
TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

Peter Sherwood professzort Országh László-díjjal tüntették ki
(Laudation for Peter Sherwood)3

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

ALBERTNÉ BALÁZSI Julianna: Jelnyelvek és nyelvi tervezés Hollandiában és Flandriában
(Sign language and language planning in the Netherlands and Flanders)7

DOMBI Judit: „Egyszerre volt érdekes és ijesztő; de azt hiszem, leginkább hihetetlenül
izgalmas volt” Angol szakos egyetemi hallgatók interkulturális élethelyzetekben
(‘It was interesting and meanwhile scary, but eventually, it was unbelievably exciting’
A qualitative study on English majors’ intercultural encounters)..... 17

INTERJÚ (TALKING SHOP)

Pörög a mókuserék. Medgyes Péter interjúja Szende Lottival
(Business as usual. Peter Medgyes interviews Lotti Szende)31

MŰHELYTITKOK (WORKSHOP)

BIRÓNÉ VÁRHEGYI Judit: Osztálytermi kísérlet egy alternatív értékelési módszer kipróbálására
(Class experiment for testing an alternative method of assessment)37

LOIS Márta: Pragmatizmus és homogenitás: a magyarországi idegennyelv-tanulási
környezet megkerülhetetlen tényezői. Gondolatok az *Idegennyelv-tanításunk
helyzete vitához egy kvalitatív kutatás alapján*
(Pragmatism and homogeneity: the essential factors of the foreign
language learning environment in Hungary. Contribution to the debate
on *Transforming our pedagogical culture in foreign language teaching*,
based on a qualitative study)45

EGY NYELVÉSZ OLVASÓNAPLÓJA (LINGUIST’S JOURNAL)

TERTS István: Négy pszichiáter, az amerikai Paul Watzlawick, Milton H. Erickson
és Bruno Bettelheim, valamint az angol Charles Rycroft írásai a nyelvről II.
(Four psychiatrists on language Part II: Paul Watzlawick, Milton H. Erickson,
Bruno Bettelheim [US], and Charles Rycroft [GB]).....56

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

- HUSZÁR Ágnes** ✧✧ **Sándor Klára: Nyelv és társadalom (Language and society)**..... 69
- ANDOR József** ✧✧ **William J. Crawford – Enikő Csomay: Doing corpus linguistics**
(Gyakorlati korpusznyelvészet) 72
- BORSOS Levente** ✧✧ **Yves Gambier – Annamaria Caimi – Cristina Mariotti (eds.):**
Subtitles and language learning. Principles, strategies and practical experiences
(Feliratok és nyelvtanulás. Alapelvek, stratégiák és gyakorlati tapasztalatok)..... 76
- SZALKAY Attila** ✧✧ **Prievara Tibor: A 21. századi tanár.**
Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története
(The 21st century teacher. The personal experience
of a change of pedagogical attitudes)..... 79
- SPÉDERNÉ NÉGYESI Zsuzsanna** ✧✧ **Jean-Claude Anscombe – María Luisa Donaire –**
Pierre Patrick Haillet (éds.) Opérateurs discursifs du français.
Éléments de description sémantique et pragmatique
(Diszkurzív jelölők a francia nyelvben szemantikai és pragmatikai megközelítésből) 81
- DRINGÓ-HORVÁTH Ida** ✧✧ **Einhorn Ágnes: A pedagógiai**
modernizáció és az idegennyelv-tanítás
(The pedagogical modernisation and teaching foreign languages)..... 84

FOLYÓIRATSZEMLE (JOURNAL REVIEWS)

- H. PRIKLER Renáta – KOLLÁROVÁ Kristina: TESL-EJ:**
The Electronic Journal for English as a Second or Foreign Language
(Az angol mint második és idegen nyelv tanítása – elektronikus folyóirat)..... 87

SZOFTVER (SOFTWARE)

- SZVATH-VECSERA Dóry: Duolingo: Tanuljunk angolul egy zöld bagolytól!**
(Duolingo: Let's learn English from a green owl!)..... 90

Peter Sherwood professzort Országh László-díjjal tüntették ki

A Magyar Anglisztikai Társaság 13. konferenciájának nyitónapján, 2017. január 26-án Egerben Peter Sherwood professzort Országh László-díjjal tüntették ki. Az alábbiakban közöljük Vadon Lehel professzor felterjesztését, amely gyakorlatilag azonos a díj átadásakor elmondott laudációjával.

Javaslat az Országh László-díj odaítélésére Prof. Peter Sherwoodnak



Immár 30 éve, hogy Peter Sherwood nevével először találkoztam. Országh László beszélt róla mint fiatal, szorgalmas, tehetséges és megbízható magyar származású angol kutatóról, aki érdeklődik a magyar–angol irodalmi és kulturális kapcsolatok, valamint a nyelvészet, különösen a lexikográfia iránt. Megismerkedésünk később történt, amikor már ismert egyetemi oktató volt, és gyakran látogatott Magyarországra mint vendégtanár és konferenciák előadója. Országh Lászlóval első személyes találkozása 1971-ben történt, amikor Budapesten kutatásokat folytatott Yolland Arthur életéről és magyarországi munkásságáról.

Országh dicsérte témaválasztását, és fontos tanácsaival segítette munkáját. Sherwood tudósi pályája Országh László támogatásával indult, akinek filológiai szigora, hitvallása és a tudomány és kutatás iránti elkötelezettsége példaértékű volt. Később, Országh László szótárírói munkássága idején, a magyar–angol kéziszótár új, harmadik kiadásának hivatalos lektoraként is munkakapcsolatban voltak, amelyről a 13 év alatt íródott magán és szakmai vonatkozású levelek tanúskodnak. (Válogatás olvasható az Emlékkönyv Országh László tiszteletére című kötetben.)

Peter Sherwoodot jól ismerem, többször találkoztunk Budapesten, Debrecenben, vendégem volt Egerben. Segített az Országh-émlékkönyv munkálataiban, értékes cikket írt, és rendelkezésemre bocsátotta Országh kéziratos leveleit. Mindaddig figyelemmel kísértem életútját, életművét. Ezért javaslom Peter Sherwood professzor urat az Országh László-díj odaítélésére.

Peter Andrew Sherwood Budapesten született 1948-ban. Az 1956-os forradalom után családjával Angliában telepedett le. A University of London-on szerzett BA diplomát 1970-ben, majd 1976-ban fokozatot nyelvészetből. Nyelvész, lexikográfus, író és fordító, elsősorban műfordító. 35 éven át tanított a School of Slavonic and East

European Studies, University of London-on, majd közel hét évet töltött a magyar nyelv és kultúra Distinguished Professor-aként az Amerikai Egyesült Államokban (University of North Carolina at Chapel Hill).

Peter Sherwood sokoldalú tudós tanár, kutató. Erről tanúskodnak tankönyvei, szótárai, tanulmányai, cikkei, könyvismertetései és fordításai. Alma materében, a University of London szlavisztikai és kelet-európai tanulmányok intézetében, majd az amerikai Chapel Hill-en a magyar nyelv tanára, a magyar irodalom és kultúra, valamint a magyar és finnugor nyelvek tanára volt. A magyar nyelv tanítása munkásságának tudatosan vállalt, fontos része. Ízig-vérig nyelvtanár, akinek a tanításában jelen van a gyakorlat orientált nyelvtanár és a tudományos, elmélet orientált nyelvész. Kifogástalan magyar és angol nyelvtudása, szép és szabatos kifejezőmódja, gyakorlati és módszertani elképzelései miatt határaink kívül a felsőoktatásban a legsikeresebb angol magyartanár. Több mint három évtizedes munkája eredményeként sokan tanulnak meg magyarul Angliában és Észak-Amerikában is, és sokan ismerték meg Magyarországot és a magyar történelmet, irodalmat, kultúrát. Tanítványai közül többen képviselték Nagy-Britanniát a budapesti nagykövetségen, többek között az a nagykövet is tanítványa volt, aki a brit törvényhozás és a királynő megbízásából átadta Országh Lászlónak a „Commander of the Order of the British Empire” nevű kitüntetést.

Peter Sherwood ismert és elismert nyelvész a magyarországi és a finnugor nyelvészet területén. Kutatásainak eredményeit számos tanulmányban közölte magyar, angol és más nemzetközi tudományos folyóiratokban. Jelentős szerepet vállalt Országh László szótárírói munkáiban. Elsősorban a magyar nyelvet tanuló angol anyanyelvűek számára két magyar–angol szótár szerkesztésében kimagasló szerepet játszott. Kitűnő tanulmányt írt Yolland Arthurról, az első modern angol/magyar szótár szerkesztőjéről és annak Magyarországon töltött 60 évéről. Gyakori résztvevője és előadója a magyar és uráli nyelvészeti konferenciáknak. Előadást tartott Magyarországon, Angliában, Olaszországban, Hollandiában, Finnországban, Észtországban, Franciaországban és az Egyesült Államokban. A konferenciák köteteiben megjelent előadásai nemzetközi tudományos körökben érdeklődésre tartanak számot.

Könyvei mellett gazdag és színvonalas publikációi és fordításai hazai és határon túli folyóiratokban és irodalmi lapokban, kötetekben jelentek meg. Írásait a megkutatott területek mélysége, fogalmazásának és stílusának pontossága, tisztasága, az elsődleges és másodlagos források alapos ismerete, az elemzés, az értelmezés tudós logikája jellemzi. Angol nyelvű magyar nyelvtankönyvén kívül két magyar–angol szótárt szerkesztett, ezen túlmenően társszerzőként sajtó alá rendezte a SSEES University College London nagy léptékű konferenciájának anyagát Kossuth Lajosról, majd értékes tanulmánnyal járult hozzá az 1956-os forradalomnak szentelt SSEES UCL-beli konferencia anyagához. Műfordításai között találjuk Hamvas Bélától a *Fákat*, valamint *A bor filozófiáját*, Vámos Miklóstól az *Apák könyvét*, valamint Szécsi Noémi *A finnugor vámpír* című regényét. De a névsorban szerepel még Bibó István, Kosztolányi Dezső, Móricz Zsigmond és Herczeg Ferenc is. A költészetben olyan szerzők műveit ültette át angolra, mint Balassi Bálint, József Attila, Pilinszky János, Károlyi Amy, Somlyó György, Tóth Krisztina és Takács Zsuzsa. Ő alkotta meg Vivaldi *A tigris* című operájának londoni magyar előadásához az angol nyelvű librettót. Több mint harminc színdarabot és könyvet, közöttük Kertész Imre, Esterházy Péter és Nádas

Péter műveit ismertette a legrangosabb brit irodalmi hetilap, a *The Times Literary Supplement* hasábjain.

Jelentős nemzetközi tudományos szervezetek tagja: Linguistic Society of America, American Hungarian Educators' Association, The British Hungarian Fellowship (London), International Association for Hungarian Studies (Budapest), Philological Society (London), Suomalais-Ungarilainen Seura (Helsinki).

Peter Sherwood munkásságát jelentős magyar és angol díjakkal és kitüntetésekkel jutalmazták, ezek mindegyike a nyelvészet területén és az oktatásban elért eredményeit igazolja:

1999: A Füst Milán Alapítvány díja

2001: Pro Cultura Hungarica díj

2003: A londoni British–Hungarian Fellowship G. F. Cushing díja

2007: A Magyar Köztársasági Érdemrend tisztikeresztje

2011: A Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság Lotz János emlékérmé

PETER SHERWOOD MUNKÁINAK VÁLOGATOTT BIBLIOGRÁFIÁJA

Könyvek, szótárak

A concise introduction to Hungarian. London: School of Slavonic and East European Studies, University of London, 1996. 139 p.

The BUDALEX guide to Hungarian [Distributed at the Third International Congress of the European Association for Lexicography, EURALEX, Budapest, 4–9 September 1988]. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1988. 12 p.

Phrasal verbs: Tanuljuk meg a 100 legfontosabbat! [The 100 most important phrasal verbs of English for Hungarian students]. Janet Phillips (publisher's editor), Peter Sherwood (senior editor). Oxford: Oxford University Press, 2003. 122 p.

Oxford angol–magyar szótár nyelvtanulóknak (English–Hungarian wordpower Dictionary). Janet Phillips (publisher's editor), Peter Sherwood (senior editor). Oxford: Oxford University Press, 2002. 768 p.

A concise Hungarian–English dictionary. Tamás Magay, László Ország, "Contributing Editor" (*de facto* co-editor) Peter Sherwood. Budapest: Akadémiai Kiadó / Oxford: Oxford University Press, 1990. 1144 p.

Lajos Kossuth sent word ... László Péter, Martyn Rady, Peter Sherwood (editors). Papers delivered on the occasion of the bicentenary of Kossuth's birth. London: Hungarian Cultural Centre and School of Slavonic and East European Studies, University College London, 2003. 263 p.

Cikkek, tanulmányok

Éva Szöllősy, *A férfiak és a nők képe modern értelmező szótárainkban* [The representation of men and women in contemporary monolingual dictionaries of Hungarian]. 2015 [Ismeretész]. *International Journal of Lexicography* 2016/3, 393–397. doi:10.1093/ijl/ecw001

Eszik, megeszik, de főleg megesz, és ami körülöttük van. Argumentum. Debreceni Egyetemi Kiadó. 2013/9, 294–300. http://argumentum.unideb.hu/2013-anyagok/kulonszam/17_sherwoodp.pdf

On the German and English versions of Sándor Márai's *A gyertyák csonkig égnek*. In: Tötösy de Zepetnek, S. – Vasvári, L. O. (eds., 2011): *Comparative Hungarian cultural studies*. West Lafayette, IN: Purdue University Press. 113–122.

- The Importance of Reading the Actual Lines and not in between them: Ferenc Juhász's Poem *Évszakok* (1957) in the Shadow of its English Versions. In: *Resistance, rebellion and revolution in Hungary and Central Europe: Commemorating 1956*. London: Hungarian Cultural Centre / School of Slavonic and East European Studies, University College London, 2008. 297–304.
- A múlt mint előjáték? A hungarológiai stúdiumok hetven esztendeje Londonban. *THL2: Journal of Teaching Hungarian as a Second Language / A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. Budapest: Balassi Intézet. 2008/1–2, 5–17. [Társszerző: Tarsoly Eszter.] <http://www.epa.hu/01400/01467/00004/pdf/>
- Ország-Világ: A memoir. In: *Angol–magyar kézisztár. Jubileumi kiadás Ország László születésének 100. évfordulójára*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2007. 15–17.
- Living through something: notes on the work of Imre Kertész. In: Robertson, R. – Sherman, J. (eds., 2005): *The Yiddish presence in European literature: Inspiration and interaction. Proceedings of the Fourth and Fifth International Mendel Friedman Conference*. European Humanities Research Centre, Oxford: Oxbow Books, 108–116.
- On not squaring the circle: Some diagrammatic representations in the teaching of Hungarian as a foreign language. *Hungarológiai Évkönyv* 2004/1, 145–153. http://epa.oszk.hu/02200/02287/00005/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_05_145-153.pdf
- Derivability from ethnonyms: Notes on the Hungarian derivational suffix =SÁG/=SÉG. In: Helimski, E. – Widmer, A. (eds., 2002): *Wúša, wúša – Sei gegrüßt! Beiträge zur Finnougristik zu Ehren von Gert Sauer dargebracht zu seinem siebzigsten Geburtstag. = Veröffentlichungen der Societas Uralo-Altaica* Band 57. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag, 315–322.
- The label *pre-socialist* in Hungarian lexicography of the 1950s. In: Pynsent, R. B. (ed., 2000): *The phony peace. Power and culture in Central Europe 1945–1949*. London: School of Slavonic and East European Studies, University College London, 406–442.
- Crater into well: sex and violence in Dezső Kosztolányi's *Édes Anna* and its English translation. *Translation Review*. University of Texas at Dallas, 1998/55, 34–38.
- 'A nation may be said to live in its language': some socio-historical perspectives on attitudes to Hungarian. In: Pynsent, R. B. (ed., 1996): *The literature of nationalism. Essays on East European identity*. London: SSEES / Macmillan, 27–39.
- Isn't 'ORSZÁGH' the Hungarian for 'DICTIONARY'? Memories and letters of László Ország. In: Vadon Lehel (szerk., 1993): *Emlékkönyv Ország László tiszteletére*. Eger: Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, 343–360.

Fordítások

- Noémi Szécsi (2012): *The Finno-Ugrian vampire*. London: Stork Press, 232 p.
- Miklós Vámos (2006): *The book of fathers*. London: Abacus, 455 p.
- Domokos Moldován (1986): *Love spells and death rites in Hungary. Filmscripts*. [Translated from the Hungarian by Peter Sherwood, Gillian Howarth, Agnes and Len Scott.] London: Institute of Contemporary Arts / Budapest: Gondolat Kiadó, 205 p.

A fenti javaslat tétel alapján minden kétséget kizáró módon elismeréssel és szeretettel támogatom Peter Sherwood professzor urat, és tisztelettel kérem a bizottság tagjait, hogy részére ítéljék az Ország László-díjat.

Eger, 2016. december 6.

Vadon Lehel
professzor emeritus
Eszterházy Károly Egyetem

ALBERTNÉ BALÁZSI JULIANNA

Jelnyelvek és nyelvi tervezés Hollandiában és Flandriában

Sign language and language planning in the Netherlands and Flanders

Since Act CXXV of 2009 recognized the community of the users of the Hungarian sign language (HSL) as a language minority entitled to use and improve sign language, the barriers have been torn down for the standardization of HSL and the creation of conditions for bilingual (sign language and auditory-verbal/oral) education. This research study aims to discuss how deaf education and sign language standardization developed in the Netherlands and Flanders, both systems being ahead of ours by a few steps in this respect.

Bevezetés

A *Modern Nyelvoktatás* olvasói számára egyre ismerősebbek a hazai siket közösség nyelvi és nyelvtanulási kérdései, hiszen az elmúlt években a lap több cikket is közölt ebben a témában (Grosjean 1999: 5–8; Csetneki 2013: 133–141; Kontráné 2014: 3–14; Csetneki 2014: 75–86).

Miután a 2009. évi CXXV. törvény a magyar siketek közösségét nyelvi kisebbségnek, a magyar jelnyelvet pedig önálló természetes nyelvnek ismeri el, elsődleges feladattá vált a siketek oktatásában a bilingvális módszer bevezetése. A 2017-től várható kétnyelvű oktatásnak az a lényege, hogy a siket tanulók az ismeretekhez jelnyelven is, és ezzel párhuzamosan magyar nyelven is hozzáférnek. A bilingvális oktatás feltételeinek megteremtésére az MTA Nyelvtudományi Intézetében „JelEsély” néven, a TÁMOP 5.4.6/B-13/1-2013-0001 projekt keretében kutatások folynak a siket közösség jelnyelv-használatáról (<http://jelesely.hu/web>).

A kétnyelvű oktatás nagy lépés lesz a siketek ismeretekhez juttatásában, és így közvetve munkaerőpiaci helyzetük és életminőségük javítása szempontjából is, különösen annak ismeretében, hogy ez a lehetőség évszázadokon át el volt zárva előlük (Bartha–Hattyár–Szabó 2006: 894–898; Szabó 2007: 30–35).

A jelen tanulmány azt mutatja be, hogyan alakult a siketek nyelvhasználata Hollandiában és Flandriában, ahol a bilingvális tanítás, a korpuszépítés, a standardizálás és a jelnyelvészeti kutatás néhány lépéssel előttünk jár. Milyen gondokkal küszködtek (és küzdenek) ők? Mennyiben építhetünk tapasztalataikra?

Hollandia és Flandria: egy nyelv két országban

Amikor a jelnyelvek helyzetét egy-egy adott nyelvterületen vizsgáljuk, nem tekinthetünk el az érintett ország(ok) történelmének, gazdasági és politikai helyzetének rövid felvázolásától. Mire az eredeti (héber, görög) nyelvekről hollandra fordított első

Biblia 1637-ben megjelent, a korábban egységes Németalföld már szétvált két részre: az önálló hét északi tartományra (a mai Hollandiára) és a spanyol uralom alatt maradt flamand, brabanti és limburgi tartományokra, melyek ma Belgium északi, népesebb részét, Flandriát képezik. Lakóit a továbbiakban flamandoknak nevezzük.

A flamand értelmiség előtt a 17. század elején két lehetőség állt: vagy átmenti javait a hét szabad északi tartomány egyikébe, vagy behódol az idegen hatalomnak, ami a gyakorlatban a franciának mint hivatalos nyelvnek a használatát jelentette. A flamand köznyelv, ha akkoriban beszélhetünk ilyenről, valójában számtalan dialektus összessége volt, meglehetősen alacsony presztízsű, afféle „paraszti nyelv”.

Hollandia ezzel szemben a 17. században történelme fénykorát élte. A tengeri kereskedelem és az ehhez kapcsolódó felfedezések, majd a gyarmatosítások hatására gazdasági nagyhatalommá vált, ami mai gazdagságának is egyik alapja. Az anyagi gyarapodás következtében sosem látott virágzásnak indultak a tudományok és a művészetek: 1575-ben Leidenben megalapították az első egyetemet, felvirágozott a filozófia (Benedictus Baruch Spinoza), az irodalom (Joost van den Vondel), a festészet (többek között Rembrandt, Vermeer, Jan Steen, Frans Hals munkássága révén). Amszterdam Európa egyik leggazdagabb városaként a kereskedelem és a pénzügy központja lett, itt alakult meg az első tőzsde is.

1626-ban az országgyűlés (Staten-Generaal) megrendelést adott a Biblia holland nyelvű fordítására, amely 1637-ben el is készült, több holland és flamand nyelvű fordító közreműködésével. Hatására alakult ki a holland köznyelv, amely jelentős szerepet játszott Hollandia kulturális egységének kialakulásában. Az államilag finanszírozott *Statenbijbel* nyelve a kiváló közoktatás, az egyház és az irodalom nyelvhasználatának normájává vált: ezt tekinthetjük a holland nyelvi tervezés első dokumentumának (De Vries–Willemyns–Burger 1994: 57–128, 186–198).

Bő egy és háromnegyed évszázad múltán Flandriában is nagy nyelvpolitikai változást hozott, hogy 1815-ben – Hollandia, Belgium, Luxemburg és a holland gyarmatok egyesítésével – létrejött az Egyesült Németalföldi Királyság, ahol a holland uralkodó, I. Vilmos a hollandot nyilvánította hivatalos nyelvnek. A korabeli holland nyelv azonban mind kiejtésében, mind szókincsében, kisebb mértékben pedig mondatnyelvében is eltért a helybeli flamand dialektusoktól. A nyelvi nehézségekhez társuló gazdasági terhek és a területnek az egyház ellenőrzése alá vonása miatt Belgium 1830-ban kikiáltotta függetlenségét. Ez Flandriában eleinte a francia nyelv dominanciájához való visszatérést jelentette, és csak 1898-ban ismerték el hivatalos nyelvként a francia mellett a hollandot is. Bár a holland azóta a tudományos, az irodalmi és a közélet jól funkcionáló nyelve, sok flamandnak mindmáig kisebbségi érzése van a „nagy testvér”, a hollandiai holland mellett.

Ha most egy újabb ugrással elérjük a közelebbi múltat, azt látjuk, hogy 1980-ban létrejött a flamandok és a hollandok közös (államközi) nyelvi szervezete, a *Taalunie* (‘nyelvi szövetség’), amely a holland nyelv fejlesztését és ápolását tűzte ki feladatául, anyanyelvként és idegen nyelvként egyaránt. Anyagilag támogatja tankönyvek, nyelvtanok, szótárak kiadását, valamint a nyelvi és irodalmi tudományos kutatást. Jóváhagyja a helyesírás reformokat és a honosításhoz szükséges nyelvtudás szintjét. Ez a szervezet lett a nyelvi tervezés központja. A sztenderd nyelv ma a két országban leginkább az írott változatban egyezik meg, mivel megmaradt a nagy eltérés a kiejtésben, és szembeötlő a szóhasználat különbsége is.

Mindkét országnak szembe kell néznie a bevándorlók magas számával és az ebből adódó nyelvi kihívásokkal, melyeket ki tudja, meddig ellensúlyoz az országok jó gazdasági helyzete és az EU-ban betöltött központi szerepe.

A jelnyelv képvisellete a nyelvterületen

Keveset tudni arról, miként alakult a siketek sorsa a 18. század előtti Németalföldön. Ami emlék fennmaradt, az néhány siket festő neve és művei, köztük a legnevesebb az amszterdami Hendrik Avercamp (1585–1634), a téli tájak vászonra álmódója (Fortgens 1991: 215–221). Pontosabb adataink csupán a siketoktatás elindulása óta vannak.

A siketoktatás hollandiai története

Hollandiában az első siketiskolát Groningenben alapították 1790-ben. A véletlen úgy hozta, hogy Henri Daniël Guyot, egy helybeli lelképásztor 1784-ben Párizsban töltötte vakációját. A nyaralás egyik eseményeként részt vett Charles Michel De l'Épée abbé nyilvános óráján, melyet siket tanítványainak tartott. Guyot-ra akkora hatással voltak a látottak, hogy az abbénál maradt, első hollandként elsajátította a jeleléssel történő (ún. *manuális*) oktatás módszereit és a spanyol Juan Martin Pablo Bonet (1579–1633) által kifejlesztett kézi ábécét.

Visszatérve a hollandiai Groningenbe, Guyot a francia módszert a holland nyelvre alkalmazta, és elkezdte a tanítást, igaz, először csak két tanítvánnyal. 1790-re sokakat meg tudott győzni egy párizsihoz hasonló intézet létesítésének fontosságáról. Elég pénz is összegyűlt ahhoz, hogy – Hollandiában elsőként – megalakulhasson a Groningeni Süketnéma Intézet. Az intézmény különlegesen toleráns volt a diákok fogadása terén: mindenkit felvettek, anyagi helyzetére és hitére való tekintet nélkül. Egyfajta általános vallási oktatás mellett a zsidó tanítványok zsidó, a katolikus tanítványok katolikus, a protestánsok protestáns vallási oktatásban részesültek.

A vallásorák mellett minden olyan tárgyat tanítottak, amelyeket később – 1901-ben – az elemi oktatásban kötelezővé tettek. A képzést a lányoknál kézimunka, a fiúknál egy szakma (cipész, asztalos vagy szabó) tanulása zárta le.

Az első évben 13 diákja volt az intézetnek, és a létszám az évek során gyorsan nőtt. Kezdetben a párizsi jelkészlettel dolgoztak, de az idők folyamán egyre több jelet vettek át azok közül, amelyeket a groningeni siketek egymás közt használtak.

Ekkor alakult ki az úgynevezett *holland* vagy *kombinált* módszer, melyben a jelelést és a beszédet egymás kiegészítéseképpen használták. 1830-ban megnyitotta kapuit – másodikként – az ország déli részén, Gemertben a római katolikus siketiskola.

A groningeni intézet támogatóinak száma jelentősen megcsappant, amikor Rotterdamban 1853-ban olyan intézet nyílt, amely a jelelést száműzve beszélni tanította a siketeket. 1889-ben Leidenben, 1911-ben Amszterdamban létesült újabb siketiskola. Ekkorra már – az 1880-as Milánói Kongresszus hatására – valamennyi intézmény az *orális* módszert követte. Ez a módszer a hangzónyelvi, a szájról olvasásra és az esetleges hallásmaradványokra épülő oktatást tette kötelezővé, a jelnyelv használatát pedig tiltotta.

A gyerekek egymás közt ugyan továbbra is a jelnyelvet használták, de erre igen kevés szituációban volt lehetőségük. Minden iskola gyerekcsoportjának többé-kevésbé magának kellett megalkotnia a saját nyelvét, ezért más iskolákét, csoportokét nemigen

értették. Tanáraiktól ráadásul azt tanulták, hogy a „mutogatás” primitív, és csak gyengeelműeknek való. Mindez nem segítette elő a holland jelnyelv használatát és fejlődését.

A siketoktatás Flandriában

Flandriában Petrus Jozef Triest kanonok 1820-ban Gentben alapította meg saját pénzén az első siketiskolát lányoknak, a Szeretet Nővérei apácarend segítségével (Buyens 2005: 74). Az Egyesült Németalföldi Királyság idejében járunk, így Triest atya – annak érdekében, hogy a királytól támogatást kapjon egy fiúiskola megnyitására is a Szeretet Fivérei rend keretében – két szerzetest Groningenbe, a Guyot intézetbe küldött, hogy átvegyék az ottani módszereket.

A tanítás végül 12 siket fiúval 1825 márciusában kezdődött meg. Az intézet először a holland I. Vilmostól, majd Belgium 1830-as megalakulása után Leopold királytól a Királyi Intézet előnevet kapta. Az 1862-től máig a Királyi Szent Gergely Orthopedagógiai Intézet nevet viselő intézmény fokozatosan befogadta a siket, de normális fejlődésű gyerekek mellett a motorikus problémákkal, sőt az autizmussal együtt élő gyermekeket is.

Ugyancsak Triest kanonok kezdeményezésére alakult meg Brüsszelben 1835-ben a Siketek és Vakok Királyi Intézete, akkor még flamand és vallon gyermekek számára. Az intézmény jogutóda Sint-Lambrechts-Woluweban ma már csak flamand gyerekeknek ad otthont. Hasonló intézményeket találunk a limburgi Hasseltben és a nyugat-flandriai Spermalie-ban is.

Dr. Peet Harvey-nek, egy New York-i siketiskola igazgatójának a feljegyzéseiből tudjuk, hogy 1851-es belgiumi látogatása idején a siketoktatásban az összes tárgyat ott jelnyelven tanították, de a leghatékosabbak szájáról is olvastak, és beszéltek is. Különböző mesterségekre szintén képezték őket, leginkább a kevés kommunikációt igénylő szabó, illetve cipész szakmára. Miután azonban 1867-ben a rotterdami intézetből érkező Hirsch professzor előadást tartott Gentben az orális (a hallásmaradványokra, illetve a szájáról olvasásra építő) módszer hatékonyságáról, először a kombinált módszert (a jelelés mellett szájáról olvasást és beszédet), majd 1881-től kizárólagosan az orális módszert vezették be a belgiumi siketiskolákban.

Változások a 20. század második felétől

Az orális módszer egyeduralma egészen a 20. század közepéig tartott, amikor a nyelvtudomány érdeklődése a siketek egymás közötti kommunikációja felé fordult. Hollandiában Bernard Tervoort kutatta először a gyerekek körében használt jelelést. Disszertációját a tanároknak szóló javaslattal zárta: „Tanulják meg gyermekeik nyelvét, ha sikeresen meg szeretnék tanítani őket a magukéra” (Tervoort 1953: 292; *fordítás tőlem – A.B.J.*).

Az amerikai William C. Stokoe 1960-as *Sign language structure* [A jelnyelv szerkezete] című tanulmánya nyomán előbb az angol, majd a holland nyelvterületen is elkezdődtek a rendszeres jelnyelvi kutatások. A jelnyelvészett mellett a gyerekek nyelvi fejlődésének vizsgálata is nagy szerepet játszott a siketoktatás megváltozásában. A hatvanas években azt vizsgálták, milyen fejlődési fázisokon megy át a hallássérült gyerekek nyelve, utána pedig a figyelem arra irányult, milyen körülmények kellenek ahhoz, hogy ezek a gyermekek nyelvileg a legjobban fejlődjenek. A kutatások azt bizonyították, hogy a felnőtt és gyermek közötti korai interakció meghatározó a nyelvi fejlődés szempontjából. A hetvenes években Hollandiában a kutatók arra a felismerésre

résre jutottak, hogy a siket gyermekekkel való kommunikálás ténye fontosabb, mint annak módja.

A *totális kommunikáció* (Schermer 2012: 467) néven elterjedt metódus a hetvenes évek végétől vált uralkodóvá Hollandiában. Ez lehetővé tette az összes lehetséges kommunikációs eszköz használatát, legyen az beszéd, szájról olvasás, jelelés, ujj-ábécé (a hangzó nyelv betűinek leképzése az ujjak segítségével), írás vagy olvasás. 1981-ben erre az alapra helyezték a tanítást a Guyot iskolában is, immár Harenben. A módszert apránként átvette a többi iskola is.

A sok külföldi származású gyerek – gondoljunk csak a nyelvterületre való jelentős mértékű bevándorlásra – az iskolákban előtérbe helyezte a bilingvális oktatás kérdését. A tapasztalat azt mutatta, hogy azok a gyerekek, akik először az anyanyelvüket tanulták meg alaposan, később a hollanddal is jobban boldogultak. Ebből adódott a következtetés, hogy kedvezőbb eredményeket hoz, ha a siket gyerekek előbb egy jelnyelvet sajátítanak el anyanyelvi szinten, és erre alapozzák a hangzó beszéd (és az írás-olvasás) tanulását. Mára mind Hollandiában, mind Flandriában megengedett a jelnyelv használata a tanításban és azon kívül is. 1995-től *bilingvális nyelvoktatás* folyt a siketiskolákban (holland jelnyelv, Nederlandse Gebarentaal /NLG/, illetve flamand jelnyelv, Vlaamse Gebarentaal /VGT/). Egyre több siket tanár kapott állást az iskolákban. A ma húszas éveikben járó fiatalok ezzel a kétnyelvű képzéssel nőttek fel.

Schermer (2012: 472) szerint 2004-től azonban az úgynevezett *monolingvális-bimodális* korszak köszöntött be, amely máig is tart. Erről szól lentebb a „Problémák az oktatásban” című rész.

Siketek és nagyothallók a két országban

Bár a szakirodalom különböző adatokat közöl, a prelingvális siketek száma Hollandiában mintegy 15 000, Flandriában 6 000 főre tehető, és mintegy 1,4 millióra, illetve 800 000-re a halláskárosodottaké. Jóllehet mindkét terület hivatalos nyelve a holland, a siket közösségek két különböző jelnyelven jelelnek. Érdeklődésüket Hollandiában a *Dovenschap* nevű szervezet, Flandriában a *Fevlado* látja el.

A holland siketek kisebbségi nyelve az említett Nederlandse Gebarentaal (NGT), a flamandoké a Vlaamse Gebarentaal (VGT). Mint a fentiekben láthattuk, eredetükben sok a hasonlóság (mindkettő a francia jelnyelvvvel rokonítható, akárcsak a magyar jelnyelv), de kétségtelenül hatott és hat ma is rájuk a beszélt holland nyelv. Mivel a Taalunie érdeklődése a két jelnyelv egységesítésére szemmel láthatólag nem terjed ki, a jelnyelvek fejlődésükben továbbra is külön utakon járnak.

Hollandiában a siketek személyes ügyeik intézésére évi 30 óra ingyenes jeltolmácsolást vehetnek igénybe (gondoljunk itt például a háziorvosnál, szülői értekezleten, önkormányzatnál és egyéb hivatalokban eltöltött időre). Ezen felül munkaidejük 15%-ában és az oktatásban töltött idő 100%-ában számíthatnak tolmács segítségére, de ezt éppen napjaikban készülnek felülvizsgálni (<http://www.dovenschap.nl/>). Flandriában évente 18 óra térítésmentes jeltolmácsolás áll hasonló személyes célokra a siketek rendelkezésére, amit alapos indok esetén még 18 órával egészíthetnek ki. A siket munkavállalók szigorúan munkaszituációkra a munkaidejük 10%-ának megfelelő tolmácsolt órát kaphatnak, de a munkaadó igazolásával kérvényezhetnek további 10%-ot. A munkanélküli siketek térítésmentes tolmáccsal segített, szabadon felhasználható

óráit egyelőre sajnos nem szabályozzák. Az oktatásban különbséget tesznek az oktatási formák között. A tolmácsolást az iskolának kell kérnie, és évente írásban kapja meg a minisztériumtól a megítélt óraszámot. Ez a 2006/2007-es tanévben a szakiskolákban évi 165 óra, a műszaki oktatásban 210 óra volt tanulónként, míg a felsőoktatásban 160 óra járt egy tanévre (Vermeerbergen–Van Herreweghe 2008: 236–238).

Hollandia számos városában a hét egy meghatározott napján egyes vendéglők „siket kávézókká” alakulnak, így adnak lehetőséget a közösségeknek az együttlétre.

Mindkét országban működik jelnyelvi centrum (Nederlands Gebarententrum, illetve Vlaams Gebarentaal Centrum), melyeknek hármas célja van: (1) információ nyújtása a jelnyelvről és a siketközösségről, (2) tananyagok kidolgozása és tanfolyamok szervezése, (3) a nyelvi tervezés, elsősorban egy jelnyelvi adatbank kezelése, az alkalmazott kutatások elősegítése, a szótárak és grammatikák leírása, szerkesztése és kiadása.

Nyelvi tervezés és a jelnyelvek elismerése

A nyelvi tervezés valamennyi nyelv esetében a nyelvhasználat tudatos befolyásolását jelenti, legyen az hangzónyelv vagy jelnyelv. Formája a nyelvi státusz-, illetve korpusztervezés, valamint a nyelvi oktatás tervezése (Schermer 2012: 467).

Az úgynevezett *státusztervezés* a nyelv megítélésének (akár pozitív, akár negatív irányú) megváltoztatása. Pozitív értelemben jelentheti egy csoport nyelvének elismerését kisebbségi nyelvként, ennek szerteágazó következményeivel: anyanyelvi tanítást az iskolákban, a nyelvhasználat lehetővé tételét a magán- és közélet minél kiterjedtebb területén, földrajzi nevek többnyelvű kiírását, az adott nyelvű személynevek viselésének engedélyezését. Negatív esetben a hasonló lehetőségek tiltása lesz jellemző. A jelnyelvek szempontjából alapvető az adott jelnyelvnek mint a helybéli siket közösségek nyelvének kisebbségi nyelvként történő elismerése, ami rendszerint magával hozza a jelnyelv és a helybéli hangzó nyelv bilingvális rendszerű oktatását, a tolmácsolás szabályozását, a média elérésének biztosítását (feliratozás, jelelt változat), az érintettek munkához segítségét stb.

Az Európai Unió 2003 óta elismeri a jelnyelveket, és tagjainak is ezt az utat javasolja. Egyes tagországokban – mint Csehország, Finnország, Szlovákia, Ausztria – az elismerést az alkotmányban rögzítik, másutt – így Dániában, Lettországon, Írországon, Belgiumban, Nagy-Britanniában és most már Magyarországon is – jelnyelvi vagy egyéb törvényekkel, rendeletekkel szabályozzák.

A nyelvi státusztervezés Hollandiában

Hollandiában az a helyzet állt elő, hogy gyakorlatilag elismerik a jelnyelvet mint a siket közösség anyanyelvét, biztosítják a használatát, de törvényi elismerése nincs. Az alkotmányos elismerést eleve gátolja az a tény, hogy az alkotmányban a holland sem szerepel ún. hivatalos nyelvként, a törvényi elismerésnek pedig igen súlyos feltételt szabtak: a jelnyelv (NGT) országos standardizálását.

A holland jelnyelvi korpusztervezés

A standardizálás a nyelvi tervezés másik ágának, a *korpusztervezés*nek az egyik lehetséges megvalósulási formája. A korpusztervezés az adott nyelvnek a megváltoztatására irányul azzal a céllal, hogy az átláthatóbbá, mindenki által használhatóbbá

váljon. Itt elsősorban a nyelv egységesítésére, nyelvtanok, szótárak kiadására kell gondolni.

A jelnyelvi korpusztervezésben Hollandia európai szinten is elől jár. A jelnyelvi kutatások a nyolcvanas évek elején kezdődtek az Amszterdami Egyetemen (UvA). Szorosan együttműködtek a Siket és Nagyothalló Gyermekeket Segítő Holland Alapítvánnyal (NSDSK) és az 1977-ben alapított Holland Siketek Tanácsával. Az 1982-től 1999-ig tartó, első országos jelnyelvkutatási projekt (*KOMVA-projekt*) elsődleges célja az volt, hogy a siket gyerekeket nevelő szülők számára összegyűjtsék a használatban lévő jeleket egy kétnyelvű (holland jelnyelv – írott holland) szótárban. A program eredményeként 15 000 jelet vettek fel videokazettára, majd ezeket variációjukkal lejegyezték. A szótárírók egyrészt számot akartak adni a jelek variációiról, másrészt az egységesítés felé is törekedtek. Ennek érdekében a nyelvterület egészen előforduló jeleket – mint preferált jeleket – elsőként jelenítették meg, a felvett jeleknek mintegy a fele volt ilyen. A többi jelet másodlagos jelként közölték. Az első holland egységes nemzeti jelszótárt, a *Handen uit de Mouwen* [Munkára fel!] 1988-ban adták ki a siket gyermekeket nevelő szülők és tanárok számára, majd ezt követte 1989-ben az alapjelkincset a széles közönséggel megismertető *Basisgebarenschat* [Alapjelkincs].

Mivel közben egyértelművé vált a kormány álláspontja, amely szerint a jelnyelv kisebbségi nyelvként történő elismerésének feltétele annak standardizálása, elsősorban oktatási célokra elindult a másik, a *STABOL-projekt*. A program (*Standardisatie Basis en Onderwijs Lexicon* – vagyis az alap- és az oktatási szókincs standardizálása) az alapjelkincsben mintegy 2 500, az oktatási jelkincsben pedig mintegy 2 000 újabb jel standardizálását tűzte ki célul.

A standardizálás folyamatáról

A kérdéssel foglalkozók már a kutatás elején leszögezték: a változás és a változatok léte a nyelv (minden nyelv) sajátja, a standardizálás pusztán gazdasági, illetve politikai célokat szolgál. A standardizálást elindító munkacsoportot a különböző régiókból válogatott siketek mellett két halló nyelvész és két kétnyelvű (NGT/holland) halló alkotta. A kutatás elején úgy határoztak, hogy ne csupán egyetlen (domináns) regionális változat legyen az összes standard jel alapja. Egy jel akkor lehetett „standard”, ha azt az egész országban használják az oktatásban és a családok nyelvi támogatásában. Fontos tudni, hogy a napi nyelvhasználatban a nem standardizált jelek nem „rosszak” vagy „hibásak”. Egy jelet akkor tekintettek standardnak, ha minden régióban ugyanaz a jelentése, minden régióban ugyanúgy jelelik, és minden régióban felismerik. Ha egy fogalomra csak egy régióban volt jel, akkor azt jegyezték fel standardként. Ügyeltek rá, hogy megtartsák a szemantikailag rokon jelek között tapasztalható morfológiai összefüggést. Ahol a kritériumok alapján nem lehetett megállapítani a standard változatot, ott mindkét variánst felvették mint egymás szinonimáit (Van den Bogaerde–Schermer 2008). 2002 és 2007 között sok új jelet jegyezték le és terjesztettek immár DVD-k segítségével. 2006 óta a Holland Jelnyelvi Centrum (Nederlands Gebarencentrum) online elektronikus szótárt üzemeltet több mint 7 000 standardizált jellel. 2008-ban került fel az első jelnyelvi korpusz a Nijmegeni Egyetem honlapjára, és ugyanebben az évben jelent meg az Amszterdami Egyetemen a *Gebarentaalwetenschap* [Jelnyelvtudomány] című tankönyv (Baker–Bogaerde–Pfau–Schermer 2008, majd angolul 2016).

2009-ben a neves Van Dale kiadó jelnyelvi szótárt jelentetett meg (Schermer 2009). Jelenleg Amszterdam, Nijmegen és Utrecht egyetemeken jelnyelvészeti képzés és kutatás, a Hogeschool Utrechten pedig BA és MA szintű jelnyelvi tanár- és tolmácsképzés folyik.

A flamand jelnyelvi tervezés helyzete

Flandriában jelnyelvészeti kutatás elsősorban Brüsszelben (VUB, 1992-től), Gentben és Antwerpenben folyik az egyetemeken, ezekbe is nagymértékben bekapcsolódik a Jelnyelvi Centrum (Vlaams Gebarentaal Centrum), főiskolai szinten pedig a Leuveni Katolikus Egyetem antwerpeni karán (a volt Lessius Hogeschoolon) folyik 2008 óta jelnyelvi tanárképzés. 2004-től érhető el a flamand jelnyelv digitális szótára az interneten (<http://gebaren.ugent.be/>), genti és brüsszeli kutatók munkája eredményeként. 2008-ban DVD-n is megjelent a digitális szótár.

A flamand jelnyelvet 2006-ban ismerték el az országban a flamand siket közösség kisebbségi nyelveként, ahogyan a vallon jelnyelvet is elismerték a frankofón siketek kisebbségi nyelveül 2003-ban. Belgiumban a standardizálást nem szabták az elismerés feltételéül. A flamand álláspont jelentősen különbözik a hollandtól: nem erőltetik, de támogatják a spontán egységesülést (Vermeerbergen–Van Herreweghe 2008: 16).

Problémák az oktatásban

Mind Hollandiában, mind Flandriában jelenleg talán a nyelvi tervezés harmadik eleme, a *oktatástervezés* jelenti a legnagyobb problémát. Noha 1995-től lehetőség nyílik a bilingvális oktatásra, a legtöbb siketiskolában ezt csak szükségmegoldásnak tartják, és ha lehet, a kérdést nem erőltetik. Mi vezethetett ehhez a helyzethez?

Természetes, hogy a szülőkkal megismertetik az audiológia területén kifejlesztett legújabb technikai vívmányokat; ez napjainkban elsődlegesen a cochleáris implantációt (CI) jelenti (a fülben a cochleába=csigába vezetékkel helyeznek, ez vezeti az ingert a hallóideghez, illetve az agyba). Ugyanígy természetesnek kellene lennie, hogy a szülők megismerhessék a kétnyelvű tanulás és a kétféle közösséghez való tartozás előnyeit is. Mára Hollandiában és Flandriában a siketen világra jött gyerekek 80%-át implantálják az egyik oldalon még a második születésnapjuk előtt, és az iskolába kerülő gyerekek nagy része számíthat a másik oldali implantációra is. Kétségtelen, hogy az ún. „CI-gyerekek” esélye nagyobb arra, hogy gyorsabban és jobban elsajátíthassák a beszélt és írott holland nyelvet, mint nem implantált társaik. A mai technika mellett azonban a legjobb esetben is nagyothallók lesznek, teljes beilleszkedésük a hallók közé továbbra is kétséges. Bizonyos helyzetekben pedig (például zuhanyozás, úszás, az akkumulátor lemerülése) újra és újra szembesülniük kell a teljes siketség tényével (az implantátum külső, a fejhez illesztett, illetve belső részei nem érintkezhetnek vízzel). Ezeknek a gyerekeknek a nagy része a hagyományos közoktatásba kerül, ahol a halló gyerekekkel összehasonlítva aránytalanul nagy kihívásokkal találkoznak mind a tanulás, mind a beilleszkedés terén. A CI-használatot és mellette a hangzó holland nyelven történő oktatást nevezi Schermer (2012: 472) *monolingvális-bimodális* módszernek. Ha ezek a gyerekek is bilingvális oktatásban részesülhetnének, akkor felnőve talán szabadon közlekedhetnének mind a siketek, mind a hallók világában, jobban megtalálva identitásukat is (De Meulder–Crasborn 2010).

Sok jelelő siket fiatal is a hagyományos közoktatásba kerül, ahol a jeltolmácsok szolgáltatását veszik igénybe, esetleg néhány napot a héten siketiskolában töltenek. Más siket gyerekeknél csak később derül ki, hogy túl nehéz számukra a hagyományos oktatás, ám jelelni így csak jelelő iskolába kerülve, idősebb korokban tanulnak meg.

Számos siketiskolában a jelnyelvi oktatás másodlagos, esetleg csak azoknak kínálják fel, akik máshogy nem boldogulnának, esetleg többszörösen is hátrányos helyzetűek. Így a jelnyelvnek ezekben az intézményekben meglehetősen alacsony a presztízse.

Problémát jelent továbbá, hogy kevés a pedagógus képzettségű siket, a halló tanárok jelnyelvi tudása nem kielégítő, nem terjedt el megfelelő lejegyzési mód, és kevés a jó minőségű tananyag. Mindkét országban gondot okoz továbbá a bevándorlók nagy száma, ami a bevándorolt szülők siket gyermekeinek megjelenését is eredményezi (Vermeerbergen–Van Herreweghe 2008: 73–140).

Mivel a siket gyerekek jelentős részét felveszi a hagyományos közoktatás, a siketiskolákat sok helyen összevonták, vagy az iskola keretein belül vak, autista és problémás beszédfejlődésű gyerekeket is oktatnak. A tanulói létszám csökkenése maga után vonja a kevesebb támogatást, az új lehetőségek beszűkülését. Flandriában jelenleg nagyon kevés a siketeknek felajánlott középszintű képzés, a felsőoktatásba onnan nem lehet bekerülni. Ezt a problémát a középfokú oktatás újraszervezésével szeretnék orvosolni, továbbá elősegítenék a siket gyerekek csoportos integrálását a középfokú oktatásba. Fontos, hogy a közoktatásba integrált siket gyerekek is részt vehessenek jelnyelvi órákon és megismerhessék a siket kultúrát. Továbbra is kapcsolatban kell maradniuk siket felnőttekkel, hogy azok mintául szolgálhassanak számukra. Javítani kell a hagyományos iskolák és a siketiskolák együttműködését.

Összegezés

Áttekintettük a jelnyelv és a jelnyelvi oktatás történetét Hollandiában és Flandriában, a jelnyelv múltja után pedig a jelen kérdéseit is igyekeztünk vázolni. Ami viszont a jövőt illeti, az még mindig elég bizonytalan.

Nagy jelentősége lenne egy jól látható és erős szülői szervezetnek, amely minden siket gyerek érdekeit képviselné, és fellépne a teljes értékű oktatás esélyének megteremtéséért. Ugyanilyen fontos lenne, hogy a szülők objektív felvilágosítást kapjanak a siket gyerekek számára rendelkezésre álló oktatás különféle lehetőségeiről, így a segédeszközök (hallókészülék, CI) mellett a kétnyelvűség jelentőségéről, a jelnyelvről, a siket kultúráról, hogy ezeknek az információknak a birtokában tudatosan dönthessenek gyermekük (tovább)tanulásáról.

Mint láttuk, a két ország jelnyelvi tervezése valóban megelőzi néhány lépéssel a magyart, és az ő tapasztalataikra építve talán még néhány buktatót is kikerülhetünk.

IRODALOM

- Baker, A. – Bogaerde, B. van den – Pfau, R. – Schermer T. (2008): *Gebarentaalwetenschap*. Deventer: Van Tricht.
- (2016): *The linguistics of sign languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bartha Csilla – Hattyár Helga – Szabó Mária Helga (2006): A magyarországi siketek közössége és a magyarországi jelnyelv. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 852–906.
- Buyens, M. (2005): *De dove persoon, zijn gebarentaal en het onderwijs*. Antwerpen: Garant.
- Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó (2013): Gondolatok a jelnyelvről – beszámoló egy konferenciasorozatról. *Modern Nyelvoktatás* 19/1–2, 133–141.
- Csetneki Sándorné Bodnár Ildikó – Czap László – Pintér Judit (2014): Számítógéppel segített beszédfejlesztés. *Modern Nyelvoktatás* 20/4, 75–86.
- De Meulder, M. – Crasborn, O. (2010): *Gebarentaal is onmisbaar in het onderwijs aan kinderen met een CI*. https://www.researchgate.net/publication/239854287_Gebarentaal_onmisbaar_in_het_onderwijs_aan_kinderen_met_CI (Letöltve: 2016.09.22.)
- De Vries, J. W. – Willemys, R. – Burger, P. (1994): *Het verhaal van een taal: negen eeuwen Nederlands*. Amszterdam: Prometheus.
- Fortgens, C. (1991): Geschiedenis: gebarentaal en dovenonderwijs. In: Schermer et al. 195–225.
- Grosjean, F. (1999): A siket gyermek joga a kétnyelvűvé váláshoz. *Modern Nyelvoktatás* 5/4, 5–8.
- Konráné Hegybíró Edit (2014): Négyen, akik siketeket tanítanak. *Modern Nyelvoktatás* 20/1, 3–14.
- Szabó Mária Helga (2007): *A magyar jelnyelv szublexikális szintjének leírása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Schermer, T. – Fortgens, C. – Harder, R. – Nobel, E. de (red., 1991): *De Nederlandse Gebarentaal*. Twello: Van Tricht.
- Schermer, T. (red., 2009). *Van Dale Basiswoordenboek Nederlandse Gebarentaal*. Utrecht: Van Dale.
- Schermer, T. (2012): Sign language planning in the Netherlands between 1980 and 2010. *Sign Language Studies* 12/4, 467–493.
- Stokoe, W. (1960): Sign language structure: An outline of the visual communication system of the American deaf. *Studies in linguistics: Occasional papers* (No. 8). Buffalo: University of Buffalo.
- Tervoort, B. (1953): *Structurele analyse van visueel taalgebruik binnen een groep dove kinderen*. [Publikálatlan doktori disszertáció.] Amszterdam: UvA.
- Van den Bogaerde, B. – Schermer, T. (2008): Deaf studies in the Netherlands. *Deaf worlds* vol. 3. https://www.academia.edu/166095/Deaf_studies_in_the_Netherlands?auto=down_load (Letöltve: 2016.09.22.)
- Vermeerbergen, M. – Van Herreweghe, M. (red., 2008): *Wat (geweest / gewenst) is*. Gent: Academia Press.
2009. évi CXXV. törvény: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0900125.TV (Letöltve: 2016.09.22.)
- Dovenschap: <http://www.dovenschap.nl/> (Letöltve: 2016.09.22.)
- „JelEsély” projekt: <http://jelesely.hu/web> (Letöltve: 2016.09.22.)

DOMBI JUDIT

„Egyszerre volt érdekes és ijesztő; de azt hiszem, leginkább hihetetlenül izgalmas volt”

Angol szakos egyetemi hallgatók interkulturális élethelyzetekben

‘It was interesting and meanwhile scary, but eventually, it was unbelievably exciting’

A qualitative study on English majors intercultural encounters

How do language majors cope with intercultural situations? How do they perceive intercultural encounters? How do they negotiate meaning in a foreign language in contexts involving individuals of different cultural backgrounds? What helps them and what hinders their performance?

This paper provides answers to these questions, and discusses related implications by presenting findings of a qualitative enquiry focusing on English majors’ retrospective accounts of their intercultural encounters. The main aim of the study is to find out how students behave in intercultural situations, what factors influence their behaviour, how they recall these experiences and how they reflect on them.

The study follows the tradition of the qualitative research paradigm: the design involves stimulated retrospective recall administered with 45 BA students of English Studies.

Results reveal that the most important variables to influence students’ behaviour include knowledge of other cultures, awareness, language proficiency and affective individual difference variables, such as attitudes and motivation.

Bevezetés

A másokkal való együttélés, interakció és kommunikáció, végső soron *A másik* megértése mindennapi feladattá vált az életünkben. Ha sikeresen vesszük ezt az akadályt, akkor kultúrák gyümölcsöző együttműködésére számíthatunk, de ha kudarcot vallunk, megjósolhatatlan következményekkel kell szembenéznünk. Kramsch (1995) a kultúrák közeldésének kérdését is vizsgálja az idegennyelv-tanítás kontextusában: a nyelv és a kultúra integrált oktatása mellett érvel, amelynek eredményeképpen a nyelvoktatás alkalmas lehet legfontosabb szerepének betöltésére, vagyis a nyelv *jelentésközvetítő* funkciója mellett átadhatja a nyelv *különböző társadalmak kultúrái között közvetítő* funkcióját is (85).

A fenti bevezető sorok a következő kérdéseket vetik fel: Hogyan boldogulnak a nyelvtanulók, amikor a sajátjuktól eltérő nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező társakkal kell kommunikálniuk? Mely tényezők segítik, és melyek hátráltatják őket? Milyen készségekre és attitűdökre van szükségük? Hogyan tudják felhasználni kulturális tudásukat ezekben a helyzetekben?

Tapasztalataim szerint a nyelvtanulók különböző sikerrel veszik az interkulturális kommunikációs helyzetekben jelentkező akadályokat. Vannak, akiknek semmiféle nehézséget nem jelent, ha beszélgetőpartnerük más nyelvi és kulturális közegeből származik, míg mások problémaként vagy lehetséges problémaforrásként élik meg

ugyanezt. A jelen tanulmányban bemutatott empirikus kutatásnak az volt a célja, hogy megvizsgálja, *miként viselkednek* az angol szakos egyetemi hallgatók interkulturális interakciók során, és azonosítsa azokat az *egyéni különbségeket*, amelyeknek szerepe van az interkulturális élmények formálásában.

A tanulmány tárgya két kurrens alkalmazott nyelvészeti kérdéshez is illeszkedik. (1) Az utóbbi években egyre inkább elfogadottá vált az a nézet, mely szerint az idegennyelv-tanítás legfőbb célja ne az anyanyelvi(t) közelítő tudás átadása legyen (Kramsch 1998; Medgyes 1983, 2001; Seidlhofer 2004; Widdowson 1994). Sokkal több figyelmet kell fordítani azoknak az ismereteknek, készségeknek és attitűdöknek (Byram 1997) a közvetítésére, amelyeknek a birtokában a nyelvtanulók képesek megállni a helyüket különböző kulturális kontextusokban (Byram 1997; Byram–Fleming 1998; Jaeger 2001; Kramsch 1995, 2001). (2) Mindemellett az elmúlt évtizedekben az idegen nyelv elsajátításával foglalkozó kutatások egyre nagyobb figyelmet fordítanak az egyéni különbségek szerepére (Clément–Gardner 2001; Cohen–Dörnyei 2002; Dörnyei 2005; Ellis 1994; Heitzmann 2008; Nagy 2009; Nikolov 2001; Tóth 2007).

Irodalmi áttekintés

Az interkulturális kommunikáció mibenlétének meghatározása és megértése nagyban függ attól, mit értünk *kultúra* és mit *kommunikáció* alatt. A másodiknyelv-elsajátítás esetében, amikor is a kultúra és a nyelv többféle módon szorosan összekapcsolódik (Ellis 1994; Gardner 1985; Kramsch 1998, 2001), észszerűnek tekinthető, ha a kultúrákat nyelvhasználat alapján különítjük el. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy ez a szűk meghatározás csak egy a számos lehetséges alternatíva közül.

A kommunikáció fontossága a nyelvtanulók fejlődésében már a kommunikatív nyelvoktatás széles körű elterjedése óta kiemelt helyet kap a diskurzusban (Canale–Swain 1980; Gass 1997; Medgyes 1995; Savignon 1991; Swain 1985). Kramsch szerint az angol nyelv oktatásának az elsődleges célja mindig is az volt, hogy megkönnyítse a különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező beszélgetőpartnerek kommunikációját (2001: 201). Az idegennyelv-oktatás szempontjából tehát az interkulturális kommunikáció jellemzően azt jelentheti, hogy különböző nyelvű, nemzetiségű és kultúrájú beszélők megfelelően tudjanak információt cserélni, eltérő háttértudásukat közelítve jelentést konstruálni és megértésre jutni. Így a nyelvtanulók felkészítése arra, hogy kompetens interkulturális beszélőkké váljanak (Byram 1997; Kramsch 2001), a nyelvoktatás fontos célja kell, hogy legyen.

Az idegennyelv-tanítás nemzetközi trendjeinek megfelelően a hazai gyakorlatban is hosszú ideje megfigyelhető a kulturális tartalmak beépítése a tananyagba. A bemutatott témák magukban foglalnak mind a kis-c kultúrára – mindennapi gyakorlat, szokások, tradíciók –, mind a nagy-C Kultúrára – művészetek, irodalom, történelem – vonatkozó információkat (Kramsch 1993, 1998), és rendkívül népszerűek a tanulók körében (lásd például Nikolov 2003a).

A célnyelvi kultúra megismerése kétségtelenül szélesíti a tanulók látókörét, és segíti őket mind a nyelv, mind a beszélők minél tökéletesebb megértésében. Scarino azonban figyelmeztet (2010: 324), hogy a nyelvórákon megszerzett kulturális tudásuk a saját, anyanyelvi kultúrájuktól elkülönülve rögzül, tehát nem befolyásolja az identitásukat, illetve azt, miként gondolkodnak saját nyelvükről és kultúrájukról.

Az interkulturális orientáció szerepe az idegennyelv-tanításban azt jelentené, hogy megértessük a tanulókkal: a kultúra nem csupán információ másféle emberekről, hanem keretrendszer, amelyen belül ezek a *más* emberek gondolatokat cserélnek és (meg)értik a maguk társadalmát (2010: 324). Ez egybecseng Kramsch véleményével: szerinte az interkulturális megközelítés *az értékek és identitások kultúrák közötti áramlását* eredményezi (2008: 15) azáltal, hogy miközben megismerteti a tanulókat a célnyelvi kultúrával, azt is eléri, hogy másképp gondolkodjanak a saját kultúrájukról, felismerjék annak relatív voltát, újraértelmezzék az önmagukról és a különbözőségről alkotott nézeteiket.

Összességében érdemes megismételni, hogy az interkulturális megközelítés nemcsak abban segíti a nyelvtanulókat, hogy megismerjenek más kultúrákat, hanem abban is, hogy eközben elgondolkodjanak a saját kultúrájukról, annak egyediségéről és más kultúrákkal való kapcsolatáról. Ez a megközelítés szélesíti a látókörüket, érzékenyebbé teszi, és – mindezen felül – természetesen nyelvileg is támogatja őket, hiszen hangsúlyozza a kölcsönös érthetőségre való törekvésnek és ezáltal a közös jelentéskonstruálásnak a fontosságát a kommunikációban.

Az interkulturális helyzetekben való kompetens viselkedés legerjedtebb meghatározása Michael Byram (1997) nevéhez köthető (Coperias-Aguliar 2002; Kramsch 2010; Lázár 2006). Az *interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK)* általa kidolgozott modellje nevében is utal a nyelvtanításban az 1980-as évek óta jelen lévő trendre, a kommunikatív kompetencia (Canale–Swain 1980) fejlesztésének fontosságára.

Byram meghatározásában az interkulturális kommunikatív kompetencia az egyén képessége arra, hogy kulturális határokat átívelően érintkezzen és kommunikáljon másokkal (1997: 7). Az *IKK* a társadalmi csoportokról, gyakorlataikról és interakciós folyamataikról alkotott *ismeretek, attitűdök* (nyitottság, kíváncsiság, ítélkezésmentesség), megfigyelési és kapcsolatteremtő, valamint értelmezési és közvetítői *készségek* és kritikus kulturális *tudatosság* összessége (uo.: 49–55).

Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének lehetőségei, mérhetősége és szerepe az idegennyelv-oktatásban egyre hangsúlyosabb szerepet kapott az elmúlt évtizedben. Ennek elsődleges oka az, hogy az idegennyelv-oktatás igyekszik megfelelni a globalizáció támasztotta új igényeknek, és olyan tudást adni a tanulóknak, amelynek segítségével *hatékonyan és az elvárásoknak megfelelően* (Spitzberg 1988) képesek kommunikálni a más nyelvi és kulturális háttérrel rendelkezőkkel.

Még egyszer összefoglalva: az újabb és egyre népszerűbb paradigma értelmében az idegennyelv-oktatás célja nem az, hogy az anyanyelvi beszélőkhöz hasonló nyelvismerettel lássa el a nyelvtanulókat (Byram 1997; Kramsch 2001; Seidlhofer 2004), hanem az, hogy a tanulók *interkulturális nyelvhasználókká* váljanak (Byram 1997; Jaeger 2001; Kramsch 2001), azaz képesek legyenek arra, hogy az idegen nyelvet használva különféle kulturális környezetekben is megállják a helyüket.

A kutatás

A tanulmány egy 45 résztvevő bevonásával készült kvalitatív kutatást mutat be. A kutatás egyik célja, hogy megvizsgálja, miként viselkednek az angol szakos egyetemi hallgatók interkulturális interakcióik során, és feltárja, hogyan befolyásolják az ismereteik az interakciók kimenetelét. A kutatás másik célja, hogy azonosítsa a hallga-

tók interkulturális élményeinek formálásában szerepet játszó egyéni különbségeket, és bemutassa ezek kapcsolatát az interkulturális kommunikatív kompetenciával. Az elemzés sok szöveges példával igyekszik minél jobban érzékeltetni a résztvevők szakvakba foglalt élményeit, tapasztalatait.

A kutatási módszer

A részletekbe is bőséges betekintést engedő kvalitatív kutatómódszertan alkalmazásával az volt a célom, hogy mélységében megismerjem és megértsem a résztvevők interkulturális élményeit. Az interkulturális helyzeteket befolyásoló tényezők feltárására introspektív módszertant alkalmaztam, tehát a válaszadók önreflexióit vizsgáltam. Dörnyei szerint ez a módszer megfelelő arra, hogy másképp megfigyelhetetlen mentális folyamatokról, érzelmekről, gondolatokról vagy attitűdökről adatot szerezzünk (2007: 147). Mivel a résztvevők múltbéli emlékeit vizsgáltam, a stimulált retrospektív felidézés (*stimulated retrospective recall*) technikáját alkalmaztam (Gass–Mackey 2000): adatgyűjtő eszközömben három Pécsre érkező külföldi diák egy-egy emlékezetes interkulturális élethelyzetről adott rövid narratív beszámolóját idéztem. A vizsgálatban részt vevőket arra kértem, hogy írják le hasonló élményüket. Az így kapott narratívák képezték a kvalitatív tartalmi elemzés alapját.

A kutatási kérdések

- (1) Milyen, interkulturális helyzetekben használható ismeretekkel rendelkeznek a hallgatók?
- (2) Hogyan tudják használni ezeket az ismereteket a kommunikáció sikere érdekében?
- (3) Milyen egyéni különbségek jellemzik az interkulturális beszédhelyzetek résztvevőit?

A résztvevők

A kutatásban egy tekintélyes magyarországi egyetem 45 harmadéves, Anglisztika BA programban tanuló hallgatója vett részt (29 nő, 14 férfi, 2 esetben nincs adat). Mindannyian elvégezték az elsőévesek számára kötelező Bevezetés az interkulturális kommunikációba (*Introduction to Intercultural Communication*) című előadást és szemináriumot, és többségük (32 hallgató, 71%) a szabadon választható Interkulturális kommunikáció (*Intercultural Communication*) című előadást is felvette a kutatás félévében. Az egyetemen meghirdetett interkulturális kommunikáció órák számos különböző témát ölelnek fel: nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, kommunikációelmélet, általános és szociálpszichológia (részletekért lásd Dombi 2011); így elmondható, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók megfelelő elméleti alapokkal rendelkeztek.

A hallgatók átlagos életkora 22 év, a legfiatalabb 20 éves volt, a legidősebb 23. Mind magyar anyanyelvűek, az adatgyűjtés idején legalább kilenc éve tanultak angolul, az angol az első és legfontosabb idegen nyelvük. A nyelvi szintjük nem egységes, saját bevallásuk szerint B2, B2+, illetve C1 szinteken vannak, de mindannyian sikeresen teljesítették az elsőéves BA szakosok nyelvi alapvizsgáját, ami nagyjából a C1 szintnek felel meg.

Az adatgyűjtő eszköz

A stimulált retrospektív felidőzéshez olyan eszközre volt szükség, amely segít a résztvevőknek saját emlékeik előhívásában és a reflektálásban (Gass–Mackey 2000). Az eszköz összeállításához először interkulturális élményekről szóló beszámolókat kértem az egyetemen tanuló külföldi diákoktól. Összesen tíz történetet kaptam: négy német, három skandináv, két iráni és egy dél-koreai hallgató osztotta meg Magyarországhoz köthető interkulturális élményeit angol nyelven. A szövegeket tartalmilag elemezve – egy kollégám véleményét is figyelembe véve – választottam ki azt a három írást, amelyek végül az adatgyűjtő eszköz részét képezték. Az egyes szövegek 150–220 szó terjedelműek. A választásnál az volt a fő szempontunk, hogy a történetek segítsék a résztvevőket hasonló élményeik felidőzésében: az egyik történet egy sikeres interakciót mutat be, a másik egy sikertelen példát hoz, míg a harmadik a mindennapi élet különbözősége miatt érzett meglepetést mutatja be.

Az adatgyűjtés

A kutatás magyar résztvevőit arra kértem, hogy a történetek elolvasása után mutassanak be egy olyan helyzetet, amikor hasonló élményben volt részük.

Az adatgyűjtés 2011 márciusában történt. A résztvevőknek 60 perc állt rendelkezésére a papíralapú kérdőív kitöltéséhez. Kézzel írott, angol nyelvű narratívákat nyújtottak be, mivel harmadéves anglisztika szakos hallgatóktól, C1-es szintű nyelvhasználóktól elvárható, hogy megfelelően fejezzék ki magukat a célnyelven. A résztvevők személyazonosságának védelmében az anonim szövegeket kódoltam, a kétjegyű kódszámok az idézetek végén zárójelben szerepelnek.

Az írásokat digitizáltam, majd a kvalitatív tartalmi elemzés (Cresswell 2003; Dörnyei 2007) első lépéseként egy tapasztalt kollégámmal együtt ismételten elolvastam. Mivel néhány hallgató több élményét is megosztotta, összesen 49 narratíva alkotta a tartalmi elemzés alapját. Az elemzés során megkerestem, hogy milyen jellegű ismeretekről számolnak be a résztvevők, majd az írásokban fellelhető témákat kategorizáltam.

A kutatás eredményei

A résztvevők csaknem kivétel nélkül olyan interkulturális kommunikációs helyzetekről írtak, amelyekben az angol nyelv volt a kommunikáció eszköze.

A kutatás legfőbb eredménye, hogy azonosítja azokat az *ismereteket és affektív egyéni különbségeket*, amelyek leginkább befolyásolták a résztvevők viselkedését. Az ismeretek közül kettő, (1) a *kulturális/interkulturális tudás*, illetve (2) a *magabiztos nyelvtudás* volt egyértelműen pozitív hatással a hallgatók interkulturális teljesítményére. Az affektív változók közül (1) az *attitűdök* és (2) a *motiváció* bizonyult kiemelkedően fontosnak.

Interkulturális ismeretek

A kulturális/interkulturális ismeretek meglétének fontossága, illetve hiányának problémája 45 narratívában volt megfigyelhető. Az ismeretek tárgyalásánál fontos különbséget tennünk az egyértelműen leírt, tudatosan megélt és reflektált tudás, vala-

mint a narratívákban megjelenő, bár a szerzője által fel nem ismert tudás között. Az esetek jelentős többségében ugyanis a résztvevők tudása saját maguk számára nem egyértelmű, tehát nincsenek tisztában azzal, hogy az adott interkulturális helyzetben a tudásuk, ismereteik segítették, vagy ezek hiánya hátráltatta-e őket. Mindezek ellenére maga a szöveg bőséges információt tartalmaz ezekre az esetekre vonatkozóan is. 20 narratívából következtetni lehetett interkulturális ismeretekre, míg négy esetben a résztvevők egyértelműen leírták, hogy interkulturális ismereteik segítették őket a problémás helyzetek megoldásában. Az ismeretek hiányának hátrányát 10 szöveg tárgyalja explicit módon, 11 szövegben pedig fellelhetőek erre utaló jelek.

Az alábbi két idézet olyan példákat mutat be, amelyekből egyértelműen kiderül, hogy a hallgatók rendelkeztek olyan interkulturális ismeretekkel, amelyek segítették őket az adott helyzetekben.

[A résztvevő nem kimondottan kedvelte a thai ételeket, de ez mégsem okozott komolyabb problémát, mert előre tudta, hogy mire kell készülnie.] „A thai emberek nem esznek kenyeret, vagy más, lisztből készült péksüteményt. Mivel Thaiföld Ázsiában van, az alapvető élelmiszer a rizs, ez az, amit bármikor bárki be tud szerezni, így ez a legfontosabb táplálékuk.” (37)

[A résztvevőt megdöbbenette a vidéki kínai élet lassabb ritmusa. Csodálkozása mellett azonban igyekezett megérteni a helyzetet.] „Véleményem szerint a különbözőség legfontosabb oka a kínai kultúra hagyományőrzésében található. A kínaiak nagyon tisztelik egymást, főleg a családjukat, az idősebbeket. Ez lehet az oka annak, hogy a kínai fiatalok társadalmi élete annyira különbözik az európaiakétól, és lehet, hogy a kapcsolataikban is emiatt lassabbak.”(42)

A fenti idézetekben a résztvevők nem reflektálnak tudatosan az ismereteik pozitív hatására. Négy narratívában azonban az interkulturális tudás fontosságának egyértelmű felismerése figyelhető meg:

„Azt hiszem, túl sok különböző kulturális szokás, tradíció van, amelyeket még nem ismerünk. Nagyszerű lenne, ha az embereket jobban érdekelné a más kultúrák megismerése. A probléma csak az, hogy sok ember úgy éli az életét, hogy egyáltalán nem veszi észre, vagy egyáltalán nem is érdekli a másik.” (43)

„Mindegy, hogy mennyire vagy felkészült, rengeteg olyan dolog van a kultúrákban, amit nem találhatsz meg a könyvekben. Szerintem az igazi kultúrások akkor történik, amikor biztosra veszel egy kultúrát, pedig szerintem ez lehetetlen. Mindig tartogat megfigyeléseket.” (29)

Az interkulturális tudatosság másik fontos jele, hogy három résztvevő arról is írt, milyen forrásokból jutott kulturális ismeretekhez: könyveket, magazinokat, illetve tanáraik felkészítő előadásait említik. Az alábbi idézetekből egyértelműen látszik, hogy ha a kíváncsiság és nyitottság találkozik a megfelelő ismeretforrásokkal, akkor csökkenthető a félreértés esélye, és sikeresebb lesz a kommunikáció:

„Mielőtt elutaztunk volna, a tanárunk még otthon, Magyarországon elmondott néhány instrukciót, hogy el tudjuk kerülni a problémákat. Ez nagyon hasznos volt,

mert sok olyan információt adott, amit a későbbiekben, az utazás során hasznosítani tudtunk.” (17)

Hasonló eredményeket talált Szentpáli Ujlaki (2007) magyar ERASMUS hallgatók longitudinális vizsgálatában. A kutatásban részt vevő tanulók mind fontosnak tartották, hogy kiutazásuk előtt megfelelő interkulturális ismeretekre tegyenek szert, majd visszaérkezésük után kivétel nélkül mind megerősítették, hogy korábbi ismereteiket széleskörűen tudták használni. A szerző szerint a nagyfokú interkulturális tudatosság, az ismeretek utáni vágy annak tulajdonítható, hogy a külföldre utazó ERASMUS hallgatók tudatosan és hosszú ideig készültek útjukra. A tanulmány nem vizsgálja, hogy a kiutazó hallgatók részt vettek-e olyan kurzusokon, amelyekben az interkulturális kommunikáció elméleti és gyakorlati alapjait tanulták volna. A jelen kutatásban részt vevő 45 hallgató közül mindegyik elvégzett két interkulturális kommunikáció kurzust; ehhez viszonyítva meglepő, hogy kevesebb, mint a résztvevők fele, mindössze 20 hallgató ír implicit vagy explicit módon az ismereteiről. Az eredmények azt sugallják, hogy a bevezető interkulturális kommunikáció kurzusoknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük a tudatosság felélesztésére, és talán a kurzusok felépítése is jobban igazodhatna a gyakorlati szükségletekhez.

Az ismeretek hiányának negatív hatásairól tíz esetben írtak a résztvevők.

„A legkellemetlenebb incidens akkor történt velünk, amikor Ausztráliában voltunk. Egyáltalán semmit, de szó szerint semmit nem tudtam az ausztrál kultúráról. Ez volt az első, hatalmas kultúrsokkom.” (29)

„Evőeszközt kértünk, mert nem volt az asztalon. A család, akivel az étteremben voltunk furcsán, kissé megbántottan nézett ránk. Elmondták, hogy most nagyon illetlenül viselkedtünk az étterem tulajdonosával szemben, mert ő most azt gondolja, hogy szerintünk az általa felszolgált étel nem ‘tisztá’, számunkra nem megfelelő. Tudtuk, hogy az emberek általában a kezükkel esznek Indiában, de a legtöbb étterem adott evőeszközt, ha kértük. Ebben az étteremben, mint kiderült, a hinduizmus egy olyan változatát gyakorolták, ami kiemelten nagy hangsúlyt fektet az ételre és az összetevőkre. Csakhogy mi ezt nem tudtuk. (...) Végző soron elmondható, hogy a tudatlanságunk okozta ezt a kellemetlen helyzetet.” (35)

A fenti példák nem azt sugallják, hogy egy interkulturális kurzusnak tényleges ismereteket kellene adnia a hallgatóknak, például a hindu étkezési szokásokról. Ehelyett fő feladatuk az lenne, hogy érzékennyé tegye őket, és megtanítsa, hogy szükség esetén honnan tudják megszerezni ezt a fajta tudást – Byramet idézve felhívja a figyelmüket *A másik kultúrájának másféle* gyakorlataira és produktumaira (1997). A kutatás öt résztvevője hangsúlyozta, hogy *A másik* megismerésének fontossága egy-egy negatív, sikertelen helyzet következményeként vált fontossá számára:

„Sokat tanultam ebből az élményből: rájöttem, hogy milyen fontos az, hogy biztos tudással rendelkezünk más emberekről és más kultúrákról. Remélem, nem kerülök még egyszer ilyen kellemetlen helyzetbe.” (32)

„Most már egy dolgot biztosan tudok: soha többet nem utazom úgy, hogy ne készüljek fel az adott országra. Legközelebb, amikor külföldre megyek, megpróbálok annyi információt szerezni az úti célomról, amennyit csak lehet. Így semmi nem lep majd

meg, semmi nem fog sokkolóan hatni rám, nem bántok meg másokat, és felkészültebb leszek.” (12)

Nyelvtudás

A beszámolóokban azonosítható második fontos ismeret a *nyelvtudás* volt. Hat narratívában figyelhető meg, hogy a jó nyelvtudás magabiztosabbá tette a résztvevőket, míg öt hallgató arról számol be, hogy a nem megfelelő nyelvtudásuk komoly hátrányt jelentett. A nyelvtudásról és nyelvhasználatról nem csak ez a tizenegy írás tesz említést, hanem csaknem az összes narratíva tartalmaz utalásokat a nyelvhez köthető affektív egyéni különbségekre; ezeket később, külön alcím alatt mutatom be.

A jó nyelvtudás lehetővé tette a hallgatók számára, hogy másképp elérhetetlen helyzetekbe kerüljenek, barátságokat kössenek:

„Azt hiszem, azért lehettünk ennyire jó barátok, mert mindannyian elég jól beszélünk angolul, tehát a nyelv nem volt számunkra akadály. Idén nyáron Európa körüli hátizsákos túrára megyek velük, hogy meglátogathassuk egymás hazáját. Már nagyon várom!” (26)

„Az ott dolgozók közül nekem volt a legjobb angol nyelvtudásom, tehát könnyen tudtam kommunikálni a német és holland vendégekkel.” (16)

Több narratívában előkerül, hogy a hallgatók azért szeretik az interkulturális helyzeteket, mert lehetőségük nyílik az angol nyelv gyakorlására, és magabiztosabbá válnak, ha tantermi környezetet kivüli, valós helyzetekben próbálhatják ki magukat.

„Volt alkalmam barátságokat kötni, német, holland és osztrák fiatalokkal. Ez nagyon jó volt, mert tudtam gyakorolni az angol nyelvet – mindenki nagyon jól beszélt angolul –, és azért is jó volt, mert sokat megtanultam mások életéről.” (15)

„Ez az angoltudásomnak is nagyon jót tett, mert rájöttem, hogy kellemetlen témákról sem olyan nagy ügy beszélni. Ha megpróbálunk udvariasan, óvatosan fogalmazni, akkor nem nehéz elkerülni a másik megbántását.” (38)

A narratívák elemzésekor az is evidenssé vált, hogy néhány hallgató számára gondot jelent angolul beszélni, és interkulturális élethelyzeteik sikertelen kimenetelét nagyban annak tulajdonítják, hogy nem tudták megfelelően használni az angol nyelvet mint kommunikációs eszközt. A nehézséget legtöbbször a megfelelő szókincs hiánya, a külföldi akcentus megértése, valamint szemantikai problémák, a szándékolt és érzékelt jelentés közötti különbség okozta:

„Nagyon nehezen értettem meg az akcentusukat, és ez is félreértéshez vezetett. Néha egyáltalán nem érttem, amit kértek. Voltak olyan szavak, amiknek a jelentését sem tudtam kitalálni, és nagyon gyorsan is beszéltek.” (16)

„Néha azt érzem, hogy a nyelv is probléma. Mert lehet, hogy nem azt érti a szavak alatt, amit én szeretnék kifejezni velük.” (19)

A résztvevők nem megfelelő nyelvtudásuk miatti aggodalma hasonlóságot mutat korábbi, hasonló mintán végzett magyarországi kutatásokkal: Nagy (2009) tanulmányából kiderül, hogy a hallgatók kényelmetlenül érzik magukat a kommunikáció során,

mert nem érzik elég jónak a nyelvtudásukat. Számos beszámoló szerint a résztvevők kisebbségnek érezték magukat angol anyanyelvi beszélőkkel folytatott kommunikációban, illetve olyan helyzetekben, amikor beszélgetőpartnerük szókincse kiterjedtebb, kiejtése pedig számottevően autentikusabb volt. Ehhez hasonlóan Tóth is leírja, hogy az általa vizsgált elsőéves angol szakos hallgatók féltek a kommunikációs helyzetektől, mert attól tartottak, hogy jellegzetesen magyar kiejtésük, a beszédjükben fellelhető hosszabb szünetek miatt nevetségessé válhatnak (Tóth 2006, 2007).

A kutatásban részt vevő hallgatók nemcsak nyelvtudásukkal, hanem nyelvhasználatukkal kapcsolatos aggályaikról is beszámoltak, ezeket a következő részben tárgyalom.

Affektív egyéni különbségek

A másodiknyelv-elsajátítás területén végzett kutatásokban régóta kiemelkedően fontos szerepet kap azoknak a belső, kognitív és pszichológiai tényezőknek a feltárása, amelyek megmagyarázzák az egyének közötti különbségeket (Clément–Gardner 2001; Cohen–Dörnyei 2002; Dörnyei 2005; Ellis 1994). Dörnyei meghatározásában az egyéni különbségek olyan, hosszú távon megfigyelhető személyes jellemzők, amelyek feltehetően minden emberre értelmezhetőek, ám az egyes egyénekre különböző mértékben igazak (Dörnyei 2005: 4).

Az affektív különbségek érzelmekhez köthetőek, megmutatják, hogy milyen érzelmi sajátosságok befolyásolják az egyén reakcióit (Dörnyei 2005; Ellis 1994; Gardner–McIntyre 1993). Nyelvtanuláshoz, nyelvhasználathoz köthető affektív egyéni különbségek között leggyakrabban a motivációt és az attitűdöket említi a szakirodalom (Dörnyei 2005; Ellis 1994; Gardner–Clément 1990). Ez a két tényező az általam vizsgált narratívák közül 30 írásban volt megfigyelhető.

Attitűdök

A leggyakrabban említett egyéni különbség az attitűd volt: 23 résztvevő írt olyan interkulturális helyzetről, amelyben az attitűdjeik befolyásolták az interakció kimenetelét, 17 esetben pozitív, 6 esetben pedig negatív élményekről számoltak be.

A pozitív példák közül 15 esetben írtak a résztvevők arról, hogy a *kíváncsiság*, a tudásvágy, a megismerés keresése hogyan segített nekik *A másik* viselkedésének, világnézetének, elképzeléseinek, végső soron: kultúrájának megértésében.

„Mivel nagyon kíváncsi vagyok, gyakran olvasok más kultúrákról és szokásokról, így egyszer találtam egy érdekes és vicces cikket a kínai szokásokról. Miután elolvastam, újra átgondoltam, ami történt, és már sok mindent másképp itélek meg.” (28)

„A legjobban a többiek országában folyó egyetemi élet érdekelt. Mindannyiunkat nagyon érdekelt, hogy milyen a másik hazájában fiatalnak lenni, nagyon érdekes dolgokat mondtak, igazán kíváncsiak voltunk, nemcsak úgy udvariasságból figyelünk, hanem igazán!” (26)

A kíváncsiság hiányának problémája is felmerült két narratívában. A résztvevők negatívan élték meg, hogy Magyarországra látogató külföldi ismerőseik nem törekedtek a magyar kultúra megismerésére. A válaszadók értelmezésében ez a magatartás

egyértelműen hátráltatta egymás minél teljesebb megismerését és az interkulturális szituáció sikeres kimenetelét.

[A norvég beszélgetőpartner elmondta, hogy] „bár már két éve él Magyarországon, mégsem érdeklék az itteni sajátosságok, például egyáltalán nem akarja megkóstolni tradicionális ételeinket vagy híres borainkat.” (33)

A nyitottság mint fontos attitűd kilenc írásban szerepelt. Ezek az írások mind kiemelik, hogy az interkulturális kommunikációs helyzetekben a más értékekre, szokásokra és hagyományokra való nyitottság, a befogadókészség elengedhetetlenül szükséges volt a sikeres kommunikációhoz. Kitérnek belőlük, hogy a résztvevők számára egyértelmű: *A másikkal való interakciót és kommunikációt nagyban befolyásolja, hogyan érzékeljük a másikat, mennyire vagyunk készek a kulturális diverzitás felismerésére és elfogadására.*

„Megpróbáltam nyitott lenni, és szerencsére sikerült. Sok dolog volt furcsa számomra – az étkezések, a kapcsolatok, a humor – de próbáltam természetesen viselkedni, még akkor is, ha elsőre nem tetszettek a dolgok.” (13)

„Mindenkinek nyíltszívűnek és nyitott látókörűnek kell lennie, amikor ilyen messze utazik az otthonától.” (37)

A nyitottság hiánya mint egyértelmű negatívum két írásban szerepel: az egyik résztvevő a saját, a másik a beszélgetőpartnere kudarcáról ír. Mindkét beszámolóból kiderül, hogy a nyitottság hiánya sztereotípiák kialakulásához vezetett, ami egyértelműen hátráltatta a sikeres kommunikációt. Érdekes azonban, hogy a történet leírásakor a résztvevők képesek voltak kritikusan reflektálni a történetekre, ami azt mutatja, hogy a negatív tapasztalat is attitűdformáló volt számukra, és értékes tapasztalatokat szereztek, amit remélhetőleg a későbbiekben hasznosítani tudnak. Összességében a narratívákból az is kiderül, hogy a kulturális sokszínűség a résztvevők számára túlnyomórészt érdekes, kihívásokkal teli, de élvezetes:

„És ekkor lassan, de biztosan rájöttem, hogy van egy világ Magyarországon kívül is; egy világ, amit mindenáron fel akarok fedezni.” (33)

Öt résztvevő írt a megértés és tolerancia fontosságáról. A legérdekesebbek ebben a témában is a negatív élményeket bemutató írások, mert itt figyelhető meg legjobban, hogy az élmény újragondolása, a reflexió mekkora segítség a résztvevőknek. Az alábbi részletben olvasható önkritika jellemző a többi írásra is, egyértelműen látszik, hogy a hallgatók tanultak negatív tapasztalataikból, és tudják, min kellene változtatniuk, ha újra hasonló helyzetbe kerülnének.

„A koreai vendégemnek előre elmondtam, hogy a faluban szoktunk köszönni a buszmegállóban. Reggel, mikor mentünk az iskolába, én odamormogtam egy gyors ‘Jónapot’-ot a várakozó embereknek, míg a vendégem mind az öt emberhez odament, a szemükbe nézett, meghajolt kicsit, és mindenkinek azt mondta, hogy ‘Jónapot!’. Nagyon kellemetlen élmény volt számomra, nem igazán értettem meg, hogy ez mire volt jó. Igazából ő sem értette, hogy ez miért kellemetlen nekem. Egyre csak azt ismételtette, hogy a tisztelet mennyire fontos az ő kultúrájában. Visszagondolva

lehattünk volna toleránsabbak egymással, figyelembe kellett volna vennünk, hogy mennyire különböznek a kultúránk.” (07)

Véleményem szerint ez az eredmény azt is mutatja, hogy a kutatási módszertan, a stimulált retrospektív visszaidézés technikája megfelelő volt: az élmények újraélésével a hallgatónak lehetőségük nyílt arra, hogy múltbéli emlékeit az azóta megszerzett tudás tükrében átértékeljék, és az ennek során felfedett tanulságokat a későbbiek során sikerrel hasznosítsák hasonló helyzetekben. A fenti példából látszik, hogy a résztvevők többsége tisztában van a *kíváncsiság* és *nyitottság* szükségességével, amelyek a Byram által bemutatott interkulturális beszélő kiemelkedően fontos attitűdjei (1997: 34). A byrami modellben a sikeres interkulturális kommunikációhoz szükséges attitűdök a következők: kíváncsiság, nyitottság, ítélezésmertesség és befogadókészség.

Motiváció

Az írásokban a sikerhez köthető másik fontos affektív egyéni különbségnek a motiváció mutatkozott, ez hét narratívában volt megfigyelhető. A szakirodalomban a nyelvtanulók motivációját vagy az *intrinsic – extrinsic*, azaz belső – külső, vagy az *instrumentális (eszközjellegű) – integratív (beilleszkedést célzó)* dichotómia mentén szokás bemutatni. A belső motivációjú tanuló magában a nyelvtanulásban leli örömét, míg a külső indítékokkal motivált tanulót a nyelvtanulás kimenetele érdekli: jobb jegyek, nyelvvizsga, elismerés.

Az instrumentális motivációra jellemző, hogy a tanuló a nyelvre eszközként tekint: azért tanul nyelvet, hogy ösztöndíjat kaphasson, külföldi állást szerezzen, képes legyen más nyelven olvasni, kommunikálni, szöveget érteni. Az integratív motivációjú tanuló azért tanul nyelvet, hogy minél inkább megismerjék a célnyelvet beszélő közösséget, azért szeretnének minél tökéletesebben beszélni, hogy be tudjanak illeszkedni a közösségbe (Dörnyei 2005: 73–80; Ellis 1994: 74–76).

Az adatok alapján elmondható, hogy a résztvevőkre főleg az instrumentális motiváció volt jellemző, csupán egyetlen résztvevő számolt be integratív motivációról: Angliában szeretett volna letelepedni, és ezért kereste a helyiek társaságát, a velük való kommunikáció lehetőségét, hogy idővel minél kevésbé tűnjön külföldinek. Hat esetben azonban az instrumentális jelleg volt megfigyelhető: a résztvevők azért szerettek volna minél többet beszélni külföldi partnerükkel, hogy fejlesszék nyelvtudásukat, tökéletesítsék kiejtésüket, csiszolják kommunikációs készségeiket, hogy angol nyelvterületre utazhassanak, és képesek legyenek angol nyelvű médiatermékek használatára.

„Nyelvtanulóként nagyon fontosnak tartottam, hogy minél több kapcsolatot teremtsék a helyiekkel, hogy egyre többet és többet tanulhassak tőlük. Megpróbáltam minden lehetőséget kihasználni a velük való kommunikációra. Ez nagyon sokat használt a beszélt nyelvi fejlődésemnek.” (01)

„Próbáltam alkalmat találni arra, hogy beszélgessek velük, lehetőleg minél többet. Tudtam, hogy az így megszerzett nyelvtudás segít nekem a további utazásaim során. Most már elmondhatom, hogy magabiztos nyelvhasználó vagyok, bármerre utazok is.” (41)

Ha az írásokat a belső – külső dimenzió alapján vizsgáljuk, akkor megfigyelhető, hogy mind a hét esetben belső motívumokról számolnak be a résztvevők.

„Nagyon szerettem volna valahogyan segíteni [az egyetemen tanuló külföldi diákoknak], mert igazán élveztem azt, hogy velük lehetek, beszélgethetek velük.” (03)

„Nagyon szerettem velük lenni, tanulni tőlük, átérezni az életstílusukat és a lelkületüket. Azonosulni tudtam a kultúrájukkal.” (15)

A fenti eredmények összhangban vannak a magyarországi általános és középiskolás angol nyelvtanulók motivációját vizsgáló korábbi tanulmányokkal, amelyek szintén arra jutottak, hogy a hazai nyelvtanulók motivációja belső (*intrinsic*) és instrumentális (Heitzmann 2008; Nikolov 1999, 2003a, 2003b).

Összegzés

A tanulmány az angol szakos egyetemi hallgatók narratív visszaemlékezéseit elemezve bemutatta, hogy a résztvevők viselkedését az interkulturális kommunikációs helyzetekben ismereteik, nyelvtudásuk és a nyelvhasználathoz köthető egyéni különbségeik, elsősorban attitűdjeik és motivációjuk határozzák meg.

Az elemzések arra is rámutattak, hogy bár a résztvevők számára sokszor nem nyilvánvaló, milyen interkulturális ismereteik miként befolyásolják az interakciók kimenetelét, jelentős számban fordulnak elő olyan esetek is, amelyekben megfelelően reflektálnak múltbéli élményeikre, és képesek azonosítani azokat a tényezőket, amelyek befolyásolták az események alakulását.

A narratívákból az is kiolvasható, hogy a résztvevők rendelkeznek olyan attitűdökkel (nyitottság, kíváncsiság), amelyeket Byram (1997) a sikeres interkulturális beszélő fontos tulajdonságaiként határoz meg. Megfigyelhető, hogy még a sikertelen kimenetelű történetek visszaidézésében is jelen van az elfogadás, a nyitottság fontosságának felismerése, amely szükségszerűen segíteni fogja a résztvevőket abban, hogy a jövőben sikeresebben leküzdjék az eltérő kultúrájú beszélgetőpartnerekkel folytatott kommunikáció nehézségeit.

A kutatás eredményeiből pedagógiai szempontból kiemelhető, milyen lelkesen vettek részt a hallgatók a kutatásban, mennyire hasznosnak találták osztálytermi keretek között korábbi interkulturális élményeik felidézését. Ez nemcsak abban segített nekik, hogy diskurzust folytathassanak korábbi tapasztalataikról, hanem reflektív képességeiket is fejlesztette.

Az eredmények bemutatása után meg kell említeni a kutatás korlátait is. Az első és legfontosabb annak hangsúlyozása, hogy keresztmetszeti vizsgálatot végeztem, mely nem alkalmas arra, hogy betekintést nyújtson a hallgatók interkulturális fejlődésébe. Mivel feltételezhető, hogy az interkulturális kompetencia fejlődik, érdemes volna longitudinális vizsgálatot is folytatni, amely lehetővé tenné, hogy a résztvevők viselkedésében, gondolataiban és kompetenciáiban bekövetkező változásokat is megismerjük.

A kutatás adatgyűjtő eszközével kapcsolatban megemlítendő, hogy az élmények felidézését segítő autentikus narratívák befolyásolhatták a hallgatók által felidézett élményeket. Mindemellett a stimulált retrospektív felidézés technikájához szükség volt stimuláló történetekre, így ez a potenciális hatás elkerülhetetlen volt. A problé-

ma megoldódna, ha a stimulált retrospekció helyett félig strukturált interjú szolgálna adatgyűjtő eszközként, ez azonban ilyen sok résztvevővel kivitelezhetetlen. Terveim között szerepel egy további, az eredményeket kiegészítő, kevesebb résztvevővel végzett interjúkutatás.

IRODALOM

- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. – Fleming, M. (eds., 1998): *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.
- Clément, R. – Gardner, R. C. (2001): Second language mastery. In: Giles, H. – Robinson, W. P. (eds.): *Handbook of language and social psychology*. London, UK: Wiley, 489–504.
- Cohen, A. D. – Dörnyei, Z. (2002): Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. In: Schmitt, N. (ed.): *An introduction to applied linguistics*. London: Edward Arnold, 170–190.
- Coperias-Aguilar, J. M. (2002): Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence. *ELIA* 3, 85–102.
- Cresswell, J. W. (2003): *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dombi, J. (2011): The construct of intercultural communication in university syllabi. In: Lehmann, M. – Lugossy, R. – Horváth, J. (eds.): *UPRT 2010: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 187–204.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. – MacIntyre, P. D. (1993): A student's contributions to second-language learning. Part 2: Affective variables. *Language Teaching* 26, 1–11.
- Gass, S. M. (1997): *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. M. – Mackey, A. (2000): *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heitzmann Judit (2008): *A motiváció változásának hosszú távú vizsgálata egy középiskolás angolos csoportban*. [Publikálatlan doktori disszertáció.] Budapest: ELTE University.
- Jaeger, K. (2001): The intercultural speaker and present-day requirements regarding linguistic and cultural competence. *Sprogforum* 19, 52–56. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Eudgiv.html> (Letöltve: 2011. 09. 04.)
- Kramsch, C. (1993): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995): The Cultural Component of Language Teaching. *Language, Culture and Curriculum* 8/12, 83–92.
- Kramsch, C. (1998): *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2001): Intercultural communication. In: Carter, N. – Nunan, D. (eds.): *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 201–206.

- Kramersch, C. (2008): Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence. *Applied Linguistics* 29/4, 645–671.
- Kramersch, C. (2010): The symbolic dimension of the intercultural. *Second International Conference on the development and assessment of intercultural competence. January 29–31, 2010*. University of Arizona, Tucson, Arizona, USA. [Konferenciaelőadás. A plenáris előadás szövegét a szerzőtől emailen keresztül kaptam meg 2011. január 24-én.]
- Lázár, I. (2006): *The role and status of intercultural communication training in English language teacher education in Hungary*. [Unpublished doctoral dissertation.] Budapest: ELTE University.
- Medgyes, P. (1983): The schizophrenic teacher. *ELT Journal* 37/1, 2–6.
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Medgyes, P. (2001): When the teacher is a non-native speaker. In: Celce-Murcia, M. (ed.): *Teaching English as a second or foreign language*. 3rd edition. Boston: Heinle – Heinle, 429–442.
- Nagy, B. C. (2009): *'To will or not to will': Exploring advanced EFL learners' willingness to communicate in English*. [Unpublished doctoral dissertation.] Pécs: University of Pécs.
- Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás* 5/4, 9–31.
- Nikolov, M. (2001): A study of unsuccessful language learners. In: Dörnyei, Z. – Schmidt, R. (eds.): *Motivation and second language acquisition*. Honolulu, HI: The University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center, 149–170.
- Nikolov Marianne (2003a): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 8, 61–73.
- Nikolov, M. (2003b): Research on young learners in Hungary: What has been and what needs to be done? In: Andor, J. – Horváth, J. – Nikolov, M. (eds.): *Studies in English linguistics and applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 285–299.
- Savignon, S. (1991): Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly* 25/2, 261–277.
- Seidlhofer, B. (2004): Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 209–239.
- Scarino, A. (2010): Assessing intercultural capability in learning languages: A renewed understanding of language, culture, learning and the nature of assessment. *The Modern Language Journal* 94/2, 324–329.
- Spitzberg, B. H. (1988): Communication competence: Measures of perceived effectiveness. In: Tardy C. H. (ed.): *A handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes*. Norwood, NJ: Ablex, 67–105.
- Swain, M. (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, S. – Madden, C. (eds.): *Input in second language acquisition*. New York: Newbury House, 235–256.
- Szentpáli Ujlaki, E. (2007): Study-abroad motivation: Preliminary results of a pilot project. In: Horváth, J. – Nikolov M. (eds.): *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 3–18.
- Tóth, Zs. (2006): First-year English majors' perceptions of the effects of foreign language anxiety. In: Nikolov, M. – Horváth, J. (eds.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 25–37.
- Tóth, Zs. (2007): *Foreign language anxiety: A study of first-year English majors*. [Unpublished doctoral dissertation.] Budapest: ELTE.
- Widdowson, H. G. (1994): The ownership of English. *TESOL Quarterly* 29/2, 377–389.

INTERJÚ

MEDGYES PÉTER

Pörög a mókuskerék

Interjú Szende Lottival

Tanárszakos hallgatóim egyik írásbeli feladata az volt, hogy készítsenek interjút kedvenc angoltanárunkkal. Anna munkájára fölkaptam a fejem, mert interjúalánya az angol mellett spanyolt is tanított. „Na végre egy spanyoltanár!” – gondoltam magamban. Amikor megkérdeztem Annát, kit tisztelhetek a kolleginában, elárulta, hogy az édesanyját. Azon melegében írtam Lottinak, aki kötélnek állt, talán azért is, mert valaha tanítottam őt az egyetemen. Szégyenszemre nem emlékeztem rá.

Ezt nevezem! Kinézek az ablakon, és majd kiböki a szemem a pécsi székes-egyház.

Kétséggkívül ez a Leőwey Klára Gimnázium egyik vonzereje. De nem az egyetlen. Hagyományosan jó a hírünk egész Dél-Dunántúlon annak ellenére, hogy például a HVG éves rangsorában nem szerepelünk az élgimnáziumok között.

Miért nem?

Elsősorban azért, mert évek óta részt veszünk az Arany János Tehetséggondozó Programban, és mindegyik évfolyamon az egyik osztály hátrányos helyzetű gyerekekből tevődik össze. Ők rontják le az iskola átlagát.

Ezt vegyem bírálatnak?

A világért se! A családlátogatások során saját szemünkkel láthatjuk, mekkora a szegénység. Van, ahol betört ablakok mögött fagyoskodnak a bentlakók, merthogy a villanyáramot rég kikapcsolták. Az innen kikerülő gyerekek számára a kollégiumi lakhatás és az ingyenszert valóságos megváltás. Régen a hétvégét is itt tölthették, de amióta a Klik fennhatósága alá kerültünk, és az elmúlt időszakban anyagi problémák



léptek fel a cégnél, sajnos már nem. Szerencsére a nyelvvizsga-bizonyítványhoz és az Európai Számítógép-használói Jogosítványhoz továbbra is ingyen juthatnak. Szomorú tény, hogy elég sokan lemorzsolódnak közülük, és ha nem a gimnáziumi évek során, akkor az egyetemen. Az anyagi nehézségek, mint például a számítógéphiány miatt sokan feladják a tanulást.

És a többi gyerek?

Túlnyomórészt jól szituált családokból származnak, jól is tanulnak, és 85-90 százalékukat simán felveszik az egyetemre.

Hogy álltok a nyelvekkel?

Ez a fő erősségünk. Széles a választék: az angol, német, francia, olasz, spanyol mellett újabban a kínai nyelv is szerepel a palettán. Minden évben indítunk egy francia kéttannyelvű osztályt, van azután egy német nemzetiségi, egy szín angolos és egy természettudományos osztályunk is. A franciások és az AJTP az ötödik, a többiek a negyedik év végén érettségiznek.

Ez – ha jól számolom – öt párhuzamos osztály. Kisebbséget viszont nem láttam a folyosón.

Nem véletlenül, ugyanis mi nem vezettük be sem a hat-, sem a nyolcosztályos gimnáziumi tagozatot.

Hogy álltok a nyelvvizsgákkal?

A tehetséggondozósok közül 4-5 gyereknek sikerül, a többi osztályban viszont szinte mindenki letesz egy felsőfokút, sőt sokan a második nyelvből is eljutnak a középfokúig. Elég az hozzá, jó sulí a Leőwey, nem véletlen, hogy két gyerekeket is ide járatam.

Kanyarodjunk most vissza a te gyermekkorodig!

Tösgyökeres pécsi vagyok. A helyi zenei általános iskolában karénekes voltam, és néptáncoltam. A zongoratanulást hamar feladtam, miután kiderült, hogy képtelen vagyok a két kezem mozgását koordinálni. A Nagy Lajos Gimnázium angol fakultációjára sikeres magyar és orosz felvétellel kerültem be. Angolra Tarnay László tanított, akit egymás között *Shut up*nak hívtunk, mert ez volt a szavajárása, de másodiktól Antonio De Blasio vette át az osztályt. Kiváló tanár volt: minden tanítványa sikeresen nyelvvizsgázott. Pedig akkoriban még nem volt internet, videójáték, nem folyt az angol a csapból is.

Hogy került a képbe a spanyol?

Indult egy spanyol szakkör, beiratkoztam, és beleszerettem. Fejembe vettem, hogy érettségi után spanyol–angol szakra jelentkezem. „Az angol rendben van, de hogy jön ide a spanyol?” – értetlenkedtek a szüleim, tudniillik mindkét nővérem angol szakon végzett. Természetesen a magyar mellett.

Mi ebben a természetes?

Anyám legendás magyartanár volt a Nagy Lajos Gimnáziumban. Sikerült elsőre bejutnom az ELTÉ-re, de mit mondjak, az első két évben spanyolból vért izzadtam. Am jött utána egy hathetes spanyol út, ami átlendített a holtpontra.

Kikre emlékszel jó szívvel az egyetemi oktatóid közül?

Géher István műfordító köre feledhetetlen volt, a Spanyol Tanszéken pedig csupa nagy koponya tanított: Benyhe János, Scholz László, Faluba Kálmán, Morvay Károly.

Végzés után hol kezdte el tanítani?

Noha a családunk generációkra visszamenőleg pedagógusokból áll, eszem ágában sem volt tanítani. Anyám példája lebegett a szemem előtt, aki reggel három órakor kelt, hogy megfőzzön aznapra, késő estig a dolgozatfüzetek fölött görnyedt – és persze keveset keresett. Egyetemi tanár létére apám se sokat. Nem volt hétvégi vityillónk, autónk, nem utazgattunk, ugyanakkor tele volt a lakás könyvekkel és folyóiratokkal.

Ha nem tanár, mégis mi akartál lenni?

Műfordító. Első szárnypróbálgatásaimra az egyetemi éveimben került sor. Sokat köszönhetek a latinos Karsai György tanár úrnak, aki mindig kiszúrta a fordításaim gyönge pontjait. Feltett szándékom volt, hogy végzés után Pesten maradjak, szerettem a nagyvárost, irodalmi körökben forgolódtam. Am egyszerűcsak jött egy váratlan fordulat.

Nocsak!

Hozzámentem egy pécsi pszichiáterhez, akit a munkája ide kötött. Teherbe estem, megszületett az első, a második és csakhamar a harmadik gyermekem is. Hat éven át gyesen voltam, mert egy elfoglalt férj és három kicsi mellett nem volt más megoldás.

Mihez kezdte a gyese után?

Nevetni fogsz: elkezdtem tanítani a Leőweyben. Eleinte csak félállásban, majd teljes állásban. Rövid ideig fordítgattam is, de ahogy gyorsult az iskolai mókuserék, egyre ritkábban.

Ha ennyire nem fűlt a fogad a tanításhoz, miért adtad be a derekadat?

Nézd, ha négy gyereke van az embernek, nem engedheti meg magának, hogy egy multinál helyezkedjen el. Tanárként viszont délután háromkor becsukom magam mögött az iskola kapuját, hazamehetek, no persze füzetekkel telepakolva. És így megy ez már vagy húsz éve.

(Lotti nem tanárnak készült, mégis remek tanár lett belőle! Egy 10. osztályos spanyolóráján hospitáltam, és meglepett, mennyi mindent tudnak a gyerekek, holott alig másfél éve tanulják a nyelvet. Szemlátomást élvezték is a munkát, ami nem csoda, mert sok érdekeset tudhattak meg az el caminói zarándoklatról, rengeteg új szó és kifejezés kíséretében. Az egyéni, pár- és csoportmunka forgatagában szinte elröpült a 45 perc.)

Tankönyvet sose használtak?

Dehogynem. A *Colores*ből, illetve a *New English File*-ből és a *Travellers*ből tanulunk. A handoutokkal csinján kell bálnunk, mert csupán évi ezer példány erejéig használhatom az iskolai fénymásolót. 120 gyerekre lebontva ez évi nyolc-kilenc másolat. Igaz, rendelkezünk még egy bérelt fénymásolóval is, amin annyi handoutot nyomtathatok, amennyi belefér – oldalanként öt forintért.

Egy álkérdés: ki állja a ceppet, az iskola vagy a szülők?

Ki más, mint a tanár? Ám a csillogó szemek és a büszkén bemutatott nyelvvizsga-bizonyítványok sok mindenért kárpótolnak.

Már megbocsáss: nem félsz, hogy bolondnak néznek?

Megszoktam már. Nézd, amikor meghallja valaki, hogy négygyermekes anya vagyok, akkor vagy buzgó katolikusnak képzeli, vagy bolondnak. Holott egyik sem vagyok. De tény, hogy egyre romlik a helyzet. Megnőtt az óraszám és a bürokrácia, útiköltséget, túlóra- és helyettesítési díjat nem fizet a Klik. Ha csak egy mód van rá, nem megyünk betegszabadságra, mert nem akarunk kiszúrní a helyettesítő kollégával.

Mennyi most a kötelező óraszám?

Maximum 26 óra, de 32 órát bent kell töltenünk, akár tetszik, akár nem. Szerencsére nálunk nem kezelik ennyire mereven a kötöttségeket.

Te például hány órában tanítasz?

24 órában, amiben benne van egy-egy óra osztályfőnöki, illetve korrepetálás.

Ezek szerint osztályfőnök is vagy?

Igen, van egy kilencedikes osztályom. Bevallom, most először vagyok fő.

Hogy sikerült ezt eddig megúsznod?

Régebben a nyelvi csoport kialakítása úgy történt, hogy az angolosok vagy spanyolosok szint szerint az egész évfolyamból kerültek ki. Így én mindig csak pár embert tanítottam egy-egy osztályból, ami kizárta, hogy osztályfőnök lehessenek. Nos, a közelmúltban változott a rendszer: az osztályom mindkét fele angolul tanul, így én hol ezt, hol azt a felét tanítom. Egy kollégával osztjuk meg fele-fele arányban a heti hat órát. Most, hogy egy híján kiürült az otthoni fészkek, megengedhetem magamnak az osztályfőnöki luxust. Idén még csak egyéjszákás kirándulást tervezek az osztályommal, de jövőre már két éjszakát is bevállalok. Sok időm megy el a facebookozásra is: miután majdnem az összes diák „facebook-barátom”, zúdulnak rám a levelek, én meg szorgalmasan válaszolhatok.

Nem sok ez?

Más se dolgozik kevesebbet. Szerencsére tíz év után leköszöntem a munkaközösség-vezetésről, amit akkor már szörnyű nyügnék éreztem. Volt azonban egy ennél sokkal kedvesebb feladatom is. Én voltam az Európai Parlament Modell helyi koordinátora.

Mit értsünk ezen?

Ebben a nemzetközi programban gimnazista gyerekek szimulálják az igazi parlamenti munkát: programokat terveznek, vitatkoznak, kompromisszumokat kötnek, döntéseket hoznak. 2010-ben a mi sulink rendezte az éves nemzeti ülést, és én voltam a főszervező. Gondold csak el: nekem kellett gondoskodnom 113 gyerek elszállásolásáról és étkeztetéséről, a terembérlletekről és egy sor más dologról! Büszke vagyok rá, hogy sikerült öt millió forintos támogatást összetarhálnom, pedig az akkor se ment egykönnyen.

Ma is te csinálod?

A Leőwey időközben kiszállt a programból, de talán jobb is, mert manapság lehetetlen lenne hasonló vállalkozásba belefogni.

Ugyan miért?

Nézd, az iskola csak a Kliken keresztül pályázhat, a helyi vállalkozók pedig tisztában vannak vele, hogy a Klikkel nem tanácsos üzletelni...

Mesélj a tanítási módszereidről!

Éveken át azt hittem, mindent tudok már a tanításról. Ám miután részt vettem egy CELTA¹ tanfolyamon az International House szervezésében, rádöbentem, hogy ez koránt sincs így. E tanfolyamnak köszönhetően ma sokkal tudatosabban tanítok, nagyobb súlyt fektetek a beszédközpontúságra, többet gyakoroltatok párokban és csoportokban. A nyelvek szerkezetét, rendszerét is jobban átlátom. Ezért se tudnék például magyart tanítani; sejtellem sincs, hogyan lehet megmagyarázni – teszem azt – az „el kell mennem” szerkezetet.

Ott tartunk: továbbképzések.

Régen a kiadók workshopjaira is eljártam, de szakmailag kevés újat nyújtanak, sajnálom rájuk az időt. Különbösen is, továbbképzés ide vagy oda, igazából a tanári munkája során jön rá az ember, mit miért csinál, és hogyan tovább.

Tudnál egy példát mondani?

Például tisztában vagyok vele, hogy a mai gyerekek lételeme a mobiltelefon és az internet. Ezért aztán egy új szó jelentését nem holmi nyomtatott szótárban, hanem a mobiljukra feltöltött onlajn szótárban kerestetem ki velük. Hozzáteszem, nyomtatott szótárunk nincs is, könyvet sem igen vesznek a kezükbe... De visszatérve a továbbképzésekhez, elvégeztem egy vezetőképző tanfolyamot is a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen. A kétéves kurzus kedvéért sorra beáldoztam a szombatjaimat, nem beszélve a vizsgafelkészüléssel, szakdolgozatírással töltött időről. Ám nem volt hiábavaló a befektetés: rengeteg kreditpontot hozott a konyhára.

Mi szükséged volt a továbbtanulásra?

A pedagógus szakvizsga az egyik feltétele annak, hogy Pedagógus I.-ből Pedagógus II.-be léphessen az ember. A vezetőképző persze kevés lett volna az üdvösséghez; össze kellett állítanom egy portfóliót is, ami három-négy hónapon át az összes hétvégemet felemésztette. Szakmai értelemben fölöslegesen izmoztam, mert a portfólió mit sem árul el a tanári munkám színvonaláról.

Csak a magasabb fizetés hajtott?

Az előléptetésem jutalma havi nyolcezer forint nettó. Többet ígértek – ennyi lett belőle. Azoknak a dacos kollégáimnak lett igazuk, akik bele se vágtak. Heti két-három magánórával ugyanott tartanak, ahol én, aki két éven át ezen gürizett.

Szomorú... Mesélj valamit a külföldi továbbképzéseidről is!

Angol nyelvterületre mindössze egyszer sikerült ilyen módon kijutnom: egy kéthetes írországi tanfolyamon vehettem részt. Annál többször fordultam meg Spanyolországban. A csúcs egy két hónapos madridi továbbképzés volt, melynek keretében sokfelé elvittek.

Például az El Caminóra – ahogy kiderült az órádon.

Santiago de Compostelába valóban eljutottam, de a zarándokút még várat magára. Ehhez két szabad hónapra és sok pénzre volna szükségem. Ja, és jó kondira, mert a nyolcszáz kilométeres út megtétele nem kis próbatétel. De ha addig élek is, nem

¹ Cambridge Certificate in English Language Teaching to Adults

hagyom ki ezt a sorsfordító élményt... Hajdanában valósággal tálcán kínálták a spanyol ösztöndíjakat, a 2008-as gazdasági válság óta azonban szűkültek a lehetőségek. Másfél évet kell még várnom, hogy újból pályázhassak. Kár, mert csak átélt élményeket lehet hitelesen átadni. Egyébként azért viszek be az óráimra annyi kultúrát, mert bízom benne, hogy előbb-utóbb a tanítványaimat is magával ragadja Spanyolország varázslatos világa.

Ha ilyen ritkák az utazási lehetőségek, hogyan tartod karban a nyelvtudásodat?

Az angollal nincs gond. Sorozatrajongóként csak angolul nézek filmeket. Ugyanakkor vannak C1 közeli csoportjaim, akik elvárják tőlem a magas szintű nyelvhasználatot. Mindez nem mondható el a spanyolosaimról, hiszen a spanyolt csak második nyelvként tanulják heti három órában, így viszonylag kevesen jutnak el magasabb szintre.

Nem nehéz óráról órára nyelvet váltanod?

Nem annyira a nyelv-, mint inkább a szintváltás esik nehezemre. Az, hogy az egyik órán minél egyszerűbben kell kifejezni magam, a következőn meg pereghet a nyelvem.

Most, hogy nyolcezerrel nőtt a fizetésed, föltételezem, nem gond a megélhetés.

A gyerekeimre nem kell már annyit költenem, mert jól tanulnak, ösztöndíjat és szociális támogatást is kapnak. Persze amíg kicsik voltak, nem volt könnyű, főleg hogy jobbára rám hárult a gyereknevelés terhe. Egyébként hidd el, több gyerekkel könnyebb boldogulni, mint egyedül. A négy gyerek egymást fegyelmelte, motiválta, sőt volt olyan év, amikor ugyanabba a suliba jártak – paradicsomi állapot volt! Az igazsághoz hozzátartozik, hogy a szüleim hátországa nélkül belepistultam volna. Mivel ők korán nyugdíjba mentek, soha nem kellett például táppénzre mennem.

Milyen egyéb bevételi forrásaid vannak, ha szabad kérdeznem?

Régebben volt egy-két magántanítványom, de azóta, hogy osztályfőnök lettem, nincs időm maszekolni. Máról holnapra élek, nincs felhalmozott vagyonom, úgyhogy ha egyszer beüt a krach, nem tudom, mihez kezdek. Amúgy egyvalamit hiányolok csak az életemből: azt, hogy évente kimehessek egyik vagy másik célországba. Ezt azonban sehogyan sem tudom kigazdálkodni.

Külföldi munkavállalásra sosem gondoltál?

Pár éve nyáron egy angliai magániskolában dolgoztam egy hónapon át. Soha életemben nem találkoztam ennyi unott gyerekkel, úgyhogy észveszejtve rohantam vissza a Leóweybe.

Utolsó kérdés. Mik a terveid a közeli és távolabbi jövőre nézve?

Van még három és fél év az osztályfőnökségemből, utána jó pár év a nyugdíjig. Minden jel szerint innen megyek majd nyugdíjba, de nem fogom úgy elsietni, mint a szüleim. Pörgősebb alkat vagyok. Utána viszont nagymamázni szeretnék – négy gyerek mellett jó esélyem van egy sor unokára.

Pedagógusdinasztiából származol. Ki veszi majd át tőled a stafétabotot?

A két nagyobbik fiam aligha, de a legkisebb fiam és Anna lányom is tanárnak készül. Majd meglátjuk.

BÍRÓNÉ VÁRHEGYI JUDIT

Osztálytermi kísérlet egy alternatív értékelési módszer kipróbálására

Class experiment for testing an alternative method of assessment

I attempted to ascertain if a type of assessment for learning technique could be used in a secondary school, while still complying with the requirements of the traditional grading system. I chose gamification and tested it on my students through a teaching module.

With the help of technology my students were given both compulsory and optional materials to improve their language skills. I used various teaching techniques and students followed their own individual improvement plans as well. It was important to give constant and immediate feedback, support and points, so students could reach higher levels, similar to a computer game. At the end of the module I changed the points for the completed tasks to grades.

Gamification proved to be highly motivating and inspirational, and it provided students with a sense of responsibility. It was not stressful, but entertaining and rewarding.

Tanulmányom alapja egy szakdolgozat, amelyet 2015-ben készítettem pedagógus szakvizsgás képzésem zárásaként a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében. A fejlesztő értékelést alkalmazó *gamifikációs módszertani kísérletet* 11. évfolyamos tagozatos csoportomban végeztem angol nyelvi óráimon, Christian Haschek osztrák (lásd Bagetta 2014) és Prievara Tibor magyar (lásd Balla 2014) nyelvtanárok bevált gyakorlatának megismerése nyomán.¹

Háttér

Mivel 25 éve egy nyolc évfolyamos gimnáziumban tanítok, lehetetlen volt nem észrevennem, hogy a mai diákok egészen mások, mint a nyolc-tíz évvel idősebbek: másképp viszonyulnak a társaikhoz, az iskolához, a tanáraikhoz, a megtanulandó tananyaghoz, az őket körülvevő világhoz és legfőképpen a technikához.

Tari Annamária Z generációt bemutató könyve (Tari 2011) részletes tájékoztatást nyújt a mai tizenévesek asszociatív gondolkodási formájáról, mozaikszerű ééréséről, a figyelemmegosztás, az ún. multitasking képességéről, a technikai újdonságok professzionális alkalmazásáról. Ennek az öntudatos és céltudatos generációnak más elképzelései vannak a sikeres és boldog emberről, mint az előző generációknak. Minden helyzetben mérlegelik, hogy a várható haszon megéri-e a befektetendő energia mennyiségét. Korukból adódóan egyre több, anyagiakat vagy érzelmeket érintő helyzetben

¹ Lásd Szalkay Attila ismertetését is Prievara Tibor könyvéről, lapunk jelen számának 79–81. oldalán.

kell önálló, felelősségteljes döntéseket hozniuk, és képessé is válnak erre. Megnövekedett információéhségüket a folyamatos online léttel próbálják kielégíteni, de gyakran elvesznek a média és az internet útvesztőiben. Érzelmileg gyámolításra szorulnak, nincsenek jó konfliktuskezelési és küzdési stratégiáik.

A társadalmi folyamatokra és a társadalom tagjainak változására reagálnia kell a fel-növekvő nemzedék oktatását irányító iskolapolitikának, az oktatást végző egyes iskoláknak, és maguknak a pedagógusoknak is. Ez a reakció az oktatás területén mindig nagyon lassan érzékelhető, mert nagy a rendszer tehetetlensége. Nehézséget okoz annak eldöntése is, milyen oktatási tartalmakat célszerű meghatározni, ugyanis ma nem lehet egyértelműen definiálni a kiszámíthatóan hasznos tudást. Ahhoz, hogy a tanítási-tanulási folyamat eredményes legyen, a pedagógiának alkalmazkodnia kell a Z generáció tagjainak gondolkodásmódjához, koncentrációs képességéhez és igényeihez. Ha az iskola meg akar felelni megváltozott feladatainak, meg kell alapoznia az élethosszig tartó tanulást, ki kell alakítania és fejlesztenie kell a tanuláshoz szükséges kognitív kompetenciákat, és fejlesztenie kell a kulcskompetenciákat. Nem felel meg a kor elvárásainak az átadásra szánt információ túlzott mennyisége, az elvont, tantárgyakra bontott tananyag, a tekintélyelvű tanári stílus, a oktatás gyors tempója, a diákokat passzív befogadóként kezelő szemlélet és a minősítő értékelési forma dominanciája.

Mindig vannak azonban kísérleti jellegű jó pedagógiai gyakorlatok, amelyek kiállják az idő próbáját, és elemeiket előbb-utóbb átveszi a tömeges oktatás is. A konstruktivista pedagógiában a tanár facilitátor szerepben jelenik meg, aki nagyon tudatos és gondos tervezés után végigkíséri a diákot a tanulás folyamatán. Nem dominál, de rendszeres visszajelzést ad, bátorít, motivál, hiszen a célja nem lehet más, mint a diák célja: sikeresen megszerezni a lehetséges tudást az adott szakterületeken (Bognár 2006). A diák aktív részese a folyamatnak, amely több tudományterületet átfogó, integrált tartalmakat közvetít. Mindez csak akkor valósítható meg, ha bizalmi viszony áll fenn tanár és diák között, amiért mindkét félnek meg kell dolgoznia. Az új generáció tagjai céltudatosak, ismerni akarják tanulmányaik célját és várható hasznát.

Fontos, hogy lehetőleg kellemes, modern technikával felszerelt tanulási környezetben, apró lépésekben, a mai fiatalok asszociatív gondolkodási módjára építve, sok interakcióval és gazdag módszertani repertoárral tanár és diák együtt dolgozza fel a feladatokat. Hatékonyabb a tanulás, ha a magas ingerküszöbvel rendelkező diákok élményekhez jutnak az órákon. Szerencsés, ha a diagnosztikus és a formatív (folyamatos visszajelzést nyújtó) értékelési formák dominálnak. A differenciálás és a kooperatív technikák alkalmazása elengedhetetlen (Golnhofer 1998). Mindezeknek együtt olyan ösztönző ereje van, amely remélhetőleg – kísérletemben pedig bizonyítottan – elősegíti a hatékony és szívesen végzett önálló tanulást.

A gamifikáció

A gamifikáció (magyarul 'játékosítás') ötlete nem az oktatásban bukkant fel legelőször. Az a lényege, hogy *játékelemeket* alkalmaznak *nem játék* környezetben. Két kulcsszava a *részvétel* és az *aktivitás* növelése. A számítógépes játékok óriási népszerűségét használta fel a kereskedelem, hogy minél közelebb kerüljön a potenciális vásárlókhöz, és növelni tudja profitját, például vásárlói hűségprogramok, jutalompontok, marketinges jutalékrendszer, interaktív választási kampány révén (Rab 2013).

Ha a játékosítást az oktatásban használjuk, a diákok különböző tanulmányi teljesítményeikért pontokat kapnak, akárcsak egy számítógépes játékban. A pontokat jegyek helyett kapják, így csökken a stressz, amit a jó jegyek szerzésének kényszere vagy a rossz jegyek elkerülése okozhat. Pontokat nem lehet veszíteni, csak halmozni. Ez pozitív, optimista hozzáállást eredményez, és nagyon motiváló. A módszerben az a legfontosabb, hogy a diákok *minden teljesítményükért azonnal és folyamatosan megkapják a pontjaikat*. Az aktuális eredmények online követhetők egy táblázatban, így lehetőség nyílik a versenyzésre is. A gamifikáció eszköztára nagyon vonzó, természetes és logikus a „digitális bennszülöttek”-nek nevezett tizenéves diákok számára. Legfőbb értéke az egyensúly létrehozása a nehézségek és a képességek között.

Ha a diákokat motiválttá, a tanulási folyamat aktív részesévé tudjuk tenni, és meg tudjuk valósítani a személyre szabott tanítást, elértük az oktatás legfőbb céljait. A számítógépes játékokból jól ismert elemek tanulási környezetre való adaptálása kelti fel és tartja meg az érdeklődést. Ilyen például az eredmények azonnali értékelése és megjelenítése, együttműködés másokkal, adott időre történő feladatvégzés, extra küldetések (= szorgalmi feladatok, önálló kutatómunka), rövid, közép és hosszú távú célok, szerencsefaktor, új szintek (= tudásgyarapodás), optimizmus, versengés.

Mindez tökéletesen megfelel a *fejlesztő értékelés* kritériumainak. A fejlesztő értékelés a diákok egyéni fejlődését állítja a középpontba: teljesítményük gyakori, érdemi és testre szabott értékelésével folyamatosan biztosítja, hogy az aktuális tudásukhoz igazodó feladatokat kelljen megoldaniuk, amelyeket a tanárukkal közösen saját maguk fogalmaznak meg, tehát önmaguk számára elfogadott, világos célokért dolgozhatnak.

Saját gyakorlat

A gamifikációt azért akartam kipróbálni a 11. évfolyamos tagozatos csoportomban, mert ők már mind megszerezték a B2, öten pedig már a C1 szintű nyelvizsgát is. Ezután általában alábbhagy a nyelvtanulási kedv, a tanulók a pályaválasztás közeledtével más-más tantárgyakra összpontosítanak. Szerettem volna újszerű, érdekes formában további kitarító munkára serkenteni őket, és mivel a nyelvi szintek már eléggé eltérnek egymástól, szükségesnek tűnt az egyéni fejlesztés, az önálló tanulás erősítése és a saját tanulásért érzett felelősség kialakítása. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy működik-e a fejlesztő értékelés egyik megvalósulási formájának tekinthető gamifikációs módszer a tanulók motiválásában, és ennek alkalmazásával is megvalósítható-e a kötelező minősítő értékelés.

Első lépésként bemutattam diákjaimnak a gamifikáció módszerét, és megszavaztuk a kipróbálását. A szervezés részeként iskolám igazgatójától engedélyt kértem és kaptam a pontrendszer két hónapos bevezetésére. Ez eltér a Pedagógiai Programunkban foglaltaktól, miszerint a heti óraszám legalább felének megfelelő érdemjegyet kell adnunk havonta. A szülők is támogatásukról biztosítottak. Heti egy óránkat át tudtuk helyezni az informatika terembe, hogy minden tanuló előtt legyen számítógép az órai munkához.

A csoport tagjai számára is világos volt, hogy nem állnak már mindannyian azonos nyelvi szinten, és vonzóknak találták, hogy mindenki egyéni pályán haladhat kitűzött célja felé. Önvizsgálattal felmérték saját hiányosságaikat, hogy milyen nyelvi készségben kell még fejlődniük. Ez nem mindenki számára volt könnyű, ezért ebben segítettem, javaslatokat adtam.

Ezután az én irányítással – de közösen – kialakítottuk a szabályokat. A csoport hivatalos tankönyve a Traveller B2 volt októberig, és ehhez csatlakozott a C1 novembertől. A kurzuskönyv párhuzamosan fejleszti a négy alapkészséget, leckéi akár önállóan is feldolgozhatók. A tankönyvi lecke feldolgozását két részre bontottam: a lecke által kínált feladatok egy részét az órákon oldottuk meg, ezekből volt órai számonkérés is; ehhez jöttek az egyénileg vállalt feladatok, amelyeket otthon kellett elvégezni, illetve a hét első angolóráját jelöltem ki arra, hogy számítógép segítségével önállóan dolgozhatott mindenki a saját feladatain. Így akartam a fejlesztő értékelés szellemében az egyéni igényekhez igazodni. Meghatároztam, milyen tevékenység hány pontot ér, ugyanis jegyek helyett pontokat adtam az elvégzett feladatokért. A pontozási rendszert táblázatba foglalva mindenki megkapta, így a diákjaim mindvégig tudatában voltak a várható értékelésnek. Mivel a jelenlegi kötelező értékelési rendszer jegyeket kíván, azt is megbeszéltük, hogy a két hónap elteltével, összesítés után, milyen ponthatárok között milyen jegyre válthatják be a pontjaikat.

A következő lépésben minden tanuló írt egy tervezetet, hogy a 11. leckében sorra kerülő témához – amely az elme csodálatos-furcsa működése és az emberi psziché volt – melyik készség fejlesztéséhez miket fog teljesíteni, miben szeretne fejlődni.

Az olvasott szöveg értéséhez megadtam nekik különböző linkeket, ahol a témához kapcsolódó sok újságcikket, blogot lehet találni, továbbá javasoltam konkrét cikkeket is. Ezekből választhattak, de olvashattak saját gyűjtésű szövegeket is. Olvasás után szóban vagy írásban kellett angolul összefoglalni a tartalmat.

A hallott szöveg értéséhez legalkalmasabbnak a filmek látszottak, szívesen, szóra-kozásképpen nézik őket, nagy örömmre szinte mindig angol nyelven. Lehetett volna még BBC vagy CNN híradót is megjelölni a kínálatban, de ehhez a témához illőt nem nagy eséllyel találtak volna. A filmeket én ajánlottam, mindegyik kapcsolódott a témához, és mondanivalójuk is elgondolkodtató, nevelő hatású volt. A feladat a film tartalmának szóbeli összefoglalása lett, ezenkívül két kérdésemre is válaszolni kellett a mondanivalóval kapcsolatban, vagy a beszámolót össze lehetett vonni az írásbeli szövegalkotási feladattal.

Az íráskészség fejlesztéséhez lehetett esszét, filmelemzést írni a listáról választott filmekről. Ennek technikáját már tavaly megtanultuk, és úgy gondoltam, hasznos átismételni. A tananyagban előfordult még a pályázati hivatalos levél, ezt is lehetett választani a tankönyv és a munkafüzet feladatai alapján. Ezt a szövegalkotási formát is ismerték a tanulók, de gyakorlása, ismétlése mindenképpen indokolt volt, hiszen ezek a diákok a tanév során több versenyen is indulnak, minden feladattípus megoldására képesnek kell lenniük.

A beszédkészség fejlesztéséhez vállalni kellett egy háromperces önálló véleményki-fejtést lehetőleg a témával kapcsolatos élményről, gondolatról, vagy egy prezentációt olyan esetről, amely az érzékszerven kívüli érzékelésre hoz példát. A rövid beszédeket többnyire a csoport számára kellett előadni, egyrészt azért, mert azt szerettem volna, hogy szokják a mások előtti szereplést, másrészt azért, mert a témák és a történetek érdekesek, tanulságosak voltak mindannyiunk számára.

A projektmunka lehetősége is szerepelt a kínálatban, bár tisztában voltam vele, hogy az előző évben nem volt népszerű ez a munkaforma. Reméltem, hogy az új feldolgozási mód vonzóbbá teszi ezt is.

Természetesen nem maradt ki a tananyagból a nyelvtan sem, de akik már letették a felsőfokú nyelvvizsgát, nem szívesen foglalkoztak volna a függő beszéddel, így ezt az ötödik egységet helyettesíteni lehetett másféle készséget fejlesztő többletfeladattal. A felsőfokú nyelvvizsgával rendelkezők és az OKTV-n indulni szándékozók kihagyták a mechanikus nyelvtani gyakorlatokat, és inkább komplex készségmérő tesztet illesztettek a programjukba.

A gamifikációs módszer talán legszokatlanabb elemét a diákok által összeállított és a lecke záró utolsó órán megírt témazáró dolgozat jelentette. Ezt mindenki maga készítette azokból a feladatokból, amelyeket ő már egyszer megoldott. A dolgozat összeállítása, igényessége, nehézségi foka és tartalma is pontokat ért, így nem lehetett félvállról venni. A témazáró napján mindenki előtt ott volt a kinyomtatott feladatsor, amely előzetes megegyezés szerint tartalmazott nyelvhasználati elemeket, szövegértést és írott szövegalkotást, de mindenki valami mást. Az újítás célja az volt, hogy *fejlesztésmentesen bizonyíthassák a felkészültségüket*, ugyanakkor *érezzék a felelősséget*, hogy számot kell adniuk arról, amit vállaltak és megtanultak. Az általuk összeállított dolgozat helyes megoldásain túl a színvonalat is pontoztam, ezzel fejleszteni kívántam a tanulók belső igényességét is.

A módszer lényeges eleme az értékelés módja. A tanulók, akik mindezeket a vállalt feladatokat teljesítették, nem érdemjegyeket kaptak, hanem pontokat. Egy tanítási egység alatt maximum 500 pontot lehetett gyűjteni, és a lecke végén ezeket át kellett váltani egy érdemjegyre, hogy a naplóba is kerüljön értékelés. Ez a jegy az én kísérletemben egy témazáró jegyet ért, vagyis duplán számított a félévi értékelésnél. A pontozás a számítógépes játékokra emlékezteti a diákokat, így ösztönösen jelentkeznek a gyűjtögetési kedv, amely az egy-egy akadály leküzdéséért kapott jutalom élményéhez kötődik. Közös megegyezés alapján összesen 250 pontot érhetett el az, aki minden készségre hozott bizonyítottan elvégzett vagy a csoport előtt bemutatott feladatokat. A másik 250 pontot a témazáró dolgozatra lehetett kapni. Az órai feladatok, a röpdolgozatok, az órai aktivitás, a versenyfeladatok mind meghatározott pontokat értek, és ajándékpontok is hozzáadódtak a feladatvégzéssel megszerzettekhez. Ha valaki ezekből sok ponthoz jutott, vagyis rendszeresen készült az órákra, és aktívan részt vett rajtuk, kihagyhatta például az egyik olvasott szöveg feldolgozását vagy az egyik írott szövegalkotást. Ezáltal gyakorolhatták a tanulók az önálló döntéshozatalt és a felelősségvállalást.

Azokon a kijelölt órákon, amikor az informatika teremben mindenki a saját feladataival foglalkozott, meghallgattam a beszámolókat, ellenőriztem az írásbeli munkákat. Akiknek még szükségük volt a leckéhez tartozó nyelvtani anyag gyakorlására, és ehhez kértek tanári segítséget, azokkal kisebb csoportban átismételtük az elméletet, pár gyakorlatot megoldottunk közösen (hagyományos frontális módszerrel), majd online feladatokon dolgoztak. Ezek elérhetőségét megadtam, összegyűjtöttük a gyakorlásra alkalmas legjobb internetes oldalakat, ahol a megoldásokat is rögtön látták, így az önellenőrzés is megvalósult. Azt is meg lehetett választani, hogy párban vagy önállóan dolgoznak-e szívesebben. Azok a diákok, akik az őszi OKTV-re készültek, ezalatt az előző évek interneten elérhető tesztfeladatait végezték önállóan, majd önellenőrzés után egyénileg megbeszéltük a hibák okait.

Más órákon csoportokban vagy párokban dolgoztak közös feladatokon, de volt interaktív, az egész nyelvi csoportot mozgósító beszélgetés, vita is. A beadandó egyéni

feladatokat vagy a csoport előtt bemutatandó feladatokra való felkészülést és az egyéni más-más készséget fejlesztő feladatsorokat részben otthon, részben az informatika teremben tartott heti egy órán oldották meg. A kész feladatokat bemutathatták papíron, vagy akár telefonnal lefényképezve is. Ezeket gyorsan átnéztem, és a megírt pontokat egy táblázatban gyűjtöttem. Az egyik diák ugyanezt tette az általuk használt közösségi oldalon, így mindig mindenki tudta, hogy hol áll ő, és hol tartanak a többiek, hiszen a fejlesztő értékelés lényeges eleme a tanulók munkájának folyamatos értékelése és a visszacsatolás. Megegyezésünk értelmében a lecke feldolgozása során ki lehetett hagyni egyes készségfejlesztő feladattípusokat, de akkor máshogyan kellett a kitűzött pontszámot megszerezni. Ilyen lehetőség volt a házi feladatok precíz elkészítése: ha kész volt, öt pontot ért, ha még hibátlan is volt, további ötöt kaptak érte. A tankönyv leckéjének anyagából az általam fontosnak ítélt feladatokat az órákon feldolgoztuk, ezekből én állítottam össze a röpdolgozatokat, amelyeket szintén csakis pontozással értékeltem. A 90%-os teljesítmény 20 pontot, a 70%-os teljesítmény 10 pontot, az 50%-os teljesítmény pedig 5 pontot ért. További pontszerzési lehetőséget jelentettek az órai hallás utáni értés feladatok, a szódolgozatok a közösen feldolgozott anyagból, idiómákból, vonzatos igékből. A gamifikációban ezek voltak a „villám küldetés”-ek. Pontot ért az órai aktivitás – nemcsak nálam, hanem az anyanyelvi tanár óráján is, az ő értékelése alapján. Adtam órai versenyfeladatokat is, amelyeket időre kellett megoldani pluszpontszerzési akciók keretében. A játékoság kritériumának felelt meg a váratlan ajándékpont, amelyért nem kellett megdolgozni. Egyszer azért kaptak 10 pontot, mert az egyik diáknak születésnapja volt, másodszor pedig azért, mert napokig tartó eső után kisütött a nap.

A lecke végén, amikor a határidő lejárt, összesítettük a pontokat, és átváltottuk őket egy-egy jegyre. Így tettem eleget a minősítő értékelésnek és az iskola Pedagógiai Programjában meghatározott érdemjegyadási kötelezettségemnek.

Eredmények, értékelés

Az egyetlen tanítási egység során alkalmazott új módszer eredményéből nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, de ami szinte az első naptól egyértelmű volt, az a módszerben rejlő motivációs erő. A kísérlet alatt végig jellemző volt az aktivitás, az önálló kutatás különböző feladatok után az interneten és a pontszámok folyamatos összehasonlítása, vagyis a versenyzés. A pontrendszer alkalmazásának pozitívuma volt, hogy sikerként élték meg, nem lehetett veszteséget termelni, tehát ösztönzőleg hatott.

A legnépszerűbb készségfejlesztő feladat a filmnézés volt. Minden tanuló írt filmkritikát, ezek közül néhányat sajnos vissza kellett adnom, mert nem feleltek meg azoknak a szabályoknak, amelyeket tavaly tanultunk. Másodszorra már tökéletesen megoldott feladatokat kaptam. Jobb teljesítményre ösztönzött az a szabály, hogy lehet javítani és így maximális pontszámhoz jutni. Az íráskészséghez tartozó feladatot így mindenki teljesítette. A filmkritikán felül kilencen hoztak hivatalos levelet is. Ezen meglepődtem, de úgy nyilatkoztak, hogy úgyis kell gyakorolniuk az érettségire, és a két írott szöveggel kiváltották az olvasási feladatot.

Az olvasáshoz ajánlott linkeket mindössze négy tanuló kereste fel, és csak egyikük olvasott el egy cikket. A többiek túl hosszúnak találták őket, és feladták. Tanulságos volt számomra, hogy egyrészt választhattam volna rövidebb cikkeket, hiszen a nyelv-

vizsgás szövegek is rövidebbek, másrészt a tanítványaim bevallottan nem nagyon szeretnek olvasni.

A beszédkésztség fejlesztésére szolgált volna a projektmunka és a prezentáció, de ezeket senki sem választotta. Ennek oka elmondásuk szerint az volt, hogy az értük kapható pontszám nem volt sokkal több, mint egy háromperces beszédé, és ezt figyelembe véve döntöttek. A beszédeket előre megadott szempontok szerint kellett felépíteni, és ezzel a szóbeli emelt szintű érettségi egyik feladattípusát gyakorolták: az önálló témakifejtést. Mindenki adott elő rövid beszédeket, de mivel ez elég időigényes volt, hatan szünetekben meséltek úgy, hogy két fültnú kellett hozzá a csoportból. Ez azt mutatja, hogy a rendelkezésre álló órakeret nem volt elég a sok feladat ellenőrzésére.

A nyelvtani tesztek megoldása is sikeres volt, így sokkal jobban rá tudtam venni őket arra, hogy gyakoroljanak az OKTV-re, mint a gamifikáció nélkül.

Érdekes tapasztalatom, hogy a témazáró dolgozatok írása alatt általában meglepően elmélyülten, tiltott segédeszközök nélkül dolgoztak. Nem volt értelme kommunikálniuk egymással. A témazárók nagy része igényesen összeállított feladatsor volt, csak három esetben vontam le pontokat a gyengébb színvonal vagy valamelyik feladattípus hiánya miatt.

A kísérlet lezárultával a csoporttal közösen értékeltük szóban az elmúlt hónap eseményeit, mindenki reagálhatott a saját munkájára, majd egymás teljesítményét is értékeltük. A csoport általános véleménye az volt, hogy tetszett nekik a gamifikációs módszer, de jóval többet kellett dolgozniuk, mint tavaly a hagyományos módon feldolgozott anyagrészeknél. Az a tény, hogy mindenki kaphatott ötöst a végén, csak teljesítenie kellett a saját tervét, komoly energiabefektetésre sarkallta őket. Ugyanakkor túl sok feladatot adtam, és a többi tantárgy mellett megterhelő volt elkészíteni a beadandó feladatokat. A tanulói autonómia fejlődésén kívül tanítványaim a megnövekedett felelősséget is érzékelték: nekik kellett tanulmányaikkal kapcsolatban döntéseket hozniuk, csak magukat okolhatták, ha nem gyűjtötték össze a kellő pontszámot, vagy lekésték a beadási határidőt. Az órákon aktívan vettek részt, ki-ki büszke volt a maga feladatára.

Jól működött az azonnali visszajelzésre szolgáló értékelő rendszer, a pontozó táblázat is.

Kísérletem legnagyobb eredménye az, hogy a diákjaim az értékelő megbeszélés végén egyhangúlag megszavazták, hogy folytassuk a gamifikációt, de módosításokkal. A pontozás és a követelmény is változott, közös megegyezéssel. A csoport négy tanulója önként vállalta az új pontrendszer kidolgozását. Az eredeti 500 pontos rendszer helyett 20 pontosat választottak, mert az jobban átlátható. Azt kérték, hogy a témazárót a továbbiakban én állítsam össze, mert ez a feladat túl nehéz, szokatlan és időigényes volt a számukra – ahogyan számomra is ezek aprólékos kijavítása. Megtartjuk a „passzolási” lehetőséget, a tanulói szerződést, az órai pontszerzési lehetőségeket és a párhuzamos tevékenykedést az órákon. Ez utóbbi azért volt népszerű, mert amikor mindenki a saját feladatán dolgozott, jó lehetőség kínálkozott az egyéni problémák diszkrét megbeszélésére, tanácskérésre, mivel ezalatt nem egymást figyelték.

A szülők is értékelték, elmondták, hogy gyermekeik sokat foglalkoztak az angol nyelvi feladataikkal és az új módszerrel. Komoly felelősséggel ruházta fel őket, hogy önálló döntéseket kellett hozniuk saját tanulmányaikkal kapcsolatban, és ez ösztönzőleg hatott rájuk.

Nagyon szívesen dolgoztam a gamifikációs módszerrel, különösen a párhuzamos tevékenységeket élveztem. Örömmel láttam a diákjaimon az igyekezetet, a teljesíteni akarást. Sok időbe és energiába került ugyan az előkészület, de ez „megtérült” azokon az órákon, amikor csak hallgatnom és értékelnem kellett. Annak is örültem, hogy nem kell rossz jegyeket adnom, csak „jó” pontokat.

Számomra a módszernek két nehézsége volt. Az egyik az időkeret, a határidők betartatása, a másik a túl sok feladat. Kisebb, de említést igénylő teher a pontozási táblázat vezetése. Az új értékelési forma nem kezelte megnyugtatóan a hiányzók helyzetét, mert komoly hátrányba kerültek azzal, hogy kimaradtak az órai pontszerző lehetőségekből. A fejlesztő értékelés nagyon hasznos, de rendkívül idő- és energiaigényes, emellett komoly gyakorlatot kíván. Mégis minden kollégának ajánlom, hogy legalább egyszer, egy-két lecke erejéig próbálja ki diákjaival a gamifikációt.

Utolsó megjegyzésként el kell mondanom, hogy a kísérleti két hónapos időszak után egyelőre sajnos nem tudom tovább folytatni a gamifikációs módszert, mert iskolám Pedagógiai Programja havonta jóval több osztályzatot ír elő, és ezeket a digitális naplóban készségenként, illetve feladattípusonként részletezni kell. A kísérletben részt vevő diákok kezdeti csalódottságát idővel felváltotta az előrehozott érettségire való felkészülés izgalma, amelyben az önálló feladatvállalásnak és gyakorlásnak kiemelt szerep jut.

IRODALOM

- Baggetta, M. (2014): Gamifying classroom evaluation: From A's and B's to XP's. [Beszélgetés Christian Haschekkal.] *Top Hat Blog* <https://blog.tophat.com/gamifying-education/>
- Balla István (2014): Elbírja-e a demokráciát a magyar osztályterem? [Beszélgetés Prievára Tiborral.] http://hvg.hu/itthon/20140514_A_diak_donti_el_mit_akar_tanulni_es_a_m [sic!]
- Bognár Mária (2006): A fejlesztő értékelés osztálytermi gyakorlata. *Új Pedagógiai Szemle* 3, 19–26. (= <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00101/2006-03-ko-Bognar-Fejleszto.html>)
- Golnhofer Erzsébet (1998): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 386–412.
- Rab Árpád: A gamifikáció lehetőségei a nem üzleti célú felhasználások területén, különös tekintettel a közép és felsőoktatásra. www.oktatas-informatika.hu/2013/03/03. Budapest: Oktatás-Informatika Folyóirat Szerkesztősége. (Utolsó letöltés: 2015. augusztus 10.)
- Tari Annamária (2011): *Z generáció: Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az információs korban*. Budapest: Tericum Kiadó.

LOIS MÁRTA

Pragmatizmus és homogenitás: a magyarországi idegennyelv-tanulási környezet megkerülhetetlen tényezői

Gondolatok az *Idegennyelv-tanításunk helyzete* vitához
egy kvalitatív kutatás alapján

Pragmatism and homogeneity: the essential factors of the foreign language learning environment in Hungary

Contribution to the debate on *Transforming our pedagogical culture in foreign language teaching, based on a qualitative study*

My paper comments on Agnes Einhorn's keynote work, which was published in this journal in December, 2015. Einhorn (2015a) indicates that there is excessive pragmatism in language learning: the goal of foreign language studies has been limited to gaining better careers and promotions, and it hardly ever appears as a source of joy. I share various suppositions of teachers of foreign languages on the basis of 19 semi-structured interviews, analyzed using the Grounded Theory. With the help of some qualitative data, I can confirm the existence and popularity of this view, even among the teachers, which is a surprising result. In the second part of my paper I present details and points from various interviews with language teachers about the homogeneity of our linguistic environment, and I indicate that the existence of pragmatic thinking in Hungary is rooted in the cultural context which arises from this homogeneity. According to language teachers, homogeneity is one of the main reasons for the moderate efficiency of learning foreign languages in Hungary.

Bevezetés

Az idegennyelv-tanításunk helyzetéről indított vita e folyóirat hasábjain 2015 decemberében annak megtárgyalását javasolta, hogy milyen változásokra lenne szükség a hazai idegennyelv-oktatás pedagógiai modernizációja érdekében (Einhorn 2015a: 47). Több szempontból is megvizsgálta a kérdést, és a fő gondolata az, hogy „pedagógiai kultúraváltásra” lenne szükség: az ismeretalapú, tanárközpontú megközelítés helyett kompetenciaalapú, tanulóközpontú oktatási szemléletet ajánl (Einhorn 2015a: 51). Nagyon fontosnak tartom azonban, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos hiteket, a nyelvtanuláshoz kötődő érzéseket is említ a magyarországi nyelvtanulási környezet jellemzésekor; jelen dolgozatom ehhez kapcsolódik a doktori kutatásaim eddigi eredményei alapján.

Készülő értekezésemben a nyelvtanulással kapcsolatos nézetek összefüggését vizsgálom, ezért nyelvtanárokkal és nyelvtanulókkal készítek interjúkat nyelvtanulással és anyanyelvvvel kapcsolatos kérdésekről. A vitaindító írás egyik gondolatát szeretném továbbfűzni az eddig gyűjtött és lejegyzett korpuszom alapján, mert a pragmatizmusról szóló rész igencsak gondolatébresztő. A szerző ugyanis egyfajta túlzott és elterjedt pragmatizmusról beszél a nyelvtanulással kapcsolatban, vagyis szerinte kialakult „egy sajátos viszony a nyelvtanuláshoz, amelyben csak elvétve lehet nyomát lelteni annak a felismerésnek, hogy a nyelvtudás örömforrás, sőt, hogy maga a nyelvtanulás is az

lehetne. Így a nyelvtanulás értelme leszükült a nyelvismeret által elérhető jobb karrierre” (Einhorn 2015a: 49).

Jelen dolgozatomban az ezzel kapcsolatos nyelvtanári vélekedéseket ismertetem, és kvalitatív adatokkal megerősítem, hogy ez a fajta pragmatizmus valóban nagyon elterjedtnek tűnik, sőt olykor a nyelvtanárokat is jellemzi. Emellett bemutatom, hogy a pragmatikus gondolkodás erős elterjedtségét a magyarországi homogén nyelvi környezet is megerősíti. Ez a kulturális adottságunk már csak azért is megkerülhetetlen, mert a tanári interjúk szerint ez a legfontosabb oka a hazai idegennyelv-tanulás mérésélt eredményességének.

Korpusz és kontextus

A magyarországi idegennyelv-tanulás eredményessége, a magyarok nyelvekhez és nyelvtanuláshoz való viszonya a nyelvtanulásról szóló szakmai és laikus diskurzusok állandóan visszatérő, kitüntetett figyelemmel övezett témái. Aktualitásukat az Eurobarometer-kutatások újra és újra megerősítik, továbbá hazai és nemzetközi viszonylatban is igen kiterjedtek a témához kapcsolható, több évtizedre visszanyúló motivációkutatások (például Dörnyei–Csizér–Németh 2006), a nyelvtanulói hitekkel kapcsolatos vizsgálatok (például Horwitz 1988, Sheorey 2007) és a tanári nézetek vizsgálata (lásd például Borg 2003 szakirodalmi áttekintését 1970-től 2002-ig).

Dolgozatom kontextusát kifejezetten ez utóbbi kutatási terület adja, így hangsúlyoznom kell, hogy a tanári nézetek kutatása azért fontos, mert széles körben elfogadottnak számít, hogy ezek befolyásolják a tanórai gyakorlatot (Borg 2003).

Az alábbiakban nyelvtanári diskurzusokat elemzek. 2014 májusától 19 budapesti középiskolai nyelvtanárral készítettem interjút a nyelvtanulás magyarországi helyzetéről. (A folyamatban lévő kutatás egyébként tartalmaz felnőtt nyelvtanulókkal készített egyéni és páros interjúkat, továbbá egy nyelvtanulói fókuszcsoportos beszélgetést is.) A félig strukturált interjúkban a tanárok saját nyelvtanulási tapasztalataikról, tanulóik attitűdjeiről és nyelvtanulási motivációjáról beszéltek. Rákérdeztem az angol nyelvvel és térhódításával kapcsolatos attitűdökre, valamint néhány közismert, az idegen nyelvekre (Horwitz 1988) és a magyar nyelvre (például Lanstyák 2007: 177, 181, 188, 193, 196) vonatkozó állításról is kértem a véleményüket.

Az interjúkról digitális hangfelvétel készült, a 19 budapesti nyelvtanárral 20 órát meghaladó hanganyagot vettem fel, a szó szerinti átírással lejegyzett korpusz közel 160 000 szót tartalmaz. Az adatközlők az átíratokban megváltoztatott néven szerepelnek. A dolgozatban a nyelvi példánknál az adatközlőknek ezt az álnevét használom, illetve a visszakereshetőség érdekében jelzem, hogy hányadik beszél lépésben hangzott el az idézett nézet (például „Brigitta, 84” – lásd később).

A tematikájában igen gazdag korpusz elemzése a „megalapozott elmélet” módszerével történt (Gelencsér 2003). A jelen dolgozatban azokat a nézeteket mutatom be, amelyek a nyelvtanulási célokkal és a magyarországi nyelvi homogenitással kapcsolatosak.

A pragmatizmus

Az Eurobarometer-kutatásokból jól látható, hogy igen jellemző egész Európában az a gondolat, miszerint a nyelvtanulás legfontosabb célja a jobb munka és a jobb állás elnyerése (Eurobarometer 2012: 62, 65), bár az emberek valójában a munkájukhoz

kapcsolódóan ritkábban használnak idegen nyelveket, mint magánjellegű tevékenységeikhez, például külföldi nyaraláskor, filmnézéskor, internetezéskor, baráti beszélgetésekben (Eurobarometer 2012: 49, 52). Elgondolkodtató adat az is, hogy a magyarok 56%-a úgy gondolja, hogy saját hazájában jobb munkához juthat idegennyelv-tudással (és ez az EU-s átlagnál 11%-kal magasabb, Eurobarometer 2012: 65), miközben írásban és szóban is csak 16%-uk használ a munkahelyén idegen nyelvet (Eurobarometer 2012: 52; az adatok bővebb elemzéséhez és a pragmatizmusról lásd Einhorn 2015b: 28–46). Ellentmondás van tehát a nyelvtanulás kitüntetett céljai és aközött, hogy valójában mire használjuk az idegen nyelvet; továbbá az is jellemző, hogy „a nyelvtudás interkulturális hozadéka, tehát a más kultúrák és a saját kultúra mélyebb megismerése nem jelenik meg értéként” (Einhorn 2015b: 46).

Ez a szemlélet nagyon erősen tükröződik a korpuszomban, az elemzés során meglepőnek találtam, hogy a pragmatizmus a nyelvtanárokat is erősen jellemzi, és az interkulturális szemlélet gyakran ennél sokkal kisebb hangsúlyt kap.

A pragmatizmus megnyilvánulása a korpuszban

Induljunk ki abból, hogy a nyelvtanárok hogyan nyilatkoznak arról az egyszerű kérdésről, hogy szükség van-e idegennyelv-tudásra Magyarországon. A kérdés nagyon fontos, mert ezekben a diskurzusokban a tanárok gyakran pragmatikus álláspontot képviselnek: a munkához jutáshoz, a jobb álláshoz, a nyelvvizsga megszerzéséhez tartják fontosnak a nyelvtudást, ezenkívül az angolnak a fontossága mellett a számítástechnikában betöltött szerepével érvelnek, továbbá azért tartják fontosnak, mert közvetítő nyelv, melynek segítségével sok információt lehet szerezni. Nem állítom, hogy a korpuszban nem jelennek meg „nagy” célok: a nyelvek szeretete és az interkulturális szemlélet elemei, de a 19 adatközlőből csak 8 beszél hangsúlyosan arról, hogy a nyelvtanulás fontos célja más kultúrák, más értékrendek megismerése és egyfajta nyitottság megtapasztalása, tehát úgy tűnik, hogy a pragmatizmus hangsúlyos a tanárok szemléletében is. Gyakran olyan keretben jelenik meg a nyelvtanulás, mint ami akkor szükséges, „*ha valakinek nagyratörő álmai vannak, tényleg diplomát akar, meg valamilyen jól fizető állást*” (Brigitta, 84). Szerintem nagyon fontos tehát felismerni azt az ellentmondást, hogy a tanárok fenntartják és továbbadják a tanulóknak a pragmatizmust, pedig az idegen nyelveket valójában nem az általa kiemelt célokra használjuk a leggyakrabban (vö. idézett Eurobarometer-kutatások), továbbá kérdéses a pragmatikus megközelítés korszerűsége (vö. interkulturalitás, Einhorn 2012: 29), ráadásul a tanárok szerint ez a szemlélet nem vezet a legmegfelelőbb ösztönző motívumok kialakulásához (emellett érvelek alább). A kérdést több szempontból lehet (és kell) elemezni, hiszen például a nyelvvizsgák presztízse és a tantervnek való megfelelés követelménye a pragmatizmust erősíti. Óvatos következtetésként azt is levonhatjuk, hogy az interkulturális szemlélet néhány tanárban még megerősítésre vár, esetleg nincsenek meg hozzá a feltételek, de mindenképpen ebben is gondolati vagy pedagógiai kultúraváltásra lenne szükség. Nem amellet érvelek, hogy a praktikus, eszközszerű célok (jó érdemjegy elérése, nyelvvizsga megszerzése stb.) nem fontosak a nyelvtanulásban, inkább csak az arányok megváltoztatásának szükségességét vetem fel a korpuszom alapján.

Lássunk egy példát a diskurzusból. Azt kérdeztem a nyelvtanártól, hogy szívesen tanulnak-e a gyerekek angolul. (Enikő nyelvtanár, LM az interjúvezető).¹

(1)

Enikő, 16: Hát, tanulják, mert muszáj. És valahol mondják is, hogy ez mennyire hasznos, merthogy mindenhol az angol a legfontosabb, de ugyanúgy nem tanulják adott esetben, mint annak idején mondjuk a mi generációnk nem tanulta az orosz. Tehát ugyanoda avanzsálódott le, vagy vissza, ez a nyelvtanulás.

LM, 17: A kötelező jelleg miatt?

Enikő, 18: A kötelező jelleg miatt. Ez normális, hogy egy gyerek, egy tinédzser, aki még nem látja, hogy igen, majd a munkahelyén valóban ez mennyit jelent majd számára, az ugyanúgy tekinti szerintem az angoltanulást, mint az orosz.

Ebben az idézetben több nézet is megfogalmazódik. Látható, hogy kiemelkedik az angol nyelv fontossága, de úgy, hogy Enikő (a) a pragmatikus gondolkodással jellemzi tanulóit (*mondják is, hogy ez mennyire hasznos, mindenhol az angol a legfontosabb*); (b) közben maga is fenntartja a pragmatizmust (*a munkahelyén valóban ez mennyit jelent majd számára*); (c) azt is elmondja, hogy a pragmatikus gondolkodás nem elég a motivált tanulói viselkedéshez (*ugyanúgy nem tanulják*); és (d) újabb témát is nyit azzal, hogy mindehhez hozzájárul az angol kötelező volta (erről még szó lesz az összegzésben).

Ottília az angol összekötő nyelvi funkcióját és a munkaerő-piaci előnyöket emeli ki az angoltanulással kapcsolatban:

(2)

Ottília, 54: már nem nagyon van a világon olyan szeglet, ahová nem jut el, és akkor van egy közös nyelv, amit hogyha tud, beszél, ért, akkor azzal kommunikálni képes bárhol a világon szerintem. Jó, nem a nacionalista Franciaországban, de egyébként úgy általában véve nagyon sok helyen. [...] De hát maguk a munkáltatók. Ma már, ha az ember elmegy munkát keresni, akkor nem az a kritérium, hogy tudjon egy nyelvet pluszban a saját anyanyelvén kívül, hanem azt mondják, hogy az alap az angol, és azon kívül még ismerjél és tudjál más nyelveket. Szerintem ez már tök alap, hogy mindenkinek kell tudni angolul beszélni, mert másképp nem tud boldogulni. [...] Magyarországon alig van magyar cég. Minden munkáltató, a nagy multik, ott elengedhetetlen az idegennyelv-tudás. Persze. Vagy egy bármit nézel, egy turizmus, idegenforgalom, hát alapvető, hogy egy angol nyelvtudással kell rendelkezni.

A diskurzusrészlet véleményem szerint jó példája a pragmatizmusnak, hiszen Ottília a munkahelyen való boldoguláshoz túlzóan, abszolutizáló mértékben tartja szükségesnek a nyelvtudást. A „*mindenkinek kell tudni angolul beszélni, mert másképp nem tud boldogulni*” nézetben a munkahelyi idegennyelv-használat jelenik meg a legfontosabb nyelvtanulási célként.

Egy másik jelenséget is érdemes kiemelni Ottília diskurzusa alapján. Ottília az idézett rész elején az angol közvetítő nyelvi funkciójáról beszél, de fontos észrevenni,

¹ Az idézetekben használt jelölések: [pejoratívan] – utalás a beszélő hangvételére az átiratban; [TÖRLÉS] – maszkolt szövegrész az átiratban; [...] – az átiratból kihagyott rész

hogy ez egyáltalán nem jelent egyértelmű elköteleződést interkulturális tartalmak felé. A diskurzus nem szól kulturális orientációról, kimerül az idegen nyelvű kommunikációra való képességben, vagyis a nyelvtanulás egyik leghasznosabb elemeként emlegetett közvetítő nyelvi funkció sokszor megjelenik ugyan a korpuszomban, de önmagában nem ellensúlyozza a pragmatikus gondolatokat.

Visszatérve a pragmatizmus megjelenítésére: Hanga arról számol be, hogy a tanulói gondolkodnak nagyon pragmatikusan a nyelvről, arról beszél, hogy idegen nyelvet tanítani könnyebb, mint magyar irodalmat és nyelvtant (ő magyar szakos is), mert „*annak praktikus hasznát látják. Külföldön fogunk dolgozni, tudja, hogy angoltól kell, mondjuk, esetleg valamilyen vizsgát tennie, vagy akkor előrébb jut. Tehát ez praktikusabb, tudják, hogy pénzt fognak vele keresni*” (Hanga, 10). Érdekes tehát, hogy a pragmatizmus a tanári és a tanulói gondolkodásban is igen erősnek látszik, és bár Hanga ezt motiválónak találja a diákjai szempontjából, inkább arról számolnak be a tanárok, hogy ezek a praktikus célok nem alakítanak ki motivált nyelvtanulói viselkedést.

(3)

Anikó, 44: Ők megfogalmazzák ezt, külföldre kell menni, mert itt nem lehet élni, itt nem lehet pénzt keresni, mert látja a szomszédot, hallja a rokonságban az unokatestvérét, de nem feltétlenül mindenkiből belülről fakad ez a dolog. Most van egy ilyen trend, hogy aki nem próbálja meg külföldön, az nem elég bátor. Csakhogy ez nem ilyen egyszerű. Tehát tenni kell érte, többek között nyelvet kell tanulni.

Anikó tehát azt fogalmazza meg, hogy egy eszközszerű ok (*külföldre kell menni*) nem feltétlenül ad elég hajtóerőt a nyelvtanuláshoz, nem alakít ki erős motivációt. Ezt a viselkedést írják le úgy a tanárok, és ez a korpuszban nagyon markánsan megjelenik, hogy bár tudják a diákok, hogy fontos a nyelvtanulás, mégsem tesznek érte eleget (például Enikő, Ottilia, Iván, Klára).

Ilona is azt állítja, hogy egy középiskolásnak az esetleges későbbi munkahelyi előnyök még távolinak tűnnek, nem válnak a nyelvtanulás motorjává. Érdekes azonban, hogy ennek kifejtése közben ő maga is a pragmatizmust érvényesíti, hiszen a munkahelyi közegről beszél a nyelvtanulással kapcsolatban:

(4)

Ilona, 55: csak az elméletet érzik, amiket hallanak a felnőttektől, amiket szajkóznak nekik, azt tudják, de nem tapasztalták meg. Tehát például, ha megtapasztalná azt, hogy mondjuk kilencedikben beteszi ide a lábát, és mondjuk tudnánk neki nyújtani valami nyelvközeget, környezetet egy órára, egy napra, három napra, mondjuk egy munkahelyen, vagy valahol, és ott megtapasztalná, hogy mennyire előnyösebb helyzetbe tud jutni az, aki koncentráltan, odafigyelve, ért dolgokat, mert már megtanulta, és fordítva: lemarad dolgokról az, aki ezt nem tudja produkálni, akkor azt gondolom, hogy testközelben van azzal, amit mi csak elméletileg papolunk neki. Amíg nincs testközelben, amíg nem érti, addig nagyon-nagyon kevés gyerek motiválható.

Tehát a tanárok szerint a pragmatikus gondolkodás gyakran nem jelent valódi hajtóerőt a nyelvtanulásban. Megfogalmazzák ezt a nyelvtanulás alacsonyabb fokán (lásd 1–4. példa) és felsőbb szinten is, például többen említik, hogy gyakran felnőtt

nyelvtanulóik akadnak meg azon a szinten, amelyik alkalmas már a kommunikációra a munkahelyükön, és nincs igényük a továbbhaladásra. Hasonló az a helyzet, amikor a nyelvtanárok a legjobb tanulóikat veszítik el, mert a sikeres nyelvvizsga után nincs további motiváció a szinten tartásra, továbbfejlődésre, vagy amikor nyolcadikos tanulók válnak közönyössé, mert a félévi jegy elérése volt csak fontos számukra a továbbtanulás szempontjából. Úgy tűnik tehát, hogy a pragmatizmus gyakran nem a legmegfelelőbb motivációt alakítja ki, ráadásul az elérendő célon kívül nem válik fontossá a nyelvtanulás. Nyilvánvaló, hogy itt lenne szükség arra, hogy a pragmatikus gondolatok mellé belépjen más szemlélet is, mely táplálná, fenntartaná a nyelvtanulói motivációt.

Jelenlegi tudásunk szerint a motiváció különböző tényezői megférnek egymás mellett, nem zárják ki egymást (Csizér 2007). Ezért ajánlom, hogy a tanárok több támogatást kapjanak mind az interkulturális szemléletet erősítő, mind pedig a nyelvtanulás önmagában is vonzó izgalmát és szépségét érzékeltető, „intrinszikusan motiváló” (Nikolov 2003: 64) tevékenységek tanórai megvalósításához. Mindez abban az elméleti keretben válik igazán fontossá, mely szerint a nézetek befolyásolják (a tanári oldalról) a tanórai gyakorlatot (Borg 2003) és (a tanulói oldalról) a nyelvtanulási folyamatot (Horwitz 1988, újabban például Kayaoğlu 2013).

A korpuszban megjelenik az interkulturális szemlélet is, és a tanárok közül természetesen többen említik azt is, hogy a nyelvek tanulásában örömet lelik. Az interjúkban azonban visszatérő téma, hogy ezt az órákon nehéz bemutatni és átadni. Zsófia így beszél a nyelvtanulásról (és az interkulturális szemléletről):

(5)

Zsófia, 118: Hát nekem, aki, tehát nekem, mint egy új világ felfedezése. Tehát amikor így egy nyelvet megtanulva nem csak a nyelv, tehát a nyelv az egy eszköz, vagy egy kulcs abba, hogy ahhoz a zárhoz, ami megnyitja előtted az új kultúrát, az új világot, az új embereket, szokásokat stb., tradíciókat. Tehát nekem ez. Vagy mondjuk kulcs az idegen nyelven való olvasáshoz. Tehát bizonyos könyvek eredetiben történő olvasásához. Ezt így elmondanám a kölykeimnek, nem értenék, hogy miről beszélék, valószínű.

A nyelvtanulás szeretetéről (az intrinszik motivációról) is hasonlóan nyilatkoznak a tanárok:

(6)

Gréta, 66: Én szoktam egyébként, én nagyon sok dolgot így gyűjtök, meg fölírom, meg mit tudom én. Nem azért, mert bármi hasznom lesz belőle, vagy ilyesmi, hanem csak egyszerűen érdekel. De hát ők nem ilyenek.

(7)

Anna, 50: De inkább én azt furcsállom, hogy ennyire nem érdekli őket. Bár lehet, hogy én elfogult vagyok, mert én szeretek nyelveket tanulni. De nem tudom, hogy mi ebben a nem érdekes.

Tehát a tanárok úgy érzik, hogy az interkulturális szemlélet befogadására vagy a nyelvekkel való bibelődésre, a nyelvek önmagáért való szeretetére nem fogékonyak a tanu-

lók, és ezzel több gondolatot szeretnék összekapcsolni. Úgy látom, hogy a pragmatikus gondolkodás (a) jellemző a nyelvtanulással kapcsolatban általában, (b) a tanárok is fenntartják, (c) valószínűleg objektív körülmények is (például érettségire vagy nyelvvizsgára kell készülni) megerősítik, végül (d) ennek kulturális oka is van, és ez nem megkerülhető.

Korpuszomban ugyanis a magyarországi homogén nyelvi kultúrát és általában a más nyelvekkel és kultúrákkal szembeni zártságunkat jelölik meg a tanárok a nyelvtanulást leginkább gátló körülményként. Vagyis tulajdonképpen olyan nyelvtanulási környezet bontakozik ki, melyben a legtöbbször csak a pragmatizmus ad célt, és az interkulturalitás szemlélete vagy a nyelvtanulás szeretete ma még kevésbé átadható. Homogén nyelvi kultúránk újra és újra bezár minket a pragmatikus gondolkodásba. Ahogy ennek szélsőséges megfogalmazását adja egy angoltanár:

(8)

Mária, 146: Az az igazság, hogy nagyon meg tudom érteni a diákokat, akik azt mondják, hogy utálnak nyelvet tanulni. [...] ez egy nagy nyűg, és utálatos dolog. Leginkább az, és akkor még csak egy kicsi gondolat, hogy amiért talán szeretnek velem, az hogy én nagyon célorientált vagyok, és nagyon rövid idő alatt, elhelyezed a célod, ezt akarod. Nem beszélni akar, nem eltölteni akarod velem az időt, le akarod rakni a nyelvvizsgát. Ekkor: na nézzük, mit kell tenni érte! És akkor szépen felbontom, hogy ennyi idő van, akkor heti ez, ez, és akkor meglesz. És szerintem ők megbíznak ezért bennem. Én ezt tapasztaltam, hogy a diákok megbíznak bennem, mert ugye én nem mondom, hogy hú de jó lesz neked az életük, ha nyelvet tudnak tanulni. Hú de fontos így, úgy, amúgy. Hanem az, hogy én utálok a nyelvtanulást. Mi a célod? Mit kell érte tenni? Csináljuk!

LM, 147: Lehet, hogy ezek jobb, közelebb célok.

Mária, 148: Ez stabilitást ad a gyerekeknek, mint a kicsi gyerekeknek, hogy nézd, ha felmész a lépcsőn, vagy lemész, akkor ez lesz. És akkor ezt kell megtennem érte, akkor meglesz, és akkor ki van pipálva. És ha már ki van pipálva, akkor lehet egy másik célt, hogy jó, hát akkor ez megvan, akkor mehetsz OKJ-zni, mehetsz diplomázni, na utána mit kezdjek? De akkor már megvan az a magabiztossága, hogy meg tudtam csinálni.

LM, 149: Igen, lehet, hogy a végcél, hogy tudjunk jól egy nyelvet, az megfoghatatlan. Mária, 150: Megfoghatatlan szerintem. Ez olyan szép dolog [pejoratívan], hogy tanítunk, tanítunk nyelvet. A kétnyelvű gimikben, meg a kétnyelvű iskolákban is ez tetszik nekem, hogy jó, van egy alapozó év, akkor ezentúl ezen fogod tudni tanulni, és tudni fogod. Úgyhogy nekem azért, ami nekem nem volt sikerélmény, azok ezek az általános tanfolyamok, hogy járunk és nyelvet tanulunk. A vizsgafelkészítő, meg ilyenek, azok mindig sikeresek voltak, és az általános tanfolyamok nem voltak sikeresek.

Érdekes a diskurzusrészletben, ahogyan a nyelvtanár és az interjúvezető kibontja a pragmatikus szemlélet egyedüli célravezetőségét. Ezt fogalmaztam meg úgy az elemzés szintjén, hogy mintha nem lenne elég érett a nyelvtanulói környezet a nyelv önmagáért való szeretetére, a kulturális érdeklődést is tartalmazó kíváncsiságra.

Továbbgondolásra érdemes tehát, hogy a pragmatizmus fenntartásában a tanároknak milyen szerepük van, s hogyan tudnának az interkulturalitás befolyásosabb hírnökeivé válni. Mindez kiemelten fontos egy kulturálisan zártabb, homogén nyelvű

országban. Ha visszatérünk az Eurobarometer-kutatások eredményeire, nem meglepő az az adat, hogy Európában Magyarországon a legkisebb azoknak a száma, akik saját megelégedésükre tanulnak nyelveket (Eurobarometer 2012: 65). Ezzel kapcsolatban szeretnék még néhány diskurzusrészletet bemutatni: a következő rész arról szól, hogy a tanárok hogyan jellemzik a magyarországi egynyelvű kultúrát az idegennyelv-tanulással összefüggésben.

A homogenitás megnyilvánulása a korpuszban

A magyarországi nyelvi homogenitás, mely „az egyre nagyobb etnikai, kulturális és nyelvi diverzitást mutató európai térben szinte egyedülálló” (Vágó 2007: 138), közismerten a hazai idegennyelv-tanulási környezet egyik meghatározó tényezője. Számos diskurzusban szólnak a fontosságáról a nyelvtanárok a korpuszomban is. Visszatérő gondolat, hogy *a hétköznapokban, a mindennapokban nincs szükség idegennyelv-tudásra*, és arról beszélnek, hogy ez az egyik legnagyobb gátja a kedvező nyelvtanulási környezet kialakulásának. Két példa:

(9)

Kinga, 52: Nagyon nehéz lesz, hogyha ezt szeretné valaki elérni, hogy tényleg belsőleg kedvet kapjanak azok is a nyelvtanuláshoz, akinek nincs rá szükségük a mindennapokban.

(10)

Deti, 2: Amit megszerzünk tudást, mondjuk az iskolában, abból passzív tudás lesz igen hamar, ugyanis nem használjuk semmire, mert nincsen igazából rá szükség, a mindennapi élethelyzetek sem kívánják meg.

Tehát a tanárok szerint a nyelvi homogenitás gyengíti a nyelvtanulási motivációt, és a már elsajátított nyelvi készségek megtartását is megnehezíti. Érdekesek azok az interjúrészletek is, amelyek túlmutatnak ezen a szinten, és az idegen nyelvekhez és kultúrákhoz való viszonyunkról szólnak. Sok tanár beszél arról, hogy a magyarok általában nem nyitottak más kultúrák felé, ahogy Ilona mondja: „*se a fülünk, se a lelkünk nincs hozzászokva, hogy idegen nyelv van, létezik*” (Ilona, 1). Van, aki erről röviden ennyit mond: a magyarok az „*idegeneket se szeretik, meg az idegen nyelveket se [...]. Nem vagyunk egy túlságosan nyitott nép*” (Tamás, 54). Mások hosszabban beszélnek a homogenitásból fakadó kulturális zártságunkról, például:

(11)

Iván, 258: Én monopolhelyzetben vagyok itthon, mindenki, minden helyzetben meg tudom magam értetni, de be is zárom magam, mert ezen a 93000 km²-en kívül semmit nem tudok igazán, merthogy ehhez kell a nyelv.

(12)

Iván, 310: Ilyen nemzetkarakterologikus, egy picit lehet zárkózottság, némi félelem, vagy mi már annyi mindent láttunk, és meg egyszerűen, most tényleg nem akarom mindig mindent ebből a homogenitásból, meg nem vagyunk ehhez szoktatva, de az olyan ijesztő, tehát érzem magamon, hogy ahogy csak egy nevet látok, [TÖRLÉS]-t (egy kínai tanuló neve, közbevetés tőlem – L.M.), [...] [TÖRLÉS]-t látom, akkor úgy

egyrészt nagyon örülök neki, hogy na végre, de úgy, úgy azonnal, ha szemembe ötlük, akkor úgy mindenféle dolgot gondolkodok közben. Tehát, hogy ez olyan szempontból nem jó, hogy ennek sokkal természetesebbnek kellene lennie.

Iván tehát hosszabban fogalmazza azt meg, hogy a külföldiekkel szemben előítéletek vagyunk, és nemzetkarakterológiáról beszél, melyben a magyarok zárkózottnak tűnnek, s talán félnek is az idegenektől, idegen nyelvektől, idegen kultúráktól. Emese is közös mentalitásra utal, szemléletes a gondolat végén a T/1. személyű igealak: *megoldjuk*.

(13)

Emese, 186: Az a legnehezebb egyébként, az egyensúlyt megtartani. [...] Persze a nemzeti büszkeség nyilván kell, hogy legyen egy nemzetben. De ugyanakkor ez nem szabad, hogy oda fajuljon, hogy ellenségként tekintsen mondjuk tehát olyan dolgokra, ami mondjuk külföldi. Tehát ez a borzalmasan nehéz feladat, de ezt szerintem, ezt nagyon fontos, hogy ezt megoldják, hogy nem tudom. Vagy megoldjuk.

Számos utalás történik tehát a korpuszban arra, hogy Magyarországon az idegen nyelv-tanulás egy zárkózott, olykor idegenellenességet is mutató környezetben zajlik, és itt szeretnék visszatérni a pragmatizmus gondolatához. Úgy látom ugyanis, hogy a pragmatizmus ebben a kulturális helyzetben végül is kapaszkodót jelent sok nyelv-tanulónak, mert más nem szorítja őket a nyelv-tanulásra. Sokaknak a mindennapjaiban nem jelennek meg az idegen nyelvek, kevés kapcsolatunk van külföldiekkel (Eurobarometer 2012: 65). A pragmatizmus ugyanakkor le is szűkíti az egész nyelv-tanulási folyamatot, melyben a nyelvek önmagukért való tanulása és a nyelvek kulturális érdeklődéssel összekapcsolódó tanulása egyelőre nagyon ritka. Dolgozatom címében ezért fogalmaztam úgy, hogy a pragmatizmus és a homogenitás megkerülhetetlen tényezői a hazai nyelv-tanulási környezetnek. Sőt, mint látjuk, a két jelenséget érdemes összekapcsolni, így mutatkozik meg igazán fontosságuk, meghatározó voltak.

Összegzés

Dolgozatomban amellettt érveltem, hogy kvalitatív kutatási eredményeim összhangban vannak az Einhorn Ágnes (2012, 2015a, b) által leírt pragmatikus gondolkodás erős magyarországi jelenlétével. Korpuszom alapján úgy látom, hogy a pragmatizmus az általános nyelv-tanulói környezetet és gyakran a nyelv-tanárokat is jellemzi, s bár a tanárok szerint nem a legmegfelelőbb hajtóerő a nyelv-tanulásban, egyelőre fennmarad és továbbhagyományozódik. Dolgozatom második felében ehhez kapcsolódva a magyarországi homogén nyelvi kultúráról szóló nyelv-tanári diskurzusokból hoztam példát, és bemutattam, hogy a pragmatikus gondolkodás erős jelenlétének kulturális és mentalitásbeli okai is vannak.

Óhatatlanul ide kívánczok, hogy ebben a helyzetben mit lehetne tenni. A pragmatikus gondolatok mellé hogyan lehetne más szemléletet is belopni? A nyelv-tanári interjúkban több ajánlás is megfogalmazódik, terjedelmi okokból a legmarkánsabbakat összefoglalóan ismertetem.

A legelsőről nem írok hosszabban, hiszen a tantárgyak közötti átjárhatóság kérdése régóta foglalkoztatja a szakmát (Einhorn 2015b: 51). Korpuszomban a tanárok azt

emelik ki, hogy a nyelvek megszerettetésének legfontosabb segítói a magyartanárok lehetnének, de a történelem- és a földrajzórákban rejlő lehetőségekre is felhívták a figyelmemet. Itt a legfőbb feladat, hogy ezek a tanárok fejlesszék az idegennyelv-tudásukat (Einhorn 2012: 27), illetve a tantárgyak közötti integráció megvalósításához saját szakjukhoz kapcsolódó módszertani támogatást kapjanak.

A második ajánlás tágabb perspektívájú: a nyelvtanárok szerint ugyanis az iskolának fontos szerepet kellene vállalniuk abban, hogy a tanulók gondolkodása, képzelőereje fejlődjön, és egyáltalán igényük legyen arra, hogy kifejezzék a gondolataikat. Boglárka azt mondja: „*sokan egy feladatot látnak a nyelvben, amit le kell küzdeni, [...] nem fedezi fel, hogy a nyelv nem cél, hanem egy eszköz [...] tehát hogy eszközként használja arra, hogy tényleg a nyelv révén önmagát megvalósítsa vagy kifejezze*” (Boglárka, 60). A vitaindító íráshoz szeretném kapcsolni ezt a gondolatot, mert ugyanaz a végkövetkeztetésem: a pedagógiai kultúraváltás (Einhorn 2015a) egyik jelentős pontja lenne az, hogy a tanulók a nyelvórán ne azt válaszolják, amivel hamar túl vannak a feladaton, hanem olyan tanulási környezet alakuljon ki, ahol szívesen beszélnek, ahol gyakran kell saját gondolataik alapján szöveget alkotniuk (nem csak a tanárét reprodukálniuk). Vagyis a tevékenység alapú oktatási kultúra megjelenésére az egész oktatási folyamatban szükség lenne, nem csupán az idegennyelv-órákon (Einhorn 2015a: 56).

A harmadik ajánlás is egy igen összetett kérdés felé vezet. Több tanár megfogalmazza, hogy az angolon kívül fontos lenne lehetővé tenni mindenkinek egy szabadon választott, hozzá valamiért közel álló nyelv megtanulását. Az ún. „örökbe fogadott nyelv” (Einhorn 2012: 29) ugyanis ideális esetben olyan nyelv, melyhez vonzódik a tanuló. Így kulturális érdeklődéssel is társul a nyelvtanulás, és ez olyan motivációt jelent, mely az első idegen nyelv tanulását is megtámogatja (Einhorn 2012: 29). Ezzel kapcsolatban a korpuszomban az is felmerült, hogy így csökkenne az az érzés, miszerint az angol (és a német) szinte kizáró jelleggel van jelen a nyelvtanulási palettán. Többen utalnak rá, hogy a nyelvtanulás csak egy kötelező nyűg a tanulóknak, talán ezt ellensúlyozni tudná az örökbe fogadott nyelv. Itt is túl kell mutatnom a jelenlegi adottságokon, ahogyan egyik adatközlőm mondja: „*Nem színesebb lenne a világunk attól? Portugál, kínai, amire csak lehetőségünk van, amellett, hogy angolul mindenkinek meg kéne tanulnia, mert az az üzleti nyelv, a hivatalos diplomáciai nyelv, a repülés nyelve. Az nagyon fontos! Elsősorban az anyanyelvet, másodsorban az angolt, és utána minden nyelvnek szabad teret lehetne adni*” (Enikő, 224).

Nehezen megvalósítható ajánlások ezek, de érdemes elgondolkodni rajtuk, mert a nyelvtanuláshoz kapcsolódó érzéseink, nézeteink meghatározóak a nyelvtanulási folyamatban.

IRODALOM

- Borg, S. (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching* 36, 81–109.
- Csizér Kata (2007): A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 57/6, 54–68.

- Dörnyei, Z. – Csizér, K. – Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Einhorn Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükörben. *Modern Nyelvoktatás* 18/3, 22–34.
- (2015a): Pedagógiai kultúráváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító. *Modern Nyelvoktatás* 21/4, 48–58.
- (2015b): *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Eurobarometer (2012): Europeans and their languages. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (Letöltve: 2016. 05. 12.)
- Gelencsér Katalin (2003): Grounded Theory. *Szociológiai Szemle* 1, 143–154. www.szociologia.hu/dynamic/0301gelencser.pdf (Letöltve: 2016. 05. 12.)
- Horwitz, E. K. (1988): The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal* 72, 283–294.
- Kayaoğlu, M. N. (2013): *Poor and good learners' language beliefs and their influence on their language learning strategy use*. http://www.novitasroyal.org/Vol_7_1/kayaoglu.pdf (Letöltve: 2016. 05. 12.)
- Lanstyák István (2007): Általános nyelvi mítoszok. In: Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok a nyelv művelésről*. Dunaszerdahely – Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó, 174–212.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra* 8, 61–73.
- Sheorey, R. (2007): Hungarian EFL students' beliefs about English language learning. In Sheorey, R. – Kiss-Gulyás, J. (eds.): *Studies in applied and theoretical linguistics*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 131–153.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 137–179.

EGY NYELVÉSZ OLVASÓNAPLÓJA

TERTS ISTVÁN

Négy pszichiáter, az amerikai Paul Watzlawick, Milton H. Erickson és Bruno Bettelheim, valamint az angol Charles Rycroft írásai a nyelvről II.

Bruno Bettelheim (1903–1990) a *holokauszt* szóról és Freud angol fordításáról

Bettelheimről, előjáróban

Bruno Bettelheim magyarra fordított tanulmánykötetének utószavában (Bettelheim 1988a: 244) Almási Miklós azt állítja, hogy Bettelheim tette meg a döntő lépést „az individuálszichológiától az egyént a társas, társadalmi környezetben vizsgáló módszer és emberfelfogás felé”. A Palo Alto-iak maguk ezt nem hangsúlyozzák, nem is említik Bettelheimet, de az utószó szerzőjének abban valószínűleg igaza van, hogy a közvélemény, a „művelt nagyközönség” erre felé orientálásában Bettelheimnek mint igen széles ismertségnek örvendő pszichológusnak fontos szerepe lehetett.

Bettelheim több pszichológiai területen is híres lett: (egykori koncentrációs táborig fogolyként) az extrém körülmények közötti viselkedés leírójaként, a gyermeknevelésről sokat publikáló pszichológusként, főleg a mese és a televízió gyermekekre gyakorolt hatásának közvéleménnyel sokszor szembemenő elemzőjeként (aki szerint nem „Thomas, a kis mozdony” típusú, hanem igenis a „véres” Grimm-mesék nyújtják a gyermekeknek oly szükséges katarzist) és az autizmus kutatójaként (ugyanakkor teljesen hamisnak bizonyult az az állítása, hogy tudattalanul az elutasító anyák okozták az autizmust).

Ezekről mindről itt nincsen mód és talán szükség sem szólni – csak utalok arra, hogy egész munkásságáról, az általa kavart jókora vitákról és az ő szakmai, sőt emberi hiteléről részletesen szól az igencsak kritikus és nagyon elfogultnak tűnő Richard Pollak terjedelmes könyve (Pollak 2005). Én csak két konkrét témában fogom idézni Bettelheimet: az egyik a *holokauszt* szóval, a másik pedig a Freud-szövegek angol fordításával kapcsolatos véleménye. Mindkettő nyelvészeknek is elgondolkodtató, és az álláspontja – azt hiszem – teljes mértékben elfogadható (mint látni fogjuk, ezt még a hiperkritikus Pollak is elismerni kényszerült).

(A mesék elemzéséről szóló könyve [Bettelheim 1985], mely értelemszerűen tele van nyelvi vonatkozásokkal, nyilvánvalóan nem szorul az én ajánlásomra, hiszen az egész világon olvassák, és nálunk is már nem kevesebb, mint hét kiadásban jelent meg.)

Mivel Bettelheim egész életútja jelen összefüggésben is tanulságos, következék egy német nyelvű (osztrák) nekrológ fordítása (Castner 1990):

Daniela Castner: A gyermeki lélek tisztelete

Bruno Bettelheim, a nagy pszichoanalitikus, meghalt. Öngyilkos lett, vagy helyesebben: a halált választotta, mint tanára, Freud is, 87 évesen, egy agyvérzés után.

Más párhuzamosságok is vannak Freuddal. Egy bécsi zsidó sorsa: 1903-ban született, kiűzték hazájából, kultúrájából, mindenekelőtt azonban nyelvéből. [Megszakítom a nekrológot és idézek Pollak nyomán (451) magának Bettelheimnek a késői leveleiből: „Én már nem tudok németül”; [amerikainak érzi magát] „már amennyire egy öreg bécsi zsidó valaha is amerikai lehet”.] Egy évet koncentrációs táborban töltött Dachauban és Buchenwaldban, 1939-ben kiszabadul hóhérai karmaiból, és Amerikába megy.

Az egyén sebezhetősége

Az egyén sebezhetősége végletes helyzetekben, a félelem, a szükség, a szankcionált erőszak légkörében: ez a trauma határozza meg ettől kezdve érzés- és gondolatvilágát, egész életművét.

Ő maga autisztikus gyerekekkel végzett többévi, rendkívül eredményes munkáját e trauma feldolgozásaként élte meg: a tisztelet szó egyike legfontosabb fogalmainak. Nagyon mélyen megtapasztalta, hogy mit jelent az emberek számára a megaláztatás.

A gyermek joga a tiszteletre, veleszületett okosságának respektálására: ez az osztrák lélek országában még ma is nagyon távol áll attól, hogy emberi jog legyen.

*A gyermek okosságának respektálása: két Bettelheim-könyv keltett különösen nagy figyelmet német nyelvterületen, *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales* (1976) és *On learning to read. The child's fascination with meaning* (1982)¹ [Kinder brauchen Märchen (A gyermekeknek szükségük van a mesékre) és Kinder brauchen Bücher (A gyermekeknek szükségük van könyvekre). A két könyvnek nagyon jól sikerült párhuzamos szerkezetű német címet találni. A nekrológ eredeti szövege kizárólag ezeket tartalmazza.²] Az „ártatlan gyermek”-ről szóló szentimentális, édeskés elképzeléssel szemben – amely mind az Egyesült Államokban, mind Európában éppen a haladó pedagógiát jellemezte – Bettelheim a gyermek eltagadott „rossz” oldalát védelmezte.*

Nem elfojtással uralkodhat az ember az agresszió, ellenkezőleg. A hetvenes éveknek a tekintélyelv ellen harcoló mozgalma vitatta a freudi agresszió-ösztönt. A romantikus-feminista mozgalom még ma is hajlik arra, hogy az agressziót kizárólag erőszakos társadalmi viszonyok eredményének tekintse.

Bettelheim nem teszi föl magának ezt az elméleti kérdést, ő a tényekből indul ki. A gyermekek világában van erőszak és félelem. Egy egészséges világot hazudva meg-

¹ A könyv 1981. december 12-én jelent meg, valószínűleg ennek tulajdonítható, hogy a megjelenés éveként a forrásokban többnyire 1982 szerepel. A google képein látható különféle kiadások borítói mind csak Bettelheim nevét tüntetik fel, a hivatkozások azonban gyakran jelzik Karen Zelan társszerzőségét, ehhez lásd különösen *Applied Psycholinguistics* 5/2 (1984) pp. 175–182 (Book review).

² Megérdemlik nevük közreadását a német fordítók: a korábbi könyv Liselotte Mickel és Brigitte Weitbrecht, a későbbi Liselotte és Ernst Mickel munkája.

sértjük a gyermekek intelligenciáját; szükségük van mesékre, mítoszokra, a Bibliára, a nagy költészetre, hogy megtanulják megismerni és megérteni magukat. „Zsuzsi labdázik, labdázik Zsuzsi?” – az ilyen olvasmányok megsértik a gyermekek büszkeségét.

Bettelheimet a szublimálás, az agresszió fantáziában és játékban való kiélése érdeklí, védelmezi a meséket, a mítoszokat, a gyermekek fantáziabeli agresszió iránti szükségletét.

Még tavaly októberben megjelent Szükségük van a gyermekeknek a tévére? című tanulmánya (Brauchen Kinder Fernsehen? [1988b]) is a gyermekek agresszív fantáziára való jogát védelmezi. Nem a televízió mint olyan teszi a gyermekeket agresszívvá, ellenkezőleg – így szól provokatív állítása –: bizonyos mértékben még ez a pocskondiázott médium is szolgálhatja a szublimálást. A tulajdonképpeni veszély nem a formában, hanem a tartalomban rejlik.

Az elfojtás veszélyei

Amilyen hevesen védelmezi Bettelheim a gyermekek jogát a jelentőségteli irodalomra, ugyanúgy bírálja azt a leegyszerűsítő tendenciát, amely a televíziós médiumot jellemzi.

Bettelheim zsidó. Fantáziáját az Ótestamentumnak, a könyvek könyvének tanulmányozása gyújtotta fel. Csak a szó mágikus jelentése válhat a gyermek számára intellektuális ösztönzővé. A nagykorúságra nevelés azt is magába foglalja, hogy a mítikus jelentés szükségletét tiszteletben kell tartani.

Az elfojtásban van veszély, mert cselekedetekre sarkall, és nem a fantáziában.

A holokauszt szóról

Bettelheim először egy beszédében foglalkozott a *holokauszt* szóval, majd a beszéd többször is megjelent írásban. A *The holocaust – one generation later* című tanulmány először az *Encounter* című folyóiratban jelent meg (én ezt használtam: Bettelheim 1978), majd pedig a *Surviving and other essays* című kötetben (Bettelheim 1979: 84–104), de az ebből készült magyar fordításban (Bettelheim 1988a) nem szerepel (a szerkesztő nincsen megnevezve, és elő- vagy utószó sem indokolja a válogatást és így a kihagyást). A tanulmányból idézek (Bettelheim 1978: 10–11):

Legelőször nem a náciak szerencsétlen áldozatai nevezték holokauszt-nak érthetetlen és elkerülhetetlen sorsukat. Az amerikaiak használták ezt a mesterséges és nagyon technikai fogalmat annak megnevezésére, hogy a náciak kiirtották az európai zsidókat. Ha a legközönségesebb tömeggyilkoságnak nevezik, akkor ez az esemény rögtön heves viszolygást vált ki, míg egy ritka és speciális műszo esetében arra van szükség, hogy ezt érzelmi jelentéssel bíró szóval fordítsuk vissza. Technikai vagy újonnan alkotott műszavak használata a hétköznapi szókinccs szavai helyett egyike a legismertebb és legelterjedtebb stratégiáknak arra, hogy distanciát teremtsünk, és ezáltal az intellektuális tapasztalatot az emocionálistól elválasszuk. Ha holokauszt-ról beszélünk, ez megengedi, hogy intellektuálisan kezeljük az eseményt, mivel a nyers tények, ha közönséges nevükön említjük őket, érzelmileg legyőznének bennünket – ez olyan katasztrófa volt, amely felülmúlja minden megértési és elképzelési képességünket, annyira, hogy saját akaratumk ellenében kényszerítenünk kell magunkat, ha ezeket a borzalmas történéseket integrálni akarjuk a valóságról alkotott képünkbe.

Ez a fajta nyelvi körülírás már akkor megkezdődött, amikor mindezek a dolgok még csak tervezési stádiumban voltak. A náciak maguk is – pedig általában sem szavaikban, sem tetteikben nem hiányzott a brutalitás – visszaretentek attól, hogy világosan leírják szándékukat, és ezt az undorító tömeggyilkosságot „a zsidókérdés végső megoldása”-nak [Endlösung] nevezték. Hiszen egy kérdés megoldása végül is tiszteletreméltó feladat, amíg föl nem kell ismernünk, hogy a tervbe vett megoldás kiszolgáltatót férfiak, nők és gyermekek millióinak önkényes és szennyes legyilkolásában áll. Azok a nürnbergi bírúk, akiknek ezekkel a náci bűnösökkel kellett foglalkozniuk, maguk is az óáltaluk gyakorolt körülírás példáját követték, amikor egy új szót alkottak, részben görög, részben latin szótövből: a genocídiumot. Ezek a mesterséges, technikai műszavak nincsenek arányban legerősebb érzéseinkkel. Az ember öröklötten irtózik mindenféle öléstől. A gyilkosság szó legkorábbi gyermekkorunktól mély viszolygást kelt bennünk. Ezért az volna helyes, ha a gyilkosságot, akármilyen összefüggésben merül is föl, igazi nevén neveznénk, és nem valamilyen klasszikus nyelvekből vett distanciateremtő tudóskodó szavakkal fednénk el.

Ha ezt a közönséges tömeggyilkosságot holokauszt-nak nevezzük, akkor nem az történik, hogy egy olyan sajátos szót találtunk, amely a megjelölt fogalom negatív sajtószertüségét meghagyja és lassan olyan érzésekkel tölti meg, melyek arányosak a megjelölt eseménnyel. A holokauszt szó pontos fordítása „tűzáldozat”. Ez a szó azonban a zsoltárirók nyelvéből való, és hozza magával ezt a mély jelentését [konnotációját] mindazok számára, akik ismerik a Bibliát és a Biblia sokféle érzelmi felhangját. A „holokauszt” vagy „tűzáldozat” fogalmának használatával tudatos és nem tudatos jelentéseltolással tökéletesen hamis összefüggéseket hozunk létre egyrészt a legfélelmetesebb tömeggyilkosság, másfelől a mélyen vallási jellegű ősi rítusok között.

Ha ilyen erős, nem tudatos vallási asszociációjú fogalmat használunk több millió zsidó gyilkolására, akkor ennek az lesz a következménye, hogy e szörnyű tömeggyilkosság áldozatait megfosztjuk az egyetlen jótól, ami még megmaradt nekik: az egyediségtől. Ezt a legbrutálisabb, legérzékletlenebb, legborzalmasabb és legviszszatasztóbb tömeggyilkosságot tűzáldozatnak nevezni megszenstelenítés, Isten és az emberek profanizálása.

A híres *Shoa* című film³ mindnyájunknak megtanította ezt a szót (és hogy zsidók inkább ezt részesítik előnyben, amely már a középkor óta használatos volt, magyarul pedig a *Vészorkorszak*-ot használják), de a *holokauszt* szó használatának ilyen mély és megdöbentő elemzése – nekem legalábbis, bevallom – nem jutott eszembe. A konnotációkra valószínűleg azok sem figyeltek oda, akik pedig utánanézték a görög szó szerteágazó etimológiájának, ideértve természetesen eredeti ószövegségi háttérét is.

Lássuk a pusztá filológiai tényeket.

A görög *holokauszt* szóösszetétel a *holosz* 'teljes' és a *kauszisz* 'égetés' szavakból (előbbi szerepel a *holisztika*, a *holocén*, a *hologramm*, a *kat[h]olikus* szavakban; az utóbbiból való például a *kauter* nevű kiégetésre szolgáló orvosi műszer). A „teljes áldozat” arra utal, hogy az áldozati állat testét az oltáron teljes egészében elégették.

³ A francia Claude Lanzman rendezte dokumentumfilm (1985). Lásd például: https://en.wikipedia.org/wiki/Shoa_film

Ugyanis – mint Mózes 3. Könyvében (1–7) szerepel – a régi zsidóság többféle áldozatot ismert; ezek egy fajtája, a véráldozat pedig lehetett olyan, hogy az áldozati állatnak csak egy részét (a zsírt és a belsősegeket) égették el, míg a többi rész (a hús) a papságot illette, vagy pedig olyan, amikor (a bőrt kivéve) az egész állatot elégették: ez az „egészen eléggő áldozat”. (A Zsoltárok Könyvében, 51, 21. Károli Gáspár „az égő és egész áldozat”-nak fordítja.)

Ami a görög szónak a bibliai kor utáni használatát illeti, a Kluge-féle etimológiai szótár (Kluge 2002: 419) arról tájékoztat, hogy a *holokauszt* szót az angolban és a franciában alkalmanként már régebben is használták ’tömeges megsemmisítés (például háborús veszteségként, tűzvész következtében)’ értelmében. Utóbb csak szűkebb értelemben lett használatos az 1979-ben bemutatott amerikai televíziós sorozat⁴ címeként, majd köznévként.

Sárközi Mátvás (minden tipográfiai és néha lexikográfiai elégtelensége ellenére) nagyon figyelemreméltó szótárában (Sárközi 2005: 235) ez olvasható: **Holokauszt** Görögül *holokauszton* = tűzben eléggő áldozat. A zsidóság és a cigányok kiirtását célzó náci program elnevezéseként Elie Wiesel nyomán az 1980-as években lett általános. (Érdekes, hogy önéletrajzában maga Wiesel ezt a mozzanatot nem említi, viszont a könyv utószavában (Wiesel 1996: 677) Raj Tamás igen. Ő azonban a maga igen érdekes, a jiddis szavak kapcsán az egész zsidóságról szóló könyvében (Raj 1999) csak használja, de nem elemzi a *holokauszt* szót.

Egy hatalmas és informatív munkában (Komoróczy szerk. 1995: 509 [lábjegyzet]) ez olvasható: „A második világháború éveit, a zsidók megtervezett, tömeges meggyilkolásának korát, Magyarországon a zsidó közösség mindjárt a háború végén *Vészorkorszak*-nak nevezte el. Izraelben a *Soa* (ejtsd: *soá*), névelővel: *ha-soa* (angolos helyesírással: *ha-Shoah*), ’(teljes) pusztulás’, ’katasztrófa’ szó terjedt el [amely szó a középkortól használatos volt], ezt fogadták el hivatalosan is; maga a héber szó a Bibliából jön (Jes. 10, 3 [„a messzünnen rátok jövő pusztulás”]) [...] Arra, ami valójában történt, nem lehet jó szót találni.”

Hadd ismétljem meg a lábjegyzetnek ezt az utolsó mondatát mint alkalmas lezárását a Bettelheim indította vitának: **Arra, ami valójában történt, nem lehet jó szót találni.**

*

A lezárás ellenére hadd hozzam szóba ismét a Vászolyi-szövegek kapcsán már említett különlegesen (kínálkozó erősebb jelzőket elkerülve) „szerencsétlen” könyvet, az *Első magyar sznobszótár*-t (Cserháthalápy 2010). Ennek igencsak gyengére sikerült előszava végtelenen – és tendenciózusan – leegyszerűsítve az idegenszó-használat közismerten nagyszámú motívumából csak a sznobságot említi. De tegyük fel, hogy ez az előszó tanulmányként rendesen körüljárná az idegenszó-használat eseteit, okait/céljait: valószínű, hogy nem példálózna a *holokauszt* szóval, annál nem találna megmagyarázni- és kivetnivalót. Sajátos szerkezetének megfelelően a „Sznobszótár” a magyar szavakból indul ki, tehát ha megvolna a *holokauszt*, a *vészorkorszak*-nál szerepelne. *Genocídium* viszont szerepel – tehát a szótár szerint mint „sznob szó” ke-

⁴ A filmről lásd például: <http://mult-kor.hu/cikk.php?id=766>

rülendő – a *népi*tás-nál. Még egy mozzanat. A magyar történelemből ismert műszó a *siculicidium* az 1764-es madéfalvi veszedelem megjelölésére. Az is sznobság volna, ha e tragikus eseményt a magyarság körében szinte már kultikusan használt latin nyelven említik, maguk a székelyek is? Ráadásul ezt megerősíti a kronogramma (a latin nagybetűk római számként – sorrendben vagy a sorrendtől függetlenül – történő összeolvasása): *sICVLICIDIVM = MDCCLV VIII = 1764*.

Freud amerikai fordításairól

Bettelheim először egy egyetemi előadásában, majd az ebből készült – igaz, kis terjedelmű és sok szempontból inkább vitairatnak, mint nyelvészeti könyvnek minősítendő – könyvében (Bettelheim 1982) Sigmund Freud életművének amerikai fordítását elemzi. Saját egykori bécsi – még Freud kortársaként végzett – tanulmányai és a német eredetikké váló gondos egybevetés alapján azt állapítja meg (de a pamflet stílusának megfelelően így is lehet fogalmazni: azt a vádat fogalmazza meg), hogy a köznapi nyelv szókincsének a görög-latin eredetű (vagy mintájú) orvosi szaknyelvvé való helyettesítése nem stilisztikai kérdés, hanem annak következménye (és később oka is), hogy Amerikában (és nyilván a németül már nem tudó, ezért az egész irodalmat már csak angol változatában ismerő és használó világban) szakmai üggyé vált. Bernard Shaw szerint a szakmák (és így a nyelvük is) összeesküvés a laikusok ellen: *All professions are conspiracies against the laity*. Ez a kemény megállapítás *Az orvos dilemmája* című drámájában szerepel, mely Réz Ádám fordításában színpadra került ugyan, de nyomtatásban nem jelent meg.⁵ Ő persze nem helyeselte ezt a folyamatot, hanem a laikusok oldalán állt. Neil Postman, akinek *Crazy talk, stupid talk* című könyvében találtam ezt a Shaw-idezetet (Postman 1976: 226), mint talán első számú kedvenc szerzőm számos más könyvében is elemezte ez a folyamatot. Pollak azzal nem ért egyet, hogy Bettelheim ezt az egész folyamatot „összeesküvés”-nek tekintette, de maga is azt állítja, „Freud hangsúlyozta, hogy a pszichoanalízis nem az orvostudomány egyik ága, s nézeteit nem emelte törvényerőre, sőt azt szerette volna, ha a szakma laikus analitikusok előtt is nyitva áll. Az analízis az Egyesült Államokban [az ő] akarata ellenére vált orvosi szakmává” (Pollak 2005: 450). Egyetértőleg idézi Bettelheimet: a „félreformátások komolyan megváltoztatták Freud mondanivalóját, s emberséges eszméit és meglátásait elvonttá, személytelenné, roppant elméletivé, nagy tudásról árulkodóvá és gépiessé, egyszóval »tudományossá« tették”. Majd így fogalmaz: „Eszméi ugyan romantikusak voltak egy kissé, Bettelheimnek igaza volt abban, hogy Strachey igyekezett tudományosabbá tenni Freud néhány írását” (Pollak 2005: 449).

A magyarban „emberséges”-sel fordított jelző persze sok mindent magába foglal: a leginkább a filozófiában egy időben sokat emlegetett „mindennapiság”-ra vonatkozik, arra, amit Freud mindenképpen szeretett volna megőrizni. Arra, hogy minden embernek, a laikusoknak is legyen módja a pszichoanalízis módszereivel segíteni magán, ne csak annak, akinek erre van – általában nem is kevés – pénze.

⁵ A darab Hevesi Sándor fordításában jelent meg 1910-ben.

Hadd tegyek egy kis kitérőt. Vászolyi kapcsán már említettem Fónagy Ivánt és igen fontos interjúját (Fónagy 1997/2001). Szépe György Fónagy Ivánról szólva így ír: „arról álmodott [1945-ben]: a falusiak számára is elérhetővé teszi a pszichoanalízist, amelynek a fontosságáról meg volt győződve a mindennapi életben is” (Szépe 2013: 193). Ennek „realitása”-t illetően érdemes idézni a szótára kapcsán említett Sárközi Mátyás *A bizarr évei* című könyvét, mely éppen azokról az 1945 után nem sokkal következő évekről szól, amelyekben nemcsak Fónagy álma, de például Bartók Béla itthoni esélyei is szertefoszlottak. Sárközi Lukács György egy 1947-es előadása kapcsán ezt írja:

„[A]zt állapította meg, hogy a népi irodalom [...] a magyar nép hangjának megszólaltatását jelentette. Ez a hang – Lukács szerint – manipuláltan szólalt meg, főként azért, mert a népi írók csoportjának egy részét a népért aggódó, de polgári-értelmi-ségi írók alkották, akik magukkal hozták adott pesszimizmusukat, irracionális magatartásukat, miszticizmusukat és realizmus ellenes modernségüket. Lukács, úgy látszik, nem ismeri el, hogy mindezek az elemek bőségesen megtalálhatók a magyar parasztság lelkivilágában, a népmesék és népballadák tanúsága szerint is, tehát az úgynevezett népi irodalom nem polgári forrásokból merítette ezt” (Sárközi 2009: 38).

Pollak szerint (figyeljünk a szóhasználatra még ebben az elismerő megjegyzésben is!): „Bettelheim a kezdetektől erről papolt tanítványainak, [...] ifjú nevelőtanárainak is egészen világosan a tudtára adta, nem híve annak, hogy a személyzeti megbeszélések, illetve az alkalmazottak tollbamondásai pszichoanalitikus fecsegéstől hemzsegenek” (Pollak 2005: 449).

Egyszer egy nyugat-németországi nyelvészeti továbbképzésen megdöbbenem, hogy a magánbeszélgetések stílusát is mennyire áthatotta a tudományos(kodó), elsősorban angol szavaktól hemzsegő nyelvezet. Ehhez a témához analógiaként szolgáljon egy adalék – éppen az egyéni műszóalkotásairól (el)híres(ült) Martin Heidegger kapcsán. Carl Friedrich Weizsäcker⁶ német fizikus és filozófus (1912–2007), aki rendszeres kapcsolatban állt Heideggerrel, így számolt be találkozásainak erről a vonatkozásáról (Weizsäcker 1988: 186):

Valamennyi gátlás, ha beszélgetés közben az ő saját filozófiájáról esett szó, mindig is megvolt bennem. [...] Megjelent írásainak neologizmusaira sem ugyanezen a nyelvezeten (ezt biztos, hogy meg is akadályozta volna), sem a fesztelen köznyelven nem tudtam beszélni, annak ellenére, hogy – legalábbis a későbbi időben – semmiféle nehézséget sem jelentett nekem, ha ezeket másoknak kellett elmagyaráznom. Amikor ő beszélt, akkor ez természetesen teljesen a „heideggerianizmusok” nélkül folyt, vagy pedig olyan természetesen, olyan közvetlen kijelentésmódban, hogy ezek a kifejezések nem is tűntek neologizmusoknak. A marburgi előadásai [...] ugyanennyire köznyelvi. Úgy gondolom, hogy ezek a valaha írt legjobb írásai közé tartoznak. Ezekben megtalálom ugyanazt a világos megfogalmazást, amit beszédeiből ismertem. Ha írásbeli előadómódjával nehézségeim voltak, néha szerényen

⁶ A név közzismertebb viselője a testvére: Richard von Weizsäcker (1920–2015) német államelnök, akinek a hivatali ideje (1984–1994) alatt újra egyesült Németország.

előhozott bolondozással segítettem magamon; ezekre gyakran meglepően pozitív volt a reakciója. [Egyszer egy hamburgi konferencián Weizsäcker nem tudott jelen lenni Heidegger előadásán, ezért az a szállodai szobájában egyedül csak neki még egyszer felolvasta az egészet.] Így például a nyelvről szóló privát előadása után egy kelet-európai zsidó anekdotát meséltem el neki. Ebben egy férfi szerepel, aki egész nap csak a kocsmában ül, és amikor megkérdezik tőle, hogy miért, ezt válaszolja: – Hát, a feleségem miatt! – Miért, mi van vele? – Hát, csak beszél és beszél és beszél... – De hát mit beszél? – Azt nem mondja meg! – Így van ez – mondta Heidegger.

A továbbiakban – bár a könyv nem vastag – Bettelheim számos nyelvi példán illusztrálja ezeket a változtatásokat (szerinte torzításokat), melyekből Pollak is jó néhányat idéz. (Érdekes, hogy a könyv megjelent németül is: Bettelheim 1986. Ha nem is a saját német szavaival, mert a könyvet más fordította le, nem ő maga, de az Amerikába került szerző német nyelven magyarázza el németeknek, mi van meg az ő nyelvükben, és így mi az, ami ebből elveszett az óceánon túlra kerülve.)

Nem követem Bettelheim konkrét példáit (bár németesként nagyon tanulságosak voltak), hanem a szerző véleményének a Pollakénál sokkal rokonszenvesebb (és hitelesebb) megerősítéséért majd egy pszichoanalitikai kislexikonhoz, Charles Rycroft szótárához fordulok.

Még csak ennyit: Pollak nemcsak ténybelileg ismeri el Bettelheim igazát, hanem azt is kijelenti, hogy ez „valaha napvilágot látott leggördülékenyebb stílusú írása” (Pollak 2005: 448). Ez ebben az esetben bók, de más könyveit illetően implicit bírálat.

*

Gondolatok Charles Rycroft (1914–1998) kritikai szótáráról

Pollak hangsúlyozza (és ebből persze következtetéseket is levon), hogy Bettelheim alig idézett szakirodalmat a Freud-fordításokról szóló könyvében. Pedig – de ezt már én mondom – ekkor már jó pár éve olvasható volt egy őt támogató (és egyébként is igen fontos) könyv: Rycroft 1972 (első kiadása 1968-ban jelent meg). Nagy kár, hogy nem keltette fel a figyelmét e lexikon, mert hallatlanul érdekes (és olvasmánynak is kitűnő) előszavában Rycroft egyetért vele, sőt teljes általánossággal fogalmazza meg a problémát.

Pollak, bár hivatkozik pár Freud-fordításokkal foglalkozó munkára (528–529, illetve a jegyzetknél 450), meglepő módon maga sem említi Rycroft művét. Rycroft, mint látni fogjuk, teljesen Bettelheim szellemében nyilatkozik erről a kérdésről, de 1968-ban természetesen nem hivatkozhatott még az ő 1982-es könyvére (a későbbi, 1988-as kiadásban már hivatkozhatna éppen, de nem teszi; az ebből készült magyar fordításnak az előszavában Bókay Antal viszont, aki természetesen ebben az egész kérdésben egyetért Rycrofttal és így Bettelheimmel is, említi Bettelheim könyvét [Rycroft 1994: 9]).

Rycroft munkája először angolul – és be kell vallanom: teljesen véletlenül (egy könyvtár felszámolásakor) – került a kezembe. Azt kell mondanom, hogy az előszava mint olvasmány is óriási élvezetet szerzett. A méltán híres angol humorral, így az understatementtel és ugyanakkor csípős szakmai önkritikával bőséggel lehet találkozni benne (a fordító Rácz Dánielnek ezeket igen jól sikerült visszaadnia). Visszautalok

példaként arra, amit a Junghoz való viszonyáról (a „nincs kanala hozzá” effektusról) már idéztem tőle, de a még idézendők is ezt illusztrálják majd).

Ez az előszó nemcsak stílusában, hanem mondanivalójában is – a szakmán kívüli általános, azon belül főleg a nyelv iránt érdeklődő olvasók számára – igen tanulságosan fejteget fontos kérdéseket. A „szaknyelv” című részben a szakzsargon szükséges és szükségtelen használatát mutatja be. Az elsöre egy idézet: „Néhányan ellenzik az analitikus zsargon használatát, azt állítván, hogy az emberi tapasztalásról szak kifejezések használata nélkül is lehet írni. Kétlem, hogy azok, akik ezt az álláspontot vallják, tisztában vannak azzal, hogy néhány abnormális lelki állapot mennyire távol esik a mindennapi tapasztalástól” (14). Utóbbira példa:

„[A] szakzsargon olyan elméletek felépítésére használható, amelyek valójában csak tautológiák. Ezek belsőleg következetesek, és intellektuálisan kielégítőek, de nem azért, mert valóban megmagyarázzák a tényeket, hanem mert a bennük foglalt szakkifejezések definíciói gyönyörűen illeszkednek egymáshoz. [...] a vonzerő, amit Freud kedvelt koncepciója [...] néhány analitikusra gyakorolt, nem abból ered, mint ha pontosan tükrözné az emberi lélek működését, hanem egy belsőleg konzisztens elmélet intellektuális és esztétikai vonzerejéből származik. Ennek részei tökéletesen illenek egymáshoz, és ez még akkor is így van, ha bebizonyosodik róla, hogy teljes képtelenség az egész. További csapdát jelent, ha a zsargont a tudatlanság leplezésére használják. [Milyen szerencse, hogy a mi szakmánkban erre a jelenségre lámpással keresve sem találhatnánk példát...!] A tudományos szavak, különösen, ha ősi nyelvből származnak, jól hangzanak, kellő hatást gyakorolnak egy naív személyre. A pszichiáterek, régi jó orvosi szokás szerint, gyakrabban vétkesek az ilyen tudattalan csalásban, mint az analitikusok, azzal a gyakorlattal vagy trükkel, hogy a beteg panaszait görög nyelvre lefordítják, majd biztosítják a beteget arról, hogy baja egy idegen vagy egzotikus nevű betegségnek tulajdonítható. [...] ami meglehetősen különös, [az, hogy] ettől mindkét fél jobban érzi magát, az orvos azért, mert úgy érzi, tett valamit, a beteg azért, mert szenvedése kapott egy elnevezést, amely ettől kevésbé misztikus” (15–16).

(Mint ismert, Molière e „régii jó orvosi szokások”-at részletesen megjeleníti *A képzelt beteg*-ben: lásd a Prológusban a „nagy latin mondatok”-at (Illyés Gyula fordítása), a 3. közzjátékban pedig az álmot hozó „álomhozó erő”-t (Csokonai Vitéz Mihály fordítása).

Ez után az általános (ön)bírálat után tér rá a szerző a pszichoanalízis sajátos helyzetére és problémájára:

„Miután elkerülte a szakzsargon csapdáit, az angol olvasónak, aki elhatározta, hogy megbirkózik a pszichoanalízissel, ezután meg kell küzdenie azzal a nehézséggel, hogy a pszichoanalitikus irodalom legnagyobb részét németül írták, sőt nagyrészt eredetileg németül is gondolták ki. Sajnos elképzeléseket nem lehet teljes egészükben átültetni egyik nyelvből a másikba úgy, hogy egyszerűen szóról szóra lefordítjuk őket, és komolyan szembe kell néznünk azzal a lehetőséggel, hogy valami lényegi történik egy elképzeléssel vagy elmélettel, ha lefordítjuk egy másik nyelvre. A bevándorlókhoz hasonlóan egy idegen nyelv fogalmai is csak nehézségek árán asszimilálhatók, és mire meghonosodnak, nagy valószínűséggel meg is változnak” (16).

Egy egész sor műveltségi és sajátosan pszichoanalitikus fogalom/műszó hallatlanul érdekes példája következik ezután (a szerző kitűnő magyarázatai segítségével ezeket a németül nem tudók is megértik). Rycroft is azt hangsúlyozza, amit majd Bettelheim (Bókay Antal előszavának megfogalmazásával, 9): „az amerikai pszichoanalízis [...] az eredeti közép-európai felfogásmódtól eltérő hermeneutikai háttérrel tett a pszichoanalízis mögé, a fordítás átértelmezte Freudot [...]. Az önismereti jelleget háttérbe szorította az orvosi megközelítés.”

Gonoszkodó közbeszúrásom már utalt rá, hogy bizony rólunk is szól a mese: gondoljunk az olyan, később nagy karriert befutott fogalmak és műszavak példájára, mint *Gestalt*, *rendszer* vagy *struktúra*. A nyelvtudomány-történetben (és azon belül a pedagógiai és ismeretterjesztő tevékenységben) végre tudatosulni látszik, hogy általában a tudományos fejlődés vagy a paradigma, a nyelvészettörténetben pedig különösen a nyelvrokonság fogalma (lásd például *affinitás*) korhoz és iskolához (paradigmához) kötődik, ezért igen óvatosan kezelendő. Arról nem is beszélve, hogy még „tudomány” esetében is mindig hozzá kell(ene) tenni, hogy európai (német) vagy angolszász értelmében veendő-e, hiszen *Wissenschaft* ≠ *science*! (Felhívom az Olvasók figyelmét Békés Vera *A hiányzó paradigma* című könyvére [Békés 1997], mely éppen ezekkel a nehézségekkel foglalkozik teljes komolysággal.)

A Bettelheim–Rycroft problémához nagyon jól illik két olyan szövegrész, mely kicsit tovább árnyalja a képet: az egyik az elangolosodó szakmai nyelv kis nyelveken való visszaadásáról, a másik a klasszikus kor modernkori nyelvi megragadásáról szól.

A már többször említett Buda Béla (1939–2013) Griffin előszavában (2003: VII–VIII) így ír:

„[A]z új szakkifejezések a tudományban (és különösen az ember-, illetve a társadalomtudományokban) sajátos metaforizációk, amelyek megfelelő szövegkörnyezetekben alakulnak ki, a közbeszéd (és különösen a szakmai diszkurzusok) hagyományaira épülnek, sokféle jelentéstartalmú árnyalatra és jelentésbeli összefüggésre utalnak. A metaforizációk a köznyelv kifejezéseit ruházzák fel új értelemmel. Ezért nagyon nehéz egy másik nyelvre lefordítani őket. A másik nyelvben is új konvencióknak kell kialakulniuk az új jelentéseket illetően, amihez az idő mellett megfelelő számú szakemberre, intézményes háttérre és publikációs aktivitásra van szükség. Ez az oka annak, hogy a társadalomtudományokban terjednek az anglicizmusok, hiszen egyszerűbb az angol szakkifejezés zárójeles, macskakörmös vagy esetleg »szemérmetlenül« átvett használatával utalni az új terminológiai elemre. Ez a kötet is rákényszerül a zárójelek használatára, a szómagyarázatokra, esetenként az angolban már feltehetőleg szakkifejezéssé vált szó magyar jelentésváltozatainak alternatív alkalmazására. [A szerző] egyik legfőbb érdeme [...] az értelmezés, a jelentések iránti érzékenyítés.”

(Felhívom a figyelmet Buda Bélának egy kitűnő elemzésére, mely a műnyelvet létrehozó metaforizációs folyamatot tárgyalja: Buda 1966; valamint Fónagy Iván hasonló témájú klasszikus munkájára: Fónagy 1963.)

Bruno Snell (1996–1986) német klasszika-filológus ugyanezt a kérdést kicsit más oldalról feszegeti. Egy görög eszmetörténeti munka recenziójában (a könyv címe *Paidea*, aminek a latin *cultura* és a német *Bildung* felel meg) ennek a fogalomnak a „kikristályosodását” vizsgálja, és így ír:

Annak a divatnak a veszélye fenyeget, hogy egyszerűen görög szavakat használunk görög jelenségek megragadására; manapság éthoszról és páthoszról beszélünk, [...] paradigmáról és így tovább. Ezek a szavak a distancia érzését adják; óvakodni fogunk attól, hogy testvériesen egyik legyünk [a német kifejezés magyar visszaadására alkalmas lenne a latin tövű, de francia→német→magyar képzőjű „fraternizál”, vagy a hasonló jelentésű, de alacsonyabb stílusba tartozó „bratyiz”] magukkal a görögökkel, ha az ő éthoszukról [...] hallunk. Ez a távolságtartás szándékos és érthető reakció, eltérés attól az időtől, amely azt hitte, hogy ezt a távolságot pofonegyszerűen át lehet hidalni. De máris az a veszély fenyeget, hogy ezeket a görög szavakat mint szép mozgatható színpadi díszleteket használjuk, amik csak valami görögnek az illúzióját hívják elő. A laikusnak lehet, hogy egy ilyen exkvizit szókins imponál, de megérteni nem képes. A filológus azonban, aki görög szavakat vesz át nyelvünkbe, kényszerűen olyan dolgokra használja őket, amelyekre nem illenek, és gyorsan elveszíti az arra való érzékenységét, hogy melyik történelmi helyzethez tartoznak az egyes görög szavak; éspedig olyannyira elveszíti, hogy ezek a szavak, mint a tapasztalat igazolja, különösen akkor jelennek meg, ha egy modern érdeklődés saját modernitásától szeretne megszabadulni. A görög nyelv idegenségét csak úgy lehet megszüntetni, ha saját nyelvünk felől teljes komolysággal rögzítjük a régi és az új közötti különbségeket; ha azonban görög dolgokat be-beillesztett görög szavakkal írunk le, akkor pseudo-német és pseudo-görög nyelven beszélünk, vagyis olyan nyelven, amely nem enged meg éles gondolkozást (Snell 1966: 34).

Az említett könyvek tanulságai nyilvánvalóak. Pár szóval mégis hadd foglaljam össze, majd tegyek aktualizáló kiegészítést.

Ahogy agyunknak, úgy nyelvünknek is két szorosan összetartozó, egymást kiegészítő fele, része, tartománya van, és a teljes élet mindkettő ismeretét és használatát megkívánja mindnyájunktól – különösen pedig azoktól, akik hivatásszerűen használják a nyelvet.

A bölcsészképzés és az idegennyelv-oktatás minden egyoldalúsága káros önkorlátozás, és előbb-utóbb vissza is üt (még ha nem is annyira, mint egy ügyetlen, a bal féltéke működtetését eröltető pszichiáternél, aki nemhogy Erickson sikerességét és népszerűségét nem éri el, de egyszerűen éhen hal).

A köznapi életben, főleg reklámokban sűrűn megesik, hogy az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás módjainak és főleg sikerességének a különbsége elsikkad (lásd a „perfekt” vagy „anyanyelvi” jelzők használatát). Azt hiszem azonban, ezen igazság ellenére igenis legalább törekedni kell idegen nyelveken (is) a választékos, plasztikus nyelvhasználatra; ha úgy tetszik, mindkét watzlawicki nyelv elsajátítására. Egy kísérteties emlékemet hadd említsem: elképesztően (és irigylésre méltóan) jó nyelvtudású felsőbb éves német szakosokról kiderült (a német történelemnek a külföldi közvéleményben, például amerikai filmekben való megjelenése – „sötét német erdők, sötét német lélek” és hasonlók – kapcsán, hogy egyszerűen képtelenek voltak a párhuzamosan, de cikkcakkban haladó direkt és ironikus megközelítést követni. Konkrétan az is megdöbbenett, amikor kiderült: ’kelet’ jelentésben csak a germán/német *Ost(en)*-t, esetleg a latin eredetű *Orient*-et (lásd *Orient Expressz*) ismerik. A bibliai *Morgenland* (ahonnan a háromkirályok érkeztek) és a földrajzi *Levante* (Közel-Kelet

partvidéke) nem „ugrott be” nekik. A magyarázat (de nem a mentség!) nyilvánvaló: nemigen olvasnak olyan jellegű szöveget, ami játszik a nyelvvel, amin végigmegy az ironia „húzd meg – ereszd meg”-je. Az a német szakos, aki nem hogy a Bibliát, de még népmeséket sem olvasott, aki nem az „előjelváltásban” bővelkedő esszéeken vagy akár csak igényesebb újságszövegeken (például tárcákon) szocializálódott németül (de valószínűleg anyanyelvén sem), attól hiába várná bárki is ezt. Sőt még csak azt sem volna könnyű tudatosítani bennük, hogy egyáltalán minek a hiányáról van szó (mondanom sem kell, hogy nekem sem sikerült). Anélkül, hogy belemennék a „kommunikatív idegennyelv-oktatás” filozófiájába, csak megállapítom: Watzlawick elolvasása és egyáltalán a két agyfél működésének alapszintű ismerete nélkül is a „kommunikáció” részeként kell ismerni és elismerni ezt a kettősséget. Különbözik bekövetkezik a néhai Lomb Kató (1909–2003) szomorú jóslata, aki a jövő világnyelvét a „turistaangolban” látta (mondanom sem kell, hogy nem örült ennek); éspedig félé, hogy a turistakommunikáció fölötti szinteken is!

Visszatérve az olvasónapló szerzőihez, a régi játék mintájára akár így is lehetne fogalmazni: „Amerikából jöttünk (Rycroft nem, de ő meg az „angolszász óhazából”), mesterségünk címe a lélek és a nyelv”. A kör azonban bezárul: Watzlawick Ausztriából származott (neve alapján szláv ősökkel), két nyelven publikált; Bettelheim szintén ausztriai eredetű, zsidó származású; Erickson pedig skandináv bevándorlók leszármazottja volt. Még Európánál maradva: az idézett, Magyarországról Franciaországba került – és pszichoanalitikusként is működő – nyelvész és irodalmár Fónagy Iván egész életében ugyanezt a teljességet hirdette: racionális és emocionális, tudomány és művészet egységét. Amihez hozzáadódik mindennek a fényében Magyarország és a külföld, az Óvilág és az Újvilág valamilyen szellemi egysége – de persze egészséges különbözősége is.

IRODALOM

(A szerző kérésére a külföldi szerzők keresztneve is rövidítetlenül szerepel.)

- Békés Vera (1997): *A hiányzó paradigma*. Debrecen: Latin betűk.
- Bettelheim, Bruno (1976): *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York: Knopf.
- (1978): The holocaust – one generation later. *Encounter*, decemberi szám, 7–18.
- (1979): *Surviving and other essays*. New York: Alfred A. Knopf.
- (1982): *Freud and man's soul*. New York: Alfred A. Knopf.
- (1985/2008): *A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek*. 1. kiadás = 1985, 2. kiadás = 1988 és 3. kiadás = 1994, Budapest: Gondolat Kiadó; 4. kiadás = 2000, 5. kiadás = 2004, 6. kiadás = 2005, 7. kiadás = 2008, Corvina.
- (1986): *Freud und die Seele des Menschen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- (1988a): *A végső határ. Tanulmányok*. Budapest: Európa, Modern Könyvtár.
- (1988b): Brauchen Kinder Fernsehen? *TELEVISION* 1. 4–7.
- Bettelheim, Bruno (1982): *On learning to read: The child's fascination with meaning*. Knopf, New York: Alfred A. Knopf.
- Buda Béla (1966): A kommunikáció és az emberi kapcsolatok pszichológiája. *Valóság* 9/6, 16–27.

- Castner, Daniela (1990): Respekt vor der Seele des Kindes. *Der Standard*. március 15., 11.
- Cserháthalápy Halápy Gábor (2012): *Első magyar sznobszótár. Nélkülözhetetlen segédkönyv mindazok számára, akik magyar szavaink helyett beszédjükben, írásukban idegen szokat kívánnak használni*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Fónagy Iván (1963): *A metafora a fonetikai műnyelvben*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- (1997/2001): Nyelvészet és pszichoanalízis. Beszélgetés Fónagy Ivánnal (Az interjút készítette Erős Ferenc és Szilasi Judit). *Thalassa* 8., 42–58. Újra in: Ritter Andrea – Erős Ferenc (szerk.): *A megtalált nyelv. Válogatás magyar származású francia pszichoanalitikusok munkáiból*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó, 204–214.
- Griffin, Em (2003): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Előszó: Buda Béla. Budapest: Harmat.
- Kluge, Friedrich (2002): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. (Átdolgozta: Seebold, Elmar. 24., ellenőrzött és átdolgozott kiadás.) Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Komoróczy Géza (szerk., 1995) *A zsidó Budapest. Emlékek, szertartások, történelem*. Írta: Frojimovics Kinga, Komoróczy Géza, Pusztai Viktória, Strbik Andrea. Budapest: Városháza, MTA Judaisztikai Kutatócsoport.
- Pollak, Richard (2005): *Az igazi Bruno Bettelheim*. Budapest: Európa.
- Postman, Neil (1976): *Crazy talk, stupid talk. How we defeat ourselves by the way we talk – and what to do about it*. New York: Dell, Delta Books.
- Raj Tamás (1999): *100+1 jiddis szó. Zsidóságismeret új megközelítésben*. Budapest: Makkabi Kiadó.
- Rycroft, Charles (1972): *A critical dictionary of psychoanalysis*. Harmondsworth: Penguin.
- (1994): *A pszichoanalízis kritikai szótára*. Ford.: Rácz Dániel. Előszó: Bókay Antal. Budapest: Alapítvány az Örökbefogadó és Nevelőszülőkért, Párbeszéd Könyvek.
- Sárközi Mátyás (2005): *Mit is jelent? Sárközi Mátyás szótára*. Budapest: Osiris Kiadó.
- (2009): *A bizarr évei. Élet és irodalom Rákosi Mátyás alatt*. Budapest: Kortárs Kiadó.
- Snell, Bruno (1935): Werner Jaeger: Paideia. Die Formung des griechischen Menschen, I. Berlin, 1934. *Göttingische Gelehrte Anzeigen* 197, 329–353.; Újra (1966) in: *Gesammelte Schriften*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 32–54, id. h. 34.
- Szépe György (2013): *Nyelvészportrék*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Weizsäcker, Carl Friedrich (1988): Erinnerungen an Martin Heidegger. In: Fetzer, Günther (szerk.): *Das Lesebuch der Deutschen*. München: Wilhelm Heyne Verlag, 182–189.
- Wiesel, Elie (1996): *Minden folyó a tengerbe siet*. Budapest: Esély Könyvklub.

KÖNYVSZEMLE

Sándor Klára

Nyelv és társadalom

Budapest: Krónika Nova Kiadó, 2016. 200 p.
ISBN 978-615-5205-14-9

Tananyagának készült ez a könyv az osztatlan tanárképzés magyar szakos hallgatói számára, nagyon indokolt módon, hiszen a címben megjelölt témakör része az általános és középiskolák kerettantervének. A szemléletformálás jegyében íródott a jövőben tanárok számára, ami azért nagyon fontos, mert a közoktatási taneszközöknek ezzel a témával foglalkozó részei – ritka kivétellel – meglehetősen zavarosak és ellentmondásosak.

Tizennégy fejezetből áll, tehát egy féléves kurzus törzsanyaga. Két nagy tematikai egységből épül fel, a hetedik és a tizennegyedik kérdéseket és feladatokat tartalmaz, ötvenet, illetve negyvenötöt. Ezek nem egyszerűen az ismeretek elsajátítását ellenőrző kérdések és azok alkalmazását igénylő feladatok, hanem kreatív gondolkodást, önálló szakirodalmi tájékozódást és kutatást igénylő ösztönzések.

Az első fejezet elméleti problémákat tisztáz, mindenekelőtt az előíró és leíró szemlélet közti különbséget. Ez a legalapvetőbb kérdések egyike, a közoktatásban használatos tankönyvek jó részének szerzői is keverik ezt a két, egymással összeegyeztethetetlen szemléletet. Doktori disszertációk témavezetőjeként és opponenseként sokszor találkozom azzal, hogy az értekezés szerzője, miután több-kevesebb következetességgel leírt egy jelenséget, például bizonyos reklámok nyelvi jellemzőit, hozzáfűzi, hogy ez a fajta szóhasználat, mondatszerkesztés „káros a közösség nyelvhasználatára nézve”, „rombolja anyanyelvünk pótolhatatlan kincseit, értékeit”. A kritikára – miből gondolja, hogy ez vagy az a nyelvi forma „káros”, vagy „romboló” – azt a körben forgó érvelést szoktam válaszul kapni, hogy mert „csúnya” vagy „idegenszerű”.

Sándor Klára könyvének olvasói rögtön megkapják a szerzőtől az előíró és leíró szemlélet megkülönböztetésére alkalmas Ariadne-fonalat. Így könnyen eligazodnak a társadalmi nyelvhasználatot leíró szociolingvisztikai (a szerző szóhasználatával: társasnyelvészeti) kutatások sokaságában, valamint az iskolai nyelvi nevelés és nyelv-művelés elméleti és gyakorlati kérdéseiben.

A szerző koncepciójának központjában az önálló ismeretszerzésre, a kutatásra való ösztönzés áll. Jól tudja, hogy az ember azt a tudást birtokolja igazán, amelynek előállításában maga is aktívan részt vesz. Ezért ismerteti meg az olvasót már a könyv elején a társasnyelvészetben alkalmazott módszerekkel, ezért írja le, hogyan célszerű egy kutatást megtervezni. Nagyon igaz: „Attól függően, hogy mit akarunk vizsgálni, tervezhetünk kvantitatív és kvalitatív vizsgálatot vagy akár a kettő ötvözetét. Az egész kutatást meghatározza, hogy sikerült-e a kutatás tárgyához illeszkedő, annak megfelelő vizsgálati eszközöket választanunk” (31). Csak ez után tér ki röviden néhány nagy magyar kutatás (Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat, Budapesti Szociolingvisztikai Interjú stb.) ismertetésére. Ezzel a felsőoktatásban használatos szociolingvisztikai kézikönyvekhez képest ellentétes utat jár be. Ezek ugyanis elsősorban a kutatások „eredményeire” koncentrálnak, az azokhoz vezető utat elhanyagolják. Ebből következőleg a hallgatóban az a téves kép alakul ki, hogy már mindent tud(hat)unk a nyelvi változás lefolyásáról, a férfiak és a nők eltérő nyelvhasználatáról stb. Ezzel ezek a kézikönyvek repetitív tanulásra, nem pedig kreatív megközelítésre ösztönöznek.

A társadalomtudomány és bölcsészettudomány határán kialakult szociolingvisztikára az a jellemző, hogy mind a közösség, mind pedig a nyelvhasználat gyors iramban változik. Azok a klasszikus kutatások, amelyek a hatvanas-hetvenes években tárták fel társa-

dalmi csoportok és nemek eltérő nyelvhasználatát, ma már csak történelmi nézőpontból értelmezhetők, nem pedig a mai nyelvhasználatot leíró érvényes tudásként. (Éppen ezért ismétlik meg néha pár évtizeddel később a klasszikus vizsgálatokat.)

Az első rész további fejezetei nagyon egyszerűen és világosan mutatják be a különféle nyelvváltozatokat: a nyelvjárásokat, a szociolektusokat, a regisztereket, a nyelvi változatosságnak a földrajzi elkülönültségben és társadalmi rétegződésben kialakult formáit.

Külön dicséretet érdemel a stílusváltozatokat, beszédartományokat, diglossziát bemutató fejezet világos fogalmazása. Nem olyan egyszerű a stílus és a regiszter szétválasztása, más kézikönyvekben, így például a Wardhaugh-féle nem is sikerül.

Napjainkban még a sokáig homogénnek tűnő magyar közösség tagjai számára is mindennapos jelenséggé vált az idegen nyelvű szövegekkel, más nyelvű emberekkel való találkozás. A nyelvi kontaktusok, a kétnyelvűség, a közvetítőnyelveken folytatott kapcsolatfelvétel tapasztalatai sem érvénytelenítettek széles körben a(z) anya nyelv tisztaságára vonatkozó hiedelmeket. Ezek elsősorban a magyar nyelvnek a határon túli változataival kapcsolatban indukálnak előítéleteket, s vezetnek olyan jó szándékból fakadó, de alapvetően elhibázott kezdeményezésekhez, hogy például „tanítsuk meg a csángókat” jól, helyesen magyarul beszélni.

Ennél is károsabbak a kétnyelvűséggel kapcsolatos téveszmék. Kezdve a szülőkkal, akik nem akarják idegen nyelvre taníttatni a gyermekeiket, amíg nem tanul meg tökéletesen (!) az anyanyelvén, folytatva a beszédükben kontaktushatást mutató kétnyelvűek megbélyegzésén. Pedig ők: „a nyelv természetéből és az agy neurológiai fölépítéséből következően – semmiképpen nem is tudnának kontaktushatások nélkül beszélni” (77).

Ezeknél a fejezeteknél sokszor találunk utalást megnézhető interjúkra, videókra, hangzó nyelvi adatbázisokra. Aki rákattint ezekre a linkekre, meghallgathatja, milyen a palócos

illabiális á, hogyan beszélnek a székelyek. A hangzó anyagok ilyen gazdag felhasználása a könyv egyik örvendetes újdonsága. Reméljük, a kurzust abszolváló egyetemisták tanárként sem felejtik el ezeket a forrásokat, s meghallgattatják az iskolában is. A jelenlegi közoktatási taneszközök ugyanis csak a legritkább esetben adnak ösztönzést erre.

Az első rész a nyelv és identitás kapcsolatának leírásával zárul. A beszélőközösség(ek)hez való tartozás bonyolult áttételeken keresztül tükröződik az egyén által preferált nyelvi változatok használatában. Nagyon fontos, hogy nem a társadalmi nagycsoportokhoz (nem, osztály) való tartozás határozza meg mechanikus módon a beszédünket, „hanem a minket közvetlenül körülvevő emberek, a család, a barátok, iskolatársak, munkahelyi közösség” (94). Az identitás persze változhat és változik is az élet folyamán, az egyik beszélőközösségből átlépünk a másikba, vagy legalábbis szeretnénk átlépni, ezt kísérik a nyelvhasználat változásai. Ahogy a fővárosba kerülő fiatal öltözködésében, viselkedésében gyorsan idomul a „pestiekhez”, úgy próbál megszabadulni a faluja, régiója tájnyelvtől is. Amikor látogatóba visszatér az övéi körébe, könnyedén kapcsolódik vissza nyelvileg is, hiszen mindannyian több változatban is otthonosak vagyunk.

A könyv második része a nyelvi változás témakörével kezdődik. Ezt a szociolingvisztikai tankönyvekhez képest tágabb körben, evolúciós nyelvészeti alapvetéssel teszi. Ez olyan változáselmélet, amely „egyszerre képes magyarázni, hogyan alakult ki az emberi nyelv, s aztán hogyan alakult át ez a proto-nyelv komplex nyelvekké” (109). Azt, hogy az írásbeliséget jóval megelőző korszak nyelvi változásait megértsük, az „azonosság elve” teszi lehetővé: e szerint a változási folyamatok nem működtek másként a múltban sem, mint a jelenben. A kettős beágyazottság azt jelenti, hogy a változásokat motiválhatják az elemeknek a nyelvi rendszeren belüli viszonyai, valamint az azokhoz kapcsolódó társadalmi értékítéletek (presztízs, stigma).

A nyelvi változások kutatására alkalmasak a látszólagosidő-vizsgálatok, amikor a különböző életkorú csoportok beszédét hasonlítják össze azonos időpontban, illetve a valóságosidő-vizsgálatok, amikor csakugyan évek telnek el a vizsgálatok szakaszai között.

Napjaink információs társadalmának nyelvhasználatáról számos tévhit él a társadalomban. Sokan a beszéd tempójának felgyorsulása miatt aggódnak, pedig ennek szűk fiziológiai határai vannak. Mások az internetezés előretörésétől az írásbeliség kultúráját féltik, pedig a fiatalok ma sokkal többet írnak, olvasnak saját kíváncsiságuk alapján, mint korábban. Természetesen vannak a közösségi oldalakon – részben névtelenül – folytatott kommunikációnak veszélyei is, de ezek pedagógiai tanácsokkal csökkenthetők.

A nyelv és gondolkodás bonyolult viszonyáról egyre többet tudunk a legújabb kutatások eredményeként. Most már tisztában vagyunk azzal, hogy az absztrakt gondolkodás viszonylag függetlenül fejlődik a nyelvtől, s azzal is, hogy a kultúra – a fogalmi metaforákon keresztül – hogyan hat a nyelvre. A nyelvi relativizmusnak egyfajta gyengített változatát igazolták a neurolingvisztikai vizsgálatok. Tehát a(z) anyanyelv kategóriái befolyásolják percepcióinkat és a világról alkotott képünket, azt például, ahogyan meghatározzuk magunk és más tárgyak viszonyát a térben. Akiknek anyanyelvében létezik nyelvtani nem – az indoeurópai nyelvek ide tartoznak –, kapcsol bizonyos nemhez kötött tulajdonságokat még élettelen dolgok nevéhez is.

A nyelvi manipuláció mindennapi tapasztalatunk, történjék ez áruelfogyasztásra vagy politikai állásfoglalásra való felszólítással. A hatalom manipulatív üzenetei ellen egyetlen hatásos védekezés van, a nyelvi tudatosság növelése. A kritikai társalgáselemzés módszere alkalmas a szövegekbe rejtett ideológiák, előítéletek leleplezésére. Az egy társadalmon belül meglévő kirekesztő ideológiák elvezethetnek ahhoz, hogy a politikai döntéshozók súlyos következményekkel járó

nyelvpolitikai törvényeket hozzanak, például a kisebbségi nyelvek visszaszorítására.

Ez is nyelvi diszkrimináció, de megtörténhet ez egy nyelven belül is egyik vagy másik változatnak a megbélyegzésével, egy másiknak pedig etalonná emelésével. Ezt a jelenséget lingvicizmusnak nevezik. Sándor Klára a magyar nyelvűvelő gyakorlat majd százötven évének szakaszait elemzi ennek fényében. Különösen szemléletes a nyelvűvelő ideológiák, gyakorlati célok és a legfőbb „hibatípusok” táblázatba rendezése (158–159). Bizonyos nyelvhasználati sajátosságok megbélyegzése nagyon mélyen beágyazódik a közgondolkodásba, mindenekelőtt a „nyelvében él a nemzet” sablon áttételén keresztül.

Az iskola a társadalmi szocializáció elsőrendű terepe, de egyáltalán nem mindegy, ki milyen otthoni, óvodai nevelés után lép be ide. A múlt század hatvanas éveiben a hátrányos nyelvi helyzet divatos téma volt az éppen megszülető szociolingvisztikai paradigmában. Basil Bernsteinnek kétségkívül igaza van abban, hogy a család kommunikációs stílusa hatással van a gyermek iskolai sikerességére. Aki otthon nem sajátította el a sztenderd változatot, hanem tájnyelven vagy stigmatizált elemeket (például suksükölő formákat) tartalmazó városi köznyelven beszél, annak nem lesz könnyű dolga. Az iskola szerepe éppen abban áll(na), hogy célzott fejlesztéssel csökkentse a gyermekek között meglévő szókincsbeli, kifejezésbeli különbségeket, és elsajátíttassa a sztenderdet. Ez nem a „nyelvhelyességi hibák” szigorú nyesegetésével, hanem a nyelvi kreativitás kibontakoztatásával történhet. A magyartanár feladata, hogy a nyelvi türelem fejlesztésével, „hozzáadó, nem fölcserélő tanítás”-sal elősegítse tanítványainak társadalmi beilleszkedését, hozzájáruljon az esélyegyenlőséghez. Sándor Klára könyve sokat tesz az ennek megfelelő tanári szemléletmód kialakulásáért. Ajánljuk könyvét egyetemistáknak, tanároknak, valamint a társadalom és a nyelv kapcsolatára kíváncsi minden olvasónak.

Huszár Ágnes

William J. Crawford – Enikő Csomay
Doing corpus linguistics
 [Gyakorlati korpusznyelvészet]

New York – London: Routledge, 2016. 163 p.
 ISBN: 978-1-138-02461-8

A szerkesztés során elkészült ennek a szövegnek a helyesírási szabályainkat szigorúan érvényesítő változata, ami lényegében kötőjeles alakok egybeírását jelentette. Az eredmény gondolkodásra késztetett. A google adataival megerősített tapasztalataink szerint például a korpuszalapú írásmód mellett a korpusz-alapú forma nagyon is él; máskor, például a textualitás-bázisú vs textualitás-bázisú pár esetében a kötőjelezés jelentősen megkönnyíti a szöveg olvasását; a regiszteranalízist viszont inkább egybeíránk. Végül úgy döntöttünk, hogy egyes terminusok külön-külön mérlegelése helyett a recenzió kemény szaktudományos szövegében megőrizzük a terület kiváló művelőjeként ismert szerző írásmódját. – A szerk.

Egyre-másra jelennek meg napjainkban a korpusznyelvészettel foglalkozó, bevezető szintű tankönyvek nemzetközileg jelentős kiadók gondozásában. Az itt ismertetendő gyakorlati kézikönyv azonban tartalmát, profilját és metodikáját illetően markánsan eltér piacra dobott társaitól: mindhárom tekintetben kiváló. Nem csupán ismereteket nyújt a tárgyat képező korpusznyelvészetről mint nyelvtudományi diszciplínáról, hanem nagyon átgondoltan, fokozatosan bővíti a rá vonatkozó tudást, leszűrve róla a napjainkra túlzott méretűre dagadt szaktudományos argumentációt és mellőzve a gyakorlati útmutatók számára szükségtelen tudománytörténeti és elméleti jellegű fejtegetéseket. Arra szorítkozik, hogy praktikus ismereteket nyújtson a nyelvi korpuszoknak nevezett elektronikus lexikai adatbázisokról, ezek fejlesztéséről, valamint nyelvtudományi és egyéb célú alkalmazásairól. Ezért lehet a címe magyar fordításban *Gyakorlati korpusznyelvészet*. S mint ilyen funkciót ellátó szakkönyv,

szerény terjedelmű, ami rendkívül előnyös abból a szempontból, hogy a diszciplína bázistankönyveként a hazai felsőoktatásban könnyen alkalmazható a képzési programok féléves moduljaihoz, intervallumaihoz igazodva BA, MA vagy akár doktori szinten is. Nem igényel pallérozott előzetes nyelvtudományi ismereteket, ennek következtében az egyetemi nyelvészeti képzésen kívül a téma iránt érdeklődő, másféle képzettségű szakemberek is eredményesen forgathatják. Külön örömet jelent nekünk, magyaroknak, hogy a könyv egyik szerzője, Csomay Enikő magyar származású, ugyan doktori fokozatát már az Egyesült Államokban szerezte, a korpusznyelvészet amerikai fellegrárában, a Northern Arizona Universityn a diszciplína egyik kiemelkedő személyiségének, Douglas Bibernek a vezetése alatt. A korpusznyelvészeti vizsgálatok gyakorlatába bevezető szakkönyvet ízig-veéig áthatja az amerikai társadalmat jellemzően uraló szemléletmód: a hasznosságra, a közvetlen használhatóságra és ezáltal a sikerességre való törekvés, melynek értelmében a gyakorlati célokat szolgáló produktumok készítésekor a hosszas elméleti beágyazottság helyett a konkrétságnak van prioritása. Ezt a praktikus szemléletet testesíti meg a jelen kézikönyv is, magán viselve a kreatív eredetiség tipikus amerikai jegyeit. Olvasója már a kezdetektől fogva megtapasztalhatja, hogyan valósul meg mindez az ismeretanyag bemutatásában, a gyors és alapos elsajátítás metodikája révén, az ismeretek jól átgondolt adagolásával. A sikerhez vezető varázslatos módszertani fogás abban nyilvánul meg, hogy a diszciplináris szakfogalmak, tudományos tételek megismertetése itt a szokásossal ellentétes sorrendben történik: először az éppen tárgyalt jelenségek adat-orientált, értelmező bemutatását kapjuk, azaz a szerzők teljes körű leírást nyújtanak a vizsgált nyelvi tényanyagról, s csak ezt követően kerül sor a jelenségek szakterminológiai megnevezésére, értelmezésére és definiálására. Nem pedig fordítva, ahogy – főként Európában – általában megszoktuk.

Ebben a metodikai fogásban látom a praktikus tankönyvben nyújtott ismeretek sikeres elsajátíttatásának igazi kulcsát, hallatlan előnyét hasonló célú más korpusznyelvészeti bevezetőkkel szemben.

Most pedig tekintsük át részletesen a fejezetek tartalmát. Az előszóban (xi–xii) a szerzők kiemelik, hogy olyan útmutatót készítettek, amely gyakorlati technikai segítséget nyújt a korpusznyelvészet iránt érdeklődő olvasónak – tanulónak és tanárnak egyaránt – abban, hogy gyűjteni és egyúttal értelmezni tudja az elektronikus lexikai adatbázisokból, korpuszokból (ki)nyert eredményeket. Széleskörűen használt elektronikus korpuszokról közölnek ismereteket, kiegészítve őket *regiszter-analízis* alapján nyert nyelvi tényekkel. Az utóbbi aspektus meghatározó újítás a korpusznyelvészettel bevezető szinten foglalkozó kézikönyvek palettáján. Az általános ismereteket követően a saját adatgyűjtésre alapozott korpusz fejlesztésének módszereivel és technikájával foglalkoznak, külön hangsúlyt fektetve ezek nyelvpedagógiai alkalmazására.

A könyv három egységből, összesen kilenc rövid fejezetből áll. Az első egység (1–31) két fejezete általános és gyakorlatias ismereteket nyújt a nyelv rendszeréről, a korpusznyelvészetről, a nyelvi változatok sokféleségéről, valamint a nyelvi regiszterek fogalmáról és elemzésük megközelítésének módjairól. A nyelvszemléletet tekintve hangsúlyozottan a leíró célt támogatja, mely a nyelvi tényeket – a nyelv használatára támaszkodva – *megállapítja*, nem pedig – a használatot alakító módon – *előírja*. A nyelvhasználat tényeit a regisztervizsgálat faktorainak alapján szemléli és értelmezi. A bemutatott nyelvi példák gyakorisági mutatóit is regiszterbeli előfordulásuk tükrében tárgyalja, Biber és munkatársai korpusz-alapú monumentális grammatikájának (1999) megközelítését, a nyelvleírás adekvátságának követelményrendszerét idézve fel. Az ún. korpusz-alapú (corpus-based) nyelvelemzéssel szemben inkább az ún. korpusz-vezérelt (corpus-driven)

szemléletet részesíti előnyben. Előbbi a már előzetesen feltárt nyelvi adatok feldolgozásához, elemzéséhez keres korpusznyelvészeti eszközöket, míg utóbbi megközelítés alkalmazása során a nyelvész, nyelvelemző maga teremti meg a korpuszát, hozzá létre az azt elemezni, értelmezni képes technikai eszközöket, amelyek lehetővé teszik számára, hogy elérje nyelvleírása megbízhatóságának, validitásának kívánt fokát (Tognini-Bonelli 2001), rámutatva egyúttal a különféle regisztereket jellemző pragmatikai alapú eltérésekre. Az első egység 2. fejezetében a szerzők szemléletes példák elemzésén keresztül mutatják be a regiszter-elemzés és a korpusznyelvészeti vizsgálatok szoros összefüggését, a két diskurzus-bázisú elemzési terület kommunikációs alapú egymásra utaltságát a kontextus ismeretének függvényében. Biber és Conrad új korszakot nyitó nézeteit (2009) alkalmazva hangsúlyozottan tárgyalják a *regiszter*, a *stílus* és a *zsáner* összefüggéseit és eltéréseit. A különféle típusú szövegeket tartalmazó gazdag anyagból vett minták bemutatásán keresztül szemléletesen rajzolódik ki, hogy a nyelvi közlés szociolingvisztikai- és textualitás-bázisú produkciós körülményei miként hatnak magára a nyelvi anyagra és annak vizsgálhatóságára. Korpusznyelvészeti szempontból különösen nagy gyakorlati haszna van a több jelentéssel egyet jelentéssel tartalmazó szerkezetek, az ún. lexikai csomók (lexical bundle) kohéziós kötöttsége vizsgálatának.

Ezeknek a szövegszervező tényezőknek a vizsgálatát feltétlenül célszerű lenne kiegészíteni a szövegek szerkezetének magasabb szintű, már a koherencia körébe tartozó elemzéseivel, főként a fogalmi sémák körébe tartozó konceptuális *keretek*nek és az ezek szövegszervező szerepét felfedő ún. *kulcsszavak*nak a tanulmányozásával. Az ilyen irányú vizsgálatok ismertetése jóval meghaladja ugyan az ilyen bevezető jellegű, útmutató funkciójú szakkönyv céljait, azonban a diskurzus alapú korpusznyelvészeti kutatások jövőbeli irányvonalaira gondolva már itt

hasznos lett volna – figyelemfelkeltés céljából – megemlíteni őket. Alkalmat adott volna rá a 27. oldalon tárgyalt lexikális sűrűség (denzitás) fogalomkörének és szövegtani funkcionális státusának bemutatása. A szövegszervező erők, különösképpen a kohéziót és a koherenciát biztosító faktorok, valamint a kontextuális bázisú ún. világismereti tényezők összefüggéseire a szerzők – vizsgálatuk szűkebb, inkább leíró, nyelvi tények megállapítására összpontosító szemlélete miatt – sajnos nem hívták fel a figyelmet, annak ellenére, hogy ez a kitérő szervesen illeszkedett volna nézeteikhez. Különösképpen már csak azért is, mert a szövegkohéziót és koherenciát illető produktív és receptív, világtudás-alapú elvárások más és más nyomot hagynak az egyes szövegtípusok felszíni szerveződésében.

Az első egység végén a fejezetekben tárgyalt ismeretek elsajátítását ellenőrző feladatsort, valamint releváns irodalomjegyzéket adtak meg a szerzők. Igen hasznos, hogy ezt a további fejezetek végén, illetve egyes fejezeteknek a belsejében is megtették.

A könyv második egysége (33–72) szintén két rövid terjedelmű fejezetet foglal magában. Az első, tehát a könyv 3. fejezete (35–57) a nyelvi korpuszokban való keresés módjaiba és technikáiba vezet be az olvasót. Elsőként a kontextusba ágyazott kulcsszavak alapján történő adatkinyerést (Keyword in Context – KWIC) tárgyalja, a neves amerikai korpuszfejlesztő nyelvésznek, Mark Davisnek a *Mai amerikai angol nyelvezet korpusza (COCA)* elnevezésű, 450 millió lexikai tételt tartalmazó hatalmas adatbázisa alapján. A korpusz három nyelvhasználati regiszterből (beszélt nyelvi, média/újságnyelvi, valamint akadémiai írásbeli szövegek) nyújt adatokat, megadva egyúttal a disztribúciójukat is. Gyakorlatias stílusban, bőséges példaanyag tárgyalásával vezetik végig az olvasót a korpuszban való keresés folyamatán, közvetlenül megadva, megfogalmazva a releváns lekérdézési módokat. Ennek a fejezetnek nem a végén, hanem az egyes részekbe integrálva szerepelnek a gyakorlatok. Kár, hogy a nyomtatás techni-

kája nem kedvezett a COCA korpuszból nyert adatközlő táblák kellően éles, olvasóbarát megjelenítésének. Az már speciális szakmai kérdés, hogy a kulcsszóvá minősítés kapcsán meg lehetett volna világítani az alapvető eltérést a fogalom számítógépes nyelvészeti és szövegtani funkcionális értelmezése között: a számítógépes nyelvészek a statisztikailag kimutatható gyakoriság alapján azonosítják a KWIC adatközlés során a kulcsszavakat (lásd Scott–Tribble 2006), míg a szövegtan a szövegszervező státussal – a sémaszervezetben mentálisan tárolt, szövegreprezentációs potenciállal – rendelkező lexikális egységeket tekinti kulcsszavaknak (Andor 1989: 32–35).

Ezután igen rövid fejezetrész foglalkozik a kollokációk kérdéskörével, egy feladatot csatolva a bemutatáshoz. Ez a fejezetrész – a korpusznyelvészetben elfoglalt státusánál fogva – lehetett volna jóval részletesebb. Szerencsés lett volna kiegészíteni az ún. kolligáció, azaz a grammatikai bázisú illeszkedés tárgyalásával, valamint a kollokációs potenciál típusaiban tartozó polaritási-kérdések, s hozzá kötődően az ún. szemantikai prozódia, azaz a kollokáció által vizsgálható pozitív vagy negatív lexikális potenciál, illetőleg az azt érintő irányváltások kurrens kérdéskörének bemutatásával, felhasználva ehhez Stewart 2010-ben publikált útmutató monográfiáját.

A fejezet következő szakasza a korpusznyelvészet körében jártas kutató vagy oktató számára jól ismert fogalmat, az ún. *n-gramok* kérdéskörét tárgyalja. Ezek a szövegegységek több tagból álló, nagyobb gyakorisággal előforduló kollokatív lexikai szerkezetek, s attól függően, hogy hány tagból állnak, beszélhetünk *unigramról*, *bigramról*, *trigramról* és így tovább, egészen a Biber által definiált és körülírt lexikai konstrukciókig, az ún. lexikai csomókig. Vizsgálatuk a ténypuszta konstatálásos túl igényelné a további, főként a konstrukciós grammatika és az ún. keret-szemantika terén végzett összehangolt szemléletű, elméleti és alkalmazott nyelvészeti integrált kutatómunkát. Az ilyen vizsgálatok természetesen messze meghaladnák

a jelen tankönyv céljait. A 3. fejezet utolsó szakasza a korpusz-szövegek szófaj alapú tagolásának (POS tags), kódolásának módszer-tanába nyújt rövid betekintést, egy feladattal kiegészítve a leírt ismereteket.

A könyv második tematikai egységében a 4. fejezet (58–72) a nyilvánosan hozzáférhető korpuszokra alapozott projekteket ismerteti, szintén röviden, két részbe tömörítve a tárgyalatokat. Az első a lexikai alapú, a második a grammatikai alapú projektekkal foglalkozik. A fejezet az angol nyelv változatait felvonultató hat korpuszra alapozott 12 projektet mutat be, ami nem kis teljesítmény. Az olvasó számára adott feladatok itt is a fejezet anyagába ágyazódnak be. A lexikai bázisú bemutatás diakrón és szinkrón szinten egyaránt meg-alapozott. Megjegyezzük, hogy a 4.2 és 4.5 számú projektben tárgyalt adverbiumok kezelése alapvetően lexikai szinten történik, holott ezek funkcionális státusa legalább annyira grammatikai jellegű, mint lexikális. Főként akkor, ha mondatrész szintű és propozicionális státusukat (sentential vs. non-sentential adverbs) megkülönböztetve, egymástól szét-választva elemeznék a szerzők. Ugyanakkor impozáns az, ahogyan a különféle típusú – fő-ként regionális alapon besorolt – korpuszokat használó bemutatások ilyen rövid bevezető tankönyvben is érdekes adatokat képesek szolgáltatni az egyes régiók eltérő nyelvváltozatairól mind lexikai, mind grammatikai szinten. A grammatikai kérdések korpusz-alapú bemutatásából kiviláglik az olvasó számára, hogy a lexikalitás a nyelvtaniaknak tartott jelenségkörökre is befolyással van, tehát éppen korpusznyelvészeti eszközökkel mutatható ki pontosan a két funkcionális sík összefonódottsága a nyelvi rendszer működésében. Ennek a komplex kérdéskörnek a nyelvhasználatban való megnyilvánulásait elméleti szinten a nap-jainkban egyre nagyobb teret nyerő kognitív és konstrukcionalista, alapvetően funkcionalista szemléletű nyelvtudomány képes modellálni.

A harmadik tematikai egység (73–155) a korpuszfejlesztést, a korpuszadatok kvantitatív elemzését, az észszerű adatfeldolgozás

lépéseit és tényezőit tárgyalja négy rövid fejezetben. Ezek közül az első, a könyv 5. fejezete (75–93) a saját korpusz fejlesztésével foglalkozik. Sorra veszi a korpuszfejlesztés alapvető céljait az általánosaktól a speciálisakig, beleértve a szocio-pragmatikai kérdéseket is. Típusaik szerint áttekinti a korpuszfejlesztést elősegítő szoftver-forrásokat, majd az AntConc és az AntWordProfiler programok felhasználásával különféle adatelemző technikákat mutat be. A korpuszanyagok gyűjtésével kapcsolatos jogi és technikai kérdésekre is felhívja a figyelmet. Értékes része a fejezetnek a korpusz reprezentativitásának és validitásának tárgyalása, összefüggésben az adatbázis terjedelmének jellemzőivel.

A 6. fejezet (94–116) a statisztikai alapl-mű-veletekbe nyújt rendkívül didaktikus bevezetést. Minden egyes alapfogalmat példák-kal illusztrálva körülír és definiál, különös tekintettel a variancia-analízisre, a nyelvileg releváns variabilitás és megoszlási adatok tárgyalására, a statisztikai vizsgálatok előké-szítésére, szempontrendszerére, lényegében az SPSS [Statistical Package for the Social Sciences] programcsomag alapján. Kár, hogy akár csak röviden, de nem veti össze ennek eredményeit más eszközök, például a korpusz-alapú elemzésre egyre szélesebb körben alkalmazott R program eredményeivel.

A 7. fejezet (117–141) a variabilitás foka, a statisztikai változók releváns mutatói felbecsülésének során alkalmazott ANOVA (ANALYSIS OF VARIANCE, varianciaanalízis) chi-négyzet próba, valamint a Pearson-féle korrelációs differenciálesztetek nyelvésze-ti alkalmazásával foglalkozik, részletes és szemléletes elemző bemutatások keretében, konkretizáltan ismertette az egyes tesztek használatának céljait. Ebben a fejezetben sajnos már nem olyan módszeres a szakfo-galmak azonnali értelmezése és definiálása, ahogyan azt a könyv korábbi fejezeteiben megszokhattuk.

A 8. fejezet (142–155) a saját projektet ké-pező korpuszfejlesztésre vonatkozó egység utolsó része, a korpuszelemző munka ösz-

szefoglalása. A korpusztól a felhasználásig, lépcsőzetes formában áttekinti a komplex folyamatot, a szituatív tényezőktől a releváns nyelvészeti tény-alapú analízisen át a funkcionális szemléletű értelmezésig. A fejezetet az olvasó által készítendő projekt kívánalmainak ismertetése fejezi be. A 9. fejezet (156–159) már csak egy rövid, négyoldalas zárszó arról, hogy a korpusznyelvészet jövőjének útja a komplex, regiszterre alapozott lexikális-grammatikai bázisú szövegelemzés felé vezet.

A könyv végén hasznos tárgymutató található.

Megismételve a recenzió elején kifejezett álláspontomat, William J. Crawford és Csomay Enikő gyakorlati korpusznyelvészeti bevezető könyvét kitűnő minőségű, didaktikusan elkészített munkának tartom, alkalmazását tankönyvként javasolom a hazai felsőoktatási nyelvész képzés valamennyi szintjén: a BA, MA és a PhD programokban egyaránt, de ajánlom egyúttal a nyelvi lexikális adatbázisokat, korpuszokat használni kívánó, bármely tudományos diszciplínához tartozó szakemberek számára is.

Andor József

IRODALOM

- Andor, J. (1989): Strategies, tactics and realistic methods of text analysis. In: Heydrich, W. – Neubauer, F. – Petőfi, S. J. – Sözer, E. (eds.): *Connexity and coherence: Analysis of text and discourse*. Berlin – New York: Walter de Gruyter (= *Research in text theory* 12), 28–36.
- Biber, D. – Johansson, S. – Leech, G. – Conrad, S. – Finegan, E. (1999): *Longman grammar of spoken and written English*. New York: Longman.
- Biber, D. – Conrad, S. (2009): *Register, genre, and style*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, M. – Tribble, C. (2006): *Textual patterns: Key words and corpus analysis in language education*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins.
- Stewart, D. (2010): *Semantic prosody*. New York – London: Routledge.
- Tognini-Bonelli, E. (2001): *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins (= *Studies in corpus linguistics* 6).
- Yves Gambier – Annamaria Caimi – Cristina Mariotti (eds.)
Subtitles and language learning. Principles, strategies and practical experiences
 [Feliratok és nyelvtanulás. Alapelvek, stratégiák és gyakorlati tapasztalatok]
 Bern: Peter Lang, 2015. 351 p.
 ISBN: 978-3-0343-1529-6
- Közkeletű vélekedés, hogy az olyan országokban, ahol a televízióban és a mozikban eredeti nyelven, feliratozva vetítik a külföldi filmeket, a polgárok jobban ismernek idegen nyelveket, mint ahol a szinkronizálást részesítik előnyben. Bár ez az általánosítás nem minden esetben állja meg a helyét (gondoljunk csak az egyaránt feliratozó finnek és portugálok nyelvtudására!), mára bizonyított tény, hogy az eredeti nyelven, felirattal nézett audiovizuális anyagok lehetővé teszik a járulékos nyelvtanulást. A feliratokban rejlő nyelvoktatási potenciál azonban messze túlmutat ezen az összefüggésen: az alábbiakban bemutatandó kötetből megtudhatjuk, hogy mind a feliratok típusait, mind ezek felhasználását tekintve számtalan lehetőség áll a nyelvtanárok és a tanulni vágyók rendelkezésére.
- A tanulmánykötet előzménye a *Subtitles and language learning* címmel 2012-ben Paviában megrendezett konferencia, amely az *audiovizuális fordítás* (azaz a fordítástudománynak a feliratozást és szinkronizálást vizsgáló részterülete) és az *idegennyelv-oktatás* közös berkeiben kibontakozó új szakterület talán eddigi legnagyobb tudományos

összejövelete volt. A konferencia előadásaira épülő kötet szerzői között mindazonáltal nemcsak az audiovizuális fordítás és nyelvtanulás kapcsolatának legelismertebb kutatóit találjuk meg, hanem a feliratok nyelvórai használatával kísérletező gyakorló nyelvtanárokat is, így az írások nem csupán a terület iránt érdeklődő kutatók számára jelentenek érdekes olvasnivalót, hanem a gyakorló nyelvtanároknak is útmutatást és ösztönzést nyújthatnak a feliratok nyelvórán való felhasználásához.

A kötet első fejezetének írásai kritikai igénytelenséggel foglalják össze a feliratok nyelvoktatásbeli használatára irányuló vizsgálatok elmúlt három évtizedét. A terület rangos képviselői: Robert Vanderplank (19–40), Martine Danan (41–61) és Yves Gambier (63–82) által jegyzett tanulmányokat a bennük összefoglalt kutatási eredményeken túl az teszi izgalmassá, ahogyan első kézből mutatják be egy új terület születésének folyamatát, az elméleti és módszertani problémák fokozatos leküzdését. Ebből a fejezetből egyebek mellett megtudhatjuk, hogy a feliratokban rejlő nyelvoktatási lehetőségek vizsgálata (talán meglepő módon) nem az idegen nyelvű audiovizuális anyagok kapcsán merült fel először, hanem a műsor hangsávjával megegyező nyelvű, a képernyőn tetszés szerint megjeleníthető (például teletexten elérhető) feliratok inspirálták az első kutatásokat. Ez a hallássérült tévénézőknek szánt, az 1980-as években több országban elindított szolgáltatás új lehetőségeket nyitott a nyelvtanárok és kutatók számára, s voltaképpen e korai vizsgálatokból és kísérletekből nőtt ki magát mára a kutatási terület. A szakirodalomban *bimodálisnak* is nevezett *intralingvális* feliratokban rejlő lehetőségek vizsgálatát hamarosan követték az *interlingvális* (vagy standard) feliratokkal végzett kísérletek (hang a célnyelven, felirat a nyelvtanuló anyanyelvén). A harmadik nagy csoportot az angolul *reversed subtitles*-nek nevezett ellenkező irányú, inverz feliratok (hang az

anyanyelven, felirat a célnyelven), illetve az azokkal végzett kísérletek jelentik.

Az elmúlt 30 év kutatásai révén ma számos megbízható állítást tehetünk a különféle feliratokkal végzett nyelvtanulói tevékenységek, a nyelvi készségek, a motiváció (és más körülmények) kapcsolatáról. Általánosságban elmondható, hogy a feliratok különböző típusai más-más előnyökkel járnak, és így más nyelvtanulók számára lehetnek előnyösek (a szótanulásra kifejtett pozitív hatást azonban a feliratok mindhárom típusa esetén máris megbízható eredmények igazolják).

Az intralingvális feliratok elsősorban a hallott szöveg lexikai egységeinek felismerésében és memorizálásában bizonyulnak hasznosnak, a 2000-es évek óta pedig bizonyítottan mondható, hogy a hallott szöveg értésének fejlődésére is kedvező hatással vannak. Különösen a nagy nyelvjárási változatosságot mutató idegen nyelvek oktatói számára lehet fontos, hogy a célnyelv dialektusaira való ráhangolódást is nagyban segítik, és ebben a célnyelvi feliratok hatékonyabbak a tanuló anyanyelvén olvashatóknál. Ezzel együtt a legtöbb vizsgálat tanúsága szerint az intralingvális feliratokkal végzett tevékenységek motiváltabb tanulókat igényelnek, mint a standard feliratok használata, hiszen ez utóbbiaknak a fő előnye éppen az, hogy szórakozási célú tartalomfogyasztás mellett is biztosítanak járulékos tanulást. Az inverz felirattal ellátott anyagok a szótanuláson kívül a nyelvi struktúra elsajátításában is segítséget jelenthetnek, ám ez a felirattípus a nyelvtanulók körében kevésbé népszerű, és a kísérletek szerint magasan motivált tanulókat igényel.

Különösen érdekesek azok a tanulmányok, amelyek a nyelvtanulás céljából végzett audiovizuális fordítással foglalkoznak, azaz olyan tevékenységeket vizsgálnak, amelyekben a feliratot vagy szinkront maguk a diákok készítik. Ez az utóbbi években egyre nagyobb figyelmet vonzó terület nemcsak a fordítás mint nyelvtanulási módszer reneszánszához (és a nyelvtanuló aktív szerepét hangsúlyozó,

a tanulás társas jellegét kiemelő irányzatokhoz) kapcsolódik szervesen, hanem jól mutatja azt is, hogyan változik meg napjainkban a nézőknek az audiovizuális tartalmakhoz való viszonya. Ebből a szempontból az „aktív feliratozás” és az „aktív szinkronizálás” annak a tendenciának a nyelvoktatásbeli megjelenéseként is értelmezhető, ahogyan a passzív nézők helyét átveszik az állandóan bővülő kínálatból tudatosan választó aktív befogadók, akik egyre gyakrabban készítői vagy formálói is az audiovizuális tartalmaknak.

Noha a téma kutatása még gyerekcipőben jár, az eddigi vizsgálatok szerint a feliratkészítés a hallás utáni értésen és a szókincselsajátításon kívül fejleszti mind a szóbeli, mind az írásbeli produktív készségeket, valamint a készségek integrációját is elősegíti. Bár a feliratozás ebben az esetben döntően a célnyelvről az anyanyelvre történő fordítást, azaz standard feliratok készítését jelenti, történtek próbálkozások más felirattípusokkal; Paulina Burczyńska (221–244) például olyan tanfolyamról számol be, amelyen angolul tanuló lengyelek inverz feliratokat készítettek. Mindenképpen meg kell említeni Noa Talaván és José Javier Ávila-Cabrera tanulmányát (149–172) is, amelynek témája az „aktív szinkronizálás”, azaz a szinkronizálás mint nyelvtanulói tevékenység; úttörő kutatásuk eredményei arra engednek következtetni, hogy a szinkronizálás pedagógiai szempontból még a feliratkészítésnél is hatékonyabb lehet.

A fentieket alátámasztják e sorok írójának az Oszakai Egyetem magyar lektoraként szerzett tapasztalatai is. A magyar szakos japán hallgatók számára ötödik éve választható a feliratozó kurzus, amelyen magyar filmekhez és rajzfilmekhez készítenek japán feliratot – nagy lelkesedéssel és sok haszonnal. Hasonlóan pozitívak az ugyanitt 2016-ban indított szinkronizáló kurzus eddigi tapasztalatai is.

A tanulmánykötet rendkívül izgalmas részét jelentik a gyakorló nyelvtanárok által bemutatott osztálytermi esettanulmányok is, amelyekből a nyelvtanár olvasók kedvet,

inspirációt és bátorságot meríthetnek ahhoz, hogy a feliratokat és az audiovizuális fordítást beépítsék saját nyelvórai eszköztárukba. Ebben a fejezetben egyaránt helyet kaptak olyan írások, amelyekben a nyelvtanulók a feliratozott audiovizuális anyagok befogadói, és olyanok, amelyekben ők maguk hozzák létre a feliratokat. Előbbiek közül Anna Marzà és Gloria Torralba általános iskolásokkal végzett kísérletének bemutatását érdemes kiemelni (199–219), utóbbiak közül pedig a Deirdre Kantz írásában (269–292) bemutatott egyetemi kurzus érdemel külön figyelmet, amelynek keretében leendő fogorvosok egészségügyi tájékoztató filmekhez készítettek feliratot. Az esettanulmányokban az adott kísérletek leírásán túl feladattípusok széles skálája jelenik meg, a hagyományos osztálytermi feladatokhoz közel álló rövidebb feladatoktól kezdve a feliratokkal végzett nagyobb projektekig. A feladatok a négy alapkészség fejlesztésére és a kultúra közvetítésére egyaránt számos lehetőséget kínálnak, de a legnagyobb előnyük talán a bennük rejlő hatalmas motiváló erő, valamint az, hogy az adott tananyagtól és célcsoporttól függően a tanár rugalmasan alakíthatja őket.

Hogy a feliratok nyelvórai használatát megnehezítő körülményekről is szó essék, meg kell említeni az osztálytermi kísérletek visszatérő tanulságát: a tanárokat és a tanulókat egyaránt zavarja, hogy a kereskedelmi forgalomban lévő DVD-lemezekon a felirat és hangsáv szövege nem minden esetben felel meg pontosan egymásnak. Mivel ezeket a feliratokat elsősorban nem nyelvtanulóknak szánják, készítésükkor más irányelveket követnek, mint amelyek a nyelvtanulók igényeinek leginkább megfelelnek. Saját feliratok készítése (a tanár vagy a tanulók által) jelentheti a megoldást.

Mindent összevetve magas színvonalú írásokat tartalmazó és rendkívül gondolatébresztő tanulmánykötetről van szó, amelyet az elméleti és gyakorlati jellegű megközelítések jól megválasztott arányának köszönhetően mind a nyelvoktatással foglalkozó kutatóknak, mind

a gyakorló nyelvtanároknak érdemes kézbe venniük. A kötet további érdeme, hogy számos írásával új kutatási területeket nyit meg az audiovizuális fordítás nyelvórai felhasználásának vizsgálatában, például a gyerekek idegen nyelvre tanításában és a szaknyelvek oktatásában; sőt az audiovizuális fordítás minden bizonnyal nagy jövő előtt áll az idegennyelv-oktatás nem formális színterein is.

Borsos Levente

Prievara Tibor

A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története

Budapest: Neteducatio Kft., 2015. 153 (224) p.
ISBN: 978-615-80328-0-3

Prievara Tibor *A 21. századi tanár* című könyvében a budapesti Madách Imre Gimnáziumban végzett pedagógiai kísérlet történetét osztja meg az olvasóval. Munkája azoknak szól, akik úgy érzik, hogy pedagógiai szemléletváltásra van szükség a mai magyar közoktatásban.

„Nem jó az iskola úgy, ahogy van” – írja, s rögtön megoldást is kínál: „*Változásokra van szükség, új elvek alapján, új oktatási paradigmákra*” (19). A változást önmagával kezdte, amit könyvének alcíme is sugall: *Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. A szemléletváltást nem egyetlen momentumként értelmezi, hanem olyan hajlandóságként, mellyel a pedagógus a szünni nem akaró változásokra válaszol. Csaknem három évtizeddel ezelőtt sokaknak kedves filmje volt a *Holt költők társasága*, amelyben a főszereplő, Mr. Keating, szembeszegül egy legkevésbé sem diákbarát, meglehetősen szigorú – az európai néző számára poroszsnak tűnő – iskolai rendszerrel. A diákjaival kitépeti a szöveggyűjteménynek azokat a lapjait, amelyeken a szerző arról értekezik, hogy egy

adott vers formai színvonalát és jelentőségét koordinátarendszerbe lehet helyezni, s értékét ennek alapján meg is lehet állapítani. A könyvet olvasva Mr. Keating lázadása az irracionális méricskélés, a túlzott szigor és a diákok egyéniségének elnyomása ellen mit sem veszít heroizmusából, de azt is érezzük, hogy egy hibásan működő rendszer dacos elutasítása nem elegendő az iskolai oktatás javításához.

A 21. századi tanár többet javasol ennél. Fejezetenként megismerkedhetünk a megkerülhetetlen képességekkel: együttműködés, tudásépítés, az infokommunikációs technológia használata, valós problémák megoldása és innováció, illetve önszabályozás (19–25).

Nem fél kimondani, hogy a befektetett tudásnak meg kell térülnie; az említett *megkerülhetetlen képességeket* aszerint állította össze, milyen elvárásai vannak korunk munkáltatóinak a munkavállalókkal szemben. Ha Mr. Keating mottója *carpe diem* 'élj a mának!', akkor Prievara mottója lehetne *si vis pacem para bellum* 'ha békét akarsz, készülj a háborúra!', de legalábbis készülj az állandó változásra egy olyan világban, ahol az érdekek ütközéséből fakadó változások számodra sem érdektelenek; a változások során kell a képességeidet megfelelően hasznosítanod.

Az *együttműködés* a szerző szemszögéből azt is jelenti, hogy a diákokat a koruknak megfelelő döntéshozatali helyzetbe engedi: lehetővé teszi számukra, hogy közösen érdemi döntést hozzanak egy kijelölt feladat elvégzéséről. A *tudásépítést* a legnehezebben megvalósítható képességnek tartja, s kifejti, hogy a rendelkezésre álló információ önmagában nem elég hozzá: a szükséges tudás elsajátításához egy probléma felvetése és vele együtt a megoldására tett javaslatok kellenek. Kicsit hasonló a helyzet az *infokommunikációs technológia használatával* is: a technika használata akkor válik kívánatosná mind a diákok, mind a tanárok számára, ha segít valamilyen probléma megoldásában.

Őszinte leírást olvashatunk *A valós problémák megoldása és innováció* fejezetben (25) arról, hogy nem működik minden tervek sze-

rint, s ilyen esetben képesnek kell lenni a diákok igényei és motiváltsága szerint alakítani a tervezést. Itt valamelyest visszacsatol az együttműködés képességéhez, és megállapítja, hogy csak olyan mértékig szabad a diákoktól a megoldás kidolgozását elvárni, amennyire a motiváltságuk – amely természetesen egyénenként különböző – ezt lehetővé teszi. A *megkerülhetetlen képességek* sorát végül az *önszabályozás* zárja, ami azt jelenti, hogy a diákok – előre megadott feltételek szerint – maguk tervezhetik meg a munkájukat.

A szerző nem seprí a szőnyeg alá a problémákat, bátran beszél olyan gondokról is, amelyek felett sokan szemet hunynak. Az említett állandó változásokba beletartozik az is, hogy a tanár és a diák szerepét többé már nem csak az iskola falain belül öltjük magunkra. A közösségi oldalak megjelenése, melyeken az eseményeket telefonunkon is követhetjük és követjük is, nagyobb felelősségvállalásra ösztönzi a tanárokat. Ez a felelőség nemcsak *intra muros* 'a falakon belül' és csak addig nyomja a tanár vállát, míg a pedellus meg nem szólaltatja az iskolacsengőt, hanem – a közösségi oldalak jellegéből adódóan – szinte mindig érezhető. Érdekes és megdöbbentő példát olvashatunk a fiatalok között előforduló – korábban lehetőleg eltitkolt – abúzusokra, amelyeket azonnali nyilvánossá tételük remélhetőleg megakadályoz a jövőben. Tanárként nem tehetjük meg többé, hogy a fejünket elfordítjuk, és úgy teszünk, mintha a bántalmazás meg sem történt volna. Ma sokkal árnyaltabb képet kapunk a diákjainkról, mint régen, és a képnek nem minden részlete szép (33–34).

A diákok és a tanárok kapcsolatát Prieara kiegészíti a szülőkkel való együttműködéssel, és arra a megállapításra jut, hogy a szülők szintén „*a jelen munkaerőpiacának szorításában fogalmazzák meg gyakran elvárásait az iskola felé*” (37).

A szerző bevallotta a munkaerőpiac igényei szerint állította össze a *megkerülhetetlen képességek* halmazát az *ITL Research Coding Guide for Learning activities* (14 Febru-

ary 2011) alapján. Éppen ezért – ahogy írja – „*kétségtelen, hogy a kutatás kiindulópontja és gazdasági megközelítése az oktatás hatékonyságának, többeknek talán túlságosan hasznelvűnek tűnhet*” (19). Ennek ismeretében máris érthető, hogy nem idegen számára a pontrendszer használata, amelyet egyébként az angolszász multinacionális cégek is kedvelnek.

A pontrendszerrel az osztályozás árnyaltabbá válik, illetve az inflálódott ötösöknek vagy a könnyelműen osztogatott szekundáknak a diákokra gyakorolt negatív hatása is csökkenhet. A pontrendszer révén a diákok közvetlenebbül látják a teljesítményük javulását, és a jobb eredmény elérésének lehetősége motiválja őket.

A könyv örökzöld témája a diákok viszonya az *infokommunikációs technológiához*: a pedagógia célja „*gépet bámuló, egy digitális szép új világban élő tömegtermelt e-learning zombik helyett lehetne egy, az Internet lehetőségeit a végletekig kihasználó, önmagát fejlesztő, kreatív, sokoldalú, digitálisan is művelt, valóban egymással sokban vagy majdnem mindenben egyenlő generációt nevelni*” (79).

Ehhez pedig ismét az szükséges, hogy a tanár érezze, mennyire fontos bemutatnia a diákoknak a „*digitális világ olyan részeit, amelyeket a segítségünk és irányítástunk nélkül nem fedeznének fel*” (81).

A szerző nem feledkezik meg arról, hogy a diákok számára előírt tananyag pontosan körülhatárolt dolog. Tudatosul benne, hogy a diákok nehezen veszik észre: a tananyag nem egymástól független ismeretek halmaza, éppen ellenkezőleg, az egyes információhalmazok ismerete segíti más hasonlók megértését és feldolgozását. Ennek ellenére tapasztalhatjuk, hogy a diákok képtelenek az egyik órán tanultakat egy másik órán hasznosítani. Mintha a fejükben a „*kis fiókok, ahol az adott tudás rejlik, csak azokon az órán lennének képesek megnyitni, amikor a tantárgyat tanító tanárt látják*” (100).

Prieara mentesíti a tanárt korábbi kényelmetlen szerepétől, amely szerint ő „*minden*

tudás forrása”. Hitelesebb szereppel ruházza fel, amelyet hívhatunk mentori vagy tudásmegosztó szerepnek, hiszen a tanár akár *mentor*, egyfajta *tudásmegosztó*, akár *tanulótárs* is lehet (101).

Az *infokommunikációs technológia* használata során új feladatot is el kell látnia, segítenie kell az interneten végzett forrásfeltárásban, adatszűrésben. Az *infokommunikációs technológia* számos dolgot véglegesen megváltoztatott, beleértve az órára készülést és a számonkérést, valamint a diákok értékelésének módját is. Az *információs és kommunikációs technológiák* felhasználásának célja a tanár munkájának a segítése. Olyan segéd-eszközökről van szó, amelyeknek a használatát maguk a diákok is igénylik; s be kell látnunk, hogy ezen eszközök használatát – *docendo discimus* 'tanítva tanulunk' – néha a tanár a diákokkal együtt tanulja.

Ajánljuk ezt a könyvet a munkájuk megújítására képes gyakorló tanároknak és azoknak a hallgatóknak, doktoranduszoknak, akik pedagógiai munkájukat századunk kihívásaira felvértezve kívánják elkezdni.

Szalkay Attila

Jean-Claude Anscombre – María Luisa Donaire – Pierre Patrick Haillet (éds.)

Opérateurs discursifs du français. Éléments de description sémantique et pragmatique

[Diszkurzív jelölők a francia nyelvben szemantikai és pragmatikai megközelítésből]

Bern: Peter Lang, 2013. 253 p.

ISBN: 978-3-0343-1398-8

Voilà! Mindenki, aki csak egy kicsit is beszél franciául (vagy egyáltalán nem is beszél), tudja, mit jelent ez a szó. Zacskós levesek, félkész ételek, pezsgők, hajfestékek címkéin,

kávéházak, esküvői ruhakölcsönzők felíratain sokan láttuk már. Esetleg felémlük előttünk egy cirkuszi mutatvány záró mozzanata, ahogy a bűvész a reflektorfényben fehér kesztyűs kezével kihúzza a cilinderről a nyulat, és a közönségen végigfut a megkönnyebülés moraja. Tudtuk, hogy így lesz, hiszen erre vártunk. A nyúl felmutatást megelőző, a nézőket összezavaró hókuszpókuszok azonban elültetik bennünk a kételyt. Ennek a kételynek a feloldása morajlik végig a sorokon az „íme, itt van hát, lássatok csodát” elhangzásakor. Mit is jelent akkor a *voilà?*

Jean-Claude Anscombre, a CNRS [Centre National de la Recherche Scientifique: a francia nemzeti kutatóközpont] nyelvészprofesszora kutatócsoportjával többek közt erre a kérdésre keresi a választ az itt bemutatandó kötetben. A munka három nagy egységre tagolódik. Az első részben az elméleti háttér felvázolása mellett a fogalmi keretet tisztázzák a szerzők (11–38). A második, legerjedelmesebb rész az egyes diszkurzív jelölők részletes elemzését tartalmazza (39–224). Végül a harmadik rész áttekintő táblázatokban (225–240) rendszerezi, hogy a vizsgált nyelvi elem milyen diszkurzív stratégiát fejez ki, milyen kontextusbeli sajátosságai vannak, és hogyan kapcsolódik az elméleti keretben kifejtett polifóniához. Ez az utolsó rész újszerű és rendhagyó szótárként is használható, hisz a diszkurzív jelölők sokféle jelentésének meghatározásához a hagyományos szótárak pont az elméleti háttér tisztázásának hiánya miatt nem tudnak elégséges magyarázatot nyújtani.

A második, elemző részben a szerzők a kiválasztott 15 nyelvi egységet (*à coup sûr*, *apparemment*, *au moins* stb.) morfoszintaktikai, szemantikai és pragmatikai funkcióik szerint írják le. Az egyes szócikkek felépítése azonos. Először rendszerezés nélkül felsorolt példák illusztrálják az adott nyelvi egység előfordulási lehetőségeit. Ezt szemantikai rendszerezés követi, majd a nyelvi jellemzők listázása, beágyazás a polifonikus szerkezetbe, és végül egy rövid diakronikus

bemutatás. A szerzőknek az a célja, hogy az egyes operátorok sajátosságainak felvonultatása mellett rávilágítsanak a kapcsolatokra is, amelyek ezeket az egységeket egymással szemantikailag rokoníthatják.

A címben szereplő *operátor* terminus, azaz a társalgási stratégiák működését biztosító egység ilyen megnevezése nem véletlen, és a francia nyelvű szakirodalomban nem is előzmények nélkül való.

Ha a *voilà*-nak és a kötetben vizsgált többi nyelvi egységnek nem csak a referenciális jelentését szeretnénk megadni, rádöbbenünk, hogy lehetetlen, hiszen csak abban a kontextusban értelmezhetőek, amelyben elhangzanak. Akkor is nagy nehézségekbe ütközünk, ha a nyelvtani kategóriájukat szeretnénk egy szótárból megtudni. A szótárak, akárcsak a szakirodalom, kötőszóként, indulatszóként, határozószóként kategorizálják őket (ha egyáltalán bármiféle kategorizálást megkockáztatnak), de használják a *kapcsolószó*, *módosítószó*, *partikula*, *diszkurzív jelölő* terminusokat is. Anscombre és kutatótársai szerint az ilyen nyelvtani kategóriák (metanyelvi terminusok) csak a nyelv felszíni szerkezetét képesek leírni, és nem tudják objektív kritériumok alapján meghatározni, hogy ezek a nyelvi egységek a szöveg és társalgás mélyszerkezetében hogyan töltik be szemantikai-pragmatikai funkciójukat, azaz hogyan irányítják, működtetik a szöveg és társalgás jelentésének megformálását és értelmezését. Anscombre tehát a közös pragmatikai funkció alapján választja a semlegesnek tűnő *operátor* elnevezést. A szó ilyen értelmű használata nem újdonság. Ghiglione (1995), valamint Landré és Friemel (1998) is szemantikai-pragmatikai szempontból osztályozzák az operátornak nevezett nyelvi elemeket.

A jelen kötet két szempontból nyújt többet az eddigi kísérleteknél az operátorok egységes szempontok szerinti osztályozása terén. Az egyik új elem a digitális adatbázisok és a korpusznyelvészet vívmányainak felhasználása, ennek köszönhetően a kutatók nagyszámú autentikus példát tudnak feldolgozni:

mintegy ötven év irodalmi szövegeit (például a Frantext adatbázisból), sajtószövegeket (a *Le Monde* nyomtatott és online kiadása), egyéb internetes forrásokat, valamint beszélt nyelvi megnyilatkozásokat vonnak be a vizsgálatba. A másik pedig az elméleti keret, a nyelvi polifónia elmélete, amelybe beágyazzák az itt tárgyalt operátorokat.

A kötet legizgalmasabb és kétségkívül a legnagyobb szellemi kihívást jelentő fejezete Anscombre elméleti összefoglalója *Polifónia és szemantikai reprezentáció: alapfogalmak* (11–32) címmel. A zenéből vett *polifónia* szakszót először Mihail Bahtyin (1934) alkalmazta irodalmi szövegek értelmezésére. Az irodalmi művek polifóniáját a hétköznapi beszéd társalgásainak szerkezetéhez hasonlítva megállapította, hogy a megformált szövegek és dialógusok utalnak már elmondott, megírt szövegekre úgy, hogy ezeknek a nézőpontjait beolvasztják az újonnan megformáltakba. Ugyanakkor előrevetítik a lehetséges értelmezéseket, azaz feltételezéseket tartalmaznak a beszélgető partner, az olvasó valószínű válaszairól. A bahtyini polifónia (vagy dialogizmus) gondolata Franciaországban az 1970-es években nagy hatást gyakorolt a narratológiára, az irodalmi művek interpretációjára. A nyelvészeti pragmatikába az 1980-as évek elején Oswald Ducrot (1984) munkáinak hatására kerül be a polifónia terminus (Perrin 2004). Ducrot elmélete szerint minden megnyilatkozás heterogén, „több húrton játszik”, és minden megnyilatkozás jelentése a benne képviselt különböző nézőpontok egymásra hatásával magán a megnyilatkozáson belül jön létre. Azaz nem a szavak referenciális jelentései adódnak össze, hanem a hangok (*voix*) mögött húzódo nézőpontok (*points de vue*) összjátéka alakítja ki a jelentést.

Anscombre is társalgási szerepeket (*rôles discursifs*) különít el a megnyilatkozáson belül. Minden megnyilatkozásban, még az olyan jelentéktelenben is, mint az „*Esik az eső.*” elképzelhető, hogy a megnyilatkozást kiejtő fizikai lény, azaz a beszélő ember (*sujet parlant*) nem ugyanaz, mint a megnyi-

latkozás forrása, a beszélő alany (*locuteur*). Szellemes példával világít rá a szerző, hogy egy végrendelet felolvasásakor ez a kettősség nem kérdőjeleződik meg bennünk: a beszélő ember a közjegyző, a beszélő alany az elhunyt (13). Bár az előbbi „*Esik az eső.*” példában nagy valószínűséggel a kettő azonos, mégis elképzelhető olyan kontextus, amikor a beszélő ember, aki perceken tagadta, hogy esik, végül kinyitja az ablakot, és utalva a megelőző beszélgetésre az „*Esik az eső.*” megnyilatkozással egy beszélő alany szavait adja vissza. A polifóniához azonban ez még nem elég. Polifonikussá akkor válik a beszéd, ha a beszélő alany megnyilatkozásán belül több megnyilatkozó (*énonciateur*) nézőpontjai különíthetők el. A beszélő alany mintegy rendezőként mozgatja a megnyilatkozókat saját megnyilatkozása megformálásakor; többféleképpen viszonyulhat hozzájuk: vagy azonosul velük, vagy elhatárolódik tőlük, vagy más nézőpontot vesz fel, sőt ez az attitűd a beszéd megformálása során változhat, egyikből a másikba átválthat.

S hogy mi köze ennek az elméleti háttérnek a *voilà* szemantikai-pragmatikai jelentésének meghatározásához? A bűvészmutatvány beszélő embere Nagy József, a beszélő alany a bűvész, a megnyilatkozók pedig a kételkedő nézőpontot képviselő nézők, és így a bűvész is, aki ezt a nézőpontot sajátjaként játssza el (*point de vue* 1). Ezekhez a megnyilatkozókhoz képest vesz fel a bűvész egy bizonyítási-felmutatási attitűdöt, azaz egy másik nézőpontot (*point de vue* 2). Amikor tehát elhangzik a *voilà*, akkor az adott szituációban, kontextusban ennek az ellentétnek a feloldására mutatunk rá.

Példánkkal nagyon leegyszerűsítettük az elméletet, és a *voilà* értelmezését is. A szerzők ennek a nyelvi elemnek még további két szemantikai-pragmatikai értelmét tudták meghatározni a vizsgált korpusz alapján. Ér-

telmezésük természetesen tudományosabb, nyelvészetiileg megalapozottabb. Bár szándékuk szerint minden nyelvészlet iránt érdeklődő laikus olvasónak ajánlják a kötetet, az adott szakterületen kívül állókat nemcsak az elméleti rész, de az operátorok rendszerének megértése is komoly feladat elé állítja. Kinek ajánljuk tehát a művet? Mindazoknak a tanároknak, akik a francia nyelv tanításakor már szembetalálták magukat olyan ártatlan kérdésekkel, hogy mit jelent a *voilà*, és bár jól beszélnek a nyelvet, hirtelen csak annyit tudtak rá válaszolni, hogy „az attól függ, ki, kinek, mikor és hol mondja”. Ajánljuk azoknak is, akik a nyelvészeti pragmatika angolszász irányától eltérő vonulatot szeretnének megismerni, és érdeklődnek a francia nyelvészeti pragmatika *explication de textes* hagyományaiból kialakuló kutatások iránt, melyek kevésbé interakcionista, sokkal inkább szövegközpontú értelmezéseket kínálnak.

Spéderné Négyesi Zsuzsanna

IRODALOM

- Bakhtine, M. (1934/1984): *Esthétique et théorie du roman*. Traduit par D. Olivier. Paris: Gallimard.
- Ducrot, O. (1984): Esquisse d'une théorie poliphonique de l'énonciation. In uő: *Le dire et le dit*. Paris: Éditions de Minuit, 171–233.
- Ghiglione, R. (1995): Opérateurs argumentatifs et stratégies langagières. *Hermès La Revue* 15, 227–244.
- Landré, A. – Friemel, E. (1998): Opérateurs et enjeux discursifs. *Languages* 132, 108–123.
- Perrin, L. (2004): La notion de la polyphonie en linguistique et dans le champs des sciences du langage. *Questions de communication* 6, 265–282.

Einhorn Ágnes
A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás Pedagógiai kultúra 3.

Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó, 2015. 180 p.
 ISBN: 978-615-5216-85-5

A „Pedagógiai kultúra” sorozat első két kötete „A pedagógiai kultúraváltás lehetőségei. Tanulmányok a Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetében zajló fejlesztő munkáról”, illetve „A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól” címmel érzékelteti a hátteret, amelybe Einhorn Ágnes könyve beilleszkedik. (A könyv a TÁMOP-3.1.1.16-14-0001 sz. projekt támogatásával látott napvilágot.) A bemutatandó mű alapja a szerzőnek 2014-ben az egri Eszterházy Károly Főiskolán (jelenleg Eszterházy Károly Egyetem) sikeresen megvédett habilitációs dolgozata, egyéb publikációkkal kiegészítve.

A munka két nagyobb, egymástól jól elkülöníthető egységre tagolódik. Az első a „Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban” címet viseli, és öt alfejezetet tartalmaz (13–63). A bevezetésben képet kapunk a téma jelentőségéről: a hazai idegennyelv-tanítás sikerességéről folytatott szakmai viták az utóbbi években folyamatosan az érdeklődés középpontjában álltak, és állnak ma is. A szerző a vita kapcsán megjelent hazai és külföldi szakirodalomra támaszkodva három kulcsfontosságú terület meghatározásával járja körül a témát. Először megpróbálja értelmezni a nyelvoktatás eredményességének fogalmát, a nyelvtanítás történetének segítségével mutatja be az „eredményesség” jelentésének változékonyságát. Rámutat a Közös Európai Referenciakeretben (KER) megjelenített nyelvi szintek bevezetésének jelentőségére, melyek azonos viszonyítási alapul szolgálnak minden nyelvi készség és részkészség szintjének meghatározásához. Foglalkozik az eredményesség értékelésével is, hiszen ez teszi lehetővé az idegennyelv-tudás kutatását és nemzetközi összehasonlítását. Három egyszerű vizsgálatra és ezek alkalmazásának problémáira tér ki rész-

letesen: a vizsgaeredmények összehasonlítására, a mérési eredmények értelmezésére és az önbevalláson alapuló vizsgálatokra. Megállapítja, hogy ezen eszközök birtokában sem könnyű a nyelvoktatás eredményességét empirikus adatokkal mérni. Egyre inkább a valós tudás és képesség lesz az eredményesség meghatározója, függetlenül attól, hogy van-e mögötte „dokumentált” értékelés. Ez befolyásolja az egyes mérőeszközök (például a nyelvvizsgák) szerepét, súlyát is, melyek egyre kevésbé eredményességi mutatóként, ehelyett inkább előszűrő eszközként funkcionálnak.

A könyv nemzetközi kitekintésben tárgyalja a fenti módszerek előnyeit és háttütoit, ami lehetővé teszi a Magyarországra vonatkozó eddigi eredményességi mutatók árnyaltabb szemléletét. Az eredményesség szempontjából nem elhanyagolható a nyelvtanulás céljának körülményeinek vizsgálata sem. A szerző fontos megállapítása: a rendelkezésre álló adatok alapján a nyelvtanulás célját tekintve nem egyezik a nyelvpolitikát irányító szakemberek és az átlagos nyelvtanuló véleménye, ezek összehangolásának tehát érdemes lenne nagyobb figyelmet szentelni. Míg az előbbieket a személyiség kiteljesítését és a kultúrák megismerésének lehetőségét látják a nyelvtanulásban, addig az utóbbiak számára a mindennapi életben adódó kommunikációs helyzetek megoldása a cél. Ebből az következik, hogy az átlagos nyelvtanuló a szakemberek szerint sikeres és hatékony ismeretanyagokat, konkrét tananyagokat és taneszközöket, legfőképpen pedig a nyelvtudás szintjét nemegyszer eltérően értékeli.

Ezután egy másik, a sikeresség szempontjából fontos terület tárgyalására kerül sor: a magyarországi helyzetet európai kontextusba ágyazva elemzi a nyelvtudásra és a nyelvtanulási attitűdre vonatkozó „meglepően kevés” (28) és részben nem túl megbízható adatot. Az idegennyelv-oktatás magyarországi változásaival állítja párhuzamba a magyarok nyelvtudását bemutató elemzéseket, megjelölve azokat a tényezőket, melyek számottevően hozzájárulhattak a nyelvtudás változásához.

Kiemelendő a rendszerváltással összefüggő eredmények elemzése, melyből kiderül, hogy a gazdasági és politikai változások hatására, valamint a nyelvtanulás liberalizálása következtében rövid idő alatt 275 ezerről 975 ezerre nőtt a nyugati nyelveket tanulók száma, míg az orosz nyelv tanulása pontosan ilyen arányban esett vissza (29). Eztán az európai felmérések tükrében mutatja be a szerző, hogy hozzánk hasonlóan más európai országokban is gond a nyelvoktatás alacsony hatékonysága, a kívánatos célként megjelölt többnyelvűség nagyarányú megjelenése egyelőre nem jellemző. Az átlag alatt teljesítő országok két csoportját határozza meg: az egyikbe azok tartoznak, amelyeknek az államnyelve sokak által beszélt nyelv (francia, spanyol, angol, olasz), valamint a korábbi szocialista országok (Lengyelország, Csehország, Románia, Bulgária és Magyarország); a másikba az élenjárók, ahol többnyire jellemző a mindennapok többnyelvűsége (például Luxemburg, Málta, Lettország, Szlovákia). Nagyon értékes fejezetek az idegen nyelv-oktatás fejlesztési folyamatait (3.3.), illetve a hazánk nyelvtanulással/nyelvtudással kapcsolatos eredményeinek háttérét vizsgáló (3.4.) részek, melyek a hazai és külföldi rendelkezések, jó gyakorlatok alapján egészen konkrét, gyakorlati meglátásokat fogalmaznak meg a nyelvtanulást támogató környezetnek és a tanítás hatékonyságának fejlesztése érdekében. Ilyen például a korai nyelvoktatás erősítése, a nyelvi kínálat szélesítése, kétnyelvű és idegen nyelvű programok bevezetése, nyelvtanárok nyelvi és szakpedagógiai tudásának folyamatos fejlesztése, de ide tartozik az idegen nyelvek tanulásához kapcsolódó motiváció felmérése, pozitív befolyásolása is.

Az első fejezet végül rámutat arra, hogy a siker érdekében nem elég az idegennyelv-tanítás feltételeinek fejlesztése, szükség van a pedagógiai kultúraváltásra is, mely ezeket a feltételeket hatékonyan tudja a nyelvelsajátítás szolgálatába állítani. A pedagógiai kultúraváltás négy alapelve: tanulói aktivitás, kooperativitás, kontextusba ágyazottság és autonómia. Ezután nagyobb összefüggésbe

helyezi és a magyarországi köz- és felsőoktatás, valamint más európai oktatási rendszerek alapján dolgozza fel a témát. Felmutatja a hazánk oktatását hagyományosan jellemző tanárközpontú pedagógiai kultúra és a modern, tanulóközpontú, tanulói aktivitáson alapuló szemlélet különbségeit, kiemelve az új pedagógiai irányultság hatékonyságnövelő elemeit, mint például a tanuló egyéni, kompetencia alapú fejlesztése, a tanulói célokhoz és szükségletekhez igazított oktatás vagy a változatos, a tanulói aktivitást és kooperációt támogató munkamódszerek. (Jól szemlélteti mindezt az 54. oldalon található összefoglaló táblázat.) A felsőoktatás pedagógiai kultúrájának vizsgálata azonban túlnyomórészt „hallgatói véleményeken és beszámolókon” (55) alapul, érdemes lett volna itt egyéb forrásokra támaszkodva további tárgyyszerű adatokat is bevonni a vizsgálatba. Hasznos információkat hordozhat az idegen nyelv szakok szerkezeti és tartalmi súlypontjainak feltárása az idevágó törvényi szabályozások, illetve mintatantervek és tantárgyleírások vizsgálatával. (Hasonló vizsgálatot végez Dringó-Horváth (2012) az informatika megjelenéséről a magyarországi némettanár-képzésben.) A fejezet összegzésében fontos megállapításokat olvashatunk a hatékony nyelvtanítás magyarországi fejlesztéséről, melynek alapja a pedagógiai kultúraváltás lehet, amit csakis a tanárképzés és tanártovábbképzés résztvevőinek összehangolt közreműködése és a megfelelő önképzés révén érhetünk el.

A második, valamelyest hosszabb fejezet „Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja (1996–2005)” címmel kilenc alfejezetből áll (67–144). Az első fejezethez hasonlóan egy bevezető rész tárgyalja a célkitűzéseket, és bemutatja a fejezet szerkezetét, a záró rész pedig a legfőbb eredményeket foglalja össze.

A bevezetőben a szerző kiemeli egy ország vizsgarendszerének társadalomformáló erejét, mely meghatározó lehet a felsőoktatásba lépők aránya, a társadalom közös tudásbázisa, de még a tanulásához való viszonya szempontjából is. Minden, ezt a rendszert átfor-

máló reform politikai kérdés, befolyásolja a köz- és felsőoktatás működését, ezért nagy körültekintést igényel. Ennek megfelelően komoly előkészítő munka után indult meg a rendszerváltáskor az addigi bonyolult, nem egységes (három különböző intézmény vizsgafeladataira építő) rendszer korszerűsítése.

A folyamat oktatáspolitikai háttere után a tartalmi megújulás szükségességét és lépéseit, illetve a vizsga modernizációjának hatásait (szemléletváltás támogatása, nemzetközi folyamatokhoz való kapcsolódás, dokumentumfejlesztés), valamint az átalakított vizsga bevezetésének nehézségeit (információ és szakmai segítség hiánya) ismerhetjük meg.

A vizsga szerkezeti átalakulásáról is képet kapunk: az új változat a fejlesztési céloknak megfelelően két vizsgatípus (a lezáró és a tudásszintmérő) keverékének tekinthető, a két funkcióinak kívánt elegyét próbálja elérni, miközben megjelenik a standardizációra való erős törekvés. A kétszintűséghez kapcsolódóan a vizsgaszintek meghatározásának problematikája és a nyelvi érettségik különböző nyelvvizsgarendszerekhez kapcsolása szintén fontos részét képezik a tanulmányoknak. Szorosan kapcsolódik az értékelendő területek megváltozásához (lexikális tudás helyett a készségek, alkalmazási képességek mérése) egy új értékelési kultúra kialakítása, előtérben a fejlesztő értékelés szemléletével, melyről szintén részletes és nagyon gyakorlatias tájékoztatást kapunk. Három lényeges változás: az útmutató immáron nyelvenként, konkrét megoldási kulccsal készül, a hibákat funkciójuk szerint kell értékelni (a hibák közül csak az jelölendő, amit az adott feladat mérni kívánt), valamint bizonyos feladatoknál támpontok alapján kell értékelni (produktív készségek: írás, beszéd). Az értékelési skálák mentén kialakított, lényegesen részletesebb értékelések hozzájárulnak ahhoz, hogy a diákok árnyaltabb képet kapjanak nyelvi tudásukról, hiányosságait jobban felmérhessék, és kiküszöbölésükre egyénre szabott tervet készíthessenek (110). Ezután a feladatfejlesztés folyamatának taglalása következik,

végül pedig az új típusú vizsgákon szerzett tapasztalatok, a felmérések eredményeinek összefoglalása áll, a pozitívumok és hiányosságok, problémák számbavétele mellett a fejlesztés további irányát is kijelölve. A szerző utal a felmérések folytatásának fontosságára annak érdekében, hogy a további adatok tükrében alakíthassák ki a cselekvési tervet. A felméréseknél tapasztalt adatfelvételi bizonytalanság mellett is arra a következtetésre jut, hogy fontos lenne az emelt szintű vizsgát megfelelőbben illeszteni a KER B2-es szintjéhez. Megállapítja továbbá, hogy a tanárok pedagógiai kultúrájának hosszú távú megváltozásához stabil, tervezhető oktatáspolitikai rendszer szükséges, csak erre épülhetnek megfelelően az ilyen és hasonló, idegennyelv-oktatást korszerűsítő intézkedések.

A két fejezet legfontosabb kapcsolódó dokumentumait a mellékletek tartalmazzák (144–168). Megtálaljuk itt többek között egyes felmérések statisztikai adatait, a KER szintleírásait, nyelvvizsgák értékelési táblázatait vagy éppen a német érettségi vizsga reformjához kapcsolódó publikációk bibliográfiáját. Az áttekintéseket táblázatok és diagramok segítik, azonban kissé zavaró az egyes ábrák minőségének különbsége, valamint a formák és színek sokfélesége.

A mű mindkét fejezetére jellemző, hogy a hazai és külföldi szakirodalomból kiindulva az adatok megfelelő szintetizálása által konkrét cselekvési irányvonalat fogalmaz meg, így a könyvet nagy gyakorlati haszonnal forgathatják a nyelvtanárok, a köz- és felsőoktatásban dolgozó pedagógusok, de a vizsgafejlesztők és a vizsgáztatók, vagy éppen a pedagógiai fejlesztésekért felelős szakemberek is.

Dringó-Horváth Ida

IRODALOM

Dringó-Horváth Ida (2012): Oktatás-informatikai tartalmak a némettanárképzésben – intézményi körkép. *Modern Nyelvoktatás* 18/4, 19–32.

FOLYÓIRATSZEMLE



TESL-EJ The Electronic Journal for English as a Second or Foreign Language

www.tesl-ej.org
ISSN: 1072-4303

A *TESL-EJ* évente négy alkalommal megjelenő, szabad hozzáférésű elektronikus folyóirat. Az 1. száma 1994 áprilisában került fel a világhálóra, és a címének megfelelően az angol mint második és idegen nyelv tanításával foglalkozó szerzők számára nyújt publikálási lehetőséget immár 20 esztendeje. Bár az alapítók a beköszöntőjükben kockázatosnak ítélték a jövőjét, két évtized alatt nemzetközileg elismert szakmai fórummá nőtte ki magát a modern nyelvoktatás területén. A vezető papíralapú szakfolyóiratok igazi versenytársa lett, sőt többet is nyújt náluk, hiszen a *TESL-EJ*-hez publikálásra benyújtott és legalább két elismert szakértő által véleményezett tanulmányok megjelenési ideje az elektronikus formátumnak köszönhetően lényegesen lerövidül. Olvasottságára jellemző, hogy honlapjának évi egymilliónál is több rendszeres látogatója van. Jelen van a Facebookon és a Twitteren is, ami jelentősen megkönnyíti részben a szerzők és az olvasók, részben a közösségi oldalakra ellátogató érdeklődők közötti közvetlen kommunikációt. A Facebook-csoport tagjai rendszeresen megosztják egymással munkájuk eredményét, szakmai kérdéseket vitatnak meg, betekintést nyújtanak saját osztálytermi tevékenységükbe, és hasznos tanítási módszereket ajánlanak egymás figyelmébe. A folyóirat főszerkesztő-

je Maggie Sokolik. Munkáját tizenhárom fős nemzetközi szerkesztőbizottság és jelentős nemzetközi munkatársi hálózat segíti. A magyar olvasó számára külön örömet jelent, hogy a szerkesztők között hosszú évek óta ott találjuk Horváth Józsefet, a Pécsi Tudományegyetem Anglisztika Intézetének nyelvészét.

A weboldal letisztult, könnyen kezelhető felületén az olvasók gyorsan megtalálják a keresett publikációt. A nyitóoldalon mindig a legújabb számban fellelhető tanulmányok fogadják az érdeklődőt. Az egyes cikkek közvetlenül a weboldalról is elérhetők, de ha az olvasó később hivatkozni szeretne valamelyikre, azt érdemesebb az oldalszámot is tartalmazó pdf-formátumban letölteni.

A *TESL-EJ* folyóiratról két éve jelent meg utoljára ismertető a *Modern Nyelvoktatás*-ban (Szöcs 2014). Akkor a 2012–2013. évi számok tartalmát ismerhették meg az olvasók. Ez az írás a 2014–2015-ben megjelent nyolc szám (a 18. és 19. kötet) írásaiból szeretne hasonló ízelítőt adni.

A szerkezeti szempontból két nagy részre osztható folyóirat terjedelmesebb, *Cikkek* című – egyetlen rovatot képező – része többnyire empirikus tanulmányokat közöl az angol nyelv oktatásának különböző területeiről. A 18–19. kötet nyolc számában megjelent 41, szakértők által véleményezett cikk központi témái – a korábbiakhoz hasonlóan – a nyelvtanár, a diák, a tanítási környezet, a tanítási módszerek, stratégiák, technikák, eszközök és az egyes készségek fejlesztése.

A tanárt középpontba helyező kutatások a tanár személyiségét, szakmai fejlődését, a tanári visszajelzések formáit és fontosságát

gát, az angolt mint idegen nyelvet tanító tanár kiejtését, hiedelmeit, tankönyvekhez való viszonyát, tanítással kapcsolatos elképzeléseit, nyelvhasználatát, értékelési módszereit, a nyelvtanításban alkalmazott stratégiáit, digitális taneszközökkel kapcsolatos attitűdjeit, a kezdő és gyakorló tanárok reflektív magatartását vizsgálják.

A tanulókkal foglalkozó cikkek legfontosabb témái a tanulók odafigyelését befolyásoló tényezők, az önálló tanulás stratégiái, a kooperatív tanulás különböző formái, a nyelvi fejlődés, a tanulói önmegfigyelés hatása a nyelvtanulásra, az élethosszig tartó tanulás és a felnőttoktatás sajátosságai. A tanítási módszerekről, stratégiákról, technikákról megjelent írások közül több foglalkozik azzal a hatással, amelyet a kommunikáció modern eszközei, köztük a mobiltelefon, a videó, illetve a digitális taneszközök rendszeres alkalmazása gyakorol a tanulói teljesítményekre, de olvashatunk cikket a feladatközpontú tanításról is.

Az oktatási környezetet tagláló kutatások olyan távoli országokba kalauzolják el az olvasót, mint Kína, Japán, Irán, Tajvan, Ausztrália, Nigéria, rámutatva az adott országnak a nyelvtanításban, tudományos cikkek írásában, azok hangnemében és formájában megnyilvánuló sajátosságaira. Megtudhatjuk, hogyan viszonyulnak a palesztin angoltanárok a rendelkezésükre álló tankönyvekhez, és bizonyos országokban, például Kínában, milyen erőteljesen jelentkezik a tudományos igényű írásokban is az állam ideológiai hatása. Más kutatási beszámolóknak a szűkebb oktatási környezetként jellemzőnek számító osztályterem mellett a nyelvtanulás új, még modern világunkban is szokatlanul számító színterével ismerkedhetünk meg. Érdekes módon az irástanítás egyik ösztönző helyszínének jelenik meg az egyik cikkben a könyvklub, ahol főszerepet játszik a közösségi élmény, a közös érdeklődési kör.

Több számban találhatunk olyan tanulmányt, amely valamilyen készséget vagy készségfejlesztő módszert vizsgál: a nyelvet

tanuló diákok tudatos olvasási stratégiáit vagy a tudományos íráskészség fejlesztésének módjait. A rovatban terítékre kerülnek még a beszédaktusok, köztük a bocsánatkérés és az óhaj kifejezése, a szókapcsolatok elsajátításának különféle módjai, és egy érdekes cikkben az a hatás, amelyet az angol mint második vagy idegen nyelv folyamatos térhódítása gyakorol az anyanyelvre. A folyóirat egy-egy tematikus számmal is jelentkezett mindkét évben. A 2014. év 3. számát teljes egészében a tanári és tanulói megfigyelés, illetve önmegfigyelés különböző formáinak szentelték. A szerkesztői bevezetést követően a szerzők vizsgálták a tanulói visszajelzéseket mind a tanár tudására, mind a tanulói teljesítményekre, a visszajelzés fontosságát a kezdő tanárok tanítási gyakorlatában, a gyakorló tanárok reflexiós stratégiáit és a videót mint a reflektív vizsgálódás sajátos eszközét. A 19. kötet 2016 februárjában megjelent utolsó száma a kooperatív tanulással kapcsolatban közöl tanulmányokat, kitérve a kiscsoportos tanulás jellemzőire, az interaktív tanulási formákra és a tanári reflexióknak a szakmai fejlődésre és tanulói előmenetelre gyakorolt pozitív hatására. A tematikus szám gyakorlati szempontból leginkább hasznosítható része talán az a kifejezésgyűjtemény, amely a kooperatív tanulás osztálytermi megvalósítását szolgálja.

A második nagy szerkezeti egység három kisebb rovatból áll. Az első, *Az interneten* számonként egy-egy írással a világhálón fellelhető programokat, alkalmazásokat, az otthoni, tanórán kívüli, de ahhoz szorosan kapcsolódó felkészülést segítő videókat, online tananyagokat és nyelvkurzusokat, számítógépes játékokat, az oktatásban újdonságnak számító eszközök – tabletek, okostelefonok – nyújtotta lehetőségeket elemzi.

A *Szemle* rovatot két rész alkotja: a *Mediaszemle* és a *Könyvszemle*. A *Mediaszemle*ben oktatást színesítő szoftvereket, programokat mutatnak be a szerzők: szöveget beszéddé alakító programot, mobiltelefonos, iPhone-os alkalmazásokat, online nyelvtanuló szoftve-

reket, kiejtés tanítását támogató weboldalaikat és alkalmazásokat. Számos olyan cikket olvashatunk, amely felhívja a figyelmet a virtuális közösségi terek nyelvhasználatot segítő, a nyelvtanulás folyamatát és hatékonyságát támogató szerepére.

A *Könyvszemele* a vizsgált két év nyolc számában összesen harminc, a nyelvoktatás különböző területeit felölelő, 2012 és 2015 között megjelent könyvről – tankönyvekről, kurzuskönyvekről, kézikönyvekről, segédanyagokról – közöl releváns információban gazdag ismertetőt.

A 19. kötet számainak külön érdekessége, hogy – a 2. számtól kezdve – a 20. évforduló alkalmából visszatekintenek a folyóirat két évtizedére. A szerkesztők virtuális látogatást tesznek az archívumban, kiemelve belőle a legfontosabb, mérföldkönek számító írásokat. Roland Sussexnek az 1. kötet 1. számában megjelent cikke a TESL-EJ megszületésének körülményeit és az 1994-ben még ritkaságnak számító elektronikus folyóiratokban rejlő lehetőségek számbavételét idézi fel; Michael Hart Gutenberg Projektje a világháló korai éveibe repíti vissza az olvasót, amikor a tudományos cikkek szerzői előtt először villant fel annak a lehetősége, hogy írásaik minden elektronikus hozzáféréssel rendelkező olvasó számára elérhetővé váljanak az Interneten. A 3. szám Thomas S. C. Farrell 1999-ben megjelent írásához vezet vissza az olvasót, benne a visszajelzésen alapuló tanítási gyakorlat izgalmas kérdéseivel, majd 2000-be átlépve Erdogan Bada és Zuhul Okan tanulmányán keresztül bepillantást enged az akkori diákok nyelvtanulási szokásaiba és preferenciáiba.

A folyóirat immáron két évtizede ugyanazal a külsővel jelentkezik, de a közeljövőben – tekintettel a kerek évfordulóra – számos újítás várható, többek között egy teljesen új logó. A 2015-ös év utolsó számában a *Szerkesztők előszava* részben máris észlelhető egy apró formai változás.

Húsz év különösen hosszú időnek számít a 21. század felgyorsult világában, amikor

folyóiratok jelennek meg és tűnnek el, még mielőtt befészkelhetnék magukat a szakmai köztudatba. A szerkesztő, Maggie Sokolik úgy emlékszik vissza a kezdetekre, hogy „nehéz volt rávenni a szerzőket írásaik online publikálására”. Ezzel szemben ma évente száznál is több szerző verseng azért, hogy írása – alapos szakmai bírálatnak megfelelően – megjelenhessen a folyóiratban. Szerzőként szerepelni a TESL-EJ-ben ma szakmai rangot jelent.

A folyóirat által kínált sokszínű bőség legnagyobb nyertesei azonban az olvasók, az angol nyelvet második vagy idegen nyelvként tanító tanárok, szakemberek, akik a nemzetközi szerkesztő- és szerzőgárda jóvoltából ingyenesen juthatnak hozzá a legújabb kutatási eredmények jelentős részéhez. Mindannyian hálásak lehetünk ezért, hiszen a folyóirat külső anyagi források igénybevétele nélkül tartja fenn magát. „Az információ szabad akar lenni” filozófiájából következően nem tartalmaz reklámokat. Hogy ez továbbra is így lehessen, 2015 végén a szerkesztőség lehetőséget teremtett arra, hogy az olvasók egy internetes oldalon keresztül anyagi támogatást nyújtsanak az évi négy szám további, magas színvonalú megjelentetéséhez. Akik automatikus értesítést szeretnének kapni az egyes számok megjelenéséről és tartalmáról, a tesl-ej_list-request@lists.berkeley.edu címre küldött üzenettel jelezhetik igényüket. Akik szerzőként szeretnének szerepelni a 20 éves TESL-EJ-ben, a honlap megfelelő menüpontjából tájékozódhatnak a benyújtás folyamatáról.

H. Prikler Renáta – Kristina Kollárová

IRODALOM

Szőcs Krisztina (2014): TESL-EJ. The Electronic Journal for Teaching English as a Second Foreign Language. *Modern Nyelvoktatás* 20/4, 95–96.

Duolingo

Tanuljunk angolul egy zöld bagolytól!

Az okostelefonok feltalálásával a mobiltelefonok többek lettek, mint beszélgetés vagy sms indítására és fogadására alkalmas eszközök. A zsebünkben hordhatunk egy médialejátszót, internetböngészőt, kamerát, fényképezőgépet és akár egy GPS-t is. Mindez már önmagában számtalan lehetőséget nyújt, de a különböző alkalmazások csak tovább tágitják a horizontot. A *Duolingo* startup csapata szerint akár nyelvet is tanulhatunk az okostelefonunk segítségével.

„Tanulj angolul – most és mindörökre ingyen.” Első lépésként ezzel az ajánlással találkozik a felhasználó, ha a *Duolingo* honlapjára látogat, vagy letölti az applikációt az *Apple* termékekre tervezett *App Store*, az *Android* eszközökre szánt *Google Play* áruházakból, vagy a *Windows Phone* rendszeren elérhető *Windows Store*-ból. Ebben a kritikában a honlapot és az alkalmazást egyaránt figyelembe veszem, mivel mindkét felületet használtam az alkalomtól és a lehetőségeimtől függően.

Egy rövid regisztráció után azonnal lehetőséget kaptam, hogy nekilássak a nyelvtanulásnak. A *Duolingo*, ahogyan a neve is sugallja, két nyelv segítségével tanít. A szolgáltatás 22 nyelven érhető el, és 30 idegen nyelv gyakorlására ad lehetőséget: elsajátítható az amerikai angol, a brazil portugál, a dán, a holland, a francia, a német, az ír, az olasz, a latin, az amerikai spanyol, a norvég, a svéd, az eszperantó, az orosz, a török, az ukrán, a lengyel, a walesi, a katalán, a guaraní, a vietnámi, a magyar, a görög, a héber, a cseh, a román, a szuahéli, a hindi, a koreai, az indonéz és a klingon. Az utóbbi egy mesterséges nyelv, amely a *Star Trek* című TV- és filmsorozat nyomán vált ismertté.

Magyar anyanyelvű angoltanárként kézenfekvő volt számomra, hogy kipróbáljam, milyen angolul tanulni a *Duolingo*-val. Az angol nyelv oktatása magyaroknak viszonylag új eleme a programnak, és jelenleg számunkra még csak ez az egy idegen nyelv érhető el. A választható nyelvek palettája napról napra bővül, de a tanár minden esetben ugyanaz: Duo, a kedves, zöld színű bagoly (1. ábra).

Ez a fiatalos karakter kíséri végig a felhasználót az 55 témán. Minden témakör 1–10 leckét tartalmaz, amelyek egyre nehezednek a gyakorlás során. Az első témában az alapvető igék a legfontosabbak, így a *be* létige, az *eat* (enni) vagy a *drink* (inni) néhány személyes névmással és főnévvel kiegészítve, mint például a *man* (férfi), *woman* (nő), *boy* (fiú), *girl* (lány), *apple* (alma), *bread* (kenyér), *water* (víz). A további témakörök az általános szókincsbővítésre és nyelvtani elemekkel való megismertetésre törekednek, míg az utolsó fejezetek már bevezetik a tudomány, a politika és az üzleti világ szavait olyan összetett nyelvtani szerkezetekkel, mint a feltételes mondatok.

A tanítási technikák azonosak minden leckében. A felhasználónak hol angolról magyarra, hol magyarról angolra kell fordítania a példamondatokat; képek segítségével szavakat kell

tanulnia; meghallgatás után le kell írnia vagy ki kell ejtenie mondatokat és kifejezéseket; ki kell választania a helyes választ a megadott lehetőségek közül. Egy-egy feladat megoldása után azonnal visszajelzést kap. Ha a válasz hibás volt, a program rövid magyarázatot kínál a megoldásra annak érdekében, hogy segítse a feladat megértését. Legfeljebb négyszer lehet hibázni, ennél több tévedés esetén újra kell kezdeni a leckét. A rossz válaszokat szívecskek szimbolizálják a képernyő jobb felső sarkában (2. ábra). Aki sikeresen megoldotta a feladatokat, tovább léphet a következő szintre.



1. ábra. A Duolingo logója Duo bagollyal

A program fordítási feladatokat is felajánl azoknak, akik a leckéken kívül további kihívásra vágynak. A munkákat szintén nyelvtanuló felhasználók ellenőrzik és értékelik, így a gyakorlás kooperáción alapuló társasági tevékenységgé válik. Nincs oktatói ellenőrzés, a tanulók dolgoznak együtt minden résztvevő fejlődése érdekében. Önmaguktól tanulnak önmagukért.

Ezek a játékos feladatok érdekesek és élvezetesekek, de vajon mennyire hatékony a *Duolingo*? Vesslinov és Grego (2012) hatékonyságot vizsgáló tanulmánya szerint a zöld bagoly vezetése alatt spanyolt tanuló felhasználóknak olyan mértékben sikerült elsajátítaniuk a nyelvet, mintha részt vettek volna egy teljes szemeszter hosszúságú egyetemi nyelvtanfolyamon. Ahhoz, hogy ezt a tudásszintet elérjék, a tanulóknak átlagosan 34 órát kellett tölteniük a *Duolingo*-val. Bár a szerzők csak a spanyol nyelvvel foglalkoztak, az eredmények ígéretesek és ösztönzőek lehetnek a kezdő nyelvelsajátítók számára.

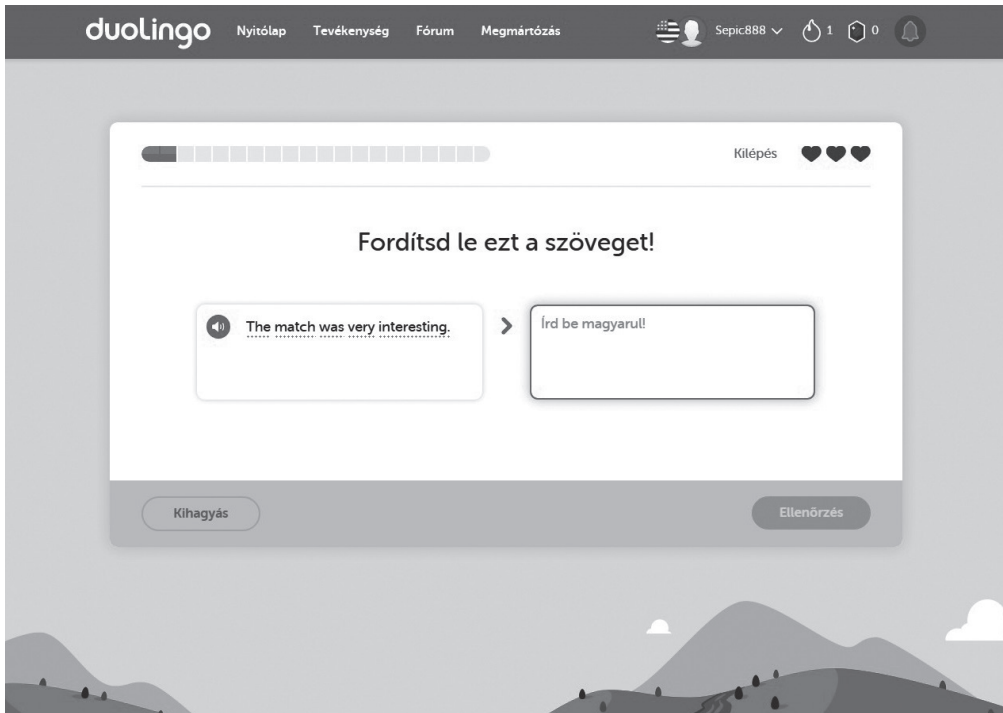
A fenti eredmények mellett az is motiválhatja a diákokat, hogy a *Duolingo* elérhető mobilalkalmazásként is. Gimnáziumi angoltanárként azt tapasztaltam, hogy ragaszkodnak az okostelefonjukhoz, és örömmel használják a magán- és társasági életükben egyaránt. Zenét hallgatnak, az internetet böngészik, esetleg játszanak rajta. A *Duolingo*-val a digitális világ iránti érdeklődésük előnyre változtatható az idegennyelv-tanulásban, mivel így az okoseszközöket tanórán kívüli tanulási tevékenységre is használhatják.

A program egyik új eleme a „*Duolingo* iskolák számára” funkció, amely magyar nyelven is elérhető a nyitólapról. A menüpontba belépve virtuális osztálytermet lehet létrehozni.

A tanulandó nyelvet kiválaszthatjuk a felkínált listáról, de maradhatunk a „Nincs konkrét nyelv” lehetőség mellett is. Ezt követően hívhatunk meg diákokat az osztályba azáltal, hogy megosztjuk a virtuális terem linkjét, vagy meghívót küldünk e-mailben (3. ábra). A felhasználók munkájának támogatására a program felkínál egy kinyomtatható útmutatót, amely magyar

nyelven kalauzolja végig az együttműködőket a csatlakozáshoz szükséges teendőkön számítógép és okostelefon vagy tablet használata esetében.

A sikeres csatlakozás után a zöld baglyos osztály tanára szoftver által létrehozott feladatokat adhat a tanulóknak, vagy kitzúzhat nekik célként egy napi pontszámot, amelyet gyakorlással kell elérniük. A nyelv kiválasztása után elérhetővé válnak a tantervvel kapcsolatos funkciók, és az osztálytermi gyakorlatok is. Az oktatói kreativitás e téren korlátozott, mivel saját feladatok összeállítására nincs lehetőség.



2. ábra. Képernyőkép egy fordítási feladatról a haladást jelző sávval és a szívecskékel

Az angoltanterv kezdő, középhaladó és haladó szintekre sorolja be az ismereteket. Minden szinthez felkínál egy kétnyelvű szöveget, melyben a szófajok is szerepelnek magyarul, valamint a „Tipppek és megjegyzések” menüpontban olyan nyelvtani leírások találhatóak, mint az angol szórend alapjai és a különbség az *eat* és az *eats* között.

Miután a tanár a leírás alapján megismerte, mit fed a választott tudásszint, egy próbaleckével tapasztalhatja meg, milyen kihívás vár a tanítványokra (vö. 4. ábra). Ezt követően előírhatja a szükséges leckék elsajátítását feladatként az osztálya számára.

A tanterv követésén kívül a program lehetőséget kínál „órai tevékenységek” folytatására is. Az angolul magyar nyelv segítségével tanulók számára egyelőre csak a csoportos gyakorlás érhető el, ennek során együtt, egy időben gyakorolhatnak a *Duolingo* leckékkel, a megfelelő eszközellátottságtól függően akár a valós, fizikai osztályteremben. Más nyelven a „tanulókártyák” funkció is elérhető, és a honlap azt ígéri, hogy a tantermi tevékenységek és játékok köre hamarosan bővülni fog (5. ábra).

3. ábra. Az első diákok meghívása az osztályterembe

man	főnév	an	determináns
woman	főnév	apple	főnév
I	névmás	and	kötőszó
am	Ige	eat	Ige
a	determináns	eats	Ige
boy	főnév	the	determináns
girl	főnév	bread	főnév
he	névmás	drink	Ige
is	Ige		
she	névmás		

4. ábra. Alapozó lecke az angol tantervben



5. ábra. A választható órai tevékenységek köre még szűkös, de fejlesztés alatt áll

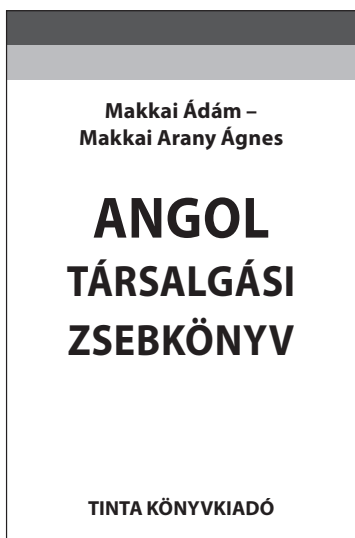
A felderítésen kívül nem volt alkalmam komolyabban kipróbálni a baglyos osztályban rejlő lehetőségeket: nem hívtam meg diákokat a csoportba, így a tanári felhasználásról még nincsenek bővebb tapasztalataim. A felületet pusztán áttekintés alapján is könnyen kiismerhetőnek, egyszerűen használhatónak találtam, már az első találkozáskor kiigazodtam rajta. Tanulóként a *Duolingo* révén megismertem az olasz nyelv alapjait, valamint segített a régen használt némettudásom felelevenítésében. Tapasztalataim alapján úgy vélem, a diákok számára a *Duo* bagolytól való tanulásnak csak a motiváció szabhat határt. Mások meghívása lehetővé teszi a tanulók közti interakciót, osztályterem nyitásával/létrehozásával pedig egy tanár szerepű felhasználó is támogathatja a fejlődést, ez pedig erősítheti az esetleg alábbhagyó lelkesedést. Hasonlóan motiváló lehet tudásuk tesztelése a *Duolingo Test Center* (*Duolingo* tesztközpont) segítségével, ahol térítés ellenében hivatalos *Duolingo* pontszámot szerezhetnek, amelyet több szervezet (például a *Harvard Extension School*) is elfogad. Ami engem személy szerint letérít a kiválasztott útról, az a bőség zavara: ilyen széles kínálat mellett időnként feltámad bennem a kíváncsiság, hogy *Duo* szavaival élve „megmártózzak” egy újabb idegen nyelvben. Azt hiszem, holnap elkezdem életem első klingon leckéjét.

Szvath–Vecsera Dóra

FORRÁSOK

Vesselinov, R. – Grego, J. (2012): Duolingo effectiveness study. <https://goo.gl/FtgYDe>

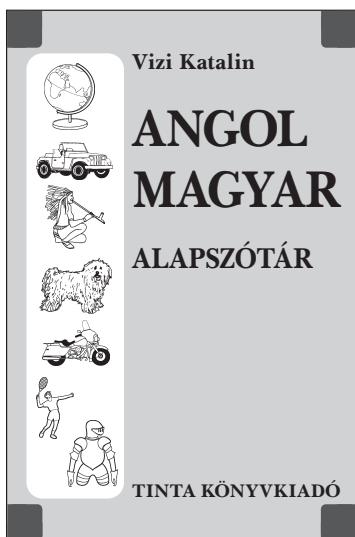
TINTA Könyvkiadó: Híd szótárak



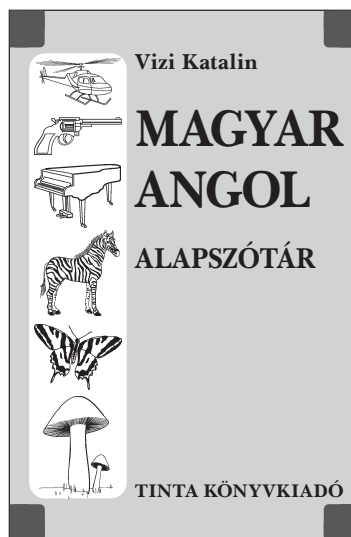
220 oldal, 2100 Ft



292 oldal, 2490 Ft



208 oldal, 1490 Ft



184 oldal, 1490 Ft



256 oldal, 2490 Ft



280 oldal, 2490 Ft



214 oldal, 2490 Ft



286 oldal, 2490 Ft