

Modern Nyelvoktatás

**A Magyar Alkalmazott Nyelvészek
és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata**

A tartalomból:

- ❖ Az alkalmazott nyelvészet leíró és elméleti nyelvészeti hozadékai ❖
- ❖ Az alkalmazott nyelvészek szakmai közösséggé formálódása a 20. század végén
és a 21. század elején ❖
- ❖ Az alkalmazott nyelvészet és a MANYE jelene és jövője ❖
- ❖ A magyarországi alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia fél évszázada
a Modern Nyelvoktatás tükrében ❖

- ❖ Szótárszemle ❖ Könyvszemle ❖ Emlékezés ❖



XXVII. évfolyam 1-2. szám

2021. október

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

Alapító	SZÉPE GYÖRGY (1995–2011)
Főszerkesztők 2012–2017	MEDGYES PÉTER (2012–2014) DRÓTH JÚLIA (2015–2017)
Főszerkesztő	NÁDOR ORSOLYA (2018–)
Szerkesztő	M. PINTÉR TIBOR (2018–)
Szerkesztőbizottság	BÁRDOS JENŐ Eszterházy Károly Egyetem CSIZÉR KATA Eötvös Loránd Tudományegyetem DRÓTH JÚLIA Károli Gáspár Református Egyetem EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem FÓRIS ÁGOTA Károli Gáspár Református Egyetem HORVÁTH JÓZSEF Pécsi Tudományegyetem MEDGYES PÉTER Eötvös Loránd Tudományegyetem NIKOLOV MARIANNE Pécsi Tudományegyetem TÖNU SEILENTHAL Tartu Ülikool PETER SHERWOOD, University of North Carolina at Chapel Hill (USA)
Tanácsadó Testület	HIDAS JUDIT, KÁROLY KRISZTINA, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, LENGYEL ZSOLT, TÓDOR ERIKA-MÁRIA
Interjú	FISCHER ANDREA Károli Gáspár Református Egyetem
Műhelytitkok	EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Könyvszemle	TÓTH SZERGEJ Szegedi Tudományegyetem
Szótárszemle	GAÁL PÉTER Maribori Egyetem
Szoftverszemle	SIMON KRISZTIÁN Pécsi Tudományegyetem
Hírek	KURTÁN ZSUZSA Pannon Egyetem
Az angol szövegeket ellenőrizte	PETER SHERWOOD
Szerkesztőség	modernnyelvoktatás@gmail.com
Kiadó	Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, 1088 Budapest Múzeum körút. 4/F.
Felelős kiadó	PRÓSZÉKY GÁBOR elnök
Tördelő	M. PINTÉR TIBOR
ISSN	1219-638X
DOI	10.51139
MANYE-tagsági információk	www.manye.hu; e-mail: manye1990@gmail.com
Open Access (2006–)	http://epa.oszk.hu/03100/03139 http://ojs.elte.hu/modernnyelvok

A *Modern Nyelvoktatás* alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai folyóirat, amely 2021-től évente két alkalommal, két duplaszámban jelenik meg. Interdiszciplináris alapokra épülő kiadvány: a nyelvtanítással és nyelvtanulással kapcsolatos tanulmányok ötvözik a nyelv- és a neveléstudomány, az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia elméleti alapjait és kutatómódszertani hagyományait, tükrözik ezek tudományos kapcsolatrendszerét. A folyóirat a kutatókhoz és a gyakorló pedagógusok minél szélesebb köréhez kíván szólni, ezért a nyelvtanárok számára fontos elméleti és gyakorlati kérdésekkel tudományos igényességgel és közérthető formában foglalkozik.

A *Modern Nyelvoktatásban* megjelenő közlemények bármely idegen nyelv oktatására kiterjednek, beleértve a magyar mint idegen nyelvet is. A folyóirat magyar nyelvű, de minden egyes tanulmányt idegen angol nyelvű tartalmi kivonat vezet be. A nemzetközi gyakorlatnak megfelelően lektorált folyóirat: a beküldött tanulmányokat belső és külső független, anonim bírálók véleményezik. Olyan írásokat fogadunk be, melyeket más folyóiratokhoz, kiadókhöz még nem nyújtottak be, illetve még nem publikáltak. Szívesen fogadunk frissen megjelent magyar és idegen nyelvű tudományos és szakkönyveket ismertetésre, bírálatra.

A XXVII. évfolyam 1–2. számának szerzői

ANDOR JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Nyelvészeti Tanszék
ALBERT ÁGNES, Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézet Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (albert.agnes@btk.elte.hu)

BAKÓ ESZTER BERNADETT, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program (eszterbernadettbako@gmail.com)

BARABÁS ZSÓFIA, Sapientia EMTE, Csíkszereda (zsofia.andrea@gmail.com)

BETÁK PATRÍCIA, Budapesti Műszaki Egyetem Tolmács- és Fordítóképző Központ (betak.patricia@gmail.com)

BODNÁR ILDIKÓ, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (bodnarildiko@gmail.com)

CZIPPÁN KATALIN, Budapesti Komplex Szakképzési Centrum Modell Divatiskolája Iparművészeti, Ruha- és Bőripari Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája

CSIZÉR KATA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézet Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (wein.kata@btk.elte.hu)

CSONTOS NOÉMI, Budapesti Komplex Szakképzési Centrum Modell Divatiskolája Iparművészeti, Ruha- és Bőripari Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája (csontosn@modelldivatiskola.hu)

É. KISS KATALIN, Nyelvtudományi Intézet (e.kiss.katalin@nytud.hu)

FISCHER ANDREA, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Anglisztika Intézet (fischer.andrea.kre.hu)

FÓRIS ÁGOTA, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszék (foris.agota@kre.hu)

HELTAI PÁL, Kodolányi János Egyetem Angol Nyelv és Irodalom Tanszék (pal.heltai@kodolanyi.hu)

HOLLÓ DOROTTYA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Angol Nyelvpedagógia Tanszék (hollo.dorottya@btk.elte.hu)

KÁLMÁN CSABA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézet Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (kalmancsaba@caesar.elte.hu)

KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Fordító- és Tolmácsképző Tanszék (klaudy.kinga@btk.elte.hu)

NÁDOR ORSOLYA, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszék (nador.orsolya@kre.hu)

P. MÁRKUS KATALIN, Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar Angol Nyelvészeti Tanszék (p.markus.kata@kre.hu)

PECSUK OTTÓ, Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Kar Bibliai Teológiai és Vallástörténeti Tanszék (pecsuk.otto@kre.hu)

PRÓSZÉKY GÁBOR, Nyelvtudományi Intézet (proszeky.gabor@nytud.hu)

RICHTER BORKA, Kodolányi János Egyetem Angol Nyelv és Irodalom Tanszék (borka.richter@kodolanyi.hu)

SASVÁRI ANNA, Miskolci Egyetem BTK MFI Alkalmazott Nyelvészet és Fordítástudományi Tanszék (nyepanni@uni-miskolc.hu)

SEIDL-PÉCH OLÍVIA, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Idegen Nyelvi Központ (seidl-pech.olivia@gtk.bme.hu)

STURCZ ZOLTÁN, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék (sturcz.z@eik.bme.hu)

SZABARINÉ HEGEDŰS SZILVIA, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet Nevelésselmélet Tanszék (shegedus@edpsy.u-szeged.hu)

SZABÓ FRUZZSINA, Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Angol-Amerikai Intézet Angol Nyelvpedagógiai és Szakmódszertani Tanszék (szabo.fruzsina@arts.unideb.hu)

SZIVA DÁNIEL, Budapesti Komplex Szakképzési Centrum Modell Divatiskolája Iparművészeti, Ruha- és Bőripari Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája

THURZÓ ORSOLYA, Cz&K Solution (orsolya.thurzo@czk-solution.eu)

TÓDOR ERIKA-MÁRIA, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Humántudományok Tanszék (todorerika@sapientia.siculorum.ro)

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

30 éves a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

É. Kiss Katalin: Az alkalmazott nyelvészet leíró és elméleti nyelvészeti hozadékai (The benefits of applied linguistics) 6

KLAUDY KINGA: Az alkalmazott nyelvészek szakmai közösséggé formálódása a 20. század végén

és a 21. század elején (The emergence of a professional community in the late 20th and early 21st centuries) 17

PRÓSZÉKY GÁBOR – SEIDL-PÉCH OLÍVIA: Az alkalmazott nyelvészet és a MANYE jelene és jövője (The present and future of the applied linguistics and The Association of Hungarian Applied Linguists and Language Teachers) 39

NÁDOR ORSOLYA: A magyarországi alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia fél évszázada

a Modern Nyelvoktatás tükrében (Fifty Years of Hungarian Applied Linguistics as reflected in the pages of the journal Modern Nyelvoktatás [Modern Language Education]) 46

TANULMÁNYOK (ARTICLES)

STURCZ ZOLTÁN: Elődök és gyökerek: egy hazai alkalmazott nyelvészeti mű 1912-ből

(Predecessors and Roots: A Hungarian Work of Applied Linguistics from 1912) 56

PECSUK OTTÓ: Szükséges és lehetséges-e az egyszerű nyelvű bibliafordítás? Egy holland példa nyomában

(Is it necessary and possible to translate the Bible into „ordinary language”?) 72

ALBERT ÁGNES – CSIZÉR KATA – SZABÓ FRUZZSINA: A családi környezet és idegennyelv-tanulás Magyarországon

(Family background and foreign language learning in Hungary) 88

BAKÓ ESZTER BERNADETT: Analfabéta bevándorlók nyelvi integrációja Németországban

(Adult migrants' progress in a German as a foreign language and literacy course in Germany) 104

INTERJÚ (TALKING SHOP)

„Egyes szám, kettes szám, többes szám...” Interjúja Mladen Pavičić szlovén lektorral

(‘Singular, dual, plural...’ An interview with Mladen Pavičić by Andrea Fischer) 124

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

ANDOR JÓZSEF ✧✧ Pál Heltai: Hungarian–English Contrastive Linguistic Studies	130
BODNÁR ILDIKÓ ✧✧ M. Pintér Tibor – P. Márkus Katalin (szerk.): Az ige vonzásában	135
CSIZÉR KATA ✧✧ Henry, Alastair, Sundqvist, Pia & Thorsen, Cecilia: Motivational Practice: Insights from the Classroom	139
BARABÁS ZSÓFIA ✧✧ Tódor Erika Mária: Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban	143
KÁLMÁN CSABA ✧✧ Csizér Kata: Second language motivation research in a European context: the case of Hungary	145
P. MÁRKUS Katalin ✧✧ Szabó Csilla – Bakti Mária: IRÁNYTŰ a tolmácsolás oktatásához – A kompetenciafejlesztés új fókuszai	148
RICHTER BORKA ✧✧ Dróth Júlia (szerk.): Fordítási és szaknyelvi gyakorlatok távoktatásban	150
TÓDOR ERIKA MÁRIA ✧✧ Péntek János – Benő Attila: A magyar nyelv Romániában (Erdélyben)	156

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEW)

SZABARINÉ HEGEDŰS SZILVIA ✧✧ Bibok Károly (szerk.): Nyolcnyelvű nyelvészeti szótár	158
--	-----

PROJEKTSZEMLE (PROJECT REVIEW)

CSONTOS NOÉMI – THURZÓ ORSOLYA – SZIVA DÁNIEL – CZIPPÁN KATALIN ✧✧ Idegen nyelvi készségek fejlesztése a Budapesti Komplex Szakképzési Centrumban: a „Speak Your Job” projekt	161
--	-----

LAUDÁCIÓ (LAUDATION)

HELTAI PÁL: Brassai Sámuel-díj 2020 – Kurtán Zsuzsa	171
FÖRIS ÁGOTA: A MANYE 2021. évi tiszteletbeli tagjává választása alkalmából – Várad Tamás	174

HÍREK (NEWS)

BETÁK PATRÍCIA: SZOKOE (Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete) konferenciabeszámoló	177
SASVÁRI ANNA: Mesterkurzus a Miskolci Egyetem fordító- és tolmácsolásán	181

EMLÉKEZÉS (REMEMBRANCE)

HOLLÓ DOROTTYA: Zerkowitz Judit (1946–2020)	183
--	-----

30 ÉVES A
MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZEK ÉS NYELVTANÁROK EGYESÜLETE

É. KISS KATALIN

Az alkalmazott nyelvészet leíró és elméleti nyelvészeti hozadékai

The benefits of applied linguistics

This paper offers examples from three areas of applied linguistics showing that the relation between linguistics and applied linguistics is bidirectional: not only does applied linguistics utilize the results of linguistic research but descriptive and theoretical linguistics too can rely on applied linguistics. The huge databases established and managed by language technology can reveal hidden correlations within the language system. The area of applied linguistics known in Hungary as *nyelvművelés* ‘language cultivation’, which offers advice on issues concerning the (more fastidious) linguistic norm, is an important source for diachronic linguistics, as non-linguists who point out newly emerging “linguistic errors” (and the linguists who respond to them) are the first to observe the changes taking place in the language. Language acquisition research, i.e. the study of the language use of younger children, may call attention to linguistic constraints that go unnoticed in the language of adults.

Keywords: applied linguistics–descriptive linguistics interaction, applied linguistics–theoretical linguistics interaction, possessive agreement allomorphs, base distinguishing tendency, verbal particle, *néhány/some*

Bevezetés

A harmincéves MANYÉ-t köszöntő írásomban arra szeretnék rámutatni, hogy az alkalmazott nyelvészeti kutatások a leíró és az elméleti nyelvészet számára is fontos tanulságokkal szolgáltak és szolgálnak. Az alkalmazott nyelvészet körébe lényegében a valamely nyelvészetten kívüli cél érdekében végzett nyelvi vizsgálatok tartoznak, például a nyelvtechnológiai munkálatok, melyek az ember–számítógép kommunikációt támogatják, a nyelvművelés, mely a tudomány–népszerűsítés mellett az egyén társadalmi státuszának emelését segíti, vagy a gyermeknyelvkutatás, melynek célja a gyermekek kognitív fejlődésének jobb megértése – mégis e kutatások a magyar grammatika pontosabb leírásához vagy akár az emberi nyelv működésének jobb megértéséhez is hozzájárulhatnak. Ezt szeretném illusztrálni néhány példával.

Nyelvtechnológia

A nyelvtechnológia nyelvészeti jelentősége már a kezdetekkor, Papp Ferenc hatvanas évekbeli kutatásai során világossá vált. Papp Ferenc munkatársaival lyukkártyákra

vitte a *Magyar nyelv értelmező szótárának* 58 323 címszavát, és kódolta e szavak morfológiai sajátosságait is. Ez az adatbázis szolgált a későbbi morfológiai elemzők, valamint a főnevek toldalékos alakjainak automatikus szintézisét megvalósító programok alapjául, és erre épült számos számítógéppel előállított szótár, elsőként Papp Ferenc 1969-ben megjelent *Szóvégmutato szótára* is. Az adatbázis mintegy 35 000 főneve sajátosságainak leíró nyelvészeti és nyelvelméleti feldolgozását is Papp Ferenc végezte el *A magyar főnév paradigmatis rendszere* című könyvében (Papp, 1975).

A nagyszámú adat, a releváns példák összességének számbavétele olyan leíró magyar nyelvészeti problémák tisztázását tette lehetővé Papp Ferenc számára, melyekkel kapcsolatban a korábbi grammatikusoknak csak részáltalánosításai voltak. Például már a 17. század óta foglalkoztatta a magyar nyelvészeket, hogy mikor *-a/e* és mikor *-ja/je* az egyes szám harmadik személyű birtokos személyrag.¹ Komáromi Csipkés György (1655), Pereszlényi Pál (1682), Verseghy Ferenc (1818), az 1846-os akadémiai nyelvtan (*A magyar nyelv rendszere*), a *Tüzetes magyar nyelvtan* (Simonyi, 1895), *A mai magyar nyelv rendszere* (Tompai 1961), valamint Kálmán (1951), Hámori (1959), Grétsy (1962), Károly (1965) és mások megfigyeléseit összegezve Papp Ferenc az alábbi – látszatra nem összefüggő – általánosításokat fogalmazta meg és ellenőrizte a 35 000-es adatbázison:

1. A mély hangrendű tövek gyakrabban kapnak *j-t*, mint a magas hangrendűek – lásd *kez-e* de *kar-ja*.

2. A mássalhangzó-torlódásra végződő tövek inkább megkívánják a *j-s* változatot: például *comb-ja*, *barack-ja*, *fájl-ja*

3. A többalakú tövek után a *j* nélküli alakváltozat áll. Bár a *türelm-e* és a *film-je* szóalakok töve egyaránt *-lm-re* végződik, a többalakú *türelm/türelm* az *-e* változatot, az egyalakú *film* pedig a *-je* változatot veszi fel. A *cukor* általában többalakú tőként viselkedik (*cukor*, *cukr-ot*), így harmadik személyű személyragos alakja a *cukr-a*. Azonban egyalakú tőként is ragozható (*vércukor-t mér*); ekkor személyragos alakja a *vércukor-ja*.

4. A képzők nagyobb része, például a *-ság/ség* a *j* nélküli alakot részesíti előnyben (*bátorság-a*, *dicsőség-e*).

5. Az alkalmilag főnévként használt szóalakok harmadik személyű személyragja a *-ja/je*: *jobb-ja*, *nagy-ja*, *kék-je*, *választott-ja*.

A kereshető adatbázis segítségével, az általánosítások ellenpróbákkal való ellenőrzése és pontosítása révén Papp Ferencnek sikerült közös magyarázatot találnia a fenti jelenségcsoportra. Megállapította, hogy a magyarban működik egy bázismegkülönböztető tendencia, melynek eredményeképpen az esetragozás alapjául szolgáló három legfontosabb főnévi bázis: a pusztató (üveg, asztal), az egyes szám harmadik személyű birtokosra utaló bázis (üvege, asztala), valamint a többes számú pusztató (üvegek,

¹ Papp Ferencet és a Strukturális magyar nyelvtan *Morfológia* kötetét (Kiefer, 2000) követve nem a birtokos személyjel, hanem a birtokos személyrag terminust használom. Pontosabban a behatárolt cselekvést, történést kifejező igék is használhatók folyamat leírására – például amikor egy behatárolt esemény folyamatos ismétlődéséről van szó. Ilyen esetben természetesen elmarad az igekötő – lásd az alábbi mondatpár első mondatát:

(i) *Egész délután házi feladatokat pótoltam. Nyolcig mindet bepótolom.*

asztalok) azonnal megkülönböztethető egymástól. A birtokos személyragos bázis az ómagyar kor elején még nem tartalmazott *j*-t; a *j* legfeljebb hiátustöltőként fordult elő a *fű-j-a* típusú szóalakokban. A bázismegkülönböztetés akkor vált szükségessé, amikor a honfoglalás után nagy tömegű szláv és latin kölcsönszó áramlott be a magyarba, melyek jó része (szláv kölcsönszavaink 38%-a) *a*-ra végződött. Esetükben bizonytalan volt, hogy a szóvégi *a* hang melyik bázist képviseli; például a *gomba* pusztá szótó-*e* vagy birtokos személyragos alak. Ekkor jelent meg a bázismegkülönböztető szerepű *j*: ez segített – és segít ma is – megkülönböztetni a *gomba* és *gombája*, illetve *gomb* és *gombja* bázisokat. (Arra is számos példa van, hogy a szóvégi hang elhagyásával vált két bázis megkülönböztethetővé – így lett a neolatin *boltá*-ból *bolt*, vagy a szláv *beseda*-ból *beszéd*, a *csardak*-ból *csárda*.)

A *-ja/je* személyrag *j* elemének tulajdonított bázismegkülönböztető funkcióból a fenti öt pontban megfogalmazott megfigyelések mindegyike levezethető. Azért a mély hangrendű szavak esetében gyakori a *-ja/je* változat, mert a szláv és német kölcsönszavak háromnegyede, a görög–latin és neolatin kölcsönszavaknak pedig kilenczede mély illeszkedésű. A nem-tipikus, mássalhangzó-torlódással végződő szótövek esetében különösképpen fontos a bázisok azonosíthatósága; ezért kíván a *barack* vagy a *fájl* és a *lájk* *-ja* személyragot. Ellenben a többalakú tövek, például a *türelem*–*türelm-e*, maguk is felmutatják az abszolút bázis – birtokos személyragos bázis opozíciót, így esetükben nincs szükség *j*-re. A gyakori képzők, például a *-ság/ség* is azonosítják az abszolút bázist, ezért őket is az *-a/e* személyrag követi. A főnévként használt melléknevek, például a *jobb*-*ja*, *nagy*-*ja*, *kék*-*je*, *választott*-*ja* esetében a *j* a bázis főnévi bázis voltát mutatja.

Míg az 1960-as években Papp Ferenc egy 58 000 szavas adatbázisból vont le nyelvészeti következtetéseket, a mai nyelvtechnológiai munkálatok már egymilliárd szavas vagy annál is nagyobb korpuszokon alapulnak. Bár e kutatások elsődleges célja az automatikus nyelvfeldolgozás és nyelvgenerálás, a hatalmas adatmennyiségből magáról a nyelvről, a nyelv szerkezetéről és működéséről is új információk vonhatók el. Ennek legújabb példája Kalivoda Ágnes *Igekötős szerkezetek a magyarban című bölcsészdoktori disszertációja* (2021). A *disszertáció alapjául szolgáló kutatómunka során Kalivoda Ágnes egy egymilliárd szavas korpusz 53 500 igekötős igés mondatát vizsgálta, és vizsgálatai az igekötőkkel kapcsolatos szinkrón és diakrón alaktani, mondattani és lexikális kérdések egész sorának megválaszolását tették lehetővé. A magyar nyelvtanoknak biztos kritériumok híján nincs egységes álláspontjuk például a tekintetben, hogy mi tartozik az igekötők állományába. Arra sincs általánosan elfogadott válasz, hogy mekkora az igekötőknek az igétől való lehetséges távolságuk; vagy milyen igetípusok mely igekötőkkel kapcsolódhatnak. A nagy adathalmaz, a „big data” lehetővé tette e kérdések megválaszolását.*

Az igekötők állományának meghatározásához Kalivoda Ágnes kilenc kritérium szerint osztályozta az igével lexikális egységet alkotó igemódosítókat. Vizsgálta, hogy produktívak-e, azaz járulhatnak-e új igékhez (pl. *el-emailez*), reduplikálhatók-e (*meg-megáll*), elválnak-e deverbális főnévtől tagadás esetén (*meg nem támadás*), kombinálhatók-e a *-fele* morfémával (*lefele húz*), fokozhatók-e (*feljebb megy*), személyragozhatók-e (*rám szól*), morfológiailag egyszerűek-e (*meg*) vagy összetettek (*agyon*), egy- vagy többszótagosak, és milyen gyakoriak. E jegyek megállapításával mérhetővé és kifejezhetővé vált az az intuíció, hogy az igekötőknek egy része kétségtelenül ige-

kötő; más részüknek a megítélése azonban bizonytalan. Kalivoda Ágnes a fenti kilenc jegyet halmazként értelmezte, és ha egy igekötő rendelkezett egy adott jeggyel, akkor besorolta az adott halmazba. Minél több halmaz metszetében jelent meg egy igekötő, annál tipikusabbnak minősült. Ezzel a módszerrel az alábbi négy igekötőosztályt állapította meg:

I. Prototipikus igekötők: *be, fel, ki, le, el, meg*

II. Centrális igekötők: pl. *oda, vissza, össze, alá, szét, át, rá, bele, hozzá, ide, haza*

III. Félperiferikus igekötők: pl. *alul, körül, külön, odébb, szerte, tele, által, tönkre, újjá*

IV. Periferikus igekötők: pl. *fönn, közé, bent*

Az elvégzett vizsgálatok az igekötők problematikáján túlmutató nyelvelméleti kérdések megítéléséhez is hozzájárulnak. Kalivoda Ágnes kimutatta például, hogy mind az *-ás/és*, mind az *-at/et* képzős elemek belső szerkezetében megőrződhet a tagadott igei szintagma, például: *a probléma meg nem értés-e, a csomag át nem vétel-e*. Az *-ás/és* képzőt úgy tartjuk számon, mint amely mind főnévképző, mind igenév- (gerundium-) képző szerepet betölthet (Dékány 2014). Az igenévképzőket a mondattani elemzés az igei szintagmára épülő önálló szintaktikai elemeknek tekinti. Az igei szintagma tagadósztót is tartalmazhat, így nem váratlan a *[[meg nem ért]-és]* szerkezet. Az *-al/el* képzőnek viszont nem tulajdonítanak a grammatikák igenévképző szerepet. Ha főnévképző, akkor nem világos, hogyan válhat szét tagadáskor az általa képzett átvétel vagy *visszahozatal* főnév. Az *-al/el* már nem produktív képző; elképzelhető, hogy az ősmagyar korban igenévképzőként is funkcionált, és ennek maradványa az *[[át nem vét]-el]*, *[[vissza nem hozat]-al]*. Ezt a hipotézist hanti vagy mansi párhuzammal lehetne valószínűsíteni. Akár nyelvi kövületről van szó, akár nem, az *át nem vétel*, *vissza nem hozatal* típusú szerkezetek azon új morfológiaelméletek, például Lieber (1992) melletti bizonyítékként is felfoghatók, melyek szerint a morfológia nem önálló grammatikai komponens; a morfémák, szavak, kifejezések egyaránt a szintaktikai szerkezet építőkövei. E mellett a felfogás mellett szólnak az olyan Kalivoda Ágnes által megfigyelt szóalakok is, melyekben egy tagadott igei szintagmából képzett igenevet további melléknév- vagy határozószó-képzővel látunk el, tehát egy szintaxisban létrehozott szerkezetet vetünk alá morfológiai műveletnek, például: *[[[el nem szakad]-ó]-s]*, *[[[el is várhat]-ó]-an]*, *[[le nem zárat]-lan]*, *[[be nem hozhat]-atlan]*.

Mint Papp Ferenc és Kalivoda Ágnes nyelvtechnológiai kutatásai megmutatták, a nagy nyelvi korpuszokat elemző és rendező vizsgálatok korábban rejtve maradó nyelvi rendszereket és nyelvtörténeti folyamatokat világíthatnak meg, sőt nyitott nyelvelméleti kérdések eldöntéséhez is érveket szolgáltathatnak.

Nyelvművelés

A nyelvművelő irodalom sem csupán felhasználja a nyelvészeti kutatások eredményeit, hanem inspirálja is őket. A nyelvművelők hívják fel elsőként a figyelmet a nyelvben bekövetkező változásokra. A nyelvben folyamatosan felbukkanó új formák, a fiatalok vagy valamely más társadalmi csoport nyelvében megjelenő új változatok a többi társadalmi csoport szemében általában hibának tűnnek, hiszen nem felelnek meg a gyermekkorban elsajátított anyanyelvi grammatikának. A művelt köznyelv tudatos használói a hibásnak vagy szokatlannak talált új változatok megítéléséhez a nyelv-

művelő irodalomtól várnak útbaigazítást. Az új nyelvi jelenségeket felmutató nyelv-művelő írások fontos forrásai mind a leíró, mind a nyelvi változásokat kutató diakrón nyelvészetnek.

A nyelv-művelő irodalom visszatérő témája például a „felesleges igekötő-használat” – lásd a *Nyelv-művelő kézikönyv* igekötős szócikkeit (Grétsy–Kovalovszky 1980/1985). Sok tudatos nyelvhasználó évtizedek óta nyelvhelyességi hibának érzi az igekötő kitételét olyan esetben, amikor az igekötő nem tesz hozzá semmit az alapige jelentéséhez; amikor az ige önmagában is behatárolt vagy egyszerre végbemenő cselekvést, történést fejez ki. A leggyakrabban emlegetett példák közé tartozik a *bebiztosít*, *beigazolódik*, *bepótol*, *kiértésít*, *kikézbésít* *kihangsúlyoz*, *kihat*, *lefertőtlenít*, valamint az olyan latinból kölcsönzött igék, melyek már tartalmazznak latin igekötőt, például az *áttranszformál*, *leredukál*, *összekombinál*. Az ilyen, hibásnak vélt igealakok hasznos információt szolgáltatnak a nyelvtörténész, illetve az elméleti nyelvész számára. A magyarban az ómagyar kor óta egyre növekvő számban és arányban használunk igekötős igéket. Az igekötők az igével jelölt esemény végpontját jelölik, azaz, behatárolt jelentésűvé, telikusá teszik az igét – lásd a *fut* – *odafut*, *olvas* – *elolvas*, *tanul* – *megtanul* párokat. Az igekötős igék az ómagyar kor óta telikusak, de az igekötő nélküli igék eredetileg jelölhettek akár behatárolt, akár határpont nélküli cselekvést, történést. Az igekötő-használat fokozatosan terjedt ki a behatárolt vagy egyszerre végbemenő cselekvést jelölő igék egyre nagyobb részére. Például a Miatyánk 1416-ra datálható első fennmaradt szövege a Münchener kódexben még egyetlen igekötőt sem tartalmaz; egy 16. század eleji változatában már három igekötőt találunk (Sarbak 2005); a középmagyar korban rögzült, ma is használatos szövegváltozatokban pedig már hét igekötő van. Az igekötőzés mára a telikus igék egész osztályára kiterjedt; a *bebiztosít*, *beigazolódik*, *bepótol*, *kiértésít*, *kikézbésít*, *kihangsúlyoz*, *kihat*, *lefertőtlenít*, *áttranszformál*, *leredukál*, *összekombinál* e folyamat végső kiteljesedését mutatja. Ezek az igék azért kaptak igekötőt, mert a mai magyar nyelv rendszere igekötővel jelöli, hogy az általuk kifejezett cselekvés, történést behatárolt; egy ponton véget ér, és azon túl nem folytatható (lásd É. Kiss 2004).²

Tovább is sorolhatnánk az olyan példákat, melyek nyelv-művelő nézőpontból normasértésnek tűnnek, a diakrón nyelvész szemszögéből pedig kezdődő nyelvi változásnak. A nyelv-művelő irodalom mutatott rá először például a *Természetesen, hogy ...; Valószínűleg, hogy ...; Nyilván, hogy...* szerkezet megjelenésére, vagy a személyragos főnévi igenév (pl. *El kell mennem*) helyére lépő kötőmód (*El kell menjek*) térnyerésére. A későbbi nyelvészeti kutatások (Posgay 2000; É. Kiss 2010; 2020) mindkét szerkezetet az erdélyi magyar nyelvváltozatból a magyarországi köznyelvbe kerülő változatokként elemezték, és román kontaktushatásra vezették vissza.

A nyelv szüntelenül változik, és az új jelenségek folyamatosan bizonytalanságot, ellenérzést keltenek, különösen a nyelvhasználók idősebb generációiban. Az erre reagáló nyelv-művelő irodalom máig a nyelvi változások legérzékenyebb detektora.

² Pontosabban a behatárolt cselekvést, történést kifejező igék is használhatók folyamat leírására – például amikor egy behatárolt esemény folyamatos ismétlődéséről van szó. Ilyen esetben természetesen elmarad az igekötő – lásd az alábbi mondatpár első mondatát:

(i) *Egész délután házi feladatokat pótoltam. Nyolcig mindet bepótolom.*

Gyermeknyelv kutatás

A gyermeknyelvvvel kapcsolatos pszicholingvisztikai kutatások mögöttes célja általában a gyermekek kognitív fejlődésének megismerése, a velünk születtett képességek és a tanult ismeretek, készségek elkülönítése. Igaz ez a *néhány/some* kvantor használatát vizsgáló kísérletekre is. Régi megfigyelés, hogy a gyerekek másképp értik a *néhány* jelentésű determinánst tartalmazó kifejezéseket, mint a felnőttek. A legismertebb kísérletben (Papafragou–Musolino 2003) az alábbihoz hasonló kép–mondat párok igazságát kellett megítélni:

(1) *Néhány ló átugrott a farönkön.*

1. kép



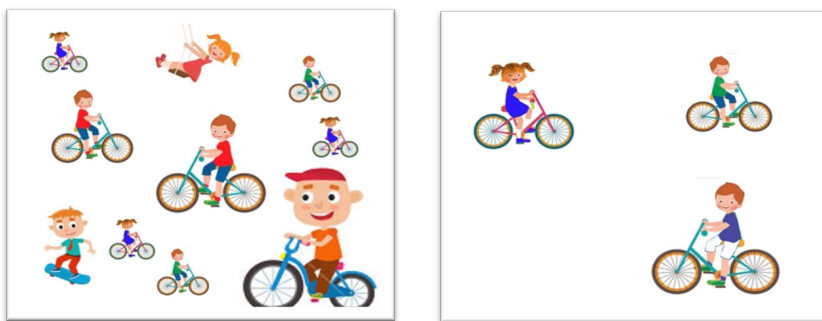
A kísérlet résztvevőinek arra a kérdésre kellett felelniük, hogy igaz-e az 1. képről az (1) alatti mondat. Míg a felnőttek szinte egyöntetűen hamisnak tartották a mondatot (mivel nem néhány ló ugrott át a farönkön, hanem minden ló), a gyerekek igaznak fogadták el. A teszteredmények értelmezését Noveck (2001) tanulmányának címe foglalja össze legtömörebben: *When children are more logical than adults – 'amikor a gyerekek logikusabbak mint a felnőttek'*. A cím arra utal, hogy logikai értelemben igaz a mondat a képről, hiszen ha minden ló átugrott a farönkön, akkor a lovak részhalmozára, néhány lóra is igaz, hogy átugrott rajta. A felnőttek esetében azonban a logikai értelmezést felülírja egy pragmatikai következtetés, egy ún. skaláris implikátúra. Ennek alapja egy Grice (1997) által megfogalmazott társalgási alapelv, a gazdaságosság elve, mely szerint a társalgás során éppen annyi információt kell közölni, amennyi az adott helyzetben releváns. Mivel az adott mondat célja a képleírás, a *Néhány ló átugrott a farönkön* mondat nem közli a releváns információk teljességét, azt, hogy minden ló átugrott a farönkön. Noveck (és sokan mások) azt a konklúziót vonták le, hogy a logikai következtetés képessége, melynek alapján az (1) alatti mondat igaz a

képen ábrázolt helyzetben, része a gyerekek veleszületett eszköztáranak. Azt a pragmatikai tudást viszont, mely a felnőttek szemében helytelennek minősíti az (1) alatti képleírást, tanulással, gyakorlással kell elsajátítani, és ez általában csak a kisiskolás kor végére sikerül. A kísérletek azonban e következtetésnek ellentmondó tényeket is produkáltak. A fenti érvelés alapján azt várnánk, hogy a gyerekek a *Két ló átugrott a farönkön* mondatot is igaznak fogadják el az adott képről, hiszen, ha három ló átugrott a farönkön, akkor közülük bármely kettőre is igaz, hogy átugrott rajta. Ezt a mondatot azonban a gyerekek többsége elutasította – azaz, számsorokon a gyerekek is képesek skaláris következtetésre.

Magyar gyerekekkel is végeztünk hasonló kísérletet, és ugyanazt az eredményt kaptuk: a gyerekek többsége igaznak fogadta el az (1) alatti mondatot az 1. kép leírásaként (É. Kiss, Pintér & Zétényi, 2020). Mi azt is megkérdeztük kísérletünk néhány óvodás résztvevőjétől, hogy mit jelent a *néhány*. Azt a választ kaptuk, hogy azt jelenti: 'kevés'. Ennek alapján feltételeztük, hogy a gyerekek azért tartják helyesnek az (1)-es mondatot, mert úgy érzik, hogy 'kis számú ló átugrotta a farönköt'. Hipotézisünket további kísérlettel ellenőriztük. A gyerekeknek azt kellett eldönteniük, hogy egy *néhány*-t tartalmazó mondat, például a (2) alatti, a 2a és 2b jelzetű képek közül melyikről szól. Az egyik kép, esetünkben a 2a jelzetű, a *néhány* 'nem minden' értelmének felelt meg; a másik, esetünkben a 2b, a *néhány* 'kevés' értelmét ábrázolta.

(2) *Néhány gyerek biciklizik.*

2a–2b. kép



A nagycsoportos óvodások 60%-a a 'kevés' értelmezést választotta; de az életkorral fokozatosan csökkent a 'kevés' értelmezést választók aránya; a harmadikosok között már a 'nem minden' értelmezést választók kerültek többségbe.

Kísérleteink megmutatták, hogy megalapozatlan az a magyarázat, miszerint a gyerekek néhány-értelmezését a logikai következtetés képessége határozza meg, és ez a képesség korábbi életkorban érvényesül, mint a pragmatikai, skaláris következtetés képessége – feltehetően azért, mert az előbbi velünk született, az utóbbi tanulás eredménye.

Ugyanakkor kísérleteink tisztán nyelvészeti kérdések tisztázását is maguk után vonták. Kiderült, hogy a gyerekek nem véletlenül tulajdonítottak a *néhány*-nak 'kevés' jelentést. A *néhány* valóban kétértelmű; van egy partitívusi, 'nem minden'-nek megfelelő jelentése, és egy 'kevés'-sel szinonim értelme. Egyes mondattani helyzetekben csak az egyik vagy csak a másik jelentéssel társítható; más pozíciókban mindkét jelentés tulajdonítható neki. Topikpozícióban, azaz a főhangsúlyt megelőző mondatkezdő helyzetben a *néhány x* mindig az *x*-ek halmazának részalmazára utal, tehát azt jelenti, hogy 'nem minden *x*'. Például:

(3) *Néhány diák BENT van a teremben.*

'A diákok egy része bent van a teremben.'

Igemódosítói pozícióban, azaz az igekötő szokásos helyén, a közvetlenül ige előtti főhangsúlyos helyzetben viszont a *néhány* jelentése: 'kevés'. A főhangsúlyt nem a *néhány*, hanem az általa módosított főnév viseli:

(4) *Néhány DIÁK van a teremben.*

'Kisszámú diák van a teremben.'

Szabolcsi (1994, 2010) szemantikai elemzése csoportjelölő és számláló kvantorokat különböztet meg. A csoportjelölő kvantorok egy állítás alanyát nevezik meg. A számláló kvantorok ezzel szemben egy esemény résztvevőinek a számát adják meg. Mint bebizonyosult, a magyar mondatban a topikpozícióban álló *néhány x* csoportjelölő kvantorként, az igemódosítói pozícióban álló *néhány x* számláló kvantorként működik. A két jelentés különbsége különösen nyilvánvalóvá válik, ha a mondatokat szembeállítjuk tagadott párjukkal. Ekkor a topikpozícióban található, csoportjelölő, partitívusi *néhány* esetében értelmes mondatot kapunk, hiszen ami a diákok egyik részalmazáról állítható, az tagadható a diákok másik részalmazával kapcsolatban:

(5) *Néhány diák BENT van a teremben, néhány diák NINCS bent a teremben.*

Ha viszont a 'kevés' jelentésű *néhány*-os mondatot állítjuk szembe tagadott párjával, értelmetlen kijelentést kapunk – hiszen a *néhány* számláló kvantorként azt adja meg, hogy hány résztvevője van az adott eseménynek. Egy számláló állítás és az ellenkezője nem lehet egyszerre igaz:

(6)**Néhány DIÁK van a teremben, nincs néhány diák a teremben.*

Fókusz helyzetben, azaz olyan főhangsúlyos pozícióban, melyet hangsúlytalan ige + igekötő követ, a *néhány*-os kifejezés kétértelmű:

(7) *Csak NÉHÁNY DIÁK iratkozott be.*

a. 'Csak a diákok egy része iratkozott be.'

b. 'Csak kis számú diák iratkozott be.'

Ugyancsak kétértelmű a *néhány*-os kifejezés ige utáni helyzetben:

- (8) *Találkoztam néhány diákkal.*
 a. 'Találkoztam a diákok egy részével.'
 b. 'Találkoztam kisszámú diákkal.'

Az igeik egy csoportja, a létrejövést, megjelenést jelentő igeik csak határozatlan, nem-partitívusi értelmű alanyt engednek meg. Ilyen ige például az *érkezik*, *készül*. Ezek alanyaként a *néhány x* kifejezés 'kevés x'-et jelent, álljon akár igemódosítói helyzetben, akár az ige után (az ilyen igeik alany nem állhat topikpozícióban):

- (9)a. *Néhány VENDÉG érkezett.*
 'Kisszámú vendég érkezett.'
 b. *KÉSZÜLT néhány dolgozat.*
 'Készült kisszámú dolgozat.'

Az ilyen igeik ige-kötős párja viszont csak határozott vagy partitívusi értelmű alanyt enged meg. Ha az alanyuk *néhány x* kifejezés, 'nem minden x'-ként értjük:

- (10)a. *Néhány vendég MEGérkezett.*
 'A vendégek egy része megérkezett.'
 b. *Néhány dolgozat ELkészült.*
 'A dolgozatok egy része elkészült.'

Azokban a mondatokban, melyeket a gyermeknyelvi kísérletek során teszteltek, a *néhány*-os kifejezés mindig topikpozícióban állt – ezért értették a felnőttek a *néhány x*-et 'nem minden x'-nek.

Kísérleteink tehát amellet, hogy cáfoltak egy, a gyerekek kognitív fejlődésével kapcsolatos hipotézist, magyar leíró és nyelvelméleti tanulságokhoz vezettek. A kísérleti eredmények továbbgondolása megmutatta, hogy a *néhány* kvantor kétértelmű; akár csoportjelölő kvantorként, akár számláló kvantorként értelmezhető (Szabolcsi [2010] csupán a csoportjelölő kvantorok között említi az angol *some*-ot). Csoportjelölő kvantor vagy számláló kvantor státuszát, azaz 'nem minden'-nek vagy 'kevés'-nek megfelelő olvasatát mondat szerkezeti helye, a pozíciója által meghatározott hangsúly, illetve az adott mondat igéjének szelekciós tulajdonságai határozzák meg – legalábbis a felnőttek nyelvében. A *néhány* két olvasata közül a 'kevés' az egyszerűbb; ez nem igényli egy fölöttes halmaz megkonstruálását – ezért a gyerekek ezt sajátítják el először, és egy ideig ez marad számukra a *néhány* elsődleges olvasata.

Összefoglalás

Példáim az alkalmazott nyelvészet három részterületével kapcsolatban mutatták meg, hogy a nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet közti kapcsolat kétirányú: nemcsak az alkalmazott nyelvészet használja a nyelvészeti kutatások eredményeit, hanem a leíró és az elméleti nyelvészet is támaszkodhat az alkalmazott nyelvészetre. A számítógépes

nyelvészet által létrehozott és kezelt óriási adathalmazok a nyelvi rendszer korábban fel nem ismert összefüggéseire világíthatnak rá. A nyelv művelés a diakrón nyelvészet számára jelent fontos forrást, ugyanis általában a nyelvhasználat „hibáira” felügyelő laikusok és az ezekre reagáló nyelv művelők mutatnak rá elsőként a nyelvben végbe menő változásokra. A gyermeknyelv kutatás, a gyerekek sajátos nyelvhasználatára egyes nyelvi jelenségeknek olyan feltételeire, korlátaira hívhatja fel a figyelmet, melyeket a felnőtt nyelvben észrevételek maradnak.

IRODALOM

- A magyar nyelv rendszere* (1846). Magyar Tudós Társaság.
- Dékány, É. (2014). A nem véges alárendelés (az igenevek) története. In É. Kiss K. (Eds.), *Magyar generatív történelmi mondattan* (pp. 177–238). Akadémiai Kiadó.
- É. Kiss, K. (2004). Egy igekötőelmélet vázlatja. *Magyar Nyelv*, 100(1), 15–43.
- É. Kiss, K. (2010). Valószínűleg, hogy kontaktushatás. In É. Kiss, K. & Hegedűs, A. (Eds.), *Nyelvelmélet és kontaktológia* (pp. 223–238). PPKE BTK.
- É. Kiss, K. (2020). A balkáni kötőmód beépülése két magyar nyelv változat beszélőinek grammatikájába. In Balogné Bérces, K., Hegedűs, A. & Pintér, L. (Eds.), *Nyelvelmélet és diakrónia 4.* (pp. 69–85), PPKE BTK.
- Grétsy, L. (1962). *A szóhasadás*. Akadémiai Kiadó.
- Grétsy, L. & Kovalovszky, M. (1980/1985). *Nyelvművelő kézikönyv I-II*. Akadémiai Kiadó.
- Grice, P. (1997). A társalgás logikája. In Pléh, Cs., Síklaki, I. & Terestyéni, T. (Eds.), *Nyelv – Kommunikáció – Cselekvés* (pp. 213–228). Osiris Kiadó.
- Kalivoda, Á. (2021). Igekötős szerkezetek a magyarban. PhD-disszertáció, PPKE BTK.
- Hámori, A. (1959). A 3. személyű birtokosra vonatkozó személyrag-változatok használata mássalhangzós tövű szavainkban. *Magyar Nyelv*, 55(1), 55–67.
- Kálmán, B. (1951). *Tályoga vagy tályogja, hólyaga vagy hólyagja*. *Magyar Nyelvőr*, 75(4), 290–292.
- Károly, S. (1965). Birtokos személyjelek alakváltozatainak egyenlőtlen használata a múltban. In Pais, D. & Benkő, L. (Eds.), *Alak- és mondattani gyűjtemék* (pp. 41–56). Nyelvtudományi Értekezések 46. Akadémiai Kiadó.
- Kiefer, F. (2000, szerk.). *Magyar strukturális mondattan III. Morfológia*. Akadémiai Kiadó.
- Komáromi Csipkés, Gy. (1655/2008). *A magyar nyelv magyarázata. Hungaria Illustrata*. Hasonmás kiadás fordítással. Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Pereszlényi, P. (1682/2006). *Grammatica linguae Hungaricae A magyar nyelv grammatikája*. Hasonmás kiadás fordítással. Magyar nyelvtudományi Társaság.
- Lieber, R. (1992). *Deconstructing morphology: Word formation in syntactic theory*. University of Chicago Press.
- Novack, I. A. (2001). When children are more logical than adults: Experimental investigations of scalar implicature. *Cognition* 78, 165–188.
- Papp, F. (1969). *A magyar nyelv szóvégművelő szótára*. Akadémiai Kiadó.
- Papp, F. (1975). *A magyar főnév paradigmatis rendszere*. Akadémiai Kiadó.
- Papafragou, A. & Musolino, J. (2003). Scalar implicatures: Experiments at the semantics-pragmatics interface. *Cognition* 86, 253–282.
- Posgay, I. (2000). The Syntactic Construction of the Type (*el*) *kell menjek* in Standard Hungarian and the Influence of Transylvanian Dialects. *Dialectologia et Geolinguistica* 2000, 63–7.

- Sarbak, G. (2005). Magyar nyelvemlék a XVI. század elejéről a Bajor Nemzeti Könyvtárban. *Magyar Nyelv*, 101(2), 147–161.
- Simonyi, Zs. (1895). *Tüzetes magyar nyelvtan*. Akadémiai Kiadó.
- Tompa J. (1961–1962, szerk.). *A mai magyar nyelv rendszere I-II*. Akadémiai Kiadó.
- Verseghy, F. (1818). *Magyar Grammatika avagy Nyelvtudomány*. Buda.

KLAUDY KINGA

Az alkalmazott nyelvészek szakmai közösséggé formálódása a 20. század végén és a 21. század elején

The emergence of a professional community in the late 20th and early 21st centuries

The Association of Hungarian Applied Linguists and Language Teachers (MANYE) is the biggest linguistic association in Hungary. The thirtieth anniversary of its founding is a suitable occasion to recall and analyse the documents relating to the circumstances of its establishment. The thirty-year history of the association can be divided into three stages. The first was its coming of age (1990–1998); the second stage was consolidation (1999–2015), and the third was renewal (2016–). This study deals with the first two stages. Based on the comparative analysis of documents, it describes the launching of two initiatives in 1990, one from the language teaching community, the other from applied linguists, which ultimately led to the emergence of a professional community and a series of Hungarian applied linguistic conferences spanning 30 years.

Keywords: association, language teachers, applied linguists, Hungarian conferences of applied linguistics

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) a legnagyobb létszámú és a legrégebben működő nyelvészeti egyesület Magyarországon. Megalakulásának 30. évfordulója méltó alkalom a visszaemlékezésre, és az alapítás körülményeiről szóló dokumentumok elemzésére. Az egyesület harmincéves története három szakaszra bontható:

Első korszak: Az útkeresés időszaka (1990–1998)

Második korszak: A konszolidáció időszaka (1999–2015)

Harmadik korszak: Újabb útkeresés és megújulás időszaka (2016–)

A második és a harmadik korszak dokumentumai már szövegszerkesztővel készültek, elektronikusan jutottak el a tagsághoz, sok közülük megtalálható az egyesület honlapján (www.manye.hu), de az első korszak történetének feltárásához személyes emlékeimen és jegyzeteimen kívül olyan dokumentumok elemzésére volt szükség, amelyeknek egy része még mechanikus írógéppel készült, és nincs digitalizálva. Mivel az első korszak leírásakor párhuzamosan zajló eseményekről lesz szó, párhuzamosan elemeztem két dokumentumcsomagot. Az első csomag Gárdus Jánosnak (1932–1995), az egyesület első főtítkárának hagyatékából származó leveleket, meghívókat és jegyzőkönyveket tartalmaz (GJDOK 1–11), a második csomag a Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Bizottságának 1990 és 1995 között keletkezett irataiból áll, ezek szintén meghívók, beszámolók és jegyzőkönyvek (MTADOK 1–9). Bár

csak az 1990–1995-ös időszak iratait vizsgáltam, a vizsgált dokumentumok együttes terjedelme kb. 150 oldal, tehát ez az áttekintés szükségképpen vázlatos lesz, és sok minden kimarad belőle.

Az itt következő tanulmányban, amely a MANYE 30. évfordulója alkalmából tartott előadásom szerkesztett változata, csak a MANYE első két korszakával foglalkozom (1990–2015), a harmadik korszakról és a jövőbeni tervekről Prószéky Gábor és Seidl-Pécs Olivia előadása szólt. Ugyancsak nem foglalkozom a MANYE életében fontos szerepet játszó *Modern Nyelvoktatás* című folyóirattal, melyről Nádor Orsolya tartott részletes beszámolót.

Az útkeresés időszaka (1990–1998)

Az első kezdeményezés (a nyelvtanári vonal)

Az 1990. május 11-i dátumú első ülésen és a későbbi üléseken kitöltött belépési nyilatkozatok megsárgult lapjait olvasgatva (szám szerint 53 db, GJDOK2), valamint az alakuló ülés jegyzőkönyvét és a későbbi közgyűlési jegyzőkönyveket lapozgatva, nagyon érdekes nyomon követni, ahogy szemünk láttára alakul a történelem, anélkül hogy jelenlévők tudnák, hogy történelmet írnak. És ez most nem túlzás. Már kevesen vagyunk azok közül, akik az első néhány év eseményeinek szinte mindegyikén részt vettek, és természetesen nem tudtuk, hogy történelmet írunk. Hogy egy olyan egyesületet alapítunk meg 1990-ben, amely még 2020-ban, harminc év múlva is aktívan fog működni.

Sőt, mint a jegyzőkönyvből kiderül (GJDOK1), nem is a MANYE-t alapították meg a résztvevők 1990. május 11-én 11.00 és 13.00 között a TIT Bródy Sándor utcai székházának tanácstermében, hanem a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületét, bár annak rövidítése szintén MANYE lett volna, de akkor még senkinek nem jutott eszébe ez a rövidítés. Sőt az egyesület pontos neve is vita tárgya volt még egy jó ideig. A dokumentumok szerint 1994-ig. Erre majd még visszatérek. Ráadásul a vitás kérdésekben való megállapodás lehetősége is bizonytalan időre kitolódott, mert az alakuló ülés összehívója, dr. Szépe György, akit ezen az 1990. május 11-i alakuló ülésen a jelenlévők nyílt szavazással egyhangúlag megválasztottak az egyesület elnökének, azt is bejelentette, hogy 1990. augusztus 30-án elutazik Amerikába vendégtanárnak, és a főtitkárt, dr. Gárdus Jánost, a Miskolci Egyetem Nyelvi Intézetének vezetőjét bízta meg, hogy nyújtsa be az alapszabályt bejegyzés céljából a Miskolci Megyei Bíróságon, és ez meg is történt, mint ahogy azt a további Szépe–Gárdus-levélváltás igazolja (GJDOK3).

Itt tartott az egyik szálon elindult szervezkedés, amikor 1990 őszén egy másik, történetünk szempontjából fontos esemény is történt a Magyar Tudományos Akadémia Nádor utcai épületének első emeleti tanácstermében, az Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság ülésén, amelyről az ott jelenlévők szintén nem is sejtették, hogy mennyire fontos eseményen vettek részt, és milyen messzire ható következményei lesznek a jövőre nézve (MTADOK1).

Mielőtt azonban erre rátérnénk, néhány körülmény tisztázása végett még vissza kell térnünk a Bródy Sándor utcába (GJDOK1). Az ott lezajlott alakuló ülés hatoldalal gépírással jegyzőkönyvének ötödik oldalán azt olvassuk, hogy Szépe György „Felkéri

a TIT Országos elnökségét, hogy az új egyesület bejegyzésének költségeit fedezzék”. Hogy jön ide a TIT? Sőt, ha megnézzük a jegyzőkönyv címét, azt olvashatjuk, hogy „Jegyzőkönyv a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Országos Idegennyelv-oktatási Választmányának kibővített vezetőségi üléséről, amely egyúttal a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületének alakuló ülése”.

A TIT úgy kerül a képbe, hogy Szépe György akkor a TIT alelnöke volt, és aktívan részt vett a TIT Országos Idegennyelv-oktatási Választmányának munkájában. A TIT Budapesti Nyelviskolája nemcsak nagy népszerűségnek örvendő idegen nyelvi tanfolyamokat tartott, hanem már a 70-es évektől kezdve nagy szerepet játszott az idegennyelv-tanárok szakmai továbbképzésében, folyamatosan rendezett nyelvoktatási és nyelvtudományi ismeretterjesztő konferenciákat, kiadta a *Modern Nyelvoktatás* című folyóiratot, illetve a lila borítójú ösváltozatot, amely a mai *Modern Nyelvoktatás* elődje volt, és élénk könyvkiadási tevékenységet is folytatott, melynek célja az volt, hogy az idegennyelv-tanárok megismerkedjenek a modern nyelvtudomány eredményeivel. Telegdi Zsigmond, Kiefer Ferenc, Dezső László, Hegedűs József, Papp Ferenc, Petőfi S. János neve van a szerzők között, ez mutatja, hogy a legjobb nyelvészeknek adtak publikálási lehetőséget.

A rendszerváltást követően a TIT szervezeti átalakulása is megkezdődött, és Szépe György számára kézenfekvő volt, hogy a nyelvoktatók a TIT keretében önálló egyesülettel alakuljanak, és ez az egyesület lássa el a továbbiakban az érdekképviselőt, továbbképzésüket, adja ki a *Modern Nyelvoktatást*, tehát lássa el mindazokat a feladatokat, amit annak idején a TIT Idegennyelv-oktatási Szakosztályai elláttak. Mindezt részletesen kifejti az alakuló ülés jegyzőkönyvében (GJDOK1). Mindebből nyilvánvaló, hogy bár Szépe György mindig az alkalmazott nyelvészet lehető legtágabb értelmezését képviselte, a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületének megalapításával elsősorban a nyelvtanárok érdekképviselőt és továbbképzését tűzte ki célul.

A második kezdeményezés (az alkalmazott nyelvészeti vonal)

Térjünk vissza a Nádor utca 7.-be, ahol 1990. november 1-én a Magyar Tudományos Akadémia Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága ülésezett Papp Ferenc akadémikus elnöklésével. A laikus olvasó számára talán fel sem tűnik, hogy nem Munkabizottságról hanem Bizottságról van szó, pedig az alkalmazott nyelvészeti szakemberek számára nagy előrelépés volt a bizottsági státusz, amit az 1990–1993 és az 1993–1996 közötti ciklusban sikerült kiérdemelnie az alkalmazott nyelvésznek, nyilván Papp Ferenc akadémikus szakmai súlyának köszönhetően. Az 1990. november 1-i ülésen a hároméves ciklus munkatervének kidolgozása volt a téma, és felvetődött egy olyan konferencia terve, amelyen az alkalmazott nyelvészet különböző területeit művelők találkozhatnak (MTADOK 2).

A fordítástudománynak akkor már volt egy konferenciasorozata, amelyet az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága égisze alatt rendeztem a 80-as években (1983, 1984, 1985, 1986, 1988), és az anyaga meg is jelent a *Fordításelméleti Füzetek* című kiadványban. Lengyel Zsolt egymás után rendezte a gyermeknyelvi konferenciákat, Gósy Mária a beszédkutatási konferenciákat, de nem volt olyan rendezvény, amelyen az összes alkalmazott nyelvész találkozott volna. Amely például hasonló lett

volna a magyar nyelvészek változó helyszíneken rendezett kongresszusaihoz (1977 Nyíregyháza, 1983 Szombathely, 1988 Budapest).

Mikor éppen azt tárgyaltuk, hogy milyen időközökben lenne reális összehívni az alkalmazott nyelvészeket, Székely Gábor a Nyíregyházi Tanárképző Főiskola főigazgatója mindenki legnagyobb meglepetésére felajánlotta, hogy ő 1991 tavaszán megrendezi az első alkalmazott nyelvészeti konferenciát. Ez azért volt nagy meglepetés, mert szinte lehetetlen feladatnak tűnt 1990 novemberében elhatározni egy 1991. tavaszi országos nyelvészeti, illetve országos alkalmazott nyelvészeti konferencia megrendezését, annyira közeli volt ez a dátum.

Innen már nemcsak Gárdus János hagyatékának dokumentumaira támaszkodom, mert az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága titkáráként minden ülésről készítettem jegyzőkönyvet, és ezeknek nagy része az egymás után következő alkalmazott nyelvészeti konferenciák lebonyolításáról szóló beszámolókból állt. Az történt ugyanis, hogy az első, 1991-es sikeres nyíregyházi alkalmazott nyelvészeti konferencia után azonnal jelentkezett Lengyel Zsolt, hogy 1992-ben Szegeden megrendezi a másodikat (MTADOK 3), majd Gárdus János, hogy 1993-ban Miskolcon megrendezi a harmadikat (MTADOK 7). Később folytatam a sort, de ez a harmadik, mint látni fogjuk, döntő jelentőségű lesz a MANYE története szempontjából.

A két kezdeményezés közeledése

Ha valaki figyelmesen követte az eddigieket, észrevehette, hogy két különböző helyről indult a kezdeményezés, amely a MANYE létrejöttéhez vezetett: hogy ne kelljen hosszú intézményneveket mondani, mondjuk azt, hogy a Bródy Sándor utcából (TIT és Szépe György) és a Nádor utcából (MTA és Papp Ferenc). Az első az idegennyelv-tanárok felől, a másik az alkalmazott nyelvészek különböző területeit (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, lexikográfia, terminológia, fordítástudomány, számítógépes nyelvészet stb.) képviselő szakemberek felől.

Az első alkalmazott nyelvészeti konferencia felhívását és egyben jelentkezési lapját még postán küldtük ki kb. 600 címre 1990 őszén és 1990 tavaszán. Nekem volt egy regiszteres füzetem, a magyar egyetemek és főiskolák lektorátusain és nyelvi tanszékeiken dolgozó kollégák nevével, az akkor már működő magánnyelviskolák címével, de még a középiskoláknak, sőt az óvodai nyelvoktatásban részt vevőknek is küldtünk meghívót. Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága állta a sokszorosítás költségét és a postaköltséget, azaz a borítékokat kisebb adagokban leadhattam a Nádor utca 7.-ben található postázóba.

A jelentkezések már a nyíregyházi, akkor még Bessenyei György Tanárképző Főiskolára futottak be, ahol nagy meglepetést okozott a jelentkezők nagy száma, ami több mint 400 fő volt, száznál több előadással. E-mail kapcsolat akkor még nem volt. Szerencsére féléves amerikai tartózkodásnak köszönhetően nekem már volt szövegszerkesztőm, és mikor Székely Gábor felhozta Budapestre a jelentkezési lapokat (már szekciókba csoportosítva), azon tudtam elkészíteni a programfüzetet. A konferenciaanyagot viszont még nem lehetett szövegszerkesztővel készíteni, mert az előadók nagy része mechanikus írógéppel írta meg az előadást, és aki már szövegszerkesztővel készítette, az sem tudta e-mailen küldeni. Mindezt ma már nehéz elképzelni.

Az előadásokat az előadók papíron adták le, vagy postán küldték el, és a szerkesztők egyszerűen befényképezték a kötetbe (Székely, 1992). Így aztán az Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai igen szerény kivitelezésű kiadványban jelentek meg, de a lényeg az, hogy a következő konferenciára megjelentek, és ezt a szokást az elmúlt 30 év alatt is megőriztük. A technikai fejlődéssel a kiadványok színvonala egyre magasabb lett, de erre még visszatérek.

Az első három alkalmazott nyelvészeti konferencia jellemzői

Melyek voltak az első három konferencia jellemző vonásai? Az első: az ingyenesség. Bár erre talán már kevesen emlékeznek, az első három konferencián nem volt részvételi díj. A második: a rövideg. Mindhárom konferencia kétnapos volt: péntek délben kezdődött, és szombaton kora délután végződött (1991. május 3–4., 1992. május 2–3., 1993. április 2–3.). A harmadik jellegzetesség az átfogó tematika. Két értelemben is: a témák köre az alkalmazott nyelvészet legszélesebb körét ölelte fel, és a nyelvoktatás összes szintjére és színterére kiterjedt az óvodai nyelvoktatástól az egyetemi nyelvoktatáson keresztül a magánnyelvviskolákban folyó nyelvoktatásig. A negyedik jellegzetesség: a dokumentáltság. Minden konferencia anyaga megjelent a következő konferenciára. Az ötödik jellegzetesség a folyamatosság: minden konferencia végén akadt jelentkező a következő konferencia megrendezésére. És végül, a hatodik jellegzetesség: a nagy létszám. A résztvevők száma mindhárom konferencián 400 körül volt. Az előadók száma egyre nőtt, Nyíregyházán 160 (MTADOK 4), Szegeden 175 (MTADOK 5, 6), Miskolcon 200 (MTADOK 7) előadás hangzott el. Ebből következett a párhuzamos szekciók nagy száma is.

Mindegyik konferenciának volt egy nagyon általános központi témája (pl. a Budapesti Műszaki Egyetemen 1994-ben: *Többnyelvűség az oktatásban és a kutatásban*), de mivel éppen az volt a cél, hogy az alkalmazott nyelvészek találkozzanak, és tudomást szerezzenek egymás eredményeiről, az alkalmazott nyelvészet egyik területét sem zárhattuk ki. Sőt, azt sem akartuk, hogy csak az idegen nyelvek oktatói érezzék magukénak ezeket a konferenciákat, hiszen az anyanyelv oktatásának éppen úgy vannak alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai, a magyar mint idegen nyelv oktatásáról nem is beszélve. Mindegyik konferencián más volt a szekciók sorrendje és elnevezése. Mivel a szekcióbeosztást az egyes témákból jelentkezők száma és a helyi lehetőségek (előadóterem nagysága és felszereltsége) is befolyásolta, nem lenne értelme mindegyik konferencia szekcióit külön felsorolni, inkább hat nagyobb egység köré rendezem a témákat, melyek néha azonos, néha különböző kisebb szekciókban szerepeltek:

1. Nyelvtanárképzés
2. Az idegennyelv-oktatás módszertana (minden szinten)
3. Szaknyelvoktatás, szaknyelvkutatás, terminológia, lexikográfia
4. Pszicholingvisztika, szociolingvisztika
5. Anyanyelvi nevelés, magyar mint idegen nyelv, nyelvművelés
6. Fordítás, tolmácsolás, kontrasztív nyelvészet, számítógépes nyelvészet

Ebben a felsorolásban nem véletlenül áll a nyelvtanárképzés az első helyen. Szépe György a miskolci III. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián tartott plenáris előadá-

sában arról beszélt, hogy az összes alkalmazott nyelvészeti területet a nyelvtanárképzés szolgálatába kell állítani.

„Egy olyan tárgy esetében mint a földrajz, a fizika, vagy akár a történelem, az átadandó alap-diszciplína nem »ér össze« saját anyagának tanításával, nem alkot vele egy kontinuumot. A nyelvi tárgyak esetében megvan ez a kontinuum. S az egyetlen keret, amelyben ez igazán kibontakozhat: az alkalmazott nyelvészet” (Szépe, 1994. p. 27)

Véleménye szerint „A jövőendő nyelvtanár műveltségében központi helyet kellene elfoglalnia a fenti értelemben vett alkalmazott nyelvészetnek” (i. m. 28), továbbá „valamennyi olyan intézményben (egyetemen és főiskolán), ahol nyelvtanárokat képeznek ki, szükség van külön alkalmazott nyelvészeti tanszékekre” (i. m. 28). Ez a szemlélet nagyon közel állt a hallgatósághoz, hiszen több egyetemen és főiskolán éppen akkor, a 90-es években alakultak az alkalmazott nyelvészeti tanszékek (Miskolc, Szeged, Szombathely) és próbálkoztak az önálló alkalmazott nyelvészeti szak akkreditációjával.

Miért beszélünk ilyen hosszasan az első három alkalmazott nyelvészeti konferenciáról, mikor utána még 25 következett? Azért, mert meggyőződésem, hogy lényegében itt dőlt el, hogy lesz-e folytatás. És lett folytatás, bár mindjárt az első két jellegzetesség, az ingyenesség és a kétnapos időtartam a későbbiekben megváltozott, de hogy a három konferencián jelen lévő alkalmazott nyelvészeti szakterületek összetartoznak, és kölcsönösen tanulhatnak egymástól, az itt vált nyilvánvalóvá. Miként az is, hogy a nyelvtanárok és az alkalmazott nyelvészek azonos szakmai közösséghez tartoznak.

Mi történt közben a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületében?

Miközben az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottságának titkári jelentéseiben részletes beszámolókat (MTADOK 4, 5, 6, 7) olvashatunk az első három alkalmazott nyelvészeti konferencia sikeres megrendezéséről, arról, hogy mi történt 1990 és 1993 között a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületében, hiányosak a dokumentumaink. Rendelkezésünkre áll Gárdus János főtitkár meghívója (GJDOK 4) a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületének kibővített vezetőségi ülésére, melynek témája az 1991–1993-ig terjedő időszak munkatervi vitája volt, de a munkatervi vitáról sajnos nincs jegyzőkönyvünk. Viszont van jegyzőkönyvünk az 1993. október 29-i közgyűlésről, amelyben nem sok jót olvashatunk az egyesület eddigi működéséről (GJDOK 5).

Gárdus János főtitkári beszámolója az egyesület elmúlt hároméves tevékenységét ismertetve megállapítja, hogy ez az időszak nem volt sikeres: nem halad a tagtoborzás, nincs anyagi és adminisztratív támogatás. Mivel a TIT-ben az idegennyelv-oktatás megszűnt, a TIT támogatására már nem lehet számítani, a tagság pedig még nem fizet tagdíjat. Mint a beszámolóból kiderül, az is gond, hogy a rendszerváltás után hirtelen sok másik új nyelvtanári egyesület is megalakult hasonló névvel pl. NYOE (Nyelvtanárok Országos Egyesülete) és nehéz megkülönböztetni őket (GJDOK 5).

A Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületében tehát nem alakultak kedvezően az események. Szépe György, az egyesület elnöke, aki nem sokkal a tavaszi miskolci konferencia előtt tért vissza külföldi tartózkodásából, ezen az októberi közgyűlésen csak

rövid beszámolót tartott, amely inkább a jövőbeli tervekről szólt. A két beszámolót vita követte, amelyhez sokan hozzászóltak. A hozzászólások lényege, hogy ne forgácsoljuk szét az erőnket, akik tenni akarnak valamit a nyelvoktatás színvonaláért, azoknak össze kell fogniuk, az egyesületnek olyan nevet kell adni, ami jól megkülönböztethető a többitől, és jó példaként említik többen is az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága által szervezett első három alkalmazott nyelvészeti konferencia sikerét, sőt ekkor már lehetett tudni, hogy a Budapesti Műszaki Egyetem vállalkozik a negyedik alkalmazott nyelvészeti konferencia megrendezésére 1994 tavaszán (GJDOK 5, MTADOK 8).

Az 1994 áprilisában tartott vezetőségi ülésen Szépe György két javaslatot tett az egyesület nevével kapcsolatban:

- (i) Válassza az egyesület névadóul Brassai Sámuel (ez a nemzetközi kapcsolatok szempontjából jelenthet hátrányt).
- (ii) Fejezze ki nevében is, hogy a magyarországi nyelvtanárok minél szélesebb körét kívánja az egyesület összefogni (ezt a törekvést a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete elnevezés látszik legjobban kifejezni) (GJDOK 6).

Mint láthatjuk, itt jelenik meg először az új név javaslatként, amelyet majd az 1994 májusában tartandó közgyűlésen kell a tagságnak elfogadnia.

A MANYE név megszületése

A Magyarországi Nyelvoktatók Országos Egyesületének 1994 májusában tartott közgyűlését joggal nevezhetjük történelmi jelenőségű eseménynek a MANYE életében. Erről az eseményről szerencsére részletes jegyzőkönyv áll rendelkezésünkre (GJDOK 7). Ennek alapján elmondhatjuk, hogy a résztvevők még mint a Magyarországi Nyelvoktatók Országos Egyesületének tagjai léptek be a SOTE Nagyvárad téri toronyházának aulájába, ahol a közgyűlést meghirdették, de már mint MANYE-tagok léphettek ki. A közgyűlés fő napirendi pontja az alapszabály módosítása volt, mivel azt ki kellett egészíteni egy politikamentességi nyilatkozattal. És ha már hozzá kellett nyúlni az alapszabályhoz, felmerült egy szerencsésebb név választásának lehetősége is. Íme, a három módosítás, és köztük az első az új név és az új rövidítés.

- Az 1. fejezet 1. paragrafusa 2. mondatának új szövege: Az egyesület hivatalos nyelve a magyar; körbélyegzőjének szövege: Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete; betűvel rövidítve MANYE (vagyis nagyobb méretű NY betűvel írandó).
- Az 1. fejezet 2. paragrafusa 1. mondatának új szövege: Az egyesület célja elősegíteni az alkalmazott nyelvészetet, különösképpen az idegen nyelveknek (beleértve a magyarok mint idegen nyelvnek) magyarországi kutatását, oktatását, elterjesztését;
- Az 1. fejezet 2. paragrafusa utolsó mondatának új szövege: Az egyesület működése semmilyen formában nem érint politikai, vallási kérdéseket, ezek áttételesen sem tárgyai, témái a MANYE által szervezett rendezvényeknek (GJDOK 7).

A következő dokumentum arról tanúskodik, hogy az elnök már az új néven hívja össze a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének 1994. november 22-i titkársági ülését (GJDOK 8).

Ez a hiteles története a MANYE név megszületésének, és mivel a jegyzőkönyvek alapján bizonyítottnak tekinthető, hogy nem új egyesületről, hanem csak névmódosításról van szó, nyugodtan tekinthetjük 1990-t az alapítás évének, ezért ünnepeljük 2020-ban a 30. évfordulót. Az eddig elmondottak viszont magyarázatot adnak arra, hogy miért van némi bizonytalankodás az alapítás éve körül.

A rövidítés eleinte nem egyforma méretű betűkből állt. A nagyobb méretű „M” betűt egy kisebb méretű „A” betű követte, majd újra egy nagyobb méretű „NY” betű következett, mely a Nyelvészek és Nyelvtanárok együttesét volt hivatott jelképezni, majd megint egy kisméretű „E” betű következett: MANYE (sic!). A különböző betűméret a további jegyzőkönyvekben egy ideig még szerepel (GJDOK 9–11), de az 1997-es dokumentumokban már nem találkozunk vele, és az 1998-ban elfogadott végleges logó tervében már egyforma méretű betűk szerepelnek.

Az 1994. májusi közgyűlésnek a jegyzőkönyve nemcsak a MANYE név megszületéséről tanúskodik, hanem az egyesület és az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága által indított alkalmazott nyelvészeti konferenciasorozat összekapcsolódásáról is, mivel megtudjuk belőle, hogy a közgyűlés végén Szépe György javasolja, hogy az egyesület következő közgyűlését Veszprémben az V. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia alkalmával hívjuk össze (GJDOK 7), és ezzel egy máig is működő hagyományt teremtett meg. Ezt a szokást követjük mind a mai napig.

Az útkeresés időszakának vége: a két kezdeményezés találkozása

Ettől kezdve természetes volt, hogy az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága (1996 után újra Munkabizottsága) és a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete egyaránt szerepel az évente megrendezett alkalmazott nyelvészeti konferenciák szervezői között az évenként változó egyetemek és főiskolák mellett. Mindkét szervezet delegált tagokat a változó helyi szervezőbizottságokba. A MANYE rövidítés viszont nem honosodott meg ilyen gyorsan. 1994 és 1997 között még nem szerepel sem a konferenciák nevében, sem a konferenciakötetek címlapján.

A konferenciák elnevezésében kezdetben okozott egy kis problémát a „magyar” jelző, mert többen úgy vélték, hogy így ezek magyar nyelvészeti konferenciák, és csak a magyar nyelvészeknek szólnak.

Nyilvánvalóan ez az oka annak, hogy az 1994-ben a Budapesti Műszaki Egyetem által szervezett konferencia elnevezéséből a szervezők kihagyták a „magyar” szót, a konferenciát IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia címmel hirdették meg (MTADOK 8), és a konferenciakötet is ezzel a címmel jelent meg (Aradi, Sturcz & Szöllösy, 1995). Az útkeresés jele, hogy 1995-ben az ötödik konferencia szervezője, Lengyel Zsolt visszatért az eredeti címhez, és a veszprémi konferenciát az V. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia címmel hirdette meg (MTADOK 9). Így szerepel a név a konferenciakötet borítóján is (Lengyel & Navracsics, 1996). A hatodik alkalmazott nyelvészeti konferencia nevében viszont újra az „országos” jelző szerepel: a VI. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia elnevezéssel hirdették meg, és így jelent meg a konferencia anyaga is (Székely & Cs. Jónás, 1996). Ugyancsak az „országos” jelző szerepel az 1997-ben a Külkereskedelmi Főiskolán tartott VII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia nevében, és kötetének címében is (Polyák, 1998).

Ezen a konferencián elhangzott egy figyelemre méltó összefoglalás az eddigi konferenciák tematikájáról. Hidasi Judit *Az alkalmazott nyelvészeti konferenciák színe-változása* címmel áttekintette az elmúlt hét év alkalmazott nyelvészeti konferenciái tematikájának változását. Véleménye szerint minden alkalmazott nyelvészeti konferencián vannak örökzöld témák (pl. szaknyelvoktatás, számítógépes nyelvészet, fordítás, tolmácsolás), vannak aktuális nyelvpolitikai döntésekkel összefüggő témák (ilyen volt 1991-ben az orosznyelv-tanárok átképzése), és mindig vannak divatos témák, amelyek az új alkalmazott nyelvészeti irányzatok megjelenését jelzik. Az alkalmazott nyelvészeti konferenciák így egy „fejlődési szenzor” szerepét tölthetik be, jelezhetik a várható változásokat. A hatodik és a hetedik konferencián az interkulturális kommunikáció témájából jelentkeztek legtöbbször előadásra (Hidasi, 1998, pp. 28–31).

A MANYE rövidítés az 1998-as szombathelyi VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia kötetében került fel először a konferenciakötet borítójára (Kohn & Balaskó, 1999). Ennek a konferenciának az előkészítése során született meg a MANYE logója, amelyet kis változtatásokkal azóta is használ az egyesület. Azóta is a MANYE rövidítés szerepel a konferenciák felhívásaiban és konferenciák kötetének címlapján. Mivel a korábbi konferenciákon a résztvevők száma folyamatosan 400 körül volt, az egyesület elnöke, a szombathelyi konferencia után, 1998-ban javasolta, hogy konferencia helyett ezután kongresszusnak nevezzük az alkalmazott nyelvészek évente megismétlődő találkozóit. Ezzel a két lépéssel ért véget az útkeresés, és kezdődött az egyesület életének következő szakasza, melyet a konszolidáció időszakának nevezhetünk.

A konszolidáció időszaka

A MANYE-kongresszusok folyamatossága

A döntés a kongresszussá való átnevezésről nem volt alaptalan, mert mint a Veszprém-ben rendezett IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusnak a programfüzetben megjelent részvételi listája tanúskodik róla, 1999. április 8–10-ig 465 szakember érezte fontosnak, hogy ott legyen Veszprém-ben, mert ott olyan ismereteket szerezhet, és olyan szakmai kapcsolatokra tehet szert, amelyek pályája során fontosak lesznek.

De hogyan lett egyszerre ilyen sok embernek fontos az alkalmazott nyelvészet? Az egyik magyarázat szintén Szépe György nevéhez fűződik, aki a pécsi, akkor Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karának Nyelvi és Kommunikációs Intézetében 1996-ban elindította az alkalmazott nyelvészeti doktori programot, mely iránt óriási volt az érdeklődés. Minden nyelvszakos tanár számára, aki nem akart irodalommal vagy elméleti nyelvészettel foglalkozni, végre lehetővé vált, hogy a legtágabban vett alkalmazott nyelvészeti területek közül választhasson magának doktori témát a szaknyelvkutatástól a nyelvpolitikán keresztül a számítógépes nyelvészetig. Főris Ágota 2013-ban a *Modern Nyelvoktatásban* megjelent cikkében rendkívül érzékletesen írta le azt a pezsgő szellemi légkört, amely a pécsi doktori képzést jellemezte. Évente 40-50 jelentkezőt is vonzott ez a szellemi műhely, nekik ideális terep volt a MANYE-kongresszusokon való részvétel a bemutatkozásra és a tapasztalatszerzésre.

A konszolidáció korszakának jellegzetessége volt, hogy megszilárdult az a tradíció, hogy az egyes kongresszusok záróülésén mindig bejelentik a következő évi

kongresszus színhelyét: MANYE X. (Székesfehérvár, 2000), MANYE XI. (Pécs, 2001), MANYE XII. (Szeged, 2002), MANYE XIII. (Győr, 2003), MANYE XIV. (Nyíregyháza, 2004), MANYE XV. (Miskolc, 2005), MANYE XVI. (Gödöllő, 2006), MANYE XVII. (Siófok, 2007), MANYE XVIII. (Budapest Balassi Bálint Intézet, 2008), MANYE XIX. (Eger, 2009), MANYE XX. (Debrecen, 2010), MANYE XXI. (Szombathely, 2011), MANYE XXII. (Szeged, 2012), MANYE XXIII. (Budapest, 2013), MANYE XXIV. Kolozsvár, 2014), MANYE XXV. (Budapest PPKE, 2015).

Minden egyes kongresszusról és tematikai változatosságukról beszámolni lehetetlen, de egy-két jellegzetesség talán kiemelhető. Az 1999-es veszprémi kongresszuson adott a MANYE-választmány először Brassai Sámuel-díjat. A díjazott Papp Ferenc akadémikus, a számítógépes nyelvészet magyarországi úttörője volt. A 2000-es székesfehérvári kongresszuson az egyesület választmánya Szépe Györgynek ítélte a Brassai-díjat. A 2001-es pécsi kongresszus volt a legnagyobb létszámú (500-nál is többen jelentkeztek), mert akkor ünnepelte az egyesület Szépe György 70. születésnapját. A 2004-es nyíregyházi konferencián adott a MANYE választmánya először a „tiszteleti tag” elismerést. Szende Aladár kapta posztumusz, a lánya vette át. A 2008-as budapesti Balassi intézeti kongresszuson mondott le 18 év után Szépe György a MANYE elnökségéről, és adta át az elnökséget Klaudy Kingának.

A 2010-es debreceni kongresszuson ünnepelte az egyesület a MANYE 20 éves jubileumát. Ezt a kongresszust az egyesület első Brassai-díjasa, Papp Ferenc akadémikus emlékének szenteltük (1930–2001), aki az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága elnökeként 1990-ben az MTA részéről elindította az alkalmazott nyelvészeti konferenciák sorozatát. Ennek a kongresszusnak a záróülésén Szépe György (1930–2012) tekintett vissza az elmúlt húsz évre, és előadásának végén egészségi állapotára hivatkozva el is búcsúzott a tagságtól (Szépe, 2010, pp. 50–56). A 2013-as budapesti kongresszust végre az ELTE rendezte, amit Szépe György régen szorgalmazott, de mivel az ELTE-n nyolc tanszék részvételének összehangolására volt szükség a rendezéshez, erre a feladatra, amit végül Ladányi Mária nagyszerűen megoldott, sokáig nem volt jelentkező. Ezen a kongresszuson Klaudy Kingát Prószéky Gábor váltotta fel az elnöki tisztségben, amelyet azóta is betölt. A 2014-es kolozsvári kongresszus volt az első határon kívül rendezett kongresszus. A 2015-ös kongresszus újra jubileumi volt, a 25. A kongresszusnak az új elnök munkahelye, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Információs Technológiai és Bionikai Kara adott helyszínt. A nyitó plenáris előadáson Prószéky Gábor abból a szempontból tekintette át az elmúlt 25 évben végbement változásokat, hogy az alkalmazott nyelvészet különböző területein miként váltak egyre nélkülözhetetlenebbé a nyelvtechnológiai alkalmazások.

A Brassai-díj és a tiszteleti tagság

1999-ban az egyesület vezetősége és választmánya díjat alapított kiemelkedő tagjai tevékenységének elismerésére. A díjat a nagy erdélyi polihisztor, Brassai Sámuel munkásságára emlékezve Brassai Sámuel-díjnak nevezték el. Az indoklás a következőképpen hangzik: „Brassai Sámuel-díj adományozható mindazoknak, akik az alkalmazott nyelvészet területén kiemelkedő teljesítményt nyújtanak, akik a MANYE tevékenységében az egyesület tagjaként aktívan részt vesznek, illetve mindazoknak a magyar és nem magyar állampolgároknak, akik az Egyesület tevékenységét nagy mértékben támogatják.”

A díjazott oklevelet kap, és egy 70 mm széles és 6 mm vastag kör alakú ezüst plakettet, melynek tervezője Lugossy László, kivitelezője Halmágyi Róbert ötvösművész. A plakett egyik oldalán Brassai Sámuel arcképe, valamint születésének és halálának évszáma található, a másikon az egyesület neve. A díjazottat az előző három év Brassai-díjasainak jelölése alapján a választmány titkos szavazással választja. A díj átadására a kongresszusok nyitó plenáris ülésén kerül sor, az átadást követően valamelyik pályatárs tart laudációt, amely felkerül az egyesület honlapjára. A díjazott a következő kongresszus nyitó plenáris ülésén Brassai-előadást tart. A Brassai-díjjal kapcsolatos ceremónia részletei (a laudáció és a Brassai-előadás tartása) az évek során fokozatosan alakultak ki.

Következzen a Brassai-díjasok névsora, és a díj átadásának éve: Papp Ferenc (1999), Szépe György (2000), Székely Gábor (2001), Klaudy Kinga (2002), Lengyel Zsolt (2003), Gósy Mária (2004), Prószéky Gábor (2005), Hidasi Judit (2006), Heltai Pál (2007), Bárdos Jenő (2008), Bakonyi István (2009), Cs. Jónás Erzsébet (2010), Sturcz Zoltán (2011), Szöllősy- Sebestyén András (2012), Fóris Ágota (2013), Tóth Szergej (2014), Kis Ádám (2015), Medgyes Péter, Sárdi Csilla (2017), Dróth Júlia (2019).

A „tiszteleti tagság” a másik elismerés, amelyet az egyesület adományoz. Ezt azok kapják, akik tudományos munkásságukkal hozzájárultak az alkalmazott nyelvészet fejlődéséhez, akár az egyesületen belül, akár az egyesületen kívül. A tiszteleti tagnak járó oklevelet a jelölt az éves közgyűlés elején kapja meg laudáció kíséretében.

Következzen a tiszteleti tagok névsora és a díj átadásának éve: Szende Aladár (2004), Hell György (2005), Magay Tamás (2006), Hegedűs József (2007), Dezső László (2008), Buday László (2009), Petőfi S. János (2010), Péntek János (2011), Fodor István (2012), Elekfi László (2013), Simigné Fenyő Sarolta (2014), Stephanides Éva (2015), Horlay György (2016), Székely Gábor (2017), Cs. Jónás Erzsébet (2018), Borgulya Istvánné (2019). Ezeknek a kiváló alkalmazott nyelvészeknek a listájára a MANYE méltán büszke lehet.

A kongresszusi kiadványok színvonalának fejlesztése

A vándorkongresszusi műfaj előnye, hogy minden évben más oktatási intézmény vállalja a szervezést, és a helyi szervezők csapatának összeállítása mindig újabb és újabb érdeklődőket vonz az alkalmazott nyelvészek körébe. Hátránya volt az első korokban, hogy a kongresszusi kiadványok igen eltérő színvonalúak és formátumúak voltak (Székely, 1991; Klaudy, 1993; Annus, Bárdos & Lengyel, 1994; Aradi, Sturcz & Szöllősy, 1995; Lengyel & Navracsics, 1996; Székely & Cs. Jónás, 1997; Polyák, 1998; Balaskó & Kohn, 1999). Az 1993-as miskolci konferencia anyagát (Klaudy, 1993) akárcsak az elsőét, egyszerűen befényképeztük a kötetbe, mert még nem volt mindenkinek lehetősége szövegszerkesztővel dolgozni, és e-mailen küldeni az előadását. Ez a technika a hivatkozási rendszer egységesítését is akadályozta. Az 1998-as szombathelyi konferencia záróülésén javasoltam, hogy egységes hivatkozási rendszert vezessünk be a kongresszusi kötetekben. A MANYE hivatkozási útmutatója az angol Harvard „Name and Date” rendszere alapján készült, felkerült az egyesület honlapjára (Klaudy 1999), és a további kongresszusi kötetekben a szerzőknek már az egységes MANYE hivatkozási rendszert kellett használni (Bartha & Stephanides, 2001; Fóris, Kárpáti & Szűcs, 2002; Tóth, 2003; Bakonyi & Nádai, 2004).

A konszolidáció időszakához tartozik a MANYE kongresszusi kötetek külső megjelenésének, azaz borítótervének, gerincének és címnegyedívének egységesítése. Fóris Ágota intézte az OSZK-ban, hogy a MANYE-kongresszusok előadásait sorozatként tartsák nyilván, és saját ISSN-számot kapjanak az ISBN-szám mellé, amellyel addig is rendelkeztek. A sorozatterv kialakításában én is részt vettem az egységes borítóterv és a címnegyedív megtervezésével, amelyet azután minden kongresszus szervezői megkaptak a kötetek összeállítása előtt. Az első ilyen egységesített sorozatterv szerint készült kötet az 2004-es nyíregyházi kongresszus előadásainak kétkötetes kiadványa volt (Cs. Jónás & Székely, 2015), az utolsó a 2014-es kolozsvári konferenciáé (Benő, Fazekas & Zsemlyei, 2015).

Akinek a könyvtárában egymás mellett állnak a könyvespolcon a kongresszusi kötetek, láthatják, hogy 2004 után milyen változás következett be a kötetek külalakjában, és apróbb eltérésektől eltekintve hasonlóan elegáns kötetekben jelentek meg az előadások. A sorozat neve: A MANYE Kongresszusok Előadásai Vol. 1. ISSN szám: 1786-545X. Egyetlen szépséghibája lett a sorozatnak: azt nem sikerült elérni, hogy visszafelé is sorozatnak minősítsék a konferenciaköteteket, így a XIV. MANYE Kongresszus Előadásai lett az első kötet. Ez a rendszer sikeresen működött egészen 2015-ig a Vol. 11.-ig (Vol.1.: Cs. Jónás & Székely, 2005; Vol.2.: Klaudy & Dobos, 2006; Vol. 3.: Heltai, 2007; Vol. 4.: Sárdi, 2008; Vol. 5.: Nádor, 2009; Vol. 6.: Zimányi, 2010; Vol. 7.: Boda & Mónos, 2011; Vol. 8.: Horváthné Molnár & Sciacovelli, 2012; Vol. 9.: Tóth, 2013; Vol. 10.: Ladányi, Vladár & Hrenek, 2014, Vol. 11.: Benő, Fazekas & Zsemlyei, 2015).

Sajnos a XXV. és a XXVI. MANYE Kongresszus előadásai nem a sorozat részeként jelentek meg (Reményi, Sárdi & Tóth, 2016; Dombi, Farkas & Guti, 2018). Más változás is történt: végleg lemondunk a papírformában való megjelenésről, és a pécsi XXVI. MANYE Kongresszus tanulmánykötete (Dombi, Farkas & Guti, 2018) már csak online formában jelent meg, és valószínűleg ez a megoldás marad a jövőben is. Azzal a különbséggel, hogy a budapesti XXVII. MANYE Kongresszus tanulmánykötetei (ugyanis több kötetben jelent meg a konferenciaanyag) visszakapták a sorozatjellegét és 2020-tól „A MANYE Kongresszusok Előadásai” sorozat újra folytatódik az Akadémiai Kiadónál immár online megjelenő kötetekkel, a sorozatszámozást megtartva (Vol. 12. Fóris & Bölskei, 2020).

A kongresszusi tanulmánykötetekbe az előadások nem automatikusan kerülnek be, hanem a különböző alkalmazott nyelvészeti szakterületek vezető szakembereinek lektori véleménye alapján. Az előadók az egyesület akkori honlapján nemcsak hivatkozási útmutatót kaptak, hanem ahhoz is segítséget kaptak, hogy miként szerkesszék tanulmánnyá az elhangzott előadásokat (Klaudy, 2006). Mivel a kötetek így is túlságosan vastagok lettek volna, egy ideig azt a gyakorlatot követtük, hogy a plenáris előadások és a bírálók által rangsorolt előadások első fele került csak nyomtatott kötetbe, a második fele a kötethez csatolt CD-mellékletként jelent meg. Mostanra, amikor a 30. évfordulót ünnepeljük, az online megjelenés ezt a gyakorlatot már feleslegessé tette.

Nemcsak a kongresszusi tanulmányköteteket igyekeztünk egységesíteni, hanem a különböző helyszíneken zajlott kongresszusok is egységes menetrend szerint zajlottak. Fóris Ágota 2007-ben készített „*Segédlet a kongresszusok szervezéséhez*” című kiadványában összefoglalta az addigi tapasztalatokat a MANYE-kongresszusok elő-

készítéséről, menetéről, és utómunkálatairól, és a későbbi kongresszusok szervezőinek ez fontos segítség volt. Különösen 2015-ig, amíg minden évben volt kongresszus, és nagyon rövid idő állt rendelkezésre a felkészüléshez.

A vezetőség és a választmány

Egy egyesület konszolidált működéshez nemcsak az egyesület vezetőségének aktivitása és választmányának a lelkesedése szükséges, hanem elfogadott alapszabály, és az alapszabály szerinti funkciók betöltése és kifogástalan ellátása. A MANYE 1990-ben elfogadott alapszabályának több módosítása is volt, mindegyiket megvitatta és jóváhagyta a közgyűlés. A tisztségviselőket a közgyűlés választja meg ötéves ciklusokra. Az egyesület elnöke 1990-től 2008-ig Szépe György volt, a következő ciklusban Klaudy Kinga, majd Prószéky Gábor lett az elnök, aki 2013 óta tölti be ezt a szerepet. Eddig nem volt szó a vezetőség többi tagjáról, az alelnökökről, a főtitkárról, a pénztárosról, a számvizsgáló bizottság elnökéről és tagjairól, akiknek munkája a külső szemlélő számára nem látványos, de az egyesület számára létfontosságú.

Az 1990-es alakuló ülésen megválasztott tisztségviselők a jegyzőkönyv szerint (GJ-DOK1) a következők voltak: elnök: Szépe György (Pécs), alelnökök: Bárdos Jenő (Veszprém), Bassola Péter (Szeged), főtitkár: Gárdus János (Miskolc), főtitkárhelyettes: Szanyi Gyula (Debrecen), titkár: Basel Péter (Budapest, TIT), pénztáros: Tóth Pál (Budapest, Közgazdasági Egyetem), szerkesztő: Horváth Iván (Budapest, ITK). Ez az utóbbi funkció később megszűnt. A tisztségviselők melletti városnevek mutatják az alakuló szervezet országos jellegét. Az elnök után a főtitkári funkció a legfontosabb. Az első főtitkárt, Gárdus Jánost (1990–1993) Lengyel Zsolt követte (1993–2002), majd több cikluson keresztül Szöllősy-Sebestyén András (2002–2018) volt a főtitkár, 2018 óta pedig Sárdi Csilla tölti be ezt a funkciót. A főtitkár munkáját főtitkárhelyettes és titkár vagy titkárok segítik. Az alábbi táblázat szemlélteti a tisztségviselők funkcióit az utolsó négy ciklusban.

1. táblázat

A MANYE tisztségviselői a legutóbbi négy ciklusban

	2003–2008	2008–2013	2013–2018	2018–2023
Elnök	Szépe György	Klaudy Kinga	Prószéky Gábor	Prószéky Gábor
Elnöki tanácsadó		Fóris Ágota		
Alelnökök	Bassola Péter Bárdos Jenő Klaudy Kinga	Lengyel Zsolt Székely Gábor Tóth Szergej Medgyes Péter (2012–2014)	Bárdos Jenő Fóris Ágota Klaudy Kinga Székely Gábor Medgyes Péter (2012–2014)	Fóris Ágota Károly Krisztina Klaudy Kinga Szöllősy-Sebestyén András Tóth Szergej
Főtitkár	Szöllősy-Sebestyén András	Szöllősy-Sebestyén András	Szöllősy-Sebestyén András	Sárdi Csilla
Főtitkár-helyettes	Székely Gábor	Gecső Tamás	Sárdi Csilla	Fata Ildikó

Titkár	Tóth Szergej	Bódi Zoltán	Bódi Zoltán Fata Ildikó	Bódi Zoltán (2018–2020) Sólyom Réka Seidl-Péché Olivia (2020–)
Külügyi titkár	Hidasi Judit (2006-tól)	Hidasi Judit	Hidasi Judit	Hidasi Judit
Pénztáros	Fóris Ágota	Sárdi Csilla	Sárdi Csilla	Fata Ildikó
Számvizsgáló Bizottság elnöke	Kis Ádám	Kis Ádám	Kis Ádám	Kis Ádám
Számvizsgáló Bizottság tagjai	Répási Györgyné Salánki Ágnes	Répási Györgyné Salánki Ágnes	Pusztai Varga Ildikó Salánki Ágnes	Pusztai Varga Ildikó Bérces Edit

A külügyi titkár tisztségét először Kohn János (1941–1999) töltötte be, aki a német alkalmazott nyelvészeti egyesületekkel tartotta a kapcsolatot, majd halála után sokáig betöltetlen volt ez a funkció. 2006 óta ciklusokon átívelően Hidasi Judit a külügyi titkár. Ő tartja a kapcsolatot a FIPLV-vel (Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes/International Federation of Language Teacher Associations), amelynek a MANYE alakulása óta tagja, és az ő szervezőmunkájának köszönhető, hogy Szépe György 2008-ban és Szöllősy Sebestyén András 2017-ben átvehette a „FIPLV International Award” kitüntetést.

Mivel az egyesület a tagdíjából tartja fenn magát, a pénztárosé az egyik legfontosabb funkció. A tagdíjfizetés kezdettől fogva létfontosságú volt, illetve csak lett volna, mert a vizsgált jegyzőkönyvekből kiderül, milyen nehezen ment a tagdíj megállapítása és beszedése. Még az 1996-os közgyűlésen is csak javaslat az 500 Ft/félév tagsági díj (GJDOK 12). A pénztáros tisztelet kezdetben Grünwald Imre töltötte be, majd Navracscics Judit és Fóris Ágota lett a pénztáros (utóbbi 2002–2008-ig, erre az időszakra vonatkozóan lásd Fóris 2013).

2008 után több cikluson keresztül Sárdi Csilla töltötte be ezt a funkciót, és annak ellenére, hogy az éves tagdíj fokozatosan emelkedett (most 5000 Ft), sikerült rábírnia a tagságot a rendszeres tagdíjfizetésre. Különösen a kongresszusokon való kedvezményes részvétel növelte a tagdíjfizetési hajlandóságot. A számvizsgáló bizottság elnöke több cikluson keresztül Kis Ádám volt. A számvizsgáló bizottság helyét most 2020-ban felügyelőbizottság veszi át, amelynek Bódi Zoltán az elnöke, tagjai: Pusztai Varga Ildikó és Malaczkov Szilvia. Az alelnökök száma nincs korlátozva, ciklusonként változtak: Bassola Péter, Bárdos Jenő, Fóris Ágota, Károly Krisztina, Klaudy Kinga, Lengyel Zsolt, Székely Gábor, Tóth Szergej, Szöllősy Sebestyén András töltöttek és/vagy töltenek be alelnöki szerepet. Medgyes Péter mint a *Modern Nyelvoktatás* című folyóirat főszerkesztője volt alelnök 2012–2014-ig. Mint látjuk, ugyanazok a személyek különböző tisztségeket is betöltöttek és betöltenek. A vezetőség tagjainak és a választmány ciklusonként cserélődő negyven tagjának neve az egyesület honlapján található meg. A MANYE tisztségviselői csapata az alábbi tablón látható.

1. ábra

A MANYE vezetőségének tagjai a legutóbbi négy ciklusban



A felső sorban balról jobbra: Szépe György, Klaudy Kinga, Prószéky Gábor, Szőlősy-Sebestyén András, Fóris Ágota, Sárdi Csilla. A középső sorban balról jobbra: Navracsecs Judit, Lengyel Zsolt, Tóth Szergej, Bárdos Jenő, Székely Gábor, Károly Krisztina. Az alsó sorban balról jobbra: Bassola Péter, Bódi Zoltán, Hidasi Judit, Fata Ildikó, Sólyom Réka, Kis Ádám.

Mit képvisel a MANYE? Kiket vár tagjai közé?

A MANYE az alkalmazott nyelvészet tag felfogását képviseli. Az idegennyelv-oktatás módszertanán kívül idetartozik az anyanyelv oktatása, a magyar mint idegen nyelv oktatása, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a terminológia, a lexikográfia, az interkulturális kommunikáció, a fordítás és tolmácsolás kutatása, a számítógépes nyelvészet stb., vagyis minden olyan terület, ahol a nyelvtudományi kutatás a társadalom mindennapos tevékenysége során felmerülő nyelvi problémák megoldásában segíteni tud. Tagjai közé várja mindazokat a nyelvtanárokat, fordítókat, tolmácsokat, lektorokat, szerkesztőket, terminológusokat, akik napi rutintevékenységükön túl kutatással is foglalkoznak.

Mit nyújt a MANYE a tagjainak?

Az alkalmazott nyelvészek szakmai közösségéhez való tartozás tudatát, ahol a tagok egy információs szakmai hálózat részei is egyben, és ahol a hosszú évek alatt a szakmai kapcsolatok gyakran barátságokká formálódnak. A tagok rendszeresen értesülnek a szakmai eseményekről, kedvezményesen részt vehetnek a kongresszusokon és a többi szakmai eseményen, hasznos szakmai kapcsolatokat köthetnek, előadásairól visszajelzést kaphatnak tapasztaltabb pályatársaiktól, publikálhatnak az egyesület folyóiratában, a *Modern Nyelvoktatásban* és a kongresszusi kötetekben. Mindkettő sze-

repele a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Bizottsága által jóváhagyott publikációs fórumok sorában.

A MANYE 30 év óta mindmáig Szépe Györgynek, az egyesület alapítójának a szellemében tevékenykedik. Nyitott, befogadó, igényes, inspiratív és innovatív egyesület. Nagy kincs. Őrizzük meg!

IRODALOM

- Fóris, Á. (2009). *Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Segédlet a kongresszusok szervezéséhez*. Kézirat. MANYE.
- Fóris, Á. (2013). Szépe György és a pécsi alkalmazott nyelvészeti műhely. *Modern Nyelvoktatás*, 19(1–2), 85–92.
- Hidasi, J. (2008). Az alkalmazott nyelvészeti konferenciák színeváltozása. In Polyák, I. (Ed.), *A VII. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai I–II. kötet* (pp. 28–31). Külkereskedelmi Főiskola.
- Klaudy, K. (1999, frissítve: 2011). *MANYE hivatkozási és szerkesztési útmutató*. <http://www.kjf.hu/manye/konalttud.html> (2020.03.05.)
- Klaudy, K. (2006). Jótanácsok kezdő MANYE-előadók számára az előadás írott változatának elkészítéséhez. <http://www.kjf.hu/manye/konalttud.html> (2020.03.05.)
- Szépe, Gy. (1994). Az alkalmazott nyelvészet kutatásáról és oktatásáról. In Klaudy K. (Ed.), *A III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti konferencia előadásai* (pp. 17–28.)
- Szépe, Gy. (2011). A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) 20 évében. In Boda, I. K. & Mónos, K. (Eds.) „*Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*”. A MANYE Kongresszusok Előadásai. Vol. 7. No. 1. (pp. 50–56), MANYE – Debreceni Egyetem.

Források

- Gárdus János hagyatékából származó dokumentumok (1990–1995):
- GJDOK 1 (1990. május 11.) Jegyzőkönyv a TIT Országos Idegennyelv-oktatási Választmány kibővített vezetőségi üléséről, amely egyúttal a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületének alakuló ülése
- GJDOK 2 (1990. május–december) Eredeti belépési nyilatkozatok (53 db)
- GJDOK 3 (1990. augusztus 8.) Szépe György elnök levele Gárdus János főtítkárnak az egyesület miskolci bejegyzéséről
- GJDOK 4 (1990. október 24.) Gárdus János főtítkár meghívója a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületének vezetőségi ülésére
- GJDOK 5 (1993. október 3.) Jegyzőkönyv a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesülete közgyűléséről
- GJDOK 6 (1994. április 8.) Jegyzőkönyv a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesülete vezetőségi üléséről
- GJDOK 7 (1994. május 16.) Jegyzőkönyv a Magyarországi Nyelvoktatók Egyesületének közgyűléséről
- GJDOK 8 (1994. november 22.) Jegyzőkönyv a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének titkársági üléséről
- GJDOK 9 (1995. január 3.) Jegyzőkönyv a MANYE (sic!) vezetőségi üléséről
- GJDOK 10 (1995. április 20.) Jegyzőkönyv a MANYE (sic!) vezetőségi üléséről
- GJDOK 11 (1995. április 22.) Jegyzőkönyv a MANYE (sic!) közgyűléséről

Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottságának dokumentumai (1990–1995):

- MTADOK 1 (1990. október 18.) Papp Ferenc akadémikus meghívója az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság 1990. november 1-i alakuló ülésére
- MTADOK 2 (1990. november 1.) Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság alakuló ülésének jegyzőkönyve
- MTADOK 3 (1991. június 14.) Papp Ferenc akadémikus meghívója az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottságának 1991. július 5-i ülésére (napirenden a nyíregyházi és a szegedi alkalmazott nyelvészeti konferencia)
- MTADOK 4 (1991. július 5.) Emlékeztető az Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság 1991. július 5-i üléséről (napirenden beszámoló az I. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciáról)
- MTADOK 5 (1992. március 25.) Jelentés a szegedi II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előkészületeiről
- MTADOK 6 (1992. március 30.) Papp Ferenc akadémikus meghívója az Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság április 16-i ülésére (napirenden beszámoló a szegedi II. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia szervezésének állásáról)
- MTADOK 7 (1993. május 13.) Papp Ferenc akadémikus meghívója az Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság 1993. június 4-i ülésére (napirenden beszámoló a miskolci III. Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciáról)
- MTADOK 8 (1994. október 21.) Jegyzőkönyv az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság üléséről (napirenden beszámoló a budapesti IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciáról)
- MTADOK 9 (1995. május 3.) Papp Ferenc akadémikus meghívója az Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság 1995. május 19-i ülésére (napirenden beszámoló a veszprémi V. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciáról)

APPENDIX

A Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferenciák és Kongresszusok színhelyei és szerkesztett kötetei

I. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola, 1991. május 3–4.

Kiadvány:

Székely Gábor (szerk.) 1991. *Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. I–II. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola.

II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, 1992. május 1–2.

Kiadvány:

Annus Gábor – Bárdos Jenő – Lengyel Zsolt (szerk.) 1994. *II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.

III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Miskolc: Miskolci Egyetem, 1993. április 2–3.

Kiadvány:

Klaudy Kinga (szerk.) 1993. *III. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. I–II. Miskolc: Miskolci Egyetem.

IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Többnyelvűség az oktatásban és a kutatásban”. Budapest: Budapesti Műszaki Egyetem, 1994. április 7–9.

Kiadvány:

Aradi András – Sturcz Zoltán – Szöllösy-Sebestyén András (szerk.) 1994. *IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Többnyelvűség az oktatásban és a kutatásban*. I–II. *Folia practico-linguistica* XXIV. évf. Budapest: BME Természet- és Társadalomtudományi Kar Nyelvi Intézet.

V. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Európai és hazai dimenziók”. Veszprém: Veszprémi Egyetem, 1995. április 20–22.

Kiadvány:

Lengyel Zsolt – Navracsics Judit (szerk.) 1995. *Ötödik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Veszprém: Veszprémi Egyetem.

VI. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medencében”. Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola, 1996. április 2–4.

Kiadvány:

Székely Gábor – Cs. Jónás Erzsébet (szerk.) 1996. *Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medencében*. VI. *Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.

VII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „Európa kapujában. Kultúrák találkozása – interkulturális tanulmányok”. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola, 1997. április 3–5.

Kiadvány:

Polyák Ildikó (szerk.) 1997. *VII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. I–II. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola.

VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. „A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke” Szombathely, Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, 1998. április 16–18.

Kiadvány:

Balaskó Mária – Kohn János (szerk.) 1999. *A nyelv mint a szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása*. I–III. Szombathely: BDTF Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.

IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelvi kihívások a harmadik évezredben” Veszprém, Veszprémi Egyetem, 1999. április 8–10.

Kiadvány:

Lengyel Zsolt – Navracsics Judit – Nádasi Edit (szerk.) 1999. *Nyelvi kihívások a harmadik évezredben*. IX. *Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Veszprém. Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (absztrakt-gyűjtemény).

X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A nyelv szerepe az információs társadalomban”. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola, 2000. április 18–20.

Kiadvány:

Bartha Magdolna – Stephanides Éva (szerk.) 2001. *A nyelv szerepe az információs társadalomban*. *Összefoglalók kötete*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.

Bartha Magdolna – Stephanides Éva (szerk.) 2001. *A nyelv szerepe az információs társadalomban. A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.

XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A nyelv nevelő szerepe” Pécs: Pécsi Tudományegyetem, 2001. április 17–19.

Kiadványok:

Fóris Ágota – Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.) 2002. *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*. Pécs: Lingua Franca Csoport.

Pusztay János (szerk.) 2002. *Kontrasztív nyelvészeti tanulmányok*. (Colloquia Contrastiva, Tomus IX.) Szombathely: BDTF Kiadó.

Drescher J. Attila – Herr Judit (szerk.) 2003. *A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásaiból*. (Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti Füzetek 2.) Szekszárd–Pécs–Budapest: Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar – MANYE.

Tóth Szergej – Földes Csaba – Fóris Ágota (szerk.) 2004. *Lexikológiai és lexikográfiai látkép: Problémák, paradigmák, perspektívák*. (Fasciculi Linguistici Series Lexicographica 3.) Szeged: Generália.

XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelvek és kultúrák találkozása” Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, 2002. március 27–29.

Kiadványok:

Tóth Szergej (szerk.) 2003. *Nyelvek és kultúrák találkozása. Összefoglalók kötete*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Tóth Szergej (szerk.) 2003. *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Székely Gábor (szerk.) 2003. *Nyelvek és kultúrák találkozása*. Kontrasztív nyelvészeti szekció. Nyíregyháza: Nyíregyházi Főiskola, Bölcsészettudományi és Művészeti Főiskolai Kar.

Drescher J. Attila – Herr Judit (szerk.) 2003. *A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszusa nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásaiból*. (Szekszárdi Alkalmazott Nyelvészeti Füzetek 2.) Szekszárd–Pécs–Budapest: Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar – MANYE.

Tóth Szergej – Földes Csaba – Fóris Ágota (szerk.) 2004. *Lexikológiai és lexikográfiai látkép: Problémák, paradigmák, perspektívák*. (Fasciculi Linguistici Series Lexicographica 3.) Szeged: Generália.

XIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A többnyelvű Európa” Győr, Széchenyi István Egyetem, 2003. április 14–16.

Kiadványok:

Bakonyi István – Nádai Julianna (szerk.) 2004. *A többnyelvű Európa*. Győr: Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék.

Borgulya Istvánné (szerk.) 2004. *Kultúraközi, szakmai és szervezeti kommunikáció*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem, Közgazdaságtudományi Kar.

Pusztay János (szerk.) 2004. *Kontrasztív nyelvészeti tanulmányok*. (Colloquia Contrastiva, Tomus XI.) Szombathely: BDF Kiadó.

Bartha Magdolna (szerk.) 2004. *A XIII. MANYE Kongresszus szociolingvisztika szekciójának válogatott közleményei*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.

XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelvek és nyelvvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban” Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola. 2004. április 5–7.

Kiadvány:

Székely Gábor – Cs. Jónás Erzsébet (szerk.) 1996. *Nyelvek és nyelvvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban. A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai.* A MANYE Kongresszusok Előadásai Vol. 1. No. 1., No. 2. Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó.

XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A nyelv világa és a világ nyelvei. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban.” Miskolc: Miskolci Egyetem. 2005. április 7–9.

Kiadványok:

Klaudy Kinga – Kegyesné Szekeres Erika (szerk.) 2005. *A nyelv világa és a világ nyelvei. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban.* Összefoglalók kötete. Miskolc: MANYE – Miskolci Egyetem.

Klaudy K. – Dobos Cs. (szerk.) *A nyelv világa és a világ nyelvei. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban.* A MANYE Kongresszusok Előadásai Vol. 2. No. 1., No. 2. Pécs–Miskolc: MANYE – Miskolci Egyetem.

XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia” Gödöllő: Szent István Egyetem, 2006. április 10–12.

Kiadványok:

Dróth Júlia (szerk.) 2007. *„Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia”.* Összefoglalók kötete. Gödöllő: MANYE – Szent István Egyetem.

Heltai Pál (szerk.) 2007. *„Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia”.* A MANYE Kongresszusok Előadásai. Vol. 3. No. 1., No. 2. (CD mellékletben). Gödöllő: Szent István Egyetem.

XVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Kommunikáció az információ-technológia korszakában”. Siófok: Kodolányi János Főiskola, 2007. április 19–21.

Kiadvány:

Sárdi Csilla (szerk.) 2008. *„Kommunikáció az információs technológia korszakában”.* A MANYE Kongresszusok Előadásai. Vol. 4. No. 1., No. 2. (CD mellékletben) Pécs–Székesfehérvár: MANYE-Kodolányi János Főiskola.

XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A magyar mint európai és világnyelv”. Budapest: Balassi Bálint Intézet, 2008. április 3–5.

Kiadvány:

Nádor Orsolya (szerk.) 2009. *„A magyar mint európai és világnyelv”.* A MANYE Kongresszusok Előadásai. Vol. 5. Budapest: MANYE-Balassi Intézet.

XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „A tudomány nyelve – a nyelv tudománya”. Eger: Eszterházy Károly Főiskola, 2009. április 16–18.

Kiadvány:

Zimányi Árpád (szerk.) 2010. *„A tudomány nyelve – a nyelv tudománya”.* A MANYE Kongresszusok Előadásai. Vol. 6. No. 1., No. 2. (CD mellékletben). Budapest: MANYE – Balassi Intézet.

XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció”. Debrecen: Debreceni Egyetem, 2010. augusztus 26–28.

Kiadvány:

Boda István Károly – Mónos, Katalin (szerk.) 2011. „*Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*”. A MANYE Kongresszusok Előadásai. Vol. 7. No. 1., No. 2. (CD mellékletben). Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem.

XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Az alkalmazott nyelvészet regionális szerepe”. Szombathely: Nyugatmagyarországi Egyetem, 2011. augusztus 29–31.

Kiadvány:

Horváthné Molnár Katalin – Sciacovelli, Donato Antonio (szerk.) 2012. „*Az alkalmazott nyelvészet regionális szerepe*”. A MANYE Kongresszusok Előadásai. Vol. 8. No. 1., No. 2. (CD mellékletben). Budapest–Szombathely–Sopron: MANYE – Nyugatmagyarországi Egyetem.

XXII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében”. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, 2012. április 12–14.

Kiadvány:

Tóth Szergej (szerk.) 2013. „*Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*”. A MANYE Kongresszusok Előadásai. Vol. 9. Budapest–Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó.

XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelv–társadalom–kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák”. Budapest: ELTE, 2013. március 26–28.

Kiadvány:

Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.) 2014. „*Nyelv–társadalom–kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák*”. A MANYE Kongresszusok Előadásai. Vol. 10. No. 1. No. 2. (CD mellékletben). Budapest: MANYE – Tinta Könyvkiadó.

XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában”. Kolozsvár: Babes-Bolyai Tudományegyetem, 2014. április 24–26.

Kiadvány:

Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (szerk.) 2015. „*Többnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában*”. A MANYE Kongresszusok előadásai. Vol. 11. Kolozsvár: EME.

XXV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelv – Nyelvtechnológia – Nyelvpedagógia: 21. századi távlatok”. Budapest: Pázmány Péter Katolikus Egyetem, 2015. március 30.–április 1.

Kiadvány:

Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (szerk.) 2016. „*Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*”. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

XXVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok”. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 2017. augusztus 30.–szeptember 1.

Kiadvány:

Dombi Judit – Farkas, Judit – Guti Erika (szerk.) 2018. „*Aszimmetrikus kommunikáció– aszimmetrikus viszonyok*”. Budapest: Szak Kiadó. (www.manye.hu)

XXVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. „Nyelv, kultúra identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben” Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, 2019. április 15–16.

Kiadványok:

Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (főszerk.) 2020. „*Nyelv, kultúra identitás. Alkalmazott Nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben*”. A MANYE Kongresszusok Előadásai. Vol. 12. No. 1., No. 2., No. 3., No. 4., No. 5. Budapest: Akadémiai Kiadó. (<https://mersz.hu/a-manye-kongresszusok-eloadasai>)

PRÓSZÉKY GÁBOR – SEIDL-PÉCH OLÍVIA

Az alkalmazott nyelvészet és a MANYE jelene, jövője

The present and future of the applied linguistics and The Association of Hungarian Applied Linguistics and Language Teachers

The paper describes the basic concepts of applied linguistics with special reference to the Association of Hungarian Applied Linguists and Language Teachers. Although the article reflects on the past, the possibilities brought about by the ICT revolution are also discussed and the paper concludes with a glimpse into the future of applied linguistics.

Keywords: language teachers, applied linguists, the Association of Hungarian Applied Linguists and Language Teachers

Az alkalmazott tudományokról és az alkalmazott nyelvészetéről

Sok konferencián elhangzott már, hogy az alkalmazott tudományoknak általában nincs pontos definíciójuk. Arról viszont általános konszenzus van kialakulóban, hogy alkalmazott tudományokról akkor beszélhetünk, ha a gyakorlati felhasználhatóság szempontjából kiemelkedően fontos eredményekkel biztató területekről van szó. Az alkalmazott tudományok általában az alaptudományok eredményeit hasznosítják, azokat „rakják össze”, egészítik ki, és így az esetek egy részében a két nagy terület közötti választóvonal elmosódik. Az alkalmazott tudományokra egyébként mindazok a kritériumok érvényesek, amelyek az alaptudományokra, azaz elvi értékbeli különbséget nincs értelme feltételezni. Az alkalmazott tudományok természete – sokszor éppen az elméleti tudományok irányában való fent említett „átjárhatóság” miatt is – interdiszciplináris vagy multidiszciplináris jellegű. Az alkalmazott kutatások eredményeit az alaptudományokhoz hasonlóan tudományos kiadványokban, tudományos események keretében publikálják. Az elméleti és az alkalmazott kutatások támogatása és finanszírozása a társadalom egészének egyaránt érdeke és feladata. Kijelenthető tehát, hogy alkalmazott tudományt – amelyet például a nyelvtudomány esetében szokás alkalmazott nyelvészetnek nevezni – mint olyat, önmagában nem lehet „csinálni”, csak annak valamelyik konkrét szakterületét: a nyelvoktatást, a fordítástudományt, a lexikográfiát, a terminológiát, a pszicholingvisztikát és így tovább...

Ha azt vizsgáljuk meg, hogy miként alakul ki egy új szakterület, amely idővel az alkalmazott tudomány körébe fog tartozni, akkor – mint sok más esetben – arra jutunk, hogy a jövőt nehéz meghatározni. A múlt történéseinek a vizsgálata viszont arra nagyon jó, hogy a jövőt a múlt máig ható változásainak vizsgálatával próbáljuk megfogni. A példa kedvéért vegyünk szemügyre egy olyan, a nem-humán alkalmazott

tudomány világából való átalakulást, amelynek jelentős része a közelmúltban zajlott le, szinte a szemünk előtt. A példa a mérnöki tevékenység, hiszen ez az – eredetileg elsősorban a fizika alkalmazását jelentő – szakterület az építmények tervezését célozta meg, de idővel a mérnöki tevékenységhez kezdett tartozni a dinamikus eszközök, a gépek tervezése is. Hamarosan kialakult tehát a gépészmérnökség önálló alkalmazási szakterületként. Amikor a 20. század közepe táján a gépek az elektromossággal egyre közelebbi viszonyba kerültek, a gépészmérnökök villamos eszközökkel foglalkozó csoportja tevékenységét elkezdték villamosmérnökségnek nevezni. Amikor viszont a hatvanas-hetvenes években megjelent a számítógép, a villamosmérnökök egy része már csak ezekkel foglalkozott, és kialakult a számítástechnika, illetve az informatika fogalma. Ezeket már mind megszoktuk és jól ismerjük, hiszen az egyetemeken külön karok foglalkoznak ezekkel a részdiszciplínákkal. Ma azt látjuk, hogy az okos gépek és az élővilág határán megjelenőben van az elektronika, az informatika és a biológia részterületeinek összeolvadásából a bionika. Még talán sokan nem is értik, mi ez az új szakterület, de létezik, és hamarosan mindenki számára elfogadottá fog válni.

A nyelvhez kapcsolódó tudományok világában is hasonló változásokat figyelhetünk meg: amikor az alaptudományokból kivált az írott szövegek egyre mélyebb vizsgálata, kialakult a filológia, amihez aztán a nyelv, a nyelvek történeti vizsgálata is hozzákapcsolódott. Ezáltal megjelent a nyelvészet elnevezés használata, majd amikor a modern filozófia és a matematikai gondolkodás a 20. században „megközelítette” a nyelvészetet, elindult a strukturális nyelvészet kifejezés használata. Ennek elvei egyre alkalmasabbak voltak az időközben megjelenő számítógépekkel való kezelésre, így megszületett egy újabb alkalmazott tudomány: a számítógépes nyelvészet. Amikor pedig az emberek által létrehozott szövegek nagy mennyisége egyidejűleg kezelhetővé vált a gépek segítségével, létrejött a korpusznyelvészet fogalma. Az egyre szaporodó fordítások következtében létrejött kétnyelvű szövegkorpuszok vizsgálata nagy lökést adott egy most már egyre egzaktabb módszerekkel vizsgálható fordítási tevékenységnek, a korábban ebben a formában nem létező fordítástudomány is kutatási területté vált. A sort folytathatnánk még más példákkal is, de látható, hogy korunk egyre inkább a gyakorlati megoldások és az elméleti közelítések közös területén hoz létre újabb és újabb alkalmazott részdiszciplínákat, amelynek összességét nevezzük a nyelvvel való kutatások világában összefoglalólag alkalmazott nyelvészetnek.

Számunkra az alkalmazott nyelvészeti kutatási területek azok, melyeket az ezekkel foglalkozó kollégák, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének, a MANYE-nak a tagsága ma – és ha a fenti gondolatok mentén jól figyelünk, holnap is – művel, tehát a nyelvoktatás, a szótártudomány, a terminológia, a szaknyelvek kutatása, a fordítástudomány, a magyar mint idegen nyelv, az interkulturális kommunikáció, a szociolingvisztika, a gyermeknyelvi kutatások, a pszicho- és neurolingvisztika, és még sorolhatnánk (Prószéky 2016). Ezeknek az egymással sokszor csak laza kapcsolatban álló szakterületeknek a művelése egyesületi formában éppen 30 évvel ezelőtt annak a Szépe Györgynek a fejében fogalmazódott meg és vált valósággá, akit egész munkássága alapján nyugodtan nevezhetünk a magyarországi alkalmazott nyelvészet atyjának. A továbbiakban az egyesület megalakulása óta eltelt idő néhány tapasztalatát és erre építve az elkövetkező időszak ígéretesnek tűnő megújulási lehetőségeit vázoljuk fel.

Az alkalmazott nyelvészeti egyesület gondolatának gyökerei

A MANYE-nak mint egyesületnek a működése hasonlóságot mutat számos hazai önkéntes szervezet működésével. Ezeknek a szervezeteknek a zöme az 1980-as évek végén és az 1990-es évek elején alakult, és mintegy a polgári szabadság jelképeként a rendszerváltást kísérő társadalmi változások élére állt. A MANYE-hoz hasonló szakmai szervezetek alapvető célkitűzései között mindenekelőtt az adott szakterület céljainak támogatása és megvalósítása szerepelt és szerepel napjainkban is. Mindez elsősorban a szervezetben szerepet vállaló, a szakma jeles képviselőiből verbuválódó önkéntesek munkája, illetve a tagság által megfizetett tagdíjakból létrejövő csekély anyagi háttér segítségével valósulhat meg. A rendszerváltást követő harmadik évtized második felét ugyanakkor már az önkéntes szervezetek nagy száma, illetve – egyes szakterületek esetében – az esetleges túlkínálat (is) jellemezték. Mindez a szervezetek működtetését szívügyüknek tekintő alapító önkéntesek minden igyekezete ellenére nehéz helyzetet teremtett egyes szervezetek életében, s a kezdeti szárnyalás időszakát akár komolyabb megtorpanás is jellemezte.

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének működése sem mutat jelentős eltérést az előbb vázoltaktól, így szükségessé vált az egyesület jövőjével való tudatos foglalkozás kialakítása, illetve e téren egy tudatosabb tervezési folyamat lehetőségeinek számbavétele. Mindehhez kiindulásként érdemes a MANYE 30 éves történetére visszatekintve az egyesület életének kezdeti szakaszában tapasztalható pezsgő szakmai érdeklődés hátterét megvizsgálni, illetve azt, hogy milyen lehetőségek vonzották akkor a MANYE soraiba a kutatókat. A biztos jövő tervezésének szempontjából fontos annak tudatosítása is, hogy milyen változások történtek az egyesület életének elmúlt évtizedében, amikor a szakmai érdeklődés visszaesni látszott, és az aktív tagok létszáma intenzív csökkenést mutatott. Mindezek áttekintése segíthet azon hatékony stratégiák kialakításában, amelyek mentén érdemes lehet az egyesület jövőbeni stabil működését befolyásoló megoldási lehetőségeket körvonalazni.

Az 1990-es évek derekára és a 2000-es évek elejére jellemző pezsgő szakmai élet egyrészt szakmai inspirációt jelentett az egyesületi életbe kapcsolódó nyelvészek számára, másrészt segítette a kollegiális kapcsolatok kiépítését a hazai jelentősebb nyelvészeti oktatási és/vagy kutatóintézetek munkatársaival. Az évente megrendezett MANYE-kongresszusok lehetőséget teremtettek még a doktori iskolák hallgatói számára is, hogy a szakirodalmi olvasmányélmények után akár személyesen is találkozhassanak a nyelvészszakma neves képviselőivel, illetve egy-egy kávé- vagy ebédszünet alkalmával gondolatot cseréljenek az „élő legendákkal”. A kongresszusokat sokszor a doktori iskolák MANYE-alapítótag oktatói népszerűsítették, mivel a PhD-hallgatók számára a gazdag szekciókínálattal rendelkező rendezvények és a hozzájuk kapcsolódó kiadványok tervezhető konferencia-részvételt és -megjelenést jelentettek, és évente alkalmat adtak a doktori kutatások előrehaladását is bemutatni. A hasonló témákkal foglalkozó szakmai közeg számos kutatási kérdés vagy módszertani elakadás kapcsán tudott hasznos szakmai támpontot nyújtani az előadók számára a szekcióelőadások szüneteiben vagy sokszor a kongresszusokat követő időszakban is.

Változások az egyesület életében

A kezdeti felfelé ívelés után az elmúlt évtizedben a MANYE-kongresszusokat csökkenő érdeklődés jellemezte. A változások háttérében talán első helyen lehet említeni a nyelvészeti terület egészére jellemző és sokszor a szakterületeket is meghatározó konferencia-túlkínálatot. A túlpörgő konferenciaélet és a túlterhelt konferencianaptár egyrészt az egyes egyetemek/kutatóhelyek saját rendezvényeinek megjelenése (pl. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia¹) miatt generálódott, másrészt időközben már a külföldi konferenciák is könnyebben elérhetővé váltak. Az új publikációs lehetőségek megjelenése mellett az is visszavetette a MANYE-kongresszusok iránti érdeklődést, hogy a MANYE – többek közt az említett konferencia-túlkínálat okozta hazai kutatói túlterhelés miatt – átállt a kongresszusok csak kétévenkénti megrendezésére.

A nyelvészeti szektor mindezek mellett számos más tudományterületet talán már korábban is jellemző változással szembesült. Megjelentek a nagyobb nyelvészeti profilú projektek, elterjedt és népszerűvé vált a területen belül a pályázati rendszer. A kutatók felfedezték az újonnan alakított más szakmaspecifikus szakmai szervezeteket (pl. Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete², Nyelviskolák Szakmai Egyesülete³) és konferenciasorozatokat (pl. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia, SZOKOE-konferenciák), amelyek az egyes részterületek kutatóinak érdekeit fókuszáltabban tudták képviselni. Az új kezdeményezéseket a kezdeti lendületnek köszönhetően talán aktívabb szakmai élet jellemezte, illetve a fokozatot szerzett új kutatói generáció számára ezek hamarabb tudtak érvényesülési lehetőséget kínálni.

A teljes magyar felsőoktatást és a kutatási szektort érintő változást jelentett a kutatói teljesítményértékelési rendszer újragondolása, valamint az egyes intézményekben némi időrendi eltéréssel megjelenő megújult elszámolási rendszer bevezetése is. E rendszernek köszönhetően lényegesen változott az oktató-kutatói státusszal kapcsolatos belső intézményi kommunikáció jellege, mivel az oktatók és kutatók rendszeres időközönként elszámolási kötelezettséggel tartoznak kutatói/publikációs tevékenységükkel kapcsolatban. Ez a folyamat a nyelvészeti területen is kedvezett új publikációs orgánumok létrejöttének (pl. *Nyelvelmélet és kontaktológia* kötetek – É. Kiss & Hegedűs, 2010, Agyagási at al., 2013, É. Kiss at al., 2016, 2019), illetve a minősített folyóiratok (pl. *Across Languages and Cultures*⁴) előtérbe kerülésének, ahol akár többéves sorban állás is előfordulhat a cikkek publikálásáért. További jelentős változást jelentett a PhD-képzések átalakítása: az új, négyéves ütemezés feszesebb képzést, rövidebb folyamatot ír elő, s mindez igen célirányos, tudatos tervezést igényel a konferencia-előadások és -tanulmányok megírásához.

¹ <http://www.nytud.hu/alknyelvdok07/index.html>

² <http://szokoe.hu>

³ <https://nyelviskola.hu>

⁴ <https://akjournals.com/view/journals/084/084-overview.xml>

Megújulási lehetőségek

A 2020-as évekhez érkezve a nyelvésztársadalom egyértelműen felismerte, hogy a MANYE célkitűzéseinek megfelelő, az alkalmazott nyelvészet összes ágát tömörítő szerveződésre továbbra is szükség van, és érdemes a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének tevékenységét megújítani a tagság megváltozott elvárásaihoz igazodva. Az egyesület új arculatának kialakításánál három lehetséges fókuszpontot mindenképpen érdemes szem előtt tartani. Más egyesületek természetes átalakulásához hasonlóan a MANYE esetében is igen fontos a szervezetnek azt a reaktív képességét erősíteni, amely lehetővé teszi az erőteljes, folyamatosan megújuló külső hatásokhoz való sikeres adaptálódást (Dávid et al., 2014, p. 151). A *reziliencia képessége* biztosítja az egyesületnek mint szervezetnek, hogy működését adaptálja a megváltozott szakmai elvárásokhoz, és válaszoljon a megváltozott környezeti ingerekre. Az egyesületet alkotó tagság számára hangsúlyossá válik a *szinergiák megteremtésének lehetősége* az egyesületen belül. Ennek értelmében az egyesületi tagok úgy támogatják egymás tudományos munkáját, hogy a közös tevékenységek eredője többet fog eredményezni, mint az egyes tagok munkáinak összessége. A szinergiák megteremtésének egyik kiemelkedően fontos eszköze lehet a *tudásmegosztás*, amely segít mind az egyesület, mind a tagság számára a versenyképesség megőrzésében és biztosításában, hiszen a változásokhoz való alkalmazkodás során a másik tudásának megszerzése és a saját tudásunkhoz való hozzáadása általában gyorsabb és hatékonyabb folyamat, mint valamilyen merőben új tudás megszerzése vagy új megoldás kitalálása (Gönczöl, 2009).

A 2010-es évek derekán indult meg az egyesületen belül a *szakosztályokba szerveződés*, így elsőként a *Magyar mint Idegen Nyelvi Szakosztály* (2016), majd a *Fordítástudományi Szakosztály* (2018. február 8.) és végül a *Terminológiai Szakosztály* (2018. február 15.) alakult meg. Ezek népszerűsége annak köszönhető, hogy alkalmat teremtenek a szűkebb szakmai közeget érintő tudományos diskurzusra, akár szakosztályi konferenciák, workshopok, továbbképzések, szakmai napok, tanár-tanár találkozók rendezésével, akár szakmai kiadványok összefogásával. Az elmúlt időszakban további három szakosztály megalakulása vetődött fel (*Jogi és Közigazgatási Szaknyelvi Szakosztály*, *Gyermek-nyelvoktatási Szakosztály*, *Anyanyelvi Szakosztály*), de ezek még nem indultak el.

A teljes MANYE-tagságot érintő rendezvényekhez képest a szakosztályokban egyszerűbb megvalósítani valamiféle *aktív szakmai közéletet*, mivel a szakosztályok méretüknél fogva és fókuszáltabb érdeklődési területeiknek köszönhetően alkalmasabbak a hatékony közös szakmai munkavégzésre. Egy-egy szakosztály célkitűzései között szerepelhet az adott szakterület nemzetközi fejlődésének követése, vagy hazai fejlődésének alakítása, irányítása. A szakosztály kisebb rendezvények keretében lehetőséget teremthet a szakmai problémák megvitatására, illetve kialakíthatja álláspontját azok kezelésére. Feladatának tekintheti továbbá a szakmai kérdések megválaszolását, a szakmai feladatok ellátásához együttműködő partnerek keresését, illetve a közös munkavégzéshez szükséges partneri kapcsolatok kialakítását.

Természetesen a hatékony szakosztályi közélet mellett szükség van a továbbiakban is a „nagy MANYE” rendezvényekre, de ezek mellett legalább minden második évben megvalósíthatók a *szakosztályi saját konferenciák* is. A Fordítástudományi Szakosztályban a megalakulása óta például a következő szűkebb szakmai érdeklődésre számot tartó

rendezvényeket szerveztük meg: Korpusznyelvészeti továbbképzés (2018), Fordítástudományi Szakosztályi Konferenciák (2019, 2020), Fordítástudományi Szekció a miskolci „kis MANYE” konferencián (2021), Tanár-tanár találkozó (2021), illetve a *Segédkönyvek a nyelvi közvetítésről* kiadványsorozat első kötete (Robin–Seidl-Péché 2020).

A szakosztályokon belüli *hatékony kommunikáció* szintén példaértékű lehet a teljes egyesület számára. A weboldalak (pl. manye.hu, forditastudomany.hu) segítenek biztosítani a visszakereshetőséget, a levelezőlisták pedig lehetővé teszik a kommunikációbiztonsági szempontok megvalósítását. Az előre létrehozott listáknak köszönhetően senki sem marad le a címzettek közül, miközben GDPR-konform üzenetek születnek. A listákon küldött információ könnyebben visszakereshető, hisz a címzett mező változatlan minden üzenet esetében. Mindezen szempontok alapján elmondható, hogy sokkal hatékonyabb az információk terítése, és azok nyomon követése is kevesebb energiát igényel a felhasználóktól. A tervezhetőség és a jó intézményközi légkör kialakítását segítheti a *közös szakosztályi konferencianaptár*, amelyben a rendezvényeket egyedségben látva egyenletesebb eloszlás szerint lehet tervezni a különböző intézményi kezdeményezésű tudományos rendezvényeket.

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének, akárcsak az egyesület különböző szakosztályainak fontos célkitűzése az egyesület sorába további *fiatal kutatók toborzása*. Ennek érdekében az egyes szakosztályok a jövőben vállalhatják a különböző doktori programok támogatását, továbbá megfontolandó a doktoranduszok számára konferenciák szervezése, illetve a fiatal kutatók mentorálásának megszervezése. További lehetőséget jelentenek a szakosztályok bővítésére az intézményközi együttműködések, amelyek során közös projektek vagy közös kutatások megvalósítása erősítheti az intézményközi kapcsolatokat. Érdemes lenne továbbá szakosztályi szinten is felkarolni a vendégoktatói lehetőségeket, illetve a távolabbi jövőben az áthallgatások komplex rendszerének kidolgozását.

Konklúzió

Írásunkban többek között rávilágítottunk arra, hogy az alkalmazott nyelvészeti területek összefogásának van létjogosultsága, és hogy továbbra is él az igény a Szépe György által 30 éve elindított egyesületen, a MANYE-n belüli szakmai összefogásra. A jövőkép kialakításánál mindenképpen érdemes a szakosztályok már most gyümölcsöző működésére támaszkodni, illetve a hatékony belső kommunikáció megteremtését könnyítheti meg a technológiafejlődés kínálta számos, könnyen elérhető infokommunikációs eszköz. Mivel a változás mindig belső elhatározás eredményeként jöhet létre, ezért fontos azt is tudatosítanunk, hogy ha ma nem változtatunk, akkor ugyanaz történik holnap, mint tegnap!

IRODALOM

- Agyagási K., Hegedűs A. & É. Kiss K. (2013, szerk.). *Nyelvelmélet és kontaktológia 2*. PPKE BTK Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék.
- Dávid I., Fülöp M., Pataky N. & Rudas J. (2014). *Stressz, megküzdés, versengés konfliktusok*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

-
- É. Kiss K. & Hegedűs A. (2010, szerk.). *Nyelvelmélet és kontaktológia*. PPKE BTK Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék.
- É. Kiss K., Hegedűs A. & Pintér L. (2016, szerk.). *Nyelvelmélet és kontaktológia 3*. Szent István Társulat.
- É. Kiss K., Hegedűs A. & Pintér L. (2019, szerk.). *Nyelvelmélet és kontaktológia 4*. PPKE BTK Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék.
- Gönczöl E. (2009). *A tudásmegosztás formális és informális közösségei*. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=677>
- Prószéky G. (2016). Alkalmazott nyelvészet és nyelvtechnológia. In Reményi A. Á., Sárdi Cs. & Tóth Z.s (szerk.), *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó, 221–232.
- Robin E. & Seidl-Pécs O. (2020, szerk.). *Fókuszban a fordított és a tolmácsolt szöveg: korpuszalapú fordításkutatás Magyarországon*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Fordítástudományi Doktori Program – MANYE Fordítástudományi Szakosztály, <https://doi.org/10.36252/Nyelvkozv-segedkonyv1>

NÁDOR ORSOLYA

A magyarországi alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia fél évszázada a Modern Nyelvoktatás tükrében

Fifty Years of Hungarian Applied Linguistics as reflected in the pages of the journal *Modern Nyelvoktatás* [Modern Language Education]

The oldest forum for Hungarian applied linguists was established in 1963. Until the change of regime in 1989, this periodical focused on language pedagogy. It informed language teachers and linguists of the achievements of modern applied linguistics in both East and West. After a six-year hiatus it was re-established by György Szépe in 1995. Since then, it has appeared quarterly, and from 2021 twice a year. The second period was characterized both by an openness to the entire range of applied linguistics that can be utilized in teaching, and by an emphasis on foreign language pedagogy and translation studies. It has maintained a remarkable standard of scholarship thanks to consistently high quality editorial work. The current period continues the existing concept as regards content and of formatting. The most important recent change has been the digitalization and the OJS publishing of the journal.

Keywords: applied linguistics, language pedagogy, publication forum, history of publishing

A hazai nyelvészet „modernista fordulata” – az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia szemszögéből

A *Modern Nyelvoktatás* több mint ötven éve, 1963 óta jelenik meg néhány éves megszakítással, ez a periodika a leghosszabb ideje létező magyar alkalmazott nyelvészeti kiadvány, kezdetben a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, 1995-ös újraindulásától pedig a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének a tudományos folyóirata. Ami a két hosszú periódust összeköti: a sokszínű alkalmazott nyelvészet iránti elkötelezettség, a nyelvészet gyakorlati, más tudományterületekkel szimbiózisban elért eredményei széles körben való elterjesztésének szándéka.

A hatvanas évek jelentős változásokat hozott a nyelvtudományban: Szépe György fogalomhasználatával élve elindult a „modernista fordulat” (lassú nyitás kezdődött a nyelvészet és a vele kapcsolatba hozható más tudományterületek között (Szépe, 2016, p. 30–34). Létrejött az ELTE tanszéke, az MTA I. Osztályán belül az Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság, a nyelvészethez interdiszciplináris szemlélettel közelítő fiatal tudós-tanár nemzedék számára pedig a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat kínált az egyetemektől független, mégis szervezett együttgondolkodási lehetőséget.

Fodor István az MTA Nyelvtudományi Intézetének munkatársa volt, amikor a *Mire jó a nyelvtudomány* című könyvében (1968) összegyűjtötte azokat a területeket, ame-

lyek a nyelvtudomány kérdéseire más tudományokkal együtt tudtak vagy szándékoztak választ adni. Az első kiadás ma már kordokumentumnak számít – különösen a több évtizeddel későbbi (2001) második kiadás tükrében. A hatvanas években még bizonytalan, interdiszciplináris kapcsolatkeresés a század végére már természetes és célszerű kapcsolatrendszerrel mutat az alkalmazott nyelvészet számos területén, így például a politikatudomány és a nyelvészet közös pontjait a nyelvpolitika, a szociológiával közös kérdéseket pedig a szociolingvisztika kutatja.

Az első kiadás bevezetésében Fodor a nyelvészet és a határtudományok együttműködését három csoportba rendszerezi: az elsőbe azok a tudományterületek tartoznak, amelyek már régebben kapcsolatba kerültek a nyelvészettel (irodalomtudomány, lélektan), a másodikba az újabb kapcsolatok (matematika, kibernetika), a harmadikba pedig azokat sorolta, amelyeknek akkor még csak a körvonalai látszóttak, ilyen volt a politikatudomány és a kriminalisztika (Fodor, 1968, pp. 5–6). A nyelvpedagógiáról írt fejezetében többször is hangsúlyozza, hogy bár a nagyközönség a nyelvészek egyik fő feladatának az idegen nyelvek tanítását gondolja, ez koránt sincs így. „A nyelvtudomány közvetett szerepe a didaktikai módszerek kiválasztásában jelentkezik, vagyis abban a kérdésben, hogyan tanítsa a tanár a nyelvet” (i. m. 150). Az újabb nyelvtudományi módszerek közül Fodor szerint közvetlen nyelvpedagógiai hasznossága az összevető (kontrasztív) nyelvészetnek és a szógyakorisági, szóstatistikai módszereknek van, a strukturalista irányzat szerepét megkérdőjelezi, és röviden kitér a kor divatos irányzatának, a pszichologizáló módszerek alkalmazásának a felelősségére is (152). Végül idézzük fel ennek a fejezetnek a zárógondolatát, mielőtt rátérünk a *Modern Nyelvoktatás* első korszakára:

„Ha a nyelvész nem is tanít nyelveket, a nyelvoktatás elméleti kérdései csak távolabbról kapcsolódnak is a nyelvtudományhoz, ha az idegen nyelvismeret és a nyelvtudomány két különböző dolog is, az az országos probléma, amely egyelőre kevés államban jutott el a központi irányítás fokára, hogy milyen idegen nyelveket tanítsanak, és egyáltalán milyen fokra emelkedjék a lakosság idegen nyelvismerete, a politikai, gazdasági, művelődési és egyéb érdekeken túl a nyelvtudomány illetékességi körébe is beletartozik” (157).

Ezzel Fodor István megfogalmazta a nyelvoktatás-politika ma is aktuális problémáját, ami azóta is vissza-visszatér a periodika első és második korszakában is tanulmányok, könyvszemlék formájában.

A *Modern Nyelvoktatás* folyóirat elnevezése szerény, kevesebbet sejtet, mint amit a tartalma mutat. Sturcz Zoltán véleménye szerint (2013, p. 9) a modern, azaz az élő nyelvek modern keretben történő tanítása (Szépe, 1995, p. 4) mellett egy terminológiai kettősség (holt nyelv – modern nyelv), valamint a Magyarországon is hozzáférhető *The Modern Language Journal*, tehát az angolszász címadási minta miatt választhatták az alapítók a *Modern Nyelvoktatás* címet. Ezt az érvelést elfogadhatjuk azzal a kiegészítéssel, hogy az „alkalmazott nyelvészet” 1963-ban meglehetősen idegenül csengett még a nyelv kérdései iránt érdeklődők számára is. Az, ahogy a nyelvoktatás „modern” felfogása megvalósult a lapban, nemcsak a nyelvpedagógia teljességét jelenti az oktatásszervezéstől a didaktikán keresztül a személyi és tárgyi feltételekig, hanem már az első időszakban is a fordítástudománnyal, az alkalmazott szövegnyelvészettel,

stilisztikával, a kontrasztív nyelvészettel, a szaknyelvoktatással, majd a nyelvtervezéssel, nyelvpolitikával fokozatosan kiegészülve teremtette meg a mai alkalmazott nyelvészet alapját.

A Modern Nyelvoktatás korszakai

Az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia tudománnyá szerveződésének időszaka és a periodika első korszaka (1963–1989)

A *Modern Nyelvoktatás* történetének első korszaka 1963-tól, a második világháború utáni legnehezebb politikai időszak végén kezdődött, és 1989-ig, a rendszerváltásig tartott. Ez volt a közművelődésben az ún. „TIT-korszak”. A TIT (Tudományos Ismeretterjesztő Társulat) eredetileg természettudományi egyesületként indult az 1840-es években, majd a századfordulón a társadalomtudomány művelői is csatlakoztak. Az 1953-as újrainduláskor már a közművelődés szolgálatát felvállaló, sok neves tudós közreműködését megnyerő társadalmi szervezet volt, amely ismeretterjesztő előadásokat tartott országszerte, megjelentette a ma is népszerű *Élet és Tudományt*, könyvkiadási tevékenységet is folytatott (TIT – Gondolat Könyvkiadó), valamint megszervezte az ország első, mindenki számára megfizethető áron és igen magas szakmai színvonalon működő nyelviskolai hálózatát (Székely, 2001, pp. 6–9).

Visszatekintve a hatvanas-hetvenes évekre, világosan kirajzolódik a tudományterület, mivel ekkor alakult ki az a sokszínű magyarországi alkalmazott nyelvészet, amely nemcsak a nyelvpedagógiával és a hozzá köthető területekkel foglalkozott, hanem kitekített a többi társadalom- és természettudományi kapcsolódási lehetőségre is. Az új tudományterület szerveződéséhez azonban nem lett volna elég néhány lelkes, a nemzetközi folyamatokat tekintve is tájékozott nyelvész és nyelvtanár, hanem kellett egy szervezet, amely felvállalja a csoportot, valamint kellett egy vagy több fórum, amelynek a feladata volt egyebek között a modern nyelvtudományi szemlélet széles körben való elterjesztése tudományos ismeretterjesztő módszerekkel. Az egyetemek és az akadémiai kutatóintézetek csak korlátozott lehetőségeket biztosíthattak arra, hogy a szűk szakmán túl is megismerhessék az érdeklődők – így például a nyelvtanárok – a nyelv és a pszichológia, a nyelv és a szociológia, a nyelv és a matematika összekapcsolásában rejlő és a gyakorlatban is jól hasznosítható lehetőségeket. A TIT azonban mint országos hatókörű, számos helyi szervezettel rendelkező intézmény ezt is sikeresen megoldotta. Emellett a hatvanas években nem lehetett egyszerűen egyesületet alakítani, lapot indítani, könyvet kiadni, engedély nélkül még „népművelni” sem, ezért van különleges jelentősége annak, hogy az 1953-ban újjáalakult szervezet befogadta a kezdeményezést, sőt munkacsoportot is alakítottak a nyelvészeknek és az idegennyelv-tanároknak. A későbbiekben a TIT a szervezeten belül megalapította az Országos Idegennyelv-oktatási Választmányt (Szépe, 2016, p. 31). A MANYE alapszabályzatának II./2. pontja szerint az egyesület ma ezen egység jogutódjának tekinti magát.

A periodika első korszakát Sturcz Zoltán dolgozta fel igen részletesen (2013) ötven évvel azután, hogy az első szám elhagyta a stencilgépet. A szerény nyomdai lehetőségek miatt mai szemmel meglehetősen igénytelen külsejű, de kiváló szerkesztésű kiadvány volt, először A/4, majd a második évfolyam után már A/5 méretű, lila borítója,

sorkizárás nélkül gépelt, megsárgult, sokszorosítással készült oldalai a tájékozatlan olvasó számára kevesebbet sejtetnek, mint amit valójában rejtenek. Az első korszakban 42 szám jelent meg összesen 6188 oldalon (Sturcz, 2013, p.10) irigylésre méltó példányszámban: a kolofon szerint 800 és 1200 közötti példány készült – szemben a második korszak 300-400 nyomtatott példányával. Az eredeti tervek szerint folyóiratszerűen, negyedévenként jelent volna meg, de mivel még a szakmává alakulás kezdetén járunk, inkább akkor jött ki egy szám, amikor elegendő írás összejött. Az első korszak huszonhat éve alatt 640 szerzőtől 689 hosszabb-rövidebb terjedelmű tanulmány, hazai és külföldi kiadású, főleg alkalmazott nyelvészeti tárgyú könyv ismertetése, valamint az élő nyelvek tanításához készült tananyagok, tankönyvek kritikai szemléje alkotta a sorozat gerincét, de közöltek bibliográfiákat és híreket is a szaporodó szakmai összefüggésekről.

A tudományos folyóiratok arculatát részben a főszerkesztő személye, részben a felelős szerkesztő és a szerkesztőbizottság határozza meg. Így volt ez a *Modern Nyelvoktatás* esetében is mindig. Az első főszerkesztő Krammer Jenő irodalomtörténész, aki német-francia szakos tanár, nyelvkönyvíró és nyelvoktatási szakíró is volt (1963–1967), de a szervezőmunka nagy részét Simon Józsefné Tudóssy Margit vállalta, aki már az első évben szerzett írásokat a korszerű nyelvoktatásról, az audiovizuális módszerről, a szaknyelv tanításáról, a gépi fordításról és a kibernetika hasznosításáról a nyelvoktatásban, a strukturalizmusról, a kontrasztivitásról, valamint a felnőttoktatás nemzetközi helyzetéről és pszichológiai sajátosságairól. Külön figyelmet érdemel a Szemle rovat: az írások között megtalálhatók Antal László, Chomsky, George A. Miller, Bloomfield könyveiről szóló könyvismertetések. Krammer után már nyelvész főszerkesztők jegyezték a lapot: Telegdi Zsigmond (1968–1976), majd Szépe György (1977–1989), szerkesztőként pedig Simon Józsefné halála után Telegdi mellett Fülel-Szántó Endre, Szépe mellett pedig Basel Péter dolgozott. Sturcz Zoltán elkészítette az első korszak repertóriumát is (*Modern Nyelvoktatás – MANYE*). Ebből az látható, hogy a szerzők között ott van a mai magyarországi alkalmazott nyelvészet több jelentős személyisége: Dezső László, Papp Ferenc, Hegedűs József, Fülel-Szántó Endre, Szépe György, Klaudy Kinga, Kontra Miklós, Petőfi S. János, Hell György, Ferenczy Gyula.

A későbbi számokat lapozva látható, hogy a szerkesztők mindvégig megtartották a széles körben ismert nyelvek, többnyire az orosz, angol, német, francia nyelv tanításának elméleti és módszertani kérdéseinek közzétételét, számos cikk jelent meg például a kontrasztív módszer alkalmazásáról, a fordítás szerepéről és hatékony tanításának módszereiről, a nyelvi készségfejlesztésről, az ezt szolgáló kísérleti módszerekről, a szépirodalom és nyelvtanítás kapcsolatáról, a tanítható országismeretről, a tananyagokról, ezen belül egyebek között a szókincsminimum fogalmáról, a különböző nyelvtanulási területeken megjelenő nyelvkönyvekről és egyéb tananyagokról, a hibaelemzésről, az idegen nyelvi mérésről és értékelésről, és nem utolsósorban a nyelvtanulóról, az egyes életkori sajátosságok és a nyelvtanulás összefüggéseiről. A folyóirat alkalmazott nyelvészet-értelmezése azonban jóval túlmutatott a nyelvpedagógián, sőt időnként az általános nyelvészeti kérdéseknek is teret adott, például a matematikai nyelvészetéről, a formális nyelvelemzésről, Chomsky mondattanáról, a strukturalizmusról és a generatív grammatikáról is közöltek írásokat. Gyakori téma volt az egyéb alkalmazott nyelvészeti területek közül a fordítástudomány, a kontrasztív nyelvészet, a pszicho-

lingvisztika (az 1971. évi 1. szám pszicholingvisztikai különszám volt), a lexikológia, lexikográfia; sőt a pragmatika is megjelent a hetvenes évek végétől.

A *Szemle* rovatban közölt ismertetéseket látva és a kort valamennyire ismerve azt mondhatjuk, hogy bátor szerkesztők jegyezték a *Modern Nyelvoktatást*. Hozzájutni ugyan alig lehetett Magyarországon a német, angol, francia, spanyol nyelvterületen megjelent szakkönyvekhez, de a részletes ismertetéseknek köszönhetően, közvetve a magyarországi nyelvtanárok is bekapcsolódhattak az alkalmazott nyelvészet a nemzetközi hálózatába, megismerhették a legújabb kutatási eredményeket.

Az első korszak vége felé már nagyobb bibliográfiai hiányokkal találkozunk: hiányzik 1980, 1984, 1985, 1987 és 1988, és a valamikori vaskos, kétszáz oldalit meghaladó terjedelem a felére, végül harmadára csökkent. Az utolsó előtti szám francia nyelvű, a legutolsó szám pedig, amit Szépe György jegyez főszerkesztőként, egy velünk szomszédos nyelven jelent meg, és a *Nyelvoktatási stratégiák és taktikák* című, 1981-es (!) pécsi konferencia szerb–horvát szekciójának anyagát tartalmazza.

A rendszerváltást követően a TIT elég gyorsan elveszítette a közművelődésben és idegennyelv-tanításban betöltött központi szerepét: elindultak a vállalkozások, hirtelen megszaporodtak a nyelviskolák, kibővült a tanulható nyelvek kínálata. A korábbi ismeretterjesztő előadásokra is erősen csökkent az érdeklődés, a könyv- és lapkiadás pedig igen gyorsan átalakult a könyvkiadás felszabadításával és a nyomdákhoz való közvetlen hozzáféréssel. Szépe György 1995-ből, a folyóirat újraindításának alkalmából visszatekint erre az első időszakra. A korszak lezárásaként idézzük fel az ő szavait:

„A régi Modern Nyelvoktatás az idegen nyelvek tanítását a nyelvészet (elsősorban az alkalmazott nyelvészet), a pedagógia és a pszichológia nemzetközi eredményeinek együttes segítségével kívánta fejleszteni, nagy súlyt helyezve a magyarországi tapasztalatok bemutatására is. Ez a felfogás meglehetősen különbözött az akkori – hivatalos – felfogástól, amely az idegen nyelvek oktatását egyszerű didaktikai (szakdidaktikai, metodikai) feladatnak tekintette és a pedagógiai szakma vége felé sorolta be. (A folyóiratnak hangsúlyozottan »nem hivatalos« jellege volt: minden hivatalos pozíció nélküli szakemberek szerkesztették, sokszorosítva jelent meg, ingyenes volt és általában a szerzők sem kaptak érte tiszteletdíjat)” (1995, p. 4).

Második korszak: a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata (1995–2020)

A *Modern Nyelvoktatás* első és második korszakát mindenekelőtt Szépe György személye köti össze: ő volt a főszerkesztő 1989-ben, amikor technikai és anyagi okok miatt a többéves szünet elkezdődött, majd a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének elnökeként, nyughatatlan tudományszervezőként ő indította el ismét, immár biztosnak mondható pályázati forrásokra és professzionális kiadói háttérre támaszkodva. A korábbi, meglehetősen kiszámíthatatlan megjelenést az évi négy szám váltotta fel, amelyek közül az egyik mindig dupla számként került az olvasókhoz. Tíz éven át, 2006-ig a Corvina Kiadó állt a folyóirat mögött, a felelős szerkesztő Blaschik Éva volt. Az első szám szerkesztőbizottsági névsorában a korábbiakból már ismert neveket találunk: Klaudy Kinga, Kohn János, Kontra Mik-

lós, Lengyel Zsolt, Manherz Károly, Medgyes Péter, Székely Gábor és Zsolnai József az alkalmazott nyelvészet anyanyelvi és idegen nyelvi területeit képviselik, földrajzi szempontból pedig akár egy hálózatot is meg lehetne rajzolni a kutató- és oktatóhelyük alapján Szombathelytől Veszprémen, Szegeden és Budapesten át Debrecenig, Miskolcig és Nyíregyházáig.

Szépe György a főszerkesztői beköszöntőben (1995, pp. 4–5) hangsúlyozza a két korszak összetartozását, a nyelvtudomány történeti folyamatosságot, amikor a megújult folyóirat terveiről beszél. Elsősorban a nyelvtanárokhoz és a nyelvpedagógia kutatóihoz szól, amikor az anyanyelv és az idegen nyelv összefüggései mentén a pszicholingvisztikáról, a kétnyelvűségről, a nemzetiségi nyelvi nevelésről ígér tanulmányokat, de megszólítja az alkalmazott nyelvészet iránt érdeklődő szélesebb kört is, mert a fordítás, a lexikográfia és a terminológia, a szociolingvisztika és a nyelvpolitika, sőt az antropológiai nyelvészet valamely területét feltáró írások is ott szerepelnek a tématervek között. 2011 végéig ez az alapelv határozta meg a *Modern Nyelvoktatás* szerkesztését.

Formai újításokról is említést tesz: szemben a korábbi lapszerkezettel, a második korszakban sokkal inkább folyóiratszerű rovatokba rendeződnek az írások. A legtagabb kört kezdettől a sokféle témát befogadó *Tanulmányok* rovat alkotja, a leggazdagabb és legváltozatosabb rovattá pedig idővel a *Könyvszemle* nőtte ki magát, Szépe tanár úr doktori iskolájában ugyanis a hallgatók rendszeresen kaptak recenzálásra az asztalán sorakozó, frissen megjelent hazai és külföldi kiadású művekből. A *Könyvszemle* gazdagságát talán a legjobban az mutatja, hogy a *Modern Nyelvoktatás* 1995-től 2004 végéig megjelent írásaiból készült 25 oldalas Repertóriumból a *Könyvszemle* 16 oldalt tesz ki. A teljes Repertóriumot Sturcz Zoltán készítette, a 2005. évi 1. szám mellékleteként jelent meg, emellett a MANYE új honlapján is elérhető: [Modern Nyelvoktatás – MANYE.](#))

Kezdetben a *Hírek és felhívások* rovat is jól indult, a konferenciafelhívásokon túl még ösztöndíj-lehetőségeket is közölt, később azonban letisztult, és tényleg csak a hírekre korlátozódott a rovat. A főszerkesztővel és a szerkesztővel a *Levelek a szerkesztőhöz* rovatban lehetett volna megosztani a véleményeket, de erre nem mutatkozott érdeklődés. A második számtól már két rovatvezetőt is feltüntet a lap: Szablyár Anna híreket, Horváth József a szoftverkritikát gondozza. Ez a lapszerkezet tíz évig változatlanul működött, majd amikor a Tinta Könyvkiadó a 2006. évi 2. számtól átvette a lapot, a főszerkesztő munkáját öt éven át Szöllősy Éva segítette szerkesztőként, a *Könyvszemle* rovat felelőse Terts István lett, a hírekért pedig 2007-től a MANYE főtítkára, Szöllősy-Sebestyén András felelt. A szerkesztőség 2012-ben alakult át, amikor Szépe György visszavonult, és javaslatára Medgyes Pétert választotta meg az egyesület főszerkesztőnek.

Az addig eltelt 17 év alatt a *Modern Nyelvoktatás* periodikából valódi folyóirattá alakult, a változatos tematikájú tanulmányokat lektorok véleményezték, a rovatok is megszilárdultak, 2010-től megjelentek az angol nyelvű összefoglalók is a tanulmányok elején, de az elköszönő néhány sorban találunk utalást arra is, hogy sok területen meg lehet még újulni.

Ez alatt a közel két évtized alatt a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete Klaudy Kinga véleménye és értékelése szerint jelentős szervezetté fejlődött (Klaudy 2021), évente megrendezett kongresszusain több száz résztvevő adott elő;

létrejötték az alkalmazott nyelvészeti doktori iskolák – az egyik legnagyobb éppen Pécsen, és már senki sem kérdőjelezte meg ennek a szakterületnek és szakmai szervezetnek a jelentőségét. Ennek az időszaknak tudományszervezési szempontból még egy fontos hozadéka volt: nagyon sok magyar- és idegennyelv-tanár kapcsolódott be a doktori képzésbe, ismert meg új területeket, egyebek között a pszicholingvisztikát, a kétnyelvűségkutatást, a fordítástudományt, a szociolingvisztikát, a nyelvpolitikát, a folyóirat pedig befogadta az írásaikat, közlési, megjelenési lehetőséget teremtve a fiatal kutatóknak.

Medgyes Péter három évig, 2012 és 2014 között jegyezte a *Modern Nyelvoktatást* főszerkesztőként, munkáját Dróth Júlia segítette szerkesztőként és a *Szemle* rovat vezetőjeként. Medgyes Péter, aki a magyar és a nemzetközi idegennyelv-oktatási nyelvpedagógia elismert szakértője, a szerkesztőbizottságot a cím komolyan vételével, tehát a nyelvpedagógia középpontba állításával – megtartva a sokféle intézmény képviselőinek jó gyakorlatát – újjászervezte, tagjai a világnyelvek jeles oktatói és kutatói lettek: Bárdos Jenő, Csizér Kata, Einhorn Agnes, Nikolov Marianne, Gonda Zita, valamint tanácsadó testületet is létrehozott azokból a különféle alkalmazott nyelvészeti területeket és intézményeket képviselő neves nyelvészekből, akik már korábban is részt vettek a lap munkájában (Abádi Nagy Zoltán, Gósy Mária, Hidasi Judit, Klaudy Kinga, Kontra Miklós, Lengyel Zsolt, Manherz Károly, Székely Gábor, Terts István). Új rovatként jelent meg a *Szótárszemle*, amit Lázár A. Péter gondozott, valamint az *Interjú*, amelyben Medgyes Péter nyelvtanárokat kérdezett az életükről, munkájukról, tanítási módszereikről. A következő számtól pedig új rovat jelentkezett *Műhelytitkok* címmel, amely a gyakorlati pedagógiai kutatómunka egy-egy részterületét mutatta be az olvasónak. Ez Einhorn Ágnes ötlete volt, aki azóta is a rovatvezetőként szervezi az itt publikált írásokat. A 2012. év 1–2. számának főszerkesztői beköszöntőjében Medgyes Péter ezt írja:

„A minőség megtartása mellett fő törekvésem az, hogy közelebb vigyük a folyóiratot a gyakorló nyelvtanárokhöz. Ennek feltétele, hogy minél több tanulmány szóljon róluk, és egyetlen olyan munka se jelenjék meg, amely nem hozzájuk szól. Ennek feltétele a közérthető, sallangmentes fogalmazás, ha ugyanis egy nyelvtanár nem ért meg valamit, az nem az ő bűne, hanem a szerzőé. És mivel nemcsak az alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai kutatómunkában, hanem az osztályteremben is szép számmal akadnak kiemelkedő egyéniségek, terveink szerint minden számban közlünk riportot a szakma egy-egy kiemelkedő képviselőjével” (Medgyes, 2012, pp. 3–4).

Ez a két év az idegen nyelvi nyelvpedagógia területén megerősítette a folyóirat helyét a magyar nyelvtudomány rendszerében, és megkerülhetetlen hivatkozási fórummá tette a *Modern Nyelvoktatást*.

A korábbi szerkesztő, Dróth Júlia 2015-ben vette át a főszerkesztői feladatot Medgyes Pétertől, aki ettől kezdve egészen 2018 végéig az *Interjú* rovat vezetőjeként dolgozott tovább, a *Könyvszemlét* Huszár Ágnes, a *Szoftverszemlét* Simon Krisztián vitte tovább. Egy év múlva visszatért a korábbi szerkesztő, Szöllősy Éva. A személyi változások nem jelentettek irányváltást a folyóirat történetében, változatlanul a nyelvpedagógia igen széles értelemben vett tematikája maradt az elsődleges, emellett

fokozatosan, újra megjelent a fordítástudomány is. Ami a korábbi szerkesztői gyakorlathoz képest jelentősebb változásnak mondható, a nyelvpolitikai, szociolingvisztikai terület elmaradása, bár ez talán annak is volt köszönhető, hogy Szépe György széles értelmezésű, számos tudományterületet integráló koncepciója a pécsi doktori iskolában fokozatosan háttérbe szorult, és miután már nem ösztönözte minden héten a nála doktorálni vágyó fiatalokat a nyelvpolitikai, nyelvtervezési, szociolingvisztikai területek fehér foltjainak felfedezésére, egyre kevesebben jelentkeztek ilyen témájú írással a *Modern Nyelvoktatásban* is.

Dróth Júliától a főszerkesztői feladatokat 2018-tól a jelen tanulmány szerzője, Nádor Orsolya vette át, szerkesztőként pedig M. Pintér Tibor váltotta Szöllősy Évát. A Szerkesztőbizottság és a Tanácsadó Testület szinte változatlan összetételben, a két előző főszerkesztővel kiegészülve folytatta a munkát. Az *Interjú* felelőse Fischer Andrea lett, a *Könyvszemlélet* Tóth Szergej, a *Szótárszemlélet* Fóris Ágota vette át, utóbbit 2021-től Gaál Péter szervezi. Kiadóváltás is történt, a Tinta Könyvkiadótól 2019 januárjától egy másik, a folyóiratkiadás területén is nagy szakmai tapasztalatokkal rendelkező kiadó, a Gondolat Kiadó vette át a végső formába öntés és nyomtatás feladatait. A fő alapelv az volt, hogy amennyiben lehetséges, térjen vissza a *Modern Nyelvoktatás* a Szépe-féle szélesen értelmezett alkalmazott nyelvészethez, de tartsa meg azokat a hagyományokat is, amelyek a nyelvpedagógiához kötik. Új kezdeményezés volt, hogy – Dróth Júlia felvetésére – évente egy tematikus duplaszámot is az olvasók kezébe ad a szerkesztőség. Az elmúlt három évben megjelent egy fordítástudományi különszám Dróth Júlia vendégszerkesztésével, egy mérés és értékelés tematikájú Einhorn Ágnes közreműködésével, valamint Csizér Kata és Öveges Enikő közös munkája nyomán egy idegennyelv-tanulási, nyelvtervezési és tantervi témákat bemutató tematikus szám is elkészült.

A folyóirat első korszakát tárgyaló fejezetben is kitértünk a folyóirat statisztikai mutatóira, az írások és szerzők számára, az általuk megtöltött oldalakra. A *Modern Nyelvoktatás* második korszakában (2020 végéig) 1375 írás jelent meg összesen, ezek közül 385 tanulmány főként az idegen nyelvi nyelvpedagógia, a nyelvpolitika, a nyelvtervezés; az interkulturális kommunikáció, a nyelvtanítás pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai vetületeinek témakörében, valamint ehhez nagyon szorosan kapcsolódva 80 műhelytanulmány egyebek között a nyelvpedagógia gyakorlati kérdéseiről, a nyelvi szintekről, a mérésről, az anyanyelv szerepéről az idegen nyelvek tanulásában. A leggazdagabb a *Könyvszemle* rovata, itt 644 ismertetés jelent meg huszonöt év alatt. Tematikailag ehhez nagyon közel áll a *Szótárszemle* – itt 21 ismertetést találunk, valamint a *Szoftverszemle*, amelyben 64 írás kapott helyet, köztük a mostanában igen fontossá vált nyelvoktató szoftverek közül is jó néhányról itt lehetett először olvasni; a folyóiratszemle mindössze 9 alkalommal, a hírek 109, a köszöntők és megemlékezések 31 írást tesznek ki. Érdekes kezdeményezés volt Terts István rovata, az *Egy nyelvész olvasónaplója*, de csak néhány jelent meg belőle. A nyelvtanárokkal készült interjúk közül eddig 20 készült el.

Itt be is lehetne fejteni a folyóirat történetének bemutatását, de olyan változások történtek 2020 folyamán, amelyek elsősorban technikai értelemben egy új korszak kezdetét jelentik.

A digitális korszak kezdete

A kétezres évek könyv- és folyóirat-kiadása részben vagy teljes egészében áttevődött a digitális térbe. Ennek nem elsősorban az az oka, hogy szívesebben olvasnánk elektronikus felületen, hanem sokkal inkább az, hogy ezen a módon lehet eljuttatni a tudományos eredményeket a legkönnyebben és leggyorsabban bárhová. A könyvtárak igyekeznek minél nagyobb anyagot digitalizálni, rendszerek épültek ki a hozzáférés különféle formáinak biztosítására, és mivel ezek egy része ingyen is elérhető, talán szélesebb körhöz is eljuthat. A másik ok pedig az, hogy a kultúrára szánt központi források, pályázati lehetőségek egyre szűkösebbek, nehéz hosszú távon tervezni, de főként biztosítani a nyomdai és a postaköltségeket. Ez utóbbi nehézségeit a MANYE tagjai is tapasztalhatták, mivel 2019 óta már nem kapják meg postán a kinyomtatott lapszámot.

A *Modern Nyelvoktatás* számára is élesen vetődött fel a kérdés: megmaradni és a digitális térbe költözni, vagy szép lassan befejezni a munkát. A szerkesztőség és a tanácsadók többsége is egyetértett azzal, hogy az előbbi választás a helyes. Az első lépést az Országos Széchényi Könyvtár Elektronikus Periodika Archívuma felé tettük meg: a Tinta Könyvkiadó rendelkezésünkre bocsátotta a 2006 és 2018 közötti lapszámok elektronikus változatát, és a Corvina Kiadótól is megérkezett az 1995 és 2006 közötti számok csomagja, amelyet az EPA munkatársai digitalizáltak. Ide kerültek aztán a Gondolat Kiadónál megjelent újabb számok. Jelenleg az 1995 és 2020 között megjelent összes lapszám szabadon elérhető, olvasható ([Elektronikus Periodika Archívum](http://ElektronikusPeriodikaArchivum.oszk.hu), oszk.hu).

A másik lépés, amit választottunk, a nemzetközi elismertetéshez vezető úttal függ össze. A Magyar Tudományos Akadémia könyvtári jegyzékében ott szerepel a *Modern Nyelvoktatás*, de tovább kell lépni. Ezért az Open Journal Systems rendszerében is, az ELTE Egyetemi Könyvtárának segítségével rövidesen elérhető lesz a folyóirat.

Összegzés

Az 1963-ban alapított *Modern Nyelvoktatás* a leghosszabb életű alkalmazott nyelvészeti szakmai fórum: ez jelentős tudománytörténeti, szakmatörténeti és sajtótörténeti tény – és egyben a szakma sikere is.

A lap első periódusa 1989-ig tartott, s inkább a periodika megnevezés illik rá. Mai szemmel nagyon furcsa, hogy nincsenek belső hivatkozások, legfeljebb a cikk végén található szakirodalom, nincs összefoglaló, nincsenek kulcsszavak sem, de ebben a korszakban ez még nem volt kötelező elvárás, sőt a mai hivatkozási követelmények még igen messze voltak. Az 1995. évi újraindulás azonban már más körülmények között történt, és részben az első korszakban is szerkesztőként, majd főszerkesztőként és a MANYE elnökeként dolgozó Szépe Györgynek, részben a kilencvenes évek lapindítási gyakorlatának köszönhetően kialakult az a szemlélet, lapszerkezet és szerkesztési gyakorlat, amely megalapozta azt a szakmai minőséget, amelyre alapozva lehetségessé vált a további építkezés, és a nemzetközi adatbázisokban való megjelenés.

A két korszak tárgyalásakor néhány statisztikai adatot is olvashattunk. A két hosszú periódus alatt összesen 14 519 oldalnyi alkalmazott nyelvészeti írás jelent meg: az első sorozatban 6188, a másodikban 8331 oldal található, ami akár ötven kötetet megtölthetne. Az összes írás száma 2064, az első sorozatban 689, a másodikban 1375

– az utóbbi a nagyszámú könyv-, folyóirat-, szótár- és szoftverrecenzió miatt jóval magasabb. Viszont a szerzők száma hasonló: 640, illetve 636 nevet találunk a két időszakban: vannak köztük már az első megjelenéskor is „jegyzett” nevek, de vannak olyanok is, akik a későbbiekben, doktori tanulmányaikat befejezve, valamelyik egyetem műhelyében szereztek nevet maguknak, és a folyóirat rendszeres, visszatérő szerzői lettek. Ezek a számadatok közvetve azt mutatják, hogy a *Modern Nyelvoktatás* mindkét eddigi korszakában jelentős publikációs bázisként és kutatási forrásként is szolgálja folyamatosan a tudományos közéletet.

Összegezve a fentieket, a lap létrehozása fontos állomás volt a magyarországi alkalmazott nyelvészet, különösen pedig a nyelvpedagógia történetében. A munkatársak modern nyelvszemléletének, interdiszciplináris alapokra épített koncepciójának köszönhetően már az első időszakában is sikerült a szerkesztőknek sok neves nyelvész meggyerniük és a segítségükkel megvalósítaniuk a tudományos ismeretterjesztés mellett a legmagasabb igényeket is kielégítő, modern kutatások közzétételét. Ez a koncepció érvényesült akkor is, amikor újraindult a lap teljesen más társadalmi körülmények között, más szervezeti formában, de az alkalmazott nyelvészet ismertségének, elfogadottságának egy jóval magasabb szintjén, és remélhetőleg ez jellemzi majd az elkövetkező éveket is.

IRODALOM

- Fodor, I. (1968). *Mire jó a nyelvtudomány*. Gondolat Könyvkiadó.
- Fodor, I. (2001). *Mire jó a nyelvtudomány? Nyelv és élet*. Balassi Kiadó.
- Klaudy, K. (2021). Az alkalmazott nyelvészek szakmai közösséggé formálódása a 20. század végén és a 21. század elején. *Modern Nyelvoktatás*, 27(1),
- Medgyes, P. (2012). Beköszöntő. *Modern Nyelvoktatás*, 18(1–2), 3–4.
- Sturcz, Z. (2013). Modern Nyelvoktatás: indulás és első korszak 1963–1989. Szépe György emlékének ajánlva. *Modern Nyelvoktatás*, 19(4), 7–16.
- Székely, G. (2001). A 160 éves Tudományos Ismeretterjesztő Társulat szerepe a nyelvoktatásban és a nyelvművelésben. *Modern Nyelvoktatás*, 7(1), 6–9.
- Szépe, Gy. (1995). Modern Nyelvoktatás 1995. *Modern Nyelvoktatás*, 1(1), 3–6.
- Szépe, Gy. (2016). Hasznos nyelvészet (Kísérlet munkásságom összefoglalására). *Modern Nyelvoktatás*, 22(3–4), 25–75.

STURCZ ZOLTÁN

Elődök és gyökerek: egy hazai alkalmazott nyelvészeti mű 1912-ből

Predecessors and Roots: A Hungarian Work of Applied Linguistics from 1912

Language teacher, linguist, writer of coursebooks, expert on methodology, and a keen supporter of the direct method, Fülöp Kaiblinger (1878-1955) published his 114-page work entitled *Creative Linguistics* in 1912. Prior to this, he wrote a number of articles about the works of the polymath Sámuel Brassai (1797-1897), whose activity he considered to be practical linguistics. It is also likely that he was inspired to write his book by Brassai's ideas. The main theme of his work is that the linguistics of his time should move beyond the history- and psychology-oriented approach and should take a definite turn in a practical and creative direction, which would impact on languages. After analysing the evolutionary tendencies in several languages he comes to the conclusion that the evolution of languages can be influenced in a conscious way. He tried to define and historically justify the laws of language evolution and made an attempt at evolutionary language criticism and evaluative language comparisons. Starting out from the natural changes in languages, he also considered it possible to make artificial and creative changes. His daring and innovative book elicited powerful responses, both positive and negative, and heated debate. We would say today that the materials analysed and the claims made in this book belong to the field of applied linguistics. We can consider the book an early attempt at applied linguistics. It is thus clear from this book that there were approaches to applied linguistics well before this now extensive field of scholarship was consciously identified and so labelled.

Keywords: history of science, applied linguistics, language development, change of language, utopia

A mű és a szerző

Alkotó Nyelvtudomány címmel 1912-ben, a Franklin Társulat kiadásában jelent meg Kaiblinger Fülöp 114 oldalas könyve, aminek a címlapján kiemelten szerepelt a 'Program és részletek' alcím is. Ez utalás arra, hogy a szerző nem csupán nyelvészeti jellegű munkát írt, hanem egyrészt „nyelvészeti programban” is gondolkodik, másrészt a „részletek” szóval jelzi, hogy művét, illetve elemzését nem tekinti lezártnak, nyitva hagyva az utat a további példák feltárásának és a későbbi gondolati bővítésnek. A szerző több hosszabb nyelvpedagógiai, módszertani és nyelvészeti jellegű tanulmánya után és alapos anyaggyűjtést, felkészülést követően írta meg ezt a művét. E bevezetőt követően tömören mutassuk be magát a szerzőt is.

Kaiblinger Fülöp (1878–1955) egyetemi tanulmányait a budapesti tudományegyetem német szakán végezte, majd a bölcsészdoktorátus megszerzése után egy évet a párizsi Sorbonne-on is tanult. Neve mellett a különböző életrajzi forrásokban a következő kulcsszavakat találjuk: nyelvtanár, nyelvész, esztéta, tankönyvíró, módszertani szakember, a direkt módszer egyik vezéralakja, a modern nyelvtanítás kiváló elméleti

és gyakorlati művelője. 1909-ben a hatszáz fős párizsi „Modern nyelvtanári kongresszus” egyik magyar résztvevője. Mindehhez hozzátehetjük, hogy a gyorsírás tanára, szakértője is, egy időben fővárosi szakfelügyelő. Fiatal tanár korában 1903-tól 1913-ig dolgozott a fővárosi reáliskolában, a mai Eötvös Gimnáziumban. Ezzel párhuzamosan, majd önálló funkcióban fővárosi szakfelügyelőként is működött 1913–1919 között. 1919-ben a Tanácsköztársaság alatt kinevezték a Polgári Iskolai Tanárképző, másik nevén a Paedagógium tanárának. A bukás után lemondott, és hosszú ideig gyorsírástanítással, szakmai rendezvények szervezésével, magánoktatással foglalkozott. 1930-tól óraadó tanárként ismét tanított különböző középiskolákban. 1945 őszétől a szegedi Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola oktatójaként dolgozott. Jelentősebb tanulmányai a *Magyar Pedagógia*, *Magyar Középiskola*, *Egyetemes Filológiai Közlöny*, *Magyar Nyelvőr*, *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny* című folyóiratokban jelentek meg.

A mű megírásának körülményei, előzményei, indítékai

Mielőtt rátérnénk a mű részletesebb bemutatására, érdemes feltárni azokat az előzményeket, amelyek a szerzőt a könyve megírására inspirálták. Ebben az inspirációban részben a korból és a szakmából fakadó külső tényeket, részben a saját szakmai útból következő tényeket vehetünk számba. Nézzük először az általunk külső tényezőknak nevezett elemeket. A századelő és különösen az 1910-es évektől az 1920-as évekig tartó időszak a magyar nyelvoktatás nagy vitakorszaka, de nyugodtan nevezhetjük a reformokat pártoló nagy korszakának is. Ennek során két nyelvoktatási irány ütközött meg egymással. Egyik vonalat a hagyományos, a latin–görög nyelvoktatást és a nyelvtani–fordító módszert követők táborá; a másik vonalat pedig az élő nyelveket vagy az akkori szóhasználat szerint a modern nyelveket pártolók és a direkt módszert követők, a reformerek táborá adta. A társadalmi igényeket is figyelembe vevő reformerek a nyelvoktatás tartalmán – a nyelveken – kívül az új módszertani kérdések rendszerezésével, összegzésével is foglalkoztak. Gondolkodásuk túlterjedt a szűk módszertani kérdéseken: a nyelvoktatás – nyelvészet – pedagógia – pszichológia négyességében gondolkodtak. A nyelvészetnek azért is szántak különös szerepet, mert bizonyos módon a direkt módszer és a nyelvészet új ága, a fonetika okán a módszer és a nyelvészet közvetlen és élő kapcsolatba került. Erről a kérdéskörrel vagy négyességről – némi optimista és kicsit korai elvárással – a viták során többször is állást foglaltak. Egyikük összegző cikkében így fogalmaz ezzel kapcsolatban: „...minden élő nyelv tanítása legyőzhetetlen akadályba fog ütközni, míg a nyelvtanítással szorosan összefüggő egyes problémákat egyrészt a pszichológusok, másrészt pedig a nyelvészek pozitív adatok alapján meg nem oldottak, és bizonyos alapelvekre vonatkozólag megegyezésre nem jutottak” (Bakonyi, 1914, p. 371) Hozzátehetjük, hogy a cikkíró szerint a nyelvészet a módszertannak is „alapvető tudománya”, mert a nyelvet mint „legtermészetesebb alkalmazott eszközt” fel lehet emelni általa, és számtalan kérdés tisztázható segítségével; a nyelvészetnek és a nyelvoktatásnak „a művelhetőség, a praktikum felől” kell közelednie egymáshoz.

Mások, így például szerzőnk, Kaiblinger Fülöp ennél is praktikusabb értelmezését veszik a nyelvoktatás számára szükséges nyelvészetnek, amiből a mai fogalmaink

szerint az alkalmazott nyelvészet körvonalai bontakoznak ki. Ezzel részben át is térünk a mű szubjektív indítékaira is. Kaiblinger már 1908-ban, a nyelvtanítás reformjáról írt tanulmányában érint a fentebb írtakhoz hasonló gondolatokat, de az 1910-es, Brassait bemutató kis könyvecskéjében egyértelműen így fogalmaz: „...*gyakorlati nyelvtudománynak merem nevezni munkásságát, mert az tényleg azon van, hogy a társadalomnak, az emberiségnek a lehető legkisebb energia felhasználásával egy nagy kultúrerőt, a nyelvtudást megszerezze*” (Kaiblinger, 1910, p. 6). A reformerek közül némelyek a Kaiblinger által emlegetett „gyakorlati nyelvtudományt” „empirikus nyelvtudománynak” vagy „kísérleti nyelvtudománynak” nevezték, aminek fogalmazásuk szerint a nyelvtanítás a „legtermékenyebb talaja és célja”. A nyelvtanítási reformok másik kiemelkedő alakja, Philipp Kálmán a direkt módszerről írt közel kétszáz oldalas könyvében, pontosabban annak bevezető részében ehhez hasonló gondolatokat fogalmaz meg, és többször utal Kaiblinger Brassairól szóló művére, sőt idéz is belőle (Philipp, 1911). A reformerek a hazai nyelvészetnek, nyelvtudománynak címezve konkrétan is megjelölték azokat a területeket, ahol a gyakorlati vagy empirikus vagy kísérleti nyelvtudomány és a módszertan összetalálkozhat: *a) használható, gyakorlati, az élő nyelvek oktatását szolgáló nyelvtanok; b) tudományos elveken rendszerezett lexika; c) gyakorlati fonetika* (Sturcz, 1994). Némi empátiával mindezt együtt, mármint az eddig leírtakat, nevezhetjük akár „alkalmazott nyelvészeti légkörnek” is.

Kaiblinger Brassai könyvének nagy érdeme az, hogy számos korabeli és későbbi méltatója szerint megtette Brassai első körös felfedezését, és nemcsak módszertani értelemben, hanem nyelvészeti értelemben is, mivel ezekből a gondolataiból is idéz. Kicsit előrelépve az időben érdemes Szépe György Brassairól mint alkalmazott nyelvészeti előfutárról alkotott – és Kaiblinger korai megállapításaival találkozó, azt utólag is megerősítő – véleményét idézni: „*A mai elméleti / alkalmazott nyelvészeti megkülönböztetést visszavetítve, Brassainak a következő témái tekinthetők alkalmazott jellegűnek (vagy egyszerűen: közvetlen célúnak és praktikus felhasználóságúnak): a) gyakorlatinak szánt nyelvtankönyvek írása, b) az idegen nyelvek tanítása, c) kontrasztív nyelvészet (interlingvális alkalmazott nyelvészet), d) fordítástan, e) nyelvművelés*” (Szépe, 2005, p. 74).

Még egy és a fentiekkel párhuzamban futó gondolatot meg kell említeni, ami „fűtötte” a reformpárti nyelvtanárokat. Ez a nyelvészet és a nyelvtudás társadalom- és jövőformáló erejébe vetett hit, ami a szellemi és szakmai érveken kívül lelki erőt is adott az elgondolásaikhoz, meggyőződésükhöz. Ennek a legjobb és egyben messzire mutató megfogalmazását szintén a már fentebb említett Bakonyi Hugó „reformer tolalából” idézhetjük meg:

„Nem valószínűtlen, sem nem túlzott felvetés az a felvetés, hogy valamikor kellő nyelvi, főképp pedig jelentéstani előtanulmányok nélkül semmiféle szaktudomány sem lesz művelhető, és hogy minden tudománynak alapvető tudománya lesz a nyelvészet. [...] A modern tudomány többi kutatási eszközeihez hasonlóan végre mint legegyszerűsebben alkalmazott ily eszköznek, a nyelvnek is jóval szabatosabb és lehetőleg minden kételyt kizáró kifejezési képességre kell emelkedni” (Bakonyi, 1918, p. 144).

Ha mélyebben belegondolunk, akkor ez a gondolatsor nem más, mint a mai sokirányú és sokszínű alkalmazott nyelvészet funkciójának és célrendszerének a korai „megálmodása”. Témánk, illetve szerzőnk szempontjából a fenti sorok azért érdekesek, mert Kaiblinger is egyértelműen hitt a nyelv, a nyelvtudás és a nyelvészet, mondhatni az alkalmazott nyelvészet rendkívüli formáló erejében. Minden bizonnyal ezért adta a kicsit patetikusan hangzó és a rendkívüliséget sugalló *Alkotó nyelvtudomány* címet könyvének. Valljuk be, hogy amint ez az alábbi elemzésből és a kiválasztott részletekből is kiderül, a műben valóban megjelenik némi „nyelvészeti utópia”, és jó néhány olyan felvetés is, amiket ma kis túlzással a nyelvi tervezés (*language planning*) világába utalhatunk.

Szerkezet, alapgondolat, tételek, bizonyítás

A mű bemutatásának legcélszerűbb módja úgy tűnik az, hogy fejezetenként (I–IX.) végigmenve kiemeljük a szerző fő tételeit, és ezek igazolására, alátámasztására a szokásosnál több eredeti, a szerző szövegéből kiemelt idézettel szolgálunk. Ez annál is inkább indokolt, mivel a könyv elérhetősége ma már elég körülményes, de így a bővebb idézetekkel nagyobb rálátást kapunk a műre. Az ebben a fejezetben kiemelt idézetek kizárólag csak az *Alkotó nyelvtudomány* című műből származnak, így – a vastag és dőlt betűs fejezetcímek alatt – egyszerűsített eljárással, a szerző jelzése nélkül, csak az érintett oldalak sorszámát közlöm. Mielőtt rátérnénk erre az ismertetésre, emlékeztessünk ismét a címre, *Alkotó nyelvtudomány*, pontosabban annak „kihívóan provokatív” jelzőjére, ami a kritikai észrevételek során egyeseknél eleve némi sértődöttséget, másoknál vihart kavart, főleg azokban az esetekben, ahol a véleményezők vagy olvasók az alcímre, ’Program és részletek’ és a bevezetés egyik kulcsszavára (*kísérlet*) már nem is figyeltek.

Előszó

A bevezetőnek szánt előszóban a szerző összefoglalja a korszak nyelvtudományáról, annak két fő irányzatáról alkotott, kicsit sarkított és a bírálók által igen zokon vett véleményét. Ezek után körülírja, hogy szerinte egy más irányú, mint kiderül, a „kísérleti” nyelvészeti tevékenységtől milyen megközelítés várható el.

„Az életjelenségek azon csoportja, melyet nyelvnek, beszédnek nevezünk, mind ez ideig nélkülözi a tudományos művelést és fejlesztést. Nyelvet művelni és alkotni csak a népnek szabad, esetleg még az íróknak és költőknek. A mai akadémikus nyelvtudomány nem ismer és nem ismer el más módszert, mint a történetit és a lélektanit. Ezek a módszerek természetüknél fogva csak magyaráznak és magyaráznak, de nem alkotnak semmit, sőt a nyelvalkotást eretnekségnek tartják. Minden alkotás eleje: az értékelés, a bírálat. [...] Kísérletet teszek: 1. A nyelvfejlődés törvényének megállapítására. 2. Annak történeti igazolására. 3. Evolúciós nyelvkritikára. 4. Értékelő nyelvhasználatra. És mindezt abból a célból, hogy majdan a nyelvtudomány, ismerve a nyelvben működő alkotó erő lényegét, tudatosan is alkosson, mely alkotások éppúgy átmehetnek a reális nyelvéletbe, mint az írók intuitív alkotásai” (3).

I. A probléma

A kor nyelvészetével kapcsolatosan abban látja a fő problémát, hogy csak tényfeltárással foglalkozik, és nem avatkozik bele a nyelv életébe az általa javasoltak szerint: 1. a feltárás, 2. a törvény- vagy jelenségmeghatározás, 3. a jövő nyelvi tényei meghatározása, illetve 4. megalkotása – útvonalon. Azaz az általa többször felemlített és felfogásában kiszélesített nyelvművelés, de inkább nyelvalkotás hiányzik a nyelvtudomány hatóköréből. A cél szerinte egy új, aktív és alkotó nyelvtudományi irány megalapítása: „*Vagyis egy oly nyelvtudományt alapítani, mely nemcsak a nyelvtényeket ismeri, hanem a változásban rejlő törvényszerűségeket is felfedezve a jövő tényeket előre látja, sőt meg is alkotja*” (7). Ez a felvetés nem más, mint egy olyan elvi és általánosító szándék, amely a nyelv és a kommunikáció segítségét, építését célozza meg „alkalmazott nyelvészeti eljárásokkal”, ahol a területek és az eszközök még nincsenek és nem is lehettek teljesen tisztázva. Mint a kifejtésben látni fogjuk, a szerző a nyelvi változás, a nyelvfejlődés, a nyelvhasználat, a kommunikációsenergia-felhasználás tényeiből és logikájából a tudatos nyelvfejlesztés lehetőségét olvassa ki.

II. Program

A programkifejtés fejezet két egységre bontható. Az első és egyben hosszabb részben a nyelvészek, a második részben a nyelvoktatók oldaláról fejt ki nézeteit, illetve a programfeladatokat. Az első részben így fogalmaz: „*Nagy vonásokban megrajzolom az alkotó nyelvtudomány alaptervét. Mindenekelőtt a filozófiai evolúció-elméletekből levezetem a nyelvfejlődés törvényét*” (12). Úgy véli, hogy az általános elvi tisztázás után, következnie kell a konkrét nyelvi jelenségek fejlődéstörténeti vizsgálatának, továbbá értékelésének, és ennek alapján „*munkahypotézist*” lehet felállítani. Majd leszögezi a program két fő pontját:

„Ez volna tehát az alkotó nyelvtudomány első lépése a gyakorlatban. Tudományos mesterséges szelekcióval előmozdítani azt, amit eddig is a természetes szelekció elvégzett. A következő lépés az volna, hogy mi nyelvtudósok magunk is alkossunk a jobb formák mintájára új nyelvtényeket, tekintet nélkül arra, hogy azok már átvihetők a nyelvhasználatba vagy sem. Ime az alkotó nyelvtudomány nem pusztán »utilitarisztikus«, mitől némely nyelvtudósok oly nagyon irtóznak, hanem meglesz a »l'art pour l'art« oldala is” (13).

A szerző a fejezet második részében – nyelvoktatási reformelgondolásából kiindulva – a problémafelvető (I. fejezet) és a programkifejtő (II. fejezet) során megfogalmazottakat a nyelvoktatók, a nyelvoktatás, a nyelvpedagógia oldaláról is megközelíti és indokolja. Bár gondolatai helyesek, mégis azt mondhatjuk, hogy az általános elvek, az általános célok kontra konkrétúra váltott elvek, célok között – mind az elgondolás, mind pedig a megvalósítás vonalán – némi hiány és repedés érzékelhető. Megállapíthatjuk, hogy itt is, mint más írásaiban is, megjelenik az a tétele, miszerint a nyelvoktatás és a nyelvészet összekapcsolódó és együttműködő tényezők:

„Van a nyelvtudománynak egy gyakorlati köre, ahol a dolog természeténél fogva cselekvőleg kell működnie: ez a nyelvoktatás. Aki a nyelvtanítás problémájával tu-

dományosan foglalkozik, az kénytelen a nyelvtudás, a nyelvi megértés, a beszélőkészség és az egyéni nyelvfejlődés oksági kapcsolatait fürkészn, még pedig éppen a cselekvés, az alkotás szempontjából. [...] A nyelvoktatás problémáját nem lehet egyszerűen a pedagógiába utalni; mert a kérdés itt nem az: hogyan adok át bizonyos ismereteket, hanem: miként létesítem a gyermekben azt az ügyességet, hogy egy rendkívül komplikált szerkezetű és nagyon kiterjedt használatú szellemi és filológiai eszközt gyakorlatilag alkalmazzon; a nyelvtanítás módszerének kérdése nem a pedagógia egyik ága, hanem igenis a nyelvtudományé, mint ezt hazánkban Brassai működése, külföldön pedig a legkiválóbb nyelvtudósok (Sweet, Viétor, Jespersen, Bréal, Brunot stb.) példája mutatja, akik mindnyájan közreműködtek az utolsó évtizedek reformjának kialakításában” (16).

III. A nyelvfejlődés alaptörvénye

Ebben a fejezetben a szerző a nyelvfejlődés törvényszerűségeit igyekszik feltárni. Az evolúciót mint általános jelenséget filozófiai és nyelvfilozófiai megközelítésben tárgyalja. Úgy gondolja, hogy a nyelvészet sem vonhatja ki magát az evolúciós jelenségek köréből. A nyelvi jelenségeket, fogalmazása szerint – „a nyelvtüneményeket” – összetett erők, hatások együttes eredményeként kezeli. Erről így fogalmaz: „*Mi a nyelvtünemény? A nyelvtünemény azon erők összessége, melyek minden beszédtevékenységnél közreműködnek*” (22).

Ezek után felállítja azt a gondolatmenetet, mely szerint a nyelvek fejlődése a nyelvi ökonómia, a racionális egyszerűsödés felé és ezzel az energiamegtakarítás irányába tart, és ez a törvényszerűség a beszédaktusok során is érvényesül, a beszélő és a halló (adó/vevő) viszonyában. Hipotézisét az alábbi gondolatsorban fogalmazza meg:

„Ha igaz, amit az emberi fejlődésről általában mondtam, hogy az emberi akarat arra törekszik, hogy a rajta kívül álló energiákat a saját munkájának könnyítésére és kiterjesztésére felhasználja, akkor a nyelvfejlődés törvénye így hangzik:

Az ember mint beszélő mind nagyobb mértékben aknázza ki a megértőnek tudattartalmát és tudaterejét; ezáltal lehetővé tette a saját pszichikai és fiziológiai munkájának csökkentését.

Ugyanaz a törvény mint értékmérő így formulázható: Az a kifejezésforma jobb, mely folyékony megértést kevesebb pszichikai és fiziológiai erővel eszközöl.

Ugyanaz mint alkotó principium: Használjuk ki jobban a megértő tudattartalmát és tudaterejét. Ez az elv eddig öntudatlanul működött, működtessük ezentúl tudatosan” (25).

IV. Kázuspusztulás és nyelvfejlődés

1. Latin casusok 2. Nominativus és accusativus 3. Modern genitivus és dativus
4. A személynévmás nominativusa és accusativusa
5. A személyes névmás dativusa és accusativusa 6. Nominativus – dativus – accusativus

A műnek ez a fejezete, a mű leghosszabb és egyben legkomplexebb része, ahol történeti, leíró és összehasonlító nyelvészeti szempontból egyaránt és egyszerre vizsgálja a fejezetcímbe megjelölt tárgykört. A szerző a mintegy harmincoldalas fejezetben, hat alfejezeten keresztül, sok nyelvre kiterjedően (latin, német, angol, francia, holland, svéd, dán, sőt néha a kínaira is utalva) és óriási példatárral a latin nyelv és a modern nyelvek esetrendszerének egyszerűsödési példáit hozza fel. Mindezzel a harmadik fejezetben ismertetett és felsorolt tételei bizonyítását kívánja szolgálni:

„Tétel: e változásokban is az a törvény uralkodik, hogy pusztuló formák funkcióit a megértő tudatereje végzi” (32). – Majd oldalakkal később a folytatásban így fogalmaz: „Végigkövettük a kázusrendszer pusztulását. Láttuk, hogy az élő nyelvek több-kevesebb mértékben átmentek a pusztulás különböző fázisain. Minthogy a legtovábbfejlett nyelvek történetében találkozunk oly fázisokkal, melyek mai nyelveket is jellemeznek (pl. az ó-angolban megtaláljuk a mai németet), egész bátran és tudománytalanság nélkül megjósolhatjuk, hogy a főnév és névmás flexió utolsó maradványai is el fognak tűnni, még pedig azért, mert a fejlődés ereje ugyanabban az irányban működik és ugyanily módon hat ugyanazon formákra” (59).

V. A homonymák

A homonima fogalmát, a homonimák illogikusnak tűnő keletkezését, a jelenség nyelvészek általi sokoldalú megközelítését egyaránt végigelemzi, majd egy csavarral megállapítja: „*Hogy ezt a tüneményt az élő nyelvek legnagyobb tökéletlenségének tartották, azt abból is láthatjuk, hogy a mesterséges nyelvek készítői gondos aggodalommal kerülték a homonymákat*” (61).

Majd a homonimák világát végül is természetes fejlődési elemnek tekintve, példák egész sorát hozva jut el saját „energetikai” tételének újabb megerősítéséhez, amelyben a későbbi, modern beszédaktus-elmélet, a szövegkohézió-elmélet néhány eleme villan fel:

„Az én elméletem azonban tovább megy és megállapítja, hogy a beszélő energia javulása úgy történik, hogy a megértés oka átment a halló energiájába, ki a mondat többi elemeiből kikövetkezteti az egymagában többértelmű homonymának alkalmi jelentését. Amily mértékben szaporodik a homonymák száma, abban a mértékben van szükség az összefüggésből való megértésre, vagyis a halló tudaterejére: az asszociációra, következtetésre, kombinációra és a többi lelki funkciókra. A nyelvtünetében szereplő fizikai és pszichikai okok együttműködése magyarázza a homonymák megérthetését, a homonymák szaporodása pedig bizonyítja a nyelvfejlődés új törvényének igaz voltát” (66).

VI. Jelentésalkotás

Igazából a jelentésalkotás alcím alatt mondottak az előző fejezetben zárógondolatként kifejtett megállapítások – jelentéstani példákon igazolt – megerősítését tűzi ki célul. Korábbi nyelvészeti írásaihoz méltóan főleg szépirodalmi példákat, eseteket hoz fel és elemez. Ezek kapcsán érinti a „művészi nyelvalkotást”, továbbá az alkotó/olvasó „funkcionális” viszonyát, majd kifejti:

„A művészi nyelvalkotás tehát lényegében egy teremtő synthézis, melyet a nyelvalkotó a megértők tudatában végrehajt felhasználva az ő nyelvi élményeit, az ő képzeletményeit és logikai gondolkodás formáit. Amíg csak a megértő eddigi nyelvélményeit használja fel, addig nem teremt újat, csak a meglévőből synthetizált. Amikor megszokott kapcsolatokat oly tudatkörnyezetbe helyez, hogy a megértő a megszokott jelentést kénytelen módosítani, akkor teremt művészi értékkel bíró nyelvfórmát” (76). – Ezek után gondolatmenetét általános síkra terelve így folytatja: „Új jelentések alkotásai és ennek a nyelvértéket emelő következménye, a jelentés-gyapardás is igazolják alaptételemet: a nyelvfejlődés iránya az, hogy az emberiség mindjobban kihasználja a megértő szellemi energiáját, mint ahogy technikai alkotásokra kihasználja a természet fizikai energiáját” (77).

VII. A mondatfűzés fejlődése

Ez a fejezet viszonylag röviden, inkább csak elvi megközelítésben a „szintaktikai egyszerűsítés fejlődése” szempontjából vizsgálja a témát, és végül némi optimista megfogalmazással zárja le gondolatai és példái sorát, valamint elemzését. A mondatfűzés egyszerűsödésében szintén a nyelvi ökonómia megvalósulását látja: „Csodálatos: a lélek örül a munkának. A mondatokat (és szavakat) összefűző asszociáció-működés élénkítő-hatást gyakorol, esthetikai érzelmet vált ki; a mindent kimondó, mindent hangos hangokban kifejező beszéd fáraszt, untat” (81).

VIII. Nyelvörzés vagy nyelvfejlődés?

Ez az egyetlen fejezet, ahol a magyar nyelv nyelvfejlődési kérdéseivel bővebben foglalkozik a szerző. Jelzi, hogy a *Magyar Nyelvőr* olvasójaként annak témái, cikkei, példái alapján szembekerül a nyelvművelés problémáival. Meg kell állapítani, hogy a nyelvművelés fogalmát két irányban értelmezi: *a)* nyelvhelyesség, *b)* nyelvfejlesztés. Ez utóbbi mellett teszi le a voksát. Majd ennek kapcsán a ’nyelvmegörzés és a nyelvfejlődés’, továbbá a ’beavatkozás’ máig tartó dilemmáit veti fel. Ezek után megfogalmazza az anyanyelvünkre és általában a nyelvekre vonatkoztatott megállapítását:

„Új formák keletkezésénél sohasem a múlt tényeihez kell az új tényt mérni, hanem az egyetlen kérdés, amit fel kell tenni, ez: megfelel-e az új tényben nyilvánuló változás a nyelvekben észlelhető organikus fejlődés irányának. Ha igen, akkor hiába küzdünk ellene. Ha nem, akkor nem is valószínű a terjedése” (85).

IX. Értékelő nyelvhasonlítás (angol–német)

1. Formagazdagság és formaszegénység
2. A főnevek többese
3. Igeragozás
4. Az Ablaut
5. Az adverbium
6. Összefoglalás

Két nyelv, az angol és a német különböző és időben változó jelenségeinek értékelő összevetése, elemzése kapcsán még a fejezet bevezető soráiban alapelveként leszögezi: „Értékelés nélkül nincs szellemi tudomány. A történelmet áthatja az értékelés eszméje, csak a nyelvtörténet tartózkodik e termékeny eszmétől” (91).

A fejlődéstörténeti és a komparatív elemzés kapcsán arra a teleologikus és utópikus végkövetkeztetésre jut, hogy a nyelvfejlődés az alkotó, aktív nyelvtudományi beavatkozással kiszámítható, tervezhető és előre mozdítható, mint írja: „...*ha nem is revolúcióval, de egy gyorsított evolúcióval. Ennek meg kell történnie és a nyelveknek ily átmeneti stádiumokból ugrás nélkül való könnyed átvezetése lesz a megalakítandó alkotó nyelvtudománynak legszebb feladata*” (102). A szerző – a vitára alkalmas adó – értékelő nyelvhasználati modelljének kiterjesztését, kibővítését javasolja más nyelvekre is, és sajátos fogalmakat vezet be a nyelvfejlődéssel kapcsolatban. A nyelvi változás, a nyelvi fejlődés soron eljut a ’továbbfejlődés’, majd a ’feljebbfejlődés’ terminusokhoz.

„A nyelvhasználatnak ezen értékelő rendszerei kiterjeszthetők a többi szintaktikai eszközökre, mint: melléknévragozás, fokozás, az igemódok képzése, szóképzés stb. És összefoglalva az eredményt, azt fogjuk konstatálni, hogy az angol nemcsak továbbfejlődött, hanem valóban feljebbfejlődött, magasabb értékeket mutat, és már régen megvalósított oly változásokat, melyek a német nyelvben még csak mint tendenciák élnek” (113).

A fejezet zárásaként azt a végkövetkeztetést sejteti, hogy az angol nyelv „feljebbfejlődött magasabb értékei” miatt használati előnybe kerülhet más nyelvekkel szemben.

Vélemények, fogadtatás, vita

A megjelenés évében több ismertető és elemzés jelent meg Kaiblinger munkájáról. Olyan jelentős fórumok foglalkoztak a művével, mint a *Magyar Nyelv*, *Magyar Nyelvőr*, *Egyetemes Filológiai Közöny*, *Nyugat*, *Irodalomtörténet*, de több napi- vagy hetilap is – a szokásos új könyvek rovatában, hirdetésében – hírt adott a könyv megjelenéséről, így például a rendkívül népszerű *Vasárnapi Újság*. A pártoló és a bíráló írásoknak egyaránt közös vonása, hogy meglepetést okozott mind a nyelvoktatási reformerként számon tartott – nem „echte nyelvész” – szerző, mind pedig az új, ismeretlen nyelvészeti irányt és gondolatokat felvető mű. A műben visszatérő – program, kísérlet, hipotézis, alkotás – fogalmak együttesével sem tudtak, de nem is akartak mit kezdeni a recenziót írók.

Ennek ellenére az újszerűséget kiemelve az egyik szemlélő leszögezi a műről, hogy: „*A nyelvtudomány eddigi irányával szemben ez forradalom*” (Gordius, 1912, p. 896). Az *Irodalomtörténet* szemlélője pedig a következőket írja: „*Ez érdekes könyv lényege az, hogy a mai nyelvtudomány nem teljesíti egészen a maga feladatát: csak a múltat vizsgálja, de az abból merített tájékozottságot nem veti latba a nyelv gyakorlati továbbfejlesztésében*” (Szerkesztő, 1912, p. 185). A *Magyar Nyelvben* megjelenő névtelen, csak monogrammal jelölt szerző, kritikai észrevételei ellenére megállapítja, hogy: „*E könyv szerzője szembeszáll a »mai akadémikus nyelvtudomány«-nyal...*” (NYI, 1912, p. 231). A *Magyar Nyelvőr* a szerkesztői megjegyzésében „*elmemozdító értekezésnek*” minősíti a munkát. Karl Lajos a pozitív és negatív bírálati elemeket egyaránt tartalmazó, részletes ismertető szövegében pedig így fogalmaz: „*Az uralkodó nyelvtudomány vagy annak egyoldalú, elfogult művelői a bírálatra rászolgáltak és az okos polémia a tudománynak hasznára van. De a szerző a jogos bírálat határát*

tüllépi, mikor néhány odavetett mondattal úgy a történeti mint a lélektani alapon álló nyelvtudománynak hadat üzen...” (Karl, 1912, p. 185).

Ez az utóbbi mondat, illetve megállapítás jogos, hiszen mint a bevezető idézett soraiból kiderül, Kaiblinger – véleménye szerint a jelentős tényfeltáró munka elismerése ellenére – valóban erős kritikával illeti a korabeli magyar nyelvtudományt. Ez a kemény kritika olyan mértéket ütött meg, hogy az „akadémiai nyelvészeti világ” teljesen magára vette, és válaszként szintén kemény kritikát fogalmazott meg a művel, annak gondolatmenetével kapcsolatban. Schmidt József indogermanista (*Egyetemes Filológiai Közlöny*), Csúri Bálint nyelvtörténész, nyelvjáráskutató (*Magyar Nyelvőr*), Rubinyi Mózes nyelvtörténész, nyelvész (Nyelvtudomány), Karl Lajos író, stilisztika (*Magyar Nyelvőr*) – a jelzett folyóiratokban, még a könyv megjelenésének évében egyenként többoldalas cikkekben reflektáltak a műre. A korabeli magyar nyelvészetre és nyelvészekre vonatkozó kitételeket sérelmezik, a művet szélsőséges „teleologikus alkotásnak” minősítik, szintén hatalmas példatárat sorolnak fel a Kaiblinger által felsoroltak mellé, néha ellenében. Összességében elutasítják az általa felvetett nyelvészeti irányt és vonalat. Irreálisnak, némi igazsággal utópisztikusnak vélik felvetéseit. Úgy gondolják, hogy ennek a felvetésnek és a mű beígért folytatásának nincs értelme, mert kutatási céltalanságba vezet. Ezen elemzések és a bírálatok szellemiségét felidézve Schmidt József írásának – a több más bírálóval összecsengő – gondolataiból idézek néhány kategorikus megállapítást:

„...a teleologikus principium ismeretelméleti jellegénél fogva ab ovo semmiféle exact kutatásban nem vezethet pozitív eredményre, és nem érvényesülhet a nyelvtudományban sem, ameddig ez exact tudomány akar maradni. [...] In summa: a szerző fejlődéstörvénye teljesen hypothetikus és bebizonyíthatatlan, hasznavehetetlen és felesleges variansa Jespersen törvényének. Az alkotó nyelvtudomány egyetlen képzelhető alapja a Jespersen-féle tétel s valóban erre is van felépítve. [...] A nyelvalkotás tehát lehetetlenül chimerikus, absolute czéltalan és fölösleges. Ha különben a szerző illetén nyelvfejlesztéssel »kulturfeladatot« akar teljesíteni, s ha a nyelvtudománynak az a természetes feladata, hogy a nyelvközösség beszédformáit fejlessze – akkor már igazán sokkal czélszerűbb és logikusabb valamelyik világnyelv (esperanto etc.) szerkesztésén és művelésén közremunkálni, a minek gondolata a szerző előtt amúgy sem ellenszenves...” (Schmidt, 1912, pp. 800–801, 803).

Kaiblinger a *Magyar Nyelvőr*-ben – főleg Karl és Csúri észrevételei kapcsán – egy viszonylag rövid válaszban reagál, ahol inkább kérdéseket tesz fel: „ki vezeti le a nyelvfejlődés törvényeit az energetikai fejlődésből? ...ki kutatja ennek a törvénynek az érvényesülését a nyelvtörténetben? [...] ...ki teszi feladatává a jövő nyelvének megszerkesztését? [...] ...és ki végez kísérleteket egy megváltozott nyelvi szöveggel? Nagyön örülnék, ha mindezekre vonatkozólag buzdítást nyernék a meglévő nyelvészeti irodalomban, de addig, míg Karl be nem bizonyítja, hogy munkámnak fő gondolatait és tárgyait már feldolgozták, addig odavetett állításait alaptalannak kell minősítenem” (Kaiblinger, 1912b, p. 234). Az olvasó felteheti magának a kérdést: mi ez, ha nem ’alkotó nyelvtudományi’, azaz alkalmazott nyelvészeti igénymegfogalmazás?

Egy évtizeddel később, 1921/22-ben Zolnai Béla nyelvész (Nyelvtudomány) egy hosszabb cikksorozatot írt a *Magyar Nyelv* folyóiratban az idegen szavaink kérdéséről. A sorozat

második részében a nyelvművelés nyelvfilozófiai és főleg annak racionalista irányzatú megközelítése kapcsán érinti Kaiblinger művét, illetve felfogását is, aki szintén foglalkozott műve VIII. fejezetében nyelvművelési elvekkel. Zolnai elemzésének egyik részében – mint egy lehetséges nyelvészeti megközelítéshez – elfogadóan és pozitívan közelít szerzőnk gondolataihoz. Ennek kapcsán így fogalmaz:

„Ennek a racionalizmusnak alapján áll az a nyelvfölfogás is, a melyet Kaiblinger Fülöp fejtett ki az Alkotó nyelvtudomány cz. könyvében. Kaiblinger a nyelvtudománynak egy olyan ágát akarja megvalósítani, a mely kutatja a természetes nyelvfejlődésnek az energetikai mozzanatait és az így nyert tanulságokat értékesíti a nyelvművelésben, hogy mesterséges úton mozdítsa elő a – szerinte – lehető legtökéletesebb, de legkevesebb energiával beszélt nyelv létrejöttét.” – Néhány kétkedő mondat után végül leszögezi: „Tagadhatatlan azonban, hogy a nyelvtörténet »természetes« folyamata nem zárja ki a nyelv »mesterséges« módosításait...” (Zolnai, 1922, p. 19).

Még egy későbbi, a művel kapcsolatos, de egyáltalán nem mellékes észrevételt érdemes kiemelni. Ez Horger Antal megjegyzése, aki már a nyelvészeti másságot és az eltérő véleményt – igaz, lakonikusan és ellentmondásosan –, de tudomásul veszi, és ő maga, szemben más véleményekkel nem tesz elutasító vagy kemény kitételeket a 'Nyelvtudomány alapelvei' című és egyetemi tankönyvnek szánt művében, pontosabban annak bővített, második kiadásában.

„Némelyek szerint a nyelvművelés is feladata volna a nyelvtudománynak, vagyis az, hogy bírálja a nyelveket és igyekezzék egyes, a nyelvtörténet folyamán kifejlődött sajátosságait a nyelvhelyesség, a szépség, a célszerűség, vagy a logikai szempontjai szerint megjavítani. (Vö. Kaiblinger, Alkotó nyelvtudomány, Budapest, 1912). Ezt a feladatot azonban a nyelvészek túlnyomó nagy többsége nem tartja a nyelvtudomány körébe tartozónak, ezért határozottan elutasítja magától” (Horger, 1926, p. 6).

Horger műve további fejezeteiben, illetve eszmefuttatásában viszont egy-egy, a nyelvfejlődéssel kapcsolatos gondolata bizonyos pontokon összetalálkozik Kaiblinger néhány megállapításával (népnyelv kérdése; írói, művészi nyelvhasználat hatása; mesterséges fejlesztés).

Ha több mint száz év távlatából és a mai alkalmazott nyelvészet szempontjait figyelembe véve megpróbáljuk összefoglalni a művel kapcsolatos vita lényegét, akkor azt mondhatjuk, hogy Kaiblinger „kísérleti” álláspontja az volt, hogy beleavatkozhatunk a nyelv organikus fejlődésébe, sőt tervezhetjük azt, míg a véleményezők ezt illuzórikus és utópisztikus volta miatt többnyire tagadták. A mai alkalmazott nyelvészet sem ezt a féle „beleavatkozást” gyakorolja, hanem a nyelvhasználat, a kommunikáció széles körű világába kíván úgymond pragmatikus és építő szándékkal belenyúlni. Ennek ellenére elmondhatjuk, hogy szerzőnk alapvető szándékában, gondolatmenetében, vizsgálati formáiban sok olyan észrevétel van, ami művének alkalmazott nyelvészeti jelleget ad, és korának itthoni nyelvészeti megközelítési formáit új irányokba és új témákra próbálta terelni.

A szerző későbbi visszatérése a témához, illetve az alapgondolathoz

Bár *Az alkotó nyelvtudomány* című művének több elemzője azt tanácsolta, hogy a szerző az itt felvetett gondolatsorral ne foglalkozzon. Kaiblinger mégis mintegy bő évtizeddel később – betartva a műve végén tett ígéretét a folytatásra – visszatér a témájához. 1926–1928 között az *Egyetemes Filológiai Közönyben* „Egyszerű és körülírt múlt: nyelvfejlődési tanulmány” címmel öt részletben közli újabb munkáját, amit 1929-ben különnyomatként is közzétesz. Az alábbi szövegrész előző műve folytatásának indoklása és elgondolásának újabb, szerinte bizonyíték jellegű megfogalmazása:

„Dolgozatunk témája nem tartozik az elhanyagoltak közé. Sőt: alig van nevesebb germanista, romanista vagy lingvista, ki utóbbi időben behatóbban nem foglalkozott a praeterit-perfect csere történetével, vagy külön értekezésben, vagy úgy, hogy kompendeumban e témához érve szívesen ne időzött volna. A germanisták közül H. Paul, Reis, Behaghel, Jespersen, a romanisták közül Morf, E. Herzog, Foulet, Lerch, a lingvisták közül Jespersen, Gilliéron, Meillet és Vossler szenteltek egy-két tanulmányt e tipikus jelenségnek. Tárgyalás közben tehát alkalmunk lesz megismerkedni az utolsó két évtizedben kialakult általános lingvisztikai felfogásokkal, a munkában látjuk majd az egyénlelki (Paul), a néplelki (Wundt), a kultúrlelki (Vossler), az energetikai (Jespersen), a mechanisztikai (Reis) magyarázó módszereket és módunkban lesz őket »gyümölcseiken megismerni«. – Végül érdeklődésre számíthat témánk aktualitásánál fogva is. Ott áll a Praeterit-Perfekt versengése a nyelvhelyességi és nyelvművelési törekvések előterében. A préterit-pusztulás a »crise française« panaszában, a német nyelv szépségeit féltő nyelvkritikusok pedig állandóan küzdenek az Imperfekt fennmaradásáért” (Kaiblinger, 1926, pp. 213–214).

Műve nem keltett különösebb visszhangot, bár rövid ismertetés és hirdetés több helyen is megjelent a munkáról. Az megállapítható, hogy óriási a történeti, a leíró és az összetevő nyelvészeti példatára, bizonyító anyaga, és a fenti idézetben felsorolt nyelvészekre való utalásai, hivatkozásai, gondolati párhuzamai is szakszerű és imponáló módon jelennek meg, széles körű nyelvészeti tájékozottságát mutatva.

A szerző pályáját vizsgálva még egy jóval későbbi nyelvfejlődési észrevételével találkoztam. Lőrincze Lajos szerkesztésében, az Akadémiai Kiadó gondozásában 1953-ban jelent meg *A nyelvművelésünk főbb kérdései* című tanulmánygyűjtemény. Ennek kapcsán a *Magyar Nyelvőr* vitanapot rendezett, majd ezt a jelentős terjedelmű vita- és hozzászólásanyagot a folyóirat megjelentette. A vitában Kaiblinger is részt vesz, és a -suk/-sük jelenség kapcsán kifejtett véleményében, más észrevételek mellett, a következő, a „nyelvfejlődési tételeire” visszautaló megjegyzéseket teszi.

„Évszázadok óta az egységesülésből származható félreértések kikerülése végett a nyelvfejlődés gondoskodott differenciáló eszközökről: hanglejtés, szórend (becsukja, csukja be; nem mondjuk, ne mondjuk).” – A suksükkölés kapcsán ezt írja: „Ezt a »járványt« meg lehet állítani. A hagyomány őreinek azonban számolniuk kell a nyelvfejlődés tendenciáival, mert nemcsak nyelvtani tudatlansággal állunk szembe” (Kaiblinger, 1954, p. 150).

Alkotó nyelvészet – alkalmazott nyelvészet – hasznos nyelvészet

Az olvasó felteheti a kérdést, hogy a megadott címben milyen alapon minősítettem alkalmazott nyelvészeti műnek Kaiblinger alkotását, ráadásul őt magát az elődök, művét pedig a gyökerek kulcsszavakkal illettem, még továbbmenve mindezt a 20. század legelejére vonatkoztattam. Nincs ebben fogalomzavar vagy időzavar? Ehhez talán célszerű egy kicsit körbejárni az alkalmazott nyelvészet fogalmát és hazai történelmi gyökereit. Az alkalmazott nyelvészet fogalmi meghatározását, de inkább fogalmi körülírását a hazai szakirodalomban az elmúlt fél évszázadban sokan megkísérelték. A legutóbbi nagy összefoglaló körüljárást 2001-ben az *Alkalmazott Nyelvtudomány* oldalain 12 nyelvész tette meg (Körkérdés, 2001). Az eltérő megvilágítás ellenére egy dologban nagyjából egyetértés volt és van, hogy ez a nyelvészeti irány: interdiszciplináris és gyakorlati jellegű, hatás- és hasznossági elvű. Ennek kapcsán megemlíthető az is, hogy igen találóan adta Szépe György az akadémiai doktori anyagának címéül – széles körű alkalmazott nyelvészeti munkásságára és egyáltalán erre a szakágra utalva – a *Hasznos nyelvészet* címet. A közelmúlt meghatározásai közül idézzük Nádor Orsolya meghatározását, már csak azért is, mert e definíció szerint Kaiblinger műve teljes mértékben belefér ebbe a tágabb leírásba, ha a definíció kulcsszavaira jól figyelünk.

„Az alkalmazott nyelvészet tehát a leíró és a történelmi nyelvészet alapvető kategóriáinak és eredményeinek alkalmazásával, de közben más tudományokhoz is kapcsolódva keresi a választ azokra az egyre összetettebb kérdésekre, amelyek akár egy szűkebb beszélőközösséget, akár egy teljes nyelvközösséget érintenek, vagy akár a különböző nyelvekhez és kultúrákhoz tartozók közötti viszonyokat tárják fel” (Nádor, 2018, p. 46).

Ez a definíció azért is figyelemkeltő, mert a szerzője szakított azzal az averziós attitűddel, amivel az alkalmazott nyelvészek elég gyakran és önkéntelenül élnek – tagadjuk ki a klasszikus nyelvészetet –, hanem bele merte foglalni a leíró és a történelmi nyelvészettel tagadhatatlan kontaktust, és fogalmazása ráadásul szociokulturális szempontból is nyitottabbnak tűnik a korábbi körülírásoknál.

A hazai alkalmazott nyelvészeti örökség történelmi elemeire – vagy óvatosabban fogalmazva inkább ilyen jellegű történelmi attitűdjeire – több példával is utal Nádor e tanulmánya. Az időben még Kaiblingernél, sőt Brassainál is mélyebbre menve csak egyet emelek ki ebből a példasorból. Felemlít egy címében igen meglepő művet, egy a 19. század első feléből származó könyvet, Matics Imre *Alkalmazott magyar nyelvtan (1847)* című könyvét (Nádor, 2018, p. 43). Már a címben megjelenő jelzős szerkezet is valóban meglepő – bár igazából ez a gyakorlatiasságra utal –, de ennél már csak a mű bevezető gondolatSORAI majd tagolása, alcímei érdekesebbek, mivel egyértelmű alkalmazott nyelvészeti felvetések és funkcionális nyelvészeti szándékok fogalmazódnak meg, illetve jelennek meg benne. Tehát a gyökerek keresése „műveletbe” egy pontként egyértelműen beleillik Kaiblinger bemutatott műve, sőt amint azt a korábbi, majd későbbi szakmai megnyilvánulásai is mutatják bizonyos értelemben teljes életműve is.

Visszatekintés, értékek, emlékezés egy tudós tanárra

A műről alkotott kritikai véleményekhez csatoljunk hozzá egy, az alkalmazott nyelvészetről „retrospektívnek” mondható gondolatsort. Szépe György egyik előadásában hosszasan elemzi a magyar nyelvtudomány történetét. Ebben megemlíti egy véleményt, miszerint Kuhn tudománytörténeti művében egy-egy korszakra és egy-egy területre nézve az azonosságot kifejező tudományterületek ’paradigmáiról’ beszél, öt jellemző azonosító elemet meghatározva. A tudományos paradigmafogalma Szépe szerint a nyelvtudományra is vonatkoztatható, és véleménye szerint a 20. század első felének ún. hazai nyelvészeti paradigmája (más néven a Budapesti Iskola) főleg nyelvtörténeti és nyelvlélektani alapú. Ha ezt az állítást elfogadjuk, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy Kaiblinger és műve szintén Szépe kiemelt fogalmával élve ún. korai „*paradigmán kívüli*” nyelvész és mű, amit kora nyelvészeti világa nem tudott tolerálni (Szépe, é.n., pp. 4–5). És megtoldhatjuk ezt a véleményt még egy másik Szépe-idézettel, miszerint: „*Az alkalmazott nyelvészet mint olyan nincs elkötelezve egyetlen újabb vagy régi nyelvészeti irányzat, iskola vagy megközelítés mellett...*” (Szépe, 2016, p. 33). Ez is igaz Kablingerre, mivel felvállalta a „paradigmán kívüliek” magányát, alkotói és kísérletező bátorságát, ezzel együtt és egyben az el nem fogadottságnak való kitettséget.

Ha az elmúlt évtizedek MANYE-kongresszusait, szekcióit, illetve azok tematikai szélességét, a tanulmányok felvetéseit vizsgáljuk, és mindezt – pontosabban ezeket a hívó szavakat – szintén retrospektív módon rávetítjük Kaiblinger művének felvetéseire, akkor egyértelműen egy alkalmazott nyelvészeti attitűd és szemléletmód bontható ki előttünk. Ez az úttörő megközelítés minden kezdetlegességével, kísérleti jellegével és hibájával együtt is egy olyan gondolatsort és példasort vezet fel, ami a nyelvek, a nyelvfeljődés, a nyelvművelés, a nyelvoktatás ügyeit új és igen pragmatikus perspektívába helyezi.

A korszak kicsit arisztokratikus és fentről letekintő nyelvészei nem tudtak mit kezdeni Kaiblinger művével, de más hozzá hasonló gondolati sorokkal sem. Jellemző módon Brassai felfedezését bemutató művére sem reagáltak. Ebben egy kicsit benne volt az is, hogy Kaiblingert más szakmai körbe – a nyelvtanáriban – tartozónak vélték. Pedig, ha csak egyszerű filológiai értékeket keresünk a szerző művében, akkor megállapíthatjuk, hogy feltűnően gazdag és ugyanakkor pontos a nyelvészeti példaanyaga mind a nyelvek száma, mind a nyelvtörténeti tények és ismeretek, mind pedig a korabeli európai nyelvészet és nyelvészek bekapcsolása, taglalása szempontjából. A művel kapcsolatban bevezethetünk egy sajátos mennyiségi és minőségi értékmérőt. Kaiblinger könyvében 34 jelentős nyelvtudós műveire hivatkozik, ez a hivatkozási névsor jól ismert és ma már kevésbé ismert és kevésbé hivatkozott neveket is tartalmaz. Íme a névsor: Behoghel, Böhm, Bréal, Breuil, Brunot, Brugmann, Füredi, Grimm, Henry, Jespersen, Jodl, Joannovics, Krüger, Lübke, Marty, Meillet, Meinhoff, Meyer, Noren, Ostwald, Passy, Paul, Simonyi, Schleiher, Stern, Sütterlin, Sweet, Tobler, Viëtor, Vischer, Vossler, Wegener, Weise, Wundt. A könyv olvasása során kiderül, hogy a fenti szerzők munkásságát – és ezeken kívül még másokét is – mélyen ismerte és feldolgozta a szerző. Így képet kaphatunk arról is, hogy a századelőn milyen nyelvészeti látképpel rendelkeztek a reformista erők, bár nyilvánvaló, hogy Kaiblinger ebben a

tekintetben azért az átlagosnál kiemelkedőbb tájékozottsággal bírt. Úgy tűnik, szellemi világa és tárgyi ismerete nem kikezdhető, legfeljebb néhány vonással bővíthető, amint ezt a kritikákban némelyek azért meg is tették. Minden bizonnyal nemcsak a nyelvtanárt, hanem a századforduló és a századelő korszakára jellemző egyik tipikusnak mondható tanártípust, a ’tudós középiskolai tanárt’ kellett volna meglátni benne.

Mi őrzi a tudós tanár emlékét? Elsősorban művei, ezekből is kiemelten a nyelvtanítás reformjáról, majd a Brassairól szóló kiadványa, továbbá az *Alkotó nyelvtudomány* című könyve. Sajátságos, hogy például a Columbia Egyetem kínálatában ezt a könyvét elérhetjük digitalizált formában. A WorldCat Identities tájékoztatója, grafikonja és bibliográfiája pedig szintén számon tartja személyét és munkásságát. De ezt a művét, mint helyben elérhető, megtaláljuk a berlini Humboldt Egyetem könyvtári katalógusában is. A hazai könyvtárak közül az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum mindössze négy Kaiblinger-tételt tart számon, az Országos Széchényi Könyvtár ennél jóval többet: 34 tételt tartalmaz, köztük egy 104 darabból álló kéziratot tartalmazza. A 34 tétel között ott szerepelnek a nyelvpedagógiai, nyelvészeti írásai, az egyénileg vagy társszerzőségben megírt kiváló német tankönyvei, továbbá egy irodalomtörténeti és nyelvészeti szempontból egyaránt érdekes korai munkája, a *Német leíró költészet a XVIII. század első felében (1901)* című hosszabb tanulmánya. De ott vannak életművének és szaktudásának egy másik vonulatát bemutató, a gyorsírással foglalkozó könyvsorozat darabjai is, amelyekben általa írt magyar, német, francia nyelvű kiadványokat is találunk. Meg kell említeni, hogy e területen európai hírű szakértő volt, így 1938 májusában ő szervezhette meg Budapesten a nemzetközi gyorsíróversenyt. Munkásságának ez a része is a magyar tudománytörténet része.

A tudós tanár, mint egykori német-, francia-, szépíráskutató megtisztelő módon és méltó gesztusként jelen van az Eötvös Gimnázium honlapján, a Tanártörténelem 61. számú tételeként. A „Magyar írók élete és munkái” című sorozat 1995-ben megjelent XVI. ún. kiegészítő kötete kéthasábos, alapos – tevékenységét és az összes fontosabb művét felsoroló – bibliográfiai tájékoztatót közöl szerzőnkről. Az már sajnálatos, hogy egy 2005-ös, a Farkasréti temetőről szóló hír közli, miszerint sírját – és vele egy időben sok más szakmai, közéleti személyiségét is – nyom nélkül felszámolták. A *Honismeret* című folyóirat 2005 évi, januári száma viszont az Évforduló-naptár részében halálának 50. évfordulója kapcsán megemlékezésére hív fel. A nyelvtanári és a nyelvészkezőségei tagjai pedig a műveiben tovább élő reformista nyelvpedagógusra, a kísérletező nyelvészre – gondolatainak számontartásával – együtt és egyaránt emlékezhetnek.

IRODALOM

- Bakonyi, H. (1914). A direkt módszer és a német nyelv oktatása. *Polgári Iskolai Közlöny*, 10, 11, 370–374., 400–435.
- Bakonyi, H. (1918): Nyelvek és egyedek szókinccse. *Uránia*, 5, 134–144.
- Csúri, B. (1912). Nyelvtudomány és teleológia. *Magyar Nyelvőr*, 41, 161–166.
- Gordius, L. (1912). K. F.: Alkotó nyelvtudomány. *Nyugat*, 10, 896.

- Horger, A. (1926). *A nyelvtudomány alapelvei: bevezetés a nyelvtudományba*. Kertész Nyomda (2. javított kiadás).
- Kaiblinger, F. (1901). *Német leíró költészet a XVIII. század első felében*. Hornyánszky Nyomda.
- Kaiblinger, F. (1908). A nyelvtanítás reformjának mai állása. *Magyar Paedagógia*, 17, 321–331.
- Kaiblinger, F. (1910). *Brassai Sámuel nyelvtanítási reformja*. Székesfőváros Házinyomdája.
- Kaiblinger, F. (1912a). *Alkotó nyelvtudomány. Program és részletek*. Franklin-Társulat.
- Kaiblinger, F. (1912b). Megjegyzések Karl Lajos ismertetésére. (A szerző válasza) *Magyar Nyelvőr*, 41, 233–234.
- Kaiblinger, F. (1926–1928). Egyszerű és körülírt múlt. *Egyetemes Filológiai Közlöny*, 1926. 211–216. / 1927. 31–36. és 104–109. / 1928. 20–22. és 94–104.
- Kaiblinger, F. (1929). *Egyszerű és körülírt múlt: nyelvjelzői tanulmány*. Egyetemi Nyomda.
- Kaiblinger, F. (1954). Hozzászólás a „Nyelvművelésünk főbb kérdései” című tanulmánygyűjtemény vitájához. Szerkesztett anyag. *Magyar Nyelvőr*, 77(3–4), K. F. véleménye. 150.
- Karl, L. (1912). K. F.: Alkotó nyelvtudomány. *Magyar Nyelvőr*, 41. 184–186.
- Körkérdés (2001). Az alkalmazott nyelvészet fogalma, területei. (Tizenkét vélemény a tétellel kapcsolatban), *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 1, 5–15.
- Matics, I. (1847). *Alkalmazott magyar nyelvtan*. Pozsony [PDF-formátum: books.google.com / Harvard University Library]
- Nádor, O. (2018). Az alkalmazott nyelvészeti kutatások múltja, jelene és jövője a Kárpát-medencében. *Hungarológiai Közlemények*, 19(1). 43–55.
- NYI (1912). K. F.: Alkotó nyelvtudomány. (Ismertető) *Magyar Nyelv*, 8(5), 231.
- Philipp, K. (1910). A direkt irányú nyelvoktatás állása Franciaországban. *Magyar Paedagógia*, 19., 169–283.
- Philipp, K. (1911). *A direkt módszer. (Tanulmányok a direkt módszer eredetéről, fejlődéséről, mai állásáról, iskolai alkalmazásáról és fejlesztéséről.)* Franklin Társulat
- Rubinyi, M. (1912). K. F.: Alkotó nyelvtudomány. *Nyelvtudomány*, 4(1), 77–80.
- Schmidt, J. (1912). K. F.: Alkotó nyelvtudomány. *Egyetemes Filológiai Közlöny*, 36, 797–805.
- Sturcz, Z. (1994). Alkalmazott nyelvészeti igények a századelő nyelvoktatásában. In Annus, G, Bárdos, J. & Lengyel, Zs. (szerk.), *II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. (pp. 243–245), Egyetemi Kiadó.
- Szerkesztő (1912). K. F.: Alkotó nyelvtudomány. (Ismertető) *Irodalomtörténet*, 1, 285.
- Szépe, Gy. (2005). Brassai Sámuel – többek között – mint alkalmazott nyelvész. In Péntek, J. (Szerk.). *A nyelvész Brassai élő öröksége* (pp. 71–77). Erdélyi Tudományos Füzetek 256. szám. Erdélyi Múzeum Egyesület.
- Szépe, Gy. (2016). Hasznos nyelvészet. *Modern Nyelvoktatás*, 3–4, 25–75.
- Szépe, Gy. (é.n.). A nyelvészetből a nyelvtudomány kialakulása. <http://www.communicatio.hu>>eloadas-sorozatszepegy. (A letöltés ideje 2021. február 10.)
- Weszely, Ö. (1905). *A grammatika szerepe a pedagógiában*. Lampel R. Könyvkereskedése.
- Zolnai, B. (1922). Az idegen szavak kérdése nyelvészeti szempontból. (II. rész) *Magyar Nyelv*, 18(1), 18–24.

PECSUK OTTÓ

Szükséges és lehetséges-e az egyszerű nyelvű bibliafordítás?

Egy holland példa nyomában

Is it necessary and/or possible to translate the Bible into “ordinary language”?

A Dutch Bible in Ordinary Language (Bijbel in Gewone Taal) was published in 2014. One of its main translators, Matthijs de Jong, has recently published a monograph on the principles and results of this new Bible translation. Using this monograph, we attempt to present and position the Dutch translation and to answer the following questions: 1. Is it necessary to translate the Bible into “ordinary language”? 2. If so, is it possible? As a result of our investigation, we conclude that 1. an ordinary language Bible Translation may be necessary if the target audience may not, for some reason, be able to use the existing translations. 2. Given the specific audience needs and the relevant translational principles, such a translation is technically feasible. However, several warning signs may be detected as we evaluate such a translational enterprise. The borderline in the case of such “ordinary language” Bible translations between translation and interpretation is especially thin and permeable. It seems to be almost inevitable that ordinary language translations such as the Bijbel in Gewone Taal cross this borderline and by doing so they can be very easily criticized and even rejected by adherents of different interpretations. As a result, these translations should not be used as “authoritative” versions of the Bible. Rather, they should be used as secondary or supplementary editions for in-depth Bible studies, enabling the readers to acquire a deeper understanding of the Bible text.

Keywords: Bible translation, Bible in ordinary language, ordinary language translation, dynamic translation, Bijbel in Gewone Taal

Bevezetés

A magyar nyelvű bibliafordítások összehasonlítását szolgáló Egyesített Bibliaolvasó honlap (EBO) lesz a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán alakult kutatócsoport munkájának egyik végeredménye. E honlap elkészítése apropóján jogosnak tűnik a már elérhető magyar bibliafordítások értékelésének és fordítási szempontból történő egybevetésének igénye. Többen is tettek már erre kísérletet, eltérő szempontból és részletességgel (Lanstyák, 2016; Koltai, 2018, Pecsuk, 2020), de a végkövetkeztetésük hasonló volt: szükség lenne egy igazán dinamikus, valóban egyszerű nyelvű, az egyházi és bibliai nyelvbe beavatatlan olvasók számára is megközelíthető, érthető és élvezhető fordításra. Ha Nida (Nida & Taber, 1969, p. 31) kategorizálását elfogadjuk, akkor már rendelkezünk irodalmi igényű, nagy presztízsű és történelmi bibliafordításokkal (Károli, Káldi), a mai egyházi életet és kegyességet kiszolgáló köznyelvi – vagy pozitívabban fogalmazva „élő nyelvi” – fordítással (RUF, Káldi Neovulgata, SZIT), de mindeddig adósk egyházaink egy valóban dinamikus,

missziói bibliafordítással. Lanstyák szerint ezt a szerepet (egy szakmai revízió, ellenőrzés után) betöltheti az Egyszerű fordítás (Lanstyák, 2015, p. 64), én azonban korábban ezzel kapcsolatban kételkedésemet fejeztem ki (Pecsuk, 2020, p. 268). Mindenesetre a RÚF-fal (Revideált új fordítás, 2014) egy időben, 2014-ben napvilágot látott Egyszerű nyelvű (vagy másként köznyelvi) holland fordítás (Bijbel in Gewone Taal, BGT, magyarul a továbbiakban EHF) és a róla megjelent fordításelméleti és példákkal gazdagon illusztrált monográfia (de Jong 2020) alkalmat ad arra, hogy ezt a kérdést újra átgondoljuk, megvizsgáljuk a magyar bibliafordítások oldaláról, és újra mérlegre tegyük Lanstyák István felvetését az EFO-ról mint az egyszerű nyelvű, dinamikus bibliafordítás magyar nyelvű példájáról.

Ebben a tanulmányban De Jong új holland egyszerű bibliafordításhoz írt bevezetést alapul véve és nyomon követve megvizsgáljuk a megvalósíthatóság lehetőségeit, az esetleges előnyöket és hátrányokat. Azt keressük tehát, hogy 1. Szükséges-e egy ilyen radikálisan egyszerű bibliafordítás? Indokolják-e az elkészítését olvasói igények? 2. Ha igen, lehetséges-e a megvalósítása fordítástechnikai és bibliai egzegetikai szempontból?

Jelen tanulmányom egy másik változatát már előadtam a fent említett EBO-munkacsoport 2020. november 27-i webkonferenciáján, és annak írásos változata megjelent a konferencia közleményében is (Pecsuk, 2021). Abban a változatban a vizsgált holland fordítást összehasonlítottam a magyar Egyszerű fordítással is, itt terjedelmi és metodikai okokból csak a holland fordítás vizsgálatára szorítkozom.

Milyen bibliaolvasói igényekre válaszol egy egyszerű nyelvű bibliafordítás?

De Jong is azon a véleményen van, hogy a Biblia egyes részei kognitív szempontból nehezek (De Jong, 2020, p. 1). Természetesen nem az evangéliumok példázatai vagy Sámuel könyveinek történetei, de például Pál apostol leveleinek egyes részei, a Zsidókhoz írt levél ószövetségi alapú érvelési rendszere (Gerőfiné, 2020) vagy más szempontból Mózes harmadik könyvének áldozati típusleírásai a mai laikus olvasó számára nehezen követhetők. Ezen a kognitív nehézségen nem könnyítenek a hagyományos bibliafordítások, amelyek a formális megfeleltetésre ügyelve a héber vagy görög szintaxist követve állítják elő az egyébként is nehezen követhető jelentésű szakaszok magyar változatát. Még olyan fordításoknál is, amelyek egyébként dinamikus fordítási elveket követnek, a fordításban megőrzött bibliai képek, kifejezések vagy a nagyobb szövegegységek szerkezetének megtartása miatt a biblikus nyelvet és érvelésmódot nem ismerő olvasó könnyen elveszíti a gondolatmenet fonalát, hiszen a dinamikus fordítási megoldások a makroszintű vagy kontextuális megértési nehézségekre nem kínálnak megoldást.

Amint De Jong rámutat (De Jong, 2020, p. 2), az egyszerű nyelvű bibliafordítás lényege, hogy minden lehetséges fordítói eszközzel elősegítse a szövegértést a célcsoportként meghatározott olvasói kör számára. Ehhez át kell alakítani a teljes nyelvhasználatot: lecserélődik a hagyományos bibliai szókészlet, a mondat szerkezetek elhagyják a forrásnyelvi mintákat, és ahol szükséges, átláthatóbb szövegkohéziós átmeneteket (példákat lásd alább) alkalmaznak a fordítók. Az egzegézis segítségével a fordítás feltárja az eredeti szöveg érvelési irányát és logikáját, és ha szükséges, megcserél mondatokat vagy verseket annak érdekében, hogy az olvasó könnyebben követhesse a mondanivalót. Az

egyszerű nyelvű bibliafordításban félre nem érthető névmások, áttekinthetőbb mondatkapcsolók és kötőszók használatára törekednek a fordítók. Minden esetben olyan retorikai megoldásokat kell alkalmazni, hogy a szöveg expresszív szempontból, vagyis a szerzői szándéknak, illetve szándékoltságnak megfelelően félreérthetetlen legyen. Ezek a változtatások jelentősen eltérnek azoktól a megoldásoktól, amelyeket eddig megszoktunk egy bibliafordításnál. Nyilvánvalóan meg kell indokolni, hogy miért folyamodhat egy fordítás ilyen szokatlan megoldásokhoz. A válasz a célközönségben rejlik.

Az egyszerű nyelvű bibliafordítások célközönségét azok alkotják, akiknek a jelenlegi bibliafordítások valamilyen okból nem érthetőek: ez lehet veleszületett nyelvi inkompetencia, mint a diszlexia vagy a siketség (bár a siketek ma már nem tekintenek önmagukra úgy, mint fogyatékkal élőkre, hanem inkább mint nyelvi kisebbségre), de adódhat abból is, hogy ezek az olvasók a Biblia nyelvét második nyelvként használják (De Jong, 2020, p. 3). Az EHF esetében érthető ez a szempont, hiszen Hollandiában a hitüket gyakorló keresztyének egy jelentősebb része bevándorlóként érkezett az országba, és második vagy az angol mellett harmadik nyelvként használja a hollandot. Egy következő célcsoportba azok az „új olvasók” (*new readers*) tartozhatnak, akik semmilyen kulturális vagy történelmi előismerettel nem rendelkeznek a Biblia szövegéről és világáról. Ha a holland kontextust vesszük figyelembe, az ottani társadalom szekularizációjának mértéke egyértelműen a magyar előtt jár, bár a bibliai kultúra ismerete már nálunk is erősen hiányos. De Jong megjelöl egy – számomra meglepő – harmadik célcsoportot is, mégpedig a hagyományos, sőt konzervatív és a Bibliát jól ismerő keresztyének csoportját (De Jong, 2020, p. 4). Az ő esetükben az EHF inkább második vagy harmadik referenciafordításként jön szóba, amelyet bibliaórán vagy egyéni bibliaolvasás közben vehetnek elő, mintegy kontrollfordításként használva a bevált, régi bibliafordítás mellett. De Jong szerint meglepő, hogy éppen ezektől az olvasóktól milyen sok pozitív visszajelzést kaptak arról, hogy egy-egy jól ismert igeszakasz értelme az EHF segítségével tárult fel előttük, és ezáltal jobban értették a hagyományos fordítás szövegét is (De Jong, 2020, pp. 201–202).

Mit jelent az „egyszerű nyelv”?

Az egyszerű nyelvű bibliafordítás hasonló nyelvet használ, mint az ún. köznyelvi (*popular or common language*) bibliafordítások, vagyis azt a nyelvi réteget, amelyet a társadalom nagy része a társas érintkezés 70%-ában közösen használ (Wonderley, 1970, p. 126–137). Ami ezektől a fordításoktól igazán megkülönbözteti az EHF-et, az a megértésre törekvés radikalizmusa.¹ Más fordításokhoz hasonlóan az egyszerű

¹ Az EHF előfutárainak tekinthetjük a CEV-t (Contemporary English Version, 1991/1995, rev. 2006), amelynek egyik skoposa volt a hallás utáni megértés elősegítése, és célközönsége volt az angol nyelvet közvetítőnyelvként is használó számos afrikai egyház, ahol az orális kultúrának (például „storytelling” az istentiszteleten vagy a közösségi ünnepeken) még mindig nagy szerepe van. Hasonlóan egyszerű nyelvre épül a francia Parole de Vie (2000) fordítás, amelynek célközönsége kifejezetten a franciát mint második nyelvként használó olvasók. Ilyen fordításnak tekinthetjük még az afrikaans Bybel vir almalt (2007), a spanyol TLA-t (Traducción en lenguaje actual, 2003, UBS) és Wycliffe Bibliafordítók által jegyzett Easy English Bible-t. Az EHF azonban minden elődjénél radikálisabb a megértésre törekvésben (De Jong, 2020, pp. 25–26).

nyelvű fordítást is egy háromlépcsős folyamatként kell elképzelnünk: Először megtörténik a forrásszöveg értelmezése, hagyományos egezetikai eszközökkel és más fordításokkal való egybevetéssel. Ezután következik a forrásszöveg célnyelven történő fogalmi újraépítése, a transzformáció (amely egy alapvetően nehezen megragadható vagy modellezhető mentális folyamat), majd végül a célnyelvi szöveg strukturálása és véglegesítése, akár több fázison keresztül, ellenőrzésekkel és teszteléssel együtt. Nyilvánvalóan minél nagyobb hangsúlyt helyez egy fordítás a célnyelvi kimenetre, annál bonyolultabb ez a háromlépcsős folyamat, főleg az utolsó fázis. Egy literális fordításnál ez a transzformáció és a kimeneti szöveg-újraépítés sokszor leegyszerűsödik a szavak, legfeljebb a mondatok szintjére.

Ha a hagyományos kétpólusú fordítási mátrixban akarjuk elhelyezni az egyszerű nyelvű bibliafordítást, akkor a következő fogalmakkal írhatjuk le (De Jong, 2020, pp. 10–12):

1. szabad (szemben a kötött, literális fordítással); 2. dinamikus (szemben a forma-követő fordítással); 3. kommunikatív (szemben a szemantikai jellegű fordítással); 4. rejtett (vagyis olyan fordítás, amely a természetességre törekszik, és ezáltal rejtegeti fordítás voltát, szemben a nyílt fordítással, amely felvállalja azt); 5. instrumentális (vagyis a forrásszövegtől függetlenedő fordítás, szemben a dokumentálóval, amely szorosabban kapcsolódik a forrásszöveghez); 6. belesimuló, *fluent* fordítás (szemben az ellenálló, *resistant* fordítással); 6. honosító (szemben a Venuti kívánalmainak megfelelő idegenítő, *foreignizing* fordítással, bővebben vö. Pecsuk, 2020, pp. 209–214); 7. szintetikus (szemben az analitikus fordítással); 8. naturalizáló (szemben az exotizáló fordítással). Ezekben az ellentétpárok lehetőséget adhatnak arra, hogy az egyik pólushoz közelebb álló fordítást a másik pólus felől nézve hiányosnak vagy tévesnek tekintsük. Fontos azonban szem előtt tartani azt a nyilvánvaló tény, hogy egy, a Bibliához hasonlóan kulturálisan kötött, időben tőlünk távol lévő szakrális szöveg fordítása sosem lehet azonos a forrásszöveggel, hiszen mindig bizonyos fordítási elvek és a saját történeti meghatározottsága (például, hogy miért is készült) mentén fogalmazza újra a forrásszöveget. Ezért bármilyen fordításról beszélünk, az az alapszöveg jelentésének csak egy részét tudja explicitté tenni. Más jelentéselemeket impliciten tartalmaz, megint másokról pedig kénytelen lemondani. Hiba egy bibliafordítás alapján állva ítéletet mondani egy másik felett, hiszen minden új bibliafordítás, amelyet átgondoltan és kompetens szakemberek készítenek, üdvözlendő hozzájárulás a „teljes képhez”, egy puzzle-darabka a nagy kirakósban (De Jong, 2020, p. 12). Lehet, hogy egy fordítást túl szabadnak érez valaki, de fel kell tenni a kérdést, hogy mihez képest szabad? Ha túlságosan idegenítőnek tűnik, mihez képest az? Ha egy fordítást értékelni akarunk, sok szempontot kell figyelembe vennünk, hiszen lehet, hogy az egyik (például nyelvi) szempontból dinamikus, ugyanakkor a Biblia kulturális vagy történeti aspektusait bemutató szándékában már inkább exotizáló, amint arra a 2004-ben kiadott „Új holland bibliafordítás” (*Nieuwe Bijbelvertaling*) lehet a jó példa (vö. az *NTT Journal for Theology and the Study of Religion* [2005] 59/4 számának tanulmányait).

Nem érdemes tehát egy mérőszám vagy jellemző mentén kategorizálni a bibliafordításokat. De Jong szerint a bibliafordítás története arról tanúskodik, hogy a sikeres és időtálló bibliafordítások azok voltak, amelyek valamilyen határozott szándékkal és elvek mentén készültek, és amelyek fordítói ezeket az elveket az egyes megoldások so-

rán többé-kevésbé következetesen érvényesítették (De Jong, 2020, pp. 12–13). Luther ekképp ragaszkodott a dinamikus fordításhoz és a teológiai aspektushoz (a jó fordító először is jó teológus, aki a fordítás során ragaszkodik a Biblia felismert középpontjához, vö. Pecsuk, 2020, pp. 94–97), a King James Version (KJV) fordítói pedig így ragaszkodtak a „legkiválóbb megoldás” elvéhez (McGrath, 2001, pp. 172–175).

Mi tesz sikeressé egy bibliafordítást?

Ha a formahű–gondolathű ellentétpár nem alkalmas a bibliafordítás megítélésére, akkor mégis milyen fokmérője van a minőségnek? A nyugati fordítási irodalomban nincs egyetlen mérce, sokkal inkább több elfogadott, konszenzusos szempont létezik, amelyek közül érdemes az alábbiakat közelebről is megismerni (De Jong, 2020, pp. 13–15):

1. *Pontosság.* Ez a fordítás és az alapszöveg kapcsolatának fokmérője. Sokáig azonosították (elsősorban Nida nyomán) az ekvivalenciával, de mára még az is vitattott, hogy egyáltalán érdemes-e ekvivalenciáról beszélni, az elérésére törekvés pedig már egészen illuzórikusnak tűnik (Wendland, 2012, pp. 91–98). De Jong teológiai metaforájával élve ez a bibliafordításban a „betű” vagy a „test” ismérve (De Jong, 2020, p. 13), szemben a „lélekkel”, vö. 2. pont alább.

2. *Érthetőség.* Itt elsősorban a fordítás tartalmára, kognitív minőségére gondolhatunk. Az EHF esetében ez a jelleg domborodik ki leginkább. Számos eszköz áll a fordítók rendelkezésére, hogy ezen a területen minél hatékonyabb szöveget állítsanak elő, elsősorban a transzformáció különböző változataival, amelyeket az alábbiakban az EHF megoldásai kapcsán még bemutatunk. Ha a pontosság a test és a betű szerepét tölti be, akkor az érthetőség a fordítás „lelke”, amely nélkül a fordítás üres szöveg, hiábavaló próbálkozás csupán. Nagyon szubjektív ugyanakkor annak a megítélése, hogy hol húzódik a „megértés” és megértetés elősegítésének, illetve mesterséges előidézésének a határa. Hol kell elengednünk az olvasó kezét, és rábízni a saját képességeire és intuíciójára a szöveg jelentésének felismerésében? Az EHF nagyon közel jár ehhez a választóvonalhoz, a De Jong által idézett példák alapján véleményünk szerint néha át is lép rajta (lásd alább az 1Kor 12 és a Róm 7 fordítása kapcsán említett példákat).

3. *Kifejezőkészség (expresszivitás).* Mint minden irodalmi és szakrális szövegnek, a Bibliának is szándéka, hogy hasson az olvasóra, befolyásolja, döntésre hívja, bűnbánatra, megtérésre, Istenhez fordulásra, bátorságra és tanúságtételre ösztönözze. Ha mindezt a bibliafordítás nem tudja elérni, akkor a fordító nem végezte jól a feladatát. Ha az előző két szempont testként és lélekként viszonyul egymáshoz a fordításban, akkor itt a szívről beszélhetünk, vagy ha az érzelmek bibliai központjára gondolunk, akkor a bensőre (De Jong, 2020, p. 14).

De Jong e három ismérv mellett említ egy negyediket is, amely mintegy az előző három foglalatát, s amely inkább etikai, mintsem nyelvi vagy teológiai kategória: a „megbízhatóság” szempontját. Ez természetesen szubjektív fogalom a bibliafordításban, de fontos, mert a fordítás közösségi elfogadása és végső soron sikeressége múlhat rajta.

A leggyakrabban úgy szokták megítélni egy fordítás sikerességét, hogy az megfelelően visszatükrözi-e a forrásszöveget, vagyis a fenti szempontok közül az elsőt, a pontosságot kéri számon rajta, mégpedig a szavak vagy klauzulák szintjén. De Jong szerint azonban valójában a fordítás alapelvei döntenek el, hogy milyen lesz a fordítás,

mit ragad meg, mit emel ki és mit enged háttérbe szorulni a forrásszöveg üzenetéből. Amikor tehát értékelünk egy fordítást, akkor ezt az alapelvet és ennek sikeres megvalósulását tudjuk mérni. Ezt a megvalósítandó célt nevezi a fordításelmélet az egyik terminológia szerint skoposnak (vagy a deskriptív elmélet szerint) a fordítás „kezdő normájának” (Tourey, 2012, pp. 79–81). Ez meghatároz minden soron következő elvi és gyakorlati döntést a fordításban. Tekinthejtük úgy is, hogy ez a válasz arra a kérdésre, amelyet a fordítók az érdekeltekkel (azokkal, akik számára és megbízásából készül a fordítás, angol megfelelőjük a fordítási irodalomban a *stakeholders*) együtt feltesznek maguknak a fordítás megkezdése előtt: milyen fordítást akarunk? Ahelyett tehát, hogy a fordításokat egymáshoz viszonyítva értékelnénk, vagy olyan bizonytalan kategóriákba sorolnánk, hogy „helyes” vagy „helytelen”, „pontos” vagy „pontatlan”, inkább „veszteségről” és „nyereségről” érdemes beszélni egy-egy fordítási megoldás kapcsán.

Az EHF jellemzői

De Jong monográfiájában visszatérő érv, hogy a fordítás legfőbb vezérelve az érthetőség. Ez azzal járt, hogy minden döntést befogadócentrikusság határozott meg. A fordítás megkezdése előtt a fordítók és a külső konzulensek komoly tanulmányokat végeztek annak feltérképezésére, hogy milyen tényezők akadályozzák, illetve segítik elő egy szöveg megértését. De Jong szerint ennek fontos nyelvi aspektusa a szógyakoriság (De Jong, 2020, pp. 28–33). Alapvető tájékozódási pontja volt a fordítóknek a holland alapnyelv szótára (Kleijn–Nieuwborg, 1996). Itt nem a diakrón megközelítést előtérbe helyező nyelvtörténeti „alapszókincsről” van szó, amelynek a nyelvrokonság vizsgálatában látják a hasznát, hanem az élő nyelvet érintő szinkrón szógyakorisági szótárról. Ez a kiadvány megmutatja, hogy mely szavak tartoznak a holland nyelv alapkészletébe, amelyeket a leggyakrabban használnak a hollandul beszélő emberek.

A megértésre való radikális törekvésnek a nyelvi mellett van szövegi aspektusa is. Ilyen lehet az információ elrendezése a szövegben, például a sorrendiség szabályozásával, azután a nyelvi elemek belső kohéziója (például legyen világos a mondatok, mondatrészek egymáshoz való viszonya), és hasonlóan fontos az explicit és implicit információ sűrűsége a szövegben.

De Jong hangsúlyozza, hogy bár az EHF igyekezett megfelelni a „pontosság” kívánalmának is, ezt a törekvést mindig az érthetőség elvének szem előtt tartásával kell értékelnünk (De Jong, 2020, pp. 17–18). A pontosság nem csupán a forrásszöveggel kapcsolatban kívánalom, hanem a befogadókkal szemben is. Ezért nem tekinthetjük pontosnak az olyan fordítási megoldást, amelyik nagy valószínűséggel nem lesz érthető a célközönség számára, vagy akár magában hordozza a félreértés lehetőségét. Meglepő tapasztalat volt az EHF fordítása során, hogy miközben attól tartottak, hogy az alapnyelvre szorítókozás és az egyszerű, világos fogalmazás majd nehezíteni fogja az expresszivitás kívánalmának való megfelelést, valójában éppen fordítva történt. Kiderült, hogy az egyszerű fogalmazás sokszor nagyobb expresszív erővel bír, mint a bonyolultabb szövegek, mert a rövidegben és a direktségben megszólító erő nyilvánul meg, amit az árnyaltabb, redundánsabb fogalmazás sokszor elfed (De Jong, 2020, pp. 49–51).

További érdekes jellemzője az EHF-nek, hogy a próbakiadások (*pilot editions*) tapasztalata alapján teljesen lemondtak a jegyzetek alkalmazásáról. Azt tapasztalták, hogy a nem „beavatott”, a Biblia világát és szövegét nem jól ismerő bibliaolvasó számára a fordítási jegyzetek csak „extra szavak”, amelyek ahelyett, hogy segítenének megérteni és helyén kezelni a fordítást, inkább zavaróak, mert egyrészt magyarázkodásnak hatnak, másrészt relativizálják a főszövegben megadott fordítási megoldást. A jegyzetek emellett szükségképpen mindig szelektívek, vagyis nem minden fordítási dilemmát lehet a segítségükkel tisztázni. A terjedelmi korlátok miatt pedig egy jegyzet ritkán tudja részletesen és kielégítő módon megindokolni az egyes, többnyire vitatott fordítási döntéseket. A fordítók ezért úgy döntöttek, hogy az érdeklődők számára jegyzetek helyett (online és nyomtatott) tanulmányok publikálásával igyekeznek indokolni a fordítói döntéseket. Azokat pedig, akiket ezek a műhelytitkok nem érdekelnek különösebben, nem terhelik jegyzetekkel (De Jong, 2020, pp. 19, 92). Ugyanakkor azt hasznosnak ítélték a fordítók, hogy egy biblikus fogalmakból, témákból álló glosszáriumot alkossanak, amelyet a fordítás végén helyeztek el.

A fordítás megértésre törekvésének további, fontos eszköze volt a szöveg tagolása és a tördelés. A hagyományos, a középkorból örökölt bibliai rész- és perikópabeosztást némileg felülírva több rövidebb bekezdésre, illetve alperikópára osztották a szöveget. Mind a kisebb, mind pedig a nagyobb perikópákat szakasz címekkel látták el.² A tapasztalatuk szerint ez vizuálisan is segítette, megkönnyítette az olvasást.

Miközben a fordítás általános tulajdonsága, hogy „megvilágítja” a bibliai szöveget, és segíti annak megértését, mindez természetesen a másik oldalon áldozatokkal és veszteségekkel jár. Olyan árnyalatok, nyelvi apróságok, képi elemek vagy a megszo-kott biblikus kifejezések, amelyek egyébként gazdagítják a jelentést, elveszhetnek. De Jong azonban amellett érvel, hogy mindezeket az olvasók megtalálják más holland fordításokban, az EHF azonban olyan tulajdonságokkal kárpótolja e hiányokért az olvasókat, amelyeket azok más fordításokban hiába keresnek (De Jong, 2020, p. 24). Lanstyák István (lektori véleményében) azt javasolja, hogy ezt a „kiegészítő” tulajdonságot alapul véve az ilyen, más fordítások meglétével számoló fordítást nevezhetnénk *heteronóm* fordításnak, szemben az „önmagában elégséges” *autonóm* fordításokkal. Ezt hasznos különbségtételnek érzem.

Milyen fordítói eszközökkel éri el az EHF a könnyebb megértést?

Fontos kérdés, hogy mitől lesz egy bibliafordítás nyelvezete egyszerű ügy, hogy közben nem válik igénytelenné, szlengessé, trendiskedővé vagy bizalmaskodóvá. Az első eszköz a már említett szóválasztás. A fordítás igyekszik olyan szavakat használni, amelyek jól ismertek és gyakoriak a hollandban. Statisztika szerint az EHF körülbelül 3800 szót használt. Összehasonlításképpen, a holland nyelv nagyszótára 400 ezer szót

² A bekezdések 2–6 mondatból, illetve 2–3 versből állnak, amelyeket az EHV tipográfiailag is elkülönít. Ezek együtt (2–3 bekezdésenként) adnak ki egy perikópát, amelyet szakasz címmel lát el a fordítás. Ennél nagyobb egység a *major section*, ismét csak egy összefoglaló címmel, a könnyebb követhetőség kedvéért.

ismer, az új holland bibliafordítás pedig 11 ezer szót használt. A szókészlet limitálásának több eszközt alkalmazták a fordítók:

a) A bibliafordításokat szükségképpen jellemző speciális szavak helyett a fordítók általános szinonimákat használtak: a 'fáradozás' helyett 'munkát', a 'búbánat' helyett 'szomorúságot'. Ennek az lett az eredménye, hogy az EHF-et olyan mértékű lexikai konvergencia jellemzi, amely egyébként a Biblia eredeti szövegét nem (De Jong, 2020, pp. 34–36). Gondolhatjuk, hogy ez széles körű kritikát váltott ki a teológusok között. A fordítók azzal érveltek, hogy csak olyan helyeken alkalmazták ezt a technikát, ahol a speciális szó nem hordozott speciális jelentést is, és ezért helyettesíthető volt egy általánosabb szinonimával. Például hiperonímia alkalmazásával a speciális kifejezés helyett egy fölérendelt kategória kifejezését hozták: 'sakálok' vagy 'struccok' lakóhelye helyett 'vadállatok lakóhelyét' (Ézs 34,13). Amikor erre nem volt lehetőség, parafrázist, körülírást alkalmaztak, tulajdonképpen megmagyarázták a speciális kifejezést. Ugyanezen eljárás ellentéte is előfordul az EHF-ben: absztrakt kifejezések vagy fogalmak helyett konkrét szavakat, általában igével kifejezett cselekvést fordítottak. Például 'feltámadás' helyett azt, hogy 'életre kelni a halálból', 'megbocsátás' helyett azt, hogy 'valaki megbocsájt valamit'. Ahol lehetséges volt, az idiomatikus fogalmazást kerülték, és feloldották a jelentés alapján. Ahol félreérthető volt az eredeti megfogalmazás, ott úgy egyszerűsítettek, hogy a félreértés lehetőségét elkerüljék (De Jong, 2020, pp. 36–39).

Természetesen akadtak olyan kifejezések is, amelyeket nem lehetett egyszerűbbekkel helyettesíteni. Ha nem kínálkozott megfelelő alternatíva, szinonima, megmaradhatott a nehezebb kifejezés, de ilyenkor igyekeztek azt a glosszáriumban megmagyarázni. A bibliai tulajdonnevek nem voltak egyszerűsíthetők, mert a fordítók azt már túlzott beavatkozásnak érezték volna a szöveg történetiségébe. Azonban ilyen esetekben is lehetett pontosítani az adott tulajdonnevet, hogy biztosítsák, az olvasó a megfelelő kategóriába sorolja: pl. 'Eufrátesz folyó' vagy 'Kármel hegy'. A számneveket is többnyire számmal, és nem betűvel írták, kivéve ott, ahol a holland helyesírás megkövetelte (pl. 1–20, vö. De Jong, 2020, pp. 42–44).

Az egyszerűbb mondathasználat azt jelentette az EHF-ben, hogy kerülték a komplex szerkezeteket, például a hagyományos bibliafordításoknál sokkal kevesebb alárendeléssel élt a fordítás: a fordítók ügyeltek arra, hogy egy mondatban maximum egy alárendelés legyen. Igyekeztek megtartani a hagyományos holland mondatrendet is: alany–állítmány–bővítmény, ez alól csak akkor tettek kivételt, ha az adott információt ki akarták emelni. Bár a hollandban a passzív szerkezet gyakoribb, mint a magyarban, az EHF fordítói is igyekeztek kerülni a passzív szerkezetű megfogalmazásokat, ahogyan a névszói állítmányok helyett is előnyben részesítették az igei állítmányokat. Ismeretes, hogy a héber megfogalmazásban a lényegi mondanivaló gyakran esik a mondat végére, de ez nem így van a hollandban, ezért sokszor kellett átrendezni a mondatok vagy versek szerkezetét. A retorikailag szerkesztett többszörös tagadásokat is feloldották a szándékolt jelentés szerint.

De Jong szerint sokáig élt az az elgondolás, hogy a szöveg érthetőségének záloga a szavak és mondatok rövidegében rejlik. Szerinte azonban a fordítók nyelvi tanulmányok segítségével azt ismerték fel, hogy a rövideg önmagában még nem jelent könnyebb érthetőséget: ennél fontosabb a világos mondat szerkezet, az erős szöveg-

kohézió, az elegendő mennyiségű cím (szakasz cím), az információ elrendezése (ha szükséges, a szakasz eseményeit kronológiai sorrendbe kell rendezni a fordításban), az intratextuális utalások egyértelműsítése és az olvasók számára követhető mondatkapcsoló elemek használata (De Jong, 2020, pp. 55–56).

A kisebb szövegi egységektől a nagyobbak felé

A régebbi, hagyományos bibliafordításokat az jellemezte, hogy a fordítás a szöveg kisebb egységei szintjén zajlott, a szavak („word for word”, igét igével, névszót névszóval, KJV), a mondatrészek vagy mondatok szintjén (NIV). Ezzel szemben a köznyelvi bibliafordítások (EHF, CEV) inkább már a nagyobb szövegegységeken tájékozódnak. A külső, avatatlan szemlélő számára úgy tűnik, hogy itt a „pontos” és a „pontatlan” fordítási pólusok állnak egymással szemben, de ez nem így van: a bekezdések alapján készített fordítások is „pontosak” abban az értelemben, hogy igyekeznek megfelelni a fordítás kezdetben kitűzött *skopos*ának, vagyis a „kezdő normának”, ami az EHF esetében az érthető fogalmazás. Ennek érdekében az EHV valóban több transzformációt végez, mint más fordítások. Ez azonban még nem jelenti azt, hogy a fordítók ténylegesen nagyobb szabadságot is élvezhettek munkájuk során, mint a literális fordítások készítői. Az EHF fordítóinak is el kellett számolniuk minden lefordított vagy lefordítatlanul hagyott értelmi elemmel, bár való igaz, hogy ennek a megközelítésnek sok formai elem (például biblikus kifejezések, szintagmák, jelzős szerkezetek, ver-shatárok) esett áldozatul.

Az is megkövetelte a logikusabb szövegrendezést, hogy a héber elbeszélés szerkezete sokszor zavaró vagy nehezen követhető a mai olvasók számára. A héber leírás általában egy rövid összefoglalással kezdődik, amely előrevetíti az egész elbeszélés lényegét, majd mintegy *flashback*ként, jönnek a történet részletei (De Jong, 2020, p. 63). Ebből fakad az is, hogy a könnyebb megértésre törekvő fordításban sokszor nem célravezető a hagyományos versszámolás: több újabb, köznyelvi fordításban láthatjuk, hogy az alapvető szövegegységek két-három verset is átfognak (vö. CEV vagy GNB), ezt alkalmazta, az elődöknél gyakrabban és talán következetesebben az EHF. Ennek egy „könnyített” eljárása, főleg az evangéliumokban, amikor a világosabb fogalmazás kedvéért egy fordítás a személyes vagy vonatkozó névmásokat nevesíti, vagyis kiteszi a vers elején, hogy kiről is van szó a következőkben (pl. a RÚF 2014 is él ezzel).

Konkordantitás a szavak helyett a kontextusok szintjén

Sokak számára a konkordantitás jelenti a bibliafordítás megbízhatóságát. Azt már kevesebben tudják és említik, hogy egy fordítás nem csak a szavak szintjén lehet konkordáns (Pecsuk, 2020, pp. 181–182). A konkordantitás fogalma tehát relatív. Még a magát egészen konkordánsnak hirdető fordítás (például az angol ESV) sem képes egészen következetesen minden szót ugyanazzal a szóval fordítani, ha értelmes fordítást kíván adni, hiszen a kontextus értelmének a megőrzése sokszor kikényszeríti a szavak konkordantitásának elhagyását. Figyeljük csak meg ezt olyan jellegzetes kifejezések fordításánál, mint a héber *salóm* (béke, testi-lelki jólét) vagy a görög *koinónia* (közösség, megosztás, ajándék, felajánlás).

A kontextus meghatározó szerepe különösen fontos az ószövetségi idézetek újszövetségi fordítása esetén. Bármennyire is tetszetősnek tűnik, nem lehet mechanikusan átemelni az ószövetségi formát, mert sokszor az újszövetségi szentírók a saját kontextusuknak megfelelően idézik (néha éppenséggel az eredeti ószövetségi kontextusból kiragadva, sőt azzal szembeállítva) az adott szöveget. Annak megfelelően kell tehát az ószövetségi idézetet fordítani az Újszövetségben, amilyen funkciót a szentíró adni akart neki a saját szövegében, és nem utolsósorban amilyen funkciót az első olvasók érthettek – a bibliatudomány mai konszenzusa szerint (Pecsuk, 2020, pp. 58–60).

Az EHF jelentéstisztázó fordítási technikái

Az EHF fordítóinak az volt a szándéka, hogy minden esetben félreérthetetlen módon kibontsák azt az értelmet, amely a bibliai szövegben implicite benne van. Megállapíthatjuk, hogy ezzel a holland fordítás túllép Nida kívánalmain, aki szerint csak a nyelvileg kódolt implicit tartalom kibontandó, az egzegetikai megértéssel és továbbgondolással nyert információ már nem. Nida szerint nem sugallhatunk olyan implicit tartalmat a fordításban, amely nincsen benne az eredetiben *nyelvileg*. Ez nagyon finom egyensúlyt és visszafogottságot követel meg a fordítóktól. A Wycliffe fordítói elvei például ezen a ponton túlléptek Nida óvatos stratégiáján (Pecsuk, 2020, pp. 156–157). Azt láthatjuk, hogy ezen a határon az EHF is túllép. De Jong részletesen ismerteti, melyek ezek a technikák (De Jong, 2020, pp. 93–104):

1. *Egyértelműsítés (explicitation)*. Az a fordítói megoldás, amellyel nyilvánvalóvá tesszük a fordításban azt, ami a forrásszövegben csak rejtetten van benne. Ennek lehet nyelvi oka: két nyelv nem ugyanúgy fejez ki valamit. De az információ rejtőzködésének az oka lehet a kulturális és időbeli távolság is, amely miatt a mai olvasók már nem értik azt, ami az eredeti megfogalmazásból következik. Ez a többletinformáció ott rejtőzhet a szövegkontextusban, a tágabb kulturális, vallási kontextusban, a kommunikációs szituációban vagy a teológiai érvelésben, de ma már explicitté kell tenni az olvasók érdekében: Eufrátesz *foljó*, Gileád *vidéke*, Móáb *földje*, a prófétai szövegekben a beszélő (Isten, egy „hang”, a próféta, Izrael stb.) azonosítása.

2. *Meghúzás (implication)*. Az előzővel látszólag ellentétes irányú folyamat a fordításban, amely azokat az elemeket érinti, amelyek talán kevésbé fontosak a fordításban, ugyanakkor a megtartásuk megnehezítheti a szövegértést (ilyenek a redundáns elemek, például az egy versen belül többször ismételt „így szól az Úr”). Ezeknek az elemeknek a kihagyása szubjektív döntés (ki mit tekint redundánsnak és feleslegesnek), és ezért talán a leginkább kritizálható. A RÚF 2014 revíziós munkálataiban így került előtérbe az ’ímé’ kifejezéssel kapcsolatos vita. Ezt a mondatkezdő partikulát már az új fordítás is sokszor kihagyta, ahol nem volt önálló értelmi funkciója, és ezt a gyakorlatot a revízió is folytatta. Ugyanakkor többen kritizálták ezt az eljárást (a szöveggondozó Magyar Bibliatársulat levelezésében erre sok példa akad 2014 után).

3. *Altalánosítás*. Itt olyan speciális kifejezésekről, tárgyakról, állatokról van szó, amelyek pontos beazonosítása nem ad hozzá a szöveg jelentéséhez, de esetleg nehezíthetik az értelmezést, ezért az EHF-ben gyakran hiponimiával kerülnek lefordításra: például ’nekiereszti a sarlót’ helyett ’levágja/learatja’ (Jóel 4,13).

4. *Harmonizálás*. Előfordul, hogy a bibliai szöveg valakire többféleképpen utal. Emiatt az avatatlan olvasó számára fennáll a félreértés lehetősége. Az EHF-fordítás ezeket a különböző megnevezéseket többnyire egységesíti, vagyis az alternatívák közül csak az egyiket használja: 'Egyiptom királya' – 'fáraó'; 'Káldeusok' – 'Babilon' – 'Babilónia'; a 'te szolgád' önhivatkozás helyett egyes szám első személyű fogalmazás; az egyes szám első és harmadik személyű prófécia egységesítése; az egyes és többes szám első személyű fogalmazások váltakozása a páli levelekben („levélírói többes” – persze olyan esetekben, amikor valóban csak önmagára gondol az apostol, vö. 1Thessz 3,1).

Ezek a technikák felvetik a bibliafordítások kapcsán olyan gyakran használt fogalmak, mint a „kihagyás” vagy „betoldás” kérdését. Sokszor ezeket a minősítéseket egyik vagy másik „alapvető” bibliafordítás tükrében említik. Ilyenkor felróják egy bibliafordításnak, hogy egy másik fordításhoz képest betold valamit a szövegbe, vagy kihagy valamit abból. De Jong szerint ez helytelen hozzáállás, hiszen minden fordítást csak az alapszöveg alapján lehet megítélni, egy másik fordítás alapján soha, főként, ha egészen különböző elvek alapján készített fordításokról van szó.

Minden szövegben találkozunk implicit és a befogadó által feldolgozandó, értelmezendő vagy kiegészítendő információval. Ha például egy vita után megkérdezzük valakitől, hogy „minden rendben?”, akkor tulajdonképpen nem a pillanatnyi állapotára vagy az egészségére vagyunk kíváncsiak, hanem az egész vitára kérdezzük rá, vagyis a kérdésünk sokkal többet rejt, mint a két szó primer nyelvi értelme. Ilyen esetben De Jong szerint a nyelvi elemek egyszerű lefordítása („nem hagyva ki semmit” vagy „nem adva hozzá semmit”) még nem végzi el a fordítás kommunikációs feladatát.

Az EHF tehát igyekszik behívni napjaink *outsider* olvasóját a Biblia világában zajló kommunikációs helyzetbe, és ezt a célt szolgálják a fent említett transzformációs technikák. Amint fentebb kitértünk rá, az EHF fordítóinak az volt a tapasztalata, hogy lábjegyzetekkel nem váltható ki ez az extra, de szükséges információ, mert általában éppen az birkózik meg nehezen a lábjegyzetek értelmezésével, akinek szüksége van erre a kiegészítésre (de Jong, 2020, p. 92).

A pragmatikai következtetés (*pragmatic inference*) a kommunikációs hézagok kitöltése, amely segíti a kommunikáció áramlását a szövegben, és ezáltal az olvasói megértést. Az, aki „képben van”, érti, hogy mi és miért maradt ki egy írott vagy szóbeli kommunikációból, és szükség esetén ezeket a hiányzó elemeket pótolni is tudja. Aki azonban nem rendelkezik ezekkel a referenciakeretekkel (*frames of reference*), az segítségre szorul: ezt kívánja megadni az EHF. A 2Kor 12-ben például az EHF kiegészíti a szöveget azzal, hogy „én vagyok az az ember”. De Jong azzal érvel, hogy aki ezt nem érti meg a szövegből, könnyen téves értelmezésre juthat. Kérdésünk ugyanakkor, hogy ezzel a fordítás nem avatkozik-e bele túl drasztikusan annak a szövegnek a szerkezetébe, amely éppen az elhallgatással játszik a szerénység-büszkeség téma mentén. Még ennél is kétségesebb az EHF megoldása a Róm 7 „én”-jének beazonosításában. Vajon tényleg kimondhatjuk-e biztonsággal, hogy Pál a megtérés előtti vagy utáni emberre gondolt? Az EHF megoldását indokolva De Jong magabiztosan kijelenti, hogy az egezetikai irodalom mai kvázi-konzenzusa (*majority of modern exegetes*) alapján itt a megtérés előtti ember apóriája szólal meg. A fordítás ezt a feltételezést explicit információként belefordítja a szövegbe (De Jong, 2020, pp. 112–113). Számomra ezen a ponton igencsak vitathatóvá válik az EHF pragmatikai következtetés gyakorlata. Az EHF olyannyira el akarja vezetni az olvasókat a kétségtelen és bizonyos

szövegértéshez, hogy még ott is erre törekszik, ahol a bibliai hely nehezen (vagy többféleképpen) érthető, ráadásul évszázadok teológiai diszkussziója sem tudott konszenzusra jutni felette. Nem túlértékelése ez a fordítás feladatának? Nem figyelmen kívül hagyása a fordításhoz egyébként nélkülözhetetlen egzegézis határainak?

Egyébként De Jong is beszél ennek az eljárásnak a határaitól (De Jong, 2020, p. 94). Szerinte nem lehet „átírni a szöveget”, vagyis egészen hiányzó információkkal kipótolni. Nyilvánvalóan a Róm 7 előbb leírt egzegézisét nem tartja ilyen eljárásnak. De nem lehet javítani a fordítás során a bibliai szöveg inkongruenciáit, egyenetlenségeit, esetleges ellentmondásait sem (holott ezek is nehezíthetik a megértést!). Nem volt megengedett az EHF fordítóinak a szövegegységek átrendezése a bekezdések szintje felett. De Jong szerint az már „a szöveg megváltoztatása lenne”. Ugyanilyen okból nem lehet egyszerűsíteni vagy rövidíteni a listákat vagy felsorolásokat sem.

A hagyományos biblikus nyelv és az EHF

A hagyományos „kánaáni kifejezések” (a bennfentes bibliai nyelvhasználatot és a sajátosan bibliai szavakat szoktuk így jelölni) kötelező elemei sok bibliafordításnak, és sokak szemében afféle védjegyei a hűséges bibliafordításnak. Ugyanakkor az is jellemző rájuk, hogy a köznyelvben vagy egyáltalán nem használatosak, vagy a jelentésük már lényegesen eltér a bibliai jelentésüktől. Ráadásul a teológiatörténet évszázadai során önálló életre keltek, saját hatástörténetük lett, és ezáltal szükségképpen extrabiblikus jelentésárnyalatokkal bővültek. Ezért De Jong szerint egy jelentésalapú fordításban kérdéses a szerepük (De Jong, 2020, pp. 123–124).

A „bennfentes” bibliaolvasónak ezek a fogalmak kétségtelenül értékesek, mert a jelentésük mellett erős hangulati és érzelmi többlettel bírnak. A „külsősöknek”, vagyis az EHF célközönségének azonban a „lefordításuk” semmilyen veszteséget nem jelent, sőt azzal a közvetlen előnnyel jár, hogy a gazdag teológiai jelentésük éppenséggel érthetővé válik, és „átmentődik” a mai nyelvhasználatba. Ez utóbbi vonása révén az EHF értelmi „feloldásai” éppenséggel nyereséget jelenthetnek a gyakorlott bibliaolvasóknak is.

A legtöbb esetben az EHF eljárása az, hogy a kánaáni kifejezéseket felváltja egy ma is használatos szinonimával, magyarázattal, vagy ha ez nem lehetséges, akkor megtartja a kifejezést, és megadja a jelentését a glosszáriumban. De Jong bőségesen hoz példákat is: a 'kegyelem' feloldása például lehet 'sajnálát', 'törődés', 'jóság' vagy 'szeretet' – a kontextustól függően. A 'megigazulás' feloldható így: 'ártatlanság', 'szabadulás a bűntől', 'megszabadulás', 'jobb emberré válás' (véleményünk szerint ez utóbbi a páli megigazulástan szempontjából igencsak megkérdőjelezhető feloldás, vö. Pecsuk, 2019, pp. 362–364). Isten országa az EHF-ben Isten új világa lett, nem kis vitákat kiváltva egyházi kontextusban. Vannak olyan hagyományos bibliai kifejezések, amelyeket az EHF többnyire kerül, például az „áldás”, amelyet csak akkor tart meg, amikor az az áldást mint cselekvést jelöli, de amikor a cselekvés tartalmát vagy eredményét („áldottnak lenni”) jelöli, akkor igyekszik körülírni (például „boldognak lenni”). Ugy gondolom, hogy az EHF ezen eljárása mindenképpen figyelemre méltó és jó törekvés, amely még a hagyományosabb bibliafordításoknak is a hasznára válhatna. Kánaáni kifejezéseink többsége annyira reflektálatlan marad a mindennapi egyházi életben is, hogy ez változtatásért kiált.

Képies vagy költői nyelv az EHF-ben

A költői képek használata gyakori stílusesszüköze a bibliai nyelvnek. Erőt, szépséget és mélységet ad a szövegnek. Mivel az egyszerű nyelvű fordítások is igyekeznek megőrizni a bibliai nyelv expresszív erejét, ezért fontos, hogy a képies vagy költői nyelvet vagy annak funkcióját lehetőleg megőrizzék. Ugyanakkor az a tapasztalat, hogy a metaforák és a költői képek sokszor kultúrafüggők, illetve a mai olvasók számára akadályt is jelenthetnek a megértésben. Az EHF fordítói a költői képek megtartásánál vagy feloldásánál azt mérlegelték, hogy egy költői képet megőrzött-e az EHF, az volt a döntő, hogy az adott kép miként viszonyult a megértés és a világos fogalmazás követelményéhez (De Jong, 2020, pp. 155–158).

A metaforák nyitott végű költői képek, nem rendelkeznek rögzített jelentéssel, épp ellenkezőleg, maguk „generálják” a jelentést. Sokban hasonlítanak a hasonlatokra (Arisztotelész szerint rövid hasonlatok, vö. *Rétorika* III.1406b), és régebbi felfogás szerint a lényegük a *tertium comparationis*. Ma már inkább olyan képeknek tekintik őket, amelyek erősebb vagy gyengébb implikaturákat (információkat, amelyeket a szövegből „meg kell fejteni”) idéznek fel a beszélőben/olvasóban. Ha tehát egy fordítás fel akarja oldani a metaforát, akkor meg kell találni a legerősebb, legjellemzőbb implikaturát, és arra kell összpontosítani. Sokféle metafora van, egyesek egyszerűek, mások egészen összetettek. Sokan azonban a bibliafordításban teljesen elutasítják a metaforák feloldásának lehetőségét, arra hivatkozva, hogy ezek integráns részei a bibliai fogalmazásmódnak. De Jong szerint ez valamiféle elitista hozzáállást tükröz, és nincs tekintettel azokra, akik egyszerűen képtelenek (helyesen) értelmezni egy metaforát (De Jong, 2020, p. 155).

Az EHF ezért egy fokozatos és prioritást tükröző protokollt vezetett be a metaforák feloldásának gyakorlatában:

a) Lehetőség szerint a kép megőrzése (ahol ez gond nélkül megvalósítható: 'szív', 'ösvény', 'világosság', 'jó pásztor'). b) A kép megőrzése, kiegészítve egy vagy két implikatura kiemelésével ('alakod pálmafa' – 'alakod karcsú palma'; 'az Úr az én pásztorom' – 'az Úr az én őrző és gondoskodó pásztorom'). c) Hasonlattá alakítás ('mécses a te igéd' – 'úgy világítja meg utamat az igéd, akár egy mécses'). d) A kép leegyszerűsítése ('szívetek előbőreit metéljétek körül' – 'tárjátok ki szíveteket Istennek'). e) A kép helyettesítése egy másik, egyszerűbben feldolgozható képpel ('nappal a nappalnak adja át e szót' – 'a menny minden nap ezt mondja'; 'ha a hajnal szárnyaira kelnék' – 'ha oda mennék, ahol a nap felkel', vö. Zsolt 139,9). f) A kép helyett a kép jelentésének leírása ('kőszikla' – 'védelmező'; 'te emelhetsz fel a halál kapujából': Zsolt 9,14 – 'nem engeded, hogy meghaljak'; 'akkor elsodortak volna a vizek': Zsolt 124,4 – 'legyőzött volna az ellenség').

A legelső példával vitatkoznék. Meggyőződésem, hogy a kőszikla (vagy a kővár) az emberek többségében ma is felidézi a védelem, a stabilitás, a biztonság gondolatát (bár ezt a feltételezésemet nem teszteltem, és meglehet, hogy az EHF fordítói igen). Az utolsó példa esetében azonban egy erősen szubjektív egzegetikai döntést látok: a vizek (vagy az áradat) azonosítása az ellenséges hadsereggel talán helyes egzegézis, talán nem, az Ézs 43,2-ben például („Ha vízen kelsz át, én veled vagyok, és ha folyókon, azok nem sodornak el”), ahol az exodusra utal, bizonyára nem állná meg a helyét (Ogden-Sterk, 2011, p. 1165).

Az EHF ugyanilyen fokozatos és szabályozott protokollal kezeli a metonímiákat, hiperbolákat, megszemélyesítéseket, eufemizmusokat, példázatokat vagy allegóriákat, illetve a költői kérdéseket (ez utóbbiak feloldását már Nida is szorgalmazta, vö. Nida & Taber, 1969, p. 30).

Az EHF fogadtatása

A radikálisan értelmi megfeleltetéssel készített egyszerű nyelvű holland fordítás legfontosabb jellemzőinek bemutatását De Jong azzal zárja (De Jong, 2020, pp. 191–205), hogy összegzi a fogadtatását és számba veszi a kritikai hangokat. Kiemeli, hogy az EHF-et az különbözteti meg minden korábbi holland fordítástól, hogy a könnyen érthetőség elvét a többi fordítási szempont fölé helyezte. Leszögezi, hogy bár „extrém fordításnak” nevezhetjük, ez nem jelent engedményt a „pontosság” kívánalmának való megfelelésben. Direktség jellemzi, vagyis arra törekszik, hogy megszólítsa az olvasót. A tartalomra koncentrálnak (propozicionális), ugyanakkor meghatározó kívánalma az expresszivitás (sőt, imperativitás, amellyel az eredeti olvasói reakció kiváltására törekszik).

Milyen kritikai visszhangja volt az EHF-nek? Sokan úgy vélték, hogy ebben az esetben nem beszélhetünk fordításról, hanem inkább a bibliai szöveg újraírásáról. De Jong szerint e kritika mögött egy túl szűkös fordításdefiníció húzódik meg. Szerinte minden fordítás, amely az eredeti héber és görög alapszövegből készül, világosan megfogalmazott, valamint következetesen véghezvitt fordítói elvekkel rendelkezik, az jogosult a fordítás elnevezésre. Mások annak adtak hangot, hogy a bibliai szöveg nehézsége nem kiiktatandó, hanem éppenséggel része a bibliai hagyománynak. De Jong ellenérve, hogy az eredeti szövegek nem készültek „nehéznek”, ezért a *nehézség* mesterséges fenntartása a fordításban inkább idegen a bibliai szöveg szándékától. Megint mások a kánaáni kifejezéseket hiányolták, és fájalták, hogy az elhagyásukkal vagy feloldásukkal elvesz a fordítás teológiai mélysége. De Jong szerint azzal, hogy a kánaáni kifejezéseket „lefordították”, vagyis feloldották, a tartalmuk, maga a teológiai tartalom nem veszett el, csupán „érthetővé” vált. Voltak olyan kritikusok is, akik szerint azzal, hogy az EHF egyszerűsíti vagy érthetővé teszi a Bibliát, egyszersmind meg is hamisítja/változtatja, hiszen eltünteti a Bibliától elidegeníthetetlen értelmezési sokszínűséget, és egyetlen rögzített értelmezésre szűkíti. De Jong azzal védekezik, hogy az egyszerű nyelv nem jelent szükségképpen primitív fogalmazást vagy „túlegyszerűsítést”, csupán a megértés előtt álló objektív akadályokat hárítja el.

Fentebb mi magunk is érzékeltük, hogy a bibliafordítás érthetővé tételével fennáll annak a veszélye, hogy esetleg nem a helyes értelmezés kerül előtérbe. De Jong erre azt válaszolja, hogy az EHF megoldásai szigorúan ellenőrzött értelmezési folyamat végeredményei, amelyeket – mint minden egezetikai véleményt – lehet vitatni. Ez nem meglepő, mivel egyetlen bibliafordítást sem tekinthetünk végső szónak az ige végtelen értelmezési folyamatában.

A kritikai hangok ismertetése mellett De Jong beszámol a fordítás pozitív fogadtatásáról is. Sokan érezték úgy, hogy a friss hangot megütő fordítás „hozzájuk szól”, és kiemelték, hogy „felnőttként kezeli az olvasót, akire rábízta a megértést”. Mások azt értékelték nagyra, hogy az EHF inkluzív fordítás abban az értelemben, hogy nem elitista: mindenkit bevon az ígéről való diszkusszióba, képzettségtől, előzetes bibliaismerettől függetlenül. Így

éreztek a siketek, diszlexiások vagy más olvasási nehézséggel küzdők, akik korábban, a hagyományos bibliafordítások esetében kizárva érezték magukat az „értő olvasók” köréből. Ami azonban a leginkább meglepő volt a fordítás készítőinek, az a „hagyományos” egyházi bibliaolvasók reakciója: sokan emelték ki a fordítás közvetlenségét és frissességét, amellyel a már bevett, régi szövegeket is új fénybe állította. De Jong összességében úgy értékelte, hogy az EHF sikeres fordítás lett, és ennek kulcsát három tényezőben látta: a fordítás minőségében, abban a kulturális és szociológiai helyzetben, amely ma már egyszerű, könnyen kezelhető, direkt szövegeket vár el, és végül a készítő Holland Bibliatársulat nyílt kommunikációjában, amely a fordítás első pillanatától kezdve bevonta a jövőendő olvasókat a munkába, mintegy előkészítve őket az EHF rendhagyó karakterjegyeire.

Összefoglalás

Írásunk elején azt reméltük, hogy az EHF megismerése után választ tudunk adni a következő kérdésekre: 1. Szükséges-e egy ilyen radikálisan egyszerű bibliafordítás? 2. Ha igen, lehetséges-e? Először inkább a 2. kérdésre adhatunk választ. Amint De Jong monográfiája bemutatta, az EHF-hez hasonló radikálisan egyszerű nyelvű és megértésre törekvő bibliafordítás lehetséges, és a visszajelzésekből ítélve még sikeresnek is tekinthető. Ehhez azonban az kell, hogy nem egyetlen és kizárólagos bibliafordításként szolgálja a misszió ügyét. Egy jól körülhatárolt célközönségnek szól, az ő feltételezett szükségleteire kíván választ adni, és különleges megoldásaival üde színfoltja lehet az egyébként tucatnyi bibliafordítással rendelkező holland kulturális és egyházi életnek. Ha ebből a célcsoportból indulunk ki, akkor választ adhatunk az első kérdésre is: bizonyára vannak olyanok, akiknek az EHF tudja a leghatékonyabban közvetíteni Isten igéjét. Ez kommunikációs kérdés, és De Jong tanulmánya meggyőzően mutatta be, milyen megértési akadályokkal kell megküzdenie annak a nyelvileg akadályozott olvasónak, aki egy hagyományos bibliafordításból szeretne tájékozódni. Az egyszerű nyelvű bibliafordítás tehát lehetséges is és szükséges is lehet. Ennek elfogadásához azonban meg kell értenünk, hogy a *one size fits all* (egy méret mindenkinek) elv a bibliafordításban nem működik, és differenciálni kell az egyes bibliafordítások között célközönség és fordítási elvek alapján.

Az EHF-hoz hasonló fordítások esetében ugyanakkor súlyos kritikaként vetődik fel az egzegézis bonyolult feladatának leegyszerűsítése, miközben a kimondott cél csupán a fordítás egyértelműsítése. Több olyan ponton érhattük tetten a vizsgált holland fordítást, ahol az írásmagyarázati konszenzusként tálalt egyszerűsített és egyoldalú fordítás valójában a bibliai szakasz hermeneutikai nyitottságának, gazdag értelmezési horizontjának a drasztikus leszűkítéséhez vezetett, vagyis erősen megkérdőjelezhető, hogy egy ilyen bibliafordítás valaha is megállhatja-e a helyét önállóan, a többi „szten-derd” bibliafordítás kiegyensúlyozó szerepe nélkül.

IRODALOM

- Arisztotelész (1982). *Rétorika*. Ford. Adamik Tamás. Gondolat.
- Fabiny, T. & M. Pintér, T. (2021). *πώς ἀναγινώσκεις; Hogyan olvasod? Felekezetedet összekötő 'Egyszerűsített bibliaolvasó' felé*. Budapest: Hermeneutikai Kutatóközpont.

- Gerőfiné Brebovszky, É. (2020). *Intertextualitás és bibliaértelmezés a Zsidókhöz írt levél alapján*. Hermeneutikai Kutatóközpont.
- Kleijn, P. & E. Nieuwborg (1996). *Basiswoordenboek Nederlands*. Wolters-Noordhoff.
- Koltai, K. (2018). Milyen fordítási elv szerint jött létre a Károli-Biblia? In É. Kiss, K., Hegedűs, A. & Pintér, L. (szerk.), *Nyelvelmélet és dialektológia* (pp. 120–147). PPTE.
- Lanstyák, I. (2015). Bibliafordítások használatban. Fabiny Tibor – Pecsuk Ottó – Zsengellér József (szerk.) *Felebarát vagy embertárs. Bibliafordítások és használatuk a mai Magyarországon*. *Credo*, 21(2), 61–64.
- Lanstyák, I. (2016). A magyar bibliafordítások jövőjéről (Gondolatok egy bibliafordítási kötet ürügyén), *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 18(2), 3–24.
- de Jong, M. (2020). *Translating the Bible in Plain Language. The story of the Dutch Bijbel in Gewone Taal*. UBS Monograph Series, No. 12, UBS.
- McGrath, A. (2001). *The Story of the King James Bible and How It Changed a Nation, a Language, and a Culture*, Random House.
- Nida, E. A. & Taber, C. R. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Brill.
- Pecsuk, O. (2019). Paul's terminology of *dikaion*. A question of translation In Benyik, Gy. (szerk.). *The Hellenistic and Judaic Background to the New Testament* (pp. 355–365). Jate Press.
- Pecsuk, O. (2020). *Pontos. Természetes. Érthető. A bibliafordítás elmélete, gyakorlata és távlatai*. Kálvin Kiadó.
- Ogden, G. S. & Sterk, J. (2011). *Isaiah. Volume 2: Isaiah 40–66*. United Bible Societies.
- Toury, G. (2012). *Descriptive Translation Strategies—and Beyond*. Benjamins.
- Wendland, E. (2012). Exploring Translation Theories – A Review from the Perspective of Bible Translation” *Journal of Northwest Semitic Languages* 38(2), 89–128.
- Wonderly, W. L. (1970). Some principles of »common language« translation *The Bible Translator* 21(3), 126–137.

ALBERT ÁGNES – CSIZÉR KATA – SZABÓ FRUZZINA

A családi környezet és idegennyelv-tanulás Magyarországon

Family background and foreign language learning in Hungary

The fact that the academic performance of schoolchildren in Hungary is very strongly influenced by their family backgrounds is often cited in connection with PISA surveys (Róbert 2004). Although the effects of the family background have mostly been investigated in connection with basic competences, it is easy to see that they probably also influence foreign language learning, perhaps to an even greater extent (Csapó 2001). The aim of our paper is to provide an overview of those theoretical and empirical effects that have been identified in connection with the effects of family background in Hungary on various aspects of language learning: language choice, individual differences, and language learning success. We are also keen to inspire further studies on several under-researched topics. Studying the effects of the family background is important, as it appears to have a pivotal role in ensuring equal opportunities in language education.

Keywords: family background, milieu, language choice, language learning motivation, achievement

Bevezetés

A családi környezet hatása az iskolai eredményességre fontos kutatási területe a neveléstudományoknak Magyarországon, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy a 2020-ban Debrecen Egyetemen megrendezett Országos Neveléstudományi konferenciának is ez lett a vezető témája. Közismert tény, hogy a szülői háttér hat a gyerekek iskolai teljesítményére, és ez az összefüggés különösen erősnek tűnik Magyarország esetében a PISA-felmérések alapján (Róbert, 2004). Bár a családi környezet hatását elsősorban az alapvető kompetenciák elsajátítása kapcsán vizsgálták korábban, könnyű belátni, hogy ezeknek a tényezőknek az idegennyelv-tanulás során is, sőt talán ebben az esetben még inkább szerepe van (Csapó, 2001). Tanulmányunkban visszatérő fogalom a családháttér-index (CSH-index), mely lefedi a kapcsolatot a szülők iskolai végzettsége, a család anyagi helyzetét jellemző tárgyak és a tanulást segítő eszközök között (Mártonfi, 2006). Cikkünknek célja, hogy bemutasson néhány jellemző elméleti és empirikus adatot, amelyek az utóbbi években születtek Magyarországon a családi környezet és az idegennyelv-tanulás összefüggéseiről. A téma fontosságát az anyanyelvi kompetenciák terén korábban feltárt erős összefüggések is alátámasztják, valamint az, hogy az elmúlt évtizedekben nem született átfogó munka a családi környezet hatásáról a nyelvpedagógia területén. Ezért különösen nagy szükség van az áttekintésre annak érdekében, hogy ki tudjuk jelölni a fontos kutatási irányokat, amivel talán inspirálóan tudunk hatni a kutatókra, és motiválni őket hasonló tematikájú kutatásokra.

Cikkünk elméleti háttérben áttekintjük a családi háttér szerepét az oktatásban, különös tekintettel a PISA- és PIAAC-vizsgálatok eredményeire. Ezután kitérünk

a nyelvtanulás néhány meghatározó tényezőjére, hogy megalapozzuk a következő részben bemutatott empirikus eredmények ismertetését. Az empirikus részben így a nyelvválasztással, a nyelvtanulás néhány tényezőjével és eredményességével kapcsolatosan feltárt olyan összefüggéseket részletezünk, amelyek esetében meghatározó lehet a családi háttér szerepe. Cikkünk utolsó alfejezetében összefoglaljuk, hogy milyen jövőbeli kutatások segíthetik jobban megértenünk a család szerepét a nyelvtanulás során.

A családi háttér szerepe az oktatásban

Vizsgálódásunk központi kérdése, hogy milyen összefüggések bontakoznak ki a családi háttér és a nyelvtanítás között, azonban a kutatásunk tágabb területe maga az oktatás és családi háttér kapcsolata, ezért fontosnak tartjuk áttekinteni, hogy általában az oktatás területén milyen eredmények születtek, és azokból mit lehetne hasznosítani a nyelvtanítás szűkebb területén. A téma fontosságát jelzi, hogy számos tanulmány keresi az összefüggést a társadalmi háttérváltozók és az iskolai eredményesség között. A családi háttér vizsgálata során úgy tűnik, hogy az anya iskolázottságának jelentőségét kell kiemelni (Peters & Mullis, 1997; Smith, Brooks, Gunn & Klebanov, 1997), melynek hatása erősebb mind az apa iskolázottságának a hatásánál, mind más családi környezeti jellemzőknél. Az otthoni környezetben kiemelkedően fontos szempont, hogy az édesanyák milyen és mekkora szöveggel bírnak, mondanak-e mondókat, meséket, és milyen könyveket olvasnak fel gyerekeiknek, mivel az anyanyelvi beszédhasználat által a kognitív képességeket és a gondolkodásmódot is erőteljesen behatárolja az anyai iskolázottság (Szombathelyiné, 2005). A fent leírt összefüggéssel kapcsolatban nyilvánvalóan szerephez jut a szocioökonómiai háttér, mely olyan demográfiai adatokból nyert változó, mint az egy háztartásra eső jövedelem, a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása. A szocioökonómiai háttér és az iskolai teljesítmény között feltárt összefüggésekben a kutatók rámutatnak a kedvezőtlen hatások felismerésének és esetleges kiküszöbölésének fontosságára is (Lacour & Tissington, 2011). Számos tanulmány bizonyítja, hogy pozitív osztálytermi környezettel, rendszeres és megerősítő szülő-tanári kapcsolattal, valamint a tanterv készségorientált módosításával csökkenthető a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódása (Allington, 1991; Shields, 1991; Fodor, Kovács & Somkövi, 2018).

Kutatási eredmények szolgáltatnak bizonyítékot a családi háttér és az iskolai eredményesség kapcsolatáról. Magyarország különösen fontos terepe a kutatásoknak, mert bár a családi háttér és az iskolai eredményesség kapcsolata nemzetközi szinten is ismert tény és minden országban megjelendő tendencia, azonban hazánkban kiemelkedően meghatározó, hogy egy gyermek hová születik (Buda, 2017; Kertesi & Varga, 2005). A családi háttér magyarországi szerepének fontosságát nemzetközi összehasonlításban jól illusztrálja a 2015-ös PISA-felmérés eredményei közül a családiháttér-index (CSH-index) hatása az olvasásteljesítményre. Buda (2017) megállapítja, hogy míg az OECD számos országában a családiháttér-index összefüggése az olvasásteljesítménnyel meglehetősen alacsony, pl. Norvégiában 6%, Észtországban 8%, addig Magyarországon ez az érték meghaladja a 20%-ot. Természetesen minden országban megfigyelhető a szülői háttér, különösen a szülők iskolai végzettségének hatása a

gyermek iskolai eredményeire, mely azért tölt be kiemelkedően fontos szerepet, mivel az említett összefüggés mértéke az átadott kulturális tőke és a nyújtott minta (tanulással kapcsolatos attitűdök, a tudás értéke) által meghatározhatja a gyermek jövőjét (Polonyi, Balajthy, Abari, Szabó, Pásku & Buda, 2021; Buda, 2017).

Az összefüggés fontosságát és erősségét jól mutatja egy másik példa is: a Felnőtt Írásbeliség vizsgálata során Vári és munkatársai (2001) arra jutottak, hogy a családi háttér mellett az oktatás szerepe is kimutatható az olvasás-írásbeli teljesítményben. Vári és munkatársai kutatásukban kiemelték, hogy Magyarországon a szülők alacsony iskolai végzettsége magában hordozza az alacsony képességeket is, ami annak a következménye, hogy a gyermek alacsony szintű írásbeliséggel jellemezhető környezetben nő fel. Kutatásuk rátapint arra a problematikus helyzetre is, hogy a magyar iskola-rendszer nem tudja felzárkóztatni a hátrányos helyzetű tanulókat, és kompenzálni lemaradásait, ami a tanulói eredményességet hosszú távon is befolyásolja. Ezzel szemben a skandináv országokban a családi háttér kompenzálására az iskolai oktatáson keresztül, valamint állami összefogással törekednek (Vári, Andor, Bánfi, Felvégi, Horváth, Krolopp, Rózsa & Szalay, 2001).

A hatás tartósságát jelzi, hogy a felnőtt lakosság (16–65 év) körében végzett PIA-AC-felmérésben a vizsgált országok közül a legerősebb kapcsolat a családi háttér és a szövegértési teljesítmény között Magyarország esetében mutatkozott meg (Lannert & Holb, 2020), mely összefüggés gyakran visszatér a PISA-vizsgálatokban is. Ez a hatás annyira erős hazánkban, hogy jelentéktelenné teszi más, külföldön jelentősnek tartott háttértényezőket (gazdasági változások, családszerkezeti változások) hatását (Lannert, 2003). A kutatások alapján kirajzolódik, hogy műveltségi színvonalbeli egyenlőtlenség jellemzi a társadalmi egyenlőtlenségeket (Mogyorósi, 2010), mely a hátrányos helyzet szociológiai értelmezését teszi lehetővé. A hátrányos helyzet pedagógiai megközelítésekor Fejes és Józsa (2005) kiemeli, hogy a hátrányos helyzet nem csak szocioökonómiai fogalom, hiszen egy jó anyagi hátterű gyermek is válhat hátrányos helyzetűvé családstruktúra-változás esetén, illetve ha például nyelvi hátrány, megkülönböztetés éri (Réthy, 2004).

A nemzetközi szakirodalom a nyelvi hátrány fogalmát összefüggésbe hozza a kognitív képességekkel, a szövegértés kompetenciájával, valamint különösen a figyelemmel és figyelemmegtartással kapcsolatos problémákkal, melyek eredendően a családi háttérhez, a családi otthonhoz, valamint a hátrányos helyzethez kapcsolhatók (Cedeno, Martinez-Arias & Bueno, 2016). Megfigyelhető, hogy a hátrányos helyzettel járó stressz gyakran eredményez zavart a figyelemben, memóriában, tanulási folyamatokban (Neville, Stevens, Pakulak, Bell, Fanning, Klein & Isbell, 2013; Stevens, Lauinger & Neville, 2009). Farah és Hackman (2012) rámutatnak arra, hogy a hátrányos helyzet velejárója a gyengébb stimuláció is, hiszen az ilyen gyerekek jellemzően csekélyebb számú játékkal és könyvvel rendelkeznek, kevesebbet olvasnak nekik, és minimálisabb kulturális élményben van részük. Az alacsonyabb kognitív stimuláció a tanulási kompetenciák kialakulását is befolyásolja (Farah & Hackman, 2012). A krónikus stressz továbbá negatívan hat a tanulásra, mivel olyan végrehajtó funkciókat befolyásol hormonális szinten az agyban (Hackman, Farah & Meaney, 2010), melyek a problémamegoldás, döntés, tervezés és a munkamemória területekért felelnek.

A nyelvi hátrány tényezője tanulmányunk szempontjából is fontos szerepet tölt be, mivel számos kutatás kiemeli ennek az iskolai teljesítményben betöltött szerepét (Furcsa, 2012; Szabó, 2020). Nótin (2018) megállapítja, hogy anyanyelvi hátránként értelmezhető, amikor a gyerekek anyanyelvi kompetenciája elmarad az adott életkorban elvárt szinttől. Fejes és Józsa (2005) rámutat, hogy a gyermekek nyelvi hátránya az alacsony anyai iskolázottság következménye, s ennek következményeképp az anya iskolai végzettségének növekedésével csökken a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Oláh Őrsi (2005) a nyelvi hátrányt nem oktatásszociológiai szempontból közelíti meg, hanem szociolingvisztikaiból. Kiemeli, hogy a nyelvi hátrány legfontosabb következménye az általános szövegértésben tapasztalható, hiszen pragmatikus nyelvhasználóként nyelvi hátrányból indulva szinte lehetetlen a felzárkózás. A nyelvi kompetencia mérése során folyamatosan nő az iskolatípusok közötti különbség. Oláh Őrsi kiemeli, hogy a kompetenciamérések alapján a szövegértés és az iskolai összteljesítmény összefügg. Réger (2002) munkájában a hangsúlyt a kulturális beágyazottságra helyezi, aminek a szocializáció révén kiemelkedő szerepe van a nyelvi hátrány leküzdésében:

„a társadalmi-kulturális tudás és a nyelvi-nyelvhasználati tudás elsajátítása egymással szorosan összefüggő folyamatok, a szocializáció részben a nyelv, a nyelvhasználati szabályok elsajátítása útján megy végbe. Az út a nyelvhez tehát – út a világhoz is egyben: elválaszthatatlan része annak a fejlődési folyamatnak, amelynek során a kisgyermek képessé válik társadalmi környezete nyelvi és viselkedési szabályainak a megértésére, értelmezésére, majd nyelvi és nem nyelvi magatartásában maga is meg tud felelni az őt körülvevő felnőttek elvárásainak” (Réger, 2002, p. 87).

Magyarországon a családháttér-index és oktatás problematikus viszonyát gyakran áthatja a szegregáció jelensége és elemzése (Kertesi & Kézdi, 2005), a kisebbségek helyzete (Havas, Kemény & Liskó, 2002), a hátrányos helyzet és az iskolai eredményesség kapcsolata (Csapó, 2003; Vágó, 2002). A hátrányos helyzet definiálása szintén komplex, hiszen ahogy Fejes és Józsa (2005) rámutat, a fogalom tág és relatív, ahol az okok, a körülmények és a tünetek nemritkán egybemosódnak: azokat a tényezőket és kedvezőtlen körülményeket sorolja ide a neveléstudomány, melyek akadályozzák az iskolai eredményességet, mint például a tanulmányunkban is meghatározó szerepet játszó szülői iskolai végzettség.

Jól látható, hogy a családi háttér kiemelkedően fontos szerepet tölt be az oktatásban, ugyanakkor a nyelvoktatásban talán még szembeötlőbb ez a jelenség. Érdemes egy, az 1990-es évek végén készült oktatásszociológiai kutatást áttekintenünk. Andor (2000) elemzése alapján az 1997-ben végzett kérdőíves kutatásból egyértelműen kirajzolódik az az eredmény, miszerint Magyarországon a szülők, különösen az édesanya iskolai végzettsége dominánsan befolyásolja az idegennyelv-tudást. A vizsgálat eredményei közül érdemes megemlíteni, hogy míg a nyolc osztályt végzett édesapák 97%-a egyáltalán nem beszélt idegen nyelvet, addig az egyetemet végzett apák csupán 31%-a állította magáról, hogy nem rendelkezik idegennyelv-tudással. Hasonló értékek rendelkeznek az édesanyákhoz is, alátámasztva azt a megállapítást, miszerint a magasabb iskolai végzettség magasabb idegennyelv-tudással is jár (Andor & Liskó, 2000; Novák & Fónai, 2020).

A nyelvtanulást meghatározó néhány lehetséges tényező

Magyarországon 4. osztálytól kötelező megkezdeni az első idegen nyelv tanulását az általános iskolában, amit iskolatípustól függően követhet később egy második idegen nyelv is (NAT, 2020). Egy korábbi országos vizsgálat adatai szerint ugyanakkor sok iskolában a gyerekek már első osztálytól elkezdi az idegennyelv-tanulást (Albert, Tankó & Piniel, 2018). A nyelvtanulás kezdetének korábbi időpontra tolódása ugyanakkor problémákat vet fel abból a szempontból, hogy a NAT csak a 4. osztálytól szabályozza a nyelvoktatást, így az első három évfolyamban történő idegennyelv-oktatás tartalmi és formai kereteiről szinte semmilyen információ nem áll rendelkezésre (Öveges & Csizér, 2018), mindössze annyit tudunk, hogy a gyerekek többsége nem 4. osztálytól kezd idegen nyelvet tanulni.

Valószínűsíthető, hogy az idegennyelv-oktatás minél alacsonyabb évfolyamokon történő bevezetésének egyik célja az, hogy az iskolát vonzóvá tegyék a gyermeküket az adott intézménybe irató szülők előtt, így a jelenség összefüggésben áll a családi háttérrel. A szülők korai és minél hatékonyabb nyelvoktatás iránti preferenciáit jól tükrözi az a tény, hogy Magyarországon a kéttannyelvű általános iskolák „alulról szerveződő társadalmi kezdeményezésre” (Kovács & Trentinné Benkő, 2020, p. 152) jöttek létre, tehát a gyermekük nyelvoktatását szívükön viselő szülők szerepe jelentősen hozzájárult az iskolatípus megszületéséhez. Bár tudomásunk szerint Magyarországon eddig nem születtek olyan empirikus kutatások, melyek a szülők vélekedéseit vizsgálták volna gyermekük nyelvtanulásával kapcsolatban, nem zárható ki, hogy a szülők korai kezdettel kapcsolatos lelkesedése részben azokon a széles körben ismert, bevándorlókkal kapcsolatos megfigyeléseken alapulnak, miszerint a bevándorlók fiatal gyermekei legtöbbször anyanyelvi szinten sajátítják el az új nyelvet, míg szüleiknek ez a legritkább esetben sikerül. Bár ezek a megfigyelések már a nyolcvanas években empirikus adatok által is megerősítésre kerültek második nyelvi környezetben (Johnson & Newport, 1989; Patkowsi, 1980) és azóta is számos kutatás tárgyát képezik (Bylund, Hyltenstam & Abrahamsson, 2021; DeKeyser, 2013), a kutatási eredmények relevanciája a magyarhoz hasonló idegennyelvi környezetben és az itt fennálló közoktatási keretek között erősen megkérdőjelezhető (Lambelet & Berthele, 2015; Lightbown & Spada, 2020; Munoz, 2010). Természetesen van lehetőség nyelvtanulásra a közoktatási kereteken kívül is (azt megelőzően vagy azt kiegészítve), ugyanakkor ez komoly anyagi vonzatokkal jár, így a családi háttér szerepe minden bizonnyal ezen nyelvoktatási lehetőségek igénybevétele során is hangsúlyosan érvényesül.

A nyelvtanulás kezdetekor, a kezdési időpont esetleges elöretelése mellett, a szülő természetesen nyelvet is választ, választása pedig személyes preferenciái mellett minden bizonnyal tükrözi az adott nyelv hasznosságával kapcsolatos elképzeléseit. Nézetünk szerint a szülők nyelvtanulással kapcsolatos döntéseikkel gyermekük minél jobb érvényesülését igyekeznek elősegíteni, valamiféle előnyt biztosítva számukra idegen nyelveket nem beszélő társaikhoz képest. Ezért feltételezhető, hogy egy általuk valamilyen szempontból hasznosnak vélt nyelv tanulását fogják támogatni, bár elképzelhető, hogy döntésükben más, egyéni preferenciák is szerephez jutnak.

Az idegen nyelvet ugyanakkor a gyermeknek kell elsajátítania, a nyelvtanulási folyamat során pedig sokféle, a nyelvtanulási sikerességet befolyásoló tényező juthat

szerephez, melyeket összefoglaló néven egyéni változóknak nevezünk. Alkalmazott nyelvészeti berkekben a nyelvtanulás sikerességét legnagyobb mértékben befolyásoló két egyéni változónak a nyelvérzékét és a motivációt tartják (Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ryan, 2015). A kutatók a nyelvérzékét többféle kognitív összetevő olyan konstellációjának tekintik, melyek gyorsabbá és könnyebbé teszik a nyelvtanulást (Carroll & Sapon, 1959). Carroll (1981) klasszikus elmélete szerint a nyelvérzék négy összetevőből áll, melyek a következők: a fonetikai kódolás képessége, az induktív nyelvtanulás képessége, a nyelvtani érzékenység és az asszociatív memória. A magyar nyelven elérhető nyelvérzék-mérő tesztek, a MENYÉT (Ottó 2002) valamint ennek fiatal nyelvtanulóokra adaptált verziója (Kiss, 2004; Kiss & Nikolov, 2005) is ezeket a komponenseket méri. Az utóbbi években elsősorban a munkamemóriával (Baddeley, 1986) bővült azon komponensek köre, melyeket összefüggésbe hoztak a nyelvérzékkel (Miyake & Friedman, 1998). Ugyanakkor kezd teret nyerni a nyelvérzék konstruktumának egy olyan dinamikus felfogása is, mely szerint a nyelvtanulóok eltérő nyelvérzék profiljai csakis a nyelvtanulási feladat mentén, az oktatási folyamat kontextusába helyezve értelmezhetők megfelelően (Robinson, 2012). Mivel a nyelvérzék esetében egy alapvetően kognitív változóról beszélünk, így a szülői hatások ebben mind az öröklés, mind pedig a környezet révén szerephez juthatnak.

A másik, a nyelvtanulás sikerét erősen befolyásoló egyéni változó a motiváció. A motiváció azt határozza meg, hogy valaki miért is végez egy adott tevékenységet, mennyi ideig tart ki mellette, és mekkora erőfeszítést tesz érte (Dörnyei & Skehan, 2003). Bár a motivációt alapvetően affektív változónak tartják, a nyelvtanulási motivációt leíró elméletek általában elég összetettek, és több tényező együttes hatásával számolnak. Az egyik ilyen tényező a nyelvtanulási milió, mely a nyelvtanuló szűkebb szociális környezetét írja le, és éppen ezért nemcsak családi, hanem baráti kapcsolatok is magában foglal. A milió fogalma már a motivációs kutatások korai szakaszában is szerepet kapott (Gardner, Smythe & Clement, 1979), és a nyelvtanulást befolyásoló fontos hatásként jelenik meg későbbi kutatásokban is (Csizér & Galántai, 2012; Dörnyei, Csizér & Németh, 2006; Kormos & Csizér, 2010).

A nyelvtanulóhoz képest külső, és így potenciálisan a szülőktől származó, hatások érhetők tetten Deci és Ryan (1980) öndeterminációs elméletében is. Itt az extrinzik motiváció fogalmával írják le azt a helyzetet, amikor a motiváció elsődlegesen külső forrásból ered. Az extrinzik motiváció azonban az önszabályozás folyamatán keresztül integrálható az énbe, így részben belsővé tehető, ugyanakkor még ebben az integrált formában is külső hatásnak tekintendő, hiszen nem az egyén saját belső késztetéseiből fakad. Bár az elméletet a nyelvtanulási motiváció kutatói (Noels, Lou, Vargas Lascano, Chaffee, Dincer, Zhang & Zhang, 2019) is előszeretettel használják, valójában a szocializáció teljes folyamatára alkalmazható.

A szülői hatások szintén tetten érhetők Dörnyei (2005, 2009) Második Nyelvi Motivációs Énrendszer elméletében. Ebben az elméletben Dörnyei lehetséges énekkel és hatásaikkal magyarázza a nyelvtanulási motivációt. Elméletében kitüntetett szerepe van az Ideális Második Nyelvi Énnek, ami valójában a nyelvtanuló jövőbeli vágyait és reményeit fejezi ki: ez az egyén nyelvtanulói ideális énje, ami felé törekszik. Az elméletben szereplő másik lehetséges én az úgynevezett Szükséges Második Nyelvi Én, ami a nyelvtanulóval fölérendelt viszonyban álló személyek (szülők, tanárok) által

alkotott jövőbeli énkép. Ezt az énképet azonban a nyelvtanuló nem tette belsővé, nem érzi teljesen magáénak, így a nyelvtanulásra kifejtett hatása is nehezebben jósolható. A modell harmadik pillére a Nyelvtanulási Tapasztalatok, ami a nyelvtanulási helyzetben rejlő motivációs lehetőségeket írja le. Ebben a modellben a szülői hatások közvetítésének terepe egyértelműen a Szükséges Második Nyelvi Én.

A nyelvtanulással kapcsolatban szintén felmerül az eredményesség kérdése, aminek meghatározása már önmagában összetett feladat. A nyelvtanulásban érintett szereplők – nyelvtanuló, szülő, tanár, intézmény – különbözőképpen határozhatják meg a sikert, amihez ennek megfelelően különböző mérőszámok tartozhatnak. Így tehát mikor a családi háttér, illetve a szülői hatások nyelvtanulási eredményességére kifejtett hatását szeretnénk vizsgálni, nem egyértelmű, hogy vajon a megszerzett érdemjegyeket, a kompetenciamérés eredményeit, a sikeres nyelvvizsgákat vagy esetleg a nyelvtanuló szubjektív elgondolásait (siker vagy kudarc érzetét) kell-e vizsgálni. Bár a nyelvtanulás eredményességének témájával kapcsolatban léteznek kutatások hazánkban (lásd pl. Nikolov & Víg, 2012-es összefoglalóját), a családi háttér szerepét a kutatások töredéke említi.

Empirikus eredmények a családi háttér és idegennyelv-tanulás összefüggéseiről

Nyelvválasztás

A nyelvválasztás szerepének különös fontossága van a nyelvtanulás során, nemcsak azért, mert évekre megalapozhatja a tanulók motivációját, illetve erodálhatja azt (Csizér & Lukács, 2010), hanem azért is, mert a korai nyelvtanulási tapasztalatoknak és élményeknek hosszú távú hatása lehet (Csizér, 2020). Ennek ellenére viszonylag kevés kutatásban találunk mérési eredményeket ebben a témában. A kevés kivételek egyike Nikolov Marianne és Csapó Benő vizsgálatsorozata, amelyben szisztematikusan mérték a nyelvválasztás esetében a családi háttér hatását, és arra voltak kíváncsiak, milyen különbségek találhatók az angolul és németet választó tanulók között. Eredményeik rámutattak arra, hogy a magasabb társadalmi-gazdasági helyzetű családok tanulói gyakrabban kezdtek angolul tanulni az általános iskolában, míg az alacsonyabb státuszú családok gyerekei gyakrabban tanultak németet (Nikolov & Csapó, 2018; lásd még: Nikolov & Józsa, 2003, 2006).

A fenti összefüggést magyarázhatja az, hogy feltételezések szerint Magyarországon az idegennyelv-választást számos olyan tényező is befolyásolhatja, ami más országokban esetleg nincs jelen (lásd, pl.: Nikolov, 2009). Különösen a hátrányos helyzetű régiók sajátossága az, hogy az idegennyelv választásakor a kisiskolásokat, különösen a tanulási nehézséggel küzdőket, hátrányos helyzetűeket helyezik a német csoportokba (Szabó, 2020). Csapó Benő (2001) szerint az alábbi faktorok befolyásolják a nyelvválasztást:

- az ország mely részén tanul a tanuló,
- milyen nagyságrendű településen lakik,
- milyen az anya (illetve a szülők) iskolai végzettsége,
- a tanulók képességeinek fejlettsége és teljesítményük a tesztfeladatsor alapján.

Petneki (2001) megállapítja, hogy jellemzően azok tanulnak angolt, akik nagyobb településen élnek, és édesanyjuk iskolai végzettsége magasabb. Szabó (2020) kutatásában interjúeredményekre támaszkodva rámutat arra a jellemzően hátrányos helyzetű régiókra igaz jelenségre, hogy a gyengébb tanulók általában a németes csoportba kerülnek általános iskola alsóbb osztályaiban.

Dörnyei, Csizér és Németh (2006) vizsgálata nem a kezdeti nyelv választást térképezte fel, hanem azt, hogy az általános iskola utolsó évében milyen tényezők hatnak a tanulók középiskolai nyelv választására. Eredményeik alapján látszik, hogy a családi környezet több tényezőn keresztül is hat a nyelv választásra, a mérések alapján közvetett módon. Strukturális modellezés alapján azt találták, hogy a milió, vagyis a szűkebb szociális környezet, azaz a család és a kortársak, hatnak a motivációs elképzelésekre, amelyek aztán befolyásolják a nyelv választást. Ugyanebben a modellben a milió összefüggést mutatott még a tanulók nyelvi önbizalmával és a második nyelvi közösség vitalitásának megítélésével is, így az eredmények jól példázzák, hogy a családi környezet milyen komplex módon tudja kifejteni hatását. A testvérek szerepe Kormos és Csizér (2005) kutatásában is kirajzolódott, az interjúk során egyes tanulók arról számoltak be, hogy a testvérük tanulta a nyelvet, náluk látták a tankönyvet, és ők így kaptak kedvet hozzá.

A közoktatásban tanuló diszlexiás nyelvtanulók nyelv választásával kapcsolatosan is léteznek magyarországi kutatási eredmények. A nyelv választást diszlexiás tanulóknál nemcsak az egyes nyelvekhez kapcsolódó szülői meggyőződések befolyásolhatják, hanem a tanúlással kapcsolatos vélekedések is, amelyek közül a helyesírással kapcsolatos nehézségek tűnhetnek meghatározónak. A diszlexiások esetében a kutatók arra hívják fel a figyelmet, hogy számukra könnyebbek lehetnek azok az idegen nyelvek, amelyek helyesírása átláthatóbb, transzparensabb, pl. a német könnyebb, mint az angol (Kormos & Csizér, 2010). Azonban Kontráné Hegybíró és Kormos (2010) iskolákat összehasonlító vizsgálata során azt tapasztalta, hogy bár voltak iskolák, amelyek követték ezt a megfontolást, és németet vagy olaszt kínáltak a diszlexiás diákoknak, azonban volt olyan iskola is, amely az angolt választotta, lingua franca státusza miatt.

Tanulási nehézséggel küzdők esetében meg kell említenünk a felmentés témáját is: szükséges lenne megvizsgálni, hogy milyen esetekben és miért döntenek úgy a szülők, hogy gyermekük számára megfelelőbb lenne, ha felmentést kaphatna az idegen nyelv tanulása alól. Bizonyosnak látszik, hogy hosszú távon a felmentésnek inkább negatív hatása van, hiszen az idegennyelv-tanulás Magyarországon fontos feltétele lehet a munkaerő-piacon való elhelyezkedésnek és az életben való boldogulásnak. Így valójában a felmentés helyett arra kellene törekedni, hogy a tanulási nehézségekkel küzdőket olyan módszerekkel tanítsuk nyelvekre, amelyek segítségével ők is szert tudnak tenni használható nyelvtudásra.

A nyelvtanulás néhány meghatározó tényezője

Dörnyei, Csizér és Németh (2006) országos vizsgálata nemcsak a nyelv választás kérdését vizsgálta, hanem az egyes nyelvekkel kapcsolatosan azt is, hogy a tanulók mennyi erőfeszítést hajlandóak tanulásukra fordítani, és ezt a szociális környezet mennyire befolyásolja. Összehasonlító eredményeik alapján egyértelmű kép rajzolódik ki, amely

szerint különbség van a milió szerepének az erősségében a különböző nyelvek esetében, és a pozitív hatás egyértelműen az angol nyelv esetében a legerősebb mind a diák nyelvtanulási önbizalmát, a nyelvek vitalitását és az instrumentális motivációt illetően is. Bár az idézett eredmények nem a legfrissebbek, de mindenképpen problémásnak tűnnek annak fényében, hogy nagyon sok középiskolás két nyelvet tanul egyszerre, amelyek közül a nem angol nyelv tanulásának hatékonyságát csökkentheti a család támogató szerepének a hiánya.

Csizér és Galántai (2012) kutatásukban azt térképezték fel, hogy miként befolyásolják a tanárok és szülők a tanulói énképeket és azon keresztül a nyelvtanulási motivációt. Strukturális elemzésen alapuló eredményeik alapján szembetűnő volt, hogy a szülői befolyásnak sokkal nagyobb és sokrétűbb a hatása, mint a tanárinak. Dörnyei (2005, 2009) Második Nyelvi Motivációs Énrendszer elmélete alapján a tanulók Ideális és Szükséges Második Nyelvi Énképét, illetve a Nyelvtanulási Tapasztalatokat mértük. A tanárok hatása a nyelvtanulási tapasztalatok esetében volt szignifikáns, míg a szülők mindhárom tényezőre szignifikáns hatással voltak. Az eredményekből több következtetést is levontak a szerzők. Úgy tűnik, hogy a nyelvtanulási tapasztalatok és élmények az iskolai oktatás vonatkozásában is társasan konstruáltak, amely folyamat során meghatározó szerepe van a szülőknek. A nyelvtanulási énképek kapcsán nem meglepő, hogy külső motivációs tényezőként a szülők erős befolyással bírnak a Szükséges Második Nyelvi Énkép kialakítása során. Azonban az a tény, hogy szerepük jelentős a hosszabb távú jövőbeli elképzeléseket is magában foglaló Ideális Második Nyelvi Énkép esetében is, felveti a szülők lehetséges szerepét a motivációs tényezők internalizációjában. A motiváció öndeterminációs elméletei alapján (Noels, Lou, Vargas Lascano, Chaffee, Dincer, Zhang & Zhang, 2019) tudjuk, hogy a motivációs folyamat során kiemelkedően fontos, hogy a különböző motívumokat mennyire teszik belsővé a nyelvtanulók, mert így erősödik a motiváció pozitív hatása, mely folyamatot ezek szerint a szülők is erősíteni tudják.

A milió szerepét diszlexiás nyelvtanulók esetében is vizsgálták hazai kutatások mind kvalitatív, mind kvantitatív adatok segítségével (Kormos & Csizér, 2010). Az eredmények ellentmondásos képet rajzoltak ki a tekintetben, hogy mennyire van pozitív szerepe a családnak a diszlexiás tanulók nyelvtanulási folyamatainak segítségével (Csizér, 2010). Míg a kvalitatív adatok alapján a családi segítség alapvetően fontosnak tűnt a diszlexiások esetében, és annak hiánya egyértelműen tanulási kudarcokhoz kapcsolódott, a kérdőíves eredmények ezt nem erősítették meg. A kvantitatív adatok alapján az látható, hogy a diszlexiás diákok kevesebb segítséget kaptak családjuktól, mint nem diszlexiás társaik, és a különbség különösen szembetűnő volt a német nyelvet tanulók esetében.

A nyelvtanulás eredményessége

Ahogy korábban már említettük, a nyelvtanulás eredményessége alapvetően egy nehezen definiálható, komplex fogalom. A definíciót árnyalja, hogy kinek a szempontja kerül előtérbe a nyelvtanulás eredményességének értelmezésekor. A nyelvtanuló, a nyelvtanár, a szülő, valamint az intézményvezető más elvárásokkal közelítheti meg a

terminust: nyelvvizsga, érettségi, intézményi hozzáadott érték, intézményi statisztika, nyelvi előrehaladás egy tanulási nehézséggel küzdő tanulónál?

Józsa és Nikolov (2005) tanulmányából kiderül, hogy a szülő iskolázottsága szignifikánsan meghatározza a nyelvtanuló nyelvi eredményességét az angol és német nyelvi órákon. Kutatásuk alátámasztja a felvetést, miszerint a szülő magasabb iskolai végzettsége jobb nyelvi eredményességet jelent. Ahogyan korábban az iskolában tanulható idegen nyelv választásának vizsgálatakor megállapítottuk, az angol nyelvet tanulók magasabb szocioökonómiai státusszal rendelkeznek, ami magyarázhatja a jobb nyelvtanulói nyelvi teljesítményt (Csapó & Nikolov, 2002; Józsa & Nikolov, 2005).

Szabó (2020) hátrányos helyzetű tanulók körében végzett ifjúsági (6. osztályosok) nyelvérzékkutatása (N = 385) során vizsgálta a nyelvi eredményességre ható faktorokat. Vizsgálatának fókuszában az anyai iskolázottság és a nyelvérzék, valamint a nyelvi eredményesség összehasonlítása állt. A nyelvi eredményesség tekintetében az angol nyelvi felmérőn és az ifjúsági nyelvérzékteszten túl olyan eredményességi faktort is figyelembe vett, mint a tanuló elmúlt félév végén szerzett érdemjegye (Szabó, Polonyi & Abari, 2019). Továbbá a 2018. évi Országos Idegennyelvi Kompetenciamérés (OKM) telephelyi adatait lekérdezve feltárta az intézményi idegennyelv-oktatás eredményességét, amely jó alapot biztosított az intézményi szintű összehasonlításokhoz, és ami különösen fontos lehet egy hátrányos helyzetű régióban.

Szabó (2020) egyik eredményeként feltárta, hogy az 5. és 6. osztályos hátrányos helyzetű tanulókat vizsgálva három tanulói csoport különíthető el klaszteranalízissel, melyek a „jók”, „közepesek” és „gyengék” elnevezést kapták, kiválóan jellemezve a teljesítmény három fokozatát. Mivel jelen tanulmány fókuszában a családi háttér szerepe áll, érdemes áttekinteni a klaszterek szociális csoporthoz viszonyított eloszlását. A legrosszabb szociális helyzettel jellemezhető csoportban a közepesen teljesítők mellett a gyengék aránya jelentős, miközben a legjobb szociális helyzetű csoportban a jól teljesítők aránya felülreprezentált. A családi háttérrel, azon belül is az édesanya legmagasabb iskolai végzettségét vizsgálva kirajzolódik, hogy jellemzően az egyetemet/főiskolát végzett édesanyák gyermekei teljesítenek a legjobban a nyelvi eredményességi vizsgálatokon. A leggyengébb eredményt azok a tanulók nyújtják minden területen, akiknek az édesanyja legmagasabb iskolai végzettsége általános iskola (Szabó, 2020).

További kutatási irányok

A szakirodalmi áttekintés alapján jól látszik, hogy számos feladat vár még a nyelvpedagógia kutatóira Magyarországon, ha részletesen fel akarják térképezni a családi környezet és a nyelvtanulás kapcsolatrendszerét. A nyelvtanulási folyamat minden egyes lépéséhez szükség lenne kurrens adatokra, amelyek informálhatnák a tudományos közösséget, a nyelvtanárokat és a döntéshozókat. A nyelvtanulás folyamatával kapcsolatos konkrét kérdések tisztázása mellett fontos lenne feltárni azokat a szülői vélekedéseket és más tényezőket is, melyek a nyelvtanulás megkezdésének időpontját meghatározó döntés meghozatalához kapcsolódnak. Hiszen már a kevés rendelkezésre álló adat alapján is világosnak tűnik, hogy ellentétben a NAT szabályozásával (NAT, 2020), a Magyarországon idegen nyelvet tanuló gyermekek közül sokan nem

4. évfolyamon kezdi a nyelvtanulást (Albert, Tankó & Piniel, 2018), ami feltehetően összefüggésben áll családi háttérükkel.

A nyelvválasztás tekintetében jó lenne az első és második nyelv kapcsán is friss adatokat gyűjteni, és a nyelvtanulással kapcsolatos döntésekhez kapcsolódó szülői képzetek feltárására is hangsúlyt fektetni. Az egyéni különbségek esetében csupán a motiváció kapcsán vannak kutatási eredmények, ugyanakkor elméletileg megalapozott módon kellene további változókat is vizsgálni. A nyelvtanulási eredményesség és a szülői háttér kapcsolatáról szintén nagyon kevés az elérhető tudás, nincsenek információink, hogy a családok mit tekintenek sikernek a nyelvtanulás kapcsán, és mi a véleményük a használható nyelvtudás és a nyelvvizsgák fontosságáról. Az eredményesség kapcsán mindenképpen kutatási erőfeszítéseket kellene tenni a nyelvvizsgák hatásának szélesebb körű feltérképezésére (Csizér & Öveges, 2019).

A tanulási folyamat tartalmának vizsgálatára során nem szabad elfelejtkeznünk az explicit és implicit tanulás (Ellis, Loewen, Elder, Erlam, Philp & Reinders, 2009) formáinak és tartalmának feltérképezéséről és a családi környezettel való kapcsolatuk vizsgálatáról. Kutatásokat kellene folytatni azzal kapcsolatban, hogyan hat a családi környezet a két, egymást kiegészítő folyamatra. Feltételezésünk szerint a családi környezet hatása különösen erős lehet az implicit tanulás esetében, hiszen itt elsősorban a formális oktatási keretek kívüli tapasztalatoknak lehet hatása. Ezek nagyon változatosak lehetnek a különféle családi háttérrel rendelkező tanulók esetében, ugyanakkor nem világos, hogy pontosan milyen hatásmechanizmusok működnek, és azoknak milyen eredményei vannak. Bár az iskolán kívüli nyelvtanulás motiváló hatásairól már állnak rendelkezésünkre adatok (lásd pl. Józsa & Imre, 2013), a családi háttérrel való összefüggések vizsgálata hiányzik.

Ami a módszertani megközelítésmódot illeti, a hagyományos kvantitatív/kvalitatív dichotómiától eltávolodva, egyre nagyobb teret kap a nyelvpedagógiai kutatásokban a dinamikus rendszerelmélethez kapcsolódó felfogás (Ortega & Han, 2017). Úgy véljük, hogy a családi környezet hatásainak komplex vizsgálata esetében különösen hasznos lenne a komplex dinamikus rendszerkutatások eszköztárát felhasználni, amelyek segítségével pontosabb képet kaphatnánk az ebben szerepet játszó rendkívül összetett folyamatokról. Érdekes lenne például családi háttérváltozókat is bevonni az olyan, a nyelvtanulók nyelvi produktumain keresztül a nyelvfejlődést hosszabb távon, mondjuk egy tanév során vizsgáló kutatásokba, ahol eddig főleg egyéni különbség változókat vizsgáltak (lásd pl. Lowie & Verspoor, 2019).

A további vizsgálatok során nem szabad elfelejtkeznünk a hátrányos helyzetű tanulókról sem, illetve azokról, akik különböző tanulási nehézségekkel küzdenek. Bár cikkünkben csak diszlexiás tanulókkal kapcsolatos eredményeket idéztünk, mert az ő esetükben állnak rendelkezésünkre országos összehasonlító vizsgálatok (Kormos & Csizér, 2010), több siket nyelvtanulókat vizsgáló kutatás is érintette a miliő szerepét a tanulási folyamatban. Azonban ennek tárgyalása siket nyelvtanulók esetében nem lehetséges az első nyelv kérdésének alapos ismertetése nélkül, így ez a téma túlmutat jelen cikkünk keretein (Csizér & Kontra, 2020; Kontráné Hegybíró & Csizér, 2019). Végül, de nem utolsó sorban részletes kutatásoknak kell vizsgálniuk a nyelvtanulás alól való felmentésekkel kapcsolatos tényezőket is.

Összefoglalás

Jelen cikkünkben arra vállalkoztunk, hogy összefoglaljuk azokat a magyarországi kutatási eredményeket, amelyek arra keresik a választ, hogy a családi környezet és nyelvtanulás között milyen összefüggéseket vizsgáltak korábban a kutatók. Áttekintésünk alapján úgy gondoljuk, jól látszik, hogy nagyon sok munkára van még szükség, ha a családi háttérről és annak hatásairól szeretnénk pontos képet kapni. Ami az elérhető adatok alapján biztosnak látszik az az, hogy az idegennyelv-tanulás sem jelent kivételt a családi háttér fontossága tekintetében az oktatás más területeihez képest. A szülők jelentős szerepet játszanak a nyelvtanulás megkezdésének időpontja tekintetében, hatással vannak a nyelvválasztásra, valamint a motivációs folyamatokon keresztül a nyelvtanulás egész folyamatára és eredményességére. Bár a már eddig felsoroltak is jól példázzák a családi környezet jelentőségét, fontos lenne célzott kutatásokkal a pontos folyamatokat is feltárni. Elméleti alapon feltételezhető például összefüggés a családi háttér – konkrétan az anya iskolázottsága és ennek anyanyelvi kompetenciára gyakorolt hatása – és más egyéni változók, például a nyelvérzék között, ugyanakkor szükséges volna ezeket a lehetséges összefüggéseket további empirikus adatokkal alátámasztani, hogy kiderüljön, miként lehetne a hátrányt megelőzni és kompenzálni. Szintén hasznos volna az idegennyelv-tanulás eredményességében megmutatkozó különbségek okaira is fényt deríteni, melyek lehetnek kognitív vagy affektív természetűek egyaránt, mert csak azok ismeretében lehet javaslatokat tenni azzal kapcsolatban, hogyan lehet a nyelvtanulás kapcsán is növelni az esélyegyenlőséget.

Megjegyzés

A cikk elkészítéséhez az első két szerző az NKFIH – 129149 projekt keretében kapott támogatást, a harmadik szerző kutatását pedig a Magyar Tudományos Akadémia Tantergypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

IRODALOM

- Albert, Á., Tankó, Gy. & Piniel, K. (2018). A tanulók válaszai a 7. évfolyamon. In Öveges, E. & Csizér, K. (Eds.), *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés* (pp. 52–89). Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Allington, R. L. (1991). The legacy of ‘slow it down and make it more concrete’. In Zutell, J. & McCormick, S. (Eds.), *Learner factors/teacher factors: Issues in literacy research and instruction* (pp. 19–30). National Reading Conference.
- Andor, M. (2000). A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, 9(4), 717–728.
- Andor, M. & Liskó, I. (2000). *Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra-könyvek 3.* Iskolakultúra.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working memory*. Oxford University Press.
- Buda, M. (2017). Hátrányos helyzet és iskola. Merre keressük a kiutat a motiválatlanság csapdájából? In Polonyi, T. & Abari, K. (Eds.), *Digitális tanulás és tanítás* (pp. 9–26). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Bylund, E., Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2021). Age of acquisition—not bilingualism—is the primary determinant of less than natively like L2 ultimate attainment. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(1), 18–30.

- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. In Diller, K. C. (Ed.) *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 119–155). Newbury House.
- Carroll, J. B. & Sapon, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test. Form A. Manual + Test*. The Psychological Corporation.
- Cedeno, L. F., Martínez-Arías, R. & Bueno, J. (2016). Implications of socioeconomic status on academic competence: A perspective for teachers. *International Education Studies*, 9(4), 257–267.
- Csapó, B. (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11(8), 25–35.
- Csapó, B. (2003). *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B. & Nikolov, M. (2002). *The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans.
- Csizér, K. (2010). A diszlexiás diákok nyelvtanulási motivációja. In Kormos, J. & Csizér, K. (Eds.) *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok* (pp. 97–124). Eötvös Kiadó.
- Csizér, K. (2020). *Second language motivation in a European context: The case of Hungary*. Springer.
- Csizér, K. & Galántai, D. (2012). A tanári és szülői szerepek alakulása a középiskolások idegen nyelvi motivációjának alakításában. Egy strukturális modell tanulságai. In Németh, A. (Ed.) *A neveléstudományi doktori iskola programjai: Tudományos arculat, kutatási eredmények* (pp. 171–178). Eötvös Kiadó.
- Csizér, K. & Kontra, E. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233–249.
- Csizér, K. – Lukács, G. (2010). The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38(1), 1–13.
- Csizér, K. – Öveges, E. (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: Összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvtanítás*, 25(3–4), 86–101.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1(1), 33–43.
- DeKeyser, R. M. (2013). Age effects in second language learning: Stepping stones toward better understanding. *Language Learning*, 63(1), 52–67.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. & Németh, N. (2006). *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. – Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z. – Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In Doughty, C. J. & Long, M. H. (Eds.) *The handbook of second language acquisition* (pp. 589–630). Blackwell.
- Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. & Reinders, H. (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters.
- Farah, M. J. & Hackman, D. (2012). SES, childhood experience, and the neural bases of cognition. In King, R. & Maholmes, V. (Eds.) *The Oxford handbook of poverty and child development* (pp. 307–318). Oxford University Press.
- Fejes József, B. & Józsa, K. (2005). A Tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185–205
- Fodor, Sz., Kovács, E. & Somkövi, B. (2018). Pozitív pszichológia a tanteremben – A „bővíts-építs” légkör megteremtése a nyelvórákon. In Polonyi, T. & Abari, K. (Eds.) *Pszichológia, pedagógiai, technológia* (pp. 9–21). Debreceni Egyetemi Kiadó.

- Furcsa, L. (2012). *Teaching foreign languages to socially disadvantaged children (Doktori disszertáció)*. ELTE.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. & Clément, R. (1979). Intensive second language study in a bicultural milieu: An investigation of attitudes, motivation and language proficiency 1. *Language Learning*, 29(2), 305–320.
- Hackman, D. A., Farah M. J. & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: Mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(9), 651–659.
- Havas, G., Kemény, I. & Liskó, I. (2002). *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Új Mandátum Könyvkiadó.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21(1), 60–99.
- Józsa, K. & Imre, I. A. (2013). Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1), 38–51.
- Józsa, K. & Nikolov, M. (2005). Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105(3), 307–337.
- Kertesi, G. & Kézdi, G. (2005). Általános iskolai szegregáció. I–II. rész, *Közgazdasági Szemle*, 52(4), 317–355.
- Kertesi, G. & Varga, J. (2005). Foglalkoztatás és iskolázottság Magyarországon. *Közgazdasági Szemle*, 52(7), 633–662.
- Kiss, Cs. (2004). *Factors affecting Hungarian young learners' success in English language learning (Ph.D. Dissertation)*. Pécsi Tudományegyetem.
- Kiss, Cs. & Nikolov, M. (2005). Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, 55(1), 99–150.
- Kontráné Hegybíró, E. & Csizér, K. (2019). Felsőoktatásban tanuló siket és súlyos fokban nagyothaladó hallgatók idegennyelv-tanulási motivációja: Egy klaszterelemzésből levonható következtetések. *Magyar Pedagógia*, 119(2), 97–112.
- Kontráné Hegybíró, E. & Kormos, J. (2010). Tanítási módszerek és technikák a diszlexiások idegennyelv-oktatásában. In Kormos, J. & Csizér, K. (Eds.), *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok* (pp. 163–184). Eötvös Kiadó.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2005). A családi környezet hatása az idegen nyelvi motivációra: Egy kvalitatív kutatás tanulságai. *Magyar Pedagógia*, 105(1), 29–40.
- Kormos, J. & Csizér, K. (2010). *Idegennyelv-elsajátítás és részképesség-zavarok*. Eötvös Kiadó.
- Kovács, J. & Trentinné Benkő, É. (2020). Heterogén nyelvi háttérrel rendelkező tanulók inklúziója egy hazai magyar–angol kéttannyelvű általános iskolában. In Endrődy, O., Svraka, B. & F. Lassú, Zs. (Eds.), *Sokszínű pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban* (pp. 147–164). Eötvös Kiadó.
- Lacour, M. & Tislington, L. D. (2011). The effects of poverty on academic achievement. *Educational Research and Reviews*, 6(7), 522–527.
- Lambelet, A. & Berthele, R. (2015). *Age and foreign language learning in school*. Palgrave MacMillan.
- Lannert, J. (2003). Differenciálás és szelekció a magyar iskolákban. *Iskolakultúra*, 13(1), 70–73.
- Lannert, J. & Holb, É. (2020). Jó pap holtig tanul, avagy a PIAAC felnőtt írásbeliség vizsgálat tanulságai. In Kolosi, T., Szelényi, I. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi riport* (pp. 221–243), TÁRKI.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2020). Teaching and learning L2 in the classroom: It's about time. *Language Teaching*, 53(4), 422–432.
- Lowie, W. M. & Verspoor, M. H. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, 69(s1), 184–206.

- Mártonfi, Gy. (2006). Adalékok a szegregáció és az iskolai eredményesség összefüggéséhez. *Iskolakultúra*, 16(12), 28–42.
- Muñoz, C. (2010). On how age affects foreign language learning. In Psaltou-Joycey, A. & Mattheoudakis, M. (Eds.), *Advances in research on language acquisition and teaching: Selected papers* (pp. 39–49). Aristotle University of Thessaloniki.
- Miyake, A. & Friedman, N. P. (1998). Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude. In Healy, A. F. & Bourne, L. E. (Eds.), *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention* (pp. 339–364). Lawrence Erlbaum.
- Mogyorósi, Zs. (2010). *Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata (Doktori disszertáció)*. ELTE.
- NAT (2020). A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020(17), 290–446.
- Neville H. J., Stevens, C., Pakulak, E., Bell, T., Fanning, J., Klein, S. & Isbell, E. (2013). Family-based training program improves brain function, cognition, and behavior in lower socioeconomic status preschoolers. *PNAS*, 110(29), 12138–12143.
- Nikolov, M. (2009). *A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika – nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.
- Nikolov, M. – Csapó, B. (2018). The relationships between 8th graders' L1 and L2 reading skills, inductive reasoning and socio-economic status in early English and German as a foreign language programs. *System*, 73(1), 48–57.
- Nikolov, M. – Józsa, K. (2003). Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. OKÉV. http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf
- Nikolov, M. – Józsa, K. (2006). Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In Nikolov, M. & Horváth, J. (Eds.) *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 197–224). Lingua Franca Csoport.
- Nikolov, M. & Vigh, T. (2012). Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In Csapó, B. (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 241–288). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Noels, K. A., Lou, M. N., Vargas Lascano, D. I., Chaffee, K. E., Dincer, A., Zhang, Y. & Zhang, X. (2019). Self-determination and motivated engagement in language learning. In Lamb, M., Csizér, K., Henry, A. & Ryan, S. (Eds.), *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning* (pp. 95–115). Palgrave.
- Novák, I. & Fónai, M. (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35.
- Nótin, Á. (2018). Fókuszban a tanulói vélekedések. In Polonyi, T. & Abari, K. (Eds.), *Pszichológia, pedagógiai, technológia* (pp. 80–92). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Oláh Örsi, T. (2005). Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(7–8), 45–58.
- Ottó, I. (2002). *Magyar Egységes Nyelvérzékmérő-Teszt*. Mottó-Logic Bt.
- Ortega, L. & Han, Z. (2017). *Complexity theory and language development*. John Benjamin Publishing Company.
- Öveges, E. & Csizér, K. (2018, Eds.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf.
- Patkowski, M. S. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language 1. *Language learning*, 30(2), 449–468.

- Peters, H. E. & Mullis, N.C. (1997). The role of family income and sources of income in adolescent achievement. In Brooks. D. G. J. & Gunn, J. (Eds.), *Consequences of growing up poor* (pp. 518–540). Russell Sage.
- Petneki, K. (2001). Nyelvpedagógia – az idegen nyelvek tanításának tudománya. *Iskolakultúra*, 11(1), 103–106.
- Polonyi, T., Balajthy, D., Abari, K., Szabó, F., Pásku, J. & Buda, M. (2021). Learners' motivation at schools in low SES regions in Hungary. *International Journal of Inclusive Education*, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1866687>
- Réger, Z. (2002). *Utak a nyelvhez Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Soros Alapítvány – MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Réthy, E. (2004). Motivációs eljárások, pedagógiai kirekesztődés. In Nahalka, I. & Torgyik, J. (Eds.), *Megközelítések. Roma gyermekek nevelésének egyes kérdései* (pp. 246–267). Eötvös József Könyvkiadó.
- Róbert, P. (2004). Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi, T., Tóth, I. Gy. & Vukovich, Gy. (Eds.) *Társadalmi riport* (pp. 193–205). TÁRKI.
- Robinson, P. (2012). Individual differences, aptitude complexes, SLA processes, and aptitude test development. In Pawlak, M. (Ed.) *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 57–76). Springer.
- Shields, R. (1991). *Places of the margin*. Routledge.
- Smith, J. R., Brooks-Gunn, J. & Klebanov, P. K. (1997). Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In Duncan, G. J. & Brooks-Gunn, J. (Eds.) *Consequences of growing up poor* (pp. 132–189). Russell Sage Foundation.
- Stevens, C.m Lauinger, B. & Neville, H. (2009). Differences in the neural mechanisms of selective attention in children from different socioeconomic backgrounds: An event-related brainpotential study. *Developmental Science*, 12(4), 634–646.
- Szabó, F. (2020). *A nyelvérzék és nyelvtanulási sikeresség összefüggései egy kelet-magyarországi hátrányos helyzetű régió 11–12 éves korú tanulóinál. (Doktori disszertáció)*. DE.
- Szabó, F., Polonyi, T. & Abari, K. (2019). Foreign Language Learning and Low Socio-Economic Status. *PedActa*, 9(2), 37–46.
- Szombathelyiné Nyitrai, Á. (2005). A mondóka, a vers, a mese és a képeskönyv szerepe a gyermek életében, fejlődésében. In Pósfai, F. (Ed.) *Ciróka, maróka: Mondóka, vers, mese szöveggyűjtemény*. Szombathely.
- Vágó, I. (2002). Tanulói továbbhaladás– hátrányos helyzetben. *Iskolakultúra*, 12(3), 76–97.
- Vári, P., Andor, Cs., Bánfi, I., Felvégi, E., Horváth, Zs., Krolopp, J., Rózsa, Cs. & Szalay, B. (2001). Felnőtt írásbeliség-vizsgálat. *Iskolakultúra*, 11(5), 3–20.

BAKÓ ESZTER BERNADETT

Felnőtt analfabéta bevándorlók nyelvi integrációja Németországban

Adult migrants' progress in a German as a foreign language and literacy course in Germany

The present study investigates the language learning process of illiterate adult migrants in Germany. The author has been teaching German as a foreign language to adult learners in the state of Baden-Württemberg since October 2015. The year 2015 saw the great wave of migration, when the German government launched countless courses facilitating language learning and integration, including better orientation in the labour market and job finding. As a language instructor, the author of the present study has had wide-ranging experience, and here presents his work on a literacy course for illiterate adults (=Alphabetisierungskurs). The official title of the course was: BEF Alpha – Bildungsjahr für Erwachsene Flüchtlinge zwischen 20 und 35 Jahren ohne oder mit geringen Sprach- und Schriftkenntnissen. Data collection was carried out in three phases aiming to investigate the input, the processing, and the output factors. The assessment of the input factors included the results of a streaming test (Goethe Institut 2010) administered prior to the launch of the course. The investigation of the processing factors was carried out on six grammatical structures, phoneme-grapheme correspondence, the level of syllables, the level of words, the level of sentences, short dialogues, and a form on which the participants filled their own personal data. These structure-related tests were repeated after each month of the course. Finally, the investigation of the output factors was carried out using a TELC A1 language test at the end of the course.

Keywords: teaching German, illiteracy, integration, adult migrants, literacy course

Bevezetés

Jelen tanulmány témája a felnőtt, analfabéta bevándorlók nyelvi integrációja Németországban. 2015 októberétől Németországban, Baden-Württemberg tartományban oktatók német mint idegen nyelvet külföldi, felnőtt hallgatóknak. 2015 volt a nagy migrációs hullám éve is, mellyel egyidejűleg a német állam számtalan nyelvi, integrációt elősegítő, valamint a munkaerőpiaci orientációt és elhelyezkedést szolgáló tanfolyamot hirdetett meg. Nyelvtanárként széles körben szereztem tapasztalatokat ezen kurzusokon folytatott oktatási tevékenységem során, melyek közül ezen közleményben egy analfabétáknak szervezett írás-olvasás, más néven alfabetizációs kurzust (= Alphabetisierungskurs) kívánok bemutatni. A képzés hivatalos neve BEF Alpha (Bildungsjahr für Erwachsene Flüchtlinge zwischen 20 und 35 Jahren ohne oder mit geringen Sprach- und Schriftkenntnissen). A szervezési és finanszírozási feladatokat a Szövetségi Bevándorlási és Menekültügyi Központ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge = BAMF), valamint a Munkaügyi Központ (Agentur für Arbeit) látja el, mely hivatalok felnőttoktatási intézményeket bíznak meg e kurzusok lebonyolításával.

A kutatás körülményei és résztvevői

A vizsgált kurzus helyszíne, időtartama és nyelvi szintje

Oktatási tevékenységgel egybekötött empirikus kutatásaimat 2017 áprilisa és 2018 februárja között végeztem egy rottweili oktatási intézményben. A gyakorlatban megfigyelt írás-olvasás kurzus a mintegy 10 hónapnyi időtartam alatt 980 tanítási egységet foglalt magában. A heti órarend hétfőtől csütörtökig napi hat tanítási egységet tartalmazott, péntekenként pedig négy tanórát, kiadva így az előírt heti 28 oktatási egységet. A kurzus célkitűzése (BAMF, 2015, p. 48) a résztvevők alfabetizálása, valamint a KER (= Közös európai referenciakeret: Oktatási Hivatal NYAK 2002) szerinti A2.2-es nyelvi szint elérése. A KER (2002) előírása alapján A2-es szinten a hallott és olvasott szöveg értésének kompetenciaterületén belül a tanuló megérti a gyakran használt szavakat, kifejezéseket, el tud olvasni rövid szövegeket, magánleveleket, érti az abban szereplő fontos információkat. A beszédkézséget illetően a résztvevő mindennapi tevékenységekről, témákról információt cserél, valamint az íráskészség vonatkozásában képes az egyszerű üzenetváltásra, levélíráásra.

A vizsgálat résztvevőinek kurzus során nyújtott tanórai teljesítménye alapján azonban oktatási intézményünkben az a döntés született, hogy a tanfolyam végén egy iskolán belüli A1.2-es szintű TELC próbatesztet bonyolítunk le. A KER (2002) szerinti A1 nyelvi szinten a tanuló hallott és olvasott szövegben megérti a gyakran előforduló, egyszerű szavakat és kifejezéseket, melyek személyével és közvetlen környezetével kapcsolatosak. A beszédkézség vonatkozásában a résztvevő fel tud tenni és meg tud válaszolni egyszerű, hétköznapi témákat érintő kérdéseket.

Írásban meg tud fogalmazni egy rövid képeslapot, és ki tud tölteni személyes adatokat egy formanyomtatványban.

A vizsga szintjével kapcsolatos döntés okait a 2. kutatási kérdés tárgyalja, mely a tanulók kurzusközi teljesítményét vizsgálja. A vonatkozó adatokat a 6. és 7. számú táblázatok szemléltetik.

A vizsgált csoport összetétele

A tanulmány további részében a vonatkozó adatok követhetősége érdekében monogramokkal azonosítom az egyes tanulókat, mely egyidejűleg személyes adataik védelmét is szolgálja. A felmérések eredményeinek tárgyalásakor a monogramok mellett zárójelben adom meg a résztvevő által végzett iskolai osztályok számát.

A vizsgált csoport létszáma a kurzus megkezdésekor 12 fő volt. A résztvevők 21 és 33 év közötti menekültek. Nemzetiségüket tekintve hat fő származott Afganisztánból, valamint szintén hat fő Gambiából. Nemi eloszlásuk szerint négy nő és nyolc férfi vett részt a tanfolyamon. A nők mindegyike afgán származású, míg a férfiak közül kettő afgán. A gambiai tanulók mindegyike férfi volt. Monogramok szerint AR, MA, SA és NE afgán nők, AB és TA afgán férfiak, valamint KE, BU, EB, MA, CE, AL gambiai férfiak vettek részt a kurzuson.

A csoportlétszám a tanfolyam második hónapjának végére tíz főre csökkent. A két kimaradt résztvevő KE és BU, mindegyikük gambiai férfi. Egyikük ismeretlen okokból megszakította a tanfolyamot, az első hónapot követően nem jelent meg többet az oktatáson. A másik tanuló a kurzus megkezdése óta csak alkalmasszerűen látogatta az órákat,

előfordult, hogy több héten keresztül nem jelent meg az oktatáson, így az iskolavezetés döntésének értelmében a résztvevő a második hónap végén kizárásra került a kurzusból.

Iskolánkban a kurzus megkezdésekor minden résztvevővel interjút készítettünk, melyet dokumentáltunk. A dokumentációt az iskola belső számítógépes adatbázisában, az iskolának a Munkaügyi Központtal közös VerBIS nevű adatbázisában, valamint nyomtatott verzióban aktákban egyaránt tároljuk. Az aktákba csatoltuk a résztvevők személyi igazolványának másolatát is. Az Afganisztánból származó tanulók esetében a német nyelv ismeretének hiányában az interjú elkészítése komoly akadályokba ütközött, hiszen ezen résztvevők anyanyelvükön, a dari nyelven kívül nem beszéltek egyéb nyelvet. Ennek megoldására felkértük egy, az iskolánk egy másik, haladó nyelvi csoportjában tanuló, szintén dari anyanyelvű résztvevőnket tolmácsolásra. Gambiából származó tanulóink esetében az interjú elkészítése angol nyelven zajlott, mivel Gambiában az angol a hivatalos nyelv, így ezen résztvevőink rendelkeztek e nyelv ismeretével. Ennek során alapvető, a tanulók személyével kapcsolatos információkat kérdeztünk meg. E személyes beszélgetésekből derült ki, hogy résztvevőink mely országokból származnak, mi az anyanyelvük, és mely nyelveket beszélnek még. Rákérdeztünk továbbá a tanulók életkorára és arra, hogy származási országukban milyen iskolai végzettséget szereztek, valamint hány évig részesültek oktatásban. Az afgán tanulók többségében két osztályt végeztek (mind a négy nő: AR, MA, SA, NE), TA azonban elmondása szerint négy évig látogatott oktatási intézményt, ugyanakkor AB egyáltalán nem járt iskolába. Afgán társaikhoz képest a gambiai tanulók valamivel több iskolai tapasztalattal rendelkeztek. KE, BU és EB három-három, MA négy, CE és AL pedig öt-öt osztályt végeztek.

A résztvevők nemzetiségére és életkorára vonatkozó adatokat személyi igazolványukban is ellenőriztük. A csoport összetételére vonatkozó információkat az alábbi, 1. táblázat összesíti.

1. táblázat

A vizsgált csoport összetétele

A vizsgált csoport összetétele						
Név	Nemzetiség	Anyanyelv	Egyéb nyelvismeret	Nem	Kor	Iskolai évek
AB	afgán	dari	-	férfi	31	0
AR	afgán	dari	-	nő	28	2
MA	afgán	dari	-	nő	32	2
SA	afgán	dari	-	nő	33	2
NE	afgán	dari	-	nő	29	2
TA	afgán	dari	-	férfi	28	4
KE	gambiai	mandinka	angol	férfi	27	3
BU	gambiai	mandinka	angol	férfi	26	3
EB	gambiai	mandinka	angol	férfi	26	3
MA	gambiai	mandinka	angol	férfi	24	4
CE	gambiai	mandinka	angol	férfi	21	5
AL	gambiai	mandinka	angol	férfi	23	5

Az empirikus kutatás elméleti háttere és célja

A kutatás kivitelezése és az adatgyűjtő eljárások

A tanulmány tematikájából és a nyitott kutatási kérdésekből következően az adatgyűjtési eljárások közül a tudományos megfigyelés, ezen belül pedig a részt vevő megfigyelés a legalkalmasabb módszer. Tudományos megfigyelésen tulajdonságok, események vagy viselkedésmódok célirányos, rendszerezett és szabályozott dokumentálását, valamint azok interpretációját értjük (Döring & Bortz, 2016, p. 324). A részt vevő megfigyelésre jellemző, hogy ideális esetben a megfigyelést végző személy a kívülálló és a belülálló perspektívájából egyaránt képes szemlélni az eseményeket. Ez azt jelenti, hogy a kutató egyrésztől beilleszkedik az általa megfigyelt közösségbe, eközben azonban külső szemlélőként is értelmezi a tapasztaltakat (Geertz, 1994, pp. 200–216).

A tanulási folyamatok megfigyelése azonban még ennél is összetettebb eljárás. Gerstenmaier és Mandl (1995, pp. 874–875) definíciója szerint tanulás alatt ugyanis nem csupán kognitív folyamatokat értünk, hanem szociális folyamatok alakulását, emberek közötti interakciókat. Prange (2012, pp. 85) meglátása szerint maga a tanulási folyamat közvetlenül nem megfigyelhető, ami észlelhető és mérhető, az a változás és az eredmények. Buschbeck (1985, pp. 18–19) fontosnak tartja, hogy a kutatást végző személy olyan szituációkat teremtsen, melyek során lehetővé válik a tanulók és a tanulási folyamat megfigyelése. Ez lehet egy konkrét feladat elvégzése, egymás közötti interakció, vagy egy teszt megírása. Jelen kutatásban szereplő mérések ennek megfelelően feladatlapok, tesztek, valamint szóbeli interakciók során valósultak meg.

Kézenfekvő továbbá visszanyúlni a Kurt Lewin (1946, pp. 34–46) által kidolgozott akciókutatás módszeréhez. A módszer két alappillére a megismerés és a cselekvés, tehát a kutatás és az eredmények függvényében a folyamatokba való beavatkozás. A megfigyelést végző személy nem külső szemlélőként végzi a kutatást, hanem az események aktív résztvevője, és alakítója is (Altrichter, Posch & Spann, 2018, p. 46). Ennek megfelelően született meg az a döntés is, hogy a tanulók tudásszintjét figyelembe véve egy A1.2-es szintű nyelvi vizsga zárta a tanfolyamot.

Az akciókutatás lebonyolítása (Altrichter et al., 2010, pp. 805–808) során az első lépés a kutatási kérdések megfogalmazása, majd a kutatási környezet meghatározása, tehát az, hogy a vizsgálatot végző személy hol és miként juthat hozzá a kérdéseire megválaszolásához szükséges adatokhoz. A kutatás konkrét megvalósításának szakaszában következik az adatgyűjtés, melyet az adatok elemzése követ. Az akciókutatás utolsó fázisa a cselekvési stratégiák kidolgozása az eredmények javítása érdekében.

Az akciókutatás során kvalitatív és a kvantitatív kutatási módszerek egyaránt alkalmazhatók. A kvalitatív kutatási módszer a vizsgálat eredményét tekintve nem a számszerűsíthető adatokra fókuszál, hanem főként hermeneutikai vizsgálatokra alapoz. A kutató egy jól behatárolható, szűkebb mintán végzi a vizsgálatait, mely mintákat azok természetes környezetében figyeli meg. A módszer tipikusan nyitott kutatási kérdésekre keresi a választ. A kvantitatív kutatási módszer alkalmazásakor a kutató számadatokkal dolgozik, melyek kiértékelését statisztikai módszerekkel végzi (Döring & Bortz, 2016, pp. 184 – 185).

Tanulmányomban kevert módszerű kutatást alkalmazok, mely azt jelenti, hogy a különböző kutatási kérdések megválaszolására kvalitatív és kvantitatív módszereket egyaránt használtam. A kevert módszerű kutatás lehetőséget nyújt továbbá arra is, hogy kvalitatív módszerrel végzett kutatások eredményeit kvantitatív eszközökkel dolgozzuk fel (Bryman, 2012, p. 628).

Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a kutatásomban szereplő kvantitatív statisztikai adatok nem reprezentatívak, a szűk mintán végzett vizsgálatok okán esettanulmányként értelmezendők. Ennek megfelelően nem vonhatók le nagyobb populációra vonatkozó általános következtetések, így számszerűsített adatokkal csupán a résztvevők tesztfeladatainak értékelése kapcsán dolgoztam (adott résztvevő, illetve a vizsgált csoport hány pontot és hány százalékot teljesített a vizsgákon).

A literációs készségek elméleti alapjai

Az alfabetizáltság és analfabetizmus jelenségét számos szakirodalom részletesen definiálja. Az UNESCO meghatározása szerint (1977, p. 47, idézi Majzik, 1998) alfabetizáltak az az ember tekinthető, aki rendelkezik literációs készségekkel, vagyis az írás-olvasás-számolás alapkészségeivel. Az iskolai oktatással kapcsolatban fontos továbbá azt is kiemelni, hogy az UNESCO azon személyeket is analfabétának minősítheti, akik részesültek ugyan bizonyos szintű iskoláztatásban, de idő előtt megszakították tanulmányaikat. Majzik (1998) rávilágít, hogy bizonyítottan az alsófokú iskola negyedik osztályának befejezése jelenti a tartós alfabetizáció küszöbét. A negyedik osztályba el nem jutottak, azt be nem fejezők néhány év múlva minden bizonnyal az analfabéták vagy félanalfabéták sorait fogják gyarapítani. A kutatásaim során vizsgált egyes résztvevők esetében is ez jellemző. Szükséges kiemelni továbbá, hogy alfabetizálás fogalmán tanulmányomban kizárólag a latin betűs írásrendszer megismertetését értem, tehát az írás-olvasás ezen jelrendszerrel történő oktatását.

Steklács megfogalmazásában (2013, p. 95) írásbeli alapkészségeken azt értjük, ha illető személy ismeri a betű-hang megfelelések szabályait, és automatizmusként alkalmazni is tudja azokat. Ehhez tartozik továbbá a szavak, mondatok elemi megértése, illetve a produkció terén a betűk, szavak, mondatok írásának képessége és szövegek alkotása. Funkcionális írásbeliségen egy összetettebb ismeret- és képességegyüttest értünk, melynek segítségével az egyén adekvátan tud az írásbeli nyelv használatával kommunikálni. Funkcionális analfabétáknak azon egyéneket tekintjük, akik nem tudnak megfelelni a fent nevezett elvárásoknak.

Az OECD (2013, p. 21) a következő módon definiálja az alfabetizáltságot: a literációs képességek lehetővé teszik írott szövegek megértését, értékelését, használatát, valamint magyarázatát, és hozzásegítik az egyént, hogy része lehessen a társadalomnak, valamint fejleszthesse tudását és képességeit.

Bulajic, Despotović és Lachmann (2019, p. 115) tanulmánya felhívja a figyelmet azonban arra, hogy kognitív perspektívából szemlélve egy személy nem nevezhető L2 idegen nyelv alapján funkcionális analfabétának. Funkcionális analfabetizmusról ugyanis csak annak a nyelvnek az esetében beszélhetünk, ami illető személy anyanyelve vagy első nyelve. Fontos szem előtt tartani azt is, hogy az L2 nyelven történő írás-olvasás nagyban függ az egyén L2 szóbeli ismereteitől. Így tehát lehet valaki

anyanyelvén alfabetizált, míg L2 nyelven analfabéta (ők a második írást tanulók). Ugyanez azonban fordítva is lehetséges: ha adott országban egy egyén számára egy új nyelv (L2) a hivatalos nyelv, mely egyben az oktatás nyelve is, akkor az egyén lehet L2 nyelven alfabetizált, míg anyanyelvén analfabéta. (Például abban az esetben, ha egy iskolaköteles kort még be nem töltött afgán kisgyermek szüleivel Németországba költözik, és szüleitől a dari nyelvet tanulja meg anyanyelveként, azonban írásbeli ismeretekkel még nem rendelkezik. Majd 6 éves korában német iskolába kezd járni, ahol a latin betűs írásrendszert tanulja meg, így a dari anyanyelvéhez kapcsolódó arab írásrendszer terén analfabéta marad.)

Tanulmányomban az alfabetizáltság szempontjából a következő definíciókat használom, illetve az alábbi három csoportot különítem el:

- Alfabetizált: az a személy, aki ismeri a latin betűs írásrendszert.
- Analfabéta: az a személy, aki bár részt vett iskolai oktatásban, a latin betűs írásrendszert azonban nem ismeri.
- Primer analfabéta: az a személy, aki nem vett részt iskolai oktatásban, így egyetlen írásrendszer terén sem rendelkezik ismeretekkel.

Kutatási kérdések

Az alfabetizációs kurzuson tett részt vevő megfigyeléseim célja az alábbi kutatási kérdések megválaszolása:

1. Milyen teljesítményt mutattak a jelentkezők a kurzust megelőző BAMF (Goethe-Institut, 2010) szintfelmérő teszt alapján?
 - 1a) A teszt eredményei hogyan hozhatók összefüggésbe a tanulók személyes referenciájával?
 - 1b) Milyen eltérések mutathatók ki a különböző feladattípusokban elért eredményekben csoportszinten?
2. Milyen eredményeket értek el a tanulók a kurzusközi longitudinális felmérések során?
3. Milyen eredménnyel zárták a résztvevők a kurzust a TELC A1 (2017) nyelvvizsga alapján?
 - 3a) Mennyiben befolyásolja az egyes tanulók előzetes tudása a kurzus végén nyújtott teljesítményüket?
 - 3b) Az oktatás során kiegyenlíthetők-e az egyes tanulók tudásszintje közötti különbségek?

Az alábbi, 2. táblázatban szemléltetem, hogy a kutatási kérdéseimnek megfelelően milyen adatgyűjtő eszközöket és módszereket alkalmaztam.

2. táblázat

A kutatási kérdéseknek megfelelő adatgyűjtő eszközök és jellemző eredmények

A kutatási kérdéseknek megfelelő adatgyűjtő eszközök és jellemző eredmények		
Kutatási kérdés	Adatgyűjtő eszközök	Kutatási módszer
1. BAMF szintfelmérő eredményei	BAMF szintfelmérő feladatlap (Goethe-Institut 2010)	Mérés: Kvalitatív módszerrel kvantitatív eredmény
2. Kurzusközi longitudinális felmérések	Saját készítésű írásbeli felmérő feladatlapok Szóbeli kikérdezés	Mérés: Kvalitatív módszerrel kvantitatív eredmény
3. Telc A1 záróteszt eredményei	Telc Language Tests 2017	Mérés: Kvalitatív módszerrel kvantitatív eredmény

Eredmények

Kutatási kérdés – A BAMF szintfelmérő teszt (Goethe-Institut, 2010) eredményei

Az 1. kutatási kérdést tárgyalva a következőkben a tizenkét résztvevő szintfelmérő tesztjének eredményeit veszem sorra, melynek első része egy német nyelven zajló szóbeli interjú. Ennek kérdései a résztvevők személyére, lakóhelyére, származási országára, iskolai végzettségére és családi állapotára vonatkoznak. Ezenfelül szerepelnek még kérdések a foglalkozással, a nyelvvismerettel, a tanulási célokkal, valamint a Németországban való tartózkodás időtartamával kapcsolatosan is.

A szóbeli interjú során mind a tizenkét résztvevő kérdésünkre meg tudta mondani a nevét, származási országát és városát, valamint meg tudta nevezni anyanyelvét. Az anyanyelvre vonatkozó kérdés kapcsán több alkalommal kellett segítséget nyújtanunk, így példaként felsoroltuk a származási ország alapján feltételezhető nyelveket (dari, färszi, pastu).

A családi állapotra és a gyerekek számára vonatkozó kérdések szintén igényeltek némi magyarázatot, de segítséggel minden vizsgázó választ tudott adni (olykor az ujaikkal mutatták, hogy hány gyermekük van). A gyermekek korára vonatkozó információkat azonban egyetlen esetben sem tudták megválaszolni a vizsgázók. Ez a kérdés azonban csak az afgán vizsgázóknál volt releváns, hiszen ők mindannyian családostok, míg a gambiai tanulók mindegyike egyedülálló volt.

A mennyi ideje tartózkodik Németországban kérdést a gambiai tanulók közül négy meg tudta válaszolni, miután példákat említettünk nekik (6 hónapja, 1 éve, 2 éve). A négy főből BU (3 osztály), MA (4 osztály) és CE (5 osztály) angolul neveztek meg az időtartamot, AL (5 osztály) pedig németül is tudott válaszolni. Az angol válaszokat szintén helyesnek fogadtuk el, hiszen ez jelezte, hogy a németül feltett kérdést megértették. Az afgán vizsgázók közül ugyanakkor senki nem adott választ e kérdésre.

A VerBIS Munkaügyi Központ által kitöltött adatai alapján megállapítottuk, hogy az afgán jelentkezők 2015-ben, míg a gambiaiak 2016-ban érkeztek Németországba.

Az iskolában eltöltött évek számát két gambiai jelentkező, CE (5 osztály) és AL (5 osztály) angolul válaszolta meg, tehát megértették a németül feltett kérdést. A másik négy gambiai tanuló nem értette a kérdést, így nem tudtak választ adni, ahogy az afgán vizsgázók sem.

A foglalkozásra vonatkozó kérdést a hatból három gambiai résztvevő, MA (4 osztály), CE (5 osztály) és AL (5 osztály), valamint a négy afgán női résztvevő (mindegyikük 2-2 osztályt végzett) tudta megválaszolni. Az afgán nők mindegyike háztartásbeli volt, otthon nevelte gyermekeit, és ismerték a *Hausfrau*, azaz háziasszony kifejezést.

A beszélt idegen nyelvek kapcsán minden gambiai résztvevő elmondta, hogy beszél angolul, míg az afgán résztvevők nem adtak választ a kérdésre. A bonyolultabb, jövőbeni célkitűzésekre vonatkozó pontok kapcsán egyetlen vizsgázótól sem kaptam választ. Ezek közé tartozik, hogy mit szeretne majd Németországban dolgozni, illetve a nyelvtanulásra vonatkozó információk. Az alábbi, 3. táblázatban a szintfelmérő teszt szóbeli részének eredményeit összesítem.

3. táblázat

A csoport szóbeli szintfelmérő eredményei

Kérdés		A csoport szóbeli szintfelmérő eredményei												Csoport átlaga
		Résztevők						Csoport átlaga						
		Afgán nők				Afgán férfiak			Gambiai férfiak					
NE	AR	MA	SA	AB	TA	KE	BU	EB	MA	CE	AL			
1	Név	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
2	Származási ország	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
3	Város	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
4	Anyanyelv	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
5	Családi állapot	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
6	Gyermekek száma	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	100%
7	Gyermekek kora	✗	✗	✗	✗	✗	✗							0%
8	Mennyi ideje van Németországban	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	△	✗	△	△	✓	33%
9	Iskolában eltöltött évek száma	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	△	△	17%
10	Foglalkozás	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	58%
11	Beszélt idegen nyelvek	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	50%
12	Munkával kapcsolatos célok	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0%
13	Nyelvtanulásra vonatkozó kérdések	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗	0%
Össz. telj.		54%	54%	54%	54%	46%	46%	54%	62%	54%	69%	77%	77%	

✗	Nem adott választ
✓	Helyes válasz
△	Angolul adott választ

Jelmagyarázat:

A BAMF szintfelmérő teszt második része tíz különböző feladat kapcsán vizsgálja a jelentkezők írásbeliséggel kapcsolatos receptív és produktív képességeit. Ezen feladatok a következők:

- Formanyomtatvány kitöltése személyes adatokkal
- Betűre rámutatás és betű kiejtése
- Számokra rámutatás és számok megnevezése
- Betűkapcsolatok, diftongusok felolvasása

- Három szó közül az eltérő írásmódú kiválasztása
- Szavak felolvasása
- Mondatok felolvasása
- Mondatok lemásolása
- Szavak diktálás utáni írása
- Mondatok diktálás utáni írása

A résztvevőknek az első feladatban egy formanyomtatványt kellett kitölteniük személyes adataikkal. Az afgán tanulók közül hárman, AB (nem járt iskolába), NE és AR (2-2 osztály) kitöltetlenül hagyták a feladatot, SA (2 osztály) le tudta írni mind a vezeték-, mind pedig a keresztnévét. MA (két osztály) és TA (négy osztály) pedig csak a keresztnévüket tudták leírni. A hat gambiai résztvevő esetében a formanyomtatvány kitöltésekor a családnév, a keresztnév, az utca és a város esetében nem fordultak elő hibák. A házszámot két vizsgáló nem tudta kitölteni (KE és BU – 3-3 osztály), a postai irányítószám és a telefonszám kitöltése pedig mind a hatuk esetében nehézséget jelentett. E két adatot egyikük sem tudta megjegyezni és fejből leírni. Ez azonban nem az analfabetizmusra vezethető vissza, hanem sokkal inkább az információk hiányára.

A betűk felismerésekor az afgán résztvevők közül öt megnevezett betűből TA (4 osztály) és SA (2 osztály) kettőre tudott rámutatni, és egyet-egyet meg is tudtak nevezni. Az öt hallott számjegy közül TA egyet, SA pedig kettőt tudott megmutatni, megnevezni pedig egyet sem. A többi négy afgán résztvevő sem a betűket, sem pedig a számjegyeket nem ismerte fel. A gambiai tanulók mind a betűket, mind pedig a számokat felismerték. Több esetben szükséges volt, hogy angolul kérdezzem tőlük a számokat, vagy az angol kiejtés szerint nevezzem meg a betűket. Arra voltam kíváncsi, hogy német nyelvtudástól függetlenül felismerik-e az írott jegyeket. Mivel a gambiai résztvevők az esetek többségében sem a számjegyek német nevét, sem pedig a betűk nyelvspecifikus ejtését nem ismerték, így a megnevezés során már gyengébb teljesítményt mutattak. Ez azonban nem a literációs készségek hiányára, csupán a csekély német nyelvismeretre vezethető vissza.

A betűkapcsolatok, diftongusok felolvasása az afgán résztvevők esetében sikertelen volt. A gambiai jelentkezők esetében arra lehetett következtetni, hogy össze tudják olvasni a látott betűket, a kiejtési szabályok ismeretének hiányában azonban többször tévesztettek.

A következő feladatban három leírt szó közül az eltérő írásmódú kiválasztása négy afgán tanulónál néhány esetben sikeres volt. Valószínűsíthető azonban, hogy az egyes betűk ismeretének hiányában azokat alakzatként kezelték, és nem a helytelen írásmódot, csupán a formai eltéréseket ismerték fel. AB (nem járt iskolába) és NE (2 osztály) ugyanakkor nem értette a feladatot, így ők nem jelöltek egyetlen megoldást sem. A gambiai tanulók közül mindenki hibátlan eredményt produkált.

A szavak és mondatok felolvasását az afgán résztvevők nem tudták teljesíteni. Majd a mondatok lemásolásába MA (2 osztály), TA (4 osztály) és SA (2 osztály) belekezdett ugyan, de a feladat végrehajtása közben megfigyelhető volt, hogy a látottakat vonalanként másolják, mintha egy képet rajzolnának. A gambiai tanulók esetében a szavak felolvasása során többször előfordultak olyan ejtési hibák, melyek miatt a szó érthetetlen, felismerhetetlen volt. Egyértelművé vált ugyanakkor, hogy ismerik az egyes betűket, és össze is tudják olvasni azokat, csupán a német kiejtés ismeretlen számukra. A mondatok

felolvasásakor hasonló volt a helyzet, mely szerint a helytelen kiejtés nagymértékben akadályozta a megértést. Ennek ellenére a kiejtési hibáktól eltekintve, melyek a nyelvismeret hiányát feltételezik, helyesnek ítélt meg minden olyan felolvasott szót és mondatot, melyek azonosíthatók voltak a vizsgalapon szereplőkkel. A mondatok másolása kisebb tévesztésektől eltekintve minden gambiai tanuló esetében sikeresnek bizonyult. Írásképek automatikus, begyakorolt kézmozdulatokról tett tanúbizonyságot.

Az utolsó két feladat diktálás volt. Ez minden résztvevő esetében sikertelennek bizonyult, hiszen német nyelvtudás hiányában még alfabetizált egyéneknek is nagy kihívást jelent a hallottak leírása.

Az alábbi, 4. és 5. táblázatok részletesen mutatják az egyes résztvevők írásbeli szintfelmérőn elért eredményeit.

4. táblázat

Afgán résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei

Afgán résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei															
Feladat	Max pont	Résztevő										Csoport			
		AB		NE		AR		MA		TA		SA		Átlag	Szórás
1 Formanyomtatvány	7	0	0%	0	0%	0	0%	0,5	7%	0,5	7%	1	14%	5%	0,37
2a Betűre rámutatás	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	2	40%	2	40%	13%	0,94
2b Betű kiejtése	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	1	20%	7%	0,47
3a Számokra rámutatás	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	2	40%	10%	0,76
3b Szám megnevezése	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
4 Betűkapcsolatok felolvasása	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
5 Eltérő szó kiválasztása	7	0	0%	0	0%	2	29%	2	29%	4	57%	3	43%	26%	1,46
6 Szavak felolvasása	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
7 Mondatok felolvasása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
8 Mondatok lemásolása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
9 Szavak diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
10 Mondatok diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
Össz. telj.	56	0	0%	0	0%	2	4%	2,5	4%	8,5	15%	9	16%	7%	3,72

5. táblázat

Gambiai résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei

Gambiai résztvevők írásbeli szintfelmérő eredményei															
Feladat	Max pont	Résztevő										Csoport			
		KE		BU		EB		MA		CE		AL		Átlag	Szórás
1 Formanyomtatvány	7	4	57%	4	57%	5	71%	5	71%	5	71%	5	71%	67%	0,47
2a Betűre rámutatás	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00
2b Betű kiejtése	5	3	60%	3	60%	4	80%	3	60%	3	60%	4	80%	67%	0,47
3a Számokra rámutatás	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00
3b Szám megnevezése	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00
4 Betűkapcsolatok felolvasása	5	2	40%	3	60%	1	20%	2	40%	3	60%	4	80%	50%	0,96
5 Eltérő szó kiválasztása	7	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	7	100%	100%	0,00
6 Szavak felolvasása	5	2	40%	1	20%	2	40%	3	60%	3	60%	4	80%	50%	0,96
7 Mondatok felolvasása	3	0	0%	1	33%	0	0%	1	33%	1	33%	1	33%	22%	0,47
8 Mondatok lemásolása	3	2	67%	2	67%	3	100%	2	67%	3	100%	3	100%	83%	0,50
9 Szavak diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
10 Mondatok diktálás utáni írása	3	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
Össz. telj.	56	35	63%	36	64%	37	66%	38	68%	40	71%	43	77%	68%	2,67

Összességében megállapítható tehát, hogy az afgán tanulók a szóbeli felmérés során a személyes adataikra vonatkozó egyszerű kérdéseket megértették, és egyszavas vála-

szokkal reagáltak is ezekre. Az életkörülményeikkel és jövőbeni terveikkel kapcsolatos kérdések megértése azonban sikertelennek bizonyult. A gambiai tanulók valamivel jobb teljesítményt mutattak a szóbeli felmérésen, többször adtak azonban angol válaszokat, és a bonyolultabb kérdések megértésénél is adódtak nehézségeik. Így tehát minden tanulóról elmondható, hogy igen csekély német nyelvismeret birtokában érkeztek a kurzusra.

Az írásbeli ismeretek mérése során kiderült, hogy az afgán tanulók a latin betűs írásmódot illetően analfabéták, tehát nem tudnak írni és olvasni. Tolmács segítségével feltett kérdéseinkre elmondták, hogy a dari anyanyelvükhöz kapcsolható arab írásmódot sem ismerik. Így tehát literációs készségeiket illetően elmaradtak gambiai társaikkal szemben. A gambiai résztvevőink ugyanakkor rendelkeztek latin betűs írásbeli ismeretekkel, hiszen iskolai éveik alatt részesültek mind szóbeli, mind pedig írásbeli angol nyelvű oktatásban. Így tehát a gambiai diákok az alfabetizáltak csoportjába tartoznak, az afgán tanulók közül AB primert analfabéta, hiszen nem látogatott oktatási intézményt, a többi afgán tanuló pedig néhány év iskolai tapasztalattal rendelkező analfabéta.

Az 1a) kutatási kérdés megválaszolása során azt tárgyalom, hogy az eredmények miként hozhatók összefüggésbe a tanulók személyes referenciájával? A táblázatban szemléltetett eredményekből kitűnik, hogy az afgán tanulók esetében a két legmagasabb írásbeli teljesítmény csupán 15 és 16 százalék volt. A gambiai tanulókról ezzel szemben megállapítható, hogy esetükben a legalacsonyabb írásbeli teljesítmény is elérte a 63 százalékot, a legmagasabb pedig 77 százalék volt. Nem és életkor szerint nem mutatkoztak különbségek az egyes tanulók között. Az iskolai évek számát tekintve ugyanakkor megállapítható, hogy az afgán tanulók csoportja, akik csupán kettő-négy évig, vagy egyáltalán nem látogattak oktatási intézményt, nagyon alacsony teljesítményt mutattak, és analfabéták voltak. Bár TA négy osztályt végzett, azonban mégis analfabéta volt, hiszen Afganisztánban nem nyílt lehetősége a latin betűs írásmódra vonatkozó literációs készségek elsajátítására. Ezzel szemben a némileg több, tehát három-öt év iskolai tapasztalattal rendelkező gambiai diákok írástudók és 60 százalék fölött teljesítettek az írásbeli felmérésen. Nem csupán az iskolai évek száma, hanem főként az idegen nyelv ismerete is hozzájárult az eredmények alakulásához. Lényeges különbség mutatkozott ugyanis azon tanulók között, akik csupán anyanyelvükön beszéltek, mely nyelv az arab írásmódot használja, és azok között, akik anyanyelvükön kívül angol nyelvismerettel is rendelkeztek, mely a latin betűs írásrendszerre épül. Mivel Gambiában az angol a hivatalos nyelv, így ezen tanulók iskolai éveik során részesültek angol nyelvi képzésben, és e nyelv kapcsán szert tettek latin betűs írásbeli ismeretekre is.

Az 1b) kutatási kérdés kapcsán azt vizsgálom, hogy milyen eltérések mutathatók ki a különböző feladattípusokban elért eredményekben. Az afgán tanulók közül hárman le tudták írni nevüket (MA és SA – 2 osztály, TA – 4 osztály), valamint ketten felismertek néhány betűt is (SA, TA). A legmagasabb eredményt a három szó közül az eltérő kiválasztása során érték el. Ez azzal magyarázható, hogy a feladat német nyelvismeret és írásbeli ismeretek nélkül is megoldható, és elengedő hozzá csupán a betűk formájának mint szimbólumoknak a megkülönböztetése. A gambiai tanulók a legmagasabb pontszámokat a betűk és számok felismerése, az eltérő szó kiválasztása, valamint a másolási feladat során érték el. Csupán a német nyelvismeretet igénylő feladatokban mutattak alacsonyabb teljesítményt, mint a kiejtési szabályok ismeretét feltételező felolvasás, valamint a helyesírási szabályokon alapuló diktálás.

Kutatási kérdés – Milyen eredményeket értek el a tanulók a kurzusközi longitudinális felmérések során?

A kurzusközi felméréseket az oktatás harmadik hónapjától kezdve havi rendszerességgel végeztem. Az első három oktatási hónapban a fonéma-graféma megfelelések tanulására helyeződött a hangsúly, majd ezt követően tértünk rá a szótagok, a szavak, a mondatok, a néhány mondatból álló párbeszédre, majd a szöveg szintjére, követve a nyelv strukturális felépítését. Szerepet kapott továbbá egy formanyomtatvány személyes adatokkal való kitöltése is, mely gyakran szükségessé válik hétköznapi élethelyzetekben, például hivatali ügyintézés során.

A szóbeli felméréseket minden tanuló esetében egyesével, egy külön irodahelyiségben végeztem, míg a résztvevők írásbeli teljesítményét feladatlapok segítségével mértem fel, melyet önálló munkában kellett megoldaniuk. Minden nyelvi szint esetében egyaránt mértem a receptív és a produktív képességeket. A tanórai gyakorló tevékenységekhez igazodva a mérések során is szerepet kaptak különböző szemléltető és segédeszközök, mint a betűkártyák, melyek segítségével a tanulók szótagokat raktak ki, vagy képanyag használata, mely az írott szavak jelentésének azonosítását tette lehetővé. Az első felmérés során a tanulóknak betűkártyák segítségével meg kellett nevezniük a felmutatott betűt, rá kellett mutatniuk a hallott hang alapján a betűre, majd hallás után le kellett írniuk a betűt. A következő felmérés során a feladatlapon szereplő szótagokat fel kellett olvasniuk, ezután betűkirakóval kellett kirakniuk a hallott szótagot, majd pedig írásban is produkálták a hallottakat. A szavak szintjén négy különböző feladatot teljesített a csoport, melyek közül az elsőben felolvasták a feladatlapon szereplő szavakat. Ezt követően leírták a diktált szavakat, majd képkártyák segítségével szóbeli kikérdezés keretében a hallott szó jelentésének megfelelő képet mutatták fel. Végül pedig megadott képek alá írták az ábrázolt jelentést. A későbbiekben sor került egy formanyomtatvány kitöltésére, mely a résztvevők személyes adataira kérdezett rá. A mondatok szintjén a tanulóknak először három szóból álló mondatokat kellett kirakniuk szóképek segítségével. A szóbeli mondatalkotás mérésének során a tanulóknak szóban feltett kérdésekre kellett egész mondatos válaszokat adniuk. Az írásbeli mondatalkotás esetében a tanulóknak tíz mondatot kellett írniuk, melyből öt mondat saját személyüknek a bemutatása, öt mondat pedig egy összetett, mozgalmassabb kép leírása volt. A párbeszédalkotása során a résztvevők először szóban vizsgáztak. Ekkor előre megadott témák kapcsán párban kommunikáltak egymással (ahogy a szóbeli nyelvvizsga is zajlik) kérdés-válasz formában. Az írásbeli funkciók mérésekor a tanulóknak a leírt kérdéseket össze kellett kötniük a hozzájuk tartozó válaszokkal, majd pedig a második feladatban egy párbeszéd összekevert mondatait kellett sorrendbe állítaniuk. A szövegértés során az olvasott szöveg alapján öt kérdésre kellett a tanulóknak rövid választ adniuk, majd pedig a TELC nyelvvizsga feladattípusához igazodva öt állításról eldönteniük, hogy azok igazak-e vagy hamisak. A hallott szöveg értésének mérésekor a résztvevők egy táblázatot töltöttek ki egy-egy szóval a hallott információk alapján.

A hat afgán és a négy gambiai tanuló (két tanuló időközben megszakította a kurzust) különböző feladatok során nyújtott teljesítményét az alábbi, 6. és 7. táblázatokban foglalom össze.

6. táblázat

Afgán résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei

Afgán résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei																
Feladat	Max pont	Résztevő										Csoport				
		NE	AR	MA	SA	AB	TA	Átlag	Szórás							
1a	Betű kiejtése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00		
1b	Betűre rámutatás	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00		
1c	Hallott betű leírása	10	9	90%	10	100%	10	100%	10	100%	8	80%	95%	0,76		
2a	Szótágok felolvasása	10	7	70%	6	60%	8	80%	10	100%	0	0%	68%	3,39		
2b	Szótágok kirakása	10	5	50%	6	60%	5	50%	5	50%	0	0%	45%	2,06		
2c	Szótágok leírása	10	3	30%	4	40%	3	30%	6	60%	0	0%	37%	2,05		
3a	Szavak felolvasása	10	7	70%	7	70%	6	60%	9	90%	0	0%	62%	2,91		
3b	Szavak leírása	10	1	10%	1	10%	3	30%	4	40%	0	0%	18%	1,34		
3c	Hallott szó jelentése	10	10	100%	10	100%	10	100%	7	70%	10	100%	95%	1,12		
3d	Kép alapján jelentés leírása	10	1	10%	0	0%	1	10%	2	20%	0	0%	12%	1,07		
4	Formanyomtatvány	10	4	40%	4	40%	5	50%	6	60%	1	10%	43%	1,70		
5a	Mondatalkotás szókétyákkal	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00		
5b	Mondatalkotás szóban	5	2	40%	2	40%	2	40%	3	60%	0	0%	37%	0,90		
5c	Mondatalkotás írásban	10	1	10%	4	40%	5	50%	4	40%	0	0%	23%	2,05		
6a	Szóbeli párbeszéd	8	0	0%	2	25%	2	25%	4	50%	0	0%	21%	1,37		
6b	Írásbeli párbeszéd	10	2	20%	1	10%	4	40%	3	30%	0	0%	22%	1,34		
7a	Olvasott szöveg értése	15	2	13%	2	13%	4	27%	5	33%	2	13%	20%	1,15		
7b	Hallott szöveg értése	9	2	22%	2	22%	4	44%	5	56%	2	22%	33%	1,15		
Össz. telj.		172	76	44%	81	47%	92	53%	106	62%	40	23%	94	55%	47%	20,89

7. táblázat

Gambiai résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei

Gambiai résztvevők kurzusközi felmérésének eredményei												
Feladat	Max pont	Résztevő								Csoport		
		EB	MA	CE	AL	Átlag	Szórás					
1a	Betű kiejtése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1b	Betűre rámutatás	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
1c	Hallott betű leírása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2a	Szótágok felolvasása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2b	Szótágok kirakása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
2c	Szótágok leírása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3a	Szavak felolvasása	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3b	Szavak leírása	10	7	70%	8	80%	10	100%	10	100%	88%	1,30
3c	Hallott szó jelentése	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
3d	Kép alapján jelentés leírása	10	7	70%	10	100%	10	100%	8	80%	88%	1,30
4	Formanyomtatvány	10	8	80%	9	90%	8	80%	10	100%	88%	0,83
5a	Mondatalkotás szókétyákkal	5	3	60%	5	100%	5	100%	5	100%	90%	0,87
5b	Mondatalkotás szóban	5	5	100%	5	100%	5	100%	5	100%	100%	0,00
5c	Mondatalkotás írásban	10	10	100%	10	100%	10	100%	10	100%	100%	0,00
6a	Szóbeli párbeszéd	8	8	100%	8	100%	8	100%	8	100%	100%	0,00
6b	Írásbeli párbeszéd	10	9	90%	10	100%	10	100%	10	100%	98%	0,43
7a	Olvasott szöveg értése	15	13	87%	15	100%	15	100%	14	93%	95%	0,83
7b	Hallott szöveg értése	9	7	78%	8	89%	9	100%	8	89%	89%	0,71
Össz. telj.		172	157	91%	168	98%	170	99%	168	98%	96%	5,12

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a kurzusra analfabétaként érkező afgán résztvevők az oktatás során a hallott szavak megértésének szintjéig jutottak el. A magasabb nyelvi struktúrák esetében azonban igen alacsony teljesítményt mutattak. Különösen igaz ez az írásbeli produktions képességeket mérő feladatokra. Problémát okozott szá-

mukra, hogy megértsék a logikai összefüggéseket, így a mondatok szerkesztésének szabályait, megoldják az elvont gondolkodást igénylő feladatokat, valamint hogy következtetéseket vonjanak le. A gambiai résztvevők ezzel szemben eljutottak a szöveg szintjéig, és minden nyelvi struktúra, valamint kompetenciaterület vonatkozásában magasabb teljesítményt mutattak afgán társaikhoz képest. Ezen eredményeket igazolják a viselkedéstudomány körében végzett kutatások is (Lachmann et. al., 2012), melyek szerint különböző neurológiai és kognitív folyamatok játszódnak le a literációs készséggel rendelkezők és nem rendelkezők esetében, mivel az írás-olvasás magas szintű művelése nagyban befolyásolja az agyműködést. Ezzel összefüggésben az is elmondható, hogy a kultúra, az oktatás, valamint az írás-olvasás képessége megváltoztatja az emberi felfogóképesség módját, valamint hatással van a memóriára (Rosselli, 1993). Ebből tehát arra lehet következtetni, hogy a literációs készségek hiánya együtt jár azzal is, hogy ezen személyek nehezen tudják a tudásanyagot megjegyezni, az információkat memorizálni.

Kutatási kérdés – Milyen eredménnyel zárták a résztvevők a kurzust a TELC A1 (2017) nyelvvizsga alapján?

A kurzust záró teljes nyelvvizsga feladatsor négy kompetenciaterületet mért, melyek a hallott szöveg értése, az olvasott szöveg értése, az íráskészség, valamint a beszéd-készség. Ezekben belül 3-3 feladat méri a tanulók teljesítményét, egyedül az íráskészség felmérése során kell két feladatot teljesíteniük a vizsgázóknak. A hallott szöveg értése során az első feladat egy feleletválasztós teszt, melynek során a vizsgázónak három egyszavas válasz közül kell kiválasztania a helyeset. A második feladat egy igaz-hamis kétválasztásos teszt, míg a harmadikban szintén három lehetőség közül kell kiválasztani a helyes megoldást.

Az olvasásértés során a tanulónak két e-mail elolvasása után kell eldöntenie állításokról, hogy igazak vagy hamisak. A második feladatban két szövegből kell kiválasztani a megadott szituációhoz illőt, majd a harmadikban hirdetések alapján kell eldönteni állításokról, hogy igazak vagy hamisak.

Az írásbeli kompetenciák kapcsán a vizsgázóknak egy szöveg alapján kell kitölteniük egy formanyomtatványt egyszavas információkkal, majd a második feladatban egy levelet kell írniuk.

A negyedik kompetenciaterület a beszéd-készség, melynek mérése egy általános, bemutatkozással indul, monológ formájában. Majd pármunkában képek alapján információkérés (kérdés) és kérés (felszólítás), illetve ezekre való reagálás a feladat.

Ahogy a vizsgált csoport jellemzésénél említettem, két gambiai résztvevő időközben megszakította a kurzust, így a záróvizsgán tíz tanuló vett részt. Az alábbi, 8. és 9. táblázatok a tanulók vizsgán elért eredményeit mutatják.

8. táblázat*Afgán résztvevők záróvizsga eredményei*

Afgán résztvevők záróvizsga eredményei															
Feladat	Max pont	Résztevő												Csoport	
		AB		NE		AR		MA		TA		SA		Átlag	Szórás
Hallás 1	6	0	0%	0	0%	1	17%	1	17%	2	33%	2	33%	17%	0,82
Hallás 2	4	1	25%	0	0%	0	0%	1	25%	0	0%	1	25%	13%	0,50
Hallás 3	5	0	0%	0	0%	2	40%	0	0%	0	0%	0	0%	7%	0,75
Olvasás 1	5	0	0%	0	0%	1	20%	1	20%	1	20%	2	40%	17%	0,69
Olvasás 2	5	0	0%	1	20%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	7%	0,47
Olvasás 3	5	1	20%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	3%	0,37
Írás 1	5	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	20%	3%	0,37
Írás 2	10	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0%	0,00
Beszéd 1	3	1	33%	1,5	50%	1	33%	1	33%	2	50%	1,5	50%	42%	0,25
Beszéd 2	6	0	0%	0,5	8%	0	0%	0,5	8%	1	8%	1	17%	7%	0,34
Beszéd 3	6	0	0%	0,5	8%	0	0%	0	0%	0	0%	0,5	8%	3%	0,24
Össz. telj	60	3	5%	3,5	6%	5	8%	4,5	8%	5	8%	10	17%	9%	2,29

9. táblázat*Gambiai résztvevők záróvizsga eredményei*

Gambiai résztvevők záróvizsga eredményei												
Feladat	Max pont	Résztevő								Csoport		
		EB		MA		CE		AL		Átlag	Szórás	
Hallás 1	6	3	50%	3	50%	4	67%	5	83%	63%	0,83	
Hallás 2	4	2	50%	2	50%	3	75%	3	75%	63%	0,50	
Hallás 3	5	2	40%	2	40%	3	60%	3	60%	50%	0,50	
Olvasás 1	5	1	20%	2	40%	3	60%	2	40%	40%	0,71	
Olvasás 2	5	2	40%	2	40%	2	40%	3	60%	45%	0,43	
Olvasás 3	5	2	40%	3	60%	3	60%	3	60%	55%	0,43	
Írás 1	5	2	40%	2	40%	3	60%	3	60%	50%	0,50	
Írás 2	10	3,5	35%	3	30%	6	60%	5,5	55%	45%	1,27	
Beszéd 1	3	2	67%	2	67%	2	67%	3	100%	75%	0,43	
Beszéd 2	6	2,5	42%	2	33%	4	67%	3	50%	48%	0,74	
Beszéd 3	6	1	17%	1,5	25%	4	67%	4	67%	44%	1,39	
Össz. telj	60	23	38%	24,5	41%	37	62%	37,5	63%	51%	6,77	

Összességében elmondható, hogy a csoportból két gambiai résztvevő, CE és AL (5-5 osztály) teljesítette sikeresen, tehát 60 százalék fölött a vizsgát. A gambiai résztvevők közül a legalacsonyabb eredményt EB (3 osztály) produkálta 38 százalékkal. Az afgán résztvevők esetében SA (2 osztály) produkálta a legmagasabb eredményt 17 százalékkal, míg a legalacsonyabb teljesítményt AB (nem járt iskolába) érte el 5 százalékkal. A kompetenciaterületek közül az afgán tanulók a beszédkésztség során teljesítettek a legjobban. Ennek első feladata a bemutatkozás volt, mely készséget a kurzus során rutinszerűen begyakoroltuk. A levélírás ugyanakkor teljes mértékben sikertelen volt esetükben. A gambiai tanulók szintén a beszédkésztség, valamint a hallás utáni szövegértés esetében érték el a legmagasabb pontszámokat. Az eredmények tekintetében nem szabad ugyanakkor figyelmen kívül hagyni, hogy az olvasott szöveg értése, illetve a hallás utáni szövegértés feladatainak többsége feleletválasztós teszt volt, melyek kapcsán általánosságban elmondható, hogy az egyes esetekben a megadott lehetőségek számától függően a vizsgázónak 50 vagy 33 százalék esélye van arra, hogy akár véletlenszerűen is eltalálja a helyes megoldást.

A 3a) kutatási kérdésben arra kerestem a választ, hogy mennyiben befolyásolta az egyes tanulók előzetes tudása a kurzus végén nyújtott teljesítményüket? A BAMF szintfelmérő, valamint a kurzusvégi TELC A1 nyelvvizsga eredményeit ábrázoló táblázatok alapján megállapítható, hogy a tanulók teljesítmény alapján felállított sorrendje azonos maradt. A kurzus megkezdésekor analfabéta tanulóknak nagy nehézséget jelentett a német mint idegen nyelv megtanulása, valamint az írásbeli képességek készségi szintű elsajátítása is sikertelennek bizonyult esetükben. Ugyanakkor a gambiai résztvevők fele (CE, AL – 5 osztály) sikeresen teljesítette az A1 szintű nyelvvizsgát. A másik két résztvevő, akik 38 és 41 százalékot teljesítettek (EB és MA – 3 és 4 osztály) két, illetve egy évvel kevesebb időt töltöttek iskolai oktatásban, mint a vizsgát sikeresen teljesítő társaik.

A 3b) kutatási kérdés arra vonatkozik, hogy az oktatás során kiegyenlíthetők-e az egyes tanulók tudásszintje közötti különbségek? Az összesített eredményekből megállapítható, hogy a legkevesebb iskolai végzettséggel rendelkező, a szintfelmérő BAMF-teszt alapján analfabéta tanulók a záróvizsga alkalmával többségében nem tudták értelmezni és megoldani a feladatokat. Esetükben német nyelvismeret sikertelen elsajátítása mellett az írás-olvasás képességének készségi szintű alkalmazása sem valósult meg. Ezzel szemben az előzetesen alfabetizált és idegennyelv-tudással is rendelkező résztvevők a kurzus végére ugyanakkor elérték vagy megközelítették az A1-es nyelvi szintet. Így tehát kijelenthető, hogy a tanulók között kezdeti különbségek a tanfolyam végeztével is megmaradtak.

Összegzés

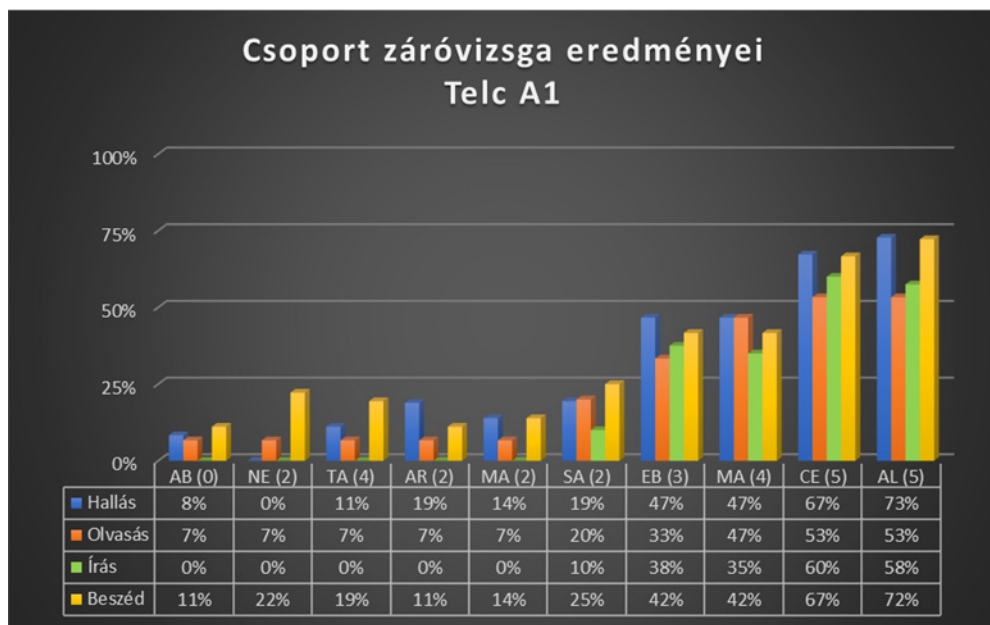
Az eredmények kapcsán egyértelműen látszik, hogy igen nagy különbségek mutatkoznak azon tanulók között, akik már rendelkeztek írásbeli ismeretekkel, és azok között, akik nemcsak a latin betűs, de anyanyelvi írásrendszerüket tekintve is analfabéták voltak. A kurzusközi felmérések jól mutatják, hogy a tanfolyamra analfabétaként érkező tanulók nem tudták elsajátítani a mondat szerkesztés szabályait, és a szavak szintjén is főként azok szóbeli használata, illetve a percepció során mutattak jobb eredményeket.

Ezzel összevetve, az írásbeli produkciót mérő feladatok során jóval alacsonyabb pontszámokat értek el. Az előzetesen alfabetizált és idegennyelv-tudással is rendelkező résztvevők fele ugyanakkor a tanfolyam végén sikeresen teljesítette az A1 szintű nyelvi vizsgát.

A kurzust záró TELC A1 nyelvvizsga eredményeinek grafikonon történő ábrázolásából (1. ábra) kitűnik, hogy a résztvevők az olvasásértést és az íráskészséget mérő feladatok során érték el a legalacsonyabb pontszámokat, míg a hallott beszéd értése és a beszédprodukció során magasabb teljesítményt mutattak.

1. ábra

A csoport záróvizsga eredményei – TELC A1 vizsga alapján



Az írás- és olvasáskészség kompetenciaterületein mutatott alacsony teljesítmény oka (piros és zöld oszlopok), hogy az olvasás művelleti tudásának megszerzéséhez sokféle készség megléte szükséges, melyek nélkül csak nehezen vagy egyáltalán nem képes a gyermek (esetünkben a felnőtt) megtanulni olvasni. A literáció fejlődését ugyanis hierarchikusan szerveződő folyamatok kísérik, melyet számos kísérlet igazolt (Steklács, 2013, p. 68; Szinger, 2007; Gósy, 2005; p. 369; Adamikné, 2003). E folyamatokhoz többek között szükséges az írás-olvasás procedurális tudása, valamint a lexikai és grammatikai elemek ismerete. A mentális lexikon kiépítettsége elengedhetetlen mind az olvasástanulás közben, mind pedig az olvasási folyamat során. Aktivizálni kell tehát a szókészletet annak érdekében, hogy az olvasás során a dekódolási fázisban minél hatékonyabb legyen az azonosítás és a megértés. Nyelvismeret nélkül azonban hiányoznak mind a mentális lexikon elemei, mind pedig a grammatikai ismeretek. Amennyiben tehát ezen készségek valamelyike, illetve az előzetes tudás hiányzik, akkor az olvasási mechanizmus hierarchikus mivolta miatt a folyamat megakad (Schmidt, 2019, p. 15). Mindezek mellett fontos

kitérni a nyelvi tudatosságra is. A mindennapi tapasztalat és a kutatások azt igazolják, hogy a nyelvi tudatosság kialakulásának az olvasástanulás előkészítő szakaszában kell megtörténnie. Kisgyermekes esetében tehát kiemelt szerepet játszik ebben az óvodai nevelés (Adamikné, 1993, 2006). Mindezekből kiindulva az oktatás hatékonyságának növelés érdekében célszerű lenne analfabéta felnőttek esetében, ha az alfabetizációt megelőzően a szóbeli kompetenciaterületek fejlesztésére helyeződne a hangsúly.

Ezen eredményeket erősíti meg Kotik-Friedgut, Schleifer, Golan-Cook és Goldstein (2014) tanulmánya is, mely Izraelbe érkező etiópiaiak héber nyelvtanulásával kapcsolatos kutatásokat közöl. E tanulmányukban a szerzők hivatkoznak arra a tényre, mely szerint az írásbeli képességek elsajátítása szorosan összefügg az agy plaszticitásával. Az agy ezen tulajdonsága teszi lehetővé új idegpályák kialakulását, mely strukturális és funkcionális változások főként gyermekkorban mennek végbe. A kutatási eredmények arról adnak számot, hogy írástudatlan felnőttek számára nagy kihívást jelent egy idegen nyelv megtanulása. Egy intenzív nyelvkurzust követően is gyakran meghiúsul a literációs készségek elsajátítása, valamint a célnyelvi percepció is alacsony szinten marad. Grabe (1991, p. 380, idézi Malessa, 2018) rávilágít, hogy az olvasási képesség elsajátításához feltétlenül szükséges egy bizonyos szintű szókincs ismerete. Eszerint az L2 nyelven történő funkcionális olvasáshoz legalább 2000–7000 szó ismerete szükséges. Condelli és Wrigley (2006, idézi Kotik-Friedgut et al, 2014) javaslata szerint a tanulási folyamat eredményesebbé tétele érdekében érdemes a hangsúlyt kezdetben a szóbeli képességek fejlesztésére fektetni. A későbbiekben is fontos a hallás utáni szövegértés és a beszédkészség kompetenciaterületeit elkülöníteni az írás-olvasás fejlesztésétől. Emellett optimális lenne, ha az oktatást kétnyelvű tanárok végeznék, akik a célnyelv mellett a tanulók anyanyelvét is beszélik.

Meglátásom szerint a társadalmi és nyelvi integráció elősegítése érdekében megoldást jelenthet továbbá ezen tanulók számára egy olyan munkakör betöltése, melyhez írásbeli nyelvismeret nem szükséges. A szociális szférában dolgozó szakemberek segítő és támogató jelenléte mellett a munkahelyi környezet nagyban elősegítené a szükséges szóbeli nyelvismeret elsajátítását.

IRODALOM

- Adamikné Jászó, A. (1993). Nyelvi tudatosság – olvasástanítás – helyesírás. *Magyar Nyelvőr*, 117(3), 320–331.
- Adamikné Jászó, A. (2003). *Csak az ember olvas. Az olvasás tanítása és lélektana*. Tinta Könyvkiadó.
- Adamikné Jászó, A. (2006). *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó.
- Altrichter, H., Aichner, W., Soukup-Altrichter, K. & Welte, H. (2010). PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Frieberthäuser, B., Lnger, A. & Prengel, A. (2010), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Juventa Verlag.
- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. (5. Aufl) Verlag Julius Klinkhardt.
- Bulajić, A., Despotović, M. & Lachmann, T. (2019). *Understanding functional illiteracy from a policy, adult education, and cognition point of view: Towards a joint referent framework* <https://www.>

- researchgate.net/publication/333470256_Understanding_functional_illiteracy_from_a_policy_adult_education_and_cognition_point_of_view_Towards_a_joint_referent_framework/link/5d-665b8092851c70c4c3a380/download
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (=BAMF) (2015). Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs. Überarbeitete Neuauflage – Mai 2015 https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeager/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-ik-mit-alpha-bet.pdf?__blob=publicationFile
- Buschbeck, H. (1985). *Reflektierende Beobachtung. Ein Arbeitsbericht mit Praxisbeispielen aus dem Projekt ‚Vorschulerziehung‘*. Pädagogische Zentrum.
- Bryman, A. (2012). *Social Research Methods* [4th edition]. Oxford University Press.
- Condelli, L. & Spruck Wrigley, H. (2006). Instruction, language and literacy: what works study for adult ESL literacy students. In Craats-Oosterwold, I. & Kurvers, J. (Eds.), *Low-educated second language and literacy acquisition: proceedings of the Inaugural Symposium* (pp. 111–134), LOT
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage*. Springer-Verlag GmbH.
- Geertz, C. (1994). *Az értelmzés hatalma*. Századvég Kiadó.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*. Jahrgang 41 - Heft 6 - November/Dezember 1995
- Goethe-Institut (30. April 2010). *Diagnose & Einstufung: Der Alpha-Baustein im Einstufungssystem in die Integrationskurse in Deutschland*. München, Dr. Michaela Perlmann-Balme, Bereich 41 – Sprachkurse und Prüfungen. https://www.goethe.de/lhr/pro/mig/alphabetisierung/Vortrag_Dr.Perlmann-Balme_30.04.2010.pdf
- Gósy, M. (2005). *Pszicholingvisztika*. Osiris.
- Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. *TESOL Quarterly*, 25(3), 375–403.
- Kotik-Friedgut, B., Schleifer, M., Golan-Cook, P. & Goldstein, K. (2014). A Lurian systemic-dynamic approach to teaching illiterate adults a new language with literacy. *Psychology & Neuroscience*, 7(4), 493–501.
- Lachmann, T., Khera, G., Srinivasan, N. & van Leeuwen, C. (2012). Learning to read aligns visual analytical skills with grapheme-morpheme mapping: evidence from illiterates. *Frontiers in Evolutionary Neuroscience*, 12. June 2012, 1–8
- Learning to read aligns visual analytical skills with grapheme-phoneme mapping: evidence from illiterates* (readcube.com)
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Majzik, L. (1998). Cseppben a tenger – Az esélyegyenlőségről a felnőttoktatás perspektívájából. L'Éducation des adultes dans un monde deux vitesses. Éducation pour tous. Situation et tendances (Oktatótást mindenkinek. A helyzet és a tendenciák.) 1977, UNESCO, 47. alapján. Új Pedagógiai Szemle, 48(5), 89–101.
- Malessa, E. (2018). Learning to read for the first time as adult immigrants in Finland: Reviewing pertinent research of low-literate or non-literate learners' literacy acquisition and computer-assisted literacy training. *Journal of Applied Language Studies*, 12(1), 25–54.
- OECD (2013). *The survey of Adult Skills: Reader's Companion*. OECD Publishing [https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20\(vol%202\)-Reader%20companion--v7%20eBook%20\(Press%20quality\)-29%20oct%202013.pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills%20(vol%202)-Reader%20companion--v7%20eBook%20(Press%20quality)-29%20oct%202013.pdf)
- KER = Közös Európai Referenciakeret (2002). https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Prange, K. (2012). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik* (2. Aufl.) Verlag Ferdinand Schöningh.
- Rosselli, M. (1993).: Neuropsychology of illiteracy. *Behavioural Neurology*, 6, 107–112

-
- Schmidt, I. (2019). *A magyar írás és olvasás tanítása – Az alfabetizálás folyamata*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Steklács, J (2013). *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Szinger, V. (2007). Kiválás és bontakozó írásbeliség – Hagyomány és újszerűség az óvodai írás és olvasás előkészítésében. *Könyv és Nevelés*, 9(1), o.n. <https://epa.oszk.hu/01200/01245/00033/szv.htm>
- TELC Language Tests: Übungstest 1. Start Deutsch 1. Prüfungsvorbereitung. A1*. 2017 telc GmbH, Frankfurt am Main 10. Auflage 2017. https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/telc_deutsch_a1_uebungstest_1.pdf

INTERJÚ

FISCHER ANDREA

„Egyes szám, kettes szám, többes szám...”

Interjú Mladen Pavičić szlovén lektorral



Szlovénia idén ünnepli önállóvá válásának 30. évfordulóját, hivatalos nyelvét összesen 2,2 millióan beszélik. Nemcsak az indoeurópai, hanem a szláv nyelvek között is igazi kakukktójas a szlovén. Egyike azon kevés nyelvnek, amely megőrizte a kettes számot: ha két személyről van szó, akkor mindig a kettes számot kell használni, nem a többes számot, mint más nyelvekben. Különlegesség, de egyben a nyelvtanulók rémálma is, hiszen így háromszoros minden ragozási táblázat! A születésnap alkalmából nyelvtanulásról, nyelvoktatásról, a szlovén nyelv magyarországi helyzetéről, a lektori munka szépségeiről és a szlavisztika jövőjéről is faggattam az ELTE BTK szlovén lektorát.

*Igazi poliglott vagy. Magyarul beszélgetünk, de ez az interjú még másik öt nyelven is készülhetne. Szlovén anyanyelvüként hol, hogyan tanultál meg ennyi idegen nyelvet? Poliglott sajnos nem vagyok, talán sikeresen török néhány nyelvet. Jugoszláviában nőttem fel, az én generációm még viszonylag jól megtanulta az akkori szerbhorvát nyelvet. De nem az iskolában – ott csak másfél évig tanultuk, hetente egy-két órában, ebből nem volt sok hasznunk. Nyaranta viszont a horvát tengerpartra jártunk, szerbhorvát nyelvű képregényeket olvastunk, ami akkoriban ritkaság volt szlovén nyelven, a szlovén televízió is még gyerekcipőben járt a hatvanas években. Egyetemi éveimben sokkal több szakirodalom volt hozzáférhető szerbhorvát nyelven, mint szlovénul, a szépirodalmi fordításokról nem is beszélve. Sok alapművet le sem fordítottak szlovénra – vegyük például de Saussure *Bevezetés az általános nyelvészetbe* című művét, amelyet a független Szlovéniában már két fordításban is kiadtak, előbb azonban nem, mivel mindenki hozzáférhetett a szerbhorvát fordításhoz, és ezzel elégedettek voltunk. Ez minden tudományos területen így volt. A fiúk még a hadseregben is tökéletesítették nyelvtudásukat, ahol elsősorban az illetlen szavak terén művelődhattunk. Szlovénul azt mondjuk, hogy „káromkodik, mint egy magyar”, de pár vulgáris kifejezés szüntelen ismétlése a nyomába sem ér annak az eredeti leleményességnek, amit a seregben hallhattunk egy-egy negatív érzelmkitörés alkalmával. Az általános iskola 5. osztá-*

lyában kezdtem angolul tanulni. Nálunk a múlt század negyvenes és ötvenes éveinek fordulóján vezették be az iskolákban az angolt első idegen nyelvként, a Tito és Sztálin közötti 1948-as konfliktust követően, úgyhogy a hatvanas évekre már magasan képzett angol nyelvtanáraink voltak, akik igen jól beszélték a nyelvet. Magyarországon erre négy évtizedet kellett várni a rendszerváltásig. Szlovéniában az angol nyelv viszonylag alapos ismerete annak is köszönhető, hogy a külföldi filmeket nem szinkronizálják, így aki szeret televíziót nézni, az naponta találkozhat idegen nyelvekkel, a leggyakrabban persze az angollal. Az internet előtti időkből ennek különös jelentősége volt, mert sokkal többet néztünk televíziót. A magyar szinkron tényleg kitűnő, de vannak negatív hatásai. Aztán diákkoromban a ljubljanoi szlavisztika szakon tanultam lengyelül, amit krakkói lektorként még jobban elsajátítottam. Az utóbbi három évtizedben pedig a magyarral birkózom, de még messze vagyok a tökéletestől. A diákoknak az elején mindig elmondom, hogy az én tört magyarságom legyen számukra az első információ arról, hogy milyen a szlovén nyelv.

A ljubljanoi egyetem szlovén nyelv és irodalom szakára jelentkezél, ott szereztél diplomát. Miért éppen ezt a szakot választottad?

Érdekelt a nyelv és az irodalom, és mindenképpen olyasvalamit akartam tanulni, amivel később el tudok helyezkedni, ezért választottam a szlovén szakot és nem az összehasonlító irodalomtudományt. Akkoriban Szlovéniában egyetlen szlovén szak létezett, a végzősök elég gyorsan találtak munkát, a fiúk pedig a pedagógusszakma elnöiesedése miatt még könnyebben kaptak állást, mint a lányok, ami persze igazságtalanság volt. Ma Szlovéniában négy szlovén szak működik: Ljubljanában, Mariborban, Koperben és Nova Goricában, de a végzősök iránti kereslet viszont nem lett nagyobb, mint amikor csak egy volt.

Mi vonzott a nyelvtanításban, a tanári hivatásban? Tudatosan készültél-e erre a pályára?

Az egyetemen egy kiváló lektornő tanított lengyelül. Elgondoltam, hogy az anyanyelvem és saját nemzeti kultúráim tanítása milyen szép feladat. Örömmel tölt el, hogy nem szlovén szövegek szerkesztőségi, kiadói lektorálásával keresem a kenyerem, mint sok egyetemi diáktársam. A szövegek gyomlálása számomra túlságosan szörszálhasogató munka. Szerettem iskolában tanítani a szlovén nyelvet és irodalmat (nálunk ez egy tantárgy), de sokkal szívesebben tanítok külföldieket szlovénul beszélni, megismertetem velük a szlovén kultúrát.

Nagyon sokoldalú vagy. Ha választani, rangsorolni kellene, elsősorban nyelvtanár vagy, netán szótárszerkesztő nyelvész, vagy inkább szakfordító, műfordító irodalmár? Pillanatnyilag egyszerre csinálom mindegyiket. Ha nem volna járvány, kulturális programokat is szerveznék, szlovéniai tanulmányi kirándulást a diákoknak. Egy lektornak sokoldalúnak kell lennie, a világban szlovént tanító kollégáim ugyanígy tesznek. A legkevesebb időm a műfordításra jut, de már vannak terveim a nyugdíjas éveimre, amikor főleg ezzel szeretnék foglalkozni.

Honnan a szlavisztika iránti érdeklődésed?

Az elején nem is a szlavisztika érdekelt, hanem a nyelvek és az irodalom. A szlavisztika iránt később kezdtem el érdeklődni, amikor lengyelül tanultam, de még mindig inkább szlovenistának és nem szlavistának tartom magam.

Hol kezdted a pályafutásodat? Milyen állomásai voltak eddig a pályádnak?

Még diákkoromban tanítottam egy javítóintézetben Ljubljana mellett. Megrázó tapasztalat volt, közelről megismertem olyan sorsokat, amilyeneket senkinek sem kívánnék. Egyetem után azonnal az egyik legjobb ljubljana-i középiskolában kezdtem tanítani, amely több mint százhusz éves történetének nagyobb részében gimnázium volt, csak a múlt század nyolcvanas éveiben egy félresikerült reform következtében a „társadalomtudományi és kulturális középiskola” elnevezést kapta. Sok akkori tanítványom ma sikeres társadalomtudós, újságíró, művész, nyelvész, irodalmár. Ezt követően négy év következett a krakkói Jagelló Egyetemen, egy év után még Sosnowiecbe is átjártam tanítani a Sziléziai Egyetemre, ahol 1991 őszétől, vagyis a szlovén államiság kezdetétől önálló szlovén szak indult. 1992 szeptemberétől tanítok az ELTE-n.

Mire vagy a legbüszkébb?

Azokra a diákjaimra, akik valóban nagyon jól megtanultak szlovénul, bár tisztában vagyok vele, hogy ez elsősorban nekik maguknak köszönhető, és részük van benne a kollégáknak is, akik tanították őket. Meg arra is büszke vagyok, hogy a tanítványaim minden találkozásnak örülnek.

Szlovén lektorként milyen kurzusokat tanítasz az ELTE BTK Szláv és Balti Filológiai Intézet Szláv Filológiai Tanszékén?

A nyelvgyakorlatokon kívül sokáig tanítottam civilizációt és kultúrát, az utóbbi időben ezt átvette tőlem egy fiatal kolléga, így csak nyelvórákat tartok. Hosszú évekig a kötelező 16 óránál több óram volt hetente, az utóbbi időben sajnos egyre kevesebb diákunk van, ezért ez már nem fordul elő. Valamikor nagyon sokat készültem az órákra, most kevesebbet, mert már nagy rutinom van, de készülés nélkül természetesen nem megy. Ez attól is függ, hogy mennyi időm van rá, de sosem volt olyan érzésem, hogy száz százalékig fel vagyok készülve az órára, és egyetlen óra sem folyt pontosan úgy, ahogy elterveztem. Ha minden úgy folya, akkor valószínűleg halálosan unalmas volna.

Egyéb rendszeres munkáid? Ezt figyelembe véve, összesen heti kb. hány órában dolgozol?

Mi tanárok arról vagyunk híresek, hogy szívesen panaszkodunk arra, hogy szüntelenül dolgozunk, ugyanakkor esküszünk rá, hogy a mi hivatásunk a legszebb. Én sem vagyok jobb ennél. Ha közeledik egy konferencia vagy egy cikk leadásának határideje, akkor a legtöbb időt a tanulmányomra fordítom, amikor szótárt írunk, akkor arra megy a legtöbb idő. Szóval mindig attól függ, milyen feladat áll előttem.

Kik a diákjaid?

A diákok nagyon különbözőek, a legkülönbözőbb háttérrel. Sokan közülük már jól beszélnek egy másik szláv nyelvet. A kilencvenes években a délszláv háború idején sok vajdasági tanítványom volt. Most először van olyan tanítványom, aki anyanyelvi szinten beszél szlovénul, de azért az ő tudását is lehet még tökéletesíteni.

Mik az erősségeik, gyengeségeik?

Ez nagymértékben függ attól, hogy milyen idegen nyelveket tudnak, valamint attól, hogy milyen volt a magyar- és az idegennyelv-tanáruk. Ha egy diáknak már kialakult a nyelvi tudatossága, akkor sokkal könnyebb vele dolgozni, mint olyanokkal, akik az alapvető nyelvészeti terminológiával sincsenek tisztában. Aki már tud egy szláv nyelvet, annak természetesen sokkal könnyebb dolga van, ám ez a tudás akadály is lehet, amennyiben interferenciákhoz vezet, ráadásul minden nyelvi szinten. Itt most az ún. hamis barátokat említeném, vagyis az azonos hangzású szláv szavakat, amelyek gyakran mást vagy pontosan ellenkező dolgot jelentenek. A volt Jugoszláviában rengeteg jó vicc született erről.

Ha csoportot tanítasz, hogyan tudod megragadni, lekötni a figyelmüket?

Huh, nem tudom, de ez nekem valahogy elég jól megy. Talán elég vicces vagyok. Persze ez mindig az adott csoporttól függ. Megpróbálok rájönni, hogy egy adott csoportban mi a legcélravezetőbb módszer. A csoportok nagyon különbözőek, de mindig igyekszem megtalálni velük a megfelelő metódust.

Használ-sz-e tankönyvet, vagy saját anyagaidból tanítasz inkább?

A szlovén mint idegen nyelv tanítása már szép múltra tekinthet vissza, de kivételes szerencsém volt, hogy éppen akkor érkezett az egyik legfontosabb fordulóponthoz, amikor elkezdtem tanítani, vagyis a nyolcvanas évek végén, abban az időszakban, amikor a szlovénok ráeszméltek, hogy el kell hagyni Jugoszláviát. Ekkor kezdett erősödni a szlovén nemzeti identitáshoz kapcsolódó önbizalom. A világ felfigyelt Szlovéniára és a szlovénokra, s velük együtt a szlovén nyelvre. A szlovén emigránsok utódai egyszerre elkezdtek keresni a gyökereiket, tömegesen jöttek Szlovéniába, sokan közülük legalább alapszinten szerették volna megtanulni elődeik nyelvét. Az 1991-es függetlenség kivívásával Ljubljana hirtelen egy ország fővárosa lett, egyre több külföldi jött Szlovéniába, és a világban is egyre több helyen kezdtek szlovén nyelvet tanítani, egyetemeken is, és ebből fejlődtek ki újabb szlovén szakok. Amikor tanítani kezdtem, sokkal kevesebb tankönyv állt rendelkezésemre, mint most, többségükben elavultak is voltak, ezért nagyrészt saját tananyagra támaszkodtam. Ma sokkal több a tankönyv és más segédanyag, ezért most főleg ezeket használom.

Milyen gyakran használ-sz kiegészítő anyagot?

Sokféle képet használok már elejétől fogva. Sokáig kerestem, válogattam össze őket mindenféle képeslapból, kiadványokból. Néhány éve a kollégáim Ljubljanában kiadtak egy kiváló képgyűjteményt, kifejezetten a szlovén mint idegen nyelv tanításához. Kezdetben hangkazettákat is használtam, később videokazettákat, ma pedig természetesen az internetet, ami a nyelvtanítás szempontjából is igazi kincsestár.

Mióta lehet szlovénul tanulni az ELTE-n? A 90-es évek elején már voltak lektori nyelv-órák, melyeket magam is látogattam, de akkor szlovén szak még nem volt.

Az ELTE-n a szlovén tanítás őskora az 1950-es évekre tehető, amikor Szép Gabriella, a legnagyobb magyar szlavista, Hadrovics László felesége pár évig szlovén nyelvet tanított itt az első rábavidéki tanítóknak. A történelem 1981 szeptemberében kezdődik, amikor megindult a lektori csereprogram az ELTE és a Ljubljana-i Egyetem között. Az

első lektor Vlado Nartnik volt, a második Marjanca Mihelič, őt váltottam én 1992-ben. 2006-ig csak szlovén lektorátus működött az ELTE-n, a bolognai program bevezetésével egy időben pedig megindult a szlovén szak.

Miért kezd el egy magyar egyetemi hallgató ma, a 21. században szlovénul tanulni?
Aki ma jól tud szlovénul és mellette magyarul vagy angolul, Budapesten nagyon gyorsan talál munkát. Egy szomszéd népről, szomszéd országról van szó, ezért mindig szükség lesz olyanokra, akik ismerik a szomszédok nyelvét, a szomszéd kultúráját a szó legszélesebb értelmében, bármennyire is javul az emberek angoltudása és az elektronikus fordítóprogramok teljesítménye. Szlovénia függetlenné válásának idején Magyarországon csak kevesen értették, hogy mit akarnak a szlovénok, a sajtóban is számos téves interpretáció jelent meg a szlovén események tendenciáiról és a konkrét eseményekről. Jó volna, ha a jövőben nem kerülne sor ilyesmire.

*Hogyan látod a szlavisztika jövőjét általában? Konkrétabban pedig a szlovén nyelv-
oktatás, kultúra jövőjét hazánkban?*

Már egy ideje azt látom Szlovéniában és Magyarországon egyaránt, hogy a bölcsészkarok nem tartoznak a legnépszerűbb egyetemi fakultások közé. Ez különösen látszik a kisebb szakokon, ahová a szláv szakok is tartoznak a jó pár éve már igen népszerű orosz szak kivételével. Ám amióta világ a világ, és saját tengelye körül forog és változik, a bölcsészkarok előbb-utóbb ismét divatba jönnek. Remélem, hogy a magyarországi szlavisztikák túl fogják élni ezt a hét vagy több szűk esztendőt, és egy nap, amikor már megváltoznak a körülmények, nem kell majd újra gründolni valamit, ami már létezik, és kisebb létszámmal ugyan, de sikeresen működik. Sok szláv nép él Magyarország közvetlen szomszédságában és a közelében. A szomszédok megértése, s ezen nemcsak a nyelvet, hanem a kultúra és történelem mélyebb megértését értem, a múltban, jelenben és a jövőben is az együttélés alapját képezi. Külön fejezetben kell említenünk a nemzeti kisebbségeket, amelyek többsége Magyarországon szláv nemzetiségű – az ő számukra a nyelvük, irodalmuk és kultúrájuk egyetemi szintű tanulása kulcsfontosságú éppúgy, mint a külföldi magyarok számára a magyar szak. Itt nem volna szabad a rideg statisztikát alkalmazni.

Egy anyanyelvi lektor hogyan tartja naprakészen a tudását?

Az elmúlt 33 évben, amióta külföldön dolgozom, és itt töltöm az időm nagyobb részét, jóval kisebb lett a világ. A technikai fejlődésnek köszönhetően sokkal könnyebb nyomon követni minden eseményt a hazámban, az interneten követem a napi híreket, szakmai folyóiratokat, egyre több a neten hozzáférhető szak- és szépirodalom, ugyanígy az internet segítségével sokkal olcsóbb lett a nemzetközi kommunikáció. 1988-ban, amikor Lengyelországba mentem, és legalább egy órát kellett minden telefonhívásnál tárcsáznom, el sem tudtam volna ezt képzelni. A fizikai távollét tehát most sokkal kisebb akadály, mint akkoriban volt, és aki akarja, naprakész lehet külföldön is. Különösen érvényes ez a pandémia idején, amikor amúgy is majdnem minden kommunikáció az interneten zajlik, és teljesen mindegy, hogy a bolygó mely részén vagyunk. Hirtelen részese lehetek sok szlovén eseménynek, amelyeken másképp nem vehetnék részt, a kollégákkal való értekezletektől kezdve a tudományos tanácskozáson át a kulturális rendezvényekig.

Tagja vagy-e szakmai egyesületnek? Milyen továbbképzésekre, konferenciákra jársz?
Tagja vagyok a Szlovén Szlavisták Szövetségének, a Műfordítók Szövetségének és a Ljubljana-i Egyetem Nemzetközi Hálózatának. Minden szlovén lektor évente háromszor kötelező továbbképzésen vesz részt, június és augusztus végén és a karácsony előtti napokban – ilyenkor tudunk a legkönnyebben Ljubljana-ba menni. A külföldön dolgozó szlovén lektorokról kiválóan gondoskodnak a ljubljana-i kollégák a Szlovén mint Idegen Nyelv Központban, amely az egyetemi szlovenisztika része. Az ő érdekük, hogy ilyen kitűnő lektori csapat dolgozzon az egyetemen. Nagyon fontos, hogy a mi munkánk jó szakmai kezében legyen. Tudományos konferenciákra is járok Magyarországon, Szlovéniában és Lengyelországban, néhányszor Ukrajnában is voltam. A következő konferencia egy hét múlva lesz. Ha nem volna járvány, Ljubljana-ba kellené utaznom, most a szobámból vehetek részt rajta. A mostani konferenciát a muravidéki születésű Štefan Barbarič, jelentős szlovén szlavista és hungarológus születésének századik évfordulója alkalmából rendezik. Többek között ő a *Pál utcai fiúk* szlovén fordítója. Barbarič a második világháború idején Budapesten tanult a Pázmány Péter Tudományegyetemen, az Eötvös Collegium diákjaként. Előadásomban bemutatom az egyetemet, a Collegiumot és tanárait, akik között ott van a két szlavista tudósriás, Kniezsa István és Hadrovics László, és még ki tudja, hányan. Még a legműveltebb szlovénok sem tudnak sok mindent Magyarországról, ám ennek tudatában is vannak. Valószínűleg ezért is van az, hogy a ljubljana-i Balassi Intézet rendezvényei olyan népszerűek – természetesen a kiváló intézeti vezetés és a munkatársak odaadó munkája mellett.

Milyen szakmai terveid vannak a közeljövőre nézve?

Először be kell fejeznem az említett referátumot Štefan Barbaričról Budapesten, majd még néhány irodalomtörténeti tanulmányt. A következő tanévben a lektori órákon kívül irodalmat is fogok tanítani, ami érdekes kihívás. A továbbiakban szeretnék még megírni néhány dolgot, meglátjuk, hogy sikerül-e.

Pál Heltai
Hungarian–English Contrastive Linguistic Studies
[Magyar–angol kontrasztív nyelvészeti tanulmányok]

Budapest – Paris: Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary – L'Harmattan Publishing – Éditions L'Harmattan, 2020. 232 p.
ISBN 978-2-343-22292-9

Heltai Pál, a jelen recenzió tárgyát képező szakkönyv szerzője, könyvével szinte a lehetetlenre vállalkozott: rövid terjedelemben, kontrasztív nyelvészeti eszközökkel bemutatni két olyan nyelv grammatikáját, amelyek tipológiai tekintetben igen nagy mértékben eltérnek egymástól. Áttekintésében a két nyelv csaknem valamennyi reprezentációs szintjének komponenseit és alkomponenseit operatív módon végzett vizsgálat alá veti. Azaz szándékai szerint nem csupán a hasonlóságok és eltérések adatolt tárgyalására helyezi a hangsúlyt, hanem összevetésében kifejezetten igyekszik az angol és a magyar nyelv funkcionális működését is összevetni. Egy ilyen skópuszú vizsgálat azonban a jelenlegi terjedelemben, az összevetés precíz adatolását igénylő törekvéssel, gyakorlatilag megoldhatatlan. Megítélésem szerint ennek a feladatnak a végrehajtása legalább olyan volumenű terjedelemben lenne elképzelhető, mintha összevetnénk a magyar nyelv grammatikája funkcionális szemléletű leírásának nemrég megjelent vaskos kötetében tételezett fejezeteket (Tolcsvai Nagy, 2017) például a Biber és szerzőtársai által írt, szintén vaskos, korpuszalapú angol leíró nyelvtan teljes anyagával (Biber et al., 1999). Ennélfogva Heltai Pál kötete jelen terjedelmében átfogó kézikönyvnek nem, legfeljebb rövid módszertani útmutatónak tekinthető. Alapvető kérdésként fogalmazódik meg, hogy ki tartható a kötet felhasználói célközönségének. Erről szerzője a könyv rövid bevezetőjében nyilatkozik.

Szándékai szerint a könyv potenciális olvasói, felhasználói elsősorban az angol nyelvi közoktatás szereplői: nyelvpedagógusok és tanítványaik, az angol szakos egyetemi alap- és mesterképzés résztvevői. Heltai Pál könyvét elsősorban egyetemi tankönyvnek szánta. Ezt a célt jelzi az is, hogy valamennyi fejezet végén a tárgyalt téma szempontjából releváns feladatsort ad meg. A kötet alapvetően nem az elméleti nyelvészetet aktív módon művelő kutatók számára szól.

Már az előszóban deklarálódik, hogy az eredetileg kizárólag az alkalmazott nyelvészet rendkívül széles szubdiszciplináris tartományának részét képező kontrasztív nyelvészet napjainkban egyre inkább elnyeri azt a státust, hogy elméleti nyelvészetnek is tekintsék. Nézetem szerint ehhez a nyelvelméletre vonatkozó adekvátsági követelmények közül nem csupán a leíró adekvátsági, hanem a magyarázó érvényű elvárásoknak is eleget kell tennie. Az első fejezet (pp. 9–19.) rövid áttekintést nyújt a kontrasztív nyelvészet fejlődéstörténetéről, kutatási irányvonalainak alakulásáról, a szakirodalom kulcsfontosságú vezéralakjaira, nézeteikre való konkrét hivatkozások nélkül. Különösen a brit nyelvészeti iskola olyan vezéregyéniségeinek nevét hiányolom ebből a fejezetből, mint a funkcionalista szemléletű nyelvelírás egyik atyjának tekinthető Michael Halliday és kutatótársainak köre, valamint a korpusznyelvészet megteremtője, John Sinclair, vagy mindkettőjük mestere, Rupert Firth, akik valóban sokat tettek azért, hogy az alkalmazott nyelvészeti szemlélet mellett megtalálják a kapcsolódási pontokat az elméleti nyelvészet irányába. A több nyelvi szintet érintő áttekintés gazdagon illusztrált szemléletes példaanyaggal. Egy nagyobb terjedelmű bemutatásban lehetőség nyílt volna a feltárt nyelvi eltérések gyakorisági mutatóinak specifikálására. A fejezet végén a szerző helytállóan hívja fel a figyelmet a kontrasztív nyelvészet nyelvpedagógiai relevanciájára, kiemelve

az érintkezési pontok közül hasznosságát a fordítástudományban és az oktatásban. Célszerűnek tartottam volna a megadott nyelvi feladatok megoldásainak ismertetését is egy ilyen, módszertani célzatú szakkönyvben, akár függelék formájában.

A második fejezet (pp. 20–35.) az ún. krosszlingvisztikai hatások kérdéskörével foglalkozik. Támogatja a mondatközpontú grammatikaelméletekkel szemben a diszkurzus- és szövegközpontú analízis megbízhatóságát. Helytállóak a szerző nézetei a diszkurzusbázisú szociolingvisztikai és pragmatikai megfigyeléseknek az alkalmazott nyelvészetre tett kedvező hatásáról. Tételeztem számba veszi a tisztán nyelvi és extralingvális tényezők, transzferjelenségek, az ún. fozszilizáció, a lexikális egyszerűsítések hatását a második nyelv, illetve az idegen nyelv elsajátításának folyamataiban, hivatkozva a magyar anyanyelvűek megítélésére az angol, valamint a német nyelv grammatikája egyes jelenségekörének elsajátításában tapasztalható, tipológiai bázisú nehézségekről. Az ebben a fejezetben bemutatott tények és tényezők összevetése során, köztük a magyar és az angol nyelvi szóösszetételek volumenének összehasonlításakor, célszerű lenne statisztikai alapú korpusznyelvészeti adatokra támaszkodni. Ugyanakkor a fejezet határozott erőssége a lexikális eredetű, a literális vs. figuratív nyelvi tényezők részletes, a feladat-sorban is meghatározó státusú szerepének bemutatása.

Ezt követően a könyv harmadik fejezete (pp. 36–47) az angol és a magyar nyelv hangrendszerének rövid összevetésével foglalkozik. Főként az angol szempontjából hiányolom a gazdag regionális nyelvváltozatok markáns, példákmal illusztrált jellegzetességeinek tárgyalását, vagy akár csak az erre történő hivatkozást. A fejezetben egyáltalán nem kerül sor az angolra oly nagy mértékben jellemző diftongus-rendszer bemutatására. Ami pedig a fonetikai/fonológiai reprezentációs szintek funkcionális szemléletű összevetését (összevethetőségét) illeti, hasznos

lenne (lett volna) az ún. interfész (együtműködő) státusú összefüggések akárcsak rövid terjedelmű tárgyalása, különösképpen a két nyelv morfológiai, morfoszintaktikai komponenseinek operatív jelenségeit, rendszerének működését illetően.

A következő fejezetek a két nyelv grammatikájának tüzetesebb összevetésével foglalkoznak. A negyedik (pp. 48–65) az igei szerkezeteket, konstrukciókat tárgyalja. Megoldást nélkülöző fordítási feladattal indul, láttatva a szerző nyelvpedagógiai célzatú indíttatását a könyv megírásával, melyben a grammatikai összevetést illetően leginkább a fordítás (fordíthatóság) eseteire koncentrálnak tematikájának kialakítása során. A tranzitív/intranzitív paradigma tárgyalásának kapcsán szemléletes példákon keresztül elemzi a passzív szemlélet megvalósulását és/vagy hiányát a vizsgált nyelvekben. Valójában szerkezeti szinten a mai magyarban nehezen, a lexikális kifejezések csupán kognitív grammatikai vizsgálatának alkalmazása mellett ismerhető fel. Célszerű lenne (lett volna) az ilyen szemléletű vizsgálatot a szakkönyv egészében megtartani. Ebben a fejezet részben különösen hasznos lenne a delexilakizációs folyamatok részletezőbb, konkrétabb elemzése. Hasznos lett volna az önálló jelentésű egyalakú igék és a funkcióigés (light verbs) szerkezetek közti jelentéses eltérések kimutatása is, összevetve az angol és a magyar nyelv ilyen irányú igei paradigmáinak meglétét és jellegét. A táblázat formájában is bemutatott bőséges példaanyag igen szemléletes, a két nyelv közti megfelelések és/vagy eltérések értelmezésének azonban mélyebb mértékű morfológiai és morfoszintaktikai bázisra kellene épülnie. Ezt kiegészítve, mivel a példák elemzése nem diszkurzív, hanem szintaktikai bázisú, hiányolható a két nyelv mondat-fókuszálási mechanizmusa hierarchikus eszköztárának összevetése. Ennek realizálásában jelent komoly akadályt a szakkönyv korlátozott hosszúsága. A fejezetet a mindkét vizsgált nyelvben bőséges mennyiségben jelenlévő igei prefixáció és szuffixáció rövid

összevetése zárja. Abból adódóan, hogy a magyar lényegesen gazdagabb morfológiai eszköztárral rendelkezik az angolnál, érdekes lenne összevető vizsgálat alá vetni az ezt a területet érintő hibázás típusánát mindkét nyelv tanulói részéről.

A két nyelv grammatikai tényeit és az azokat befolyásoló tényezőket tárgyaló egység második tétele, az ötödik fejezet (pp. 66–89) a főnévi csoport jelenségeinek összevető tárgyalásával foglalkozik, különös tekintettel a magyar anyanyelvű tanulók számára nehézséget jelentő témakörökre: a névelők logikus vs. illogikus használatának eltéréseire, az egyes és többes számú egyeztetés és morfológiai reprezentáció eseteire, a főnév szerkezetes modifikációinak bal és/vagy jobboldali realizációjára, szórendi megszorításaira, a melléknévi bővítmények funkcionális szemantikai keretű analizisére, a participiumos szerkezetekre, csupán felvetőlegesen a szerkezetes birtokviszonynak a két nyelvben radikálisan eltérő reprezentációjára, valamint a vonatkozó mellékmondat formai kifejeződésére és mondat-reprezentációs sorrendiségére vonatkozóan. Megjegyzem, hogy az itt tárgyalt valamennyi összevetés a tematikai felvetésen kívül alapos korpuszalapú analízist igényel(ne) az adatok pragmatikai és szociolingvisztikai validitásának biztosítása céljából. Ugyancsak korpuszvizsgálat szükséges az intralingvális változatok előfordulási arányainak feltárásához. S ehhez rendelkezésre is állnak megfelelő adatbázisok: magyar részről a Magyar Nemzeti Szövegtár immár szabadon elérhető hatalmas anyaga, angol részről pedig tucatnyi nagy volumenű korpusz, beleértve a regionális nyelvváltozatok sokféleségét. A fejezetet számos feladat zárja, melyek többsége a szerző által kiváltóképp preferált fordítási gyakorlat.

A grammatikai jelenségek összevetésével foglalkozó harmadik tétel, a könyv 6. fejezete (pp. 90–96) rendkívül rövid, mindössze 7 oldalnyi terjedelemben (beleértve a fejezet végén megadott feladatokat), az előző két fejezet deszkriptív metodikáját követve,

foglalkozik a névmások és az adverbiumok megjelenítésének kérdéskörével. A hozzá fűzött valamennyi gyakorlat fordítási feladatokat tartalmaz. Ezek mellett érdekes lehetett volna az adverbiumok típusainak (mondatrész-státusú adverbium vs. propozicionális funkciót kifejező adverbium) használatával foglalkozó feladatot is megadni, mivel ezen a területen a magyar anyanyelvűek még saját nyelvezetüket illetően is sokszor vétének szórendi hibákat.

A következő két fejezet a lexikalitás, a lexikális reprezentáció összevetésével foglalkozik. A hetedik (pp. 97–115) sorra veszi a szójelentést érintő legfontosabb ismérveket, kategóriákat, a jelentés típusait a denotációtól és a konnotáció viszonyától, a szinonimitás szemantikai-pragmatikai aspektusain, a meronimián és a hyponimián keresztül a mindkét nyelvre nagymértékben jellemző poliszém jelentésösszevető tárgyalásáig. Szemléletes és gazdag példabemutatásai miatt ezt tartom a könyv egyik legértékesebb fejezetének. Kiegészíthető lenne a kognitív szemantika tárgykörébe tartozó ún. keretszemantika tudáskeret alapú tényezőinek empirikus alapú vizsgálatával, főként a szinonimitás lexikális pragmatikáját és textuális, diszkurzív, kohézióteremtő szerepét illetően (lásd pl. Andor, 2003). A poliszémia tárgyalása ugyancsak kiegészíthető lenne (lett volna) a kognitív nyelvészetből közismertté vált prototípusos jelentés szemantikai-pragmatikai értelmezésével, textuális szerepének bemutatásával (főként a fordítási gyakorlatokhoz kötődően). Ennek akár csak említése kiválthatná a 110. oldalon használt „központi szójelentés” (central meaning of the word) igencsak homályos fogalmát.

A 8. fejezet (pp. 116–145) a frazeológiai státusú kifejezésekkel foglalkozik, rendszeretesen tárgyalva a több tagból álló lexikai kifejezések típusait, az idiómákat, proverbiuumokat, definiálva a bennük megjelenő lexikális egységek közti strukturális kötöttség(ek)et, elemeik kompozicionalitásának vagy hiányának természetét, a frázisértékű lexikális

kifejezések literális és/vagy figuratív jelentését, regiszterfüggő kollokációit, összevetve, megfeleltetve egymásnak a reprezentált tartalom szemantikai és pragmatikai jellegét a két nyelvben. Az elméleti bázisú, mégis szemléletes tárgyalást bőséges (21 oldalnyi) feladatsor követi. Ahogy a korábbi fejezetek példaanyagával kapcsolatban tettük, itt is megjegyezzük, hogy az egyes lexikális tételek előfordulásának gyakorisági mutatóit ilyen jellegű áttekintés során célszerű lenne korpuszvizsgálattal megállapítani.

A kilencedik fejezet (pp. 146–168) a szövegprodukciónak a módozatainak és stratégiáinak összevető vizsgálatával foglalkozik. Mint ilyen, kontrasztív nyelvészeti szemléletű tárgyalása újdonságértékű a hazai szakirodalomban. Sajnos azonban a fejezet szövegtani fogalmainak bázisa terén a szerző részéről pontatlanságok észlelhetők. A diszkurzus-kompetencia fogalma releváns a téma szempontjából, ugyanakkor a vele kapcsolatos fogalmi rendszer itt olvasható változata nem tökéletes. Nem tiszta a szerző részéről a kohézió és a koherencia, a makroszerkezet felfogása, hivatkozott szövegtani fogalmak definiálatlanul maradnak. Nem történik hivatkozás a témát alapvetően meghatározó szövegtani modellekre, az azokat létrehozó olyan kulcsfontosságú szerzőkre, mint Petőfi Sándor János vagy Teun van Dijk. Az általuk képviselt szövegsemiotikai rendszer (Petőfi, 2004), kognitív szemléletű szövegfelfogás és modellje (Andor, 2002, 2018; Van Dijk, 2014) keretében a szövegprodukciónak és -receptiónak, a szövegiséget meghatározó operatív normarendszer három szinten működik. Ezek a konnexitás, mely az alapvetően grammatikai természetű szövegösszetartó erő, a kohézió, melynek természete szemantikai, szoros összefüggésben a lexikai kollokációs potenciállal, valamint a koherencia, mely a kognitív alapú, empirikus világméretű reprezentálását illető tudáskeret ismeretrendszerére épül. E hármas normarendszer köré rendeződik a szövegprezentáció hármas szintje: a mikro-, a mezo-, valamint a makro-

szerkezet (lásd Tolcsvai, 2011). A Heltai által a kohézió tartományába sorolt grammatikai bázisú elemek csaknem mindegyike konnexitásbeli szereppel rendelkezik. Ugyancsak a konnexitás körébe tartozók mindazok a szövegprezentációt illető grammatikai eljárások, amelyeket a szerző fejezetének 9.6–9.8 részeiben taglal. A koherencia produkciós és receptív tényezőinek számbavétele a fogalom nem megfelelő felfogása miatt szinte teljességgel kimarad a fejezetből. A kognitív alapú sematizáció és a befogadó inferenciális tevékenysége csupán az említés szintjén szerepel a fejezet utolsó szakaszában. Az ún. diszkurzusjelölők (discourse markers) fontos szövegiségi státusáról nem esik szó ebben, a profiljukba tartozó témájú fejezetben. Mindezek a hiányosságok kérdésessé teszik a szövegtannal foglalkozó egység végén megadott feladatsor helyét és relevanciáját.

A 10. fejezet (pp. 169–183) a kontrasztivitás és a vizsgált két nyelv pragmatikájára történő vetítésének diszciplináris területével foglalkozik. Bevezetésképpen a szerző röviden áttekinti a nyelvészeti pragmatikai vizsgálatok eklatáns, könyvének tematikája szempontjából releváns témaköreit: a beszédaktus elméletet, a beszédaktusok realizációjának típusait, a deiktikus viszonyok reprezentációját, a referencia kérdésének problematikáját, az udvarias kifejezőmódot illető nyelvhasználat kérdéskörét, de mindezt a konkrét nyelvi tények és tényezők összevetése nélkül teszi. A pragmatikai kifejezőmód normái szociokulturális aspektusainak említésekor, a krosszkulturális pragmatika kérdéskörét említve – számomra nem értelmezhető módon – Wierzbickára hivatkozva, az angol és a magyar helyett az angol és a lengyel összevetésével foglalkozik röviden (pp. 173–174). Sajnálatos, hogy a fejezetben nem esik szó az éppen magyar szerzőtárs, az Egyesült Államokban dolgozó Kecskés István nevéhez fűződő új, a nyelvtanítás szempontjából igencsak releváns, pragmatikai irányzatról, az interkulturális pragmatikáról (lásd Kecskés 2013). A 10.9 fejezet-

pontban foglalkozik a szerző az angol és a magyar nyelv pragmatikájának konkrétabb, kontrasztív szemléletű összevetésével, de méltatlanul rövid, mindössze három oldalnyi terjedelemben. Ezt követően, a fejezet utolsó szakasza a pragmatika nyelvpedagógiai kérdéskörét tárgyalja, helytálló téma-felvetésekkel, hangsúlyt helyezve a tanulói pragmatikai kompetencia fejlesztésének kiemelkedő fontosságára (kiváltképp a haladó szintű nyelvtudás esetében) és metodikájának aspektusaira. Ezt a kérdéskört azonban célszerű lett volna összekapcsolni a kognitív alapú kompetencia (a kognitív struktúrák valamint a kognitív-kulturális sematizáció) fejlesztésének témakörével.

A könyv utolsó előtti, 11. fejezete (pp. 184–208) a kontrasztív nyelvészet és a fordítás kérdéskörével foglalkozik. Az első része áttekinti a fordítástudomány történetét, amit a fordítás és a fordíthatóság művelettípusainak és tényezőinek, kritériumainak bemutatása követ, szemléletes példaillusztrációkkal. A fejezet a modernkori gépi fordítás mechanizmusának és lehetőségeinek tárgyalásával zárul.

A rendkívül rövid (pp. 209–213) 12. zárófejezet összefoglalja az angol és a magyar nyelv egészét illető, tipológiailag releváns általános különbségeket.

A szakkönyv a szokásosan a szöveg belsejében hivatkozott szakirodalmi tételek adatait tartalmazó irodalomjegyzékkel nem rendelkezik. A szerző által függelékként megadott irodalomjegyzék (pp. 215–218) a szakterület iránt érdeklődők számára gondosan összegyűjtött ajánlott anyagnak tekinthető. Szakkönyvként és egyetemi tankönyvként való használatát tekintve hasznos lehetett volna glosszáriumot is készíteni hozzá.

Terjedelmi korlátaiból adódó hiányosságai és gyengeségei ellenére Heltai Pál kötetét értékes, a releváns hazai szakirodalomban hiánypótló szakkönyvnek tartom. Hasznos útmutatóként szolgálhat mindazoknak a szakmabeli és/vagy az angol nyelvet gyakorló általános érdeklődésű olvasóknak, akik

érdeklődést mutatnak magyar anyanyelvük és a célnyelvként szolgáló angol nyelv/nyelvezet grammatikájának összevetése iránt. Az ilyen olvasók tábora igencsak széleskörűnek mondható. Tankönyvként és/vagy gyakorlókönyvként egyaránt alkalmazható az angol nyelvű egyetemi képzés különféle moduljaiban.

IRODALOM

- Andor, J. (2002). A szöveg tan diszciplináris alapkérdéseiről és a szemiotikai textológia státusáról: Elektronikus beszélgetés Petőfi Sándor Jánossal. In: Andor J., Benkes Zs. & Bókay Antal (szerk.) *Szöveg az egész világ: Petőfi Sándor János 70. születésnapjára*. Tinta Könyvkiadó, 567–597.
- Andor, J. (2003). Functional studies in the polarity and gradation of amplifier adjectives and adverbs in English. In: J. Andor, J. Horváth and M. Nikolov (eds.) *Studies in English theoretical and applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, 43–59.
- Andor, J. (2018). Reflections on discourse and knowledge: An interview with Teun van Dijk. *International Review of Pragmatics*, 10(1), 109–146.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. & Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Pearson Education Limited.
- Keckés, I. (2013). *Intercultural pragmatics*. Oxford University Press.
- Petőfi, S. J. (2004). *A szöveg mint komplex jel*. Akadémiai Kiadó.
- Tolcsvai Nagy, G. (2011). *A magyar nyelv szöveg-tana*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, G. (2017, szerk.). *Nyelvtan*. Osiris Kiadó.
- Van Dijk, T. (1980). *Macrostructures*. Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. (2014). *Discourse and knowledge*. Cambridge University Press.

Andor József

M. Pintér Tibor – P. Márkus Katalin (szerk.)

AZ IGE VONZÁSÁBAN

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2020, 151 p.

ISBN 978-963-409-258-2

A Tinta Könyvkiadónál az elmúlt évben megjelent – *Az ige vonzásában – Lexikográfiai, fordítástudományi tanulmányok és köszöntők Magay Tamás 90. születésnapjára* – a kiadó Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához sorozatának 214. darabjaként látott napvilágot. Már a cím sokféle gondolatot indíthat el az olvasóban. A főcímbeli *ige* szót elolvasva – és ezt annak mai, ’modern’ értelmében – *szó-fajként* felfogva a *vonatos igék* problematikája tűnik a könyv tárgyának. De az *igén* általánosabban *szót, szavakat* is érthetünk, azaz az *ige* szót korábbi értelmében szerepeltetettnek is gondolhatjuk. Így az ember a *szavak vonzásába*, mintegy a „bűvöletébe” is kerülhet, és szentelheti életét például szótárak szerkesztésének. Itt valóban erről van szó, ahogyan azt az idézett alcím is megfogalmazza. Am a könyv fedőlapján látható festmény elősegítheti egy harmadik értelmezés megfogalmazódását is, igaz, ehhez kis helyesírási változtatást kellene tenni. *Az Ige vonzásában* élheti életét az, aki János evangéliumának kezdőszavait asszociálja a címet olvasva: „*Kezdetben volt az Ige, és az Ige Istennél volt, és az Ige Isten volt.*” Magay Tamás esetében ez az értelmezés is teljesen helyénvaló: a nyelvész-lexikográfus talán kevesebbek által ismert végzettsége szerint: református lelkész. Ehhez illeszkedik a könyv borítóján látható kép is, egy 1884–85-ben készült Van Gogh-alkotás, melynek címe: *A gyülekezet elhagyja a nuenen-i református templomot.*

A szerkesztők – M. Pintér Tibor és P. Márkus Katalin – *Előszavakat* a sokat idézett bibliai mondattal kezdik (János 1,1). Az előszó, mely egyúttal a szerkesztők köszöntője is az ünnepeltnek, címével is felidézi Magay Tamás munkásságát, valamint jól illusztrálja szavaink többértelműségének csodáját: *Igéző szavak – szavak pástora – 20 + 1 írás Magay Tamás tiszteletére.*

A szerkesztők a továbbiakban a köszöntés mellett leírják a jelen könyv létrejöttének történetét, és szólnak szerkesztési munkájukról is. A tanulmánykötet az említett 20 + 1 írásban – ebbe az előszót is beleértve – a jelzett témaköröket a következő megosztásban öleli fel: szűkebben és tágabban vett lexikográfiai jellegű tanulmányok (7), fordítással – a Biblia, illetve vallásos szövegek fordításaival – kapcsolatos írások (3), köszöntő írások (11). Közöttük – a magyaron kívül – három angol nyelvű is található. Az egyik angol nyelvű köszöntés szerzője Sue Atkins, aki saját maga és az EURALEX – az Európai Lexikográfiai Társaság nevében is köszönti Magay Tamást. A további köszöntők szerzőinek felsorolása a recenzió végén olvasható.

A kötet első tanulmánya a köszöntött Magay Tamás egyik, még nem publikált írása, amely a téma történeti áttekintését adja *A magyar lexikográfia évszázadai* címmel. Ha bárki alapos összefoglalást szeretne olvasni a magyar szótárirodalom fejlődéséről, bátran ajánlható neki ez az írás. Hiszen – indítva a kéziratos szójegyzékekkel, szótárakkal, eljutva egészen a 2000-es év körüli online és audio-, azaz hangos szótárakig – hat-hét évszázadot is átfognak a sorok.

A tanulmány nem hagyja említés nélkül a ma is futó legnagyobb hazai szótári vállalkozást sem, *A magyar nyelv nagyszótárát* sem, amelyet 20 kötetesre terveztek, s melynek anyaga az interneten is folyamatosan hozzáférhető. A jelen pillanatig az internethasználóknak az eddig megjelent első hét kötet anyaga, azaz az a–elz-ig terjedő szócikkek állnak rendelkezésére. (Közvetlen elérés az adatbázishoz: <http://nagyszotar.nytud.hu>.)

Az áttekintés nemcsak a szótárak kiadásáról számol be, megemlítve összesen mintegy ötvenféle (!) egynyelvű szótárunkat, hanem megemlékezik más, lexikográfiai vonatkozású kiadványokról, sőt az aktuális konferenciákról is. A legkiválóbb szótárszerkesztők neve is olvasható a tanulmányban, akik évtizedeken át vagy az Akadémiai Kiadó szótárszerkesztőségében, vagy az Akadémia

Nyelvtudományi Intézetében dolgoztak; elkészült tudományos szótáraikat természetesen szintén az Akadémiai Kiadó jelentette meg. A tanulmány végén felsorolja a szerző a ma működő hét legfontosabb, szótárkiadással is foglalkozó kiadót, illetve tudományos műhelyt, hiszen az Akadémiai Kiadó már régóta nem áll egyedül ezen a fontos területen. Végezetül a cikk függelékében csaknem öt és fél oldal terjedelmű szótártani bibliográfiát találunk.

Az ismertetések sorát a lexikográfiai vonatkozású tanulmányokkal folytatom. A tanulmányok szerzői nagyrészt a Károli Gáspár Református Egyetemen dolgoznak, illetve szoros kapcsolatban állnak az intézménnyel. Közülük elsőként P. Márkus Katalin lexikográfus írásáról szólok, amely *A lexikográfia oktatásának lehetőségei a felsőoktatásban* címet viseli. Az írásban az egyetem Angol Nyelvészeti Tanszékén más tárgyak mellett leginkább lexikográfiát és lexikológiát oktató P. Márkus Katalin azokról a személyes tapasztalatairól számol be, melyeket a tudatos szótárhasználatot illetően diákjai körében nyert, felvillantva a szótárhasználati kompetenciák kialakítása során végzett munkájának néhány részletét is. A tanulmány először a NAT-hoz kapcsolódva vizsgálja meg, hogy hol és hogyan szerepel az előírásokban a szótárhasználat, a tanulmány második felében pedig konkrét feladatokat is bemutat, amelyekkel hallgatóit készíti fel a minél tudatosabb szótárhasználatra, illetve annak oktatására. Hasznos megközelítésnek tűnik a szótárhasználati képességet a négy érintett oldaláról vizsgálni, vagyis a felmerülő kérdéseket a *szótárkészítő*, a *szótárhasználó*, a *szótárakkal kapcsolatos ismereteket közlő pedagógus* és a *szótárkutató* felől megközelíteni. Gyakorlatok sora segíti az ún. *aktív és passzív* szótárhasználatot; az előbbihez aktív szövegalkotás, az utóbbihoz például a szócikkek elemzése kapcsolódik (59–60).

A fenti íráshoz kapcsolódik a szintén a Károli Gáspár Református Egyetemen oktató Hollós Zita és Pődör Dóra lexikográfusok

közös cikke: *EMLex – European Master in Lexicography – Nemzetközi közös képzés* címmel. A cikk az EMLex mesterképzéssel kapcsolatos tudnivalókat ismerteti. Magyarországról a cikk írásának időpontjában teljes jogú konzorciumi tagként a Károli Gáspár Református Egyetem vesz részt. A cikk egy-egy fejezetét képezik a képzés célját, rendjét, moduljait, rövid történetét és a remélt jövőt bemutató részek. A képzési célokból kettőt idézek: „Az EMLex célja, hogy... közvetítse a nemzetközi lexikográfia és társtudományok elméletét és gyakorlatát”, továbbá „olyan európai orientációjú nemzetközi interdiszciplináris képzést nyújtson, amely más országok hallgatói számára is vonzó lehet...” (65).

Kiss Gábor nyelvész, lexikográfus, sokoldalú munkásságából *Az akadémiai kétnyelvű nagyszótárak magyar címszójegyzékének összetétele* című tanulmány alapján a szerző hamisítatlan lexikográfusi arca bontakozik ki. A kötet egyik leghosszabb tanulmánya nagyon sok számadattal, számolási művellettel alátámasztva, a bemutatott címszójegyzék-szeletek tanulságát sokoldalúan elemezve (és az ezekre vonatkozó adatokat „a szótárak teljes anyagára extrapolálva”) arra a megállapításra jut, hogy a hat (angol, cseh, francia, német, olasz, orosz) nagyszótár „címszójegyzékének címszavai hozzávetőlegesen 45–50%-ban fedik egymást” (87). Számokkal kifejezve ez 48 500 szó lehet, amelyek „a magyar szókincs valamiféle magját, központi részét alkotják” (81). Összegezésében Kiss Gábor kiemeli, hogy e szótárak rendkívül sok értéket: „szókapcsolatokat, kollokációkat, kliséket, szólásokat” rejtnek, amelyek „napjainkban is releváns és gazdag nyelvi anyagot” jelentenek (88).

Egy huszonöt oldal terjedelmű angol nyelvű tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetemen dolgozó Anne Tamm tollából, *The Dutch partitive and quantitative pronoun er in lexicography: preliminary notes* címmel mind a holland kétnyelvű lexikográfia, mind pedig a holland nyelvet tanulók számára kihívást jelentő *er* partitivusi és mennyiség-

re utaló névmással foglalkozik. A gond az, hogy az angolban vagy teljesen hiányzik a névmás fordítási megfelelője, vagy lefordítva sem egyértelműek szemantikai tulajdonságai. A felmerülő gondokat holland és angol mondatpárhuzamok szemléltetik; a hollandul tanulók nyelvileg helytelen (az *er*-et elhagyó) holland mondatait a szokásos * jelöli; a helyes angol fordítások sorai előtt pedig egy, a holland nyelv szerkezetét, szórendjét tükröző angol változat jelentkezik. A példák és elemzések alapján egyértelmű, hogy az ún. partitívusi használatban az angol változatban ott van az 'of them':

hij kocht er acht van / he bought ER eight of / 'he bought eight of them'.

A kvantitatív használatot viszont annak (és bármely más ráutaló elemnek) a hiánya jellemzi:

hij kocht er acht / he bought ER eight / 'he bought eight' (98).

A számos példát felsorakoztató tanulmány javasolja, hogy e kis szócskának a fordítói szótárakban való bemutatása a lexikográfusoknak és a szemantika, a szintaxis, a nyelvoktatás és a fordítástudomány specialistáinak az együttműködése nyomán történjen meg (104).

Szintén a szótárak játsszák a főszerepet Eöry Vilma (Eszterházy Károly Egyetem) tanulmányában, melynek címe: *A közmagyar a magyar–idegen nyelv szótárakban*. A *közmagyar* szó Péntek János erdélyi nyelvésztől származik, s arra a magyar nyelvre utal, amely már nem csupán Magyarország területén használatos, hanem azokon a határon túli területeken is, amelyeknek magyar anyanyelvű lakossága naponta ki van téve egy másik nyelv – az adott ország hivatalos nyelve – hatásának. Talán e jelzőt érdemes lenne az összmagyarral felváltani, lévén a *közmagyar* elég szokatlan csengésű. Lehet, hogy azért, mert a *köz-* összetételi elemet nem szerencsés melléknévhez (itt a *magyar* szót melléknévi használatú!) kapcsolni, vö. a megszokott *köznyelv*, *közember*, *közkatona*, *középület* stb. szavakkal. A *Magyar értelmező kéziszótár* 1990 óta vesz fel szókincsébe

a határon túli magyarság által használt szavakat, melyek zömmel szlovák, szerb, román stb. eredetűek, és a határokon belül meglehetősen idegenül csengenek. Azzal talán egyetértene a szótárhasználók, hogy ilyen szavak – a megfelelő földrajzi tájra való utalással, szükség esetén értelmezéssel és stílusminősítéssel akár a két- vagy többnyelvű szótárainkba is bekerüljenek, pl. *buletin* (Erdély), személyi igazolvány (hivatalos), hogy a határon túli magyarok úgy találják meg e szó angol megfelelőjét egy leendő kétnyelvű szótárban, hogy „közben ne kelljen magyarul magyarra fordítaniuk” (113). Ez utóbbi igény és gondolat egyértelműen pártolendő. A tanulmány első bekezdésében a recenziót indító soraimmal párhuzamos gondolatmenettel találkozhatunk, de Eöry Vilma az *ige* szó eltérő jelentésekben való feltűnését – igazi lexikográfushoz méltó módon – pontosan adatolja is (107).

A témakörbe tartozó utolsó tanulmány Csides Csabától származik, aki fonetikusként a szótári szócikkek kiejtésének témakörén belül elsősorban az angol hangsúly szótári jelölésének problematikáját vizsgálja. *A kiejtési szerkesztő dilemmái – Az angol hangsúlyjelölésének néhány elméleti kérdése* című írása példák sokaságával érzékelteti a problémát. A leírt tevékenység az 1998-ban megjelent *Angol–magyar nagyszótár*hoz kapcsolódott, „több mint 130 000 szó kiejtési jeleinek elkészítése” volt az ő és munkatársai feladata (115). A tanulmány első táblázata a kinetikus angol hangsúly fajtáit és jellemzőit általánosan tekinti át (117), majd ugyancsak táblázatokon ábrázolt szavak sokaságán mutatja be a szerző a hangsúlyok különböző fajtáit, veszi számba az őket befolyásoló tényezőket (szótagszám, a végső szótag 'nehéz' vagy 'könnyű' volta, elő- és utóképzők megjelenése, hangtani jellemzők, a vizsgált szó szófaja, sőt eredete). S bár mindez szabályokba is foglalható, s így voltaképpen a szótárból kihagyható lenne, a tanulmány utolsó mondatát teljes egyetértéssel idézem: „Fentiek alapján a *felhasználóbarát szótár-*

nak a kiejtési jelek mellett mindenképpen tartalmaznia kell a hangsúlyjeleket is” (127) (kiemelés tőlem, B. I.).

Az eddigi nem tárgyalt három tanulmány szerzői: Fabinyi Tibor, M. Pintér Tibor és Petrőczy Éva, valamennyien ugyancsak a KRE oktatói.

Fabiny Tibor *Szakraális nyelv – hogyan fordítsuk? William Tyndale „agape”-fordítása és az anglikán terminológia magyarítása* címmel íródott tanulmánya a cím is jelezte két részre tagolódik. Bevezetesként szól a Magyar Tamással való közös munkáikról, majd a tanulmány első részében Morus Tamás és a bibliafordító William Tyndale-nak – Tyndale bibliafordításának 1526-os megjelenése nyomán – zajlott terminológiai vitáját ismerteti az ógörög *agape* – *ἀγάπη* szó fordításáról. *Agape (Caritas) – „Love” vagy „Charity”?* teszi fel a kérdést Fabiny professzor. A Biblia több helyén, így többek között *Szeretet-himnusz* soraiban tűnik fel a kérdéses szó, kétféleképpen fordítva, egy máig le nem zárult vita tanújaként. (A *Szeretet-himnusz*t a tanulmányon belül ógörögül és két angol fordításban is olvashatjuk.) A tanulmány *Az anglikánizmus egyes szakkifejezéseinek fordítása* címet viselő része azért különösen érdekes, mert a bemutatott terminusokat korábban nemigen próbálták magyarra fordítani, igazi nyelvalkotói művelet szükségeltetik hozzá, s amint a szerző írja: „anyanyelvünkön a semmiből teremtünk valamit” (34). Ehhez kapcsolódik, hogy a szerző távlati elképzeléseiben egy összehasonlító magyar–magyar teológiai szótár megalkotása él, a magyarországi egyházi nyelvek egymástól eltérő szavait, kifejezéseit (beleértve az ünnepek elnevezéseit, a személy- és földrajzi neveket) egymás mellé állítva, magyarázva, ezzel is elősegítendő a felekezetek közötti párbeszédet (39–40).

M. Pintér Tibor *Utak a bibliafordításban* című munkája szintén több részre tagolódik. Először a bibliafordítás főbb korszakait tekintti át. Az első: a héber fordítások és a Septuaginta korszaka; a második: Szent Jeromos munkássága, a Vulgata, majd az ószláv vál-

tozat megszületése; a harmadik: a reformáció kezdetétől a 20. század közepéig a nemzeti nyelvű Bibliák korszaka, Luther és Tyndale működésétől szinte napjainkig; a negyedik: a mai időszak, amelyet „a bibliafordítások módszertani megújulása jellemez” (45). Ebben az utóbbi időszakban a Biblia egyre újabb nyelveken jelenhet meg. Szemben a 20. század előtti nagyjából 460 körüli nyelvvel, ma 2500-nál is több nyelven olvasható legalább részben, s közel félezer nyelven teljes egészében is. Ezt követően a tanulmány az alkalmazott fordítási stratégiákat veszi sorra, szól Nidáról és ekvivalencia-elméletéről, majd beszél az újabb fordítógenerációk funkcióorientált felfogásáról, amely a célközönség minél jobb elérését tűzi ki. Az, hogy a fordított szövegekben „az ihletettség magasztosságát jelölő nyelvi-stiliztikai egyediségek” vagy „a könnyebb megértését célzó egyszerűbb nyelvhasználat” van inkább jelen (50), tulajdonképpen a Biblia olvasóinak érdekét szolgálja, akik igencsak eltérő háttérrel (háttérismeretekkel) rendelkeznek. A sorok szerzője is a sokféleség mellett foglal állást: „Ugyanazt olvasni más fordítói megközelítésből akár termékeny is lehet, hiszen a fordítói megoldások más-más gondolatokat, érzelmeket ébreszthetnek az olvasókban... A hit megerősítésének sok formája létezik: az isteni útmutatás pedig épp a fordítások különbözősége miatt értelmezhető annak komplexitásában” (51).

Petrőczy Éva költő, irodalomtörténész *Egy ősz műfordító: Medgyesi Pál* című, alig négy oldal terjedelmű írása egy, a 17. században élt puritán prédikátorra és műfordítóra (a debreceni kollégium egykori tanárára) hívja fel a figyelmet. Medgyesi cambridge-i tanulmányai során tanult meg angolul, így vállalkozhatott egy angol teológus munkájának magyarra fordítására. Petrőczy Éva kiemeli a szerző nyelvének erejét, ugyanakkor bensőségességét, azokincsenek gazdagságát, nyelvi-stiláris megoldásait. Elismeri azonban, hogy mondat szerkezetén még érződik a latin szenvedő szerkezetek hatása.

E tanulmányrészlet után találkozunk a közszoñttökkel, melyek egyike-másika maga is felér egy minitanulmánnyal. Itt csupán a közszoñttökö szerzőinek felsorolására következük: Kállay G. Katalin, Balla Péter, Fábíán Zsuzsanna, Pálfy Miklós, Fóris Ágota, Pomázi Gyöngyi, Peter Sherwood, Anna Braasch, Sue Atkins és Anne Tamm.

A voltaképpen igen szerteágazó témakörű kötetben a zömmel nyelvtanárok olvasók egészen biztosan találnak a maguk számára érdekes, a bibliafordításokat vagy a lexikográfiát illetően újdonságokat rejtő tanulmányokat, a szótárhasználat és a fordításelemzések terén pedig mindennapi munkájukat segíteni tudó ötleteket.

Bodnár Ildikó

Henry, Alastair, Sundqvist, Pia & Thorsen, Cecilia
Motivational Practice: Insights from the Classroom.

Studentlitterature AB, Lund, 2019, 329 p.
 ISBN 978-91-44-11848-2

Alastair Henry és munkatársai 12 fejezetben mutatják be etnográfiai kutatásukat, amely keretében osztálytermi motivációs folyamatokat vizsgáltak svéd középiskolákban, és így a motivációs szakirodalomban ritkaságszámba menő eredményekről tudnak beszámolni. A kötet négy nagy egységre tagolódik, az első részben három fejezetben olvashatunk a kutatás háttéréről: az angol szerepéről a középiskolás tanulók életében, a kutatás elméleti háttéréről és azokról a lehetséges módokról, amelyek segítségével a tanulókat motiválni lehet. A második nagy fejezetben közelebről megismerkedhetünk a kutatási projekttel, és hogy miként lehet a nyelvtanulási motivációt az osztályteremben elmélyült tanár–diák kapcsolaton keresztül megteremteni. A harmadik, legterjedelmesebb része a könyvnek több feje-

zetben foglalkozik azzal, hogyan lehet a diákokat motiválni. Ebben a részben identitással, információs és kommunikációs technikákkal (IKT), kreativitással és projektekkel kapcsolatosan ismerhetünk meg sikeres motivációs gyakorlatokat és tapasztalatokat. A kötet befejező részében a lehetséges nehézségeket és kihívásokat veszik számba a kutatók, és kritikai összegzésben kitérnek lehetséges további kutatási irányokra.

Bármilyen angol nyelvvel kapcsolatos motivációs kutatásnak az első lépéseként tisztázni kell, hogy az angol nyelv a 21. században több, mint egy idegen vagy második nyelv: korunk lingua francája, amely tény meghatározza nemcsak azt, hogyan és mire használjuk, hanem azt is, hogyan tanítjuk és kutatjuk. Éppen ezért a könyv első fejezetében részletesen megismerhetjük, hogyan viszonyulnak a svéd tinédzserek az osztályteremben és az osztálytermen kívül az angol nyelvhez. Röviden összefoglalva a kutatók azzal érvelnek – véleményem szerint nagyon helyesen –, hogy az angol nyelv a megkérdőzött svéd iskolásoknak nem csak egy az iskolában tanult tantárgyak közül, hanem egy eszköz, amellyel megismerhetik a világot. A világ megismerésén keresztül pedig, vonják le a kutatók a következtetést, az angol nyelv hozzájárul az identitásuk alakításához és fejlődéséhez. Ez azonban kihívások elé állítja a középiskolai tanárokat, akiknek meg kell teremteniük a kapcsolatot az osztálytermen kívüli angol csillogó világa (lingua emotiva; Phillipson 2008) és az osztálytermi angol (lingua academica) között. Több motivációs elméletet is idéznek a kutatók, amelyek lehetővé teszik a két világ összekapcsolását. Ennek részletes ismertetésére a második fejezetben kerül sor. A kötet kifejezett erőssége, hogy a szokásos motivációs elméletek, mint például Robert Gardner vagy Dörnyei Zoltán munkái, mellett olvashatunk olyan megközelítésmódokról is, amelyek eddig nem kapcsolódtak szorosan a második nyelvi motivációs elméletek fősodrához, de szerepük nagyon fontos lehet az osztálytermi motivációs fo-

lyamatok alakításakor. Például a flow és az irányított motivációs áramlat (directed motivational current; Dörnyei–Henry–Muir 2016) szerepéről, a tanulói bevonódás (engagement; Mercer–Dörnyei 2020) és a kommunikációs hajlandóság jelentőségéről. A kötet harmadik fejezetében praktikus szempontok szerint tekintik át a szerzők, hogy melyek lehetnek azok a tényezők, amelyek segítségével motiválhatók a nyelvtanulók. A motivációs stratégiák áttekintésekor előtérbe kerülnek azok a lehetséges stratégiák, amelyek fókusza az osztálytermi tanulás, szóba kerülnek lehetséges kulturális termékek és autentikus anyagok, de ezek a javaslatok bár praktikusak, nem osztálytermi adatokon alapulnak. Éppen ezért nagyon érdekes része a fejezetnek egy kisebb svéd kutatás ismertetése, amely során angoltanárokat kérdeztek meg, hogy milyen tapasztalataik vannak a tanulók motiválásával kapcsolatban, milyen feladatokat látnak motiválóknak a diákok szemszögéből, illetve milyen tevékenységekkel kapcsolatosan vannak a motiváció szempontjából pozitív tapasztalataik. Az eredményeik – nem meglepő módon – felhívják a figyelmet a populáris kultúra és az autentikus anyagok motiváló szerepére, ugyanakkor elgondolkoztató, hogy a szerzők hangsúlyozzák a különböző nemzeti kultúrák megismerésének motiváló erejét, szemben az interkulturális élményekkel. Ezenkívül még felmerült a kreativitásnak a motiváló szerepe is, illetve az olyan feladatok pozitív hatása, amelyek során valamilyen bemutatható eredményre kell a tanulónak jutniuk. Az idézett kutatás nem teszi lehetővé az általánosítást, ezért is további kutatásoknak kellene a felvetett kérdésekkel foglalkoznia különböző tanulási/tanítási kontextusokban. Mindenesetre fontos tisztázni egy-egy tanulási környezetben, hogyan látják a tanárok saját szerepüket a motivációs folyamatban, illetve milyen tapasztalataik vannak a jó gyakorlatokról. A tapasztalatok és jó gyakorlatok azért is fontosak ebben a kötetben, mert az empirikus kutatás, amire a monográfia épít, abból indult ki, hogy olyan

órákat kell etnográfiai módszerekkel vizsgálni, és olyan órákról kell adatokat gyűjteni, amelyeket sikeresen motiváló tanárok vezetnek. A kötetben ismertetett kutatási program fő célja az volt, hogy feltárja, hogy a tanulók iskolán kívüli angolnyelv-használata milyen hatással van az osztálytermi nyelvtanulási folyamatokra, és ezen belül is a motivációra. A kutatás módszertana szempontjából lényeges kiemelni, hogy a kutatók megfigyelésen alapuló osztálytermi kutatást és adatgyűjtést bonyolítottak le, amely típusú adat fájlban hiányzó pontja a motivációkutatásoknak, ugyanis legtöbbször kérdőíves kutatásokból vagy interjúk adatgyűjtésekből származó adatokkal találkozhatunk. Az osztálytermi kutatás lényeges szempontja volt, hogy olyan motivációs gyakorlatokat tárjanak fel és ismertessenek a szerzők, amelyek során a diákok az osztálytermen belül is olyan elmélyülten és érdeklődve fordulnak az angol nyelv használata felé, mint a szabadidős tevékenységeik során.

A kötet 4. fejezetében megismerhetjük a vizsgálat részleteit. A kérdőíves kutatást, amelynek segítségével kiválasztották azokat a középiskolai tanárokat, akiknek munkája példamutató lehet a motiváció folyamatának szempontjaiból. Az etnográfiai kutatás során a 18 kiválasztott tanár 253 óráját figyelték meg. Az adatgyűjtéskor nemcsak a saját megfigyeléseikre hagyatkoztak a kutatók, hanem az órákkal kapcsolatos dokumentumokat is begyűjtötték, illetve interjúkat is készítettek a tanárokkal és a diákokkal is. A kutatásmódszertani fejezet egy nem szokványos, de nagyon hasznos résszel zárul: a szerzők összefoglalják a legfontosabb kutatási eredményeiket és a kapcsolódó cikkeket, amely lehetővé teszi, hogy az érdeklődő olvasó további részleteket is megtudhasson a kutatási programról.

A monográfia második részében hat fejezetben kaphatunk képet a legfontosabb eredményekről tematikus felosztásban. Az eredményeket bemutató részben megismerhetjük a kutatásban részt vevő középiskolai

tanárokat és azokat a tulajdonságaikat, amelyek különösen sikeressé tették őket a diákok motiválásában: a tanárok nemcsak arra voltak képesek, hogy pedagógiai tudásuk segítségével olyan órákat tervezzenek, amelyeknél a tanulók bevonódása (engagement) erős, hanem empatikus személyiségek is, amely lehetővé teszi a diákokkal való motiváló kapcsolat kialakítását. A pozitív kapcsolat kialakítása mellett a tanárok arról beszéltek, hogy egy olyan biztonságos környezetet kell a tanulóknak teremteni, ahol magabiztossá válhatnak a nyelvhasználatukban.

A 6. fejezettől kezdve órai feladatok és projektek segítségével ismerhetjük meg a kutatási eredményeket, amelyek különösen motiválóan hatottak a diákokra. Nyilvánvalóan, ahogy ezt a szerzők ki is fejtik egy ponton, ezeket az eredményeket az adott svéd középiskolai kontextusban kell nézünk, hiszen nem olyan ok-okozati kapcsolatokat mutatnak be, amelyek bárhol, bármilyen tanulókkal működhetnek. A példákon keresztül betekintést kaphatunk arról, hogyan alakítják a tanárok a diákok motivációs beállítódását. A kutatók először a tanulók identitásának alakulását veszik górcső alá motivációs szempontból, valamint három projektet ismerhetünk meg részletesen: ezek során a tanulóknak el kellett készíteniük egy saját magukról szóló leírást, amelyeket különböző közösségi oldalakon használnak, kellett egy könyvet készíteniük magukról, illetve egy napjukról kellett beszámolniuk. A folyamat során a tanároknak lehetőségük volt, hogy jobban megismerjék a tanulókat, de mindegyik esetben a diákok eldönthették, hogy miről és milyen mélységben szeretnének beszámolni. A bemutatott feladatok ezenkívül betöltötték a „hid” szerepét is (Thorne–Reinhardt 2008), amely segítségével kapcsolat alakult ki a tanulók osztálytermen kívüli és osztálytermi tevékenységei között.

A 7. fejezetben olyan kulturális tartalmakat közvetítő feladatokról olvashatunk, amelyekben az osztálytermen kívüli világot és angol nyelv használatát hívják segítségül

a tanárok, hogy motiválják a tanulókat. A feladatok között található olyanok, amelyek népszerű tévésorozatokhoz (*Two and a Half Men*) kapcsolódóan kínálnak osztálytermi munkát, például idiomatikus nyelvhasználat-hoz kapcsolódó feladatokat. Házi feladatként pedig a tanulóknak egy általuk kiválasztott sorozatrésszel kellett hasonló munkát végezniük. Hasonlóan a populáris médiát hívta segítségül az a feladatsor, amely részeként különböző hirdetésekkel kapcsolatosan kellett feladatokat végezniük a diákoknak. Irodalmi szövegekkel, versekkel is dolgoztak a tanulók, nemegyszer különböző mémek bevonásával, majd saját maguk is írtak angolul verseket, amelyeket közösségimédia-oldalon vitattak meg. Voltak feladatok, amelyek az angol nyelv sokszínűségéhez kapcsolódtak: hogyan használják az angol nyelvet a világ különböző részein. Végül, de nem utolsósorban, fontos csoportját alkották azok a feladatok az órai munkának, amelyek a tanulók által jól ismert digitális játékokat (pl.: Minecraft) importáltak az osztályterembe, és azokon keresztül érte el a tanár, hogy angolul beszéljenek a diákok.

A kötet 8. fejezete általánosságban foglalkozik az IKT osztálytermi használatának motiváló erejével. A fejezetben számos olyan példát olvashatunk, amelyek során azt mutatják be a kutatók, mit és hogyan lehet az osztálytermi környezetben használni. Részletesen olvashatunk például egy Harry Potter-projektről, amelyet egy eTwinning programban használtak a tanárok (<https://www.etwinning.net/en/pub/about>). De ugyanebben a fejezetben néhány applikációt, honlapot és közösségimédia-oldalt is bemutatnak a szerzők, és megvitatják azok osztálytermi használhatóságát.

A 9. fejezet a kreativitás és motiváció kapcsolatát tárja fel különböző osztálytermi környezetekben. Nagyon érdekes felvetéssel kezdődik a fejezet, mert az iskolai atmoszféra és az osztálytermi kreativitás közti erős kapcsolatot tárják fel és mutatják meg egy konkrét iskola példáján keresztül a kutatók: nem lehet

kreatív osztálytermet teremteni támogató iskolai környezet nélkül. A fejezet második részében különböző projekteket részleteznek a szerzők, amelyekben a diákok kreativitása központi szerepet kap: például híreket kellett írniuk a nyelvtanulóknak, de voltak, akik arra is vállalkoztak, hogy videót készítsenek az iskolai erőszakról. A fejezet záró részében nyelvi játékokról olvashatunk, amelyek szintén teret adnak a diákok kreativitásának.

Az eredményeket ismertető utolsó fejezetben három nagyobb szabású projektről olvashatunk: Zene projekt, London projekt és Egészség projekt. Mindhárom projekt a kutatók szerint szemlélteti a jó gyakorlatot, amely során a tanulók motivációja és bevonódása hosszabb távon is megmarad, tanórákon keresztül ível, ahogy a hetek során az aprólékosan megtervezett projektet elvégzik. A szerzők azonban azt is hangsúlyozzák, hogy a projektmunka során külön figyelmet szenteltek a tanárok arra, hogy minden tanulót bevonjanak a munkába, és a különböző nyelvi szinten lévők is hozzá tudjanak járulni a projekt sikeréhez.

A kötet zárófejezetében a kutatók áttekinthetik, milyen kihívásokkal szembesülhetnek a tanárok munkájuk közben, amikor a diákjait próbálják motiválni, és számos problémára felhívják a figyelmünket. Amikor a tanárok a tankönyvet használják mint a tanulás és nyelvhasználat központi forrását, egy biztonságot adó környezetet is teremtenek saját maguknak a nyelvi kihívásokkal szemben. Ahogy a tankönyv helyett teret engednek a szabad nyelvhasználatnak az órán feladatokon és projekteken keresztül, a tanároknak fel kell arra is készülniük, hogy a saját nyelvtudásukat kell próbára tenniük. A tanulók motiválása közben nehézséget jelenthet a tanulók autonómiájának a megteremtése, miközben az osztálytermi munkához szükséges kereteket is figyelembe kell venniük. Végül, de nem utolsósorban, miközben az osztálytermen kívüli világukat az osztályteremben megmutatják a diákoknak, a tanároknak érzékenyeknek és diszkrétnek kell maradniuk a tanulók magánéletével kapcsolatosan.

Annak ellenére, hogy nagyon érdekesen és közérthetően írnak a szerzők egy irigylésre méltóan komplex kutatási projektről, nehéz meghatározni a kötet olvasóközönségét. A szerzők kitűzött célja, hogy svédországi középiskolai tanárokhoz szóljanak, ami meghatározza, hogy kevesebb szó esik a kutatás minőségbiztosítási kérdéseiről, és több a konkrét osztálytermi gyakorlatról, ez azonban inkább előnyére szolgál a kötetnek. Ami kifejezetten zavaró lehet a nemzetközi olvasóközönségnek, hogy a szerzők a kvalitatív adatokat nem fordították le angolra, hanem svéd nyelven illesztették az angol szövegbe, ami miatt sok példa illusztráló ereje elveszik azok számára, akik nem olvasnak svédül. Az a tény azonban, hogy a kötet angolul van, jelzi azt a szándékot is, hogy szélesebb, nemzetközi olvasóközönséghez is eljuthassanak az eredmények. Véleményem szerint kifejezetten hasznosan forgathatják a kötetet a magyar tanárképzésben oktatók és tanulók. Ezenkívül számos ötletet is meríthetnek szakemberek a kötetből, ami kifejezetten inspiráló lehet a kutatók számára. A kötetben foglalt információk nem teszik lehetővé a replikáció jellegű kutatások tervezését, akik ilyen munkát végeznének, azoknak ajánlom az eredményeket feldolgozó és vezető nemzetközi lapokban megjelent cikkeket.

Csizér Kata

IRODALOM

- Dörnyei, Z., Henry, A. & Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. Routledge.
- Mercer, S. & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press.
- Thorne, S. L. & Reinhardt, J. (2008). 'Bridging activities', new media literacies, and advanced foreign language proficiency. *CALICO Journal*, 25(3), 558–572.

Tódor Erika-Mária

**Hétköznapi kétnyelvűség.
Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és
nyelvi én a romániai magyar iskolákban**

Budapest: Ráció-Szépirodalmi Figyelő Alapítvány,

2019, 251 p.

ISBN 978-963-87984-6-6

A budapesti Ráció Kiadó és Szépirodalmi Figyelő Alapítvány, *Gondolat-Jel* sorozatát indító munka a Tódor Erika-Mária *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban* című tanulmánykötet, mely 2019-ben látott napvilágot. A tanulmánykötet az erdélyi magyar kétnyelvűség hétköznapijaiba kalauzol, az alcímben jelzett kulcsszavak mentén. A kétnyelvűség, a nyelvhasználat, a nyelvi tájkép fogalmak és ezek összefüggései számos hazai és nemzetközi nyelvészeti kutatás témáját képezték az utóbbi évtizedekben, szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai, alkalmazott nyelvészeti, illetve nyelvpedagógiai megközelítésben. A szerző ezt a tematikát egy sajátos nyelvi elrendezésre fókuszálva vizsgálja, megragadva az *általánosban a helyi jellemzőket*. A kutatás helyszíne az erdélyi magyar tannyelvű iskolák, ahol a figyelem középpontjába a nyelvhasználati szokások szóbeli és írott változata, valamint az egyének nyelvhasználati tapasztalatai kerülnek.

A kötet bemutatásához elengedhetetlen kiemelni narrációt, az „én-történetek” központi szerepét, jellegzetes hangvételét, aminek köszönhetően a kutatás bemutatása emberközelivé válik, és az ebből fakadó olvasmányosság érdekessé teszi a kötetet, nemcsak a nyelvészek, hanem a pedagógusok vagy akár a hétköznapi emberek számára is.

A kötet nyolc fejezetre tagolódik, lineárisan felépítve a téma megközelítését és a kutatást is. Elméleti háttérrel indít, a fogalmak tisztázásával, majd ezek gyakorlati megmutatkozásait követi. A letisztult szerkezet és tartalmi felépítés lehetővé teszi a kötet tanulmányozását akár témánkként, fejezet-

ként is, hiszen a fejezetek egyenként is átfogó képet nyújtanak az tárgyalt kérdésekről. Ez a szerkezeti felépítés nagyon sokban segíti az olvasót a keresési folyamatokban vagy akár az újraolvasásában.

Az első fejezet *Fogalmak és jelentések* címmel indít, és a kutatás alapját szolgáló gazdag elméleti háttérrel mutatja be. Részletesen tárgyalja a nyelvi tájkép, a nyelvhasználati szokások és kétnyelvűség különböző megközelítéseit. Ezt követően a kutatási célokról, a tervezés logikájáról, módszereiről, a mintáról, valamint a terepmunka következtetéseiről olvashatunk. A fejezetben részletes képet kaphatunk arról, hogy miként is körvonalazódott az integrált kutatási modell, melyek a triangulációs jelleg meghatározó vonásai, és miért kell figyelni a kutatás-tervezésben a kétpólusú tervezésre is. Az iskolai nyelvi tájkép dokumentálása, megfigyelésen alapult, előre megadott szempontok alapján, kiegészítve az irányított sétákkal és interjúkkal az adott helyszín pedagógusainak bevonásával. Mindezekről részleteiben olvasva körvonalazódik az egész, pontosabban azok a narratívák, melyeket a nyelvi szocializációs tapasztalatok alakítanak, és a nyelvi önkép pilléréit képezik. Az osztálytermi nyelvhasználati magatartás megfigyeléséhez a fókuszcsoportos beszélgetések és a tanórák meghallgatása adott alapot. A kutatási minta kiválasztásakor fontos szempont volt a magyar tannyelvű oktatási intézmények sajátos nyelvi környezete és ezen belül a nyelvhasználati lehetőségek.

A harmadik fejezet (*Az iskolai nyelvi tájkép: múlt és jelen*) már a kutatás folyamatát és ennek eredményeit ismerteti. Az intézményi kultúra implicit és explicit szintjeit szem előtt tartva az olvasó betekintést nyer a magyar tannyelvű oktatási intézmények nyelvhasználati és szimbólumhasználati kultúrájába. A kutatás során összegyűjtött információk feltárják az intézményi üzenetek sokszínűségét, jelentéseik komplexitását, a spontaneitást, a kreativitást és a leleményesség ötvöződésében. A kronológiai sorrend-

ben rendszerezett iskolakultúrára vonatkozó fejezet hasznos visszapillantást biztosít a jelen értelmezéséhez.

Az *Iskolai életképek és történetek* című alfejezetben egy gyűjteményt láthatunk, mellyel a szerző időrendi sorrendben vizualizálja a különböző korok eseményeit, hangulatát, értékrendjét, rejtett tantervét. A tematikusan csoportosított gyűjtemény nemcsak vizuális élményt nyújt, hanem sokkal inkább tükröt tart az olvasónak a maga tömör sokszínűségével, ugyanakkor kíméletlenül szembesít az üzenetek realitásával, a minket körülvevő és általunk alkotott környezet értékrendbeli változásaival.

A diákokkal folytatott beszélgetések anyaga a *Nyelvi viselkedés és nyelvi énkép* alcímmel került összegzésre. Ebben a fejezetben a diákok nyelvhasználati szokásainak számos aspektusát ismerjük meg a sajátos kétnyelvű környezetben, mint például a kommunikációs kudarc, nyelvi lapszus, nyelvi hiány, kommunikációs szorongás, nyelvközi tudatosság stb. A kutatás eredményei hozzájárulnak olyan lényeges kérdések értelmezéséhez, mint a család (anya)nyelvhasználathoz való viszonyulásának meghatározó szerepe, a digitális kommunikáció hatása a nyelvi viselkedésre, a nyelvi regiszterek szakosodása és komplementaritása. Ugyanakkor a kutatás adatai alapján megismerhetjük azokat a kommunikációs tapasztalatokból származó nyelvi viselkedésformákat, melyek az egyéni történetek által kerülnek előtérbe, így elgondolkodtató az egyik interjúalanytól idézett kétnyelvűség-meghatározás, mely szerint: „az egyik az anyanyelvem, a másodikköz [mármint a nyelvhez] hozzászoktam”.

Az iskolai nyelvi szocializáció egyik fontos színtere az osztályterem, a formális oktatás mikrokörnyezete. Ez a helyszín az egyéni és kollektív értékrend találkozásának tere, itt az osztálytermi párbeszéd, lényegében implicit modell, mely többé-kevésbé tudatosan az egyéni kommunikációs stratégiák rendszerező elemévé válik.

A kötet hatodik fejezete *Az iskolanyelvi szocializáció szintjei magyar tantervű iskolákban* a nyelvhasználat sajátosságait taglalja az osztálytermi interakciók megfigyelése alapján. Úgynevezett nyelvi rutinok kialakulását figyelhetjük meg, melyek az osztályon kívüli kommunikációkban is előfordulnak: szünetek beszélgetéseiben, az iskolai ügyműködésben egyaránt. Ugyancsak ebben a fejezetben olvashatunk az osztálytermi párbeszéd és nyelvhasználat alakulásáról Románia földrajzának és történelmének oktatása során. A kutatás körvonalazza a felmerülő nyelvválasztási döntések sokrétűségét a tanári nyelvi életutakkal összefüggésben.

Ezt követően, a *Nyelvi érintkezés és kétnyelvű lét* című fejezet a vendégszavak beépítésének és használatának témakörét vizsgálja, sajátos kódváltásos helyzetekkel szemléltetve. Az empirikusan összegyűjtött adatok alapján, a szerző, kötetzáró fejezetében olyan kezdeményezéseket mutat be, melyek azt szemléltetik, hogy a kutatási eredmények, tapasztalatok miként érvényesíthetők különböző tanulási, fejlesztési kezdeményezésekben. Ez a fejezet egy gyakorlatorientált összegzés, rendszerezés.

Amint a bemutató elején is kihangsúlyoztam, a kétnyelvűség kérdésköréről számos tanulmány látott napvilágot, ennek a munkának sajátossága éppen abból adódik, hogy egy sajátosan strukturált térhelyi nyelvhasználatát írja le, így lényegében a bemutatott kutatás megragadja a globálisban a lokális elemeket, és ezáltal a figyelem középpontjába a beszélő és a hétköznapi nyelvi produkció kerül.

Ezt a könyvet elsősorban azoknak a nyelvésznek, nyelvpedagógia, szociolingvisztika iránt érdeklődőknek ajánlom, akik bepillantást nyernének a kisebbségi kétnyelvűség-történetekbe.

Barabás Zsófia

Csizér Kata

Second language motivation research in a European context: the case of Hungary

Springer, 2020, 171 p.

ISBN 978-3030644611

Új kötettel jelentkezett Csizér Kata, magyarországi motivációkutató. A Springer Nature-nél megjelent kiadványa több szempontból is hiánypótló a nemzetközi idegen nyelvi motivációkutatás publikációinak palettáján. Műve nővum egyrészt amiatt, mert szisztematikusan összefoglalva mutatja be az elmúlt harminc év magyarországi relevanciával bíró idegen nyelvi motivációkutatásának eredményeit. Másrészt az is újdonság a kiadványban, hogy könyvének középpontjába a kizárólag magyar nyelven publikált idegen nyelvi motivációkutatásról íródott tanulmányait helyezi, azzal a nem titkolt céllal, hogy ezeket az eredményeket elérhetővé tegye a szélesebb, nemzetközi tudományos közösség számára is. Harmadrészt, írásának stílusa is újszerű és figyelemre méltó, mivel könyvében sikeresen ötvözi az absztraktabb, tudományos igényességet és cizelláltságot az érthető és megközelíthető fogalmazással, így mondanivalójával szélesebb rétegeket is meg tud szólítani. A fentiek mellett olyan értelemben is hiánypótló a mű – és egyben a szerző nyitottságára és nagylelkűségére vall –, ahogy és amilyen intenzitással integrálja kutatásaiba és írásába számtalan doktori és mesterképzéses témavezetettjének a második nyelvi motivációkutatás területén végzett empirikus kutatásainak eredményeit.

A könyv öt fejezetből áll. Az első fejezetet a magyar kontextus bemutatásának szenteli. A második fejezetben ismerteti a releváns definíciókat, és egyúttal összefoglalja a második nyelvi motivációkutatás tágabb értelemben vett elméleti hátterét. A harmadik fejezet fókuszában a nyelvtanulók állnak a róluk készült kutatások tematikus összefoglalójával, míg a következő fejezet a nyelvtanárok motivációs beállítódását helyezi középpontba a szerző friss empirikus kutatásának eredményeit bemutatva. Amellett, hogy a mű mind-

egyik fejezetében, külön-külön is felhívja az olvasó figyelmét a még kiaknázatlan kutatási résekre, ezeket szintetizálva, az ötödik fejezetben jövőbeli idegen nyelvi motivációkutatási irányok gazdag lehetőségét kínálja. Végezetül, a könyv függelékében néhány, az elmúlt években Magyarországon használt mérőeszköz angol nyelvre fordított változata is helyet kapott.

Az első, magyar kontextust leíró fejezetben a szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a magyarországi elméleti és empirikus kutatások eredményeinek értelmezésében nem hagyható figyelmen kívül néhány, a magyarországi intézményi oktatásra és osztálytermekre általánosságban jellemző sajátosság. Ezek közé sorolja a magyar osztatlan tanárképzés rendszerét, a Nemzeti alaptanterv nyelvtanulásra vonatkozó direktíváit, az Oktatási Hivatal által szigorúan szabályozott és kötelező tankönyvhasználatot, valamint a formatív és szummatív értékelés sajátos magyar jellemzőit. A fentiekben kívül említést tesz még a nemzeti köznevelési törvény osztály- és csoportméretre vonatkozó előírásairól, valamint a kormány által az elmúlt 30 évben tett arra irányuló erőfeszítéseiről, és abból a célból indított programjairól, amelyek célja a magyar népesség kedvezőtlen nyelvtudási mutatóinak fellendítése volt.

A második fejezet az idegen nyelvi motivációkutatás elméleti hátterének áttekintését és terminológiájának definícióit tartalmazza. A definíciók bemutatása során megragadó és az újdonság erejével hat, hogy az idegen nyelvi motivációkutatás alapfogalmait mind étikus, mind émikus megközelítésből definiálja, közelítve ezzel egymáshoz a sokszor átjárás nélküli két külön világban létező kutatók és a praktikum képviselői – ez esetben a nyelvtanárok – látásmódját. Ami a motivációkutatások elméleti hátterét illeti, szembeötlő az a könyvnyedség és képletes ábrázolásmód, amelynek segítségével a szakterület kulcsfontosságú elméleteinek hátterét magyarzza. Ilyen szemléltető, könnyen értelmezhető módon mutatja be többek között Gardner és Lambert (1959, 1972) motivációs elméletét, Dörnyei (1994)

többdimenziós motivációs modelljét, Crookes és Schmidt (1991) kulcsszerepét abban, ahogyan az oktatás felé tolódott az idegen nyelvi motivációkutatás fókusza a kilencvenes években, Williams és Burden (1997) társas-konstruktivista modelljét, vagy Deci és Ryan (1985, 2002) önmeghatározás-elméletét.

Külön figyelmet fordít kevésbé ismert elméletek bemutatására is, így például önálló alfejezetet szentel az önbizalom és önhatékony-ság szerepének bemutatására a második nyelvi motivációban, és az ezekre a konstruktumokra épülő elméleteknek, pl. Dweck (1996, 2006) szemléletmód elméletének ismertetésére. A fejezetet a kétezres évek első évtizedének vitathatatlanul legnagyobb hatást kiváltó elméletével, Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs érendszerének bemutatásával folytatja, és végezetül a komplex dinamikus rendszerek (De Bot, Lowie & Verspoor, 2007; Larsen-Freeman & Cameron, 2008) elméletének bemutatásával zárja, amelyet továbbra is jellemez a korábban részletezett képszerű és a megértést segítő ábrázolás.

A könyv harmadik fejezete fókuszában a nyelvtanulók állnak az utóbbi évtizedek róluk készült magyarországi kutatásainak tematikus összefoglalójával. Ebben a fejezetben kiemelt szerepet kap az idegen-nyelv-tanulási motivációkutatáson belül a választott idegen nyelv aspektusa, valamint az egyéni különbségek és a motiváció osztálytermi kontextushoz kötődő viszonyrendszere számos kutatómódszertani paradigma tükrében. Szintén meghatározó részét képezi a fejezetnek a speciális nevelési igényű nyelvtanulókhöz kötődő magyarországi kutatási eredmények bemutatása, továbbra is az elsősorban magyar nyelvű publikációk szintézisének ismertetésével.

A fejezet érdekes betekintést nyújt a különböző idegen nyelvet tanuló diákoknak a tanult idegen nyelv által meghatározott nyelvtanulási sajátosságaira, részletesebben bemutatva például a magyar közoktatás angol és német nyelvvoktatásában feltáruló jelentős különbségeket. Az egyéni különbségek terén,

a fejezet betekintést nyújt a motiváció és az autonómia összefüggéseit vizsgáló tanulmányokba, felhíva egyben a figyelmet több, még kiaknázatlan kutatási részre, mint például a nyelvtanárok nyelvtanulási autonómiával kapcsolatos ismereteinek és percepcióinak feltárása, valamint az osztálytermen belüli, illetve azon kívüli autonóm nyelvtanulás elősegítését célzó törekvéseknek feltérképezése. Külön alfejezetek foglalkoznak a nyelvtanulási motiváció és az érzelmek, kognitív tényezők, kor, valamint csoportdinamikához köthető egyéni különbségek kapcsolatát vizsgáló magyarországi kutatásokkal, újabb és újabb lehetséges kutatási irányokat kijelölve a még felderítetlen területeken.

Egy további alfejezet betekintést nyújt a nyelvtanulók közvetlen környezetében található, a nyelvtanulók idegen nyelvi motivációjára jelentős hatást gyakorló személyek szerepébe. A szerző egyik mesterszakos témavezetettje empirikus kutatásának elgondolkodtató eredményein keresztül ismerhetjük meg a szülők és nyelvtanárok motiváló hatásának erejét a második nyelvi motivációs érendszer három komponensére, az ideális második nyelvi énré, a szükséges második nyelvi énré és a nyelvtanulási élményekre, illetve ezek hatásán keresztül a motivált tanulási viselkedésre.

A fentiekén túl a fejezet bemutatja a közvetlen és közvetett interkulturális kontaktusok nyelvtanulási motivációjára gyakorolt hatását, külön kiemelve ennek a kutatási területnek egy manapság dinamikusan fejlődő alterületét, a külföldi (nyelv)tanulás és a nyelvtanulási motiváció összefüggéseinek vizsgálatát, valamint az ebben a hatásban kulcsszerepet játszó önszabályozó stratégiák és mechanizmusok jelentőségét. Szintén összegzi a fejezet azon magyarországi kutatások eredményeit, amelyek a nyelvtanulók motivációvesztésével és az ezt előidéző okokkal foglalkoznak.

Végül, de nem utolsósorban, nagy teret kap a fejezetben a speciális nevelési igényű – diszlexiás, illetve siket – nyelvtanulók kö-

rében végzett empirikus kutatások eredményeinek és a kutatásokat magukban foglaló, sokszor több éven át ívelő projektjeinek bemutatása. Részletesen taglalja az alfejezet a magyarországi siket nyelvtanulók nyelv tanulási élményeit feltérképező kutatások eredményeit, implikációit, és betekintést enged a diszlexiások nyelv tanulási sajátosságaiba amellet, hogy a diszlexiások által az egyes idegen nyelvek tanulása során átélt kihívásokban mutatkozó különbségekre is rávilágít.

Mielőtt a szerző szintetizálja a magyar kontextusban rejlı kutatási réseket a könyv záró fejezetében, a negyedik tematikus fejezetben a nyelv tanárok motivációját feltáró magyarországi kutatásokba enged bepillantást. A nyelv tanár fogalmát a lehető legszélesebb értelemben definiálja, beleértve a közoktatás minden szintjén, a magánnyelvoktatásban, a felnıtt és vállalati nyelvoktatásban, valamint tanérképzésben részt vevı (leendı) nyelv tanárokat is. A fejezet elején felhívja az olvasó figyelmét a nyelv tanárok motivációs folyamatait leíró elméleti modellek, valamint a nyelv tanárok motivációs beállítódását, élményeit és attitűdjeit vizsgáló kutatások hiányára. Ezt követıen négy, egymással összefüggı komponenssel definiálja a nyelv tanári motiváció komplex konstruktumát.

A fejezetben részletesen ismerteti a magyarországi angoltanárok motivációját feltáró vegyes módszertanú kutatásának eredményeit, amely során nyelv tanárok attitűdjeit, motivációs beállítódását, énrendszerét, tanulással és tanítással kapcsolatos percepcióit vizsgálta. Három évet átívelı kutatásában arra kereste a kérdést, hogy mi jellemzi a magyarországi nyelv tanárok motivációját, valamint milyen tényezık hatnak rá. Az eredményekben kiemeli a nyelv tanárok nyelv tanulása során átélt sikereinek és interkulturális kontaktusának nyelv tanulási élményeikben betöltı kulcs szerepét, és ez alapján két meghatározó szerepő témát azonosít, az önbizalmat és a tanítás módját, amelyeket alátámaszt és gazdagon illusztrál a kutatás résztvevıitıl származó idézetekkel. A kutatás eredményei

alapján a szerző meghatározza a nyelv tanárok motivációját jelentıs mértékben befolyásoló konstruktumokat. A fejezet bemutatja a nyelv tanárok által használt motiváló és önmotiváló stratégiák változatos tárházát is, valamint kitér a múltbeli sikerélményekhez és kudarcokhoz kötődı attribúciók meghatározó szerepére, és a nyelv tanárok szakmai célkitűzéseinek bemutatására. A következı alfejezetben a szerző ismerteti a kutatás kvantitatív fázisában vizsgált 11 látens dimenziót. A dimenziók jelentıségének komparatív elemzését követıen bemutatja, miként jutott arra az innovatív következtetésre, hogy a nyelv tanárok motivációs beállítódását motivált szakmai fejlődésük és motivált tanítási viselkedésük kettısége írja le.

Végezetül, a könyv utolsó fejezetében a szerző összegzi és szintetizálja az elsı négy fejezetben bemutatott kutatások eredményeibıl levonható következtetéseket és az azokból fakadó lehetséges jövıbeli kutatási irányokat. Egyik talán legfontosabb megállapítása az, hogy az elmúlt harminc év magyarországi idegen nyelvi motivációkutatásainak eredményei hozzájárulhatnak egy olyan nyelv tanári motivációs modell kidolgozásához, amely kontextusfüggı, és nem úgy tekint a motivációra, mint csupán egy, a kontextusban létezı, hanem azzal folyamatos kapcsolatban lévı konstruktumra. A jövı motivációs modelljeinek kidolgozása során a szerző fontosnak tartja azt is, hogy szemléletváltás következzen be abban a tekintetben, hogy a nyelv tanulókat nyelvhasználóknak tekintsük nemcsak az osztálytermen kívül, hanem már azon belül is. Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy az angol nyelvet ne tartsuk közvetítınyelvnek (is), és ennek megfelelıen nem vizsgálhatjuk csupán idegen nyelvként vagy második nyelvként. Végezetül, fontos, hogy az idegen nyelvi motivációval kapcsolatos kutatások ne csak az angol nyelvre fókuszáljanak, hanem más idegen nyelvekre egyaránt, valamint ezek kombinációi által alkotott többnyelvűségekre is.

Ami a lehetséges jövőbeli kutatási irányokat illeti, a szerző hármas csoportosításban mutatja be őket. Elsőként a nyelvtanulókkal kapcsolatos kutatási réseket szedi csokorba, ezt követik a nyelvtanár fókuszú kiaknázatlan kutatási területek, és végül a nyelvtanulási folyamat mindkét kulcsfontosságú aktora, a nyelvtanuló és a nyelvtanár motivációjának interakcióját és reciprokális hatásmechanizmusait vizsgáló kutatási területeket javasol, számtalan lehetőséget felvázolva mindhárom területen. Fontos ezenkívül még megemlíteni, hogy a könyv függelékében a könyvben bemutatott empirikus kutatásokhoz használt számos, eredetileg magyar nyelven elkészített mérőeszköz angol nyelvű verziója is megtalálható.

Összegzésként elmondható, hogy amellett, hogy Csizér Kata új könyve érdekes és izgalmas olvasmány, több szempontból is nóvum az idegen nyelvi motivációkutatás irodalmában. Hiánypótló mű egyrészt az elmúlt harminc év magyarországi motivációkutatás eddig csak magyar nyelven elérhető publikációi szisztematikusan összefoglalása miatt, másrészt a tudományos igényesség és képletes ábrázolás sikeres ötvözésének köszönhetően, harmadrészt azért, mert klasszikus források mellett a mű nagy számban tartalmazza doktori és mesterszakos hallgatók empirikus kutatásainak eredményeit is, és végül számtalan kiaknázatlan kutatási rés bemutatásával rendkívül inspirálóan hat az olvasóra.

Kálmán Csaba

IRODALOM

- Crookes, G. & Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41, 469–512.
- de Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 7–21.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002, Eds.). *Handbook of self-determination*. University of Rochester Press.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273–284.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dweck, C. S. (1996). Social motivation: Goals and social-cognitive processes. A comment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 181–195). Cambridge University Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Williams, M. & Burden, L. R. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.

Szabó Csilla – Bakti Mária (szerk.)

IRÁNYTŰ a tolmácsolás oktatásához – A kompetenciafejlesztés új fókuszai

Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szegedi

Egyetemi Kiadó, 2020, 255 p.

ISBN 978-615-5946-22-6

A tolmácsolás elméletét, gyakorlatát és tapasztalatait osztja meg az olvasóval ezen frissen megjelent kötet, amely középpontjában a kompetenciák és azok fejlesztése áll. A szerkesztők a kiadványt a 2017-ben kiadott

Iránytű-kötet folytatásának szánják, amelyben akkor a szakfordítók kompetenciafejlesztése volt fókuszban.

A 2020-as tanulmánygyűjtemény megvizsgálja a tolmácsolás magyarországi oktatási gyakorlatát, ezáltal olyan tolmácpedagógiai kiadvánnyal gazdagodunk, amely a tolmácsoláshoz szükséges kompetenciákiválmakra, valamint -követelményekre segít rávilágítani különböző nézőpontokból.

A válogatásba bekerült 14 tanulmányt a szerkesztők három különböző fejezetre tagolták, így ismertetőmet is ezen részterületek mentén folytatom.

Az első fejezet *Tolmácsolás és a tolmácsolási munkamódok által megkövetelt kompetenciák* címmel négy tanulmányt tartalmaz. A kötet kezdő, Bakti Mária által írt tanulmánya akár elméleti bevezető is lehetne a szerkesztőtől, hiszen a nemzetközi szakirodalomban mind ez ideig megjelent tolmácsolás-kompetencia-modelleket ismerteti a nagyközöniséggel. Az általános modellek mellett a szerző a speciális tolmácsolástípusokhoz kapcsolódó modelleket is összefoglalja, majd ezt követően a tolmácsolás-kompetenciákhoz kapcsolódó hazai empirikus kutatásokról ejt szót.

F. Csizmazia Erzsébet írása a blattolást vizsgálja, egy olyan közvetítési módot, amely bár a tolmácsolás oktatásában gyakran kerül marginális helyzetbe, mégis a professzionális nyelvi közvetítők munkája során számos szituációban felmerül feladatként. Sajátos nyelvi közvetítési módról van szó, így speciális készségeket feltételez az alanyoktól, a képzések során tehát különös figyelmet kell kapnia.

Eszenyi Réka tanulmánya részletekben jellemzi a fülbesúgásos tolmácsolás körülményeit, illetve annak nehézségeit. A fejezet zárásaként Rohonyi Borbála írása összefoglalást ad arról, hogyan lehet összehangolni az auditív és a vizuális csatornán érkező verbális információkat, és lehetőségeket vázol fel arra, hogyan fejleszthető gyakorlatban ez a fajta figyelemmegosztási készség.

A második fejezet *A kompetenciafejlesztés lehetőségei* címet kapta, amelyben öt, gyakorlatra fókuszáló tanulmányt olvashatunk. A kötet egyik szerkesztője, Szabó Csilla nyitja az írássok sorát. Tanulmányában olyan fejlesztő értékelési formákat és technikákat mutat be, amelyek alkalmazása által a hallgatók egyértelmű képet kapnak erősségeikről és gyengébb, fejlesztendő területeikről. Segítségükkel ön- és társas értékelési kompetenciáik, illetve autonómiájuk, tudatosságuk is fejleszthető, ráadásul a tanulási folyamat során tanúsított egyéni felelősségvállalásuk is növelhető. Besznyák Rita igyekszik több oldalról elemezni azt a kérdést, mikor optimális egy tolmácsolási célra szánt gyakorló- vagy vizsgaszöveg. Veresné Valentinyi Klára a blattolást elméleti és gyakorlati szempontok szerint vizsgálja. Seresi Márta a mesterszakos fordító- és tolmácsolók szakmai gyakorlaton szerzett rendkívül érdekes és tanulságos szakmai tapasztalatait mutatja be a C nyelvre történő fordítással és tolmácsolással kapcsolatban.

A fejezetet Lakatos-Báldy Zsuzsa írása zárja, amelyben a szerző fordítás, gépi fordítás és a tolmácsolás határterületét vizsgálja. Hipotézisének bizonyítására pedig egy szó-noki beszéd humán fordító és fordítógép által készített magyar fordítását választotta. A fordítások elemzése során hasznos következtetéseket von le a nyelvi közvetítői feladatra (tolmácsolási, fordítási), illetve az ehhez szükséges ismeretekre vonatkozóan.

A harmadik fejezet, *Tolmácsolás a gyakorlatban. Kompetenciák és tolmácsolási helyszínek* címmel, mint a cím is mutatja, a tolmácsolás gyakorlatát vizsgálja, melyben újabb négy írást olvashatunk. Csörgő Zoltán munkája a bíróság ajtajait nyitja ki az olvasó előtt, és a bírósági tolmácsok kompetenciáit, fejlesztési lehetőségeit és szükségességét vizsgálja fel. Puklus Márta marad a bírósági tolmácsolásnál, és azt vizsgálja, hogyan tudnak együttműködni a tolmácsok a jogi szakemberekkel. A szerző még két jó külföldi

gyakorlatot is bemutat azt illusztrálva, hogy ezek nagyszerűen adaptálhatók hazai helyzetekre is, valamint hasznos támogatást adnak a képzőintézményeknek is.

Németh Anikó az üzleti világba kalauzol el minket, vázlatosan ismerteti a globalizálódó gazdaság magyarországi hatásait, kitér az angol mint lingua franca szerepére az üzleti tolmácsolásban, emellett kiemeli az üzleti és vállalati kommunikáció közötti különbségeket, bemutatja a siker tényezőit ezekben a helyzetekben.

Sermann Eszter egy viszonylag ritkán említett területre visz minket. A tolmácsolási szolgáltatásokhoz köthető nemzetközi szabványokról ír, és áttekinti az ISO (*International Organization for Standardization*) által létrehozott szabványokat, a szabványokhoz kötődő fogalmakat és meghatározásait. A szabványok fordítóirodáknak, tolmácsolóknak számára jelentenek garanciát a megbízók felé, hogy a cégek termékei és szolgáltatásai megfelelnek az egységes nemzetközi szempontoknak. A szabványok szövege napjaink dinamikusan változó világában folyamatosan változik, így ezen a területen fontos a folyamatos fejlődés, önképzés. A fejezet és egyben a kötet zárásaként a hallgatói utánkövetésről is szó esik.

Dabis Melinda tanulmányában azt a problémát próbálja enyhíteni, hogy csak kevés információ áll rendelkezésünkre arra nézve, mennyire volt sikeres az intézményi kompetenciafejlesztés, mennyire sikeresek a végzett hallgatók szakterületükön. A szerző 13 végzett fordító és/vagy tolmácsolási diplomával elhelyezkedő fiatallal készített mélyinterjút a munkapiacon eltöltött (legalább) egy esztendő után. Segítségükkel bepillantást kaphatunk a képzések sikerességéről, az erősségekről és a gyengeségekről.

A tanulmánykötet kiváló válogatás, hiánypótló tanulmányokat és gondolatokat tartalmaz a témában érdeklődők és a témával foglalkozók számára. Előtérbe kerülnek a gyakori problémák és kérdések, azonban

a kötet olyan hiányterületeket is igyekszik megcélózni, amely által igen gazdag és színes ismeretekhez juthatunk.

P. Márkus Katalin

Dróth Júlia (szerk.)

Fordítási és szaknyelvi gyakorlatok távoktatásban

Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, 2020, Károli Könyvek, 273 p. ISBN 978-963-414-742-8

2020. március 12-én új helyzet állt elő: a Covid19 berobbanásával bezártak az egyetemek, és március 23-tól távoktatás lépett életbe.

Most egy évre rá többet tudunk – a koronavírusról, a távoktatásról és az alakuló „új normálisról”. A kötet gondolata abban a rendkívüli helyzetben született meg, amikor szinte egyik pillanatról a másikra azzal a kihívással szembesültek a köz- és felsőoktatásban dolgozó tanárok, hogyan tudnak eleget tenni oktatói kötelességüknek a sokak számára még alig ismert online oktatással. Voltak, aki úgy gondolták, ahogyan Vándor Judit írja a *Távoktatás karanténban: tanulások szubjektíven* című fejezete kezdetén: „Semmi különös gond nem lesz, úgy hittem. Javítottam már tucatjával levelezős hallgatók beadandó[ját], ez is csak olyan, mint a korábbiak, gondoltam magamban...” (111. o.). Persze kiderült, hogy tévedett. Mások viszont kétségbeestek, és hiányolták a digitális oktatáshoz szükséges módszertant, infrastruktúráját, készségeket, illetve a digitális oktatásra kidolgozott tananyagot. E két szélsőséges vélemény között számos árnyalt hozzáállás létezett. Az első reakciók következtében született meg e kötet ötlete a Károli Gáspár Református Egyetemen, Dróth Júlia

vezetésével és szerkesztésében, melyben a KRE BA szintű fordítói specializációnak, valamint szakfordító szakirányú továbbképzésnek tanárai fordítási és szaknyelvi távoktatási gyakorlataikat adják közre.

A szerzők egy nagyon turbulens és kihívásteli időszakban osztották meg saját megoldásaikat, praktikáikat. A könyv egyéni válaszokat ad arra a kérdésre, hogyan tanítunk fordítást távoktatásban, illetve miből és mit? A könyvben kétfajta tartalmi elem érhető tetten: egyrészt megjelennek módszertani elgondolások, stratégiák, tapasztalatok, másrészt tananyagokat mutat be. Hasznát veheti minden oktató, aki hasonló területen dolgozik. Mostanára, 2021 márciusára, az álláspontok tovább módosultak az egyéni és közösségben megélt tapasztalatok következtében, az új helyzet lehetőségei és korlátjai körvonalazódtak, és egyértelművé vált, hogy a jövőben a digitális oktatás nem megkerülhető, és túlmutat a távoktatáson. Az itt megjelentetett tanulmányok jó alapot teremtenek az egyes pedagógiai, módszertani irányvonalak továbbgondolására. Ahogyan az előszóban Dróth Júlia kifejti, „az itt bemutatott feladatokat csoportjainkban kipróbáltuk, ezek alkották a járvány kezdetén a tananyagunk egy részét, és a hallgatói visszajelzések alapján módszereink megállták a helyüket”. Ugyanakkor ő is hangsúlyozza, hogy munkájukat csak első lépésnek tekintik a távoktatási módszerek megalapozott kidolgozásában. A könyv tehát ebben a formában is már segítséget nyújt valamennyi e területen dolgozó oktatónak, hallgatónak, és alapja lehet egy további folyamatnak, amiben a digitális oktatás által kínált lehetőségek kihasználásra kerülnek. A továbbiakban e két szempont figyelembevételével járjuk körül az egyes szerzők által megosztott módszertant, tananyagot, illetve észrevételeiket és az ebből kialakuló továbblépési lehetőségeket.

A tanulmánykötet a szerkesztői előszóból, a feladatokhoz való fordítástechnikai útmutatóból, öt tematikus részből (hét tanulmányból) és a szerzők rövid bemutatásából áll.

A kötet alkalmas arra, hogy a kollégáknak gyors segítséget kínáljon, lehetőséget ad az önreflexióra és vitaindításra; a hallgatóknak pedig tanulási segédletnek kiválóan alkalmas.

A BA szintű fordításoktatás és a szakfordító szakirányú továbbképzés adja a kötet vezérfonalát, azonban a tematikai egységek és megközelítések szerteágazó jellegűek. A közzétett tananyag példái különböző oktatási céllal születtek, és különböző tantárgyaknál alkalmazhatók. Ebből következik, hogy a fejezeteket egyenként érdemes áttekinteni.

A könyv nagy részben a szakfordítás tágabb értelemben vett kérdéseivel, gyakorlásával foglalkozik, bár figyelmet szentel a műfordítás, az idegennyelv-tudás és az anyanyelv nyelvhelyessége fejlesztésének is. A különböző tanulmányokat keretbe foglalja a kötet elején közzétett fordítástechnikai segédlet Dróth Júlia tollából és a végén M. Pintér Tibornak a magyar nyelvi ismeretek bővítését és nyelvhelyességi szabályok elmélyítését szolgáló anyaga. E kereten belül jelennek meg eltérő fókuszú és tematikájú kurzus- vagy óraleírások módszertani útmutatóval és feladatsorokkal, gyakorlatokkal és esetenként megoldási javaslatokkal, valamint a szerzőknek az ehhez fűződő önreflexiójával.

Az előszót követően Dróth Júlia tömör, szakmailag átgondolt és megalapozott fordítástechnikai útmutatót bocsát rendelkezésünkre, hallgatónak, fordítóknak, oktatóknak egyaránt hasznos, átfogó elveket és ismereteket foglal össze. A tartalomjegyzék szerkezete tükrözi, hogy ez az 54 oldal az egész kézikönyvre releváns, minden további cikkhez kapcsolódik.

Az ebben a részben szereplő fordítási alapvetések a szerző sokéves tapasztalatából táplálkoznak, és segítséget nyújtanak a fordítással most ismerkedő és a már gyakorlattal bíró fordítóknak egyaránt. A magyar fordításban ismert nyelvészeti megközelítés rövid esszenciáját adja, gyakori problémás esetek köré szervezve ismertetését. A szakfordításban a szakszövegek jellegéből fakadóan a tartalmak pontos megőrzése alapvető köve-

telmény, miszerint a fordítás ne tartalmazzon más, több vagy kevesebb információt, mint a forrasszöveg. Ezt az elvet azonban indokolt esetben meg kell szegni, a nyelvi kifejezés-mód szerkezetének a szándékos megváltoztatásával. Ez az úgynevezett grammatikai és jelentésbéli (lexikai) átváltási műveletek alkalmazásával történik. Mindazok, akiknek érdeklődését felkeltette, elméleti tudásukat elmélyíthetik a gazdag és jól összeválogatott bibliográfiában szereplő művek segítségével.

Világosan látszik szerkesztő és szerző-társai azon igyekezete, hogy megalapozzák a fordítói gondolkodást, ítéletalkotást és ízlést. Ennek érdekében többször mutatnak be alternatív megoldásokat, és azok közötti választáshoz adnak támpontokat. Példaként megemlíthető a lexikai regiszter alcím alatt tárgyalt szaknyelv/mindennapi nyelv problémakörének szemléltetése egy többmegoldásos példa alapján, majd a megoldási lehetőségek kifejtése (45–46. o.). Ez a pedagógiai elv folytatódik Dróth Júlia második cikkében, melyben két egymástól eltérő angol–magyar fordítási gyakorlatsort mutat be, általános és szakmai jellegű szövegek kapcsán.

Az első kifejezetten a fordítói gondolkodást szolgálja. Érdekes példákat hoz „lefordíthatatlan” szövegek közül, kiprovokálva ezzel az olvasó saját kreatív fordítási ötleteit, és megfontolásra kínál több alternatív megoldást. Az emlékezetes, játékos köznyelvi példaktól halad a szakmai, turisztikai szöveg felé.

A második gyakorlat célja, hogy a szöveg egészét még fordítás előtt lássa át a fordító. A hallgatónak előre kell jelezni, hogy mi lesz nehéz a fordításban, majd beszámolni a gyakorlat után, hogy mi is bizonyult annak, ezzel az esetleges aha-élmény jöhet létre, és hangsúlyt kap az önreflexió fontossága. A feladat során a hallgatók egyre aprólékosabban ismerik meg a forrasszöveget, és ezzel megerősíti bennük azt a felismerést, mennyire szükséges a háttérismeret, és az ehhez vezető forráskutatás. Az internet egyaránt nyújt

megfelelő tájékozódást, és rejt buktatókat (pl. nem hiteles forrás) is.

Az internettel, pontosabban a Google fordítóval és annak ellentmondásos mivoltával foglalkozik Heltai Pál írása. A szerző hosszú, szakmai sikerekkel kísért pályafutása során végigkövette a fordítást befolyásoló technikai forradalmi változásokat: a papíralapú szótár és könyvtári kutatástól a mai informatikára alapuló információs túlkínálatig. Így kiváló rálátása van, hogyan szükséges helyén kezelni a Google fordító jelenséget. Bár sokáig úgy tűnt, hogy a gépi fordítások a remélt csodától elmaradnak, kétségtelen, hogy az utóbbi időben a mesterséges intelligenciával lehetővé vált fejlődés sok esetben felülmúlja vagy megközelíti az emberi fordítás színvonalát. Egyre közelebb jutunk a fordítások felvevő piaca által kívánt ideális helyzethez: azonnali, ingyenes, jó minőségű fordítás eléréséhez. A fejlődés ellenére a kép azért még mindig árnyalt, és a számítógépes segédeszközök használata óvatosságra int, hiszen (még) nem nélkülözhető az emberi közreműködés. Fordításoktatási szempontból nézve Heltai rámutat, hogy a Google fordító használata egyrészt megnehezíti az értékelést, másrészt felveti a kérdést, hogy mit is tanul a hallgató, amikor erre támaszkodva fordít. Annál inkább figyelemre méltók Heltai javaslatai e témakörben. Tudjuk, hogy fontosak a párhuzamos szövegek, azt is tudjuk, hogy ezek megtalálásához az internetes keresők ismerete is fontos; ugyanakkor meg kell fontolni, mit és hogyan tanulunk a párhuzamos szövegekből, mire és hogyan tudjuk őket felhasználni. A feladatok készítésénél fontos tudni, melyek azok a szövegek, amelyeket a Google nem jól fordít, hiszen a jó és a rossz Google fordítások sok tanulsággal szolgálnak, például a hibák megkeresésében, kijavításában, a fordítás értékelésében. Ilyen jellegű feladatokkal találunk a fejezetben; ezenkívül megfontolásra érdemes javaslatot kapunk egy korszerű záróvizsga-feladatra is.

A fordítástechnika és fordítási gyakorlat témaköréhez még egy fejezet tartozik, a ma már említett „Távoktatás karanténban: tanulások szubjektíven”. Vándor Judit beszámol távoktatási élményeiről, amiből kiderül, hogy a 2020 márciusában kialakult helyzet után nem alkalmazott virtuális kontaktórákat, a kapcsolattartás egyéni levelezésen alapult, a megbeszéléseket részletes és személyes javítás váltotta ki, amit közös, általános hibák listázása követett. A jól bevált személyes konzultációkra alapuló oktatás kényszerű átkonvertálása távoktatási formába a szerző megítélése szerint sem volt zökkenőmentes. Rámutat, hogy több szempontból is hiányt érzett: a közös előkészítés elmaradása azt jelentette, hogy a hallgatók előre nem látható ismeretbeli hiányosságai csak a produktumban jelentek meg, illetve azok élőszóban történő megbeszélése kontaktórán sokkal hatékonyabb lett volna. A számonkérést, tudásfelmérést, érdemjegy adását megnehezíti a távoktatás. A tanteremben felügyelet alatt megszabott időben, azonos feltételek mellett készített írásbeli dolgozat sok esetben indokolt és nehezen kiváltható más mérési formával. Ezt különös felkészüléssel és feltételekkel meg lehet valósítani egy virtuális térben (ilyet kínál néhány nyelvvizsgaközpont), de ezek a körülmények nem voltak adottak a vizsgált félévben, és alternatívákat kellett találni. Kreatív megoldással találkozunk ebben a fejezetben: a hallgatók a félév során a hibák észrevételét, kijavítását és elemzését gyakorolják, a tanár ezt személyes visszajelzéssel és általános hibajegyzékkel támogatja. A zárthelyi dolgozat erre támaszkodva a korábban sikertelenül fordított mondatok javításából állt. A szerző bemutatja ezeket a mondatokat, csatol hozzá egy hallgatói megoldást, ezenfelül egy lehetséges tanári megoldással és megjegyzéssel kiegészíti. A táv-, illetve online-oktatásra való áttérés persze nem csak a tanároknak okozott gondot, hanem a hallgatóknak is, akiknek a visszajelzései a jövőre nézve bizonyára segíteni fogják a minőség fejlesztését is.

Hasonló módon közelít a kérdésekhez Kovács Tímea, aki jogi szaknyelv és jogi szakfordítás kurzusokból vett példákat oszt meg. A fejezet elején röviden áttekinti a jogi szövegek jellegzetességeit, a jogi fordítás legfontosabb szempontjait és a különböző jogrendszerekből adódó csapdákat. A hallgatók ismereteinek is szentel néhány sort, amiből kiderül, hogy nem jogászok, de előzetes BA tanulmányaiknak köszönhetően rendelkeznek némi jogi háttértudással. A szerző kiemeli, hogy a fordítói munka egyébként is javarészt otthoni, egyedüli, számítógéppel végzett munkát igényel, de a pandémiás helyzetben tudatosan átalakította a tananyagát, hogy a feladatokat önállóan lehessen megoldani, és tanulni azokból. A jogi fordításnál a „mikro-” szintű szövegértés és a „makro-” szintű kontextusban való értelmezés egyaránt fontos, hiszen a lehető legpontosabb megértés a kiindulópont.

A távoktatási forma érdekében Kovács olyan feladatokat mutat be, amelyek a hallgatók számára „önállóan és otthonról is teljesíthetők, hasznosak, és a hallgatók... tudását fejlesztik” (131. o.). Öt szöveghez párosított feladatot tartalmaz a fejezet, amelyből az első három fordítás és további feladatmegfogalmazás (kettő angol–magyar, egy magyar–angol). Az utolsó kettő gépi fordításhoz kapcsolt fordításelemzés egy kis kultúraismerettel megtűzdelve. Mind az öt feladatot megelőzi a fordításelemzés (forrás nyelvi szöveg megjelenési helye és ideje, a célnyelvi szöveg megjelenési helye, forrásnyelvi és célnyelvi olvasóközönség, szövegtípus, retorikai cél, műfaj, lexikai és grammatikai regiszter, főbb fordítói megfontolások és döntések), valamint egy egymondatos tartalmi összefoglaló a szövegről. A lexikai és grammatikai átváltási műveletekhez a hallgatóknak rendelkezésre áll a fordítás technikai útmutató. Ez a terjedelmes fejezet rendkívül összeszedett, letisztázott felépítésű munka, ami magában foglal alaposan kidolgozott tananyagot és módszertani útmutatót.

A szaknyelvi oktatás témakörében megírt cikkben Adorján Mária hét projektet mutat be. Ebben a cikkben, ahogyan a fejezetek többségében is, a tartalom egyaránt alkalmas tantermi és online környezetben való oktatásra. A projektek témaköre igen tág, magában foglalja az üzleti angolt, a marketinget és az idegenforgalomét. A szerző részletesen taglalja a bevezetésben azokat a tényezőket, amelyeket figyelembe kell venni adott hallgatói célközönség esetén, különböző tanulási szituációkban, legyen az jelenléti, illetve virtuális, különös hangsúlyt fektetve a zoomos órákra. Mindegyik anyag feldolgozása támaszkodik a céltudatos és sokrétű internet-, webalkalmazásra (például internetes adatgyűjtés, online szótár, Moodle Glossary, Google Sheets, webalapú kutatás, nyelvi korpusz használata). Ehhez párosul egy gazdag módszertani ajánlás, amely alapján bármely kolléga könnyedén ki tud alakítani saját magának egy hasonló felépítésű tananyagot akár egészen más tematikával, illetve más előismeretekhez alakítva. Az aktuális példák és a hozzáfűzött hallgatói megoldások a BA fordítási specializáció, üzleti angol tantárgyon elvárt angoltudáshoz készültek, bár magasabb szinten is alkalmazhatók némi módosítással.

A szaknyelvi fejezet után Kiss Zsuzsánna új területre kalauzol, a műfordítás mint „lehetetlen műfaj” világába. A hangsúly most a fordítói finomságokra kerül, oly hallgatók számára, akik már az előzetes tanulmányaikból egyaránt rendelkeznek fordítási és irodalmi ismeretekkel. Két kurzusban – *A műfordítás mint alkotó írás 1. és 2.*, kapnak a hallgatók lehetőséget megismerni a műfordítás mibenlétét. A bevezetésben a tanári előadás kiemelt szerepet kap. Ezt követi a hallgatóktól elvárt olvasás, elemzés, majd fokozatosan egyre nagyobb kihívást jelentő műfordítás. A gondosan válogatott szemelvények fejlesztik a hallgatók kritikai érzékét, és tudatosítják bennük a forrás- és célnyelvi közeg árnyalt és alapos ismeretét. A két szemináriumi anyagon keresztül és többéves

tapasztalataira támaszkodva Kiss Zsuzsánna esszészerűn mutatja be a munkamódszerét és ennek eredményeit. Meglévő műfordítások összehasonlításával és elemzésével érzékennyíti a hallgatók kritikai érzékét, ami után bátorítja őket saját kreatív szövegalkotásra. Ezt a folyamatot a kötetben példákon keresztül illusztrálja, egyrészt ismert fordításvariánsokat, másrészt hallgatói műfordításokat is közlétesz.

A bevezetésében kitér arra, milyen szerencse volt, hogy már kialakulhatott a hallgatók és tanár között a személyes kapcsolat, mielőtt át kellett térni az online oktatásra. Erre a tapasztalatra nem mindig lesz lehetőség, és felmerül számtalan kérdés az átalakulóban lévő online közösségek jellegéről és a tanári szerep módosulásáról. Más tulajdonságok, kompetenciák kerülnek előtérbe. Több szerző is kitér a hallgatók hozzáállásában bekövetkezett változásokra. Ezeket a jelenségeket hasznos lehet a továbbiakban figyelemmel kísérni.

A fordítás oktatásában óhatatlanul nagy figyelmet kell szentelni az idegen nyelv elsajátítására, hiszen a hallgatók túlnyomó többségének ez formálisan tanult nyelv; azonban az anyanyelv magas szintű ismerete és annak folyamatos ápolása rendkívül fontos. M. Pintér Tibor a *Magyar nyelvhelyesség fordítónak* című fejezetében a hallgatóknak – fordítóknak, lektoroknak és szerkesztőknek is – szánva, magyar nyelvi ismeretek bővítésére fókuszál, szakmai és köznapis szövegek kontextusában, azzal a céllal, hogy a szöveget megfelelővé kell tenni a célnyelvi használók elvárásainak. A hangsúlyt a nyelvhelyességről a nyelvhasználat játékosságára helyezi át, mert véleménye szerint a fordító szuverén egyén, aki különböző nyelv- és beszédhelyzeteknek megfelelő szöveget hoz létre. Nem hibacentrikus, nem hagyományos nyelvhelyesség vagy helyesírás tanításáról van szó, hanem inkább egy szemlélet közvetítéséről, amely iránymutatást ad a magyar anyanyelv tudatosabb és hatékonyabb használatára.

Áttekintést ad a teljes kurzusról, majd ezen belül két projektet mutat be.

A most ismertett kötetben egy töredék félév tanulságait és kísérleteit olvashattuk, sok inspiráló és gyakorlatias ötletet osztottak meg a kollégák. Miközben a kötetben példákat találunk a hagyományos óraadásban használt anyagaiknak a távoktatásra való átalakítására, az is látható, hogy ez csak az első lépés a távoktatási módszerek kialakításának folyamatában. Egy ilyen értékes, alapozó munkát érdemes továbbgondolni, egy második kiadás reményében. Ehhez szeretnék néhány javaslattal hozzájárulni.

A kötet elején található fordítástechnikai útmutató komplex módon kötődik a kötet többi cikkéhez. Abban az esetben, ha a könyv második kiadása elektronikus formában is megjelenik, ezeket az összefüggéseket jól lehetne elérhetővé tenni hiperhivatkozásokkal. Például olyan feladatnál, ahol kifejezetten a lexikai és grammatikai átváltási műveletekről van szó, de más feladatot is lehetne ezzel gazdagítani, hiszen a hiperhivatkozás példákat adhatnak, és szemléltethetik az elmélet és a gyakorlat közötti szoros összefonódást.

A könnyebb eligazodás érdekében szerencsés lenne, akár táblázatos formában, azzal az információval kezdeni az egyes feladatokat, projekteket – néhány szerző meg is adta (lásd Heltai, Kovács, Dróth, Adorján, M. Pintér) –, amely egységesen kategorizálja a célcsoportok szintjét, a tanulmányi előzményeket, a feladat célját, a szöveg témáját (vagy kurzus tematikáját), illetve az alkalmazandó módszert. Az olvasó számára tájékozódási pontot ad és segítséget nyújt a megértésben és a felhasználásban, adaptálásban. A szerzők sokszínű tananyagai és eltérő módszertani megoldásai különböző kurzusokra és célokra készültek, és várhatóan hasonlóan szerteágazó célokra lesznek mások által felhasználva.

A kötet két fő célközönsége a fordítás oktatásával foglalkozó tanár, de véleményem szerint az akár önállóan, autonóm módon önmagát fejlesztő tanuló is haszonnal forgat-

hatja. Mindenki érdekét szolgálná a formai szempontok újragondolása. Az ismétlődő elemek, például feladatokhoz tartozó szövegek, feladathoz kapcsolódó utasítások, hallgatói megoldások, tanári megoldási javaslatok megjelenítése eltérhetne a törzsszövegtől, és így vizuálisan rögtön beazonosíthatóvá válna.

A későbbiekben részletesebben ki lehetne dolgozni az utasításokat, kiaknázva az élő online tanórák lehetőségeit is. A feladatokhoz hozzá lehetne rendelni szimbólumokat, amelyekkel jelezni lehetne a részletes módszereket, például közös dokumentum készítése, külön termekben való pár- vagy csoportmunka, online kérdőívek kitöltése, frontális oktatás prezentációval stb.

Kinek ajánlom? Elsősorban azoknak a gyakorló egyetemen fordítást oktató tanároknak ajánlom a figyelmébe, akik szembenézve a rendkívüli járványhelyzet megnehezített kihívásaival, hatékonyan szeretnék megvalósítani a távoktatást. Ezen túlmenően, a könyv tartalmának egyes részei érdekesek lehetnek egy széles körnek: önállóan tanuló hallgatóknak, fordítóknak, lektoroknak, szerkesztőknek, kutatóknak, az intézményeknek és az oktatás irányítóinak.

A kötet legnagyobb érdeme számomra, hogy gondolkodásra késztet. El kell gondolkodni azon, hogy mit nevezünk távoktatásnak, mit nevezünk digitális oktatásnak, és ezek miben térnek el a hagyományos oktatástól? Hogyan lehet ezeket jobban csinálni? Alapvető kérdés, hogy mitől alkalmas egy tananyag távoktatásra? Milyen szempontokat kell figyelembe venni úgy a tervezési fázisban, mint a megvalósításban? Az elmúlt egy év tapasztalata alapján jobb helyzetben vagyunk, mint a kötet szerzői voltak, akik nagyvonalúan megosztották szellemi terméküket, és hozzájárultak ahhoz, hogy érdemben tudjunk tovább gondolkodni.

Richter Borka

Péntek János – Benő Attila

A magyar nyelv Romániában (Erdélyben)

Erdélyi Múzeum-Egyesület – Gondolat Kiadó,

Kolozsvár– Budapest, 2020.

ISBN 978-606-739-153-4, p. 473

1998-ban indult útjára a Kárpát-medencei kisebbségi magyarok nyelvhasználatának vizsgálatáról szóló könyvsorozat, aminek korábbi kötetei a kárpátaljai¹ (1998), a vajdasági (1999), a szlovákiai (2000), az ausztriai és szlovéniai (2012), valamint a horvátországi (2016) magyarok sajátos nyelvi világát mutatják be. A régió-monográfiák sorozat-szerkesztője, Kontra Miklós nyelvész szerint, az említett kötetek kiindulópontja egy keret-kutatás adatai és a vizsgálatban képviselt objektív szemlélet által „...tabut feszegetnek és méhkasba nyúlnak...” (Péntek & Benő, 2020, p. 19), ugyanis a kétnyelvűségben élő magyarok sajátos nyelvhasználata kerül az érdeklődés középpontjába.

2020-ban jelen meg egy újabb területi monográfia, *A magyar nyelv Romániában (Erdélyben)* címmel. Ez a kötet a 21. század

eleji nyelvi folyamatokat ismerteti, történelmi keretbe ágyazva, szociolingvisztikai és nyelvhasználati aspektusait elemezve, valamint a kontaktológiai jelenségek gazdag táráat mutatva be. Az említett megközelítések fényében az olvasó az erdélyi magyar közösség nyelvhasználatának azt a szakaszát ismerheti meg, ami „túlélte” az 1989 előtti elszigetelődést és szétfejlődést, majd egy olyan korszakába jutott, amikor az erdélyi magyar nyelvközösség újra a szélesebb körű magyar nyelv és kultúra részeként nyilvánulhat meg.

A tanulmánykötet egy 20. század végi és egy 21. század eleji kutatás adatait dolgozza fel, pontosabban egy 1995–1996-os (216 fős minta), valamint egy 2009-es (több mint 4000 adatközlőre alapuló, a kolozsvári Nemzeti Kisebbségkutató Intézet által elvégzett kutatás) adatgyűjtés elemzését tartalmazza. Ebben az összefüggésben kijelenthető, hogy a kötet a századfordulós átmenet nyelvi sajátosságait dokumentálja.

A kötet szerkezetét egymáshoz logikusan kapcsolódó alfejezetek alkotják. Elsőként az olvasó az erdélyi nyelvhasználat történetével ismerkedhet meg, az erdélyi népek és nyelveik múltjába nyerhet betekintést. Ezt követően a magyar nyelvközösség néhány fontosabb jellemzője kerül bemutatásra, a 21. század második évtizedéből. A szerzők megállapítása külön figyelmet érdemel: „Az egyén és a közösségi identitást a nyelv köti össze, az anyanyelvnek az *etnikai, nemzeti* szintig van (különleges) jelentősége. Az egyéni, valamint a lokális és regionális identitásnak is van nyelvvaltozatbeli megfelelője: a vernakulás, a helyi nyelvjárás, a nyelvjárási régió. Ez is identitást fejez ki, erősíti a közösségen belüli szolidaritást. Előfordul, hogy kívülről (vagy akár belülről is) manipulatív szándékkal szembeállítják őket (pl. csángót a magyarral, székelyt a magyarral, erdélyi magyart a magyarországi magyarral), pedig nyilvánvaló, hogy ezek nem alternatívái egymásnak, hanem egymásba épülnek, kontinuumot alkotva egymást erősítik...” (Péntek & Benő, 2020, p. 73).

¹ Csernicskó, I. (1998). A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján). A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén. Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely., Göncz, L. (1999). A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban). A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén. Osiris Kiadó – Fórum Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely., Lanstyák, I. (2000). A magyar nyelv Szlovákiában. A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén. Osiris Kiadó – Kalligram Könyvkiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely., Szépfalusi, I., Vörös, O., Beregszászi, A. & Kontra, M. (2012). A magyar nyelv Ausztriában és Szlovéniában. Gondolat Kiadó., Fancsaly, É., Gúti, E., Kontra, M., Molnár Ljubić, M., Oszkó, B., Siklósi, B. & Žagar Szentesi, O. (2016). A magyar nyelv Horvátországban. A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén. Gondolat Kiadó – Media Hungarica Művelődési és Tájékoztató Intézet.

Demográfiai adatok és településszerkezetek, gazdasági és társadalmi mutatók elemzésének háttérben ismerhetjük meg az asszimilációt támogató fontosabb tényezőket és a szórványosodás jelenségét, ami a nyelvhasználat térvesztésében, a nyelvi regiszterek sorvadásában nyilvánul meg. A fejezet érdekes adattal zárul: egy szociológiai profilból kiindulva az átlag erdélyi magyar beszélő nyelvi profilját ismerhetjük meg.

Az említett profil alakulását meghatározó makroszociális háttértényezők közül a romániai törvényi háttér kiemelt figyelmet kap. A szerzők megállapítása szerint a kisebbségi jogokat megtartó, de rejtett módon asszimiláló nemzetállami politikának jelei mutathatók ki, és ez elsődlegesen a felserelő kétnyelvűséget erősíti, a mellérendelő helyett. Ugyanakkor az erdélyi magyarok a „nyelvi vernakularizmus” ideológiájához kötődnek, a tudatos nyelvhasználatra, a nyelvi presztízis fenntartására törekednek.

A nyelvpolitikai ideológiák gyakorlati megvalósítása az oktatási rendszer különböző szintjein történik. Ma a magyar lakosságnak újra lehetősége van óvodától egyetemig magyar nyelven tanulni, mindezek ellenére jelentősek a román tannyelvű iskolaválasztási döntések is, főképp a jobb „érvényesülés” és a társadalmi beilleszkedés céljából. Szociológiai mérések alapján: „A középfokú oktatásban... 2002-ben... a magyar nemzetiségűek mintegy 28 százaléka román nyelven tanult, 2011-ben pedig ez 21 százalékra mérséklődött...” (Veres, 2015, p. 90, idézi Péntek & Benő, 2020, p.179).

Napjainkban egyre aktuálisabbá válik a magyar nyelv helyzetének vizsgálata a kibertérben, hiszen egyrészt nyelvhasználati szabadságot, de ugyanakkor a nyelvi sokszínűség megtapasztalásának lehetőségét is hordozza, ugyanakkor a funkcionális nyelvtanulásra is motiváló keretet biztosíthat. A kötet szerzői kiemelik a felelős jelenlét fontosságát, ugyanis a kibertér a széteső közösségeket, hálózati közösségekké alakíthatja, míg nyelvpedagógiai összefüggésben a szabad kommunikációs tér és a digitális

segédeszközök a szórványosodás visszacsorításában, a nyelvi revitalizációban belső rendszerezői elemekké minősülhetnek.

A kötet hatodik és hetedik fejezetei a kétnyelvű lét sajátos arculatait mutatják be. Elsőként azokat az informális és formális nyelvi szocializációs szinteket, tényezőket ismerhetjük meg, amelyek sajátos módon strukturálják az erdélyi magyarok nyelvtudásának elrendeződését, a második (román) és az idegennyelvek összefüggésében. A kétnyelvű létmód a kontaktusjelenségekben mutatkozik meg: a szerzők igen gazdag nyelvi anyaggal szemléltetik a két nyelv (magyar-román) határán megjelenő bizonytalanságokat, frusztrációkat, a relatív kontaktusjelenségek megnyilvánulásait, az analitikus szerkezetek érvényesülésben, a feminizálásban, a kicsinyítésben, a szórendi változásokban, a számbéli egyeztetésekben, a településnevek ragozásában, valamint a kölcsönzések változatos formáiban.

A monográfia záró részében az egyéni és közösségi nyelvi jogok viszonyára reflektálnak a szerzők, és arra a következtetésre jutnak, hogy továbbra is minimális a magyar nyelvközösség „autonóm mozgásteré”. Az ismertetett nyelvi folyamatok fényében fontossá válik tudatosítani, hogy a nyelv alapvető tényezője a közösség életképességének és versenyképességének, így a nyelv és kultúraőrzés nem lehet önmagában egy nemes cél, hanem egy eszköz is az anyanyelv által nyújtott fejlődési és önfejlesztési lehetőségek építő működtetésében.

Következtetésképpen elmondható, hogy a kötet átfogó képet nyújt az erdélyi magyarok kétnyelvű létéről, ezért ezt a könyvet azoknak a nyelvészeknek, kutatóknak, oktatóknak, hallgatóknak ajánlom figyelmébe, akik a bemutatott nyelvi közösség, valamint a kétnyelvűség (akár többnyelvűség) regionális működési mechanizmusai iránt érdeklődnek. Ez a monográfia egyben tükröt tart a közösségnek nyelvhasználati folyamataira vonatkozóan, így meglátásom szerint a tudatos nyelvi magatartásra nevelés egy alap eszközeként is szolgálhat.

Tódor Erika-Mária

SZÓTÁRSZEMLE

BIBOK KÁROLY (SZERK.)

Nyolcnyelvű nyelvészeti szótár

Szeged: JATEPress, 2020, 89 p.

A Szegedi Tudományegyetem kiadója jelentette meg Bibok Károlynak, a Bölcsészeti és Társadalomtudományi Kar Szláv Intézete vezetőjének *Nyolcnyelvű nyelvészeti szótárát*. A szótár nyelvi anyagának összeállításában – a szerkesztőn kívül, aki a magyar, orosz és angol részt gazdálkotta – Bagmut Iryna (ukrán), Balázs L. Gábor (bolgár, angol), Kacziba Ágnes (szerb), Sajtos Natália (ukrán), Tuska Tünde (szlovák) és Vašut Tomáš (cseh) működtek közre, akik mindannyian a Szegedi Tudományegyetem oktatói. Így általuk vált lehetségessé a szlavisztika alapszak valamennyi szegedi szakirányának képviselője, és így jelenhettek meg a nyelvészeti terminusok (a szócikknél található nyelvek sorrendjében) oroszul, ukránul, bolgárul, szerbül, csehül, szlovákul, illetve angolul is. A szócikkek kiinduló nyelve minden esetben a magyar. Ezzel vélhetően a szerzők a hallgatók szempontját veszik figyelembe, akik tanulmányaik során először többnyire magyarul találkoznak a nyelvészeti szakkifejezésekkel.

A szótár elemei a hagyományos és modern nyelvészet szakterminológiáját ölelik fel. Ahogy a szerkesztői előszóban olvashatjuk: „A Nyolcnyelvű nyelvészeti szótár – rövid terjedelme ellenére – az oktatásban általánosan megjelenő hagyományos grammatikai terminusokon túl az általános nyelvészet modern területeinek és irányzatainak szókincséből is válogat. Reméljük, hogy így az általános nyelvészet és a szláv filológia közötti kapcsolatok egyre erőteljesebb kibontakozását szolgáljuk, amely kölcsönös előnyökkel kecsegtet mindkét diszciplína számára” (p. 7).

A magyar szócikkeket ábécésorrendben találjuk a könyvben. Ezek jelölése félkövér nagybetűvel történik. Az adott címszó bókora elemei (a címszóhoz képest az ún. hiponimák) félkövér kisbetűvel kerülnek bemutatásra. A szláv nyelvű terminusok esetében a nyelvtani nem, kiejtés, hangsúly tekintetében is kapunk információt. A nyelvtani nem a terminusnak a szó bókora jelzőjével történő egyeztetésében nyilvánul meg. Az orosz szavak tekintetében a kiejtési sajátosságokat külön adja meg a szótár. A hangsúlyt a félkövér betűvel írt magánhangzó jelöli.

Lássuk erre példaként a **SZÓ** szócikkét (pp. 75–76), amelynek néhány részlete szemlélteti a fent említett jelöléseket. Kerek zárójelben a kiejtésre vonatkozó információkat találjuk, amelyek nem képezik a szócikk részét.

SZÓ

RU слово
 UA слово
 BG дума
 SRB reč
 CZ slovo
 SK slovo
 GB word

azonos alakú ~

омонимическое / омонимичное ~, омоним
 омонімічне ~, омонім
 омоним, омонимна ~
 homonimna ~
 homonymum ~
 homonymné ~
 homonym

fonetikai ~

фонетическое ~ [нэ] (az /э/ fonéma előtti mássalhangzó lágyságának hiánya)
 фонетичне ~
 фонетическа / фонетична ~
 fonetska ~
 fonetické ~
 fonetické ~
 phonetic ~

grammatikai ~

грамматическое ~ [м] (több mássalhangzós betűkapcsolatok ejtése)
 граматичне ~, морфосинтаксичне ~
 граматична ~
 morfosintaksička ~
 morfosyntaktické ~
 morfosyntaktické ~
 morphosyntactic ~

homonim ~

→ azonos alakú ~

módosító~

частица [с^т] (lágyság szerinti hasonulás)
 частка
 частица
 partikula, recča
 částice, partikula
 částica
 particle

A szótár pozitívuma, hogy bizonyos terminusok magyar nyelvű, de idegen eredetű megfelelőit is feltünteti, és utalást tesz azok magyar nyelvi megfelelőire (pl. **NEGÁCIÓ** → **TAGADÁS**). Ez hozzásegíti az olvasót a terminológia szinonim kifejezései- nek megismeréséhez, elsajátításához.

A terminusok jelentésének bemutatására nem vállalkozik a mű, „mivel a *Nyolcnyelvű nyelvészeti szótár* alapvető célkitűzése a szakszavak és szakkifejezések többnyelvű megfeleltetésének bemutatása a szláv nyelveket tanuló és a szlavisztikával foglalkozó egyetemi hallgatók számára” (11. o.). A terminusok jelentésének tekintetében az előszó végén található szakirodalom-jegyzék segíti az olvasót.

Mivel eddig nem történt meg a nyelvészeti terminológia több szláv nyelven való bemutatása egy kötetben, hiánypótló műről van szó. Ezzel a kiadvánnyal a szerkesztő nem titkolt szándéka a hazai szlavisztika oktatásának és művelésének fejlődéséhez való hozzájárulás. A *Nyolcnyelvű nyelvészeti szótár* tanári irányítással történő tanulmányozása során egyszerre valósulhat meg a rokon szláv nyelvek vonatkozásában a különböző nyelvtudományi részterületek terminológiai rendszerének kiépülése az egyetemi hallgatókban. Sőt, a különböző szláv nyelvek nyelvészeti szakszókincsének összehasonlító vizsgálata számára szintén hasznos lehet az összegyűjtött anyag.

A Szeged Televízió interjút készített Bibok Károssal és Balázs L. Gáborral a szótár kapcsán.² Ebből megtudhatjuk, hogy a további tervek között szerepel a kötet orosz, ukrán, bolgár, szerb, cseh, szlovák, illetve angol nyelvű mutatókkal való kiegészítése, hogy a feldolgozott terminológia az egyes idegen nyelvek felől elindulva is elérhető legyen.

A bemutatott szótár egyértelműen új színfoltot képvisel az utóbbi évtizedekben megjelent nyelvészeti szótárak palettáján.³ Ajánljuk böngészésre a nyelvészetileg felkészült nagyközönség egészének, és beszerzését javasoljuk a bölcsészet bármelyik ágát szolgáló szakkönyvtáraknak, hogy minél több nyelvtanár és nyelvszakos olvasó hozzáférhessen.

Szabariné Hegedűs Szilvia

² Lásd: https://www.youtube.com/watch?v=qXGjleNxs_g&t=140s

³ Földes, Cs. (1987). *Linguistisches Wörterbuch. Deutsch – Ungarisch*. Szeged, Fasciculi Linguistici. Series Lexicographica 1. Sorozatszerk.: Tóth Szergej, Vass László; Gherdán, T., Számadó, T. & Nádasy, Á. (1997, Eds.), *Nyelvészeti szakszójegyzék. Angol-magyar, magyar-angol* (ún. „Bynon-glosszárium”). ELTE, <http://www.nytud.hu/tlp/glossary/>; Kiss, G. & Kohári, A. (2019). *Nyelvészeti kisszótár*. Tinta Könyvkiadó; Ladányi, M. & Hrenek, É. (2019). *Alkalmazott nyelvészeti kisszótár*. ELTE BTK, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.

Idegen nyelvi készségek fejlesztése a Budapesti Komplex Szakképzési Centrumban: a „Speak Your Job” projekt

A Speak Your Job projekt háttere

A nyelvtudás és az idegen nyelvek oktatása Európában napjainkban kiemelt jelentőségű. Az Európai Unió Oktatás és Képzés 2020 stratégiai dokumentuma az idegennyelvtanulást stratégiai célként tűzi ki annak érdekében, hogy az európai országok polgárainak idegen nyelvi kompetenciái javuljanak. Ennek alapján született meg a Széchenyi 2020 program keretében kiírt pályázati felhívás azzal a céllal, hogy a lakosság minél nagyobb aránya vegyen részt formális oktatásban, képzésben, és legyen lehetősége a munkaerőpiaci szempontból releváns idegen nyelvi ismeretek, készségek, kompetenciák megszerzésére. Ehhez kapcsolódó, fontos nemzeti stratégiai dokumentumok még a Köznevelés-fejlesztési stratégia, az Egész életen át tartó tanulás stratégiája, valamint Magyarország Kormányának felhívása a szakképzési centrumok számára, a felnőtt lakosság idegen nyelvi kompetenciáinak fejlesztése érdekében. Utóbbi kiemeli, hogy számos, a köznevelésben a korábbiakban megtett és folyamatban lévő intézkedés „ellenére még számos lépésre van szükség ahhoz, hogy az európai elvárásoknak a nyelvtudás szintjén megfelelhessünk”.¹

Cikkünkben bemutatjuk, milyen lépésekben valósult meg és milyen eredményeket hozott a 13 szakképző iskolát tömörítő Budapesti Komplex Szakképzési Centrumban az az úttörő tananyagfejlesztés, amely már B1 színvonalról lehetőséget nyújt a szaknyelvi kompetenciák fejlesztésére. A Speak Your Job projekt pályázat forrását az Európai Szociális Alap és Magyarország költségvetése társfinanszírozásban biztosította. A Budapesti Komplex Szakképzési Centrum 2017. október 17-én nyújtott be támogatási kérelmet, amely pozitív elbírálásban részesült. A kiírás különlegessége volt, hogy a program támogatta az idegen nyelvi készséggel nem vagy alacsony szintű készséggel rendelkező célcsoport számára szervezett képzések szintjétől a készséget magasabb szintre fejlesztő célzott felnőttképzési programok elindítását, vagyis célja az volt, hogy csökkenjen az idegen nyelvet alacsony szinten vagy egyáltalán nem beszélők száma az országban.

¹ GINOP-6.1.3_17 (2017-05-05)Társadalmi egyeztetés pdf; 5. oldal.

A magyarországi nyelvtanulás 2011-től

Az idegen nyelvet beszélők arányát tekintve hazánk hosszú ideje az utolsók közt van az uniós rangsorban a statisztikai adatok alapján. Tény, hogy elég egyedi a nyelvünk, és hogy nem vagyunk többnyelvű ország, de ezek a tulajdonságok nem csak ránk jellemzőek. A nyelvtudás jelentősége a kisebb országok polgárai esetében viszont különösen nagy, így a munkaerőpiacon eladható tudásnak Magyarországon is egyre fontosabb része a nyelvismeret. Ez kiemelten fontos az EU-n belüli munkavállaláshoz és mobilitáshoz, a multinacionális cégeknél történő munkavállaláshoz, a hazai vállalkozások külföldi kapcsolatainak építéséhez, a külföldiek számára nyújtott szolgáltatások fejlesztéséhez és marketinghez egyaránt.

Fentiekhez képest a magyarországi lakosság idegen nyelvi készségei alacsony szintűek, idegen nyelveket kevesen beszélnek. Az Eurostat 2012-es adatai szerint (saját bevallás alapján) a lakosság 35%-a vallotta magáról, hogy anyanyelvén kívül még legalább egy idegen nyelvet beszél – ezzel a nemzetközileg összehasonlítható adattal utolsók voltunk az EU tagállamai között. Az adatok azóta javultak, de nem olyan mértékben, ahogy az ország méretéhez és a nyelv elszigeteltségéhez képest szükséges lenne. A rendelkezésre álló legfrissebb 2016-os Eurostat statisztika szerint² a lakosság (saját bevallás alapján) 28,6%-a beszél egy, 11,1%-a két, 2,7%-a három nyelvet. 57,6%, azaz több mint a lakosság fele viszont semmilyen idegen nyelvet nem ismer, amivel a britek és a románok mögött Magyarországon él arányaiban a harmadik legtöbb olyan ember Európában, aki csak az anyanyelvén tudja kifejezni magát. A britek esetében a számok még magyarázhatóak azzal, hogy nyelvtudásra nincs is nagyon szükségük, hiszen az anyanyelvüket a világ bármelyik részén megértik. A második helyen álló Romániát és a harmadik Magyarországot viszont nehéz megérteni, hogy a globalizált világot és az internetet lingua francaként uraló és egyre terjedő angol nyelv mellett ez a szám miért nem javul.

Az Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központja által nyilvánosságra hozott adatok alapján 2011 és 2020 között a nyelvvizsgázók száma csökkent. Tavaly 86 028 fő ment el nyelvvizsgázni, ami 48 492 fővel kevesebb, mint 2016-os 134 520 fős létszám, és 80 039 vizsgázóval kevesebb, mint a 2011-es 166 067 fős adat.³ Megállapítható, hogy Magyarországon a nyelvvizsgázók száma 2011 és 2020 között közel a felére csökkent, és hogy a cikkben tárgyalt trendek alátámasztják a Speak Your Job projekt indokoltságát.

² Eurostat (08-02-2021): Number of foreign languages known (self-reported) by sex

url: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?query=BOOKMARK_DS-108731_QID_DAA6110_UID_-3F171EB0&layout=N_LANG,L,X,0;TIME,C,X,1;GEO,L,Y,0;SEX,L,Z,0;UNIT,L,Z,1;INDICATORS,C,Z,2;&zSelection=DS-108731UNIT,PC;DS-108731INDICATORS,OBS_FLAG;DS-108731SEX,T;&rankName1=UNIT_1_2_-1_2&rankName2=INDICATORS_1_2_-1_2&rankName3=SEX_1_2_-1_2&rankName4=N-LANG_1_2_0_0&rankName5=TIME_1_1_1_0&rankName6=GEO_1_2_0_1&rStp=&cStp=&rDCh=&cDCh=&rDM=true&cDM=true&footnes=false&empty=false&wai=false&time_mode=ROLLING&time_most_recent=false&lang=EN&cfo=%23%23%23%2C%23%23%23.%23%23%23

³ Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály (2021-04): *Nyelvvizsga – statisztikák*.

https://nyak.oh.gov.hu/doc/stat/stat_disp.asp?strID=A0

1. ábra

Eurostat (08-02-2021); Beszélt idegen nyelvek önbevallás alapján

Anyanyelv	0 nyelv	1 nyelv	2 nyelv	3 vagy több nyelv
	2016	2016	2016	2016
Európai Unió – 28 ország (2013–2020)	35,4	35,5	20,9	8,3
Európai térség – 19 ország (2015-től)	30,2	37,1	23,1	9,6
Belgium	21,5	18,2	33,5	26,9
Bulgária	50,5	32,5	13,7	3,3
Csehország	21,0(b)	44,7(b)	26,9(b)	7,4(b)
Dánia	4,2	29,9	41,2	24,6
Németország (1990-ig az NSZK területe)	21,3	41,7	26,6	10,4
Észtország	8,8	26,4	39,1	25,7
Írország	49,2(b)	29,9(b)	15,4(b)	5,6(b)
Görögország	33,5	48,5	15,3	2,7
Spanyolország	45,8	34,8	14,3	5,3
Franciaország	39,9	35,4	20,1	4,6
Horvátország	26,8	45,2	21,8	6,2
Olaszország	34,0	41,6	20,1	4,4
Ciprus	10,5	62,2	20,3	7,0
Lettország	4,2	33,7	49,3	12,7
Litvánia	4,5	42,9	39,0	13,7
Luxemburg	5,5(b)	16,2(b)	27,1(b)	51,2(b)
Magyarország	57,6	28,6	11,1	2,7
Málta	8,2	32,4	43,2	16,2
Hollandia	13,7	28,7	37,1	20,6
Ausztria	13,8	49,6	23,3	13,4
Lengyelország	32,9	45,0	19,2	2,8
Portugália	31,0	28,9	24,8	15,3
Románia	64,2	24,7	10,2	0,9
Szlovénia	15,9	20,7	25,7	37,7
Szlovákia	11,8	24,5	35,7	28,0
Finnország	8,0	15,6	31,6	44,9
Svédország	3,4(b)	45,9(b)	31,7(b)	19(b)
Norvégia	7,9	26,9	21,5	43,7
Svájc	8,3	19,7	35,5	36,5

Egyesült Királyság	65,4(b)	20,0(b)	9,6(b)	5,0(b)
Albánia	59,9	25,9	10,9	3,2
Szerbia	20,7	37,2	21,6	20,5
Törökország	:	:	:	:
Bosznia és Hercegovina	61,0	30,8	7,5	0,7

Jelmagyarázat: b = törlés az idősorban, : - nem elérhető adat

A fejlesztés folyamata és eredménye

A magyar oktatási piacon rengeteg tankönyv, munkafüzet és számos módszertani lehetőség áll a nyelvtanárok rendelkezésére, a Budapesti Komplex SzC célja azonban az volt, hogy pedagógusai olyan nyelvi anyagot fejlesszenek, amelyből hiány mutatkozik, és egyúttal lehetőséget ad a differenciálásra, valamint megfelel a 21. század kihívásainak. 2020 októberében már megjelent egy rövid hír⁴ e folyóiratban a tananyagfejlesztés legfontosabb jellemzőiről, most viszont a tananyag szerkezetéről, felépítéséről és a fejlesztés eredményeiről szeretnénk beszámolni.

A szaktudás mellett egyre nagyobb szerepet kap a nyelvismeret, azon belül pedig a szaknyelv ismerete és alkalmazása, amely javítja a tanulók elhelyezkedési lehetőségeit. Egyre több vállalkozás dolgozik külföldi partnerekkel, a munkavállalóknál pedig előnyt jelent, ha idegen nyelven tudnak kommunikálni és dolgozni velük. A problémát az okozta, hogy a szaknyelvi oktatás általában B2-es szint felett kezdődik, amelyet kevesen érnek el annak ellenére, hogy szakmájukban jó szakembernek számítanak, illetve hogy sok szakmához egyáltalán nem állnak rendelkezésre megfelelő idegen nyelvi tankönyvek.

A centrum célja a hiányterületek pótlása volt, ezért szakképző iskoláiból a következő, minél több ágazatot lefedő 15 szakmát választotta ki, amelyekhez angol vagy német nyelvű, kétszer 60 órás tananyagot fejlesztettek: idegenvezető, pedagógia, grafikus, divat- és stílustervező, bődíszműves, női szabó, fodrász, kozmetikus, dekoratőr, asztalos, szakács, szoftverfejlesztő, villanyszerelő, közszolgálati ügyintéző, pedagógiai asszisztens.

Az egyik legnagyobb kihívást az jelentette, hogy a nyelvtanároknak meg kellett ismerniük a szakmák legapróbb részleteit is, ezért néhányan szakmai segítőt is hívtak maguk mellé. A fejlesztés elején az első lépésben egy közös egyeztetésen meg kellett határozni, hogyan épüljenek fel a modulok, milyen szintet érhet el a szakmai tananyag, hogyan kerüljön meghatározásra a kimeneti követelmény. Ez volt az alapja a learningage platformon megkezdett digitálistananyag-fejlesztésnek a modern kor elvárásainak megfelelően. A fejlesztés célja az volt, hogy a tanórákat kiegészítő digitális anyagok szülessenek, de az elkészült tananyagok és a felület egyúttal lehetőséget adjanak az önálló tanulásra és a tanári magyarázattal és egyéb módszerekkel kiegészített hibrid oktatásra. A learningage platformot működtető fejlesztők ellátták tanácsokkal a pedagógusokat, mire kell figyelni a digitális tananyag összeállításánál, mennyi lecke

⁴ Csontos N. (2020): Nyelvoktatás a digitalizáció világában. Speak Your Job – Szaknyelv a BKSZC-ben (VEKOP-8.5.1-17-2017-0003. *Modern Nyelvoktatás*, 26(3), 94–95.

fér bele körülbelül egy órába, mennyi szöveg kerülhet egy diára, milyen feladatokra van lehetőség az oldalon, milyen képeket használhatnak fel, kitérve a szerzői jogokra is. A cél az volt, hogy egy felhasználóbarát, látványos, motiváló és a középiskolai korosztály érdeklődését is felkeltő és fenntartó tananyag jöjjön létre.

A második lépés a tananyag szerkezetének, felépítésének kialakítása volt a szakmákat oktató tanárok és a nyelvtanárok közös tananyagfejlesztési munkája során. A 120 órás nyelvi projekt két 60 órás modulból áll, amelynek első felében az adott tanulócsoport szintjéhez igazodó általános, köznyelvi oktatás történik. A második 60 órában erre az általános nyelvi oktatásra épül a szaknyelvi modul, amely lehetőleg nem haladja meg a B1 szintet, tehát egy középszintű érettségire célzó tanulónak éppen megfelel. A tananyagok általában egy mottóval kezdődnek, amely felkelti az érdeklődést az adott tananyag iránt. Egy-egy lecke átlagosan 10-12 diából épül fel, az elején sokszor új anyagot bemutató rövid szöveggel, az adott témakör informatív, tömör feldolgozásával. A kulcsszavak ki vannak emelve színekkel, és egy-egy kép segíti a vizuális feldolgozást. Az érdekességek és plusz információk egy „Tudtad-e” című gomb alá vannak elrejtve, jelezve, hogy ez a rész nem tartozik a szűken vett tananyaghoz. A szöveg elolvasása után szöveget, definíciókat (szöveggel, képpel) követik egymást, majd ezek visszakérdése különböző feladatokkal. A platform felületén a szövegeket képek, ábrák egészítik ki, amelyek illusztrálják a tananyagot, és segítenek megjegyezni, elmélyíteni a szakszavakat. A tanulók változatos feladatokat oldhatnak meg, amelyek eredményét azonnal látják, korlátlanul próbálkozhatnak a helyes megoldás megtalálásában, ezáltal javítva hibáikat. A feladatok között szerepel többek között: párosítás (akár képekkel, akár definíciókkal), igaz-hamis állítások, helyes sorrend felállítása (pl. munkafolyamatok esetén), feleletválasztós kérdések, kiegészítő feladatok. A tananyagfejlesztés során a pedagógusok igyekeztek átfogó képet adni az egyes szakmákról, előtérbe helyezve a mindennapi gyakorlat során szükséges munkafolyamatokat, szituációkat, hogy az elkészült anyagot a tanulók munkájuk során majd valóban hasznosítani tudják. Az idegen nyelvi kifejezések, szakszavak sokszor komoly utánajárást igényeltek a fejlesztő nyelvtanárok számára. Felhasználtak szaknyelvi szótárakat, igénybe vették anyanyelvi szakemberek segítségét, majd az elkészült anyagokat lektor is átnézte és javította. Ennek eredményeként rendkívül igényes, alapos és érdekes tananyagok készültek el.

A harmadik lépést maga pilot oktatás jelentette a 120 óra keretében, amelynek első fele lehetőséget ad a felzárkóztatásra, a tehetséggondozásra, a tanult ismeretek felelevenítésére. Az első óra szintfelmérővel indul, ami meghatározza az adott csoport nyelvi szintjének besorolását, és visszajelzést ad arról, hogy ki mit rontott. Ezeket a hibákat az első néhány órán tisztázni és javítani lehet, és a pedagógusok is látják, mire kell nagyobb hangsúlyt fektetni. Fontos kiemelni, hogy a pályázat lehetőséget ad a tananyagfejlesztésnek ebben a szakaszában a tananyag rugalmas alakítására, javítására, nem kell a szigorú, kötött iskolai tanmenetek szerint haladni. A tananyagba rendszeres tesztek vannak beépítve, és 60 óra után időkorlátos, egyszer megoldható modulzáró tesztet írnak a tanulók, amelynek sikeres teljesítése után tanúsítványt kapnak. A pedagógusok a felületen látják, hogyan haladnak a diákok, ami azért is jó, mert a hagyományos kontaktórák mellett a tanulók akár otthon, önállóan is tanulhatnak, gyakorolhatnak, és a tanárok képet kapnak a fejlődésükről. A felület nemcsak számítógépről, hanem mobiltelefonról is elérhető, ami külön előnyt jelent a 21. században.

A szaknyelvi modul a szakmai képzést komolyan elősegíti, hiszen a tanulók plusz órákon foglalkoznak a szakmájukkal, a magyarul megtanultakat átismétlik, és új információkkal gazdagodnak. A régebbi tankönyvekhez képes újabb innovációk, eljárások, szaknyelvi folyóiratok, cikkek és kutatásfejlesztési tartalmakkal is találkozhatnak. Ezeket képesek megérteni és feldolgozni idegen nyelven is, mivel sok újítás elsősorban külföldről érkezik be hazánkba, és a tájékoztatás nyelve gyakran az angol. A megszerzett ismereteket a tanulók átültethetik aztán a szakmai órákon a gyakorlatba, és felhasználhatják vizsgamunkájuk elkészítése során.

A divat- és stílustervező, valamint az asztalosszakmánál a történelmi háttér felelevenítésével, szakmai folyamatok, helyszínek és műhelymunkák bemutatásával animációk is készültek a tananyaghoz angol, illetve német anyanyelvi narrátor közreműködésével. Mindez segít a munkafolyamatok könnyebb megértésében, ezenkívül a szakmai és nyelvi tananyag integrálásával egyszerre tanulhatják a diákok a szaknyelvet, és ismételhetik a szakmai órákon már megszerzett tudást.

A nyelvtanuló a tananyag feldolgozása, a feladatok elvégzése után olyan tudásra tesz szert, amely alapján képes lesz az önálló tanulásra, a szakmai ismeretek idegen nyelven történő feldolgozására. Erősödik az önképzés és az önértékelés iránti igénye, mert megszokja, hogy egy-egy hibásan megoldott feladatot miként kezdjen el újra, és javítsa ki azokat a részeket, ahol korábban rontott. Az online órákon és a beépített szintfelmérésekre nem ad senki rossz érdemjegyet, ezért a diákok szívesen gyakorolnak, és méretik meg magukat. A fejlődésükre kapott pozitív visszajelzések jó hatással vannak a nyelvhasználatukra akár tanórán, akár például Erasmus+ programokban való részvétel során. A fejlesztett tananyagokkal és a belőlük tartott tanórákon sikeresen teljesül az a cél, hogy a munkavállaló a szakmájában tudjon idegen nyelven kommunikálni, szakkifejezéseket használni, rendelést felvenni, kapcsolatot tartani. A tanfolyam a későbbi szaknyelvi vizsga teljesítését is elősegíti. Célunk, hogy a nyelvtanuló ne álljon meg a tananyagnál, hanem keressen az interneten akár idegen nyelven is újabb és újabb innovációkat, ezzel erősítve az élethosszig tartó tanulás elvét.

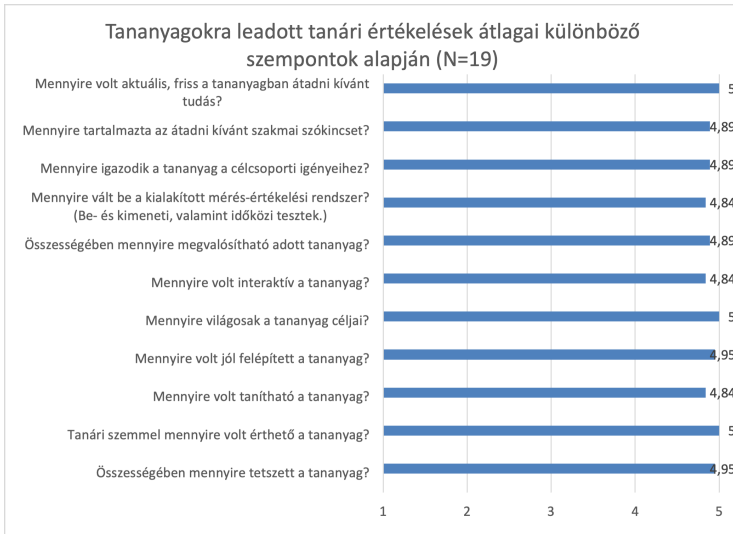
Diákok, tanárok visszajelzései a tananyagok próbatanításainak értékelése és belső műhely alapján

A projekt keretein belül fejlesztett tananyagok értékelésére a Budapesti Komplex SzC ketős módszert alkalmazott. Egyrészt valamennyi tananyagot kipróbálta úgynevezett pilot órák keretében, amelyek végén a pilot tanításokban részt vevő tanárok és a tanulók körében külön online kérdőíves felmérést végzett. Másrészt a fejlesztés tapasztalatainak értékelésére online műhelybeszélgetést folytatott a tananyagfejlesztésében részt vevő pedagógusok és szakemberek körében. Az online értékelő kérdőívre 19 pedagógus, illetve 127 tanulói válasz érkezett. A válaszok számszerűsíthetősége és a válaszadás megkönnyítése érdekében a megkérdezettek szabadszavas kérdések mellett különböző szempontok mentén (2. és 3. ábra) az iskolai értékeléshez hasonlóan 5 fokozatú Likert-skálán értékelhették a pilot tananyagok minőségét, ahol az 1-es érték a legnegatívabb (egyáltalán nem), az 5-ös pedig (teljes mértékben) a legpozitívabb véleményt jelentette. Ilyenek például a tananyagok hasznosságára, hasznosíthatóságára, felépítettségére és taníthatóságára vonatkozó szempontok. A 2. ábrán és 3. ábrán látható összesített eredményekből látszik, hogy mind a tanárok,

mind pedig a diákok többsége rendkívül elégedett a tananyagokkal. Mindkét esetben az egyes szempontokra adott „osztályzatok” átlaga minden esetben messze 4,0 feletti.

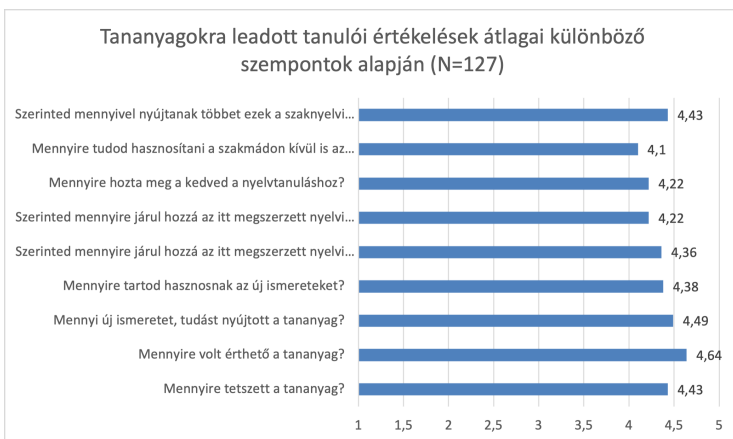
2. ábra

Tananyagok tanári értékelése különböző szempontok alapján, 5 fokozatú Likert-skálán (N = 19)



3. ábra

Tananyagok tanulói értékelése különböző szempontok alapján, 5 fokozatú Likert-skálán (N = 127)



A szöveges indoklások alapján a pedagógusok pozitívként leginkább a látványosságot, a változatosságot, valamint a célcsoport életkori sajátosságaihoz való illeszkedést emelték ki. A tanulók visszajelzése szerint a tananyagok érthetőek voltak, sok és hasznos új ismeretet nyújtottak (szakmait és nyelvit egyaránt). Legjobbnak a struktúrát, a megjelenést, a változatosságot, illetve a sokszínűséget ítélték. Azon kérdésre, hogy hosszú távon mit tudnak kamatoztatni, legtöbben az elsajátított szókincset, a nyelvtani ismereteket, a szakkifejezéseket, illetve magukat a társalgási szituációkat és párbeszédet emelték ki. A kérdőívre adott válaszok alapján tehát összességében mindkét fél részéről rendkívül pozitívak a visszajelzések a pilot tananyagokkal kapcsolatban.

Az online műhelybeszélgetésen a nyelvi pályázat tananyagfejlesztésében részt vevő pedagógusok és szakemberek közös fejlesztési munkájukat és a tanítás elmúlt egy évének a koronavírus-járvány árnyékában szerzett tapasztalatait vették górcső alá. A tananyagok értékelésére a résztvevők három szóval jellemezték az anyagok erősségeit és a próbatanításokat. A válaszokat az alábbi szófelhők mutatják.

4. ábra

Szakanyagok erősségei, szófelhő (N = 9)

Mi az a 3 szó, amivel jellemezné a fejlesztett szakanyagok erősségeit?



Készült a VEKOP-8.5.1-17-2017-00003 azonosítószámú „Jólegyen nyelvi készségek fejlesztése, Speak Your Job” projekt keretein belül.

5. ábra

Asszociációk a próbatanításokkal kapcsolatban, szófelhő (N = 8)

Mi az a 3 szó, ami eszébe jut, ha a próbatanításokra gondol?



A műhelyen részt vevők szerint a fejlesztett szakanyagok kifejezetten érdekesek, igényesek és innovatívak, emellett átláthatók, jól strukturáltak. A fejlesztések közép-pontjában a tanulók multimédiára való igényének kiszolgálása állt, akik szívesebben tanulnak ezzel módszerrel, mint a szárazabb tankönyvből. A szóban elmondott visszajelzések tükrözik a szófelhőkben is megjelenő hangsúlyokat. Bár a pedagógiai fejlesztés kihívás volt, az eredmény kárpótolja őket a learningage digitális platform felületén. Elmondásuk alapján a tanításokat a diákok részéről is nagy érdeklődés fogadta, mivel a nyelvi képzések így izgalmasabbá, motiválóbbá, színesebbé váltak.

Amikor a tanulóknak kérdésük volt, odahívták magukhoz a tanárt, hiszen a feladatokat többször meg lehet csinálni, akár haza is lehet vinni. A diákok értékelést csak az anyag közepét és végét lezáró modulzáró teszt kitöltésekor kapnak. Kitértek arra is, hogy az elmúlt egy év alatt a szakmák alapvetéseit is elsajátították, és így jóval érdekesebb, a tanulói igényekre alapozott órákat tudnak tartani. A diákok pedig lényegesen jobban élvezik a tanulást az életszerű anyagoknak és a sikerélményeknek köszönhetően, mint a módszer bevezetése előtt. Fontos szempontként említették meg, hogy a hatalmas digitális anyag kidolgozása nagyon jó időzítés volt, mivel a pandémia miatti digitális otthontanulás elrendelésekor és a felnőttképzési rendelkezések, valamint a pályázat végrehajtásához szükséges engedélyek kiadása után a résztvevők a tanfolyamokat a learningage platformon tudták befejezni.

Milyen további lehetőségeket jelent a tananyagfejlesztés?

A két kiemelt tananyag, a faipari és a divatnyelvi képzésekhez jelenleg egy-egy nyomtatott kiadvány készül, amelyekben az e-learning formában elérhető multimédiás animációk mobilkészülék alkalmazásával kiterjesztett valóság formában is megjelennek.

Az intézmény valamennyi nyelvtanára számára elérhetőek a tananyagok, és a könnyen kezelhető platformon további tananyagok fejleszthetők, oszthatók meg, valamint a meglévők akár további multimédiás eszközökkel egészíthetők ki. A Speak Your Job project felnőttképzéseiben kipróbált tananyagok és oktatási módszerek sikerrel használhatóak a Budapesti Komplex SzC összes tagintézménye tanulóinak nyelvoktatásában. Az anyagok – különösen a szakmai tananyagok – újszerűsége, színessége célzott marketing és kommunikációs tevékenységgel hozzájárul a Budapesti Komplex SzC presztízsének növeléséhez, így várhatóan a tanítás színvonalának javításához is.

Csontos Noémi, Thurzó Orsolya, Sziva Dániel, Czippán Katalin

LAUDÁCIÓ

Brassai Sámuel-díj 2021 Kurtán Zsuzsa

Kurtán Zsuzsa nyugalmazott egyetemi docens a Pannon Egyetem Angol–Amerikai Intézetében és a Selye János Egyetem Angol Tanszékén. Szakmai tevékenysége számos más egyetem graduális és posztgraduális képzésére is kiterjed. Fő kutatási területe az alkalmazott nyelvészet és nyelvpedagógia; ezeken belül a regiszterelemzés, szövegnyelvészet, diskurzuselemzés, műfajelemzés, tankönyvkutatás és tankönyvelemzés, a tankönyvek nyelvhasználata, az idegennyelv-oktatás tervezése és folyamatai, az idegennyelv-oktatás a többnyelvűség körülményei között, a tanárképzés, idegen nyelvű szakmai képzés, szaknyelvoktatás, szaknyelvkutatás, szaknyelvtanár-képzés. Publikációi között 3 monográfia és 45 könyvfejezet található. Szakcikkei főleg a következő folyóiratokban jelentek meg: *Porta Lingua*, *Magyar Jogi nyelv*, *Modern Nyelvoktatás*, *Magyar Pedagógia*, *Educatio*, *Iskolakultúra*, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, *Hungarológiai Közlemények*, *Applied Linguistics*. Az utóbbi két évtizedben négy doktori iskolában oktatott (Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pannon Egyetem Neveléstudományi és Nyelvtudományi Doktori Iskola, Selye János Egyetem Doktori Iskola, Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola). Az MTA Veszprémi Területi Bizottság Nyelv- és Irodalomtudományi Szakbizottság alelnöke, az MTA Didaktikai Albizottság és a Pedagógusképzési Albizottság tagja. Számos jelentős nemzetközi és hazai alkalmazott nyelvészeti kutatás résztvevője. Nem utolsósorban, Veszprém Város Vegyeskarának tagja, és kiválóan zongorázik.

1971-ben szerzett diplomát az ELTE BTK-n, angol–orosz szakon. Szakmai pályafutását a Könnyűipari Műszaki Főiskola Idegennyelvi Lektorátusán kezdte. Ebben az időben az egyetemi és főiskolai nyelvoktatás központjában a szaknyelv (különösen a szakszövegolvasás) állt, ezért Kurtán Zsuzsa első publikációi a szaknyelvoktatás módszertanához kapcsolódtak. 1979-ben orosz szakszöveggyűjteményt állított össze textilipari szakos hallgatók számára. 1977-ben egyetemi bölcsészdoktori (angol nyelvészet és módszertan) diplomát szerzett.

1981-ben a Veszprémi Vegyipari Egyetem Idegennyelvi Lektorátusán folytatta munkáját. Itt is folytatta a szaknyelvekre irányuló nyelvészeti és módszertani kutatásait, és a szaknyelv gyakorlati oktatását. A Veszprémi Egyetem (a későbbiekben Pannon Egyetem) Tanárképző Karának megalakulása után a kar Angol Tanszékén folytatta pályafutását. Nyelvészeti tárgyakat oktatott, többek között tankönyvet írt a *Bevezetés a nyelvészetbe* című tantárgyhoz, amelyet az egyetem kiadója többször újra kiadott. A tanszék filozófiájának megfelelően mindenki mindent oktatott, így Kurtán Zsuzsa is végigtanította az angol nyelvészeti és nyelvpedagógiai tárgyak teljes skáláját, fonetikától és morfológiától kezdve a szövegnyelvészetig, társadalmi nyelvhasználatig és

a nyelvpedagógiai kutatás módszertanáig. Ugyanakkor továbbra is intenzíven kutatta a szaknyelv és a szaknyelvoktatás kérdéseit, amit jelez, hogy 1993-ban *Szaknyelvi tantervek összeállításának kérdései* címmel védte meg kandidátusi disszertációját. Ugyanebben az időben részt vett a szaknyelvoktatás helyzetéről szóló, az Oktatási Minisztérium által szervezett országos felmérésben. Kutatását általánosabb szintre emelve a tankönyvkutatás és a tankönyvelemzés, a nyelvpedagógia, majd az idegen nyelvi tantervek, és ezen belül a szaknyelv oktatásának kérdéseivel foglalkozott. Ezt jelzik az ezredforduló körüli publikációi, többek között a Nemzeti Tankönyvkiadónál 2001-ben megjelent *Idegen nyelvi tantervek* című könyve is. Mindeközben az Angol Tanszék igényeinek megfelelően jegyzeteket írt az angol szakos hallgatók számára.

Kurtán Zsuzsa szakmai tevékenysége a 2000-es években teljesedett ki. 2002-ben habilitált a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán. 2001-ben megkapta a Széchenyi István-ösztöndíjat, és ennek keretében továbbra is a szaknyelv és a szaknyelvek kérdéseit kutatja. Foglalkozott a szaknyelvek rétegződésével, és 2003-ban jelent meg a *Szakmai nyelvhasználat* című könyve (Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest), amely hézagpótló volt, és ma is alapkönyv a szaknyelvek kutatói számára. Több egyetemen, például a Miskolci Egyetemen, éveken át tankönyvként használták.

A magyar nyelvtudomány a múlt század ötvenes-hatvanas éveitől kezdve elhanyagolta a szaknyelvek kutatását: ha egy egyetemi hallgató az ezredforduló táján szaknyelvi témát választott szakdolgozatához, a könyvtárakban Klár és Kovalovszky, illetve Grétsy nyelvművelő szempontú könyvein kívül más irodalmat nemigen talált. Az idegen nyelvi lektorátusok oktatói ugyan foglalkoztak a szaknyelvvvel, de kutatásaik az idegen nyelvek szakmai rétegére vonatkoztak, és elsősorban a szaknyelvoktatás szükségleteihez kapcsolódtak. Ezért volt fontos mérföldkő ennek a könyvnek a megjelenése. Ezzel a könyvvel jelent meg újra a szaknyelvkutatás a magyar nyelvészet térképén. A 2006-ban az Akadémiai Kiadónál Kiefer Ferenc és Siptár Péter szerkesztésében megjelent *Magyar nyelv* című kötet, továbbá a Tinta Kiadónál 2010-ben megjelent, Dobos Csilla által szerkesztett *Szaknyelvi kommunikáció* című reprezentatív kötet szaknyelvi fejezetének megírására is Kurtán Zsuzsát kérték fel.

Amint a fentiekből kitűnik, Kurtán Zsuzsa szakmai pályafutása igen sokrétű, ugyanakkor kellőképpen fókuszált is: kutatási tevékenységének központjában a szaknyelvoktatás és a szaknyelvek állnak. Tudományos közleményeinek mintegy kétharmada a szaknyelvvvel foglalkozik. A szaknyelvek elméleti és alkalmazott nyelvészeti kérdésein kívül foglalkozott a szaknyelvoktatás gyakorlati kérdéseivel is. 2006-ban, illetve 2012-ben az Emberi Erőforrások Minisztériumának és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetnek a megbízásából Silye Magdolnával együtt felmérést készített 23 magyar felsőoktatási intézményben folyó nyelvi és szaknyelvi képzésekről (*A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*, illetve *A felsőoktatásban folyó nyelvi és szaknyelvi képzések*).

Kiemelkedő szerepe volt és van a 2004-ben megalakult Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesületének munkájában. Az egyesület alapító tagja és vezetőségi tagja. Részt vesz a SZOKOE évente megrendezett konferenciájának programbizottságában és az egyesület tudományos folyóirata, a *Porta Lingua* szerkesztésében és lektorálásában.

A Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi doktori iskolájának oktatója és témavezetője. Vezetésével három fő szerzett PhD-fokozatot. Mindig is szívügye volt az ifjú kollégák támogatása, tudományos pályájának segítése.

Szakmai tevékenysége az utóbbi két évtizedben két új területtel bővült. 2007-től 2012-ig a Selye János Egyetem Angol Tanszékén dolgozott tanszékvezető habilitált egyetemi docensként, ahol az angol szakos hallgatók oktatása mellett kutatói szinten tanulmányozta a nyelvoktatás és szaknyelvoktatás kérdéseit, továbbá a tankönyvek nyelvhasználatát a kétnyelvűség körülményei között. Néhány cím ilyen témájú publikációi közül: *Nyelvtanulási tevékenységek és attitűdök többnyelvű környezetben; A hozzáadó többnyelvűség nyelvpedagógiai vonatkozásai; A magyar szaknyelv-ismeret fejlesztése a határon túli régiók szakképzésében: problémák és megoldások; Kétnyelvű környezet fordított tankönyveinek értékelése* (2020).

Ugyanebben az időszakban fontos, sőt a projektvezető szerint meghatározó szerepet töltött be *A tisztességes eljárás nyelvi aspektusai: A jogi nyelv hatása a joghoz való hozzáférés érvényesülésére* című, 2014 és 2018 között futott OTKA-kutatásban. A Miskolci Egyetem szervezésében felállt, több egyetem kutatóit tagjai közt tudó csapat a jogtudomány, nyelvtudomány és informatika területeit fedte le. Kurtán Zsuzsa a „nyelvészrészleg” irányítását vállalta, és kiválóan ellátta. Munkájuk eredménye – a magyar jogi nyelv korpusz alapú leírásának megalapozása – a kutatást lezáró, Szabó Miklós által szerkesztett *A törvény szavai* című tanulmánykötetben olvasható (Miskolc: Bíbor Kiadó, 2018), amelyben Kurtán Zsuzsa tanulmánya (*Mellérendelés a magyar jogi nyelvben*) is kiemelkedő jelentőségű. A kutatás résztvevői mind nagyra értékelték hozzájárulását a projekt sikeres véghezviteléhez. A jogi szaknyelvvvel összefüggő kérdésekről a fenti köteten kívül is számos publikációja jelent meg, például a következő: *A jogi-közigazgatási szaknyelv rétegzettsége és a közérthetőség* (Porta Lingua, 2020). Kurtán Zsuzsa 2017 óta aktív tagja az ugyanezen kutatás keretei között elindított *Magyar Jogi Nyelv* folyóirat szerkesztőbizottságának is, és ebben a folyóiratban is több tanulmányt publikált (*Jogtudomány, nyelvtudomány és szaknyelvkutatás kapcsolatai; A jelentés tisztázása jogász-laikus interakcióban*).

Számos hazai és külföldi szakmai szervezet tagja. A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete munkájában a kezdetektől fogva aktívan részt vesz, a kongresszusokon előadásokkal és szekcióelnökként szerepel. A választmány tagjaként is sokat tett az egyesület sikeres működéséért, mindig számítani lehetett a részvételére és a munkájára, az általa vállalt vagy rá osztott feladatok lelkiismeretes teljesítésére. A *Modern Nyelvoktatás* című folyóirat rovatvezetője, szerkesztőbizottsági tagja. Figyelmére, nyitottságára, kedvességére mindig számíthatnak a szakmai közösségek.

A Brassai-díj szabályzata szerint a díj adományozható mindazoknak, akik az alkalmazott nyelvészet területén kiemelkedő teljesítményt nyújtanak, akik a MANYE tevékenységében az egyesület tagjaként aktívan részt vesznek. Ez Kurtán Zsuzsára teljes mértékben érvényes.

Heltai Pál

IRODALOM

- Klár, J. & Kovalovszky, M. (1955). *Műszaki tudományos terminológiánk alakulása és fejlesztésének főbb kérdései*. Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetsége Nyelvművelő és Fordítói Szakosztály.
- Grétsy, L. (1964). *Szaknyelvi kalauz*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.

A MANYE 2021. évi tiszteletbeli tagjává választása alkalmából

Várad Tamás

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete
Veszprém, 2021. április 19.

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete minden évben egy, az alkalmazott nyelvészet területén jelentős életművet felmutató nyelvész munkásságát ismeri el azzal, hogy az egyesület tiszteletbeli tagjává választja. Meghatározó alkalmazott nyelvészeti eredményeinek és évtizedeken át végzett tudományos, tudomány-szervezői és vezetői munkásságának elismeréseként 2021-ben a választmány Várad Tamást választotta a MANYE tiszteletbeli tagjává.

Várad Tamás tanulmányait 1970 és 1976 között végezte az ELTE BTK angol, spanyol, általános és alkalmazott nyelvészet szakjain. 1982-ben egyetemi doktori, 1996-ban PhD-fokozatot szerzett angol nyelvészetből.

1973–1983 között a Külkereskedelmi Főiskolán tanársegéd, adjunktus. 1983–1986 között tudományos továbbképzési ösztöndíjas. 1987-től tudományos munkatárs az MTA Nyelvtudományi Intézetében.¹ 1990–1991-ben Tempus ösztöndíjas vendégkutató a Lancaster Universityn, Angliában. 1991–1995 között lektor a Londoni Egyetem Szláv és Kelet-Európa Tanulmányok Intézetében. 1995–1997 között az MTA Nyelvtudományi Intézet tudományos munkatársa, 1997-től tudományos főmunkatársa, a Korpusznyelvészeti, 2013-tól a Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Osztály vezetője, az intézet igazgatóhelyettese. – Emellett 2002–2006 között a Miskolci Egyetem egyetemi docense, az Angol Nyelvészeti Tanszék vezetője és a Modern Filológiai Intézet igazgatója.

Kutatási területe a számítógépes nyelvészet (korpuszfejlesztés, lokális grammatikák, lexikai adatbázisok, gépi fordítás); a szociolingvisztika és az idegennyelv-elsajátítás. Nagyszámú publikáció, köztük számos élvonalbeli nemzetközi publikáció szerzője. Az MTMT2 alapján idéző közleményeinek száma több mint 2000.

Igen nagyszámú *nyelvészeti pályázati projekt* elnyerése (vezetése, illetve részvétel) fűződik a nevéhez, nagy nemzetközi projektek és magyar projektek egyaránt. Ezek közül néhányat kiemelek az alábbiakban.

Nemzetközi projektek:

- EFNILEX (2008–);
- CLARIN, Common Language Resources and Technology Infrastructure – EU FP7 INFRA-2007-2.2.01 (2007–2009);
- iTranslate4.eu gépi fordító projekt – EU CIP-ICT-PSP.2009.5.1 (2010–2012);
- META-NET, Multilingual Europe Technology Alliance (2010–);

¹ Jelenleg: *Nyelvtudományi Kutatóközpont*.

- CESAR, Central and South-East European Resources – EU CIP-ICT-PSP.2010.6.1 (2011–2013);
- ELRC, European Language Resource Coordination (2015–);
- MARCELL, Multilingual Resources for CEF.AT in the legal domain – 2017-EU-IA-0136 (2018–2021);
- CURLICAT, Curated Multilingual Language Resources for CEF AT – 2019-EU-IA-0034 (2021–).

Magyar projektek:

- Magyar ontológia építése (*EuroWordnet*) – GVOP-projekt (2005–2007);
- Magyar Egységes Ontológia – NKFP-projekt (2006–2008);
- Magyar Nemzeti Szövegtár (MNSZ), a magyar nyelv írott nyelvhasználatát tükröző, 187,6 milliő szavas reprezentatív korpusza (1998–);
- Magyar Nemzeti Szövegtár2 (MNSZ2);
- helyesírás.mta.hu – Helyesírási tanácsadó portál (2008–);
- Az általa vezetett kutatócsoport koordinálja a vezető hazai nyelv- és beszédtechnológiai kutatóhelyek stratégiai jelentőségű HunCLARIN kutatásiinfrastruktúra-hálózatának munkáját;
- e-magyar.hu – Digitális Nyelvfeldolgozó Rendszer (2015–).

Várad Tamás tehát számos, a magyar nyelv feldolgozása szempontjából nélkülözhetetlen munkálat vezetője. Az irányításával létrejött magyar nyelvű és párhuzamos korpuszok és a nagy nemzetközi projektekben való részvétel megerősítette a magyarországi korpusznyelvészet és a lexikográfia elismertségét a széles körű nemzetközi és európai kutatás-fejlesztésben, az intézet weboldalán elérhető korpuszok pedig lehetőséget nyújtanak a nyelvészek számára a magyar nyelvhasználat korpuszalapú vizsgálatára.

Az *MNSZ (Magyar Nemzeti Szövegtár)* munkálatai 1998 elején kezdődtek el az irányításával a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének Korpusznyelvészeti Osztályán. Erre épült 2002-től a *Kárpát-medencei Magyar Korpusz*, és jelenleg már az *MNSZ2 Gigakorpusz* munkálatai folynak a vezetésével. Az MNSZ a mai magyar írott köznyelv általános célú reprezentatív korpusza, online, ingyenesen elérhető magyar nyelvi korpusz. Vezetésével kezdődött meg a *helyesiras.mta.hu portál* és az *e-magyar.hu Digitális Nyelvfeldolgozó Rendszer* fejlesztése.

Várad Tamás *tudományszervezési munkája* is jelentős. Számos alkalmazott nyelvészeti (korpusznyelvészeti, nyelvtechnológiai, lexikográfiai) konferencia szervezője és társszervezője, programbizottságának és/vagy szervezőbizottságának tagja. A MANYE választmányának tagja (2005–2008), a 2005-ben a Klaudy Kingával közösen szervezett miskolci Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus szervezőbizottságának elnöke. (Téma: „A világ nyelvei – a nyelvek világa. Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban.”) Az egyik legsikeresebb konferencia volt, nyereséges pénzügyekkel. 2013 óta a Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsa (MaTT) tagja.

Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának elnöke (2005–2011), az Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferenciák egyik szervezője és motorja, a

2007-től indult Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia kiadványainak elindítója, szerkesztője, két sikeresen végzett doktorandusz témavezetője. Két periódus után már nem lehetett a bizottság elnöke, de továbbra is vállalta a helyszín biztosítását, a kiadványok kiadását, a konferencia megszervezését.

Várad Tamás az alkalmazott nyelvészet, ezen belül a magyar nyelvtechnológia és lexicográfia nemzetközileg elismert kutatója, szótárak, korpuszok, adatbázisok, nyelvtechnológiai eszközök fejlesztésének motorja, koordinátora, vezetője. Az alkalmazott nyelvészet területén kifejtett *tudományos, tudományszervezői és vezetői munkássága* egyaránt tekintélyes. Munkássága jelentősen hozzájárult a magyar alkalmazott nyelvészet eredményeinek külföldi elismertségéhez és az utánpótlás-neveléshez, a magyar nyelvi adatbázisok és magyarországi korpusznyelvészet története pedig egybefonódott Várad Tamás személyével.

Kedves Tamás!

A MANYE választmánya és az alkalmazott nyelvészek közössége nevében szeretettel gratulálok az egyesület tiszteletbeli tagjává való választásodhoz, és a nemrégiben betöltött 70. születésnapod alkalmából is fogadd jókívánságainkat! További eredményes tudományos munkát, töretlen energiát, sikert és jó egészséget kívánunk a folytatáshoz!

Fóris Ágota
A MANYE alelnöke

SZOKOE (Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete)

SZOKOE (Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete)

2020. november 13., péntek

KONFERENCIABESZÁMOLÓ

A Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesületének 2020-as, XX. jubileumi konferenciáját 2020. november 13-án a BME Idegen Nyelvi Központja szervezte *Digitalizáció újratöltve: szaknyelvoktatás és -kutatás változó környezetben* címmel. A konferencia a járványügyi helyzetre való tekintettel online formában valósult meg a ZOOM felületén – a jeles évfordulóhoz ily módon rendkívüli forma is társult.

Az eseményt megnyitó két plenáris előadást Szabó Katalin (SZIE) és Einhorn Ágnes (BME) tartották „Felsőoktatási kihívások a koronavírus idején”, valamint „A szaknyelvoktatáshoz szükséges tanári kompetenciák fejlesztése” címmel.

Az első előadásban az előadó egy online kutatás eredményeit mutatta be, melynek fókuszában a következő kérdések álltak: milyen platformon és hogyan dolgozzon a tanár az új, szokatlan helyzetben; milyen eszközöket alkalmazzon; illetve hogyan menedzselje idejét. Az előadó kiemelte, hogy a jelenlegi pandémiás helyzetben az oktatásban is a digitális kompetenciákra helyeződött át a hangsúly, ami természetesen igen nagy kihívások elé állítja a tanártársadalom egészét.

A második plenáris előadó szerint oktatóként akaratumon kívül egy nagy pedagógiai kísérlet részesei lettünk a krízishelyzetben, ami rámutatott arra, hogy igen törekény a pedagógiai modernizáció helyzete: a kialakult helyzet miatt az elmúlt hónapokban a tanárok többsége túlélő üzemmódba került. Az előadó kitért továbbá a korszerű oktatás jellemzőire, és az ehhez szükséges tanári kompetenciákra, valamint az azok fejlesztését szolgáló módszerekre. Az előadás további része a következő kérdések köré szerveződött: Pedagógiai modernizáció 2020-ban – miért beszélünk róla? Hogyan lehet bevonni a hallgatókat? Hogyan alakítsuk ki a megfelelő tanulói autonómiát? Hogyan tanulnak a tanulók? Az előadó beszélt továbbá a tanulásról mint szociális folyamatról, a jó tanulói környezet ismérveiről, a magyarországi viszonylatokról, és a változásra való felkészülésről.

Ezt követően a konferencia délelőtti programja négy különböző szekcióban folyt (angol és magyar nyelven), ezek a következők voltak: 1. Szaknyelvoktatás, 2. Tananyagfejlesztés/módszertan, 3. English Panel I. Content-based teaching and learning, 4. English Panel II. Needs Analysis and Assessment. Mivel minden előadás részletes bemutatására nincs lehetőségünk, jelen beszámolóban az egyes témák felvillantásával igyekszünk visszaadni a konferencia szakmai színeit.

A szaknyelvoktatás köré szervezett szekcióban Jámbor Emőke a szakdolgozatírás metodológiájáról tartott előadást; Sándor Eszter az üzleti angol újraértelmezésére tett sikeres kísérletéről számolt be; Farkas János a magyarországi szaknyelvoktatás didaktikai vetületét mutatta be a hallgatóságnak; Sólyom Réka előadásának fókuszában a magyar nyelvű európai uniós irányelvek fogalmi metaforái álltak; míg Fogarasi Katalin, Kránicz Rita, Halász Renáta és Hambuch Anikó „A betegközpontú diagnózisközlés gyakorlati oktatása a Semmelweis Egyetemen” címmel tartottak előadást.

Ezzel párhuzamosan a 2. szekcióban Bereczky Klára egy konkrét kommunikációs tantárgyhoz kapcsolódó Moodle-tananyagfejlesztését osztotta meg a hallgatósággal; Fodorné Balthazar Enikő és Tiboldi Tímea hat nyelven kidolgozott diplomáciai szaknyelvi kézikönyvek köré szervezett projektmunkát mutattak be; Ürmösné Simon Gabriella és Barnucz Nóra a rendszeti szaknyelv szerepét elemezték a felsőoktatásban; egy következő előadásban Uricska Erna és Barnucz Nóra segítségével elmélyülhettünk a rendszeti szaknyelvi képzés vizsgálatában alkalmazott innovatív kutatási módszertanban; míg Fajt Balázs és Bereczky Klára előadásának fókusza a blended learning volt az angolnyelv-oktatásban.

A 3. szekcióban Bakti Mária, Erdei Tamás és Juhász Valéria közös előadásukban a felsőoktatásban tanuló hallgatók szemszögéből a CLIL HET projekt előzetes eredményeit mutatták be; Dávidovics Anna „Similarities and Differences in the Learning Styles of International and Hungarian Medical Students Studying Languages for Specific Purposes” címmel tartott előadást; Kovács Tímea előadásának címe „A comparative analysis of neural machine- and human-translated legal texts” volt; Deli Zsolt Pál pedig nyelvészeti tanulmányára alapozva Ernest Hemingway és F. Scott Fitzgerald két munkáját elemezte lexikai szempontból.

A 4. szekcióban az előadók a következő témákat dolgozták fel: „Planning needs analysis research for international students in higher education” (Furka Ildikó); „Self-assessment of academic writing in an online learning environment” (Adorján Mária); „Online Assessment of English for Specific Purposes – The First Steps” (Nagy Renáta); „Temporal referencing in pain narratives: The cognitive perspective” (Gyuró Mónika); végezetül pedig Kurdiné Molnár Eszter „Triadikus interakciók elemzése obezitás gondozáson” címmel tartott magyar nyelvű előadást.

A délelőtt második részében tartott egyesületi közgyűlést egy szakmai kerekasztal-beszélgetés követte, mely az „Online symposium on coaching-oriented approach in teaching and autonomous learning in LSP” címet viselte. A kerekasztal-beszélgetést kis csoportos megbeszélések egészítették ki, melyre a zoom kiscsoportos felülete biztosított kiváló hátteret. A panelisták és az egyes workshopok levezetői Marília del Carmen Arau-Ribeiro, Asztalos Réka, Ildikó Némethová, Pál Ágnes, Martin Stefl, Aleksandra Sudhershan, Szénich Alexandra és Tanja Vesala-Varttala voltak. Ahogy a konferencián is elhangzott, a meghívottakban az volt a közös, hogy mindannyian részt vesznek a BGE koordinálásával megvalósuló CORALL projektben. A projekt keretében közösen vizsgálják, hogyan lehet a hallgatók autonóm tanulási készségét fejleszteni a szaknyelvoktatás keretei között. A projekt eddigi eredményeinek bemutatásán kívül az említett formátumnak köszönhetően az interaktív workshopok keretében a konferencia valamennyi résztvevőjének lehetősége nyílt valós eszmeecserére, ezekre előzetesen lehetett feljelentkezni. Az egyes kiscsoportokban igen érdekes és

informatív beszélgetések alakultak ki az egyes altémákról, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy az időkeret mindig korlátozottnak bizonyult, szívesen folytattuk volna még a beszélgetéseket.

A délutáni programban visszatértünk a szekciós felosztáshoz, a szekciók a következők voltak: 1. szekció: Terminológia, 2. szekció: Fordítás/Tolmácsolás, 3. szekció: Nyelvhasználat/Motiváció, valamint 4. szekció: Digitális eszközök az oktatásban.

A terminológiai szekcióban szintén számos érdekes területet mutattak be a kollégák: Zsubrinszky Zsuzsanna előadása a divatiparág nyelvi kifejezőeszközei köré szerveződött; Mágocsi Nyina és Varga Éva Katalin az orosz pénznemek nominációjáról tartottak előadást; Sermann Eszter, Seidl-Péché Olívia és Kóbor Márta egy intézményközi terminuskivonatolási projekt tapasztalatairól beszéltek; Kóris Rita és Pál Ágnes egy konkrét hallgatói munkát értékelték, melyet szaknyelvi kurzusokon hagyományos oktatási környezetben és a kényszer-távoktatás alatt valósítottak meg a hallgatókkal; míg a szekció zárásaképpen Varga Éva Katalin és Zimonyi Ákos a görög–latin klinikai terminológia oktatásának fejlesztési lehetőségeit mutatták be.

A 2. szekcióban Szabó Csilla empirikus kutatások és gyakorlati tapasztalatok alapján azt a kérdést igyekezett megválaszolni, hogy milyen nyelven jegyzeteljen a tolmács; Seidl-Péché Olívia az a kérdéskört járta körül, hogy milyen módon készíthet fel a szaknyelvoktatás a szakfordításhoz szükséges terminológiai kompetenciára; Élthes Ágnes „Fordítói »bőbeszédűség« – kognitív-emocionális háttér” címmel tartott igen érdekes előadást; Beták Patrícia „A Tolmács esete a Szóval, avagy x nyelve van, mégis megbotlik” című előadásában a közszolgálati tolmácsolás kapcsán a tolmácsolás és a szószintű értelmezés buktatóit járta körbe; Besznyák Rita pedig a minőségmérés nehézségeit vizsgálta a magyarországi tolmácsvizsgák rendszerében.

A 3. szekcióban Bánhegyi Mátyás és Fajt Balázs első éves hallgatóik idegen nyelvi tanulási motivációját elemezték; Válóczy Marianna előadásának címe „Kudarccok észlelése a nyelvtanulásban – Üzleti nyelvet tanuló egyetemi hallgatók nyelvtanulási nehézségei és kudarcattribúciói” volt; Cseppentő Krisztina a nyelvszakos hallgatói motivációk változását mutatta be a bolognai rendszer tükrében; Mátyás Judit előadásának középpontjában a nyelvhasználat és a kommunikáció változásai álltak a Covid19 idején; ezt követően zárásképpen Meiszter Erika és Koppán Ágnes hasonló fókusszal tartották meg előadásukat, melyben a koronavírus-járvány idején jelentkező kihívásokra tértek ki a szimulációs orvosi kommunikáció oktatásában.

A 4., egyben utolsó szekciót Veresné Valentinyi Klára előadása nyitotta meg a gépi fordítás kihívásairól a szakfordítóképzésben; ezt követően Lakatos-Báldy Zsuzsanna a mesterséges intelligencia és a filmfordítás kapcsolatát elemezte; Fajt Balázs és Vékási Adél a videojátékok segítségével történő szaknyelvtanulás lehetőségeit mutatták be; Tartsayné Németh Nóra előadásának köszönhetően a média nyelvének oktatása angolul online környezetben-témakörben mélyülhetett el a hallgatóság; végezetül pedig Szekrényesné Rádi Éva előadásában az interkulturális gazdasági kommunikáció kihívásait elemezte a 21. század elejének tükrében.

Amint az az előadások témájának összefoglalójából is kitűnik, a szaknyelvoktató és szaknyelvkutató kollégák rengeteg szerteágazó területet mutattak be a konferencia során. Ajánljuk az absztraktfüzet tanulmányozását mindazoknak, akik egy-egy érintett témában szeretnének alaposabban elmélyülni:

<http://szokoe.hu/wp-content/uploads/2020/11/XX.-konferencia-programf%C3%BCzet-3.pdf>

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a 2020-as konferencia méltó volt a jubileumi alkalomhoz: a kollégáknak köszönhetően nemcsak rengeteg érdekes és mélyreható elemzést hallhattunk a szaknyelvoktatás és -kutatás világából, hanem egy nemzetközi együttműködés beemelésével és a formátum megváltoztatásával a szervezőknek sikerült a kényszerű pandémiás helyzetből hozzáadott értéket is létrehozniuk. A konferencia során el is hangzott, hogy érdemes lenne ezt a nemzetközi vetületet a jövőben is folytatni, míg az online konferencia intézménye – reményeink szerint – a pandémia elvonultával megszüntethető lesz. Az idei konferencia online természete nem tette lehetővé a személyes kontaktust és a kapcsolatépítést, a nap végére a résztvevők mégis úgy érezték, hogy ismeretben, tudásban és újszerű ötletekben rengeteget gazdagodtak a nap folyamán. Köszönet a szervezőknek, akik a jelenlegi pandémiás helyzet ellenére is előnyt tudtak kovácsolni a helyzet jelentette hátrányokból. Jövőre találkozunk a SZOKOE XXI. konferenciáján!

Megjegyzés: A konferencián elhangzott előadások többsége írásos formában megjelenik a *Porta Lingua* folyóiratban, mely a Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesületének folyóirata. A kiadvány célja, hogy publikációs lehetőséget nyújtson mindazoknak, akik a szaknyelvoktatás és -kutatás terén elért eredményeiket közzé kívánják tenni, ezzel is elősegítve ezen eredmények széles körben történő megismerését. A tanulmányok mindazon oktatók, kutatók és szakemberek érdeklődésére számot tarthatnak, akik a szaknyelvoktatás, -kutatás és a széles értelemben vett szaknyelvhasználat terén működnek.

A *Porta Lingua*t tudományos lektorált folyóiratként jegyzik a Magyar Tudományos Művek Tárában, a folyóirat 2020-tól online folyóiratként működik. A korábbi, papíralapú számok az egyesület honlapján (<http://szokoe.hu/>) az Archívumban találhatóak meg (pdf formátumban).

Beták Patrícia

Mesterkurzus a Miskolci Egyetem fordító- és tolmácsképzésén

A Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának Modern Filológiai Intézete híres arról, hogy a tananyag átadásán túl oktatóink igyekeznek a hallgatók igényeit figyelembe véve – jó oktatói–hallgatói viszony kialakítása mellett – minél jobb hangulattú, minőségi képzéseket biztosítani. Ennek jegyében az Alkalmazott Nyelvészeti és Fordítástudományi Tanszék munkatársai már korábban is igyekeztek vendéglőadásokkal színesíteni a Fordító és Tolmács Mesterképzést és a Társadalomtudományi és Gazdasági Szakfordító (TGSZ) képzést. A 2020/2021-es tavaszi félévben ezen törekvés egy kurzussá nőtte ki magát, melyet Mesterkurzusnak neveztünk el. A szombat délutánonként zajló előadások a levelező hallgatóink időbeosztását szem előtt tartva 14 órakor kezdődnek, és – előadótól függően – másfél-két órásk. Természetesen minden előadás végén szót kapnak a hallgatók is, akik kérdéseikkel, hozzászólásaikkal színesítik a programot.

A nyitóelőadásban, melyet Prof. Dr. Kappanyos András, a ME BTK Magyar Nyelv-és Irodalomtudományi Intézet egyetemi tanára, az MTA Irodalomtudományi Intézet osztályvezetője tartott, a Sapir–Whorf-hipotézis és a fordítás összefüggései játszották a főszerepet. A gondolatmenet arra mutatott példákat, hogy a különböző nyelvekben miként érhető tetten a referenciális valóság eltérő megragadása. Amögött, hogy egy adott nyelv miként képezi le az újonnan belépő reáliákat, szemléleti különbségek állhatnak, és a metaforikus vagy metonimikus jelentéskiterjesztések lehetőségét meghatározza az eredeti szó szemléleti konstrukciója. Erre a szemléleti konstrukcióra abból lehet következtetni, hogy egy-egy szó milyen idiómák, szólások, trópusok létrehozásában játszhat szerepet, és ezek a lehetőségek (melyeknek összességét az előadás „tropológiai holdudvarnak” nevezte) nyelvenként élesen eltérhetnek, még ha maguk a tőszavak a szótárban egymás ekvivalensének tűnnek is. Például a magyar *szem* és az angol *eye* egyaránt ’látószerv’ jelentésű, de az angol *bull’s eye* (’céltábla közepe’, szó szerint „bikaszem”) jelentése össze sem vethető a magyar *ökörsem* szóval. Mindez rendkívüli nehézséget jelenthet a paronomáziákat (tehát a jakobsoni értelemben poétikai funkciót) alkalmazó szövegekben.

Második előadónk Sombrin-Sasvári Enikő volt, aki harminckét éve él Franciaországban, és több mint egy évtizede praktizál hatósági és bírósági tolmácsként, fordítóként. Ez az előadás a szakma gyakorlati oldalát mutatta be. A hallgatók megtudhatták, milyen szigorú szabályokat kell követnie egy bírósági tolmács-fordítónak, kezdve a minősítési eljárástól, a huszonnégy órás rendelkezésre álláson át a minél szorosabb, szöveghű fordításig. Arról is mesélt az előadó, hogy mindennél fontosabb a pártatlanság, illetve az, hogy semmilyen körülmények között sem engedheti meg magának a tolmács, hogy személyesen is érintetté váljon egy ügyben. (Például nem segíthet abban, hogy akár egy szemüveget is eljuttasson egy letartóztatotthoz, még úgy sem, hogy hivatalos csatornákon keresztül teszi azt.) Sombrin-Sasvári Enikő a jelenlegi pandémiás helyzetben szerzett tapasztalatait is megosztotta a hallgatósággal. A megváltozott körülmények (pl. a maszk viselése, telefonos tolmácsolás) további ne-

hézskéket jelentenek egy tolmács életében. Enikő révén ezen kihívások leküzdéséről közvetett tapasztalatot szerezhettek a hallgatók.

Az idei harmadik előadást dr. Hajós Sándor gépészmérnök, a Lex Expert Műszaki és Fordítóiroda tulajdonosa tartotta, aki évekig élt és tanított francia nyelvterületen. A mérnöki munka hozadékaként, autodidakta módon vált tolmáccsá és fordítóvá. Az előadás során megismerhettük a CASSIS (Computer Assisted Interpreter System) nevű, Sándor által tolmácsok számára kifejlesztett informatikai támogatórendszert, mely mérnöki és idegen nyelvi tudását hasznosítva született. A CASSIS egy felhőalapú szolgáltatás, két alappillérrrel: beszédfelismerés és terminológiai adatbázis. A Chrome-böngésző adja a rendszer keretét, a háttérben pedig a jelenlegi informatika leggyakrabban használt elemei működnek, úgymint mesterséges intelligencia, big data, deep learning, natural linguistic processing. Az előadó bemutatta a CASSIS gyakorlati működését, elmagyarázta az elméleti háttérét és ötleteket adott, hogyan lehetne a rendszert az egyetemi tolmácsoktatásban hasznosítani. Emellett hozzászólást biztosított hallgatóinknak, hogy az előadás után önállóan is kipróbálhassák, saját bőrükön megtapasztalhassák, hogyan segít a CASSIS a tolmácsolási feladatok megoldásában.

A Mesterkurzus záróelőadását Szokolczai Ágnes, az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatóságának budapesti kirendeltségének nyelvi tisztviselője tartja, *Fordítói munka az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatóságán – többnyelvűség, szövegtípusok, munkafolyamat, minőség és mennyiség, gépi fordítás, segédanyagok, közérthető fordítás* címmel.

Az a tervünk, hogy a Mesterkurzust az elkövetkezendő tanévekben is rendszeresen biztosítani fogjuk hallgatóink számára. A pozitív visszajelzések is azt jelzik, hogy a hallgatók hasznosnak ítélik meg ezt a „pluszt”, és mi is úgy gondoljuk, hogy a külső előadók által elhangzott ismeretanyag kiegészíti, kontextusba helyezi az egyetemen megszerzett gyakorlati és elméleti tudást.

Sasvári Anna

EMLÉKEZÉS

Zerkowitz Judit (1946–2020)



Intellektus és humor – ez a két szó jár a fejében, mióta meghalt.

Zerkowitz Judit az angol nyelvoktatás, nyelvtanárképzés, az egyetemi irodalom és stilsztikatanítás nagy tudású, színes és motiváló egyénisége volt. Családi háttere és indíttatása nyomán kitűnően tanult, óriási műveltségre tett szert. Sok minden érdekelte, és elkerülte a szakmában bevett életpályát; nem csak egyetlen szakterülethez kötődött. Ehelyett az angol nyelv, irodalom, alkalmazott nyelvészet, különösen a stilsztika és pragmatika értő szakembere és tanára volt, mindezeken kívül pedig kitűnő, innovatív tanárképző. És nem csak az angol nyelvhez kötődő tárgyakat tanította. Az 1990-es években a New York-i Columbia University nyári egyetemén 1945 utáni közép-európai irodalomról vezetett kurzusokat.

Angol–francia szakos egyetemi tanulmányait az ELTE Bölcsészettudományi Karán végezte, ugyanitt szerzett angol irodalmi doktorátust, majd az angol nyelvtanítás területén nyelvészeti mesterfokozatot az angliai Lancaster Universityn. Pályáját az Idegennyelvi Továbbképző Központban és a Külkereskedelmi Főiskolán kezdte angoltanárként. Nem volt született szervező – gyakran viccelődött szétszórtságával –, mégis 1984-ben megalapította az ELTE Tanárképző Főiskola Angol Tanszékét, mely számtalan hallgatónak nyújtott elérhető és sikeres tanári pályára felkészítő képzést. Fontos a dátum: azokban az időkben mindez a hivatalos áramlat ellenében Judit kitartásának és szenvedélyes elkötelezettségének volt köszönhető. Később, az ELTE Bölcsészettudományi Karának Angol Tanszékén ő volt talán az első, aki a hagyományos elméleti megközelítést felváltotta az elméleti alapokat sem nélkülöző modern gyakorlati tanárképzéssel, melynek lelkes támogatója volt, és melyről 1988-ban *Tanítsunk nyelveket!* címmel jelent meg könyve. Az angoltanítás újabb módszereinek propagálására, a szakmai események ismertetésére és a szakmai kapcsolatok létesítésére megalapította a *Network-H* című hírlevelet, melynek részben kézzel, részben írógéppel írt, kézzel szerkesztett és fénymásolatban terjesztett példányaira bizonyára sokan emlékszünk. Óriási teljesítmény volt ez akkoriban, megteremtette az igényt az idegennyelv-tanítás-

sal foglalkozó professzionális folyóiratok kiadása iránt. Egy másik jelentős eredménye a Poetics and Linguistics Association 21. nemzetközi konferenciájának megszervezése volt az ELTE Angol-Amerikai Intézetében 2001-ben, melynek *Textual Secrets: The Medium is the Message* című kiadványát társszerkesztőként is jegyezte.

Judit sziporkázó intellektusával, mély gondolataival és kreatív kezdeményezéseivel sok embert lenyűgözött. Nem csoda, hogy oly sok szakmai csoportnak és baráti körnek tagja volt. Szinergiát teremtett különböző csoportok tagjainak összeismertetésével. Kapcsolatai segítségével külföldi előadókat hozott az Angol-Amerikai Intézetbe, több hozzánk érkező kollégának pedig ő segített a beilleszkedésben. Különleges eseményt is teremtett a legkülönbözőbb területeken képviselő szakemberek számára: sok-sok éven át Budapest értelmiségének élénk találkozóját tartotta újév napján a lakásán. A könyv- és filmklubjainak találkozóin sokan csodálták a megbeszélendő művekről tartott szórakoztató elemzéseit. Általában egy apró részletből indult ki, ahonnan eljutott az egész műig, sőt azon túl is az élet fontos kérdéseiig.

Páratlan történetmesélő volt. Tanításban, előadásokban és beszélgetések során is gyakran mesélt. Nem sokan tudják, hogy ő maga is írt. Lenyűgöző novelláit sokszor családi történetek és mindennapi apróságok inspirálták. Éveken át dolgozott ezeken, míg végül – életének utolsó ajándékaként – két barátnője, Dobos Erzsébet és Buday Mariann magánkiadásban megjelentette a történeteket. A *Megtörtént – minden szó igaz* című könyv azóta már a Corvina kiadásában elérhető. A gyakran tragikus, megindító történeteken is átsüt Judit iróniája. Humora a legnehezebb élethelyzetekben is elkísérte, ironikus attitűdjével megmutatta, hogyan lehet a dolgokat több szempontból is szemlélni. Ez tanítási megközelítéseinek is alapeleme volt, amit egyéb gondolataival, elképzeléseivel együtt sokan örzünk és továbbviszünk.

Holló Dorottya

A szöveg az ELTE BTK Angol-Amerikai Intézetének honlapján (<http://seas3.elte.hu/seas/zerkowitz-judit/>) megjelent megemlékezés alapján készült.

