

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Alapító	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztő	DRÓTH JÚLIA (2015–) Károli Gáspár Református Egyetem
Szerkesztőbizottság	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Főiskola CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem EINHORN ÁGNES Miskolci Egyetem GONDA ZITA Trefort Ágoston Gyakorlóiskola HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem HUSZÁR ÁGNES Pécsi Tudományegyetem MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem NÁDOR ORSOLYA Károli Gáspár Református Egyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem TÖNU SEILENTHAL Tartui Egyetem PETER SHERWOOD, London
Tanácsadó Testület	ABÁDI NAGY ZOLTÁN, GÓSY MÁRIA, HIDASI JUDIT, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, LENGYEL ZSOLT, MANHERZ KÁROLY, SZÉKELY GÁBOR, TERTS ISTVÁN
Interjú Műhelyitkók Könyvszemle Folyóiratszemle Szótárszemle Szoftverrovat Hírek Angol nyelvi lektor Nemzetközi kapcsolatok Terjesztési tanácsadó	MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem EINHORN ÁGNES Miskolci Egyetem HUSZÁR ÁGNES Pécsi Tudományegyetem GONDA ZITA Trefort Ágoston Gyakorlóiskola LÁZÁR A. PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem SIMON KRISZTIÁN Pécsi Tudományegyetem FÁY TAMÁS Eszterházy Károly Főiskola FRANK PRESCOTT Károli Gáspár Református Egyetem NÁDOR ORSOLYA Károli Gáspár Református Egyetem BOGNÁR ANIKÓ
Szerkesztőség	droth.julia@gmail.com
Támogató	Magyar Nyelvstratégiai Intézet
Kiadó	Tinta Könyvkiadó, 1116 Budapest, Kiskőrös utca 10. e-mail: info@tintakiado.hu; tel.: 06-1-371-0501
Felelős kiadó és felelős szerkesztő Szerkesztő	KISS GÁBOR igazgató MANDL ORSOLYA
Nyomás és kötés	Vareg Produkció (www.vareg.hu)
ISSN	1219-638X
MANYE-tagsági információk	www.manye.hu; e-mail: manye1990@gmail.com
A folyóirat számai megvásárolhatók	A kiadó szerkesztőségében, az ELTE Jegyzetboltban (1088 Budapest, Múzeum körút 6–8.) és az Írók Boltjában (1061 Budapest, Andrássy út 45.)

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- SOPRONI Zsuzsanna: Tudásterületek és hangsúlyok angoltanárok szakmai fejlődésében** (Knowledge domains and highlights in the professional development of practising English language teachers)3
- ROHONYI Borbála: A motivációról és egyéb démonokról. Motivációkutatás a nyelvoktatásban és a fordítástudományban** (On motivation and other demons. Motivation research in language teaching and translation studies)29
- HARDI Judit: Tantárgyhoz köthető szaknyelvi szókincs felismerése és mérése** (Recognising and assessing subject-specific professional vocabulary)45

INTERJÚ (TALKING SHOP)

- Zsanna néni. Medgyes Péter interjúja Béni Zsuzsannával** (Miss Zsanna. Péter Medgyes interviews Zsuzsanna Béni)57

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- Összehasonlító nyelvtani sorozat ♦♦ BUDAI László: Az anyanyelvre épülő idegennyelv-tanulás alkalmassági tesztjei** (Series in comparative grammar: Foreign language learning aptitude tests based on the mother tongue)63
- VÁSZOLYI Erik: 100 érdekes angol szó (5. rész). Terts István jegyzeteivel** (100 interesting English words [Part 5]. Comments by István Terts)85

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

- CSATLÓS Krisztina ♦♦ Borgulya Istvánné Vető Ágnes Ágota: Kulturális távolságok. Vállalatokon belüli és országok közötti interakciókban** (Cultural Distances in Interactions within Companies and between Countries)96
- CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR Ildikó ♦♦ Budai László: Élő angol nyelvtan. Rendszeres kontrasztív grammatika sok példával** (Living English grammar. Systematic contrastive grammar with copious examples);

Élő angol nyelvtan. Kezdőknek és középfeladóknek (Living English grammar. For beginners and intermediate students); Élő angol nyelvtan. Gyakorlókönyv (Living English grammar. Practice book); Budai László – Budai Andrea: Élő angol nyelvtan. Tesztkönyv (Living English grammar. Testbook)	98
POÓR Zoltán ✧✧ Judit Kovács – Éva Trentinné Benkő: The World at their Feet: Children’s Early Competence in Two Languages through Education (A világ a lábuk előtt hever. Korai intézményes kétnyelvű fejlesztés)	104
DOMINKA Ede ✧✧ Szita Szilvia – Pelcz Katalin: MagyarOK. Magyar nyelvkönyv A2+ 2. kötet, Nyelvtani munkafüzet A2+ 2. kötet (MagyarOK A2+ textbook and workbook)	106
MOLNÁR Mária ✧✧ Folmeg Márta – Jóri Anita (szerk.): Világ és nyelv szenvedéllyel. Köszöntő kötet Gecső Tamás 60. születésnapjára (World and Language with Passion. Festschrift for Tamás Gecső’s 60 th Birthday)	108
RODEK-BEGELLA Annamária ✧✧ Tamás Dóra Mária: Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről (Terminology Issues Related to Translating Economic Texts)	111
SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)	
C. VLADÁR Zsuzsa ✧✧ Goreczky Zsolt: Latin–magyar alapszótár és Margalits Ede – Kovács Erzsébet: Magyar–latin közmondásszótár (Reviving Classical Literacy: Latin–Hungarian Basic Dictionary and Hungarian–Latin Proverbs Collection)	116
FOLYÓIRATSZEMLE (JOURNAL REVIEWS)	
KÁRPÁTI László ✧✧ Eruditio – Educatio. Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University (A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata)	119
SZOFTVER (SOFTWARE)	
PORKOLÁB Ádám: Az Anki szókártyaprogram bemutatása (An introduction to the Anki flashcard program)	122
HÍREK (NEWS)	
TÓTH Zsuzsa: Beszámoló a MANYE XXV. Kongresszusáról (Report on the 25 th Congress of the Hungarian Association of Applied Linguists and Language Teachers [HAALLT])	126
BETÁK Patrícia: Beszámoló a 7. Tolmácsok és Fordítók Országos Szakmai Fórumáról (Report on the 7 th Forum of Translators and Interpreters)	137

SOPRONI ZSUZSANNA

Tudásterületek és hangsúlyok angoltanárok szakmai fejlődésében

Knowledge domains and highlights in the professional development of practising English language teachers

The present article aims to explore the components of teacher knowledge and the sources of teacher learning as an autonomous activity. It is based on largely qualitative and some quantitative investigations into the perceptions of practising English language teachers and learners in Hungary through teacher and learner interviews and an online questionnaire. Following an overview of developmental stages and learning theories, such as behaviourist and cognitive theories, the article argues that there is a hierarchical relationship between different knowledge components in the eyes of Hungarian practising teachers. Based on the empirical findings, the article underlines the importance of reflective and constructivist ways of learning. According to the sample, interpersonal and cooperative skills are more important than traditional subject matter related knowledge. The teachers' narratives shed light on the influential role that people such as earlier teachers, mentors, colleagues and learners, play in the careers of the participants interviewed.

Bevezetés

A nemzetközi szakirodalomban sokan és sokat írtak már a tanárok pályájának nehézségeiről vagy a „burn-out” jelenségről (például Dunham 1992; Head–Taylor 1997; Horwitz 1996). Egy angoltanárok körében végzett magyarországi kutatás szerint a kezdő tanárok egy adott intézményben végzett évfolyamának majdnem 60%-a pályamódosításon törte a fejét (Bankó 2009), ami nem ismeretlen jelenség Kelet-Közép-Európában. Egy interjúkutatásban a lengyel kollégák is „állandóan emlegetik a lehetőséget, hogy abbahagyják a tanítást” (Johnston 1997: 692). Korthagen szerint a fejlődés „fájdalommal jár”: az általa használt hagymamodell szerint a külső, viselkedés vagy kompetenciák szintjén zajló változások könnyebben, míg a belső, meggyőződések, elképzelések, önkép, identitás vagy akár az elhivatottság területén végbemenő változások fájdalmasabban mennek végbe (2004: 77–97). Kutatásaim egy korábbi fázisában rámutattam, hogy a Budapesten dolgozó angoltanárok szakmai fejlődésében (N = 34) a tapasztalati tanulás és a reflexió szerepe a legfontosabb (Soproni 2007). Nincs rövidebb út, amelyen haladva hamarabb sajátíthatjuk el a mesterfogásokat, ahogyan azt a kezdő és tapasztalt tanárok döntéshozatalát tanulmányozó kutató összefoglalta (Westerman 1991), át kell esnünk a fejlődés néha megerőltető állomásain.

A tanárjelöltek fejlődése a tanárképzésben széles körben kutatott téma (például Barócsi 2007; Dudás 2007; Falus 1987; Hobson et al. 2005; Kagan 1992; Kimmel 2007;

Köcséné Szabó 2007), csakúgy, mint a kezdő tanárok fejlődése pályájuk első néhány évében (például Bankó 2009; Brady–Schuck 2005; Carré 1993; Farrel 2006; Imre 2004; Lang 1999; McCormack et al. 2006; Richards–Pennington 1998; Schuck 2003; Szivák 1999), míg a gyakorló tanárok hosszú távú fejlődésével kevesen foglalkoznak. Kagan más kutatók eredményeit összefoglalva rávilágított, hogy három tényező határozza meg a szakmai fejlődést: a kezdő tanár életrajza, a tanárképzési program jellege és az iskolai kontextus (1992). A magyar pedagóguskutatás főáramában a közelmúltban Sántha foglalkozott tanárok szakmai fejlődésével. Matematikát oktatók esetében azt vizsgálta, hogyan segíthetik a kvalitatív kutatási módszerek a tanárok szakmai életében a reflexió jelenlétének és szerepének feltárását (2007).

Az alábbiakban arra vállalkozom, hogy kutatásaim alapján (Soproni 2013) azonosítsak bizonyos tudásterületeket és hangsúlyokat magyarországi angoltanárok szakmai fejlődésében, illetve bemutassak néhány mozgatórugót kutatási alanyaim szakmai életében. Olyan tényezőket emelek ki tanáralanyaim beszámolóiból, amelyek segítettek nekik nehézségeik megoldásában, és amelyek révén sikerült a pályán maradniuk.

Elméleti háttér

Pszichológusok és tanárkutatók szerint a szakmai fejlődés első fázisa „a túlélés és felfedezés korszaka” (Huberman 1993: 5; Lang 1999). Ezt követi a stabilizáció, amikor az egyén vagy a tanár magabiztosabbá, önállóbbá és fesztelenebbé válik, a spontaneitás nagyobb szerepet kap. A harmadik fázis lehet a diverzifikáció vagy a személyes ambíciók fázisa, bár ebben a stádiumban a fáradtság is megjelenik már. Életük delén az emberek hajlamosak megvizsgálni, mit értek el addig, mi számukra a fontos. Ezután változásokat hajtanak végre, akár pályamódosítást is. Az utolsó fázist felszabadulásnak vagy elszakadásnak is szokták nevezni, ebben az időszakban „az ember fokozatosan eltávolodik a szakmai kötelezettségektől, mindenfajta rossz érzés nélkül”, és saját magára, illetve munkáján kívüli tevékenységekre több időt szán (Huberman 1993: 6–11; Lang 1999). A tanárkutatásokban empirikusan bizonyított a két első fázis biztos jelenléte, bár a későbbi fázisok nyomai is fellelhetőek voltak egy 160 svájci francia anyanyelvű középiskolai tanárral készült kvalitatív kutatásban (Huberman 1989, 1993). Huberman kutatásainak legfontosabb eredménye az, hogy kimutatta: azok a tanárok, akik osztályaikban kísérletező kedvűek voltak, új tananyagokkal, új csoportkialakítással, az osztályzás finomításával „bajlódtek”, nagyobb valószínűséggel váltak elégedett tanárokká pályájuk során (Huberman 1989: 50).

Bár a tudás tartalmáról és a tanulás mikéntjéről Platón és Arisztotelész is értekezett már, a mai napig nem alakult ki konszenzusos tanulási elmélet. Néhány elképzelés áttekintése mégis hasznos lehet a tanári tanulás megértése szempontjából. Sokféle kettősségre világítottak rá eddig a gondolkodók, megkülönböztetünk például technikai és gyakorlati tudást (Pléh 2001; Reis-Jorge 2005). Az ismeretek elsajátítását iskolai körülmények között, valamint a készségeket, ezen tudásanyag gyakorlati alkalmazását szintén sokszor elkülönítjük. Az alkalmazott nyelvészetben empirikus és elméleti alapon is hasonló kettősséget figyeltek meg a kutatók által létrehozott és ajánlott tudás, illetve a tanárok munkájához szükséges osztálytermi tudás között (DelliCarpini 2009; McIntyre 2005). Ezek „szöges ellentétben álló tudástípusok [...] a tudás egy lehetséges kontinuumján” (McIntyre 2005: 359). McIntyre a pedagógiai (tudni hogyan) tudást

állítja szembe a tételes tudással (tudni mit), és szerinte a tételes tudás nem fordítható le pedagógiai tudássá, mert a tanárok számára a gyakorlatban a súlypont a gyakorlathasszágon van, míg a kutatók tudása általánosítható, és a súlypont az egyértelműségre és az összefüggésekre helyeződik. A deklaratív (ismeret jellegű) és procedurális (képesség jellegű) tudás birtokában a nyelvtanár „különleges képességű személylyé kell, hogy váljék: egy többdimenziójú, high-tech, Őz a csodák csodája-féle – hús és vér – szuperlényy” (Medgyes 1990: 107).

Kétféle tanulást különböztethetünk meg: a tankönyvi tudást legtöbbször vertikálisan szerezzük meg, a gyakorlati ismereteket viszont mind vertikális, mind horizontális módon. A tankönyv jellegű tudást a bennfentes, például szülő, tanár, adja át a tanulóknak, míg a gyakorlati tudást társaktól is megszerezhetjük (Bower–Hilgard 1981).

Általánosságban elmondhatjuk, hogy a tanulás mindig valamilyen viselkedésbeli változással jár (Merriam–Caffarella 1991). Thorndike, a *viselkedés-lélektan* egyik atyja szerint „az emberi tanulás az emberi lények természetében vagy viselkedésében bekövetkező változás” (1931: 4). Allport szerint azért tanulunk, hogy csökkentjük életünkben a környezeti változásokból fakadó szorongásunkat vagy stresszt (1980). Ebben az értelmezésben a tanulás válaszreakció (Thorndike–Gates 1929). Minél többször ismétlődik egy válaszreakció, annál erősebb a kapcsolat az inger és az ingerre adott válasz között. Thorndike a „dobozba zárt éhes macska” kísérlet segítségével alkotta meg a hatás törvényét, mely szerint csak a jutalmazott viselkedés eredményez tanulást. A pavlovi kondicionálást ma is alkalmazzák, és nem csupán a kutyakiképzők.

A *kognitívizmus* hívei szerint azonban az emberi gondolkodást nem lehet ingerek és reakciók összességéként leírni. Szerintük maga a tanuló ellenőrzi a tanulási folyamatot, és nem a környezet. A tanulás célja, hogy „megtanuljunk tanulni, sőt, jobban tanulni” – mondja például Bruner (1968). A *gestalt* (alak, minta németül) tanulási elméletek egyik sokat idézett kísérlete a kétfelől megvilágított rúd, melynek árnyéka mozog a vetítőlappal. „Nem valami teljesen más dolog-e egy szimfónia, mint hangok összessége, melyek történetesen egyszerre hangzanak fel ugyanabban a helyiségben?” – kérdezi Wertheimer (1980: 208). A *gestaltkognitívizmus* szerint a tanulás az ingerek és tárgyak közötti kapcsolat megismerése. Eszerint a tanulás tehát „Aha!”-pillanatokban jön létre (Wertheimer 1980: 209). Piaget (1970) munkásságából két fogalom lehet a tanárkutatók számára hasznos: az *asszimiláció* és az *akkomodáció*. Az asszimiláció új tudás elsajátítását takarja, amikor az új helyzetet meglévő sémáink fényében értelmezzük. Akkomodáció viszont akkor lép fel, ha a meglévő sémák már nem segítenek, és a mentális minták megváltoztatására van szükség (Sahakian 1984). A *humanisztikus* tanulási elméletek szerint az egyénben a fejlődés korlátlan lehetősége rejlik. Gondolkoíók, mint Rogers, Goldstein, May vagy Holt úgy vélik, hogy az agy tanulásra készült. „Bízz a gyermekekben” – érvel Holt (1967: viii), hiszen a gyerekek szeretnek tanulni. Rogers (1983) egyenesen Einsteint idézi, amikor a megismerés szent kíváncsiságáról beszél.

A *szociális tanulási* elmélet kulcsszava a modellezés (Reber 1985). Hívei szerint a tanulás akkor következik be, ha a tanuló látja, hogy a feladatot valaki más hajtja végre (Bandura 1977), így a tanulás rögtön társas környezetbe helyeződik.

A *tapasztalati tanulás* szószólói szerint „minden tapasztalat lehetőség a tanulásra” (Bond et al. 1993: 8). A közvetlen tapasztaláson kívül „valamilyen reflexióra is sor kerül” (Moon 2004: 123). Schön ezt a reflektív tanulást ajánlja sok szakma számára,

amikor egy tervezőiroda példáján keresztül mutatja be a napjainkban a vezetéstudományban is divatos *coaching* fogalmát (1986). A coaching a tanárképzésben is alkalmazott és használható formáció lehet, ahogyan azt kutatók bizonyították (Vacilotto–Cummings 2007: 159–160). A nyelvtanulásban és a tanárképzésben hasonlóképpen népszerű tanulási elmélet a *konstruktivizmus* (Wallace 1991). A konstruktivista tanárképzési programok célja, hogy reflektív és az élethosszig tartó tanulásra felkészült tanárokat képezzenek (Malderez–Bodóczy 1999: 13). E filozófia szerint, bár némelyek vallásnak is tekintik, ily módon kritizálják is (Fox 2001), a tanulók nem csupán passzív memóriaegységek, a tudást nem lehet nekik csak úgy átadni, hanem azt maguknak kell létrehozniuk azáltal, hogy saját meglévő tudásukhoz kapcsolják. Ezzel a tanulási elmélettel az „emberi szubjektivitás [...] került ismét középpontba” (Hua Liu–Matthews 2005: 387), viszont az ellenzők szerint a memorizálás és a mechanikus tanulás túl könnyen feledésbe merül (Fox 2001). Az utóbbi években egy konstruktivizmusra épülő új jelenség tűnt fel az oktatásban: a virtuális tanulási környezet, mint például a Moodle. Ezeken az információs és kommunikációs felületeken a diákoktól azt várjuk, hogy a tudást aktívan hozzák létre a maguk és tanulói közösségük számára.

Nincs tehát olyan elmélet, amely mellett vagy ellen ne lehetne érvelni, mindazonáltal annyi bizonyos, hogy a tanulás „nem homogén tevékenység: sokféle alakban és mértékben van jelen a fejlődés különböző fázisaiban” (Claxton 1999: 5). A tapasztalati tanulás, a reflektív tanulás és a konstruktivizmus azonban mindenképpen tanulságos elméletek a tanári tanulás vizsgálatához.

Empirikus vizsgálatok

A gyakorló tanárok szakmai fejlődését megfoghatatlan és longitudinális volta miatt kevesen vizsgálták. Szesztay kvalitatív módszerekkel Vermontban gyűjtött bizonyítékot hét nem nyelvszakos tanár beszámolóiból a tanári tudás integrált, „összefonódott” jellegére. Ezt a tudást a tanárok a „pillanat törtrésze” alatt mozgósítják a tanítás „azonnaliségében”, mely szóval Szesztay a tanítás spontán jellegére utal. A szakmai kompetenciák könnyedén keverednek egymással a Schön-féle „knowing in action” áramlásában (Szesztay 2004: 129–130).

Angliában Hobson és munkatársai (2005) vizsgálták, melyek a legfontosabb tényezők a tanárrá válás folyamatában. Kérdőíves megkeresést alkalmaztak közel 5000 tanárjelölt bevonásával, és 85 esettanulmányt készítettek. A következő négy szempontot azonosították: identitás, kapcsolatok, relevancia és érzelmek. A tanárrá válás folyamatában a jelölt új identitásra, „selfre” tesz szert; a diákokkal, tanárokkal, kollégákkal a múltban kialakított vagy a jelenben kialakítható kapcsolatai nagyon fontosak számára. Feltételezhetjük, hogy ha a jelöltek tanárrá válásának folyamata erősen emocionális (Hobson et al. 2005), akkor a tanárok szakmai fejlődése is hasonlóképpen az. Hargreaves is hangsúlyozza, hogy „a tanítás nem szűkíthető le gyakorlati kompetenciákra, [...] érzelmi megértést és érzelmi munkát is magában foglal” (1999: 850).

400 kérdőíven, 28 tanárinterjún és 15 csoportfeladaton alapuló kutatásukban Williams és Coles (2007) skót, angol és walesi tanárok körében azt vizsgálta, mennyiben támaszkodnak a legfrissebb kutatások eredményeire. Az időhiány, a hozzáférés nehézségei és az információs technológiák ismeretének hiánya miatt kevesen tanultak a kutatási eredményekből. Egy kiscsoportos beszélgetésen az egyik résztvevő megje-

gyezte, hogy a tanárképzésből kikerülve véget is ért szakmai fejlődése. Mindazonáltal a tanulmány szerint az iskola ismerős környezetében a tanárok szívesen tanultak informális beszélgetésekből, valamint szakmai folyóiratokból. A korábban már említett Huberman kutatása nem a tanári tanulásra fókuszált, de értékes tanári elbeszéléseket gyűjtött össze a témában, például a résztvevők elképzeléseit a mesterség elsajátításáról. A magabiztos tanításról ezt nyilatkozta egy alany: „Arra a szintre akartam kerülni, mint azok, akikről tudtam, hogy nagyon jók, és akkor elmondhatom magamról, hogy na, ez aztán már tanítás” (Huberman 1993: 225).

Magyarországi kontextusban Bereczky kutatásában felmerül a tanári tanulás témája: a magyar anyanyelvű angoltanárok üzleti angoltanító tanárokká válását vizsgálta. A kutatás kvantitatív kérdőíves része bemutatta, hogy a leggyakrabban használt önálló tanulási eszközök a nyomtatott források. Az 53 résztvevő 25%-a azt állította, hogy az üzleti angol-oktatás legélvezetesebb része az, hogy a tanár kénytelen új dolgokat tanulni. Majdnem 70% kedveli a felsőoktatási tankönyveket, 65% az üzleti és gazdasági folyóiratokat. A kollégáktól való tanulást csak kevesen említették (2012: 252).

A kutatás

Kutatásomban arra kerestem a választ, (1) hogyan látják saját szakmai fejlődésüket az angoltanító tanárok, és (2) hogyan látják azt tapasztalt nyelvtanulók, illetve (3) hogyan viszonyulnak egymáshoz ezek a percepciók. Bár a valóságban szívesen és önkéntelen figyelemmel kísérem néhány kollégám évtizedeken átívelő szakmai fejlődését, nem tudományos alapossgal teszem ezt. Kutatásomban az angoltanító tanárok szakmai fejlődését saját visszatekintéseik alapján tudtam rekonstruálni, és ezáltal elemezhetővé tenni. Ezeket az emlékeket elsősorban mélyinterjúk segítségével kívántam feltárni. Kiegészítésként egy 30 kérdésből álló online kérdőívet is kitölttettem az ország számos pontján tevékenykedő szakmabeliekkel. A diákok tapasztalatait interjúk segítségével igyekeztem feltárni. A kutatás különböző részeiről az 1. táblázat ad áttekintést.

Kutatási kérdés	Kutatási megközelítés	Kutatási eszköz	N	Résztvevők
1	Kvalitatív	Mélyinterjúk	12	angoltanárok
	Kvantitatív	Kérdőíves felmérés	252	angoltanárok
2	Kvalitatív	Interjúk	14	nyelvtanulók
3	Kvalitatív	Mélyinterjúk	12 + 14	angoltanárok és nyelvtanulók
		Kérdőív	252	angoltanárok

1. táblázat. A kutatás részeinek áttekintése

Kutatásom nagyrészt kvalitatív jellegű volt, a témát hipotézis nélkül közelítettem meg. A kvalitatív mellett sok más jelzővel is illetik ezt a fajta kutatást, például interpretív, naturalisztikus vagy etnográfiai, sőt ezeket olykor szinonimaként is használják (Szabolcs 2001: 17). Az alábbiakban bemutatom, vizsgálatban milyen paradigmát alkalmaztam.

Annak érdekében, hogy teljességében és részleteiben egyaránt megértsem, hogyan látják a tanárok saját fejlődésüket, mélyinterjúkat készítettem a *kvalitatív* kutatási

paradigma szerint. (Az interjú kérdéseit lásd az 1. mellékletben.) Az interjúk lehetőséget teremtettek arra, hogy a tanárok szavakba öntsék gondolataikat saját tanulási folyamatukról, és a tanulók kifejthessék nézeteiket tanáraik fejlődésével kapcsolatban. Emellett a kutatás *interpretív jellegű* volt. Az interjúk leírata világosan mutatja: miközben a tanárok felidéztek emlékeiket, „életük epizódjait is újraértelmezték” (Szabolcs 2001: 42). A kutatás *naturalisztikus*, a szónak abban az értelmében, hogy a témát „a résztvevők szemével láttatja” (Cohen et al. 2007: 17). A kutatás *etnográfiai* jellegét célja mutatja: az angol nyelvet oktató tanárok mint csoport szakmai fejlődését kívánta megvizsgálni és jellemezni „bennfentes beszámoló” (Cohen et al. 2007: 169) és a résztvevők saját fogalmai alapján.

A fentiek mellett a kutatás *életrajzi* jellegű is (Creswell 1998: 47) abban az értelemben, hogy fókuszában a tanárok élet- és pályatörténete áll. Életrajzi jellegű azért is, mert a tanárok történetmesélésének nagyobb a szerepe, mint az interjúkérdéseknek (Szabolcs 2001: 42). A projekt *fenomenológiai* és *etnometodológiai* jellegét az bizonyítja, hogy egy fogalmat, a szakmai fejlődés fogalmát kívántam körüljárni „több szempontból több individuum által megélt tapasztalat segítségével” (Creswell 1998: 51). Végül, de nem utolsósorban a kutatás *részt vevő* kutatás is, hiszen magam is tagja vagyok a szakmai közösségnek, amelyet a vizsgálódás tárgyává tettem, így azt csak a bennfentes szemüvegén keresztül tudom nézni.

A helyi kontextustól független és a magyarországi angoltanító közösségről általánosítható és statisztikailag szignifikáns adatokat csak kérdőíves felmérés keretében lehetett gyűjteni. Az internetes felmérés lehetővé tette, hogy mindez alacsony költséggel és széles körű földrajzi lefedettséggel történjen (Cohen et al. 2007).

A kvalitatív kutatásban részt vevő tanárok mindegyikét tanárkollégák ajánlásai alapján választottam ki célzott mintavétellel (N = 12). Az adatközlők fele a fővárosban dolgozik, másik fele vidéki. A célzott mintavétel nem csupán azt kívánta biztosítani, hogy az ország számos pontjáról álljon rendelkezésre adat, hanem azt is, hogy mind a több mint húsz év gyakorlattal rendelkező, mind a tíz évnél kevesebb gyakorlattal rendelkező, kevésbé tapasztalt tanárok hangja megjelenjen a kutatásban csakúgy, mint a különböző iskolatípusokban dolgozók tapasztalatai (lásd 2. táblázat). A mintában öt olyan tanár szerepelt csak, aki tapasztalatát kizárólag egyetlen iskolatípusban szerezte meg, a többi résztvevő számos iskolatípusban tanított korábban vagy párhuzamosan. Valamennyi részt vevő tanárra igaz azonban, hogy munkájukat lelkesen, kollégáik elismerését kívívó módon végezték, illetve végzik.

	Általános iskola	Közéiskola	Felsőoktatás	Összesen
Kevésbé tapasztalt	2	2	2	6
Tapasztalt	1	3	2	6

2. táblázat. A részt vevő tanárok száma iskolatípusok szerint

Az adatközlők általában különböző intézményekben tanítottak, két páros kivételével: ketten egy bizonyos nyolcosztályos gimnázium tanárai voltak Budapesten, ketten pedig ugyanazon vidéki egyetemi tanszéken dolgoztak. A minta tíz tagja nő, ketten férfiak, csupán egy résztvevő angol anyanyelvű. A tapasztalt csoport tagjai átlagosan 23 éve

tanítottak, míg a kevésbé tapasztaltak 6 évnél kevesebb ideje. A tapasztalt nyelvtanárok átlagéletkora 54 év volt, míg a kevésbé tapasztaltaké 32 év. A minta tehát hasonlít a Huberman-tanulmány mintájához, amelyben a svájci tanárok 5–39 év tapasztalattal rendelkeztek (1993: 27). Az interjúk két körben készültek: az első körben a budapesti kollégákkal, majd a kérdőíves kutatás eredményei után, a második körben a vidéki kollégákkal.

A kvantitatív kutatásban munkámat anonim válaszaikkal segítő tanárok (válaszadóként fogok rájuk utalni) önkéntes alapon töltötték ki kérdőívemet (N = 252), miután elektronikus úton kerestem fel őket vagy iskolájuk igazgatóját, illetve rendszergazdáját. Ily módon önmagukat választották ki, ami természetesen befolyásolhatta az eredményeket is (Brown 2000: 31), hiszen valamennyien internet- és e-mail-használó, a kutatások iránt bizonyára valamennyire érdeklődő tanárok. Célom a lehető legtöbb válasz gyűjtése volt az adott intervallumon belül. A minta nem reprezentatív, de földrajzi elhelyezkedés és iskolatípus tekintetében egyaránt sokszínű. A válaszadók 40%-a budapesti volt, a többiek vidékiek, csupán Nógrád és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye maradt ki az adatfelvételtől. 98%-uk magyar anyanyelvű volt, a fennmaradó hat tanár anyanyelve angol (3), bolgár (1) és román (2) volt. A válaszadók átlagéletkora 40 év, a legfiatalabb 22, a legidősebb 65 éves. 87%-uk nő, ami a magyar pedagógustársadalomra is jellemző. A válaszadók átlagban heti 18 órában tanították az angolt, de volt, aki az adott félévben egyáltalán nem, és volt olyan is, aki heti 46 órában tanította a nyelvet. Majdnem kétharmaduk (63,5%) mesterszintű diplomával rendelkezett, míg valamivel kevesebb, mint egyharmaduk (28,2%) alapszintű diplomával. 11 válaszadó PhD-fokozattal bírt, és mások is jelentős számban végeztek számos továbbképzést, illetve szereztek meg egyéb képesítéseket, például egy másik szakos alapszintű diplomát. Ahogyan azt a 3. táblázat bemutatja, a válaszadók legnagyobb részét középiskolai tapasztalattal rendelkeztek.

Általános iskolai tapasztalat		Középiskolai tapasztalat		Felsőoktatási tapasztalat	
Nincs	Van	Nincs	Van	Nincs	Van
56%	44%	34%	66%	59%	41%

3. táblázat. A válaszadók tanítási gyakorlata

A tapasztalt nyelvtanulói interjúkban 14 kellő érettséggel rendelkező felnőtt vagy fiatal felnőtt vett részt. Célzott mintavétellel választottam ki őket arra, hogy gondolataikat szavakba öntsék angol- és egyéb nyelvtanáraik szakmai fejlődésével kapcsolatban. A tanulók hosszú nyelvtanulási múltra tekinthetnek vissza: magas óraszámban, sok nyelvtanártól, intenzíven és hosszasan tanultak angolt és még legalább egy, de inkább két idegen nyelvet. Ily módon „bennfentes információval rendelkeztek bennfentesként” (Patton 2002: 368). Valamennyien magyar anyanyelvűek voltak, bár egyikük kétnyelvűként utalt magára (bolgár–magyar).

A tanulói és tanárinterjúk leiratát fenomenológiai jelentéskondenzáció segítségével elemeztem (Creswell 1998; Maykut–Morehouse 1994; Szokolszky 2004). A tanárinterjúkat vázaltszerűen összefoglaltam, és a pályájuk ívét bemutató ábrán jelenítettem meg. A kvantitatív adatokat statisztikai szoftver segítségével elemeztem (SPSS 13.0). Megbízhatósági együtthatókat, középértékeket, átlagokat, az átlagtól való eltérést, minimum- és maximumértékeket számítottam amellet, hogy a válaszadók feleleteinek

százalékos arányát is bemutattam. Klaszteranalízis szolgált arra, hogy megállapítsam, csoportosíthatóak-e a válaszok alapján a tudásterületek és a tanulási források, és faktoranalízis segített abban, hogy kimutassam, állnak-e a válaszok háttérben azokat meghatározó más szempontok.

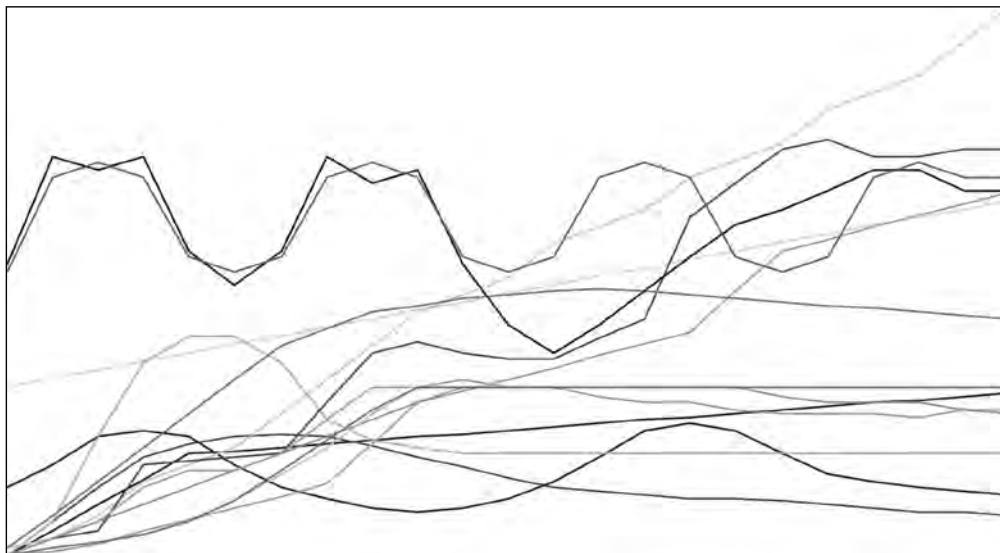
A kutatás eredményei

Milyen tudásra van szüksége egy nyelvtanárnak?

A tanulói interjúk célja az volt, hogy a tanulók angoltanáraik szakmai fejlődésével kapcsolatos elvárásait és tapasztalatait megvilágítsam. (Az interjúkérdéseket lásd a 3. mellékletben.) A mintában szereplő tanulók egyértelműen elvárják tanáraiktól, hogy tudásukat fejlesszék a pályájuk során. Bár nem használták az élethosszig tartó tanulás fogalmát, szinte valamennyien erről beszéltek. „Én azt gondolom, hogy senki, aki kijön az egyetemről, *nincs kész*. Semmiképp. Se egy orvos, se közgazdász, *senki sincs kész*” – mondta egy középkorú tapasztalt nyelvtanuló. Vagy tekintsük meg egy frissen érettségizett válaszadó véleményét:

Szerintem *soha nincs kész*. Szerintem addig változik és fejlődik, amíg nyugdíjba nem megy. Mindig változnak a dolgok, és mindig új emberekkel találkozik, és mindig új helyzetekhez kell alkalmazkodnia, tehát nincs olyan, hogy mit tudom én, 30 éves korában, most már nem változik. Biztos van, aki nem változik, mert mondjuk olyan makacs, vagy ilyesmi, de szerintem a jó tanár, az mindig próbál tanulni a diákoknak a viselkedéséből is.

A válaszadókat arra is megkértem, hogy a tanári fejlődést jelenítsék meg vizuálisan. Legtöbbjük az idő-tudás dimenziókat helyezte egy koordináta-rendszerbe, melyek egymásra vetítve az 1. ábrán látható képet adják.



1. ábra. A tanári fejlődés tanulói ábrázolása

Markánsan megjelenik, hogy fejlődést várnak el tanáraiktól, de hogy véleményük szerint mely területeken, hogyan és milyen kiváltó okból megy végbe a legtöbb fejlődés, azt az interjúk leiratából lehet megállapítani.

A tanulók szerint tanáraiknak az őket körülvevő, az interjúkban megjelenő következő változásokhoz kell alkalmazkodniuk: egy új intézményhez, a tanulókkal szemben támasztott új követelményekhez, új vizsgákhoz, új technológiához, új diákokhoz, új csoportokhoz, új tanítási módszerekhez, amelyek mind megváltozott körülményeket hoznak magukkal, melyek közepette a tanárnak el kell igazodnia. Az interjúkból az az igény derült ki, hogy a tanárok maradjanak örök tanulók, de ez ne legyen túlzottan észrevehető, mert a tanár hitelessége szorosan kötődik ahhoz, milyen mértékben tűnik kompetensnek. Mindezek alapján a tanulók szerint a nyelvtanár váljon mintaképpé mindamelllett, hogy elfogadják, ő sem lehet tévedhetetlen. Ám csak olyan mértékben hibázhat, hogy az ne zavarja a tanulók elvárását, miszerint tisztelni szeretnék. Az egyik felsőoktatásban tanuló diák a következő példával illusztrálta, milyen hozzáállást tart ideálisnak egy tanár részéről:

Volt, amikor például nyaralni voltak kint, az egyik tanárom, és akkor hallott, például a nyelvvel kapcsolatban hallott új kifejezéseket, amikről addig nem gondolta, hogy hiányoznak, és ő maga lepődött meg, hogy „jé, tényleg én ezt nem is tudtam”. [...] Nem mondta konkrétan, hogy mi volt az, de az élményről beszélt, hogy ne érezzük magunkat soha rosszul, ha nem jut eszünkbe, vagy valamit nem tudunk, ez mindig lesz, nem két lábon járó szótár az ember, az anyanyelvünkön is van olyan szó, amit nem tudunk, és erre említette példának, hogy ő ezt akkor már gyakorló tanárként tanulta meg.

Az interjúk első köre alapján készült kérdőív is sok tanári tudáskomponensre kérdezett rá Likert típusú kérdésekkel. (A kérdőívet lásd a 2. mellékletben.) A válaszadók szemében legfontosabb öt tudásterületet a 4. táblázat tartalmazza.

Állítás száma	Komponens	Átlagpontszám
1	Angolnyelv-tudás	4,76
6	A tudás átadásának képessége	4,7
8	Kommunikációs készségek	4,68
11	A diákok motiválásának készsége	4,62
10	Magyarázó képesség	4,6

4. táblázat. A nyelvtanári tudás öt legfontosabb területe

A tanári tudás komponenseiről az interjúkban részt vevő tanárokat is megkérdeztem. A szükséges tudás komplexitásáról, integrált jellegéről sokan beszéltek. Az egyik interjúban egy kezdő tanár a következőképpen fogalmazta meg a fenti tudáskomponensek elválaszthatatlanságát:

[De] tény, hogy jól kell tudnia azt a nyelvet. [...] jól kell tudnia átadnia azt a nyelvet, mondjuk bizonyos dolgokat elmagyarázni, szemléletesen, értelmesen elmagyarázni. Szerintem érdekesnek kell lennie. Bármennyire jól tudsz angolul, hogyha a gyerekek

alszanak, akkor hiába. Tehát, hogy meg kell, hogy találja azokat a formákat, amikkel folyamatosan fenn tudja a gyerekek érdeklődését tartani. Következetesnek kell lenni, nem tudom, hogy ez rész tudásnak minősül-e, vagy ez egy ilyen sokkal általánosabb dologba tartozik.

Egy tapasztalt tanár, aki jelenleg a felsőoktatásban és tanárképzésben dolgozik, de korábban óvodásoknak és általános iskolásoknak is tanított angolt, a komponensek még szorosabb összefonódására hívta fel a figyelmet a 9. kérdésre adott válaszában (lásd 1. melléklet):

Ez egy kicsit olyan megfoghatatlan kérdés, hogy „all the knowledge all the skills”. Ez számomra egy kicsit megfoghatatlan, meg különben [...] akkor, amikor az ember ott van bent az osztályban, azt mind félre kell tenni, el kell róla feledkezni, mint teóriáról. [...] Hanem akkor arra kell odafigyelni, a jelen pillanatban kell benne élni, és akkor én már nem tudom, hogy milyen „all the knowledge”, meg „all the skills”-t használok, hanem akkor odafigyelek arra, hogy most mire van szükség, meg most mi lenne a legjobb, meg most mi történik, és akkor arra reagáljak, meg hogy motíváljam őket, meg...

A fenti idézetben benne van a tanítás sok más résztvevő által is emlegetett intuitív, interaktív és intenzív jellege, amely a tanári pályán lévők mindennapjainak jellemzője. Az intuitív jelleget nevezte el Szesztay „sensing”-nek (2004: 130), amely komplex beleérző képesség, amelyre az osztálytermi folyamatok azonnaliságában van szükség. A fent idézett tanár igen olvasott, és a felsőoktatásban oktat Magyarországon és külföldön egyaránt, de fiatalabb és tapasztalatlanabb tanárkollégája is hasonló gondolatokat fogalmazott meg:

Elsősorban rá kell érezni arra, hogy az adott osztálynak vagy az adott tanulónak milyen eszközökkel lehet átadni az ismereteket, illetve hogyan lehet őket megnyitni, hogyan lehet őket megnyerni magunknak. Tehát mindenképp az empátia, a kommunikációs készség és a különböző ismereteknek vagy módszereknek a megfelelő helyen való alkalmazása. [...] Ezenkívül fontos az is, hogy emberileg valami újat tudjon adni a gyerekeknek. Azt gondolom, hogy nemcsak tanítjuk őket, hanem neveljük is. És a megválasztott tananyagon keresztül ezerféle más lehetőség van arra, hogy a nevelés ugyanúgy benne legyen abban a 45 percben, mint az oktatás. Valahol azt olvastam, hogy lehet, hogy diákjaink sok-sok év múlva már nem emlékeznek majd arra, mit tanítottunk nekik, de arra, hogyan érezték magukat az óránkon, arra egészen biztos emlékezni fognak. Szerintem ez nagyon igaz.

A kérdőívre (lásd 2. melléklet) adott válaszok elemzésekor a faktoranalízis a tanári tudás négy részcsoportját hozta felszínre: motivációs és interperszonális készségek (8., 11. és 12. állítás), hagyományos tananyaghoz kapcsolódó tudás (1., 3. és 4. állítás), helyi kontextuális tudás (2. és 7. állítás) és kooperációs készségek (10., 13. és 14. állítás). Ezek az elnevezések azonban az elemzés csupán egyik lehetséges interpretációjából adódnak. A helyi kontextuális tudásról nem ad elegendő információt a kérdőív, mert csupán két kérdésem alapul, ezért a vizsgálódásaimat a másik három tudáscsoportra összpontosítottam. A skálákra adott átlagpontszámokból következtethetünk arra,

hogyan az interperszonális és kooperációs készségeket a válaszadók fontosabbnak tartják, mint a hagyományos tananyaghoz kapcsolódó tudást (5. táblázat).

	Interperszonális	Hagyományos	Kooperatív
Érvényes válaszok száma	251	251	251
Hiányzó válaszok	0	0	0
Átlag	4,4681	4,1866	4,3851
Módusz	4,67	4,00 (a)	4,67

5. táblázat. A három tudáskomponens-csoport fontossága

Mind az interjúk, mind a kérdőíves adatok azt sugallják tehát, hogy az angoltanárok pályáján, szakmai fejlődésükben az interperszonális és kollaboratív készségek nagyobb jelentőségűek, mint a hagyományos tantárgyi tudás.

A tanulás forrásai

A kérdőíves felmérés szerint a reflektív gyakorlatból, a tanár saját tapasztalatából, az óralátogatásokból és a diákokkal való kapcsolatból származik a tanárok szakmai fejlődése (lásd 6. táblázat).

Állítás száma	Komponens	Átlagpontszám
21	Reflexió (Ha egy ötlet bevált...)	4,54
29	Saját tapasztalat	4,45
22	Reflexió (Ha egy ötlet nem válik be...)	4,16
17	Óralátogatások	4,14
20	Diákokkal való kapcsolat	4,07

6. táblázat. A szakmai fejlődés öt legfontosabb forrása

A tudás és készségek forrásainak tekintetében az interjúk is bizonyítják, hogy az angoltanárok saját gyakorlatukból tanulnak a legtöbbet, valamint az őket körülvevő, velük együtt dolgozó vagy együtt tanuló emberektől. „Úgy általában a magam kárán tanultam nagyon sokat” – nyilatkozta egy tapasztalt tanár Budapesten. Egy kezdő tanár tanárképzési emlékeit így foglalta össze: „volt mind elmélet, mind gyakorlat, megfigyelés, másoktól tanultam, saját hibákból tanultam. Tehát nagyon sok szemszögből megvizsgáltuk a tanítási munkát”. A reflektív tanulás Schön (1986) által támogatott módját, amelyet Moon úgy definiál, hogy az a „tananyag céltudatos formálása és újraformálása a tanulás szándékával” (2004: 99), csupán egy résztvevő említette. Ugyanakkor gyakran utaltak rá, ahogy azt a fenti idézetek is mutatják. Moon elképzelését, hogy a reflektív tanulás nem feltétlenül jelenti az új tananyag megismerését (Moon 2004), a következőképpen fogalmazta meg az egyik résztvevő: „A könyveim tele vannak magamnak írt jegyzetekkel, »csináld így legközelebb«, vagy »nem működött, valahogy másképpen kellene legközelebb«, úgyhogy valahogy mindig ez volt a hozzáállásom”. A kérdőívben szereplő két állítás, amely a reflektív gondolkodásról szólt (21. és 22.), igen magas átlagpontszámot kapott. Az első (Ha egy ötlet bevált...)

átlag 4,54, míg a másodiké (Ha egy ötlet nem válik be...) 4,16. A reflektív és tapasztalati tanulás tehát mindenképpen jelen van a tanárok életében.

A mélyinterjúkban az óralátogatások és a diákokkal való kapcsolat szintén a szakmai fejlődés jelentős forrásaként jelentek meg. Ahogyan az egyik interjúalany megjegyezte: „Sokkal többet profitálok abból, ha beülök egy kolléga órájára, mint ha elmegyek egy konferenciára”. Az óralátogatások fontosságának hangsúlyozása a szociális tanulás és a modellezés jelenlétére is utalhat, de az óralátogatások abban is segíthetnek, hogy a tanárok saját gyakorlatukat messzebből nézzék, és ezáltal reflektivitásra alkalmas üzemmódba kerüljenek.

Az élethosszig való tanulást az interjúkban nemcsak néhány diák, hanem számos tanár résztvevő is említette, ha nem is szó szerint. Ahogyan az egyik interjúalany megfogalmazta: „Talán ez az, ami hiányzik a tanárképzésből, hogy amikor befejezed a tanárképzést, akkor az nem a vég, kedvesem, hanem folytatni kell”. A téma más interjúkban is felmerült.

A tapasztalati tanulásról többet is meg szerettem volna tudni, ezért a kérdőív állításaira adott válaszokat klaszteranalízisnek vetettem alá. Az eredmények szerint két mögöttes tanulási típust tudunk megkülönböztetni: vannak interaktív és receptív tanulási módok. Az elemzés szerint a tanári tanulás egyik fajtája (a kérdőívben ezt a 16., 17., 20., 21., 22., 27. és 29. állítások fedik le) a világgal való interakción alapszik, interakción itt osztályokkal, diákokkal való kontaktust értünk. Ezek a tanulási lehetőségek interaktív, konstruktív és aktív tanulási módok. A tanári tanulás másik fajtája (a kérdőívben ezeket a 23., 24., 25., 26., 28. és 30. állítások fedik le) a tudás befogadását fedi. Ehhez külső forrásokat veszünk igénybe, mint például módszertani konferenciákat, tanári kézikönyveket és kiegészítő szakirodalmat. Ha ezt a tanulási formát választjuk, a tudást hajlandóak vagyunk készen átvenni.

A faktoranalízis négy különböző tanulási típusra derített fényt: reflektív, külső, diákok által generált és kollegiális tanulási formákra. Ez a négy faktor a teljes variancia 51,8%-ára adott magyarázatot. Az általam a *tanulás reflektív formáinak* elnevezett faktor a variancia 22%-át teszi ki. Olyan állítások tartoznak ebbe a kategóriába, mint a két reflektivitásról, a saját tanításból és a diákoktól kapott visszacsatolásból kiinduló tanulásról, illetve a diákokhoz fűződő kapcsolatból származó gazdagodásról szóló állítások. Ezek mindegyike tehát a tanítás újbóli, a valóság fényében történő felülvizsgálatát foglalja magában. A második faktor a teljes variancia 14%-áért felelős. Ebbe a dimenzióba négy állítás tartozik: a módszertani konferenciákon történő részvételre, a szakfolyóiratokra, a tanári kézikönyvekre és a kutatási eredményekre támaszkodó tanulásra vonatkozó állítások. Ezek a tanulási formák iskolán kívüli ösztönzőket foglalnak magukba, ezért ezt a faktort a *tanulás külső forrásainak* neveztem el. A harmadik faktor a variancia 9%-át fedi le. Idetartoznak a kiegészítő könyvekről, a diákoktól való szótanulásról és a diákoktól való új ismeretek tanulására vonatkozó állítások. A kiegészítő könyvek azonban az előző, második dimenzióhoz is sorolhatók, így a maradék két állítás dimenzióját a *diákok által generált tudás* kategóriájába tettem. A 7%-ot kitevő negyedik faktorhoz tartozó összes állítás a tanárkollégákkal való kapcsolatról szól: a kollégáktól való tanulásról, az óralátogatásokról, a saját korábbi tanároktól és a mentortanártól való tanulásra vonatkozó állítások szerepelnek itt. Ezt a faktort a *tanulás kollegiális módjának* neveztem el.

Fontossági sorrend szerint leginkább a reflektív tanulási formák jellemzik a mintát, a kollegiális vagy külső források kevésbé. A tanulás kollaboratív formái, mint például a kollégáktól, mentortól vagy diákoktól való tanulás kisebb jelentőségű, ha megvizsgáljuk az egyes állítások kérdőíves adatfelvétel alapján végzett értékelését. Még a kiegészítő könyvekből való informálódás sem kapott magas pontszámot, nemhogy a kutatási eredmények használata, hasonlóképpen a Williams és Coles (2007) által publikált eredményekhez (lásd 7. táblázat).

Állítás száma	Komponens	Átlagpontszám
30	Kutatás	3,63
25	Kiegészítő könyvek	3,59
28	Új ismeretek a diákoktól	3,45
19	Mentortanártól tanulás	3,44
15	Kollégáktól tanulás	3,38

7. táblázat. Az öt legkevésbé fontos tanulási forrás

Mindez azonban nem mutatkozik meg az interjúkban, ahol az interjúalanyok számára a közelebbi vagy távolabbi kollégákkal való együttműködés igen fontosnak tűnik, hiszen a 12 tanár közül csupán kettő nem kooperál kollégáival. Az ő helyzetük egyedülállónak mondható a szakmában: egyikük arról panaszkodik, hogy elszigetelődött, a másik nyugdíjazás előtt áll, és könyvtárosi szerepre képzi át magát. A meginterjúvált tanárok tapasztalata szerint a kooperáció különböző és változó intenzitású formákat ölthet. Lehet, hogy egy közös projekten dolgoznak a kollégák (például nyelviskolát vagy tanszéket hoznak létre, vagy csereprogramban vesznek részt), lehet, hogy megosztják tanítási segédanyagaikat és tapasztalataikat a tanáriban vagy egy virtuális fórumon, tanulnak mentoruktól, értekezletekre járnak, együtt tanítanak egy kollégával, órákat látogatnak, és tanártovábbképzésekre mennek.

A Bereczky-kutatással (2012) ellentétben a mintában szereplő tanárok nagy jelentőséget tulajdonítottak szakmai kapcsolataiknak. Korábbi, még diákkorukban megismert tanáraik hatása egyértelműen nagy jelentőségűnek mutatkozott a vizsgálat kvalitatív és kvantitatív részében is, ahogyan azt Lortie is állítja: a tanárképzés gyakorlatilag már diákkorban megkezdődik az „apprenticeship of observation” (tanulói megfigyelés) időszaka alatt (1975). Többen voltak, akik arra emlékeztek, milyen tanárok nem szerettek volna lenni. A korábbi tanárok, avagy „kísértetek” hatását a válaszadók jelentősebbnek tartják (átlag: 3,75), mint a mentorok (3,44) vagy kollégák (3,38) hatását – még ha a különbség parányi is, szignifikáns ($p < 0,0001$). Valamikori tanáraik, korábbi és jelenlegi kollégáik, a hivatalos és nem hivatalos mentorok, a diákcsoportok, a szakmai közösségek mint tanulási források fontosságát jóval többre tartották a szakmájukból kiemelkedő interjúalanyok, mint az átlagválaszadók a kérdőíves felmérésben. Sokuknak a gyakorlótanításon melléjük rendelt vezetőtanár irányítása volt meghatározó. Illusztrációként álljon itt két középiskolai tanár visszaemlékezése:

Vezetőtanárként fantasztikusan jó volt, és azóta is többször beszélgettünk szakmai dolgokról, és azt hiszem, hogy... Tehát egy-két olyan mondatra tudok visszaemlékezni

a gyakorlótanítás alatt, amiket ő mondott, amik ilyen nagy hatással voltak rám. Úgy éreztem, hogy úgy nagyon mutatják azt az irányt, amerre mennem kéne. Mondok egy példát, hogy ez ne legyen ennyire megfoghatatlan, hogy tudom, hogy amikor gyakorlótanítottam, amikor volt egy nehéz helyzet, tehát úgy éreztem, hogy kezd kicsúszni a kezemből az irányítás, akkor elkezdtem rohanni előre, és akkor [név] mondta, hogy ilyenkor inkább lassítani, meg visszalépni érdemes. És tudom, hogy ez valahogy akkor megint egy ilyen nagy felismerés volt nekem, ami utána így sokszor eszembe jut.

Korábbi tanárára és vezetőtanárára így emlékezett egy másik kolléga:

Két embert tudok megnevezni, akik hatottak rám. Az egyik [név], aki az egyetemen tanított stílygákat és módszertant, a másik [név], akinél órát látogattam és gyakoroltam. A [név] humora, a [név] szigora, távolságtartása – nekem mindkettejük stílusa nagyon bejött. És persze a fantasztikus angoltudásuk. Belőlük kellett volna több. Sokat segítettek, még kezdő tanár koromban is felhívhattam őket egy-egy gyakorlókönyvért vagy kazettáért. Akkor még nem volt könnyű külön anyagokat beszerezni. Ha ez a két ember nincs, nem biztos, hogy erre a pályára kerülök, vagy ezen maradok.

Sok interjúalanyunk van vagy volt nem hivatalos mentora, akihez bármilyen kérdéssel fordulhattak, vagy akire hasonlítani akartak, ahogyan az a következő interjúrészletből kiderül:

Én ezt az idősebb kollégát abszolút annak [mentornak] tekintem, és ő nagyon-nagyon próbál is engem segíteni. És például övele én, képzeld el, én olyan jóba keveredtem, hogy bármit így meg merek tőle kérdezni, tehát ő előtte tökre nem szégyellem azt, hogy nem tudok valamit.

A közvetlen kollégák, a mindennapos tanári szobai beszélgetések fontosságára is sok résztvevő hívta fel a figyelmet. A pályája delén lévő középkorú tanár így nyilatkozott kollégájáról, akire a legjobban felnéz:

A kollégáim közül [név]-t említem meg. Vele első perctől kezdve meg tudok beszélni minden módszertani problémát. Nagyon konzervatív, nagyon hagyományos, de nagyon hatékony.

A kvázi privát szakmai beszélgetések fontosságára egy nyugdíj előtt álló résztvevő így emlékezett:

Akivel nagyon szerettem később dolgokat megbeszélni és az egyetemen együtt tanítottunk, az [név] volt, hogyha még ez a név mond neked valamit. Tehát vele én nagyon sokat beszélgettem, mindent megbeszéltünk, hogy mit csinálunk. Hát Órá nagyon nagy szeretettel emlékszem. Vagy tudod, amikor aztán az ember már ugye idősödik, és akkor a fiatal kollégáknak vannak kérdései, azok is nagyon fontosak, mert arra készítetik az embert, hogy igazán jobban átgondolja azt, amit csinál.

A fentiekből láthatjuk, hogy számos lehetőség áll a tanárok rendelkezésére, hogy egy kicsit eltávolodjanak a mindennapoktól, és magukat kívülről látva elemezzék tanári viselkedésüket. A tapasztaltabb vagy akár tapasztalatlanabb kollégákkal való beszél-

getés arra készíti őket, hogy „helikopterről”, azaz madártávlatból nézzék önmagukat, és reflektíven gondolkodjanak (Bee–Bee 1998, idézi Szesztay 2004: 130).

Összefoglalás

A Mann-féle ötkomponensű szakmai fejlődésmodell (2005) újraértelmezése a jelen kutatás összesített eredményei tükrében azt mutatja, hogy az öt komponens közül (reflektivitás, önértékelés, önmegfigyelés, kutatás és kooperáció) a reflektivitás a legjellemzőbb az angoltanári szakmára Magyarországon: ez szakmai fejlődésük legfőbb forrása. Mann szerint is a reflektivitás a legfontosabb „előfeltétel” (2005: 108). Mind a kiemelkedően tapasztalt, mind a lelkes, kevésbé tapasztalt tanárok reflektív folyamatokról számoltak be az interjúkban. Néhányuk igen világosan utalt a reflektív gondolkodásra, mások olyan eseményekről számoltak be, amelyek kiváltották a reflektív gondolkodásmódot. Mann modellje továbbé négy komponenset tartalmaz, melyek közül kettő (önmegfigyelés és önértékelés) szorosan kötődik a reflektív folyamatokhoz. Sőt mi több, a jelen kutatás nem tudta ezeket a reflektivitástól világosan elválasztani, tehát inkább részét képezi a reflektivitásnak. A kutatás mint „kívánatos lehetőség” (Mann 2005) nem játszik jelentős szerepet a tanárok szakmai fejlődésében, még a felsőoktatásban dolgozó tanárok életében sem. Csupán két tanár említette a kutatást mint szakmai életük részét, ők mindketten a tanárképzésben dolgoznak. Mindazonáltal nem szabad elfelejtenünk, lehetséges, hogy a tanárok a kutatásról eltérő elképzelésekkel rendelkeznek. Több mint 500 tanárral készült vizsgálatában Borg kimutatta, hogy a tanárok csak a kvantitatív, nagymintás, statisztikailag alátámasztott, általánosítható eredményeket hozó és a hagyományos tudományossághoz kötődő kutatásokat tartják jó kutatásnak (Borg 2009). A kvantitatív eredmények azonban arról győzték meg, hogy létezik egy körülhatárolható csoport, akik számára a módszertani konferenciák látogatása, a szakmai folyóiratok olvasása és a kutatási eredményekkel való megismerkedés fontos tanulási forrást jelentenek.

A fent tárgyalt eredmények alapján a tanárképzés azt tűzheti ki céljául, hogy örök tanulókat neveljen az angoltanítás számára, ahogyan azt a konstruktivisták vallják. A kutatásban részt vevő tanulók visszhangozták azt a szakirodalomban is olvasható nézetet, miszerint „a leghatékonyabb egyetemi vagy főiskolai képzés sem képes kész tanárokat kibocsátani” (Falus 2002: 78). A tanárképző programoknak fel kell készíteniük a tanárjelölteket arra, hogy a változás szakmai életük szerves részévé fog válni. A tanárok felelőssége ebben a tekintetben kettős: magukat is folyamatosan tovább kell fejleszteniük, és diákjaik számára is példaképpé kell válniuk, hiszen ők is hasonló kihívásokkal fogják magukat szembetalálni nyelvtanulásuk folyamán. A változásmenedzsment tehát beépülhetne a tanárképzési vagy tanártovábbképzési programok tanterveibe. Hasonlóképpen a kollégák életútjának tanulmányozása a tanárjelöltek előnyére válhat, hiszen tágabb perspektívába helyezi és megkönnyítheti életpálya-tervezésüket. A tanári pálya pszichológiája szintén beépülhetne a felsőoktatási vagy tanártovábbképzési tantervbe.

A tanári interjúk a tanári megfigyelések gazdag kincsestárát fedték fel mind a kérdező, mind a válaszadók számára. A szakmai továbbképzéseket is eredményesebbé lehetne tenni, ha ezekhez hasonló dialógusok szerepelnének bennük, amelyek támogatják a verbalizációt, valamint feltárják a külső változásoknak a tanárok gondolkodására és viselkedésére gyakorolt érzelmi és pszichológiai hatásait. Ezek a beszélgetések

a tanárok mindennapi munkájával járó tudásgyarapodást konstruktivista módon, a verbalizáció révén tudatosabbá tehetnék.

A kutatásban részt vevő tanárok nagy jelentőséget tulajdonítottak saját közvetlen környezetüknek, az iskolának, a tanári közösségnek, amely szerencsés esetben nem csupán a tanulók, hanem a tanárok tanulásának is legfontosabb helyszínévé válhat. Hargreaves (1999), Underhill (2004) és Harfitt–Tavares (2004) is az „együttes tanulást” ajánlják, azaz tanulási közösség létrehozását az adott iskolában. Az Underhill által megalkotott „tanuló iskola” megvalósulása minden bizonnyal valamennyi érdekelt hasznára válhat (2004).

Beszámolómban a magyarországi angoltanárok szakmai fejlődését mutattam be kutatásom részeredményein keresztül. A vizsgálat saját fejlődésem szempontjából is számos tanulsággal szolgált. Láthattam, hogy sok kollégám keresztülmegy a pálya örömein és viszontagságain. Láthattam, hogy a kétségek és a nehézségek minden kolléga szakmai életében jelen vannak, az egyetlen recept, hogy világosan körülírjuk, megfogalmazzuk a megtapasztalt kihívásokat. A kutatás megerősítette bennem a szakmai hálózatok fontosságát informális és formális szinten egyaránt, valamint az együttes tanulás és a kollégákkal való együttműködés értékét. A kutatás számomra legértékesebb része valójában az volt, hogy közelebből megismerhettem a tanár résztvevők gondolkodását.

IRODALOM

- Allport, G. W. (1980): *A személyiség alakulása*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bankó Marietta (2009): *Szakmai fejlődésképletek angoltanárként végzetek körében. A Pannon Egyetemen nappali tagozaton egyetemi képzésben 2001 júniusában angoltanárként végzetek szakmai életútjának néhány jellemzője*. (Kiadatlan PhD-disszertáció, Pannon Egyetem.)
- Barócsi, S. (2007): The role of observation in professional development in foreign language teacher education. *WoPaLP* 1, 125–144.
- Bereczky, K. (2012): *Teacher development for business English instruction*. (Kiadatlan PhD-disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem.)
- Bond, D. – Cohen, R. – Walker, D. (1993): *Using experience for learning*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Borg, S. (2009): English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics* 30/3, 358–388.
- Bower, G. H. – Hilgard, E. R. (1981): *Theories of learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Brady, L. – Schuck, S. (2005): Online mentoring for the induction of beginning teachers. *Journal of Educational Enquiry* 6/1, 65–75.
- Brown, J. D. (2000): What issues affect Likert-scale questionnaire formats? *JALT Testing and Evaluation SIG Newsletter* 4/1, 27–30.
- Bruner, J. (1968): *Az oktatás folyamata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Carré, C. (1993): The first year of teaching. In: Bennet, N. – Carré, C. (szerk.): *Learning to teach*. London: Routledge, 191–211.
- Claxton, G. (1999): *Wise-up: The challenge of life-long learning*. London – New York: Bloomsbury Publishing.
- Cohen, L. – Manion, L. – Morrison, K. (2007): *Research methods in education*. London – New York: RoutledgeFalmer.

- Creswell, J. W. (1998): *Qualitative inquiry and research design*. Thousand Oakes, CA: Sage Publications.
- DelliCarpini, M. (2009): Enhancing collaborative learning in TESOL teacher education. *ELT Journal* 63/1, 42–50.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 46–120.
- Dunham, J. (1992): *Stress in teaching*. London – New York: Routledge.
- Falus Iván (1987): *Módszerek a pedagógus tevékenységének elemzésére és fejlesztésére*. (Kandidátusi értekezés.)
- (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra* 12/6–7, 76–80.
- Farrel, T. (2006): The first year of language teaching: Imposing order. *System* 34/2, 211–221.
- Fox, R. (2001): Constructivism examined. *Oxford Review of Education* 27/1, 23–35.
- Harfitt, G. J. – Tavares, N. J. (2004): Obstacles as opportunities in the promotion of teachers' learning. *International Journal of Educational Research* 41, 353–366.
- Hargreaves, A. (1999): The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies* 47/2, 122–144.
- Head, K. – Taylor, P. (1997): *Readings in teacher development*. Oxford: Heinemann.
- Hobson, A. J. – Malderez, A. – Tracey, L. – Kerr, K. – Pell, G. (2005): *Becoming a teacher: Student teachers' preconceptions and early experiences in schools*. (Unpublished research brief, University of Nottingham and University of Leeds.)
- Holt, J. (1967): *How children learn*. London: Penguin.
- Horwitz, E. K. (1996): Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals* 29/3, 355–372.
- Hua Liu, C. – Matthews, R. (2005): Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal* 6/3, 386–399.
- Huberman, M. (1989): The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record* 91/1, 31–57.
- (1993): *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Imre Nóra (2004): Pályakezddő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés* 2, 79–96.
- Johnston, B. (1997): Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly* 31, 681–712.
- Kagan, D. M. (1992): Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research* 62/2, 129–169.
- Kimmel Magdolna (2007): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 11–45.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20/1, 77–97.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 121–155.
- Lang, C. (1999): *When does it get any easier? Beginning teachers' experiences during their first year of teaching*. Paper presented at the AARE-NYARE conference, Melbourne. <http://www.aare.edu.au/99pap/lan9269.htm>. (Letöltve: 2015. 09. 10.)
- Lortie, D. (1975): *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Malderez, A. – Bodóczky, C. (1999): *Mentor courses: A resource book for trainer-trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mann, S. (2005): The language teacher's development. *Language Teaching* 38/3, 104–111.
- Maykut, P. – Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- McCormack, A. – Gore, J. – Thomas, K. (2006): Early career teacher professional learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 34/1, 95–113.

- McIntyre, D. (2005): Bridging the gap between research and practice. *Cambridge Journal of Education* 35/3, 357–382.
- Medgyes, P. (1990): Queries from a communicative teacher. In: Rossner, R. – Bolitho, R. (szerk.): *Currents of change in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 103–109.
- Merriam, S. B. – Caffarella, R. S. (1991): *Learning in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Moodle információ (n. a.) <http://docs.moodle.org/en/Philosophy>. (Letöltve: 2015. 09. 10.)
- Moon, J. A. (2004): *A handbook of experiential and reflective learning*. Oxon: RoutledgeFalmer.
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative research and evaluative methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Piaget, J. (1970): *Main trends in psychology*. London: Ruskin House.
- Pléh Csaba (2001): A tudás érvényessége és a kognitív pszichológia. *Iskolakultúra* 11/8, 75–78.
- Reber, A. S. (1985): *The Penguin dictionary of psychology*. London: Penguin.
- Reis-Jorge, J. M. (2005): Developing teachers' knowledge and skills as researchers: A conceptual framework. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 33/3, 303–319.
- Richards, J. C. – Pennington, M. (1998): The first year of teaching. In: Richards, J. C. (szerk.): *Beyond training*. Cambridge: Cambridge University Press, 65–85.
- Rogers, C. (1983): *Freedom to learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Sahakian, W. S. (1984): *Introduction to the psychology of learning*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, Inc.
- Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 177–243.
- Schön, D. A. (1986): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schuck, S. (2003): Getting help from the outside: Developing a support network for beginning teachers. *Journal of Educational Enquiry* 4/1, 49–67.
- Soproni, Zs. (2007): The way teachers of English learn: Professional development through the eyes of novice and experienced teachers. In: Horváth, J. – Nikolov, M. (szerk.): *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 55–74.
- (2013): A magyarországi angoltanárok kompetenciái és szakmai fejlődésük. (PhD-disszertáció.) http://nevelstudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2014/02/Soproni_Zsuzsanna_disszertacio.pdf. (Letöltve: 2015. 09. 10.)
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Szesztay, M. (2004): Teachers' ways of knowing. *ELT Journal* 58/2, 129–136.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra* 9/4, 3–13.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Thorndike, E. L. (1931): *Human learning*. New York: The Century Co.
- Thorndike, E. L. – Gates, I. G. (1929): *Elementary principles of education*. New York: The Macmillan Company.
- Underhill, A. (2004): The learning school. *Humanizing Language Teaching* 6/1. www.hltmag.co.uk/jan04/mart1.htm. (Letöltve: 2015. 09. 10.)
- Vacilotto, S. – Cummings, R. (2007): Peer coaching in TEFL/TESL programmes. *ELT Journal* 61/2, 153–160.
- Wallace, M. J. (1991): *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertheimer, M. (1980): Gestalt theory of learning. In: Gazda, G. M. – Corsini, R. J. (szerk.): *Theories of learning*. Itasca, IL: F. E. Peacock Publishers, Inc, 208–251.
- Westerman, D. A. (1991): Expert and novice teacher decision making. *Journal of Teacher Education* 42, 292–305.
- Williams, D. – Coles, L. (2007): Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. *Educational Research* 49/2, 185–206.

MELLÉKLETEK

1. melléklet: Tanári interjúkérdések

SZEMÉLYES ADATOK

Kora, neme

Tanítási tapasztalata

Általános iskola	év
Középiskola	év
Felsőoktatás	év
Nyelviskola	év
Egyéb (Részletezze)	év
Összesen	év

Diplomák (Részletezze)

A TANÁRRÁ VÁLÁS

Múlt

1. Azt mondják, a tanárok hasonló tanárrá válnak azokhoz, akik valaha őket tanították. Ez vonatkozik Önre?
2. Milyen tanár volt, amikor elkezdett tanítani / az első évben?
3. Hiányzott valami a tanárképzési programból, amiben részt vett?
4. Milyen fordulópontokra tud visszaemlékezni tanárrá válása/karrierje során?
5. Szakmai életére mi volt nagy hatással?
6. Kitől/Milyen oktatási formában tanulta a legtöbbet eddig karrierjében?

Jelen

7. Általánosságban milyen gyakran tanul valami újat a tanítással kapcsolatban? Tud példát mondani?
8. Megfelelően képzettnek gondolja magát a jelenlegi állására?
9. Valamennyi készségét és tudását használja jelenleg?
10. Kitől/Milyen oktatási formában tanul jelenleg a legtöbbet? (Mentorok, értekezletek, workshopok, konferenciák, óralátogatás, PhD-program stb.)

Jövő

11. Kitől/Milyen oktatási formában fog várhatóan a jövőben a legtöbbet tanulni?

A TANÁRI TUDÁS ÉS KÉSZSÉGEK

12. Milyen tudásra/kompetenciákra/készségekre van szüksége egy tanárnak?
13. Művészet vagy mesterség a tanítás? Miért egyik? Miért nem a másik?
14. Születni kell a tanári pályára, vagy tanulható? Miért?
15. Hiányzik valami a tanárképzésből?
16. Milyen oktatásra/képzésre van szüksége egy gyakorló nyelvtanárnak, hogy fejlődjön a munkájában?

2. melléklet: Online kérdőív

Az angoltanárok kompetenciája

Doktori disszertációm keretében azt vizsgálom, hogyan tanulnak az angoltanárok. Szeretném a segítségét kérni. Válaszoljon a következő tanári pályával kapcsolatos kérdésekre. A kérdőívre nem kell nevet írni, és nincs „helyes” vagy „helytelen” válasz. Személyes véleménye érdekel.

*Nagyon köszönöm a segítséget!
Soproni Zsuzsanna*

Vannak tanárok, aki egyetértenek a következő állításokkal, míg mások nem. Kérem, az állítások után jelezze a négyzetbe helyezett pipával, milyen mértékben ért egyet velük. Például:

A legfontosabb, hogy a tanár mindig érkezzon meg időben az órájára.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

Ha például úgy gondolja, hogy van ebben az állításban valami, de el van túlozva, akkor balról a harmadik vagy negyedik négyzetbe helyezze a pipát.

A) Mit kell tudnia egy angoltanárnak?

1. Egy angoltanárnak jó angol nyelvtudással kell rendelkeznie.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

2. Egy angoltanárnak nem kell jól ismernie diákjai anyanyelvét.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

3. Egy angoltanárnak a tanított nyelvről kell sokat tudnia. (Pl. honnan származik egy jövevényszó?)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

4. Egy angoltanárnak azt kell tudnia, *hogyan kell* a nyelv különböző aspektusait (pl. nyelvtan, szókincs, folyékonyság) *megtanítani*.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

5. Egy angoltanárnak ismernie kell az iskolát.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

6. Egy angoltanárnak át kell tudnia adni a tudását.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

7. Az oktatási rendszer ismerete nem szükséges egy angoltanár számára.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

8. A jó kommunikációs készségek nélkülözhetetlenek egy angoltanár számára.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

9. Egy angoltanárnak alkalmazkodnia kell az adott diákcsoport tanulási céljaihoz.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

10. Egy angoltanár jól tudjon magyarul.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyet</i>	<i>Nem értek egyet</i>	<i>Részben egyetértek</i>	<i>Egyetértek</i>	<i>Teljes mértékben egyetértek</i>

11. Egy angoltanár jól tudja motiválni a diákjait.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyed</i>	<i>Nem értek egyed</i>	<i>Részben egyedérték</i>	<i>Egyedérték</i>	<i>Teljes mértékben egyedérték</i>

12. Egy angoltanár számára nem szükséges, hogy jól ismerje diákjait.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyed</i>	<i>Nem értek egyed</i>	<i>Részben egyedérték</i>	<i>Egyedérték</i>	<i>Teljes mértékben egyedérték</i>

13. Egy angoltanár jól tudjon együtt dolgozni a diákjaival.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyed</i>	<i>Nem értek egyed</i>	<i>Részben egyedérték</i>	<i>Egyedérték</i>	<i>Teljes mértékben egyedérték</i>

14. Egy angoltanár számára nem szükséges, hogy jól tudjon a kollégáival együtt dolgozni.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem értek egyed</i>	<i>Nem értek egyed</i>	<i>Részben egyedérték</i>	<i>Egyedérték</i>	<i>Teljes mértékben egyedérték</i>

B) Hogyan tanul a nyelvtanár pályája során?

Kérem, az állítások után jelezze, mennyiben jellemzőek Önre.

15. Sokat tanultam, tanulok a kollégáimtól.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

16. A diákoktól kapott visszajelzésekből sokat tanultam/tanulok.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

17. A kollégáim óráinak megtekintését időpocsékolásnak tartom.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

18. A volt tanáraimtól sokat tanultam.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

19. A mentorom/vezetőtanárom nem volt hatással a tanári fejlődésekre.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

20. Sokat profitálok a diákjaimmal való kapcsolatból.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

21. Ha egy ötlet beválik, elteszem későbbre is.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

22. Ha nem sikerül valami az angolórán úgy, ahogyan elterveztem, legközelebb megpróbálom másképp.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

23. A módszertani konferenciákon soha nem kapok használható ötleteket.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rám</i>	<i>Nem jellemző rám</i>	<i>Részben jellemző rám</i>	<i>Jellemző rám</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rám</i>

24. A szakmai folyóiratokat nem tartom hasznosnak.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

25. A módszertani kézikönyvekből sok jó ötletet fel tudok használni. (Pl. *Recipes for Tired Teachers*, 165 ötlet.)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

26. A tankönyv tanári kézikönyve soha nem nyújt számomra új ötleteket.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

27. Soha nem tanultam/tanulok új szót, kifejezést a diákjaimtól.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

28. Sokat tanultam a diákjaimtól.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

29. Sokat tanultam a saját tanítási tapasztalatomból.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

30. A legújabb kutatások eredményeit nem tudom hasznosítani munkámban.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Egyáltalán nem jellemző rá</i>	<i>Nem jellemző rá</i>	<i>Részben jellemző rá</i>	<i>Jellemző rá</i>	<i>Teljes mértékben jellemző rá</i>

C) Statisztikához szükséges adatok**Anyanyelve:****Életkora:****Neme:** Férfi Nő**Heti óraszám, amelyben angolt tanít jelenleg:**

Kérem, írja ide az órák számát!

Diplomák:

Kérem, válasszon!

B. A./B. Ed/Főiskolai Diploma

M. A./M. Ed./Egyetemi Diploma

Egyéb:

Kérem, pontosítsa!

Tanfolyamok, amelyeken részt vett:

Kérem, a tanfolyamok számával és időtartamával válaszoljon!

Angolnyelv-tanítási tapasztalat:

Kérem, válasszon, és az évek megadásával válaszoljon! Több iskolatípust is megjelölhet.

Általános iskolai

Középiskolai

Felsőoktatás

Egyéb:

Ha az egyebet is választotta, kérem, itt adja meg, milyen keretek közt tanította az angolt!

.....

Régió:

Kérem, adja meg, mely megyében él!

*Köszönöm szépen a segítséget!
Ha kérdése van, kérem, írjon nekem a zssoproni@ibs-b.hu címre.
Soproni Zsuzsanna*

3. melléklet: A tanulói interjú kérdéssora

Képzeld el, hogy belép egy angoltanár a terembe. Milyen tudásra van szüksége?

Segédkérdések:

Milyen részekre tudod bontani egy angoltanár tudását?

Ezek egyformán fontosak?

Találkoztál már igazán jó angoltanárral? Miben volt jó? Hol tanulta? Te jó angoltanár lennél? Miért? Miért nem?

Történt már olyan, hogy az angoltanádod nem tudott valamit? Tudsz erre konkrét példát mondani? Probléma ez? Pontosan mi történt?

Amikor egy angoltanár megkapja a diplomáját, készen áll arra, hogy tanítson? Abba hagyhatja a tanulást?

Segédkérdések:

Mondta már valaha neked egy angoltanár, hogy „Ma tanultam valamit”? Mi volt az? Hol vagy kitől tanulta? Hogyan tanulta?

Ha egy angoltanár újra iskolába szeretne járni, szerinted mit tanuljon?

Ha ábrán kellene egy angoltanár pályáját ábrázolnod a tanulás szempontjából, hogyan tennéd ezt? Hogy nézne ki egy ilyen ábra ideális esetben? És hogy néz ki a valóságban?

Segédkérdés:

Hogyan tudnád ezt ábrázolni grafikonon vagy számegegyenesen?

Statisztikához szükséges adatok

Milyen nyelveken beszélsz?

Mióta tanulsz nyelveket?

Mióta tanulsz angolul?

Milyen intézményekben tanultál angolt?

Általános angolt tanultál, vagy speciális szaknyelvet?

Hány angoltanádod volt eddig?

Hány éves vagy?

10–19

20–29

30–39

40–49

50–59

60 felett

Képzettség

Férfi/Nő

ROHONYI BORBÁLA

A motivációról és egyéb démonokról

Motivációkutatás a nyelvoktatásban és a fordítástudományban

Köztudott, hogy amikor egy riporter megkérdezte, miért akarja megmászni a Mount Everestet, Sir George Leigh Mallory így válaszolt: „Mert ott van.”

On motivation and other demons. Motivation research in language teaching and translation studies

Foreign language teaching is an area where motivation theories, rooted in psychology, have thrived and their application has substantially enriched teaching practice. Translation teaching, on the other hand, has benefited much less from the theoretical approaches to motivation.

This paper attempts to show how motivation research evolved in the past decades, specifically in the area of L2 teaching. It describes how the long prevailing concept of integrative motivation was finally challenged and gave way to new theoretical constructs such as Zoltán Dörnyei's L2 motivational self-system. The relevant stages of Zoltán Dörnyei's extensive research on motivation are presented in their context and in detail.

This is followed by examples from motivation research in the field of translation studies, pointing in new directions in research as well as in practice. Finally, a broad proposal is made of how the L2 motivational system, in particular the concept of the ideal self, could be adapted to the teaching of translation.

A nyelvtanulók valamilyen okból szeretnének kommunikálni a választott idegen nyelven, a fordítókat pedig az motiválja, hogy „ott van” az a témérdek szöveg, amit le kell fordítani ahhoz, hogy a forrásnyelvet nem beszélők is értsék. Az alábbiakban megkísérlek bemutatni néhány, az idegennyelv-oktatás terén a motivációról létrehozott elméletet és modellt, majd a problémafelvetés erejéig kitérek a motivációkutatás néhány fordítástudományi eredményére és Dörnyei Zoltán motivációs érendszerének lehetséges gyakorlati alkalmazására a fordításoktatásban. A fordítás fogalmát a tanulmány tágan értelmezi: amikor nem szükséges a megkülönböztetés, a fordítást és a tolmácsolást egyaránt érti alatta.

Bevezetés – elméleti megközelítések

A motivációkutatás hagyományaihoz híven a fogalom tisztázása érdekében első lépésként Atkinsonhoz és a motiváció pszichológiai megközelítéséhez célszerű visszanyúlni. Atkinson mondta ki, hogy a motivációs folyamatok határozzák meg a célirányos viselkedések irányát és intenzitását, valamint hogy ezeket tudatos vágyakként éljük át (Atkinson et al. 2003: 287). Más szóval motivációs folyamatok irányítanak bennünket, ezek

készítetnek cselekvésre, és határozzák meg vágyainkat. Lemondhatunk a vágyainkról, és olyasmit is meg tudunk tenni, amit nem szeretnénk. De sokkalta nehezebb, sőt talán lehetetlen motívumainkat közvetlenül befolyásolni. Tudatos döntéseink sokkal inkább következményei aktuális motivációs állapotainknak, mintsem okai azoknak (Atkinson et al. 2003: 287). A tanulás és a fejlődés érdekében ezért olyan fontos az oktatásban is a motivációs állapot felderítése, számbavétele és kiaknázása, csakúgy, mint annak a kutatása, mennyiben befolyásolható, és mennyiben optimalizálható maga a motiváció.

A mai termelési-technológiai terminológia legszívesebben gyökéroknek nevezi az adott probléma bekövetkezését megelőző feltételeket, amelyek felelőssé tehetőek a problémához vezető állapot kialakulásáért. Hasonlóképpen nevezhetnénk gyökéroknek a motivációt az eredmény, a siker szempontjából. A gyökérok kutatására mindeddig talán több erőfeszítés irányult a nyelvoktatás általános kérdéseivel foglalkozó stúdiumokban, mint számos speciális témakörben, így például a fordításoktatás merőben specializált területén, mivel a nyelvoktatásban a motiváció közismert és általánosan elfogadott központi tényező. Az idevágó kutatások rövid áttekintésekor is észben kell tartanunk azonban, hogy a motivációs állapotokat közvetlenül szabályozó folyamatok „két tényezőből erednek: belső késztetéseinkből és külső ösztönzőkből” (Atkinson et al. 2003: 318).

A különböző lélektani iskolák megközelítéseinek ismertetésekor Sermann Eszter azt írja, hogy a behavioristák a motiváció két fajtáját különböztetik meg: a külső (extrinsic) és a belső (intrinsic) motivációt – a tanulásban a belső motiváció szerepét hangsúlyozzák, szemben a külső motivációval. A kognitív iskola motivációfelfogása szerint szintén a belső motiváció a fontos, mert ha a tanulók vágnak a tudás megszerzésére, akkor erősödik bennük az érzés, hogy a tudásért tanulnak (Sermann 2006).

Bár a motivációt tárgyaló nyelvoktatási és fordítástudományi irodalomban egyetértés mutatkozik azzal kapcsolatban, hogy a pszichológiai alapvetések megkerülhetetlenek, sőt a motiváció tanulmányozásának a kiindulópontjául szolgálnak (Dörnyei 1994a, Sermann 2006), egyes kutatók filozófiai megfontolásokból ezzel ellentétes álláspontra helyezkednek. Rivca Gordon, számos Sartre-ról szóló mű társszerzője a *Sartre Studies International* című folyóiratban publikált kritikai hangvételű esszéjében hangsúlyozza, hogy az ontológiai megközelítés sem mellőzhető (Gordon 2006). Ebben a cikkében, melynek a *Let's get rid of motivation: Sartre's wisdom* (Szabaduljunk meg a motivációtól: Sartre bölcsessége – a szerző fordítása) címet adta, azzal vádolja a motivációról értekező angolszász társadalomtudósokat, hogy figyelmen kívül hagyják az ontológiai kérdéseket és Sartre gondolatait. Azt állítja, hogy „Jean-Paul Sartre az egyetlen egzisztencialista, aki részletesen leírja, leginkább *A lét és a semmi* című művében a motiváció fogalmából adódó problémákat” (Sartre 1956; Gordon 2006: 59 – a szerző fordítása).

Gordon tolmácsolásában Sartre szabadságértelmezésének megfelelően meg kell válni a motiváció fogalmától. Mivel a szabadság elsőrendű fontosságú, és nem vezethető vissza semmi másra, elvetendő minden olyan megközelítés, amely nem vesz tudomást a szabadságról, illetve olyan bálványokat hoz létre, amelyekkel a szabadság elutasítása bizonyítható. Kifogásolja, hogy a szabadság fogalma még csak fel sem bukkan a motivációval foglalkozó pedagógiai tanulmányokban, vagy ha mégis, akkor nem kapcsolják Sartre gondolatait az oktatás problémáihoz. Szerinte az oktatáselmélettel foglalkozó szakértőknek azért kell megszabadulniuk a motiváció fogalmától, mert a

szabadság lehetővé teszi számunkra, hogy egy bizonyos motívumot a lehetséges sok közül egy lehetséges választásként tegyünk a magunkévá. Alapvető félreértés, ha például egy matematikatanár azt mondja, hogy némelyik diákja motiváltabb a többiekénél. Sartre arra a megállapításra jutna, hogy némelyik diák úgy döntött, motiváltabb lesz másoknál a matematika tanulásában. A diák szabadsága az elsődleges (Gordon 2006).

Gordon az önmeghatározás fogalmát szigorúan elválasztja a motivációtól. Sartre műveiből vett példákkal támasztja alá, hogy ezek különböző jelenségek leírására szolgáló fogalmak. Az az álláspontja, hogy a pedagógusoknak a diák „eredeti tervének” a jelentését kell megfejtenuik. Már az is nagy jelentőségű a diákra nézve, ha tanárai tudatában vannak e terv létezésének. A pedagógusnak tisztában kell lennie azzal, hogy ezt a tervet a diák fenntartja mint „választást”, és ezt a tanár nem befolyásolhatja, ha azonban felismeri, az gazdagíthatja a diákhoz való viszonyát. A motiváció előtérbe helyezése szerinte egyet jelent a szabadság, a spontaneitás, a kreativitás, a nagyvonalúság, az öröm és a párbeszédes felfedezések elutasításával, és ezek helyett a középszerűségre, a felületességre és a szűklátókörűségre bátorítja a diákokat (Gordon 2006: 6).

A pedagógusoknak tehát abba kell hagyniuk a motivációról való vitát, írást és gondolkodást. A szabadságra és a szabadság által kell nevelniük; akkor remélhetik, hogy olyan irányba tudják befolyásolni a diákokat, hogy rendkívüli és egyedülálló személyiséggé váljon a világban (Gordon 2006: 6 – a szerző fordítása).

Mint látjuk, Gordon szélsőséges Sartre-értelmezése provokatív ellenpontot kínál a motiváció fontosságát hangúlyozó tanulmányokhoz. Az a felszólítás, hogy a motivációról való gondolkodást be kell rekeszteni, a motiváció kutatóját éppen az ellenkezőjére buzdítja. Gordon állásfoglalásának nem az a legsarkalatosabb pontja, hogy a lételméleti megközelítést hiányolja a motivációkutatásból, hanem az, hogy a motiváció fogalmát Sartre nyomán összeférhetetlennek tartja a szabad választást érvényre juttató „eredeti terv” koncepciójával, és ezért kiiktatja az oktatásemlelemből. Ezzel szemben én úgy látom, hogy a motiváció szerepének elismerése összeegyeztethető az egzisztencialista felfogással, miszerint életünk döntések sorozata, és döntéseink határozzák meg, kik vagyunk. A motiváció éppen az a rejtélyes démoni valami, választás, ha úgy tetszik, amely a döntéseinket irányítja. Úgy tűnik, mintha Gordon a motiváció fogalmát elsősorban vagy kizárólag a külső motivációra szűkítené le, és ezzel eleve kizárja annak a lehetőségét, hogy az „eredeti terv” és a szabadság összhangba hozható legyen a belső vagy integrált motivációval, és így az oktatás szolgálatába lehessen állítani, ideértve természetesen a fordítás oktatását is.

E bölcséleti kitérő után érdemes röviden áttekinteni a motiváció kutatásának a nyelvoktatás terén elért fontosabb eredményeit.

Motivációkutatás a nyelvoktatásban ***Az integratív motiváció fénykora és hanyatlása***

Dörnyei Zoltán immár több évtizede folyó kutatásainak első szakaszában a motiváció konceptualizációjával foglalkozott az idegennyelv-oktatásban, Gardner és Lambert (Gardner–Lambert 1972) tízéves kutatási eredményeinek figyelembevételével. Eredményeiről a *Conceptualizing motivation in foreign language learning* (A motiváció fogalmának interpretációja az idegennyelv-oktatásban – a szerző fordítása) című ta-

nulmányában ad számot (Dörnyei 1990). Tőlük átvette az integratív motiváció fogalmát, amelynek alapja az a megállapítás, hogy a nyelvelsajátításban elért siker a tanuló által a célnyelvi-kulturális csoporttal szemben tanúsított érzelmi viszonyulás függvénye. Ezt Kanadában a második nyelvel kapcsolatban végzett kutatás eredményeképpen állapították meg (Dörnyei 1990): „Az integrativitás arra utal, hogy egy általunk értékelt közösség nyelvét vágyunk megtanulni, hogy kommunikálhassunk a közösség tagjaival, és esetleg néha olyanná is váljunk, mint amilyenek ők” (Dörnyei 2009b: 22 – a szerző fordítása). Az integratív motiváció ennél jóval összetettebb, több elemből álló konstrukció, elemei „az érdeklődés idegen nyelvek iránt”, „a célnyelv megtanulása iránt érzett vágy”, „a célnyelv megtanulásával kapcsolatos attitűd”, „a célnyelvi közösséggel való interakció utáni vágy” és „a célnyelvi közösséggel kapcsolatos attitűdök” (Gardner 1982, idézi Dörnyei 1990: 46 – a szerző fordítása). Ettől elkülönül az instrumentális motiváció, amelynél a tanuló érdeklődése az idegen nyelv iránt pragmatikai, hasznelvű indíttatású, ilyen motiváló tényező lehet például a jobb munkalehetőség és a magasabb fizetés (Dörnyei 1990).

Dörnyei Gardner és Lambert (Gardner–Lambert 1972) második nyelvre vonatkozó kategóriáit idegennyelv-tanulási kontextusban vizsgálta Magyarországon, és arra az eredményre jutott, hogy az instrumentális motívumok ebben az esetben is hozzájárulnak a motivációhoz, ám olyan elemeket is tartalmaznak, amelyek részben integratív jellegűek. Az integratív motivációs alrendszer tehát az idegennyelv-tanulási kontextusban is érvényre jut.

Négy évvel később, 1994-ben élénk vita alakult ki a *The Modern Language Journal* című folyóirat hasábjain. „A vita kiindulópontja Robert Gardner és Wallace Lambert instrumentális-integratív motivációs modellje volt. Gardner és Lambert kanadai kutatók az ötvenes évek végén kezdték kutatássorozatukat, amikor az attitűdök és a motiváció szerepét kívánták meghatározni a második nyelv elsajátításában” (Sermann 2006: 109). Dörnyei ezekre a kutatásokra építve idegennyelv-tanulási kontextusban vizsgálta és gazdagította a második nyelv elsajátításáról közzétett eredményeket. Az alapvető különbség a két minta között az volt, hogy az idegennyelv-tanulási környezetben a magyar diákok – eltérően a kanadai felmérések alanyaitól – nem voltak kapcsolatban célnyelvi közösséggel. A kanadai kutatások mindenestre hosszú éveken át szolgáltak kiindulási alappal a motivációval kapcsolatos szakmai vitákhoz és különféle modellek kialakításához.

Dörnyei szerint az 1990-es években a mindaddig általánosan elfogadott, sőt „ironikus módon túlzott népszerűségnek örvendő” Gardner-féle modell (Dörnyei 1994a: 273 – a szerző fordítása) egyes elemeit azért kezdték el megkérdőjelezni, mert a kutatók a legfrissebb pedagógiai és pszichológiai kutatási irányvonallal összhangban pragmatikusabb, inkább oktatásközpontú megközelítést kerestek. Dörnyei egy olyan, az osztálytermi oktatásra alkalmazható, többszintű és eklektikus nyelvtanulásmotiváció-konstrukciót javasolt, amelyben elkülönül egymástól a nyelvi szint, a tanulói szint és a tanulási szituáció szintje (Dörnyei 1994a). Javaslatokat tett a nyelvtanulók motivációjának növelésére a három szintnek és azok alkotórészeinek megfelelően.

A *The Modern Language Journal* hasábjain kibontakozó szakmai vita keretében Gardner és Tremblay válaszolt Dörnyei, Crookes és Schmidt, valamint Oxford és Shearin felvetéseire (Gardner–Tremblay 1994), majd Gardner és társai kritikai észrevételeire reagálva Dörnyei megindokolta, miért látta szükségesnek a Gardner-modell

kiterjesztését. A Gardner által használt és általánosan elfogadott definíció, amelyre Dörnyei is épít, a következő: „A motiváció nem más, mint azon tényezők összessége, amelyek stimulálják a viselkedést, és irányt adnak neki” (Dörnyei: 1994a, idézi Sermann 2006: 109). A célorientáltság és az intenzitás a motiváció kvalitatív és kvantitatív dimenziói, amelyek szerepet játszanak a második nyelv elsajátításában.

A vita során az egyik vitatott kérdés mélyén terminológiai problémák húzódtak meg. „A terminológiai probléma több csupán technikai kérdésnél; a legfontosabb terminusok és bizonyos metaforák hozzátartoznak bármely elmélet lényegéhez, és jelentősen befolyásolják annak értelmezéseit és alkalmazását” – írta Dörnyei (Dörnyei 1994b: 516 – a szerző fordítása). Rámutatott továbbá, hogy Crookes és Schmidt már eleve abból indultak ki, hogy a szakirodalom kettős értelemben használja a motiváció fogalmát: egyrészt a másodiknyelv-elsajátítás kutatói, másrészt pedig az idegen nyelvet tanító tanárok szempontjainak megfelelően.

Egy másik félreértés forrása az integratív jelző megjelenése Gardner modelljének több különböző szintjén, ahol van integratív motiváció, szemben az instrumentális motivációval, és emellett van integratív orientáció is. Gardner ugyan azt vallotta, hogy az elérendő cél kitűzése, más szóval az orientáció megkülönböztetendő a motivációtól, Dörnyei úgy látta, hogy ez a két fogalom az idegen nyelvvel foglalkozó szakirodalomban egymással felcserélhető értelemben használatos, és erre vezette vissza az integratív és instrumentális tényezőkről kialakult polémiát is. Bár a gardneri értelmezésben az orientáció különbözik a motivációtól, az integratív orientáció egyszersmind részét képezi az integratív motivációnak. Azaz, érvelt Dörnyei, a motiváció fogalmát Gardner nem tágabb értelemben használja, a viselkedési szándékok összességét értve alatta, hanem a saját technikai meghatározásának megfelelően. A motivációs pszichológia művelői más kontextusokban is gyakran a célt tekintik a motiváció központi elemének. Ezekben a fogalompárokon kívül többen vitatták a motiváció és az attitűdök kapcsolatát is. A vitatott kérdésekben elfoglalt álláspontjának kifejtésén túlmenően a vita során Dörnyei nem győzte hangsúlyozni: a másodiknyelv-tanulás terén végzett motivációkutatás legnagyobb, áttörést jelentő eredménye Gardnernek és társainak az a felismerése volt, hogy a második nyelv tanulásában elért siker a tanulónak a célnyelvi közösség iránti attitűdjétől függ (Dörnyei 1994a).

A vita egyik jelentős eredménye, hogy az integratív-instrumentális dichotómiát a résztvevők – ha nem is egyöntetűen, de több részletkérdés tekintetében egyetértésre jutva – kölcsönösen meghaladottnak nyilvánították. Többen rámutattak, hogy a második nyelv tanulásában nem csak ez a kétféle motiváció játszik szerepet, emellett ezek pozitív korrelációt is mutatnak. Az empirikus kutatások bebizonyították, hogy a pragmatikus instrumentális tényező hiánya nemcsak az idegennyelv-tanulási kontextusban lehet jellemző: bizonyos mintákban jelen van a haszonelvűség, míg másokban nincs.

Könnyen belátható, hogy általános iskolai tanulók esetében például kevésbé relevánsak a haszonelvű motívumok, mint felnőtt nyelvtanulóknál. A félreértések egy másik része, amelyet a vita során sikerült tisztázni, abból adódott, hogy az integratív és instrumentális orientáció fogalmait Gardner – mint láttuk – következetesen megkülönböztette a motivációtól, más kutatók azonban ezt nem tették meg, s integratív és instrumentális *motivációról* beszéltek (Sermann 2006). Dörnyei a vita lezárásakor így foglalt állást: „a motivációkutatás célja a jövőben alternatív vagy módosított mo-

tivációs modellek kidolgozása volna, [...] szükség van olyan elméleti tanulmányokra, amelyek meghatározzák a motivációról való gondolkodás vonulatait, és megmutatják az irányt az empirikus kutatások felé” (Dörnyei 1994b: 522, idézi Sermann 2006: 109).

Az idegen nyelvi motivációs énrendszer

Mivel jelen tanulmányban nem lehet céloM Dörnyei összes művének áttekintése, és nem vállalkozhatok arra sem, hogy bemutassam az idegennyelv-oktatás terén folyó motivációkutatás több évtizedes fejlődését, ez utóbbi érzékeltetésére a jóval később kidolgozott motivációs énrendszer (*motivational self system*) elméletének ismertetése látszik alkalmasnak. A rendszert Dörnyei már 2005-ben megalkotta, de az elmélet több részének empirikus adatokkal való alátámasztását csak 2009-ben közölte Ushiodával közösen szerkesztett tanulmánykötetében (Dörnyei 2009a, 2009b). Választásom azért erre a tanulmánykötetre esett Gardner, Dörnyei és más motivációkutatók figyelemre méltó munkái közül, mert amellett, hogy beágyazódik a korábbi másodiknyelv-oktatási kutatások kontextusába, a pszichológia legfrissebb énelméleteinek (*self theories*) explicit felhasználásával alapvetően megreformálja a motivációkutatást.

Dörnyei bevezetőjéből megtudjuk, hogy az ezredforduló utáni nyelvtanulók jellemző vonásai jelentős mértékben átalakultak, és ezeket immár a nyelvi és szociokulturális sokféleség figyelembevételével kell vizsgálni. Az időszerű és a szociolingvisztikai kutatások tárgyát képező kérdések a nyelvhasználat, az etnicitás, az identitás és a hibriditás témái körüli csoportosulnak. A második nyelv tanulására való motiváció újragondolását és az alapvető paradigmaváltást tükröző írások az „én” és az „identitás” elméleteit használják fel. Az 1970-es évekhez képest alapvető változást jelent, hogy a beszélőknek nincs konkrét célnyelvi csoportja, ezért felmerül a kérdés, érvényes-e még egyáltalán az integratív orientáció, azaz a célnyelvi közösségbe való beilleszkedés iránti vágy fogalma. Az angol nyelv esetében inkább nem specifikus globális közösségről lehet beszélni. Ushioda azonban rámutat, hogy globális közösségről lévén szó, a kérdés pontosan abban áll, hogy azt valóban „külső” hivatkozási csoportként érdemes-e felfogni, vagy inkább az a helyzet, hogy az egyén – belső önreprezentációjának részeként – a globális közösség *tényleges* tagjának tekinti magát. Az integratív koncepció újragondolására éppen ennek az én és az identitás belső tartományába vezető elméleti hangsúlyváltásnak köszönhetően került sor (Dörnyei 2009a).

Az empirikus kutatások eredményei alapján Dörnyei és Csizér 2002-ben jutott arra a felismerésre, hogy a motiváció inkább a tanuló énfelfogásának belső azonosulási folyamatával, mintsem valamely külső hivatkozási csoporttal való azonosulás segítségével magyarázható. Ezt követően Dörnyei 2005-ben az úgynevezett lehetséges énképeket (*possible selves*) is bevonta vizsgálódási körébe. Az ideális vagy a „kellene” énkép (*ideal/ought-to self*) magában foglalhatja a célnyelv elsajátítását. Az alapvető hipotézis itt úgy foglalható össze, hogy amennyiben a célnyelv ismerete az ideális énkép vagy a „kellene” énkép részévé válik, az komoly motiváló erőt jelent a nyelv megtanulására, mivel mindannyian spontán törekszünk az aktuális énfelfogásunk és a lehetséges énképeink közötti szakadék csökkentésére (Dörnyei 2009b).

A szűkebb értelemben vett másodiknyelv-tanulási motiváció kutatása terén nem újdonság a személyiség komplex vizsgálata. Két nagy szakterület, a nyelvtanítás és a pszichológia fejlődési lépéseinek kellett azonban találkozniuk ahhoz, hogy a második

nyelvi motivációkutatás elmozduljon az integrativitás, illetve az integratív motiváció fogalmaitól, amelyek évtizedeken át központi tárgyát alkották. Az integrativitás konstrukciója azonban nem tudott mit kezdeni a motivációs pszichológia kognitív motivációs elemeivel. A pszichológiai indíttatású énképkutatások és motivációelméletek fejlődése vezetett el Dörnyei idegen nyelvi motivációs érendszerének (*L2 motivational self-system*) kidolgozásához. Az *én* felfogásához kapcsolódó elméletek tömegéből Dörnyei saját bevallása szerint a lehetséges énképek (*possible selves*) és a jövőbeli énképvezérfonalak (*future self-guides*) fogalmait találta relevánsnak. Az énfelfogás fogalma a pszichológiában mind dinamikusabbá vált, és kiegészült a lehetséges énkép koncepciójával, amelyek már azt is magukban foglalják, hogy az egyén milyenné válhat, milyen szeretne lenni, illetve milyennek lenni fél.

A lehetséges énképek a jövőbeli célok egyfajta felfogását tükrözik, s ezekre koncentrálna olyan célorientált viselkedést él meg az ember, amely nagyon hasonló a motivált viselkedésnél átéltekhez. Nem minden lehetséges énképnek van vezérfonal-funkciója, az ideális énkép (*ideal self*) azonban ezt is betölti. Szemben a többi lehetséges énképpel, amelyek csupán az aktuális helyzetből indulnak ki, és inkább csak előre jelzik, mintsem irányítják a jövőbeli helyzet kialakulását, az ideális énkép határozott vezérfonalként működik, és kijelöli az elérendő szinteket. Ehhez hasonlóan a nem kívánt énkép (*feared self*) úgy irányítja a viselkedést, hogy az egyént eltereli valamitől (Dörnyei 2009b).

Ennél a pontnál érdemes röviden bemutatni Deci és Ryan önmeghatározási elméletét (Deci–Ryan 1985), Dörnyei összefoglalását hívva segítségül, mintegy visszakapcsolásként a bevezetőben felidézett sartré-i gondolatokhoz. Az elmélet azt írja le négy szakaszra bontva, hogy a külső szabályozást az egyén miként teszi magáévá. Az első szakasz a külső szabályozás (*external regulation*), a külső motiváció önmagunk által legkevésbé befolyásolható formája, ide tartoznak például a jutalmak és fenyegetések. A második az úgynevezett beépülő szabályozás (*introjected regulation*), melynek fő elemei a külsőleg emelt szabályok, amelyeket az egyén normaként elfogad, hogy ne érezze bűnösnek magát. Ilyenek lehetnek például egy ország törvényei. A harmadik az azonosuló szabályozás (*identified regulation*), amely akkor érvényesül, amikor az egyén valamely általa nagyra értékelt tevékenységet végez, mert azonosulni tud az ezzel együtt járó viselkedéssel. A negyedik az integrált szabályozás (*integrated regulation*), amely a külső motiváció legfejlettebb formájaként már választásokat is magában foglal, illeszkedve az egyén egyéb értékeihez, szükségleteihez és identitásához. Ilyen döntés lehet például az angol nyelv tanulása, mivel a nyelvtudás az egyén által elfogadott kulturált kozmopolita kultúra részét alkotja. Első látásra úgy tűnik, hogy az első és a második szakasz az úgynevezett „kellene” énképhez, a harmadik és a negyedik pedig az ideális énképhez tartozik, de a határok nem húzhatók meg ilyen egyértelműen (Dörnyei 2009b).

A motiváció szempontjából releváns jövőbeli énképekről és célokról ismét Dörnyeit idézem: „A lehetséges énképek elméletének legfőbb vonzereje számomra abban állt, hogy az a sokféle jövőközpontú éntípus érvényességének bizonyításakor túllép a logikai, intellektuális érveken” (Dörnyei 2009b: 15 – a szerző fordítása). A lehetséges énképek ugyanis érzékszervi észlelést is feltételeznek, és ez nagyon is hasonlóvá teszi őket ahhoz, amit az emberek motivált vagy célorientált cselekvés közben

átélnék. Azaz a lehetséges énképek Ruvolo és Markus szerint tekinthetők különböző motivációs tényezők (például elvárások, tulajdonságok, értékítéletek) eredményeinek, „amelyeket pszichológiailag átélünk, és amelyek a tudatosság tartós aspektusát képezik” (Markus–Ruvolo 1989, idézi Dörnyei 2009b: 15 – a szerző fordítása). Dörnyei a lehetséges énképet a célnál jóval tágabb képzetként fogja fel, olyan énállapotnak tekintve, amelyet az emberek valóságként élnek meg.

Dörnyei a képek erejének rendkívüli jelentőséget tulajdonít, mi több, a lehetséges énképek fogalmát is azért vonja be a motivációkutatás körébe, mert azok a képek erejével hatnak, és ezáltal motiválnak. Leírja, hogy a képzelőerő és a motiváció kapcsolata már az ókori görög kultúrában is ismert volt, és azóta nemhogy gyengült volna, inkább erősödött: nincs például olyan élsportoló, aki ne használna valamilyen mentális képek alkotására alkalmas technikát. A mentális képek ereje kimutatható többek között az úgynevezett „amerikai álom” működési mechanizmusában is.

Dörnyei szerint „a lehetséges énképek elméletének fenti leírása arra a következtetésre vezet bennünket, hogy a jövőbeli énképvezérfonalak azáltal motiválják cselekvéseinket, hogy önszabályozó mechanizmusok működését váltják ki” (Dörnyei 2009b: 18 – a szerző fordítása), ez azonban bizonyos feltételekhez van kötve. „A jövőbeli énképvezérfonalak motivációs erejének elsődleges és egyértelmű feltétele, hogy *létezzenek*” (Dörnyei 2009b: 18 – a szerző fordítása). Mivel az énképvezérfonalak létrehozásának képessége egyénenként változó, egyes embereknél ez indokolhatja a motiváció hiányát. Az elmélet további építőelemeire itt elegendő csak röviden utalni. A „kellene” énkép a legközelebbi társadalmi csoportokhoz és azok elvárásaihoz kapcsolódik, és akár konfliktusban is állhat az ideális énképpel. A kívánatos lehetséges énkép (*desired possible self*) hatékony működésének feltétele azonban az előbbieik harmóniája. Könnyen belátható, hogy a jövőbeli énképvezérfonalaknak hatékonyságuk érdekében stratégiákkal és cselekvési tervekkel kell párosulniuk. A kívánatos énkép motivációs kapacitásának maximális érvényesüléséhez szükség van a nem kívánt énkép ellensúlyozó erejére is (Dörnyei 2009b).

Fentebb már volt róla szó, hogy Dörnyeit a pszichológia releváns és számára vonzó vívmányain túl az vezette el idegen nyelvi motivációs énrendszerének felállításához, hogy az integratív motivációs rendszer meghaladottá vált. Az integrativitás és az integratív motiváció megkülönböztetése azonban ellentéteket szított a motivációkutatók körében, és e két fogalom értelmezési tartománya egyrészt megfelelő pszichológiai definíció híján, másrészt magának az integráció tárgyának és céljának a tisztázatlansága miatt vitatott maradt. Azokban az esetekben például, amelyeknél a nyelvtanulóknak nincs közvetlen kapcsolatuk a célnyelvi közösség beszélőivel, az integráció fogalma értelmezhetetlen. Az integrativitás eleme többszörösen megkérdőjeleződött, majd bizonyos mértékig konszenzus alakult ki azt illetően, hogy az integrativitás szerepe a szociokulturális kontextus függvénye. Később az angol mint világnyelv további térhódítása még jobban aláásta az integratív motivációs rendszer alkalmazhatóságát. Az emberek jelentős része ma egyfajta globális identitás megszerzésére törekszik, melynek az alapjaihoz tartozik az angol nyelv ismerete, és gyakran nem világos, hogy ez az angol valójában kié, a beszélők mely csoportjához tartozik mint idegen nyelv. Ez annyit jelent, hogy tisztázatlan, milyen nyelvi közösséghez szeretne közeledni a nyelvtanuló (Dörnyei 2009b). Mivel a globális angol nyelvi identitás kialakításában a

fordítás – és így a fordítás oktatása is – fontos szerepet játszik, Dörnyei Zoltán idegen nyelvi motivációs érendszerének modelljét a fentiekben tárgyalt előzményeivel és kialakulásának fejlődéstörténetével együtt jelentősnek kell tekintenünk nemcsak a nyelvoktatás, hanem a fordításoktatás számára is.

A képzelőerő és a jövőkép egyaránt kulcsfontosságú tényező a nyelvtanulás folyamatában. Mivel az ideális énkép, mint láttuk, nagymértékben ezekre épül, az ideális idegen nyelvi énkép fogalma látszott a legalkalmasabbnak arra, hogy átvegye az integrativitás helyét a motivációelméletben (Dörnyei 2009b). A magyar lakosság nemzetközi orientációjának felmérésére Dörnyei Zoltán vezetésével 15 éven át folytatott, összesen 13 ezer tanulót érintő vizsgálat során három szakaszban történt adatgyűjtés. Öt célnyelv, nevezetesen az angol, a német, a francia, az olasz és az orosz nyelv iránti attitűdöket mérték fel. A kutatásban részt vett Richard Clément, Robert Gardner egyik közeli munkatársa, és a vizsgált motivációsattitűd-dimenziók (az instrumentális, az idegen nyelvi beszélőkkel való közvetlen kapcsolat, a kulturális érdeklődés, az idegen nyelvi közösség vitalitása, a miliő és a nyelvi önbizalom) között az első években helyet kapott az integrativitás is. Dörnyei arról számol be, hogy a következetes, de nem egyértelmű eredmények magyarázatára a legjobb megoldás a lehetséges énképek koncepciójának bevezetése volt. „Az »integrativitást« az én perspektívájából szemlélve ez a fogalom felfogható az ideális énkép idegennyelv-specifikus oldalának: ha az ideális énképünk egy idegen nyelv mesteri szintű ismeretét tartalmazza, azaz ha az a személy, akivé válni szeretnénk, jártas az adott nyelvben, Gardner terminológiájával élve hajlunk a hasonulásra” (Dörnyei 2009b – a szerző fordítása). A hagyományosan integrativitásként, illetve integratív motivációként értelmezett motivációs dimenzió helyébe az ideális idegen nyelvi énkép lépett (Dörnyei 2009b).

Dörnyei az általa kidolgozott idegen nyelvi motivációs érendszer harmadik elemének bevezetését azzal indokolja, hogy az iskolai tanulási környezet hatásaival közvetlen kapcsolatban álló alkotóelemre volt szükség. Az 1990-es évek egyik fő eredménye ugyanis éppen az osztálytermi helyzet fő komponensei (a tanár, a tanterv és a tanulócsoport) felől a tanulót érő motivációs hatások felismerése volt. Az idegen nyelvi motivációs érendszer elemeit tehát az alábbiak szerint vehetjük számba: (1) Az ideális idegen nyelvi énkép az ideális énképünk idegen nyelvi oldala, ha olyan valakivé szeretnénk válni, aki beszél az idegen nyelvet. Ez erőteljesen motivál bennünket az idegen nyelv megtanulására, hogy csökkentjük a tényleges és az ideális énképünk közötti különbséget. A hagyományos integratív és internalizált instrumentális motívumok is ide tartoznak. (2) Az idegen nyelvi „kellene” énkép azokat a tulajdonságokat foglalja magában, amelyekről úgy érezzük, hogy az elvárások teljesítéséhez és a negatív következmények elkerüléséhez rendelkezniünk kell velük. (3) Az idegen nyelvi tanulmányi tapasztalatok körébe a tanulási környezethez kapcsolódó motívumok tartoznak, ilyenek például a tanár, a tanterv, a csoport és a sikerélmények hatásai. A modell empirikus igazolásáról itt nem tudok számot adni, de felhasználásával Kínában, Magyarországon, Iránban, Japánban és Szaúd-Arábiában is végeztek felmérést, mintegy hatezer, különböző mintatípusokba sorolható résztvevővel (Dörnyei 2009b).

Dörnyei szerint az új és kiaknázandó motivációs stratégiák a modell első alkotóeleme, az ideális idegen nyelvi énkép kialakításának előmozdítására irányulnak, elsősorban a nyelvtanulási jövőkép létrehozása és a képi látásmód fejlesztése révén

(Dörnyei 2009b). Ezek a megközelítések a megfelelő ideális énkép kialakításában tudnak segíteni a tanulóknak. Mint Dörnyei is említi, itt nem igazán *énképépítésről* kellene beszélnünk, mert a semmiből nem lehet énképet alkotni, sokkal inkább megőrződött korábbi képeiket kell *tudatosítani* a tanulóknak, és ösztönözni kell őket a válogatásra korábbi törekvéseik, álmaik és vágyaik tárházából. A jövőképek felizzítása, kirajzolódása úgy következhet be, ha a tanulókat sikerül ráébreszteni az ideális énképek fontosságára, segítve őket az eddig saját maguk számára elképzelt lehetséges énképek közötti eligazodásban. Dörnyei 2009-ben azt írta, hogy tudomása szerint az ideális nyelvi énkép kifejlesztésére vonatkozóan még nem folytattak kutatásokat (Dörnyei 2009b).

Magyarországon 2012-ben végeztek a motivációs stratégiákból kiindulva olyan kutatást, amelynek célja a motivált nyelvtanulói viselkedést meghatározó változók azonosítása volt, és amelyben a felállított modell négy változójának egyike az ideális idegen nyelvi én (Mezei 2013). Mezei Gabriella vizsgálatában arra az eredményre jutott, hogy „a tanár által alkalmazott motivációs stratégiák a diákok önszabályozásán keresztül hatnak a motivált nyelvtanulói viselkedésre” (Mezei 2013: 47). Dörnyei énrendszerét igazolja a kutatás azon következtetése, miszerint az énképhez kötődő stratégiák fejlesztésével a diákok önmotivációja hatékonyabb lehet.

A Dörnyei által is hangsúlyozott *tudatosítás* fogalmával szintén találkozhatunk a idegennyelv-oktatásról szóló mai magyar szakirodalomban. A SZIE gödöllői Idegen Nyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Tanszékén a 2010/2011-es tanév oktatási félévének a végén a szaknyelvet tanuló hallgatók kérdőíves felmérés keretében értékelték a félév nyelvtanításának hatékonyságát. A kérdőív eredményeinek összegzésében az áll, hogy legalább duplájára kellene emelni a nyelvórák számát, mert ez elősegíthetné, hogy a hallgatókban olyan idegen nyelvi és nyelvtanulói *tudatosság* alakuljon ki, amely a nyelvtanulásban motiválja őket (Veresné Valentinyi 2011).

Kitekintés: motivációkutatás a fordítástudományban és fordításoktatási javaslatok

A pszichológiai, bölcséleti és nyelvtanulási, illetve ezeket ötvöző megközelítések szelktív áttekintése után az alábbiakban röviden kitérek néhány, a fordítástudomány terén kapott motivációkutatási eredményre. Az ismertetés nem teljes körű.

A tolmácsok motivációiról a *Fordítástudomány* című folyóirat 27. számában közölt cikkében Válóczy Marianna egy magyarországi kérdőíves felmérés eredményeiről számol be (Válóczy 2012). Ezek jelentősége a fordításoktatás számára abban rejlik, hogy a szerző által felsorolt integratív mozgatórugók, a konszekutív tolmácsokat motiváló tényezők és a vizsgált sikertulajdonságok megfelelő adaptálása alapot szolgáltathat valamely újabb, a fordítók motivációit vizsgáló kutatáshoz, valamint kellően megalapozott mintavétellel folytatandó kérdőíves felmérés esetén valószínűleg összehasonlító vizsgálatokhoz is.

Riitta Jääskeläinen 1999-ben publikálta disszertációját, melyben három témával, köztük az érzelmi tényezők szerepével foglalkozott. Jääskeläinen összesen nyolc, négy hivatásos és négy nem hivatásos fordító viselkedését vizsgálta. Az adatokat úgynevezett hangos gondolkodásos jegyzőkönyvben (*TAP: think-aloud protocols*) gyűjtötte össze, majd azokat módszertani, kognitív és érzelmi szempontból elemezte. A szemé-

lyes érintettséget vizsgálva felmérte az alanyok feladat iránti elkötelezettségét: ez a személyes érintettség szintje. Az eredmények alapján elmondható, hogy a személyes érintettség hiánya részben magyarázatul szolgál a rossz fordítási minőségre, különösen a hivatásos fordítóknál. Tekintettel a minta kicsi méretére, illetve arra, hogy a hangos gondolkodás jegyzőkönyveinek érvényessége még nem kellően bizonyított, a szerző hipotézisnek tekinti eredményeit (Jääskeläinen 1999). Érdekes lenne nagyobb mintán kipróbálni, hogy a fenti hipotézis megállja-e a helyét. Ez kiegészíthetné a fent javasolt énelméleti módszerek fordításoktatásban való alkalmazását.

Dörnyei Zoltán különböző írásainak áttekintése is rávilágít arra, hogy a motiváció, az attitűd és az érzelmi tényezők szorosan összefüggő, ám nem szinonim fogalmak. Tágabb értelemben tehát a motiváció tárgykörébe tartoznak a fordítás érzelmi tényezői és a személyes érintettség is. Dörnyei Zoltán az énképelméletre való áttérésének indoklásában is több ízben hangsúlyozta, hogy a személyiség, az egyén mint központi téma nem új a motiváció kutatásában (Dörnyei 2009b), hiszen már az integrativitás fogalma is – amelynek helyébe az idegen nyelvi énkép lép – magában foglalta a célnyelvi közeg iránti személyes vonzalmat, érdeklődést és érintettséget. Jääskeläinen forrásai között nem említi Dörnyei munkásságát, kettőjük megközelítése ennyiben mégis rokonítható. Tudomásom szerint a tolmácsolásról még nem végeztek Riitta Jääskeläinenéhez hasonló kutatást. A tolmácsolást nem lehet hangos gondolkodásos jegyzőkönyv segítségével mérni, mivel mind a konzekutív, mind a szinkrontolmácsolás beszédprodukciónal jár. A retrospektív interjúk azonban diskurzuselemző módszerekkel vizsgálhatók, így a személyes érintettség és az érzelmi tényezők szerepének a felmérésére alkalmas anyagul szolgálhatnak.

A fordítástudományban a kompetencia tartósan kiszorítani látszik a motiváció fogalmát, annak ellenére, hogy a motiváció sok helyütt felbukkan mint a fordítási folyamat központi eleme. Susanne Göpferich fordításikompetencia-modelljében például a motiváció a központi helyet elfoglaló stratégiai kompetencia mellett tűnik fel: „Az, hogy a fordítók mennyire szigorúan ragaszkodnak ehhez a makrostratégiához, a stratégiai kompetenciájuktól függ, és a helyzetspecifikus motivációjuktól, amely lehet belső (örömet lelik a fordításban) vagy külső (fizetés, kártérítés stb.)” (Göpferich 2009: 20 – a szerző fordítása).

A motiváció és az előzetes, illetve utólagos értékelés szerepével kapcsolatban két magyar kutatásra szeretném felhívni a figyelmet. Fischer Márta empirikus vizsgálatból nyert adatokkal támasztotta alá azt a feltevését, hogy nagyobb a motiváció, ha a diákok lehetőséget kapnak az önértékelésre vagy a társas értékelésre még a tanári javítás megkezdése előtt. Eredményei azt igazolták, hogy ez a fajta előzetes értékelés pozitívan korrelál a fordítás minőségével. Hasonlóképpen motiválta a diákokat, ha párban, illetve közösen értékelték a munkájukat, valamint az is, ha megismerték a többiek megoldásait. Ezek az önértékelést fejlesztő módszerek azonban nem elég elterjedtek a fordításoktatásban (Fischer 2011).

A formatív értékelésnek pedagógiai célja, hogy „a diákok számára útmutatást és motivációt nyújtson” (Dróth 2002: 94). Dörnyei nyomán Dróth rámutat, hogy a motiváció érdekében fontos a tanuló tudásáról reális, megbízható és értelmezhető képet kapni (Dörnyei 1996, idézi Dróth 2002). Dróth hangsúlyozza, hogy a fordítóképzésben az óráról órára végzett fordításjavításon és értékelésen kívül a tananyag előzetes

áttekintésében is alkalmazni kell a visszajelzési szempontokat (Dróth 2002). A fenti két magyar szakirodalomból vett példa tanulsága, hogy egyrészt érdemes előzetesen ismertetni az értékelési szempontokat, másrészt a diákokat motiválja a tanári értékelés előtti ön-, illetve társas értékelés, ezért e módszerek gyakoribb alkalmazására van szükség a fordításoktatásban.

A fordítás és tolmácsolás oktatásában gyümölcsöztetni lehetne Dörnyei motivációs-énrendszer-modelljét. A módszer azon az elképzelésen alapszik, hogy amennyiben a fordítói kompetencia az ideális énkép vagy a „kellene” énkép részévé válik, ez komoly motiváló erőt jelent. Az énrendszer a fordításoktatásra alkalmazva a következő három elemből áll: az első az ideális fordító/tolmács énképe (1). Mivel az ideális énkép azokra a jellemvonásokra utal, amelyeket az egyén birtokolni szeretne (Dörnyei 2013), itt a szakképzett nyelvi közvetítő tulajdonságai és képességei kerülnek előtérbe: a nyelvi kompetencia, a kulturális ismeretek, a tolmács esetében a jó memória, stressztűrő képesség, rugalmasság stb.

Ez az énkép arra a jövőképre épül, amely az egyént sikeres fordítóként, illetve tolmácsként jeleníti meg. Ezt egészíti ki a „kellene” énkép (2), amely azokat a tulajdonságokat és képességeket foglalja magában, amelyeket szükségesnek érzünk a szakfordító- és tolmácsolás megismeréséhez, később a sikeres szakmai munkához és az esetleges negatív következmények, a kudarc elkerüléséhez (Dörnyei 2013). A képzés során felmerülő feladatok teljesítése tartozik ide, a nyelvi közvetítő személyes és társadalmi felelősségének tudata, valamint a mindenkori felkészülés. Végül a fordítás- és tolmácsolás-tanulási tapasztalat (3) a szituációspecifikus motiváló elemeket foglalja magában, azaz a sikeres fordításokat vagy tolmácsolásokat a képzés során, valamint a pozitív kritikát. Ide sorolható még a szakfordító és tolmácsoló program érdekessége.

Az énkép kialakításának és megerősítésének motivációs programja azon alapszik, hogy a tanuló az ideális nyelvi énképéből kialakított vonzó jövőképre fókuszál (Dörnyei 2013). Ez a program hat összetevőből áll. Az ideális énkép felépítése, avagy a jövőkép megalkotása (1) nem más, mint a tanuló tudatos és irányított választása a múltban táplált törekvéseiből, álmaiból, vágyaiból (Dörnyei 2013). Konkrét fordítási gyakorlatokban a korábban már elkészített fordítás újította öröm és annak a szituációnak a vizualizálása nyújthat segítséget, amikor a fordítás már sikeresen elkészült. Ez motivál a nehéz vagy lehetetlennek látszó fordítási problémák megoldásában, újabb és újabb források felkutatásában és egyre jobb megoldások keresésében.

Egy szakfordítói kurzus elvégzése során hosszabb távon az segítheti a tanulókat, hogy emlékeztetjük őket, tudatosan választották ezt a mesterséget, és hogy törekvésüknek megfelelően elképzelik: már képzett szakfordítók módjára fordítanak, fordítóirodától szakfordítói megbízásokat kapnak, amelyeket a határidők jelentette stressz mellett magas szinten teljesíteni képesek, látják magukat a fordítóirodában, munkatársaik körében. Hasonlóképpen a tolmácsok megbízható, keresett tolmácsként képzelik el magukat. Képileg is megjelenik előttük, hogy megbízásaik gyarapodnak, társadalmi elismertségük növekszik. Ilyen jövőkép lehet például az Európai Unió intézményeiben szakfordítóként vagy tolmácsként való elhelyezkedés.

A mentális vizualizáció megerősíti az életre hívott jövőképet: ez a képzelet fejlesztése (2). Minél kidolgozottabb a kívánt énkép, annál hatékonyabb motiváló erőt jelent. Az ideális idegen nyelvi énképet valószerűvé tehetjük (3) a sikeres, példaképül

szolgáló fordítók, tolmácsok meghívásával. Mind a fordító-, mind a tolmácsképzésben bevett gyakorlat, hogy gyakorló szakemberek tanítanak. Az ő példájuk folyamatosan emlékezteti a hallgatókat, hogy álmuk valóra válhat: valakinek már sikerült.

Az énkép akkor hatékony motiváló tényező, ha cselekvési terv járul hozzá (4). A fordítók és tolmácsok esetében a személyre szabott tanulási tervnek nagy hangsúlyt kell fektetnie a nyelvészeti tudatosságra, amely a szakmai kompetencia nélkülözhetetlen része. A fordító és a tolmács konkrét tanulási útvonálának fontos eleme a fordítói megoldások szakszerű indoklása.

A tudatosság [...] haszna a fordító számára, hogy hozzásegíti szakmai presztízsének növeléséhez. Ahhoz, hogy a fordítás elismert szakmává váljon, ahhoz, hogy a fordítót ne két nyelven beszélő gépnek tekintsék, a fordítónak arra is képesnek kell lennie, hogy szakszerűen megindokolja megoldásait a megrendelőkkel, felhasználókkal szemben (Klaudy 1999: 18).

Az ideális énkép aktiválásával (5) kapcsolatban Dörnyei nem mulasztja el megemlíteni, hogy ebben a tekintetben a nyelvtanároknak bizonyára nagy gyakorlatuk van, ha nincsenek is tudatában ennek. Mivel a fordítást oktató tanárok legtöbbször nyelvtanítási tapasztalattal is bírnak, e gyakorlati tudásukat a fordítás tanításában is kamatoztathatják.

Az osztálytermi foglalkozások, például a bemelegítő gyakorlatok vagy a jégtörő játékok, valamint a különféle kommunikációs feladatok alkalmasak arra, hogy hatékonyan életben tartsák a jövőképet. A filmnézés és zenehallgatás vagy a különböző kulturális rendezvényeken, például sajt- és borkóstoló összejöveteleken vagy piknikeken való részvétel szintén jó lehetőség az ideális énkép fenntartására (Dörnyei 2013: 14).

A fordításoktatásban is alkalmazhatók kommunikációs feladatok és szerepjátékok – a fordítói realitásnak megfelelően technikai eszközökkel támogatott módon. Két fordítástudományi modell ad erre vonatkozóan javaslatokat. Anabel Galán-Mañas az Európai Felsőoktatási Térség új oktatási modelljének egyik vívmányaként a vegyes tanulást (*blended learning*) szorgalmazza (Galán-Mañas 2011), és az aktuális tendenciáknak megfelelően javarészt osztálytermekben folyó fordításoktatásban a technológiai eszköztár (fórumok, e-mail, chat, megosztott dinamikus felhasználói felületek, blogok, wikik) fokozott igénybevételét javasolja. Az ilyen eszközök vizuális megjelenítő kapacitása rendkívüli lehetőségeket rejt a lehetséges énképek és a jövőképek aktiválására.

Másfelől María Dolores Olvera-Lobo és munkatársai amellet érvelnek, hogy a fordításoktatásban kommunikációs eszközök intenzív felhasználásával folyó távmunkára és csapatmunkára kell felkészíteni a hallgatókat (Olvera-Lobo 2009). Egyik módszerük lényege, hogy a csapattagoknak rotációs rendszerben újabb és újabb szakmai feladatokat kell elvégezniük, betöltve alkalmasint a terminológus, a fordító, a lektor és a projektmenedzser munkakörét is. Az együttműködési munkakörnyezet hatékonyságát mérő didaktikus modellben a szerepjáték, a feladatmegoldás, a szimuláció és az esettanulmányok elemei ötvöződnek innovatív *e-learning* környezetben. A szerepjátékokban a hallgatók azáltal is tovább építhetik és gazdagíthatják ideális énképüket, hogy a fordítási projekt különböző szereplőinek a bőrébe bújnak.

Ilyen és ehhez hasonló gyakorlatok segítségével a fordítást oktató tanárok módot találhatnak annak a megragadására és érzékeltetésére a hallgatók számára, mit jelent a hivatásos fordítók közösségéhez tartozni. Miután a fordítás hagyományosan túlnyomórészt magányosan végzett tevékenységet jelentett, itt a ma egyre inkább szaporodó fordítóirodák működésére jellemző csapatmunka kínálkozik a jövőkép – és a szerepjátékok – háttéréül: valamely nagyobb lélegzetű projektmunkában részt vevő fordítói csapat tagjaként dolgozni viszonylag jól elképzelhető és vonzó kép, illetve jövőkép lehet.

A konferenciatolmácsok képzésében a minikonferencia (*mock conference*) az egyik legkézenfekvőbb módja a jövőkép aktiválásának. A nyelvpárspecifikus tanóraktól eltérően itt több nyelv van jelen. Továbbá a tolmácsolás egy konferenciatolmácsolást valóságként élék meg, hiszen az előre megadott téma köré csoportosított beszédek nem külön-külön, elszigetelten, hanem a szakmai konferenciák mintájára „szekciókban” hangzanak el, amelyek végén a résztvevők reagálnak a hallottakra, és vita alakul ki. Az ideális énkép fenntartásának kiváló módja, hogy a tolmácsoló kipróbálhatja magát, átéli az interakció izgalmát, és nem utolsósorban szembeesül a technikai kihívással, amelyet a megfelelő csatornára való gyors átkapcsolás jelent, amikor a vita több nyelven folyik. A minikonferencia nyújtotta tapasztalatot egészíti ki a konferencialátogatás, ideális esetben a képzés során több ízben is, ahol a hallgatók kontextusban, „élőben” figyelhetik a kabinok összehangolt munkáját. Ez a nyelvtanulók kulturális rendezvényre látogatásának feleltethető meg.

A kudarcs lehetőségének mérlegelése (6) végigkíséri a tolmácsképzést (és a szakfordítói kurzusokon is határozottan jelen van). A minden tolmácsolási helyzetben nyugodt és koncentrálni képes felkészült tolmács, illetve a nagy kihívást jelentő határidőket is jó minőségű fordítással betartani képes fordító jövőbeli énképe a stresszkezelésben nyújthatna segítséget. A nem kívánt énkép mind a fordítók, mind a tolmácsok esetében a sikertelenség: nem sikerül megszerezni a képesítést, majd később az el nem fogadott fordítás, illetve a kudarcos tolmácsolási esemény.

Horváth Ildikó írja a tolmácsolási stressz pszichológiai tényezőivel kapcsolatban, hogy a stressz észlelt veszély vagy attól való félelem, hogy nem tudunk megbirkózni valamely helyzettel (Horváth 2012). Mint azt Dörnyei motivációs érendszerénél láthattuk, ez a félelem fejt ki ellensúlyozó hatását ahhoz, hogy a kívánatos énkép motivációs kapacitása maximálisan érvényesülhessen. A stressz és motiváció kapcsolatáról Horváth a Konferenciatolmácsok Nemzetközi Szövetsége (AIIC) által végzett kutatás eredményei kapcsán azt írja, hogy a kompetens és motivált tolmácsok nagyobb valószínűséggel tudnak jól teljesíteni stressztényezők mellett (Horváth 2012). A motiváció és a stressz ilyenén kapcsolata a fordítói munkára is jellemző.

A lehetséges énképek érzékszervi észlelést is feltételeznek, és ez nagyon is hasonlóvá teszi őket ahhoz, amit az emberek motivált vagy célorientált cselekvés közben átélnek (Dörnyei 2013). Az, aki írásban fordít, jóval kevésbé „látható”, mint a tolmács (ha figyelmen kívül hagyjuk a távtolmácsolást), egyben érzékei is kevésbé közvetlenül befolyásolják. „A szemtől szembeni tolmácsolási helyzetek megkülönböztető jellemzője, hogy a tolmácsok fizikailag jelen vannak, és teljesen láthatók, ami azzal jár, hogy egész testük kommunikációs jelzéseket ad” (Horváth 2012: 50 – a szerző fordítása). A tolmács mentális vizualizációjában tehát a nyelvészeti tudatossághoz többek között

a tolmács tényleges fizikai jelenlétének és a láthatóságából fakadóan őt érő összes érzékszervi hatásnak az elképzése járul.

A fordításoktatás többet meríthet az énképzelméletre alapozott nyelvoktatási motivációs stratégiákból, mint az integrativitást központi elemként felhasználó modellekből. Mivel az ideális énkép és a „kellene” énkép reprezentációi a serdülőkor előtt nem jelennek meg, az énelmélet felhasználása ennél korábban nem helyénvaló, fordításoktatási alkalmazása is kizárólag a felsőfokú képzésben látszik megalapozottnak. Kétségkívül nagy lehetőség rejlik azonban benne a fordítók és a tolmácsok motivációjának fejlesztésére. A képzelőerő és az aktív jövőkép, a saját képességeinkbe vetett hit egyaránt a motiváció alappillérei.

Befejezés

Miután bemutattam a motiváció fogalmának pszichológiai hátterét és egy provokatív bölcséleti nézőpontot, Dörnyei Zoltán motivációfelfogását, valamint idegen nyelvi motivációs érendszerét ismertettem. Ezt követően kitértem a motivációkutatás néhány fordítástudományi eredményére, és alkalmaztam a Dörnyei-féle motivációs modellt a fordításoktatásra. Az általam használt magyar nyelvű terminológia kialakításánál figyelembe vettem Mezei Gabriella motivációs stratégiákról szóló cikkét, amely Dörnyei modelljeit is tárgyalja (Mezei 2013), valamint Dörnyei Zoltán jövőképpalkotásról szóló cikkének Tóth Gabriella által készített fordítását (Dörnyei 2013). A terminológia fogyatékoságai miatt kizárólag engem terhel a felelősség.

Gordon Sartre szabadsáértelmezése nyomán összeférhetetlennek tartja a motiváció fogalmát az „eredeti terv”, vagyis a szabad választás elsődleges érvényesülésével. A magam részéről ezzel nem értek egyet, s úgy vélem, hogy a motiváció nemcsak összeegyeztethető az „eredeti terv” koncepciójával, hanem éppen a motiváció az a rejtélyes démon, ami dinamikusan segíti az egyént „eredeti tervének” végrehajtásában, irányt és célt adva cselekvéseinek. A lételméleti „eredeti terv” fogalma sok tekintetben rokonságot mutat a pszichológiai kutatások révén feltárt lehetséges énképekkel. Az ideális énkép és az én aktuális állapota közötti különbség csökkentése érdekében az ideális énkép megvalósítására irányuló törekvés motiválja döntéseinket, melyeket tudatosan és szabadon hozunk meg. Az énmeghatározás vagy önmeghatározás nem a szabadság helyébe lép, hanem éppen a motiváció segítségével kiteljesíti azt.

IRODALOM

- Atkinson, R. L. et al. (2003): *Pszichológia*. Ford.: Bodor P. et al. Budapest: Osiris Kiadó, 287–319.
- Deci, E. L. – Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. (1990): Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning* 40/1, 45–78.
- (1994a): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78/3, 273–284.
- (1994b): Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal* 78/4, 515–523.

- (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanulásában. *Modern Nyelvoktatás* II/4, 3–21.
- (2009a): Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 1–8.
- (2009b): The L2 motivational self system. In: Dörnyei, Z. – Ushioda, E. (eds.): *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters, 9–42.
- (2013): Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképalkotás. *Modern Nyelvoktatás* XIX/3, 11–16.
- Dróth Júlia (2002): Az értékelés mint rendszeres visszajelzés a fordítás oktatásában. In: Feketéné Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában. Cikkgyűjtemény, tanulmányok*. Debrecen: Debreceni Egyetem, 144–152.
- Fischer Márta (2011): A társas és önértékelés szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 76–82.
- Galán-Mañas, A. (2011): Translator training tools: Moving towards blended learning. *Babel* 57/4, 414–427.
- Gardner, R. C. (1982): Language attitudes and language learning. In: Ryan, E. B. – Giles, H. (eds.): *Attitudes towards language variation*. London: Edward Arnold, 132–147.
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. – Tremblay, P. F. (1994): On motivation, research agendas and theoretical frameworks. *The Modern Language Journal* 78/3, 359–368.
- Gordon, R. (2006): Let's get rid of motivation: Sartre's wisdom. *Sartre Studies International* 12/1, 59–72.
- Göpferich, S. (2009): Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study *TransComp*. In: Göpferich, S. – Jakobsen, A. L. – Mees, I. M. (eds.): *Behind the mind. Methods, models and results in translation process research*. Frederiksberg: Samfundlitteratur, 11–37.
- Horváth, I. (2012): *Interpreter behaviour. A psychological approach*. Budapest: Hang Nyelviskola Bt.
- Jääskeläinen, R. (1999): *Tapping the process: An explorative study of the cognitive and affective factors involved in translating*. Joensuu: University of Joensuu.
- Klaudy Kinga (1999): Fordítóképzés és fordítástudomány Magyarországon az ezredfordulón. In: Klaudy Kinga (szerk.): *A magyarországi fordító- és tolmácsolás 25 éve. Jubileumi évkönyv 1973–1998*. Budapest: Scholastica, 9–22.
- Markus H. R. – Ruvolo, A. (1989): Possible selves: Personalised representations of goals. In: Pervin, L. A. (ed.): *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 211–241.
- Mezei Gabriella (2013): Motivációs stratégiák a nyelvórán. *Modern Nyelvoktatás* XIX/1–2, 36–51.
- Olvera-Lobo, M. D. et al. (2009): Teleworking and collaborative work environments in translation training. *Babel* 55/2, 165–179.
- Sartre, J.-P. (1956): *Being and nothingness: An essay on phenomenological ontology*. Trans.: Barnes, H. E. New York: Washington Square Press.
- Sermann Eszter (2006): A motiváció szerepe a fordítás oktatásában. In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 108–118.
- Válóczi Marianna (2012): A tolmácsok motivációi. *Fordítástudomány* XIV/1, 82–97.
- Veresné Valentinyi Klára (2011): Kérdőív a szaknyelvoktatás hatékonyságának javításáról a SZIE gödöllői karain. In: Dróth Júlia (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális kutatási témáiról*. Gödöllő: Szent István Egyetem, 99–103.

HARDI JUDIT

Tantárgyhoz köthető szaknyelvi szókincs felismerése és mérése

Recognising and assessing subject-specific professional vocabulary

In a foreign language the knowledge of subject-specific professional vocabulary determines the success of learning a subject. Since English-specified teacher trainees learn several subjects in the target language, the thorough knowledge of professional vocabulary is essential. By the means of quantitative measurement it is possible to outline the breadth and depth of vocabulary. In this research, the categories of the depth of professional language knowledge are presented in a subject-specific context based on the results of two tests which measure different levels of professional vocabulary. The comparison of the two different levels vocabulary knowledge, one being close to everyday English, the other one representing a higher professional level, explores the dimensions of professional vocabulary knowledge. Since English-specified teacher trainees should have some knowledge of vocabulary that characterises a subject to be able to learn it effectively, a recognition test is used in this research to measure this kind of ability. The difference between the two levels of professional vocabularies as well as the ability to identify vocabulary characteristic of a subject show a comprehensive picture of professional vocabulary knowledge.

Bevezetés

A szókincs mérete jelentősen befolyásolja a tanulás sikerességét. Különösen igaz ez az idegen nyelven tanult szaktantárgyak esetében, ahol a köznyelvi szóhasználat mellett a szaknyelvi terminológia ismerete alapvető jelentőségű. Az idegen nyelvi tantárgyspecifikus tananyag jelentős mértékben épít a szaknyelvi terminológia ismeretére, hiszen enélkül nem lehetséges sem a szakmai szöveg megértése, sem pedig a nyelvi megnyilatkozás. Az idegen nyelvi szakszókincs mértéke hatással van mind a receptív, mind pedig a produktív készségekre. Fontos tehát képet alkotni a szakszókincs ismeretéről, s ennek megfelelően fejleszteni a tantárgyakhoz kötődő terminológiát. A szakszókincs három fő csoportba sorolható (Hoffmann 1987; Kurtán 2003), amelyek közül csupán a harmadik csoport elemei tekinthetők terminusoknak a kutatók szerint. Az első csoportba az általános köznyelvi szókincs, a másodikba a közös szakszókincs, a harmadik csoportba pedig a specifikus szakszókincs tartozik.

Az alábbiakban leírt kutatási eredmények angol műveltségterületi képzésben részt vevő főiskolás hallgatók szókincsismeretét mutatják be az egyes angol nyelven tanult tantárgyakhoz kötődően két nehézségi szinten. Az alacsonyabb szakmai szinten az általános köznyelvi és közös szakszókincsbe tartozó szavak ismeretét teszteltük, a magasabb nehézségi szinten pedig a szaktantárgyak specifikus szókincsét mértük. A következő szaktantárgyakhoz köthető szókincsét vizsgáltuk a kutatás első szakaszában:

- az angolnyelv-tanítás módszertana,
- gyermekirodalom,

- angolszász irodalom,
- országismeret,
- angol leíró nyelvtan.

Az összefoglaló tanulmány – amely a szerző egy korábbi tantárgyfelismerési vizsgálatának (Hardi 2010) és egy ezt követő szókinccsmérő tesztelésének eredményeit mutatja be – célja, hogy átfogó képet adjon a leendő angoltanítók szakszókinccsének ismeretéről és a szókinccs méretéről. A szakmai szókinccs ismerete nemcsak a nyelvtanulás sikerességének aktuális mutatója, hanem előrevetíti a tanításban történő alkalmazás képességét is. A nyelvtanítás során főként a nyelvtani szakkifejezések használata az elsődleges, de szükség van az országismerettel, a kultúrával és a gyermekirodalommal kapcsolatos terminológiára is. Mindezek ismerete jelentősen hozzájárul a majdani tanítók általános nyelvi rátermettségéhez, magabiztosságához.

Idegen nyelvi szókinccs mérése

Az idegen nyelvi szókinccs mérése különböző kvantitatív vizsgálatok lebonyolításával történik, amelyek lehetőséget adnak a szókinccs nagyságának és mélységének mérésére is. A szókinccs nagyságának mérése a nyelvtanuló aktuális szóismeretéről ad képet, amelyből láthatóvá válik, ki hol tart a nyelvtanulásban. A szókinccs mélységének vizsgálatából az is kiderül, ki milyen fejlődési szinten áll a szókinccsismeret terén. Noha a kétféle szóismeret szétválaszthatatlan egymástól, a szóismeret mélységének vizsgálata árnyaltabb képet nyújthat a szókinccstudásról. A Wesche és Paribakht (1996) által kifejlesztett szóismereti skála (*Vocabulary Knowledge Scale, VKS*) a szókinccs tudását mérő teszt, amely nem csupán azt kérdezi a tanulóktól, ismerik-e a szavakat vagy sem, hanem arra is kíváncsi, mennyire tudják a felismert szót. A szerzők szándéka többet nyújtani a felületes szójelentés ismeretének meghatározásánál. Túl kívánnak mutatni a szókinccs nagyságának mérésén azzal, hogy információt nyernek a tanulók szóismeretének fejlődéséről. A teszt arra kéri a tanulókat, hogy értékeljék saját szókinccsük mélységét minden egyes szó esetében. Ezáltal a teszt több, mint a szójelentés ismeretének vizsgálata, a tanulók szókinccsfejlődésének és tudásának állomásait is méri. A VKS egy szólistából és egy ötponos skálából áll (1. táblázat). A tesztet kitöltők ötponos skálán értékelik tudásukat, és ha úgy gondolják, hogy tudják a szót, megadják a pontos fordítását, illetve kontextusban is bemutatják a használatát.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Nem emlékszem, hogy láttam ezt a szót korábban. 2. Láttam már ezt a szót, de nem tudom, mit jelent. 3. Láttam már ezt a szót korábban, azt hiszem, ezt jelenti: (szinonima vagy fordítás). 4. Ismerem ezt a szót. Ezt jelenti: (szinonima vagy fordítás). 5. Tudom használni ezt a szót mondatban:
(Ha ír mondatot, töltsé ki a 4-es pontot is). |
|---|

**1. táblázat. Wesche és Paribakht szóismereti skálája
(1996, idézi Milton 2009: 159 – a szerző fordítása)**

A szerzőpáros által kidolgozott módszer a szókincs nagyságának és mélységének mérését egyaránt lehetővé teszi. A skála lehetőséget ad a pontértékek megkülönböztetésére 2-ig és a felett. A szavak, amelyeket felismer a teszt kitöltője, a szókincs nagyságát mutatják, míg a 4. és 5. szinten lévő szavak a szókincs mélységéről tájékoztatnak. A teszt segítségével nagy mennyiségű adatot nyerhetünk, amely értékelése rámutat a szótudás különböző dimenzióira.

Természetesen, mint minden mérőeszközt, a VKS-t is éri kritika. Ezek egyike, hogy nem teszi lehetővé a jelentésárnyalatok megkülönböztetését, valamint a teljes skálát nem használják a tesztet kitöltők (Wolter 2005). Továbbá az 5-ös pont elérése nemcsak nehéz, hanem lehetőséget ad a szavak szemantikailag semleges kontextusba helyezésére, amely nem feltétlenül jelenti azt, hogy a tanuló érti a szó jelentését (Read 2000). A kritikák véleményeket összegezve elmondhatjuk, a VKS nem mutatja meg kellő mértékben a szókincs mélységének szisztematikusan fejlődését. Ez arra enged következtetni, hogy a mélység és a nagyság szorosan kapcsolódik egymáshoz, vagyis minél több szót ismer a tanuló, annál jobban tudja ezeknek a szavaknak a jelentős részét. Úgy tűnik tehát, hogy a szóismeret mélysége csak egy bizonyos nagyságú szókincs tudása után jelenik meg (Read 2004). Ugyanakkor a jelen kutatásban a két különböző szakmai szintű szókincs mérése és összehasonlítása lehetőséget ad arra, hogy következtetéseket vonjunk le a szókincs fejlődésére nézve.

Módszer

A vizsgálat lebonyolítására a Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Karán került sor két lépcsőben (2010 és 2013) angol műveltségterületes nappali és levelező tagozatos hallgatók részvételével (N = 42). A nyelvi műveltségterület tananyaga az általános iskolai tanítást az 1–6. osztályig öleli fel, azaz nemcsak az alsó tagozaton taníthat idegen nyelvet a műveltségterületi képzést sikeresen elvégző tanítójelölt, hanem az 5. és 6. osztályban is.

Az adatgyűjtés a vizsgálat első felében a tantárgyhoz kötődő szóismeretre irányult, a második felében pedig a Wesche és Paribakht (1996) által kifejlesztett szóismereti skálával, az előzőekben bemutatott VKS-sel valósult meg. A kutatás első felében kérdőívet töltöttek ki a hallgatók, amely általános információkra, így többek között az angoltanulással töltött évek számára és a tantárgyi átlagokra kérdezett rá (2. táblázat), valamint a tantárgyhoz kötődő szófelismerést vizsgálta két szinten (Hardi 2010). A második kutatási részben a szókincsmérő skála segítségével a tantárgyhoz kötődő szakszókincs felmérésére került sor. A kétszintű mérés lehetőséget adott a tantárgyspecifikus szakszókincs ismeretének összehasonlítására. Mindkét kutatási részben az A és B teszt két különböző nehézségű, tantárgyspecifikus szakszókincs ismeretét vizsgálta. Az A tesztben hétköznapihoz közeli, de tantárgyhoz köthető szókincs szerepelt, míg a B teszt magasabb szakmai szintű terminológiát tartalmazott. A szavakat mindkét teszt esetében a hallgatók által használt tankönyvekből, oktatási anyagokból választottuk ki. A tesztek egyenként 35-35 szót tartalmaztak, azaz összesen 70 szó vizsgálatára nyílt lehetőség. Az egyes tesztekhez kötődő szókincs a mellékletben található. Az adatok feldolgozásához az SPSS statisztikai szoftvert használtuk.

Eredmények

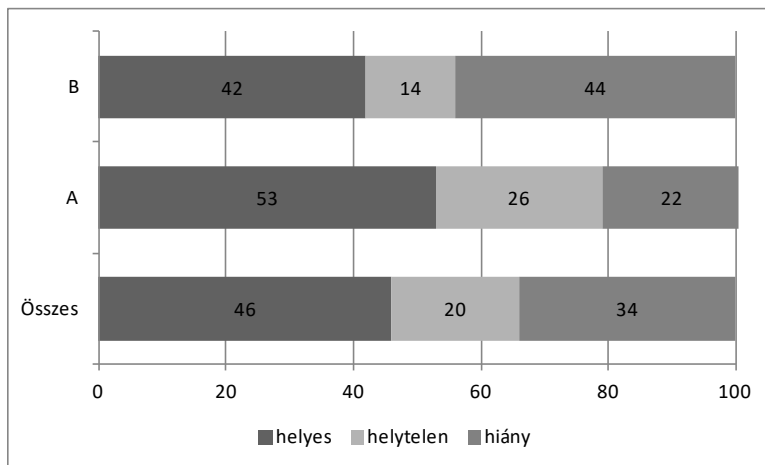
Az eredmények ismertetése előtt a kutatásban részt vevők adatait mutatom be a 2. táblázat segítségével, amely szemlélteti, hogy az adatközlők mióta tanulják az angol nyelvet, illetve milyen tanulmányi átlagot értek el a felmérést megelőző időszakban.

	N	Min.	Max.	Szóródás	Átlag
Angoltanulás évei	42	1	17	4,35	9,26
Tanulmányi átlag	41	3	5	0,59	4,28

2. táblázat. A kutatásban részt vevők adatai

A felmérés időpontjában a hallgatók kicsivel több, mint 9 éve tanulták az angolt idegen nyelvként, de a szórás igen jelentős, mivel van, aki csak 1 éve kezdte, és olyan is, aki már 17 éve tanulja a nyelvet. A tanulmányi átlaguk kicsivel volt magasabb, mint a 4-es. Az alacsony szóródásból is látható, hogy főként 4-es és 5-ös osztályzatuk volt a hallgatóknak.

A tantárgyakhoz köthető szókincs tantárgyfelismerési átlagainak alakulását az 1. ábra szemlélteti (Hardi 2010).



1. ábra. A tantárgyakhoz köthető szókincs tantárgyfelismerési átlagainak alakulása (Hardi 2010)

Egy korábbi kutatásban (Hardi 2010) a tantárgyakhoz köthető szókincs alapján vizsgáltam a tantárgyfelismerési átlagok alakulását. A szókincs tantárgyhoz rendelésének képessége tájékoztat az adott tantárgy terminológiájának ismeretéről. Összességében a szókincs kevesebb, mint felét (46%) tudták a hallgatók tantárgyhoz kötni, ami azt jelzi, hogy a felmérés időpontjában nem volt a hallgatóknak megfelelő szókincs, amely az egyes tantárgyak tanulását hatékonyabbá tehetné. Az A teszt esetében, amely a köznapinhoz közeli szóhasználatot vizsgálta, 51,6% volt a helyes kitöltési arány a résztvevők között, míg a B teszt esetében, amely a magasabb szakmai szóhasználatot mérte, 40,8%, vagyis a hallgatók nagyobb mértékben azonosították be a tantárgyat az alacsony szakmai szintű szókincs alapján. Első látásra talán furcsának tűnik az eredmény, mivel

feltételezhető, hogy a magasabb szakmai szókincs jobban jellemzi az egyes tárgyakat. Ez valószínűleg így is van, de ehhez elengedhetetlen a szaktárgyi terminológia ismerete, amely, mint az látható lesz, elmarad a köznapinhoz közelítő szókincs ismerete mellett.

A 3. táblázat a helyesen felismert szókincs átlagait tartalmazza tantárgyi bontásban. A legmagasabb átlagok a B teszt nyelvtani és módszertani szókincsénél láthatók, amely arra utal, hogy a nyelvtan és a módszertan tárgyaknak a szavait tudták a hallgatók a legkönnyebben a tárgyhoz kötni, ami valószínűleg abból adódik, hogy ezeknek a tantárgyaknak a szakmai szókincsa meghatározóbb.

Tantárgy	Nyelvtan	Módszer- tan	Gyermek- irodalom	Angolszász irodalom	Ország- ismeret	Átlag	Összes
A	3,1	3,4	2,1	2,1	3,9	2,9	32
B	4,7	4,7	2,8	1,5	3,6	3,5	

3. táblázat. Tantárgyfelismerési átlagok (Hardi 2010)

A szókincs alapján történő tantárgyfelismerés fontos információt szolgáltat a hallgatók szaknyelvi szóismeretéről, amely hatással van a tantárgy tanulásának sikerességére is. A szókincsismeret nagyságának és mélységének mérése megmutatja, hol vannak hiányosságok, és milyen lehetőségek vannak a fejlesztésre. A továbbiakban a hallgatók szaknyelvi szóismeretének mérési eredményeit mutatom be részletesebben.

Elsőként a tesztekre adott válaszok skálaértékeiből készült faktoranalízist, a tesztek megbízhatóságát, valamint a tesztpárok és az egyes tesztertékek korrelációját elemzem. A skálapontok jól rendezhetők faktorokba az egyes értékek tartalma szerint (4. táblázat), függetlenül attól, hogy az A vagy a B tesztről van-e szó. Az 1. faktorban a legmagasabb értékek az A és a B teszt esetében a jelentés ismerete és annak alkalmazása. A 2. faktorba két negatív előjelű komponens tartozik, amely mindkét tesztnél az egyes skálaértéknek felel meg, a „még nem látta a szót” jelentéstartalommal. A 3. faktorban a vélt jelentés értékei a legmagasabbak.

	Komponens		
	1.	2.	3.
A nem látta	0,10	-0,86	0,11
A nem tudja	-0,77	0,01	-0,03
A vélt	-0,17	-0,10	0,92
A jelentés	0,38	0,48	-0,72
A mondat	0,71	0,34	-0,16
B nem látta	-0,17	-0,88	-0,05
B nem tudja	-0,78	0,29	0,06
B vélt	0,14	0,13	0,84
B jelentés	0,70	0,49	-0,31
B mondat	0,76	0,44	-0,13

Extraktív módszer: principális komponensanalízis.
Rotációs módszer: Equamax Kaiser normalizációval.

4. táblázat. Faktoranalízis

A faktoranalízis eredményének alapján elmondható, hogy a teszt jól működött a két különböző szakmai szintű szókincs mérése során, azaz a skála alkalmas a kétféle szókincs különbségeinek mérésére. Az 5. táblázatban a megbízhatósági értékek és a tesztpárok közötti korreláció látható. A Cronbach-alfa-értékek, amelyek a teszt megbízhatóságát jelzik az 1. és 2. skálapontok esetében, viszonylag alacsonyak, a 3–5. skálapontok esetében magasak, ami azt mutatja, hogy a megkérdezettek többsége a 3–5-ig pontértékeket töltötte ki, azaz a legtöbb esetben vélhetően vagy teljesen ismerték a szó jelentését. A párok közötti korreláció a szélső értékeknél a legmagasabb, azaz hasonló volt a tesztek kitöltési aránya a még nem látott, illetve a már ismert és alkalmazott szavak esetében.

	1.	2.	3.	4.	5.
A és B	Nem látta	Nem tudja	Vélt jelentés	Jelentés	Mondat
Cr.-alfa	0,54	0,47	0,74	0,93	0,80
p < 0,01	0,64	0,47	0,59	0,70	0,68

A: köznyelvhez közeli szókincs, B: magasabb szintű szakmai szókincs

5. táblázat. A megbízhatóság és a párok közötti korreláció

A 6. táblázat az A és B tesztek értékei közötti korrelációs értékeket tartalmazza. A korrelációk a két teszt ugyanazon értékei között, valamint az A és B tesztek 4-es és 5-ös pontértéke között a legmagasabbak. Ebből arra lehet következtetni, hogy a tesztek kitöltési paraméterei nagyon hasonlítanak egymásra, vagyis mindkét tesztben hasonló arányban válaszoltak a hallgatók a szókincsismeret különböző szintjeire, illetve aki megadta a jelentést, az próbálta mondatba is foglalni a szót. A matematikai statisztikai adatokból tehát megállapítható, hogy a teszt megfelelően működött mindkét szaknyelvi szint esetében, vagyis jól alkalmazható az eltérő szakmai szintű szókincs mérésére és összehasonlítására.

	A1	A2	A3	A4	A5	B1	B2	B3	B4
A2	-0,05	–	–	–	–	–	–	–	–
A3	0,15	0,06	–	–	–	–	–	–	–
A4	-0,46**	-0,32*	-0,83**	–	–	–	–	–	–
A5	-0,30*	-0,50**	-0,28	0,56**	–	–	–	–	–
B1	0,64**	0,18	0,07	-0,41**	-0,28	–	–	–	–
B2	-0,18	0,47**	0,18	-0,16	-0,38*	-0,09	–	–	–
B3	0,01	-0,06	0,59**	-0,37*	0,01	-0,11	-0,01	–	–
B4	-0,27	-0,44**	-0,43**	0,70**	0,61**	-0,60**	-0,41**	-0,11	–
B5	-0,24	-0,41**	-0,28	0,54**	0,68**	-0,48**	-0,44**	0,03	0,84**

* A korreláció 0,05 szinten szignifikáns (2-tailed).

** A korreláció 0,01 szinten szignifikáns (2-tailed).

1. Nem látta, 2. Nem tudja, 3. Vélt jelentés, 4. Jelentés, 5. Mondat

6. táblázat. Az A és B tesztek korrelációja

A következőkben a leíró statisztikai adatokat ismertetem és elemzem. A 7. táblázat az A és B tesztek átlagait mutatja be a skálaértékeknek megfelelően.

	A					B				
	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.
Min.	0	0	0	13	0	0	0	0	3	0
Max.	8	7	22	35	35	27	18	15	29	30
Szór.	1,8	1,71	4,30	5,22	7,93	5,74	4,68	3,90	7,76	9,25
Átlag	1,43	1,57	2,43	29,52	26,60	6,43	7,07	4,45	17,12	14,29

1. Nem látta, 2. Nem tudja, 3. Vélt jelentés, 4. Jelentés, 5. Mondat

7. táblázat. Az A és B tesztek eredményei

Mindkét teszt esetében az átlag a 4-es és az 5-ös skálapontoknál a legmagasabb. A magas átlagok (29,52 és 26,60) az alacsonyabb szakmai szintű szókincs esetében azt jelentik, hogy ennek a szókincsnek nagy részét ismerték és alkalmazni tudták a hallgatók. Szembetűnő azonban, hogy az A teszt átlagai a jelentésmegadás és mondatba foglalás esetében sokkal magasabbak, mint a B tesztben elért átlagok (17,12 és 14,29). Ugyanakkor az 1-es és 2-es skálaértékeknél ennek a fordítottja igaz, vagyis az A teszt esetében igen alacsonyak (1,43 és 1,57), míg a B teszt esetében valamivel magasabbak ezek az átlagok (6,43 és 7,07). Ez azt jelzi, hogy a hallgatók több szóval nem találkoztak még a magasabb szakmai szintű tesztből. A szóródás is a B teszt esetében nagyobb, ami arra utalhat, hogy a magasabb szakmai szintű szavakat vagy egyáltalán nem ismerik, vagy pedig pontosabban ismerik a hallgatók. A B tesztnél a szóródás a 3-as pontérték, azaz a vélt jelentés esetében a legkisebb, ami a középérték jellegből adódhat.

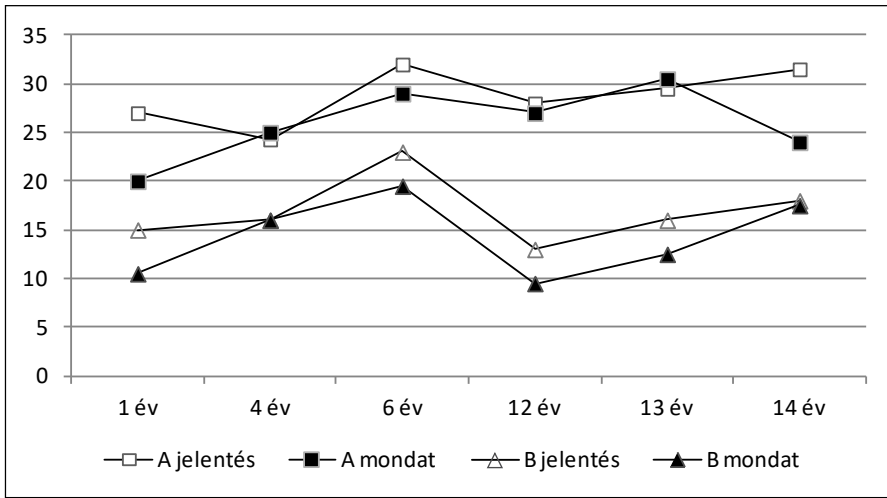
Az A és B tesztek ugyanazon skálaértékeinek összehasonlítása a 8. táblázatban látható. A kétmintás t-próba alapján elmondható, hogy szignifikáns kapcsolat van a tesztek azonos skálapontjai között. A legnagyobb különbség az A és B tesztben a jelentéspárok meghatározása között van, azaz jelentősen kevesebben adtak meg jelentést a magasabb szakmai szókincs tartalmazó B tesztben. A szóródás a mondatba foglalás esetében a legnagyobb a teszt-párok között, a legkisebb pedig a vélt jelentés esetében.

Teszt-párok	M	SD	t
A nem látta – B nem látta	-5,00	4,77	-6,78
A nem tudja – B nem tudja	-5,50	4,15	-8,58
A vélt – B vélt	-2,02	3,69	-3,55
A jelentés – B jelentés	12,40	5,48	14,65
A mondat – B mondat	12,31	6,92	11,52

Kétmintás t-próba, $p < 0,01$.

8. táblázat. Az A és B teszt-párok közötti átlagos eltérés

A könnyebb áttekinthetőség érdekében a 2. ábra szemlélteti a szókincs ismeretét a tanulási évek függvényében. Az ábrán és a 9. táblázatban azokat a tanulással töltött éveket soroltuk fel, amelyek legalább három főre vonatkoznak. Amint látható, a szóismeret és a tanulási évek számának növekedése között nem lineáris a kapcsolat, vagyis sem a szójelentés, sem pedig a mondatbeli szóhasználat nem emelkedik egyenletesen az A és a B teszt esetében.



2. ábra. A szókincs alakulása és a tanulási évek

A két tesztre adott válaszok tendenciájukban megegyeznek, azzal a különbséggel, hogy az A teszt értékei lényegesen magasabbak. Természetesen a magasabb szaknyelvi szintű szókincset tartalmazó B tesztet jóval kisebb arányban ismerték fel a legtöbb éve tanulóknál, mint az angolt csak néhány éve tanuló társaik. A szóródás a legtöbb éve tanulóknál a B tesztben a szójelentés megadásánál és mondatba foglalásánál volt a legnagyobb, ami arra utalhat, hogy a hallgatók szaknyelvi szóismerete eltérő mértékű.

Év	1	4	6	12	13	14	Összes
N (fő)	3	3	5	6	6	5	42
A jelentés	26,67	24,00	32,40	27,33	30,33	31,40	29,52
szóródás	11,84	6,24	1,14	7,94	3,98	4,82	5,22
A mondat	20,00	24,67*	29,60	26,33	31,17*	23,60	26,60
szóródás	11,35	4,61	6,06	4,63	5,03	14,84	7,93
B jelentés	14,67	16,33	23,40	12,83	16,50	18,40	17,12
szóródás	7,09	6,02	3,57	8,44	8,24	12,75	7,76
B mondat	10,33	16,00	19,60	9,67	12,50	17,60	14,29
szóródás	9,29	6,00	6,18	6,83	7,09	15,66	9,25

9. táblázat. A szókincs alakulása és a tanulási évek

A 9. táblázatban csillaggal jelzett két értéket azért emeltük ki, mert ezekben az esetekben, bár nem jelentős mértékben, de meghaladja a mondatba foglalás a szójelentés ismeretét. Voltak tehát olyan válaszadók, akik a szó jelentését nem határozták meg, de mondatot alkottak vele. Mindkét ilyen érték az A teszt esetében fordult elő. McNeill (1996) saját eredményeiből kiindulva ezt a jelenséget azzal magyarázza, hogy a VKS valójában bináris teszt, amely azt méri, hogy valaki tudja-e a választ, vagy sem. Előfordulhat azonban, hogy a jelenség háttérében természetes nyelvelsajátítási folyamat áll, azaz mondatszinten már működik a jelentés, szószinten viszont még nem tisztult le teljesen. A B teszt esetében ilyen nem fordult elő, ami arra enged következtetni, hogy a magasabb szaknyelvi szintű szókincs inkább tudatos tanulóval, mintsem a nyelvelsajátítási folyamat részeként rögzül. A 10. és a 11. táblázatban a tesztek eredményei a tanulmányi átlag függvényében láthatók.

Tanulmányi átlag		Nem látta	Nem tudja	Vélt	Jelentés	Mondat
3 N = 4	Átlag	3,00	3,00	2,75	25,75	17,25
	Szóródás	2,40	2,70	1,89	3,59	11,87
4 N = 14	Átlag	1,64	2,07	4,36	26,36	24,36
	Szóródás	2,34	1,85	6,69	6,85	7,60
5 N = 23	Átlag	0,96	1,09	1,17	32,26	29,52
	Szóródás	1,14	1,24	1,87	1,98	5,97
Összesen N = 41	Átlag	1,39	1,61	2,41	29,61	26,56
	Szóródás	1,82	1,71	4,35	5,25	8,02

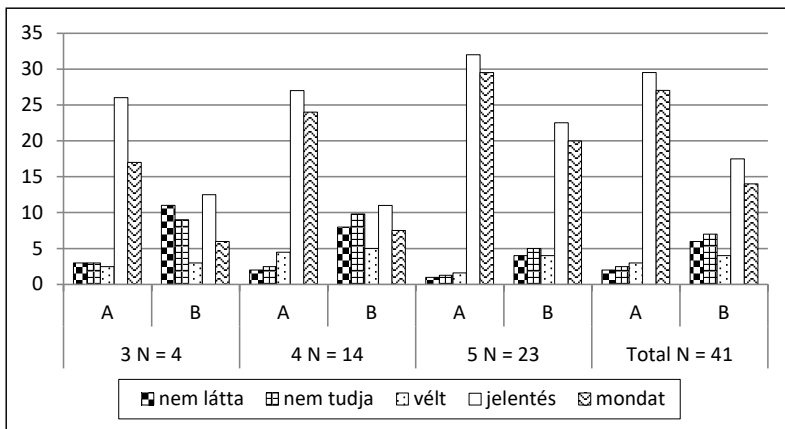
10. táblázat. Az A teszt eredményei és a tanulmányi átlag

Tanulmányi átlag		Nem látta	Nem tudja	Vélt	Jelentés	Mondat
3 N = 4	Átlag	10,50	9,25	3,00	12,00	5,75
	Szóródás	7,32	6,94	1,41	4,96	7,32
4 N = 14	Átlag	7,93	9,57	5,14	10,93	7,86
	Szóródás	6,33	4,89	5,28	6,67	6,12
5 N = 23	Átlag	4,09	5,48	4,26	22,30	19,91
	Szóródás	2,79	3,23	3,29	4,33	7,50
Összesen N = 41	Átlag	6,02	7,24	4,44	17,41	14,41
	Szóródás	5,17	4,60	3,95	7,61	9,33

11. táblázat. A B teszt eredményei és a tanulmányi átlag

A tanulmányi átlag növekedésével mindkét teszt esetében csökken azok száma, akik nem találkoztak még egy bizonyos szóval, nem ismerik a jelentését, illetve vélt jelentést adtak meg, és nő azoké, akik ismerik, és mondatba tudják foglalni az adott szót. A tanulmányi átlagok szerinti szóismeret alakulását a 3. ábra szemlélteti. A 3-as és 4-es tanulmányi átlagú hallgatóknál a B teszt esetében a skála alacsony és magas pontértékei közel állnak egymáshoz, ugyanakkor ezekhez a skálapontokhoz kapcsolódó átlagok

igen alacsonyak. Ez arra utal, hogy a gyengébb tanulók szókinccse szakmai szinten nem megfelelő. Az 5-ös átlagú hallgatók köznyelvihez közelítő szókinccse a legmagasabb, ők ismerik és tudják használni leginkább az alacsonyabb szakmai szintű szókinccset, míg speciális szakmai szókinccsük a gyengébb átlagú hallgatók köznyelvihez közelítő szókinccséhez áll a legközelebb. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy az alacsonyabb szókinccsel rendelkező hallgatók kevésbé boldogulnak a szakmai tárgyak tanulásával, ami a szakmai szókinccs bővítésének fontosságára hívja fel a figyelmet.



3. ábra. A tesztek eredményei és a tanulmányi átlag

Összességében elmondható, hogy az első három és az utolsó két skálapont értékei jól elkülönülnek, ami a skála használhatóságát, illetve a szótudás alakulásának releváns mérését jelzik. Az átlagértékek jól szemléltetik a két nehézségi fokú szókinccsmérő teszt közötti eltéréseket, ami azt bizonyítja, hogy a VKS alkalmas eltérő nehézségi szintű, illetve a köznyelvi és a szaknyelvi szókinccs különbségeinek mérésére. A skála alsó értékei (2-es és 3-as) a passzív szótudást mérik, míg a felső értékek (4-es és 5-ös) az aktív szóhasználatot mutatják meg.

Összefoglalás és következtetések

A kutatás első szakaszában a tantárgyhoz kapcsolódó szókinccs felismerését vizsgáltuk, ami képet adott a hallgatók szaknyelvi szókinccsismeretéről. A szókinccs egyes tantárgyakhoz kapcsolásának képessége nem tett különbséget a passzív és aktív szóismeret között, megmutatta viszont a hallgatók jártasságát tantárgyaik szókinccsében. Ez azért fontos, mert jelzi, hogy a hallgatók képesek-e az egyes diszciplínákat önálló egységként értelmezni és kezelni. A szókinccs tantárgyhoz rendelésének képessége alacsony volt mindkét szakmai szintű teszt esetében, ami a szókinccs általános alacsony szintjére vezethető vissza.

A kutatás második szakaszában az adatgyűjtés Wesche és Paribakht (1996) szóismereti skálájával, a VKS-sel történt, amely segítségével lehetőség nyílt a szóismeret nagyságának és mélységének mérésére. A teszt lehetőséget adott és kiválóan alkalmasnak bizonyult az általános és a szaknyelvi szótudás különbségének mérésére.

Az eredmények rámutattak arra, hogy a köznyelvi és a szakmai szókincs elsajátítása hasonlóan megy végbe, de a szakmai szókincs ismerete jóval alacsonyabb. Jelentős egyéni eltérések mutatkoztak a jelentés ismeretében és alkalmazásában a tanulással töltött évek száma és a tanulmányi átlagok alapján. A két eltérő szakmai szintű szöveg esetében ugyanaz a trend rajzolódott ki, azaz akinek magasabb a tanulmányi átlaga, annak a szókincse is bővebb.

A kutatás során egy érdekes jelenség került előtérbe. A köznyelvihez közel álló szaknyelvi szókincs esetében előfordult, hogy a szójelentést nem adta meg a teszt kitöltője, viszont mondatot írt az adott szóval. Ez a köznyelvi szókincs elsajátításának lépéseire utalhat, amely nem minden esetben követi a „jelentés pontos ismerete először, majd ezt követően a használata” útvonalat, hanem lehetőséget ad egy szó használatára a jelentésének pontos ismerete nélkül, hiszen a jelentés a használat során mélyül el és pontosul.

A fenti eredmények alapján fontos következtetések vonhatók le a tanítóképzés számára. A szaknyelvi szókincs fejlesztésének kiemelten fontos feladatnak kell lennie a tanítójelöltek idegen nyelvi műveltségterületi képzésében, mivel a szókincs ismerete hozzájárul a tanulás sikerességéhez. Ezt bizonyítja, hogy a magasabb tanulmányi átlagú hallgatóknak nagyobb az általános és a szaknyelvi szókincse is. A jelentés ismeretén túl fontos a szavak alkalmazási képessége, amely szintén fejlesztésre szorul. Az alkalmazás lehetősége a produktív nyelvi készségek használatában rejlik, amely fejleszthető a tudatos szakmai nyelvhasználattal. Összegezve elmondható, hogy a szaknyelvi szókincs ismerete meghatározza a tanulmányi eredményességet, ezért fejlesztése az idegen nyelvi műveltségterületes tanítóképzésben kiemelt fontosságú. A tanítójelöltek esetében a megfelelő nagyságú és mélységű szaknyelvi és szakmai szókincs ismerete nemcsak a tanulmányok sikerességének alappillére, hanem a tanítás során alkalmazandó aktív, használható kompetencia.

IRODALOM

- Hardi J. (2010): Academic vocabulary identification. In: Ferencz Á. – Klebiczki J. – Lipócziné Csabai S. – Borsné Pető J. – Fábíán Cs. (szerk.): *TEAM/AGTEDU 2010 2nd International Scientific and Expert Conference. A Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából rendezett 11. tudományos konferencia kiadványa*. Kecskemét: Kecskeméti Főiskola, 361–366.
- Hoffmann, I. (1987): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen.
- Kurtán Zsuzsanna (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- McNeill, A. (1996): Vocabulary knowledge profiles: Evidence from Chinese-speaking ESL teachers. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 1/1, 39–63.
- Milton, J. (2009): *Measuring second language vocabulary acquisition*. Bristol–Buffalo–Toronto: Multilingual Matters.
- Read, J. (2000): *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004): Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics* 24/2, 146–161.
- Wesche, M – Paribakht, T. S. (1996): Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review* 53, 3–40.
- Wolter, B. (2005): *A new approach to assessing depth of word knowledge*. (Unpublished PhD Dissertation, University of Wales, Swansea.)

MELLÉKLET

Test A

Grammar: *word, preposition, subject, object, sentence, phrase, tense*

Methodology: *motivation, practice, course-book, material, pair-work, group-work, method*

Children's Literature: *turnip, beauty, beast, dragon, wizard, fox, gingerbread*

Literature: *writer, novel, poem, short story, drama, sonnet, ballad*

Civilisation: *parliament, geography, culture, religion, century, state, government*

Test B

Grammar: *continuous, auxiliary, participle, singular, interrogation, clause, plural*

Methodology: *follow-up, observation dictionary, skill, evaluation, curriculum, lesson plan, syllabus*

Children's Literature: *lullaby, riddle, tongue-twister, nursery rhyme, limerick, puppetry, folk tale*

Literature: *author, simile, playwright, stanza, poetry, metaphor, verse*

Civilisation: *revolution, empire, conquer, civil war, monarchy, reign, majesty*

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

Zsanna néni

Interjú Béni Zsuzsannával

A Lemhényi Dezső általános iskola Budapest XVI. kerületében, Sashalmon található. 1927-ben épült, majd többszörös hozzá- és átépítéssel nyerte el mai, tetszetős formáját. Olimpiai bajnok vízilabdázónk nevét viseli, ami jelzi, hogy fő profilja a sport. Azahogy amióta 2008-ban két tanítási nyelvű iskola lett belőle, az angoltanítás is fölzárkózott a sport mellé.

Dienes Anna igazgatónő az irodájában fogadott. Mesélt az iskola jelenéről és múltjáról, majd Horváth Gabriella, a két tannyelvű oktatásért felelős igazgatóhelyettes és Béni Zsuzsanna interjúalanya is bekapcsolódott a beszélgetésbe. Azután irány a 2. osztály.

A gyerekek munkáival földíszített osztályteremben a 15 gyerek felállva üdvözölt – angolul. Zsuzsanna, akarom mondani, Zsanna néni pörgős óráján alig győztem kapkodni a fejem. A nyelvi játékokat követően kérdőív kitöltésére került sor, melyben olyan kérdések szerepeltek, mint például How often do you watch TV? Ezekre kellett válaszolni az always, often, sometimes és never időhatározó-szók egyikével. Utána a párok egymást kérdezték. Magyar szó alig hangzott el az órán. Hihetetlen, hogy második létükre mennyi mindent tudtak a gyerekek! Ezek után ki meri azt állítani, hogy a korai nyelvtanítás merő időpocsékolás?

Köszönöm a mellékelt fényképet. Nem csalás, nem ámitás: maga tényleg nagyon fiatal. Hány éve is tanít?

Ez volt a hatodik tanévem.

Hogy került éppen a Lemhényibe?

A főiskola elvégzése után a Szabó Magda két tannyelvűben kezdtem, ami nem állami, hanem alapítványi általános iskola a Rózsadombon. Jól éreztem magam a sulis családi-as légkörében; előfordult, hogy benn is aludtunk a gyerekekkel. Két év múlva azonban Sashalomra költöztem, és mivel nem akartam a fél életemet buszon és metrón tölteni,



új iskola után néztem. Miután önéletrajzommal telehintettem a környező iskolákat, próbaórára hívtak a Lemhényibe, majd állást ajánlottak. Ennek idestova négy éve.

Két tannyelvűből két tannyelvűbe.

Felmenő rendszerben most ért fel hatodikig az első angolos osztályunk. A gyerekeknek öt nyelvórájuk van csoportbontásban, további négyben pedig szaktárgyakat tanulnak angolul.

Konkrétabban?

Az alsó tagozaton a művészeti tárgyakat, vagyis a rajzot, a technikát és az éneket, a felsőben pedig civilizációt, egyetemes történelmet és vizuális nevelést, melyet a 7–8. osztályban a földrajz vált fel. Én jelenleg a rajzot tanítom angolul. Rajzórán persze nem azt kell érteni, hogy folyton csak rajzolunk. Minden belefér, ami látható, hallható és tapintható. Kimegyünk például az udvarra, ahol megtanuljuk az ott található játékok nevét: *seesaw, swing, slide*.

Ami azt illeti, állandó csatazaj hallatszik az udvarról.

Hát még ha hallaná délutánokként! Iskolaotthonos formában működünk, vagyis fél ótig tart a tanítás. Délután is vannak szakórák, de az aznapi házi feladatot is itt írják meg a gyerekek. Ha nem így működnénk, nem is tudom, hogyan férne be az a sok minden az órarendbe.

Mennyi az annyi?

A másodikosoknak például 28 órájuk van. Muszáj a gyerekekkel kimenni az udvarra, mert egyhuzamban napi öt-hat órát képtelenek egy helyben maradni. Meg aztán helyszükében vagyunk. Gondoljon bele, heti öt óra testneveléssel és egy hittanórával bővült az óraszám; az utóbbit ráadásul évfolyamonként – felekezetek szerint – külön csoportban kell tartanunk. Amúgy nincs okunk panaszra: minden tanteremben van számítógép, projektor, és néhány teremben interaktív tábla is.

Használják is őket?

De még mennyire! A gyerekek figyelmét manapság csak úgy lehet lekötni, ha minden eszközt bevetünk.

Említette, mit tanítanak angolul. Hogyhogy a testnevelés kimaradt a szórásból?

A testmozgás nem nyelvigényes tevékenység. Ennek ellenére a sport továbbra is szívügyünk, főleg a sakk.

Az iskola honlapján olvastam, hogy a nemzetközi nagymester és olimpiai bajnok Polgár Judit módszerét követik. Mi ennek a lényege?

A Sakkpalota-programban nem csupán sakkozni tanítjuk meg a gyerekeket, hanem a sakk révén fejlesztjük a gondolkodási képességüket. Az anyanyelvi nevelésnél például úgy, hogy történetet kreálunk a sakkfigurák köré. A matematikánál pedig, mondjuk, az összeadást a bábuk értékének megfeleltethető nyitott mondatokkal gyakoroljuk: ha a bástya ötöt ér, a futó meg hármat, akkor az összesen nyolc. A programhoz könyv is készült, igaz, egyelőre csak az 1. és 2. osztályosok számára. Egyébként magam is részt vettem egy 30 órás sakk-képzésen. Az iskolánk „Négy bástya” programja is sakkbáburól kapta a nevét.

„Négy bástya” program – mit értsünk ezen?

Sport, sakk, angol, művészeti nevelés – ez a négy terület szinte mindent magában foglal, amire szükség van egy kisgyermek holisztikus neveléséhez.

Beszéljünk most kicsit a nyelvtanításról. Az angol mellett – gondolom – a német a második idegen nyelv az iskolában.

A két tannyelvű általános iskolákban nem kötelező a második idegen nyelv. A normál osztályokban is csak angolt tanítunk: elsőtől, heti két órában.

Ezek szerint nem csak két tannyelvű osztályaik vannak?

A két-két párhuzamos osztályból az egyik mindig két tannyelvű, a másik meg hagyományos tantervű.

Minek alapján kerülnek be a gyerekek ebbe vagy abba az osztályba? Felvétellel?

Hagyományos felvételi vizsgát nem tartunk, ám bevezettünk egy ún. suliváráo programot nagycsoportosok számára. Fél év alatt kölcsönösen megismerjük egymást, miközben a szülőket az intézményvezető asszony részletesen tájékoztatja az iskola pedagógiai programjáról. A két tannyelvűbe felvett gyerekek szüleitől viszont elvárjuk, hogy elköteleződjenek a program mellett, és ne akarják gyermekeiket emellett mindenféle különórakkal és szakkörökkel terhelni.

Mit tesznek azok a szülők, akiknek a gyerekét nem vették föl a két tannyelvű osztályba?
Van, aki fellebbez, de a többség belátja, hogy jót akarunk a gyerekének.

Tegye a szívére a kezét: a jobb szociokulturális háttérből érkezők ugye nagyobb eséllyel kerülnek a két tannyelvű osztályba?

Másképp fogalmaznék. Szerencsére kerületünk nem csak nevében Fejlődő Kertváros, egyre több jó háttérrel rendelkező család lakik itt, és választja iskolánkat. Egyébként a Lemhényiből azóta lett népszerű iskola, amióta beindult a két tannyelvű képzés. Többszörös a túljelentkezés, és nem csak körzetes gyerekek jelentkeznek hozzánk.

Ha ennyire az angol viszi a prímet, elég sok angoltanárt kell foglalkoztatniuk.

A 11 angoltanár teszi ki a teljes tanári kar közel egynegyedét.

Van közöttük angol anyanyelvű is?

Rendelet írja elő, hogy minden két tannyelvű iskola köteles legalább egy angol anyanyelvű tanárt alkalmazni, így nálunk is dolgozik egy amerikai kolléga. Régebben az iskola gondoskodott az angol anyanyelvű tanár felkutatásáról, jelenleg azonban egy cég közvetíti ki őket, és ennek köszönhetően javult a helyzet. Persze nemcsak a gyerekek profitálnak sokat abból, hogy anyanyelvi angolt hallhatnak, hanem mi, hazai angoltanárok is, hiszen az idecsöppent kollégával csak angolul tudunk kommunikálni.

Használják-e tankönyveket?

Szerencsére a két tannyelvű iskolák bizonyos fokú szabadságot élveznek, nem csak a hivatalos tankönyvlistából választhatnak könyvet. Mi egy Angliában készült tankönyvből tanítunk, melynek árát a szülők készek kifizetni. Ugyanakkor a szaktárgyi angolórákhoz helyel-közzel készültek speciális tankönyvek is.

Azt mondja, hellyel-közzel. Mi van akkor, ha nem áll rendelkezésre tankönyv?

Akkor a saját szaktudásunkra támaszkodunk, az internetről csipegetünk, és más két tannyelvű iskolában tanító kollégákkal cseriberélünk anyagot. Mindez persze eléggé munkaidényes.

Ha már itt tartunk: óraszám. Mekkora az óraterhelése?

Heti 15–16 órában tanítok, idén a két tannyelvű, illetve a normál 1. és 2. osztályban. Ezenkívül napköziztetek, helyettesíték, füzeteket javítok, naplót írok, adminisztrálok, de az is előfordul, hogy családlátogatáson veszek részt.

Jé, azt hittem, a családlátogatás már a múlté!

Nálunk nem. Én boldogan megyek, főként, ha hívnak, és nem hivatalból kell vizsgálatot folytatni. Egy óra alatt is rengeteg dolog kiderül a családi háttérről, és persze a gyerekről is... Összességében legalább 40 órát töltök benn; fél öt előtt ritkán csukom be magam mögött az iskola kapuját. Gyakran haza is viszem a munkát.

De a különmunkát – kérdezem álnaivan – ugye megfizetik?

A béremelésbe belekalkulálták a többletórákat, egyetlen fillért sem kapunk pluszban, minden a 32/40 óra terhére megy. Néhány évvel ezelőtt a nyelvpótlékot is megvonták. Egyedül az osztályfőnöki és munkaközösség-vezetői feladatokért jár juttatás.

Merthogy maga vezeti a nyelvi munkaközösséget. Jól tudom?

Igen, amióta Horváth Gabriellát kinevezték igazgatóhelyettesnek.

Árulja el, a fizetéséből kifutja a hó végéig?

Úgy igen, hogy különórákat adok. De ez már a tűréshatáromat súrolja. Szerencsére a párom nem pedagógus, így tisztességes szinten megélünk. Egyébként a mi iskolánkban az a tendencia, hogy a kisgyermekes kollégák kevesebb pluszfeladatot kapnak. Ez rendben is volna, de ha mindíg én maradok benn, mikor lesz időm családalapításra?

Sokszor találkozom olyan nézettel, hogy a korai idegennyelv-tanulás hátráltatja az anyanyelv fejlődését. Mi erről a véleménye?

Egyáltalán nem értek vele egyet. Sőt az ellenkezője az igaz. Többek között például a *Critical Period Hypothesis*, vagyis a kritikus periódus elmélete is a korai nyelvfejlésről szól, tudományos érvekkel alátámasztva. Ami engem illet, ha lesz gyerekem, boldogan adom őt majd két tannyelvű iskolába. Később persze tanuljon egy második idegen nyelvet is.

Mondja, mi lesz a gyerekekkel nyolcadik után? Vajon lesz lehetőségük arra, hogy a középiskolában arról a szintről folytassák az angoltanulást, ahová addig eljutottak?

Tanítványaink rendszerint a jó színvonalú középiskolákban is megállják a helyüket.

Sokat megtudtam a munkájáról, de úgy teljes a kép, ha a múltjáról és a terveiről is mesél. Hol tanult meg ilyen szépen angolul?

A 4. osztályos tanító nénim szeretettette meg velem az angol nyelvet. Kár, hogy csak egy évig tanított bennünket. A gimiben ötre növekedett a heti óraszám, és annak ellenére, hogy folyton cserélődtek az angoltanáraink, egy évvel az érettségi előtt sikerült középfokú nyelvvizsgát tennem.

Az angol mellett mi volt a második idegen nyelv?

A spanyol, amit középfokú szintre kell fejlesztenem, hogy átvehessem a második diplomámat.

A tanárai közül kikre gondol vissza jó szívvel?

Az alsós osztályfőnökeim közül mindenekelőtt Lechner Andreára. Érettségi után a Közgázra jelentkeztem, de nem vettek fel. Egy éven át a helyemet kerestem. Elkezdtem egy intézményi kommunikátori képzést, mellette pedig Andrea néni ajánlásával különórákat adtam, baleset- és bűnmegelőzési nyári táborokat vezettem a Balatonnál, később hátrányos helyzetű brit gyerekeket is táboroztattam Angliában.

Mennyi időt töltött a szigetországban?

Kétszer három hónapot. Am ami fontosabb: igazából ott próbálhattam ki magam először önálló pedagógusként, ott szerettem meg ezt a munkát. Egy év múlva újra próbálkoztam, ezúttal a szegedi egyetem magyar–matek szakára jelentkeztem. A jelentkezési lapon több helyet is meg lehetett jelölni, sokadik helyen a budapesti tanítóképzőt ikszeltem be, ahová szerencsére fel is vettek. Az alapképzéssel párhuzamosan a négyéves angol művelődési területet végeztem el.

Hogy ment a tanulás?

Első helyezést értem el az Intézményi Tudományos Diákköri Konferencián, egy éven át pedig köztársasági ösztöndíjban részesültem. Az angol művelődési területen alapos nyelvi, módszertani és gyakorlati képzést kaptunk. Hálával mindenekelőtt dr. Kovács Judit tanárnőnek tartozom, akitől rengeteget lehetett tanulni emberi és szakmai téren egyaránt. Első állásomat is neki köszönhetem.

Szavaiból úgy veszem ki, hogy a szülei nem pedagógusok.

Valóban nem, noha mindketten diplomások, és hatalmas könyvtáruk van otthon. Bár édesanyám annak idején kacérkodott a tanárság gondolatával, végül könyvtáros lett, az egyik nagymamám pedig egy darabig dajka volt. Lehet, hogy tőle örököltem a gyerekszeretetet...?

A Szabó Magda után irány a Lemhényi...

Így van, de nem sokáig kötötte le az új munkahely az energiáimat, mert egy évre rá megszereztem ötven kreditet az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola anglisztika szakán.

Az meg mire volt jó?

Anélkül nem jelentkezhettem volna angoltanári mesterszakra. Így viszont második éve tanulok levelező hallgatóként a Károli Gáspár Református Egyetemen.

Egyáltalán miért volt szüksége egyetemi diplomára?

Többek között azért, hogy nyolcadikig végigvihessem a jelenlegi osztályomat. Ugyanis csak az taníthat az általános iskola 7. évfolyamától felfelé, akinek egyetemi diplomája van.

Mikor végez a Károlin?

Épp most fejeztem be a tanítási gyakorlatomat, júniusban záróvizgázom.

Zsanna, maga valóságos energiabomba.

Egy biztos, képtelen vagyok nyugton ülni a fenekemen, szeretem a kihívásokat.

A záróvizsga után sem szándékszik behúzni a kézféket?

Biztos, hogy nem. Szükségem van például állandó továbbképzésre. Minden évben részt veszek a két tannyelvű iskolák országos konferenciáján, és ha időm engedi, eljárrok a tankönyvkiadók bemutatóira és workshopjaira. Sőt nemrégiben elő is adtam egy beszercebányai konferencián a kisgyermekkorai két tannyelvű oktatás témájában – az erre szóló meghívást szintén dr. Kovács Juditnak köszönhetem. Én egyébként abból is sokat tanulok, hogy az óráközi szünetekben, kutyafuttában megbeszélem valamelyik kollégámmal, melyikünk mit csinál, hol tart éppen. Ez az információcsere főleg akkor nélkülözhetetlen, amikor ugyanazt a csoportot ketten tanítjuk. Ja, és el ne felejtsem, mentora voltam az egyik gyakornoki státuszban lévő kollégának is.

Ezt akár föl is tüntetheti a portfóliójában.

Messze van az még, tudniillik Pedagógus 1-ből legalább nyolcéves gyakorlattal és szakvizsgával lehet csak feljebb lépni. Mentorképzésre viszont szívesen beiratkoznék akár most is. A tudásomat szívesen átadnám felnőtteknek is.

Az angoltanár legfőbb fegyvere a nyelvtudása. Hogyan tartja karban az angolját?

Sokat beszélgetek szabadidőmben is az amerikai kolléganőmmel, az angliai nyári kapcsolataimat igyekszem ébren tartani, persze főleg az interneten, otthon lehetőleg angol nyelvű filmeket nézek, és angolul olvasok.

Mondja, Zsanna, maga sosem fárad el?

Dehogynem! Év vége felé általában fogy a türelmem, a gyerekeké nemkülönben. Ezért is kezdtem el a pilatest.

A micsodát?

A pilates egy jóga-hoz hasonló, a mélyizmok használatára fókuszáló tornafajta. Mozgás közben sikerül kikapcsolnom, befelé figyelek, és feltöltődöm.

Kínos kérdés következik. Innen készül nyugdíjba menni negyven év múlva?

Miért is ne? A Lemhényi jó suli. Közben azért szeretnék majd saját gyerekeket is.

Ma sokan külföldre költöznek a jobb boldogulás reményében. Ilyesmi sosem fordult meg a fejében?

A baráti körömből jó néhányan kivándoroltak már. A pénz nem különösebben izgat, az új kihívások annál inkább. Őszintén szólva a külföldi munkavállalás lehetőségét sem zárnám ki.

Maradjon még, ha lehet!

MŰHELYTITKOK

Összehasonlító nyelvtani sorozat

BUDAI LÁSZLÓ

Az anyanyelvre épülő idegennyelvtanulás alkalmassági tesztjei*

Az anyanyelvre épülő idegennyelv-oktatás előzményei

Egy idegen nyelvnek és az anyanyelvnek (vagy egy már ismert nyelvnek) az egybevetése évszázadok óta bevett gyakorlat. Közismertek a biblia interlineáris fordításai azok számára, akik nem tudnak héberül vagy görögül. Lássuk például Máté evangéliumából a miatyánk néhány sorának interlineáris vagy szublineáris, azaz sorközi, tagoltságában a göröghöz igazított angol fordítását Westcott–Hort (1881) alapján:

Πάτερ	ἡμῶν	ὁ	ἐν	τοῖς	οὐρανοῖς.
Father	of us	the (one)	in	the	heavens.
	ἀγιασθήτω	τὸ	ὄνομά	σου,	
	Let be sanctified	the name	of you,		
ἐλθέτω	ἡ	βασιλεία	σου,		
Let come	the	kingdom	of you,		
γενηθήτω	τὸ	θέλημά	σου,		
Let take place	the	will	of you,		
ὡς	ἐν	οὐρανῷ	καὶ	ἐπὶ	γῆς.
as	in	heaven	also	upon	earth.

A Charles Toussaint (1813–1877) és a Gustav Langenscheidt (1832–1895) nevéhez fűződő, a 19. században a magántanulók számára kifejlesztett nyelvtanító levelekben a fenti kétsoros görög–angol imarész kiegészülne még egy, a kiejtést segítő sorral:

Πάτερ	ἡμῶν	ὁ	ἐν	τοῖς	οὐρανοῖς.
pater	heemwn	ho	en	tois	ouranois
Father	of us	the (one)	in	the	heavens.

* Köszönetet mondok dr. Ollé Jánosnak, az Eszterházy Károly Főiskola rektorhelyettesének és Sándor Józsefnek, az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet igazgatójának, akik engedélyezték, Nagyné Főris Katalin igazgatóhelyettesnek és Szűcsné Hütter Eszter szakvezetőnek, akik megszervezték és felügyelték a tesztek kitöltését, valamint a tanulóknak, akik kellő komolysággal vették a feladatok megoldását.

A Toussaint–Langenscheidt-féle szó szerinti fordítás James Hamilton (1769–1831) és a tőle függetlenül alkotó Jean Joseph Jacotot (1770–1840) nyelvtanítási módszerére épül. Hamilton módszerét két didaktikai elv irányítja: (1) A tanulónak az idegen nyelvet egyetlen klasszikus irodalmi alkotáson kell megismernie. Erre a célra János evangéliumát választotta. (2) A nyelv szabályait magának a tanulónak kell levonnia a szövegből, ami mint öntevékenység nagy ösztönzés a tanuló számára, örömet leli benne. E második ponttal maximálisan egyetértünk. Mivel mi a kétnyelvűséget csak a megértetés eszközének tekintjük, és egyébként az egynyelvűséghez ragaszkodunk, ellene vagyunk Hamilton azon nézetének, hogy a tanulónak az idegen nyelvi egységeket az anyanyelv megfelelő elemeivel társítva kell emlékezetbe vésnie. (Hamilton életét és munkásságát lásd: Bain 1912.)

Van, amikor a nyelvész az interlineáris módszerrel a nyelvet a legkisebb jelentéssel bíró elemekre bontja, és a grammatikai morfémaikat nagybetűs metanyelvi rövidítésekkel nevezi meg:

Latin–angol	Francia–angol	Német–angol
<i>insul-arum</i> island-GEN, PL 'of the islands'	<i>aux</i> to; ART, PL 'to the horses'	<i>unsern</i> our-DAT, PL 'to our fathers'
	<i>chevaux</i> horse; PI	<i>Väteren</i> father\PL-DAT, PL

Az idegen nyelv és az anyanyelv egymásnak megfeleltethető egységeit szükség és lehetőség esetén mi is morfémaikra bontjuk, de a metanyelvet mellőzzük.

A latin mint holt nyelv iskolai oktatásában a latinnak a magyarral való tárgynyelvi és metanyelvi egybevetése megváltoztathatatlanul hitt gyakorlat, hiszen a latin nyelv oktatása sokkal inkább a vélt vagy valós képességfejlesztő erejéért, mint gyakorlati hasznáért történik. A probléma ott kezdődik, amikor egy élő idegen nyelvet is a latinhoz illő módon kezelnek.

A latin nyelvkönyvekben tipikusak azok a példák, amelyeket a következőkben a Németh János szerkesztette latin nyelvtanból (1975: 19, 54, 122–123) kölcsönöztünk. Az alábbi táblázatban a *homo* főnév minden esetének megvan a magyar nyelvi megfelelője, ami kiegészíti azt a tanulót is, aki az első oszlop metanyelvi eseteinek, valamint az egyes és többes számnak a rövidítéseit nem tudja azonosítani.

Nom.	S. homo	<i>ember</i>	PI. hominēs	<i>emberek</i>
Acc.	hominem	<i>embert</i>	hominēs	<i>embereket</i>
Gen.	hominis	<i>embernek a...</i>	hominum	<i>embereknek a...</i>
Dat.	hominī	<i>embernek</i>	hominibus	<i>embereknek</i>
Abl.	homine	<i>embertől</i>	hominibus	<i>emberektől</i>

A következő táblázat már több tudást feltételez a tanuló részéről, hiszen magyarul csak az egyes szám első személyt adja meg. A tanulótól elvárja az activum, passivum, indicativus, praesens, imperfectum metanyelvi szavak ismeretét is. Az viszont sokat segít, hogy az igeitől elkülönítve jelennek meg a latin személyragok.

	Activum	Passivum
	Indicativus	
Praes. impf.	S. 1. laud-ō	dicsérek stb.
	2. laudā-s	laudo-r
	3. lauda-t	laudā-ris
	Pl. 1. laudā-mus	laudā-tur
	2. laudā-tis	laudā-mur
	3. lauda-nt	laudā-minī
		lauda-ntur
		dicsértetem stb.

Két ekvivalens példából és a hozzájuk fűzött magyarázataból kell(ene) megértenie a tanulónak a szenvedő ige (verbum passivum) használatát:

1. <i>Roma a Romulo condita est.</i>	Rómát Romulus alapította.
2. <i>Sic vivitur.</i>	Így élnek az emberek (ilyen az élet).

„A szenvedő ige cselekvését az alany nem végzi, hanem »elszenvedi«, azaz más végzi el rajta. A szenvedő ige a magyar nyelvhasználatban ma már alig fordul elő, de a latinban igen gyakori. Ezért ügyelnünk kell helyes fordítására; mindig cselekvő igével fordítsuk, éspedig

1. ha van a mondatban eredethatározó (*abl. auctoris v. rei efficientis*), akkor ez lesz a magyar mondat alanya;
2. ha ilyen határozó nincs, a mondatot általános alannal fordítjuk.”

Megjegyzések:

a) Az első példa latin és magyar egységeinek interlineáris vagy szublineáris elrendezése, szó szerinti fordítása is sokat segítene:

Roma	a Romulo	condita est.
<i>Róma</i>	<i>Romulus által</i>	<i>alapított.</i>
Rómát	Romulus	alapította.

b) A tudatosításra váró igazi nehézség azonban egyrészt az, hogy a declinatio fajtájától függően az egyes szám ablativus nemcsak *-o*, hanem *-a*, *-e*, *-i* és *-u* is lehet, a többes számban pedig *-is*, *-ibus* vagy *-ebus*; másrészt pedig sok egyéb igealak is szerepelhet a szenvedő szerkezetben. Ráadásul az összetett igeidőkben az alanyt és az igenevet egyeztetni is kell. A tudatosítás során a magyar jelentés az ablativus változatos alakjait egybevonja, a különböző igealakokat pedig differenciáltan értelmezi.

Az idegen nyelvi alkalmassági tesztek előzményei

Az idegen nyelvi tesztekkel kapcsolatos általános tudnivalókkal nem kívánunk foglalkozni. Bárdos Jenő (2002) könyvében minden megtalálható, amit a tesztekéről tudni érdemes.

Tanulmányunk főként Carroll és Sapon (1959) művéhez kapcsolódik, amely egyébként Bárdos imént említett kötetében is szerepel. A szerzőpáros a tesztek körülbélül 1900, 9–12. osztályos tanulóval és mintegy 1000 katonával és köztisztviselővel oldatta

meggyőződhattünk a tesztek értékelése során. Kategorikusan kijelenti ugyan, hogy a nyelvtanulásból nem lesz nyelvelsajátítás, hiszen annak a valódi forrása az érthető (*comprehensible*) input, de elismeri, hogy a nyelvtanulás közvetve segítheti a nyelvelsajátítást is: a nyelvtanuló saját outputja érthető inputként szolgálhat, a szabályok ismerete érthetőbbé teheti az inputot, és a tanulás eredménye fokozhatja a tanuló önbizalmát. Krashen megállapítja, hogy az idegennyelv-tudást nemcsak a képesség, hanem az attitűd is meghatározza, de a kettőnek nincs köze egymáshoz. A nyelvi képességek a tudatos nyelvtanulással, az attitűd pedig a tudattalan nyelvelsajátítással van közvetlen kapcsolatban. A tesztek és a különösen sikeres alanyokról szóló jellemzések a képességek és az attitűd szorosabb egységéről tanúskodnak a tudatos nyelvtanulás esetén is.

A tanulmány tesztjeinek tartalma és a mérendő, mérhető képességek

Elismerve a fonetikai kódolóképeségnek, a fül és a hangképző szervek megfelelő összhangjának, a rövid és a hosszú távú memóriának a jelentőségét az idegen nyelvi teljesítményekben, a tanulmány címe alatt ezek mérését mellőznünk kell, hiszen ezek azok a területek, amelyekhez a legkevesebb közvetlen köze van az anyanyelv hatásának. A rövid távú memória minőségére ugyan lépten-nyomon következtetni tudunk a tesztek eredményeiből, de mérendőnek csak a nyelvtan iránti érzékenységet és az induktív tanulási képességet tekintjük.

Az alkalmassági tesztekben nem újdonság valamilyen ad hoc kreált mesterséges nyelv szerepeltetése, de tudomásunk szerint az eszperantó még nem fordult elő ilyen tesztekben. Az eszperantó előnye, hogy tényleges kommunikációs eszköz, és kivételek nélkül szabályos mind a nyelvtan, mind a szóképzés terén. Tesztjeink újdonsága, hogy az idegen nyelvi feladatok a tanuló anyanyelvére épülnek. A nyelvtani szakkifejezéseket mellőző nyelvtanulási képességet vizsgálja az I. teszt, míg a II. a grammatikai terminológia ismeretét teszteli.

A különböző korosztályokhoz tartozó és eltérő végzettségű alanyokra kiterjesztett próbateszt eredményei arra engednek következtetni, hogy mérhető az alanyoknak az idegennyelv-tanulási (nem elsajátítási!) képessége, ezért a tesztek alkalmasak lehetnek mind a nyelvi osztályok tanulóinak a kiválogatására, mind a csoportok bontására, de sugalmazzák a követendő tanítási-tanulási módokat is.

Fentebb már megállapítottuk, hogy nemcsak a nyelvelsajátítás, hanem a nyelvtanulás eredményességét is jelentősen befolyásolják az attitűd összetevői. Ennek mértékét azonban ezekkel a tesztekkel mérni nem tudjuk, bár bizonyos személyiségi jegyekre következtetni lehet belőlük.

A tesztek megoldásához szükséges képességek jellemzése A hasonlóságot megállapító analógiás gondolkodási művelet

Gondolkodásunk a kognitív képességek alapjára, az analógiára épül. A megismerés, a megértés, a fogalomelsajátítás és a problémamegoldás érdekében a számunkra új jelenségeket a már ismertekkel való analógia alapján ragadjuk meg. Az idegen nyelv egységeit mint új jelenségeket is a már legjobban ismertekkel, az anyanyelvi szerkezetekkel kell összekapcsolni. Az anyanyelvtudást kell transzferálni az idegennyelv-tanulás területére.

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi egység mint két különböző dolog csak akkor hasonlítható össze, ha megtaláljuk azt a harmadikat, amely közös bennük. Ez a harmadik, azaz a tertium comparationis a jelentés. Az anyanyelvi és az idegen nyelvi jelekben tehát a jelölt a hasonló, a jelölő pedig többé-kevésbé különböző. A különbözőség(ek)et a nyelvek párhuzamos példái alapján állapítjuk meg. Minél több a párhuzamos példa, annál könnyebb felfedezni és emlékezetbe vésni a hasonlóságokat és a különbözőségeket.

Az I. teszt 1–8. feladatait úgy állítottuk össze, hogy a hasonlóságok és a különbözőségek könnyen felismerhetők legyenek, amit követendő elvnek tekintünk a tanítás folyamán.

Az indukció

Az indukció az a logikai módszer, amelynek a segítségével az egyes esetekből az általánosra következtetünk. Ebben a jelentésében az indukció szoros kapcsolatban van az analógiával. Az I. teszt 9–16. pontjainak tömören tárolt információhalmazának a kezeléséből az általános intelligencia fokára is következtetni lehet. A tanítás során azonban a komplex struktúrákat főbb alkotóelemeikre kell bontani, hogy minél könnyebb legyen az adott feladatra fókuszálni, és növelni kell az analógiához szükséges példák számát.

Meg kell még jegyeznünk, hogy vizsgálódásaink során nem választjuk szét a nyelvtan iránti érzékenységet és az induktív tanulási képességet, hiszen ez utóbbi feltételezi az előbbit.

A tesztek

Tisztelt Olvasó! Saját eredményei birtokában bizonyára nagyobb érdeklődéssel fogja olvasni a szerzőnek a tesztek értékelésével kapcsolatos sorait, következtetéseit. Ehhez azonban előbb meg kell oldania az alábbi két tesztet, amennyiben nem ismeri az eszperantót. Nem kell sietnie, de mérheti is az időt, amelyet a feladatokra fordít, ha valakivel versenyez. Jól válassza meg, kivel méri össze bizonyos képességeit! 13–14 éves kortól bárki győzhet! A tanár győzelme nem garantált valamennyi tanítványa fölött! Csak a legvégén nézze/nézzék meg a két teszt helyes megoldásait!

Az I. teszt

Nomo:

Nincs szüksége semmilyen bemagolt ismeretre, csak tanulmányozza nagyon figyelmesen az egyes feladatokat mind a két nyelven, majd írja a megoldásokat a kipontozott vonalakra! Információkért vissza-vissza kell térnie, ha nem jegyezte meg a már megoldott feladatokat.

- | | | | |
|----------------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|
| 1. domo = ház | domon = házat | domoj = házak | domojn = házakat |
| homo = ember | homoj = | homojn = | homon = |
| 2. bonan homon = jó embert | | bona homo = | |
| bonajn homoj = jó emberek | | bonajn homojn = | |

3. bona = *jó* juna = *fiatal* varma = *meleg* malpeza = *könnyű*
malbona = *rossz* maljuna = *öreg* malvarma = peza =
4. amiko = *barát* malamiko =
juna = *fiatal* maljuna =
malsane = *beteg* sane =
5. granda = *nagy* pli granda = *nagyobb* plej granda = *legnagyobb*
leghidegebb = jobb =
6. lerni = *tanulni* manĝi = *enni*
lernejo = *iskola* manĝejo = *étterem*
preĝi = *imádkozni* malsana = *beteg*
preĝejo =
malsanejo =
7. pura = *tiszta* maljuna = *öreg* sana = *egészséges*
puriĝi = *megtisztulni* maljuniĝi = *megöregedni* saniĝi =
8. *piszkos* = *tiszta házakat* =
megbetegedni =
9. skribi = *írni* Mi skribas leteron. = *(Én) levelet írok.*
legi = *olvasni* Vi ne legis librojn. = *(Te/Ti) nem olvastál/olvastatok könyveket.*
trinki = *inni* Ni trinkos bieron. = *(Mi) sört fogunk inni.*
dormi = *aludni* Ili dormus. = *(Ők) aludnának.*
vino = *bor* Jó bort ittam. =
10. skribo = lego =
trinko =
11. mia domo = *a házam* viaj libroj = *a könyveid*
a könyveinket =
12. la domo de la patro = *az apa háza* az ember barátja =
13. en la akvon = *a vízbe* a könyv alatt =
sub la domo = *a ház alatt* az étterembe =

14. Rakja megfelelő sorba a szavakat: la, la, la, de, amiko, hundo, homo, bona, estas
A kutya az ember jó barátja. =

.....

15. *Elromlott a jó bor.* =

.....

16. *A rossz emberek nem fognak megjavulni.* =

.....

A II. teszt

Nomo:

Válaszoljon röviden *nyelvtani ismeretei alapján* az alábbi kérdésekre!

1. Mit tud mondani a következő szóalakokról végződésük alapján?

a) domo = ház b) domon = házat c) domoj = házak d) domojn = házakat

a)

b)

c)

d)

2. Mit árul el az *-o/-a/-e* szóvég az eszperantó szavakról?

a) sano = egészség

b) sana = egészséges

c) sane = egészségesen

3. A melléknévnek milyen alakjai az alábbiak?

a) granda = nagy

b) pli granda = nagyobb

c) plej granda = legnagyobb

4. Írja le a szóképzés szabályait! Milyen szófajból milyen jelentésű szófajt képezhetünk milyen képzővel?

a) lerni = tanulni manĝi = enni preĝi = imádkozni malsana = beteg

lernejo = iskola manĝejo = étterem preĝejo = templom malsanejo = kórház

.....

.....

b) pura = *tiszta* maljuna = *öreg* sana = *egészséges*
 purigî = *megtisztulni* maljuniĝi = *megöregedni* saniĝi = *meggyógyulni*

.....

5. a) Milyen nyelvtani nevet adna az első oszlop négy eszperantó–magyar szópárjának?

.....

skribi = <i>írni</i>	Mi	skribas	leteron. = <i>Levelet írok.</i>
legi = <i>olvasni</i>	Vi	legis	librojn. = <i>Könyveket olvastál/olvastatok.</i>
trinki = <i>inni</i>	Ni	trinkos	bieron. = <i>Sört fogunk inni.</i>
dormi = <i>aludni</i>	Ni	dormus.	= <i>Aludnánk.</i>

b) Mi a nyelvtani neve a második oszlop rövid szavainak?.....

c) Miben különböznek egymástól a harmadik oszlop igéi? Segít a magyar jelentés!

skribas:

legis:

trinkos:

dormus:

6. a) Miből képezzük az alábbi főnevek előtti szavakat?

mia domo = *a házam*, via bieron = *a sörödet*, niaj libroj = *a könyveink*

.....

b) Mi a neve a *mia*, *via*, *nia* szónak?

.....

7. Milyen szerkezetek az alábbiak?

la domo de la patro = *az apa háza* la amiko de la homo = *az ember barátja*

A tesztek megoldása és értékelése pontokban kifejezve

Az alábbiakban a különböző feladatok, illetve egyes részeik pontértékét adjuk meg. A pontokból lentebb százalékokat számítunk. A százalékos értékekre már e cím alatt is hivatkozunk a konkrét feladatok és nehézségeik megnevezése után.

A pontszámok a műveletek számából és az egyes feladatoknak a próbakísérletek során megállapított nehézségi fokából tevődnek össze. Részmegoldásokra is adunk pontokat az I. teszt második részében, és azokból is számolunk százalékokat. (Lásd az 1–3. táblázatban a I. 9–16. fejléc alatt a bal oldali oszlopot.) A vitatható pontszámok nem befolyásolják a kísérleti alanyok relatív rangsorát, az egyes feladatok, csoportok összehasonlíthatóságát.

Az I. teszt megoldásai, pontszámai és értékelése

Az I. teszt megoldásai		Pontszámai
1.	<i>emberek, embereket, embert</i>	1 + 2 + 1 = 4 (Rossz sorrendért: –1)
Az eszperantó szavak magyar jelentésükkel való társítása nem okozott gondot, hiszen kongruens struktúrákról van szó, amelyeknek az összetevői mind minőségileg (tő + jel, tő + jel + rag, tő + rag), mind mennyiségileg, mind sorrendileg azonosak. A felcserélt sorrend a figyelem fontosságát hangsúlyozza mindjárt a teszt elején.		
2.	<i>jó ember, jó embereket</i>	1 + 2 = 3
A ragozott jelzői szerepű melléknév magyarra fordítása nem jelenthetett nehézséget. Véletlenül sem toldotta meg senki a magyar melléknévet a többes szám jelével és/vagy a tárgy ragjával. Sokat segített (volna) azonban a további feladatokat illetően, ha megjegyzi a teszt kitöltője, hogy az eszperantóban a jelzőt a jelzett szóval számban és esetben egyeztetni kell. A későbbiek tanúsága szerint ezt a fontos szabályt kevesen rögzítették rövid távú memóriájukban, ami számos hibát eredményezett.		
3.	<i>hideg, nehéz</i>	1 + 1 = 2
Az antonim szavak jelentését nem volt nehéz eltalálni, de itt már a <i>mal-</i> képzőt és jelentését el kellett (volna) raktározni a rövid távú memóriába.		
4.	<i>ellenség, öreg, egészségesen</i>	1 + 1 + 1 = 3
Megerősítettük a <i>mal-</i> képző használatát és jelentését, és az <i>-o</i> , <i>-a</i> , <i>-e</i> végződéssel elkülönítettük egymástól a főnevet, a melléknévet és a határozó(szó)t. E különbségek sokakban nem tudatosultak (eléggé), ami különösen a 10. pontban derült ki. A magyar jelentéseket nem elsősorban az eszperantó végződések, hanem az ellentétes jelentésű példák alapján találták el. Egyeseknél nehézséget csak a <i>sane</i> fordítása okozott.		
5.	<i>plej malvarma, pli bona</i>	1 + 1 = 2 (Rossz sorrendért: –1)
A fokozás nem jelentett nehéz feladatot, általában még a megváltoztatott sorrend sem.		
6.	<i>templom/imaház, kórház/otthon</i>	2 + 2 = 4
A jó példák analógiájára sikerült eltalálni a képzett főnevek jelentését. Aki a <i>kórház</i> helyett az <i>otthon</i> szót választotta, bizonyára az öregek (és betegek) otthonára gondolt.		
7.	<i>meggyógyulni</i>	2
Meglepően jól sikerült megragadni az <i>-ígi</i> igeképző jelentését. Voltak, akiknek nem jutott az eszébe a <i>meggyógyulni</i> , és nyelvújítottak a <i>megegészségesedni</i> szóval, amit ugyanúgy elfogadtunk, mint az <i>egészségesnek lenni</i> megoldást.		

Az I. teszt megoldásai		Pontszámai
8.	<i>malpura, purajn domojn, malsaniĝi</i>	1 + 2 + 1 = 4
<p>Az eddig tanultak ismétlése. A <i>pura</i> melléknévről többnyire lemaradt a jel és a rag, mert az alanyok 67%-a még nem véste a tudatába az egyeztetés szabályait. Így azután könnyen áldozatául esett a magyar anyanyelv zavaró hatásának (interferencia). A magyar nyelvben ugyanis a jelzői szerepű melléknév nem egyeztetjük a főnévvel sem számban, sem esetben. Egyeztetési hiba várható még a 9., a 11. és a 16. pontban is.</p> <p>A tanuló idegen nyelvi produkciója közben ösztönösen szegmentálja mondanivalójának anyanyelvi megfelelőit, amit tudatosan általában nem volna képes megtenni. Igen erős az anyanyelv negatív hatása, ha a szegmentumok mennyiségében és elrendezettségében különbséget érez. A különbségeket igyekszik eltüntetni: a többletet törli (*<i>! look(ing) the picture.</i>), a hiányt pótolja (*<i>on the last week</i>), a sorrendet „helyreigazítja” (*<i>la homo de la amiko</i> a 12. feladatban).</p> <p>Az általa legjobban ismert nyelvek, az orosz, a lengyel és a német hatására Doktoro Esperanto, azaz L. L. Zamenhof (1859–1917) viszont el sem tudta képzelni egyeztetés nélkül a melléknévet és a determinánsként szolgáló névmásokat annak ellenére, hogy az angol sem volt ismeretlen a számára.</p> <p>Az anyanyelv gyakori negatív hatása nem cáfolja az anyanyelvre való támaszkodás elvének a helyességét. Az anyanyelv negatív hatásai akkor is érvényesülnek, ha egyetlen magyar szó sem hangzik el vagy válik láthatóvá az idegen nyelvi órákon. A lehetséges hibaforrásokat is tudatosítani kell.</p> <p>Annak az okát viszont jó lenne tudni, vajon miért érvényesül egyeseknél jobban az anyanyelvi interferencia, mint másoknál. (Ez alkalommal 21 alany ellen tudott állni az anyanyelv csábításának.) Valószínűsíthető, hogy az attitűd egyes fajtái is változó módon befolyásolják a teljesítményt. A teljesítményekben nyújtott nagy különbségek oka ebben is keresendő. Helyes tehát, ha a kompetenciát az ismeretek, a képességek és az attitűd összességének tekintjük.</p>		
		Összesen: 24

Az I. teszt megoldásai		Pontszámai
9.	<i>Mi trinkis bonan vinon. / Bonan vinon mi trinkis.</i>	2 + 2 + 1 / 1 + 2 + 2 = 5
<p>Fontos tudnivalók forrása ez a pont, de túl kevés, csak egy-egy eszperantó és magyar példából lehet következtetni az igeidőkre, a feltételes módra és a tagadásra. Négy példa van a személyes névmásokra és kötelező használatukra. Az igealakokkal kapcsolatban megfigyelhető, hogy minden személy -s-re végződik, amely az -a/-i/-o/-u magánhangzóval kapcsolódik az ige tövéhez. A magánhangzók az ábécében elfoglalt sorrendjükben fejezik ki a jelen, a múlt és a jövő időt, valamint a feltételes módot.</p> <p>Megosztó feladat e pont, amelyet csak a legjobbak (18-an, 28%) voltak képesek hibátlanul megoldani. Az egyeztetés 46 (72%) esetben maradt el.</p>		
10.	<i>írás, olvasás, ivás</i>	1 + 1 + 1 = 3
<p>Azt teszteljük, tudja-e már az alany, hogy az -o végződésű szavak főnevek. A helyes megoldás mind a három esetben az -ás végű főnév, de elfogadható akármilyen, az adott igeikből képzett főnév. Teszteli ez a pont a megfigyelőképességet és a rövid távú memóriát is, melyek ugyancsak fontos szerepet játszanak az idegen nyelv elsajátításában vagy tanulásában. E képességekben most 36-an (56%) jeleskedtek.</p>		
11.	<i>niajn librojn</i>	3 + 1 = 4
<p>Az egyik legmegosztóbb feladat. Nem csoda, hogy csak 17-en (27%) boldogultak vele. Sokak számára kevés volt az indukciós alap ahhoz, hogy le tudják vonni a szabályokat. A 9. feladat személyes névmásaiból kell származtatni a birtokos névmásokat -a képzővel, és egyeztetni kell őket a birtokot kifejező főnévvel. Névelő nem kell a birtokos névmás elé. Mivel a névelő (<i>la</i>) még nem fordult elő, a magyar határozott névelő (<i>a könyveinket</i>) zavaró hatása nem tudott érvényesülni az eszperantóban. Az egyeztetésről 28-an (44%) feledkeztek meg, ha egyáltalán meg tudták szerkeszteni a birtokos névmást.</p>		

Az I. teszt megoldásai		Pontszámai
12.	<i>la amiko de la homo</i>	2
Könnyű feladat annak, aki valamelyik idegen nyelven már meg tud birkózni egy hasonló szórendű birtokos szerkezettel. A 4. osztályosok közül csak a 4g tudta megoldani ezt a feladatot, ami nem meglepő, de az egyéb csoportokban is voltak még 11-en sikertelenek. Például: 9a, 11c, 12a és 12b, ami már eléggé érthetetlen.		
13.	<i>sub la libro, en la manĝejon</i>	1 + 2 = 3
A jó megoldás csak jó megfigyelőképességről árulkodik. Nem valószínű, hogy valaki is tudja, hogy azért van az <i>-n</i> az <i>en la manĝejon</i> végén, mert a határozó <i>hová?</i> kérdésre felel. (A németesek sejtethetik.) Jó megfigyelő is csak 12 akadt. Volt közöttük két negyedikes is: 4c, 4p. A megfigyelőképesség lehet általános jellemzője is valakinek, de pillanatról pillanatra változhat is. Érdekes, hogy a 9a az előző pontban a sikertelenek, itt pedig a sikeresek között van. A következő pontok három mondata a teszt megosztó részét képezi. Aki ezeket a mondatokat hibátlanul le tudja fordítani, rendelkezik annyi rációval, amely bármely szellemi munkához elegendő lehet, ha attitűdjének főbb jellemzői is rendben vannak.		
14.	<i>La hundo estas la bona amiko de la homo.</i>	1 + 2 + 1 = 4
Könnyebb azoknak, akiknek van jártasságuk kötött szórendű idegen nyelv(ek)ben. Mivel azonosságot kifejező (ekvatív) mondatról van szó, elfogadható az inverzió is: <i>La bona amiko de la homo estas la hundo.</i> 22-en (34%) voltak sikeresek; a 7a és a 7b is!		
15.	<i>La bona vino malboniĝis.</i>	1 + 3 = 4
Az eszperantóban a szabadabb szórend is elfogadható, ha nem okoz értelmi zavart: <i>Malboniĝis la bona vino.</i> Ezt a változatot azért is el kell fogadnunk, mert a mondatrészek sorrendjével kapcsolatban az alanyok nem támaszkodhattak elegendő indukciós bázisra. Sikeresen szerepeltek 18-an (28%); a 7b is!		
16.	<i>La malbonaj homoj ne boniĝos.</i>	2 + 2 + 3 = 7
A tagadásra és a jövő időre a 9. pontban van példa. Szabadabb szórendben: <i>Ne boniĝos la malbonaj homoj.</i> Sikeresek voltak 13-an (20%); a 7b is! A melléknevet egyeztetették a főnévvel 21-en (33%), tehát 9-cel többen kezdték el helyesen a mondatot. 43-an vagy el sem kezdték a mondatot, vagy ha el is kezdték, az egyeztetésről megfeledeztek.		
		Összesen: 24 + 32 = 56

Az II. teszt megoldásai, pontszámai és értékelése

A II. teszt megoldásai		Pontszámai
1. a)	Főnév / Alanyeset / A főnév alanyesete	1
b)	Tárgyeset	1
c)	Többes szám	1
d)	Többes szám, tárgyeset	2
Az <i>alanyeset</i> egyszer fordult csak elő áthúzva. Egyszer szerepelt az <i>alany</i> elnevezés is. Mind a két tanuló németes is. Megoldások helyette: <i>alapfőnév, alaptag, alapreset, alapszó, sima főnév, szótő, egyszerű főnévi/szótári/ragozatlan alak, nem toldalékolt főnév</i> stb. A magyar nyelvi elemzésekben kevésbé van rá szükség, a német névszók ragozásában viszont aligha lehet nélkülözni az esetek nevét. A gimnazisták között 19 németes is van. Persze lehet, hogy németórán tudják.		

A II. teszt megoldásai		Pontszámai
2. a)	Főnév	1
b)	Melléknév	1
c)	Határozó(szó)	1
<p>Nem ritka, hogy a tanulók keverik a szófajokat és a mondatrészeket. Ez előfordul még magyaros mes-terképzős hallgatókkal is. Az idegen nyelvi órákon a magyar grammatikai ismeretek is felfrissülhetnének, elmélyülhetnének öncélú grammatizálás nélkül is! Manapság azonban félnék a nyelvtanárok attól, hogy korszerűtlennek tekintik őket, ha a nyelvtannal metanyelven is foglalkoznak. Nem öncélúan, de az észszerűség határain belül mindennel foglalkozni kell, ami az alapos és tartós nyelvtudást biztosítja.</p>		
3. a)	Alapfok / Alapfokú melléknév	1
b)	Középfok / Középfokú melléknév	1
c)	Felsőfok / Felsőfokú melléknév	1
<p>A nyolcadikosok általában is és itt is következetesebben használják a legegyszerűbb elnevezéseket: <i>alapfok, középfok, felsőfok</i>. Csupán ketten újítottak: <i>alap, fokozott, fokozottabb; alap, fokozott, legfelső alak</i>. Ez az évfolyam még tudja a nyelvtant. A felsőbb osztályosok már változatosabb neveket találtak ki: <i>egyszerű melléknév, fokozott melléknév, fokozott melléknév + „leg” szócska; alap szintű fokozottság, közép szintű fokozottság, felső szintű fokozottság; alapfok, fokozott középfok, fokozott felsőfok; felfokozott; normál alak, melléknév-fokozás 2. alakja, melléknév-fokozás 3. alakja; fokozás, első szint, fokozás, második szint, fokozás, harmadik szint; alap melléknév, középfokozás, felsőfokozás; alapfokú melléknév, fokozott melléknév, felsőfokú melléknév</i>. Nem tartom valószínűnek, hogy a különféle tan-könyvek – ha egyáltalán válogathatnak közülük – ennyire változatosak lennének terminológiájukban.</p>		
4. a)	Igéből vagy melléknévből képezhetünk hely(iség)et jelentő főnevet -ejo képzővel.	5
b)	Melléknévből képezhetünk változást (valamilyenné válást) jelentő igét az -ígi képzővel.	4
<p>A „(1) Milyen szófajból (2) milyen jelentésű (3) szófajt képezhetünk (4) milyen képzővel?” túl sokat kér-dez ahhoz, hogy hiánytalan választ kapjunk. Alig van olyan felelet, amelyben a képzett szó jelentése is szerepel. Az ilyen kérdéseknek is megvan a szerepe: itt arra jó, hogy kitűnjenek a legjobb megfigyelők.</p>		
5. a)	Főnévi igenév	2
b)	Személyes névmás	2
c)	Jelen (idő), múlt (idő), jövő (idő), (feltételes) mód	4
<p>A <i>főnévi igenév</i> helyett ilyen válaszok is vannak: <i>-i végződés, mondatalkotási szótár (?), az ige szótári alakja, ige vagy állítmány, igék, a szavak alapalakja, szótövi igék</i>. A <i>személyes névmást</i> helyettesítő nevek: <i>személyragok, időhatározók, névelők, személyek, alanyok, ragok, igenevek</i>. Ezekre a szakkife-jezésekre is elsősorban az idegen nyelvi órákon van/lenne szükség.</p>		
6.	Személyes névmás(ok)ból képeztük a birtokos névmás(oka)t.	1 + 2 = 3
<p>A <i>birtokos névmást</i> sokan nem ismerik, bár tudják, hogy a birtoklással van kapcsolatban az, aminek nem tudják a nevét. Igen változatos neveket illetik: <i>birtokjel, birtokképző, birtokos személyrag/személy-jel, birtokos határozó, tulajdon névmás, én birtokom, te birtokod</i> stb. Az persze már a jelentését sem érti, aki <i>névelőnek</i> nevezi. Egyébként újabban egyes magyar nyelvtanok a személyes névmások között tartják számon az <i>enyém, tied</i> stb. alakokat. Az idegen nyelvi órákon azonban meg kellene ismerkedni a birtokos névmásokkal név szerint is, hogy ne kelljen névadáson törniük a fejüket a tanulóknak.</p>		

A II. teszt megoldásai		Pontszámai
7.	Birtokos (jelzős szerkezetek)	2
Itt a nagy többség helyesen válaszolt. Akadtak azonban furcsa elnevezések vagy névpótlók: <i>valaki valamit birtokol, birtokló, birtokos névmás, birtokos határozó, alanyos szerkezetek, birtok kifejező állítmányok, birtokviszonyi szerkezet, tulajdonos szerkezet.</i>		
		Összesen: 33

A tesztek eredményei százalékokban kifejezve

A teszteredmények felfelé kerekített százalékokban történi kifejezése az összehasonlíthatóság kedvéért történik. Ily módon összevethetővé válik az I. teszt első (I. 1–8.) és második része (I. 9–16.), illetve az első és a második teszt (II.). Összehasonlíthatók a kísérleti alanyok egymással koronként és egyénileg. Hogy a tesztek eredményeiből levonható tanulságokat az emberi kor szélesebb skálájára is kiterjeszthessük, az I. teszt kipróbálásában részt vevő különböző korú önkéntesek eredményeit is figyelembe vesszük.

Az I. teszt 1–8. pontjára kapott pontok és százalékok tényleges teljesítményt fejeznek ki, hiszen ott félmegoldásokért nem járt pont. Amikor az I. teszt 9–16. pontját értékeltük, és részteljesítményekre is adtunk pontokat, kiderült, hogy akkor is el lehetett érni 59%-ot (8b), ha az alany egyetlen feladatot sem tudott hibátlanul megoldani (2. táblázat). Hogy az I. teszt két részének eredményeit érdemlegesen is össze tudjuk hasonlítani, egy újabb oszlopban csak a teljesen hibátlan megoldásokból is számítottunk százalékokat az I. 9–16. fejléc jobb oldali oszlopában (félkövérrel szedve). Így derült ki például a 4. osztályosok képességeinek tényleges értéke.

A százalékok utáni felső indexek (valamennyi a jobb oldali oszlopban feltüntetve) arra utalnak, hogy a kísérleti alany a hat megosztó feladtból melyiket vagy melyeket oldotta meg hibátlanul. Ezek a megoldások a következők:

¹*purajn domojn*

²*Mi trinkis bonan vinon. / Bonan vinon mi trinkis.*

³*niajn librojn*

⁴*La hundo estas la bona amiko de la homo. / La bona amiko de la homo estas la hundo.*

⁵*La bona vino malboniĝis. / Malboniĝis la bona vino.*

⁶*La malbonaj homoj ne boniĝos. / Ne boniĝos la malbonaj homoj.*

Az I. teszt kipróbálásában részt vevő önkéntesek százalékokban kifejezett eredményei

(Velük nem oldattuk meg a II. tesztet.)

	ALANYOK	I. 1–8.	I. 9–16.	
1.	Ötvenes orvos	100%	88%	56% ¹²³⁵
2.	Ötvenes informatikus	100%	94%	94% ¹²³⁴⁵⁶
3.	Most végzett mérnök	96%	97%	94% ²³⁴⁵⁶
4.	Nyelvtanár	100%	84%	63% ¹²³⁴⁵

	ALANYOK	I. 1–8.	I. 9–16.	
5.	Nyelvtanár	100%	81%	41% ¹⁴⁵
6.	Nyelvtanár	96%	78%	53% ⁴
7.	Bölcészszakos	96%	31%	9%
8.	Műszaki egyetemista	100%	88%	88% ¹²³⁴⁶
9.	Bölcészhallgató	100%	91%	72% ¹⁴⁵⁶
10.	Bölcészhallgató	96%	88%	59% ¹²⁴⁵
11.	Bölcészhallgató	100%	69%	56% ¹²³
12.	Bölcészhallgató	88%	66%	19%
13.	11. osztályos tanuló	100%	69%	31% ⁴
14.	10. osztályos tanuló	96%	25%*	6% ¹
15.	6. osztályos tanuló	92%	44%*	0

* Megjegyzés: A második részt már nem vették komolyan.

1. táblázat. A próbateszt eredményei

Az önkéntes tanulók százalékokban kifejezett eredményei

Az Eszterházy Károly Főiskola Kutatásetikai Bizottsága előírásainak megfelelően a kutatásban részt vevő önkéntes tanulók anonimitásának a biztosítása érdekében a tesztek kitöltő diákokat az évfolyam számával és az ábécé egy-egy betűjével azonosítottuk. A tanulókat a cikk elején megnevezett két tanárnő verbuválta, és ők teremtették meg a tesztek szabályos kitöltésének a feltételeit.

	I. 1–8.	I. 9–16.	
4a	42%	31%	0
4b	83%	25%	0
4c	75%	25%	0
4d	88%	25%	0
4e	79%	25%	0
4f	88%	28%	0
4g	83%	63%	9%
4h	79%	41%	0
4i	83%	38%	0
4j	88%	34%	0
4k	71%	22%	0
4l	71%	9%	6%
4m	75%	22%	9%
4n	88%	41%	9%
4o	83%	31%	9%
4p	92%	22%	9%
5a	92%	19%	0

	I. 1–8.	I. 9–16.	
5b	92%	63%	6%
6a	96%	41% ¹²	22%
6b	96%	28%	0
7a	92%	72% ³⁴	44%
7b	100%	94% ¹²³⁴⁵⁶	94%

	I. 1–8.	I. 9–16.		II.
8a	67%	38%	9%	55%
8b	92%	59%	0	48%
8c	96%	66%	19%	82%
8d	96%	53%	31% ⁴	82%
8e	96%	75%	44% ³⁶	91%
8f	96%	63%	53% ²³	85%
8g	75%	25%	0	33%
8h	88%	66%	9%	58%
8i	100%	88%	53% ¹⁵⁶	85%
8j	96%	66%	16%	64%
8k	83%	50%	9%	76%
8l	88%	66%	6%	82%
8m	88%	47%	25% ⁵	73%
8n	100%	84%	63% ¹²³⁴⁵	94%
8o	88%	72%	28% ⁵	67%
8p	79%	31%	0	55%
8q	100%	97%	94% ¹²³⁴⁵⁶	91%
8r	96%	91%	81% ¹²³⁵⁶	70%

2. táblázat. Az általános iskolai tanulók eredményei

	I. 1–8.	I. 9–16.		II.
9a	96%	56%	31% ⁶	52%
9b	100%	91%	81% ¹²³⁵⁶	82%
9c	100%	47%	34% ¹²	73%
9d	96%	78%	44% ⁴⁵	64%
9e	100%	66%	19% ¹	70%
9f	92%	47%	9%	52%
9g	96%	59%	25% ²	55%
10a	100%	91%	66% ¹³⁵⁶	91%
10b	88%	47%	19%	64%
10c	92%	84%	44% ⁴⁵	91%
10d	63%	69%	22% ⁴	76%
10e	96%	78%	38% ⁴	70%
10f	75%	50%	9%	73%

	I. 1–8.	I. 9–16.		II.
10g	96%	72%	78% ³⁴	48%
10h	100%	91%	78% ¹³⁴⁶	88%
10i	92%	69%	9%	79%
11a	96%	81%	22% ⁴	67%
11b	79%	72%	25%	76%
11c	79%	22%	0	45%
12a	100%	56%	25% ¹²	48%
12b	88%	22%	13%	39%
12c	96%	28%	6%	67%
12d	96%	84%	31% ⁴	70%
12e	96%	69%	19%	55%

3. táblázat. A gimnáziumi tanulók eredményei

A tesztek adataiból levonható következtetések

1. Az I. teszt táblázatainak az első oszlopában (1–8. feladat) látható százalékok három kivételtől (4a: 42%, 8a: 67%, 10d: 65%) eltekintve *70% felett vannak* az alanyok korától és iskolázottságától függetlenül. Miért? Mert nem volt nehéz az I. teszt első 8 feladata. Miért nem volt nehéz? Mert csak egy vagy két előre megvilágított formára és/vagy jelentésre kellett koncentrálni, és belőle „szabályokat” levonni. Az anyanyelvi példák egyértelművé tették az idegen nyelvi egységeket mind formailag, mind jelentésükben.

A 8. pontban kiderült, hogy mennyire zavaró tud lenni az anyanyelv (lásd fentebb), ha semmit sem vagy keveset teszünk ellene. A 2. pont egyeztető példái (*bonan homon*, *bonaj homoj*, *bonajn homojn*) keveseknél hagytak lenyomatot a rövid távú memóriában. A problematikus jelenségeket különös gonddal kell előkészíteni. Például így – és még további példákkal kísérve, időről időre megerősítve a jelzők egyeztetésének fontosságát:

tiszta	ház
pura	domo

tiszta	ház t
pura n	domo n

tiszta	ház ak
pura j	domo j

tiszta	ház ak at
pura j n	domo j n

A melléknév végződéseit (a tárgy ragját és a többes szám jelét) különböző színekkel ki is lehet emelni.

2. A százalékok 3. oszlopában, ahol csak a hiba nélküli teljesítményeket értékeltük, nagyok a különbségek a legjobb és a leggyengébbek között. Drasztikus a változás a 4. osztályos tanulók esetében a harmadik oszlopban. Kiderült, hogy az ő szellemi fejlettségi szintjük még kevés ahhoz, hogy komplex példákból szabályokat tudjanak elvonni, és azokat alkalmazták is. A legtehetségesebbek a 7. osztály tájékára (lásd 7a, 7b) szerzik meg e feladatokhoz a szükséges képességeket, de 8.-ban (8b, 8g, 8p), és még később (11c) is vannak teljesen lemaradottak.

3. A nyelvtan iránti érzékenységet és főként az induktív tanulási képességet vizsgáló tesztpontok (I. 9–16.) egyértelműen bizonyítják, hogy rendkívül nagyok az egyéni különbségek még az azonos korúak és az azonos feltételek közepette tanulók között is,

aminek az okai között egymástól elválaszthatatlanul szerepelhetnek a képesség és az attitűd összetevői. A Krashen (1981) által az Affective Filter hipotézis cím alatt említett attitűdök, a szorongás, a motiváció, az önbizalom, hogy csak a legfontosabbakat említjük, az ő véleményével ellentétben bizonyára szoros kapcsolatban állnak a tudatos nyelvi tevékenységgel is. Az I. tesztben a szabályok induktív kikövetkeztetése, különösen az összetettebb feladatok esetében egyáltalán nem volt független a kísérleti alanyok általános és pillanatnyi testi-lelki állapotától. Ezért a közepes vagy a gyengébb eredmények nem okvetlenül az általános intelligencia hiányát jelzik, de a pozitív eredmények egyértelmű bizonyítékai az alanyok kiváló értelmi képességeinek. Ha a hasonló teszteket a beiskolázást segítő alkalmassági teszteként is használnánk, akkor a szerényebb teljesítményeket fenntartásokkal kellene kezelnünk, de a kiemelkedő eredményeket és az igen gyengéket megbízhatóaknak tekinthetnénk. Mivel a kompetencia nem azonos az intelligenciával, természetesen a legsikeresebb teszt sem biztosítéka a makulátlan jövőnek.

Szerintünk a teszt szerinti legjobbakra, különösen a még csak 7. és 8. osztályosokra mérget lehet venni. Vajon mit írnak róluk tanáraik? A legjobbaknak érdemes elárulni a nevét is:

7b¹²³⁴⁵⁶ (Kóró Lilla): A 7. b osztály kitűnő tanulója. Lelkes, az iskolai programok aktív résztvevője. Nagyon tájékozott, érdeklődő, széles látókörű minden tudományág iránt. Nemcsak szellemi tevékenységeiben kiváló, hanem nagyon jó kezűgyességgel is rendelkezik, kiválóan rajzol.

8q¹²³⁴⁵⁶ (Fábián Ákos): Ákos igen éles eszű, gyors felfogású fiú. Szóbeli és írásbeli kifejezőképessége magas szintű. Nyílt, barátságos természetű, jó a humora, segítőkész, ezért a társai szeretik. Kedvenc tantárgyai az angol, a matematika, a magyar irodalom és a történelem, tehát a humán és a reál tárgyak egyaránt érdeklik.

8r¹²³⁵⁶ (Aszódi Gergő): Elsősorban humán érdeklődésű tanuló. A történelem, a magyar és az idegen nyelv tanulásában ér el kiemelkedő eredményt. De a természettudomány és a technika világa sem idegen tőle. Rendkívül jó kommunikációs képességekkel rendelkezik. Évekkel ezelőtt gyakran szerepelt gyerekszínészként a Gárdonyi Géza Színház előadásaiban. Memóriája kiváló. Remek énekhangja van.

8n¹²³⁴⁵ (Besenyey Dániel): Problémamegoldására elsősorban a racionális, absztrakt gondolkodás jellemző. Matematikából kiemelkedő eredményeket ért el. Ugyanakkor az idegen nyelvek tanulásában is rendkívül eredményes. Németből sikeres középfokú nyelvvizgát tett ebben a félévben. Az angol nyelvet saját magától, önszorgalomból kezdte el tanulni. Jól felismeri a különböző területek közötti összefüggéseket, kapcsolatokat. Induktív gondolkodása lehetővé teszi, hogy a megszerzett ismereteket a hétköznapi szituációkban felismerje és alkalmazza.

8i¹⁵⁶ (Susán Hanna Krisztina): Személyiségében különleges módon keveredik a racionális és a humán gondolkodás. Kiemelkedő eredményeket ért el matematikából, emellett középfokú nyelvvizsgálója van angol nyelvből, és önszorgalomból németül is tanul. Rengeteget olvas, tájékozott. Vizuális kifejezőképessége rendkívül fejlett. Kreatív, igényes, önálló elképzelései vannak.

9b¹²³⁵⁶ (Cséke Brigitta): Különösen kreatív, új, egyéni képzettársításai vannak. Ezek főleg egyéni hangú, erős érzelmeket felvonultató verseiben jelennek meg. Szorgalma kimagasló, erős megfelelési vágy fűti, mégis, bevallása szerint vonzódik az

extrém, deviáns magatartási sémákhoz is. Tudásvágya nagy, s erősen motiválja, ha önállóan old meg egy problémát.

10a¹³⁵⁶ (Lakatos Boglárka): A tanulásban nagyon motivált, saját célkitűzései vannak, és ezek eléréseért sokat dolgozik. A csoportban hallgatnak a véleményére, vezéregyéniség. Gondolkodása logikus és gyors. Kritikai érzéke fejlett. A problémáktól nem riad meg, hanem elkezd szisztematikusan dolgozni a megoldásukon. A csoportban leghamarabb lett angolból középfokú nyelvvizsgája.

10h¹³⁴⁶ (Kocsis Ivett): Nyugodt, kiegyensúlyozott, csendes egyéniség. Viszont mindenről határozott és jól megalapozott véleménye van. A tanulás után fennmaradó idejének nagy részét az olvasás tölti ki. Alapos, precíz, ha nem ért valamit, azonnal kérdez. Jelenleg nagyon érdekli a skandináv és az orosz kultúra. A középfokú nyelvvizsgát könnyedén csinálta meg.

Ezeknél a tanulóknál az *aptitude* (képesség, kognitív tulajdonságok) és az *attitude* (személyiségjegyek, affektív tulajdonságok) összhangja figyelhető meg. Kiválóan funkcionál náluk mind a bal, mind a jobb agyfélteke.

Meggyőződésünk, hogy az I. teszt. 9–16. pontja és a matematika által igényelt szellemi képességek – legyen bármi is a nevük – szoros kapcsolatban vannak egymással, ezért a tanulók előző két év végi matematikaosztályzatát is elkértük az iskolától. Elképzelésünk igazolódott – a sikeres szereplőknél egyértelműen. Mivel az egyjegyes eltéréseknek különböző egyszerű okai is lehetnek, a táblázatokban a matematikában és a tesztekben elért eredmények összehasonlítása nem szerepel. Volt azonban olyan sikeres teszt, amelynek szerzőjét matematikából az előző két évben közepesre, majd jelesre értékelték. Bekértük az osztályfőnök jellemzését, és kiderült, hogy a közepes osztályzatra a szülők válása adott magyarázatot.

4. Az I. teszt második része szándékosan állította az alanyokat olyan nehézségek elé, amelyekkel naponta szembekerülhetnek a nyelvi órákon, s amelyekkel nem tudnak megbirkózni kellő tudatosítás nélkül. A komplexebb szerkezeteket és anyanyelvi megfelelőiket alkotóelemeikre kell szednünk, és minden részletével meg kell ismerkednünk ahhoz, hogy az egész érthetővé váljék. Amit értek, azt könnyebben bevésem, jobban beágyazódik emlékezetembe, és bizonyára elő is jön, amikor jönnie kell; amit értek, az megnyugtat, örömem is telhet benne.

5. Az anyanyelvi szerkezetekre és jelentésükre támaszkodva tételes grammatikai ismereteket közvetítő metanyelv nélkül is tudatosíthatók az idegen nyelvi struktúrák olyan mértékben, amely elégséges ahhoz, hogy képes legyen a tanuló az idegen nyelvet az anyanyelvi egységeknek megfeleltethető elemekre bontani. Vegyünk egy egyszerű példát, amely az I. teszt 11. pontjában már sokat könnyített volna a feladatok megoldása közben:

(az én) / (a) / (egy)	háza m	
∅	mia	domo

(az én) / (a) / (egy)	háza m at	
∅	mia n	domon

(az én) / (a)	háza i m	
∅	mia j	domoj

(az én) / (a)	háza i m at	
∅	mia j n	domojn

Hogy a toldalékok sorrendje is áttekinthető legyen, azonos színekkel jelölhetjük az azonos szerepet betöltő végződéseket. Ha már magyarul ismerik a tanulók az adott grammatikai jelenséget, rákérdezhetünk a magyar nevére: birtokos személyjel, birtokos névmás, a többes szám jele, a tárgy ragja. Ha igényesek vagyunk, írásban is rögzíthetjük a terminus technicusokat, és nyilakkal a példákra mutathatunk. Nem kell ezekkel a nevekkal ezután foglalkozni. A megértetés után a célnyelv dominálhat az órán. Ilyen táblázatokat ki is lehet függeszteni az osztály falára.

A folytatás már egyszerűbb lehet:

(a te) / (a/z) / (egy) ...-**d** = **via** (vian / viaj / viajn)

(a mi) (a/z) / (egy) ...-**nk** = **nia** (nian / niaj / niajn) stb.

A táblázatokat, a példákat nem egyszerre kell bemutatni! A fokozatosság elvét tiszteletben kell tartani.

A 9. pontban csak sebtében felvázolt, nem kellően részletezett, bár minden lényeges információt tartalmazó igeragozást is egyértelművé lehet tenni, ha megfeleltetjük egymásnak a két nyelv igealakjait. Legyen világos, hogy az eszperantóban nincsenek személyragok, ezért mindig ki kell tennünk a személyes névmásokat. Az igeidőket, a feltételes módot a főnévi igenév *-i* végződését felváltó *-as*, *-is*, *-os*, *-us* fejezi ki minden személyben. Mindennek a tudnivalónak a szem által felfoghatónak kell lennie meta-nyelv nélkül is, bár néhány tucat grammatikai terminus technicus több évre elosztva nem válik senkinek sem a kárára (vö. Budai 2013: 55).

6. A tanulóknak a tanári segítséggel elsajátított, az anyanyelvet és az idegen nyelvet szegmentáló és a szegmentumokat egybevető képessége érthetőbbé teszi a hallott vagy az olvasott inputot, és nagymértékben javítja az output minőségét. Elfogadjuk ugyan Krashennek azt a hipotézisét (1981), hogy az idegennyelv-elsajátításhoz elsősorban elegendő mennyiségű, kellő attitűddel fogadott, érthető (*comprehensible*) inputra van szükség. Ugyanakkor tudnunk kell azt is, hogy iskolai körülmények között nem biztosítható olyan mennyiségű, kellően kontextualizált és/vagy szituált input, amely elegendő lenne a megértéshez szükséges analógiához és indukcióhoz, ezért tervezett tudatosítással kell elősegíteni az input érthetővé vagy érthetőbbé tételét. Az anyanyelvre támaszkodó tudatosítás csak kismértékben von el időt a tanítási óra egy nyelvűségétől, de nagymértékben hozzájárul a kommunikatív kompetenciának mint végcélnek a fejlettségéhez. Azt már csak feltételezhetjük, mert mérni és bizonyítani nem tudjuk, mennyi a pozitívuma annak, ha a tanuló az idegen nyelvvel párosítva anyanyelve mechanizmusába is jobban beelát.

7. Amint a II. tesztnek néhány, a középiskolások által kifundált furcsasága bizonyítja, az idegen nyelvi órákon nem hasznosíthatjuk közvetlenül az anyanyelvi órákon elsajátított, majd félig elfelejtett és összekutyult nyelvtani anyagot. Annál jóval kevesebbre van szükségünk: az általános iskolában tanultakra, amit ki kell egészítenünk az adott idegen nyelvnek az anyanyelvtől eltérő jelenségeit megnevező terminológiával. Nem kell magyar nyelvű szabályokba burkolni az idegen nyelvi ismereteket, de a nyelvoktatás egy bizonyos fokán az igényesebb nyelvtudás érdekében a fontosabb nyelvi jelenségeket meg kell tudni nevezni: ha van magyar nevük, akkor magyarul, ha nincs, akkor az idegen nyelven.

Az I. és a II. teszt eredményei között nem tudunk egyértelmű ok-okozati viszonyt megállapítani. A most végzett mérnök például kiváló teljesítménye (96% + 94%²³⁴⁵⁶) ellenére – bevallása szerint – nem lett volna képes a II. teszt megoldására. Annyit megállapíthatunk, hogy a II. teszt eredménye egy tanuló kivételével (10d) valamivel gyengébb, mint az I. 1–8. oszlopban közölnél, két kivétellel viszont (8q, 6r) jobb, sőt sok esetben feltűnően sikeresebb az I. 9–16. jobb oldali oszlopának százalékainál. Eltekinthetünk ugyan a tanár által tanított metanyelvtől, de az, aki a legalapvetőbb szakkifejezésekkel bizonyos szabályokat önállóan is meg tud fogalmazni, könnyebben meg tud birkózni igényesebb nyelvi feladatokkal is.

8. Mit kell tudatosítani a megértetés érdekében? A névszók és az igék alakjait, kapcsolódási módjaikat, elrendezettségüket, szintaktikai, szemantikai és pragmatikai funkciójukat, megfelelően ütemezve. Ami a szóalakokat illeti, nagy változatosságot mutatnak a hazánkban tanított főbb idegen nyelveket, az angolt, a németet, a latint, a franciát, az olaszt, a spanyolt és az oroszot illetően. A szóalakokban a legszegényebb az angol, ezért nem csoda, hogy mellőzhetőnek tekinti a nyelvtant az, aki a grammatikát a névszói és az igei paradigmákkal azonosítja. Az angol determinánsok, igék és igenevek helyes használata viszont elegendő nehézséggel áldja meg mind a tanárt, mind a tanulókat. A latin, a német, az orosz már bővelkedik szóalakokban. A neolatin francia, olasz és spanyol névszók (kivéve a névmásokat) viszonylag kevés nehézséget jelentenek, de az igék már eléggé megterhelik a memóriát.

Mindezt hogyan kell tudatosítani? Az anyanyelvi és az idegen nyelvi szóalakokat nem elsősorban a paradigmatis, hanem a szintagmatikus tengely mentén, struktúrák és kollokációk formájában kell egybevetni. Az idegen nyelvi névszók és igéknek a magyar jelentésükkel kiegészített ragozási paradigmáira mint a nyelvi tények tárházára szükség van, és az sem árt, ha mindezt memorizálni is képes a tanuló. Tudatosítani azonban elsősorban azt kell, hogy analógiás és asszociációs alapon hogyan tudom kiszedni a paradigmasorokból a szintagmatikus tengely által igényelt alakokat.

9. Ha gazdálkodni akarunk a nyelvtanulásra fordítható idővel és energiával, azt is meg kell figyeltetnünk, hogy a paradigmák mely alakjai fordulnak elő gyakran, ritkán vagy alig. Az idegen nyelvekben bőven vannak olyan gazdag alakrendszerrel bíró főnevek és igék, amelyek csak néhány alakjukban fordulnak elő gyakrabban. Az igék használata például állító mondatokban az 1. és a 3. személyre, kérdésekben pedig a 2. és a 3. személyre szorítkozhat. Az angolban például Present Perfect Continuous igeideje több száz igealak lehet, de egy tucatnál nem több azoknak az igealakoknak a száma, amelyek ténylegesen gyakran előfordulnak ebben az igeidőben. Egyes neolatin nyelvekben az igeidők egy része inkább csak írott szövegekben található meg. A tudatosításnak a nyelvi formákkal való takarékosagra is ki kell terjednie. Ehhez persze már kevesebb köze van az anyanyelvnek.

10. Még valamit a pedagógiai optimizmusról, amelynek a nyelvtanárokból is sugározni kell: vajon melyik állítás esetében sugárzik nagyobb intenzitással? (1) Az emberek hasonló adottságokkal születnek mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv elsajátítását illetően, és az egyének közötti nagy különbségek inkább a tanulási körülmények, a módszerek, a kulturális környezet és még sok minden más következményei – lásd fentebb Bárdos (2002: 53) vélekedését. (2) Egyesek mérhető, egymástól nagyon eltérő,

a racionális nyelv tanulással is szoros kapcsolatban levő kiemelkedő adottságokkal rendelkeznek (lásd a félkövérrel szedett oszlopokat), és az egyének között csak később történik bizonyos fokú kiegyenlítődés, ha a nyelvoktatást szisztematikusan a tanuló által legalaposabb tudásra, az anyanyelvre építjük (lásd az I. 1–8. oszlop adatait).

Sok mindent elárulna annak a mintegy 50 000 egyetemet vagy főiskolát végzett fiatalnak a tesztelése, aki a nyelvvizsga hiánya miatt nem veheti át a végzettséget igazoló diplomát. Valószínű, hogy közülük sokan rendelkeznek megfelelő fonetikai kódolóképeséssel, jó memóriával, nyitott személyiségek, de motiváltságukkal baj lehet, és a tudatosságot is igénylő nyelvvizsgafeladatokra nem állnak készen, ami nem mindig az ő hibájuk. A kor dívatja a nyelvi igénytelenség, amely a vizsgák alkalmával áll bosszút a beletörődőkön. A hibákat ugyanis az a vizsgáztató sem tűri el, aki a kommunikatív jelző mögé bújva negligálja a nyelvi tudatosság fejlesztését, amihez az anyanyelvi tudatosság nyújtana a legmegfelelőbb alapot.

IRODALOM

- Bain, A. (1912): *Neveléstudomány* II. Ford.: Szemere S. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Budai László (2013): Merjünk támaszkodni anyanyelvünkre! *Modern Nyelvoktatás* 19/4, 47–56.
- Carroll, J. B. – Sapon, S. M. (1959): *Modern language aptitude test*. New York: Psychological Corporation.
- Krashen, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Németh János (szerk., 1975): *Latin nyelvtan a gimnázium számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Westcott, B. F. – Hort, F. J. A. (1881): *The New Testament in the Original Greek*. New York: Harper & Brothers.

VÁSZOLYI ERIK

100 érdekes angol szó (5. rész)

Terts István jegyzeteivel

Lócipő és a többiek

Meg kell vallanom, hogy a *lócipőt* nem én ötlöttem ki, hanem egy hároméves lurkó ép magyar nyelvérzéke szülte. Történt pedig, hogy egy szép nap eső után kísértünk még aprócska fiammal a ligetbe, ahol lovasok járhattak előttünk: a nedves homokon jól kirajzolódtak a patkónyomok. A gyerek már látott ilyet, mert rájuk bök, és vidáman felkiált: *Nézd csak, apa, lócipők!*

Az atyában nyomban felébred a nyelvész. A *lócipő* nem lehet a *hócipő* analógiája, hiszen Ausztráliában vagyunk, és a gyerek nem ismerheti az utóbbi szót. Azt se tudja még, hogy a lovat odahaza *patkolják*. Ellenben kétnyelvű lévén azt fordítja át magyarra, hogy *horseshoe*. Sejtelme sincs, hogy milyen pazar a beköpése, vagy hogy milyen remek szóra tapintott rá. Mert a *horseshoe* több szempontból is felettebb érdekes szó.

Kezdjük azzal, hogy a *horse* is, meg a *shoe* is valódi ősrégi kincsek az angol szavak tömegében: mindkettő bőven meghaladja az 1500 évet, és még az első angol, szász meg jütlandi bandák vitték magukkal eredeti hazájukból az újba, a közös Albionba. Mert lehet, hogy az ember leghűbb barátja a kutya, de a ló alkalmasint nagyobb szerepet játszott a történelemben, s ezt már a régi germánok is felismerték. Mindenesetre a *horse* rokona a mai német *Ross* szónak. A mai angolban lehet főnév is, ige is tucatnyi különféle jelentéssel, aztán megtaláljuk egy sor szóösszetételben és szólásmondásban is. A *horseman*, *horsewoman* vagy *horserace* nem szorul magyarázatra. A *horse opera* (amerikai lelemény csakúgy, mint a *soap-opera*) már inkább: vadnyugati *piff-puff film*, *cowboyfilm*. A *horse-radish*, ha csípős is, jó eledel, a *horse chestnut* nem, mert ez utóbbi *vadgesztenye*. A *horse-power* közismerten *lóerő*, a *horsetail* persze *lófarok* (beleértve a török pasák felségjelvényét is), de hölgyeim, vigyázat: ha egy magyar lány haja lófarokba van kötve, az *pony-tail*. Az angol *Horse Guards* alaposan megválogatott daliái nem lovakra vigyáznak, hanem Őfelségére: ez a királyi testőrség. *Horse-trading* egy vásárban lókupeczek dolga, az amerikai szenátusban politikusoké, és körmönfont, kemény *alkudozást*, *egyezkedést* jelent (az amerikai angollal kezd terjedni másutt is). Egy *dark horse* nem feltétlenül fekete ló vagy sötét alak, hanem a pályán egy olyan új, korábbi versenyeken nem indult ló, amelyiknek a képességeit nem ismerik, s aztán ugyanezt emberre is lehet vonatkoztatni (*ismeretlen tényező*). A *horseshit* az amerikai angolban az, ami másutt a *bullshit* (vagy ha finomak vagyunk, *bulldust*). A *horse-tram* vagy *horse-car* dédapáink *lóvasútja* volt; *horse-and-buggy times* vagy *days* vagy *age* lehet nosztalgikus sóhaj vagy lenéző modernkedés, de mindenképpen a régi szép

időkre vonatkozik, amikor lovat fogtunk a homokfutó elé, és azt hajtottuk. *Horse-play* vagy *horsing about (around) eldurvult játék* vagy *durva tréfálkozás, horsewhip* pedig lovaglóstör.

Aztán egész sor idiómában szerepel a *horse*, tessék csak figyelni, egyik jobb, mint a másik. *Backing the wrong horse* annyi, mint *esélytelen, vesztesre álló felet támogatni*. *Eating like a horse* nem feltétlenül jelent zabálást, noha jelenthet, de gyakrabban annyi, hogy *farkasétvágya van, farkasétvággal eszik*. *Just hold your horses* komoly figyelmeztetés: *hátrább az agarakkal, álljon meg a menet*, nem oda Buda! *To get something straight from the horse's mouth*: első kézből kaptam a tájékoztatást, vitán felüli, hiteles forrásból származik az információ. *Egy horse of a different (of another) colour* annyi, mint *merőben más a helyzet, egészen másról van szó, nem itt van a kutyá eltemetve*. *Looking a gift-horse in the mouth* szabályos megfelelője annak, hogy *ajándék lónak ne nézd a fogát*. Ha valakinek túlzottan nagy a mellénye, arra mondják, hogy *he got on his high horse*, majd esetleg azt tanácsolják az illetőnek, hogy *get off the high horse*. Aztán *it's a good horse that never stumbles* olyasmi, hogy *a lónak négy lába van, mégis megbotlik*. *White horses* egyáltalán nem lovakra vonatkozik, hanem tarajos, fehér tajtékos habokra, hullámokra (és egy közkedvelt skót whiskynek is ez a neve). Aztán bőven előfordul a különféle szaknyelvekben, iparágakban, tudományszakokban, még a tengerhajózásban is (például a *horse marine* kb. annyi, mint *lovas tengerész* – csúfondáros, de nem vitéz nagybányai Horthy Miklósról van szó). Ám közben *ló* miatt egészen megfélekedtünk a *cipőről*, pedig az is fontos. Mi több, olyan fontos, hogy külön kell róla szólnunk a maga helyén, hátrább a sorban. Addig patkolatlan marad ez a ló. Hogy ne mondjam – *cipőtlen*.

Many, much meg mások

Magyarul ami sok, az sok. Lehet persze nagyon sok, lehet rengeteg, de az is csak sok. Nem úgy az angolban, ahol *sok* lehet *much*, lehet *many* és lehet sok minden más. Szegény magyarnak elég azt megérteni, hogy *much* után egyes szám járja (*much work, much the same, much loved mother, much pleased father, much of a muchness*), meg hogy ami a *much* után következik, azt úgymond „nem lehet megszámlálni”, mert amit meg lehet, az *many* lesz (ezt rendszerint így tanítják nálunk, noha a megszámlálhatóság fogalma olykor kissé ködös), tehát *many places, many people, many times* lesz, vagyis *many* után többes szám következik.

Eddig még istenes, de aztán jönnek az olyan kifejezések, hogy *a great many people, a great many times*, és ilyenkor a magyart kezdi zavarni a határozatlan névelő (ami a magyarnak *egy!*) plusz a többessel járó *many*, pedig az angolban ez bizony előfordul. Tetézi mindezt az olyasmi, hogy *many a man, many a time*, tehát megint a határozatlan névelő, de most a fránya *many* után és nem előtt, márpedig ez se ritka az angolban: *many a day, many a person, many a good tune (good song) can be played on an old fiddle* (amit nem szó szerint fordítanék, mert olyasmit jelent, hogy *öreg ember nem vénember*). És mintha mindez nem lenne elég, szegény magyarnak szembe kell néznie azzal is, amit rendszerint meg se tanítanak neki az iskolában vagy nyelvtanfolyamon: hogy a *much* vagy *many* helyett a mai angol valami mást mond és ír (noha ennek csínját-bínját az angolok maguk se nagyon öntik szabályokba). Nyelvtanilag tökéletesen helyes például az, hogy *she has much money* vagy *much time*, de miért, miért nem,

a mai angolban ezt soha nem írják vagy mondják, hanem helyette az járja, hogy *a lot of, lots of, plenty of, a great deal of, a good deal of, a number of* vagy egyebek. Az előbbi *she has much money (time)* rögtön elárulja, hogy külföldi vagyok, mert egy angol ugyan megérti, hogy mit akarok, de ő azt mondaná, hogy *she has plenty of time, she has a lot of money*; aztán *they have a great many friends; he has given me a lot of (plenty of) headache; she's got a lot of (plenty of, a great deal of) work to do; you had a lot (plenty) to eat for breakfast; my sister does read a lot of (lots of, plenty of) books; you guys have plenty of (a great deal of, a good deal of) time* stb. Gershwin kolduskirálya azt dalolja a *Porgy and Bess* című operában, hogy *I got plenty o'nuttin'*, amit költőien és szellemesen úgy fordítottak magyarra, hogy *A pénzből nem jutott elég*, noha az eredetiben egy ragyogó szójáték szerepel, amelyben nem pénzről van szó, de így is értelmezhető (mindenesetre nem *much* vagy *many*, hanem *plenty of nothing*: a semmiből kijutott bőven). Olykor szabad a választás, mert mondhatjuk, hogy *this is much better*, avagy azt, hogy *this is a lot better*. Ezzel szemben mindig *many thanks* vagy *thank you very much* (vagy ha nagyon hálás vagyok, *thank you very, very much*).

Inkább a szlengben vagy mindenesetre „alacsonyabb köznyelvi szinten”, iskolás gyerekek, egyetemisták, futballdrukkerek beszédében hallható még olyasmi is *much* vagy *many* helyett, hogy *a hoast of, loads of, stacks of, piles of, heaps of (money, sőt time)*. Itt eléggé nyilvánvaló az analógia hatása, hiszen ha megnézzük a *lot* eredeti jelentését ('parcella, telek, hely' > 'osztályrész'), amiből később fejlődött ki az, hogy 'sok, sokkal, sokkalta', akkor ugyanez megeshet azzal a szóval, hogy *heap* vagy *stack* ('kupac, rakás, halom' > 'sok, csomó') vagy *host* ('sereg'). További érdekes fejlemény, hogy vadnyugati, texasi meg ausztráliai csordások (akiket az amerikaiak úgy hívnak, *cowboy*, Ausztráliában pedig *stockman, herdsman* vagy *jackaroo* a nevük) mondják a nagyobb gulyára, csordára, hogy *a mob of cattle* vagy *big mob of cattle*, aztán ebből lesz *a mobs of time, a mob of dollars, a big mob of trouble*, ami azonban városlakó ausztrálnak vagy amerikainak nemigen fér a fejébe, nem tetszik neki, elutasítja.

Lehet, hogy mindez egy kissé *sok* egy angolul tanuló magyarnak, de *sokan* azt mondják, hogy érdemes fontolóra venni, hogy aztán *sokkal* ügyesebben, jobban használjuk az ángliusok nyelvét.

Science és scientific

A Magyar Tudományos Akadémia neve angolul *Hungarian Academy of Sciences; the world of science* magyarul *a tudomány világa; mathematical sciences* kb. *matematikai tudományok* vagy *tudományszakok; social science* pedig *társadalomtudomány*, s aki műveli, az egy *social scientist*, vagyis *társadalomtudós*. A magyar ilyenkor elkönyveli, hogy *science = tudomány*, tehát *scientific = tudományos*, amiben részben igaza van, de csak részben. Az angol néha általánosít (mint az előbbi példákban), de legtöbbször nem, és ilyenkor a *science* nem akármilyen tudomány általában, hanem szűkebbre fogva *matematika, fizika és természettudományok* (biológia, vegytan, növény- és állattan stb.). Középiskolai bizonyítványban *science* pontosan ezt jelenti (és nem általában *tudományt*), s aki ezt oktatja, az egy *science teacher* (vagy *master*), magyar iskolákban *fizika, kémia, biológia* szakos tanár(nő). Egyetemeken a *Faculty of Science* szigorúan *Természettudományos Kar*, és aki ott diplomázik, annak tudományos fokozata *B.Sc. (Bachelor of Science)* vagy a magasabb *M.Sc. (Master of Science)*. A baj ott kezdő-

dik, amikor magyarról fordítunk angolra, de nem angolul, hanem „magyarosan”, és *tudományos kutatás* (mondjuk történettudományban, zeneesztétikában) lesz *scientific research*, a tudományos kutatóból pedig *scientific researcher*. Az angol ez legjobb esetben zavarja, rosszabb esetben érthetetlen lesz neki, hiszen itt nem természettudományokról van szó: történelemben, zenében, művészetek terén pedig a *science* és *scientific* nem jelent semmit, sületlenség. *Scientific research* egy angolnak nyomban mikroszkóp fölé hajló, fehér köpenyes tudós képét idézi egy laboratóriumban, *scientific researcher* pedig többnyire semmit, mert az ilyen *tudományos munkatársat* rendszerint úgy hívják, hogy *research fellow*, a tud. főmunkatárs *senior research fellow*, a fiatalabbja pedig esetleg *research assistant* (*researcher* létezik, de nagyon ritkán, és akkor is esetleg írásban – élőszóban talán soha nem hallottam). A humán tudományok, művészetek, zenetudomány és sok egyéb az angolnak *academic studies*, mint ahogy egy tudományos pályán mozgó egyetemi oktató is egy *academic*, aki viszont nem tévesztendő össze egy olyan hölgygel vagy úrral, kinek címe *academician*, magyarul *akadémikus*. Ez többnyire külföldi tudósokra vonatkozik (például a francia vagy az orosz tudományos akadémia tagjaira), mert Angliában, ahol minden egy kicsit másképpen van, létezik ugyan *Royal Academy of Arts* (Királyi Művészeti Akadémia), de ez az 1768-ban III. György brit király alapította előkelő intézmény ún. *fine-arts academy*. A tudományos akadémianak megfelelő intézmény nem ez, hanem a még sokkal előkelőbb *Royal Society* (alapítva 1662-ben); azt a tudóst, aki tényleg kiemelkedő nagyság a maga szakterületén, ebbe a Királyi Társaságba választják be, és akkor neve után írhatja e három betűt: *F.R.S. – Fellow of Royal Society*. Nem *akadémikus*, ez több annál (jellemző, hogy az ilyen tudóst külföldi kollégái akadémikusnak titulálják, de brit kollégái nem). Az amerikaiaknak három neves intézménye adja össze azt, amit másutt (például a franciáknál) egy nemzeti tudományos akadémia: az *American Philosophical Society* B. Franklin alapítása (1743), utána következik az *American Academy of Arts and Sciences* (1780) és a *National Academy of Sciences* (1863) a szövetségi fővárosban (Washington D.C.).

A tudomány magaslatairól alászállva az *academy* gyakran használatos a mindennapi életben, és általában (mondjam, hogy többnyire?) nem jelent semmi magasztosat: vagy valami köznapi intézménynek a neve, vagy nem éppen válogatós vállalkozók üzleti fogásként használják. Lakóhelyemen van *Academy of Self-defence*, egy szerény karateiskola, *Academy of Advanced Driving* – egy még szerényebb autóvezető-tanfolyam, se nem haladott, se nem akadémikus; az *Academy of Ballroom Dancing* tánciskola (pattanásos tiniknek), az *Academy of Modelling* suta kis bakfisokból próbál szupermanöket varázsolni, az *Academy of Obedience and Training* szerény, de hasznos kutyatanoda. Tehát vigyázat, az üzleti életben, ahol mindent szabad, senkit ne tévesszen meg a hangzatos *academy*, ami nem jelent sokat, legfeljebb azt, hogy többet fizetsz nekik.

Shoes, boots és thongs

Amikor az angolszászok torzonborz ősei először tették lábukat Britannia földjére, jó 1500 évvel ezelőtt, már tudták, mit kell letörülnie, mielőtt rendes házba lép az ember: megvolt az a szavuk, hogy *shoe* (a többese akkor még az volt, hogy *shoen*, vö. *oxen*, *children*, *brethren*). Igaz, hogy az ősi germán *shoe* nem afféle topánkát jelentett, mint

manapság, hanem valamivel szerényebb *lábbelit*, de ez igazán részletkérdés, a divat mindig változik. Lényeg az, hogy ez az ősrégi szó él és virul a mai napig. Ha magyarul *cipőnek* fordítom, olykor némi pontatlanságot követek el, hiszen a *magas szárú cipőt* az angol már inkább úgy hívja, hogy *boots*, nem *shoes*: az utóbbi bokáig ér, és nem feljebb. Viszont a *boots* is gondot okozhat a magyarnak, mert fordítható *cipőnek* vagy *bakancs*nak vagy éppen *csizmának*, és mind a háromnak jó néhány fajtája, változata létezik. Mindez együtt pedig összefoglalóan *footwear* (esetleg *foot-gear*), vagyis *láb-beli*.

A századok során a *shoe*-nak is tucatnál több másodlagos jelentése fejlődött, tessék csak megnézni egy tisztességes, vaskos szótárban: jelent lópatkótól fékpofáig, szántalptól vetőcsoroszlyáig mindenfélét. Használja a köznyelv, a műszaki nyelv, a hajósok szaknyelve, még az angol kádárok is, és mindennek a tetejében egy sor összetételben és szólásmondásban is felbukkan. Például *If you were in my shoes* olyasmi, hogy *képzeld magad az én helyembe, ha te lennél az én helyemben*; aztán *where the shoe pinches* kb. annyi, mint *hol szorít a cipő*. A *shoestring* vagy *shoelace* magyarul *cipőfűző*, s ebből lesz aztán az, hogy *live on a shoestring*, vagyis *behúzza a nadrágszíjat, élire állítja (fogához kell, hogy verje) a garast*; egy *shoe-string traveller* az, aki amolyan diákosan utazgat, tehát *vékonypénzű, lapos zsebű utazó*. Egy magyar mulatságosnak tarthatja azt, hogy *shoe-tree*, hiszen tudja, hogy a cipő se fán terem, aztán a *shoe-horn* is furcsának tűnhet, pedig az utóbbi *cipőkanál*, az előbbi pedig *sámfa* (viszont a *kaptafa* neve *last*). A *snowshoes*, vagyis *hótalp* teljesen ismeretlen egy átlag angolnak, amerikaiaknak vagy pláne ausztrálnak, de jól ismert kellék Kanadában vagy Alaszkában.

Boot az olyan lábbeli, amelyiknek a szára bokán felül ér, tehát lehet *magas szárú cipő*, *bakancs* vagy *csizma*. Angliában az autó csomagtartóját is így nevezik, Amerikában ez inkább *trunk*. Jelent *kirúgást, elbocsátást* is (pláne ha váratlan és nyers kipenderítésről van szó): *the boss gave them the boot* pontosan ilyesmit jelent. Más szólásmondásokban is elő-előbukkan, például *the boot's on the other foot* azt jelenti, hogy *pont fordítva igaz*. Aztán *he is getting too big for his boots* olyasmi, hogy *kezdi elbizni magát, kezd fejébe szállni a dicsőség, nagy a mellénye*. Amikor egy magyar a *nadrágjába ereszt* (a félelemtől, ijedségtől), *berezel* vagy *inába száll a bátorsága*, angolul ez úgy lesz, hogy *he has his heart in his boots, his heart is in his boots*. Főleg amerikaiaknak mondják, hogy *you bet your boots*, azaz *mérget vehetsz rá, ez holtbiztos*. Egy *bootlicker* magyarul *talpnyaló*, *Puss in Boots* viszont *Csizmás Kandúr* a gyermekmesében. *Bootleg* persze *csizmaszár*, de egy *bootlegger* nem *csizmadia* volt, hanem szeszcsempész az USA-ban az 1919–1933-as alkoholtilalom idején. *Boots-and-all* olyasmit jelent, hogy *apait-anyait belead, teljes gözzel, erővel, meggyőződéssel csinál valamit* (például: *he joined the Tory Party boots and all, he's a boots-and-all Conservative*).

Kellemes nyári időben aztán nem kell se cipő, se csizma, hanem egy könnyű sarut ölt az ember, vagy szandálba bújtatja a lábát. Egyiket is, másikat is jelentheti az angol *sandal*, aminek semmi köze a homokhoz (*sand*), hanem egy görög szó, *szandalion* megkurtítása, ami eredetileg *fapapucsot* jelentett, de nem az angolban, ahol a facipő neve *clog* volt (már Chaucerék korában) és maradt (mostanában megint látni a kirakatokban *fapapucsot*: állítólag csodálatos gyógyhatása van, és az öreg láb is táncra perdül tőle). A *moccasin* inkább az USA-ban használatos, nem hiába amerikai indiánok nyelv-

véből származott át az angolba. Ugyancsak amerikai a *flip-flop*, amit Ausztráliában és Új-Zélandon gyakrabban hívnak úgy, hogy *thong* – ez lehet bőr is, de gyakrabban gumi vagy műanyag, közismert magyar neve pedig *vietnami papucs*. Mennyivel kényelmesebb ez, mint egy drága cipő, ami ráadásul töri a lábat!

Jegyzetek

Ad lócipő és a többiek

Utalnék Forgács kitűnő 2005-ös művére, ahol *ló és csikó* természetesen saját fejezetet kapott (216–240). A szerző említi angol *horse* és német *Ross* összefüggését; utóbbi a köznyelvben 'paripa', nyelvjárásokban 'ló' jelentésű német szó, hangátvetéssel (metatézissel) keletkezett a *horse*-ban megőrzött régi alakból (mint *Rolandból Loránd* vagy *malozsából mazsola*). A németül nem tudók is találkozhattak vele abban a népetimológia-szerű szólásmondásban, amellyel a németeket (= osztrákokat) a közös hadseregben szolgált magyar bakák csúfolták: *Rossz (Ross) a lova és haj (Heu) a szénája*. Vargha Balázs (1967: 35) „hagyományos tréfa”-ként teljesebb formájában így idézi: *A németnek vizen (die Wiesen) a rétje, háj (das Heu) a szénája, mégis rossz (das Ross) a lova*. Hell György pedig (1997: 164) egy baranyai kétnyelvű faluból idézi (és egy másikkal együtt részletesen elemzi is) ugyanezt a mondást: *A némötnek víz a rétje, háj a szénája és mégis rossz a lova*.

Ad tészta

Cake/keksz kapcsán már volt szó a magyar *tészta*ról (lásd *Modern Nyelvtanítás XXI/1*, 58–59 és 63–65); a *horse of a different/another colour* sok magyar megfelelője közé illeszthetjük még: *más tészta* (vagy *káposzta*).

Ad 'sok'

Az idegen nyelveken tanuló magyaroknak az angolon kívül más célnyelvekben is gyakran többféle „sok” okoz nehézséget; a magyarul tanuló idegeneknek (és a magyar gyermekeknek) pedig a *sok* rendhagyó viselkedése fokozásnál. A szuppletivizmus, vagyis más szavak tövének „kölcsonvétele” (lásd **kettedik* → *második*, ugyanakkor *tizen-, huszon-* stb. *kettedik*, **volt volna* → *lett volna*) itt köztudottan abban áll, hogy nem **sokabb*, hanem *több* van. A „rendhagyás” tényénél kevésbé ismert, hogy *sok* helyett melyik másik fő szerepel itt tőként; ennek kiderítéséhez már etimológiai szótár kell.

Bár a „mennyi?” és a sok vagy kevés kérdése nem fordul elő Örkény István alább idézendő „interlingvális” egypercesében, kimondatlanul is ez a témája, és így ide tartozik. (Egyszer, amikor a magyar szakos felvételi vizsgák szóbeli részében a lexikális ismeretek arányát csökkenteni akartuk a szövegmegértés képességének irányában, ezt az írást is föladtuk értelmezésre. A bizottság máig nem egységes annak megítélésében, miért maradt el legtöbbször nemcsak az értelmezés, hanem a megértés is, de féltő, hogy nem csupán a vizsgai feszültség – és főleg nem az olaszstudás hiánya – miatt):

Örkény István: *Itália*

Az olasz karmester, miután végigvezényelte az Álarcosbált, nekivágott a pesti éjszakának. Hajnaltájt egy hölgyet invitált asztalukhoz, akivel már több ízben táncolt.

A vendég művész – a tolmács közbenjárásával – egy ideig udvarolgatott, aztán zsebébe nyúlt, elővette pénztárcáját, és rátenyerelve, várakozásteljesen nézett a tolmácsra.

Emez néhány szót váltott a hölgygel.

– Cinquecento – mondta aztán a karmesternek.

– Trecento – mondta a vendég, mert sokallotta az összeget.

– Quattrocento – ajánlotta végül a tolmács.

Ebben megegyeztek (1984a).

Idősebbek még emlékszünk pesti vicc korából Örkény István *A termelés zavartalanul folyik* című „folklorfeldolgozásának” alapanyagára (1984b: 388):

– Halló, gépterem?

– Skultéti, jelentkezem.

– Mennyi, Skultéti?

– Harminchárom.

– Mi harminchárom?

– Mi mennyi, főmérnök úr?

– Az, ami harminchárom.

– Nem annyinak kellett volna lennie?

– Mindegy, Skultéti, csak csinálják tovább.

(Nehézipari folklór, 1978)

Ad science és scientific

Azt hinné az ember, hogy ennek a „már a régi görögök” (Karinthy 1980) óta, de az újkorban egyértelműen központi szerepet játszó tevékenységnek a megnevezése „tudományosan” biztos. A szerző vezetésével megbizonyosodhatunk arról, hogy mennyire nincs így.

Talán szabad egy személyes példával illusztrálnom a helyzet bonyolultságát, sőt esetleg veszélyességét. Apám a Kertészeti Kutató Intézetben dolgozott, és egy küldöttséggel szakmai kapcsolat révén egy hasonló ukrain intézetbe került. Mint elmesélte, a szakmai és fehér asztalnál folyó programok során csak lassan derült ki a félreértés, amikor egyfolytában az oktatást firtatták a vendéglátók: „insztitut” arrafelé egyetemi tanszéket jelent, nem (kutató)intézetet!

Ad shoes, boots és thongs

A már tárgyalt „lócipő” után itt emberi cipőkről, lábbelikről lesz szó. Úgy látszik, már a szerző Magyarországról való távozása előtt is elterjedt volt nálunk a néha már *strandpapucsként*, de sokszor még mindig *vietnami papucsként* emlegetett lábbeli – holott aligha kötődik már Vietnamhoz. Ez egyike a számtalan népnévvel (etno-

nimával) alkotott szónak, amilyen a *franciakulcs* és *-saláta*, a *svédasztal*, *-fogó* és *-szekrény* vagy az *amerikáner*. A *vietnami papucs*, ahogy a *lengyel* (talán majd az újabb *kínai*) *piac*, a nemzet megnevezését még akkor is sokáig őrzi, ha az már régen nem aktuális. Ezek esetében természetesen nincs szó a *svábbogár* kapcsán már szóba került (lásd *Modern Nyelvoktatás* XX/4, 70–71) dehonesztáló szándékról – bezzeg a *franc(iabetegség)* esetében! May István cikkében (1978) bőséges választékkal szolgál ilyen használatú népnevekből, és tájékoztat az egyes nyelvek közötti különbségekről (a legmeglepőbb állítása az, hogy „az érdekelt nyelv – amelynek hazájából a szóban forgó fogalmat származtatják – rendszerint nem jelöli ezt az eredetet” [377]). Egy népnevet (etnonimákat) tartalmazó kislexikonnak nyilvánvalóan ezeket is tartalmaznia kellene (sok egyéb – például a *polyák*, *burkus* stb. típusú – etnonima mellett).

Bár *bakancs* szerepel Vászolyi szövegében, sem nála, sem egynyelvű angol szótárakban nem szerepel az a bakancs, amit „feldob” a halandó, és ami a *bakancslista* szóban szerepel. Az előbbi kifejezés persze nem új a magyar köznyelvben, de az utóbbi tudtommal egészen addig nem volt nálunk használatos, amíg egy ilyen című nagyszerű amerikai film (Morgan Freeman és Jack Nicholson főszereplésével) ismertté nem tette. Ez a lista azokat a tennivalókat tartalmazza, amelyeket az ember halála előtt (tehát még mielőtt „feldobná a talpát vagy a bakancsát”) el szeretne végezni. A *kick the bucket* (és innen a *bucket list*) nem kapcsolódik semmiféle lábbelihez. Sok szótár a ’vödör’ jelentésű *bucket* szót fedezi fel a kifejezésben (a haldokló által felrúgott vödör valóban szemléletes kép, ugyanakkor a halálnak nem kötelező kelléke a jelenlévő vödör). Mások szerint egy más jelentésű *bucket*ről van szó. Storfer így értelmezi ezt a kifejezést könyvének a „meghal” körülírásairól szóló fejezetében (1937: 65–66): „felrúgni az állványt [...] *Bucket* (valószínűleg a *buck* = bak szóból) egyes vidékeken (pl. Norfolkban) elsősorban azt az állványt jelenti, amelyre a levágott disznókat hátsó lábuknál fogva felhúzták. Ezért úgy gondolják, hogy a *to kick the bucket* halálmetafora a vágóállat halálos rángatózásaira emlékeztet. Más értelmezés szerint a kifejezés arra az állványra utal, amelyen az öngyilkosjelölt áll, és amelyet, miután a kötelet a nyakába helyezte, a lábával elrúg. A *kick the bucket* angol kifejezés egyébként a nyugat-indiai szigetek négereinek a nyelvébe is bekerült, és *kickeraboo* lett belőle; melléknévként *kickeraboo* jelentése: halott, igeként: meghal.”

*

A művük befejezése előtt meghalt zeneszerzők kottájában meg szokás jelölni, ettől kezdve hiányzik (vagy más műve) a zene. Vászolyi Erik magyarul tanuló honfitársainak szánt írása a *vietnami papuccsal* ért véget. Az Olvasó könnyen el tudja képzelni – ha nem is azt, hogy mely szavak és kifejezések maradtak most már örökre feldolgozatlanul, de azt igen –, hogy milyenek lettek volna ezek a fejezetek. Biztos vagyok abban, hogy az elkészült és a szerző halála után most közreadott magyarázatok mindnyájunknak eszébe fognak jutni, valahányszor találkozunk ezzel a „100 [mínusz x] érdekes angol szó”-val.

Tulajdonképpen már a jegyzetek elején is megemlíthettem volna, azonban a végére – de persze még a „slusszpoén” elé – maradt két, az Olvasó figyelmébe ajánlandó könyv.

Az egyik 1990-ben jelent meg 20 000 példányban Budapesten *Ausztráliába disszidáltam* címen (Antalfy 1990). Az 1933-as születésű szerző 1956-ban került Auszt-

ráliába, és kalandjait, tapasztalatait a „huszonéveseknek” írta, hogy „megspórolja nekik a csalódást, a kellemetlenséget és a hátrányokat” (5). Mondanivalójából csak az ausztráliai angol (és a magyar) nyelvre vonatkozó fejezetek tartoznak ide. Jól teszi, hogy szélesebb kommunikációs keretbe ágyazza a nyelvi összehasonlítást: a postai címzéstől a kínálási, illetve elfogadási és elutasítási formulákon át a családi ünnepek rendszeréig sok fontos információval szolgál az öt részre bontott *English* és a *Way of Life* című fejezetben (113–138). Ugyanakkor egészében elég furcsa a könyv: sajnos feltűnően nyegle stílus, igen gondatlan kivitel és sokszor közönségesség jellemzi; bőven lehet olvasni nála közhelyeket, túlegyszerűsítő megfogalmazásokat és sarkos, sőt elfogult, néha rosszindulatú ítéleteket is. Csak egyetlen példát az utóbbira (133):

Különben is a magyar nyelvet unos-untalan védeni nem hazafiság, még csak nem is sovinizmus (amit személy szerint én meg tudnék bocsátani), hanem kontraproduktív demagógia. Nincs mit védeni egy olyan nyelven, ami szerint egy nőt „felcsinálnak” és ha a gyereket nem tudják „elcsinálni”, akkor megszületés után az állandóan „becsinál”, éngem meg, ha erre rá merek mutatni, akkor „kicsinálnak”. Nem, nem a nyelvet kell védeni, az emberfőket kell kiművelni.

Nem is érti az ember, tulajdonképpen mit bírál – talán a stílust? Egyébként furcsa, hogy éppen a phrasal verbektől hemzseggő angollal állítja szembe, és kárhoztatja a magyart, ahol sokkal kevesebb olyan „üres” ige van, amelynél az igekötő játssza a főszerepet! Összefoglalva: érdekes és – komoly hibái ellenére – tanulságos könyv, messze Vászolyi írásának szintje alatt, de szándékában az övéhez hasonló.

A másik (Olvasóink számára talán már nem ismeretlen) könyv általunk már többször idézett szerzője, Bill Bryson több könyvével is jelen van már nálunk. *Bajos szavak* című könyvére (2013) azért hívom fel a figyelmet, mert nem szokványos nyelvművelő írás, hanem szerzője Vászolyihoz hasonlóan bölcs toleranciával és humorral tárgyal angol nyelvhasználati kérdéseket. Az elemzett szavakban kevés az átfedés Vászolyival (például *hamlet*, *media*), de a gondolkodási és megfogalmazási stílusuk rokon.

*

A néhai Vászolyi Erik posztumusz szövegének lezárásául, mintegy tőle ebben a folyóiratban elbúcsúzva a bevezető életrajzi vázlat ellenpárjaként hadd idézzünk tőle két stílusát és humorát jól illusztráló szöveget (nem mintha maga az angolos szöveg – mint ezt az Olvasók maguk is megtapasztalhatták – nélkülöznék ezeket a stílusjegyeket).

Az egyik egy képeslap szövege, mely Dardzsilingből érkezett tőle, és így szól (az eredeti írásmódot természetesen megtartottuk):

Körösi Csoma némileg tapintatlan volt, hogy itt, Darjilingben tért örök nyugalomra. Pizszok messze van mindentől s a zarándok ugyancsak liheg, mire ideér. Óshaza meg sehol. Ha hazamegy, a Kerespesiben dízsír helyet kap, no meg kakaadémiai tagságot. Itt egy szurdok szélén nyuxik és egy teaültetvényt nézegethet reggeltől estig. Hát érdemes volt?

Később előszóban még hozzátette, hogy nemrégén egy autót akartak a dardzsilingi temetőn keresztül vezetni, éppen azt a részt foglalva el, ahol Csoma sírja is van. Végül – ki tudja, miért – letettek a tervről.

Vászolyi Erik 1959–1960-ban és 1966-ban járt Komiföldön. Befejező szemelvényként a 2. expedíciójáról szóló *Nunc est bibendum* című beszámolójából idézünk (Vászolyi 1996: 255–256). Ebben politikai kérdéseket csak távolabbról érint, míg harmadik, 1996-os, már ausztráliai vendégként megtett komiföldi útjáról beszámolva (*Egy magnetofon és aki cipelte*, Vászolyi–Lázár 2008: 20–28) már politikai kérdések is szóba kerülnek. Például az, mik derültek ki első útjainak rejtett körülményeiről az immár felszabadított és neki megmutatott KGB-aktákból.

Felhívom az Olvasó figyelmét egy igen érdekes, a témánkhoz illő szövegre: Szőrényi László irodalomtörténesz kisprózai kötetének *Sziktivkar* című fejezetében (1997: 117–134) 1985-ös (tehát Vászolyi 1. és 2. útja közötti időben), a nemzetközi finnugor kongresszus kapcsán Komiföldön tett útjáról számol be. Ebben a fanyar – sok tekintetben Vászolyiéra emlékeztető – humorú írásban a szerző számos nyelvi kérdést is érint az általános kulturális és főleg politikai kontextuson belül.

Vászolyi 1996-ban már nem találkozhatott (Szőrényi pedig nem említi, hogy 1985-ben találkozott volna) azzal a Konsztantyin Joszifovics Babickij nevű szovjet nyelvessel (1929–1993), akit – Szépe György elbeszélése szerint (2013: 251) – éppen Sziktivkarba száműztek, mert tiltakozott a szocialista országok 1968-as csehszlovákiai, prágai bevonulása ellen. Vászolyi – az 1956 miatti „kellemetlenségek” ellenére – éppen a csehszlovákiai bevonulásig bírta ki itthon, és tiltakozásul ekkor hagyta el hazáját (előbb Angliába, majd onnan Ausztráliába távozva).

Nunc est bibendum.

A kosztért-kvartélyért persze fizettünk, de ezzel együtt meg kellett osztani a háziakkal az ő nagyon is szükös és szegényes elemóziájukat. Kolva népe nem állt messze a nyomortól, és bizony étrendjüket se irigyeltem. Egyik nap aztán megnéztük, hogy ugyan mi van itt a kolhoz szatócsboltjában. Hát bizony nem sok néznivaló akadt: a polcok javarészt üresen porosodtak. Az egyikén azonban ott árválkodott néhány konzerv; mondták, nem kell senkinek. Kíváncsiságból megnéztem és hirtelenjében majdnem hanyatt estem: a dobozokon ott állt ékes magyar nyelven, hogy BORSOS MARHATOKÁNY. Netene! Nemcsak hazafiúi büszkeség dagasztotta a keblemet, hanem a gyomornedvek is nyomban nekipezsgetek. A tokány jó eledel, húst meg eddig úgyis ritkán láttunk, s a fagyott krumpliból már elegendem volt. Így hát a néhány idevetődött magyar konzervet birtokba vettük, s odahaza boldogan átadtuk anyókáknak, hogy itt a mai vacsora. Hosszú volt az a nap, alig vártam már az estét, hogy végre éhes izgalommal odaüljek a többiekkel az asztalhoz. Tálaláskor jött az újabb meglepetés: a tokány ugyanis egy biliben került az asztalra. Szép nagy, zöld mázas edény volt, amolyan öthat literesnek gondoltam. Hogy arra is használnák, amire mi szoktuk ezt az edényt, azt pár másodperces gyanakvás után elvettem. Kolvában nem ismerik az éjjeliedényt; amikor rájuk jön a szükség, kimennek. A mi bilink története pedig az volt, hogy miután hosszú évekig semmiféle főzőedényt nem lehetett kapni a kolhoz boltjában, egy szép napon a brezsnyevi bőségben egy teherautó hozott egy teljes rakomány szép, kívül

zöld, bévül fehér zománcos bilit. A népszerűtő szovjet kormány ünnepi ajándéka volt a forradalom évfordulóján Kolva lakosainak. Jutott belőle mindenkinek, s attól kezdve Kolva népe az alszegtől a felszegig ilyenben főzött. Mi is.

Vacsora után közelebből is megszemléltem az akkor már üres edényt. Jó minőségű termék volt, s nagy becsben tartották; a zománca le nem pattant se kívül, se bévül. Aztán ahogy a fenekét néztem, a közepin ott állt szép fehér gyűrűben a márka: CSEPELI VASMŰVEK – BUDAPEST. Nocsak!

Igy ért véget a mi magyar esténk Kolvában. Nekem is oda kellett mennem, hogy az északi sarkkörtől nem is olyan messze vacsorázzak magyar tokányt magyar biliből. Hát nem szép mesterség a finnugrisztika?

IRODALOM*

- Antalfy Tibor (1990): *Ausztráliába disszidáltam*. Budapest: Hunga-Print, Hunga Könyvek.
- Bryson, Bill (2013): *Bajos szavak. Angol nyelvhasználat, avagy minden, amivel a szerző nem igazán volt tisztában egészen a közelmúltig* [1984]. Ford.: Pék Zoltán. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Forgács Tamás (2005): „Állati” szólások és közmondások. *A felfuvalkodott békától a szomszéd tehenéig*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hell György (1997): Sprüche aus einem zweisprachigen Dorf in Ungarn. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 10, 156–165.
- Karinthy Frigyes (1980): Józán ész. Címszó a Nagy Enciklopédiához [1933]. In: Karinthy Frigyes: *Címszavak a Nagy Enciklopédiához. Cikkek*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 184–189.
- May István (1978): Franciakulcs és törökbúza. *Magyar Nyelvőr* 102/3, 377–379.
- Örkény István (1984a): Itália. In: Örkény István: *Egyperces novellák*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 350.
- (1984b): A termelés zavartalanul folyik. In: Örkény István: *Egyperces novellák*. Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 388.
- Storfer, Adolf Josef (1937): *Im Dickicht der Sprache*. Wien–Leipzig–Prag: Verlag Dr. Rolf Passer.
- Szépe György (2013): *Nyelvészportrék*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szörényi László (1997): *Hosszúlépés. Kispróza 1989–1990*. Budapest: Pesti Szalon.
- Vargha Balázs (1967): *Játékkoktél*. Budapest: Minerva.
- Vászolyi Erik (1996): Nunc est bibendum. In: Bereczki András – Klima László (szerk.): *Ünnepi könyv Domokos Péter tiszteletére*. Budapest: ELTE. Úráliszttikai Tanulmányok 7, 254–259.
- Vászolyi Erik – Lázár Katalin (2008): „Sudár fenyő nőtt az erdőn”. *Énekek Komiföldről*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

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

KÖNYVSZEMLE

Borgulya Istvánné Vető Ágnes Ágota **Kulturális távolságok** Vállalatokon belüli és országok közötti interakciókban

Budapest: Typotex Kiadó, 2014. 261 p.
ISBN: 978-963-2798-19-6

Borgulya Istvánné Vető Ágnes Ágota CSc a Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kara egyetemi magántanára, az MTA Gazdálkodástudományi Bizottsága Kommunikációmenedzsment Munkabizottságának elnöke. Kutatási területe a szervezeti, a vállalati, a vezetői, a kultúrák közti kommunikáció és kooperáció, a gazdasági és a vállalati kultúra. Személyében a szakterület elismert szakértője foglalja össze napjaink gazdasági kommunikációs gyakorlatának legfontosabb kérdéseit.

A kötet a multikulturális és a nemzetközi tevékenységet folytató vállalat kultúrák közti és nemzetközi kommunikációját tárgyalja gazdálkodástudományi, kommunikációtudományi és alkalmazott nyelvészeti nézőpontból. A szerző célja hozzájárulni a gyakorlatban sokasodó problémák és a nemzetközi vállalati kommunikációmenedzsment hazai kutatása közötti szakadék áthidalásához.

A könyv felépítését tekintve két fő részre tagolódik. Az első négy fejezet az elméleti keretet vázolja fel, a következő három gyakorlati kérdéseket tárgyal.

Az első fejezet bemutatja a vállalatot, a vállalati kommunikáció színterét, és értelmezi a vállalati kommunikáció fogalmát. A vállalat fogyasztói igények kielégítésére létrejött gazdálkodó szervezet. Az emberi tényezőre fókuszáló szemlélet képviselői kimutatták, hogy a munkatársak közötti kommunikáció kihat a termelékenységre. Az emberi erőforrást középpontba állító megközelítés szerint minden egyes munkavállaló a vállalati célok elérésének fontos kelleke. Az 1970-es években megnőtt a szervezeti kommunikáció iránti érdeklődés. Az 1980-as évektől beszélhetünk

integrált vállalati kommunikációról, ami a marketingkommunikáció és a PR közeledéséből jött létre. A stakeholdert (a vállalat tevékenysége által érintett egyén vagy szervezet [257]) középpontba állító elmélet szerint a vállalat felelősséggel tartozik valamennyinek, és folyamatos kétirányú kommunikációra van szükség köztük és a vállalat között. A vállalat alapvető célját csak úgy érheti el, ha folyamatosan kapcsolatban áll a tevékenysége által érintett csoportokkal. A vállalat megjelenik mint szakmaközösség, mint tudásközösségek együttese, mint szociális és kultúrák közti közösség és mint kommunikációs közösség. A vállalati kommunikáció mint tudományos diszciplína sokat változott az évtizedek során, változását a vállalat és a szervezet értelmezésének és a rokon társadalomtudományoknak a fejlődése határozza meg. A szerző megállapítja, hogy a vállalati kommunikáció működése egyetlen konzisztens modellben nehezen képezhető le, erre csak egy multidiszciplináris modell alkalmas; az érintett diszciplínák nem elszigetelten, hanem egymást áthatva érvényesülnek a vállalati kommunikáció kutatásában.

A második fejezet azt vizsgálja, milyen lényegi sajátosságokkal bír a kommunikáció, ha gazdasági, szociológiai, illetve kulturális aspektusból vizsgáljuk a vállalatot. Több rendező elv is alkalmas a kommunikáció modellezésére. Közülük a stakeholderek alapján felállított modell tűnik a legalkalmasabbnak a kommunikációs helyzetek és üzenettartalmak differenciált bemutatására. A vállalatok belső kommunikációját „sűrű” szöveg jellemzi, ami nagy fokú tartalmi koncentrátságot, implicitást jelent. A vállalatok belső kommunikációjában nagy jelentősége van a tevékenység-specifikus szaknyelveknek. Ezt a szerző egy gyógyszergyár kommunikációja alapján mutatja be. A kommunikációmenedzsment feladata a vállalaton belüli részrendszerek kommunikációjának összehangolása.

A harmadik fejezet rendszerbe foglalja az elmúlt ötven év kultúráközi kommunikációkutatásának nézőpontjait és modelljeit a kultúra és a kommunikáció kapcsolatából kiindulva. A nyelvészeti-kommunikációtudományi megközelítés a kommunikáció eszközének használatát vizsgálja. A pszichológiai kutatások is értékes adalékokkal járulnak hozzá a kultúráközi interakciók kutatásához. A kulturális orientációs minták alapján történő megközelítés képviselői azt feltételezik, hogy az egyének szocializációjuk során olyan mintákat sajátítanak el, amelyek viselkedésük vezérlő elveivé válnak. E tudományterületek együttesen teszik lehetővé a kultúráközi interakciók pontos leírását.

A negyedik fejezet arra a kérdésre keresi a választ, milyen mértékben különböznek a kultúrák egymástól, és hogyan lehet ezeket a különbségeket számszerűsíteni. Az egyes kultúrák közötti különbségeket kulturális távolságként érzékeljük. Minél nagyobb a távolság két kultúra között, annál nagyobb az esélye annak, hogy zavarok keletkeznek az interakciókban. A kulturális intelligencia segít az egyénnek abban, hogy hatékonyan tevékenykedjen egymástól eltérő kulturális kontextusokban. Végül arra is választ kapunk, mi állhat a kulturális konfliktusok és zavarok hátterében. Érdekes megkülönböztetni a sikertelenség fokozatait kezdve az egyszerű kommunikációs zavaroktól egészen a meghíúsult kommunikációig.

Az ötödik fejezet gyakorlati példákon keresztül teszi szemléletessé a felvázolt elméleti keretet. Napjaink vállalata kiterjesztheti üzleti kapcsolatait a nemzeti határokon túlra is, és üzlettársakat találhat idegen kultúrák képviselőiben. A multikulturális vállalat személyi állománya eltérő kultúrákban szocializálódott dolgozókból áll. A vállalatban belül az alábbi három tényező nehezíti a kommunikációt: a nyelvi problémák, a munkatársak személyiségét formáló értékrendi és viselkedési sémák, munkamódszerek, valamint a vállalatok kommunikációs gyakorlata. A vállalat kommunikációjában kiemelt

szerepet játszik az a környezet, amelybe beágyazottan működik. A szerző megkülönbözteti a vállalat és külső stakeholderei közötti és a vállalatban belüli kommunikációt. A kulturális konfliktusok kezelése magas szintű kulturális intelligenciát követel a vezetőktől. A kulturális diverzitás kezelése napjaink egyik új menedzsmentfeladata.

A hatodik fejezet a nemzetközi tevékenységet folytató vállalatokra összpontosít. Fő témája az anyavállalatok és külföldi leányvállalataik közti kommunikáció. A nemzetközi tevékenységet folytató vállalatok nemzeti határokat átlépő kommunikációs tevékenységét nevezi a szerző a vállalat nemzetközi kommunikációjának. A vállalat kommunikálhat külső stakeholdereivel, de lehetnek belső stakeholderei is, tehát beszélhetünk nemzetközi intern kommunikációról is. A politikai, a jogi, a gazdasági, a technikai és technológiai, az ökológiai és a szocio-kulturális környezet egyaránt hatással van a kommunikációra. „A nemzetközi vállalati kommunikációmenedzsment nemzetközi, multinacionális, globális és transznacionális vállalatok kommunikációjának menedzsmentjét foglalja magában” (188). A nemzetközi vállalati kommunikációmenedzsment egyik legfontosabb kérdése a nyelvpolitika. Melyek legyenek a munkanyelvek? Legyen-e az angol az üzleti lingua franca?

A hetedik fejezet arra a kérdésre keresi a választ, milyen stratégiákat követnek a Magyarországon működő nemzetközi tevékenységet folytató vállalatok. A választ egy 2011-ben és 2012-ben végzett kutatás adja meg, melynek címe: *A nemzetközi vállalatok kommunikációja*. A huszonegy vállalatot elemző kutatásban a *globális* jelző illik a legtöbb vállalatra. Három csoport különül el egymástól: az elsőt a rugalmatlan centralizálás, a másodikat a centralizálás bürokratikus adaptációval, a harmadikat a centralizálás rugalmas adaptációval jellemzi. A magyar kommunikációs szakemberek szerint központilag készített, összvállalati kommunikációs stratégiára van szükség. A tartalom

legyen a helyi döntéshozók szabadsága. Fontosnak tartják, hogy személyesen megismerhessék a nemzetközi központ munkatársait. Azt javasolják, hogy legyen a központokban személyi felelőse egy-egy országnak.

A kötetet gazdagon illusztrálták. Az olvasó dolgát megkönnyíti, hogy minden fejezet végén összegzést találunk. A továbbgondolkodást, a tanulást segíti a könyv végén található 504 tételből álló irodalomjegyzék, a függelék, az idegen szavak értelmezésére szolgáló glosszárrium és a műben hivatkozott saját kutatási projektek címe és rövid leírása.

A könyvet ajánlom azoknak a hallgatóknak, akik üzleti és vállalati kommunikációt tanulnak, főként pedig az ezeket a tárgyakat tanító oktatóknak. Haszonnal forgathatják azok is, akiknek munkájuk során kell megoldaniuk a multikulturalitásból eredő konfliktusokat.

Csatlós Krisztina

Budai László

Élő angol nyelvtan
Rendszeres kontrasztív
grammatika sok példával

Budapest: Osiris Kiadó, 2007. 752 p.

ISBN: 978-963-389-968-7

Élő angol nyelvtan
Kezdőknek és középfeladókknak

Budapest: Osiris Kiadó, 2007. 398 p.

ISBN: 978-963-389-967-0

Élő angol nyelvtan
Gyakorlókönyv

Budapest: Osiris Kiadó, 2008. 329 p.

ISBN: 978-963-389-972-4

Budai László – Budai Andrea

Élő angol nyelvtan
Tesztkönyv

Budapest: Osiris Kiadó, 2008. 207 p.

ISBN: 978-963-389-973-1

Az itt következő recenzió kissé rendhagyónak mondható abból a szempontból, hogy tárgya nem egyetlen, az elméleti, avagy az alkalmazott nyelvészet egyes kérdéseit boncoló tanulmánykötet, esetleg valamilyen egy- vagy többnyelvű szótár, netán nyelvi tankönyv. Ilyen írásokkal éppen a jelen, *Modern Nyelvoktatás* címet viselő folyóirat hasábjain is nagy számban találkozhatunk. Az alábbi sorok egyszerre négy, egymással a legszorosabb kapcsolatban álló munkát mutatnak be párhuzamosan: az angol nyelvi tudásukat bővíteni és megszerezni kívánó magyarok számára összeállított két leíró nyelvtant, valamint a hozzájuk kapcsolódó nyelvtani gyakorlókönyvet, illetve tesztkönyvet. Ami a gyakorlást szolgáló tesztkönyvet illeti, ezeket – fontosságuk ellenére – csak ritkán mutatják be írások, és még ritkábban születnek róluk értékelések.

Ahogy a szótárakról elmondható, hogy nem „elejétől végéig” való olvasásra szánják őket, hanem az éppen szükséges információ kikeresésére, ugyanígy a különböző nyelveket bemutató nyelvtanokat és gyakorlókönyveket is ez jellemzi. Nemigen vall az átlagolvasóra, hogy a kezdő (rendszerint a 7.) oldalon felütne egy leíró nyelvtant, s azt az utolsó oldal végigolvasása után tenné vissza a könyvespolcra. Kivételt képezhetnek persze például a különféle nyelvvizsgára, egyetemi megmérettetésre készülők. Most a recenzió szerzője is ilyesmire vállalkozott, alapos elemzésnek kívánván alávetni a címben jelzett munkákat, néhol egy-egy javaslatot téve esetleges módosításokra.

A 2007–2008-as évek folyamán dr. Budai László újabb négy könyvével gazdagodott az angol nyelv tanításának magyar nyelvű irodalma. Ekkor jelentek meg ugyanis tanár úrnak a címben felsorolt könyvei, a jelzett időrendben. Az *Élő angol nyelvtan – Rendszeres kontrasztív grammatika sok példával* vaskos kötete nyomán hamarosan megszületett az előbbinek nagyjából a felére szűkített változata. Míg e kisebb terjedelmű nyelvtan

a szerző szándéka szerint „kezdőknek és középhaladóknak” szól, az eredeti grammatika bátran nevezhető az igazán haladók számára készült munkának, ahogyan a gyakorlókönyv és a tesztkönyv harmadik harmadának feladataihoz is a nyelvtudásnak magas szinten kell a birtokában lenni. A kötetek tehát részint angol érettségi előtt/után, illetve egyetemi felvételi előtt álló, valamint az angol szakot már éppen végző diákokhoz (és tanáraikhoz) szólnak, részint pedig más, az angol nyelvet inkább többé, mint kevésbé ismerő, valószínűleg nyelvvizsgát tenni akaró érdeklődőkhöz. Majd létrejött a nyelvtanokhoz egy-egy gyakorlókönyv, illetve tesztkönyv is, az utóbbi a szerzőnek a kötetek születésekor Angliában élő lányának, Budai Andreának a közreműködésével. Ez lett tehát a negyedik darab. A kötetek egység(es) voltát egyértelműen kiemeli a valamennyi címben szereplő és a szerzői szándékot aláhúzó *Élő angol nyelvtan* kifejezés, az azonos szerzői koncepció, a nyomdatechnikai megoldások rokonsága, sőt még az igen hasonló külső megjelenés is, azaz a könyvborítók Londont felvillantó hangulatos képei, illetve az angol zászlóéval megegyező színhasználata.

Az élő, változó nyelv tükröződik nem is egyszer az ajánlott nyelvtani megoldásokban. A nyelvi változás állandó, a régiek mellett újabb formák születnek vagy válnak elfogadottá. Jól érzékeltetik ezt az ingadozásokra vonatkozó megjegyzések: „A **none** után ingadozás tapasztalható [...] Helyesebbnek tartják az egyes számot, de beszédben gyakoribb a többes szám” (40), illetve: „Az informális stílusban a **less** is szerepelhet a **fewer** helyett” (323), nem is szólva az utolsó fejezetnek a társalgási nyelvet idéző fordulatairól (715). Máskor a példamondatok szókincsében érhető tetten modern korunk: *There wasn't any milk in the fridge.* (98); *Someone videoed it.* *1DJ-d here in the past* (113), *You can borrow your books, hire out DVD-s and use the Internet from earlier each morning* (718).

A könyvek az Osiris Kiadó gondozásában, az Osiris nyelvkönyvek sorozatban láttak nap-

világot. E négy kötetten messze túlmenően – s ezt a nyelvtanulók, még inkább pedig nyelvtanáraik jól tudják – tanár úr szerzőségében angol nyelvkönyvek és nyelvtanok hosszú sora jelent már meg, az utóbbiak egy része angol nyelven. Mindezekből generációk sora tanulhatott. S mivel az idő nem állt meg, illetve a szerző alkotói kedve sem csökkent, 2008 óta újabb Budai László-könyveket találhat az érdeklődő a könyvesboltok polcain, így az egyetemi hallgatók számára készült angol nyelvű nyelvtanát *BA students' English grammar – Theory and practice* címmel, valamint még a következő műveket is: *Angol–magyar igeosztályok, igevonatok* és *Angol ige és igenév sok táblázattal és kétnyelvű példával*.

A *rendszeres* jelző gyakran tűnik fel nyelvtani összefoglalók címében. *Rendszeres angol nyelvtan* Kónya Sándor és Ország László tollából már jelent is meg, ez az 1957-es első kiadást követően még számos továbbit is megélt. Majd 35 évvel később, azaz az 1993-ban szintén *Rendszeres angol nyelvtan – Systematic English grammar* címmel egy ugyancsak vaskos kötet is napvilágot látott, Bozai Ágota szerkesztésében. E korábban született munkákban jelentős szerepet kap a hangtani bevezető, amelyről Budai László azért mond le, mert nézete szerint a fonetika „nem része a szorosabb értelemben vett grammatikának”. A nyelvészeti-nyelvpedagógiai hangsúlyok eltolódását mutatja a fejezetek címe, sorrendje és a kérdések tárgyalási módja is.

Budai Lászlónál a *rendszeres* jelző a *kontrasztív*nak a társaságában szerepel, amellyel kapcsolatban megszívlelendők a nyelvtanok *Előszavában* olvasható mondatok: „Könyvünk maximálisan épít a két nyelv hasonlóságaira: ezek egyrészt a kommunikáció nyelvektől független hasonlóságai, másrészt pedig a nyelvtani fogalmak hasonlóságai, amelyek nagyban elősegítik az angol nyelv felépítményének, mechanizmusának a megértését. A hasonlóságok és különbözőségek következetes feltárása megkönnyíti a nyelvtani jelenségek megértését [...] Az anyanyelvre való ésszerű támaszkodás a nyelv-

tanulás minden szintjén meghozza a maga gyümölcsét” (23). (E gondolatok jegyében született meg 2010-ben Budai László másik új könyve *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban* címmel.)

Rátérve immár a nyelvtanokra, ezeket nagyrészt párhuzamba állítva kívánom bemutatni. Mindkettő kilenc-kilenc nagy fejezetből áll, melyeket – még az *Előszót* is megelőzve – a *Rövidítések és jelek jegyzéke* indít, három teljes oldalon. Hogy erre milyen nagy szükség van, az a továbbiakban egyértelműen bebizonyosodik. Mindkét kötet *Függelékében* az angol rendhagyó igék alakjainak felsorolását találjuk, amit a felhasználó *Irodalom* jegyzéke és a *Tárgymutató* követ. A recenzió terjedelme azonban aligha engedi meg az említett kilenc fejezet mindegyikének részletes ismertetését; a következőkben főként a mondatmodelleket leíró és az igealakok használatával foglalkozó részek alaposabb elemzése következik.

Az elsőnek elkészült kötetben az első két fejezetnek a mondatmodellek, illetve az igék vizsgálata áll a középpontjában. Ez a két rész teszi ki a haladó nyelvtan nagyjából egyharmadát, elfoglalva a 25–250. oldalak közötti részt. Valójában az igék játszanak vezető szerepet *A mondatmodellek* címet viselő fejezetben (25–109) is, mivel a mondatmodellek alakulása éppen az igék egyes csoportjainak megfelelően történik. A másik nyelvtankönyvben *Az egyszerű mondatok modelljei* címmel később, az összetett mondatok tárgyalását megelőző hatodik fejezetben találkozzunk.

Mindkét nyelvtan esetében a mondatmodellek fejezet az alapfogalmak bemutatásával indít, elsőként a *vonzat* meghatározásával találkozunk: „A **vonzat** az ige jelentése által megkívánt **kötött bővítmény**”. Ezt követően rövid példamondatok révén az egy, a két és a három vonzattal álló igéket szemlélteti a szerző (1. *The cat is purring.* 2. *The girl has fed the cat.* 3. *The waiter put some bread on the table.*) (25). Az anyanyelvvel való összetevésekre igen nagy hangsúlyt helyeznek a

fejezetek, így már az első oldalakon arról olvashatunk, hogy míg az angolban csak egy-, két- és háromvonzatú igék vannak, addig a magyarban – a műveltetés esetében – az igék lehetnek négyvonzatúak is. (A nyelvtanulónak szinte valamennyi nyelv esetében sok-sok gondot okozó vonzat problémái Budai László munkáiban régóta megjelennek, sokszor alkotva azok központi kérdését.)

Az igék körében természetesen vannak egyetlen szóalakból álló igék, de ennél jóval nagyobb számban fordulnak elő az egynél több szóalakat összefogók, vagy ahogyan a szerző írja: „az angol nyelv hemzseg a két, illetve három szóból álló igéktől” (28; 239) – erre a korábbi nyelvtanok alig-alig hívták fel a figyelmet. Ezek lehetnek két szóból álló *partikulás*, illetve *prepozíciós igék*, továbbá három részt tartalmazó *partikulás-prepozíciós igék*. Az 1.2.-től az 1.4. (illetve a 6.2.-től a 6.3.) fejezet táblázatokban és példamondatok sorával mutatja be az egyes iger típusokat; a kezdőbb tanulóknak szánt nyelvtankönyvben kevesebb példamondat van, ám valamennyi mondat magyar fordítása is megjelenik az oldalakon. (A több szóból álló igék azonban nem tévesztendő össze az esetenként szintén több szóalakat tartalmazó, a különböző igeidőket és igemódokat, aspektust és igeemet különféle segédigékkel – és kombinációikkal – kifejező ige csoportokkal.) Kiemelten foglalkozik mindkét nyelvtan a *passzív szerkezetekkel*, aminek az oka ugyancsak az anyanyelvi összetevéssel (a magyar szenvedő igeragozás és a hozzá kapcsolódó „fordított” szemlélet hiányával) magyarázható. A nyelvtanulás szempontjából fontos megjegyzése tehát a szerzőnek, hogy „A szenvedő mondat más nézőpontból szemléli ugyanazt az eseményt, mint a cselekvő mondat, de általában nem változtatja meg a cselekvő mondat jelentését” (80). A kézfej megfordításának ábrája (79) és a környező lapokon megjelenő táblázatok jól követhetőek és áttekinthetőek, a különféle jelölések és megjegyzések logikusak, és többek között itt mutatkozik meg a rövidítések jegyzékének fontossága és

gondos összeállítás: minden rövidítésre találunk magyarázatot a 19–21., illetve a 15–17. oldalakon. Nem látom viszont indokoltnak a későbbi kötetben a *DO, IO, OC* (Direct Object, Indirect Object, Object Complement) egészen egyértelmű rövidítéseinek *Od, Oi* és *Co* jelekre való változtatását (20; 16). (Itt és a későbbiekben a két eltérő oldalszám a kétféle nyelvtankönyvhöz kapcsolódik.)

Mindkét nyelvtan tárgyalja a mondatokban előforduló *halmozott vonzatokat*, illetve – később, külön fejezetben – az ún. *szabad határozókat* is. A kontrasztivitás jegyében kerül sor a magyar és az angol állítmány eltéréseinek bemutatására, a szerzői szóhasználat indoklására: „Az angolban csak igei állítmány van, ezért [...] mondatrészként is az ige (Verb) jelét használjuk” (26; 238). A *kettős tárgy* kapcsán (58; 266) ki lehetett volna emelni, hogy az itt tárgyalt jelenség a magyarban nincs meg, illetve figyelmeztetni rá, hogy a magyar nyelvtanok viszont más értelemben ugyan, de szintén használják a kifejezést. Jól érthető magyarázatot kapunk kicsit később a *tárgyhagyó igék* fogalmáról. Angol nyelvészeti szempontú az *ergativitás* bemutatása, a magyar grammatikusok – néhány tanulmánytól eltekintve – nem élnek vele, helyette nyelvtanainkban a *tárgyas ige – mediális ige* elnevezéspárt találjuk, amire utal is a szerző. Egy-két további ige csoport, illetve nyelvtani jelenség kapcsán – magyar szemszögből – érdemes lett volna magyar elnevezését (is) használni, például a *reciprok igét kölcsönös igeként* is megemlíteni (88–90; 285), illetve a *konverz igék*hez egy-két további magyarázó mondatot fűzni. A *részlegesség–egészlegesség* szembeállítás a *konverz igék* kapcsán segítheti a megértést, bár magának az *egészlegesség* szónak a képzése meglehetősen szokatlan. Úgy vélem, hogy több s kicsit másféle magyarázat kerülhetett volna a *bekebelezés* (92–93; 287–288) elnevezéshez is. Az angolban a felsorolt esetek a konverzió klasszikus példái, a magyarban ez a jelenség egyértelműen az ige képzés problémakörébe tartozik. Az angol nyelv

szórendi kötöttségei miatt játszik nagy szerepet az angolban a *kiemelő szerkezetek* sora (*it is..., what..., as for...* kezdetekkel). Az itt felmerülő kérdések az 1.8.6., illetve a 6.6.6. fejezet részben jelennek meg. A kiemelő szerkezetek szó szerinti (és az angol szórendet 100%-ig követő) fordítása helyett Budai tanár úr is többször ajánl anyanyelvünk szórendi lehetőségeivel élő, a magyarban sokkal természetesebb megoldást, mégis gyakran találkozunk az angol mondatok szó szerinti visszaadásával, például *Amire szükséged van, az egy jó pihenés* (101). Ugyanakkor az angolból való fordításokkal foglalkozó szakemberek – néhány egyéb gyakori angol fordulattal egyetemben – már hosszabb ideje a magyarra káros anglicizmusokként említik a kiemelő szerkezettel való fordítást. Magam is úgy gondolom, hogy erre a szempontra a könyvek egy későbbi kiadásában érdemes lenne kitérni.

Míg a haladóknak szánt könyvben a korábban említettek miatt *Az igék és az ige csoportok* a második, addig a későbbi, tömörebb kötetben az első fejezetet jelenti. A két könyv között e fejezetet illetően viszonylag csekély a különbség, és ez részben a fejezetek beosztására, egyes részletproblémák elhagyására, részben pedig a felsorakoztatott példamondatokra vonatkozik. A kezdő tanulók számára pozitívum, hogy – mint már említettük – a példamondatok magyar fordításban is szerepelnek; a kezdők helyzetét könnyítő további változtatásra, kiegészítő magyarázatokra ugyanakkor nem került sor, pedig egy-egy esetben ez sem ártott volna.

Tárgyalt fejezetünkben (111–250) az igeidők alkotóelemeit, az ún. kételemű blokkokat bemutató ábrások (variációik részletes felsorolására csak a haladó nyelvtanban kerül sor), majd később az igeidők használatának rajzos ábrái jól követhetők és logikusak. Az *igék jelentéstani csoportjai* című alfejezetben ugyancsak a 20. századi angol és amerikai ige kutatás szempontjai tükröződnek (*dinamikus igék, statikus igék, pontszerű mozzanatos igék* stb.), de ezekre a fogalmakra a helyes

ige(idő)használat megismerése érdekében zömmel szükség is van. Nagy teret kap az *operátorok* kategóriájába tartozó módbeli segédigék bemutatása. Az *igék* fejezetét a *függő kérdés* és az *igeidők egyeztetésének* kérdésköre, valamint az *igenevek* bemutatása zárja.

A részletes nyelvtanban ezután egy további nagyobb fejezetben a *főnévi* (251–452), három rövidebben pedig a *melléknévi* (453–492), a *határozószói* (493–509) és az *előjárós szószerkezetek* (511–527) bemutatása következik. A főnévi szószerkezetek fejezetében a *determinánsok* közül a névelőhasználat erős hangsúlyt kap, ennek indoklását idézem: „A magyar anyanyelvűek angol nyelvi megnyilatkozásaiban az összes hiba szinte egyharmadát a névelőkkel kapcsolatos hibák teszik ki még haladóbb szinten is...” (276; 126). A *vonatkozó mellékmondatok* a főnevek *posztmodifikátorai*val foglalkozó részben tűnnek fel, aminek kapcsán kétféle: *korlátozó* és *nem korlátozó vonatkozó mellékmondat* megkülönböztetése látszik indokoltnak az angol nyelvben. Ennek a megkülönböztetésnek ugyancsak nincsenek hagyományai a magyar nyelvtani elemzésekben, bár vannak nyelvtanaink, ahol a problémakör megjelenik. Míg tehát a főnévi szószerkezetekről is kereken 200 oldalon találunk információkat, addig a mellénevekkel, a határozószókkal és az előjárószókkal kapcsolatos tudnivalók rendre 40, illetve 16-16 oldalra korlátozódnak. Ez azért történhet így, mert az első három nagy fejezetben mindhárom szófaj számos összefüggésben már előkerült, az előjárók például az *Előjárószós igék*, illetve *Az előjárószós szerkezetek mint a főnév posztmodifikátorai*, valamint *Az előjárószós szerkezetek mint a melléknév posztmodifikátorai* alfejezetekben, de igen sok szó esik róluk majd a szabad határozók fejezetében is.

Az 529–731. oldalak mondattani kérdésekkel foglalkoznak, leginkább az összetett mondat problémáival. Ez a tárgya természetesen a hetedik, *Az összetett mondatok* címet viselő fejezetnek (529–595). Az itt bemutatott alanyi, tárgyi stb. mellékmondatok egy része

kapcsán meg lehetett volna jegyezni, hogy az igenevek használata a magyarban nem eredményez összetett mondatot, mivel az igeneveknek a magyarban nem tagmondatot, hanem mondatrészt kifejező szerepük van. Mondattani kérdéseknek szenteli a szerző legalább felerészt a következő, *Szabad határozók* című fejezetet (597–708), sőt – nagyrészt az ellipsis témaköréhez kapcsolódva – *Az angol nyelv gazdaságos eszközei* című záró részt (709–731) is. A haladó nyelvtannak ez az utolsó fejezete az ellipsis mellett a nyelvi egységek helyettesíthetőségét általánosan is tárgyalja, ezek az oldalak a tömörebb nyelvtanban nem szerepelnek.

A gyakorlókönyvről és a tesztkönyvről csak röviden írunk. Tény, hogy a nyelvtani gyakorlókönyv feladatai – leginkább a különféle kiegészítéseket, mondatátalakításokat és az angolra való fordítást kérők – több munkát, egyéni erőfeszítést követelnek, mint a tesztkönyv megoldása a helyes alak egyszerű kiválasztása révén. A gyakorlókönyv *Előszavában* hasznos tanácsok és ötletek sorát találjuk. Az egyik ilyen, hogy a feladatok és a kulcsbeli megoldások sorrendje akár fel is cserélhető, vagyis fordítva is elvégezhető: „a feladatot kulcsnak, a kulcsot pedig feladatnak tekintve” (12). A szerző is kiemeli a gyakorlókönyv kizárólagos angol nyelvhasználatát; gyakori azonban a feladatok ilyen megfogalmazása: *Rewrite the following sentences according to the pattern*. Ezáltal elkerülhetővé válik a túlzottan hosszú angol nyelvű nyelvtani magyarázatokba való belebocsátkozás. A jelenségeket szemléltető példák követése nem jelenthet nagyobb gondot. A gyakorlókönyv elején szintén feltűnik a rövidítések és jelek egy kisebb csoportja, míg a könyv legvégén itt is az irodalomra való utalást és – érdekes módon – tárgymutatót találunk; a fogalom mögötti szám azonban itt nem az oldalszámot, hanem a gyakorlatok sorszámát jelenti.

A sorozat utolsó darabjaként megjelentetett tesztkönyv érdeme, hogy – eltérően attól, ahogyan azt számos hagyományos tesztkönyv teszi – nem erőlteti bele a nyelvtani

alakokat két-három, avagy maximum négy választási lehetőség „kalodájába”, és kerüli a kizárólag 50 kérdésből álló „egyentesztek” alkalmazását is, noha néhány ilyen is előfordul az oldalakon. Sokkal inkább a nyelvtani jelenségekhez igazítják hozzá (ezúttal a két szerző, Budai László és Budai Andrea) a megadandó tippek számát. Egy-két példával illusztrálva: ha *aktív és passzív* alak közötti választásról van szó, akkor *A* és *B* megoldás között kell választani (Exercise 5); ha a *swim* igének hat eltérő alakja lehet, akkor *A–F*-ig terjed a választható válaszok lehetősége (Exercise 4); ha pedig a *létigének* a mondatba beleillő alakját kell kiválasztani, akkor *A–H*-ig, vagyis nyolc alak közül kell a megfelelőt a mondatba illeszteni. (Ne felejtjük: a leggazdagabb [!] alakrendszert felvonultató ígéről van szó, ennek ellenére a gyakorlat megoldása nem mondható túl egyszerűnek [Exercise 112].) Viszonylag kevesebb választási lehetőséget nyújtanak a *módbeli segédigéket* gyakoroltató tesztek (*A–C*, *A–D*) (Exercises 41–49), és rendszerint többet az *előjárók* helyes használatával foglalkozók (*A–F*, *A–G*) (Exercises 82, 115–118). A névelőt tartalmazó gyakorlatok sem állnak meg az *A* és a *B*, azaz a *the* és az *a(n)* közötti választásnál, hanem – amint azt a magyar használatot is a körébe vonó 66. gyakorlat mutatja – akár *A–F*-ig kínálhatnak választási lehetőséget. A feladatok között van továbbá néhány, az olvasott szöveg megértésére rákérdező teszt is (Exercises 154–158).

Nagyon jó az is, hogy a nyelvtani problémák szerinti felosztásban és természetesen a már említett szintekre bontásban jelennek meg a feladatok. A szintek végén komplex, ún. *általános tesztek* találunk, nyolcat a kezdő és közép-, hatot a haladó szint végén. E tesztek némelyike kereken száz feladatot tartalmaz, megoldásuk jelentős mennyiségű időt és erőfeszítést igényel, de ez a teljes nyelvtanulási folyamatról is elmondható. A Kulcsnak (*Key to exercises*) itt másként van kulcsszerepe, mint a gyakorlókönyv esetében. Jó, hogy a tanuló akár önmagát is ellenőrizheti, majd a prob-

lémát látva felütheti az *Élő angol nyelvtan* valamelyik tankönyvét a csak bizonytalanul felidézettek újbóli megtanulására, hogy majd a következő alkalommal megoldásai sikeresebbek lehessenek. A tesztkönyv végéről sem hiányzik a tárgymutató (*Index*), ami lehetővé teszi egy-egy nyelvtani jelenség gyakorlatainak minél gyorsabb megtalálását.

A tesztkönyv szerzőitől idézett mondattal zárom a gyakorlókönyvekre vonatkozó recenziót: „Ha nem sürget bennünket valamilyen vizsgaidő, nemcsak a tudás, hanem a nem tudás is lehet mulékony. A tesztek újabb és újabb eredményeinek az ismeretében addig harcolunk a nem tudás ellen, amíg el nem érjük a kívánt eredményt. Ehhez harc kell? Kitartó munka kell hozzá...” (8). Hogy ez a kitartó munka valóban meghozza eredményét, ahhoz nagyon sok segítséget nyújt az *Élő angol nyelvtan* négy, de akár egyetlen kötete is.

Összefoglalva úgy érzem, hogy kimondható: erőssége a bemutatott nyelvtanoknak a feldolgozott nyelvi anyag gazdagságán túlmenően a jelenségek lényegét kiemelő ábrák, képletek és táblázatok alkalmazása, a korábbi nyelvtani összefoglalók zömmel irodalmi idézeteivel szemben az életből vett mondatok sokasága. Kisebb nehézséget jelenthet azonban – elsősorban az önállóan tanulók számára – az erősen az angol nyelvészeti kutatásokon alapuló fogalmi rendszer és az ugyanezen nyugvó csoportosítások egy része. Néhol akár csupán egy-két szavas, a magyar nyelvtanra vonatkozó utalás is elég lett volna. Ugyanakkor egyre inkább igaz, hogy a diákok magyar nyelvtani tudása hiányos, s az eligazító magyarázatok kevés segítséget nyújthattak volna.

Ez a pár befejező mondat és az eddig leírt megjegyzések és javaslatok egy évtizedeken át középiskolában nyelveket tanító, majd a magyar (és részben alkalmazott) nyelvészettel foglalkozó kollégánál észrevételei, aki nagy örömmel és érdeklődéssel forgatta az elemzett nyelvtanokat, melyekért Budai László tanár urat sok-sok köszönet illeti.

Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó

IRODALOM

- Bozai Ágota (1993): *Rendszeres angol nyelvtan – Systematic English grammar*. Budapest: Ma Könyvkiadó.
- Budai L. (2009): *BA students' English grammar: Theory and practice*. Budapest: Osiris Kiadó.
- (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- (2012): *Angol–magyar igeosztályok, igevonzatok*. Budapest: Publio Kiadó. (Elektronikus dokumentum.)
- (2012): *Angol igék és igevek sok táblázattal és kétnyelvű példával*. Budapest: Publio Kiadó. (Elektronikus dokumentum.)
- Kónya Sándor – Országh László (1957): *Rendszeres angol nyelvtan*. Budapest: Terra Kiadó.

Judit Kovács – Éva Trentinné Benkő
The World at their Feet
Children's Early Competence
in Two Languages through
Education
 [A világ a lábuk előtt hever. Korai intézményes kétnyelvű fejlesztés]
 Budapest: Eötvös József Könyvkiadó,
 2014. 222 p.
 ISBN: 978-963-9955-55-4

A már két évtizede együtt dolgozó Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva ismét egy olyan kötettel lepte meg a kora és kisgyermekkori nyelvpedagógiával, illetve a két tanítási nyelvű oktatással foglalkozó szakembereket, amely innovatív tartalmával és a napi gyakorlatban is jól használható pedagógiai folyamatleírásaival hozzájárul az iskolai munka, valamint a felsőoktatásban megvalósuló pedagógusképzés és továbbképzés színvonalának további emeléséhez.

A gyermekek oktatáson keresztül elnyerhető korai kétnyelvűségi kompetenciájával fog-

lalkozó könyv a két kiváló szakember eddigi kutató-fejlesztő tevékenységét méltón megkoronázó alkotás, a szakma számára pedig nyitány, hisz a tudatos kétnyelvű oktató- és nevelőmunkához, valamint az arra felkészítő képzéshez kínál nélkülözhetetlen tudást.

A kötetben két nagy fejezet különül el: a főként Kovács Judit tollából származó, a CLIL-t és a korai kétnyelvűségi kompetenciát értelmező első rész, illetve a Trentinné Benkő Éva tevékenységét összegző pedagógusképzési célú és tartalmú második rész. A kötet legelején Kovács Judit a nyelv és az emberi elme kapcsolatát tisztázza. Ennek során olyan alapfogalmakat ismertet, mint a nyelvhez kötődő kapacitás, a nyelv és nyelvhasználat fejlődése, a korlátozott és/vagy korlátlan nyelvi kompetencia, valamint a kétnyelvűség mint többrétegű kompetencia minemúsége. Aki elmélyed ebben a fejezetben, tisztában lesz a nyelvfejlődés ösztönös, célzott tanuláson, a veleszületett képességeken alapuló és interakcionista, azaz szociokognitív szemléletével; tudni fogja, mi az egyrétegű és a többrétegű kompetencia; értelmezni tudja majd a kétnyelvűség, a nyelvi és kognitív kapacitás fogalmát.

A következő fejezetben Kovács Judit a kortárs nevelési és oktatási kétnyelvűség kérdéskörével foglalkozik. Történeti szempontból tekinti át, hogy a nyelvtudással és annak értékével kapcsolatosan miként alakultak a nézetek; bemutatja a jelen szociopolitikai változásait és azoknak a tudás természetére gyakorolt hatását, valamint a nyelvtanulás népszerűsítésének és támogatásának érdekében a nemzetközi szinten megvalósult kezdeményezéseket. A szerző mélyrehatóan elemzi a nevelési és oktatási célzatú kétnyelvűség iránt megmutató igényt. Ezzel kapcsolatban úgy véli, elérkezett egy újfajta pedagógiai tudás kora.

A kötet harmadik nagyobb egysége értelmezi a CLIL fogalmát. A *Content and Language Integrated Learning* koncepciójáról van itt szó, arról a szemléletről (valamint a hozzá kapcsolódó pedagógiai megoldásokról, módszerekről és eljárásokról), amely lehetővé teszi a tantárgyi és művel-

ségterületi, továbbá kulcskompetenciákhoz kapcsolható tartalmak és a releváns tanulást segítő metodikák, valamint az idegen nyelv(ek) és a nyelvpedagógia integrálását. Megismerkedhetünk a tartalomalapú, azaz a tantárgyközi szemléletű nyelvpedagógia típusaival. Behatóan foglalkozik a szerző az immerziós, azaz a nyelvi és kulturális „belemérintkezés” pedagógiájával. Ebből vezeti le a CLIL kialakulását, amelyet neveléstörténeti szempontból is áttekint Kovács Judit. E fejezetben ismerhetjük meg a CLIL-kultúra hazai helyzetét is.

Az életkorral mint tényezővel a negyedik fejezet foglalkozik. A korai nyelvtanulás kérdésköre, valamint annak társadalmi és szakmai fogadtatása minden, a témával behatóan foglalkozó pedagógust izgat, így a szerzőt is. A nyelvtanulás korai kezdetét alátámasztó érvekkel a kisgyermekek jellemzőire és tanulásuk sajátosságaira vonatkozó alfejezetben ismerkedhet meg az olvasó. A szerző argumentációját erősíti a nyelvelsajátítás, valamint a CLIL közötti kapcsolatok és egymásra ható tényezők feltárása. A fejezetben kifejtett gondolatok tehát egyértelműen alátámasztják a korai/kisgyermekkorai CLIL bevezetését.

Kovács Judit az ötödik fejezetben tér ki a CLIL-barát pedagógus szakmai kompetenciáinak és tevékenységének témakörére. Itt megismerjük a CLIL kontextusában is alkalmazható pedagógusi tevékenységeket és szerepeket, megtudjuk, mi teszi a pedagógust jó CLIL-szakemberré, miként is folyik a CLIL-folyamatok és az azokban megvalósuló tevékenység értékelése. Szóba kerül a CLIL-re szakosodó óvodapedagógus személye is.

A hatodik fejezetben kerül figyelmünk középpontjába a CLIL-környezetben lévő gyermek. Megtudjuk, milyen típusú tanulónak felel meg a CLIL-szemlélet, miként teszi hatékonyvá a nyelv elsajátítását. Szóba kerül a tanulás konstruktívista felfogása, valamint a szövegközpontúság és a feladatmegoldásra bátorító megközelítés közötti dilemma is.

A kötet első részéből megismerhetjük még Kovács Judit a CLIL-környezetben tanuló

kisgyermek kompetenciáira vonatkozó kutatását, valamint Trentinné Benkő Évának a CLIL-barát pedagógusok körében végzett vizsgálatát (hetedik fejezet).

A Trentinné Benkő Éva által jegyzett második rész a pedagógusok CLIL-specifikus képzése és továbbképzése során alkalmazható műhelytechnikákat mutatja be az alábbi tematikai bontásban:

- CLIL-vonatkozású elmélet;
- a CLIL gyakorlati alkalmazása korai kezdés esetén;
- CLIL-specifikus pedagógiai folyamatok tervezése;
- kisgyermekek körében alkalmazható CLIL-tevékenységek;
- a CLIL-hez köthető pedagógiai folyamatok során alkalmazható nyelvezet, tehát a CLIL-releváns osztálytermi (szak)nyelv;
- a CLIL-barát pedagógusok nézeti és hite;
- a CLIL-orientált pedagógusképzés és továbbképzés.

Nagy örömmre szolgál, hogy a második rész utolsó két témakörét gazdagon illusztrálja színes fényképekkel a szerző. A leírt témakörök mind közvetlenül alkalmazhatók a képzésben, akárcsak a függelékben található anyagok: CLIL-es képzések résztvevőinek történetei; mondókák; természettudományos jellegű gyakorlatok listája; az Ausztrália-témát feldolgozó foglalkozáson használható feladatok; a CLIL-releváns osztálytermi angol válogatott szókincse; az egyes tantárgyakhoz köthető szókincs jegyzéke. A fogalomtisztázást segíti a CLIL-glosszárrium (209–222).

Úgy vélem, eljött az ideje annak, hogy más idegen és kisebbségi nyelvek pedagógiájával foglalkozó jeles hazai szakemberek közösségének összehívásával a CLIL-specifikus magyar szaknyelv létrehozásán munkálkodjunk. Ebben a munkában kiindulópont a kötetben megjelent terminusgyűjtemény. Minden fejezet gazdag szakirodalmi forrásjegyzékkel zárul. Ennek értéke is felbecsülhetetlen.

A két jeles szakember, Kovács Judit és Trentinné Benkő Éva könyve tehát a hazai és a nemzetközi szakmai körökben egyaránt nagy érdeklődésre tarthat számot. Ezúton fejezem ki a hazai nyelvpedagógusok köszönetét Héjjas Zoltánnak, az Eötvös József Könyvkiadó vezetőjének, hogy a legjelesebb hazai szerzők legkorszerűbb gondolatait, szemléletét és tapasztalatait összegző kötetek megjelenését lehetővé teszi.

Poór Zoltán

Szita Szilvia – Pelcz Katalin
MagyarOK
 Magyar nyelvkönyv A2+ 2. kötet,
 Nyelvtani munkafüzet A2+
 2. kötet

Pécs: Pécsi Tudományegyetem,
 2014. 216 p., 140 p.
 ISBN: 978-963-642-681-1

A 2013-ban debütáló *MagyarOK A1+* után most a *MagyarOK A2+* magyar mint idegen nyelvi tananyag az A2 szinten túlrá kalauzolja a nyelvünket tanulókat. A számukra még *terra incognita* A2+ a címben azt sugallja, hogy itt kipipálható a magyartanulás sikerességének kérdése. A szerencsés cím mögött azt a dicséretes hozzáállást látjuk, amely végre nem a megtanulhatatlanul nehéz kategóriával riogatja a magyar szakra/csoportba betévedőket.

A tananyag korpuszalapú szövegeket tartalmaz, ennek köszönhetően a valódi, a mai magyar beszélt nyelvvvel ismerkedhetnek meg a nyelvtanulók. Ezzel egyszersmind az eddigi tananyagoknál a *MagyarOK* jobban megfelel Jespersen nyelvpedagógiai kritériumainak (összefüggő, értelmes, érdekes, élő stb.) is (Jespersen 1904: 23). E tananyag segítségével tehát igazi szövegekkel dolgozhatunk, ami azért fontos, mert a szöveg kell,

hogy legyen a tananyag centruma. Az élő nyelvi alap további előnye, hogy ezekben a szövegekben banalizmus, infantilizmus már nem terheli a nyelvtanulót. Mentés a nem természetes megnyilatkozásoktól, melyekben túlbujánzana a demonstrálandó nyelvtani anyag; a beszéd egyéni aktusa kerül előtérbe.

A nominális mondatokkal szemben ez a nyelvtanítói szemlélet az igét állítja középpontba, enyhítve ezzel a magyar és az indoeurópai nyelvek közötti interferenciahatást. Az igékkel egyúttal megvalósítja a vonzatközpontú nyelvtanítás koncepcióját is. A *Függelék* (207–214) összegyűjtve tartalmazza a könyvben szereplő igéket és vonzataikat.

A Pécsi Tudományegyetem által kiadott tananyag nem akar tolakodóan pécsi lenni, azaz nem túlzottan hangsúlyos a Pécsset bemutatandó szándéka; a borító fényképén kívül a hetedik fejezetben szerepel egy kirándulás Pécsre és környékére (173–180). Ezt azért tarthatjuk szerencsés sajátosságának, mert így nem csupán azoknak szól, akik Pécsen szándékoznak tanulni belőle, hanem bárhol, bárki magáénak érezheti.

Az első kötethez hasonlóan a tananyag ebben a tankönyvben is a nyelvvizsga témái mentén kibontakozó nyolc fejezetre oszlik, melyekről már a könyv elején található *Tartalomban* (4–7) is átlátható képet kapunk. A fejezetek címei és az oldalszámok mellett a bennük szereplő *Témák* sorakoznak itt; majd a komplex *Nyelvtan* anyaga; ezután azt is feltűntették, hogy mely problematikusnak mutakozó mássalhangzó *Kiejtésére* helyeztek nagyobb hangsúlyt; láthatjuk a *Hasznos kifejezéseket* is; végül de közel sem utolsó sorban a *Magyar kultúra és interkulturális elemeket* emelték ki.

Ez utóbbi egység azért rokonszenves, mert a kultúra témaköre nem merül ki a magyar kultúra tárgyalásában, hanem lehetőséget kínál a tanuló kultúrájának bevonására is. Ez egyrészt szép gesztus, másrészt didaktikai háttere az, hogy a saját kultúra célnyelven történő bemutatása motiváló szokott lenni a diákok körében. Noha továbbra is – helyesen

– a mindennapi kommunikáció áll a közép-pontban, ez a tananyag szerencsére ennek részeként értelmezi a kultúra bizonyos szintű ismeretét is. A kultúra nyelvtanulás szempontjából is fontos mivolta nem csupán elszeparált olvasmányokból világlik ki, hanem annak előnyei megjelennek a feladatokban is, például „Sokat tanultam más kultúráról, nyitottabb és toleránsabb lettem” (6.6.d. interjú, 138). A tananyag – a nem mellékes kulturális adalékainak köszönhetően – a nyelvtan közvetlen tanításának következményén, vagyis a papagájnyelven túli valódi nyelvhez juttat, és egyben az empátiát is mozgósítja.

A *MagyarOK* tananyagában további gyakorlási lehetőséget kínál a tankönyvnél természetesen nyelvtancentrikusabb munkafüzet is, melynek feladataihoz, nyelvtani adalékaihoz tankönyvi jelölések irányítanak. Számos kiegészítést azonban a tananyag honlapjáról (<http://magyar-ok.hu/>) tölthetünk le ingyenesen. Itt találjuk a hanganyagot, melynek felveleleit egyértelmű jelölésekkel tudjuk a tankönyvi feladatokhoz párosítani; a *Kiegészítő anyagokon* belül például az *Instrukciókat* és a *Nyelvtant* angol nyelven is, ami különösen nagy segítség lehet azok számára, akik önállóan kívánnak tanulni.

Optimális a tankönyv tipográfiája is: a könnyű olvashatóságot támogatja a betűk és a sorközök nagysága; a fotók és a rajzok ideális arányban illusztrálják a szövegeket, ahogy az ábrák és táblázatok is a mértéktartó hasznosság kritériuma szerint oszlanak el.

További pozitívumként említhető, hogy noha a nyomtatott nyelvkönyveket törvényszerűen fenyegeti az elévülés réme, ebben a tankönyvben igyekeztek ezeket a pontokat is minimalizálni. A korszerűként emlegetett technikai eszközök ugyanakkor 10–15 év múlva már várhatóan nem lesznek azok; valószínűleg az árak is megváltoznak. A második fejezetben a *Lakóhelyek és rekordok* (55) téma is ilyen, ebben is folyamatos változásokra lehet számítani.

Dicsérendő az is, hogy itt a *szia* köszönés után helyesen vesszőt tesznek, ez ugyanis nem

minden nyelvkönyv számára egyértelmű, mivel hibásan a *kedves* megszólítással szokták keverni. Szerencsésnek tartom, hogy a szövegek nem kizárólag az egyetemisták életkorának felelnek meg, hanem témájukban találhatnak maguknak megfelelőt az ennél idősebbek vagy akár fiatalabbak is. Egyértelműek a feladatok és a táblázatok is, ami megkönnyíti mind a diák, mind a tanár dolgát.

A tananyagot tehát kiválóan alkalmasnak gondolom a magyar mint idegen nyelv tanítására gyakorlati tapasztalatom alapján is, néhány alábbi megjegyzésem csupán a nagyon jót még jobbá tevő szándék irányítja.

A negyedik fejezetben a „Már nagyon vártam, hogy hívsz” (89) mondatban téves a kijelentő mód használata a mellékmondatban. Mivel a *vár* akaratot, óhajtaást kifejező predikátum, kötőmódot hív elő. Talán összekeveredett itt a *Már nagyon vártam, hogy mikor hívsz*, illetve a *Már nagyon vártam, hogy hívj* mondat. A helyes forma tehát a *Már nagyon vártam, hogy hívj* lenne.

A következő megjegyzésem az udvarias kérésre vonatkozik: ezt a feltételes mód fejezi ki, és a megkért hajlandóságát teszteli. E formát inkább akkor szerencsés alkalmazni, ha a felek társadalmi kapcsolatainak minősége ezt megengedi. Erre érdemes felhívni a figyelmet a hatodik fejezet (főleg) önöző formáinál – tankönyv 18. feladat (148), munkafüzet 9. feladat (102). Tapasztalataim szerint ugyanis a kellemetlenségek elkerülése végett a grammatikus mondatnál gyakran fontosabb a mindennapi kommunikációban az udvariasság helyes szintjének ismerete. Az udvarias kérés a hetedik fejezetben is visszatér, a munkafüzetben (114) a *tud* igét opcionálisként említik. Szili szerint, mivel a *tud + feltételes módot* alkalmazó kérés valójában a partner képességére kérdez rá, az elutasító válasz nagyobb arcvédő erőt biztosít a partner számára (Szili 2002: 12–30). Végül a nyolcadik fejezetben az udvarias kérés *Legyen szíves* formája kerül sorra, így a három fejezeten át tárgyalt téma rétegei jó eséllyel a helyükre kerülhetnek.

Összességében elmondható, hogy sokéves tankönyvírói munka, tanítási tapasztalat és nyelvészeti kutatás eredményei mutatkoznak meg ebben a tananyagban, ami előrelendíti a magyar mint idegen nyelv oktatásának ügyét. A szerzők, illetve a tananyag rengeteg pluszmunkát spórol meg azoknak a nyelvtanároknak, akik ezt a kiadványt használják, mivel nem kell folyton korrigálni, kiegészíteni. Köszönjük!

Dominka Ede

IRODALOM

- Jespersen, O. (1904): *How to teach a foreign language*. London: S. Sonnenschein & Co.
 Szili Katalin (2002): A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 126/1, 12–30.

Folmeg Márta – Jóri Anita (szerk.)
Világ és nyelv szenvedéllyel
 Köszöntő kötet Gecső Tamás
 60. születésnapjára

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2015. 307 p.
 ISBN: 978-963-9902-13-8

A *Világ és nyelv szenvedéllyel* köszöntő kötet, Festschrift, amely műfajából következően két címzetthez szól. Egyfelől az ünnepelt köszönti: Gecső Tamás nyelvész 60. születésnapja alkalmából. Másfelől mint tanulmánykötet egy szakmabeli olvasóközönséget céloz a nyelvről és a világról, azaz a nyelvről és annak valós és lehetséges alkalmazásairól szóló 36 írás által. Ez a kettősség a kötet tanulmányait elolvasva több szempontból is összefonódik. A tanulmányok témája ugyanígy éppen olyan sokszínű, mint az ünnepelt Gecső Tamás kutatási területei. Az írások túlnyomó többsége azt a nyitottságot is tükrözi, amelyet Huszár Ágnes előszavában az

ünnepeltnek tulajdonít, akit „a világ minden új jelensége és a tudomány friss eredményei iránti kíváncsiság és elkötelezettség” (9) jellemez. Ennek a szakmai életútnak az egyik középpontja a különböző nyelvek és kultúrák ismerete, tudása és találkozása, maga az interkulturalitás. Globalizálódó világunk nyelvi és kulturális kihívásaihoz való alkalmazkodni tudással vérteti fel hallgatóit Gecső Tamás az ELTE-n általa alapított *Interkulturális nyelvészet* elnevezésű doktori programmal, amely többek között magába foglalja az interkulturális kommunikációt, a jelnyelvi kutatásokat, az etnolingvisztikát, a gendernyelvészetet, az eltérő kommunikációs kultúrák kommunikációs zavarainak tárgyalását, vagy éppen az idegen nyelvi (első-sorban az angol nyelvi) képzés interkulturális nevelésben való szerepét. A felsorolt kutatási területek a kötetbeli tanulmányok témáját is képezik.

Mégsem az egyes tudományterületek jelentik a könyv szerkesztésmódjának alapját. A szerkesztők, Folmeg Márta és Jóri Anita kreatívan, egy-egy metafora köré gyűjtik a kötet írásait, amelyek a fent megnevezett témakörökön kívül tartalmaznak még kétnyelvűségről, az eszperantóról, a beás nyelvről szóló, a nyelvek grammatikai-szintaktikai jelenségeinek használati alapú leírását megjelenítő, valamint a humor interkulturális aspektusával foglalkozó tanulmányokat.

Néhány beszédes cím a hét fejezet közül: *Kultúrák áramlása*, amelyben a tanulmányok középpontját a különböző kultúrák tényleges összeütközése jelenti, ennek a lehetséges megoldásai kerülnek előtérbe a fordításelemzés, az angolnyelv-oktatás vagy a siket kultúra és jelnyelvi irodalom kapcsán. A *Kultúrák ajándéka* című rész az egyes kultúrák hozadékait mint megismerésre érdemes tudást, mint a saját kultúrától eltérő, értékes „alkotásokat” helyezi előtérbe, míg az *Élet ritmusa* a mindennapok élethelyzeteinek gender szempontú vizsgálatára utal a politikai életben, vagy egyes munkahelyeken a nők és a férfiak kommunikációjának összevetésekor.

Az *Eszmék viadala* a legkülönbözőbb témákat foglalja egybe, amelyek a nyelven belüli fordítástól egy kétnyelvű település nyilvános feliratainak vizsgálatán át egy-egy filológus-fordító, illetve filozófus munkásságának jelentőségét bemutató írásig terjednek. A *Képek szárnyalásában* kognitív megközelítéssel fordulnak a szerzők a Biblia szövegéhez, a zenéhez és az érzelmekhez, majd a második nyelv tanításának hétköznapi szituációját emelik filológiai kutatás tárgyává.

A tanulmánykötet élén Huszár Ágnes köszöntő szavait Geecső Tamás szakmai életrajza és publikációs jegyzéke követi. A nyelvészettel készített mélyinterjúból személyiségi és ezzel összefüggően szakmai tényezők tárulnak fel az olvasó előtt. Az egyik az édesanya mint sok nyelvet ismerő és beszélő „nyelvtudós” és példakép. A másik meghatározó személy Zsilka János professzor volt, aki nagy tudása és műveltsége mellett az originalitásnak a későbbi nyelvész által mindennél többre becsült értékét hagyta a tanítványra.

Az írások többségében a szerzők vagy önálló kutatás eredményének felvázolása által tesznek javaslatot változtatásra, vagy meglévő kutatások eredményeinek új dimenzióit, újfajta megközelítésmódját nyújtják. Közülük választottam ki néhányat szem előtt tartva a kötetbeli témák széles skálájának minél teljesebb megjelenítését.

Balázs Géza a nyelvi antropomorfizmust kognitív megközelítéssel és antropológiai nyelvészeti szemszögből nézve gondolkodási műveletként tárgyalja, mint az antropocentrizmus egyik válfaját. Érvelését frappáns nyelvi példákkal támasztja alá.

Juhász Dávid és Magnuczné Godó Ágnes a modern angolnyelv-oktatás (és tanárképzés) jövőbeli lehetőségeit jelenítik meg, amelyre az angol nyelv nemzetközileg megváltozott helyzete miatt lehet szükség. Az angol mint lingua franca szerepű nyelv (angol rövidítéssel: ELF) esetében többségében már kevésbé anyanyelvű, mint idegen nyelvű használókkal számolhatunk, amit figyelembe veendő tényként kellene kezelni az angol

nyelv oktatásában olyanformán, ahogy ezt Magnuczné kifejti: „Az ELF-pedagógia tehát egy új szemléletet és nem egy »új angolt« ajánl” (168). Míg ez az írás az ELF-pedagógiával kapcsolatos legfontosabb problémákat tekinti át a rendelkezésünkre álló szakirodalom felsorakoztatásával, Juhász Dávid az ELTE Angol Nyelvpedagógia Tanszékén oktató tanártrénereket kérdezte az angoltanítás jelenéről, saját oktatási szokásairól és az angolnyelv-oktatás jövőjéről. A megkérdezettek a transzferképes készségek és képességek elsajátítása mellett a kulturális érzékenység fejlesztését helyezik előtérbe, amely – teszem hozzá – előremutató lehet a magyarországi angoltanításban.

Rostás Édua írása egy már megvalósult interkulturális és többnyelvű „közegről”, egy magyarországi közoktatási intézményről, a budapesti Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskoláról készített, interjúkon és személyes megfigyeléseken alapuló esettanulmány, mely a magyar és a kínai kultúra összevetésének, illetve az interkulturalitásnak a tükrében íródott.

A siket gyerekek iskoláiban a gyerekek beszélni tanítását segíti az az innováció, amelyről Bodnár Ildikó számol be. A szerző a fonetika alkalmazási lehetőségeiből kiindulón mutatja be azt a kísérletet, amely az ország két iskolájában folyik a siket gyerekek beszédfejlesztését célozva. Az informatikus szakember által kezdeményezett elgondolás és ennek gyakorlati megvalósulásaként elkészített ún. beszélő fej számos előnyéről, működésének értékeléséről olvashatunk, amelynek alkalmazása segítségével a hangzó nyelv a jelnyelv kiegészítője lehet a jövőben a siketek kommunikációjában.

A siket társadalom kommunikációs lehetőségeinek gazdagítása, illetve a siket kultúra és identitás erősítése a célja két további tanulmánynak is. Mózes Dorottya *Jelölt interkulturalitás, interkulturális jelölés* című írásában ezeknek a siketek és hallók tantervébe való integrálását javasolja az interkulturális párbeszéd erősítése érdekében. Tempfli Kátya

tolmacsként pedig egy nemzetközi jelnyelv szükségessége mellett érvel tanulmányában, miközben tisztában van azzal, hogy ez mesterségesen létrehozott nyelvi alakulat. Ennek a megtanulását ajánlja jelnyelvi tolmácsoknak, de a háromnyelvű tolmácsolás kérdéskörét is érinti.

A tolmácsoláshoz hasonlóan a fordítás-tudományban mint alkalmazási területnek is szükségszerűen számolnia kell az eltérő nyelvek és kultúrák találkozásával. Lőrincz Julianna a fordításelemzés funkcionális módszereit tárgyalja elméletben és gyakorlatban József Attila *Tiszta szívvel* című versének két angol nyelvű szövegvariánsát összevetve. Dobos Csilla írása az intralingvális fordítás, ezen belül a szaknyelv–köznyelv közti fordítás fontosságára hívja fel a figyelmet a kommunikációs zavarok elhárítása érdekében. Mindkét szerző igazolja, hogy a sikeres fordítás feltétele a szemantikai tartalom sértetlen átültetése. Cs. Jónás Erzsébet egy Ulickaja-regény rokonságnevei magyar fordításának vizsgálata kapcsán meggyőzően bizonyítja a pragmatikai szemléletmód kiemelt jelentőségét a funkcionális fordításstilisztikai elemzésekben.

Gendernyelvészet a témája az *Élet ritmusa* című fejezetnek. Kegyes Erika az interkulturális és a gendernyelvészet kapcsolódási lehetőségeit tárgyalja hazai és nemzetközi szakirodalomra támaszkodva. Érveket és ellenérveket sorakoztat fel a „két kultúra”-elmélet mellett és ellen, amellyel az olvasót a gendernyelvészet kutatási irányainak átgondolására készíti. A politikai színtér gendernyelvészet jelenségeit mutatja be írásában Folmeg Márta, aki tervezett kutatását vázolja fel, a férfi és női politikusok parlamenti felszólalásainak gender-marker-központú nyelvi elemzését. A tanulmány sorra veszi a politikai témájú diskurzusok elemzésének lehetőségeit és korlátait, felvázolja a hipotéziseket, célja pedig, hogy rámutasson: a politikai színtéren csak kismértékben számolhatunk a genderlektusok érvényesülésével. Egy banki telefonközpont gendernyelvészet

vonatkozásait ismerjük meg Koncz-Kovács Anna írásából. Figyelemre méltónak tartom a kutatás eredményét: noha a(z) írásban is megjelentett) szakirodalom a telefonhívások fogadását a kommunikáció nőkre jellemző jegyei miatt inkább női munkának tartja, ebben a panaszok fogadására specializálódott call centerben ez nem bizonyosodott be egyértelműen. A banki telefonközpont nem nélkülözheti azt a célratörő kommunikációt, amelyet ma inkább a férfiakra tartanak jellemzőnek.

Érdekfeszítő nyelvészeti és egyben történelmi-kulturális jellegű olvasmányként tartom számon Huszár Ágnes *A könyv népe* címet viselő tanulmányát. A cím legalább olyan beszédes, mint maga az írás. A könyv népe mint a Tóra népe, azaz a (magyarországi) zsidóság nyelvi és kulturális sokszínűségére utal egy másik könyv, Munk Meir Ávrám (Munkácsi Bernát édesapja) önéletírása kapcsán. A lappangó héber kézirat előkerülése fontos bizonyíték lenne arra, hogy „a héber nyelv még a 19. század végén is alkalmas volt a mindennapi élet apróságainak és a lélek rezdüléseinek érzékeny tükrözésére” (85).

Borbás Gabriella Dóra kutatása is a szent könyvhöz kapcsolódik: az Újszövetségnek a példázatait, azok képeit vizsgálja hermeneutikai szempontból. Arra a két fő kérdésre keresi a választ, hogy lehet-e, és ha igen, mi alapján lehetséges Jézus példabeszédeit többféleképpen értelmezni. Két hitpélda felvázolásával és hat példázat elemzésével, illetve felvillantásával támasztja alá a szerző, hogy „A bibliai példázatok értelmezése azon múlik, mi az olvasó hite” (279).

Szintén képeket, metaforákat vizsgál Jóri Anita, de egészen új alkalmazási területre kalauzolja az olvasót: az elektronikus zene, illetve az arról való szakmai kommunikációnak a szakmán kívüliek számára éppen a megértés nehézsége miatt rejtettnek, kissé érthetetlennek tűnő világába. A publicisztikai szövegtípusok elemzése során fény derül arra, hogy a metaforák magát a zene stílusát, típusát hivatottak kifejezni az egyszerűsítés, a rendszerezés és a sajátosság megjelenítése céljából.

Virágh Árpád tanulmánya azt a félreértést tisztázza, miszerint az Austin-féle beszédaktus-elmélet minden előzmény nélkül pattant ki a szerző elméjéből. Virágh a nyelvészek által alig ismert alkotó, a jogfilozófus Adolf Reinach szociálisaktus-elméletének ismertetésével mutat be egy roppant ígéretes előzményt. Austin és Reinach pragmatikai modelljének ismertetésekor pontosan megmutatja a hasonlóságokat és eltéréseket, valamint rámutat azokra a pontokra, ahol a két elmélet továbbfejlesztése és összekapcsolása új felismerésekhez vezethet.

Még számos új tudományos alkalmazás és felvetés, a képzett és laikus olvasót egyaránt töprengésre készítő gondolat jelenik meg a kötet szerzőinek tollából. Érdemes tájékozódni ebből a színvonalas, a friss tudományos kutatások széles skáláját nyújtó, így az ünnepelt méltón köszöntő tanulmánykötetből.

Molnár Mária

Tamás Dóra Mária
Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről

Budapest: ELTE FTT, 2014. 197 p.
 ISBN: 978-963-284-568-5

Az ELTE Bölcsészettudományi Kar Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének gondozásában jelent meg a Fordítástudományi értekezések I. kötete. Horváth Ildikó tanszékvezető kezdeményezése nyomán indult el e sorozat, melynek célja, hogy a nyelvtudományi doktori programban részt vevő szerzők fordítással kapcsolatos monográfiái megjelenhessenek. Tamás Dóra Mária 2011-ben védte meg *A gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdései az olasz–magyar nyelvpár esetében* című disszertációját, ami kiindulási alapként szolgált a jelen kiadvány

megírásához. Másik fontos előzménye a jelen munkának, hogy a szerző olyan kiemelkedő szakmai színvonalú terminológiai csoportokban végzett kutatómunkát, mint a Klaudy Kinga vezetése alatt álló ELTE Fordítástudományi Doktori Iskola, illetve a Fóris Ágota irányításával működő KRE Terminológiai kutatócsoport, a TERMIK. Nemcsak hazai, hanem külföldi intézmények is segítettek a szerzőt a tapasztalatszerzésben úgy, mint a Trieszti Tudományegyetem és a Bolognai Tudományegyetem. A könyv írójának lehetősége nyílt a bécsi Infoterm nyári kurzusán való részvételre, ahol a szakmában jártas dán és német kutatókkal folytatott konzultációk során számos új információhoz jutott.

Az *Előszó*ban Fóris Ágota, a téma elismert szakértője méltatja a könyv jelentőségét, miszerint a fordítás és terminológia együttes vizsgálata új perspektívát nyújthat a kutatók számára. Fóris a könyvben taglalt témakörök közül kettőt emel ki: a fordítói terminológiai adatbázisok vizsgálatát, illetve a terminológiai szabványosítást és terminológiai harmonizációt. Az adatbázisok megfelelő alkalmazása jelentős mértékben segíti a fordító munkáját, a szabványosítás és harmonizáció pedig a globalizált világban az eltérő kulturális környezettel rendelkező népek nemzetközi (gazdasági, termelési, kereskedelmi, szolgáltatási) hálózatba történő bekapcsolódását könnyíti meg. A számos terminológiai kutatást bemutató könyv illeszkedik a terminológia ma elfogadott paradigmájához. Fóris rámutat annak jelentőségére is, hogy a szerző fogalmakból indul ki, mely módszer átszövi az egész könyv logikáját.

Tamás a *Bevezetés*ben leírja könyvének elsődleges célját, miszerint segítséget szeretne nyújtani mind a szakfordítók, mind a terminológiai munkát végzők számára. Fontosnak tartja, hogy a szakszókincs rendezése elméleti alapú legyen, viszont a gyakorlati szempontokkal támogatott szemlélet követése is elvárt kritérium. Kitér arra, hogy a terminusok és fogalmak pusztá ismerete már nem elegendő a kitágult nemzetközi világban,

ezért ezeket olyan elvekkel és módszerekkel szükséges támogatni, amelyek a változások követéséhez a legmegfelelőbbek. A szerző hisz abban, hogy a terminológiai szempontok befolyásolhatják a szakfordítás minőségét. Rávilágít arra, hogy a terminológiai elvek szerint kialakított adatbázisok többlet-információkkal szolgálnak a hagyományos módszerekhez képest. A könyv fejezeteinek rövid bemutatása után rámutat arra, hogy a kutatások még nem zárultak le, és ez a kiadvány egy kezdeti állomás, amelyet újabbak fognak követni.

A *Szakirodalmi áttekintés* című első fejezet egyfajta bevezetés a terminológiába és lexicográfiába, illetve a két terület kapcsolódási pontjait és szemléletbeli eltéréseit mutatja be. Tamás következetesen tárja elének a hazai és nemzetközi szakirodalom álláspontját a különböző fogalmak meghatározásakor. Számos definíciót kínál egy-egy terminus fogalmi értelmezéséhez, amelyhez pontos hivatkozási információt nyújt. Tájékozottságát és szakmai jártasságát az is bizonyítja, hogy a könyv végén található *Irodalomjegyzék* tizennégy, míg a *Források jegyzéke* hat oldal terjedelmű. A fogalmak meghatározásánál megtudhatjuk, hogy a *terminológia* poliszém szó, ezért háromféle értelmezést is ad a szakirodalom: 1. elmélet, 2. módszertan, 3. egy adott szakterület terminusainak összessége. Tamás szerint a terminológia nem korlátozódik a szaknyelvkutatás egy szűk területére, hanem elmélet, módszertan és azok alkalmazása. A *terminográfia* a terminológia módszertana, melynek feladata az adott terület terminusainak kidolgozása, nyilvántartása és regisztrálása (papíralapú vagy elektronikus eszközökkel), a teljes *terminológiai munka* egy része. Ez csapatmunka, amely nem korlátozódhat egy-két ember szaktudására, ezért a *terminológiamenedzser* feladata ezek koordinálása.

A *terminus* lényegének meghatározásához kétféle felfogást mutat be a szerző, mindkettőnél megjelenik a fogalom és a jelölő kifejezés. Hivatkozik a DIN 2342-es és ISO 1087-

es szabványi megközelítésekre, valamint a kognitív és szemantikai fogalom meghatározásokra. A terminusok elkülönítése a többi nyelvi elemtől konvencionális megközelítésből is szemlélhető, hiszen a szakemberek által elfogadott fogalmak jelölői nevezhetők terminusnak. Tamás az *ekvivalencia* és a *definíció* terminológiai szerepét is kiemeli, hiszen a definíciók a fogalmak közötti azonoság mértékét tárják fel, így a terminusok közötti ekvivalenciaszint meghatározásához elengedhetetlenek. Munkájában rámutat a definíció sokrétűségére, amelyet meg lehet közelíteni logikai, lexicográfiai, terminológiai, köznyelvi szempontból egyaránt. A terminológia az analitikus definíciótípust alkalmazza legfőképp, de azokban az esetekben, ahol ez nem jelent megoldást, más típusok alkalmazásával is tud élni a terminológus, mint például az extenzionális definíció vagy a definíció parafrázis, valamint az osztenzív definíció, úgymint az szintetikus definíció, illetve a vegyes definíciók használatával.

Tamás több oldalon keresztül tárgyalja és ábrákkal szemlélteti a különböző ekvivalenciaszint-meghatározásokat, -eseteket és azok csoportosítását. Az olvasó olyan fogalmakkal ismerkedhet meg, mint a *domén*, azaz tárgykör, amely a terminológiai rendezés szűkebb témakörét takarja. A fogalmi rendszerek ábrázolása az ismeretek gyorsabb azonosítását teszi lehetővé, melyhez kapcsolhatóak az alá-, fölé- és mellérendelési viszonyok. A szerző felhívja figyelmünket a számítógépes ontológiák adta rendszerezési lehetőségekre, hiszen a hálózatformában megjelenő ismeretanyag egyszerű elemekre épülő összefüggéseket tár a felhasználó elé. Jövőbeli kilátásként vetíti előre a multidimenzionális fogalmi leképezések informatikai eszközökkel történő létrehozását. A terminológiai norma és a harmonizáció jelentőségét abban látja, hogy az egységesítéssel elért eredmények alkalmazása, a közös nevezőn alapuló elvek leírása, a fogalmak és fogalmi rendszerek összhangjának kidolgozása a hatékony kommunikáció elősegítésére irányul. Tamás

nemzeti és nemzetközi viszonylatban vizsgálja a terminológia helyzetét, megemlítve a prágai iskola, bécsi iskola főbb szemléleti jellemzőit, és részletezi az ún. wüsteri alapelveket és annak a terminológiai változások miatt bekövetkezett bírálatait. Leszögezi, hogy ezeket az alapelveket azóta sem vetették el. Mára több terminológiai irányzatról beszélhetünk, úgymint a szabványosításra törekvő, a konvencionális szemléletű nyelvészeti-terminológiai irányzat vagy a fordításorientált megközelítés, illetve a kisebb nyelveket támogató nyelvpolitikai irányzat. A szerző úgy látja, hogy átfedések fedezhetők fel az irányzatok között, és az említett irányzatok közül a fordítástudomány felőli megközelítést szorgalmazza. Kiemeli az olyan szempontokat, mint a kontextus vagy a kommunikációs szituáció.

A fejezet második részét a lexikográfia és a terminológia kapcsolatának szenteli az író. Elsőként meghatározza a lexikográfia fogalmát, amely alatt a köznyelvi és szaknyelvi szótárírás elméletét és gyakorlatát érti. A szakirodalom szerint a terminológia és lexikográfia szemlélete abban tér el, hogy az előbbiben a jelentés, az utóbbiban pedig a fogalom képezi a vizsgálat tárgyát. Tehát a lexikográfia eszköze a jelalapú, szóközpontú szemasiológiai, a terminológiáé a fogalomalapú, onomasziológiai megközelítés. A lexikográfia szóközpontú megjelenítése egy jelölő összes adatát és fogalommeghatározását tartalmazza, míg a terminológia fogalomközpontú megközelítése egy terminográfiai bejegyzéshez egy fogalmat rendel. Tamás egyetért a fent említett nézetekkel, de rávilágít arra, hogy a fogalmak vizsgálata a definíciók segítségével azért fontos, hogy hasonló nyelvi jeleket (például cégjegyzés-cégbejegyzés, határnap-határidő) ne szinonimaként kezeljen a fordító, hanem pontos jelentésükben értelmezzen. Az onomasziológiai megközelítés segíti a lexikográfus munkáját, különösen a szakszótárak készítésekor. A szerző osztja azt a véleményt, hogy a lexikológia, lexikográfia és terminológia

szemléletbeli és módszertani síkon is kiegészítene egymásnak.

A következő rész a *szótár* definíció sokrétű megközelítését mutatja be, ami tudományos viták alapja a szakma neves képviselői között. Tamás a gazdasági szakszótárak kulcsfontosságú szerepét a lexikográfia paradigmaváltásában vitathatatlanak tartja. Kiemeli a megváltozott igényekhez alkalmazkodó *kontextusszótár* jelentőségét, a felgyorsult információs világ követésére alkalmas, gyors válaszüddel rendelkező elektronikus szótárak létrejöttét. A *Szótár-tipológia* című alfejezet felsorakoztatja a szótárak csoportosításának kritériumrendszerét és a szótárvizsgálati szempontokat.

A harmadik alfejezet a fordító és terminológus munkájának kapcsolatát és a kettő közti eltéréseket tárja elénk. Leírja, hogy a terminológia és a fordítástudomány kutatásának közös nevezői az ekvivalencia és a fordítói segédeszközök vizsgálata. Kifejti a referenciális, a kontextuális és a funkcionális egyenértékűség jelentését a forrás- és célnyelvi szöveg viszonylatában. A fordító előzetes szakismeretei és terminuskeresési stratégiái hatással vannak a szakfordítás minőségére. A terminológus munkája sokrétű, beletartoznak a szervezési feladatok, a domén behatárolása, a fogalmak és jelölők egymáshoz rendelése, a fogalmi rendszerek felállítása, az ekvivalenciavizsgálat és a javaslatétel új terminusokra stb. Tamás szerint vállalati szinten terminológiamenedzserre van szükség, aki koordinálja a különböző szakemberek munkáját, megbízható forrásokat keres, valamint a terminológiai módszerek és elvek szerint működteti a rendszert. A terminológus kidolgozza a terminológiai eszközöket, míg a fordító megismeri és felhasználja azokat, ezáltal munkáját gyorsabban és pontosabban tudja végezni. A szerző egy összehasonlító táblázat formájában mutatja be a fordító és a terminológus tevékenységének különbségeit, mint például: nyelvi jel ↔ fogalom, kontextusba illő megoldás keresése ↔ a kontextus csak példa, szövegszintű vizsgálat ↔ domén.

A gazdasági szaknyelvről szóló fejezetben megállapítja, hogy ez a szaknyelv áll a legközelebb a köznyelvhez, mert terminusai rövid időn belül a társadalom nyelvhasználatának részévé válnak. Terminológiai szempontból azért is érdemes foglalkozni ezzel a területtel, mert a gazdaságtudomány magyar viszonylatban rövid történelmi múltra tekint vissza, a 19. századi nyelvújítás, a rendszer-váltás, a megváltozott gazdasági környezet, az EU-tagság új terminusalkotási folyamatokat indítottak el. Tamás bemutatja a terminusalkotás alapelveinek változását, az új fogalmi rendszerek kialakulását, a közgazdasági és üzleti nyelv szétválását. A gazdaság interdiszciplináris jellege megnehezíti a gazdaság és gazdasági szaknyelv fogalmának terminológiai definiálását. A gazdasági szaknyelv vizsgálatának lehetőségét két korpusz segítségével képzeli el a szerző, melyek közül az egyik a sajtóban a széles közönség számára hozzáférhető cikkeket, a másik pedig a hitelesebb, a hivatalos gazdasági szervezetek által kibocsátott szakszövegeket tartalmazná.

Az utolsó alfejezet célja a gazdasági szaknyelv elhelyezése a többi szaknyelv között. A gazdasági szakszövegek terminológiai jellemzői eltérnek más szakterületek terminusaitól. A műszaki terminusok esetében a szabványok stabil pontot jelentenek, és jellemzőjük a nemzetközi konvergencia. Tamás szerint a jogi szaknyelv sokféle értelmezési lehetősége olyan flexibilitást biztosít a jogi szakemberek számára, hogy az előre nem látható eseményeket is kezelni tudják. A gazdasági szaknyelv speciális szegmense a jogi területet is magába foglaló uniós szaknyelv. Ez kihívást jelent a terminológia számára, hiszen a gazdasági-jogi fogalmak országonként eltérést mutathatnak. Az uniós jogi szaknyelvi harmonizáció azonban nem engedi érvényesülni az egyes országokra jellemző terminusalkotási jegyeket, mivel ezeknek a terminusoknak az EU egész területén egységesnek kell lenniük. Az EU-s terminusok esetében a gazdasági és a jogi terminusokra jellemző közös jegyek mellett speciális, csak

a területre jellemző jegyek is fellelhetők. Habár a gazdasági szaknyelvvvel kapcsolatos kutatások elkezdődtek, a szerző szerint még nagyon sok teendő van a kapcsolódó terminológia vizsgálata terén.

A második fejezet célja a *gazdaság és gazdasági szaknyelv* terminológiai szempontú definíciója. A részletes szakirodalmi áttekintés után Tamás a *gazdaság* terminus következő jegyeit emeli ki: társadalmi jelenségekkel foglalkozik, rendszerként értelmezhető, interdiszciplináris, változik, komplex, racionális, illetve a közgazdaság és gazdálkodásszervezés tudományába sorolható. A *gazdasági szaknyelv* jellemzői: (i) a köznyelv egyik változata, (ii) szabványosított és kevésbé szabványosított szövegeket tartalmaz, (iii) a gazdasági-jogi környezet országonként eltérő, (iv) a többi szaknyelvhez képest hibrid. Tamás bemutatja a gazdasági szaknyelv top down (gazdasági ágazatok és gazdasági szereplők), valamint a bottom up (szövegtípusok és műfajok) szempontrendszer szerinti osztályozását. A gazdasági terminusok meghatározásai nyitottak maradnak, mert a gazdaság állandóan változó jellege nem teszi lehetővé ezek lezárását.

A harmadik fejezet a fordítói segédeszközök nyomtatott és elektronikus típusait mutatja be. A gazdasági témájú nyomtatott segédeszközöket formai jegyek (egynyelvű, kétnyelvű, többnyelvű szótárak) és tartalmi jegyek (szójegyzék jellegű, hagyományos szerkesztésű, részletes meghatározást adó kiadványok) szerint különbözteti meg. Az elektronikus offline és online szótárak, illetve más fordítói segédeszközök (fórumok, honlapok) gazdag tárházát ismerheti meg az olvasó ebben a részben. A szerző ezt a fejezetet egy érdekes szótári ekvivalenciavizsgálattal zárja: olyan eseteket ír le, amikor csak részleges ekvivalencia mutatható ki a terminusok között. A szótár azonban ezt nem tünteti fel, így a szótári ekvivalencia nem állapítható meg. Ilyen például a kétnyelvű német–magyar szótár viszonylatában elemzett országspecifikus fogalomnak számító

cégjegyzék szócikk, vagy az olasz nyelv *operatore* szava, amely jelentését a kontextus határozza meg.

A negyedik rész a terminológiai adatbázisokról, az adatbankokról és a tudásbázisokról szól. A szerző itt is definiálja a területhez kapcsolódó fogalmakat (fogalomközpontúság elve, terminusautonómia), meghatározza a terminológiai adatbázis szerkesztési alapelveit, az adatmezőket és azok szintjeit (fogalmi, indexálás, terminus), az adattípusokat (például domén, definíció). Tamás bemutatja az adatbázisok változatait (egyszerű adatbázis – Termin, hagyományos adatbázis – IATE, összetett adatbázis – EOHS Term), felhasználási területeiket (például a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium terminológiai adatbázisa). A szerző összegzésként megállapítja, hogy az elektronikus szótárak és a terminológiai adatbázisok nem különíthetők el egymástól, a műfajok közötti keveredés itt is fellelhető.

Az ötödik fejezet a gazdasági terminusokat az ekvivalenciájuk mértékének meghatározása szempontjából vizsgálja, ami elengedhetetlen a nemzetközi gazdasági terminológiai

harmonizáció megvalósulásának szempontjából (például INCOTERMS). Megkülönbözteti a teljes fogalmi azonosságot, a közel teljes azonosságot, a funkcionális azonosságot és az ekvivalencia hiányát.

Tamás a könyv záró fejezetében egy esettanulmányt mutat be, amely a *cégbíró*ság domén terminológiai elemzését tartalmazza. Az analízis során konkrét példákon keresztül ismerteti meg az olvasóval a korábbi fejezetekben leírt elméletek gyakorlati megvalósítását. Jól áttekinthető táblázatok, gráfok, pontos magyarázatok segítik az olvasót az elemzés megértésében.

Ajánlom mindazoknak ezt az átfogó, hivatkozásokban gazdag, logikusan felépített kötetet, akik szeretnék ismereteiket rendszerezni és gyakorlati aspektusokkal is gyarapítani a terminológia tárgykörében. A könyv hitelességét alátámasztja a szerző gazdasági szaknyelvi jártassága és a szakirodalom gazdagsága. Tamás Dóra Mária munkája jól példázza, hogy a fordításorientált terminológia célja a szakfordítók munkájának segítése.

Rodek-Begella Annamária

SZÓTÁRSZEMLE

Goreczky Zsolt

Latin–magyar alapszótár

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2014. 172 p.

ISBN: 978-615-5219-61-0

Margalits Ede – Kovács Erzsébet

Magyar–latin közmondásszótár

2000 magyar közmondás, szólás klasszikus és újkori latin megfelelője

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2014. 226 p.

ISBN: 978-615-5219-56-6

Kevés olyan területe van a humán kultúrának, amely oly gyors ütemben vesztené el ismerőit, mint a klasszikus irodalom és ennek kulcsa, a latin nyelv. A latin még 200 évvel ezelőtt is a vallás, a tudományos élet, az iskolai oktatás meghatározó nyelve volt, a klasszikus kultúra ismerete átszötte a művelt emberek mindennapjait, a latin idézetek, közmondások közismert hivatkozási alapot jelentettek. Mára azonban a latin nyelvismeret némileg egzotikusnak számít, és a szakembereken túl az átlagember kevéssé ismeri a klasszikus műveltséget. Pedig az európai kultúra az antikvitásban gyökerezik, és ennek számos, nyelvi kifejezésben is rögzült lenyomata van: olyan latin idézetek, szólások, közmondások, amelyeknek van magyar megfelelője.

Ezen a helyzeten igyekszik segíteni a Tinta Könyvkiadó két 2014-ben megjelent kiadványa: a *Latin–magyar alapszótár* és a *Magyar–latin közmondásszótár*. Mindkét munka a szélesebb közönséget célozza: azokat, akik nem szakemberek, de szeretnének utánanézni egy-egy gyakoribb latin szó jelentésének, vagy szép latin és magyar szólásokban gyönyörködnének, színesíteniék műveltségüket.

Bár az utóbbi másfél évszázadban majd húsz latin–magyar kisserzőtár jelent meg, ma nincsen egyetlen ilyen méretű szótár sem a pi-

acon. A szótár mérete és szóválogatása igen szerencsés: jól találta meg azt a kört, akiknek az alapszavakra és az alapvető grammatikai információkra van szükségük, de a középszótár már túl sok lenne nekik. Így a latint tanuló gimnazistáknak vagy az érdeklődő laikusoknak testhezálló munka. (A szó szoros értelmében is, hiszen a kis alakú szótár egy mérete-sebb zsebbe könnyen belecúsztatható.)

A szótár 7000 latin címszót tartalmaz, ez felöleli a legnépszerűbb gimnáziumi tankönyvsorozat, az N. Horváth Margit – Nagy Ferenc-féle könyvek anyagát és a standard gimnáziumi latin nyelvtan példaszavait. Magába foglalja azt a 800 szavas alapszókincset, amelyet az ELTE BTK Latin Tanszéke határozott meg. Ezt egészítik ki a Tinta Könyvkiadó honlapján található latin–magyar szótárban legtöbbször keresett szavak, vagyis a közigenyrt is szolgálja a mű.

Az alapszint ugyanakkor egyáltalán nem jelent alapszintű gondosságot: komoly és lelkiismeretes szerkesztés eredménye a szótár, ahol az alakváltozatokat, a vonzatokat is feltüntetik, és többféle fordítási megfelelőt is adnak. Igaz, ezek nincsenek sorba rendezve, ami nem feltétlenül előny a keresett magyar megfelelő, szó vagy kifejezés megtalálásához.

A szótár felhasználóbarát: a kiejtést segíti a magánhangzók hosszúságának jelölése, a könnyű kezelhetőséget az oldal szélén végigfutó betűmutató csík. A bevezető épp annyi segítséget ad a szótár forgatásához, amennyi kell, se többet, se kevesebbet.

Egyedül a véletlenszerűen felbukkanó ábráknak nem világos a szerepük: értelmezni nem értelmeznek (egy gombát vagy delfint mindenki el tud képzelni), legfeljebb vidítják az olvasót.

Röviden: ügyesen és lelkiismeretesen szerkesztett, kézre álló kis szótár, amelyet jó szívvel ajánlhatunk minden, a latin nyelvvel ismerkedő gimnazistának, egyetemistának és érdeklődőnek.

Kevesbé sikerült kiadvány a *Magyar–latin közmondásszótár*. Ez a szótár Margalits Ede 19. századi nyelvész, horvát műfordító gyűjteményén alapul. Margalits azokat az ó- és újkorai latin szólásokat és közmondásokat gyűjtötte össze, amelyeknek a magyarban is van megfelelőjük. A magyar anyagot régi magyar közmondásgyűjteményekből szedte össze Baranyai Decsi János 1598-as művétől Sirisaka Andor 1890-es közmondásgyűjteményéig. Ezekből válogatta ki azokat, amelyeknek antik vagy újabb szerzőknél, esetleg a Bibliában vagy Erasmusnál latin párhuzama van. Harminc év gyűjtőmunkájának eredményét vaskos kötetben adta ki 1895-ben *Florilegium proverbiorum universae latinitatis* [Az egyetemes latinság közmondásainak gyűjteménye] címmel. 1910-ben pótkötet jelent meg hozzá. Ez a *Florilegium* képezi a mostani könyv alapját is. A könyvben kb. 2000 egyedi magyar közmondás szerepel 2600 előfordulással és 1900 latin 2800 előfordulással. A közmondások a magyar megfelelők kulcsszavai szerint vannak ábécérendbe szedve. Elöl áll(nak) a magyar közmondás(ok), idézetek, utána a latin megfelelő(k). Egy példa a 17. oldalról:

ALSZIK

Mind a két fülére aluszik. [*Dugonics*]

In aurem utramvis dormit [Terent. *heaut.* 340. alapján]

Az előszó szerint a mostani változatot Kovács Erzsébet vizsgálta át és egészítette ki, feloldotta és egységesítette a lelőhelyek jelölését is. Egy ígéretes és gazdag anyagot vehet tehát kezébe az olvasó, ám örömét több dolog is csorbítja.

Az egyik a terminológiai tisztázatlanság. Már maga Margalits panaszkodott a világos szempontok hiányára a hatalmas anyag megrostálásában és csoportosításában, amikor 1899-ben folytatásokban közölte munkáját a *Nyelvtudományi Közleményekben*. Épp ez lett volna a feladata a modern kiadást gondozó Kovács Erzsébetnek, de sajnos ő is adós maradt vele. A munka címében ugyan köz-

mondásgyűjteményt ígér, de a példák nagy része nem sorolható ide. Hogyan tarthatnánk közmondásnak egy bibliai idézetet vagy antik latin szerzőtől vett szállóigét? Érdemes lenne megfontolni a cím megváltoztatását, vagy – ha megmarad az eredeti, Margalits adta cím – legalább magyarázatot fűzni hozzá.

A következő gond a lelőhelyek azonosíthatósága, illetve ennek hiánya. A magyar anyagra vonatkozóan még csak megtaláljuk a források listáját (bár oldalszámot nem kapunk az egyes mondásoknál), a latin anyagban viszont teljesen eltéved az olvasó. A legtöbbször egyszerűen annyi áll: *Flor.*, ami visszautal Margalits művére, oldalszám nélkül. Más esetben olyan rövidítéseket találunk, amelyek a nem szakemberek számára teljesen használhatatlanok, például az idézett példánál feltüntetett utalásból kevesen találnák ki, hogy Terentius *Heautontimoroumenos* (Az önkínzó) című művéről van szó, vagy egy Plutarkhosz-idézetnél a 64. oldalon a *Plutarch. vit. parall. Solon*. nem sokat mond. A latin lelőhelyek efféle nagyvonalú leegyszerűsítése még kevésbé teszi érthetővé, a magyar források listájánál miért kellett többsoros, még az eredeti betűformákat is megtartó leírást adni. El kellene döntenie, hogy azt tűzi-e ki célul a szótár, hogy vissza-kereshető idézeteket adjon (ebben az esetben filológiai pontosság kellene az idézett helyek megadásánál), vagy az érdeklődő átlagemberre szabja a tájékoztatást, ekkor viszont elég lenne a szerző neve.

A harmadik gond az anyag csoportosítása. A jelenlegi csoportosítás, mint említettük, a magyar mondásokból kiemelt kulcsszavak betűrendjét követi. Sokszor azonban nem világos, miért épp az adott szó lett a legfontosabb a szerkesztő szerint: például a Szenczitől vett *Nehéz az agg rókát törbe ejteni* a *nehéz* kulcsszónál szerepel (154), holott lehetne a *kulcsszó* a *róka* vagy a *törbe ejtés* is. Egy efféle anyagnál a témakörök szerinti csoportosítás szinte kínálja magát. Ennél a megoldásnál a latin mondások felől is lehetne keresni, most ugyanis csak a magyar oldalról lehet. Egyéb-

ként más közmondás- vagy szólásgyűjtemények mind ezt a kézenfekvő megoldást követik. Így a példánkban szereplő egységet is lehetne a *tapasztalat, bölcsesség, öregkor* stb. témakörbe utalni, más mondásokkal együtt.

A könyvben való eligazodást az előző sem segíti: sok, az olvasó számára érdektelen kiadástörténeti adatot sorol fel, az viszont csak nehezen, többszöri figyelmes átolva-

sásra derül ki belőle, tulajdonképpen mit is tartalmaz a könyv, milyen céllal, és mit hol kell(ene) keresni benne.

Összességében a közmondásszótár értékes és gazdag anyagot felölelő munka, amely alapos átszerkesztés után hasznos és gazdag műveltséget adhatna. Megérné a fáradságot.

C. Vladár Zsuzsa

KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ EDIT – CSIZÉR KATA – PINIEL KATALIN (SZERK.)

HALLÁSSÉRÜLT FIATALOK IDEGENNYELV-TANULÁSA MAGYARORSZÁGON

Zárótanulmányok és módszertan, óratervekkel

150 oldal, 2490 Ft

A kötet a *Siket és súlyosan nagyothalló diákok idegennyelvtanulási motivációja, képzetei és stratégiái* című projekt zárásaként született. Az országos kutatás célja a hallássérültek intézményeiben tanuló 14–19 éves fiatalok idegennyelvtanulási helyzetének feltérképezése volt. A munka hazai viszonylatban úttörőnek mondható, hiszen a magyarországi siket és súlyosan nagyothalló tanulók idegennyelvtanulásával nem foglalkoztak még mások.

A kötet első része összefoglalja a kutatás fő eredményeit: a kérdőíves adatok statisztikai elemzését, a tanulói interjúk, illetve a tanárokkal és intézményvezetőkkel folytatott beszélgetések elemzését. A második rész olyan szurdopedagógiai ismereteket és módszertani tapasztalatokat ad át, amelyek jó alapot képezhetnek a siketek idegennyelvtanításához. A harmadik rész rugalmasan szerkesztett tematikus óravázlatokat és feladatlapokat tartalmaz kezdő siket csoportok és tanáraik számára, amelyekhez az óratervekben megadott internetes címen elérhető interaktív táblás tananyagok is kapcsolódnak.

A kiadványt ajánljuk hallássérülteket oktató tanároknak, illetve nyelvtanároknak, hogy eredményesebbé és változatosabbá tehessék óráikat. Emellett hallássérült fiatalok szülei számára is hasznos olvasmány lehet, mert számos tanácsot találhatnak benne arról, miért és hogyan érdemes a halláskárosodás ellenére is idegen nyelvet tanulni.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kiskőrös utca 10.; tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

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

FOLYÓIRATSZEMLE

Eruditio – Educatio

Research Journal of the Faculty of Education of J. Selye University
(A Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos folyóirata)

ISSN: 1336-8893

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző intézményének tudományos lapja – születési helye folytán – elsősorban az oktatás, a képzés, illetve a nevelés kérdéskörével foglalkozik, azonban nem kizárólag az oktatás kapcsán jelentet meg írásokat. Célja a gyakorlatban használható lehetséges „jó gyakorlatok” elméleti és gyakorlati bemutatása. Az egyetemi lap nyelve elsődlegesen a magyar, azonban a nemzetközi közösségbe való bekapcsolódás folytán ez nem zárja ki az idegen nyelven íródott tudományos vizsgálatok megjelentetését sem. Célközönségét tekintve leginkább a köz- és felnőttoktatásban dolgozó tanároknak szól a folyóirat, noha a tanárképzés oktatói is találhatnak benne figyelemfelkeltő cikkeket.

Terjedelmét tekintve 140 oldalas tanulmánygyűjtemény, melynek jelenlegi főszerkesztője Erdélyi Margit. A lap évente négy alkalommal jelenik meg, célja pedig a múlt-jelen-jövő triumvirátusát felvonultató kutatások bemutatása, egyben megoldások, megoldási javaslatok közlése és közvetítése mind a szűkebb (hazai), mind a tágabb (nemzetközi) nagyközönség felé. E célkitűzés megvalósítása érdekében a lap hasábjain helyet kapnak PhD-hallgatók, felsőoktatási szakemberek, illetve független kutatók által írott munkák. A kvantitatív és kvalitatív kutatási eredmények bemutatását a szerkesztők előszava előzi meg, számonként változó mennyiségű és terjedelmű alkotást felvonultatva. A recenziók rovatban közölt írások listáját rendszerint az aktuális szám profilja jelöli ki, azon belül azonban helyet kapnak a frissen megjelent magyar és nemzetközi irodalmi, történelmi,

szociológiai és más kapcsolódó szakkönyvek, szakmódszertani művek is.

A szaklap részei a különböző tudományos kutatásokat bemutató tanulmányok, a különféle nyelvű és változatos forrásokból származó könyvszemle, valamint a hírek és a fórum rovat. A folyóiratban megjelent tanulmányokat angol nyelvű kivonatok, absztraktok, valamint kulcsszavak előzik meg. Minden egyes számot az adott szám szerzőinek bemutatása zár.

A folyóirat magas színvonalára a garanciát nem pusztán a három lektor munkája jelenti, hanem a számos, nagyjából magyar tudós által végzett szerkesztés is. A szerkesztők között olyan neveket találunk, mint Sándor Albert, Cséfalvay Zsolt, Csiba Péter, Erdélyi Margit, Hans-Joachim Fischer, Földes Csaba, Kovátsné Németh Mária, Liszka József, Peres Imre, Perhacs János, Stoffa Veronika, Szabó András, Szabó Péter, Szarka László, Tölgyesi József és Varga János.

Hogy közelebről is megismerjük a folyóiratot, példaként bemutatunk egy-egy cikket a 2014-es évfolyamból.

Peter Zolczer: The constraints of translating humour in audiovisual media

[Az audiovizuális médiában megjelenő humorforrások fordítási korlátai]

2014, 3, 106–116.

A szerző a népszerű amerikai sorozat, a *Jóbarátok (Friends)* nyelvi és kulturális humorforrásait elemzi. Vizsgálja továbbá, hogy lehetséges-e a sorozatban megjelenő nyelvi humort átültetni az eredeti angol nyelvről magyarra, illetve milyen nehézségekkel kell szembenéznük a szinkronszínészeknek az elkészült szöveg kapcsán. Először megismerkedünk a fordítástudomány és a gyakorlati fordítás egyik kiemelkedő fontosságú területével, az úgynevezett audiovizuális fordítással (*audiovisual translation*), és a jelenleg érvényes terminológia történeti hátterével.

A szerző kutatását elsősorban egy 2009-ben megjelent kvalitatív és kvantitatív vizsgálati eredményeket felvonultató tanulmányra – Martínez-Sierra és Juan José: *Translating Audiovisual Humour* – alapozza (107). Ebben a szerzők által felállított taxonómia alapján nyolc olyan kategóriát különböztetnek meg, amelybe bármilyen audiovizuális humorforrás besorolható. Ezek között szerepelnek – többek között – a nyelvi elemek (amelyek a nyelvi humor, például a szóviccek elsődleges forrásai), a grafikus elemek (írott üzenetek a történetben) vagy éppen az olyan paralingvisztikai elemek, mint például egy adott szereplő beszédének a ritmusa, hangereje, intonációja. A fenti kategóriákat, illetve más, a képi fordítást vizsgáló elméletek bemutatását követően a szerző ismerteti saját kutatásának korpuszát, amely tíz darab Jóbarátok-jelenet kvalitatív elemzéséből áll. A sorozat választását annak népszerűségével indokolja, az egyes részeket pedig véletlenszerűen emelte ki, noha leírja azt is, hogy alapvetően olyan részeket keresett, amelyekben a humor forrását a nyelvi, illetve a kulturális elemek jelentik (109). Megjegyzi továbbá, hogy egy esetleges kvalitatív vizsgálat azért nem volt lehetséges a kutatás ideje alatt, mert az ehhez szükséges folyamatot (a sorozat minden egyes részének a megnézését és a humoros jelenetek lejegyzését) ez idáig nem sikerült automatizálni. A szerző a vizsgálatot három részre osztotta: először az eredeti (angol nyelvű) sorozatból vett szó szerinti idézetekkel megteremtí a nyelvi helyzetet annak humorforrásával együtt, miközben párba állítja azt a magyar verzóival. Ezt követően bemutatja az elkészült fordítások lehetséges okait, illetve hogy milyen elképzelhető kihívásokkal kellett a fordítóknak megbirkózniuk; végül illusztrálja a kész megoldásokat, valamint megjelöli, mely esetekben sikerült megőrizni az eredeti üzenetet, mikor módosították a korábbi tartalmat, és mikor vesztett el az üzenet teljes egészében – az esetleges szövegben megbújó lefordíthatatlan, visszaadhatatlan nyelvi és/vagy kulturális humorforrások miatt. A szerző három konkrét esetet emel ki

kutatási mintájából, amelyeken keresztül demonstrálja a korábbi nyolc kategóriát, az angol és a magyar nyelvű változat között fennálló különbségeket a nyelvi humor kapcsán. Kiemeli, hogy a legnagyobb fordítási nehézséget a szereplők szájmozgásának a lefordított szöveggel történő szinkronizálása jelentette. Záró észrevételként a szerző egy későbbi – a téma folytatását jelentő – kutatás mérési részleteit villantja fel (115).

Drazenka Molnar: Toward the understanding of humorous metaphors and metonymies in the EFL setting

[Az angol nyelvű osztálytermi környezetben jelentkező vicces metaforák és metonimák megértése]

2014, 3, 117–136.

A szerző tanulmányában az angol nyelv oktatásának egyik segédeszközét mutatja be, ez pedig nem más, mint a finom nyelvi humor. Meglátása szerint e csatornán keresztül lehetséges az idegen nyelven történő oktatás „emberibbé tétele”, lévén a diákok számára könnyedebb stílus nyugodtabb légkörhöz vezethet, amelyben jelentősen megnövekszik a befogadott tudás mennyisége, egyúttal javul a diákok angol nyelvű hozzászólásainak minősége, és kreativitásuk is fejlődést mutat.

A szerző kutatásában a figuratív nyelvhasználat tantermi oktatásának egyik módját mutatja be, úgy érvelve, hogy a fenti nyelvhasználatot igenis lehetséges a diákok számára élvezetes és egyszerű módon „tálalni”. Ez a fajta megközelítés nagyobb teret enged a tanári kreativitásnak, és nem kárhoztatja a pusztán magoláson alapuló szó- és kifejezéstanulásra a diákokat. Megismerkedünk a metafora, a metonímia, illetve a humor kapcsolatával a tanórai kereteken belül, illetve a szerző jóvoltából értékes gyakorlati fogásokkal is gazdagíthatjuk saját ötlettárunkat.

Az elméleti háttér bemutatása során a szerző ismerteti a figuratív, nem szó szerinti nyelvhasználat három eddigi kutatási területét (pszichológiai, nyelvészeti és kognitív

szféra), illetve az általuk feltárt jelenségeket és összefüggéseket (118–119). Kiemeli a színek szerepét a képletes nyelvhasználatban, illetve rávilágít arra, hogy amíg egyes kifejezéseket gyakran képletesen értelmezzünk a bennük szereplő színek, illetve a nekik tulajdonított egyes tulajdonságok miatt (*fehérgalléros [bűnözés], feketepiac, fehér holló, szürkegazdaság*), addig valójában ezeknek a színeknek sokszor nincs tényleges jelentőségük az értelmezésben.

A szerző kiemeli a képregényeknek az idegen nyelvű oktatásban betöltött szerepét, amikor is rámutat az olvasóközönségre – jelen esetben a nyelvtanuló diákokra – gyakorolt hatásukra. Mint írja, a képregény nem pusztán autentikus nyelvi forrás, de egyúttal betekintést is enged a nyelv mögött meghúzódó kultúrába, értékrendszerbe, az öltözködés, a nonverbális kommunikáció és még számos más intézményesült kulturális jelenség világába.

Az elhangzott, illetve kimondott mondatok kapcsán a szerző felhívja a figyelmet a hétköznapi és a figuratív nyelvhasználat közti különbségre, illetve a kétfajta nyelvhasználat között meghúzódó határvonal gyakran szándékos összemosására. Ilyenkor az olvasónak, nézőnek, értelmezőnek ki kell választania a lehetséges értelmezési variánsok közül a lehető legvalószínűbbet, amely rendszerint a lehető legközelebb áll a valóságos emberi tapasztalatokhoz, illetve az „igazi”, a helyes értelmezéshez (122). Példaként említi a *család fekete báránya* kifejezést, amelyet leggyakrabban csak *fekete báránként* szokás a hétköznapi beszédben alkalmazni. A kifejezés éppoly helyesen alkalmazható azokra a bárányokra, amelyeknek a gyapja fekete színű (szó szerinti értelmezés), mint a nem kívánt dolgokra, személyekre vagy éppen a társadalmi normákkal szembenálló egyénekre (nem szó szerinti, figuratív nyelvhasználat). Ennek kapcsán a szerző tárgyalja a kifejezés történeti hátterét,

amelyben a fekete szín mint a negatív tulajdonságokat és eseményeket (halál, kárhozat, gonosz) jelölő vizuális segédeszköz jelenik meg, melyet a bárányhoz mint az ember (egyik lehetséges) állatvilágbeli másához társítottak – lévén közösségben él, és mint minden közösségben, náluk is vannak számkivetettek (123–124).

Egy másik bemutatott példa a piros orrnak (*red nose*) legalább három jelentést tulajdonít: az alkoholistákra jellemző borvirágot az orron, a megfázott embernek a rendszeres orrfújás és orrtörlés következtében fellépő kidörzsölődött piros, sebes orrát, illetve a nevetségessé tétel eszközét, mivel a piros orrot könnyedén társítjuk a cirkuszban fellépő bohócokhoz (is) (125–126).

A szerző ismerteti a figuratív nyelvhasználat várható pozitív hatásait az oktatásban, úgymint növekvő szókincs, az új szavak gyorsabb és könnyebb memorizálása, a tudatos és kreatív nyelvhasználat erősítése, végül pedig a nyelvtanulásban szerepet játszó készségek és képességek integrált módon való használata (127–128). Ezen fejlesztendő területek kapcsán a szerző számos képregényrészletet, illetve interneten fellelhető képet sorakoztat fel, amelyek egyrészt a kulturálisan kötött (lásd a fekete bárány esetét), másrészt a rendszerint egyetemesen jelen lévő és értelmezhető kifejezéseket és jelenségeket (például a vörös a harag színe) hivatottak bemutatni. Mivel ez utóbbi kategória elemei rendszerint egybeesnek, így a szerző célszerűnek látja, hogy először az ilyen könnyen észrevehető változásokat tükröző elemeket tanítsuk, amit a későbbiekben a komplexebb, elvontabb formák tanítása kell, hogy kövessen. Mindezen kifejezések tanításához a szerző a saját magunk által alkotott, illetve az interneten fellelhető képi segédletek alkalmazását javasolja (129–132).

Kárpáti László

Az *Anki* szókártyaprogram bemutatása

A tananyagok fejlődésével, majd platformváltásával a hagyományos, papíralapú taneszközök mellett egyre fontosabb szerepet tölt be az úgynevezett e-learning is. Az elektronikai eszközökre támaszkodó oktatási mód a nyelvoktatás több szegmensébe is könnyen beépíthető.

Az állítás bizonyítására jó példa lehet a most bemutatandó, a hagyományos szókártyákat felváltó program: az *Anki*. A program teljesen ingyenes, magyar nyelvű, és a legtöbb platformra elérhető. Jelenleg a *Windows*, a *Linux*, az *iOS* és az *Android* rendszereken fut. Legnagyobb előnyei közé tartozik, hogy jó támogatással rendelkezik. Felhasználói aktív közösséget alkotnak, és az *Anki* fórumán szinte azonnal választ kaphatunk a szoftverrel kapcsolatos kérdéseinkre.

Az *Anki* az úgynevezett SRS-módszert (Spaced Repetition System – időszakos ismétlési rendszer) használja a szótanításhoz, amely az a napra kiosztott szavakat addig ismételteti velünk, amíg azokat biztonsággal meg nem tudjuk jegyezni a következő alkalomig. Az *Anki* elsősorban a szótanulási folyamat szervezésében segíthet: a szoftver algoritmus nagy pontossággal számolja ki az adott szókártya ismétléséhez az optimális időpontot. A módszer segítségével a látott szavak és kifejezések könnyebben épülnek be a nyelvtanuló hosszú távú emlékezetébe.

A program alapesetben napi tanulási ciklusokra, folyamatos használatra tervezi meg a szavak elosztását – emiatt sajnos ritkább használat esetén kevésbé hatékony. Tapasztalatom szerint az *Anki* – a tanulandó szókártyák mennyiségétől függően – napi 20–30 perc intenzív tanulói munkát igényel. A megszakítatlan használat legnagyobb előnye az, hogy a felhasználó a félretett szókártyákat újra kikérdezéskor már szinte azonnal meg tudja tanulni, ám ezek aktív alkalmazását csak a program hosszú távú használata tudja garantálni.



1. ábra. Az Anki kezdőfelülete

Az *Anki* a kikérdezendő szavakat három nagyobb csoportba sorolja, és a napi szóadagot ezek keverékéből állítja elő. A legfontosabb szócsoporthoz a *még meg nem tanult szóanyag*, amely mellé ismétlésképpen a *már megtanult szavakat* keveri a program. Végül a felhasználó időről időre találkozhat az *eddig sikertelenül elsajátított kifejezésekkel* (vagy ahogyan maga a program nevezi őket: a „mumus szavakkal”). A program letöltése után saját magunk állíthatjuk be a napi kártyák számát, amit érdemes is – a tanulási motivációnknak, célunknak megfelelően – megtenni. Továbbá azt is szabályozhatjuk, hogy a program hogyan kezelje a mumus szavakat. Az *Anki* ilyen szempontból gyakorlatilag felhasználóbarát: sok egyéb mellett még a kártyák megjelenési irányát is megváltoztathatjuk. Emellett az *Anki* támogatja a felhasználói profilok létrehozását is, ami lehetőséget ad arra, hogy többen, egymástól függetlenül használhassák a szoftvert ugyanazon a számítógépen – eredményeik keveredése nélkül.

A szókértá megjeleneésakor természetesen nem látszik a rajta szereplő mindkét alak, a kártya második felét csak a szóköz billentyű lenyomásával hozhatjuk elő. Ezután a szó nehézségét és a szókértá félretevését maga a felhasználó adja meg azzal, hogy a programfelületen ráklikkel az *újra*, a *jó* vagy a *könnyű* feliratú gombok valamelyikére. Ezzel a kikérdezés meg is történt: az *Anki* a szókértát a választásunknak megfelelően, különböző időtartamra teszi talonba.

Sajnos a program legnagyobb hátránya, hogy a legfontosabb alapanyagát, a szókértákat a felhasználónak kell elkészítenie. Igaz ugyan, hogy a készítő honlapján számtalan szókértacsomag elérhető magyarul is, viszont ezek minősége és ellenőrzöttsége kérdéses. A bosszúsáért cserébe a saját munkához jól használható szókértaböngészőt és a számtalan formázást lehetővé tevő kártyakészítőt kapjuk. Mivel a program támogatja a külső fájlokból történő importálást is, áthidaló megoldás lehet a kártyák begépelése a táblázatkezelőbe, amit UTF-8-as formátumban a saját adatbázisába tud fogadni az *Anki*.

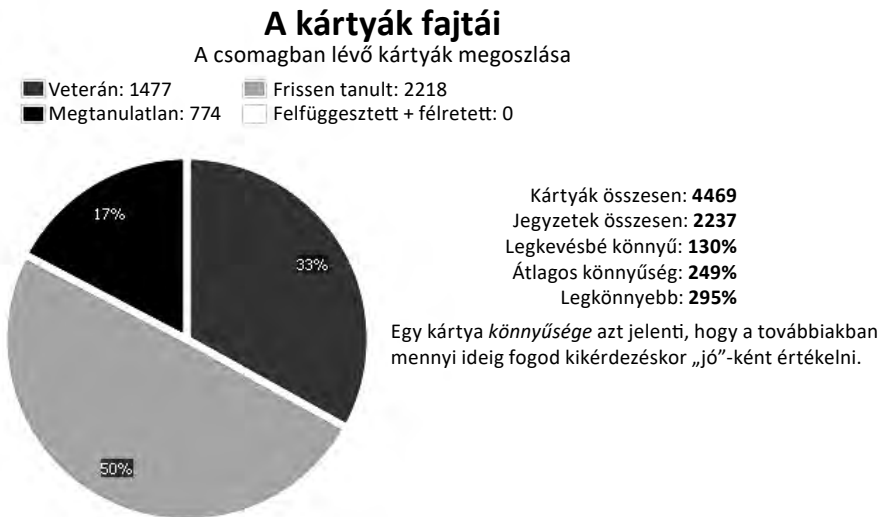
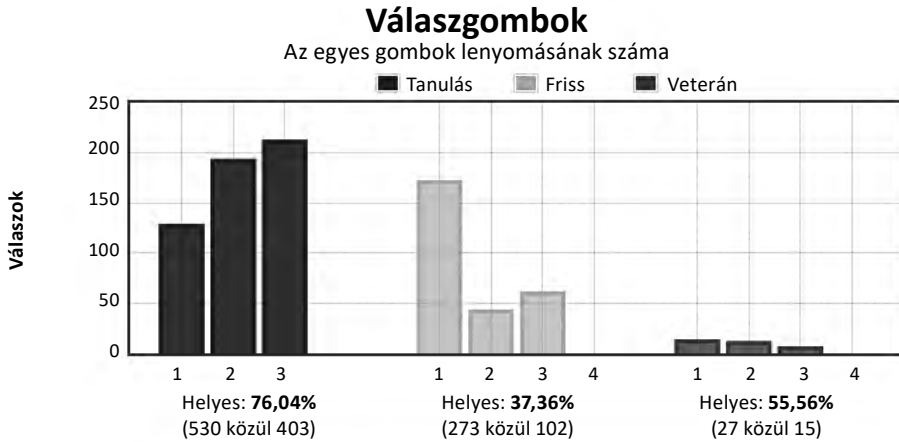
A szókérták nem csak a hagyományos, egy idegen kifejezés – egy magyar kifejezés formát követhetik. Az *Anki* lehetővé teszi a szókérták mellé hangfájlok csatolását is, amelyeken

például a kifejezés helyes kiejtését rögzíthetjük. Emellett az *Anki* ingyenes bővítmények segítségével képes a kandzsi, valamint a hiragana és a katakana, de a cirill betűkészlet kezelésére is. Az egyszer elkészített szókétyáinkat – ingyenes felhasználói fiók regisztrálása után – az *Anki* szerverein tárolhatjuk, és bármikor, bármilyen eszközünkre letölthetjük és szinkronizálhatjuk. A regisztrációhoz csak az e-mail-címünket és egy jelszót kell megadni, ezután az elkészített kártyákat meg is oszthatjuk másokkal. Az internetes tárolás mellett persze hagyományos módon adathordozóra is menthetjük kártyacsomagjainkat, amelyeket egy másik számítógépen egyetlen kattintással ismét telepíthetünk az *Anki*-ba.



2. ábra. Egy szókétya kinézete az *Anki*-ban

Szókincsünk gyarodását a program alaposan kidolgozott statisztikai ablakában követhetjük nyomon. A szoftver számon tartja a kikérdezési gyakoriságot, a felhasználó döntéseit a szavak nehézségéről, valamint előrejelzést ad a következő kikérdezés szókétyaszámairól. Az *Anki* napokra bontva méri a kikérdezések között eltelt időt, emellett a választott kártyacsomag „megtanultságát” is kördiagrammal ábrázolja. Ezeket az ábrákat egy kattintással képként elmenthetjük.



3.ábra. Két diagram az *Anki* statisztikáiból

A szoftver letöltésével jól használható, igényes szótanító eszközre tehetünk szert. Legnagyobb előnye, hogy a programban egymástól függetlenül több nyelv szavai is megjelenhetnek. A program teljes mértékben kezeli a magyar ékezetes betűket és a speciális karaktereket (például a német *ß* és *ä* karaktereket).

Az *Anki* célzott segítséget nyújthat a nyelvvizsgára való egyéni felkészülésben. Azontúl, hogy ingyenes a használata, más eszközökkel kombinálva tanórai felhasználása is lehetséges. Sajnos a szoftver – mivel a saját kiejtését a nyelvtanuló így nem tudja ellenőrizni – önmagában nem tudja megakadályozni a szavak hangalakjainak rossz bevételezését. A másik gyengesége lehet, hogy önbevalláson alapul, s emiatt a fiatalabb nyelvtanulók csak megfelelő motiváció esetén tudják eredményesen felhasználni tanulmányaik során.

Az *Anki* szókértanító program a <http://ankisrs.net/> oldalról korlátozás nélkül letölthető.

Beszámoló a MANYE XXV. Kongresszusáról

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) idén tartotta 25., jubileumi kongresszusát Budapesten. A háromnapos ünnepi kongresszusra 2015. március 30. és április 1. között került sor a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának (PPKE BTK) és Információs Technológiai és Bionikai Karának (PPKE ITK) közös szervezésében. A rangos eseménynek a PPKE ITK modern, Práter utcai épülete adott otthont.

A kongresszus intézményi felelőse és egyben a programbizottság elnöke Prószéky Gábor, a MANYE elnöke volt. A programbizottság munkájában részt vett és a kongresszus szervezési feladatait ellátta Fóris Ágota (KRE), Klaudy Kinga (ELTE), Ligeti-Nagy Noémi (PPKE BTK), Prószéky Gábor (PPKE ITK), Reményi Andrea Ágnes (PPKE BTK), Sárdi Csilla (PPKE BTK) és Tóth Zsuzsa (PPKE BTK). A szervezőbizottság elnöke Sárdi Csilla volt. A programbizottság munkáját Cser András (PPKE BTK) és Heltai Pál (KJF) segítette. A nagyszabású rendezvény előkészítésében aktívan részt vettek a PPKE BTK angoltanár és digitális bölcsész mesterszakos hallgatói, valamint a Nyelvtudományi Doktori Iskola és az ITK doktoranduszai, akik sok-sok kreativitással, fiatalos frissességgel biztosították a konferencia zökkenőmentes lebonyolítását.

A jubileumi kongresszus központi témája (*Nyelv – Nyelvtechnológia – Nyelvpedagógia: 21. századi távlatok*) reflektálni kívánt a magyar alkalmazott nyelvészet új, 21. századi kihívásaira és lehetőségeire. A címben szereplő hívószavak minden kétséget kizáróan célba találtak. Mozgósító erejük megmutatkozott a jelentkezők létszámában és az elhangzott előadások tematikájában is. A 25. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus mintegy 150 regisztrált résztvevőt vonzott Budapestre: a hazai alkalmazott nyelvészet legkülönbözőbb területeinek jól ismert és új képviselőit, köztük számos tehetséges doktoranduszhallgatót is.

A háromnapos programon négy plenáris előadás, 69 szekció-előadás, és 37 (!) poszterbemutató szerepelt. A szervezők egyik fő törekvése az volt, hogy bátorítsák az alkalmazott nyelvészet különböző ágai közötti átjárást, párbeszédet, és lehetővé tegyék, hogy a jelenlévők minél több előadáson részt vehessenek. Ezért a szűkebb tudományterületeket képviselő tematikus blokkok számát csökkentettük, s egyazon időben mindössze négy vagy öt párhuzamosan futó szekciót szerveztünk. A szekciók számának csökkentése óhatatlanul is tágabb műfaji besorolást eredményezett, ugyanakkor éppen ez adott lehetőséget az egymáshoz kevésbé szorosan kapcsolódó témák és megközelítési módok találkozására. Ezt a célt szolgálta az is, hogy nem volt külön *nyelvtechnológia* szekció, hanem a nyelvtechnológia adta lehetőségeket kiaknázó kutatásokat a hagyományos alkalmazott nyelvészeti szekciókba integráltuk.

A más területekről érkező kutatók munkájának jobb megismerését, a saját, szűkebb szakterületünkön kívül eső témák felé való nyitást kívánta szolgálni a poszterszekció is. A jubileumi

kongresszuson két alkalommal, a második és harmadik napon is volt külön 45 perces, kifejezetten a poszttereknek szentelt szekció, mellyel egyidejűleg más előadások nem folytak, hogy mindenkinek lehetősége legyen a posztterek megtekintésére és az előadókkal való találkozásra. Az ITK tágas, napfényes aulája ideális helyszínnek bizonyult: a posztterek alkotta „oszlopcsarnok” lett a jubileumi MANYE agorája, szakmai (s persze egyéb irányú) beszélgetések színhelye is. Eszmecserére ugyanakkor a hivatalos poszterszekciókon kívül is bőven nyílt lehetőség, hiszen a 37 poszter a konferencia teljes ideje alatt látható volt.

A hagyományokhoz híven az idei kongresszuson is sor került a szakma elismerését kifejező díjak átadására. 2015. *Brassai-díjas* alkalmazott nyelvésze Kis Ádám, a magyar számítógépes nyelvészet meghatározó alakja lett, a laudációt Szöllösy-Sebestyén András, a MANYE főtítkára mondta. *Tiszteleti tagsággal* pedig Stephanides Éva (KJF) életművét ismerte el a MANYE közgyűlése, a kitüntetettet Heltai Pál méltatta.

Plenáris előadások

A MANYE jubileumi kongresszusán köszöntőt mondott a rendezvényt szervező két kar dékánja: Botos Máté (PPKE BTK) és Szolgay Péter (PPKE ITK), valamint Prószéky Gábor. Ezt követően került sor az első plenáris előadásra, melyet 2014. *Brassai-díjasa*, Tóth Szergej (SZTE) tartott *Nyelv, háború és forradalom – Utópia és valóság* címmel. Előadásában hatalom és nyelv kapcsolatát vizsgálta totalitárius rendszerekben, elsősorban a szovjet totalitarizmus alatti nyelvi változások, identitásjelölők bemutatásával. Az előadó meggyőzően szemléltette, miként válhat a nyelv a hatalomgyakorlás eszközévé, s rámutatott arra, hogy a hasonló módszerek helytől és időtől függetlenül hasonló nyelvi változásokat eredményeznek. A szovjet *újbeszél*, valamint a vele szembeni nyelvi ellenállás szépirodalmi és egyéb szövegekből vett példái nemegyszer mosolyt csaltak a résztvevők arcára, azzal a jóleső érzéssel töltve el őket, hogy a humor méltó ellenszere a hivatalos politikai nyelv mérgező hatásának.

A másik három plenáris előadás, a vendéglátó intézményben folyó nyelvtechnológiai kutatások szellemében, a kongresszus központi témájára reflektált. Az első nap második előadója É. Kiss Katalin (PPKE BTK) volt. *Nyelvtechnológia és nyelvtörténeti rekonstrukció* című előadásában bemutatta, mire jó és hogyan használható a nyelvtechnológia a nyelvtörténetben. Előadását egy kérdéssel indította: lehetséges-e egy nyelv mondattani rekonstrukciója a nyelvemlékek előtti korszakból. A nyelvemlékes korban kifutóban lévő mondattani jelenségek példáin végigvezetve a hallgatóságot az előadó minden kétséget kizáróan igazolta, hogy a válasz *igen*: a nyelvtörténeti és szinkrón rokon nyelvi adatbázisok segítségével nem reménytelen a történeti rekonstrukció.

A kongresszus második napján tartott, *A nyelvtechnológia növekvő szerepe az alkalmazott nyelvészetben* című előadásában Prószéky Gábor az alkalmazott nyelvészet és a nyelvtechnológia találkozási pontjairól beszélt. Megannyi izgalmas példán keresztül mutatta be, hogyan segíti, mi több forradalmasítja a nyelvtechnológia az alkalmazott nyelvészet legkülönbözőbb ágait, beleértve a szótár- és fordítástudományt, beszédkutatást, pszicholingvisztikát, nyelvpedagógiát, nyelvészociológiát vagy éppen az orvosbiológiát. Hallhattunk például szótárkészítési segédeszközökről, fordításiplágium-kereső programról, vakok számára kifejlesztett képernyőolvasóról, a nyelvtechnológiai módszerek DNS- és tüdőrák-kutatásban történő hasznosításáról, digitális konzíliumról, az emberi információfeldolgozás gépi modellálásáról, valamint az internetes szótárhasználati szokások keresések alapján történő feltérképezéséről, hogy csak néhány érdekességet emeljek ki az információdús előadásból.

Azt hiszem, akik a zárónap plenárisát is megvárták, nem bánták meg a döntésüket. Olyan élményben lehetett részük, melyre talán egy életre emlékezni fognak. Ki tudna feledni ugyanis

egy dinoszaurusszal való találkozást? Medgyes Péter (ELTE) *A dinoszaurusz* című négyfelvonásos oktatásügyi monodrámáján sírva nevetett a 25. MANYE hallgatósága. A NYELV-TANÁR rá jellemző humorral, iróniával beszélt arról a kihívásról, mely elé az internet és az IKT forradalma állítja a digitális bennszülötteket oktató, digitális bevándorlókként emlegetett tanárnemzedéket. Mi lesz a sorsunk? Dinoszauruszként botladozunk tovább a webvilágban, míg ki nem halunk, vagy felkapaszkodunk az „információs szupersztrádára”? Mi még csak-csak feljutunk, fejünket kapkodva az újabb és újabb búvszavak után (wiki, Moodle, podcast, M-Learning), leküzdvé túlhajszoltságot, időhiányt, dacolva az iskolák technikai felszereltségének hiányával. De ez mind kevés, mondja a Tanár úr, ha közben az iskola marad a régi, ha az oktatási rendszer nem mozdul, nem kapaszkodik velünk.

Szekció- és poszterelőadások

A jubileumi kongresszuson 13 tematikus szekcióban hangzottak el előadások, s a szekciók többsége a posztereken is képviselve volt. Az alábbiakban rövid áttekintést adok az egyes szekciók tematikájáról.*

I. Fordítástudomány

A 25. MANYE-kongresszus egyik legnagyobb szekciója a fordítástudományi volt: a három nap alatt öt alszekcióban 14 előadás és négy poszter adott bepillantást a résztvevőknek a magyar fordítástudomány legkülönbözőbb kérdéseibe.

Az első alszekció nyitóelőadása rámutatott, hogy a fordítástudomány és a pragmatika kapcsolatában két szakaszt különíthetünk el: az elsöben (1970-es évek) már használják a pragmatikai adaptáció terminust, de főleg a reáliák fordítását és a célnyelvi olvasó igényeinek figyelembevételét értik rajta; míg a másodikban (1990-es évek) már megjelennek az igazi pragmatikai témák: beszédaktusok fordítása, pragmatikai kiigazítás, pragmatikai elmozdulás. A második előadás a nem professzionális fordítás elterjedéséről és az önkéntes fordítók önképéről szólt, míg a harmadik a nyelvi közvetítéshez szükséges kompetenciák kérdését vizsgálta egy professzionális fordítók és tolmácsok körében végzett felmérés tükrében.

A második alszekció fókuszában a műfordítás állt. Az elhangzott előadások arra kerestek választ, hogy a fordítások milyen kulturális háttérrel készültek, s mennyi az eltérés a forrás- és célnyelvi szövegek között. Kiderült, hogy a Bulgakov-fordítások esetében kimutatható relevancia nagyban függ a célnyelvi kulturális-társadalmi háttértől, valamint a fordító forrásnyelvi kulturális ismereteitől; a Jeszenyin-fordítások esetében pedig a műfordító egyéni stílusa is erőteljesen megjelenik a célnyelvi variánsokban, ami a funkcionális megfeleltetési viszonyt ugyan létrehozta, de a két szöveg stílusában vannak érezhető eltérések.

A harmadik alszekció előadásai a fordításelmélet és a pragmatika, valamint a fordításelmélet és a stilisztika kapcsolatát tárták fel szépirodalmi, illetve az amerikai filmsorozatok szövegéből vett példák alapján. A fordításelmélet és a pragmatika kapcsolatát illusztrálta az a vizsgálat, amely arra keresett választ, megfigyelhetőek-e explicit/implicit pragmatikai elmozdulások a konvencionálisan indirekt kérdő formán belül az angol–magyar filmfordításban.

* A szekciókban elhangzottokról szóló áttekintést a szekcióvezetők beszámolóí alapján állítottam össze. Terjedelmi okokból a beszámolókat tömörítettem. Köszönetet mondok Ajtay-Horváth Magdának, Cser Andrásnak, Dávid Gergelynek, Domonkosi Ágnesnek, Drahotá-Szabó Erzsébetnek, Forgács Tamásnak, Heltainé Nagy Erzsébetnek, Heltai Pálnak, Hidas Juditnak, H. Varga Mártának, Kis Ádámnak, Klaudy Kingának, Kurtán Zsuzsának, Ladányi Máriának, Lőrincz Juliannának, M. Pintér Tibornak, Nádor Orsolyának, Reményi Andrea Ágnesnek, Sárdi Csillának, Sárosdy Juditnak, Sturcz Zoltánnak és Vermes Albertnek.

Egy magyar vers (Kovács András Ferenc *Bírálóimhoz. Születésnapomra. Plágium!*) angol fordításából vett példáin keresztül a második előadás érzékeltesen illusztrálta, hogy a fordítás folyamatában a tudáskeretben más fogalmak aktiválód(hat)nak a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegek megalkotásakor, s a fogalmi hangsúlyeltolódásokat gyakran kulturális különbségek motiválják. A gyermekirodalom fordításának kihívásaival foglalkozó harmadik előadó saját fordítói döntéseit indokolva azt vizsgálta, tetten érhető-e a fordító hangja, diskurzív jelenléte, azaz láthatóvá válik-e a szövegben a szerző, s ha igen, mi módon.

A negyedik alszekció központi témája a fordítóképzés volt. Két előadás a különböző kultúrák ismeretének jelentőségét hangsúlyozta a fordító-, illetve tolmácsképzésben, míg a harmadik egy új képzési módszert ismertetett. Az első előadó rámutatott, hogy bármely témakörben rendkívül fontos, hogy a fordító ismerje a célnyelvi kultúrát, intézményrendszert, az ott használt terminológiát. A második egy fordító- és tolmácsjelöltek körében végzett felmérésről számolt be, mely az interkulturális tanulmányok szükségességét igazolta. A legtöbb vitát kiváltó előadás egy új típusú szakfordítóképzésről, a *coaching*ről szólt, mely a fordítók pozitív hozzáállású képzését jelenti a hallgatókban lévő tudás felszínre hozásával.

Az ötödik alszekció szintén a fordítóképzéssel foglalkozott. Az első előadás az USA fordítóképző programjairól adott képet, rámutatva, hogy tartalmukat tekintve nagyon sokszínűek ezek a programok (nincsenek a hazai helyzetre jellemző képzési és kimeneti előírások által megkötve), és jellemzően erősen gyakorlatorientáltak. Az anyanyelvi szövegalkotás és a fordított szövegek alkotásának összefüggéseit vizsgáló második előadás üzenete az volt, hogy az anyanyelvi fejlesztést folytatni kell a felsőoktatásban (különösen a szókincsfejlesztés, a konnexitás megeremtése, a központosítás, valamint az élőbeszéd és az írott nyelv különbségeinek tudatosítása terén), mivel a vizsgált anyanyelvi fogalmazások a fordításokkal összevethető mértékben tartalmaztak hibákat e területeken. A lektorképzéssel kapcsolatban vetett fel kérdéseket a harmadik előadó: Szükség van egyáltalán lektorképzésre? Nem minden fordító tud lektorálni? Miben különbözik a lektor a fordítótól? Létezik lektori kompetencia? A fordító és a lektor feladatait összevetve rámutatott, hogy a lektornak olyan kompetenciákkal is rendelkeznie kell, amelyek elsajátításában a fordítóképzés önmagában nem nyújt segítséget, vagyis e készségek oktatására is szükség van.

A posztterek tematikáját egyfelől a tolmács- és fordítóképzés, másfelől a fordítási nehézségek adták. Betekintést nyerhettünk a norvég bírósági tolmácsolás és tolmácsképzés rejtelmeibe, valamint megtudhattuk, milyen módszertani lehetőségeket kínál a funkionalista megközelítés a nem jogász végzettségű szakfordítók képzésében. A *Harry Potter és a bölcsék köve* angol változatának és magyar fordításának összehasonlítása révén képet kaptunk a diskurzusjelölők fordításának problémáiról, és megismerkedhettünk a tulajdonnevek lexicográfiai megjelenítésének és fordíthatóságának (fordíthatatlanságának) problematikájával a német–magyar nyelvpár esetében.

II. Helyesírás

A magyar helyesírást, az aktuális írásgyakorlatot érintő előadások a korábbi MANYE-konferenciákon is szerepeltek, de a helyesírás mint alkalmazott nyelvészeti terület ezúttal önálló szekciót kapott, mégpedig az e területen kínálkozó technológiai lehetőségekkel összekapcsolva. Az elhangzott három előadásból kettő a kiejtés és az írás tágabb összefüggéseiből mutatott be szinkron folyamatokat, a harmadik pedig történeti távlatban, helynevek típusain keresztül foglalkozott ortográfiai sajátosságokkal. Az előadásokat követő kérdésekből, hozzászólásokból az alábbi főbb csomópontok rajzolódtak ki: a jelenben zajló nyelvi változások ellentétes irányainak bizonytalanságot, nyelvi problémákat okozó megjelenése az írásgyakorlatban

(hosszabbodás – rövidülés; átvétel – magyartítás; stilisztikai választékoság – lazulás); a beszédbeli hiátusok, hangok közötti átmenetek jelölése/jelöletlensége; a történeti hangváltozások (labializáció, nyíltabbá válás stb.) nyomai a mai helynévtípusokban, összekapcsolva a digitális névtárak lehetőségeivel. Az írás kérdéseit széles körben tudatosító, helyesírást támogató eszközök, weboldalak továbbfejlesztésének témája (pl. a www.helyesiras.mta.hu), valamint az akadémiai helyesírási szabályzat megújítása (az AkH. 12.) is szóba kerültek.

III. Interkulturális kommunikáció

A szekcióban három előadás hangzott el. Mint az országimázs-alakítást szolgáló szlogenek jelentőségéről szóló első előadás rámutatott, napjainkban a verbális és vizuális kommunikáció eszközeivel hatalmas harc folyik az egyes országok vonzó karakterisztikumait megjelenítő versengésben, ami újabb manifesztációja a nyelv, kép, pszichológia, kultúra és gazdaság összefonódásának. A második előadás a *bocsánatkérés, megbocsátás, jóvátétel, szegény és bűnbánat* kifejezésének nyelvi aktusait vizsgálta magyar–japán interkulturális metszetben, amelyből érzékletesen kivilágolt a kulturális programozottság hatása a nyelvi kifejezésekben. Végül egy olyan felmérésről hallhattunk, amelyet hazánkban tanuló, egyetemi angol nyelvi előkészítőn részt vevő japán diákok körében végeztek, és amely meggyőzően érzékeltette a kulturális-társadalmi és a nyelvtanulási viselkedésminták összefüggéseit.

IV. Lexikológia

A szekcióban három előadás hangzott el, közülük az első kettő állt szorosabb kapcsolatban a lexikológiával. Az első a magyar parömiológiai minimum kérdéskörével foglalkozott, arra keresve a választ, miért mutatnak jelentős különbséget a kérdéskörrel foglalkozó német és magyar vizsgálatok eredményei. A korábbi vizsgálatokkal kapcsolatban felmerülő módszertani problémák miatt az előadó új felmérés elvégzését javasolta. A második előadás egy svéd nyelvű szövegek vizsgálatára kifejlesztett kollokációelemző számítógépes alkalmazást mutatott be, mely számos szűrést és statisztikai vizsgálatot végez, s végül kiadja a keresett szó kollokátorait és egyéb kiegészítő információkat. Szó esett a webalapú korpusz előnyeiről és hátrányairól, valamint olyan kérdésekről is, hogy meddig lehet automatizálni egy elemző folyamatot, és hol van az a pont, ahol már szükséges az emberi tényező. A harmadik előadás egy olyan kutatásba adott betekintést, amely a téri viszonyok kódolását vizsgálja a magyar és az olasz nyelvben szemantikai tipológiai alapon. A két egymástól igen távol álló nyelv tipológiai alapú összevetése nem korlátozódik a tipológiai és kontrasztív nyelvészetben eddig alkalmazott paradigmákra, hanem ezeket továbbépítve a kognitív nyelvészet szempontjait is figyelembe veszi. A kutatás eredményei az oktatásban, a tananyagok, tankönyvek tervezésében és kivitelezésében is rendkívül jól hasznosíthatók.

A lexikológia a lexikográfiával kiegészülve a poszterszekcióban is képviselve volt öt előadással. Megismerkedhettünk az automatikus szótárgenerálás lehetőségével kisebb (veszélyeztetett) finnugor nyelvekre, bepillantást nyerve az ezt előkészítő kutatásokba, korpuszépitésbe; valamint képet kaptunk a vadász szaknyelv vonatkozásában végzett lexikográfiai tevékenységről és a főbb vadászati szótárak makro- és mikrostruktúrájáról is. Frazeológiai szótárak alapján tanulmányozhattuk a növényekre vonatkozó frazeológiát magyar–lengyel kontextusban. Két poszter a Lakoff–Johnson-féle metaforaelméletet alkalmazva mutatott be testrészekhez kötődő metaforákat magyar és olasz példák összehasonlításával, illetve a *düh* fogalmára vonatkozó metaforikus kifejezéseket a japán és a magyar nyelvben.

V. Magyar mint idegen nyelv

A szekció első előadója az alkalmazott nyelvészet jelenlétét vizsgálta külföldi egyetemeken hungarológiai oktatásában, megállapítva, hogy a kontrasztív nyelvészetben és a helyenként előforduló pragmatikán túl csak a hagyományos, leíró és történeti nyelvészeti stúdiumok épülnek be az oktatási programokba, a fordítás pedig elsősorban az irodalmi művek átültetésére korlátozódik. Ezt követően a zágrábi hungarológus hallgatók számára felkínált, az alkalmazott nyelvészet számos ágát (eurolingvisztika, kontaktológia, nyelvpolitika stb.) érintő *Népek és nyelvek Kelet-Közép-Európában* című kurzusát, valamint az erről szóló könyvnek koncepcióját ismertette. A második előadó a magyar mint idegen nyelv interdiszciplináris megközelítései és szemléleti lehetőségei közül a funkcionális-kognitív nyelvészetre helyezte a hangsúlyt. Kiemelte, hogy a kontrasztivitás – bár igen hosszú múlttal rendelkezik a magyar mint idegen nyelv tanításában – ma már nem elégedhet meg a hagyományos kategóriákkal és keretekkel, hanem a kognitív megközelítésnek köszönhető holisztikus szemlélet kialakításával és alkalmazásával igazodnia kell a nyelvoktatás 21. századi követelményeihez. Példaként az ígékötők tanítását vázolta fel, mivel ennek során éppen a kontrasztív alapokra helyezett, funkcionális-kognitív megközelítés látszik a leghatékonyabb eszköznek. A kevésbé ismert és tanított nyelvek gyakorló nyelvtanárainak egyik legfontosabb problémáját vetette fel a harmadik előadás, amely a beszédértésben alkalmazható autentikus szövegek kiválasztását és felhasználását vizsgálta. Meggyőzően szemléltette, hogy akár már a kezdő szintű nyelvtanuló is találkozhat szociokulturális szempontból megfelelő anyagokkal (filmrészletek, hírek, honlapok stb.), amelyek – megfelelő, nyelvtanulói környezetbe helyezve, szinthez illeszkedő feladatokkal kiegészítve – hatékony eszközei lehetnek a beszédértés fejlesztésének.

VI. Magyar nyelv

Három alszekcióban nyolc előadás és öt poszter mutatta be az aktuális magyar nyelvi kutatásokat.

A *Magyar nyelv* első alszekciójában az érdeklődők három előadást hallhattak. Az első az annotált korpuszokon történő főnévi csoportok kinyerésének lehetőségeit mutatta be. Az előadó a főnévi csoportokat automatikusan meghatározó programról számolt be, amelynek segítségével nemcsak a magyar nyelv névszói frázisainak belső szerkezete, hanem az ezek kiemelésével kapott mondatváz is kiválóan elemezhető. A második előadás a ragátszövődés jelenségével ismertette meg a hallgatóságot. Bemutatta a ragátszövődést tartalmazó mondatok elemzési lehetőségeit, majd azt a kérdést boncolgatta, hogyan illeszkednek be az efféle összetett mondatok a felsőoktatásban használt mondatelemzési mintákba. A harmadik előadó a magyarban fellelhető homogén (multiplikatív) és heterogén (additív) többes számot mint grammatikai jelentést értelmezte, kiemelve sajátosságait és rámutatva azokra a jellegzetes szemantikai tulajdonságokra, amelyek a heterogén többes számot a homogén többes számtól elkülönítik.

A második alszekcióban elhangzott három előadás terminológiai, lexikográfiai, lexikológiai kérdésekkel kapcsolatos kutatásokat mutatott be. Az első a lézerágazat terminológiai politikájának létrehozását szolgáló országos kooperációt és az eredmények terminológiai szótár formájában való közzétételéhez vezető lépéseket ismertette. A szakemberek (lézerfizikusok) és nyelvészek (terminológusok) összefogásának eredményeképpen létrehozott, nyilvánosan elérhetővé váló kétnyelvű adatbázisnak különös fontossága van például a fordítóirodák számára. A második előadásból megtudhattuk, hogy a Margit-legenda egyházi-kolostori szókincsének szótári feldolgozása a nyelvtörténeti ismeretterjesztés hasznos eszköze lehet, továbbá tudományos hozzáadéka is van, ami a nyelvtörténeti szótárainkkal való összevetéssel válik láthatóvá.

A szótár segíti a mai olvasót az ismeretlen vagy nem pontosan értett szavak értelmezésében, és feltünteti egyes szavak olyan jelentését, amelyet a szakirodalom eddig nem vagy csak későbből tartott nyilván. Az alszekció harmadik előadása a magyar nyelv neologizmusaira vonatkozó értelmezési folyamatok különbözőségére mutatott rá magyar és nem magyar anyanyelvű adatközlők között, egy funkcionális-kognitív keretben végzett összehasonlító kutatás alapján.

A harmadik alszekcióban elhangzott első előadás a nyelvtechnológia-információtechnológia bölcsészeknek való oktathatóságának buktatóit, nehézségeit járta körül. Az előadó és a közönség is egyetértett abban, hogy a bölcsészhallgatók sokat tudnának profitálni abból, ha már a gimnáziumi oktatásban hangsúlyosabb szerepet kapna az információtechnológia, informatika. A második, narratívákról szóló előadás az egyetemisták szövegértési-szövegalkotási kulcskompetenciáit vizsgálta. A kibontakozó vita a határon túli és magyarországi egyetemi hallgatók szövegalkotási szokásainak különbségeit feszegette, miközben újabb és újabb réteget fedett fel a szövegalkotás-szövegértés szociológiai beágyazottságáról.

A poszterszekcióban két példát is láthattunk nyelvi jelenségek nyelvtechnológiai módszerekkel történő vizsgálatára: az egyik *a(z én)szerintem* funkcióinak történeti kialakulását és a mai magyar nyelvhasználatban betöltött szerepét kívánta bemutatni nagy mennyiségű korpuszadaton keresztül; a másik pedig az ún. szentimentsifterek kezelési kérdéseit, azon belül is az intenzifikáló és a negáló siftereket tette vizsgálatá tárgyává automatikus megoldások segítségével. Két poszter az anyanyelv oktatásával foglalkozott: az egyik arra keresett választ, hogy konstitutív vagy regulatív szabályokat tanítsunk az anyanyelvi órákon, s mi legyen azokkal a tankönyvekben szereplő szabályokkal, amelyek egyik kategóriába sem férnek bele; a másik pedig az elmúlt években megjelent két szakiskolai magyar nyelv és irodalom tankönyvcsalád összehasonlítására vállalkozott, azt vizsgálva, melyik segíti jobban a taneszköz tanulhatóságát. Végül egy morfológiai fejlettséget mérő eszköz kidolgozásának és 4–10 éves gyerekekkel való kipróbálásának folyamatába kaptunk bepillantást. Az eszközzel a főnevek többes számának és az igék ragozásának elsajátítása mérhető.

VII. Nyelvpedagógia

A jubileumi MANYE legnépesebb szekciója a *Nyelvpedagógia* volt öt alszekcióban elhangzott 15 előadással és 13 poszterrel.

Az első alszekció előadásai különféle nyelvpedagógiai témakörbe sorolható kutatásokat mutattak be. Az első előadás a diszlexiások szemantikai feldolgozásával foglalkozott, akiknek lemaradása – szemantikai feldolgozás és szókinccs-elsajátítás tekintetében – érinti a szavak közötti kapcsolatok kiépülését, ezek elérhetőségét, az olvasásértést, a szókinccs elsajátítását anyanyelven (L1), és idegen nyelven (L2) is. A második előadás a vélelmezett megbízhatóság és az információs érték fogalmának bemutatásával foglalkozott az idegen nyelvi mérés téren. Megtudhattuk, hogy a megbízhatóság vélelmezése a szakmai hagyományok szerint nem elfogadható gyakorlat, mert nem épül ténylegesen empirikus válaszadatokra. Ezek hiánya azonban részben pótolható a vizsga szerkezetének mint az információ forrásának és a szóba jöhető változók szorzataként megfogalmazható információs értéknek a segítségével. A harmadik előadás egy hazai és nemzetközi viszonylatban is különlegesnek számító óvodában végzett kutatásról számolt be, arra keresve a választ, hogyan tudják megtalálni az óvodapedagógusok, a gyerekek, a szülők, illetve az oktatáspolitikusok a közös nyelvi, kulturális és pedagógiai alapot egy pedagógiai és nyelvpedagógiai szempontból igen komplex helyzetben (hat származási ország, hét nyelv).

A második alszekció vezérmotívuma a nyelvtanulási motiváció volt. Elsőként a hazánkban tanuló Erasmus-diákok magyar mint idegen nyelvre vonatkozó tanulási motivációjának fel-

térképezéséről esett szó, valamint arról, hogy az ilyen típusú kutatások eredményei hogyan hasznosíthatók a nyelvi kurzusok tartalmának kialakításában. Ezt követően egy meglehetősen provokatív, a nyelvtanárok számára igazán húsbavágó téma került terítékre: hogyan válhat a nyelvtanár – tanítási stílusának, módszereinek és személyiségének „köszönhetően” – a legfőbb demotiváló tényezővé a nyelvtanulók számára. Végül megismerkedhettünk az ún. *célzott motivációs áramlatok* fogalmával, mely új nézőpontot kínál, és új távlatokat nyit a nyelvtanulási motiváció kutatásában.

A *Nyelvpedagógia* harmadik alszekciójának három előadása a tanárok és tanárjelöltek hitteit, ideológiáit vizsgálta. Megvitatásra került, hogyan tekintenek magukra nem anyanyelvi angoltanárok; hogyan keveredik a jól tájékozott, szakmai hang és a reflektálatlan, laikus hang magyartanárok és idegennyelv-tanárok nyelvről és nyelvtanulásról szóló diskurzusában; illetve milyen tanárkép fogalmazódik meg a tanárjelöltek életinterjúiban és reflektív naplóiban. Mindhárom előadás hangsúlyozta az adatközlő tanárok hiteinek, vélekedéseinek ellentmondásosságát, mely előtt az előadók a hallgatósággal együtt értetlenül álltak.

A negyedik alszekció előadásai olyan vizsgálati eredményekről számoltak be, amelyek átül-tethetők a nyelvtanítás mindennapi gyakorlatába. Az első, mely anglisztika szakos BA-hallgatók által 2006 és 2014 között írt érvelő esszék szókincsprofilját vizsgálta szókincsgyakorisági és konkordanciamérések segítségével, élénk vitát provokált. Miért nő az elmúlt évekbeli és a jelenlegi angol szakosok nyelvtudása (szókincse) közötti különbség; miért nagyobb a teljesítménybeli szórás, mint a korábbi években? Az alszekció másik két előadója a német mint idegen nyelv oktatásában hasznosítható kutatási eredményeket ismertetett. Egyikük mellett érvelt, hogy a kulturálisan kötött ún. reáliafrazeologizmusok közvetítésének nagyobb szerepet kellene kapnia a némettanárképzésben, mivel a frazeologizmusok kultúrtörténeti hátterének magyarázatával nemcsak nyelvi, de kulturális ismereteket is közvetíthetünk az interkulturális nyelvtanítás szellemében. A másik előadás középpontjában egy mai napig elhanyagolt szófaj, a konszenzus-konstituáló modális partikulák (*doch, eben, ja*) vizsgálata állt három B2, illetve C1 szintű németkönyvben. A hozzászólók kiemelték a téma fontosságát, hiszen a nyelvtanításban a nagyobb szófajokra (főnév, ige, melléknév) vonatkozóan vannak jól bevált módszerek, a partikulák oktatásának mikéntje azonban még kidolgozatlan.

A *Nyelvpedagógia* ötödik alszekciójában elhangzott előadások is időszerű kérdéseket tárgyaltak. Az első előadás az egyre nagyobb tanulói létszámot felmutató magyar jelnyelvi tanulócsoporthoz nyelvtanulási nehézségeit, ezen belül a siketes gesztusokkal és mimikával összefüggő jelenségek nehézségi fokok szerinti értékelését vizsgálta halló nyelvtanulók körében. A második ahhoz a kérdéshez kötődött, hogy napjainkban a szaknyelvi képzés hogyan idomítható rugalmasan a dinamikus változó társadalmi, gazdasági igényekhez, és ehhez (az elmúlt 25 év nemzetközi és magyar kutatási eredményeinek tekintetbevételével) milyen pedagógiai módszerváltásra van szükség. A harmadik előadó a digitális tanulási környezetben végzett kooperatív tanulási formákat és ezek felhasználási lehetőségeit mutatta be a nyelvpedagógia területén az eddigi kutatási eredményekre és saját módszertani tapasztalataira építve.

A 13 nyelvpedagógiai tárgyú poszter tematikája is változatosnak bizonyult. Négy előadó a nyelvtanítás 21. századi kihívásaival és lehetőségeivel foglalkozott. Olvashattunk a hallgatók által mindennapi szinten használt információs-kommunikációs technikákra (IKT) építő tananyagfejlesztési és nyelvtanulási program kidolgozásáról az egyetemi nyelvtanításban; egy több éve sikeresen működő online nyelvpedagógiai kurzusról, mely az IKT és az internetes alkalmazások nyújtotta lehetőségekkel ismerteti meg a nyelvtanárjelölteket; a korpuszépítés és -vizsgálat előnyeiről a nyelvórán; valamint arról is, hogy a közelmúlt technikai előrelépései milyen változásokat hoztak az angol nyelv kiejtésének tanításában.

A nyelvtanárok és nyelvtanárjelöltek nézetei is helyet kaptak a posztereken: szó volt a szakmai pályafutásról vallott elégedettség mértékéről és ennek okairól; csakúgy, mint a kétnyelvű pedagógusjelöltek motivációjáról, tanulási eredményeiről és a képzéssel való elégedettségéről.

Három poszter a nyelvtanulás eredményességére ható sajátosságok, technikák, stratégiák kérdését vizsgálta a felsőoktatás kontextusában: különböző képzési formákban részt vevő, különböző életkorú, szaknyelvet tanuló hallgatók nyelvtanulási sajátosságait, motivációját, előzetes tanulási élményeit; üzleti szaknyelvet tanuló főiskolai hallgatók önmotivációs stratégiáit; valamint a memóriatechnikák ismeretét.

A nyelvtanulók speciális nyelvi feladatokra (grafikonleírás, prezentáció) való felkészítésének kérdései is előkerültek a posztereken. Megtudhattuk, milyen nyelvi jellegzetességeket kell tudatosítani a nyelvtanulóknak ahhoz, hogy a grafikonleírás és -értelmezés feladatát idegen nyelven (angolul) is képesek legyenek megoldani. Szembesülhettünk azzal a problémával, hogy a legnépszerűbb középiskolai angoltankönyvek B2 szintű kötetekben elenyésző a szóbeli előadást igénylő feladatok száma.

Szó volt még arról is, milyen szerepet játszik az angol mint második nyelv az olasz mint harmadik nyelv lexikai elemeinek elsajátításában magyar anyanyelvű tanulók esetében. Végül az egyes indoeurópai nyelvekben előforduló nazális hasonulás jelenségéről hallhattunk.

VIII. Nyelvpolitika, politikai nyelvészet

A *Nyelvpolitika, politikai nyelvészet* szekció- és poszterelőadásainak témakörét összességében hat szerző öt munkája tette ki. Az előadások három témakör köré csoportosíthatók. Az első és egyben a leginkább taglalt témakör a kisebbségi nyelvpolitika, nyelvhasználat és nyelvfejlesztés kérdéseivel foglalkozott: ezen belül a csángók, a számik (lappok) és a baszkok 21. századi nyelvi túlélésével, annak lehetőségeivel. A második témakör a politikai nyelvészet területén az újabb kori politikai szövegek kutatási lehetőségeként a nyelvtechnológiai vizsgálatok modellezési, módszertani mintáját mutatta be. A harmadik téma a nyelvpolitika egy történeti szakaszát, az I. világháborút és annak a magyar nyelvpolitikára, nyelvpedagógiára gyakorolt hatását ismertette.

IX. Pragmatika

A szekció programjában szereplő előadások a beszédaktus-elmélethez és az udvariassági (illetve udvariatlansági) elméletekhez kapcsolódtak; ily módon a szekció tematikailag egységes volt. Az első előadás a sértés, a nyelvi agresszió és az udvariatlanság összefüggéseit elemezte, arra a következtetésre jutva, hogy a fenti terminusok részben átfedik egymást, de nem teljesen azonosak: más-más szempontból közelítik meg ugyanazt a jelenséget. Az ezt követő előadás empirikus vizsgálatról számolt be a *visszautasítás* beszédaktusával kapcsolatban. A külföldiek magyarra tanításában ennek a beszédaktusnak fontos szerepe van, mivel ha a nyelvtanuló anyanyelvi beszélőkkel kommunikál, a helytelen visszautasítási stratégiák sértődést okozhatnak. Ezért legelőször is azt kell tisztázni, hogy az anyanyelvi beszélők hogyan alkalmazzák a különböző visszautasítási stratégiákat. A szóbeli adatgyűjtés azonban nehézségekbe ütközik. Az előadó a kutatás módszertani kérdéseire helyezte a hangsúlyt, és ismertette a szóbeli adatgyűjtés egy újszerű lehetőségét is.

A *Pragmatika* szekció a poszterelőadások között is jelen volt. Az előadó Asperger-szindrómások humorérzetét vizsgálta. Mint a szekció második előadásánál, itt is előtérbe került a spontán adatgyűjtés kérdése, és itt is újdonságot jelentett a kutató által alkalmazott módszer. A spontán humor vizsgálata az eddigiektől eltérő adatokat eredményezett.

X. Szaknyelv

A szekció előadásaiiban – nagymértékben különböző tematikájuk ellenére – a gyakorlatiasság, életközelség és példagazdagság volt meghatározó. A sajtónyelvi címadás metonimikusságának vizsgálata egészen friss és elgondolkodtató példákkal szolgált arról, hogy a figyelem irányításában hogyan vehetnek részt a metonimikus leképezések. A magyar orvosi szaknyelv tanításának pragmatikai hátteréről és gyakorlati tapasztalatairól szóló, érdekesítő beszámoló videófelvételekkel is alátámasztva mutatta be az elért eredményeket. A proverbiumok reklámban betöltött szerepét kiváló saját gyűjtésű példaanyag alapján, illetve egy empirikus, a befogadók reakcióját vizsgáló kutatásra építve ismerhettük meg. Az előadásoknak a hétköznapjaink nyelvi világával való intenzív kapcsolata miatt a hallgatóság kérdései is elsősorban az előadók gyakorlati tapasztalataira irányultak.

A poszterelőadásokból megismerhettük a magyar orvosi nyelv korpuszának (Monyk.) tervezetét, mely lehetővé teszi majd az orvosi nyelv szisztematikus vizsgálatát. Értesültünk egy olyan terminológiai adatbázis létrehozásáról, amely elősegíti a látlet műfajában előforduló terminológiai problémák kiküszöbölését, és amely egy látletfelvételt segítő szoftver formájában állhat majd a baleseti sebészek és háziorvosok rendelkezésére. Emellett betekintést nyertünk az EU által nyilvántartásba vett hagyományos termékek leírásában használt olasz gasztronómiai szaknyelvbe is.

XI. Szociolingvisztika

A *Szociolingvisztika* szekcióban elhangzott három előadás részint módszertani, részint elemző hangsúlyú volt. Kiemelkedő szerepet kapott a kultúrák közötti párbeszéd, illetve annak nyelvi vetülete, továbbá a nyelvi attitűd számos kérdése is előkerült. Módszertani szempontból a nyelvjáráskutatás új útjai álltak a középpontban.

A poszterek nyelv és közösség kapcsolatának különböző aspektusairól adtak képet. Például arról, hogy egy zenei közösségi oldal felhasználói hogyan használják fel a rendelkezésükre álló nyelvi és kulturális forrásokat összetett jelentés- és csoportidentitás-alkotás céljából az afrokari zenei remixekre tett online megjegyzéseikben; vagy arról, hogyan válik lehetővé különböző közösségek, települések helynévadási mintáinak egyidejű összehasonlítása statisztikai módszerek segítségével.

XII. Szövegnyelvészet

Az első előadás a szöveg és a médium viszonyáról, a szöveges kommunikáció új formáiról, illetve a különböző régi és új formák (könyv, e-könyv, hangoskönyv) együttélési lehetőségéről adott áttekintést. A második előadás politikai blogok nyelvtechnológiai módszerek felhasználásával történő vizsgálatáról számolt be. A korpuszalapú vizsgálatok a poszterszekcióban is képviselve voltak. Betekinthettünk egy modális diskurzív struktúrákat vizsgáló kutatásba német és magyar módosítószók kontextusában, valamint egy francia nyelvű anyagon végzett kutatásba, mely arra keresett választ, mennyire és hogyan segítik a multimodális jegyek a diskurzusjelölőkkel rokonított, többértelmű lexikai egységek szemantikai/pragmatikai és diskurzusszerkezeti egyértelműsítését.

XIII. Többnyelvűség

A szekcióban elhangzott előadások a többnyelvűség kérdéskörét vizsgálták két- és háromnyelvű gyermekek nyelvsajátítása és nyelvhasználata, valamint két idegen nyelvet párhuzamosan tanulók esetében. Mindhárom előadás más-más aspektusból közelítve hívta fel a figyelmet arra, hogy a többnyelvűek nyelvi produkciója eltér az egynyelvűekétől. Az első előadás, mely

egynyelvű diákok esetében vizsgálta két idegen nyelv párhuzamos elsajátítását, arra hívta fel a figyelmet, hogy az első idegen nyelv tanulását követően a második idegen nyelv tanulásának folyamata hatékonyabbá tehető akkor, ha a nyelv tanulása során a nyelvtanár és/vagy a nyelvtanuló épít a korábbi nyelv tanulásakor megszerzett tapasztalatokra. Egy spanyol–katalán–magyar anyanyelvű gyermekeket és magyar egynyelvű gyermekeket vizsgáló kutatás rávilágított arra, hogy azokban a lokatívuszi mondatokban, amelyekben a kopula elhagyása és realizálódása egyaránt megengedett a magyarban, a vizsgált magyar háromnyelvű nyelvi adatok 89,6%-ában realizálódik a kopula, míg a magyar egynyelvű gyermekek esetében ez az arány 67%, vagyis a magyar lokatívuszi mondat elsajátítását befolyásolja a spanyol és a katalán duális kopularendszer. Végül a harmadik előadás rámutatott, hogy a kétnyelvű gyermekek mentális lexikona a két nyelv egyidejű ismerete miatt másként alakul, mint az egynyelvűeké: a magyar–román kétnyelvű gyermekek szóelőhívásában minőségi és mennyiségi különbségek találhatóak az egynyelvű magyar gyermekek teljesítményéhez képest.

További információk

A 25. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson elhangzott előadások absztraktjai megtalálhatóak a MANYE honlapján, a <http://www.manye.hu/node/32> oldalon. A bemutatott kutatások eredményei alapján tanulmányok készülnek. A lektorált tanulmányok elektronikus kötetben jelennek majd meg Reményi Andrea Ágnes, Sárdi Csilla és Tóth Zsuzsa szerkesztésében, a megjelenés 2016 tavaszán várható.

Tóth Zsuzsa

Beszámoló a 7. Tolmácsok és Fordítók Országos Szakmai Fórumáról



A 7. Tolmácsok és Fordítók Országos Szakmai Fórumát 2015. augusztus 27. és 28. között rendezték meg Budapesten a Talentum-Debreceni Szolgáltató Bt. szervezésében. A megnyitó beszédet Fáber András (BME, Tolmács- és Fordítóképző Központ) tartotta. Ezt követte Fischer Márta (BME, Idegen Nyelvi Központ) *Kis nyelvek – fordítás – Európai Unió* című előadása, amelyben rámutatott a területen használatban lévő megnevezések kavalkádjára. Nehezen meghatározható a *kis nyelv* kifejezés, és talán nem is célravezető alkalmazni, hiszen attól függően, hogy milyen szakterületet képviselünk, a létező elnevezések kapcsán felmerülhetnek bennünk az alábbi kérdések: Mi szerint kis nyelv? Az adott nyelvet beszélők száma szerint, a nyelv oktatásban betöltött szerepe, az adott nyelv hivatalos státusza szerint, vagy a fordítás szempontjából? Esetleg az anyanyelvi beszélők vagy a szóban forgó nyelvet idegen nyelvként beszélők száma szerint? Az előadó megemlíttett olyan alapfogalmakat, mint *ritka nyelvek*, *kevésbé gyakran oktatott/beszélt/használt/fordított nyelvek*, *LWULT (Less Widely Used and Lesser Taught Languages)*, *közösségi nyelvek*, *domináns vagy hivatalos státusszal nem rendelkező nyelvek*, *migráns nyelvek*, *regionális és kisebbségi nyelvek*, *területhez nem köthető nyelvek (vándor nyelvek)*, valamint *jelnyelvek*. Mindezen terminológiai kérdések a fordítók is

kérdés elé állítják. Mi lehet például az angol *additional languages* megfelelője? *Addicionális nyelvek* vagy talán *nem domináns nyelvek*? A fent említett terminológiai kérdéseket ezért annak tükrében is érdemes elemeznünk, hogy tudjuk: minden egyes nyelv mögött más-más fogalmi struktúra húzódik meg. Konklúzió: a *kis nyelv* relatív fogalom.

Somló Ágnes (PPKE, Angol-Amerikai Intézet) *A műfordítás-oktatás tapasztalatai* című előadásában hangsúlyozta: a műfordítás az egyes nemzetek által meghatározott kép arra vonatkozóan, mit hoznak be a külvilágról. Az általunk ismert „világirodalom”, a műfordítás-irodalom valójában egyfajta nemzeti válogatás a világ más nyelveken született irodalmi alkotásaiból. Az előadó kiemelte, hogy a műfordítónak rendkívül nagy szerepe van a kultúrák közvetítésben (példaként említette, hogy Shakespeare idejében nem létezett volna a szonett Angliában, ha valaki nem fordítja le Petrarca szonettjeit egy évszázaddal azelőtt). Előadásának második részében bemutatta, mely szintekre bontva érdemes oktatni a műfordítást (rövid elméleti oktatás, műfordítási gyakorlatok, fordítás, szerkesztés, műfordítás-kritika), illetve kiemelte, hogy minden fordító, de különösen a műfordító számára elengedhetetlen a stílus és a különböző nyelvi rétegek biztos használata. Konklúzióként elmondta, hogy nem talált eddig tudományos magyarázatot annak leírására, miként válik egy fordító műfordítóvá, a képzés és a sok gyakorlás nyomán azonban egyszer csak elérkezünk egy minőségi váltáshoz, melynek következtében megtörik a csend, majd váratlanul megjelenik a fordító hangja – ez a jele tehát annak az alkotó tehetségnek, mely a műfordító sajátja.

Szirmai Éva (SZTE JGYPK, Felnőttképzési Intézet) *Interkulturális (verbális és nem verbális) kommunikáció* címmel adott elő. Az előadó a tömegkultúra dicsérete, a kulturális vak-ság és intolerancia, valamint a kulturális imperializmus, a tömegkultúra egyetemessége és a globális anyanyelv fogalmainak meghatározásán keresztül, gyakorlati példákkal (tanmesék), provokatív módon mutatott rá a kölcsönös elfogadás szükségességére, hiszen a kultúrák nem feltétlenül hasonlíthatók össze*, ahogy nem léteznek felsőbbrendű kultúrák sem (Huntington 1998 alapján). Sokkal inkább a megértésen és a kölcsönös elfogadason keresztül vezet az út. A 20. századra, és különösen a 21. századra leginkább a kulturális vak-ság jellemző, azonban nincs mitől félnünk, ha teret engedünk az egyes kultúrák megismerését célzó kíváncsiságunknak, kizárjuk a sztereotípiákat és a tömegtájékoztató által közvetített információkat. Szirmai ezt követően azt a dilemmát vizsgálta, hogy létezik-e közös kulturális tapasztalat (kulcs-szavak: *vándorműfajok, modern mítoszok, közszolgálati szappanopera, kommercializmus, tömegkulturális üzenet, anime, rejtett utalások, behálózva: globális tömegkultúra*).

Gál-Berey Tünde (Villámfordítás, Transzfészek) előadásának *Zseniális fordítók és fordítá-sok* volt a címe. A gyakorlat és a tudomány között meghúzóódó szakadék csökkentését célzandó az előadó kompetenciamodelleket vetett össze a gyakorlattal oly módon, hogy fordítókat vont be egy erre a célra kialakított projektbe. Az előzményekhez hozzátartozik, hogy a tapasztalatok azt mutatják: a hazai szakmai kommunikáció főként a hiányosságokra koncentrál. Az előadó külföldi példákat hozott a fordító „szeretésére”, valamint beszélt a zseniális fordítók zseniális húzásairól. Pozitív szemléletű előadásának összegzőeképpen elmondta, a teljes-ség igénye nélkül az alábbi kompetenciák szükségesek a hatékony fordítói tevékenységhez: teljesítmény (a mennyiség mint egyfajta kompetencia), rugalmasság, kreativitás, zsenialitás, empátia (egyrészt nekünk az adott fordítás talán csak „egy az ezer közül”, a megrendelőnek azonban fontos, másrészt a szöveg irányában is empátiát kell tanúsítanunk, kötelesek vagyunk hűek maradni a szöveghez még abban az esetben is, ha nem értünk egyet annak tartalmával/

* Geert Hofstede nagy hatású holland szociálpszichológus kultúrák összehasonlítását célzó modellje alapján.

stílusával), megrendelői szempontok beépítése, technológia, szakmai tudatosság, a szakmai kommunikáció tudatossága.

Teszler István (szakfordító, tolmács) *Külföldi tolmácsolás – Naprakész tájékozottság* című előadásában a tolmácsbevetéseket megelőző felkészülés fontosságát hangsúlyozta (sajtókövetés, minisztériumok honlapjain történő tájékozódás). A tolmácsnak rendszeresen figyelemmel kell kísérnie az aktualitásokat magyar és idegen nyelven egyaránt, hiszen így egyrészt tárgyi tudásra tehet szert, másrészt megismeri az újonnan megjelenő szakkifejezéseket. A tapasztalatok rámutatnak a tolmácsképzésben részt vevő hallgatók e téren megfigyelhető hiányosságaira. „A váratlan szituációkat kizárólag felkészüléssel tudjuk áthidalni” – mondta el Teszler hozzátéve, hogy ebben az értelemben a jó tolmácsot állandó kíváncsiság is jellemzi.

Fáber András *A tolmács személyisége, a tolmácsolás pszichológiája* című prezentációjában az alábbi kérdésekre adott választ: Milyen a jó tolmács? Milyen a jó fordító? Lesz-e, vagy születik? Mi mennyire fejleszthető? Fontosnak tartotta hangsúlyozni, hogy az ún. tolmácsolás nem lehet túl nagy, sem túl kicsi, legyen tehát pont jó! A jó tolmács megfelelő háttérismertekkel rendelkezik, melyek azonban nem kerülhetnek be a produkciójába. Hihetetlenül erős frusztrációtolerancia, jó ember- és életismeret jellemzi, illetve „egyszerre nagyon érzékeny és nagyon érzéketlen”. Emellett fontos egyfajta „vagányság”, és ezzel párhuzamosan tolmácsolás során természetesen elengedhetetlen egyfajta szakmai alázat is. A számos képességen és készségen kívül – ezeket egyébként az elméleti szaktudomány és a gyakorlati képzés folyamatosan vizsgálja –, amelyek átlagon felüli megléte és folyamatos fejlesztése feltétlenül szükséges a magas színvonalú tolmácsoláshoz, az emberi és professzionális minőség végső soron ebben a szakmában is erkölcsi kérdés. Hérakleitosz ógörög filozófus ezt két és félezer évvel ezelőtt máig ható érvénnyel így foglalta össze: „Éthosz anthropo daimón” („Az ember sorsa a jelleme”).

Flekné Csizmazia Erzsébet (ELTE, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék) *Blattolás a nyelvi közvetítők gyakorlatában* című előadásában a blattolás fogalmának meghatározását (tömörítés? értelem megragadása? szóbeli fordítás? fordítás? tolmácsolás?) követően elmondta: a műfaj a szinkrontolmácsoláshoz hasonlóan széles körű felkészültséget és szakmai jártasságot követel a tolmácsolástól. A blattolás a fordítás világában is ismert, az előadó megfigyelései szerint azonban a fordítóirodák nem kínálnak blattoláson alapuló szolgáltatást – jóllehet ez igen költséghatékony megoldás lenne. A blattolás nehézségeit elemezve elmondta: blattolás közben a tolmács figyelembe veszi az adott kommunikációs helyzetet, a fordítandó szöveg műfaját, a hallgatóság elvárásait, tájékozottsági szintjét, valamint annak kulturális hátterét. Előadása második felében a műfajt azon keresztül határozta meg, hogy beazonosította azokat az elemeket, amelyek alapján az közelebb áll a tolmácsoláshoz, illetve azokat, amelyek inkább a fordítás kategóriájába sorolják (az input vizuális csatornán érkezik? van visszakérdezési lehetőség? csak az explicit módon kódolt információkra támaszkodunk? a forrásnyelvi szöveg maradó? lexikai interferencia jelenléte? szóbeli közvetítés? korrekció lehetősége? segédeszköz-használati lehetőség? fonológiai interferencia jelenléte? output?). Ezt követően elemezte, hol kerülhet sor blattolásra (befejezés, tárgyalás, uniós intézmények ülései, bíróság, audiovizuális média, önképzés, bemelegítés), majd zárásképpen beszámolt a műfaj előfordulását célzó kutatási eredményeiről.

Kisfaludy Zoltán (jogász, Idea Fortis, az Offi korábbi vezérigazgatója) már *A magyar állami fordításügy aktuális kérdései* című előadása elején kimondta, hogy a magyar állami fordításügy tekinthető a magyar jogrendszer „egyik állatorvosi lovának”. Beszámolt a hiteles fordítás hatályos jogi szabályozásairól. Kiemelte, amellett, hogy a hiteles fordítói tevékenység meghatározása következtelen volt az elmúlt évtizedekben, a „tágabb jogi környezet is elég za-

varos”. Hangsúlyozta, hogy a jelenlegi helyzet gyakorlatilag egyik félnek sem előnyös, emiatt rengeteg kérdést vet fel. Konklúzióként a „Hogyan tovább?” kérdésre válaszolva hozzátette: elképzelhetőnek tartja, hogy a mostani rendszer hatályban marad, ebben az esetben azonban rendet kell teremteni a szabályozásokban (többek között tisztázni szükséges, hogy a hiteles fordítói tevékenység gazdasági vagy közhatalmi jellegű tevékenységnek minősül-e). A hites/hiteles fordítói kamara létrehozásával kapcsolatban hangsúlyozta, hogy jelenleg minden bizonnyal a kormányzati szándék is hiányzik az ügyben, nyitva hagyva a kérdést, vajon érett-e a szakma a hiteles fordítói rendszer bevezetésére.

Varga Emília (jogász, szakfordító) *Bírósági/hatósági tolmácsolás* című prezentációja elején hangsúlyozta, hogy a bírósági/hatósági tolmácsolás elsősorban nem nyelvi közvetítés, hanem szakértői tevékenység, majd felhívta a figyelmet a bírósági tolmács szakértői státuszából adódó visszasságokra. Elmondta, a jogászok általában arra panaszkodnak, hogy a tolmácsok nem ismerik a jogi szakkifejezéseket és az azok mögött meghúzódó jogi tartalmat, illetve nehezményezik, hogy sokszor nyelvtanárok öltik magukra a tolmács szerepét. Meggyőződése, hogy a bírósági/hatósági tolmácsolás célzott szakértelmet igényel, és bár nem mindig jogi szövegek tolmácsolásáról van szó, az idegen nyelvre történő tolmácsolás esetében ez általában elmondható, hiszen abban az esetben jogkövetkezmények hangoznak el (a tolmácsnak a magyar jogrend mellett tehát a célország jogrendjét is alaposan ismernie kell). A tolmács munkáját nagyban megnehezíti, hogy előzetesen nem tud felkészülni (az első „bevetés” előtt szinte soha), kizárólag az idézésből derül ki számára a meghallgatás központi témája. Hazánkban tehát a tolmácsok jelenleg önképző módon készülnek fel az ilyen jellegű megbízásokra.

W. Farkas László (konferenciatolmács) harmadik éve ad elő a Tolmács fórumon, kincses-tára évről évre bővül. *Tolmácsbakik, félrefordítások 3.* című előadásában konkrét példákon keresztül mutatott rá a felelősségteljes tolmácsolás fontosságára, melynek olykor-olykor csorbát ejtethet a kulturális hiányosság, valamint a „pongyolaság”. Emellett hangsúlyozta, hogy egy-egy megbízás alkalmával a tolmács viselkedése is rengeteget nyom a latba.

Guessoum Krisztina (jeltolmács) *Siketvak személyeknek tolmácsoló jelnyelvi tolmács munkája* címmel tartott előadást. Rövid bevezetést követően kitért az ideális jelnyelvi tolmács ismérveire: az ideális jelnyelvi tolmács csodálatosan jelel, anyanyelvén bő szókinccsel rendelkezik, középkorú, élt már külföldön, tapasztalta a kétnyelvűséget, az életből merít, ezenkívül beszél legalább egy idegen nyelven. A jelnyelvi tolmácsok sokkal több területen dolgoznak, mint a nyelvi közvetítést végző tolmácsok (zenés előadások színpadon történő tolmácsolása, bírósági/rendőrségi tolmácsolás, televíziós tolmácsolás, ahol a jelnyelvi tolmács is látszik munkavégzés közben, videós tolmácsolás, videórelé-szolgáltatások, színház, iskola, templomi esküvő stb.). Az előadó a jelnyelvi tolmácsolás és a jelnyelvi tolmácsképzés történetének bemutatásával folytatta. A siketvak személyekkel dolgozó jelnyelvi tolmácsok munkája rendkívül összetett – ne feledjük, hogy a tolmács siketvak személyek esetében sokszor személyi segítő is egyben. A siketvak személyek által használt különböző nyelvek és nyelvi modalitások további kihívásokat jelentenek. Konklúzióként elmondta: a jelnyelv teljes értékű nyelv, mivel rendelkezik nyelvtani rendszerrel (bár ez a rendszer különbözik a beszélt nyelvek nyelvtanától, megfelleltethető azokkal), nem csak gesztusok vagy egyfajta „mutogatások” összessége.

Ezt követően került sor a kérdések-válaszok szekcióra, melynek központi témái a következők voltak: kamara, hites/hiteles fordítás, visszasságok, megoldási javaslatok.

A fórum második napját Szaffkó Péter (egyetemi docens, a Debreceni Egyetem Tolmácsvizsga Központ és a Debreceni Nyári Egyetem igazgatója) nyitotta meg. Az első előadást Bozai Ágota (műfordító) tartotta *A fordító magányossága* címmel. Bozai szerint a műfordító valójában csak a fizikai térben magányos, hiszen több fórumon is kérhet szakmai segítség-

get (műfordítók honlapja, fordítók belső Facebook-csoportja). Az előadó a fordító pszichikai terhelésének, avagy a „szöveg packázatainak és mellékhatásainak” kérdéskörével folytatta. Függetlenül a szöveg típusától elmondható, hogy a hónapokon keresztül fordítandó szöveg megviseli a fordító pszichéjét. Ez magyarázza azt is, hogy a műfordító sosem pihen, minden pillanatban frappánsabbnál frappánsabb megoldásokon töri a fejét. A műfordításban valóságos kincsesbányának minősülnek a fáradság okozta elütések, a freudi félreolvasások (*őszinte részvényem, lómuzin, könyvbe lábadt szem, Agyarország*). Ezeket a műfordító elraktározza, és a megfelelő pillanatban beveti, hiszen a kreatív írás lényege az, hogy a hibaforrásokat értelmes információkként tároljuk el.

Egyszóval mi kell a fordítónak? Sokoldalú tudás, játékoság, nyitottság, humor, figyelem, monotóniatűrés, kreatív nyelvi elemek (szándékos normasértés), valamint a nem releváns ingerek szelektálása (vigilancia). Nagy játékeret ad a hangok felcserélése, kihagyása, betoldása, vagy akár a szóhatárelmosás. Ezenkívül a fenti készségeket folyamatosan csiszolni kell, hiszen GYAK OR LAT teszi a mestert és az inast is (gyakorlat eszi). Avagy mi kell a kreatív fordításhoz? Ismeret-erjesztés. Konklúzió: Éljen es virágozzék a nyelvi relativizmus!

Varga Ágnes (szoftverfejlesztő, Kilgray Kft.) *Gúzsba kötve? – Fordítóprogramokkal segített fordítás* címmel tartott előadást. A fordítástámogató szoftverek használata kapcsán elhangzott, hogy nem érdemes állandóan szembemennünk az árral, a „magányos hősök a technológia ellen” hozzáállás ugyanis túl sok energiánkat emésztene fel. Tény, hogy az ember nehezen változtat már kialakult szokásain, ne tévesszük azonban szem elől, hogy az idő nagy érték, különösen ebben a szakmában, ahol a munkát kijelölt határidőkre szállítják. Az előadó szerint minden fordítónak érdemes időt szánnia a CAT-eszközökkel segített fordítás megtanulására, hiszen „erre megy a világ”, ezt kéri a szakma. Néhány gyakran emlegetett, elhanyagolható apró negatívum ellenére (a szöveg fel van szabdalva – hiányzik a kontextus, elkényelmesedtől való félelem – sok mindent megcsinál helyettünk a számítógép) a CAT-eszközök használata szabadságot ad, megszabadít az unalmas ismétlődésektől és a szöveg formátumából adódó kötöttségektől, segít a terminológia használatában, áttekinthetővé teszi a fordítandó szöveget (a forrás- és célszöveget egyszerre látjuk), csökkenti a hibák előfordulását számokat tartalmazó forrásszövegekben, nehezen kezelhető formátumok esetén lehetővé teszi, hogy csak a szövegre koncentrálhassunk, és ami a legfontosabb, használatukkal időt takarítunk meg. Ne feledkezzünk meg ezeken kívül a gépeléskönnyítés opcióról, a fordítómemória tényéről, a csoportos fordítás lehetősége kínálta előnyökről és a tényről, hogy a szóban forgó eszközökkel a munka kiosztása és nyilvántartása is vitathatatlanul könnyebb lesz.

Zachar Viktor (ELTE, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, egyetemi adjunktus) *A lektor és a fordító kapcsolata* című előadásában három szerző (Horváth Péter Iván, Robin Edina, Mohácsi-Gorove Anna) művén keresztül nyújtott betekintést a lektorálás világába. Kitért a lektorálás paramétereire, folyamatára, tipológiájára, a lektori kompetenciákra, valamint a fordító és a lektor kapcsolatára. Felhívta a figyelmet továbbá arra, hogy a lektornak mindenképpen célszerű fordítóként is tevékenykednie, hiszen ellenkező esetben leszokik a fordítói gondolkodásról, és ez bizony sok esetben öncélú javításokhoz vezethet. A jó lektor anyanyelvi beszélő, az adott téma szakembere, nem alkot új szöveget, ideális esetben csak módosítja a fordító által elkészített fordítást, tudatosan határoz, döntéseit érvekkel támasztja alá, javítja a tartalmat és a terminológiát, illetve a nyelvi megfogalmazást és a stílust (kerüli azonban az ún. preferenciális javításokat). Bár sokszor nehéz megtalálni az arany középutat a lektorálás és a túljavítás között, érdemes szem előtt tartanunk, hogy a fordító és a lektor számára is a forrásnyelvi hűség és a célnyelvi megfelelés a fő szempont. A jó lektor rendelkezik pedagógiai érzéssel, empátiával és természetesen tapasztalattal. Ebben a felállásban tehát a lektor

és a fordító között partneri viszony van, a lektor a fordító mentora (nem ellenfele!). A lektor feladata kiemelni a fordító jó megoldásait is, mert így az bátorításként és nem kritikaként éli meg a javasolt javításokat. Fontos, hogy a fordító elfogadó magatartást tanúsítson, ne legyen elutasító a lektor javaslataival szemben, hiszen a kettejük közötti munka csak így lehet hatékony. Az előadó szerint sok probléma megelőzhető lenne az anonimitás feloldásával (lektor/fordító hanyagsága/rossz kapcsolata, kapcsolatfelvétel lehetetlensége).

Schaffler György (konferenciatolmács, szakfordító, az MFTE tagja) *Még egyszer a kamaráról* című előadásában bemutatta a fordítás és tolmácsolás történetét az 1990-es éveket megelőző időszakról kezdve. A Magyar Fordítók és Tolmácsok Egyesülete 1989-ben jött létre. Az 1990-es években a frissen megalakult társadalmi szervezetekben, így az MFTE-ben is éles viták zajlottak a jövő alakulásáról: a társaság egyik fele szakszervezetben gondolkodott, másik fele kamarát szeretett volna létrehozni. Ezzel párhuzamosan a piacon is alapvető változások következtek be, hiszen az 1990-es évek első harmadában megindult Magyarország tájékozódása az Európai Unióval kapcsolatban, megkezdődtek a jogharmonizációs fordítások, így a hatalmas munkamennyiség következtében közvetítő ügynökségek jelentek meg, melyek magukra vállalták a fordítások „menedzselését”. Ezt követően kiéleződött a harc a piac felosztásáért, majd új erőre kapott a kamara létrehozásának szükségessége körüli vita. A Magyar Vadászkamara példáját kiemelve az előadó elmondta: igenis vannak hazánkban ma olyan szakmák, melyek képesek arra, hogy saját érdekeik védelmében kamarát hozzanak létre, hangsúlyozva, hogy a kamara olyan jellegű köztestület, mely állami/közhatalmi célok és funkciók átvállalásának érdekében jön létre. Schaffler szerint érdemes lenne más európai országok példáját követnünk, és az elmúlt húsz év kudarcait leküzdve végre létrehoznunk a sokat emlegetett kamarát. Az előadó továbbá fontos momentumként említette a 2013 decemberében az MFTE és a PROFORD által aláírt együttműködést, melynek útra bocsátása jelzi: a húsz éve fennálló bizalmatlanság szerencsére gyengülni látszik. A kamara létrehozása kapcsán további nélkülözhetetlen lépésként megjelölte a politikai szándék szükségességét, rámutatva arra, hogy bár a 2015-ös konferenciára is meghívták az illetékes minisztérium képviselőjét, a felkérésre sajnos nem érkezett válasz.

Bálint András (közgazdász, a fordit.hu alapítója) *Szabadúszó-marketing* című előadásába a játékelméletet és a klasszikus fogolydilemmát emelte be, és állította azokat párhuzamba a fordítói piaccal. Közös elemként megjelölte az árversenyt, a nem fizetés és a rossz minőség kockázatát – amennyiben a résztvevők nem találják meg a példa megoldását, azaz az egyensúlyi pontot. Az előadó *A közlegelők tragédiáján* (Hardin 1968) keresztül mutatott rá arra, hogy a fordítói piac párhuzamba állítható egyfajta rövidre rágott fűvű közlegelővel, melyben szintén léteznek csapdahelyzetek, ígéretes árak, túllícitálás, valamint az erőforrások is végesek (megrendelői bázis). Mindkét példában rámutatott arra, hogy az egyetlen megoldás az összefogás, és a külső szabályozás nem vezethet eredményre. Kiemelte továbbá az innováció fontosságát, mely nélkül a piac elsorvadna, hiszen innováció nélkül nem tartható fenn a versenyképesség. Az analógia mentén rámutatott a piac túltelítettségére: jelenleg a „16. tehénnél járunk”, azaz már az innovatív piaci szereplők esetében is az árak csökkenése tapasztalható. Talán az alapvető kérdések végiggondolása mentén (ki küldött be tehenet? mennyit küldött be? mennyire taksálható a közösséget ért kár? hogyan büntessük a szabályszegést? büntessük-e? ki legyen a bíró? ki kapja a pénzt? mi a legjobb megoldás?) célravezető lenne önkéntes egyensúlyra törekednünk a fordítói piacon, hiszen a példák egyetlen megoldása nem más, mint a kooperáció, melynek előfeltétele az egyensúlyi pont megtalálása. Az összefogás alapfeltételei az átláthatóság növekedése, a tudásátadás, valamint az innováció megóvása. Közös célunk a globális piacon versenyképességünk megőrzése, így az innovációt nem korlátozhatjuk újabb és újabb szabályozással.

Az előadásokat kérdés-válasz szekció követte. A konferencia zárásaként szituációs gyakorlatokat tartottak kezdő tolmácsoknak a jelenlévő szakemberek közreműködésével és Szaffkó Péter irányításával.

Köszönet a szervezőknek a tartalmas konferenciáért, valamint a hallgatóságnak az aktív részvételért.

Beták Patrícia

IRODALOM

Hardin, G. (1968): The tragedy of the commons. *Science* 162/3859, 1243–1248.

Huntington, S. P. (1998): *A civilizációk összeapása és a világrend átalakulása*. Ford.: Pusztai Dóra – Gyászity Mila – Gecsényi Györgyi. Budapest: Európa Könyvkiadó.

A XXI. évfolyam 2–3. számának szerzői

- BETÁK PATRÍCIA, Budapest Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ, Budapest (betak.patricia@nyi.bme.hu)
- BUDAI LÁSZLÓ, Eszterházy Károly Főiskola, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Eger (drbudailaszlo@freemail.hu)
- C. VLADÁR ZSUZSA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest (vladar.zsuzsa@btk.elte.hu)
- CSATLÓS KRISZTINA, Szolnoki Főiskola, Idegen Nyelvi Tanszék, Szolnok (csatlos@szolf.hu)
- CSETNEKI SÁNDORNÉ BODNÁR ILDIKÓ, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Modern Filológiai Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék, Miskolc (ildikobodnar@gmail.com)
- DOMINKA EDE, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs (ededominka@gmail.com)
- HARDI JUDIT, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar, Idegen nyelvi és Továbbképzési Tanszék (hardi.judit@tfk.kefo.hu)
- KÁRPÁTI LÁSZLÓ, Eszterházy Károly Főiskola, Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger (thanatos300@gmail.com)
- MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (pmedgy@gmail.com)
- MOLNÁR MÁRIA, Árpád Fejedelem Gimnázium és Általános Iskola, Pécs (molnar0430@gmail.com)
- POÓR ZOLTÁN, Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar, Neveléstudományi és Szociális Képzési Intézet, Győr (poor.zoltan@atif.hu)
- PORKOLÁB ÁDÁM, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs (adam.porkolab@gmail.com)
- RODEK-BEGELLA ANNAMÁRIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola (begella.annamaria@gmail.com)
- ROHONYI BORBÁLA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordítástudományi Doktori Program (brohonyi@yahoo.com)
- SOPRONI ZSUZSANNA, International Business School, Budapest (zssoproni@ibs-b.hu)
- TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs (terts@nyi.bme.hu)
- TÓTH ZSUZSA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Angol–Amerikai Intézet, Piliscsaba (toth.zsuzsa98@yahoo.com)

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

A *Modern Nyelvoktatás*ban megjelenő közlemények bármely idegen nyelv oktatására kiterjednek, beleértve a magyart mint idegen nyelvet is. A folyóirat magyar nyelvű, de minden egyes tanulmányt idegen nyelvű tartalmi kivonat vezet be. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően lektorált (*refereed*) folyóirat: a beküldött tanulmányokat belső és külső bírálók véleményezik. Olyan írásokat fogadunk be, melyeket más folyóiratokhoz, kiadókhöz még nem nyújtottak be, illetve még nem publikáltak. Szívesen fogadunk frissen megjelent tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra.