

---

## TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

### TANULMÁNYOK (ARTICLES)

- HELTAI János Imre: Diskurzusok „igazi” és „elkorcsosult” nyelvekről**  
(Discourses about ‘real’ and ‘mixed’ Languages) ..... 3
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida – P. MÁRKUS Katalin – FAJT Balázs:**  
**Szótárhasználati ismeretek vizsgálata**  
**német és angol szakot végzettek körében** (Dictionary skills  
in teaching English and German as a foreign language in Hungary) ..... 16
- RÁCZ Edit: Demokratikus állampolgárságra nevelés angol nyelvkönyvekben**  
(Development of the democratic citizenship competences of language learners)..... 39

### MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

- LOS IVORIKOVÁ, Helena: A szlovák mint idegen nyelv oktatása**  
**a Studia Academica Slovaca nyelvi központban**  
(The Studia Academica Slovaca (SAS) is the Centre for Slovak  
as a Foreign Language in the Faculty of Arts at Bratislava's Comenius University) ..... 56
- VIHAR Judit: Nyestkutya vagy tanuki? Hogyan fordítsunk japán szépirodalmat?**  
(The perfect equivalence or how to translate from Japanese) ..... 67
- SZÓKA Bernadett: In bocca al lupo! Az olasz nyelvi versenyek margójára**  
(In bocca al lupo! On the Margin of Italian Language Competitions) ..... 76

### INTERJÚ (INTERVIEW)

- „A nosztalgikus visszatekintésen és számvetésen túl,**  
**nem titkolt célom az, hogy a még élőknek felmutassam**  
**a tájnyelv felbecsülhetetlen értékét.” – Bockovac Tímea interjúja**  
**Barics Ernővel** (In addition to a nostalgic retrospective and reckoning  
I make no secret of my intention to show the incalculable value of regional dialects.  
an interview with Ernő Barics by Tímea Bockovac) ..... 87

## **SZOFTVER** (SOFTWARE REVIEW)

SIMON Krisztián: <i>WordWall. Avagy hogyan készítsünk gyorsan interaktív anyagokat online és hagyományos környezetekben</i> ( <i>WordWall or how to compile interactive materials in on-line and off-line learning environments</i> ) .....	93
---	----

## **KÖNYVSZEMLE** (BOOK REVIEWS)

KONTRÁNE HEGYBÍRÓ Edit ✧✧ ÉVA Illés: Understanding context in language use and teaching: An ELF perspective .....	99
H. VARGA Márta ✧✧ NÁDASDY Ádám: Milyen nyelv a magyar? .....	102
BODNÁR Ildikó ✧✧ MATICSÁK Sándor: A magyar nyelv eredete és rokonsága .....	106

## **HÍREK** (NEWS)

RÁSI Szilvia: A digitális oktatás nyelvi dimenziói (PeLiKon 2020). Beszámoló a PeLi II. oktatásnyelvészeti konferenciájáról .....	112
KOVÁCS Tímea: Korpusznyelvészet és nyelvi közvetítés. Fordításoktatási szakmai nap .....	115
SÁRDI Csilla: 30 éves a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete: Jubileumi konferencia .....	119

HELTAI JÁNOS IMRE

# Diskurzusok „igazi” és „elkorcsosult” nyelvekről

## Discourses about ‘real’ and ‘mixed’ Languages

Current trends in sociolinguistics often focus on questions about the way everyday linguistic categories such as „pure” languages or „mixed languages” evolve and how ideologies around these categories are connected with issues of power and subordination, influencing the speakers’ lives. This paper introduces a translanguaging project in Hungary, presenting this sociolinguistic concept as an opportunity to transform these ideologies. Based on ethnolinguistic research in Tiszavasvári in north-eastern Hungary, it shows that both bilingual Roma and monolingual non-Roma speakers nurture (for different reasons and in different ways) ideologies stigmatizing Romani-based linguistic practices. The paper also argues that translanguaging, interpreted and applied in a Tiszavasvári elementary school as a pedagogical stance, offers an opportunity to change or rewrite these ideologies in the school’s everyday life and contributes to an improvement in the development of bilingual students’ linguistic repertoire and language skills.

*Keywords:* translanguaging, linguistic ethnography, linguistic ideologies, Roma

## Bevezetés

A globalizáció és következményei meghatározták a szociolingvisztika elmúlt két évtizedének fejleményeit. A társadalom gyors változásával átalakult a nyelvi gyakorlatok vizsgálata is, új kutatási kérdések váltak jellemzővé, a kutatási irányok hangsúlyváltáson estek át, illetve új irányok alakultak ki. Ezeket az újdonságokat szokás kritikai szociolingvisztika (Singh 1996, Coupland 2016, Bodó–Heltai 2018) néven összefoglalni. A kritikai megközelítés – a nyelvi ideológiák kutatásának a 80-as évektől felerősödő hagyományához (Gal 2018: 16–17) kapcsolódva – fokozottan figyel a nyelvi kategóriák létrehozásának és működtetésének módjaira. A gondolkodásunkat totálisan meghatározó, épp ezért gyakran észre sem vehető, sosem ideológiamentes kategorizációk (Busch 2013: 102) (például az igazi és az elkorcsosult nyelvek kategóriái) ugyanis nagy hatással vannak társas gyakorlatainkra, hatalom és alávettség kérdéseire. A kritikai diskurzus lényegi kérdései, hogy a beszélők hogyan hozzák létre a hagyományosan nyelvként és változatokként emlegetett társas konstrukciókat, hogyan választanak le az emberi megszólalási lehetőségek sokféleségéből egy-egy nyelvnyi darabot, hogyan azonosítják azok határait.

A modernitás embere számára a nyelvek a beszélőtől függetlenül is elgondolhatóként jelennek meg; grammatikákban és szótárakban materializálódnak, így tárgyiasulnak (Blommaert–Rampton 2011). A kritikai megközelítések viszont arra mutatnak rá, hogy a nyelv a jelentésalkotás számos folyamatot és eseményt magában foglaló cselekvési láncolata, a beszélők tevékenysége pedig inkább hasonlítható egy zenekar

komplex és mégis összhangzó működéséhez (Thibault 2017: 82, idézi Li 2018: 17), mintsem valamilyen tárgynak (nyelv) a használatához. (Ezért terjed például a *nyelvi gyakorlatok* kifejezés a *nyelvhasználat* terminusa helyett.) Ezek a megközelítések amellet is érvelnek, hogy a néven nevezett nyelvek (amelyek például igazinak vagy korcsnak minősülhetnek) körülbelül a nemzetállamokkal egyidős (Deumert 2010) európai konstrukciók (Makoni–Pennycook 2007). Olyan fogalmak, amelyek ugyan alapvetően meghatározzák nyelvről való gondolkodásunkat, mégsem nyelvészeti tények. Hatalmi viszonyokkal, társadalmi kérdésekkel való összefüggésük pedig nyilvánvalóvá válhat például abban a pillanatban, amikor a megszólalás bizonyos módjait azért stigmatizálják beszélők, mert azok az „igazi” nyelv eszményének nem felelnek meg, hiszen csupán „korcsok”.

Jelen dolgozat tiszavasvári, roma és nem roma beszélőkkel készült interjúk, beszélgetések részleteit elemzi. Azt vizsgálja, hogyan és miért minősítik ezek a beszélők „elkorcsosultnak”, „nem igazinak” a helyi, romanizációhoz köthető beszédmódokat, és ennek milyen következményei vannak a beszélők társas gyakorlataira nézvést. Előbb a *Transzlingváló osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulás-szervezés Tiszavasváriban* elnevezésű, egy több színterű nyelvészeti etnográfiai kutatás (Marcus 1995) eredményeire alapozott nyelvpedagógiai projekt néhány fontos jellemzőjének áttekintése következik. Ezután azoknak a vélekedéseknek az azonosítása és elemzése kerül sorra, amelyek következtében a helyi romani beszédmódok az iskola tanárainak és a gyerekek szüleinek a szemében „nem igaziként” jelennek meg. A dolgozat rámutat arra, hogy az igazinak tartott, idealizált megszólalási módokon nem ugyanazt értik a helyi közösség roma és nem roma tagjai, és hogy bár különböző mértékben és módon, de mindkét elképzelés az egyes nyelveket tárgyként megjelenítő, társadalmunk nyelvről szóló vélekedéseit uraló nyelvi ideológiák következménye. Végül kitér arra is, hogyan képes a transzlingváló pedagógiának nevezett megközelítés felülírni ezeket a vélekedéseket.

### ***Transzlingváló osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulás-szervezés Tiszavasváriban***

Az elemzés során a szociolingvisztikai projekthez kapcsolódó, több színterű nyelvészeti etnográfiai kutatás során hangfelvételnél rögzített interjúk beszélgetésrészleteinek átiratait vizsgálom. Az e dolgozat szerzője által koordinált kutatást 2016 óta a KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszékéhez köthető transzlingváló diákműhely (2019 óta egyetemi kutatócsoport) végzi Tiszavasváriban. Ennek a Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei városnak mintegy tizenkétezer lakója van. A városnak két olyan negyede is van, ahol (a helyi diskurzusokban) cigánynak tartott beszélők laknak. Ennek az a történeti oka, hogy a várost két település (Tiszabüd és Szentmihály) összevonásával hozták létre. A korábbi Tiszabüd szélső területén a helyiek által mintegy 1000–1500 főre becsült, magyarul beszélő (és magyar cigánynak tartott) közösség él. A korábbi Szentmihály majorosi részén található „telepen” és környékén olyan beszélők élnek, akik oláh cigányként jelennek meg a helyi diskurzusokban. Ennek a mintegy 3000 főre becsült roma közösségnek a tagjai otthonaikban és életük számos egyéb nem formális színterén gyakran a romanizációhoz kapcsolódó nyelvi források alkalmazásával beszélnek. Azok a gyerekek, akik itt élnek, néhány kivételtől eltekintve a Tiszavasvári Magiszter

Általános Iskolába és Óvodába járnak. A 2017-ben a helyi pedagógusokkal közösen megkezdett nyelvpedagógiai projekt (*Transzlingváló osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulásszervezés Tiszavasváriban, részletesebben lásd: www.translanguedu.hu*) az iskolába járó gyerekek otthoni, romanihoz köthető beszédmódjait beépíti a tanulási folyamatba. Ennek célja, hogy javuljon a gyerekek iskolai közérzete és tanulási sikeressége. A projekt két tekintetben is újszerű: egyrészt elszakad az iskola és a sztenderd elválaszthatatlanságáról szóló vélekedésektől, másrészt szakít azokkal a vélekedésekkel is, melyek szerint egy tanórához egy nyelv rendelendő hozzá. A gyerekek iskolai megszólalásai során követhetik saját otthoni, két nyelvhez kapcsolódó, nem sztenderd beszédmódjait. A projekt néhány dilemmájáról, mérföldkövéről és eddigi eredményeiről korábbi publikációkban már beszámoltak a kutatócsoport tagjai (például Heltai 2016, Heltai és mtsai 2017, Heltai 2019).

A projekt törekvései a transzlingválás koncepciójához (García 2009) kapcsolódnak. A transzlingválás műszó egy olyan szociolingvisztikai koncepciót jelöl, amely a cselekvők „ajkán és fejében” (García–Kleyn 2016: 21) levő, cselekvésként értelmezett nyelvre koncentrálna a tárgyiasított és néven nevezett nyelv helyett, és amely a nyelvi repertoár (Busch 2012a) egységességének elképzelésére épít. Eszerint, bár a beszélők az egyes nyelveket nemcsak mint társas, hanem mint tudati tényeket is elkülönítik, a nyelvi repertoárjuk, amelyből nyelvi erőforrásaikat aktivizálják, nem osztható fel az egyes nyelvek határait követő módokon (Otheguy–García–Reid 2015, 2019). A transzlingválás pedagógiája holisztikus szemlélettel (Gorter–Cenoz 2017) a repertoár egészére támaszkodik.

Az iskolai munka során a nyelvi nevelés néven összefoglalható folyamatok fő célja a gyerekek nyelvi kompetenciáinak megerősítése. Ez a transzlingváló projektben olyan nyelvi képességek elsajátításának elősegítését jelenti, mint például az álláspont és vélemény megfogalmazására való képesség, az érvelés képessége, a leírás képessége, a dialógusban való részvétel képessége, vagy akár – még tágabban – az írás és olvasás képességei. Egynyelvűnek számító nyelvi közegben ezek a képességek az adott nyelvhez kapcsolt képességeknek tűnnek, valójában azonban érdemes megkülönböztetni egymástól az egyes nyelvhez kapcsolódó performanciákat és az általános nyelvi performanciákat (García–Kleyn 2016: 24). Az imént felsorolt képességek az utóbbiak csoportjába tartoznak. Az otthon romani nyelvi forrásokat használó gyerekek nem tudnak a fent felsorolt általános nyelvi performanciákat illetően a kívánatos ütemben fejlődni, ha az iskola azokat kizárólag a magyar nyelvhez köti. Ennek oka az, hogy magyar nyelvi kompetenciáik nem elégségesek ahhoz, hogy ilyen komplex cselekvéseket azon a színvonalon végezzenek, ahogy ezt tőlük az egynyelvűségi ideológiákat követő és közvetítő iskolarendszer elvárja.

A projekt fontos eleme, hogy nem a romani nyelv valamilyen sztenderdizációs kísérlet eredményeképpen kodifikált változatát, hanem a helyi beszédmódokat teszi az iskolai munka részévé. A résztvevők törekvései nemcsak a szóbeliségre, hanem a közösségben egyébként hagyománnyal bíró – például a közösség tagjainak online kommunikációjában megjelenő –, romanihoz kötött írás iskolai bevezetésére is kiterjednek (vö. Heltai 2019). A romani nyelven való, lokális jelentőséggel bíró és heterográf (helyesírási normát nélkülöző) írás iskolába való bevezetése hozzájárul a nem egyes nyelvhez kötött nyelvi performanciáknak az írásosságban való kiteljesítéséhez (például jegyzetelés,

vázlatkészítés). Mindez relativizálja az európai (és így a magyar) iskolarendszerben (is) mélyen gyökerező egynyelvűségi és kettős egynyelvűségi normákat (Jørgensen 2008).

A tiszavasvári romák és nem romák beszélésről szóló vélekedéseinek megismerése céljából kezdtek bele a kutatócsoport tagjai a már említett több színterű nyelvészeti etnográfiai kutatásba, amely a nyelvpedagógiai projekt megalapozásául is szolgált. A dolgozat további részeiben elemzett beszélői megszólalásokat ennek a kutatásnak a során gyűjtötték a munkatársak.

A kutatócsoport tagjai a részt vevő megfigyelés eszköztárát alkalmazva sok időt töltöttek a közösségben. A megfigyeléseket e sorok szerzője terepmunkanaplókban rögzítette. A csoport tagjai egyéni és fókuszcsoportos interjúkat készítettek, beszélgetéseket folytattak a majorosi városrészben élő roma szülőkkel és a gyerekek (nem a közösségből érkező, magukat nem romának valló) tanáraival. Az összesen mintegy 70 partnerrel folytatott rögzített beszélgetések 24 órányi hanganyagot tesznek ki. Továbbá a kutatók az óvodában és az iskolában több mint 90 tanórát vagy más foglalkozási egységet látogattak meg, melyeken egyidejű feljegyzéseket készítettek vagy videofelvételeket rögzítettek. Részt vettek a helyi tanárokkal közösen szervezett műhelybeszélgetéseken (20 alkalomról mintegy 20 órányi hanganyag készült), kerekasztal-beszélgetéseket szerveztek az iskolában szülőkkel (mintegy 100 percnyi hanganyag). Ezenfelül számos alkalommal részt vettek különféle közösségi eseményeken. A következő fejezetben elemzett beszélgetésrészletek a tanárokkal, illetve a közösség felnőtt tagjaival 2016-ban, tehát a projekt első szakaszában készített interjúrészletekből származnak.

## **Tőlük lehetne ezt tanulni, nem tanfolyamon**

Az iskolában a pedagógus végzettségű szaktanárok és tanítók munkáját esetenként középfokú vagy nem pedagógiai profilú felsőfokú végzettséggel rendelkező pedagógus-asszisztensek segítik. Utóbbiak egyike a majorosi telepen nőtt fel, ma is ott lakik. Ő az egyetlen az oktatók közül, aki maga is tud úgy beszélni, ahogy a gyerekek. Az óvónők közül egy a tanulmányai során szerzett lovári nyelvvizsgát. A lovárit általában egyrészt a romani nyelv egy változataként (Landauer 2004: 17), másrészt annak magyarországi sztenderd változataként szokás leírni. A közbeszédben a lovári sokszor a romaninak egy regionális – magyarországi – érvényességű sztenderd változataként jelenítődik meg.

Az azóta a transzlingváló pedagógia elkötelezett támogatójává vált egyik alsós tanító első találkozásunkkor (2016 októberében) a következőképpen érzékeltette azt, hogy a helyi romani beszédmódok nagyban eltérnek a tanfolyamokon megtanulható, lovárinak nevezett megszólalási módoktól: *„szinte azok sem tudják, akik valóban beszélnek az úgymond hivatalos, vagy irodalmi cigány nyelvet... hogy milyen nyelven beszélnek <értsd: a helyi roma közösség tagjai>.”* Ez a vélekedés elválasztja egymástól a konstrukcióként értelmezett lovárit és a helyiek beszédmódjait, és hangsúlyozza előbbi speciális státuszát (*„úgymond hivatalos”*). A romani (lovári) nyelvvizsgát tett óvónő egy szintén hangfelvételen rögzített kerekasztal-beszélgetésen ugyancsak a helyi beszédmódoknak az általa tanult lováritól eltérő voltát érzékelteti: *„a telepen élő cigányok, ők hallás alapján tanulják meg, tehát tölleg edes anyanyelv, mert ahogy az anyukájuk beszél, és ahogy az anyukájuktól hallják, úgy fogják beszélni a nyelvet.”* Mondandóját kolléganője a következőképpen egészíti ki: *„amit aki esetleg szintiszta lovári*

*nyelvet beszél, vagy beás nyelven beszél, nem feltétlenül ért meg.*” Ebben az esetben is elkülönül egymástól tehát a helyiek „*édes anyanyelve*” és a „*színtiszta lovári*”. (És nem melleleg előkerül a beás lingvonima is. A beások által a 18. századtól Magyarországra hozott beszédmódok [Nagy 2009] tipológiai értelemben a románhoz állnak közel [Landauer 2004: 18, Orsós 2012: 22, 27]. Az utolsóként idézett óvodapedagógus azon az alapon teszi egymás mellé a kétféle beszédmódot, hogy Magyarországon mindkettő a cigányként kategorizálódó beszélőkhöz kötődik. Egmástól igen távol álló megszólalási módokról van szó.)

A „*színtiszta lovári*” és a helyi beszédmódok között a közösségen kívüli, de a gyerekekkel napi kapcsolatban lévő, őket beszélni halló tanárok rendszeresen különbséget tesznek; a kutatócsoport egyik tagja által készített interjúrészetben beszélő felső tagozatos szaktanár például saját tapasztalatai alapján is megfogalmazta ezt az ellentétet. (A kivonatokban a beszélők nevei álnevek. Az átírásokban a következő jelek fordulnak elő: - = félbehagyott turn; (...) = szünet a beszélésben; [...] = a beszélők egyszerre, átfedésben beszélnek; (xxx) = érthetetlen szótag(ok); a romanihoz kötött nyelvi elemek átírása a kiejtést követi).

Bernadett *„Még egy érdekes kérdés, hogy mondtad, hogy ők azért otthon a cigány nyelvet használják leginkább, sőt itt egymás között is, hogy szerinted az nem könnyítené meg a helyzetet picit, hogy- hogyha a tanároknak lenne lehetőségük tanulni akár iskolai kereteken belül, mondjuk egy tanfolyam keretén belül romanit vagy valamit?”*

Aranka *„Az a baj, hogy ők nem azt- tehát az ő nyelvük egy keverék. Tehát egy cigány nyelv meg a- több cigány nyelv, meg a magyar nyelvnek a keveréke. Valamikor kaptunk mi ilyen cigány–magyar szótárt. És akkor bevittük nagy lelkesen, hogy fű nézd csak, van rajta egyik oldalon magyarul a vers, másik oldalon cigányul, na olvasd csak! El se tudta olvasni, nem értette. Mert az egy másfajta cigány nyelv volt. tehát az övék egy nagyon- biztos hogy jó lenne. Csak akkor nekünk nem iskolába kellene tanulni, hanem tőlük. Tehát ezt a sajátos tiszavasvári cigány nyelvet. Mert szerintem ez ilyen helyi specialitás. Hogy- biztos, hogy hát más cigány nyelvekhez kapcsolódik, de ők ebbe újítottak. Vannak benne magyar szavak, többféle cigány nyelvnek a keveréke. Úgyhogy tőlük lehetne ezt tanulni, nem tanfolyamon. Valamennyit tudnánk belőle hasznosítani biztos, mer az egyik óvos- óvó- kolleganő, azt hiszem óvónő, igen, ő volt ilyen tanfolyamon, és valamennyit lehet belőle hasznosítani.”*

A tanárnő egy pontosabban nem definiált cigány–magyar szótár órai használata során szerezte tapasztalatait, bár ennek ellentmond, hogy szöveg – a beszélő említése szerint legalább egy vers – is van benne. A többes szám (*bevittük nagy lelkesen*) arra utal, hogy a tantestület több tagjának közös élményéről beszél. A Magyarországon romani nyelven kiadott könyvek legtöbbször az úgynevezett nemzetközi romani ábécé adaptált változatából indul ki (Fosztó 2003: 112), ezt használták a nyelvvizsgát akkreditáló szerzők is. Még ennek a magyar ábécéhez viszonylag közel álló rendszernek is

van néhány olyan, a magyarból hiányzó hangot jelölő, illetve a magyar ábécé szerint megszokottól eltérően írt betűje, amely megnehezíti az olvasást gyakorlatlan szemek számára. Mivel a tiszavasvári gyerekek közül sokan felsős korukban is lassan olvasnak, számukra ez is akadályt jelenthet. Ugyanakkor ez nem helyi specifikum, a romani eltérő ortográfiáját a magyar ábécén írni-olvasni tanuló romák általában is nem vagy nehezen tudják értelmezni az iskolában (Réger 1995: 86). A szóban forgó könyv ismerete nélkül csak lehetőségeket mérlegelhetek, de a gyerekek két további nehézséggel is szembekerülhettek. Az egyik, hogy a romani nyelven nyomtatott termékek sokszor a szerzők megszólalási módjait követik, és így olyan nyelvi erőforrásokat tartalmazhatnak, amelyek más vidékeken egyáltalán nem, vagy csupán az ismerttől eltérő változatban vannak jelen. A másik, hogy egy-egy kötet szerzője a sztenderdizációt támogató nyelvi aktivistaként maga is alkothat a gyerekek számára problémát jelentő új szavakat.

A tanárnő a kudarcot azonban nem az ortográfia különbségeivel, hanem azzal magyarázza, hogy „*az egy másfajta cigány nyelv volt*”. Ezt a „*másfajta*” nyelvet úgy írja le, mint ami „*más cigány nyelvekhez kapcsolódik, de ők ebbe újítottak. Vannak benne magyar szavak, többféle cigány nyelvnek a keveréke*”. Ezekben a mondatokban két körülmény határozza meg a romaniról való gondolkodást. Az egyik, hogy a beszélő a korábban már idézett óvodapedagógushoz hasonlóan bizonytalan abban, hogy a romák által beszélt nyelveket miként csoportosítsa, és mit képzeljen ezek egymáshoz való viszonyáról (vö. „*más cigány nyelvekhez kapcsolódik*”; az óvodapedagógus esetében pedig a beás és a lovári nyelvek státuszával kapcsolatos a bizonytalanság). A másik, hogy van, kell lennie egy origónak, amihez képest ezek a helyi beszédmódok sajátosak, speciálisak, keveredettek. A következőkben e két mögöttes ideológia hatásait elemzem.

A beszélőknek nincs pontos elképzelésük arról, hogy hány „*cigány nyelvről*” érdemes beszélni. Ugyanakkor a magyar egynyelvűség és a nyelvi sztenderd ideológiája mentén szocializálódó pedagógusok gondolkodásának sarokpontja, hogy a megszólalás lehetősége egyben egymástól egyértelműen elhatárolt nyelveket és változatokat feltételez. Közéleti és nyelvtudományi hagyományaink miatt ez a gondolkodásmód a magyar értelmiségiek körében is meghatározó. A felsőoktatásban például évtizedek óta tanítják a nyelvváltozatmodellt (Rácz 1968: 464). Ez persze folyamatosan módosult, és a szociolingvisztika a merevsége miatt már hosszabb ideje kritikával illeti. (E rétegződési modelleket bemutatja részletesen Tolcsvai Nagy 2004.) Az újabb szociolingvisztikai megközelítések többféleképpen relativizálják a kérdéses modellt. Sándor arra utal, hogy e változatok „*egyike sem létezik. E fogalmak legfeljebb a nyelvészeti leírást könnyíthetik meg – és ha nem vagyunk elég óvatosak, akkor vezethetik félre*” (2016: 43). A kritikai megközelítések ellenben a változatokat nem a leírást megkönnyítő, hanem az elmélet számára problematikus társadalmi konstrukcióknak tartják. Ugyanakkor felhívják a figyelmet arra az ellentmondásra, amivel jelen esetben is találkozunk: a beszélők számára ezek a konstrukciók léteznek, így ők ezek segítségével gondolkodnak a világról (Wee 2016: 335, Bodó 2017: 38).

Bár az imént idézett pedagógusok a nyelvváltozatok modelljének kereteiben gondolkodnak és beszélnek a beszélésről, ők maguk is szembesülnek a modell határaitól, hiszen e fogalomrendszerrel a helyi romanihoz köthető beszédmódok adekvát



bemutatása nehézkessé válik. A pedagógusoknak azért okoz problémát annak tisztázása, hogy hány cigány nyelvről is érdemes beszélni, mert nyelvnek feltehetően csak valamilyen sztenderdként elgondolható beszédmódot és ahhoz kapcsolható kiterjedt írásbeliséget és szabályozott ortográfiát tekintenek. A romani státusza azért bizonytalan számukra a „nyelv – nem nyelv” e koordináta-rendszerében, mert tudnak ugyan írásbeliségről, a nyelvvizsga lehetőségéről, és ezek a nyelv státusza mellett szólnak, ugyanakkor gyengíti a nyelv státuszról szóló elképzeléseket, hogy ezek mellé nem rendelhetők olyan intézményesült terek, ahol a szóbeli és írásbeli kommunikáció megjelenhetne. A romani esetében az államiság vagy más – például regionális – hatalmi centrum hiányában a klasszikus mintájú sztenderdizáció nem ment és nem mehet végbe, mert nincs olyan „motiváló erő”, ami a kodifikációt követően a beszélők számára a kodifikált formák használatát előírná (Busch 2012b: 71).

Egy nem ismert, idealizált sztenderd lesz tehát az a viszonyítási pont, amelyhez képest a helyi beszédmódokat eltérőnek, speciálisnak, megújítottak, keveréknek feltelegyünk. Az ehhez az idealizált sztenderdhez képest „kevert” helyi beszédmódokat két jellemzővel írja le a pedagógus: egyrészt „*vannak benne magyar szavak*”, másrészt „*többféle cigány nyelvnek a keveréke*”, tehát kétszeresen is keveréknek látja. A magyar szavak jelenléte a helyi, romanihoz kötött beszédmódokban ellentmond a sztenderd eszményének, aminek stigmatizáló hatása van. Hasonló hatású a beszélő általános vélekedésekre épített másik megjegyzése is, amely tovább erősíti a helyi beszédmódoknak a lovári nyelvhez képest értelmezett deficitét.

A következő beszélgetésben az iskolában napközis, edzői és más pedagógiai feladatokat ellátó asszisztens perspektívája különösen izgalmas. A beszélő érettségizett pedagógiai munkatárs, aki maga is a roma közösség tagja. Az alábbi átirat a vele az iskolán kívül, a majorosi közösségi házban készített interjú első három percének néhány részletét tartalmazza (a [...] az elemzés szempontjából irreleváns, kimaradt mondatokat jelöl).

- János        *„Kezdjük akkor ezzel, hogy szerinted hogy van itt a nyelvhasználat, mennyire beszélnek még itt cigányul?”*
- Géza         *(...) „Akik itt vannak a széles, keskeny úton, ők a lovári nyelvet beszélnek, csak ugye- ahogy az idő haladtával itt is az a szerencsétlen helyzet van, már finoman fogalmazva, hogy a cigányság keveredett a magyarsággal. És akkor a cigány nyelv a magyar nyelvvel- hogy mondjam neked, keveredett, és akkor inkább a sajátos nyelvjárás jött létre itt. Tehát ami- mit tudom én, a normális cigány nyelv a mezejá az asztal, akkor már nálunk, amit használunk, ásztlá. Tehát hogy mondjam neked, kapott egy ékezetet az- az 'a' betű. És akkor (...) többnyire olyan 95 százalékos arányban beszélnek még a cigány nyelvet, de nem a tiszta lovárit. Tehát kevertet. Van benne, hogy mondjam, 70 százalékig olyan cigány szó, amit még ismernek, ismerünk, tehát- arra lehet mondani, hogy cigány. de a többi az nem, az magyar. (...) Tudod, a cigány mondatba belekeveredik egy magyar szó, és akkor ő már akkor onnantól kezdve, ha megkérdezem, hogy cigányul fordítsd le, nem érti. Tehát azt se tudja, hogy mi van. (...) Tehát sajátos. Ugye háromezer ember*

- tömörödött össze ebbe a két-három kis utcába, és akkor ezek az emberek már egy sajátos nyelvet beszélnek a magyar mellett.”
- János „És ezt úgy hívják, hogy lovári? Itt a helyiek? [úgy nevezik?]
- Géza „[Igen igen. mert ti], hogy nevezitek?”
- János „Nem, csak kérdem.”
- Géza „Hát de tudod hogy van, a beás, meg a lovári, ugye a beás nyelv inkább a franciára hasonlít egy kicsit, az már egy kicsit idegenebb, ugye a román cigányokra inkább az jellemző, ránk a lovári. Nagyapukám szépen beszélt a lovár nyelvet, engem meg is tanított, mert én nem is tudtam, mikor elkezdett nekem beszélni, cigány nyelven, igaz cigányul, azt hittem, hogy én Kínában vagyok, vagy valami ilyesmi [nevetés].”
- János „Csak az a különbség e között az igazi cigány, meg aközött, ahogy te tudtál gyerekkorodba, hogy a magyar szavak benne vannak az [xxx vagy más is]?”
- Géza „[Igen, belekeveredtek], bele, belekeveredett. belekeveredett.”

Géza a lovárihoz kötődőként jeleníti meg a helyi megszólalási módokat. Az „igaz cigányul” (lováriul) beszélést a múltban helyezi el („nagyapukám beszélt ezt a lovár nyelvet”), és elképzelései szerint ezt a magyar szavak bekeveredésének a hiánya jellemezte. E gondolatmenet jegyében a helyi megszólalási módokat nem „egy más cigánynak” nevezi, hanem csupán annyiban különbözteti meg a „tisztá” lováriként, „normális” és „igaz” cigányként emlegetett nyelvtől, hogy a beszélő által magyarként értelmezett nyelvi elemek keverednek bele (lásd az „asztalá” példáját). A nyelvi keveredést az „etnikai” keveredés következményének tartja, annak, hogy „a cigányság keveredett a magyarsággal”.

A közösség beszédmódjai valóban sok olyan nyelvi erőforrást tartalmaznak, amit a közösségen kívüli beszélők (például a tanárok) romani végződésekkel ellátott magyar szónak minősítenek. Bár Géza is így tesz (*ékezetet kapott az az 'a' betű*), a kutatócsoport tagjainak iskolai tapasztalatai szerint a gyerekek számára a kérdéses szavak romaniként értelmeződnek. (Amikor arra kérjük és biztatjuk őket az iskolában, hogy romani nyelvi erőforrásokat is vessenek papírra, számos alkalommal írnak ehhez hasonló szavakat, mindig a romani kiejtést jelölve; vö. Heltai és mtsai 2017.)

Géza álláspontja alapvetően különbözik a többi pedagógus véleményétől. Bár mindkét típusú vélekedés valamilyen idealizált megszólalási móddal állítja szembe a deficitesként leírt helyi beszédmódokat, mást tesznek meg viszonyítási pontnak. A közösségen kívüli pedagógusok idealizált viszonyítási pontja egy a magyar sztenderd analógiájára elgondolt, feltételezett, de valójában nem létező, széles és kodifikált írásbeliséggel rendelkező sztenderd változat, és vélekedésük szerint a helybéli romák beszéde ettől a feltételezett sztenderdtől azért különbözik, mert egyrészt a magyarral, másrészt más, a romanihoz köthető beszédmódokkal keveredett. A két konstrukciót, a lovárit és annak helyi beszélt változatát időben párhuzamosan létezőként gondolják el. Ezzel szemben Géza a múltban keresi és véli megtalálni a tiszta cigány beszédet, és azt a nagyszülők generációja által beszélt archaikus megszólalási módként látja és látattja. Így ő nem a sztenderdizáltság mértékében, hanem a magyarral való kevere-

dettség hiányában véli felfedezni az érték fokmérőjét. Nem feltételez többféle romani változatot, csupán a franciához hasonlított beástól különbözteti meg azt.

A mostani romani beszédet egy korábbi igazi, tiszta romanitól megkülönböztető vélekedések más, a közösséghez tartozó beszélők interjúiban is megjelennek. Inkább csak a fiatalabb beszélőkre jellemző azonban, hogy saját romani beszédmódjaikat lováriként nevezik meg. Idősebb beszélők általában a cigány lingvonimát használják. Például egy alkalommal 4-5 középkorú férfivel az utcán beszélgetve szóba került, hogy a fiatalok már magyar szavakat vegyítenek beszédjükbe. Az egyik férfi azt kérdezte a többiektől, hogy tudják-e, hogy mondják a „*seprűnek cigányul*”. Felmerült válaszként a *seprűvo*, de amikor az egyikőjük a *silági* nyelvi forrást emlegette, akkor a másik rávágta, hogy, „*Na! Ez a cerhár*”, arra utalva, hogy ez az igazi, de ezt Vasváriban nem mondják (a helyi beszélők gyakran találkozhatnak magukat cerhárnak tartó roma közösségek képviselőivel, például a Nyíregyházához szintén közeli Hodász vagy Jánoshalma roma közösségei ilyen cerhár közösségek; vö. Lakatos P. 2019). Feltételezésem szerint Géza és más fiatalok esetében a lovári emlegetése a tantestület és a többségi társadalom véleményéhez való alkalmazkodás következménye: az ismert és sztenderdként elismert változattal azonosulva saját beszédmódjaik presztízsét vélik növelhetőnek.

A következő interjúrészletben a kutatás két résztvevője a majorosi közösség három huszonéves férfi tagjával beszélget. Egyikük arról mesélt, hogy a hajdúdorogi és debreceni idősebb rokonok gyerekkorában mindig rászóltak, mikor cigányul beszélt, „*hogy nem jól ejted, ne vasváriasan ejtsed, így mondták*”. Ezt hallva az egyik hallgató azt kérdezi, hogy a „*vasvárias az milyen*” nyelv:

Zoltán     „*Háát, ez a magyar keveréknyelv. Magyar és a cigány keveréke.*”  
 Ferenc     „*El van korcsosodva.*”  
 Zoltán     „*Ők meg még így beszélnek a tiszta, szép, régi cigány nyelvet.*”

Ezután harmadik társuk arról kezd beszélni, hogy nemrég Ibrányban járt: „*ott veszedtek a cigányok, olyan szépen ejtették a szavakat, hogy Úristen, ilyen szépen nem lehet cigányul beszélni.*” Ebben a beszélgetésben is megjelennek a korábbi részletekben már megismert motívumok: a vasvárias megszólalási mód keverék, el van korcsosodva. Túl azon, hogy a beszélők a maguk nyelvét az általuk már nem beszélt „*tiszta, szép, régi cigány*” nyelvhez hasonlítják, mindkét történetben közös, hogy a máshol élő cigányok szebben beszélnek: a rokonok rászólnak az egyikre, hogy „*ne vasváriasan ejtsed*”, az ibrányiak pedig elképzeltetlenségül „*szépen ejtették a szavakat*”. Ezekből a vélekedésekből kitűnik, hogy a beszélők szerint a saját beszédjükben a magyarhoz (is) köthető nyelvi elemek nagy száma egyértelműen csökkenti az ő beszédmódjaik presztízsét. Sőt, a „*réginek*” és a „*máshová valónak*”, a „*távollévőnek*” az összekötése ahhoz a gondolathoz vezeti őket, hogy ők kevésbé őrizték meg a „*régi cigány nyelvet*”, mint más településeken élő romák.

A következő, középkorú házaspárral készült interjúrészletben is hasonló elképzelések jelennek meg. Arra a kérdésre, hogy „*milyen nyelvet beszéltek ti*”, a feleség a következőt válaszolja:

Renáta *„Hát roma nyelvet, de nem a tiszta roma nyelvet beszéljük. Hanem ugye itt már nem is úgy beszélnek, mint például Budapesten, vagy másfele, és akkor itt más nyelv- ez-”*

Beszélgetőtársa explicite rákérdez arra, hogy mit jelent a „tiszta roma nyelv” kifejezés:

Renáta *„Hát a tiszta roma nyelv azt jelenti, hogy itt- van benne magyar is, tehát érted- péld- hát van sok olyan roma itt, aki azt meg se érti, azt a cigány nyelvet. Meg se értené.”*

A házaspár női tagja is azt hangsúlyozza, hogy az általuk beszélt „roma nyelv” nem tiszta, nem olyan, mint a máshol beszélt nyelv, hiszen „van benne magyar is”. Kicsivel később ők is egy régi, idealizált beszédmóddal állítják szembe mai megszólalási módjaikat. A férj szerint a régi öregek, „*akik már nincsenek, öregek, elmentek, vagy elköltöztek már, nincsenek már az élők sorában, tehát igazából ők tisztán tudták beszélni*”.

## Összegzés

A tiszavasvári majorosi városnegyedben élő, a helyi diskurzusokban romaként megjelenő emberek mindennapi kommunikációjának alapvető jellemzője, hogy a romanihoz köthető nyelvi erőforrások nagymértékben jelen vannak diszkurzív gyakorlataikban. Nyelvi szocializációjuk e jellemzői következtében az iskolába kerülő gyerekek a pedagógusok értelmezésében nem tudnak elég jól magyarul (vö. Heltai 2016). Az ebből adódó problémák kezelésére tesz kísérletet a *Transzlingváló osztálytermi kommunikáció és hatékony tanulászervezés Tiszavasváriban* elnevezésű nyelvpedagógiai projekt, amely két fontos pontban különbözik minden más, a romanit korábban az iskolai munka részévé tevő kísérlettől. Egyrészt nem egy sztenderdizált vagy annak gondolt változatot visz be a tanórára, hanem a gyerekek otthon valóban beszélt beszédmódjának enged teret az iskolában. Másrészt szakít a kétnyelvű oktatási módokat Magyarországon – és a nyugati világban – meghatározó kettős egynyelvűségi ideológiákkal, amelyek szerint az iskolában egyszerre – egy tanórán, egy feladat megoldásában stb. – akkor is csak egy nyelv használható, ha egyébként az iskolában két tannyelv is jelen van. A projektnek a helyi beszédmódok alacsony presztízséből eredő nehézségekkel kell szembenéznie, és kezelnie kell e beszédmódoknak az összes résztvevő szemében megjelenő stigmatizációját.

A dolgozat azt a kérdést tekintette át, hogy a közösséget kívülről látó, de a munka miatt közelről ismerő iskolai szereplők, tanárok, illetve a közösség felnőtt tagjai milyen vélekedéseket alakítanak ki a helyi beszédmódokról. A vélekedéseket összekötő legfőbb motívum, hogy a helyi beszédmódok „nem igaziak”. De más okból tartják őket „nem igazinak” a közösségen kívüli és közösséghez tartozó beszélők: előbbiek egy általuk pontosan nem ismert, de a magyar sztenderd analógiájára megkonstruált sztenderd változathoz képest látják azt deficitesnek, utóbbiak viszont a régi idők romaniját vagy éppen a máshol beszélt romanit látják ideálisnak, míg a magukét ahhoz képest korcsnak. Míg előbbi vélekedéstípus képviselői szerint az írásosság lehetősége és megléte, valamint a szabályozottság, a kodifikált jelleg a legfőbb értéke egy

megszólalási módnak, utóbbiak szerint az a fajta egységesség a legfontosabb, amely elkerülhetővé teszi a magyarként értelmezett erőforrások használatát a romani nyelven beszéléskor.

Bár a stigmatizáló vélekedések ez utóbbi típusának kialakulásában a sztenderd nyelvi ideológiák kevésbé látszanak meghatározónak, valójában ezek mögött is felfedezhető a nyelvekre mint egyértelműen megnevezhető és egymástól jól elkülöníthető egységekre tekintő, az európai gondolkodást a modernitásban meghatározó elképzelés. Ilyen vélekedéseik ellenére ugyanakkor a közösség tagjai mindennapi diszkurzív gyakorlataikban sokkal inkább a fluiditás metaforájában megragadható, kreatív nyelvi gyakorlatokat (Otsuji–Pennycook 2010) alkalmazó beszédmódokat követnek. A transzlingválás pedagógiájával az oktatók bátorítják az ilyenfajta megszólalást az iskolában is, hiszen arra törekednek, hogy a beszélők a rendelkezésükre álló nyelvi erőforrásokat úgy használják, hogy a lehető legnagyobb sikert ériék el a kommunikációban, tartalmak elsajátításában és közvetítésében. A transzlingválás, bár kommunikációt a beszélőket például az egy nyelvűként és/vagy sztenderdként értelmezett módon való biztos megszólaláshoz is, valójában ennél sokkal többet ígér: az ilyen beszédmódok hegemoniájának megszüntetését (García–Kleyn 2016: 21) és az e dolgozatban sorra vett vélekedések lassú átírását.

Az első transzlingváló félév eredményeiről az egyik tanító így írt a félévet értékelő beszámolójában (2017/2018-as tanév): *„vannak esetek, amikor kicsit vitatkoznak is egymással <értsd: az órán romani nyelvi forrásokat mozgósító gyerekek>, hogy nem is pont úgy van. Ennek az az oka, hogy egy szót többféleképpen is ki lehet fejezni cigányul. Ilyenkor megegyezünk abban, hogy mindenkinek igaza van, mert mindegyik helyes.”* Gyökeresen új, a sztenderdizáltság és a helyesség összekapcsolásának búcsút mondó tanári attitűdről tanúskodnak ezek a sorok. Ezen túlmenően az is kitűnik a beszámolóból, hogy közösségi vélekedések változása is megkezdődött:

*„A transzlingváló órákon eleinte több tanuló is csak magyarul szólalt meg, mondván, hogy ő nem tud cigányul. Néhány perc elteltével azonban mégis a cigányt használva kapcsolódott be az óra menetébe. Egy kislány tanulóm szomorúan mondta, hogy ő így nem tud beszélni. Megnyugtattam, hogy semmi baj, nem is kell így tudni mindenkinek, most amúgy is csak beszélgetünk. Másnap mosolygó arccal mondta nekem, hogy bizony ő tud ám cigányul, csakúgy, ahogy társai. Ő ugyanis az igazi lovári nyelvet tudja és tanulja. Így mi már a transzlingváló órákon három nyelvet használunk.”*

A szövegben emlegetett kislányról némi utánakérdezés után kiderült, hogy a nem helyben felnőtt nagymamájától tanulja a tanárnő által „igazi lovárinak” nevezett megszólalási módokat. Elképzelhető, hogy az új tanári attitűdök hatására értékeli át a nagymamától tanult nyelv státusát és értékeit. A fenti mondatok más tekintetben is arról tanúskodnak, hogy az új pedagógiai hozzáállás következményei meglehetősen gyorsan átalakíthatják a korábbi vélekedéseket. A családok korábbi gyakorlata az volt, hogy a többség felől érkező nyomást érzelve gyerekeiket eltanácsolták attól, hogy az iskolában romani erőforrásokat használjanak (vö. Heltai 2016: 413), ezért a gyerekek eleinte csak magyarul szólaltak meg, és azt állították, hogy nem is tudnak másképp.

Ez a gátlás viszonylag gyorsan oldódott. De nem ez az egyetlen pozitívum. A diákok összességében felszabadultabbak, bátrabbak lettek. A beszámoló szerint, ha a tanárnő azt mondja nekik, hogy „ezen az órán mindkét nyelven fogunk beszélni, akkor már előre csillog a szemük, sőt, néhányan láthatóan kényelembe is helyezik magukat”.

## IRODALOM

- Blommaert, Jan – Rampton, Ben (2011): Language and superdiversity. In: Jan Blommaert – Ben Rampton – Massimiliano Spotti, M. (eds.): *Language and Superdiversities*, 13/2, 1–22.
- Bodó Csanád (2017): Mediatisált Nyelvjárások. In Benő Attila – Fazakas Noémi (szerk.): *Élőnyelvi kutatások és a dialektológia*. Válogatás a 19. Élőnyelvi Konferencia – Marosvásárhely, 2016. szeptember 7–9. – előadásaiból. Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület, 38–50.
- Bodó Csanád – Heltai János Imre (2018): Mi a kritikai szociolingvisztika? Elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 142, 505–523.
- Busch, Brigitta (2012a): *Das sprachliche Repertoire*. Klagenfurt–Wien–Celovec–Dunaj: Drava.
- Busch, Brigitta (2012b): Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In: P. Cichon, K. Ehlich (Hrsg.): *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten*. Wien: Praesens, 71–92.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.wuv.
- Coupland, Nikolas (2016): Introduction: Sociolinguistic theory and the practice of sociolinguistics. In: Nikolas Coupland (ed.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge – New York: Cambridge University Press, 1–36.
- Deumert, Ana (2010): Imbodela zamakhumsha – reflections on standardisation and destandardisation. *Multilingua*, 29, 243–264.
- Fosztó László (2003): Diaspora and nationalism: An anthropological approach to the international Romani movement. *Regio*, 3/1, 102–120.
- Gal, Susan (2018): Előszó. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *A nyelv politikája. Nyelvi antropológiai tanulmányok*. Susan Gal válogatott tanulmányai magyar nyelven. Nyitra: Nyitrai Konsztantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara, 15–21.
- García, Ofelia (2009): Education, multilingualism and translanguaging in the 21. century. In: Skutnabb-Kangas, Tove – Phillipson, Robert – Mohanty, Ajit K. – Panda, Minati (Eds.): *Social Justice through Multilingual Education*. Cromwell: Multilingual Matters, 140–158.
- García, Ofelia – Kleyn, Tatyana (2016): Translanguaging theory in education. In: García, Ofelia – Kleyn, Tatyana (Eds.): *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*. New York: Routledge, 9–33.
- Gorter, Durk – Cenoz, Jasone (2017): Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education*, 31: 231–248.
- Heltai János Imre (2016): Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr*, 140, 407–426.
- Heltai János Imre (2019): Translanguaging instead of Standardisation. Writing Romani at School. *Applied Linguistics Review*, 11/3, <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0087>
- Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett – Kerekesné Lévai Erika – Olexa Gergely (2017): „Olyan gyereksereget kaptam, akikről azt hittem, hogy buták”. Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle*, 67/11–12, 28–49.
- Jørgensen, J. Normann (2008): Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 3, 161–176.

- Lakatos Péter (2019): *A romani – magyar kétnyelvűségből eredő iskolai hátrányok okai és megoldási lehetőségei*. Doktori disszertáció. ELTE.
- Landauer Attila (2004): Utak és problémák a magyarországi cigánykutatásban. In Nagy Attila–Péterfi Rita (szerk.): *A feladatra készülni kell. A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár*. Budapest: OSZK–Gondolat, 13–46.
- Li Wei (2018): Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39, 9–30.
- Makoni, Sinfree – Alastair Pennycook (2007): Disinventing and reconstituting languages. In Sinfree Makoni – Alastair Pennycook (eds.): *Disinventing and Reconstituting Languages*, Clevedon: Multilingual Matters, 1–41.
- Marcus, George (1995): Ethnography in/of the world system: The emergence of multi-sited ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24, 95–117.
- Nagy Pál (2009): Előszó. In: Landauer Attila – Nagy Pál (szerk.): *Írások a magyarországi beásokról*. Gödöllő: Szent István Egyetemi Kiadó, 5–13.
- Orsós Anna (2012): *A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. Nyelvi helyzet, nyelvoktatás, nyelvtanárképzés*. Pécs: PTE BTK Oktatókutatató központ – Virágmandula Kft.
- Otheguy, Ricardo – Ofelia García – Wallis Reid (2015): Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6, 281–307.
- Otheguy, Ricardo – García, Ofelia – Reid, Wallis (2019): A Translanguaging view of the linguistic system of bilinguals. *Applied Linguistics Review*, 10, 625–652.
- Otsuji, Emi – Pennycook, Alastair (2010): Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*, 7, 240–54.
- Rácz Endre (1968, szerk.): *A mai magyar nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Réger Zita (1995): The language of Gypsies in Hungary: An overview of research. *International Journal of the Sociology of Language*, 111/1, 79–91.
- Sándor Klára (2016): *Nyelv és társadalom*. Krónika Nova. Budapest.
- Singh, Rajendra (1996, ed.): *Toward a Critical Sociolinguistics*. Current Issues in Linguistic Theory Vol. 125. Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Thibault, Paul J. (2017): The reflexivity of human languaging and Nigel Love’s two orders of language. *Language Sciences*, 61, 74–85.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2004): A magyar nyelvi rétegződést bemutató modellekről. In: Tolcsvai Nagy Gábor *Nyelv, érték, közösség*. Budapest: Gondolat Kiadó, 72–88.
- Wee, Lionel (2016): Are there zombies in language policy? Theoretical interventions and the continued vitality of (apparently) defunct concepts. In: Coupland, Nikolas (ed.): *Sociolinguistics. Theoretical Debates*. Cambridge – New York: Cambridge University Press, 331–348.

DRINGÓ-HORVÁTH IDA – P. MÁRKUS KATALIN  
– FAJT BALÁZS

# Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és angol szakot végzettek körében

## Dictionary skills in teaching English and German as a foreign language in Hungary

This study investigates the dictionary use of graduates in English and German language, as well as their attitudes towards the teaching and the learning of dictionary skills in the classroom. The first section of the paper offers a historical overview of research on dictionary use and dictionary didactics. This is followed by a detailed description of the quantitative research, which aims to investigate the preferences and attitudes of the participants (N = 197) with regard to dictionary use, their dictionary consultation behaviour, and the role of dictionaries as an aid in language learning. The results of the research partly confirm the trends revealed in previous studies (e.g. increased use of online tools, reluctance to pay for dictionaries, low prestige of the teaching of dictionary use); they also show that there is a need to teach the skills of dictionary use from an early age.

*Keywords:* lexicography, quantitative research, methodology, dictionary use, electronic dictionary

## Bevezetés

Bár a szótárak eredete több ezer évre nyúlik vissza, a szótáraknak hosszú utat kellett bejárniuk, mielőtt elérték mai formájukat, ezért a szótárak készítői sokáig csak a fejlődésre, a minőségre és a megbízhatóságra összpontosítottak. A 20. század második felében a tudományos megközelítés középpontja a nyelvről a szótárhasználókra került: kik, miért, hogyan és mikor használnak szótárakat (P. Márkus 2019a). A szótárszerkesztők belátták, hogy a minőség és megbízhatóság nem sokat ér, ha a közönség a szótárakat nem tudja megfelelően használni, megpróbálták minél felhasználóbarátabb szótárakat írni, miáltal a szótárpiac rengeteg új szótártípussal gazdagodott (Magay 2006). Mindeközben megindulhattak a *szótárhasználati kutatások* is, amelyek ezen új irány kialakításában, formálásában segítenek.

A szótárak akkor lehetnek felhasználóbarátok, ha a szótári munkában részt vevők ismerik a szótárhasználókat, pontosabban a célcsoportot – tudják, kik és mire fogják használni készülő szótáraikat. A célcsoport megismerése során temérdek kérdést kell megválaszolni: milyen információtípusokra van szükség a szótárban (jelentés, nyelvtan, helyesírás stb.); milyen korcsoportok fogják használni a szótárt, és milyen módon; milyen szótárhasználati szokásaik, tapasztalataik, elvárásaik vannak a felhasználóknak a szótárral szemben; milyen a szótárhoz való hozzáállásuk.



Tanulmányunkban beszámolunk egy, a fentiekhez kapcsolódó kutatásról, melynek során angol és német nyelv-, illetve nyelvtanár szakos hallgatók szótárakkal és a szótárhasználattal kapcsolatos szokásait és attitűdjeit mértük.

## A szótárhasználati kutatások történeti áttekintése

### **Nemzetközi kutatások**

A szótárhasználati kutatások legnagyobb problémája abból ered, hogy a szótárhasználat „magányos” cselekvés (Nesi–Haill 2002: 277), amely közösségi tevékenységként, például az osztálytermi tanulás során, csak marginálisan van jelen, ez pedig a kutatás módszereit jelentősen befolyásolja. Mint az az alábbiakban kiderül, a szótárhasználati kutatások jellemzően kérdőíves felmérés, teszt, interjú és a megfigyelés (monitorozás) módszerét alkalmazzák. Az egyik legkorábbi lejegyzett szótárhasználati felmérést valószínűleg Clarence Barnhart, amerikai lexikográfus-szótárszerkesztő végezte el 1955-ben. Barnhart 99 amerikai egyetemre küldött ki kérdőívet annak felmérésére, hogy az egyetemista diákok milyen céllal veszik le a polcra szótáraikat. Az eredmények szerint a szótárhasználat leggyakrabban a szó jelentésére, illetve helyesírására koncentrál, hangsúlyos továbbá a kiejtési információk keresése is. A szinonimák, az etimológia és a szóhasználati információk azonban jóval kevésbé érdeklik a vizsgált egyetemi csoportokat (Barnhart 1962).

Az 1970-es években hasonlóan mérföldkőnek számító kutatásban Randolph Quirk, brit nyelvész, a brit egyetemi hallgatók szótárhasználati szokásait térképezte fel. Az amerikai kutatáshoz hasonlóan itt is az derült ki, hogy elsősorban a szó jelentésére, illetve helyesírására kíváncsiak a brit hallgatók. Érdekes felfedezés továbbá, hogy a válaszadók 57 százaléka a különféle szójátékok megfejtése miatt használta a szótárt (Quirk 1973), tehát a szótárhasználat nem csak és kizárólag tudományos célt, hanem szabadidős és hobbitevékenységet is szolgál.

Az említett amerikai és brit kutatások az egynyelvű szótárhasználatra koncentráltak. Az első, az idegen nyelv tanulásához kapcsolódó szótárhasználati kutatást Jerzy Tomaszczyk végezte el ugyancsak az 1970-es években lengyel egyetemisták körében (Tomaszczyk 1979). A lengyel diákok válaszai alapján megtudhattuk, hogy a kétnyelvű szótárt gyakrabban használták tanulmányaik során (bár alanyai többnyire felsőfokú nyelvtudással rendelkeztek), mint az egynyelvűt, annak ellenére, hogy ez utóbbit jobb minőségűnek és megbízhatóbbnak tartották. Tomaszczyk nyelvtanulókkal végzett kutatását később többen is megerősítették azzal a kiegészítéssel, hogy a nyelvet használók a nyelvtanulás különböző stádiumaiban más-más típusú szótárt forgatnak. A kezdeti szakaszban jellemző a kétnyelvű szótár használata, később viszont már az egynyelvű szótárakra helyeződik a hangsúly (Battenburg 1991). Atkins és Varantola (1997) fordítók körében végzett kutatása is a kétnyelvű szótár használatát hozta ki gyakoribbá, a keresések 71 százalékában az alanyok kétnyelvű szótárt használtak. Az egynyelvű szótárakat leginkább dekódolásra használták. Később *több más kutató* is arra az eredményre jut felmérései alapján, hogy bár felsőfokú nyelvtudással rendelkeznek a szótárhasználók, mégis egynyelvű szótáraik mellett folyamatosan kétnyelvű szótárakat is használnak (vö. Atkins–Varantola 1998, Jakubowski 2001, Lew 2004).

Az említett kutatások az egy- és kétnyelvű szótárhasználatot vizsgálták, többek között a szótárak anyanyelvi és idegen nyelvi tudást támogató szerepére fókuszálva. Eredményeik alapján többek között új típusú, a felhasználók igényeit egyre inkább figyelembe vevő szótárak megszületését szorgalmazták. A technika fejlődésével, a számítógépek és az internet megjelenésével a szótártörténet újabb fontos mérföldkőhöz érkezett. A technológia előnyeit a kezdeti időszakban többnyire csak a lexikográfusok érzékelték, hiszen a szótárszerkesztést egyre nagyobb mértékben támogatták a számítógépek (például a gyűjtőmunkát egyszerűsítette, a szócikkeket programok segítségével írták, korpuszokat használtak). Az 1990-es években azonban már megjelentek a digitális vagy más szóval elektronikus szótárak is,<sup>1</sup> elsőként különböző zárt adathordozón (pl. floppy disc, CD-ROM), majd zsebfordítógépek formájában, mígnem feltűntek a napjainkban is népszerű online, illetve mobilapplikációk is. Érdekes, hogy talán a gyors formai változásnak köszönhetően, de a digitális termékek nyomkövetése, bibliográfiai regisztrálása messze elmarad a nyomtatott termékeknel megköszöntől (vö. Magay 2011, Dringó-Horváth 2017).

A szótárak formái megjelenése tehát sokat változott, ezzel együtt változtak/változnak a szótárhasználati szokások is. Ez új kutatási területet jelentett, és nem kellett sokat várni az első felmérésekre sem. Andrew Taylor és Adelaide Chan (1994) Hongkongban végezték el kérdőíves felmérésüket, amelyet interjúkkal egészítettek ki. Hongkong mindig élenjár a technikai újítások terén, így volt ez az elektronikus zsebszótárak megjelenésénél is, amelyek rendkívül gyorsan népszerűek lettek a diákok körében. A Taylor és Chan által megkérdezett nyelvtanulók nagyon kedvelték ezeket a szótárakat, hiszen zsebben tartva mindig kéznél voltak, azonban tudták azt is, hogy néha pontatlan (pl. nem megbízhatóak az ekvivalensek, a fonetikai információk) és nem eléggé részletes adatokat (pl. példamondatok és nyelvtan hiánya) kaptak használatuk során. Taylor és Chan a tanulók kérdőíves felmérése mellett nyelvtanárokkal is készítették interjúkat. Az interjúalanyok saját bevallásuk szerint kevésbé ismerték az elektronikus zsebszótárak tartalmát, kétkedve fogadták az új eszközöket, és úgy gondolták, hogy diákjaiknak inkább nyomtatott szótárt kellene használniuk. Érvelésükben egyrészt az árra hivatkoztak, hiszen az elektronikus szótár árából több jó minőségű papíralapú szótárt is tudtak volna venni a diákok. Másrészt többen a diákok írásos fordítási, fogalmazási munkáit olvasva érveltek a papírszótár mellett, látva a rosszul választott ekvivalenseket és a fordítási hibákat (Taylor–Chan 1994).

Míg korábban a kutatások egy-egy kisebb területre, országra fókuszáltak, napjainkra ez részben megváltozott. Elég csupán az egyik legutóbbi, európai összefogással készült szótárhasználati felmérést említenünk, amely 29 ország bevonásával, közel 10 ezer adatközlőt megkérdezve, 26 nyelvet érintett (Kosem et al. 2018). A kutatás az általános egy-nyelvű szótárakat helyezte középpontjába. A szótárak fontosságát jól mutatja, hogy a válaszadók 51,8%-a használt a kérdőív kitöltése napján vagy azt megelőző napon szótárt, egynyelvű szótárt azonban csak 33%. A kutatásban részt vevők közül csak 501 fő (6%) nem használt még soha egynyelvű szótárt, valamint 104 válaszoló (1%) soha életében

<sup>1</sup> A jelen tanulmány erős szótáridaktikai, tehát pedagógiai fókusza miatt a szakterületen elterjedtebb „digitális” jelzőt használja, jóllehet a lexikográfiában inkább az elektronikus szótár a használatos kifejezés.

nem használt szótárt. Az eredményekből az egynyelvű szótárak népszerűsége jól látható, hiszen a résztvevők 58%-a heti szinten használja ezen szótártípust. Az adathordozót tekintve kiderült, hogy minél idősebbek voltak a válaszolók, annál gyakrabban használtak papíralapú szótárt, és annál ritkábban használták számítógépen, tableten vagy okostelefonon a szótárakat. A válaszolók 80%-a számítógépen használja az egynyelvű szótárakat, a papíralapú társaikat pedig mára már csak 57% forgatja. A digitális szótárhasználatra vonatkozó eredmények egybecsengenek több magyarországi felméréssel is (részletesen lásd lentebb: Gaál 2016; Dringó-Horváth 2017). Funkciójukat tekintve, a használók leggyakrabban munka, valamint tanulás miatt nyitják ki a szótárakat.

Quirk (1973) és Tomaszczyk (1979) korszakalkotó munkája bizonyította, hogy a kérdőíves felmérés nagyon hasznos ezen kutatási területeken, így idővel sokan követték példájukat, azonban az önbevalláson alapuló kutatások esetében számolnunk kell azzal is, hogy a válaszok nem mindig valóságosak és megbízhatóak. Ha megbízhatóbb adatokat szeretnénk, akkor érdemes a kérdőíves kutatást egyéb módszerekkel összekapcsolni, ilyen lehet például a közvetlen megfigyelés, a hangos gondolkodás-protokoll, illetve videofelvétel, amely nagyon sokat elárulhat a valós szótárhasználati stratégiákról, ezenkívül interjúkat is készíthetünk. A technika gyors fejlődésének következtében évről évre új lehetőségek mutatkoznak, ilyen például a számítógépes használat monitorozása a szoftverek mögött létező logfájlok elemzésével vagy a szemmozgás-elemző szoftverek alkalmazása vagy akár a kiadói adatgyűjtés engedélyezése a termék használata során (pl. a sikertelen keresések továbbítása a kiadó felé). Ezen túl meg kell említenünk még a közösségi médián keresztül történő kommunikációt, ezek közül is azokat kiemelve, amelyeket azért hoztak létre, hogy kérdés-felelet fórumként szolgáljanak. Ezeket olvasva és kutatva a valós, gyakorlati használatban felmerülő (és nem a kutatók által mesterségesen generált) szótárhasználati problémákról tájékozódhatunk. Ezen oldalakon kérdéseket lehet feltenni és megválaszolni, abból a feltételezésből kiindulva, hogy egyesek kérdéseikkel, mások válaszaikkal fognak csatlakozni a közösséghez (néhány példa: Yahoo! Answers; Google Questions and Answers; Google Gyakori kérdések), ez pedig talán a legújabb módja és egy új ága lehet a szótárhasználati kutatásoknak (vö. Bae–Nesi 2014).

### **Hazai kutatások**

Bár valamivel később, de természetesen Magyarország is csatlakozott a kutatásokhoz. Érdekes szótártörténeti tény, hogy maga a „szótárhasználat” fogalma és angol terminusa (*dictionary use*) Magyarországhoz fűződik, hiszen 1988-ban az EURALEX (European Association for Lexicography, Európai Lexikográfiai Társaság) 3. nemzetközi kongresszusán (BudaLEX '88) vezették be – a rendezvényen szótárhasználati szekciót is rendeztek (Braasch 2012). Az egyik első szótárhasználatot is érintő kutatásként Kontra Miklós nevét kell megemlítenünk, aki 1988-ban a Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat során szótárhasználattal kapcsolatosan is feltett kérdéseket. A kutatásban részt vevőket arról kérdezték, hogy milyen szótártípusok találhatóak meg otthon, a polcaikon. Az összesített eredmények szerint az alanyok nagyrészt (50% vagy annál nagyobb arányban) a következő szótárakat használták: idegen nyelvű szótár, helyesírási szótár, idegen szavak szótára, Magyar értelmező szótár (Kontra 1997). Márkus Katalin és Szöllősy Éva a 2000-es évek elején az MTA Nyelvtudományi Intézetének

támogatásával az angolul tanuló középiskolások szótárhasználati szokásait vizsgálták. Szöllősy (2004) korábban már elemezte az angolul tanuló diákok szótárválasztási szokásait, erre a kutatásra építve vizsgálta a szerzőpáros a diákok szótárhasználatának eredményességét (Márkus–Szöllősy 2006). A kutatást kérdőíves módszerrel folytatták, azonban a kérdőívhez egy szótárhasználati tesztet is csatoltak. A kérdőív kérdései a tanulók által leggyakrabban használt kétnyelvű, valamint egynyelvű nyomtatott, illetve újszerűnek mondhatóan, az online szótárakra is vonatkoztak. Megkérdezték, milyen szótáraik vannak otthon, milyen gyakran használják azokat, ezenkívül a szótárhoz való hozzáállásukat és véleményüket is vizsgálták. A kapcsolódó gyakorlati feladatsorral tesztelték, hogy a középiskolás diákok milyen eredményességi szinten tudják szótáraikat használni, valamint megpróbálták az esetleges szótárhasználati problémákat is feltérképezni. Ennek során kiderült, hogy a tanulóknak nagy hiányosságaik vannak a szótárhasználat terén, gyakran nem tudják, hogy a szótárban mit, hol és hogyan keressenek. Az eredmények arról tanúsítottak, hogy a tanulók szótártudatossága igen alacsony szintű, ennél fogva javasolt a szótárismeret, a szótárhasználat készségének oktatása – kezdve a helyes a szótárválasztással. Emellett a szótárban található információk megtalálását és értelmezését is tanítani, illetve gyakorolni kellene (Márkus–Szöllősy 2006). Márkus az eredményeket egy készülő tanulószótár<sup>2</sup> szerkesztési elveinek kidolgozására is felhasználta (a tanulószótárakról bővebben lásd még Magay 2006). A tanulószótár mint új szótártípus csak ekkor kezdett elterjedni a magyar szótárpiacon. A felmérés alapján nagyon jól láthatóvá vált, milyen módon érdemes fejleszteni a diákoknak szánt szótárakat annak érdekében, hogy minél felhasználóbarátabbak legyenek (pl. színek használata, információs ablakok megjelenése). Az online szótárak egyre szélesebb körű elterjedése hazánkban is új kutatási lehetőségeket nyújtott. Gaál Péter disszertációjában (2016) az online szótárakat és használóit vizsgálja egyetemi hallgatók, fordítók és nyelvtanárok körében kérdőíves módszerrel (lásd Gaál 2016 és 2017a), valamint interjúkon keresztül (2017b). Kérdőívének legelső kérdése az alábbi volt: „Online vagy nyomtatott szótárakat használ gyakrabban?” A válaszadók többsége főleg online szótárt használ (45%), azonban viszonylag nagy arányban vannak a nyomtatott és online szótárakat egyaránt használók is (39%). A 294 megkérdezett közül 10% alatt van a főleg vagy csak és kizárólag nyomtatott szótárt használók aránya. Típusukat tekintve szinte minden válaszadó használt már kétnyelvű és egynyelvű online szótárt is, illetve gyakoriságot tekintve leginkább az általános és a szinonimaszótárt használnak. A szótárhasználat célját tekintve „privát és szakmai célokra egyaránt” használják a szótárakat. Mivel Gaál kutatása online szótárakkal foglalkozott, fontos még megemlítenünk, hogy asztali számítógépen, notebookon és okostelefonon egyaránt használnak online szótárakat. Egy kisebb volumenű, de hasonló profilú kutatás (Gaál 2020) történt továbbá a muravidéki (szlovéniai) magyar egyetemi hallgatók körében is. Ezenkívül Gaál (2017c) szombathelyi középiskolások körében ugyanezzel a módszerrel végzett online-szótár-használati felmérést, amelyben megállapította, hogy a középis-

<sup>2</sup> P. Márkus Katalin – Mozsárné Magay Eszter (2006): *Angol–magyar magyar–angol tanulószótár*. Szeged: Grimm Könyvkiadó

kolások elsősorban online szótárakat, szótárapplikációkat, illetve fordítóprogramokat használnak okostelefonjaikon.

Reder (2016) kollokációkhoz kapcsolódó szótárhasználatot vizsgáló kutatása során megfigyeléssel és hangos gondolkodás (TAP) használatával vizsgált némettanár szakos hallgatókat a Pécsi Tudományegyetemen (N = 20). A felmérésnél jóval nagyobb arányban használtak a résztvevők digitális, főként online elérésű szótárakat, mint nyomtatott eszközöket, jellemző volt továbbá, hogy a digitális eszközök használatánál szignifikánsan növekedett a keresési műveletek száma, és a szótárak párhuzamos konzultációja is gyakori volt. Az összetettebb keresési feladatoknál azonban az egyszerűbb, kétnyelvű, ingyenesen elérhető online szótárak nem minden esetben bizonyultak kielégítőnek. A hangos gondolkodás alapján elmondható, hogy a digitális szótárak és keresőgépek alkalmazásakor a nyelvtanulók használtak digitális eszközökre jellemző technikákat, ezek megfelelő ismerete és használata nagyban hozzájárul az eredményességhez (Reder 2016, vö. Dringó-Horváth 2017).

Dringó-Horváth (2017) kutatása hazai mérföldkönek számít, hiszen kutatásával éppen a szótárdidaktika fontosságát igyekezett hangsúlyozni. A nyelvszakos egyetemisták körében végzett felmérésből (N = 80) kiderül, hogy a válaszadók nagyjából fele online szótárt használ, ha egy szó jelentését vagy helyes írásmódját szeretné megtudni, és csak közel negyedük használ nyomtatott szótárt ezen célokra. A helyes kiejtés keresésénél nagyon jól látható az online szótárak elsőprő szerepe, mivel a válaszadók mintegy 60%-a használja a kiejtési információk kinyerésére, hiszen a kiejtés akár meg is hallgatható. A nyomtatott szótárak szerepe ezen feladatra már kimutathatóan rendkívül alacsony, ennek a fonetikai jelek nehéz értelmezése lehet az oka. A nyelvtani információk kikereséséhez kapcsolódó eredményeket elemezve hasonló válaszokat kapunk, kiugró az online szótárhasználat ezen a téren is (54%). A keresőprogramok szótárfunkciójú használata mindenhol megjelenik, legmagasabb arányban az azonos vagy ellentétes jelentésű szavak keresésénél (21%). Rátérve a szótárhasználatához szükséges ismeretek és készségek elemzésére, megállapítható, hogy a nyomtatott szótáraknál a válaszadók az ábécé ismeretét érezték a legfontosabbnak, legkevésbé pedig a talált információk értelmezéséhez szükséges kritikai hozzáállás tűnt relevánsnak, míg a digitális szótárak kapcsán az eredményes használatához a megfelelő keresési technikák alkalmazását, az információk megfelelő értelmezéséhez, illetve szelektálásához szükséges kritikai hozzáállást találják fontosnak. Külön kiemelendő a felmérés utolsó pontja, amely a szótárhasználat elsajátítására vonatkozott. Ebből kiderült, hogy a megkérdezettek túlnyomó többsége önállóan, autodidakta módon sajátította el a szótárhasználatot. Az oktatáshoz köthető elsajátításnál leginkább a középiskolai tanulmányaikat jelölték meg (mindössze 29%), a felsőoktatás és az általános iskola hozzájárulásának megítélése pedig azonos arányú volt (mindkettő csupán 15%) (Dringó-Horváth 2017). Az eredmények megerősítik Szöllösy (2004) kutatását, aki egy középiskolai angol nyelvtanulókat vizsgáló felmérésben kimutatta, hogy saját bevallásuk szerint a megkérdezettek csupán 17 százaléka kapott a közoktatásban szótárhasználattal kapcsolatos alapos ismereteket. Az eredmények tehát lesújtónak mondhatók.

A hazai szótárhasználati kutatások többnyire megerősítik a nemzetközi eredményeket. Itthon körülnézvén és kitekintve a nagyvilágba megfigyelhetjük, hogy a kutatók

egyre inkább hangsúlyozzák a szótárismeret és a szótárhasználat oktatásban betöltött fontosságát. A kisiskolás neveléstől kezdve egészen az egyetemi képzésekig fontos szerepe lenne a szótáraknak és egyéb refenciaműveknek, hiszen az élethosszig tartó tanulást és a minőségi tudást támogatják. Tényként kell sajnos kezelnünk, hogy hazai és nemzetközi szinten a szótárhasználat és annak oktatása az általános és középiskolákban nagyon marginális szerepet kap, de vélhetően hasonló a helyzet az egyetemeken is. A szótárak szerkezete és az információ közlésének módja sokat változott annak érdekében, hogy az olvasók minél zökkenőmentesebben tudják használni a szótárakat, azonban nem elég a szótáraknak igazodni az olvasóhoz, a használóknak is fel kell készülniük a szótárhasználatra. A szótár típusánál fogva szócikkekbe rendezi a címszavakkal kapcsolatos jelentéseket, valamint sok egyéb kapcsolódó ismeretet (pl. kiejtés, nyelvtan), melyeket megfelelően rendezni és sokszor kódolni (pl. nyelvtani kódok) kell. Az információ megtalálását és értelmezését tehát tanulni és gyakorolni kell. A szótárhasználat készségének kialakítását már az általános iskolákban el kell kezdeni, és ezt fokozatosan, a nyelvi szint emelkedésével fejleszteni kell. Jó hír, hogy egyre több felsőoktatási intézmény ismeri fel a szótárhasználat oktatásának fontosságát, a magyarországi angol szakos képzést illetően (lásd például P. Márkus 2020c, Tóth–P. Márkus–Pődör megj. alatt).

A szótárhasználat tanításának módszertanával többen, többféleképpen foglalkoztak, azonban a módszertani leírásokban a kulcsszó azonos: folyamatosság (például: Holló–Kontráné–Tímár 1996, Magay 2000, Gonda 2009, Dringó-Horváth 2014, Fóris 2018). A folyamatosság elvét előtérbe helyezve a legfontosabb az lenne, ha a diákok a tantervben szereplő kézikönyv-használati órákon (például: nyelvórákon) kívül más területeken és témakörökben is fejlesztenék szótárhasználati kompetenciájukat. Rendszeresen a különböző munkafolyamatokba építve oldhatnak meg nyomtatott és elektronikus szótárak segítségével különféle feladatokat annak érdekében, hogy a szótárhasználati készség képességgé, illetve valódi kompetenciává váljon. Fontos lenne a szótárhasználatot beépíteni a mindennapokba, hiszen az életszerűség elve adná a szótárhasználati munkák, feladatok elvégzéséhez a legnagyobb motivációt, egyben felkészítve a tanulókat az élethosszig tartó tanulásra, amely napjaink gyorsan változó világában egyre fontosabbá válik. A nyomtatott szótárak mellett a digitális szótáraknak is meg kellene jelenniük az idegen nyelvi és anyanyelvi nevelésben egyaránt, hiszen a megváltozott környezetünk ezen forrásokat mindennapjaink részévé tette (vö. Gonda 2009, P. Márkus 2018, 2019b). Az elektronikus szótárak eredményes használatához elengedhetetlen a digitális kompetenciák fejlesztése, így a folyamatba ezen kompetenciákat is be kell építenünk, mégpedig nemcsak a köz-, de a felsőoktatásban is (vö. M. Pintér 2019). Hasznos segítséget kínál ehhez Gonda szótárhasználati kompetencia kialakítását és fejlesztését segítő tantárgypedagógiai útmutatója, mely papíralapú és interaktív táblás gyakorlatsort is tartalmaz a diákok szótárhasználati képességének fejlesztéséhez, modern, többnyire kooperatív technikákra épülő feladatokkal (Gonda 2009), illetve Dringó-Horváth digitális szótárak kiválasztásához adott útmutatója (Dringó-Horváth 2011). Az utat folytatva P. Márkus Katalin az általános iskolások és a középiskolások szótárhasználati kompetenciájának kialakítása és fejlesztése céljából szótárhasználati munkafüzeteket állított össze, amelyet kifejezetten a célcsoport igényeire szabott gyerekszótárak és tanulószótárak használatát gyakoroltatja elméleti és gyakorlati oldalról egyaránt (P. Márkus 2020a, 2020b).

## Angol és német nyelv, illetve nyelvtanár szakosok szótárhasználati szokásainak felmérése – a kutatás háttere

### **A kutatási módszerek és a résztvevők bemutatása**

A vizsgálat során a következő kutatási kérdésekre kerestük a választ:

1. Milyen tendenciák mutatkoznak a szótárak használata kapcsán angolnyelv- és németnyelv-, illetve angol és német nyelvtanár szakon végzettek körében?
2. Milyen mértékben és módon jelenik meg a szótárhasználat és a szótárak használatának tanulása a felmérésben részt vevők tanulmányi előélete során?
3. A nyelvtanítási gyakorlattal rendelkező résztvevők gyakorlatában hogyan jelenik meg a szótárhasználat és a szótárak használatának tanítása?

A kutatási kérdések megválaszolásához a kvantitatív kutatási paradigmát választottuk, mert úgy gondoltuk, hogy a kvantitatív módszerek a jelen esetben alkalmasabbak arra, hogy a lehető legtöbb résztvevőtől a lehető legtöbb adatot gyűjtsünk és a gyűjtött adatokkal statisztikai úton kimutatható tendenciákra is rámutassunk.

Kutatásunkban angol és német nyelv-, illetve nyelvtanár szakosokat vizsgálatunk, akik a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karának (KRE BTK) hallgatóiként végeztek a 2014/2015 és a 2019/2020 akadémiai év között (2019/2020-ban a végzés évében lévő hallgatókat is beleszámítva). Az intézmény elektronikus tanulmányi rendszere adatai alapján megkeresett 834 hallgatóból 197 (N = 197) válaszadó született, mely igen magas, 23,6%-os válaszadási arányt mutat. A mintában részt vevők 15%-a férfi (n = 29), míg 85%-a nő (n = 168) volt. A legfiatalabb résztvevő 21, míg a legidősebb 63 éves volt; a kitöltők átlagéletkora 34 év (SD = 10,76) volt. A résztvevők 64%-a (n = 125) angol, 25%-a (n = 50) német, 11%-a (n = 22) pedig angol és német szakos volt. A nyelvszakokon belül a válaszadók által végzett képzések közel azonos eloszlást mutatnak – több különböző nyelvszak esetén az adott szakhoz kapcsolódó legmagasabb képzésszintet figyelembe véve (1. táblázat, a százalékos arányt a teljes mintához viszonyítva adjuk meg, melyben átfedések is vannak az angol–német szakot végzett válaszadók révén):

	angol szak (fő)	német szak (fő)
BA képzés	63	24
MA képzés (diszciplináris)	23	16
osztatlan tanárképzés	11	11
meglévő főiskolai vagy egyetemi diplomával kiegészítő képzés	50	21
összesen	147	72

**1. táblázat. A résztvevők képzések szerinti eloszlása, nyelvenként**

### *A kutatási eszköz, az adatgyűjtés menete és az adatértelmezés módszerei*

Az adatgyűjtéséhez egy általunk kidolgozott kérdőívet használtunk, mely részben épít korábbi, a bevezetőben bemutatott, szótárhasználattal foglalkozó kutatásokra. Kérdőívünk összesen 21 kérdésből és 14 konstruktumból állt. A 14 konstruktum összesen 71 állítást tartalmazott. Az első hat konstruktum (1–6.) esetén arra voltunk kíváncsiak, hogy adott szótárakat, illetve a szótárak különböző funkcióit milyen gyakran használják a kutatásban részt vevő hallgatók és az így begyűjtött adatokat ötfokú Likert-skálán (1 = soha; 5 = rendszeresen) tettük mérhetővé. Az előbb említett hat konstruktumot alábbiakban, egy-egy példával mutatjuk be:

1. *szótárhasználat annak típusa szerint* (5 állítás): milyen gyakran használják a résztvevők a különböző típusú szótárakat, illetve milyen gyakran használnak különböző eredetileg nem szótárfunkciót betöltő eszközöket a résztvevők. Például: „Szótárként nyomtatott, papíralapú szótárt használok.”
2. *szótárhasználati eszközök* (5 eszköz): milyen gyakran használják szótárhasználatra a különböző elektronikus eszközöket a hallgatók. Például: „Okostelefon”
3. *egy- és kétnyelvű szótárhasználat* (2 szótártípus): milyen gyakran használnak a résztvevők egy-, illetve kétnyelvű szótárakat. Például: „Milyen gyakran használ egy-nyelvű szótárt?”
4. *a különböző szótártípusok használata* (6 szótártípus): milyen gyakran használják a résztvevők a különböző szótártípusokat
5. *digitális szótárakhoz kapcsolódó funkciók* (6 állítás): milyen gyakran használják a hallgatók az alábbi, digitális szótárakhoz kapcsolódó funkciókat. Például: „Digitális szótárak használatakor kiegészítem a benne található információt (pl. saját szavak felvétele, meglévő szócikk kiegészítése).”
6. *digitális szótárakhoz kapcsolódó keresési módok* (5 állítás): milyen gyakran használják a kutatásban részt vevők az alábbi, digitális szótárakhoz kapcsolódó keresési módokat. Például: „Használok olyan szótárt, melyben kijelöléssel kereshetünk és a találatokat a kijelölt elem fölött, szövegbuborékban láthatjuk.”

A 7–10. konstruktumban a résztvevők szótárakkal kapcsolatos hozzáállására voltunk kíváncsiak, míg végül a 11–14. konstruktumok arra kérdeztek rá, hogy a résztvevők milyen mértékben és hogyan tanítják a szótárhasználatot. A résztvevők válaszait az előzőek hasonlóan szintén ötfokú Likert-skálán (1 = Egyáltalán nem értek egyet; 5 = Teljes mértékben egyetértek) tettük mérhetővé. A következőkben pedig részletesen, egy-egy példával illusztrálva bemutatjuk ezen konstruktumokat is.

7. *fizetési hajlandóság* (4 állítás): milyen mértékben hajlandóak fizetni a kutatásban részt vevők a különböző szótárakért. Például: „Szívesen vásárolok szótárt akár nyomtatott, akár elektronikus formában.”
8. *a szótárakban található, a használatot segítő információk tudatos használata* (4 állítás): milyen mértékben olvassák el a résztvevők a szótárakban található egyéb információkat (pl. bevezető). Például: „A szótárakban át szoktam nézni a rövidítésjegyzéket.”



9. *a szótárhasználat oktatásához fűződő attitűd* (4 állítás): milyen mértékben gondolják fontosnak a résztvevők a szótárhasználat oktatását. Például: „A helyes szótárhasználat oktatása nyelvórai feladat.”
10. *szótárhasználati ismeretek és készségek megléte vagy hiánya* (7 állítás): a résztvevők korábbi tanulmányai során milyen mértékben esett szó a szótárhasználati ismeretekről és készségekről. Például: „Tanórákon beszéltünk a különböző szótártípusokról és a bennük található információkról.”

Az oktatási tapasztalattal rendelkező válaszadókat az alábbiakkal kapcsolatban is megkérdeztük:

11. *a szótárhasználat különböző módjainak gyakoroltatása tanórákon* (5 állítás): milyen mértékben tanítják a résztvevők diákjaiknak a szótárhasználattal kapcsolatos tudnivalókat. Például: „Része az óráimnak az offline (letölthető) szótáralkalmazás / mobilapplikáció használata okostelefonon/mobil eszközön.”
12. *tudatos szótárhasználat gyakoroltatása a tanórákon* (7 állítás): a tanórákon milyen feladatok esetében gyakoroltatják a résztvevők a tudatos szótárhasználatot. Például: „Diákjaimmal tanórán szövegértési feladatoknál használunk szótárt.”
13. *szótárhasználat oktatása a tanórákon* (7 állítás): milyen mértékben tanítják a résztvevők tanórákon a helyes szótárhasználatot. Például: „Tanóráimnak része, hogy diákjaim a szótári keresést, kapcsolódó keresési technikákat sajátítanak el.”
14. *a szótárhasználat oktatásának támogatása az oktatói gyakorlatban* (4 állítás): mennyire érzik fontosnak a résztvevők, hogy különböző, szótárhasználattal kapcsolatos képzéseken vegyenek részt a jövőben. Például: „A szótárhasználat oktatásához szükségem lenne képzésekre, továbbképzésekre ezen a téren.”

Az adatfelvétel 2020 májusa és júliusa között zajlott; a vizsgálathoz szükséges adatokat online Google Űrlap segítségével gyűjtöttük be, majd SPSS 21.0 statisztikai elemzőszoftver segítségével elemeztük leíró statisztikai vizsgálatokat használva. A kérdőívben található fordított tételek kódolásakor az értékeket megfordítottuk. A kutatás során kinyert adatokat a GDPR-szabályozásnak megfelelően tároljuk és használtuk fel, azokba a kutatócsoport tagjain kívül harmadik fél számára nem engedtünk betekintést.

### ***A skálák megbízhatósága***

Azokon a skálákon, amelyek egy jelenséget mérnek, megbízhatósági vizsgálatot végeztünk. Nem végeztünk azonban ilyen vizsgálatot az olyan skálák esetén, amelyekben az állítások között nem feltétlen van szoros logikai kapcsolat (például a különböző szótártípusok használatának gyakoriságai között nem lett volna releváns az ilyen jellegű vizsgálat elvégzése). Az elvégzett Cronbach-alfa megbízhatósági vizsgálatok eredményeit a 2. táblázatban foglaltuk össze:

skála	állítások száma	Cronbach-alfa
5. digitális szótárakhoz kapcsolódó funkciók	6	0,647
6. digitális szótárakhoz kapcsolódó keresési módok	5	0,590
7. fizetési hajlandóság	4	0,643
8. a szótárakban található, a használatot segítő információk tudatos használata	4	0,862
9. a szótárhasználat oktatásához fűződő attitűd	4	0,741
10. szótárhasználati ismeretek és készségek megléte vagy hiánya	7	0,843
11. a szótárhasználat különböző módjainak gyakoroltatása tanórákon	5	0,554
12. tudatos szótárhasználat gyakoroltatása a tanórákon	7	0,709
13. szótárhasználat oktatása a tanórákon	7	0,823
14. a szótárhasználat oktatásának támogatása az oktatói gyakorlatban	4	0,706

**2. táblázat. A szótárhasználat és a szótárhasználat oktatásával kapcsolatos skálák megbízhatósága**

A megbízhatósági vizsgálat segítségével megállapítottuk, hogy a kérdőívben szereplő konstruktumok mindegyike megbízhatóan mér, azaz a Cronbach-alfa értéke a szakirodalomban meghatározott 0,6-os érték felett vagy annak közvetlen közelében van (Dörnyei 2010).

**Angol és német nyelv, illetve nyelvtanár szakosok szótárhasználati szokásainak felmérése – kutatási eredményeink**

Empirikus kutatásunk eredményeit a leírt konstruktumoknak megfelelően tagolva adjuk közre.

**A válaszadók szótárai és szótárhasználatuk**

Vizsgálódásunk alapvető kérdései voltak, hogy milyen szótárakkal rendelkeznek a megkérdezettek, illetve ezek közül melyeket használják rendszeresen, így kérdőívünk legelején a megkérdezettek által birtokolt szótártípusokra kérdeztünk rá (3. táblázat):

	százalék	kitöltők száma
papíralapú szótár	95,4%	188
offline (letölthető) szótáralkalmazás / applikáció mobiltelefonon (vagy egyéb mobil eszközön)	52,8%	104
offline (letölthető) digitális szótárprogram a számítógépen	26,9%	53
egyéb fordítási segédeszköz	9,1%	18
online szótár-előfizetés	8,6%	17

**3. táblázat. A válaszadók által birtokolt szótárak típusok szerinti megoszlása**

Jól látható, hogy a kutatásban részt vevők jelentős, mintegy 95%-ának van papíralapú szótára. A résztvevők fele (53%) rendelkezik offline szótáralkalmazással is valamilyen okos eszközön, de csak 27% rendelkezik letölthető digitális szótárprogrammal a számítógépén. Ennek valószínűsíthetően kényelmi okai lehetnek, hiszen az okos-eszközeinket, különösképpen az okostelefont, jellemzően mindig magunknál tartjuk, így azok – a számítógéppel ellentétben – azonnal kéznél vannak, amikor szükség van rájuk. A résztvevők kis része (9%) valamilyen más fordítási segédeszközzel is rendelkezik, és csupán 9% fizet elő valamilyen online szótárra, mely egybecseng más kutatásokban mért alacsony fizetési hajlandósággal ezen a téren (vö. Gaál 2016; Dringó-Horváth 2017).

Az elektronikus szótárakhoz kapcsolódó eszközhasználat gyakoriságát egy ötfokú Likert-skálával tettük mérhetővé (1 = soha, míg 5 = rendszeresen, lásd 4. táblázat). Korábbi kutatásokkal megegyezően az asztali számítógépek mellett egyre erősödik a mobil-eszközök használata ezen a téren, különösképpen a mobiltelefonok használata (vö. Gaál 2016, Dringó-Horváth 2017, Kosem et al. 2018).

	Átlag	Szórás
asztali gép vagy laptop	4,72	0,68
okostelefon	4,13	1,14
tablet	1,68	1,29
e-book olvasó	1,30	0,83
okosóra	1,04	0,34

**4. táblázat. A digitális szótárhasználat eszközei**

Az egynyelvű és kétnyelvű szótárhasználatához kapcsolódó számok (5. táblázat) igazolják a korábbi megfigyeléseket, hiszen a minta résztvevői nyelvszakos hallgatókként ugyan magas nyelvi szinten állnak, mégis gyakrabban használnak kétnyelvű szótárakat mindennapi tevékenységeik során (vö. Atkins–Varantola 1997, Hartmann 1999, Jakubowski 2001, Lew 2004, Kosem et al. 2018).

	Átlag	Szórás
kétnyelvű szótár	4,22	0,98
egynyelvű szótár	4,03	1,16

**5. táblázat. Egy- és kétnyelvű szótárhasználat gyakorisága**

A szótárhasználatra vonatkozó adatok (6. táblázat) jól mutatják, hogy jóllehet, szinte minden válaszadó rendelkezik nyomtatott szótárral, használatuk csupán a harmadik helyre szorult, jóval népszerűbbek a felhasználók körében az online (internetes) szótárak ( $M = 4,63$ ;  $SD = 0,78$ ), de még a keresőprogramok (pl. Google) is a szótárhasználathoz. Ugyan a 3. táblázatból láthattuk, hogy a kitöltők közel felének van letölthető szótáralkalmazása, az adatok azt mutatják, hogy azok kevésbé népszerűek ( $M = 2,44$ ;  $SD = 1,50$ ), mint az online szótárak. Ennek okai valószínűleg a széles körben elterjedt,

megbízható és stabil internetelés, mely lehetővé teszi az online szótárak gyors és megbízható elérését, továbbá az a tény, hogy az online szótárakból sokkal több információt lehet kinyerni, mint letölthető változataikból, ráadásul többnyire gyakrabban frissülnek, naprakészebbek és ezáltal pontosabbak. A keresőprogramok (pl. Google) szótárként történő gyakori használata szintén nem meglepő, hiszen láthatjuk korábbi felmérések eredményeiből is, hogy abban az esetben, ha egy szó keresése az online szótárban sikertelen, akkor egy keresőprogramhoz fordulnak, amely aztán elvezeti a használót a szó jelentéséhez (vö. Kosem et al. 2018).

	Átlag	Szórás
online (internetes) szótár valamilyen weboldalon	4,63	0,78
keresőprogram használata szótárként (pl. Google)	3,82	1,20
papíralapú szótárhasználat	2,68	1,35
fordítóprogram használata szótárként (pl. Google Translate)	2,53	1,53
offline (letölthető) telefonos szótáralkalmazás / mobilapplikáció	2,44	1,50
offline (letölthető) digitális szótár számítógépen	1,76	1,25

#### 6. táblázat. A válaszadók által használt szótárak típusok szerinti megoszlása

A következő konstruktum célja az volt, hogy adatot gyűjtsön arról, hogy a résztvevők milyen gyakran használják a digitális szótárak különböző funkcióit (7. táblázat):

	Átlag	Szórás
Kihhasználom, ha a digitális szótárak más szótárakhoz, vagy további szövegrészekhez (extra példamondatok korpuszokból) kapcsolódó tartalmakat kínálnak	3,53	1,45
Kihhasználom, ha a digitális szótár multimédiás tartalmat is kínál (képek, videók megtekintése; kiejtés meghallgatása)	3,25	1,36
Rendszeresen frissítem digitális szótáramat a kiadó által kínált módon (technikai és/vagy tartalmi frissítések).	1,84	1,27
A megfelelő beállításokkal engedélyezem a kiadónak, hogy a digitális szótár frissítéséhez, fejlesztéséhez monitorozza a felhasználói szokásaimat.	1,67	1,16
A digitális szótárak használatakor kiegészítem a benne található információt (pl. saját szavak felvétele, meglévő szócikkek kiegészítése)	1,44	0,99
Igyekszem tesztelni szabni az általam használt digitális szótárakat (egyéni beállítások: pl. színek, betűtípus, információk elrejtése/megjelenítése).	1,30	0,75

#### 7. táblázat. A digitális szótárak által kínált új funkciók használatának gyakorisága

Két funkció használatának gyakorisága magasodik ki a többi közül: a válaszadók kihasználják, ha a digitális szótárak más szótárakhoz vagy további szövegrészekhez kapcsolódó tartalmakat ( $M = 3,53$ ;  $SD = 1,45$ ) vagy multimédiás tartalmakat kínálnak ( $M = 3,25$ ;  $SD = 1,36$ ). Míg a más szótárakhoz, korpuszokhoz történő kapcsolat viszonylagos fontosságát több korábbi felmérés is erősíti, a nemzetközi felmérések szerint a használók legkevésbé a multimédiás tartalmat igénylik egy jó szótártól (vö.

Müller-Spitzer–Koplenig 2014, Gaál 2016, Kosem et al. 2018), fontosabb tényezőnek számítanak a megbízhatóság, a naprakészség és az áttekinthetőség (Gaál 2016).

Szintén kíváncsiak voltunk a különböző új keresési funkciók ismeretére válaszadóink körében (8. táblázat):

	Átlag	Szórás
Kifejezések, szókapcsolatok keresésénél digitális szótárakban használok a több szó együttes (egy egységként/kifejezéseként való) keresésének technikáját.	3,82	1,25
Kihasználom, hogy a digitális szótárak többnyire képesek korábbi keresési találataink elmentésére, megőrzésére, melyeket így könnyebben újra kikérhetünk.	2,37	1,40
Digitális szótáraknál szükség esetén speciális keresést segítő karaktereket is használok (pl. *, OR, +, -).	1,83	1,27
Használtam olyan szótárt, melyben kijelöléssel kereshetünk és a találatokat a kijelölt elem fölött, szövegbuborékban láthatjuk.	1,63	1,15
A digitális szótárnál lehetőség szerint használok a hangalapú (bemondásos) keresési módot.	1,32	0,72

**8. táblázat. A digitális szótárak által kínált keresési módok használatának gyakorisága**

A digitális kereséshez kapcsolódó állításoknál csupán az első, a szókapcsolatok keresésének módja tűnik ismertnek a felhasználók körében ( $M = 3,82$ ;  $SD = 1,25$ ), minden más újfajta keresési mód átlagértéke 2,37 vagy az alatti.

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy a kutatásban részt vevő felhasználók jellemzően nem használják ki ezeket az új, a nyomtatott szótárakhoz viszonyítva akár többletet is adó (pl. személyre szabhatóság, frissíthetőség, vö. Dringó-Horváth 2011) funkciókat, illetve keresési technikákat. Elképzelhető, hogy nincsenek tisztában ezekkel az új lehetőségekkel és azok lehetséges előnyeivel, hiszen a digitális szótárak elsajátítását célzó oktatási tevékenység még a hagyományos szótárakéhoz kapcsolódót is alulmúlja (lásd lentebb, 13. táblázat). Az oktatás hiányossága mellett felmerül a kiadók, digitális-szótár-szolgáltatók felelőssége is: vajon a felhasználói felületen kellő hangsúllyal szerepel-e az elérhető, sokszor valós nyelvpedagógiai előnnyel szolgáló funkciók ismertetése, vagy akár történik-e megfelelő utalás ezekre a funkciókra szótárhasználat során?

A szótárismerettel vélhetően összefügg a fizetési hajlandóság, amit kétféleképpen mértünk kutatásunkban. Először megvizsgáltuk, rendelkeznek-e válaszadóink valamilyen fizetős szótárszolgáltatással. A válaszok alapján a fizetési hajlandóság a korábbi kutatásokhoz hasonlóan igen alacsonynak mondható (vö. Gaál 2016; Dringó-Horváth 2017): a résztvevők 13%-a ( $n = 26$ ) fizetett nyomtatott szótár vásárlásával a kiadó által biztosított digitális-szótár-hozzáférést, míg csak online webes hozzáférést csupán 2% ( $n = 3$ ), a fizetős mobilalkalmazásért pedig mindössze egyetlen megkérdezett adott ki pénzt.

Ezen túl általánosságban is megvizsgáltuk a válaszadók szótárvásárlással kapcsolatos szokásait, fizetési hajlandóságukat (9. táblázat):

	Átlag	Szórás
Hajlandó vagyok online szótárra előfizetni, ha úgy érzem, hogy ezáltal megbízhatóbb szótárt kapok.	2,87	1,37
Szótárvásárlás előtt megkérdezem a témában jártas ismerősöm (pl. nyelvtanár) véleményét, hogy milyen szótárt érdemes venni.	2,85	1,50
Szívesen vásárolok szótárt akár nyomtatott, akár elektronikus formában.	2,84	1,32
Úgy gondolom, hogy a szótárra költött pénz csak pénzkidobás.*	4,06	1,10

**9. táblázat. A válaszadók szótárvásárlással kapcsolatos fizetési hajlandósága**

\*fordított tétel

Az adatok alapján elmondható, hogy válaszadóink nem szívesen költenek szótárakra. Meggyőződésünk, hogy ennek hátterében az interneten fellelhető különböző ingyenes szótárak és szótárszoftverek állnak, hiszen a digitális szótárhasználat során érzékelhető alapvető előnyök (gyors kereshetőség, de akár kényelmi szempontok is: könnyű hozzáférés, nem kell cipelni stb.) még a fentebb említett, kihasználatlan digitális szótárfunkciók nélkül is az ingyenes digitális szótárak használatára ösztönzik a felhasználókat.

A szótárhasználati szokásokkal összefüggésben fontos információ továbbá, hogy mennyire tudatos a szótárhasználat, milyen gyakran olvassák el vagy nézik meg a felhasználók a szótárakhoz kapcsolódó járulékos információkat (10. táblázat):

	Átlag	Szórás
A szótárakban át szoktam nézni a rövidítésjegyzéket.	3,16	1,32
A szótárakban megnézem a szótárt bemutató oldalt vagy a mintaoldalt.	2,69	1,45
A szótárakban át szoktam nézni a szótárhasználati útmutatót.	2,40	1,31
A szótárakban mindig elolvasom a szótár bevezetését, előszavát.	2,14	1,28

**10. táblázat. A szótárakhoz kapcsolódó járulékos információk, segédletek felhasználása**

Sajnos a kapott válaszok közepes vagy az alatti átlagot mutatnak, így megállapítható, hogy a résztvevők nem vagy csak felületesen használják a szótárakhoz kapcsolódó segédleteket, kevéssé van jelen a tudatos, körültekintő szótárhasználat. A rövidítésjegyzék áttekintésére érkezett válaszok átlaga valamivel magasabb a többi állítás átlagánál, ami arra utalhat, hogy ennek használata – a többi szótárrésszel ellentétben – elengedhetetlen bizonyos szótári információk értelmezéséhez.

Már a legkorábbi szótárhasználati kutatások és megfigyelések is kimutatták, hogy a felhasználók nem olvassák el az útmutatót és a bevezetőt, ami pedig gátolja az eredményes szótárhasználatot. A lexikográfusok és a kiadók a felmérések eredményeire gyakorlatilag azonnal reagáltak: a használatot szemléltető leírásokat célratörőbben, rövidebben készítették el, és a korábbinál jóval látványosabb módon, sok illusztratív példával egészítették ki azokat. Mindezek ellenére az olvasó mégsem szán időt arra, hogy használat előtt tájékozódjon a szótárban található információk elrendezéséről, illetve az esetleges rövidítések feloldásáról (vö. Atkins–Varantola 1997, Svensén 2009).

**A szótárhasználat elsajátítására vonatkozó tapasztalatok**

A konstruktum utolsó pontja résztvevőink szótárhasználat oktatásához kapcsolódó attitűdjére kérdezett rá (11. táblázat):

	Átlag	Szórás
Nem gondolom, hogy a szótárhasználatot iskolai, nyelvórai keretek között tanulni kellene.*	4,58	0,77
Fontos, hogy elsajátítsuk a helyes szótárhasználatot.	4,43	0,83
A szótárak használatát nem kell tanulni, mindenki tudja.*	4,42	0,86
A helyes szótárhasználat oktatása nyelvórai feladat.	4,11	1,00

**11. táblázat. A résztvevők szótárhasználat oktatásához fűződő attitűdje**

\*fordított tétel

A megkérdezettek magas arányban fontosnak érzik a szótárhasználat iskolai keretek között történő oktatását, amelyet elsősorban nyelvórai keretek között képzelik el. Az általános és középiskolai oktatást szabályozó dokumentumokban a szótárhasználat oktatására nézve rendkívül kevés útmutatást kapnak a pedagógusok. A szótárhasználat marginális szerepét sokszor az idő és az oktatási segédanyagok hiányával magyarázzák (P. Márkus 2018, 2019b, 2020d). A felsőoktatásnál mutatókozó enyhe emelkedést indokolhatja, hogy a KRE BTK több szakján is elérhetőek kötelező, választható vagy kötelezően választható lexikográfia témájú kurzusok.

Végül arról is megkérdeztük a felmérés résztvevőit, hogy eddigi tanulmányaik során milyen ismeretek, készségek elsajátításán volt hangsúly a szótárhasználat elsajátításakor (12. táblázat):

	Átlag	Szórás
Tanórákon beszéltünk a különböző szótártípusokról és a bennük található információkról.	3,84	1,26
Nyelvórán tanultunk a szócikkek felépítéséről, kódrendszeréről (pl. hangsúly, nyelvtani kódok, rövidítések, kiejtési jelek).	3,22	1,42
Nyelvórákon szó volt a különböző keresési módokról és technikákról (pl. a kifejezéseket hol találjuk, a múlt időt hol érdemes keresni).	3,22	1,42
A tanórákon kitértünk a szótár egészének felépítésére, rendezési elvére.	3,15	1,51
Tanórákon gyakoroltuk az ábécérendet, hogy a keresett szót/kifejezést gyorsan megtaláljuk a szótárban.	3,07	1,43
Tanórákon gyakoroltuk az talált információk megfelelő értelmezését és a szelekcióját érintő kritikai hozzáállást.	2,68	1,39
Tanórákon foglalkoztunk a digitális szótárak kiegészítő funkcióival (pl. digitális keresési módok, bővíthetőség, személyre szabhatóság, aktualizálási lehetőségek).	2,28	1,41

**12. táblázat. A szótárhasználati ismeretek megjelenése eddigi tanulmányaik során**

A táblázatból kiolvasható, hogy a szótárhasználat alapjainak elsajátítása megtörténik a tanórák keretében (típusok és szócikkek felépítésének ismertetése), de a valóban hatékony, tudatos szótárhasználathoz szükséges mélyebb tartalmak csak kismértékben jelennek meg. Különösen szomorú, hogy a napjainkban egyre nagyobb hangsúlyt kapó, a jelen felmérés válaszadói által is leggyakrabban használt digitális szótárak (vö. 6. táblázat) megismertetése csupán marginálisan jelenik meg.

### **A szótárhasználat oktatására vonatkozó tapasztalatok**

A következő részben bemutatjuk, hogyan jelenik meg a szótárhasználat oktatása a tanítási tapasztalattal rendelkező résztvevőink oktatási gyakorlatában. A felmérésben részt vevők 75,6%-a ( $n = 149$ ) rendelkezik legalább egy év nyelvtanítási tapasztalattal, és a résztvevők átlagosan 11,61 éve ( $SD = 9,49$ ) tanítanak idegen nyelvet. A legtöbbben magántanári, korrepetálási gyakorlattal rendelkeznek ( $n = 146$ ), ezt követi a tanárképzésben folytatott szakmai gyakorlat ( $n = 95$ ), illetve a közszférán kívüli gyakorlat ( $n = 82$ ). De nem sokkal alacsonyabb a tanárképzési gyakorlatokon kívüli középiskolai ( $n = 79$ ), illetve az általános iskolai ( $n = 74$ ) tanítási tapasztalat a válaszadók körében.

Az első konstruktum azt mérte, hogy milyen mértékben jelenik meg a szótárhasználat résztvevőink saját oktatási gyakorlatában (13. táblázat):

	Átlag	Szórás
Tanóráimon online szótárt használunk (valamilyen weboldalon) – bármilyen eszközzel (mobil, laptop stb.)	3,97	1,13
A nyelvórákon használunk szótárként keresőprogramot (pl. keresés az interneten)	3,44	1,41
Óráimon használunk offline (letölthető) digitális szótárprogramot okostelefonon/mobileszközön	2,86	1,45
Óráimon használunk offline (letölthető) digitális szótárprogramot számítógépen/laptopon.	2,37	1,43
Szótárként fordítóprogramot használunk (pl. Google Translate) a nyelvórán.	1,87	1,28

#### **13. táblázat. A szótárhasználat megjelenése a résztvevők saját oktatási gyakorlatában**

Elgondolkodtató, hogy válaszadóink tanórai szótárhasználatában mind az online szótárak, mind pedig a keresőprogramok használata megelőzi a papírszótárak használatát, és az előbbieket viszonylag magas átlagértékkel ( $M = 3,97$ ;  $SD = 1,13$ ) vezetik az órán alkalmazott szótárak sorát. Az offline szótárhasználathoz kapcsolódó két állítás átlagaiból ( $M = 2,86$ ;  $SD = 1,45$  és  $M = 2,37$ ;  $SD = 1,43$ ) látszik, hogy nem túl gyakori a laptopon vagy számítógépen való offline szótárhasználat; ezzel szemben az okoseszközön való offline szótárhasználat jóval gyakrabban fordul elő a tanórákon. Ennek az lehet az oka, hogy a középiskolákban az asztali számítógépek, illetve a laptopok csak korlátozott számban hozzáférhetők, ezzel szemben saját okostelefonnal szinte minden diák rendelkezik (vö. Gaál 2016, Kosem et al. 2018).

A tudatos szótárhasználat gyakoroltatásának mértékét az alábbi itemekkel mértük (14. táblázat):



	Átlag	Szórás
Jelentések kikeresésére használjuk diákjaimmal a szótárt.	3,90	1,04
Szövegalkotáshoz, levélíráshoz használunk szótárt a tanórán.	3,81	1,13
Szókincsfejlesztés során használunk szótárt a tanórán.	3,52	1,18
Tanóráimon a helyesírás ellenőrzéséhez is használunk szótárt.	3,32	1,30
Diákjaimmal tanórán szövegértési feladatoknál használunk szótárt.	3,16	1,19
Tanórán nyelvtani információkat is keresünk ki szótárból.	2,98	1,41
A helyes kiejtés kikeresésére használjuk diákjaimmal a szótárt.	2,90	1,38

**14. táblázat. A tudatos szótárhasználat gyakoroltatása  
(indirekt szótárhasználói feladatok)**

Az általános szótárdidaktikai elvekkel ellentétés,<sup>3</sup> ezért érdekes eredmény, hogy oktatási gyakorlattal rendelkező válaszadóink a szótárakat főként produktív szövegalkotási tevékenységhez és jelentések kikereséséhez használják, a receptív, szövegértési feladatokhoz kapcsolódó szótárhasználat csupán az 5. helyen jelenik meg. A legritkébb tevékenységekhez tartozik a nyelvtani ismeretekhez és a kiejtéshez kapcsolódó információk kikeresése a nyelvórai szótárhasználat során. Mindez ugyan lehetővé teszi a hazai vizsgahelyzetekre való eredményes felkészítést, azonban nem támogatja kellőképpen a mélyebb szótárhasználati kompetenciák kiépülését és ezáltal az élethosszig tartó tanulást (pl. nyelvtani információkhoz és receptív szövegértéshez kapcsolódó alacsony átlagértékek). Mindez egybecseng a 12. táblázat alapján megfogalmazottakkal.

Válaszóinkat a szótárhasználat oktatásának módjáról is kérdeztük saját oktatási gyakorlatukra nézve (15. táblázat):

	Átlag	Szórás
Fontosnak tartom, hogy az órán megismerkedjenek diákjaim a különböző szótár-típusokkal.	3,81	1,22
Tanóráimnak része, hogy diákjaim a szótári keresést, kapcsolódó keresési technikákat sajátítanak el.	3,50	1,32
Tanóráimon cél a szótárban talált információk megfelelő értelmezését és szelektálását érintő kritikai hozzáállás fejlesztése.	3,41	1,25
Nyelvóráimon szó van a szótárak szócikkeinek felépítéséről, kódrendszeréről (pl. hangsúly, nyelvtani kódok, rövidítések, kiejtési jelek).	2,72	1,34
Tanórákon a szótárhasználatához kapcsolódóan gyakoroljuk az ábécérendet.	2,70	1,41
Tanóra keretében foglalkozunk a szótár egészének felépítésével (pl. rövidítések jegyzéke, függelék), rendezési elvével és ezek használatával.	2,64	1,38
Órákon külön foglalkozunk a digitális szótárak kiegészítő funkcióival (pl. digitális keresési módok, bővíthetőség, személyre szabhatóság, aktualizálási lehetőségek).	1,67	0,90

**15. táblázat. A szótárismeret, szótárhasználat oktatása  
(direkt szótárhasználói feladatok)**

<sup>3</sup> A szótárhasználat módszertana szerint a gyakorlati képzést először a receptív, majd erre épülve a produktív készségek fejlesztésére alapozva lehet megbízhatóan és eredményesen kiépíteni (P. Márkus 2018, 2019b).

Sajnos a hét állítás közül mindössze kettő esetében beszélhetünk 3,5 vagy a fölötti átlagról, ami mindenképpen a korábbi kutatások által feltárt eredményeket tükrözi, miszerint a szótárdidaktika nem képezi feltétlenül a nyelvórák alapvető részét (Hartmann 1999, Gaál 2016, Dringó-Horváth 2017). A szótárhasználat oktatása során leginkább a különféle szótártípusok ( $M = 3,81$ ;  $SD = 1,22$ ) és a keresési technikák ( $M = 3,50$ ;  $SD = 1,32$ ) kerülnek elő. Meglepően alacsony a 16. táblázat utolsó állítására kapott válaszok átlaga ( $M = 1,67$ ;  $SD = 0,90$ ), ami azt mutatja, hogy a digitális szótárak különböző funkcióival szinte egyáltalán nem foglalkoznak a nyelvtanárok az órán. Ez legfőképpen az órai szótárhasználat eredményei függvényében tűnik problematikusnak, melyből kiderül, hogy használatuk elterjedtebb a papírszótárakénál (13. táblázat) – és ez vonatkozik a tanórákon kívüli szótárhasználatra is (vö. 6. táblázat, illetve Gaál 2016, Dringó-Horváth 2017). A jelenség mögött állhat egyfajta téves elképzelés a digitális szótárak egyszerűbb kezelhetőségével kapcsolatban, amit az is alátámasztani látszik, hogy válaszadóink maguk sincsenek tisztában a szótártípus által nyújtott előnyös lehetőségekkel, többletfunkciókkal, keresési technikákkal (lásd 7. és 8. táblázat: a válaszok majd kétharmada 2,00 alatti átlagot mutat). Az alacsony érték utalhat a hagyományos szótárak oktatásának előtérbe helyezésére is, hiszen a legtöbb nyelvi vizsgán (érettségi, nyelvvizsga) kizárólag papírszótárt használhatnak a résztvevők, a pedagógus ezért jogosan érzi, hogy a vizsgára való felkészítésben a papíralapú szótár használatát kell megtanítani. Jó hír azonban, hogy a korábban a szótárhasználatához oly szorosan kapcsolódó ábécérend gyakorlása az utolsó előtti helyre szorul, mely azt bizonyítja, hogy a résztvevők érzékelik és figyelembe veszik a szótárhasználat komplexitását, valamint azt a tényt is, hogy a digitális szótárak megjelenésével ez az ismeret veszített korábbi jelentőségéből (vö. Dringó-Horváth 2017).

A nyelvórai szótárhasználatlal kapcsolatban előfeltételeztük, hogy kevesebb hangsúly kerül a direkt szótárhasználatra (a feladatok magára a szótárra vonatkoznak), mint az indirekt szótárhasználatra (a feladatok megoldásához szótárra van szükség, de nem a szótárra vonatkoznak – jellemzően a készségek és részkészségek fejlesztéséhez kapcsolódó szótárhasználat). A 14. és 15. táblázatok értékeiből számított összesített átlag alapján hipotézisünk beigazolódnak látszik, hiszen az indirekt szótárhasználatához kapcsolódó tevékenységek nagyobb mértékben fordulnak elő (3,38) mint a direkt szótárhasználatához kapcsolódó feladatok (2,92).

A negyedik és egyben utolsó konstruktum segítségével egyfajta kitekintésként azt vizsgáltuk, hogy a résztvevőink szerint miként tudnák ők maguk a szótárhasználat oktatását erősíteni a saját oktatói gyakorlatukban (16. táblázat):

Jó hír, hogy résztvevőink nem motiválatlanok a szótárhasználat oktatását illetően, hiszen ez az állítás rendelkezik a legalacsonyabb átlaggal. Elmondható továbbá, hogy résztvevőink nem feltétlenül gondolják úgy, hogy szükségük lenne szótárhasználat-

	Átlag	Szórás
Úgy érzem, jobban tudnám tanítani a szótárhasználatot, ha lennének megfelelő taneszközök, oktatási segédanyagok (tankönyvekhez kapcsolódóan vagy önálló formában).	3,52	1,32
Szükség lenne a szótárhasználat erőteljesebb megjelenésére az oktatást szabályozó dokumentumokban (tanterv, kerettanterv, tanmenet), hogy többet foglalkozzunk vele a tanórán.	3,46	1,22
A szótárhasználat oktatásához szükségem lenne képzésekre, továbbképzésekre ezen a téren.	2,95	1,26
Nem érzem magam motiváltnak a szótárhasználat oktatására.*	3,63	1,26

**16. táblázat. A szótárhasználat oktatásának erősítése a saját oktatói gyakorlatban**

\*fordított tétel

oktatáshoz kapcsolódó képzésekre ( $M = 2,95$ ;  $SD = 1,26$ ), pedig a jelen tanulmány korábbi adatai (lásd 13.,14., 15. táblázat) azt mutatják, hogy a résztvevők nyelvóráin csak viszonylag ritkán jelennek meg az explicit szótárdidaktikai kérdések, magyarázatok. A válaszok azt mutatják, hogy a szótárhasználat oktatásának előtérbe kerülését leginkább a témához kapcsolódó oktatási segédanyagok, illetve a téma megjelenítésének központi, oktatáspolitikai támogatása segítené elő (vö. magyar vonatkozásban: Fóris 2004, P. Márkus 2020d, nemzetközi viszonylatban: Carstens 1995, Lew–De Schryver 2014). Örömmel üdvözölhetjük tehát ehhez kapcsolódóan a tanulmányunk elején bemutatott új, szótárdidaktikai kiadványok megjelenését.

### **Összegzés és kitekintés\***

Az eredményekből kirajzolódnak a legszükségesebb lépések a megfelelően tudatos és hatékony szótárhasználat támogatásához: a szótárhasználat oktatása része kell legyen folyamatosan a nyelvóráknak és a felsőfokú nyelvi képzéseknek, mely folyamatot erősítheti, ha a tartalom megfelelő helyet kap a képzésekre vonatkozó előírásokban, valamint szélesebb körben elérhetővé válnak a gyakorlati oktatáshoz jól hasznosítható segédanyagok és az ehhez kapcsolódó (tovább)képzések. A szótárdidaktika tartalmát, módszertani elemeit ki kell egészíteni a digitális szótárak témakörével, különös hangsúlyt fektetve a megjelenő új, az eredményes tanulást támogató funkciókra és keresési technikákra. A szótár-oktatás során, de egyben a szótárak készítőinek, kiadóinak is érdemes jobban tudatosítani a szótárak járulékos információs és segédanyagainak szerepét.

Fontos továbbá megjegyeznünk, hogy kutatásunk számos szignifikáns különbséget tárt fel a felmérésben részt vevő két szak (angol és német nyelvi szak) tekintetében. Ezek ismertetése terjedelmi okokból egy külön tanulmány részeként jelenik majd meg.

\* A szerzők a tanulmány alapjául szolgáló kutatást az *Oktatásinformatika a felsőoktatásban kutatócsoport* 20629B800 témaszámú, a Károli Gáspár Református Egyetem által finanszírozott pályázat keretében végezték.

## IRODALOM

- Atkins, B. T. S. – Varantola, K. (1997): Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography*, 10/1, 1–45.
- Atkins, B. T. S. – Varantola, K. (1998): Language learners using dictionaries: The final report on the EURALEX/AILA Research Project on Dictionary Use. In: Atkins, B. T. S. (ed.) *Using dictionaries. Studies of dictionary use by language learners and translators*, 21–81. (Lexicographica Series Maior 88.) Tübingen: Niemeyer.
- Bae, S. – Nesi, H. (2014): ‘Korean and English ‘dictionary’ questions: what does the public want to know?’ *Lexicography* 1, 53–71, <https://link.springer.com/article/10.1007/s40607-014-0002-3>
- Barnhart, C. (1962): Problems in editing commercial monolingual dictionaries. In Householder, F. W. – Saporta, S. (eds.) *Problems in Lexicography*. Bloomington: Indiana Research Centre for Language and Semiotic Studies. Reprinted in Hartmann, R. R. K. (ed.) (2003): *Lexicography: Critical Concepts. Volume 1: Dictionaries, compilers, critics, and users*. London: Routledge, 285–301.
- Battenburg, J. (1991): *English Monolingual Learners’ Dictionaries: A user-oriented study*. Lexicographica Series Maior 39. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Braasch, Anna (2012): Magay Tamás az európai lexikográfusok között. In Pintér Tibor – Pödör Dóra – P. Márkus Katalin (szerk.) *Szavak pásztora: Írások Magay Tamás tiszteletére*. Szeged: Grimm Könyvkiadó, 334–344.
- Carstens, A. (1995): Language Teaching and Dictionary Use: An Overview. *Lexicos* 5. 105–116.
- Dörnyei, Zoltán (2010): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Dringó-Horváth Ida (2011): Hogyan válasszunk elektronikus szótárt a nyelvtanuláshoz? *Iskolakultúra*, 11/6–7, 141–156. [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00157/pdf/iskolakultura\\_2011\\_06-07\\_141-156.pdf](http://epa.oszk.hu/00000/00011/00157/pdf/iskolakultura_2011_06-07_141-156.pdf)
- Dringó-Horváth, I. (2014): Wörterbuchdidaktik für digitale Wörterbücher. In Dringó-Horváth, I. – Fülöp, J. – Szatmári, P. – Szentpéteri-Czeglédy, A. – Zakariás, E. (szerk.) *Das Wort – ein weites Feld*. Budapest: L’Harmattan. 218–228.
- Dringó-Horváth Ida (2017): Digitális szótárak – szótárdidaktika és szótárhasználati szokások. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 17/5. <http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/DringoHorvath.pdf>
- Fóris Ágota (2004): Lexikográfia a Nemzeti Alaptantervben. *Iskolakultúra*, 14/5, 62–72.
- Fóris Ágota (2018): *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó.
- Gaal Péter (2016): *Online szótárak és használóik: Onlineszótár-használati kutatások, online szótárak értékelési és minősítési szempontjai*. Doktori disszertáció. Pécs. Kézirat.
- Gaal Péter (2017a): Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM): Egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei II. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 17/1, 5–19.
- Gaal Péter (2017b): Online-szótár-használati szokások vizsgálata Magyarországon. In Ludányi Zsófia (szerk.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2017: XI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 65–75.
- Gaal Péter (2017c): Online-szótár-használat a szombathelyi ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumban: Négy interjú tapasztalatai. In Hajba Renáta – Tóth, Péter (szerk.) *A véges végtelen: Tanulmányok Vörös Ferenc 60. születésnapjára*. Szombathely: Savaria University Press, 71–78.
- Gaal Péter 2020. Egyetemi hallgatók szótárhasználati szokásai – szlovéniai esettanulmány. In Fóris Ágota – Bölcskei Andrea – M. Pintér Tibor – Szoatak, Szilvia – Tamás, Dóra Mária (szerk.) *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben : I. Terminológia,*

- lexikográfia, fordítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó, [https://mersz.hu/hivatkozas/nykiIltf\\_63-https://mersz.hu/hivatkozas/nykiIltf\\_70](https://mersz.hu/hivatkozas/nykiIltf_63-https://mersz.hu/hivatkozas/nykiIltf_70).
- Gonda Zsuzsa (2009): A szótárhasználati kompetencia elsajátítása és fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia*, 2/2 <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=160>
- Hartmann, R. R. K. (1999, szerk.): *Dictionaries in Language Learning*. Berlin: Free University/FLC/TNP.
- Holló Dorottya – Konráné Hegybíró Edit – Tímár Eszter (1996): *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- Jakubowski, M. (2001): *The use of dictionaries by high school learners: The place of the monolingual and bilingual dictionary in the learning process*. Szakdolgozat, Adam Mickiewicz University.
- Kontra Miklós (1997): Szótárhasználók a magyar szótárírás aranykorában. In Kiss Gábor–Zaicz Gábor (szerk.) *Szavak – Nevek – Szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, 228–232.
- Kosem, I. – Lew, R. – Müller-Spitzer, C. – Ribeiro Silveira, M. – Wolfer, S. (2018): The image of the monolingual dictionary across Europe. Results of the European survey of dictionary use and culture. *International Journal of Lexicography*, 32/1, 92–114.
- Lew, R. (2004): *Which dictionary for whom? Receptive use of bilingual, monolingual and semi-bilingual dictionaries by Polish learners of English*. Poznan: Motivex. [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/655/1/Lew\\_2004\\_book.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/655/1/Lew_2004_book.pdf)
- Lew, R. – De Schryver, G.-M. (2014): Dictionary users in the digital revolution. *International Journal of Lexicography*, 27/4, 341–359.
- Magay, Tamás (2000): Teaching Lexicography. In Heid, U. – Evert, S. – Lehmann, E. – Rohrer, Ch. (eds.) *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress, EURALEX 2000*. Universität Stuttgart, Stuttgart, 443–451.
- Magay Tamás (2006): Tanulói szótárak múlt és jelen. In Magay Tamás (szerk.) *Szótárak és használók. Lexikográfiai füzetek 2*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 57–94.
- Magay Tamás (2011): *A magyar szótárírodalom bibliográfiája. Lexikográfiai füzetek 1*. (második, javított és bővített kiadás). Budapest: Akadémiai kiadó.
- Márkus Katalin – Szöllősy Éva (2006): Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In Magay Tamás (szerk.) *Szótárak és használók. Lexikográfiai füzetek 2*. Akadémiai Kiadó: Budapest, 95–116.
- Müller-Spitzer, C. (2013): Contexts of Dictionary Use. In Kosem, I. – Kallas, J – Gantar, P – Krek, S. – Langemets, M. – Tuulik, M. (eds.) *Electronic Lexicography in the 21st Century: Thinking Outside the Paper. Proceedings of the eLex 2013 Conference*, 17–19 October 2013, Tallinn, Estonia. Ljubljana/Tallinn: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies/Eesti Keele Instituut, 1–15.
- Müller-Spitzer, C. – Kopenig, A. (2014): Online Dictionaries: Expectations and Demands. In Müller-Spitzer, C. (eds.) *Using Online Dictionaries. (Lexicographica Series Maior 145.)*. Berlin: Walter de Gruyter, 143–188.
- M. Pintér Tibor (2019): Digitális kompetenciák a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 25/1, 47–59.
- Nesi, H. – Hail, R. (2002): A Study of dictionary use by international students at a British university. *International Journal of Lexicography*, 15/4, 277–305.
- P. Márkus Katalin (2018): Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – Gyerekszótárak. *Gyermeknevelés*, 6/3, 123–134.
- P. Márkus Katalin (2019a): Szótárak – Kezdetektől napjainkig. In Furkó Péter – Szathmári Éva (szerk.) *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés*. Budapest: KRE – L'Harmattan Kiadó, 146–155.
- P. Márkus Katalin (2019b): Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulószó-tárak. *Modern Nyelvoktatás*, 25/2, 42–62.
- P. Márkus Katalin (2020a): *Szótárhasználati munkafüzet – Angol tanulószótár*. Szeged: Maxim Könyvkiadó.

- P. Márkus Katalin (2020b): *Szótárhasználati munkafüzet – Angol gyerekszótár*. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- P. Márkus Katalin (2020c): A lexikográfia oktatásának lehetőségei a felsőoktatásban. In M. Pintér Tibor – P. Márkus Katalin (szerk.) *Az ige vonzásában: Lexikográfiai, fordítástudományi tanulmányok és köszöntők Magay Tamás 90. születésnapjára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 53–63.
- P. Márkus Katalin (2020d): A szótárhasználat jelene és jövője a közoktatásban – a nyelvoktatást szabályozó dokumentumok és segédanyagok tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 26/1–2, 59–79.
- Quirk, R. (1973): The social impact of dictionaries in the UK. In McDavid, R. – Docket, A. (eds.) *Lexicography in English*. New York: Annals of the New York Academy of Sciences 211, 76–88.
- Reder Anna (2016): Wörterbücher und digitale Tools als Ratgeber bei der Kollokatorsuche. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung*, 58/2016, 18–30. [http://www.vcp-landau.de/fileadmin/user\\_upload/bzf/Hefte/bzf\\_2016\\_58.pdf](http://www.vcp-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2016_58.pdf)
- Svensén, B. (2009): *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, A. – Chan, A. (1994): Pocket electronic dictionaries and their use. In Martin, W. – Meijs, W. – Moerland, M. – ten Pas, E. – van Sterkenburg, P. – Vossen, P. (eds.) *Proceedings of the 6th Euralex International Congress*. Amsterdam: Euralex, 598–605. Available online at [http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%201994/67\\_Euralex\\_Andrew%20Taylor%20and%20Adelaide%20Chan%20-%20Pocket%20Electronic%20Dictionaries%20and%20their%20Use.pdf](http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%201994/67_Euralex_Andrew%20Taylor%20and%20Adelaide%20Chan%20-%20Pocket%20Electronic%20Dictionaries%20and%20their%20Use.pdf)
- Tomaszczyk, J. (1979): Dictionaries: users and uses. *Glottodidactica*, 12, 103–119.
- Tóth Ágoston – P. Márkus Katalin – Pődör Dóra (megj. alatt): *Lexikográfia és szótárdidaktika az angoltanárképzésben – helyzetkép*.

RÁCZ EDIT

# Demokratikus állampolgárságra nevelés angol nyelvkönyvekben

## Development of the democratic citizenship competences of language learners

This study examines language textbooks from an unusual perspective. Its goal is to explore whether global English textbooks contribute to the development of the democratic citizenship competences of language learners. To this end the texts in eight textbooks were subjected to content analysis. The results show that the distribution of relevant content is rather uneven and that certain topics related to education in democratic citizenship are completely missing from these textbooks. The study proposes further investigation of this underresearched area. Future findings may shed even more light on the similarities and differences between textbooks of a range of other languages and their publishers.

*Keywords:* textbook research, global English textbooks, democratic citizenship education, content analysis, citizenship competences

## Bevezetés

Alapvető elvárás a tankönyvektől, hogy megfeleljenek egy adott kor oktatási dokumentumaiban meghatározott cél- és feladatrendszernek, ami ma az alábbi három funkciót foglalja magában: ismeretközlés, intellektuális kompetenciafejlesztés és érték közvetítés (Fischerné Dárdai 2002). Mindez vonatkozik a nyelvkönyvekre is, noha a nyelvkönyvek nem egy tudományágban felhalmozott ismereteket közvetítenek a tanulók számára, mint például a biológiakönyvek, hanem egy idegen nyelv komplex rendszerét teszik elsajátíthatóvá az adott kor nyelvelméleti, tanuláselméleti és módszertani kutatásaira támaszkodva.

Nyelvkönyvekre a következőképpen vonatkoztathatjuk a fenti hármas elvárást. Az ismeretközlő funkció elsősorban a nyelvi tartalmat jelenti (szókincs, nyelvtani rendszer, nyelvhasználat), de ideértendő a célnyelvi ország(ok) kultúrájának a bemutatása is, ami a globálisan használt angol nyelv esetében elsősorban a „belső kör” országainak kultúráját jelenti (Kachru 1985). Ezen túlmenően a nyelvkönyvek ismereteket közvetítenek azáltal is, hogy a tanulókat érdeklő, releváns információkat tartalmaznak a körülöttünk lévő világról: például a természeti és az épített környezetről, a világ társadalmairól vagy az emberiség jövőjét érintő fontos kérdésekről. Az intellektuális kompetenciafejlesztő funkciótól azt várjuk, hogy a nyelvkönyv használata segítse elő a tanulók olyan általános kompetenciáinak a fejlesztését, mint például az önálló tanulás, a problémamegoldó képesség, a kritikai gondolkodás vagy a kreativitás. Az érték közvetítő funkciójuk révén pedig a nyelvkönyvek is hozzájárulnak olyan, a társadalom

által fontosnak tartott értékek közvetítéséhez, mint a béke, a demokrácia, az empátia, az igazságosság vagy a tolerancia.

Jelen tanulmány egy új perspektívából közelíti meg a nyelvkönyveket. Célja annak a kutatásnak a bemutatása, amely azt vizsgálja, milyen lehetőségeket kínálnak a globális piacra szánt angol nyelvkönyvek a nyelvtanulók demokratikus állampolgárságra nevelésére. Az elemzett nyelvkönyvek gerincét a jól ismert *Headway* nyelvkönyvcsalád alkotja, amelyet Gray (2015) „kiemelkedő könyvkiadói teljesítménynek” nevez. Az egymásra épülő öt kötet vertikális vizsgálatot, míg három további középszintű nyelvkönyv horizontális összevetést tesz lehetővé.

A kutatás kiindulópontja az, hogy itt egy tantárgyakon átívelő nevelési területtel állunk szemben, azaz a tanulók nemcsak a szaktárgyi órán, hanem akár idegennyelv-órán is szerezhetnek demokratikus állampolgári ismereteket, elsajátíthatnak készségeket és képességeket. Ezen túlmenően a nyelvtanulás folyamata során számos lehetőség nyílik más szaktárgyi órákon megszerzett tudás nyelven nyelven történő újragondolására, megfogalmazására, vagy a megszokottól eltérő perspektívából való megközelítésére is.

A tanulmány először egy rövid áttekintést nyújt a demokratikus állampolgárságra nevelés tartalmáról, valamint az irányadó nemzetközi és hazai dokumentumok releváns irányelveiről. Ezt követően a nevelésterület interdiszciplináris jellegét vizsgálja, majd bemutatja a nyelvtanítás és a demokratikus állampolgárságra nevelés kapcsolódási pontjait. Ezután a nyelvvizsgák szemszögéből veszi górcső alá az állampolgári ismereteket, majd ezt követi a kutatás részletes ismertetése, és végül az eredmények értelmezésére kerül sor.

## **A demokratikus állampolgárságra nevelésről**

### ***A demokratikus állampolgárságra nevelés tartalma***

A demokratikus állampolgárságra nevelést úgy jellemezhetjük, mint az egyéneknek az állampolgári szerepvállalásra való felkészítését. „Az állampolgári kompetencia az egyén azon képessége, hogy felelős polgárként cselekedjen és teljes mértékben részt vegyen a polgári és társadalmi életben, és ehhez ismerje a társadalmi, gazdasági, jogi és politikai koncepciókat és struktúrákat, valamint a globális fejleményeket és a fenntarthatósággal kapcsolatos kérdéseket” (Európai Unió Tanácsa 2018: 10).

Bár már az ókori görög társadalomban is felismerték annak hasznosságát, ha a közösség tagjai fel vannak készülve a társadalmuk működésével kapcsolatos állampolgári feladatokra, csak az intézményes nevelés általánossá válásával egy időben fogalmazódott meg az igény arra, hogy az iskola az államhoz hű, „jó” állampolgárokat neveljen (Horváth 1997). Ez mást és mást jelentett a különböző történelmi korokban, illetve a különféle államformák esetében. A demokratikus rendszerekben megvalósuló demokratikus állampolgárságra nevelés során kiemelt hangsúlyt kap a jövő állampolgárainak a közügyek gyakorlására való felkészítésében a képviseleti alapon működő kormányzati rendszer, az általános választójog és választhatóság, az egyén szabadságjogai (vallás-, sajtó-, szólás- és egyesülési szabadság), a társadalmi-gazdasági-szellemi életet átható pluralizmus, valamint a „fékek és ellensúlyok” rendszere (Kaposi 2015).

A 20. század végén számos ok miatt, amelyeket például Halász (2005), valamint Osley és Starkey (2006) tárgyalnak, Európában két nemzetközi szervezet is átfogó



intézkedéscsomaggal próbálja előmozdítani a demokratikus állampolgárságra nevelés ügyét. Az Európa Tanács *Demokratikus Állampolgárságra Nevelés* projektjének (1997) eredményeként össz-európai együttműködési hálózatok jöttek létre a demokratikus állampolgárságra nevelés tagállami színtereken való terjesztése érdekében. A Tanács (2002) 12. számú Ajánlása arra kéri a tagországok kormányait, hogy prioritásként kezeljék a demokratikus állampolgárságra nevelést, amelynek irányelveit az *Összeurópai tanulmány a demokratikus állampolgárságra nevelés szakpolitikai irányelveiről* című dokumentum tartalmazza. A Tanács 2005-öt a *Demokráciára Nevelés Európai Évének* nevezte el azzal a céllal, hogy ráirányítsa a figyelmet az oktatásnak a demokratikus állampolgárság-tudat formálásában betöltött szerepére.

Ezzel párhuzamosan az Európai Unió (a továbbiakban: EU) saját gazdasági versenyképességének javítása érdekében kidolgozta az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat, „amelyekre minden egyénnek szüksége van a személyes önmegvalósításhoz és fejlődéshez, az aktív polgársághoz, a társadalmi beilleszkedéshez és a foglalkoztatáshoz” (2006: 14).<sup>1</sup> A nyolc kulcskompetencia egyike a szociális és állampolgári kompetencia. Az EU és a Tanács 2018-ban módosította a tizenkét évvel korábban kiadott Ajánlását, és ez a témánk szempontjából is tartalmazott változtatást. Többek között azt, hogy a szociális és állampolgári kompetencia mint állampolgári kompetencia szerepel a legújabb Ajánlásban (2018: 10)<sup>2</sup>.

Az alábbi táblázat az *Ajánlás* alapján foglalja össze az állampolgári kompetenciát alkotó ismeretek, készségek és a pozitív attitűd elemeit.

<b>ismeretek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a közös európai értékek ismerete</li> <li>– az aktuális események ismerete</li> <li>– a nemzeti, az európai és világtörténelem fő fejleményeinek kritikus értelmezése</li> <li>– a társadalmi és politikai mozgalmak céljainak, értékeinek, irányelveinek az ismerete</li> <li>– a fenntartható rendszereknek, valamint ezek hátterében álló okoknak az ismerete</li> <li>– az európai integráció, valamint a kulturális sokféleség ismerete</li> <li>– a nemzeti kulturális identitás és az európai identitás összefüggésének megértése</li> </ul>
<b>készségek</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kritikus gondolkodás</li> <li>– érvelés megfogalmazásának a képessége</li> <li>– helyi, nemzeti, európai és nemzetközi döntéshozatalban való konstruktív részvétel</li> <li>– a média demokratikus társadalmakban betöltött szerepének megértése</li> </ul>
<b>pozitív attitűd</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– konstruktív részvétel az állampolgári tevékenységekben</li> <li>– a társadalmi kohézió elősegítése</li> <li>– a fenntartható életmód elősegítése</li> <li>– a béke és az erőszakmentesség népszerűsítése</li> <li>– a környezet iránti felelősségvállalás népszerűsítése</li> <li>– érdeklődés a politikai társadalmi-gazdasági fejlemények iránt</li> </ul>

### 1. táblázat. Az állampolgári kompetencia elemei

<sup>1</sup> <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA>.

<sup>2</sup> [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

## **Demokratikus állampolgárságra nevelés a Nemzeti alaptantervben**

A magyar köznevelés legmagasabb szintű dokumentuma, a Nemzeti alaptanterv (2012) (a továbbiakban: NAT) három követelménybe is beemeli a tanulók demokratikus állampolgárságra való felkészítését.

- (a) *Fejlesztési-nevelési cél:* a köznevelés teljes folyamatát átható fejlesztési területek, más szóval nevelési célok egyike az *Állampolgárságra, demokráciára nevelés*. Középpontjában a cselekvő állampolgári magatartás áll, amelyet „a törvénytisztelet, az együttélés szabályainak betartása, az emberi méltóság és az emberi jogok tisztelete, az erőszakmentesség, a méltányosság jellemez” (NAT: 10641).
- (b) *Kulcskompetencia:* a *Szociális és állampolgári kompetencia* mint elsajátítandó kulcskompetencia is megjelenik a NAT-ban, ami összhangban áll az Európai Parlament és Tanács fent idézett egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat tartalmazó ajánlásával.<sup>3</sup> E kompetenciának az alkotóelemeit az 1. táblázat részletezi.
- (c) *Résztantárgy:* az állampolgárságra való felkészítés mint tananyag. Az állampolgári ismeretek oktatása jelenleg nem önálló tantárgyi keretben zajlik, hanem az *Ember és társadalom* műveltségterület egyik komponensét alkotja, és a középiskola utolsó évfolyamán a történelemtanítás részét képezi *Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek* címmel, nagyon alacsony ajánlott órákeretben (4 óra). Tartalmát a Kerettanterv (a továbbiakban: KT) szabályozza.

Tanulmányom szempontjából az (a) és a (b) pontok az irányadók, hiszen arra összpontosítok, hogy mennyire alkalmasak a vizsgált nyelvkönyvek egy átfogó nevelési cél megvalósítását szolgáló kulcskompetencia fejlesztésére.

## **A demokratikus állampolgárságra nevelés interdiszciplináris jellege**

A demokratikus állampolgárságra nevelés interdiszciplináris jellege két dimenzióban is értelmezhető. Egyrészt szorosan kapcsolódik a NAT (2012) szinte valamennyi nevelési területéhez. Ilyenek például *Az erkölcsi nevelés; Felelősségvállalás másokért, önkéntesség; Fenntarthatóság, környezettudatosság; vagy a Médiatudatosságra nevelés*. Másrészt az interdiszciplináris jelleg abban is megmutatkozik, hogy e nevelési folyamat során számos olyan készség sajátítható el, amelyek jól hasznosíthatók az iskolán belül és kívül egyaránt. Ilyen például a kommunikációs készség, az elemzőképesség, a vitakultúra, de idetartozik még egyebek között a szolidaritás, a méltányosság vagy a kompromisszumra való törekvés is.

## **Az idegen nyelvek és a demokratikus állampolgárságra nevelés kapcsolódási pontjai**

A demokratikus állampolgárságra nevelés iskolai színtereinek számbavétele alkalmával valószínűleg nem az idegennyelv-órák jutnak először eszünkbe. Pedig az idegen

<sup>3</sup> 2006/962/EK.

nyelvek használata és az állampolgári léttel kapcsolatos megnyilatkozások egybefonódása már ma is napi gyakorlatnak nevezhető. Gondoljunk arra, hogy a globalizációnak és a digitalizációnak köszönhetően hány olyan helyzetbe kerülhetünk, amelyben idegen nyelven kell felelős állampolgárként megnyilvánulnunk, véleményt alkotnunk akár közvetlen, akár tágabb közösségünket érintő ügyekkel kapcsolatban.

Mindez összecseng a NAT (2012) azon elvárásával, hogy az idegen nyelvek járuljanak hozzá a tantárgyközi integrációhoz, ami kétféle módon is megvalósulhat. Egyrészt azzal, hogy az idegennyelv-oktatás hozzásegíti a nyelvtanulókat ahhoz, hogy gondolataikat idegen nyelven is meg tudják fogalmazni, azaz felvértezi őket azokkal az ismeretekkel, nyelvi készségekkel és képességekkel, amelyek idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájukat fejlesztik. Másrészt az idegen nyelvek tanítása azzal is hozzájárulhat a tantárgyközi integrációhoz, hogy új állampolgári ismereteket közvetít a tanulóknak idegen nyelven.

Az élő idegen nyelvek tanításának ma a kommunikatív nyelvoktatás a módszere, amely „önmagában véve is demokratikus” (Osler–Starkey 2015: 35), és olyan munkaformákat használ, amelyek keretében a nyelvtanulók számos olyan társas készséget is elsajátítanak, amelyek a társadalmi együttéléshez nélkülözhetetlenek: udvariasság, a mások iránti tisztelet kimutatása és a diszkrimináció kerülése (Osler–Starkey 2015: 36). A kommunikatív nyelvoktatás mindennapi gyakorlatában használt feladattípusok általános kommunikatív készségfejlesztő jellegükből adódóan kiválóan illeszthetők az állampolgári kompetencia fejlesztéséhez. Ilyenek a tanulók egymás közötti interakciójára épülő pármunka, csoportmunka, projektmunka vagy a szimuláció, amely „a fizikai vagy a társadalmi valóság bizonyos elemeit elvonatkoztatja oly módon, hogy a tanulók ezzel kapcsolatba léphetnek, és a szimulált valóság részeseivé válhatnak” (Falus 2003: 284). Ezek a feladattípusok a tanulók nyelvi szintjétől függően ugyan részben irányítottak, de különböző mértékben teret engednek az önálló gondolatok idegen nyelven történő megfogalmazásának, amely során a tanulók általános kommunikatív kompetenciája is fejlődik, hiszen gondolataikat újra kell fogalmazniuk a jobb megértés érdekében, véleményüket ki kell fejteniük, és ütköztetniük kell, beszélgetőpartnerüket meg kell hallgatniuk, érveléseiket alá kell támasztaniuk, és mások álláspontját el kell tudniuk fogadni, másokkal egyezségre kell jutniuk.

Ahhoz, hogy az idegennyelv-órák is hozzá tudjanak járulni a demokratikus állampolgárságra neveléshez, elsősorban olyan tankönyvekre van szükség, amelyek releváns tartalmú szövegeket és feladattípusokat tartalmaznak. Mielőtt bemutatnám a nyelvkönyvi tartalomnak a demokratikus állampolgárságra nevelés aspektusából való elemzését, áttekintem, hogy a magyarországi általános (nem szakmai) nyelvvisz-gák témakörei tartalmaznak-e a kutatási témánkhöz kapcsolódó témaköröket.

### ***Állampolgári ismeretek a nyelvvisz-gák témaköreiben***

A nyelvtudásban való előrehaladást különböző szintű nyelvvisz-gák letételével is lehetséges mérni. A nyelvvisz-gák iránti magas kereslet és azok presztízse különösen jellemző olyan országokban, ahol a nyelvtanulók közvetlen előnyt élveznek egy nyelvvisz-gabizonyítvány megszerzésével akár a felsőoktatásba való bejutáskor, akár később a munkaerőpiacon nyelvpótlékhoz, illetve jövedelmezőbb álláshoz jutással (Einhorn 1999). Emiatt a nyelvoktatás gyakorlatát erősen befolyásolják a nyelvvisz-gák elvárásai.

Tanulmányomban azt is feltárom, hogy a Magyarországon letehető angol nyelvvizsgák közül melyek azok, amelyeknek a témalistáján szerepelnek a demokratikus állampolgárságra neveléshez kapcsolódó témakörök. Ehhez az Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ honlapján található nyelvvizsgaközpontok<sup>4</sup> közül azokat vontam be a vizsgálatba, (i) amelyek általános (egy- vagy kétnyelvű) nyelvvizsgákat ajánlanak, és (ii) amelyeknek a legtöbb vizsgahelyük van az országban, ami által a legszélesebb körű a piaci lefedettségük. A szakmai nyelvvizsgák mellőzését témaköreik egy-egy szakmához kötött jellege indokolta.

A táblázatban a vizsgahelyek számát a nyelvvizsgaközpont neve utáni zárójelben lévő szám jelöli. A nyelvvizsgák könnyebb azonosíthatósága érdekében zárójelben megadom a nyelvvizsga nevét abban az esetben, ha az eltér az intézmény nevéétől. Például Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Központ (ECL). A nyelvvizsgák szintjeinek megnevezése után zárójelben a Közös Európai Referenciakeret hatfokozatú skálájának jelöléseit is használom.

Nyelvvizsgaközpontok	Demokratikus állampolgárságra nevelés témakör a nyelvvizsgákon	
	Középfok (B2)	Felsőfok (C1)
<b>Eötvös Loránd Tudományegyetem Origo Nyelvi Centrum Kft.</b> <sup>5, 6</sup> (70)	-----	civilszervezetek szerepe
<b>Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Központ (ECL)</b> <sup>7</sup> (65)	Aktuális témák/ események (közélet, politika, civilszervezetek)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Az EU szerepe a világpolitikában</li> <li>– Közélet (tisztasága, korrupció; politikai pártok, választások, népszavazás)</li> <li>– Aktuális témák/események (közélet, politika, civilszervezetek)</li> <li>– Globalizáció</li> <li>– Aktuális etikai kérdések (nukleáris kísérletek)</li> <li>– Aktuális gazdasági/társadalmi kérdések (áru- és embercsempészet)</li> </ul>
<b>English Language Skills Assessment Center Kft. (IESOL)</b> (54)	Társadalom (egyén jogai, felelősségvállalás, esélyegyenlőség)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Társadalom (egyén jogai, felelősségvállalás, esélyegyenlőség, emberi jogok, állampolgárság, globális falu)</li> </ul>
<b>telc Hungaria Non-profit Kft. (38)</b>		a honlapon nincs elérhető adat
<b>Euroexam Vizsgaközpont (35)</b>		a honlapon nincs elérhető adat

<sup>4</sup> [https://nyak.oh.gov.hu/doc/akk\\_vizsgakp.asp](https://nyak.oh.gov.hu/doc/akk_vizsgakp.asp).

<sup>5</sup> <https://www.onyc.hu/origo-nyelvvizsga/ketnyelvu/kozepfok-repr>.

<sup>6</sup> <https://www.onyc.hu/origo-nyelvvizsga/ketnyelvu/felfok-repr>.

<sup>7</sup> <https://ecl.hu/temakorok/>.

Nyelvvizsgaközpontok	Demokratikus állampolgárságra nevelés témakör a nyelvvizsgákon	
	Középfok (B2)	Felsőfok (C1)
<b>Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Nyelvvizsgaközpont<sup>8, 9</sup> (33)</b>	Ember és társadalom (civiliek, szakszervezetek)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ember és társadalom (társadalmi mozgalmak, politikai rendszerek, multikulturális társadalom)</li> <li>– Társadalmi problémák (privilegizált és hátrányos helyzetű társadalmi rétegek, migráció)</li> </ul>
<b>Debreceni Egyetem Idegennyelvi Központ (DEXAM) (25)<sup>10</sup></b>	---	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Közbiztonság (bűnözés, fegyvertartás), terrorizmus</li> <li>– Magyarország gazdasági, politikai rendszere</li> </ul>
<b>Corvinus Nyelvvizsgaközpont (20)<sup>11</sup></b>	-----	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Magyarország helye, helyzete és szerepe Európában</li> <li>– jótékonykodás, adakozás, rászorulók segítése</li> <li>– a tudomány fejlődésének hatása életünkre (öszejtek, klónozás, génkezelt élelmiszerek)</li> <li>– aktuális közérdekű témák, események Magyarországon és/vagy a célnyelvi országo(k)ban</li> </ul>
<b>Pannon Egyetem Nyelvvizsga Központ (20)<sup>12, 13</sup></b>	Aktuális események	<ul style="list-style-type: none"> <li>– kisebbségi kérdések</li> <li>– társadalmi, gazdasági problémák (marginalizálódott emberek, erőszak, terrorizmus)</li> <li>– aktuális események, politika</li> </ul>
<b>Kodolányi János Egyetem Nyelvvizsgaközpont (10)<sup>14</sup></b>	---	<ul style="list-style-type: none"> <li>– esélyegyenlőség az oktatásban</li> <li>– a magyar egészségügy problémái</li> <li>– fogyatékkal élők a társadalomban</li> <li>– a fogyasztói társadalom</li> <li>– Magyarország és az EU</li> <li>– a célnyelvi országok kulturális hatása Magyarországra és a világra</li> <li>– a modern társadalom és problémái: hajléktalanság, közbiztonság és bűnözés, kivándorlás, szociális háló, jótékonykodás és önkéntesség, öregedő társadalom</li> </ul>

**2. táblázat. Az állampolgári ismeretek témakör a nyelvvizsgák tükrében**

A táblázatból már első pillantásra is kitűnik az, hogy a nyelvvizsgaközpontok nem egyformán viszonyulnak az állampolgári ismereteknek az idegen nyelvi vizsgaanyagba beemeléséhez. (A tizből két vizsgaközpont egyáltalán nem tesz nyilvánossá témalistát, ami nem feltétlenül jelenti azt, hogy a vizsgáikon mellőzik az állampolgári ismereteket igénylő feladatokat.) Az is jól látható, hogy a felsőfokú vizsgák témalis-

<sup>8</sup> [http://www.bmenyelvvizsga.bme.hu/adat/letoltheto\\_feladat/4/fajlok/3-temalista\\_angol\\_kozep.pdf](http://www.bmenyelvvizsga.bme.hu/adat/letoltheto_feladat/4/fajlok/3-temalista_angol_kozep.pdf).

<sup>9</sup> [http://www.bmenyelvvizsga.bme.hu/adat/letoltheto\\_feladat/6/fajlok/3-temalista\\_angol\\_felso.pdf](http://www.bmenyelvvizsga.bme.hu/adat/letoltheto_feladat/6/fajlok/3-temalista_angol_felso.pdf).

<sup>10</sup> [http://www.dexam.hu/?p=p1\\_tema&l=hu](http://www.dexam.hu/?p=p1_tema&l=hu).

<sup>11</sup> [https://www.uni-corvinus.hu/contents/uploads/2020/02/Altalanos\\_nyelvvizsga\\_info.cfd.pdf](https://www.uni-corvinus.hu/contents/uploads/2020/02/Altalanos_nyelvvizsga_info.cfd.pdf).

<sup>12</sup> <http://www.pannon-nyelvvizsga.hu/a-c1-szintu-vizsga-leirasa>.

<sup>13</sup> <http://www.pannon-nyelvvizsga.hu/a-b2-szintu-vizsga-leirasa>.

<sup>14</sup> <http://tarsalkodo.kodolanyi.hu/felkeszules/szobeli/angol-szobeli-temakorok>.

tái jelentősen gazdagabbak, mint a középfokúakéi. A legtöbb állampolgársági témát a Kodolányi János Egyetem (KJE) és a Pécsi Tudományegyetem (PTE) nyelvvizsgaközpontjainak a témalistája tartalmazza. Közelít hozzájuk a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME) Nyelvvizsgaközpont témalistája.

Közelebről szemlélve a táblázatot, a középfokú nyelvvizsgákra vonatkozóan az alábbi megállapításokat tehetjük. Ezen a szinten a nyelvvizsgaközpontok fele egyáltalán nem szerepeltet állampolgári ismeretekre támaszkodó témákat. Két vizsgaközpont a közélet aktuális eseményeinek az ismeretét várja el a vizsgázóktól, míg két másik a társadalomban élő egyén felelősségvállalására, jogaira, illetve a társadalmi szervezetre (például civilekre) vonatkozó témákat emeli be a vizsgaanyagba.

A középfokkal ellentétben felsőfokon mindegyik témalista tartalmaz demokratikus állampolgársággal kapcsolatos elemeket, ami bizonyára az elvontabb témák kifejtéséhez elvárható magasabb szintű nyelvi kompetenciák feltételezett meglétének tulajdonítható. Klasszikus állampolgári ismeretek (politikai intézmények, pártok, választás, népszavazás), illetve az aktuális közéleti események ismertetése is megtalálhatók a témakörök között. A nemzetközi kitekintés is az elvárások között szerepel egyebek között olyan témákkal, mint a globalizáció, az EU és hazánk viszonya, az angolszász országok (gazdasági, politikai) hatása a világra. A modern társadalom problémái jelentős arányt képviselnek a felsorolt témák között, például a hajléktalanság, a migráció, a marginalizálódás, a csempészet vagy a kisebbségek helyzete. Az egyén és a társadalom viszonyával kapcsolatban az egyén jogai, az önkéntesség és a jótékonykodás többször is előfordulnak.

A magyarországi nyelvvizsgáknak a demokratikus állampolgárságra neveléssel kapcsolatos témaköreit áttekintve az a következtetés vonható le, hogy a nyelvvizsgák eltérő mértékben ugyan, de tartalmazznak állampolgári ismereteket igénylő témákat, különösen a felsőfokúak. Ahhoz, hogy a leendő vizsgázók majd megfeleljenek ezeknek a követelményeknek, többek között olyan idegen nyelvi tankönyvekre van szükség, amelyek szintén foglalkoznak ilyen témákkal, és ezáltal fel tudják készíteni a tanulókat ezekre a nyelvvizsgákra.

A nyelvvizsgákkal ellentétben a magyar közoktatást lezáró élő nyelvi érettségi vizsga témakörei<sup>15</sup> marginálisan kezelik az állampolgársággal kapcsolatos témákat. Csupán egyetlen olyan témát találunk, azt is csak emelt szinten (B2), amely a felelős állampolgárt szólítja meg: előítéletek, társadalmi problémák és azok kezelése. Mivel a NAT (2012) elkötelezett a demokratikus állampolgárságra nevelés mellett, előremutató lenne, ha az idegen nyelvi érettségi vizsga követelményei közé bekerülne néhány releváns témakör, ezáltal ösztönözve azt, hogy a tanulók idegen nyelven is képesek legyenek ilyen témákról kommunikálni.

### ***Demokratikus állampolgárságra nevelés a nyelvkönyvekben***

A nyelvkönyvek nevelési szempontból való elemzése közel sem olyan kutatott terület, mint például a kulturális (Byram 1993, Kilickaya 2004, Kiss–Weninger 2013), interkulturális (Golubeva 2009, Yamada 2010) vagy globális (Gray 2002, Gray 2010,

<sup>15</sup> [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakövetelmények2017/elo\\_idegen\\_nyelv\\_vk.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/vizsgakövetelmények2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf).

Melliti 2013) tartalmuk a vizsgálata. A környezeti nevelés mint a nyelvkönyvelemzés szempontja azonban több kutatásban is megjelenik (Jacobs és Goatly 2000, Inayati 2016). Ezt a nevelési területet magyar kutatók is vizsgálják a nyelvoktatás szempontjából, például Orbán (2007), Vajas (2005) és Farkasné Ökrös (2016).

A fentiekkel szemben igen kevés olyan tanulmány készült, amely a demokratikus állampolgárságra nevelés szempontjából végzett nyelvkönyvelemzés eredményeiről számol be. A magyar nyelvű szakirodalomban egyáltalán nincs még ilyen aspektusú nyelvkönyvelemzés, az angol nyelvű szakirodalom is meglehetősen szűkös. Az alábbiakban bemutatott tanulmányok mindegyike Karen Risager dán kutatóhoz kötődik; két nyelvkönyvelemzést ő jegyez, a harmadikat pedig ő ismerteti. Mindhárom tanulmány Risager (2018)-ban jelent meg.

Az egyik tanulmány egy dán tinédzsereknek szánt angol nyelvkönyv (*A piece of cake*) elemzése kapcsán megállapítja, hogy a nyelvkönyv nem tartalmaz szinte semmilyen információt politikai rendszerekről, intézményekről, kormányokról, csupán néhány jól ismert politikus emlékeztet indirekt módon a politikára. Hiányzik a kötetből az EU, az Egyesült Nemzetek Szervezete, valamint a Brit Nemzetközösség megemléítése is. Kimaradnak fontos társadalmi kérdések is, mint például a bevándorlók vagy a menedékkérők helyzete. A tanulók ugyanakkor találkoznak iskolai lövöldözésről, a szeptember 11-i terrortámadásról, illetve a II. világháborúról szóló szövegekkel.

Szintén Risager (2018) tekint át egy Dániába érkező felnőtt bevándorló nyelvtanulóknak készült dán nyelvkönyvet. Ezeknek a nyelvtanulóknak a nagy többsége dán állampolgár szeretne lenni, ami miatt azt várhatnánk, hogy a nyelvkönyv közvetlen információkkal is szolgál nekik új hazájuk politikai és társadalmi kérdéseit illetően. Ezek ellenére csak a multikulturális Dániáról van benne szó, a politikai intézményekről egyáltalán nincs. Ráadásul ezt a tartalmi deficitet egy olyan országban tapasztaljuk, ahol a politikai témákat még az iskolában is viszonylag szabadon meg lehet beszélni (Risager 2018: 129). Van viszont a nyelvkönyvnek egy olyan fejezete, amely releváns a számunkra: fő témája az egyenlőség. A fogalomnak azonban csak egy nagyon szűk dimenziója kerül itt előtérbe, nevezetesen a nemek közötti egyenlőség. Risager jogosan hiányolja a faji, etnikai és vallási egyenlőség felvillantását.

Amint azt Risager (2018) tárgyalja, Stougaard-Nielsen (2011) szintén Dániában kiadott dán nyelvkönyveket vizsgál, de egy lényegesen szélesebb merítéssel hat nyelvkönyvet elemez. Azt állapítja meg, hogy noha a 2000 után kiadott kötetek tartalmazznak némi etnikai, kulturális sokszínűséget, a demokratikus állampolgárságra nevelésnek még mindig csak egy szűk értelmezése érhető tetten bennük, a plurikulturális nézőpontot még mindig nem emelték be a nyelvkönyvekbe.

Annak ellenére, hogy a fenti kutatási eredmények Dániában kiadott hazai piacra szánt nyelvkönyvekre vonatkoznak, pontos lenyomatai annak a kiadói irányelvnek, amelyre az angol nyelvoktatásban a PARSNIP betűszóval szokás utalni. Ezt a betűszót a politika, alkohol, vallás, szex, narkotikumok, izmusok (például: kommunizmus, ateizmus) és serteshús szavak angol elnevezéseinek kezdőbetűi alkotják (*politics, alcohol, religion, sex, narcotics, -isms, pork*). A legnagyobb piaci részesedéssel rendelkező angol tankönyvkiadók globális piacra szánt nyelvkönyveiben ezek a témák kerülendők, azaz nem helyénvalók (*inappropriate*) azért, mert bizonyos fogyasztói körök érzékenységet sért(het)ik, ami miatt zsugorodna a kiadó piaca és nyeresége (Gray 2015: 119).

## A kutatás ismertetése

Jelen kutatás célja annak feltárása, hogy nemzetközi piacra szánt, fiatalokat és felnőtteket megcélzó angol nyelvkönyvek mennyire járulnak hozzá a nyelvtanulók demokratikus állampolgárságra neveléséhez. A kutatás nyolc nyelvkönyvet vesz górcső alá: a *Headway Fourth Edition* öt kötetét, valamint három középszintű nyelvkönyvet (*Traveller, Solutions, New English File*). Módszere tartalomelemzés, amelynek során a nyelvkönyvekben található szövegeket elemzem, és a hozzájuk kapcsolódó feladattípusokat vizsgálom. Az eredményeket kötetenként ismertetem, valamint a könnyebb áttekinthetőség érdekében táblázatokba is foglalom.

## A kutatási kérdések

- Vannak-e a különböző szintű nyelvkönyvekben olyan szövegek, amelyek a nyelvtanulók demokratikus állampolgárságra neveléséhez köthetők?
- Ha vannak, milyen témájúak ezek a szövegek?
- Milyen feladatok kapcsolódnak a szövegekhez?
- A nyelvi szint emelkedésével párhuzamosan növekszik-e a nyelvkönyvekben megjelenő állampolgári kompetenciát fejlesztő szövegek száma?
- A négy középszintű nyelvkönyv között van-e jelentős különbség a fenti vizsgálati szempontok tekintetében?

## Az elemzés módszere

A kutatás jellege miatt módszerként a tartalomelemzést választottam, ugyanis ennek a kutatási technikának az a célja, hogy „ismereteket, új meglátásokat nyújtson, bemutassa a *tényeket*, és a gyakorlatban is használható útmutatóval szolgáljon” (Krippendorf, 1995: 22, kiemelés az eredetiben).

Szoros olvasással (*deep reading*) áttanulmányoztam valamennyi kötetet, és lejegyeztem minden olyan előfordulást, amelyben a demokratikus állampolgárságra neveléssel kapcsolatos közvetlen információ, a témához való viszonyulást befolyásoló, vagy a szükséges készségeket és képességeket fejlesztő szövegek és kapcsolódó gyakorlatok voltak találhatóak. Kutatásomban a Közös Európai Referenciakeret definícióját tartottam irányadónak a szöveg meghatározását illetően: eszerint szöveg „bármely egymáshoz kapcsolódó (beszélt vagy írott) mondatos vagy diskurzus” (KER 2002: 12). Nyelvkönyvre adaptálva ez a definíció hanghordozó eszközön meghallgatható, illetve a tankönyv lapjain elolvasható monologikus vagy dialogikus szövegeket jelöl.

Az elemzés során kétféle szövegtípust különítettem el: főszöveget és mellékszöveget. Mindegyik vizsgált nyelvkönyv valamennyi leckéjében található egy viszonylag hosszú ismeretközlő szöveg, amelynek az elsődleges didaktikai célja a tanulók olvasáskészségének a fejlesztése. Terjedelmét tekintve ez az oldalpár egy-egy leckének akár a 25%-át is kiteheti, ami jól mutatja a jelentőségét. Ezeket a szövegeket nevezem főszövegeknek. A leckéken belüli rövidebb szövegeket, akár olvasott szöveg, akár hallott szöveg értése a didaktikai cél, mellékszövegeknek hívom.

Mindkét szövegtípus esetében arra is figyelmet fordítottam, hogy tartoznak-e a szövegekhez véleménykifejtésre, álláspontok ütköztetésére alkalmas feladatok. Ezt azért tartom fontosnak, hogy a tanulók ne csak információt kapjanak a nyelvkönyvekből,



hanem általános nyelvi kifejező készségük (érvelés, gondolatok átfogalmazása) és a személyiségük (tolerancia, tisztelet mások véleménye iránt) is fejlődhessen a nyelvkönyvi szövegek révén.

### **A kutatásba bevont nyelvkönyvek**

A kutatás forrásaiként az Oktatási Hivatal Közoktatási tankönyvjegyzékén szereplő globális piacra készült angol nyelvkönyveket választottam. Maga a kutatás kétlépcsős volt: a hosszmetzeti dimenziója egy nyelvkönyvcsalád (*Headway Fourth Edition*) valamennyi kötetét felölelte: Soars–Soars 2016a, 2016b, 2017, 2018 és Soars et al. 2019. Arra voltam kíváncsi, milyen témánk szempontjából releváns szövegekkel találkozhat az a nyelvtanuló, aki az alapszinttől a haladó szintig ugyanazt a nyelvkönyvsorozatot használja. A keresztmetzeti dimenzió pedig négy azonos szintű (középszintű) nyelvkönyv tartalmának összehasonlító elemzését jelentette: Falla–Davies (2016), Mitchell (2016), Oxenden–Latham-Koenig (2014), Soars–Soars (2016b). E két dimenzió jól kiegészítette egymást, és szélesebb látókörű betekintést tett lehetővé a vizsgált tananyagba. A nemzetközi kutatási módszertant követve csak a tankönyveket (*student's book*) vizsgáltam, azokban is kizárólag a leckéket (*units*). A kiegészítő részeket (nyelvtani magyarázatokat, szöszedeteket) figyelmen kívül hagytam, mert azok nem „tartalmasak” a témánk szempontjából.

### **Kutatási eredmények**

A *Headway* tankönyvcsalád egyes kötetének demokratikus állampolgárságra nevelési tartalmáról az alábbi megállapítások tehetők. Az alapszintű (*elementary*) kötetben nem található a demokratikus állampolgárságra nevelés szempontjából releváns tartalom. A küszöbszintű (*pre-intermediate*) kötet viszont három idevágó szöveget is tartalmaz. Az egyik főszöveg egy londoni utca (Stroud Green Street) lakóinak élettörténetén keresztül mutatja be azt, hogy egy multikulturális városban milyen sokféle nemzetiségű ember él és dolgozik egymás mellett, hozzájárulva a sokszínű közösség gyarapodásához, és élvezve azt. A szöveghez kapcsolódik egy eszmecserere hívó feladat is, amelynek egyik kérdése a kulturális sokkra, a másik pedig a kivándorlásra vonatkozik. Az állampolgári ismeretek egy egészen más aspektusát, a társadalmi igazságosságot veti fel egy másik főszöveg egy mai angol arisztokrata család kastélyának és életstílusának bemutatásával (devonshire-i hercegi birtok). A harmadik releváns téma az atomerőművek veszélyei, amelybe a történelem legpusztítóbb atomkatasztrófáját (Csernobil) egy közeli településen túlélő lány történetén keresztül nyerünk bepillantást. A szöveg példázat az önzetlen segítségnyújtásra és anyagi támogatásra is. A kapcsolódó feladat csak a katasztrófát túlélők életében bekövetkezett változásokra kérdez rá, magára a katasztrófára vagy az atomerőművek veszélyeire nem, pedig ezek mai világunk aktuális témái közé tartoznak.

A középszintű (*intermediate*) kötetben csak mellékszövegekben található releváns tartalom. A társadalmi lelkiismeret a téma: először egy kisdíák eltűnésig fajuló iskolai zaklatásáról szóló történetét ismerjük meg, majd különféle ellentmondásos helyzetekről kell a tanulóknak véleményt nyilvánítaniuk, például egy utcai koldusról, akinél egy drága mobiltelefon van, vagy egy olyan bolti lopásról, amelynek során az elkövető felnőtten láthatóan éhező gyerek kíséri.

<b>Kötetek szintje</b>	<b>Főszövegek tartalma</b>	<b>Főszövegekhez kapcsolódó feladattípusok</b>	<b>Mellékszövegek tartalma</b>	<b>Mellékszövegekhez kapcsolódó feladattípusok</b>
<b>Alapszintű</b>	-----	-----	-----	-----
<b>Küszöbszintű</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– a csernobili atomkatasztrófa, önzetlen segítség</li> <li>– multikulturalitás: négy Londonban élő külföldi szemszögéből</li> <li>– az angol arisztokrácia mai élete</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>véleménykifejtés</li> <li>véleménykifejtés, projekt</li> <li>véleménykifejtés</li> </ul>	-----	-----
<b>Középszintű</b>	-----	-----	– iskolai zaklatás és következményei	véleménykifejtés
<b>Középhaladó</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– az óceánok műanyag-szennyeztsége mint közös felelősségünk</li> </ul>	véleménykifejtés	<ul style="list-style-type: none"> <li>– jótékony célú pénzgyűjtés</li> <li>– idősek, rászorulóok ápolása</li> </ul>	-----
<b>Haladó</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– filantrópia, adakozás</li> <li>– az I. világháború öröksége</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>véleménykifejtés</li> <li>véleménykifejtés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– idézetek a háborúról</li> <li>– karácsonyi fegyverszünet</li> <li>– szavazás, választás</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>nyitott kérdések</li> <li>véleménykifejtés</li> </ul>

### **3. táblázat. Demokratikus állampolgárságra nevelési tartalmak a különböző szintű Headway nyelvkönyvekben**

A középhaladó (*upper-intermediate*) kötet egyik főszövege a műanyaggal szennyezett bolygónkról nyújt sokkoló leírást. Ez a téma a környezeti nevelés tárgykörébe is tartozik, de mivel a szövegben expliciten megfogalmazódik a felelősségvállalás kérdése, jól illeszkedik a demokratikus állampolgárságra neveléshez is: „Ez egy globális probléma, amelyért mindannyian felelősek vagyunk” (Soars–Soars 2018: 19, fordítás R. E.). Ugyanebben a kötetben található két ideillő mellékszöveg is. A társadalom, illetve a politika figyelmének felkeltése volt annak a brit tinédzsernek a célja, aki saját szülei ápolása kapcsán a közösségi médián keresztül kampányolt azért, hogy a kormány foglalkozzon azoknak a fiataloknak a problémáival, akik időseket gondoznak. A másik mellékszövegben pedig egy kerékpáros fiatalember a társadalom perifériáján élők életkörülményeinek javítására akarta ráirányítani a figyelmet délkelet-ázsiai útjával, amelynek során több ezer fontot gyűjtött a *WaterAid* nevű nonprofit szervezet számára.

A haladó (*advanced*) szintű kötetben két olyan lecke is található, amelyek a demokratikus állampolgárságra nevelés szempontjából releváns témát tartalmaznak. Az egyik egy olyan sikeres üzletemberről (Chuck Feeney-ről) szól, aki nevének elhallgatása mellett filantropikus érzülettel dollármilliárdokat adományozott az emberiség életminőségének jobbítására. Fontosnak tartom, hogy az önzetlen adakozás,

a „jó ügyek” támogatása, illetve a tehetőségek globális szintű szerepvállalása a társadalmi igazságtalanságok orvoslásában előkerülnek a szöveget követő véleménykifejtő kérdések között is. Egy másik leckének pedig központi témája a háború, szokatlan megközelítésben. A főszöveg az I. világháború olyan örökségeiből mutat be néhányat, amelyek haditechnikailag, társadalmilag vagy orvosi szempontból előrébb vitték a világot: például a légpuska, az akna, a nők tömeges munkába állása, az első véradóállomás felállítása vagy az első arcplasztikai műtét. Szintén az I. világháborúhoz kötődik az egyik mellékszöveg: egy különleges lövészárkok-barátságról szól. A lecke másik mellékszövege híres emberektől, illetve a Bibliából idéz háborúval kapcsolatos gondolatokat. A nyelvtanulókat több alkalommal is megszólalásra készíti a lecke: nyitott kérdésekkel a jelen konfliktusait akarja előhívni, illetve véleményükre kíváncsi a történelmi eseményekkel kapcsolatban. Végül felbukkan még ugyanebben a kötetben egy rövid diskurzus egy nagyon fontos állampolgári véleménynyilvánítási lehetőségről, a szavazásról. Mivel a párbeszéd csak arra korlátozódik, hogy elmenjen-e egy fiatal szavazni, vagy sem, véleményem szerint a téma továbbvitele fontos lenne.

Az alábbi táblázat számszerűsíti a *Headway* tankönyvcsalád öt kötetére vonatkozó kutatási eredményeket.

		<i>főszövegek</i>	<i>mellékszövegek</i>
<i>Alapszintű</i>	12	-----	-----
<i>Küszöbszintű</i>	12	3	-----
<i>Középszintű</i>	12	-----	1
<i>Középhaladó</i>	12	1	2
<i>Haladó</i>	12	2	3

#### **4. táblázat. Demokratikus állampolgárságra nevelési tartalmak a *Headway* kötetek leckéiben**

A kutatás második dimenziója vertikális összehasonlítás, azonos szintű (középszintű) kötetek demokratikus állampolgárságra neveléssel kapcsolatos tartalmának az összevetése, ideértve a *Headway* középszintű kötetet is. Azért esett erre a szintre a választásom, mert a hazai közoktatási intézmények nyelvoktatási gyakorlatában ez az a szint, amelyre a tanulók nagy többsége még eljut. Jóval kevesebben használnak középhaladó vagy haladó szintű nyelvkönyveket.

A négy középszintű kötet demokratikus állampolgárságra neveléssel kapcsolatos tartalmát illetően kiemelkedik a *New English File*, mivel két releváns főszöveget is tartalmaz. Az egyikben egy fiatal önkéntes munkát vállal egy árvaházban, majd ezt követően egy nagy összegű nyereségét ajánlja fel ugyanannak az árvaháznak azért, hogy segítsen a rászoruló gyerekek elhelyezésében. Egy másik főszövegben öt híres ember önként vállalt, az emberiség javát szolgáló küldetéséről olvashatnak a tanulók: a futballrasszizmus, valamint a szegénység és éhínség ellen, a védőoltások egyetemes elérhetőségéért, az emberi jogok tiszteletben tartásáért, valamint az Orvosok határok nélkül szervezet megalapításáról. A *Solutions* egyik mellékszövege egy alapvető állampolgári kötelességnek, a szavazásnak a fontosságára irányítja rá a tanulók figyelmét, akiknek lehetőségük is nyílik véleményük kifejtésére. A középszintű *Headway*

<i>Kötet címe</i>	<i>Főszövegek tartalma</i>	<i>Főszövegekhez kapcsolódó feladattípusok</i>	<i>Mellékszövegek tartalma</i>	<i>Mellékszövegekhez kapcsolódó feladattípusok</i>
<i>Traveller (2016)</i>	-----	-----	-----	-----
<i>Solutions (2016)</i>	-----	-----	– a szavazásról	véleménykifejtés
<i>New English File (2014)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– önkéntesség, valamint jótékony célra felajánlott nagy összegű nyereség</li> <li>– híres emberek fellépése az emberiség javát szolgáló célokért</li> </ul>	<p>véleménykifejtés</p> <p>véleménykifejtés</p>	-----	-----
<i>Headway (2016b)</i>	-----	-----	– iskolai zaklatás és következményei	véleménykifejtés

**5. táblázat. Demokratikus állampolgárságra nevelési tartalmak a középszintű kötetekben**

kötetről már fentebb esett szó. Meglepő, hogy van olyan középszintű kötet (*Traveller*), amely egyetlen olyan szöveget sem tartalmaz, amely kapcsolódna a vizsgált nevelési területhez. Összességében a négy középszintű kötet nem bővelkedik az állampolgári kompetencia fejlesztését segítő szövegekben. Pozitív viszont az, hogy minden egyes szöveget véleménykifejtő feladat követ.

## **A kutatási eredmények értékelése és kitekintés**

A nyelvtanítás/nyelvtanulás folyamatában számos alkalom nyílik a tanulók nevelésére, személyiségük fejlesztésére. Ennek egyik fontos eszköze lehet a tudatosan válogatott nyelvkönyvi szöveg. Különösen igaz ez a főszövegekre, amelyek terjedelmük miatt kiemelt részei egy-egy leckének.

Kutatásomban arra kerestem a választ, hogy a vizsgált nyolc nyelvkönyv tartalmaz-e demokratikus állampolgárságra neveléshez szövegeket. A nyolc kötetben összesen nyolc főszöveg és hét mellékszöveg alkalmas a tanulók állampolgári kompetenciáinak a fejlesztésére. A témák elég változatosak, érintik a multikulturális társadalmat, közös felelősségünket a környezetkárosításért, a háborút, valamint az olyan társadalmi problémákat, mint például az iskolai zaklatás. Mások segítése visszatérő téma a kötetekben: jótékonykodás, önkéntesség, illetve az emberiség jólétét növelő tevékenységek formájában.

Ugyanakkor a kötetek semmilyen információt nem tartalmaznak politikai intézményekről (kivéve egy rövid szöveget a szavazási hajlandóságról), a különböző államformákról vagy nemzetközi szervezetekről, de az Európai Unió sem kerül bele a kötetekbe még említés szintjén sem. A tanulók ténytudását elősegítő kiegészítő anyagokat is szükséges bevonni a nyelvoktatás során, hiszen valamennyi vizsgálat

alá vont tankönyvből hiányoznak olyan anyagok, amelyek lényegesek az állampolgári tájékozottság szempontjából, például a célország(ok) politikai berendezkedéséről, a választásokról vagy a parlament működéséről. A kiegészítések a tanulók bevonásával csoport- vagy projektmunka keretében is elképzeltethetők.

A szövegeket kísérő feladatokról az állapítható meg, hogy minden főszöveghez és néhány mellékszöveghez is kapcsolódik feladat, túlnyomórészt véleménykifejtésre készítő, ami megfelelő alkalmat nyújt a tanulóknak arra, hogy átgondolják és idegen nyelven is megfogalmazzák véleményüket az adott témával kapcsolatban. Ugyanakkor a feladatok változatosabbá tétele módszertanilag gazdagítaná a nyelvkönyveket.

Kíváncsi voltam arra is, hogy a nyelvi szint emelkedésével párhuzamosan nő-e a releváns tartalom aránya is. Tendenciaként ez érvényesül a *Headway* nyelvkönyvcsaládban, hiszen a legtöbb demokratikus állampolgárságra neveléshez kapcsolható szöveg a legmagasabb (a haladó) nyelvi szintű kötetben található. A releváns tartalom eloszlása azonban nem egyenletes. Fontos lenne, hogy a középszintű kötetek is jóval nagyobb számban tartalmazzanak ide illő szövegeket (lásd a 4. és az 5. táblázatot). Ennek azért is van különös jelentősége, mert, ahogy az a tanulmány első felében áttekintett magyarországi középszintű nyelvvizsgák témaköreiről kiderült, azok igenis tartalmaznak állampolgári ismeretekhez kötődő kérdéseket. Ezek sikeres megválaszolásához szükséges a témakör szókincsének idegen nyelven való ismerete.

A kutatással arra kívántam ráirányítani a figyelmet, hogy a nyelvkönyvek nemcsak a szigorú értelemben vett nyelvi tartalom közvetítésére használhatók, hanem nevelési célokat is szolgálnak: szövegek tartalma révén a tanulók általános kompetenciáit is fejlesztik. Vizsgálataim alapján megállapítható, hogy csekély mértékben ugyan, de vannak olyan szövegek a vizsgált nyelvkönyvekben, amelyek hozzájárulnak a nyelvtanulók állampolgári ismereteinek bővítéséhez, pozitív attitűdjének formálásához és a felelős állampolgári viselkedéshez szükséges készségeik formálásához. A kutatási eredményeim összecsengenek Risager (2018) megállapításaival (lásd a 2.6. pontot).

Szükség lenne még több hasonló kutatásra. Egyrészt bővíteni kellene az elemzendő angol nyelvkönyvek körét, mert így a nagyobb mintán elvégzett elemzés lehetőséget adna általánosabb érvényű megállapítások megfogalmazására is. Másrészt nemcsak angol nyelvkönyvek elemzésére lenne szükség, hanem egyéb nyelvkönyvek elemzésére is, az esetleges hasonlóságok és különbségek kimutatására, és a jó gyakorlatok megosztására.

## IRODALOM

- Bábosik István (2004): *Nevelésméлет. Nevelés az Európai Unióban*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Byram, Michael (1993): *Germany: Its representation in textbooks for teaching German in Great Britain*. Frankfurt: Verlag Moritz Diesterweg.
- Einhorn Ágnes (1999): Nyelvtudás és vizsga. *Educatio*, 8/3, 543–556.
- Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Farkasné Ökrös Marianna (2016): A fenntarthatóság pedagógiájának megjelenése az idegen nyelvek oktatásában. In Karlovitz J. Tibor (szerk.) *Pedagógiai és szakmódszertani tanulmányok*. Komárno: International Research Institute. 66–75.
- Fischerné Dárdai Ágnes (2002): A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In Karlovitz János (szerk.) *Tankönyvelméleti tanácskozás*. 2001. Budapest: Tankönyvesek Országos Szövetsége, 56–60.
- Golubeva, Irina (2009): *A kezdő és alapszintű idegen nyelvi kurzuskönyvekben rejlő lehetőségek az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésére*. Doktori disszertáció. Nyelvtudományi Doktori Iskola, PTE.
- Gray, John (2002): The global coursebook in English language teaching. In Block, David – Cameron, Deborah (Eds.), *Globalization and language teaching*. London, England: Routledge, 151–167.
- Gray, John (2010/2015): *The Construction of English. Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook*. London: Palgrave Macmillan.
- Halász Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, 55/7–8. 65–70.
- Horváth Attila (1997): Állampolgári nevelés. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) *Pedagógiai Lexikon I. kötet*. Budapest: Keraban Könyvkiadó.
- Inayati, Nina (2016): Environmental Awareness Raising Contents in K13 English Textbooks. In *Prosiding Seminar Nasional II Tahun*. Indonesian Ministry of Education, 302–312. [https://www.academia.edu/27425240/Environmental\\_Awareness\\_Raising\\_Contents\\_In\\_K13\\_English\\_Textbooks\\_Published\\_By\\_The\\_Indonesian\\_Ministry\\_Of\\_Education](https://www.academia.edu/27425240/Environmental_Awareness_Raising_Contents_In_K13_English_Textbooks_Published_By_The_Indonesian_Ministry_Of_Education) (Utolsó letöltés: 2020. 01. 05.)
- Jacobs, George M. & Goatly, Andrew (2000) The treatment of ecological issues in ELT coursebooks. *ELT Journal* 54, 556–264.
- Kachru, B. B. (1985): Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In Quirk, R.; Widdowson, H. G. *English in the world: teaching, learning the language and literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, 11–30.
- Kaposi József (2015): Állampolgárságra, demokráciára nevelés. *Történelemtanítás. (L.) Új folyam VI.* – 6/3–4. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/02/kaposi-jozsef-allampolgarsagra-demokraciara-neveles-06-03-02/>
- Kilickaya, Ferit (2004): Guidelines to Evaluate Cultural Content in Textbooks. *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 12.
- Kiss Tamás – Weninger Csilla (2013): Idegen nyelvi tankönyvek kulturális tartalmának szemiotikai szempontú elemzése. *Modern Nyelvtanítás*, 19/4, 29–17.
- Krippendorff, Klaus (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Melliti, Mimoun (2013): Global Content in global Coursebooks: The Way Issues of Inappropriacy, Inclusivity, and Connectedness Are Treated in Headway Intermediate. *Sage Open*, October–December, 1–12.
- Orbán Veronika (2007): Fenntarthatóságra nevelés a nyelvórán. *Új pedagógiai szemle*, 57/10, 24–41.
- Osler, Audry & Starkey, Hugh (2006): Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995–2005. *Research Papers in Education*, 24, 433–466.

- Osler, Audry & Starkey, Hugh (2015): Education for cosmopolitan citizenship: A framework for language learning. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 3/2, 30–39.
- Risager, Karen (2018): *The Representation of the World in Language Textbooks. Languages for international communication and education: 34*. Bristol: Multilingual Matters.
- Stougaard-Nielsen, J. (2011): Danishness, cosmopolitanism and democratic citizenship in Danish language learning materials. In: Fenoulhet, Jane – Ros Solé, Christina (eds.) *Mobility and Localisation in Language Learning*. Berlin: Peter Lang, 199–222.
- Vajjas Eszter (2005): A környezeti nevelés lehetőségei a német nyelv oktatásában. *Új Pedagógiai Szemle*, 55/2, 112–119.
- Yamada, Mieko (2010): English as a multicultural language: Implications from a study of Japan's junior high schools' English language textbooks. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31/5, 491–506.

## JOGSZABÁLYOK

- A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny 2012. évi 66. szám. 10 635–10 848.  
[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)
- Közös Európai Referenciakeret 2002. Letöltve: [https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp)
- Az Európai Unió Tanácsa Ajánlása (2018. május 22.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulskompetenciákról. Letöltve:  
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)

## FORRÁSOK

- Falla, T. & Davies, P. A. (2016): *Solutions Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, H. Q. (2016): *Traveller Level B2 Student's Book*. MM Publications, Kisújszállás.
- Oxenden, C. & Latham-Koenig, C. (2014): *New English File Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, J. & Soars, L. (2017): *New Headway Elementary Student's Book, Fourth Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, J. & Soars, L. (2016a): *New Headway Pre-Intermediate Student's Book, Fourth Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, J. & Soars, L. (2016b): *New Headway Intermediate Student's Book, Fourth Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, J. & Soars, L. (2018): *New Headway Upper-Intermediate Student's Book, Fourth Edition*. Oxford: Oxford University Press.
- Soars, J., Soars, L. & Hancock, P. (2019): *New Headway Advanced Student's Book, Fourth Edition*. Oxford: Oxford University Press.

HELENA ĽOS IVORÍKOVÁ

## A szlovák mint idegen nyelv oktatása a Studia Academica Slovaca nyelvi központban

The Studia Academica Slovaca (SAS) is the Centre for Slovak as a Foreign Language in the Faculty of Arts at Bratislava's Comenius University.

This paper presents an overview of SAS work, with a special focus on its teaching, research in language methodology and its editorial role. At the center of the study is SAS as an outstanding centre of cultural activity, promoting and preserving Slovak culture in Slovakia and worldwide.

*Keywords:* Slovak as a foreign language, Slovak as a second language, language and culture teaching

### **A Studia Academica Slovaca – a szlovák mint idegen nyelv központjának megalapítása és fejlődése**

A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán működő Studia Academica Slovaca (a továbbiakban: SAS) létrejötté szorosan összefügg a külföldi nyelvtanulók számára megrendezett első szlovák nyelv és kultúra nyári egyetemmel. A kezdetek az 1961–1964 közötti időszakra nyúlnak vissza, amikor a prágai Károly Egyetem Szláv Tanulmányok Nyári Egyetemén az akkori igazgató, Eugen Pauliny vezetése alatt Pozsonyban és Besztercebányán megrendezték az ún. *szlovák hetet*.

A nyári egyetem megnevezése az évek folyamán többször is módosult: 1966-tól a *Studia Academia Slovaca – A Szlovák Nyelv és Kultúra Nyári Szemináriuma*, 1992-től a *Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Módszertani Központja Studia Academia Slovaca*, 2000-től pedig a *Studia Academica Slovaca – A Szlovák Nyelv és Kultúra Nyári Egyeteme* nevet viselte. A nyári egyetemek koncepciójáért és tartalmáért a mindenkori igazgatók feleltek (Eugen Pauliny, Šimon Ondruš, Jozef Mistrík, Jozef Mlacek és Jana Pekarovičová), akik nemcsak a szlovák nyelv, hanem a szlovák kultúra és országismeret terjesztését is célul tűzték ki.<sup>1</sup> 2006-ban az intézet formája véglegesült, és felvette a ma ismert *Studia Academica Slovaca – centrum pre slovenčinu ako cudzí jazyk* nevet.

---

<sup>1</sup> Erről bővebb információk a visszaemlékezéseket tartalmazó *50 rokov Studia Academica Slovaca v premenách* (2014) és a *Studia Academica Slovaca 48* (2019) kötetekben találhatók.



## A SAS tevékenégi körei

A SAS a Comenius Egyetem BTK részeként tevékenykedő, sajátos feladatokat ellátó intézmény, amely oktatói és tudományos-kutatói feladatokkal, nevezetesen a szlovák nyelv és kultúra iránt fogékony külföldi érdeklődők oktatásával foglalkozik. Az oktatói tevékenységgel szorosan összefügg a szlovák tudomány, kultúra és művészet eredményeinek megismertetése. Emellett az intézet számos szlovákiai és nemzetközi projekt résztvevője. A SAS központi tevékenységei közé tartozik továbbá a szlovakisztikát érintő tudományos publikációk közzététele, a szlovák mint idegen nyelv tankönyvek kiadása, valamint a külföldi egyetemeken szlovákot idegen nyelvként oktató lektorok képzése (SakoCJ, <https://dls.e-slovak.sk>). A SAS kiemelt tevékenysége a már 55 éve évente megrendezésre kerülő szlovák nyelv és kultúra nyári egyetemének megszervezése és lebonyolítása. Az évek folyamán a központot – mely öt és fél évtizedes fennállása során a szlovák nyelv oktatásának módszertani és tartalmi fejlesztésére szakosodott – több mint 70 országból 7500, a szlovák nyelv, kultúra és reáliák iránt érdeklődő külföldi kereste fel valamilyen formában. Az intézményben dolgozó kutatók és oktatók alapozták meg a szlovák mint idegen nyelv oktatásának módszertanát és a szlovák nyelv rendszerének leírását, ők dolgozták ki az első szlovák mint idegen nyelv tankönyveket, valamint kézikönyveket is. Tekintettel erre a gazdag és hosszú évtizedekre visszatekintő tevékenységre, jelenleg a SAS tölti be a szlovák mint idegen nyelv oktatásának szlovákiai és külföldi központi koordinátori feladatait is.

## Oktatói tevékenység

### *A modern szellemiségű 55 éves nyári egyetem*

A SAS által működtetett nyári egyetem mellett, hogy a külföldi szlovakistákat és szlavistákat, a külföldi egyetemek hallgatóit kívánja szolgálni, a kulturális tevékenységet folytató dolgozók, menedzserek, lektorok, fordítók és a szlovák nyelv és kultúra iránt laikusként érdeklődők számára is kínál képzéseket. A tanfolyamok célja a szlovák nyelv iránt érdeklődők kommunikatív kompetenciáinak kiépítése, valamint a szlovák nyelvtudományra, irodalomra, történelemre és kultúrára vonatkozó ismeretek lehető legszélesebb körben való terjesztése.

A nyári egyetem kínálatába tartozik többek között a *kezdő szlovák nyelv kurzus* (A1 és A2 szinten), a *haladó szlovák nyelv kurzus* (B1 és B2 szinten), a *haladóknak szánt, különféle szakterületekre fókuszáló nyelvtanfolyamok, valamint a gyakorlati kurzusok*. Ezen kurzusok olyan témákkal foglalkoznak, mint a nyelvi-nyelvészeti és irodalmi szövegek feldolgozása, fordítástudomány, illetve kiemelt helyet kap a szlovák nyelvet oktatók módszertani képzése is. A középhaladók és haladók számára meghirdetett előadások között hangsúlyos szerep jut a nyelvi, irodalmi, néprajzi, politológiai, történelmi és más, főként honismereti tartalmúaknak, amelyeket a *Studia Academica Slovaca* évkönyvben is publikálnak, hogy azok az érdeklődők számára a képzés alatt is folyamatosan elérhetőek legyenek (<https://zborniky.e-slovak.sk/>). Emellett a kínálatban fontos szerepet kapnak a szlovák nyelvről, kultúráról és reáliákról szóló *idegen nyelvű előadások*. A nyári egyetemek kedvelt részei a különféle fakultatív programok, így az *alkotóműhelyek* – a szlovák kultúra interaktív elsajátíttatása (ének, tánc, kreatív írás, színház, fényképészet, képzőművészet, film); a *Saját magunknak* –

*multikulturális esték* (alkotóműhelyek fellépése); *a szlovák művészeti élet bemutatása* – filmvetítés, művészeti együttesek fellépései, kiállítások, koncertek és más kulturális események látogatása; *a találkozás szlovák írókkal, művészekkel, a tudományos élet jeles képviselőivel, a kirándulások*, melyek keretében kulturális és történelmi helyeket, természeti képződményeket, városokat, várakat, múzeumokat, barlangokat és más érdekességeket látogatnak meg az érdeklődők.<sup>2</sup> 2020-ban – a nyári egyetem fennállása óta először – a kurzusokat online formában hirdettük meg.

### ***A szlovák mint idegen nyelv kurzusok***

A SAS az akadémiai év mindkét szemeszterében folyamatosan hirdet meg szlovák mint idegen nyelv kurzusokat, amelyeket elsősorban a külföldi diákok, ösztöndíjas hallgatók és más érdeklődők számára indítanak.<sup>3</sup>

### ***Szlovakisztikai tanulmányok – a legújabb BA-képzési forma***

A legújabb nappali képzésformák egyike a *Szlovakisztikai tanulmányok*<sup>4</sup> BA-program, amelyet a SAS külföldi és hazai diákok, valamint a szlovák nyelv, szlovák kultúra, honismereti tárgyak tanulása iránt érdeklődők számára indított. A képzésben részt vevők a szlovák nyelvet és kommunikációt érintő ismeretek elmélyítése mellett elméleti és gyakorlati oldalról is megismerkednek a szlovák nyelv leírásával, diakrón és szinkrón változásaival. A nyelvészeti stúdiumok mellett a hallgatók, a szlovák irodalom történetéről is tanulnak; a képzés fókuszában a 20. századi és kortárs irodalom, illetve annak olvasása áll. A szlovák történelembe betekintést nyújtó kurzusok bemutatják a jelesebb történelmi eseményeket, azokat a személyeket, akiknek jelentős szerepük volt a szlovák nemzet identitásának és történelmi tudatának formálásában.

### ***Levelező oktatás***

2006 óta a Studia Academica Slovaca A1–A2 nyelvi szinten e-learning-tananyagokat is kínál. Ezek a *Krížom-krážom – slovenčina A1* és a *Krížom-krážom – slovenčina A2* nyelvkönyvek leckéit tartalmazó tananyagok megtalálhatóak a [www.e-slovak.sk](http://www.e-slovak.sk)<sup>5</sup> honlapon. A B1 és B2 szint tananyagának kidolgozásán jelenleg még folyamatban van. A nyelvtanuló kétféle online tanulási mód közül választhat, mivel a tananyag mindkét

<sup>2</sup> Az 1972–2017 közötti időszak minden évfolyamának értékes képi és szöveges beszámolóit, visszaemlékezéseit megtalálhatóak a <https://fphil.uniba.sk/sas/kroniky/> weboldalon.

<sup>3</sup> A szlovák mint idegen nyelv tanítását 2006-ban akkreditálta a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi, Tudományos és Sportügyi Minisztériuma, ami lehetővé tette a szlovák mint idegen nyelv oktatását személyes és távoktatási formában minden nyelvi szinten (A1–C2). Az akkreditált képzés oktatásához, a tanuláshoz kapcsolódó információk nyomtatott könyv formájában is megjelentek (Pekarovičová–Žigová–Mošatová 2007), illetve a [fphil.uniba.sk/sas](http://fphil.uniba.sk/sas) oldalon is elérhetőek.

<sup>4</sup> A BA-program leírása, bemutatása, valamint a képzés tantervei a <https://fphil.uniba.sk/slovakisticke-studia/> oldalon találhatóak.

<sup>5</sup> Az online nyelvtanfolyamok a Szlovák mint idegen nyelv képzési program (Vzdelávaci program Slovenčina ako cudzí jazyk) részeként készültek el, melyek kidolgozásában Michaela Mošatová, Veronika Svoradová, Jana Výškrabková, Pavol Zlatovský és Lucia Demková vesznek részt. A programban korábban Júlia Choleva és a Krížom-krážom A1 és A2 tankönyvek szerzői vettek részt.

nyelvi szinten kétféle változatban is elérhető: autodidakta tanulóknak, ahol nincs oktató, illetve olyan kurzusként, ahol a tutor visszacsatolást ad a nyelvtanulóknak. A kommunikatív alapon nyugvó tanfolyamok a hétköznapi beszédhelyzetek megoldására készítik fel az érdeklődőket. Az online tanfolyam a tanulást megkönnyítendő, közvetítő nyelvként az angolt használja.

2013–2018 között a SAS a California University of Pennsylvania egyetemmel és az iLearn társasággal együttműködve az USA-ban működő Szlovák Nyelv Központja számára kidolgozta a *MySlovak* e-learning-kurzust.

## Tudományos kutatások

### Projektek

A SAS aktív résztvevője több hazai és külföldi projektnek. A központ régebbi projektjei közé tartozik a *Szlovák mint idegen nyelv képzési program*<sup>6</sup>, amelynek keretében a tananyagfejlesztők a szlovák nyelv oktatásának anyagait a KER által meghatározott nyelvi szintekre dolgozzák ki, illetve folyamatosan dolgoznak a nyelvtudás értékelésének követelményrendszerén is. A projektet a Szlovák Köztársaság Oktatásügyi, Tudományos és Sportügyi Minisztériuma (a továbbiakban: Oktatási Minisztérium) támogatja.

### A szlovák nyelv iránti érdeklődés felkeltése

2004 és 2007 között a Socrates Lingua projekt keretén belül a SAS részese volt a hét egyetem és egy rádió (Bulgarsko Nacionalno Radio) által alkotott konzorciumnak, a *Slavic networking – nyelvi és kulturális integrációnak*<sup>7</sup>. A projekt központi céljaként tűzte ki a szláv nyelvek (bolgár, cseh, lengyel, szlovák és szlovén) minél szélesebb körben történő terjesztését és az irántuk érdeklődők figyelmének felkeltését. A munkaterv egy további hozadéka az egyes országok kulturális sajátosságainak megismertetése volt. A projekt kimeneteként a résztvevők létrehoztak egy válogatott szövegeket tartalmazó honlapot ([www.slavic-net.org](http://www.slavic-net.org)), amely betekintést enged az említett szláv nyelvekbe, valamint lehetővé teszi azok összehasonlító elemzését. A weboldal még ma is aktív.

### A kevésbé használt nyelvek

#### fiatalok körében történő terjesztésének módjai

A SAS bekapcsolódott a *Prolang*<sup>8</sup> (Life Long Programme) elnevezésű európai uniós programba, melynek fontos küldetése a kevésbé használt nyelvek tanításának fejlesztése volt. A projekt célja olyan, elsődlegesen mobileszközökön használható szövegforrások, programok kifejlesztése volt, amelyek segítségével könnyebbé tehető a szlovák, szlovén és litván nyelvek tanítása, mégpedig elsődlegesen a fiatalok körében. Bár a

<sup>6</sup> A Jana Pekarovičová, Ludmila Žigová és Michaela Mošaťová által írt Szlovák mint idegen nyelv képzési program leírását tartalmazó pdf-dokumentum az alábbi oldalon érhető el: [https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry\\_pracoviska/sas/Publikacie/Vzdelavaci\\_program.pdf](https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/sas/Publikacie/Vzdelavaci_program.pdf).

<sup>7</sup> A projekt résztvevői Jana Pekarovičová, Ludmila Žigová, Marta Pančíková és Michaela Mošaťová voltak.

<sup>8</sup> A projektben aktívan részt vett Lucia Anna Trubačová, további közreműködők pedig Adela Ismail Gabríková és Helena Los Ivoríková voltak.

projekt weboldala ([www.prolang.net](http://www.prolang.net)) jelenleg sajnos nem elérhető, a SAS továbbra is fontosnak tartja megszólítani a fiatalok minél szélesebb közönségét, így más projektjeiben is foglalkozik ezen nyelvek különféle platformokon történő terjesztésével.

### *A közeli nyelvek ismeretének előnyei és hátrányai*

A nemzetközi együttműködések sorát bővíti a cseh–szlovák kooperációban létrejött *Közeli nyelvek passzív ismerete* projekt<sup>9</sup>, melyben a genetikusan, tipológiailag és areálisan közeli nyelvek passzív ismeretének mértékét vizsgáljuk. A kutatás központi témájaként azokra a kérdésekre keressük a választ, hogy milyen mértékben segíti (ha egyáltalán segíti) a rokon nyelvek ismerete az írott vagy hallott szövegek megértését, valamint hogy a másik nyelv receptív kompetenciáinak kiépítésében milyen mértékben segít a passzív nyelvismeret, illetve a pozitív nyelvi transzfer. A projekt eredményeiről Jana Pekarovičová<sup>10</sup> számolt be 2013-ban.

### *Nyelv és ország megismerése tandemben*

A Szlovákia és Németország közötti interdiszciplináris párbeszéd támogatásának céljával jött létre a *Regensburg–Pozsony Tandem*, amelyben a szlovákiai Comenius Egyetemet a SAS képviselte.<sup>11</sup> A pozsonyi egyetem, valamint a németországi Regensburgi Egyetem hallgatói által vendéglátó egyetemen ún. tandempárokban végzett egyhetes munkája számos érdekes tanulsággal szolgált a kutatók számára (2014, 2015, 2016). A projekt eredményeképpen létrejött, tandemmunkákat feldolgozó, többféle témát felölelő (például történelem, társadalmi problémák, politika) kötet szlovák<sup>12</sup> és német<sup>13</sup> nyelvű tanulmányokat tartalmaz. A Regensburg–Pozsony Tandem projekt 2018-ban<sup>14</sup> és 2020-ban is megvalósult, azonban a COVID-19-járvány miatt idén csupán a terepmunka pozsonyi felét sikerült megvalósítani.

<sup>9</sup> A projekt a Studia Academica Slovaca (Pozsony), a J. E. Purkyně Egyetem Pedagógiai Kara (Ústí nad Labem) a Károly Egyetem Bölcsészettudományi Karán működő Bohemisztikai Tudományok Központja (Prága) együttműködésében valósult meg.

<sup>10</sup> Pekarovičová, Jana (2013): Ako rozumujú zahraniční slovakisti češtine a zahraniční bohemisti slovenčine. Projekt receptívnej znalosti blízkeho jazyka. In: Pekarovičová, Jana–Vojtech, Michal (eds.) *Studia Academica Slovaca 42*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave, 169 – 180, [https://zborniky.e-slovak.sk/SAS\\_42\\_2013.pdf](https://zborniky.e-slovak.sk/SAS_42_2013.pdf)

<sup>11</sup> A projekt munkálataiban a SAS vezetősége mellett részt vett még Zuzana Omar Hargašová (2014, 2015, 2018, 2020) és Veronika Sýkorová (2016).

<sup>12</sup> A kötet szlovák nyelvű változata elérhető a Regensburgi Egyetem honlapján: <https://www.uni-regensburg.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=9709&token=94221b5962f9dd73d8079dde72cf1252e056591f>

<sup>13</sup> A kötet német nyelvű változata elérhető a Regensburgi Egyetem honlapján: <https://www.uni-regensburg.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=9708&token=f75f82334f68dba5105c84f180f2871fa804f136>

<sup>14</sup> Erről az évfolyamról bővebb információk olvashatók a projekt Facebook-oldalán, illetve a Naša univerzita 2018 évi júniusi számának 23. oldalán [https://uniba.sk/fileadmin/ruk/nasa\\_univerzita/NU2017-18/180628\\_Junove\\_cislo\\_Nasej\\_univerzity.pdf?fbclid=IwAR3WIdJwsv8sklK06hXGQpZHR5xBy-kESb5MC7TkWd7ZBrCOh984p4NAyw](https://uniba.sk/fileadmin/ruk/nasa_univerzita/NU2017-18/180628_Junove_cislo_Nasej_univerzity.pdf?fbclid=IwAR3WIdJwsv8sklK06hXGQpZHR5xBy-kESb5MC7TkWd7ZBrCOh984p4NAyw).

### Szlovakisztika külföldön

A külföldön dolgozó lektorokkal, valamint a szlovakistákkal együtt a SAS olyan projekten dolgozik, amelynek célja, hogy a [fphil.uniba.sk/sas](http://fphil.uniba.sk/sas) oldalon található kérdőívre érkezett válaszok alapján felmérje a külföldi egyetemeken működő szlovakisztikai lektorátusok és központok állapotát, illetve igényeit. A [dls.e-slovak.sk](http://dls.e-slovak.sk) oldalon lévő adatbázis adatai a szlovák nyelv tanításáról (BA-, MA- és PhD-oktatás szintjén), a szlovakisztika szlavisztikán belül elfoglalt helyéről (szak, kötelező és választható tantárgyak, nyelvkurzus), a képzések keretében kínált alap és kiegészítő szlovakisztikai diszciplínákról, valamint a lektorátusok személyi feltételeiről, lehetőségeiről nyújtanak bővebb információkat.

Az említett projekt mellett a SAS a California University of Pennsylvania egyetemmel együttműködve részt vett az *Amerikai Egyesült Államok Szlovák Nyelv Központjának* létrehozásában és működésének kidolgozásában.

### A kutatások központjában: a hiba

A SAS legújabb, a Szlovák Tudományos Akadémia Ludovít Štúr Nyelvtudományi Intézetének Szlovák Nemzeti Korpusz osztályával 2017 óta közösen végzett, ERRKORP<sup>15</sup> projektje a szlovákot idegen nyelvként tanulók, beszélők nyelvi hibáinak elemzésére összpontosít a szlovák mint idegen nyelvet érintő alkalmazott nyelvészeti és módszertani kutatások keretében. A projekt 2020 júliusától a beszercebányai Bél Mátyás Egyetem, illetve az eperjesi Prešovská Univerzita együttműködésében, az APVV-19-0155 témaszámú, *Nyelvi hibák a szlovák mint idegen nyelvet beszélők korpuszában*<sup>16</sup> címmel folytatódik, amely a lektorátusokon tanulók írásos szövegeit tartalmazza. A korpusz, amely a nyelvtanulás folyamatának mélyebb megértését segíti, a külföldi szlovák lektorok bevonásával bővül.

### Tudományos események szervezése

A SAS a nemzetközi együttműködések keretei között jó néhány nemzetközi esemény szervezője, hazai keretek között pedig számos tanfolyam, és a nyári egyetem neves személyiségeinek különféle évfordulói köré szervezett szimpózium lebonyolítója: *40 rokov Studia Academica Slovaca* (2004), *Slovakistika vo svete* (2006), *Slovenčina ako cudzí jazyk v teórii a praxi* (2008), *Z kroniky SAS* (2009), *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk*

<sup>15</sup> A projektről bővebb információkkal az alábbi tanulmányok szolgálnak:

Mošaťová, Michaela (2018): Jazykové chyby v slovenčine ako cudzom jazyku v pripravovanom akvizičnom korpuse. In: Pekarovičová, Jana–Vojtech, Miloslav (eds.) *Studia Academica Slovaca 47*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave, 344–350.

Mošaťová, Michaela (2019): Anotovanie chýb v korpuse písaných textov študentov učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk. In: Pekarovičová, Jana–Vojtech, Miloslav (eds.) *Studia Academica Slovaca 48*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave, 322–328.

Mošaťová, Michaela (2020): *Hraničné prípady pri anotovaní jazykových chýb v písaných textoch študentov učiacich sa slovenčinu ako cudzí jazyk*. In: Pekarovičová, Jana–Vojtech, Miloslav (eds.) *Studia Academica Slovaca 49*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského v Bratislave, 113–124.

<sup>16</sup> A projekt vezetője Jana Pekarovičová, a SAS-t továbbá Michaela Mošaťová, Petra Kollárová és Helena Los Ivoríková képviselik.

v súvislostiach (2011), *Slovakistika v zborníkoch SAS* (2011), *Slovenčina (nielen) ako cudzi jazyk v súvislostiach II* (2016), *Tvary a tváre slovenskej lingvistiky v zrkadle SAS-u* (2017), *Studia Academica Slovaca 55. Identita – Jazyk – Kultúra* (2019).

## Módszertani tevékenység

### **Lektorok és nyelvtanárok képzése**

A SAS különös figyelmet szentel a *lektorok képzésének*. A külföldön dolgozó szlovák nyelvi lektorok számára (a nyári egyetemek keretén belül) rendszeresen tart képzéseket és tanfolyamokat. A tanfolyamok központjában a szlovák nyelv oktatásának és kutatásának legmodernebb elméletei, valamint Szlovákia reáliáinak bemutatása áll. A tanfolyamok célja, hogy a külföldön tevékenykedő lektorokat az alkalmazott nyelvészet, az irodalom- és kultúratudomány területén aktuális információkkal lássák el. A kutatások eredményeinek bemutatása mellett további fontos cél, hogy a részt vevő lektorokat tájékoztassák a nyelvoktatás módszertanának elméleteiről, a központban futó projektekről, az új publikációkról, valamint hogy a külföldi lektorátusokat ellássák a legfrissebb publikációkkal, oktatást segítő anyagokkal. Ezekon túl fontos szempontként jelenik meg az is, hogy a lektorokat bekapcsolják a SAS különféle kutatómunkáiba.

A szlovák Oktatási Minisztériummal együttműködésben a SAS nyelvoktatást segítő módszertani képzéseket nyújt a szlovák nyelvet oktató külföldi nyelvtanároknak. A képzések központi célja a résztvevők módszertani tudásának és kommunikatív kompetenciájának mélyítése. Az előadások és gyakorlati problémákkal foglalkozó workshopok feladata a külföldi általános és középiskolákban tanítók, egyetemeken oktatók személyes és online oktatáshoz szükséges készségeinek mélyítése. Az interaktív gyakorlati tevékenységek során a jelenlévők megismerhetik és elsajátíthatják a szlovák mint idegen nyelv oktatása folyamán használható tanulói és oktatói kreativitás előhívását szorgalmazó módszereket. A 2007<sup>17</sup> óta működő program a külföldi lektorátusok sajátosságait felhasználva előadások, gyakorlatok, valamint bemutatók és alkotóműhelyek segítségével támogatja a képzőhelyek működését.

A SAS kiemelten fontos oktatási tevékenysége a *Szlovák mint idegen nyelv tanításának módszertana* című kétszemeszteres kurzus, mely a lektorként dolgozó vagy dolgozni szándékozó érdeklődők számára nyújt nyelvoktatói képesítést.

Az oktatási tevékenységek egyik sajátos formája a Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán már tíz éve futó tematikus *módszertani kurzusok* meghirdetése:<sup>18</sup>

<sup>17</sup> A tanfolyamot idáig hét külföldi évfolyam végezte el: Békéscsaba (Magyarország), Petrőc (Szerbia), Nagylak (Románia), Ungvár (Ukrajna), Krakko (Lengyelország) és Nowa Białá (Lengyelország).

<sup>18</sup> Jazyková kultúra v praxi [A nyelvművelés gyakorlata] (2010), Jazyk a tvorivosť [Nyelv és kreativitás] (2011), Jazyk a komunikácia v didaktickej praxi [A nyelv és kommunikáció tanításának módszertana] (2012), Rozvíjanie jazykovej kompetencie v didaktickej praxi [Nyelvi kompetenciák fejlesztésének módszertana] (2013), Jazyk a realie v didaktickej praxi [Nyelv és reáliák oktatásának gyakorlata] (2014), Gramatika – prezentácia a osvojovanie v didaktickej praxi [Grammatika – az oktatás és elsajátítás módszertana] (2015), Domáce a cudzie v slovenčine z pohľadu didaktickej praxe [A szlovák nyelv saját és idegen elemeit érintő oktatás módszertana] (2016), Tvary a tváre slovenského jazyka z pohľadu didaktickej praxe [A szlovák nyelv alakjainak oktatása] (2017), Jazyková chyba – charakteristika a hodnotenie z pohľadu didaktickej praxe [A nyelvi hiba – jellemzés és értékelés módszertani aspektusai]

*Jazyková kultúra v praxi* (2010), *Jazyk a tvorivosť* (2011), *Jazyk a komunikácia v didaktickej praxi* (2012), *Rozvíjanie jazykovej kompetencie v didaktickej praxi* (2013), *Jazyk a realie v didaktickej praxi* (2014), *Gramatika – prezentácia a osvojovanie v didaktickej praxi* (2015), *Domáce a cudzie v slovenčine z pohľadu didaktickej praxe* (2016), *Tvary a tváre slovenského jazyka z pohľadu didaktickej praxe* (2017), *Jazyková chyba – charakteristika a hodnotenie z pohľadu didaktickej praxe* (2018), *Moderná identita v slovenskom jazyku a kultúre* (2019) a *Posúvame hranice vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka* (2020).

A külföldi egyetemeken működő szlovák nyelv és kultúra lektorátusainak munkáját kiemelt figyelem kíséri. Ennek keretében a SAS a szlovák Oktatási Minisztériummal együttműködésben ún. *lektorátusközi versenyeket* rendez. A részt vevő külföldi lektorátusok eddig az alábbi témákkal és projektekkel neveztek be a versenybe: *Szlovákiát bemutató plakátok és Szlovák hírességek csarnoka* (Bukaresti Egyetem – 2012/2013, 2013/2014), *a Poštúrenie mýtu kötet* (Belgrádi Egyetem és Újvidéki Egyetem – 2014/2015), *Kukučín Jadran című művéhez kötődő irodalmi verseny* (Zágrábi Egyetem – 2015/2016), *esszék a Szlovákia a külföldi médiában témára* (a Forlìi Bolonai Egyetem – 2015/2016), *rövidfilmek a Élő képeslapok a lektorátusokról témára* (Belgrádi Egyetem – 2016/2017), *esszék, bemutatók és rövidfilmek a Szlovákia saját szlovákistáim szeméből témára* (Belgrádi Egyetem – 2017/2018). Az egyes témák és projektek bemutatásai a <https://fphil.uniba.sk/sas> (Lektoráty SJAK v zahraničí / Medzilektorátne súťaž) oldalon található.<sup>19</sup>

## Kiadói és szerkesztői tevékenység

A SAS központi feladatai közé tartozik a módszertani segédanyagok kiadása is, amelyek jelentős részt képeznek a központ kiadói tevékenységében. Ennek keretében számos szakkönyv<sup>20</sup> és tankönyv látott napvilágot, amelyek sorát az utóbbi évtizedben olyan jelentős kötetek bővítik, mint a *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach* (2011), *Zbierka testov z letnej školy slovenského jazyka a kultúry SAS (začiatocníci – pokročili)* (2013), *Praktikum zo slovenskej gramatiky a ortografie pre cudzincov B1–B2* (2014), *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II.* (2016).

A szlovák nyelv és kultúra külföldi lektorátusain dolgozó oktatók és diákok csoportmunkájának eredménye a *Prvá pomoc po slovensky* (2016–) könyvecske, amely a tervek szerint 15 további nyelven fog megjelenni.<sup>21</sup>

---

(2018), *Moderná identita v slovenskom jazyku a kultúre* [A modern identitás kérdése a szlovák nyelvben és kultúrában] (2019) a *Posúvame hranice vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka* [Határok kitolása a szlovák mint idegen nyelv tanításában] (2020).

<sup>19</sup> A fenti oldalon az alábbi három művet lehet megtekinteni: *Poštúrenie mýtu kötet*, *Kukučín Jadran című művéhez kötődő irodalmi művek és esszék a Szlovákia a külföldi médiában*.

<sup>20</sup> *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky* (2004), *Slovacicum. Kapitoly z dejín slovenskej kultúry* (2004), *Slovacicum. Súčasné Slovensko* (2006), *Komunikácia v slovenčine* (2007) – A SAS kiadói tevékenységét lásd bővebben a tanulmány végén található szakirodalomjegyzékben, valamint a <https://fphil.uniba.sk/sas/> oldalon.

<sup>21</sup> A kötet kidolgozásában Jana Pekarovičova vezetése alatt J. Choleva mint szerkesztő és szerző, illetve Michaela Mošatová, Zuzana Hargašová és Šmatláková Šmatláková vettek részt.

A nagy sikerű *Krížom-krážom A1–B2* (2007–2014)<sup>22</sup> könyvsorozatát, amely egyben az A1 és A2 nyelvi szintre írt gyakorlókönyvet is tartalmazza, 2018-ban *Krížom-krážom. Slovenčina A1. 2., doplnené a prepracované vydanie* címmel egy átdolgozott és kibővített kiadás is gazdagította. A szerzők több tanulmányban<sup>23</sup> fejtik ki a könyvsorozat módszertani elveit, melyekben elsősorban a névszó- és igeragozás tanításának módszertani újításaira, valamint a nyelvtanoktatás kommunikatív és kreatív módszereire fókuszálnak.<sup>24</sup> A nyelvtanoktatás módszertani újításaival főként Jana Pekarovičová<sup>25</sup> és Ľudmila Žigová<sup>26</sup> foglalkoztak.

A *Krížom-krážom A1–B2* kötetek szerzői többéves oktatói-pedagógiai gyakorlatának és a szlovák nyelvi lektorátusokon dolgozó oktatók visszajelzéseinek köszönhetően a sorozat új kötettel bővült – *Krížom-krážom. Metodická príručka – slovenčina A1* (a módszertani anyagokat tartalmazó kötet tartalmazza az A1 szintre írt tankönyv átdolgozott változatát is). A módszertani kézikönyvre elsősorban a kezdő szlovák lektorok számára növekedése miatt volt szükség. A kézikönyv három, egymástól elkülönülő fejezetből áll: I. elméleti megközelítés, II. gyakorlati rész, III. mellékletek. Az első részben a szerzők kifejtik a *Krížom-krážom* könyvsorozat módszertani, elméleti koncepcióját, miközben meghatározzák a kötetek célközönségeit<sup>27</sup> is, illetve a kötetek fő eszköztárát és a felhasználók azon csoportjait,<sup>28</sup> akiknek a kötetek csupán kiegészítő tananyagként szolgálnak. Az elméleti rész hangsúlyozza a szociokulturális

<sup>22</sup> *Krížom-krážom A1 és A2* kötetek a legáltalánosabb kommunikációs szituációk nyelvhasználatának oktatásán keresztül a szlovák nyelv alapjait kívánják elsajátíttatni és megerősíteni. A kötetek főszereplői a tanulás, munka, a város vagy szórakozóhelyek, valamint a család, az orvos, illetve a cirkusz nyelvhasználati színterein mutatják be a szlovák nyelv használatát. Ezt segítik a kötetek illusztrációi, melyekkel a kötet a KER által meghatározott szinterekhez kapcsolódó nyelvi készségeit gyakoroltatják. A B1 és B2 szintre írt kötetek az első két nyelvi szint anyagaira építenek, elősegítve a mindennapos kommunikációt az iskolában, munkahelyen, szórakozás vagy éppen Szlovákia nevezetességeinek látogatása közben.

<sup>23</sup> Mošaťová, M. – Španová, E.: Ku klasifikácii konjugačných tried pre potreby slovenčiny ako cudzieho jazyka. 2015, s. 122 – 131; Mošaťová, M. – Španová, E.: Lingvodidaktické aspekty klasifikácie konjugačných tried v slovenčine ako cudzom jazyku. 2015, s. 218 – 233; Kamenárová, R. – Ľos Ivoríková, H.: Menné deklináčné vzory v slovenčine z lingvodidaktického hľadiska. 2015, s. 81–88; Kamenárová, R. – Ľos Ivoríková, H.: Postupnosť výkladu modelov slovenskej mennej deklinácie cudzincom. 2016, s. 114–130.

<sup>24</sup> Kamenárová, R.: Komunikatívny prístup ku gramatike slovenčiny ako cudzieho jazyka v sérii učebníc *Krížom-krážom*. 2014, s. 246–260; Ľos Ivoríková, H.: Ako učiť gramatiku komunikatívne a tvorivo. 2019, s. 304–321.

<sup>25</sup> Pekarovičová, J.: Prezentácia a osvojovanie gramatiky cudzieho jazyka. In: *Studia Academica Slovaca* 44. Ed. J. Pekarovičová – M. Vojtech. Bratislava: Univerzita Komenského, 2015, s. 234–251.

<sup>26</sup> Žigová, Ľ.: K vyučovaniu gramatiky slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Paedagogica* 18. Didaktika humanitných predmetov. Red. Š. Švec – J. Bazalíková. Bratislava: Univerzita Komenského, 2006, s. 98–105; Žigová, Ľ.: Funkčnosť gramatiky vo vyučovaní slovenčiny ako cudzieho jazyka pre mierne a stredne pokročilých. In: *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II*. Ed. J. Pekarovičová – Z. Hargašová. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, s. 131–146.

<sup>27</sup> Például egyéni nyelvtanulás vagy homogén és heterogén nyelvtanulói közösségek.

<sup>28</sup> Például nyelvtanfolyamon heterogén nyelvtanulói közösségek, nem szláv első nyelvű nyelvtanulók.



kompetenciák nyelvtanulásban betöltött szerepét, illetve A1 szinten szerepelteti a főnevek, valamint az igék csoportosításának módszertani újdonságait. Az egyes leckék metodikai koncepciójának részletezése mellett a fejezetben helyet kapnak azok a használatához szükséges gyakorlati tanácsok is, amelyek a nyelvoktatók számára nagyban segíthetik a tankönyvek helyes, az egyes tanulói csoportok igényeihez illeszkedő használatát, oktatását (mindezek mellett nagy hangsúlyt helyeznek az egyes leckék tanulási céljaira is, amelyeket azok bevezetőjében fektetnek le). A tanítási stratégiák meghatározása szintén nagy jelentőségű a nyelvoktatók számára, mivel segítenek a kommunikatív készségek elsajátíttatásában, valamint a tanulók sajátos nyelvtanulási formáinak meghatározásában. Az elméleti fejezetet a nyelvtanulást segítő különféle nyelvi játékok<sup>29</sup> használatát segítő módszertani rész zárja. A kötet gyakorlati részét a tankönyv „preparált” változata jelenti, amelyet, a gyakorlati használatot segítő módszertani tanácsokra, a nyelv tanítását segítő módszertani tippekre, valamint az adott lecke tartalmának oktatásában segítséget nyújtó módszertani eszközök használatát jelző ikonok<sup>30</sup> illusztrálnak, gazdagítanak. A könyv használatát megkönnyítik és a tanítást segítő piktogramok mellett hasznos módszertani segédanyagot kínálnak a fénymásolható lapok, amelyek az uniba.sk/krizom-krazom oldalról le is tölthetők. A könyv harmadik része a gyakorlatban használható mellékleteket tartalmaz, így a főnévragozás mintáit tartalmazó táblázatok, a könyvben szereplő igék áttekintését, az A1 szinten gyakran használatos igék kiemelését, valamint a névszóragozáshoz szükséges esetek és névszóosztályok csoportosítását.

A visszajelzések alapján az új módszertani kézikönyvet a tapasztalt lektorok is használják, akik – saját bevallásuk szerint – a kötetben mindig találnak valami új módszertani ötletet, inspirációt.

A kiadói tevékenység egy sajátos színfoltja az 1972 óta megjelenő, a *szlovák nyelv és kultúra nyári egyetem* előadásait tartalmazó kötetek<sup>31</sup> hosszú sora. A kötetek több mint ezer, többségében tudományos előadások átiratait tartalmazzák a nyelvtudomány, irodalomtudomány, történelemtudomány, néprajz, illetve a szlovákiai reáliák köréből – szinkrón és diakrón szempontból is bemutatva az egyes témaköröket. A kötetek és az előadások egyben a szlovakisztikai, néprajzi, honismereti tudományok tudományos nézeteinek a fejlődését is mutatják. Fontos, hogy mindezen témák mellett a kötetek oldalain alakult ki a szlovák mint idegen nyelv oktatásának módszertani kerete és a nyelv külföldiek számára való leírása. A kötetek elektronikus változata megtalálható a [zborniky.e-slovak.sk](http://zborniky.e-slovak.sk) oldalon.

<sup>29</sup> Például szójátékok, logikai játékok, találós kérdések, memóriajátékok, problémamegoldó feladatok, drámajátékok, autentikus szövegek.

<sup>30</sup> Ilyen ikonok például utalhatnak az alábbiakra: valamely jelenség magyarázata, játék, tipp, tevékenység/játék, írásos feladat, hallgatás, feladat a szláv tanulók számára, szlovákiai és más reáliák, vetítés/tábla, fénymásolható anyagok.

<sup>31</sup> A koncepció kidolgozója, valamint az első kötetek szerkesztője Jozef Mistrík professzor volt. A kötetek szerkesztői: Jozef Mistrík (1972–1991), Jozef Mlacek (1992–2006), Miloslav Vojtech (2004–), Jana Pekarovičová (2007–). 2005 óta a kötetek szerkesztését nemzetközi szerkesztőbizottság segíti, illetve az egyes tanulmányokhoz angol nyelvű absztrakt is kapcsolódik.

## IRODALOM

- Gabříková, Adela – Kamenárová, Renáta – Mošaťová, Michaela – Ľos Ivoríková, Helena – Španová, Eva – Tichá, Hana (2014): *Krížom-krážom. Slovenčina B2*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kamenárová, Renáta – Španová, Eva – Tichá, Hana – Ivoríková, Helena – Mošaťová, Michaela – Krchová, Zuzana – Tichá, Hana (2018): *Krížom-krážom. Slovenčina A1., 2.,* doplnené a prepracované vydanie. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kamenárová, Renáta – Španová, Eva – Ivoríková, Helena – Kleschtová, Zuzana – Mošaťová, Michaela – Tichá, Hana (2009): *Krížom krážom. Slovenčina A2*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kamenárová, Renáta – Gabříková, Adela – Ivoríková, Helena – Španová, Eva, Mošaťová, Michaela – Balšíňková, Dorota – Kleschtová, Zuzana (2011): *Krížom-krážom. Slovenčina B1*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kamenárová, Renáta – Španová, Eva – Ľos Ivoríková, Helena – Mošaťová, Michaela (2018): *Krížom-krážom. Metodická príručka – slovenčina A1*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Pekarovičová, Jana (2004): *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. Bratislava: Stimul.
- Pekarovičová, Jana (2001): *Slovakistika v zahraničí*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského – Metodické centrum Studia Academica Slovaca.
- Pekarovičová, Jana – Žigová, Ľudmila – Palcútová, Michaela – Štefánik, Jozef (2005): *Slovenčina pre cudzincov. Praktická fonetická príručka*. Bratislava: Stimul.
- Pekarovičová, Jana – Žigová, Ľudmila – Mošaťová, Michaela (2007): *Vzdelávací program slovenčina ako cudzí jazyk Jazykový kurz v kontaktnej a distančnej forme*, Bratislava.
- Pekarovičová, Jana (2002, szerk.): *Slovenčina ako cudzí jazyk*. Bratislava: Stimul.
- Pekarovičová, Jana – Vojtechová, Eva (2004, szerk.): *40 rokov Studia Academica Slovaca*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- Pekarovičová, Jana – Vojtech, Miloslav (2006, szerk.): *Slovacicum. Súčasné Slovensko*. Bratislava: Stimul.
- Pekarovičová, Jana – Hargašová, Zuzana (2014, szerk.): *50 rokov Studia Academica Slovaca v premenách*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Pekarovičová, Jana – Hargašová, Zuzana (2016, szerk.): *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II. Zborník príspevkov venovaných výskumu a výučbe*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Žigo, Pavel (2004, szerk.): *Slovacicum. Kapitoly z dejín slovenskej kultúry*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- Žigová, Ľudmila (2014): *Praktikum zo slovenskej gramatiky a ortografie pre cudzincov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Žigová, Ľudmila – Vojtech, Miloslav (2011, szerk.): *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- <https://fphil.uniba.sk/sas/>
- <https://zborniky.e-slovak.sk/>
- <https://fphil.uniba.sk/sas/kroniky/>

Fordította M. Pintér Tibor

VIHAR JUDIT

# Nyestkutya vagy tanuki?

## Hogyan fordítsunk japán szépirodalmat?

### **The perfect equivalence or how to translate from Japanese**

The paper seeks to answer the question how to translate from Japanese into Hungarian. On the one hand there are general problems of translation that occur with every literary translation, while on the other, there are problems that arise only in translating from Japanese into Hungarian. The linguistic forms related to politeness in Japanese are very difficult to render in Hungarian. There is no verb conjugation, singular or plural in Japanese, but different verb forms are used to express politeness towards the interlocutor. Care should also be taken when translating idiomatic expressions. Idioms should never be translated word for word. Translating realia is also a serious challenge. The translator may borrow the Japanese word or may translate it, or s/he may combine the two methods.

*Keywords:* translation, equivalences, Japanese, idioms, realia

„Az igazi fordító tulajdonképp azért fordít, amiért a vérbeli utazó is útra kel: hogy felfedezzen egy addig még ismeretlen tartományt, hogy új élményt találjon, hogy kitágítsa életét, hogy magát és nyelvközösségét új szellemi kincsekkel gazdagítsa” – írja a híres francia műfordító, Gyergyai Albert (Gyergyai 1990).

Ebben a tanulmányban arra törekszünk, hogy bemutassuk, miként készülünk fel egy olyan virtuális utazásra, amelyet Gyergyai Albert említ, s amelyet a japán irodalom világába tervezünk a magyar nyelven olvasók számára. Már régóta foglalkozom műfordítással, a 20. század 90-es évek közepétől fordítok japán szépirodalmat japán nyelvből, és azóta száznál is több műfordításom jelent meg, regények, elbeszélések és költői antológiák. Ezt a műfordítói gyakorlatot a Károli Gáspár Református Egyetem Japán tanszékén műfordítási előadásokon és szemináriumokon igyekszem a hallgatóknak bemutatni és – amennyire lehet – meg is tanítani.

Mielőtt azonban a japán műfordításokkal kapcsolatos ismeretekről szólnék, szeretnék hivatkozni más műfordítók megállapításaira. Vas István azt állítja, hogy a fordítás a leghazafiasabb műfaj, hiszen anyanyelvünket gazdagítjuk vele. Melyek tehát ennek a – *Babits* szavaival élve – a „legmenthetetlenebbül magyar” (*Babits* Mihály szavait idézi Gyergyai Albert, Gyergyai 1990) műalkotásnak, a műfordításnak a legfontosabb jellegzetességei, mire kell figyelmet fordítani a műfordítónak, ha idegen nyelvből, pontosabban japánból fordít magyarra?

Megint Gyergyai Albertet idézzük: „A jó magyar fordítónak elsősorban magyarul kell tudni...” (Gyergyai 1990). Egyet kell értenünk Gyergyai megállapításával, vagyis azzal, hogy a fordítónak tökéletes magyarságú szöveget kell megalkotnia, de ugyanakkor éreztetnie kell az olvasóval, hogy nem magyar művet, hanem idegen nyelvből

fordított alkotást olvas. A mű során a gördülékeny magyar stílus mellett tehát éreztetni kell az idegen kultúra légkörét, jellegzetes sajátosságait.

Az írók és a műfordítók különböző módon tekintenek a műfordítói eredményekre. Egyesek – mint például Gyergyai, Szabó Ede vagy Vas István – elismerik a műfordítás fontosságát, elfogadják annak értékeit, mások azonban lehetetlennek tartják az eredeti mű más nyelven való megszólaltatását. Az utóbbiakhoz tartozik Thomas Bernhard, akinek különös megállapítása tagadja a műfordítás lehetőségét. Szerinte „Egy lefordított könyv olyan, mint egy hulla, amit egy autó a felismerhetetlenségig szétronsolt” (Halasi 2003). Ha ezzel a nézettel értenénk egyet, akkor nem ismerhetnénk meg a világirodalom alkotásait, ezt pedig semmiképpen nem szeretnénk.

### **Az eredeti mű és a műfordítás különbözősége**

Azt bátran leszögezhetjük, hogy az eredeti mű és a műfordítás soha nem lehet egyenértékű. A forrásnyelv és a célnyelv legtöbbször különböznek egymástól. Más hangrendszer, artikulációs bázis, más lexikai egységek, más grammatikai szabályok vonatkoznak rájuk. Tehát a fordító feladata, hogy a forrásnyelvi rendszerből a célnyelvi rendszerbe tegye át az irodalmi szöveget. De ennél sokkal többet kell még tennie! Hiszen a két nyelvhez két különböző kultúrkör tartozik. Más földrajzi jellegzetességek, más történelmi múlt, más irodalmi előzmények, más szokások, ünnepek, viselkedési normák és még számos egyéb tényező alkotja a különbözőségek rendszerét. Ezekon kívül közrejátszik az is, hogy más személyiség az író és más a műfordító, és természetesen stílusuk sem azonos. A műfordítás: újjászületés. Míg az eredeti műnek egy szerzője-szüelője van, a műfordításnak kettő: a szerző és a műfordító. A műfordítás többnyire nem mondható teljesen adekvátnak az eredeti műhöz képest. Számos okból másnak kell lennie, azért is, mert a műfordító személyisége is más, mint az íróé, más helyen, időben és más kulturális közegben születik újjá a mű. A fordított irodalmi mű sikere nagyon sokban függ a műfordító tehetségétől és anyanyelvi tudásától. De művészi ihletettség nélkül a műfordítás mit sem ér. A műfordítónak tehát ezer és ezer dologhoz kell alkalmazkodnia a fordítás során. Ahogy Kosztolányi Dezső írja: „műfordítani annyi, mint gúzsba kötöten táncolni” (Kosztolányi 1928).

Tudjuk, hogy más feladatokkal kell meggyürkőznie a műfordítónak, ha prózát vagy ha verset ültet át egyik nyelvről a másikra. A prózafordítás jellegzetességeiről Szabó Ede a következőket írja: „...már tudjuk, hogy a próza látens formabősége sem igen kisebb a versénél, s kötetlensége csak látszólagos. Törvényszerűségei, belső formái rejtettebbek, külső formái sem mindig szabályosak, könnyen felismerhetők, de ez egyáltalán nem jelent alaktalanságot, lazaságot, s a fordítónak könnyebbséget, sőt! Épp mert a próza törvényei bujkálóbbak, bonyolultabbak, s nagy formátumai miatt számosabbak is, azt is mondhatnánk, hogy ez a »kötetlenség« sokszor még jobban próbára teszi a műfordító hallását, stílusérzékét, nyelvi erejét, fegyelmét vagy fantáziáját, mint a vers kötöttsége...” (Szabó 1968: 124). Tehát a próza ritmusát általában sokkal nehezebb észrevenni, mint a versét. Ha például vannak a szövegben ismétlődő prózai részek, azokat – kevés kivételtől eltekintve – egyformán kell visszaadni, mert az írónak oka volt rá, hogy ezeket a részeket megismételje.

A műfordítás során vannak olyan problémák, amelyek minden nyelvi átültetés során jelentkeznek, és vannak olyanok, amelyek csak az adott forrásnyelv és célnyelv külön-

bőzségéből adódnak. Az *általános fordítási problémák* közül csak néhányat említünk példaként. Ilyen a szinonimák kérdése, vagyis az, hogy melyik szinonima illik leginkább a szövegbe, vagy a szórend kérdése. De felvetődik az is, ha az eredeti többszörösen összetett mondatból két mondatot csinálunk a célnyelven. És ennek az ellenkezője is igaz: a forrásnyelvi két mondatot egy mondatként fordítjuk le. Természetesen ezt csak ritkán szabad elkövetni, hiszen ilyenkor a próza eredeti ritmusát törjük meg.

## A japán és a magyar nyelv eltérő sajátosságai

Most pedig lássuk azokat a jelenségeket, amelyekkel a japán nyelvről magyarra fordítás során találkozhatunk. Vagyis azokat a jellemzőket, amelyek a japán nyelv sajátosságai, de a magyarból hiányoznak, vagy csak csökevényes formában vannak meg. Természetesen az összes sajátosságot egy rövid tanulmány keretében nem tudjuk felsorolni, csak a legjellegzetesebbeket mutatjuk be, persze csak olyanokat, melyeket saját műfordítói tapasztalatom során szereztem.

A japán nyelvben nincsenek *névelők*. Emiatt a magyarban a japán szöveg fordításakor háromféle lehetőség adódik, a műfordítónak el kell döntenie, hogy határozott, határozatlan névelővel vagy pedig névelő nélkül fordítja le a kifejezést.

Van azonban egy olyan szófaj a japánban, ami a magyarban külön szófajként nincs meg, csupán egy-két szókapcsolatban fordul elő. Ez a *számlálószó*, amely számnevek esetén a japánban a számnév és az arra vonatkozó főnév között áll. A magyarban néha használunk ilyen szókapcsolatokat, mint például: egy doboz gyufa, öt tábla csoki stb. A japánban a legtöbb számnév esetében alkalmazni kell a számlálószót, például: „szódzsiki ga icsidai”, ami szó szerint ’porszívó 1 darab gép’, „empicu o szanbon”, szó szerint: ’ceruzát 3 darabot’. Mivel a magyarban csak ritkán használunk ilyen jellegű meghatározásokat, a japánról magyarra történő fordításkor ezeket általában mellőzni szoktuk. Tehát az előbb említett példákat így fordítjuk: ’egy porszívó’, ’három ceruza’.

Vannak olyan szófajok, melyek a japánban gyakoriak, a magyarban viszont sokkal ritkábbak, és más funkciót töltenek be. Ezek a *partikulák*, olyan szófajok, melyek nem toldalékolhatók. A japánban önmagukban nem is szerepelnek, csak valamely más szófaj után állnak. Ilyenek a japánban az esetpartikulák, mint például „hon o”, ami ’könyvet’ jelentésű, vagy az „ucsi ni”, ami ’házban, otthon’ jelentésű. Ezeket az esetpartikulákat a magyarban toldalékokkal feleltetjük meg. Vannak azonban a japánban olyan partikulák is, amelyek például érzelmeket fejeznek ki, és gyakran a mondat végén állnak. Ilyen például a „ne” partikula, amely a beszélő pozitív érzelmi állapotát fejezi ki. Ha valaki azt mondja: „Kirei desz’ ne”, ez azt jelenti, ’Szerintem nagyon szép. Jaj, de szép!’ A magyarban leggyakrabban indulatszóval feleltetjük meg, írásban pedig a felkiáltójel mutatja ezt az érzelmet.

A japán nyelv jellegzetességei közé tartozik az *onomatopeiák* sokszínűsége, gazdagsága. A magyarban is vannak hangutánzó és hangulatfestő szavak, a japánban azonban ezeknek száma sokszorososa a magyarénak. Szinte minden jelenségre, cselekvésre van a japánban onomatopeia. Például a csillagok ragyogását a „kirakira” szóval fejezik ki. Vagy a „burabura” jelentése: ’lengedezve, hajladozva’. Az onomatopeiákat a magyarban inkább igékkel (legtöbbször mozzanatos igékkel) szoktuk lefordítani, mert a magyar ige sokkal mozgalmasabb, mint a japán, a japán nyelvre sokkal inkább a nominális szerkezetek jellemzőek.

A japánról magyarra történő fordítás során komoly nehézségnek számít az *igeidők* megfeleltetése. A magyarban az igekötők nagyon sok árnyalatot képesek kifejezni. A japánban nincsenek igekötők. Mind a két nyelv agglutináló, a japán azonban még inkább ragozó nyelv, több toldalék, de ezen túlmenően több ige kapcsolható egymáshoz. A magyarban az igekötő és az ige fejezi ki a különböző jelentésárnyalatokat, a japánban viszont több igét kapcsolnak össze. Tehát a japánban szereplő több igét a magyarban gyakran igekötős igével, esetleg határozószó és ige kapcsolatával próbáljuk visszaadni. Például a „tabete mite naszai” kifejezés esetében az ’egyél’ jelentésű „tabete” és a ’nézd meg, kóstold meg’ jelentésű „mite” igék kötőmódban szerepelnek, a „naszai” pedig felszólító módú alakban. Magyarul ezt a kifejezést úgy fordítjuk: „kóstold meg”. A „motte kite kudaszai” kifejezés esetében az első és a második ige kötőmódban szerepel, az első jelentése ’hozd’, a másodikiké ’gyere’ a harmadiké ’kérlek’. Magyarra ezt a kifejezést úgy fordítjuk: „gyere ide”.

A japánban az igéknek van múlt és jelen idejük, viszont jövő idő nincsen, mivel – elképzelésük szerint – a jövőben nem lehetünk biztosak. Csupán egy bizonytalan jövő idő van, melyet a magyarban az ige mellett a „talán”, „valószínűleg” szavak segítségével kell lefordítani. Ami a legnehezebben fordítható a japánból az igékkel kapcsolatban, ez pedig az, hogy a japán múlt időnek nem biztos, hogy a magyarban múlt idő felel meg, hanem inkább jelen. És a japán jelen időt sem mindig jelennel kell fordítanunk, hanem előfordul, hogy múlt idővel. A japánban a szöveggörnyezetnek nagy szerepe van, tehát egy bekezdésen belül meg kell állapítanunk azt, hogy melyik lesz a legmegfelelőbb igeidő a magyar fordításban.

Sok irodalmi műben előfordul, hogy a szerző archaikus kifejezéseket vagy tájnyelvi szavakat alkalmaz. Sőt vannak olyan esetek is, hogy a szerző egész részeket ír le régies vagy nyelvjárási stílusban, ezzel akarja az egyik szereplőt jellemezni, vagy az olvasót eddig ismeretlen világba kalauzolni. Mi a legcélszerűbb ilyen esetben, mit tegyen a műfordító? Egy-egy szó erejéig a műfordítónak kötelessége éreztetni az archaizmust vagy a tájnyelvi szót. Vagyis a magyarban is egy régies szóalakkal, tájnyelvi kifejezéssel megfeleltetni. Tájnyelvi kifejezés esetében semmiképpen ne legyen ez a szó nyelvjárás-specifikus, ne higgye az olvasó azt, hogy egy japán vidék helyett Szegeden vagy a Hortobágyon jár a mű szereplője. Mindig semleges kifejezést kell használni. De ha egész részek, bekezdések vannak az eredetiben, akkor egy-két szóval érzékeltetjük az archaizmust vagy a nyelvjárást, a szöveg egésze viszont legyen magyar irodalmi nyelven, különben nehézkes volna a mű olvasása.

A japán nyelvben általában többszörösen *összetett mondatokat* használnak. Újabb nehézség a magyarra fordító számára, hogy a tagmondatokat nem abban a sorrendben kell lefordítani, ahogy azok a japánban szerepelnek. A fordítást általában az utolsó tagmondattal tanácsos kezdeni. Olyan a többszörösen összetett japán mondat magyarra fordítása, mint mikor kirakós játékban egy képet kell összerakni. Sokszor csak többszöri nekifutás után sikerül. Addig kell próbálgatni a tagmondatok sorrendbe rakását, míg magyarul is értelmes mondatot kapunk.

Végezetül meg kell említenünk a két nyelv eltérő írásmódját. A japánok *vegyes írást* használnak, emiatt nevezik az egyik legbonyolultabb írásnak a japánt. Kétféle szótagírással írnak, ezek közül a *hiragana* szótagírás a japán eredetű szavak lejegyzésére szolgál, és ezzel írják a toldalékokat is. A másik szótagírás a *katakana* kettős

funkciót tölt be: egyrészt a nem kínai eredetű idegen szavakat kell ezzel írni, másrészt a kiemelés funkcióját is betölti, amit a magyarban általában kurzív írással oldunk meg. Ezeken kívül vannak a *kandzsik*, a fogalmakat jelölő írásjegyek, melyeket a japánok a kínai Han dinasztia idejében vettek át. A fogalmakat jelölő szavak todalékait hiraganával írják le. És végül ritkán előfordul a latin betűs írás is, ezt *rómadzsínak* nevezik. A japánban nincsenek nagy kezdőbetűk és nincsenek szóközök a szavak között, egy mondatot egybe kell írni, hacsak írásjelek nem választják el a szavakat egymástól. A következő mondatban mindegyik japán írástípus előfordul, kivéve a latin betűket.

今ティボルさんは本を読みます。

Ima Tibor-szan va hon o yomimaszu.

Ma Tibor úr könyvet olvas.

A bonyolultabb írásjegyek a kandzsik: 今本読 ima, hon, jo-

A gömbölyded szótagjelek a hiraganák: さんはをみます szan. va o -mimaszu

A szögletes szótagjelek a katakanák: ティボル Tiboru

Nagy vonalakban ilyen összetevőkből áll ez a vegyes írás. Hogyan feleltethető meg ez a magyarban, mire kell vigyázni?

Mi, magyarok latin betűket használunk. Tehát a fordítás során a tulajdonneveket és más japán szavakat latin betűkkel kell átírni. Az átírás kérdése is számos problémát okoz. Elsősorban az, hogy melyik átírást használjuk szépirodalmi szövegben. A Magyar Tudományos Akadémia előírja, hogy a nem latin betűt használó nyelvek esetében a *magyaros* átírást kell alkalmazni. Ezzel szemben sokan nem tartják be ezt a szabályt, és az *angolos* átírást, főként a Hepburn-féle átírást használják. Műfordítás esetén ez leginkább akkor fordul elő, ha a művet nem egyenesen japánból, hanem közvetítő nyelv – legtöbbször angol – segítségével ültetik át magyarra.

És ekkor szokott előfordulni sajnos az a jelenség, hogy a műfordításban keveredik a magyaros és az angolos átírás, néha egy szón belül is, ezáltal pedig sajnos az olvasót vezetik félre. Csak egy példa Josimoto Banana *Kitchen* című könyvének belső borítójáról. Ezt a könyvet olaszból fordították magyarra. Ezért is csúszott bele annyi hiba. Most csak néhányat említünk a borítóról. A japánban a nevek sorrendje ugyanolyan, mint a magyarban, tehát elől áll a vezetéknev, utána az utónév. Ebben az esetben Josimoto Banana. Ezzel szemben a könyvben ez olvasható: Banana Yoshimoto. Az angol formát követi, és az angol átírást. Az író – és a japánok általában – nagyon szeret angol szavakat használni. Ezért ad könyvének angol címet: *Kitchen*. A magyar fordításban a „Konyha” cím szerepel, míg a külső borítón ott van ugyan a „Kitchen”, de japán írással a 台所 „daidokoro” szó, ami japánul konyhát jelent. Holott az író legtöbbször angol nyelvű címekeket ad írásainak. A könyvben a két főhős nevének átírása sem egységes. *Sotaró* – helyesen – magyaros átírással, mellette *Yuichi* neve angolossal. Így kellett volna: *Júicsi*. A japán filmekben az angolos átírás miatt van az, hogy a színészek nem gondolnak erre és hibásan ejtik ki a japán szavakat. A márkaneveken nem szabad változtatni, a mindennapi életben ezért mondják a *Mitsubishi* márkanevet *Micsubicsinek* Micubisi helyett, a *Sanyót* Sanyónak Szanjó helyett.

## A japán udvariassági nyelv okozta problémák

A japán udvariassági nyelv megléte, tulajdonságai révén számos problémába ütközünk magyarra fordítás esetén. A japán nyelvet ugyanis az *udvariassági szabályok rendszere* jellemzi. A japán társadalom hierarchikus, így a nyelvben is több udvariassági fokozatot találunk.

Egyrészt megkülönböztetünk *férfi és női, gyermeknyelvet*. A férfiaknak kevésbé kell udvariassan beszélniük, mint a nőknek vagy a gyerekeknek. Ez azt jelenti, hogy bizonyos főnevek elé, amelyeket tiszteletre méltónak tartunk, a nőknek és a gyerekeknek udvariassági szócskát kell kitenni. A 'Hold' jelentésű szó például japánul: „Cuki”. A férfiaknak elég csak ezt a szót használni, a nőknek, gyerekeknek viszont a főnév elé udvariassági szócskát kell tenni. Ezek az udvariassági szócskák az „o-” és a „go-”. A magyarban is van valami hasonló, amikor a beszédpartnerünknek azt mondjuk: „A kedves neve?” Itt a „kedves” szó a beszélő udvariasságát fejezi ki. A japánban azonban ez nagyon sok főnévre vonatkozik. A magyar fordításokban természetesen ezeket a szócskákat elhagyjuk, és más módon próbáljuk kompenzálni ezt a jelenséget. Az igeformák között is van udvariassági különbség. A férfiak inkább a kevésbé tiszteleti -U vagy -RU végű, a nők és gyermekek a -MASZU végű igeformákat részesítik előnyben.

Nemcsak nemek szerint megkülönböztetünk meg a japánban udvariassági fokozatokat. Létezik egy *három fokozatú rendszer*, amely a következő: tiszteletiség a beszédpartnerrel szemben, semleges fokozat a harmadik személyre vonatkozóan és a lealacsonyító forma, amelyet a beszélő saját magával és hozzátartozóira vonatkoztatva használ. Más szót használnak a japánok, ha a beszédpartner édesanyjáról van szó: „okászan” és mást, ha a saját édesanyjukról: „haha” beszélnek. De nemcsak a rokonsági fokozatok esetében jellemző ez, hanem a környezetünk tárgyaira is vonatkozik. Más szóval illetjük a beszédpartner házáat: „otaku” és a sajátunkat: „ucsi”. És természetesen a harmadik személyre, akit a beszélő és partnere szóba hoz, a semleges fokozat vonatkozik. Ha kicsit európai nyelvre szeretnénk igazítani ezt a rendszert, akkor azt mondhatjuk, hogy az egyes és többes szám 1. személyben a lealacsonyító, egyes és többes 2. személyben a tiszteleti és egyes és többes 3. személyben a semleges stílust kell alkalmaznunk. De ezek a fokozatok nemcsak a lexicát, hanem a grammatikát is érintik. Leginkább az *igeragozást*. Számos fokozata van ennek a japán nyelvben, kezdve a már látott, legkevésbé udvarias -U formával, majd az ORU, IRU, -MASZU, GOZAIMASZU és más alakokkal folytatva és a legudvariasabb -NI NARU igealakokkal befejezve. A magyarban viszont ennek a számos fokozatnak csak a tegezés és a magázás feleltethető meg. A magyar magázásnak vannak ugyan fokozatai, melyeket a „maga”, „ön”, esetleg „kend” névmásokkal fejezhetünk ki, de használhatjuk a „tetszik + főnévi igenév” vagy a többes szám 1. személyű alakokkal kifejezett magázási formát, mint a „hogyan vagyunk, hogyan vagyunk?”. Egy mű fordítása kapcsán mindig el kell döntenünk, hogy a magyarban melyik formát használjuk a japán udvariassági alakok megfeleltetésekor.

Nem szabad megfélemedeznünk a *személyes névmások*ról sem. A japán személyes névmások még sokkal közelebb állnak a főnevekhez, mint a magyarok. A japán személyes névmások önálló alakok, teljes paradigmák nem alakultak ki. Egy dologban a használatuk azonban megegyezik a magyaréval: mind a japánban, mind a magyarban gyakran előfordul, hogy a mondatban nem teszik ki a személyes névmásokat. A magyarban ez



nem okoz olyan nagy problémát, mert az igei személyragok kifejezik a szám/személy kategóriát, de a japánban ez nem így van. Az igék nem ragozódnak számban és személyben, mint a magyarban, így hát *semmi sem* jelzi azt, hogy ki a beszélő és ki a beszédpartner. Még a japánoknak is gondot okoz műfordítás közben az, hogy megfejtsék: ki beszél kivel. Ezt tekinthetjük talán a legnagyobb nehézségnek a japánról magyarra történő fordítás esetében. De az éremnek van egy másik oldala is. A japán nyelvet a személyes névmási alakoknak végtelen gazdagsága jellemzi. Ha csak az egyes szám első személyű magyar „én” névmás japán megfelelőit nézzük, ennek a névmásnak a japánban a „vatakusi, vataksi, vatasi, vagahai, boku, ore” szavak felelnek meg. Az európai nyelvek tükrében az egyes szám 1. személyű alakokkal kapcsolatban ez igen furcsának mondható, hiszen a mi gondolkodási formánkban csak egy „én” van. Ugyanez az alagazdagság jellemzi a japánban a második személyű névmási alakot is. A névmások gazdagsága látszólag nem okoz fordítási nehézséget, mert a magyarban az „én” és a „te” alakokkal fordítható. De ezek a japán névmások más és más szövegkörnyezetben használatosak. A „vagahai” például archaikus alak. A „boku” alakot általában csak férfiak mondják magukra, esetleg feminista modern lányok is. Épp ezért a magyarban csak kompenzálva tudjuk visszaadni, főként az igehasználat fejezheti ki ezeket az árnyalatokat.

A *megszólítások* esetében is vannak különböző udvariassági fokozatok, akárcsak a magyar nyelvben, de ezek nem feleltethetők meg egymással egy az egyben, a megfelelőt kiválasztani mindig a fordító feladata. A leggyakoribb megszólítási forma a „-szan” szócska, melyet a vezetéknev, utónév vagy a foglalkozásnév után teszünk, például Tanaka-szan, Csócsó-szan, isa-szan 'doktor úr/-nő'. A -szan szócska vonatkozhat férfiakra és nőkre egyaránt, és felnőtteknek szokták mondani. A „nem” kategória nem érvényesül ebben a megszólításban. Ez egy semleges fokozatú megszólítás, tehát inkább a 3. személyre vonatkoztatva használják. Ennek tiszteleti formája a „-szama”, melyet főleg a 2. személy megszólításakor alkalmazunk, például: Kaicsó-szama 'elnök úr/-nő', Sacsó-szama 'főnök úr/-nő'.

A megszólításoknak a japánban számos árnyalata van: másként szólítják meg a nagykövetet: japánul: „-kakka”, a szeretni való kis házi kedvenceket: „-csan”, és perse a császár személyét: „-heika”. Természetesen a magyarban ezeket ilyen formában nem tudjuk lefordítani, ennyivel szegényebb a fordítás.

A *szólások, beszélt nyelvi fordulatok* között is sok van, ami a japán udvariasságot fejezi ki, és magyarra fordítása nehézséget okoz. Például, ha valaki a beszédpartner egészségi állapota felől érdeklődik, a válaszadónak először ezt az udvarias szólást kell mondania: „O-kage-szama de...”, ami szó szerinti magyar fordításban azt jelenti: 'az Ön tiszteletre méltó árnyékában'. Az effajta szólásokat sosem szabad szavakról szavakra fordítani, a szólást mindig mint egységet kell tekinteni és lefordítani, ami ebben az esetben: „köszönöm kedves kérdését...”. Egy másik példa, mikor ajándékot adunk át valakinek, ilyenkor japánul azt mondjuk: „cumaranai mono deszu ga...”, 'ez aztán nem jó semmire se...', mire a magyar megajándékozott egy kicsit furcsának vélheti a dolgot. Ha viszont a japán szólást egy egységként fordítjuk, akkor magyarul így mondjuk szépen: „fogadja el tőlem ezt a kis csekélységet...” Ha társaságban kínáláskor a vendég azt mondja a japánul kevésbé tudó magyar háziasszonynak: „Kekkoó deszu!”, ami szó szerint azt jelenti: 'pompás', ez megtévesztő lehet, mert ha pompás,

nyilván szeretne még kérni a vendég az ételből. Az igazság azonban fordítva van, a mondatot úgy kell fordítani: „köszönöm, elég, többet nem kérek.”

Mint látjuk, a szólások nagyon megtévesztők lehetnek. Ilyen például a „Kin no jó na iro kao” kifejezés, ami ’aranszínű arc’-ot jelent, ha szóról szóra fordítjuk. Ez azonban egy lelkiállapotot kifejező szó szerkezet, amit magyarra így fordítunk: „fülig pirult, vérvörös lett az arca”. A „mazui dzsi” kifejezés szó szerint azt jelenti: ’rossz ízű betűk’. Kicsit meglepőnek tűnik a fordulat, mégsem gondolhatunk betűtészta, amit nem sikerült jól megfőzni! A frazeologizmus magyarul azt jelenti: „ronda írása van”.

Bizonyos szokások, földrajzi körülmények miatt mást mondunk a japánban és mást a magyarban. Nálunk például a szerelmesek szívbe írott nevükkel jelzik, hogy szeretik egymást. Japánban ez nem szokás, a japánok sokkal praktikusabbak, mint mi. Náluk sok eső esik, ilyenkor a szerelmesek egy ernyő alá bújnak, és a fába – szív helyett – esernyőt vésnek, közepén a páros nevekkal.

## A reáliák

Minden olyan megnyilvánulás, amelyben kifejeződik egy adott kultúrközösség sajátos élmény- és ismeretanyaga, amely az adott kulturális kontextusban speciális jelentéssel bír, reáliának nevezzük. A reáliák használatával sikerül a fordításban megteremteni a *couleur locale*-t, a hely színezetét, sajátosságait, s ezáltal az eredeti nyelvi környezetet közelebb tudjuk hozni az olvasóhoz. A reáliák leggyakrabban növény- vagy állatnevek, divattal, ruhákkal, frizurákkal kapcsolatos szavak, ételnevek, ünnepek, szokások nevei. Mi a fordító feladata reáliák esetén?

Ha a célnyelven is ismert szavakról, kifejezésekről van szó, akkor meghagyjuk a japán nyelvű reáliát, például: „kimonó, karate”, hiszen ezek a szavak már meghonosodtak a magyar nyelvben. A kimonó például annyira elmagyarosodott, hogy a szó végén, mint a magyar szavaknál, hosszú „ó”-val írjuk.

Ha a szó vagy kifejezés nem ilyen ismert, esetleg a magyar nyelvben van egy teljesen más jelentése, akkor magyarra fordítjuk. Például, ha olyan gyümölcsről van szó, amely nálunk nem terem, és amelynek a neve japánul: „kaki”, ilyen névvel nálunk nem fogják megvenni és megenni, ennek az ehető gyümölcsnek a nevét csak magyar változatban használhatjuk, vagyis „datolyaszilvá”-nak fordítjuk. De erre a gyümölcsre más szót is használunk, például a „hurma” szót. Vagy a „szuszuki” (*Miscanthus sinensis*) nevű növénynevet magyar megfelelővel kell fordítani: japánsás.

Előfordul az is, hogy a reáliát megadjuk eredeti változatában, és magyarázatot fűzünk hozzá, hogy az olvasó megértse, miről van szó. Népszerű szépirodalmi olvasmány esetén ne láb- vagy végjegyzetben adjunk magyarázatot, hanem a mű szövegében, hogy ezzel az olvasót segítsük. Például a japán „geta” szó magasított fapapucsot jelent. Azért hordanak Japánban ilyet, mert gyakran esik az eső, és a geta megvédi a ruhát a bepiszkolódástól. Vagy ilyen a „mocsi” sütemény neve, melyet úgy magyarázhatunk meg, hogy ez szójakkéremmel töltött rizs-sütemény, rizsgombóc.

Érdekes a sorsa a magyarban a japán „tanuki” (*Nyctereutes procyonoides viverrinus*) nevű állatnak, amely a kutyafélékhez tartozik. A japán hiedelmek világában ez a kis állat képes alakot változtatni, és mindenféle csibésztséget elkövetni, főleg az emberekkel szemben. Angol közvetítő nyelv esetében gyakran fordítják „borz”-nak, pedig

a borzok a macskafélékhez tartoznak. A helyes fordítás: „nyestkutya”. Az említetteken kívül még számos más reália létezik, melyeket műfordítás esetén meg kell oldanunk.

E tanulmány kapcsán megismerkedtünk a japán szépirodalom néhány műfordítási problémájával, s merjük remélni, hogy ez talán megkönnyíti a továbbiakban a japán nyelvről magyarra fordítók munkáját.

Bizton állíthatjuk, hogy az eddig lefordított szépirodalmi művek szervesen beépülnek hazánk irodalmi tudatába. Hatásuk egyrészt az olvasóra gyakorolt passzív, másrészt az írók számára aktív hatást is jelent. Ezek a művek meghonosítják számunkra a japán irodalmat. Bár a két ország között nagy a távolság, mégis lélekben közel vagyunk egymáshoz, fontosnak tartjuk, hogy ismerjük egymás irodalmát. Ez jogosít fel bennünket arra, hogy minél többet fordítsunk az értékes japán irodalmi művekből. Hiszen nagyon sok eltérést tapasztalunk a két ország kultúrájában, mégis sok közös vonás is jelentkezik bennük. Az egyik legnagyobb japán költő, Macuo Basó a 17. században ezt a következőképpen fogalmazta meg:

鶯や柳のうしろ藪のまえ  
uguiszu ja janagi no usiro jabu no mae

Csalogánydal szól  
lám a fűzfák rejtekén  
s bambuszbozónál

---

## IRODALOM

- Gyergyai Albert (1990): A műfordítás története. In uő: *A magyar irodalom története 1945–1975*. Budapest: Akadémiai Kiadó. <https://www.elib.hu/02200/02227/html/03/1116.html>
- Halasi Zoltán (2003): Se tisztelet, se díj (A műfordítás helyzetéről). *Magyar Narancs* 18. [https://magyar-narancs.hu/konyv/se\\_tisztelet\\_se\\_dij\\_a\\_mufoorditas\\_helyzeterol-60227](https://magyar-narancs.hu/konyv/se_tisztelet_se_dij_a_mufoorditas_helyzeterol-60227)
- Kosztolányi Dezső (1928): Ábécé a fordításról és fordításról. *Új Idők* 1928. május 20.
- Szabó Ede (1968): *A műfordítás*. Budapest: Gondolat Kiadó.

SZÓKA BERNADETT

# ***In bocca al lupo!* Az olasz nyelvi versenyek margójára**

## ***In bocca al lupo!* On the Margin of Italian Language Competitions**

The ways talent is fostered by an institution affect parents' choice of secondary school for their children. Although advanced training by an increase in the number of classes is one way to foster talent, taking part in academic competitions can provide knowledge and experience beyond the classroom. While regional and national Italian language competitions provide entertainment and facilitate immersion in the culture of Italy, preparation for the OKTV (National Secondary School Academic Competition) requires a well-structured learning process with complex way of thinking. Language competitions enjoy great prestige in schools, as the primary aim is to make students prepare for language exams, and any opportunity to practice the language offers an opportunity to contribute to that goal. A further aim is to allow students to acquire additional knowledge from preparing for, and gaining experience from, competitions. A questionnaire survey using open-ended questions conducted among language teachers was used to gain an insight into how teachers judge these competitions and the pedagogical/learning attitude towards them.

*Keywords:* competence, Italian language, talent, tradition of competitions, practice of competition

## **Bevezetés**

A középiskola kiválasztásakor sok szülő nagy hangsúlyt fektet az intézmény által kínált tehetséggondozásra. Az iskolák pedagógiai programja magában foglalja, milyen keretek között biztosítja és támogatja ezt. Jóllehet a tehetséggondozás egyik formája az emelt szintű képzés emelt óraszámmal, azonban az iskolai ismereteket túlszárnyalja (ti. többet követel) a tanulmányi versenyeken való megmérettetés. Felgyorsult hétköznapjainkat átlengi a versengés szelleme (belső motiváció, hogy valamely területen mi legyünk a legjobbak). Ezzel szemben egy versenyen *a strukturált összehasonlításon alapuló teljesítményhelyzeteket értjük* (Fülöp–Berkics–Pinczés–Pressing 2015). Azonban sok összetevője van annak, ki milyen módon és milyen céllal vesz részt a megmérettetésekben. A tanulmányi versenyek általános elterjedtségét tanári szemszögből Bacsa Éva vizsgálta (Bacsa 2009). Jómagam e témát azzal teszem személyessé, hogy a következő sorokban az olasz nyelvi versenyeken szerzett tapasztalataimat, valamint gimnáziumi szaktanár kollégák visszajelzéseit összegzem azzal a céllal, hogy betekintést adjak a gimnáziumok olasz nyelvi versenygyakorlatába, versenyhagyományaiába annak előnyeivel és hátrányaival egyaránt.

Az iskolai beiratkozás egyik sarkalatos pontja az idegennyelv-választás. Anglicizálódott világunkban az angol nyelv mellé többnyire német nyelvet választanak a gimnáziumi tanulók, azonban az országban számos helyen lehetőség van az újlatin nyelvek

közül a francia, a spanyol vagy az olasz nyelv tanulására. A négy nyelvi alapkészséget mérő, szóbeli és írásbeli vizsgarészből álló érettségi vizsga középszintje a KER B1, emelt szintje a B2 szintnek felel meg.<sup>1</sup> A megadott nyelvi szintekre (elvárásokra) való készülést segítik a tanórai foglalkozások a különböző tananyagokkal (tankönyvek és segédanyagok). Azonban felmerül a kérdés, mennyiben tér el a versenyfelkészítés / versenyre készülés az iskolai keretek között megtanítandó tartalomtól, alkalmazott módszerektől. Mi ösztönzi a tanulókat és tanáraikat a pluszmunkára?

## A versenyzés hatása a tanulókra

Nincs egyöntetű válasz arra, vajon káros vagy hasznos-e versenyeztetni a tanulókat. Egy versenyt mindenki nem nyerhet meg. A vesztesek iriggyé válhatnak a nyertesre, önértékelésük negatívvá válhat. Meg kell tanulniuk kezelni ezt a (demotiváló) helyzetet is. Ugyanakkor egy önként vállalt verseny esetén bennük van az a motiváció, mely által képesek kihozni magukból a legjobbat. A verseny során döntést kell hozniuk, problémát kell megoldaniuk, mely pozitívan erősíti őket, s amely képességeket egyéb területen is alkalmazhatnak. Az élményközpontúság (jól érezzék magukat, új élményekkel gazdagodjanak) is fontos tényező, függetlenül attól, hogy elsajátítási célok (tehát valami újat akarnak elsajátítani, új területen kipróbálni magukat személyes fejlődésük érdekében) vagy teljesítménycélok (túlszárnyalni a másikat tudásban) ösztönzik őket a versenyzésre. Míg a *Festival d'Italiano* országos olasz fesztivál (neve is sugallja a pozitív légkört) számos kategóriájában (előadói, zenei, vers- és prózamondás) az élményközpontúság kiemelten fontos elem, addig az *Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen (OKTV)* való részvétel sokkal inkább teljesítménycél-orientált. Mindkét verseny által sokat fejlődik a tanulók tudása, erősödnek egyes kompetenciaterületek. Ezek az elsajátítási folyamatok éppúgy lehetnek ösztönzők, mint az, hogy dobogós helyezéssel zárják a versenyt.

## A tehetséges tanuló

Gimnáziumi tanárként abból indulok ki, hogy minden tanuló tehetséges, csak fel kell fedeznünk, mely területen tud többet nyújtani az átlagnál. A tehetség fogalmát azonban árnyaltabban kell értelmezni. Ahogy Balogh László (2017) is rámutat, a legidézettebb Renzulli háromkörös tehetségmodellje, mely szerint nem elég az átlagon felüli képesség, hanem szükségeltetik a feladat iránti elkötelezettség és a kreativitás is. E három tényező interakciója tükröződik vissza a tehetséges viselkedésformában. Ugyancsak kiemeli a Mönks-féle modellt, mely alapján a tehetségnevelésben fontos szerepet játszik a tehetséget támogató környezet, úgymint a család, az iskola, továbbá a hasonló képességekkel rendelkező társak. Az intézményi és családi támogatás fontossága Csíkszentmihályi Mihálynál is (2010) megjelenik; ahol ugyanis a szülők észreveszik a tehetséget, és az iskola is támogatja a fejlesztést, ott tud igazán megmutatkozni és kiteljesedni. Ebben tehát nagy felelőssége van a pedagógusoknak, függetlenül attól, milyen területen (zenei, matematikai, idegen nyelvi, egyéb) nyilvánul meg a tehetség.

<sup>1</sup> Élő idegen nyelv: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo\\_idegen\\_nyelv\\_vk.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf)

Az alábbiakban az olasz nyelv középiskolai státuszára alapozva kívánok betekintést adni a tanítási órákon túlmutató lehetőségekbe, melyek mindegyike motivált tanulók sokaságát mozgatja meg minden évben azzal a céllal, hogy részesei legyenek az olasz nyelv és kultúra magával ragadó világának.

## Gimnáziumi óraszámok és versenyek

Az olasz nyelvet második idegen nyelvként tanuló diákok legnagyobb része a gimnázium 9. évfolyamán kezdi tanulni a nyelvet minden előismeret nélkül. Az óraszámok tekintetében nagyon eltérő a kínálat. Példának okáért az iskola profiljának megfelelően nyelvi előkészítő osztályban heti 6 órában, emelt szintű angol nyelvi tagozaton heti 5 órában, ugyanakkor általános tagozaton csupán heti 3 órában tanulják. A regionális versenyek, illetve a *Festival d’Italiano* ezek figyelembevételével hirdeti meg kategóriáit (például előbeszéd kategóriában a magyar–olasz két tanítási nyelvű gimnáziumi tanulók nem egy csoportban versenyeznek a minimálisnak mondható óraszámban olasz nyelvet tanuló diákokkal), így biztosítva a verseny ösztönző és kiegyensúlyozott jellegét. Nyilvánvalóan az egyes kategóriák más-más kompetenciát, nyelvi fejlettségi szintet kívánnak a versenyzőktől, azonban ezen túlmenően az ének, a versmondás, a színpadi előadás esetében további speciális tehetségterületek domborodnak ki.

Ezzel szemben az *OKTV* – célkitűzésében, komplexitásában – teljesen más típusú verseny. Amellett, hogy a felkészülés kiváló lehetőséget nyújt a szókinccs bővítésére, valamint feladattípusok megismerésére/begyakorlására, támogatja a nyelvvizsgára és az emelt szintű érettségi vizsgára készülést. Sokrétűsége, s az egyes fordulók (három fordulóból áll) tipikus feladatainak megismerése kutatásra, precizításra készíti a tanulót és a felkészítő tanárt egyaránt. A regionális és az országos olasz versenyek a szórakozást, az olasz kultúrában való elmélyülést jelentik, azonban az *OKTV*-re való készülés sokkal inkább egy strukturált, összetett gondolkodást igénylő tanulási folyamatot követel.

A regionális és az országos olasz verseny kategóriái közül önként választ a jelentkező tanuló. Érdeklődési köre, nyelvtudásszintje, belső motivációja (miben próbálná ki magát szívesen?) határozza meg, vajon a tanórai keretek között nem tanított műfordításban vagy egy történelmi korszakot felelevenítő írásbeli munka elkészítésében szeretné szárnyait bontogatni és kreativitását megmutatni. Sokak számára inspiráló az olasz szerzők életével és műveivel való ismerkedés, mely azért is kiemelendő, mert ugyan a NAT is hangsúlyozza a tantárgyi kapcsolódásokat, ám kevés szerző szerepel a magyar nyelv és irodalom tananyagban. Még a heti három órában olasz nyelvet tanuló sem feltétlenül találkozik Rina Gatti, Federico Moccia, Giorgio Caproni vagy Patrizia Cavalli nevével.

Az *OKTV* – éppen a teljesítményorientáltsága miatt – a verseny iránt elkötelezetteknek egy olyan célkitűzés, mely központilag összeállított, a tantervben előírt elvárásokat más környezetbe ágyazó tudáshalmazt feltételez.<sup>2</sup> A tanuló ugyan önként jelentkezik a versenyre, de továbbjutás esetén egyre újabb és újabb tanulási módszert kell alkalmaznia a következő fordulóba kerülésért. Ugyanis nem azonos az egyes

<sup>2</sup> Hivatalosan a döntő feladatai a KER B2 szintjének felelnek meg. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/download/kozoktatasi/tanulmanyi\\_versenyek/oktv/oktv2020\\_2021\\_vk/122\\_olasz\\_nyelv\\_2021.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/kozoktatasi/tanulmanyi_versenyek/oktv/oktv2020_2021_vk/122_olasz_nyelv_2021.pdf)

fordulók felépítése, mely így több szempontból szelektálhatja a tanulókat, valamint a tanulók számára is előnyös lehet aszerint, ki milyen területen kreatívabb, tehetségesebb (gondoljunk az első forduló levélírás, a második forduló hallás utáni szövegértés, a harmadik forduló videofilmhez kötött feladatlap feladattípusaira). Ehhez pedig elengedhetetlen a szaktanár irányítása (digitális anyagok gyűjtése a gyakorlatokhoz, mindennapok újdonságainak megismerése/megismertetése a tanulókkal (mint például e-sport), szövegalkotás gyakoroltatása, szövegtípusok értelmezése).

## Adatgyűjtés

A versenyeken való szereplést nem csupán az iskola, de a fenntartó is elvárja a tanulóktól (ez növeli az iskola népszerűségét, mutatja a felkészítés/felkészülés eredményességét). Versenytípustól függően különbözik egy-egy verseny megítélése. A nyelvi versenyeknek nagy presztízse van az iskolákban, minthogy egyik elsődleges cél a tanulókat eljuttatni a nyelvvizsgaszintig, s mindennemű gyakorlás ezt az utat segíti. A nyelvtanárok körében végzett kérdőíves felmérés abba hivatott betekintést engedni, milyen a versenyek megítélése, a pedagógiai/tanulói attitűd.

A kutatáshoz szükséges adatgyűjtési eszköznek nyitott kérdésekből álló kérdőívet állítottam össze. Nyolc kérdés általános területeket fogalmaz meg a verseny témaköréhez, további tizenkét kérdés a nyelvi versenyekre fókuszál. Tizenhat olasznyelv-szakos kolléga válaszai alapján mutatom be a versenyek hátterének ismérveit. A válaszadás önkéntes volt; az ország különböző gimnáziumaiból érkeztek vissza a kérdőívek (többek között Budapest, Dombóvár, Gyula, Kaposvár, Miskolc, Nyíregyháza, Pécs). Ebből adódóan feltételezhető, hogy a kollégák munkakörülményei (például iskola által biztosított feltételek, a versenyeken való részvételi lehetőségek, rendelkezésre álló segédanyagok) sem egyformák, így az általuk adott visszajelzések csupán általános képet nyújtanak a tanulmány elején felvetett témakört tekintve.

## A versenyek jelentőségéről

Ugyan változó, milyen jelentőséggel bírnak a versenyek a tanárok, a szülők, valamint a diákok számára, azonban az iskolák többségében nagy hangsúlyt kapnak minden érintett részéről. A tanárok számára fontos, hogy az iskola a számára kiemelt fontosságú versenyekre való felkészülést/felkészítést támogassa. Az olasz nyelv esetében egyes iskolákban csupán egy olasz szakos tanár van, ahol a verseny minden lépése (felkészítés, versenykíséret stb.) arra az egy emberre hárul. A korosztály tekintetében sem egyenlő a versenyek megítélése. Míg a kellő szakmai és versenyzetési tapasztalattal bíró kollégák számára presztízskérdés a tantárgyához kapcsolódó versenyeken történő indulás és az ott elért eredmény, addig a fiatalabb korosztály sok esetben nem kíván egy idősebb kolléga segítségével bekapcsolódni a folyamatba.

A szülőket nagyrészt a versenyekhez való pozitív hozzáállás jellemzi; segítőkészségük (pl. versenyre való eljutás) sok esetben nélkülözhetetlen. Ugyanakkor elvárás is részükről, hogy gyermekük versenyen vegyen részt.

A diákok többsége szívesen jelentkezik versenyre a saját tehetségterületének megfelelően. A kellően motivált diákok számára fontos és szívesen készülnek a plusz órákon. Sokak számára presztízskérdés az elért helyezés, s e tekintetben akár rivalizálás is előfordulhat egy adott közösségen belül.

Az intézmények többsége meghatározza, mely tantárgyi versenyek minősülnek kiemelten fontosnak (példának okáért *OKTV, Arany Dániel Országos Középiskolai Matematika Verseny, Irinyi János Országos Kémiaverseny, Juvenes Translatores idegen nyelvi verseny, Diákolimpia, Regionális Olasz Verseny*). Az intézmény szempontjából mindenféleképpen szükséges, hogy minél több tanuló vegyen részt a versenyeken. Az iskola megítélését (hírnév, rangsor, beiskolázás) nagyban befolyásolja. Az eredmények (mint a tehetséggondozás fontos mutatói) nagy publicitást kaphatnak, melynek köszönhetően nő az iskola hírneve nem csupán az iskolaválasztás előtt álló tanulók, hanem a fenntartók körében is. Egy iskola feladata a tehetséges gyerekek fejlesztése. Éppen ezért szükséges, hogy az érdeklődő, az átlagon jóval felül teljesítő diákok lehetőséget kapjanak egyéni vagy csapatversenyen való részvételre. Az ismeretanyag bővítésén túl olyan készségek alakulnak ki bennük a versenyek során, melyeket nehezen vagy nem ilyen mértékben lehetne hagyományos órakeretek között kialakítani, mint például céltudatosság, kitartás, a mezőny és benne saját szerepük reális értékelése, az átmeneti kudarcok legyőzése vagy éppen a győzelem helyén való kezelése. Emellett fontos tényező a versenyekre való felkészítés személyiséggazdagító hatása is.

Az iskola profiljának függvénye, mely tantárgyakból indít több versenyzőt. A nyelvi (két tanítási nyelvű / emelt óraszámú idegen nyelvet tanító / nyelvi előkészítő osztályt indító) és humán gimnáziumokban a nyelvi és humán tárgyak versenyekre nagyobb a merítési lehetőség, míg más gimnáziumokban inkább a reál tárgyak kapnak nagyobb szerepet. Azonban minden tárgynak megvannak a maga versenyei, így minden szakos tanárnak megvan a lehetősége ösztönözni diákjait a kihívásokra, hogy ha az adott tantárgyi versenyen győzelem nem is, de a felkészülés folyamata és a részvétel pozitív eredményeket hozzon.

A tanárok többsége úgy véli, fontos, hogy a tanulók versenyeken is összemérjék tudásukat. Egyrészt a jól felkészült, tehetséges, ám bátortalan gyerekeket ösztönözhetik a szülők és a tanárok, hogy megmutassák tudásukat. Sok diákot motivál a versenyhelyzet, vagy csupán egy gyakorlási lehetőséget lát benne (más közegben próbálja ki magát). A versenyzők a szaktanár megszokott értékelésén kívül szembesülnek tudásukkal. Megtanulnak alkalmazkodni az új elvárásokhoz, s közben tapasztalatokat, ismereteket szereznek a többi diáktól. Az országos versenyeken elért eredmények befolyásolhatják továbbtanulási szándékukat.

A versenyeztetés árnyoldala azonban a stressz, a lemondás. Hiszen a rendelkezésre álló néhány percből és az adott lelkiállapottól függő helyzetből kiszűrni, ki a legjobb (azaz a legjobb a versenyen indulók között), nem lehet cél az oktatásban.

A tanár kulcsfontosságú szerepéből adódóan merül fel a kérdés, szakmai szempontból milyen többletet ad, ha egy tanár tanulókat készít fel versenyekre. A szaktanár irányító és ösztönző szerepe nagyon fontos. Meg kell találnia az optimális felkészítési stratégiát (feladatok gyűjtése, diák terhelhetőségének figyelembevétele, közös gyakorlásra szánt idő kialakítása, helyes arányok, információk pontossága, téma átfogó megismertetése). A tanár a saját tantárgyában alaposabb tudásra tesz szert, s szaktudományos, szakmódszertani szempontból felkészültebbé válik. Az emberi kapcsolatok is elmélyülhetnek (jobban megismeri a tanulót). A tehetséges, eredményeket elérő tanuló szakmai kiteljesedést jelent a felkészítő tanár számára. S a tanár személyisége is alakulhat e folyamat során, mely rendkívül fontos tényező az önfejlesztés tekintetében.



## In bocca al lupo!

Az olasz szakos kollégák többsége a *Festival d'Italiano* különböző kategóriáiban tudja indítani tanulóit. A legkiemeltebb versenynek ugyan az olasz nyelvi *OKTV* tekinthető, de sokak számára csak ritkán adódik annak lehetősége, hogy ezen a versenyen döntőbe jusson tanulója. Néhány iskola helyi / regionális szervezésű versenynek ad helyet (a Pécsi Kodály Zoltán Gimnázium minden évben megszervezi az *Olasz Regionális Versenyt*, de pár évvel ezelőttig még megrendezésre került például az olaszországi rövidfilm verseny és a *Szegedi Olasz Napok* is).

Mínthogy a verseny középpontjában a diákok állnak, fontos nézőpont a tanár részéről, hogy ők maguk miben látják a versenyeken való részvétel jelentőségét. Sokan csupán a 'tanárért teszik', de még többen vannak azon diákok, akik egy nyelvi versenyben nyelvi fejlődésük lehetőségét, a nyelvi közegben való elmélyülést látják. Kitűnhetnek a csoport vagy osztály többi részéből, valami újszerűbe foghatnak. Tudásukat gyarapíthatják kötetlenebb (akár szórakoztatóbb) formában, a versenyfeladatok segítik a nyelvvizsgára való felkészülést. Az *OKTV* esetében ösztönző erő a helyezéért járó továbbtanulási pluszpont. A felkészítés során jó hangulatban, kötetlenebb formában készülnek a tanárral. A versenyeken megtapasztalhatják, hogy képesek összpontosítani, ismereteket felidézni, kombinálni és kreatívan alkalmazni a megszerzett tudást. Önbizalmat ad nekik, határozottabbak lesznek. Egész más zsűri és versenytársak előtt produkálni, mint a megszokott szaktanár és osztálytársak előtt. Örömmel tölti el őket, hogy képesek idegen nyelven megfogalmazni gondolataikat, megfelelő hangsúllyal és ritmusban beszélni. Ezen túl a versenyek lehetőséget teremtenek barátságok megerősítésére, csoportkohézió kialakulására (csoportos ének, színpadi kategória, műveltségi vetélkedő).

Egy versenyen való szereplés minden esetben visszajelzés a szaktanár számára is. A versenyt nem csupán kihirdetni kell, hanem strukturáltan felépíteni az odavezető utat. A felkészítésben számos módon segíthet a szaktanár. Az alábbi sorok a fentebb kiemelt két versenyre való felkészítési folyamatba engednek bepillantást.

Minden verseny közös vonása, hogy szükséges felmérni a felkészülésre rendelkezésre álló időt. Terv készítése, megtanulandó anyagok beosztása konkrét időpontokhoz rendelve segíti a munkát. Csoportversenyre készülésnél tanulási módszer lehet, hogy mindenki vállal egyéni érdeklődéshez illő saját feladatokat, és a közös, általános tudnivalókat minden csapattag megtanulja. A heti egy-két délutáni foglalkozáson a szaktanár értékeli az írásbeli feladatokat, s alkalmat teremt arra, hogy szóban hangosan is kifejthessék az egyes témákat. Így a verseny előtti hétre már csak az ismétlés és a rendszerezés marad.

A *Festival d'Italiano* kategóriáit tekintve néhány kolléga szerint a színdarabra felkészítés igényli a legtöbb időt. A diákszínpadosok egyéni meghallgatása fontos a szöveg elsajátítása végett. A tanár próbákat szervez, koordinálja a résztvevőket. Saját színdarab esetén rá hárul a magyar szöveg olasz nyelvű fordításának ellenőrzése, de a próbák alatt irányítja a diákokat, megszervezi az esetleges díszletek, jelmezek beszerzését. A próza- és versmondás esetén a tanár sokszor segít a mű kiválasztásában. Vagy egyéni foglalkozáson beszéli át a diákkal a vers mondanivalóját, vagy tanórán szán rá időt, ezzel irodalmi betekintést adva a többi diák számára is. Előadói kategóriában az is előfordul, hogy miután a diákok önállóan döntenek, melyikben indulnak,

saját ritmusuk szerint folyik a felkészülés, s a tanár csupán a végén kapcsolódik be egy-egy próbára.

A műveltségi vetélkedő megadott anyagát átnézi mind a tanár, mind az érintett tanulók; a tanár együtt készül a tanulókkal, átbeszéli velük, illetve kikérdezi az ismeretanyagot. Néhány alkalommal más szakos kollégáktól segítséget kér (elsősorban a történelem, földrajz és művészet szakos kollégáktól), akik helyzettől függően befolynak a felkészítésbe.

Az írásbeli kategóriák pályázói körében érdemes közösen ötletelni a téma tartalmi kifejtésén és formai megjelenítésén. Az anyaggyűjtés meglehetősen sok időt vehet igénybe (internetes kutakodás, könyvtár[ak] felkeresése). A diák által készített téma-vázlat elfogadását követően a tanuló hozzákezdhet a pályázat megírásához. A javaslatok megfogalmazása segíti a tanulót a továbbhaladásban. Néhány kolléga írásbeli kategória esetén csak formai ellenőrzést végez az írásművön.

Az élőbeszéd A kategóriára (olasz nyelven megadott szituáció szerinti beszélgetés a zsűrivel) felkészülést segítheti, ha a tanár összehangolja azt az évfolyamon esedékes társalgási témakörökkel. A legtöbb esetben szükséges tanórán kívüli időpontokat beiktatni, ahol gyakorló feladatok, témakifejtős és szituációs gyakorlatok segítségével szerezhethet tudástöbbletet a diák. Nem elhanyagolható módszer az internetes felületen online tanulás, továbbá a skype órák.

Az *OKTV*-re a felkészítés gyakorlatilag már a kilencedik évfolyamon elkezdődik. Ahogy egyik kolléganő nyilatkozta, „*Azt szoktam mondani, hogy már a kilencedik évfolyam első órájától az OKTV-re készítek minden gyereket*”. Az elején alapos, lassúbb haladással jobban megszilárdíthatók az elemi ismeretek. Idővel kitűnik, mely tanulók igazi tehetségek, s a versenyre hivatottak már a tizenegyedik évfolyamon megmérettethetik magukat. A jelentkezők, majd a továbbjutók létszámától függően csoportban vagy egyénileg történhet a felkészítés. A háromfordulós verseny első fordulójára szeptember közepe, vége felé megkezdődik már a készülés, amely rengeteg szabadidőt igényel mindkét fél részéről. Délutáni pluszóra terhére történik a felkészítés: saját összeállítású anyagok / korábbi feladatlapok megoldása, értelmezése, hanganyagok meghallgatása, videók nézése, beszélgetés. A nyelvtani tudás elmélyítéséhez szükséges az otthon elkészített feladatok közös ellenőrzése, az *OKTV*-fordulók feladattípusaival való folyamatos ismerkedés. A hallásértési feladatok gyakorlását segíti filmek otthoni megtekintése, azonban meglepő módon egyre kevesebb diák tartja ezt vonzónak. Továbbjutás esetén hangsúlyt kap a szóbeli kommunikáció is. Van, aki kétnaponta, verseny előtt naponta beszélget diákjával, ami odavezet, hogy már-már 'megunja' egymást tanár és diák.

Ahogy a fenti sorokból is kitűnik, a tanórai keretek nem elegendők a versenyfelkészítésre. Csak részben vagy semennyire nem lehet tanórába olvasztani az elsajátítandó anyagot, munkamódszert (természetesen befolyásoló tényező a heti óraszám, a csoportlétszám és az adott csoportban induló pályázók száma). A tanórai munka megfelelő alap, s a tananyaggal szorosabban összefüggő élőbeszéd kategóriára készülés, valamint motivációs céllal, pihentetőnek a vers- és prózamondás építhető be részben a tanórába. A diákat el lehet látni írásbeli feladatokkal, ily módon differenciálni, azonban felkészíteni nem lehet. A tanórán kívüli órák mellett nagy hangsúlyt kap az otthoni önálló tanulás és feladatmegoldás.

Az intézmény részéről kapott támogatás általában oly módon valósul meg, hogy a tankerületek a legtöbb esetben finanszírozzák a nevezési díjakat, utazási és szállás-költségeket (a felkészítő tanárnak engedélyezik a távollétet). Biztosítanak tehetség-gondozó órákat, s ha anyagi ellenszolgáltatás nélkül is, de lehetőséget adnak további pluszórák megtartására. Az OKTV-döntőbe jutott diákoknak és tanárainak pedig az Oktatási Hivatal biztosít ingyenes kollégiumi férőhelyet.

Szakmai szempontból elsőrendű cél, hogy a próbatételekből következőleg a diáknak legyen egy tudásból és versenytapasztalatból fakadó ismerettöbblete. Fontos, hogy a diák elméleti és pragmatikus tudása kellő szinten legyen. Ne csak a nyelvtani és lexikai tudása legyen alaposabb, hanem mindezt alkalmazni tudja a gyakorlatban. A tudástöbblet további jellemzői: idegen nyelvi kommunikációs, szociolingvisztikai, pragmatikai kompetencia fejlesztése; könnyedség és nyelvtani helyesség a beszédben, a mindennapi interakciókban és az írásban; alaposabb országismereti tájékozottság; személyiségfejlődés, helyzetfelismerés fejlődése. Azonban megjegyzendő: hiába van tudás, ha nincs rátermettség és általános intelligencia.

A jutalmazás (legyen az jeles osztályzat, jutalmkönyv, továbbtanulási többletpont) nem feltétlenül jelent motivációt a tanuló számára. A tanuló személyiségétől függ (van, aki igényli a jutalmat, van, aki számára nincs különösebb jelentősége). A többletpont mindenképp nagy jelentőséggel bír, csak kevés diák részesedik belőle, azonban ami minden diákot magával ragadhat, az a közös öröm egy-egy sikeres verseny után.

Motiváló tényező lehet-e a tanár számára a versenyfelkészítés? A kollégák többsége szerint mindenféleképpen, hiszen feltöltődést jelent, ha sikerekhez juttatják diákjaikat. Kihívást jelent, kiszakít a hétköznapi monotonitásból. Emberileg is motiváló, hiszen a tanár jobban megismerheti diákjait, többet átad nekik személyiségéből, gondolkodásmódjából. A diákok tisztelik a tanár (többlet)tudását, hozzáállását. A legnagyobb motiváció azonban maga a diák, a tehetség, akivel szabadidőben, anyagi ellenszolgáltatás nélkül is magasabb színvonalon foglalkozik a tanár.

Felvetődik a kérdés, hogyan választja ki a tanár a diákjait egy versenyre? Többnyire önszántukból jelentkeznek (néha rábeszéléssel az iskolai, regionális versenyeredmények alapján). A tanulmányi évek során egyre jobban kitűnik a fogékonyabb, az olasz nyelv tanulására motiváltabb tanuló, akit a sikerélmények ösztönöznek a megméretetésre. A tanulók nagy része igent mond a felkérésre, de a visszautasítás nem jár következményekkel.

Az egyes versenykategóriákhoz szükséges szakirodalom kellő részletességgel adott a *Festival d'Italiano* versenyfelhívásában (minden évben a versenyt szervező iskola teszi közzé). A felkészítő tanár felhívja a diákok figyelmét a forrásokra. Tájékoztatja őket a szervező iskola fesztivállal kapcsolatos menüpontjáról, ahol egyénenként is nyomon követhetik az aktuális információkat. Természetesen szükséges az utánajárás, vidéken nehéz egyes könyvek kölcsönzése, de többnyire interneten hozzáférhető a szakirodalom. Az OKTV esetében az Oktatási Hivatal honlapján olvasható az általános tudnivalókon kívül az egyes fordulókhoz található részletesebb útmutató.<sup>3</sup>

<sup>3</sup> [https://www.oktatas.hu/koznevelo/tanulmanyi\\_versenyekek/\\_oktv\\_kereteben/aktualis\\_versenydidoszak](https://www.oktatas.hu/koznevelo/tanulmanyi_versenyekek/_oktv_kereteben/aktualis_versenydidoszak)  
[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatasi/tanulmanyi\\_versenyekek/oktv/oktv2020\\_2021\\_vk/122\\_olasz\\_nyelv\\_2021.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/tanulmanyi_versenyekek/oktv/oktv2020_2021_vk/122_olasz_nyelv_2021.pdf)

A versenyztetés, tanulói sikerek hátterében komoly, színvonalas tanári munka áll. Néhány kolléga véleménye szerint kívánatos lenne, ha a versenyeredményekkel arányosan anyagilag is elismernék a pluszmunkát. Sajnálatos módon jó néhány tapasztalt kolléga a délutáni iskolai elfoglaltság helyett magánórákat ad, mivel jobban kifizetődik. A minőség eléréséhez nemcsak a munka iránti elkötelezettség, sok idő, önképzés (továbbképzés, könyvek, folyóiratok) kellene, hanem az anyagi megbecsülés is mint ösztönző erő.

## Egy tehetséges diák szemével

Egy évvel ezelőtt interjút készítettem az egyik versenyzőmmel. Fentebb a tanári kérdőívek alapján foglaltam össze, vajon miben látják a diákok a versenyeken való részvétel jelentőségét. A következőkben a diák által elmondottakat összegzem.

A versenyek legfontosabb funkciója, hogy ösztönzik a résztvevőket egy adott tárgyban vagy témában való elmélyülésre. Valójában azonban nem a végkimenetel, hanem az odaig vezető út a fontos, tehát a felkészülés alatti ismeretszerzés az, amit egész biztosan lehet hasznosítani. A megszerzett tudás ugyanis fontosabb lehet a célok megvalósításához, mint például az elért helyezések.

A versenyre való jelentkezéshez a biztos nyelvi alapokon túl sok biztatásra van szükség (főként tanári részről, mert ő tisztában van a valós képességekkel, így a véleménye meghatározó). A felkészülésben sokat segítenek a különböző olasz könyvek, a számos feladat, a digitális anyagok, a szóbeli gyakorlások, valamint a folyamatos támogatás tanári és családi részről egyaránt.

A felkészülés többet ad, mint a kizárólagos órai munka, mivel a legkisebb bizonytalanságok kizárása végett a versenyző és a tanár igyekszik a lehető legtöbb témát körüljárni, így rengeteg új és érdekes információ birtokába jut a tanuló. Ezek számos hétköznapi helyzetben hasznosíthatók: nyelvvizsga, nyelvi érettségi, különböző élethelyzetek. A versenyekre való készülék nagyon sok pluszt ad, melyet bizonyít a sikeresen letett közép-, majd felsőfokú nyelvvizsga. Természetesen ehhez a négyévnyi folyamatos tanulás is hozzájárul.

A versenyzők megtapasztalhatják, milyen érzés, amikor jól szerepelnek, és méltán lehetnek rá büszkék tanárok, szülők egyaránt. Jóllehet sok energiát emészt fel sikeresen felkészülni egy versenyre, mégis a mindenkiben érzett büszkeségérzet az, ami miatt szívesen elmegy a diák az általa kedvelt tantárgyi versenyekre. Valamint a tantárgy iránti érdeklődés és tudat alatt az, hogy olyan többlettudást sajátíthat el, amire alapórákon nincs lehetőség.

A felkészülés a versenynek a legfontosabb része, mivel maga a verseny csak egy adott pillanatban méri a diák tudását, amit sok tényező befolyásolhat akár pozitív, akár negatív irányba. Tehát a verseny végén felállított sorrend nem feltétlenül a teljes igazságot mutatja (a tanulók nem minden esetben tudásszintjüknek megfelelően teljesítenek), ellenben az oda vezető úton szerzett tudás a diáké. A diák számára célravezető, ha hallja a tanári magyarázatot és ez alapján sok dolgot rögtön megjegyezhet. Emellett

az írott anyagok olvasása szabadidőben, zenehallgatás felirattal, anyaggyűjtés internet segítségével – ez mind hozzátartozik a felkészüléshez.

A versenyfelkészülés a továbbtanulásban is segíti a diákat, hiszen a kedvelt tantárgy egy szeletével foglalkozik behatóbban, segítségével a diák be tudja határolni, hogy az adott tárgy mely része érdekli igazán. Példának okáért egy, az olasz Risorgimento korszakáról készített dolgozat hasznos és érdekes feladat lehet, megerősítheti a diákat abban – függetlenül a történelem, a kultúra, a festőművészet iránti érdeklődéstől –, hogy nem történelemmel kíván foglalkozni egész életen át.

Összességében hasznos egy verseny, mert a diák sok használható ismerettel és készséggel gazdagodhat, azonban ez csak akkor célravezető út, ha a diák is akarja csinálni, és tesz a sikerért.

## Összegzés

A tanulmányi versenyek az intézményi oktatás részét képezik. Az eredményességhez több feltételnek kell egyszerre teljesülnie: szülői és iskolai részről a támogatottság, tanár részéről a céltudatos felkészítés, diák részéről a veleszületett és tanult/fejlesztett kompetenciákon kívül az a belső motiváció, mely kitartóvá és tudásorientálttá teszi.

A hagyományos tanórák a központilag előírt elvárásokat hivatottak teljesíteni, míg a versenyek sokkal inkább a megszerzett tudás kreatív használatát veszik célba. Ezért is kiemelendők az olasz nyelvi versenyek, hiszen a diákok többsége második idegen nyelvként kevés óraszámban tanulja a nyelvet, s a tanórán kívüli foglalkozásoknak köszönhetően ér el eredményeket.

A verseny hasznos mindazon diákok számára, akik teljesítőkéességük tudatában képesek az adott tantárgy egy-egy szegmensének mélyebb megismerésére. Az iskola feladata pedig mindebben támogatni őket, hogy személyiségüket és tudásukat egyaránt kibontakoztatva nagyobb esélyt kapjanak a továbbtanulásra.

## Tanári kérdőív

### Általános kérdések

1. Általában a versenyek milyen jelentőséget kapnak iskolában?
  - tanárok részéről:
  - szülők részéről:
  - diákok részéről:
2. Mely versenyek élveznek prioritást az intézményben?
3. Szükséges-e egy intézmény szempontjából, hogy tanulói rendszeresen részt vegyenek versenyeken?
4. Egyenlő eséllyel indíthatnak-e a különböző szakos kollégák diákokat az egyes versenyeken?
5. Mely szakok dominálnak a versenylehetőségek tekintetében?
6. Sorold fel azt a három versenyt, mely nem a szakodhoz kapcsolódik, de tudod, hogy iskolád rendszeresen indít tanulókat!
7. Fontos-e, hogy a tanulók versenyeken is összemérjék tudásukat?
8. Szakmai szempontból milyen többletet ad, ha egy tanár tanulókat készít fel versenyekre?

Nyelvi versenyekhez kapcsolódó kérdések

1. Mely nyelvi versenyeken indulnak tanulóid?
2. A diákok miben látják a versenyeken való részvétel jelentőségét?
3. Szaktanárként hogyan segíted a tanulót a felkészítésben? (Kérem, részletesen, konkrét példákkal is alátámasztva fejtsd ki ezt a kérdést.)
4. Mennyire lehet tanórai kereteken belül felkészülni/felkészíteni egy diákot az adott versenyre?
5. Iskolád milyen módon támogatja a versenyeken való részvételt?
6. Milyen tudástöbblet az, melyet fontosnak tartasz elérni a tanulóval?
7. A jutalmazás (jeles osztályzat, jutalomkönyv, továbbtanulási többletpont, egyéb) jelenthet-e motivációt a tanuló számára?
8. Motiváló-e a tanár számára a versenyfelkészítés?
9. Hogyan választod ki diákjaidat egy-egy versenyre?
10. Mennyire áll rendelkezésre az egyes versenykategóriákhoz szükséges szakirodalom, illetve milyen módon szerzed be / szerzi be a tanuló azt?
11. Az eddig megszerzett tapasztalatok alapján miként változtatnád a versenyeztetést az iskolák tanulói között?
12. Egyéb megjegyzés:

---

## IRODALOM

- Bacsa Éva (2009): Tanulmányi versenyek tanári szemmel. *Iskolakultúra Online* 3, 52–69. [http://misc.bibl.u-szeged.hu/45540/1/iol\\_2009\\_002\\_052-069.pdf](http://misc.bibl.u-szeged.hu/45540/1/iol_2009_002_052-069.pdf) (letöltve: 2020. június 20.)
- Balogh László (2017): Iskolai tehetséggondozás: elvi alapok és gyakorlati aspektusok. In N. Kollár Katalin – Szabó Éva (szerk.): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve III.* Budapest: Osiris Kiadó, 175–176.
- Csíkszentmihályi Mihály – Rathunde, Kevin – Whalen, Samuel (2010): *Tehetőségek gyerekek.* Budapest: Nyitott Könyvműhely, 18–24.
- Fülöp Márta – Berkics Mihály – Pinczés-Pressing Zsuzsanna (2015): A verseny szerepe a versenyzők életében és az eredményes versenyzés lehetséges pszichés összetevői. *Génius Műhely* 18. [https://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz\\_muhely/nwp18.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/geniusz_muhely/nwp18.pdf) (letöltve: 2020. június 20.)

## INTERJÚ

---

*„A nosztalgikus visszatekintésen és számvetésen túl, nem titkolt céloom az, hogy a még élőknek felmutassam a tájnyelv felbecsülhetetlen értékét” – Bockovac Tímea interjúja Barics Ernővel*

*In addition to a nostalgic retrospective and reckoning I make no secret of my intention to show the incalculable value of regional dialects. An interview with Ernő Barics by Tímea Bockovac*



Dr. Barics Ernő nyugalmazott egyetemi oktató, tanszékvezető és intézetigazgató, nyelvészprofesszor, kisebbségkutató, lexikográfus, nyelvpolitikus... Páratlan szakértelmével vitathatatlan érdemeket szerzett a hazai kroatisztika területén, 1970–2020 között a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Horvát Nyelv és Irodalom Tanszékének tanára, 2004-től 2010-ig a Magyarországi Horvátok Tudományos Intézetének igazgatója. Tudományos érdeklődése a magyarországi horvát nyelvjárássok elemző bemutatására, a horvát–magyar kétnyelvűség területére, a posztjugoszláv államokban lezajló nyelvpolitikai folyamatokra terjed ki, amely jelentős szótárírói és lexikográfiai tevékenységgel is kiegészül. Oktatói, kutatói, iskolateremtő és tudományszervezői munkásságát számos rangos elismeréssel jutalmazták, többek között, 2011-ben Arany Katedra Díjjal, 2015-ben a Nemzetiségekért Díjjal, 2016-ban pedig Faluhelyi Ferenc-díjjal is kitüntették. Minden bizonnyal azonban, Barics tanár úr pályájának legnagyobb elismerése abban nyilvánul meg, hogy valamennyi egykori tanítványa jó szívvel emlékszik vissza önzetlen segítőkészségére, szakmai támogatására, sajátos humorára és karizmatikus (tanár)egyénségére.

*Kedves Tanár Úr, a felsorolt kategóriák közül (egyetemi oktató, tanszékvezető, intézetigazgató, nyelvészprofesszor, kisebbségkutató, lexikográfus, nyelvpolitikus...) melyikkel azonosul a legszívesebben? Miért?*

Gyakorlatilag mindegyikkel azonosulok, de ha ki kell emelnem egyet, akkor egyértelmű, hogy az az egyetemi oktatói státusz, hiszen kétéves közoktatási tanári gyakorlatomat leszámítva, 1970-től a pécsi egyetemen dolgozom, és nem tudnám elképzelni, hogy máshol tanítsak. Egy intézetbe bezárkózva kutatni, az nem az én stílusom, de a kutatás eredményeit megosztani, megvitatni a hallgatókkal, nos, számomra az az igazi kihívás. A több évtizedes pályafutásom alatt folyamatosan akadt olyan lelkes hallgató, aki szívesen vette, hogy igyekeztem az aktuális kutatásokat beépíteni az oktatói-nevelői munkába. Egyetemi oktatóként sosem csatlakoztam a hallgatókban, voltak persze tehetséges és kevésbé tehetségesek is, de mindannyiukra jó szívvel emlékszem vissza.

*Aktív egyetemi éve szorosan összefonódnak tanszékvezetői tisztségével is. Miben rejlik a jól működő tanszék sikere?*

Egyértelműen a kellemes tanszéki légkör megteremtésében, amelyben a valódi munkatársi viszony mindig is elsődleges volt. Folyamatosan igyekeztem a kollégáimmal is elfogadtatni azt a tényt, hogy a hallgató nem ellenség és nem konkurencia, éreznie kell, hogy munkatársként tekintünk és számítunk rá. Bármely minőségemben is dolgoztam, mindig törekedtem az esetleges feszültségek enyhítésére, a tanszéki egység fenntartására. Ez hallgatóink előtt is példaértékűnek számított, de nem volt ez másként a kollégákat illetően sem, igyekeztem valamennyiüket támogatni, feleségem nemegyszer jegyezte meg, hogy „te jobban örülsz a kollégáid sikereinek, mint a sajátodnak”. Ez valóban így volt, mivel meggyőződése, hogy attól, aki izzadt tenyérrel megy a munkahelyére, nem várható eredmény.

*Milyen tanítási módszereket alkalmazott leggyakrabban?*

Az előadásokra készülve mindenkor az volt az elsődleges szempontom, hogy a hallgató önállóan és kritikusan gondolkodjon, a magoló típust is arra kívántam ösztönözni, hogy önálló következtetésekre jusson. Más módszer helyesebb voltáról mind ez idáig senkinek sem sikerült meggyőznie. Legnagyobb sikerem fiatal, pályakezdő tanárként éltem meg, amikor szinte – jó értelemben véve – fanatizáltam a tanulókat. Természetesen másként viszonyul az ember 25 vagy 75 évesen a tanítványaihoz, de kortól függetlenül is, alapvetően a tudomány szeretete és a pedagógushivatás iránti elkötelezettségem mindig motivált, hogy nyitott legyek a hallgatók iránt, és ezt a mai napig is vallom.

*Mindezt én első kézből is alátámaszthatom, mint a tanár úr egykori hallgatója és mentoráltja. Felsőszentmártoni horvát családból származik, mennyiben befolyásolta ez az életútját?*

Elég kacskaringós volt az életutam, melyet számos véletlen fordulat befolyásolt. A származási helyem, Felsőszentmárton nyelvjárásának szeretete olyannyira belém rögződött, hogy ez egyaránt kihatott a tanulmányaimra és a tudományos érdeklődéseimre, továbbá lexikográfusi és nyelvpolitikusi tevékenységemre is. Szülőfalum nyelvjárásából doktoráltam, és az azt körülvevő további nyolc horvát település dialektusából írtam a kandidátusi értekezésem. Születésemtkor Felsőszentmárton egynyelvű horvát település volt, vagyis a kommunikáció nyelve az összes nyelvhasználati szintén, a bolttól a kocsmáig, a horvát volt. Azok, akik magyarként kerültek be a faluba, akarva-akaratlanul megtanultak horvátul. Ma is emlékszem Bakonyi úr esetére, aki magyar katonaként nősült be a faluba, és 20 év ott-tartózkodás után a helyi kocsmába betérve, a legnagyobb döbbenetemre felsőszentmártoni horvát nyelvjárásban szól hozzám, és ráadásul akcentus nélkül. Ezt nagyon fontosnak tartom megemlíteni, mert a hazai horvátoknak van egy bizonyos kisebbségi komplexusa, melyet a többségi nemzet is potenciál. Annak ellenére, hogy csupán egyetlen dologban különbözik a magyarországi horvát a horvátországi magyartól, mégpedig abban, hogy ők, nagyon rövid ideig ugyan, de megtapasztalták a többségi nemzethez való tartozást.



*Hogyan alakult a tanulmányai sora?*

Az alsó tagozat első négy osztályát a szülőfalumban végeztem, majd 10 évesen Pécsre kerültem, ebből az egynyelvű horvát nyelvjárási közegből. Az általános iskola végén, legjobb tanulóként automatikusan bekerültem az akkori horvátszerb gimnáziumba. Ekkor még nem készültem tudatosan a tanári pályára, ugyanis a tiszti főiskolára szerettem volna jelentkezni, de rövidlátó vagyok, így elutasítottak. Úgy döntöttem, hogy az ELTE-re megyek, de az akkori felvételi rendszer külön kiváltságot biztosított a vajdasági magyar jelentkezőknek, akikkel hamar feltelt az a 10 fős kvóta, amelybe általában két-három hazai horvát jelentkező felvétele fért bele. Esélyesebbnek tűnt bekerülni Pécsre az akkori legerősebb és legnépesebb tanárképző főiskola horvát–orosz szakára, így ezt választottam, és ma sem tennék másként.

*Hogyan élte meg a pécsi főiskolai éveket?*

Meghatározó élmény volt számomra, amikor másodévesként egyéves részképzésre kerültem Moszkvába. Magyarországról 50 fő utazott ki, mindenünnen a legjobb öt hallgató, hogy csak néhány nevet említsek közülük: Aczél Endre médiapolitikus, Jagusztin László, Hajnádi György professzorok, Lengyel Zsolt szociológus, valódi elit társaság. Moszkvában döbrentem rá arra, hogy mennyire keveset tudok, és milyen sokat kell még tanulnom. Hálás vagyok a sorsnak ezért a lehetőségért, mivel a szakmai fejlődésen túl, életre szóló barátságokat is kötöttem ekkor.

*Miért választotta a tanári pályát?*

A főiskola elvégzése után nyelvismeretem kamatoztatva úgy döntöttem, hogy vámos leszek, de egy újabb véletlen folytán a *Narodne Novine* című lap akkori főszerkesztője, Stevanović Milutin, közölte a tanszékvezetőmmel, Pavlov Dušannal, hogy a pesti szerbhorvát gimnáziumba azonnali kezdéssel szükség lenne egy oktatóra. Elvállaltam a munkát, és diákjaimmal, akikkel kizárólag horvátul beszéltem, két év alatt kihasználtam a főváros nyújtotta valamennyi kulturális lehetőséget.

*Volt-e (tanár) példaképe?*

A gimnáziumban sok vonatkozásban Josip Gujaš Džuretin, az osztályfőnököm volt az, de szeretném kiemelni Páncsics Miklóst, magyar olimpiai bajnokot, 56 szoros magyar labdarúgó válogatottat, a Ferencváros kiváló focistáját, aki kollégiumi szobafőnökként mindig gondoskodott a kiegészítő élelmiszer ellátmányunkról, de szerénységével, emberségével és segítőkészségével is előttünk járt.

*Volt-e olyan pillanat, amikor megbánta, hogy végül a pedagóguspályát választotta?*

Annak ellenére, hogy nem készültem tudatosan a tanári pályára, illetve hogy a főiskola elvégzése után a tolmácsként dolgozva állandó státuszt ajánlottak fel a Kulturális Kapcsolatok Intézetében, amely az 1960-as években számos mások által elérhetetlen lehetőséget nyitott meg előttem, az általános iskolai tanítási idő alatt a tanulói visszajelzések alapján egyértelművé vált számomra, hogy a pedagóguspályát választom. Ebben a döntésemben a későbbiekben sosem kételkedtem, és sosem bántam meg azt.

*Hogy került a fővárosból Pécsre?*

A sors kegyeltjeként. 1970-ben megnyílt Pécssett egy tanársegédi állás, melyet örömmel pályáztam meg. Időközben H. Tóth Imre tanár úrnál diplomáztam ószlávból, majd tovább tanultam orosz szakon. Az egyetemi lektorátuson orosz szaknyelvet tanítottam, de a közgazdaság-tudományi karra is hívtak nyelvtanárnak, ugyanakkor szívem szerint tevékenyen szerettem volna részt venni az akkori szerbhorvát tanszék presztízsének emelésében, amelyre a tanszékvezető távozása következtében nyílt lehetőségem.

*Rode a jezik?! című önálló kötetében több helyen is ír a nyelv identitásformáló szerepéről. Egyetért-e avval a gyakran elhangzó állítással, mely szerint a hazai nemzetiségek körében már lezárult a nyelvcsere, a nyelvvesztés folyamata?*

A tendencia egyértelműen a nyelvvesztés irányába mutat, de nemcsak nálunk, hanem a többi hazai kisebbségnél, de a határon túli magyar közösségekben is. Nagyon nehéz egy 150-200 000 főnél kisebb közösség esetében a nyelv és az identitástudat megőrzése. Az államnyelv ismerete természetes dolognak vehető, ahogy a kisebbségi nyelvé is, sajnos azonban a hazai horvátok esetében lassan úgy alakulnak a dolgok, hogy gyakorlatilag elveszítik az anyanyelvüket.

*Miben látja ennek az okát?*

Ennek több oka is van, egyrészt a hazai horvátok három kompakt homogén nyelvszigetet alkotnak, és az azokat összekötő politikai gyakorlat nem működik megfelelően, másrészt az ún. délszláv háború is jelentős dezintegrációhoz vezetett. Természetesen a demográfiai folyamatok sem elhanyagolhatók. Hogy csak a felsőszentmártoni példát említsem, 1970-ben 1800 fő lakta a települést, jelenleg 800. A történelem sem volt kegyes a hazai horvátokhoz, annak ellenére, hogy a horvátok sosem voltak lázadó kisebbség, a Horthy-féle politika a többi nemzetiséggel együtt küldte tűzbe őket. A világháborús veszteség napjainkra sincs megfelelően feltárva. A településszerkezetből adódó sajátosságok, a névmagyarosítás, a téveszesítés, a határsáv, és jó pár egyéb tényező is kedvezőtlenül érintették a horvát nemzetiségi identitást, és erősítették fel az asszimilációs folyamatot.

*A tanár úr több magyar–horvát nyelvpárú szótár szerzője, miért választotta a lexicográfiai munkát? Hogyan határozná meg egy jó szótár jellemzőit?*

A sztenderd nyelv kérdésével függ össze a szótárírói tevékenységem, melynek alapvetése, hogy a különféle szótárakban nem ugyanazt a szóanyagot ismétlem. A rendszerváltozást követően 30 év telt, kiváló kolléganőmmel, Prodán Ágnes társszerzővel hiánypótló munkába kezdve, nagyon jó meglátással nyúltunk azokhoz a közhasználatú szavakhoz, amelyek nem konnotatív, hanem denotatív, neutrális jelentésükkel a mai horvát sztenderd nyelv mindenkori purista jellegét támasztják alá. Egy jó magyar–horvát szótárnak ezt tükröznie kell. Fontos továbbá a precizitás, az ideológiai befolyástól való mentesség, a szakmai hozzáértés és a naprakészség.

*Mely időszakra tenné a tanszék aranykorát?*

A tanszék az 1995–2005-ös időszakban volt a csúcson volt, ekkor 10-12 fős hallgatói létszámmal működtünk, a legjelentősebb eszéki és zágrábi vendégoktatók, a legprominensebb professzorok tanítottak itt. Kiemelném Pavičić lektor urat, a *Vjesnik* című napilap akkori recenzensét, aki a horvát irodalom krémjét hozta ide, irodalmi esteket, kerekasztal-beszélgetéseket szervezve, ekkor igazi pezsgő szellemi élet folyt, az ember élvezett kutatni, publikálni és tanítani.

*Több országban is járt vendégelőadóként, kutatóként. Melyik utazása a legkedvesebb?*

A legnagyobb élményem a 2008-as ohridi XIV. szlavisztikai világkongresszuson való részvétel volt, amelyen a legkiemelkedőbb szlavistákkal találkozhattam. A kongresszus egy hete alatt a kiváló kollégákkal éjszakába nyúló szakmai viták, termékeny beszélgetések zajlottak.

*Mire a legbüszkébb?*

Arra, hogy a pécsi horvát tanszék abból az állapotából, amelyben megismertem, eljutott egy hosszú történetű és szakmai múlttal rendelkező képzőhelyé, bízom abban, hogy egy-két tégálal hozzájárultam ennek a szellemi műhelynek a kiépüléséhez.

*Mit tanácsolna a horváttanári pályát választó fiataloknak?*

Csak azt, amit a nyolc osztályt végzett apám nekem, annak idején ő mindig azt mondta, hogy bármit választhatok hivatásként, de ha utcaseprő leszek, akkor az én utcám legyen a legtisztább. Minden nyelv igazi ismerete óriási befektetést igényel, így egy horvát szakosnak kétszer annyit kell dolgoznia, mint egy magyar szakosnak és nem elég jónak lennie, a legjobbba kell válnia. Hiszen nem csupán tanári hivatást vállal, hanem közéleti szereplést és utánpótlás nevelést is. Sajnos, egyre szűkebb az a réteg, amely nemcsak a szobában kitett népviseletbe öltöztetett babában látja a nemzetiségi mivoltát, hanem teljes komplexitásában éli meg azt. Ehhez elengedhetetlen az elhivatott pedagógus szerepe.

*Talán kevésbé köztudott, hogy a tanár úr Szamobor város díszpolgára, és hogy kultúraközvetítő és ápoló szerepe a horvát festőművész, Zlatko Prica szellemi örökségének gondozásában is vitathatatlan. Hogyan került kapcsolatba a festőművész életművével?*

Mindez megint csak a véletlen műve. A rajz tanszéken dolgozott Keller Sándor festőművész és oktató, aki a Pécssett született képzőművészek után kutatva rálelt Zlatko Prica, világhírű festőművész nevére. Mellette meg kell említenem, Ante Sorićot, aki nyolc évig volt a jugoszláv Idegenforgalmi Hivatal londoni vezetője, valódi kultúrmenedzser – akit miután rájött, hogy a szocializmuson kívül más is létezik, és ennek hangot is adott, a horvátsága miatt leváltották, és visszahívták Zágrábba – olyan kiállításokat szervezett, melyek ritkaságszámba mentek. Ezek közé tartozott a kínai katonákat bemutató is, amelyre Ujvári Jenő tanár úr, a közművelődési tanszék alapítója,

személyes jó barátom is kiutazott. Én pedig tolmácsi minőségben vettem részt ezen a találkozón, mivel egyébként is rendszeresen jártam kiállításokra és jól ismertem a pécsi művészembereket, szívesen vettem részt a pécsi küldöttség munkájában. Ante Sorićnak és Újvári Jenőnek köszönhetően Zlatko Prica első kiállítását végül a pécsi Csontváry Múzeumban rendeztük meg, amely után folyamatos kapcsolattartás alakult ki a Mesterrel és családjával, amely ma már 20-30 éves múltra nyúlik vissza. Ez idő alatt Pécs–Zágráb–Samobor–Tar viszonylatában indult meg az a fajta kulturális együttműködés, amely a Veszna és Zlatko Prica alapítvány létrehozásához vezetett. Az isztriai Tarban a Mester nyaralójában pécsi és samobori képzőművészeti kolónia működik, amely tagjai a mai napig több mint 100 műalkotást hoztak létre, illetve adtak át az alapítványnak.

### *Min dolgozik jelenleg?*

Kései szerelmem visszavezetett az elsőhöz, hiszen jelenleg egészségi állapotomnak köszönhetően a szülőfalum nyelvjárási anyagát dolgozom fel, és a 400. oldalnál tartok. Számos forrásból szereztem adatot arról, hogy már az 1500-as években is fennállt mind a nyolc horvát település a Dráva mentén, bár a történeti források szerint ezek az 1700-as években kiürültek, és Szlavóniából és Bosznia-Hercegovinából települtek ide a horvátok. Véleményem szerint ez a feltevés vitatható, és ezt névtani adatokkal tudom alátámasztani. Szent László király ugyanis itt kelt át a Dráván 1102-ben, amely emlékét még a Rákosi-éra alatt is utcanév őrizte, miként a Tábor utca neve is bizonyossággal szolgál arról, hogy ott táborozott a török szultán. Gyakorlatilag kimondható, hogy az itt lakók tudatában az élt, hogy nincs rokonság átellenben, bár ez a vezetéknevek alapján könnyen bizonyítható, hiszen nincs olyan, amelyet ne találnánk meg a Dráva túlsó oldalán.

### *Tehát ez egy tájszótár lesz?*

Igen, az eredeti elképzelés szerint az, bár Pesti János kollégám felvetéseinek köszönhetően a feldolgozandó anyag folyamatosan bővül, és már-már túlmutat annak keretein. Az eredetileg tervezett, hangsúlyjelöléseket is tartalmazó szóсор, amely a sztenderd és a nyelvjárás viszonyára is rávilágít, további etimológiai magyarázatokkal, példamondatokkal és kultúrtörténeti adalékokkal, például a névmagyarosítás eredményeivel, a ragadványnevek, szokásrendszerek, védőszentek, imák közlésével egészült ki.

### *Mikorra várható a megjelenés?*

Tekintettel a körülményekre és a magyar–horvát–angol nyelven elkészítendő bevezető tanulmányokra, úgy gondolom, hogy 2021-re sikerül befejeznem a munkát. Tartozom ezzel a kiadvánnyal a szülőfalumnak, amely nyelvjárása elbűvölt, és egyúttal kötelezettséget is rótt rám. Ez a munka nosztalgikus visszatekintés és számvetés is egyúttal, de nem titkolt célom, az hogy a még élőknek felmutassam a tájnyelv felbecsülhetetlen értékét.

# *WordWall*

## **avagy hogyan készítsünk gyorsan interaktív anyagokat online és hagyományos környezetekben**

A tanári eszköztár fontos jellemzője a sokoldalúság és az abból következő rugalmasság. A 2019/2020-as tanév tavaszi féléve során az oktatók egy komoly kihívással szembesültek, amikor hirtelen át kellett állniuk virtuális oktatásra. Egy ilyen váltás során, amikor a hagyományos, tantermi oktatást felváltja a virtuális tanterem, kiemelten fontos, hogy a diákok továbbra is olyan tanulási élményekben részesülhessenek, amik segítik fejlődésüket. A két oktatási környezet merőben különbözik egymástól, és ebből kifolyólag más megközelítéseket is igényelnek. Az egy az egyben konverzió egyik irányból sem fog működni, mivel mindkét környezetnek megvannak a saját változói, amik nem átválthatók. Természetesen nincs sikerrecept a digitális oktatásra, ami bemutatja, hogy pontosan mit és hogyan lehet és szükséges csinálni. A sikertelen megvalósítások viszont gyakran ugyanarra az okra vezetnek vissza; a hagyományos oktatási formákhoz történő ragaszkodáshoz digitális környezetben. Ez könnyen vezethet oda, hogy a virtuális tanórák kialakítása során az oktatók olyan módszertani megközelítésekkel szeretnének dolgozni, amik más helyzetekben működnek, legyen az a távoktatás vagy az e-learning.

A távoktatás és az e-learning fogalmi összekeverése, illetve egymás szinonimájaként használása természetesen nem új keletű probléma. Guri-Rosenblit (2009, 108) már több mint egy évtizeddel ezelőtt hangsúlyozta, hogy bár ez egy gyakori jelenség, a kettő közötti lényeges különbség a távolság. Kontrasztív példájában elmagyarázza, hogy míg a távolság a távoktatás lényegi eleme, ez egyáltalán nem igaz az e-learningre, amit tanulástámogatási példákkal is alátámaszt. Módszertanilag ez annyit tesz, hogy a virtuális oktatás is az e-learning tágabb fogalmába tartozik, azonban annak egy célzott és speciális helyzetre történő alkalmazását jelenti. Itt a távolság nem egy olyan faktor, amit mindkét fél (diákok és oktatók) választottak, hanem egy tényező, amit olyan formában kell megoldani, hogy minél kevésbé csökkenjen a tanulási élmény és valamilyen formában a hagyományos tantermi szocializáció is fennmaradjon. Bár a virtuális tantermi oktatás elsősorban ijesztő lehet a rengeteg opció miatt, hatékonyabban fog működni, ha nem hagyományos tanórai, hanem e-learning megoldásokkal próbáljuk meg alakítani a virtuális óráinkat, és a diákokat is bevonjuk a folyamatba.

Laghigna (2020) módszertani leírásában röviden és célratorően mutat be egy olyan megközelítést, ami olyan helyzetekre kíván megoldást javasolni, ahol a diákok és az oktatók csak virtuálisan tudják tartani a kapcsolatot. Alapvetően a tananyag újrastrukturálásáról beszél, miszerint az olyan átalakítási próbálkozások, mint hagyományos tanórai magyarázást felváltó hosszú videoórák, nem működnek ebben a környezetben. Inkább azt javasolja, hogy fontos a tananyagot rövidebb, mikroórákra szétválasztani, amik a tanórák hatékonyságát célzottan növelik. Ahogy Laghigna (2020) leírja, ez két fő komponensből állna: magyarázó videók és „interaktív, kreatív és problémamegoldó” feladatok.

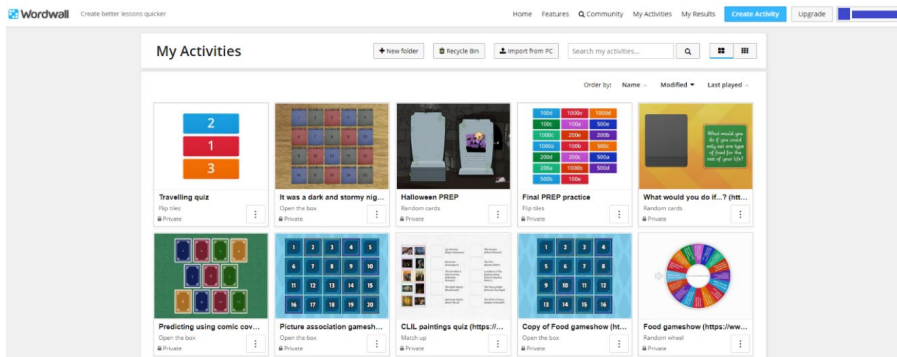
Laghigna (2020) első kategóriájába tartozó oktató videókat két fő módon is meg lehet közelíteni. Amennyiben saját oktatóvideókat készítenénk képernyőfelvétellel, használhatunk olyan szoftveres megoldásokat, mint a *Loom* vagy a *Screencast-O-Matic*, de akár az *Office 365*-on belül elérhető *PowerPoint*ban is van egy képernyőfelvétel eszköz a beszűrés menüben. Második lehetőségként már létező oktató videókkal is dolgozhatunk. Így felhasználóként vagy tartalomalkotóként is remek alternatívát biztosít a *TED-Ed*, ahol számos kategóriában elérhetők rövid, animált és kiegészítő feladatokkal támogatott oktató videók (Lajtai Ádám egy részletes bemutatót írt a platformhoz a *Modern Nyelvoktatás* 2019/1-es számában 'TED-Ed – avagy hogy hozzuk ki a legtöbbet a videókból' címmel). A jelen bemutató tárgya, a *WordWall*, Laghigna (2020) második kategóriájába tartozik, és lehetőséget ad oktatóknak arra, hogy a saját virtuális tanóráikra könnyen létrehozzanak többféle interaktív tananyagot, akár oktató videókat kiegészítve, akár önálló használatra. Ezekkel a feladatokkal könnyen kiegészíthetők és kontextualizálhatók az oktatóvideók.

A *WordWall* egy interaktív feladatszerkesztő oldal, ami a [www.wordwall.net](http://www.wordwall.net) címen érhető el. A letisztult és könnyen átlátható kezdőlap (1. ábra) szemléletesen bemutatja, hogy mi is a weboldal célja. Mivel a *WordWallt* diákok is használhatják tartalomalkotásra, az autentikus forrásokra épülő nyelvoktatást megcélzóan a bemutató az oldal angol nyelvű verzióját fogja használni, de elérhető többek között német, francia, spanyol, olasz, sőt magyar nyelven is. A kezdőlapon látható illusztráció szerint adott az oktató, akit a *WordWall* nyomtatható (*printables*) és interaktív feladatokkal (*interactives*) tud segíteni. Itt egyből megismerkedhetünk mintanyagokkal (*see example resources*) vagy regisztrálhatunk és szerkeszthetünk saját tananyagokat (*sign up to start creating*). A folyamatábra, miszerint kiválasztunk egy sablont (*pick a template*), beírjuk a kívánt tartalmat (*enter your content*), és azt kinyomtatjuk vagy kijelzőn megjelenítjük (*print out your activities or play on a screen*) remekül illusztrálja a szerkesztés egyszerűségét. Továbbgördülve a kezdőlapon megnézhetünk kategorizált mintafeladatokat és oktatói véleményeket a platformról. A jobb oldali felső menüsávból érhető el a kezdőlap (*home*), funkciók (*features*), közösség (*community*), előfizetési csomagárak (*price plans*), bejelentkezés (*log in*), regisztráció (*sign up*) és a nyelvválasztás legördülő menüje.

1. ábra. A WordWall kezdőlapja

A *WordWall*ra lehet hagyományos módon regisztrálni, de *Google* fiókkal is használható. Az utóbbi esetben a bejelentkezésre (*log in*) kattintva semmi mást nem kell megadni. Az előfizetési csomagárak (*price plans*) menüpont bemutatja, hogy három fő csomagból lehet választani. Így az ingyenes alap (*basic*), a havi 1000 Ft-os költségű Standard és az 1500 Ft-os Pro lehetőségek elérhetők a felhasználóknak. Lehetőség van kedvezményes éves, valamint iskolai előfizetésre is. A fő különbség a csomagok között az elérhető sablonok és a létrehozható saját feladatok száma. Az ingyenes csomagban is hozzáférünk a legtöbb forráshoz, viszont csak öt feladatot hozhatunk létre. A Standard és Pro csomagokban ez korlátlan és az utóbbiban több sablon is érhető el. Természetesen a *WordWall* használható az alapsomaggal is. Feladatokat lehet keresni, megosztani és öt sajátot is kreálhatunk. A csomagok között bármikor lehet váltani és a létrehozott anyagok sem vesznek el, vagy kerülnek egy fizetős fal mögé.

Regisztrált felhasználóként az első ábrán bemutatott menüsor kiegészül a saját feladatok (*my activities*), saját eredmények (*my results*), feladat létrehozása (*create activity*) és felhasználói profil menüpontokkal (2. ábra). Feladatainkat rendezhetjük mappákba, amik megfelelhetnek akár tantárgyaknak, kurzusoknak és évfolyamoknak, vagy egyszerűen feladattípusoknak. A közösség (*community*) menüpontra kattintva más oktatók megosztott anyagai jelennek meg, amikből egy saját, szerkeszthető példányt is el tudunk menteni. Érdemes itt gyakran böngészni, hiszen lehet, hogy a feladat, amit létre szeretnénk hozni már elérhető. Mégis, a *WordWall* legérdekesebb funkciója maga a feladatalkotás, ami számos lehetőséget kínál a Laghigna (2020) által leírt „interaktív, kreatív és problémamegoldó” feladatoknak.



2. ábra. A WordWall saját feladatok (*my activities*) menüje

Feladatok létrehozása előtt érdemes a *WordWall* részletes funkcióleírásával (*features*) ismerkedni (3. ábra). A menüpont közérthetően és rendkívül felhasználóbarát módon vezeti végig a felhasználókat az alkotási és felhasználási folyamaton. Itt lehet megismerni a feladattípusokat, azok felhasználását, a szerkesztés folyamatát, az anyagok tanórai felhasználását és a közösségépítést más oktatókkal együtt.

## Features

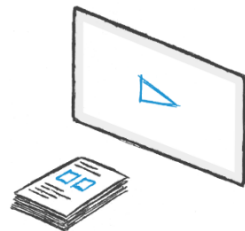
[Interactives and printables](#)   [Create using templates](#)   [Switching template](#)   [Edit any activity](#)  
[Themes and options](#)   [Sharing with teachers](#)   [Embedding on a website](#)   [Student assignments](#)   [Multiplayer games](#)

### Interactives and printables

Wordwall can be used to create both interactive and printable activities. Most of our templates are available in both an interactive and a printable version.

**Interactives** are played on any web-enabled device, like a computer, tablet, phone or interactive whiteboard. They can be played individually by students, or be teacher-led with students taking turns at the front of the class.

**Printables** can be printed out directly or downloaded as a PDF file. They can be used as a companion to the interactive or as stand-alone activities.



3. ábra. Részlet a WordWall részletes funkcióleírásából (*features*)







A saját feladat létrehozása (*create activity*) menüpontra kattintva megjelenik egy impozáns lista, ahol négy opció közül lehet választani: interaktív (*interactives*), többjátékos (*multiplayers*), nyomtatható (*printables*) és megszűnt támogatású (*discontinued*) feladatok (4a. és 4b. ábrák). A sablon kiválasztásai után megjelenik egy egyszerű szerkesztési felület. Amennyiben egy olyan szerencsekerék típusú feladatot kívánunk létrehozni, ami az ötödik ábrán látható, a szerkesztés során elég megadni, hogy mi legyen a kerék közepén, és milyen kérdések jelenjenek meg. Amint létrehoztuk a feladatot, az megjelenik a saját feladatok (*my activities*) között, és egyből használható. Itt



lehet még különböző témák (*themes*) közül választani, sablont váltani (*switch template*), szerkeszteni (*edit content*), beágyazni (*embed*), illetve megosztani (*share*) más oktatókkal vagy a diákjainkkal. Szintén erről a felületről azonnal használhatók is a létrehozott feladatok. Amennyiben egy videokonferenciás szoftverrel dolgozunk, mint a *Microsoft Teams*, az oktató képernyőmegosztással el is indíthatja a feladatot és a *WordWall* mérni fogja az időt (ezt ki lehet kapcsolni, és visszaszámlálásként is használható).







Pick a template > Enter content > Play ★ Vote for new templates 🔍 Search templates:

▼ INTERACTIVES Sort by: MOST POPULAR ALPHABETICAL

 <b>Match up</b> Drag and drop each keyword next to its definition.	 <b>Random wheel</b> Spin the wheel to see which item comes up next.	 <b>Quiz</b> A series of multiple choice questions. Tap the correct answer to proceed.
 <b>Whack-a-mole</b> Moles appear one at a time, hit only the correct ones to win.	 <b>Group sort</b> Drag and drop each item into its correct group.	 <b>Hangman</b> <span style="float: right;">★ NEW</span> Try to complete the word by picking the correct letters.

**4a. ábra. Részlet az interaktív feladatok (*interactives*) listáról**

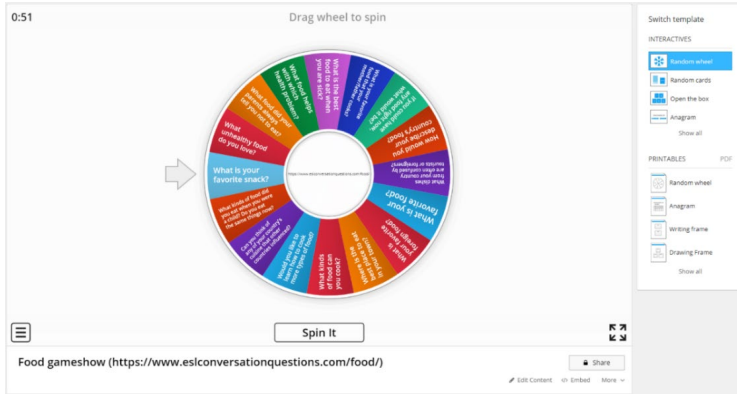
▼ PRINTABLES

 <b>Match up</b> Draw a line from each keyword to its matching definition.	 <b>Random wheel</b> A segmented wheel that could be cut-out to make a real spinner.	 <b>Quiz</b> A multiple choice quiz. Tick the boxes to record the answer.
 <b>Whack-a-mole</b> Hit the moles by drawing a big cross on each correct one.	 <b>Group sort</b> Tick a box to assign each item to its correct group.	 <b>Anagram</b> Rearrange the letters to form a word or phrase and write it into the boxes.

**4b. ábra. Részlet a nyomtatható feladatok (*printables*) listáról**

A *WordWall* számos módon felhasználható oktatásban és könnyen rendszeres résztvevője lehet a tanóráknak. Az ötödik ábrán bemutatott ráhangoló feladatot egy beszédkészségfejlesztő kommunikatív órán használtam elsőéves angolszakos hallgatókkal. A visszajelzések alapján nagyon élvezték ezt a részben gamification alapú feladatot és a funkcióját is remekül ellátta. A virtuális oktatás során az adott kurzuson olyan struktúrát alkalmaztam, ami Laghigna (2020) kategóriáit tükrözi. Így volt az órának olyan szakasza, ahol együtt dolgoztunk a diákokkal, és olyan is, ahol önálló vagy csoportos feladatmegoldás zajlott. Ez egy bevett módszertani megközelítés, ami azt illusztrálja, hogy virtuális tanórák esetében az új eszközök használata nem jelenti az, hogy bevált hagyományos megoldások nem működhetnek. A közös feladatok esetében a *WordWall* remekül működött ráhangoló problémamegoldó feladatok létrehozásánál is.

A feladatok nehézsége és megoldási stratégiái szerint testreszabhatók a *WordWall* sablonjai, amikkel így több készséget és kompetenciát is tudunk fejleszteni. A második ábrán szereplő feladatlista több példát is mutat erre. Könnyen bevethető a *WordWall* egy gyors kvízként (ilyen a *travelling quiz*). Játékosan lehet vele nyelvtant és szókincset gyakoroltatni, mint a történet-összerakó „*It was a dark and stormy night*” feladattal, ahol a diákok egy véletlenszerűen megnyitott frázist építenek bele egy csoportosan összeállított történetbe. Haladóbb diákokkal könnyen alkalmazható összetettebb problémamegoldó (*Halloween PREP*), nyelvtani (*What would you do if...?*) vagy képalapú asszociációs (*Picture association gameshow*) feladatokhoz is.



**5. ábra.** Kommunikatív ráhangoló mintafeladat a *WordWall*on

A fent leírt megoldások során minden esetben megosztottam a képernyőmet, és *Microsoft Teams*en keresztül kommunikálva a diákok egymás után vagy egymással kommunikálva megoldották a feladatokat. Ebben az esetben nem volt szükség arra sem, hogy a diákok regisztráljanak. Azonban Laghigna (2020) aszinkron felhasználási kategóriája szerint is használható a *WordWall*, így a diákok a saját tempójukban oldhatnak meg feladatokat gyakorlásként vagy házi feladatként. A képregényborítókra épülő saját értelmezés szerinti történetmesélés (*Predicting using comic covers*) és a híres festmények és festők párosító (*CLIL paintings quiz*) feladatok tökéletesen illeszkednek ebbe a kategóriába. Az utóbbi esetben, amennyiben a hallgatók regisztrált felhasználók, az eredményük (itt kitöltési idő) meg fog jelenni a saját eredmények (*my results*) menüpontban (2. ábra).

Összességében a *WordWall* egy olyan ingyenesen vagy előfizetéssel használható weboldal, amit könnyen be lehet illeszteni a virtuális oktatásba, akár oktatóvideók kiegészítéseként, akár önmagában. Egyetlen hátránya van, ami 2020-ban valamennyire meglepő, hogy nincs okostelefonos alkalmazás a *WordWall*hoz. Ez azért problémás, mert így a feladatokat csak böngészőből lehet elérni mobil eszközökön, és a weboldal nem optimalizálja a megjelenítést a kisebb kijelzőkre. Azonban az oldal előnyei bőven kárpótolják a felhasználókat ezért a hátrányért. A felhasználói felület könnyen áttekinthető, gyorsan lehet látványos és érdekes feladatokat létrehozni, változatossá teszi az oktatási gyakorlatunkat és egy aktív közösség kész feladatai közül is válogathatunk.

*Simon Krisztián*

## IRODALOM

- Guri-Rosenblit, S. (2009): Distance education in the digital age: Common misconceptions and challenging Tasks. *Journal of Distance Education* 23/2, 105–122.
- Laghigna, A. (2020): Distance learning: Challenges and opportunities [blog bejegyzés]. *School Education Gateway*. <https://bit.ly/32O2byH>.

## KÖNYVSZEMLE

Éva Illés

### **Understanding context in language use and teaching: An ELF perspective**

[Kontextus a nyelvhasználatban  
és nyelvtanításban:  
ELF perspektíva]

Abingdon, England: Routledge, 2020. 150 p.  
ISBN 9780367223793, ISBN 9780429274589

Akik hallották már Illés Éva előadásait, vagy olvasták egy-egy cikkét, jól tudják, milyen fontos számára az elmélet és a gyakorlat egysége, amely egységet egész oktatói tevékenységében megtestesíteni igyekszik. Illés mindig tiltakozott és tiltakozik az ellen, hogy a nyelvtanárookra olyan gyakorlati szakemberekként tekintsük, akiknek nem kell és akiket nem is érdekel *az elmélet*, nemcsak azért, mert ez a vélemény egy méltatlanul lekicsinylő szemléletmódot tükröz, hanem mert meggyőződése, hogy a nyelvpedagógiában az elmélet és a gyakorlat szoros összefüggésben létezik. Ez a szemléletmód hatja át legújabb könyvét is, mely a kontextussal mint nyelvi, másrészt mint nyelvtanítási környezettel szembeálló egységével foglalkozik.

Amint azt a könyv bevezetőjében olvashatjuk, a könyv három fő téma, a kontextus, az angol mint lingua franca és a nyelvpedagógia köré épül, és célja annak bemutatása, hogy a kontextus milyen fontos szerepet játszik az angol mint lingua franca (*English as a lingua franca*, továbbiakban: ELF) kutatásában és az ELF szemléletű angoltanítás kialakításában.

A bevezető után a könyv témáit és azok részleteit úgy fonja egységbe a szerző, mintha csak egy mesteri fonatot készítené. Előbb részletesen tárgyalja a kontextus fogalmát, a szó meghatározását és különböző értelmezési lehetőségeit. Ezekhez fonódik azután annak bemutatása, milyen szerepet játszik

a kontextus a nyelvtanításban. Ezt követően további szálként kapcsolódik az ELF mint kontextus értelmezése, míg végül az utolsó két fejezetben az eddigi szálak a nyelvtanításban fonódnak szerves egységgé, mikor a szerző azt fejt ki, hogyan, pontosabban milyen kontextusban kellene tanítanunk az angol nyelvet annak érdekében, hogy a nyelvtanulók otthonosan tudjanak mozogni napjaink valós, vagyis ELF- nyelvi kontextusában.

A kontextus fogalmának meghatározásáról szóló 2. fejezetet Illés tizenhat különböző megközelítést tükröző definíció felsorolásával, majd ezek összehasonlításával kezdi annak érzékeltetésére, hogy mennyire összetett koncepcióról van szó. Egy szóbeli vagy írásbeli közlés kontextusa lehet fizikai vagy mentális, társadalmi vagy egyéni, globális vagy lokális, és tarthatjuk statikusnak vagy dinamikusnak. A fogalom jelölheti a nyelvi és a situációs kontextust éppúgy, mint a beszélők háttérismereteit, a szociokulturális és a szöveggörnyezetet. Az olvasó hasznos összefoglalót kap itt a sémaelmületről (*Schema Theory*, Howard 1987), a séma fogalmáról és a nyelvi megértésben játszott szerepéről. Ez azért fontos, mert amint azt két fejezettel később leszögezi, ebben a könyvben a kontextus egy séma-konstrukum, annak a mentális reprezentációja, ahogyan gondolkodni szoktunk a minket körülvevő világról és arról, hogy az emberek milyen elvárások mentén kommunikálnak egy adott közösségben. Vagyis a kontextus nem maga az objektív valóság, hanem az, amiként a nyelvhasználó a valóságot észleli. A kontextus magában foglalja egy kommunikatív szituációnak mindazon jellemzőit, amelyek a kommunikáció során a jelentés-összehangolásban (*negotiation of meaning*) szerepet játszanak.

A 3. fejezet kulcskérdése az, milyen perspektívából elemezzük a kontextust: kívülről mint külső szakértő-elemző, vagy belülről,

a nyelvhasználó szemszögéből. Az előző csoportba tartozik Hymes (1967, 1972), akinek kommunikatív kompetencia elméletével, mely nagyban hozzájárult a kommunikatív nyelvoktatás elméleti megalapozásához, részletesen foglalkozik a szerző. Szintén itt kapott helyet Austin (1962) beszédaktus-elméletének (*Speech Act Theory: SAT*) bemutatása, mely elmélet arra világít rá, hogy sok nyelvi megnyilatkozásunk nem információt közvetít, hanem cselekvést hajt végre. Ebből következik, hogy az interakció sikerességének feltétele, hogy a beszélő által mondott szavakon túl a beszélő szándékát is helyesen értelmezze a címzett. Mivel mindig kevesebbet mondunk ki, mint amit közölni akarunk, a hiányzó tartalmat a címzett a kontextusra hagyatkozva egészíti ki. A kontextust a beszélők perspektívájából elemzők több olyan elmélettel álltak elő, melyek a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás szempontjából kiemelkedő fontossággal bírnak, mint például Grice (1975) együttműködési alapelve (*Cooperative Principle*) és társalgási maximái. Widdowson írásainak részletes értelmezésén keresztül jut el a szerző addig a következtetésig, hogy a nyelv és a kontextus közötti kapcsolat kétoldalú, kölcsönös, vagyis nem az egyik határozza meg a másikat, hanem a kettő dinamikus interakciójából jön létre a jelentés (Widdowson 2004). Ez az a fejezet, ahol az olvasó különösen értékelni fogja, hogy Illés milyen jó érzékkel választ színes és érzékletes példákat, amelyekkel a bemutatott elméleteket illusztrálja, hogy az olvasó mindvégig úgy érezze, ez a könyv neki szól.

A 4. „Szintézis: A kontextus a nyelvhasználatban” címet viselő fejezetben is megmutatkozik a szerző olvasócentrikussága. Illés jól érez rá arra, hogy ennyi elmélet, fogalom, érv és ellenérv felsorakoztatása után célszerű ezeket a szerteágazó szálakat összerendezni és szintetizálni. Az így kialakuló keretrendszer lehetőséget ad az olvasónak az eddigiéik átgondolására, rendszerezésére és összefoglalásra, mielőtt továbblép a következő két fejezetbe, melyek 5. „A kontextus a nyelvtani-

tásban”, illetve 6. „A kontextus az ELF-ben” címet viselik. A szintézis segít az olvasónak magabiztosan kapcsolni az új információt a régebbihez.

Az 5. fejezet a napjainkban is domináló kommunikatív nyelvoktatás (*Communicative Language Teaching: CLT*) elemzésével kezdődik. Már az első bekezdés rádöbbsenti az olvasót arra, mennyire felhígult az évtizedek során az, amit az első képviselői abban a szellemben hirdettek meg, hogy a nyelvtanuló a nyelv használatán keresztül tanulja meg a nyelvet (*use it to learn*), s ami a CLT erős verziójaként vonult be a köztudatba (Howatt, 1984). De ha kellő kritikával szemléljük, akkor távol került a szakma az úgynevezett *gyenge* verziótól, az „azért tanuljuk, hogy használjuk” (*learn it to use*) elvtől is. A szerző Widdowson (2003) idézi, aki kritikával illeti azt a széles körben elterjedt gyakorlatot, mely szerint a nyelvtanítás célja, hogy a nyelvtanuló előre begyakorolja és elpróbálja azokat a szerepeket, amelyeket majd az anyanyelvi beszélő bőrébe bújva el fog játszani. Ahhoz, hogy ezt a sokakban élő meggyőződést megcáfolja, Illésnek olyan mítoszokat kell döntögetnie, mint *az* anyanyelvi beszélő és az általa beszélt nyelv mint etalon, *az* angol nyelvi (értsd: homogén) kultúra, de azt is megkérdőjelezi, hogy valóban *autentikus*-e az annak címkézett tananyag vagy feladat. Illés tulajdonképpen Larsen-Freeman (2007) véleményével azonosul, aki szerint nem lehet a nyelvtanulást és a nyelvhasználatot elválasztani, és mint két egymás után soron következő folyamatot szemlélni. Nem arról van ugyanis szó, hogy előbb megtanuljuk a nyelvet, és aztán majd használjuk: a nyelv használatának közegében tanulunk.

A könyv 6. fejezete az angol mint *lingua francá*t (ELF) kapcsolja új motívumként az eddigiékhöz. A szerzőnek az ELF-fel kapcsolatos nézeteivel már találkozhatott az olvasó ennek a folyóiratnak a hasábjain is, amikor egy 2013-as tanulmányában az ELF-jelenségre mint új kihívásra hívta fel a nyelvpedagógus társadalom figyelmét (Illés 2013).

Az ELF jelenség meghatározását tekintve a szerző azóta is azzal a véleménnyel azonosul, mely szerint „az ELF esetében inkább sajátos típusú nyelvhasználatról, semmint monolitikus nyelvvaltozatról” van szó, vagyis „az ELF ilyen értelemben speciális *kontextus*, amelyben a különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező résztvevők az angolt közös nyelvként használják (Jenkins 2009b: 200)” (Illés, 2013, p. 9). Míg két anyanyelvi beszélő között szélesebb közös nyelvi alap és tudásbázis tételezhető fel, két különböző anyanyelvű és kultúrájú ELF beszélő között a sémák közötti átfedés mértéke bizonytalan, de feltehetően kisebb, ezért fokozottan szükség van az állandó jelentésegyeztetésre, a rugalmasságra és az alkalmazkodási képességre. Az ELF-használók pontosan azt teszik, amire napjaink nyelvtanítása nem vagy csak alig készíti fel a nyelvtanulót: innovatívan és kreatívan használják az angolt, hogy a beszélőpartnerrel közös alkotó folyamat során hozzanak létre jelentést, és jussanak el egymás megértéséig. Ez különböző stratégiák intenzív használatát teszi szükségessé. Ilyenek például az ismétlés, az átfogalmazás, a leegyszerűsítés, a szinonimák vagy a körülírás használata, de legfőképpen a folyamatos odafigyelés a másokra. Illés felteszi a kérdést, hogy vajon miből tevődik össze az a kontextus, melyre az ELF-használók hagyatkozhatnak, amikor a jelentésegyeztetés során megkísérlik egy adott szituáció releváns jellemzőit beazonosítani. A válasz lényegében annyi, hogy az ELF-használatban a kontextus megfoghatatlan, mert egy adott interakció során bontakozik ki, és állandóan változásban van.

A fentiekből következik, hogy napjaink angoltanításának az ELF-használatra kell felkészítenie a nyelvtanulót. A könyv 7. és 8. fejezete ennek a mikéntjével ismerteti meg az olvasót. Az ELF-használó természetéből adódóan két- vagy többnyelvű, s hogy egy interakcióban melyikük mit tart elfogadható magatartásnak, gyakran jelentős különbséget mutat, ezért az interakció normái menet közben alakulnak ki a szerint, ahogy

a felek hogyan idomítják a saját normáikat egymáséihoz. Ez egyben azt is jelenti, hogy az idealizált anyanyelvi beszélő normáinak elsajátíttatása helyett az ELF szemléletű oktatás arra készíti fel a nyelvtanulót, hogy milyen stratégiákkal tudja sikeresen megértetni magát a legváltozatosabb nyelvi és kulturális környezetekben. Nemcsak illuzórikus, de kifejezetten téves az az elképzelés, hogy két ELF-használó, pusztán azért, mert egymással az angol nyelvet használják, kölcsönösen az anyanyelvi angol beszélők nyelvi és kulturális sémái szerint fogják értelmezni egymás közléseit. Egyrészt olyan, hogy az angol anyanyelvi beszélő ugyanis nem létezik, de még az amerikai, vagy a brit sem. Másrészt minden ELF-használó saját jogon, a saját kontextusában és a saját céljaira használja az angolt mint kommunikációs eszközt. Illés rámutat, hogy az ELF-használó számára fontos képességek közé tartozik, hogy el tudja fogadni a gondolkodás- és viselkedéssel kapcsolatos, és saját maga is rugalmasan tudjon viselkedni. Tudja elkerülni vagy megoldani a félreértéseket, legyen képes a kölcsönös alkalmazkodás kialakítására, és ismerje a jelentésegyeztetés mechanizmusait. A 7. fejezet számos erre irányuló kutatást, illetve tanulmányt sorakoztat fel, melyek meggyőzően világítanak rá az ELF szempontú nyelvtanítás szükségességére és arra, hogy például a tartalomalapú nyelvtanítás (CLIL) miért jó lehetőség ennek megvalósítására.

Az utolsó, 8. fejezetben végül minden eddigi szál összefut, amikor a szerző különböző példákat mutat be arra, hogyan lehet az ELF szemléletű oktatást megvalósítani úgy, hogy a kommunikáción keresztül sajátítsák el az angolt a diákok mint saját jogú nyelvhasználók a saját, autentikus kontextusukban. Erre egyik példa a már említett CLIL, egy másik az irodalom, a harmadik a fordítás és a negyedik a komputeres nyelvtanulás. Végezetül Illés arra szólítja fel a nyelvtanár olvasót, hogy ki-ki alakítsa ki a saját sémáját az ELF szempontú nyelvtanítás mint kommunikációról mert ezt a gondolkodási folyamatot mindenkinek saját magának kell végigjárnia.

## IRODALOM

- Austin, J. L. (1962): *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- Grice, H. P. (1975): Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.): *Syntax and semantics 3: Speech acts*. New York: Academic Press, 41–58.
- Howard, R. W. (1987): *Concepts and schemata: An introduction*. London: Cassell Educational.
- Howatt, A. P. R. (1984): *A history of English language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hymes, D. H. (1967): Models of the interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues* 23/2, 8–38.
- Hymes, D. H. (1972): On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.): *Sociolinguistics*. London: Penguin, 269–293.
- Illés Éva (2013): Az angol mint lingua franca – új nyelvpedagógiai kihívás. *Modern Nyelvoktatás* 19/1–2, 5–16.
- Illés Éva (2020): *Understanding context in language use and teaching: An ELF perspective*. Abingdon, UK: Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2007): Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition. *Modern Language Journal* 91, Focus Issue, 773–787.
- Widdowson, H. G. (2003): *Defining issues in English language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2004): *Text, context, pretext*. Oxford, UK: Blackwell.

Kontráné Hegybíró Edit

Nádasdy Ádám

### Milyen nyelv a magyar?

Budapest: Corvina Kiadó Kft., 2020. 204 p.  
ISBN 978-963-136-64-33

A címben szereplő kérdést sokszor és sokan feltették már. A leggyakoribb válaszokból általában olyasmi látszik körvonalazódni, hogy nyelvünk kicsi és veszélyeztetett nyelv, hogy megtanulhatatlanul nehéz, hogy a szókincs rendkívül árnyalt, és egzotikusnak tűnik (nemigen hasonlít sem a nyugat-európai, sem a szláv szókincsre), hogy eredete bizonytalan, hogy magányos nyelv, hogy a magyart a mellérendelői mondatszerkesztés jellemzi, meg aztán az is, hogy különleges, és sokan, köztük számos külföldi tudós, valamint költőink is szépnek tartják. E válaszok között természetesen vannak helytállóak, de – bizony – akadnak tévesek is.

E kötetben Nádasdy Ádámnak, a jól ismert és elismert szakembernek a válaszait olvashatjuk. Nádasdy tanár úr az ELTE angol tanészékének nyelvészprofesszora, nem melleleg költő és műfordító. Dante monumentális alkotásának, az *Isteni színjáték*nak az újrafordítása után (2016) legutóbb a *Bánk bán* „modernizálása”-t, magyarról magyarra fordítását végezte el (2019), hogy e szépirodalmi remekművek írása (fordítása) és befogadása közti időbeli távolságot áthidalva közelebb hozza a mai olvasóhoz Dante és Katona szövegét.

Nádasdy tanár úr legutóbbi, *Milyen nyelv a magyar?* című könyvében egyfelől tisztázni kívánja a fentebb említett, ténszerűnek tűnő sztereotip válaszok igazságtartalmát: pl. a magyar valószínűleg nem nehezebb, mint bármely más nyelv, hiszen nem léteznek könnyű és nehéz nyelvek; a magyar szókincs csak Európában számít különlegesnek, ugyanis például egy kínai számára a köz-európai (ún. nemzetközi) szókincs ugyanúgy ismeretlen, mint az indoeurópai beszélő számára egzotikusnak tűnő magyar szavak; szókincsünk nem gazdagabb szinonimákban, mint bármely más nyelv (ilyet csak az gondol, aki

nem ismer idegen nyelveket); a magányosság csak földrajzi értelemben állja meg a helyét, hiszen a magyarnak bőven vannak rokonai, csak meglehetősen távol élnek Magyarországtól; a nyelvtudomány nem tudja értelmezni a szépség kategóriáját, ezért nem is foglalkozik azzal, hogy szép nyelv-e a magyar. Cáfolja az ún. mellérendelési elméletből levont következtetést is, tudniillik hogy „a magyar demokratikusabb észjárású” nyelv lenne (a „hierarchikus” némettel szemben), „lévén a mellérendelő mondat két fele között nincs alá-fölérendeltségi viszony” (55). Nádasy legfőbb célja azonban nem is annyira a vita, ő inkább önfeledten mesélni akar a mi „gyönyörű” magyar nyelvünkről, kultúrtörténeti érdekességekről, nyelvészeti „ínyencségekről” a tőle megszokott stílusban: szórakoztatóan, érdekesen, szenvedélyesen, de mindig tudományos igényességgel, szakszerűen és tényszerűen. Mindezt annak érdekében teszi, hogy minél plasztikusabb kép rajzolódhasson ki nyelvünk karakteréről, legfőbb sajátosságairól, szerkezeti vonásairól, szemléleti jellegzetességeiről.

Nádasy tanár úr nyelvtana rendhagyó, mert nem mérhető össze sem a rendszeres leíró nyelvtanokkal, sem a nyelvünk történetéről írt nagyívű monográfiákkal. Nem ad kimerítő leírást, csupán egy-egy jellemző vonásra kíván rámutatni. Ő maga is bizonytalankodik, amikor kötete műfajáról kérdezik: „Se nem tankönyv ez, se nem kézikönyv” – mondja. Talán inkább segédkönyv (szupplementum), elsősorban a gimnazista korosztály számára, de a magyar szakos egyetemisták is haszonnal forgathatják. A kötet persze sokak érdeklődésére számíthat, mert a szerző rendkívül izgalmas témákat feszeget benne: bárki élvezettel olvashatja, aki érdeklődik a magyar nyelv múltja, jelene és rendszere iránt. A témák új-fajta megközelítésmódja, friss szemléletmódja, stílusa minden bizonytalanságot eloszlat, hatást gyakorol az anyanyelvtanítás sokszor és sokat kárhozott unalmas, monoton gyakorlatára. *A Milyen nyelv a magyar?* a gyakorlati szempontokat, a közérthetőséget és a taníthatósá-

got helyezi előtérbe. A száraznak egyáltalán nem nevezhető tényszerű leírásokba a szerző gyakran csempész humort, a biológiából vett gyakori párhuzamai könnyen bevésődnek az olvasó tudatába, pl. „A magyar nagyon is hasonlít rokonaira, csak ez nem felszíni hasonlóság, mint a biológiában, ahol a hagyma és a lilium – tudományos értelemben – nagyon hasonló növények, besorolásuk alapján közeli rokonok, még ha ez ránézésre nem is nyilvánvaló” (18), vagy „A nyelvészet a nyelvrokonság bizonyításában olyasformán használható, mint a genetika egy apasági perben” (31), vagy „A nyelvtani szabályok követéséhez nem kell tudni a nyelvtant. Olyan ez, mint a népzene: létrehozóinak nem kell tudniuk kottáról, zeneelméletéről” (44).

Nádasy tanár úr vitakultúrája elegáns, udvarias, példamutató: a másként gondolkodókat nem ellenségnek, hanem partnernek tekinti, tévedéseiket elnézi, megbocsátja, de természetesen mindig korrigálja, következetesen érvelve saját álláspontjának igazsága mellett. A magyar nyelv esetleges pusztulását, eltűnését vizionáló gondolkodók – számunkra akár még hízelgőnek is tekinthető – álláspontját (miszerint a magyar nyelv pusztulása magányos nyelv volta miatt nagyobb kár volna, mint más nyelvek pusztulása) például erkölcsileg érzi támogathatlannak, hiszen „a magányosság nem garantál semmiféle értéket” (26), „minden nyelv, minden nép, minden kultúra egyedülálló érték, függetlenül attól, hogy van-e hozzá hasonló vagy nincs” (27), Czuczor és Fogarasi szótáráról ugyan kritikusan nyilatkozik, de elnézően ír: „Minden tévedésükkel együtt tiszteletet érdemelnek a szerzők, mert ha a nyelvészethez nem is értettek eléggé, hatalmas anyagot állítottak össze” (157).

A könyv hat fejezetre tagolódik.

Az 1. rész (*A magyar nyelv madártávlatból*) általános bevezető, amelyben hasznos információk találhatók a nyelvek születéséről, a nyelvhalál lehetséges okairól, a lingvizmusnak nevezett nyelvi diszkriminációról. Szakszerű és közérthető nyelven ad

magyarázatot a nyelvek rokonságával kapcsolatos legáltalánosabb kérdésekről.

A 2. fejezetben (*Milyen a szerkezete?*) a szerző leíró grammatikai témákat tárgyal. A nyelv rendszervoltáról és e rendszert működtető nyelvtanról, tehát azokról a morfológiai és szintaktikai szabályokról olvashatunk, amelyeket az anyanyelvi beszélők még kisgyerekkorban ösztönösen sajátítanak el, és amelyek birtokában képesek grammatikailag jól formált szóalakok és mondatok létrehozására. A *Szóalaktan* című alfejezetben sok érdekes példán keresztül mutatja be az erősen szintetizáló magyar nyelv szóalaképítési szokásait: az agglutináció jelentését, a morfémák (tő + képző[k] + jel[ek] + rag) szigorú sorrendjét, a szavak morfoszemantikai transzparenciáját. A szóképzésről szólva említést tesz az agglutináló nyelvekben tipikusnak tekinthető tőalapú, illetve a kivételesnek számító fiktív tő (*gyök*) alapú képzésekről. Ez utóbbi jelenség azért is említésre méltó, mert a felgyorsult élettempó, illetve a felpörgött kommunikáció következtében a mai magyar nyelvhasználat egyik kétségtelenül legismertebb jelensége a kicsinyítő képzővel gyakran továbbképzett rövidítések elterjedése és használata a mindennapi kommunikációban (pl. *édi, Meki, uncsi, cuki*). A szórövidülés valójában szócsonkítás/szócsonkulás eredménye, amely a lexémák bizonyos részleteinek elhagyásával történik, meglehetősen kiszámíthatatlanul (pl. *cig-i, fagy-i, csok-i*).

A 3. fejezet (*Milyen a magyar szókincs?*) a szóképzés érdekességeit, jellegzetességeit taglalja, bizonyítandó, hogy a szavak a világ dolgait nem leképezik, hanem csak jelképezik (szimbolizálják), azaz a szóalakok és a jelentések között általában konvencionális a kapcsolat („a *ló* szó sokkal rövidebb, mint a nála jóval apróbb állatot jelölő *barázdabillegető*, vagy a *vár* ige rövidebb, mint a *belepottyan*, pedig az utóbbi egyetlen pillanatot fejez ki” – (70), tehát a jelek többsége önkényes. Nádasdy – a nyelvi relativizmussal és a nyelvi determinizmussal szemben – a nyelvi univerzalizmust vallja: az emberi gondolkodás

és tapasztalás alapvetően egyforma, de ezek a közös vonások – az eltérő konceptualizációnak köszönhetően – a nyelvekben számos eltéréssel, felszíni önkényességgel fogalmazódhatnak meg. Részletesen taglalja a szinonímia ~ homonímia ~ poliszmia jelenségét, a képi gondolkodásban nagy szerepet játszó metaforákat, a szavak stilisztikumát. A szókincs nagyságának megítélésében bizonyára hiba csúszott be: lehetetlennek tűnik, hogy a magyar nyelv szókincsa mindössze körülbelül 100 000 szóra tehető, szemben az angoléval, amelyet szokás 1 000 000-ra tenni... (ilyen esetekben hiányolom a szakirodalmi hivatkozásokat, amelyek megmutatnák, honnan származnak az adatok).

A különféle korszakokban nyelvünkbe bekerült (iráni, törökségi, szláv, német, latin, olasz, francia stb.) jövevényszavakhoz a 20. századtól nagy számban csatlakoztak angol eredetű szavak, különösen a század utolsó harmadában, hiszen a tudományos, technikai és kulturális újdonságok többsége Észak-Amerikából indult el világhódító útjára. Természetes, hogy az új tudományos-technikai vívmányokat, szórakoztatóipari termékeket először angol nevükön ismertük meg. Az angol szavak és kifejezések beáramlását sokan kulturális gyarmatosításnak tekintik, féltve a magyar nyelvhasználatot az idegen szavak túltengésétől, értelmetlennek minősített divatjától. A jövevényszó (idegen szó) vs. magyar szó használatának dilemmáját megkönynyítendő hosszú fejezeteket olvashatunk arról, hogy a nyelvek szókincsa (tehát nem csak a magyaré) túlnyomórészt idegen nyelvekből átvett szavakból áll, ez azonban nem változtat a lényegen: pl. az angol annyi francia szót vett át, hogy szókincsének nagy része ma francia (újlatin) eredetű, mégis germán maradt szerkezetében, nem vált hibriddé. A német is német maradt, és a szókölcsonzések ellenére nyelvtanában a magyar is megőrizte alapsajátosságait, megmaradt finnugor nyelvnek.

A 4. fejezet címében feltett kérdésre is (*Hogyan változik a nyelv?*) meggyőző válaszokat kapunk. A nyelv saját törvényei sze-



rint és a beszélők ösztönös, spontán nyelvalkotó tevékenységének eredményeként állandóan változik. A jelenben közvetlenül érzékelhető nyelv is tele van mozgással, nyelvi változásokkal, nyelvhasználati módosulásokkal, ingadozásokkal. A különböző korok nyelvéllapotai között pláne érzékelhető a különbség, jóllehet a nyelv viszonylag lassan változik, gyakran évszázadokon át érthető marad a beszélők számára. A 21. században is megértjük például Madách drámai költeményét, jóllehet az értelmezésben számos ponton segítségre szorulunk, mert Madách nyelvének egyik-másik eleme már kikopott a használatból (vagy ma már mást jelent). Persze nemcsak a szókincsben, hanem az erős(ebb) en strukturált szóalakokban és mondatokban is bekövetkezhetnek változások. Az élő nyelveknek tehát lényegi tulajdonságuk az állandó változás, amely nem a nyelv romlásának, hanem éppen életerejének a jele. A nyelvi fölöslegességet és az egyszerűsödést is tévhitnek, értelmetlen, értelmezhetetlen fogalomnak tartja, lásd az ún. fölösleges igekötők használatáról írt szakaszt (103): „A nyelv nem egyszerűsödik, és nem bonyolódik; nincsenek benne sem szükséges, sem fölösleges elemek. A nyelv gyors vagy lassú változása sem tükröz semmilyen jó vagy rossz dolgot” (124).

A nyelvünk eredetével és rokonságával kapcsolatos kérdések régóta foglalkoztatják az embereket. A magyar nyelv rokonsága kérdésében ugyan már a 19. században kialakult az egységes tudományos álláspont, ennek ellenére még mindig sok (és egyre több!) téves, dilettáns elképzelés terjeng ezzel kapcsolatban: közszájon forognak és nagy népszerűségnek örvendenek a finnugor nyelvrokonságot kétségbe vonó alternatív „rokonságelméletek”, amelyek nem a finnugor nyelveket, hanem a japánt, a törököt, a dravidát, a kecsuát, a sumert, az etruszkat stb. emlegetik a magyar nyelv lehetséges rokonai között. Mindezen elméletek, fantasztikus elképzelések komolytalanok: nem tudományos igényű munkák, amelyek érdemben vitatnák és/vagy cáfolnák a finnugor nyelv-

rokonság tényét, vagyis azt, hogy nyelvünk az uráli–finnugor nyelvcsalád tagja, így rokoni viszonyban áll az uráli nyelvek családjába tartozó többi nyelvvel.

Talán ezért is szenteli a szerző az 5. fejezetet (*Honnan ered?*) a nyelvrokonság tisztázásának, bevezetve a nyelvrokonsággal (is) foglalkozó történeti-összehasonlító nyelvészet elméletébe és (rekonstrukciós) módszertanába (sőt az uráli összehasonlító hangtan konkrét részleteibe is). Ez az objektív (egzakt) tudományág szinte természet-tudományos pontossággal veszi figyelembe a nyelvek hang-, szó-, jelentés- és szerkezeti változásait avégett, hogy bebizonyítsa két (vagy több) nyelv rokonságát, illetve a különböző nyelvcsaládok (indoeurópai, uráli, török stb.) létezését.

A szerző a vizsgálódásainak középpontjában álló „Miért finnugor nyelv a magyar?” kérdésre adott summás válasza nagyon triviális: „Nos, azért, mert a nyelvészek ezt állapították meg. Ez bizony ilyen egyszerű. A gombák nem növények. Miért nem? Mert a biológusok ezt állapították meg. A gombák ugyanis nem tudják a szentet a levegőből fölvenni, mint a növények – tehát nem növények. Egyébként én úgy ránézésre növénynek mondanám őket, hiszen a földből nőnek ki, és nem tudnak elszaladni, de úgy látszik, az én kritériumaim nem mérvadóak” (126). A nem-szakember nyelvrokonítással kapcsolatos kritériumai, bizony, nem mérvadóak. A nyelvtudománnyal nem foglalkozók elsősorban a szókincsbeli azonosságokat, hasonlóságokat veszik észre, pedig a nyelvek közötti rokonság – a szókincs alapján – nem mindig ismerhető fel könnyen. Egyrészt azért, mert a szavak cserélődése, változása, importja nyelven kívüli tényezők, másrészt pedig azért, mert a rokon nyelvek önálló életében bekövetkezett szabályos hangtani változásoknak köszönhetően hangzásra nagyon különböz(het)nek egymástól, pl. a ’szem’ jelentésű szó a franciában *yeux* [jő], az olaszban *occhi* [okki] – látszólag egyáltalán nem hasonlítanak egymásra, rokonságuk „szabad

szemmel” nem látható, pedig mindkettő a latin oculi leszármazottja, pontos etimológiai megfelelője. A közös örökség sok esetben csak mélyreható nyelvészeti kutatásokkal (Nádasdy szóhasználatában „mélyfúrással”) tárható fel. Például a magyar ég ’égbolt’ szónak pontos etimológiai megfelelője a finn sää ’időjárás’ és a zürjén syn- ’levegő’, amelyek ránézésre egyáltalán nem hasonlítanak egymásra. Mindebből azonban nem következik, hogy ezek a nyelvek ne lennének rokonai egymásnak, hiszen sohasem a hasonlóság a döntő, hanem a szabályszerű, megjósolható eltérések, tehát az úgynevezett szisztematikus, rendszerszerű hangmegfelelések. A finnugor nyelvcsaládba tartozó nyelvek szókészlete, nyelvtana feltűnően hasonló, és egyformán eltér az őket szinte teljesen körülvevő indogermán nyelvekétől. Nádasdy Ádám kijelentése kategorikus: „nincs más nyelv vagy nyelvcsoport, mellyel a magyart ugyanilyen elfogadhatóan lehetne rokonítani” (131), s függetlenül attól, hogy kinek mi szimpatikus vagy előnyös, a történeti-összehasonlító nyelvtudomány eredményei a magyar nyelv finnugor eredetét igazolják. A nyelvrokonsághoz sem a genetikai rokonságnak, sem a kulturális rokonságnak nincsen köze, hiszen a nyelvrokonság önmagában vajmi keveset mond az illető népek származásáról, szelleméről, kultúrájáról. „Olyasféle a nyelvrokonság, mint egy DNS-vizsgálat: kiderítheti, hogy mi ketten valójában testvérek vagyunk, de ha a sorsunk máshová vetett, másutt nőttünk föl, egymás nyelvét sem értjük, esetleg más vallásúak vagyunk, akkor ettől a biológiai ténytől még nem lesz közünk egymáshoz. Az tehát, hogy a magyar nyelv finnugor nyelv, csak azt mutatja, hogy kb. 3000 évvel ezelőtt a beszélők ősei együtt éltek...” – olvashatjuk a szerző *Miért finnugor nyelv a magyar?* című írásában.<sup>1</sup>

Az *Írás és nyelv* címet viselő 6. fejezetben alapvető tételeket nyomatékosít a szerző, pl. a nyelv nem azonos írott formájával, a helyesírás tudását nem szabad összetéveszteni a nyelvtudással, „az írás, helyesírás tantárgy, tananyag, a nyelv nem az” (166), a betűket a hangokkal. Bemutatja a nagy írásrendszereket (betűírás, piktografikus, hieroglif, ideografikus írás, rovásírás), majd a magyar ábécé betűit és betűkapcsolatait. Rámutat arra is, hogy a betűírással rendelkező nyelvekben sem mindig érvényesül a fonetikus elv, tehát az írás eltérhet a kiejtéstől, elsősorban az egyszerűsítés, a szóelemző írás, a hagyományörzés és az idegenesség miatt.

Elolvassa Nádasdy Ádám *Milyen nyelv a magyar?* című kötetét, úgy érzem, sikerkönyv került a piacra, pedig a nyelvtanok általában nem tartoznak a sikerkönyvek közé! Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a szerző a hétköznapi értelemben definiált nyelvtant (azaz a megmerevített, leegyszerűsített nyelvi formáknak és az őket működtető bonyolultnak tűnő szabályoknak a leírását) igyekezett életszerűvé, izgalmassá tenni. Ez a megközelítés halvány reményt adhat arra is, hogy megváltozik/megváltozhat a nyelv-tanhoz való jelenleg tapasztalható általános (negatív) hozzáállás.

H. Varga Márta

### Maticsák Sándor **A magyar nyelv eredete és rokonsága**

Budapest: Gondolat Kiadó, 2020. 590 p.  
ISBN 978 963 693 820 8

Maticsák Sándor, a Debreceni Egyetem Finnugor Nyelvtudományi Tanszékének

<sup>1</sup> Lásd [www.facebook.com/notes/xxxiv-otdk-human-tudomanyi-szekcio/nadasdy-adam-mier-](https://www.facebook.com/notes/xxxiv-otdk-human-tudomanyi-szekcio/nadasdy-adam-mier-)

[finnugor-nyelv-a-magyar/2205066899612413/](https://www.facebook.com/notes/xxxiv-otdk-human-tudomanyi-szekcio/nadasdy-adam-mier-) [2020. 11. 09]

tanészek vezetője e munkájával nagyon fontos és igencsak időszerű könyvet, a finnugor nyelvészet vonatkozásában pedig korszerű információkban gazdag nyelvtudományi kézikönyvet tesz le az olvasók asztalára. A mű fontosságát jelzi, hogy a nagyközönségnek szánt ilyen terjedelmű és mélységű munka már hosszabb idő óta nem foglalkozott anyanyelvünk eredetének és rokonságának a kérdéskörével. Előzményei között említeném az 1960-as évek olyan kiadványait, mint Hajdú Péter *Finnugor népek és nyelvek* című kötetét 1962-ből, illetve Bárczi Gézának először 1963-ban kiadott, *A magyar nyelv életrajza* címet viselő könyvét, valamint a 2000-ben napvilágot látott *Nyelvrokonaink* című munkát. Ezek mai folytatójának is tekinthetjük Maticsák Sándor könyvét.

Természetesen a finnugor nyelvészetet bemutató könyvek a közben eltelt évtizedekben is megjelentek, sőt nyelvész szerzők újabban kénytelenek voltak az egyre jobban terjedő tudománytalan elgondolások cáfolásával külön is foglalkozni, ám az anyanyelvünkkel kapcsolatos vitathatatlan tények és vitatott kérdések ilyen átfogó bemutatására, mint amilyenre Maticsák Sándor vállalkozott, nemigen került sor az elmúlt két évtizedben. A könyv eléggé nem hangsúlyozható rendkívüli időszerűségét részben hiánypótló volta adja, részben pedig az a tény, hogy a 21. században ismételtelen, sőt megerősödve jelentkeznek a „finnugor elmélettel” szembehelyezkedő nézetek a magyar nyelv eredetéről, rokonságáról és világunkban elfoglalt helyéről. A könyv hangsúlyozott célja az, hogy a nyelvtudomány segítségül hívásával igazolja a magyar nyelv finnugor eredetét, nem melleleg pedig szemléletesen cáfolja az „alternatív”, valójában teljes mértékig tudománytalan nézeteket.

A szerző előszavában leendő olvasóinak körét „a művelt nagyközönségben” jelöli meg, külön is említve a középiskolai tanárokat és a magyar és történelem szakos egyetemistákat. Magam a tanári olvasótáboron belül is kiemelném még az idegennyelv-szakos

tanárok körét. Ők lehetnek azok, akik – magyar és történelem szakos kollégáik mellett – beszélhetnek diákjaiknak éppen az általuk tanított idegen nyelv valamely jellegzetesége kapcsán anyanyelvünk és az adott idegen nyelv fontosabb eltéréseiről. Ők – éppen megbízható nyelvészeti ismereteik birtokában – valóban hitelesen, a vitát is felvállalva szólhatnak a magyar nyelv hovatarozásáról, fő jellemzőiről is.

A jelen munkában a *szociolingvisztikai szempont* nagymértékben érvényesül, fontos szerepet kapnak a *nyelvpolitikai fogalmak*, a *nyelvi jogok (anyanyelvhasználat, névhasználat stb.) kérdései*. A magyar nyelv és rokoni sosem elszigetelten, hanem az Európában és Ázsiában megjelenő nyelvek (és népek) nagyobb közösségén belül kerülnek említésre. Sőt több helyen Földünk teljesebb nyelvi sokszínűsége is megjelenik.

A könyv fejezeteinek száma nyolc, ezeket csaknem 120 oldalon egészíti ki több felsorolás, illetve mutató, ez utóbbiak rendre a *Nyelvek, Helyek, Emberek, Nyelvészeti alappfogalmak* címet viselik, s hozzájuk csatlakozik az *Irodalomjegyzék*, a *Rövidítések (Nyelvek rövidítései és Nyelvészeti fogalmak rövidítései)* és az *Ábrák és térképek jegyzéke*, végül pedig a *Névmutató*. A hivatkozások a mű könyvebb olvashatósága érdekében is, mint a fejezetekhez kapcsolódó szakirodalom jelennek meg a fejezetek végén. A lábjegyzetek fontosságát is kiemeli a szerzői előszó, ám ezek nemcsak a szakirodalom megadása szempontjából lényegesek: nyelvészeti ismeretek sorát és még számos egyéb információt közvetítenek az olvasóknak. Hogy csak egyet említek: lábjegyzetben jelenik meg pl. a 199. oldalon egy egész sor ismeret a Szovjetunió, valamint a mai Oroszország közigazgatási beosztásáról, amit az itt élő nyelvrokonaink miatt nagyon is ismerni kell. A fejezetek teljes terjedelme 470 oldal; maguk a fejezetek a témától függően eltérő hosszúságúak.

A kötet első fejezete *A magyar nyelv helye a világ nyelvei között* címet viseli (13–28). Ezen a 15 oldalon nemcsak a Földünkön be-

szélt nyelvek körülbelüli számát adja meg a szerző, hanem leírja a bizonytalanságok okait is. Ugyanitt az is kiderül, hogy a magyar egyáltalán nem kis nyelv, hanem a 240 körüli európai nyelv közül nagyjából a 16., a világ kerekén 7000 nyelve közül pedig „a 70. hely környékén” áll, a maga 13 milliót elérő beszélőjével. A „kis nyelv”-érzet tehát nem jogos, és a kihalás veszélye sem fenyegeti. A 16. oldalon előkerül a *nyelvi presztízs* fogalma, ami kulcsszóként fog ismétlődni a későbbiekben. Ugyanez a fejezet a tipológiai rokonság és az eredet szerinti rokonság kérdéseit is boncolgatja. Talán helyesebb lett volna a *tipológiai* szó mellől a *rokonság* szót elhagyni, és csak nyelvtipológiát emlegetni, hiszen a tipológiai osztályzás csak igen kis mértékben függ össze a nyelvek genealógiai osztályokba sorolásával, és egyáltalán nem rokonsági kérdés. Míg 7000 nyelvhez rokonságban álló nyelvcsaládok százai (!) tartozhatnak, a 19. században megfigyelt négy tipológiai kategóriánál többet máig sem ismert fel a nyelvtudomány. A 15 nagy nyelvcsaládnak (illetve pusztán földrajzi alapon együvé sorolt nyelvcsoporthoz) a bemutatása zárja a fejezetet.

Nagyon tanulságos megállapításokat olvashatunk a második, *Nép és nyelv nem azonos* (29–58) című fejezeten belül. Ilyenek többek között a *Magyar és hungarus* című alfejezet megállapításai arról, hogy a magyarok latin, újlatin, angol stb. elnevezései is okozzák a magyarságnak a hunokkal való összetévesztését.

Igen fontosak a szerző azon megállapításai, amelyek kimondják, hogy csupán a régészeti leletekből (más fogódzók híján) nem lehet nyelvekre következtetni: „a régészeti kultúrák nem nyelvi – és nem is etnikai – kategóriák” (46), s ugyanígy a genetikáról, a génekről is elmondható: „nyelv és génállomány között nem áll fenn oksági viszony” (56), illetve „hun gének nincsenek” (58). A fejezetben a nyelvek és országok „meg nem felelése”, a nyelvcsere vagy a népnevek változásai is megjelennek, illetve elhangzik, nem először és nem is

utoljára, hogy egy nyelv nyelvi rokonsága és a nyelvet beszélő nép származása nem függ össze (56).

A harmadik, szintén rövid fejezet *A magyar nyelv rokonításának objektív és szubjektív problémái* (59–74) címen mind az indoeurópai nyelvcsaládon belüli nyelvi csoportok (újlatin, szláv, germán nyelvek), mind a finnugor nyelvcsalád nyelveiből hoz mintákat a finnugor nyelvek hasonlóságának és eltérései fokának érzékeltetésére. „A magyar–finn nyelvrokonság kb. olyan fokú, mint a svéd–portugál, norvég–görög (...) reláció, a magyar–vogul pedig mondjuk az orosz–lett nyelvrokonsági fokhoz hasonlítható” (63). Ebben a fejezetben egy piciny bemutatót kapunk a szabályos hangváltakozások és a grammatikai elemek rokonságának témaköréből, amelyeket majd a hatodik fejezet pontosan száz oldalán ismerhetünk meg részletesebben. Amellett, hogy sokan nem értik, hogy a kölcsönös megértés nem feltétele a nyelvrokonságnak, még többen esnek összeesküvés-elméletek áldozatául, idegen árnyalkodásnak tudva be, hogy a tudományos világ „régis dicsőségünk”, azaz a hun, szittyák stb. rokonság helyett „halzsíros”, „halszagú” atyafissággal akarta, akarja máig is (!) megaláztatni a magyarságot. A szovjet nyelvpolitika teljes félreismerése az is, hogy a 60-as, 70-es évek magyarországi finnugrisztikája szovjet érdekeket szolgált volna. (A szovjet valóság szomorú tényeinek részletes bemutatására az ötödik fejezetben kerül sor.) A fejezetben az internet óriási felelőssége is felvetődik, a részleteket minderről szintén a későbbi fejezetek mondják el.

Az ezután következő negyedik az első igazán hosszú fejezet, s ez a *Nem finnugor teóriák a magyar nyelv eredetére* (75–158) címet viseli. Mint leggyakrabban felmerült (s egyúttal legrégebbi is), elsőként a hun–magyar „azonosságot”, nyelvi kapcsolatot vizsgálja meg Maticsák Sándor, hiteles történeti források, továbbá kései krónikások, költők és írók szavai alapján, s tenné ezt nem utolsósorban nyelvi emlékek alapján is, ha lenne bármi-

ilyen fennmaradt emléke is a hun nyelvnek, ilyen azonban nincsen. „A hun–magyar rokonság (azonosság) a mai szimbolikus őstörténet-újraírás egyik legfontosabb mozzanata” – állapítja meg a szerző (90). Nem vállalva az összes elmélet felsorolását, csak a magyar–szkíta (szittyta), a magyar–török, a magyar–sumér és a magyar–egyiptomi rokonítást emelem ki; az utóbbiban olyan „gyöngyszemekre” akadunk, mint hogy a papirusz magyar szó: ’pap-írás’, és a piramis is, hiszen ugyanaz, mint: *peremes*. E nézet hirdetője szerint az egyiptomiaknak (és még sok más népnek is) az ősnyelve a magyar volt (125), sőt a magyar volt *az ősnyelv* (pl. Tánacsics Mihály szerint), avagy nyelvünk „egy kódolt kozmikus ősnyelv” (140). Áltudósok hada „bizonyítja” maréknyi szóanyag több-kevesebb hasonlósága alapján a magyar és az etruszk, a magyar és a görög, a magyar és a japán stb. nyelv rokonságát is. Néhány kínai szót (talán a kínai karaktert is?) elég megfordítani, s ott is van a magyar megfelelő: *ku ~ ok, tu ~ út, yé ~ éj* (132). A már említett nyelvi presztízis kérdése lappang a mögött a tény mögött, hogy a legrégebbi, a legrégebbi írásbeliségű, vagy éppen a legerősebb népekkel kívántunk, s kívánunk ma is még rokonságba kerülni. (Honti László 2012-es *Anyanyelvünk atyafiságáról és a nyelvrokonság ismérveiről* címmel írott könyvének alcíme igen találóan: *Tények és vágyak* volt.) A fejezet további részeiben a hangszimbolikáról, az ugyancsak nyelvészeti zsákutcának bizonyuló gyöknyelvészetről, továbbá a rovásírásról is olvashatunk, ez utóbbi alfejezetében – mintegy dióhéjban – írástörténeti áttekintést is kapunk. S akkor még nem idéztük Horvát Istvánnak és mai követőinek külföldi földrajzi nevekre adott magyar megfelelőit, nem beszéltünk *Muról*, az elsüllyedt földrészről, vagy arról, hogy a magyarok „Jézus vér szerinti rokonai” (150). Az összes ilyen rokonítás mögött, kimondva vagy sem, éles finnugor-ellenesség áll. Maticsák tanár úr visszafogottságát csodálom, amikor a – ma már zömmel az interneten terjedő – elképesztő tudatlanság láttán „nyelvészeti képzetlenség-

get... gazdag fantáziával helyettesítő” (120–121) vagy éppen „sok fantáziával megáldott” (139) szerzőkről beszél. A sok dilettáns „nyelvész” ma is kiérdemli a V. V. Radloltól a 66. oldal lábjegyzetében idézett mondatot: „Attól, hogy valaki madár, még nem ornitológus.” Kérdés, ezt megértik-e.

Sokkal komolyabb tények jelennek meg az ötödik, *Uráli (finnugor és szamojéd) népek és nyelvek* (159–327) fejezetben. A maga 178 oldalával ez a leghosszabb fejezet, benne éppen 25 nyelvet mutat be a szerző igen sokoldalúan. Először röviden leírja e 25 nyelv beszélőinek (egykori használóinak) történetét, külön kitérve a nyelvpolitikai kérdésekre, ezeken belül a nyelvi jogok alakulására, majd magáról a nyelvről kapunk rövid nyelvészeti leírást. Egy adott nyelv, ha nem egy ország nyelve – s három finnugor nyelv kivételével ez is a helyzet – működhet hivatalos nyelvként, lehet kisebbségi nyelv, lehet az oktatás (leginkább az alapfokú oktatás) nyelve, de ki is rekesztődhet mindenféle hivatalos használatból. A nyelvre vonatkozó hangtani, alakítani, mondattani információkat követően rövid mutatószövegek (vers-, illetve prózarészletek, közmondások vagy éppen találós kérdések) is megjelennek, magyar fordításukkal egyetemben.

A kötet második leghosszabb fejezete *A nyelvrokonság bizonyítékai* címet viseli, és a 329. oldaltól a 430. oldalig tart, azaz 101 oldalon mutatja be érdeklődő olvasóinak a nyelvrokonság olyan bizonyítékait is, amelyekre eddig csak a szótárok hosszas böngészésével lehetett rálelni. Ahogy Maticsák Sándor ezt megfogalmazza: „A korábbi kézikönyvek általában csak néhány példát adtak meg szemléltetésképpen. Ebben a fejezetben igyekszem a magyar nyelv ősi szókészlete minél több elemének hangváltozását bemutatni, viszonylag teljes képet rajzolni a szabályos hangmegfelelésekről” (352).

A fejezetet az alapnyelvi szókészlet bemutatása indítja, harminchét témakörhöz kapcsolva a szavakat, amelyek majd a következő részekben, a szabályos hangmegfelelések so-

rán is sorra feltűnnek majd. A rokonság- és testrésznevektől a számnevektől és névmásokig tart ez a felsorolás, ha jól számoltam, nagyjából 650 szót érintve! Ősi szavaink bemutatása és az alapnyelvi szófajok tárgyalása után az indoeurópai nyelvtudomány hangtani változásainak példáit találjuk meg a 348–351. oldalakon. Az ezekben érvényesülő tendenciák, sőt törvényszerűségek felismerése nyomán a finnugor nyelvészetben is korán tudományos alapokra lehetett helyezni a fonetikai megfigyeléseket. Az indoeurópai, illetve a germán nyelvek köréből ismert első és második hangeltolódás mellett példák szerepelnek itt az újlatin, a szláv, sőt a törökségi nyelvek néhány szabályos hangváltozására is.

A hangtani fejezetet különös érdeklődéssel figyelve elmondhatom, hogy az ábrák és a táblázatok, a hangfejlődések irányainak bemutatása mind jól követhetőek, a fonetikai szakszavak magyarázata világos, a hangtani helyzetek értékelése is jól értelmezhető. A hangok bemutatásának sorrendje eltér a kialakult hagyománytól, de igencsak észszerűnek mondható: „Előbb az egyértelmű, kevés változással járó hangmegfeleléseket mutatom be... a végére hagyva a bonyolultabb változásokat” (352). A szabályos hangmegfelelések példaanyaga is hatszáz szó fölött van, minden nyelvi adathoz pontos utalások tartoznak (lásd 354. oldal, 96. sz. lábjegyzet).

A hangtani változásokat valóban hatalmas szóanyagban bemutató oldalak után a nyelvrokonság alakotani bizonyítékainak felsorolásában – az alapnyelvi névszórágózás eseteitől az igék mód- és időjelein át a képzők rendszeréig – szintén igen szemléletes elrendezéssel találkozunk. A múlt idők tárgyalásánál talán felvetődhetne az a kérdés, amelynek tárgyalása itt-ott már felbukkan a szakirodalomban, hogy a múlt idők régi magyar nyelvünkben (és Erdélyben szinte napjainkig) meglévő változatosságának talán nem az időegyeztesítés, netán idegen hatás a kulcsa, hanem az a különbség őrződött meg benne, ami finnugor rokonaink egy részének nyelvében is tapasztalható: hogy szemtanúsági vagy nem szemtanúsági (csak

hallomásból ismert) dologról beszél-e a megszólaló. A legrészletesebben erről a cseremiszből és a votják nyelvről olvashatunk.

Az utolsó előtti fejezet témája az *Őshazaelméletek* bemutatása (431–462), egy-egy térképpel is szemléletesévé téve. Az egyes elméletek meglehetősen eltérő felfogásokat tükröznek (ázsiai őshaza, Volga–Káma-vidéki őshaza, dél-uráli, észak-uráli őshaza stb.), s bár itt nyelven kívüli tényezők (klímátörténeti adatok, pollenvizsgálat stb.) is nagy szerepet játszanak, a „nagy áttörés” még nem következett be. A szerzőjük (szerzőik) nevét viselő egyes elméletek sokszor itt is inkább vágyakat tükröznek. Maticsák Sándor bemutatja a sokat emlegetett, László Gyula nevéhez kapcsolódó „kettős honfoglalás” elméletét is, de nagyrészt elutasítja, mivel nincsenek bizonyítékok arra, hogy a 7. században a Kárpát-medencében megjelenő népesedést – nyelvi adatok, nyelvészeti bizonyítékok híján – a magyarsághoz lehetne kapcsolni.

A befejező, nyolcadik, *A finnugor nyelvtudomány rövid története* című fejezetben ismét feltűnnek már olvasott nevek, így Sajnovics Jánosé vagy Gyarmathi Sámuelé, de azzal kiegészítve, hogy gondolataik azonnal elutasításban részesültek, és a romantika égisze alatt megkezdődött „a dilettánsok és fantaszták országlása” (468). Napjaink negatív fejleményei között nemcsak ezen eszmék internet általi egyre szélesebb körű terjeszkedését tarthatjuk számon, hanem a finnugrisztikai oktatás térvesztését is, amiről a kötet utolsó alfejezete számol be.

*A magyar nyelv eredete és rokonsága* kötet felépítését ismertető részben szóltam arról, hogy ún. mutatók és jegyzékek teszik ki a munka befejező 120 oldalát. Mindegyiknek megvan a maga jelentősége és indokolt-sága; az *Emberek* cím alatt pl. a nagyszámú finnugor nyelvész is felvonultatott bemutatás egyfajta hagyománykövetésnek is tekinthető. Már az *Előszó* nyomán kiemeltém azt a gondolatot is, hogy a könyv a nyelvrokonság tényeinek bemutatására vállalkozik. A szerző is ismételtelen visszatér a néperedet és a nyelvi

rokonság következetes elkülönítésének szükségességére és a magyar nyelv finnugor rokonságának erőteljes hangsúlyozására.

Nyelvszakos kollégáink feladatát a magyar nyelv valódi rokonsága vállalásának területén már érintettem. Kollégáim számára ismerős nyelvezetű, rendkívül olvasmányos műről van szó, amely még több, a finnugor rokonságot megerősítő érvet adhat a kollégák kezébe, illetve a magyar–angol, magyar–német, magyar–latin rokonítás (hogyan a többről ne is beszéljünk) – ha tetszik, nevetséges, ha

tetszik, elrettentő – példáival, akár derűs percek is szerezhetnek diákjaiknak. Nem véletlenül e lap hasábjain hívom fel a figyelmet erre a jelentős és minden, nyelvek iránt érdeklődő, azokat oktató szakember számára tanulságos könyvre. Nem is szólva arról, hogy – ha csupán egyes fejezeteket néznek is meg benne – számos nyelvi, nyelvpolitikai, de akár nyelvtörténeti kérdésben is jártasabbak lesznek.

*Bodnár Ildikó*

# A digitális oktatás nyelvi dimenziói (PeLiKon 2020)

**Beszámoló a PeLi II.  
oktatásnyelvészeti konferenciájáról  
Eger, 2020. november 6–7.**

Az Eszterházy Károly Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete Magyar Nyelvészeti Tanszékének tudományos munkaközössége, a PeLi Oktatásnyelvészeti kutatócsoportja, immáron másodszor rendezte meg a nyelv és az oktatás összefüggésrendszerét középpontba helyező konferenciáját, a PeLiKont. A kétnapos konferencia *A digitális oktatás nyelvi dimenziói* címet kapta, mivel a szervezők idén olyan előadásokat vártak, amelyek a nyelvészeti szempontok és módszerek digitális oktatásban, távoktatásban való alkalmazására, illetve a digitális oktatás nyelvi dimenzióira irányultak.

Az esemény online videokonferencia formájában került megrendezésre. A szervezőbizottság előzetes elképzelése alapján a konferencia kifejezetten interaktív volt, vagyis a kutatási tartalmak megosztása mellett a résztvevőknek párbeszédre nyílt lehetősége. A jelenléti moderálással egy olyan esemény valósulhatott meg a digitális térben, amelyik a tudományos konferencia műfajának elemeit megújítva tartotta meg. A plenáris előadások után mindkét nap tematikus kerekasztal-beszélgetéseket és rövid poszterbemutatókat követhetett nyomon a hallgatóság.

Az esemény első plenáris előadója, Prievara Tibor, *Miért (nem) működik a digitális munkarend? Problémák és megoldások* című előadásában a pedagógiai tervezés és tanulásszervezés kérdéskörét járta körbe. Félórás előadásában érintette a tanárok, oktatási rendszerek által fogalmazott válaszokat, valamint kitért a hosszú távú pedagógiai tervezés aktuális problémáira is. Aczél Petra plenáris előadásának címe *Digitális oktatás és (nyelvi) kommunikációs készségfejlesztés – keretek és kihívások* volt. Az előadás áttekintette a digitális oktatás legalapvetőbb problémáit, a nyelvi kommunikáció oktatásában megjelenő online közelséget, továbbá az online nyelvi kommunikációt és annak fejlesztési módjait. Az esemény harmadik plenáris előadása Gonda Zsuzsától hangzott el. *Anyanyelv-pedagógia és kommunikáció online tanulási környezetben* című előadásában a digitális oktatás időszakát vizsgáló empirikus kutatás eredményeit mutatta be. Az online oktatás időszakát egyrészt abból a szempontból vizsgálta, hogy miként változott a digitális oktatás hatására a magyartanárok anyanyelvi nevelésről alkotott képe, másrészt hogy miként módosította az online tanulási környezet az osztálytermi diskurzust.



A konferencia egyik meghatározó műfaja az egyórás tematikus *kerekasztal-beszélgetés* volt. Egy-egy beszélgetésben az adott terület szakértői vettek részt, ezáltal egyaránt lehetőség nyílt a saját kutatások megosztására, valamint azok megvitatására is. A két nap összesen tíz kerekasztal-beszélgetést hallgathattak végig az érdeklődők, amelyek a jelenlegi – a világvárvány miatt módosult – oktatási környezet nyelvhez kapcsolódó kérdéseit helyezték a fókuszba. Az első kerekasztal-beszélgetés *a problémama alapú anyanyelvi nevelésről* szólt. A résztvevők szerint a nyelvmenedzselés-elmélet nyelvi problémák feldolgozására irányuló szemléletmódja eredményesen beépíthető az anyanyelvi nevelésbe. A beszélgetés résztvevői olyan konkrét módszertani lehetőségeket mutattak be, amelyek segítségével a hétköznapi élethelyzetekből vett nyelvi problémák tudatosítása, értelmezése beindítja a tanulást. A második kerekasztal-beszélgetés *a nyelvtörténet digitális tanításának lehetőségeit* helyezte a középpontba. A nyelvtörténet digitális oktatásának kapcsán többek között szó esett a hallgatók szemináriumi órákon történő átvizálásáról, a számonkérés és értékelés problémáiról, a kurzusok tematikájának átalakításáról, a nyelvtörténeti ismeretek digitális oktatási formában történő átadhatóságáról, a nyelvemlékek digitalizált másolatainak alkalmazásáról, nyelvtörténeti jogyakorlatokról. *A romániai környezetben megjelenő digitális anyanyelvi nevelés* volt a témája a harmadik kerekasztal-beszélgetésnek, amit a résztvevők az általuk végzett kutatásokból és saját tapasztalataikból kiindulva közelítettek meg. A diskurzusból kiderült, hogy a távoktatásban az oktatás egyes szintjein milyen lehetőségei jelennek meg a kompetenciafejlesztő anyanyelvi nevelésnek. A következő kerekasztal *az anyanyelvi nevelésben felhasználható digitális tartalmakat* helyezte a fókuszba. A beszélgetés résztvevői olyan különböző digitális tartalmak anyanyelvtanításban való alkalmazhatóságát mutatták be, mint például a netnyelvészeti témakörök, digitális felületeken található metaforák, helyesírással foglalkozó online platformok, mémek, valamint a klasszikus és kortárs parafrázisok. Az ötödik kerekasztal-beszélgetésben *a tananyagfejlesztés és az online oktatás kapcsolata*t vitatták meg. Többek között kitértek a digitális kompetencia jelenőségére és fejlesztésére, az online felületek használhatóságára, az ismeretátadás átforgalmazására, a hibrid oktatás előnyeire és hátrányaira, a megváltozott motivációs rendszerekre, valamint a tanító- és tanárképzés legújabb aspektusaira is. *Az anyanyelvi oktatás digitális pedagógiai környezetben betöltött szerepéről* beszéltek egy másik kerekasztal résztvevői. A beszélgetésben egyrészt szó esett a pedagógus digitális kompetenciáiról, másrészt olyan Web 2.0-s szolgáltatások és alkalmazásokról, amelyek rendkívül hatékony segítségként szolgálhatnak az anyanyelvi oktatás digitális tanulástámogatásában. A konferencia hetedik kerekasztal-beszélgetése *a magyar mint idegen nyelv digitális tanításának módszertani kérdéseit* helyezte a középpontba. A beszélgetés résztvevői nagy hangsúlyt fektettek a digitális MID-oktatás jellegzetességeinek bemutatására, valamint megvitaták a különböző digitális eszközök és módszertani megközelítések hatékonyságát. A következő beszélgetés *a funkcionális kognitív szemlélet* digitális nyelvtanításban, illetve az anyanyelvi nevelésben megjelenő szerepét világította meg. A beszélgetés meghívottjai körbejárták, hogy milyen szemléletmódot kínál fel a közoktatás nyelvtankonceptiójának korszerűsítéséhez a funkcionális kognitív nyelvészet. A kilencedik kerekasztal-beszélgetés témája *a valóságos és a virtuális osztályteremben folyó tanár–diák kommunikáció* sajátosságai, a kommunikációs fej-

lesztés pedagógiája volt. A beszélgetés résztvevői többek között foglalkoztak a tanári és a tanulói beszéd arányával a digitális és jelenléti osztálytermi kommunikációban, a tanári és tanulói megnyilatkozások típusaival és jellemzőivel, a digitális oktatás tapasztalataival. Ezek után olyan módszertani eljárások és gyakorlatok lettek bemutatva, amelyek mind a jelenléti, mind az online oktatási környezetben a tanulók kommunikációt kezdeményező szerepét segítik. A konferencia utolsó kerekasztal-beszélgetése a *kutatásalapú anyanyelvi nevelésről* szólt. A különböző nyelvészeti iskolák képviselőiben jelen lévő résztvevők arra keresték a választ, hogy van-e helye a kutatásalapú szemléletnek a mai grammatikaoktatásban. Amennyiben a válasz igen, lehetséges-e a nyelvtudomány újabb elméleteit, eljárásait integrálni, illetve lehet-e modern nyelvsemléletet modellfüggetlenül közvetíteni.

A konferencia másik meghatározó műfaja a *poszterelőadás* volt. A két nap alatt összesen tíz posztert mutattak be a résztvevők. Az előadások egy része szorosan kapcsolódott az anyanyelvtanításhoz, míg más előadások az idegen nyelv-, szaknyelv oktatásával függték össze. Szó esett, többek között, az informatikai eszközök és módszerek anyanyelvi órákon való alkalmazásáról; a szövszerkezetek modellálására szolgáló vizualizációs eljárásokról és infografikus mintákról; egy alkalmazásról, amely a középiskolában elősegíti a magyar nyelvtan elsajátítását; és a digitális kommunikációról, illetve az udvarias nyelvi sajátosságok megjelenésmódjáról a tanár–hallgató viszonyban. Ezenkívül elhangzott poszterbemutató a párhuzamos tananyagfejlesztés lehetőségeiről; az íráskészség fejlesztéséről; a projekt módszer távoktatásban történő alkalmazásáról, különös tekintettel a német mint idegen nyelvre; digitális eszközökkel történő szókincsfejlesztésről; a szaknyelvtanításban történő digitális tananyagok felhasználásáról; valamint a tolmácsolási korpuszok pedagógia felhasználásának lehetőségeiről is.

November 6-án, a konferencia első napján, a komáromi Selye János Egyetem Variológia kutatócsoportjának tagjai bemutatták a *Stilus – variativitás – műfordítás* című kötetet, amelyet az egri tanszékkal együttműködve a 70 éves Lőrincz Julianna születésnapjának kerek évfordulója alkalmából készítettek. A konferencia második napján, november 7-én, újabb kötetbemutatót követhettünk figyelemmel. *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból* című műbe a PeLiKon konferenciasorozat első alkalmán elhangzott előadások alapján megírt tanulmányok kerültek be. A 38 munkát tartalmazó kötetet a szerkesztők: Ludányi Zsófia, Domonkosi Ágnes, Jánk István a kötet egyik nyelvi lektorával, Imrényi Andrással közösen mutatták be.

A PeLiKon2020 konferenciát tökéletesen jellemezte a hálózatosság fogalma, amely megfigyelhetővé vált azáltal is, hogy a – határon innen és határon túlról bejelentkező – 70 előadó közül számos előadó több kerekasztal-beszélgetésben is aktív szerepet vállalt. A konferencián elhangzott plenáris előadások, kerekasztal-beszélgetések és poszterelőadások absztraktjait, valamint a résztvevők biográfiáit az alábbi linken elérhető absztraktfüzetből olvashatják el: [https://peli.uni-eszterhazy.hu/sites/default/files/2020-10/PELIKON2020\\_absztraktf%C3%BCzet.pdf](https://peli.uni-eszterhazy.hu/sites/default/files/2020-10/PELIKON2020_absztraktf%C3%BCzet.pdf).

Rási Szilvia

# Korpusznyelvészet és nyelvi közvetítés

## Fordításoktatási szakmai nap

2020. január 30-án negyedik alkalommal került sor a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán a *Fordításoktatás szakmai napra*, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének Fordítástudományi szakosztálya és a KRE Angol Nyelvészeti Tanszéke, illetve a KRE Interkulturális Kutatócsoport és Fordítóműhely projektjének keretein belül tevékenykedő Összehasonlító és korpusznyelvészeti fordításkutató műhely szervezésében.

A konferencia szervezői az eddigi gyakorlattól némileg eltérően a korpusznyelvészet és a fordítástudományhoz lazán vagy szorosan kapcsolódó nyelvi közvetítés diszciplínák módszertanát és az oktatásban való felhasználhatóságát vizsgálták.

A szakmai nap nyitó eseményeként az ELTE Fordítástudományi Doktori Program volt és jelenlegi hallgatói virágcsokorral és a doktori védésekből összeállított képes emlékkönyvvel köszöntötték Klaudy Kinga professzorasszonyt 75. születésnapja alkalmából. Ezt követően Klaudy Kinga, egyetemi tanár, az ELTE Fordítástudományi Doktori Iskola alapítója és oktatója megtartotta ez első előadást. Klaudy Kinga kiemelte, hogy a korpuszkutatás lehetővé teszi a nagyméretű fordított és eredeti nyelven írott szövegek értékmentes elemzését. Ennek köszönhetően segíthet a fordítástudományban régóta fennálló fordítási univerzálék és a fordítások értékelhetősége közötti ellentmondást jobban megérteni.

Őt követte Furkó Péter, habilitált egyetemi docens, a KRE BTK tudományos dékánhelyettese, az Anglisztika Intézet és az Angol Nyelvészeti Tanszék vezetője, aki a korpusznyelvészet jelentőségét a pragmatikai diskurzusjelölők vizsgálata felől közelítette meg. Beszédében egynyelvű és összehasonlító korpuszokban a pragmatikai diskurzusjelölők korpusznyelvészeti vizsgálatát megkönnyítő számítógépes eszközöket mutatott be: többek között konkordanciaprogramokat (pl. AntConc WordSmith Tools v6.0), a statisztikai elemző programokat (SPSS, Freelon's ReCal), párhuzamos korpuszépítő (e-Sword Versions, YouAlign) és annotációs eszközöket (Exmaralda, UCREL).

A harmadik előadó, Ittész Nóra, az MTA Nyelvtudományi Intézet tudományos főmunkatársa, *A magyar nyelv nagyszótárának* főszerkesztője, előadásában hangsúlyozta, hogy a szótárkészítés a kezdetektől valójában korpusznyelvészeti eszközöket alkalmaz, hiszen nagy mennyiségű szövegben, szövegtestben végeznek kutatást. Ugyanakkor továbbra is nagy szerepet játszik a digitális formában nem elérhető adatok digitalizálása és számítógéppel támogatott keresése. Az előadó érdekes példákkal szemléltette, hogy *A magyar nyelv nagyszótára* készítése során milyen számítógéppel támogatott online eszközök segítik a munkájukat.

Ezután Hollós Zita, habilitált egyetemi docens, a KRE BTK Német Nyelv és Irodalom Tanszék oktatója; a 2014-ben Szegeden, a Grimm Kiadó gondozásában megjelent *SZÓKAPTÁR, német–magyar szókapcsolattár, Korpuszalapú kollokációs tanulószó-tár* szerzője, részletesen bemutatta a szótár felépítését, tartalmát, a szótár összeállítását és felhasználása során alkalmazható korpusznyelvészeti eszközöket. A szótár az idegennyelv-tanulást és -használatot nagymértékben elősegítő német és magyar nyelvre jellemző és élőnyelvi korpuszokban előforduló kollokációkat tartalmaz. A szótár egyaránt felhasználható korpusznyelvészetben, frazeológiai, szintaktikai kutatásokban, de elsősorban az idegennyelv-oktatásban és tanulásban is.

Az ötödik előadás során két előadó – Kurtán Zsuzsa, a Pannon Egyetem habilitált nyugalmazott egyetemi oktatója és a Miskolci OTKA kutatócsoport tagja és Vinnai Edina, a Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar docense és a Miskolci OTKA-kutatócsoport tagja – a korpusznyelvészet és szaknyelvi kutatások összefüggéseit mutatták be. Kurtán Zsuzsa a magyarországi szaknyelvi korpuszok segítségével – többek között a HuWordNet, a BioScope és a Miskolc Jogi Korpusz – szemléltette a korpusznyelvészet jelentőségét a szaknyelvi kutatásokban. Hangsúlyozta, hogy a korpusznyelvészet eszközei és módszertana megfigyelhetővé és elemezhetővé teszik nagyméretű szöveges adatbázisokban az adott szakmai beszélő közösség reprezentatív nyelvhasználati mintáit. Az előadás második felében Vinnai Edina az első magyar jogi szaknyelvi korpuszban, a Miskolc Jogi Korpuszban (MJK), a jogi nyelv érthetőségét nyelvi és jogi szempontból vizsgáló kutatások eredményeit ismertette. A jogi szempontú elemzések összefoglalásaként Vinnai Edina rámutatott, hogy a jogi szövegek értését nehezítő nyelvi jelenségeken (mondatok hosszúsága, igeiség, funkciószavak és viszonyiszavak aránya stb.) kívül az adott eljárási helyzet pragmatikai jellemzői, ideértve a laikus hatóságokkal szembeni kiszolgáltatottságát is befolyásolják az értést.

A hatodik előadásban Kovács Tímea, a KRE Angol Nyelvészeti Tanszék adjunktusa, azt elemezte, hogy milyen jelentősége van a korpusznyelvészetnek a tolmácsolás kutatásában és oktatásában. Az előadó a többnyelvű (angol, olasz, francia, lengyel, szlovén) összehasonlító és párhuzamos inter-modális nemzetközi korpuszt, az EPTIC-et és annak a magyar (és angol) nyelvi adatait és eddigi eredményeit mutatta be. Az EPTIC korpusz az Európai Parlament 2011. évében rögzített plenáris ülések beszédjeinek fordított és tolmácsolt (többnyelvű) szövegeit tartalmazza, így egyszerű lehetőséget kínál a fordított és tolmácsolt szövegek sajátosságainak többnyelvű összehasonlítására. Az előadó ezt követően bemutatta az EPTIC-korpuszban eddig végzett kutatásaira alapuló következtetéseit. Megállapította, hogy a fordított (írott) szövegben a mondat-hosszúság hosszabb és a funkcióigés szerkezetek használata is gyakoribb. A kvantitatív vizsgálatot kiegészítő kvalitatív elemzés azt is megmutatta, hogy a tolmácsolt (szóbeli) szöveg lexikai, morfo-szintaktikai és tartalmi szempontból is egyszerűbb, mint a fordított.

Öt követte Robin Edina, az ELTE Fordító- és Tolmácsképző, valamint a Fordítástudományi Doktori Iskola oktatója, aki a korpuszalapú lektoráláskutatás eddigi eredményeiről és lehetőségeiről beszélt. Noha a nemzetközi szakirodalomban már a 2008-as évektől kezdve folynak korpuszalapú kutatások, Magyarországon Robin Edina nevéhez fűződik az első korpuszalapú lektorálási kutatás. Robin Edina (2015, 2016) eredeti, fordított és lektorált irodalmi szövegekből álló lektorálási és összehasonlító

korpuszban azt vizsgálta, hogy mi történik szövegszinten a fordítási univerzálékkal a lektorálás eredményeként. A korpuszban végzett általános statisztikai vizsgálatok alapján azt a következtetést vonta le, hogy a lektorálás során a szöveg a célnyelvi normához közelít, de nem éri el. A célnyelvi normán túl megfigyelhető még a kiegyenlítődség, az ismétléskerülés, és az olvashatóság, mint lektorálási tendencia. Az előadás összegzésként Robin Edina a nemzetközi és magyar korpuszalapú lektorálási vizsgálatok eddigi eredményei alapján megállapította, hogy a lektorálás a negatívnak ítélt univerzálékat mérsékeli, míg a pozitív hatású jellegzetességeket felerősíti.

Ugrin Zsuzsanna, a BME GTK Idegen Nyelvi központ tanársegédje, előadásban a korpusznyelvészet, azon belül a didaktikai korpuszok fordításoktatásban játszott szerepét és jelentőségét elemezte. Részletesen bemutatott két nemzetközi hallgatói fordításokat tartalmazó didaktikai korpuszt (MeLLANGE, MUST), majd a magyarországi didaktikai korpuszokat tekintette át (SzIE kutatási korpusz, Heltai – Károly – Dróth 2009; Pannonia korpusz, Robin et al. 2016). Ezt követően Ugrin Zsuzsanna bemutatta a saját maga által összeállított – CAT-eszközzel és a nélkül készült – hallgatói fordításokat tartalmazó korpuszon végzett kutatását és röviden összegezte eddigi eredményeit. A két didaktikai korpuszon végzett statisztikai kutatások alapján megfigyelhető, hogy a CAT-es eszközökkel fordított szövegek esetén gyengébb az explicitáció és a normalizáció, de erősebb a forrásnyelvi interferencia. Végezetül Ugrin Zsuzsanna kiemelte, hogy a didaktikai korpuszok nagy mennyiségben keletkező, könnyen hozzáférhető anyagot tartalmaznak, ugyanakkor összeállításuk jogi szempontból kevésbé aggályos és sokszínű kutatási lehetőséget biztosítanak.

A kilencedik előadó, Seidl-Pécs Olívia, a BME GTK Idegen Nyelvi központ docense, előadásában bemutatta, hogy milyen szempontok alapján használhatóak az interneten elérhető szövegek (korpuszok) a (szak)fordítók számára. Hangsúlyozta, hogy az interneten elérhető szövegek anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélők által, illetve gépi fordítással készült szövegek is lehetnek. Ennek következtében akár nyelvileg hibás szövegeket is találhatunk. Ugyanakkor a folyamatosan bővülő tartalomnak és szövegeknek köszönhetően az interneten olyan kifejezéseket is megtalálhatunk, amik nincsenek a szótárakban, a standardizált korpuszokban. Az előadó színes példákkal szemléltette, hogy a weben elsősorban neologizmusokat, illetve különböző szaknyelvi regiszterek (elsősorban jogi, gazdasági, műszaki, EU-s, orvosi) terminusokat, dokumentumtípusokat, valamint intézményneveket, szervezeti egységeket és tisztségneveket érdemes keresni. Összegzésként kiemelte, hogy az internet a (szak)fordítás számára nélkülözhetetlen, de szükséges az elővigyázatosság.

A rendezvény zárásaként és egyben a tizedik előadóként, Váradi Tamás, az MTA Nyelvtudományi Intézet Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Osztályának vezetője, a mesterséges intelligencia és korpusznyelvészet jelenéről és jövőjéről tartott előadást. Elsőként áttekintette a korpuszok használatát és jelentőségét a nyelvészeti kutatásokban az 1940-es évektől napjainkig. A különböző korszakokon átívelő korpuszkutatások fénykorának kezdete az 1990-es és 2000-es évek közötti időszakra tehető. Ekkor állították össze a British National Corpus, illetve más nemzeti és speciális (tanulói, párhuzamos, szaknyelvi) korpuszokat. A 2010-es évektől kezdve kezdődött el a napjainkra is jellemző gigaméterű korpuszok összeállítása és elemzése. A korpusznyelvészetet eleinte igen nagyfokú lelkesedés övezte, mivel lehetőséget teremtett

a ténylegesen használt nyelv empirikus módszertanon alapuló megismerésére, mindennemű intuitív spekuláció kizárásával. Ugyanakkor mostanra aggályokat kifejező hangok is megjelentek, elsősorban a mintavétel és reprezentativitás, az adathiány (data sparseness) és adatbőség kapcsán. Megjelent ugyanis egy – a korpusznyelvészeti eszközöket is túlszárnyaló – nyelvi adat nagyfogyasztó, a számítógép, mely végtelen mennyiségű adat fogyasztására és feldolgozására képes. Noha a korpusznyelvészet és a nyelvtechnológia ugyanazzal a bemenettel (input) dolgozik, eltérő eredményeket (output) hoznak létre. Amíg a korpusznyelvészet a megfigyelt korpusz alapján elméletet állít fel; a nyelvtechnológia a nyelvhasználat modellálására használja a korpuszt. Ezt követően az előadó bemutatta a számítógépes nyelvészet (nyelvtechnológia) három nagy korszakát. Az 1950-es és 1990-es évek között a szabály alapú, az 1990-es és 2010-es évek között a statisztikai alapú, a 2010-es évektől pedig a neurális hálós rendszerek használata volt a jellemző. A nyelvtechnológiában a két korábbi rendszerhez képest a neurális hálók megjelenése hozott igazi áttörést. A neurális hálók alkalmazásával a számítógépes fordítás folyékonyabb, összefüggőbb, jobb minőségű nyelvi kimenetet produkál, mint a kifejezés- vagy szintaktikai alapú rendszerek alkalmazása. A korpusznyelvészet jövőjét illetően Váradi Tamás kiemelte, hogy ebben az inputnak, a nagy mennyiségű nyelvi adatnak, korpuszoknak lesz jelentősége. Noha a számítógép segítségével elérhető korpuszokkal semmi sem mérhető össze, továbbra is a nyelvészek feladata lesz a korpuszok összeállítása, annotálása, valamint a megfigyelt eredmények értelmezése és kiértékelése.

## IRODALOM

- SZÓKAPTÁR/KOLLEX (2014): in SZÓKAPTÁR. Német–magyar SZÓkapcsolatTÁR. Korpuszalapú kollokációs tanulószótár. KOLLEX: deutsch-ungarisches KOLLokations-LEXikon. Korpusbasiertes Wörterbuch der Kollokationen. Deutsch als Fremdsprache. Szeged: Grimm Kiadó.
- Ferraresi, A. et al. (2019): Building EPTIC: A many-sided, multi-purpose corpus of EU Parliament proceedings. In Doval, I. – Nieto, S. (eds.): *Parallel Corpora for Contrastive and Translation Studies. New resources and applications*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Heltai P., Károly K., Dróth J. (2009): Szakfordítás angolról magyarra: jellegzetes műveletek, a fordított szövegek jellemzői és értékelése. In *English–Hungarian technical translation: characteristic operations, translated text, evaluation*. Project Report. OTKA.
- Robin E. (2015): *Fordítási univerzálék a lektorált szövegekben*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE.
- Robin E., Dankó Sz., Götz A., Nagy A. L., Pataky É., Szegh H., Zolczer P. (2016): Fordítástudomány és korpuszkutatás: bemutatkozik a Pannonia Korpusz. *Fordítástudomány* 8/2. szám, 5–26.
- Szabó M., Vinnai E. (szerk.). (2018): *A törvény szavai*. Miskolc: Bíbor
- Ugrin Zs. (2018): „CAT-recbe zárva?” – átváltási műveletek, kohézió és CAT. *Modern Nyelvoktatás*. 24 (2–3): 67–78.
- Ugrin Zs. (2019b): CAT-es korpuszok a fordítás oktatásában és kutatásában. In Dróth J. (szerk.). *Korpusz és kontrasztivitás a szakfordítás oktatásában és gyakorlatában*. Budapest: KGRE–L'Harmattan, 77–92.

# 30 éves a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete: Jubileumi konferencia

2020. december 4-én került megrendezésre a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete 30. születésnapját ünneplő jubileumi konferencia. A MANYE történetének első online konferenciája az MTA Nyelvtudományi Intézetével közös szervezésben valósult meg. A rendezvény mindenki számára nyitott volt. Jól jelzi az érdeklődést, hogy közel százan követték a programot egyenes adásban.

A programban négy plenáris előadás szerepelt, amelyek a magyar alkalmazott nyelvészet 1990 és 2020 között elért tudományos és szakmai eredményeit, illetve az egyesület jövőbeni tevékenységének lehetséges irányait tekintették át. Elsőként Klaudy Kinga előadása hangzott el *Az alkalmazott nyelvészek szakmai közösséggé formálódása a 20. század végén és a 21. század elején* címmel. Ezt követően Prószéky Gábor és Seidl-Pécs Olívia tekintették át a MANYE tudományos-szakmai életben jelenleg betöltött szerepét és jövőbeli lehetőségeit *Az alkalmazott nyelvészet jelene és jövője* című közös előadásukban. É. Kiss Katalin az alkalmazott nyelvészet szerepét és hatásait a leíró és az elméleti nyelvészet szempontjából mutatta be. Előadásának *Az alkalmazott nyelvészet leíró és elméleti nyelvészeti hozadékai* címet adta. A MANYE 1995 óta rendszeresen megjelenő folyóirata a *Modern Nyelvoktatás*. A periodika történetét, elért eredményeit és jövőbeli terveit Nádor Orsolya tekintette át *A Modern Nyelvoktatás múltja, jelene és jövője* című előadásában. Ebben a folyóiratban jelenik majd meg a jubileumi előadások szerkesztett változata is.

Az előadásokról készült felvétel hamarosan elérhető lesz a MANYE honlapján. A konferencia zárszavában elhangzott, hogy a MANYE a soron következő, XXVIII. kongresszusát a Pannon Egyetemmel közös szervezésben, online formában rendezi meg 2021-ben. A részletekről a szervezők küldenek tájékoztatót a tagságnak.

Sárdi Csilla