

HORVÁTH JÓZSEF – REIF SZILVIA

# Szerzők és szerzők: Íráspedagógiai kérdések a plágiumról

## Authors and plagiarists: Writing pedagogical questions about plagiarism

This study looked at the various forms of and reasons for plagiarism in academic writing in English as a foreign language. Its theoretical framework is informed by the principles of process writing and English for academic purposes. Investigating how plagiarism appears on various levels of education, the study discusses cultural aspects of the phenomenon. The empirical component of the study involved students and teachers at a Hungarian university. Using quantitative and qualitative data collection instruments, it revealed that students' and teachers' attitudes to and understanding of academically acceptable behavior do not always overlap. In the final part of the paper the authors propose a set of practical steps that may contribute to the solution of problems arising from plagiarism.

## Bevezetés

A Magyar Köztársaság Országgyűlése 1999-ben fogadta el a nemzetközi és azon belül az európai joggyakorlatot is figyelembe vevő szerzői jogi törvényt. Ennek a plágium szempontjából két leginkább releváns része és a II. és a IV. fejezet. A II. fejezet tizedik paragrafusában rendelkezik a személyhez fűződő jogokról: a „szerző határoz arról, hogy műve nyilvánosságra hozható-e” valamint arról, hogy valamennyi szerzőt „megilleti a jog, hogy művén ... szerzőként feltüntessék.” A IV. fejezet a szerzői jog egyes korlátozási módjait veszi sorra. Témánkat közvetlenül az a szakasz érinti, melyben a szabad felhasználás eseteit definiálja a törvény. A 34. paragrafus így fogalmaz:

„A mű részletét – az átvevő mű jellege és célja által indokolt terjedelemben és az eredetihez híven – a forrás, valamint az ott megjelölt szerző megnevezésével bárki idézheti.”

Az azonban már nem jogi kodifikációs eljárás, hogy egy adott területen a diskurzusközösség milyen módon definiálja az idézést, illetve ennek hű módozatát és a szerző megjelölését. Erre a tudományos kommunikációban olyan eljárások és szabályok jöttek létre, melyek megismerése és megismertetése az egyetemi oktatás egyik célja. Cikkünkben azt vizsgáljuk, mik jellemzik azt a kommunikációt, melynek során az egyetemre frissen bekerült hallgatók kísérletet tesznek arra, hogy maguk is a szerzőkké válhassanak, azaz képesek legyenek a hazai jog hatálya alá eső és annak megfelelő tudományos igényességű párbeszéd folytatására írásaikban – ami még anyanyelven sem könnyű feladat. Közelebbről: azt a problematikát járjuk körül, hogy mik zavarhatják meg ezt a folyamatot és miképpen lehet azt megfelelő keretek között tartani.

Tanulmányunk elméleti keretét az íráspedagógia folyamat-orientált megközelítése képezi (Horváth 2001). Ennek lényege, hogy az íráskészségek fejlesztésének egyetemi szintű kurzusai nem pusztán a diákok által produkált szövegek elemzésére épülnek, hanem annak a folyamatnak a megragadására is, melyben a képzésbe újonnan bekerülő egyes hallgatók és csoportok részévé válnak egy számukra több tekintetben is újnak, ismeretlennek számító közösségnek.

A tanulmány négy tartalmi részből áll. Először áttekintjük az angolszász íráspedagógiai elmélet és gyakorlat kiemelkedő fontosságú eredményeit, majd megvizsgáljuk a plágiummal kapcsolatos pedagógiai és kulturális problémákat. Ezután ismertetjük egy esettanulmány eredményeit, melyeket egy több elemből álló kutatás hozott a felszínre (Reif 2005). Végül megkíséreljük olyan íráspedagógiai javaslatok kidolgozását, melyek egyrészt a bemutatott elméleti ismeretekre, másrészt az esettanulmány eredményeire támaszkodnak. Célkitűzésünk szerint gyakorlati segítséget is kívánunk adni mindazoknak, akiknek gondot jelent a következők bármelyike:

Hány forrásra van szükség egy adott dolgozathoz?

Mi a teendő az internetes forrásokkal?

Direkt vagy indirekt módon idézzünk?

Milyen jellegű feladatok ösztönzik leginkább az eredetiségre való törekvést?

Hogyan járjunk el, ha valaki lényegi segítséget nyújtott egyénileg megoldandó írásfeladat megoldásához?

Hogyan bizonyítható a plágium vádja?

Cikkünk tehát egyaránt szól diákoknak és oktatóknak.

Az elméleti alapvetés bemutatása előtt hadd mondjunk néhány szót a cikk főcíméről. A *szervezők* szó kétszer szerepel benne. Feltételezzük, hogy első látásra talán néhány olvasó elírást gyanított annak olvasásakor. De mire ezeket a sorokat olvassák, talán már érthető, hogy a valódi, a szerzői jogokat joggal birtokló személyről van szó egyrészt, és a szerzés szlenges értelmében használt, a nem egészen tisztességes módon való megszerzést jelentő szóval jelölt eljárást követő személyről másrészt. Tehettük volna ezt a második szerzőt idézőjelbe, utalva erre a nem szó szerinti értelemre. Hogy mégsem tettük, annak az az oka, hogy a magyar nyelvhasználatra jellemző ez az idézőjeles beszéd- és írásmód: amikor épp az ellenkezőjét mondjuk annak, amit gondolunk. Az angolszász akadémikus írások azonban nem követik ezt a gyakorlatot. Ott az idézőjel vagy meta-értelemben használt kifejezés, vagy direkt idézet jelölésére szolgál.

## 1. Íráspedagógiai elmélet és gyakorlat

Mi is az a folyamat, amelyet az előzőekben mint lényeges elméleti tényezőt emeltünk ki az íráspedagógián belül? Egy olyan ciklikusság ez, melyben a kezdeti szövegváltozatokra, az írás egyes szakaszaira és a revízióra mint egymást alakító al-folyamatokra reflektálnak az egyes diákok, illetve a diákok kisebb-nagyobb csoportjai, valamint a folyamatot ösztönző szakértő író: az íráspedagógus, a szerkesztő, alkalmanként a szerzőtárs. Raimes (1983) ennek a megközelítésnek egyik kiemelkedő képviselője. Szerinte lényeges mozzanat ebben a ciklikusságban, hogy a tanár mennyire képes kiaknázni a diákok korábbi írásélményeit és gyakorlatát. Ennek révén tartja leginkább fejlesztetőnek a szövegre és a témákra vonatkozó ismereteket. Hasonló nézeteket

vall az íráspedagógiai folyamatok alakulásáról és alakíthatóságáról Fathman és Whalley (1990), Grabe és Kaplan (1996), Horváth (2001), Frankenberg-Garcia (1999), Zamel (1985); valamint a közelmúlt kutatásaira alapozva Lundstrom és Baker (2009), akik a diskurzusközösség magától értetődően fontos tagjainak tekintik a diákokat, akik egymás írásaira reflektálva nemcsak segítik a közös munkát, de maguk is új ismeretekre tesznek szert.

Mint minden készség, az írás is több szintre, al-készségre, területre osztható. Foglalkozhatunk a szavak megfelelőségével, a mondatok megszerkesztettségével, a tartalmi egységek elrendezésével és arányaival, a szerzői hang, a stílus mibenlétének megragadásával és ápolásával, fejlesztésével. Az egyetemi szintű képzésben ezen kívül lényeges az egyes tudományterületeken érvényes, illetve azokon a területeken hagyományosnak tekintett szövegekre és szövegtípusokra jellemző jegyek osztályozása, deduktív vagy induktív módon történő megismerése, alkalmazása. Számos feladatot ró mindez a területen tevékenykedő kollégákra. Kiemelendő Magnuczné Godó (2003) munkája ebben a vonatkozásban: ő az akadémikus írás kulturális vetületeit vizsgálta doktori disszertációjában. Nikolov (1999) osztálytermi felmérése pedig középiskolákban gyűjtött adatokat többek között a leggyakrabban alkalmazott írásfeladatokról. Azt találta, hogy a mondatalapú, behelyettesítő feladatok és fordítások voltak túlsúlyban, és viszonylag kevés időt és figyelmet fordítottak ezekben az osztályokban a személyes motivációt jobban inspiráló feladatokra.

Az akadémikus<sup>1</sup> célú angoloktatás (English for academic purposes, EAP) olyan elméleti és gyakorlati megközelítés, mely az íráspedagógián belül a tudományos diskurzusban szükséges ismereteket és készségeket adja át. Ennek az átadásnak természetes formája az olvasás: azoknak a szövegeknek a megismerése, amelyeket majd a diákoknak is írniuk kell: fogalmazások, esszék, kritikák, beszámolók, tanulmányok. Leki és Carson (1997) kiemeli, hogy ezeket a szövegeket igen körültekintően kell kiválasztani, hiszen fontos az egyszerűség, hogy az olvasás további ismeretek elsajátítására inspiráljon, ne pedig már a kezdet kezdetén megakassza a folyamatot. Az olvasás során máris belép a célzott készség is: memóriába írjuk azokat a szavakat, kifejezéseket, gondolatokat, amelyek megragadnak bennünket, akár mert egyetértünk velük és ismerősek, akár azért, mert nem. (Mint később majd látni fogjuk, ez a memóriába írás az a mozzanat, mely az egyetemi írásfeladatok megoldásakor sokaknál zavart okoz.) Bello (1997) és Cook (1996) kiemelték az olvasás és írás egyszerre, egymás által támogatott fejlesztését az EAP-on belül.

A mi EAP-megközelítésünkben az íráspedagógia alapvető eleme és formája a dialógus, a részt vevő felek diskurzusa az adott témáról, az elméleti és gyakorlati kereketről és lépésekről. A hazai egyetemi angol szakos oktatásban szerzőkké kell válniuk a hallgatóknak, olyan személyekké, akik az adott terület szakmai, tudományos hagyományait, lehetőségeit és korlátait megismerve, ösztönözve érzik magukat az intelligens párbeszédre társaikkal – a hallgatókkal és oktatókkal. Az idegen nyelvi írásbeli kifejezés szabadságát természetesen sok tényező korlátozhatja is. Azt azonban minden diáknak át kell tudnia érezni, hogy gondolatait szabadon kifejezheti, hogy azokat

<sup>1</sup> A magyar *akadémikus* műszó ebben a tanulmányban az angolszász *academic* megfelelőjeként a felsőoktatási és kutatói tevékenységre vonatkozik. – *A szerk.*

meghallgatják és a további fejlődés érdekében értelmezik, értékelik. A kifejezés szabadsága ugyanis nemcsak a szerzővé válás lényeges feltétele, hanem mások szerzősége tiszteletben tartásának is. A cikk következő részében a plágium fogalmát definiáljuk, és bemutatjuk a jelenség egyes kulturális vonásait.

## 2. A plágium fogalma és formái

A vonatkozó szakirodalom egy része a plágiumot mint a tisztességtelen akadémikus viselkedés egy formáját értelmezi, és azt vizsgálja, hogy egy adott intézményben vagy azok egy csoportjában hogyan foglalnak ebben állást az érintettek (Center for Academic Integrity 1999; Underwood – Szabo 2003). A megközelítés igen gyakran negatív: a probléma sokkal hangsúlyosabban tematizálódik, mint a pozitív példa. Sok oktató gyakorlatában ugyanakkor az tapasztalható, hogy a pozitív példák, a jó, a követendő értékek felmutatása hasznosabb és célravezetőbb a hibák definiálásánál, osztályozásánál. Erről a megfontolásról a cikk végén lesz szó újra, de a plágium jelenségének bemutatásakor talán már most érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy az eredetiséget ösztönző, az egyéni megoldásokat segítő és elfogadó szemléletet kialakító gyakorlatban sokkal ritkább a plagizáláshoz folyamodó kényszer.

A plágium meghatározásában a lényeges elem az, hogy mennyire egyértelmű a szándékosság. Carroll (2002) definíciója szerint a plágium olyan szándékos vagy szándéktalan cselekmény, melyben saját munkaként kívánja valaki feltüntetni valamely előny érdekében más írását. A meghatározásokban gyakran alkalmazzák a lopás, az eltulajdonítás mozzanatát, mely a plágium motiváltságára utal. Ugyanakkor egyértelmű, hogy nem kevés azoknak sem a száma, akiket annak ellenére vádolnak meg más művének vagy annak egy részletének plagizálásával, hogy nem szándékosan követték ezt el – akik tehát nem is voltak tisztában sem az elvárásokkal, sem a szövegre és az eredeti szerzőre vonatkozó jogi és tudományetikai vonatkozásokkal. Etnografikus munkájában egy ilyen közeget mutat be Angélil-Carter (2000). Ő arra hívja fel a figyelmet, hogy minden érintett oktatónak el kell gondolkodnia azon, minden segítséget megadott-e tanítványainak, hogy értő módon egyenrangú félként tudjanak tájékozódni az akadémikus követelmények világában.

A szerző dél-afrikai tapasztalatait összegezve vizsgálja monográfiájában a plágium eseteit. A tánctanulás hasonlatát alkalmazva próbálja megragadni azokat a stádiumokat, amelyek hozzásegítik a többnyire a szóbeliségben szocializált egyetemistákat ahhoz, hogy felismerjék az írásbeliségben elfogadott normákat és azokat megfelelő módon alkalmazni is tudják. Kiemeli a dicséret fontosságát, azt, hogy a fejlesztés minden apró lépését, mint a táncban, nyomon kell követni és a sikeres lépéseket értékelni kell. A hangsúlyt tehát a pozitív minták megerősítésére kell fektetni.

Természetes, hogy a pedagógia minden szintjén a nevelés, a fejlesztés lehet az egyéni és intézményi cél. Mindazonáltal az iskoláknak a negatív jelenségekre is választ kell adniuk. Az USA-ban működő Center for Academic Integrity a felsőfokú intézmények számára ad útmutatást és segítséget ahhoz, hogy kezelni tudják ezeket a gondokat. Ennek érdekében kiemelik (1999), hogy a plágium, bár egyéni motiváltságból ered, mindig valamely konkrét közegben adódik elő. A közeg itt vonatkozhat közelebről meghatározható jelenségekre, mint a konkrét kurzusra, a tanár és diák viszonyára, a feladat jellegére, sőt olyan tágabb összefüggésekre is, mint az intézmény által kiala-

kított kép, az ott tapasztalható kollegiális és egyéb kapcsolatok. A Center fontosnak tartja, hogy az adott egyetem vagy főiskola reflektáljon saját kultúrájára, mert ez egy lényeges lépés az akadémikus tisztesség területén felmerülő problémák megoldásában. Többek között a következő kérdések megvizsgálását javasolja (1999: 5–8): Az oktatók mennyiben tekinthetők az intézményen belül tisztességes szakembereknek? Milyen a bizalom általános légköre? A diákokkal kapcsolatos ügyek intézése mennyire körültekintő az intézményben? Milyen fokú az egymás iránt érzett tisztelet a diákok, tanárok és az adminisztráció között?

E kérdések vizsgálata valóban szükséges azoknak a mozzatrugóknak a megismeréséhez, melyek időnként elvezetnek a szándékos plagizáláshoz. Ehhez azonban kezelhető adatokra is szükség van a jelenség előfordulásának kvantitatív és kvalitatív elemzése érdekében. A számos kísérlet közül, mely erre irányult, megemlítenédő Wajda-Johnston, Handal, Brawer és Fabricatore (2001) kutatása. Ők a plágium, a nem mindenben tisztességes akadémikus viselkedés egyes formáinak posztgraduális szinten való előfordulási gyakoriságát elemezték oly módon, hogy diákokat és oktatókat kértek meg ezek megbecslésére. Érdekes módon a két csoport által adott értékek között kevés esetben volt lényeges eltérés – ami talán utal az adatok érvényességére. Az 1. táblázatban bemutatjuk a kapott eredményeket.

Jelenség	Diákok által becsült gyakoriság (%)	Oktatók által becsült gyakoriság (%)
Forrás szövegének kisebb megváltoztatása a dolgozat írása közben	4,18	3,00
Az irodalomjegyzék megnövelése meg nem hivatkozott művekkel	3,35	2,36
Diáktárssal való együttműködés egyénileg megoldandó feladatban	3,69	2,00
Tesztben szereplő kérdések megtudakolása	2,81	1,75
Szó szerinti másolás forrásból idézőjelek nélkül	2,98	2,08
Kurzus kötelező olvasmányának az olvasóteremből való elvitele	2,41	1,90
Más diák felkérése egy dolgozat megírására	1,82	1,44
Kutatási adat vagy eredmény kitalálása vagy meghamisítása	1,66	1,27

**1. táblázat: Wajda-Johnston, Handal, Brawer és Fabricatore (2001) eredményei a plágiummal kapcsolatos viselkedések becsült gyakoriságára posztgraduális szinten**

Úgy gondoljuk, a legtöbb szakértő egyetért abban, hogy egy forrás szövegének kisebb megváltoztatása csak a szerzőre való egyértelmű hivatkozás hiányában ítéltető tisztességtelen viselkedésnek. Érdekes, hogy a diákok második helyen rangsorolták a diáktárssal való együttműködést egyénileg megoldandó feladatban – miközben ez a tanárok ranglistáján csak a negyedik helyen szerepel. Igaz, az egyes becsült százalékos értékek között nem nagyok a különbségek. Tapasztalatból tudni lehet, bár hazai kutatás erről még nem adott bizonyosságot, hogy hasonló jelenség Magyarországon is viszonylag gyakori.

Az itt közölt adatokkal kapcsolatban az egyik kérdés az, mennyire érvényesek a valós helyzetre: egy-egy diák vagy tanár becslése milyen összetevőkre épül, mennyire képes a valós szituáció megragadására. Mint látható, az értékek nem mutatnak nagy különbséget, így talán nem járunk messze az igazságtól, ha elfogadjuk ezeket.

Martin (2005: 150) egy amerikai egyetemen végzett kutatása a plágiumra adott szankciókkal kapcsolatos diákattitűdöket elemezte. Azt találta, hogy sokuk túlzottan szigorúnak tartja ezeket a büntetéseket, és emiatt csökken annak valószínűsége, hogy az érintett diákok tanuljanak a hibákból. Ha ez valóban így van, el kell gondolkodni alternatív megoldásokon – mindkét félnek. Ferrari (2005) szintén az USA-ban vizsgálódva jutott arra az eredményre, hogy plágiumot jellemzően azok a diákok követtek el, akikre nagy nyomás nehezedett a siker érdekében, akik nem érezték képesnek magukat arra, hogy egyedül is megfeleljenek a követelményeknek. (Lásd még Bolin 2004-es tanulmányát is, mely a probléma egyéb pszichológiai dimenzióit tárja fel.)

A plágiummal kapcsolatos kulturális tényezők is figyelmet érdemelnek. Erre két tanulmány összefoglalása révén térünk ki: Lupton és Chapman (2002), valamint Wheeler (2009) munkájának rövid ismertetésével. Az előbbiben a két szerző annak járt utána, milyen különbségek mutathatók ki amerikai és orosz egyetemistáknak a csalásra vonatkozó felfogásában. (Megjegyzendő, hogy a tanulmány adatainak feléhez egy harmadik személy is hozzájárult, de az ő neve nem jelenik meg szerzőként. Róla, Jalbert-ről, pusztán a Köszönetnyilvánítás részben tesznek említést.) A felmérés érvényét illetően valamelyes fenntartásaink vannak. A vizsgákon és a kurzusra beadandó írásos dolgozatokban tapasztalható csalásra vonatkozó vizsgálatban részt vevő két csoport létszámában ugyanis lényeges különbségek voltak: 443 amerikai, de csak 174 orosz. Arról sincs pontos információnk, hogy a kiválasztott diákok mintája mennyire reprezentatív. Ennek fényében nem lehetünk biztosak abban, miképpen értelmezhető az az eredmény (p. 24), ami szerint az orosz egyetemisták nem tartották olyan komoly problémának az akadémikus tisztességtelenséget, mint az amerikaiak.

A másik ide tartozó felmérésben (Wheeler 2009) 77 angol szakos japán egyetemista vett részt. Olyan rövid szövegeket kaptak, melyek egyikében plágiumra utaló jegyek voltak. A diákoknak az volt a feladatuk, hogy értékeljék a szövegeket. A szerző bevezetőjében kifejti, hogy Japánt sokan olyan kultúrának tartják, ahol nem ítélik el a plagizálás különböző formáit. Az eredmények azonban azt igazolják, hogy a diákok nem fogadják el a nyilvánvaló plágiumot. Wheeler ezek alapján feltételezi, hogy a kérdésben nem annyira a kulturális tényezőknek van szerepük, mint a plágiumra vonatkozó ismeretek mennyiségének és minőségének.

Végezetül essék szó a plágiumot napjainkban egyszerre támogató és kontrolláló médiumról, az internetről. Mások mellett Stapleton (2005) is a források gazdag tárházaként ajánlja az ott elérhető anyagokat, melyek többek között az idegen nyelvű akadémikus írást azzal segítik elő, hogy helyi és globális közönség lehetőségét biztosítják mind a hallgatók, mind az oktatók számára. A digitális bennszülötteknek is nevezett ifjú generáció ebben a közegben nőtt fel – de kérdés, megkapta-e azt a segítséget, melyet ennek az új médiumnak a hasznos és etikus alkalmazása megkövetel.

### **3. Esettanulmány egy hazai egyetemen**

Saját vizsgálatunkat annak felderítése motiválta, hogy az angol szakos oktatásban részt vevő diákok és oktatók hogyan értelmezik az íráspedagógia egyes elemeit és miképpen gondolkodnak a plágiumról. Kvantitatív és kvalitatív adatgyűjtést végeztünk egy hazai egyetemen, három fázisban. Valamennyi felmérés a Bologna-képzés bevezetése előtt tanulmányukat megkezdő diákokat, illetve az őket tanító oktatókat

kért fel a részvételre. Az adatgyűjtés és feldolgozás első szakaszában a második szerző a szakdolgozatához szükséges munkát végezte el (Reif 2005). A tanulmány jelen szakaszában ezt az anyagot elemezzük és egészítjük ki az azóta felmerült gondolatokkal. A diákok körében végzett kérdőíves és interjú-alapú adatgyűjtés hallgató által való megvalósítása hozzájárult az eredmények megbízhatóságához, hiszen ily módon biztosítható volt, hogy a kérdésekre őszintén válaszoljanak a hallgatók.

Az első felmérésben 36 elsőéves angol szakos egyetemista vett részt. Az anonim kérdőív tíz magyar nyelven feltett kérdése arra kereste a választ, milyen olvasási, írási szokásokról tudnak beszámolni a diákok. A második felmérésben félig strukturált interjúra került sor a szakdolgozó és egy célzottan kiválasztott, az egyetemi íráspedagógiai folyamatokról igen tájékozott és a részvételre minden szempontból szívesen vállalkozó végzős hallgató között (aki Sára álnéven szerepel a cikkben). A felmérés harmadik szakaszában strukturált interjú készült két egyetemi oktatóval.

### **3.1. A harminchat elsőéves hallgató válaszai**

A harminchat diák a felmérés idejében még nem sok időt töltött az egyetemen, így érdekes volt felderíteni, hogyan látják a középiskolai angolórákon írt fogalmazások és az egyetemen rendszeresen feladatként szereplő esszék közötti hasonlóságot és különbséget. A válaszok többsége azt mutatta, hogy a különbség a tanári értékelésben és hozzáállásban, a szövegek hosszában és tartalmában található. Tíz hallgató jelezte azt, hogy az egyetemen a tanárok magasra teszik a mércét: „sokat követelnek és nem mindent fogadnak el.” Az egyetemen írt dolgozatok 16 diák meglátása szerint lényegesen hosszabbak a középiskolaiaknál. Öt megjegyezte, hogy ezeket az egyetemen „ráadásul még angolul” is kell beadni. A válaszadók nagy többsége, huszonöt diák a tartalomban látta a fő különbséget. Csupán hat diák tett bármilyen említést a forrásokról.

### **3.2. Sára válaszai**

Az interjúban lehetőség nyílt arra, hogy megismerjük Sára látásmódját, véleményét és azt, hogyan reflektál az egyetemi évek alatt megismert különböző oktatói megközelítésekre, feladatokra. Betekintést nyerhetünk ezáltal a belső folyamatokba. A források felhasználása iránt érdeklődő kérdésre ezt a választ adta:

Néha nem lehet mást csinálni, mint a lehető legtöbb anyagot összegyűjteni, egymás után tenni őket és egyszerűen átfogalmazni őket, hogy valami egész jöjjön ki belőle, aztán reménykedni, hogy a tanár majd ad rá egy kettést. Van például egy költő és a szerelmes versei. Találsz tíz forrást a könyvtárban (a tanárok nem igazán díjazták az internetről származókat), cikkeket, tanulmányokat, könyveket, és elolvasod őket. A tíz anyag közül ötről kiderül, hogy használhatatlan, mivel vagy csak általában szólnak a költőről, vagy nem a szerelmes versekről szólnak, hanem a háborús versekről, vagy a szerelmesekről is, de nem értem, mit is akar mondani. Ennek ellenére megpróbálom valahogy beilleszteni őket, mivel egyrészt meg van adva, hogy hét vagy nyolc forrást fel kell használni, másrészt mert fel is akarom használni őket, hogy bizonyítsam, hogy olvastam őket, hogy kutattam, hogy foglalkoztam az esszével. Érted, hogy látszatja legyen a munkának, még ha rossz is a szöveg.

A kutatási folyamat itt mintha nagyrészt csak nyűg lenne Sárának, pedig közben érezzük a hangján, hogy lenne kedve és igénye hatékonyabb munkához, de a frusztráció érzete erősebb ebben a beszámolóban. Részben a hét vagy nyolc forrás felhasználásának követelménye, részben a fellelt szövegek alkalmazhatóságának korlátai alakították ki ezt a hangulatot a szerzőben.

De olvassunk bele az interjú egy következő szakaszába is:

*És mi van abban az esetben, mikor saját gondolatod és véleményed van?*

Igen, erre akartam kitérni. Még ha vannak is saját gondolataim (és általában azért vannak, legalábbis arról, miről kellene írni), kötelező a hat vagy nyolc forrás használata, így tehát úgy kell formálnom a szöveget, hogy fel tudjam használni őket. És néha rosszul sül el. Tudod, mikor úgy érzed, „hűha, ez a mondat is csak a hivatkozás miatt került ide.” Tehát amikor egy mondat teljesen fölösleges és az adott bekezdés semmiben nem lenne más, ha kihagynád. Mikor szó szerint vagy átfogalmazva idézel valamit csak azért, mert kötelező, de igazából nincs funkciója az esszében.

Jól látható, hogy Sára igen tájékozott az esszéírás technikájában. Szakkifejezéseket használ, láthatóan tisztában van azzal, mitől koherens egy bekezdés. De mégsem érzi jól magát mint szerző, mert olyan szabályokkal találja magát szemben, amelyeket nem tud teljesen elfogadni, mert megítélése szerint csak formális szerepet töltenek be a folyamatban. Megállapítható, hogy az íráspedagógiai dialógusok egyike az ő gyakorlatában nem mindenkor volt ösztönző hatással: a tanár, az instruktor nem tudott mindenben a kreatitásnak teret engedő partnerré válni, pedig a későbbiekben előadottak is igazolják, hogy Sára felkészült, igényes szerzővé tudna válni:

*Tehát ezzel azt akarod mondani, hogy a hivatkozásoknak csak az a szerepe az esszéidben, hogy demonstráld, mi mindent olvastál?*

Nem. Tudom, hogy a forrásokkal bizonyíthatom, hogy amit mondok, az megbízható tényekre épül és nem csak úgy a fejből. De néha igen, csak azért használom őket, mert ez az elvárás és azért teszem be az esszéembe, mert kötelező, igen. És ez eléggé látszik is.

*Értem. És mit gondolsz a plágiumról? Amikor „elfelejtik” a forrás dokumentálását?*

Igen, ezt akartam kifejteni, hogy... Az én véleményem szerint ha valaki sokat olvas mondjuk egy költő szerelmes verseiről, akkor kialakul benned egy kép arról, hogy miről akarsz írni vagy hogy miről lenne érdemes írni. Lehetséges, hogy mikor elkezded az anyagok összegyűjtését, már van egy ötleted, mivel megszeretted a költőt az órákon vagy valami érdekeset találtál az életében vagy a verseiben. De arról mindenképpen írsz, amit összeszedtél, tehát amiről egy csomó cikket találsz.

*Értem. Tehát aszerint tervezed meg az esszéket, hogy miről van forrásod.*

Igen, és itt a lényeg. Ha mondjuk elolvastál nyolc cikket nagyjából ugyanarról a dolgról, örülhetsz, mert így már könnyű összeolvasztani őket, pláne, ha tetszik a téma. De valójában arról írsz, amiről azokban írnak és azokra a következtetésekre jutsz, amelyekre ők is, tehát ténylegesen használod a forrásokat. Az ő gondolataikat használod, az ő érvelésüket, az ő logikai rendszerüket, az ő példáikat, és igen, az ő szavaikat. És ez nem mindig egy tudatosan elkövetett rossz dolog. Csak arról van szó, hogy ott vannak előtted a tudósok szavai és mondatai, az ő példáik, stílusuk, azok a bevezetők és konklúziók, hogyan tudnál más kifejezési módokra gondolni és



más jelenségeket bizonyítani? Csak azt teheted, hogy a tökéletes és kész anyagokból a legjobbat összeszeded.

*Azaz kimásolod őket?*

Hát, természetesen nem szóról szóra, mivel nem akarok plagizálni. De egy esszében nem lehet csak a különböző tudósok véleményét bemutatni, és nem írhatom azt, hogy „igen, a szerkezetet és az okfejtést A-nak, a példákat pedig B-nek köszönhetem.” Ehelyett bizonyos dolgokat idézek vagy átfoglalmazok, és persze megpróbálok hozzátenni a saját gondolataimat is, amelyek az írás alatt esetleg felmerülnek... de még ezek sem teljesen az enyéme, mivel ott van előttem a modell.

*Tehát a szó szerinti plagizálást kerülöd, de amit teszel, az igazából ilyen „copy-paste” átírók gyakorlat.*

Igen, általában. A jobb esetekben, mikor van elég anyagom és mikor érdekel, amiről írok. És még akkor is néha rémesek az esszéim. De amikor tényleg semmi közöm a témához....

*Akkor jön az internetről való letöltés?*

Igen, vagy az, hogy egy barátot kérek meg. De tudod, nem arról van szó, hogy nem vagyok elég okos, hogy én írjam meg. Van benne lustaság, de leginkább azt hiszem, dac. Hogy nem vagyok hajlandó valami olyan dologgal tölteni az időmet és tíz oldalakat írni, amihez egyáltalán semmi közöm nincs. Aminek nincs semmi értelme. Elfogadom az esszéírást mint egyetemi feladatot, néha még élvezem is, hogy könyvtárba megyek, olvasok és valami olyanra bukkanok, ami talán érdekes. De annak semmi értelmét nem látom, hogy írjak egy rém rossz esszét valamiről, amiben semmi igazi kihívás nincs, amiből nem tudok semmit sem tanulni, ami teljesen haszontalan. Csak elveszi az időt, tőlem és a tanártól is, és nem jó semmire.

Sára az évek során kialakított egy stratégiát, mellyel általában sikeresen vette ezeket az írásos akadályokat, de valóban élményt nyújtó, a diskurzusközösség tagjává válás személyes átélésével járó alkalma nemigen adatott. A plágium általa leírt meghatározása valójában nem is plágium, hanem olyan forrásfelhasználás, mely többnyire felszínes kapcsolatokat mutat a saját gondolatokkal, de formálisan valószínűleg nem merítik ki az akadémikus tisztességtelenség fogalmát. Mindezek természetesen szubjektív megfogalmazások – a szövegek ismerete nélkül csak azt lehet kijelenteni, hogy a saját maga által írt szövegek vélhetően minden idézés és átfoglalmazás alkalmával megadták a szerzőt is. És mivel határozottan elkülöníti az interjúban az idézetet az átfoglalmazástól, azt is valószínűsíthetjük, hogy a kettő tartalmi és formai különbségével is tisztában volt. Más megítélés alá esik természetesen az internetről letöltött és a barátoktól kölcsön vett szövegek saját név alatt való beadása – ha ezt jelenti az, amit Sára az imént idézett interjúrészletben közölt. Ott ugyanis egyértelműen szerzői és olvasói jogsértésről van szó. Az első esetben az interneten közölt mű szerzőjének a neve feltüntetéséhez való joga nem teljesül. A másodikban, mikor egy barát dolgozatát adja be valaki más, a szerző valószínűleg informálisan lemondott jogairól – de az olvasó, az oktató nem, hiszen ő az esszét most beadó diákot tekinti szerzőnek.

### **3.3. A két oktató válasza**

A két oktatóval készült interjúkból az értékelésre és a diákok írásainak eredetiségére vonatkozó válaszokat elemezzük itt.

Mit tartanak a tanárok jó esszének, amire a legmagasabb pontot (jegyet) adják, és mik a rossz jeggyel értékelt esszék jellemzői? Az egyik tanár így határozta meg a négyessel, ötössel értékelt szövegek kritériumait. Jó jeggyel a koherens, releváns érvelést értékeli, azt, hogy a diák képes a releváns bibliográfia kiválasztására és az e forrásokban talált releváns gondolatoknak az esszébe való integrálására. Fontosnak tartotta még a jó angol szókinccset és a helyes nyelvtant. Rossz jegyet kap tőle az inkoherens, zavaros érvelés vagy az érvelés hiánya, ha a kritikai horizontot nem szélesíti ki olvasmányokkal, ha leegyszerűsített vagy rossz az angolság.

A másik tanár értékelési gyakorlatában a jó dolgozat azt jelenti, hogy a szerző egy korrekt és érdekes tézist igyekszik megalapozni meggyőző érveléssel és elegendő forrással, kreatív módon. Elmondta, hogy szereti, ha a dolgozat jól értelmezhető források felhasználására épül, ha logikus az okfejtés és ha érdekes problémát jár körül.

Az eredetiség kapcsán az egyik tanár kifejtette, hogy nem várja el a diákoktól, hogy a konkrét témákról eredeti gondolatokat fejtsenek ki. Ehelyett arra ösztönzi őket, hogy értsék meg és szintetizálják az olvasmányokból leszűrt irodalomkritikai tanulságokat, és azokat koherens értelmezésben mutassák be.

A másik tanár elmondása szerint az akadémikus írás nem jelent egyet más szerzők gondolatainak egyszerű sorba vételével, és nem kell száraznak sem lennie. Úgy gondolja, hogy ha a diák olvasott, új gondolatokkal is gazdagíthatja írását az adott témában.

Egyértelmű, hogy a tanárok nem kívántak lehetetlent a hallgatóiktól. Értékelik, ha az írások érdekes, kevésbé kutatott témákról szólnak, de számukra az eredetiség nem annyira a gondolatokban érhető tetten, mint a struktúrában, abban, hogy képesek logikusan előadni a mondandójukat.

Mindkét tanár ritkának nevezte oktatói gyakorlatában a plágium jelenségét. Egyikük szerint ezek száma az utóbbi időben csökkent, míg a másik úgy ítélte meg, kurzusonként egy vagy két ilyen eset az átlagos. Egyetértés mutatkozott köztük a tekintetben, hogy a hallgatók esszéinek színvonala alacsonyabb az elvártnál.

## **4. Íráspedagógiai javaslatok**

Az idegen nyelven írott egyetemi esszék, tanulmányok és szakdolgozatok egyéni érdeklődésből fakadnak – és természetesen intézményi, tantervi követelményekből is. A kettő azonban egymást kell, hogy erősítse, hiszen ez adja azt az érvényességet, amellyel ezek az írások nemcsak önmagukért lehetnek érdekesek, hanem egy folyamat részeként is. A szerzőség megszerzéséhez vezető úton tehát elkel a segítség. Cikkünkben most azokra az elméleti és gyakorlati kérdésekre kíséreljük meg a válaszadást, melyeket a bevezetőben vetettünk fel. Úgy gondoljuk, az eddig előadottak kellően megalapozzák ezeket a válaszokat, de nem állítjuk, hogy csak ezek a válaszok lehetségesek. Ellenkezőleg: a cikknek ez a része azt a célt is szolgálja, hogy más megközelítésből is megvizsgálhassuk őket és mások válaszait is megismerjük.

### **4.1. Hány forrásra van szükség egy adott dolgozathoz?**

Megítélésünk szerint a kérdést másképpen kellene feltenni. Általában a források száma nem annyira lényeges, mint minőségük, tehát alkalmazásuk milyensége. Az adott dolgozat tartalmától, céljaitól függ, melyek az alapvető, mindenképpen szükséges el-

méleti művek és melyek azok, melyek szabadon választhatók. A választáshoz szükséges készségeket fokozatosan lehet megszerezni. A hallgatók íráskészségének és kutatási készségeinek fejlesztése a jelenlegi alapképzés + mesterképzéses rendszerben is a fokozatosság elvét irányozza elő.

#### **4.2. Mi a teendő az internetes forrásokkal?**

Sokszor teszik fel hallgatók ezt a kérdést, részben tartalmi, részben formai okból. Szabad-e a Wikipedián talált szövegekből idézni? Megalapozottak-e tudományosan az ott közölt cikkek? A kérdés megválaszolása előtt hadd tegyük fel ezt a másik kérdést: Szabad-e az *Oxford English Dictionary*-ben talált definíciót meghivatkozva felállítani egy adott problematika elméleti keretét? Ez a szótár és sok másik hasonló kiadvány magas presztízzsel rendelkezik: nagy hagyományokkal bíró egyetem kiadója jegyzi, nyomtatott mű, a diákok és az oktatók körében egyaránt ismert és elismert. Úgy gondoljuk, mindig az adott szöveg helyben megragadható írói szándék az, ami egy-egy forrás felhasználásában döntő tényező. A Wikipedia leírása a plágiumról több ismereteket közöl, mint egy szótár szócikke. Mindkét forrás másodlagos ugyanis – jó kiindulópontja lehet egy diák saját vizsgálódásainak, de nem jelentheti annak végét, hiszen egy enciklopédia, akár nyomtatott, akár internetes, nem saját kutatást, hanem összefoglalást ad.

Az interneten természetesen számos, eredetileg nyomtatásban megjelent könyv és folyóiratcikk is megtalálható. Számptalan olyan honlap is ismert, melyek egész diszciplínák annotált bibliográfiáját teszik közzé. Az eleve interneten megjelenő online folyóiratok száma és elfogadottsága is egyre nő. A kezdő kutató, de a már sok területen jártas középiskolai tanár, egyetemi oktató gyakorlati és tudományos munkáját is megkönnyítik ezek a hálózaton elérhető források. Ezek tartalmi hitelességéről, megbízhatóságáról sok jegy árulkodik: egyebek mellett a szerző ismertsége, a kiadó névja, az adott szervezet, egyesület, kutatócsoport korábbi munkássága. Ebben a világban kell eligazodnia a kezdő kutatónak, azon az idegen nyelven is, amelyet egyetemi tanulmányaihoz választott. Jó célkitűzés az, hogy ezt a motivációt kellően, értően segítsen fenntartani az oktató, hogy a hallgató maga is képessé váljon választ adni a lényeges tartalmi kérdésekre. Azután a formai követelmények vagy preferenciák már sokkal könnyebben lesznek követhetőek, kivált, ha ezeket egy nemzetközi standardból eredeztetjük. Ilyen lehet a nyelvészeti, pszichológiai folyóiratok által preferált rendszer, az American Psychological Association (APA) útmutatója, vagy a Modern Language Association (MLA) által javasolt, melyet főleg irodalomtudományi publikációkban használnak.

#### **4.3. Direkt vagy indirekt módon idézzünk?**

Direkt idézetre, tehát a forrásban található kifejezés, mondat vagy bekezdés szó szerinti közlésére akkor van szükség, ha egy definíció, állítás, felvetés megfogalmazása tartalmilag és stilisztikailag is lényeges elemévé válik a dolgozatnak. Nem ritka persze, hogy az adott terjedelmi követelmény érdekében még gyakorlott szerzők is több olyan direkt idézetet felvesznek a művükbe, melyekre igazából nincs szükség. Ilyen esetben a szerkesztő ajánlhatja a szerzőnek az átdolgozást. A diákok körében is gyakori ez a stratégia. Erre is igaz talán az a megállapítás, hogy a kevesebb – több. Pár

jól kiválasztott és értően az okfejtésbe szőtt, formailag is követhető direkt idézet hozzájárul a koherenciához éppúgy, mint a szerzői szándékok közti hasonlóságok és eltérések illusztrációjához. Minden egyéb esetben ajánlatos az indirekt idézet alkalmazása.

#### **4.4. Milyen jellegű feladatok ösztönzik leginkább az eredetiségre való törekvést?**

Azok az írásfeladatok talán a leghasznosabbak, amelyek építenek a szerző egyéni igényeire és lehetőségeire. Többeknek segítséget jelenthet, ha nem egyedül, hanem párban vagy kis csoportban oldhatják meg a feladatot. A tudományos közéletben egyre nagyobb teret kapnak a különféle teamek, szervezetek, csoportosulások, és rendszeresen jelennek meg folyóiratokban a kollégákkal közösen írt szakcikkék is. Az eredetiség nemcsak egy személytől, hanem csoporttól is elvárható.

#### **4.5. Hogyan járjunk el, ha valaki lényegi segítséget nyújtott egyénileg megoldandó feladat írásfeladat megoldásához?**

Ha olyan a feladat, ahol a csoportos megoldást valamilyen körülmény kizárja, ne felejtjük el, hogy a kidolgozás, a megírás folyamatában az egyetemen kívüli világban is számos példa van egymás segítségére. Üssük csak fel a tanulmányok, gyűjteményes kötetek, monográfiák bevezetőit, ahol a szerzők büszkén és örömmel számolnak be arról, ki mindenki támogatta munkájukat. Ha ilyen segítséget az egyetemi hallgató is kap írásához, ő is felvehet a dolgozatába egy köszönetnyilvánító szakaszt, megnevezve a segítőköt és a támogatás jellegét, és ezzel csak növeli a munka autentikus és informatív jellegét.

#### **4.6. Hogyan bizonyítható a plágium vádja?**

Ha valamilyen okból mégis felmerül a szándékos plagizálás gyanúja, azt alaposan meg kell vizsgálni. Nem egy olyan esetről szereztünk tudomást, amikor a szerzőt szembesítették a váddal, de nem állították fel emellett a szükséges bizonyítékot. Ezt pedig nem lenne szabad elmulasztani. A szándéktalan plágiumra utaló jegyeket a legjobb a szerzővel megbeszélni és további segítséget adni a források megfelelő használatához, például úgy, hogy külön feladatot adunk neki, melyben ismételten megvizsgálhatja, mi jellemzi az adott szakterületen publikált tanulmányok forrás-felhasználását. A szándékos plagizálás másodszori, sokadszori előfordulása esetén egyes intézmények hivatalos fegyelmi eljárást is kezdeményezhetnek. Megfontolandó, hogy ezt milyen szinten kezdik el és mennyire vonják be valamennyi érintett felet. A bizonyítás technikai megvalósításának is számos módja van. Ezekről a közelmúltban Horváth (2010) szoftverkritikájában is lehetett olvasni.

### **Összefoglalás**

Cikkünkben kétfajta szerzőről írtunk. Arról, aki megszerezte azt a jártasságot, mellyel idegen nyelven képes beszámolni ismereteiről, eredeti gondolatairól és azoknak a tudomány korábbi eredményeihez való viszonyáról. Igen komplex ez a tudás, ez a készség-halmaz. Értő olvasást tételez fel – a diák és a tanár részéről egyaránt. A másik szerző az, aki időnként arra kényszerül, hogy lemondjon a szerzés eredeti értékéről és

más úton, más szerzők révén próbálja elérni a tudást vagy annak látszatát. A plágiumhoz vezető okok sokrétűek, a kibogozásukhoz szükséges idő sem kevés. Bízunk abban, hogy az íráspedagógia értő képviselői a lehető legtöbb kezdő szerzőt képessé teszik a valódi tudás megszerzésére.

Feltételezzük, hogy a hazai felsőoktatásban tanulók és oktatók számára hasznos volna a kutatás folytatása. Ezen a területen nyilván nagyon körültekintően kell eljárni a kutatás megbízhatósága érdekében. Érdekes és hasznos volna elemezni az egyes intézmények plágiummal kapcsolatos szabályozását, valamint azt, hogy ezek milyen viszonyban vannak azokkal a kérdésekkel, amelyeket például a Center for Academic Integrity (1999) ajánl megfontolandónak. Diákokkal és tanárokkal készített további interjúk elemzése is közelebb vihet a problémák felismeréséhez és megoldásához, és a hazai magyar és idegen nyelvű íráspedagógia gyakorlatát is kívánatos lenne ezekből a szempontokból megvizsgálni, hiszen mindebből mélyebb, hasznosabb tudásra tehetünk szert a szerzővé válás folyamatáról.

---

## IRODALOM

- Angéil-Carter, S. (2000): *Stolen language?* Singapour: Pearson Education Asia.
- Bello, T. (1997): Improving ESL learners' writing skills. *ERIC Digest*, ED 409 746.
- Bolin, A. U. (2004): Self-control, perceived opportunity, and attitudes as predictors of academic dishonesty. *Journal of Psychology* 138, pp. 101–114.
- Carroll, J. (2002): *A handbook for deterring plagiarism in higher education*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Center for Academic Integrity (1999): *Fundamental values of academic integrity*. CAI.
- Cook, L. (1996, szerk.): *Voices in the English classroom. Honoring diversity and change*. Urbana: National Council of Teachers of English. ED 386 756
- Fathman, A. K. – E. Whalley (1990): Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In: Kroll, B. (szerk.): *Second language writing: Research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 178–190.
- Ferrari, J. R. (2005): Impostor tendencies and academic dishonesty: Do they cheat their way to success? *Social Behavior and Personality* 33, pp.11–18.
- Frankerberg-Garcia, A. (1999): Providing student writers with pre-text feedback. *ELT Journal* 53, pp. 100–106.
- Grabe, W. – R. B. Kaplan (1996): *Theory and practice of writing*. London: Longman.
- Horváth, József (2001): *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Horváth József (2010): Az MTA SZTAKI KOPI plágiumkeresője. *Modern Nyelvoktatás* 16/2–3, pp. 138–139.
- Leki, I. – J. Carson (1997): “Completely different worlds”: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses. *TESOL Quarterly* 31, pp. 39–69.
- Lundstrom, K. – W. Baker (2009): To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing* 18, pp. 30–43.
- Lupton, R. A. – K. J. Chapman (2002): Russian and American college students' attitudes, perceptions and tendencies towards cheating. *Educational Research* 44, pp. 12–27.
- Magnuczné Godó Ágnes (2003): *Cross-cultural perspectives in academic writing*. PhD disszertáció. Budapest: ELTE.

- Magyar Köztársaság (1999): *LXXVI. törvény a szerzői jogról*.
- Martin, D. F. (2005): Plagiarism and technology: A tool for coping with plagiarism. *Journal of Education for Business* 80/3, pp. 149–152.
- Nikolov Marianne (1999): Classroom observation project. In: Fekete Hajnal – Major Éva – Nikolov Marianne (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. Budapest: British Council Hungary.
- Raimes, A. (1983): Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. In: Freedman, A. – I. Pingle – J. Yalden (szerk.): *Learning to write: First language/second language*. London: Longman, pp. 258–272.
- Reif Szilvia (2005): *Pedagogical issues of academic writing in EFL*. Szakdolgozat. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Stapleton, P. (2005): Using the web as a research source: Implications for L2 academic writing. *Modern Language Journal* 89, pp. 177–189.
- Underwood, J. – A. Szabo (2003): Academic offences and e-learning: Individual propensities in cheating. *British Journal of Educational Technology* 34, pp. 467–477.
- Wajda-Johnston, V. A. – P. J. Handal – P. A. Brawer – A. N. Fabricatore (2001): Academic dishonesty at the graduate level. *Ethics & Behavior* 11, pp. 287–305.
- Wheeler, G. (2009): Plagiarism in the Japanese universities: Truly a cultural matter? *Journal of Second Language Writing* 18, pp. 17–29.
- Zamel, V. (1985): Responding to student writing. *TESOL Quarterly* 19, pp. 79–101.

## TINTA KÖNYVKIADÓ

SZATHMÁRI ISTVÁN (FŐSZERK.)

STÍLUSESZKÖZÖK ÉS ALAKZATOK KISLEXIKONA

148 oldal, 990 Ft

Szathmári István, az Eötvös Loránd Tudományegyetem professzora számos nyelvészeti és stilisztikai könyv és tanulmány szerzője ezúttal olyan gyakorlati célú, közvetlenül felhasználható könyvet jelentetett meg, amely hozzásegít bármilyen mondanivaló helyes és szép, valamint hatásos megfogalmazásához, illetve költemények, szépprózai művek, újságcikkek, a legkülönbözőbb szövegek megértéséhez. Ez a kislexikon újdonságot is jelent: efféle munka ugyanis először tárgyalja az alakzatokat.

Mit lehet megtudni az ábécérendben tárgyalt stílusesszövegekről és alakzatokról? Elsősorban a rövid meghatározásukat, a jellemző vonásaikat, de ami a leglényegesebb, a felhasználásuk módjait: mikor, milyen célból használhatjuk fel őket, hogy fogalmazásunk igazán megfelelő legyen. És még valami: minden stílusesszöveget, alakzatot a legváltozatosabb szövegekből vett példákkal világítja meg a könyv, szerepel itt vers, széppróza, újságcikk, mindennapi beszéd, táji nyelvhasználat, szleng.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.

Tel.: (1) 371-0501; fax: (1) 371-0502

E-mail: [info@tintakiado.hu](mailto:info@tintakiado.hu); honlap: [www.tintakiado.hu](http://www.tintakiado.hu)