Consell de Direcció*) áll, a terminológiai szabványosítási munkát, azaz a különböző tárgykörökben megjelenő új ismeretek elterjesztéséhez szükséges terminusjelöltek közül a preferált formák kijelölését a felügyelőtanács végzi (*Consell Supervisor*). Az igazgatótanács a Katalán Kormány, a Katalán Tudományok Intézete (*Institut Català de Ciències*) és a Katalán Nyelvi Szabványosító Testület (*Consorci per a la Normalització Lingüística*) képviselőiből áll, míg a felügyelőtanács katalán nyelvész, terminológus szakemberekből tevődik össze, és kéthetente tanácskozik, hogy megvitassa a felmerülő konkrét szabványosítási eseteket, jóváhagyja a szabványosítási munkára vonatkozó kritériumokat. A TERMCAT együttműködik a terminológia mellett elkötelezett spanyol és nemzetközi szervezetekkel, szorgalmazza a soknyelvű terminológiai munkát a katalán nyelv nemzetközi színtereken való elterjesztése céljából, szoros kapcsolatot tart a katalán nyelvterületen működő egyetemekkel, terminológiai projekteken részt vevő szakemberekkel. Egyetemi képzésekhez is hozzájárul azáltal, hogy gyakorlati lehetőséget biztosít graduális és posztgraduális hallgatók számára a terminológia, a bölcsészettudományok, valamint fordító- és tolmácsolás területéről. Fontos szerepet vállal a terminológiai adatok közzétételében és elterjesztésében, tagja a Spanyol Szabványügyi Testület (AENOR) 191-es, a terminológiára vonatkozó elvek, módszerek szabványosításáért felelős műszaki bizottságának, részt vesz az ISO és UNE (spanyol nemzeti) szabványok hivatalos katalán változatának kidolgozásában.

A webhely igen érdekes, részletes információkkal szolgál a szervezetenél alkalmazott terminológiai szabványosításra vonatkozó munkafolyamatokról, módszerekről és azon nyelvészeti, terminológiai kritériumokról, amelyek lehetővé teszik a terminológiai munkát és a szaknyelvek fejlődését katalán nyelven. Véleményük szerint a műszaki, tudományos, humán területeken megjelenő neologizmusok szabványosításának szükségessége azért merülhet fel, mert az új terminusok katalán formái közül egyet konszenzus útján ki kell jelölni abban az esetben, ha még nem létezik általánosan elfogadott forma, vagy ha nyelvészeti, terminológiai szempontból nem megfelelő formák kerültek használatba. A szervezet a szabványosított ter-

minusokat a *Cercaterm* és a *Neoloteca* terminológiai adatbázisban teszi bárki által elérhetővé. A terminológiai adatok elterjesztésének legfontosabb és leghatékonyabb eszközének a rendszeresen frissített adatbázisokat tartják, ezeken kívül olyan szótárakat és egyéb kiadványokat is szerkesztenek, amelyek egybegyűjtik az egyes tárgykörök szabványosított terminusait, valamint támogatják a szótár- és glosszáriumszerkesztéssel foglalkozó személyeket és munkacsoportokat. Tanácsadó szolgálatuk (*Servei de Consultes*) fogadja oktatási és más intézmények, kommunikációs médiumok, cégek, szervezetek, szakemberek terminológiával kapcsolatos kérdéseit, javaslatait, segítséget nyújt terminológiai termékek kidolgozásában, szakszövegek fordításában és szerkesztésében, valamint szoftverlokalizációban. A webhelyről katalán nyelven letölthetjük a szervezet által a terminológiai munkafolyamatokra kidolgozott módszertani szempontokat és néhány szakterület (állatok, enzimek, foglalkozásnevek) terminológiájára vonatkozó nyelvészeti kritériumokat, valamint megtaláljuk a szervezet által megbízható terminológiai forrásnak tekintett dokumentumok gyűjteményét is.

A honlap felsorolja és röviden ismerteti a TERMCAT által nyújtott terminológiai szolgáltatásokat. Online könyvtárunkon keresztül a felhasználó megtalálja a katalán terminusokat tartalmazó kiadványok bibliográfiai adatait, szótárak, szakkönyvek listáját, amelyek szerkesztésében a szervezet részt vett, könyvtárunk több mint 10 000 kötetet tartalmaz. A TERMCAT tájékoztatja azon intézményeket, cégeket, fordítókat, nyelvészeket, akiknek részletesebb információra van szükségük egy-egy tárgykör terminológiáját illetően. Terminológiai segítséget nyújt szakszövegek szerkesztéséhez és fordításához egyetemeknek, közintézményeknek, cégeknek, illetve mindazoknak, akik segítséget igényelnek terminológiai termékek (szótárak, glosszáriumok, tezauruszok) előállításához. Vállalják a szakszövegek terminológiai szempontú lektorálását, a megfelelő terminusok felkutatását, neologizmusok szabványosítását, igény szerint módszertani segítséget is nyújtanak, például fordítói, lokalizációt végző csoportok koordinálásában, terminológiai termékek kidolgozásában, valamint elvégzik közintézmények, egyetemek, cégek és magánszemélyek által előállított termékek nyelvi, terminológiai szempontú minőségellenőrzését, értékelését. A szervezet kutatók, doktoranduszok rendelkezésére bocsátja az általa összeállított terminológiai korpuszokat. Honlapjáról szabadon letölthető a *GesTerm* terminológiakezelő szoftver, amely lehetővé teszi a terminológiai munkához kapcsolódó főbb feladatok elvégzését: terminográfiai adatlapok létrehozását, az adatlapokhoz kapcsolódó információk rögzítését, nyomtatható listák létrehozását. A *GdTweb* nevű szoftverük azon terminológusok és szakemberek számára készült, akik távolról működnek együtt a TERMCAT-tal, és lehetővé teszi számukra, hogy a weben keresztül a központ terminológiai adatbázisával összeköttetésben álló adatbázis-kezelő programot használják.

A honlapon rövid jegyzeteket találunk terminusokkal, neologizmusokkal kapcsolatos kérdésekről, valamint megtaláljuk a terminológiai, lexikográfiai témájú közelgő konferenciák időpontját, programját és a legújabb szótárak, glosszáriumok, kiadványok ismertetőit. A honlapon négynyelvű online szótárat is találunk (angol, francia, katalán, spanyol), amely közel negyven tárgykörben tartalmaz terminusokat, definíciókat és ekvivalenseket. Hozzáférhetünk a két terminológiai adatbázishoz is: a *Cercaterm*hez és a *Neolotecá*hoz.

A terminológiai adatbázisok egy-, két- vagy többnyelvű terminológiai adatokat tartalmazó elektronikus eszközök, amelyek egyszerűen frissíthetőek, számos esetben ingyenesen elérhetőek, gyors keresési lehetőséget biztosítanak a fordítók számára. Szerkesztési elveikre vonatkozóan ajánlásokat tartalmaz az ISO 22128:2008 számú, *Terminology products and services – overview and guidance* című szabványa. A szabvány szerint a terminológiai adatbázisok terminológiai adatokat és a hozzájuk kapcsolódó nyelvi és adminisztratív információkat tartalmazó adatbázisok, amelyekben az adatok folyamatosan kiegészíthetőek, frissíthetőek va-

lamely terminológiakezelő rendszer segítségével. A terminológiai adatbázisoknak az elnevezéseken kívül olyan adatkategóriákat is tartalmazniuk kell kötelező elemként, mint a nyelvi azonosító(k), adminisztratív kategóriák, valamint a létrehozás időpontja. Az egyéb adatkategóriákat a felhasználók szükségletei szerint kell megválasztani. A több tárgykörhöz kapcsolódó adatbázisok esetében legalább egy olyan adatkategóriát is fel kell tüntetni, amely megnevezi a szakterületet, többnyelvű adatbázisok esetében pedig nyelvi azonosítókra is szükség van. Az egynyelvű adatbázisokban a definíciót vagy a fogalom leírását tartalmazó adatkategóriának kötelezően kell szerepelnie. A két- és többnyelvű adatbázisokban fel kell tüntetni az elnevezéseket minden nyelven a nyelvi azonosítókkal együtt.

A *Cercaterm* különböző tárgykörök szakemberei, kiadványszerkesztők, valamint fordítók és tolmácsok számára készült. Az adatbázis nyelve katalán, a fő terminusok katalán nyelvűek, az ekvivalens formák – nem minden esetben – spanyol, francia angol és olasz nyelven is szerepelnek.

Tartalmi jellemzőit tekintve – a TERMCAT honlapján olvasható adatok szerint – a *Cercaterm* 230 000 terminográfiai adatlapot és 31 tárgykört tartalmaz; a mezőgazdaságtól az elektronikaig, a földrajztól a nyelvészetig és az irodalomig számos tudományos és műszaki tárgykör terminusai és definíciói között tájékozódhatunk. Az adatokat kéthetente frissítik az alábbi források alapján: 1. a *Neoloteca*, a TERMCAT adatbázisa, amely a szervezet felügyelőtanácsa által szabványosított terminusokat tartalmazza, 2. a TERMCAT által kidolgozott terminológiai termékek, 3. a TERMCAT kutatási projektjeinek eredményei, 4. egyéb szervezetek adatbázisaiból átvett terminográfiai adatlapok adataiból. Minden adatlap jobb felső sarkában a *Font* ikonra kattintva megtaláljuk a terminus és a definíció forrását.

A terminográfiai adatlap minden esetben tartalmazza a fogalom definícióját és a katalán terminust, a hozzá tartozó nyelvtani kategóriával, a tárgykört vagy tárgyköröket, amelyekhez a terminus tartozik és változó számú idegen nyelvű ekvivalenst ISO-kóddal (nyelvi azonosí-

ratolí

termcat
[Font]

La informació d'aquesta fitxa procedeix de l'obra següent:

TERMCAT, CENTRE DE TERMINOLOGIA. *Terminologia i fraseologia dels productes informàtics [en línia]*. Barcelona: TERMCAT, Centre de Terminologia, cop. 2011. (Diccionaris en Línia)
<http://www.termcat.cat/ca/Diccionaris_En_Linia/123/>

ca ratolí, n m
es ratón
fr souris
en mouse

<Localització > Terminologia>

Dispositiu informàtic de diàleg que transmet la informació necessària per al desplaçament del punter per la pantalla d'un ordinador, que generalment incorpora uns botons per a activar determinades funcions, que s'utilitza com a comandament en algunes plataformes de joc.

1. ábra. A ratolí (egér) terminus terminográfiai adatlapja a Cercaterm adatbázisban

tóval) ellátva. Ha a terminus kölcsönszó, feltüntetik a forrásnyelvet is annak jelzésére, hogy a kiejtés a feltüntetett nyelv fonetikai szabályait követi. A *Cercaterm* esetében kétféle keresési módot: egyszerűt és összetettet találunk. Az egyszerű kereséssel az adatlapok címei között kereshetünk témakör és nyelv szerint. A részletes kereséssel különböző szűrési feltételeket adhatunk meg: kereshetünk az adatlapok címeire, a definíciókban és a definíciókhoz fűzött jegyzetekben is, és az adatlapok teljes tartalmában. A keresés eredményeképpen információt kapunk arról, hány terminográfiai adatlapon található meg a keresett elem. Ha a *Cercaterm*-ben automatikus kereséssel nem találjuk meg egy-egy angol vagy spanyol terminus katalán megfelelőjét, akkor üzenetben személyre szóló segítséget is kérhetünk egy-egy terminológiai probléma megoldásához.

Ha az adatbázis keresőfelületén a keresési mezőbe (*text de la consulta*) beírjuk például a spanyol *ratón* (egér) szót, és kiválasztjuk az elektronika, informatika, telekommunikáció (*Electrònica. Informàtica. Telecomunications*) tárgykört, akkor a keresés eredményeképpen 14 találatot kapunk, csupa olyan katalán terminust, amelynek egyik eleme a *ratón* szó. A második, *ratolí* találatra kattintva az 1. ábrán látható terminográfiai adatlapot találjuk. Az adatlapon szereplő fő terminus a *ratolí*, ha a jobb felső sarokban a *Font* (forrás) szóra kattintunk, akkor látjuk, hogy a terminushoz kapcsolódó adatok forrása a TERMCAT által kiadott online szótár. A forrásmegjelölést a fő terminus követi katalán nyelven a grammatikai kategória megjelölésével (hímnemű főnév), majd a katalán nyelvű terminus spanyol, francia és angol ekvivalens formáit találjuk ISO-kódokkal ellátva. Ezután a tárgyköri besorolás (lokalizáció, terminológia) következik, majd a katalán nyelvű definíció.

A TERMCAT központ munkája, a műszaki, tudományos terminológia fejlesztése, a terminológia szabványosítása, a terminológiai adatok online megjelenítése lehetőség szerint gyakran frissített terminológiai adatbázisokban, a különböző tárgykörök szakembereinek és a terminológusok együttműködése követendő példa lehet más országok, például Magyarország számára is.

Sermann Eszter

Elektronikus források

Centre de Terminologia (TERMCAT) – <http://www.termcat.cat> (Letöltve: 2014. június 3.)

Cercaterm – <http://www.termcat.cat/> (Letöltve: 2014. június 3.)

Szabvány

ISO 22128:2008 Terminology products and services – Overview and guidance

A SOL-ról dióhéjban

A SOL (Sharing One Language) angol nonprofit oktatási intézmény, melynek gyökerei egy iskolai cserekapcsolatra nyúlnak vissza. Az 1980-as évek közepén ritkaságszámba ment, hogy általános iskolás diák Angliába utazhasson, így a Pécsi Tudományegyetem 2. Számú Gyakorlóiskolája és a devoni Tiverton High School csereprogramja iránt óriási volt a lelkesedés itthon. Ez a lendület azonban angol részről nem talált visszhangra, s a második év után el is haltak volna a cserék, ha a kudarcra ítélt kapcsolat híre véletlenül nem jut el hozzám. A Barnstaple városban működő Pilton Community College igazgatóhelyetteseként kihagyhatatlan lehetőséget láttam a program folytatásában. Úgy éreztem, szégyen, mennyire tájékozatlan Anglia a vasfüggöny mögötti országokról, és akár komoly gondot is okozhat az a negatív attitűd, amely a Thatcher-kormány propagandája nyomán Kelet-Európa és a Szovjetunió iránt az angolokban kialakult.

Így a csereprogram átkerült a Pilton Community College szárnyai alá, és a következő három évben – rengeteg munka árán – átlag 20 fős, 15 éves diákokból álló csoportokkal sikeresen folytatódott.

Az 1989–1990-es tanévben az orosz mint kötelező idegen nyelv hirtelen megszűnt az iskolákban, és elemi erővel tört fel az angol iránti igény Magyarországon, beindult a nagymértékű orosz-tanár-átképzés. Engem is elárasztottak a kérések, hogy más iskoláknak is cserepartnereket találjak. Megpróbáltam, de a feladat képtelenségnek bizonyult: a világ minden iskolája ilyen kapcsolatokra vágyott, míg az angol iskolákat kizárólag a francia és a német cserék érdekelték nyelvtanulás céljából. A diákok tehát szerettek volna kijutni Angliába, a nyelviskolák árai viszont legyőzhetetlen akadályt jelentettek.

Láttuk, hogy nagy szükség van a segítségre. A sors, úgy tűnt, támogatta szándékainkat: bizonyos események nyomán 1991-ben felmondtam az állásomat, hogy megalapítsam a SOL-t. A jótékonyági jogi státusszal bejegyzett szervezet szándéka kezdetben az volt, hogy „egyirányú cseréket” szervezzen a magyar diákok és tanáraik számára, akik Észak-Devonban családknál lakhattak, egész napi szervezett programban gyakorolhatták az angol nyelvet, és élvezhették a gyönyörű devoni vidéket az Atlanti-óceán partján.

Tekintettel a magyar fizetések mértékére, mindig arra törekedtünk, hogy az árat alacsonyan tartsuk, a program viszont minőségi, gazdag legyen.

Mindjárt a kezdetektől angoltanári továbbképzéseket is sikerült beindítanunk Devonban a jól ismert és igen népszerű Jim Wingate vezetésével. A British Council elismerte, és abban az időben még anyagilag is támogatta a SOL céljait: 1992–1993-ban kifizette a 40 fős tanársoportok utazási költségeit Devonba.

Eközben a SOL népszerűsége gyorsan terjedt Csehországban, Szlovákiában, Lengyelországban, majd hamarosan Románia és Horvátország iskoláiban is. Ez a „terjeszkedés” azóta sem állt meg, és mára 14 közép- és kelet-európai ország több mint 2000 diákja vesz részt

évente a SOL-programokon Észak-Devonban. Ennek több mint 40%-a még mindig Magyarországról érkezik. A SOL sikerének alappillére a jó híre: az a hitelesség, amely megerősíti az angoltanárok bizalmát és meggyőződését, hogy saját maguk és diákjaik számára ezek a programok megteremtik az angoltudás fejlesztésének ideális módját, valamint a magabiztos nyelvhasználatához szükséges önbizalmat és motivációt.

Már a kezdetektől sorra érkeztek a kérések anyanyelvi tanárok toborzása iránt is, így 1993-tól a tanfolyamok mellett ez lett a SOL második fő feladata. Igyekezete eredményeként a régió számos állami oktatási intézményében mintegy 700 anyanyelvi tanár tanított egy vagy több tanévet helyi fizetéssel, lakhatásukról a fogadó iskolák gondoskodtak. Ennek a létszámnak a fele Magyarországon dolgozott. (A SOL a toborzást ingyenesen végezte.) A toborzott tanárok szakmai tudása garantálta a sikert, hozzájárulásuk az angoloktatáshoz kétségkívül jelentős volt. Medgyes Péter sokukkal találkozott az anyanyelvi tanárok témájában végzett kutatómunkája során, ez volt az egyik ok, amiért a SOL őt kérte fel pártfogónak.

Ahogy fokozatosan egyre több diplomás angoltanár állt munkába, a tanulócsoportok száma nőtt, a diáklétszám csökkent, és a gazdasági helyzet romlott, az anyanyelvi tanárok iránti igény megcsappant. Budapesten volt ez legelőször érezhető, mivel itt sok anyanyelvű beszélő áll rendelkezésre anélkül, hogy állni kellene a lakásuk költségeit. Ennek következtében a SOL segítő tevékenysége a tanártoborzásról a tanártovábbképzés irányába mozdult el.

A British Council sok éven át komolyan támogatta a magyarországi angoltanárok szakmai továbbképzését, de mostanra, sokak szerint túl korán, elhagyta az országot. Felismerve a még mindig meglévő igényt – amely valószínűleg mindig meg is marad – a SOL erre a területre irányította új erőit. Mark Andrews alkalmazásával az utóbbi években nemcsak angliai központunkban, hanem egy sor országban helyben is szervezünk speciális angoltanári továbbképző workshopokat, anélkül hogy könyveladásból haszonra számítanánk.



Mark a British Council első tanácsadó tréneri közé tartozott a hajdani Csehszlovákiában, majd az ELTE-n tanított hosszú éveken át. Kapcsolata a SOL-lal közel 20 év alatt vált egyre szorosabbá, a különböző konferenciákon való beszélgetéseken, az anyanyelvi tanárok budapesti hétvégi továbbképzésén, majd a SOL nyári angliai továbbképző programjának tréneri feladatán keresztül.

Már 1995-ben, amikor a horvát (brelai) angoltanári konferencián először találkoztam Markkal, és a SOL programjáról beszélgettünk, Markban felelevenedtek a 16 éves kori emlékei, amikor cserediák volt egy nyugat-németországi családnál. Ez a fiatalkori élmény ébresztette fel Markban a más nemzetiségek, más kultúrák iránti csillapíthatatlan érdeklődést, melynek a SOL nemzeteket átölelő programja tág teret ad. Mark szavait idézve: „Amikor Grenville 2009-ben felkért, hogy legyek a devoni tanártovábbképzés egyik tréner, nem sokat gondolkodtam a válaszon. Azonnal láttam, hogy a SOL-programban való részvétel egyesít mindent, amit a szakmai és magánéletemben a legjobban szeretek: a brit civilizáció tanítását, a közös munkát a kelet-közép-európai tanárokkal, és mindezt a devoni tengerpart közelében!”

Így aztán Mark Andrews végül felmondta az állását az ELTE-n, hogy állandó SOL-trénerként dolgozzon tovább. A helyi workshopokon kívül ő vezeti a Szlovákiában és Szerbiában megrendezett egyhetes, bentlakásos továbbképzéseket is, amelyek eddig rendkívül sikeresen folytak. Ezek a SO(u)L tábornak nevezett tanfolyamok semmihez sem hasonlítható, eredeti, hollisztikus megközelítéssel nyúlnak a nyelvtanárok szakmai és személyes szükségleteihez; például az egész személyiség integritását elősegítő joga indítja a napi programot.

A SOL tréningjein külön előny a csoportok nemzetközi összetétele, amely révén különleges közösség jön létre. Mindig legalább tíz nemzet van jelen! A tanárok sorsában közös, hogy a maga országában mindegyikük alulfizetett, és nem becsülik meg eléggé. A továbbképzésen viszont mindenki egyaránt a csoport értékes tagja, és ez olyan dinamizmust és csoportszellemet hoz létre, amit a résztvevők – elmondásuk szerint – még sehol sem tapasztaltak.

A diákoknak szervezett tanfolyamai alapján akár nyelviskolának is hívhatnánk a SOL-t, de ez távolról sem adna valós képet róla. Tiszteletben tartott tény, hogy a diákokat Devonba hozó hazai nyelvtanár az, aki az angolt *tanítja* nekik. A SOL – Anglia valósága és a lakói adta lehetőségek felhasználásával – azt próbálja nyújtani, amire a tanároknak otthon nincs lehetőségük. A tantermen kívüli megfigyelő/adatgyűjtő munka a program fontos része, amin keresztül az órák anyagává válik mindaz, amit a diákok jártukban-keltükben látnak, feliratokon olvasnak, illetve amit a családdal vagy az utcán az emberekkel beszélnek. Az élő nyelv megtapasztalása a SOL nyelvfélesztő munkájának forrásanyaga, és a személyes élményből fakadóan igen hatékonyan bizonyul.

A SOL egyedülálló szervezet: a kelet-európai országok angoloktatásának nonprofit alapú támogatásán keresztül megismerjük a régió országainak gazdasági és politikai helyzetét is; minden egyes résztvevő személyes és figyelmes elbánsásban részesül. A szervezet 23 éve alatt csak Magyarországról több mint 18 000 diákot és 3000 tanárt látott vendégül Devonban, és biztos, hogy a jövőben is még sokaknak lesz hasznára. A küldetés folytatódik!

Mark Andrews így vall: „A legjobban azt szeretem a SOL-ban, hogy jótékonyági intézmény, vagyis nem a személyes nyereségvágy hajtja, hanem az a törekvés, hogy életre szóló élményt és tapasztalatot nyújtson diáknak, tanárnak. Az évek során sok változáson ment keresztül a szervezet, és ma még aktívabb, még több országban van jelen, mint eddig bármikor, s egyre nagyobb hangsúlyt helyez a tanártovábbképzésre. Ahogy a 25. évfordulóhoz közelítünk, úgy gondolom, hogy a lelkes és elhivatott SOL-csapat ragyogó jövő elé néz.”

Grenville Yeo
(fordította: Deli Katalin)

Tisztelt Olvasó!

Sajnálattal tájékoztatom a *Modern Nyelvoktatás* olvasóit, hogy ez az utolsó szám, melyet főszerkesztőként jegyzek. Amikor 2011-ben Szépe György felkért, vegyem gondozásba az általa alapított folyóiratot, tudtam, hogy nehéz örökséget vállalok, hiszen az ő szakértelmét nemigen lehet pótolni. Ennek ellenére belevágtam, mert úgy gondoltam, valakinek mégiscsak át kell vennie a stafétabotot.

Új szerkesztővel és szerkesztőbizottsággal láttam neki a munkának, ügyelve arra, hogy ne az angol nyelv uralja a terepet – ez többé-kevésbé sikerült is. Talán abban sem vallottam kudarcot, hogy mind témaválasztásában, mind nyelvezetében igyekeztem minél közelebb vinni a folyóiratot az általános és középiskolai tanárokhoz. E célt szem előtt tartva minden számban olvasható volt egy-egy interjú érdekes tanáregyéniségekkel. Három további új rovatot is nyitottam Műhelyitkók, Folyóiratszemle és Szótár-szemle címmel; remélhetőleg a bennük közölt írások sem okoztak csalódást.

Tudvalévő, hogy a *Modern Nyelvoktatás* a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata. Az egyesületre nehéz idők köszöntöttek – egyre apadnak az anyagi források. Részben ez indokolja, miért vedlik át valószínűleg a *Modern Nyelvoktatás* nyomtatottból elektronikus folyóirattá a jövő évtől kezdve. Ugyanakkor ez az átállás lehetővé teszi, hogy bárki ingyenesen hozzáférhessen akár a legfrissebb számokhoz is. Úgy gondoltam, hogy – a híres operett szövegét idézve – „új műsorhoz új férfi kell” (vagy éppenséggel nő), főként ezért adom át a stafétabotot.

Itt ragadom meg az alkalmat, hogy köszönetet mondjak áldozatkész munkájukért a szerkesztőbizottságnak, a rovatvezetőknek, valamennyi szerzőnknek, lektorunknak és recenzensünknek, s nem utolsósorban Kiss Gábornak, a Tinta Könyvkiadó igazgatójának – az ő bőkezű támogatásának köszönhető a folyóirat fennmaradása. Leghálásabb azonban Dróth Júliának vagyok, akiben nemcsak szakavatott nyelvészt, kiváló szerkesztőt és a szerzőkkel lankadatlanul levelező munkatársat ismertem meg, hanem igaz barátot is.

Medgyes Péter