

# Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

<b>Alapító</b>	SZÉPE GYÖRGY Pécsi Tudományegyetem
<b>Főszerkesztő</b>	MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem
<b>Szerkesztő</b>	DRÓTH JÚLIA Szent István Egyetem
	*
<b>Szerkesztőbizottság</b>	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Főiskola CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem EINHORN ÁGNES Miskolci Egyetem GONDA ZITA Trefort Ágoston Gyakorlóiskola NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem
	*
<b>Tanácsadó Testület</b>	ABÁDI NAGY ZOLTÁN, GÓSY MÁRIA, HIDASI JUDIT, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, LENGYEL ZSOLT, MANHERZ KÁROLY, SZÉKELY GÁBOR, TERTS ISTVÁN
	*
<b>Szemlerovat</b>	DRÓTH JÚLIA Szent István Egyetem
<b>Szoftverrovat</b>	HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem
<b>Szótárrovat</b>	LÁZÁR A. PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem
<b>Hírvonat</b>	SZÖLLÖSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, a MANYE főtktára
	*
<b>Szerkesztőség</b>	petermedgyes@yahoo.com droth.julia@gmail.com
	*
<b>Kiadó</b>	Tinta Könyvkiadó, 1116 Budapest, Kondorosi út 17. info@tintakiado.hu; tel.: 06-1-371-0501
<b>Felelős kiadó és felelős szerkesztő</b>	KISS GÁBOR igazgató
<b>Nyomás és kötés</b>	Akaprint Nyomda
<b>ISSN</b>	1219-638X
	*

A Modern Nyelvoktatás alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai folyóirat, amely évente három alkalommal, két szimpla és egy dupla számban jelenik meg. Interdiszciplináris kiadvány: a nyelvtanítással és nyelvtanulással kapcsolatos tanulmányok ötvözik a nyelv- és a neveléstudomány, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia elméleti alapjait és kutatómódszertani hagyományait. A gyakorló pedagógusok minél szélesebb körének érdeklődésére tart igényt, ezért – közérthető formában – a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozik.

A Modern Nyelvoktatásban megjelenő közlemények bármely idegen nyelv oktatójára kiterjednek, beleértve a magyart mint idegen nyelvet is. A folyóirat magyar nyelvű, de minden egyes tanulmányt idegen nyelvű tartalmi kivonat vezet be. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően referált folyóirat: a beküldött tanulmányokat belső és külső bírálók véleményezik. Szívesen fogadunk frissen megjelent tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra. Jövőző szerzőink a mellékelt útmutatókból kaphatnak további felvilágosítást a kézirat benyújtásának és elfogadásának feltételeiről.

## TARTALOM [TABLE OF CONTENTS]

BEKÖSZÖNTŐ (Editorial) .....	3
------------------------------	---

### TANULMÁNYOK (ARTICLES)

JUNGNÉ FONT Judit: Négy nemzetközi angol nyelvvizsgarendszer 7–12 évesek számára: összehasonlító elemzés II. (Four international large-scale proficiency tests developed for young EFL learners aged 7 to 12. A comparative analysis II) .....	5
HAVRIL Ágnes: Az angol szaknyelvhasználat komponensrendszerének modellezése (Modelling the component system of using English for specific purposes) .....	24
JANURIK Tamás: Miért lenne könnyű a lovári nyelv? (Why would Lovari be easy?) .....	40
GÖRCSNÉ MUZSAI Viktória: „Képzés határok, kommunikáció nyelvi akadályok, együttműködés előítéletek nélkül” (“Training without borders, communication without language obstacles, cooperation without prejudices”) .....	57

### INTERJÚ (TALKING SHOP)

„Valakinek itt is kell tanítania” – Medgyes Péter interjúja Rottler Júliával (Someone has to teach here too – Péter Medgyes interviews Júlia Rottler) .....	75
---	----

### KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

SULYOK Hedvig ♦♦ Fábán, Zsuzsanna – Szabó, Győző: Dall'Italia all'Ungheria: parole di origine italiana nella lingua ungherese [Olaszországból Magyarországra: olasz eredetű szavak a magyar nyelvben] (From Italy to Hungary: Words of Italian origin in Hungarian) .....	83
SIMON Orsolya ♦♦ Geccsó Tamás – Sárdi Csilla (szerk.): Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban (New methods in applied linguistic research) .....	86
TORONYI Gyöngyi ♦♦ Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika: 4x12 mondat (4x12 sentences) .....	89
VÍGH Tibor ♦♦ Csizér Kata – Holló Dorottya – Károly Krisztina (szerk.): Dinamikus csoport, dinamikus tanulás. A csoportdinamika szerepe a nyelvtanulásban (Dynamic group, dynamic learning. The role of group dynamics in language learning) .....	92
SZEKRÉNYESNÉ RÁDI Éva ♦♦ Kovács László: Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban (Conceptual systems and lexical networks in the mental lexicon) .....	95
BALASKÓ Mária ♦♦ Háhn Judit: Promóciós műfajok a virtuális térben (Promotional genres in virtual space) .....	98
KOROMPAYNÉ SEBESTYÉN Nóra ♦♦ Eitler Tamás: Hatékony szövegértés (Effective text comprehension) .....	102
BÁRÁNYNÉ KOMÁRI Erzsébet – HUSZTI Ilona ♦♦ Szofilkánics Judit: Tanuljunk ukránul! 2. (Let's study Ukrainian! 2) .....	103
KEMÉNY Gábor ♦♦ Nagy L. János (szerk.): Egy autonóm ember: Török Gábor emlékének (An autonomous man: In memory of Gábor Török) .....	106

### SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

PAJZS Júlia ♦♦ Bódi Zoltán: Infoszótár. Informatikai fogalmak eredete, magyarázata és használata (Info dictionary. Origins, meanings, usages); Kis Balázs: Angol–magyar informatikai fordítói szótár (English–Hungarian translator's dictionary of information technology) .....	111
NAGY Levente ♦♦ Benő Attila (szerk.): Román–magyar kulturális szótár (Romanian–Hungarian cultural dictionary) .....	112
KICSI Sándor András ♦♦ Sass Bálint – Várad Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit: Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára (A valency and collocation dictionary of high-frequency Hungarian verb phrases) .....	116

## **VITA (FORUM)**

- MOZSÁRNÉ MAGAY Eszter: Válasz Peter Sherwood „A kétnyelvű gyerekszótár: szempontok, gondolatok, gondok” című cikkére (Reply to Peter Sherwood’s review “An English–Hungarian/Hungarian–English dictionary for 7- to 12-year-olds: Problems and perspectives”) ..... 119**
- SZÉPE György: A vita lezárása (Closing the debate) ..... 123**

## **SZOFTVER (SOFTWARE)**

- HORVÁTH József: Prezi.com: a magyar fejlesztésű bemutatótervező (Prezi.com: The presentation tool developed by Hungarians) ..... 126**

## **HÍREK (NEWS)**

- LINDNER Zsuzsa – PRICE Beatrix: Angoltanárok konferenciája Budapesten (English teachers’ conference in Budapest) ..... 129**
- TAR Ildikó – WIWCZAROSKI, Troy B.: A SZOKOE XI. Konferenciája a Debreceni Egyetemen (SZOKOE Conference, 2011, University of Debrecen) ..... 131**

# Beköszöntő

A Modern Nyelvoktatás 1995 óta megszakítás nélkül és egészen a legutóbbi számig *Szépe György* főszerkesztésében jelent meg. Az, hogy a folyóirat immár a 17. évébe léphet, mindenekelőtt neki köszönhető. Az ő roppant szakértelme, széles körű tájékozottsága és ismeretségi hálózata nélkül a Modern Nyelvoktatás meg sem született volna, vagy ha mégis, ugyanúgy megszűnt volna, mint számos, jobb sorsra érdemes szakfolyóirat. Újdonsült főszerkesztőként nagy segítség számomra, hogy Szépe professzor úr felajánlotta, az idei évben társfőszerkesztőként közreműködik a zökkenőmentes átállásban.

Sajnálatomra azonban nemcsak az alapító főszerkesztő mondott le tisztségéről, hanem a szerkesztő, *Szöllősy Éva* is, aki hat éven keresztül bizonyította, hogy a jó szerkesztő a folyóirat motorja. Odaadó munkájáért hála és köszönet. Utódjának, a szakmai és szerkesztői munkában járatos *Dróth Júliának* nem lesz könnyű az ő nyomdokaiba lépni. Már csak azért sem, mert Júlia egyúttal átvette *Terts Istvántól* a könyvszemlerovat gondozását is.

Ha már a rovatvezetőknél tartunk, *Horváth József* továbbra is szorgosan gyűjti majd a szoftverrovat anyagát, és a jövőben is *Szöllősy-Sebestyén András* ad hírt szakmai konferenciákról és más számottevő eseményekről. Fő támogatónk, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete főtítkáráként ebben a rovatban számol be az egyesület életéről is. Tekintettel a szótárak iránt megnyilvánuló növekvő érdeklődésre, szótárrovatot indítunk: a rovat vezetését a szótárszerkesztőként jól ismert *Lázár A. Péter* vállalta.

A váltás okán időszerűnek tűnt egyszersmind új szerkesztőbizottságot toborozni. Az új tagok az angol, a francia, a német és az orosz nyelv képviselőiben számos intézményből verődtek össze. Bizonyos vagyok benne, hogy szakmailag és emberileg egyaránt kitűnő csapatot alkotnak. De mivel a korábbi szerkesztőbizottság hatalmas tudását vétek volna veszni hagyni, tagjait felkértem arra, hogy vegyenek részt az újonnan megalakuló Tanácsadó Testület munkájában. Megkönnyebbülésemre kérésem nyitott fülekre talált.

Egy beköszöntőben illik tájékoztatást nyújtani arról is, miben változik a folyóirat profilja. A minőség megtartása mellett fő törekvésem az, hogy közelebb vigyük a folyóiratot a gyakorló nyelvtanárokhoz. Ennek feltétele, hogy minél több tanulmány szóljon *róluk*, és egyetlen olyan munka se jelenjék meg, amely nem *hozzájuk* szól. Ennek feltétele a közérthető, sallangmentes fogalmazás, ha ugyanis egy nyelvtanár

nem ért meg valamit, az nem az ő bűne, hanem a szerzőé. És mivel nemcsak az alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatómunkában, hanem az osztályteremben is szép számmal akadnak kiemelkedő egyéniségek, terveink szerint minden számban közlünk riportot a szakma egy-egy kiemelkedő képviselőjével.

Szeretettel köszöntöm az olvasót!

*Medgyes Péter*

JUNGNÉ FONT JUDIT

# Négy nemzetközi angol nyelvvizsgarendszer 7–12 évesek számára: összehasonlító elemzés II.\*

## Four international large-scale proficiency tests developed for young EFL learners aged 7 to 12. A comparative analysis II

The study compares four large-scale international proficiency tests developed for young learners of English as a Foreign Language, aged 7–12. It analyses whether the linguistic demands of the tests can be aligned to a certain level of proficiency and to what extent the exams take into account young learners' age-related special needs and characteristics of their language learning. As the exam boards define the language levels of their tests by referring to the six proficiency levels of the Common European Framework of Reference, they provide opportunities for comparison and assessment of their attention to validity and reliability.

The paper is organised into three sections. The first one provides a brief overview of the assessment terms of communicative testing and the most important general characteristics of young learners. The second section discusses what the tests aim to achieve, what ages they are designed for, and how they are linked to the CEFR levels. The third part compares and analyses the strengths and weaknesses of exam tasks. It presents the construct and structure of the exams, investigating what is integrated into one test, what language skills are tested individually or in an integrated fashion, and what their weight is. It presents to what extent the exams employ language use ability tasks and what kind of activities and performances they require on the part of the test taker. Finally, it examines how they evaluate children's achievement and what they reveal about scores.

## A hallásértés mérésére alkalmazott tesztelési eljárások

A hallásértési képesség önmagában is interaktív folyamat: nemcsak a hanghullámok észlelését, hanem azok értelmezését, interpretációját is jelenti. Különböző kognitív és affektív műveleteket indít el a hallgatóban, melyek segítségével azonosíthatóvá válik a közlés célja, műfaja, felismerhetővé válnak a beszédfunkciók. Megítélésénél fontos szempont az autentikusság, hogy a hallott szöveg által előidézett helyzet valóságos élethelyzetre emlékeztessen (Bárdos 2000: 110).

	Cambridge (25)	City & Guilds (30)	Pearson (15)
1.	párosítás/nevek, személyek	feleletválasztós/képek	feleletválasztós/képek
2.	rövid válasz	feleletválasztós/mondatok	rövid válasz

\* A dolgozat első részét és teljes irodalomjegyzékét az előző, 2011/4. számunkban adtuk közre. – *A szerk.*

	Cambridge (25)	City & Guilds (30)	Pearson (15)
3.	párosítás, személyek, tárgyképek	infokeresés, hibajavítás	
4.	feleletválasztós/képek	rövid válasz	
5.	rajzolás, színezés		

**9. táblázat. A hallásértési feladatok tesztelési eljárásai (itemek száma)**

A hallásértés alapvető fontosságú képesség nemcsak a nyelvtanulásban, hanem az iskolai munka egészében, a tanulás minden fajtájában. A szóbeli szövegértés képességére szüksége van a diáknak, amikor a tanári beszédet, a társak beszédét próbálja megérteni, vagy amikor a célnyelvi hanganyagot dekódolja. A hanganyagok lényeges kritériuma, hogy ne legyenek a gyerekek számára túlzottan kiszámíthatóak. A 9. táblázat a hallásértési képesség tesztelésére alkalmazott feladattípusokat mutatja be.

### A hallásértési feladatok értékelése

A 10. táblázat bemutatja a vizsgarendszerek által alkalmazott önálló és integrált hallásértési feladatok számát. A vizsgákon szereplő hallásértési feladatok megoldása elsősorban a gyerekek szelektív hallásértési képességét mozgósítja: a főbb pontokra való emlékeztést (*skimming*), az egyféle vagy egyetlen információ megkeresését-megtalálását (*scanning*) és az információátvitel (*information transfer*) képességét. A feladatok száma a különböző vizsgarendszerekben eltérő, a *Cambridge* öt, a *City & Guilds* négy, a *Pearson* két hallásértési feladatot alkalmaz. A *Trinity* vizsgán nincs önálló hallásértési feladat. A vizsgák feladatai között néhány a készség azonos aspektusát méri.

	Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
Hallásértés	4	3	1	0
Integrált beszéd és hallásértés	1	1	1	0

**10. táblázat. A hallásértést önállóan és integráltan vizsgáló feladatok száma**

A gyerekek minden valószínűség szerint találkoztak már hasonló feladatokkal a tanítási órákon, mivel a leggyakoribb nyelvkönyvekben ezeket a típusokat használják, így a vizsgafeladatok az ismerősség kritériumának megfelelnek. A *Pearson* vizsgán nem szerepel párosítási feladat, a *Cambridge*-ben kettő is. Mindhárom vizsgán van feleletválasztós feladat képekkel, valamint rövid választ kérő írásfeladat. A *Pearson* vizsgán kérdésekre ír válaszokat a tanuló, a másik két teszten egy kérdőív és egy útiterv adatait egy-egy szóval kell kiegészítenie. A *City & Guilds* vizsgán négy opció szerepel, a másik három vizsgán csak három közül lehet választani, aminek az a veszélye, hogy nagyobb teret enged a véletlen találatoknak. A *Pearson* tesztben természetes, életszerű szituációt teremt, hogy az írásbeli feladatlapon kérdésekkel orientálják a gyerekek könnyen elterelhető figyelmét. A kérdések megjelenítése a *Cambridge* vizsgán is hasonló céllal, a gyerekek figyelmének megragadása érdekében történik, segítheti őket a megfelelő információ kiválasztásában.

A *Cambridge* mind az A1, mind az A2 szintjén azonos típusú feladatokat alkalmaz, és ez a vizsga is színes illusztrációkkal teszi szemléletessé, vonzóvá a feladatokat,

amelyeket a gyerekek színes ceruzával oldanak meg. A feladatok rövidek, az első és a harmadik hasonló jellegű párosítási feladat, ezekből egy is elegendő lenne. A vizsga öt rövid, színes feladatának erénye, hogy vizuálisan vonzóak, ugyanakkor igazi tartalmi bekapcsolódást nem igényelnek, a gyerekek reakciójára, szerepszerű viselkedésére nincs szükség. Mindazonáltal a feladatok életszerűek, valóságos élethelyzetekben is találkozhatnak velük a gyerekek: személyek azonosítása, bemutatása leírás alapján, információ kérése és elfogadása, utasításoknak megfelelő cselekvés. A színezős, rajzoló ötödik feladat megfelel a játékoság alapelveinek.

A *City & Guilds* vizsgán két zárt és két nyitott feladattal találkozunk. A hallásértési feladatok nem szövegbe ágyazott szituációból indulnak ki, hanem egymástól független mondatok alapján kell négy kép közül számokat, dátumokat, neveket, irányokat azonosítani és kiválasztani, tehát ezek a feladatok az életszerűség elvének kevéssé felelnek meg. Valóságos élethelyzetre a negyedik feladat emlékeztet leginkább: le kell jegyezni a kirándulás programtervének legfontosabb adatait. Mivel nem párbeszédből vagy más természetes szituációban kell meghallaniuk a gyerekeknek az információt, kevésbé van szükségük az információ kikeresésére és a lényeges pontok kiválasztására (vagyis a *scanning* és *skimming* képességek alkalmazására), míg a *Pearson* és *Cambridge* vizsgákon valódi, életszerű szituációkból kell a megfelelő információt kinyerniük.

A *Pearson* vizsgán a szituációba ágyazottság jól érvényesül, a feladatok azonos téma köré épülnek, közös kontextus kapcsolja össze őket. Már a feladatok indítása belevonja a vizsgázókat a Brown család élethelyzetébe, mindennapjaiba. Párbeszédbe ágyazottságuk, témaválasztásuk, nyelvi fordulataik természetessége következtében megítélésünk szerint a *Pearson* vizsga hallásértésszövegei tűnnek a leginkább autentikusnak, ezek a helyzetek emlékeztetnek a leginkább valóságos élethelyzetekre.

Véleményünk szerint a legkevesbé a *City & Guilds* vizsgára jellemző az életszerűség: a vizsga első két feladata különálló mondatokon méri a hallásértést. A harmadik és negyedik feladat autentikus: egy iskolai plakát hibás adatait kell kijavítaniuk a gyerekeknek, illetve az osztálykirándulás elhangzó programjából kell bizonyos információkat lejegyezniük, de ezek nem túl érdekfeszítők, nem túl magas az önjuttalmazó motivációjuk. Az egyik adatkitöltő vagy adatjavító feladat helyett egy párosítási feladat játékosabb, motiválóbb lenne.

A *Cambridge* vizsga öt feladatából a második, rövid választ elváró feladat olvasásértést is feltételez: az elhangzó szöveg kontextusa és kulcsszavai alapján (*Expensive?*, *Where is it?*, *Open which days?* *Times?*) a hiányos mondatokat egy-egy szóval kell kiegészíteniük a gyerekeknek (*Free for ...*, *Next to the ... factory*, *From ... to Tuesday*, *Opens ... Closes 10.30*) a formai elemekre is figyelve. A *City & Guilds* vizsga első három feladata önállóan, a negyedik integráltan méri a hallásértés képességét: egy hallott programtervből adatokat kell megtalálni és leírni. A feladattípusok mindegyike objektíven értékelhető eredményeket ad. Különösen jól nyomon követhető az integrációra való törekvés a *Pearson* vizsga három készséget integráló második feladatában: a vizsgázónak a hallott információ dekódolásán kívül el kell olvasnia és meg kell értenie a megadott szituációs helyzetet és a rá vonatkozó kérdéseket, majd ezekre a hallottak alapján írásban kell válaszolnia. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy melyik készséget méri a feladat. Az első feladat zárt, a második nyitott, önálló szövegalkotást igényel.



A *Pearson* vizsgán a hallásértés mérésére látszólag kevés hangsúlyt fektetnek, a képességet csak két feladat méri, de azok a célnak megfelelőek, a készség más-más aspektusát tesztelik, a feladatok integráltsága és eltérő jellege a készség különböző oldalainak a mérését teszik lehetővé.

A KER előírásai szerint A1-es szinten lassú, hosszú szüneteket tartalmazó hanganyagra van szükség, hogy a vizsgázónak elegendő ideje legyen a jelentés feldolgozására. A *City & Guilds* vizsga hanganyaga ilyen, külön álló mondatokat alkalmaz A2-es szinten is. A hanganyagok nyelvi szintje mindhárom vizsgán a KER A1, illetve A2-es nyelvi szintjeinek felel meg. Valamelyest nagyobb kihívást a *Pearson* vizsga teszti jelenthet, ahol összetettebb nyelvi kontextus, hosszabb kérdések és szituációk is előfordulnak, például: Anna talks to her friend Sally about her hobby. Anna asks Mr Brown if she can go horse riding. Which riding school does Anna want to go to? Where does Sandy like riding most? What was Andrew doing when he broke his arm? What is Anna going to do at Sandy's house?

## Az olvasásértés és az íráskészség mérésére alkalmazott tesztelési eljárások

Az olvasásértés összetett képesség, magába foglalja többek között az olvasási készség mellett a dekódolási készséget, az állandóan bővülő szókincs és nyelvi struktúrák felismerését és megértését: a szemantikai, szintaktikai és grafofónikus (az írott szóalakok által nyújtott) jelzések alapján a jelentés előrevetítését; a meglévő tudás, ezen belül a különböző típusú tudásnemek felhasználásának a képességét; a fő mondanivaló és az összefüggések felismerésének képességét (McKay 2006: 224). Az írás – éppúgy, mint az olvasás – folyamat és produktum is egyszerre. A nyelvtanulóknak nemcsak az olvasás korai szakaszának fizikai és kognitív követelményeivel kell megbirkózniuk, hanem a célnyelven történő írás és az írásbeli produktum létrehozásának folyamatát is tanulniuk kell.

Az íráshoz a következő részképességekre van szükség: a célnak és a hallgatóságnak való megfelelés, a szerteágazóan bővülő szókincs és nyelvi struktúrák ismerete, a bekezdések logikus elrendezése, a kötőelemek megfelelő alkalmazása, a szövegstruktúra műfaji követelményeinek ismerete, a központosítás, a vázlatírás, az önálló szövegalkotás képessége (McKay 2006: 247). Az írás komplex tevékenység, számos tényezőre szimultán kell a vizsgázónak figyelnie: betűírásra, szókincsrre, nyelvtani struktúrákra, helyesírásra, a szöveg elrendezésére, megszerkesztésére.

Cambridge (25)	City & Guilds (30)	Pearson (15)
1. párosítás / szóképdefiníció	1. szövegkiegészítés / szóbank	1. szövegkiegészítés / megadott válaszokhoz
2. igaz / hamis	2. szövegkiegészítés / feleletválasztás	2. párosítás / kép-szöveg
3. szövegkiegészítés / feleletválasztás	3. infokeresés / képek	3. szövegkiegészítés / önálló
4. szövegkiegészítés / szóbankból, címválasztás	4. infokeresés / kérdőív	

Cambridge (25)	City & Guilds (30)	Pearson (15)
5. szövegkiegészítés / történet alapján		
6. szövegkiegészítés / feleletválasztós		
7. szövegkiegészítés / önálló		

**11. táblázat. Az olvasásértési feladatok mérésére alkalmazott feladattípusok**

A 11. táblázatban a *Cambridge*, a *City & Guilds* és a *Pearson* vizsgák olvasásértést mérő feladattípusait tüntettük fel. A *Trinity* vizsga nem szerepel közöttük, mivel nem tartalmaz olvasásértést vizsgáló feladatot. Az olvasásértési feladatok között a leggyakoribbak a különböző típusú szövegkiegészítések. A *Cambridge* vizsgán ötöt, a *City & Guilds* vizsgán kettőt, a *Pearson* vizsgán egyet találunk belőlük. Közülük a *Cambridge* kettő, a *Pearson* egy olyan integrált feladatot alkalmaz, ahol a gyerekeknek önállóan kell beírniuk a hiányzó szövegrészeket. A 12. táblázat a *City & Guilds*, a *Pearson* és a *Trinity* vizsga íráskészséget mérő feladattípusait mutatja be. A leggyakrabban előforduló feladattípus a vizsgákon az irányított szövegalkotás egy vagy több kép alapján, illetve levél és e-mail írása. A *City & Guilds* mindkét feladata, a *Pearson* egyetlen írásfeladata és a *Trinity* két feladata (az ötből) ilyen típusú. A *Cambridge* vizsgának nincs írásbeli feladata.

City & Guilds	Pearson	Trinity
1. irányított szövegalk. válaszlevél	1. szövegalkotás / képek alapján	1. irányított szövegalk. e-mail, képeslapírás
2. szövegalkotás / képleírás		2. tényszerű írás / recept, útbaigazítás
		3. leírás / napló, történet, kedvencek
		4. irányított szövegalk. levélírás
		5. történetírás

**12. táblázat. Az íráskészséget mérő feladatok alkalmazott módszerei**

## Az olvasás- és írásfeladatok értékelése

A 13. táblázat azt mutatja be, hogy az egyes vizsgákon hány feladat méri önállóan, illetve integrált formában az olvasás- és íráskészség szintjét. A feladatok elemzése során arra keresünk választ, hogy ezek a feladatok ténylegesen mérik-e mind az olvasásértést, mind az íráskészséget. A feladatok elsősorban nem az extenzív olvasásértési készséget vizsgálják, hanem az információk megtalálásának és a lényeges pontok kiválasztásának képességét, a szöveg kiegészítésével megoldható feladatokban pedig az intenzív olvasásértési készségüket kell a tanulóknak alkalmazniuk.

	Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
Integrált olvasás-írás	7	1	3	1
Íráskészség	0	1	1	4
Olvasásértés	0	3	0	0
Nyelvhasználat	0	1	0	0

### 13. táblázat. Az olvasás-íráskészséget önállóan és integráltan vizsgáló feladatok száma

Szükséges-e a gyerekek szókincsét önállóan mérni? McKay szerint a lexikális tudás a tanuló tematikus tudásának egyik indikátora, és fontos a szövegértéshez (2006: 231). A szókincsét vizsgálhatjuk beágyazottan, például olvasásértés formájában, vagy önállóan is. Mivel a gyerekek a jelentésért tanulnak meg olvasni, az a legésszerűbb megoldás, ha olvasásértés formájában mérjük a szókincsüket. Ezt az eljárást alkalmazza a *Cambridge* vizsga első feladata: definíciók dekódolása alapján kell a szóképet azonosítani és a megfelelő definícióval párosítani. A szókincs ilyenfajta vizsgálata az olvasásértési feladatok megfelelő bevezetése. Az igaz-hamis állítások valóságtartalmának eldöntésére épülő második feladat nem méri pontosan a készség működését, mivel a *dichotómiára* épülő feladatokban ötven százalékos lehetősége van a tanulónak a jó válasz kitalálására (Alderson, Clapham és Wall 1995: 51). A harmadik feladatban a párbeszéd egyik szereplőjének mondatait – ha nem is önállóan, de mondatbankból kiválasztva – kell a gyerekeknek megalkotniuk, s ehhez bele kell képzelniük magukat a szereplő helyzetébe. A soron következő négy kiegészítési feladatban ugyanígy a történetek elolvasása és megértése jelent nehézséget. Az ötödik feladatban az alapul szolgáló viszonylag hosszabb történet mondatokra tagolása áttekinthetőbbé teszi a feladatot, növeli a gyerekek figyelemkoncentrációját, megkönnyíti az információkeresést. Ugyanakkor a gyerekeknek észre kell venniük, hogy a szövegben nem szó szerint találják meg a keresett információt, stratégiai tudásukat is mozgósítaniuk kell (Paul didn't enjoy seeing ..... in the film. Sam and Vicky ..... in the sea. A szövegben: He watched Sam and Vicky. They played in the water. Paul didn't like watching them and closed his eyes). Nyomon követhető a *Cambridge* vizsga azon törekvése, hogy a vizsgázók az egyszerűbb, zárt feladatoktól a bonyolultabb, önálló megoldásokat igénylő nyitott feladatokig fokozatosan jussanak el. A *Cambridge* sokrétű, módszeresen egymásra épülő feladatai komplex módon veszik igénybe a diákok olvasásértési képességét. A vizsga a képesség mérésére nyitott feladatként a szöveggiegészítést alkalmazza. Az egyik (ötödik) nyitott feladatban a történetre épülő hiányos mondatokat, a másokban (hetedik) pedig egy félhivatalos levelet (jelentkezés fotópályázatra) kell a gyerekeknek kiegészíteniük. Az íráskészség integrált mérése e két feladat megoldására korlátozódik, a *Cambridge* ezt a készséget önálló feladatokkal nem vizsgálja. Az íráskészség mérésének a vizsgaleírás szerint az olvasásértési feladatokba integrálva kellene megjelennie, de mint láttuk, a hét feladtból erre csak kettő tesz kísérletet. Az összes feladat objektívan mérhető, és nincs közöttük olyan, amelyik egyéni megoldásokat tenne lehetővé. Erre a szóbeli vizsga ad lehetőséget.

A *City & Guilds* vizsgán egyaránt helyet kapnak az olvasási, az olvasási-írasi és a kifejezetten az íráskészség mérésére irányuló feladatok. A vizsgafejlesztők szándékával összhangban mind a négy készség mérése megvalósul, önálló vagy integrált

formában. Ugyanakkor az olvasásértést mérő két hosszabb, 15 mondatos szöveg árnyaltabb feladatokat indokolna. A feladatok megítélésünk szerint nem eléggé érdekfeszítők. Ezen hosszabb lélegzetű szövegek megértésének ellenőrzésére nem találunk megfelelő feladatokat, a képesség mérése kimerül képek azonosításában és filmtípusok kikeresésében. A második olvasásértési feladatban a kontextus alapján kell kipipálni azoknak az ételeknek és italoknak a képét, amelyeket a nagynéni megvásárolt. A feladat az igaz-hamis feladatokra emlékeztet, teret enged a véletlen találatoknak. A vizsga változatos szövegfajtákat alkalmaz, és szinte mindegyik készségfajta vizsgálatát megcélozza, a feladatok azonban nem eléggé érdekesek, nem teszik lehetővé a különböző szerepekkel való azonosulást: a harmadik olvasásértési feladatban egy meg nem nevezett iskola a tanulói körében végzett közvélemény-kutatás eredményét ismerteti a különböző műfajú filmek közkedveltségéről, a vizsgázóknak pedig az a feladatuk, hogy megállapítsák és leírják, hogy az iskola egyik gyerekcsoportjának melyek a preferenciái. A feladat nem teremt olyan kontextust, amely érdekessé tenné a gyerekek számára az adatkeresést. Az írásfeladatok némiképp módot adnak egyéni megoldásokra: a megadott képről vagy saját élményeiről írhatnak. A két különböző nehézségű feladat (képleírás, önálló szövegalkotás) megoldására azonos pontszámot kapnak. A *Pearson* vizsga írásbeli feladatlapjában egyaránt szerepel integrált olvasás- és íráskészséget vizsgáló és az íráskészséget önállóan mérő feladat. A vizsgán a gyerekeknek a nyelvhasználati képességeiket interaktív módon kell alkalmazniuk: a párbeszéd egyik szereplőjének a helyébe kell lépniük ahhoz, hogy kérdéseket tudjanak alkotni. A képek sugallta szituációkba szintén bele kell helyezkedniük, és ki kell választaniuk a megfelelő reakciót. A szövegkiegészítési feladatban a szövegösszefüggést kell feltárniuk ahhoz, hogy a hiányzó szavakat ki tudják következtetni. A vizsga nem alkalmaz olyan összefüggő szövegeket, amelyek lehetővé tennék az olvasásértés árnyaltabb, komplexebb vizsgálatát. Mivel hiányoznak a narratívák, nem találkozunk az információ kikeresésének és a lényegi pontok kiemelésének képességére épülő feladatokkal sem. Ahhoz, hogy a párbeszéd egyik szereplőjének a mondanivalóját megalkothassák, a szituációkhoz a megfelelő szöveget rendelhessék hozzá, és a hiányos szövegeket kiegészíthessék, az intenzív olvasási készség alkalmazására van szükség. Az íráskészséget mérő feladatban – történetírás képek alapján – a családi kirándulás mozzanatait kell írásba foglalniuk. Az önálló szövegalkotás képek alapján kognitív terhet is ró a vizsgázókra: először dekódolniuk kell, mi történik a képeken, majd ezt megfelelő nyelvi formába kell önteniük, szem előtt tartva, hogy a kép olyan részleteit próbálják csak leírni, amelyeknek a kifejezésére megvannak a nyelvi eszközeik. El kell különíteniük a fontosat a kevésbé fontostól, és a fontosat megfelelő stratégia alkalmazásával kell kifejezniük. Az önálló íráskészséget mérő feladat az A2-es szint követelményeit némiképp meghaladja. A KER követelményrendszere szerint a vizsgázónak csak a közvetlen szükségleteihez kapcsolódó témákban kell tudnia rövid, egyszerű feljegyzéseket készíteni, állandósult kifejezések használatával.

A *Trinity* vizsgán nincsenek önálló olvasásértésre irányuló feladatok, mert a leírás szerint a képességet integrált formában mérik. Ezzel szemben azt látjuk, hogy az írásbeli vizsga öt feladata közül egy integrálja az olvasásértést és az íráskészséget, a másik négy kizárólag íráskészséget mérő feladat. Az írásbeli vizsga a diák által készített portfólió értékeléséből, egy olvasás-írás feladatból és egy írásfeladatból áll.

A portfólióban három feladat teljesítését kell bemutatni; a feladatokat egy előre megadott listáról választják ki a gyerekek (*The Portfolio Tasks for the current year*), és a feladatok önálló megoldását nyelvtanárunkkal igazoltatják. Ez azt jelenti, hogy a vizsgán nem hoznak létre szöveget, már elkészített feladataikat hozzák magukkal.

A portfóliónak a következők teljesítését kell tanúsítania: egy 40–60 szavas levelezési feladatot (e-mail, képeslap, levél, meghívó írása), egy 80–100 szavas tényszerű írásfeladatot (útbaigazítás, utasítás, recept, ismertetés írása), valamint egy kreatív vagy leíró jellegű írásfeladatot (napló, történetírás, kedvenc üzlet, évszak leírása). Az egyik olvasás-írás feladat egy szöveg elolvasására és megértésére épülő baráti levél írása 75 szóban, a másik pedig egy szintén 75 szavas irányított történetírás. Ez azért problematikus, mert a szöveg megértése alapvetően befolyásolja az írást.

A vizsgán alkalmazott írásfeladatok megléte vagy hiánya, nyitottsága vagy zártsága felfedi, hogy a vizsgafejlesztők szerint hogyan célszerű a gyerekek íráskészségét a legmegfelelőbb módon mérni. Az a tény, hogy a *Cambridge* vizsgán nincs önálló íráskészséget mérő feladat, a vizsgafejlesztőknek azt a meggyőződését juttatja kifejezésre, mely szerint a gyerekek írásbeli szövegalkotásra még sem önálló, sem irányított formában nem képesek. A *City & Guilds* és a *Pearson* vizsga az irányított szövegalkotás híve, a *Trinity* pedig írott formában is preferálja az önálló szövegalkotást, öt feladatából négy ilyen típusú. A KER A1-es szinten a személyes adatok kérésének és megadásának képességét írja elő levelezés, feljegyzés, üzenet, formanyomtatvány formájában, A2-es szinten pedig képeslap, egyszerű válaszlevél megírását várja el a vizsgázó közvetlen szükségleteihez kapcsolódó témákban.

## A beszéd-készség mérésére alkalmazott tesztelési eljárások

A szóbeli képességek mérési módszereit elsősorban a vizsga célja határozza meg. A készségi szintet mérő szóbeli vizsga olyan feladatokat tartalmaz, amelyek nem a tanult tananyagra épülnek, de gyerekek számára fejlesztett vizsgákról lévén szó, a tananyagot igyekeznek figyelembe venni. A *Cambridge Young Learners English Tests* vizsga feladataiban különösen szembeűnő eredményei vannak a vizsga tartalmi validitásának növelését célzó folyamatnak: szakemberek és tanárok segítettek szisztematikusan összehangolni a vizsga tartalmát az iskolai tantervekkel. A teszt reprezentatív megjelenítője a vizsgált tantervi anyagban szereplő szókincsnek és nyelvi struktúráknak: autentikus, iskolai használatra alkalmas feladatok születtek. Némelyikük gyakori gyerekjátékokat utánoz (találós kérdések kitalálása), és így „önjuttalmazó” motivációs vonzata is van az ifjú nyelvvizsgázók számára (Bailey 2005: 6).

A szóbeli nyelvi képesség a nyelvtudás alábbi területeit foglalja magába: nyelvszervezői készség, ami grammatikai (szókincs, szintaxis, fonológia), szövegtani (kohézió, jólszerkesztettség, kötőszóhasználat, visszautalás) és pragmatikai (funkcionális és szociolingvisztikai) ismereteket, tudást jelent (McKay 2006: 183).

Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
1. problémamegoldás / két kép különbsége	1. irányított beszélgetés	1. irányított beszélgetés	1. monologikus beszéd
2. problémamegoldás / információs szakadék	2. szerepjáték / szituációkban	2. monologikus beszéd	2. irányított beszélgetés

Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
3. szóbeli szövegalkotás / történetmesélés / képek	3. problémamegoldás / információs szakadék		3. portfóliófeladatok megbeszélése
4. irányított beszélgetés / interjú	4. monologikus beszéd		

**14. táblázat. A beszéd-készség mérésére alkalmazott tesztelési eljárások**

A 14. táblázat bemutatja a beszéd-készség mérésére alkalmazott feladattípusokat. Láthatjuk, hogy az irányított beszélgetést mind a négy vizsga alkalmazza. A *Cambridge* vizsgán kettő, a *City & Guilds* vizsgán egy problémamegoldási feladattal találkozunk. Három vizsgarendszerben (*City & Guilds*, a *Pearson* és a *Trinity*) szerepel feladatként a vizsgázó előzetes felkészülését igénylő monologikus beszéd. A *Cambridge*, a *City & Guilds* és a *Trinity* vizsgán is megjelenik egy-egy olyan feladat, amelyik a másik három vizsgarendszerben nem szerepel. A *Cambridge* jellegzetessége a történetmesélés képek alapján, a *City & Guilds* a szituációs szerepjátékot részesíti előnyben, a *Trinity* pedig egyedülállóan alkalmazza vizsgafeladatként a „gondolattérkép” készítését egy adott témáról, valamint a vizsgázó portfóliójában korábban elkészített feladatok megbeszélését.

## A szóbeli feladatok értékelése

A *Cambridge*, a *Pearson* és a *Trinity* vizsga deklarált célja a beszéd-készség és hallásértés integrált vizsgálata. Szándékuk szerint mindegyik feladatuk ezt a fajta készségmérést alkalmazza. A 15. táblázat azt mutatja meg, hogy bár a *City & Guilds* kézikönyvében nem jelenik meg a készség integrált mérésének szándéka, a beszéd-készséget vizsgáló feladattípusaik éppúgy mérik a hallásértés képességét, mint a másik három vizsga feladatai. A *Cambridge* és a *City & Guilds* vizsga négy, a *Pearson* kettő, a *Trinity* három integrált beszéd-készséget mérő feladatot alkalmaz. A feladatok elemzése során azt vizsgáljuk meg, mennyire valósul meg a készség integrált mérése, valamint melyek azok a módszerek és feladattípusok, amelyek leginkább képesek előhívni és bemutatni a gyerekek nyelvtudását.

Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
integrált beszéd-készség és hallásértés	integrált beszéd-készség és hallásértés	integrált beszéd-készség, olvasás és hallásértés	integrált beszéd-készség, hallásértés és íráskészség
4	4	2	3

**15. táblázat. A beszéd-készséget önállóan, illetve integráltan vizsgáló feladatok száma**

A *Cambridge* vizsga szóbeli részében érvényesül a vizsgázók támogatásának elve. Mind A1, mind A2 szinten a vizsgázót egy segítő személy kíséri, aki bemutatja őt a vizsgáztatónak: ezzel valóságos nyelvi szituációt hoz létre, és valódi kommunikációra teremt lehetőséget. A vizsgán a nyitott végű feladatok vannak túlsúlyban. Az első két feladat inkább a nyelvi kompetencia formai elemeinek használatát követeli meg,

a második kettő interaktívabb, jelentésre összpontosító, önálló szövegalkotást igényel. A tanulóknak mind a négy feladatban használniuk kell a nyelvi képességeiket, de az első kettő nem igényel szerepszerű viselkedést. A másik kettőben a történet elmesélőjeként, illetve interjúalanyként alkalmuk van a gyerekeknek a szerepjátékra. A feladatok többféle részképességet vesznek igénybe, és kognitív erőfeszítésre is készítetik a vizsgázókat, különösen a következtető, a problémamegoldó és a megfigyelő készségeket teszik próbára. A sikeres megoldás érdekében alkalmazniuk kell a dekódolás és a kódváltás (vizuálisról verbálisra) készségét is. A feladatok integráltan tesztelik az olvasás, a hallásértés és a beszédkészség területeit. A szövegalkotás képek alapján a *Pearson* vizsgán az írástesztben volt feladat.

A *City & Guilds* vizsgán a négy feladat változatos: interjú, szituációs szerepjáték, információcsere, monologikus beszéd választott témáról. Mind a négy feladat a beszédkészség más-más aspektusát méri. A szituáció olykor monologikus beszédre (Beszélj valakinek az iskoláról), olykor valódi párbeszédre (Rossz buszra szálltál, kérdezd meg, hogy jutsz vissza az iskolába) ad alkalmat. Az információcsere-feladat azonos a *Cambridge* vizsgán szereplővel, de itt hiányoznak a vizuális kellékek, ezért nem találjuk éppolyan érdekfeszítőnek. A monologikus beszédre itt is előre felkészülhet a vizsgázó, ugyanúgy, mint a *Trinity* és *Pearson* vizsgákon, és itt is kialakulhat belőle valódi párbeszéd. Mind a négy feladat interaktív vagy azzá alakítható, lehetőséget ad spontán megnyilatkozásra. A *City & Guilds* és *Trinity* vizsgákon a magukkal hozott tárgyról beszélhetnek a gyerekek.

A kutatások szerint a kisgyerekek sikeresebben oldanak meg olyan feladatokat, amelyekben képek helyett tárgyak szerepelnek (Cocking és McHale 1981, Serna 1989, Beck 1994, idézi Bailey 2008: 388). A tárgyak segítik a feladat kontextusba helyezését az „itt és most” kevesebb kognitív erőfeszítést igénylő konkrétságával. A négy feladat meglehetősen hosszú, de nem ró nagy kognitív terhelést a gyerekekre. A feladatok autentikusak, interjú és szerepjáték formájában valódi élethelyzeteket is felsorakoztatnak.

A *Pearson* vizsga mindkét nyitott végű feladata produktív nyelvhasználati képességet mér. A gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő társasjátékforma, a játék-helyzet vonzó, autentikus keretet biztosít, interaktív, spontán megnyilvánulásokra ad alkalmat. A második feladatban a vizsgázó a témán belül szabadon megnyilatkozhat. A *Pearson* vizsga is megengedi (mint ahogy a *City & Guilds* és a *Trinity* vizsgák is), hogy a gyerekek betanult, kész szöveggel érkezzenek a vizsgára, ezáltal biztosítja a segítő támogatás (*scaffolding*) elvének érvényesülését. A feladat akkor válik interaktívvá, amikor a vizsgáztató és a többi vizsgázó kérdéseket tesz fel a vizsgázónak az elhangzottakkal kapcsolatban. A készségek közül a feladatban szerepet játszik a hallásértés képessége, az olvasási és olvasásértési képesség (feladatkártyák, kérdések, utasítások olvasása) és a beszédkészség is. A feladat szubjektív méréstechnikai eljárással értékelhető. A feladatok szintje megfelel a gyerekek szociális, affektív és kognitív szintjének és igényeinek. A *Pearson* vizsga tehát ténylegesen megvalósítja a készségek integrált mérését.

A *Trinity* vizsgán a vizsgázónak három feladata van: az elsőben egy általa kiválasztott témáról önállóan beszél, majd a második feladatban interakcióba lép, párbeszédet folytat a vizsgáztatóval. Valódi, életszerű szituáció jön létre, és a gyerekek affektív igényeit is kielégíti, amikor az első feladatban a kedvenc dolgaikról beszélhetnek.

A kérdés-felelet spontaneitása mindkét feladatban végig érvényesül, fokozott integrált hallásértési készséget és beszédkészséget igényel; mindamellet nem találkozunk sem képi információ alapján megvalósítandó szövegalkotással, sem szerepjáttékkal. A harmadik feladatban, a portfólió ismertetésében ugyancsak benne van az autentikusság lehetősége, de mivel nem pontosan körülhatárolt, mértéke nem megítélhető; mint ahogy az sem, hogy a feladatok során a nyelvhasználati képességek alkalmazására milyen mértékben kerül sor. A vizsga megkezdése előtt néhány perccel a vizsgázónak „gondolattérkép” kell készítenie egy formanyomtatványon az általa választott témáról. A megfelelően kitöltött térkép orientálja a vizsgáztatót, és befolyásolja a beszélgetés menetét. A vizsga harmadik részében a gyerekek a portfóliójukban szereplő, feladatbankból kiválasztott három feladatról számolnak be. A korábban elkészített feladatok megvitatása és értékelése a vizsga részét képezi. A „gondolattérkép” felvázolása a gyerekek íráskészségét is vizsgálja, kognitív kihívást is jelent, és a nyelvi tartalom túl a rendszerező készségük alkalmazását is igényli.

Mind map: My school trip to Paris	
What we did and saw	The activity I enjoyed the most
Main points to discuss about my topic	
What we are going to do next year	Some differences between Paris and my city

16. táblázat. Egy beszédtema gondolattérképe (ISE Handbook, Feb 2010)

## Az értékelés kritériumai

A vizsgák kritérium- és pontrendszerében a vizsgafejlesztőknek a gyerekek vizsgáztatásáról vallott alapelvei tükröződnek. Először azt vizsgáljuk meg, hogy a vizsgarendszerek megállapítanak-e megfelelési küszöbszintet az egyes készségek teljesítésére, vagy a vizsgapontok összeadódnak, és az összesített pontszámnak kell elérnie egy adott százalékot. Ezután azt tekintjük át, hány százaléknyi teljesítmény jelent sikeres vizsgát az egyes vizsgarendszerekben, és fellelhetőek-e a vizsgakézíróknyvekben a pontozás alapelvei, kritériumai, illetve a pontok százalékra váltása, továbbá vannak-e fokozatai a sikeres vizsgának, hányféle szinten lehet őket teljesíteni. Majd arra keresünk választ, hogy a pontszámok azonosak-e minden item esetében, vagy súlyozottan több pontot érnek-e a nehezebben teljesíthető feladatok. Adatokat keresünk arra vonatkozóan is, hogy a gyerekek hogyan teljesítenek az egyes vizsgákon, végül azt nézzük meg, milyen a szóbeli és írásbeli készségek értékelésének pontaránya, milyen kritériumok alapján ítélik meg a vizsgák a gyerekek szóbeli teljesítményét.

A *Cambridge* és a *Pearson* nem állapít meg megfelelési küszöbszintet az egyes készségek teljesítésére, a pontszámok együttes értéke dönti el, hogy a vizsgázó meg-



felelt-e. A *City & Guilds* vizsgán mind a négy alapkészség esetében, a *Trinity* vizsgán a szóbeli és az írásbeli vizsgarészen külön-külön is el kell érni a küszöbszintet. A vizsgarendszerek eltérő pontozási gyakorlata eltérő alapelvet tükröz. A *Cambridge* és a *Pearson* a készségeket integrált módon méri, ezért nem tartják indokoltnak a pontszámok készségek szerinti elkülönítését. A *City & Guilds* vizsgakézikönyvben ez a kritérium nem jelenik meg. A *Trinity* vizsga is integrált mérést alkalmaz, de külön egységnek tekinti az írásbeli és a szóbeli vizsgarészt.

A vizsgakézikönyvek az értékelési rendszerről eltérő mértékben adnak tájékoztatást. Rendszerint az az információ hiányzik, hogyan történik a pontszámok százalékpont-ra váltása. A *Pearson* vizsga a megfelelési küszöb százalékát nem teszi közzé, a *Cambridge* a pontszámok átváltását hagyja homályban. A *Cambridge* és a *City & Guilds* vizsga két szinten, a *Pearson* és a *Trinity* vizsgarendszer három szinten teljesíthető sikeresen. A *Cambridge*, *City & Guilds* és *Trinity* vizsga minden itemre azonos pontot ad, a *Pearson* eltérően értékeli, súlyozza az egyes itemek nehézségét.

	Megfelelt (%)	Jól megfelelt (%)	Kitűnő (%)
Cambridge	65		85
City & Guilds	60	75	
Pearson	50	75	85
Trinity	65	75	85

**17. táblázat. A vizsgák kritérium- és pontrendszere**

A *Cambridge* vizsgát megfelelt (*Pass*) és kitűnően megfelelt (*First Class Pass*) szinten lehet teljesíteni, a sikerhez 65%-os teljesítményt kell elérni. A *Cambridge* vizsgán minden item egyenlő súlyú, a feladatok követelményei a magasabb szinteknek megfelelően progresszíven növekednek. A vizsga végén minden gyerek – teljesítménye szerint – készségenként egy, két, három, négy vagy öt University of Cambridge pajzs-emblémát kap jutalomképpen a vizsgabizonyítványába. Minden gyerek kap legalább egy emblémát, ha a teszt mindegyik részére megkísérelte a válaszadást. A kézikönyv szerint a *Cambridge* tesztek kritériumorientáltak, korrekten próbálják megragadni a vizsgázók készségszintjét.

Nem közlik, hogyan történik a nyerspontok átváltása. A vizsgakézikönyv nem tesz említést arról, hogy hány pontnak felel meg az egy, két, három vagy négy pajzs. Az öt pajzsot maximális, 100%-os teljesítménynek véve és a skálát 20%-os sávokra osztva arra az eredményre jutunk, hogy a három pajzsot szerző gyerekek teljesítménye 60%. A hallásértésben 3,38 pajzs, az olvasás-írásban 3,36, a beszéd-készség terén 4,45 pajzs volt a gyerekek átlagteljesítménye (Exam Report 2007).

	1 pajzs	2 pajzs	3 pajzs	4 pajzs	5 pajzs
Hallásértés	25%	40%	22%	8%	4%
Olvasás-írás	21%	31%	28%	14%	6%
Beszéd-készség	4%	9%	10%	20%	58%

**18. táblázat. A gyerekek (pajzsokban kifejezett) teljesítménye az egyes készségek mérésére a Cambridge vizsgán (Exam Report 2007)**

A 18. táblázat azt mutatja meg, hogy az egyes készségek mérése során a vizsgázó gyerekek hány százaléka ért el egy, két, három, négy vagy öt pajzs értékű teljesítményt. A táblázatból kiolvasható, hogy a maximális pontszámot, öt pajzsot elérő gyerekek száma a beszéd-készség vizsgarészben a legmagasabb (58%-os), a hallásértésben (4%) és az olvasás-írásban (6%) a legalacsonyabb.

A *City & Guilds* vizsgán a megfelelelhez legalább 60%-os, a kitünően megfelelelhez 75%-os vagy afeletti összteljesítmény kell úgy, hogy az írásbelin 10-ből legalább hét jó válasz szükséges az olvasás-írás teszten, és 15-ből legalább 11 pont az íráskészség feladatban. A szóbeli vizsgarészen követelmény, hogy az elérhető 30 pontból legalább 18-at szerezzen a vizsgázó (6, 9, 6, 9 pont a négy feladatra).

A *Pearson* vizsga dokumentációjában nem jelenik meg a megfelelel küszöbszintje, mindössze annyi, hogy a vizsga sikerességének három kategóriája van: megfelelel (*Pass*), jól megfelelel (*Merit*) és kitünő (*Distinction*). A vizsgajelentésekből lehet következtetni az egyes szintek értékére: a vizsgázók szóbeli teljesítményét 16–19, 10–15 és 10 pont alatt teljesítő kategóriákba sorolják, eszerint a 10 pont 50%-os, a 16 pont 85%-os, a 20 pont 100%-os teljesítménynek felel meg.

A 19. táblázat a *Pearson* vizsgakézikönyv adatait mutatja be, amelyekből azt is megtudhatjuk, hogy a gyerekek az egyes feladatokban hogyan teljesítettek, milyen típusú feladatokat oldottak meg nagy százalékban sikeresen, és milyen típusú feladatokkal boldogultak nehezebben. Ha visszatekintünk a 9., 11. és 14. táblázatra, ahol az egyes feladattípusokat megneveztük, azt láthatjuk, hogy a hallásértési feladatok közül az elsőt, a *feleletválasztás képek alapján* feladatot sokkal sikeresebben oldották meg a gyerekek (72%), mint a *rövid válaszokat kérő* integrált hallásértés-feladatot (53%). A *feleletválasztós szövegkiegészítést* a negyedik feladatban a gyerekek 84%-a oldotta meg nagyon sikeresen. Kevés magas pontszám született az ötödik, *önálló szövegkiegészítés* feladatban. A hatodik, *képtörténetírás* feladatban a gyerekek 92%-a ért el 50%-os vagy annál jobb eredményt.

Hallásértés	1. feladat	72%-os átlagteljesítmény
	2. feladat	53%-os átlagteljesítmény
Olvasás-írás	3. feladat	81% ért el 50%-nál magasabb eredményt
	4. feladat	84% ért el maximális vagy ahhoz közeli teljesítményt
	5. feladat	a gyerekek kétharmada ért el több mint 50%-ot, de kicsi a magas pontszámot elérők száma
	6. feladat	92% kapott 50%-nál magasabb pontszámot
Beszéd-készség	7–8. feladatok	14% érte el a maximális 20 pontot, 42% 16–19 pontot, 39% 10–15 pontot, 5% kevesebb, mint fele pontszámot ért el

**19. táblázat. A gyerekek vizsgatelsítményei az egyes készségekben és feladatokban, százalékban a Pearson vizsgán (Test Reports, Pearson, 2008)**

A teljesítmények megítélésénél a *Pearson* vizsgán folytonosan visszatérő elem az 50%-os teljesítményhez való viszonyítás. (Az 50% jelenti a megfelelelési küszöbszintet.)

A szóbeli vizsgán a vizsgázók 14%-a éri el a maximális pontszámot, 42%-nak 80–95%-os a teljesítménye, 39%-nak 50–75%, és a gyerekek kevesebb, mint 5%-a ér el 50%-nál alacsonyabb pontszámot.

A *Trinity* vizsgán 65%-os eredmény kell ahhoz, hogy a vizsga sikeresnek minősüljön. A teljesítéshez a vizsgázónak mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgán meg kell felelnie; a szóbeli és az írásbeli vizsgarészre külön minősítést kap, és a vizsgabizonyítványába is mindkettő belekerül. A megfelelt (*Pass*), a jól megfelelt (*Merit* 75%) vagy a kitűnő (*Distinction* 85%) szintű szóbeli és írásbeli teljesítmény kombinációja jelent sikeres vizsgát. A vizsga 2010 februárjában átalakult, a gyerekek teljesítményéről még nem közöltek információt.

## A vizsgák pontrendszere

A 20. táblázat azt mutatja meg, hogy a *Cambridge* vizsga három szintjén a négy készség mérésénél hogyan nő – a szintek emelkedésével párhuzamosan – a vizsgák teljes időtartama, feladat-, item- és pontszáma.

	Időtartam	Feladatok száma	Item- és pontszámok
<i>Starters</i>			
Hallásértés	20	4	20
Olvasás-írás	20	5	25
Beszédképesség	3–5	5	
<i>Movers</i>			
Hallásértés	25	5	25
Olvasás-írás	30	6	40
Beszédképesség	5–7	4	
<i>Flyers</i>			
Hallásértés	25	5	25
Olvasás-írás	40	7	50
Beszédképesség	7–9	4	

**20. táblázat. A Cambridge vizsga három szintjének (Starters, Movers, Flyers) összehasonlítása**

A 21. táblázat a *City & Guilds* vizsga pontrendszerét mutatja be; a négy hallásértési feladatra 30, a hat olvasás-írás feladatra 70, az írásbeli feladatlpra összesen 100 pont adható. A vizsga szóbeli részén 30 pontot lehet szerezni. A vizsgakézikönyv nem írja le a szóbeli és írásbeli vizsgán adható pontszámok arányát, de a megadott részinformációk alapján, az írásbeli vizsga 100 pontját és a szóbeli rész 30 pontját összeadva a 130 pontos összpontszámból kiszámítható, hogy a hallásértésre és beszédképességre összesen 60 pont adható, az írásbelin szerezhető 70 ponttal szemben.

Készség	Hallás- értés 1	Hallás- értés 2	Hallás- értés 3	Hallás- értés 4	Nyelv- használat	
Pontszám	5	5	10	10	10	
Készség	Olvasás 1	Olvasás 2	Olvasás 3	Olvasás- írás	Írás- készség	Összes
Pontszám	10	10	10	10	20	100

**21. táblázat. A City & Guilds vizsga pontrendszere**

A *Pearson* vizsgán maximum 100 pontot: az írásbelin 80 pontot (16, 14, 15, 5, 10, 20), a szóbeli részen 20 pontot lehet elérni. A hallásértési feladatok minden itemére 2 pont adható. Az olvasás-írás feladatoknál a párosító feladatokra 1 pontot, a rövid válaszokat igénylő feladatokra 3 pontot kap itemenként a vizsgázó. Az önálló íráskészséget mérő feladat 20 pontos. A 80 pontos írásbeli magába foglalja a hallásértésre adható 30 pontot is. A hallásértésre és beszédkészségre összesen 50 pont adható, vagyis éppen fele az összpontszámnak. Nincs minimális megfelelési küszöb az egyes készségeknél, a pontok összeadódnak. 2008-ban a gyerekek 94,5%-a megfelelt a vizsgán (Test Reports 2008).

A *Trinity* vizsgán az egyes készségterületek teljesítésére adott nyerspontok érték-kategóriákra való átváltásáról szintén nem kapunk tájékoztatást. A szóbelin A, B, C és D, az írásbelin A, B, C, D és E kategóriákba sorolják a vizsgázók teljesítményét, és ezek meghatározott kombinációja szerint adnak megfelelt, jól megfelelt vagy kitűnő minősítést. (Egyaránt jól megfeleltnek számít például, ha a vizsgázó BC, AC vagy BB osztályzatot kap egy vizsgarészre.) Az egyes készségterületek pontszámaránya azonos: mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgafeladatok pontjai 50%-ot érnek. Ebből a portfólióra kapott pontszám adja az írásbeli vizsga 20%-át, az íráskészséget mérő két feladat pontjai pedig 30%-ot tesznek ki.

Trinity ISE 0	Elérhető pontszám	Megfelelési küszöb pontszáma	Összpontszám
Portfólió	19	11	Írásbeli 46
Olvasás-írás feladatok	27	16	
Szóbeli feladatok	100	65	Szóbeli 100

**22. táblázat. A Trinity vizsgán elérhető nyerspontok**

A 22. táblázatban az írásbeli és szóbeli vizsgarészre adható nyerspontok (46, illetve 100) aránytalanságot tükröznek. A készségek valódi mértékét a vizsgaösszetevők súlyozása adja meg.

Írásbeli vizsga	Portfóliófeladatok	20%
	Olvasás-írás feladatok	30%
Szóbeli vizsga	Beszédkészséget mérő feladatok	50%

**23. táblázat. A Trinity vizsga feladatainak súlyozása, százalékban**

A 22. és 23. táblázatból is kiolvasható, hogy mind az írásbeli részen, mind a szóbeli részen szerezhető pontok (46 és 100 pont) a teljes vizsgának 50%-át teszik ki. A pontszámokban megmutatkozó aránytalanság azért nem mérvadó, mert a pontok nem adódnak össze; a vizsga akkor sikeres, ha a vizsgázó mindkét komponenst külön-külön is teljesíti.

## A szóbeli vizsgák értékelési rendszere

A szóbeli teljesítmények esetében azt kell megvizsgáljunk, hogy a vizsga egésze szempontjából mekkora hangsúlyt kap a beszédképesség és a hallásértés mérése, a vizsgarendszerek milyen kritériumok alapján ítélik meg a gyerekek teljesítményét, miben egyeznek, és miben térnek el egymástól.

A 4. táblázatban láttuk, hogy a *Pearson*, a *Trinity* és a *Cambridge* vizsgákon a szóbeli (hallásértés, beszédképesség) feladatok a teljes vizsgának a felét teszik ki. A *City & Guilds* vizsga néhány százalékkal kevesebb, 46%-nak megfelelő szóbeli feladatot tartalmaz. A négy vizsgarendszer közül kettő, a *City & Guilds* és a *Trinity* szóbeli része önállóan is letehető.

A vizsgázók szóbeli teljesítményének megítélése különböző kritériumok alapján történik az egyes vizsgarendszerekben. Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogy a szóbeli teljesítmények mérésének öt összetevőjéből a vizsgák melyikre helyezik a hangsúlyt, a vizsgázó teljesítményének mely aspektusait tartják mértékadónak. A szóbeli teljesítmények értékelési kritériumai a kiejtés (*pronunciation*), a folyékonyág (*fluency*), a nyelvhelyesség (*accuracy*), a szókincs használata (*vocabulary use*) és a szociolingvisztikai megfelelés (*sociolinguistic appropriateness*) (Brown 2001: 389).

A *Cambridge* azt vizsgálja, hogy a válaszok mennyire tükrözik a feladat megértését, milyen a válaszok sebessége és kifejtettsége, nyelvhelyessége, és milyen a vizsgázó kiejtése (Exam Reports 2007).

A *City & Guilds* vizsga négy fő terület mérésére összpontosít: a vizsgázó kommunikációs készségét (*communication*), nyelvhelyességét (*accuracy*), valamint nyelvtudásának terjedelmét (*range*) és beszédének folyékonyágát (*fluency*) vizsgálja. A szóbeli vizsga önállóan is letehető, ennek megfelelően a vizsgakézikönyvben részletes útmutatást találunk a szóbeli teljesítmény megítélésének kritériumairól (*City & Guilds SESOL for Young Learners Handbook 2008*).

A *Pearson* vizsga az adott nyelvi szintnek megfelelő nyelvtani struktúrák és szókincs használatát, valamint az érthető kiejtést értékeli. Mindkét feladatára 10 pontot, összesen 20 pontot ad (*Test Reports 2008*).

A *Trinity* vizsga komplex módon a feladatok teljesítésének színvonalát A, B, C és D kategóriákba sorolja aszerint, hogy a vizsgázó mennyire birtokolja a kézikönyvben felsorolt kommunikációs készségeket, nyelvi funkciókat, nyelvtani, lexikai és fonológiai ismereteket, nyelvhasználata mennyire megfelelő és pontos, válaszadásának folyamatossága és helyessége az adott nyelvi szintnek megfelel-e (*Centre Handbook Feb 2010*).

Látjuk, hogy a szóbeli teljesítmények értékelésében a *Cambridge* vizsga elsősorban a megértést, a nyelvhelyességet és a kiejtést jutalmazza. A *City & Guilds* vizsga a kommunikatív készség alkalmazására helyezi a főhangsúlyt; nem von le pontot a nyelvtani hibákért, mert fontosabb, hogy a kommunikáció sikeres legyen, elősegítse a meg-

értést. A *Pearson* vizsga elsősorban a szókincs és a nyelvtani struktúrák megfelelő használatát értékeli, és az érthető kiejtést követeli meg. A *Trinity* vizsga is fontosnak tartja a kommunikációs készségeket, de emellett a nyelvhelyességre is hangsúlyt fektet. Arról nem ír a kézikönyv, hogy ténylegesen jutalmazták-e pontokkal a hallásértés megfelelő működését, mint ahogyan azt a vizsgaismertetőben deklarálták.

## Összegzés, kitekintés

Az elemzésünkben négy, gyerekek számára kidolgozott nemzetközi nyelvvizsgarendszert hasonlítottunk össze. A bevezető részben megvizsgáltuk, milyen érvek szólnak a vizsgák létjogosultsága mellett és ellen, és melyek azok az életkori sajátosságok és nyelvhasználati jellegzetességek, amelyek figyelembevétele nélkül nem valósulhat meg a gyerekek nyelvtudásának megbízható és érvényes mérése.

A tanulmány első részében azokat az alapfogalmakat vázoltuk fel, amelyek segítségével lehetővé válik a készségi szintet mérő vizsgarendszerek elemzése, majd a 7–12 éves diákok idegen nyelvi fejlődésének azon jellemzőit ismertettük, amelyek meghatározzák, hogyan célszerű a nyelvtudásukat értékelni és fejleszteni. A második részben megvizsgáltuk a tesztek célját és a Közös Európai Referenciakerethez való kapcsolódásukat. A harmadik részben elemeztük a vizsgák konstruktumát és kritériumrendszerét, a vizsgafeladatok elemzéséhez Bachman és Palmer használhatósági keretrendszerét, valamint Alderson, Clapham és Wall (1995: 11–13) tesztelemzési kritériumait alkalmaztuk, melyeket McKay (2006) adaptált gyerekek vizsgafeladatainak jellemzésére.

Az összehasonlítás során világossá vált, hogy bár látszólag egyensúly van a négy nyelvi alapkészség mérése között, a vizsgarendszerek eltérően ítélik meg az egyes készségek fontossági sorrendjét, különbözik a mérésükre használt feladatok száma és súlya is. Elemeztük az egyes készségek mérésére szánt feladatok százalékos arányát, és megállapítottuk, hogy az írásbeli és szóbeli készségek mérésére szánt feladatok százalékos megoszlásában egyensúly kialakítására töreksenek a vizsgarendszerek, ugyanakkor nem kellő mértékben veszik figyelembe a kisgyerekkori nyelvtanulás alapvető jellegzetességét, a beszédkészség és a hallásértés primátusát. Az olvasás-írás feladatok vizsgálatánál további aránytalanságokat emeltünk ki. A *Cambridge* vizsga az olvasás-írás feladatok teljes integrációjára törekszik, nem alkalmaz külön írásfeladatot. A *Cambridge* vizsgán az írásfeladatok, a *Pearson* és *Trinity* vizsgán az olvasásértési feladatok nem jelennek meg önállóan. Az integráltnak nevezett feladatokban pedig vagy az olvasás, vagy az íráskészség mérését sikerül csak megvalósítaniuk. A *Cambridge* vizsga az egymásra épülő, fokozatosan nehezedő olvasásértési feladatok mellett önálló íráskészségmérő feladatokat nem tartalmaz. A *Cambridge* vizsga alkalmazza a legtöbb zárt feladatot (16-ból 10-et), és az objektív mérés technikai eljárásokat helyezi előtérbe (16-ból 14-et).

A *City & Guilds* vizsga a leghosszabb: 13 oldalas az írásbeli feladatlap. A négy nyelvi alapképesség viszonylagos egyensúlya mellett kevésbé veszi figyelembe a gyerekek életkori és nyelvtanulói jellegzetességeit: a feladatok érdekessége, motiváló ereje, vizuális megjelenítése elmarad a *Cambridge* és a *Pearson* vizsgákhoz képest. A *City & Guilds* minden készséget mér, de feladatai megítélésünk szerint nem eléggé motiválóak. A *Pearson* vizsga az integrált tesztelést preferálja, az olvasásértés önálló szövegeken megvalósuló mérésére nem fektet hangsúlyt.

A vizsgákon a leggyakoribb olvasásértési feladattípus a szövegkiegészítés, az íráskészség-feladatok közül pedig az irányított szövegalkotás: levél, e-mail írása képek alapján vagy önállóan. A beszéd-készség-feladatok közül az interjú, az irányított beszélgetés, a problémamegoldó (információs szakadék) feladatok és az előzetes felkészülést igénylő monologikus beszéd fordul elő a legtöbbször.

A *Trinity* a vizsga leírása szerint a négy alapkészség lefedésére kizárólag integrált feladatokat alkalmaz. Megfigyelhettük azonban, hogy míg a vizsgafejlesztők szándéka szerint a legnagyobb mértékben a *Trinity*, legkisebb mértékben a *City & Guilds* vizsga tartalmaz integrált feladatokat, valójában a *Cambridge* és a *Pearson* a *Trinity* vizsgánál nagyobb mértékű integráltságot mutat. A *Trinity* vizsga csak nyitott végű feladatokat tartalmaz, és mind a nyolc feladata szubjektív elbírálású.

A *Trinity* újszerű vizsgafelfogása és feladatai (portfólió, „gondolattérkép”) a gyerekek önálló tanulás iránti felelősségérzetének kialakulását célozzák meg. A vizsga feltételezi ugyanis, hogy a portfóliófeladatok elvégzését a gyerekek egyéni kutatómunkával, búvárkodással, elmélyüléssel oldják meg. Azzal, hogy vizsgahelyzetben a készségeknek csak egy részét méri, azt hangsúlyozza, hogy a diákok önálló otthoni vagy iskolai munkával szerzett és elsajátított ismeretei és készségei (például a portfóliófeladataik önálló megtervezése és kivitelezése) éppoly értékesek, mint a vizsgahelyzetben előhívottak. Ezek a kritériumok a gyerekeket önállóságra nevelik, bátorítják tanulásukat, segítik a vállalt feladataik iránti felelősségtudatuk elmélyülését. Mindezekkel együtt sem teljesen világos azonban, mit takar pontosan a portfólió bemutatása és megvitatása mint vizsgafeladat. Az újonnan bevezetett feladatok nagy valószínűséggel a gyakorlati kipróbálás során nyerik majd el végleges formájukat és tartalmukat.

A többi vizsgarendszer esetében is észrevehető a változtatásra való hajlandóság. Legutóbb a *Pearson* vizsgafejlesztői tették közzé, hogy a vizsga 2010 novemberétől megújul, témakörei bővülnek, feladatai egyénre szabottabbak lesznek, a társasjátékformát a szóbeli vizsgán felváltja a személyes beszélgetés, az egyetlen központi témakör helyett pedig hármat fognak alkalmazni. Nem változik azonban a teszt célja és a megcélzott korosztály, valamint megmaradt az a szándék is, hogy a teszt mind a négy készséget integráltan mérje.

A vizsgák változnak, megújulásra, tökéletesedésre törekszenek, amiben nyilván a változó piaci igények játszanak meghatározó szerepet. Reményeink szerint olyan értékelési módokat keresnek, amelyek megfelelő indikátorai lehetnek a gyerekek nyelvtudásának.

A magas költségtérítésű nemzetközi vizsgarendszereknek a tanulási-tanítási folyamat szempontjából abban van jelentőségük, hogy befolyásolhatják ezt a folyamatot, képet adhatnak a diákok teljesítményéről, kimutathatják azokat a területeket, amelyeken a tanulók alulteljesítenek, illetve eredményesek. Mind a négy vizsgarendszer tartalmaz olyan vizsgafeladatokat, amelyek követendők lehetnek az osztálytermi gyakorlat számára, magukban hordozzák a diagnosztikus mérés lehetőségét, és alkalmazhatóak egy-egy készség egy-egy aspektusának mérésére. Ugyanakkor óvatosságra int, hogy sok esetben nem azt mérik, amit hirdetnek, illetve amit mérni hivatottak.

A vizsgák más-más készségterület más-más aspektusának mérésében jeleskednek, és kétségtelenül gazdagítják a napi gyakorlatban alkalmazható feladattípusok skáláját.

A feladatok önvizsgálatra, a tanulási-tanítási szükségletek számbavételére készítetnek: elemzésük elősegíti annak tudatosítását, milyen feladattípus milyen készség mérésére alkalmas vagy nem alkalmas, milyen előnyei-hátrányai vannak a diszkrét pontos és az integrált tesztelésnek.

A négy vizsgarendszer mindegyike hozzáadhat valamit a tanulási-tanítási folyamat színesebbé, tudatosabbá tételéhez az általa alkalmazott jó vagy kevésbé jó gyakorlaton, a feladattípusain keresztül. A vizsgák elemzése megerősítette, hogy a készségek egyoldali fejlesztése helyett a készségek kiegyensúlyozott, együttes fejlesztésére van szükség, és a szóbeli képességek, a hallásértés és beszédkészség fejlesztésének nagyobb hangsúlyt kell kapnia. A vizsgák alapvető kritériuma, hogy sokféle módszerrel és feladattípussal mérjék a nyelvtudást, hogy releváns, életszerű, a gyerekek nyelvtanulási tapasztalataihoz kapcsolódó feladatokat tartalmazzanak. A feladatok, itemek kiválasztásának összhangban kell lennie az ifjú nyelvtanulók kognitív feldolgozási képességével és a feladatok ismerőségének mértékével (Bailey 2008: 387). A legbiztosabb értékelési rendszer az, amelyik a képességek széles skáláját, többféle aspektusát motiváló feladatokkal méri, és az integrált mérést csak olyan mértékig alkalmazza, amely nem megy a mérés egyértelműségének rovására.

A nemzetközi standardizált vizsgák alapján leszűrt megállapítások figyelembevételével mellett érvényesebbek lehetnek az osztálytermi formatív értékelési módszerek eredményei, mert a vizsgahelyzet a gyerekek meglévő nyelvtudását nem minden esetben képes kellő mértékben előhívni (Bailey 2008: 389). A tanulás a napi osztálytermi diagnosztikus értékelés számára az, hogy a tanulási-tanítási folyamat folyamatos értékelést igényel. A legbiztosabb értékelési módszer többrétegű, része mind a standardizált teszt, mind az osztálytermi formatív értékelés, tanórai megfigyelés.

Az a tény, hogy a gyerekeknek szóló nyelvvizsgarendszerek eltéréseket mutatnak alkalmazott módszereikben, tesztelési eljárásaikban és számos egyéb vonatkozásban, azzal is magyarázható, hogy a vizsgatestületek magukra nézve kötelezőnek tartják a Közös Európai Referenciakeret által deklarált szinteket és elvárásokat, amelyek azonban elsősorban általános nyelvi szintleírások, nem térnek ki a gyerekek eltérő sajátosságaira és szükségleteire. Nem találunk utalást a KER-ben például a segítő támogatás elvére (*scaffolding*) vagy arra, hogy az alapképességek kialakításához a tanulási képességek, részképességek fejlesztése is fontos.

Szükség lenne a gyerekek olvasás- és íráskészségeinek, tevékenységeinek, stratégiáinak és kompetenciáinak számbavételére. Arra, hogy milyen sajátos megkülönböztető jegyeket lehet azonosítani a gyerekek vizsgaszereplésében, valamint hogy milyen egy tipikus vagy valószerűsíthető vizsgateljesítmény az egyes nyelvi szinteken. Közelíteni kellene egymáshoz a formatív értékelési módszereket, az osztálytermi értékelési gyakorlatot és a vizsgák tesztelési módszereit. Mindez további kutatást igényel.



HAVRIL ÁGNES

# Az angol szaknyelvhasználat komponensrendszerének modellezése

## Modelling the component system of using English for specific purposes

The basis of the study is a PhD dissertation which focused on the theoretical and empirical investigation of the improvement of communicative ESP competence – in a complex foreign language pedagogical process – among university students and professionals in the fields of social sciences requiring foreign languages.

The paper provides an insight into the theoretical synthesis, which preceded the empirical data collection. Based on the theoretical results, it presents models of the ESP construct and the component-system of ESP use. The suggested models summarize and systematize the latest findings of ESP research, and methodically apply the most up-to-date taxonomic theory, component-system theory.

The model of the component-system of ESP use comprises the communicative ESP competence system and the communicative authentic ESP situational context/task systems, and describes interactive relations of their interdependent constituents.

## Bevezetés

A 20. század második felében – a tudományágak egyidejű integrálódása és differenciálódása következtében – létrejött információrobbanás, valamint a gazdasági migráció új piaci igényt hozott létre: a speciális célok és szükségletek szerint formálódó, globális méretű, angol nyelvű, szakmaorientált kommunikációban megjelent az *angol szaknyelv(ek)* iránti kereslet.

Magyarország csak abban az esetben képes hatékonyan részt venni ebben a felgyorsult nemzetközi politikai, gazdasági, tudományos, kulturális folyamatban, ha rendelkezik elegendő számú szakemberrel, akik magas szinten elsajátították az angol szaknyelvtudást és a szaknyelvi kompetenciákat. A hallgatók és a szakemberek nemzetközi mobilitásának eredményeként az elkövetkező években az angol szaknyelvi képzés valószínűsíthetően egyre meghatározóbb szerepet fog betölteni a felsőoktatási intézmények alap- és mesterképzési szakjain. Ezért indokolt olyan szaknyelvi képzés megvalósítása, amelyben a szaknyelvi kompetencia fejlesztése megfelel az elmélet és a gyakorlat kettős harmóniájának, zökkenőmentesen illeszkedik a nemzetközi szaknyelvi irányzatokhoz, a gyakorlati felhasználók igényeihez, és magasabb szintű szaknyelvtanulásra ösztönzi az egyetemi hallgatókat.

## Problémafelvetés

A kutatást az a felismerés sarkallta, hogy az angol szaknyelvi képzés *hétköznapi gyakorlata és elmélete* között különbségek adódnak. A szaknyelvi oktatás minőségé-

nek javítása érdekében a következő kérdésekre kerestem a választ: melyek azok a szaknyelvi kompetenciák, amelyek egy lehetséges szaknyelvtudás-konstrukció komponenseit alkotják; hogyan lehet ezeket elméleti szinten összegezni és modellezni, majd a változásokkal telített felsőoktatási szaknyelvi kihívásoknak megfeleltetni; továbbá hogyan lehet a szaknyelvi kompetenciákat az angol szaknyelvtanítás, -tanulás és -vizsgáztatás koherens idegennyelv-pedagógiai folyamatában a gyakorlatban alkalmazni.

A praxis első problémája az angol tudományos szaknyelvnek a felsőoktatási szaknyelvi rendszerekben betöltött szerepéből adódott. A nemzetközi változásokkal párhuzamosan hazánkban is az angol (szak)nyelvi képzések iránt mutatkozik a legnagyobb igény. A NYAK (Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ) statisztikai adatbázisa alapján 2000 és 2008 között az összes nyelvvizsgálók száma 1 189 142 fő volt, amiből összesen 731 434 fő tett le angol nyelvvizsgát (1. táblázat).<sup>1</sup> Ez több mint a fele (61%) az összes idegen nyelvből vizsgázók számának, mely szignifikáns eltolódást mutat az angol nyelv népszerűségének és szükségességének irányába.

Az *angol tudományos szaknyelv (EAP)* a hazai felsőoktatási intézményekben működő szaknyelvképzések egyik típusa, amely távlati célrendszerébe beilleszti a szakmaspecifikus igényeket, a munkaadói szükségleteket, a vizsga-előkészítő kurzusok megszervezésén túlmenően az egyes tudományterületek nyelvhasználati sajátosságainak oktatását, a szaknyelvi, szakismeret-alapú és kognitív kompetenciák fejlesztését. A képzési igényeknek megfelelően fokozatosan beépül a szaktárgyak szakmai világába, és az angol nyelvű szakoktatás keretein belül egyéb nyelvi és nem nyelvi kompetenciák (pl. prezentációs, publikálási, stratégiai kompetenciák) kialakítására és fejlesztésére is készen áll.

A szakismeret-alapú angol tudományos szaknyelvi képzés az eddigénél átfogóbb irányzat megjelenését eredményezi a hazai felsőoktatásban. Ez az irányzat egyszerre próbál megfelelni a piaci igényeknek (aktív munkavállalók angol szaknyelvi képzése és vizsgáztatása), az oktatási, oktatáspolitikai határozatoknak, valamint a hazai és a külföldi hallgatók tanulmányi elvárásainak: ez az angol nyelvi kompetenciák, a kommunikációs stratégiai kompetenciák és a kognitív ismeretek megszerzése angol nyelven.

A gyakorlat második problémaköre az angol (és más idegen nyelvi) szaknyelvi képzés törvényileg meghatározott *kimeneti követelményrendszeréből*, és ennek a helyzetnek az oktatásra gyakorolt negatív hatásából adódott.

A 2000-ben tervezett oktatáspolitikai elképzelések szerint a felsőoktatás (majd egyértelműen a szaknyelvi képzések színterévé válik, ahol a hallgatók zökkenőmentesen vehetnek részt az idegen nyelvű szakismeret-alapú előadásokon, képzéseken, szaknyelvi kommunikációs órákon, hogy kifejlesszék szakmaspecifikus idegen nyelvi kompetenciájukat (Országjelentés 2002–2003: 30).

A koncepció és az ígéret is racionálisnak és logikusnak tűnt, napjainkban mégis paradox helyzet állt elő. Az alap- és mesterképzési szakok folyamatos akkreditálása során a Magyar Akkreditációs Bizottság (MAB) az alapképzésben – és sok helyen

<sup>1</sup> Forrás: a NYAK adatbázisából személyesen lekért szűrt adatok alapján (2008. június).

még a mesterképzés szintjén is – a hallgatók kimeneti követelményeként<sup>2</sup> nem szaknyelvi, hanem általános nyelvvizsga-bizonyítványt írt elő.

Az ellentmondás alapja a 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról, amely jelentős mértékben átrendezte a felsőoktatás kimeneti követelményrendszerét. Mindez természetesen nemcsak a nyelvigényes képzési szakokkal történt így, hanem igaz az egész felsőoktatásra is.

„A felsőfokú tanulmányok befejezését igazoló oklevél kiadásának előfeltétele [...] a) alapképzésben egy középfokú, »C« típusú általános nyelvi, b) mesterképzésben a képzési kimeneti követelményekben meghatározott államilag elismert vagy azzal egyenértékű nyelvvizsga [...]” (2005. évi CXXXIX. törvény).

A 2005-ös törvény értelmében sajnálatos módon a MAB határozatai nem állítottak magas nyelvi követelményt az alap- és mesterszakokon. Az alapszakot érintő nyelvi követelmények jellemzője az egységes szinten és a „C” típuson túl az, hogy élő idegen nyelvből várja el a nyelvi teljesítményt; a mesterképzések többsége pedig elfogadja az alapszakról hozott nyelvi követelményt kimenetként. Tehát semmilyen nyelvi igényt nem támaszt. Elvileg itt sem jelenik meg a szaknyelvi vizsga követelménye, csak mint lehetőség fogalmazódik meg.

Sturcz Zoltán kutatásai (2008) alapján, 142 alapszakon a kimeneti követelmény 128 alapszaknál egy „C” típusú általános középfokú, 14 alapszaknál egy-két „C” típusú szaknyelvi középfokú nyelvvizsga. Mesterszinten törvényileg rögzített kimeneti követelményként 164 szaknál nem jelenik meg a szaknyelvi vizsga, és a felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítványok száma is elenyésző. Csak nyolc mesterszaknál jelenik meg kimeneti követelményként egy-két felsőfokú nyelvvizsga.

Az OKM 24/2010. (V. 14.) rendelete az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelethez (Magyar Közlöny, 2010. évi 79. szám) sajnálatos módon továbbra is alacsony nyelvi követelményt állít a végzős hallgatók elé, és a szaknyelvi vizsga még kevesebb helyen fordul elő kimeneti követelményként, még mesterszinten is. Ennek értelmében rövid ideig még a nemzetközi tanulmányok mesterképzési szaknál sem jelent meg a szaknyelvi vizsga:

„A mesterfokozat megszerzéséhez két idegen nyelvből államilag elismert, felsőfokú (C1) komplex típusú nyelvvizsga vagy egy idegen nyelvből államilag elismert, felsőfokú (C1) komplex típusú nyelvvizsga és további két idegen nyelvből középfokú (B2) komplex típusú nyelvvizsga [...] szükséges” (Magyar Közlöny, 2010/79: 17674).

Sajnálatos módon a kimeneti követelmények törvényileg rögzített hiánya napjainkban jelentős mértékben visszafogja a szaknyelvi képzés és vizsgáztatás gyakorlatát, melynek elsődleges célrendszere a szaknyelvi kompetencia fejlesztése és mérése lenne.

<sup>2</sup> Forrás: 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, mely részletesen taglalja az akkreditált képzések idegen nyelvi kimeneti követelményeit. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=649> (2008. május)

A praxis harmadik problémája az *idegennyelvi vizsgáztatás* reformjából eredeztethető. 2000-ben a legnagyobb felsőoktatási intézmények azonnal éltek a (szak)nyelvvizsga-központok akkreditálásának lehetőségével. Az akkori döntések értelmében az egyetemekre vonatkozó, az idegennyelv-oktatást támogató koherens nyelvoktatás-politikai határozat a mai napig érvényben van, megfelel az uniós irányelveknek és a bolognai folyamat kritériumainak egyaránt. Ugyanakkor 2000 óta sok lényeges szakmai irányváltás történt a felsőoktatási (szak)nyelvoktatásban, de az egyetemi vezetések és a szakintézetek sajnos ezzel már nem foglalkoztak/foglalkoznak.

2000 után a nyelvvizsga-központok/rendszerek típusát tekintve a magyarországi nyelvvizsgapiac megosztott lett. Ennek alapján megkülönböztetünk: általános és szaknyelvi vizsgaközpontokat/rendszereket, melyek lehetnek egynyelvűek vagy kétnyelvűek, hazaiak vagy külföldiek. Az akkreditált szaknyelvi vizsgaközpontok/rendszerek túlnyomó többsége, egy-két kivételtől eltekintve, a legnagyobb hazai egyetemek és főiskolák szervezeti és infrastrukturális hátterével működik.

A NYAK által rendelkezésünkre bocsátott adatok elemzése alapján készült az 1. táblázat, mely 2000 és 2008 között az angol nyelvből vizsgázók számát tartalmazza.<sup>3</sup> A táblázatban található 26 magyar akkreditált vizsgaközpontban (hat ma már nem működik) a 42 vizsgarendszereből 25 szaknyelvi vizsgarendszer (dőlt betű) funkcionál. A 25 szaknyelvi vizsgarendszereből 18 vizsgarendszer (dőlt betű, csillag) felsőoktatási intézetekben van. Ebből 12 vizsgarendszer (dőlt betű, két csillag) a társadalomtudományokon belüli képzési területeknek megfelelő felsőoktatási tudományos szaknyelvet vizsgáztat. A kimeneti képzési követelményeknek megfelelően ezen a tudományterületen néhány intézmény (pl. BCE, BGF, KJF, ZMNE, GDF) egyes szakjainak (pl. nemzetközi tanulmányok, nemzetvédelmi képzési szakok, gazdálkodásmenedzsment, nemzetközi gazdálkodás) végzőseinél kötelező kimeneti követelmény a szaknyelvi vizsga a vizsgált időszakban.

Az 1. táblázat adatai szerint a 731 434 angol nyelvvizsga-bizonyítványból 616 247 (84%) általános angol és 115 187 (16%) angol szaknyelvi bizonyítvány. Ebből a felsőoktatási szaknyelvi vizsgarendszerekben szerzett bizonyítványok száma 92 964 (az összes angol szaknyelvi bizonyítvány 81%-a). Ezen adatok alapján elkerülhetetlen annak a ténynek a mérlegelése, hogy a felsőoktatási intézetek részesedése döntő a hazai szaknyelvi vizsgáztatás területén. Így – a komplex nyelvpedagógiai folyamat értelmezése szerint – Magyarországon a szaknyelvi képzés elsődleges és centrális pozíciót betöltő területe egyértelműen a felsőoktatás, és ebben az angol szaknyelvi képzés prioritást élvez.

A fentiekben kifejtett gyakorlati problémák és észrevételek ösztökélték a kutatást a szaknyelvhasználat nemzetközi és hazai irányzatainak elméleti összegzésére, valamint ennek alapján a gyakorlatban is használható angol szaknyelvhasználat taxonómikus komponensrendszerének nyelvpedagógiai modellezésére, mely bemutatja a szaknyelvtudás mint történelmi kategória változásait is.

<sup>3</sup> Forrás: a NYAK adatbázisából személyesen lekért szűrt adatok alapján (2008. június).

	alap	közép	felső	összesen
AF, általános	0	0	0	0
BC, általános	162	1.404	2.269	3.835
<i>BGF, gazdasági szaknyelvi (idegenforgalmi-vendéglátóipari) **</i>	193	10.180	455	10.828
<i>BGF, gazdasági szaknyelvi (pénzügyi) **</i>	3	2.252	171	2.426
<i>BGF, gazdasági szaknyelvi (üzleti) **</i>	411	24.516	1.543	26.470
<i>BCE, közgazdasági szaknyelvi **</i>	170	19.110	3.913	23.193
BME, általános	8.410	66.589	2.875	77.874
<i>BME, gazdasági szaknyelvi **</i>	7	846	34	887
<i>BME, műszaki kommunikációs szaknyelvi *</i>	3	23	31	57
CH, általános	1.444	6.816	971	9.231
GI, általános	0	0	0	0
EURO, általános	2.301	41.318	3.444	47.063
<i>EURO, üzleti szaknyelvi</i>	29	4.251	174	4.454
ITK, általános	109.602	143.860	12.615	266.077
<i>KIT, kereskedelmi szaknyelvi (idegenforgalom)</i>	157	10.477	41	10.675
<i>KIT, kereskedelmi szaknyelvi (vendéglátás)</i>	5	1.012	5	1.022
<i>KIT, kereskedelmi szaknyelvi (belkereskedelem)</i>	23	1.667	0	1.690
<i>KIT, kereskedelmi szaknyelvi (külkereskedelem)</i>	27	1.484	30	1.541
KJF, általános	1.430	3.408	381	5.219
<i>KJF, gazdasági szaknyelvi (üzleti) **</i>	0	155	0	155
<i>KJF, gazdasági szaknyelvi (idegenforgalmi) **</i>	0	419	0	419
<i>KUM, diplomáciai szaknyelvi</i>	54	76	130	260
OI, általános	0	0	0	0
ORZSE, általános	0	0	0	0
<i>ORZSE, bibliai szaknyelvi *</i>	0	0	0	0
PANNON, általános	5.449	19.673	2.077	27.199
PITMAN, általános	16.725	19.481	2.276	38.482
PROFEX, általános	0	0	0	0
<i>PROFEX, jogi és közigazgatási szaknyelvi **</i>	1	116	243	360
<i>PROFEX, orvosi szaknyelvi *</i>	2.627	2.862	695	6.184
<i>PROFEX, telekommunikációs szaknyelvi **</i>	1	69	65	135
PTE, általános	3.155	26.262	4.339	33.756
<i>SZIE, gazdálkodási menedzsment szaknyelvi **</i>	120	6.427	349	6.896
<i>SZIE, mezőgazdasági szaknyelvi *</i>	69	848	273	1.190
<i>SZIE, műszaki szaknyelvi *</i>	2	33	3	38
TIT, általános	30.418	71.985	3.874	106.277
<i>ZMNE, katonai szaknyelvi **</i>	4.086	6.415	2.247	12.748
<i>THEO, egyházi szaknyelvi *</i>	3	8	0	11
BFI, általános	0	0	0	0
<i>GB, üzleti szaknyelvi</i>	60	2.377	144	2.581
DE, általános	58	1.126	50	1.234
<i>GDF, informatikai szaknyelvi **</i>	382	574	11	967
<b>Összesen</b>	<b>187.587</b>	<b>498.119</b>	<b>45.728</b>	<b>731.434</b>

**1. táblázat. Általános és szaknyelvi vizsgázók száma vizsgaközponti bontásban angol nyelvből 2000 és 2008 között**

## A problémafelvetés elméleti megközelítése

Az idegennyelv-tudás mint multidiszciplináris történeti kategória minden korszakban mást és mást jelent, fogalmát a mai napig nem sikerült pontosan meghatározni. Az alkalmazott nyelvészetben ismétlődően feltett kérdésre – hogy mit is jelent tudni egy idegen nyelvet – a széles körű nyelvészeti kutatások, a különféle kompetenciaelméletek többfajta válaszlehetőséggel élnek. Egyben azonban konszenzus alakult ki: az idegennyelv-tudás, legyen általános vagy szaknyelvtudás, több komponensből álló multidiszciplináris jelenség. Abban azonban, hogy ezek a komponensek pontosan hogyan is definiálhatók, és az aktuális idegennyelv-használatban milyen kölcsönhatásban állnak egymással, már eltérőek a vélemények.

A következőkben a rendszerezés/rendszerépítés és a konszenzuseresés igényével együtt a *szaknyelvtudás konstruktumát* megalapozó *kommunikatív szaknyelvi kompetencia* jellegzetességeit, elméleti háttérét meghatározó nyelvészeti, nyelvpedagógiai irányzatokat tárgyaljuk. Továbbá – a kommunikatív szaknyelvi kompetencia fogalmán alapuló szaknyelvtudás-konstruktum alkotóelemeinek és azok állandó kölcsönhatásainak rendszerszerű leírása alapján – modellezem az angol szaknyelvhasználat komponensrendszerét.

## A kommunikatív szaknyelvi kompetencia elméleti háttere: az interakcionalitás és az autentikusság elmélete, szükségletelemzési modellek

Vizsgálódásunk szerint Chapelle (1998) interakcionális elmélete, Widdowson (1979) autentikusságfogalma, valamint a szükségletek elemzése (Munby 1978, Hutchinson–Waters 1987) alapvető tényezői lettek a szaknyelvikompetencia-modell kialakulásának (Douglas 2000).

Chapelle (1998) a nyelvhasználat konstruktumfogalmának interakcionális szemléletére mutat rá. Véleménye szerint a nyelvhasználat jellemző vonásainak és a kontextus jellegzetességeinek különálló feltárása nem elegendő. A kommunikatív szituációban megnyilvánuló két komponens – nyelvhasználat és kontextus – ugyanis állandó kölcsönhatásban van egymással. „*A nyelvhasználat konstruktumát* jellemző komponenseket nem lehet a kontextustól függetlenül meghatározni [...], és a kontextus sajátosságait nem lehet definiálni anélkül, hogy a kontextust alapjaiban befolyásoló tényezőket figyelembe vennék” (1998: 43)<sup>4</sup>.

A nyelvtudás alkalmazása ezek szerint kontextusonként, a kontextusban megnyilvánuló téma- és tudásterületenként állandóan változik. Ennek következtében a nyelvtudás használata és az adott kommunikációs kontextus közötti interakció hatására jön létre a többdimenziós kommunikatív kompetencia, melynek egyik eleme a nyelvi kompetencia. A nyelvhasználat jellegzetességeit tehát mindig befolyásolja a kontextus. Az adott kommunikatív kontextusban megnyilvánuló nyelvi kompetencia mindig függ a nyelvhasználó kontextuson belüli háttértudásától, a diskurzustartományoktól. Ebből az következik, hogy tartományonként, tématerületenként más és más nyelvi kompetenciák aktiválódnak. Ezért különböztethetünk meg például általános (személyes, közéleti téma) vagy a szakma ismeretéhez kötött szaknyelvi kompetenciát (oktatási,

<sup>4</sup> A külföldi szerzők idézetei mindenütt a tanulmány szerzőjének saját fordításai.

szakmai tartomány). Természetesen az általános és a szaknyelvi kompetencia megkülönböztetése nem jelenti, hogy komponenseik kölcsönösen ne jelennének meg akár melyik kommunikációs szituációban. A megkülönböztetés alapját a komponensek alkalmazásának túlnyomó többsége jelenti.

Chapelle szerint bármely nyelv, amelyet beszélünk vagy leírunk, jelentős mértékben változik és különbözik egymástól, attól függően, hogy milyen tudásterülethez kapcsolódó kontextusban használjuk. A szaknyelvi kompetencia fogalmának egyik jellegzetessége – a nyelvhasználat és a tudásterületenként változó kontextus interakciója – Chapelle elméletéből vezethető le.

Widdowson (1979) szerint az *autentikusság* nem a beszélt vagy írott szövegek minőségére, hanem a kommunikációs partnerek szándékai által megvalósult nyelvhasználatra utal, amely lényegében a befogadó reakciójában valósul meg: „[...] az autentikusság olyan interaktív funkció, amely az olvasó/hallgató és a kontextus között jön létre, és lehetővé teszi az író/beszélő nyelvi szándékainak megvalósulását. Az autentikusság tehát a helyes válaszadással van összefüggésben” (1979: 166).

Az interakció a fentiek szerint a nyelvhasználó(k) és a diskurzus/szöveg között jön létre. Widdowson értelmezésében az autentikusság interaktív funkció a nyelvhasználó és a diskurzus/szöveg között, de az autentikusság két jellemzője, a szituációs és az interakcionális aspektus mindenképpen különböző. A szituációs autentikusság a kommunikációs nyelvhasználati szituáció (probléma/feladat) jellegzetességeit jelenti. Az interakcionális autentikusság: a kommunikációs szituációban a nyelvhasználó kommunikatív kompetenciája és a diskurzus/szöveg közötti interakcióból eredő cselekvés-alapú tevékenység.

Az autentikusságra való törekvés a szaknyelvi képzés nyelvpedagógiai célképzetévé kell, hogy váljon, hiszen

„az autentikusság folyamatorientált szemlélet [...], nem azt jelenti, hogy a szaknyelvi inputokat valahol elraktározzuk, mint egy áruháznál a termékeket, s majd akkor elővesszük, amikor a mentális malomban ennek megőrlésére sor kerül. Egy szaknyelvi kurzus autentikus tartalmát nem azért válogatjuk össze, mert az mindazt reprezentálja, amit a tanulmányok végén a nyelvhasználó később alkalmazni tud, hanem azért, mert a tanulási folyamat során különféle stratégiákat aktivál” (Widdowson 1979: 5).

A Widdowson-féle autentikusságfogalom a kommunikatív szaknyelvi kompetencia fejlesztésének szempontjából a nem verbális jellegű kompetenciák és stratégiák, valamint a kontextus állandó kölcsönhatására hívja fel a figyelmünket, hiszen ezek a komponensek meghatározó tényezői a szaknyelvhasználati kommunikációs szituációnak.

Egyes kutatók az angol szaknyelvkutatások újításaként, a szaknyelv egyik legspecifikusabb sajátosságaként említik a *szükségletelemzéseket*. A legújabb eredmények egybehangzóan azt hangsúlyozzák, hogy minden szaknyelv a tudományterületek dinamikus fejlődése, a nyelvhasználati igények, szükségletek állandó változása miatt folyamatosan átalakul. Ez felhívja a figyelmet a szaknyelvi képzés területén a többszörösen megismételt szükségletelemzés fontosságára.

Ezen szükségletelemzések közül az egyik a Munby (1978) által kidolgozott *cél-nyelvhasználati szituáció elemzésének modellje*, mely a kommunikatív szükségletek megállapításához információfeldolgozási eljárást alkalmaz. Így a kommunikatív kompetencia eléréséhez szükséges folyamat tervezhető, a kommunikáció eszközei megállapíthatók, a szaknyelvhasználati szituációk kommunikációs jellemzői objektíven feltárhatók, taxonómiákba rendezhetők. Ennek alapján előre meg kell határoznunk, hogy a (szak)nyelvhasználónak „mit” kell tudnia, mit kell tennie a nyelvvel az adott célszituációban. Az elemzési modell az autentikusság biztosításának érdekében az objektív szaknyelvhasználati jellemzők összegyűjtésére, a szakmai tevékenységek kommunikációs szükségleteire, a szakmaspecifikus feladatok, a kontextus és a készségek meghatározására irányulhat.

Egy másik szükségletelemzési modell, a *nyelvtanulási szituációelemzés modelljének* szempontja a „mit” helyett a „hogyan” kérdés. Hutchinson és Waters (1987) a nyelvtanuló/nyelvhasználó közvetlen nyelvtanulási szükségleteinek meghatározását tűzte ki célul: azt, hogy a nyelvhasználók „hogyan” tanulják meg, hogy „mit” kell tenniük a nyelvvel az adott célszituációban. Ez a típusú szükségletelemzési modell kitér a (szak)nyelvhasználó nyelvtudásszintjére, szubjektív nyelvtanulási motivációjára, stílusára, szokásaira, az attitűdökre.

Mindkét szükségletelemzési módszer használható az általános és a szaknyelvhasználati tartományban. A lényeg a vizsgált autentikus kontextus egyértelmű körülhatárolása annak érdekében, hogy valamennyire megkülönböztethetőek legyenek az általános, illetve a szaknyelvi kommunikatív kompetencia megnyilvánulásához szükséges szubjektív igények és objektív szükségletek.

## **A szaknyelvi kompetencia modellje**

Douglas (2000) szaknyelvi kompetenciáról alkotott keretrendszerét nem az eddigi kompetenciamodellek ellenében, hanem egy másfajta szempontrendszert hangsúlyozva, azokat alkalmazva és kiegészítve hozta létre. Kiindulópontja a kommunikatív nyelvi képesség többelemű interaktív szemléletén alapszik: szempontja egy szociolingvisztikai alapú, szakmaorientált multidiszciplináris szemlélet, amelynek kerete a szaknyelvi szituációs kontextus.

Douglas elméletének egyik kiindulópontja Chapelle interakcionális szemlélete, mely rámutat arra, hogy a nyelvhasználat jellemző vonásainak és a kontextus jellegzetességeinek önálló feltárása nem elegendő. Ehelyett a kommunikatív szituációban megnyilvánuló két komponens, a nyelvhasználat és a kontextus állandó kölcsönhatásáról kell beszélnünk. Ha a nyelvhasználat és a kontextus mindenkori interakciója révén létrejön a nyelvi kompetencia, akkor a szaknyelvi kontextusban megjelenő interakció a szaknyelvhasználati kompetencia. Ennek megfelelően a szaknyelvi szituációs kontextusban – az általános nyelvi kompetencia aktiválódása helyett/mellett – a szaknyelvi kontextus által meghatározott szaknyelvi kompetencia fog aktiválódni.

Douglas szerint a stratégiai kompetencia, valamint alkotórészeinek jelenléte és funkciója kulcsfontosságú az autentikus szaknyelvi kommunikációban (lásd Widdowson). Douglas alapján a stratégiai kompetencia mint mentális képesség – közvetítő funkciója révén – felelős egyrészt a szaknyelvi szituációs kontextus értelmezésében, másrészt a szaknyelvi performanciák kommunikatív célmeghatározásában,



továbbá a cél elérésének érdekében a kommunikatív szaknyelvi produkciók megtervezésében, végül a kommunikatív szaknyelvi performanciák megvalósításában.

Douglas szaknyelvikompetencia-felfogásában új komponensként a szakmai háttértudás elemét hozza be: a kontextus által meghatározott szakmaspecifikus kognitív jellegű tudásszerkezeteket, melyek a szituációs és interakcionális autentikus szaknyelvhasználatban a kontextust biztosítják. Háromkomponensű modelljében a kognitív jellegű *nyelvtudás*, a *stratégiai kompetencia* és a *háttértudás* a meghatározó alkotóelemek. A nyelvtudás nyelvtani, szövegalkotói, funkcionális és szociolingvisztikai ismeretekből áll. A stratégiai kompetencián belül négy folyamat különíthető el egymástól: értelmezés, célmeghatározás, tervezés, megvalósítás. A háttértudás – az általános referenciakeretek mellett – a szakmai közösségek kontextusainak különböző diskurzusait, feladatrendszereit, a különböző szakmai téma- és tudásterületeket jelenti.

A komplex interakcióra épülő szaknyelvi kompetenciát Douglas a következőképpen definiálja: „A szaknyelvi képesség a szakmai háttértudás és a nyelvtudás közötti interakció eredménye, mely a stratégiai kompetencia által egy szakmaspecifikus kontextusban jön létre” (2000: 40).

## Az angol szaknyelvtudás konstruktumának modellezése

Gondolatmenetünk kiindulópontja az a nyelvpedagógiai szemlélet, amely a szaknyelvi kommunikációt egységes egész jelenségként kezeli. Alapja a szaknyelvi kommunikatív szituációkban megnyilvánuló kommunikatív szaknyelvi kompetencia, mely lehetővé teszi a szaknyelvtudás konstruktumának meghatározását is.

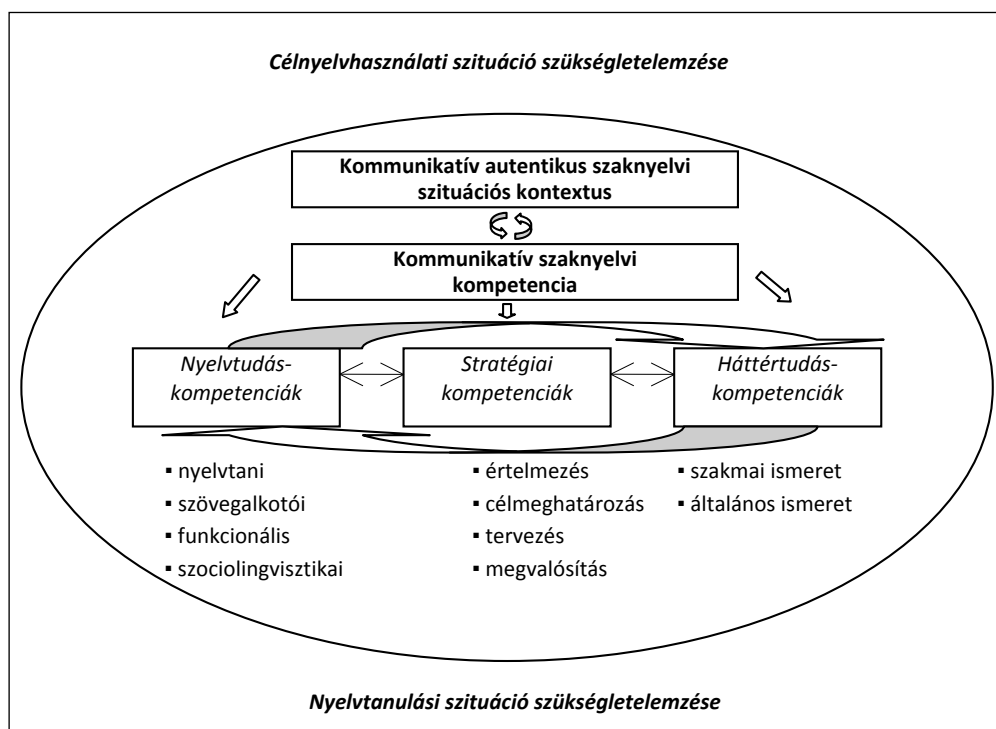
Mivel ez a konstruktum is elemekre osztható, olyan lehetséges taxonómia megalkotására vállalkoztam, amely az eddigi elméletek figyelembevételével minden szaknyelvhasználati aspektus kezelésére törekszik. Olyan modellt ajánlok, amely a kommunikáció nem nyelvi jelenségeit és a kompetenciák pragmatikus alkalmazását is lehetővé teszi, valamint a szaknyelvhasználó kognitív folyamatát és a kommunikációs partnerek verbális és nem verbális elemeit is figyelembe veszi. Mindez természetesen feltételezi a szaknyelvikompetencia-fogalom dinamikus, személyközi és relatív értelemben történő elfogadását, mely jellemzi korunk posztkommunikatív nyelvészeti és nyelvpedagógiai, multidiszciplináris alapokon nyugvó kompetenciaszemléletét.

A tanulmányban a konstruktum fogalmán (lásd Chapelle) olyan, a kommunikációban megjelenő kontextuális jellemzők, valamint személyes képességek és kompetenciák között lévő állandó kölcsönhatások és kapcsolatok összességét értem, amelyekből egy nyelvtudásmodell összeáll. Ennek értelmében a *szaknyelvtudás-konstruktum* két alapvető komponensének, a háromdimenziós, kognitív jellegű *kommunikatív szaknyelvi kompetencia* elemeinek és a többdimenziós, objektív jellegű *kommunikatív autentikus szaknyelvi szituációs kontextus* elemeinek állandó *interakcióján* alapul.

Mivel a szaknyelvhasználat jellegzetességeit nem lehet az autentikus szituációs kontextustól függetlenül meghatározni, és e kontextus tulajdonságait sem lehet a nyelvhasználatot befolyásoló kommunikatív szaknyelvi kompetencia figyelembevétele nélkül definiálni, egyértelmű, hogy a szaknyelvi kommunikációban megnyilvánuló két komponens állandó kölcsönhatása eredményezi a szaknyelvtudás konstruktumát.

Az ajánlott szaknyelvtudás-konstruktum egy lehetséges modelljét az 1. ábra illusztrálja. Douglas alapján a kommunikatív szaknyelvi kompetencia a szaknyelvhasználó/

tanuló egyik állandóan fejleszthető és elsajátítható kognitív kompetenciája, amelynek interakcionális alkotórészei a nyelvtudás, a stratégiai kompetencia és a szakmai háttértudás. A szaknyelvi kompetencia alkotórészeinek funkcionális működése csak akkor aktiválódik, ha a kommunikatív autentikus szaknyelvi szituációs kontextus biztosítja az autentikus szaknyelvi problémákat, feladatokat, eredeti szakszövegeket. A kommunikatív szaknyelvi szituáció (lásd Widdowson) mindig egy adott szaknyelvi kontextus által meghatározott és abban megnyilvánuló *cselekvésalapú interakciót* indít el a szaknyelvhasználó szaknyelvi kompetenciája és a szöveg által determinált feladat között (lásd *interakcionális autentikusság*).



**1. ábra. A szaknyelvtudás-konstruktum modellje<sup>5</sup>**

A felsőoktatási szaknyelvi képzésben – a tudatos szaknyelv-pedagógiai folyamat cél- és feladatrendszerének kialakítása, valamint a szaknyelvtanuló szaknyelvi kompetenciájának fejlesztése céljából – elkerülhetetlen a szaknyelvtanulói közösségek/egyének igény- és szükségletelemzésének kivitelezése. Itt elsődlegesen a nyelvtanulási szituáció elemzésének módszerét (lásd Hutchinson–Waters 1987) érdemes használni, mely segítségével információt kaphatunk a szaknyelvtanulók nyelvi és nem nyelvi szükségleteiről, a szakismeret erősségeiről és hiányosságairól, a szubjektív nyelvtanulási attitűdökről és igényekről.

<sup>5</sup> Forrás: saját munka.

A szaknyelvtudás-konstruktum másik komponensét az adott szakterület vagy diszciplína autentikus szaknyelvi szituációs kontextusa alkotja, melyet a szaknyelvi képzés során az autentikus feladatok szimulációja által biztosíthatunk. Ahhoz, hogy az adott szakterülethez hasonló szimulált szaknyelvi jelenségek elemeit és jellegzetességeit összeállítsuk, célszerű az objektivitásra irányuló célnyelvhasználati szituáció elemzésének módszerét alkalmaznunk (lásd Munby).

A fentiekben javasolt szaknyelvtudás-konstruktum a nem osztálytermi, szakmai életszituációk feladatainak és problémamegoldó tevékenység alapú szaknyelvi kommunikációs szituációinak leírására is alkalmazható. Oktatási körülmények között a szükségletelemzések által konstruált szimulált szaknyelvi autentikus szituációban válik működőképpé.

### **A kompetenciák mint a személyiség komponensrendszerei**

A kompetenciák értelmezése és állandó interakciója a fentiekben elemzett elméletekhez hasonlóan jelenik meg Nagy József művében, a *személyiség egzisztenciális modelljében* (2000). Nagy szerint (2000: 32–37) a kompetenciák a személyiség komponensei, amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek. A személyiség kompetenciái lehetnek személyes, kognitív, szociális és speciális kompetenciák. Ezek a kompetenciák állandó kölcsönhatásban vannak, és mindig valamely funkcionális komponensrendszer (pl. nyelvhasználat, oktatás stb.) alkotóelemei. Tehát a kompetenciák mint a személyiség komponensei maguk is külön-külön határozott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerekből állnak. A személyes, szociális, kognitív és speciális kompetenciák egymásba nyúló rendszerek, és működésük egymás feltételei.

Nagy (2000: 21–31) kompetenciafogalmának rendszerszerű értelmezése és megállapításai közül számunkra a következők a lényegesek:

- A kompetencia valamire való képességet jelent, és ennek a képességnek az aktíválása valamilyen kontextusban történik, majd valamilyen tevékenységben nyilvánul meg.
- A kompetenciák működése egy adott kommunikatív szituációs kontextusban információfeldolgozás (verbális és nem verbális kommunikáció) által valósul meg, és ez az információfeldolgozásra való alkalmasság egy önálló kognitív kompetencia.
- A kompetenciák mint komponensek és egyben komponensrendszerek állandó kölcsönhatásban vannak, ezáltal új komponensrendszereket működtetnek.

A komponensrendszerek fogalmát és e rendszerek sajátos osztályának elméletét Kampis György (1991) dolgozta ki. Kampis értelmezésében a komponensrendszer az önmódosító, komplexitásnövelő rendszerek megismerésének, modellezésének eszköze. Olyan tudományelméleti és rendszerelméleti kategória (paradigma), amelyben a komponensek állandóan keletkeznek, és folyamatosan újratermelik magukat. Így módosulnak, bomlanak, és átfogóbb komponensrendszerekben komponensrendszerekként (alrendszerekként) működnek. A komponensek száma a kölcsönhatások eredményeként nő, és a komponensek dinamikus mozgásának eredményeként létezik maga a rendszer. A komponensrendszerek tehát komponens-előállító rendszerek, ahol a rendszer kom-

ponensei relatíve önálló egységek, és maga a rendszer átfogóbb hierarchikus rendszer(ek) komponense.

A komponensrendszer elméletének pedagógiai adaptálását Nagy (2000) végezte el. Alapja, hogy az ember, a csoport és a társadalom mint személyiséget létrehozó szocializációs rendszer(ek) maguk is komponensrendszerek. Az ember személyiségfejlődése, szocializációja vagy enkulturációja során sokféle komponensrendszer működik. Ezek a személyes, kognitív, szociális, speciális kompetenciarendszerekkel azonosak. A kompetenciarendszerek mint komponensrendszerek funkciójuk révén hozzájárulnak egy átfogóbb rendszer működéséhez, a személyiség kialakulásához. Ilyen funkciót teljesítő egyik kompetencia mint komponensrendszer például a verbális kommunikációs funkciót ellátó kommunikatív nyelvi kompetencia is, amely a személyiség egyik kognitív komponensrendszere. Nagy (2000) értelmezése alapján a (nyelvi) kompetencia – mint alkalmasság (képesség) meghatározott funkció teljesítésére – különféle döntések, stratégiák és kivitelezések (tevékenységek) által érvényesül.

A kompetenciák tehát a személyiség komponensrendszerei. Sajátos komponensfajták készletei, és komponenseik aktiválásával, módosulásával, a meglévők alapján új komponensek létrehozásával szolgálják a személyiséget. Ebből következően a kompetenciák funkciói, valamint szerveződésük, működésük, módosulásuk, fejlődésük megismerése alapján remélhető az *egyén személyiségfejlesztésének* pedagógiai és ezen belül *nyelvpedagógiai eredményességének javítása*.

A fentiekben leírt teória alapvető azonosságokat mutat az általam eddigiekben elvégzett elméleti összegzés nyelvészeti, nyelvpedagógiai paradigmákban megfogalmazott kommunikatívkompetencia-elméletek közös alap gondolatával és interaktív szemléletével. Ezek az elméleti egybeesések – a komponensrendszer pedagógiai alkalmazása és a komponensrendszer mint a modellezés eszközének tudományelméleti adaptálhatósága – adtak lehetőséget arra, hogy elméleti szintézisemet egy átfogóbb rendszerben, az angol szaknyelvhasználat komponensrendszerében modellezzem. Az általam javasolt lehetséges modell alap gondolata: a nyelvtudás és a nyelvtudás használatának – mint kifejlesztett kompetenciák – egyidejű aktiválódása, továbbá a különféle nem verbális stratégiák, kognitív kompetenciák interakciója eredményezi egy adott szaknyelvi kommunikációs szituáció kontextusában a szaknyelvi performanciákat, amelyek a személyek probléma- és feladatmegoldási kényszeréből adódóan cselekvésalapú tevékenységekben realizálódnak.

## **Az angol szaknyelvhasználat komponensrendszerének modellje**

Az angol nyelvhasználat globális/nemzetközi szinten és a legtöbb szakmai közösségben egy társadalmakon és nemzeteken felüli közös kommunikációs eszközként, kontaktusnyelvként, azaz napjaink lingua francájaként funkcionál.

Nagy (2000: 21–27) szocializációs rendszerek evolúciójának elméletét elfogadva – a biológiai evolúció, majd a rá épülő biokulturális, aztán az első társadalmakkal kialakuló kulturális evolúció rendszere után – ma már a planetáris/globális társadalom kialakulásának folyamata zajlik. Ennek a hierarchikus globális társadalmi rendszernek mint komponensrendszernek a kialakulása természetszerűen fellazítja a hagyományos nemzeti és társadalmi kohéziót, és ha ez a szerkezet szükségszerűen nem is

esik szét, átalakulása mindenképpen elkerülhetetlen. Az átalakulás során új szocializációs és szociális rendszerek mint komponensrendszerek is keletkeznek, melyek együttesen egy új értékrend születésének alkotóelemei. A globális társadalmi rendszer egyik alrendszerében (a verbális és nem verbális interakciókban mint komponensrendszerekben) jelenleg az egyéneket és csoportokat összekötő, valamint többségük által leginkább elfogadott kommunikációs és funkcionális eszközrendszer az angol nyelvhasználat.

A globális társadalmi komponensrendszer működőképessé válásában információközvetítő funkciót tehát az angol nyelvhasználat tölt be. Tágabb értelemben a nemzetközi/globális *angol nyelvhasználat* az egyik *társadalmi funkcionális komponensrendszer*. Ennek értelmében az angol nyelvhasználat az emberiség egyik nyelvhasználati komponensrendszere, amelynek a nyelvpedagógiai tipizálás szerinti komponensei: az angol mint anyanyelv és az angol mint idegen vagy második nyelv, amely lehet általános nyelv vagy szaknyelv. Ezek a nyelvpedagógiai típusok mint funkcionális komponensrendszerek egymással állandó kölcsönhatásban vannak, és a globális angol nyelvhasználati komponensrendszer alrendszerei, komponensrendszerei.

Az *angol szaknyelvhasználat* az egyének és egyes csoportok közötti, személyes és kognitív *szaknyelvhasználati komponens- és kompetenciarendszerekből*, valamint a szakma által csoportosan használt objektív funkcionális komponensrendszerekből áll. A szaknyelvhasználat funkciója az információ, a szakmai tudás közvetítése. Az angol szaknyelvhasználat mint funkcionális komponensrendszer értelmezése feltételezi, hogy ez a komponensrendszer többféle komponensből, komponensrendszerekből, azaz kompetenciákból álló komplex rendszer (2. ábra). A *szaknyelvhasználat komponensrendszerének* két komponense/komponensrendszere: a *szaknyelvtudás-konstruktum komponensrendszere* és a *szaknyelvi performanciák komponensrendszere*. A szaknyelvtudás konstruktumának komponensrendszere (1. ábra) a kommunikatív szaknyelvi kompetencia komponensrendszerének és a kommunikatív autentikus szaknyelvi szituációs kontextus komponensrendszereinek állandó kölcsönhatásán alapul.

Douglas (2000) alapján a *kommunikatív szaknyelvi kompetencia komponensrendszere* elemekre bontható: nyelvtudás-kompetenciákra, nem nyelvi stratégiai kompetenciákra és a szakmai háttértudás-kompetenciákra mint kognitív kompetenciákra. Ezek maguk is önálló, az egyénre jellemző személyes kompetencia-, illetve komponensrendszerek.

A *kommunikatív autentikus szaknyelvi szituációs kontextus komponensrendszerében* csak akkor érvényesül a kompetenciák funkcionális működése, ha a szituáció komponensei autentikus szaknyelvi problémákat, feladatokat tartalmaznak, és eredeti szakszövegek biztosítják az autentikus szaknyelvi szituációs kontextust. A kommunikatív szaknyelvi szituáció (autentikus szituáció) mindig egy adott szaknyelvi kontextus által meghatározott és abban megnyilvánuló cselekvésalapú interakciót indít el a nyelvhasználó kommunikatív (szak)nyelvi kompetenciája és a diskurzus/szöveg által determinált feladat között (interakcionális autentikusság).

A *szaknyelvi performanciák komponensrendszerének* komponensei a szaknyelvi jelentés dekódolásának, azaz a fentiekben említett, hierarchikusabb komponensrendszerek interakciójának eredményeként a stratégiai komponensrendszer megvalósítási szakaszában jönnek létre. A szaknyelvi performanciák megvalósulásai az alapkészsé-

gek vagy integrált készségek formájában megnyilvánuló nyelvi és nem nyelvi (kognitív, metakognitív tevékenység, nem verbális realizáció) tevékenységeket (performanciákat) eredményeznek. Ezek a releváns szaknyelvi performanciák a szaknyelvhasználat során implikálódnak, és maguk is komponenseket tartalmazó komplex komponensrendszereké válnak. A szaknyelvi performanciák a nyelvi készségek/kompetenciák formájában megjelenő szaknyelvi tevékenységek performanciái. Csoportosításuk többféle lehet, de a konszenzus alapján jelenleg leginkább elfogadott nyelvi tevékenységek a Közös Európai Referenciakeret (2002) által használt értés, interakció, produkció és közvetítés.

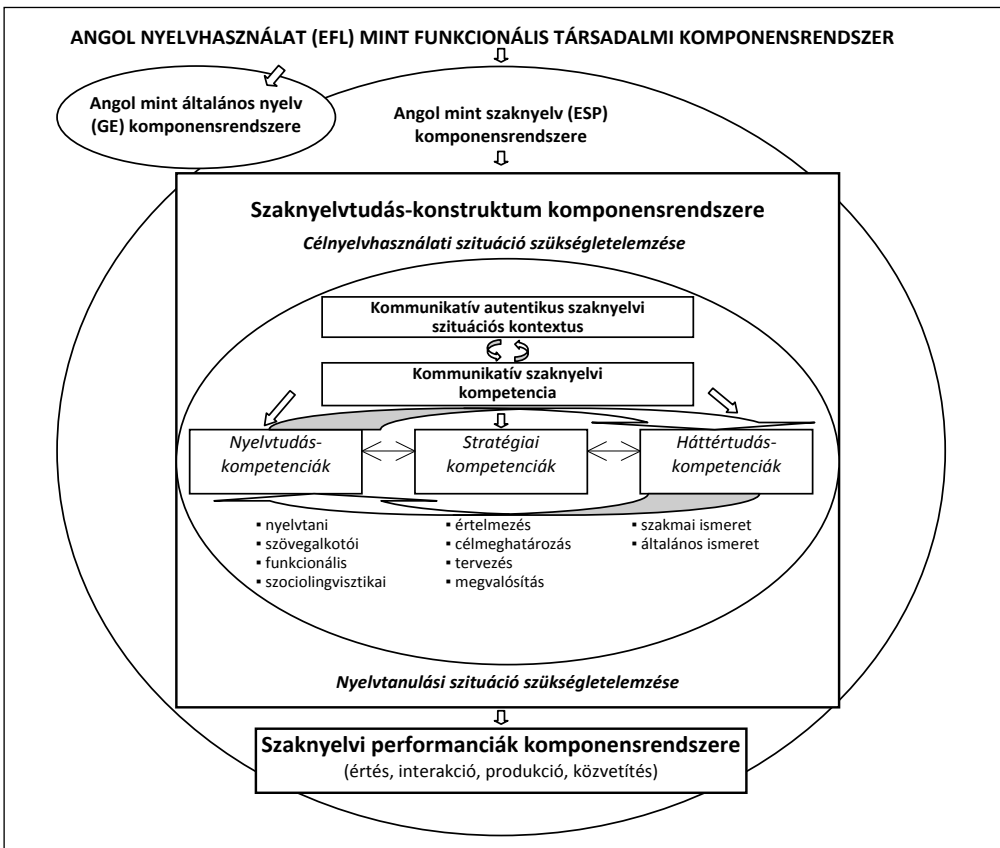
A felsőfokú tudományos szakismeret-alapú szaknyelvi képzésben ezt a kommunikatív autentikus szituációt a szaknyelvi kurzusok, vizsgák kontextusainak és feladatainak szimulációja által biztosíthatjuk. Ahhoz, hogy az adott szakmához vagy tudományterülethez hasonló szimulált szaknyelvi kontextus- és feladatrendszerek komponenseit összeállítsuk, célszerű az objektivitásra irányuló, *célnyelvhasználati szituáció elemzésének* (Munby 1978) módszerét használnunk. A kommunikatív szaknyelvi kompetencia komponensrendszerének fejlesztése vagy tesztelése előtt, egy tudatos szaknyelvpedagógiai folyamat cél- és feladatrendszerének kialakításához az objektivitásra és szubjektivitásra egyaránt irányuló *nyelvtanulási szituáció elemzésének módszerét* (Hutchinson–Waters 1987) érdemes használnunk.

A javasolt szaknyelvhasználati komponensrendszer-modellben a szaknyelvtudás komponensrendszerének mindkét komponense, a szaknyelvi szituációs kontextus, valamint a kommunikatív szaknyelvi kompetencia komponensrendszerének jellegzetességei is feltérképezhetők a *szükségletelemzések* által. Mivel a szaknyelv állandóan változó, de egy adott időben objektív történelmi kategória, az időnkénti szükségletelemzések kivitelezésével biztosítható a szakmára leginkább jellemző feladattípusok és szövegegységek szelektálása, majd órai tevékenységekké és vizsgafeladatokká történő transzformálása. Mivel a kommunikatív szaknyelvi kompetencia is egy állandóan változó, egyéni vagy csoportos komponensrendszer a nyelvhasználói/tanulói közösségekben, e komponensrendszer jellegzetességeinek időszakos igény- és szükségletelemzése is ajánlott.

A fenti értelmezés alapján az angol szaknyelvhasználati komponensrendszer modelljét a 2. ábra szemlélteti. Az angol szaknyelvhasználat maga is egy komponensrendszer, így alrendszere, alkotórésze egy tágabb komponensrendszernek, a nyelvhasználat társadalmi komponensrendszerének. Ha figyelembe vesszük, hogy a komponensrendszerek (egyéni, társadalmi, bioszociális stb.) állandó változásban vannak, tudományelméleti szempontból is igazolható az a nyelvpedagógiai állítás, hogy a szaknyelvtudás – mint történelmi kategória, társadalmi komponensrendszer – megítélése koronként változik. Ennek eredményeként időnként új és új komponensrendszerek leírását lehet megalkotni.

Az angol szaknyelvtudás mint személyes komponensrendszer szintén állandóan változó alrendszerek komplex összessége. Az idegen szaknyelv tanulását csak mint örökös approximációt kezelhetjük, totális szaknyelvtudás kialakulásáról nemigen beszélhetünk. Ezért válhat nyelvpedagógiai céllá az egyéni szaknyelvtudás mint személyes komponensrendszer fejlesztése, valamint megfeleltetése a szaknyelvtudásról kialakított társadalmi komponensrendszer kritériumainak.

Az előzőekben megfogalmazott célok eléréséhez a szaknyelvhasználati komponensrendszerben a szaknyelvtudás-konstrukum egyik alkotóeleme a kommunikatív szaknyelvi kompetencia, a tudás új szemléletének egyik lehetséges értelmezése.



**2. ábra. Az angol szaknyelvhasználat komponensrendszere<sup>6</sup>**

## Összegzés

A tanulmányban javasolt lehetséges angol szaknyelvhasználati komponensrendszer-modell tükrözi a szociológiai, pszicholingvisztikai, pedagógiai, nyelvészeti kutatásokon alapuló, a referenciakeretben (2002) is megfogalmazott multidiszciplináris eredményeket, terminológiákat, és megfelel a tudományelméleti és rendszerelméleti kritériumoknak.

A felsőfokú szakismeret-alapú angol tudományos szaknyelvi képzésben az angol szaknyelvhasználat mint komponensrendszer modelljének alkalmazása egy dinamikus és időszakos szükségletekre alapozott módszertani útmutató és konszenzusos rendszerszemlélet kialakítását eredményezheti. A modell leírja a szaknyelvtudás konstruktumát, és prioritásként kezeli a szükségletelemzések alkalmazását. A tematikusan elrendezett szaktudás, a szaknyelvi szituációs kontextus különböző készségek formájában történő megjelenítése, az angol nyelvi és a kognitív kompetenciák, valamint stratégiák koherens komponensrendszereinek következetes fejlesztése a szaknyelvi képzések

<sup>6</sup> Forrás: saját munka.

célrendszerévé válhat. Ezek a komplex és állandóan változó igények napjainkban jelentős elvárásként jelennek meg a munkaadók részéről. Ezért az ilyen szemléletű szaknyelvi képzés nyelvpedagógiai célkitűzései alap- és mesterszinten a felsőoktatási szaknyelvi képzésben is alkalmazhatók lehetnek. Mindez természetesen egy hosszú távú szaknyelvi fejlesztés eredménye lehet csak, mivel az idegen nyelvet tanulók különböző kompenzációs célokat alkalmaznak a célnyelven folyó kommunikáció során, és a felsőoktatási rendszerek is különböző alternatívákat kínálnak.

---

## IRODALOM

- Chapelle, C. (1998): Construct definition and validity inquiry in SLA research. In: Bachman, L. F. – Cohen, A. (eds.): *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: CUP. 32–70.
- Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge: CUP.
- Hutchinson, T. – Waters, A. (1987): *English for Specific Purposes: A Learning-centered approach*. Cambridge: CUP.
- Kampis, Gy. (1991): *Self-Modifying Systems: A New Framework for Dynamics, Information and Complexity*. Oxford, New York: Pergamon.
- Munby, J. (1978): *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: CUP.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Sturcz Zoltán (2008): Nyelvoktatási jegyzetek a bolognai rendszerű oktatás kapcsán. Elhangzott: *A magyar mint európai és világnyelv*. XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Balassi Intézet, Budapest, 2008. április 3–5.
- Widdowson, H. (1979): *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Országjelentés Magyarország nyelvoktatás-politikai arculatának elkészítéséhez. Budapest: OM, 2002–2003: 30.
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- OKM 24/2010. (V. 14.) rendelete, Magyar Közlöny, 2010/79: 17674.



JANURIK TAMÁS

# Miért lenne könnyű a lovári nyelv?

## Warum wäre das Lowarische eine leichte Sprache?

Unter den Studenten, die sich aus Zwang auf eine Sprachprüfung vorbereitenden, ist die falsche Ansicht weit verbreitet, dass auch das Lowarische – neben dem Esperanto – eine leichter erlernbare Sprache ist, als die anderen modischen Prüfungssprachen, wie das Englische, Deutsche, Französische, eventuell das Italienische, Spanische oder Russische. Der vorliegende Text unternimmt das Wiederlegen dieses Irrglaubens mit skizzenhafter Veranschaulichung der tatsächlichen Schwierigkeiten der lowarischen Sprache. Das sind vor allem die indoeuropäischen Kennzeichen: die grammatischen Genera, die paradigmatische Unterscheidung der „lebenden“ und „leblosen“ Wörter, die Benutzung der Präpositionen an Stelle der Kasusuffixen usw. Obwohl das Lowarische über ein relativ begrenzten Grundwortschatz (etwa 1400 Wörter) verfügt, kann man auch in dieser Sprache inhaltsreiche Gedanken mit Hilfe der Ableitungen und Zusammensetzungen schön und anspruchsvoll ausdrücken. Beweise sind dafür vor allem die vollständige Bibelübersetzung und die lesenswerten Übersetzungen anderer literarischen Werke.

## Nyelvi jelleg

Ha egy magyar ember idegen nyelvet kezd el tanulni, és az nem a finn, az észti, a török vagy más agglutináló nyelv, akkor mindenképp meg kell tanulnia „indoeurópaiul”, vagyis meg kell ismernie mindazokat a nyelvtani fogalmakat és szabályokat, amelyek szerint az ilyen analitikus(abb) szerkezetű, flektáló típusú nyelvek működnek. Nincs ez másképpen a lovári nyelv esetében sem.

A lovári nyelv – a számtalan romani nyelvváltozat egyike – mind hangrendszerében és szóképzésében, mind nyelvtani szerkezetében szembeötlően hordozza indoeurópai eredetének jellemző jegyeit. Ilyen indoeurópai sajátosságok:

### 1. A nyelvtani nemek megkülönböztetése: hímnem – nőnem

<i>o dad</i>	'az apa'	<i>o shāvo</i>	'a fiú'	<i>le dadesko shāvo</i>	'az apa fia'
<i>e dej</i>	'az anya'	<i>e shej</i>	'a lány'	<i>la daki shej</i>	'az anya lánya'

Ez az élettelenekre is érvényes:

<i>o thud</i>	'a tej'	<i>o pāji</i>	'a víz'	<i>o kher</i>	'a ház'
<i>e bār</i>	'a kert'	<i>e rota</i>	'a kerék'	<i>e phabaj</i>	'az alma'

A melléknevek többsége ennek megfelelően egyes számban kétalakú:

*lāsho/lāshi* 'jó'    *bāro/bāri* 'nagy'    *phūro/phūri* 'öreg'

Kivétel pl. a *shukār* 'szép', *lungo* 'hosszú' stb., ezek egyalakúak.

A többes számú melléknév viszont a nyelvtani nemtől függetlenül mindig egyalakú: *lāshe, bāre, phūre, shukār, lunzhi* stb.

## 2. Az élő és élettelen főnevek megkülönböztetése:

Az élőknél a tárgyeset a birtokló esettel esik egybe:

<i>o dad</i>	'az apa'	<i>le dades</i>	'az apát'	<i>le dades si</i>	'az apának (van)'
<i>le dada</i>	'az apák'	<i>le daden</i>	'az apákat'	<i>le daden si</i>	'az apáknak (van)'
<i>e dej</i>	'az anya'	<i>la da</i>	'az anyát'	<i>la da si</i>	'az anyának (van)'
<i>le deja</i>	'az anyák'	<i>le dejan</i>	'az anyákat'	<i>le dejan si</i>	'az anyáknak (van)'

Az életteleneknél a tárgyeset azonos az alanyesettel:

<i>o kasht</i>	'a fa'	<i>o kasht</i>	'a fát'	<i>le kashtes si</i>	'a fának (van)'
<i>le kasht</i>	'a fák'	<i>le kasht</i>	'a fákat'	<i>le kashte si</i>	'a fáknak (van)'
<i>e bār</i>	'a kert'	<i>e bār</i>	'a kertet'	<i>la bāra si</i>	'a kertnek (van)'
<i>le bāra</i>	'a kertek'	<i>le bāra</i>	'a kerteket'	<i>le bāren si</i>	'a kerteknek (van)'

## 3. Az egynél nagyobb számnevek után többes szám áll:

<i>jekh khēr</i>	'egy ház'	<i>duj khēra</i>	'két ház'
<i>jekh pāro</i>	'egy pár'	<i>trin pārura</i>	'három pár'
<i>jekh chāso</i>	'egy óra'	<i>Sode chāsura si?</i>	'Hány óra van?' stb.

## 4. Az alanyeset mellett külön megszólító eset (vocativus) is van:

<i>o rom</i>	'a roma'	<i>roma!</i>	'hé, roma!'
<i>le rom</i>	'a romák'	<i>romale!</i>	'hé, romák!'
<i>e romnyi</i>	'az asszony'	<i>romnya!</i>	'hé, asszony!'
<i>le romnya</i>	'az asszonyok'	<i>romnyale!</i>	'hé, asszonyok!'

## 5. A névszórágzásban kialakult az alapalakfüggő alaktópár:

Főnevek:

<i>dad</i> (hn.)	'apa':	<i>o dad</i>	<i>le dades</i>	<i>le dada</i>	<i>le daden</i>
<i>dej</i> (nn.)	'anya':	<i>e dej</i>	<i>la da</i>	<i>le deja</i>	<i>le dejan</i>

Melléknevek:

<i>bāro</i> (hn.)	'nagy':	<i>o bāro</i>	<i>le bāres</i>	<i>le bāre</i>	<i>le bāren</i>
<i>bāri</i> (nn.)	'nagy':	<i>e bāri</i>	<i>la bāra</i>	<i>le bāre</i>	<i>le bāren</i>

## 6. Nincs meg az irányhármasság (a hová? és a hol? egybeesik):

<i>kāj?</i>	'hová'	<i>kāj?</i>	'hol?'	<i>kathar?</i>	'honnan'
<i>khēre</i>	'haza'	<i>khēre</i>	'otthon'	<i>khēral</i>	'hazulról'
<i>tēla</i>	'alá'	<i>tēla</i>	'alatt'	<i>tēlal</i>	'alól'

## 7. A határozói esetragok helyett elöljárók használatosak:

-ba/-be:	<i>ando/ande</i>	<i>ando fōro</i>	'a vásárba'
-ban/-ben:	<i>ando/ande</i>	<i>ando pāji</i>	'a vízben'
-ból/-ből:	<i>anda</i>	<i>anda bār</i>	'a kertből'
-hoz/-hez/-höz:	<i>kaj</i>	<i>kaj e mesalya</i>	'az asztalhoz'
-nál/-nél:	<i>kaj</i>	<i>kaj e mesalya</i>	'az asztalnál'
-tól/-től:	<i>kathar</i>	<i>kathar e mesalya</i>	'az asztaltól'
-ra/-re:	<i>po/pe</i>	<i>po khēr</i>	'a házra'
-on/-en/-ön:	<i>po/pe</i>	<i>po khēr</i>	'a házon'
-ról/-ről:	<i>pa</i>	<i>pa khēr</i>	'a házról'
-ig:	<i>zhikaj</i>	<i>zhikaj o khēr</i>	'a házig'

## 8. A névutók helyett is elöljárók használatosak:

alatt	<i>tēla</i>	<i>tēla o khēr</i>	'a ház alatt'
előtt	<i>angla</i>	<i>angla o khēr</i>	'a ház előtt'
felett	<i>opre pe</i>	<i>opre po khēr</i>	'a ház felett'
körül	<i>krujal</i>	<i>krujal o khēr</i>	'a ház körül'
mellett	<i>pasha</i>	<i>pasha o khēr</i>	'a ház mellett'

## 9. A felszólító módnak csak a közvetlen alakjai vannak meg:

esz. 2.	<i>kam!</i>	'szeress!'	tsz. 2.	<i>kamen!</i>	'szeressetek!'
	<i>ker!</i>	'csináld!'		<i>keren!</i>	'csináljátok!'

Az ún. kötőmód a *te* + kijelentő módú igealakokból jön létre:

<i>te kamav</i>	'(hogy) szeressek'
<i>te kames</i>	'(hogy) szeress'
<i>te kamel</i>	'(hogy) szeressen'
<i>te kamas</i>	'(hogy) szeressünk'
<i>te kamen</i>	'(hogy) szeressetek'
<i>te kamen</i>	'(hogy) szeressenek'

10. Nincs meg a főnévi igenév (helyette *te* + kijelentő mód áll):

<i>kinel</i>	'vesz'	<i>te kinel</i>	'venni'
<i>thovel</i>	'mos'	<i>te thovel</i>	'mosni'
<i>zhal</i>	'megy'	<i>te zhal</i>	'menni' stb.
<i>Zhav ando fōro khūren te kinav.</i>			'Megyek a vásárba csikókat venni.'
<i>So kames te xas?</i>			'Mit akarsz enni?' (tkp.: 'Mit akarsz, ha eszel?')

## 11. A birtokos személyragok helyett birtokos névmás használatos:

<i>muro shāvo</i>	'az én fiam'	<i>muri shej</i>	'az én lányom'
<i>tyiro dad</i>	'a te apád'	<i>tyiri dej</i>	'a te anyád'
<i>lesko khēr</i>	'az ő háza'	<i>leski bār</i>	'az ő kertje'
<i>lako khēr</i>	'az ő háza'	<i>laki bār</i>	'az ő kertje'
<i>pesko khēr</i>	'a saját háza'	<i>peski bār</i>	'a saját kertje'

<i>amāro shāvo</i>	’a mi fiunk’	<i>amāri shej</i>	’a mi lányunk’
<i>tumāro dad</i>	’a ti apátok’	<i>tumāri dej</i>	’a ti anyátok’
<i>lengo khēr</i>	’az ő házuk’	<i>lengi bār</i>	’az ő kertjük’
<i>pengo khēr</i>	’a saját házuk’	<i>pengi bār</i>	’a saját kertjük’

12. A birtoklást kifejező (habeos) szerkezet függő tő + létige alakú:

<i>man si ...</i>	’nekem van ...’	<i>amen si ...</i>	’nekünk van ...’
<i>tut si ...</i>	’neked van ...’	<i>tumen si ...</i>	’nektek van ...’
<i>les si ...</i>	’neki van ...’ (hn.)	<i>len si ...</i>	’nekik van ...’
<i>la si ...</i>	’neki van ...’ (nn.)		

Például:

<i>Le shaves si zeleno kolopo.</i>	’A fiúnak zöld kalapja van.’
<i>La da si duj shavōra.</i>	’Az anyának két gyereke van.’

A birtoklást kifejező szerkezet tagadása a *nāj* ’nincs’ szóval történik:

<i>Man nāj lōve.</i>	’Nekem nincs pénzem.’
<i>Le dades nāj vurdon.</i>	’Az apának nincs kocsija.’

Ugyanez múlt időben:

<i>Man nās lōve.</i>	’Nekem nem volt pénzem.’
<i>Le dades nās vurdon.</i>	’Az apának nem volt kocsija.’

## A lovári nyelv logikája

A lovári rendkívül logikus és éppen ezért rendkívül takarékos, könnyen megtanulható nyelv. Logikussága – a finn nyelvéhez hasonlóan – elsősorban a toldalékok rendszerében jelentkezik: mind a névszóragozás, mind az igeragozás nagyfokú egyöntetűséget mutat, rendhagyó alakok – a többeli paradigmatis hangváltozások miatt – inkább csak a névszó- és igetöveknél találhatók.

Összehasonlításként érdemes megnézni a ma Magyarországon (a letett nyelvvizsgák számarányában) legdivatosabb tíz idegen nyelv: az angol, a német, a francia, az olasz, a spanyol, az orosz, a finn, az észt, az eszperantó és a lovári nyelv úgynevezett nehézségi mutatóit.

A nyelvtanulási folyamatban hat részterület szabja meg egy-egy nyelv nehézségi fokát: a kiejtés, az írás, az „alapszókincs” (azaz a memoriterként megtanulandó motíválatlan alapszavak mennyisége), a szóalkotás (a képzők szerepének, a szóösszetételek alkotási módjának az ismerete), a toldalékolás szabályai (a rendszerszerű és a rendhagyó alakok aránya), valamint a mondat szerkesztés szabályai (a szórend kötöttsége, a sajátos frazeológiai egységek aránya).

E hat részterület tizenkétféle nyelvi nehézséggel mérhető. Ezek minősítése: E = egyszerű, 0 pont; K = közepesen nehéz, 1 pont; B = bonyolult, 2 pont.

sz.	Részterület	Nyelvi nehézségek	E	K	B
1.	Kiejtés	A hangrendszer jellemzői	0	1	2
2.		A kiejtés nehézségei	0	1	2
3.	Helyesírás	Az írásrendszer jellemzői	0	1	2
4.		Az olvasás nehézségei	0	1	2
5.	Szókészlet	Az alapszókészlet jellemzői	0	1	2
6.		Az „ismert” szavak aránya	0	1	2
7.	Szóalkotás	A szóképzés rendszerszerűsége	0	1	2
8.		A szóösszetételek rendszerszerűsége	0	1	2
9.	Toldalékolás	A toldalékrendszer jellege	0	1	2
10.		A rendhagyó ragozások aránya	0	1	2
11.	Mondatszerkesztés	A szórend jellemzői	0	1	2
12.		A frazeológiai egységek használata	0	1	2

**1. táblázat. A nyelvi nehézségek értékelésének áttekintése\***

Az 1. táblázatból látható, hogy a lehetséges pontszámok így nyelvenként 0–24 között változhatnak; a 2. táblázat pedig megadja, hogy arányosan mennyi időt kellene fordítanunk annak a nyelvnél a tanulására, amelyet szeretnénk elsajátítani.

Nyelv	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	össz.
eszperantó	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	6
lovári	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	8
finn	2	1	0	0	2	2	1	1	2	0	1	1	13
észt	2	1	0	1	2	2	1	1	2	1	1	1	15
német	1	1	1	1	1	1	1	0	2	2	2	2	15
angol	2	2	0	2	2	1	1	0	1	1	1	2	15
olasz	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	15
spanyol	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	15
orosz	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	1	19
francia	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	1	19

**2. táblázat. Az egyes „vizsganyelvek” tanulásának nehézségi mutatói\***

1. Hangrendszer: 33 hang, 5 magánhangzó (rövid/hosszú), 28 mássalhangzó.
2. A magyartól eltérő ejtésű hangok:  $7/33 = 21\%$ .
3. Betűkészlet: 33. Alapbetűk: 23. Mellékjelezett: –. Betűkombinációk: 10.
4. Minden hangnak külön jele van, de a helyesírás nem jelöli a magánhangzók hosszúságát, a hangsúly helye változó.
5. Az alapszókészlet nem túl nagy, kb. 1410 szó.

\* A táblázat adatai nem autentikusak, saját méréseimen alapszanak, és egy – még publikálatlan – konferencia-előadásomból valók.

6. A szavak egy része a közös idegen szókincsből való, vagy a magyarba is átkerült kifejezés.
7. A szóképzés szabályszerű, kevés képzővel.
8. A szóösszetételek szabályai logikusak, egyszerűek.
9. A toldalékolás rendszerszerű, egyszerű névszóragozás, egyszerű igeragozás.
10. A főnevek neme, többes száma közepesen bonyolult rendszert alkot.
11. A mondatok szórendje meglehetősen szabad.
12. Igekötéők, visszaható névmások, összetett elöljárók használatosak.

Az összehasonlító táblázatból jól látható, hogy a „leglogikusabb” nyelv a mesterségesen alkotott (és éppen ezért a természetes nyelvektől eltérően rendhagyó alakokat egyáltalán nem tartalmazó) eszperantó nyelv a maga  $6/24 = 25\%$ -os nehézségi fokával.

A lovári nyelv az előkelő második helyet foglalja el a  $8/24 = 33,3\%$ -os mutatóval.

A finn nyelvet rendhagyó tótani elemei ellenére toldalékrendszerének kivételnélkülisége emelte a harmadik helyre  $13/24 = 54,2\%$ -os mutatóval.

Az észt, német, angol, olasz és spanyol nyelv – eltérő paraméterekkel, de összességében azonos nehézségi mutatóval ( $15/24 = 62,5\%$ ) – a nyelvek között a stabil középmezőnyben helyezkedik el.

A táblázat legalján az orosz és a francia nyelv áll  $19/24 = 79,2\%$ -os nehézségi mutatóval, az orosz a cirill írásmód, a jelöletlen szóhangsúly, a főnévragozás számos rendhagyó alakja és rendhagyó elemekben bővelkedő igeragozása miatt, a francia pedig főleg hangrendszerének, kiejtési szabályainak bonyolultsága, alapszókészletének gazdagsága, valamint névszóragozásának és igeragozásának számos rendhagyó eleme következtében.

A lovári nyelv logikussága mutatkozik meg például az alábbi birtokos jelzős szó szerkezetekben: *a jó apa jó fia, a jó apa jó fiát, a jó apa jó fiait, a jó apa jó lányait; a jó apa jó lányait; a jó apa jó lányait, a jó apa jó lányait, a jó apa jó lányait; a jó apák jó fiait, a jó apák jó fiait, a jó apák jó fiait; a jó apák jó lányait, a jó apák jó lányait, a jó apák jó lányait; a jó anya jó fiait, a jó anya jó fiait, a jó anya jó fiait; a jó anya jó lányait, a jó anya jó lányait, a jó anya jó lányait; a jó anyák jó fiait, a jó anyák jó fiait, a jó anyák jó fiait; a jó anyák jó lányait, a jó anyák jó lányait, a jó anyák jó lányait; a jó anyák jó lányait, a jó anyák jó lányait, a jó anyák jó lányait* – a birtokosnál a hímnem (H)–nőnem (N), az egyes (E) vagy többes szám (T); a birtokszónál a hímnem (h)–nőnem (n), az egyes (e) vagy többes szám (t) és az alapeset (a) vagy függő eset (f) kombinálódása 32 olyan bináris számot eredményez, amelyekben lépésenként csak egy-egy eltérés vezet a legalacsonyabb, 0 értékű formától a legmagasabb, 31-es értékszámú alakzatig. A sort a 3. táblázat mutatja be.

A BIRTOKOS és a birtok kódjai (nem, szám, alap- vagy függő eset)	0					számérték
	H	E	h	e	a	
	N	T	n	t	f	
Le lāshe DADESKO lāsho shāvo	0	0	0	0	0	0
Le lāshe DADESKE lāshe shāves	0	0	0	0	1	1
Le lāshe DADESKE lāshe shāve	0	0	0	1	0	2
Le lāshe DADESKE lāshe shāven	0	0	0	1	1	3

A BIRTOKOS és a birtok kódjai (nem, szám, alap- vagy függő eset)	0 1	H	E	h	e	a	számérték
		N	T	n	t	f	
Le lāshe DADESKI <i>lāshi</i> shej		0	0	1	0	0	4
Le lāshe DADESKA <i>lāsha</i> sha		0	0	1	0	1	5
Le lāshe DADESKE lāshe sheja		0	0	1	1	0	6
Le lāshe DADESKE lāshe shejan		0	0	1	1	1	7
Le lāshe DADENGO <i>lāsho</i> shāvo		0	1	0	0	0	8
Le lāshe DADENGE lāshe shāves		0	1	0	0	1	9
Le lāshe DADENGE lāshe shāve		0	1	0	1	0	10
Le lāshe DADENGE lāshe shāven		0	1	0	1	1	11
Le <i>lāshe</i> DADENGI <i>lāshi</i> shej		0	1	1	0	0	12
Le <i>lāshe</i> DADENGA <i>lāsha</i> sha		0	1	1	0	1	13
Le <i>lāshe</i> DADENGE lāshe sheja		0	1	1	1	0	14
Le <i>lāshe</i> DADENGE lāshe shejan		0	1	1	1	1	15
La <i>lāsha</i> DAKO <i>lāsho</i> shāvo		1	0	0	0	0	16
La <i>lāsha</i> DAKE lāshe shāves		1	0	0	0	1	17
La <i>lāsha</i> DAKE lāshe shāve		1	0	0	1	0	18
La <i>lāsha</i> DAKE lāshe shāven		1	0	0	1	1	19
La <i>lāsha</i> DAKI <i>lāshi</i> shej		1	0	1	0	0	20
La <i>lāsha</i> DAKA <i>lāsha</i> sha		1	0	1	0	1	21
La <i>lāsha</i> DAKE lāshe sheja		1	0	1	1	0	22
La <i>lāsha</i> DAKE lāshe shejan		1	0	1	1	1	23
Le lāshe DEJANGO <i>lāsho</i> shāvo		1	1	0	0	0	24
Le lāshe DEJANGE lāshe shāves		1	1	0	0	1	25
Le lāshe DEJANGE lāshe shāve		1	1	0	1	0	26
Le lāshe DEJANGE lāshe shāven		1	1	0	1	1	27
Le lāshe DEJANGI <i>lāshi</i> shej		1	1	1	0	0	28
Le lāshe DEJANGA <i>lāsha</i> sha		1	1	1	0	1	29
Le lāshe DEJANGE lāshe sheja		1	1	1	1	0	30
Le lāshe DEJANGE lāshe shejan		1	1	1	1	1	31

3. táblázat. A birtokos jelzős szó szerkezetek logikája

## Hangrendszer

A lovári nyelvnek 5 rövid-hosszú magánhangzópárja és 28 mássalhangzója van. A magánhangzórendszerre jellemző az ö, ü hangok hiánya és a rövid-hosszú magánhangzók nem következetes használata. (A magánhangzók hosszúságát a lovári helyesírás egyébként külön nem is jelöli! Vö. 4. táblázat.)

a	röviden ejtett <i>á</i> hang	<i>barr</i> 'kő', <i>dad</i> 'apa', <i>mal</i> 'mező', <i>sap</i> 'kigyó'
<i>ā</i>	a magyar <i>á</i> -hoz közeli hang	<i>bār</i> 'kert', <i>bāro</i> 'nagy', <i>gāv</i> 'falú', <i>tāto</i> 'meleg'
e	zárt, röviden ejtett <i>é</i> hang	<i>del</i> 'ad', <i>lel</i> 'fog', <i>pel</i> 'iszik', <i>zen</i> 'nyereg'

<i>ē</i>	mint a hosszú magyar <i>é</i> hang	<i>Dēl</i> 'Isten', <i>mērel</i> 'meghal', <i>pērel</i> 'leesik'
<i>i</i>	mint a rövid magyar <i>i</i> hang	<i>cino</i> 'kicsi', <i>dikkel</i> 'néz', <i>milaj</i> 'nyár', <i>si</i> 'van'
<i>ī</i>	mint a hosszú magyar <i>í</i> hang	<i>dīlo</i> 'bolond', <i>gīlyi</i> 'ének', <i>kīr</i> 'hangya'
<i>o</i>	mint a rövid magyar <i>o</i> hang	<i>korr</i> 'nyak', <i>korro</i> 'vak', <i>klopoto</i> 'harang'
<i>ō</i>	mint a hosszú magyar <i>ó</i> hang	<i>bōv</i> 'kemence', <i>lōlo</i> 'piros', <i>rōj</i> 'kanál'
<i>u</i>	mint a rövid magyar <i>u</i> hang	<i>burr</i> 'gyom', <i>duj</i> 'kettő', <i>guruv</i> 'ökör', <i>tu</i> 'te'
<i>ū</i>	mint a hosszú magyar <i>ú</i> hang	<i>būt</i> 'sok', <i>dūr</i> 'messze', <i>rūv</i> 'farkas'

#### 4. táblázat. Magánhangzók

A mássalhangzórendszer jellegzetes sajátossága a *p*, *t*, *k* zöngétlen zárhangok hehezett változatainak (*ph*, *th*, *kh*) a megléte, valamint a *h* gégehang mellett a réshangú *x* változat különálló használata (ez utóbbi szó vagy szótag elején is úgy ejtendő, mint pl. a magyar *h* a *doh* szóban). A *ch*, *sh*, *zh* kettős betűk a *cs*, *s*, *zs* hangokat jelölik, a *gy* hang írásképe: *dy*. A többi mássalhangzó írásképe és kiejtése megegyezik a magyaréval. (A mássalhangzókról lásd az 5. táblázatot.)

<i>b</i>	mint a magyar <i>b</i> hang	<i>bibi</i> 'nagynéni', <i>bish</i> 'hús', <i>phabol</i> 'ég'
<i>c</i>	mint a magyar <i>c</i> hang	<i>colo</i> 'szőnyeg', <i>krēco</i> 'göndör', <i>muca</i> 'macska'
<i>ch</i>	mint a magyar <i>cs</i> hang	<i>chācho</i> 'igaz', <i>chār</i> 'fű', <i>nāchol</i> 'elfogy'
<i>d</i>	mint a magyar <i>d</i> hang	<i>dad</i> 'apa', <i>dand</i> 'fog', <i>pedo</i> 'állat', <i>vudar</i> 'ajtó'
<i>dy</i>	mint a magyar <i>gy</i> hang	<i>dyēs</i> 'nap', <i>adyvin</i> 'méz', <i>gōdyi</i> 'ész'
<i>f</i>	mint a magyar <i>f</i> hang	<i>feri</i> 'csak', <i>furka</i> 'villa', <i>efta</i> 'hét', <i>karfin</i> 'szeg'
<i>g</i>	mint a magyar <i>g</i> hang	<i>gad</i> 'ing', <i>grast</i> 'ló', <i>drāgo</i> 'drága', <i>āgor</i> 'vég'
<i>h</i>	mint a magyar <i>h</i> hang	<i>hajkam</i> 'talán', <i>huhur</i> 'gomba', <i>paho</i> 'jég'
<i>x</i>	erősen ejtett <i>h</i> (mint: <i>doh</i> )	<i>xal</i> 'eszik', <i>xurdo</i> 'apró', <i>xoxavel</i> 'hazudik'
<i>j</i>	mint a magyar <i>j</i> hang	<i>jag</i> 'tűz', <i>jekh</i> 'egy', <i>pāji</i> 'víz', <i>phabaj</i> 'alma'
<i>k</i>	mint a magyar <i>k</i> hang	<i>kamel</i> 'szeret', <i>kekava</i> 'üst', <i>chik</i> 'sár'
<i>kh</i>	hehezett <i>k</i> (mint: lékhez)	<i>kham</i> 'nap', <i>khēr</i> 'ház', <i>ākhor</i> 'dió', <i>jekh</i> 'egy'
<i>l</i>	mint a magyar <i>l</i> hang	<i>lil</i> 'levél', <i>londo</i> 'sós', <i>luludyi</i> 'virág', <i>mol</i> 'bor'
<i>ly</i>	lj-nek ejtve (mint: gólja)	<i>lyindra</i> 'álm', <i>lyuvāva</i> 'pipa', <i>rōlyi</i> 'bot'
<i>m</i>	mint a magyar <i>m</i> hang	<i>mangel</i> 'kér', <i>mas</i> 'hús', <i>me</i> 'én', <i>numa</i> 'csak'
<i>n</i>	mint a magyar <i>n</i> hang	<i>naj</i> 'nincs', <i>nāsul</i> 'rossz', <i>anav</i> 'név', <i>anel</i> 'hoz'
<i>ny</i>	mint a magyar <i>ny</i> hang	<i>nyēvo</i> 'új', <i>nyishta</i> 'semmi', <i>buznyi</i> 'kecske'
<i>p</i>	mint a magyar <i>p</i> hang	<i>pārno</i> 'fehér', <i>papiny</i> 'liba', <i>sap</i> 'kigyó'
<i>ph</i>	hehezett <i>p</i> (mint: képhez)	<i>pheny</i> 'nővér', <i>phūrel</i> 'jár', <i>phūro</i> 'öreg'
<i>r</i>	mint a magyar <i>r</i> hang	<i>rāca</i> 'kacsa', <i>romnyi</i> 'asszony', <i>vorba</i> 'beszéd'
<i>s</i>	mint a magyar <i>sz</i> hang	<i>sa</i> 'mind', <i>sastro</i> 'vas', <i>si</i> 'van', <i>assal</i> 'nevet'
<i>sh</i>	mint a magyar <i>s</i> hang	<i>shej</i> 'lány', <i>shut</i> 'ecet', <i>losshal</i> 'örül'
<i>t</i>	mint a magyar <i>t</i> hang	<i>tata</i> 'papa', <i>tomna</i> 'ősz', <i>zhutil</i> 'segít'
<i>th</i>	hehezett <i>t</i> (mint: kúthoz)	<i>than</i> 'hely', <i>kathe</i> 'itt', <i>kothar</i> 'onnan'
<i>ty</i>	mint a magyar <i>ty</i> hang	<i>tyamno</i> 'sötét', <i>tyiro</i> 'tiéd', <i>rātyine</i> 'éjjel'



v	mint a magyar v hang	vast 'kéz', vēsh 'erdő', voj 'ő', rōvel 'sír'
z	mint a magyar z hang	zido 'fal', zōr 'erő', zumi 'leves', vazdel 'emel'
zh	mint a magyar zs hang	zhal 'megy', zhūlyi 'nő', ūzho 'tisztá'

### 5. táblázat. Mássalhangzók

A lovári nyelvre ugyanakkor – számos indoeurópai nyelvhez (például a balti vagy a szláv nyelvekhez) hasonlóan – igen jellemzőek a többeli paradigmatis hangváltások: a *d, t, n, l* mássalhangzók lágyulása, a *k : ty, g : dy, k : ch, g : zh* típusú hangváltások, az *n* utáni zöngésedés *t : nd, k : ng*, illetve az *s : nc* hangbetoldásos (*n-t-s*) mássalhangzó-váltások, a *x, j, s* és *n* mássalhangzók hiátustöltőként való alkalmazása, továbbá a kétnyíltszótagos tendencia miatti magánhangzó-kiesések (pl. *zhukel* – *zhukles* 'kutya – kutyát' stb.). Mindezek a hangváltások azonban csak a névszó- és ige-igetőkben hoznak létre – külön megtanulandó – rendhagyó alakokat.

### Alapszókincs

A lovári nyelv összességében 1410 olyan motiválatlan alapszót tartalmaz, amelyek a további (képzett, összetett) szavak létrehozásának alapanyagául szolgálnak. (Összehasonlításképpen: a magyar nyelv mintegy 2200 ilyen alapszóból építkezik.) A szóanyag megoszlását kezdőbetűk és szófajok szerint a 6. táblázat mutatja.

betű	szó	S	A	Q	D	V
A	53	27	2	0	8	16
B	80	60	5	2	2	11
C	19	14	2	0	1	2
Ch	48	38	4	0	3	3
D	52	33	5	3	5	6
Dy	8	6	2	0	0	0
E	7	2	2	1	1	1
F	42	28	3	1	3	7
G	71	55	5	0	2	9
H	31	15	1	0	2	13
X	36	15	5	0	0	16
I	20	5	4	1	3	7
J	10	6	1	1	0	2
K	168	113	19	0	18	18
Kh	22	13	3	0	3	3
L	53	35	7	0	2	9
Ly	7	7	0	0	0	0
M	86	47	6	1	7	25
N	24	10	4	0	5	5
Ny	6	4	1	0	1	0

betű	szó	S	A	Q	D	V
O	8	3	1	1	3	0
P	136	82	7	3	9	35
Ph	25	14	2	0	0	9
R	72	56	2	0	0	14
S	83	53	13	0	5	12
Sh	47	28	6	3	1	9
T	62	33	9	2	7	11
Ty	4	2	2	0	0	0
Th	12	9	1	0	1	1
U	16	5	3	0	2	6
V	55	41	2	0	6	6
Z	23	17	1	0	0	5
Zh	24	16	1	0	1	6
össz.	1410	892	131	19	101	267

**6. táblázat. A lovári nyelv alapszókincsének megoszlása kezdőbetűk és szófajok szerint**

(S = főnév, A = melléknév, Q = számnév, D = határozószó, V = ige)

## A lovári szókincs etimológiai rétegei

A lovári nyelvnek azok a szavai, amelyek megfelelői kimutathatók a hindiben (vagy esetenként más hindusztáni nyelvekben, illetve a szanszkritban), az ősi ind szókészlethez tartoznak.

Ezek a szavak alkotják (a vándorlások kezdetén átvett perzsa és örmény eredetű szavakkal együtt) a romani nyelvváltozatok ún. stabil szókészletét: ezek a szavak – változatlan alakban, esetleg kisebb-nagyobb módosulásokkal, hangtani, jelentéstani eltérésekkel – valamennyi romani nyelvváltozatban megtalálhatók, és ezek teszik lehetővé a különböző országokban, különböző nyelvi környezetben élő roma emberek közötti viszonylagos nyelvi megértést.

A stabil szókincsbe tartozó szavak egy részének eredete azonban – a lovári etimológiai kutatások elégtelen volta miatt – ma még feltáratlan; ezek a szavak, bár nyelvtani viselkedésük (a főnevek többes számának alakulása, a melléknevek többalakúsága, a tőigék mássalhangzós volta stb.) alapján egyértelműen az ősi ind szókincs részei, ismeretlen eredetűeknek tekintendők.

A lovári szókészlet mobil részét a különböző nyelvekből átvett jövevényszavak alkotják. Ebben a szóanyagban kisebb részben kimutatható a görög nyelv és a különböző szláv nyelvek (elsősorban a szerb és a szlovák nyelv), valamint elenyésző mértékben a német nyelv hatása, a jövevényszavak túlnyomó része azonban a románból (vagy a szó szláv eredete ellenére a román nyelv közvetítésével) került át a lováriba.

Az egyes eredet szerinti szórétegek nagyságát, jelentőségét jól mutatják azok a statisztikai adatok, amelyek a (biztos vagy valószínű etimológiájú) 826 alapszó eredet szerinti megoszlására vonatkoznak:

– a hindiben meglévő ősi ind eredetű (+H) szavak száma	247	(~ 30%)
– a hindiből hiányzó ősi ind eredetű (-H) szavak száma	83	(~ 10%)
– a perzsa, kurd (Pe., Ku.) eredetű jövevényszavak száma	26	(~ 3%)
– az örmény (Ar.) eredetű jövevényszavak száma	10	(~ 1%)
– a görög (Gr.) eredetű jövevényszavak száma	38	(~ 5%)
– a szláv (Bg., Sr., Sk.) eredetű jövevényszavak száma	22	(~ 3%)
– a román (Ro.) eredetű jövevényszavak száma	352	(~ 42%)
– a német (N) eredetű jövevényszavak száma	7	(~ 1%)
– a magyar (Ma.) eredetű jövevényszavak száma	41	(~ 5%)

## A főnévragozás általános jellemzői

A lovári nyelv megkülönböztet nemük szerint (a genetikai nemmel nem rendelkező „semleges” szavaknál pedig végződésüknek vagy használati körüknek megfelelően) hímnemű és nőnemű, valamint jelentésük alapján élő és élettelen főneveket. Az „élők” közé az emberek és állatok, az „élettelenek” közé a növények, tárgyak, elvont fogalmak stb. tartoznak. Az élő főnevek tárgyesete egybeesik a függő alakokkal, az életteleneké pedig az alanyesettel. Az élő főneveknek van külön megszólító esetük (vokatívuszuk) is.

Minden főnévnek van egy *A* alapalakja (szótári alakja) és egy *F* függő alakja, amelynek segítségével a különböző határozói esetek előállíthatók. A hímnemű főnevek egyes számú függő alakja *-s*, *-es* végű, a nőnemű szavak *-a* végűek. Többes számban hímnemben *-en*, a nőnemű szavaknál *-an* végződés van. (A többes *-n* végződés után a *k-* és *t-* kezdetű esetragok zöngésednek, az *s-* pedig *c-*re változik.)

A főnevek ragozási típusuk szempontjából tehát négy csoportba sorolandók: 1. hímnemű élettelen főnevek, 2. hímnemű élő főnevek, 3. nőnemű élettelen főnevek, 4. nőnemű élő főnevek.

## A névszói esetek megnevezései

A lovári nyelv – gazdag előjáróképzete mellett – kilencféle névszói esetet használ. Az itt használatos (latin) rövidítések magyarázata:

nomin.	= alanyeset:	a ki?, mi? kérdésekre felelő eset
vocat.	= megszólító eset:	a megszólítás eszköze, <i>shāve!</i> = kb. <i>hé, fiú!</i> stb.
accus. <sup>1</sup>	= tárgyeset:	a kit?, mit? stb. kérdésekre felelő eset élettelen jelentő főneveknél
accus. <sup>2</sup>	= tárgyeset:	a kit?, mit? stb. kérdésekre felelő eset élő jelentő főneveknél
dativ.	= részes eset:	a kinek?, minnek? kérdésekre felelő eset
locat.	= helyjelölő eset:	a hová?, hol? stb. kérdésekre felelő eset
separ.	= távolító eset:	a honnan? kérdésre felelő eset
instr.	= eszközeset:	a kivel?, mivel? kérdésekre felelő eset
genit.	= birtokos eset:	a kinek a?, minnek a? kérdésekre felelő eset
poss.	= birtokló eset:	a kinek van?, minnek van? kérdésekre felelő eset

**Hímnemű élettelen főnevek**

Jellemzőik: a függő eset végződése egyes számban *-es* (vagy a magánhangzós tövűeknél *-s*), többes számban *-en* (vagy a magánhangzós tövűeknél *-n*), ezekhez járulnak az esetvégzések, nincs vokatívuszuk, és akkuzatívuszuk megegyezik a nominatívusszal (lásd a 7. táblázatban).

	<i>o lōvo</i> 'a pénz'		<i>o pāji</i> 'a víz'	
nomin.	<i>o lōvo</i>	<i>le lōve</i>	<i>o pāji</i>	<i>le pāja</i>
vocat.	–	–	–	–
accus. <sup>1</sup>	<i>o lōvo</i>	<i>le lōve</i>	<i>o pāji</i>	<i>le pāja</i>
accus. <sup>2</sup>	–	–	–	–
dativ.	<i>le lōv-es-ke</i>	<i>le lōv-en-ge</i>	<i>le pāj-es-ke</i>	<i>le pāj-en-ge</i>
locat.	<i>le lōv-es-te</i>	<i>le lōv-en-de</i>	<i>le pāj-es-te</i>	<i>le pāj-en-de</i>
separ.	<i>le lōv-es-tar</i>	<i>le lōv-en-dar</i>	<i>le pāj-es-tar</i>	<i>le pāj-en-dar</i>
instr.	<i>le lōv-e-sa</i>	<i>le lōv-en-ca</i>	<i>le pāj-e-sa</i>	<i>le pāj-en-ca</i>
genit.	<i>le lōv-es-ko<sup>3</sup></i>	<i>le lōv-en-go<sup>3</sup></i>	<i>le pāj-es-ko<sup>3</sup></i>	<i>le pāj-en-go<sup>3</sup></i>
poss.	<i>le lōv-es si ...</i>	<i>le lōv-en si ...</i>	<i>le pāj-es si ...</i>	<i>le pāj-en si ...</i>

**7. táblázat. Hímnemű élettelen főnevek****Hímnemű élő főnevek**

Jellemzőik: a függő eset végződése egyes számban *-es* (vagy a magánhangzós tövűeknél *-s*), többes számban *-en* (vagy a magánhangzós tövűeknél *-n*), ezekhez járulnak az esetvégzések, van vokatívuszuk, és akkuzatívuszuk egybeesik a függő alakokkal (lásd a 8. táblázatban).

	<i>o rom</i> 'a roma'		<i>o shāvo</i> 'a fiú'	
nomin.	<i>o rom</i>	<i>le roma</i>	<i>o shāvo</i>	<i>le shāve</i>
vocat.	<i>rom-a!</i>	<i>rom-ale!</i>	<i>shāv-e!</i>	<i>shāv-ale!</i>
accus. <sup>1</sup>	–	–	–	–
accus. <sup>2</sup>	<i>le rom-es</i>	<i>le rom-en</i>	<i>le shāv-es</i>	<i>le shāv-en</i>
dativ.	<i>le rom-es-ke</i>	<i>le rom-en-ge</i>	<i>le shāv-es-ke</i>	<i>le shāv-en-ge</i>
locat.	<i>le rom-es-te</i>	<i>le rom-en-de</i>	<i>le shāv-es-te</i>	<i>le shāv-en-de</i>
separ.	<i>le rom-es-tar</i>	<i>le rom-en-dar</i>	<i>le shāv-es-tar</i>	<i>le shāv-en-dar</i>
instr.	<i>le rom-e-sa</i>	<i>le rom-en-ca</i>	<i>le shāv-e sa</i>	<i>le shāv-en-ca</i>
genit.	<i>le rom-es-ko<sup>3</sup></i>	<i>le rom-en-go<sup>3</sup></i>	<i>le shāv-es-ko<sup>3</sup></i>	<i>le shāv-en-go<sup>3</sup></i>
poss.	<i>le rom-es si ...</i>	<i>le rom-en si ...</i>	<i>le shāv-es si ...</i>	<i>le shāv-en si ...</i>

**8. táblázat. Hímnemű élő főnevek****Nőnemű élettelen főnevek**

Jellemzőik: a függő eset végződése egyes számban *-a*, többes számban pedig *-an*, ezekhez járulnak az esetvégzések, nincs vokatívuszuk, és akkuzatívuszuk megegyezik a nominatívusszal (lásd a 9. táblázatban).

	<i>e bār</i> 'a kert'		<i>e pīri</i> 'a fazék'	
nomin. vocat.	<i>e bār</i>	<i>le bāra</i>	<i>e pīri</i>	<i>le pīra</i>
accus. <sup>1</sup> accus. <sup>2</sup>	<i>e bār</i>	<i>le bāra</i>	<i>e pīri</i>	<i>le pīra</i>
dativ. locat. separ.	<i>la bār-a-ke</i> <i>la bār-a-te</i> <i>la bār-a-tar</i>	<i>le bār-an-ge</i> <i>le bār-an-de</i> <i>le bār-an-dar</i>	<i>la pīr-a-ke</i> <i>la pīr-a-te</i> <i>la pīr-a-tar</i>	<i>le pīr-an-ge</i> <i>le pīr-an-de</i> <i>le pīr-an-dar</i>
instr. genit. poss.	<i>la bār-a-sa</i> <i>la bār-a-ko<sup>3</sup></i> <i>la bār-a si ...</i>	<i>le bār-an-ca</i> <i>le bār-an-go<sup>3</sup></i> <i>le bār-an si ...</i>	<i>la pīr-a-sa</i> <i>la pīr-a-ko<sup>3</sup></i> <i>la pīr-a si ...</i>	<i>le pīr-an-ca</i> <i>le pīr-an-go<sup>3</sup></i> <i>le pīr-an si ...</i>

**9. táblázat. Nőnemű élettelen főnevek**

**Nőnemű élő főnevek**

Jellemzőik: a függő eset végződése egyes számban *-a*, többes számban pedig *-an*, ezekhez járulnak az esetvégzések, van vokatívuszuk, és akkuzatívuszuk egybeesik a függő alakokkal (lásd a 10. táblázatban).

	<i>e romnyi</i> 'az asszony'		<i>e shej</i> 'a lány'	
nomin. vocat.	<i>e romnyi</i>	<i>le romnya</i>	<i>e shej</i>	<i>le sheja</i>
accus. <sup>1</sup> accus. <sup>2</sup>	–	–	–	–
dativ. locat. separ.	<i>la romny-a-ke</i> <i>la romny-a-te</i> <i>la romny-a-tar</i>	<i>le romny-an-ge</i> <i>le romny-an-de</i> <i>le romny-an-dar</i>	<i>la sh-a-ke</i> <i>la sh-a-te</i> <i>la sh-a-tar</i>	<i>le shej-an-ge</i> <i>le shej-an-de</i> <i>le shej-an-dar</i>
instr. genit. poss.	<i>la romny-a-sa</i> <i>la romny-a-ko<sup>3</sup></i> <i>la romny-a si ...</i>	<i>le romny-an-ca</i> <i>le romny-an-go<sup>3</sup></i> <i>le romny-an si ...</i>	<i>la sh-a-sa</i> <i>la sh-a-ko<sup>3</sup></i> <i>la sh-a si ...</i>	<i>le shej-an-ca</i> <i>le shej-an-go<sup>3</sup></i> <i>le shej-an si ...</i>

**10. táblázat. Nőnemű élő főnevek**

**Az igeragozás általános jellemzői**

Az igéknek két főalakjuk van: a kijelentő mód – időjel nélküli – jelen idejű alakjai (1) és a kijelentő mód – időjellel ellátott – múlt idejű alakjai (6). A múlt idejű alakoknak – minthogy azok a befejezett melléknévi igenév és a létige (*som, san, si* stb.) személyragjainak összevonásával jöttek létre – a jelen idejű igealakoktól eltérő személyragozásuk van. Viszont a többes szám 2. és 3. személyű alakjai minden ragozási típusban egybeesnek.

A kijelentő mód jelen idejű alakjaiból (1) állíthatók elő az *-a* időjellel a jövő idejű (2), az *-as* módjellel a feltételes mód jelen idejű (3) igealakok, a felszólító módot – a közvetlen felszólítást – (4) egyes számban a puszta ígető, többes számban pedig egy *-en, -n* igei személyragos alak fejezi ki.

A kijelentő mód jelen idejű alakjaiból a *te* 'ha' szócskával állíthatók elő a kötőmód jelen idejű (5) alakjai.

A kijelentő mód múlt idejű (6) alakjaiból állíthatók elő az *-as* módjellel a feltételes mód múlt idejű (7) alakjai és a befejezett melléknév – hímnemű, nőnemű és többes számú – (8) alakjai.

kód	jel	Igejellemzők	példaige (e. sz. 3.)
1.a	-d-	az <i>l, n, r, v</i> végű tőigék	<i>ker-el ker-d-as</i>
1.b	-d-	a <i>d</i> végű igék (a többeli <i>d</i> kiesésével)	<i>trād-el trā-d-as</i>
1.c	-d-	<i>n, r</i> végű igék (a többeli <i>i, e</i> kiesésével)	<i>bikn-el bikin-d-as</i>
1.d	-d-	az <i>-av-</i> képzős műveltető igék	<i>kir-av-el kir-ā-d-as</i>
1.e	-l-	a <i>b, g, k, kh, m, s, sh</i> végű igék	<i>besh-el besh-l-as</i>
1.f	-l-	a <i>tty &gt; k</i> tövégváltó igék	<i>xutty-el xuk-l-as</i>
1.g	-l-	az <i>-ajv-</i> képzős visszaható igék	<i>paj-ajv-el paj-aj-l-as</i>
1.h	-l-	a <i>pel*</i> rendhagyó ige	<i>p-el pi-l-as</i>
1.i	-l-	a <i>mērel*</i> rendhagyó ige	<i>mēr-el mū-l-as</i>
1.j	-l-	a <i>pērel*</i> rendhagyó ige	<i>pēr-el pē-l-as</i>
1.k	-il-	az <i>ly, shch, shty, tty</i> végű igék	<i>ushty-el ushty-il-as</i>
1.l	-il-	az <i>avel*</i> rendhagyó ige	<i>av-el av-il-as</i>
1.m	-gl-	az <i>n(d)</i> végű igék és a <i>zhanel*</i> ige	<i>zhan-el zhan-gl-as</i>
1.n	-t-	a <i>rōvel*, sōvel*, shuvel*</i> igék	<i>rōv-el rū-t-as</i>
1.o	-ø-	a <i>del*</i> rendhagyó ige	<i>d-el d-as</i>
1.p	-ø-	a <i>lel*</i> rendhagyó ige	<i>l-el l-as</i>
1.r	-ø-	a <i>si*</i> rendhagyó létige	<i>si s-as</i>
2.a	-jl-	az <i>-a-</i> képzős (személytelen) igék	<i>dār-a-l dār-a-jl-as</i>
2.b	-l-	a <i>xal*</i> rendhagyó ige	<i>x-a-l xā-l-as</i>
2.c	-l-	a <i>zhal*</i> rendhagyó ige	<i>zh-a-l gē-l-as</i>
3.a	-il-	az <i>-o-</i> képzős (visszaható) igék	<i>bush-o-l bush-il-as</i>
3.b	-t-	a <i>shol*</i> rendhagyó ige	<i>sho-l shū-t-as</i>
4	-sārd-	az <i>i</i> tövű mobil igék	<i>vorbi-l vorbi-sārd-as</i>
5	-sārd-	az <i>o</i> tövű mobil igék	<i>grāco-l grāco-sārd-as</i>
6	-sārd-	az <i>u</i> tövű mobil igék	<i>trubu-l trubu-sārd-as</i>

11. táblázat. A múlt idő jelölése

**Igeragozási táblázatok (csak a 6 alaptípus)**

(me)	<i>ker-av</i> (1)	<i>ker-ō</i> (2)	<i>ker-ō-s</i> (3)	– (4)
(tu)	<i>ker-es</i>	<i>ker-es-a</i>	<i>ker-es-as</i>	<i>ker!</i>
(voj)	<i>ker-el</i>	<i>ker-el-a</i>	<i>ker-el-as</i>	–
(ame)	<i>ker-as</i>	<i>ker-as-a</i>	<i>ker-as-as</i>	–
(tume)	<i>ker-en</i>	<i>ker-en-a</i>	<i>ker-en-as</i>	<i>ker-en!</i>
(von)	<i>ker-en</i>	<i>ker-en-a</i>	<i>ker-en-as</i>	–
(me)	<i>te ker-av</i> (5)	<i>ker-d-om</i> (6)	<i>ker-d-om-as</i> (7)	<i>ker-do</i> (8)
(tu)	<i>te ker-es</i>	<i>ker-d-an</i>	<i>ker-d-an-as</i>	<i>ker-dyi</i>
(voj)	<i>te ker-el</i>	<i>ker-d-as</i>	<i>ker-d-as-as</i>	<i>ker-de</i>
(ame)	<i>te ker-as</i>	<i>ker-d-am</i>	<i>ker-d-am-as</i>	
(tume)	<i>te ker-en</i>	<i>ker-d-(in)e</i>	<i>ker-d-(in)e-sas</i>	
(von)	<i>te ker-en</i>	<i>ker-d-(in)e</i>	<i>ker-d-(in)e-sas</i>	

**12. táblázat. 1a. ker-el 'csinál'**

(me)	<i>dār-a-v</i>	<i>dār-ō</i>	<i>dār-ō-s</i>	–
(tu)	<i>dār-a-s</i>	<i>dār-a-s-a</i>	<i>dār-a-s-as</i>	<i>dār-a!</i>
(voj)	<i>dār-a-l</i>	<i>dār-a-l-a</i>	<i>dār-a-l-as</i>	–
(ame)	<i>dār-a-s</i>	<i>dār-a-s-a</i>	<i>dār-a-s-as</i>	–
(tume)	<i>dār-a-n</i>	<i>dār-a-n-a</i>	<i>dār-a-n-as</i>	<i>dār-a-n!</i>
(von)	<i>dār-a-n</i>	<i>dār-a-n-a</i>	<i>dār-a-n-as</i>	–
(me)	<i>te dār-a-v</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-om</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-om-as</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>o</i>
(tu)	<i>te dār-a-s</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-an</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-an-as</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>yi</i>
(voj)	<i>te dār-a-l</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-as</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-as-as</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>e</i>
(ame)	<i>te dār-a-s</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-am</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-am-as</i>	
(tume)	<i>te dār-a-n</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-(in)e</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-(in)e-sas</i>	
(von)	<i>te dār-a-n</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-(in)e</i>	<i>dār-a-<u>jl</u>-(in)e-sas</i>	

**13. táblázat. 2a. dār-a-l 'fél'**

(me)	<i>bush-uv-av</i>	<i>bush-uv-ō</i>	<i>bush-uv-ō-s</i>	–
(tu)	<i>bush-o-s</i>	<i>bush-o-s-a</i>	<i>bush-o-s-as</i>	<i>bush-u!</i>
(voj)	<i>bush-o-l</i>	<i>bush-o-l-a</i>	<i>bush-o-l-as</i>	–
(ame)	<i>bush-uv-as</i>	<i>bush-uv-as-a</i>	<i>bush-uv-as-as</i>	–
(tume)	<i>bush-o-n</i>	<i>bush-o-n-a</i>	<i>bush-o-n-as</i>	<i>bush-o-n!</i>
(von)	<i>bush-o-n</i>	<i>bush-o-n-a</i>	<i>bush-o-n-as</i>	–
(me)	<i>te bush-uv-av</i>	<i>bush-il-om</i>	<i>bush-il-om-as</i>	<i>bush-ilo</i>
(tu)	<i>te bush-o-s</i>	<i>bush-il-an</i>	<i>bush-il-an-as</i>	
(voj)	<i>te bush-o-l</i>	<i>bush-il-as</i>	<i>bush-il-as-as</i>	<i>bush-ilyi</i>
(ame)	<i>te bush-uv-as</i>	<i>bush-il-am</i>	<i>bush-il-am-as</i>	<i>bush-ile</i>
(tume)	<i>te bush-o-n</i>	<i>bush-il-(in)e</i>	<i>bush-il-(in)e-sas</i>	
(von)	<i>te bush-o-n</i>	<i>bush-il-(in)e</i>	<i>bush-il-(in)e-sas</i>	

**14. táblázat. 3a. bush-o-l 'nevezetik'**

(me)	<i>vorbi-j</i>	<i>vorbi-j-a</i>	<i>vorbi-j-as</i>	–
(tu)	<i>vorbi-s</i>	<i>vorbi-s-a</i>	<i>vorbi-s-as</i>	<i>vorbi-sār!</i>
(voj)	<i>vorbi-l</i>	<i>vorbi-l-a</i>	<i>vorbi-l-as</i>	–
(ame)	<i>vorbi-sāras</i>	<i>vorbi-sāras-a</i>	<i>vorbi-sāras-as</i>	–
(tume)	<i>vorbi-n</i>	<i>vorbi-n-a</i>	<i>vorbi-n-as</i>	<i>vorbi-sāren!</i>
(von)	<i>vorbi-n</i>	<i>vorbi-n-a</i>	<i>vorbi-n-as</i>	–
(me)	<i>te vorbi-j</i>	<i>vorbi-sārd-om</i>	<i>vorbi-sārd-om-as</i>	<i>vorbi-sārdo</i>
(tu)	<i>te vorbi-s</i>	<i>vorbi-sārd-an</i>	<i>vorbi-sārd-an-as</i>	<i>vorbi-sārđyi</i>
(voj)	<i>te vorbi-l</i>	<i>vorbi-sārd-as</i>	<i>vorbi-sārd-as-as</i>	<i>vorbi-sārde</i>
(ame)	<i>te vorbi-sāras</i>	<i>vorbi-sārd-am</i>	<i>vorbi-sārd-am-as</i>	
(tume)	<i>te vorbi-n</i>	<i>vorbi-sārd-(in)e</i>	<i>vorbi-sārd-(in)e-sas</i>	
(von)	<i>te vorbi-n</i>	<i>vorbi-sārd-(in)e</i>	<i>vorbi-sārd-(in)e-sas</i>	

15. táblázat. 4. *vorbi-l* 'ír'

(me)	<i>grāco-j</i>	<i>grāco-j-a</i>	<i>grāco-j-as</i>	–
(tu)	<i>grāco-s</i>	<i>grāco-s-a</i>	<i>grāco-s-as</i>	<i>grāco-sār!</i>
(voj)	<i>grāco-l</i>	<i>grāco-l-a</i>	<i>grāco-l-as</i>	–
(ame)	<i>grāco-sāras</i>	<i>grāco-sāras-a</i>	<i>grāco-sāras-as</i>	–
(tume)	<i>grāco-n</i>	<i>grāco-n-a</i>	<i>grāco-n-as</i>	<i>grāco-sāren!</i>
(von)	<i>grāco-n</i>	<i>grāco-n-a</i>	<i>grāco-n-as</i>	–
(me)	<i>te grāco-j</i>	<i>grāco-sārd-om</i>	<i>grāco-sārd-om-as</i>	<i>grāco-sārdo</i>
(tu)	<i>te grāco-s</i>	<i>grāco-sārd-an</i>	<i>grāco-sārd-an-as</i>	<i>grāco-sārđyi</i>
(voj)	<i>te grāco-l</i>	<i>grāco-sārd-as</i>	<i>grāco-sārd-as-as</i>	<i>grāco-sārde</i>
(ame)	<i>te grāco-sāras</i>	<i>grāco-sārd-am</i>	<i>grāco-sārd-am-as</i>	
(tume)	<i>te grāco-n</i>	<i>grāco-sārd-(in)e</i>	<i>grāco-sārd-(in)e-sas</i>	
(von)	<i>te grāco-n</i>	<i>grāco-sārd-(in)e</i>	<i>grāco-sārd-(in)e-sas</i>	

16. táblázat. 5. *grāco-l* 'undorodik'

(me)	<i>trubu-j</i>	<i>trubu-j-a</i>	<i>trubu-j-as</i>	–
(tu)	<i>trubu-s</i>	<i>trubu-s-a</i>	<i>trubu-s-as</i>	<i>trubu-sār!</i>
(voj)	<i>trubu-l</i>	<i>trubu-l-a</i>	<i>trubu-l-as</i>	–
(ame)	<i>trubu-sāras</i>	<i>trubu-sāras-a</i>	<i>trubu-sāras-as</i>	–
(tume)	<i>trubu-n</i>	<i>trubu-n-a</i>	<i>trubu-n-as</i>	<i>trubu-sāren!</i>
(von)	<i>trubu-n</i>	<i>trubu-n-a</i>	<i>trubu-n-as</i>	–
(me)	<i>te tribu-j</i>	<i>trubu-sārd-om</i>	<i>trubu-sārd-om-as</i>	<i>trubu-sārdo</i>
(tu)	<i>te tribu-s</i>	<i>trubu-sārd-an</i>	<i>trubu-sārd-an-as</i>	<i>trubu-sārđyi</i>
(voj)	<i>te tribu-l</i>	<i>trubu-sārd-as</i>	<i>trubu-sārd-as-as</i>	<i>trubu-sārde</i>
(ame)	<i>te tribu-sāras</i>	<i>trubu-sārd-am</i>	<i>trubu-sārd-am-as</i>	
(tume)	<i>te tribu-n</i>	<i>trubu-sārd-(in)e</i>	<i>trubu-sārd-(in)e-sas</i>	
(von)	<i>te tribu-n</i>	<i>trubu-sārd-(in)e</i>	<i>trubu-sārd-(in)e-sas</i>	

17. táblázat. 6. *trubu-l* 'kell'

## Összefoglalás

Még ezekből a vázlatos szemléltetésekből is megállapítható, hogy a lovári nyelv elsajátítása semmivel sem könnyebb, mint más nyelveké. Minden eredményes nyelvtanu-



lášhoz erős kötődés, pozitív hozzáállás és töretlen, kitartó szorgalom szükséges. És talán érdemes megfogadni azt az öt alapszabályt, amelyet egy spanyol nyelvű baszk nyelvkönyv elején olvastam:

1. *Minden nap vegyél át egy leckét!*
2. *Mindig mindent olvass és mondj hangosan!*
3. *Mindig ismételd át az előző leckéket!*
4. *Ne törődj a nyelvtannal, mondatokat memorizálj!*
5. *Beszélgess sokat baszkul a barátaiddal!*

(Az már a sors iróniája, hogy az ötödik ponthoz nem találtam itthon társakat, ezért is nem tudok baszkul, csak annyit: *Egun on!* 'Jó napot!')

Mindez igaz a lovári nyelv tanulására is, még akkor is, ha a mai ifjúság nyelvében a lovári (pontosabban a kárpáti) roma nyelv számos eleme megtalálható. Azt az egyszerű mondatot, hogy „*Elmegyek a kocsimmal a kedvesem házához.*”, egy mai „modern” fiatal inkább úgy mondaná: „*Eldzsalok a verdámmal a csajom kérőjához.*” Ez pedig lovári nyelven úgy hangzik, hogy: „*Me zhav mure vurdonesa kaj mura shake kher.*”

Itt érdemes és fontos még hozzáfűzni azt, hogy a lovári nyelvnek a romani irodalmi nyelvi változatoként való használatára számos sikeres kísérlet történt. Csak néhány példa arra, hogy mi olvasható ezen a standardizált irodalmi nyelven: a *Biblia*, *Az ember tragédiája*, a *Sorstalanság*, *A kis herceg*. Ezek szép példái annak, hogy ez a nyelv is valóban képes a nyelvet beszélők gondolatainak szép és igényes kifejezésére, megfelel a társadalom által támasztott igényeknek. Mint minden éppen alakuló irodalmi nyelvnek, a lovári nyelvnek is megvannak a maga dilemmái: hogyan, miből alkossa meg a hiányzó új szavakat? A nyelvet pallérozók egy része az ősi gyökökhez fordulna, a szanszkritből „élesztenének fel” új lovári szavakat, mások inkább a mobil szókincsnek az európai kultúrszavakkal való kiegészítését javasolják. Tudva azt, hogy a stabil szókincs a különböző európai romani nyelvváltozatokban – némi „nyelvjárási” ingadozás ellenére – meglehetősen azonos, a mobil szókincsrésznek „európai” szavakkal való bővítése lenne a hasznosabb, és ezért kívánatosabb.

---

## A TÉMÁHOZ AJÁNLOTT IRODALOM

- Choli Daróczi József – Feyér Levente (é. n.): *Zhanes romānes? Cigány nyelvkönyv*. Budapest: Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége, 203 p.
- Janurik Tamás (2010): *A romani nyelv alapjai. La romānya shībake fundura*. Budapest: Ad Librum Kiadó, 134 p.
- (2010): *A lovári nyelv történeti szótana. Lovári–hindí összehasonlító szótár*. Budapest: Ad Librum Kiadó, 104 p.
- Karsai Ervin (2004): *Cigány nyelv. Tanuljunk cigányul I. Cigány nyelv alapfokon*. Budapest: Anda Románi Kultúra Alapítvány, 320 p.
- (2004): *Cigány nyelv. Tanuljunk cigányul II. Cigány nyelv középfokon*. Budapest: Anda Románi Kultúra Alapítvány, 204 p.
- Papp János (2008): *Cigány–magyar, magyar–cigány kézisztár. Romane–ungrike, ungrike–romane vasteske alava*. Budapest: Pappné Darida Andrea Nyelvtanító Kft., 351 p.
- (2008): *Sityu romanes! Tanulj cigányul!* Harmadik, átdolgozott kiadás. Budapest: Pappné Darida Andrea Nyelvtanító Kft., 300 p.
- Rostás-Farkas György – Karsai Ervin (1991): *Cigány–magyar, magyar–cigány szótár*. Budapest: Kosuth Könyvkiadó, 320 p.

GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA

# „Képzés határok, kommunikáció nyelvi akadályok, együttműködés előítéletek nélkül”

## Ikerkapcsolatok és minőségi standardok fejlesztése a Centrope régióban megvalósított EdTWIN-projekt keretében

“Training without borders, communication without language obstacles, cooperation without prejudices” (Twin relationships and the development of quality standards in the Centrope Region with EdTWIN-Project)

Győr and Vienna have been co-operating educationally to develop cross-border professional and interpersonal relationships in the Centrope Region. Open and positive attitudes are required for successful cooperation, so it is important for the region’s population not only to understand each other’s culture and language but also to develop specific skills. The EdTWIN project has developed a competence-based model to support such regional co-operation. This model promotes the development of knowledge and various key competences such as communication, strategic, social and intercultural competences. In general, EdTWIN aims to enhance the population’s employment prospects and ability to live together in harmony. To achieve this, various groups (students, educators, professionals) have striven to acquire these competences.

The characteristics of the EdTWIN project are: human resource development in two or more languages, developing professional links between individuals, organisations, and institutions through various educational programmes based on the notion of “twin relationships”. Events are promoted publicly, help is provided in finding partners and giving advice on how to implement professional programmes, all of which being conducted in two or more languages. Project outcomes will eventually be published, thus enabling the local population to reap long-term benefits.

### Motívumok és előzmények

Győr és Bécs (a korábbi szakaszokban Bratislava és Brno) régiója másfél évtizede folytat együttműködést a közoktatásban határon átívelő szakmai és interperszonális kapcsolatok érdekében a kelet-közép-európai, ún. Centrope régióban. A sikeres kooperáció feltétele a régió lakóinak nyitottsága és pozitív hozzáállása. Ehhez egymás kultúrájának és nyelvének kölcsönös megismerésén túl különleges készségek elsajátítása is szükséges (G. Muzsai 2002: 70–77).

A kelet-közép-európai régiók országhatárokon átívelő közoktatási együttműködési keretét az elmúlt 15 évben több projektszakasz adta:

Az első a *CERNET* (Central European Regional Network Education Transfer) I. és II. elnevezésű projekt (1997–2003), melynek képviselői Franz Schimek projektvezető (Bécs) és Görcsné Muzsai Viktória projektkoordinátor, nemzeti szakértő (Győr). Lényegi célkitűzései: (a) többnyelvű, többkultúrájú, európai szellemű iskolakoncepció

kifejlesztése, ennek gyakorlati megvalósítása a bécsi Európai Középiskolában, a hazai adaptáció támogatása; (b) tanterv- és tananyagfejlesztés az Európai Stúdiumok műveltségterülethez; (c) nemzetközi pedagógus-továbbképzések és tapasztalatszerék; (d) iskolai partnerkapcsolatok. A projekt több sikeres tevékenysége közül kiemelkedik a névadási verseny, amelyhez a régió több mint 100 iskolája csatlakozott, és amelynek eredményeképpen 2001-ben a *Centrope* elnevezés megszületett (G. Muzsai 2001a: 43–47).

A következő *EdQ* (Education Quality) projekt (2004–2007) keretében az iskolai minőség kiterjesztése volt a cél. A középpontban ún. alap- vagy kulcskompetenciák meghatározása állt, amelyekkel a *Centrope* régió polgárainak rendelkezniük kell (Schimek 2008: 7–9).

Elsődleges feladatnak tekintette a projekt az alapkompentenciák fogalmi és tartalmi tisztázását, illetve azoknak a módszereknek a kutatását, amelyekkel elsajátításuk hatékonyan támogatható. Az addig elvégzett munka alapján szükségesnek tűnt, hogy a részt vevő intézmények között együttműködési struktúrák alakuljanak ki, és hosszú távon működjenek is. Ennek megvalósítására az együttműködő felek az utóbbi öt évben olyan modellt fejlesztettek ki, amely összefoglalja a *Centrope* régió polgárainak együttműködése szempontjából fontos magatartásmintákat és alapkompentenciákat. A modell gyakorlati kivitelezésére jött létre az *EdTWIN* projekt 2008–2011, amely sajátosságát a két- vagy többnyelvű humánerő-fejlesztés, szakmai kapcsolatok építése jelenti, ezek elősegítésére programok, rendezvények, többszintű kooperációk adnak keretet és lehetőséget (Schimek 2008: 7–9).

## Az alapkompentencia-modellről dióhéjban

A határokon átívelő hatékony és sikeres párbeszéd megvalósításához *globális perspektívák* mentén gondoltuk végig a kompetenciákat:

Első helyen a változáshoz történő alkalmazkodás képességét (úgy is mint az alapkompentencia-modell alapját) kell megemlíteni. Ennek nemcsak a nagy társadalmi-gazdasági-kulturális változások/váltások környezetében van fontos szerepe, hanem ugyanakkora (ha nem nagyobb) alkalmazkodóképességre lehet szükség megosztott társadalmi és kulturális környezetben is.

Fontos észrevétel, hogy ma már számtalan nemzeti és európai szervezet létezik, amelyek segítik a határon átnyúló kapcsolatok alakítását, valamint a nemzeti és nemzetközi forrásokon kívül rendelkezésre áll az internet is, annak minden pozitív és negatív hatásával. A kultúrák közötti találkozások kontextusa igen komplex (nemcsak akkor éljük meg, ha átlépjük saját országunk határait).

Figyelmet érdemel továbbá az az aspektus is, hogy más országokkal és kontextusokkal (köztük a sajátunkkal) kapcsolatos önnön felfogásunkat kritikus elemzésnek kell alávetnünk.

Mindezek szem előtt tartásával tekintsük át az alapkompentencia-modellt. Ez öt kompetencia: a *tudásbeli, kommunikációs, stratégiai, szociális és interkulturális* mentén körvonalazható (vö. Morgan 2008a: 101–121, Schimek 2008: 7–9).

Az alaposabb elemzés megmutatja, hogy mindegyik kompetencia több összetevőből áll, és közöttük nagyfokú átfedések vannak. Az átfedési mezőből *három nagy terület* rajzolódik ki. Ezek a következők:

A *tudásbeli* magában foglalja a gyakorlati és a technikai készségeket, vagyis a szakértelmet (know-how), továbbá bizonyos folyamatkészséget (lásd lent). Ez megfelel annak az „okos gyakorlatiasságnak”, melyre az Európa Tanács munkacsoportja által az idegen nyelv tanításához, tanulásához és értékeléséhez összeállított Közös Európai Referenciakeret\* (a továbbiakban KER 2000) utal. Ennek a területnek gazdag tárházából meríthetjük az információkat és készségeket.

Hagyományosan itt információszerezésről van szó. Közvetlenül „tantárgyként” sajtítható el a politikai, földrajzi, történelmi és üzleti információ, míg az idegen nyelvek és az információs és kommunikációs technológiák „kommunikatív kompetenciaként” szerepelnek a modellben. A *tudás mint folyamatkompetencia* magában foglalja az ismerkedést, tájékozódást, részvételt, az elfogultság felismerését, sőt még az alkotás képességét is. A nyelvtudás ebben az összefüggésben a hozzáférés eszköze (vö: Feyertag 2008: 229–231, Weihs-Dengs 2008: 173–179).

*Személyes fejlődésünk feltételezi* a készségek, a megértés és a fogékonyság olyan tárházát, amelyet azért kell kialakítani, hogy felkészüljünk a kultúrák közötti találkozásokra. Ahhoz, hogy az ember globális polgárrá fejlessze magát, aki képes megérteni a határ túloldalán élők kultúráját, két fő szempontra kell koncentrálnia: (a) foglalkoznia kell önmagával, azaz saját maga iránt megértést kell tanúsítania, saját magával szemben pozitív hozzáállást kell kialakítania; (b) foglalkoznia kell más körülményekkel, más emberekkel, azaz fel kell készülnie az új és másfajta találkozásokra, végig kell gondolnia a „másikkal” szembeni hozzáállását.

Itt a legfontosabbnak tűnik a más nézetek, viselkedésformák, emberek, körülmények létjogosultságának elismerése oly módon, hogy egyenértékűnek tekintjük őket azokkal, amelyekben mi magunk otthonosan mozgunk. Ebben a vonatkozásban nyitottságra, az ismeretlentől való félelem elűzésére, toleranciára, tiszteletre, udvariasságra és főleg dialógusra van szükség, amelyek mentén kölcsönösen tanulhatunk egymástól (vö. Beer 2008: 183–186, Morgan 2008b: 242–250).

Az *interperszonális készségek* közé azok az alkalmazási készségek tartoznak, amelyek révén a megszerzett ismeretet, szaktudást, egyéni készségeket adott kontextusban mozgósítjuk. Alapvetően alkalmazkodási/megfelelési és proaktív készségekről van szó. Az első esetében a tudatosság kialakítására kell helyeznünk a hangsúlyt, ami az önismeretet és a másik körülményeinek ismeretét, a különbségek tudatosítását jelenti. Elsősorban jó meghallgatási/odafigyelési készség szükséges, beleértve a kommunikáció minden aspektusát (pl. testbeszéd), és hangsúlyozva a megfelelő reakció fontosságát. A proaktív (stratégiai vonatkozású) készségek esetében a tevékenység és tettekkészség, a kockázatvállalás, a próbálkozás merészsége kerül a középpontba, ezek segítenek mozgásba lendíteni a szükséges kompetenciákat. Nem szabad figyelmen kívül hagyni a problémamegoldás és konfliktuskezelés képességét, amelyek mögött mindig ott rejtőzik a kibeszélés és az együttműködés képessége (vö. Köck 2008: 221–226, Horváth 2008: 214–219).

\* *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. – *A szerk.*

## **Bécsiek és győriek az EdTWIN Projekt megvalósításáért**

A fent említett másfél évtizedes együttműködés révén kialakult egyfajta kooperációs készség, amely a régiók hosszú távú összetartozásához nélkülözhetetlen. Fontos előfeltétele a szakképzés, amely a közös földrajzi és gazdasági térségben fokozott jelentőséggel bír, ennél fogva az új projekt, az *EdTWIN* 2008–2011 (Education Twinning for European Citizenship, Heading for Excellence in the Centropo Region = Ikerkapcsolatok az oktatásban az európai polgárért, Minőségi standardok fejlesztése a Centropo régióban) keretében ez a terület áll az együttműködés középpontjában. (Támogató forrás: Ausztria–Magyarország Határon Átnyúló Együttműködési Program 2007–2013, Creating the future.)

Bécs Város Iskolatanácsának Európai Irodája és a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Kara együttműködési szándékát fejezte ki az EdTWIN projekt megvalósítására. Ez a szándék mind a célkitűzéseket, mind a partnerválasztást tekintve innovatív készséget képvisel, és garantálja, hogy olyan intézkedések történjenek, amelyek alapján a partnerrégiókban a fenntartható minőségi képzés és kompetenciafejlesztés a résztvevők széles körére ki fog terjedni. Az új projektstruktúra lehetővé teszi az *egyenjogú és egyenrangú partnerséget*, amelyben a megszerzett tapasztalatok kamatoztathatók. Az EdTWIN keretében nyelvi-kommunikációs, képzési és kompetenciacentrumok jönnek létre a Nyugat-magyarországi Egyetem győri karán és Bécs Város Iskolatanácsának égisze alatt. Hasonló elképzeléseket valósítanak meg a többi régióban úgy, hogy a Centropo együttműködések és iskolaközpontok hálózata jöjjön létre, amely stabil, hosszú távon fenntartható partneri kapcsolatokat fog megalapozni a térségben az együttműködők és a projektbe bevontak körében (EdTWIN Projektterv 2008).

## **A projektpartnerek**

A *Nyugat-magyarországi Egyetem győri Apáczai Csere János Kara* mintegy 230 éves hagyománnyal rendelkezik a tanítóképzés terén. A kar által kínált főiskolai szintű képzések köre 1990-től folyamatosan bővül: a tanító (többek között német, angol, francia műveltségterületen), hitoktató, szociálpedagógus, gyógypedagógus, andragógus, rekreációs szervező szakos képzés mellett turizmus és idegenforgalmi szakirányon készít fel szakmenedzsereket, szakközgazdászokat, valamint egyetemi szintű képzésben humán erőforrás-tanácsadókat. A hazai felnőttképzésben szakirányú továbbképzésekkel (gyógytestnevelés, drámapedagógia, tanító és fejlesztőpedagógus, roma társadalomismeret, digitális médiakommunikáció), valamint a régió igényeihez illeszkedő tanfolyamokkal vesz részt. Jelenleg mintegy 4000 hallgató folytatja itt a tanulmányait.

A kar mindenkor hangsúlyt helyez a hallgatók nyelvi-kommunikációs felkészítésére, ezért sokszínű és sokszintű nemzetközi kapcsolatokat tart fenn környező és távolabbi országokkal, régiókkal, valamint Comenius, Erasmus és más projekteken vesz részt. A határon átnyúló projektek kivitelezése során megszerzett nyelvi-kommunikációs, fejlesztési és innovációs tudást és tapasztalatot igyekszik a közvetlen környezetében különböző projekteken kamatoztatni. Ennek érdekében kidolgozója, magyarországi koordinátora és megvalósítója az EdTWIN 2008–2011 projektnek. Kialakította az ehhez szükséges működési struktúráját és infrastruktúráját. Az általa kezdeményezett programok, rendezvények megvalósításában szorosan együttműkö-

dik a bécsi partnerrel, és kezdeményezte a nyugat-magyarországi közoktatási intézmények részvételét a projekt megvalósításában. Folyamatosan mozgósítja környezetében az aktív és vállalkozó szervezeteket, intézményeket. Az intézmények körének bővítésére a Győr Megyei Jogú Városi Önkormányzat Oktatási Osztályával is folyamatos kapcsolatot tart fenn. Így intenzív kapcsolatot épít ki a Győri Talentum Műhellyel, amelynek tevékenységében például a nyelvi tehetségek támogatása egyre nagyobb szerephez jut. További iskolák bevonása a már részt vevő intézmények révén lavinaként terjed.

Az *Europa Büro des Stadtschulrates für Wien*, az Európa Iroda (mint a projekt külföldi résztvevője) Bécs Város Iskolatanácsa elnökségi részlegéhez tartozik. Az iroda az EdTWIN projekt magyarországi projektkoordinátorával (jelen cikk szerzőjével) és több Győr-Moson-Sopron megyei középiskolával együtt az elmúlt években tapasztalatot szerzett különböző európai kezdeményezések és projektek kivitelezésében (CERNET I és II, Education Quality – Interreg III/a, Education Gate – Interreg III/c). Bécs Város Iskolatanácsának a fő feladata az, hogy a 6–18/19 éves korosztály iskolai képzését Bécsben megszervezze. Az Európa Iroda a Centrope régióhoz kötődő sokéves elkötelezettsége alapján a szomszédos régiók oktatásügyének intézményeivel és szakembereivel együtt magas szintű know-how-t képes létrehozni. A jelen projektben fontos és egyenrangú partner, amely a magyarországi programokon és rendezvényeken minden esetben képviselteti magát, míg a Bécsben szervezett programoknak aktív kivitelezője. A tudás és a jó személyes kapcsolatok az EdTWIN projekt céljainak valóra váltását szolgálják.

## Projektcélok és tartalmak

Az EdTWIN projekt általános célkitűzését az *Élet és munka a Centrope régióban* cím foglalja össze, mottóját a cikk címe jelzi („Képzés határok, kommunikáció nyelvi akadályok, együttműködés előítéletek nélkül”). Filozófiájának alapjait három kérdés adja: ki vagyok én, ki a másik? (érdeklődés keltése); dolgozzunk együtt? (közös tevékenységek során egymással rövid távú együttműködés); mit tudunk együtt létrehozni? (hosszú távú kooperáció megalapozása).

A fentieket értelmezve tehát a régióban tanulókat és hallgatókat, az itt dolgozó tanárokat és oktatókat speciális módon kell felkészíteni annak érdekében, hogy a fent kifejtett *alapkészségeket és -kompetenciákat* elsajátítsák és továbbadják, abból a célból, hogy a Centrope régióban élők számára könnyebb legyen az együttélés és a határon túli foglalkoztatottság, valamint munkaszerzés.

Az EdTWIN projekt középpontjában a régióban élő emberek nyelvi-kommunikációs és szakmai felkészítése, fejlesztése, ezáltal szakmai kapcsolatok építése áll, amelynek elősegítésére *programok, rendezvények, kooperációk* adnak lehetőséget, teremtenek keretet. Az EdTWIN projekttevékenységek alapját az iskolai/intézményi, a szakmai és a nyelvi együttműködés képezi. Az EdTWIN projekt részeként és a projekt által sokféle gyakorlati lehetőséget kínálunk, s ezzel az ifjúságot arra bátorítjuk, hogy egy szomszédos ország vagy távolabbi ország(ok) nyelvét megtanulja.

Az EdTWIN projekt fő működési területe Győr (és Bécs), ezek mellett minél több Győr-Moson-Sopron megyei intézmény és személy bevonása a cél. Minden program az „ikerkapcsolatok” elven alapul, azaz az önállóan kezdeményezett programok, ren-

dezvények valamely pontján szükséges egy győri (Győr-Moson-Sopron megyei) és egy bécsi partner. A győri (és bécsi) projektiroda nyilvánosan meghirdeti a programokat és rendezvényeket, ezekről informál, koordinál, segít a partnerkeresésben, tanácsokat ad a szakmai programok alakításához, amelyeknek illeszkedniük kell a projekt fő célkitűzéseihhez. A komplex – több tevékenységet összekapcsoló – programokat és rendezvényeket minden esetben két vagy több nyelven szervezzük. A projektkoordináció győri (és bécsi) teamje kidolgozta a projektdokumentáció kötelező formanyomtatványait, ugyanis minden akciót, rendezvényt dokumentálunk (program, jelenléti ív, értékelés, feljegyzések stb.). A közösen kifejlesztett know-how és minden produktum nyilvánosságra kerül, így idővel a régió lakói is használatba vehetik.

Az EdTWIN projekt tevékenységeit öt munkacsomag tartalmazza. Egy projektirányító csoport végzi a projektmenedzsmet és -koordináció feladatait; a csoport tagjai különböző szakterületeket képviselnek. A koordinátorok rendszeres találkozóit (tanévenként 3–5 alkalom) a tevékenységek egyeztetésére, fejlesztésére, a fenntarthatóság biztosítására szolgálnak; Győrben és Bécsben létesült egy-egy koordinációs és kommunikációs központ, amely projektmenedzsmet-ülések, workshopok és továbbképzések helyszínéül funkcionál; létrejött egy dokumentációs adatbank a részt vevő partnerek számára (EdTWIN Projektterv 2008).

A tanulók, hallgatók, tanárok, oktatási szakemberek együttműködése a Centroschooling munkacsomagban elsősorban a nyelvtanulásban, oktatásban működő „jó gyakorlatok”, oktatási modellek megismerését/megismertetését célozza meg. Fontos szempont a *nyelvi-kommunikációs és szociális* kompetencia támogatása is, amely az emberekkel és kultúrájukkal/nyelvükkel kapcsolatos szemléletet erősíti, illetve segít megszerezni, alkalmazni és fejleszteni a konstruktív magatartás nemzetközi kooperációkban alkalmazható *stratégiai és interkulturális* elemeit, technikáit. Illusztrálásul lásd alább a munkacsomag prioritásait.

### **Centroschooling**

A különböző szintű résztvevők (tanulók, hallgatók, tanárok, oktatási szakemberek) együttműködése során lehetséges a tudást (különböző oktatási rendszerek, „jó gyakorlatok”, oktatási modellek megismerését), továbbá az interkulturális és szociális (emberekkel és kultúrájukkal/nyelvükkel kapcsolatos) szemléletet, kompetenciát támogatni. Iskolai partnerkapcsolatok, találkozók során szervezett nyelvi, színházi és média workshopok és továbbképzések adják ennek keretét tanárok és oktatási szakemberek számára. A projekt célcsoportja: különböző iskolatípusok 6–19 éves tanulói, a győri egyetemi kar hallgatói, oktatói és a város/régió oktatási szakemberei.

- A partnerek tanévenként 10 iskolai partnerkapcsolat létrejöttét támogatják (750 euró jut osztályonként és tanévenként a mobilitási tevékenységekre a 6–19 éves korosztály számára). A partnerek egymásra találásában koordinációs feladatot látnak el, alkalmanként kapcsolatteremtő rendezvényeket szerveznek.
- Tanévenként több konferenciát, szemináriumot, szakmai napot szerveznek a két ország oktatási rendszerében működő „jó gyakorlatok és modellek” megismerésére, európai dimenziók oktatásba való beépítésére. A győri partner szorgalmazza a kar egyes tanszékeinek bekapcsolódását, kezdeményező és aktív részvételét a hazai gyakorlat bemutatására.

- A 15–19 éves tanuló korosztály számára 40 egyhetes (30 órás) workshopot szerveznek a nyelvtanulás támogatására, kihasználva az internet, média és színházi technikák hatékony segítségét. A tanulók produktumainak nyilvános bemutatására fórumokat biztosítanak (EdTWIN Projektterv 2008).

A szakképzés egyre nagyobb teret kap a hétköznapi és gazdasági életben, így az EdTWIN projektben is magas értéket képvisel. Egy nyelv birtoklása és a képzések, szakmai találkozók tapasztalatai nyomán kialakult plurális kulturális kompetencia és tudatosság hidat képezhet a szomszédos országok lakóihoz és kultúrájához. A projekt Centrovoc munkacsomagja a középiskolás korosztály (14–19 évesek) és az egyetemi hallgatók számára *hospitálás és szakmai gyakorlat* formájában biztosítja a *praktikus nyelvi-kommunikációs és munkatapasztalatok* megszerzésének lehetőségét a szomszédos országban. Álljon itt egy részlet a munkacsomag prioritásaiból.

### **Centrovoc**

A középiskolás korosztály (14–19 évesek) és az egyetemi hallgatók számára biztosítani kell a praktikus munkatapasztalatok megszerzésének lehetőségét a szomszédos országban. A projektben kifejlesztett magyar mint idegen nyelv és szakmaspecifikus anyagokat (német a turizmusban/idegenforgalomban) rendelkezésre kell bocsátani. Célcsoport: szakközép- és szakiskolák 15–19 éves tanulói és a győri egyetemi kar hallgatói.

- Tanulók és hallgatók számára szakmai gyakorlaton való részvételi lehetőség biztosítása a régió szakképző iskoláiban (50 támogatott külföldön töltött nap régióként és tanévenként).
- Német szaknyelvi tan- és segédanyag kidolgozása (elsősorban a turizmus és idegenforgalom területén) (EdTWIN Projektterv 2008).

A projekt középpontjában *a szomszéd ország nyelvének és kultúrájának* megismerése áll, ami a Centroling munkacsomag keretében sokféle formában és módon valósulhat meg. Alább részletek olvashatók a munkacsomag prioritásainak tartalmából.

### **Centroling**

Előtérben áll a szomszéd nyelvének és kultúrájának megismerése. Ez történhet pl. a magyar nyelv esetében „bemerítéses” formában, míg a német (és más nyelvek) esetében intenzív workshopok formájában. Mindkét esetben egy-egy napos nyelvi terepgyakorlat egészíti ki a programot a célnyelvi országban. Hatékony segítséget jelentenek a nyelvi asszisztensek, valamint az ún. Centrope Képzőközpont létrehozása is. Célcsoport: különböző iskolatípusok 6–19 éves tanulói, a győri egyetemi kar hallgatói, oktatói és oktatási szakemberek.

- Nyelvi workshopok szervezése tanulóknak, hallgatóknak és oktatóknak: egyhetes (30 órás intenzív) nyelvi workshop szervezése elsősorban a szomszéd állam kultúrájának, nyelvének, országának megismerésére, nyelvi terepgyakorlattal bezárólag (7–10 workshop tanévenként 160 résztvevővel) a projektpartner országában nyelvi asszisztensek közreműködésével.
- Nyelvi asszisztens alkalmazása a Nyugat-magyarországi Egyetem győri karán német nyelvet tanuló hallgatók részére.



- A magyar mint idegen nyelv oktatásához segédanyag kidolgozása: magyar nyelvi portfólió a 6–12 éves / 12–18 éves korosztály számára.
- Magyar nyelvi kurzusok tanároknak és oktatási szakembereknek (2–4 kurzus tanévenként, 15 résztvevővel kurzusonként), nyelvi terepgyakorlat Győrben.
- Magyar nyelvi „bemerítő” kurzusok tanulóknak, nyelvi terepgyakorlat Győrben.
- Továbbképző kurzusok magyarországi némettanároknak Bécsben (tanévenként 1×3 napos szeminárium) (EdTWIN Projektterv 2008).

A projektben elsősorban győri (Győr-Moson-Sopron megyei) általános és (szak)középiskolai diákok és tanárok, valamint a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karának (Győr) hallgatói és oktatói, esetenként oktatási, gazdasági és közéleti szereplők vesznek részt.

### **A projekt többletértékei: személyes és szakmai kapcsolatépítés, egymástól tanulás**

A projekt a *humán erő és a szakmai profizmus folyamatos fejlesztését* tűzte ki célul, melynek során az innovatív tartalmi elemek mellett kiemelt figyelmet kap az *idegen nyelvek tanulása, aktív használata*. A projekt kínálta formák és keretek (lásd a fenti fejezetben) révén mód nyílik a személyes és szakmai kapcsolatok erősítésére, az egymástól való tanulásra, az innovatív gondolkodás formálására, s ennek költségeit a projekt három éven keresztül vállalja. A Győr város oktatási irodájával és a turizmus, a vendéglátás, a kereskedelem területén érdekelt közoktatási intézményekkel folytatott huzamos együttműködés erősíti *a kar, a város regionális pozícióit, szakmai presztízsét*.

A fenti célok elérésének egyik lehetőségét kínáljuk hallgatóinknak és oktatóinknak egy bécsi iskolában vagy valamely munkahelyen eltöltött *hospitálás és szakmai gyakorlat/tapasztalatsere* révén. 2008–2010 között tanító szakos hallgatóink közül 11, a gyógypedagógia szakosok közül 22 fő vett részt egy-egy hetes hospitáláson; 60 fő egy-egy napos iskolalátogatásra utazhatott. 2009 májusában 36 oktatónk megtapasztalhatta a bécsi iskolák multikulturális légkörét. A gyakorlatban látták és tapasztalták, hogy (a) a tanulók és tanáraik különböző országokból származnak; (b) a tanórákon együtt dolgoznak, váltogatva anyanyelvüket és a környezetük nyelvét; (c) a nemzetközi iskolában a tanárok feladata nem könnyű, mert különböző módszereket és technikákat használnak, próbálnak ki; (d) ugyanakkor egymásra és a tanulói igényekre is tekintettel kell lenniük (EdTWIN Projekt beszámoló: 2008–2010).

A projekt arra is módot ad, hogy a magyar régió kínáljon innovatív elemeket osztrák kollégáknak. Így egy alkalommal 30 bécsi tanárkolléga érkezett tanulmányútra megyénkbe, hogy a határon átívelő képzési tevékenységet új módszerekkel gazdagítsa. Az osztrák iskolákban választható „nemzetközi gazdaság és kulturális tér” szakirány tanulói számára térképezték fel a szomszédos régiók kínálta lehetőségeket, hogy aztán tapasztalataikat multiplikátorként más iskolák tanárainak továbbadva, osztrák tanárok számára lehetővé váljon regionális projektek megvalósítása a nyugat-dunántúli régióban. A háromnapos tanulmányút keretében tájékoztató hangzott el az Apáczai Kar képzési rendszeréről; a közoktatás és a felsőoktatás kapcsolatáról; Győr és Sopron

városának és a régió fejlődésének és fejlesztésének 1990-től napjainkig elért eredményeiről; a múlt és a jelen mellett a jövőbeli elképzelésekről. A vendégek városnézésen ismerkedtek nemzeti értékeinkkel, a történelmi nevezetességekkel, a városrészek és új beruházások jelen helyzetével; látogatást tettek az ipari parkban, az Audi látogatócentrumában és a pannonhalmi apátságban. A látogatás során rövid ízelítőt kaptak a magyar gasztronómia specialitásaiból, és mini magyar nyelvi kurzuson vettek részt. Ezen tapasztalatok alapján később 40 bécsi hallgató (VBS HAK 1 Wien) látogatta meg régiókat projektnapok keretében, hogy tanulmányozza a Duna-térség gazdasági és kulturális jellemzőit. Az első napot városunkban töltötték, ahol az Apáczai Kar turizmus szakos hallgatói – képzett idegenvezetők – német nyelven megismertették őket Győr nevezetességeivel; ellátogattak az Audi telephelyére; végül Budapesten folytatták tanulmányútjukat (EdTWIN Projekt beszámoló 2008–2010).

A fenti kezdeményezések kölcsönösen pozitív tapasztalatai további szakirányok (gyógypedagógia, rekreáció, turizmus, művészetek stb.) hallgatói és oktatói részére nyitottak távlatokat a munkaforma kiteljesítésére és a projekt keretein belüli vagy azon túli működtetésére. Álljon itt példaként néhány jelentős (és nem egy esetben ismétlődő) szakmai együttműködés a 2008 és 2010 közötti időszakból a felsőoktatás és közoktatás területéről, amelyben oktatók, hallgatók, magyar–osztrák intézmények, szakemberek egyaránt részt vettek.

### **Szakmai együttműködések**

- 2008, 2009, 2010: Nyitott ajtók hete az Apáczai Kar idegen nyelvi tanszékén, hallgatók idegen nyelvű prezentációja, találkozó középiskolásokkal (900 fő);
- 2009, 2010, 2011: tanítók, gyógypedagógus, turizmus szakos hallgatók hospitálása, tanulmányútja, szakmai gyakorlata bécsi iskolákban (100 fő);
- 2009, 2010, 2011: szakmai napok a kar oktatói számára: ausztriai tanulmányutak (alkalmanként 130 fő);
- 2010. tavasz: szaknyelvoktatás-módszertani továbbképzés tanároknak, oktatóknak (30 fő);
- 2010. október: tanulmányút Győrben a „Gazdaság és kultúra szakirány” osztrák multiplikátorainak, ezen a szakon tanulók számára (90 fő);
- 2009 és 2011: a gyógypedagógiai tanszék együttműködése a bécsi Gyógypedagógiai Főiskolával (50 fő);
- 2010. ősz: az Apáczai Kar Idegen Nyelvi Tanszékének és a burgenlandi Pedagógiai Főiskolának a kooperációja (30 fő);
- 2010. november: a turizmus tanszék oktatóinak és hallgatóinak, valamint lehetséges osztrák partnereiknek kapcsolatfelvétele (50 fő);
- 2008, 2009, 2010: az AK Idegen Nyelvi Tanszék és a Bécsi Pedagógiai Főiskola együttműködése (30 fő);
- 2011: a pedagógiai tanszék tanulmányútja bécsi intézményben (15 fő);
- 2011: nyelvészek, nyelvtanárok dialógusa a Centrope régióban – konferencia (30 fő);
- 2011: művésztanárok és hallgatók találkozója: kiállítás és koncert Bécsben és Győrben (75 fő);
- 2011: interkulturális menedzsment-tréning hallgatóknak (25 fő).

## **A fenntartható motiváció eszköze: interkulturális nyelvi-kommunikációs programok**

A projekt résztvevői esetében támogatni kell az interkulturális nyelvi-kommunikációs kompetencia fejlesztését, a használható nyelvtudás megszerzését és személyes megélését, a sokszintű személyes és szakmai kapcsolatépítést, a kulturális kitekintést. A nyelvi-kommunikációs kompetencia komplex és gyakorlatorientált fejlesztése, az adott témához tartozó szókinccs kialakítása, bővítése, aktív használatba vétele, a jellegzetes szófordulatok gyakorlása tanórai és tanórán kívüli szituációkban és idegen nyelvi környezetben történhet (Szenténé Vida 2008: 258–264).

A projekt nyelvi programjai, kurzusai nagyban hozzájárulnak a diákok és tanárok, hallgatók és oktatók *idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájának fejlődéséhez*. Mindezek nyomán nagyságrenddel jobb eredmények várhatók a tanulók és hallgatók teljesítményében a kötelező nyelvvizsgán, illetve megmutatkozik a hatás későbbi nyelvtanulási, nyelvhasználati terveikben, napi gyakorlatukban, valamint a pedagógusok és oktatók idegen nyelvi felkészültségében.

A projekt kezdeti szakaszában a bécsi partnerrel közösen kifejlesztettünk egy ún. *intenzív nyelvi workshopmodellt*, melyet a futamidő alatt folyamatosan működtetünk a két partnerországban. A modell alapján 30 órás intenzív nyelvi kurzusokat szervezünk – *Nyelveket tanulni, kultúrákat megismerni!* címen – angolul, németül vagy magyarul tanulóknak. Az A1-A2 alapszintű és B1-B2 szintű önálló nyelvhasználóknak szóló kurzusokon (besorolás a KER 2000 alapján) az Apáczai Kar oktatói, munkatársai, hallgatói, Bécsben az iskolák tanárai és tanulói vehetnek részt előzetes jelentkezés alapján. Honi környezetben elsősorban a német és az angol nyelvi képzés a cél, a bécsi workshopok a magyar mint idegen nyelv tanulását kínálják. A hazai workshopok két egymást követő hétvégén (péntek délután és szombaton egész nap) zajlanak Győrben, valamint egy kijelölt napon Bécsben, szervezett autóbuzsos kirándulás, nyelvi terepgyakorlat keretében. A kurzusvezetőkkel szemben elvárás az interkulturális kompetencia hatékony fejlesztése, valamint a modern nyelvtanítás és nyelvtanulás szellemének megfelelően a heterogén csoportok működtetése. A három nap hazai (24×45perc) és egy nap idegen nyelvi (8×45perc) környezetben szervezendő workshop keretében lehetőség van a fenti célkitűzés elérésére.

2008 óta erre a modellre építve 45 nyelvi workshopot szerveztünk összesen 650 fő részvételével. A résztvevők által kitöltött értékelő lapok összereedménye nagyon pozitív: a foglalkozások szinte kizárólag idegen (német, angol) nyelven zajlottak, mód nyílt a szakmai nyelv (turisztika, pedagógia stb.) gyakorlására, a nyelvet valós szituációban, reális feladatok megoldására használni: EU-s életrajz elkészítése, idegen nyelvű PowerPoint-prezentáció készítése stb. Hasonlóan sikeres workshopok működnek Bécsben a magyar mint idegen nyelv megismerésére (EdTWIN Projekt beszámoló 2008–2010).

A projekt további szakaszában folytatódnak a nyelvi workshopok, finomítjuk, továbbfejlesztjük az interkulturális kompetencia és a használható nyelvtudás alakításának, fejlesztésének tartalmát, metodikáját és formai elemeit. A projekt zárása után elemezzük a tapasztalatokat, az eredményeket, és megfogalmazzuk a szükséges változtatásokat. Terveink szerint olyan modellt kívánunk kidolgozni és alkalmazni, amely

az adott régió keretei között hatékony eszköz lehet az interkulturális kompetencia és a használható nyelvtudás kialakítására, fejlesztésére.

## **Kreatív és innovatív elemek: szakmai felkészülés, kommunikáció és kooperáció – egyszerre**

Az EdTWIN program – mint jeleztük – mintegy 15 év előzményei alapján nemzetközi együttműködésben valósul meg, de a résztvevőktől elvárt a folyamatos megújulás, építkezés, az új és kreatív elemekkel való bővülés, amelyek hazai környezetben is pozitív hatást gyakorolnak, új lehetőségekkel gazdagítják a honi tapasztalatokat. Az alábbiakban bemutatunk néhány innovatív programelemet, melyben több nyelv és több kultúra regionális képviselői találkoznak, építenek személyes kapcsolatokat a jövőbeni együttműködés reményében.

Az egyik legfontosabb vonzerőt a tanult nyelvi eszközök gyakorlati kipróbálása jelenti a résztvevők számára. Esetünkben ezen a nyelvi workshopokhoz kapcsolódó bécsi terepgyakorlatot, *gyakorlati országismereti tréninget* értjük, melyen, mint fent jeleztük, eddig Bécsben közel 500 magyar hallgató és oktató, míg Győrben a magyar mint idegen nyelv gyakorlására mintegy 300 osztrák diák és tanár vett részt (EdTWIN Projekt beszámoló 2008–2010).

A projekt tartalma és céljai lehetővé teszik az egy-egy téma köré csoportosuló programsorozatok szervezését. Ilyen volt 2010-ben a háromnapos *Nyelvtanulás=kaland?!* címet viselő rendezvénysorozat középiskolásoknak és egyetemi hallgatóknak. Az első nap – *Történelmünk hajója nyelvi hullámokon* alcímmel – főleg a német nyelvű előadások (közös történelmünk érdekes epizódjai), valamint szakmai beszélgetések napja volt. Összesen 157 fő vett részt 7 intézményből. A magyar résztvevők a német nyelvű előadásokat követően kerekasztal-beszélgetéseken próbálhatták ki nyelvtudásukat. Különböző témakörökben (iskola, tanulás, munka, internethasználat stb.) nyílt lehetőségük szót váltani anyanyelvű tanárokkal és diákokkal. A második napon – *Milyen nyelven beszél a történelem?* című programunkra – a régió 17 középiskolájából és 2 egyeteméről összesen közel 240 fő érkezett. A program a diákok szakmai-nyelvi felkészítését helyezte előtérbe: tematikus workshopok keretében idegen (német, angol vagy más) nyelven készített 5–5 perces PowerPoint-prezentációkat mutattak be történelmi értékeinkről (Győrről, Sopronról, Fertődről, Bécsről, Eisenstadtról stb.) színvonalasan, igényesen; a legjobbak később bécsi terepgyakorlaton vehettek részt. A kísérő-tanárok számára tartott továbbképzéseken a résztvevők (20 fő) új módszereket és technikákat ismerhettek meg a célnyelvi országismeret kreatív tanítása témában. A bécsi tréner a feladatok mellé sok ingyenes segédanyagot, prospektust is hozott. A harmadik nap – *Lépjük át a nyelvi korlátokat!* címen – bécsi terepgyakorlatot kínált a részt vevő 9 középiskola közel 50 tanulójának. A bécsi Európa Iroda munkatársa két nyelven köszöntötte a vendégeket, beszélt nekik Bécs nevezetességeiről, majd röviden programot ajánlott a nyelvi terepgyakorlat feladataihoz. A bécsi út több ponton is keretet és megerősítést adott általában a nyelvtanuláshoz, a tanultak alkalmazásához, valamint a részt vevő iskolák tanulói és tanárai közötti barátságok, szakmai együttműködések kialakulásához (EdTWIN Projekt beszámoló 2008–2010). Hasonló programsorozat zajlott le 2011 tavaszán 600 magyar és osztrák résztvevővel, melynek áttekintő koncepcióját alább adjuk közre.

### **„Élet és munka a Centrope régióban” című programsorozat**

- Április 4–5. Külföldön élni és dolgozni... Magyarországon felkészülni  
Info-napok diákoknak, hallgatóknak külföldi munkavállalásról.  
Közreműködők: Osztrák Intézet, Austria Info,  
AT-HU határon átnyúló projektek (IGR, Corb).
- Április 8. Szakma és nyelv I. Szakma és nyelv – Nyelv és szakma  
Mit ér a (német) nyelvtudásom a régióban?  
Milyen kompetenciákat követel a munkaerőpiac?  
Hogyan tudok felkészülni a kihívásokra? (ötletek, tippek, lehetőségek)
- Április 14. Szakma és nyelv II. A munka világa – középiskolás szemmel  
Regionális workshopok: tanulói ppt-prezentációk karrierlehetőségekről,  
ismert vállalkozásokról stb. idegen nyelven.
- Április 15. Tanuljunk egymástól, egymásról!  
Nemzetközi workshop két tannyelvű képzésben részt vevő diákok szá-  
mára:  
Projekt munkák, szerep- és drámajáték több nyelven, több kultúra képvi-  
selőjével.
- Május 13. „Gyakorlat teszi a mestert” / „Übung macht den Meister”  
Bécsi terepgyakorlat a programsorozat legaktívabb tanulóinak.

Egy másik alkalommal széles körű összefogással megrendeztük a *Nyelvek Európai Napja 2010 – EdTWIN projekttel a használható nyelvtudásért* című programot. Az együttműködők között szerepelt az EU Fordítási Főigazgatóság, Budapest; a Europe Direct megyei információs hálózat; a Hatos Nyelviskola; győri általános és középiskolák; az Apáczai Kar Idegen Nyelvi Tanszékének oktatói és hallgatói. A program a köz- és felsőoktatásban tanulók és tanítók számára korosztályonként más-más tevékenységet kínált: például alsó tagozatos általános iskolások több mint 40 plakátot küldtek a *Nyelvek születése* témájú kiállításra. A felső tagozatos diákok vetélkedőjén 12×3 fő mérete össze tudását az európai nyelvekről és kultúrákról. 108 középiskolás tanuló 16×3 fős csapatokban német, angol, orosz stb. nyelven prezentáció készítését és megtartását vállalta. A prezentációk a nyelvtanulást a jövőbe való befektetésként értelmezték, több nyelv különböző szintű ismeretét részesítették előnyben, és a használható nyelvtudás fontosságát emelték ki. A legkiválóbb 50 tanuló meghívást kapott a 2010. november 24-én Bécsben megrendezett *Sokféleség Napja* című nagyszabású nemzetközi találkozóra.

A Nyelvek Európai Napja programon a *Nyelv, nyelvtanulás, használható nyelvtudás* című konferencián 50 nyelvpedagógus konzultált szakmai, pedagógiai, módszertani kérdésekről, a tanácskozás középpontjában a használható nyelvtudás kérdésköre állt.

A programon első ízben adták át a *Szenténé Vida Éva* (karunk oktatójáról, az idegen nyelvi tanszék vezetőjéről elnevezett) díjat. Négy iskolai munkaközösség javasolt kiváló nyelvtanárokat, akik közül Bácskai Tamásné, a Kazinczy Ferenc Gimnázium tanára kapta az elismerést.

Ehhez a naphoz (2010. szeptember 27.) kapcsolódóan harmadik alkalommal rendezte meg az Apáczai Kar Idegen Nyelvi Tanszéke és Alkalmazott Nyelvészeti Szakmai Műhelye az EdTWIN keretében a *Nyitott ajtók hete* című programot. Az egyhetes

program alatt – 2010. szeptember 27. és október 1. között – 16 csoportban, 33 témában 41 apácza is hallgató készített prezentációt öt nyelven a nyelvekről, kultúrákról, a nyelvtanulás hasznosságáról; a prezentációkat 350–400 hallgató és középiskolai diák látogatta (EdTWIN Projekt beszámoló 2008–2010).

Ugyancsak újszerű és ötletes programnak ítélték a résztvevők *Az osztrák vers ünnepe 2010. Az osztrák irodalom barátainak iskolai találkozója* című rendezvényünket, melyet a győri Krúdy Gyula Két Tannyelvű Gimnáziummal együtt szerveztünk. A versmondó szekció három kategóriájában azok vehettek részt, akik magas óraszám-ban tanulják a német nyelvet, vagy német nyelvterületen születtek, esetleg hosszabb ideig ott éltek, és a 9–13. évfolyamon tanulnak. A prózamondó szekciót kísérleti jelleggel indítottuk. A fenti korosztályokból iskolánként 2–2 tanuló jelentkezhetett. A 14 intézményt képviselő 80 versenyző osztrák szerzőktől kötelező és szabadon választott műveket adott elő. További innovatív elemként említhetjük meg, hogy a programon a zsűri munkájában bécsi diákok és tanárok is részt vettek, az osztrák diákok közül többen verset mondtak, vagy saját költeményüket adták elő. A délután folyamán az osztrák és győri fiatalok élénk eszmecsere közepette ismerkedtek egymással. Hasonló programot valósított meg 2011 tavaszán a Nemzetiségi Általános Iskola Kimlén 100 alsós és felsős résztvevővel (EdTWIN Projekt beszámoló 2008–2010).

## **Európai dimenziók jelenléte: partneriskolák, nyelvi klubok, nyelvi portfólió**

Az EdTWIN projektben az *iskolai partnerkapcsolatok* támogatásának fő célja, hogy felkeltse az érdeklődést a szomszédos ország, régió, város nevezetességei, kultúrája, nyelve és lakói iránt annak reményében, hogy így hosszabb távú együttműködések is létrejöhetnek a régiók oktatási intézményei között.

2009 elején a projekt támogatásával három győri iskola (*Krúdy Két Tannyelvű Gimnázium, Pálffy Kereskedelmi Középiskola, Szabadhegyi Közoktatási Központ*) épített ki partnerkapcsolatot bécsi általános és középiskolai intézményekkel. Magyar és osztrák oldalról is 200–200 tanulót érintett személyesen a részvétel. A három iskola öt tanulócsoportja különböző témák közös német nyelvű kidolgozásában, győri és bécsi személyes találkozók megvalósításában állapodott meg. A kiválasztott és feldolgozott témák széles skálán mozogtak: a mesék világától a munka világáig. Az iskolák közötti együttműködés fenntartásában nagy szerepe van a modern információs-kommunikációs technika (e-mail és internet) rendszeres használatának (EdTWIN Projekt beszámoló 2008–2010).

Az első iskolai partnerkapcsolatok legnagyobb eredményeként könyvelhetjük el, hogy mára a megyében 15 iskolának vannak partneriskolai kapcsolatai Bécsben, és az együttműködés évről évre új témák alapján folytatódik. Ehhez azonban a projektvezetésnek a kapcsolatfelvétel új formáit kellett kidolgoznia és kipróbálnia, hogy az iskolai partnerkapcsolatok munkacsomagjának céljait megvalósíthassuk.

2010 tavaszán *Szomszédok randevúja* címmel olyan programot szerveztünk, amelyre újabb győri általános és középiskolák (Deák, Jedlik, Jókai, Szent-Györgyi) osztályai és tanárai (összesen 100 fő) fogadtak négy bécsi iskolából érdeklődő diákokat és tanárokat (ugyancsak 100 főt). A győri iskolák PowerPoint-prezentáció keretében és standokon mutatták be iskolájukat, szűkebb és tágabb régiójukat, ismerkedtek a ven-

dégekkel, és belvárosi sétán mutatták meg városunk értékeit a bécsi iskolák képviselőinek. A találkozó munkanyelve a német volt, de az Apáczai Kar hallgatói *Gyorsan magyarul* workshopot szerveztek az érdeklődő bécsi diákoknak és tanáraiknak. A győri iskolák diákjai és tanárai májusban és júniusban egy-egy napos bécsi látogatáson folytatták az ismerkedést, építették a következő évi kapcsolatokat a bécsi partnerekkel (EdTWIN Projekt beszámoló 2008–2010).

2010 őszén a korábbi projektszakasz sikeres rendezvényei mellett új formát is kipróbáltunk a kapcsolatfelvétel erősítésére. A *Partneriskolák képviselőinek randevúja* győri rendezvényen 15 bécsi iskola 32 képviselője ismerkedett a magyar iskola mindennapjaival, találkozott érdeklődő, bécsi partnert kereső intézmények képviselőivel. A vendégek iskolalátogatáson vettek részt a Szabadhegyi Közoktatási Központban, ahol átfogó képet kaphattak egy komplex közoktatási intézmény (óvoda, általános iskola és középiskola) mindennapjairól, majd megtekintették az intézmény hagyományos Márton-napi német–magyar nyelvű műsorát, bepillanthattak a felsősök és a középiskolások tanóráiba, konzultálhattak az iskola vezetőivel és tanáiraival. Munkaebéden találkoztak és ismerkedtek olyan győri középiskolák képviselőivel, akik bécsi partnert kerestek. Végül német nyelvű előadást hallhattak a magyar oktatásügy aktuális kérdéseiről, és városnézésen ismerkedtek Győr értékeivel (EdTWIN Projekt beszámoló 2008–2010).

Különösen ez az utóbbi program világított rá arra, hogy a magyar iskolák a német nyelv (tanulása és tudása) révén elegendő információval rendelkeznek az osztrák iskolarendszerről, és legalább képekről ismerik Ausztria tájait, a fontosabb városok és Bécs főbb nevezetességeit, így számukra sokkal nagyobb a motiváció a személyes kapcsolatépítésre, melynek segítségével valós élménnyé tehetik a német nyelvhasználatot és a szomszéd ország mindennapi valóságát. Ugyanakkor az osztrák partner számára a nyelvi korlátok egyben információs korlátokat is jelentenek. Így előbb arra a kérdésre kell választ kapniuk: miért legyenek ők partnereink, mi az a többlet, ami miatt számukra érdekes egy magyar iskolával kapcsolatot építeni.

Az *Inter-Cafe-Klub* (ICK) a projekttervben nem szereplő új szervezési forma, ahol kötetlen társalgás, gondolat- és véleménycsere folyik a klubvezetővel, akár több nyelv (német, angol, francia, orosz) bekapcsolásával is, forgószínpadszerűen, heti/kétheti/havi váltásban más és más nyelvből, alkalmanként másfél–két óra időtartamban. A résztvevők kari oktatók, munkatársak, iskolai tanárok, hallgatók és diákok Győr városából és iskoláiból, az eddigi regisztráció alapján 70–80 fő. A klubkoncepció szerint a téma szabadon választható, minden, „*Ami engem érdekel...*” a honi és célnyelvi országok napi aktualitásairól. Vagy a résztvevők prezentálják hozott témájukat, majd ezt vita követi, vagy a klubvezető ajánl kérdéseket megvitatásra, vagy a célnyelvi országból meghívott előadó hoz és prezentál témákat, a résztvevők pedig erről konzultálnak vele. A visszajelzések szerint az aktív idegennyelv-használat nagyszerű lehetőség, megkönnyíti az idegennyelv-tudás szintjének megtartását és/vagy emelését, a különböző nyelvek kultúrájának, hagyományainak, mindennapjainak megismerését, valamint elősegíti a saját kultúrára és hagyományra vonatkozó észrevételeket az adott idegen nyelven.

Ezt a formát – mint a projekt fenntartható elemét – a futamidőn túl is szeretnénk működtetni, akár úgy is, hogy bővítjük a palettát további nyelvekkel (pl. olasz, spanyol,

szlovák, japán), további résztvevőkkel (az iskola világán túli körök, pl. kamara, vállalkozók), új témákkal (pl. gazdaság és politika, turizmus) (EdTWIN Projekt beszámoló 2008–2010).

A Győr-Moson-Sopron és Bécs régiók oktatási intézményei közötti másfél évtizedes együttműködés nyomán létrehozott többnyelvű európai általános és középiskola közös iskolamodell ma is működő gyakorlat Bécsben és Pozsonyban, egy adaptációja pedig Győrben szépen mutatja, hogy a közös kooperációs szándék a regionális képzés területén a minőség emeléséhez vezet (G. Muzsai 2001b: 64–67). A kidolgozás és a gyakorlati kipróbálás idején készült el a KER 2000, amelynek figyelembevételével korrigáltuk a European Primary and Middle School, Vienna (Európai Általános és Középiskola, Bécs) működő iskolai gyakorlatát.

Az EdTWIN projekt tervezése során már az érvényes KER 2000 szempontjait és az Európai Unió ajánlásait vettük figyelembe a cikk elején bemutatott alapkompétencia-modell kidolgozásakor, amelynek gyakorlatba ültetésére éppen az új projekt programcsomagjai hivatottak. A korábban említett intenzív nyelvi workshopokra való jelentkezés is minden esetben a KER 2000 szintjei szerint történik (önértékelés alapján); a workshopok vezetői szintén a referenciakeret kompetencialeírásainak szellemében, az ott meghatározott (rész)célok elérésére kondicionálják a résztvevőket.

Ezen túlmenően az EdTWIN projekt (2008–2011) a Centroling programcsomag keretében a Centrope régió iskolás korosztálya (a 10–15 évesek, a 14+ évesek és a 6–10 éves korosztály) számára *Európai Nyelvi Portfóliót* jelentet meg, melyeket az Európa Tanács értékelt és akkreditált. Szorgalmazzuk, hogy a németül és angolul tanulók a nyelvtanulási folyamatot a portfólió segítségével is dokumentálják. A már kiadott angol és német nyelvi portfólió mellett elkészült a magyar nyelvi portfólió a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karának közreműködésével (kiadása folyamatban van). Ugyancsak készül egy segédlet *Kinckeresők kalandra fel!* címmel a magyar nyelv tanulása iránt érdeklődők számára (EdTWIN Projektterv 2008).

## Fenntarthatóság és további perspektívák

Az EdTWIN projekt *Publicitás* munkacsomagja keretében a projekt eredményeit egyrészt – az Európai Unió publicitásról szóló rendelete értelmében – a legszélesebb nyilvánosság elé kell tárnai a modern média segítségével, másrészt ennek a szándéknak modellként kell szolgálnia más európai határon átnyúló régiókban hasonló kooperációs platformok kiépítésére. Ezért a projekttevékenységekről folyamatosan hírt adunk a kari honlapon és más közéleti fórumokon.

A projektindítás óta működik karunk és a bécsi partner honlapján az EdTWIN portál, a helyi és regionális sajtó és média (*Hircity–Online: Revita TV, Győr; Kisalföld Napilap; Győri Nap*), és a *Vivat Academia/Krónika*, a Nyugat-magyarországi Egyetem lapja folyamatosan hírt ad az aktuális projekteseményekről. Regionális kutatások keresik a projektvezetést, így a Pécsi Tudományegyetem TÁMOP *Határ menti oktatás* kutatása személyes interjú, a Nyugat-dunántúli Regionális Fejlesztési Ügynökség kérdőív alapján tájékozódott a projekt megvalósításának folyamatáról, részeredményeiről, regionális hatásairól, további perspektíváiról. Maga a projekt is szervez tájékoztató fórumokat. Példaként álljon itt néhány kiemelkedő rendezvény:



- 2009. március 25. Győr, Startkonferencia az összes lehetséges partnerrel (200 fő);
- 2009. november 5. Bécs, Centrope régió oktatási képviselőinek tájékoztatása (70–80 fő);
- 2010. május 3–4. Brüsszel, EU-képviselők tájékoztatása (50 fő);
- 2010. november 12. Győr, Gényusz tehetségnap 2010 résztvevői (2500 fő);
- 2010. október 13. Sift Vorau EU-projektek képviselőinek találkozója (25–30 fő);
- 2010. november 18. Bécs RECOM – nemzetközi fórum, hálózatépítő program (80 fő).

Ugyanakkor már a futamidő alatt megkezdődött a projekt eredményeinek terjesztése, tudományos feldolgozása és elemzése. Hallgatói diplomamunkák, tudományos diákköri dolgozatok születtek a NYME Apáczai Karán Győrben és a Pannon Egyetemen Veszprémben. A kar oktatói több országos és regionális konferencián (Apáczai-napok Tudományos Konferencia, Győr; Magyar Nyelvtanárok és Alkalmazott Nyelvészek Kongresszusa, Szombathely; Gyógypedagógusok tanácskozása, Kaposvár; Széchenyi Egyetem, Kautz Gyula Konferencia, Győr) szekció-előadás keretében beszámoltak a projekttevékenységekről és azok sikereiről. A projektvezetés szakmai kiadványokban és folyóiratokban jelentetett meg elemző tanulmányokat az eredményekről (*Modern Nyelvoktatás*, Budapest; *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*, Budapest).

Az EdTWIN-ben létrehozott infrastruktúra (EdTWIN Koordinációs és Információs Központ, Győr) fenntartásával és használatával a fent bemutatott programcsomagokat folytatni, további ötletekkel bővíteni lehetséges és szükséges. Végső célunk, hogy a Centrope régióban a hármas határ (Ausztria, Szlovákia, Magyarország) közelében élők számára elősegítsük a sikeres (anya- és idegen) nyelvi *kommunikációt*, mely alapot teremt egymás még jobb megismeréséhez, valamint fenntartható ikerkapcsolatok megalapozásához. A további stratégiai célok között tartjuk számon, hogy

- (a) diákoknak, hallgatóknak, oktatási szakembereknek lehetőséget kínáljunk idegen nyelve(ke)n személyes és szakmai kompetenciáik fejlesztéséhez, és ezáltal is intenzívebbé tegyük a találkozásokat más kultúrkörből származó emberekkel;
- (b) lehetőséget kínáljunk a nyelvtanuláshoz, az egyén inter/multi/plurikulturális horizontjának tágításához, és így támogassuk a személyiség fejlődését és sikeres életkarrierjének megvalósítását; mindez segítheti a régió diákjaiban, hallgatóiban az önbizalom és önértékelés növelését annak érdekében, hogy sikeres, hosszan tartó kapcsolatokat alapozhassanak meg nyelvi és szakmai kompetenciájuk segítségével;
- (c) olyan nyelvtanulással, nyelvhasználattal összefüggő tevékenységeket támogassunk (iskolai partnerkapcsolatok, képzési kooperációk, workshopok, nyelvi kurzusok, tananyagfejlesztések stb.), amelyekből mind az intézmény, mind az egyén sokat profitálhat, ami végső soron a régió számára is előnyöket jelent;
- (d) lehetőséget adjunk tapasztalatszerzésre nemzetközi és határon átvelő projektek megvalósításában; korszerű módszerek beemelése révén fejlesszük a hazai nyelvtanulást és nyelvoktatást, valamint a nyelvhasználatot annak érdekében, hogy így biztosítsuk a nyelv és a kultúra együttélését és kölcsönös egymásra hatását.

Kari szinten a projektben kifejlesztett programok és szakmai anyagok a képzési palettát színesítik, és az egyén szintjén kínálnak korszerű felkészülést, kompetenciafejlesztést. Erre jó példaként említjük a *Korai nyelvfejlés* és a *Fordító-Tolmács MA szakok* folyamatban lévő alapítását. A szakok mind Magyarországon, mind a szomszédos régiókban *piacképes* és speciális képzési tartalommal gazdagíthatják az egyetem és a kar képzési struktúráját. Ez egyedülálló modernizációs lehetőség arra, hogy az intézmények nevelési-oktatási szerkezetüket, a pedagógusok pedig szemléletüket a 21. századi igényeknek megfelelően átalakítsák.

A projektben közös fejlesztéssel elkészített *szakmai anyagok* (a kulturális és nyelvi kompetenciafejlesztés aktuális kérdései; multimediális segédletek a némettanításhoz; magyar nyelvi portfólió és segédlet; turisztikai elemzések osztrák–magyar viszonylatban; sportturizmus; a pedagógia aktuális kihívásai és megoldásai; a gyógypedagógiai ellátás összehasonlító elemzése stb.) projektzárást követő gondozását, terjesztését és finanszírozását Bécs Város Iskolatanácsával közösen vállaltuk. Ennek révén az egyetem és a kar szakmai projektben nyújtott kvalitásai ismertté válnak *nemzetközi szinten, ez további* – európai forrásból finanszírozott – *projekteket, együttműködéseket* hívhat életre a projektzárást követően, számunkra *kedvező* módon.

Mindehhez további lehetőség, hogy a fent említett EdTWIN *Koordinációs és Információs Központ (KIK)* fejlesztések révén alkalmas arra, hogy *tudás-, karrier- és képző központként és szakmai adatbankként* működjön, így a jövőbeni régiós kezdeményezések, együttműködések és cselekvések intézményi és szakmai háttérévé váljon.

Mint fent bemutattuk, az EdTWIN projekt a Centrope régióban *a hosszú távú hatások és strukturális változások* érdekében újszerű oktatási hangsúlyokat kíván(t) létrehozni és szem előtt tartani, így is hozzájárulva *a fenntartható pozitív szociális és gazdasági fejlődéshez*.

A megcélzott hatásokat, változásokat és lehetséges perspektívákat a projekt utolsó szakasza kezdetén a következőkben foglalhatjuk össze: az EdTWIN programok, tevékenységek együttesen eredményezik *a résztvevők szakmai kompetenciáit*, a projektben nyert tapasztalataik pedig *kedvezőbb foglalkoztatottsági, munkaszerzési lehetőségeket* kínálnak számukra határon innen és túl. Itt kell megjegyezni, hogy 2011. május 1-jével Ausztria és Németország feloldotta a 2004-ben csatlakozó uniós tagállamok polgárai előtt a munkavállalást korlátozó intézkedéseket. Ez a tény mindenképpen ígéretes perspektívát jelöl(het) ki a projektben a teljes futamidő alatt közvetlenül érintett 5000–6000 Győr-Moson-Sopron megyei hallgató és tanuló sikeres életpályája szempontjából. Ezt erősíti az Európai Bizottság Duna Régió Stratégiai Terve (2011–2020), amely a 79. oldalon említi az EdTWIN projektet ebben a vonatkozásban:

“Education Twinning for European Citizenship, Heading for Excellence in the CENTROPE Region (EdTWIN)” – is implemented under the lead partnership of Vienna (Vienna Board of Education). This project aims (1) to raise awareness for the cultures and the languages of the neighbours, (2) to build up positive attitudes and (3) to set the relevant measures in order to improve the necessary competence standards for opening doors and widening pathways to CENTROPE, a region of excellence in Central Europe” (Action Plan 2010: 79).

## IRODALOM

- Action Plan. Accompanying Document to the European Union Strategy for the Danube Region.* Brussels: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European Commission. Commission Staff Working Document, 8.12.2010, 79 p. (Kézirat)
- Beer, R. (2008): Soziale Kompetenzen. In: Schimek, F. (szerk.), 183–186.
- EdTWIN Projektterv (2008): *Education Twinning for European Citizenship Heading for Excellence in the CENTROPE REGION = Ikerkapcsolatok az oktatásban. A Centrope régió vezető iránya. Ausztria–Magyarország Határon Átnyúló Együttműködési Program 2008–2011.* Projektterv 2008. Projektszám: L00048/HU. 31 p.
- EdTWIN Projekt beszámoló (2008–2010): *Education Twinning for European Citizenship Heading for Excellence in the Centrope Region. = Ikerkapcsolatok az oktatásban. A Centrope régió vezető iránya. Ausztria–Magyarország Határon Átnyúló Együttműködési Program 2008–2011.* Projektszám: L00048/HU, Győr, Kézirat API-4 2008–2010, 125 p.
- G. Muzsai Viktória (2001a): A kelet-közép-európai régió új együttműködési modellje a közoktatásban. In: Annási Ferenc – Görcsné Muzsai Viktória (szerk.): *Európai iskola – európai nevelés. A CERNET Projekt és a bécsi Európai Középiskola. Közép-kelet-európai régiók oktatási együttműködése.* Győr: Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, 43–47.
- (2001b): Európai stúdiumok a hazai közoktatási gyakorlatban az 1. és 9. osztályban. In: Annási Ferenc – Görcsné Muzsai Viktória (szerk.): *Európai iskola – európai nevelés. A CERNET Projekt és a bécsi Európai Középiskola. Közép-kelet-európai régiók oktatási együttműködése.* Győr: Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, 64–67.
- (2002): Országhatárokon átnyúló együttműködési projektek a közoktatás fejlesztése érdekében. In: Gergó Zsuzsa (szerk.): *Az innováció régiója – kihívások és esélyek.* Veszprém: Veszprémi Egyetem, Társadalomtudományok és Európa Tanulmányok Tanszék, 70–84.
- Feyertag, J. (2008): Wissenskompetenz. In: Schimek, F. (szerk.), 229–231.
- Horváth, Cs. (2008): Key Competences in a cross-border-region. In: Schimek, F. (szerk.), 214–219.
- Köck, K. (2008): Strategische Kompetenz für einen erfolgreichen Aufenthalt im Ausland. In: Schimek, F. (szerk.), 221–226.
- Morgan, C. (2008a): Alapkompetencia-modell – Áttekintés. In: Schimek, F. (szerk.), 10–120.
- (2008b): Intercultural Competence. In: Schimek, F. (szerk.), 242–250.
- Schimek, F. (2008, szerk.): *Leben und Arbeiten in der Centrope Region. Grenzenlos kompetent = Élet és munka a Centrope régióban. Határtalan kompetenciák.* EdQ Interreg IIIA. Wien: Stadtschulrat für Wien, 281 p.
- (2008): Vorwort. In: Schimek, F. (szerk.), 7–9.
- Szenténé Vida Éva (2008): Interkulturális kompetencia. In: Schimek, F. (szerk.), 259–264.
- Weihls-Dengs, G. (2008): Kommunikative Kompetenz – mehr als Spracherwerb. In: Schimek, F. (szerk.), 173–179.

További információ az EdTWIN projektről:

[www.ak.nyme.hu/edtwinn](http://www.ak.nyme.hu/edtwinn)

[www.edtwinn.eu](http://www.edtwinn.eu)

MEDGYES PÉTER

## „Valakinek itt is kell tanítania”

Interjú Rottler Júliával

Rottler Júliát mintegy 30 éve ismerem, talán tanítottam is az ELTE Angol Tanszékén, de ennek emléke ködbe vész. Annál jobban emlékszem arra az óralátogatásra, amelyre egy évvel ezelőtt vittem el a metodika csoportomat. Juli angolóráján hospitáltunk a Széchenyi István Gyakorló Kereskedelmi Szakközépiskola és Gimnázium, közkeletűbb nevén a Vas utcai iskola egyik 9. évfolyamos osztályában.

Az óra apropóját a víz világnapja adta, melynek ürügyén – projekt formájában – a környezetvédelem témáját boncolgatták. A csodásan felépített órával szöges ellentétben a gyerekek ki-be járkáltak óra alatt, egyesek mobiloztak, mások unottan meredtek maguk elé, magyarul fecserésztek. Noha akadtak olyanok is, akik részt vettek a munkában, szembeszökő volt a tanár lelkese-dése és a diákok közönye közötti kontraszt.

Az óramegbeszélést követően, ahogy a csoporttal együtt visszaballagtam az egyetemre, az egyik diák szemrehányóan nekem szegezte: „Tanár úr azért vitt el ide miniket, hogy egyszer és mindenkorra elvegye a kedvünket a tanítástól?” Valami ilyesmit válaszoltam: „Szó sincs róla. De nem árt a saját szemükkel meggyőződniük arról, milyen egy átlagos magyar iskola.”

Julit később felhívtam telefonon, hogy megköszönjem a lehetőséget. Nem álltam meg a kérdést: „Mondd, te, aki ilyen jó tanár vagy, miért egy ilyen gyöngye iskolában tanítasz?” Rövid szünet után így válaszolt: „Valakinek itt is kell tanítania”.



*Mottónak jól hangzik, de őszintén, miért nem próbálsz ki magad egy jobb iskolában? Kapkodnának utánad.*

Kezdjük ott, hogy véletlenül kerültem ide 2000-ben! Több helyre is beadtam a pályázatomat, de hiába. Már-már nekikeseredtem, amikor valaki felhívta rá a figyelmemet, hogy a Vas utcába angoltanárt keresnek. A kapun belépve szinte elgyöngültem a gyönyörű épület látványától. Következett egy rövid beszélgetés az igazgatónővel, aki nyomban szerződtetett.

*Ha jól emlékszem, ugyanaz az építész tervezte az épületet, aki az én egykori iskolámat, a Radnóti Gimnáziumot.*

Meg sok más középületet is. Lajta Bélának hívják, és a Bárczi-féle iskolaépítési dömping idején annyi pénzt bocsátottak a rendelkezésére, amennyiből több iskola felépítésére is futotta volna. Joggal ragasztották az épületre az Iskolapalota nevet. Egyébként idén lesz a centenáriuma, és kár, hogy a hatalmas felújítási költségek miatt a jelenlegi, kopottas állapotában kell őt megünnepelnünk.\*

*Mi volt az iskola eredeti profilja?*

Mindig is kereskedelmi iskola volt. A főkapun ott díszelnek a kereskedelem szimbólumai: mozdony, repülőgép, postagalamb. Megjegyzem, az oktatás színvonala méltó volt a pompás épülethez. Hogy csak egy nevet említsek a tanári karból: itt tanított Szerb Antal 1944 márciusáig, amíg a nácik le nem parancsolták a katedráról. Emlékét márványtábla őrzi, és büszkén mondhatom, hogy az én kezdeményezésemre minden évben lerójuk kegyeletünket a ragyogó író, irodalomtörténész előtt.

*Mitől vagytok gyakorlóiskola?*

1953 óta ez a Közgáz gyakorlóiskolája, sőt töletek, az ELTE-ről is fogadunk diákokat.

*Ne vedd zokon, de hogy kerül egy magadfajta sült bölcsész a képbe? Ha jól tudom, nem ide jártál suliba.*

Így igaz, de elárulom: errefelé születtem... Ami pedig a saját iskolai pályafutásomat illeti, a Bakáts Téri Ének-Zenei Általános Iskolába jártam. A meghallgatáson kirosztáltak, de Eördögh Margó néni, az énektanár ragaszkodott a felvételemhez. Neki köszönhetem, hogy ma is zenerajongó vagyok.

*Hogy állsz a popzenével?*

Igyekszem lépést tartani, főleg a gyerekek kedvéért. Amúgy szerintem nem a műfaj, hanem a minőség számít.



\* Az épületről a fotót Zajti Balázs készítette. – *A szerk.*

*Melyik középiskolába jártál?*

A Veres Pálné angol tagozatos osztályába. Ott is akadt egy tanár, aki nagy hatással volt rám: Ambrózy Titi néni. Szorongva kezdtem az első tanévet, mert az osztály jó része tanult már angolul az általános iskolában. Titi néni azonban közölte, novemberig behozzuk a lemaradásunkat. Úgy is lett. Szigorú pedagógus volt, eleinte rettegtünk tőle. Könnyörtelenül feleltetett és drilleztetett. Később oldódott ez a félelem, sőt felfedeztük, hogy remek humora van. Tanárként ösztönösen sok mindent átvettem tőle.

*Például mit?*

A memoritereket vagy a szókétyák használatát.

*Következett az ELTE.*

Elsőre felvettek történelem–angol szakra. Nagyon büszke voltam rá, hogy lány létemre bekerültem, tudniillik a fiúkat plusz pontokkal jutalmazták.

*A történelem szeretetét – gondolom – otthonról hoztad, hiszen édesapád történészprofesszor volt.*

Így igaz. Ennek ellenére az egységesebb angol szak jobban megfogott. Tanáraink közül Varga László nyelvész volt rám a legnagyobb hatással; akárcsak Titi nénitől, tőle is tartottam, mert sokat követelt... Furcsa, hogy én, aki nem tartozom a bevasalós tanárok közé, a szigorú tanáraitól tanultam a legtöbbet.

*Visszatekintve, mennyire készített fel az egyetem a tanári pályára?*

A mai képzés szerintem sokkal gyakorlatiasabb, mint a 30 évvel ezelőtti.

*Honnan tudod?*

Ne játszd az ártatlant! Természetesen a lányomtól, akit te is tanítottál.

*Ő is tanárnak készül?*

Sajnos nem a tanári mesterszakot választotta... Elég az hozzá, én tulajdonképpen a gyakorlótanításom alatt láttam először élő gyereket. Rögtön a mélyvízbe dobtak, az angolos vezetőtanárom ugyanis néhány hetes tanulmányúton vett részt – színét sem láttam. Annál több segítséget kaptam az apáczaiz vezetőtanáromtól, euforikus élményeimet mégis inkább a villámgyú diákoknak köszönhetem. Alighanem ekkor dőlt el a sorsom.

*Mi volt az első munkahelyed?*

Az alma materben helyettesítettem fél éven át, közben Berend T. Iván akadémikus részére végeztem tudományos segédmunkát, de a Belvárosi Nyelviskolában is tanítottam heti néhány órában. Szorgos pályakezdésemnek azonban hamar vége szakadt, mert zsinórban megszülettek a gyermekeim.

*Hányan is?*

Hárman, három és fél év alatt. Következett a gyés és a gyed, majd az újrakezdés a Novusban.

*Mi kell tudni erről az iskoláról?*

Alapítványi sulis, amely a különféle tanulási nehézségekkel küzdő, illetve hányatott családi háttérből érkező gimnazistákra specializálódott. Ahogy a kismamáknál gyakran előfordul, játszótéri ismeretségnek köszönhettem az állást: az iskolaalapító anyuka csábított a Novusba.

*Mikor is volt ez?*

1990-ben. Tíz boldog évet töltöttem ott, azazhogy csak kilencet, mert közben egy évig Prágában éltem a férjem révén. Kicsit megtanultam csehül is, ami nem esett nehezemre, miután viszonylag jól beszéltem oroszul... Egy cseh piacon még ma is megértetném magam.

*Végül miért hagytad ott a Novust?*

Az igazat megvallva, belefáradtam. Mert bár csak heti 12 órában kellett tanítanom, az egyénre szabott oktatás minden erőmet kiszívta, és az ötleteim csak egyszer működtek – szóval úgy éreztem, váltanom kell.

*Helyben vagyunk: Vas utca. Hány gyerek jár az iskolába, és hogyan jellemeznéd őket?*

A tanulói létszám 400 körül mozog, évfolyamonként 4–5 osztályt indítunk. Nem tartunk felvételit, az általános iskolai pontszám alapján szűrünk. Mivel egyre kevesebb a jelentkező, ma már kettes bizonyítvánnyal is be lehet kerülni. Ebből következően egyre több a gyöngye képességű gyerek, akiknek valójában nem szakközépiskolában, hanem szakiskolában volna a helyük. Mi tagadás, sokan csak azért járnak iskolába, hogy szüleik jogosultak legyenek a családi pótlékra.

*Pusztán a képességeikkel van a baj?*

Dehogy! Rengeteg a halmozottan hátrányos helyzetű gyerek, akik Pest környéki falvakból bumliznak be a suliba. Reggel négykor kelnek, késő este érkeznek haza. Nem

csoda, hogy az ilyen fáradt gyerekeknek nehezen megy a tanulás, hát még az érettségi letétele. Gondolj bele, 2005 óta a szakközepeseknek ugyanazon az érettségien kell megfelelniük, mint a gimnazistáknak. Így aztán egy harmincfős osztályból jó, ha húszan jutnak el az érettségiig, de tanév közben is nagy a lemorzsolódás.

*Te is buktatsz?*

Elvértve.

*És hogy állsz a fegyelmezéssel? Tapasztalatom szerint nem földre szállt angyalokhoz van szerencséd.*

Finoman szólva sem. Nos, meglehetősen változatos az eszköztáram. Az, hogy éppen mit vetek be, függ a csoporttól, a feladat jellegétől és az erőnlétemtől. Legutóbb is mi történt? Az egyik órán halk „Quiet, please!” felszólítással próbáltam rendet teremteni. Meg se rezzentek. Ekkor jó hangosan rájuk dörrentem: „Shut up, you horrible creatures!” Erre már felkapták a fejüket. Mindkét mondatot felírtam a táblára: az egyik mellé pipát tettem, a másik mellé keresztet. Közöltem velük, hogy csak az első mondatot szeretem használni. Az óra hátralévő részében elég volt a táblára böknöm... De hidd el, nem ringatom magam abba az illúzióba, hogy legközelebb is működni fog ez a trükk. Ami viszont a mobiltelefonokat illeti, nincs mese: igazgatói rendeletre azonnal elkobzom azét, aki előveszi.

*Mondd csak, mihez kezdenek a gyerekek érettségi után?*

A többség OKJ-s szakképzésen vesz részt, és utána a kereskedelemben helyezkedik el. Nemrég találkoztam egy volt diákkal, aki ma egy CBA-bolt vezetője – igaz, ő érettségi után főiskolai diplomát szerzett.

*Ha ennyire borongós a kép, miért tanítasz már több mint egy évtizede a Vas utcában?*

Talán a folytonos kihívások miatt. Eleinte az üzleti nyelv elsajátításával kellett megbirkóznom. Később, pár éven át, a Fővárosi Pedagógiai Intézet felkérésére szaktanácsadóként dolgoztam a tanítás mellett. Érdekes feladatok vártak rám akkor is, amikor fővárosi kezdeményezésre beindult egy idegennyelv-oktatási projekt, amely tananyag-fejlesztést, továbbképzést, intenzív nyelvtanfolyamokat, táboroztatást és sok egyebet tartalmazott. Ám mindez eltörpül a NYEK lelkesítő hatása mellett.

*NYEK, lásd nyelvi előkészítő év.*

Iskolánk, mihelyt lehetett, angolból és németből is indított NYEK-es osztályt. Eleinte egy-egy csoportot, később kettőt-kettőt. Angolból én lettem a NYEK motorja, ha szabad ilyen szerénytelenül fogalmaznom. Nálunk a NYEK-esek heti 11 órában tanulják a célnyelvet, és a 9. év végén miniérettségit tesznek.



*Az meg mi?*

Afféle házi vizsga. Amúgy ezt az ötletet is Ambrózy Titi nénitől vettem át! Ezen a vizsgán, akárcsak az érettségien, minimum 20%-os teljesítménnyel lehet csak átmenni.

*Mi történik ez után?*

A következő két évben öt-öt óra áll rendelkezésre, a 11. év végén pedig irány a közép-szintű érettségi. Büszke vagyok rá, hogy a tanítványaim szinte kivétel nélkül sikeresen érettségiznek, sőt nyelvvizsgálók is akadnak közöttük.

*Majd utána abbahagyják a nyelvtanulást...*

A többség sajnos igen.

*Jövőre is indul NYEK-es osztály?*

Igen, de a pénzsűkében lévő főváros már csak egy csoport indítását engedélyezte.

*Jut eszembe, heti hány órában tanítasz?*

A kötelező 22-vel szemben 24-25 órában. Ezt eleve sokallom, hát még ilyen nehéz gyerekekkel! Bizony nem könnyű elérnem az ő ingerküszöbüket, amivel ébren tudom őket tartani. Mindig új és új ötleteket kell bedobnom, mert egyáltalán nem biztos, hogy az, ami az egyik órán vagy csoportban beválik, máskor és másutt is működik. Meg aztán szeretek a saját szórakoztatásomról is gondoskodni. Mivel imádom babrálni, kartonnal, ollóval dolgozni, szívesen viszek be az óráimra kézműves feladatokat. Egyébként is az a véleményem, hogy hiába próbáljuk absztrakciókkal teletömködni a gyerekeink fejét, ha egyszer sokkal inkább vevők a gyakorlatias munkára. És ez nem csak a nyelvtanulásra vonatkozik.

*Ezek szerint sokat készülsz egy-egy órára.*

Rengeteget, holott valaha azt képzeltem, hogy minél rutinosabb leszek, annál kevesebb időt kell majd erre fordítanom. Tévedtem.

*Nem is használsz tankönyvet?*

Dehogynem. Anyagi okoknál fogva csak a tankönyvlistáról választhatunk, de az iskola különben is ragaszkodik ahhoz, hogy mindenki ugyanabból a tankönyvből tanítson. Annyi baj legyen: manapság egyik könyv jobb, mint a másik. Szélesre nyitják a kaput a multikulturális szemlélet, a szolidaritás, a jótékonykodás, a környezetvédelem és egy sor más haladó eszme előtt. És a tantárgyköziség is megjelenik bennük.

*Mit értesz tantárgyköziségén?*

Szerintem a nyelv nem öncél, hanem valamilyen más cél elérésének az eszköze. Az embereknek felhasználói tudásra van szükségük, nem pedig arra, hogy nyelvtanozzának, és a nyelvi finomságokat szálazzák. A nyelvoktatás legyen inkább összekötő kapocs az iskolai tantárgyak között!

*Mondnál egy példát?*

Nemrégiben beküldtek helyettesíteni egy történelemórára. Mihez kezdjek, gondoltam magamban. Kínomban azt a feladatot adtam, hogy alapítsanak egy várost. Vegyék figyelembe a földrajzi, történelmi, urbanisztikai és környezetvédelmi szempontokat is! A gyerekek egészen belelkesültek, mert valami olyasmit csinálhattak, aminek volt értelme és konkrét célja. Úgy képzelem, hogy egy ilyen típusú feladatra akár egy egész félévet fel lehetne fűzni. Az angolórán éppen úgy, mint bármely más órán. Leginkább pedig több tantárgy összekapcsolásával.

*Ez jóval túlmutat a szokványos nyelvoktatás keretein.*

Hát persze. De a nyelvoktatásnál maradva, korántsem vagyunk olyan hatékonyak, mint amekkora energiát befektetünk. Először a célokat kellene meghatároznunk, szem előtt tartva azt a körülményt, hogy a nyelvtanulás mára tömegessé vált. Nem egy szűk elit privilégiuma többé, hanem mindenkié. A Vas utcai gyerekéké is.

*Szóval szerinted nekik is szükségük van nyelvtudásra?*

De még mennyire! Nem követendő példaként mondom, de számos tanítványom él például Londonban, ki bárpultosként, ki bébiszitterként. Ugyan mire mennének angoltudás nélkül? Ha már itt tartunk, az angolt szerintem nem volna szabad idegen nyelvnek tekinteni. Lehet, hogy megköveznek érte, mégis kimondom: az írás-olvasás és a számtan, vagyis az alapkészségek között volna a helye.

*Az informatikával együtt.*

Visszakanyarodva ahhoz, hogyan kéne nyelvet tanítanunk. Egy alkalommal kirándulni vittem az osztályomat a Börzsönybe. Úgy képzeltem, hogy mivel én imádok kirándulni, ők is így vannak ezzel. Erre föl megállás nélkül nyivákkoltak: utálunk gyalogolni, kit érdekelnek a fák meg a madarak. Rosszul esett, hogy hiába pattogok. Ellenben amikor a múltkoriban elvittem az egyik csoportomat egy rövid sétára a Vas utca környékén, egészen feldobódtak: „Nahát, nem is tudtuk, hogy ilyen szép környéken van az iskolánk!” Nincs mese, a gyerekek igényeiből kell kiindulnunk a nyelvtanítás során. Csak így lehet belőlük önálló nyelvhasználó.

*Nem biztos, hogy a többi nyelvtanár is egyetértene veled... Apropó nyelvtanárok. Milyen a közvetlen kollégáiddal való munkakapcsolatod?*

Hét angoltanár dolgozik a suliban. Én néha bekéredzkedek egy-egy órájukra. Nem mindenki fogad tárt karokkal, én viszont rengeteget tanulok a látottakból. Az együttműködés nálunk inkább informálisan zajlik. Megjegyzem, olykor egy perc alatt többet tudunk közölni egymással, mint egy munkaközösségi értekezleten.

*Tagja vagy az IATEFL-Hungary\* nevű angoltanár-egyesületnek?*

Nem, de a nagyobb kiadók tankönyvbemutatóira, továbbképzéseire eljárók. Érdekes is.

*Hogyan tartod karban a nyelvtudásodat?*

Nehezen. Mivel én sose tartózkodtam hosszabb ideig angol nyelvterületen, nem csoda, hogy a lányom kenterbe vert angolból, amikor tavaly Angliában túráztunk.

*Örök téma. Mi a véleményed a tanárok anyagi megbecsüléséről?*

A jelenlegi gazdasági helyzetben nem érzem kirívóan alacsonynak a tanári fizetéseket. No persze én könnyen beszélek, mert a férjem viszonylag jól keres, így nem kell külföldmunkát vállalnom, és megengedhetem magamnak, hogy a hobbimnak éljek. Az igazság az, hogy a pedagógiai sikerélmények mindenért kárpótolnak.

*Akkor, ha jól értem, ebből az iskolából készülsz nyugdíjba.*

Ezt nem állítom. Éppenséggel váltásra készülök, bár egyelőre nincs határozott elképzelésem, merre tovább. Úgy gondolom, hat-nyolc évente muszáj váltania az embernek.

*De hiszen te már 12 éve itt tanítasz!*

Jé, tényleg! Akkor lehet, hogy maradok még egy darabig.

---

\* Az IATEFL-Hungary egyesületről hírt adunk lapunk 129–130 oldalán. – *A szerk.*

## KÖNYVSZEMLE

Fábián, Zsuzsanna – Szabó, Győző  
**Dall'Italia all'Ungheria: parole di origine italiana nella lingua ungherese**  
[Olaszországból Magyarországra: olasz eredetű szavak a magyar nyelvben]  
Udine: Forum, 2010. 206 p.

Régi adósságot törlesztő könyv jelent meg az Udinei Egyetemi Kiadó (Forum) gondozásában Fábián Zsuzsanna és Szabó Győző kiváló italianistáink tollából: az anyanyelvünkben található mintegy ezernyi olasz gyökerű jövevény- és kölcsönszó, tükörfordítás sorsát, történetét adják közre az itáliai magyar szakos és a magyarországi olasz szakos egyetemisták, nyelvészek számára. Szólhat ez a könyv ugyanakkor az érdeklődő olasz átlagpolgárnak, aki azt is megtudhatja belőle: a miénk egy olyan nyelv, amelyben a 'vendégek' < 'venedighi' (velenceiek), arról a nyelvről pedig, amely a 'lessico'-t egy összetett szóval, a nyelv gazdagságára utaló 'szókinccs' ('tesoro di parole') lexemával fejezi ki, érdemes többet is tudni, a könyvet továbbolvasva a leszűrt tapasztalatokat továbbadni...

Régi adósságot említettünk, mert – bár nyelvészeink (az erdélyi Toppeltinus, Otrókosi Fóris) már a 17. század második felétől utaltak nyelvünk idegen, itáliai eredetű szavaira, sőt Molnár János (1760) a *piac* és *rokka* szavunkat konkrétan is olasz eredetűnek minősítette, majd az elkövetkező évtizedekben, századokban számtalan nyelvészünk közölt (hol többé, hol kevésbé) helytálló fejtegetést egy-egy szó, kifejezés eredetéről, *fortunájáról* – a témában egészen 1947-ig kellett várni egy modern értelemben is tudományos, összefoglaló jellegű műre, Karinthy Ferenc doktori dolgozatára.<sup>1</sup> Az azóta eltelt bő hat évtizedben olasz és magyar folyóiratok, konferenciakö-

tetek hasábjain igen sok, a kérdéskört vizsgáló tanulmány látott napvilágot, ám már nagy hiányát éreztük egy újabb, az eddigi eredményeket számba vevő, jól adatolt, könnyen használható, szótári anyaggal gazdagon illusztrált összefoglaló kitekintésnek, melyet most kezünkben tarthatunk.

Filológusok, nyelvészek a megmondható, milyen figyelmet kell fordítani a kérdéskör terminológiájára, egy-egy szót vizsgálva mikor beszélhetünk *jövevényyszóról*, *kölcsönszóról*, *vándorszóról*, *nemzetközi szóról* (továbbá van-e ezen terminusok között és milyen különbség), mikor jelenthetjük ki egy lexemáról, hogy az nálunk egy adott nyelvből átvett kölcsönzés, illetve valóban az adott nyelvből eredő, ám hozzánk már egy harmadik nyelv közvetítésével kerülő szó, esetleg a saját születtünknek gondoljuk, ám gyakorlatilag valamelyik kalktípust testesíti meg. A pedáns nyelvtörténész a könyv egy-egy szócikke felépítésénél ne várjon ilyen meghatározásokat; a szerzők jelen könyvükben bevallottan nem a fenti osztályozás alapján kívánják anyagukat rendszerezni; láthatóan már a címadásban is kerülnek ezeket a megszorító jellegű terminusokat. Feladatként nem történeti-etimológiai szótár összeállítása lebegett szemük előtt; céljuk az volt, hogy a lehető legkorábbi időktől – akár a venetói síkon, a Piave és a Brenta völgyében vagy éppen Apuliában tett kalandozások korából származó, Észak-Itáliában nyomunkat hagyó *Croce di l'Óngara, Ongarie, Óngaró, Lóngara* helynevektől – máig, éttermeink s a pizzériák étlapján, szakácskönyvekben, receptekben, a közbeszédben polgárjogot nyert *origanóig* vagy *pennéig*, A-tól (*accordo*) Z-ig (*zucchini*) számba vegyék azokat a kifejezéseket, amelyek – a Monarchiát és a Balkánt bebarangolva, egyenes úton vagy más nemzet(ek) közvetítésével – bejutottak nyelvünkbe, és olasz gyökereiket megőrizve gazdagítják, színesítik szókinccsünket: már magyaroknak tartjuk őket (*fátyol*,

<sup>1</sup> *Olasz jövevényiszavaink*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai N. 73., Budapest.

számár, *mankó*), vagy még érezhetően őrzik az olasz hangalakot (*paparazzo, dolce vita, mozzarella*).

Nagy ívet, tizenegy századot ölel át e könyv, ezért a Csillaghy Andrea/András (az udinei egyetem professzora) tollából származó „ráhangoló” sorok (*Voci tra Italia e Ungheria / Szavak Olaszország és Magyarország között*) és a rövid bevezető után a szerzők egy olyan fejezettel nyitnak, amely megkönnyíti a tulajdonképpeni szótári rész befogadását, használatát (*Gli italianismi nell'ungherese / Italianizmusok a magyarban*, 15–43).

Mit is kínálnak olvasóinknak ezek a lapok? A Magyarországot és Itáliát összekötő történelmi szálak – dinasztikus kapcsolatok, kereskedelmi egyezmények, betelepedések, gazdasági, politikai és kulturális események – adják a hátteret ahhoz, hogy megtudjuk: miért, hogyan kerülhetett egyik-másik szó/voce hozzánk vendégként, hogyan alakult a befogadása, azaz hangtanilag, alaktanilag milyen metamorfózison esett át, mi módon árulja el közvetített mivoltát, milyen lesz nálunk a helyesírása, változik-e valamennyit a jelentése? Álolasz márkanevként (*Fabulissimo, Grandoletti, Amorella*) vagy éppen tükörszóként (*keresztapa, római gyertya, balközép*) fut be karriert (36–37)? E részben ismerkedhetünk meg olasz jövevényszavaink kutatásának történetével, de itt szólnak a szerzők például arról is, hogy elsősorban miért az EWUng-ra (Etimologisches Wörterbuch des Ungarischen I–III.) utalnak forrásként a TESz. helyett. A szerzők arra is felhívják a figyelmünket, nem minden „vendégünk” található meg írott forrásokban vagy szótáraink lapjain: a globalizálódó világban olyan gyorsak a változások, oly gyakori – és néha szinte kibogozhatatlan – a mediáció, hogy a legfrissebb jövevények szinte adaptálódni sem érnek rá. Szóban hangzanak el a médiában, internetes oldalakon bukkannak fel, reklámújságokban, szórólapokon találkozunk velük; ilyen például a századunk elején köznevesült *garibaldi* ('tipo Garibaldi'), mely az ékszerészek szó-

kincsében egy bizonyos típusú láncszem mintáját vagy az ily módon készült láncot jelenti, azaz 'Garibaldi fazon' (103).

A fenti fejezetet a magyar nyelvet tárgyaló rövid összefoglalás követi (*Brevi cenni sulle caratteristiche della lingua ungherese*, 45–48), amelyben a szerzők a többnyire indoeurópai, flektáló nyelve(ke)t beszélő olvasót nyelvünk eredetével, típusával, jellemzőbb vonásaival ismertetik meg, kerülve azt a tévesen dédelgetett, a reménybeli nyelvtanulót egyenesen elrettentő sztereotípiánkat, mely szerint anyanyelvünk különösen nehéz, egzotikus, szinte megtanulhatatlan idióma lenne.

A szótárhasználati útmutatónak szentelt oldalakon (*Avvertenze per la consultazione del vocabolario*, 50–51, *Abbreviazioni e segni*, 52) a szótári részbe felvett szavak kiválasztásának szempontjairól, főbb forrásaikról, a munka módszeréről, a szócikkek felépítéséről, a műben szereplő rövidítések és jelek használatáról, alkalmazásáról szólnak: olyan tanácsok ezek, amelyeket még a gyakorlott szótárhasználó, -olvasó sem nélkülözhet. Maga a törzsanyag – a szótári rész – ezután kezdődik (*Vocabolario*, 51–180). A szócikkek felépítésében a mai olasz sztenderd alakból indulnak ki, hiszen a magyar nyelv e *vendégei* – az újabb időkben – innen származnak (miközben a régebbiek többnyire valamely északolasz dialektusból kerültek hozzánk), ezért a címszót (zárójelben) az átadó nyelvjárási alak is követheti. Nyíl mutatja a magyar alakot, előtte az esetleges stílusminősítő rövidítés állhat. Ezután – rövidítve – a szófaji besorolás, majd nagybetűvel annak a lexikoszemantikai csoportnak a rövidítése következik, amelyhez a szó tartozik (pl. zenei: MUS, botanikai: BOT). A 'jelentés' megadása után [ ]-ben a szó első írásos előfordulása és forrása következik, ennek hiányában egyéb mértékadó forrást (tanulmányt, szótárt/szótárakat) jelölnek meg a szerzők. Az alábbiakban – terjedelmi okok miatt – csak két nagyon egyszerű példán mutatjuk be a szócikk felépítését (82, 143):

**ciarlatano** → **sarlatán** sost.

'chi si spaccia per intenditore di qualcosa ma non lo è, imbroglione' [1790: *EWUng* nell'ungh. dal francese, mediato anche dal tedesco, in cui si aveva una forma risalente all'ital.: *EWUng*]

**pugno** → fam. **bunyó** sost.

1. 'zuffa, lotta' [1917: *EWUng*; probabilmente prestito dal linguaggio sportivo ital.: *EWUng*]
2. SPORT 'pugilato' [1942: *EWUng*]

A szócikkek az itt bemutatottaknál általában hosszabbak. Terjedelmük függ az átvett szó „előéletétől”, korától (pl. a korai jövevény már több elavult formával rendelkezhet, több forrásban szerepel), függ attól is, polyszém volt-e az olasz átvétel, esetleg már a magyarban lett több alakja és jelentése (vö. *coglione* → 1. *golyó* 'testicolo', 2. *kujon* 'imbroglione, truffatore' stb.), van-e közvetítő nyelv (mint pl. a *smeriglió* → *smirgli* esetében a német), s befolyásolhatja a terjedelmet számtalan egyéb nyelvi és kulturális hozzáfűzendő adat is.

A *Vocabolario* után a szerzők a visszakeresést segítő magyar–olasz szómutatót (*Indice ungherese–italiano*, 181–194) adnak közre, ezt pedig olyan tulajdonnévi eredetű, köznevesült szavak listája követi, amelyek – kevés kivétellel – mindkét nyelvben ismertek (*Indice dei deonomastici*, 196–197). Személynévre mennek vissza pl. a *volt*, *pantalló*, *viganó*, *leporrelló*, *fregoli*; földrajzi névi eredetűek pl. a *magenta*, *chianti*, *majolika*, *parmezán*; márkanevekből születtek pl. a *jacuzzi*, *lencsi(baba)*, *nutella*, *topolínó*.

A kötetet bőséges, példaértékű bibliográfia teszi teljessé, melyben – természetesen – nem szerepelhet minden, a téma irodalmát illető tétel, ám a forrásként használt szótárak, szakkönyvek, az egyes szavakat, kölcsönzéseket tárgyaló folyóiratcikkek fellelhetősége filológusi pontossággal adatolt, így a kérdé-

szótárak, szakdolgozóknak, érdeklődőknek támpontul szolgálhat. Ám a szótár, tudjuk, sosem lehet teljes, még a jövevény- és kölcsönszóké sem. A nyelv – mint a társadalom – állandó mozgásban van, s meglehet, mire az olvasó e sorok végére ér, akkorra talán új olasz eredetű elnevezéssel gyarapodik valamelyik médium főzőműsora, vagy új kifejezés születhet, ha csak *hapax legomenonként* is.<sup>2</sup>

A tartalmi, tényszerű ismereteken túl érdeemes szólni még a mű stílusáról is. Feltétlenül értéke a könyvnek, hogy – szakkönyv létére – lebilincselő olvasmány. Nemcsak nyelvésznek, tudománytörténésznek, hanem a laikus érdeklődő olvasónak is tud hiteles, közérthető ismeretekkel szolgálni úgy, hogy az érthetőség nem a felszínesség szinonimája. A kutatók eddigi munkásságuk során már számos szakmonográfia, tankönyv, jegyzet, szótár és tanulmány közzétételével gazdagították a hazai italianisztikát, jelen kötetükkel pedig – éppen az egységes Olaszország 150. évfordulójának évére is időzítve – azt mutatják be, hogy az olasz nyelv mely lexikai elemei váltak a magyar szókincs részévé. Felsőoktatásunk számára rendkívül hasznos és időszerű lenne, ha a közeljövőben a könyv magyar változata is napvilágot láthatna. Joggal feltételezzük: a szerzőkön nem múlik!

Sulyok Hedvig

<sup>2</sup> „Nettó nettisszimó nem viszek többet haza havonta egy százasnál” – mondta egy (olaszul nem beszélő) ismerős. „Halálisszimó!” – reagált valamire egy (nem olasz szakos) hallgató. (*Élőnyelvi példák* – S. H.)

Gecső Tamás – Sárdi Csilla (szerk.)  
**Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban**  
 Budapest: Tinta Könyvkiadó –  
 Székesfehérvár: Kodolányi János  
 Főiskola, 2010. 341 p.

Az utóbbi időben egyre több területspecifikus kutatás-módszertani tanulmányt és könyvet (lásd pl. Károly 2002, Fóris 2008) forgathattak haszonnal a nyelvtudomány művelői. Ezen írások világosan utalnak arra a tendenciára, mely szerint az empirikus kutatás elidegeníthetetlen az alkalmazott nyelvtudománytól: kíváncsi vagyok, hogy a vizsgálódás konkrét és objektív módon mért, gyűjtött és kiértékelt adatok, adatbázisok vagy korpuszok alapján történjen, a kutató operacionalizált, szisztematikus módon keresse meg feltett kérdéseire a választ.

A kutatás célja lehet új információk gyűjtése vagy már meglévő ismeretek megerősítése új módszerek segítségével. Előfordulnak ebben a tudományágban is ún. másodlagos kutatások, amelyek nem lépnek túl korábbi kutatások eredményeinek és elméleteinek egy bizonyos szempontú összefoglalásán és szintetizálásán. Gondolatébresztő, hipotézisgeneráló hatásuk vitathatatlan, mégis a legtöbb kutató vágya és célja az, hogy közvetlen adatelemzésen alapuló kutatása segítségével új eredményeket mutasson fel. Ilyen, ún. elsődleges kutatásnak minősül a kvalitatív és kvantitatív kutatások egész skálája: a megfigyeléstől, az introspekción keresztül a célzott leírásig. Ez utóbbi a legnehezebben kivitelezhető, mert körültekintően megtervezett, komplex kutatási elrendezést kíván, amiben egy provokált tényező kivételével minden változónak állandónak kell lennie ahhoz, hogy a vizsgált jelenség mögött rejlő ok-okozati összefüggések feltáruljanak, és általánosítható következtetéseket lehessen levonni.

Akár például longitudinális esettanulmányról, akár csoportjelenségek statisztikai elemzésen alapuló keresztmetszeti vizsgálatáról legyen szó, minden kutatótól egyformán

elvárható a rendszeresség, azaz részletesen kidolgozott kutatási terv készítése, a logikus és objektív szemlélet, a számszerűsíthető adatbázis, a megismételhetőség, a megbízhatóság és az érvényesség. Az alkalmazott nyelvészet területén végzett kutatások főbb módszertani sajátosságait, valamint a különböző kutatási formák főbb jellemzőit részletesen Károly Krisztina (2002) foglalja össze.

A fent említett írások sorához csatlakozik a Gecső Tamás és Sárdi Csilla által szerkesztett *Új módszerek az alkalmazott nyelvészeti kutatásban* című kötet, amely a Tinta Könyvkiadó által gondozott Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához sorozat 114. darabjaként jelent meg. A kiadvány 330 oldalon 58 szerző átlagosan ötoldalas tanulmányát tartalmazza a szerzők vezetőneve szerinti sorrendben. A tanulmánykötetet nem vezeti be előszó, s mivel a szerzők témaválasztása rendkívül szerteágazó, nincs tematikus rendező elv sem, ami az olvasói értelmezést bármilyen irányba befolyásolná. Nem könnyű tehát a recenzens dolga, akinek ezért nem is célja kiemelni név és cím szerint egyik szerzőt és művet sem.

Mi köti mégis össze a kötetbe került tanulmányokat? Az, hogy szerzőik megmutassák, „hogyan napjainkban a nyelvészetet hagyományosabb területei mellett milyen kérdések foglalkoztatják a nyelvészeket” (1. fülszöveg a könyv hátlapján). A kötet „az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és a Kodolányi János Főiskola által 2009 októberében Budapesten közösen rendezett tudományos nyelvészeti konferencia előadásait adja közre” (1. fülszöveg). Minden szerző egy önálló kutatásának teljes folyamatán végigkalkulálja az olvasót, és a szakmai tanácskozás témájának megfelelően mindannyian nagyobb hangsúlyt fektetnek a kutatómunka előkészítési, tervezési, módszertani fázisainak leírására, mint az eredmények bemutatására. Az egyes írások felépítése követi a kutatási beszámolóknál szokásos mintázatot: (1) bevezetés – szakirodalmi adatok áttekintése és hipotézisek, célok megfogalmazása, (2) anyag és módszer

– a résztvevők és a kísérleti elrendezés dokumentálása, (3) eredmények és megbeszélés – adatrögzítés és adatelemzés, (4) következtetések – a hipotézisek és kérdések vizsgálata az adatok fényében, kitekintés, (5) irodalom, (6) függelék/mellékletek. A kötet egészen tükröződik az a már fentebb említett szemlélet, miszerint az alkalmazott nyelvészet a nyelvtudománynak olyan ága, amely megköveteli az empirikus adatgyűjtést, a tárgyilagos adatfeldolgozást és következtetést, és ez a szemlélet kell, hogy jellemezze a tudományág művelőit, kutatóit is.

Minden szerző igyekszik tanulmányában témájának kutatás-módszertani hátterét maximális részletességgel bemutatni, azaz precíz és kritikai leírását adni annak, hogy az eddigi szakirodalomban mely módszerek bizonyultak a legnépszerűbbeknek az adott kérdés vizsgálatára. Gyakran a kutató maga is ezeket a bevált módszereket vagy módosított változataikat alkalmazza saját kérdésfeltevésének megválaszolására, mivel így adatai a már meglévőkkel is összevethetőek lesznek. Néhányan mindezt kiegészítve új kutatási eljárásokat (általában saját fejlesztésű módszereket) vezetnek be.

Attól a néhány kivételtől eltekintve, akik elméleti és kevésbé empirikus oldalról közelítették meg a konferencia témakörét, a tanulmányírók a kvantitatív – kvalitatív kutatások skáláján a dokumentumelemzéstől a mélyinterjúig vagy a kérdőíves vizsgálaton át a kontrollcsoportos kísérletig számos eljárást mutattak be. Általánosságban elmondható, hogy a kutatásokat több módszer együttes használata jellemzi. Az adatgyűjtés és adatelemzés során a kutatók látszólag eklektikus technikákat alkalmaztak, mégis kirajzolódik néhány alapvető módszer, egyfajta módszertani következetesség az egyes témakörök vizsgálatában.

Bár a tanulmánykötetben felsorakoztatott témák nagyon változatosak, az alkalmazott nyelvészet számos területét nagyjából egyforma mértékben érintik. A kommunikációkutatás a legnépszerűbb, mintegy 14 szerző foglalkozik diskurzuselemzéssel, a verbális kommunikáció, a személyes (pl. orvos-beteg),

az intézményi, vállalati, az igazságügyi vagy az interkulturális kommunikáció kérdéseivel, valamint a reklám nyelvével. Nagyjából 4–6 tanulmány képviseli a többi témakört: nyelvhasználat és attitűdkutatás; korpusznyelvészet, lexikográfia; ép és patológiás nyelvhasználat összevetése; terminológia, EU-szaknyelv; fordítástudomány, idegennyelv-oktatás és -tanulás; írott nyelv; stilsztika; leíró, elméleti nyelvészet; spontán beszéd és megértése; kutatómódszertan; statisztika; beszédtechnológia.

Mik számítanak jól bevált módszereknek egy adott témában? Néhány összefoglaló természetű tanulmány egész módszerarzenált mutat be bizonyos témakörök elemzésére (pl. az idegen nyelvi készségek, korpusznyelvészet, stilsztika, beszédtechnológiai szoftverek, harmadik nyelv tanulása, adatgyűjtés multinacionális vállalati környezetben, elmélet és gyakorlat a terminológiában, külkereskedelmi terminológia és szakterületi kommunikáció, névtani kutatások), más írások egy konkrét módszer (pl. az interjú) lehetséges alkalmazási területeit gyűjtik egybe. A legtöbb tanulmány azonban egy konkrét kutatás leírására vállalkozik.

A kommunikációkutatással foglalkozók azt emelik ki, hogy kevés figyelem hárul a verbális kommunikáció dekadólási, megértési szakaszára. Valóban ritka az ezzel foglalkozó tanulmány (pl. mondatészlelés mérése ismétléses feladattal, ép és patológiás jelentésfeldolgozás pragmatikai tesztekkel), annál több a spontán beszéd vizsgálatát célzó leírás. A legtöbbet alkalmazott módszer a hangfelvételek készítése, majd ennek átírása, digitalizálása és főként számítógépes szoftverekkel (pl. Praat) végzett elemzése. Vizsgálják így tárgyalótermi kommunikációt, hezitációs és megakadásjelenségeket, diskurzusjelölők előfordulási arányait és mintázatait akár életkori, nemenkénti, ép és patológiás, szakember és nem szakember összevetésben. Ez a vizsgálati típus előfordult még csoportos interjúkkal elemzett attitűdkutatásban is.

A kommunikációkutatás kedvelt eszköze még a diskurzuselemzés, társalgáselemzés és



esetenként a tartalomelemzés módszere (pl. a marketingkommunikációs üzenetek egyne-műsödésének bizonyítására, kétnyelvű beszélgetések, a társalgás beszélőváltásainak szabályosságai vagy időzítési mechanizmusai, valamint a társalgásokat irányító kulturspecifikus és nonspecifikus konvenciók és mintázatok vizsgálatára), ahol szintén gyakori a hang- és képrögzítés – transzkripció – szekvenciális elemzési technikája, amely nemegyszer kiegészül egyéb etnográfiai módszerekkel (pl. terepmunka, kérdőív, interjú, megfigyelés, attitűdvizsgálatok). A kérdőívzés előnye, hogy sok alanyt lehet gyorsan kikérdezni akár reprezentatív mintán, ahol a mélyelemzéshez kiegészítésként egy kisebb mintán strukturált mélyinterjúk is alkalmazhatók. Gyakori módszere ez a vállalati kommunikáció vizsgálatának, valamint a fordított szöveg érthetősége mérésének. Az idegen nyelv-oktatás és -tanítás kutatásában is gyakori a megfigyelés módszere, valamint a tanórai dialógusok rögzítése és elemzése például az anyanyelvhasználat mennyiségének vizsgálatára. Metaforaelemzéssel pedig tanári nézetrendszerek tipológiája állítható fel.

Ezen módszerek ellenpólusaként jelenik meg az esettanulmány, amelyet főleg az egyéni nyelvhasználat vagy a patológiás nyelvi jelenségek vizsgálatára alkalmaznak, ahol több tesztfeladat segítségével figyelik meg egy adott személy nyelvi viselkedését. Ezekben az esetekben jellemzőbb a saját készítésű, egyedspecifikus teszt. Gyakori azonban az eredmények összevetése ép kontrollszemélynek vagy kontrollcsoportnak ugyanabban a tesztben rögzített teljesítményével. Ilyen kontrasztív elemzési eljárást alkalmaz az online és a nyomtatott szótárak előnyeit és hátrányait bemutató tanulmány, amely a pókerszótárak kapcsán nyújt betekintést a lexikográfia világába.

Elméleti és általános nyelvészeti, valamint nyelvtörténeti módszereket is bevet néhány olyan tanulmány, amely elsősorban alkalmazott nyelvészeti szempontokat kíván érvényesíteni. Gyakran alkalmazott eljárás itt is a kontrasztivitás, bár az elemzés példait a szer-

zők gyakran maguk állítják elő. Olvashatunk például az irodalmi tulajdonnevek fordítási gyakorlatáról, a triangularizáció fogalmáról három nyelvterületen, a kétértelműség vizsgálatáról a reklámokban, a magyar szörend megtanulási nehézségeiről nem magyar ajkúak körében, funkciói és szerkezetekről, valamint állapotigék magyar–angol kontrasztív elemzéséről.

A kötetben felsorakoztatott legtöbb kutatás azonban tendenciózan korpuszokba gyűjti a vizsgálandó adatait. A kvantitatív szempontú adatgyűjtés lehetővé teszi számos korpusznyelvészeti és statisztikai módszer és következtetési eljárás alkalmazását az adatok feldolgozásában. A korpusznyelvészeti módszerek szinte minden alkalmazott nyelvészeti területen használhatók. Sokan óriási korpuszokkal és adatbázisokkal dolgoznak (pl. a spontán beszéd vizsgálata, az attitűdkutatás, az idegen nyelvi mérések, a terminológia, a lexikográfia, a szaknyelv, a számítógépes nyelvészet, a fordítástudomány, az irodalomtudomány, a kontaktusnyelvészet területén), melyek legtöbbször maguk a kutatók állítják össze saját vizsgálati céljaiknak megfelelően, majd ezeknek a speciális korpuszoknak a segítségével igazolják hipotéziseiket, alakítanak ki új elméleti modelleket, vagy illusztrálnak már meglévő elméleteket. Gyakori a kötetben például irodalmi szövegek (magyarországi német prózaírók vagy Radnóti lírájának) gyűjteménye, amelyet a szerzők a magyar–német kontaktusváltozatok vagy éppen a kommunikáció fatikus és expresszív funkcióinak vizsgálatára állítottak össze. Egy regény szókészletének homogenitása vagy a volna/lenne feltételes módú segédigék előfordulása a szakfordításban szintén vizsgálható volt ilyen módszerrel. Egy több mint egymillió szavas, angol nyelvű EU-dokumentumokat tartalmazó korpuszon a kutató statisztikai gyakorisági vizsgálatokat végzett 40 EU-s műfajban, bizonyos lexikai egységek együttes előfordulását keresve. A szövegfajta szerepe az idegennyelv-oktatásban, valamint a CORES nevű korpuszalapú szókincs-mérő

eljárás is figyelemre méltó próbálkozás a nyelvoktatás terén. A spontán beszéd vizsgálata esetében leggyakrabban az ún. BEA-adatbázisra hivatkoznak (Beszélt Nyelvi Adatbázis, 2008) a kötet szerzői.

A kutatók segítségére lehetnek már kész, online elérhető elektronikus szövegkorpuszok (pl. Magyar Elektronikus Szövegtár, parlamenti beszédek adatbázisai, chatfórumok, blogok, a Biblia és más irodalmi szövegek gyűjteményei, EU-s fordítások és eredeti szövegek, levelezés és más dokumentumok).

A korpuszelemzés során több számítógépes szoftver segítségét is igénybe veszik a szerzők. Ezek többnyire a Praat, az SPSS és a MATLAB szoftverek. Az is előfordul, hogy az adott célra megfelelő saját szoftvert fejlesztenek ki.

A kötetben található tanulmányok olvasása során az a tanulság fogalmazódik meg bennünk, hogy a modern alkalmazott nyelvészeti kutatások már nem nélkülözhetik a korpuszokat és a statisztikai elemzéseket, valamint az, hogy egy-egy tudományos részterületnek sincs még teljesen egységes (vajon kell-e?) módszertana, inkább módszercsoportokról beszélhetünk. Egy kutatás sikere vagy kudarca nagymértékben függ annak módszertani megalapozottságától. Ezért minden kutatónak élnie kell azokkal az egyre bővülő kutatásmódszertani lehetőségekkel, amelyek ma már az alkalmazott nyelvtudomány területén is rendelkezésre állnak. Fontos azonban, hogy választását a modern technikák sokrétűsége adta lehetőségek közül a kísérlet mögötti kutatási cél, elképzelés határozza meg.

*Simon Orsolya*

## IRODALOM

- Fóris Ágota (2008): *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Károly Krisztina (2002): Az alkalmazott nyelvészeti kutatások néhány alapvető módszertani kérdéséről. *Alkalmazott Nyelvtudomány* II/1, 77–87.

Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika

### 4×12 mondat

Iskolakultúra-könyvek 40.

Veszprém: Iskolakultúra, 2010. 207 p.

„Úgy véljük, hogy a lehetőség megvan, de az eszköztár hiányzik a közoktatásban és a pedagógusképzésben a különféle nyelvészeti paradigmák megjelenésére” – olvasható az *Iskolakultúra* sorozat 40. kötetében, a *4×12 mondat* című tanulmányban (7).

A szerzők, Medve Anna, Farkas Judit és Szabó Veronika nem kevesebbre vállalkoztak, mint hogy 12 mondatot négyféleképp elemezve bemutassák a generatív grammatika alternatív mondatelemzési rendszerét az általános iskolai és középiskolai nyelvtanoktatásban, gyakorlati ismeretszerzési lehetőséget biztosítva ezzel a pedagógusok számára. E rendszer megismerésére, az elméleti tudás megszerzésére megvan a lehetőség, a technikai segítség azonban igen kevés, állítják a kötet írói. Így nem könnyű elérni, hogy akár a tanárképzésben, akár már az oktatásban részt vevő kollégák ennek a modellnek a területén is biztonságot adó kompetenciákkal bírjanak, holott „a magyartanári képesítési követelmények ezt explicit módon meg is fogalmazzák” – olvasható a bevezetőben (7). Magyar szakos kollégáimat a témáról megkérdezve többüktől kaptam azt a választ, hogy jó lenne tanítani a generatív grammatikán alapuló mondatelemzést, de ahhoz jobban kellene érteni hozzá, jó tankönyvről pedig – amiből a tanár a gyakorlati oktatásra felkészülhet, illetve amiből taníthat – nemigen tudnak. A hasonlóan érző pedagógusoknak nagy segítségére lehet tehát ez a mű.

A kötetben az egyes – egyre bonyolultabb – mondatokat négy módon elemzik a szerzők: először a hagyományos szisztéma szerint, esetenként rámutatva annak hiányosságaira, a rendszert olykor felborító általánosításaira. Ezt követi az egyetemi, az általános iskolai és a középiskolai szintű generatív grammatikai modell bemutatása. A legrészletesebb,

tudományos, egyetemi szintű modell megismerése után jól látható és érthető, mennyiben egyszerűsíti a mondatelemzést a felső tagozatosok, illetve a középiskolások számára készült rendszer. Minden egyes mondathoz legalább négy ábra is tartozik az egyes fejezetek végén, minden modellhez egy-egy. (Ez kimondottan szerencsés elhelyezés: sokat kell ugyan lapozgatni a könyvben, de így könnyen összehasonlíthatóak az egyes modellek mondatábrái, alaposan megfigyelhetőek az elemzések közötti hasonlóságok és különbségek.)

Az első fejezet igen alapos bevezetést nyújt a generatív modellhez: elmagyarázza az alapszabályt, vagyis hogy egy adott mondat mögött mindig kirajzolódik a magyar mondat általános szerkezete, megismerhetjük az erre alapuló X' (iksz-vonás)-elméletet, illetve az ahhoz kapcsolódó jelöléseket is. A szerzők szerint az elmélet ebből a könyvből is megérthető. Többször is olvasható bátorítás a kötetben: ne rettenjen meg az olvasó, ha ismeretlen elnevezéssel, jelenséggel találna szembe magát, a mondatok elemzése során majd megtalálja a magyarázatot. A mű valóban lépésről lépésre vezet be a generatív grammatikán alapuló mondatelemzések világába, mindig megmagyarázva, további példamondatokkal alátámasztva az egyes elemeket – még ha az avatatlanokra nagyon töményen zúdul is a tanulnivaló.

Természetesen a többi fejezet is tartogat érdekességeket, újdonságokat a hagyományos mondatelemzéshez szokott tanár számára. Például alapos indoklással elmagyarázzák a szerzők, miért nem tartják megfelelőnek a birtokos jelző kategóriáját, miért elemzik azt birtokos vonzatnak. Megtudhatjuk, mi is az a topik, a fókusz, a kvantor, a hamisvonzathely. Az egyes jelenségeket, illetve a hagyományos elmélettől eltérő feltételezéseket meggyőző példákkal is igazolják, ami nagyban segíti a megértést, illetve elfogadást. Szívesen vettem volna néhány ilyen példamondat ágrajzát is, hiszen ha laikus olvasókat is feltételezünk, akkor nem szerencsés csak a javarészt b-

nyolult, a fejezetek mottójában is megjelenő 12 mondat ábrázolásával foglalkozni, de példamondatok ágrajza sajnos csak az első fejezetben található. Ennek ellenére nagy valószínűséggel az is megérti a generatív grammatika mondatelemzésének elméletét, aki itt találkozik vele először, hiszen alapos és türelmes a bemutatás.

Az általános iskolai, 10–14 éveseknek szánt elemzések a hagyományos mondatelemzésre épülnek, megtartva a mondatrészi elnevezéseket. Ugyanígy az ágrajz is sokban hasonlít az általános iskolákban elterjedt modelléhez, azzal a különbséggel, hogy minden esetben teljességgel tükrözi a szórendet. Ehhez a szerzők mindig semlegessé alakítják a mondatokat, javasolva, hogy a tanár figyeltesse meg a diákokkal a szórendi variációk közti jelentéskülönbséget. A tárgyalt mondatok – például az „A vendégeknek nem az ebédet nem készítették el a lejárt szavatosságú tejszínhabból” két tagadósós, különleges hangsúlyozást igénylő mondat (124) – erre kimondottan alkalmasak. Fontos, hogy a három szerző – illetve az általuk képviselt elmélet – mindig épít a gyerekek nyelvi kompetenciájára. Például véleményük szerint a felső tagozatban még nem kell megmagyarázni a jelentéskülönbségek okát, elegendő, ha a gyerekek felfigyelnek a jelenségre. Nagy segítség az egyes mondatokhoz csatolt feladatsorok szerepeltetése, amelyek segítik az adott nyelvi probléma megértését és a diákok nyelvi kompetenciáinak fejlesztését.

A középiskolai modell a transzformációs generatív grammatikára épít, annak kissé egyszerűsített változata. A szerzők állítása szerint ez „fejleszti a formális gondolkodást; alkalmas az érdeklődés felkeltésére; s [...] a diák véleménye ugyanolyan fontossá válik [...], mint a tanaré” (31).

Az általános iskolás modellel szemben itt már nem csak semleges mondatok kerülhetnek górcső alá; a mégoly bonyolult mondatoknál is leolvasható az ágrajzokról a szórend, de még egyes hangsúlyviszonyok is. Az is látható, hogy a semleges változathoz képest

honnét került el egy-egy szó a mondatban elfoglalt helyére: összetett, az X'-elméletet tükröző ágrajzokat találunk ebben a rendszerben, annyira egyszerűsítve az egyetemi modellt, hogy az összes lehetséges mondat levelezhető legyen a segítségével, ne jelenhessenek meg kivételek, de ne is legyen túl bonyolult a diákok számára.

Mindent összevetve Medve Anna és szerzőtársai rendkívül alapos, az olvasót valóban kézen fogva vezető, bár nagyon tömény ismeretanyagot magába foglaló kötetet szerkesztettek. Érvelésük alapján elfogadható, hogy a generatív grammatika mondatelemzése fejlesztí a nyelvi kompetenciákat, segíti a magyar nyelv rendszerének, működésének megismerését, és támaszként szolgálhat az idegen nyelvek tanulásakor is. A kérdés már csak az, hogy mikor (és milyen tankönyvből) tanítsuk meg ezt a még leegyszerűsített formájában is bonyolult rendszert. Mivel nem tagadják a hagyományos modell fontosságát sem, a szerzők szerint általános iskolában először ajánlatos megismerni a mondatrészi szerepeket, majd ezekre is alapozva lehet áttérni a könyvben ajánlott, leegyszerűsített, a generatív grammatikán alapuló módszerre. A baj az, hogy tapasztalataim szerint sok diák a hagyományos modellt is csak a középiskolában érti meg, fogja fel igazán, ott viszont a szerzők már a jóval összetettebb, bár még mindig egyszerűsített generatív modell tanítását ajánlják – csoportbontásban, másfél év alatt vezetve végig a diákokat a rendszeren.

(El tudom képzelni azt is, hogy a kötetben a középiskolába ajánlott tudásanyagot csak a humán tagozatos, illetve a nyelvtant emelt szinten tanuló gimnazisták sajátítják el, a többiek maradnak az általános iskolák számára ajánlott anyagnál – azzal a különbséggel, hogy a középiskolában már nem csak semleges mondatok kerülnek a diákok elé.)

Az alaposan átgondolt, értő módon levelezett, gondosan megfogalmazott szöveget olvasva meglepett, hogy olykor az az olvasó érzése, mintha kefelevonatot látna: a kötetben több helyen találunk áthúzott szavakat, kilógó

a mondatok közül egy-egy „nem kell az üres sor” megjegyzés, értelemzavaró helyesírási hibákat is találni, az ötödik fejezet mondatának középiskolai ábrázolása pedig nem került be a kötetbe, az előző fejezet mondatábrája látható a helyén. Kedvcsinálóként idézzük is a mondatot: „Julinak is öt zacskó, a doktor bácsi ízlésének megfelelő és a kék ruhás finn lánynak is tetsző mentolos cukorkát kell eladnom” (93).

A hiány azonban nagy valószínűséggel pótolható: egyrészt azért, mert az olvasó a kötet alapos, figyelmes tanulmányozása után már maga is el tudja készíteni az ábrát – bár jómagam még mindig szívesen ellenőriztetném azt a generatív grammatikában járató sabbakkal, hiszen itt már bonyolult jelenségekről van szó. Másrészt pedig azért, mert a szerzők az utolsó fejezetben arról írnak, hogy platform kialakítására törekszenek, ahol „nem csupán mondatelemzésekről, de a nyelv és nyelvtanítás, az anyanyelvi nevelés körül felmerülő, felvetett kérdésekhez lehetne hozzászólni” (204). Ezen a platformon majd pótolható, megbeszélhető lehet a kimaradt mondatábrára, de nem csak így buzdítanak a részvételre. A 13. fejezetben ugyanis csupán két összetett mondatot találunk – egy Tolkien-verset –, de mondatábrára és magyarázat helyett csak a biztatás áll itt, hogy az olvasó készítsen ágrajzot a szöveghez, küldje el azt a szerzőknek, hogy elindulhasson a generatív grammatika gyakorlati alkalmazásáról szóló párbeszéd. Ha ez a platform beindulna, és valóban eszmecsere folytathatóna a lelkes magyartanárok, annak talán a generatív grammatika is hasznát látna – csakúgy, mint ahogyan vélhetően a *4×12 mondat* című tanulmánykötetnek is.

*Toronyi Gyöngyi*

Csizér Kata – Holló Dorottya –  
Károly Krisztina (szerk.)

### **Dinamikus csoport, dinamikus tanulás**

A csoportdinamika szerepe  
a nyelvtanulásban

Budapest: Tinta Könyvkiadó,  
2011. 282 p.

Magyarországon az utóbbi évtizedben egyre inkább előtérbe került a nyelvtanulási folyamatot és annak eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálata. Az iskolai nyelvtanulás alapvetően osztálytermi környezetben történik. De vajon hogyan befolyásolja a csoport légköre, kohéziója, a tagok együttműködése a nyelvtanulók motivációját és a tanulás eredményességét? Mi a tanár szerepe a csoportfolyamatok befolyásolásában, milyen feladatokkal fejlesztheti a csoportdinamikát és a tanulók nyelvtudását? A *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás* című kötet 12 tanulmánya ilyen és ehhez hasonló kérdésekre keres választ azzal a céllal, hogy különböző oktatási környezetben elemezze a csoportdinamikai folyamatok kapcsolatát a nyelvtanulási motivációval és az eredményességgel.

A kötet szerzői az ELTE Angol–Amerikai Intézetének oktatói, végzett hallgatói, doktórandszjai és gyakorló pedagógusok. Ebből következik, hogy különböző szakmai háttérrel rendelkeznek, ezért több szempont szerint vizsgálják a csoportdinamika szerepét a nyelvtanulásban. Ez a széles szakmai háttér teszi lehetővé, hogy szorosan összekapcsolódjon, és egymást erősítse a kutatói és a tanári szint.

A könyv rövid szerkesztői *Előszóval* indul, amely lényegre törően foglalja össze a kötet felépítését és a tanulmányok közötti kapcsolatokat. Az első rész vázolja az empirikus vizsgálatok elméleti hátterét, míg a második részben olyan kutatások találhatók, amelyekben a szerzők a csoportdinamika és a nyelvtanulási motiváció, valamint a teljesítmény közötti összefüggéseket vizsgálták. A kötet harmadik része a csoportdinamika jelentőségét hangsúlyozza különböző oktatási helye-

tekben, végül olyan technikákat mutat be, amelyeket gyakorló nyelvtanárok alkalmazhatnak a csoportfolyamatok alakításában.

Csizér Kata *A csoportdinamikai folyamatok jelentősége a nyelvtanulásban: elméleti áttekintés* című tanulmányában először a szociálpszichológia nézőpontjából ismerteti a csoportkutatások fontosabb eredményeit, majd a nyelvtanulásra összpontosítva vázolja a csoportfolyamatok és az idegennyelv-tanulási motiváció kapcsolatát, végül tárgyalja a csoportdinamika osztálytermi környezetben történő vizsgálatának lehetőségeit. Ezzel megalapozza a kötet empirikus kutatásait, amelyekben változatos módszerekkel elemezték a csoportmechanizmusokat.

A könyv három kvantitatív kutatás eredményeiről számol be. E vizsgálatok közös célja, hogy feltárják a diákok és a tanárok csoportdinamikai folyamatokkal kapcsolatos vélekedését és ezek összefüggéseit a nyelvtanulási motivációval, valamint a nyelvtanulás eredményességével. Jánosházi Orsolya és Csizér Kata *Nyelvtanulási motiváció a csoportdinamika tükrében: a csoport hatása a tagok motivált viselkedésére* című írásában egy kisvárosi, két tanítási nyelvű gimnázium 11. és 12. osztályosainak körében lebonyolított kérdőíves vizsgálat eredményeiről számol be. A kutatás célja az volt, hogy a csoportdinamikai és a motivációs tényezők között összefüggéseket tárjanak fel. A motivált tanulási viselkedés a vizsgált tényezők közül szoros kapcsolatot mutatott a csoportvezető szerepével, a csoporton belül átélt sikerélménnyel, valamint a tagok közötti pozitív viszonytal. Ezek alakításában a vezetőnek kiemelt szerepe van, ami azt jelzi a nyelvtanárok számára, hogy célszerű törekedni a csoporton belüli sikerélmények biztosítására, mert ez pozitív irányban befolyásolhatja a diákoknak az idegen nyelv tanulására tett erőfeszítését.

E gondolatmeneten továbbhaladva Herendi Katalin és Fekete Éva *Csoportmunka és a nyelvtanulási motiváció* című munkájukban a csoportdinamikai folyamatokat elemezték egy önbevalláson alapuló kérdőív segítségével

középiskolás és felnőtt nyelvtanulók körében. Kutatásukban a résztvevőknek a csoportmunkáról alkotott véleményét és ennek a motivált viselkedésre gyakorolt hatását elemezték. Eredményeik szerint a csoportmunka során a felnőttek jobban igyekeznek angolul beszélni, és aktívabban dolgoznak. Ez a szerzők szerint azzal magyarázható, hogy ők a középiskolai diákokhoz képest a nyelvtanulás közeli hasznát is látják. E felmérés legfontosabb tanulása, hogy a csoportmunka elvégzésébe fektetett erőfeszítések, az angol nyelv használata és a csoportban átélt sikerélmények hatással vannak a nyelvtanulók motivált viselkedésére. A csoportmunkához pozitívabban viszonyulnak az angolnyelv-tudásukat középfokúnak ítéelő válaszadók, mint a nyelvtudásukat alapfokúnak tartó megkérdezettek. Ez azt jelezheti a tanároknak, hogy a kezdő nyelvtanulókat sokkal inkább ösztönözni és segíteni kellene a csoportmunkában való aktív részvételre, ezért szükséges a csoportdinamikát erősítő feladatok alkalmazása is.

Vukics Gergely írásának célja annak bemutatása, hogy a nyelvtanulók csoportról alkotott véleménye és a közösségen belüli kapcsolatok milyen hatást gyakorolnak a motivált viselkedésre. E cél elérése érdekében a kérdőív, a szociometriai felmérés és a tanári interjú módszerének közös alkalmazásával vizsgálta egy Budapesthez közeli gimnázium négy különböző évfolyamán tanuló diákoknak a saját tanulóközösségükhöz fűződő attitűdjeit, a csoporton belüli kapcsolatait, ezek összefüggéseit a nyelvtanulási motivációval, valamint a négy csoportot tanító tanároknak a csoportdinamikával és az általuk vezetett tanulócsoporttal kapcsolatos vélekedését. A kutatás eredményei megerősítik azt a tanári tapasztalatot, hogy azok a diákok motiváltabbak az idegen nyelv elsajátítására, akik pozitívabban viszonyulnak a csoportjukhoz, és jobban együttműködnek társaikkal.

E három kvantitatív kutatás eredményeire támaszkodva Kivovics Judit *A csoportdinamika szerepe az angol nyelvtanuló csoportok működésében – intervenció esettanulmány*

és Tóth Katalin *A csoportdinamika szerepe kezdő tanulók idegennyelv-elsajátításában* című tanulmányukban osztálytermi környezetben végzett kismintás kísérleti és kontrollcsoportos vizsgálataik eredményeiről számolnak be. Ezekben azt elemezték, hogy a csoportdinamikai folyamatokat elősegítő feladatok milyen hatást gyakorolnak a tanulók interperszonális kapcsolataira és a nyelvtudásuk fejlődésére. A kísérleti csoportban alkalmazott feladatok célja, hogy a nyelvi készségek fejlesztésén túl erősítsék a csoportkohéziót és a közösségen belüli kapcsolatokat. A kutatók mindkét vizsgálatban nagyon gazdag eszköztárral (szintfelmérő teszt, szociometriai és csoportértékelési kérdőív, a tanár és a diákok feljegyzései) elemezték a feladatok beválását. Kivovics Judit B1-es szintre készülő csoportban, Tóth Katalin pedig kezdő nyelvtanulók körében a nyelvi funkciók (például bocsánatkérés, üdvözlés, kérdés, panasz) tanulásán keresztül vizsgálta a csoportdinamikai folyamatokat figyelembe vevő feladatok működését. Ezek alkalmazásával mindkét kutatásban a kísérleti csoportban erősödtek jobban a kölcsönös kapcsolatok, e csoporton belül bátorítóbb légkör alakult ki, amely a kontrollcsoporthoz képest növelte a nyelvtanulási motivációt, és pozitív hatást gyakorolt a tanulók eredményességére.

Az eredményes nyelvtanulási folyamat elképzelhetően a megfelelő célok kitűzése, a folyamat nyomon követése és értékelése nélkül. A tanulási célok kijelölésében, a diákok és a tanár céljainak összehangolásában a csoportdinamikának jelentős szerepe lehet. Ezeket vizsgálja Mezei Gabriella *Csoportstruktúrák és a csoportdinamika* című írásában, melyben nyolc nyelvtanárral készített interjúkutatásának eredményeit mutatja be. A szerző rávilágít arra, hogy a megkérdezettek számára komoly kihívást jelent a célok folyamatos követése, felülvizsgálata, valamint gondot okoz a diákok céltalansága. A cikk lényeges következtetése, hogy a diákokat be kell vonni a célok meghatározásába, nyomon követésébe, amit a csoportdinamikai folyamatok is elősegíthetnek.

Ehhez a területhez szorosan kapcsolódik Szénásiné Steiner Rita *Tanulásmódszertan és tanulói együttműködés az általános iskolai angolórákon* című tanulmánya, melyben a *Rajtam múlik* tanulássegítő program jellemzőit mutatja be. A program arra a koncepcióra épül, hogy az önszabályozó tanulás tanulható, tanítható és tanítandó folyamat, mely képessé teszi a diákokat arra, hogy a saját tanulási céljaikat meghatározzák, különböző módszerek alkalmazásával a tanulási folyamatukat nyomon kövessék és értékeljék. A program elsődleges célja, hogy osztálytermi környezetben segítse ezt a folyamatot. A szerző ismerteti a program célkitűzéseit, alapelveit, tematikáját, majd egy kétéves fejlesztés eredményeiről számol be, melyben a program hatását 5. osztályos diákok körében vizsgálta megfigyelésekkel, interjúkkal és a tanulók írásbeli produktumainak elemzésével. Ennek tanulságai szerint a diákok számos, az önszabályozó tanulást fejlesztő technikát ismertek meg, ami segítette őket a céljaik meghatározásában, a tanulási folyamatuk megtervezésében és irányításában, pozitívan befolyásolta az önértékelésüket, az órai aktivitásukat, a társaikkal való együttműködésüket és önálló ismeretszerzésüket. Kíváncsian várjuk a *Rajtam múlik* program további kipróbálásának eredményeit és szélesebb körű bevezetésének tanulságait.

A kötet több tanulmánya mutatja be a csoportdinamikai folyamatok jelentőségét különböző oktatási helyzetekben. Ezek közül Vámos Gabriella *Osztálytermi kutatás diszlexiás tanulók pszichés és magatartás-problémáinak kezelésére felső tagozatos általános iskolások csoportjában* című munkájában egy etnográfiai kutatás eredményeiről számol be, amelyben egy éven át követte csoportban tanuló 6. osztályos diszlexiás diákok nyelvtanulási folyamatát és nyelvi fejlődését. A kutató ehhez számos módszert alkalmazott: portfóliót állított össze a tanulási folyamatról, megfigyeléseket végzett, interjúkat készített, és kérdőíveket töltetett ki a fejlesztésben nem részt vevő megfigyelővel, valamint interjúk segítségével a tanulócsopor-

tot tanító további tanárokat is bevonta a vizsgálatba. Mindezek mellett a diákok produktumait is elemezte. A szerző szemléletes példákkal érzékelteti a tanulási folyamat elején átélt problémákat és azok kezelését, valamint a csoport hatékonyabb működésére alkalmazott fejlesztő módszerek hatását a tanulók nyelvtudásának alakulására, személyes és szociális kompetenciájuk fejlődésére.

Szalay Krisztina *Együttes élmény: a csoportdinamika szerepe angol szakos irodalomszemináriumon* és Szesztay Margit *Az interaktív szemináriumok dinamikája: az érem két oldala* című tanulmányukban megfigyeléseik alapján arról számolnak be, miként alakulnak a csoportdinamikai folyamatok angol szakos egyetemi hallgatók szemináriumán. Szalay Krisztina egy irodalomszeminárium tapasztalatainak összegzése alapján jellemzi az együttes élmény szerepét, amely akkor valósul meg, ha a csoporton belül érzelmi többlet is megjelenik, és élményközösség jön létre. Ennek előfeltétele a megfelelő csoportdinamika kialakítása. Szesztay Margit azt hangsúlyozza, hogy az interaktív szemináriumok akkor lehetnek igazán eredményesek, ha a konkrét tanulási tartalom elsajátításán keresztül törekszünk a csoportfolyamatok alakítására és átélésére, valamint a tanár és a diák szempontjából is fejlesztjük a csoportdinamikát. A szerzők számos példával támasztják alá magyarázataikat, és rávilágítanak arra, hogy a csoportfolyamatok tudatos, szisztematikusan alakítására a felsőoktatásban is nagyobb hangsúlyt kell fektetni.

A kötet zárófejezete Holló Dorottya: *A jó csoport – csoportdinamika a nyelvórán* című írása. Ebben a szerző az empirikus vizsgálatok tanulságai alapján gyakorló tanárok számára mutat be olyan módszereket, amelyek könnyen alkalmazhatók nyelvórán, és amelyekkel alakítani és segíteni lehet a csoportdinamikát, a csoport légkörét, kohézióját, a tagok közötti együttműködést, az együttes élmény megjelenését. A szerző a tanulmány első részében az osztálytermi munka feltételeit veszi számba, majd a csoportfolyama-

tokat fejlesztő feladatokra mutat példákat. Ezek mindegyike tartalmazza a csoportdinamikai és a nyelvi célt, valamint a megoldásukhoz szükséges nyelvi szintet, a feladat lebonyolításának jellemzőit és különböző változatait. A szerző a példák bemutatását követően hangsúlyozza, hogy a feladatok „nem vesz[nek] el időt a szokásos nyelvórai feladatoktól, hiszen a csoportdinamikai és nyelvoktatási célok jól ötvözhetők” (279).

A kötet írásai több ponton érintkeznek, és ezzel átfogó képet adnak a csoportdinamika osztálytermi jellemzőiről, ugyanakkor a szerzők más-más aspektusból, változatos kutatási módszerekkel vizsgálják az azonos témákat. A kötet kereszthivatkozásai segítik az olvasó elmélyedését az adott részterületen belül. Lényeges kiemelni, hogy minden tanulmány végén függelékben megtalálhatók a felhasznált adatgyűjtő eszközök (kérdőívek, interjúk, a csoportdinamikai folyamatokat figyelembe vevő feladatok leírásai, megfigyelési táblázatok). A kötet szakmai értékét tovább növeli a tanulmányokban hivatkozott gazdag, naprakész hazai és nemzetközi szakirodalom.

A kötetet haszonnal forgathatják azok a kutatók, akik a csoportdinamikai tényezők és a nyelvtanulási motiváció, illetve az eredményesség közötti összefüggések feltárására vállalkoznak, valamint azok a nevelési és oktatási szakemberek is, akik a tanulmányokból részletes képet szeretnének kapni a csoportdinamika osztálytermi megjelenéséről. Ezt az olvasóközönséget segítheti, hogy az egyes tanulmányok utalnak az adott vizsgálat korlátaira, a levont következtetések érvényességére, illetve további kutatási célokat és kérdéseket fogalmaznak meg. Minden tanulmány részletesen tartalmazza a kutatás lebonyolítását, eszközeit és eredményeit, ezáltal megteremt annak lehetőségét, hogy ezeket új kutatási kontextusban alkalmazva az eredmények összehasonlíthatóak legyenek.

A kötetből különböző oktatási környezetben dolgozó nyelvtanárok, valamint tanár szakos hallgatók egyaránt fontos információkat szerezhetnek a csoportfolyamatok szere-

péről. Emellett segítséget kaphatnak a csoportok működésének támogatásához, mert a könyv olyan feladatpéldákat is tartalmaz, amelyek a konkrét nyelvtanítási célok és tartalmak mellett elősegíthetik a csoportdinamika osztálytermi környezetben való alakítását. Több tanulmány szerzője egy-egy tanulócsoporthoz belül vizsgálta a feladatok működését, a csoport fejlődését és eredményességét, ezért a kötet azt is lehetővé teszi, hogy a tanárok a tanulmányok végén található eszközöket felhasználva és saját céljaikhoz igazítva nyomon kövessék az általuk vezetett tanulóközösség fejlődését, a tagok kapcsolatát, a csoportdinamikát erősítő feladatok beválását.

Összegezve: a *Dinamikus csoport, dinamikus tanulás* című kötet szerzői osztálytermi környezetben vizsgálják a csoportfolyamatok alakulását, mutatják be alakításának módszereit és eszközeit. A csoportkutatás a hazai szakirodalomban eddig kevés figyelmet kapott, mégis a tanári gyakorlat szempontjából fontos tudni, hogyan kell a tanulóközösséget úgy megszervezni és fejleszteni, hogy a nyelvtanulási folyamat minél eredményesebb legyen. E kötet különböző nézőpontból, szakmai igényességgel mutatja be ezt a területet, ezért joggal számíthat széles olvasóközönségre.

Vigh Tibor

Kovács László

### **Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban**

Budapest: Tinta Könyvkiadó,  
2011. 227 p.

Kovács László ebben a művében a pszicholingvisztika egyik kiemelt fontosságú területének, a mentális lexikonnak a vizsgálatára hívja olvasóját. Ennek során – a témával kapcsolatos jelentős tudományos eredményeket alapul véve – a mentális lexikon elemzésének újfajta megközelítését tárja elénk. Kutatásának



tárgyát három olyan kérdéskör képezi, melyek nemcsak tudományos problémafelvetéseik, hanem a bennük rejlő tudományos megismerési alternatívák, kutatási perspektívák és nem utolsósorban aktualitásuk és gyakorlati vonatkozásuk miatt is érdeklődésre tarthatnak számot. E témák tehát a következők: a szaknyelv szerveződése a mentális lexikonban, a mentális lexikon hálózatalméleti elemzése, valamint a szóasszociációs adatok internetfelhasználóktól történő gyűjtésének és ezen adatok számítógépes feldolgozásának módszertana a Kovács által kifejlesztett Agykapocs-rendszerrel.

A tartalomjegyzékben körvonalazódó gondolatmenet már érzékelteti a fenti témák érintkezési felületeit és azok összefüggéseit. Az Előszót és a Bevezetést követő első nagy egység (2–3. fejezet) elméleti háttérét képezi a második rész (4–6. fejezet) empirikus kutatási eredményeinek. Az első rész a mentális lexikont pszicholingvisztikai és kognitív nyelvészeti megvilágításban mutatja be, külön nyomatékot adva az asszociációs kutatásoknak (2. fejezet), ugyanis a kötet empirikus részében asszociációs adatok elemzése kerül terítékre. A 3. fejezet a hálózattudomány, vagyis a komplex hálózatok általános törvényszerűségei felől közelít a mentális lexikonhoz. Ezt követően (4. fejezet) Kovács ismerteti az általa tervezett Agykapocs-rendszert, amely szóasszociációs adatok gyűjtését teszi lehetővé internetfelhasználók körében. Az 5. fejezet az így összegyűjtött adatok segítségével a mentális lexikon szaknyelvi szerveződését vizsgálja. Befejezésül a mentális lexikon hálózatos tulajdonságait szóasszociációkkal elemző empirikus kutatás eredményeiről olvashatunk. Végezetül a 7. fejezet összefoglalása, az irodalomjegyzék és a melléklet zárják a sort.

A könyv első nagy egységének vezértémája a mentális lexikon fogalmi szerveződésének vizsgálata. A szerző azzal az ismert, de kielégítő magyarázatot a mai napig is nélkülöző problémával szembesít, amely a mentális lexikon természetéből fakad. A hagyományos

értelemben vett lexikon statikusságával szemben a mentális lexikon nagyon is dinamikus, a benne tárolt egységek és a közöttük lévő kapcsolatok is változnak, s a mentális lexikon kutatása is valamilyen aktivitással (szólólóhivás, beszéd) történik. Ezért megalapozottak azok a tudományos törekvések, amelyek fontos kérdések újra- és továbbgondolására sarkallnak: Melyik az a modell, amelyik alkalmas a mentális lexikon komplexebb összefüggéseinek bemutatására? Hogyan tárolódnak a mentális lexikon egységei? Mennyire megbízható a mentális lexikon hálózatának kutatási módszere, a szóasszociáció?

Kovács a jelenlegi kutatások alapján is legelfogadottabb pókhálómodell továbbfejlesztéseként feltételezi, hogy a mentális lexikon kapcsolatai nem egyenrangúak, hanem irányítottak és súlyozottak, s ezeknek a kapcsolatoknak az ábrázolása gráfokkal lehetséges. Az így megalkotott modell jelentőségét abban látja, hogy az egyrészt megkönnyíti a mentális lexikon felépítésének vizsgálatát, másrészt több jelenlegi kutatás egyesítésére is lehetőséget nyújt, így a pókhálóelméletnek, a prototípuselméleteknek és a kollokációk kimutatásának és elemzésének összekapcsolására. A mentális lexikon tárolási elképzeléseire vonatkozó egyéb hálózatszerű megközelítések ismertetésekor a szerző hangsúlyozza, hogy az ilyen típusú modellek működésük közben kívánják vizsgálni a mentális lexikont, s az aktivációs modellek bemutatása során utal a szóasszociációk jelentőségére, amelyek képesek a kapcsolatok erősségére fényt deríteni.

A szóasszociációs kutatások mibenlétének taglalásán túl (kutatási irányok, asszociációs tesztek, hívószavak kategóriája, válaszok besorolása) Kovács a módszert erő kritikák felsorakoztatása mellett tanulságos tudományos eredmények bemutatásával sem marad adós. Külön fejezetet szentel a gyermekek mentális lexikona fogalmi szerveződésének és a két nyelvű mentális lexikon kialakulásának.

A fogalmi szerveződések vizsgálata kognitív nyelvészeti szempontból is nagy jelentőségű. Kovács ezért nem mulasztja el a ha-

gyományosan Rosch (1975) nevéhez fűződő prototípuselmélet felidézését, s ezen túl a szómezőkutatásokba is betekintést enged. Teszi ezt egyrészt, mert kínálkozik az alkalom a három fogalmi szerveződést vizsgáló módszer (szóasszociáció, prototípuselmélet, szómezőkutatás) egybevetésére, másrészt a prototípuselmélet a későbbiekben még szerepet kap saját empirikus megközelítéseiben.

A 3. fejezet a hálózat kutatás főbb jellemzőit és irányait foglalja össze. A kutatók az 1990-es évek végén ismerik fel először, hogy egymástól független rendszerek közös tulajdonságokkal rendelkeznek. Ezeknek a közös tulajdonságoknak a felismerése és leírása lehetővé tette, hogy egyre több rendszerben fedezzék fel ezeket a hálózatos tulajdonságokat, s hogy a hálózatok működését előre jósolják. A szerző a hálózatok leírásánál vezet be olyan fogalmakat, mint a skálafüggetlen hálózatok, amelyek a véletlen (random) hálózatok és a teljesen rendezett hálózatok közt valós hálózatokként jelennek meg. A hálózatokon belüli kapcsolatok gyenge, erős, súlyozott, nem súlyozott, irányított, nem irányított jellegéről is itt tájékozódhatunk. Itt kapjuk meg a kisvilág-karakter általános leírását is: viszonylag kis távolság az elemek között, másrészt nagy klaszterezési (csoporterősségi) együttítható. Fontos kérdésként merül fel a hálózatok sebezhetősége, ebben a tekintetben a skálafüggetlen hálózatok ellenállóknak mutatkoznak. Nem érdektelenek a szerzőnek a hálózatok keletkezéséről, növekedéséről és összeomlásáról szóló észrevételei sem. A kutatások gyakorlati alkalmazása kapcsán utal a hálózatok jelentőségére, például a hadsereg, a banki és üzleti szféra vagy a média területén.

A „Hálózat kutatás és nyelvészet” című alfejezetben Kovács hangsúlyozza, hogy a nyelv hálózatközpontú (általában a hálózat kutatásból kiinduló) vizsgálata új kutatási terület. A megjelent publikációk többnyire nem nyelvészekről származnak. Ez a rész összefoglalja a hálózatelméleti megközelítésből végzett, nyelvekkel kapcsolatos kutatásokat, utalva a hiányosságokra is. A nyelvi hálózatok

legalább két formában mutathatók ki: egyrészt lineáris megnyilatkozásokban, mondatokban, szövegekben közvetlenül egymás mellett álló szavakat vizsgálva, másrészt a mentális lexikonban. A kutatások egy része nyelvtani, másik része szemantikai jellegű.

A 4. fejezetben Kovács az általa tervezett és a kutatása céljára kifejlesztett Agykapocs-rendszerről mint új módszerről szól. Részletesen ismerteti a rendszer működését, a projekttel kapcsolatos, még megoldásra váró problémákat, kiemeli a módszer úttörő jellegét, és a hozzá fűződő további lehetőségeket is.

Az Agykapocs-rendszernek mint az eddig nyelvészeti kutatásokban még nem alkalmazott módszernek az eredményeit használja fel az 5. fejezet empirikus vizsgálatokra épülő témájának, a szakemberek és nem szakemberek mentális lexikonjának értékelésénél is.

A mentális lexikon szakmai szerveződésének feltérképezése előtt a szerző külön figyelmet szentel a terminológiai és a szaknyelvi fogalmi szerveződés sajátosságainak. Egyértelművé teszi a terminus és a szakszó viszonyát, és felhívja a figyelmet a gazdasági szaknyelv és a köznyelv elmosódó határvonalaira. Meddig a szaknyelv és a szakszó? Gondoljunk csak a hétköznapi használatú *folyószámla*, *adó*, *hitel* szavakra!

A szerző az *adó* és *hitel* esetében a szóasszociációs vizsgálatokat összehasonlítja a szavak mint terminusok tartalmával is. Mindezek alapján nemcsak a mentális lexikon szaknyelvi szerveződésére von le következtetéseket, hanem terminológiai aspektusokkal is szélesíti vizsgálódási körét. Konklúzióival a szaknyelvi oktatás számára is megfontolandó útmutatást ad.

Végezetül Kovács a mentális lexikon hálózatos felépítésének vizsgálatára tér rá. Itt újfent az Agykapocs-rendszer segítségével kívánja igazolni, hogy a mentális lexikon kapcsolatai ábrázolhatóak súlyozott és irányított gráfokkal. A továbbiakban a mentális lexikon kisvilág karakterét, illetve a mentális lexikon kapcsolatainak skálafüggetlen hálózatos jellegét írja le. A hálózatos tulajdonságok

feltérképezése kapcsán további két kérdést vet fel: (a) Milyen lehet a mentális lexikon hálózatának felépítése? (b) Milyen további kutatási lehetőségeknek adhat teret ez a hálózatok felépítés? A szerző a mentális lexikont mint komplex, többdimenziós hálózatot képzei el, s ennek alapján több alhálózat létét feltételezi, például a nyelvtani, szemantikai, domain-asszociatív, kulturális hálót. Hangsúlyozza a nyelvben meglévő hálózatoknak két szinten, a kompetencia és a performancia szintjén történő vizsgálatát, ezzel mintegy rávilágít arra, hogy a nyelvi jelenségek hálózatként való értelmezése nemcsak elméleti nyelvészeti szempontból fontos, hanem az alkalmazott nyelvészetre is jelentős hatása lehet.

Befejezésül Kovács – tudományos látásmódjának bizonyítékaként – a nyelvi hálózatokkal kapcsolatos eredmények alapján számos olyan területet sorakoztat fel, amelyeken nemcsak hasznosíthatók az ez idáig feltárt ismeretek, hanem amelyek további kutatások kiváló és izgalmas terepei is, a szociolingvisztikától kezdve az interdiszciplináris kutatásokon át a nyelvtechnológiáig. Olyan bőséges kínálat tárul az olvasó elé, hogy fantáziája biztosan nem marad érintetlenül. A hasznosíthatóság és a továbbgondolási alternatívák gazdag tárháza jóval túlmutat azokon a lehetőségeken, amelyekre a könyv első lapjait olvasva számíthatunk.

*Szekrényesné Rádi Éva*

Háhn Judit

### **Promóciós műfajok a virtuális térben**

Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, 2011. 254 p.

A virtuális tér kialakulása után rövid idővel a társadalmi élet egy jelentős hányada ebbe a térbe szivárgott át, s itt a társadalmi interakció korábban nem ismert formái jöttek létre. A jelenség – töretlen felfelé ívelése ellenére – korántsem érte még el csúcspontját, melyet a tech-

nológiai fejlődés jelenlegi üteme mellett elképzelni sem tudunk. Az egyetlen biztos dolog az, hogy az új dimenzióban zajló folyamatok hatására változások mennek végbe a társadalomban, és ha a társadalom átalakul, akkor annak elsődleges kommunikációs eszköze, az emberi nyelv sem maradhat változatlan.

A virtuális világ jelenségeivel a szociológusok és a társadalompszichológusok már az 1970-es évek végén, a 1980-as évek elején elkezdtek foglalkozni, őket követték a kommunikációkutatók. Meglepő módon a nyelvészek, egy-két kivételtől eltekintve, csak az elmúlt évszázad utolsó éveiben fedezték fel, hogy a virtuális világ nyelvhasználata kutatásra érdemes. Igaz, azóta megsokszorozódott a témával foglalkozó tanulmányok száma, méghozzá annyira, hogy egy külön tudományközi terület is kialakult, melyet magyarul netnyelvészettként ismerünk. Mindazonáltal ismereteink a virtuális világ nyelvi jelenségeiről továbbra sem kielégítőek. Hiányoznak a trivialis szintjét meghaladó leírások, és hiányoznak a hatástanulmányok is.

Ezért különösen időszerű Háhn Judit munkájának megjelenése, amely a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolája által gondozott *Nyelvtudományi Doktori Értekezések* című sorozat harmadik köteteként látott napvilágot. A szerző a virtuális világban megjelenő marketingkommunikációt vizsgálja három, a médiumra jellemző új promóciós eszköz elemzésén keresztül. A szponzorált szöveges link, a szalaghirdetés és az üzleti honlap új kommunikátumok, melyek vizsgálatát Háhn Judit a netnyelvészeti kutatások sorába illeszti.

A könyv tizenhárom fejezete tartalmilag két nagy részre tagolódik, melyből az első hat képezi az elméleti alapot a második rész elemzéseiseihez. Ez a szerkezeti felosztás indokolja, hogy az első részben a könyvismertetés a fejezetek sorrendjét követi, majd az ismétlések elkerülése érdekében az utána következő fejezeteket tematikus csoportosításban mutatja be.

Az első fejezetben Háhn Judit a tudományos értekezések bevezetőjére jellemző pon-

tokat érinti, ami persze nem meglepő, hiszen a kötet a doktori disszertációjának publikált változata. Ennek megfelelően nagy vonalakban bemutatja a kutatást, indokolja a témaválasztást, bemutatja a kutatás tárgyát és annak fő kérdéseit. Nem marad ki a hipotézisek és a vizsgálati anyag ismertetése sem. Ezekből megtudjuk, hogy a szerző kísérletet tesz arra, hogy a fent említett három új kommunikátumot szövegtípusként és műfajként tipologizálja, amit azzal indokol, hogy még nem történt meg ezek szisztematikus leírása és definiálása az alkalmazott nyelvészet szemszögéből. A szándékkal feltétlenül egyetértünk, hiszen definiálás és leírás nélkül nem lehet további, mélyégi vizsgálatokat végezni, azonban homályban marad ezen a ponton, de a későbbiek során is, hogy konkrétan mi az, amit a szerző alkalmazott nyelvészeti szemszögnek nevez. Létezik talán egy egységes szempontrendszer, amely az alkalmazott nyelvészet sajátja, és amelynek segítségével másfajta megközelítésekkel szembeállítva írhatunk le és definiálhatunk?

További kérdések merülnek fel az olvasóban a szerző azon kijelentésével kapcsolatban, hogy „a dolgozat [...] interdiszciplináris szemléletű, az elméleti keretét adó tudományágak a szociolingvisztika, a szövegnyelvészet és a műfajkutatás” (10). Hol marad ebből az alkalmazott nyelvészet? Hogyan viszonyul az alkalmazott nyelvészet az interdiszciplinaritáshoz, továbbá hogyan viszonyul a szociolingvisztika, a szövegnyelvészet és a műfajkutatás egymáshoz és külön-külön az alkalmazott nyelvészetéhez? A dolgozat valójában nem *inter-*, hanem *multidiszciplináris* „szemléletű”, hiszen nem az említett tudományterületek metszéspontján kialakult elméleti keretre, kutatási területre és módszerekre támaszkodik, hanem különböző szemszögekből közelít meg egy témát, amely jelen esetben a multimedialis szöveg.

A második fejezet alaposan és részletesen járja körül a netnyelvészet problematikáját. A szerző számos olyan munkát mutat be, melyek hozzájárultak ahhoz, hogy a netnyelvészet önálló kutatási területként jelenhessen meg. Kijelöli a netnyelvészet elméleti alapjait, ku-

tatási területeit, valamint határtudományait. Kimerítő szakirodalmi áttekintésén keresztül összefoglalja mindazokat a területeket, amelyek kapcsolatba kerültek a netnyelvészettel, és bemutatja a külföldi és a magyarországi netnyelvészeti kutatásokat.

A harmadik fejezetben Háhn Judit a multimedialitás és a nyelvészet összefüggéseit tárgyalja. A netnyelvészetet az alkalmazott nyelvészetben belüli új elágazásnak tekinti, amelynek azonban feltétlenül magába kell foglalnia a multimedialis jellemzők vizsgálatát is. A multimedialitás fejlődését a kommunikációtörténeten végigvezetve mutatja be, majd összekapcsolja az interneten megjelenő szövegekkel, és ismerteti a multimedialis kommunikátum és a multimedialis szöveg jegeit. Ebben a fejezetben természetesen jelenik meg témaként a képiség, melynek kétségkívül jelentős szerepe van a digitalizáció korában. Kép és szöveg összefüggéseit taglalva Háhn Judit ismerteti azokat a szakirodalmi felvetéseket, amelyek szükségesnek tartják a szövegszerűség vizsgálatát a vizuális szövegekben.

A negyedik fejezetben a szerző szakirodalom alapján tekinti át a hipertextualitás fogalmát és tulajdonságait, és ismerteti a hozzá kapcsolódó fő kutatási irányokat. A fejezet összegzésében meghatározza azokat a sajátosságokat, melyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni ilyen szövegek vizsgálatánál. Ezek a következők: a szövegek nemlineáris felépítése, a linkek szerepe, a megváltozott író-olvasó szerep, valamint a koherencia és kohézió megvalósulási módjai.

A könyvben szereplő vizsgálatok egyik alappillére a szövegszerűség, melynek fogalmát és megközelítéseit a szerző az ötödik fejezetben járja alaposan körül. Végül az első részt záró hatodik fejezetben megpróbálja tisztázni és elkülöníteni egymástól a szövegtípus és a műfaj fogalmát, ami nem csekély feladat.

A hetedik fejezettől Háhn Judit rátér az online marketingkommunikációs eszközök elemzésére. Elsőként a szponzorált szöveges

linket vizsgálja, ezt követi a szalaghirdetés, majd három fejezeten keresztül a honlappal foglalkozik. Ezekben a fejezetekben módszeresen érvényesíti vizsgálati szempontjait: a fogalom meghatározás után végigvezeti a vizsgált kommunikátumokon a szövegszerűség szempontjait (kohézió, koherencia, szándékoltság és elfogadhatóság, hírérték, helyzet-szerűség és intertextualitás), majd ezek szövegtípus és műfaj szerinti tipologizálására kerül sor. A továbbiakban a vizsgálati eredmények ismertetésére térünk ki, a korábban említett tematikus csoportosításban.

**Szövegszerűség:** A szponzorált szöveges link vagy keresőhirdetés esetében a kohézió a tematikai mezőösszefüggésen, a lexikális ismétléseken és az ellipszisen keresztül valósul meg. A szerző rámutat, hogy a címsor kiemelt kohézióteremtő: kapcsolatot hoz létre a hirdetés szövegében, kataforikus és anaforikus utalások által intertextuális viszonyt teremt a keresőoldallal és az érkezősi oldallal. A médium jellegzetessége miatt a kétdimenziójú szövegektől eltérően a kohéziós kapcsolódások hatásköre kiterjed a közvetlen környezetre és az érkezősi weboldalra is.

A szövegvilág koherenciáját az állandó jelen és térbeli közelség jellemzi. Ennek állandó eszköze az URL-cím, kulcsszavai pedig az *itt*, a *most* és az *online*. A deiktikus középpont a hirdetés feladója, aki gyakran jelöletlen marad a hirdetések szövegében. A koherencia létrejöttét nagyban befolyásolják a befogadók ismeretei a szponzorált szöveges linkek és a hozzájuk kapcsolódó hipertext működéséről.

A szándékoltság szorosan összefügg a beszédaktusokkal. Ez annak tudható be, hogy a szponzorált szöveges link fő célja az, hogy cselekvésre bírja az olvasókat, azaz aktiválják a linket. Mivel számolni kell a szolgáltatói tiltásokkal, a direkt felszólítások helyett kérdésekkel, ígéretekkel, egyéb közlések kommunikálásával találkozunk. A szponzorált szöveges link hírértékét tartalmi aktualitása, frissessége határozza meg. A promóciós hívószavak nagyban hozzájárulnak a szenzációs jelleg kifejezéséhez.

A szalaghirdetések a kohézió megteremtésében vizuális eszközökre támaszkodnak, de jelen vannak egyéb eszközök is, mint például az ismétlés, a tematikai mezőösszefüggést létrehozó szemantikai kapcsolatháló.

A koherencia vizsgálatakor Háhn Judit megállapítja, hogy a szalaghirdetések szövegvilágát az időbeli és térbeli közelség jellemzi. A beszélő többnyire nem jelölt a szövegben, de az üzenet címzettjét általában megszólítja. Időnként előfordul a nézőpontok keveredése, amelynek feloldását nagyban segítik a vizuális elemek. A szövegszerűség további ismérveit vizsgálva a szerző megállapítja, hogy a szalaghirdetés önálló, kommunikatív szövegnek tekinthető, amely leírható, ha a multimédiális eszközök szerepét is figyelembe vesszük.

A honlapokat elemezve Háhn arra a megállapításra jut, hogy mivel a weboldalon szöveg és kép együtt alkot egységet, nem meglepő, hogy a nyelvi kohéziós eszközök száma korlátozott. A vizsgálatból kiderül, hogy az ismétlés az az eszköz, amely leginkább hozzájárul a globális kohézió megteremtéséhez. A honlapokon egyaránt megjelenik a változatlan és a variált ismétlés, a rekurrencia szinonimikus, hiperonimikus és hiponimikus fajtája, a többek között személyi igeragok, birtokos személyjelek által megteremtett grammatikai kohézió, a tematikai összefüggés és az ellipszis. A kohézió vizsgálata azért is fontos, mert általa manipulálni lehet a keresőgépeket. Háhn összefoglalóan megállapítja, hogy az üzleti honlapban érvényesülnek a szövegszerűség ismérvei, ezért az kommunikatív szövegnek tekinthető.

**Szövegtípus:** A szponzorált szöveges link vizsgálata végén az a konklúzió fogalmazódik meg, hogy ez a műfaj üzleti, promóciós szöveg, mely retorikai funkcióját tekintve a felhívó szövegtípusba tartozik, de érvelő szövegekre jellemző problémamegoldó funkciót is megvalósíthat. A közlemény közege szerint írott szöveg, amely azonban beszélt nyelvi jegyeket is tartalmaz, tehát az írott-beszélt nyelvi szövegek közé sorolható. Ezt tanúsítják a helyesírási hibák, a hiányos, lezáratlan szer-

kesztési mód, valamint a retorikai figyelemfelhívó szándék kifejezését szolgáló tipográfiai megoldások alkalmazása.

A szalaghirdetés a közlemény tárgya szerint az üzleti szövegfajták közé tartozik, az internetes reklámozás egyik eszköze. A közlés retorikai funkciója szerint felhívó jellegű szövegtípus: komplex multimediális szöveg, amely egyidejű verbális és képi retorikával a figyelemfelkeltést szolgálja. A közlemény közege szerint multimediális jellegű, írott közleményekről van szó. Rendelkezik az írott-beszélt nyelvviség bizonyos jellemzőivel, de ezek nem mutathatók ki ugyanolyan egyértelműen, mint a szponzorált szöveges link esetében.

A közlés retorikai funkciója szerint a honlapra felkerülő szövegek több funkciót is elláthatnak: meggyőző/érvelő, felhívó/operatív, tájékoztató/leíró, utasító, narratív/elbeszélő. Háhn Judit megállapítja, hogy a retorikai funkciókra épülő szövegtípusok segítségével a honlap mint szövegtípus nem határozható meg egyértelműen. Mivel bizonyos verbális elemekhez társíthatók retorikai funkciók, több szövegtípus együtteseként írható le. A közlemény közege szerint írott szöveg, jegyei az időbeli és térbeli relatív statikusság, lehetőség a szövegszerkesztésre és -javításra, a helyesírás szabályainak betartása, teljes mondatok. Szóbeliségre utaló jegyek: a multimediális jelleg, az interaktivitás lehetősége, a hipertextualitás.

A műfajalapú tipologizálásnál Háhn a mozzanatszerkezeti modellre támaszkodik. A szponzorált szöveges link általános mozzanatszerkezete alapján promóciós műfajnak tekinthető, az online reklámozás egyik alműfajának, melynek mozzanatszerkezete leírható a reklámokban található mozzanatokkal.

A szalaghirdetés esetében a szerző megállapítja, hogy a műfajelemzés nem lehetetlen, bár kétségkívül nehezebb, mint a hagyományos, kizárólag verbális összetevőkből álló, hosszabb terjedelmű szövegeké. Kommunikációs szándéka a figyelemfelkeltés, a cselekvésre készítés, az elvárásoknak való megfelelés. A mozzanatszerkezet nem annyira átlátható. Képi és verbális elemek egyaránt

részt vesznek a retorikai szerkezetben, amelynek egyetlen kötelező mozzanata a figyelemfelkeltése. A verbális és a multimediális elemek szoros összefonódása és nemlineáris elrendezése miatt sokkal nehezebb elkülöníteni egymástól a mozzanatokot.

A honlapok vizsgálatára a szerző kidolgoz egy 16 mozzanatból álló modellt, és ezt részletesen elemzi. Műfajként határozza meg az üzleti honlapot, mert olyan kommunikatív események összességéből áll, amelyben a nyelv központi szerepet játszik, jellemezhető közös kommunikációs célokkal, feltételezhető egy olyan diskurzusközösség, amelynek tagjai a világhálón kapcsolatban állnak egymással, retorikája a meggyőzésre épül, mozzanatszerkezeti modellje megadható, és retorikai stratégiái sajátos lexiko-grammatikával rendelkeznek.

A kötet befejező részéhez tartozik az elemzéseket követő tizenkettedik fejezet, amelyben a szerző bemutatja, hogyan kapcsolódik egymáshoz retorikai szerkezete révén a szponzorált szöveges link, a szalaghirdetés és a honlap; valamint az utolsó, tizenharmadik fejezet, amely az egyes fejezetek végén közzétett kutatási eredmények összefoglalása. A könyv legvégén több melléklet is található, melyek közül a marketinges és informatikai kifejezéseket összegyűjtő glosszáriumot feltétlenül érdemes kiemelni, még akkor is, ha az a nyelvészeti terminusokkal együtt lett volna igazán teljes.

Mivel a kötet alapvetően szövegekkel foglalkozik, olvasóként hiányolunk egy egyértelmű, nem csupán hivatkozásokban fellelhető szövegdefiníciót. Az, hogy szövegeket vizsgálunk, melyekről bebizonyítjuk, hogy szövegek, mert eleget tesznek a szövegszerűség kívánalmainak, módszertani aggályokat vet fel. Másrészről pedig felvetődik a kérdés, hogy szükség van-e annak bizonyítására, hogy a virtuális térben megjelenő kommunikátumok szövegek, ha a hagyományos promóciós műfajokat eleve szöveggént fogadjuk el. Talán a médium határozza meg, hogy az, amit szövegnek szántak, valóban szöveg? Célszerűbb lett volna a szöveg problematikáját nem normatív módon megközelíteni, azaz nem egy bizonyos

szabályrendszerhez viszonyítva ellenőrizni, teljesülnek-e bizonyos követelmények, hanem valóban deskriptív módon eljárni, és megvizsgálni, *milyenek* ezek a kommunikátumok. Akkor talán kiderült volna, hogyan lehetne az új médiumban megjelenő szövegeket vizsgálni, mivel kellene kiegészíteni, módosítani a meglévő vizsgálati keretet ahhoz, hogy alkalmas legyen multimediális és multidimenziális szövegek elemzésére, vagy ha az nem lehetséges, a létező régi helyett egy új létrehozására. A könyv elolvasása után ugyanis a legvilágosabban megfogalmazódó megállapítás éppen az, hogy a bemutatott „elemzési módok és eszközök”, amelyekről a szerző a bevezetőben ír, nem alkalmasak a jelenség leírására.

A fenti észrevételek nem tesznek egyebet, mint rávilágítanak a virtuális tér nyelvhasználatával kapcsolatos kérdések összetettségére. Háhn Judit újabb szemponttal gazdagítja a lehetséges vizsgálatok körét, és a terület magyarországi és nemzetközi kutatásaira, valamint egy rendkívül alapos szakirodalmi háttérre építve megpróbál közelebb kerülni a jelenség megértéséhez. Nem kétséges, hogy jelenleg a megértési folyamat elejénél tartunk, és számos további szerteágazó és mélységi kutatásra van szükség.

*Balaskó Mária*

Eitler Tamás

### **Hatékony szövegértés**

Budapest: Ad Librum, 2011. 214 p.

A huszonöt leckét tartalmazó szöveg- és feladatgyűjtemény címe sokat ígérő: gyakorló magyartanárként nagy várakozással fogtam a könyv olvasásához.

A szerző – ahogyan a hátlapon is láthatjuk – az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa; szociolingvisztikával, kommunikációval, diskurzuselemzéssel, reklámszaknyelvvel és angol PR-ral foglalkozik. E széles érdeklődési-kutatási kör

hatásait – pozitívakat és negatívakat egyaránt – jól érzékelhetjük a figyelmes olvasás során.

A szövegértési kompetencia fejlesztési lehetőségeiről igen sok mű jelent meg a közelmúltban, hiszen napjainkban egyre fontosabbá válik, hogy a nem olvasó, ezért a szövegeket egyre kevésbé értő diákokat, fiatalokat az olvasásra, ezáltal a mindennapi és szépirodalmi szövegek értésére „visszaneveljük”.

Eitler Tamás munkájában láthatólag követi az USA National Reading Panel algoritmusát; szövegeiben, feladataiban igyekszik valamennyi pontot érinteni; azonban a legfontosabbal adós maradt: a választott szövegek nem épülnek egymásra; nincs módszertani vezérfonal; nem a könnyebbtől a nehezebb felé haladunk, inkább valamiféle tematikus egymásutániség szervezi a leckéket. Érdekes, hogy a szinte ugyanakkor kiadott *Szövegértés lépésről lépésre* (Bacsó–Balázs–Körös–Madoicsai–Mohácsi–Raátz–Sáfrán 2011) című könyv előszavában ezt olvashatjuk: „a szövegértés fejlesztése olyan *folyamat*, amely az alapok (mondatok, feliratok, egy-egy reklám vagy vicc szövege stb.) megértésétől kiindulva, a különböző olvasástípusok gyakoroltatásával jut el az összetett, nehezebb szövegek megértéséig” (Bacsó–Balázs–Körös–Madoicsai–Mohácsi–Raátz–Sáfrán 2011: 5, *kiemelés – K. S. N.*). Épp e folyamatszerűséget hiányolom Eitler Tamás munkájából, amely egyébként változatos témájú, sokszor érdekes – olykor kevésbé érdekfeszítő –, figyelemfelkeltő szövegeket tartalmaz.

A könyv felépítése is meglepett kissé: a hátsó borítóval együtt *öt* részben vázolja-magarázza a szerző, hogyan is kell használni a művet, mire jó, és – mennyire jó... .

A Tartalomjegyzéket követő Előszó „újítást” ígér: „a száraznak ható irodalmi és tudományos írások *helyett*” (*kiemelés – K. S. N.*) másféle szövegek sorakoznak majd a könyvben, amelyek „a belső motivációt” mozgósítják. Tehát az irodalmi szövegek erre képtelenek? Veszélyes szempont ez akkor, amikor a diákság leginkább az internetről olvas (ha olvas); s akkor is a kilúgozott, lebutított „Klaszszikusok röviden” típusú olvasmányokat.

A már említett *Szövegértés lépésről lépésre* című könyv szövegválasztásából hadd említsék néhány szerzőt: Balassi, Heltai Gáspár, Fazekas Mihály, Kosztolányi, Szabó Magda, Örkény, Varró Dániel. A könyv alkotói nem féltek annyira a „száraznak ható” irodalmi szövegektől... Lehet, hogy nem hatnak száraznak?

Az Előszó után Eitler Tamás *A tanulócsoporthoz tanárainak figyelmébe* (9) ajánl néhány gondolatot: könyve életre szóló ismeretek megszerzését segíti elő, mindenféle összetételű tanulócsoporthoz megfelelő, sok tevékenységformában alkalmazható (frontális, kooperatív, de egyéni is), majd pedig *Az egyénileg tanulók figyelmébe* (11) című részből megtudhatjuk, hogy bár a könyv a csoportmunkára épül, egyedül is haszonnal forgatható.

A *Feladattípusok* (13) két és fél oldalon keresztül vezet be a könyv szövegeibe; a szerző részletesen elmagyarázza, melyik feladat mit gyakoroltat (és nem „begyakoroltat”, mint ahogy többször is előfordul a könyvben! [pl. 14]), majd megismerjük a jellemző feladattípusnevezéseket. Olykor azonban tanácstalanná válhatunk: hogyan is lehet gyakoroltatni a „jellemző feladattípussal”? A 15. oldalon, *A szöveg célja és közönsége* feladattípus magyarázatában ezt olvassuk: „Jellegzetes feladatok: a szerzői cél meghatározása.”

A 16. oldalon kezdődnek a leckék, melyekhez képek, rajzok készültek. Sajnos azonban – olykor a feladat megoldását akadályozva – a képek sötétek, ezért értelmezhetetlenek. A 120. oldalon például a zászlók színei nem látszanak; a 22. oldalon az álláshirdetések olvashatatlanok; a rajzok egy előző korszak stílusát idézik. Egyébként is az egész könyv szürke és fekete: a diákok figyelmét így nehéz felkelteni.

Szokatlan megoldás a sok üresen hagyott oldal (31., 45., 75., 111., 145., 167.); talán lehetne hasznosítani ezeket, ha a könyv kínálna olyan feladatokat, amelyeket az üres lapokon kellene megoldani.

A könyv nyelvezetén erősen látszik az angol hatás: a feladatok az „Exercise 4” mintájára így sorakoznak: „Feladat 4” stb. Talán jobb a magyar sorrend, ha magyar olvasónak

szánjuk a könyvet. Több nyelvi-stiláris hiba is feltűnt a munkában: a már említett „begyakoroltat” (14), „átbeszél ismeret” (15), „végtermék” (15) – ez utóbbi komikusan is hat, helyette megfelelhet a „közös, összegző feladat”; valamint a hátsó borítón a szerkezetében is furcsa „...gyakoroltat, nem szájba rágósan” (!) kifejezés. A hátsó borító egyébként az ötödik (!) „magyarázat” a könyvhöz, afféle kedvcsináló-ajánló szöveg, amely „hiánypótlónak” tartja Eitler Tamás munkáját.

Bizonyára hasznos lehet ez a könyv is, ám a módszeres tanulásra nem alkalmas; olvasói nem tudnak az oly fontos *lépcsőzetes* tanulási folyamat részesei lenni, így a hatékony szövegértést valószínűleg más könyvből kell majd elsajátítaniuk. Talán néhány szöveg és feladat segíthet a gyakorlásban a *Hatékony szövegértés*ből is.

Hiányoltam a bibliográfiát, a források felsorolását; s talán az sem szerencsés, hogy a megoldások igen apró betűsek.

Korompayné Sebestyén Nóra

## IRODALOM

Bacsó Márta – Balázs Nikolett – Körös Kata – Madocsai Kinga – Mohácsi Eszter – Raátz Judit (alkotószerk.) – Sáfrán Réka (2011): *Szövegértés lépésről lépésre*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szofilkánics Judit

### Tanuljunk ukránul! 2.

Nyíregyháza: Örökségünk Könyvkiadó Kft., 2009. 313 p.

Szofilkánics Judit a baktalórántházi Vay Ádám Gimnázium nyugalmazott tanára, a magyarországi középiskolai ukránnyelv-oktatás megalapítója, a Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Tanszékének módszertanosa, két ukránnyelv-könyv szerzője. Kiemel-



kedő tevékenysége elsősorban az ukránnyelv-  
oktatás magyarországi bevezetésére, az ukrán  
nyelv presztízsének emelésére irányul, amire  
a rendszerváltozás után nem csupán a környe-  
ző országokban, de Ukrajnában is nagy szük-  
ség van.

Szofilkánics Judit hiánypótló munkái lehe-  
tőséget nyújtanak az ukrán nyelv elsajátításá-  
hoz alapszinten (2004) és középszinten (2009).  
Jelen ismertetést a nemrég megjelent második  
résznek szenteljük. A kötetet négy szempont-  
ból vizsgáljuk: típus, szerkezet, külalak és  
tartalom. „A könyv a nyelvi tankönyv és a  
társalgási segédanyag között középúton áll”  
– írja a szerző az előszavában. „Sőt egyes fel-  
adatoknál még munkafüzetként is használha-  
tó. Szint tekintetében minden témakör alap-  
fokról indulva a középfokkal is foglalkozik”  
– folytatja. A célok között a szerző megemlí-  
ti, hogy elsősorban a beszédkészség fejlesz-  
tésében szeretne segíteni az ukrán nyelvet  
tanulóknak és oktatóknak.

A tananyag tíz fejezetre bomlik, melyek  
mindegyike külön témakört dolgoz fel. Ezeket  
a mindennapi életből vett témákat a könyv  
közvetlen társalgási nyelven tolmácsolja (pél-  
dával a ház és az otthon, az iskola, sport, sza-  
badidő, hobbi). A külalak szintén fontos té-  
nyező egy nyelvtanulásra szánt tankönyvnl.  
Ebben a tekintetben a vizsgált kötet teljes  
mértékben megfelel a modern kor követelmé-  
nyeinek: a 313 A4-es méretű oldal tele van  
színes képekkel, fényképekkel, illusztrációk-  
kal, fekete-fehér rajzokkal, táblázatokkal,  
diagramokkal – ezek mind a megértést és a  
hatékony tanulást segítik elő.

A bevezetőben megemlített négy szempont  
közül talán a legfontosabb tényező a tartalom.  
Mivel ez különböző rétegződésű lehet, mi is  
külön kitérünk a könyvben bemutatott szó-  
kincsre, nyelvi tartalomra, illetve a különbö-  
ző feladattípusokra, melyekkel a kötet segíti  
a nyelvtanulót az ukrán nyelv elsajátításában,  
nyelvi készségeinek fejlesztésében.

Minden fejezet elején található szókincs-  
lista. A szavak és kifejezések magyar megfe-  
lelőit nem adják meg a listák, viszont a fejezet

feladatai bőséges lehetőséget biztosítanak  
a tanulóknak az adott szavak gyakorlására.  
A feladatokból egyértelművé válnak a szóje-  
lentések. Mint már említettük, a fejezetek a  
mindennapi élet szókincsét dolgozzák fel köz-  
vetlen módon, a társalgási nyelvet tanítva.  
Modern szókincset is tanít a kötet, például  
a számítógép és az internet használatával kap-  
csolatban (146), ami korunkban a nyelvkönyv  
már szinte elengedhetetlen eleme.

A tananyag kiter egyet-nyelvtani témák  
magyarázatára is. Ezek magyarul jelennek  
meg a könyvben. A magyarázatok után álta-  
lában nyelvtani feladatok sora következik.  
Ezeken keresztül a nyelvtanulónak lehetősége  
nyílik arra, hogy a nyelvtani szerkezetek  
használatát jól begyakorolja. Írásbeli és szó-  
beli feladatok egyaránt találhatóak a kötetben.  
Az írásbeli gyakorlatok között vannak pá-  
rosításos, szópótló, mondatátalakításos fel-  
adatok csakúgy, mint fordításiak. A szóbeli  
feladatok között többnyire csak önálló munka-  
végzést igénylők jelennek meg, kevés a pár-  
munkára irányuló feladat, csoportmunka pe-  
dig alig található. Az önálló munkavégzést  
igénylő feladatok között van szóbeli képleírás  
és véleménykifejtés egy adott témáról.

A leggyakrabban előforduló feladattípus  
a könyvben az ukránról magyarra, illetve ma-  
gyarról ukránra fordítás a szavak, a monda-  
tok és a szövegek szintjén. A szerző a kétnyel-  
vű szótárak mellett az ukrán értelmező szótár  
használatára is buzdítja a könyv a használóját,  
példával az értelmező szótár segítségével kell  
a nyelvtanulónak tíz mondatot írnia, melyek-  
ben meghatározza a megadott szavak jelenté-  
sét (175). Minden fejezetben érvényesül a fo-  
kozatosság elve: a gyakorlatok az egyszerűtől  
haladnak az összetett nehézségi fokozatig.  
A nyelvtani anyag gyakorlásánál ez a fokoza-  
tosság a feladatok sorrendjében jelenik meg,  
mivel először alakfelismerő, majd mondatáta-  
lításos feladatok következnek, végül a szerző  
a gyakorlatokban a tanuló önálló nyelvhasz-  
nálatára fekteti a hangsúlyt (példával véle-  
ménykifejtés szóban vagy írásban egy adott  
témáról).

Fontos kiemelni, hogy a könyv anyaga a nyelvtanulási funkció mellett a szociokulturális kompetencia fejlesztésére is kellő hangsúlyt fektet. A tanuló megismerkedhet Ukrajna történelmével, földrajzi elhelyezkedésével, az ukrán himnusz történetével, értékes információhoz jut az ukrán fővárosról. A szerző fontosnak tartja, hogy bemutassa az olvasónak Kárpátalját, annak megyei központját, Ungvárt, valamint neves kárpátaljai személyiségeket is felsorakoztat, mivel a magyar–ukrán nyelvi és kulturális kapcsolatok e vidéken érvényesülnek a legintenzívebben. Ezen kívül Magyarországról, a fővárosról, az Ukrajnával határos Szabolcs–Szatmár–Bereg megyéről és annak nevezetes helyeiről is számos fontos információt kap a tanuló ukránul. E témák feldolgozása nemcsak a hallgatók helyismeretét gazdagítja, hanem beszédkészségüket is fejlesztí.

Az alábbiakban felsorolunk néhány észrevételt, javaslatot a kötet lehetséges újabb kiadásához:

1. Célszerű a kötet végén ukrán–magyar, esetleg magyar–ukrán szószedetet elhelyezni, mely a tankönyv fejezeteinek szókincsét tartalmazza. A fordítási feladatokhoz ez mindenképp indokolt lenne.

2. Indokolt lenne több kommunikációra irányuló feladat használatra (írásbeli – információközlés; szóbeli – pár-, illetve csoportmunka).

3. Javasolnánk a rövidítések feloldását és a számnevek kiírását szavakkal (*з 4 ст. до н.е.* (262) – з четвертого століття до нової/нашої ери 'Kr. e. negyedik évszázadtól'; 97% (217) – дев'яносто сім відсотків 'kilencvenhét százalék'; *до 9 ст.* (236) – до дев'ятого століття 'a kilencedik századig'; *на 1/5 території* (237) – на одній п'ятій території 'a terület egyötödén'; *заснував Бийло IV у 1255 р.* (259) – *заснував Бийло IV (Четвертий) у тисяча двісті п'ятдесят п'ятому році* 'IV. Béla alapította 1255-ben'; *12,8 тисяч квадратних кілометрів* (234) – дванадцять цілих вісім десятих тисяч квадратних кілометрів '12,8 ezer négyzetkilométer'; 46 143 700 чоло-

вік (217) – сорок шість мільйонів сто сорок три тисячі сімсот чоловік '46 143 700 személy'); vagy a szöveg végén megadni a többször előforduló rövidítések feloldását, például *pp.* (259) – роках 'években', *p.* (uo.) – році 'évben'. Néha azonban a szerző zárójelben közlésezi a szám betűvel való leírását (*у 13 (тринадцятому) столітті* (273) 'a 13. században'; *у 1828 /тисяча вісімсот двадцять восьмому/ році* (284) '1828-ban'). Fontos megjegyezni, hogy a tőszámnevek és a sorszámnevek begyakorlására sor kerül (206).

4. Javasoljuk a tükörfordítások kiküszöbölését, például a magyar *friss függöny* ukrán kalcja a *свіжі штори* (45), helyesebb lenne az ukrán standard *чисті штори* 'tisztá függöny' kifejezést használni; a magyar *kakukktojás kiválasztása* elnevezést annál a feladattípusnál használta a szerző, amelyben az egyforma fogalmak közül ki kell választani a nem oda illőt. Erre az ukrán *яєчко зозулі* (263) (szó szerint 'kakukktojás') nem megfelelő, célszerű magyarul megfogalmazni, hogy *kakukktojást keresünk*, esetleg közzétenni ukránul a következőképpen: *з ряду однорідних виберіть назву, яка виділяється з-поміж інших якоюсь особливою ознакою*.

5. Célszerű lenne autentikus hanganyagot megjelentetni az ukrán nyelv gyakorlásához (anyanyelvű beszélőkkel), így beszédértési feladatokat is meg lehetne adni a kötetben, illetve a könyvben felsorolt számok esztétizációját gyakorolni.

Mi, nyelvtanulók és nyelvtanárok (illetve mindenki, aki a könyvet használni kívánja) hálásak lehetünk Szofilkánics Judit tanárnőnek, hogy ezt a könyvet elkészítette, és nyomtatásban megjelentette. Nagyon hasznos kötetet nyújtott azon magyar anyanyelvűeknek, akik szeretnének közelebről megismerkedni az ukrán nyelvvel s használni azt kommunikatív szinten. A szerző könyvei mintaként szolgálhatnak azoknak a kárpátaljai ukrán nyelvtanároknak, akik tankönyv vagy segédanyag megírását tűzték ki célul. Ötleteket meríthetnek ahhoz, hogyan lehet oktatni az ukrán nyelvet olyan módszerrel, amely első-

sorban a kommunikációs kompetencia fejlesztésére irányul, és ennek a készségnek a fejlesztéséhez igazítja a nyelvtani ismereteket. A *Tanuljunk ukránul* első és második részében javasolt témakörök és az ahhoz tartozó gyakorlati feladatok alapként szolgálhatnak a feladattípusok bővítéséhez, újabb témakörök és a hozzájuk fűződő gyakorlatok kidolgozására ösztönözhetik a nyelvtanárt, aki magyar iskolásoknak tanítja az ukrán nyelvet. A könyvet nemcsak a magyarországi tanulók forgathatják haszonnal, hanem bátran javasoljuk a kárpátjai magyar iskolák fakultatív ukrán nyelv-oktatásának segédanyagaként is.

További szakmai sikereket kívánunk Szofilkánics Judit tanárnőnek, és nagy érdeklődéssel várjuk a kötet harmadik részét.

*Bárányné Komári Erzsébet – Huszti Ilona*

---

## IRODALOM

Szofilkánics Judit – Udvari István (szerk.) (2004): *Tanuljunk ukránul!* Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék.

Nagy L. János (szerk.)

### **Egy autonóm ember: Török Gábor emlékének**

Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 2011. 93 p.

A szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola (mai nevén a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara) ezzel a gondosan szerkesztett szép kis kötetrel emlékezik egykori tanárára, a magyar nyelvészet és stíluskutatás kiemelkedő egyéniségére, Török Gáborra.

A kötet anyagának gerincét egy 2008 novemberében rendezett konferencián elhangzott előadások és emlékezések adják. Ezt a konferenciát a tudós születésének közelgő

80. évfordulója alkalmából szentelték Török Gábor munkásságának, de mire a kötet megjelent, egyben halálának 15. évfordulója alkalmából is tisztelegnek általa Török Gábor emléke előtt. (A konferenciáról rövid összefoglaló videót láthatunk a főiskola honlapján\* a Hírek rovatban, *Az SZTE JGYPK televíziója* cím alatt.)

A most ismertetendő kiadványt Nagy L. János szerkesztette, aki 1976/77-ben egy tanév erejéig még kollégája lehetett Török Gábornak. Egyébként ő rendezte sajtó alá Török Gábor posztumusz művészettörténeti könyvét is (*Ciszterna és forrás. Giovanni Pisano szövéke Pistoia-ban*. Szeged: JGYF Kiadó, 1998).

Az emlékkötet a szerkesztői előszó után Békési Imre cikkével indul, amely 1989-ben a 60. születésnap alkalmából rajzolta meg „egy autonóm ember”, Török Gábor pályaképet (7–11). Engedtessek meg a recenzensnek, hogy ennek a tanulmánynak és saját ismereteinek, emlékeinek alapján röviden összegezze – főként az azóta színre lépett ifjabb nemzedék számára –, ki is volt Török Gábor, miben rejlik munkásságának jelentősége.

Török Gábort elsősorban József Attila költői nyelvének legkiválóbb kutatójaként tartjuk számon, de ne feledkezzünk meg arról sem, hogy pályájának kezdetén főként nyelvtörténettel foglalkozott, ilyen tárgyú cikkeket publikált, Benkő Loránd aspiránsaként. 1954-től sikeresen haladt kandidátusi értekezésének megírása és megvédése felé, ennek lehetőségét azonban politikai okokból elzárták előle. (A politikai ok az volt, hogy Török Gábor nem fogadta el az 1956-os „ellenforradalom” akkori hivatalos értékelését, s ennek a véleményének, közismert önsorsrontó merészségével, hangot is adott.) Ekkor került a budapesti József Attila Gimnáziumba, ahol 1957 és 1964 között hét tanéven keresztül tanított. Mint az iskola hajdani növendéke, jól emlékszem a feltűnően intelligens arcú fiatal tanár fehér köpenyes, botra támaszkodó alak-

\* [www.jgypk.u-szeged.hu](http://www.jgypk.u-szeged.hu)

jára (húszéves korában gyermekparalízisen esett át, amelyből soha nem épült fel teljesen), közelebbi kapcsolatba azonban ekkor nem kerültünk. Minket ugyanis nem ő tanított magyarrá, hanem a gimnázium másik nagy tanáregyénisége, Vasbányai „Zebi”.

1964 őszétől Török Gábor a szegedi főiskola adjunktusaként folytatta tanári és kutatói munkáját. Az is, adjunktus maradt mindvégig, 48 éves korában bekövetkezett, részben kényszerű nyugdíjba vonulásáig. Nem léphetett feljebb az oktatói számarlétrán, feltehetőleg javíthatatlan szókimondása, vitára mindig kész természete miatt. De ebben a tizenhárom szegedi főiskolai évben megírt és megjelentetett négy olyan könyvet, amelyek a magyar stilsztika és ezen belül a József Attila-kutatás legelső vonalában jelölik ki helyét: *A líra: logika* (1968), *Lírai ígéfüggvények stilsztikája* (1974), *Költői rébuszok* (1974), *József Attila-kommentárok* (1976). Ebben az évtizedben kellett volna megjelenennie egy ötödik könyvének, a jelenkor magyar lírájának értő olvasásába bevezető munkának is, ez azonban (talán mert ajánlása „az autonóm emberhez” szólt) csak évekkel később láthatott napvilágot: *A pecsétek feltörése* (1983). Az életmű záróköve a rendszerváltás évében publikált stíluselméleti összefoglalás: *Pontok és kérdőjelek az általános stíluselméletben* (1990).

*A líra: logika* megjelenésekor revelációként hatott, gondolom, nem csak az én számomra (abban a más okokból is emlékezetes évben II–III. éves magyar szakos egyetemista voltam). Ezzel a könyvvel az addig szinte ismeretlen szegedi nyelvész egy csapásra azok közé a szaktekintélyek közé emelkedett, akiktől a legtöbbet tanulhattunk, és akiktől azóta is folyamatosan tanulok (rajta kívül Fónagy Ivánt, Hankiss Elemért, Szabó Zoltánt és Szathmári Istvánt sorolom ebbe a körbe a magyar stíluskutatók közül).

Ma is az a benyomásom, hogy Török Gábor sem életében, sem azóta nem kapta meg az őt jogosan megillető szakmai és társadalmi elismerést. Igaz, pályája vége felé végül is elnyerte a megfelelő tudományos fokozatokat,

de későn, immár rokkantnyugdíjba kényszerülve. Kandidátus 56 évesen lett, a nagydoktori címet halála előtt négy évvel, már az új korszak kezdetén szerezte meg. Erről az „új korszakról” annyit szólnék közbe, hogy a rendszerváltást hősünk, aki ellenzékiként is mindvégig marxistának vallotta magát, bizonyára nemcsak örömmel, hanem kételyekkel is fogadta.

Mint ebből a kis kötetből is kiderül, Török Gábor áldozatkész, kiváló tanár is volt. Tanítványai bármikor, otthonában is felkereshették; erről tanúskodik például Heltai Bálint emlékezése (57–62). Stíluselméleti szemináriumaira évtizedek múltán is lelkes meghatottsággal emlékeznek egykori diákjai, akiknek ötleteit nemcsak hasznosította munkáiban (ezt más tanárok is megteszik...), hanem ilyenkor név szerint hivatkozott is rájuk.

A kötet címében látható *autonóm ember* megjelölés, mint említettem, magától Török Gábortól származik: „[...] a jövő rendje se vonzana annyira, ha nem az autonóm embert tenné meg igazi örököséivé, ha nem alakítaná már építőit is ilyenné, ha a közösségi szocialista ember nem lehetne egyben autonóm ember is” (*A pecsétek feltörése*, 5). Ennek az embertípusnak egyik legkiválóbb (vagy talán egyetlen?) képviselője ő maga volt. Kora ifjúságától meggyőződéses marxistaként határozta meg magát, de már az 50-es évek első felében – és különösen 56 után – szembesülnie kellett nemes eszméinek méltatlan megvalósulásával, a „létező szocializmus” rendszerével. Szókimondásáért igen nagy árat kellett fizetnie: tanári és kutatói karrierjét derékba törték, de ennek fejében elnyerte a tiszta lelkiismeret nyugalalmát. Élete végén, egy 1994 januárjában megjelent interjúban (ezt az emlékkötet „Emlékezések” című fejezete közli) így tekintett vissza minderre: „Bennem nincs nosztalgia. Ott is fenékbe rúgtak, itt is, miért lenne” (84).

Visszatérve az emlékező kötet szabályszerű ismertetéséhez, Békési Imre életrajzi vázlata és méltatása után a könyv öt tanulmány-nyal folytatódik. Ezek szerzői mind kollégái,

illetve tanítványai voltak Török Gábornak, s ezek a tanulmányok többé-kevésbé szorosan kapcsolódnak az ő kutatási eredményeihez, elsősorban József Attila-kutatásaihoz. Ez is bizonyítja, hogy Török Gábor a tudós tanároknak abba a típusába tartozott, amelyet később „iskolateremtő egyéniség”-nek neveztek el (tudtommal ez a kifejezés az ő idejében még nem volt használatos).

B. Fejes Katalin *A megsejtett búcsú* című írása (16–22) a *Kláriskó* elemzését folytatja Török Gábor szellemében, továbbgondolva, új szempontokkal egészítve ki az ő klasszikussá vált, több változatban is létező elemzését (*A líra: logika*, 248–259; *Magyar Nyelvőr* 1971: 308–322; *Költői rébuszok*, 231–262). „A megsejtett búcsú” cím a költőnek szerelmétől, Vágó Mártától való kényszerű búcsújára utal, ennek megsejtése hatja át, a cikk írója szerint, ezt a roppant talányos verset. Az új elemzés a költemény térbeli és időbeli elrendeződésének vizsgálatán alapul, szintén Török nyomdokaiba lépve.

Lengyel András egy kései József Attila-tanulmány, a *Szép Szó* számára írt, de abban végül meg nem jelent *Hegel, Marx, Freud* szövegkritikai és kiadástörténeti kérdéseivel foglalkozik (23–31), némiképp vitába szállva a legismertebb József Attila-kutatók, a készülő kritikai kiadás szerkesztőinek véleményével is. Lengyel szerint a tanulmánynak valójában nincs teljes, rekonstruálható szövege, minthogy a több változatban is fennmaradt zárórésznek nincs végleges, helyreállítható formája. Ez nem csupán szövegkritikai probléma, hanem József Attila eszmevilágának alakulástörténete szempontjából is perdöntő jelentősége van.

Békési Imre *Kihagyott és rejtett kompozíciós elemek* című cikkében (32–35) József Attila *Éltem, így érdemeltem én meg...* kezdetű töredékes szonettjét elemzi szerkezetileg és logikailag, rámutatva a záró terzina rejtett, de kikövetkeztethető elemeire:

*Szendereg szivemben a vétek,  
Melyet szívesen büntetnétek,*

[De nem tehetitek. Ha ugyanis valaki „kilép” a többiek elé, akkor ezzel megelőzi (megakadályozza) a cselekvésben a többieket. Ezért:]

*én kilépek elibétek.*

Heltai Bálint *Tinódi Sebestyén önrímeinek gazdagságához* (36–40) szolgáltart értékes adalékokat. Ezt az írást az kapcsolja Török Gábor kutatásaihoz, hogy Török a József Attila-kommentárok egyik fejezetét a szegényember-versek önrímeinek szentelte (folyóiratban: *Magyar Nyelvőr* 1971: 166–176; kötetben: *József Attila-kommentárok*, 260–281), és a főiskolán személyesen irányította a szerzőnek az önrímekkel kapcsolatos kutatásait. Ennek a most publikált cikknek többek között az adja meg a jelentőségét, hogy jóval kedvezőbben ítéli meg Tinódi históriás énekeinek rímelését, mint ahogy az az irodalomtörténeti köztudatban él: „Számomra Tinódi költészetének legfontosabb vonása, hogy verstani és versnyelvi tekintetben elképesztően változatos [!], fejlődésben és mozgásban lévő, organikus szöveg” (39).

A tanulmányok sorát Nagy L. Jánosnak *József Attila, Tisza, Török Gábor* című vers-elemzése zárja (41–48), amely két 20-as évekbeli versváltozat (*A távol új s új egeket szór,* illetve *Reggeli*) összehasonlítását végzi el lexikális, ritmikai és kompozicionális vonatkozásban. Az elemzés végén a vitatkozó József Attila és Kassák kapcsán a vitatkozó Török Gáborról is képet kapunk: „A szegediek tudják: kevés olyan szenvedélyes vitatkozó akadt a filológusok között, mint – *Török Gábor*” (47). Most már a nem szegediek is tudják...

Az öt tanulmány után kollégák, barátok, egykori tanítványok emlékezéseit tartalmazza a kötet (51–74): Grétsy László, Vekardi Zsuzsanna (logopédus), Heltai Bálint, Vitányi Borbála, Koltay Tibor, Hernádné Hermán Judit, végül újból Nagy L. János idézi fel a nagy hatású, segítőkész tanár és a kivételes ember alakját. Vitányi Borbála emlékezését a Török Gábor munkáira 1996 és 2008 között hivatkozó szerzők és művek listája egészíti ki. Eből látható, hogy Török Gábor idézettsége az

évek múltával nem csökken, sőt 2005-ben (egy akkor megjelent József Attila-konferenciakötet miatt) látványosan meg is ugrott.

A kötetet néhány Török Gábor-dokumentum közlése egészíti ki (75–85): két szakdolgozatbírálát, Török Gábor kandidátusi értekezésének bírálata (Bodnár Györgytől), Péter László könyvismertetése a *József Attila-kommentárokról*, végül egy születésnap interjú (*Délmagyarország*, 1994. január 5.), amelyből már idéztünk. A névtelen interjúkészítő utolsó kérdése így hangzott: „Hol ér a csúcra a nyelvész munkája?” Török Gábor erre többek között ezt válaszolta: „[...] a versszerkezeteket kritizálva egy sor stilisztikai jelenségről először tehettem említést. A drámai konfliktusjelleg kimutatása, ez az én találmányom” (85). S mi minden még, tehetnénk hozzá ehhez a túl szerény önértékeléshez. A *stilisztikai jelenségtanulmány, a nyelvi műalkotás elvi kimeríthetlensége, a líraolvasástan, a nyelvi talált tárgy, a lírai jelentésértékelés, az olvasási utasítás, a jelöletlen hasonlat, a vershelyzet, versíró helyzet, versmagatartás, a térbeli és időbeli képrendezés* – Török Gábor munkásságának ismerői tudják, hogy e frapánsan elnevezett kategóriák és a mögöttük rejlő lucidus fejtegetések sorát még sokáig folytathatnám.

A kiadványt Török Gábor tudományos publikációinak válogatott könyvszerete (86–91), az önálló kötetekről megjelent ismertetések és azokra tett hivatkozások jegyzéke (92), valamint az itt publikált tanulmányok esetleges korábbi megjelenéséről adott tájékoztatás (93) zárja le. Ez utóbbiból megtudhatjuk, hogy Békési Imre, B. Fejes Katalin és Lengyel András cikke itt jelent meg először. A szerzői bibliográfiát hadd egészítsem ki annak megemlékezésével, hogy Török Gábor – sajnos, ritkán – írt ismeretterjesztő, nyelvművelő cikkeket is. Ezek többnyire az *Édes Anyanyelvünkben* jelentek meg, 1982 és 1995 között összesen öt cikk. Hozzám ezek közül a legutóbbi, az 1995. decemberi számban napvilágot látott írás áll a legközelebb (*Elporló polgárságunk elporladó szavaiból*, Draskóczy

Török Gábor néven), egyrészt mert ennek már én voltam a korrektora, másrészt pedig valószínűleg ez volt életében megjelent utolsó írása. (1996. február 16-án hirtelen ment el, Nagy L. János a videón azt is elmondja, hogyan.)

A kis kötet minden fejezetének végén egy-egy fényképet is közöl. Ezek egyikén meghatva fedeztem fel korán elhunyt barátomat, Lőrinczy Hubát (74).

Az ismertetést hadd fejezzem be néhány személyes emlékekkel! Mint jeleztem, Török Gábor az élő magyar nyelvhasználatnak is kiváló ismerője volt, jóllehet erről a témakörrel aránylag kevesebbet publikált. Ilyen irányú szaktudását az MTA Nyelvtudományi Intézete mai magyar nyelvi osztályának külső munkatársaként kamatoztatta. E „kollektív munkák”, „tervmunkák” kapcsán éveken át kapcsolatban álltunk, többnyire Grétsy László közvetítésével, máskor levelezés útján (ez akkor még nem e-mailezést jelentett), de egy ízben személyesen is felkereshettem szegedi otthonában, 1992-ben.

Az első ilyen közös munkánk a *Hivatalos nyelvünk kézikönyve* (1976) volt. Ennek bevezetőjében Lőrincze Lajos ezt írta: „Az anyaggyűjtés során (amelyben nyelvész gyűjtőkkel együtt államigazgatási szakemberek is részt vettek) kb. 14 000 adat gyűlt össze” (i. h. 8). Nos, e nyelvész gyűjtők egyike, bizonyára legszorgalmasabbika, éppen Török Gábor volt. Kicédulázta számunkra az akkor frissiben megjelent *Államigazgatás A-tól Z-ig* című lexikont, amely hemzsegett a jellegzetesen hivatali nyelvi példaktól. A könyvből kivágott idézeteket cédulára ragasztotta, és alája vagy föléje odagépelte a jelenség tömör nyelvhelyességi értékelését, gyakran szakirodalmi hivatkozásokat is adva. Megjegyzéseiből rengeteget merítettem a megfelelő szócikk megírásakor, bár szenvedélyes megfogalmazásukon olykor enyhítenem kellett. Sajnos, az elkészült és később még két kiadásban megjelent kézikönyv sehol sem tünteti fel Török Gábornak ezt a rendkívül hasznos előkészítő munkáját. (Talán ő akarta így.)

Második együttműködésünk a Nyelvtudományi Intézet normakutató munkaközösségében való részvétele volt az 1980-as évek második felében. Kérésemre terjedelmes szemle tanulmányban foglalta össze a német (akkor: kelet- és nyugatnémet) normakutatás főbb eredményeit, természetesen az eredeti német nyelvű szakirodalom alapján. Négy vasos szakkönyvön rágta keresztül magát, s azokat alaposan (nem tartalomjegyzék, hanem az érintkező problémakörök szerint) ismertette és bírálta. Mélyen jellemző személyiségére és munkamódszerére, amit a tanulmány elején erről írt: „Semmiképp sem vállaltam volna, hogy az egymással is ütköző nézeteknek pusztá ismertetésére szorítkozzam. Ahogy sok mindenben nem értek egyet magyar szerzőkkel, pl. a német irodalomban is idézett Benkő Loránddal sem, úgy akad nézeteltérés mind Juhász Jánossal, mind a német kutatókkal is. Beszámolómnak tehát az az igénye, hogy termékeny vitát kavargasson” (Német nyelvű szakirodalom a nyelvi normáról (Tételek és kételyek). In: Kemény Gábor (szerk.): *Normatudat – nyelvi norma*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 1992., 133). Egy helyütt, már nem emlékszem, milyen képzettár-

sítás csábitásának engedve, alaposan megbírálták Irán akkori vallási és politikai vezetőjét, Khomeini ajatollahot is. Ezt a mintegy egyoldalmi részt azonban később, szerkesztői kérésre, elhagyta. Ma már sajnálom, hogy beleszóltam, ha megjelenik, érdekes kordokumentum lenne.

Utolsó közös munkánk a *Nyelvművelő kis-szótár* (későbbi, végleges címén: *kéziszótár*) volt. Ennek elvi cikkeit jórészt vele írtuk meg. Ezeknek a cikkeknek a szerkesztők – Grétsy László és ezen sorok írója – akkori (és mai) felfogásához képest túl szigorú hangvétele a szerkesztés során nem kevés gondot okozott. De tartalmukon a szerző és nézeti iránti tiszteletből szinte semmit sem változtattunk, csupán csípős stílusukon igyekeztünk enyhíteni. Török Gábor nem vehette kezébe a közös munka gyümölcsét: a szótár megjelenése előtt két hónappal hunyt el.

Hát ennyi minden jutott eszembe a Török Gábor emlékének szentelt kis kötetet lapozgatva. Köszönet érte minden közreműködőnek, de különösen a szerkesztőnek, az alapos munkát végző Nagy L. Jánosnak.

*Kemény Gábor*

## SZÓTÁRSZEMLE

Bódi Zoltán

### **Infoszótár. Informatikai fogalmak eredete, magyarázata és használata**

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2010. 232 p.

Kis Balázs

### **Angol–magyar informatikai fordítói szótár**

Harmadik, javított, bővített kiadás  
Bicske: SZAK Kiadó, 2011. 637 p.

A két szótár csupán a feldogozott szakterület tekintetében rokon. Mindkettő az informatikai szaknyelv bemutatására vállalkozik, a célzott felhasználói réteg, a feldolgozás módja és mélysége azonban teljesen eltérő. Bódi mind a viszonylag kezdő szintű, mind a professzionális számítógép-felhasználók számára ismereteket kíván nyújtani az aktuálisan elterjedt angol és magyar nyelvű számítógépes szakkifejezések jelentéséről, esetenként rávilágítva a szakkifejezések eredetére, nyelvhasználati jellemzőire is. Kis Balázs szótára főként az angol informatikai szaknyelvet magyarra fordítóknak kínál segítséget.

Az eltérő célnak megfelelően a két szótárnak mind a makro-, mind a mikrostruktúrája egészen más: Bódi kevesebb, mint félezer szócikket értelmez, magyaráz; Kis szótára angol–magyar szóekvivalensek (esetenként szókapcsolat-ekvivalensek) nagyméretű, közel 27 000 tételes listája.

A szótárak tartalmi különbözőségéből adódóan elkészítésük módja is merőben más volt. Bódi szótára többéves kézi adatgyűjtést és fogalmi elemzést követő, átgondolt értelmezéseket tartalmazó munka. Kis szótára számítógépes módszerek hatékony alkalmazásával állt össze: alapanyaga elsődlegesen a SZAK Kiadó által gyűjtött, angoltól fordított szakkönyvek eredeti és magyar szövegváltozatából létrehozott párhuzamos korpusz; főként

erre támaszkodva állították össze a szócikkeket terminológiakivonatoló szoftver segítségével (az alapkorpuszon túlmenően egyéb forrásokat is használtak).

Bódi szótárában az angol és magyar nyelvű címszavak közös ábécérendben található meg. Ha az angol címszót magyarázza el, megadja a magyar megfelelőjét, ha van ilyen, egyébként elsősorban a magyarázat segít a megértésben, és csupán tippet kapunk az esetleges magyar fordításra. Szerencsés gondolat, hogy az összetartozó fogalmakat – függetlenül a címszavak nyelvtől – közös szócikkben tárgyalja, pl. a *mappa, könyvtár, állomány, file (fájl)* együtt szerepel, az egyes címszavak ábécérendbeli helyén csak utaló szócikk található. Ez a megoldás több szempontból is helyesíthető: egyrészt az informatikai szakkifejezések jelentős része angolul terjedt el (vagy angolul is elterjedt), így nehézkes és értelmetlen lenne eldönteni, melyiküket kezeljük magyar vagy angol nyelvű címszóként; másrészt az egyes címszavak közötti logikai kapcsolatokat világosabban lehet egy szócikken belül elmagyarázni. A szócikkekről általában elmondható, hogy mind informatikai szempontból, mind nyelvészeti szempontból megfelelő információt tartalmaznak, közérthető formában. Egyes szócikkek-nél hiányoltam a címszó különböző jelentéseinek valamivel részletesebb, esetleg példákkal megvilágított magyarázatát (pl. *filter, kulcs-szó*). Mindenképpen helyesíthető, hogy a szerző nem foglal állást a terminológia mindenáron való magyarítása mellett, igyekszik inkább deskriptív, mint preskriptív álláspontot képviselni, ami a korszerű nemzetközi szótárírói gyakorlattal is egybevág. A deskriptív szemlélettel összhangban a szakszavak mellett helyet kapnak szótárában az informatikában használt bizalmasként minősíthető címszavak is (pl. *aksi, doksi*).

Kis Balázs szótárának fő erénye az adatok bősége. Megbízhatóan tükrözi a kiadó által



fordított magyar szakirodalom nyelvét. A szótár alapul szolgálhat egy egységes magyar számítástechnikai szaknyelv kialakításához. Mint ilyen, fokozott felelősséget ró az alapanyagot előállító fordítókra: hiszen amikor így vagy úgy fordítanak le egy újonnan megjelent szakkifejezést, nem pusztán az adott kiadványra érvényes eseti döntést hoznak, hanem egyúttal a további fordításokhoz is mintául szolgálnak.

Külön kiemelő a szótár elkészítéséhez használt párhuzamos korpusz, a terminológiai-kivonatoló szoftver és az az egységes terminológiai adatbázis, amelyet a szakfordítások során folyamatosan karbantartanak. A teljes folyamat mintául szolgálhat egyéb szakterületek egységes terminológiai adatbázisának kiépítéséhez. A könyv megvásárlói hozzáférést kapnak a folyamatosan karbantartott online változathoz is.

Mindkét szótár megfelel az általa kitűzött célnak: míg Bódi szótára lényegében kortól és előképzettségtől függetlenül bárki számára kifejezetten érdekes és hasznos, élvezettel forgatható olvasmányos kézikönyv, Kis szótára a számítástechnikai szakfordítók számára nélkülözhetetlen, korszerű segédeszköz.

*Pajzs Júlia*

Benő Attila (szerk.)

## **Román–magyar kulturális szótár**

Sepsiszentgyörgy: Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, 2009. 196 p.

Miközben, egy kis vajúdas után, a poszt-posztmodern irodalomtudomány a kultúrátudományban találta meg az üdvözítő megoldást, várható volt, hogy a „kultúrátudományosodás” más humántudományok terén is (pl. nyelvtudomány, lexikográfia) hódító útjára indul. A *Cultural Studies* vagy *Kulturwissenschaft* (a franciák jellemző módon le sem fordították, hanem az angol elnevezést használ-

ják) eredetileg valamikor a hatvanas években az akadémiai tudományosság (akadémiai kultúra?) ellenében jött létre, azzal a céllal, hogy az elhanyagolt vagy az intézményesült kutatási területeken kívül eső kulturális jelenségeket is (populáris kultúra, giccs, a különféle kisebbségek és marginalizált csoportok kultúrája, a kultúra és a hatalom viszonya stb.) a tudományos értelmezések tárgyává tegye. A kultúrátudományok divatosodásának kétségkívül értékes hozadéka az, hogy az emberi tevékenységnek az akadémiai tudományosság által valóban kissé elhanyagolt területei kerültek ismét a figyelem középpontjába. Ugyanakkor ezen a ponton a legsérülékenyebb is az új elmélet. Mert ha például azt mondjuk, hogy nem(csak) irodalom-, hanem kultúrátudomány, vagy hogy nem(csak) román–magyar, hanem román–magyar kulturális szótár, akkor egyrészt hihetetlenül kitágítottuk értekezésünk tárgyát (hisz mi az, ami nem a kultúra része?), másrészt teljesen nyilvánvaló, hogy nincs akkora terjedelmű könyv vagy szótár, melybe bármely kultúra teljes leírása beférne. Tetszetős kijelenteni, hogy egy kulturális szótár szerkesztője a kultúrát a lehető legtágabban értelmezi, ahogy azt a jelen szótár esetében Benő Attila is írja az előszóban: a kulturális szótárak „a népi tárgyi és szellemi műveltségtől a szubkultúrákon keresztül az elit kultúráig, és ugyanakkor reprezentatív neveket, fogalmakat vesznek számba egy-egy etnikai közösség kultúrája szimbólum értékű elemeinek megragadása céljából” (3). Egyszóval mindent. Csakhogy ebből a mindemből egy 196 oldalas, egyszerű nyelvezetű könyvet kell írni, és ez óhatatlanul válogatással jár. A kulturális szótár tehát valójában az egyik legsubjektívebb műfaj, és egy adott kultúrából azokat az elemeket tartalmazza, amelyeket a szerző vagy a szerkesztő érdemesnek tart a kiválasztásra. Nem véletlen, hogy az eddig megjelent magyar vonatkozású kulturális szótárak (Bart István: angol–magyar, uő: amerikai–magyar, Györfly Miklós: német–magyar, Ádám Péter: francia–magyar, Sztanó László: olasz–magyar) mind egyszerű művek (ennek a recen-

ziónak a tárgyát képező szótár ebben kivétel). Mindez elsősorban az olvasó szempontjából fontos, akinek nem árt tisztában lennie azzal, hogy e szótárak olvasása közben nem közvetlenül érintkezik az adott kultúrával. Az olasz–magyar kulturális szótár recenziusához, Horváth Györgyihez (2008) hasonlóan azt javasolom, hogy a magyar–román kulturális szótárt is lineárisan, azaz könyvként, és ne szótárként olvassuk, hisz ebben az esetben is inkább a román kultúráról írt monográfiáról vagy kézikönyvről, semmint hagyományos értelemben vett lexikográfiai műről van szó.

Ma sokan a monográfiáírás lehetetlenségéről beszélnek. Talán ezért is váltak divatosá a különböző szótárak, lexikonok, enciklopédiák (újra)kiadásai. Nyilván ebbe a sorozatba illeszkedik ez a román–magyar kulturális szótár is, melyből az olvasó nem a Román Kultúrát fogja megismerni, hanem a román kultúrának azt az arcát, melynek bemutatását Benő Attila és szerzőtársai fontosnak tartják. Már csak azért is monográfiaként értelmezhetők ezek a szótárak, mert nyelvtanulásra avagy fordításra nem igazán alkalmasak. Persze a nyelvtanulás sohasem pusztán az adott idegen nyelvnek, hanem sokkal inkább a szóban forgó kultúrának az elsajátítása. Nos, azok a magyar olvasók, akik érdeklődnek a román kultúra iránt, kiváló kézikönyvként forgathatják ezt a szótárt. A román kultúra fontosabb elemei, jellegzetességei megtalálhatók benne. Látszik, hogy a szerzők járatosak ezen a területen, és jól is tudják közvetíteni a magyar olvasó számára, akinek még inkább felkelthették volna az érdeklődését, ha a magyar párhuzamokat és a román–magyar kulturális kölcsönhatásokat jobban kiemelték volna. Néhány szócikkben találunk ilyen jellegű utalásokat: pl. a *bâlci* (búcsú, vásár) vagy a *servustoc* (szinte csak az erdélyi városokban használják a románok) esetében, ahol a szerzők megemlítik, hogy ezek a szavak magyar eredetűek (bulcsu, szervusztok). Talán nem ártott volna az *afin* (áfonya) esetében is megjegyezni, hogy a magyar *áfonya* román kölcsönszó. De külön kultúrtörténeti érdekesség,

legalábbis a magyar–román nyelvi érintkezések szempontjából, Bukarest egyik legnagyobb és legszebb parkjának és az abban található tó nevének (*Herăstrău*) az eredete is, mely nem más, mint a magyar *fűrész* ~ *fűrészmalom* átvétele *ferăstrău* formában, mely aztán szabályos hangváltozás következtében fejlődött *herăstrău*-vá. A *h* ~ *f* váltakozásra lásd *hitlen* > *hiclean* > *ficlean* > *viclean*, mai jelentése 'ravasz'. A *ban* (többes számban *bani*) szó, melynek jelentése 'pénz' vagy 'a legkisebb értékű pénzerme', valójában nem más, mint a középkori magyar méltóságnév (*bán*) átvétele, mégpedig azért, mert a moldvai és a havaselti kereskedelmi központokban az olasz és a bizánci pénznemek mellett a magyar báni dénárok voltak a legelterjedtebb fizetési eszközök. (A *herăstrău* és a *ban* szavakról részletesen lásd Tamás 1966, 1943.)

Különösen a történelmi vonatkozású szócikkeknek válik kárára a magyar vonatkozások mellőzése. Talán nem ártott volna megemlíteni, hogy Alexandru cel Bun (1400–1432) moldvai vajdának a felesége, Margareta, Losonczy István erdélyi vajda leánya volt. Vagy azt, hogy Vlad Țepeșt, alias Draculát Mátyás király tizenkét évig házi őrizetben tartotta Budán és Visegrádon, majd házat vásárolt neki Pécsen, és anyja családjából feleséget is adott neki (Szilágyi Jusztina). Egyébként nem tudom, miért szerepel két külön szócikk erről a talán legismertebb román „kulturális” személyiségről: egyik a *Dracula*, másik a *Vlad Țepeș* címszó alatt, ráadásul uralkodásának évszámait a két szócikkben nem egyeznek (lásd *Dracula*: 1448, 1456–1462, 1472; *Vlad Țepeș*: 1448, 1456–1462, 1476). Valójában 1462 és 1474 között Mátyás vendége volt, majd Erdélybe ment, utána nem tudjuk, pontosan mikor foglalta vissza Havasalföld trónját, és 1476-ban halt meg. Ugyanez a helyzet az *Ardeal* és *Transilvania* szócikkkel is: ezek szintén kétszer szerepelnek, annak ellenére, hogy mind a kettő ugyanazt a földrajzi tájegységet, Erdélyt jelöli, csak az egyik az etimologikus népnyelvi forma (*Ardeal*), míg a másik a kora középkori ma-

gyar kancellária által megalkotott tudós latin alak (Transylvania).

Még a magyar vonatkozásoknál maradva: ha már a szerkesztő külön szócikket szánt az *Ada Kaleh* dunai szigetnek – habár nem hiszem, hogy a román kultúra egyik jellegzetességéről lenne szó (talán elég lett volna a *Porțiile de Fier* ’Vaskapu’ szócikkben írni róla néhány sort) –, akkor nem ártott volna megjegyezni, hogy sokak szerint Jókai Mór erről mintázta meg *Az aranyember* című regényében Senki szigetét. *Liviu Rebreanu* (1885–1944) is jobban megmaradt volna a magyar olvasó emlékezetében, ha megtudhatta volna róla, hogy 1900–1902 között a Soproni Katonai Főreáliskola tanulója, majd 1903–1906 között a Ludovika hallgatója volt. Ezután alhadnagyi rangban a gyulai honvédezredhez került, ahol minden valószínűség szerint elsikkasztotta az ezred pénzét, és ezért kizárták a magyar királyi és császári hadseregéből. Egyébként alkotói korszakának ebben a periódusában legalább egy kötetre való novellát írt magyarul.

Néhány történeti és irodalmi vonatkozású szócikkben apró hibák és pontatlanságok csúsztak be. Például a *continuitate* és az *etnogeneza* szócikkek szerzője szerint a dákoromán kontinuitás ellen leggyakrabban felhozott érvek a római uralom rövid időtartama, valamint az a tény, hogy nincsenek germán (gót, gepida) jövevényszavak a román nyelvben. A bevándorláselmélet hívei kétségkívül megemlítik a fenti két kifogást is, de a leg súlyosabb érvük nyelvészeti: a román–albán szópárhuzamok és a két nyelv névszó- és ige-ragozási rendszerében fellelhető hasonlóságok, valamint a román nyelvben is meglévő ún. balkanizmusok (hátravetett artikulusz, semleges nem stb.). Két helyen (*Columna lui Traian*, *Dunărea* szócikkek) is felbukkan az az adat, hogy a dák mitológia szerint *Danubius* (melyből aztán a Duna román elnevezése, a *Dunărea* szó is származik) a folyók istene volt. Az a benyomásom, hogy ebben az esetben a szerzők a legendás dávizmus bűvkörében fogant megbízhatatlan román for-

rás munkát használtak. Komoly szerzőknél ugyanis én sehol sem olvastam ehhez hasonlót. Egyébként is szokatlanul zavaros és semmitmondó ez a két szócikk. A *Columna lui Traian*-ban (a Traianus császár győzelmét megőrkítő római oszlopról van szó) azt olvashatjuk, hogy „a rómaiak és a dákok harci jelenetein kívül ezen az oszlopon ábrázolták Danubius (→ *Dunărea*) istent, akinek áldozatot kínálnak fel a római sereg megsegítéséért” (23). A *Dunărea* címszóban ez áll: „A dák mitológia szerint Danubius a folyók istene volt” (31). Szóval akkor kiknek is az istene volt Danubius? A dákoké? De akkor kik kínálnak fel neki áldozatot a rómaiak megsegítéséért? A dákok? A dákok mutatnak be áldozatot Danubiusnak (saját istenüknek), hogy az megsegítse saját ellenségeiket (a dákokkal harcoló rómaiakat)? Elég különös. Netán római isten volt Danubius, és a rómaiak áldoztak neki? Ha istenként is tisztelték a rómaiak Danubiust (habár erről én még nem hallottam), akkor is marad a kérdés: mit keres Danubius a dák mitológiában? Az igazság ezzel szemben az, hogy a Duna román elnevezése a mai napig rejtély. Azt sem tudjuk pontosan, hogy a dákok miként nevezték a Dunát. Minden bizonnyal nem Danubiusnak, mert Hérodotosz szerint a géták (a dákok egyik törzse) Isztrosznak vagy Hisztrosznak nevezték, de ennek az alaknak semmi nyoma sem maradt fenn a román nyelvben. A rómaiak a Duna elnevezését a keltáktól vették át, Danubius vagy Danuvius formában. Ha a románba a latin szó került volna be, akkor a hangtörvények alapján ma *\*Dănoi* vagy *\*Dănu* alaknak kellene lennie. A mai forma (*Dunărea*) azt bizonyítja – egyébként a többi nagyobb erdélyi folyónévhez (*Maros* – rom. *Mureș*; *Olt* – rom. *Olt*; *Temes* – rom. *Timiș*; *Szamos* – rom. *Someș* stb.) hasonlóan –, hogy azok sem a dákból, sem a latinból, hanem egy másik nyelv (szláv?, kun?, akár magyar?) közvetítésével kerülhettek csak be a románba. Az egész Danubius-ügyről lásd Gottfried Schramm két alapvető monográfiáját (1981, 1997). Valószínűleg ugyanilyen ellenőrizetlen, „miti-

kus” forrásból származhat a Románia nemzeti lobogójáról szóló információknak azon része is, melyben a szócikk (*Drapelul României*) szerzője azt írja, hogy a piros-sárga-kék színt már a dákok is nemzeti színként használhatták, ahogy később a 10. században is megjelent a mai Románia területén a kék-sárga-piros színű címer. Azt nem zárhatjuk ki, hogy a dákok használták ezt a három színt, és azt sem, hogy a 10. századból van ilyen címerünk, habár jómagam még sose láttam, de azt kizártnak tartom, hogy ezeknek bármi közük lett volna a románokhoz és a mai román nemzeti zászlóhoz. A ma használt európai nemzeti lobogók nagy része a 17–19. századi romantikus nemzeti (forradalmi) mozgalmak termékei. Szívesebben olvastam volna arról, hogy kik és hogyan alkották meg a dákokig visszamutató nemzeti lobogó legendás, minden valós alapot nélkülöző protokronista meséjét. (A protokronizmusról, mely a román kultúra egyik meghatározó jellegzetessége – nemcsak a Ceaușescu-korszakban, hanem már a két világháború között, és még ma is –, egyébként frappáns szócikket olvashatunk.)

Nem tudom, a *Brașov* (Brassó) szócikkben csak elírás, vagy súlyos tárgyi tévedés-e a következő mondat: „Itt alakul meg a 14. században az első román iskola és nyomda” (16). Kétségtől eltekintve az erdélyi városok közül Brassóban jelentek meg leghamarabb a románok, de a külvárosba (Șcheii Brașovului) beengedett balkáni kereskedők (románok, bolgárok, görögök) csak a 15. század végén alapítottak iskolát, melyben azonban nem a román, hanem a görög és az óegyházi szláv román változata lehetett a tanítási nyelv. Az meg kizárt, hogy Brassóban a 14. században már román nyomda működött volna, hisz Guttenberg is csak az 1440-es évek második felében kezdte el üzemeltetni nyomdáját.

A szótár legértékesebb részét a román néphagyománnyal, népi kultúrával és mitológiával foglalkozó szócikkek teszik ki. Ezekből van a legtöbb is. Nem számoltam pontosan össze, de szerintem hozzávetőlegesen a címszavak 70%-a a román folklórral foglalkozik.

Ez természetesen nem baj, mivel valóban ezek a legjobban megírt részek. Ez a tény egyrészt arról árulkodik, hogy a román kultúrában, annak ellenére, hogy a néphagyományok már ott is kiveszőfélben vannak, még ma is fontos szerepet játszik a folkór. Másrészt viszont leginkább arról, hogy a szótár írói és főleg annak szerkesztője a román kultúra legeredettebb, legértékesebb rétegét szintén a folklórban látják, olyannyira, hogy elsősorban ezt kívánják megismertetni a magyar olvasóközönsséggel. Ez a kétségkívül dicséretre méltó igyekezet azonban néha aránytalanságokat szül. A *Mihai Viteazul* (Mihály vajda) szócikk például egy népi legendát mesél el a román történelem egyik legnagyobb hősről. (Egyébként a szócikkben található kevés történelmi információ sem pontos: Mihály vajda nemcsak Erdélyt, hanem Moldvát is meghódította 1600-ban, és így egy rövid időre valóban ő igazgatta a három országot: Havasalföldet, Moldvát és Erdélyt, de ezek közül csak kettő volt román fejedelemség, nem három.) Olyan ez, mintha egy magyar kulturális szótárban Hunyadi Jánosról csak a holló és a gyűrű legendájának valamelyik folklorizálódott változatát olvashatnánk. Nyilvánvaló, hogy egyikük sem csupán azért jelentős a magyar, illetve a román kultúra számára, mert népmesei hősként váltak. Sokkal fontosabb ennél hadvezéri és politikai karrierjük.

A fentebb felsorolt kisebb hiányosságok természetesen semmit sem vonnak le a szótár értékéből, és nem is azért tettem szóvá azokat, hogy feleslegesen kötekedjem a szerzőkkel és a szerkesztővel, hanem csupán a majdani olvasót szerettem volna figyelmeztetni, akinek ezúton is kívánok jó kedvet a szótár olvasásához. Bizton állíthatom, hogy aki ismerkedni akar a román kultúrával, nem bánja meg, ha kezébe veszi a kötetet.

*Nagy Levente*

## IRODALOM

- Horváth Györgyi (2008): A jobb kéz meg a bal. In: *Magyar Narancs* 2008. november 6. 40–41.
- Schramm, G. (1981): *Eroberer und Eingesessene. Geografische Lehnnamen als Zeugen der Geschichte Südosteuropas im ersten Jahrtausend n. Chr.* Stuttgart: Anton Hiersemann Verlag.
- (1997): *Ein Damm bricht. Die römische Donaugrenze und die Invasionen des 5–7. Jahrhunderts im Lichte von Namen und Wörtern.* (Südosteuropäische Arbeiten, 100). München: R. Oldenbourg Verlag.
- Tamás Lajos (1966): *Etymologisches-historisches Wörterbuch der ungarischen Elemente im Rumänischen.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- (1943): *A magyar eredetű rumén kölcsönszavak művelődéstörténeti értékelése.* In: Deér József – Gáldi László (szerk.): *Magyarok és románok II.* Budapest: A Magyar Történettudományi Intézet Évkönyve.

Sass Bálint – Váradi Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit

### Magyar igei szerkezetek

A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára  
 Budapest: Tinta Könyvkiadó,  
 2010. 504 p.

Az ige sok tekintetben a legkitüntetettebb mondatrész, s ennek bizonyítéka lehet, hogy a magyarban is külön szó fejezi ki. A 'szó' és 'ige' jelentésű szavak elválasztása a korai grammatikusok érdeme. Az azonban a magyar oktatás hagyományából adódik, hogy külön szó lexikalizálódott nyelvünkben 'ige' jelentésben, s így megvan a műveltebb nyelvekben szokásos megkülönböztetés, a nálunk a 17. század elejétől, Szenczi Molnár Albert munkásságától datálható *szó* vs. *ige*, aminek megfelelői az olasz *parola* vs. *verbo*, a német *Wort* vs. *Verb*, az angol *word* vs. *verb*, az orosz *слoво* vs. *глагол* stb.

Az igei szerkezetek tanulmányozása jól bizonyíthatóan a nyelvtudomány egyik köz-

ponti témája. A magyarhoz hasonló nyelvek vizsgálata során az igei szerkezetek, vonzatstruktúrák tanulmányozását kiegészíti az illető nyelv esetrendszerének feldolgozása, s az érdeklődés ilyen irányba való fordulása a 20. század utolsó harmadának olyan jelentős nyelvészeinél volt megfigyelhető, mint Charles J. Fillmore és Gerhard Helbig. Az igeék a mondatban betöltött szerepét, helyét többféle analógiával szokás jellemezni. A 19. században talán „a nap és bolygói”, a 20. században pedig „a kémiai elem és vegyértékei” analógia volt kitüntetetten népszerű. Ugyancsak az analógiák sorába illeszthető a mágnesség (a mágneses anyag prototípusa a vas), s a vonzás az igeék jellegzetes tulajdonsága. A magyar *bővítmény* szó nyelvújítási alkotás (1813), majd a *vonz* 'meghatározott nyelvtani alakot kíván' értelemben és a *vonzat* 'az ige meghatározott determinánsa' a sokoldalú, ám rövid életű Vajda Péter (1808–1846) újítása (1835).

A vonzatokkal egyenként szöszmötölő nyelvész sokak számára korszerűtlen figura, olykor egyenesen szánalmas salabakter. A számítógépen vonzatkereső programot futtató informatikus azonban már imponáló, attraktív jelenség. Nálunk a korszerű elméleteket általában felkaroló Komlósy András a Nyelvtudományi Intézet „vonzatfelelőse”. Az ő munkatársai állították össze közel egy évtizedes munkával a jelen kötetet.\*

A kimondottan egy nyelv igei szerkezeit feldolgozó, jelentősebb egynyelvű szótárak között alighanem az élenjáró NDK-beli nyelvtudomány kimagasló terméke, a lipcsei iskola produkciója volt az első: Gerhard Helbig és Wolfgang Schenkel német valenciászótára (1969). Jelen szótár legszámottevőbb magyar előzménye a világ nyelvtudományában a 20. század utolsó harmadában Helbighez hasonlóan a legnagyobbak között emlegetett, a moszkvai iskolát képviselő Jurij Apreszjannak magyar társszerzővel közös alkotása (1982). Ami a mos-

\* Komlósy András a grammatikai munkacsoport kutatója a nevezett intézetben; a jelen kötet tőle függetlenül készült. – *A szerk.*

tanában világszerte mérvadó, interneten hozzáférhető, igei szerkezeteket feldolgozó projekteket illeti, a legimpozánsabb a részben Fillmore irányította, keretszemantikai és konstrukciós nyelvészeti megalapozottságú, a kaliforniai Berkeley-ben készített FrameNet, amelynek japán, német és spanyol változata is létezik.

A magyar igei szerkezeteket bemutató, már nyelvtechnológiai eszközökkel készített jelen szótár 2200 ige 6200 szerkezetét tartalmazza. Az anyaggyűjtés alapja a 187 millió szavas Magyar Nemzeti Szövegtár volt, s a legfőbb vezérlő elve a gyakoriság. A kötet voltaképpen hat szótárt tartalmaz. A betűrendes, tulajdonképpeni szótári részt öt mutató egészíti ki: gyakorisági, keretek szerinti, kötött szavak szerinti, igekötős keretek szerinti, alapige szerinti. Ennek a hategységes kötetnek valamennyi része egészen különböző irányokba vezető tanulságokkal, inspirációkkal szolgál.

Jelen szótár a gyakoriság alapján kiválasztott igei felszíni vonzatait adja meg. Érdemes azonban rámutatni, hogy maga a vonzat fogalma sem könnyen alakítható ki. Újabb, Komlósy Andrától eredeztethető (1992) mondattani terminológiánk a bővítményeknek (a régensék, alaptagok – tipikusan az igei – bővítményeinek) két fő típusát különbözteti meg: a vonzatokat (más néven argumentumokat) és a szabad határozókat (más néven adjunktokat, módosítókat). A vonzat a kötött bővítmény, amelyet a régens már a szótárban megkíván, elvár maga mellé, s lehet kötelező vagy fakultatív (lehetséges). A szótárban megadott jelentéshez jár vonzat, sőt a vonzat bizonyos értelemben a jelentéshez tartozik. A vonzatok és szabad határozók különbségét egyrészt binaritás, másrészt autonómia jellemzi, azaz egyrészt vonzat és szabad határozó között nincsenek átmeneti esetek, másrészt pedig tisztán mondattani a különbség, bár erre szemantikai háttérű tesztek mutatnak rá.

Komlósy klasszikus meghatározása a vonzatról: „Egy mondat bővítményei közül azokat kell vonzatoknak tekintenünk, amelyeket ugyanazon mondat valamelyik elemének a

szótári reprezentációja a saját vonzataként azonosít” (1992: 313). Ez a definíció azonban hiányos, körkörös, további meghatározásoktól függ. Jó példák azonban átvilágíthatnak a homályon. Komlósy egyik klasszikus példája a *János a gimnáziumban sakkozik* és a *János a gimnáziumban bízik* mondatpár, az előbbi a szabad határozóra, az utóbbi a vonzatra, mivel a *bízik* kötelező vonzata a *-ban/-ben*, nincs *\*Bízik* (1992: 309).

Az igei szerkezetek reprezentatív bemutatása egyértelműen inspirál esetgrammatikai spekulációk irányába. Vonzatot szabad határozótól elkülöníteni eleve szemantikai háttérű tesztek hivatottak. Ráadásul Fillmore esetgrammatikája (1968) állt elő azzal a követelménnyel, hogy az igei jellemzésénél a felszíni vonzatkereten kívül az egyes vonzatok szerepét (esetkereteket, mély eseteket) is meg kell adnunk. Például a *betör* igenél a *János / A szél / A labda betörte az ablakot* mondatokban az alany lehet ágens, azaz cselekvő (*János*), természeti erő (*A szél*) és eszköz (*A labda*). Az eszköz szerep a felszínen eszkozhatározóként is jelentkezhet (*János a labdával betörte az ablakot*). Jelen szótár a szintaxisnál maradvá, a szemantikai információk tekintetében önfegyelmel a *betör* igehez csupán a *-ba/-be* ragot (illatívis) adja meg vonzatként (31). Az *átkel* igehez is csupán a superessívus ragja van megadva (24), holott az *Átkel a hidon* és az *Átkel a folyón* mondatpár, valamint talán az *Átkel a zebrán* és az *Átkel az úttesten* mondatpár két-két eltérő mély eset (talán eszköz és hely) kettősségét mutatja.

A 20. század utolsó harmadában az igei szerkezetek kiemelkedő kutatói jelentős részben a szemantikai szempontokat előtérbe helyező esetgrammatika képviselői voltak, így az említett Gerhard Helbig, Magyarországon Dezső László, egy ideig az említett Komlósy András, valamint Andor József. Fillmore mély eseteinek megfelelői megtalálhatók több kortárs nyelvészeti irányzatban, így még a Fillmore-t kitagadó generatív hagyományban is megjelentek mint tematikus szerepek (például magyarul Komlósy 1992: 358–363).

Az úgynevezett kötött szavak körében való tájékozódás elképesztő tanulságokkal szolgálhat majd. Bizonyos igék és főnevek egymást vonzó (vagy éppen kerülő) hajlama akár kognitív antropológiai spekulációk kiindulópontja lehet. Kiragadott példaként elég utalni az *elnök* és a *mond* szavak egymást vonzó természetére, ami immár szótárban is kimutatható (360). Ennek az összefüggésnek az ismeretében, a böngészést folytatva, nem meglepetés az *államtitkár* (356), a *miniszter* (374) és a *politikus* (377) szavak egyértelmű kapcsolódása verbális tartalmú igékhez.

A gyakorisági mutató a természetes fonológiával összekapcsolható elemzésre inspirál. Kitétetten leggyakoribb két igénk, a *mond* és a *tud* (ezekről 197) ugyanis allegro alakokban való részvételi hajlamáról nevezetes. A *mond* és *tud* rendkívüli gyakorisága nem volt ismeretlen (az előbbiről például Füredi–Kelemen 1989: 373, 392; utóbbiról 1989: 380, 394), ám jelen kötet lehetőséget kínál az összefüggések explicit kifejtésére. Az allegro alakok olyan nyelvi elemek, amelyeknek hangalakja az adott nyelvben általánosan érvényesülő hangváltozási törvényszerűségektől, tendenciáktól eltérő módon fejlődött. Annak következtében álltak elő allegro alakok, hogy az illető elemet gyakorisága s ezzel összefüggő kevésbé informatív, banális jelentése miatt a szokásosnál gyorsabb beszédtempóval, „hanyagabban” kezdték ejteni; ez a szó hangalakjában másutt elő nem forduló rövidüléseket, hangösszevonásokat idézett elő. A *mond* igével szokásos allegro alak például az *aszongya*

’azt mondja’, a *mommeg* ’mondd meg’, a *tud* igével a *nemtom* ’nem tudom’. További hasonló allegro alakok képzésére alkalmas a szemantikai szempontból hasonló, ám kevésbé gyakori *hisz* ige (a szótár az igék között, gyakoriság szempontjából a 7. helyen tartja számon, ugyancsak 197), például *asziszem* ’azt hiszem’.

Jelen szótár tehát alkalmas több, már korábban megfogalmazott nyelvészeti hipotézis bizonyítására, s újabb feltételezésekre készletet.

Kicsi Sándor András

## IRODALOM

- Apreszjan, Ju. D. – Páll Erna (1982): *Orosz ige – magyar ige. Vonzatok és kapcsolódások* 1–2. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Fillmore, C. J. (1968): “The case for case.” In: Bach, E. – Harms, R. T. (szerk.): *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1–88.
- Füredi Mihály – Kelemen József (1989): *A mai magyar nyelv szépprózai gyakorisági szótára 1965–1977*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Helbig, G. – Schenkel, W. (1969): *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
- Komlósy András (1992): Régensek és vonzatok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 299–527.
- Vajda Péter (1835): *Magyar nyelvtudomány*. Kassa: Literatukai Intézet.

## Válasz Peter Sherwood\*

„A kétnyelvű gyerekszótár: szempontok, gondolatok, gondok” című cikkére,

amelyben súlyos kritikával illeti

a gyerekszótárt\*

\*Hessky Regina, Mozsárné Magay Eszter, P.Márkus Katalin, Iker Bertalan szerk.  
*Angol-magyar Magyar-angol gyerekszótár*, Grimm Kiadó, Budapest, 2010.

A cikk a *Modern Nyelvtanítás* 2010. decemberi számában jelent meg, s a 67. lapon „A szerk.” által jegyzett dőlt betűs részből megtudjuk, hogy „...hazai érdekeken felül álló lexikográfus nyelvészprofesszort sikerült megnyernie [ti. a szerkesztőségnek] a gyermekszótár (sic!) értékelésére.” Vagyis felkérték Peter Sherwoodot (a továbbiakban: PS) arra, hogy írjon egy recenziót a szóban forgó szótárról. PS ezt elvállalta, s írt egy hatalmas, 12 oldalas tanulmányt elvi, lexikográfiai, nyelvpedagógiai kérdésekről, amelyhez az alpanyagot szótárunk, az Angol-magyar Magyar-angol gyerekszótár első kiadása (a továbbiakban: Gysz.) szolgáltatta. (Meg kell jegyeznünk, hogy sajnálatos módon a szerkesztőség a már ekkor megjelent, második, átdolgozott kiadás helyett az első kiadást adta át recenzióra PS-nak.)

Ez tehát sem formájában, sem tartalmában nem szokványos ismertetés, még csak nem is „kritikai ismertetés”—csupán *kritika* a Gysz-ről.

Így a *Modern Nyelvtanítás* olvasói, ha meg akarnák tudni, mit is tartalmaz a szótárunk, egyoldalúan csak a benne PS által fellelt hibákról értesülhetnek. PS csupán ebből az egyetlen—bár kétségtelenül igen fontos—szempontból boncolja a szótárt. Valahogy itt is az történt, mint *Herczeg Gyula* 1967-ben megjelent *Olasz-magyar szótárával*, amelynek akkori egyik bírálójáról, *Koltay-Kastner Jenő*ről írta az agyontámadott szerző, hogy „...bíráta az egyoldalúság hibájába esett a túl sok hiba s a túl kevés erény felsorolásával.” (vö. Magay T. „Kritika a (szótár)kritikáról”, in: Tóth Sz.—Földes Cs.—Fóris Á. szerk. *Lexikológiai és lexikográfiai látkép: Problémák, paradigmák, perspektívák*, 2004, Szeged, Generália, 88.)

Válaszunk első felében PS kritikájával foglalkozunk, a másodikban mi magunk végezzük el a szótár ismertetését, anélkül természetesen, hogy értékelni próbálnánk például az ekvivalenciák minőségét, ezt ugyanis az olvasókra, kedves szótárhasználóinkra bizzuk.

---

\* A válasz szövege szerkesztés nélkül jelenik meg. Erről lásd Szépe György: *A vita lezárása* c. írását. – *A szerk.*



(1) PS bőséggel sorolja a szótár (főleg példamondataiban fellelt) hibáit, ám kritikájában a „hiba” serpenyőbe helyezett adatokat összemosza azokkal, amelyekre ő egyszerűen csak jobb megoldásokat javasol. Ily módon a felületes olvasónak úgy tűnhet, e szótár rossz, egyenesen a zúzdába küldendő mű.

A felsorolt *hibákkal* természetesen nem vitatkozhatunk, --egy új kiadásban kijavítjuk valamennyit, mint ahogy egyéb, a jobb megoldásokra vonatkozó javaslatait szintén megszívleljük, és át is vezetjük.

Hálásak vagyunk az általunk rendkívül nagyra becsült PS-nak, hogy rámutat a hibákra, és r. rövidítéssel (=recte) ott helyben ki is javítja azokat. Köszönjük neki azt is, hogy azoknál jóval nagyobb számban javasol *jobb*, angolosabb megoldásokat, szóhasználatokat. Mivel PS abszolút értelemben kétnyelvű, nyelvi, nyelvhelyességi és lexikográfiai ítéletei, maximalista tudományos lelkiismeretétől vezéreltetve kifogástalanok és kifogásolhatatlanok. Sajnálattal fogadtuk tőle épp ezért, hogy kiadónk megkeresésére, miszerint az ily módon elkezdett „lektorálást” szíveskedjék bírált szótárunkon teljesen elvégezni, sűrű elfoglaltságaira hivatkozva nem tudta elvállalni. Ez annál is inkább fontos lett volna számunkra, mivel PS-dal egyetértésben mi is fontosnak tartjuk „megvizsgálni az anyag anyanyelvi lektorálásának ügyét...”, a kiadó által eredetileg felkért lektorok munkáját illetően, vagyis azt, hogy ők „gyakorlatilag hogyan osztották meg, végezték el a *kétnyelvű* lektorálás óriási felelősséggel járó, mindkét nyelv lehető legmagasabb fokú tudását igénylő munkáját?”

Távol álljon tőlünk, hogy kisebbiteni akarnánk PS összegző megállapításának jelentőségét: „Szótárban rossz példát szerepeltetni pedagógiai bűn.” A hibák nagyságrendjével azonban vitatkoznánk. PS ugyanis azt állítja, hogy „a...kötet angol példaanyagának becslésem szerint kb. 15-20 százaléka hibás. Ennek megfelelően—szerintem—a szótár jelen állapotában való tankönyvvé nyilvánítása még nem indokolt: a kötet sürgős és alapos revideálásra szorul.” Igen, mint fentebb említettük, ezt meg is fogjuk tenni. Azonban mi is végeztünk számításokat: megszámloltuk a címszavakat (szócikkeket), a jelentéseket, a példamondatokat és a PS által regisztrált hibákat. Ezek:

#### Címszó

az A-M részben: 2665  
a M-A részben: 2993  
összesen: **5658**

#### Jelentés

az A-M részben: 3233  
a M-A részben: 3131  
összesen: **6364**

#### Példamondat

az A-M részben: 3505  
a M-A részben: 3157  
összesen: **6662**

#### Hiba

(PS által regisztrált): 103

Az itt közölt adatok egészen pontosak, sajátkezű számolásunk eredménye szerint a címszó-szám valamivel kevesebb, a példamondat-szám viszont 1600-zal több a szótár hátoldalán közöltekénél.

Ha tehát csupán a *példamondatokat* vesszük alapul, ahogy azt PS is tette, azoknak **nem 15-20%-a hibás, hanem 1,5%-a!**

Tudjuk, ez sem kevés, de mégsem annyi, amennyinek PS becsülte. (A hibák elemzésével itt nem foglalkozunk.)

Nem olyan óriási és végzetes tehát a baj, mint ahogy azt PS a kritikájában lefesti!

Persze azzal is tisztában vagyunk, hogy még ha minden hibát kijavítunk is, és PS minden egyéb jobbítási javaslatát átvezetjük is a következő kiadásban, akkor sem lesz tökéletes a szótár. Egyszerűen azért, mert tökéletes és hiba nélküli szótár nem létezik. Hálás szótárhasználó viszont –szerencsére—annál több van, akiknek e szótár nagy segítséget jelent.

A kétnyelvű professzor maximalizmusáról beszélve tudnunk kell mindazonáltal, hogy a magyarországi iskolai nyelvoktatásra mindig is az volt jellemző, hogy a nyelvtanárokat, így az angoltanárokat sem anyanyelvi, vagy anyanyelvi szinten tudó hazai nyelvtanárok képezték/képezik. Politikai és történelmi viszontagságainkat végiggondolva mindannyian tudjuk, hogy nekünk, magyaroknak soha nem állt módunkban országos szinten anyanyelvi tanárokat alkalmazni, még kevésbé angoltanárainkat angol nyelvterületen kiképeztetni. E körülmény azután rányomja a bélyegét nyelvkönyvírásunkra éppúgy, mint kétnyelvű szótáraink szerkesztésére. „Igazi” anyanyelvi lektorokat pedig sajnos nagyítóval is nehéz találni, nemhogy PS-hoz fogható színvonalú angol-és magyar tudású, abszolút kétnyelvű tudós tanárt, aki ráadásul szótáríró is, s a finnugrisztika, a lexikológia és a lexikográfia nagy tudású művelője.

(2) Mivel, mint arra már a fentiekben utaltunk, PS nem ismertetést írt szótárunkról, ezt mi magunk óhajtjuk megtenni, természetesen anélkül, hogy értékelést adnánk, azt a szótárhasználókra (tanárookra, szülőkre és persze „célközönségünkre”, a gyerekekre) bizzuk.

**Műfaja:** kétnyelvű, színes képekkel, rajzokkal illusztrált gyerekszótár. Az angol-magyar és magyar-angol rész egy kötetben, keménykötésben, függelékes anyaggal együtt 460 oldal.

A **címszavak** (és egyben a **szócikkek**) száma: az angol-magyar részben 2665, a magyar-angol részben 2993, ez összesen 5658 címszó (ill. szócikk). A vastagon szedett címszavak kiugrasztva állnak, a hozzájuk tartozó információkkal, mindenekelőtt az arab számos jelentésekkel alkotott szócikkek és a következő címszó között spácium található, amely hozzájárul az egyébként is **igen levegős, jól olvasható szedéshez**.

A címszavak válogatásának minősége, sikeressége tekintetében várjuk a használók, s főleg a pedagógusok és szülők visszajelzéseit.

Az azonos alakú, de eltérő eredetű, ill. jelentésű szavak (= **homonimák**) önálló szócikket képeznek.

A címszó után, az angol részben következik a **kiejtés** a szokásos nemzetközi fonetikai jelekkel, majd a **szófajjelzés** a szokásos rövidítésekkel. Ez a nagyon fontos információ már fentebb, a **homonimákkal** kapcsolatban is szerepel, ugyanis a különféle szófajok esetenként külön szó-

cikkekbe kerültek (pl. Istate <fn> 2state <ige> , vagy 1fél <ige> 2fél <mn> 3fél <fn> stb.) Feltétlenül és jó korán tudatosítani kívántuk a fiatal nyelv-és szótárhasználókban azt a nyelvi tényt, hogy –főleg az angolban—**a legtöbb szó több szófajban él.**

A homonimák előtti felső helyzetű kis számok, de még inkább a szócikken belüli **vastag arab számok** jelzik a lexikográfia legfontosabb elemét: a **poliszémiát**, vagyis azt a nyelvi jelenséget, hogy **a legtöbb szónak** nemcsak egyetlen, hanem **több jelentése van.**

A címszó és „szerelése” után következnek az **ekvivalensek**, azaz a **célnyelvi megfelelők.** Elvszerűen csak egyetlen, a legfontosabb ekvivalens szerepel. Ahol több jelentés is van, ott az arab **jelentésszám** után áll a megfelelő.

Külön elismerést kaptunk már eddig is azért, hogy a **phrasal verb**-öket, az angolban oly fontos szerepet játszó összetett igéket az angol-magyar részben külön bekeretezve emeli ki a szótár (pl. *fall*, *hang* stb. címszavaknál).

Az ekvivalenciák után következnek a szótár legfontosabb elemét képező információk: a **példamondatok** és azok fordítása(i). Számukat illetően lásd a táblázatot a cikk elején.

Élvezetes eleme a szótárnak a mintegy 500 **színes szemléltető rajz**, valamint a **tematikus rajzok**, ill. fényképek szójegyzékkel. Érdekesek és hasznosak még az **országismertető információs ablakok** is.

Rendkívül hasznosak a **játékos beszédhelyzetek** („Használd bátran az angol nyelvet”), és a gyerekek számára könnyen érthető **nyelvtani magyarázatok** („Használd helyesen az angol nyelvet”).

Nagyszerűen igazítja el a használót a kemény tábla belső oldalán a szótár két részének **szerkezetére** vonatkozó tájékoztatás.

A szótár elején világos, jól tagolt és kellően részletező **tartalomjegyzék** található.

A **függelékben** hasznos táblázatok, felsorolások szerepelnek: az Európai Unió országai, számok, mértékegységek s végül a brit angol nyelv rendhagyó igéi.

Szívből reméljük, hogy a Peter Sherwood által említett, s az általunk is valóban jogosnak ítélt, tényleges hibákat egy következő kiadásunkban kijavítva gyerekszótárunkkal kisiskolás korú, kezdő nyelvtanuló szótárhasználóinkat sikerül bevezetnünk az ő örömeikre és épülésükre szolgáló, eredményes szótárhasználatba.

Budapest, 2011. szeptember 25.

Mozsárné Magay Eszter

# A vita lezárása

## 1. Előzmények

1.1. A Grimm Kiadó két kiadványát küldte el recenziálásra a *Modern Nyelvoktatásnak* 2010. május 26-án.

1.2. Wéber Gábor (szerk.): *Autóverseny szakszótár és értelmező szótár: angol–magyar, magyar–angol*. Szeged: Grimm Kiadó, 2010. [10] 263, [15] p.

Elek Péter recenziója megjelent a lap 2010/4. számában, pp. 84–85. A megjelent recenzióval kapcsolatban nem kaptunk reagálást a kiadótól.

1.3. Hessky Regina, Mozsárné Magay Eszter, P. Márkus Katalin és Iker Bertalan (szerkesztők, több szakértő bevonásával): *Angol–magyar / Magyar–angol gyerekszótár*. [Szeged:] Grimm Kiadó, 2010. 426 p.

A műről Peter Sherwood készített szemleciikket „A kétnyelvű gyerekszótár: szempontok, gondolatok, gondok” címmel, amely szintén a 2010/4. számban jelent meg, pp. 61–71.

A szemleciikre Mozsárné Magay Eszter küldött be reagálást: „Válasz Peter Sherwood »A kétnyelvű gyerekszótár: szempontok, gondolatok, gondok« ...” [a cím folytatása a válaszban olvasható].

Mozsárné Magay Eszter válasza (a továbbiakban: a válasz) *a szemleciik megjelenése után kilenc hónappal*, 2011. október 3-án érkezett a szerkesztőségbe, amikor a 2011/4. szám már a nyomdában volt, ezért jelenik meg a 2012/1. számban. (2011. december 31-ig működő főszerkesztőként kérésemre a választ a lap változatlan szöveggel és változatlan formában, vagyis szerkesztés nélkül adja közre.)

1.4. A választ elküldtük Peter Sherwoodnak, aki nem kívánt reagálni. (Megjegyzéseit azonban elküldte a szerkesztőségnek.)

1.5. A vita lezárása annak a számnak a főszerkesztőjére marad, amelyben a recenzió megjelent. (Ez a szokásos eljárás.)

## 2. A válasz

2.1. A válasz első bekezdése felrója a szerkesztőségnek, hogy a szótár első kiadását adta ki recenziálásra, amikor már annak második, átdolgozott kiadása megjelent.

A Grimm Könyvkiadó által *recenziós példányként* beküldött két szótárat kísérő szállítólevélen (Bizonylatszám SZ10/0186) a Teljesítés dátuma és a Bizonylat kelte egyaránt 2010.05.26. Az Országos Széchényi Könyvtár nyilvántartása szerint a Grimm Kiadó 2010. július 20-án, tehát csaknem két hónappal később kért ISBN-számot a szótár 2. kiadása számára.

A kiadó azóta sem küldött értesítést a szótár második kiadásáról, recenziós példány sem érkezett.

## 2.2. A válasz első része a recenziós kritikájával foglalkozik (119–121).

Az (1) rész második és harmadik bekezdése annak a nyugtázása, hogy a szerkesztők elismerik a recenziós által talált hibákat, és ígérnek ezeknek a kijavítását.

A válasz (1) részének negyedik, ötödik, hatodik és hetedik bekezdésében a szótár szerkesztősége (saját kezű számolásuk eredménye szerint) pontosítja a címszavak számát: a könyv hátsó borítóján olvasható „irányonként több mint 3000 címszó és több mint 5000 példa és kifejezés” pontosabban 5658 címszó, 6364 jelentés, 6662 példamondat lett, vagyis „a címszószám valamivel kevesebb, a példamondatszám viszont 1600-zal több a szótár hátoldalán közöltekénél. Ha tehát csupán a *példamondatokat* vesszük alapul, ahogy PS [vagyis a recenziós] is tette, akkor azoknak **nem 15-20%-a hibás, hanem 1,5%-a!**” (a válaszban a szerző kiemelésével).

Ennek alapján a válasz vitatja a recenziósnek az összegzését, amely pontosan így szól: „Összegzésül meg kell állapítanom, hogy a látszólag gondosan megtervezett és megszerkesztett, valamint küllemileg igen vonzó kötet angol példaanyagának becslésem szerint kb. 15–21 százaléka hibás. Ennek megfelelően – szerintem – a szótár jelen állapotában való tankönyvvé nyilvánítása még nem indokolt: a kötet sürgős és alapos revideálásra szorul” (67).

A válaszból úgy tűnik, mintha a recenziós a szótár minden egyes tévedését, hibáját felsorolta volna. A recenziós ezt nem tartotta feladatának. Az általa kifogásolt adatok nem tartalmazzák valamennyi észrevételét: „... a szótár példaanyagában az angol nyelvet tanuló magyaroknak szinte minden alapvető hibája fellelhető. ... Vegyünk szemügyre néhányat!” (62). „... ismertetem azokat a hibákat, esetleg kevéssé szerencsés megoldásokat, melyek nekem szemet szűrtak a kötet lapozgatása során” (63).

## 2.3. Az (1) rész utolsó bekezdésében szóba kerül a magyarországi angoltanárok kiképzése. Ezt ma már nem volna szabad felhozni a szótárírók vonatkozásában. Természetesen a régebben végzett angoltanárok esetében gyakran kedvezőtlenek voltak a képzés és továbbképzés körülményei, de angol szótárakat régebben is csak olyanok készítettek, akik ismerték a szótárkészítés tudományát és technikáját, és jól tudtak angolul (ne felejtjük el, hogy közülük került ki a világhírű Ország-hozótárak szerkesztősége). A később végzetek esetében föltehetően többen vannak olyanok, akik mindkét feltételnek eleget tesznek.

## 2.4. Ami a válasz (2) részét illeti, egy szótár ilyen típusú bemutatása („ismertetése”) a szakmai folyóiratok recenziós rovatában világnyelvi szótár esetében nem szokásos. (A folyóiratok természetesen szívesen közölnek fizetett hirdetéseket ilyen esetekben.)

## 2.5. Megkérdeztük a recenziós, vagyis Peter Sherwood professzort arról, hogyan történt a felkérése a Grimm Kiadó részéről a szótár lektorálására. Sherwood professzor megírta, hogy (a) a kiadóval történt levélváltása magánügy, (b) de ha már szóba kerül nyilvánosan, akkor tudatja, hogy a kiadó a szemleciikkének megjelenése után hat hónappal kereste meg: ebből kiderülhet, hogy mennyire tartotta fontosnak az ügyet.

### 3. A főszerkesztő saját véleménye

Sajnálom, hogy a Grimm Kiadó, amelynek kiváló francia szótárát ismerem, olyan szótárt küldött recenzeálásra, amely szakmailag negatív fogadtatásban részesült.

A szótárra vonatkozó szemleciókra adott válasz nem tudta javítani a negatív képet. A kiadónak és a szótárt hivatalos tankönyvvé minősítő Oktatási Hivatalnak érdemes volna elgondolkodni ezen. Sem a kiadó, sem a hivatal jó szándékában nincs okom kételkedni.

Azt remélem, hogy egy későbbi kiadásban gondosabban összeállított szerkesztőséggel és jobban működő ellenőrzéssel a recenzeált jelenlegi első kiadásnál sokkal jobb változat fog létrejönni.

Peter Sherwood professzor is ezért vállalta a tanulói és gyerekszótárak kérdéseinek alapos megtárgyalását. Erről a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének 2011. október 16-i vitaülésén jelen levők meggyőződhetnek.

Nekem személy szerint megvan a reménységem, hogy a *Modern Nyelvoktatás* fog még pozitív recenziókat közölni a számos egyéb kiadványa révén méltán jó hírű kiadó műveiről.

A szakmai folyóiratok hozzájárulnak ehhez a szótárkritikák segítségével is.

Budapesten, 2012. január 14-én.

*Szépe György*  
a 2010/4. szám főszerkesztője

## SZOFTVER

---

### Prezi.com: a magyar fejlesztésű bemutatótervező

A Microsoft Office programcsomagja mára egyeduralkodóvá vált a legtöbb területen, így az oktatásban is. Majdnem minden Windows-tulajdonos a Wordöt használja szövegszerkesztésre, az Excelt táblázatkezelésre, a PowerPointot bemutatók tervezésére. Szerencsére mindig vannak azonban újítások ezen a téren is. Ezek közül egy frisset ismertet ez a szoftverkritika: a magyar fejlesztők által létrehozott Prezit, mely a [prezi.com](http://prezi.com) oldalon érhető el. Azoknak szól ez az írás, akik ismerik, használják a PowerPointot, és szívesen fedeznének fel vagy próbálnának ki valami merőben mást.

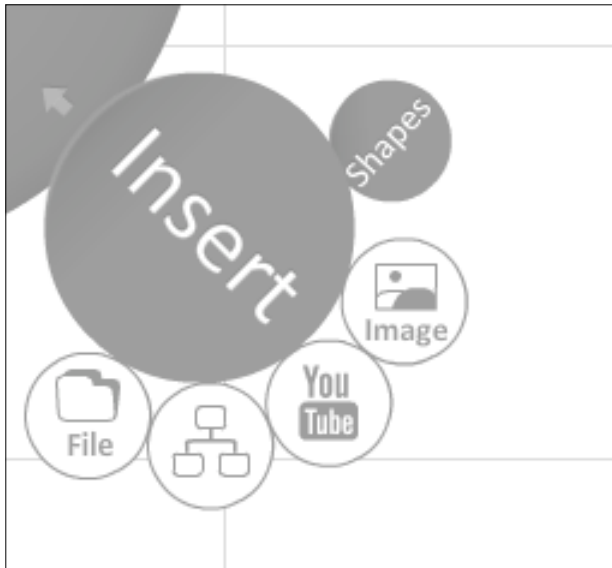
A Prezi egyik fő erénye, hogy nem is kell beszereznünk: ha van internetes elérést biztosító modern számítógépünk, már birtokunkban van, ha nem is tudunk róla. Ez ugyanis egy, a neten keresztül használható alkalmazás. Csak regisztrálnunk kell, és máris kezdhethetjük a Prezi megismerését.



**1. ábra. A Prezi logója**

Az óvatosabban haladóknak még regisztráció sem szükséges: az Explore menüpont alatt meg lehet nézni, miben is más a Prezi, mint a diavetítés módszerét alkalmazó PowerPoint vagy a Macintosh-rendszeren népszerű Keynote. Az Explore alatt számos olyan prezit találunk, melyeket más felhasználók készítettek, és a példák megtekintése közel hoz a program lényegének felismeréséhez.

A Prezi újítása abban áll, hogy kiszélesíti a dia kereteit, és helyette egy szinte végtelen kiterjedésű vásznat terít elénk, melyre szabadon helyezhetjük el a bemutatni kívánt szöveges, képes, hang- és videoanyagokat. Ezek a felhasználói igény, az előadás tartalma, szerkezete szerint szabadon méretezhetők, hogy a lejátszás során az egyes elemekre közelítve egy dinamikus, nemlineáris, a webes felület virtuális valóságát messzemenően kihasználó bemutatót hozzassunk létre.



**2. ábra. Az elemek beillesztése a Prezi buborékmenüjével**

A program három éve jelent meg az interneten, és azóta sok ezer rajongóra tett szert. A három fejlesztő-alapító, Árvai Péter, Halácsi Péter és Somlai-Fischer Szabolcs több díjat is nyert a szoftverrel. Ezek egyike a 2010-es trófea, az európai Seal of e-Excellence platina fokozata.

A Prezi újdonságát valójában csak akkor lehet igazán értékelni, ha ki is próbáljuk, hogyan működik mindez. Az ebben a rovatban korábban megjelent cikkek többségében illusztráltuk a programokat. A Prezit azonban igazából élőben lehet csak illusztrálni, mivel életeleme a mozgás, a ráközelítés, a forgás, a teljes vászon és a kis részletek közötti rugalmas, az előadás folyamatát, logikáját követő, jól látható, eredeti, izgalmas kapcsolat.



**3. ábra. A Prezi szerkesztő zebraja a forgató opcióval**



A Prezi felhasználói felületének talán legérdekesebb részlete a menüsor innovatív felcserélése valami egészen új módszerrel. Ugyan itt is megtalálható a képernyő felső sorában a szoftverekben megszokott mentés és visszavonás opció, de maguknak a preziknek a létrehozására itt két dinamikus eszköz áll rendelkezésre: a szerkesztő zebra és a buborékmenü. Előbbivel a prezi elemeit lehet szerkeszteni, utóbbival további elemek adhatók hozzájuk (lásd a 2. és 3. ábrát).

Mivel a weben hozzuk létre a preziket, arra is van mód, hogy egy csoport tagjai egyszerre dolgozzanak ugyanazon a bemutaton. Az online kooperáció más programokban is egyre fontosabb elemmé válik – a Prezi esetében ez a kezdetektől rendelkezésre áll. Az egyénileg vagy csoportosan megalkotott munkát aztán online mutathatjuk be, de arra is van lehetőség, hogy önállóan futó programként töltsük le, és így akkor is be lehet mutatni, ha olyan helyen vagyunk, ahol nem megbízható vagy túl lassú az internetes kapcsolat.

Diákok és tanárok számára igen kedvezőek az ingyenes használat feltételei: az Edu Enjoy csomag 500 megabyte-nyi tárhelyet bocsát rendelkezésre, ami bőségesen elegendő jó néhány évnyi kitartó prezizésre.

A program jelenleg csak angol nyelven érhető el: ez azonban nem nagy akadály, lévén, hogy a Prezi használatát a megszokottól eltérő, inkább a vizualításra, mint a szövegre épülő felület teszi könnyűvé. Ez a könnyedség természetesen csak akkor jelentkezik, ha képesek vagyunk megszabadulni a PowerPoint és a Keynote jellegű diaalapú megközelítéstől, és kíváncsian keressük az új felfogás adta lehetőségeket.

Mindez nem jelenti azt, hogy a Prezi minden, a bemutatók tervezése és létrehozása során felmerülő problémára választ tudna adni, vagy hogy a PowerPoint nem lenne alkalmas számos feladat megoldására. A lényeg éppen az, hogy mint minden valóban intuitív technológia, a Prezi is egy azon lehetőségek közül, melyek igazi erényüket az eredeti, esztétikus, adekvát felhasználás során mutatják meg. A Prezivel készített bemutatókból is kiveszhet a dinamika, bármilyen nagy is az erre helyezett hangsúly magában a programban, és egy Keynote-tal készített diasorozat is válhat remek előadás-kiegészítővé – elég talán, ha Steve Jobs mára már klasszikus bemutatóira gondolunk.

A Prezit mindenképpen érdemes megismernünk, kipróbálnunk, és ha jónak tartjuk, alkalmaznunk. Azok, akik erre időt szánnak, először talán tekintsék meg a Prezit használó Chris Anderson remek előadását a 2010 júliusában Oxfordban rendezett TED-konferencián (az előadás és Anderson prezije megtalálható a [bit.ly/bx0mnb](http://bit.ly/bx0mnb) oldalon).

*Horváth József*

## HÍREK

---

### **Angoltanárok konferenciája Budapesten – immár 21. alkalommal!**

Amerikai szemmel nézve is nagykorúvá vált egyesületünk, melyet 1990 óta lelkes önkéntesek vezetnek, és amely mára az ország legnagyobb független szakmai szervezetévé vált az angol nyelvoktatás területén. Szeretnénk bemutatni egyesületünk munkáját és a legfőbb eseményét, mely minden évben kiemelkedő szerepet tölt be Magyarországon az angolnyelv-oktatók szakmai életében.

Az Angoltanárok Nemzetközi Egyesülete Magyarország (IATEFL) nonprofit, közhasznú szervezet, melynek célja a magas színvonalú nyelvoktatás elősegítése. Tevékenységeink között szerepel tréningek, tanfolyamok és egyéb szakmai programok szervezése, szakmai kiadványok készítése, valamint a Magyarországon dolgozó angolnyelv-tanárok szakmai támogatása és közösséggé kovácsolása. 1990 óta minden évben nemzetközi konferenciát szervezünk, melyre magyar és külföldi szakembereket hívunk meg, hogy előadásukkal, tapasztalataikkal segítsék a hazai nyelvtanárokat.

Egyesületünk folyamatosan figyelemmel kíséri az angol nyelv oktatásának fejlődését itthon és külföldön, ezért a konferencia meghívott előadói mindig aktuális témákkal foglalkoznak, segítenek abban, hogy a résztvevők saját szakmai tevékenységüket folyamatosan fejleszteni tudják. 2011 októberében Budapesten tartottuk a konferenciánkat, és többek között arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a tanárok és diákok felé rengeteg forrásból áramló információ milyen hatással van a tanárok, iskolák és tanulók szerepére a tanulási folyamatban. A konferencián az alábbi témakörökben hallhattak előadásokat a résztvevők: IKT (információs és kommunikációs technológia), a nyelvtanítás módszertana, speciális nevelési igényű tanulók, interkulturális tanulás és pedagógus-továbbképzés.

A konferencia 320 magyar és külföldi résztvevője közt éppúgy megtaláltuk a pályafutásukat kezdő, mint a nagy tapasztalattal rendelkező kollégákat, egyetemi hallgatókat és tanárokat, előadókat, valamint az idegennyelv-oktatás szakértőit. Az előadók valamilyen speciális területen végzett sikeres munkájuk eredményéről számoltak be, elméleti, technikai vagy módszertani műhelymunka formájában. A résztvevők nagy száma az ő szakmai és személyes elkötelezettségüknek volt köszönhető. Húsz könyvkiadó és nyelvoktatással foglalkozó cég mutatta be termékeit, és színesítette a konferencia programját. A konferencia egészét az új lehetőségekre irányuló nyitottság, a személyes érdeklődés és a szakmai fejlődés iránti igény hatották át.

A háromnapos eseményen négy plenáris előadás, valamint több mint 50 műhelyfoglalkozás és előadás közül választhattak a résztvevők. Az első nap délutánján négy szakmai csoport tartott workshopokat a kisgyermekek oktatása, az IKT nyelvórai alkalmazása, az angol nyelvű irodalom és kultúra, valamint a tanulási nehézségek témakörökben. A konferencia programja dunai hajókázással és egyéb esti programokkal egészült ki.

A konferencia legismertebb előadója Michael Swan volt, aki az először 1980-ban kiadott *Practical English Usage* című nyelvtankönyv szerzőjeként vált világhírűvé. Rendkívül motiváló érzés, hogy a konferencia résztvevőjeként személyesen is megismerhettük azt a szakembert, akinek korábban csak a nevét olvashattuk híres könyveinek címlapján. Michael Swan 31 évvel leghíresebb könyve megjelenése után is önmagához híven, hitelesen, de mégis modern gondolkodásmóddal tartotta előadásait konferenciánkon, nagy sikert aratva ezzel a résztvevők körében.

Michael Swan főbb kutatási területei közé tartozik az alkalmazott nyelvészet elmélete és az idegen nyelv tanításának órai gyakorlata, valamint az anyanyelv hatása az idegen nyelv elsajátítására. Plenáris előadásában azokra az érzékeny, lényegi pontokra tapintott rá, amelyek a tanári pálya tabui közé tartoznak. Nyíltan bátorította a jelen levő kollégákat, hogy vizsgálják felül esetleges elavult módszereiket. Az angol nyelv és a nyelvi formák folyamatos változása paradigmaváltást kellene, hogy magával hozzon, és ennek bennünket, gyakorló pedagógusokat is rugalmas gondolkodásra és pedagógiai nyitottságra kéne ösztönöznie. A klasszikus brit nyelvet felváltotta egy folyamatosan újjászülető nyelv, és – bármilyen fájó is – az elavulófélben levő nyelvtani szabályok gyakoroltatása helyett az élő nyelv tanítása lenne a kor tanárainak feladata.

Az elmúlt évek konferenciáinak visszatérő témája az alkalmazkodás a világ változásaihoz: az új technológiák, vonzó információforrások kihasználása, illetve a tanulók és tanárok egymásra hatása. Heves viták, elfogadó vagy éppenséggel tartózkodó nézetek csapnak össze, hogyan lehet lépést tartani a digitális nemzedékkel. Graham Stanley a plenáris előadásában, illetve számos más előadó is a műhelyfoglalkozása folyamán azzal kapcsolatban osztotta meg tapasztalatait, hogy hogyan lehet hidat verni a digitális bevándorlók és a digitális bennszülöttek között.

A műhelymunkák sokszínűségéből akár egy gótikus katedrális mozaikablakát is ki lehetett volna rakni. Irodalom, művészetek, nyelvi humor, interkulturális és keresztntantervi kapcsolódások, tanulóközpontúság, tartalom- és kompetenciaalapú oktatás, játékok, nyári táborok beszámolóit, diákújság, portfólió, a tanári kompetencia értékelése, szakmai önreflexiója, képszerű ábrázolás – csak néhányat említve a legaktuálisabb témákból. A témakörök hosszú sora azt bizonyítja, hogy a konferencia a modern pedagógia elveit közvetítette, miszerint csakis a fejlődő tanár a diákok motivációjának kulcsa. A mai világban csak változatos módszerekkel lehet hatékonyan tanítani: egyszerre megszólítani a gyerekek képzeletét, gondolkodását, egész testét és érzéseit.

Ezt tapasztalhatták meg a 21. éves konferenciánk résztvevői. Reméljük, megtalálják a módját annak, hogy az iskola világát ennek a hétvégének a pezsgéséhez igazítsák, és ezáltal a tanítást művészetté emeljék.

*Lindner Zsuzsa és Price Beatrix*

## A SZOKOE XI. Konferenciája a Debreceni Egyetemen

A Szaknyelvoktatók- és Kutatók Országos Egyesülete 2011. november 25–26-án rendezte meg tizenegyedik alkalommal éves konferenciáját, az idén újból a Debreceni Egyetemen. A konferencia programjának, szellemiségének bemutatása előtt tekintsük át röviden a SZOKOE történetét.

Az 1990-es évek vége felé egyre inkább körvonalazódott a felsőoktatásban az addig lektorátusnak nevezett idegennyelv-oktatási közösségek felszámolásának gondolata, valamint a nyelvoktatásnak, azon belül a szaknyelvoktatásnak mint a felsőoktatási intézmények sajátosság feladatának új struktúrába szervezése. A British Council szaknyelvoktatási projektje, mely addig a nyelvtanároknak külföldi és belföldi képzési lehetőségeket nyújtott, kivonult Magyarországról, s egyre sürgetőbb igény jelentkezett arra, hogy a szaknyelvet oktató nyelvtanárok valamiféle szerveződésbe tömörüljenek. Mi több, az egyetemi struktúrába tagozódás – a munkahelyek megőrzése – megkívánta, hogy a nyelvtanárok is tudományos fokozatot szerezzenek, ezáltal is magasabb szintre emelve a nyelvoktatás általános elfogadottságát a különféle egyetemek szakmai tantárgyai mellett, ami évtizedeken át nem volt vitától mentes kérdés.

A Debreceni Egyetemen elsőként Silye Magdolna, az Agrárszaknyelv-oktatási Központ tanszékvezetője kérdezte meg az intézmény többi tanszékvezetőjét, vezető oktatóját, mi lenne a megfelelő forma, szervezet, egyesülés, amely segíteni tudja a szaknyelvoktatókat iránymutatással, az eszmecsere lehetőségeivel, szakmai tapasztalattal, a vizsgáztatásról szóló információkkal, új eredmények bemutatásával, sőt publikációs lehetőségekkel.

Így került sor 2001 novemberében az I. Szimpóziumra a Debreceni Egyetem Mezőgazdaság-tudományi Karának Agrárszaknyelv-oktatási Központja szervezésében a Debreceni Egyetem Fény Házában, az Oktatási Minisztérium és a Nyelv-Kapocs Alapítvány támogatásával. A résztvevők között volt Sárvári Judit (az Oktatási Minisztérium szaknyelvi referense), Kurtán Zsuzsa és Rébék-Nagy Gábor, az egyes egyetemek tanszékvezetői, lektorátusvezetői szerte az országból, hogy egy fórum keretében együtt vázolják fel a szaknyelvoktatás jövőjét a magyarországi felsőoktatási intézményekben.

Az első, informális szimpózium visszhangja nagy volt. Ezt követte a második találkozó, szintén Debrecenben, s itt már felvetődött a gondolat, hogy nem elegendő az informális szerveződés, ennél komolyabb, ún. védőernyőként is funkcionáló egyesület létrehozására van szükség, amely a fentebb említett célokra törekedve segíti tagjai mindennapi munkáját, s ennek elősegítésére évenként konferenciát szervez.

Az Egyesület megalapítására Budapesten, a III. Szimpózium keretein belül került sor a megfelelő jogi háttér kialakításával: a tagok az egyesület vezetőjének Sárvári Juditot választották, intézményi székhelyként pedig a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemet jelöl-

ték meg. A kuratórium tagjai Silye Magdolna, Troy Wiwczaroski, Kurtán Zsuzsa és Rébék-Nagy Gábor lettek, s azok is maradtak mind a mai napig.

Silye Magdolna szervezőmunkájának köszönhetően elindult a *Porta Lingua* című, évente megjelenő kiadvány. A kötet elsőként az országban publikációs lehetőséget és információs bázist nyújtott a szervezethez tartozó szakemberek számára. Szerkesztője, vezető lektora Silye Magdolna, kinek munkáját számos kolléga segíti szerte az országból. A kötet írásai általában a következő témákat ölelik fel: tanterv- és tananyagfejlesztés, mérés és vizsgáztatás, interkulturális szakmai kommunikáció, szakfordítás és tolmácsolás, pszicholingvisztika.

A 2011. november 25–26-án tartott XI. konferencián a következő témakörök köré szerveződtek az előadások: terminológia, lexikológia; szövegtan, diskurzus, retorika; kultúraközvetítés, fordítás, tolmácsolás; tanterv, tananyag, módszer. A késő novemberi időpont és az egyetemek egyre inkább korlátozott anyagi lehetőségei miatt a résztvevők száma némiképp kisebb volt az előző években megszokottnál, de az előadások színvonala kárpótolta a hallgatóságot. A konferenciát Kátai János, a Mezőgazdaság-, Élelmiszertudományi és Környezetgazdálkodási Kar dékánja nyitotta meg, akinek gazdag információn alapuló, személyes hangvételi felvezetése méltó volt a rendezvényhez, egyúttal rávilágított arra, hogy az egyetem felső vezetői is szívügyüknek tekintik a nyelvtanárok törekvéseit. Szavaiból kiderült, nekik is fontos olyan munkaképes nyelvtudással rendelkező hallgatók képzése, akik szak-, kulturális és nyelvi ismereteikkel kiválóan boldogulnak az Európai Unió országaiban és bárhol a világon.

Ezután Benő Attila plenáris előadása következett *A Termini magyar nyelvi adatbázis és a kisebbségi magyar nyelvvaltozatok kutatásáról*, majd kerekasztal-beszélgetés Kurtán Zsuzsa vezetésével a szaknyelvkutatási irányzatokról és alkalmazásokról, ezt pedig a szekció-előadások követték. Az alábbiakban néhány igen érdekes, a gyakorlati oktatásban is alkalmazható előadás vezérgondolatát említjük meg, a teljesség igénye nélkül.

Keresztes Csilla *Mire jó a szakfordító-diploma? Orvosi szakfordítók körében végzett felmérések tanulságai* címmel tartott előadást a szakfordítóképzés által nyújtott „hivatalos papír” felhasználhatóságáról, fogadtatásáról a munkaerőpiacon. Hajdú Zita *Az idegen nyelvi kompetenciák hozzájárulása a vállalkozások sikerességéhez* című előadásában a multinacionális vállalatok idegen nyelvi és nyelvoktatási stratégiájának hatását vizsgálta az értékesítés növelése, illetve a telephelyválasztás tekintetében. Dévényi Márta *A nemzetközi üzleti tárgyalások interkulturális kontextusát, az interkulturális tárgyalási kompetencia összetevőit* elemezte, példaként bemutatta a japán és az amerikai tárgyalási mód eltéréseit, valamint a lehetséges megoldásokat az együttműködés tárgyalási feltételeinek megteremtésére.

Mindezek csupán ízelítőül szolgálnak ahhoz, hogy képet kaphassunk a konferencia szellemiségéről, iránymutatásáról és arról, hogy az idegen (szak)nyelv oktatása sokkal szélesebb lehetőségeket nyújt azoknak, akik a 21. század Európájában élnek, mint ahogy azt valaha is gondoltuk.

Fontos, hogy a SZOKOE közössége és éves konferenciája minden időben, minden körülményhez jól alkalmazkodva tovább folytassa eddigi munkáját, és továbbra is értékes útmutatással, tapasztalatokkal segítse mindannyiunk szakmai tevékenységét.

Tar Ildikó – Troy B. Wiwczaroski

## Útmutató a Modern Nyelvoktatás szerzői és lektorai számára

A folyóirat a gyakorló pedagógusok minél szélesebb körének érdeklődésére tart igényt, ezért – közérthető formában – a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozik. A lap magyar nyelvű. Csak olyan írást fogad be, amely máshol nem jelent meg, és amelyet máshová nem nyújtottak be. A tanulmányok főbb formai jegyei:

- A tanulmányokhoz valamely nemzetközileg elterjedt publikációs nyelven címfordítást és rövid, maximum 150 szavas tartalmi kivonatot (*abstract*) kell csatolni. A kivonat kövesse a tartalmi vonatkozásokat: röviden ismertesse a kutatás elméleti alapját, a kutatási kérdést, a módszereket, eljárásokat és az eredményeket.
- A tanulmány címét angol nyelven is kérjük.
- A cikk terjedelme ne haladja meg a 40000 leütést.
- Az alcímek előtt ne szerepeljen sorszám.
- Kiemelésre dőlt betűfajtát használjanak (kurzíváljanak).
- A cikkben lehetőleg minél kevesebb lábjegyzet legyen, szöveg közben a hivatkozás módja: (Pym 1992: 281).
- Az *Irodalom* alcím alatt csak a cikkben idézett (és ott hivatkozással ellátott) mű pontos bibliográfiai adatai álljanak, azaz szerző, év, cím és egyéb adatok (város, kiadó). (Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.) A szerzőket betűrendben soroljuk fel.
- Az illusztrációkkal kapcsolatos és egyéb formai kérdésekről a szerkesztő ad tájékoztatást.

A tanulmányokról bírálatot kérünk egy külső lektortól. A lektorokat a főszerkesztő kéri fel. „Dupla vak” lektorálást alkalmazunk, tehát sem a szerző, sem a lektor nem tudnak egymás kilétéről. Kéréseink lektorainkhoz:

- Töltsék ki az általunk küldött véleménykérő űrlapot!
- Szerkesztetlen szöveget kapnak, erre vigyék fel észrevételeiket. A lektor által javasolt változtatásokat a szerző és/vagy a szerkesztő viszi a szövegbe. Ehhez szükséges, hogy a lektor bejegyzései jól elkülönüljenek a szövegtől (a számítógép *változások nyomon követése* vagy *megjegyzések* funkciójának alkalmazásával). Noha a lektoroknak nem kötelességük a nyelvhelyességi, helyesírási, formai hibák jelölése, köszönettel vesszük az ilyen természetű javításait is.
- A lektoroknak nem tudunk honoráriumot felajánlani, de választhatnak egy kiadványt a Tinta Könyvkiadó kínálatából.

Kérjük, hogy a cikket/lektori véleményt elektronikus formában a szerkesztő e-mail címére küldjék el: droth.julia@gmail.com. Adják meg postacímüket, valamint jelenlegi munkahelyük megnevezését. Minden szerzőnek és lektornak elküldjük a *Modern Nyelvoktatás* aktuális számát. Kérdéseikre a szerkesztő szívesen válaszol.

## Útmutató recenzió írásához a Modern Nyelvoktatás szerzői számára

Folyóiratunkban a közelmúltban kiadott, idegen nyelven vagy magyarul írt tudományos vagy tankönyvekről, illetve folyóiratszámokról közlünk recenziókat (számonként 4–5 írást). Szívesen fogadunk frissen kiadott műveket könyvbírálat céljára.

A recenzió elkészítése történhet a szerkesztőség felkérésére vagy egyéni kezdeményezésre, de fontos szempont, hogy a recenzens ne álljon közvetlen személyes vagy intézményes kapcsolatban az adott mű szerzőjével.

Kritikus szemmel megírt könyvismertetést várunk, mely képet ad a mű egészéről is. A recenziót elektronikus formátumban kérjük az alábbi szempontok figyelembevételével:

- A folyóirat a gyakorló pedagógusok minél szélesebb körének érdeklődésére tart igényt, ezért – közérthető formában – a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel foglalkozik. A lap magyar nyelvű.
- Terjedelem: 5000 és 12000 karakter között, maximum 1500 szó.
- A cím helyén a recenzeált mű pontos bibliográfiai adatai álljanak, azaz szerzője, címe és egyéb adatai az alábbi módon: város, kiadó, év, terjedelem, ISBN. (Benő Attila (szerk.): *Román–magyar kulturális szótár*. Sepsiszentgyörgy: Anyanyelv-ápolók Erdélyi Szövetsége, 2009. 196 p. ISBN: 978-973-88654-4-0).
- A recenzeált mű címét angol nyelven is adják meg.
- A recenzens neve a recenzió végére kerüljön.
- A recenzeált műből vett példák mellé adjuk meg az oldalszámot is.
- A recenziókban ne legyenek lábjegyzetek és végjegyzetek, a hivatkozás a szokásos módon történjen (Pym 1992: 281).
- Az irodalomjegyzékben (*Irodalom* alcím alatt) csak a cikkben idézett (és ott hivatkozással ellátott) mű pontos bibliográfiai adatai álljanak, azaz szerző, év, cím és egyéb adatok (város, kiadó). (Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.) A szerzőket betűrendben soroljuk fel.

A recenziót a szerkesztő e-mail címére szíveskedjenek elküldeni: droth.julia@gmail.com. Kérjük, adják meg jelenlegi munkahelyük megnevezését.

Recenzenseink természetesen megtarthatják a mű számukra megküldött példányát. Tiszteletdíjat sajnos nem tudunk fizetni, csupán a *Modern Nyelvoktatás* aktuális számának megküldésével fejezzük ki köszönetünket, emellett választhatnak egy kiadványt a Tinta Könyvkiadó kínálatából is.

Kérésre szívesen küldünk rövid leírást a könyvbírálat főbb részeiről.

## **A XVIII. évfolyam 1–2. számának szerzői**

- BALASKÓ MÁRIA, Nyugat-magyarországi Egyetem, Savaria Egyetemi Központ, Szombathely  
(balaskomaria@btk.nyme.hu)
- BÁRÁNYNÉ KOMÁRI ERZSÉBET, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék,  
Beregszász és Nyíregyházi Főiskola Ukrán és Ruszin Filológiai Tanszék (baranye@nyf.hu)
- GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA, Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Csere János Kar,  
Idegen Nyelvi és Irodalmi Intézeti Tanszék, Győr (viktoriam@cedhungaria.hu)
- HAVRIL ÁGNES, Budapesti Corvinus Egyetem, Idegen Nyelvű Oktatási és Társadalomtudományi  
Szaknyelvi Központ (agi.havril@uni-corvinus.hu)
- HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Anglisztika Intézet  
(jozsefhor@gmail.com)
- HUSZTI ILONA, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék, Beregszász  
(ilonahuszt@gmail.com)
- JANURIK TAMÁS, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar (janurik.tamas@tfk.kefo.hu)
- JUNGNÉ FONT JUDIT, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskola  
(font.judit@index.hu)
- KEMÉNY GÁBOR, Magyar Tudományos Akadémia, Nyelvtudományi Intézet, Budapest és Miskolci  
Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Miskolc (kemeny.gabor2@yahoo.com)
- KICSI SÁNDOR ANDRÁS, egyéni vállalkozó (xiaoshanduo@gmail.com)
- KOROMPAYNÉ SEBESTYÉN NÓRA, Budapesti Deák Téri Evangélikus Gimnázium  
(zsinorka@freemail.hu)
- LINDNER ZSUZSA, Szabó Lőrinc Két Tannyelvű Általános Iskola és Gimnázium, Budapest  
(lindnerszuzsa@gmail.com)
- MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,  
Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest (petermedgyes@yahoo.com)
- MOZSÁRNÉ MAGAY ESZTER, Grimm Könyvkiadó Kft., Szeged (eszter@mozsar.hu)
- NAGY LEVENTE, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar,  
Romanisztikai Intézet, Román Filológiai Tanszék (nagy.levente@btk.elte.hu)
- PAJZS JÚLIA, Magyar Tudományos Akadémia, Nyelvtudományi Intézet, Nyelvtechnológiai Osztály,  
Budapest (pajzs@nytud.hu)
- PRICE BEATRIX, Gödöllői Waldorf Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészetoktatási  
Intézmény (bea.price@invitel.hu)
- SIMON ORSOLYA, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar,  
Alkalmazott Nyelvészeti és Nyelvoktatási Intézet, Veszprém (simono@btk.uni-pannon.hu)
- SULYOK HEDVIG, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar,  
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (sulyok@jgyppk.u-szeged.hu)
- SZEKRÉNYESNÉ RÁDI ÉVA, Budapesti Gazdasági Főiskola, Pénzügyi és Számviteli Kar,  
Pénzügyi és Számviteli Szaknyelvi Intézeti Tanszék (radieva529@freemail.hu)
- SZÉPE GYÖRGY, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék  
és Szigmond Király Főiskola, Budapest (szepe.gyorgy@chello.hu)
- TAR ILDIKÓ, Debreceni Egyetem, Idegennyelv-oktatási Intézet (ildikotar@chello.hu)
- TORONYI GYÖNGYI, Garay János Gimnázium, Szekszárd (toronyi.gyongyi@t-online.hu)
- VÍGH TIBOR, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet (vigh.tibor@edpsy.u-szeged.hu)
- WIWCZAROSKI, TROY B., Debreceni Egyetem, Idegennyelv-oktatási Intézet (troy@agr.unideb.hu)