

Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

A tartalomból:

- ❖ Gépi fordítás (nem csak) a fordítóképzésekben ❖
- ❖ Módszertani adalék az utószerkesztési (PE) kompetencia fejlesztéséhez ❖
- ❖ Van-e angol megfelelője a magyar diskurzusjelölő modális partikulának? ❖
- ❖ A közös diskurzusépítés főbb stratégiáinak megfigyelése pedagógiai korpuszokban ❖
- ❖ Egy tanár háttércsatorna-jelzéseinek vizsgálata az online MID-órán – Pilotkutatás ❖
- ❖ A Covid-19 alatti digitális munkarend hatásai az önszabályozott angol szótanulás pedagógiai fejlesztésére ❖
 - ❖ (Francia) fonetika felsőfokon ❖
- ❖ Szótárszemle ❖ Könyvszemle ❖



XXIX. évfolyam 1-2. szám

2023. június

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	SEIDL-PÉCH OLÍVIA (2022–) M. PINTÉR TIBOR (2022–)
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	HIDASAI JUDIT, KÁROLY KRISZTINA, KLAUDY KINGA, KONTRA MIKLÓS, TÓDOR ERIKA-MÁRIA
Interjú	FISCHER ANDREA Károli Gáspár Református Egyetem
Műhelytitkok	EINHORN ÁGNES Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
Könyvszemle	BAKTI MÁRIA Szegedi Tudományegyetem
Szótárszemle	GAÁL PÉTER Maribori Egyetem
Szoftverszemle	SZLÁVIK SZILÁRD Eötvös Loránd 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 XXIX. évfolyam 1–2. számának szerzői

ÁDÁMKU SZABINA, ELTE PPK, Angol Nyelvpedagógia Doktori Program (szabina.adamku@btk.elte.hu)
ANDOR JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Nyelvészeti Tanszék (andor.jozsef@t-online.hu)
BODNÁR ILDIKÓ, Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék (bodnarildiko@gmail.com)
BORSOS LEVENTE, Hankuk Idegen Nyelvi Egyetem, Közép- és Kelet-európai Tanulmányok Intézete, Magyar Tanszék (leventeborsos@hufs.ac.kr)
CSÜRY ISTVÁN, Debreceni Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar (csury.istvan@arts.unideb.hu)
DÓLA MÓNIKA, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék (dola.monika@pte.hu)
DOMONKOSI ÁGNES, Nyelvtudományi Kutatóközpont, Nyelvtechnológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Intézet, Nyelvhasználati és Nyelvi Tanácsadási Kutatócsoport; Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Pedagógiai Kar, Gyógypedagógiai Intézet, (domonkosi.agnes@nytud.hu)
FÁY TAMÁS, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Bölcsészettudományi és Művészeti Kar (fay.tamas@uni-eszterhazy.hu)
FISCHER ANDREA, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar (fischer.andrea@kre.hu)
FÓRIS ÁGOTA, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Magyar Nyelvtudományi Tanszék (foris.agota@kre.hu)
FURKA ILDIKÓ, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ (furka.ildiko.zsuzsanna@gtk.bme.hu)
GAÁL ZSUZSANNA, SZTE Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (gaal.zsuzsanna@szte.hu)
HEGEDŰS GABRIELLA, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Általános Nyelvészeti Tanszék óraadó nyelvtanár, Szegedi Tudományegyetem, Szent-Györgyi Albert Orvostudományi Kar, Orvosi Szaknyelvi Kommunikációs és Fordítóképző Csoport (hegedusgabriella89@gmail.com)
HUSZÁR ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem
JÁMBOR EMÓKE, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ (jambor.emoke@gtk.bme.hu)
KISS KATALIN, Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar (kiss.katalin@uni-bge.hu)
KÓBOR MÁRTA, Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Francia Tanszék (kobor.marta@pte.hu)
KÓNYI JUDIT, Budapesti Gazdasági Egyetem, Külkereskedelmi Kar (konyi.judit@uni-bge.hu)
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem (pmedgy@gmail.com)
NAGY ROLAND, Comenius Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék (roland.nagy@uniba.sk)
RADVAI TERÉZ, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar (radvai.terez@tok.elte.hu);
RÉPÁCZKI RITA, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaságtudományi Kar, Ergonómia és Pszichológia Tanszék (repaczki.rita@gtk.bme.hu)

SEIDL-PÉCH OLÍVIA, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és
Társadalomtudományi Kar (seidl-pech.olivia@gtk.bme.hu)
SÓLYOM RÉKA, Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar, Magyar
Nyelvtudományi Tanszék (solyom.reka@kre.hu)
SZABÓ MARTINA KATALIN, Tokyo University of Foreign Studies, SZTE Informatikai Intézet
SZITA SZILVIA, Strasbourgi Egyetem (szita@unistra.fr)
SZLÁVIK SZILÁRD, Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTK, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék
(szlavik.szilard@btk.elte.hu)
TÖLGYESI TAMÁS, ELTE BTK, Szláv és Balti Filológiai Intézet, Szláv Filológiai Tanszék; Bécsi Egyetem,
Filológiai-Kultúratudományi Kar, Szlavisztika Intézet (tolgyesi.tamas@btk.elte.hu)
YANG ZIJIAN GYŐZŐ, Nyelvtudományi Kutatóközpont (yang.zijian.gyozo@nytud.hu)

TARTALOM (TABLE OF CONTENTS)

Tanulmányok (ARTICLES)

KÓBOR Márta: Gépi fordítás (nem csak) a fordítóképzésekben. Módszertani adalék a tudatos MT-használat oktatásához (Machine Translation (not only) in Translation Training. Methodological contribution to the development of MT education)	7
FÁY Tamás – YANG Zijian Győző: A gépi fordítás szerepe a fordítóképzésben (The role of machine translation in translation training)	24
SZLÁVIK Szilárd: Az utószerkesztési kompetencia (PE) fejlesztésének lehetőségei (Possibilities in the development of post-editing (PE) competence)	35
KISS Katalin – KÖNYI Judit: Van-e angol megfelelője a magyar diskurzusjelölő modális partikulának? (Do Hungarian modal particles as discourse markers have equivalents in English?)	49
SZITA Szilvia: A közös diskurzusépítés főbb stratégiáinak megfigyelése pedagógiai korpuszokban (Strategies of discourse co-construction in pedagogic corpora of spoken language)	68
HEGEDŰS Gabriella: Egy tanár háttércsatorna-jelzéseinek vizsgálata az online MID-órán – Pilotkutatás (Analysis of the teacher's backchannels in online classes of Hungarian as a foreign language)	82
ÁDÁMKU Szabina: A Covid-19 alatti digitális munkarend hatásai az önszabályozott angol szótanulás pedagógiai fejlesztésére: középiskolai angoltanárok nézetei (The effects of remote teaching during the COVID-19 emergency (ERT) on the pedagogical development of self-regulated English vocabulary learning: secondary-school teachers' views)	95
CsÜRY István: (Francia) fonetika felsőfokon (Higher level /French/ phonetics)	114

LAUDÁCIÓ (LAUDATION)

DÓLA Mónika: Nádor Orsolya Brassai Sámuel-díjjal való kiténtetése alkalmából	133
FÖRIS Ágota: Kontra Miklós a MANYE 2023. évi tiszteletbeli tagjává választása alkalmából	135

MŰHELY (WORKSHOP)

FURKA Ildikó – JÁMBOR Emőke – RÉPÁCZKI Rita: A kiegészítés és pályaelhagyás megelőzésének eszköztára: Fókuszban az Erasmus mobilitási program (A toolkit for preventing burnout and exit from profession: Focusing on the Erasmus mobility program)	137
---	-----

INTERJÚ (INTERVIEW)

A fordítás kutatása kimeríthetetlen ihletforrás. Fischer Andrea interjúja Klaudy Kingával.....	155
--	-----

KÖNYVSZEMLE (BOOK REVIEWS)

HUSZÁR Ágnes ✧✧ Tóth Szergej: Tünettan és identitás. Szemiotikaközei albumkönyv	160
ANDOR József ✧✧ Philip Durrant – Anna Siyanova-Chanturia – Benjamin Kremmel – Suhad Sonbul: Research Methods in Vocabulary Studies	161
BORSOS Levente ✧✧ Benson, Phil: Language Learning Environments. Spatial Perspectives on SLA	166
NAGY Roland ✧✧ Misad Katalin (szerk.): Megalkuvások a fordításban. A 2021. március 10-i pozsonyi fordítástudományi konferencia előadásai	170
SZABÓ Martina Katalin ✧✧ Cseresnyési László: Könyv a japán nyelvről. Bevezetés a japán nyelvészetbe	174
BODNÁR Ildikó ✧✧ Nagyné Schmelcz Erika (szerk.): Számok a nyelvek világában, nyelvek a számok világában	177

SZÓTÁRSZEMLE (DICTIONARY REVIEWS)

TÖLGYESI Tamás ✧✧ Új magyar etimológiai szótár	184
--	-----

NYELVKÖNYVTÖRTÉNET (OLD COURSEBOOKS)

MEDGYES Péter ✧✧ Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése I.	188
--	-----

SZOFTVER (SOFTWARE REVIEWS)

SZLÁVIK Szilárd ✧✧ Quizlet – Online tanulókétyák	197
--	-----

HÍREK (NEWS)

RADVAI Teréz: Cultural Awareness – Interkulturális érzékenyítés a német nemzetiségi óvodákban és a nemzetiségi iskolák alsó tagozatán. Tíz éve a korai német nyelvi fejlesztés szakmai sikeréért (ELTE TÓK, 2022).	202
DOMONKOSI Ágnes: A nyelv megújuló szerepe az oktatásban (PeLiKon 2023). Beszámoló a PeLi III. oktatásnyelvészeti konferenciájáról. Jászberény, 2023. április 20–21.	205
SÓLYOM Réka: Tudásmegosztás, információkezelés, alkalmazhatóság. Beszámoló a MANYE XXIX. Kongresszusáról (Budapest, 2023. március 17–18.)	208
SEIDL-PÉCH Olívia: Tiltjuk, túrjuk vagy támogatjuk? Gépi fordítás a fordítóképzésben. Beszámoló a szakfordító szakmai napról (Budapest, 2023. február 16.)	210

EMLÉKEZÉS (REMEMBRANCE)

GAÁL Zsuzsanna: In memoriam dr. Tóth Szergej	212
--	-----

KÓBOR MÁRTA

Gépi fordítás (nem csak) a fordítóképzésekben

Módszertani adalék a tudatos MT-használat oktatásához

A neurális gépi fordítás (NMT) egyre hatékonyabban működik az olyan „ritka” nyelvek esetében is, mint a magyar, ám a továbbra is előforduló hibák miatt az MT-kimenetek utószerkesztésre (PE) szorulnak. Az MT/PE egyre szervezettebb részét képezi a professzionális fordítási munkafolyamatoknak, amihez a fordítóképzéseknek is igazodniuk kell. Bár sokan tartanak attól, hogy a túl korai MT-használat veszélyezteti a fordítási kompetencia kialakulását, a képzéseknek nem szabad figyelmen kívül hagyniuk, hogy a diákok ma már a nyelvtanulás minden szintjén – tehát már a fordítóképzés megkezdése előtt is – használnak gépi fordítóeszközöket. Ezért tiltás helyett érdemesebb az MT korlátainak és lehetőségeinek tudatosítására törekedni, és megfelelő MT-használati kultúrát (MT literacy) kialakítani nem csak a fordítóképzésben, hanem a nyelvoktatásban is. Tapasztalataink szerint több gépi fordítás párhuzamos használata és egybevetése bizonyítható mértékben segíti a kritikus szemlélet kialakítását, és ezáltal a megfelelő kompetenciák fejlesztését.

Kulcsszavak: gépi fordítás, NMT, MT-használat, tudatosítás, fordítóképzés

Bevezető

A gépi fordítóeszközök (köztük a legismertebb Google Fordító és DeepL) az utóbbi években a laikus felhasználók és a magyarhoz hasonló „ritka” nyelvek képviselői számára is egyre meggyőzőbb eredményeket produkálnak. Ma már nem csak a professzionális nyelvi közvetítők (ELIS, 2021, 2022, 2023; Hunnect, 2021), hanem egyéb szakterületek képviselői is előszeretettel használják őket (Kasperé et al., 2021; Seresi et al., 2022). Oktatási intézményekben végzett felmérések egész sora bizonyítja azt is, hogy a gépi fordítás használata mára jócskán túlmutat a fordítóképzések keretein: az egyetemeken nyelvi és egyéb képzéseinek hallgatói mellett már az általános és középiskolai nyelvtanulók is rutinszerűen alkalmaznak gépi fordítóeszközöket, sokszor anélkül, hogy akár ők, akár tanáraik tisztában lennének azok lehetőségeivel és korlátaival (Tsai, 2019; Niño, 2020; Liubinien et al., 2022). Az alábbiakban – a MANYE Fordítástudományi Szakosztálya által 2023 januárjában a gépi fordítás oktatásáról szervezett workshop I. részéhez¹ kapcsolódóan – azokat az ismereteket igyekszem egybegyűjteni, amelyek elsősorban fordítóképzéseinkben, de az idegennyelv-oktatás különféle szintjein is segíthetnek a gépi fordítást a kompetenciafejlesztés szolgálatába állítani.

¹ A MANYE Fordítástudományi Szakosztálya 2023 januárjában két részes online képzést hirdetett a gépi fordításról és az utószerkesztésről fordításoktatóknak. Ez a tanulmány a 2023. január 19-én tartott első workshop anyagának kibővített változata.

A neurális gépi fordítás jellemzői és korlátjai

A mesterséges intelligencián (MI) alapuló ún. neurális gépi fordítás (*neural machine translation* – NMT) 2016-tól váltotta fel a korábban használatos szabályalapú (*rule-based*, RBMT), illetve statisztikai (*statistical*, SMT) fordítórendszereket (Yang, 2018; Prószéky, 2021). Az MI-alapú chatbotok (pl. ChatGPT) fordítási célú használatának – a közeljövőben várható, de még felmérhetetlen hatású – elterjedéséig az NMT-t tekinthetjük a legkorszerűbb MT-megoldásnak. A korábbi technológiákkal ellentétben, amelyek fókuszában előbb a szavak és a nyelvtani szabályok (RBMT), később pedig a korábbi fordításokra épülő párhuzamos korpuszok (SMT) álltak, a hatalmas adatállományokon tanított és önálló mélytanulásra is képes neurális háló-alapú NMT-rendszerek a közvetlen kontextus figyelembevételével készítik el – alapvetően mondat szinten – a célnyelvi változatot. Az NMT ma bizonyos nyelvirányok és szövegtípusok esetében olyan minőségű kimenetet produkál, amely vetekszik a humán fordításokéval, de a ritkább nyelvek esetén is meggyőző eredményeket kínál, amelyek megfelelő utószerkesztés (*post-editing* – PE) esetén akár professzionális célokra is hasznosíthatók.

1. táblázat

Példák NMT-vel fordított rövid szövegrészekre

EN forrásszöveg	MT1_HU: Google Fordító (2023.04.)	MT2_HU: DeepL (2023.04.)
It is still relatively early days when it comes to assessing the true impact of ChatGPT, but AI Chatbot technology is progressing at pace. And with the recent release of GPT-4, eyebrows are being raised in the translation industry. Ask ChatGPT itself and it says it is likely it will have a "significant impact" on the industry and that "it could help to reduce the time and cost of translation services". Great – but the devil is in the detail!	A ChatGPT valódi hatásának felmérése még viszonylag korai szakaszban van, de az AI Chatbot technológia ütemben fejlődik. A GPT-4 közelmúltbeli megjelenésével pedig felvonják a szemöldököt a fordítóiparban. Kérdezd meg magát a ChatGPT-t, és azt mondja, hogy valószínűleg „jelentős hatással lesz” az iparágra, és „segíthet csökkenteni a fordítási szolgáltatások idejét és költségeit”. Nagyszerű – de az ördög a részletekben rejlik!	A ChatGPT valódi hatásának felmérése még viszonylag korai, de a mesterséges intelligencia chatbot-technológia gyors ütemben fejlődik. A GPT-4 közelmúltbeli megjelenésével pedig a fordítóiparban is felvonul a szemöldök. Kérdezzük meg magát a ChatGPT-t, és azt mondja, hogy valószínűleg "jelentős hatással" lesz az iparágra, és hogy "segíthet csökkenteni a fordítási szolgáltatások idejét és költségeit". Nagyszerű - de az ördög a részletekben rejlik!

Forrás: <https://www.rws.com/language-weaver/events/2023/how-will-chatgpt-impact-the-translation-industry/>

A neurális gépi fordítás legfőbb erényeként a gördülékenységet (*fluency*) szokás emlegetni, amelynek azonban sokszor a pontosság (*accuracy*) látja kárát. A neurális technológia térnyerése után megjelenő tanulmányok a korábbi statisztikai rendszerekéhez hasonlították az NMT-kimeneteket, és egyes nyelvirányokban akár 60%-kal kevesebb hibát találtak (Wu et al., 2016). Összességében természetesebbnek ítélték a nyelvezetüket, viszont felhívták a figyelmet az NMT elsőre szinte észrevehetetlen

hibáira – köztük akár félrefordításokra –, valamint a gyakori kihagyásokra, felesleges betoldásokra és ismétlésekre (Yamada, 2019; Loock, 2020; Teixeira, 2020). A kutatók az NMT szintjén máig hiányolják a szövegszintű konzisztenciát (ami logikusan következik a mondat szintű megfeleltetésből), és gyakran kifogásolják a szövegekben előforduló szakkifejezések kezelését: az NMT ugyanis hajlamos téves terminusokat illeszteni a szövegbe és következetlenül használni őket (terminológiai inkonzisztencia) (Lesznyák, 2019).

Az NMT minősége kapcsán mindenképpen fel kell hívni a figyelmet egyrészt a nyelvpárok, illetve szakterületek, másrészt a fordítómotorok² típusának jelentőségére. A motorok teljesítményét ugyanis nagyban befolyásolja a betanításukhoz – és később önálló tanulásukhoz – használt tanítóanyag, ezért egészen más minőségű kimenetek várhatók egy-egy nyelvpárra és/vagy (szak)területre specializált (ún. *custom*) motoroktól, mint a Google Fordító, DeepL típusú általános, univerzális rendszerektől (Teixeira, 2020). Számolni kell ugyanakkor a gépi fordítórendszerek folyamatos fejlődésével is (Szlávik, 2022b), ami megnehezíti a motorok hatékonyságának megítélését vagy rangsorolását. A Google pl. 2017-ben bevezette a Transformer nevű neurális architektúrát³, amely 2020-ra látványos minőségi javulást hozott gépi fordításaiban. 2021-ben a hazai felhasználók mégis a DeepL interaktív, alternatív megoldásokat is kínáló fordításait ítélték használhatóbbnak (Hunnect, 2021), és a két óriás rendszer azóta is fej fej mellett fejlődik, messze felülmúlva pl. a Facebook (Meta) sokszor mósolyt fakasztó gépi fordításait – de egy-egy mondat szintjén akár a specifikus (*custom*) motorok teljesítményét is.

A kifejezetten EU-s szövegek fordításához fejlesztett eTranslation fordítórendszer⁴ gépi kimeneteit vizsgáló *Human in the Translation Loop* kutatócsoport (Robin et al., 2023) első eredményei szintén fejlődésről tanúskodnak: 2022-ben már viszonylag kevés pontatlanság, kihagyás, „dadogás” stb. jellemezte a magyar fordításokat. A terminológia terén azonban még a kifejezetten uniós szövegeken és az IATE⁵ uniós terminológiai adatbázison „edzett” motorokkal sem sikerült igazi áttörést elérni. Fontos megjegyezni, hogy az NMT-technológia különösen alkalmatlan kontextusból kiragadott terminusok (pl. egy autós tartozéklista – lásd a 2. táblázatot) fordítására, mivel a neurálisháló-alapú rendszerek ilyenkor nem tudnak a szavak környezetére támaszkodni, ami nélkülözhetetlen a hatékony működésükhöz.

² A gépi fordítást végző számítógépes eszközöket – a köznyelvben tévesen elterjedt fordítóprogram helyett – gépi fordítóeszközöknek vagy -motoroknak nevezzük, és ebben a cikkben csak az írásbeli nyelvi közvetítés szempontjából vizsgáljuk. Fordítórendszer alatt több fordítómotor összességét értjük (pl. az uniós eTranslation fordítórendszer ma 10-féle motort foglal magában).

³ A transformer modell szolgál azóta számos „okos” alkalmazás, köztük a várhatóan a fordítás és a nyelvtanítás világát gyökeresen átalakító ChatGPT alapjául is (amellyel ebben a tanulmányban csak érintőlegesen foglalkozunk, mivel – várható hatásaira tekintettel – ez a téma külön tanulmányt érdemel).

⁴ Oktatási intézmények számára regisztráció után ingyenesen használható fordítórendszer: <http://webgate.ec.europa.eu/etranslation>

⁵ Az Európai Unió interaktív terminológiai adatbázisa: <https://iate.europa.eu/home>

2. táblázat

Példák egy kontextus nélküli terminuslista humán és gyakorlatilag használhatatlan gépi fordításaira

EN	FR	HU	DeepL - EN>HU	DeepL - FR >HU	eTranslation - EN>HU	eTranslation - FR>HU
PROTECTIVE SUN SHADES - SIZE XL	Chaussettes de protection solaire - Taille XL	Napfényvédő huzat - XL méret	VÉDŐ NAPSZEMÜVEG - XL MÉRET	Napvédő zokni - XL méret	VÉDŐ NAPERNYÓK - XL MÉRET	Napvédő zokni - XL méret
Rigid boot tray	Bac de coffre rigide	Merev csomagtértálca	Merev csomagtartó tálcá	Merev csomagtartó tálcá	Merev indítótálca	Merev mellkas tálcá
Boot mat with bumper protection	Tapis de coffre avec protection bouclier	Csomagtérszőnyeg lökhárítódévedővel	Csomagtartószőnyeg lökhárítóval	Pajzsvédővel ellátott csomagtérszőnyeg	Cípőszőnyeg lökhárító védelemmel	Mellszőnyeg pajzs védelemmel
Luggage compartment net	Filet de coffre	Csomagrögzítő háló	Csomagtérháló	Törzsháló	Csomagter háló	Csomagtartó háló
Thermoformed boot chocks	Cales de coffre	Csomagrögzítő ékek	Hőformázott bakancsrögzítők	Trunk ékek	Hőformázott csizmák	A melltartók
Boot organizer bag	Sac de coffre	Csomagtéri tárolózsák	Csizma szervező táská	Csomagtartó táská	Boot szervező táská	Mellkasi táská

A nyelvirányok szerepére és az NMT minőségi változásaira visszatérve megállapíthatjuk, hogy a domináns – főként indoeurópai – nyelvpárok esetén méltán dicsért gördülékenység angol–magyar viszonylatban már nem mindig meggyőző, a stílus ugyanis a ritkább nyelvirányokban kifejezetten sok (és egyre több) kívánnivalót hagy maga után (Szlávik, 2022b). E tendencia vélhetőleg az utószerkesztés nélküli gépi fordítások mennyiségének növekedésével és tanulóanyagba visszakerülésével magyarázható, és a jövőben határt szabhat a gépi fordítás minőségi fejlődésének. A magyar nyelvű NMT-kimenetekben emellett továbbra is előfordulnak központozási és tipográfiai hibák (a DeepL pl. 2023-ban is felülre teszi a nyitó idézőjeleket), és egyik motor kimenete sem mentes a nyelvtani (pl. ragozási, egyeztetési) stb. problémáktól (további példákért lásd Szlávik, 2023).

A neurális gépi fordításról összességében elmondható, hogy felülmúlja a korábbi technológiák hatékonyságát és folyamatosan fejlődik. Az NMT minősége – különösen néhány domináns nyelvirány és speciális (*custom*) motor esetében – egyre inkább közelít a humán fordításokéhoz, és hibái is sokban hasonlítanak a humán fordítóktól megszokottakhoz. Az ingyenesen elérhető ún. általános motorokkal magyarról, illetve magyarra fordított szövegeket azonban továbbra is erős fenntartásokkal kell kezelni. A professzionális felhasználók számára egyértelmű, hogy az ún. nyers MT-kimenet feltétlenül utószerkesztésre szorul, az NMT korlátait azonban a laikus felhasználókban és a nyelvtanulóknak is tudatosítani kell, akik hajlamosak a gépi fordítást egy számológép megkérdőjelezhetetlen eredményéhez hasonlítani (Loock & Léchauguette, 2021).

Gépi fordítás a professzionális fordítói gyakorlatban

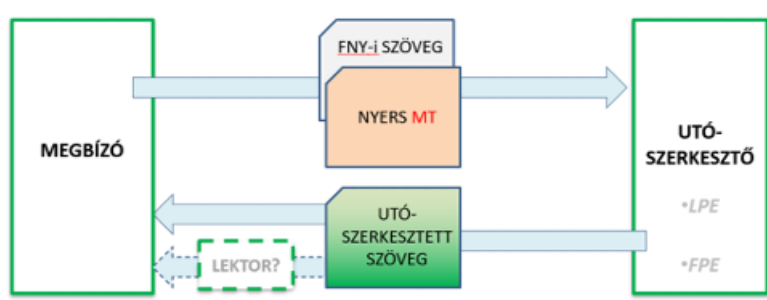
Az elmúlt években készült tanulmányok és felmérések egész sora bizonyítja, hogy az NMT-t széles körben használják a hivatásos nyelvi közvetítők: a szabadúszó fordítók éppúgy, mint az irodák és a nagy fordítószervek alkalmazottai (ELIS 2021, 2022, 2023; Hunnect, 2021). A nyelvi közvetítők mellett egyre gyakrabban élnek a gépi fordítás lehetőségével más szakterületek képviselői is, a közigazgatástól az üzleti élet számos területén át az orvosi, mérnöki stb. tudományokig (Kasperé et al., 2021). A laikus felhasználók általában az ingyenesen elérhető online motorok szolgáltatásait használják, jellemzően böngészőjükben (ritkábban okoseszközökre telepített alkalmazással), a megfelelő szövegdobozba beírva vagy bemásolva a fordítandó szöveget. A

professzionális nyelvi közvetítésben a gépi fordítás (MT) és a tőle gyakorlatilag elválaszthatatlan utószerkesztés (PE) (a szakmai zsargonban sokszor összevontan: MTPE) ma egyre gyakrabban és egyre változatosabb formákban jelenik meg, alaposan felforgatva a korábbi munkafolyamatokat és szerepeket.

Az ISO 18578:2017 szabvány által szabályozott, ám a becsléseknél valójában kisebb arányban jelen lévő (ELIS, 2023) „tisztán” MTPE munkafolyamatban már nem is jelennek meg a hagyományos értelemben vett fordítási folyamatnak sem a szereplői (fordító, lektor), sem pedig olyan meghatározó dokumentumai, mint a (lektorálatlan, illetve lektorált) fordítás. A forrásnyelvi szöveg mellett itt egy nyers gépileg fordított fájl kap központi szerepet, melynek részleges (*light post-editing* – LPE), illetve teljes (*full post editing* – FPE) utószerkesztése eredményeképpen születik meg a célnyelvi szöveg. Ennek minőségellenőrzéséről a – jelenleg felülvizsgálat alatt álló – szabvány eredeti kiadása nem rendelkezik (Szlávik, 2022a).

1. ábra

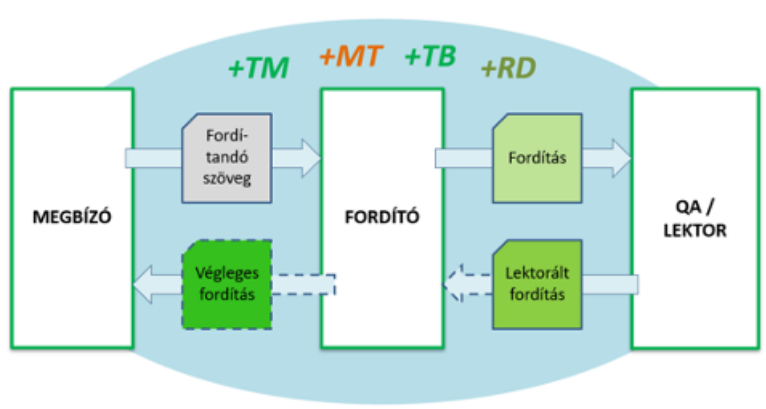
Az ISO 18578:2017 szabvány által szabályozott „tisztán” MTPE



A nyelvi közvetítés szakemberei azonban tudják és nap mint nap tapasztalják, hogy a gyakorlatban a gépi fordítás ma még (vagy talán egyre) inkább az ISO 17100:2015 szabvány által meghatározott fordítási folyamatba integráltan, a fordító rendelkezésére álló segédeszközök egyikeként jelenik meg. A mai fordító fordítástámogató eszközeinek (CAT – *computer aided/assisted translation*, pl. Trados, MemoQ, Phrase stb.) jellemzően integrált felületén napjainkban már nem csak a megbízótól vagy korábbi megbízásokból származó fordítómemóriák (*translation memory* – TM), terminológiai adatbázisok (*term base* – TB), illetve egyéb kapcsolódó dokumentumok (*reference document* – RD) kapnak helyet. Egyre gyakrabban megjelenik mellettük a gépi fordítás, amelyet adott esetben a megbízó bocsát a fordító rendelkezésére. A fordítók azonban maguk is gondoskodhatnak gépi támogatásról: megfelelő API vagy plug-in segítségével az integrált CAT-felületen, vagy akár böngészőjükön keresztül is segítségül hívhatják az MT-t – hosszabb távon pedig várhatóan az MI-alapú chatbotokat is – „fordításuk” elkészítéséhez. Az idézőjel használata itt azért indokolt, mert a mai fordító ilyen körülmények között akár egyetlen mondat hagyományos értelemben vett fordítása nélkül is teljesíthet egy megbízást: vagy a fordítómemóriából érkező találatok szerkesztésével, vagy – használható TM-találat híján – a gépi kimenet utószerkesztésével.

2. ábra

Az ISO 17100:2015 szabvány által szabályozott fordítási folyamatba integrált MTPE



A helyzetet tovább bonyolítja, hogy ebben – a szakirodalomban MT-vel (és/vagy MI-vel) támogatott vagy „gyorsított” fordításként (*MT-enhanced translation* – EMT, 2022) is emlegetett – integrált folyamatban az utószerkesztett gépi fordítások (az esetek többségében lektorálás után) bekerülnek a fordítás során folyamatosan bővülő fordítótömöríbe, és egy következő projektben ezek már nem MT-, hanem TM-találatként jelennek meg, és adott esetben a gépi motor tanítókorpuszába is visszakerülhetnek (ez történik pl. az uniós intézményeknél, ahol rendszeres időközönként „újrataníják” az eTranslation rendszert, de léteznek már valós időben tanuló, ún. adaptív gépi fordító-rendszerek is).

A professzionális nyelvi közvetítésben tehát a gépi fordítás ma már a munkafolyamat és a végeredmény szintjén is egyre inkább összemosódik a humán fordítással. Mielőtt megnéznénk, milyen következményekkel jár ez a fordítóképzésekre nézve, mindenképp említést kell tennünk a gépi fordítás használatának etikai vonatkozásairól. Ezek professzionális kontextusban leginkább adatvédelmi jellegűek: az ingyenes gépi fordítóeszközök használata során ugyanis megbízónk szövegeit – így a bennük szereplő adatokat – óhatatlanul megosztjuk az eszközök fejlesztőivel, pedig a fordítókra általános titoktartási kötelezettség vonatkozik. Érzékeny információkat és adatokat tartalmazó szövegek esetén ez komoly kockázatot jelenthet a megbízóra nézve (Nitzke et al., 2019). Az árázással kapcsolatban is sokféle kérdés felvetődik: vajon indokolt-e kedvezményt, és ha igen, mekkorát, ha egy fordító ingyenes gépi támogatással „gyorsítja” munkáját? Kötelező-e erről tájékoztatni a megbízóját? Rengeteg olyan kérdés vár tehát még megválaszolásra, amelynek a fordítók nagy része nincs is tudatában, amikor gépi támogatást használ.

Gépi fordítás a professzionális fordítók képzésében

A fentiek ismeretében aligha meglepő, hogy a gépi fordítás használatának és oktatásának kérdései a világon mindenütt foglalkoztatják a fordítóképző intézmények oktatóit és a már gyakorló fordítókat tömörítő szakmai szervezetek munkatársait is. Logikus-

nak tűnne, hogy a képzések gyorsan reagáljanak a piaci fejleményekre, az MT/PE oktatásával kapcsolatban mégis bizonytalanság érzékelhető.

Az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága 2007-ben létrehozott egy nemzetközi szakértői testületet a mesterfokú fordítóképzés egységes rendszerének kialakítása, illetve az alapjául szolgáló kompetenciamodell kidolgozása céljából. Az EMT (*European Masters of Translation*) mára világszerte referenciának tekintett kompetenciamodelljének legfrissebb változata (EMT, 2022) elismeri, hogy a gépi fordítás egyre nagyobb részt képvisel a fordítási munkafolyamatokban, mégis csupán néhány általános és óvatos utalást tesz az MT/PE-re. A GALA⁶ nevű nemzetközi szakmai szervezet is a tervezettnél később hozta nyilvánosságra MTPE-oktatási ajánlásait (Gene et al., 2023), melyben problémásnak ítélik az MT-oktatás jelenlegi helyzetét.

Magyarországon évek óta élénk párbeszéd folyik a fordítóképző intézmények között: már több műhely- és kerekasztal-beszélgetésre, széles körű egyeztetésre került sor e témáról. A BME-n 2022 októberében rendezett tanár–tanár kerekasztal eredményeként közös ajánlások is napvilágot láttak (Robin & Eszenyi, 2022) arról, hogy mikor és milyen formában javasolt a gépi fordítás használatát és az utószerkesztés oktatását bevezetni fordítóképzéseinkbe. Az ajánlások összhangban állnak azon vélekedésekkel (Liu et al., 2022), melyek szerint a gépi fordítóeszközök túl korai használata gátolhatja a tanulási folyamatot, nevezetesen a fordítási kompetencia elsajátítását, ezért bevezetésüket célszerűbb a fordítástechnikai alapok megszerzése utánra (a hazai ajánlások szerint a képzés második felére) időzíteni, a „minősítő” feladatok (pl. képesítő fordítások) esetében pedig később is korlátozni. A KRE 2023. februári kerekasztal-beszélgetésén⁷ a képzőintézmények képviselői mégis nagyon változatos gyakorlatokról számoltak be, melyek némelyike az ajánlásoktól eltérve korábbi MT-használatot is enged, sőt tiltás helyett egyenesen a képesítő fordítások részévé teszi a gépi fordítás használatát (Veresné Valentinyi, 2022).

Az eltérő gyakorlatok megítéléséhez fontos szem előtt tartanunk, hogy – a CAT-eszközökkel szemben, amelyekkel jellemzően csak a képzés második felében, egyetemi licenceknek köszönhetően ismerkednek meg a hallgatók – az ingyenesen és online elérhető gépi motorokat általában már a fordítóképzés megkezdése előtt, illetve az esetleges tiltások ellenére is használják (O’Neill, 2019; Fáy & Yang, 2023). A folytatásban látni fogjuk, hogy ez sok esetben helytelenül és ellenőrizetlenül történik, ami szintén hátráltathatja a megfelelő kompetenciák kialakulását (Bowker, 2020).

Gépi fordítás az idegennyelv-oktatásban

Az MT-használat világszerte egyre népszerűbb és gyakoribb az idegennyelv-szakos diákok (Tsai, 2019; Loock & Léchaugette, 2021), egyéb szakterületek hallgatói (Dorst et al., 2022; Bin Dahmash, 2020) és a fiatalabb nyelvtanulók körében is (Liubinien et al., 2022). Az utóbbi években számos tanulmány és felmérés vizsgálta a gépi fordításnak az idegennyelv-tanulásra gyakorolt hatásait (Ducar & Shocket, 2018; Tsai, 2019;

⁶ Globalisation and Localisation Association: <https://www.gala-global.org/>

⁷ Tiltjuk, türjük vagy támogatjuk? A MANYE Fordítástudományi Szakosztályának kerekasztala, 2023. február 16.

Niño, 2020; Resende & Way, 2021), a Google Fordító nyelvoktatásban játszott szerepéről külön konferenciát is szerveztek⁸. Az eredmények között pozitív és negatív hatások is fellelhetők: egyes kutatók a gépi fordítások hibás megoldásainak rögzülésében rejlő veszélyekre (Resende & Way, 2021), mások a potenciális tanulási lehetőségekre (Niño, 2020) és a megfelelő tanári hozzáállás jelentőségére (Lee, 2019) hívják fel a figyelmet, míg láthatunk példát rövid távon áldásos, de hosszú távon nem hasznosuló hatásokra is pl. a gépi fordítással „előállított” L2-fogalmazások kapcsán, melynek ismeretlen lexikai elemei nem épülnek be az MT-használó diák szókincsébe (Liubinien et al., 2022). Érdeemes megjegyezni, hogy a nyelvtanulók többnyire L1–L2 nyelvirányban használják az MT-kimeneteket, leginkább szövegalkotási feladataikhoz – az L2–L1 irányú gépi fordításokat többnyire csak olvassák (szövegértési célból).

Alaposan megvizsgálva a kutatások eredményeit, egyértelmű tendenciákat és mintázatokat figyelhetünk meg, ha a különböző csoportokat elhelyezzük egy képzeletbeli egyenes mentén, melynek egyik végére a fiatal, kezdő nyelvtanulókat, tőlük jobbra a középhaladó szintű idegennyelvűtudással rendelkező, nem nyelvszakos diákokat, másik vége felé pedig a nyelvi, illetve fordítói szakképzésben is részesülő „haladókat” pozícionáljuk. A motorválasztás terén pl. megfigyelhetjük, hogy a fiatal és kezdő nyelvtanulók szinte kizárólag a Google Fordítót használják, egyéb motorokat inkább csak haladó szinten, illetve bizonyos országokban preferálnak (pl. Franciaországban a DeepLt, Kínában a Baidut). A motorok használatában is jelentős különbségek mutatkoznak: a kezdő nyelvtanulók és gyakran még a nyelvszakos diákok is előszeretettel használják a Google Fordítót – jellemzően okostelefonjukon – az általuk nem ismert szavak és kifejezések megfelelőinek kereséséhez. Erre a jelenségre érdemes figyelni, hiszen az NMT jellemzőinek bemutatásakor láthattuk, hogy a neurálháló-alapú rendszerek az egyes szavak megfelelőire mindig a mondaton belüli környezetük alapján tesznek javaslatot, ezért nem igazán alkalmasak kontextus nélküli szavak fordítására, vagyis szótárszerű használatra. Ezért kiemelten fontos annak tudatosítása, hogy az ismeretlen szavak megértését az ún. korpuszalapú szótárak (Glosbe, Linguee) sokkal hatékonyabban segítik, hiszen azok a keresett szó(kapcsolato)t egy párhuzamos szövegeket – nagyrészt lektorált, pl. uniós fordításokat – tartalmazó fordítómemóriában, autentikus környezetben, valós használatban tárják eléink.

⁸ Google Translate and Modern Languages in Education: <https://www.nottingham.ac.uk/conference/fac-arts/clas/google-translate-and-modern-languages-education/index.aspx>

3. ábra

Példa egy FR terminus (code rural) MT-, illetve korpuszalapú szótár által javasolt fordítására

The screenshot shows the Glosbe website interface for translating 'code rural' from French to Hungarian. The search bar contains 'Fordítás francia nyelvről'. The results show 'code rural' with a warning icon and text: 'Jelenleg nincs fordítás az **code rural** szóra a szótárban, esetleg hozzáadhat egyet? Ügyeljen arra, hogy ellenőrizze az automatikus fordítást, a fordítási memóriát vagy a közvetett fordításokat.' Below this, there are search results from a corpus-based dictionary, including '17 L'article R*553-10 du code rural prévoit : 17 A mezőgazdasági törvénykönyv R*553-10 cikke kimondja:' and '80 Anheuser-Busch maintient, par ailleurs, que l'article L. 641-2, quatrième alinéa, du code rural est applicable. 80 Az Anheuser-Busch másfelől azon az állásponton van, hogy a mezőgazdasági törvény L. 641-2. cikkének negyedik bekezdése alkalmazandó.'

Szintén egyértelmű összefüggés figyelhető meg a nyelvtanulás és/vagy képzettség szintje, valamint a fordítómotorok iránti bizalom között. A kezdő és kevésbé autonóm nyelvhasználók hajlamosak teljesen megbízni a gépi fordításban (Rossetti et al., 2020), de még a magukat kritikusként tartó idegennyelvszakos diákok is csak a hibák kevesebb mint 40%-át azonosították egy franciáról angolra fordított szövegben (Loock & Léchaugette, 2021). A kutatások szerint magas szintű, magabiztos nyelvtudásra van szükség ahhoz, hogy az MT-használók kritikusan viszonyuljanak, és hozzá merjenek nyúlni a kezdők által „készpénznek vett” MT-kimenethez. Yamada (2020) e jelenséget azzal magyarázza, hogy amíg a tanult idegen nyelvre géppel fordított szöveg (pl. egy fogalmazási feladat) nyelvi szintje magasabb az MT-használóénál, addig nyilván nem lesz képes annak megítélésére vagy korrigálására. Professzionális értelemben vett utószerkesztésről (PE) – amelyet a szakemberek jellemzően anyanyelvükön végeznek – a nyelvtanulás kontextusában nyilván nem lehet beszélni, de a kutatások egyértelműen arra utalnak, hogy a gépi fordítás (MT) ma már megkerülhetetlen része az idegennyelv-oktatásnak.

Magyarországon egyelőre kevés adat áll rendelkezésre a nyelvtanulók és a gépi fordítás viszonyáról, csupán néhány kutatás (Lesznyák et al., 2022) enged betekintést a diákok eszközhasználati szokásaiba. A Pécsi Tudományegyetem Fordítástudományi Kutatóközpontjának munkatársai jelenleg dolgoznak egy általános és középiskolás diákok, illetve tanáraik, valamint nyelv-, fordító-, tanár- és egyéb szakos egyetemisták MT/(MI)-használati szokásaira is kiterjedő felmérésen. Ennek pilotjai és első eredményei a nemzetközi szakirodalmi eredményekből kirajzolódó tendenciákat látszanak igazolni: a magyar általános és középiskolások, valamint a fordítói képzettségben nem részesülő egyetemisták is leginkább a Google Fordítót használják, sok esetben ismeretlen szavak kereséséhez (ennek korlátaira

már utaltunk), valamint L2 szövegalkotási feladataik elkészítéséhez (ami ellenőrizetlen körülmények között nem segíti a fejlődésüket, hiszen általában megelégszenek a gépi fordítás kritika nélküli átvételével). Az első eredményekből arra is következtethetünk, hogy a nyelvtanárok sem rendelkeznek mélyreható ismeretekkel a gépi fordításban rejlő lehetőségekről és kockázatokról – az esetek többségében nem is sejtik, vagy nem veszik észre, hogy diákjaik ilyen eszközök segítségével készítik el feladataikat (és a helyzet várhatóan tovább fog bonyolódni a ChatGPT használatának rohamos terjedésével).

A gépi fordítás nyelv tanulási célokra történő használata is felvet etikai kérdéseket: elfogadható-e a nyelv tanulók részéről gépi segítséget igénybe venni feladataik elkészítéséhez? Ugyanakkor a kérdés más oldalról is megközelíthető: vajon szabad-e a nyelv tanároknak magukra hagyniuk diákjaikat ezekkel az eszközökkel, melyek ellenőrizetlen használata akár hátráltatja is nyelvi kompetenciáik fejlődését?

Módszertani javaslatok a tudatos MT-használathoz

A fentiekre tekintettel megállapíthatjuk, hogy a gépi fordítás (és általában véve az MI) szerepét nagyon alaposan át kell gondolni – nem csak a fordítóképzésekben, hanem ma már az idegennyelv-oktatás különböző szintjein és a tanárképzésben is. A „tiltjuk, tűrjük vagy támogatjuk?” dilemma megoldását e sorok szerzője egy negyedik „t-ben”, a tudatosításban látja, amelyre az EMT-modell is felhívja a figyelmet (EMT, 2022): az MT-ben rejlő lehetőségeket és kockázatokat az oktatókban és a diákokban is tudatosítani kell a gépi fordítás megfelelő használatához.

Az utóbbi években egyre szélesebb körben hivatkoznak (Bowker & Buitrago Ciro, 2019; O'Brien & Ehrensberger-Dow, 2020; Bowker, 2021; Liu et al., 2022; EMT, 2022) az *MT literacy* fogalmára, amely a tudatos MT-használathoz szükséges ismereteket, készségeket és attitűdöket foglalja magában. Bowker & Buitrago Ciro (2019, p. 88) definíciója szerint az *MT literacy* elemei a következő három kérdés körül artikulálódnak:

- Hogyan működnek a gépi fordítórendszerek?
- Hogyan használhatók a gépi fordítórendszerek? (Hogyan választhatók ki a gépi fordításra alkalmas szövegek és motorok?)
- Mikor és hogyan lehet, illetve kell módosítani a gépi fordítás kimenetét?

Az alábbiakban összefoglaljuk azokat a – nagyrészt e cikkben és/vagy Szlávik (2023) kapcsolódó tanulmányában körüljárt – témákat, amelyekről a szakirodalmi adatok és személyes tapasztalataink szerint ma a hazai nyelvoktatás és fordítóképzés különböző szintjein a tanároknak és a diákoknak is fontos volna ismeretekkel rendelkezniük (a cikkekben nem említett témákhoz hivatkozásokat fűzünk, illetve felhívjuk a figyelmet arra, hogy a lista a nyelvtechnológia és a mesterséges intelligencia gyors fejlődése miatt folyamatosan változhat). A listán dőlt betűvel jelöljük azokat az elemeket, amelyek hallgatói tudatosítására inkább csak a professzionális fordítóképzésben van szükség. Természetesen a többi ismeret és készség közül is a mindenkori pedagógiai célok és körülmények függvényében célszerű válogatni. Az is nyilvánvaló, hogy a motorok működésére vonatkozó ismeretek átadása leghatékonyabban gyakorlat, vagyis az MT használata közben történhet, és a mindig a diákjaink nyelvi szintjéhez, tanulási igényeihez és lehetőségeihez kell igazítani.

Hogyan működnek a gépi fordítórendszerek? (az MT-re vonatkozó általános ismeretek)

- *(a gépi fordítás történetének fő fejezetei: RBMT, SMT, NMT – és a várható MI-fejlemények)*
- a mai (neurális) MT-technológia lényege; mondatszintű megfeleltetés (NMT vs online/korpuszalapú szótárak / *terminológiai adatbázisok* [Seidl-Péché, 2018]); a ChatGPT fordításpecifikus lehetőségei
- a neurális motorok típusai: ingyenes, online elérhető, általános eszközök (Google Fordító és DeepL) vs *fizetős vagy regisztrációval elérhető specifikus (custom) rendszerek* (pl. *eTranslation, Globalese*); telepíthető alkalmazások; *CAT-eszközbe integrálható szolgáltatások, API-k és plug-inok, GT4T típusú „többkimenetes” eszközök*
- a gépi kimenetek általános jellemzői (erősségek és gyengeségek), jellemző NMT-hibák
- a különböző eszközök kimenetei közötti különbségek, folyamatosan változó, fejlődő minőség, *gépi metrikák* (Yang, 2018)
- adatvédelmi és etikai kérdések és kockázatok

Hogyan használhatók a gépi fordítórendszerek? (MT-használati készségek)

- ingyenes, online elérhető általános gépi fordítóeszközök (Google Fordító és DeepL) irányított használata (egész mondatok fordítása) böngészőben, *a kapcsolódó alkalmazások telepítése és használata*
- egyszerű szövegbevitel és a gépi kimenet kimásolása billentyűkombinációk vagy a vágólap(ikon) segítségével
- a DeepL rendszer interaktivitásának kipróbálása: az alternatív javaslatokban rejlő (lexikai és szintaktikai / *fordítási*) kompetenciafejlesztési lehetőségek hasznosítása
- *a professzionális munkafolyamatok igényeinek megfelelő teljesfájl-fordítási lehetőségek kipróbálása*
- *CAT-kompatibilis kimenetek generálása; a CAT-eszközbe integrált MT-használatot lehetővé tévő API-k és plug-inok aktiválása egyetemi licencekkel / ingyenes próbaverziókkal; CAT-en belüli gépi fordítás; MT (/MI) és TM kombinált használata*
- a motorok teljesítményének tesztelése, összehasonlítása, értékelése
- *fokozott adatbiztonságot jelentő fizetős szolgáltatások (próbaverzióinak) kipróbálása*

A gépi fordításra terjedelmi okokból (pl. rövid szavak), vagy jellegük miatt (kreatív, kulturálisan beágyazott stb.) alkalmatlan szövegekre az oktatás minden szintjén találhatunk példákat. A hatékony motorválasztás gyakorlásához tudatosítani kell a diákokban az eszközök felhasználói felülete és lehetőségei, valamint a kimeneteik közötti különbségeket, amihez szintén bármilyen – akár 1-2 mondatos, de szemléletes – szöveg használható. A lényeg az, hogy a diákok minél több eszköz működésével és kimeneteivel megismerkedjenek, és megtapasztalják, hogy egyszer (vagy akár csak egy szövegrész esetében az) egyik, másszor egy másik motor „sikeresebb”. Az összehasonlító gyakorlatokat a nyelvoktatásban is érdemes L2–L1 nyelvirányban végezni, mert a diákok az anyanyelvi kimenetekben könnyebben észreveszik az MT hibáit és korlátait, ezáltal ki tud alakulni bennük egyfajta

„egészséges szkepticizmus” (O’Brien & Ehrensberger-Dow, 2020) a gépi fordítással kapcsolatban. Így könnyebben megértik, hogy az L2-kimeneteket sem kezelhetik gondolkodás nélkül, amikor pl. szövegalkotási feladathoz használnak gépi „támogatást”, és pl. a DeepL alternatív javaslatait L2-eszköztáruk bővítésére használhatják.

Személyes fordítói és oktatói tapasztalataim szerint több motor kimenetének egymás mellé állítása sokat segít a kritikus szemlélet kialakításában. A módszer hatékonyságát egy – egyelőre kis mintás – felmérés friss eredményei is igazolják (Kóbor, 2023b). A módszer tesztelése érdekében a PTE és az ELTE 10-10 fordítóképzős (utószerveztési ismeretekkel és tapasztalattal nem rendelkező) hallgatóját arra kértük, keressék meg és jelöljék a hibákat a Politico magazin egy rövid (190 szavas) cikkének DeepL-lel (DL – lásd a 3. táblázat MT1-oszlopában), illetve Google Fordítóval (GF – MT2-oszlop) készített gépi fordításaiban.

3. táblázat

„Hibavadászat” egy vs több gépi kimenetben (2023. februári felmérés)

EN forrásszöveg	MT1_HU	MT2_HU
<p>EU vows more cash for frontier policing as border fence debate revives</p> <p>The EU that once largely dismissed border walls as a crude Trumpian solution is vowing to channel “substantial” funds into border guards and frontier surveillance equipment, as countries ramp up calls for help paying for their border fences.</p> <p>For several hours at an EU Council summit on Thursday, the only show in town was Volodymyr Zelenskyy. Then the Ukrainian leader left, and a well-worn clash over migration instantly returned. There were stark signs that the bloc’s stance is hardening.</p> <p>Well into the early hours of Friday morning, EU leaders made proposal after proposal, all seeking to stem the rise in people arriving to the Continent outside legal channels. Some wanted Brussels to help pay for border fences. Others stressed a focus on returning rejected asylum seekers.</p> <p>German Chancellor Olaf Scholz at one point tried to calm passions, according to one official familiar with the discussion. Did the EU want to turn itself into a fortress? Walls, simply put, do not work, he said, pointing to the U.S.-Mexico border, where a fractious debate over a wall hasn’t abated crossings.</p>	<p>Az EU több pénzt ígér a határrendészet-re, miközben újraéled a határkerítésről szóló vita</p> <p>Az EU, amely egykor nagyrészt elutasította a határfalakat, mint durva trumpi megoldást, ígéretet tett arra, hogy “jelentős” pénzeszközöket irányít a határőrök és a határőrizeti berendezések finanszírozására, miközben az országok egyre gyakrabban kérnek segítséget a határkerítések kifizetéséhez.</p> <p>A csütörtöki uniós tanácsi csúcstalálkozón több órán át csak Volodimir Zelenskij volt a főszereplő. Aztán az ukrán vezető távozott, és a migrációval kapcsolatos jól ismert összecsapás azonnal visszatért. Éles jelei voltak annak, hogy a blokk álláspontja keményedik.</p> <p>Péntek kora reggelig az uniós vezetők javaslatról javaslatra tettek javaslatokat, amelyek mindegyike a legális csatornákon kívül a kontinensre érkező emberek számának növekedését igyekezett megfékezni. Egyesek azt akarták, hogy Brüsszel segítsen a határkerítések finanszírozásában. Mások az elutasított menedékkérők visszaküldésére helyezték a hangsúlyt.</p> <p>A megbeszélést ismerő egyik tisztviselő szerint Olaf Scholz német kancellár egy ponton megpróbálta csillapítani a kedélyeket. Az EU erődde akarta változtatni magát? A falak, egyszerűen szólva, nem működnek - mondta, és az amerikai-mexikói határra mutatott, ahol a falról folytatott heves vita nem csökkentette az átkeléseket.</p>	<p>Az EU több készpénzt ígér a határrendészet számára, ahogy a határkerítésről szóló vita élénkül</p> <p>Az EU, amely egykor nagyrészt elutasította a határfalakat, mint durva Trump-féle megoldást, azt ígéri, hogy “jelentős” pénzeszközöket fordít a határőrökre és a határőrizeti berendezésekre, miközben az országok egyre több segélykérést kérnek határkerítéseikért.</p> <p>Az EU Tanácsának csütörtöki csúcstalálkozóján több órán át az egyetlen előadás a városban Volodimir Zelenskij volt. Aztán az ukrán vezető távozott, és azonnal visszatért a jól megkopott összecsapás a migráció miatt. Éles jelek mutatkoztak annak, hogy a blokk álláspontja megkeményedik.</p> <p>Péntek hajnalban az EU vezetői javaslatról javaslatra tettek javaslatot, és mindegyik arra törekedett, hogy megállítsák a legális csatornákon kívül a kontinensre érkezők számának növekedését. Néhányan azt akarták, hogy Brüsszel segítsen kifizetni a határkerítéseket. Mások hangsúlyozták, hogy az elutasított menedékkérők visszatérésére összpontosítsanak.</p> <p>Olaf Scholz német kancellár egy ponton megpróbálta csillapítani a szenvedélyeket – állítja egy tisztviselő, aki jól ismeri a vitát. Az EU erődde akarta változtatni magát? Egyszerűen fogalmazva, a falak nem működnek – mondta, és az Egyesült Államok-Mexikó határra mutatott, ahol a fal körüli heves vita nem csökkentette az átkelők számát.</p>

Source: <https://www.politico.eu/article/euco-eu-crosses-into-the-border-fence-game-migration/>

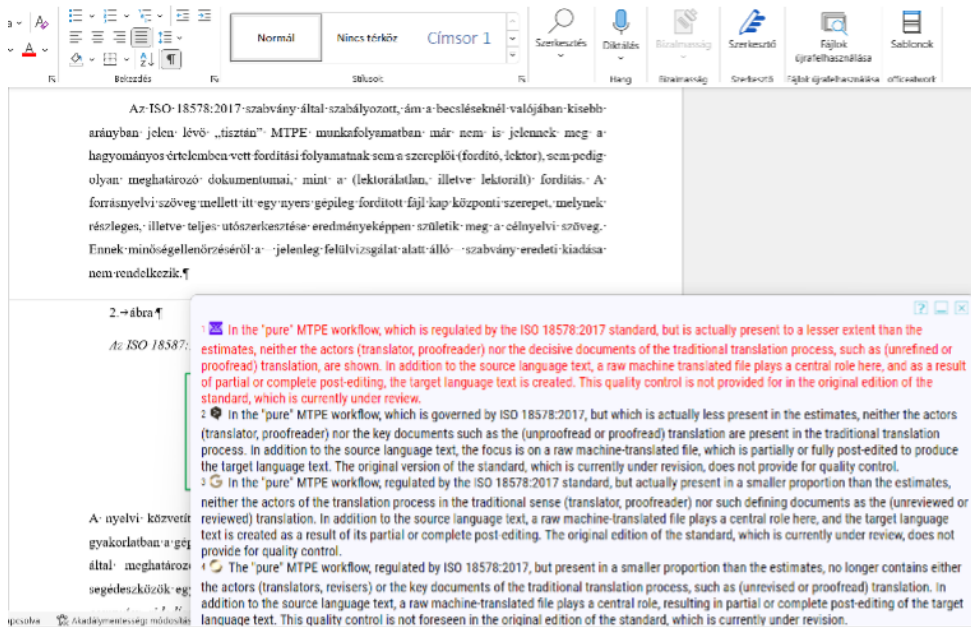
Az egyik csoport előbb a DL kimenetében dolgozott, majd 10 perccel később megkapta mellé a GF gépi kimenetét is, a kontrollcsoportnak viszont csak a GF-kimenet állt rendelkezésére. Hipotézisünk az volt, hogy több gépi fordítás egymás mellé állításakor a motorok eltérő megoldásai mintegy ráirányítják a hallgatók figyelmét a problémás szövegrészekre, ami segít nekik a hibák észrevételében. A felmérés eredményei igazolták a várakozásokat: a kétféle kimenettel dolgozó csoport tagjai a GF-kimenetben általunk előzetesen azonosított 37 (megfeleltetési, terminológiai, nyelvi és stilisztikai) hiba 42%-át megtalálták (átlagosan 15,41 db-ot), míg a kontrollcsoport tagjai csupán a hibák 33%-át azonosították (12,12 db-ot). A két gépi fordítás párhuzamos jelenléte a DL megoldásaival szemben is kritikusabbá tette a hallgatókat: a GF-kimenet elemzése közben átlagosan további 3,24 db hibát fedeztek fel a DL fordításában, tehát a dupla kimenet mindkét gépi fordítás iránti hibaérzékenységet növelte, gyakorlatilag minden hibakategóriában (de leginkább a nyelvi és tipográfiai hibák terén).

Egy ilyen, pl. óra elején, bemelegítő feladatként végzett „hibavadászat” nyelvórán is használható a kritikus szemlélet kialakítására. A fordítóképzésekben ezek a feladatok az utószerkesztés előkészítésére szolgálhatnak: a nyers MT-kimenet hibáinak észlelése ugyanis alapvető feltétele a gépi fordítás sikeres utószerkesztésének.

Több motor fordításának párhuzamba állítása azonban nem csak a hibák és korlátok, hanem a gépi fordításban rejlő lehetőségek tudatosításában is segíthet: hibák helyett a pozitívumokra, a jónak/jobbnak tűnő megoldásokra is „vadászhatunk” a diákokkal. Egy másik kismintás felmérésünk szerint (Kóbor, 2023) L2–L1 nyelvirányban már az első éves fordítóhallgatók nagy biztonsággal ki tudják választani a „legjobb” megoldást három gépi kimenet közül. Annak tudatosítása, hogy a megoldások között vannak minőségi különbségek, kevésbé jó és jobb megoldások, aktivitásra ösztönzi az egyetlen gépi kimenetet sokszor (mint a számológép-eredményt) passzívan elfogadó diákokat. A fordítóképzésben a kimenetek közötti választás fejleszti a döntéshozatali képességet, amire napjaink memóriatalálatokban és gépi javaslatokban bővelkedő fordítói gyakorlatában különösen nagy szükség van. A hatékony utószerkesztésnek is előfeltétele, hogy a fordító minél gyorsabban ki tudja választani a lehető leggyorsabban javítható találatot. Ennek gyakorlásához olyan alkalmazások (akár ingyenes próbaverzióinak) használatát javasoljuk, mint a GT4T, amely számos motor (és már a GPT-4) kimenetét is képes egyetlen gombnyomásra, egyetlen képernyőn megjeleníteni (lásd a 4. ábrát).

4. ábra

Példa a GT4T által kínált – tetszőleges számú és eredetű – MT-alternatívákra



A negatívumok és pozitívumok tudatosítására szolgáló gyakorlatokkal nem csak egy reális MT-kép kialakításához, hanem az *MT literacy* harmadik kérdéséhez is eljuthatunk:

Mikor és hogyan lehet, illetve kell módosítani a gépi fordítás kimenetét?

Ez a kérdés már túlmutat az MT-használat keretein és az utószerkesztés (PE) területére vezet minket (erről lásd Szlávik, 2023). A hibakeresési gyakorlatok minden szinten tudatosítják a diákokban a gépi fordítás „tökéletlenségét”, melynek kapcsán felhívhatjuk figyelmüket arra, hogy a kimenetek bizonyos helyzetekben módosításra szorulhatnak. Már említettük, hogy a nyelvtanulóktól nem várható el az L2-kimenet érdemi módosítása, L1 irányban pedig általában szövegértési célból alkalmaznak gépi fordítást, amelyet nem szükséges javítaniuk. A gépi fordítást jellemzően L2–L1 irányban használó fordítóhallgatókkal is csak az alapvető fordítástechnikai és célnyelvi ismeretek elsajátítása után érdemes konkrét utószerkesztési műveleteket végeztetni, de a gépi fordítást addig sem célszerű tabuként kezelni: a képzés első (fél)éve remek alkalmat teremthet az MT-eszközök használatával kapcsolatos instrumentális készségek fejlesztésére és egy egészségesen kritikus, reális MT-kép kialakítására.

Konklúzió

Az MT-használat oktatásba integrálásának kérdéseit a fordítóképzések, az idegennyelv-oktatás és a tanárképzés szintjén is alaposan át kell gondolni. Szem előtt kell tartani azt a

tényt, hogy a diákok a tiltások ellenére is használják a számos tekintetben kockázatokat rejtő gépi fordítóeszközöket, ugyanakkor azt is, hogy az MT-kimenetek mai színvonala akár megfelelő inputként is szolgálhat nyelvtanulóknál pl. a szókincs, mondatalkotási stb. készségek fejlődéséhez, a fordítóképzésben pedig az alternatív fordítási lehetőségek mérlegeléséhez, s ezáltal akár a fordítási kompetencia fejlesztéséhez is. Ilyen körülmények között tiltás (vagy tabusítás) és túrés (vagy tétlenkedés) helyett a nyelvtanításban és a fordítóképzések első szakaszában is érdemesnek tűnik „tudatosan tudatosítani” diákjainkban a gépi fordítás korlátait és lehetőségeit, egyetlen eszköz helytelen módon (pl. szótárként) történő, ellenőrizetlen használata helyett inkább többféle eszköz párhuzamos, kontrollált használatának szorgalmazásával. A fordítási munkafolyamatok bemutatásakor láthatjuk, hogy a többféle forrásból (TM-ek, MT stb.) származó fordítási lehetőségek közötti választás fontos része a mai fordítók munkájának, ezért fordítóképzéseinkben a tudatos MT-használatot elősegítő gyakorlatok a reális MT-kép kialakítása mellett a fordítástól ma már elválaszthatatlan utószerkesztési kompetencia fejlesztéséhez is hozzá tudnak járulni.

IRODALOM

- Bowker, L. & Buitrago-Ciro, J. (2019). *Machine Translation and global research: Towards improved machine translation literacy in the scholarly community*. Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/9781787567214>
- Bowker, L. (2021). Promoting Linguistic Diversity and Inclusion: Incorporating Machine Translation Literacy into Information Literacy Instruction for Undergraduate Students. *The International Journal of Information, Diversity, & Inclusion*, 5(3), 127–151. <https://doi.org/10.33137/ijidi.v5i3.36159>
- Bin Dahmash, N. (2020). 'I Can't Live Without Google Translate': A Close Look at the Use of Google Translate App by Second Language Learners in Saudi Arabia. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(3). <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no3.14>
- Dorst, A. G., Valdez, S. & Bouman, H. (2022). Machine translation in the multilingual classroom: How, when and why do humanities students at a Dutch university use machine translation? *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 8(1), 49–66. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00080.dor>
- Ducar, C. & Houk Shocket, D. (2018). Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google Translate. *Foreign Language Annals*, 51, 779–795. <https://doi.org/10.1111/flan.12366>
- ELIS (2021, 2022, 2023). <https://elis-survey.org/>
- EMT (2022). https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_k_2022_en.pdf
- Fáy, T. & Yang, Z. Gy. (2023). A gépi fordítás szerepe a fordítóképzésben. *Modern Nyelvoktatás*, 29(1–2), 24–34. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.24.34>
- Gene, V. & Guerrero, L. (2023). *A Common Machine Translation Post-Editing Protocol for Academia, Clients, LSPs and Post-Editors - Findings, Resources, and Conclusions from GALA MTPE Training SIG*, <https://gala-global.notion.site/gala-global/A-Common-Machine-Translation-Post-Editing-Protocol-for-Academia-Clients-LSPs-and-Post-Editors-2a137e7abdc455b8dcc79ef608f1b65>
- Hunnect Kft. (2021). *A gépi fordítás helyzete a magyar szakfordítók körében*. <https://hunnect.com/hu/gepi-forditas-helyzete-magyar-szakforditok-koreben/>
- Kasperé, R., Horbačauskienė, J., Motiejūnienė, J., Liubinienė, V., Patašienė, I. & Patašius M. (2021). Towards sustainable use of machine translation: Usability and perceived quality from the end-user perspective. *Sustainability*, 13(23), 13–30. <https://doi.org/10.3390/su132313430>

- Kóbor, M. (2023). La traduction automatique dans nos formations : sensibilisation aux limites. In Németh, L., Nyúl, E. A. & Salamon, E. (szerk.), *Nemzetközi újlatin tudományos konferencia 2023. Libretto abstract / Livre des résumés / Libro de resúmenes*, Pécsi Tudományegyetem BTK.
- Lee, S-M. (2020). The impact of using machine translation on EFL students' writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 157–175. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186>
- Lesznyák, Á. (2019). Hungarian translators' perceptions of Neural Machine Translation in the European Commission. In Forcada, M., Way, A., Tinsley, J., Shterionov, D., Rico, C. & Gaspar, F. (eds.), *Proceedings of Machine Translation Summit XVII: Translator, Project and User Tracks* (pp. 16–22), European Association for Machine Translation.
- Lesznyák, M., Bakti, M., Sermann, E. (2022). Humán fordítás és utószerkesztés hallgatói szemmel. In Navracsics, J. & Bányi, Sz. (eds.), *Nyelvek, nyelvvaltozatok, következmények II.: Fordítástudomány, terminológia, retorika, kognitív nyelvészet, kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció, névtan* (pp. 86–102). Akadémiai Kiadó.
- Liubinienė, V., Lisaitė, D., Motiejūnienė, J. (2022). A Snapshot of Children's Attitudes toward Machine Translation. *MDPI*. 13(7), 1–14. <https://doi.org/10.3390/info13070317>
- Liu, K., Kwok, H. L., Liu, J. & Cheung, A.K.F. (2022). Sustainability and Influence of Machine Translation: Perceptions and Attitudes of Translation Instructors and Learners in Hong Kong. *Sustainability*, 14, 63–99. <https://doi.org/10.3390/su14116399>
- Loock, R. & Léchauguette, S. (2021). Machine translation literacy and undergraduate students in applied languages: report on an exploratory study. *Revista Tradumàtica. Tecnologies de la Traducció*, 19, 204–225. <https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.281>
- Loock, R. (2020). No more rage against the machine: How the corpus-based identification of machine-translationese can lead to student empowerment. *The Journal of Specialised Translation*, 34, 150–170.
- Niño, A. (2020). Exploring the use of online machine translation for independent language learning. *Research in Learning Technology*, 28. <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2402>
- Nitzke, J., Hansen-Schirra, S., Canfora, C. (2019). Risk management and post-editing competence. *The Journal of Specialised Translation*, 31.
- O'Brien, S., Ehrensberger-Dow, M. (2020). MT Literacy: A cognitive view. *Translation, Cognition & Behavior*, 3(2), 145–164. <https://doi.org/10.1075/tcb.00038.obr>
- Prószéky, G. (2021). A gépi fordítás hetvenéves története. In *A korpusznyelvészettől a neurális hálókig: Köszöntő kötet Váradi Tamás 70. születésnapjára*, pp. 141–156. MTA Nyelvtudományi Kutatóközpont. <https://doi.org/10.18135/VT70.17>
- Resende, N., Way, A. (2021). Can Google Translate rewire your L2 English processing? *Digital*, 1(1), 66–85. <https://doi.org/10.3390/digital1010006>
- Robin, E. & Eszenyi, R. (2022). BME TFK Őszi Konferencia Translating Europa Workshop. *Fordítástudomány*, 24(2), 184–191. <https://doi.org/10.35924/fordtud.24.2.10>
- Robin, E., Eszenyi, R., Kóbor, M. & Seidl-Péché, O. (2023). *Human in the Translation Loop: az ELTE FTT és a DGT kutatási projektje*. Elhangzott: TransELTE 2023.
- Rossetti, A., O'Brien, S. & Cadwell, P. (2020). Comprehension and trust in crises: Investigating the impact of machine translation and post-editing. In *Proceedings of the 22nd Annual Conference of the European Association for Machine Translation* (pp. 9–18). European Association for Machine Translation.
- Seidl-Péché, O. (2018). Milyen alapelvek mentén oktassuk a terminológiai ismereteket a szakfordítóképzésben? *PORTA LINGUA*, 2018, 153–163.
- Seresi, M., Koponen, M., Pareja, A., Bowker, L., Delorme Benites, A., Şahin, M. et al. (2022). *LITHME WG7's Survey on Machine Translation Use Habits and Practices*. Figshare. Dataset. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.21165775.v1>

- Szlávik, Sz. (2022a). A gépi fordításhoz kötődő alapvető terminusok, definíciók és a közöttük lévő ellentmondások. *Fordítástudomány*, 24(1), 87–103. <https://doi.org/10.35924/fordtud.24.1.6>
- Szlávik, Sz. (2022b). A neurális gépi fordítómotorok típusának és fejlődésének jelentősége az utószerkesztés kutatásában. Elhangzott: *TransELTE 2022*.
- Szlávik, Sz. (2023). Az utószerkesztési kompetencia (PE) fejlesztésének lehetőségei. *Modern Nyelvoktatás*, 29(1–2), 35–48. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.35.48>
- Teixeira, C. (2020). Revising computer-mediated translations. In Mossop, B., Hing, J. & Teixeira, C. (Eds.), *Revising and Editing for Translators* (pp. 207–224). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315158990-16>
- Veresné Valentinyi, K. (2022). *A gépi fordítás kihívásai a szakfordítóképzésben*. *PORTA LINGUA*, 2022(1), 69–80. <https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.7>
- Yamada, M. (2019). The impact of Google Neural Machine Translation on post-editing by student translators. *The Journal of Specialised Translation*, 31. 87–106. https://jostrans.org/issue31/art_yamada.php
- Yamada, M. (2020). Language learners and non-professional translators as users. In O’Hagan, M. (Ed.), *The Routledge Handbook of Translation Technology* (pp. 183–199). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315311258>
- Yang, Z. Gy. (2018). A gépi fordítás és a neurális gépi fordítás. *Modern Nyelvoktatás*. 24(2–3), 129–139. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1625/1380>

Machine Translation (not only) in Translation Training. Methodological contribution to the development of MT education

State-of-the-art neural machine translation (NMT) tools can now produce more and more convincing outputs even for "low resource" languages like Hungarian but machine translated texts still require post-editing (PE). As MT/PE is integrated into professional workflows, translator training programs must adapt to the constantly evolving new reality. Despite fears that premature use of MT impedes the development of translation competence, training programs should not ignore the fact that students now use machine translation tools at all levels of language learning, often well before translation training. Therefore, instead of banning MT-use, trainers should strive to raise awareness of the limitations of machine translation and to develop students' MT literacy – not only in translation training but also in L2 classes. Our data suggests that supervised parallel use of two or more engines can help to develop the critical attitude needed to acquire the appropriate competences.

Keywords: machine translation, NMT, MT literacy, awareness raising, translator training

FÁY TAMÁS – YANG ZIJIAN GYŐZŐ

A gépi fordítás szerepe a fordítóképzésben

A gépi fordítás folyamatosan javuló minősége miatt a fordítóképző intézmények számára egyre sürgetőbb a kérdés, hogy hogyan viszonyuljanak a fordítómotorok oktatási célú használatához. Abban egyetértés van, hogy a témának helyet kell biztosítani a képzésen belül, viszont azzal kapcsolatban már megoszlanak a vélemények, hogy ez mikor és milyen formában történjen. Egyes vélemények szerint a gépi fordítás alkalmazását meg kell előznie a fordítási készségek kialakulásának, mert ellenkező esetben megfelelő minőségű utószerkesztést sem lehet végezni. Túl korai alkalmazásuk esetén viszont félt, hogy nem jut elegendő idő a fordítási készségek megszilárdulására, ugyanakkor – mivel szabadon hozzáférhető eszközökről van szó – szinte lehetetlen megakadályozni a képzés korai szakaszában történő használatukat. A tanulmány a gépi fordítás jellemzőinek áttekintése után ezen dilemma megoldásához kíván támpontokat nyújtani.

Kulcsszavak: gépi fordítás, fordítástechnológia, fordításoktatás, utószerkesztés, MTPE

Bevezetés

Fordításelmélet és számítógépes nyelvészet – Ha valaki napjainkban áttekintést szeretne adni a fordításelmélet interdiszciplináris kapcsolatairól, az egyik fejezetet már bizonyára ennek a témának kellene szentelnie. A gépi fordításon kívül talán nincs is más olyan területe a fordításnak, ahol ennyire nyilvánvaló lenne a két diszciplína kapcsolata. De vajon miért csak napjainkban kap kiemelt figyelmet ez a téma, amikor a gépi fordítás több mint hetvenéves múltra tekint vissza, és az 1960-as években már Magyarországon is folytak komoly kutatások a gépi fordítással kapcsolatban? (vö. Hell, 1962) A válasz nyilvánvalóan az, hogy a gépi fordítás napjainkban – köszönhetően a neurális hálózat-alapú gépi tanulás térhódításának – már olyan minőségű outputot képes létrehozni, amivel a humán fordítás méltó vetélytársává lépett elő (vö. Laki & Yang, 2022, p. 358). Ezzel párhuzamosan természetesen a fordítást oktató intézményeknek is szembe kell nézniük a kérdéssel, hogy hogyan viszonyuljanak a gépi fordításhoz. Ma már nem kérdés, hogy a gépi fordításnak helyet kell biztosítani a fordítóképzésben, a kérdés inkább az, hogy milyen formában és mélységben érdemes vele foglalkozni, és egyáltalán mit is oktassunk „gépi fordítás” címszó alatt. Jelen tanulmány célja, hogy a fordításelmélet és a számítógépes nyelvészet kapcsolatához illeszkedve támpontokat nyújtson ezen kérdések megválaszolásához.

A gépi fordítás terminológiai és fordításelméleti vonatkozásai

A gépi fordítás fogalma látszólag viszonylag könnyen definiálható (Kenny, 2020, p. 305): „[...] the automatic conversion of text from one natural language to another”¹,

¹ [...] egy szöveg automatikus átültetése egy természetes nyelvből egy másikba. [saját fordítás]

tehát a fordítás „automatikus” vagy „gépi” úton, azaz emberi beavatkozás nélkül jön létre, bár abban egyetértés van, hogy az emberi beavatkozást nem lehet teljesen kizárni a folyamatból, vö. Hutchins és Somers (1992, p. 3): „[...] computerised systems responsible for the production of translations from one natural language into another, with or without human assistance.”² Ezzel kapcsolatban lehet arra hivatkozni, hogy a gépek és a fordítást előállító algoritmusok is emberi tevékenység eredményeként jönnek létre, ugyanakkor emberi beavatkozáson többnyire az elő- vagy utószerkesztést értik (pl. Bowker & Fisher, 2010, p. 60). A szöveg létrejötte szempontjából viszont fontosabb, hogy még a neurális hálózat alapú gépi fordításnak is nagy mennyiségű olyan (egynyelvű vagy kétnyelvű) korpuszra van szüksége (vö. Laki, 2018, p. 172), amelyeket egyelőre még emberek hoznak létre (bár a mesterséges intelligencia fejlődése következtében ez hamarosan megváltozhat). A gép tehát olyan eredményt fog produkálni, mint amelyet kívülről beletápláltak. Függetlenül azonban attól, hogy mekkora mértékű és milyen jellegű az emberi beavatkozás, megállapítható, hogy a gépi fordítás és a humán fordítás között nem lehet éles határvonalat húzni. Különösen igaz ez, ha nem a célnyelvi szöveg keletkezése felől vizsgáljuk a dolgot, hanem a kész produktum felől, hiszen a gépi fordítás fogalma implicit módon a szöveg keletkezésének körülményeit sugallja, a felhasználó viszont legtöbbször már a kész szöveggel találkozik, amely nem egyszer a gépi fordítás, a fordítómemóriából és a terminológiai adatbázisból érkező találatok és a humán fordítás keveredésének visszafejthetetlen eredményeként jön létre. Nem véletlen, hogy Pym a forrásnyelvi szöveg kifejezés helyett már 2013-ban is a „start text” elnevezést tartotta időszerűnek (Pym, 2013, p. 492), amely jól kifejezi, hogy a fordítás alapjául szolgáló input már nem csak a forrásnyelvi szöveget foglalja magában.

A gépi és humán fordítás közötti éles határvonal problematikáját elkerülendő Hutchins és Somers (1992, p. 148) egy spektrum két végére helyezi a kizárólag géppel végzett fordítást és a hagyományos humán fordítást, és a kettő között pozicionálják a számítógéppel segített humán fordítást, illetve a humán segítséggel végzett gépi fordítást. Ez a megközelítés kétségtelenül közelebb jár az igazsághoz, azonban nem ad megnyugtató választ arra a kérdésre (bár nem is feladata választ adni rá), hogy a fordításelmélet és a fordításoktatás hogyan viszonyuljon vizsgálatának egyik tárgyához, a célnyelvi szöveghez. Ha még érvényesnek tekintjük Holmes eredetileg 1972-ben megjelent felosztását, aki a leíró fordítástudományon belül megkülönböztetett eredmény-, funkció- és folyamatorientált ágat (Holmes, 2000, p. 176–177), akkor az eltelt több mint 50 év, illetve a humán és gépi fordítás összefonódása fényében feltehetjük a kérdést, hogy a fordításelmélet vajon tehet-e még érvényes kijelentéseket a fordítás eredményére, folyamatára és funkciójára vonatkozóan, ha nem ismertek a szöveg létrejöttének pontos körülményei, illetve, hogy a szövegben megfigyelhető nyelvi törvényszerűségekből a fordításra mint alkotó emberi tevékenységre vagy inkább a gépek működési mechanizmusaira következtethetünk? Elképzelhető, hogy a gépi fordítóprogramok széleskörű fordítói felhasználása arra fogja ösztönözni a kutatókat, hogy a figyelmüket még inkább a műfordításra összpontosítsák, amely makacsabban

² [...] olyan számítógépes rendszerek, amelyek emberi segítséggel vagy anélkül fordítanak le egy szöveget egy természetes nyelvről egy másikra. [saját fordítás]

ellenáll a technológiai fejlődésnek, és így – ha a fordítást emberi tevékenységként kívánjuk vizsgálni – pontosabb képet adhat a fordítás folyamatáról, eredményéről.

A gépi fordítás jellemzői

Az alábbiakban elsősorban a gépi fordítás azon jellemzőit szeretnénk bemutatni, amelyek kiemelt jelentőséggel bírnak a fordítóképzés szempontjából. Az elmúlt évtizedekben a gépi fordítás módszere jelentős fejlődésen ment keresztül. A természetes nyelvek közötti fordítás megoldására többféle modell is született, a szabályokkal történő fordításoktól a statisztikai algoritmusokon keresztül a neurális módszerekig. Ezzel a fejlődéssel párhuzamosan a gépi fordítás jellemzői is folyamatosan változtak, azonban megfogalmazható néhány általános jellemző. A fordítómotorok rohamos fejlődése miatt azonban igyekeztünk minél kevesebb példával szemléltetni a leírtakat, hiszen az algoritmusok változása miatt előfordul, hogy hetek, sőt napok elteltével is más célnyelvi változatot kapunk.

A fordítás sebessége

A szakfordítók által egy nap alatt lefordított szavak átlagos száma nyilván sok tényezőtől függ, például a tapasztalatuktól, a gépelési sebességüktől, a fordítómemóriából feljövő találatok minőségétől, de az általános iparági irányadó értéket jellemzően napi kb. 2000 szóban szokták meghatározni, a lektorált szavak száma pedig ennek mintegy a felére tehető. Gépi fordítás alkalmazásával ez az érték akár megháromszorozható³. Ez a szempont ugyan a fordítóképzés során kevésbé érvényesül, hiszen egy-egy fordítás elkészítésére, kiértékelésére jóval több idő jut, de a határidők és egyéb teendők által okozott nyomás miatt a gépi fordítás előbb-utóbb a hallgatók számára is vonzó alternatívát jelent – mindenféle (indokolt vagy indokolatlan) tiltás (ezzel kapcsolatban lásd az 5. fejezetet is) és észérvekre való hivatkozás ellenére.

A fordítás minősége

A gépi fordítás megítélését illetően még mindig a minőségével kapcsolatban oszlanak meg leginkább a vélemények. A fordítóprogramok alkalmasságát és alkalmazhatóságát gyakran a szövegtípus felől szokták megközelíteni, Heltai (2014, p. 17) például a gépet nem tartja alkalmasnak versek, drámák, viccek, szójátékok, humoros írások, veretes publicisztikai szövegek, hétköznapi társalgások, tehát olyan szövegek fordítására, amelyekre jellemzően az „expresszív” vagy „operatív” címkét szoktuk ráaggatni. Lakatos-Báldy (2022, p. 66) alapvetően egyetért Heltai megállapításával, de a konklúziója, miszerint „a gépi fordítás jelenléte ma már a filmfordításban is vitathatatlanul jelen van és [sic!] helyet követel magának” egyértelműen azt mutatja, hogy a gépi fordítás használói nem feltétlenül a szövegtípus alapján mérlegelik annak alkalmazhatóságát, és még a nyilvánvaló hátrányok ellenére is használnak ilyen eszközöket. A kérdés inkább abba az irányba mozdul el, hogy milyen célra szeretnénk használni a gépi fordítást. A neurális módszerek, főleg a transzformer alapú modellek használata

³ Lásd például <https://www.oneword.de/en/whats-the-difference-between-human-translation-and-mtpe/> (megtekintve 2023. február)

óta a gép egyre finomabb összefüggéseket is képes megtanulni az elemzett szövegekben, és a doménspecifikus adatokra való hangolás után komplexebb fordításokra is képes egy adott témában. Véleményünk szerint tehát a szövegtípus felőli megközelítés egyre kevésbé fog érvényesülni a jövőben, és a gépi fordítás hasznosságát szövegtípustól függetlenül már most is inkább az alábbi képlet alapján lehet megítélni: A gépi fordítás használata célravezető, ha $MT + PE < HT$, azaz, ha a gépi fordítás (MT) az utószerkesztéssel együtt (PE) rövidebb ideig tart, mint a humán fordítás (HT), és nem célravezető a használata, ha $MT + PE \geq HT$. Nyilván a gyakorlatban kivitelezhetetlen annak mérése, hogy ugyanazt a szöveget ugyanaz a személy mennyi idő alatt fordította volna le gépi segítség nélkül és gépi segítséggel, de a gépi fordítás fejlődése egyértelműen az első képlet irányába hat, így a szövegtípus alapján történő mérlegelés valószínűleg egyre kevésbé lesz releváns. Azt is figyelembe kell venni, hogy „a fordítóiparban ma már nem csak a kifogástalan minőségnek van piaca” (Mohácsi-Gorove, 2017, p. 178), tehát adódnak olyan helyzetek, amikor egy géppel előfordított szöveg tökéletesen megfelel az adott célnak, például amikor egy szöveg főbb tartalmi elemeit szeretnénk megérteni.

Adatvédelmi szempontok

Már a képzés során fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a gépi fordítás használatakor harmadik fél rendelkezésére bocsátjuk a szöveget, aki azt adott esetben meghatározott ideig fogja kezelni a rendszer, illetve az algoritmusok tanítása és fejlesztése céljából. A gépi segítséget nemcsak közvetlenül, az egyes szolgáltatók platformján keresztül, hanem a számítógépes fordítástámogató eszközök plugin modulján keresztül is igénybe lehet venni előfordítás formájában vagy fordítás közben, de az adatvédelmi aggályokat ezzel a megoldással sem lehet kiküszöbölni. Bruckner (2017, p. 13) a fő veszélyt abban látja, hogy a „big data” elemzési módszerek segítségével az adatgyűjtő szolgáltatók nemcsak a felhasználók keresési viselkedésének mintázatát tudják feltérképezni, hanem a feltöltött szegmensdarabokat a metaadatok alapján összeillesztve elméletileg akár egy vállalati profilt is el tudnak készíteni. Használat előtt ezért mindenképpen érdemes alaposan áttanulmányozni az adott szolgáltató használati feltételeit. Az API-kulcs használatával az adatok (szövegek) ugyan titkosított formában továbbítódnak a szolgáltató szerverére, és azokat a szolgáltató nem tárolja (huzamosabb ideig) és nem használja fel a szolgáltatás fejlesztése céljából⁴, de tapasztalataink szerint az API segítségével történő gépi fordítás nincs (sincs) még egyértelműen szabályozva adatvédelmi szempontból.

Nyelvi jellemzők

A gépi fordítás nyelvi jellemzőiről és korlátairól átfogó áttekintést ad például Veresné Valentinyi (2022, p. 77), így ezzel itt nem foglalkoznánk részletesen. A listát annyiban egészítenénk ki, hogy a gépi fordítás a kontextus hiánya, illetve a szegmensközpon-tú megközelítés következtében sok esetben a rövid (egy-, kétszavas) mondatokkal is

⁴ Vö. <https://www.microsoft.com/en-us/translator/blog/2018/03/09/api-customer-text-translations-no-longer-logged-by-microsoft-translator/> (megtekintés: 2023. február)

nehezen tud megbirkózni, illetve hosszú mondatok esetében az írásjelek, különösen a pontok mondaton belüli halmozása (pl. törvények esetében) „összezavarja” a fordítómotorokat, valószínűleg azért, mert a mondathatárok felismerését még nem lehet precízen algoritmizálni (ugyanaz a probléma jelentkezik a szövegek szegmentálásakor CAT-eszközbe történő importálás során). A terminusok következtlen fordítása szintén a gépi fordítás szegmensközpontúságából következik, de ezt egy megfelelően összeállított terminológiai adatbázissal viszonylag könnyű ellensúlyozni. Német-magyar irányban gyakori hibaforrás, hogy a németben formailag egyértelműen jelölt tegezés és magázás jelenleg teljesen véletlenszerűen alakul a magyarban, vélhetően azért, mert a fordítás valószínűleg az angol közbeiktatásával történik⁵, például:

Im schlimmsten Fall könnt Ihr mit Eurer Arbeit nicht weitermachen.

A legrosszabb esetben nem tudja folytatni a munkáját. (DeepL és Google Fordító)⁶

Ha elég sokáig próbálkozunk, találunk olyan felvezető mondatot, amellyel tegezésre tudjuk kényszeríteni a korábban még magázódó gépi fordítást:

Dann vergeht Euch das Lachen und Ihr könnt im schlimmsten Fall mit Eurer Arbeit nicht weiter machen.

Akkor abba fogod hagyni a nevetést, és legrosszabb esetben nem fogod tudni folytatni a munkát. (DeepL)

Aztán abbahagyod a nevetést, és a legrosszabb esetben nem tudod folytatni a munkát. (Google Fordító)

Ha viszont az első személyes névmás nagy kezdőbetűjét átírjuk kicsire, teljesen összezavarodnak a vizsgált fordítómotorok, amelyeknek még az előzőleg nagyjából elfogadható módon lefordított részbe is beletörik a bicskájuk:

Dann vergeht euch das Lachen und Ihr könnt im schlimmsten Fall mit Eurer Arbeit nicht weiter machen.

⁵ Ami azért furcsa, mert a neurális modelleknél minőségbeli problémák miatt egyre kevesebbszer használják a közvetítőnyelves megoldást (például a Google többnyelvű modellt használ), ugyanakkor, mivel a DeepL nem publikálja a rendszer működését, pontosan nem lehet tudni, hogy hogyan működik a háttérben, így az is elképzelhető, hogy a tanítóanyag zaja okozza a problémát. A neurális hálók (főleg az új környezetfüggő modellek) egyébként is sok mintát tanulnak, ezért nagyon érzékenyek a kis és nagy kezdőbetűre, egy-egy írásjelre, így előfordul, hogy kettő, ránézésre szinte ugyanolyan szöveget a modellek teljesen eltérő szöveggként értelmeznek. Ugyanakkor más példák egyértelműbben utalnak az angol mint közvetítőnyelv jelenlétére, például: *Die Montagefreundlichkeit der Beschlagelemente erleichtert die Arbeit --> A hardverelemek könnyű összeszerelhetősége megkönnyíti a munkát* (helyesen: *vasalatelemek*). Vö. a német mondat angol fordítását: *The ease of assembly of the hardware elements facilitates the work* (DeepL 2023. június 8.). A *hardverelemek* kifejezés csak úgy értelmezhető, ha feltételezzük, hogy a DeepL a német mondatot először angolra fordította, majd az angol fordítást átültette magyarra.

⁶ A lekérdezés dátuma minden esetben: 2023. február 11.

Akkor elveszíted a nevetésedet, és a legrosszabb esetben nem tudod folytatni a munkádat. (DeepL)

Ekkor elvesz a nevetés, és a legrosszabb esetben nem tudja folytatni a munkáját. (Google Fordító)

A gépi fordításhoz és a humán fordításhoz szükséges kompetenciák összehasonlításakor egyértelmű emberi fölény rajzolódik ki (lásd Veresné Valentinyi, 2022, p. 70–71; Heltai, 2014 alapján), és a gépi fordítás jellemzőinek felsorolásakor hajlamosak vagyunk annak hiányosságaira fókuszálni, mintegy sugallva a humán fordítók tévedhetetlenségét, ugyanakkor bizonyára érdekes és meglepő tanulságokkal szolgálna a géppel fordított és utószerkesztett szövegek szisztematikus egybevetése a gépi segítség nélkül készült humán fordításokkal – az idő-minőség arányt is figyelembe véve.

A gépi fordítás használata a fordítóipari piacon

Az, hogy a fordításelméleti diskurzusban egy ideje ilyen mértékben van jelen a gépi fordítás, nyilván annak tudható be, hogy sokan használják, sőt kijelenthető, hogy a szabadúszó fordítók nagy többsége esetében a gépi fordítás használata már a mindennapi rutin része (vö. Cadwell et al., 2018 vagy „A gépi fordítás helyzete a magyar szakfordítók körében”⁷), még ha a témáról nehéz is reprezentatív felmérést készíteni – részben az alábbiakban ismertetett okok miatt. Kétségtelenül van ugyanis egy olyan látens felhasználói csoport, amelynek a tagjai előszeretettel használják ugyan, de az adatvédelmi aggályok és a szabályozatlanság miatt tiltott gyümölcsnek tekintik a gépi fordítást, amelybe jólesik beleharapni, de ezt nem szívesen vallják be a megrendelők által – a szöveg bizalmassági szintjétől függetlenül – elrendelt általános tilalom miatt. Vannak olyan szakfordítók, akik eleve bizalmatlanul tekintenek mindenféle technológiai fejlődésre, és még a számítógépes fordítástámogató eszközöket is elutasítják (azok pontos funkciójának ismerete nélkül), mások a munkájukat veszélyeztető ellenséget látják a gépben⁸, és bizonyára vannak olyanok, akiket a gépi fordítás kezdeti verzióival szerzett negatív tapasztalatok riasztottak el a technológia használatától, és arra az általuk helyesnek vélt következtetésre jutottak, hogy „egyszerűbb újrafordítanom a szöveget” – az előző fejezetben leírt képlet alapján azonban egyáltalán nem biztos, hogy az ilyen kijelentés minden esetben megállja a helyét. A gépi fordítórendszerek iránti (különbféle online fórumokon megnyilvánuló) ellenszenvet az információhiány és a gépi fordító rendszerek nem megfelelő használata is táplálhatja (sokan nem arra használják, amire való). Ha a szakfordítók jobban megértenék a gépi fordítómotorok működését, és figyelembe vennék azok előnyeit és hátrányait, akkor bizonyára elfogadóbb magatartást tanúsítanának, és hatékonyabban tudnák integrálni ezeket az eszközöket a munkafolyamatba.

⁷ <https://hunnect.com/hu/gepi-forditas-helyzete-magyar-szakforditok-koreben> (megtekintés: 2023. február)

⁸ A gépekkel szembeni ellenérzés nem újkeletű dolog, ennek kapcsán könnyen eszünkbe juthat a 19. század elején tomboló géppromboló mozgalom, amikor a ludditák a szövőgépek megrongálásával adtak nyomatékot abbéli félelmüknek, hogy a gépek miatt elveszítik a munkájukat.

Azt gondolhatnánk, hogy a szakfordítók paradox helyzetbe kerültek: Ha használják a gépi fordítást, maguk is hozzájárulnak az algoritmusok fejlődéséhez, aminek következtében egyre kevesebb munkához jutnak. A világpiacon a trendek viszont arról tanúskodnak, hogy a fordítóipari piacra folyamatos növekedés jellemző, amit még a koronavírus-járvány sem tudott megfékezni – sok más iparággal ellentétben. 2021-ben a fordítóipar globális forgalma két év alatt ötmilliárd dollárral mintegy 56 milliárd dollárra nőtt, 2025-re pedig 73,6 milliárd dolláros forgalmat prognosztizálnak⁹. Az persze nem derül ki az adatokból, hogy ezek a változások miként érintik a szabadúszó fordítók anyagi helyzetét vagy számát.

Vállalatok és fordítóirodák esetében még fontosabb a 3. fejezetben tárgyalt képlet, hiszen az emberi fordítás nagyságrendekkel drágább. A gépi fordítómotorok használatával időt és ezzel pénzt lehet megspórolni, a minőségi fejlődésük pedig indokoltá tette a fordítási munkafolyamatba való integrálásukat. A jelentőségüket jól mutatja, hogy külön kutatási irányok és munkahelyek jöttek létre az utószerkesztéssel, az utószerkesztés mérésével, a gépi fordítás kiértékelésével és ezek automatizálásával kapcsolatban.

A gépi fordítás a fordítás oktatásában

Gyakran felmerül a kérdés, hogy a fordítóképzés hogyan viszonyuljon a gépi fordításhoz: Tiltsa, tűrje vagy támogassa? A három lehetséges megközelítés közül véleményünk szerint az első értelmezhetetlen ebben a kontextusban, hiszen szabadon hozzáférhető (legális) eszközökről van szó. A tiltás (megszegése) ráadásul mindig együtt jár a bizonyítás kényszerével, a gépi fordítás használatát viszont – már csak a folyamatosan változó algoritmusok miatt is – nehéz bizonyítani, és a folyamatos gyanúsítgatás bizonyára az oktatás bizalomra épülő légkörére sem lenne jó hatással. A tűrés azt sugallja, hogy ne vegyünk tudomást a gépi fordításról, ami az előző fejezetek tükrében minden racionális érvek ellentmond. A különféle szakmai fórumokon megosztott tapasztalatok alapján úgy tűnik, a képzőintézmények többsége a támogatás mellett tette le a voksát. Ezzel kapcsolatban az alábbi három kérdést érdemes tisztázni: A képzés melyik szakaszában (már az elején, vagy csak a fordítástechnikai készségek begyakorlása után), milyen formában (külön kurzusként vagy egy fordítási/lektorálási kurzus részeként, ezzel kapcsolatban lásd Mohácsi-Gorove, 2017, p. 186 is) és milyen mélységben (a gépi fordítás története, fajtái, működése stb.) érdemes foglalkozni a gépi fordítással (vö. Kóbor 2023 és Szlávik 2023 ebben a kötetben). Mindegyik szempont ellen és mellett is fel lehet hozni érveket, tehát nem könnyű konszenzusra jutni¹⁰: A tiltás és a támogatás sajátos hibrid modelljeként jó megoldás lehet például, ha a fordítástechnikai készségek kialakulása és erősítése érdekében kezdetben több időt szánunk a fordítások tanórai elkészítésére és kiértékelésére (oktatói irányítással, gépi segítség nélkül), és ezzel párhuzamosan vagy a képzés egy későbbi szakaszában

⁹ <https://www.mylanguageconnection.com/translation-industry-trends-and-statistics/> és <https://www.truelanguage.com/translation-services-are-growing-2022-translations-predictions/> (megtekintés: 2023. február)

¹⁰ Ezzel kapcsolatban a felsőoktatási intézmények a 2022. őszi Tanár–Tanár Találkozó eredményeként elfogadott ajánlások formájában törekednek egy egyéges álláspont kialakítására.

külön kurzus keretében foglalkozunk az utószerkesztéssel. Az is célravezető lehet, ha a képzés korai, készségfejlesztő szakaszában olyan szöveget adunk ki otthonra, amelynek a fordítására a 3. fejezetben ismertetett képlet alapján a gépi fordítómotorok kevésbé alkalmasak.

A géppel fordított szövegek esetében elő- és utószerkesztést szoktak megkülönböztetni: Az előbbi a szöveg előkészítését jelenti azzal a céllal, hogy kiküszöböljük a félrefordításra lehetőséget adó szövegrészeket, az utóbbi pedig a gép által lefordított szöveg tökéletesítésére irányul (minimális vagy teljes utószerkesztés formájában, bár ez a megkülönböztetés inkább utólag, a szerkesztés elvégzése után nyer létjogosultságot). A gépi fordítás oktatása során az utószerkesztés mint kompetencia jóval nagyobb hangsúlyt kap, pedig a szöveg előszerkesztési szempontok szerint történő előkészítése az utószerkesztést és a fordítómotorok által elkövetett hibák felismeréséhez szükséges készségek kialakulását is megkönnyíthetné¹¹. De vajon beszélhetünk-e külön utószerkesztési kompetenciáról? És ha igen, az mennyiben tér el a lektorálási kompetenciától? Vagy esetleg a két fogalom között csak a szöveg elkészültének körülményeit tekintve van különbség (humán vs. gépi fordító), és a különbségtételt még a neurális fordítómotorok előtti időszak ihlette? A kérdés egy külön tanulmányt is megérdemelne, de véleményünk szerint a látszat és az eltérő megnevezés ellenére a kettő között nincs akkora különbség (és az olló két szára egyre inkább zárul), hogy az utószerkesztést ne lehessen kényelmesen elhelyezni a lektoráláson belül: A lektori kompetencia összetevőit Horváth (2011, p. 44) alapján megvizsgálva semmi olyat nem találunk, ami ne lenne érvényes az utószerkesztésre is. Ha pedig megnézzük a de Almeida & O'Brien (2010¹²) által összeállított, utószerkesztéshez szükséges általános készségek listáját, akkor megállapíthatjuk, hogy a benne foglaltak változatlan formában a lektorok munkájára is érvényes:

„1 – The ability to identify issues [...] that need to be addressed and to fix them appropriately; 2 – The ability to carry out the post-editing task with reasonable speed [...]; 3 – The ability to adhere to the guidelines, so as to minimise the number of preferential changes”¹³ (Almeida & O'Brien, 2010, p. 2)

A kérdést a humán és a gépi fordító kompetenciái közötti különbségek (lásd 3. fejezet) felől is megközelíthetjük, de ezek egy ideáltipikus állapotot írnak le, a gyakorlatban a rengeteg kompetenciabeli különbség nem mindig eredményez „rossz” fordítást. Mint Mohácsi-Gorove (2017, p. 183) megjegyzi, „a géppel fordított szövegben egészen más típusúak a hibák, mint az emberi fordításban”, valójában azonban a géppel magyarra fordított szövegek minőségét elemző tanulmányok (pl. Heltai, 2014; Veresné, 2022 stb.) eredményeit vizsgálva megállapíthatjuk, hogy nem a hibák típusa tér el, hanem –

¹¹ Fordítói körülmények között az előszerkesztést jellemzően akkor szokták elvégezni, ha a szöveget több (legalább három) célnyelvre kell lefordítani.

¹² Lásd <https://aclanthology.org/2010.eamt-1.19.pdf> (megtekintés: 2023. február)

¹³ 1. A beavatkozást igénylő problémák [...] azonosításának és megfelelő javításának képessége; 2. Az utószerkesztés észszerű gyorsasággal történő elvégzésének képessége [...]; 3. Az utószerkesztési irányelvek betartásának képessége, hogy a lehető legkevesebb preferenciális változtatást hajtsuk végre. [saját fordítás]

a humán fordító felkészültségétől függően – legfeljebb azok gyakorisága: Helyesírási hibák például a gépi és humán fordításokban is előfordulnak¹⁴, talán az utóbbiakban gyakrabban. A 3. fejezetben említett terminológiai következetlenségek és szórendi hibák szintén megfigyelhetők mindkettőben, bár a gyakoriságra vonatkozó állásfoglalás ezeknél is (naprakész) empirikus megalapozottságot igényelne. Véleményünk szerint tehát az utószerkesztési kompetencia nem az egyes hibák minőségi, hanem legfeljebb mennyiségi szempontjából tér el a lektori kompetenciától¹⁵, de a kérdés végleges megválaszolásához további kutatásokra lenne szükség, amelyek a fordításelmélet és a nyelvtechnológia együttműködésében valósulhatnak meg: Az előbbi az output felől, az utóbbi az input felől járulhatna hozzá a kérdés tisztázásához.

Összegzés

A fordítóképzés ambivalens módon viszonyul a gépi fordításhoz: Egyfelől szeretné elsajátíttatni a fordításhoz szükséges készségeket, másfelől, mivel a képzés egyik és talán legfontosabb célja a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés, kénytelen (lenne) beemelni a tantervbe a gépi fordítást, de félti, hogy ezáltal tompítja vagy kioltja a képzés fejlesztő hatását. Ugyanakkor nem biztos, hogy a kettő teljesen kizárja egymást: Szakmai fórumokon gyakran elhangzó érv, hogy megfelelő minőségű utószerkesztés (a lektoráláshoz hasonlóan) csak jól megalapozott fordítási készségek birtokában végezhető, mások véleménye szerint viszont a gépi fordítás a fordítási tudás vagy akár „a lektori kompetencia fejlesztésére” is alkalmas (Heltai, 2014, p. 23), tehát a gépi fordításra (akár önmagában) készségfejlesztő eszközként is lehet tekinteni. Az intenzív együttgondolkodás és az egységesítésre irányuló törekvések ellenére jelenleg nem látni, hogy a kérdést hogyan lehetne megnyugtató módon rendezni, ugyanakkor feltételezhető, hogy a jövőben a hangsúly egyre inkább áthelyeződik a fordítások lektorálására, utószerkesztésére. Ha elfogadjuk, hogy a képzés nem légtüres térben zajlik, akkor kijelenthetjük, hogy az intézményeknek kötelességük választ adni a munkaerőpiaci folyamatokra, és nagyobb mértékben integrálni a gépi fordítást a képzésbe, ami előbb-utóbb óhatatlanul a fordítási készségek fejlesztésének háttérbe szorulásával fog járni. Ezt a súlyponteltolódást a nyelvtechnológusok és a fordítás elméletével/gyakorlatával foglalkozó szakemberek közötti intenzívebb együttműködésnek kellene tükröznie, amely során nagyobb figyelmet kellene szentelni annak, hogy a gépi fordítást miként lehetne hatékonyabban és az adatvédelmi szempontoknak megfelelően hasznosítani. A géppel fordított szövegek utószerkesztése jelenleg önmagában is óriási feladat, tehát nem kell attól tartani, hogy a fordítóképzés kiüresedik (és hogy a nyelvi

¹⁴ Ebből a szempontból Mohácsi-Gorove megállapítása, miszerint géppel fordított szövegekben „helyesírási hiba [...] például sosem fordul elő” nem helytálló, de például a betűtívesztések valóban ritkábbak. A (nehezen algoritmizálható) egybeírás-különírás témakörével például könnyen zavarba lehet hozni a fordítómotorokat: *Social-Media-Kanal* --> *Közösségi média csatorna*, helyesen: *közösségimédia-csatorna* vagy *Spielzeugauto* / *Spielzeugmuseum* / *Spielzeugpistole* --> *Játékautó* / *Játékmúzeum* / *Játékpisztoly*, helyesen: *játék autó* / *játékmúzeum* / *játék pisztoly* stb. (DeepL, 2023. június 8.)

¹⁵ Legalábbis ha eltekintünk a fordítás sajátos esetének tekinthető műfordítástól, ahol nagyobb valószínűséggel fordulnak elő olyan szövegjellemzők (dialektusok, szociolektusok, egyéni beszéd-sajátosságok stb.), amelyeknek a felismerésére és reprodukálására a gép (egyelőre) eleve nem alkalmas.

szakemberek munka nélkül maradnak). Kétségtelen, hogy a hagyományos képzési módszerektől nehéz megválni, de ez a folyamat már a fordítástámogató eszközök elterjedésével elkezdődött, a szakfordítások címzettjei, a piaci szereplők pedig alapvetően a kész fordítás minősége és nem a felhasznált eszközök felől ítélik meg az elvégzett munkát. Sokkal nagyobb dilemmát okoz az a kérdés, amellyel a tanulmányban csak érintőlegesen foglalkoztunk, azaz, hogy a fordításelmélet számára milyen következményekkel járhat a gépi fordítás előtérbe kerülése. Szintén megválaszolásra vár az a kérdés, hogy az utószerkesztéshez valóban szükséges-e fordítási rutin, vagy – a lektorálás különleges altípusaként – attól függetlenül is végezhető.

IRODALOM

- Bowker, L. & Fisher, D. (2010). Computer-aided translation. In Gambier, Y. & van Doorslaer, L. (Eds). *Handbook of Translation Studies* (pp. 60–65). Benjamins. <https://doi.org/10.1075/hts.1.comp2>
- Bruckner, Ch. (2017). Maschinelle Übersetzungs-Plug-ins in CAT-Tools, Sicher (nicht) nutzen? *MDÜ, 2017(4)*, 10–15.
- Cadwell, P. & O'Brien, S. & Teixeira, C. S. C. (2018). Resistance and accomodation: factors for the (non-) adoption of machine translation among professional translators. *Perspectives, 26(3)*, 301–321. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2017.1337210>
- de Almeida, G. & O'Brien, S. (2010). Analysing post-editing performance. Correlations with years of translation experience. In European Association for Machine Translation. *Proceedings of the 14th annual conference of the European Association for Machine Translation*.
- Hell, Gy. (1962). *A gépi fordítás néhány kérdése*. Műszaki Könyvtárosok Tájékoztatója, 9(5), 1–14.
- Heltai, P. (2014). Mi az, amit a gép nem tud fordítani? In Fata, I. & Veresné Valentinyi, K. (Szerk.). *Szaknyelv és Szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról* (pp. 7–29). Szent István Egyetemi Nyomda.
- Holmes, J. S. (2000) [1972]. The Name and Nature of Translation Studies. In Venuti, L. (Ed.) 2000. *The Translation Studies Reader* (pp. 172–185). Routledge.
- Horváth, P. I. (2011). *A szakfordítások lektorálása. Elmélet és gyakorlat*. Tinta Könyvkiadó.
- Hutchins, W. J. & Somers, H. L. (1992). *An Introduction to Machine Translation*. Academic Press.
- Kenny, D. (2020). Machine translation. In Baker, M. (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (pp. 305–310). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678627-65>
- Kóbor, M. (2023). Gépi fordítás (nem csak) a fordítóképzésben – Módszertani adalék a tudatos MT-használat oktatásához. *Modern Nyelvoktatás, 29(1–2)*, 7–23. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.7.23>
- Lakatos-Báldy, Zs. (2022). Tud-e a gép filmet fordítani? *Porta Lingua, 2022(1)*, 59–67. <http://doi.org/10.48040/PL.2022.1.6>
- Laki, L. J. (2018). Mesterséges intelligencia a gépi fordításban. In Tolcsvai Nagy, G. (Szerk.). *A humán tudományok és a gépi intelligencia* (pp. 156–183). Gondolat.
- Laki, L. J. & Yang, Z. Gy. (2022). Jobban fordítunk magyarra, mint a Google! In Berend, G. & Gosztolya, G. & Vincze, V. (Szerk.) *XVIII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia* 18. köt. (pp. 357–372). Szegedi Tudományegyetem.
- Mohácsi-Gorove, A. (2017). Kifogástalan vagy csak elég jó? A gépi fordítás oktatása a minőség tükrében. In Kóbor, M. & Csikai, Zs. (Szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai* (pp. 173–196). Kontraszt Kiadó.
- Pym, A. (2013). Translation Skill-Sets in a Machine-Translation Age. *Meta: Translators' Journal, 58*, 487–503. <https://doi.org/10.7202/1025047ar>

-
- Szlávik, Sz. (2023). Az utószerkesztési kompetencia (PE) fejlesztésének lehetőségei. *Modern Nyelvoktatás*, 29(1–2), 35–48. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.35.48>
- Veresné Valentinyi, K. (2022). A gépi fordítás kihívásai a szakfordítóképzésben. *Porta Lingua*, 2022(1), 69–80. <https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.7>
-

The role of machine translation in translation training

Due to the ever-improving quality of machine translation, the question of how higher education institutions offering translation training should deal with the use of translation engines in training is becoming increasingly urgent. There is almost complete agreement that this topic should be made an integral part of training, but opinions differ as to when and in what form it should be implemented. One argument frequently voiced at professional forums is that the use of machine translation should precede the development of translation skills because this is considered a prerequisite for high-quality post-editing. In this context, however, there is concern that using machine translation engines at too early a stage could result in the inadequate development of translation skills. At the same time, it is unrealistic to prevent their use in the early stages of training, as these tools are open access. After an overview of the features of machine translation, this paper aims to offer some hints on solving this dilemma.

Keywords: machine translation, translation technology, translation training, postediting, MTPE

SZLÁVIK SZILÁRD

Az utószerkesztési kompetencia (PE) fejlesztésének lehetőségei

A tanulmány egy kétrészes workshop (MANYE – Utószerkesztés a gyakorlatban és a képzésben I. és II.) második részének bővített, írásos összefoglalása, amely javaslatokat fogalmaz meg az utószerkesztés oktatására, elsősorban a fordítóképzésekhez, illetve szakfordítók számára szervezett tanfolyamokhoz. A cikk konkrét ajánlásokat tesz a kurzusok elméleti részére, továbbá a feladattípusokra és a szövegválasztási szempontokra vonatkozóan is, illetve bemutat számos jellemző és a hallgatók számára általában rejtve maradó hibát is.

Kulcsszavak: neurális gépi fordítás, utószerkesztés, fordítóképzés, oktatás, hibatípusok

Bevezetés és motiváció

Ez a tanulmány egy 2023-as, kétrészes workshop (MANYE – Utószerkesztés a gyakorlatban és a képzésben I. és II.) második részének írásbeli, bővített összefoglalása, amelyben a szakirodalomra és saját tapasztalataimra támaszkodva szeretnék segítséget és javaslatokat nyújtani azon kollégáimnak, akik utószerkesztés oktatásával foglalkoznak. Az első workshop, amelyet Kóbor Márta (PTE BTK) tartott, és amelynek bővített, írásbeli változata a *Modern Nyelvoktatás* jelen számában található (Gépi fordítás (nem csak) a fordítóképzésben – *Módszertani adalék a tudatos MT-használathoz fordítás- és nyelvoktatóknak*), a gépi fordítás (MT – Machine Translation) jellemzőivel, használatával, az MT-használók körével és attitűdjeivel, valamint a hatékony MT-használathoz szükséges ismeretek és készségek fejlesztésével foglalkozott a fordítóképzés mellett az idegennyelv-oktatásra is kiterjedően. A jelen, második rész a fordítástudomány, illetve az utószerkesztés (PE – post-editing) professzionális fordítóképzésben történő oktatásának szempontjából vizsgálja a gépi fordítást, hiszen a valóságban utószerkesztésre csak ezen a szinten van szükség. A cikk fókuszában a különböző képzési típusok közti eltérések, a CAT és az MT együttes használatának fontossága és néhány alapvető szövegválasztási szempont áll. A megfogalmazott javaslatokat az ELTE Fordító- és Tolmásképző tanszékén oktatott *Gépi fordítás utószerkesztése* című kurzus ihlette.

Az elmúlt években jelentek már meg olyan tanulmányok, amelyek az utószerkesztés oktatásával foglalkoznak (pl. O'Brien, 2002), de ezek részben még a neurális gépi fordítás (NMT – Neural Machine Translation) megjelenése előtt íródtak vagy nemzetközi szakirodalom lévén nem feltétlenül veszik figyelembe a (magyar) nyelvre és bizonyos nyelvpárokra jellemző specifikus hibákat. A magyar szakirodalomban is vannak már utószerkesztéssel foglalkozó tanulmányok (például Eszenyi & Dóczy, 2020; Eszenyi, 2022; Lesznyák et al. 2022; Szlávik, 2022a; Veresné Valentinyi, 2022), hallhattunk már számos ilyen témájú konferenciaelőadást (Götz, 2020; Szlávik, 2021,

2022b; Kóbor, 2022), illetve mára már ajánlásokat is találunk az MT használatára a fordítóképzésben (Robin & Eszenyi 2022; Fáy & Yang, 2023), azonban ezek a művek jellemzően nem adnak konkrét ötleteket az oktatás megszervezéséhez és a tananyag összeállításához. Emiatt az utószerkesztés oktatása még a lektorálásoktatással szemben is erőteljes lemaradásban van, hiszen a lektorálás oktatásával kapcsolatban már van szakirodalom (pl. Robin, 2017, 2022). Ezt az űrt hivatott – még ha csupán kisebb mértékben is – betölteni a jelen tanulmány.

Az utószerkesztés jelentőségének növekedése

Az utószerkesztés jelentősége a fordítóiparban mára megkérdőjelezhetetlenné vált. Számos fordítóiroda vette fel a kínálatába, évente több konferenciát szerveznek hazánkban is ebben a témakörben és rendszeresen jelennek meg PE-vel foglalkozó tanulmányok. Az EMT 2022-es kompetenciamodelljében több helyen is találkozhatunk már a gépi fordítással, illetve a gépi fordítás mellett maga az utószerkesztés is előkerül a fordítási kompetenciák között: „Az MT kimenetének utószerkesztése stílusútmutatók és terminológiai glosszáriumok segítségével annak érdekében, hogy az MT-vel támogatott fordítási projektekre vonatkozó minőségi követelmények teljesüljenek” (DGT, 2022 – saját ford.).

Az oktatás formájának jelentősége

A 2022-es BME TFK Őszi Konferenciáján (*Translating Europe Workshop*) a szakma képviselői ajánlásokat fogalmaztak meg az utószerkesztés oktatására vonatkozóan (Robin & Eszenyi, 2022). Ezek az ajánlások azonban inkább csupán nagyvonalakban foglalják össze az utószerkesztés oktatásának fontosságát, illetve azt, hogy a gépi fordítást a képzés „fejlesztési szakaszába” is ajánlott beemlíteni. Mivel a „fejlesztési szakasszal” szemben a „minősítő értékelési (záró) szakasz” áll, ebből az következik, hogy nincs ajánlás arra vonatkozóan, hogy a fejlesztési szakaszban (amely eszerint a teljes képzést jelenti a záróvizsgák kivételével) mikor érdemes belefogni az utószerkesztés oktatásába.

Mivel az utószerkesztési kompetencia a fordítási kompetenciák közé tartozik (DGT, 2022), így az utószerkesztés oktatásának, illetve az utószerkesztési kompetencia fejlesztésének valamilyen módon illeszkednie kell az egyéb, fordítással kapcsolatos kompetenciák fejlesztésébe. A legmegfelelőbb időzítés azonban több tényezőtől is függhet, mint pl. az oktatás formája, illetve maga a képzés is, hiszen a PE oktatására nem csak a kétéves mesterképzésben van igény.

Mesterképzések

Mivel az előző fejezetekben említettek szerint az utószerkesztési kompetencia a fordítási kompetenciák közé tartozik, nem szabad elválasztani a többi kompetenciától, amelyeket a fordítóképzés során fejleszteni szükséges, hiszen az utószerkesztési feladat számos tekintetben hasonlít a hagyományos értelemben vett fordításhoz, némely szakirodalom egyértelműen a számítógéppel támogatott fordítással (CAT), pontosabban a fordítómemóriák használatával állítja párhuzamba (Teixeira, 2020). Abból kiindulva, hogy a gyakorlatban általában a CAT-tel kapcsolatos tanegységeket általános

fordítástechnikai oktatás (és kompetenciafejlesztés) előzi meg, célszerűnek tűnhet a gépi fordítás és az utószerkesztés oktatását is a képzés későbbi szakaszára időzíteni, amikor a hallgatók már jártasságot szereztek az alapvető fordítástechnikai tudnivalók terén. Javasolható, hogy a mesterképzések első évében (de legalább az első félévében) ne támogassuk a fordítómotor használatát, de mindezt úgy tegyük, hogy közben tudatosítsuk a hallgatókban is ennek okát (az ELTE FTT álláspontja szerint a PE oktatását a mesterképzés második évére kell ütemezni). A második évtől vagy félévtől azonban már mindenképpen be kell vezetnünk a képzésbe az MT-vel és a PE-vel kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismereteket, hiszen erre a piac részéről is igény mutatkozik, és ez elől nem zárhatjuk el a hallgatókat sem. Az utószerkesztés oktatására egyébként a kétéves mesterképzés lehet a legideálisabb forma, hiszen egy teljes tanév is rendelkezésre állhat a fordítási kompetenciák fejlesztésére, mielőtt az utószerkesztés oktatásába kezdenénk.

Egyéb képzések

Bár a rendelkezésre álló időt tekintve a mesterképzésen van lehetőség a legtöbb elméleti és gyakorlati ismeret átadására, a valóságban nemcsak itt van példa és igény az utószerkesztés oktatására, hanem tanfolyamokon, szakirányú továbbképzéseken és különböző nyelvszakokon is, mindez ráadásul jelenléti és távoktatásos formában is.

A célzott, szakfordítóknak szóló utószerkesztési tanfolyamok (pl. Prolang¹) általában rövidek (néhány hét) és a résztvevők mind különböző háttérismeretekkel érkeznek, gyakran motivációjuk is eltér. Vannak, akiket csak az elméleti rész érdekel, míg mások szeretnének ténylegesen utószerkesztéssel is foglalkozni, de olyanok is akadnak, akik csupán az egy-két kontaktórán vesznek részt, de a kiadott utószerkesztési feladatok közül egyet sem végeznek el.

A szakirányú továbbképzések² a tanfolyamoknál hosszabbak, többnyire két szemeszterből állnak, ebbe kellene beilleszteni az utószerkesztési kompetencia fejlesztését, amely az idő rövidege miatt csak párhuzamosan valósulhat meg az egyéb fordítási kompetenciák fejlesztésével.

Nem ritka az sem, hogy nyelvszakokon indítanak fordítástechnikai szemináriumokat (amelynek célja lehet részben a nyelvfejlesztés is) vagy fordítási specializációt. Az ilyen specializációk esetében az előző formákhoz képest jelentős különbség, hogy az oktatás (BA-képzés esetén) a mesterképzés előtt valósul meg. Ez esetben felmerülhet a kérdés, hogy van-e értelme az utószerkesztés oktatásának és ha igen, milyen módon, ha a mesterképzés első részében majd ismét ennek előkészítésére összpontosítunk. Ha a PE már az alapképzés részét képezi, meglehetősen furcsa a mesterképzés első szakaszában tiltani, majd ismét támogatni. Még ha az utószerkesztés oktatása az alapképzésben nem feltétlenül indokolt, a gépi fordítással kapcsolatos ismeretek teljes kizárása sem javasolható, hiszen az MT a szakfordítói szakma mellett más területeken is megjelenik, pl. a nyelvtanulók körében egyre gyakrabban és korábban (vö. Kóbor, 2023).

¹ <https://languages.elte.hu/prolang>

² <https://languages.elte.hu/kepzeink>

Az oktatási forma szerepe

A PE oktatásában az oktatási formának is jelentős szerepe van. Ennek egy része egybeváág a fordítástechnika, illetve a szakfordítás órákon is tapasztalható különbségekkel. Jelenléti oktatásban a szemináriumokon van lehetőség arra, hogy a hallgatókkal vagy a résztvevőkkel a szövegeket alaposabban elemezzük, míg távoktatásban kevésbé, hiszen a legjobb esetben is csupán néhány konzultáció áll rendelkezésre. Ha kevesebb a személyes kontakt, másképp kell visszajelzést adnunk a hallgatóknak (pl. részletes írásos visszajelzés). Fontos különbség azonban, hogy egy utószerkesztési szemináriumnak nem csupán gyakorlati feladatokat, hanem elméletet is tartalmaznia kell, és alaposan meg kell fontolni, hogy melyek azok az elméleti ismeretek, amelyekre még a gyakorlat megkezdése előtt van szükség, és melyek azok, amelyek már azzal párhuzamosan is feldolgozhatók.

Javaslatok a tananyag összeállítására

Az ebben a fejezetben bemutatott javaslatok egy saját fejlesztésű, távoktatásos tanfolyam (Prolang) többször módosított tananyagára, illetve ennek önálló, jelenléti, egész féléves *gépi fordítás utószerkesztése* szemináriumára (ELTE FTT Fordító és tolmács MA) átültetett változatára és négy szemeszter tapasztalataira épülnek. A tanfolyam célcsoportja szakfordítók és fordításoktatók, míg a szemináriumokon másodéves (végzős) hallgatók vettek részt. Mivel azonban az utószerkesztéssel és a gépi fordítással kapcsolatos kutatások napjainkban nagy népszerűségnek örvendenek és szinte hetente jelennek meg új eredmények, az itt bemutatott és javasolt szakirodalom csupán kiindulópontnak tekintendő. Öröndetes módon a terület olyan gyorsan fejlődik, hogy a tananyagot minden szemeszterben célszerű felülvizsgálni és szükség esetén be kell emelni a legfrissebb kutatási eredményeket.

Az utószerkesztés oktatásának kezdetén célszerű az elméleti ismeretekkel kezdeni. Még a tényleges utószerkesztés megkezdése előtt javasolt bemutatni a hallgatóknak a gépi fordítással és az utószerkesztéssel kapcsolatos alapfogalmakat (pl. Szlávik, 2022a), a gépi fordítás rövid történetét (pl. Prószéky, 2021), a legfontosabb gépi fordítási technológiákat (pl. Yang, 2021), illetve részletesebben a neurális gépi fordítással készült szövegek jellemzőit (pl. Teixeira, 2020), valamint az utószerkesztés különböző szintjeit (pl. ISO 18587:2017; TAUS 2016). Az egyes anyagrészek terjedelmének meghatározásakor gondoljunk a csoport összetételére is. Míg egy tanfolyam résztvevői tapasztalataim szerint ritkábban hajlandók teljes tanulmányokat végigolvasni, ezért a tananyagot kivonatolni és lerövidíteni szükséges, addig mesterképzéses hallgatóktól teljes cikkek feldolgozása sokkal inkább megkövetelhető. A tanfolyami résztvevők pozitívan nyilatkoztak arról, amikor a tananyag egyes részei különböző formátumban voltak elérhetőek (bizonyos témák szövegesen, mások pl. rögzített előadás formájában). Az elméleti bevezetésben a hallgatók ismerkedjenek meg olyan hibatipológiákkal is, amelyek alkalmasak lehetnek a géppel fordított szövegek hibáinak kategorizálására (pl. Klaudy, 2005; MQM, 2023).

A hibatipológiák bevezetésével párhuzamosan elkezdhetjük az oktatás gyakorlati részét is. Jelenleg teszteljük azt a hipotézisünket, mely szerint a hibatípusok tudatosítása és a hibakeresési kompetencia fejlesztése pozitívan hat majd az utószerkesztési

kompetenciára is (Kóbor & Szlávik, megjelenés alatt), de ebből kiindulva javasolt, hogy az első néhány gyakorlati feladat álljon csupán hibakeresésből és hibák kategorizálásából. Ugyanitt hívjuk fel arra is a figyelmet, hogy az egyes neurális fordítómotorok teljesítménye különböző szövegek esetén eltérhet, nem állítható egyikről sem egyértelműen, hogy jobb vagy rosszabb a másiknál (vö. Szlávik, 2022b). Ezt azonban akár fejlesztési céllal is kihasználhatjuk, hiszen különböző motorok kimenetét egymással – pl. táblázatos formában – szembeállítva és összehasonlítva a hallgatók könnyebben megtalálják a hibákat és fejlődhet a hibakeresési kompetenciájuk (Kóbor, 2023). Néhány hibakeresési és -kategorizálási gyakorlat után a résztvevő hallgatók valószínűleg már sokkal kritikusan fogják közelíteni a géppel fordított szövegekhez és kialakulhat bennük egy kép arról, hogy leggyakrabban milyen jellegű hibákat kell keresniük.

Ahhoz, hogy a hallgatók által végzett módosításokat oktatóként követni tudjuk, célszerű az első utószerkesztési feladatokat szövegszerkesztőben, változáskövetéssel készíteni, de az oktatás célja végső soron az legyen, hogy a fordítóipari gyakorlathoz legközelebb álló eljáráshoz jussunk el, amikor a géppel fordított szöveget CAT-szoftver segítségével utószerkesztjük, illetve gyakran a gépi fordítást magát is a CAT-rendszeren keresztül végezzük el. Igyekezzünk részleges és teljes utószerkesztést (ISO 18587:2017) is beépíteni a tananyagba, bár a fordítómotorok fejlődéséből kiindulva (vö. Szlávik, 2022b) elképzelhető, hogy a jövőben a félrefordítások csökkenése és a stilisztikai hibák számának növekedése miatt sokkal inkább a teljes utószerkesztés lehet a gyakoribb megbízástípus, hiszen a nyers gépi output talán egyre kevésbé fog igényelni olyan beavatkozást, amelyet a részleges utószerkesztés keretében váránk el.

Habár nem szükséges mindenképpen az oktatás elején, de elengedhetetlen megismertetni a hallgatókat és a résztvevőket a gépi fordításban rejlő kockázatokkal is, mint például az adatvédelmi, adatszivárgási és egyéb, jogi és felelősségi kérdések (Nitzke et al., 2019).

Ha a képzésben van lektorálás (humán fordítások ellenőrzése és javítása) tantárgy is, érdemes lehet párhuzamba állítani az utószerkesztéssel, így támogathatjuk azt, hogy a hallgatókban kialakuljon egy kép a hasonlóságokról és a különbségekről (még ha a hallgató nem is tudja explicit módon megfogalmazni a különbséget, mégis lehet elképzelése arról, hogy milyen típusú hibákat kell várni MT-nél, és milyeneket humán fordításoknál).

A gépi fordítás használati módjainak bemutatása

Miközben szövegszerkesztőben már az első utószerkesztési feladatokat végezzük, ismertessük meg a hallgatókkal, milyen más módokon lehet kihasználni a gépi fordítás nyújtotta lehetőségeket. A legtöbben általában csak azzal vannak tisztában, hogy böngészőprogramokon keresztül mondatokat, szövegeket, vagy szövegrészleteket bemásolva készíthetnek gépi fordításokat. Ez a módszer azonban a valós fordítási megbízásoknál kevésbé életszerű, hiszen nagyobb terjedelmű szövegek esetén (amelyek ráadásul CAT-szoftverekben már szegmentálva vannak) rendkívül időigényes lenne minden egyes szegmenst külön a böngészőbe, majd onnan a CAT-felületre visszamásolni.

A fordítóképzések hallgatóival ezért célszerű megismertetni a gépi fordítás készítésére alkalmas mobilalkalmazásokat, a számítógépre telepíthető asztali alkalmazásokat (pl. DeepL), és hívjuk fel a figyelmet arra, hogy a gépi fordítómotorokat közvetlenül a fordítástámogató szoftverekből (pl. MemoQ, Trados, Transit) is elérhetjük. Tudatosítsuk bennük, hogy a különböző használati módok különböző célnyelvi szövegeket eredményeznek, emiatt egyébként javasolt már a szövegszerkesztőben történő utószerkesztéskor is mondatonként végezni a forrásnyelvi szöveg gépi fordítását, hiszen feltételezhetjük, hogy ez áll legközelebb majd ahhoz a módszerhez, amellyel a CAT-szoftver által szegmentált szöveg fordítása is történik. Ha van rá lehetőség, szánjunk időt az előszerkesztés alapjaira, továbbá az interaktív gépi fordítás bemutatására is, amely a DeepL asztali alkalmazásával³ ingyenesen, regisztráció nélkül is elérhető.

A gépi fordítás és CAT együttes használata

A fordítóipari gyakorlatnak megfelelően, a kurzus végcélja az legyen, hogy a hallgatók magabiztosan el tudják végezni a gépi fordítást és az utószerkesztést is fordítástámogató szoftverekben, és olyan projekteken is tudjanak dolgozni, amelyekben a gépi fordítás csupán egyetlen eszköz a számos egyéb erőforrás (pl. fordítómemória, terminológiai adatbázis) mellett.

Számos neurális fordítómotor (Google, DeepL stb.) használható a legtöbb CAT eszközben (pl. Trados, Transit, MemoQ), ezek között leginkább a költséget és az intézményi elérhetőséget tekintve lehetnek különbségek, ami természetesen az oktatás szempontjából alapvető fontosságú. Ám még ha nem rendelkezünk is többféle fordítómotorhoz és CAT eszközhöz megfelelő előfizetéssel, a próbaidőszakok ügyes ütemezésével jó néhány rendszer kipróbálható egy szemeszter alatt. Erre több okból is szükség van. Mivel a korábban is említettek szerint az egyes fordítómotorok különböző szövegek esetén eltérő minőségű fordításokat készíthetnek (Szlávik, 2022b), nem feltétlenül jó, ha a hallgatók csak egyféle motor hibáival találkozhatnak, hiszen a valós fordítói megbízások során nem mindig tudhatjuk, milyen motorral készült a szöveg. Emellett az alkalmazott fordítástámogató rendszerből eredően is keletkezhetnek fordítási problémák, például amiatt, hogy a különböző rendszerek különböző módon kezelik a formázásokat, tageket stb., amelyek hatással lehetnek az outputra. Az 1. táblázat azt szemlélteti, hogy a nagyjából egyidőben, azonos motorral elvégzett gépi fordítás mégis különböző outputot eredményez amiatt, mert a forrásnyelvi szöveg formázásait – alapértelmezett beállítások mellett – a Trados és a MemoQ eltérően kezeli.

1. táblázat

A formázás eltérő kezeléséből adódó különbségek a gépi fordításban I.

FNY	Dieses Gas ist farb- und geruchlos und kann beim Einatmen lebensgefährlich sein.
MT és MemoQ	Ez a gáz színtelen és szagtalan, belélegezve halálos lehet.
MT és Trados	Ez a gáz színtelen és szagtalan, és belélegezhető veszélyes lény.

³ <https://www.deepl.com/en/app/>

Mindezek alapján tehát feltételezhető, hogy a lehető legváltozatosabb motor- és CAT-rendszer-választás segítheti hozzá a hallgatókat a gépi fordítás és az utószerkesztés valóban általános jellemzőinek megismeréséhez.

Az NMT és a CAT összekapcsolásához mindössze egy ún. API-kulcsra van szükségünk, amely a legnagyobb szolgáltatóknál (pl. Google, DeepL, Microsoft) egyszerűen létrehozható (ennek pontos menete a szolgáltatók honlapján található meg). Fontos megjegyezni, hogy ezek a kulcsok a felhasználó saját fiókjához kötődnek, így minden felmerülő költség azt a felhasználót fogja terhelni, akihez az API tartozik. A cikk megírásakor azonban a Google Fordító ezt a szolgáltatását bizonyos havi karakterlimitig ingyenesen biztosítja, amely a szemináriumokhoz szükséges mennyiséget többszörösen is lefedi. A DeepL-nél jelenleg ugyanez csak fizetős csomagban érhető el, azonban a 30 napos próbaidőszak alatt lehetőség van az órákon egy-két utószerkesztési projekt lebonyolítására.

Azt, hogy a különböző CAT-szoftverekben hol kell megadni a létrehozott API-kulcsot, a szoftverek leírásában találjuk meg. Miután minden beállítást elvégeztünk, a gépi fordítást hozzá tudjuk majd rendelni az egyes fordítási projektekhez és az „Előfordítás” / „Pre-translate” stb. feladat lefuttatása után automatikusan meg is jelenik a gépi fordítás a célnyelvi oldalon.

Még jobb, ha a gépi fordításon túl fordítómemóriát és terminológiai adatbázist is adunk a feladathoz (ezeket elkészíthetjük akár korábbi órai fordítási feladatok segítségével, de ne használjunk olyan szöveget, amelynek a fordítása valahol már megjelent, mert így előfordulhat, hogy a fordítómotor is találkozott vele, ami esetleg szokatlanul jó minőségű nyers outputot eredményezne), így a hallgatók olyan célnyelvi szöveget kapnak, amelynek egy része gépi fordítás (ha nem volt fordítómemória-találat), másik része 100%-os (vagy beállítástól függően kevesebb) fordítómemória-találat, és még figyelniük kell a terminológia helyes használatára is. Ezáltal ahhoz is hozzájárulhatunk, hogy a hallgatók megtanulják, hogyan tudnak szelektálni a rendelkezésre álló számos erőforrás közül a „találatok korában” (Kóbor, 2017).

Szövegválasztási szempontok

Szövegválasztáskor részben olyan szempontokat érdemes figyelembe venni, amelyeket szakfordítás oktatásakor is fontolóra vennénk. Előnyös, ha a szöveg elképzelhető lenne akár valós fordítói feladatként is, illetve igyekezzünk azokra a jellemzőkre is figyelni, amelyek indokolják a CAT használatát (pl. ismétlődések, terminusok stb.), de ügyeljünk az adatvédelmi kockázatokra is (Nitzke et al., 2019). Fontos, hogy ne mindig csak azokra a hibákra legyenek példák a szövegeinkben, amelyekről a legtöbb PE témájú nemzetközi kutatás beszámol, mint az inkonzisztens terminológia vagy a kihagyás, hanem keressük a nyelv- vagy nyelvpárspecifikus problémákat is. Emellett a műfaj és a szövegtípus tekintetében is törekedjünk a változatosságra, ne csak az intézményben egyébként oktatott szaknyelvre koncentráljunk a PE során, hiszen ezeknek a jellemzőknek is hatása lehet a gépi fordítás minőségére. Így a változatosabb szövegekkel még inkább elkerülhetjük azt, hogy a hallgatók csak a jellemző hibák egy bizonyos részével találkozzanak és olyan kép alakuljon ki bennük, hogy a fordítómotorok kiszámíthatóbbak, mint valójában.

A fejezet további részében a teljességre való törekvés nélkül összegyűjtöttem néhány jellemző hibát és példát, amelyeket a szemináriumokon részt vevő hallgatók általában (a feladat elvégzésekor az adott csoport résztvevőinek több mint fele) nem vettek észre. A példákban szándékosan szerepel az MT, illetve az MT1, MT2 stb. jelölés a gépi fordítás outputjai előtt, mert a példák semmiképp nem szeretnék azt a benyomást kelteni, hogy az adott hiba csak egy bizonyos motorra lenne jellemző. A forrásnyelvi és a géppel fordított szöveget a táblázatokban pontosan abban a formában szerepeltetem, ahogy azok eredetileg is voltak. Bizonyos mondatok a szemléltetettekén túl más hibákat is tartalmaznak, a fejezetnek azonban nem célja a mondatok összes hibájának feltérképezése, hanem egy-egy jelenség szemléltetése példával.

a) Nem latinbetűs nyelvekből származó szavak átírásakor a fordítómotor nem minden esetben veszi figyelembe, hogy a különböző nyelvek különböző átírási szabályokat alkalmaznak. A 2. táblázatban látható, hogy a *sputnyik* írásmódja a magyar szövegben helytelen, az angolos átírás jelenik meg.

2. táblázat

Nem latinbetűs nyelvekből eredő szavak fordítása

FNY	<i>Sputnik V vaccine has 91.6% efficacy against symptomatic Covid [...]</i>
MT	[...] a <i>Sputnik V</i> vakcina 91,6% -os hatékonysággal rendelkezik a tünetekkel járó Covid ellen

b) Bár úgy tűnik, egyre kevesebb félrefordítás lelhető fel a neurális gépi fordítással készült szövegekben (Szlávik, 2022b), az ilyen típusú hibákra is fel kel hívni a figyelmet. A félrefordítás ellenére a szöveg jól olvasható, csak a forrásnyelvi szöveg alapos átolvasásával és bizonyos háttérismeretek segítségével dönthető el, hogy a 3. táblázatban szereplő példában ki adta le és ki kapta a megrendelést – az ilyen típusú hibák jelentik az egyik fő indokot arra, hogy mindig kétnyelvű utószerkesztést végezzünk.

3. táblázat

Félrefordítás

FNY	Argentina, Brazil, Mexico and Egypt <i>have orders</i> for Sputnik V [...]
MT1	Argentína, Brazília, Mexikó és Egyiptom <i>megrendelést kapott</i> a Szputnyik V-re [...]
MT2	Argentína, Brazília, Mexikó és Egyiptom <i>megrendeli</i> a Szputnyik V -t [...]

c) Bár ez valószínűleg nem csak az utószerkesztő, hanem a fordító figyelmét is elkerülheti, bizonyos hibák, amelyek már a forrásnyelvi szövegben is jelen voltak, átkerülhetnek az MT outputjába is. A 4. táblázatban található esetben a forrásnyelvi szöveg azt sugallja, hogy a *the* névelő nem tartozik a folyóirat címéhez, ami ugyanígy jelenik meg az MT kimenetében is. Ugyanitt megjelenik egyébként egy félrefordítási hiba is (amelyet a hallgatók nagy része nem vett észre), hiszen a gépi fordítás szerint a folyóirat saját kutatásairól van szó.

4. táblázat

A forrásnyelvi szöveg hibáinak hatása az MT outputjára

FNY	Results in the Lancet from 20,000 trial participants suggest [...]
MT	A Lancet 20 000 vizsgálatban résztvevő eredményei azt sugallják [...]

d) A forrásnyelv idiómáit sem minden esetben sikerül gépi fordítómotorral helyesen (vagy legalább érthetően) lefordítani. Az 5. táblázatban látható példán az angol *break ranks* kifejezés gépi fordításai láthatók.

e) Az 5. táblázatban az előző bekezdésben említett hibán túl másik fontos jelenséget is megfigyelhetünk: nem feltétlenül kezeli jól a gépi fordítás azokat a kifejezéseket sem, amelyeknek a célnyelvben kulturális, történelmi vagy egyéb okokból negatív konnotációja lehet. A magyarban például nem szokás blokként hivatkozni az EU-ra, már csak azért sem, mert egyesek a *blokk*ról a „keleti blokkra” asszociálhatnak (5. táblázat). De nem minden esetben kell negatív konnotációt keresnünk, hiszen bizonyos reáliák enélkül is hibásan jelennek meg a gépi outputban: Németországnak nem államai, hanem tartományai vannak, ráadásul Sachsen-Anhalt tartománynak magyar neve is van (6. táblázat). Ez a hiba abból is eredhet, hogy az angol forrásnyelvű szövegben ettől eltérő nyelvű kifejezést használtak.

5. táblázat

Idiómák fordítása

FNY	Sputnik V has been given regulatory approval in 16 countries so far including Hungary, which <i>broke ranks</i> with the EU last month by becoming the first <i>bloc member</i> to approve it.
MT1	A Szeptnyik V eddig 16 országban kapta meg a hatósági engedélyt, köztük Magyarországon is, amely <i>a múlt hónapban szakított</i> az EU-val, és a <i>blokk első tagjaként</i> engedélyezte azt.
MT2	A Sputnik V eddig 16 országban kapott hatósági jóváhagyást, beleértve Magyarországot is, amely <i>a múlt hónapban tört meg</i> az EU -val a rangsorban azzal, hogy ő lett az első <i>blokk -tag</i> , aki jóváhagyta.

6. táblázat

A forrásnyelvtől eltérő nyelvű szövegrészek

FNY	[...] the pharmaceutical company IDT Biologika in the <i>eastern state of Sachsen-Anhalt</i> .
MT	[...] IDT Biologika gyógyszerceggel közösen kívánják előállítani <i>Sachsen-Anhalt keleti államában</i> .

f) A kontextus figyelembevétele továbbra is a gépi fordítás gyenge pontjának tűnik. Hiszen bár a *Betegájékoztató* szó fordítása helyes, a szegmens folytatásában a *címzettnek* és a *címzett számára* megoldás a magyar betegájékoztatók szövegezésétől idegen (7. táblázat).

7. táblázat

A kontextus figyelmen kívül hagyása

FNY	Package leaflet: Information for the <i>recipient</i>
MT1	Betegtájékoztató: Tájékoztatás a <i>címzettnek</i>
MT2	Betegtájékoztató: Információk a <i>címzett számára</i>

g) Bár nem tartozik a neurális gépi fordítás legjellemzőbb hibái közé, mégsem zárhatók ki a helyesírási és nyelvtani hibák, mint ahogyan ez a *the placebo group* kifejezés gépi fordításaiban is látszik (8. táblázat).

8. táblázat

Nyelvtani hibák a gépi fordításban

FNY	the placebo group
MT1	placebocsoport
MT2	placebo csoport

h) Gyakorta megfigyelhető az is, hogy a gépi fordítómotorok túlságosan ragaszkodnak a forrásnyelvi megfogalmazáshoz (ez bizonyos esetekben abból is adódhat, ha egy szöveget szegmensenként vagy mondatonként fordítatunk). Bár az output ilyenkor nem feltétlenül helytelen, mégis idegenül hangzik, hiszen a hasonló, magyar nyelvű tájékoztatókban nem ez a szokásos megfogalmazás (9. táblázat).

9. táblázat

A forrásnyelvi megfogalmazás hatása az MT outputjára I.

FNY	Keep this leaflet. You may need to read it again.
MT	Tartsa meg ezt a tájékoztatót. Lehet, hogy újra el kell olvasnia.

Hasonló jelenség az is, amikor a forrásnyelvi szöveg túlzott követése stilisztikai problémákat, a 10. táblázatban látható esetben szóismétlést eredményez az outputban.

10. táblázat

A forrásnyelvi megfogalmazás hatása az MT outputjára II.

FNY	[...] 86% of <i>YE alumni</i> report career satisfaction and the unemployment rate for <i>YE alumni</i> is 1.5%.
DeepL	[...] <i>YE öregdiákok</i> 86%-a elégedett a karrierjével, és a munkanélküliségi ráta a <i>YE öregdiákok</i> körében 1,5%.

i) A terminológiai probléma az egyik leggyakrabban emlegetett hibatípus, amelyet a neurális gépi fordítás kapcsán említenek. A terminológiai hiba azonban többféle is lehet. Egyik típusa az, amikor a gépi fordításban egyszerűen csak nem a bevett célnyelvi megfelelő jelenik meg. Az alábbi példában az oltás neve az Országos Gyógyszerészeti és Elelmezés-egészségügyi Intézet honlapján másképp szerepel (11. táblázat).

11. táblázat*Helytelen terminushasználat*

FNY	COVID-19 mRNA Vaccine BNT162b2
MT	COVID-19 mRNS vakcina BNT162b2
OGYÉI	BNT162b2 COVID-19 elleni mRNS vakcina

Az NMT terminológiai hibái azonban nem merülnek ki a helytelen terminushasználatban. Gyakran megfigyelhető jelenség, hogy egy-egy többször előforduló terminus vagy adott szövegben terminusértékű szó többszöri előfordulásánál különböző célnyelvi változatok jelennek meg az outputban, ezáltal a terminushasználat inkonzisztens (12. táblázat). A hallgatók ezt a típusú hibát gyakran nem veszik észre, különösen akkor, ha az előfordulások egymástól távolabb vannak. Az ilyen típusú hibák miatt ki-mondottan javasolt a CAT-szoftverek alkalmazása, hiszen egy terminológiai adatbázis segítségével az utószervezés, de legkésőbb a minőségellenőrzés során kiszűrhetők az ilyen jellegű problémák. Ugyanez az inkonzisztencia nem csak a terminusok terén érhető tetten: a szemináriumok során találtunk példát arra is, hogy egy fejezetcím fordítása nem egyezett meg a tartalomjegyzékben és a fejezet elején.

12. táblázat*Inkonzisztens terminológia*

FNY	[...] providing them with fun, engaging and <i>experiential</i> learning throughout the semester or year. [...] the vast interest in <i>experiential</i> curriculum
MT	[...] és a félév vagy az év során szórakoztató, magával ragadó és <i>élményszerű</i> tanulást biztosítanak számukra. [...] a <i>tapasztalati</i> tananyag iránti hatalmas érdeklődést

j) A külön pontokba szedett felsorolások esetében, amelyeket a CAT-szoftverek is jellemzően több szegmensre bontanak, a fordítómotor érthető módon nem érzékelheti, hogy mely részek tartozhatnak össze. Ennek eredményeként a lefordított szegmensek nem alkotnak már egyetlen, egységes mondatot az outputban (13. táblázat).

13. táblázat*Pontokba szedett felsorolások*

FNY	Talk to your doctor [...], if you have: • ever had a severe allergic reaction or breathing problems after any other vaccine injection
MT1	Beszéljen kezelőorvosával [...], ha: • volt-e valaha súlyos allergiás reakciója vagy légzési problémája bármely más oltóanyag beadása után
MT2	Beszéljen kezelőorvosával [...], ha Önnek: • Ha valaha súlyos allergiás reakciót vagy légzési problémákat tapasztalt bármely más oltóanyag beadása után

k) Olykor az is megfigyelhető, hogy az NMT outputban a szöveg bizonyos részei indokolatlanul megismétlődnek, ugyanakkor bizonyos részek kimaradhatnak. A 14. táblázatban látható példában feltételezhető, hogy az angol igeidőrendszer és segédige-használat

magyartól eltérő jellege miatt keletkezett a hiba. Saját tapasztalataim szerint a kihagyás az a hibatípus, amelyet a hallgatók leggyakrabban nem vesznek észre. Feltételezhető, hogy a célnyelvi szöveg jó olvashatósága miatt a forrásnyelvi szöveget csak felületesen (vagy esetleg egyáltalán nem) olvassák el.

14. táblázat

Isméltés és kihagyás

FNY	[...] if you are using, <i>have recently used or might use</i> any other medicines or have recently received any other vaccine.
MT	[...] ha jelenleg vagy <i>nemrégiben más gyógyszert szed, vagy esetleg más gyógyszert szed, vagy nemrégiben más oltást kapott.</i>

l) Nagyon gyakori jelenség, hogy a gépi fordítás során a mondatrészek sorrendje, illetve a köztük fennálló viszony felcserélődik. Ennek eredménye, hogy a mondat hangsúlyos része vagy fókusza megváltozik, de ez olyan mértékű is lehet, amely már nem hangsúlyeltolódásnak, hanem félrefordításnak tekinthető. Ezt szemlélteti a 15. táblázat, amelyben a fordítómotorok outputjai arra utalnak, hogy a vendégek csak bizonyos dolgokat tekinthetnek meg, nem pedig arra, hogy csak megtekinthetik (de nem szerkeszthetik) őket.

15. táblázat

Eltolódó mondatrészek

FNY	Note: Guests <i>can only view</i> the course and its resources;
MT1	Jegyzet: A vendégek <i>csak a pályát és annak erőforrásait</i> tekinthetik meg;
MT2	Megjegyzés: A vendégek <i>csak a tanfolyamot és annak erőforrásait</i> tekinthetik meg;

m) Találkozhatunk olykor „meglepő” fordításokkal is, amelyek a nyelvi szabályok és a szavak jelentése alapján nem szükségszerűen lennének helytelenek, összességében azonban mégis mást jelentenek, mint a forrásnyelvi szöveg (16. és 17. táblázat).

16. táblázat

Meglepő fordítás: a nurse szó gépi fordítása

FNY	If you have any further questions, ask your doctor, pharmacist or <i>nurse</i> .
MT	Ha bármilyen további kérdése van, kérdezze meg kezelőorvosát, gyógyszerészét vagy <i>nővérét</i> .

17. táblázat

Meglepő fordítás: a regular teacher kifejezés gépi fordítása

FNY	By default a <i>regular teacher</i> can't add a new course.
MT1	Alapértelmezés szerint <i>egy rendes tanár</i> nem adhat hozzá új tanfolyamot.
MT2	Alapértelmezés szerint <i>egy rendes tanár</i> nem tud új kurzust felvenni.

n) Bár nem minden fordítómotor esetében jelentkezett, mégis gyakran megfigyelhető az írásjelek helytelen használata is. Többször előfordult, hogy olyan szegmensek végére is pont került, amelyeknél a forrásnyelvi oldalon nem volt, illetve az is gyakori, hogy a magyar nyelvű outputban idegen típusú idézőjelek láthatók.

Összegzés és kitekintés

Lévén, hogy az utószerkesztés oktatása a magyarországi fordításoktatásban gyerekcipőben jár, alig találunk olyan tanulmányokat, amelyek a magyar nyelvű utószerkesztés oktatására tennének konkrét javaslatokat. Az itt megfogalmazott javaslatok igyekeztek ötleteket adni a tananyag elméleti és gyakorlati részének összeállítására, illetve hangsúlyozták a CAT és az MT együttes használatának szükségességét. Emellett olyan hibatípusokat is összegyűjtöttem, amelyek rendszerint problémát jelentenek a hallgatók vagy a tanfolyami résztvevők számára. A cikkben megfogalmazott pontok azonban ténylegesen csupán javaslatok, hiszen a gépi fordítás és utószerkesztés területén napjainkban olyan gyorsan jelennek meg újabb eredmények, hogy egy-egy összeállított tananyag gyorsan elavulhat, így mindenképpen célszerű a teljes anyagunkat rendszeresen felülvizsgálni. A jelenleg folyamatban lévő és a témához szorosan kapcsolódó magyarországi kutatások közül kiemelendő Kóbor Márta (PTE BTK) és Szlávik Szilárd (ELTE BTK) közös kutatása, amelyben azt vizsgálják, milyen hatása van a hibakeresési kompetencia fejlesztésének az utószerkesztési kompetenciára. A kutatás eredményei várhatóan még 2023 során elérhetővé válnak.

IRODALOM

- DGT – EB Fordítási Főigazgatóság (2022). *European Master's in Translation – EMT Competence Framework*. https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fwk_2022_en.pdf (2023.03.20.)
- Eszenyi, R. (2022). *Egy fordítás evolúciója: Neurális gépi fordítások minőségének longitudinális vizsgálata*. In Szoták, Sz. & Lehooki-Samardzic, A. (szerk.), *Nyelvi közvetítés a Kárpát-medencében a pandémia idején* (pp. 86–94). Glotta Nyelvi Intézet.
- Eszenyi, R. & Dóczy, B. (2020). Rage against the machine – will post-editing assignments outnumber translations in the future? In Besznyák, R., Fischer, M. & Szabó, Cs. (Eds.), *Fit-for-Market Translator and Interpreter Training in the Digital Age* (pp. 119–133). Vernon Press.
- Fáy, T. & Yang, Z. Gy. (2023). A gépi fordítás szerepe a fordítóképzésben. *Modern Nyelvoktatás*, 29(1–2), 24–34. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.24.34>
- Götz, A. (2022). *Hallgatói utószerkesztés és gépi fordítással támogatott fordítás*. Konferenciaelőadás. Elhangzott: MANYE Fordítástudományi Kutatások II. (2022.05.27.)
- ISO 18587:2017. *Translation Services – Post-editing of machine translation output*.
- Klaudy, K. (2005). A fordítási hibák értékelése az életben, a képzésben és a vizsgán. *Fordítástudomány*, 7(1), 76–84.
- Kóbor, M. (2017). A kompetenciafejlesztés fókuszai a „találatok korában”. In Kóbor, M. & Csikai, Zs. (Szerk.), *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Kontraszt. https://iranytuportal.hu/sites/default/files/miirtuk/iranytu_2017.pdf (2023.04.10.)
- Kóbor, M. (2022). Neurális gépi fordítás és minőség. Konferenciaelőadás. Elhangzott: *TransELTE 2022*. (2022.04.08.)

- Kóbor, M. (2023). Gépi fordítás (nem csak) a fordítóképzésben – Módszertani adalék a tudatos MT-használat oktatásához. *Modern Nyelvoktatás*, 29(1–2), 7–23. <https://doi.org/10.51139/monye.2023.1-2.7.23>
- Lesznyák, M., Bakti, M., & Sermann, E. (2022). Humán fordítás és utószerkesztés hallgatói szemmel. In Navracscics, J. & Bátyi, Sz. (Szerk.), *Nyelvek, nyelvátváltatok, következmények II.* (pp. 86–102). Akadémiai Kiadó.
- MQM (Multidimensional Quality Metrics). (2023). *MQM error typology 2.0*. <https://themqm.org/error-types-2/typology/> (2023.04.10.)
- Nitzke, J., Hansen-Schirra, S., & Canfora, C. (2019). Risk management and post-editing competence. *The Journal of Specialised Translation*, 31, 239–259. https://www.jostrans.org/issue31/art_nitzke.pdf (2023.03.30.)
- O'Brien, S. (2002). Teaching post-editing: A proposal for course content. *Proceedings of the 6th EAMT Workshop: Teaching Machine Translation*. European Association for Machine Translation.
- Prószéky, G. (2021). A gépi fordítás hetvenéves története. In: *A korpusznyelvészettől a neurális hálógig: Köszöntő kötet Váradi Tamás 70. születésnapjára*. Nyelvtudományi Kutatóközpont. <https://doi.org/10.18135/VT70.17>
- Robin, E. (2017). A lektorálás oktatásának kérdései a szakfordítóképzésben. In Kóbor M. & Csikai, Zs. (Szerk.), *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai* (pp. 89–106). Kontraszt.
- Robin, E. (2022, szerk.). *Egy lektorképzés margójára*. ELTE BTK Fordító- és Tolmacsképző Tanszék. https://www.elte.hu/media/2022/03/Robin-E.-szerk.-Egy-lektorkepzes-margojara_teljes-kotet_kesz.pdf (2023.04.10.)
- Robin, E. & Eszenyi, R. (2022). BME TFK Őszi Konferencia Translating Europe Workshop: Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Idegen Nyelvi Központ, 2022. szeptember 30.). *Fordítástudomány*, 24(2), 184–191. <https://doi.org/10.35924/fordtud.24.2.10>
- Szlávik, Sz. (2021). A neurális gépi fordítómotorok típusainak és fejlődésének jelentősége az utószerkesztés kutatásában. Konferenciaelőadás. Elhangzott: *TransELTE 2022*. https://www.youtube.com/watch?v=GgCZzWp5_os (2022.04.07.)
- Szlávik, Sz. (2022a). A gépi fordításhoz kötődő alapvető terminusok, definíciók és a közöttük lévő ellentmondások. *Fordítástudomány*, 24(1), 87–103. <https://doi.org/10.35924/fordtud.24.1.6>
- Szlávik, Sz. (2022b). *A neurális gépi fordítómotorok típusának és fejlődésének jelentősége az utószerkesztés kutatásában* [Konferenciaelőadás]. *TransELTE 2022*, Budapest.
- TAUS. (2016). *MT Post-editing Guidelines*. <https://www.taus.net/academy/best-practices/postedit-best-practices/machine-translation-post-editing-guidelines> (2023.03.30.)
- Teixeira, C. (2020). Revising computer-mediated translations. In Mossop, B., Hing, J. & Teixeira, C. (Eds.), *Revising and Editing for Translators*. Fourth Edition. <https://doi.org/10.4324/9781315158990-16>
- Veresné Valentinyi, K. (2022). A gépi fordítás kihívásai a szakfordítóképzésben. *Porta Lingua*, 1, 69–80. <https://doi.org/10.48040/PL.2022.1.7>
- Yang, Z. Gy. (2021). A gépi fordítás és a neurális gépi fordítás. *Modern Nyelvoktatás*, 24(2–3), 129–139. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1625> (2023.03.30.)

Possibilities in the development of post-editing (PE) competence

The present paper is an extended written summary of the second part of a two-part workshop (MANYE – Post-editing in practice and in training I & II), which provided suggestions for the teaching of post-editing, especially for professional translator training courses. It also makes specific recommendations for the theoretical part of the courses, as well as for the types of tasks and text selection criteria, and also presents a number of typical errors usually not perceived by students.

Keywords: neural machine translation, post-editing, translator training, error types

KISS KATALIN – KÓNYI JUDIT

Van-e angol megfelelője a magyar diskurzusjelölő modális partikulának?

A modális partikula nyelvspecifikus jelenség, amely a világ számos beszélt nyelvében nem fordul elő, így, például, az angolban sem. Azonban minden nyelvnek, az angolnak is, megvannak a forrásnyelvben előforduló modális partikulák által kiváltott modális jelentés kifejezésére szolgáló eszközei. Az angol különböző lexikai elemeket és szintaktikai eszközt használ magyar partikulák fordítási ekvivalenseként. Mégis, előfordul olyan eset, hogy a modális partikulát semmi sem képviseli az angolban. A jelen tanulmányban a magyar-angol kontrasztív elemzés tükrében célunk bemutatni, hogy a magyar modális partikulának különböző határozószavak és kifejezések felelhetnek meg az angolban, de leginkább modális határozószó lehet az a lexikai elem, amellyel kifejezhetjük a partikula modális jelentését és amely – a beszélő kommunikációs szándékának megfelelően – pragmatikai vagy diskurzusjelölő szerepében érvényesül. A diskurzusjelölők használatának explicitté tétele nehézséget okozhat a nyelvoktatók, nyelvtanulók és a fordítók számára egyaránt. Véleményünk szerint, a vizsgálat eredményei hatékonyan felhasználhatók a nyelvoktatásban és iránymutatásul szolgálhatnak a fordítóknak is.

Kulcsszavak: modális partikula, diskurzusjelölő, modális alapérték, propozicionális tartalom, beszélői attitűd

Bevezetés. A modális partikula fogalma

A modális partikulák nem illenek bele a szófajok hagyományos rendszerezésébe, így sokáig nem vették számba és stilisztikai szempontból nem tartották őket kívánatosoknak a kommunikációban. Így, például a német nyelvben, az ilyen szavakat sokáig stilisztikailag kétes szavaknak, fölösleges töltelékeknek tartották, melyeket ajánlatos volt elkerülni a helyes német nyelvhasználatban (Busse, 1992). Möllering (2001) is megjegyzi, hogy számos német nyelvet tanuló nem érti a modális partikulákat és a mai napig is ritkán használja a kommunikációban, hogy elkerülje a félreértéseket. Szövegtípustól függetlenül a modális partikulák nem normatív használata stilisztikai hibának számít. Azonban ahogy a német nyelvészeti kutatások egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a pragmatikára, a modális partikulákat egyre inkább, mint a „mondanivaló sűrítésének eszközeit” tartják fontosnak a kommunikációban (Molnár, 2001, p. 81, idézi Eszéki, 2018, p. 1). Általában a mai nyelvészek is egyetértenek abban, hogy a partikuláknak a szóbeli kommunikációban van fontos szerepük, legalábbis az olyan nyelvekben, mint például a németen kívül az orosz és a holland (Möllering, 2001). Más nyelvek, mint például a francia, szegényebbek ilyen elemekben (vö. Weydt, 1969), és mind ez ideig az angolszász nyelvészeti irodalom sem tett említést a modális partikula fogalmáról mondván, hogy az angolban ilyen elemek nem találhatók. Azonban néhány angol határozószó erős hasonlóságot mutat a más nyelvekben tárgyalt modális

partikulákkal, és ezért bizonyos esetekben modális jelentéssel bíró határozószavak az angolban is modális partikuláknak tekinthetők (vö. Aijmer, 2013)¹. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a nyelvek különböznek annak tekintetben, hogy milyen gyakorisággal használják a modális partikulákat, ezért mindenképpen különbséget kell tenni az angol (vagy francia) és az olyan nyelvek között, mint a német vagy svéd, ahol a modális partikulák nagy számban fordulnak elő.

Érdemes először említést tenni a partikula hovatartozásáról a nyelvtanban. A partikulát általában külön szófajként kezelik a *Magyar Grammatikában* (Keszler, 2000), de a német és a közép-délszláv diarendszerhez tartozó nyelveiben (pl. szerb, horvát) is. Hogy pontosan hová is sorolható a partikula szófaji szempontból, az attól függ, hogy a szófaji osztályok megállapításánál milyen kritériumokat veszünk figyelembe. Egyes nyelvészek, pl. Fábricz Károly (1986) a módosítószók egyik csoportjába sorolja a partikulákat, míg Kugler Nóra (2000) a partikulát olyan viszonyosznak tekinti, amely nem toldalékolható, s más szavakkal nem alkot sem morfológiai természetű, sem szintaktikai kapcsolatot. „Funkciója az, hogy a mondatban lévő állításon műveletet végez (pl. előfeltevést kapcsol hozzá, meghatározza téma-réma szerkezetét), modális viszonyt jelöl, a beszélő attitűdjét (érzelmi, akarati, értékelő) viszonyát fejezi ki, vagy jelöli a beszélő reagálását a kommunikációs helyzetre, illetve annak valamely összetevőjére” (Kugler, 2000, p. 275). Funkcionális szempontból Kugler a partikulákat két nagy csoportba bontja: a modális-pragmatikai partikulákra és a viszonyító partikulákra. A modális-pragmatikai partikulák a beszélőnek a közölt tartalomra vonatkozó attitűdjét, illetve a kommunikációs helyzet valamely összetevőjére való reagálást fejezik ki (pl. Ez *bizony* nehéz kérdés. *Csak*hogymondtad végre!) (Kugler, 2000, p. 214). A pragmatikai funkció azt jelenti, hogy a partikulák egy része nem (vagy nemcsak) attitűdjelölő, hanem társalgásszervező (diskurzusjelölő) is lehet, kifejezhet a kommunikációs helyzetre való közvetlen reagálást is (Schiffrin, 1987). A partikulák néhány fontos jellemzője a következő: bár szerepelhetnek kérdő mondatban, nem kérdezhetők, nem tagadhatók és nem is feltételezhetők (nem alakíthatók feltételes mellékmondattá) (Kiefer, 1986, pp. 19, 27); más szavakkal nem alkotnak sem morfológiai természetű, sem szintaktikai kapcsolatot, nem lehetnek a propozíció részei (Fábricz, 1986; Keszler, 1995).

Érdemes összehasonlítani, hogyan határozzák meg a modális partikulák kategóriáját más nyelvekben, valamint, hogy lehet-e párhuzamot vonni a nyelvek között. A modális partikulák egyik legátfogóbb elemzését egy német nyelvész, Maria Thurmair (1982) munkájában találjuk, aki a német partikulák fő tulajdonságait a kontextusból vezeti le. Elméleti megközelítése alapján egy-egy jellemző meghatározza az adott partikula fő jelentését, melyből a további jelentések vezethetők le. Zrínyi Andrea (2008) Thurmair munkáját elemezve doktori értekezésében megjegyzi, hogy „a modális

¹ A kurrensebb szakirodalomban például, Aijmer (2013, p. 96) ugyan elismeri, hogy a hagyományos angol nyelvtenban modális partikula nem létező fogalom, de a legújabb pragmatikai kutatások tükrében az angol evidenciális vagy modális jelentésű *of course* határozószót tanulmányában modális partikulának és diskurzusjelölőnek tartja, amellelt érvelve, hogy a határozószó bizonyos jelentései annak preszuppozíciós tulajdonságaiból vezethetők le és amely szembetűnő hasonlóságot mutat a svéd *ju* modális partikulával a mondatban betöltött szerepét tekintve.

partikulának a mondatmódusfüggősége azt vonhatja magával, hogy egy bizonyos jelentéskomponens az egyes mondatmódusokban különböző módon hat” (Thurmainr, 1989, p. 51, idézi Zrínyi, 2008, p. 10). Hasonlóan, más nyelvészek, többek között Ickler (1994) és Jacobs (1986) is amellett érvelnek, hogy a modális partikulák metaszinten és nem mondat szinten hatnak és szorosan a „kontextushoz kapcsolódnak”, „...véleményezik azt a mondatot, amelyben megjelennek, megjegyzést fűznek a logikai és retorikai besorolásukhoz a kommunikációs kontextusban” (Ickler, 1994, idézi Bross, 2012, p. 185)². Weydt (1969) és Helbig (1988) is funkcionális szempontból határozza meg a partikulákat, melyeket olyan ragozhatatlan szavaknak tartják, amelyek a beszélőnek a mondattal kapcsolatos attitűdjét jelzik, és amelyek a teljes propozíción végeznek műveletet, ily módon integrálódva a mondatokba. Ami a további azonosítási kritériumot illeti, a partikulát olyan elemként kezelik a nyelvészeti irodalomban, amely nem válaszolhat kérdésre, nem tagadható, nem változtathatja meg a mondat igazságfeltételeit; egy modális partikula törlése nem teszi a mondatot agrammatikussá, szintaktikailag opcionális elem, de pragmatikai szempontból fontos szerepe van a mondatban (vö. Weydt, 1969, p. 68; Helbig, 1988, p. 32ff; König, 1997, p. 58).

A modális partikulák jellemzőinek rövid összefoglalása és nyelvközi összevetése, legalábbis a magyar és a német nyelvek erejéig, jó kiindulópontként szolgálhat ahhoz, hogy megértsük a modális partikula mivoltát.

A jelen tanulmányban célunk a magyar-angol kontrasztív elemzés tükrében megvizsgálni, hogy a magyar modális partikulát milyen eszközökkel fejezhetjük ki az angolban. Feltevésünk szerint a modális partikulának különböző határozószavak és kifejezések felelhetnek meg az angol célnyelvi fordításban. A nyelvoktató, nyelvtanuló vagy a fordító döntését a leggyakrabban a szótári megfeleltetés és a kontextus határozza meg, és amennyiben a szótárban fellelhető lehetséges ekvivalensek közül egyik sem elégíti ki a nyelvhasználó szándékát, akkor saját maga helyettesíti egy leginkább megfelelő lexikai elemmel, kifejezéssel és/vagy nyelvtani eszközzel saját nyelvi kompetenciájára hagyatkozva. A későbbi fejezetekben arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen mondatszerkezeti sajátosságok vagy jelentéstani feltételek teszik lehetővé a magyar modális partikulák fordítását különböző lexikai és nyelvtani eszközökkel a célnyelvi mondatokban.

Kutatási módszer

Kutatási kérdéseinkre gyűjtött példák kontrasztív elemzésével keressük a választ; a forrásnyelvi és a célnyelvi lexikai elemek funkcióit vetjük össze. A tanulmány céljaival összhangban először megvizsgáljuk milyen funkciói vannak a magyar modális partikulának a kérdő mondatokban és milyen esetekben tekinthetők diskurzusjelölőknek is. Majd a kontrasztív elemzés keretében megnézzük a partikulák fordítási lehetőségeit az angol célnyelven néhány példa bemutatásával, elsősorban a szemantikai és pragmatikai aspektusokra fókuszálva. A magyar példák a szerzők által gyűjtött hétköznapi témákról szóló spontán munkahelyi beszélgetésekből származnak. A gyűjtött példamondatok megfelelő forrást nyújtottak a magyar modális partikulák vizsgálatához,

² Az idézett mondat a szerzők fordítása

melyek változatosságának bemutatására a spontán beszédnyelvből nyert adatok alkalmasak. A forrásnyelvi mondatok fordítását a szerzők végezték, akik a minél precízebb fordítás érdekében az anyanyelvi beszélők intuícióira is támaszkodtak. A modális partikulák más nyelvre történő fordítása során azonban tágabb kontextusra van szükség, ezért a korlátozott kontextusú példamondatokban szereplő magyar partikulák angol megfelelőit korántsem tekinthetjük kizárólagos és egyetlen fordítási megoldásnak.

A következő fejezet a magyar modális partikulák és a diskurzusjelölők közötti kapcsolatot veszi górcső alá.

A modális partikulák diskurzusjelölő szerepe

Egy vitaindító cikkében Traugott (2007) megjegyzi, hogy nyelvközi szempontból a diskurzusjelölőkkel kapcsolatos korai szakirodalom nem vette figyelembe a modálisitást, mint releváns tényezőt, de Aijmer (1997) tanulmánya óta, melyben a szerző részletesen foglalkozik az *I think* modális partikula kérdésével, a modális kifejezések és a diskurzusjelölők közötti kapcsolat kérdése folyamatosan foglalkoztatja a nyelvészeket. E kategóriák közötti kapcsolat azonosítására különböző megközelítéseket javasoltak a szakirodalomban. Az egyik megközelítés szerint a diskurzusjelölők és a modális partikulák között formai és funkcionális alapon kell különbséget tenni (vö. Waltereit et al., 2001). Egy másik megközelítés diskurzuspragmatikai alapon nem tesz különbséget a fogalmak között, miközben elismeri, hogy a "formálisan" tagmondaton belüli pozíció a modális partikulapozíció (vö. Aijmer, 1997). Egy harmadik megközelítés „azt mutatja meg, hogy bizonyos diskurzusjelölők használata episztemikus inferenciális modális értékekkel függ össze” (vö. Traugott, 2007). A különbségek részben annak tudhatók be, hogy az azonosított modális funkciók jelentősen eltérnek a különböző nyelvekben, vagy eltérő módon konceptualizálódnak. Tanulmányunkban ezt a harmadik megközelítés fogadjuk el. Továbbá Kiefer (1988) nyomán amellet érvelünk, hogy a modális partikuláknak vannak diskurzusjelölő funkciói amennyiben módosítják a kérdő mondat modális alapértékét (Kiefer, 1988, p. 108). Ezzel lejjebb részletesebben foglalkozunk. Az alábbiakban először röviden összefoglaljuk a diskurzusjelölők főbb jellemzőit, amelyek a modális partikulák tárgyalása szempontjából relevánsak lesznek a lenti fejezetekben.

A diskurzusjelölők a nyelvi elemeknek egy olyan csoportját alkotják, amelyek a diszkurzus szervezésében vesznek részt: diszkurzusszegmenseket kötnek össze, és pragmatikai viszonyokat jelölnek (Fraser, 1999). Fraser (1999) szerint a fő funkciójuk az általuk bevezetett S2 szegmens és az azt megelőző S1 szegmens közti viszony jelzése. A diskurzusjelölők (DJ) egy olyan két helyiértékű viszonyt <S1. DJ+ S2> jelölnek, amelyben az egyik argumentum az általuk bevezetett szegmensben (S2) található, míg a másik (S1) a diskurzus korábbi részében. A viszonyt a szegmensek között a diskurzusjelölő (DJ) teszi explicitté (Fraser, 1999, p. 938). A diskurzusjelölők általában nincsenek hatással a megnyilatkozás igazságfeltételeire, nem befolyásolják a megnyilatkozás propozicionális tartalmát, azonban emocionális és expresszív funkcióval bírnak (Jucker, 1993). Jelentésük procedurális (műveleti) és nem konceptuális (fogalmi), szintaktikailag és prozódiailag elkülönülnek a mondat többi részétől.

A diskurzusjelölői és a nem diskurzusjelölői használat különbségét Schirm (2009) az alábbi példapárral szemlélteti:

- (1) (a) **Pontosabban** fogalmazz a dolgozatodban! (Schirm, 2009, p. 4)
 (b) Megérkeztek a szüleim, **pontosabban** az édesanyám.

Schirm (2009) a példapárt elemezve rávilágít arra, hogy az (a) példabeli *pontosabban* szó nem diskurzusjelölő, csupán határozói funkcióban szerepel, a jelentése konceptuális, a *jobban*, *ügyesebben* szavakkal egyenértékű, míg a (b) példában ugyanez az elem már diskurzusjelölőként funkcionál: használatával a beszélő tartalmi önjavítást végez, azaz újrafogalmazza, értelmezi a jelölő előtt elhangzottakat; a szó nem a fogalmi, hanem a procedurális jelentésben szerepel és két megnyilatkozást köt össze. A diskurzusjelölők a diszkurzusszegmenseket összekötő szerepük révén nagymértékben hozzájárulnak a szöveg koherenciájának fenntartásához (Lenk, 1998).

A modális partikula diskurzusjelölő szerepe leginkább kérdő mondatban érzékelhető (Kiefer, 1990). Diskurzusjelölő szerepükben a magyar modális partikulák képesek módosítani a kérdő mondat modális alapértékét. Funkciójuk az, hogy a mondatban jelöljék a beszélői viszony alapvető kategóriáit: a beszélő tudni szeretné, hogy valami fennáll-e vagy sem; a beszélő kívánja, hogy valami bekövetkezzék. Egy eldöntendő kérdő mondat modális alapértéke például 'a beszélő tudni szeretné, hogy ...' sémával jellemezhető (Kiefer, 1990, p. 8). A modális partikula használatával a beszélő jelezheti, hogy valamilyen bizonyítékkal rendelkezik arra vonatkozólag, hogy az egyik alternatíva valószínűbb, mint a másik vagy egy modális partikulát használhatunk egy olyan preszuppozíció bevezetésére, ahol az korábban nem volt jelen. Mivel a magyarban a legtöbb kérdő mondat modális alapértékének módosítását modális partikulák végzik, a magyarban ezt a tulajdonságot tartják a modális partikulák meghatározó tulajdonságának a kérdő mondatokban: „egy nyelvi kifejezés egy kérdésben akkor tekinthető modális partikulának, ha az módosítja a kérdő mondat modális alapértékét” (Kiefer, 1988, p. 108). Kiefer (1988) megjegyzi, habár nem minden diskurzusjelölő befolyásolja a modalitást, minden modális partikula valószínűleg rendelkezik diskurzusjelölő funkcióval. Az eldöntendő kérdések esetén a modális partikulák két fő diskurzusjelölő funkciót tölthetnek be: (i) összekötik a kérdést az előző diskurzussal, (ii) jelzik a preferált vagy az elvárt választ. Azonban a modális partikulák 'összekötő funkciója' nem mindig tehető explicitté. Másfelől az elvárt válasz általában levezethető a partikula modális jelentéséből (vö. Thurmair, 1989). Nem könnyű feladat beazonosítani, hogy pontosan hány olyan elemet tekinthetünk modális partikulának, amely a kérdő mondatokban használható és diskurzusjelölő funkcióval is rendelkezik. Az egész csoport körülbelül tizenkét elemből áll, mely különböző lexikai szavak zárt osztályát alkotja: *csak, csakugyan, egyáltalán, hát, is, még, szóval, talán, tehát, ugyan, tényleg, valóban*³.

A következők fejezetekben megvizsgálunk néhány gyakori modális partikulát a magyarban, amelyek jelentésének leírásával foglalkozik a szakirodalom, és megnézzük, mi képviseli a partikulát minden esetben az angol fordításban. Már korábban említettük, hogy a kontextus nagyban befolyásolhatja a forrásnyelvi elemek fordítá-

³ Kiefer (1988) megjegyzi, hogy a modális partikulák listája valószínűleg teljes a tizenkét elemmel, ha figyelembe vesszük a partikulák tulajdonságát, mely alapján csak azok a partikulák tekinthetők modálisnak, amelyek módosítják a kérdő mondat modális alapértékét.

si lehetőségeit, vagyis a nyelvhasználó nem feltétlenül a szótárban megadott lexikai megfelelőket használja a célnyelvi szövegben, hanem a diskurzus szintjén dolgozik. A szakirodalomban is többen rámutattak arra, hogy a fordítások akkor lehetnek különösen érdekesek, ha a fordítónak egy lexikai elem jelentését a kontextusban kell értelmeznie (vö. Aijmer és Simon-Vandenbergen, 2003, Aijmer et al., 2006). Aijmer (2013) például megjegyzi, hogy a fordítások „a lexikai elemek jelentéseinek kiegészítő elemzésének tekinthetők olyan jellemzők alapján, mint ... a nyelvi és nem nyelvi kontextus” (Aijmer, 2013, p. 92)⁴. Cuenca (2005, 2008) is rámutat arra, hogy a diskurzusjelölők fordítása során nem formális, hanem pragmatikai ekvivalenciára kell törekedni. Götz (2016) pedig arra a következtetésre jut, hogy a fordítás, mint kontrasztív elemzési módszer alkalmazásával lehetőség nyílik a pragmatikai jelölők multifunkcionalitásának feltérképezésére. A fordító a pragmatikai jelölő számos funkciója közül azonosítja azt, amelyet az adott kontextusban betölt, és ennek megfelelő funkciójú elemmel felelt meg a célnyelven. Habár a fordításoknál talán a funkcionális megfeleltetés tűnik a legegyszerűbb eszközhöz, kérdéses azonban, hogy az elemek mennyire tudják feltárni egymás funkcióit, vagy a „...célnyelvi normák diktálta diszkurzusszervezésnek, modális vagy attitűdjelölésnek megfelelnek-e” (Götz, 2016, p. 11).

Az alábbi fejezetekben néhány gyakori magyar modális partikula vizsgálatával foglalkozunk. Elsőként a magyar *csak* partikulát és annak angol megfelelőit elemezzük.

A *csak* partikula és az angol megfelelői

Vizsgáljuk meg a partikulák jelentését a következő mondatpárokban:

(2) (a) *Hallottad a mai híreket?*
‘Did you hear today’s news?’

(b) *De CSAK hallottad a mai híreket?*
‘You (surely) heard today’s news, didn’t you?’

Az (2a) kérdés közömbös a két alternatíva tekintetében, az (2b) azonban a *CSAK* partikula segítségével teszi egyértelművé, hogy a beszélőnek oka van feltételezni, hogy a kettő között csak az egyik alternatíva lehetséges. Ugyanakkor a beszélő nincs teljesen meggyőződve, hogy ‘a címzett valóban hallotta-e a mai híreket’. A beszélői attitűd pontosabb átadására a hangsúlyozást használjuk, amit a példákban nagybetűs kiemeléssel jeleztünk. Ami a magyar mondat angol fordítását illeti, a következő figyelhető meg: az angol a *surely* fokozó határozószó vagy modális határozószónak is definiált lexikai elem és egy grammatikai eszköz – *question tag* (utókérdés) – segítségével fejezheti ki a *csak* jelentését. Az angolban a *surely* modális határozószó pragmatikai funkcióval rendelkezik és egyben diskurzusjelölő is. Egyes szerzők szerint a *surely* határozószó evidenciajelölő szerepet tölt be a mondatban (*evidential marker*, Fraser, 1996, p. 335), mások episztemikus határozószónak nevezik (*epistemic stance adverbial*, Biber et al. 1999, p. 855). Fraser (1996, p. 188) szerint a *surely* határozószó azon kifejezések közé sorolható, melyek a bizonyosság fokát fejezik ki, továbbá a közölt mondat olyan

⁴ Az eredeti mondat a szerzők fordítása

következtetés, amely az azt megelőző diskurzusból következik. A nyelvtani eszközt illetően a kontrasztív szakirodalom az angol utókérdéseket számos nyelvben a modális partikulák funkcionális megfelelőjének tartja. Fisher (2000) például megjegyzi, hogy az angolban a modális partikulák és az utókérdések egymás funkcionális vagy fordítási ekvivalensei, és ezek „lényegében ugyanazokkal a pragmatikai feltételekkel rendelkeznek” (Fisher, 2000, p. 27). Ez a megfigyelés a magyar nyelvre is vonatkozik. Kugler (1988) rámutat arra, hogy az utókérdés „az előtte álló, kijelentő tartalmú és intonációs szerkezetű tagmondatot »utólag« modalizálja” (Kugler, 1998, p. 216). Ezzel diskurzusszervező szerepet tölt be. A fentiek alapján arra következtethetünk, hogy a magyar modális partikula és a lexikai megfelelője az angolban a szintaktikai eszközzel együtt erős hasonlóságot mutat a két nyelv között. Mindkét nyelvben jelen van tehát a lexikai elemek modális funkciója és diskurzusjelölő szerepük is érvényesül.

Vizsgáljunk meg még egy mondatpárt:

(3) (a) *Megírja Péter a jelentést?*

‘Will Peter write the report?’

(b) *Péter CSAK megírja a jelentést?*

‘Peter will surely write the report, won’t he?’

A (3a) egy eldöntendő kérdés, mely semmilyen kötelezettséget nem vár a címzettől válaszádnál, a (3b) azonban a beszélő meggyőződését explicitté teszi, aki azt gondolja, hogy Péternek meg kellene írnia a jelentést. A (3b) mondat a *csak* partikula mellett tartalmazhatja a *nem* tagadószt is kérdő formában, például:

(4) *Péter CSAK megírja a jelentést még ma, nem?*

‘Peter will (surely) write the report today, won’t he?’

A kérdő hanglejtésű *nem* tagadószo használatával az utókérdésben a beszélő megerősítést vár a címzettől. Az utókérdésekkel bővebben egy későbbi fejezetben foglalkozunk.

Az angol fordításokban változatlanul a (2a–b) mondatokhoz hasonlóan a *surely* modális határozószo és a negatív utókérdés *won’t he?* segítségével tudjuk kifejezni a magyar *CSAK* partikula jelentését.

Ami a magyar *csak* diskurzus funkcióját illeti, az az adott esetben a partikula modális jelentéséből vezethető le. Mivel a beszélő utal az elvárt válaszra, a preferált válasz az, amelyik megfelel ennek az elvárásnak. Ezért a pozitív válasz a (2b), illetve a (3b) kérdésekre felel meg a beszélő elvárásának, míg a negatív válasz nem elégíti ki a beszélőt.

Érdeemes említést tennünk arról is, hogy mi különbözteti meg a *CSAK* modális partikulát a homonim határozószo alaktól⁵. A modális partikulának fix helye van a mondatban: mindig az (igekötő) ige előtt áll. Kérdőszavas kérdésben sem találkozunk a *CSAK* modális partikulával két oknál fogva: az egyik az, hogy a magyar partikula a beszélő meggyőződésének erősebb fokát fejezi ki, preferenciáját az egyik alternatíva iránt, ami automatikusan kizárja megjelenését a kérdésben; a második az, hogy szintaktikai pozícióját illetően, a kérdőszavas kérdésben a *CSAK* helyén mindig kérdőszó áll, vagyis

⁵ Vö. *Péter csak holnap írja meg a jelentést*. A *csak*-nak időhatározó szerepe van a mondatban.

a *CSAK*-nak nincs helye ilyen kérdésben. Ugyanez a megfigyelés vonatkozik az angolra is. Fontos megjegyezni, hogy az angolban az ilyen esetekben az *only* határozószó felel meg a magyar *csak*-nak (vö. *Peter will write the report only tomorrow*).

A következő fejezet a *csakugyan* partikulát vizsgálja és annak megfelelőjét az angol célnyelven.

A *csakugyan* és az angol megfelelői

A *csakugyan* mindig jelzi a beszélő attitűdjét kérdésekben, attitudinális jelölő funkcióval rendelkezik a kérő mondatokban szemben a *csak*-al, melynek a legtöbb használat nem attitűd kifejező. Nézzük meg az alábbi példákat:

- (5) (a) *Csakugyan te vagy az?*
‘Is it really you?’
(b) *Csakugyan részt vettél azon a megbeszélésen?*
‘Did you really attend that meeting?’
- (6) (a) *Csakugyan nem kaptál választ a hivataltól?*
‘Did you really not get a reply from the office?’
(b) *Csakugyan nem ő volt az?*
‘Was it really not him?’

Az (5a–b) kérdésekben a *csakugyan* partikulával kifejezett beszélő attitűdje a pozitív, miközben az (6a–b) kérdésekben a negatív beszédhelyzetre utal. Azaz a tagadás az (6a–b)-ben a propozicionális tartalom része. A beszélő attitűdje a következők szerint parafrázálható: a beszélő nincs teljesen meggyőződve arról, hogy a mondat propozicionális tartalma igaz lenne, de csekély esély van arra, hogy nem igaz. Az (5a–b) és (6a–b) kérdések célja a beszélő által közölt információjának a megerősítése. A *csakugyan* diskurzus funkciója levezethető a partikula modális jelentéséből: a beszélő meg van győződve arról, hogy amit közölt, az közel áll a valósághoz, másik lehetőség nem jöhet szóba, a negatív válasz nem várt. A magyar kérdések angol fordításaiban megfigyelhetjük, hogy itt leginkább a szintaktikai szerkezetre támaszkodhatunk, mint lehetséges fordítási eszközre: eldöntendő kérdésre, mely kiegészül a *really* nyomatékosító szóval. A partikulához hasonlóan az angol *really* határozószónak is pragmatikai funkciója van, amelyet Fraser (1990, p. 336) a hangsúlyjelző pragmatikai jelölők (*emphasis marker*) közé sorol az angolban és amelyek nyomatékosítják az ige jelentését. A (6a–b) magyar mondatok angol fordításaiban a *did you really not get ...? /was it really not him?* típusú negatív eldöntendő kérdések azért lehetnek érdekesek, mert a példabeli eltérő szórendű kérdést (vö. *didn't you get... /wasn't it him?*) a beszélő kommunikációs szándékának megfelelően az erőteljes hangsúlyozás céljával használjuk. Az így alkotott kérdés a beszélő meglepődését fejezi ki egy adott beszédhelyzetben, a beszélő megerősítő választ vár a címzettől. Vizsgáljunk meg még egy mondatpárt, mely a *csakugyan* partikulát tartalmazza.

(7) (a) *Csakugyan, mikor jön Kati?*
‘Indeed, when is Kati coming?’

(b) *Csakugyan, hol van a főnököd?*
‘Where is your boss, indeed?’

A fenti magyar mondatokban a *csakugyan* partikula nem modális, de egyértelműen van diskurzus funkciója, amely a következőképpen írható le. A kérdésekhez előfeltevés kapcsolódik, pl. a (7a)-ban Kati valahol távol van és a beszélő tudni szeretné mikor jön meg, illetve a (7b)-ben a beszélő nyilvánvalóan tudja, hogy a címzett főnöke már egy ideje nincs az irodában, ezért hollétére kíváncsi. Ezek a preszuppozíciók készítetnek a fenti kérdések megalkotására. Ezen kívül a diskurzusjelölő partikula jelzi a beszélő bevonódását a diskurzus témájába. Ami megkülönbözteti ebben az esetben a *csakugyan* modális partikulát a homonim diskurzusjelölőtől, az a következő: a modális partikula erős részrehajlást fejez ki az egyik alternatíva irányába, a kérdőszavas kérdés viszont nem ajánl fel ilyen alternatívát, a modális jelentés blokkolva van az utóbbi esetben. Mint már korábban említettük, a modális partikula használata esetén a beszélőnek mindig van alternatívája. Ami a diskurzusjelölő szerepét illeti, a következő feltételnek kell teljesülnie: az előző diskurzus és a lehetséges válasz beazonosításának meg kell történnie. Bár a diskurzus közlése fontos lehet mind az eldöntendő, mind a kérdőszavas kérdéseknél, ugyanakkor csak az eldöntendő kérdéseknél van értelme meghatározni. Ebből az következik, hogy a *csakugyan* partikulának modális és diskurzusszervező szerepe is lehet, de hogy melyik funkciója válik dominánssá, az mindig a kérdés szemantikai jellegétől függ. Az angol fordításban a kérdőszavas kérdés mellett a kommunikációs szándék maximális elérése érdekében az *indeed* határozószót használhatjuk a *csakugyan* angol ekvivalenseként, amelyet Fraser (1990, p. 340) az elaboratív jelölők (*elaborative marker*) csoportjába sorol. Ezek a pragmatikai jelölők egyben diskurzusjelölők is, melyeknek az a fő funkciója, hogy a közlendő mondattal az előző diskurzusrészt folytassák vagy finomítsák azt.

A következő fejezetben az *egyáltalán* modális partikula tulajdonságait vizsgáljuk és felderítjük az angol megfelelőit.

Az egyáltalán és az angol megfelelői

Nézzük meg, milyen jelentései lehetnek az *egyáltalán* partikulának különböző szövegkörnyezetben és vizsgáljuk meg a fordítási lehetőségeit az angolban. Hasonlítsuk össze a következő mondatokat:

(8) (a) *Dolgozol egyáltalán?*
‘Are you working (at all)?’

(b) *Egyáltalán tudod a választ?*
‘Do you (even) know the answer?’

(9) (a) *Egyáltalán mit akar már megint a főnököd?*
‘What on earth does your boss want again?’

(b) *Egyáltalán mi van veled mostanában?*
‘What is going on with you/ what’s wrong with you lately?’

Az *egyáltalán* partikula állhat a mondat elején és a végén is. A partikula modális funkciója nyilvánvalónak tűnik az eldöntendő kérdésekben. A mondat a következő módon parafrázálható: a beszélőnek komoly kétségei vannak azzal kapcsolatban, amit a mondat propozicionális tartalma kifejez; a negatív válasz valószínűbb, mint a pozitív. Ami a partikula diskurzuszjelölő funkcióját illeti, az *egyáltalán* egy előző diskurzust feltételez és a (8a–b)-ben megfogalmazott kérdések ennek a diskurzusnak a folytatását jelenthetik. A beszélő egy megerősítő visszajelzést vár a kérdésére. A címzettől elvárt, hogy eloszlassa a beszélő aggályait. Azonban a (9a–b) kérdőszavas kérdésekben a partikulának nincs modális funkciója. A modális jelentés szorosan összefügg az egyik vagy a másik alternatívával, így nincs helye a kérdőszavas kérdésekben. Másfelől, az *egyáltalán* elemnek diskurzus funkciója van, a (9a–b)-ben megfogalmazott kérdések az előző diskurzus természetes folytatásának tekinthetők. A beszélő kielégítő választ vár a kérdésére. A fentiekből az következik, hogy bár az *egyáltalán* csak az eldöntendő kérdésben tekinthető modális partikulának, diskurzuszjelölő funkciója mind az eldöntendő, mind a kérdőszavas kérdésekben érvényesül. A partikulának két fő tulajdonsága van: (i) egy korábbi diskurzust feltételez és (ii) jelzi a beszélő bevonódását a diskurzusba.

Vizsgáljuk meg a magyar mondatok angol fordításait! Szintaktikai szempontból a magyarhoz hasonlóan eldöntendő kérdéssel feleltetjük meg a (8a–b) forrásnyelvi mondatokat. Az *egyáltalán* modális partikula lehetséges ekvivalensei a célnyelvi mondatokban az *at all* és az *even* elaboratív pragmatikai jelölők lehetnek, melyek úgyszintén diskurzuszjelölők is. Bár ezeket a lexikai elemeket a nyelvhasználó el is hagyhatja a mondatokból, a kommunikációs szándék, azaz nyomatékosítás céljából használja, mivel ezek az elemek procedurális jelentéssel járulnak hozzá a mondat jelentéséhez, kiegészítve vagy finomítva az előző diskurzusszegmenst. A kérdőszavas kérdések esetében a magyar diskurzuszjelölőt az angolban az *on earth* kifejezéssel feleltethetjük meg (l. 9a mondat fordítása), amelynek hangsúlyjelzői (*emphasis marker*) pragmatikai funkciója van, a beszélő elégedetlenségét, felháborodását fejezi ki. Érdekes megfigyelni, hogy a (9b) mondat fordításában az *egyáltalán* diskurzuszjelölő esetében nem találunk megfelelő lexikai elemet a célnyelvben. Itt leginkább a *what is going on with you? /what's wrong with you?* kifejezéssel és idiómával adjuk át a forrásnyelvi mondat közölnivalóját, melyek a beszélő nemtetszését, felháborodását fejezhetik ki a címzett cselekedeteivel vagy viselkedésével kapcsolatban, hasonlóan a (9a) mondathoz, azaz a fordított szövegre is jellemző, hogy a szövegben azonosítható előzményhez fűz megjegyzést, vagyis a célnyelvi kifejezések szintén diskurzuszjelölők.

A következő fejezetben összevetjük a magyar *hát* modális partikulát a célnyelvi megfelelőjével.

A *hát* és az angol megfelelői

A *hát* partikula kérdéseket vezethet be a diskurzusba. Vizsgáljuk meg a következő mondatokat:

(10) (a) *Hát kivel beszéltél? Senki sem szólt vissza.*

‘So who did you talk to? No one replied.’

(b) *Hát hogy találtál rá ennyi idő elteltével?*

‘So how did you find him after all this time?’

Első ránézésre szembetűnik, hogy a partikula mindkét esetben kérdőszavas kérdésben szerepel. Azonban itt nem tipikus kérdő mondatokról van szó, hanem sokkal inkább olyan nyitott kérdésekről, melyek részletes válaszokat igényelnek. A kérdésekre, melyeknek a partikula nem része, egyértelmű választ lehetne adni, például, a *kivel beszéltél?* kérdésre válaszolhatnánk – *néhány ügyféllel* és hasonlóan a *hogyan találtál rá?* kérdésre – a *Facebook*-on. Azonban a *hát* partikulát tartalmazó kérdések sokkal részletesebb választ igényelnek. A (10a)-ban a címzett arra kíváncsi, hogy pontosan kik azok az ügyfelek, akikkel a beszélő felvette a kapcsolatot (üzleti szempontból fontos lehet, hogy részletes információ birtokában legyen) és hasonlóan a (10b) kérdésre is részletes beszámolót vár, nem elégszik meg a rövid – a *Facebook*-on – válasszal. Az irodalomban a *hát* partikula jelentéshálózatának leírása alapján megállapíthatjuk, hogy a fenti mondatokban a *hát* funkciója a következőképpen definiálható: folytatás, részletezés, a mondanivaló továbbvitele (vö. Schirm, 2011, 2015; Dér, 2017). A partikula diskurzusfunkciója egyértelműen levezethető: a partikula jelzi, hogy a szóban forgó kérdés egy előző diskurzusnak a folytatása. A magyar mondatok angol fordításaiban a kérdőszavas mondatok elején a *so* inferenciális diskurzusjelölőt használhatjuk a *hát* lehetséges ekvivalenseként, melynek a magyar partikulához hasonlóan szintén az a funkciója, hogy összekösse az előző és az meglévő diskurzusszegmenseket. Tekintettel arra, hogy a szakirodalom a *so* fő funkcióját a ‘konklúzió’ jelentéssel társítja (vö. Buysee, 2012), a fenti példákban az angol diskurzusjelölő eltérő jelentése rávilágít annak multifunkcionalitására és poliszémiájára hasonlóan a magyar *hát*-hoz. A két elem között pragmatikai ekvivalencia van.

Hasonlítsuk össze a fenti példákat az alábbiakkal:

(11) (a) *Hát hitted volna?*
‘Would you believe it?’

(b) *Hát nem megmondtam, hogy ez lesz a vége?*
‘Didn’t I tell you it would end like this?’

A fenti mondatok sokkal inkább retorikai kérdések, mint valódi eldöntendő kérdések, ezek a kérdések nem igénylik a válaszadást. Azonban ezen kérdések retorikai voltát nem a magyar *hát* partikula idézi elő, a kérdések már önmagukban is retorikusok a partikula nélkül is. A partikula egyetlen járuléka a mondatokban az emocionális jellege. A magyar mondatok angol fordításában azonban semmi sem képviseli a partikulát. A célnyelvi fordításokban is retorikai kérdésekkel van dolgunk, melyekben a fordító inkább a kérdő mondat megfelelő részeinek hangsúlyozásával érheti el a kommunikációs szándékát. Götz (2016) a diskurzusjelölők fordítási problémáit járja körül és megállapítja, hogy a fordítók gyakran két jelenséggel szembesülnek a fordítás során: a lexikai elemek betoldásával és azok kihagyásával. Megjegyzi, hogy a fordító minden esetben értelmezi a forrásnyelvi megnyilatkozást és annak kontextusát, mely alapján választ megfelelő fordítási eszközt, hogy a beszélő kommunikatív szándékára reflektáljon. Gyakran a célját nem lexikai szavakkal, hanem a mondat részeinek hangsúlyozásával éri el.

Vizsgáljunk meg még néhány mondatot:

(12) (a) *Hát még nem írtad meg a jelentést?*⁶
 ‘So you haven’t written the report yet?’

(b) *Hát nem találkoztál az új kollégámmal?*
 ‘So you haven’t met my new colleague?’

A fenti kérdésekben a *hát* partikulának van modális funkciója, a partikula módosítja a mondat propocizionális tartalmát. A (12a–b) mondatok a *hát* partikulával és tagadószóval nem azonosak a *megírtad?* és *nem találkoztál?* kérdésekkel. A modális partikula a beszélő bizonytalanságát fejezi ki, aki azt várja, hogy a címzett eloszlassa a kétségeit. A fenti példákban is a magyar partikulának lehet megfelelője az angolban, amennyiben a kontextus ezt indokolja. Véleményünk szerint a célnyelven is a *so* határozószóval tudnánk megfeleltetni a partikulát, amelynek úgyszintén diskurzusjelölő szerepe is van. A *so* elemet tartalmazó mondat olyan következtetés, amely az előző diskurzusból vezethető le. A fenti példákban megfigyelhető, hogy a *so* határozószónak mind a jelentése, mind a mondatbeli elhelyezkedése és használati köre is nagyon hasonló a magyar *hát* partikulához, így az angol *so* határozószót modális partikulaként is értelmezhetjük.

A még és az angol megfelelői

A *még* partikula nem szükségszerűen modális természetű, bár általában a magyarban a modális partikulákhoz sorolják (vö. Fábri, 1986; Kiefer, 1988). Vizsgáljuk meg a következő mondatokat:

(13) (a) *Te még beszélsz?* (Kiefer, 1988, p. 116)
 ‘Are you still talking?’

(b) *Még te beszélsz?*
 ‘Look, who’s talking? / You are one to talk!’

(14) *Még van kedved viccelődni?*
 ‘Still in the mood for jokes?’

A *még* szó időhatározói funkcióban jelenik meg a (13a) mondatban, azonban a (13b)-ben már retorikai kérdéssel van dolgunk. A *még* partikula nélküli kérdés is értelmezhető retorikusan, de nem feltétlenül kell annak lennie. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a *még* szó hozzájárul a kérdés retorikai mivoltához és a kérdést egyértelművé teszi. A (13b)-ban valószínű, hogy a címzett valakit vagy valamit kritizál, szarkasztikus megjegyzésekkel illet valakit és a (14) mondatban tréfál; ezekre a kérdésekre nem várunk választ. A beszélő nem kérdez, hanem méltatlankodását, felháborodását fejezi ki az adott beszédhelyzetben. Amint látható a fenti mondatok angol fordításából, semmilyen lexikai elem nem felel meg a *még* partikulának az angolban. Itt leginkább idiómákkal érhetjük tetten a *még* partikula jelentését. Az ekvivalenciát a célnyelven a forrásnyelvi mondat szintjén

⁶ A magyar mondat egy másik lehetséges fordítása lehet az utókérdéses mondat, mely tartalmazhatja az inferenciális diskurzusjelölőt a mondat elején. Pl. *So you haven’t written the report yet, have you?*

állapíthatjuk meg. Fraser (1996, p. 330) az angol fordításban használt kifejezéseket a pragmatikai idiómák egyik ún. üzenet idiómák (*message idioms*) csoportjába sorolja, melyek esetén egy kifejezés jelzi a teljes üzenetet, utal a beszélő érzelmi állapotára vagy reagál a beszédhelyzetre, ugyanis az ilyen idiómáknak emocionális funkciója van. Az angol fordítások esetében is pragmatikai ekvivalenciáról beszélhetünk a fentebb tárgyalt példákhoz hasonlóan. A modális partikulákhoz való lexikológiai megközelítés szerint a partikuláknak nemcsak egy szó, hanem kifejezés vagy mondat is lehet megfelelője más nyelvekben. Ez jól tükröződik König és Stark (1991) munkájában, amely a német modális partikulák fordítási lehetőségeit vizsgálva az angol nyelvben amellet érvel, hogy az ekvivalenciát gyakran egy nagyobb mondategység, kifejezés, mondatrész vagy akár egy egész mondat szintjén kell megállapítani.

A következő fejezet a *talán* partikula elemzésével foglalkozik és annak megfelelőivel az angolban.

A *talán* és az angol megfelelői

A *talán* magyar partikula csak az eldöntendő kérdésekben fordul elő és az alábbiak szerint használható:

- (15) (a) *Elutazott talán?*
‘Has he gone away (perhaps)?’
- (b) *Talán beteg volt?*
‘Maybe/perhaps he was sick?’
- (16) (a) *Talán legyek elégedett a mostani pozíciómmal?*
‘Should I be happy with my current position?’
- (b) *Talán mondjam meg neki, hogy nem akarom többé látni?*
‘Should I tell him I don’t want to see him anymore?’

A (15a–b) mondatokban a *talán* jelentése egyértelműnek tűnik. A partikula lehetőséget fejez ki. A beszélőnek nincs bizonyítéka egyik alternatívára sem, vagyis a kérdése feltételezésen alapszik. A fenti kérdések nem tudnak diskurzust kezdeményezni, a kérdéseknek nincs azonosítható előzménye. Azonban a (16a–b) kérdések retorikai kérdéseknek minősülhetnek, melyek megalkotásában a *talán* partikulát a mondatra helyezett hangsúly is kíséri, ezek egy retorikus mondat fő jellemzői. Bár a *talán* partikula hozzájárul a retorikai kérdés kialakításához, nem tekinthető modálisnak ilyen esetekben. A beszélői attitűd a kétségeinek és bizonytalanságának kifejezésére irányul. Mint látjuk a (15a–b) forrásnyelvi mondatok angol fordításaiban, a *talán* partikulának az angol szövegekben a *perhaps* és a *maybe* evidenciális-episztemikus modális határozószavak lehetnek a megfelelői, melyek a bizonyosság fokát fejezik ki, azaz mennyire lehetségesnek vagy valószínűnek tart a beszélő egy adott helyzetet (vö. Chafe, 1986). Viszont a (16a–b) mondatok célnyelvi fordításában a *should* modális ige lehet a *talán* megfelelője, mely az állító vagy tagadó alakjában általában deontikus modalitást fejez ki kötelezettségre vagy szükségszerűsége utalva. Ez a modális ige

kérdő mondatokban ritkábban fordul elő és ilyen esetben inkább retorikai funkciója van, hasonlóan a magyar *talán* -hoz.

A következő fejezetben megvizsgáljuk az *ugyan* partikula funkcióit és annak megfelelőit az angolban.

Az *ugyan* és az angol megfelelői

Az *ugyan* partikula használatát a következő mondatok szemléltetik:

(17) (a) *Ugyan miért engem hívnának be interjúra?*
‘Why would they invite me for an interview?’

(b) *Ugyan kivel beszéljem meg a gondomat?*
‘Who do I talk to about my problem?’

(18) (a) *Ugyan miért hazudott a főnökének?*
‘Why did he lie to his boss, I wonder?’

(b) *Ugyan miért hagyta ott ezt a jól fizető állást?*
‘Why did he leave this well-paying job, I wonder?’

A (17a–b) mondatokban az *ugyan* partikula a beszélő meggyőződését jelzi, hogy csekély az esélye annak, hogy ‘behívják állásinterjúra’ vagy annak, hogy ‘lenne bárki is, akivel megoszthatná a problémáit’. Ezek a mondatok igaz állításoknak tekinthetők. Mindazonáltal, az alapvető feltételezések bizonytalanságának köszönhetően ezek a kérdések valódi kérdésként is funkcionálhatnak. Az is megfigyelhető, hogy a kérdésekhez nem kapcsolódik előfeltevés. Az *ugyan* által jelzett beszélő attitűdjét a következő módon fejezhetjük ki: a beszélő nem hiszi, hogy a kérdés preszuppozíciója igaz, de a címzett megcáfolhatja ezt a feltételezést. A (18a–b) mondatok különböznek az előzőktől. Általánosságban ezekhez a kérdésekhez kapcsolódnak előfeltevések és az *ugyan* partikula nem módosítja a kérdés propozicionális tartalmát. A partikula csupán hangsúlyozza azt a tényt, hogy a beszélő nem tudja a választ a kérdésre. Ilyen esetekben a partikula nem tekinthető modálisnak. Szintaktikai szempontból az *ugyan* partikula közvetlenül a kérdőszó előtt áll és nem használható eldöntendő kérdésekben. Az (17a–b) kérdések angol fordításában nem találunk ekvivalenst a magyar partikulának, a forrásnyelvi mondatoknak a célnyelven is kérdőszavas mondatok felelnek meg és csak a megfelelő mondatrészek hangsúlyozásával érhetjük el a beszélő kommunikációs célját. A (18a–b) magyar mondatokban az *ugyan* partikula egyenértékű lehet a *vajon* partikula funkciójával, ha a beszélő bizonytalanságát, töprengését szeretnénk még jobban hangsúlyozni. Ilyen esetben az *ugyan* partikulának az *I wonder* szerkezet lehet a megfelelője az angolban, mely állhat a kérdőszavas kérdés elején vagy a végén és betoldásként kerül be a fordított szövegbe.

Utókérdések mint modalitás kifejezői

Az utókérdésekkel azért érdemes külön foglalkozni, mert, mint már korbábban is említettük, mind a magyar, mind a külföldi szakirodalom rámutat a modalizáló szerepükre. Fejezzük be a partikulákról szóló elemzésünket az utókérdések funkcióinak

rövid ismertetésével. Az alábbi mondatok jól tükrözik, hogy partikula is szerepelhet az utókérdésekben:

- (19) (a) *Voltál a mai megbeszélésen, ugye?*
‘You were at the meeting today, right?’
- (b) *Jó volt itt nyaralni, nem?*
‘It was a nice holiday here, wasn’t it?’
- (c) *Hamarosan te is megnősülsz, igaz?*
‘You are also getting married soon, aren’t you?’
- (d) *Már nagyon várod a fizetésemelést, nemde?*
‘You’re really looking forward to a pay rise, aren’t you?’
- (e) *Küldöm a szerződést délután, jó?*
‘I’ll send you the contract this afternoon, Okay?’

A (19a) mondatban az *ugye* partikulán kívül a magyar mondatokban több lexikai szót is használhatunk utókérdésben, mint, pl. *nem, igaz, jó, nemde* és az angol *wasn’t it, aren’t you és okay* megfelelőit. A magyar mondatok lexikai elemek fordításánál célnyelvre több aspektust is figyelembe kell venni: vagyis a szövegkörnyezet, a stílus és a kommunikációs szándék is mind fontos a megfelelő jelentés közvetítése érdekében. Az utókérdést az előtte álló kijelentő tagmondatot utólag modalizálja és nemcsak partikula, hanem más elem is állhat utókérdésben (mondatszó, tagadószó, melléknév stb.), mely jelöli a mondat modális alapértékét és diskurzusjelölő szerepet tölt be. Fraser (1999, p. 331) az ilyen pragmatikai jelölőket az angolban mondat-alapú hibrid jelölőknek (*declarative-based hybrids*) nevezi, melyek bizonyos lexikai feltételekkel kombinált szintaktikai struktúrát foglalják magukban. Tehát nem klasszikus eldöntendő kérdésekről van szó, mivel egyik sem információt kérő megnyilatkozás. A beszélői attitűd arra irányul, hogy ‘kikényszerítsen’ valamilyen reakciót a címzettől. A címzett reakciója azonban még a mondat hangsúlyozásával is összefügg, a választ ugyanis az dönti el, hogy ereszkedő vagy emelkedő hanglejtéssel ejtjük-e ki az utómondatot.

Összegzés

Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy megvizsgáljuk milyen eszközökkel fejezhetjük ki a magyar modális partikulát diskurzusjelölő funkcióban az angol célnyelven, előtérbe helyezve a kontrasztivitás szempontját. Arra a kérdésre kerestük a választ, hogy van-e jól azonosítható képviselője a magyar partikulának az angol fordításban, összevetve és elemezve néhány partikula és ekvivalensének szánt lexikai szó szemantikai és pragmatikai aspektusát.

Megfigyelhettük, hogy a magyarban a modális partikuláknak több funkciója is lehet, előfordulhatnak eldöntendő vagy kérdőszavas kérdésekben. A partikula modális funkciója azonban csak az eldöntendő kérdésben érvényesül, vagyis a partikula módosíthatja az eldöntendő mondat modális alapértékét. A modális partikula nem

jelenhet meg kérdőszavas mondatban, ami azonban nem befolyásolja diskurzusjelölő funkcióját, csupán a modális jelentése blokkolva van.

Habár a hagyományos megközelítés szerint az angolban a modális partikula nem létező fogalom, mégis láthattuk, hogy bizonyos esetekben a modális jelentésű határozószavakat modális partikuláknak is tekinthetjük, mivel szembetűnő hasonlóságot mutatnak a magyar partikulákkal. Azokban az esetekben, ahol nem beszélhetünk modális partikuláról az angolban, megmutattuk, hogy a magyar modális partikulát különböző lexikai elemekkel lehet kifejezni a célnyelven. Vizsgálatunk során megállapítottuk, hogy a leggyakrabban modális határozószavak, diskurzusjelölők és egyéb kifejezések jöhetnek szóba, mint lehetséges célnyelvi ekvivalensek. Megfigyelhettük azt is, hogy a partikulák kifejezési eszköze a célnyelven gyakran nem egy lexikai szó, hanem egy kifejezés vagy egy mondat, ezzel rámutatva arra, hogy a forrásnyelvi szöveg és a célnyelvi fordítás között pragmatikai kapcsolat van. Továbbá azt is megállapítottuk, hogy bár a legtöbb angol határozószónak, mint lehetséges célnyelvi megfelelőnek nincs modális funkciója, azonban jól azonosítható diskurzusjelölő szerepe van. Végül arra is fény derült, hogy a lexikai elemek mellett a szintaktikai eszközöknek is fontos szerepe van a modalitás és a diskurzus azonosításában. A modális partikulákkal kapcsolatos fontos szakirodalmi megfigyelést alátámasztottunk példákkal, bemutatva azt, hogy a magyar modális partikuláknak az angol utókérdések funkcionális ekvivalensei lehetnek.

A tanulmányban elemzett magyar példák és azok angol fordításai jól tükrözik azt, hogy az azonosított ekvivalensek használatával ki tudjuk fejezni a beszélő érzelmi attitűdjét, azaz bizonytalanságát, méltatlankodását, csodálkozását vagy kételkedését. A lexikai és a szintaktikai eszközökkel egyaránt nyomatékosíthatunk és kiemelhetünk a forrásnyelvi és a célnyelvi szövegben, valamint árnyaltabbá is tehetjük a kérdést. A fordítási eszközök kiválasztásánál a nyelvoktató, nyelvtanuló és a fordító rendszerint figyelembe veszi a nyelvi és műfaji normákat, kontrasztív nyelvi jegyeket és a kommunikációs szándékot is.

Zárszóként megjegyezzük, hogy a jelen kontrasztív elemzésünk eredményei hatékonyan felhasználhatók a nyelvoktatásban és iránymutatásul szolgálhatnak a fordítóknak is. Ahogy Furkó (2021) is hangsúlyozza, „a pragmatikai jelölők oktatása felszínre hozza az egyes regiszterek közti különbségeket, a formalitás mértékét, az írott és beszélt nyelvi megtervezett, illetve spontán diskurzus jellegzetességeit. Metanyelvi jellegük miatt segíthetnek a kommunikációs problémák megoldásában” (Furkó, 2021, p. 45).

IRODALOM

- Aijmer, K. (1997). *I think* – an English Modal Particle. In Swan, T. & Westvik, O. J. (Eds.), *Modality in Germanic Languages. Historical and Comparative Perspectives* (pp. 1–47). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110889932.1>
- Aijmer, K. (2013) Analyzing modal adverbs as modal particles and discourse markers. In Degand, L., Cornillie, B. & Pietrandrea, P. (Eds.), *Discourse markers and modal particles: categorization and description* (pp. 89–106). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.234.04aj>
- Aijmer, K. & Simon-Vandenberg, A. (2003). The Discourse Particle *well* and its Equivalents in Swedish and Dutch. *Linguistics*, 41(6), 1123–1161. <https://doi.org/10.1515/ling.2003.036>

- Aijmer, K, Foolen, A. & Simon-Vandenberg, A. (2006). Pragmatic Markers in Translation: A Methodological Proposal. In Fischer, K. (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 101–114). Elsevier. https://doi.org/10.1163/9780080461588_007
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G. N., Conrad, S. & Finegan, E. (1999). *The Longman Grammar of Spoken and Written English*. Longman Publication Place.
- Bross, F. (2012). German modal particles and the common ground. *Helikon. Multidisciplinary Online Journal*, 2, 182–209. http://helikon-online.de/2012/Bross_Particles.pdf
- Busse, D. (1992). Partikeln im Unterricht Deutsch als Fremdsprache [Particles in teaching German as a foreign language]. *Muttersprache*, 102(1), 37–59.
- Buysse, L. (2012). ‘So’ as a multifunctional discourse marker in native and learner speech. *Journal of Pragmatics*, 44(13), 1764–1782. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2012.08.012>
- Cuenca, M. J. (2005). The contrastive analysis of discourse markers: the case of “well”. In Figueroa, C. M. & Gárate, T. I. M. (Eds.), *Studies in Contrastive Linguistics* (pp. 197–205). Universidade de Santiago de Compostela.
- Cuenca, M. J. (2008). Pragmatic markers in contrast: The case of *well*. *Journal of Pragmatics*, 40, 1373–1391. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.02.013>
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English conversation and academic writing. In Chafe, W. & Nichols, J. (Eds.), *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology* (pp. 261–272). Ablex.
- Dér, Cs. I. (2017). A *hát* multifunkcionalitása a beszédműfajok és a diskurzuszjelölő-társulások függvényében. *Beszédkutatás 2017*. 169–184. <https://doi.org/10.15775/Beszktut.2017.169-184>
- Eszéki, A. (2018). A modális partikulák megjelenése és didaktizálása német nyelvkönyvekben. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 17(1). 1–21. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2018.1.002>
- Fábricz, K. (1986). *Partikulák a magyar és az orosz nyelvben*. Kandidátusi értekezés. Szeged. http://opac.mtak.hu/F?func=direct&local_base=MTA01&doc_number=000733298 (2022.10.10)
- Fisher, K. (2000). *From Cognitive Semantics to Lexical Pragmatics: The Functional Polysemy of Discourse Particles*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110828641>
- Fisher, K. (2007). Grounding and common ground: modal particles and their translation equivalents. In Fetzter, A. & Fisher, K. (Eds.), *Lexical Markers of Common Grounds [Studies in Pragmatics 3]* (pp. 47–66). Elsevier. https://doi.org/10.1163/9780080466316_005
- Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6, 167–190. <https://doi.org/10.1075/prag.6.2.03fra>
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 931–953. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5)
- Furkó, B. P. (2021). A pragmatikai jelölőkről az üzleti szaknyelv oktatásában. *Modern Nyelvoktatás*, 23(2–3), 34–47.
- Götz, A (2016): A diskurzuszjelölők fordításának kérdései. *Fordítástudomány*, 18(1), 5–20.
- Helbig, G. (1988). *Lexikon deutscher Partikeln*. Langenscheidt.
- Ickler, T. (1994). Zur Bedeutung der sogenannten ‘Modalpartikeln’. *Sprachwissenschaft*, 19, 374–404.
- Jacobs, J. (1986). Abtönungspartikeln als Illokutionstypmodifikatoren, *Groninger Arbeiten zur Germanistischen Linguistik*, 27, 100–111.
- Jucker, A. H. (1993). The discourse marker well: A relevance-theoretical account. *Journal of Pragmatics* 19, 435–452. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(93\)90004-9](https://doi.org/10.1016/0378-2166(93)90004-9)
- Keszler, B. (1995). A mai magyar nyelv szófai rendszerezésének problémái. *Magyar Nyelvőr*, 119, 293–308.
- Keszler, B. — (2000). *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kiefer, F. (1986). A modalitás fogalmáról. *Nyelvtudományi Közlemények*, 88, 3–37
- Kiefer, F. (1988). Modal particles as discourse markers in questions. *Acta Linguistica Hungarica*, 38, 107–125. <https://www.jstor.org/stable/44362606>
- Kiefer, F. (1990). *A modalitás*. Linguistica, Series C, Relationes, 1. MTA Nyelvtudományi Intézete.

- König, E. (1997). Zur Bedeutung von Modalpartikeln im Deutschen: Ein Neuansatz im Rahmen der Relevanztheorie. *Germanistische Linguistik*, 136, 57–75.
- König, E. & Stark, D. (1991). The treatment of function words in a bilingual German-English dictionary. In Abraham, W. (Ed.), *Discourse Particles: Descriptive and Theoretical Investigations on the Logical, Syntactic, and Pragmatic Properties of Discourse Particles in German* (pp. 303–328). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.12.10kon>
- Kugler, N. (1998). A partikula. *Magyar Nyelvőr*, 122(2), 214–219. http://real-j.mtak.hu/6072/1/Magyar-Nyelvor_1998.pdf
- Kugler, N. (2000). A partikula. In Keszler, B. (Szerk.), *Magyar Grammatika* (pp. 275–282). Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lenk, U. (1998). Discourse markers and global coherence in conversation. *Journal of Pragmatics*, 30, 245–257. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00027-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00027-7)
- Molnár, A. (2001). Német modális partikulák egy irodalmi dialógusban (F.X. Kroetz: „Oberösterreich”). In Petőfi, S. J. & Sziksziané Nagy, I. (Szerk.), *Grammatika-szövegnyelvészet-szövegtan* (pp. 81–86). Officina Textologica. <https://doi.org/10.34101/actaagrar/1/3590>
- Möllering, M. (2001). Teaching German Modal Particles: A Corpus- Based Approach. *Language Learning and Technology*, 5(3), 130–151.
- Schirm, A. (2009). Partikula és/ vagy diskurzusjelölő? In Keszler, B & Tátrai, Sz. (Szerk.), *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban* (pp. 304–311). Tinta Könyvkiadó. http://schirmanita.hu/Schirm_Anita/Publikaciok_files/partikula_es_vagy_diskurzusjelolo.pdf (2022.10.24)
- Schirm, A. (2011). A diskurzusjelölők funkciói a számok tükrében, *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 6(1), 185–197. https://matarka.hu/koz/ISSN_1788-9979/BTK_MFI_1_2011/ISSN_1788-9979_BTK_MFI_1_2011_185-197.pdf (2022.11.10)
- Schirm, A. (2015). A diskurzusjelölők fordítása az elmélet és a gyakorlat oldaláról. Poszter, 25 *Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus* http://schirmanita.hu/Schirm_Anita/Kutato_i_blog/Enteries/2015/4/1_A_diskurzusjelolok_forditasarol_files/schirm_poszter.pdf (2023.03.04)
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511611841>
- Thurmair, M. (1989). *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Niemayer. <https://doi.org/10.1515/9783111354569>
- Traugott, C. E. (2007). Discourse markers, modal particles, and contrastive analysis, synchronic and diachronic. *Catalan Journal of Linguistics*, 6(1), 139–157. <https://doi.org/10.5565/rev/catj1.128>
- Zrínyi, A. (2008). *A német árnyaló partikulák fordítási lehetőségei*. Doktori (PhD) Értekezés. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15512/zrinyi-andrea-phd-2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (2022.11.18)
- Waltereit, R. & Detges, U. (2007). Different Functions, Different Histories. Modal Particles and Discourse Markers from a Diachronic Point of View. *Catalan Journal of Linguistics*, 6, 61–80. <https://doi.org/10.5565/rev/catj1.124>
- Weydt, H. (1969). *Abtönungspartikel. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*. Gehlen.

Do Hungarian modal particles as discourse markers have equivalents in English?

The modal particle is a language-specific phenomenon not found in many languages of the world, including English. However, every language, including English, has its own means of expressing the

modal meanings triggered by modal particles in the source language. English uses various lexical items and syntactic devices as translation equivalents of Hungarian particles. Yet it is not uncommon for the modal particle not to be represented in English at all. In the present paper, in the context of the Hungarian-English contrastive analysis, we aim to show that the Hungarian modal particles can have translation equivalents in English functionally represented by different adverbs, modifiers and phrases, and above all it is , the modal adverb that appears to be the lexical item most capable of expressing the modal meaning of the particle in English, functioning in accordance with the speaker's communicative intentions as a pragmatic or discourse marker. Making explicit the use of discourse markers can pose a challenge to language teachers, language learners and translators alike. In our opinion, efficient use can be made of the results of this study in language teaching and also as a guideline for translators

Keywords: modal particle, discourse marker, basic modal value, propositional content, speaker's attitude

SZITA SZILVIA

A közös diskurzusépítés főbb stratégiáinak megfigyelése pedagógiai korpuszokban

A tanulmány a pedagógiai céllal készült élőnyelvi korpuszokban vizsgálja a közös diskurzusépítés stratégiáit. Ehhez három különböző nyelvű (magyar, angol, francia) interjúkorpuszt használ, bizonyítva, hogy ezekben az alacsonyabb nyelvi szintre (A1/B1) készült korpuszokban is nagy számban előfordulnak a közös diskurzusépítés fontosabb stratégiái. Arra is kiterünk, hogy a gondosan strukturált interjúkorpuszok előnye, hogy a diák tematikusan behatárolt, nyelviileg adekvát, vagyis jól értelmezhető szövegeket tanulmányozhat, ezekben figyelheti meg a mindennapi kommunikáció fenntartásához és továbbviteléhez szükséges elemeket. Több hasonló szöveget tanulmányozva a tanuló arról is képet kap, mely elemek jellemzők az interjúalany sajátos nyelvhasználatára, és melyek tartoznak a nagyobb nyelvi közösség tipikus diskurzusépítési stratégiáihoz.

Kulcsszavak: beszélt nyelvi korpusz, pedagógiai korpusz, korpusznyelvészet, multimédia korpuszok, korpuszok a nyelvoktatásban, diskurzuselemzés

Bevezetés

Cikkünkben a pedagógiai céllal készült élőnyelvi korpuszokra összpontosítunk. Ezeket a korpuszokat az különbözteti meg a nyelvészeti elemzés céljaira készült gyűjteményektől, hogy a korpusz tartalma a tanuló számára témák tekintetében releváns, nyelvezete szempontjából pedig nyelvi szintjének megfelelő (Braun, 2006; Kennedy & Miceli, 2010, 2017, a pedagógiai korpuszok jellemzőinek részletes tárgyalása ld. Szita, 2020, 2021). Vagyis a pedagógiai korpuszt tematikus és nyelvi koherencia jellemzi. A Közös Európai Referenciakeret A1, A2 és B1 szintjei számára összeállított pedagógiai korpuszok tartalmazhatnak mindennapi kommunikációs helyzetekben megalkotott, egymáshoz tematikusan kapcsolódó szövegeket, hiszen ezeknek a szinteknek egyik fontos jellemzője, hogy a diák mindennapi élethelyzetekben sikeresen tud kommunikálni (Európa Tanács, 2001). A pedagógiai korpuszok általában belátható méretű (100–200 000 szavas) korpuszok, amelyek egyrészt arra szolgálnak, hogy a nyelvtanuló – akár autonóm módon, a tanórán kívül is – több élőnyelvi példán keresztül figyelhesse meg az őt érdeklő nyelvi jelenségeket, másrészt pedig arra, hogy a tankönyvekben található korlátozott mennyiségű nyelvi inputot növeljék. Harmadrészt a pedagógiai korpuszokban található megnyilatkozásokat a tanuló nyelvi modellként is használhatja saját nyelvi produktumainak megalkotásához (André, 2019; Kennedy & Miceli, 2010; Szita & Pelcz, 2017).

Az alábbiakban három különböző nyelvű (brit-ír, franciaországi francia és magyar) korpuszt vizsgálunk meg abból a szempontból, hogy a közös diskurzusépítés mely jellemzői figyelhetők meg bennük. A választott három nyelv mindegyike európai, de más-más nyelvcsalád tagjai. Az angolt a többnyelvű *Backbone* korpusz brit-ír alkorpusza, a francia nyelvet a *Fleuron*, a magyart pedig a *MagyarOK* nyílt korpusza képviseli.

Mivel mindhárom pedagógiai korpusz tartalmaz tematikus interjúkat, vizsgálatunk erre a műfajra irányul. Az olvasóban itt joggal merül fel a kérdés, vajon az interjú-e a legmegfelelőbb műfaj az élő nyelv vizsgálatára. Bár az interjú mint műfaj valóban nem tartozik a spontán kommunikációs helyzetek közé, a nyelvoktatásban megvan a helye. Amikor ugyanis több interjúalany ugyanazokra a kérdésekre válaszol, az interjú témájában koherens marad, a tanuló könnyebben tudja értelmezni a nyelvezetét, valamint a lexika szintjén több ismétlődéssel és variációval találkozunk. Tipikusan ismétlődő elemek a közös diskurzusépítés stratégiái, amelyekre a jól megépített pedagógiai korpuszok – mint látni fogjuk – megfelelő mennyiségű példát adnak.

A kötetlen beszélgetés és a közös diskurzusépítés főbb jellemzői nagy nyelvi korpuszok alapján

A kötetlen beszélgetések egyik fontos jellemzője, hogy spontán és tervezetlen módon zajlanak, szerkezetük a beszélgetés során körvonalazódik, és a megnyilatkozásokat a résztvevők időben lineárisan hozzák létre (McCarthy & McCarten, 2019, p. 9). Számos tanulmány hangsúlyozza a szóbeli interakció erősen kontextusfüggő jellegét is (pl. Boronkai, 2011; McCarthy & McCarten, 2019; Rühlemann, 2018; Mondada, 2017). Ahhoz, hogy a beszélők sikeresen kommunikálhassanak különböző helyzetekben és társadalmi pozíciójuk, életkoruk stb. tekintetében eltérő beszélgetőpartnerekkel, a nyelvhasználónak meg kell tanulnia, hogyan igazítsa megnyilatkozásait az adott kommunikációs kontextushoz. Azokat a készségeket, amelyek lehetővé teszik a sikeres kommunikáció megvalósítását, az „interakcionális kompetencia” terminusa fogja össze. Young (2013, p. 18) az interakcionális kompetenciát a következőképpen határozza meg:

„a retorikai forгатókönyvek ismerete, a regiszter ismerete, azaz [...] a jellemző lexikai és szintaktikai mintázatok ismerete, annak ismerete, hogyan vehetjük át a szót, hogyan szervezhetjük egy adott téma köré a diskurzust, hogyan vehetünk részt megfelelő módon a beszélgetésben, [...] és adhatunk új irányt a beszélgetésnek.”

A megfelelő verbális (és nonverbális) viselkedés olykor az anyanyelvi beszélő számára is kihívást jelenthet, de a nem anyanyelvi beszélők számára szinte mindig az. Nekik ugyanis nemcsak azt kell megfigyelniük és gyakorolniuk, hogy a kompetens beszélők hogyan használják a célnyelvet, hanem azt is tudniuk kell, milyen nyelvi elemeket használjanak azok helyett, amelyekkel az első nyelvükön kifejeznék magukat. Vagyis egy már létező tudást felül is kell írniuk (vö. Hoey, 2005, 183ff; Hulstijn, 2015, 37ff), mivel – ahogy említettük – a Referenciakeret már az alacsonyabb tudásszintű tanulóktól is elvárja, hogy részt vegyenek a mindennapi társadalmi interakciókban, ezek normáinak és a kapcsolódó nyelvi elemeknek az elsajátítása nem kezdődhet elég korán. A kötetlen társalgás e tekintetben különösen fontos műfaj, mert a mindennapi élet legtöbb interakciójának is szerves részét képezi. A legtöbb diskurzus ugyanis tartalmaz olyan hosszabb-rövidebb szakaszokat, amelyekben az információcsere nem elsődleges. Ezek azok a fázisok, amelyekben a résztvevők hétköznapi dolgokról beszélgetnek, és „semmi fontos” nem történik – kívülről legalábbis úgy tűnik. Ezek a szakaszok azonban korántsem feleslegesek: a beszélők között ilyenkor alakul ki kapcsolat, ilyenkor közelednek egymáshoz (Baraldi & Gavioli, 2012; Cheepen, 2014:

289ff; McCarten & McCarthy, 2010; Rühlemann, 2007, 2018; Warren, 2006). Az, hogy a beszélők milyen módon használják az interakcionális kompetencia megvalósításához szükséges nyelvi elemeket, természetesen az adott nyelvtől függ, ám jelenlétük minden nyelvben és interakcióban tetten érhető (vö. Watzlawik et al., 2011; az interakcionális nyelvvel kapcsolatos kutatások áttekintéséhez ld. még Berger & Roloff, 2019).

A kötetlen beszélgetést leginkább a résztvevők közötti nagyfokú együttműködés különbözteti meg más diskurzustípusoktól (pl. előadás, üzleti tárgyalás, munkahelyi értekezlet stb.) (Hámori, 2022, p. 42). A beszélők ezt a szövegfajtaát ko-konstruálják, vagyis együttesen alkotják meg. Nem ritka, hogy a téma és a diskurzusban betöltött funkció (értékelés, magyarázat, kiegészítés stb.) több megszólaláson keresztül bontakozik ki. Clancy és McCarthy (2015, p. 431) következőképpen határozza meg a ko-konstrukciót:

„minden olyan esemény a beszélgetésben, amelynek során egy beszélő egy másikkal együtt alkot meg egy formai megnyilatkozást (pl. szót, kifejezést, mellékmondatot vagy mondatot) vagy egy funkcionális megnyilatkozást (pl. javaslatot, beszédaktust, narratívát, trópuszt) úgy, hogy közben egymásnak adják át a szót [...]”

A közös diskurzusépítés főbb jellemzői, hogy (1) a beszélgetők továbbvizik egymás megnyilatkozásait (pl. kiegészítik egymás befejezettnek is tekinthető mondatait), (2) folyamatos visszajeleznek, reagálnak egymás megnyilatkozásaira, (3) az információ-tartalom „felhígul” az írott nyelvhez képest (pl. Hámori, 2022; Clancy & McCarthy, 2015; McCarthy, 2002, 2003; Rühlemann, 2007, 2018; Warren 2006).

Az a tény, hogy a közös diskurzusépítés stratégiái korpuszalapú vizsgálatokkal feltárhatók, és ezek alapján a szóbeli megnyilatkozásoknak az írásbelitől eltérő természete a nyelvtanuló számára is megfigyelhető, a nyelvtanítás szempontjából is rendkívül lényeges. Arra hívja fel a figyelmet, hogy a közös diskurzusépítés főbb sajátosságait is tanítani kell és – korpuszok segítségével – lehet is tanítani. Ennek ellenére nem egy olyan tankönyvet találunk, amelyben a kommunikáció fenntartására és továbbvitelére irányuló elemek csak elvétve jelennek meg, ezeknél sokkal nagyobb szerepet kap a tényszerű információkat közlő, ún. tranzakcionális nyelv (pl. McCarthy & McCarten, 2019; Tschirner & Möhring, 2020). Az ilyen tananyagokkal a legnagyobb probléma az, hogy figyelmen kívül hagyják a nyelv társadalmi funkciójának fontosságát, és nem készítik fel a nyelvtanulót kellőképpen a valós interakciókra (vö. De Fornel & Verdier, 2018; McCarthy, 2003; Rühlemann, 2018; McCarthy & McCarten, 2019). Ha azonban a tanulót kompetens nyelvhasználóvá kívánjuk nevelni, a valós interakciók megfigyelésére és a társalgási stratégiák elsajátítására elég időt kell szánni. Az is fontos, hogy a tanuló ezeket a jelenségeket olyan természetesen hangzó, számára érthető szövegekben figyelhesse meg, amelyek hasonlítanak azokra, amelyeket ő maga létre kíván hozni. Mivel a nem nyelvtanítási célokra létrehozott korpuszok sem nyelvi szint, sem téma, sem pedig regiszter szempontjából nem felelnek meg ennek az elvárásnak, szükség van a diákok igényeiből kiinduló pedagógiai korpuszok létrehozására (Braun, 2006, 2010; Chambers, 2019; Frankenberg-García, 2014). Az alábbiakban három ilyen korpuszt mutatunk be röviden. Minden jellemzőjükre természetesen nem tudunk kitérni, de nem is ez a célunk. Mindössze azt kívánjuk bizonyítani, hogy a közös diskurzusépítés főbb stratégiáinak megfigyeléséhez hatékony eszközt biztosítanak a diák nyelvi szintjéhez illeszkedő, kisebb tematikus korpuszok.

A vizsgálathoz felhasznált korpuszok és közös jellemzőik

A Backbone korpusz¹

A *BACKBONE* egy többnyelvű interjúkorpusz, amelynek elsődleges célja, hogy hasonló felépítésű és témájú interjúkon keresztül adjon példákat az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatára. A korpusz hét különböző nyelven (angol, spanyol, német, francia, lengyel, török és angol mint lingua franca) tartalmaz interjúkat, 50 angol nyelvű (25 brit és 25 ír) interjú és 25-25 más nyelvű interjút találunk benne; az interjúk átlagosan 10 percesek. A korpusz a kamaszok és fiatal felnőttek igényeit szem előtt tartva készült, az interjúk témái a közép-, felső- és szakoktatás számára kidolgozott sillabuszok tematikus irányultságához igazodnak (Kohn, 2012). Az interjúk mindig azonos kezdő kérdései a tartalom könnyebb átláthatóságát hivatottak biztosítani (Kohn, 2012). A szövegek a korpuszelemző eszközök közül a Concordancerrel és a kollokációkeresővel vizsgálhatók, valamint téma szerint is kereshetők.

A FLEURON korpusz²

A francia nyelvű *FLEURON* korpusz nem egy adott tudásszintet, hanem egy meghatározott közönséget céloz meg, nevezetesen a Franciaországban tanuló egyetemi hallgatókat. A korpusz folyamatosan bővül, jelenleg 11 nagyobb kategóriában kínál videóra felvett beszélgetéseket. A felsőoktatás kontextusában előforduló élethelyzeteket tartalmaz (beiratkozás, hivatalos dokumentum kikérése, tanrend értelmezése stb.), és az a célja, hogy „reprezentatív mintája legyen azoknak az interakcióknak, amelyekben a hallgatóknak egyetemi tanulmányaik során várhatóan részt kell venniük” (André, 2017, p. 302). A videókat a korpuszépítők feliratozták, ezenkívül a leiratot is elérhetővé tették. A felvételeket feladatok is kísérik, amelyek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy megfigyeljék azokat a nyelvi eszközöket, amelyek hozzájárulnak a sikeres kommunikációhoz. A szövegek leiratai a Concordancer eszközzel elemezhetők.

A MagyarOK korpusz³

A *MagyarOK* korpusz annyiban különbözik a *Backbone* és a *FLEURON* korpuszoktól, hogy több alkorpuszból áll, amelyek háromlépcsős rendszerben keresztül vezetik el az autentikus nyelvhasználatig a nyelvtanulót. A diákok a színészi improvizációk, anyanyelvi beszélőkkel készített interjúk megfigyelésén keresztül jutnak el az autentikus beszélgetések (szolgáltatóhelyeken zajló interakciók, kötetlen beszélgetések) műfajáig. A teljes beszélt nyelvi korpusz (A1/B1 szint) jelenleg mintegy 38 órányi felvételt tartalmaz, a leiratok a SketchEngine eszközeivel elemezhetők. Az eszközök közé tartozik a kollokációkereső, a Concordancer, a gyakoriság szerinti szólista, az N-gram-kereső és a kulcsszókereső.

¹ A korpusz a <http://webapps.ael.uni-tuebingen.de/backbone-search/faces/search.jsp> címen érhető el.

² A korpusz a <https://fleuron.atilf.fr/index.php?lg=fr> címen érhető el.

³ A korpusz a https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fmagyarok_hp2 címen érhető el.

A vizsgált korpuszok közös jellemzői

A vizsgált korpuszok a következő közös jellemzőket mutatják:

1. A korpuszok a mindennapi élet egyes témáihoz kötődnek, és konkrét kommunikációs helyzetekre adnak példát. Ennek következtében a tanuló többször találkozik a témához és a helyzethez kapcsolódó alapszókincssel és figyelheti meg ennek jellemzőit.
2. Az interakciókat kérdések irányítják. Ennek következményeképpen a beszélgetések lefolyása elkerülhetetlenül módosul, ugyanakkor az interjúforma keretet és szerkezetet ad a nyelvi produktumnak, megkönnyítve annak értelmezését.
3. A korpuszok mindegyike hozzáférést biztosít a teljes szövegekhez. Ezek a szövegek olyan releváns, tematikusan rendezett nyelvi inputot kínálnak, amelyet a tanulók képesek értelmezni és – modellként használva – saját megnyilatkozásaikba beépíteni.
4. A tankönyvi szövegekhez képest – bár szókincsükben és grammatikai jellemzőikben ezek a szövegek is a megcélzott nyelvi szinten belül maradnak – gazdagabbak, változatosabbak, lefolyásuk azonban kevésbé előrelátható.

A közös diskurzusépítés főbb jellemzői (1.): egymás mondatainak kiegészítése

A közös diskurzusépítésnek az általánosan elfogadott módja, hogy a beszélők egymás – akár befejezettnek is tekinthető – mondatait egészítik ki, folytatják tovább. Clancy és McCarthy (2015, p. 448–449) például a *Limerick Irish Corpus* beszélt nyelvi korpuszának segítségével szemlélteti, hogyan járulnak hozzá ehhez a fajta közös diskurzusépítéshez a *when*, *if* és *which* kezdetű mellékmondatok, amelyekkel a második beszélő a beszélgetőtárs előző mondatát egészíti ki. Erre a stratégiára a *Backbone* korpuszban is több példát találunk. Az alábbi interjúban például két 14 éves lány beszélget a riporterrel (téma: a napi rutin) a zenetanulásról. Az interjúban aláhúzással emeltük ki azokat a mondatokat, amelyekben a közös diskurzusépítés elemei találhatók.

Viveca: On Wednesdays we do saxophone together.

Megan: Yeah

Interviewer: Tell me about saxophone.

Viveca: Well, in December we're about to do our grade three.

Megan: Which is a bit scary because we've only been doing it three terms.

Interviewer: Gosh yes.

Viveca: Because I'm doing my grade three in my violin and I've been doing that for four years so it's a bit different.

Viveca: Szerdánként együtt szaxofonozunk.

Megan: Igen.

Interjúztató: Meséljete nekem a szaxofonozásról!

Viveca: Hát, decemberben fogjuk elvégezni a harmadik osztályt.

Megan: Ami egy kicsit félelmetes, mert ez még csak a harmadik félévünk.

Interjúztató: Huh, értem.

Viveca: Mert én hegedűből is a harmadik osztályt végzem, de azt már négy éve csinálom, szóval az egy kicsit más.

A fenti párbeszédben a ko-konstrukció úgy valósul meg, hogy a beszélők egymás lezártnak tekinthető mondatait toldják meg újabbakkal. Viveca megemlíti, hogy decemberben befejezi szaxofonból a harmadik osztályt. Valószínűleg vizsgáznia is kell, mert Megan ezt azzal egészíti ki, hogy „Ami egy kicsit félelmetes, mert ez még csak a harmadik félévünk”. Viveca ehhez hozzáteszi, hogy a hegedűtanulásban jóval lassabban haladt. A teljes kép a szaxofontanulás körülményeiről tehát a lányok egymást

kiegészítő mondataiból bontakozik ki. Hasonló dinamika figyelhető meg az alábbi magyar nyelvű párbeszédben, ahol két nyelviskolai tanár beszélget egy diákról. Az aláhúzott mondatok a közös diskurzusépítés példái.

T1: Tehát először ott beteg volt.

T2: Igen.

T1: Igen, kihagyott két-három hetet.

T2: Igen.

T1: És akkor ájtött inkább a szombati...

T2: Igen ... ami viszont B2.5 volt.

T1: És amit abbahagyott...

T2: Mert utána megint megbetegedett, vagy valami...

T1: Valami megint...

T2: Ott a munkája miatt.

A magyar beszélgetésben – az angolhoz hasonlóan – a közös diskurzusépítés a lezártak is tekinthető megnyilatkozások folytatásában valósul meg. T2 T1 mondatát – az angolhoz hasonlóan – egy *ami* kezdetű mellékmondatral fejezi be, melyet T1 *És amit* kezdetű mondata követ. Ezt követi T2 *mert* kötőszóval kezdődő magyarázata. A beszélgetőtársak tehát itt is több fordulón keresztül egészítik ki egymást, minden alkalommal további részlettel gazdagítva az elmondottakat. Ebben a párbeszédben a beszélt nyelvi interakcióknak azt a sajátosságát is megfigyelhetjük, hogy a beszélgetőtársak egymás szüneteit is úgy interpretálják, mint a szó magukhoz ragadásának a lehetőségét (erről ld. még Rühlemann, 2007: 156ff.; Hámori & Horváth, 2019).

Végül nézzünk egy példát a közös diskurzusépítés hasonló stratégiájára a francia *FLEURON* korpusból, amelyben három egyetemista beszélget egy vizsga hosszáról. E2 új a felsőoktatásban, E1 és E3 a vizsgarendszert magyarázzák neki.

E1: puis nous nous nos partiels c'est une heure maintenant avant c'était deux heures des fois tu tu enchainais quatre heures... mais là une heure

E3: mais moi je trouve ça confortable deux heures, tu peux partir quand tu as fini au bout d'une heure en plus

E1: ouais

E3: donc euh

E1: tu as le temps

E3: no stress tu vois

E1: *akkor mi, mi, a mi vizsgánk most egy óra, régebben két óra volt, vagy néha négy óra is egy-huzamban... de most csak egy óra.*

E3: *én, énszerintem két óra alatt kényelmesen be lehetett fejezni a vizsgát, de el lehet menni előbb, ha már egy óra után kész vagy*

E1: *aha*

E3: szóval... ühüm

E1: van időd

E3: no stressz, érted

Az aláhúzott megnyilatkozások sorozatát több beszélgetőpartner hozza létre együtt; érdemes megfigyelni, hogy egymást követő megnyilatkozásait úgy alkotják meg, hogy azok egyetlen hosszabb megnyilatkozásként is olvashatók (*szóval van időd, no stressz, érted*).

Ha most újra szemügyre vesszük a különböző nyelveken folytatott beszélgetéseket, azt is megállapíthatjuk, hogy az interakciók nemcsak hasonló dinamikát mutatnak, de a közös diskurzusépítéshez nyelvileg is hasonló megoldásokat alkalmaznak: egymás mondatainak kiegészítése, pl. *mert* vagy *ami* kezdetű indoklással. Ha ilyen hasonlóságok léteznek a diák nyelve és a célnyelv között, érdemes azokra felhívni a figyelmet.

Mindhárom beszélgetésre igaz az is – és erre szintén érdemes ráirányítani a tanulók figyelmét –, hogy a partnerek közösen tesznek erőfeszítést a kommunikáció továbbvitelére, és azzal, hogy egy-egy hosszú mondat létrehozásában valamennyien részt vesznek, voltaképpen egymáshoz való viszonyukat is szorosabbá teszik. Jelzik, hogy figyelnek egymásra, és közösen vállalnak felelősséget a koherens diskurzus megteremtéséért (Rühlemann, 2007, p. 101; Clancy & McCarthy, 2015, p. 432).

A közös diskurzusépítés főbb jellemzői (2.): folyamatos visszajelzések

A kötetlen beszélgetésre jellemző, hogy a résztvevők egymásnak adják át a szót: a beszélőből időnként hallgató lesz, a hallgatóból pedig beszélő. A „hallgató” szó azonban félrevezető lehet, hiszen szerepe jóval több, mint hogy csendben várjon arra, mikor veheti át a szót. McCarthy (2002, 2003) a jó hallgatót úgy írja le, mint aki képes megfelelően reagálni, ki tudja mutatni megértését és érdeklődését. Ennek megvalósításához rutinszerű eszközök állnak rendelkezésére, amelyek funkciójuk szerint öt csoportra oszthatók: (1) kifejezhetnek megértést (*Értem, Világos*), (2) pozitív érzelmi reakciót (*Nagyszerű. Remek.*), (3) adhatnak támogató visszajelzést (*Jaj, ne! Hűha!*), (4) biztosíthatják a beszélőt arról, hogy figyelmesen hallgatják (*Hm, Aha*), és (5) bátoríthatják a beszélőt arra, hogy folytassa, amit elkezdett. Általában elmondható, hogy a válaszadás eszközei segítik a partnerek egymásra hangolódását, egyfajta közös kommunikációs tér kialakítását (Schiffrin, 1994, p. 351), és kifejezhetnek szolidaritást, támogatást, megerősítést (Hámmori, 2022, p. 57). A jó hallgató tehát aktív hallgató, és visszajelzési stratégiái pontosan ezt fejezik ki: jelzik a beszélő felé, hogy nem közönyösen hallgatja az elhangzottakat, hanem empátiával viszonyul a beszélőhöz, figyel arra, amit az mond.

Érdeemes megfigyelni, milyen eszközöket használnak a partnerek ahhoz, hogy amikor átveszik a szót, megnyilatkozásukat a beszélgetőtársához kössék. Az angol nyelvű interjúk során például a riporter gyakran *And* és a *So* kezdetű mondatokkal kapcsolódik az interjúalanyhoz. Álljon itt erre példaként egy olyan interjúrészlet, ahol a riporter arról beszélget egy diáklánnyal, milyen hangszereken játszik, melyiket miért szereti:

Interviewer: Yeah and do you play any other musical instruments?

Rachel: Yeah I play the flute as well.

Interviewer: And which do you prefer?

Rachel: I used to prefer flute, but now prefer piano. But piano's really hard.

Interviewer: So why do you prefer piano now?

Riporter: Igen? És játszol más hangszeren is?

Rachel: Igen, fuvolázok is.

Riporter: És melyiket szereted jobban?

Rachel: Régebben a fuvolát szerettem jobban, de most már inkább a zongorát. De a zongora nagyon nehéz.

Riporter: Akkor hogyhogy a zongorát szereted jobban?

Annak, ahogyan a beszélő saját megnyilatkozását a beszélgetőtársáéhoz kapcsolja, egy másik jellemző eszköze a pozitív megerősítés, illetve a visszakérdés, amelyekre az alábbi magyar interjúrészletek adnak példát:

B: Vannak olyan napok, amikor gyakorlatilag nem tudok koncentrálni. Nem tudok odafigyelni arra, amit csinálni kéne, széjjelfolyik minden feladat.

A: Ez ismerős. (megerősítés) És van, amikor pedig nagyon gyorsan helyére kerülnek a dolgok és tudok haladni, sikeresen el tudok látni ilyen-olyan feladatokat. Veled is így van ez? (visszakérdés)

B: Hát persze. (megerősítés)

A: Nálam is van ilyen, hogyha nem alszom.

B: Ja, ja, nálam is. (megerősítés)

A: A gyerekekkel együtt sportolsz?

T: Igen, a gyerekek bicikliznek, és én is biciklizem, vagy futok a gyerekekkel együtt.

A: Akkor van időd sportolni, az jó. (megerősítés)

Olyan szavakat is megfigyelhetünk, amelyek tipikusan a témaváltás szándékát jelzik. Így a *brilliant* (remek, briliáns) és az *excellent* (kitűnő) szó az angol nyelvű beszélgetésekben gyakran nem véleményt, értékítéletet fejez ki, hanem erre a szándékra utal. Az is megfigyelhető, hogy átkötésként ezt a melléknevet legtöbbször a *so* kötőszó követi, amely az új témát vezeti be:

(1) Excellent... So, do you plan any more trips? (Nagyszerű... Tervezel más utat is?)

(2) Yeah, ok, brilliant. So on a typical school day could you tell me what your routine is. (Jó, rendben, szuper. Szóval el tudnád mondani, mit csinálsz egy átlagos iskolai napon?)

(3) Excellent... So, what do you want to do at university? (Nagyszerű... És mit akarsz majd tanulni az egyetemen?)

Amint látjuk, voltaképpen egyszerű, könnyen bevéshető nyelvi elemekről van szó, a nehézséget leginkább helyes kontextusban való használatuk okozza (vö. Schirm et al., 2023). Ha azonban a tanuló – például a konkordanciasorok segítségével – több példán keresztül megfigyeli őket, a használati tendenciák is világossá válnak. Lásuk erre példaként az *Aha* szót, amely többféle funkciót is betölthet a szövegekben (megerősítés, helyeslés, megértés kifejezése stb.)! Mondatkezdő pozícióban összesen 105-ször fordul elő a korpuszban, a diáknak tehát bőven van alkalma tanulmányozni a különböző használatokat.

1. táblázat

Példák az Aha használatára a MagyarOK nyílt korpuszban

gyetért Ön ezzel? Ön könnyen megjegyzi a nyelvtani szabályokat? - Én?	Aha	, vannak olyan nyelvek, amelyekben igen, de vannak, amelyekben
sen is. - Mennyire használja a kapcsolattartásra a közösségi oldalakat?	Aha	. Nem nagyon, olyan szinten igen, hogy például, ha meg szabad r
alamelyik híres emberek voltak a kedvencei? Ne adj lsten híres írónak!	Aha	, igen. Ez fogós kérdés. Biztos, hogy régen hallottam ilyen, de mos
ppen. Foglalkozunk vele, barkácsolás, lakásfelújítás, számítástechnika.	Aha	, oké. Van-e valami, amivel szeretnél gyakrabban találkozni, amit
hobbija az a gyerekek. Nekem meg hasonló, meg amit elmondtam már.	Aha	, oké. Ki kire hasonlít a családotban? - Hú! Mindenki mindenkire (
c benne vannak. - Ez is jó szempont. - Kicsit rendszeretöbbek legyenek.	Aha	. Ismered a szomszédaidat? - Mondjuk azt, igen. Köszönünk egyr
seket, akiket aki magyar. - Nagyon sokfélét. - Tessék? - Soroljam őket?	Aha	, légszíves, igen. - Hú... Hát zeneszerzők, abból talán a régieket
a kertben fogok ezt-azt csinálni. Jó időt mondanak. - Jobb időben esetén,	aha	, oké. Szoktál-e, szoktatok-e kirándulni? Hol kirándultál utoljára. -

A szó különböző szövegekben való előfordulásainak összevetésével a diák világos képet nyer arról, milyen helyzetekben, milyen más szavak társaságában használjuk az *Aha* szót⁴. Látja például, hogy ezt a szót gyakran követi egy másik, megerő-

⁴ A kulcsszóra kattintva a hosszabb szöveg is láthatóvá válik.

sítést jelző elem, például az *igen* vagy az *oké*. A beszélő az *aha* szóval vagy az *aha, oké* kifejezéssel – az angol *excellent...* So kifejezéshez hasonlóan – azt is jelezheti, hogy le kíván zárni egy témát: *Akkor az egyetemen is ebédelsz? – Igen, szinte mindig. – Aha, oké. És mit sportolsz? / Nekem meg hasonló, meg amit elmondtam már. – Aha, oké. Ki kire hasonlít a családjában?* A nagy nyelvi inputnak köszönhetően ennek az egyszerűen bevészhető nyelvi elemnek a diskurzusban betöltött szerepe láthatóvá válik. Ilyen kereséseket a diák bármilyen más szóval elvégezhet a korpuszban.

A közös diskurzusépítés főbb jellemzői (3.): a ténszerű információk „felhígulása”, redundáns fogalmazás és homályos nyelvezet

Mindhárom korpuszra igaz, hogy az interjúk egyik közös vonása, hogy a partnerek a beszélgetés hosszabb szakaszain keresztül viszonylag kevés információt közölnek. Ebben a részletben például a riporter egy diáklánnyal, Rachellel a napi rutinjáról beszélget:

Rachel: I get up about seven or quarter past seven and I go down and I have breakfast. Then I usually go up have a shower and brush my teeth then get dressed and do my hair. Then I go to school, and I meet Megan and we walk to school together.

Interviewer: And how about after school, what's your routine after school?

Rachel: Well usually, nearly every day I have an after school thing. And when I get home I usually do my homework, or watch telly or do some piano practice or, yeah.

Interviewer: So you're playing the piano?

Rachel: Yep.

Rachel: Hét vagy negyed nyolc körül kelek, lemegek és reggelizem. Aztán általában felmegek, lezuhanyozom, fogat mosok, aztán felöltözöm és megcsinálom a hajam. Aztán elindulok az iskolába, találkozom Megannal, és együtt megyünk.

Riporter: És iskola után, általában mit csinálsz iskola után?

Rachel: Hát általában, majdnem minden nap van valami iskola utáni programom. És amikor hazajérek, általában leckét írok, vagy tévézek, vagy zongorázok, vagy, igen, ilyenek.

Riporter: Szóval zongorázol?

Rachel: Aha.

A beszélgetés azért is különösen érdekes, mert Rachel első mondatai még szigorúan tényeket közölnek – a lány tehát tiszteletben tartja az interjú szabályait, és szigorúan arra a kérdésre válaszol, hogy néz ki egy napja –, ez a feszes szerkezet azonban már a lány második megszólalásában lazul. A társalgás ettől kezdve – a *Napi rutin* témájában maradván – spontán módon halad előre, vagyis megfigyelhető az autentikus beszélgetés dinamikájához való közeledés. Ennek megfelelően gyakran találkozunk olyan megnyilatkozásokkal is, amelyek nem tartalmazzak új információt:

Interviewer: So why do you prefer piano now?

Rachel: I dunno it just sounds a bit better sometimes.

Interviewer: You like the sound of it?

Rachel: Yeah. It's really good.

Riporter: Akkor hogyhogy most a zongorát szereted jobban?

Rachel: Nemtom, néha egy kicsit jobban hangzik.

Riporter: Szereted a hangzását?

Rachel: Igen. Nagyon jó.

Ebben az interjúrészletben a riporter olyan dologra kérdez vissza, amelyet Rachel az előző mondatában már elmondott. Az ilyen jellegű visszakerdezéseknek fontos kommunikatív funkciójuk van: mielőtt a beszélgetőtársak témát váltanak, megbizonyosodnak arról, hogy valóban jól értik egymást. Erre – többek között – azért is szükség

van, mert – az írott szöveggel ellentétben, amelyben többször vissza lehet kanyarodni egy-egy mondatához – a beszélgetés lineárisan halad előre, nem tudunk „visszalapozni”, ha elvesztettük a fonalat.

Az információk „felhígulásához” az is hozzájárul, hogy néha ugyanaz a beszélő is elismétli többféleképpen ugyanazt. Itt például az interjúalany arról beszél, mitől függ, hogy tud-e koncentrálni:

(1) Vannak olyan napok, amikor gyakorlatilag nem tudok koncentrálni. Nem tudok odafigyelni arra, amit csinálni kéne, széjjelfolyik minden feladat.

(2) Nekem az a nagyon egy helyben ülni, nyugodtan ülni, egy dolgot csinálni sokáig, az egyébként sem megy.

A francia interjúkban szintén megfigyelhetjük ezt a jelenséget. Az alábbi részletben két egyetemista beszélget a tanulmányairól. Sophie Lucille-nek arra a megjegyzésére reagál, miszerint gimnázium után nem akart rögtön továbbtanulni, majd a beszélgetésrészlet végén újra megjegyzi ugyanazt:

Sophie: parce que tu en avais marre enfin tu en pouvais plus du système scolaire [...]

Lucille: ma mère ma mère beaucoup ouais ouais ouais elle surveillait pas mal euh bah que les de-voi- les devoirs étaient faits que j'étais prête pour mes évals jusqu'à mes dix huit ans donc euh

Sophie: ah je comprends que tu en aies eu marre

Sophie: mert elegend volt az iskolából, semmi kedved nem volt már hozzá [...]

Lucille: az anyám, igen, igen, igen, anyám mindig ellenőrizte, hogy megcsináltam-e a lecké-, a leckémet, felkészültem-e a vizsgáimra, egészen 18 éves koromig, szóval, ühm...

Sophie: aha, megértem, hogy elegend volt belőle

Ezekkel az ismétlésekkel, újrafogalmazásokkal a beszélő csökkenti a hallgatóra háruló a kognitív terhelést, megnyilatkozásai jobban követhetők, mert nem tartalmaz minden mondat új információt. Ugyanakkor itt nem is feltétlenül az információcsere az elsődleges, hanem az, hogy Sophie jelezze Lucille felé: érti, amit mond és együttérez vele. A beszélgetésekben gyakran megfigyelhetjük a homályos nyelvezet használatát is. Ilyenkor a beszélő nem törekszik precíz fogalmazásra, hanem éppen hogy általánosít, és ahelyett, hogy pontosan megnevezne valamit, kategóriákra utal (pl. *ilyesmi, ezek a dolgok, és ilyenek*). Ezek az elemek többek között arra szolgálnak, hogy a beszélő elkerülje, hogy pedáns, okoskodó embernek tűnjön, de egyfajta közös tudás meglétét is jelezhetik (a homályos nyelvezetről ld. Cutting, 2007):

(1) I have an after school thing. – Hm. (*Van valami iskola utáni dolog. – Aha.*)

(2) I have like an extra club or something after school. (*Szakkör vagy valami más van iskola után.*)

A magyar korpuszban szintén találunk példát a homályos nyelvezetre. Ennek szemléltetésére a fent már idézett, a koncentráció témáját körüljáró interjúból emeltünk ki néhány mondatot:

(1) Vannak olyan napok, amikor gyakorlatilag nem tudok koncentrálni. Nem tudok odafigyelni arra, amit csinálni kéne, széjjelfolyik minden feladat. – Ez ismerős. És van, amikor pedig nagyon gyorsan helyére kerülnek a dolgok, és tudok előrehaladni, sikeresen el tudok látni ilyen-olyan feladatokat. Veled is így van ez? – Hát persze. Van, amikor teljesen mindegy, mit csinálsz, egyszerűen nem jönnek össze a dolgok.

Végül két példa a francia korpuszból, az elsőben egy diáklány a tanulmányi osztály egyik dolgozójával arról beszélget, milyen kurzusokat tudna felvenni, a másodikban egy fiú szeretne elveszített diákigazolványa helyett újat kapni:

(1)

E2 : et puis par exemple moi je voudrais choisir
 euh par exemple
le cours d'espagnol ou quelque chose comme ça
 il y a juste la spécialité espagnole
 A : d'accord

E2: hát, én akkor például, szeretnék felvenni,
 például
spanyol tanfolyamot, vagy valami ilyesmit.
 de csak a spanyol szak van.
 A: értem

(2)

E: du coup en attendant j'aurai une attestation un
 truc comme ça parce que
 A: euh non je vais l'imprimer automatiquement
 E: ah d'accord super ok

E: szóval, amíg nincs kész, kellene valami igazo-
 lás vagy valami ilyesmi, mert
 A: uh nem kell, automatikusan ki fogom nyomtatni
 E: aha, rendben, szuper, oké

A beszélő ilyenkor egyrészt bízik abban, hogy a pontos felsorolás szükségtelen, a partner világismerete alapján ki tudja egészíteni a hiányzó információkat, másrészt nem akar túl nagy súlyt adni valami jelentéktelen dolognak, ami más irányba vinné a beszélgetést. Ezt a feltételezést a beszélgetőpartnerek reakciója igazolja. Azt a tényt, hogy a redundancia gyakori jelenség a szóbeli interakciókban, érdemes tudatosítani a tanulóknban, mivel hajlamosak lehetnek azt gondolni, hogy tökéletes mondatokat kell produkálniuk a célnyelven ahhoz, hogy megértsék őket. Az autentikus példák megmutatják nekik, hogy a szóbeli megnyilatkozások valójában természetesebben hangzanak, ha nem tökéletesek.

A közös diskurzusépítés elemeinek előfordulási gyakorisága a pedagógiai korpuszokban

A fentiekben láttuk, hogy a közös diskurzusépítést számos eszköz segíti elő. Azt, hogy ezek az eszközök milyen gyakran fordulnak elő a korpuszokban, az alábbi táblázat mutatja.

2. táblázat

A cikkben tárgyalt közös diskurzusépítési stratégiák előfordulási gyakorisága

Francia	Angol	Magyar
21 példa 1000 szóban (48 szavanként egy példa)	20 példa 1000 szóban (50 szavanként egy példa)	23 példa 1000 szóban (43 szavanként egy példa)

A táblázatból kiderül, hogy a közös diskurzusépítés elemei igen nagy gyakorisággal jelennek meg a pedagógiai korpuszban. Márpedig ha ezek még egy olyan korpuszban is rendkívül gyakoriak, ahol az interjú műfaja – legalább részben – keretet szab a nyelvi viselkedésnek, akkor okkal feltételezhetjük, hogy a valós mindennapi interak-

ciókban még több ilyen stratégiával találkozunk⁵. A stratégiák tanítása és elsajátítása tehát nem luxus – vagyis nem olyan elemekről van szó, amelyekre akkor érdemes kitérni, amikor a diák „a többbit” már tudja –, hanem alapszükséglet ahhoz, hogy a nyelvtanuló kezdettől fogva követni tudja és aktívan részt tudjon venni a mindennapi élet interakcióiban.

Összegzés

Cikkünkben azt mutattuk be, hogy a közös diskurzusépítés főbb stratégiái a pedagógiai céllal épített interjúkorpuszokban is megfigyelhetők. Az interjúforma azért különösen jól használható műfaj a nyelvtanítás kontextusában, mert behatárolja a beszélgetés témáját, releváns és adekvát nyelvi szintű megnyilatkozásokat bocsát a tanuló rendelkezésére. A tanuló segítségével megfigyelheti a közös diskurzusépítés stratégiáit, és megértheti, hogy a beszélgetőpartnereknek ilyenkor nem csak az információközlés, hanem a közös kommunikációs tér, az egymással való jó viszony megteremtése is célja. A több szövegben felbukkanó nyelvi kifejezőeszközök az ismétlődés által azt is láthatóvá teszik, mely kifejezőeszközök azok, amelyek túlmutatnak az egyéni nyelvhasználaton, és a nyelvhasználók egész közösségére jellemzők. Annak köszönhetően, hogy a tanuló több szituációban is megfigyelheti a beszélt nyelv jellemzőit, egyre finomul a használatukról alkotott képe, és nő az interakciós kompetenciája. A stratégiák vizsgálata előnyös lehet, amikor magyar anyanyelvű diákok tanulnak idegen nyelven, de akkor is, ha idegenajkú diákok tanulnak magyarul, hiszen a bemutatott nyelvek közötti hasonlóságok azt mutatják, hogy a tanuló tulajdonképpen számára ismert jelenségekről tanulja meg, hogyan lehet őket más nyelven kifejezni. Mivel ezek a stratégiák rendkívül gyakran előfordulnak a valós mindennapi interakciókban, már a tanulás kezdeti szakaszában érdemes felhívni rájuk a tanuló figyelmét, és használatukat példákon keresztül megvilágítani. Mindez egyértelműen amellett szól, hogy a tankönyvek anyagát érdemes pedagógiai korpuszokkal gazdagítani, hiszen ezek hidat építhetnek a tantermi és a tantermen kívül használt nyelvezet között.

IRODALOM

- André, V. (2017). *Un corpus multimédia pour apprendre à interagir en situations universitaires en France. Troisième colloque international de l'ATPF Enseigner le français: s'engager et innover*, Bangkok.
- André, V. (2019). Des corpus oraux et multimodaux authentiques pour acquérir des compétences sociolangagières. In Gajo, L., Luscher, J.-M., Racine, I. & Zay, F. (Eds.), *Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère* (pp. 209–223). Peter Lang.
- Baraldi, C. & Gavioli, L. (2012, Eds.). *Coordinating participation in dialogue-interpreting*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.102>

⁵ Tudomásunk szerint egyedül a pragmatikai jelölökkel kapcsolatban született ilyen vizsgálat (cikkünk 2. kategóriája, valamint a homályos nyelvezet elemei), a közös diskurzusépítés egyéb stratégiáiról nem. Ezek a vizsgálatok kimutatták, hogy a kötetlen társalgásokban rendkívül gyakran, kb. 4–5 másodpercenként hangzik el pragmatikai jelölő (Overstreet 2002; Rühlemann 2007).

- Berger, C. R. & Roloff, M. E. (2019). *Interpersonal communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203710753-24>
- Boronkai, D. (2011). Az interakciós szerkezet és a szociokulturális tényezők összefüggései a spontán társalgásokban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 11(1–2), 151–168.
- Braun, S. (2006). ELISA – a pedagogically enriched corpus for language learning purposes. In Braun, S., Kohn, K. & Mukherjee, J. (Eds.), *Corpus technology and language pedagogy: New resources, new tools, new methods* (pp. 25–47). Peter Lang.
- Braun, S. (2010). Getting past Groundhog day. Spoken multimedia corpora for student-centred corpus exploration. In Harris T. & Moleno Jaén, M. (Eds.), *Corpus linguistics in language teaching* (pp. 75–98). Peter Lang.
- Chambers, A. (2019). Towards the corpus revolution? Bridging the research-practice gap. *Language Teaching*, 52(4), 460–475. <https://doi.org/10.1017/S0261444819000089>
- Cheepen, C. (2014). Small talk in service dialogues: The conversational aspects of transactional telephone talk. In Coupland, J. (Eds.), *Small Talk* (pp. 288–311). Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315838328-16>
- Clancy, B. & McCarthy, M. (2015). Co-constructed turn-taking. In Aijmer, K. & Rühlemann, C. (Eds.) *Corpus pragmatics: A handbook* (pp. 430–453). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139057493.023>
- Cutting, J. (Ed.) (2007). *Vague Language Explored*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230627420>
- De Fornel, M. & Verdier, M. (2018). Corpus, classes d'exemples et collections en analyse de conversation. *Corpus*, 18, 1–15. <https://doi.org/10.4000/corpus.3184>
- Európa Tanács (2001). Közös Európai Referenciakeret. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home> (utolsó letöltés: 2023. március 18.)
- Frankenberg-García, A. (2014). The use of corpus examples for language comprehension and production. *ReCALL*, 26(2), 128–146. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000093>
- Hámori, Á. (2022). A ko-konstrukció a társalgásban: együttműködő elmék, társas jelentések és a fordulószerkezet összefüggései. In Heller, K. & Steiner, I. (Eds.), *Az alkalmazott nyelvészet esernyője alatt*. ELTE BTK.
- Hámori, Á. & Horváth, V. (2019). Társalgás, beszélőváltás és diskurzusszerveződés új megközelítésben – fonetikai jellemzők és pragmatikai tényezők összefüggései magyar társalgásokban. *Beszédkutató*. 134–153.
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming: A new theory of words and language*. Routledge.
- Hulstijn, J. H. (2015). Language proficiency in native and non-native speakers. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.41>
- Kennedy, C. & Miceli, T. (2010). Corpus-assisted creative writing: Introducing intermediate Italian learners to a corpus as a reference resource. *Language Learning and Technology*, 14(1), 28–44.
- Kennedy, C. & Miceli, T. (2017). Cultivating effective corpus use by language learners. *Computer Assisted Language Learning*, 30(1–2), 91–114. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1264427>
- Kohn, K. (2012). Pedagogic Corpora for Content and Language Integrated Learning. Insights from the BACKBONE Project, *The Eurocall Review*, 20(2), 1–25. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2012.11374>
- McCarthy, M. (2002). Good listenership made plain: British and American non-minimal response tokens in everyday conversation. In Reppen, R., Fitzmaurice, S. & Biber, D. (Eds.), *Using corpora to explore linguistic variation* (pp. 49–71). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.9.05mcc>
- McCarthy, M. (2003). Talking back: 'small' interactional response tokens in everyday conversation. *Research on Language in Social Interaction*, 36(1), 33–63. https://doi.org/10.1207/S15327973RL-SI3601_3

- McCarten, J. & McCarthy, M. (2010). Bridging the gap between corpus and course book: the case of conversation strategies. In Chambers, A. & Mishan, F. (Eds.), *Perspectives on language learning materials development* (pp. 11–32). Peter Lang. <https://doi.org/10.4000/linx.3611>
- McCarthy, M. & McCarten, J. (2019). Interaction management in academic speaking. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 79, 1–19.
- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de la linguistique appliquée*, 2(22), 71–87. <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071>
- Overstreet, M. (2005). And stuff *und so*: Investigating pragmatic expressions in English and German. *Applied Pragmatics*, 37(11), 1846–1864. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2005.02.015>
- Rühlemann, C. (2018). *Corpus linguistics for pragmatics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429451072>
- Rühlemann, C. (2007). *Conversation in context. A corpus-driven approach*. Continuum.
- Schiffrin, D. (1994). Approaches to discourse. Blackwell.
- Schirm *et al.* (2023). The competence in little words. Response patterns in German L2 interaction. *Applied Pragmatics*, 5(1). <https://doi.org/10.1075/ap.00010.sch>
- Szita, Sz. (2020). Korpuszépítés és korpuszhasználat alacsonyabb nyelvtudási szinteken. *Hungarológiai Évkönyv*, 19, 173–179.
- Szita, Sz. (2021). A MagyarOK nyílt korpusz használatáról. *Hungarológiai Évkönyv*, 20(1–2), 72–88.
- Szita, Sz. & Pelcz, K. (2017). Modellalapú nyelvoktatás, természetes nyelvhasználat. *Journal of Teaching Hungarian as a second language and culture*, 1(2), 262–269.
- Tschirner, E. & Möhring, J. (2020). *A frequency dictionary of German. Core vocabulary for learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315620008>
- Warren, M. (2006). *Features of naturalness in conversation*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.152>
- Watzlawick, P., Beavin Baävelas, J. & Jackson, D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. W. W. Norton & Company.
- Young, R. F. (2013). Interactional competence in language learning, teaching, and testing. In Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203836507.ch26>

Strategies of discourse co-construction in pedagogic corpora of spoken language

This article presents strategies of discourse co-construction in pedagogic corpora of spoken language. Interview corpora in three different languages (Hungarian, English, French) are used to illustrate that a large number of the major strategies of co-construction are present in corpora designed for lower language levels (A1/B1). It is also shown that carefully structured interview corpora offer the possibility for learners to study thematically delimited, linguistically adequate and authenticable texts. In these texts, they can observe the elements necessary for maintaining and continuing everyday communication. Studying several similar texts, learners can see which elements are characteristic of the interviewee's specific language use and which belong to the typical discourse co-construction strategies of the larger linguistic community.

Keywords: spoken corpora, pedagogic corpora, corpus linguistics, multimedia corpora, corpora in language teaching, discourse analysis

HEGEDŰS GABRIELLA

Egy tanár háttérchatna-jelzéseinek vizsgálata az online MID-órán – Pilotkutatás

A 2019-ben kezdődött koronavírus-járvány miatt számos ország tért át 2020 tavaszán a digitális oktatásra, többek között Magyarország is, ahol az oktatási intézmények nyelvóráinak egy része, így a magyar mint idegen nyelvi (MID) kurzusok is az online térbe helyeződtek át. Ahogyan más egyetemek nyelvi óráit, úgy a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központjának Intenzív nyelvi előkészítő programjához tartozó kurzusait is távoktatásban, szinkron környezetben tartották. A nyelvtanulók munkáját segítő az óráról videofelvételeket is készített a nyelvtanárok egy része, hogy azokat a nyelvtanulók vissza tudják nézni gyakorlás céljából.

Jelen tanulmány célja, hogy bemutassa a videókat, melyeket 2020. szeptember és december között, az Intenzív nyelvi előkészítő óráin vettek fel, valamint, hogy előkészítse a videókból összeállított korpusz átfogóbb vizsgálatát a számítógépes (online) nyelvtanulási környezetben (*computer-assisted language learning, CALL*) megfigyelhető tanári háttérchatna-jelzések (*backchannels*) szempontjából.

Kulcsszavak: online nyelvóra, magyar mint idegen nyelv, távoktatás, háttérchatna-jelzések, számítógépes nyelvtanulás

Nyelvtanulás távoktatásban

A távoktatásban megvalósuló nyelvoktatás (*distance language learning*) egy olyan tanulási forma, amely lehetőséget ad a nyelvtanulóknak, hogy általuk választott időben, rugalmas keretek között tanulhassanak a saját maguk által meghatározott ütemben, anélkül, hogy személyesen kellene találkozniuk az oktatóval (Shelley, 2000, p. 651; White, 2003, p. 1). E tanulási mód sajátossága, hogy a tanár és a diákok közötti kommunikáció nagy része nem folyamatos, vagyis aszinkron. A távoktatás digitális eszközökkel biztosítja a kommunikációt a tanárok és a nyelvtanulók között (Garrison & Archer, 2000, p. 175; White, 2003, p. 11), de ugyanakkor lehetőséget biztosít a személyes találkozásra is (Malatyinszki, 2020).

A távoktatás újdonsága a tanárok és a tanulók közötti digitális kapcsolat létrejöttéhez szükséges hardware és software rendszerek folyamatos fejlesztésében, széleskörű hozzáférhetőségében és népszerűségében rejlik. Hagyományos formáját, amely nyomtatott és videós tananyagokat, valamint hanganyagokat használt, a nyelvórák résztvevői kiegészíthetik az osztálytermi interakciót és közös munkát elősegítő lehetőségekkel. A társadalmi és technológiai változások, amelyek hozzájárultak az említett eszközök elterjedéséhez, alapjaiban változtatják meg a távoktatást. Így például a tanulás kontextusát, módját, valamint a tanárok és tanulók részvételét és feladatait (White, 2003, p. 1).

Háttércsatorna-jelzések

Válóczy (2002, p. 134) felmérése szerint a felsőoktatásban tanító nyelvtanárok részéről is megfogalmazódik az igény, hogy a nyelvórák során ösztönző közeget alakítsanak ki a nyelvtanulók számára. A motiváló nyelvóra modelljeként a felsőoktatásban dolgozó nyelvtanár egy nyitott, kíváncsi és bizalmat sugárzó személyiség, aki arra serkenti a nyelvtanulókat, hogy megnyíljanak a nyelvórai kommunikáció során, beszéljenek élményeikről, gondolataikról (Válóczy, 2002, p. 129). A tanár-diák interakciókban tehát a nyelvtanárnak egyfajta hallgatói szerepben is meg kell felelnie.

E szerephez kötődő jellemzők közül a szakirodalom gyakran használja a háttér-csatorna (*backchannels*) fogalmát (Yngve, 1970, p. 568, idézi Cutrone 2014, p. 84), amely a befogadó (A) azon jelzéseire, megnyilatkozásaira vonatkozik, amelyeket a megnyilatkozó (B) saját beszédfordulója (*turn*) alatt kap anélkül, hogy a beszéd joga átkerülne más résztvevőhöz. E rövid jelzéseket, mint például a magyar társalgásokban az *ühum* megnyilatkozások, vagy angolul a *yes* vagy *uh-huh*, Yngve a beszédlépés-váltás (*turn-taking*) kontextusában határozza meg (Cutrone, 2014, p. 84). Gyakorikak a nonverbális visszajelzések is a társalgás során, mint például a bólintás (Dér, 2012, p. 1). Sacks és munkatársai munkája (1974) nyomán a társalgás egyik fontos szerkezeti egységének a beszédforduló tekinthető, mellyel egyúttal beszédcselekvéseket is végrehajtunk (Drew, 2013, p. 131). Egy beszédforduló csak egy megnyilatkozóhoz tartozhat (Sacks et al., 1974, p. 706). Markel (1975, p. 190) szerint a beszédforduló akkor veszi kezdetét, amikor az egyik beszédpartner egyedüli megszólalóként kezd el beszélni, és akkor ér véget, amikor egy másik beszédpartner kezdi el egyedül megnyilatkozását. Ugyanakkor minden beszédfordulóhoz tartozik egy hallgatóforduló (*listening turn*) is, amely a megnyilatkozón kívül jelen lévő résztvevő(k) beszédmagatartását foglalja magába (Markel, 1975, p. 190). A háttér-csatorna-jelzések közé tehát rövid megnyilatkozások tartoznak, amelyek azt a célt szolgálják, hogy rajtuk keresztül reagáljanak arra, amit a megnyilatkozó mond (hallgatói funkció), és ne pedig új információt adjanak hozzá a társalgáshoz (beszédfunkció) (Cutrone, 2014, p. 85).

Magyar nyelven az olyan rövid megnyilatkozások tekinthetők háttér-csatorna-jelzéseknek, mint például a *mmm*, *hm*, *aha*, vagy egymáshoz kapcsolódva *ja ühum* vagy más, például megerősítést vagy tagadást kifejező szavakkal együtt *aha igen*, *aha tudom* (Beke, 2014, p. 46). Cutrone (2014, p. 85) háttér-csatorna-jelzésnek tekintette továbbá a következő kategóriákat: mondatok befejezése (*sentence completion*), tisztázás kérése a pontosabb megértés miatt (*request for clarification*) és rövid közlések (*brief statements*). Ide sorolhatjuk az olyan nonverbális kommunikációs aspektusokat is, mint a bólintás és fejrázás, nevetés vagy a mimika részeként a szemöldök felvonása és a mosoly.

A háttér-csatorna-jelzések funkciói

Maynard (1997, p. 46) nyomán Cutrone (2005, p. 244) a háttér-csatorna-jelzések 6 funkcióját különbözteti meg: 1) folytatásra biztató (*continuer*) 2) megértést sugalló (*understanding*) 3) támogató és együttérző (*support and empathy*) 4) egyetértő (*agreement*) 5) emotív (*emotive*) és 6) másodlagos kiegészítések (*minor additions*). Ez utóbbi funkcióról beszélünk hibajavítás, információ kérése vagy egy megnyilatkozás kiegészítéséről.

szítése esetén is. Az itt felsorolt kategóriák olyan megnyilatkozásokat tartalmaznak, melyekről Cutrone (2005, p. 245) szerint általánosságban elmondható, hogy a befogadókhoz és igényeikhez szabottak (*recipient design*), segítségükkel a társalgás résztvevői megnyilatkozásait oly módon fogalmazzák meg, hogy érdeklődést fejezzenek ki, és „kapcsolódni” tudjanak egymás fordulójához (Sacks et al., 1974, p. 727).

A háttéracsatorna-jelzéseket a korai kutatások kezdetben az egyszerre beszélésen belül a társalgások egy igen érdekes jelenségeként vizsgálták. Dér (2012, pp. 3–5) spontán magyar nyelvű társalgásokban az egyszerre beszélések alábbi kategóriáit állította fel¹: 1) a figyelem verbális visszajelzései (például beleegyezést kifejező jelzések), 2) kommentárok (például egyetértés, csodálkozás kifejezése) 3) az elhangzott megnyilatkozás egy részének ismétlése 4) a másik gondolatának befejezése vagy kitalálása 5) a szó átvételére tett sikertelen kísérlet 6) a felsorolt kategóriák keveredése. Az e kategóriákba való besorolásnál bizonytalanságra adhat okot, hogy némelyiknél a funkció (pl. a szó átvételére tett sikertelen kísérlet), máshol a forma (pl. a megnyilatkozás egy részének ismétlése) képezte a megkülönböztetés alapját.

Stubbe (1998, p. 259) a háttéracsatorna-jelzéseket egy skálán helyezi el, amelynek egyik végén rövid megnyilatkozások állnak minimális ösztönző hatással, míg a másik végén hosszabb visszajelzések találhatók, amelyek magasabb fokú részvételt feltételeznek a társalgásban.

Számítógépes kommunikációs formák és nyelvhasználati módok (digilektus)

A *digilektus* a digitális médiakommunikációra jellemző nyelvhasználati mód (Veszelszki, 2011, p. 58), amely az új digitális eszközök (okostelefon, interneteléréssel rendelkező számítógépek stb.) megjelenésével jött létre (Veszelszki, 2010, p. 4). Szövegtípusai közé sorolható az e-mail, fórumbejegyzés, a blog és a vlog, posztok és kommentek, valamint a cset (Veszelszki, 2017, p. 44). Az e nyelvhasználati módra irányuló vizsgálatok főleg elektronikusan megjelent, írott szövegekre koncentráltak, de nyelvi jellemzői felfedezhetők az élőbeszédben és az online folytatott beszélgetésekben is. Veszelszki (2011, p. 59) a digilektus pragmatikai-szövegtani tulajdonságai közül kiemeli a kapcsolattartási (fatikus) funkció jelentőségét.

Az online kommunikáció formája lehet szinkrón, amikor a résztvevők közötti beszélgetés egyidejű (ide tartozik a csetelés és esetünkben a videókonferencia), vagy pedig aszinkrón (például e-mail, fórum, blog, közösségi oldal üzenőfali bejegyzése, tweet) (Veszelszki, 2011, p. 58). Szinkrón kommunikáció esetén az online órán előfordulhat az is, hogy a tanulók egyszerre több felületen vagy alkalmazáson keresztül is kommunikálnak egymással és a tanárral (Gonda, 2022a és Domonkosi, 2021) – itt tehát az írásbeli és szóbeli társalgástípusok összekapcsolódhatnak. A számítógépes nyelvtanulásra jellemző még, hogy az említett kommunikációs formák keverednek – ez a vegyes online tanulási környezet (Gonda, 2022a).

¹ A háttéracsatorna-jelzéseket az egyszerre beszélésen belül különböztetik meg a korai szakirodalmak (Beke, 2014, p. 43). Bár Dér (2012, p. 3–5) az egyszerre beszélések terminusát használta a kategóriák felállításához, azok egy része háttéracsatorna-jelzésekre vonatkozik.

Társalgáselemzés számítógépes nyelvtanulási környezetben

A konverzációelemzés (*conversation analysis, CA*) módszertani eszközként való használata a technológia által közvetített interakciók kvalitatív szemléletű kutatására viszonylag új módszernek számít a számítógépes nyelvtanulás és az idegennyelv-elsajátítás területén (González-Lloret, 2015, p. 569). A kutatások egyik ága a technológia által közvetített társas interakciókat vizsgálja a CA alapelveit követve, hogy megfigyelje az internet használóinak interakcióit: a beszédlépések és szekvenciális rendezettség felépülését a társalgásban, hogy ezek miként elemezhetőek az új médiumban, miben hasonlítanak az internetes interakciók a személyesekre, melyek az olyan társalgás-szerveződési elvek jellemzői az online térben, mint a belebonyolódás (*opening*) és lezárás (*closing*), hibajavítás (*repair*) stb. Bár a legtöbb CA alapú kutatás a CALL leggyakoribb, technológia által közvetített interakciós formáját, a szöveget vizsgálta, a kutatások foglalkoztak hang- és videótársalgásokkal, játékokkal, közösségi médiával és mobilapplikációkkal is (González-Lloret, 2015, p. 570).

Az online osztálytermi társalgásokról általánosságban elmondható, hogy amennyiben a tanár tanulóközpontú módszereket használt, megnőtt a tanulói beszédidő aránya, és a tanár a társalgás szervezőjeként biztosította a beszélőváltások sikeres lebonyolítását és a beszédjog átadását (Gonda, 2022a). A használt platformok továbbá lehetőséget kínáltak a források elérhetőségének gyorsabb megadására, valamint a tartalom és a gondolatmenet bemutatására, például képernyőmegosztással (Gonda, 2002a és Greyling & Ahmad, 2020). Ez a funkció a statikus ábrákkal, képekkel történő szemléltetés mellett videók lejátszására vagy weboldalak, applikációk használatára is lehetőséget nyújtott. A vizuális megerősítés e módjait Gonda (2022b) egy másik kutatásában a szinkron órák előnyeikhez sorolta.

A korpusz

A kutatás korpusza a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központja által indított Intenzív nyelvi előkészítő program magyar nyelvóráiról készült felvételeit tartalmazza. Az elérhető alkalmazások közül a csoport a Zoomot használta, mely az órák virtuális oktatási tereként (Borsos & Kruzslisz, 2022) lehetőséget nyújtott a szinkron óratartásra, valamint kommunikációs csatornaként is szolgált. Az órákat az előkészítő program egyik nyelvtanára az alkalmazás segítségével rögzítette, majd a Google elektronikus tárhelyére töltötte fel, amihez a nyelvtanulók is hozzáférést kaptak (a másik nyelvtanár pedig szövegeket és képernyőfotókat készített). A felvételek elsősorban abból a célból készültek, hogy a tanulók visszanezdhessék az órák új nyelvtantaglaló részeit, így a videókban csak hosszabb részletei láthatók ezen nyelvóráknak. A gyűjteménybe a szemeszter során összesen 46 óra 32 perc 9 másodpercnyi videós anyag került fel. A nonverbális háttérsatorna-jelzések elemezhetősége miatt csak azon videóanyagokat veszi tekintetbe a pilot kutatás, amelyek kameraképen a nyelvtanár is látszódik. A tanulmány a felvételeket csak a megtekintést végző személy szempontjából elemzi. A beszélgetések lejegyzéséhez Jefferson (2004) konverzációelemzési átírási konvencióit alkalmaztam a társalgásrészletekben látható jelölésekkel.

A nyelvórák

Az előkészítő program első szemesztere 2020. szeptember 14-én kezdődött és december 14-én, a nyelvtanulók vizsgáival ért véget. A tantervükben heti 30 óra, 1x90 Magyar kultúra előadás és 14x90 percnyi nyelvóra szerepelt. Az órák egy részéről videófelvétel is készült – a tanulmány e videógyűjtemény felvételeit elemzi. A kurzusokat már a fél-év kezdetétől online tartották, mivel nem minden külföldi hallgatónak sikerült időben megérkeznie Szegedre, néhányan pedig kötelező karanténban tartózkodtak. November 6-ig kétszer 90 percnyi nyelvóra azonban heti egyszer jelenléti oktatás keretében zajlott.

A program az első két hétben 9 nyelvtanulóval indult, majd 8 nyelvtanulóval folytatódott kezdő nyelvi szinten. A kurzusokon kolumbiai, angolai, vietnámi, szír és amerikai, valamint két koreai és két kínai hallgató vett részt. A nyelvórákon Durst Péter: *Lépésenként magyarul* (2017) című nyelvkönyvét használták, ezt egészítették ki a tanárok saját munkalapokkal és a *Learning Apps* applikációval készített gyakorlatokkal, valamint Balogh Erzsébet és Skadra Margit *Multikulti* (2017), Durst Péter *Hungarian the Easy Way 1* (2012), Szita Szilvia és Pelcz Katalin *MagyarOK A1+* (2013) című nyelvkönyvének és a *Magyaróra, Mid van?* és *MidKid* című weblapok feladataival.

A nyelvórákat mindkét nyelvtanár a Zoom applikáció segítségével tartotta. A szinkrón környezet leggyakrabban használt funkciói közé tartozott a képernyőmegosztás, hang- és videómegosztás, a csoportszoba, chat és a táblafunkció. Aszinkrón kommunikációs eszközként a Facebook közösségi médiafelületet használták linkek és házi feladattal kapcsolatos információk megosztására. Az új nyelvtani anyag bemutatásán kívül gyakorló feladatok megoldását is rögzítették a videók. A csoportfeladatokról azonban a nyelvtanár nem készített felvételeket, mivel a csoportszobákat egymás után figyelte meg, így az egyes csoportok munkáját nem tudta volna a feladat kezdetétől a befejezésig felvenni, valamint a videók elsősorban az új tananyag elsajátításában voltak hivatottak segíteni a nyelvtanulókat.

Kutatási kérdések

Az online nyelvórákon a verbális mellett a nonverbális háttérsatorna-jelzések is hangsúlyosan jelen vannak, és az elemzés egyik szempontját képezik. Többféle jelzés jelenik meg (pl. mosoly, bólintás, biccentés, bólogatás és a szemöldök felvonása), melyeket a tanulmány az átiratokban a többi jelöléssel együtt tüntet fel. Ugyanígy kerülnek lejegyzésre a Zoom applikációban használt funkciók is, melyek szintén hatással vannak a nyelvórák társalgásaira. A tanulmány elsőként azt vizsgálja meg, hogy a kiválasztott videórészletek alkalmasak-e ily módon a tanári háttérsatorna-jelzések elemzésére a konverzációelemzés keretei között.

A második kutatási kérdés, hogy meghatározhatóak-e a tanári háttérsatorna-jelzések különböző fajtái és funkciói a videók alapján. A háttérsatorna-jelzések fajtái közé sorolja a tanulmány az egyszerű, összetett és komplex jelzéseket, melyeket a 8.1. rész ismertet. Az elemzés a jelzések funkcióit a szerint különíti el, hogy adott jelzésnél hogyan vesz részt a befogadó és a megnyilatkozó a társalgásban (pl. folytatja-e a másik résztvevő a társalgást, a megnyilatkozó kap-e megerősítést, egyetértenek-e a beszédpartnerek stb.).

A háttérsatorna-jelzések fajtái

A videók tanári háttérsatorna-jelzései megfigyeléses módszerrel kerülnek a továbbiakban lejegyzésre. Fajtáinak megállapításához a kutatás Cutrone (2014, p. 86) be-

sorolását alkalmazza: 1) Egyszerű háttércsatorna-jelzés (*simple backchannel*): csak egyféle jelzésegységet (*backchannel item*) tartalmaz, például: *aha*; 2) összetett háttér-csatorna-jelzés (*compound backchannel*): egyazon egységnek egy jelzésen belüli ismétlődése, például *aha-aha*; 3) komplex háttércsatorna-jelzés (*complex backchannel*): egy jelzésen belül többféle egységet is találunk, például *aha igen*.

A háttércsatorna-jelzések funkciói

A háttércsatorna-jelzések funkcióinak megállapításához az alábbi kategóriák szolgáltattak kiindulásként (Cutrone 2005, p. 244, 2014, pp. 86–87, vö. Maynard, 1997, p. 46).

1) Folytató (*continuer*): ez a funkció a beszélőváltások rendszerén alapszik; amikor a társalgásban a befogadó szerepében lévő résztvevő lemond a lehetőségről, hogy megtegye a következő beszédlépést (Schegloff, 1982), és biztosítja a megnyilatkozót arról, hogy nála maradhat a beszéd joga. 2) A megértést kifejező (*understanding*): amikor a befogadó úgy érzi, meg kell erősítenie a megnyilatkozót abban, hogy érti, amit a partnere mond. 3) Támogató és együttérzést kifejező (*support and empathy*): ha a befogadó megnyilatkozásában támogatást és együttérzést mutat partnerének egy értékelő kijelentése után. 4) Egyetértő (*agreement*): ha a befogadó egy kérdésre, vagy kérdés jellegű megnyilatkozásra beleegyezéssel reagál (pl. bólint). 5) Emotív (*emotive*): erős érzelmi válasz a megnyilatkozó valamely állítására, például nevetés vagy felkiáltás formájában. 6) Másodlagos kiegészítések (*minor additions*): ha a befogadó a beszédpartner megnyilatkozását javítja, vagy kezdeményezi az elhangzott információ tisztázását, esetleg kiegészíti a beszédpartner megnyilatkozását.

Példaelemzések

A következőkben néhány példát tekintünk át a háttércsatorna-jelzések különböző megjelenéseire a társalgásban. A részletekben nem a nyelvtanulók saját neve olvasható. A nyelvtanárok fordulóit T, a diákokét T és egy szám jelöli:

1) Háttércsatorna-jelzések nyelvtani gyakorlófeladat megoldása közben, a Zoom annotációs eszközével

(2020.09.21.)

01	T:	Dora, a tiéd a következő
02	T1:	(2.0) a szekrény (5.0) öa szekrény a: [(3.0)]
03	T:	[[mosoly]]
04	T1:	(3.0) [öö]
05	T:	[[szemöldök felvonása]]
06	T1:	(3.0) a telefon [és asztal között van]
07	T:	[[(nagy bólintás szemöldökmozgással)]] [[(elkezd beírni a feladatba a nyelvtanuló megoldását: a telefon és az asztal köz)]
08	T:	nagyon jó, szuper, köszönöm ((S1 fordulója után beírja a feladatba: ött van)) that was a bit difficult ((nevetés))

A fenti beszélgetés (1) egy névutókat gyakoroltató feladat megoldási folyamatának részlete, ahol egy kép alapján a következő mondatot kellett a nyelvtanulónak (a társalgásrészletben T1) kiegészítenie: *A szekrény a telefon és az asztal között van.* A mondatokat a tanár a Zoom annotációs eszközével írta a feladatba. A részlet első fordulójában a nyelvtanár kiválasztja T1 nyelvtanulót, aki elkezd felolvasni a kiegészítendő mondatot. A beszédjog ezután a feladat mondatának befejezéséig a nyelvtanulónál marad, eközben a tanár háttéracsatorna-jelzésekkel kommunikál. A 3. sorban, a nyelvtanuló által tartott szünetben, a tanár *mosollyal* biztosítja őt arról, hogy a szünet ellenére nem kívánja átvenni a szót tőle, és vár, a hallgató nyugodtan gondolkodhat. A 4. sorban, a nyelvtanuló hezitálása közben (*[fő]*) a nyelvtanár felvonja a szemöldökét, jelezvén, hogy várja a forduló folytatását. A 6. sorban a nyelvtanuló helyesen kezdi el a mondatot, amire a tanár reakciója szemöldökmozgással kísért bólintás, majd ezután az online platform annotációs eszközével írásban ismétli meg a tanuló által mondott választ. A *tele[fon]* megnyilatkozás első két szótagját követően a tanár visszajelzést ad a válasz helyességéről (bólintás arcjátékkal), ugyanakkor pedig a megnyilatkozás folytatására biztatja (elkezd beírni a feladatba a nyelvtanuló megoldását). Ebben a példában a háttéracsatorna-jelzések nonverbális megnyilvánulásait láthatjuk, melyekhez a Zoom annotációs eszközének használata is hozzásorolható.

2) Háttéracsatorna-jelzések képleírás közben

(2020.10.06.)

01	T: Sarah, milyen ruhában van ez a lány? don't tell which one just the
02	clothes
03	T2: mm (4.0) fekete póló
04	T: ((bólintás)) ühüm
05	T2: aa nem, fehér póló
06	T: ühüm ((fejbiccentés))
07	T2: farmernadrág
08	T: ühüm
09	T2: öö (5.0) cs ö fekete cipő

A (2) beszélgetésrészlet egy képleíró feladathoz kapcsolódik, ahol a nyelvtanulóknak választaniuk kellett öt ugyanazon lányt ábrázoló kép közül egyet, és a többieknek ruhadarabjainak jellemzése alapján kellett kitalálniuk, melyik képre gondolt társuk.

A tanár kiválasztja az egyik nyelvtanulót (a társalgásrészletben T2), hogy jellemezze valamelyik képet. A beszélgetés során a tanár a nyelvtanuló minden válaszára *ühüm* egyszerű háttéracsatorna-jelzéssel reagál, két esetben ehhez nonverbális jelek, bólintás és biccentés is társulnak. A képeken szereplő lány többféle ruhát visel, a feladat megoldása során a nyelvtanulónak minél többet fel kell tudnia sorolnia. Ebből következően az *ühüm* jelentheti a folytatásra való biztatást is, de akár a válasz helyességét is. Mivel a tanár nem tudhatja, hogy melyik személyről fog szólni a leírás, az első válasz esetében valószínűsíthetően az összes olyan ruhadarabot el fogja fogadni, amelyik valamelyik képen megtalálható. Az 5. sorban önjavítás történik, a tanár mind a *fekete póló* (3. sor), mind a *fehér póló* választ elfogadja.

3) Háttéracsatorna-jelzések szövegértés-feladatban, olvasás közben

(2020.10.22.)

01	T: Öh, John, te olvasol (2.0) itt vagyunk ((bejelöli a felolvasandó szöveg elejét))
02	T3: Yes, since where ö: (4.0)
03	[[Ki]mennek a: [(.)] kertbe mert nagyon jó idő van [m]a nem (.) széken ülnek]
04	T: h[ere] [ühüm] ühü[m]
05	[bólogatás]
06	T: nagyon jó, köszönöm

A (3) példa egy szöveg felolvasásának részletét mutatja be. A tanár átadja a beszélőjogot a nyelvtanulóknak (T3), aki elkezd felolvasni a feladat szövegében a következő mondatot. A (4) sor fordulóját a tanár részéről végig bólogatás kíséri, mely megerősíti a nyelvtanulót abban, hogy a felolvasott mondat helyes, és folytatásra biztatja. Az *ühüm* megnyilatkozások hasonlóan megerősítést fejeznek ki. Itt tehát a nyelvtanár felváltva használ nonverbális és verbális háttéracsatorna-jelzéseket.

4) Spontán megfogalmazott kérdést követő társalgás háttéracsatorna-jelzései

(2020.09.30.)

01	T: which room you like more? melyik szoba tetszik jobban?
02	T4: második
03	T: második ((intonáció: helyeslő)) miért? why?
04	T4: ö: bicikli szobában
05	T: ((bólintás)) áá! szeretsz biciklizni
06	T4: igen
07	T: ühüm ((bólintás)) jó
08	T4: és a tévé
09	T: tévét is, jó ((bólintás))

A (4) példa feladatában (Durst, 2017, p. 72) a nyelvtanulóknak el kellett dönteniük, hogy az ott szereplő mondatok a gyakorlathoz tartozó két kép közül melyikre igazak. A fenti részlet a feladat megoldása után folyó társalgásból származik. A tanár az első fordulóban megkérdezi a nyelvtanulót, hogy melyik szoba tetszik neki jobban. A nyelvtanuló válasza, hogy a második, amit a nyelvtanár helyeslően megismétel, mert az alakban nem volt nyelvtani hiba. A társalgást egyszavas kérdőmondatral folytatja, melyet szintén megismétel – a közvetítő nyelv kódján. A hallgató válasza után a nyelvtanár az intonációban is érzékelhetően ösztönzi az ezt követő fordulókban a nyelvtanulót a társalgás folytatására. Így kiderül, hogy a nyelvtanulóknak a második kép a szobában látható bicikli (szeret biciklizni) és tévé miatt tetszik. A nyelvtanár ezen kívül a nyelvtanuló minden fordulóját követően bólint, ami azt jelenti, hogy válasza a tanár számára érthető, folytathatja ezen a módon tovább az indoklását.

5) Háttérszótárna-jelzések szókereső (szófelhő) feladatban

(2020.09.30.)

- 01 T: nézzük meg milyen járművekkel lehet a vízen közlekedni, jó, let's check out víz.
 02 which ones did you choose?
 03 T5: hajó
 04 T: jó! ((aláhúzza a szófelhőben a 'hajó' szót))
 05 T5: vitorlás
 06 T: [hmm ((ühüm rövid))
 07 [[[aláhúzza a 'vitorlás' szót]]]
 08 T5: csónak
 09 T: [csónak, nagyon jó, köszönöm]
 10 [[[aláhúzza a 'csónak' szót]]

Ebben a szókincsfejlesztő gyakorlatban az előző órához kapcsolódva járművek neveit gyűjtötték össze egy szófelhőben az alkalmazás Whiteboard funkciójával. Ezt követően a nyelvtanulóknak csoportosítaniuk kellett a kifejezéseket aszerint, hogy hol használják az adott járművet (pl. víz: hajó, csónak, vitorlás). Végül megadták a *Mivel?* kérdésre felelő, toldalékolt alakokat.

Az (5) részlet a társalgás azon szakasza, amikor a nyelvtanár a diákokkal közösen megbeszéli, hogy melyik szót melyik csoportba sorolták. A tantermi kommunikációra jellemző háromtagú szekvenciának (*initiation – response – feedback*) (Sinclair & Coulthard, 1975) megfelelően az első fordulóban a tanár megkérdezi, hogy a víz szóhoz mely járműveket választották, ezután pedig a beszéd joga az egyik nyelvtanulóhoz kerül, akinek helyes válaszát a tanár *jó!* megnyilatkozása követi. Ezután a nyelvtanár minden válasza egyenként visszajelzést ad. A *hajó* megoldást a *jól* megnyilatkozás követi, majd aláhúzza a szófelhőben a *hajó* szót. A következő helyes válasz (*vitorlás*) fordulója után a *hmm* (ühüm rövid alakja) háttérszótárna-jelzéssel reagál – ezzel egy időben pedig a szófelhőben ugyanazon a módon megjelöli a *vitorlás* szót. Az utolsó választ (*csónak*) is megismétli a tanár, majd megdicséri a nyelvtanulót, és jelöli a kifejezést.

Eredmények

Az elemzett társalgásrészletek alapján az egyes fordulók megformáltságát meghatározza az, hogy a társalgás digitális platformon zajlik. Az elemzett háttérszótárna-jelzésekről elmondható, hogy mindegyik bír folytató funkcióval, habár besorolásuknál a beszélő szándéka által meghatározott szerepük volt az elsődleges szempont.

Az (1) részletben főként nonverbális háttérszótárna-jelzésekre találhatunk példákat, az arcjáték (mosoly, szemöldök felvonása, bólintás) végig jelen van. Funkciójuk alapvetően a támogatás kifejezése (3). Bár Cutrone (2005) e meghatározást azon megnyilatkozásokra használta, amelyek értékelő kijelentést követtek, a kategóriát bővítettem azokkal a jelzésekkel, melyek például egy helyes válasza érkeztek, mivel a háttérszótárna-jelzések funkciója itt szintén a másik résztvevő ösztönzése volt. Háttérszótárna-jelzésnek tekinthető továbbá a Zoom annotációs eszközének használata is, amikor szemléltetés-ként a nyelvtanár beírja a tanuló megoldását a feladatba. A funkció megállapításánál a

befogadóhoz szabott megformáltságot (*recipient design*) (Sacks et al., 1974) említhetjük, a digitális platformon zajló társalgás gördülékeny folytatásához járul hozzá.

A (2) részletben egyszerű háttérsatorna-jelzések vannak (*ühum*), két esetben ezeket nonverbális háttérsatorna-jelzések kísérik (bólintás, biccentés), tehát a verbális és nonverbális jelzések együtt szerepelnek. Funkciójuk, az előző társalgásrészlethez hasonlóan, a támogatás kifejezése. A (3) társalgásrészletben egyetlen fordulót kísérik nonverbális (bólogatás) és verbális háttérsatorna-jelzések (*ühum*), funkciójuk itt is a beszédpartner ösztönzése.

A (4) társalgásrészletben egyszerű háttérsatorna-jelzések találhatók: *áá!* és *ühum*. Az előbbi megnyilatkozás az emotív funkcióra példa, a nyelvtanár megnyilatkozása pozitív érzelmet fejez ki a tanuló válaszát követően. Az *ühum* és a nonverbális háttérsatorna-jelzések (bólintás) funkciója a nyelvtanuló biztatása, hogy folytassa a társalgást a következő beszédfordulóval. Az (5) részlet verbális jelzései egyszerű háttérsatorna-jelzések. Ezeket egészíti ki az annotációs eszközzel végzett szemléltetés. A *jó* forduló elhangzásával egy időben a nyelvtanár a válasz ismétléseként aláhúzza a szófelhőben a nyelvtanuló által említett szót. Ezután még kétszer kíséri a verbális háttérsatorna-jelzést szemléltetés az előbb leírt módon. Először a *hmm* megnyilatkozást követően, majd a *csónak* válasz után.

Cutrone (2005, p. 245) megállapítása, hogy az elemzés alapjául szolgáló háttérsatorna-funkciók mind besorolhatók egyetlen átfogó kategóriába, ami alapján a befogadóhoz szabott megformáltság (*recipient design*) (Sacks et al., 1974) alapvető tulajdonságának tekinthető az interakcióknak, ezzel együtt pedig a társalgásoknak is. Ez különösen a nyelvtanári fordulókat határozta meg. A fogalom azon cselekvésekre is vonatkoztatható, melyeket a résztvevők hajtanak végre annak érdekében, hogy támogassák a másik beszédfordulóját és a társalgás gördülékenyen folytatódjon. A nyelvi megformáltságon kívül idesorolhatjuk például a mikrofon vagy kamera bekapcsolását is a válaszadáshoz a társalgás adott pillanatában.

Összegzés és további kutatási lehetőségek

A videók megtekintése után a kutatást végző benyomása, hogy a nyelvtanároknak az online órákon is sikerült motiváló közeget kialakítaniuk és felkészültségükkel támogatniuk a nyelvtanulókat a tanulásban, és a hallgatók is eredményesen vettek részt az órákon, nyitottak voltak a számítógépes nyelv tanulást elősegítő eszközök használatára.

A korpusz videóinak elemzését nehezíti, hogy a tanár arca az alkalmazás alapbeállításának megfelelően nem mindig látható. Ugyanakkor az online nyelv tanulást más szokások és körülmények jellemzik, mint a jelenléti oktatást, így például előfordulhatnak problémák az interneteléréssel, jelerősséggel, de a nyelv tanuló k között is különbségek mutatkoznak abban, hogy ki használja szívesen a kamerafunkciót, és ki nem, valamint a mikrofon sincs mindenkinél végig bekapcsolva. Ez a társalgás folyamatára is hatással van. Orhan & Beyhan (2020) kutatásában a tanárok ezt a videókonferenciákra is jellemző arcnélküliséggel magyarázzák, és nehézségként említi a szemkontaktus, valamint a közvetlen visszajelzések és visszacsatolások hiányát (Gonda, 2022a).

A videókon, Rösler & Zeyer (2021) kutatásához hasonlóan, megfigyelhető volt, hogy a spontán megfogalmazott kommentárok, viccek, pillantások által közvetített

üzenetek és buzdítás a digitális osztálytermi körülmények között el-elmaradtak. Szokatlan és a tanárok egy része számára furcsa élményt jelenthetett, hogy a virtuális oktatási térben a tanár nemcsak a nyelvtanulókat, hanem saját magát is látja interakció közben (Rösler & Zeyer, 2021).

Mindezek ellenére a korpusz elegendő anyaggal szolgálhat a tanári háttéracsatorna-jelzéseknek egy átfogó, kvalitatív vizsgálatához a társalgáselemzés módszertani eszközként való használatával. Egy kvantitatív kutatás azonban nem lenne lehetséges, mivel a nonverbális háttéracsatorna-jelzések elemzéséhez szükséges tanári kamerakép a feladatok egy részénél hiányzik. Ugyanakkor e videórészletek társalgásai a későbbiekben összehasonlíthatók azokkal, amelyeken a tanár arca végig jól látható. A második kutatási kérdésre is igen a válasz, az órák során megfigyelhetők a háttéracsatorna-jelzések különböző fajtái, és megállapíthatók azok funkciói is. Besorolásukhoz a későbbiekben egy ellenőrző személyt is szükséges bevonni az elemzésekhez. Az interkulturális pragmatikai szempontok figyelembevétele mellett a tanár és a diákok véleményének felmérése is célja a további kutatásnak kérdőíves és interjú módszerrel.

IRODALOM

- Beke, A. (2014). *Beszélődetektálás magyar nyelvű spontán társalgásokban*. Doktori disszertáció. ELTE, Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Balogh, E. & Skadra, M. (2017). *Multikulti*. Budapest.
- Borsos, L. & Kruzsliz, T. (2022). Digitális oktatási megoldások a magyar mint idegen nyelv tanításában – a COVID-19 járvány miatt kialakult távoktatás tanulságai. *Modern Nyelvtanítás*, 28(1–2), 77–97. <https://doi.org/10.51139/monye.2022.1-2.77.97>
- Cutrone, P. (2005). A case study examining backchannels in conversations between Japanese-British dyads. *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 24(1), 237–274. <https://doi.org/10.1515/mult.2005.24.3.237>
- Cutrone, P. (2014). A cross-cultural examination of the backchannel behavior of Japanese and Americans: Considerations for Japanese EFL learners. *Intercultural Pragmatics*, 11(1), 83–120.
- Dér, Cs. I. (2012). Beszélőváltások során használt diskurzusjelölők a magyar spontán beszédben. *Beszédkutatás 2012*, 130–141.
- Domonkosi, Á. (2021). „Tanárnó, bevenne a meetingbe?” A társas deixis szerepei a digitális távoktatás gyakorlatában. In Balázs, L. (szerk.), *Digitális kommunikáció* (pp. 127–140). Hungarovox Kiadó.
- Drew, P. (2013). Turn design. In Jack, S. & Tanya, S. (szerk.), *The handbook of conversation analysis* (pp. 131–149). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch7>
- Durst, P. (2012). *Hungarian the easy way 1*. Design.
- Durst, P. (2017). *Lépésenként magyarul*. szerzői kiadás.
- Garrison, D. R. T. & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Pergamon.
- Gonda, Zs. (2022a). A tanulói beszédidő növelése az online tanórán. *Anyanyelv-pedagógia*, 14(4), <https://doi.org/10.21030/anyp.2021.4.4>
- Gonda, Zs. (2022b). *Az online osztálytermi diskurzus sajátosságai tanári interjúk tükrében*. Kézirat.
- González-Lloret, M. (2015). Conversation analysis in computer-assisted language learning. *CALICO Journal, Qualitative Research in CALL*, 32(3), 569–594.

- Greyling, W. & Ahmad, F. (2020). *Zoom-based delivery as an interactively accomplished learning conversation: A tentative descriptive account*. Literacy-embedding team, Centre for Education and Foundation Pathways. <https://researcharchive.wintec.ac.nz/7368/1/2020%20Discursive%20features%20Zoom%20Covid19.pdf> (2022.06.17.)
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, G. H. (szerk.), *Conversation analysis: Studies from the first generation* (pp. 13–31). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.125.02jef>
- Magyaróra. <https://www.magyarora.com/magyar/index.html> (2021.01.17.)
- Malatyinszki, Sz. (2020). A digitális oktatás megélése. *ResearchGate*, <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36400.38408>
- Markel, N. N. (1975). Coverbal behavior associated with conversation turns. In Kendon, A., Harris, M. H. & Key, M. R. (szerk.), *Organization of behavior in face-to-face interaction* (pp. 189–197). Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110907643.189>
- MidKid. <https://midkid.org/> (2021.01.17.)
- MID van?. <https://mid-van.hu/> (2021.01.17.)
- Rösler, D. & Zeyer, T. (2021). Ich! – Wer ich? Zur Interaktion im Online-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48(5), 545–568. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0072>
- Sacks, H. E., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Lingua*, 50(1), 696–735. <https://doi.org/10.1353/lan.1974.0010>
- Schegloff, E. (1982). Discourse as an interactional achievement: Some uses of “UHHUH” and other things that come between sentences. In Tannen, D. (szerk.), *Georgetown University Roundtable on Language and Linguistics, Analyzing discourse: text and talk* (pp. 71–93). Georgetown University Press.
- Shelley, M. A. (2000). Distance education. In Byram, M.S. (szerk.), *Encyclopedia of language teaching and learning*. Routledge.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Stubbe, M. (1998). Are you listening? Cultural influences on the use of supportive verbal feedback in conversation. *Journal of Pragmatics*, 29(3), 257–289. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)00042-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)00042-8)
- Szita, Sz. & Pelcz, K. (2013). *Magyarok AI+*. PTE, Általános Orvostudományi Kar.
- Válóczy, M. (2002). Nyelvórai motiválás a felsőoktatásban. In Kárpáti, E. & Szűcs, T. (szerk.), *Iskolakultúra-könyvek 12.* (pp. 128–135). Iskolakultúra.
- Veszelszki, Á. (2010). Digilektus a lektusok rendszerében. In Illés-Molnár, M., Kaló, Zs., Klein, L. & Parapatics, A. (szerk.), *Félúton 5. Az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának konferenciája* (pp. 199–215). ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Veszelszki, Á. (2011). Digitális kommunikáció és nyelvtudomány. In Balázs, G. (szerk.), *77 nyelvészeti összefoglaló* (pp. 56–60). Inter.
- Veszelszki, Á. (2017). *Netnyelvészet. Bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L'Harmattan Kiadó.
- White, C. (2003). The idea of distance language learning. In White, C. *Language learning in distance education* (pp. 1–25). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667312.003>
- Yngve, V. H. (1970). On getting a word in edgewise. In Campbell, M. A. (szerk.), *Papers from the sixth regional meeting, Chicago Linguistic Society* (pp. 567–578). Chicago Linguistic Society.

Analysis of the teacher's backchannels in online classes of Hungarian as a foreign language

As a result of the outbreak of COVID-19, many countries affected by the pandemic switched to online education. In Hungary, some foreign language classes, including Hungarian as a foreign language, were offered online. Like other higher education institutions in Hungary, the Hungarian Studies Center at the University of Szeged held its Hungarian Language and Culture Preparatory Programme courses in synchronous distance language learning settings. Some of the teachers recorded and uploaded their classes for the students to facilitate the learning process, so they could watch again the videos and practice with the course material.

The aim of the present study is to introduce the videos that were recorded in the language classes of the Hungarian Language and Culture Preparatory Programme from September to December 2020, in order to prepare a comprehensive analysis of corpus data from the point of view of the teacher's backchannels in computer-assisted language learning (CALL).

Keywords: online classes, Hungarian as a Foreign Language, distance language learning, backchannels, computer-assisted language learning

ÁDÁMKU SZABINA

A Covid-19 alatti digitális munkarend hatásai az önszabályozott angol szótanulás pedagógiai fejlesztésére: középiskolai angoltanárok nézetei

A technológiai fejlődés és a Covid-19 miatt bevezetett távoktatás tapasztalatai előtérbe helyezik az önálló, tanórán kívüli autonóm és önszabályozott tanulást. A jelen kvantitatív kérdőíves tanulmány (N=86) az önszabályozott angol szótanulási folyamatok pedagógiai fejlesztését vizsgálta középiskolai angoltanárok szemszögéből, különösen a távoktatás tapasztalatainak tükrében. Az eredmények növekedést mutattak a fejlesztési tevékenységekben a távoktatás idején, de az arra irányuló motiváció kevésbé erősödött. A fejlesztő tevékenységek távoktatás alatti növekedése befolyásolta a későbbi jelenléti oktatásban észlelt tanári motivációt és énhatékonyt, illetve hatott a fejlesztési tevékenységekre és arra vélt lehetőségekre is. A csekély motiváció-növekedés azonban negatívan hatott a későbbi pedagógiai folyamatokra és a tanárok által megítélt lehetőségekre. Bár az eredmények nem általánosíthatók, betekintést nyújtanak a tanári oldal nézeteibe és további kutatásoknak is alapot adhatnak.

Kulcsszavak: önszabályozott tanulás, angoltanítás, szótanulás, Covid-19, veszélyhelyzeti távoktatás

Bevezetés

A Covid-19 világméretű járvány életünk számos területén változásokat hozott és különösen nagy figyelmet kapott az oktatásban szinte minden társadalmi csoportot érintő veszélyhelyzeti távolléti oktatás. A digitális munkarendre történő hirtelen váltás fizikailag és mentálisan egyaránt megterhelő volt (Carter et al., 2020), nem beszélve a szükséges technikai és módszertani háttér megteremtéséről. Míg Magyarországon az oktatás résztvevői viszonylag jó arányban birtokoltak technológiai eszközöket és internetelérést (Aristovnik et al., 2020; Fekete, 2020, 2022), valamint már korábban is jelen voltak bizonyos digitális megoldások, az átállás nehézségekkel járt. Ennek fő oka abban rejlik, hogy a jelenléti oktatás tananyagainak online térbe helyezése nem egyenlő az online oktatással, mely utóbbi célirányosan internetes felületre készült, szervezett tartalommal és módszerekkel (Aristovnik et al., 2020, pp. 7–8). Ennek kidolgozására azonban néhány nap alatt nem volt lehetőség, ezért a helyzet az oktatásban részt vevő intézményektől, tanároktól és oktatóktól, diákoktól és szülőktől folyamatos alkalmazkodást igényelt (Aristovnik et al., 2020; Fekete, 2022; Fekete & Porkoláb, 2020; Kóródi et al., 2020) és sokan alig várták a jelenléti oktatás visszatérését (Adamku, 2022; Fekete, 2022).

A tanulási folyamatok már évtizedek óta zajlanak a tanórán kívül is. Különösen igaz ez a nyelvtanulásban, azon belül is az angoltanulásban, amihez megannyi forrásanyag elérhető digitális felületeken (Benson, 2013). Az önálló, tanórán kívüli autonóm tanulásban fontos szerepet játszanak a tanuló képességei, szándékossága, fele-

lősségvállalása, kontrollgyakorlása és kapacitása (Benson, 2013; Littlewood, 1996), az önszabályozott tanulás pedig olyan *proaktív* folyamat, amelyben megjelennek a célkitűzések, a tanulási stratégiák alkalmazása és a reflexió (Zimmerman, 2008), továbbá meghatározó szerepet játszik benne a motiváció és az énhatékonyság (Csizér, 2012). Az önszabályozás bizonyítottan összefügg a tanulmányi eredményekkel (Dávid et al., 2015), ezért a stratégiafejlesztés és az önszabályozott tanulás támogatása pozitívan hathat az oktatás kimeneteleire (Oxford, 2017), melyben elengedhetetlen szerepük van a pedagógusoknak (Ghazal, 2007; Nagy & D. Molnár, 2017).

A veszélyhelyzeti távoktatás idején a tanulási folyamatokban megjelentek célorientációs, motivációs és tanulásirányítási működések (Carter et al., 2020), ezáltal előtérbe került az önszabályozás fejlesztése. Míg a szakirodalom széles körben foglalkozik a tanulói oldallal és kihangsúlyozza a tanár fontosságát, a tanári oldalról már kevesebb eredmény érhető el. A jelen tanulmány erre a hiánypótlásra vállalkozott, illetve a tanulók önszabályozott folyamatainak pedagógiai fejlesztési tevékenységeibe szándékozott betekinteni a magyarországi középiskolákban dolgozó angoltanárok körében. Az önszabályozott tanuláson belül pedig a tanulók szótanulási tevékenységeire összpontosított, mely a szakirodalom szerint a nyelvtanulás elengedhetetlen eleme (Folse, 2011; Ghazal, 2007). A kvantitatív felmérés középiskolai angoltanárok szemszögéből vizsgálta a Covid-19 miatt bevezetett távoktatás alatti önszabályozott szótanulási stratégiafejlesztés és az erre irányuló motiváció lehetséges változását, továbbá azok összefüggéseit és hatását a tanárok későbbi jelenléti oktatási tevékenységeire, motivációjára, énhatékonyságára, valamint kognitív attitűdjeikre. A 86 válaszadóból álló minta ugyan nem tesz lehetővé olyan általánosításokat, melyek a teljes populációra érvényesek lehetnének, de a tanulmány eredményei némi betekintést nyújtanak a vizsgált tárgykörbe és iránymutatóak lehetnek további kutatásokhoz.

Elméleti háttér

Az autonóm és önszabályozott tanulás

Az elmúlt néhány évtized technológiai fejlődése egyre több lehetőséget teremt a tanórán kívüli autonóm, és azon belül is az önszabályozott tanulásra; folyamatosan növekszik az elérhető forrásanyagok száma, amelyek gyakran alkalmazhatók tanári beavatkozás nélkül (Benson, 2013). Különösen igaz ez a nyelvtanulásra, hiszen a digitális tanulási vagy szórakoztató, de a nyelvelsajátítást is elősegítő alternatívák folyamatosan nyitnak új kapukat az önálló tanulásra. A tanulói autonómia az egyén képessége a saját tanulásának irányítására, melyben fontos tényező a felelősségvállalás (Holec, 1981). Littlewood (1996) a tanulói autonómiát “az önálló gondolkodásra és cselekedetre való kapacitás[ként]” (p. 428) írta le és szerinte ehhez *képessége* (vagyis tudásra és készségekre) és *hajlandóságra* (motivációra és magabiztosságra) van szükség. Az autonóm nyelvtanulás jellemzésében Benson (2013) a formális oktatás keretein kívüli tanulás feletti tanulói *kontrollt* említette, továbbá kihangsúlyozta a mai digitális világban az egyén által önállóan kezdeményezett tanulási folyamatok gyakoriságát.

Az önszabályozott tanulás ugyan magában hordozza a tanulói autonómia számos aspektusát és a tanuló mindkét tevékenységben *ágensként*, vagyis cselekedeteire ható erőként viselkedik (Oxford, 2017), az önszabályozás mégis elkülöníthető jegyekkel

rendelkezik. Az önszabályozott tanulási folyamatok *proaktív* célmeghatározással, tanulási stratégiák egyéni kijelölésével és alkalmazásával, illetve azok hatékonyságának értékelésével (Zimmerman, 2008). Ennek során a tanuló *kognitív* és *affektív* kontrollt gyakorol a tanulási tevékenységei fölött (Lewis & Vialleton, 2011; Murray, 2014; Zimmerman, 2005). Zimmerman (2008) az önszabályozott tanulást egy három fázisra bontható *ciklikus* folyamatként jellemezte: (1) az előkészítő fázis, melyben célkitűzés, stratégia-tervezés és énmotiváció zajlik, (2) az önszabályozott tanulási folyamatok végrehajtásának fázisa és (3) a reflexió fázisa, amelynek kimenetele hatással lehet a jövőbeli tanulási folyamatok előkészítésére. A végrehajtási fázisa stratégia-alkalmazással teljessül, ami elengedhetetlen a sikeres önszabályozott tanuláshoz (Mizumoto, 2013; Oxford, 2017).

Két fontos háttérváltozó, a motiváció és az énhatékonyság meghatározó szereppel bír az önszabályozott tanulási folyamatokban (Csizér, 2012; Dörnyei, 1998; Joo et al., 2000; Mizumoto, 2013; Tseng & Schmitt, 2008; Zimmerman, 2008). A motivációt Dörnyei (1998; 2014) folyamatként látta, mely a teljes tanulási művelet során jelen van. A kezdeti motiváció egyértelműen elindítja a tanulási folyamatot, de a tanulók mindvégig fenntartják motivációjukat, a záró visszatekintési fázis tanulságai pedig a jövőbeli tanulásukhoz adnak pozitív hajtóerőt. Ez a szemlélet párhuzamot mutat Zimmerman (2008) fent említett önszabályozott tanulással kapcsolatos ciklikus, háromfázisú önszabályozott tanulási folyamattal kapcsolatos elméletével és bizonyítást nyert Tseng és Schmitt (2008) eredményeiben, amelyek alapján a motiváció nem csupán a tanulás kezdeti stádiumában jelent meg, hanem végigkísérte a teljes folyamatot. Magyarországi kontextusban Kormos és Csizér (2014) a motiváció és az autonómia között talált olyan összefüggést, melyben az önszabályozott tanulás közvetítőként jelent meg. A belső, azaz a tanulás élvezetéből merített motiváció és a külső, vagyis ettől a céltől elkülöníthető jutalomra vagy kimenetelre irányuló motiváció (Ryan & Deci, 2000) önszabályozott tanulással való összefüggéseit kereste Young (2005) marketing szakos hallgatók körében végzett tanulmánya, amely a külső motiváció a stratégiák felületes alkalmazását eredményezte, érdembeli önszabályozott tanulást pedig a belső motiváció váltott ki.

Az önszabályozott tanulási folyamatok másik fontos befolyásoló komponense az énhatékonyság (Csizér, 2012), mely alapján képesnek érezzük magunkat tevékenységeink elvégzésére, ami kitartásunkat és erőfeszítésünket növeli (Bandura, 1982). Zimmerman (2008) szerint az énhatékonyság meghatározó az előkészítő fázisban, Mizumoto (2013) pedig angol szótanulási viszonylatban kapcsolatot talált az énhatékonyság és minden többi vizsgált változó között, melyek a célmeghatározás, az akarat szabályozása, a stratégiaalkalmazás, illetve az azzal kapcsolatos elégedettség, és a szókinestudás voltak. Joo és kollégái (2000) pedig az önszabályozással kapcsolatos énhatékonyság magas korrelációját találták az akadémiai tudásra irányuló énhatékonysággal, továbbá a kognitív és önszabályozott stratégiák alkalmazásával.

Angol szótanulási stratégiák

A szótanulás központi szerepet tölt be a nyelvi készségek fejlődésében (Webb & Nation, 2017). A szavak nem ismerete nagyobb mértékben akasztja meg a nyelvhasználatot, mint a nyelvtanulás egyéb aspektusai – például a nyelvtani szabályok elsajátítása (Folse, 2011). Ez alapján a jelen tanulmány az önszabályozott tanulási folyamatok

szótanulás aspektusára összpontosított, azon belül pedig a magyarországi középiskolai angoltanárok stratégiafejlesztő mechanizmusaira.

A tanulási stratégiák területén az egyik legismertebb elmélet Oxford (1990) nevéhez fűződik. Kidolgozott taxonómiájában a stratégiák két fő csoportja jelenik meg három-három stratégiával: a 'direkt' stratégiák halmaza a 'memória', 'kognitív' és 'kompenzációs' stratégiákat tartalmazza, az 'indirekt' stratégiák között pedig a 'metakognitív', 'affektív' és 'szociális' stratégiák szerepelnek. Míg ez a kategorizálás általános tanulási folyamatokra jól vonatkoztatható, Schmitt (1997) valamelyest módosította ezt a rendszerezést, kifejezetten szótanulási tanulási műveletekre. Az ő taxonómiájában a 'konszolidációs' stratégiák közé tartoznak a 'szociális', 'memória', 'kognitív' és 'metakognitív' aspektusok, ellenben a szavak jelentésének és használatának megismeréséhez meglátásában egy másik nagyobb halmaz, a 'felfedezési' (*discovery*) stratégiák meglete szükségesek, amik magukban foglalják a 'meghatározási' (*determination*) és a 'felfedezési' stratégiákat.

A szótanulási stratégiák alkalmazása elősegíti a szókincsfejlesztést. A szavak elsajátíthatók implicit, véletlenebb módon, de megtanulhatók explicit, vagyis szándékos és szervezett formában (Dóczy & Kormos, 2016). Chamot (2005) szerint a nyelvtanulásban az explicit tanulási stratégia-alkalmazás hatékonyabb, mint az implicit elsajátítás, mivel támogatja a metakogníciót és a tanulók saját gondolkodásának, illetve tanulási folyamatainak megértését. Arról azonban, hogy a stratégiák oktatása a nyelvóra keretein belül történjen-e, már megoszlanak a vélemények, de a stratégia-fejlesztés tárgykörét érdemes beépíteni a tanárképzésbe és -továbbképzésbe (Chamot, 2005). Choi és munkatársai (2018) az önszabályozott angol szótanulási stratégiahasználat témájában végzett koreai kvantitatív kutatása kimutatta, hogy a szótanulási stratégiák alkalmazása kihatott a szókincstudásra, továbbá a motiváció előirányozta a stratégiahasználatot, de magát a szókincs-tudást nem; a motiváció és a szókincs-tudás között közvetítőként jelent meg a stratégiahasználat. További érdekes felfedezésük, hogy tanulmányukban a belső és külső motiváció egyaránt pozitívan befolyásolta a szókincs-tudást, ami új adatként jelenik meg azzal az elmélettel szemben, hogy a stratégiaalkalmazásra és a tanulási eredményekre pozitívan csak a belső motiváció hat (Ryan & Deci, 2000; Young, 2005). Mizumoto (2013) japán egyetemisták körében végzett, szintén önszabályozott szótanulásról szóló kutatásából pedig az derült ki, hogy a tanulási stratégiák alkalmazása nagyobb elégedettséget eredményezett, mely növelte az énhatékonyságot.

A Covid-19 következtében bevezetett veszélyhelyzeti távoktatás pedagógiai jelentősége

A Covid-19 2020 tavaszától szerte a világban internetes felületeken történő távolléti digitális munkarendbe kényszerítette az oktatás résztvevőit. Habár digitális megközelítések már évtizedek óta szerepelnek a pedagógiában, egy online kurzus többet jelent, mint a tananyagok jelenléti oktatásból való áthelyezése az online térbe; abban ugyanis szervezett tartalomra és módszertanra, továbbá készségekre és megfelelő technológiai eszközökre van szükség (Aristovnik et al., 2020, pp. 7–8). Mindezeket túl a közoktatás viszonylatában Carter és munkatársai (2020) a tanulók fokozott támogatására is felhívták a figyelmet; fontos a tanári segítség, a megfelelő tanulási környezet, a

haladási tempó, az eszközök megléte, a társadalmi és érzelmi támogatás és a tanulók önreflexiója, mely utóbbihoz fejleszteni kell a tanulók önmonitorozó tevékenységeit, illetve diskurzusok kezdeményezhetők a tanulók tanulási folyamatairól.

Az elmúlt néhány évtized technológiai fejlődése általánosan számos digitális lehetőséget nyújt a mindennapi életünkben. Emiatt, főként a fiatalabb generációk esetében, az egyén technológiai tudása folyamatosan fejlődik; ugyanakkor képességeik nem feltétlenül állnak egyenes arányosságban a tanulási folyamatokban alkalmazható technológiai készségekkel. Fekete (2020; 2021) még éppen a 2020 tavaszán bevezetett távoktatás előtt kutatta angolszakos egyetemi hallgatók információs és kommunikációs technológiai készségeit és attitűdjeit, mely során a válaszadók szabadidős és tanulási célból egyaránt szívesen alkalmazták a digitális technológiát, de általános célokhoz nagyobb szándékkal fejlesztették készségeiket, mint tanulási célból. Szintén egyetemisták körében Aristovnik és kollégái (2020) nemzetközi mintán (N=30 383) mérték fel a Covid-19 miatt bevezetett távoktatás során tapasztaltakat. A hallgatók 42,6 százaléka megnövekedett munkáról számolt be és sokan a jelenléti tanuláshoz képest nehezebbnek találták a koncentrációt, teljesítményüket pedig rosszabbnak ítélték. A minta több mint fele (57,6%) elégedett volt a tanárok munkájával. Számítógépes tudásuk legerősebb eleme a kommunikációs felületek alkalmazása volt, majd internetes keresési képességeik és digitális tartalmak megosztása következett. A válaszadók kevésbé voltak magabiztosak a különböző programok haladó beállításáiban és az online tanítási platformok használatában, melyeken a leghatékonyabbnak a rögzített videós előadásokat tartották. Mindkét kutatásban (Aristovnik, 2020; Fekete, 2020; 2021) figyelemre méltó, hogy még egyetemi szinten is, ahol az oktatás résztvevői tanulóikhoz jellemzően nagy számban birtokoltak és alkalmaztak digitális eszközöket, nagyobb mértékben használták és fejlesztették digitális-technológiai tudásukat általános életviteli vagy szabadidős tevékenységekhez, mint a tanulás érdekében. Adamku (2022) japán egyetemista interjúalanyai arról számoltak be, hogy bár rendelkezésükre álltak eszközök, tananyagok és több idejük is maradt a távolléti oktatás idején, angoltanulásukban javarészt nem érezték hatékonynak az online megoldásokat és örültek a jelenléti oktatás visszatérésének.

A közoktatásban zajló digitális munkarendről változatos kutatási eredmények születtek. Fekete és Porkoláb (2020) kérdőíves kutatása a tanári, tanulói és szülői oldalt egyaránt vizsgálta, de a tanári részmintá tartalmazta a legkevesebb résztvevőt. A válaszadók számára “kisebb nehézségek[kel]” (p. 102) járt a digitális átállás és ötpontos Likert-skálán az oktatásban zajló tevékenységeket a legtöbb válaszadó közepes minőségűnek ítélte meg; közülük összességében jobb értékelést kapott a tanári és társadalmi támogatás, míg haranggörbe alakú diagram rajzolódott ki az intézmények által biztosított információtartalomra és a tananyagok áttekinthetőségére adott válaszokból. A pedagógusokkal való kapcsolattartásra 96,1 százalékban nem volt panasz, de a részmintá harmadának nem volt szüksége a kapcsolatfelvételre; ugyanakkor mindössze 23,9 százalékban voltak elégedettek a technikai segítséggel. A feladatok mennyiségét ötpontos Likert-skálán a legtöbben 4-esre értékelték, de közel egyharmaduk „túlzotán soknak ítélte meg” (p. 103). A szerzők ezt azzal az általános problémával magyarázzák, hogy az oktatók a tananyagokat formai és módszertani változtatások nélkül emelik át a jelenléti oktatásból az online térbe.

Szintén a távoktatás idején és viszonylatában Fekete (2020; 2022) két tanulmányában a magyarországi közoktatásban részt vevő tanárok technológiai pedagógiai tárgyi tudását (*technological pedagogical content knowledge*, TPACK) vizsgálta Schmidt és kollégái (2009, idézi Fekete, 2020; 2022) TPACK kérdőívének adaptálásával és további konstruktumok (Fekete, 2022), illetve interjúk kutatás (Fekete, 2020) hozzáadásával. Kvantitatív adatai nyomán a tanárok 93,5 százaléka önfejlesztés útján, de 40%-uk továbbképzéseken is fejlesztette információs és kommunikációs technológiai (IKT) tudását. Önbevallásuk szerinti TPACK-tudásuk alapján 20 százalékuk kezdő, 41 százalékuk haladó, 39 százalékuk pedig szakértő szintre volt tehető, de a távoktatás előtt és után észlelt IKT képességeik között növekedés mutatkozott, technológiai-tárgyi tudásuk pedig magasabb tárgyi és pedagógiai tudást eredményezett. A nem-TPACK adatok szerint a tanárok saját motivációjukat erősebbnek érezték, mint tanulóikét, akiket fáradékonyaknak találtak és kifogásolták a tanulásuk minőségét is. Az interjúk kutatás kvalitatív adatai (Fekete, 2020) betekintést nyújtanak a tanárok távoktatás során érzékelt helyzetéről, melyre olyan hasonlatokkal éltek, mint “mélyvíz”, “hullámvasút”, “káosz” vagy “hangyaboly” (p. 311). Pozitívan éltek meg a kötetlen IKT-felület vagy módszertani megközelítés szabad választását, de akadt olyan, akire ez az átállás hirtelensége miatt megterhelően hatott. Említették az eszközhányt és az iskolavezetés tervezési hiányosságait, a tanulók tudásának mérésével és értékelésével kapcsolatos problémákat, illetve különösen nehéznek bizonyult a jelenléti oktatás visszaállásakor az online és offline órák párhuzamos lebonyolítása. Mindennek ellenére folyamatos lelkesedésről, továbbá technológiai és szakmai-módszertani tudásuk fejlődéséről is beszámoltak, ugyanakkor a magas meglévő technológiai-módszertani tudással rendelkező tanárok jobban tudtak azonosulni a jelenléti tanítási énjükkel, melyet a szerző annak tulajdonít, hogy az IKT-eszközök alkalmazása a tantermi gyakorlataikban is folyamatosan jelen volt, így számukra kevésbé jelentett kihívást az online oktatás.

A fent említett kutatások módszertani megközelítésekről is gyűjtöttek adatot. Megjelentek valós idejű tanítási formák, mint például videókonferenciák, de a tanárok gyakorta aszinkron megoldásokat alkalmaztak rögzített videók, diáorok, tananyagok, jegyzetek, önjavító feladatlapok vagy ritkábban tankönyvi feladatok megosztásával (Aristovnik et al., 2020); ez utóbbi azonban a tanárok elmondása szerint időigényes volt mind az előkészítési, mind az ellenőrzési fázisban (Fekete, 2020). Általánosságban elmondható, hogy a tanári munka a távoktatás központi eleme volt, melyből azonban mind módszertanilag, mind pedig tanulószervezési szempontból tapasztalatok meríthetők a jelenléti oktatás hatékonyabbá tételéhez és a tanórán kívüli autonóm és önszabályozott tanulás támogatásához egyaránt.

A tanár szerepe

A szókincsfejlesztés és a tanulók önszabályozott (szó)tanulási stratégiáinak fejlesztése kétségtelenül hozzájárulnak a sikeres nyelvelsajátításhoz. A szakirodalom ezeken a területeken kihangsúlyozza a pedagógia szerepét (lásd pl. D. Molnár, 2014; Ghazal, 2007; Nagy & D. Molnár, 2017; Oxford, 2017; Zimmerman, 2008). A tanár lelkesedése és elköteleződése például az egyik legmeghatározóbb tényező, mely kihat a tanulói motivációra (Dörnyei & Ushioda, 2011), azon belül is pozitívan befolyásolhatja a bel-

ső motiváció kialakulását és az önszabályozott tanulási folyamatokat (Young, 2005). Tseng és kollégái (2006) szerint a tanulók önszabályozott folyamataival kapcsolatban azok beindítása a leglényegesebb szempont, szerintük még a stratégiák tanításánál is fontosabb. D. Molnár (2014) pedig hátrányos helyzetű gyermekeknél az önszabályozott tanulás tudatosítását és fejlesztését vizsgálva azt találta, hogy a tanári munka a kísérleti csoportban jelentős szereppel bírt, ellenben a kontrollcsoportnál csökkent a tanulók önszabályozásának és a motivációjának mértéke.

Míg az önszabályozott tanulási folyamatok fejlesztését hangsúlyozza a szakirodalom, a tanári oldalról kevesebb kutatás született, főként a szótanulási tevékenységek viszonylatában. Ugyanakkor aspektusairól, mint például a motiváció vagy az énhatékonyság, fellelhetőek értékes eredmények. Csizér (2020) doktori értekezésében magyarországi angoltanárok motivációját tanulmányozta és kimutatta például, hogy a tanárok erősebb motivációt éreztek a szakmai fejlődésükre, mint magára a tanításra. Dellinger és munkatársai (2007) általánosan a tanárok munkájukban észlelt énhatékonyságára összpontosított, mely korrelált a szakmai elköteleződésükkel. Karlen és kollégái (2020) svájci általános iskolai tanárok körében vizsgálta önszabályozott tanulási kompetenciáikat, illetve közvetítő szerepük fontosságát az önszabályozott tanulás fejlesztésében. Eredményeik igazolták, hogy a tanárok saját önszabályozott tanulási kompetenciái és az önszabályozott tanulás fejlesztéséről érzett képességük szignifikáns kapcsolatban állt az önszabályozott tanulás fejlesztésére irányuló szándékukkal, emellett az is kiderült, hogy minél jobb tudással és énhatékonysággal rendelkeznek az önszabályozott tanulóval kapcsolatban, annál gyakrabban fejlesztették azt. Kóródi és munkatársai (2020) pedig összevetette a tanárok Covid-19 alatti veszélyhelyzeti távoktatás során észlelt énhatékonyságát (relatív énhatékonyság) a tanításban általánosan érzékelt énhatékonyságukkal. Az derült ki, hogy általános énhatékonyságukhoz képest alacsonyabb mértékű relatív énhatékonysággal végezték munkájukat a hirtelen kialakult digitális munkarendben, mely magyarázható leterheltségükkel és az új helyzethez való alkalmazkodás kihívásaival.

A jelen tanulmány előzményeként a Covid-19 következtében elrendelt távoktatás kezdeti szakaszában került sor egy rövidebb kérdőív érvényesítésére (N=45), a kialakult helyzet miatt azonban a motiváció témája nélkül, illetve akkor még nem vizsgálta a távoktatás hatásait (Ádámku, 2021). A középiskolai angoltanárok válaszai alapján az önszabályozott szótanulási és szójegyzetelési stratégiák fejlesztése és utánkövetése középátlag felett valósult meg, a legkevesebb figyelmet pedig a szójegyzetelés monitorozása kapta. Stratégiafejlesztésüket befolyásoló tényezőként a tanárok énhatékonysága jelent meg, a szótanulási és szójegyzetelési stratégiák fejlesztésére pedig az volt hatással, hogy mennyire követik a tanárok ezeket a tevékenységeket tanulói visszajelzések kérésével, illetve szójegyzet-füzeteik ellenőrzésével.

A kutatás célja, kutatási kérdések

A jelen kutatás a nyelvtanulásban egyre nagyobb teret nyerő önszabályozott tanulás, azon belül is annak egyik elengedhetetlen elemére, a szótanulásra összpontosított. Míg mindkét téma jelentős kutatási és pedagógiai figyelmet kap, a tanári oldallal kevesebb tanulmány foglalkozott. Napjaink oktatási színtereire kétségtelenül kihatnak

a Covid-19 miatti digitális távoktatás következményei, mivel az akkor kidolgozott megközelítések sok esetben beépíthetők a jelenléti tanítási folyamatokba. Mindezek fényében a tanulmány a tanárok szemszögéből vizsgálta a távoktatás és az önszabályozott szótanulás fejlesztési mechanizmusai közötti összefüggéseket és hatásokat, az alábbi kutatási kérdések mentén:

1. Észleltek-e a magyarországi középiskolai angoltanárok tanulóik önszabályozott szótanulásának fejlesztésére irányuló motivációjukban és törekvéseikben a Covid-19 alatt bevezetett távoktatás következtében?
2. Összefügg-e a magyarországi középiskolai angoltanárok Covid-19 miatti távoktatás során a tanórai szótanulási stratégiafejlesztésben észlelt változása a távoktatás alatti motivációjuk vélt változásával?
3. Milyen összefüggések figyelhetők meg a magyarországi középiskolai angoltanárok távoktatás alatt észlelt stratégiafejlesztési és motivációs változásai, illetve a távoktatást követő szótanulási stratégiafejlesztési motivációjuk, vélt éhhatékony-ságuk és lehetőségeik között?
4. Mennyire befolyásolja a magyarországi középiskolai angoltanárok tanulóik önszabályozott szótanulásának fejlesztésére irányuló motivációjának és önszabályozott szótanulás-fejlesztésének Covid-19 miatti távoktatás alatt észlelt változása a távoktatás utáni önszabályozott szótanulási stratégiák tanórai fejlesztését?
5. Milyen mértékben befolyásolják a magyarországi középiskolai angoltanárok Covid-19 alatti távoktatás során tapasztalt motivációs, illetve stratégia-fejlesztésbeli változásai a távoktatás utáni kognitív attitűdjeiket, éhhatékony-ságukat és moti-vációjukat?

A kutatás módszere

A tanulmány kvantitatív formában vizsgálta a Covid-19 járvány alatt a közoktatásban bevezetett veszélyhelyzeti digitális munkarend tanítási tapasztalatainak hatását az önszabályozott szótanulás tanórai fejlesztésére magyarországi középiskolai angoltanárok körében. A Google Űrlap egy közösségi média zárt tanárcsoportjaiban ért el 86 angoltanárt önkiválasztás alapján, illetve néhány tanár esetében hólabda módszerrel (Dörnyei, 2007, p. 98) ismerősök bevonásával, akik munkatársaik közül további résztvevőket invitáltak a részvételre. Az önkiválasztás egyik hátránya az volt, hogy a minta egy nagy mértékű, 91,9 százalékos ($n=79$) női túlreprezentáltságot eredményezett, de arányos Öveges és Csizér (2018) országos reprezentatív demográfiai adataival, melyek a magyarországi nyelvtanárok között a nők javára 89,1 százalékot mutattak. Habár az ország számos területéről érkeztek válaszok, a minta mérete miatt három nagyobb régióban érdemes vizsgálni őket: (1) Közép-Magyarországról (Budapest és Pest megye) 41 fő, (2) Észak-Magyarországról, Észak-Alföldről és Dél-Alföldről 32 fő és (3) Nyugat-Magyarországról, Közép- és Dél-Dunántúlról pedig 13 fő vett részt a kutatásban. Életkoruk ($M=45,63$; $SD=9,35$) és angoltanításban töltött éveik száma ($M=21,15$; $SD=9,55$) széles spektrumon mozgott; végzettségük tekintetében pedig 81-en alapképzést/főiskolai képzést ($n=20$), tanári mesterképzést ($n=36$) vagy tanári mesterképzést ($n=25$), öten pedig doktori fokozatot ($n=3$) vagy egyéb egyetemi képzést ($n=2$) jelölték meg.

A kutatási eszköz bevezető szövege tájékoztatta a résztvevőket az önkéntes és anonim részvételtől, illetve a bizalmas adatkezelésről. A fő szekció tíz skála mentén 43 ötpontos Likert-skála elemet tartalmazott, (1) “egyáltalán nem igaz”, (2) “inkább nem igaz”, (3) “közepes mértékben igaz”, (4) “inkább igaz” és (5) “teljes mértékben igaz” válaszlehetőségekkel, a jelen értekezés azonban a kutatási kérdések megválaszolásához hat konstruktumot alkalmaz, nem érintve a szójegyzetelés fejlesztését, szótanulás és szójegyzetelés monitorozó tevékenységeit és az önszabályozás fontosságának ismertetését; ezeket a témákat egy különálló értekezés dolgozta fel (Ádámku, m.a.). A záró szekció pedig a résztvevők demográfiai adataira kérdezett (nem, életkor, végzettség, intézményi affiliáció, regionális elhelyezkedés, tanításban töltött évek száma). Az adatfelvétel 2022 első felében három lépésben történt: egy előzetes tesztelési fázissal, melyben két középiskolai angoltanár próbakitöltést végzett és visszajelzést küldött a kérdőív működőképességéről, mely alapján minimális javításokra volt szükség. Ezt követően először 34 fővel a kutatás érvényesítési eljárása következett, melyben minden skála megbízható volt, így folytatódhatott a főkutatással. Az adatelemzések az SPSS adatelemző program 22-es verziójában zajlottak, melyek során a megbízhatósági számítások Cronbach-alfa és főkomponens-elemzésekkel, a kutatási kérdésekhez kapcsolódó analízis pedig leíró statisztikai adatok lekérésével, korrelációs és regressziószámítási elemzésekkel valósult meg.

Eredmények

A skálák megbízhatósága

A kérdőív érvényesítésére 34 résztvevővel került sor. A szakirodalom szerint a minimálisan elfogadható Cronbach-alfa érték 0,6; ugyanakkor törekedni kell az ajánlott 0,7-es érték feletti alfamutatókra (Dörnyei & Csizér, 2012, p. 84). Minden eredmény a skálák megbízhatóságát mutatta, bár három skála nem érte el a kívánatosabb 0,7-es alfaértéket. A főkutatás adatgyűjtési fázisát követően újbóli érvényesítés következett, mely során minden Cronbach-alfa együtthatója növekedett és egy konstruktum kivételével (kognitív attitűdök; $\alpha=0,68$) elérték vagy meghaladták a 0,7-es küszöbértéket, további főkomponens-elemzések pedig azonos dimenzióon találták a skálák elemeit. A skálákat, azok elemszámait, a megbízhatósági mutatókat és egy-egy példát a konstruktumok elemeire az 1. táblázat foglalja össze.

1. táblázat

A skálák, elemszámaik, megbízhatósági mutatóik és egy-egy példa a skálák elemeire

Skála	Elemek száma	α (N=34)	α (N=86)	Példa
Önszabályozott tanulás fejlesztésével kapcsolatos nézetek, attitűdök (kognitív attitűdök)	4	0,61	0,68	Vannak lehetőségeim az angoltanításban arra, hogy órán kívül alkalmazható szótanulási stratégiákat mutassak be.

Tanári énhatékonyság az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (énhatékonyság)	5	0,70	0,72	Az angoltanításban képes vagyok fejleszteni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási stratégiáit.
Tanári motiváció az önszabályozott szótanulási stratégiák fejlesztésére (motiváció)	5	0,73	0,81	Szeretném, hogy a segítséggel az angoltanulóim hatékonyan tudjanak a tanórán kívül is szavakat tanulni.
Önszabályozott szótanulást fejlesztő technikák alkalmazása (önszabályozás fejlesztése)	4	0,77	0,77	Az angoltanítás folyamán mutatok olyan szótanulási stratégiákat, melyeket a tanulók az órán kívül is tudnak használni.
A távoktatás okozta tanári motiváció-változás az önszabályozott stratégiák fejlesztésében (motiváció-változás)	4	0,68	0,70	A távoktatási tapasztalatok ösztönöztek arra, hogy több önállóan is alkalmazható szótanulási módszert mutassak az angoltanulóimnak.
Önszabályozott szótanulás-fejlesztés változása távoktatás következtében (fejlesztés változása)	4	0,80	0,73	Azóta, hogy angolcsoportjaim otthon tanulásra kényszerültek, több önállóan is alkalmazható szótanulási technikát tanítok nekik.

A fő kutatás eredményei

Az első kutatási kérdés azt vizsgálta, hogy észleltek-e változást a megkérdezett angoltanárok tanulóik önszabályozott szótanulásának fejlesztéseire irányuló motivációjukban és törekvéseikben a távoktatás miatt. A *fejlesztés változása* konstruktum leíró statisztikája középátlagnál alig magasabb eredményt mutatott ($M=3,22$; $SD=0,92$), de még alacsonyabb átlag született a motivációjuk terén ($M=2,85$; $SD=0,90$). A következő kérdés kapcsolatokat keresett az előző kérdés témái között, azaz vannak-e összefüggések az angoltanárok távoktatás miatti tanórai szótanulási stratégia-fejlesztésük észlelt változása és a motivációjuk változása között. A Pearson-féle korrelációs számítások szignifikáns és magas korrelációt mutattak ($r=0,739$; $p<0,001$), vagyis a veszélyhelyzeti munkarend tapasztalatai alapján a stratégiafejlesztésben nagymértékű szerepet játszik az, hogy a tanárok mennyire motiváltak arra.

Ezt követően a harmadik kérdés a távoktatás hatására megváltozott stratégiafejlesztési és motivációs mechanizmusok, illetve a tanárok későbbi kognitív attitűdjének, észlelt énhatékonyságának és motivációjának kapcsolódásait vizsgálta. Ugyan nem minden változó között volt szignifikáns összefüggés, de az kiderült, hogy a tanárok távoktatás következtében megnövekedett stratégiafejlesztése az azóta érzett stratégia-fejlesztési motivációjukkal gyenge szignifikáns kapcsolatban állt ($r=0,258$; $p=0,013$), ahogyan énhatékonyságukkal is ($r=0,258$; $p=0,016$). Ennek értelmében azok a tanárok, akiknek a veszélyhelyzeti távoktatás növelte az önszabályozott szótanulás

fejlesztésére irányuló tevékenységeit és az azokra irányuló motivációjukat, a jelenléti oktatásban azóta is motiváltabbak a stratégiafejlesztésre és nagyobb mértékben érzik magukat képesnek is erre.

Az utolsó két kérdés befolyásoló tényezőket vizsgált. A negyedik kérdés arra vonatkozott, hogy mennyire befolyásolja a megkérdézett angoltanárok távoktatás miatti stratégia-fejlesztésének és motivációjának változása az azt követő időszakban végzett stratégiafejlesztését. Ezeknél az elemzéseknél a független változó az akkori (a kutatás idejében közölt) stratégiafejlesztésüknek mértéke, a független változók pedig a motiváció-változás és a fejlesztés változása voltak. Mindkét konstruktum esetében szignifikáns eredmény született: a távoktatás miatti kis mértékű motiváció-változás negatív hatott ($r^2=0,144$; $\beta=-0,303$; $t=-2,008$; $p=0,048$) a jelenlegi stratégia-fejlesztésükre, míg arra közepesen erős pozitív befolyással bírt a távoktatás miatti stratégia-fejlesztésük növekedése ($r^2=0,144$; $\beta=0,544$; $t=3,610$; $p=0,001$).

Az ötödik kérdésített befolyásoló mechanizmusokat vett górcső alá: az angoltanárok távoktatás következtében észlelt stratégia-fejlesztésének, illetve motivációjuk változásának hatásait vizsgálta az azóta észlelt kognitív attitűdjeikre, énhatékonyságukra és motivációjukra. A távoktatás során érzékelt stratégiafejlesztés-változás mindhárom függő változóra szignifikáns hatással volt: gyenge mértékben befolyásolta motivációjukat ($r^2=0,075$; $\beta=0,330$; $t=2,206$; $p=0,038$), énhatékonyságukat ($r^2=0,073$; $\beta=0,346$; $t=2,206$; $p=0,038$) és kognitív attitűdjeiket ($r^2=0,077$; $\beta=0,329$; $t=2,101$; $p=0,039$), de ez utóbbira a távoktatás következtében bekövetkező stratégiafejlesztési motivációjuk változása negatív hatást gyakorolt ($r^2=0,077$; $\beta=-0,410$; $t=-2,616$; $p=0,011$). Az eredményekből az látszik, hogy a kognitív és érzelmi változókat jó irányban befolyásolja a megváltozott munkarend hozta stratégiafejlesztés-növekedés, míg az alacsony mértékű motiváció-növekedés nemcsak az előző kérdésnél megfigyelt stratégiafejlesztésre hatott negatívan, hanem az arra irányuló vélt lehetőségekre is.

Az eredmények megvitatása

A tanulmány a Covid-19 miatt bevezetett távolléti digitális tanítási munkarend tapasztalatainak hatásait térképezte fel az önszabályozott szótanulás tanári fejlesztői mechanizmusaira, magyarországi középiskolai tanárok körében. Mivel az önszabályozott tanulás fontos része a mai világban zajló tanulási folyamatoknak (Benson, 2013; Chamot, 2005) és a tanári munka elengedhetetlen annak fejlesztésében (D. Molnár, 2014; Oxford, 2017; Zimmerman, 2008), a kérdőíves kutatás érdeklődése kiterjedt a távoktatást követően a tanórán megvalósuló szótanulási stratégia-fejlesztésre, az erre irányuló tanári motivációra és énhatékonyságra, a tanárok stratégia-fejlesztés megvalósíthatóságáról alkotott kognitív attitűdjeire, valamint a távoktatás következtében észlelt stratégiafejlesztési és motivációs szintjük változására. A minta ($N=86$) mérete miatt a kapott eredmények nem általánosíthatóak és a populációra sem következtethetőek; ugyanakkor iránymutatóak lehetnek a kutatási kérdéskör megértésében, illetve további vizsgálatok alapjául szolgálhatnak.

A Covid-19 világjárvány miatt az oktatás résztvevői világszerte egy új helyzetbe kerültek: a tanórák hirtelen a távoktatás formájában, online felületekre kényszerültek, mely kihangsúlyozta az önszabályozott tanulás jelentőségét (Carter et al., 2020), ezért

a jelen tanulmány első kérdése azt célozta meg, hogy észleltek-e változást a középiskolai angoltanárok az önszabályozott szótanulási stratégia-fejlesztési tevékenységeikben a Covid-19 miatt bevezetett távoktatás során. A megkérdezett tanárok válaszai alapján ötpontos Likert-skálán ez a változás a középérték körül ($M=3,22$; $SD=0,92$) mozgott. Természetesen a váratlan váltás számos kihívással járt (Fekete, 2022; Kórodi et al., 2020), mely számos teendőt zúdított az oktatás résztvevőire és megoszthatta a tanárok figyelmét a tanulásszervezési és szakmai feladataik közepette. Ennek fényében pozitívan is értékelhető, hogy az önszabályozott szótanulás fejlesztése ilyen mértékben szerepet játszott a tanulók tantermen kívüli tanulási folyamatainak támogatásában.

A kérdés a távoktatás alatti tanári motiváció változásának mértékét is vizsgálta az önszabályozott szótanulási stratégiák fejlesztésével kapcsolatban. Fekete (2020) interjúalanyai változatos információval szolgáltak a tanári lelkesedés terén: volt, akinél mindvégig fennállt, de említettek akadályokat, amelyek megnehezítették a munkájukat, sőt, a jó IKT-képességgel rendelkező tanárok várták, hogy az oktatás visszakerüljön tantermi keretek közé. A jelen kutatás középpátlag alatti tanári motiváció-növekedést mutatott az önszabályozott szótanulás fejlesztésére ($M=2,85$; $SD=0,90$). Ugyanakkor a második kutatási kérdés megválaszolására elvégzett korrelációs számítások eredményei azt jelzik, hogy a távoktatás következtében megnövekedett önszabályozott stratégia-fejlesztési motiváció nagyban összefügg a tényleges stratégiafejlesztés növekedésével. Mivel mindkét faktor hatással van a tanulók önszabályozott tanulási folyamataira (Dörnyei & Ushioda, 2011; Young, 2005), ez az eredmény igazolja, hogy a tanárok önszabályozott stratégia-fejlesztési mechanizmusainak kialakításában és erősítésében jelentős szerepet játszik az arra irányuló motivációjuk, így mind a tanárképzésben, mind a továbbképzési programokban érdemes odafigyelni a tanárok motiválására.

A kutatás összevetette a megkérdezett tanárok által érzékelt távoktatás alatti stratégiafejlesztés és az arra irányuló motiváció változását az azóta jelenléti oktatásban tapasztalt lehetőségeikkel, motivációjukkal és énhatékonyságukkal. A gyenge, de szignifikáns összefüggések arra világítanak rá, hogy az önszabályozott tanulás fejlesztésének távoktatás során felismert fontossága valamelyest szerepet játszik a tanárok motivációjában és a képességükben való hitükben, mely utóbbi igazolja Dellinger és kollégái (2007) korrelációs eredményét a tanárok észlelt énhatékonysága és a szakmai elköteleződésük között. A tanári motiváció pedig elengedhetetlen a tanórán kívüli autonóm és önszabályozott szótanulás fejlesztési folyamataiban, hiszen hatással lehet a tanulók motivációjára (Dörnyei & Ushioda, 2011), sőt akár belső motivációjuk kialakulásában és az önszabályozott tanulásuk fejlődésében (Young, 2005). Ugyanakkor nem volt szignifikáns kapcsolat a stratégia-fejlesztés növekedése és a tanárok későbbi vélt lehetőségei között, ami pozitívan is értelmezhető, hiszen ez esetben a tanárok nem kötik a fejlesztési törekvéseiket sem a rendszer adta lehetőségekhez, sem annak korlátjaihoz. Még figyelemreméltóbb, hogy a távoktatás alatti stratégiafejlesztési motiváció változása egyik jelenlegi érzelmi vagy kognitív háttérváltozóval sem mutatott kapcsolatot, vagyis a jelenléti oktatásban lévő motivációjukkal, énhatékonyságukkal és vélt lehetőségeikkel nem függ össze az, hogy motiváltabbak lettek-e az önszabályozott stratégiafejlesztésre akkor, amikor a tanulók otthontanulásra kényszerültek. Ezt a kérdést azonban érdemes lenne nagyobb mintán vizsgálni, mivel (1) maga a

motiváció-növekedés nem ért el jó átlagot, melyet több válaszadó megerősíthetne vagy cáfolhatna, valamint (2) nagyobb minta pontosabb eredményeket és akár összefüggéseket is képes lenne kirajzolni.

Habár gyenge összefüggés mutatkozott a tanárok stratégia-fejlesztésének növekedése és a jelenlegi önszabályozott szótanulás fejlesztésére irányuló motivációjuk között, vagyis akik több stratégia-fejlesztést vezettek be a távoktatásban, később motiváltabbak lettek, az önszabályozott szótanulási stratégiák távoktatás utáni fejlesztését negatívan befolyásolta a távoktatás miatt alacsony mértékű motiváció-növekedés. Ez utalhat rossz tapasztalatokra az online térben történő stratégia-fejlesztésben; az új pedagógiai helyzetben érhatték a tanárokat kudarcok stratégia-fejlesztési törekvéseikben, ami fordítottan hathat a jelenlegi tevékenységeikre. Ellenben a kis létszámú részvétel és a motiváció-növekedés konstrukciójának állításaira adott válaszok alacsony átlaga miatt ennél a megfigyelésnél sem vonható le egyértelmű következtetés. Pozitívan hatott azonban a jelenlegi önszabályozott szótanulási stratégia-fejlesztésre a tanárok távoktatás alatti stratégia-fejlesztésének növekedése; ez alapján amennyiben a tanárok felismerték az önszabályozott tanulás fejlesztésének fontosságát és be is építettek fejlesztési mechanizmusokat, az nagyobb mértékű stratégia-fejlesztés eredményezett a távoktatás utáni tanítási folyamatokban. Míg ez az eredmény viszonylag magától értetődő, hasznos információt nyújt arról, hogy a stratégia-fejlesztésre fordított nagyobb figyelem fennmarad későbbi tanítási folyamatokban is, mely a tanulók önszabályozott tanulási folyamataira is hosszú távon hathat (Oxford, 2017).

Végül a kutatás azt vizsgálta, hogy milyen mértékben hat a tanárok stratégia-fejlesztésének és motivációjának távoktatás alatti változása a távoktatás utáni önszabályozott szótanulást fejlesztő mechanizmusaik érzelmi és kognitív hátterére, vagyis a motivációjukra, énhatékonyságukra és vélt lehetőségeikre. A távoktatás alatti stratégiafejlesztés növekedése mindhárom változóra szignifikáns hatással volt, vagyis az online stratégia-fejlesztési tevékenységek fokozása később azt eredményezte, hogy a tanárok motiváltabbak lettek azok folytatására, képesebbnek érezték magukat a hatékony fejlesztésre és erre lehetőségeket is láttak. A motivációjuk távoktatás alatti változása azonban negatívan befolyásolta a vélt lehetőségeikkel kapcsolatos kognitív attitűdjeiket, mely – a motivációs skála alacsony átlagát figyelembe véve – jelentheti azt, hogy az önszabályozott szótanulás fejlesztésére irányuló alacsony motiváció később negatívan hat arra, hogy mennyire érznek a tanárok külső és belső lehetőséget ezeknek a tevékenységeknek az elvégzésére.

Összegzés, implikációk és további kutatási irányvonalak

Az eredmények számos összefüggést és hatásmechanizmust tártak fel a középiskolai angoltanárok önszabályozott szótanulást fejlesztő tevékenységeiről a Covid-19 következtében bevezetett veszélyhelyzeti digitális oktatás során tapasztaltak tükrében. Két konstrukciót: a tanárok által tapasztalt önszabályozott szótanulási stratégia-fejlesztési és az erre irányuló motivációbeli változás mértéke a távoktatás során tapasztalt változást vizsgálta. Egyik skála átlaga sem lett magas, de nagyobb mértékben nőtt a stratégia-fejlesztés mértéke ($M=3,22$; $SD=0,92$), mint a tanárok motivációja ($M=2,85$; $SD=0,90$). A kettő közötti szignifikáns és erős kapcsolat rávilágít arra, hogy a vizsgált tanári

tevékenységek fejlődésének fontos eleme az, hogy mennyire motiváltak arra a tanárok. Mivel azonban a válaszadók alapvetően alacsony motiváció-növekedést tanúsítottak, ennek hatásai is felszínre kerültek: a kis mértékű motiváció negatívan hatott a későbbi fejlesztési tevékenységekre és az azokkal kapcsolatos vélt lehetőségekre egyaránt. Ezt a problémakört érdemes lenne mélyebben vizsgálni; teljesebb képet kaphatnánk például a távoktatás alatti külső és belső motivációs működések tanulmányozásával, illetve a motiváció kérdésének kvalitatív felmérésével, melynek segítségével a mögöttes okok is feltárhatóbbak lennének.

A tanárok önszabályozott szótanulási stratégia-fejlesztési tevékenységeinek távoktatás alatti növekedése azonban több konstrukttal is pozitív kapcsolatot mutatott. A korrelációs és regressziós eredmények alapján ezek a pedagógiai mechanizmusok összefüggnek a tanárok későbbi, jelenléti oktatásban érzékelt motivációjával és énhatékonyágával, sőt befolyásolják is azokat. További regresszió-számítások azt is kimutatták, hogy a tanárok távoktatás során növekedett stratégia-fejlesztése kihatott a későbbi önszabályozott tanulástevékenységeikre és arra is, hogy mennyire látnak erre lehetőséget. Ezek az adatok igazolják azt, hogy a távoktatás során felerősödött az önszabályozott tanulás jelentősége (Carter et al., 2020) és mivel napjaink digitális fejlődésével – melyhez nagyban hozzájárultak a Covid-19 világjárvány során felgyorsuló fejlesztések – már zajlanak tanulási tevékenységek a tanórán kívül is és különösen igaz ez a nyelvtanulási folyamatokra (Benson, 2013), ajánlott az önszabályozott tanulás fejlesztésére nagyobb hangsúlyt fektetni a tanárképzési és pedagógiai továbbképzési programokban.

A kutatás eredményei mellett, hogy betekintést nyújtottak a vizsgált kérdéskörbe, több szempontból sem általánosíthatóak. A minta mérete nem elég nagy ahhoz, hogy a teljes populációról átfogó képet nyújtson; nem engedi például a kor- vagy tapasztalatbeli, földrajzi, intézményi vagy nemi különbségek feltérképezését. Emellett az önkiválasztós lehetőség is korlátozza a populáció sokszínűségének leképezését: előfordulhat, hogy eleve olyan angoltanárok vettek részt a felmérésben, akik érdeklődnek a téma iránt vagy nagyobb mértékben végeznek önszabályozott szótanulást fejlesztő tevékenységeket pedagógiai gyakorlatukban. A motiváció távoktatás alatti változásával foglalkozó konstrukttal alacsony eredménye pedig további kérdéseket vet fel; például, hogy mit értettek a tanárok motiváció alatt, külső vagy belső motivációjukra gondoltak-e és ennek viszonylatában vannak-e ilyen jellegű különbségek. Ez a tanulmány ilyen részleteiben nem vizsgálta a tanári motivációt, de iránymutató lehet további kutatások témáihoz, kvantitatív és kvalitatív eszközökkel egyaránt.

IRODALOM

- Ádámku, Sz. (2021). Az önszabályozó szótanulásra irányuló pedagógiai törekvések a veszélyhelyzeti távolléti oktatásban: Egy kérdőív érvényesítése. In Gráczy, T. E. & Ludányi, Zs. (Szerk.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2021* (pp. 24–46). Nyelvtudományi Kutatóközpont. <https://doi.org/10.18135/Alknyelvdok.2021.15.2>
- Adamku, Sz. (2022). Proficient Japanese International Communications majors' perceptions of successful EFL learning strategies: Self-reported comparisons of learning experiences in K-12

- education and Meisei University's International Communications program. *Meisei International Communication Studies*, 14, 19–37. https://meisei.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=2845&item_no=1&page_id=13&block_id=114 (2023. 01. 16.)
- Ádámku, Sz. (megj. alatt). A tanórán kívüli, önszabályozott szótanulás fejlesztése középiskolai angoltanárok szemszögéből: Kognitív, motivációs, pedagógiai összefüggések és hatások. *Iskolakultúra*.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the Covid-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Benson P. (2013). Learner autonomy. *TESOL Quarterly*, 47(4), 839–743. <https://doi.org/10.1002/tesq.134>
- Carter, R. A., Rice, M., Yang, S. Y. & Jackson, A. (2020). Self-regulated learning in online learning environments: Strategies for remote learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 321–329. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0114>
- Choi, Y., Zhang, D., Lin, C-H. & Zhang, Y. (2018). Self-regulated learning of vocabulary in English as a foreign language. *Asian EFL Journal Quarterly*, 20(1), 54–82.
- Csizér, K. (2012). A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az éhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: Egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 22(11), 24–33.
- Csizér, K. (2020). Az angoltanárok motivációja: Egy feltáró kutatás eredményei. *Akadémiai doktori értekezés*. ELTE BTK Angol-Amerikai Intézet, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest.
- D. Molnár, É. (2014). Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013: Tanulás és környezete* (pp. 29–54). MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Dávid, M., Taskó, T. Héjja-Nagy, K., Mester, D., Dorner, L. & Estefánné, V. M. (2015). Az önszabályozó tanulás fejlettségének összefüggései a tanulási eredményességgel és az IKT-használat gyakoriságával. *Magyar Pedagógiai Szemle*, 71(1/10), 197–225. <https://doi.org/10.1556/0016.2016.71.1.10>
- Dóczi, B. & Kormos, J. (2016). *Longitudinal developments in vocabulary knowledge and lexical organization*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210274.001.0001>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei Z. (2014). Motivation in second language learning. In Celce-Murcia M., Brinton D. M. & Snow M. A. (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th edition, pp. 518–531). National Geographic Learning / Cengage Learning.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2012). How to design and analyse surveys in second language acquisition research. In A. Mackey & S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 74–94). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781444347340.ch5>
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education Limited.
- Fekete, I. (2020). Information and communications technology use of Hungarian English majors: A large-scale questionnaire study. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5(2), 251–275.
- Fekete, I. (2021). Information and Communications Technology (ICT) literacy of Hungarian English majors: A validation study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 4(1), 31–39. <https://doi.org/10.1556/2059.2020.00002>

- Fekete, I. (2022). Profiling Hungarian K-12 teachers based on their techno-pedagogical skills: State of affairs and developmental possibilities amid Covid-19. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(2), 111–124. <https://doi.org/10.1556/2059.2022.00056>
- Fekete, T. & Pörköly, Á. (2020). Karanténpedagógia a magyar közoktatásban: A digitális oktatásra történő áttérés eddigi tapasztalatairól. *Iskolakultúra*, 30(9), 96–112. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.9.96>
- Folse, K. (2011). Applying L2 lexical research findings in ESL teaching. *TESOL Quarterly*, 45(2), 362–369. <https://doi.org/10.5054/tq.2010.254529>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Joo, Y.-T., Bong, M. & Choi, H.-T. (2000). Self-Efficacy for Self-Regulated Learning, Academic Self-Efficacy, and Internet Self-Efficacy in Web-Based Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 48(2), 5–17. <https://doi.org/10.1007/BF02313398>
- Karlen, Y., Hertel, S. & Hirt, C. N. (2020). Teachers' professional competences in self-regulated learning: An approach to integrate teachers' competences as self-regulated learners and as agents of self-regulated learning in a holistic manner. *Frontiers in Education*, 5, 159–179. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.00159>
- Kormos, J. & Csizér, K. (2014). The interaction of motivation, self-regulatory strategies, and autonomous learning behaviour in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48(2), 275–299. <https://doi.org/10.1002/tesq.129>
- Kórhódi, K., Jagodics, B. & Szabó, É. (2020). Az észlelt tanári éhhatékonyaságot befolyásoló tényezők vizsgálata a kényszerű digitális oktatás időszakában (1. rész): A tanári éhhatékonyaság kérdőív és a relatív éhhatékonyaság kérdőív pszichometriai vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(10), 38–52. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.10.38>
- Lewis, T. & Vialleton, E. (2011). The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: A comparison and critique. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 205–219. <https://doi.org/10.1080/17501229.2011.577535>
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- Mizumoto, A. (2013). Effects of self-regulated vocabulary learning process on self-efficacy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 253–265. <https://doi.org/10.1080/17501229.2013.836206>
- Murray, G. (2014). The social dimensions of learner autonomy and self-regulated learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 320–341. <https://doi.org/10.37237/050402>
- Nagy, Z. & D. Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar Pedagógia*, 117(4), 347–363. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.4.347>
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (2nd ed). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Öveges, E. & Csizér, K. (2018, Eds.). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. https://www.oktatás.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoctatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (1995). Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal*, 49(2), 133–143. <https://doi.org/10.1093/elt/49.2.133>
- Tseng, W.-T., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: The case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102. <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Tseng, W.-T. & Schmitt, N. (2008). Toward a model of motivated vocabulary learning: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 58(2), 357–400. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00444.x>

-
- Webb, S. & Nation, P. (2017). *How vocabulary is learned*. Oxford University Press.
- Young, M. L. (2005). The Motivational Effects of the Classroom Environment in Facilitating Self-Regulated Learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25–40. <https://doi.org/10.1177/0273475304273346>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
-

The effects of remote teaching during the COVID-19 emergency (ERT) on the pedagogical development of self-regulated English vocabulary learning: secondary-school teachers' views

Technological developments and experiences of the emergency remote teaching (ERT) during COVID-19 have enhanced the importance of autonomous and self-regulated learning. This quantitative questionnaire study (N = 86) examined the pedagogical development of self-regulated vocabulary learning (SRVL) from the point of view of Hungarian secondary-school English teachers, based on their experiences of ERT. The results reveal increased SRVL development in the ERT period but little increase in motivation for this undertaking. Increased development affected the teachers' post-ERT motivation and self-efficacy, and also influenced post-ERT SRVL development and the teachers' perceived possibilities to facilitate SRVL. However, little motivational improvement during ERT negatively impacted later pedagogical processes and the teachers' prospects of developing SRVL. Although the results are not generalizable, they provide meaningful insights into the teachers' points of view and offer prospects for future research.

Keywords: self-regulated learning, ELT, vocabulary learning, Covid-19, emergency remote teaching

Melléklet

A kérdőív ebben a tanulmányban feldolgozott konstruktumai és állításai

Önszabályozott tanulás fejlesztésével és annak lehetőségeivel kapcsolatos képzetek, kognitív attitűdök (kognitív attitűdök); $\alpha=0,68$

- Szerintem az angoltanításban nem lehet fejleszteni a tanulók órán kívüli szótanulási stratégiáit.
- Megítélésem szerint az tanórán bemutatott szótanulási stratégiák elősegítik a tanulók tanórán kívüli szótanulásának hatékonyságát.
- Tapasztalataim szerint az angolórákba időben nem fér bele a tanórán kívüli szótanulás fejlesztése.
- Vannak lehetőségeim az angoltanításban arra, hogy órán kívül alkalmazható szótanulási stratégiákat mutassak be.

Tanári énhatékonyság az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (énhatékonyság); $\alpha=0,72$

- Az angoltanításban képes vagyok fejleszteni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási stratégiáit.
- A tanítás során képes vagyok olyan szótanulási stratégiákat mutatni, melyek ösztönzik a tanulókat a stratégiák változatos használatára az órán kívül is.
- A tanórán kívül nem tudom befolyásolni az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulási tevékenységeit.
- Nincsenek módszertani eszközeim a tanórán kívüli szótanulás fejlesztésére az angoltanítás során.
- Az angoltanítás során tudok olyan saját szótanulási példát mutatni a tanulóimnak, mely ösztönzi őket a hatékony otthoni szótanulásra.

Önszabályozott szótanulást fejlesztő technikák alkalmazása (önszabályozás fejlesztése); $\alpha=0,77$

- Az angoltanítás folyamán mutatok olyan szótanulási stratégiákat, melyeket a tanulók az órán kívül is tudnak használni.
- Az angolórákon változatos szótanulási stratégiákat alkalmazok az órán kívüli tanulás fejlesztése érdekében.
- Az angolórán kívüli szótanulási feladathoz stratégiát is szoktam társítani a tanulóimnak.
- Azért használok a tanítás során különböző szótanulási stratégiákat, hogy a tanulóknak mutathassak stratégiákat az órán kívüli tanuláshoz.

Tanári motiváció az önszabályozott szótanulás fejlesztésére (motiváció); $\alpha=0,81$

- Motivált vagyok arra, hogy fejlesszem az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulását.
- Szeretném, hogy segítségével az angoltanulóim hatékonyan tudjanak a tanórán kívül is szavakat tanulni.

- Fontos számomra, hogy hozzájáruljak az angoltanulóim tanórán kívüli szótanulásának sikerességéhez.
- Mindent megteszek azért, hogy a tanulóim jobban tudjanak önállóan is szavakat tanulni.
- Nem érdekel, hogy az angoltanulóim hogyan tanulják meg a szavakat a tanórán kívül.

Távoktatás okozta tanári motiváció-változás az önszabályozott stratégiák fejlesztésére (motiváció-változás); $\alpha=0,70$

- A távoktatási tapasztalatok ösztönöztek arra, hogy több önállóan is alkalmazható szótanulási módszert mutassak az angoltanulóimnak.
- A Covid-19 miatt bevezetett otthontanulás során jöttem rá igazán, hogy az angoltanulóimnak szükségük van szótanulási stratégiákra.
- A távoktatás rávilágított, hogy fejlesztenem kell az angoltanulóim önálló szótanulási tevékenységeit.
- A távoktatásban tapasztaltak nem motiválnak arra, hogy több szótanulási stratégiát tanítsak az angoltanulóimnak.

Az önszabályozott szótanulás-fejlesztés változása a távoktatás következtében (fejlesztés változása); $\alpha=0,80$

- Azóta, hogy angolsoportjam otthontanulásra kényszerültek, több önállóan is alkalmazható szótanulási technikát tanítok nekik.
- A távoktatás óta az angol szótanulási feladatokhoz stratégiát is mutatok a tanulóimnak.
- Manapság nem mutatok több szótanulási stratégiát az angoltanulóimnak, mint a távoktatás előtt.
- Az otthontanulásban tapasztaltak miatt mostanában több szótanulási stratégiát ismertetek az angolórákon.

CSÜRY ISTVÁN

(Francia) fonetika felsőfokon

A tanulmány abból az alaptételből indul ki, hogy az idegen nyelvi szakemberektől jogos autentikus kiejtést elvárni még akkor is, ha az átlagos L2-használó esetében nem az idealizált anyanyelvi beszélőhöz viszonyítva ítéljük meg a kiejtés színvonalát. A szerző a francia BA és a franciatanári MA-képzés példáján megvizsgálja, melyek a diplomaszerezés hivatalos nyelvi követelményei, milyen szintleírások tartoznak ezeknek a fonológiai komponenséhez a Közös Európai Referenciakeretben, és hogy a magyarok francia kiejtésében melyek azok a tipikus jegyek, amelyek a C1 szintet elérő, de az autentikus francia beszédnél idegen hangzás „szürke zónájába” tartoznak. Egy kérdőíves felmérés alapján bemutatja a kiejtésfejlesztés alapproblémáit a hallgatók szemszögéből, illetve a fonetikai oktatást meghatározó tényezőket, melyek gátolják az eredményes kiejtésfejlesztést. Megállapítja, hogy új módszertani megoldásokra van szükség, melyek interaktív tartalmakra és a blended learning eszköztárára építenek.

Kulcsszavak: fonológia, kiejtésfejlesztés, francia nyelv, nyelvszakos képzés

A spanyol tehéntől az állatorvosi lóig

Van a franciában egy (mai fogalmaink szerint politikailag korrektnek semmiképpen sem tekinthető) szóláshasonlat a nyelvet törve beszélők teljesítményére: „parler français comme une vache espagnole” ’úgy beszél franciául, mint egy spanyol tehén’. Ne firtassuk e mondás eredetét, értelmét¹, csak érzük be annyival: jól illusztrálja, mennyire büszkék és kényesek a franciák a nyelvükre. De tekinthetjük az (idealizált) anyanyelvi beszélői kompetencia L₂-elsajátítási referenciaként való megjelölése durva megfogalmazásának is, hozzátevé, hogy ebben a beszéd – tehát a kiejtés – meghatározó szerepet kap. Tanulmányunk az egyetemi francia szakos képzéseknek² ezzel kapcsolatos kérdéseit igyekszik körüljárni, adalékokkal szolgálva a helyzet s az azt meghatározó tényezők pontosabb meghatározásához, s ez alapján a lehetőségek felméréséhez, a kutatás és fejlesztés kívánatos irányainak, feladatainak a kijelöléséhez.

Négy lehetséges típusát különböztethetjük meg az idegennyelvi beszélőknek a hangzás és a nyelvhelyesség viszonya alapján, s ezeket a valóságban – más-más gyakorisággal és az L₂-elsajátítás (illetve -használat) sajátos körülményeinek megfelelő eloszlásban – mind meg is találhatjuk. Az első az ideális (ez a legritkább): az ilyen személyeknél a helyes nyelvhasználathoz az anyanyelvi beszélőkre jellemző kiejtés társul. A második beszélőtípus idegennyelv-produkciója nyelvileg korrekt, de kiejtése nem (teljesen) au-

¹ A kíváncsi olvasó kedvéért mégis: az idevágó források (mint pl. a TLFi) megemlékeznek a mondásnak azokról a (cseppet sem hízelgőbb) változatairól is, melyekben a *vache* ’tehén’ helyett *Basque* ’baszk személy’ szerepel. Ennek hangtani átalakulásából származhat esetleg a „tehenes” forma.

² Elsősorban: Újlatin nyelvek és kultúrák alapképzési szak (*francia alapszakos bölcsész szakirány*); *Francia nyelv és kultúra tanára* osztatlan mesterképzési szak.

tentikus, aminek az ellenkezőjét tapasztalhatjuk a harmadik típusba tartozóknál (megtévesztően anyanyelvi jellegű kiejtés kisebb-nagyobb és különböző súlyosságú hibákkal). A negyedik típusba természetesen a nyelvi-használati és kiejtési normákat követni egyaránt képtelen beszélők tartoznak. Az első típus létrejöttét kedvező kognitív (és fiziológiai), nyelvpedagógiai és szociolingvisztikai előfeltételek kombinációja eredményezi. A harmadik jellegzetes „*jeune fille au pair*-effektus”: azoknál gyakori, akik (többnyire éppen nyelvfejlesztési céllal) bébiszitteri munkát vállalnak egy célnyelvi országban, ahol aztán a kollokvialis nyelvhasználatban jártassá válnak, miközben más – kiváltképp az igényes/írásbeli – változatoktól jobbra elzártan fejlődnek.³ Gyakran ugyanezt a variánst figyelhetjük meg az idegen nyelvet szaknyelvként tanulók és tudásukat külföldi szakmai gyakorlaton elmélyítők körében is. Ennek a típusnak a képviselőiről elmondható, hogy szóbeli L₂-produkciójuk meggyőző, így kompetenciájukról – annak korláta dacára – elsősre még az anyanyelvi hallgatóban is kedvező kép alakul ki. A negyedik típusal a felsőoktatásban – és főleg nyelvszakokon – nemigen találkozunk (bár saját gyakorlatunkban erre is volt példa), így ezt a továbbiakban nem vesszük tekintetbe.

Annál izgalmasabb viszont a második típus (a jobbra helyesen, de kifogásolható kiejtéssel beszélőké), mind kialakulásának megértése okán, mind pedig az igazi kihívás miatt, amit a nyelvtanítás számára jelent. És ez az a típus, amellyel a francia szakos egyetemi képzések szempontjából alighanem a legfontosabb foglalkozunk. Ha ugyanis az idegen nyelv-oktatásban (általánosságban) az első típus elérésére törekszünk kimenetként, még inkább érvényes ez a nyelvszakos képzésekre, s azokon belül is a tanár- és fordító-tolmács szakos képzésre. A különböző képzési szinteken azonban nagyobb arányban tapasztalataink szerint nem ezt, hanem a második típust sikerül elérni.⁴ Mondhatnánk: semmi probléma, amíg az érintettek funkcionális nyelvhasználatra képesek, azaz az idegen nyelven létrehozott diskurzusuk célját eléri, funkcióját betölti, és lehetővé teszi számukra, hogy a velük szemben megfogalmazott munkaköri követelményeknek eleget tegyenek. Igen ám, de egyrészt *bármilyen* nyelvi normasértés, így a kiejtésbeli is negatívan befolyásolhatja az anyanyelvi beszédpartner attitűdjét, nem is beszélve a belőlük származható félreértésekről, másrészt pedig bizonyos munkakörökben – s a nyelvtanári mindenképpen ilyen – éppenséggel alapkövetelménynek tekinthető a kifogástalan kiejtés.

De mit is értsünk kifogástalan/autentikus/jó kiejtés alatt? Milyen keretek és eszközök állnak rendelkezésünkre, hogy a francia szakos hallgatókat ennek eléréséhez hozzásegíthessük? És hogyan is állnak mindehhez/mindezzel maguk az érintettek: a hallgatók? Amikor a következőkben e kérdésekre keressük a választ, egy ponton talán az lesz az érzésünk, hogy a fonetika a franciatanítás állatorvosi lova: a legkülönfélébb természetű problémák csapódnak le ezen a síkon, s a francia mint idegen nyelv hangzó megjelenése nemcsak kontrasztív nyelvészeti (fonetikai-fonológiai) és nyelvpedagógiai tényezők leképeződése, hanem a nyelvi rendszer különböző más szintjeire vonatkozó ismeretek, sőt (inter)kulturális és műveltségi jellemzők függvénye is.

³ Tapasztalataink szerint ennek a későbbi nyelvszakos tanulmányok esetében negatív pszichológiai hatása lehet, amennyiben az érintetteket helyzeti előnyként megélt kiinduló státuszuk elbizakodottá teszi, és az így kiformalódó attitűdjük nyelvi fejlesztésük gátjává válik.

⁴ Saját (bő harminc éves, négy felsőoktatási intézményünkben szerzett) tapasztalataink alapján 20–30%-ra becsüljük az autentikusan beszélők (az első csoport) arányát.

Az autentikus kiejtés problémái

Bár az autentikus kiejtés kialakítása evidens nyelvfejlesztési célnak tűnhet, ennek sem a meghatározása, sem a kivitelezése, sem pedig a nyelvtanulók által elért szint pozicionálása nem mentes a problémáktól. Azt is tudjuk, hogy a nyelvpedagógia módszertani fejlődéstörténetében milyen változások mentek végbe a kiejtésfejlesztés szerepe és mikéntje terén, s hogy a korszerűnek és tudományosan megalapozottnak tekintett felfogás szerint a jó L_2 -kiejtés a rossz és a valóságban az anyanyelvűeknél sem igen létező ideális kiejtés közötti sávban, e sáv „felső régiójában, az elfogadható és működőképes kiejtés szintjén” (Bárdos, 2000, p. 49) található, és sokkal inkább az érthetőség és a következtességgé határozza meg, mint valamely eszményi modellnek való megfelelés. Az ezekről a kérdésekről szóló reflexió elmélyülése a nyelvpolitikai törekvések szakmai megalapozására irányuló munkálatokban is világosan tükröződik. Már a Közös Európai Referenciakeret eredeti verziója is (Európa Tanács, 2001)⁵, mely a fonetikai⁶ kompetenciával és a hozzá kapcsolódó szintleírásokkal az 5.2.1.4 szakaszában foglalkozik, elkerüli az anyanyelvi beszélői normára történő direkt utalást, noha az „idegen akcentus” (*foreign accent*) és a „természetes kiejtés” (*natural pronunciation*) (p. 117) kifejezések indirekt módon elkerülhetetlenül felidéznek. A referenciakeretet tartalmazó kötet társkönyve aztán, mely a tapasztalatok és a tudományos eredmények összegzésképpen született majd két évtizeddel később, konstatálja, hogy az eredeti szintleírások közül a fonetikai kompetenciával kapcsolatos bizonyult a legkevésbé sikeresnek, és rámutat annak hibáira (Európa Tanács, 2020, p. 133). Az eredeti elméleti kereteket megtartva új szintleírásokat vezet be, melyekről a hozzá kapcsolódóan később megjelent elemző kötet megállapítja, hogy kibővített és pontosított szempontrendszer eltávolította a referenciakeretből az anyanyelvi beszélő fetiszizálását („*native-speakerism*”), csökkentve ezzel a nyelvtanulókkal szembeni irreális elvárásokat (North et al., 2022, p. 38).

A jó L_2 -kiejtés tehát nem feltétlenül csak az, amely alapján valakit anyanyelvi beszélőnek lehetne nézni, s így a bevezetőben tapasztalati-intuitív alapon felállított második típus (az idegen nyelvet helyesen, de kifogásolható kiejtéssel beszélőké) akár megkérdőjelezhető is lehet. Igen ám, de az érthetőség és a következtességgé követelményének teljesülését Bárdos Jenő is az anyanyelvi beszélő oldaláról látja megítélhetőnek, sőt melléjük odaállítja harmadikként az elfogadhatóság kritériumát is, melyet az intonációhoz kapcsol: „Szemben ugyanis a nyelvtani-szerkezeti hibákkal, amelyeknél az anyanyelvű beszélő attitűdje gyakran elnéző vagy esetleg bosszankodó, a rossz intonációs minták használata csak negatív érzelmi reakciót vált ki.”⁷ (Bárdos, 2000, p. 48) Persze meg lehet

⁵ Magyar fordításban is olvasható (Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály (NYAK), 2002).

⁶ Szó szerint *fonológiai* kompetenciának fordíthatnánk, az angol és magyar nyelvhasználati különbségekre tekintettel azonban a jelen kontextusban a *fonetikai* terminus használata tűnik helyénvalónak, mivel az előbbiről valamilyen elméleti ismeret-együttesre hajlunk asszociálni. Így a továbbiakban a *fonetikai* kompetencia kifejezésnél maradunk, megjegyezve, hogy természetesen ez a kompetencia a helyes ejtés mellett a hangrendszere és annak elemei fonológiai értékére is kiterjedő, nem feltétlenül explicit ismereteket is magába foglal.

⁷ Hogy ez a negatív érzelmi reakció milyen intenzitású és mennyire általánosan egyértelmű, azt lehetne tovább kutatni, de az elfogadhatóságnak ezt a kritériumát már csak személyes tapasztalataink alapján is igencsak plauzibilisnek találhatjuk.

mindezt a lényeg megtartásával, a főntebb idézett társkönyv szellemében, az anyanyelvű beszélőre való utalás nélkül is fogalmazni, de mindenképpen arra a következtetésre jutunk, hogy (A) *jó/helyes* L_2 -kiejtés természetesen létezik, még ha esetleg pontosabb és helyénvalóbb is többes számban, *jó/helyes* L_2 -kiejtéséről beszélni, és hogy (B) amiről a főnti második típus esetében szó van, az voltaképpen egy élesen körül nem határolható „szürke zóna” a sztenderdnek tekinthető (köztük az anyanyelvi beszélői) kiejtések és az elfogadott kiejtési normáknak meg nem felelő ejtőmódok végtelen sokfélesége között.

Vegyük azonban figyelembe, hogy ehelyütt nem az idegennyelv-tanulókkal foglalkozunk általában, hanem egyetemi nyelvszakos képzésekkel, illetve az ezeken képzett idegen nyelvi szakemberekkel. Márpedig joggal várható el, hogy a professzionális idegennyelv-használói képzés az ismertetteknél szigorúbb, magasabb szintű kritériumoknak való megfelelést, így egyebek mellett valóban nem csupán elfogadható, funkcionális kiejtést, hanem *autentikus* kiejtést is jelentsen. Azaz olyat, amely az illető hiteles nyelvi szakembernek mutatja a többi – „nem-professzionális” – nyelvtanuló/nyelvhasználó számára.

Ahhoz, hogy ezt alátámasszuk, s főként hogy az „anyanyelvi” jelző „autentikus”-ra cserélése ne pusztá szavakkal való zsonglörködésnek bizonyuljon, pontosan meg kell tudni fogalmaznunk, miben is állnának ezek a szigorúbb, magasabb szintű kritériumok, s a kiinduló megfigyelésünk alátámasztására ezek fényében megvizsgálunk a kérdéses „szürke zónát”. Ez valójában egyáltalán nem nehéz feladat, s végképp nem az, ha az előadottakat egy konkrét idegen nyelv – esetünkben a francia – példájával illusztráljuk.

Formális kritériumok: az általánosságoktól a konkrétumokig

A szigorúbb, magasabb szintű kritériumok megfogalmazásában ugyanis természetesen nem kell saját intuíciókra vagy spekulatív okfejtésekre hagyatkoznunk. Kiindulásképpen lássuk, hogy mi a hivatalos elvárás a szóban forgó képzések esetében. A képzési és kimeneti követelmények az Újlatin nyelvek és kultúrák alapképzési szak, illetve a *Francia nyelv és kultúra tanára* osztatlan mesterképzési szak tekintetében a következők (kiemelések tőlünk):

A képzés célja olyan bölcsész szakemberek képzése, akik ismereteikre építve a Közös Európai Referenciakeret *felsőfokú (C1), komplex típusú, vagy azt meghaladó szintjén* képesek újlatin (francia, olasz, portugál, román vagy spanyol) nyelvű, a munkavégzésükhöz kapcsolódó általános kulturális, politikai, gazdasági, társadalmi szövegeket felelősen értelmezni, közvetíteni, alkotni írásban és szóban. (Kulturális és Innovációs Minisztérium, 2023)

Aki pedig franciatanári oklevelet szerzett, az szintén „*legalább C1 szintű*, használható nyelvtudással rendelkezik.” (EMMI, 2013).

A fonetikai tudásról a Társkönyvben található szintleírások a következőkben határozzák meg a C1 szintű L_2 -beszélők jellemzőit (Európa Tanács, 2020, p. 134). Az ismérveket saját fordításunkban közöljük, és – tekintettel a „legalább” szó jelenlétére az idézett sarkalatos dokumentumokban – mindjárt párhuzamba is állítjuk velük a C2 szintre meghatározottakat.

Általános fonetikai tudás: kellő biztonsággal képesek alkalmazni a célnyelv valamennyi fonetikai eszközét ahhoz, hogy az érthetőséget mindvégig biztosítsák. A

célnyelvnek gyakorlatilag minden hangját képesek kiejteni; más nyelv(ek)ből visszamaradt bizonyos akcentus-jegyek észrevehetőek lehetnek, de ezek az érthetőséget nem befolyásolják. (C2: magabiztosan képesek alkalmazni a célnyelv valamennyi fonetikai eszközét – ideértve az olyan prozódiai eszközöket, mint a szó- és mondat hangsúly, ritmus és intonáció – oly módon, hogy mondandójuk finom részletei világos és pontos kifejezést nyernek. Az érthetőséget és a jelentés eredményes közlését, pontosítását semmiképpen sem befolyásolják más nyelv(ek)ből visszamaradt akcentus-jegyek.)

Hangképzés: a célnyelvnek gyakorlatilag minden hangját magabiztosan képesek artikulálni. Rendszerint képesek önmagukat kijavítani, ha egy hangot észrevehetően hibásan ejtenek. (C2: a célnyelvnek gyakorlatilag minden hangját tisztán és pontosan képesek artikulálni.)

Prozódiai eszközök: folyékony, érthető beszédre képesek, melyben csak elvétve fordul elő – az érthetőséget vagy a közlés eredményességét egyébként nem befolyásoló – hangsúlyozási, ritmusbeli és/vagy intonációs hiba. (C2: Képesek adekvát módon és eredményesen felhasználni a prozódiai eszközöket [pl. a hangsúlyt, ritmust és intonációt] finomabb jelentésárnyalatok kifejezésére [pl. megkülönböztetés vagy kiemelés céljából].)

Tételesen mi minden felelhet meg mindezeknek a tényezőknek a francia esetében? A választ a lényegre koncentráva a magyar és a francia artikulációs bázis és a két nyelv fonetikai-fonológiai rendszerének eltérései, illetve a franciát idegen nyelvként tanuló/beszélő magyar anyanyelvűek francia kiejtéséről szerzett tapasztalataink fényében a kritikus elemek megfogalmazásával adhatjuk meg, és egyben jelezhetjük is, melyek a vizsgált „szürke zóna” sajátosságai.

Általános fonetikai jellemzők

A francia hangok artikulációja általában a magyarokénál feszebb izomtónussal és előrébb képzetten valósul meg, miközben a beszéd prozódiaileg szélesebb dinamikai tartományban mozog, gyakoribb és intenzívebb kitérésekkel. A beszédtempónak az informális nyelvhasználatban megfigyelhető változatos mértékű felgyorsulása azért érdemel külön említést, mert vele összefüggésben bizonyos hangok (az [ə], a „tu” névmás [y]-je, az „il(s)” névmás [l]-je) kiesnek/kieshetnek. Az előbbi területen tapasztalataink szerint a hallgatók nagyobb része mérsékelt fejlődést realizál, azonban ezt sem pontosan megragadni, sem pedig számon kérni nem könnyű. A nagyobb feszeség és anterioritás, illetve a kevésbé monoton beszédmód elsajátításának (de legalábbis produkciójának) elmaradása ugyanis bár észrevehető, de az érthetőséget nem befolyásoló akcentus-jegyeket eredményez (C1 szint), sőt akár a C2 szinten is tolerálható, mivel a jelentés eredményes közlését, pontosítását sem feltétlenül befolyásolja. Az utóbbi (beszédtempóval kapcsolatos) jelenségek, melyek szintén nem működnek készség-szinten a vizsgáltak körében, egyrészt inkább a beszédértés terén okozhatnak problémát a tanulók számára, amivel most nem foglalkozunk, másrészt pedig, ami a produkciót illeti, nem elvárás, hogy a „nem sztenderd” nyelvváltozatok sokféleségét az L_2 -beszélők produkálni tudják. Tény viszont, hogy az [ə] beszédprodukcióbeli kezelése nem csupán a beszédtempóval és szociolingvisztikai paraméterekkel függ össze, hanem más szupraszegmentális sajátosságokkal – közelebről a hangsúlyozással és a beszédtagolással –, illetve (ezekkel részben összefüggésben, illetve az érintett szavak nyelvtani sajátosságai okán) a szintaktikai struktúrák kezelésének

képességével, szintjével is. Tegyük hozzá: bizonyos kontextusokban meg éppen az [ə] megtartásának van sajátos stilisztikai-expresszív szerepe. Mind a beszédtempóbeli korlátok, mind az [ə] használatának „anyanyelv-szerűtlenségei” olyan fonetikai tényezők tehát, melyek a francia mint idegen nyelv terén birtokolt kompetencia szintjének megítéléséhez vizsgálандók, de C2 szinten aligha fogadhatók el. A hallgatók általános fonetikai tudását illetően mindezek után azt állapíthatjuk meg, hogy tapasztalataink szerint a C1 szinthez kapcsolódó elvárások ugyan teljesülnek, de a legtöbb esetben *csak* ennyi teljesül, a jelzett típushibák pedig jól példázzák annak a bizonyos „szürke zónának” a jegyeit, amely a C1 szintűként elfogadható kiejtést az autentikustól elválasztja.

Hangképzés

A hangképzés tekintetében abból kell kiindulnunk, hogy a francia hangrendszer elemei a magyar ajkúak számára voltaképpen nem jelentenek számottevő nehézséget. A kevesebb gondunk a mássalhangzókkal van. Az írott forma és a kiejtés közötti bonyolult megfelelésrendszer tekinthető egy részük okának (ami persze a magánhangzókat is érinti), de ezt bizvást sorolhatjuk a helyesírási kompetencia körébe, s mint ilyet, zárhatjuk ki az ehelyütt vizsgált tárgykörből. Különálló szigetként kíván említést az uvuláris [ʁ] hang, melyet a legtöbben sokáig vagy egyáltalán nem tudnak artikulálni, azonban a helyette ejtett [r] az érthetőséget nem befolyásolja, és ráadásul az /R/ fonémának Franciaországban és a francia nyelvű világban amúgy is több allofónja használatos, köztük a nyelvheggyel pörgetett [r] is.

Egészen különös azonban a nazális mássalhangzók esete, mellyel viszont már el is jutunk a magánhangzórendszerhez. A [m] és [n] hangok mindkét vizsgált nyelvben megvannak, és bár ugyanez nem mondható el a francia nazális magánhangzókra ([ã ẽ õ œ]), artikulációjuk elsajátítása rendesen semmilyen akadályba nem ütközik a magyar anyanyelvűeknél. Mégis tömegesen mondható az a jelenség, hogy akár magas franciatudás-szint mellett is elhanyagolják a (szóvégi) orális magánhangzó + nazális mássalhangzó szekvenca vs. nazális magánhangzó formák megkülönböztetését úgy, hogy az utóbbi helyett az előbbit ejtik, vagy esetleg ejtenek ugyan nazális magánhangzót, de egy nazális mássalhangzót is hozzátoldanak, aminek pedig ott az általános francia kiejtési norma szerint semmi keresnivalója nincs, így pl. [dã] ’dans’ helyett [dan]-t, [aksjõ] ’action’ helyett [aksjõn]-t ejtenek (miközben más kontextusokban helyesen realizálják a nazális magánhangzókat). Ezzel párhuzamosan – ritkábban ugyan, de – ennek az ellenkezője is előfordul (azaz [telefõ] ejtése [telefon] ’téléphone’ helyett.) Ezeknek a cseréknek ugyan lehet több-kevesebb kihatása a jelentésre, az esetek jó részében azonban nem zavarják a megértést, és annyiban artikulációs hibának sem vehetők, hogy a célnyelvben létező/lehetséges hangokat, hangsorokat artikulálnak az inkriminált beszélők. Más szóval: nem mondhatnánk, hogy legalább a C1 szint valahogyan ne teljesülne – és mégis jól hallható, a kiejtés autenticitásával össze nem egyeztethető hibáról, egy újabb „szürke zónás” jellegzetességről van szó⁸. Csekélyebb jelentőségű, de némileg hasonló probléma az ún. félmagánhangzók, közülük is a [w] és a [y] tökéletlen realizációja (így [oa] és [yi] hangcsoportok ejtése [wa] és [yi] helyett).

⁸ A szerző, horribile dictu, még a franciát főhivatásként gyakorló, a nyelvet egyébként a kiejtés tekintetében is kiválóan beszélő személyektől is rendszeresen hallotta ezt az ejtésihibát.

Más a helyzet a középső nyelvválású magánhangzók esetében, ahol a francia fonológiai rendszer jelentősebb eltérést mutat a magyartól, és két új artikulációt is meg kell tanulni (az [ɔ]-t és [œ]-t). Mivel ezeknek a nyílt magánhangzóknak a (magyarban megszokott) zárt párjukkal szemben jelentés-megkülönböztető szerepe elhanyagolható, különbségük leginkább hangsúlyos szótagban érezhető, és a magyar anyanyelvűektől megszokott (főntebb már említett) csekély dinamikájú beszédmód mellett nem is olyan feltűnő, ha helyettük a magyar (zárt) megfelelőt ejtik. A franciául tanulók/beszélők nagyobb része nálunk még akkor sem fordít különösebb gondot megkülönböztetésükre, ha az órákon egyébként képes volt képzésüket elsajátítani és célzott gyakorlatok során a kijelölt kontextusokban realizálni, s azt is tudja, hogy e hangok csekély funkcionális hozamuk dacára jelentősen hozzájárulnak a beszéd hangzásának franciásságához. Így ezen a ponton egy újabb markáns „szürkezónás” jelenséget azonosíthatunk.

A szegmentális szint anomáliái körében említhetünk még meg néhány nehezen besorolható jelenséget. Tettünk már említést a nem-fonetikus helyesírás következtelenségeiből adódó nehézségekről. Ezekhez adjuk hozzá a „rendhagyó kiejtésű” szavakat (jelentős részben, de nem kizárólag tulajdonneveket). Hibás ejtésüket kétségkívül ejtэшibaként kell elkönyvelnünk, jellegükből, jelentésükből adódóan azonban az inkább műveltségbeli fehér foltok jele (még egy okát adva, hogy „szürke zónáról” beszéljünk). Márpedig kitől várjuk, hogy a Stendhal vagy a Messiaën nevek helyes ejtéséről felvilágosítson, ha nem egy diplomás francia szakostól? – Bizonyos koartikulációs jelenségeket lehet még ide sorolnunk: ezek egyike némely szöveg kontextusfüggő ejtése (pl. „dix” ’tíz’: [di], [dis] vagy [diz]), egy másik az úgynevezett hehezetes „h”-val („*h aspiré*”-vel) kezdődő szavak előtti kötelező hiátus szabályának be nem tartása, ismét másik pedig a hangkötés (*liaison*) szabályainak bizonytalan ismerete és problematikus alkalmazása. Ezek minden különlegességük dacára sem holmi „fonetikai egzotikumok”, azaz a kiejtésbeli autenticitásnak igenis fokmérői, a velük kapcsolatos anomáliák mégis előfordulnak C1 szintűnek minősített beszélőknél is. Tegyük hozzá: a hangkötés „többszorosított”, regiszterfüggő szabályrendszer szerint működik, ennek a C1 szintet meghaladó uralása végképp kivételesnek tekinthető.

Prozódiai eszközök

A prozódiai eszközök körében, ha lehet, még látványosabb eltéréseket tárhatunk fel. A hangsúllynak sem a helye, sem az eszközei nem azonosak a két nyelvben: hacsak nem emfatikus hangsúlyozásról van szó, a francia a ritmuscsoportnak vagy a mondatnak nem az eleje, hanem a vége kap hangsúlyt, s ez nem annyira artikulációs energiatöbblet, hanem az intonáció és a hanghosszúság révén valósul meg. Ehhez képest mindennapos tapasztalat magyar anyanyelvűeknél a hangsúlyt nem kívánó kezdő szótag (például a klitikus „je” névmás) magyaros nyomatékkaal ejtése. A fő- és mellékhangsúlyok értelemtagoló/emfatikus variációinak eszköztára ezek után végképp nem áll a vizsgált beszélők rendelkezésére. A hangsúlyozás nehézségei persze összefüggenek az intonációról és a dinamikáról már mondottakkal. A hanglejtés terén elsősorban a kérdő mondatok jelentenek kihívást, melyek

⁹ A *Paul* [pɔl] ’Pál’ ~ *Paule* [pɔl] ’Paula’, *sol* [sɔl] ’talaj’ ~ *saule* [sol] ’fűzfa’, *cote* [kɔt] ’árfolyam, minősítés’ ~ *côte* [kot] ’borda; (tenger)part’ stb. típusú ellentétpárok ritkák, és még ritkább, hogy egyazon kontextusban előfordulhatnának, vagy adott kontextusban kizárólagos egyértelműsítő szerepük lenne.

– bizonyos elemi kontrasztív eltérések mellett – a lexikai és morfo-szintaktikai eszköztár kínálta (stilisztikai és szociolingvisztikai szempontból is determinált) variánsok és az intonációváltozatok kombinációs mintázatai miatt jelentenek nehezen bevehető területet a magyar ajkúak számára. Tapasztalataink szerint az érintettek annyiban képesek ugyan a követelményeknek megfelelni, hogy kérdő szándékukat egyértelműen kifejezésre juttatják, de a kifejezőeszközök teljes skáláját ritkán mondhatják magukénak, és ebben egyfajta intonációs és dinamikai beszűkültség az egyéb nyelvi nehézségekkel együtt játszik szerepet. A prozódiai eszközök használata terén is azonosíthatjuk tehát azokat a tényezőket, melyek a kommunikáció eredményességét rendszeresen nem zavarják, és a Bárdos Jenő által leírt elfogadhatóság határain sem okvetlenül lépnek túl, de a beszélők vizsgált körének francia szóbeliségét az autentikus szóbeli franciaságtól megkülönböztetik.

Összefoglalóan megállapíthatjuk: a fonetikai jellegzetességek alapján könnyen előfordulhat, hogy a laikus hallgató a bevezetőben leírt harmadik típusba tartozó franciául beszélő L_2 -tudását (például egy B2 szintet szaknyelvi kurzussal és külföldi szakmai gyakorlattal továbbfejlesztett nem-nyelvszakosét) annak esetleges lexikai és grammatikai korlátai vagy hibái ellenére is magasabb szintűnek értékeli, mint számos – nyelvilag egyébként felkészültebb – nyelvszakosét. Ezzel nem azt állítjuk, hogy ez általában így van, de azt igen, hogy a fonetikai tudás terén (legalábbis ami a franciát illeti) (A) az idegennyelvi szakemberek képzésében indokolt pontosabban megfogalmazni – s ezáltal magasabbra is helyezni – a jogi keretekben rögzített mércét, és (B) meg kell vizsgálni, hogy a kontrasztív nyelvészetieken túl milyen tényezők határozzák meg vagy befolyásolják a francia szakos hallgatók fonetikai fejlesztését/fejlődését.

A célközönség

Ahogy az említett Társkönyv (Európa Tanács, 2020) gyakorlati alkalmazásának szentelt tanulmánykötet (North et al., 2022) első fejezete fogalmaz: „In relation to phonology, as Muñoz and Singleton (2011) emphasise, a lot depends on whether the learner wants to sound like a “native-speaker”.” (Piccardo & North, 2022, p. 38) Azaz: „A fonológia tekintetében, ahogy Muñoz és Singleton (2011) kiemeli, sok múlik azon, hogy a tanuló akarja-e, hogy a beszéde úgy hangozzék, mint egy »anyanyelvi beszélőé«.” Eszerint lehet, hogy a főtiekben tárgyalt hallgatók jobban is fejleszthetők volnának, csak úgyszólván „nem hagyják magukat”? Annál is inkább, mivel (ahogy írtuk) az inkriminált ejtéshibákat órán, felhívásra ki tudják javítani, de aztán visszatérnek a hibás beidegződéshez, és egyébként is: arra a „majmolásra”, szerepjátékra, melyet a fonetikai gyakorlatok sikere általában feltételez, egy (fiatal) felnőttet az ilyen irányú gátlásai miatt már korántsem olyan könnyű rávenni, mint például egy kisgyereket. Ezzel összhangban áll az, amit az idézett könyvrészlet a folytatásban a „kiméra-szerű anyanyelvbeszélő-modell” gátló hatásáról kifejt.

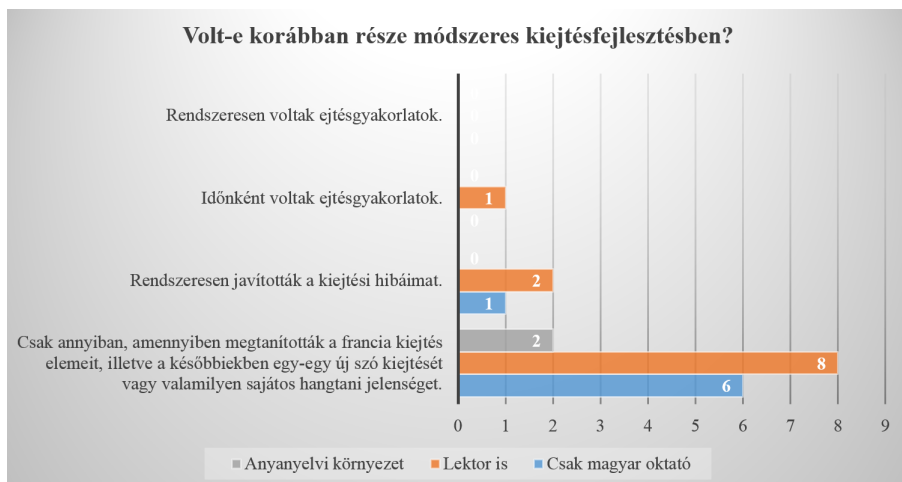
Ahelyett azonban, hogy az egyetemi kiejtésfejlesztés korlátaiért ezzel kizárólag magára a diákra hárítanánk a felelősséget, vizsgáljuk meg, milyen más – kevésbé szubjektív – tényezők állhatnak még a teljesítményük mögött. Legfőképpen: mi határozza meg azokat a franciatudásbeli alapokat, melyekre mi az egyetemi nyelvszakos stúdiumokat építenénk? Ebből a célból online kérdőíves felmérést végeztünk saját hallgatóink körében, melyre összesen 19 anonim válasz érkezett mindkét tárgyalt képzés résztvevőitől,

I-től V. évfolyamig. A válaszadók közül senki sem vallotta magát francia anyanyelvűnek, és csak egyikük számolt be arról, hogy mindennapi környezetében (pl. családtagjai, rokonai) rendszeresen használják a franciát, továbbá csupán ketten töltöttek huzamosabb időt vagy rövidebb, de rendszeresen ismétlődő időszakokat francia nyelvterületen (közülük az egyik azonos az előbbivel), s e kettő anyanyelvi környezetben tanulta a franciát a szakos tanulmányai megkezdése előtt. Mindketten jeles gyakorlati jegyet szereztek fonetikából az első szemeszter végén, és – környezetük visszajelzéseire is alapozva – szóbeli franciaságukat maguk is jónak ítélik. Azok között, akik átlagos feltételek között kezdtek ismerkedni a franciával (17 fő), heten vannak, akiket egyetemi stúdiumaik előtt egyáltalán nem tanított anyanyelvű oktató sem. Ezeknek a különböző kategóriáknak¹⁰ az egyes kulcskérdésekre¹¹ adott válaszait elkülönítve jelenítjük meg.

Ékesszóló a megkérdezetteknek az egyetemi szakos képzés megkezdése előtti franciatanulmányaiban a módszeres kiejtésfejlesztés jelenlétére vonatkozó kérdésre kapott eredmény. Kiderül ugyanis, hogy ezen tanulmányokban – változatos kereteik ellenére – közös pont a rendszeres és célzott fonetikai (kiejtési) gyakorlatok hiánya; ilyenek alkalmi megjelenéséről is csak egyetlen válaszadó számolt be. Még a kiejtési hibák rendszeres javítása is ritka. Általános a hangtani ismeretek oktatásának a legszigorúbban szükséges minimumra való korlátozása. Árnyalatnyival azokban az esetekben jobb a helyzet, melyekben anyanyelvi oktató is közreműködött a franciatanításban.

1. ábra

Kiejtésfejlesztés az egyetemi tanulmányok előtt



¹⁰ Meg kell jegyeznünk, hogy három válaszadó magyar-francia két tanítási nyelvű gimnáziumból érkezett, de válaszaik tendenciája az átlagot követte, egyikük esetében volt csak csekély eltérés (a várható irányokba), így ezt a csoportot – különös tekintettel a már elkülönítettekkel való átfedéseire és a minta alacsony létszámára – nem különböztettük meg az eredmények elemzésekor.

¹¹ Az itt tárgyalt problémák tekintetében releváns adatot nem eredményező, illetve a kirajzolódó tendenciákat sem nem módosító, sem nem árnyaló kérdések (mint pl. az egyetem előtti francia stúdiumok heti óraszámára vagy a megszerzett bizonyítványok jellegére irányulók) bemutatásától eltekintünk.

A helyzetet másik oldaláról világítja meg az a kérdés, mely azt firtatja: mi jelentett a válaszadó számára újdonságot az egyetemi fonetika óráin a korábbi franciatanulmányaihoz képest. Azt várnánk, hogy az elméleti ismereteket és esetleg még a nyelvváltozatok fonetikai jellemzőit jelölik meg, a többi opciót pedig csak elvétve. Meglepő azt látni, hogy a hangsúlyozás, az intonáció és a beszédtagolás fej fej mellett haladva rögtön az elméleti ismereteket követi. Még meglepőbb, hogy semmilyen tendenciabeli különbség nem látszik az anyanyelvi oktatóval támogatott s az anélküli francia előtanulmányok között.

2. ábra

Az egyetemi fonetikatanulmányok újdonságai



Arra is kíváncsiak voltunk, hogy visszatekintve milyennek ítélik franciatanárunk szóbeli franciaságát. (Ezt nem gondoltuk szükségesnek nagyobb részletességgel kutatni, s úgy véltük, hogy akit esetleg több tanár is tanított, a benne kialakult összbenyomásról fog itt számot adni.) Úgy találtuk, hogy bár a válaszadók kb. 20%-ában merült fel kétely volt franciatanára(i) nyelvi kompetenciájával kapcsolatban, a többségük elégedett volt tanáraival, bár (közel) autentikus beszélő alig akadt az illetők között. Ezt az összképet akkor is negatívnak tekinthetjük, ha kevés a kategorikus állásfoglalás.

3. ábra

A korábbi tanárok franciaságának megítélése



Ez a felmérés természetesen nem alkalmas arra, hogy belőle a középoktatásbeli franciatanítás fonetikai komponensére nézve messzemenő következtetéseket vonjunk le¹², de azt érzékletesen szemlélteti, hogy a francia szakos képzéseknek e tekintetben milyen bemenetre lehet számítaniuk. Ha tehát el is várnánk, hogy a felvett diákjaink kellően erős nyelvi alapokat hozzanak egyetemi tanulmányaik előtről, azt aligha gondolhatjuk, hogy ránk a nyelvfejlesztésben már csak ezen alapok elmélyítésének, tökéletesítésének feladata várna. Úgy tűnik, ez kiváltképp érvényes a kiejtésre, ahol az autenticitás kifejlesztésében a munka oroszlánrésze éppen miránk hárul. Ez a feladat pedig azért sem könnyű, mert alighanem másról van szó, mint nem kellően kiépült alapok továbbfejlesztéséről: jó eséllyel először is le kell szoktatnunk (*unlearn*: „le kell tanítanunk”, ahogyan ez már a magyar informatikai szlengben is elterjedt) a diákokat egy sor – hosszú idő fáradtságos munkájával kialakított – rossz beidegződésről. De ha erre nem szánjuk rá magunkat, a mindenkori hallgatóink képében minduntalan azokat a volt diákjainkat fogjuk visszakapni, akiknél beszédfejlesztési erőfeszítéseink nem jártak sikerrel, s akik aztán őket (a mindenkori aktuális hallgatóinkat) tanították...

Végül még egy adatsor annak alátámasztására, amit tanulmányunk a nyelvsvakos kiejtésfejlesztés strukturális-módszertani körülményeiről állít. Világosan kirajzolódik, hogy a fonetika órákon kívül a hallgatók kiejtése inkább csak alkalmilag kap figyelmet, s akkor sem igen van szó többről egy-egy szó vagy hang ejtésének javításánál.

¹² Sőt: semmilyen módon nem célunk minősíteni bármilyen franciatanári teljesítményt, tekintve, hogy tanulmányunkban az idegennyelvi specialisták képzésével foglalkozunk, akikre nézve az általános nyelvismereti követelményszintektől eltérő, azoknál szigorúbb elvárásokat gondolunk érvényesnek.

4. ábra*Kiejtésfejlesztés a fonetika kurzusokon kívül***A nyelvszakos képzés fonetikai komponense****A tartalmak köre**

Tekintettel a képzési célok összetettségére, nyelvszakon az átadandó/fejlesztendő fonetikai ismeretek körének a következőkre kell(ene) kiterjednie:

1. Általános/elméleti ismeretek¹³
 - a) A nyelv fonológiai/fonetikai szintje. A fonetika tudománya és területei.
 - b) Artikulációs fonetika.
 - c) Akusztikai fonetika.
 - d) Percepció fonetika.
 - e) Hang és írás.
 - f) A fonetikai átírás.
 - g) Szegmentális és szuprasegmentális fonetika.
 - h) A nyelvváltozatok fonetikai aspektusai.
 - i) Fonetika és nyelvi változás.
 - j) Az adott nyelv fonológiai rendszere.
2. Gyakorlati ismeretek, nyelvfejlesztés
 - a) Az adott nyelv beszédhangjainak azonosítása és megkülönböztetése.
 - b) Az anyanyelvi artikulációs bázis szempontjából problémás hangok és hangcsoportok ejtése.
 - c) Koartikulációs jelenségek.
 - d) Prozódiai eszközök és mintázatok azonosítása és megkülönböztetése.

¹³ Természetesen csupán az általános tájékozódás, nem pedig az elmélyültebb (mester- vagy doktori szintű nyelvészeti) stúdiumok szintjén.

- e) A helyes hangsúlyozás és intonáció elsajátítása/fejlesztése.
- f) „Sztenderd” ejtészváltozatok (formális vs. kollokvialis nyelvhasználat).
- g) Hangos olvasás.
- h) Helyesírás.

Önmagából a felsorolásból természetesen nem lehet következtetni sem e tartalmak tárgyakhoz/kurzusokhoz való rendelésére, sem tantervi helyére, sem a többi ismeretterület tartalmaihoz vagy egymáshoz képest érvényesítendő arányaira, sem pedig módszertani megoldásokra. Ezek azonban igen lényeges kérdések, melyeket tekintünk is át vázlatosan.

A tantervi keretek

A Bologna előtti időkben létezett a nyelvszakos fonetikai stúdiumoknak a klasszikus *előadás + szeminárium* struktúrában való oktatása, amelyről persze azon túl, hogy alkalmas lehetett az ismeretek fõnt leírt kétszatoságának kezelésére, sok mindent sem adekvátság, sem eredményesség tekintetében nem lehet önmagában megállapítani, viszont kiindulópontként hasznos lehet a mostani állapotok vizsgálatához. Jegyezzük azért meg, hogy ez a struktúra magában hordozza az elméletdominanciájú megközelítés veszélyét, amit tanulmányunk központi kérdése szempontjából semmiképpen sem szerencsés körülmény. Találunk is ezt megerősítő szakirodalmi adatot (az angol nyelvszakos képzés világából): „a fonológia kurzus az ötéves képzésben generatív fonológiát jelentett” (Kontra, 2016, p. 85). Az újabb – és folyamatosan átalakuló – képzések rendszerében ez a képzési célok, az ismereti tömbök és a tantervi órakeretek miatt sem volt tartható, s így a fonetika gyakorlati kurzusok tárgyává vált. Ez a nélkülözhetetlen és máshová végképp be nem építhető elméleti minimum miatt eleve belső feszültséghez vezet, viszont – elméletileg – kedvező kereteket ad a célzott kiejtésfejlesztéshez. Az alapszakos és az osztatlan tanári mesterszakos képzés jellemzően egy úton látszik haladni. Mindkettõre érvényesek a következõk: a nyilvánosan elérhető adatok szerint a Debreceni Egyetemen a francia fonetika két féléves, heti kétórás kurzus az elsõ éven, a Szegedi Tudományegyetemen a második félévben egy kétórás fonetikai gyakorlat, a harmadikban pedig egy fonológia szeminárium szerepel a programban, az ELTE-n mindössze a harmadik félévben kerül sor – a *Francia nyelvtan* tárgy kurzusainak részeként – egy kétórás, *Kiejtés és helyesírás* címû gyakorlatra. Az olvasóra bizzuk annak megítélését, hogy vajon mi és hogyan fér bele az elõzõ pontban felsoroltakból ezeknek a képzésszervezési megoldásoknak bármelyikébe.

Mindjárt hájártsuk el azokat az ellenvetések, melyeket a bemutatott keretek szûkös voltával szemben meg lehetne fogalmazni. Ezek közül az elsõrõl (ti. hogy a diákoknak kellõen erõs alapokat kellene hozniuk már egyetemi tanulmányaik elõttõl, melyeket itt már csak elmélyíteni, tökéletesíteni kellene) az elõzõ szakaszban már volt szó. A második az lehetne, hogy az autentikus francia kiejtés elsajátításának, fejlesztésének módja az a gyakorlat volna, melyet a minták – így például a filmek, színelõadások és minde-nekelõtt az órákon hallott oktatói diskurzus – folyamatos és figyelmes hallgatása, illetve az oktatókkal – köztük anyanyelviakkal – folytatott párbeszéd jelent. Ezek kétségkívül értékes minták és eszközök, de a tapasztalati tények azt mutatják, hogy mindebbõl csak a legkritkább hallgatók képesek kellõ inputot kinyerni a saját fonetikai önfejlesztésükhöz.

(Egyébként sem elegáns megoldás a „vevőre” terhelni azért a felelősséget, amit mi képtelenek vagyunk – kellő mértékben vagy formában – szolgáltatni neki, holott mi volnánk erre hivatottak.) A harmadik ellenvetés végül pedig abban állhatna, hogy mindegyik tantervi program jelentős mennyiségű nyelvfejlesztési kurzust tartalmaz, ezek bőven elegendők az egyébként is feladatkörükbe értendő kiejtésfejlesztésre. Ez az érv sem állja meg a helyét. Vajon rögzíti-e ezeknek a („lánykori nevükön”: „stílyak”) kurzusoknak a leírása, programja bármilyen értelmezhető részletességgel az eddig leírtakból következő fonetikai fejlesztési teendőket? Ezeket eltemetni a nyelvfejlesztési tematikák tengerében annyit tesz, hogy kitesszük őket mindazoknak az esetlegességeknek, melyek e kurzusok szervezését oly gyakran jellemzik (pl. anyanyelvi lektor képzettsége, habitusa).

A személyi és tárgyi feltételek

Egy ideális világban a fonetika kurzusokat olyan nyelvész oktatók tartják, akik kellően felkészültek a fonetika és a fonológia terén, beleértve ezek művelésének empirikus, technikai aspektusait is (tehát lehetőség szerint kutatóként is idevágó kérdésekkel foglalkoznak), és akik kellő affinitással és módszertani arzenállal bírnak ahhoz, hogy a kiejtésfejlesztés feladataival megbirkózzanak. Azok mellett a végletekig redukált humán erőforrás-feltételek mellett, melyekkel ezek a képzések jellemzően folynak, ez csak akkor nem irreális feltétel, ha az érintett tanszékek valamelyik munkatársa a véletlen játéka folytán éppen specialista, vagy legalább nem áll kutatási-oktatási területétől távol a fonetika. Másként fennáll a veszély, hogy a kurzusok tartását a legkisebb rossz elve szerint osztják egyik vagy másik kollégára, jó eséllyel akár lektorra, abból a megfontolásból merítve erőt és megnyugvást, hogy minden francia szakos oktató ismeri a helyes kiejtést (és a helyesírást). Ez az erőforráshiány, illetve az erőforrások esetlegessége ráirányítja a figyelmet arra, hogy mennyire fontos (lenne) a fonetika oktatásának mindenkori színvonalát az oktatói állomány összetételének változásaitól a lehetséges mértékben függetlenné tenni a megfelelő tantárgyi programok, pontos követelmények rögzítésével és képzési anyagok rendszerbe állításával.

Ez máris a fonetika oktatásának tárgyi feltételeire irányítja a figyelmünket. Itt nem annyira a hajdan a technika csúcát jelentő nyelvi laboratóriumokra gondolunk, hisz az informatikai és audiovizuális eszközök bősége és változatossága mellett inkább csak a fonetikai oktatás és kiejtésfejlesztés szolgálatába állított optimális felhasználásuk megtervezése és megszervezése vet fel kérdéseket. Sokkal inkább a rendelkezésre álló tananyagra és forrásokra lehetünk kíváncsiak. A hagyományos értelemben vett tananyagot évtizedeken át Herman József tankönyve jelentette (1983), amely minden szempontból alapos áttekintést adott a fonetika/fonológia tanulmányozásának alapjairól, a francia fonológiai rendszerről és a francia beszédhangok sajátosságairól, ideértve a nyelvhasználati tendenciákat és a helyesírás kérdéseit is, mindezt választékos és jól olvasható franciasággal előadva, és – a kor technikai lehetőségei szerint – gazdagon illusztrálva. Ez a tankönyv a könyvtárainkban ma is kellő példányszámban rendelkezésre áll, és oktatómunkájában e sorok szerzője is mindmáig használja. Nyilvánvaló azonban, hogy részint több szempontból mégiscsak eljárt fölötte az idő, részint „egy az egyben” történő felhasználásra a mostani hallgatóközönség számára (annak tűrőképessége vagy befogadó kapacitása miatt) alkalmatlan, részint pedig ez nem az a gyakorlatorientált mű,

amire a leírtak fényében égető szükség van. Kiegészítésképpen remekül használhatjuk Bárdosi Vilmos kézikönyvét (1996), amely az idők során más címmel, a hangrendszer elemeinek leírásával bővített tartalommal, „pdf-esítve” az Internetre is felkerült (2006), illetve amelyet az ELTE főntebb jelzett kurzusához rendelt tananyagként ugyancsak online formában, módosított címmel és rendszerezett elméleti ismeretekkel kiegészített, átszerkesztett tartalommal is megtalálhatunk (2021). Ez a munka (illetve különböző változatai) kitűnő referenciaműként használható összefoglaló táblázataival, ábráival, francia-magyar terminológiai és egyéb tematikus jegyzékeivel, feladataival és gyakorlataival. A tanulmányunkban vizsgált ejtésproblémák kezelésére azonban – főleg önmagában – ez sem alkalmas, többek között azért, mert hangzó anyag ennek sem képezi szerves részét, illetve mert azok kezeléséhez interaktív megoldásokra van szükség.

A francia tananyagipar természetesen régóta változatos kiejtésfejlesztési kiadványokkal látja el a piacot, melyekhez a digitális forradalom előtti időkben magnókazettákon volt beszerezhető a gyakorlatok hanganyaga. Ezt persze már a költségek miatt sem lehetett elvárni a hallgatói csoportoktól, de a tanszéki könyvtárak vagy egy-egy oktató saját gyűjteményéből származó példányok rendszeresen váltak az órai közös munka anyagává. Ilyen – hogy csak egy példát említsünk – az Hachette kiadó régi, jól ismert nyelvi gyakorlókönyv-sorozatának fonetikai eleme (Abry & Chalaron, 1994). Manapság – és ez azért is figyelemreméltó körülmény, mert a hallgatók hamarabb indítanak egy keresést webböngészőjükben, mintsem hogy egy kézikönyvhöz folyamodnának – a francia fonetikai tárgyú, mindenféle formátumú online tartalmak bősége lelhető föl az Interneten, a fizetős tartalmak mellett szabadon hozzáférhető is. Ezek sorában éppúgy szerepelnek a hangképzést szemléltető animációk, mint fonológiai tárgyú információk vagy ejtésgyakorlatok. Arról pedig már ne is beszéljünk, hogy autentikus francia orális diskurzust korlátlan mennyiségben és változatosságban hallgathatunk, sőt nézhetünk a világhálón. Minderre tekintettel a tárgyi feltételeket akár rendkívül jónak, minden lehetséges igényt kielégítőnek is ítélnénk. Észre kell azonban vennünk három fontos tényezőt. Az első az, hogy (a tanulmányunk első részében bemutatottakkal összhangban) a szóban forgó hallgatósnak differenciált ismeret- és példanyagra van szüksége. A források legtöbbje – és ez feltétlenül érvényes a franciákra¹⁴ – a mi sajátos szempontjaink szerint differenciálatlan anyagot kínál, vagy éppenséggel olyan súlyozást érvényesít, melyet a franciául tanulók tömegük folytán legrelevánsabb csoportjainak (például kínaiaknak, afrikaiaknak) anyanyelvéből adódó kontrasztív szempontok diktálnak, ami pedig a magyar ajkú tanulók számára akár kontraproduktív is lehet. A második problémát az elérhető anyagok minőségi változatossága, kontrollálandó volta, a harmadikat pedig az általuk alkotott adattömegnek a strukturálatlansága, a nem-professzionális felhasználó számára való átláthatatlansága jelenti.

Módszertani megoldások és lehetőségek

Világos tehát, hogy a fonetikai kurzusaink akkor lehetnek eredményesek, ha az eddig leírtak terén jártas, a problémákat, feladatokat és lehetőségeket átlátó, kreatív (önálló tananyagalkotásra, strukturálásra képes) és dinamikus oktatóra bízhatjuk megtartásu-

¹⁴ Azaz francia anyanyelvű szerzők/kiadók által készítettettek.

kat, s egyúttal kellő teret biztosítunk számukra a tantervben. (Ezzel pedig vissza is térünk a már felidézett ideális világhoz – de hadd fogalmazzuk meg ennek még néhány újabb elemét.) Szükséges egyúttal az is, hogy a kiejtésfejlesztésben globális megközelítés érvényesüljön (pontosan ugyanis hiába gyakoroltatunk valamely hangot vagy intonációs sémát), s egy-egy tanszék oktatói összehangolt és következetes erőfeszítése mellett remélhető csak, hogy a hallgatók többsége ne csak az energiaminimum elve diktálta mértékben próbáljon elrugaszkodni anyanyelve artikulációs-beszédfonetikai rutinjától. Azaz például a mondattípusoknak a leíró nyelvtan órák anyagába sem csupán a szerkezete, hanem intonációs sémái is be kell, hogy épüljenek.

A kívánt eredmény elérése a hallgatók intenzív és rendszeres önálló tevékenységén is múlik, melyhez természetesen tanári irányítás és ellenőrzés kell, méghozzá személyre szabott figyelemmel: egyénileg is tudatosítani kell az elérendő ideál és az aktuális produkció közötti eltéréseket, és instruálni kell a hallgatót az önképzés eszközeinek és módszereinek tekintetében. Az egy személyre jutó gyakorlásra szánt idő az egyéni adottságoknak megfelelően változó, de minden esetben jelentős mennyiségű kell, hogy legyen. Szükséges, hogy jusson végül idő a számonkérésre, ellenőrzésre, visszajelzésre is.

Ne feledjük, hogy mindemellett rendszerező, elméleti ismeretek is ugyanez a kurzus(ok) kereteibe lehetnek bepréselve. Ezek dolgában pedig tekintettel kell lennünk további néhány kritikus tényezőre. Az artikulációs, akusztikai és percpációs fonetikai ismeretelemek vonatkozásában arra az ismeret- és érdeklődéshiányra, mely a természettudományok irányában bölcsészhallgatóknál gyakran megfigyelhető, a fonológiaiakéban a nyelvzakosok paradox idegenkedésére a nyelvészeti diszciplínáktól, és általában az érintett generációnak a sajátosságaira, melyek a figyelem, a koncentrációs képesség, a hosszabb szövegek feldolgozására való készség/hajlandóság, valamint az információszerezés preferált csatornái/médiámai terén tapasztalhatók.

Úgy vélhetnénk mindezek után, hogy logikus következtetésként csak utópisztikus elvárások fogalmazhatók meg. Nos, bár a megoldás munkaigényes, messze nem lehetetlen, és azon a területen keresendő, amelyet a pandémiás oktatás a közelmúltban a figyelem középpontjába állított, és hozzájárult eszközei és módszerei szélesebb körű elfogadásához, térnyeréséhez. Természetesen a digitális formátumú megoldásokról van szó, melyek azonban korántsem szimplifikálhatók pdf- és ppt-állományok közzétételként. Multimediális tartalmak interaktív platformra történő fejlesztésére van szükség, és a fonetika kurzusok olyan *blended learning*-keretek közötti megszervezésére, melyek az oktató szerepének részleges átalakulásával és automatikus visszajelzésekkel támogatott, jelentős mennyiségű órán kívüli hallgatói tevékenységgel jár, előnyben részesíti a hallgatók által preferált közlésmódokat (pl. videóanyagok alkalmazásával), és lehetővé teszi, hogy a kurzusok korlátait kitágíthassuk, a kontakt órák értékes idejét pedig a frontális előadás-elemekről megszabadítva a hallgatókkal való tartalmas interakcióra fordíthassuk. Mi magunk legalábbis ilyen megoldásokat fejlesztünk s alkalmazunk egyre inkább.

Konklúzió

E folyóirat hasábjain hat éve jelent már meg egy témánkat érintő tanulmány a francia fonetikai ismeretek nyelvórák keretében való oktatásának a megújítására irányuló kísérletről, melynek szerzője szerint

„[a] tanárok többnyire magától értetődő természetességgel (intuitíve) építik be a kiejtés-javítást a nyelv tanításába, nem foglalkoznak a fonetikai ismeretek tudatosításával és taníthatóságával, valamint a beszéd általános fejlesztésével sem, hiszen ez nem kifejezetten nyelvtanári feladat. A hangsúly általában a kommunikáció sikerén és nem a formáján van.” (László, 2017, p. 48)

Kísérlete sikeresnek bizonyult a diákok beszédprodukcióinak mérése tekintetében, és az alkalmazott kiejtésfejlesztési módszerek hoztak is némi eredményt, a „kimutatott javulás azonban nem volt statisztikailag szignifikánsnak tekinthető.” (László, 2017, p. 56) Bár a vitatott anyanyelvi beszélői referencia ebben a vizsgálatban is jelen volt, fontosabb azt leszűrniük belőle, hogy egy olyan, sok munkát és kevés látványos eredményt ígérő területről van szó, melyre indokolt a jelenleginél nagyobb figyelmet fordítani, miközben a megvalósítás útjában nagyon is gyakorlati természetű akadályok állnak. Tanulmányunkkal a francia szakos képzésekbeli kiejtésfejlesztésről próbáltunk (amennyire lehet, teljes) helyzetképet nyújtani, igyekezve megjelölni az előrelépés lehetőségeit és útjait. Erre ugyanis mindenképpen szükség volna – hisz mit is állapítanak meg az Európa Tanács égisze alatt folytatott kutatások? Saját fordításunkban idézzük:

„A fonetika a nyelvtanításnak egy olyan aspektusa, amelyet jellemzően még ma sem tanítanak explicit módon, lévén, hogy sok tanárnak nincs meg ehhez a kellő önbizalma, mert attól félnek, hogy esetleg úgy ítélik meg őket, hogy nem a „helyes” mintával szolgálnak, és mert lehet, hogy kevés erre irányuló képzést kaptak, vagy semennyit sem. A fonológiai kutatás tekintélyes fellendülése ellenére is tovább folytatódik a kiejtéstanulásnak az a marginalizálódása, melyre annak komoly potenciális következményeivel együtt Derwing és Munro 2005-ös cikkében hívta fel a figyelmet, az oktatóknak a kiejtés iránti megnövekedett érdeklődésének dacára. Egy egészen friss publikációban (2015) ugyanezek a szerzők felmérések egész soráról számolnak be, melyek rávilágítottak, hogy „a tanárok haboznak, hogy tanítsanak-e rendszeresen fonetikát” (p. 78), hogy úgy érzik, „szükségük volna több szakmai fejlesztéshez hozzájutni” (p. 80), és hogy „azoknak a különböző programoknak a tanterve, melyekben a tanárok dolgoztak, nem fókuszált a kiejtésre” (uo.), csak homályos és hasznavehetetlen útmutatással szolgált, ha szolgált egyáltalán. (Piccardo 2016, p. 11)”¹⁵ (Piccardo & North, 2022, p. 37)

Mi ezt magunkra vettük, és munkához láttunk.

¹⁵ „Phonology is an aspect of language teaching that still tends not to be taught explicitly, with many teachers lacking confidence as they fear they may not be perceived as providing the “correct” model, and because they may have received little or no specific training. Despite a considerable increase in research into phonology, the marginalization of pronunciation teaching, which Derwing and Munro pointed out in their 2005 article as having potentially serious consequences, continues in spite of the increased interest in pronunciation among educators. In a very recent publication (2015) the same authors relate of a wide series of studies that revealed that “teachers are hesitant about systematically teaching pronunciation” (p. 78), that they feel a “need for access to more professional development” (p. 80) and that “[t]he curricula in the various programs in which the teachers worked did not focus on pronunciation” (ibid.) with vague and unhelpful indications if any.

IRODALOM

- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (1994). *Phonétique. 350 exercices avec 6 cassettes. Coll. Exerçons-nous.* Hachette.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, V. (1996). *Au son des sons. Manuel d'exercices de compréhension, de prononciation et d'orthographe du français moderne.* Eötvös József Könyvkiadó.
- Bárdos, V. (2006). *Francia kiejtésiskola. Cours de phonétique française.* Bölcsész Konzorcium. <https://mek.oszk.hu/04800/04817/04817.pdf> (2023.04.07.)
- Bárdos, V. (2021). *Francia kiejtésiskola. Francia kiejtési és helyesírási útmutató gyakorlatokkal – Manuel de prononciation et d'orthographe du français moderne avec exercices.* Budapest. http://bardosiv.web.elte.hu/BBN-FRA13-212_Francia_nyelvtan_1_Fonetika/07_BBN-FRA13-212_Tananyag.pdf (2023.04.07.)
- EMMI (2013). 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. <https://njt.hu/jogszabaly/2013-8-20-5H> (2023.04.07.)
- Európa Tanács (2001). *Common European Framework of Reference for Languages.* Strasbourg: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fclbf> (2023.04.07.)
- Európa Tanács (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment: Companion volume.* <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (2023.04.07.)
- Herman, J. (1983). *Phonétique et phonologie du français contemporain.* Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra, M. (2016). Hullámhegyek és -völgyek a magyarországi angoltanárképzésben az utóbbi fél évszázadban. *Modern nyelvoktatás*, 22(1–2), 76–91. <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1977>
- Kulturális és Innovációs Minisztérium (2023). *A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések a 2022/23-as tanévtől alkalmazandó képzési és kimeneti követelményei.* <https://cdn.kormany.hu/uploads/document/b/bc/bcd/bcd7fca9a4004e1de31bc403fd75820d89a59492.pdf> (2023.04.07.)
- László, T. (2017). Integrált komplex kiejtéstaniítás a francia nyelvoktatásban. *Modern nyelvoktatás*, 23(2–3), 48–59.
- North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis-Pasinetti, R. & Rüschoff, B. (2022, szerk.). *Enriching 21st Century Language Education. The CEFR Companion Volume in Practice.* Strasbourg: Európa Tanács. <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0> (2023.04.07.)
- Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály (NYAK) (2002). *Közös Európai Referenciakeret 2002* – magyar változat, PDF formátumban. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2023.04.07.)
- Piccardo, E. & North, B. (2022). Enriching the scope of language education: The CEFR – Companion volume. In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis-Pasinetti, & B. Rüschoff (szerk.), *Enriching 21st Century Language Education. The CEFR Companion Volume in Practice.* Európa Tanács. <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0> (2023.04.07.)
- TLFi = *Trésor de la langue Française informatisé*, <http://www.atilf.fr/tlfi>, ATILF - CNRS & Université de Lorraine.

Higher level (French) phonetics

The study claims that authentic L2-pronunciation may be legitimately demanded of foreign language experts, even if "native-speakerism" has been abandoned in the evaluation of the average L2 user's pronunciation. Using the examples of French BA and MA training in Hungarian higher education, the author examines the official language requirements for graduation, what the corresponding descriptors are on the phonological level in the CEFR, and what the typical phenomena are in the French pronunciation of Hungarians reaching C1 level belonging to the "gray zone" of non-authentic French speech. Based on a questionnaire survey, it presents the basic problems of pronunciation improvement from the students' point of view, as well as the factors in courses on phonetics which hinder effective pronunciation improvement. It is claimed that a new methodological approach is needed, based on interactive content development and blended learning solutions.

Keywords: phonology, pronunciation improvement, French language, Hungarian higher education, language majors

LAUDÁCIÓ

Nádor Orsolya Brassai Sámuel-díjjal való kitüntetése alkalmából

Tisztelt Kongresszus, Kedves Kollégák!

Amikor megtudtam, hogy a MANYE kitünteti Nádor Orsolyát a Brassai-díjjal, az jutott először eszembe, mennyire jól illik hozzá ez az elismerés, hiszen olyan sokat tett az alkalmazott nyelvészetért, az Egyesületért, értünk. Aztán a hírrel együtt megkaptam a felkérést is a laudáció megtartására, és még akkor is felhőtlen volt az örömöm, hogy én kaptam meg ezt a szép lehetőséget. Később, már a beszéd írása közben egyre több felhő gyűlt a fejem fölé, látva, hogy ha mindazt fel akarom sorolni, amiért Orsi ezt a díjat kapja, annak sose lesz vége. Merthogy a tömördek elfoglaltság tekintetében Nádor Orsolya nagyon hasonlít a díj névadójához, az örökké tevékeny Brassai Sámuelhez. Egyrészt tehát elnézést kérek, ha itt-ott kihagyok egy-két információt, másrészt viszont ezt a hallgatóság érdekében teszem.

Nádor Orsolya a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének habilitált egyetemi docense, emellett jelenleg vendégoktatóként is dolgozik a pozsonyi Comenius Egyetemen. De nemcsak a Budapest–Pozsony távlatban ismerős, ott volt, ott van ő mindenütt: Budapesttől Pécsen, Kecskeméten, Szegeden át Debrecenig, sőt, Brnotól Zágrábig, Firenzétől Tartuig.

Nádor Orsolya az alkalmazott nyelvészet, a hungarológia és a magyar mint idegen nyelv fáradhatatlan képviselője; Szépe György és Fülei-Szántó Endre hagyatékának folytatója. Fő kutatási területei a nyelvpolitika, a nyelvoktatás-politika, a magyar mint tanított nyelv, illetve az ezekkel kapcsolatos tudomány- és oktatástörténeti kérdések. Tudományszervezési munkássága egyszerűen lehegerlő. 2000 óta társ-főszerkesztője a *Hungarológiai Évkönyv* című folyóiratnak, 2005 és 2018 között pedig a *THL2*-nek is főszerkesztője volt. Ettől a poszttól akkor vált meg, amikor a MANYE folyóiratának, a *Modern Nyelvoktatásnak* a főszerkesztője lett. Úgy látszik, három folyóirat főszerkesztése már Orsinak is sok lett volna. A Modern Nyelvoktatáson kívül évek óta számos erős szál fűzi a MANYE-hoz. Nem találtam sehol, mióta választmányi tag – ez az adat a múlt homályába vész –, az viszont biztos, hogy 2016-ban létrehozta a MANYE MID-Szakosztályát, amelynek azóta is ő az elnöke. Ebben a feladatkörében évente két, „A magyar mint idegen nyelv napja” című nemzetközi rendezvény szervezéséért felelős. Szintén fontos megemlíteni, hogy 2008-ban ő szervezte a XVIII. MANYE-kongresszust, és ő szerkesztette a 2009-ben megjelent kongresszusi kötetet is.

Nádor Orsolya a kisebbségi nyelvek, a kevéssé használt és tanított nyelvek, illetve Kelet-Közép-Európa nyelvi-etnikai kérdéseinek elismert kutatója, elsődlegesen a magyar mint

kisebbségi nyelv, mint származásnyelv, mint környezetnyelv és mint idegen nyelv kapcsán. Mindezek miatt a hungarológia emblematikus alakja. Számos könyve és tanulmánya a szakirodalmi kánon része, megkerülhetetlen olvasmány – gondoljunk csak a klasszikusnak számító *Nyelvpolitikára*, a társszerkesztett „nagy kék könyvre” (*Magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*), a *Magyar nyelvemesterre*, a *Nyelv és oktatás kisebbségben-re*, vagy akár a 2018 óta folyamatosan megjelenő *Magyar nyelv-tanári segédkönyvek* sorozatra. Munkássága felbecsülhetetlen a magyar mint nem többségi anyanyelv kutatása és oktatása terén, a kutató- és tanárképzésben és az oktatásszervezésben. Hősies küzdelmet folytatott a *magyar mint idegen nyelv* mint szakterület, szak és szakma elismertségéért, népszerűsítéséért és tudományos rangjának emeléséért. Részt vett a PTE BTK Nyelvtudományi Tanszékén a MIH program elindításában. Évtizedeken át folytatott igen-igen jelentős munkát a Balassi Intézetben, ahol 2008-ig a Magyar Nyelvi Tagozatot is vezette. Az Intézetben többek között fontos szerepet vállalt a Magyar nyelvi és hungarológiai program elindításában, és felkarolta a kisebbségben és a diaszpórában élő magyarság ügyét. Miután hosszú évek teltek el sikertelen próbálkozással annak érdekében, hogy a Magyar mint idegen nyelv szak (ismét) megjelenjen az osztatlan tanárképzésben, pár évvel ezelőtt – a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolával együttműködve – létrehozta a Magyar mint idegen nyelv szakos pedagógus szakirányú továbbképzést, amely a Károlin kívül immár két éve Pécsen is nagy sikerrel működik. Szakfelelőse továbbá a Magyar mint idegen nyelv második tanárszakknak. 2013-ban megszervezte a Hungarológiai Kutatócsoportot, amelynek azóta is ő a vezetője. Rendkívül hasznos és korszerű tananyagok létrehozásában játszott központi szerepet: ilyen az *e-Magyarul* elektronikus tananyag-sorozat, a *Nyelv-társadalom-kultúra* című jegyzet, a *Magyar nyelv-tanári segédkönyvek* című MID-es tanagsorozat vagy a *Hungarobox* nevű projekt keretében létrejött többnyelvű infokommunikációs szótár és online feladatbank.

A díj névadójáról, Brassai Sámuelről egyik barátja azt mondta, nevelőnek született. Hogy Nádor Orsolya annak született-e, nem tudom, de azt igen, hogy nagyon sokan a saját bőrünkön tapasztaltuk meg, hogy igazi nevelő. Én magam 1993-tól voltam tanítványa, és emlékszem, hogy képes voltam még a hideg kollégiumi alagsorban is, pizsamában fagyoskodva, a nyilvános telefonon csüngve inni a szavait. Ő mindig mindent tud, zseniális ötletei vannak, és lelkileg is törődik a tanítványaival és a kollégáival. Sokan vagyunk úgy Orsival, ahogy Brassaival volt az egyik tanítványa, aki azt mondta róla: „Mint homok a vizet, úgy szívtam magamba minden szavát. Ő nekem erkölcsi támaszt adott egész életemre.”

Brassairól azt is tudni szokás, hogy közel száz év hosszú életét örökifjúként töltötte. Orsi ebben sem marad el Brassaitól, és azt hiszem, sokakkal együtt irigyelhetem azt a lelkesedést, amellyel kutat, oktat és szervez. Szívből kívánjuk neki, hogy az, ami fiatalon tartja – lehet, hogy az alkalmazott nyelvészet? – soha ne hagyja el őt.

Szeretettel köszöntünk, Orsi!

Dóla Mónika

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete
Budapest, 2023. március 17.

LAUDÁCIÓ

Kontra Miklós a MANYE 2023. évi tiszteletbeli tagjává választása alkalmából

Ebben az évben a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete Kontra Miklós nyelvész munkásságát ismerte el azzal, hogy a választmány őt választotta az egyesület tiszteletbeli tagjává.

Engedjék meg, hogy rögtön valami személyessel kezdjem. Kontra Miklós megosztó személyiség. Sokan kedvelik egyenességéért, szókimondó természetéért, hogy könnyűfalazás nélkül mond igent vagy nemet; mások pedig ugyanezért nem. Amikor azon gondolkodtam, kihez vagy mihez is tudnám hasonlítani, az jutott eszembe: *olyan, mint egy bátor oroszlán*. Amikor nyolc évvel ezelőtt a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékére jött át a szegedi Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékről, tanszékvezetőként kicsit izgultam, mert néhányan figyelmeztettek: „nehéz természete van, jajj lesz nektek” – bármit is jelentsen mindez. Aztán megláttuk:) Kaptunk egy kedves, segítőkész, udvarias kollégát, aki szeret tanítani, önzetlenül segíti a fiatal kollégák tudományos munkáját, akit a tudomány és a kutatás iránti mély tisztelet jellemez; és aki humoros, szarkasztikus megjegyzéseivel feldobta a napunkat, és a közös egyetemi vacsorákon, nagy hozzáértéssel, mindig a legjobb bort választotta a csapat számára.

Kontra Miklós 1950. október 12-én született Budapesten. 1974-ben végzett a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetemen angol–oroszlán tanári szakon. Ezt követően a szegedi Angol Nyelv és Irodalom Tanszéken oktatott. 1985–2010 között az MTA Nyelvtudományi Intézetének tudományos főmunkatársa, az Élőnyelvi Osztály vezetője; 2015-ig a Szegedi Tudományegyetem BTK Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének egyetemi tanára; majd 2015 és 2020 között a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke egyetemi tanára, 2020 óta a Károli Gáspár Református Egyetem professor emeritusa.

1978–81 között az amerikai Indiana University at Bloomington magyar lektora volt, 1992–93-ban ugyanott Fulbright ösztöndíjas kutató, 1995–96-ban a Michigan State University-n volt ACLS ösztöndíjas, 2003-ban ugyanott Fulbright ösztöndíjas kutató. Ezen túl 2016 óta Makovecz professzor a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán, Beregszászban.

1987-ben lett a nyelvtudomány kandidátusa, disszertációjának címe „Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból”. 2006 óta az MTA doktora címet viseli.

Kutatási területe a szociolingvisztika, nyelvpolitika, kiemelten a magyar nyelv Magyarországon és a környező államokban, az amerikai-magyar kétnyelvűség és a nyelvi emberi jogok. 1995-ben jelent meg a *Hungarian Sociolinguistics* című mű az

International Journal of the Sociology of Language (Berlin and New York, Walter de Gruyter) 111. számaként, a folyóiratszámot Kontra Miklós és Pléh Csaba szerkesztette. A *Journal of Sociolinguistics* (1997–2006), a *Language Policy* (2001–2009), a *Sociolinguistic Studies* (2007–2009), az *Alkalmazott Nyelvtudomány* (2001–2014), a *Modern Nyelvoktatás* (1995–2011) folyóiratok, a *Linguistic Diversity and Language Rights* könyvsorozat (Multilingual Matters, 2004–2021), és a *Studies in Language Variation* könyvsorozat (Benjamins, 2006–2019), valamint a *Journal of Linguistic Geography* (2012–) szerkesztőbizottsági tagja.

Részt vesz az Országos Doktori Tanács munkájában; témavezetőtjei közül 4,5 fő nyerte el a PhD-fokozatot. 2001 és 2015 között az SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola Angol Alkalmazott Nyelvészeti Programjának vezetője volt.

Tizenegy könyve jelent meg, kettő angolul; hat tankönyve jelent meg; tizenhét tanulmánykötetet szerkesztett. Több mint 200 tanulmánya jelent meg, idézettsége meghaladja a 900-at. Iskolateremtő munkásságának egyik legfontosabb eredménye, hogy a magyarországi és a határon túli szociolingvisztikai kutatásokat és kutatókat összekapcsolta, 1988-ban munkatársaival elindította az Élőnyelvi Konferenciák sorozatát, az ezeken elhangzott előadások írott anyagából kiadott tanulmánykötetek pedig rendszeresen megjelennek, és egyúttal hozzájárultak a magyar nyelvszemlélet határtalanításához is. Ezen túl több alkalommal is a MANYE kongresszusok és vitaülések előadója volt.

2017-től az MTA Domus Kuratórium elnöke. Több nagy kutatás/tudományos projekt vezetője, illetve résztvevője volt, például „A magyar nyelv Horvátországban” (2013–2016), a „Nyelvjárás és sztenderdizálódás Szeged lakosságának nyelvhasználatában” (2013–2016), a „Nyelvi vélekedések mintázatai Szegeden és környékén – perceptuális dialektológiai vizsgálat” (2021–2025) című projekteké.

Számos jelentős kitüntetés, díj birtokosa, többek között az Országgh László-díj (2006) és a Magyar érdemrend tisztikeresztje (2017). Részletes életrajza és eredményei megtalálhatók itt: <https://btk.kre.hu/index.php/kontra-miklos>.

Kontra Miklós eredményei meghatározóak és megkerülhetetlenek az alkalmazott nyelvészet (a „hasznos nyelvészet”, a „felelős nyelvészet”) területén, évtizedeken át végzett tudományos, tudományos szervezői, vezetői és iskolateremtő munkássága elismeréseként választotta a MANYE tiszteletbeli tagjává.

Prof. dr. Fóris Ágota
a MANYE alelnöke

Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete
Budapest, 2023. március 17.

FURKA ILDIKÓ – JÁMBOR EMŐKE – RÉPÁCZKI RITA

A kiégés és pályaelhagyás megelőzésének eszköztára: Fókuszban az Erasmus mobilitási program

A kiégés és pályaelhagyás évek óta az egyik legnagyobb probléma a közoktatásban és a felsőoktatásban (Awa, Plaumann & Walter, 2010; Farber, 1984), mind külföldön, mind Magyarországon (Szolnoki, 2004; Torma, 2013). Ennek megelőzésére az egyik lehetőség a külföldi szakmai mobilitáson való részvétel, amely megerősítheti a szakmai mentális egészséget és megelőzheti a pályaelhagyást (Furka & Johnsen, 2017), amennyiben a résztvevő felkészült. Ellenkező esetben a kiutazás akár még szorongást is eredményezhet, mert a külföldön tartózkodás stressz faktorként működik (Bennett, 1986; Schumann, 1986). A tanulmány egy olyan eszköztár kidolgozásának folyamatát írja le, amely komplex affektív és kognitív támogatást nyújt a külföldi mobilitáson résztvevő felsőoktatási oktatók számára pedagógiai, pszichológiai és interkulturális szempontból azért, hogy az ilyen és ehhez hasonló szakmai eseményekre való felkészülés és a megvalósulás alatti folyamatok tudatosodjanak, és ezáltal hozzájárulhassanak a kiégés és a pályaelhagyás megelőzéséhez. Az eszköztár egyfajta önszupervíziót biztosít, amely támogatja a viselkedésbeli változások elérését és a megváltozott viselkedés megtartását (Kelló, 2016; Török, Marlok, & Martos, 2016). Az alábbiakban röviden bemutatjuk az eszköztár fejlesztésének hátterét, a külföldi tartózkodás, mint stresszor elméletét (Bennett, 1986; Chen, 1999; Schumann, 1986; Spradley & Phillips, 1972), az eszköztár részeit és kipróbálásának folyamatát, valamint a kipróbálás alapján levonható következtetéseket, és az eszköztár felhasználhatóságának körét.

Kulcsszavak: kiégés, megelőzés, pályaelhagyás, mobilitás, eszköztár-fejlesztés

Kontextus: külföldi mobilitás, tanulmányutak a BME-n

A magyar felsőoktatás egyik célja a nemzetközi rangsorokon való javuló szereplés, amelynek egyik feltétele a nemzetköziesítési célkitűzések megvalósítása (Magyarország Kormánya Innovációs és Technológiai Minisztérium 2020; Keczer, 2021; Lanternert, 2018). A nemzetköziesítési stratégiák között több cél szerepel egyrészt, hogy minél több oktató és hallgató vegyen részt például nemzetközi projekteken, minél több külföldi oktató és hallgató kapcsolódjon be a magyar egyetemi életbe, másrészt a magyar hallgatók és oktatók is vegyenek részt külföldi tanulmányutakon. (Keczer, 2021).

Kiutazás tekintetében az Erasmus+ mobilitási program az egyik legnépszerűbb lehetőség mind a hallgatók, mind az oktatók és adminisztratív munkatársak körében a magyarországi felsőoktatásban. Országos szinten 2021-ben 7208 fő, 2022-ben 8502 fő nyert sikeres pályázatot a felsőoktatási Erasmus+ program keretében (Erasmus+

mobilitási intézményi pályázat, 2021, 2022), Ezek a számok tartalmazzák a hallgatói, oktatói és munkatársi mobilitást is.

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemről (BME) 2021-ben 496 fő és 2022-ben 720 fő utazott külföldre. Átlagosan, a BME-n az utóbbi tíz tanévben évente, kb. 430 fő részesült Erasmus+ mobilitási ösztöndíjban, kb. 388 hallgató, 21 oktató, és kb. 21 képzési célú csereprogramon részt vett munkatárs (BME adatközlés; Nemzetközi Kapcsolatok Igazgatóság; 2023). A BME oktatói számára, egyetemi, éves szinten mindegy 35–40 oktatói mobilitásra lenne lehetőség, karonként és egyégenként kb. 4-5 fővel számolva (Erasmus+ mobilitási intézményi pályázat, 2021). Az alábbi 1. sz. táblázatban látható adatok kétvévenkénti bontásban mutatják a BME megvalósult mobilitásainak számát, hallgatói tanulmányi és szakmai gyakorlat, oktatói mobilitás és képzési célú munkatársi mobilitás kategóriákban. Tanulmányunkban az oktatói mobilitásra fókuszálunk. A számok alapján megfigyelhető, hogy az utóbbi tíz évben, átlagosan évente kb. 25 oktató vett, vesz részt mobilitási csereprogramban, amely jelentős mértékben elmarad a lehetséges kiutazások számától.

1. táblázat

*Erasmus+ mobilitáson résztvevők száma a BME-n tanévenkénti lebontásban, programtípusonként.
(forrás: BME adatközlés; Nemzetközi Kapcsolatok Igazgatóság; 2023)*

Erasmus+ mobilitás	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Tanulmányi mobilitás (SMS)(fő)	289	288	310	353	339	329	337	387	192
Szakmai gyakorlat (SMP)(fő)	76	76	94	83	95	70	57	70	55
Oktatói mobilitás (STA)(fő)	31	28	30	24	21	33	12	2	16
Képzési célú munkatársi mobilitás (STT)(fő)	23	12	14	12	27	28	26	10	42
Összes mobilitás	419	404	448	472	482	460	432	469	305

Ezek a mobilitási számok is jól mutatják, hogy az oktatók és a munkatársak nem éltek, nem élnek az Erasmus oktatói és munkatársi csereprogram lehetőségével, annak ellenére, hogy kutatások igazolják a kiutazások pozitív hatását (Dolga et al, 2015;

Engel, 2010; Furka & Johnsen, 2017; Jakab és Kormos, 2020). Az eddigi intézményi tapasztalatok, a kiutazókkal folytatott formális vagy informális beszélgetések alapján kijelenthetjük, hogy az Erasmus kiutazás alkalmával minden esetben ki kell lépniük a komfortzónájukból, nem a megszokott hallgatóság előtt kell előadniuk, sokszor elvárás, hogy a fogadó intézmény által kért, számukra akár új témából, témakörből tartsanak előadást. Egyes oktatókat az tart vissza a programtól, hogy előre vagy utólag kell pótolniuk az itthoni órákat. Íratlan szabály, de mindenképpen elvárás, hogy a vendégoktató látogatása esetén, a fogadóintézményben az az oktató foglalkozzon a külföldi partnerrel, aki a külföldi partnernél járt. Ez még néhány nap, akár egy hét plusz elfoglaltságot is jelent az adott oktató számára. Mindezen körülmények okot adhatnak arra, hogy a tanárok, oktatók, adminisztrátorok ne érezzék magukat motiváltként a mobilitási programra.

A külföldi mobilitás akkulturációs folyamatának háttere és a fejlesztés céljának kapcsolata

Még ha meg is született a döntés a mobilitáson való részvételre, a gyakorlati, látható nehézségek mellett vannak olyan tényezők is, amelyek láthatatlanul tudják korlátozni a kiutazás sikerét. Az akkulturációs folyamat, mint stresszor elmélete számos kutató munkájában megjelenik (Bennett, 1986; Chen, 1999; Schumann, 1986; Spradley & Phillips, 1972). E szerint egy új kultúrába lépéskor függő helyzetbe kerül az egyén, lévén nem érti a nyelvet, és/vagy nem ismeri az írott és íratlan viselkedési szabályokat. Ez dezorientációt okoz és szorongást vált ki, amely a megszokott megküzdési stratégiákkal nem feltétlenül oldható. Azonban Piaget fejlődés elmélete szerint a komfortzónánkon kívülre lépés, az egyensúlytalanság, talajvesztés és disszonancia fejlődésre és változásra is lehetőséget adhat a mentális komplexitás bővítése révén (Kegan, 1994). Elméletét Piaget (1954) genetikai ismeretelméletként (genetic epistemology) határozta meg. Az elmélet szerint a fejlődés alapja a genesis, azaz az a kibontakozási folyamat, amely a gondolkodási kapacitás fejlődését írja le a növekvő gyermeknél. Piaget szerint a fejlődés alapja az egyén természetesen érő képességeinek és környezetének kapcsolata. A fejlődés nem a tudás felhalmozódása, hanem egy olyan folyamat, amely során az egyén minőségileg különböző fázisokon halad át, miközben tudása transzformálódik. Az elmélet részben adaptációs elmélet, mely szerint az egyén aktív kölcsönhatásban él környezetével, amihez az asszimiláció és az akkomodáció révén idomul. Asszimilációnak hívjuk azt a folyamatot, amikor az egyén az új tudást a már meglévő sémáinak rendszerébe illeszti be, és akkomodációról beszélünk akkor, amikor az egyén a meglévő sémát az új tudás függvényében átdolgozza és kiterjeszti.

Kegan (1994) szerint a fejlődési-érési folyamat lényege a mentális komplexitás fejlődése. Kegan elmélete konstruktív fejlődéselmélet, mely taglalja a konstrukció folyamatát, azaz azt, hogy miként érti meg és tudatosítja az egyén a körülötte lévő világot. Egyúttal a modell fejlődési is, hiszen a konstrukció mindig egyre magasabb szinten zajlik a fejlődés előre haladása során. Kegan hat fejlődési szintet írt le, mely szintek azt jelzik, hogy az egyén egyre nagyobb szeptét érti a körülötte lévő világnak. Kegan a szubjektum-objektum fogalmával írja le a fejlődés folyamatát. A szubjektum az emberi működés alapja, oly annyira az alapja, hogy az egyén nincs is tudatában, nincs arra rálátása (Kuhnert & Lewis, 1987). Az objektum viszont a megélt élmény

tartalmi aspektusa, a szubjektumon keresztül érthető meg és válik szervezhetővé. Ahogy az egyén egyik fejlődési szintről a másikra halad, az, ami az előző szinten szubjektum volt, az adott szinten objektummá válik. Lényegében ez a folyamat zajlik egy mobilitási helyzetben, és ahogy a korábban ijesztő szituáció kezelésébe az egyén egyre rutinosabbá és ügyesebbé válik, úgy nő az objektum terjedelme a szubjektum rovására.

Mindezek mellett a kiutazási helyzet egy tipikus bizonytalan szituáció lehet még azok számára is, akik gyakran utaznak (Welch, 2008). Azon felül, hogy a tevékenységnek van egy rutinja, minden utazás más, és igényli a mobilitási hajlandóságot, valamint a gyors alkalmazkodás és a rugalmasság képességét. Jacobs (2002) és Petrie (2011) az ilyen közeget a VUCA-mozaikszóval minősíti (Volatile: gyorsan bekövetkező, nagy volumenű változások; Uncertain: váratlan, nem megjósolható; Complex: a változások sok tényezővel függnek össze, nincs jól átlátható ok-okozati összefüggés; Ambiguous: nem egyértelmű, mi mivel függ össze). A külföldi utazások részben vagy egészben jellemezhetőek ezekkel a tulajdonságokkal, ezért joggal feltételezhetjük, hogy az utazási helyzettel jól megküzdő egyén rugalmas, jól alkalmazkodó, gyors helyzetfelismerő és kiegyensúlyozott személyiséggel rendelkezik (Frieze & Li, 2010).

Nyilvánvaló ugyanakkor az is, hogy számos pozitív hatása mellett egy külföldi út éppen a komfortzónából kimozdító hatása miatt stressz is (Bennett, 1986; Brown, 2008). A stresszhelyzet klasszikus definíciójának megfelelően (Selye, 1976) próbára teszi az egyén kompetenciáit, és akkor jó, ha a komfortzónából kimozdítva a tanulási zónáig visz, hiszen ha ennél tovább megy, az egyén a pánikzónába kerül, és úgy éli meg az őt érő ingert (azaz magát a külföldi utat), mint egy extrém mértékű, számára kontrollálhatatlan stresszt. Mindenki, aki szívesen utazna, de annak stresszhatása miatt mégis lemond erről a lehetőségről, minden bizonnyal igényt tart egy olyan felkészítésre, amely segít neki a mobilitási helyzet okozta stressz kezelésében.

Célunk egy olyan eszköztár elkészítése volt, amely felkészíti a kiutazó kollégákat arra, hogy a kevésbé látható, pedagógiai, pszichológiai és interkulturális területeken megtörténjen a fejlődés és a változás. Az intervenció egyik lépése a jelenbeli helyzet tudatosítása, majd a lehetséges helyzetekre való felkészülés, és végül a megtörtént események tudatosítása. Az átgondoltabb, tudatosabb útra kelés és a kiutazás utáni reflexió és önreflexió támogatja a komfortzónán kívül megélt események sikeres beépítését (Furka & Johnsen, 2017).

Az átgondoltság egyik példája lehet a kiutazás előtt egy stratégia készítése váratlan helyzetekre. A fogadó környezet átgondolása interkulturális szempontból vagy a fogadó egyetem esetlegesen eltérő módszertani és oktatási sajátosságaira való felkészülés szintén tudatosító erejű. Egy másik terület az ismeretlen helyzetekre való reakcióink végiggondolása lehet, amely összevethető a kiutazás után azzal, hogy végül is hogyan reagált a kiutazó a váratlan helyzetre.

Az általunk kidolgozott eszköztártól azt várjuk, hogy a fogadó országban szerzett mind pozitív, mind negatív tapasztalatok segítsék a kiutazók személyes és szakmai fejlődését, ezáltal támogassák a kiutazókat a tanári pályán maradásban, hogy megújult erővel, valamint lelkesedéssel folytassák választott hivatásukat.

A fejlesztés módszertani kerete

Célkitűzésünk, azaz a kiegészítés és a pályaelhagyás megelőzése érdekében szükséges szakmai és személyiségfejlődés biztosítása kvalitatív módszertani megközelítést igényel (Creswell, 2013; Szokolszky, 2004), és a jelenség vizsgálatához saját módszertant dolgoztunk ki.

A folyamat egyrészt egy kérdőív kitöltését, másrészt egy interjúval való részvételt jelent a kiutazás előtt az azt megelőző héten, és a kiutazás utáni két héten belül. A kiutazás előtti és utáni interjú azt a célt szolgálja, hogy megállapíthassuk a résztvevők kiindulási pontját (Bonate, 2000), illetve megnézhesük az esetleges változást a kiutazás után (Szokolszky, 2004).

További kvalitatív módszertani elemként az interjúkat coaching jellegű foglalkozásnak terveztük. Ez olyan pszichológiai támogató esemény, amely az egyén adott helyzetben meglévő reakcióinak hátterét célozza meg feltárni. Irányított kérdésekkel az alanyt utat mutat egy adott helyzet vagy lelkiállapot feldolgozásához, valamint támogatja őt a számára elfogadható és hatékony megküzdési stratégia megtalálásában (Passmore & Sinclair, 2022). A coaching egy fejlesztő folyamat, melynek keretei között növelhető az egyén teljesítménye, fejleszthető karrierje, szakmailag és személyesen is fejlődhet. A szervezeti és üzleti coach segíti klienseit a célok elérését támogató és akadályozó személyes és környezeti tényezők feltárásában. Az önismeret és az egyéni hatékonyság fejlesztésére alapozva támogatja klienseit a hatékonyabb munkavégzés és egyéni siker, a probléma- és konfliktuskezelés, valamint a jobb együttműködés érdekében. Segít céljaik pontos meghatározásában és a célok elérését lehetővé tevő stratégia kidolgozásában, valamint abban, hogy a segítséget nyújtó erőforrásokat akár magukban, akár a környezetben felfedezve sikeresen alkalmazzák és hasznosítsák. Az általunk alkalmazott interjú kérdéssor önmagában is egy személyre szabott fejlesztő célú coaching beszélgetés. Jelen esetben a kiutazási helyzettel történő megküzdés a coaching fókuszpontja, amelyen keresztül a személyiségfejlesztés történik.

A kiutazók kiutazás előtt és után online kérdőívet töltenek ki. Ezután vesszük fel az interjúkat személyesen vagy Zoomon keresztül, így a személyes interjúban felmerült kérdések, témák, összefüggések nem befolyásolhatják a kérdőívben adott válaszokat. Az interjú szövegét, az interjú alanyok beleegyezésével rögzítjük, majd leírjuk. Az elemzést e szövegek alapján készítjük el.

A kutatás reprezentatív megvalósításához eredetileg jelentősen több résztvevőt terveztünk, de COVID-19 helyzet miatt 2022-ben még mindig a remélnél jóval kevesebb kiutazóval számolhattunk. Végül többszöri változás után két BME oktató és két adminisztrátor kolléga vett részt a fejlesztő eszköztár kipróbálásában.

A fejlesztő eszköztár

Az eszköztár két részből áll, egyrészt egy kérdőívsorból, másrészt egy interjú kérdés-sorból. A kérdőív nagymintás adatgyűjtés esetében kvantitatív eredményeket adhat arra vonatkozóan, hogy a kiutazóknak milyen személyiségjegyei, szakmai háttere és interkulturális tapasztalata, illetve beállítottsága van, de jelenleg a kis minta miatt itt elsősorban a kiutazók előzetes és utólagos felméréséhez szükséges háttér információk gyűjtésére szolgál, és a második eszközhöz, az interjúkérdésekhez szolgálat

kiinduló alapot. A kérdőívek így az interjúkérdéseket alapozzák meg és irányítják a beszélgetést, kvantitatív forrásbeli jelentőségük nincsen. Az interjúkérdések részletesebb információgyűjtésre adnak lehetőséget a kiutazók szakmai, pszichológiai illetve interkulturális állapotáról, de elsősorban a coaching módszer alkalmazásához adnak eszköztárat és iránymutatást, hogy ezek segítségével történjen meg az illető fejlesztése (Kelló, 2016).

1. Eszköz: a kérdőív

A kérdőíves adatgyűjtéshez használt eszköz több modulból épül fel. Az első modul a válaszadók szakmai és interkulturális háttérét hivatott összegezni. A kérdések kiterjednek a szakmai tapasztalat főbb területeire, mint például annak időtartamára, módszertani elemeire, külföldi tanítási, illetve tanulási tapasztalatra, valamint az Erasmus programban való részvételt befolyásoló területekre, motivációs kérdésekre.

A kiutazás szempontjából fontos kompetenciák mérésére szolgál a kérdőív második, pszichológiai modulja, ahol azokat a kompetenciákat mérjük fel, amelyek meghatározóak a kiutazási hajlandóság, a mobilitás és az utazás pozitív élménye szempontjából. Ehhez a szakirodalmi alapokat és szakmai tapasztalatainkat vettük alapul, és olyan fő szempontokat vettünk figyelembe, mint például hogy az egyén miként küzd meg a bizonytalan, a kompetenciáit, az idegen nyelv tudását, az alkalmazkodóképességét próbára tevő helyzetekkel (Danaher, Danaher & Danaher, 2008; Hoffmann, 2008; Welch, 2008). A kiutazási sikerességet két tényező mentén értelmeztük: mind a teljesítményt, mind az elégedettséget figyelembe vettük, de értelmezésünkben nagyobb jelentőséggel bír az elégedettségi szempont (Jalagat, 2016). Az Erasmus programok kettős célja, hogy a kiutazó pedagógus tanuljon, új dolgokat sajátítson el, fejlessze önmagát, és egyúttal egyfajta feltöltődési lehetőség is ez, kimozdulás a napi rutinból. Ilyen értelemben, feltöltődésre lehetőségét nyújtó, a kiegészítő megelőzését is szolgáló program (Jakab & Kormos, 2020). A kérdőív 11 faktorból áll. Jelenleg faktoronként változó számú, és fordított elemeket is tartalmaz, amelyeket a kitöltőknek 5 fokozatú értékelő skálán kell értékelniük az 1: Egyáltalán nem igaz rám. 2: Inkább nem igaz rám. 3: Közepes mértékben igaz rám. 4: Inkább igaz rám. És 5: Teljes mértékben igaz rám állítások mentén. A pszichológiai modul faktoraiként az extravertió, a módszeresség, a nyitottság, az érzelmi stabilitás, az alkalmazkodás, a kalandvágy, az idegen nyelvi magabiztosság, a magánélet sajátosságai, a problémamegoldás, a hatékonyság és az önbizalom területeit emeltük be. Bár a kis résztvevői szám és az elsődleges, fejlesztési cél miatt erre most nem volt szükség se lehetőség, a kérdőívmodul validálásához szükséges lenne nagymintás adatbázisra.

A kérdőív harmadik moduljában egy érzelmi intelligencia kérdőívet veszünk fel, amely az *Önbecsülés*, a Mások tisztelete, az *Én-tudatosság* és a Mások iránti tiszteltfaktorkokat tartalmazza (Neale, Spencer-Arnell, & Wilson, 2009). Az *Önbecsülés* állításai között szerepelnek a „Rendszeresen pozitívan gondolkodom magamról.”, „Többnyire optimista vagyok.”, vagy a „Nem okoz problémát nemet mondanom az embereknek, és őszintén megindokolom döntéseimet. A Mások tisztelete dimenzióban szerepelnek a „Gyakran gondolok jót a többi emberről.”, „Ritkán, vagy soha nem kritizálok másokat azért, amilyen a személyiségük - a kritikát inkább a viselkedésükre

fókuszálom.”, vagy a „Nem pletykálok híres emberekről, emlékeztetem magam, hogy nem is ismerem őket.” állítások. Az *Én-tudatosság* dimenzióban a „Rendszeresen odafigyelek az érzéseimre.”, „Jól tudok figyelni a testemre és megértem, miért érzek fájdalmat, feszültségeket vagy más negatív fizikai tüneteket a testemben.”, vagy az „Úgy vélem az érzelmek éppolyan fontosak, mint a racionális gondolatok.” állítások voltak jelen. Végül a Mások iránti tudatosság faktornál ahhoz hasonló mondatok szerepelnek, mint a „Rendszeresen odafigyelek a többi ember érzéseire.”, a „Jól tudok másokra figyelni és ritkán szakítom őket félbe.”, vagy a „Többnyire tudatosan figyelem a többiek testbeszédét.”.

A kérdőív záró moduljában Shalom Schwartz egyik személyes értékrend kérdőívét (PVQ-RR) alkalmazzuk. Shalom Schwartz kulturaközi pszichológiai kutatásainak fő fókusza az alapvető emberi értékek elméletének kidolgozása (lásd Schwartz, 1992; Schwartz et al., 2012; Schwartz, 2016; és Sagiv és Schwartz, 2022). Az értékek méréséhez az évek és tesztlések során négy kérdőív kristályosodott ki. Ezek közül a frissített PVQ-RR (Schwartz, 2021) kérdőív megfogalmazása könnyebben teszi lehetővé, hogy a kitöltők beazonosítsák saját, meglévő értékeiket, és a valóban meglévő személyes helyzetükről ad képet, szemben pl. az Schwartz Value Survey kérdőív kérdéseivel, ahol a megfogalmazás absztrakt, adott esetben inkább a társadalmilag megkívánt értékrendet méri, mérheti fel (Schwartz, 2021). A kiválasztott PVQ-RR eszköznek azonban nem állt rendelkezésre validált magyar nyelvű fordítása, így Schwartz (2021) instrukciói alapján és az ő szakmai együttműködésével először ezt készítettük el. A végeredmény egy 57 állításos kérdőív, amelyben a válaszadónak egy 6-fokozatú skálán kell bejelölnie, hogy mennyire hasonlít azokhoz az „emberekhez”, akiknek az értékrendje az állításokban megfogalmazódik. Pl.: „Fontos számára, hogy soha senki ne szégyenítse meg”. A választható fokozatok az 1: egyáltalán nem hasonlít rám, 2: nem hasonlít, 3: kicsit hasonlít, 4: valamennyire hasonlít, 5: hasonlít és a 6: nagyon hasonlít lehetőségek voltak. Az állítások egy 10 elemű értékdimenziókba csoportosíthatóak, amelyek alapján a kitöltő személyes értékrendje körvonalazódik. Ezek az önállóság, ösztönzés, hedonizmus, teljesítmény, hatalom, biztonság, hagyomány, konformitás, univerzalizmus és jóindulat. A magyar elnevezéseket Bodor, Grünhut, és Pirmajer, (2019) munkájából vettük át a teljesítmény dimenziónevet kivéve, mert Schwartz eredeti Achievement elnevezését meglátásunk szerint a Bodor, Grünhut, és Pirmajer (2019) által használt elismerés címke kevésbé adja vissza.

2. Eszköz: Interjú kérdéssorok

A kérdőív mellett egy kiutazás előtti és utáni interjút terveztünk a kiutazókkal, hogy be tudjuk azonosítani a szakmai és pszichés kiindulási pontot, egyfajta baseline-t felállítva (Bonate, 2000), és hogy a kiutazás utáni állapotot ehhez képest határozhassuk meg (Szokolszky, 2004). A kiutazás előtti interjúkra úgy kerül sor, hogy a kérdőívet már kitöltötték a résztvevők, így a kérdőíves háttérkérdésekre adott válaszok alapján lehet egy-egy területre jobban koncentrálni az interjúk alatt. Az interjúkhoz kidolgozott kérdéssor pszichológiai tudatosság, pedagógiai szakmai helyzet, illetve interkulturális motiváció és tapasztalatok szempontjából tárja fel a kiutazók állapotát, a kiutazás előtt, és változást keresve a kiutazás után.

A kiutazást megelőző interjúknál (Függelék 2) a pedagógiai részben a kérdések azt hivatottak feltárni, hogy milyen szakmai háttérrel rendelkezik a kiutazó és hogyan alakult a pályája eddig. A részletek feltárásával a kiutazásra való hajlandóság és a fejlődni akarás hátterét érintő tényezőkbe nyerhetünk bepillantást. Olyan területekre kérdezzük rá, mint a külföldi tanórára való felkészülés keretében egyeztetés a fogadóintézmény oktatójával, a fogadóintézmény oktatási módszereinek megismerésére, a technikai felkészültség átgondolására tett lépések, vagy az óra munkaformáinak megtervezése, stb. A pszichológiai részben rákérdezzük a váratlan helyzetekre adott reakciók, az egyedüllét megélése, a személyes fejlődés iránti vágy, vagy az azzal kapcsolatos külső elvárásokra. Továbbá a COVID-19 miatt meglévő egészségügyi előírásokra adott reakciók, és reflektív gondolatok tárházát segítettünk beazonosítani a résztvevőknek. Végül az interkulturális rész a korábbi (negatív, pozitív) külföldiekhez kapcsolódó tapasztalatok hatásait próbálja feltérképezni és tudatos szintre hozni, valamint arra vezet rá, hogy a mobilitás során várható kulturális különbségekre hogyan tud a kiutazó felkészülni.

A kiutazás utáni interjúknál ugyanazon kérdéseket tettük fel, és azt kértük, hogy a kiutazás eseményeinek fényében gondolják végig őket. Mivel a kiindulópont maga a kiutazás és az annak során megélt személyes élmények voltak, inkább csak vezetőszáltként szolgáltak a kiutazás utáni kérdések, a résztvevők mondanivalója szétfejtett volna egy merev keretet. A kiutazók többnyire élménybeszámoló formájában kezdtek el beszélni a megtörtént eseményekről, amelyet igyekeztünk először nem megszakítani, hanem inkább később visszatérni egy-egy pont bővebb kifejtéséhez a kérdéseink segítségével. Az ekkor feltett irányított kérdések célja az volt, hogy a résztvevők visszagondoljanak a külföldi eseményekre és érzelmekre, és újra átéljék azokat. Amennyiben ez nem jött magától, úgy megkértük a válaszadót, hogy értékelje és magyarázza meg az általa elmondottakat. Válaszairól pedig azt is megkérdeztük, hogy miért azokat tartotta fontosnak kiemelni, mit jelentenek számára. Végül a megélt események és reflektált gondolatok alapján feltettük neki a kérdést, hogy a jövőben mit fog tenni azért, hogy a beindult pozitív folyamatok fennmaradjanak, illetve a negatívként megélt folyamatokat hogyan próbálja pozitívvá fordítani.

Eredmények

A kérdőívek eredményei

A fejlesztő eszköztárunkat négy kiutazó próbálta ki. Kettő ezek közül oktató, egy adminisztrátor és egy adminisztrátori munkakört betöltő PhD hallgató volt. A két oktató oktatói mobilitáson vett részt, az adminisztrátor továbbképzési mobilitás keretében nyelvtanfolyamon, a negyedik résztvevő pedig PhD tanulmányaihoz talált egy nyári egyetemi továbbképzést, amely során idegennyelv-tudását is fejleszthette.

A kipróbáló résztvevők hátterére az volt a jellemző, hogy csak felnőtt korokban szerettek külföldi tapasztalatot, angol, olasz és francia nyelvterületen. Az egyik oktató volt többször Erasmuson, a többieknek ez volt az első alkalom. Legfontosabb problémájuk a helyettesítés megoldása volt, de hosszú távú együttműködésben reménykednek. A két oktató fontosnak tartotta a módszertani fejlődést,

A kérdőív második, pszichológiai moduljában az utazás előtti állapothoz képest a résztvevőknél erősödni látszanak a következő faktorok: az extravertizáció, a nyitottság, az érzelmi stabilitás, a hatékonyság, az önbizalom, alkalmazkodás, idegen nyelvű magabiztosság. Csökkenő tendenciát mutattak a módszeresség, a kalandvágy, és a problémamegoldás dimenziói. Bár a minta általánosításra nem ad lehetőséget, mégis úgy tűnik, hogy a külföldön tartózkodás, mint a komfortzónából való kilépés egy esete, hatással van bizonyos tulajdonságokra.

A kérdőív harmadik, érzelmi intelligencia részében az önbecsülés alacsonyabbnak mutatkozott a kiutazás előtt, mint után, de ez inkább az interjúkból derült ki, semmint a kérdőív kiutazás előtt és utáni válaszaiból.

A kérdőív záró moduljában, amely a személyes értékrenddel kapcsolatosan mérte fel a résztvevőket, nem látszott jelentősebb változás a legtöbb dimenzióban, szinte ugyanazon értékek találhatók a kiutazás előtti és utáni válaszoknál is. Ez talán azt jelenti, hogy a személyes értékrend egy ilyen utazástól nem változik meg jelentősen, azonban a változás csekély mértékének oka inkább lehet a résztvevői létszám. Szembetűnő volt, hogy nagyon alacsonyak az értékek a hatalom dimenziójánál, valamint nagyon magasak, de változatlanok az értékek az univerzalizmus és jóindulat dimenzióján. Végül némi pozitív irányú változást találtunk a teljesítmény dimenzióján, ahol erősödés mutatkozott. Az alacsony hatalom értékek arra utalhatnak, hogy a résztvevők nem érzik, hogy elegendő kontrollal és erőforrással rendelkeznének, amely a Schwartz rendszerben az individualista értékek előtérbe helyezését jelenti (Bodor, Grünhut & Pirmajer, 2019). Az univerzalizmus és a jóindulat magas értékei ugyanakkor a kollektív értékrendet tükrözik (Bodor, Grünhut & Pirmajer, 2019). A kiutazás hatására erősödő teljesítmény dimenzió viszont szintén az egyént állítja a középpontba. A Schwartz-modell értelmezésében tehát a kiutazáson résztvevők a 10 elemű értékdimenzió azon értékein mutattak változást, amelyek az önmegvalósítás – önmeghaladás szupra-dimenziójába tartoznak (Bodor, Grünhut & Pirmajer, 2019, p.27).

Az interjúk eredményei

A kiutazás előtti interjúk

Az interjúk alapján megállapíthatjuk, hogy az oktató válaszadók a pedagógiai felkészülésre fordították a legnagyobb figyelmet. Mindkét esetben egyeztettek a fogadó intézmény partner oktatójával, együtt alakították ki az egy hetes program menetét. Óravázlatot készítettek, felkészültek arra az esetre is, ha a technika vagy egyéb felmerülő probléma miatt nem tudnák megtartani az órájukat. Azaz mindkét oktató készült B tervvel is. Egyeztettek az oktatás módszerével, az órák lehetséges dinamikájával kapcsolatban. A csoportmunka módszerét mindketten kiemelték és tervezték alkalmazni. Kiutazás előtt jelezték, hogy szeretnének óralátogatásra is menni, kíváncsiak voltak, a partnerintézményben alkalmazott tantermi oktatási módszerekre, azaz, hogy elsősorban frontálisan vagy inkább interaktívan zajlanak-e az órák. A két adminisztratív kolléga nem tartott tanórát, így ők arra nem készültek. A két kollégán nyelvtanfolyamra ment egy – egy külföldi nagyvárosba.

A pszichológiai felkészülés már mind a négy válaszadónál releváns kérdés volt. A válaszok alapján mindenkiben volt egy kis izgalom, hogy tudnak megbirkózni külföld-

dön egyedül a felmerülő mentális és bármilyen más problémákkal. Volt olyan fiatal kiutazó édesanya, akinek a legnagyobb kihívást az jelentette, hogy fogja viselni a családját a távollétet. Hárman jelezték, hogy tartanak a váratlan helyzetektől. Ez részben az oktatáshoz is kapcsolódik, de arra volt stratégiájuk, ahogy fentebb jeleztük. Az oktatók a fogadó intézmény, a partneroktatók elvárása miatt is éreztek bizonytalanságot, hogy sikerül-e együttműködni a kollégákkal, hogyan fogadják őket emberileg. A két adminisztratív kollégánál a nyelvtanfolyamon való megfelelés miatt érezte magát kissé bizonytalanul: hogyan sikerül megbarátkozni a csoporttársakkal, fognak-e közös, szabad, informális programot szervezni a délelőtti hivatalos oktatási órák után. A beszélgetés elején erre még nem volt stratégiája az egyik interjúalanyunk, de a közös gondolkodás segített, és már kész elképzeléssel ment ki az útra. A személyes fejlődéssel kapcsolatban mindenki úgy gondolta, hogy ez a kiutazási lehetőség sokat segíthet az önállóságuk, problémamegoldásuk fejlesztésében, emberi kapcsolataik terén.

A Covid helyzet miatt minden beszélgetés során felmerültek az egészségügyi előírásokkal kapcsolatos kérdések, pl. maszkhordás, oltás kérdése, regisztráció hivatalos szerveknél. Ez a kérdéskör több bizonytalansági faktort vetett fel.

Az interkulturális témakörrel kapcsolatos kérdések során próbáltuk felidézteni bennük az őket addig ért pozitív és negatív tapasztalatokat. Volt olyan válaszadó, aki még nem, vagy csak turistaúton volt külföldön, de volt olyan, aki már egész tanévet töltött vendégoktatóként. Különböző tapasztalattal rendelkeztek. Minden esetben próbáltuk rávezetni őket, hogy keressenek rá a célország kulturális jellemzőire és tudatosan készüljenek fel a két ország közötti kulturális különbségekre.

A kiutazás utáni interjúk

A kiutazás utáni interjúkban adott válaszok összecsengtek a kérdőíves válaszokkal. A válaszadók az „Én” megerősödéséről beszéltek. A résztvevők a bizonytalanságot jobban bírták, mint amire számítottak. Megerősödött az érdeklődésük és jobban kezelték az érzelmeiket is. Önbecsülésük, magabiztosságuk erőre kapott a kiutazás pozitív visszajelzéseinek köszönhetően. Tudatosodott bennük, hogy tudnak improvizálni, ha valamit elhatároznak, azt végre tudják hajtani, és megtanulták elfogadni az ismeretlent. Rájöttek, hogy nyitottabbak lettek az út hatására, valamint, hogy az otthoni környezet nélkül, függetlenül is el tudnak boldogulni egy teljesen ismeretlen közegben is akár. Többet bírnak, mint gondolták, és a problémamegoldásról is az derült ki, hogy jobban megy nekik, mint, ahogyan azt elképzelték. Megerősödött bennük az az érzés, hogy a jövőben is szeretnének hasonló élményeket szerezni, megtapasztalni a szabadságot, az önálló döntés lehetőségét. Mindezek által még erősebb autonóm egyénekké tudnak válni és saját útjukat járni. Azonban az is megfogalmazódott bennük, hogy egy idő után „túl sok” volt az input, a hétköznapi rutin komfortja elkezdett hiányozni, vagy volt olyan helyzet, amelyről előzetesen azt gondolták, hogy meg tudnak birkózni vele, de mégsem ment. Ez fontos jelzés volt számukra, hogy felismerjék, hol vannak a stressz tűrő határai.

Összegzés

Ennek az eszköztárnak a kifejlesztésével az a célunk, hogy az Erasmus – vagy egyéb – külföldi kiutazás során megélt tapasztalatok jobban beépüljenek a résztvevők min-

dennapi rutinjába, hazatérés után is, hosszú távon, mind szakmai, mind személyes területen. Mivel a komfortzónából való kilépés fejlődésre ad lehetőséget (Selye, 1976), viszont ugyanakkor az ismeretlenben való létezés és működés szorongást is kivált, fontos, hogy megfelelő támogatást kapjanak a résztvevők ahhoz, hogy maximális eredményeket érjen el a program (Kelló, 2016). Az általunk összeállított kérdőív blokkjaival és interjú kérdések segítségével megtörténhet a tudatosítás a kiutazás előtt, és az élményfeldolgozás a kiutazás után. A célzott kérdések és a coaching technika lehetővé teszi az egyénre szabott támogatást, előkészíti a tudatos külső és belső odafigyelést a kiutazás után is. A coaching jellegű kérdőíves válaszokra épülő interjúk nagyon nagy segítséget nyújtottak a kiutazók pszichológiai, pedagógiai, illetve interkulturális tudatosításában.

A résztvevők alacsony száma miatt nem lehet általános kijelentéseket tenni az eszköztárról, de ezekben az esetekben a kérdőíves eredmények és az interjúk tartalma összecsengeni látszik, az eszköztár részei egymást kiegészítik és támogatják. Széleskörű alkalmazásához, az eszközök validálásához nagymintás adatbázison végzett statisztikai mérésekre van szükség a jövőben (Szokolszky, 2004). Amennyiben az eszköztár statisztikailag valid, nagyban megkönnyíti az Erasmus – vagy más külföldre utazó – programokban résztvevők felkészítését, akár applikáció segítségével, azáltal, hogy a kérdéssorokra adott válaszok elindítják a tudatosítás folyamatát. Természetesen a szakértő coach valós idejű észrevételein alapuló kérdésfeltevéseit nem tudja egy applikáció kiváltani – egyelőre – de egyfajta Gyakran Feltett Kérdések szekcióként vagy konkrét applikációként humán erőforrást spórolhat meg a kiutazást szervezők részére, anélkül, hogy a felkészítő folyamat csorbát szenvedne (Neary & Schueller, 2018).

IRODALOM

- Awa, W. L., Plaumann, M., & Walter, U. (2010). *Burnout prevention: A review of intervention programs. Patient Education and Counseling*, 78(2), 184–190. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2009.04.008>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10(2), 179–196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bodor, Á., Grünhut, Z., & Pirmajer, A. (2019). Értékpreferenciák az európai vállalkozók körében. *Rep- lika*, 111, 23–42. <https://doi.org/10.32564/111.3>
- Bonate, P. L. (2000). *Analysis of Pretest-Posttest Designs*. Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781420035926>
- Brown, M. (2008). Comfort zone: model or metaphor? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12(1), 3–12. <https://doi.org/10.1007/BF03401019>
- Chen, C. P. (1999). Professional issues: common stressors among international college students: research and counseling implications. *Journal of College Counseling*, 2(1), 49–65. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.1999.tb00142.x>
- Creswell, J. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods Study. DBER Speaker Series*. <https://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>
- Danaher, P., Danaher, M., & Danaher, G. (2008). Mobile academics down under: the ecologies of practice, fraternal itineraries and professional identities of three Australian university lecturers. In Byram,

- M. & Dervin, F. (Eds.), *Students, staff and academic mobility in higher education* (pp. 262–276). Cambridge Scholars Publishing.
- Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M. M., & Mazilescu, C. A. (2015). Erasmus mobility impact on professional training and personal development of students beneficiaries. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1006–1013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235>
- Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo. Revue Belge de Géographie*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.4000/belgeo.6399>
- Erasmus+ mobilitási intézményi pályázat (KA131) 2021. évi pályázati eredmények. (2021). Tempus Közalapítvány. <https://erasmusplusz.hu/erasmus-ka131-2021-eredmenyek.pdf> (2023.02.02.)
- Erasmus+ mobilitási intézményi pályázat (KA131) 2022. évi pályázati eredmények. (2022). Tempus Közalapítvány. <https://erasmusplusz.hu/erasmus-ka131-2022-eredmenyek.pdf> (2023.02.02.)
- Farber, B. A. (1984). Stress and Burnout in Suburban Teachers. *The Journal of Educational Research*, 77(6), 325–331. <https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885550>
- Frieze, I. H. & Li, M. Y. (2010). Mobility and Personality. In Carr, S. C. (Eds.), *The Psychology of Global Mobility* (pp. 87–103). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6208-9_5
- Furka, I. & Johnsen, B. (2017). The effect of short-term Erasmus+ teacher training courses on foreign language teachers' personal and professional competences. The case of four teachers. *Working Papers in Language Pedagogy (WoPaLP)*, 11, 46–59. Elérhető: <http://langped.elte.hu/WoPaLParticles/W11Furka-Johnsen.pdf>
- Hoffman, D. (2008). Assumptions about Academic Mobility, Educational Equality and 'Our' Finnish Higher Education System. In Byram, M. & Dervin, F. (Eds.), *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education* (pp. 277–291). Cambridge Scholars Publishing.
- Jacobs, T. O. & Forces (U.S.), I. C. of the A. (2002). *Strategic Leadership: The Competitive Edge. National Defense University*, Industrial College of the Armed Forces. <https://books.google.hu/books?id=SrsHuAAACAAJ>
- Jakab, R. & Kormos, K. (2020). *Az Erasmus+ ajtókat nyit, és segíti a pedagógusokat a mindennapi kihívások kezelésében*. Tempus Közalapítvány, Erasmus+ Programiroda. <https://tka.hu/kiadvany/14957/palyazati-pavilon>
- Jalagat, Jr. R. (2018). Job performance, job satisfaction, and motivation: A critical review of their relationship. *International Journal of Advances in Management and Economics*, 5(6), 36–43. Elérhető: <https://www.managementjournal.info/index.php/IJAME/article/view/64>
- Keczer, G. (2021). A felsőoktatás nemzetköziesítésének kulturális dimenziói. *Közösségi Kapcsolódások - tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 1(1–2), 5–14. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2021.1-2.5-14>
- Kegan, R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life.* Harvard University Press.
- Kelló, É. (2016, Szerk.). *Coaching alapok és irányzatok*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789630597616>
- Kuhnert, K. & Lewis, P. (1987). Transactional and Transformational Leadership: A Constructive/Development Analysis. *Academy of Management Review*, 12(4), 648–657. <https://doi.org/10.2307/258070>
- Lannert, J. (2018). *International students in Hungarian higher education institutions*. Tempus Közalapítvány, https://tka.hu/docs/palyazatok/international_students_in_hungarian_heis_cm_2018_web1902051528.pdf
- Magyarország Kormánya Innovációs és Technológiai Minisztérium (2020. július 8.) *Shifting of gears in higher education mid-term policy strategy ACTION PLAN 2016-2020*. <https://2015-2019.kormany.hu/download/9/19/d1000/Hungarian%20Higher%20Education%20Mid-Term%20Policy%20Strategy%20-%20Action%20Plan%202016-2020.pdf> (2023.05.04.)
- Neale, S., Spencer-Arnell, L., & Wilson, L. (2009). *Érzelmi intelligencia coaching. A vezető, a coach és az egynél teljesebbé fejlesztése*. Oktker-Nodus Kiadó Kft.

- Neary, M., & Schueller, S. M. (2018). State of the Field of Mental Health Apps. *Cognitive and Behavioral Practice, 25*(4), 531–537. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.01.002>
- Passmore, J. & Sinclair, T. (2022). *Így lehetsz coach - A nélkülözhetetlen ICF-kézikönyv*. Pallas Athéné Könyvkiadó.
- Petrie, N. (2011). *Future Trends in Leadership Development*. Center for Creative Leadership. <https://doi.org/10.35613/ccl.2014.2033>
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11168-000>
- Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (2022). Personal values across cultures. *Annual Review of Psychology, 73*, 517–546. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-125100>
- Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7*(5), 379–392. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 Countries. In Zanna, M. P. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol 25, pp. 1–65). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)
- Schwartz, S., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.-E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology, 103*, 663–688. <https://doi.org/10.1037/a0029393>
- Schwartz, S. H. (2016). Basic individual values: sources and consequences. In Brosch, T. & Sander, D. (Eds.), *Handbook of value: Perspective from economics, neuroscience, philosophy, psychology and sociology* (pp. 63–84). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198716600.003.0004>
- Schwartz, S. H. (2021). A repository of Schwartz Value Scales with instructions and an introduction. *Online Readings in Psychology and Culture, 2*(2). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1173>
- Selye, H. (1976). *The Stress of Life* (rev. ed.). McGraw-Hill.
- Spradley, J. P., & Phillips, M. (1972). Culture and stress: A quantitative analysis. *American Anthropologist, 74*(3), 518–529. <https://doi.org/10.1525/aa.1972.74.3.02a00190>
- Szokolszky, Á. (2004). *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó.
- Szolnoki, T. (2004). Tekintély és tekintélyelvűség a tanári hivatás gyakorlásában. *Mester és Tanítvány, 4*, 49–57.
- Torma, B. (2013). Pedagóguspályák. Utak és lehetőségek a kiegészítés és a szakmai kiteljesedés között. *Alkalmazott Pszichológia, 13*(3), 7–25. http://ap.elte.hu/wp-content/uploads/2015/07/APA_2013_3_TORMA.pdf
- Török, G., Marlok, Zs. & Martos, T. (2016). Lehetséges-e az önszupervízió?: Az önszupervízió módszerének és segítők körében végzett hatékonyságvizsgálatának bemutatása. *Pszichoterápia, 25*(3), Elérhető: <https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/13341/>
- Welch, A. (2008). Myths and modes of mobility: The changing face of academic mobility in the global era. In Byram, M. & Dervin, F. (Eds.), *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education* (pp. 292–312). Cambridge Scholars Publishing.

A toolkit for preventing burnout and exit from profession: Focusing on the Erasmus mobility program

Burnout and exit from profession have been major problems in public and higher education for many years (Awa, Plaumann & Walter, 2010; Farber, 1984), both abroad and in Hungary (Szolnoki, 2004; Torma, 2013). One way to prevent these is to participate in a professional mobility programmes abroad which can strengthen professional mental health and prevent leaving the line of work (Furka & Johnsen, 2017), if the participant is prepared. Otherwise, participating in a mobility programme abroad may lead to further anxiety, as it could act as a stress factor (Bennett, 1986; Schumann, 1986). This paper describes the process of developing a toolkit to provide complex affective and cognitive support for higher education teachers participating in mobility programmes abroad from pedagogical, psychological and intercultural perspectives. The purpose is to raise awareness of what the processes during such and similar professional events are and why preparation for them is essential in their role of preventing burnout and exiting the profession. The toolkit provides a form of self-supervision that supports the achievement of behavioural change and the maintenance of the changed behaviour (Kelló, 2016; Török, Marlok & Martos, 2016). Below, we briefly describe the background of the toolkit development, the theory of acculturation as a stressor (Bennett, 1986; and Chen, 1999; Schumann, 1986; Spradley & Phillips, 1972), the components of the toolkit and the process of testing it. Finally, conclusions from testing are provided together with the possible scope of applying the toolkit.

Keywords: burnout, prevention, exiting from profession, mobility, toolkit development

Függelék 1

1. Extraverzió

Az extraverzió azt mutatja meg, mennyire aktív, asszertív, energikus, lelkes, kifelé forduló és beszédes az egyén. A szociabilitásról, az emberek iránti nyitottságról ad képet, azaz arról, mennyire emberszerető és társaságkedvelő valaki. Az extraverzió ellenpólusa az introverzió. Az introvertált ember jellemzően tartózkodó, befelé forduló, kevésbé társaságkedvelő, jellemzően csendesebb, visszafogottabb, lassabban „bemelegedő”, mint az extravertált személy. Az extraverzió faktor egyik iteme pl.: „Bármilyen emberrel könnyedén kijövök.”

2. Módszeresség

A módszeres ember igényli a rendet és a rendszert. Szereti a struktúrát, mindig mindenre igyekszik felkészülni, nem szereti a váratlan helyzeteket. Fontosak számára a részletek, mindig igyekszik tevékenységeit megtervezni, akár kipróbálni, javítani, hogy ne legyen olyan tényező, amivel nem számolt volna, amire nem készült fel. A rendszer, a rendezettség fontos szempontok számára. A módszeresség faktor egyik iteme pl.: „Szeretek alaposan felkészülni a feladataimra.”

3. Nyitottság

Ezt a faktort az érzelmi és intellektuális élményekre való nyitottság jellemzi. Azok az egyének, akik ezen a faktoron magas pontszámot mutatnak, nyitottak az új élmények átélésére és befogadására, kreatívak és ötletgazdagok. Igénylik az új helyzeteket, készek a változásra és a változtatásra. Szívesen próbálkoznak és próbálnak ki új dolgokat, nem ragaszkodnak semmihez, ami megszokott. A nyitottság faktor egyik iteme pl.: „Preferálom a változatosságot a rutinnal szemben.”

4. Érzelmi stabilitás

Az érzelmi stabilitás a kiegyensúlyozott ember jellemzője. Azok az emberek, akik érzelmileg stabilak, jellemzően nyugodt, kiegyensúlyozott és kiszámítható érzelmi reakcióval jellemezhetők. Nem aggodalmaskodók, ingerültek vagy idegeskedők, nem jellemző rájuk a feszültség vagy a túlérzékenység sem. Érzelmüket megfelelő kontroll alatt tartják, optimisták, kezelik a stresszhatásokat. Az érzelmi stabilitás faktor egyik iteme pl.: „Nehezen hoznak ki a sodromból.”

5. Alkalmazkodás

Az alkalmazkodó egyén könnyen elfogadja az adódó helyzeteket és feltételeket. Nem lázad a helyzettel szemben, sokkal inkább célja az azzal való megbékélés és együttélés. A különböző szituációkban, egyet nem értés esetén is hajlandó azonosulni a másik fél szempontjaival és elfogadni azokat akkor is, ha nem ért egyet. Álláspontja mellett nem feltétlenül áll ki, inkább megalkuszik. Az alkalmazkodás faktor egyik iteme pl.: „Könnyen alkalmazkodom az új helyzetekhez.”

6. Kalandvágy

A kalandvágy az új élményekre, a más kultúrákra, az utazásra való nyitottságot és motivációt jelent. A kalandvággyal jellemezhető egyének mindig vágnak az újra, a kihívást jelentőre, mert ezekben a helyzetekben élnek meg saját határaikat és a fejlődés lehetőségét. A kalandvágy faktor egyik iteme pl.: „Szeretek új helyeket felfedezni.”

7. Idegen nyelvi (INY) magabiztosság

Az idegen nyelvi magabiztossággal jellemezhető emberek könnyen és szívesen kommunikálnak egy vagy több idegen nyelven. Ezekben a helyzetekben magabiztosnak érzik magukat, ezek a helyzetek számukra inspirálóak. A magabiztosságnak része nem csak a hétköznapi helyzetekben való kommunikáció, hanem az idegen nyelvű oktatás, előadás, szakmai szöveghasználat is. Az idegen nyelvi magabiztosság faktor egyik iteme pl.: „Legalább egy idegen nyelven magabiztosan kommunikálok.”

8. Magánélet

A magánélet kérdéskörét a kiutazás fókuszából veszi végig a magánélet faktor kérdéssora. Azoknál az egyéneknél, ahol ez a szempont jelentős, jellemzően van valami olyan magánéleti szempont, ami miatt az egyén nem képes és/vagy hajlandó több napos vagy hetes külföldi utazást vállalni. A magánélet faktor egyik iteme pl.: „Családi kööttségeim miatt nehezen tudok egy naposnál hosszabb munkautat vállalni.”

9. Problémamegoldás

A problémamegoldás kompetenciájával jellemezhető egyének keresik a nehéz, komplex helyzetek megoldásának lehetőségét. Felfogóképességük gyors, tudnak egyszerre több dologra figyelni, és kifejezetten élvezik, ha bonyolult problémák megoldásán kell dolgozniuk. A problémamegoldás faktor egyik iteme pl.: „Szeretek bonyolult problémákat megoldani.”

10. Hatékonyság

A hatékonysággal jellemezhető egyének élvezik a feladathelyzetet és azt, ha annak kihívásaival szemben fel tudnak lépni. Nem ijednek meg a nehéznek tűnő feladatoktól sem, mert bíznak magukban, saját rátermettségükben. A hatékonyság faktor egyik iteme pl.: „Megbirkózom bármivel.”

11. Önbizalom

Az önbizalommal jellemezhető egyén nem másokban vagy külső erőforrásokban bíz, hanem önmagában, és saját kapacitálható energiáiban. Hisz abban, hogy kompetenciáinak köszönhetően bármilyen akadály esetén fel tudja venni a versenyt. Nem igényli mások beleszólását, támogatását, képes maga dönteni, és nem hagyja, hogy mások irányítsák. Az önbizalom faktor egyik iteme pl.: „Tudom, hogy a képességeimnek köszönhetően bármilyen akadállyal meg tudok birkózni.”

Függelék 2

Pedagógiai kérdések kiutazás előtt

- Miért jelentkezett erre a tanulmányútra? (pedagógiai/szakmai-kutatási szempontból?)
- Mi a motivációja?
- Mi az elvárása?
- Mik a szakmai erősségei/gyengeségei?
- Mit hallott tanárkollégáitól a programról? A hallottak inspirálták, hogy részt vegyen a programon?
- Milyen módszereket szokott az oktatásban alkalmazni, mikor és milyen mértékben? (kooperatív módszer, csoportmunka, projektfeladatok, frontális oktatás)
- Fogja-e ezeket alkalmazni a program során?
- Nyitott-e újabb módszerek megismerésére?
- A digitális eszközök használata mennyire jellemző az óráin? Ezeket fogja-e alkalmazni a kint tartózkodás során?
- Hosszú távon szeretné-e beépíteni az oktatásába a kint tanult módszereket?
- A hospitálás része a programnak. Fontosnak tartja-e a hospitálást a fogadó egyetemen? Mit vár tőle?
- Mi alapján készül az órára, hogyan beszéltek meg az óra tartalmát? Úgy érzi, hogy win-win helyzet lesz? Úgy érzi, hogy mindkét fél fog profitálni a csereprogramból?
- Hogyan oldja meg a saját egyetemi óráinak helyettesítését? (Pótlással, valakit megkér, stb.)
- Hosszú távon tervez-e bármilyen együttműködést a fogadóintézménnyel? Miért?
- (A végén sikerült-e bármilyen közös együttműködést/kutatást tervezni?)

Pszichológiai kérdések kutatás előtt

- Milyen területen vár személyes fejlődést a kiutazás révén?
- Mit vár, milyen tulajdonságok terén fog fejlődni a kiutazás révén?
- Fél-e bármitől a kiutazás során?
- Mitől fél leginkább?
- Idézzon fel egy olyan élethelyzetet, amikor hasonló érzelmek/félelmek mellett végül sikeresen megküzdött az adott helyzettel!
- Mi segített abban, hogy sikeresen meg tudjon küzdeni azzal a helyzettel?
- Mi az az 5 tulajdonsága, amire alapozva tudja, hogy most sikeresen meg fog küzdeni a kiutazási élethelyzettel?

Interkulturális kérdések kiutazás előtt

- Mennyi ideig és hol élt szülőhelyétől eltérő országban gyermekként/serdülőként/egyetemi diákként? Milyen élményei vannak innen
- Mióta és többnyire milyen nemzetiségűeket tanít? Milyen tapasztalatai vannak a nemzetközi diákok tanításában itthon?

- Mennyi ideig és hol tanított külföldön? Milyen élmény volt?
- Korábbi Erasmus tapasztalatait mikor szerezte és milyen országokban? És miért ott? (szakmai érdeklődés? Kulturális érdeklődés? Oda volt hely?)
- Milyen, a kultúrák különbözőségéből fakadó tapasztalatokra emlékszik vissza igaz? Mi maradt meg? Mi volt a meghatározó? (pozitív/negatív)
- Hogyan éli meg egy-egy interkulturális helyzetben, ha nem ért valamit? Ha nem értik meg? Kér-e segítséget?
- Milyen módon küzdött meg a nehézségekkel? Frusztrálta-e valami? Tudott-e rajta változtatni (a helyzeten/magán, saját hozzá állásán)?
- Hogyan éli meg, ha egy külföldi helyzet nem az elvárásai szerint alakul? Mit érez? Mit tesz?
- Milyen jelenlegi elvárásai vannak kulturális szempontból maga felé?

INTERJÚ

FISCHER ANDREA

A fordítás kutatása kimeríthetetlen ihletforrás

Interjú Klaudy Kingával



Hármas évfordulót ünnepel idén Klaudy Kinga, az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékének professzor emeritusa, ebből az alkalomból készítettünk vele interjút.

2023-ban van az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszék megalakulásának 50 évfordulója, a „Fordítástudomány” című folyóirat létrehozásának és az évenként megrendezett fordítástudományi konferenciáknak a 25. évfordulója, valamint a Fordítástudományi Doktori Program létrejöttének 20. évfordulója. Hogyan kezdődött a pályája? Véletlenek sora,

vagy netán a fordítás, a tolmácsolás, szerelem volt első látásra?

Inkább szerencsés véletlenek sorának nevezném. 1968-ban szereztem diplomát az ELTE Bölcsészettudományi Karán történelem, valamint orosz nyelv és irodalom szakon. Az angol nyelv és irodalom szakot csak később végeztem el. Amolyan általános jó tanuló voltam, tehát a kitüntetéses diplomám, amelyet akkor vörös diplomának hívtak, nem jelentett semmiféle elkötelezettséget. Nem is nagyon tudtam, mihez fogok kezdeni az egyetem elvégzése után. Az egyetemen csak egyetlen tanár tett rám nagyobb benyomást, Dolmányos István történész, akihez a diplomamunkámat írtam „Japán–magyar kapcsolatok a két világháború között” címmel. Az Országos Levéltárban őrzött követi jelentéseket és az akkori Külügyminisztérium Gazdasági és Politikai Osztályának levelezését olvashattam. Akkor éreztem először a kutatás izgalmát, hogy olyan iratokat lapozgathatok, melyeknek nagy része a maga idejében is titkos volt, és hogy ezekből az iratokból hogyan állnak össze Magyarország két világháború közötti külpolitikájának mozzanatai.

Hogyan lett a történelem iránti lelkesedéből a fordítás és a tolmácsolás?

Ez is a véletlenek köszönhető. Dolmányos István megkérdezte, nem lenne-e kedvem lefordítani a Gondolat Kiadónak Herzen leveleit? Nagyon megörültem, mert a fordítást izgalmas feladatnak találtam, és az is volt, mert egyáltalán nem tudtam, hogyan kell fordítani. Megértési nehézségeim nem voltak, mert akkoriban az orosz szakon

mindent eredetiben kellett olvasni (bizonyára most is), de azt nem tudtam, hogy amit magyarul leírok, az jó vagy nem jó, túlságosan szabad fordítás vagy túlságosan tapadok az eredetihez?

Ebben kitől kapott tanácsot?

Senkitől, de kaptam újabb és újabb fordítási megbízásokat, és ebből arra következtettem, hogy jól csinálom. Olyan munkahelyet kerestem, ahol napközben lehet fordítással is foglalkozni. Így helyezkedtem el az MTA Központi Kémiai Kutatóintézetének Könyvtárában.

Csak nem foglalkozott vegyészettel is?

Nem, de a kémiai könyvtárban ülve fontos dolgot figyeltem meg. Megláttam, hogy milyen az igazi tudományos kutatók munkája. Naponta bejárnak a könyvtárba „irodalmazni” (akkor hallottam először ezt a szót), és naprakészen követik szakterületük fejlődését. Nemzetközi folyóiratokban publikálnak angolul, nemzetközi konferenciákra járnak, kutatói ösztöndíjakat kapnak és fél éveket töltenek külföldi kutatóintézetekben. Ez az életforma egy bölcész számára akkoriban a 70-es években elképzelhetetlen volt, de nekem nagyon tetszett. Akkor még nem gondoltam rá, hogy egyszer majd én is bejárom a világot, még az Egyesült Államokban sőt Ausztráliában is fogok fordítástudományi előadást tartani.

De hogyan lett a fordítási gyakorlatból fordítástudomány?

Mivel azért a nyelvtanítást sem akartam abbahagyni, esténként tanítottam a TIT József Attila Szabadegyetem Budapesti Nyelviskolájában. Felnőtteket készítettem fel felsőfokú orosz nyelvvizsgára. A Budapesti Nyelviskola rendszeresen szervezett nyelvészeti továbbképzéseket a nyelvtanároknak, ahol olyan nyelvészek tartottak előadásokat, mint Szepe György, Dezső László, Hell György, Fülei-Szántó Endre, Hegedűs József, Telegdi Zsigmond, Kiefer Ferenc. Akkor ébredtem rá, hogy a nyelvészet, amelyet az egyetemen elég unalmasan tanítottak, milyen érdekes tudomány. Ezeken az előadásokon ugyanis a nyelvtudomány legújabb eredményeivel ismerkedtünk meg, amit az egyetemen akkor még nem tanítottak. Sőt bekapcsolódtam két alkalmazott nyelvészeti kutatócsoport munkájába is. Az egyiket Dezső László vezette, a kutatás témája a szituatív dialógusok és nyelvi szerkezetek kapcsolata volt. A másikat William Nemser, akkor hazánkban élő amerikai nyelvész vezette, és a különböző nyelvpárok kontrasztív nyelvészeti egybevetését végeztük. Általában nagyon érdekelt a kontrasztív nyelvészet, amely akkor élte virágkorát, és könnyen összekapcsolható volt, legalábbis első megközelítésben a fordítási problémákkal.

Így került kapcsolatba a tudományos kutatómunkával?

Igen, és ezt az új munkahelyem is elősegítette. Hegedűs József, akit ezeken a nyelvészeti továbbképzéseken ismertem meg, meghívott a Marx Károly Közgazdasági Egyetem Nyelvi Intézetének akkor alakuló Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékére tudományos segédmunkatársnak. Az MKKE Nyelvi Intézetében a 70-es évek elején pezsgő szakmai élet folyt. Hittek abban, hogy a modern nyelvtudomány eredményeinek felhasználásával hatékonyabbá tehető az idegen nyelvek oktatása. Havonta tartottunk

beszámolókat különböző nyelvészeti könyvekről, és nekem Revzin és Rozencvejg: *Tyeorija obscsevo i masinnovo perevoda* című könyve jutott, ami két szempontból is eldöntötte a jövőmet. Az egyik, hogy innen tudtam meg, hogy a fordításnak nemcsak gyakorlata, hanem elmélete is van. A másik, hogy Ferenczy Gyula akkor keresett tanárokat az ELTE-Bölcsészkarán 1973-ban induló Fordító- és Tolmácsképző Csoport (később központ majd tanszék) számára, és rám gondolt, mivel tudta, hogy fordítással is foglalkozom.

Hogyan zajlott a fordító- és tolmácsképzés megteremtése Magyarországon?

Mindent a nulláról kellett kezdenünk, és ez nagyon izgalmas volt. Posztgraduális képzést folytattunk először csak angol és orosz, majd német és francia nyelvből. Tehát jó nyelvtudású hallgatóink voltak. Nem voltak azonban tankönyvek, módszertani útmutatók, a technikai felszereltség hiányáról nem is beszélve. De ez akkor még nem okozott gondot, mert még a személyi számítógépek kora előtt voltunk, és mindenki mechanikus írógéppel írta a fordítását, sőt mivel több példányban kellett leadni a diplomafordításokat, még indigót is használtak a hallgatók. Tolmácsberendezésünk már lehetett volna, de a Ménesi úti kollégiumban, ahol első 17 évünket töltöttük csak nyelvi labor volt. Eltértek a vélemények abban, hogy kellene-e egyáltalán tankönyvek a fordító és tolmácsképzésben, vagy csak friss anyagból dolgozzunk. Én tankönyvpárti voltam, kezdettől a fordítói tapasztalatok összefoglalására, általánosítására törekedtem, és 1980-ban megjelent az *Orosz-magyar fordítástechnika* című tankönyvem a Tankönyvkiadónál.

Az oktatás, kutatás, tudományszervezés ritkán egyszemélyes, úttörő vállalkozás. Kik voltak a mentorai, akik segítették, támogatták a kezdetekben? Majd később, pályája különböző szakaszain?

Sok mentorom volt. Elsőként Papp Ferenc akadémikust említem, aki 1975-től minden évben rendezett Debrecenben russzisztikai konferenciákat, és én mindegyiken részt vettem. Tőle rengeteget lehetett tanulni, az ő pozitív visszajelzései segítettek abban, hogy az oroszból magyarra fordított szövegek sajátosságait szövegszinten írjam le, és bizonyos grammatikai jelenségek eltérő disztribúciójával és a téma-réma viszonyok eltolódásával magyarázzam, amit az ő terminusa nyomán „kvázihelyességnek” neveztem. Ebből írtam a kandidátusi disszertációm, amelyet 1981-ben védtem meg. Másodikként Szépe Györgyöt említeném, aki még a régi lila fedelű *Modern Nyelvoktatás* című folyóiratban leköszölte cikkeimet, és kezdettől fogva bevont a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok (MANYE) munkájába, melynek alelnöke vagyok most is, de elnöki funkciót is betöltöttem 2008 és 2013 között. Éveken keresztül együtt szerveztük a MANYE éves kongresszusait, szakmailag és emberileg is nagy hatással volt rám a vele való közös munka.

Sokat köszönhetek Ferenczy Gyulának aki a Fordító- és Tolmácsképző Csoport vezetője volt, és ösztönzött arra, hogy minél többet járjak szakmai konferenciákra, és minél többet publikáljak. Hálás lehetek Gárdus Jánosnak a Miskolci Nehézipari Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete vezetőjének, aki a 70-es évek elejétől minden második évben rendezett alkalmazott nyelvészeti konferenciákat, amelyek jó alkalmat adtak szakmai kapcsolatok kiépítésére. Később ezek a szakmai kapcsolatok vezettek

miskolci másodállásomhoz 1992 és 2006 között. És ha szabad személyes dolgokat említeni, sokat köszönhetek férjemnek Bart Istvánnak, aki már megismerkedésünkkor tapasztalt műfordító volt, és mindenben támogatott.

Említette kötődését a Miskolci Egyetemhez. Sok szeretettel gratulálok, hogy a Miskolci Egyetem nem olyan régen Doctor Honoris Causa (tisztyletbeli doktor) címmel tüntette ki.

A fordítóképzés és a fordítástudomány mellett mindig érdekelt az alkalmazott nyelvészet egyéb területei is, és ezért örömmel vállaltam el a feladatot, mikor 1992-ben meghívtak a Miskolci Egyetemre, hogy másodállásban vezessem az újonnan alapított Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékét. Ott megint átélhettem azt az élményt, hogy valamit a nulláról kell felépíteni. Kiváló kollégák vettek körül: Dobos Csilla, Simigné Fenyő Sarolta és Salánki Ágnes. Együtt alakítottuk ki a tantárgyi struktúrát, alapítottunk folyóiratot, akkreditáltattuk a négyéves önálló alkalmazott nyelvészeti szakot, amelyet aztán a bolognai folyamat megszüntetett, de a szak lényeges része, a fordítóképzés most is sikeresen folyik mesterképzési szinten. 2006-ig jártam le Miskolcra, de közben sokasodtak a teendőim az ELTE-n is, tehát tovább nem tudtam vállalni. Ezért a majdnem 15 éves miskolci tevékenységemért kaptam a díszdoktori címet.

Mi történt közben az ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszékén?

A rendszerváltás óriási változásokat hozott az életünkbe. A Ménesi útról kiköltöztünk az Amerikai útra, ahol minden nyelvi csoportnak saját szobája lett, könyvtárunkat is kényelmesen el tudtuk helyezni és elkezdhattuk bővíteni. Lett saját számítógépes termünk, és a színházteremben helyet kaptak a tolmácsfülkék is. Mivel tudtuk, hogy a nálunk végzett hallgatóknak a nemzetközi piacon kell helytállniuk, az Európai Bizottság Fordítási Főigazgatósága (akkor még Szolgálat) segítségével felvettük a kapcsolatot az európai fordító- és tolmácsképző intézetekkel: az ESIT-el és University of Westminsterrel és egyeztetjük a tantárgyi struktúrát. A fő különbség az volt, hogy nálunk külön folyt a fordító és tolmácsképzés, és két idegen nyelv tudására volt szükség a bekerüléshez. A két idegen nyelv közül az első (a B nyelv) volt az, amivel mindkét irányban kellett dolgozni, a második (a C nyelv) volt az, amivel csak anyanyelvre (A nyelv) kellett dolgozni. Sok személyes egyeztetés után elkészült az új képzési terv, amelyet Brüsszelben is elfogadtak, és anyagi támogatást kaptunk egy európai uniós szabványok szerint működő konferenciaterem felszerelésére. Ebben a teremben indult meg az European Master in Conference Interpreting (EMCI) képzés, mely egy konzorcium részeként azonos elvek szerint dolgozott Európa minden országában.

Ezek a fejlesztések mind az Amerikai úton történtek?

Igen, még az Amerikai úton indult az EMCI-képzés, ide kellett beszorítani az új, óriási tolmácsfülkéket. Az 1998–1999-es tanévben itt rendeztük meg az első nagy konferenciánkat a tanszék megalapításának 25 éves évfordulója alkalmából, itt alapítottuk a *Fordítástudomány* című folyóiratot, amely máig is rendszeresen megjelenik. A konferenciasorozat is folyamatos, 2023-ban készülünk a tanszék megalapításának 50 éves évfordulójára. Nekem azért is fontosak ezek az évek, mert itt vettem át a tanszék vezetését 1997-ben. Ugyanabban az évben habilitáltam és védtem meg az akadémiai

doktori értekezésemet *A fordítás elmélete és gyakorlata* című munkámmal, amelynek különböző változatait azóta is tankönyvként használják az ország fordítóképző intézeteiben. 2000-ben neveztek ki egyetemi tanárnak.

Azóta, ha jól tudom, újra költözött a tanszék?

Valóban a 2000–2001-es tanévben a Tanszék átköltözött a Trefort-kerti kampusz „F” épületébe, ahol végre megfelelő nagyságú termet kapott a konferenciaberendezésünk, fejlesztettük a számítógépes termet, és könyvtárunk is méltó helyre került. Ez a könyvtár, amely most már kb. 1000 fordítástudományi művet tartalmaz, nagyon fontos lett 2003-ban, amikor elindult a Fordítástudományi Doktori Program, amelyben azóta 59 hallgató szerzett doktori fokozatot. A Trefort-kerti tartózkodásunk alatt ért el bennünket a bolognai folyamat, és attól kezdve évekig a fordító és tolmács mester szak képzési tervének összeállításán dolgoztunk, mert a mi tanszékünk létesítette a szakot, melyet azután egyre több helyen indítottak az országban. 2009-ben indult az első mesterképzési évfolyam, de a szakirányú továbbképzést is folytatjuk, sőt most a távoktatást is indítottunk fordításból. Illetve azt már nem én indítottam, hanem utódom, Horváth Ildikó, mert én 2013-ig vezettem a tanszéket. 2015-től pedig professzor emeritusként tanítok és vezetem a doktori programot.

Min dolgozik éppen, milyen tervei vannak?

Most is heti öt órában tanítok, a Covid alatt természetesen online módon tettem ezt. Ha valaki két tudományos folyóirat főszerkesztője, akkor egy percig sem kell azon gondolkodnia, hogy aznap mi lesz a programja. A *Fordítástudomány* című folyóiratot már említettem, de 2000-ben alapító főszerkesztőként létrehoztam egy angol nyelvű folyóiratot is, a címe *Across Languages and Cultures*. Az Akadémiai Kiadónál jelenik meg, és amióta létrehozták az elektronikus kéziratbenyújtási rendszert, özönlenek a kéziratok a világ minden tájáról. Második éve működik a rendszer, és ma érkezett be a 446. kézirat. Szerencsére, két szerkesztőtársam Károly Krisztina és Heltai Pál is kiveszik a részüket a munkából.

Ezen kívül rengeteg munkát ad a Fordítástudományi Doktori Program vezetése. Nagyon sok disszertációt kell olvasnom – menet közben vagy leadás előtt. Megéri azonban a fáradságot, hogy tanítványaim sikeresek, és az ország különböző egyetemen folyó fordítóképzést alapos elméleti tudással felvértezve tartják kézben. Az elméleti háttér is elősegíti, hogy a fordítás és a tolmácsolás igazi, megbecsült szakmává váljon. Az is nagy örömet okozott, hogy születésnapjaim alkalmából több emlékkönyvet is kaptam tanítványaim munkáiból Károly Krisztina és Fóris Ágota szerkesztésében. És változatlanul kutatok újabb és újabb témákat, írok tanulmányokat és tartok konferencia-előadásokat. Ha a terveimről kérdeznek, csak annyit mondhatok, hogy minél tovább szeretném ugyanezt csinálni.

A hármas évfordulóhoz ezúton is tisztelettel gratulálok, további sok személyes és szakmai örömet, jó egészséget kívánok! Köszönöm a beszélgetést.

Búcsú Tóth Szergejtől – utolsó könyvével a kezünkben

2023 februárjában kellett búcsút vennünk barátunktól és kollégánktól, Tóth Szergejtől. Elbűvölően kedves ember volt, ez jutott eszembe először, amikor a gyász hírt meghallottam. Csak egy személyes példa: amikor felkérését kapott, hogy vegye át tőlem a Modern Nyelvoktatás kritikai rovatának vezetését, felhívtam, és megkérdezte, „nem okoz-e ez neked rossz érzést”, ha elfogadja, mert ha igen, elutasítja a felkérést. Dehogyan okozott, inkább örültem neki, de még jobban kedves tapintatának.

Személyre szóló kedvességét, de szerzőkészségét is megtapasztalhattuk a Jel-Kép-Tér konferenciákon és azok anyagainak megjelentetése során. A 2015-ös tanácskozás idején töltötte be a hatvanadik életévét, ekkor köszöntöttük a születésnapján a neki készült Festschrifttel. Órákig utaztak a kollégák, hogy kezet fogjanak és együtt vacsorázzanak vele és meghallgassák a „tisztos tudósból szertelen billentyűssé átalakuló Szergej vezényletére játszó BetonBicikli”-t, ahogy Barát Zsazsa kolléganőnk fogalmazott. Ezeknek az inspiráló együttléteknek vetett most véget korai halála. 2022 novemberében jelent meg utolsó könyve, ezt olvasva, ebből tanulva és az olvasottakat továbbgondolva emlékezünk rá. A könyv címe:

Tóth Szergej Tünettan és identitás. Szemiotikaközeli albumkönyv.

Szeged: AJ Téka Kiadó, 2022. 321 p.
ISBN 9786158129473

Az írások bemutatják kollégánk szerzteágazó tudományos érdeklődését és kutatói szigorát. A témák egy részét ismerjük a szegedi konferenciákon elmondott előadásából és cikkeiből, de nagy öröm, hogy könyvben is rend-

szerezte gondolatait az oroszországi városok gazdag és gyorsan változó jelkészletéről, a házak, szobrok, metróállomások szemiotikájáról. A fejtegetéseket gazdag fényképanyag egészíti ki, ezeket részben saját maga készítette, részben nehezen hozzáférhető forrásokból gyűjtötte össze.

A városkép alakítása rombolás és építés együttese. A győztes proletárforradalom el akarta tüntetni a múlt nyomait. Ezt tette mindenekelőtt a templomokkal. Vagy lerombolta őket, vagy az ateizmus múzeumává alakította, mint Szentpéterváron a Kazanyi Székesegyházat. A többi templomépületet más célokra hasznosították, uszodákat, korcsolyapályákat, sőt, blaszfémikus módon nyilvános illemhelyeket rendeztek be bennük.

Közben épült a mélyben a moszkvai metró, amely reprezentációs és spirituális célokat is szolgált. Egy, az ateizmust államvallásnak deklaráló hatalom kívánta vele elkápráztatni alattvalóit és a városba látogató külföldieket. A nemes anyagokból készült „palotaszerű földalatti állomásai nyíltan hirdették, hogy immáron a nép sorsának az irányítása Istentől átkerült egy másik istenhez, de magához az emberhez is, aki akadályokat nem ismerve a szocialista technika segítségével kezébe vette azt.” (47.)

A felszínen pedig az ég felé törtek a „hét nővér” épületkolosszusai, a Lomonoszov Egyetem, az Ukrajna Szálló és társaik a magát legyőzhetetlennek gondoló szovjethatalom jeleiként. Egyedivé akarták tenni Moszkva városképét, de a figyelmes szemlélő mindben felismerhette az amerikai mintát, ha megfelelő szögből szemlélte. A szobrokon pedig a gigantomán nemzetiszocialista esztétika hatását, például Vera Muhina a Moszfilm emblémájaként is szolgáló Munkás és kolhozparasztaszony című gigantikus kompozícióján.

A Szovjetunió széthullása után újra „zavaros idők” köszöntöttek Oroszországra. Ennek

hatása a városépítészetben is megmutatkozik. Moszkvában eltakarították a régi Arbat környékének utolsó emlékeit is, az újjazdagok procc ízléstelenségét giccses színekkel megvilágított felhőkarcolók írják az égre. Szentpétervár lakossága viszont nem engedte elrontani a város Puskin által is csodált “szigorú szépségét” a 400 méteres Ohta-torronnyal, így az a történelmi belvárostól távol, egy külvárosban épülhetett csak fel.

A kötet első írásaiban a szerző geográfusi és szemiotikusi felkészültségét csodálhattuk meg, a második részben a filológusé a főszerep. A nyelvhasználat átalakítása épp olyan fontos egy új politikai hatalom számára, mint a tárgyi környezeté, és lényegesen olcsóbb. A Szovjetunióban mindenekelőtt kivették a keresztnévadás jogát az egyház kezéből, így terjedtek el az új rendszerre utaló olyan nevek, mint az *Energia*, a *Traktor*, valamint Lenin nevének többféle változata. Megtiltották a hivatalos érintkezésben a *goszpodin*, *goszpozsa* (úr’, ,hölgy’) megszólításokat, helyébe a *grazsdanin*, *grazsdanka* (,polgártárs/nő’) került, a katonai és munkahelyi kapcsolatokban pedig a *tovariscs* (,bajtárs’, ,elvtárs’). Ezek a megszólítások a társadalmi egyenlőséget kívánták sugallni.

Az ideológiai metaforák is a rendszer elfogadtatását szolgálták. Így vált a félelemkeltően erős “orosz medve” gyakori figurájává a politikáról szóló közbeszédnek és karikatúrának. A medve az oroszok számára korábban a vásárokon táncoló bumfordi állat képét idézte fel, a Szent Szezgijjt kísérő pedig legendásan szelíd. Fenyegető országjelképént először az első világháború idején jelent meg a világsajtóban. Mint a medvén lovagoló Putyint megjelenítő grafikák mutatják, mára az elnöki hatalom jelképévé vált.

A forradalmakat és ellenforradalmakat szívesen választanak maguknak színes emblémát, zászlót. A múlt század húszas éveiben a vörösök, a bolsevikok győztek, de számos plakáton jelentek meg az egységes Oroszországért küzdő fehérek is a Sárkányölő Szent

György szimbólumként használt képével. Partizánként harcoltak a zöldeknek nevezett nem reguláris csapatok.

A képregénynek, ennek a vásári képmutogásra nyúlik vissza. Az orosz népi képek – a lubok – meséket és kalandos történeteket elevenítettek még, később a politikai humor eszközeivé is váltak. A kandúrt temető egerek meséjét aktualizálták 1925-ben egy morbid képregényben, amelyben a tetszhalott macska Lenin fejét viseli, az elbizakodott egerek pedig a trónkövetelőket, például Trockijét.

A könyvet a szerző a “jekatyerinoszlávi testvéreknek” ajánlotta. Ehhez a ma hivatalosan Dnyiprónak nevezett kelet-ukrajnai városhoz mély rokoni kapcsolatok fűzték. A tanulmánykötet megjelenésekor a városlakók súlyos orosz rakétatámadástól szenvedtek. Rájuk is gondoljunk, amikor kézbe vesszük Tóth Szergej könyvét, amely a benne foglalt hatalmas tudásanyag mellett emberséget is közvetít számunkra. Egy olyan emberét, aki két nyelvben és két kultúrában volt otthon, és nyitottnak bizonyult a kultúra egészére.

Huszár Ágnes

Philip Durrant – Anna Siyanova-Chanturia
– Benjamin Kremmel – Suhad Sonbul

Research Methods in Vocabulary Studies
[A szókincs tanulmányozásának kutatási módszerei]

Amsterdam: John Benjamins Publishing Company,
2022, 325 p.

ISBN 978 90 272 1109 5 (PB)

A szókincs nyelvismereti szerepének kutatása iránti fokozott érdeklődést az alkalmazott nyelvészeti kutatást végzők részéről mi sem mutatja jobban, mint az a tény, hogy 2022-ben két rendkívül fontos könyv is megjelent

erről a tudományterületről. Előbb a Paweł Szudarski és Samuel Barclay által szerkesztett *A szókincs elmélete, sematizációja és oktatása* c. szerkesztett tanulmánykötet¹, majd pedig az év második felében a jelen recenzió tárgyát képező monográfia. Míg Szudarski & Barclay szakkönyve elsősorban az alkalmazott nyelvészeti diszciplína kutatásában jártas, aktív kutatók számára készült kutatói igényű olvasmány, addig, nézetem szerint a jelen kötet, profilját illetően alapvetően kézikönyv státusú, amit egyúttal tankönyvként kívánatos alkalmazni. Erre utal az is, hogy szerzői minden egyes áttekintett tematikai egység végén a témához kapcsolódó olvasmány- és forráslistát adtak meg, ezzel is fokozva az olvasó tájékozottságát a tudományterületet illetően.

A könyv tartalma a szókincs kutatásának fő területeit felölelően négy részre, mégpedig a következőkre oszlik: a korpusznyelvészet, a pszicholingvisztika megközelítései, a szóképzés-volumenének és milyenségének tesztelés-alapú vizsgálata, valamint a szókincsoktatás és tanulás nyelvpedagógiai kérdései és módszerei. A hat részre osztott tematikai csoportok tárgyalásában különálló fejezetek foglalkoznak az illető terület sajátosságainak, kulcsfogalmainak bemutatásával, a rá vonatkozó nyelvelméleti bázisú kutatások áttekintésével, kutatásának alapvető módszereivel és eszköztárával, valamint zárás-képpen egy-két kiemelt témakör problematikájának megvitatásával, melynek célja a tárgyalt kérdéskörhöz kötődően ismertetett szakfogalmak és módszerek összegző bemutatása, felhasználhatóságának jellege és lehetőségei. A könyv utolsó tematikai egységét képező záró fejezete összegzi a szókincs kutatásának bemutatott, komplex ismeretrend-

szere vizsgálatában együttműködő kutatók tevékenységének lehetőségeit és nehézségeit.

A bevezető jellegű I. rész (első fejezet – pp. 3–19) áttekinti a szókincskutatás alapfogalmainak rendszerét, különös tekintettel a szóismeret elméleti és alkalmazott nyelvészeti státusú vizsgálatában súlyponti szerepet játszó tényezők terminológiai bázisára. Ebben központi helyet kap a magát a *szó* nyelvi státusát illető ismeretek taglalása, különös tekintettel a szóismeret mélységi és átfogó jellegére, a nyelvhasználók nyelvezetében előforduló lexikai egységek – beleértve a lexikális tartalmi bázisúakat, a grammatikai-funkcionális szerepet betöltőeket és az ún. formulaikus kifejezéseket – típusánára és előfordulásuk megfigyelhető, azonosítható gyakorisági tényezőire, a nyelvi reprezentációs rendszer különféle szintjeiben játszott funkcionális szerepére, a nyelv lexikai organizációjának tartalmi és formai aspektusaira. Mindezek a tényezők valójában reprezentatív státusúak és relevánsak, ugyanakkor viszont nem kellő mélységben ágyazódnak be a nyelv átfogóan működő operatív rendszerét (rendszerét) komplex módon áttekintő vizsgálatok funkcionális szemléletű összességébe. Hiányolom az utalást a *szóság* interfész státusú funkcionalitására a nyelvi rendszer egészének működésében, a lexikalitás mentális reprezentációjának kérdéskörére, a lexikális szemantikai és pragmatikai státus párhuzamainak és eltéréseinek funkcionális, valamint szociolingvisztikai szempontú vizsgálatára (és vizsgálhatóságának megítélésére). Ennek kapcsán annak legalább felvetőleges említésére, hogy a mai napig igen kevés ismeret birtokában vannak a szókincs kutatói a mentális lexikon szervezetségéről, arról, hogy tulajdonképpen mi is tárolódik benne. Valóságismereti tények és tényezők, konceptuális alapú hierarchikus rendezettségben, szoros összefüggésben a meglévő, adott, vagy elsajátított kontextus-ismeretanyaggal, fogalmi sematizáció révén, szkriptális és tudáskeret alapú tárolással? Pusztán fogalmi alapon szervezett-e a mentális lexikon (ha egyáltalán beszélhetünk itt lexikális tárolásról), vagy valóban lexikális

¹ Az erről a tanulmánykötetről írt recenzióm a *Modern Nyelvoktatás*, 28(1) számában jelent (<https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/4369>) meg (pp. 139–145).

nyelvi kapcsolatok tárolódnak benne (Jackendoff, 2021, p. 127)? Egyedi lexikális egységek miriádjaként, vagy már strukturált, konstrukciós kapcsolódások, akár kollokatív kapcsolatok formájában? Vagy talán utóbbiak már az egyéni nyelvhasználatban rögzült és konvencionalizálódott nyelvi formákhoz igazodó lexiko-pragmatikai döntések révén reprezentálódnak (Brandom, 1994)?

Ezeknek a területeknek, tényezőknek a tárgyalása jórészt kimarad a szakkönyvben bemutatott vizsgálatok skópuszából. Pedig alkalmazott nyelvészeti szemléletű tárgyalásuk nyelvelméleti státusú ismereteink jelenlegi szintjére támaszkodó módon igencsak időszerű lenne.

A II. rész (pp. 23–78) a szókincs-használat korpusznyelvészeti vizsgálatával foglalkozik. Rövid terjedelmű első egysége, a szakkönyv 2. fejezete (pp. 23–29), általános bevezetőt nyújt az olvasó számára a nyelvészeti adatbázisok számítógépes alapú használatáról. Meglepő olvasni a 23. oldalon azt a ma már ödivatúnak tartható deklarációt, mely szerint a korpusznyelvészeti inkább kutatási módszernek, semmint tudományos alapú diszciplínának minősül. Ezzel a nézettel a diszciplína prominens művelői ma már semmilyen módon nem érthetnek egyet. Ugyanakkor helytállóan mutatnak rá a szerzők arra a kurrens tényre, hogy napjaink korpuszfejlesztésében egyre nagyobb arányban szerepelnek az írott nyelvezetre épülő korpuszok mellett a szóbeli nyelvhasználatot reprezentáló lexikális adatbázisok, valamint a nyelvfejlődés tényeit regisztráló historikus korpuszok. A tematikai egység ugyancsak rendkívül rövid, mindössze hat oldalnyi 3. fejezete (pp. 31–36) a korpuszok validitását érintő, alapvetően elméleti státusú követelményeknek, a reprezentativitás, a szövegrepresentáció típusossága arányos megjelenítésének, a korpuszméret célirányos fejlesztésének, az annotáció funkciójának bemutatásával foglalkozik, rendkívül didaktikus tárgyalásmóddal. Ezt követően a szerzők egy hosszabb fejezetben (pp. 39–61) konkrét elemzéseken keresztül mutatják be

a korpusznyelvészeti elemzések metodikáját, különös tekintettel a lexikális anyag gyakorisági mutatóinak áttekintésére, Biber (2014) multidimenzióanalízis, a szövegrepresentáció típusosságát elemző kutatási eredményeinek ismertetésére, a tárgyalt adatkörök korpuszbéli szóródásának tényalapú felmérésére, tényszerűségi mutatóinak tárgyalására, az ún. konkordancia kontextuális viszonyú fogalmára és a korpusznyelvészeti elemzésben betöltött funkcionalitására. Mindezeket keresztül az olvasó megalapozott betekintést nyerhet a korpusznyelvészeti elemző tevékenység gyakorlatába. A fejezet 2.4 részegységében, főleg a lexikális reprezentáció gyakorisági mutatóinak tárgyalásában, sor kerül a feltárt adatok statisztikai státusú összevetésére és elemzésére. Ennek, az ebben fejezetrészben illusztratív módon történt bemutatása arányát tekintve megfelelő és az olvasó számára technikai tekintetben nem megterhelő. A korpuszvizsgálat ilyen irányú, egyre határozottabban teret nyitó kiterjesztését a statisztikai feldolgozás irányába a kurrens szakirodalomban megjelenő elemző munkákban számos esetben öncélúnak, pusztán technikai magamutogatásnak tartom. A fejezetet a korpuszfejlesztés technikai eszköztárának rövid bemutatása zárja. A korpusznyelvészeti tematikai egységet záró 5. fejezetben (pp. 63–81) a szerzők a textuális nyelvhasználat korpusznyelvészeti alapú megfigyelésének fontos tényezőit, a szövegek lexikális denzitásának mértékét, szóhasználati szofisztikáltságának természetét, diverzifikációjának fokát, a szójelentés sztenderdiszizáltságának vs. használati partikularizáltságának individuális jellegét, a poliszémia és a hypernímia fogalmát és lexikális, valamint textuális jellegét ismertetik. Ezt követően pedig a szóképzési listázás/listázhatóság szempontrendszerével foglalkoznak.

A könyv III. tematikai egysége (pp. 81–141) a szavak mentális reprezentációjával foglalkozik a pszicholingvisztikai megfigyelések, vizsgálatok keretében. A 6. fejezet (pp. 81–91) a pszicholingvisztika és a szókincs-kutatás kapcsolatrendszerét taglalja, főként a

szójelentés és formai reprezentáció felfogását, valamint a szóalkotás kérdéskörére koncentrálna a figyelmet, részben az anyanyelvi, de zömében a második nyelv szókincs-komponensére vonatkozóan. Ahogy azt a könyv bevezető fejezetében kifejtett kritikámban kifejeztem, ezen a területen érzek leginkább hiányokat a tárgyalásban. Ebben a fejezetben foglalkoznak a szerzők a mentális szótár fogalmkörével, főként szakirodalmi hivatkozásokkal. Csakhogy ismeretközlésük meglehetősen mechanikus. A mentális szótár elfogadott nézete szerint, benne tulajdonképpen a nyelvhasználati megjelenés kategóriális, formai és tartalmi reprezentációjához hasonló módon tárolódnak a szavak (pp. 84–88). Az utóbbi évek, sőt, évtizedek kognitív nyelvészeti kutatásainak eredményei azonban nem erről tanúskodnak. Szűkre szabott tárgyalásmódjából fakadóan nem ad számot a fejezet arról, hogy a szavak mentális tárolásának alapját a lexikalitás fogalmi kapcsoltságának módozatai, az ún. konceptuális szerkezetek (tudáskeretek, forgatókönyv bázisú ismeretek, háttértudás) viszonyrendszere és reprezentációja képezi, melyhez szorosan kapcsolódnak a fogalmi semantizáció folyamatai². A tárolás szintjeinek valid megismerése a jövő kutatásainak feladata. A jelenlegi ismereteink alapján bizonyos, hogy a lexikális tárolás színtezettsége nem csupán a felszíni reprezentáció formális és tartalmi-funkcionális összefüggőségében kódolt, hanem a mentális fogalmi sémák közti viszonyokban is megnyilvánul. A külsőleg reprezentált és a belsőleg tárolt lexikális viszonyok közti összefüggéseket mi sem bizonyítja kifejezőbben, mint az a kísérletekkel igazolt tény, hogy a tudáskeretek tartományába tartozó lexikális egységek emlékezete jóval erősebb a

kereten kívül esőekénél. Erre vonatkozóan a tematikai egység 8. fejezetében olvashatunk kísérletes bázisú kimutatásokat (pp. 107–111). Fontos, az L2 alkalmazott nyelvészet számára releváns kutatási programot képez a szavak krossz-lexikális aktivációjának/aktíválhatóságának vizsgálata (p. 89). Az ilyen vizsgálatok skópuszát célszerű lenne majd a jövőben annak kimutatásával, és keret-szemantikai, valamint lexikális pragmatikai elemzésével bővíteni, hogy a különféle nyelvrokonságban levő, vagy azon kívül eső nyelvekben milyen módon lexikalizálódnak, vagy maradnak lexikalizálatlanok a valóság megismerésére alapozott nyelvi reprezentáció szótárkomponensében a fogalmi ismeretek. Természetesen ezzel a kérdéssel a szerzők, rendelkezésükre álló szakirodalmi ismereteik hiányában, nem foglalkozhattak.

A 7. fejezet (pp. 93–106) a pszicholingvisztikai kísérletszervezés technikai elgondolásának kérdéseivel foglalkozik, köztük a kísérleti alanyok és a kísérletben vizsgált tételek optimális számával, a vizsgált valós vs. a nemlétező szövegek viszonyával, a statisztikai elemzések technikai bázisával, a kérdőív alapú felmérések, valamint az előzetes próbafelmérések szerepével. A fejezet végén rövid terjedelemben tárgyalják a szerzők az Internet-alapú megközelítések bevonásának tényezőit a pszicholingvisztikai vizsgálatokba. Az ezt követő 8. fejezetben (pp. 107–130) pedig további vizsgálati módszereket ismertetnek: a reakcióidő mértékére, a szemmozgások megfigyelésére, a szóértéssel kapcsolatban mért agyi potenciálokra, valamint az írott és a beszélt nyelvhasználat közti eltérésekre vonatkozóan. Végezetül a 9. fejezetben (pp. 131–141) kerül sor a formulaikus nyelvhasználat verbális és írott nyelvi mintáiban történő megértési és produktív folyamatok vizsgálatának bemutatására.

A IV. tematikai szakasz (pp. 142–199) fejezetei a szótudás tesztalapú mérésével foglalkoznak. Köztük az első, a mindössze hat oldalnyi 10. fejezet (pp. 145–150) a tesztelés céljait és feladatait foglalja össze. Megállapít-

² A konceptuális szerkezetek közti viszonyrendszer kifejtésére vonatkozóan lásd Andor (1985) és Fillmore (1985) tanulmányát, Pustejovsky (1995) szeminaális jelentőségű monográfiáját, valamint Pinango (2021) könyvfejezetét.

ható, hogy a szókincs tesztelés alapú felméréssel leginkább a második nyelvre vonatkozóan foglalkoznak a kutatók, mind kutatói, mind pedig didaktikai szemszögből, zömében inkább a szókincs volumenének, terjedelmének, mélységének, a nyelvhasználatban betöltött funkcionális szerepének, milyenségének szempontjából. A vizsgálatok többnyire a szóegyedek készletének komponenciális, a megjelenési forma és a kifejezett jelentés kapcsolatának felmérésére, nem pedig a lexikális egységek pragmatikai potenciáljának, kollokációs sajátosságainak felbecsülésére irányulnak. Az egyén által elsajátított szókincs tesztelésében általában kevesebb figyelem irányul a szóhasználat gördülékenységének, kreatív természetű folyamatosságának (*fluency*) vizsgálatára. Szemléletes részét képezi az áttekintésnek Nation 2013-ban publikált multidimenzionális összesítése a szókincs differenciált összetevőiről.

A tematikai egység 11. fejezete (pp. 151–164) a szókincs-tesztelés kutatásának alapvető kritériumrendszerét tárgyalja. Ezek közül az első a mérés komplex alapú megbízhatóságot garantáló konzisztencia biztosítása, alapvetően Bachman & Palmer úttörő szerepű kutatásai alapján (1996). Emellett hangsúlyos szerepet játszik a tesztelési eredmények validált értékelése, értelmezése, a vizsgált anyag kellő mértékű itemizációja, formai és tartalmi szempontú megszerkesztése. A 12. fejezet (pp. 165–189) számos tesztelési módozat, típus elemző bemutatásán keresztül tárgyalja és értékeli ezeknek a követelményeknek a teljesítését/teljesíthetőségét. A tematikai szakasz záró, 13. fejezete (pp. 191–199) summarizálva áttekinti a tematikai szakaszban tárgyalt kulcsfogalmakat és elgondolásokat.

A következő, immár V. tematikai egység (pp. 200–269) a szókincs fejlődésének és fejlesztésének nyelvpedagógiai aspektusával foglalkozik. Első tétele, a könyv 14. fejezete (pp. 203–212), az L2-re vonatkozóan foglalkozik a rendkívül komplex témával, főként az oktatásra és a tanulás folyamatára koncentrált módon, Schmitt (2010) kutatásai

nyomán hangsúlyozva, hogy a szókincstanulás komplex folyamatában a szavak külső nyelvi reprezentációjának elsajátítása inkrementális abban a tekintetben, hogy komplex sajátosságait nem egyszerre és azonos sebességgel sajátítják el a nyelvtanulók. A fejezet tételei áttekintést nyújtanak a szókincsoktatás történetének szakaszairól és technikai módszereiről. Ezt követően a 15. fejezetben (pp. 213–230) a szókincselőajátítás és elsajátítás kutatásának alapvető szempontrendszerét taglalják a szerzők. Kellő szakszerűséggel állapítják meg, hogy az experimentális és teszteléses vizsgálati mintákban használt alanyok száma nagymértékben függ a vizsgálati típustól, a céloktól és körülményektől, valamint a kísérleti alanyok L2 és esetlegesen L1 ismeretszintjétől, életkori és életviteli sajátosságaitól. Ugyancsak fontos a felmérésekben alkalmazott itemek száma, összefüggésben a szóanyag típusával, milyenségével (pl. literális vs. formulaszerűségével, tagoltságával). Fontos tényezőt képez a vizsgált szövegek típusa és kontextusa: természetes diskurzust képeznek-e az alanyok részéről, vagy pedig autentikus szövegforrások-e. Hiányolom azonban, hogy nem foglalkoznak a szerzők ebben a fejezetben a felmérések, kísérletek azonos körülmények közötti ismételt végrehajtásának paraméterével.

Szerves összefüggésben a 15. fejezetben tárgyalt szempontrendszerrel, a 16. fejezet (pp. 231–253) a szókincsfejlesztés és mérés módszertani palettájának ismertető értékelését veszi célba. Először a kísérleti módszerekkel, a pre- és poszt-tesztek megtervezésével és eredményességével foglalkozik, majd ezt követően tárgyalja a korrelációs módszerek, majd harmadikként a komputációs alapú modellek hatékonyságát. A fejezet utolsó szakaszában sor kerül konkrét esettanulmányok bemutatására. A tematikai egységet záró 17. fejezetben (pp. 255–269) a szerzők a szókincsfejlesztés kutatásának három területével, az audio-vizuális alapú szótanulás módszerével, az explicit módon tervezett szótanulás gyakorlatával, valamint

a szókincs ún. multikomponenciális alapú felmérésének újszerűségével foglalkoznak.

A szakkönyv VI., záró tematikai egysége (pp. 272–283) a négy tematikai egységben tárgyaltak közötti összefüggésekről, átfedésekről, az ezekkel kapcsolatosan felmerülő kutatói kérdések integrálhatóságáról fejt ki argumentációt. Ugyanakkor az argumentáció mellett nem tartalmaz arra vonatkozó elemző példabemutatókat.

Összességében kimondható, hogy Durrant, Siyanova-Chanturia, Kremmel & Sonbul szakkönyve átfogó módon tárgyalja az L2 szókincs elsajátításának és kutatásának metodikáit. Komplex ismeretanyaga hasznosan alkalmazható, ajánlható a második, illetve az idegen nyelv kutatásával foglalkozó és oktatói programjaiban résztvevő szakemberek, a doktori programokban részt vevő hallgatók számára. Ugyanakkor hiányolom belőle mindazoknak a jövő kutatómunkáját kijelölő perspektíváknak legalább felvetőleges szintű tárgyalását, amelyeket a könyv bevezető részéhez fűzött kritikámban kifejtettem. Szakkönyvi – tankönyvi profiljából fakadóan hasznos lett volna a szerzők részéről a könyv záró fejezetét követően egy szak kifejezési glosszárrium mellékelése, ezzel is megkönnyítve az olvasók tájékozódását a könyvben átfogóan tárgyalt ismeretekben.

IRODALOM

- Andor, J. (1985). On the psychological relevance of frames. *Quaderni di Semantica*, 6(2), 212–221.
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford University Press.
- Biber, D. (2014). Multi-dimensional analysis: A personal history. In Berber, S. T. & Veirano, P. M. (Eds.), *Multi-dimensional Analysis, 25 years on: A Tribute to Douglas Biber* (pp. xxix–xxxviii). John Benjamins.

- Brandom, R. B. (1994). *Making it Explicit*. Cambridge, Harvard University Press.
- Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica*, 6(2), 222–254.
- Jackendoff, R. (2021). Lexical semantics. In Papafragou, A. & Trueswell, J. C. & Gleitman, R. L. (Eds.), *The Oxford Handbook of the Mental Lexicon* (pp. 126–150). Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (második kiadás). Cambridge University Press.
- Pinango, M. M. (2021). The structure of the lexical item and sentence meaning composition. In Papafragou, A., Trueswell, J. C. & Gleitman, R. L. (Eds.), *The Oxford Handbook of the Mental Lexicon*. Oxford University Press.
- Pustejovsky, J. (1995). *The Generative Lexicon* (pp. 561–582). The MIT Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Macmillan.
- Szudarski, P. & Barclay, S. (2022). *Vocabulary Theory, Patterning and Teaching*. Multilingual Matters.

Andor József

Benson, Phil Language Learning Environments. Spatial Perspectives on SLA

Bristol: Multilingual Matters, 2021, 168 p.
ISBN 978-1-78892-489-4

Az, hogy a társadalmi, gazdasági és politikai folyamatok döntő módon alakítják, hogy a világ mely részein kik, mely nyelveket, milyen célból és miként tanulják, korántsem új keletű felismerés, mint ahogyan a környezet idegennyelv-tanulásában játszott szerepe iránti érdeklődés is messzire nyúlik vissza. A kérdés mégis különösen aktuális, hiszen az utóbbi évtizedek olyan (nemcsak meny-

nyiségi, hanem minőségi) változások sorát hozták a fent említett területeken, amelyek közepette a nyelvtanítás intézményi keretei, tantermi gyakorlata és a témára irányuló kutatás gyakran maga is a helyét keresi.

A környezet és az idegennyelv-tanulás kapcsolatát vizsgáló korábbi kutatások kiemelt tárgya volt egyebek közt a nyelvi (célnyelvi – nem célnyelvi, homogén – heterogén), a tantermi (és tantermen kívüli), és a társas környezet, a digitális eszközök térnyerésével pedig egyre nagyobb figyelemben részesülnek a digitális környezetben zajló nyelvtanulás kérdései is. Kevesebb figyelmet kaptak mindazonáltal azok az összefüggések, amelyek a személyek, dolgok és információ minden korábbinál intenzívebb áramlásával járó globalizáció és a nyelvtanulás között húzódnak, továbbá mind ez idáig nem kerültek kidolgozásra az idegennyelv-tanulás térbeliségének elméleti keretei sem. E hiányok betöltésére vállalkozik alábbiakban ismertető könyvében Phil Benson, a téma elismert kutatója, amikor a nyelvhasználat térbeliségének perspektívájából próbálja egységes keretbe foglalni globalizáció, nyelv és nyelvtanulás viszonyrendszerét.

Az 1980-as évektől a földrajztudomány területén kibontakozó kritikai térelméleti gondolkodás nyomán mára a szociológiától a történettudományon át az antropológiáig mind több tudományterület vonatkozásában szokás „térbeli fordulatról” (*spatial turn*) beszélni. A térbeliség szempontjainak a kutatásba való mind intenzívebb integrálása mögött az a felismerés áll, hogy a tér a társadalmi folyamatok leírásának fontos és jelentéssel bíró összetevője, azaz egy-egy jelenség térbeliségének leírása közelebb vihet a jelenség okainak és mikéntjének jobb megértéséhez is. Ehhez az interdiszciplináris diskurzushoz is kapcsolódik a kötet szerzője, amikor az idegennyelv-tanulás térbeliségének kérdését állítja vizsgálódása középpontjába.

Az elmúlt évtizedek térelméleti megközelítései közül Benson elsősorban a posztmodern irányzatokhoz kapcsolódik (Amin &

Thrift, 2002; Massey, 2005). Ezek a megközelítések a XXI. századi tér töredékes, összetett és heterogén jellegét hangsúlyozzák, ami különösen megmutatkozik a modern nagyvárosi terekben. A jelenség nyelvi velejárója a városok rendkívüli nyelvi sokszínűsége, ami a nyelvtanulás szempontjából nyelvtanulási erőforrások és környezetek sokaságát jelenti. Benson támaszkodik a fentiek előzményének számító marxista gyökerű megközelítésekre – elsősorban Lefebvre (1991) munkásságára – is, amelyeknek két fő gondolatára épít. Egyrészt arra az alaptételre, hogy a szociális teret a mindenkori termelés társadalmi viszonyai hozzák létre, másrészt pedig arra, hogy a kapitalizmus máig való fennmaradásának zálogát azok a „térbeli kiigazítások” jelentik, amelyek révén a kapitalista termelési mód tovább tudott lépni időről időre felmerülő válságain (kezdetben a rurális területek és gyarmatok termelésbe való bevonása, mára mind inkább az egyre intenzívebb urbanizáció és a termelésnek az eltérő fejlettségű régiók közötti átstrukturálása révén).

Bár a fenti folyamatok bonyolult összefüggésben állnak a különböző nyelvek és nyelvváltozatok használatával, a nyelv szerepére sem a marxista sem a posztmodern térelméletek nem fordítanak különösebb figyelmet, így a kötet térelméleti fejezetének fő érdekességét a szerző ezzel kapcsolatos gondolatai jelentik. Benson rámutat, hogy míg egyfelől az idegennyelv-tanulás bármely formájának alapvető feltétele, hogy a célnyelv valamilyen formában jelen legyen a nyelvtanuló környezetében (ez nagyrészt a fent említett társadalmi és gazdasági folyamatok révén valósul meg), addig másfelől ugyanezen folyamatoknak a nyelvtanulás maga is elengedhetetlen feltétele és egyik fő mozgatója.

A térelméleti áttekintést követően a szerző a nyelvészet felé fordul, és a nyelv tudomány történetében három fő csomópontot kijelölve vizsgálja meg az egyes nyelvészeti irányzatok viszonyát a nyelv térbeliségéhez. A választott tudománytörténeti csomópontok – Port-Royal nyelvtan, Saussure és a strukturalizmus,

Chomsky és a „modern nyelvészet” – valóban jól szemléltetik annak az elképzelésnek a kialakulását és megszilárdulását, amely a nyelvre mint önmagában álló, belsőleg strukturált térbeli tárgyra tekint (és amely a fizikai térben a standardizáció révén létrejövő nyelvleírások és szótárak formájában jelenik meg). Bár ettől az elgondolástól eltávolodik a szerző, elméletét nem helyezi egységes nyelvelméleti alapokra. A tudománytörténeti összefoglalásból feltűnően hiányoznak az elmúlt évtizedekben a nyelvtudományban és az idegennyelv-oktatásban is egyre meghatározóbbá váló funkcionális megközelítések (egyedül M. A. K. Halliday kerül említésre), noha több ponton is (pl. a nyelvhasználat környezeti és társas beágyazottsága, hálózatosság, használatalapúság stb.) párhuzamba állíthatók lennének a szerző által megfogalmazott nézetekkel. Bevonásuk elméleti szempontból erősíthetné Benson okfejtését, hozzájárulhatna elmélete integritásához.

Térelmélet és nyelv összekapcsolásának fő kihívása annak leírása, hogyan van jelen a fizikalitással nem rendelkező nyelv a fizikai térben. A látszólagos ellentmondást Benson a *nyelvet hordozó assemblage* (*language-bearing assemblage*) fogalmának bevezetésével oldja fel. A fogalom alapja DeLanda (2016) *assemblage*-elmélete, amelyben az *assemblage* egy emergens tulajdonságokkal rendelkező (a komponenseinek összegénél több) összetett tárgyként kerül meghatározásra (a terminus a magyar szakirodalomban *összerendezés*, *együttes* és *assemblage* néven is felbukkan). Benson szerint a nyelv kizárólag fizikalitással rendelkező nyelvet hordozó *assemblage*-ok összetevőjeként jelenhet meg a világ terében. Ilyen nyelvet hordozó *assemblage* a gondolat, a beszéd és az írás, komplexebb szinten a társalgások, levelek és feljegyzések, és az olyan a technológia révén kiterjesztett *assemblage*-ok, mint a nyomtatott vagy elektronikus dokumentumok és a rögzített vagy sugárzott audió és videó. A differenciálatlan teret a nyelvet hordozó *assemblage*-ok formálják nyelvek és nyelvváltozatok földrajzilag differenciált tereivé, áramlásuk

pedig leképezi a személyek, termékek és információk áramlásának – a globalizáció folyamatai által meghatározott – összetett mintázatait. Mindezek együttesen az idegennyelv-tanulás alapvető térbeli körülményét jelentik. A nyelvet hordozó *assemblage*-ok teremtik meg a kapcsolatot a környezet, az abban zajló, nyelvoktatás szempontjából releváns társadalmi és gazdasági folyamatok, illetve a nyelvtanulás időhöz és helyhez kötött egyéni és közösségi gyakorlata között.

Magyarázatában a tárgyorientált ontológia (Harman, 2018) elveit követve Benson nem tesz különbséget dolgok, tárgyak és élőlények között. Ennek megfelelően magukat a nyelvtanulókat (és általában véve a beszélőket) is nyelvet hordozó *assemblage*-nak tekint. Bár ez a megközelítés célravezetőnek tűnik a nyelvtanulást meghatározó globális és külső folyamatok leírása szempontjából, a nyelvtanulás egyéni szintjén nehezen megragadhatóvá teszi a nyelvtanulás térbeliségének olyan szintén fontos körülményeit, mint a nyelv szerepe a megismerésben, a testesültség, a nyelvtanulás társas vonatkozásai vagy akár motiváció, tanulói autonómia és tanulási környezet kapcsolata.

A nyelvtanulási környezetek leírását a szerző két nézőpontból közelíti meg. Az areális szempontú megközelítésében a környezet (*environment*) mint egy földrajzilag körülhatárolt terület (pl. iskola, város, régió) jelenik meg, az egyén perspektívájából pedig a környezetek (*settings*) nyelvtanuló által összeállított egyedi konfigurációját jelenti. Mindkét esetben érvényes azonban a szerző alap gondolata, mely szerint a globalizáció viszonyai között a nyelvtanulás – bárhol zajlik is – elválaszthatatlanul összefonódik annak különféle vonatkozásaival. E folyamatok alakítják, hogy kik, a világ mely részein, mely nyelveket, milyen célból kezdik tanulni, milyen módszereket alkalmaznak és milyen kompetenciákat sajátítanak el a tanulás során. Fontos megjegyezni mindazonáltal, hogy nyelvtanulás és globalizáció kölcsönösen függenek egymástól: ha a nyelvtanulók

hirtelen felhagynának a nyelvtanulással, az a globalizációhoz kapcsolódó egyéb folyamatokat is alapvetően lassítaná. Ezért Benson szerint nyelvtanulás és globalizáció kapcsolatát célszerű nem egymásra gyakorolt hatásuk felől értelmezni, hanem úgy tekinteni a nyelvek nyelvtanulás révén történő térbeli áramlására, mint a globalizáció egy kevésbé vizsgált – a gazdasági, politikai, kulturális stb. folyamatokkal párhuzamos – rétegére.

Az egyén szempontjából a nyelvtanulás térbeliségével kapcsolatos fő kérdésnek – Gibson (1979) affordanciaelméletére is építve – azt tartja Benson, hogy az egyének hogyan használják a tér egy adott pontján rendelkezésükre álló nyelvet hordozó *assemblage*-okat, és egyáltalán a környezetük mely tárgyait érzékelik úgy, mint a nyelvtanulás lehetséges erőforrásait. A motivációhoz és a tanulói autonómiához is szorosan kapcsolódó kérdés, hogy a nyelvtanuló milyen környezeteket (ritka, hogy egy nyelvtanuló csupán egyetlen környezetben tanul) von be a tanulásába, azok milyen egyéni konfigurációját alakítja ki, és hogyan formálja azokat térben és időben. Az eredményes nyelvtanulókról általában véve elmondható, hogy hosszabb időn át, többféle (tantermi és nem tantermi, intézményes és nem intézményes) közegben tanulják és használják a célnyelvet, újra- és újrakonfigurálva ezek viszonyát. Ennek tükrében Benson szerint a globalizáció keretei között a nyelvtanulás sikerességében megnyilvánuló egyéni különbségek jelentős mértékben a nyelvtanulás térbeliségéhez köthetők.

A nyelvtanulás környezeti vonatkozásai iránt érdeklődő kutatók és gyakorló pedagógusok számára egyaránt tanulságos zárófejezet a témában a közelmúltban publikált vizsgálatokat mutat be, külön kitérve a szerző saját kutatásaira is. Ezek részletesebb bemutatására a könyvismertető keretei nem adnak lehetőséget, mindazonáltal a Benson által megemlíttet publikációk közül itt is érdemes kiemelni a Murray és Lamb (szerk. 2018) szerkesztésében megjelent kötetet, amely az első kifejezetten e kérdéskörnek szentelt tanulmánygyűjtemény-

ként jó kiindulópontot jelenthet a témában való tájékozódáshoz. A fejezetben bemutatott további – részben a Bensonétól eltérő elméleti alapokon álló – kutatások számos oldalról közelítenek a nyelvtanulás térbeliségének kérdéséhez. A tanulmányokban megjelenő fő kutatási irányok – a teljesség igénye nélkül – az alábbi területeket ölelik fel: nyelvi kisebbségek és migránsok nyelvtanulási gyakorlatai, városi terekben zajló nyelvtanulás, a formális és informális tanulási környezetek kérdései (beleértve az online informális tanulási környezeteket – pl. online videójátékok), a nyelvtanulás tárgyi környezete, tanulói autonómia stb. Benson röviden bemutatott saját kutatásai elsősorban a külföldi nyelvtanulási programok, a nyelvtanulás nyelvtanulói interjúk alapján kirajzolódó térbelisége és a tantermen kívüli tanulás kérdéseire összpontosítanak.

Benson úttörő munkája különböző tudományterületek nézőpontjának és fogalmainak szintetizálásával tesz kísérletet egy új kutatási terület alapjainak lefektetésére. A könyv egyes fejezetei önmagukban is széles és egymásól távoli területeket ölelnek fel, amelyeket Benson bevallottan szelektív módon, saját elméleti megközelítésének szűrőjén keresztül mutat be. Ez valóban segíti a szerteágazó témák közti kapcsolódási pontok és kulcsfogalmak következetes bemutatását, mindazonáltal esetenként némi hiányérzetet kelthet az olvasóban. A fentiekben már szó esett a funkcionális nyelvészeti megközelítésekkel való kapcsolódási pontok figyelmen kívül hagyásáról, de azt is sajnálhatjuk, hogy a térelméleti megközelítések bemutatásakor csak érintőlegesen esik szó a többek között Tuan (1977) nevéhez köthető humanista térelméletekről. A tér konstrukcióját hangsúlyozó megközelítések fő jellemzője, hogy *tér* és *hely* fogalmát elkülönítve azt vizsgálják, hogyan válik az objektív tér jelentéssé helyülé az emberi tevékenység és meg tapasztalás révén. Bár részletesebben nem foglalkozik velük, Benson maga is elismeri, hogy ezek a konstruktivista megközelítések rendkívül hatékonyak lehetnek a nyelvtanulás térbeli-

ségének az egyes nyelvtanulók szintjén való leírásakor. Ennek jelentősége pedig vitathatatlan napjainkban, amikor egyre több és változatosabb eszköz áll a nyelvtanulók rendelkezésére, amelyekből mindenki saját maga konstruálhatja meg saját, egyéni nyelvtanulói környezetét.

Bár csupán a kötet utószava utal rá, a koronavírus-világjárvány több szempontból is különös jelentőséget ad a nyelvtanulás térbeliségéről való gondolkodásnak. A világjárvány a térhasználatra vonatkozó szabályokon, illetve átalakuló szokásokon keresztül mind az egyén, mind a közösség szintjén a figyelem előterébe helyezte a térhasználat kérdéseit, nemcsak a hétköznapok, hanem az oktatás viszonylatában is. A rendkívüli helyzet – bár a globalizációval járó folyamatok némelyikét átmenetileg visszavetette – olyan jelenségeket tett szembeűnővé, illetve gyorsított fel, amelyek alapvető, esetenként tartós hatással lehetnek a nyelvtanulás térbeli vonatkozásaira is. Az erre vonatkozó kutatásokhoz, a kutatási eredmények tanításmódszertan szintjére történő adaptálásához is útmutatóul szolgálhat a kötet a kutatók és nyelvtanárok számára.

Összességében elmondható, hogy a fentiekben bemutatott munka fontos kiindulópont a nyelvtanulás térbeliségének kutatásában, még akkor is, ha a bensoni megközelítés első sorban a téma tágabb társadalmi összefüggéseinek leírásában tűnik jól használhatónak. A kötet nagy erénye, hogy sokoldalúan mutat rá a tér nyelvtanulásban játszott szerepének fontosságára, és ezáltal jó alapot nyújthat a várhatóan egyre nagyobb jelentőségű téma különböző vonatkozásainak vizsgálatához.

IRODALOM

- Amin, A. & Thrift, N. (2002). *Cities: Re-imagining the Urban*. Polity Press.
- DeLanda, M. (2016). *Assemblage Theory*. Edinburgh University Press.

- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Harman, G. (2018). *Object-Oriented Ontology: The New Theory of Everything*. Pelican.
- Lefebvre, H. (1991). *The Production of Space*. Blackwell.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Sage.
- Murray, G. & Lamb, T. (2018, Eds.). *Space, Place and Autonomy in Language Learning*. Routledge.
- Tuan, Y. (1977). *Space and Place. The Perspective of Experience*. University of Minnesota Press.

Borsos Levente

Misad Katalin (szerk.):

Megalkuvások a fordításban. A 2021. március 10-i pozsonyi fordítástudományi konferencia előadásai¹

Pozsony: Szenci Molnár Albert Egyesület, 2022, 204 p.
ISBN 978-80-973425-8-6

A bemutatásra kerülő tanulmánykötet azon előadások anyagát tartalmazza, amelyek a Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karához tartozó Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéken megszervezett konferencián hangzottak el 2021 márciusában.

A kiadványt általánosságban a tematikai sokszínűség jellemzi, amely első sorban abból adódik, hogy a konferencián részt vevő előadók a fordítástudomány különféle irányzataival, illetve a gyakorlati műfordítás más-más műfajaival foglalkoznak. Az olvasók a fordítói szakma számos olyan részterületé-

¹ A témával kapcsolatos kutatások a *Kultúrna pamät, problematika prekladu a plurilingvizmus v kontexte madarskej literatúry a lingvistiky* című VEGA-projekt (száma: 01/0106/21) keretében folytak a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén.

be kaphatnak betekintést, mint az Európai Unió hivatalos dokumentumainak fordítási kérdései, a bibliafordítások tulajdonságai, a kortárs regények nyelvi kihívásai, valamint a szlovákiai magyar tankönyvfordítás problémakörének magyarázata. Ez azonban nem azt jelenti, hogy a kötet mögött nem rejlene egységes gondolati váz vagy központi koncepció, amely összefogja az egyes írásokat. Középpontjukban a fordítástudománnyal kapcsolatos aktuális kérdések, dilemmák, illetve a gyakorló fordítás során felmerülő valós problémák állnak.

A kötet összesen tíz tanulmányt tartalmaz, és két részre oszlik: az elsőben a nyelvtudományi, a másodikban pedig az irodalomtudományi megközelítés érvényesül, tovább erősítve a korábban már említett tematikai sokszínűséget.

A kötet első tanulmánya Seidl-Pléch Olívia nevéhez fűződik, aki a korpusznyelvészet és a fordítástudomány összefüggéseit vizsgálja. A szerző hangsúlyozza, hogy a korpusznyelvészet megjelenése új kutatási perspektívát hozott a fordítástudomány és a fordítóipar számára. Ezt követően rövid áttekintést ad a korpuszalapú szemlélet kialakulásáról, majd konkrét példákon szemlélteti, hogyan változtatta meg az új felfogás az eredmény- és a folyamatközpontú kutatások tárgyát. Továbbá kitér a korpuszalapú vizsgálatok nehézségeire, például a lekérdezés során felmerülő szempontokra, majd olyan korpuszokat is említ, amelyek hasznosak lehetnek a fordítástudomány művelőinek (például a Magyar Nemzeti Szövegtár vagy a Pannonia Corpus). Végül megállapítja, hogy a fordítói tevékenység során valós szükség lehet a korpuszokra, legyen szó akár információkeresésről, akár olyan részkérdés megválaszolásáról, hogy melyik a legmegfelelőbb szókapcsolat az adott szövegkörnyezetben. Az információkeresés kapcsán a neologizmusok felbukkanását említi, melyek fordításakor a szótárak nem feltétlenül nyújtanak segítséget.

Fischer Márta a kutatásában arra keresi a választ, hogyan gyakorol hatást az európai

integráció az uniós tagállamok hivatalos nyelveire. Mint írja, ha egy új tagállam csatlakozik az Európai Unióhoz, akkor az Európai Unió Tanácsának döntése nyomán az adott ország hivatalos nyelve egyben az EU hivatalos és munkanyelvévé is válik. Ez a folyamat pedig állandó fordítási kötelezettséget jelent mind az adott ország, mind az uniós fordítók számára. A szerző továbbá felveti, hogy több tagállamban is zajlottak olyan kutatások, amelyek igazolták, hogy az uniós intézmények fordítói tevékenysége nemcsak a terminológiában okoz változásokat, hanem a nyelv egyéb területein is. Ehhez hasonló, nagyszabású korpusznyelvészeti vizsgálatok Magyarországon még nem indultak, a kutatók inkább a terminológiai sajátosságokra fókuszálnak. A szerző végül részletesen elemzi azokat a fordítási stratégiákat, amelyek az uniós fogalmak fordításánál érvényesülnek, vagyis a honosítást és az idegenítést. Előbbi esetében ugyanazon megnevezés mind a tagállami, mind az uniós fogalmat leírja, utóbbinál pedig a cél az uniós fogalom tagállami fogalomtól való elkülönítése egy eltérő megnevezéssel. A honosításra példa az uniós *administrator* fogalom, amely a magyarban a *tanácsos* elnevezést kapta – még ha a két fogalom jelentésköre nem is fedi teljesen egymást, mégis hasonlóak, ezért az uniós fordítók e megfeleltetés mellett döntöttek. Az idegenítésre példa a *value added tax*, amely az angol uniós terminológiában mind az uniós szintű adótípust, mind ennek tagállami megvalósulását jelenti. A magyar fordításban azonban különbséget tettek: az uniós szintű adótípust egy új terminussal, vagyis a *hozzáadottérték-adóval* illeték, az adónem magyarországi megnevezése pedig továbbra is általános forgalmi adó, vagyis áfa maradt.

Dróth Júlia a tanulmányában a fordítási hibatipológiai kérdéskörét elemzi. Az írása elején leszögezi, hogy a fordítások helyessége mindig az értékelési helyzetet meghatározó tényezőktől függ. Ezek közé tartoznak az értékelés keretei, a fordító és az értékelő személye, az értékelés célja, tárgya, viszo-

nyítása, módja és technikája, valamint a forrásnyelv nehézségi foka. A fordítás értékelésénél döntő szempont, hogy mit tekintünk hibának és mit nem. A szerző megállapítja, hogy a gyakorlatban számos megközelítés létezik, majd négy különböző meghatározást és öt hibatípológiát sorol fel. A vállalati fordításiértékelésnél a hibák súlyozása és pontozása szempontjából a szerző négy szintet javasol elkülöníteni: kritikus (perveszély a cégnek), jelentős (összezavarja a felhasználót), kis hiba (nem zavarja össze a felhasználót), javaslat (nem nyelvi hiba). A fordításoktatás esetében pedig kétféle értékelési módszert emel ki, a neveléstudományból jól ismert formatív és a szummatív értékelést. A formatív módszer a fordításképzés folyamatában játszik fontos szerepet. Előnye, hogy rendkívül rugalmas szempontrendszerrel dolgozik, amelyet mindig az adott feladathoz lehet igazítani. A szummatív módszert a záródolgozatok értékelésénél használják. Ez a fordítás minőségét átfogóan értékeli, kevesebb olyan szemponttal, amelyek hierarchikus viszonyban lennének.

Lanstyák István tanulmányának központi témája az, hogy a fordító hogyan tud egyszerre „hű” maradni, vagyis alkalmazkodni a forrásnyelvi szöveghez és a célnyelvi közönség igényeihez, illetve ennek milyen hatása van a fordítás megvalósulására. Kutatása tárgyát a bibliafordítások képezik. A Szentírással kapcsolatban megjegyzi, hogy az olvasása közben minden olvasó hátrányos helyzetben van, hiszen senki sem ismerheti teljesen az adott kor hatalmi viszonyait, politikai helyzetét, és azokat a további tényezőket, amelyek befolyásolhatták a szövegek megszületését. Ez pedig számos fordítói dilemmát vet fel azzal összefüggésben, hogy a fordítónak hogyan kellene alkalmazkodnia az olvasók (sőt, olvasói csoportok) igényeihez. Az alkalmazkodási stratégiák közül az egyik leggyakoribb a szűkítő fogalmazás, vagyis olyan formális szabályok használata, amelyek valamilyen cél érdekében korlátozzák a fordító kifejezési lehetőségeit. Amikor a szűkítő fogalmazás

célja a jobb olvashatóság és a könnyebb érthetőség, kontrollált fogalmazásról beszélünk, a fordítók pedig ennek számos különféle módszerét alkalmazzák a bibliafordítások során: a leggyakoribbak például a hosszú mondatok feldarabolása vagy a peremszókincs (sőt, biblikus terminológia) helyett az alapszókincs használata. A másik bevett módszer a szöveg értelmezéséhez szükséges információk átadása, például háttérszövegek formájában. Ezek közé sorolhatók a szó- és fogalommagyarázatok, a keresztutalások, a szövegtagolás és a tartalmi összefoglalók.

Misad Katalin a szlovákból magyarra fordított tankönyvek problémáit veszi górcső alá. Megállapítja, hogy az eddigi kutatások tanulságai alapján a szlovákból fordított magyar tankönyvek nyelvi minősége és színvonala sok esetben elmarad az ideálistól. Ezt több tényező is befolyásolja, a fordítók személyétől kezdve a megfelelő szótárak hiányán át a környezeti tényezőkhöz. Ezt követően a szerző bemutatja a magyar nyelvű tankönyvek sajátos nyelvi jellemzőit. A lexikai sajátosságok tipikus példája, amikor az adekvát célnyelvi ekvivalens helyett a szlovák terminus tükörfordítása jelenik meg, vagy a szlovákiai magyar köznyelvi változat, ami eltér a magyarországi szakkifejezéstől. A szintaktikai sajátosságokkal kapcsolatban egyebek mellett a kettőnél több elemből álló főnévi alaptagú szintagmák fordítását vagy a személytelenség kifejezésének fordításai kérdéseit említi példaként.

Horváth Péter Iván a tanulmányában az anyanyelvi ismeretek fontosságára helyezi a hangsúlyt, szerinte a fordítóképzésekben ezt az aspektust gyakran elhanyagolják. A tolmácsok és fordítók esetében az anyanyelvi műveltség egyik fontos ismérve egy olyan biztos nyelvtudás elsajátítása, amely ellenáll a forrásnyelvi szövegek hatásának, például az idegenszerű szóhasználatnak, mondatfüzésnek és kifejezéseknek. Ez megnyilvánulhat az adott szövegbe leginkább beillő szinonima megválasztásában (például gazdasági témájú szövegekben a *krízis* helyett a *válság*

szó használata), a földrajzi nevek megfelelő átírásában (*Taiwan* helyett *Tajvan*), az állandósult szókapcsolatok helyes használatában (a *segítségül vesz* szókapcsolat használata a *segítségül hív* helyett) és egyéb fordítási dilemmákban. A szinonimák használatára a szerző bővebben is kitér, hangsúlyozva, hogy a tolmácsoknak és a fordítóknak azokat a rokon értelmű szavakat is magabiztosan kell beilleszteniük a létrehozott szövegeikbe, amelyeket magánemberként soha nem használnak. Különösen nehéz ez az enyhén régi-es, valamint a választékos vagy a fennkölt stílusértékű szavak használata esetén. Az anyanyelvi műveltség további fontos ismérve a nyelvi változások folyamatos figyelemmel követése. Elképzelhető, hogy bizonyos nyelvi változások esetében nem elég pusztán a nyelvérzékre hagyatkozni – ilyen esetekben a szerző az egyes változatok gyakorisági arányának megállapítására a Magyar Nemzeti Szövegtár használatát javasolja.

Józan Ildikó a fordítástörténet-írás kérdéskörével foglalkozik, amely a magyar irodalomban ugyan már a 18–19. század óta jelen van, de ez az érdeklődés korántsem vethető össze azokkal a tág időintervallumokat felölelő és széles szövegtörzseket vizsgáló angol, francia, német és spanyol nyelvű kutatásokkal, amelyek az utóbbi húsz évben zajlottak, és amelyek a szerző szerint inspirálók lehetnének a magyar fordítástörténet-írás számára is. Mint írja, a fordítástörténeti összefoglalók megírásának gondolata az 1980-as években merült fel. A szakemberek különféle megközelítéseket alkalmaztak: vannak nemzetközi összegzések, egy-egy régiót lefedő írások, illetve kifejezetten egy nyelvre koncentrált összegzések is. Az egyes megközelítések kiválasztása azonban magával hozott egy sor újabb dilemmát is. A fordítástörténet földrajzi szempontból megközelítő leírásoknál háttérbe szorulhat a nyelvi jelenségek minél teljesebb körű leírása, hiszen a földrajzi határok gyakran nem esnek egybe a nyelvi határokkal. Ha viszont a nyelvi aspektust állítják a kutatás

fókuszába, akkor kevesebb figyelmet kapnak a politikai-társadalmi összefüggések, pedig a fordítástörténetet mindig egy társadalmilag, kulturálisan és politikailag is beágyazott folyamatként kell elképzelni. Ezt követően a szerző bemutatja a spanyol, a francia és az angol fordítástörténet legfontosabb műveit, végül pedig felveti azokat a kérdéseket, amelyeket a magyar fordítástörténet-írás során érdemes lenne tisztázni.

Kappanyos András írásában (amit egyébként a szerző inkább esszéként definiál) elsősorban a lírai művek fordítási nehézségeiről elmélkedik. Walter Benjamin és Roman Jakobson felvetéseit követve a fordítás folyamatában meghúzza a határvonalat a kognitív adatok átkódolása és az úgynevezett „teremtő áttétel” között – utóbbi fogalom Jakobson elmélete alapján a költészet definíció szerinti lefordíthatatlanságából fakad. Megállapítja, hogy a teremtő áttétel veszélyes eljárás lehet, hiszen ha a fordító túlzottan elragadtatja magát, nagy kulturális és szemantikai veszteségek érhetik a szöveget. Mint írja, ezzel kapcsolatban általános módszert nem lehet megfogalmazni, hiszen az említett határvonal koronként, műfajonként, sőt, fordítónként is eltolódhat. Ezt követően konkrét szövegeken (például József Attila verssorain) szemlélteti, hogy bizonyos helyzetekben a kognitív átültetés hiánytalanul lehetséges, de a teremtő áttétel akadályokba ütközik, mégpedig azért, mert a forrásnyelvi közlemény az adott nyelv egy olyan lehetőségét használja ki, amely a célnyelvben egyszerűen nincs meg. Végül pedig a szerző a magyar nyelv Európában elfoglalt, különlegesnek nevezhető státuszára hívja fel a figyelmet Herder jóslatán keresztül. Kappanyos felveti, hogy a herderi jóslat máshogy is felfogható, mint a romantika korában uralkodóvá váló nemzethalál-értelmezés, szerinte akár elismerésként is értelmezhető Herder felismerése.

Márton László a tanulmányában a Nibelung-ének magyar nyelvű fordításait hasonlítja össze. Az első fordítást Száz Károly készítette 1868-ban, a második fordítást pe-

dig maga a szerző, aki szerint a legfőbb különbség a fordítói koncepcióban van. A saját koncepciója az volt, hogy a Nibelung-éneket a modern történelmi regény előzményének tekintette. Szerinte ez nem egyedi jelenség, a középkori epikai műfajok legkiválóbb művei már abban az időben is elkezdtek „regényesedni”. Ebből kifolyólag Márton több dilemmával is szembesült, például a tulajdonnevek fordításának kérdésével, vagy az olyan kompozíciós kérdésekkel, mint a mű részekre bontása. A szerző hozzáteszi, hogy Száz fordítása mögött is van egy koherens koncepció, mégpedig nemzeti önaffirmáció kiemelése, amely saját korában uralkodó nézetnek számított. Ezt a hatást szerinte Száz Arany Jánossal kötött barátsága is felerősítette. A különbségek között továbbá kiemeli a narrátor szerepének kezelését, valamint az olyan stílusbeli kérdéseket, mint a metrikai és a rímtechnika. Száz végig törekedett a műről elnevezett Nibelung-strófa megtartására, amely a kései német romantikában kristályosodott ki igazán, és az eredeti, középfelnemet strófiák gyakran nem is voltak szabályosak. Száz ezt a döntését a szöveg „kellemesebb olvashatóságával” magyarázta, de Márton szerint a döntés mögött ott lehetett az is, hogy Arany Jánost akarta ösztökélni a teljes Csaba-trilógia Nibelung-strófában való megírására.

A tanulmányok sorát Dobry Judit írása zárja, amelynek tárgya N. Tóth Anikó 2005-ben megjelent, *Fényszilánkok* című regénye, valamint a mű 2016-os fordítása, amelyet Rožňo Jitka készített. A szerző szerint a regény egy családtörténet, amelyet N. Tóth Anikó három generáció három elbeszélőjének szemszögéből mutat be. A három elbeszélőhöz (nagyamama, fiú, unoka) más-más narrációs technika és nyelvezet tartozik, ez pedig Jitka számára is külön kihívást jelentett. Továbbá kitér a hibriditás jelenségére, amely egyebek mellett Európa történelméből, pontosabban az ezzel összefüggő hibrid kulturális identitásokból táplálkozik (szerző Stuart Hall művére hivatkozva megjegyzi,

hogy a modernkori Európában nem is létezett olyan nemzet, amelyet egyetlen etnikum vagy kultúra alkotna). A hibriditás a regény különböző szintjein nyilvánul meg, például a különböző narrátorok elbeszélőtechnikájában, stílusában és nyelvhasználatában is.

A felsoroltak alapján nyilvánvaló, hogy az utóbbi három évtizedben megsokszorozódott azon fordítástudományi kutatások száma, amelyek fontos elméleti és gyakorlati fogódzókát kínálhatnak a fordítói ipar és a fordításoktatás számára. A konferencia nemcsak azért volt releváns, mert a résztvevők – és a kötetnek köszönhetően az érdeklődők szélesebb köre – megismerkedhetett a fordítástudomány és a műfordítás jeles képviselőinek aktuális munkásságával, hanem azért is, mert az előadók kijelölték azokat az irányokat, amelyeket a szakmabelieknek érdemes lenne követniük a jövőbeli kutatásaik során.

A tanulmánykötetet a felsorolt témák és a tudományos nyelvezet miatt elsősorban a fordítóknak, valamint a fordítás-, nyelv- és irodalomtudomány képviselőinek ajánlanám, ugyanakkor azoknak a laikus olvasóknak is érdekes tanulságokkal szolgálhat, akik érdeklődnek az említett tudományos diszciplínák iránt.

Nagy Roland

Cseresnyési László

Könyv a japán nyelvről. Bevezetés a japán nyelvészetbe.

Budapest: Kossuth Kiadó, 2020, 541 p.

ISBN 978-96-354-4309-3

Nem túlzás azt állítani, hogy kevés olyan ország van, amely akkora érdeklődésre tartana számot, mint Japán. A japán tradíciók, ételek, viseletek, építészet, a manga és az anime világa, valamint a japán popzene (J-pop) lázban tartja a fiatalokat és az idősebb-

beket egyaránt, szerzte a világon. A rajongást nyilvánvalóan erősíti az ország izoláltsága is. Ahogyan Herder (1791) írja: „Japán egy sziget, amely, miként a régi Britannia, minden idegennel szemben ellenséges, és viharos tengerén úgy áll a sziklák közt, mint egy önálló világ” (idézi Cseresnyési a könyvből). Ezzel összefüggésben, a japán szellemiséget, a yamato-damashii 大和魂 fogalmát is valami sajátos misztérium övezi. A szerző ennek kapcsán idéz a modern japán irodalom első mesterének, Natsume Sōseki-nek (1867-1916) a *Macska vagyok* című regényéből egy finoman ironizáló részletet: „A japán szellem átjárja az újságírókat, Tōgō admirálisokat, a halaskofákat, a csalókat, a zsebtolvajokat és a gyilkosokat. Átkel a tengeren. Előadásokat tartanak róla, bár még senki se látta. Nem tudjuk, hogy három- vagy négyszögletű-e, de annyi biztos (hiszen szellemről van szó), hogy a kontúrjai elmosódnak: olyan szörnylény lehet talán, mint a nagyorrú tengu a mesében.”

A Japán iránti érdeklődés kontextusában nem is lehetne nagyobb létjogosultsága egy Japánról, a japán nyelvről szóló könyvnek; pláne, ha olyan tudományos igényességgel, közérthetőséggel és – egyáltalán nem mellékesen – egy leheletnyi humorral íródott, mint Cseresnyési László könyve.

A kötet tudományos monográfia, amely egyidejűleg a tudományos ismeretterjesztés műfajában is remekelni tud. A szerző rendkívüli olvasottságáról és széleslátókörűségéről már maga a 95 oldalas, magyar, angol, német és japán tételeket egyaránt bőségesen felvontató bibliográfia is árulkodik. A jegyzék önmagában is értékes gyűjteménye a szűkebb és tágabb téma irodalmának, amely segíti a tartalom továbbgondolását, az ismeretek elmélyítését. Cseresnyési könyve a Japán iránt érdeklődőnek fontos információgyűjtemény, a japán nyelvet tanulónak igazi kulcs, a nyelvészek számára pedig valódi csemegye és értékes adattár. Mindemellett a tartalom át-átsejlik a szerző karaktere, ami igazán olvasmányossá teszi a művet.

Bár a monográfia az alcíme szerint *Bevezetés a japán nyelvészetbe*, jelölt szerepkörön messze túlmutat; a kulturális, történelmi és nyelvi információk sajátos ötvözetét tarthatja kezében az olvasó, és a nem-nyelvész olvasók számára is érthető, követhető a könyv. Ami a nyelvészek körét illeti, külön kiemelném, hogy számos fejezet azoknak is hasznos lehet, akik nem kifejezetten a japán nyelv iránt érdeklődnek. A nyelvészeti fejezetek elején rendre alapos nyelvészeti áttekintést, foglalmeghatározást kapunk. Magyarázataiban számos példát hoz a szerző mind a japán, mind más nyelvekből (köztük a magyarból is) egy-egy nyelvi jelenség kapcsán, illetve gyakorta táblázatokban prezentálja kontrasztív (szinkrón és diakrón) szempontból az adatokat (pl. klasszikus és mai kínai és japán nyelv). Az áttekintő részek a nyelvészeti oktatás különböző területeire önmagukban is bevonhatóak lennének. Emellett a könyv fontos hozzájárulást tehet a nyelvészeti kutatásokhoz is mind példaanyagával, mind magyarázataival, elemzéseivel. Ez utóbbi lehetőségek okán is fontos lenne (a már említettek mellett), hogy a kötetet minél szélesebb körben megismerhesse az olvasóközösség.

A *Könyv a japán nyelvről* 21 nagyobb fejezetre oszlik. A szerző maga a könyv struktúrájáról az *Előszóban* a következőket írja: „Az 1–3. és 20–21. fejezet a művelt nagyközönségnek szól, és remélhetőleg sokak számára érdekes információkat tartalmaz. Ezzel szemben a 4–10. fejezet már tankönyvszerű, a célközönsége szűkebb. A 11–19. fejezet pedig kifejezetten a japánul tanuló, a nyelvet már viszonylag jól ismerő olvasók számára készült.”

Az első, a *Bevezetés a bevezetésbe* című fejezetben az írásmódot és az átírási rendszereket tárgyalja a szerző, majd kapunk egy rövidebb összefoglalót is a japán nyelvtanról, különös tekintettel a szófajok kérdésére. A következő fejezetben Japán történelméről, földrajzáról, társadalmáról és nyelvéről nyújt a szerző élvezetes és aprólékos áttekintést. Ez a rész, amely akár önálló tanulmányként is

elfogadható, fontos információkat és összefüggéseket tár fel a Japán iránt érdeklődők számára. Az írói hang finom humora megmutatja a szerző alakját is. Megtudjuk például, hogy Tsunoda professzor népszerű, impozáns kísérleteken alapuló elmélete szerint „a japán nyelvre formázott agy könnyen fárad [...] Ily módon a japán hangszereken játszott nyugati és a hagyományos japán zene feldolgozása a bal féltekében történik, tehát nem pihenteti a japán agyat”. És bár merésznek tűnik az elmélet, a szerző nem merné kétségbe vonni „Tsunoda professzor úr állítását, hogy Beethoven IX. szimfóniájának bambuszfurulyán és japán kisdobon való megszólaltatása fásasztotta a japán kísérleti személyek agyát”. Az ilyen és ehhez hasonló részletek igazi felüdülést hoznak mind a nyelvész, mind a nyelvtanuló olvasó számára.

A könyv 3. fejezete Japán külső (az ázsiaiakkal, portugálokkal, hollandokkal, franciákkal, németekkel és oroszokkal való) kapcsolatairól ad számot történelmi perspektívából, de egészen az aktualításokig. Ismerteti az ország hosszú zártságát követő megnyitását, a reformokat és az angol nyelvhez fűződő viszonyát, valamint röviden ír a magyar-japán kapcsolatokról is.

A 4–10. fejezetek, ahogyan a szerző is utalt rá a bevezető részben, tankönyvszerű. A japán nyelv tanulói sokat profitálhatnak a jól rendszerezett, bőséges példával és táblázatokkal illusztrált áttekintésekből, ugyanakkor a nem japánul tanuló, illetve nem kifejezetten a japán nyelv iránt érdeklődő nyelvészhallgatók is haszonnal olvashatják ezeket a részeket.

A hangtani ismertetőt követi a japán írásrendszer részletezése, ahol többek között a kanjik használatáról, a írási irányokról kapunk információt, valamint az írás történetében is elkalauzolja a szerző az olvasót. Ezt követően külön fejezetet szentel a sinojapán írásjegykultúrának, ahol többek között a kanji eltörlésének diskurzusát is megismerhetjük. A következő két fejezetben a „belső” szóképzetet, majd a nyugati nyelvekből át-

vett jövevényszavakat tárgyalja részletesen a szerző. Itt a japánnak az angol nyelvhez fűződő viszonyáról, az angol szavak átvételének motivációiról is megtudhatunk sok érdekes és tanulságos részletet. A következő fejezet a japán állandósult szókapcsolatokról szól, és az itt bemutatott frazémaanyag igazi értéket kínál a frazeológusoknak, illetve a frazeológia iránt érdeklődőknek. Végül a tulajdonnevek rendszerét, köztük a keresztnevválasztás dilemmáit és érdekes eseteit tárgyalja a szerző.

A 11–19. fejezet a szerző szerint „kifejezetten a japánul tanuló, a nyelvet már viszonylag jól ismerő olvasók számára készült”, azonban külön szeretném felhívni a nyelvészettel foglalkozók, illetve nyelvészet iránt érdeklődőt figyelmét a könyv ezen részére. A 11. fejezet a státus, udvariasság és beszédritus kérdéskörét tárgyalja, az azt követő fejezetek pedig az egyes szófajokat veszik külön-külön górcső alá, úgymint: főnevek, névmások, deixis (12.), igék, melléknevek, álmelléknevek (13.), számok és számlálósók (14.), valamint határozók, partikulák és mondatzóok (15.). A következő rész (16.) az idő, aspektus, valamint a feltételeesség kérdésével foglalkozik, majd a tranzitivitás, passzívum, műveltetés (17.), a modalitás és evidencia (18.), végül pedig a mondatformák, funkciók, beszédaktusok tárgyalása következik (19). Az egyes részekben – a hasznos táblázatok és számos nyelvi példa mellett – a szerző gyakorta közöl információkat az adott témához kapcsolódó legfontosabb szakirodalomról is, segítve ezzel az egyes nyelvi jelenségek további tanulmányozását.

E fejezetek olvasása közben az olvasó – legyen az nyelvész, a japán nyelv tanulója, vagy akár a kettő együtt – belátja a szerzői felismerés igazságát: annyi mindent kellene még megtanulni, hogy ehhez csupán jószággal és megértéssel érdemes közelíteni. Úgy, ahogyan a szerző kedves költője, Kobayashi Issa is tette haikujában a csigát tekintve, amelyik a hegy lábánál tart: *Katatsuburi soro-soro nobore Fuji no yama, かたつぶりそろそろ*

登れ富士の山, azaz: 'Na, csiga-biga, lassan-lassan megmászod a Fuji hegyet'.

A könyv utolsó két fejezete a nyelvváltozatok, nyelvi tervezés és nyelvpolitika kérdéseit tárgyalja földrajzi, történelmi és politikai kontextusba ágyazva. Az olvasó betekintést nyer a japán dialektusok és szociolektusok rendszerébe, fontos információkat kap a férfi és női nyelvhasználati eltérésekről, valamint a diszkriminatív beszéd, a sztenderdizáció és az idegen szavakhoz való viszony témáiról is. Végezetül, a japán nyelv rokonsági kérdéseit veszi górcső alá, áttekintve a gyakran elfogódottságtól és ideológiától vezérelt teóriákat.

Összegzőképpen néhány olyan sajátágot emelnék ki, amelyek – a már korábban említett jellemzők mellett – egyedivé teszik Cseresnyési László könyvét a Japánról szóló művek között. Különösen élvezetessé teszi a könyv olvasását, hogy a szerző úgy ismerteti a történelmi, földrajzi és kulturális sajátásokat, hogy közben reflektál az aktualitásokra is. Említést tesz például a Japánban évente megrendezett játékos kanjikusztívó versenyekről, a teljesen szabad névválasztásban rejlő kihívásokról, valamint értekezik arról is, hogy vajon mennyiben érdemes követnie egy Japánba látogató politikusnak a japán udvariassági szabályokat, rítusokat – hogy csak néhányat említsünk közülük. A mai Japán társadalmi és politikai kérdéseit, problémáit is tárgyalja, mint például a nők társadalmi helyzete, a kisebbségi nyelvek megítélése, illetve a különböző nyelvváltozatok státusa. Az információkat jól elhelyezett térképek, ábrák és fotók tesznek még befogadhatóbbá és érdekesebbé. Fontos kiemelni, hogy izgalmas rövid történeteket helyez el a szerző végig a könyv szövetében, olvasmányossá téve ezzel még a „szárazabb” tudományos áttekintéseket is. Mindezeket pedig a könyv már méltatott alapos összeszedettségé és rendkívüli informativitása szervezi valódi egységbe.

A recenziómat egy rendhagyó fejtegetéssel zárnám. Illene állást foglalnom itt, a végén, hogy olvassuk vagy ne olvassuk Cseresnyési László könyvét, illetve ha igen, akkor ki és

milyen célból tegye. Azt gondolom azonban, az eddigiiek alapján nyilvánvaló, hogy értékesnek és fontosnak tartom a könyvet. Arra is többször utaltam, hogy ki és milyen célból olvassa, úgyhogy itt azt sem részletezném tovább. Arról viszont nem szóltam még, hogy „hogyan” olvassuk, és ez a szempont ennek a könyvnek a vonatkozásában egy fontos kérdés. Cseresnyési könyve sűrű és értékes tartalom, amelyet lassan, újra és újra visszatérve kell olvasni. Így válik lehetségessé, hogy az olvasó mindazt a komplex és multidiszciplináris tartalmat befogadhassa, amelyet a kötet kínál. Úgy gondolom, e megközelítéshez jobb ajánlást nem is adhatnék Shunmyō Masuno, japán buddhista szerzetes tanításánál, mely szerint „a japán nyelvben az «elfoglalt» jelentésű karakter az «elveszíteni» és a «szív» szimbólumait foglalja magában. Nem arról van szó, hogy azért nem érünk rá, mert nincs elég időnk. Azért nem érünk rá, mert nincs hely a szívünkben” (Masuno 2019: *Az egyszerű élet művészete*. Fordította: Laik Eszter).

Szabó Martina Katalin

Nagyné Schmelcz Erika (szerk.)

Számok a nyelvek világában, nyelvek a számok világában

Nyíregyháza – Budapest: Nyíregyházi Egyetem-Tinta
Könyvkiadó, 2022, 207 p.
ISBN 978-963-409-320-6.

A közelmúltban megjelent *Számok a nyelvek világában, nyelvek a számok világában* című könyv feltétlenül a nyelvek iránt fokozottan érdeklődő, munkájuk során is nyelvekkel foglalkozó olvasók – így mindenekelőtt a nyelvtanárok, a fordítók és tolmácsok, s természetesen a nyelvszakos egyetemisták – figyelmébe ajánlható. A kötet tizenegy tanulmánya a magyar nyelvet is ideértve összesen tíz nyelvnek: a hagyományos értelemben

vett világnyelveknek, azaz az angolnak, a németnek, a franciának és az oroszoknak, két további szláv, egy további újlatin, valamint két távol-keleti nyelvnek a számrendszeréhez kapcsolódik. Ez utóbb említettek a cseh és a szerb, a román, illetve a japán és a koreai. A nyelvek között a számok világát érintő hasonlóságok és eltérések „kedveznek a matematika kontrasztív megközelítésének” – állapítja meg Jiří Pilarský, tanulmánya bevezető megjegyzései között (49. o.).

A *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* című sorozat 224. kötete a harmadik, befejező része egy „sajátságos trilógiának” – ahogyan azt Székely Gábor, az előző munkák szerkesztője az *Előszóban* írja. A korábbi két, témáik egyetemessége miatt valóban az összehasonlító nyelvészet körébe illő munka a különböző nyelvekben használt rokonságneveket (a sorozat 186. kötete, 2016-ból), illetve a színneveket (206. kötet, 2018-ból) tekintette át. Az összevetett nyelvek száma az első kötetben tizennégy, a másodikban tizenkettő, itt pedig éppen tíz, ám a példaanyagot tekintve valójában itt is jóval tíz fölött van a megidézett nyelvek száma. Hiszen a koreai, még inkább pedig a japán számok bemutatásánál elkerülhetetlen a kínai számnevekre való utalás, a román példák mellett érthető módon bepillantást nyerünk a latin nyelvű alakok rendszerébe, a magyar számnevek etimológiája pedig a finnugor nyelvek számnévi alakjainak a körét is bevonja a vizsgálatokba. Érdekes módon a római számokkal is a magyar számokról szóló két tanulmány egyike ismertet meg részletesen.

Az elemzések – a találkozási pontok ellenére – rendkívül sokféle indíttatásúak. Ennek alapján csoportosíthatjuk is őket: van több tanulmány, amelyben egy-egy adott nyelv szinte teljes *számrendszere* rajzolódik fel, de vannak olyanok is, ahol egyetlen részterületen – pl. a *számokat tartalmazó idiómák* körében – kerül sor a számok vizsgálatára. Az összehasonlítás más nyelvek hasonló szerepkörű elemeivel mindenütt előtérben áll. De a legtöbb munkában mindkét fent említett terület

megjelenik, azaz a számrendszer részletes bemutatása után találkozunk idiómákkal is. A tanulmányok lehetséges másik csoportosításáról, amely a nyelvek körét érintette, már volt szó.

A könyv első, időben igencsak távoli korokig visszanyúló tanulmányának címében: „*Mindennek van mértéke*” – a *mérések és mértékrendszerek históriájából* egy ismert Horatius-idézzel találkozunk; a munka szerzője Reszler Gábor. Szó esik benne Mezopotámia és az ókori India szerepéről, majd a hossz mértékek összehasonlításaiban párhuzamba állítva jelennek meg az egyiptomi, a görög és a latin mértékek és elnevezéseik, illetve különféle egységeik (*hüvelyk* vagy *daktülosz/digitus*; *láb* vagy *pusz/pes* stb.).

Természetesen megismerjük a hagyományos magyar hossz mértékeket is, pl. *erdőöl*, *ekealja*, majd *királyi láb* és *öl*), és belemerülhetünk az *SI-mértékrendszer* fokozatos kialakulásának a történetébe is. A szerző áttekinti az utóbbi rendszerhez tartozó *hétféle* alapmennyiséget és ezek mértékegységeit. Külön is szó esik az űrmértékekről, végül pedig egy-egy alfejezetet kapnak az időmérés és eszközei, beleértve a naptárak kialakulásáról szóló részeket, illetve – ha röviden is – de szólnak még a sorok a nemzetközi és hazai mérésügy fejlődéséről (9–21).

A *magyar számokról* címet viseli a kötet második, Gercsák Gábor által írott tanulmánya, amely egyúttal a második leghosszabb tanulmány a maga mintegy huszonöt oldalával, benne összesen tizenkét szerzőnek számokkal foglalkozó műveiből származó idézzel. A munka kérdések egész sorát világítja meg a számnevek etimológiájától (*nulla*: latin jövevényszó, *kettőtől kilencig* ősi, finnugor vagy legalább ugor eredetű szó, *tíz* és *ezer*: iráni jövevényszó stb.) a római számok használatán és a földrajzi nevekben felbukkanó számokon át (*Kétbodony*, *Hatvan*, *Hármashatár-hegy*, *Százholdas-erdő*) egészen a helyesírási és nyelvhelyességi kérdések említéséig (*hat bés* vagy *hatodik bés* a fiam?) Foglalkozik néhány matematikai probléma

tárgyalásával (hány tonna a bruttóregiszter tonna, tudunk-e átlagot számítani, illetve megadja a Celsius és a Fahrenheit fokok közötti átváltás képletét). Ennek kapcsán azt is megtudjuk, hogy József Attila *Kései sirató* című verse első sorának angol fordításai között van, hogy a fordító meghagyja a 36 fokot (*My fever's ever thirty-six degrees*), egy másik fordító viszont átváltja azt Fahrenheit-fokokra (*My fever's over 96 point 6*) (42. o.) Talán érthető lesz ez a különbség, ha tudjuk: az egyik műfordító Magyarországról került Angliába. A szerző számos példát idéz még dalszövegekben (*Egy circa, két circa...*) és szólásokban (*rájött az ötperc, ő volt az ötödik kerék* stb.) előforduló számneveink köréből is (22–47).

A következő három tanulmány egy-egy szláv nyelv (a cseh, a szerb és az orosz) kapcsán szól a számok világáról. A Jiří Pilarský jegyezte írás címe: *A számbeliség lexikai kifejezése a cseh nyelvben – cseh–magyar kontrasztív összehasonlítás*. A cseh számneveknek és fajtáinak a magyarral párhuzamba állított bemutatása után egy mintegy hét oldalt kitevő táblázatban a magyar és a cseh anyagot párhuzamosan megjelenítve a *nullától az ezerig* hoz számnevet tartalmazó kifejezéseket: *kollokációkat* és más *frazeologizmusokat*. Az első közülük a „*sikerei a nullával egyenlők*”, azaz a „*jeho úspěchy se rovnají nule*”, míg az utolsó az „*ezer meny-nykő!*”, vagyis „*tisíc hromů*”. Nem meglepő, hogy a legtöbb kifejezés az *egyhez* kötődik, csaknem harminc ilyen találunk a felsorolásban. Minden szám előtt megtaláljuk annak *etimológiáját*, mind a magyar, mind pedig a cseh számnév vonatkozásában. A kifejezéseket összevetve találunk sok olyat, amelyekben a két nyelvben teljesen megegyező módon ott van ugyanaz a számnév, ld. a fenti példákat, illetve a „*négyszemkőzt*” és „*mezi čtyřma očima*” kifejezést, de sokszor teljesen különböznek, mivel a szerkezet a magyarban számnévet tartalmaz, a csehben viszont nem, avagy megfordítva. A kétféle eset: „*hét országra szól a híre*” és „*je světově proslulý*”

(‘világhírű’), amely csehül számnevet egyáltalán nem szerepeltet, vagy fordítva: „*mám sto chutí to udělat*”, azaz „*szívesen megcsinálom, nagy kedvem van megtenni, imádom, az anyemre van*”. Az utóbbi fordítás talán a legmegfelelőbb, hiszen a *sto chutí* jelentése egyébként: *száz íz*. (48–79).

A későbbi részekből is sok érdekesség kiderül, például az, hogy míg a magyarban *tucatról, féltucatról*, továbbá öt tucatról is beszélünk, addig a csehben csak a magyarhoz hasonlóan a németből átvett *tucet* és *půltucet* használatos, mert az öt tucatot már egy, a ‘rakás kiásott föld’ értelmű *kopa* (<kopati, ‘ásni’) szó jelenti. Közöl a cikk szűkebb értelemben vett *grammatikai információkat* is, pl. a számnevek utáni egyeztetések kapcsán, valamint kiderül az írásból, hogy a csehben jóval összetettebb a számnevek kategóriája, mivel vannak pl. *készletszámnevek, fajszámnevek, csoportos számnevek, nagyságrendi számnevek*, vagy éppen a *számadat teljességét* vagy éppen *minimalizálását kiemelő számnevek*. Mivel a számnévi rendszer a magyarnál bonyolultabb, a cseh nyelvet megtanulni akaróknak valóban el kell mélyedniük ezekben a részletekben.

Hasonlóan példák sokasága jelentkezik a *Számjelentésű szavak a szerb nyelvben* (80–95) című munkában, amelyet az Andrić Edit és Dušanka Zvekić Dušanović szerzőpáros készített; az írás fontos része a tőszámok etimológiája, amely etimológia természetesen a többi szláv nyelv tőszámaira is nagymértékben érvényes. Külön-külön csoportot jelentenek az ún. *hozzávetőleges számok*, továbbá a „*paranumerikus*” (‘számszerű’) egységek a szerb nyelvben, mint egyes mértékegységek és más gyakori mennyiségjelölők (pl.: *egy kiló, egy pakli, egy köteg, egy fűzér, egy kéve*). Nagyon érdekes még *A számok szimbóluma a szerb néphagyományban* című alfejezet, melyből megtudjuk, hogy a páros számokat hagyományosan *zártaknak és szerencsésekknek*, míg a páratlanokat *nyitaknak és szerencsétleneknek* tekintik, egy *gyászmenetben* például szigorúan *csak pá-*

ratlan számú ember vehetett részt. Az írás befejező részéből kiderül az is, hogy melyik számhoz milyen szertartások és értelmezések rendelődnek hozzá (beszélnek *kilenc égről*, a *kilenc év(ecske)* – *devet godinica* – fontos balladai időegység, a *karácsony utáni kilencedik keddi napon* lehet egy bizonyos kuruzslást elvégezni). S hogy melyek az epikus (=az epikus népköltészetben előforduló) leggyakoribb számok? Ezek a *három*, a *négy*, a *hét*, az említett *kilenc*, a *tizenkettő*, a *harminc*, valamint még a *negyven* (a 93–95. oldalakon).

Az ötödik a tanulmányok sorában Cs. Jónás Erzsébetnek a „*Mennyi az annyi*” – *mennyiségi szóképek fogalmi kerete mint kultúraszemiotikai háttér a fordításban* című írása, amely az *Egri csillagok* című regény eredeti, mennyiséget kifejező szóképeit azok orosz fordításaival veti össze. Hasonlatok, szóláshasonlatok, mennyiségi metaforák – összesen 50 ilyen eszköz – jelenik meg a párhuzamosan bemutatott részletekben. Érdekes, hogy a mennyiségre való utalás az adott nyelvi eszköz híján nem is egyszer már nincs benne a lefordított kifejezésben. Ilyen pl. az *egy nyíllövésnyire* mennyiségre utaló hasonlat, amely az oroszban kifejtve: *egy nyíllövés távolságban* formában jelenik meg, avagy az *embernyi ember vagy csak a felnőtt férfivá lettél* kifejezéssel adható vissza. Természetesen nincs szó szerinti megfelelője a *ne hetvenkedj* számneves kifejezésnek sem, ez a *ne hencegj (kérkedj, dicsekedj)*, jelentésű igével helyettesítődik. Nincs számot tartalmazó fordítása a *tizedesnek*, viszont az oroszban is „lehet” *négykézláb* járni és van mesebeli *hétfejű sárkány* is. Ami a sárkányt illeti: „Alakja kultúrákon átívelő vándormotívum a mesékben, így fordítása nem okozott gondot” – írja a szerző. A magyarban meglévő, de az indoeurópai nyelvekben szó szerint visszaadhatatlan a *félkezű*, *félszemű*, *féllábú* használatának megértéséhez az urali alapnyelv szemléletről is szól: „Az urali alapnyelvben és a finnugor nyelvekben a páros testrészeket egy egésznek fogják fel”. Az

elemzések során a történeti és a néprajzi adatok tanúságát is figyelembe veszi, hogy csak kettőt említsek a tanulmányhoz kapcsolódó további tudományterületekből (96–112).

Új fejezet kezdődik a *Kognitív mechanizmusokról a számnevet, mennyiséget és mértéket kifejező angol idiómákban* című, Lukács Béla által írott tanulmánnyal. A cím már jelzi, hogy ebben az írásban nem a számok rendszere vagy a mértékegységek fognak felsorolásszerűen megjelenni. Egy érdekes részterület vizsgálata történik itt, amely során kiderül, hogy az angol idioma fordításában a legtöbbször nincs benne az eredeti motiváltság: *one over the eight – spicces*. (ugyanis valaki úgymond *túl van a nyolcadik pohár sörön*). A huszonöt oldal terjedelmű írás a harmadik leghosszabb a kötetben, benne a 118. oldaltól a 131. oldalig összesen harminc idiómát találunk, a szó szerinti fordítással, majd értelmezéssel, ezáltal megismertünk az idioma kognitív mechanizmusával, illetve motivációjával, valamint a neki megfelelő magyar idiómával, továbbá az eredeti szövegkörnyezettel és annak magyarra való fordításával. A bevezető részek mind az idioma fogalmával és kategóriáival, mind pedig a fogalmi metaforák és metonímiák világával megismertetnek. A kétszer három táblázat azt veti össze, hogy a magyar ekvivalens tartalmaz-e az angolhoz hasonlóan explicit számnevet, vagy sem, tartalmaz-e mennyiséget kifejező explicit elemet, vagy sem, illetve tartalmaz-e mértéket kifejező explicit elemet, vagy sem. Ezek az esetek egy-egy külön táblázatba kerülnek; igen érdekesek az angol számneves kifejezésekhez fűzött magyarázatok, pl.: *dressed to the nines* vagyis: *kicsípte magát* kifejezéshez olvasható magyarázat például az, hogy *kilenc yard anyag* kellett egy elegáns öltönyhöz (legalábbis az egyik hagyomány szerint). Minden esetben, tehát mind az eltéréseknél, mind pedig az egyezéseknél megjelenik a táblázatban az angol kifejezés kognitív mechanizmusa, illetve motivációja. A tanulmány fontos célja hozzájárulni „a szám–mennyiség–mérték

témakörébe tartozó idiómák eredményesebb tanításához és tanulásához” (132. o.).

Számot tartalmazó német és magyar idiómákat szintén párhuzamosan vizsgál Csiky Nándor *Számot tartalmazó német idiómák és magyar megfelelőik – intra- és interlingvális megfigyelések* című tanulmányában (137–145). A nagyrészt a *8000 germanizmus* című kötetből gyűjtött 54, valamilyen számot tartalmazó kifejezés a vizsgálat anyaga. A nyelven belüli vizsgálatok során megállapítja, hogy a német idiómákban – legalábbis az adott forrásművet tekintve – a legtöbbször nulla és tíz közötti számokkal lehet találkozni, továbbá hogy a legtöbbjük a háromhoz, az öthöz és az egyhez, mint számnévhez kapcsolódik: 9, 8, illetve 6 darab idióma. Megállapítja még, hogy a 10 alatti számot tartalmazó idiómák inkább átláthatóak, míg 10 fölöttieket tartalmazóak egyre kevésbé transzparenssek. Hogy néhány példát itt is szerepeltessünk: a *dazu gehören zwei* magyar megfelelője a *kettőn áll a vásár*. Kis különbséget mutat a nagy öröm kifejeződése: a *Freude hoch zwei*, azaz öröm a négyzeten, avagy – magyarul gyakrabban – öröm a *köbön*; a magyarban valószínűleg a hangzás motiválta az utóbbi elterjedését. Egyébként a két nyelv összevetésekor az derül ki, hogy szinte soha nem ugyanaz a számnév szerepel a kifejezésekben: *ich will es in drei Worten erklären – két szóval megmagyarázom; nicht bis drei zählen können – kettőig sem tud számolni* stb., illetve a számnév használata a magyar nyelvből hiányzik: *es dauert ewig (ja) drei Tage – se vége, se hossza*. (Fordítva ilyen lehet a *nem enged a negyvennyolcból* szólásunk, de ezekkel esetleg egy későbbi tanulmány foglalkozik majd.)

A kötetet szerkesztő Nagyné Schmelcz Erika tanulmánya ismét egyesíti a két területet: először a francia nyelv tő- és sorszámait, a szorzat és a törtek kifejezésére szolgáló számneveit, a határozatlan mennyiség kifejeződéseit ismerteti, majd pedig a francia nyelvnek a frazeológiai egységekben felbukkanó számneves kifejezései közül mutat be többet is igen részletesen, illetve

veti össze őket magyar megfelelőikkel *A mennyiség nyelvi kifejezőeszközei a francia nyelvben* című írásában (146–161). Megismerjük a huszas számrendszernek a francia számok világában máig jelentős szerepét, a sorszámnevek használatának a magyartól eltérő példáit, de mint a legérdekesebbekre, itt is a frazeologizmusok köréből szeretném felhívni a figyelmet néhány példára, részben a francia és a magyar nyelv közötti egyezésekre, részben pedig arra az esetre, amikor a magyarban az adott szólás megfelelőjében nemhogy számneves kifejezés, de még csak hasonló szókincs sincsen. Hasonlítanak az *être plié en quatre* (szó szerint: ’négyrétbe van hajtva’, de itt megegyezik a használata a magyarral, ld. 159. o.) és a *négyrét* görnyedve (a magyarban használatos a *hétrét* görnyedve is) kifejezések, illetve a *je dis cent fois* és a *százszor megmondtam*. Különbség van az alábbi esetekben: a *chercher midi à quatorze heures* szó szerint ’delet keres 14 órakor’ kifejezés jelentése ugyanis ez: *bonyolítja az egyszerűt* (avagy túlbonyolítja a dolgokat). Hasonló a *tourner sept fois sa langue dans sa bouche* és magyar jelentésének esete: *alaposan meggondolja a dolgot* (mielőtt beszélne); az eredetiben ’hétyszer megforgatja a nyelvét a szájában’.

Logikusan kerül a francia nyelvvel foglalkozó dolgozat mellé Nagy Sándor Istvának a *Számnevek a román nyelvben* című munkája. Az etimológia itt is megjelenik, a tőszámnevek mellett ott állnak a latin alakok, amelyekből származnak, majd az *SI-rendszer* bemutatása következik. Szó van a román *pénzrendszer* változásáról, továbbá a számnevek írásbeli használatának szabályairól: „Az 1 és 9 között a tőszámneveket mindig betűvel írjuk; a tíz vagy nagyobb számneveket számokkal írják” (169. o.). A dolgozat érdekes részét jelenti az *archaikus mértékegységeket* bemutató táblázat, melyek használata, sőt értelmezése, értéke is egy-egy tájegységekhez kötődött, és amelyek között orosz, bolgár, török, újjörög és latin eredetű elemek egyaránt előfordulnak. A műfordí-

tásból vett példák ugyancsak tanulságosak: Papp Andrea író nő ún. „félperces” novelláiból idéz két nyelven. A kis írásokat a tanulmány szerzője maga fordította le románra, s a számnevek használata kapcsán fűz hozzájuk magyarázatot, értelmezi eljárásait (162–174).

Az utolsó két tanulmány a Távól-Keletre kalauzol, s célja, hogy megismertesse az olvasót a japán nyelvben, illetve a koreaiiban használt számnevekkel és a mennyiségeket megnevező kifejezésekkel, továbbá az ún. számlálósavakkal, és mindkét esetben a helyi, tradicionális időszámítással is. Az első, Hidasi Judit írta tanulmány címe: *Mérték és mennyiség kifejezése a japán nyelvhasználatban* (175–186).

A japán számnevekről szóló tanulmányban párhuzamosan jelenik meg a számnevek őshonos és kínai eredetű neve, majd a szerző bemutatja a japán ún. tabu-, illetve szerencseszámok (a kínaihoz igen hasonló) eseteit és szól a számszimbolikáról. A számlálósavaknak a kínai nyelvből is ismerős világa ugyancsak táblázatban jelenik meg. Igaz, csupán a tíz leggyakoribbat látjuk, számuk azonban a százat is jócskán meghaladja. Szó van még ebben a tanulmányban a személyes névmásokban is kifejeződő udvariassági szintekről, a többféle időszámításról, a mértékegységek valóban igen különlegesnek nevezhető rendszeréről (pl. a lakások nagyságát *tatamiban* (=gyékényszőnyegben) mérik, vagyis hogy hány fér el belőlük a lakásban. A szintén nagy számban előforduló, számnevet is tartalmazó frazeologizmusok köréből itt kettőt idézek: *egy kő két madár*, ismerősnek tűnhet és annyit tesz: *két legyet egy csapásra*, a *tíz ember tíz szín* értelme viszont talán nehezebben megfejtethető: *ahány ember, annyiféle*. A gyakorlati élet számára bizonyára az utolsó alfejezet a legtöbbet adó, amely a *Kommunikációs stratégiák érvényesítése* címet viseli. Említésre méltó a magyarral való hasonlóság a páros testrészek kezelésének kérdésében: ezek a japánban is egyes számban állnak, és természetesen használják a *félkezű, fél szemű* stb. kifejezéseket is (180).

Az Osváth Gábor által írott tanulmány címe: *A koreai számok világa*; ez a jelen kötet utolsó írása (187–207). Közös a japán, a koreai, sőt vietnami számrendszerekben, hogy ezek nagyon erősen a kínai nyelv, a kínai számírás, sőt a kínai grammatika hatása alatt alakultak ki, de az évszázadok alatt a kínai eredetű mellett egy második, ősi számrendszer is végig jelen volt. A kínai nyelvnek a kelet-ázsiai térség életében játszott szerepét Osváth Gábor a latin nyelv európai szerepéhez hasonlítja.

A koreai számokat csak úgy érthetjük meg, ha először a koreai szókincs rétegeivel ismerkedünk meg. A jellegzetességek között említhetjük meg, hogy a koreaiiban az elvontabb, választékosabb, ritkább vagy éppen bonyolultabb szavakat kínai eredetű, ún. *sino-koreai* szavak képviselik, a számok esetében ide tartoznak a száz fölötti számokat megnevezők is. A *száz, ezer, tízezer* eredeti koreai szavai archaizmusok lettek és megváltozott jelentéssel élnek tovább a nyelvben.

A magyarral való hasonlóság koreai példája: a nálunk a *kettő* és *két* szópárra jellemző alaki és funkcióbeli kettősség (a *kettő* nem lehet jelző, a *két* csak jelző lehet) a koreaiiban öt különböző szám (1, 2, 3, 4 és 20) esetében is megfigyelhető. Megjelenik a váltószám fogalma, ami a kínaihoz és a japánhoz hasonlóan nem az ezer, hanem a tízezer; ennek megfelelően Magyarország tíz millió körüli lakossága *ezer tízezer*, Dél-Korea 51 millió lakosa pedig ötezerszáz tízezer (190. o.).

A tanulmány fejezetei a továbbiakban bemutatják a *koreai számok eredetét*; ez zömmel az *ujjal* történő tradicionális számolás igéire (*kinyit, begörbül, elvesz* stb.) vezethető vissza, a *határozatlan számneveket és az összekapcsolt számneveket* (pl.: *három-négyöt darab körte*) és az *élettelenre és az élőre utaló ún. számláló főneveket* (ugyancsak sok hasonlósággal a kínai nyelvre). Ezeket követően szóba kerülnek a különféle *tradicionális mértékegységek, a koreai pénzegység, az időpontokat, időtartamot és keltezést* kifejező szavak, az *életkorok* és több olyan dolog,

amelyek közösek a kínaival és a japánnal (tisztelet kifejeződése, tabu- vagy szerencsétlen számok, szerencsés számok), illetve amelyek csak a koreait jellemzik. Míg a kínai nyelv nyomán elterjedt – ógörög szóval – *tetra-fóbiának* nevezett jelenségre látunk itt példát, azaz a négyes számtól való félelemre (a kínai *négy* 'si' és a *halál* 'sī' jelentésű szavak nagy kiejtésbeli hasonlósága miatt), Nyugaton a *triskaidekafóbia*, azaz a 13-as számtól való félelem uralkodik.

Igen érdekes az, hogy a koreában számos összetett szó eleme a számnév, sőt a rokonságnevekben a rokonság fokának a számon tartására is ez szolgál. Közülük is csak néhány példát bemutatva: az 'áruház' a *száz cikk bolt* (hasonlóan a kínaihoz), avagy a 'lexikon', ami *száz fejezet szótár*, és az 'óriási méretű hadsereg', azaz *ezer katona tízezer* ló. Az 'unokatestvér'-t kifejező elnevezésben a *négyes*, a 'harmadunokatestvér' kifejezésében a viszont már a *nyolcas* számot találjuk meg. Az utolsó két fejezet a keleti kultúrákkal kapcsolatos számos egyéb ismeretet is tartalmaz, ezért azoknak is ajánlható, akik nem ismerkedtek még meg a japán, illetve koreai nyelv rejtelmével.

A tanulmányok példaanyagának gazdagságából csak keveset lehetett felidézni; az érdeklődő olvasó feltétlenül merüljön bele az általa tanult, tanulmányozott nyelvről írottakba. Valószínűleg eddigi tudásának alapos bővülését eredményezi az olvasásra szánt idő. És a további nyelvek számokkal kapcsolatos ismereteibe is belekóstolva az adott nyelv iránti érdeklődése is jelentősen növekedhet. Tanárkollégáimnak azt javaslom, hogy a példaanyagból minél többet mutassanak be nyelvóráikon. Egy-egy olyan kifejezés, mint a kicsi mennyiségre használt *un soupeçon* (de liqueur) (egy *gondolatnyi*, *sejtésnyi* (likőr)), a magas jövedelemre értett revenu *astro-nomique, titanesque* (*csillagászati, titáni* jövedelem) a francia nyelvben, avagy az idejétmúlra az *as dead as a dodo* (halott, mint a *dodó madár*), vagy a semennyire sem kifejezésére a *not a ghost of sg* (még a *szelleme sem*) az angolban sokáig emlékezetes lehet. A korábban írottakat itt még azzal egészítem ki, hogy a bevezetőben megnevezett foglalkozásokon túl is *minden, a nyelvek iránt akár csak hobbiból érdeklődő olvasónak is ajánlom a Tinta Kiadó új kötetét.*

Bodnár Ildikó

Új magyar etimológiai szótár

2022. november 29-én Budapesten a Nyelvtudományi Kutatóközpontban került sor az Új magyar etimológiai szótár bemutatására. A szótárt Gerstner Károly szerkesztő és munkatársai ismertették¹.

Az Új magyar etimológiai szótár (ÚESz.) munkálatainak fő célja az volt, hogy az 1967 és 1976 között megjelent háromkötetes A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára (TESz.), valamint az 1990-es évek elejéig végzett magyar etimológiai kutatásokat összefoglaló kézikönyv, az Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen (EWUng.)² után újra legyen egy magyar nyelvű, tudományos hitelű magyar etimológiai szótár – olvasható a Nyelvtudományi Kutatóközpont honlapján (lásd <https://nytud.hu/esemeny/az-uj-magyar-etimologiai-szotar-bemutatoja>).

A TESz. bel- és külföldön egyaránt sikert aratott, de „általában méltató ismertetéseiben egy kivánalom viszonylag gyakran megfogalmazódott. Nevezetesen az, hogy e művet, illetve rövidített változatát idegen nyelven is közzé kellene tenni, hogy a magyarul nem olvasó külföldi szakemberek is teljes mélységükben megismerhessék a benne foglalt tudományos eredményeket” (Gerstner, 2012,

p. 163–164). Ez volt a fő oka annak, hogy az EWUng. világnyelven készült el, azért németül, mert az európai etimológiai irodalomban ennek van a legnagyobb hagyománya. Az EWUng. fogadtatása is kedvező volt, de hazai tudományos körökben nem vált olyan közismertté, mint a TESz. Azért, hogy az ÚESz. minden érdeklődő számára hozzáférhető legyen, a munkálatoknál ismét a magyar nyelvre esett a választás.

Az EWUng. számos tekintetben követi elődjét a TESz.-t, de attól több lényeges ponton el is tér (Gerstner, 2022, p. 44). A mű ugyanis nem vette át a korábbinak minden címszavát, illetve új címszavak is belekerültek, pl. *bikini* ‘kétrészes női fürdőruha’. Az ÚESz. munkálatai két ütemben zajlottak az MTA Nyelvtudományi Intézetében, illetve jogutódjában, az ELKH Nyelvtudományi Kutatóközpontban. A 2011 és a 2016 közötti első időszakban a kutatócsoport alapvető célkitűzése az volt, hogy az EWUng. szkennelt, OCR-es anyaga átkerüljön egy XML-alapú szótári struktúrába, és elkészüljön hozzá az elektronikus szerkesztési rendszer. A munkálatok második szakaszában 2017 és 2022 között a szócikkek szótörténeti adatainak felülvizsgálata és kiegészítése történt meg (vö. bővebben ÚESz., Előszó). A német nyelvű etimológiai magyarázatok magyarra való átültetésénél a memoQ integrált fordítási környezet is a segítségére volt a szerzőknek. Az ÚESz. bizonyos szavak új jelentéseit is közli, pl. *atléta* ‘atlétatrikó’, *egér* ‘számítógépes eszköz’, *gáz* ‘baj, veszély, kellemetlen helyzet’, *pók* ‘tárgyak rögzítésére szolgáló gumikötél’. Az ÚESz. szócikkeinek a száma megközelíti a tízezret. Jelenleg egészen pontosan 9861 szócikket tartalmaz, de ez még tovább bővílhet. A kutatócsoport terve, hogy a szótárba felvesznek olyan újabban elterjedt kifejezéseket is, mint pl. *bébiszitter*, *diszkont*, *fájl*, *internet*, *klikkel*, *klón*, *mobil*, *sztori* stb. Az XML-alapú adatbázis lehetővé teszi a folya-

¹ A szótár lexikográfiai-filológiai munkatársai Horváth László, Horváth-Papp Zita, Kacs Kovics-Réményi Andrea, Molnár Zsuzsanna, informatikai munkatársai Mártonfi Attila és Merényi Csaba. Lektorként értékes javaslatokkal, megjegyzésekkel közreműködött Cser András, Hegedűs Attila, Honti László, Juhász Dezső és Zoltán András.

² A TESz. mutatója 1984-ben jelent meg. Az EWUng. két kötet 1993–1995-ben, a mutató pedig 1997-ben látott napvilágot. Mindkét szótár főszerkesztője Benkő Loránd volt. Rajta kívül az EWUng.-ot Gerstner Károly, S. Hámori Antónia és Zaicz Gábor szerkesztették.

matos frissítést: az etimológiai és szótörténeti kutatások újabb eredményeinek beépítését.

Az ÚESz.-ben tárgyalt bizonyos szavaknak recenzióban külön figyelmet szenteltek. A szótár megállapítja, hogy a *bogrács* kifejezés közvetlenül a törökből (*bakraç* ‘rézüst’ < *bakır* ‘vörösréz’, vö. Stachowski, 2019, p. 75–76) vagy szerb, horvát közvetítéssel (*bakrač*) jutott a magyarba. Szeretném hozzáfűzni, hogy a magyar szó aztán átkerült a szlovénbe és az ukránba, de mindkét nyelvben jelentésváltozáson ment át és edény helyett az abban főzött ételt jelöli. A szln. *bograč* jelentése ‘bográcsgulyás’, míg az ukr. *бограч* ‘gulyásleves’ értelemben használatos (Tölgyesi, 2020, p. 342–343).

Örvendetes, hogy az ÚESz. nemcsak a szavak eredetét közli, hanem a szócikkek végén a legtöbb esetben azt is felsorolja, hogy az adott kifejezés mely más nyelvekbe került át a magyarból. A *gulyás* (ném. *Gulasch*) szónál szerepel, hogy az a magyarból kiindulva nemzetközivé vált. A szerzők példaként az ang. *goulash*, fr. *goulache*, finn *gulašši* kifejezéseket adják meg, melyek szerintük ugyanazzal a jelentéssel bírnak, mint a magyar szó. A felsorolást talán ki lehetne egészíteni a számunkra szintén releváns cseh *guláš*, szlk. *guláš*, *guláš*, le. *gulasz*, szln. *golaž*, hv./szb. *gulaš*, or. *гуляш* kifejezésekkel (vö. Machek, 1971, p. 152; Zoltán, 2020). Emellett fontos megjegyezni, hogy manapság Magyarországon gulyás alatt legtöbbször gulyásleveset értenek, amíg a külföldön készített gulyás inkább a mi pörköltünkre hasonlít (vö. Hadrovics, 1985, p. 247–248; Kluge, 2002, p. 377–378)³.

³ Érdekes, hogy német nyelvterületen, ill. Csehországban és Szlovákiában kedvelt változat az ún. *Szegediner Gulasch*, *segedínský guláš*, szó szerinti fordításban ‘szegedi gulyás’, amely káposztával készül és nagyjából a mi székelygulyásunkkal azonos. Az ÚESz. webes felületén a székelygulyás hivatkozásra klikkelve megtudhatjuk, hogy az étel nem Erdélyből származik, hanem előtagja Székely József (1825–1895) költő és levéltáros ne-

A gulyáshoz hasonlóan a lángos is komoly nemzetközi karriert futott be. Az adott szócikk idegen nyelvi összehasonlító anyagánál hasznos lenne feltüntetni, hogy a magyar szó átkerült a lengyelbe (*langosz*), csehbe, szlovákba, szlovénbe (*langoš*) és az ausztriai németbe (*Langosch*).

Az ÚESz.-ben a *fog* ‘rágásra való csontszerű képződmény’ származékeként szerepel a *fogas* ‘fogakkal rendelkező’; ‘ruhaakasztó’; ‘nehezen megoldható <kérdés>’. A következő önálló szócikk a *fogas* ‘sügérféle ragadozó hal, Zander (*Lucioperca sandra*)’, melynek végén a magyarból átvett hv./szb. *fogaš*, szlk. *fogaš* és baj.-osztr. *fogosch* kifejezések vannak felsorolva. A szlovák *fogaš* szót mai nyelvi környezetben megvizsgálva arra jutottam, hogy az ‘sügérféle ragadozó hal’ jelentésében régies. Helyette a *zubáč*-ot használják, amely a *zub* ‘fog’ szóból az *-áč* képzővel jött létre. A szlovákban továbbra is él a *fogaš* kifejezés. Gyakoribb jelentése ‘ruhaakasztó’, de jelölhet olyan fából készült polcot is, amelyen tányérok és kancsók vannak elhelyezve (vö. Rocchi, 1999, p. 95). A cseh és a horvát horgászszlengben megtalálható a *fogoš* (Hubáček, 2003, p. 60; Fašaić, 2014, p. 76, 285), de a horvát (és a szerb) irodalmi nyelvben a *smuđ*, a cseh irodalmi nyelvben pedig a ném. *Zander* átvétele a *candát* használatos. Ausztriában a ném. *Zander* mellett többen ismerik a *Fogosch*, *Fogasch* szót is.

A baj.-osztr. *Stamperl* eredetileg *stamperli* formában élt a magyar nyelvben. Az ÚESz.-ben ezt a régies alakot a *stampelli*⁴

vét örzi, aki ezt az ételfajtát először elkészítette. A *Szegediner Gulasch* név talán onnan ered, hogy a főzés folyamán fűszerpaprikát is használnak, a szegedi pirospaprika pedig méltán világhírű. Német, cseh és szlovák nyelvterületen ismert az ún. *Debrecziner Gulasch*, *debrecínský guláš* ‘debreceni gulyás’ is. Az elnevezés nem a cívisvárosból, hanem onnan származik, hogy az ételbe a húskockák mellett a debreceni kolbász karikáit is beleteszik (Tölgyesi, 2012, p. 333).

⁴ Az *-(e)l* végződésű bajor-osztrák szavak rendszerint *-li*-re végződnek a magyarban, vö. m.

(vö. Newerkla, 2011, p. 406) szócikknél találjuk meg: ‘rendszerint fél decinél kisebb úrtartalmú pálinkás, likőrös stb. pohárka, kupica’. Célszerű lenne feltüntetni a *stampó* változatot is, amely a mai beszélt nyelvben talán a leggyakoribb.

A *piál* és *vedel* önálló címszóként szerepel az ÚESz.-ben, a *szlopál* viszont nem került be sem a TESz.-be, sem az EWUng.-ba és az ÚESz.-be sem nyert felvételt, pedig érdemes lenne rá. A magyar nyelv szláv jövevényszavai című művében Kniezsa (1974, p. 506) helyesen állapítja meg, hogy a szó a szlovák *slopat’* ‘mohón iszik’ kifejezés átvétele. A szlovák ige hangutánzó eredetű (vö. Králik, 2016, p. 539). Hangsúlyoznám, hogy rokon kifejezés van az oroszban is, de a *слонать* szó ‘felfal, zabál’ jelentéssel bír. Mind a szlk. *slopat’*, mind pedig a m. *szlopál* ma leggyakrabban a ‘szeszes italt vedel’ jelentésben használatos. A magyarban megtalálható a *szlopa* ‘(alkoholtartalmú) ital’ főnév is, mely a *szlopál* igéből keletkezhetett elvonással (vö. *zabál* > *zaba*), mivel a szlovákban nem létezik **slopa* szó.

Összességében elmondható, hogy az ÚESz. szerzői a TESz. és az EWUng. hagyományaihoz méltó magas szintű tudományos munkát végeztek. Az XML alapú adatbázis nagy előnye, hogy ha a kutatócsoport szeretne valamit kiegészíteni vagy javítani, akkor azt egyből megteheti. Köszönet illeti nemcsak a lexikográfus, hanem az informatikus munkatársakat is. A szótár webes változata kiválóan működik. Remélem, hogy mielőbb lehetővé válik a szócikken belüli keresés is. Egyelőre a keresőben csupán a címszavak után lehet kutatni, pl. a *cakumpakk* kifejezést beírva a következő felirat jelenik meg a képernyőn: „Nincs találat! A keresett szó nem található a szótárban.” Szerencsére ez nem

kifli < au. ném. *Kipfel*, baj.-osztr. *kipfl*. A szóvégi mássalhangzó-torlódás illetően feloldása a magyar nyelvben ma is annyira bevett mód, hogy a *Lidl* német áruházlánc nevét sokan ösztönösen *lidli*-nek ejtik (Tölgyesi, 2017, p. 275).

így van. Ha a *cakompakk* vagy *cakpakk* alakokat gépeljük be, rálelünk a *cakumpakk*-ra is. A felhasználók szempontjából hasznos lenne még a lapozó keresés (vö. Gaál, 2016, p. 63) és a találatok listázása nem pontosan megadott keresőszavak esetén.

A TESz. és az EWUng. nyomtatott példányaikat antikváriumban tudják komoly összegért beszerezni a szerencsések. A szótárak digitalizált változata megtalálható az Arcanum Digitális Tudománytárban vagy az Akadémiai Digitális Archívumban, de mindkét adatbázis előfizetést igényel. Óriási dolog, hogy az ÚESz. nemcsak a kutatók, hanem az összes érdeklődő számára a <https://uesz.nytd.hu> oldalon⁵ bárholonnan, bármikor elérhető, ill. az egész szótár anyaga az ingyenesen letölthető PDF-fájlokban offline állapotban is használható.

NYELVEK ÉS NYELVJÁRÁSOK RÖVIDÍTÉSEI

ang. = angol, au. ném. = ausztriai német, baj.-osztr. = bajor-osztrák, fr. = francia, hv. = horvát, le. = lengyel, m. = magyar, ném. = német, or. = orosz, szb. = szerb, szlk. = szlovák, szln. = szlovén, ukr. = ukrán

IRODALOM

EWUng. = *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen* 1–2. (1993–1995) + *Register* (1997). Benkó, L. (Ed.). Akadémiai Kiadó.

⁵ Alapnyelvi (uráli, finnugor és ugor) szavaknál az ÚESz. össze van kapcsolva egy másik etimológiai adatbázissal az Uralonettel (<http://www.uralonet.nytd.hu/>), amely az Uralisches Etymologisches Wörterbuch-ra (UEW.) támaszkodik, pl. az ÚESz.-ben a *kéz* szócikk végén feltüntetett hivatkozás átirányítja a felhasználót az Uralonet oldalra, ahol egyeztethetőek a finn, észt *käsi*, udmurt *ki*, manyisi *kāt* stb. rokon kifejezések. Minkét online szótár nemcsak kutatásra, hanem oktatásra is alkalmas.

- Fašaić, K. (et. al. 2014). *Višejezični rječnik za ri-barsku struku*. Veterinarski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Gaál, P. (2016). *Online szótárak és használók – onlineszótár-használati kutatások, online szótárak értékelési és minősítési szempontjai*. Pécsi Tudományegyetem.
- Gerstner, K. (2012). Benkő Loránd, az etimológus és szótárszerkesztő. *Magyar Nyelv*, 108, 158–166.
- Gerstner, K. (2022). Benkő Loránd és az Etimológusok Wörterbuch des Ungarischen. *Magyar Nyelv*, 118, 44–51.
- Hadrovics, L. (1985). *Ungarische Elemente im Serbokroatischen*. Akadémiai Kiadó.
- Hubáček, J. (2003). *Výběrový slovník českých slangů* (= Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity 146). Ostravská univerzita.
- Kluge, F. (2002). *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. de Gruyter.
- Kniezsa, I. (1974). *A magyar nyelv szláv jövevény-szavai I–II*. Akadémiai Kiadó.
- Králik, L. (2016). *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Veda.
- Machek, V. (1971). *Etymologický slovník jazyka českého*. Academia.
- Newerkla, S. M. (2011). *Sprachkontakte Deutsch – Tschechisch – Slowakisch. Wörterbuch der deutschen Lehnwörter im Tschechischen und Slowakischen: historische Entwicklung, Beleglage, bisherige und neue Deutungen* (= Schriften über Sprachen und Texte 7). Peter Lang.
- Rocchi, L. (1999). *Hungarian Loanwords in the Slovak Language I*. Università degli studi di Trieste.
- Stachowski, M. (2019). *Kurzgefaßtes etymologisches Wörterbuch der türkischen Sprache*. Księgarnia Akademicka.
- TESz. = *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1–3*. (1967–1976) + *Mutató* (1984). Benkő, L. (Ed.). Akadémiai Kiadó.
- Tölgyesi, T. (2012). Német – cseh – szlovák – magyar nyelvi kontaktusok a közép-európai konyhaművészet tükrében. In Kocsis, M. & Majoros, H. (Eds.), *Legendák, kódexek, források: Tanulmányok a 80 esztendő H. Tóth Imre tiszteletére* (pp. 331–338). Szegedi Tudományegyetem.
- Tölgyesi, T. (2017). Austriazismen in der mitteleuropäischen Küche. In Szczech, J. & Kałasznik, M. (Eds.), *Intra- und interlinguale Zugänge zum kulinarischen Diskurs I* (= Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 24, pp. 271–281). VEP.
- Tölgyesi, T. (2020). Hungarianismen im Gemein-deutschen, österreichischen Deutsch, ostösterreichischen Dialekt und im Slawischen. In Szucsich, L. & Kim, A. & Yazhinova, U. (Eds.), *Areal Convergence in Eastern Central European Languages and Beyond* (pp. 341–349). Peter Lang.
- ÚESz. = *Új magyar etimológiai szótár* (2011–2022). Gerstner, K. (Ed.). <https://uesz.nytud.hu> (2023.04.23.)
- UEW. = *Uralisches Etymologisches Wörterbuch 1–2*. (1986–1988) + *Register* (1991). Rédei, K. (Ed.). Akadémiai Kiadó.
- Uralonet = *Uráli Etimológiai Adatbázis*. Cúcs, S. (Ed.). <http://www.uralonet.nytud.hu> (2023.04.23.)
- Zoltán, A. (2020). Hungarian and Slavic. In Greenberg, M. L. (Ed.), *Encyclopedia of Slavic Languages and Linguistics*. Brill.

Tölgyesi Tamás

NYELVKÖNYVTÖRTÉNET

MEDGYES PÉTER

Négy régi angol tankönyv bemutatása és értékelése I.

Bevezetés

A tankönyv mind a mai napig az oktatás egyik fontos eszköze: segíti a tanárt, de persze főként a tanulót abban, hogy minél jobban elsajátítsa és alkalmazni tudja a tananyagot. A tankönyvszerzők kezét rendszerint számos előírás és elvárás köti meg, mégis szuverén alkotóknak tekintendők, akik szakértelmükkel jelentős mértékben hozzájárulhatnak az oktatómunka sikeréhez. Ennek ellenére a tankönyvek kutatása, elemzése és értékelése nem tartozik a pedagógia fő sodrába Magyarországon. Úgy vélem, mindez a nyelvkönyvekre nézve is helytálló megállapítás.

Ezt a mulasztást igyekszem tőlem telhetően pótolni négy régi angol nyelvkönyv vizsgálatával, amelyek a Modern Nyelvoktatás négy, egymást követő számában jelennek meg. A könyvek szerzői és az első kiadás dátumai a következők: Latzkó Hugó (1921), Szenczi Miklós (1937), Báti László és Véges István (1958), Czobor Zsuzsa és Horlai György (1978). Mint látható, a kiadványok többé-kevésbé húsz éves időszámban követik egymást. Mindegyikük tanfolyamok és magántanulók részére készült, de tudomásom szerint itt-ott a közoktatásban vagy a felsőoktatásban is használták őket.

Felvetődik, hogy miért olyan tankönyveket elemzek, amelyeknek a „szavatossági ideje” már rég lejárt, miért nem a közelmúlt vagy napjaink termékeiből szemezgetek. Nos azért, mert úgy gondolom, hogy eme „ősleletek” számos olyan érdekességgel és tanulással szolgálnak, amelyekből a mai nyelvkönyvírók és rajtuk keresztül a nyelvoktatás egésze is profitálhat. Ki-ki döntse el magában, érvényes-e ez a hipotézisem – de csak a négy recenzió elolvasása után.

Egy 100 éves angol nyelvkönyv

A négy könyv közül legrégebben az *Angol nyelvkönyv magántanulásra és tanfolyamok számára* látta meg a napvilágot (Latzkó 1921). Szerzője, dr. Latzkó Hugó egyszemélyben volt középiskolai nyelvtanár és irodalmár.¹ Filológiai tanulmányait a budapesti

¹ Évtizedeken át ez a kettősség jellemezte a legtöbb nyelvkönyvíró, szótárkészítőt, módszertani szakembert. Hogy csak néhányat említsék közülük: Lux Gyula, Petrich Béla, Fest Sándor, Berg Pál, Szenczi Miklós, Országh László, Báti László, Ruttkay Kálmán, később Abádi Nagy Zoltán vagy Virágos Zsolt. Magyarázatul szolgál, hogy a nyelvtanárképzés gerincét hagyományosan az irodalomoktatás képezte;

egyetemen kívül Berlinben, Párizsban, Cambridge-ben és Oxfordban végezte. Irodalmi publikációi mellett számos angol nyelvkönyvet és szótárt készített, de közreműködött egy francia nyelvkönyv megírásában is. Itt bemutatott munkájának népszerűségét mutatja, hogy a harmincas évek végéig több kiadást is megélt.²

A könyv szerkezete

A könyv gyakorlati módszerként hirdeti magát a könyvborítón, és bár nem említi, nyilvánvalóan a kezdőket veszi célba. A Tájékoztató névvel jelzett előszóban a szerző közli, hogy munkája tanfolyamok és magántanulók részére készült.

Ugyancsak az előszóban szögezi le, hogy „[a] tanulóknak mindenekelőtt a könyvben használt kiejtés-jelölést kell megtanulnia, csak azután térhet át az egyes leckékre” (iii), azzal érvelve, hogy „az írás épenséggel [sic!] nem hű tükre az élő nyelvnek, mert a szavakat másképp [sic!] írják, mint ahogy kiejtik.” (1) Így hát az első néhány oldalon az angol fonémákat mutatja be kellő részletességgel. Magyar betűkkel jelöli őket, kivéve azokat, amelyeknek nincsen magyar megfelelőjük.³ Így például négyféle *e* betűt használ a magyartól eltérő hangok kiejtésére: *e* (*second*), *é* (*late*), *e* (*pantry*) és *è* (*where*). A zöngétlen *th* fonémát így írja le: *nothing* [nathing], zöngés párját viszont így: *there* [dhèr]. Az angol fonémákat egyébként hol magyar, hol német megfelelőikkel összehasonlítva világítja meg. Például azt írja, hogy az angol „*w* közel áll a magyar *u*-hoz; kiejtése közben két ajkunkat egészen közel hozzuk egymáshoz. Pl. *wealth* [welth] gazdagság; *world* [wörl] világ.” Vagy hogy a *the tower*-ben [dhe tauer] az „*au* majdnem olyan, mint a német *au* a *Maus*, *Haupt* szavakban.” (2). Furcsa módon a *schwa* [ə] fonémáról nem vesz tudomást, ha viszont a hangsúly nem az első szótagra esik, akkor a hangsúlyos szótag magánhangzóját félkövérrel jelzi, mint például a *begin* [bigin] igénél.

A kötet 45 leckéből áll, s valamennyi lecke azonos módon épül fel: *reading exercise* (azaz az olvasmány, néhol egy-egy verssel kiegészítve) → *words* (azaz az olvasmány angol-magyar szöszedete a kiejtés jelölésével) → *grammar* (azaz az új nyelvtani anyag) → *conversation* (azaz az olvasmány tartalmára vonatkozó párbeszéd kérdés-felelet formájában)⁴ → *translation exercise* (azaz egy fordítási feladat). A könyvhöz külön füzetkében *Key* is készült (azaz kulcs), amely az olvasmány magyar fordítását és egy magyar nyelvű szöveg angol fordítását tartalmazza.

az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia csupán az elmúlt néhány évtizedben nyert polgárjogot. A nyelvkönyvírók között afféle kakukktójas volt Kunfalvi Rezső, a későbbi neves fizikatanár.

² Sőt, a világ leggazdagabb könyvkatalógusával rendelkező *WorldCat* tájékoztatása szerint Latzkó könyve 1921 és 1971 között nyolc kiadást ért meg, példányai a *WorldCat* 30 tagkönyvtárában lelhetők fel.

³ A szerző aligha ismerte az *English Pronouncing Dictionary*-t (1917), melyben Daniel Jones a fonetikai átírás azóta is jobbára érvényes szabályrendszerét fektette le. Eredeti megoldás, ahogy Nádasy Ádám *Huron's English Pronouncing Dictionary* című kiváló munkájában (2000) két átírást alkalmaz egymás mellett: a magyarbetűst és a Jones-félt. Egyébként Latzkó és Nádasy magyarbetűs átírása több ponton megegyezik egymással.

⁴ Különös, hogy a nyelvtan beékelődik az egymást feltételező olvasmány és párbeszéd közé, holott anyagában egyikhez sem kapcsolódik.

Minden egyes lecke élén az olvasmány áll. Az első két lecke London néhány lát-nivalóját mutatja be, de a brit főváros témája a későbbiekben is vissza-visszatér. Következik az angol otthon ismertetése két gyakori angol közmondással illusztrálva: „*An Englishman's house is his castle*” és „*There is no place like home*”. A további leckékben egyebek közt a tipikus angol család, az emberi test, egészség, betegség, mosakodás, öltözködés, vásárlás, ünnepek, étkezések, a különös angol pénzrendszer és mértékegységek, az évszakok, időjárás, utazás és sport témája kerül terítékre. Itt-ott angol uralkodókról, híres tudósokról szóló anekdoták színesítik a kötetet, sőt az egyik olvasmány George Washington személyében egy amerikai államférfit is megidéz.

A kulturális ismeretterjesztés szándéka fedezhető föl a könyv tematikájában. A brit himnusz szövegén túl néhány jeles brit költő egy-egy verse is szerepel benne, köztük olyanoké, mint Wordsworth, Moore, Scott, Byron és Shakespeare, de egy Longfellow-vers erejéig az amerikai költészet is képviselteti magát; helyel-közzel prózaírókra is történnek utalások, így mások mellett Dickensre és Mark Twainre. Különös, de az a szó, hogy Nagy-Britannia, egy leckében fordul csak elő, ott is inkább a rend kedvéért. Ennek magyarázata, hogy Latzkó szemében Anglia, vagy ahogy ő nevezi az előszó-ban, „Angolország” testesíti meg Nagy-Britanniát, és bár itt-ott Skóciáról és Walesről is említést tesz, őket – némi túlzással – Anglia „kistestvéreinek” tekinti.⁵

Ha a tanulónak nehézségei támadnak az olvasmány megértésével, segítségül hívhatja a szöszedetet, valamint a szöveg Kulcsban található magyar fordítását, melyet vissza kell fordítania angolra, majd egybevetnie saját munkáját az eredeti angol szöveggel. Ami a párbeszédet illeti, Latzkó azt javasolja, hogy a tanuló fennhangon gyakorolja és memorizálja azt, majd a feleleteket letakarva válaszoljon a kérdésekre, mondván, hogy ez a technika „a legjobb bevezetés az angol beszédhez”. (iii)

Az olvasmány mellett a szerző nagy figyelmet fordít a nyelvtanra. Az első lecke anyaga a határozott (*the*) és határozatlan névelő (*a, an*), majd sorra következnek az angol grammatika fő elemei. Az utolsó lecke ismerteti az úgynevezett végzett jelen (*I have been*), végzett múlt (*I had been*) és a végzett jövő időt (*I shall have been*), valamint a kötőmódot (*I be*), utolsóként pedig a rendhagyó (*learn, learnt, learnt* vagy *burst, burst, burst*), illetve erős (*give, gave, given*) igéket. A szerző következesen magyarul magyaráz, a rendszerezést táblázatokkal segíti.

A leckéket rendre az adott olvasmányt visszaidéző magyar szöveg zárja, melyet a tanulónak angolra kell fordítania. Utána a Kulcsban olvasható mintafordítás alapján kell kijavítania saját munkáját, majd következhet a helyes változat begyakorlása.

Egy mintafejezet

Illusztrálásképpen⁶ egy találomra kiválasztott leckét mutatok be (95-100). Íme az olvasmány:

⁵ Mi magyarok azóta is hajlamosak vagyunk „leangolozni” a briteket, amit a skótok és a velsziek (nem beszélve az írekről) nem vesznek jó néven. Sőt szinte magától értetődik, hogy például Szenczi, Szobotka és Katona *Az angol irodalom története* címet adták könyvüknek (1972), holott velszi, skót és ír származású írók-költők is szép számmal szerepelnek benne.

⁶ Erről jut eszembe, hogy Latzkó könyvében egyetlen illusztráció sincsen.

Twenty-seventh Lesson. Reading Exercise.

Spring

A year has four seasons: spring, summer, autumn, and winter. In spring everything is waking from its winter sleep. The fields are dressed in a fresh robe of green. The coniferous trees get young shoots, the leaved trees, for instance oaks, birches, ashes, beeches, get little buds and then new leaves. The wild flowers once more peep forth. The snow-drop, violet, lily-of-the-valley begin to grow, to spring. The singing birds, such as nightingales, starlings, thrushes, robins sing among the trees, and get ready their nests for summer. The bees hum, the butterflies dance in the air. Men begin now to plough and to sow in the fields. The gardener digs the ground and sows seeds in the garden. The days are warmer, for brighter sunshine has come again. Everything is full of life and joy.

Feltűnő, hogy a tavasz ébredését ábrázoló lírai szövegben hemzsegnék a ritka szavak, köztük a különféle fák, virágok és madarak nevei, mindez – ne feledjük! – egy kezdők számára készült nyelvkönyvben.⁷

Ezt követi Lord Tennyson angol költő verse, amely nem kapcsolódik a tavasz témájához; célja nyilvánvalóan az, hogy a tanuló megismerkedjék az angol irodalom egyik gyöngyszemével. A vers nyersfordítása – akárcsak az olvasmányé – a Kulcsban olvasható.

The Widow and Her Child

Home they brought her warrior dead;
She nor swooned, nor uttered cry;
All her maidens, watching, said,
„She must weep or she will die.”

Then they praised him, soft and low,
Called him worthy to be loved,
Truest friend and noblest foe;
Yet she neither spoke nor moved.

Stole a maiden from her place,
Lightly to the warrior stept,
Took a face-cloth from the face;
Yet she neither moved nor wept.

Rose a nurse of ninety years,
Set his child upon her knee – :
Like summer tempest came her tears –
„Sweet my child, I live for thee.”

Lord Tennyson.
(1809–1892)

Az olvasmányt és a verset az összes új szót tartalmazó angol-magyar szószedet követi a szögletes zárójelbe tett kiejtés jelölésével. Íme a szószedet eleje:

⁷ Latzkó mentségére szóljon, hogy még nem ismerhette Michael West egyszerűsített szövegű angol könyvsorozatát, amely 1927-től kezdődően jelent meg.

Words.**season** [szízn] évszak**spring** [szpring] tavasz**summer** [szamer] nyár**autumn** [atam]**winter** [winter] tél**everything** [evrithing] minden**everything is waking** [evrithing iz wéking] minden felébred**to wake** [wék], **woke** [wók] és **waked** [wékt]⁸ felébredni, új életre kelni...

A szószeret utáni nyelvtani anyag táblázatos formában öt módbeli segédige jelen és múlt idejű alakjait sorolja fel, azazhogy *alakját*, hiszen az angolban – szemben a némettel – a segédigéket nem ragozzuk.

Grammar.**Módbeli segédigék.***(Hiányos igék.)*

Auxiliaries of modality.

*(Defective verbs.)**Jelen idő.*

Present Tense.

I can	I may	I shall	I will	I must
you can	you may	you shall	you will	you must
he can	he may	he shall	he will	he must
we can	we may	we shall	we will	we must
you can	you may	you shall	you will	you must
they can	they may	they shall	they will	they must

Elbeszélő múlt.

Past Tense.

I could	I might	I should	I would	I ought
you could	you might	you should	you would	you ought
he could	he might	he should	he would	he ought
we could	we might	we should	we would	we ought
you could	you might	you should	you would	you ought
they could	they might	they should	they would	they ought

⁸ A [wékt] kapcsán Latzkó kimondatlanul is jelzi, hogy angolban a progresszív hasonulás érvényesül, vagyis a *k* hatására az öt követő *d* zöngétlenedik: [wékt]. A magyarban pont fordított a sorrend, ezért aztán az angolul beszélő magyarok hajlamosan „zöngésíteni”, azaz helytelenül [wégd]-nek ejtik a szót.

A táblázatot elemezve némileg félrevezető, hogy Latzko a *may* múlt idejét *might*-tal jelöli, ami csak függő beszédben igaz, egyébként *may have been*-t kell használni. Az viszont egyértelmű tévedés, hogy a *must* múlt ideje *ought (to)*.

A táblázat után sorra megadja a segédigék jelentését, mégpedig a némettel való összehasonlítás révén, föltehetően abból kiindulva, hogy akkoriban mindenki tanult németül. Egy-két angol és magyar példamondattal illusztrálja a segédigék használatát, mint például itt:

May [mé] annyi, mint a német *mag*; a cselekvés lehetőségét vagy megengedett voltát fejezi ki. Pl. *You may go*. Elmehetsz. *That may be*. Lehetséges (hogy így van).

Mindazonáltal a magyarázatok itt-ott sántítanak, mint például a *shall* esetében, ami a szerző szerint megfelel a német *soll*-nak, amennyiben a cselekvés szükségességét fejezi ki – ez az értelmezés már a könyv megírása idején sem állta meg a helyét. Ugyanakkor itt korrigálja az *ought (to)*-val kapcsolatos tévedését, mondván, hogy a szó voltaképpen jelentése: kellene.

A lecke a beszédkészség fejlesztését célzó kérdés-felelettel folytatódik; fölvetődik persze, hogy az effajta mechanikus gyakorlás mennyiben segíti elő ezt a folyamatot, mint ahogy az is, hogy ha a kérdést egyszerű jelen időben teszi fel, miért vált át folyamatos jelen idejűvé a válaszban, és fordítva. Izelítőül néhány példa:

Conversation.

How many seasons has a year?	A year has four seasons: spring, summer, autumn, and winter.
What happens in spring?	In spring everything is waking from its winter sleep...
What are the bees and butterflies doing?	The bees hum, the butterflies dance in the air.
What are men now doing in the fields?	Men begin now to plough and sow in the fields...

A lecke egy fordítási gyakorlattal zárul. Segítségképpen zárójelben néhány angol kifejezést ad meg a szerző, a számokkal pedig a magyartól eltérő szórendet jelzi. A Kulesban olvasható a szöveg mintafordítása.

Translation exercise.

Az évnek négy (év)szaka van: tavasz, nyár, ősz és tél. ²Az első évszak ¹a tavasz. A mezők tele vannak (*are full*) vadvirágokkal. A hóvirág az első virág, amely kibújik. Az ibolya ²márciusban ¹kezd nőni, a gyöngyvirág májusban. A fák ²friss zöld lombot ¹kapnak. A rigók ²a tölgyfa lombjai között ¹készítik fészkeiket. ²A bükkfa ¹levelei zöldek. A kertünkben ³seregélyek és vörösbegyek ²fészkei ¹vannak. A virág között méhek zümmögnek. Tavasszal (az emberek) szántanak és vetnek. A napok melegek. Az emberek a meződön sétálnak (*are walking*). A tavasz ²március 21-én ¹kezdődik és ²június 20-án ¹végződik (*ends*).

Értékelés

Egy régi nyelvkönyvet annak alapján szabad csak megítélni, hogy megszületésekor megfelelt-e az adott kor követelményeinek. Ha ugyanis időközben megváltoztak a nyelvtanítással szembeni elvárások, mint ahogy természetesen folyamatosan változnak, akkor sutba lehet vágni a régi könyvet, mondván, eljárt fölötte az idő, ám emiatt indokolatlan öt hitványnak bélyegezni.

Ehhez kapcsolódóan hadd hivatkozzam egy apró, de tanulságos mozzanatra. Egyesek nem szívesen olvassák az első leckében idézett közmondást (*An Englishman's house is his castle*) annak paternalista felhangja okán. Bizonyára azt sem mindenki veszi jó néven, hogy a mintalecke ragozási táblázatából hiányzik a nőnemű személyes névmás (*she*) a hímnemű (*he*) mellől. Valószínűnek tartom, hogy korunk nyelvkönyvírója nem idézné a fenti közmondást, a *she*-t pedig odabiggyesztené a *he* alá – vagy fölé (az *it*-tel együtt). Úgy gondolom azonban, hogy egy „macsó” világban szocializálódott szerző esetében az effajta részrehajlás megbocsátható.

Latzkó az előszó első mondatában közli, hogy az angoltanulás iránti nagy érdeklődésre való tekintettel szánta rá magát a könyv megírására – ez a felismerés dicsérendő egy olyan korban, amikor az angol nyelv mostohagyereknek számított a közoktatásban: csupán a rendkívüli tantárgyak között szerepelt, és az idegen nyelvek rangsorában nemcsak a latin, görög és német, hanem a francia nyelv mögött szerénykedett.

Feltételezem, hogy e mellőzés fő oka az volt, hogy Anglia távoli országnak számított, a magyar ember ritkán került kapcsolatba angolokkal. Ugyanakkor tény, hogy sokan az angoloktatás kiterjesztése mellett érveltek. A neves filológus, Berg Pál jó húsz évvel Latzkó könyvének első kiadása után szomorúan állapította meg, hogy „[a]z angol nyelv középiskolai tanításának útján még mindig el vagyunk maradva az általános európai fejlődéstől”, noha már a 19. század első felében is „nemzetünk legjobbjai az angol szellemből merítették erőt a magyar élet felfrissítéséhez” (1943, 1-2), nagyra értékelték a brit tudományos eredményeket, a szigetországi kereskedelmet, ipart és oktatást pedig követendő mintának tekintették. Elég az hozzá, látván, hogy az angol nyelv nem bírt gyökeret eresztetni a közoktatásban, Latzkó a magántanulókat és tanfolyamokat vette célba.

A könyv lényegét tekintve a nyelvtani-fordító módszer terméke. De mit is értünk ezen a módszeren? Bárdos Jenő remekül foglalja össze legfőbb célkitűzéseit:

- „megtanít **olvasni** szótár segítségével;
- megtanít **nyelvet tanulni** a fordítás mint technika segítségével;
- megtanít **írni** mindkét nyelven a nyelvtani tudatosság segítségével;
- megtanít egy **mentális fegyelem** betartására, egy mentális gimnasztikára, amely mind a nyelvtanulást, mind a nyelvhasználatot fegyelmezetten végrehajtott műveletsoroknak fogja fel.” (2005, 46)

E négy célkitűzést elemezve próbálom megítélni, hogy Latzkó könyve valóban a nyelvtani-fordító módszer szellemében fogant-e. Kezdjük az elsővel! Vajon tud-e majd angol szöveget olvasni az a tanuló, aki átrágtta magát a könyvön? A szerző azt állítja, hogy „[a]z anyag lelkiismeretes elvégzése után a tanuló szótár segítségével bármely angol könyvet, folyóiratot vagy újságot meg fog érteni.” (iv) Ezt nyilvánvalóan képte-

lenség elvárni egy kezdő tankönyvtől, azt viszont érdemes megvizsgálni, mennyiben járul hozzá az olvasási készség (*reading skill*) fejlődéséhez.

Minden egyes lecke alapanyaga az olvasmány – nem véletlenül áll a leckék élén. A szövegek jó része az angol hétköznapiak tipikus mozzanatait, helyzeteket, szokásait mutatja be, bár akadnak köztük kultúrtörténeti érdekességek is. Szinte valamennyi olvasmány angol környezetben játszódik, ennél fogva Latzkót akár anglofóbiának lehet titulálni, ami dicséretnek is beillik a német és francia nyelv és kultúra itthon tapasztalt nyomasztó fölényének ismeretében. Másfelől az irodalom csak szórványosan jelenik meg a könyvben, s ilyen értelemben a szerző meghaladta az irodalomcentrikus nyelvtani-fordító módszert.

Ugyanakkor nem mehetek el szó nélkül az olvasmányok nyelvezete mellett: ömlesztve zúdulnak a tanulóra a gyakori és ritka szavak, burjánzanak a szócsaladok és kivételek. Az előbbire utaltam már a mintalecke kapcsán, az utóbbira példa lehet a rendhagyó többesszámképzés: a gyakoribbak közé olyan ritkább főnevek is becsúsznak, mint a *sheaf/sheaves, staff/staves, louse/lice, swine/swine, ox/oxen* (102-105).

Ami a Bárdos által említett második célkitűzést illeti, Latzkó nagy súlyt helyez a fordítási készség (*translation skill*) megszerzésére. Elvárja, hogy a tanuló fordítsa le magyarra az olvasmányt, a szöszedet eleve kétnyelvű, mint ahogy a nyelvtani rész is: minden magyarázatot magyarul ad meg, de a német nyelvre is hivatkozik a jobb megértés végett. Bár nem jelzi, bizonyára szükségesnek tartja azt is, hogy a tanuló a begyakorlás előtt a párbeszédet is lefordítsa; a lecke végén szereplő gyakorlat viszont nevében is a fordítási készség fejlesztését szolgálja.

A harmadik célkitűzés arra utal, hogy írni csak az tud, aki képes tudatosan használni a nyelvtant, ezért az olvasmányok mellett a grammatika központi helyet foglal el. Míg a lexika terén tervszerűségnek nyoma sincs, a nyelvtant lépésről-lépésre adagolva, gyakran táblázatos formában, részletes magyarázatokkal ellátva tálalja a szerző. Mindamellelt kísért a latin- és németoktatás szelleme, ami többek között a mintául választott leckében is tetten érhető: ugyan mi értelme az igeragozást sulykolni egy olyan nyelv esetében, amely nem tartozik a „ragozós” nyelvek közé?

Latzkó azt állítja, hogy az olvasmány lefordítása, majd a párbeszéd begyakorlása után a nyelvtan „nem fog nagyobb nehézséget okozni”. (iii) Ez persze attól függ, mit vár el a tanulótól: a nyelvtani szabályok tételszerű ismeretét vagy alkalmazását? Alighanem az előbbiről van szó, amit az is jelez, hogy sem az olvasmány, sem a párbeszéd, de még a lecke záró fordítási feladat sem hordozza az új nyelvtani anyagot, nyelvtani gyakorlatokat pedig keresve sem találni.

A szerző ahhoz sem nyújt útbaigazítást, miként járulhat hozzá a nyelvtani tudatosság az íráskészség (*writing skill*) fejlődéséhez; az ilyen célzatú kreatív feladatok hiányoznak a könyvből. Mint említettem már, a *Lingua* nyelvkönyvsorozat⁹ gyakorlati módszerként hirdeti magát a könyvborítón, de ez az ígérete megreked a fordítás gyakoroltatásán.¹⁰

⁹ Egyébiránt az angol mellett nemcsak franciából, németből és olaszból, de tótból (sic!), románból és szerb-horvátból is született egy-egy kötet a sorozat részeként.

¹⁰ Az ígéretésekkel persze a mai nyelvkönyvek sincsenek híján. Alig létezik olyan nyelvkönyv manapság, amely a hátoldalán ne kommunikatívként hirdetné magát, ha másért nem, hát a jobb eladhatóság kedvéért.

A negyedik célkitűzésben megfogalmazott mentális gimnasztikát illetően Latzkó a klasszikus nyelvtani-fordító módszer hű követője: a leckék szerkezete szakasztott egyforma, a beszédképesség (*speaking skill*) fejlesztése kimerül a kérdés-feleletek, illetve a nyelvtani szabályok sulykolásában, amihez hozzáteszi a szerző, hogy a könyv végeztével a szorgalmas tanuló „a mindennapi társalgás nyelvét is elsajátította.” (iv) E magabiztos állítást a könyv nem igazolja.

Tudvalévő, hogy valóságos beszédhelyzetben csak az képes helytállni, aki érti a hallottakat, vagyis aki fejlett beszédértési képességgel (*listening skill*) rendelkezik. Latzkó könyve azonban nem nyújt segítséget e készség fejlesztéséhez. Ennélfogva az, aki nyelviskolában vett angolórákat, kénytelen volt a tanár szóbeli megnyilvánulásaival beérni, aki pedig önállóan tanult, egyáltalán nem hallott élő beszédet, hiszen akkoriban még a rádiózás is gyerekek között járt.

Az igazsághoz hozzátartozik, hogy Latzkó egyvalamiben meghaladja a nyelvtani-fordító módszert, nevezetesen annak felismerésében, hogy a beszédképesség alapja a helyes kiejtés. A 20. század eleji „fonetikai forradalom” hatására könyvét az angol kiejtés részletes bemutatásával kezdi egy általa megalkotott fonetikus átírás következetes alkalmazásával.

Összegezve, ma vitathatatlan a beszédközpontú nyelvoktatás primátusa, ám száz évvel ezelőtt sokkal inkább az lebegett a nyelvkönyvírók szeme előtt, hogy bevezessék tanulóikat az idegen nyelvi kultúra rejtelmeibe, s megszerettessék velük annak irodalmát. Számos kortársát megelőzve Latzkó felismerte, hogy ezeknél fontosabb a helyes kiejtéssel párosuló beszédképesség megszerzése, abban azonban tévedett, hogy ehhez a nyelvtan tételes ismeretén, a kérdés-felelet algoritmusok befűzésén és az oda-vissza fordítatások végtelen láncolatán keresztül vezet az út. Noha tisztában volt az írásbeli kifejezőképesség fontosságával is, arra nem volt válasza, miként lehetne azt fejleszteni, a beszédértés képességének kialakítását pedig a tanárra bízta – már akinek volt tanára, és nem önmagát képezte. Végezetül, a lexikai graduálás fogalmáról még sem ő, sem a kortársai nem hallottak.

IRODALOM

- Bárdos, J. (2005). *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Berg, P. (1943). *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolában*. Angol Filológiai Tanulmányok, IV. kötet.
- Jones, D. (1917). *An English Pronouncing Dictionary*. Dent.
- Latzkó, H. (1921). *Angol*. Lingua Nyelvkönyvek.
- Nádasdy, Á. (2000). *Huron's English Pronouncing Dictionary*. Biográf.
- West, M. P. (1927-folyamatosan). *The New Method Readers*. Longmans, Green and Co.

SZOFTVER

Quizlet – Online tanulóártyák

Napjainkban a mobiltechnológia és a mobiltelefonok az élet számos területén, így az oktatásban is megjelentek, és az idegennyelv tanulásában is megkerülhetetlen szerepet kaptak (Gangaiamaran & Pasupathi, 2017). Az e-learning és az okostelefonok öszeolvadásával keletkező M-learning hatalmas előnye, hogy a tanulás tulajdonképpen bárhol és bármikor lehetséges lett (Kőrösi et al., 2015). Fontos jellemző továbbá, hogy az időbeli és térbeli függetlenségen kívül lehetőség van a tanárok és diákok együttműködésére az osztályteremben vagy azon kívül is (Klimova, 2019). Számos kutatás megerősítette, hogy a mobiltelefonok használatának alapvetően pozitív hatása van az idegennyelvek tanulására (pl. Klimova, 2018; Kukulska-Hulme, 2016), ráadásul a diákok általában arról számolnak be, hogy szívesen használnak okostelefonokat és táblagépeket tanuláshoz (Lin & Yu, 2016). Napjainkban ezeket az eszközöket elsősorban a hagyományos módszerek mellett, kiegészítésként alkalmazzák (Klimova, 2019).

Az iskoláskorú és felnőtt tanulók nyelvtanulásának egyik fontos eleme a szókincs elsajátítása, amely ugyancsak érdekesebbé és eredményesebbé tehető az M-learning segítségével. E cikk a *Quizlet* nevű weboldalt és az azonos nevű alkalmazást mutatja be, melynek segítségével tanulóártyákat készíthetünk mobiltelefonon, táblagépen vagy számítógépen, majd az elkészített kártyacsomagokat megoszthatjuk tanulóársainkkal és diákjainkkal. A weboldal a www.quizlet.com címen érhető el, a mobilalkalmazás pedig az App Store-ban (iOS) és a Play Áruházban (Android) egyaránt megtalálható.

A használatához mindössze regisztrációra van szükség, melyet a jobb felső sarokban található *sign up* gombra kattintva indíthatunk el. Ennek során meg kell adnunk a születési időnket, e-mail-címünket, egy új felhasználónevet és jelszót, továbbá be kell jelölnünk, ha tanárként szeretnénk regisztrálni (*I am a teacher*) és el kell fogadnunk a felhasználási feltételeket (1. ábra). A regisztrációt és a későbbi belépést egyszerűsíthetjük, ha a meglévő Google- vagy Facebook-fiókunkat használjuk. A regisztráció és az itt bemutatott alapfunkciók használata ingyenes, azonban van lehetőség további, prémiumfunkciók használatára is, amelyeknek éves díja a megjelenés időpontjában nagyjából 9500 forint.

1. ábra

Regisztrációs felület a honlapon
(forrás: Quizlet.com)

Sign up Log In

Continue with Google

Continue with Facebook

OR EMAIL

DATE OF BIRTH

5 May 1986 ?

EMAIL

szlavik.szilard@btk.elte.hu ✓

USERNAME

szlavikszilard 🐾

PASSWORD

••••••••

I am a student or learner

I am a teacher

I want to receive news, promotional emails, updates and tips on how to use Quizlet

I accept Quizlet's Terms of Service and Privacy Policy

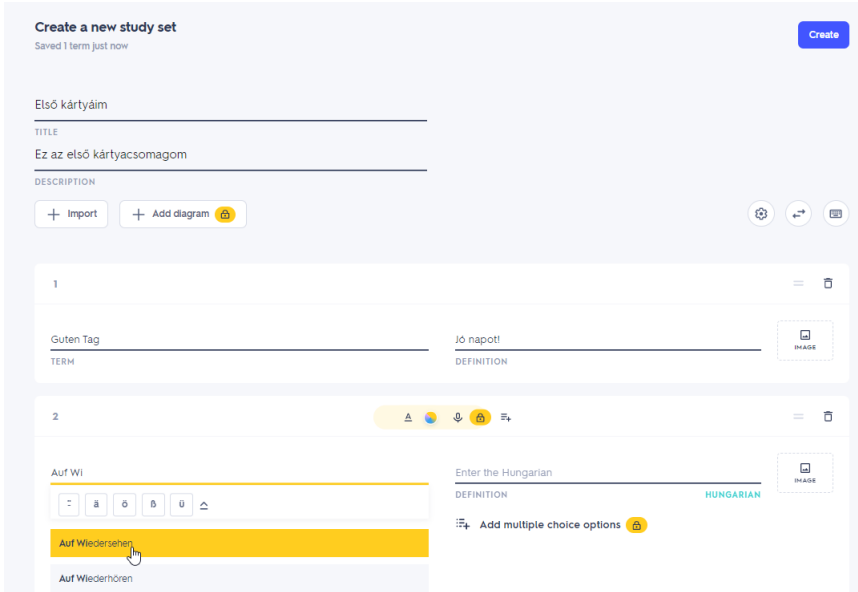
Sign up

Already have an account? [Log in](#)

A tanulókártyák (*flashcard*) elkészítése a szótárfüzetet vezetéséhez hasonló. Kezdeként a weblap jobb felső sarkában, vagy az alkalmazásban alul, középen található + jelre kell kattintani, majd ki kell választani a *study set* lehetőséget. Az egyik oszlopban megadjuk az idegennyelvű szót, a másik oszlopban a magyar megfelelőt, de az egyszerű szótanulás mellett ugyanígy használhatjuk a Quizletet fogalmak és definíciók megtanulásához is. Segítségét jelent és időt is spórolhatunk azzal, hogy a kártyák készítése közben a rendszer automatikusan keres más felhasználók kártyái között és gépelés közben folyamatosan jelennek meg javaslatok, amelyet – ellenőrzés után – egyszerű egérekattintással el is fogadhatunk (2. ábra). A kártyákon elhelyezhetünk képeket is, emellett, ha megfelelően beállítjuk az oszlopok nyelvét, a felolvasás funkció is elérhetővé válik, amely segítséget jelenthet az idegennyelvű szavak kiejtésében. Amikor elkészültünk, ne felejtünk el a *Create* gombbal elmenteni a munkánkat. Az elkészült kártyacsomagokat a felső, *Library* menüpont *Study sets* fülén érhetjük el.

2. ábra

*Kártyacsomag készítése javaslatok segítségével
(forrás: Quizlet.com)*



A honlap tetején, illetve az alkalmazás kezdőlapján található keresőmező segítségével böngészhetünk más felhasználók megosztott kártyacsomagjai között, de találhatunk kimondottan egyes tankönyvekhez készített és rendszerezett (pl. fejezetenként) csomagokat is.

Saját kártyáinkat is rendszerezhetjük mappák segítségével, amelyeket a + jel alatt található *Folder* lehetőség kiválasztásával hozhatunk létre, majd a mappát megnyitva (*Library* menüpont, *Folders* fül) az *Add a set* lehetőséggel helyezhetjük bele az érintett csomagokat.

Oktatóként általában több, egymástól független csoporttal dolgozunk, és jelentősen megkönnyíthetjük diákjaink dolgát (és a sajátunkat is), ha mindenki csak a számára szükséges tartalmat látja. Ennek érdekében lehetőség van a rendszerben osztályok (*class*) létrehozására is.

A + jelre kattintva válasszuk ki a *class* lehetőséget, nevezzük el az osztályt és állítsuk be, hogy a diákok adhatnak-e hozzá és törölhetnek-e a csoportból kártyacsomagokat (*Allow class members to add and remove sets*), illetve hogy meghívhatnak-e új tagokat (*Allow class members to invite new members*). Az osztály létrehozása során meg kell adni az iskola nevét, azonban ha ezt nem kívánjuk megadni, kiválaszthatunk nem valódi intézményeket takaró nevet is (pl. Iskola – Budapest). Az osztályokat ezután a *Library* menüpont *Classes* fülén érhetjük el, megnyitás után az *Add a study set* lehetőséggel oszthatjuk meg a csoporttal a kártyacsomagokat. Ha a Quizletet böngészőből használjuk, jobb oldalon találjuk meg azt a hivatkozást (*invitation link*),

melynek segítségével diákjaink csatlakozhatnak az osztályhoz, de a fenti, *add members* lehetőséggel mi magunk is beírhatjuk a meghívandó személyek e-mail-címét. Mobil eszközön ugyanerre használhatjuk az osztályon belül megjelenő megosztás gombot, illetve a menüben található *Invite members* lehetőséget.

Az elkészített kártyákból és készletekből az alkalmazás különféle típusú feladatokat készít: tanulás (*learn*), tanulókártya (*flashcard*), teszt (*test*) és párkeresés (*match*). A *learn* szavak, kifejezések és definíciók tanulására alkalmas. A tanulás elindítása után a rendszer különböző típusú kérdéseket jelenít meg (pl. teszt- vagy kifejtést igénylő kérdések). A hibásan megválaszolt feladatokat a sorozat végén a rendszer újra kikérdezi.

A tanulókártya (*flashcard*) feladattípus a papíralapú tanulókártyás módszert utánozza. Egyenként jelennek meg a szókérték, amelyekre rákattintva vagy rábökve a kártya megfordul, az alul található nyilakkal pedig a következő kártyára léphetünk. Ennél a feladattípusnál lehetőség van (a támogatott nyelvek esetén) a szavak hangos felolvasására is. A szavakat a csillag ikon segítségével megjelölhetjük (pl. a különösen nagy gondot okozó kifejezések), később ezeket külön is lehet gyakorolni.

A teszt (*test*) feladattípus a tanultak ellenőrzésére szolgál. Indításkor kiválaszthatjuk, milyen típusú feladatokat tartalmazzon a feladatsor. Lehetőség van igaz/hamis, többszörös választásos, párkereső és írás feladatok kiválasztására, illetve megadhatjuk, hogy a kártyák melyik oldalára (pl. idegen nyelvű vagy magyar szó) vonatkozzon a felmérés. Befelejéskor a rendszer százalékos értékelést generál.

A negyedik, párkeresés (*match*) feladattípusban összetartozó párokat kell keresni (esetünkben gyakorlatilag a kártyák egyik oldalát kell összepárosítani a másik oldalával). A rendszer összekeverve jeleníti meg a képernyőn a szavakat, amelyek közül az összeillőket egymásra kell húzni (illetve a mobilverzióban egymás után megjelölni). A feladat során a Quizlet méri az időt, így a teljesítmény összehasonlítható a többiekével.

A bemutatott lehetőségek mellett elérhető még további két, osztálytermi munkára is felhasználható feladattípus: a *Quizlet Live* és a *Checkpoint*.

A *Quizlet Live* elindításához a kártyacsomag megnyitását követően kattintsunk a fenti *Classic Live* gombra, majd válasszuk ki, hogy a diákok egyénileg vagy csapatokban dolgozzanak. Ezután megjelennek a diákok bejelentkezéséhez szükséges információk: egy kódsor, amelyet a www.quizlet.live oldalon lehet megadni, illetve egy QR-kód, amellyel azonnal és közvetlenül lehet a feladathoz csatlakozni, amennyiben a telefonra telepítve van a Quizlet alkalmazás. A funkciónak köszönhetően lehetőség nyílik a közös tanulásra és feladatmegoldásra, valamint versenyeket is rendezhetünk csoportjainknak. Hasonlóan működik a *Checkpoint* is, azonban nem a versenyztetésen és a közös munkán van a hangsúly, hanem mi magunk választhatjuk ki a kikérdezendő kártyákat, amelyeket a diákok külön-külön válaszolnak meg. A funkció így lehetőséget ad arra, hogy felmérjük, a diákok valóban megértették-e vagy megtanulták-e a tananyagot.

Az ismertetésben bemutatott lehetőségeken túl a Quizlet számos további lehetőséget kínál, amelyhez azonban prémium előfizetés szükséges. Ide tartozik például a diákok haladásának követése, a tanulókártyák jobb személyre szabhatósága (pl. videók és diagramok hozzáadása), illetve csak az előfizetéssel érhetjük el a reklámmentességet is.

IRODALOM

- Gangaiamaran, R. & Pasupathi, M. (2017). Review on use of mobile apps for language learning. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12(21), 11242–11251. https://www.ripublication.com/ijaer17/ijaerv12n21_102.pdf (2023.04.25.)
- Kuimova, M., Burleigh, D., Uzunboylu, H. & Bazhenov, R. (2018). Positive effects of mobile learning on foreign language learning. *TEM Journal*, 7(4), 837–841. https://www.researchgate.net/publication/329759192_Positive_effects_of_mobile_learning_on_foreign_language_learning (2023.04.25.) <https://doi.org/10.18421/TEM74-22>
- Klimova, B. (2019). Impact of mobile learning on students' achievement results. *Education Sciences*, 9(2), 90. <https://doi.org/10.3390/educsci9020090>
- Kőrösi, G., Námesztovszki, Zs. & Esztelecki, P. (2015). M-learning – a jelen vagy a jövő oktatási eszköze. *Új Pedagógiai Szemle*, 65(1–2). http://epa.niif.hu/00000/00035/00168/pdf/EPA00035_upsz_2015_01-02_102-109.pdf (2023.04.19.)
- Kukulska-Hulme, A. (2016). *Personalization of Language Learning Through Mobile Technologies*. Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/publication/315716076_Personalization_of_language_learning_through_mobile_technologies (2023.04.25.)
- Lin, C.-C. & Yu, Y.-C. (2016). Effects of presentation modes on mobile-assisted vocabulary learning and cognitive load. *Interactive Learning Environments*, 25(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1155160>

Szlávik Szilárd

Cultural Awareness – Interkulturális érzékenyítés a német nemzetiségi óvodákban és a nemzetiségi iskolák alsó tagozatán.

Tíz éve a korai német nyelvi fejlesztés szakmai sikeréért (ELTE TÓK, 2022)

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar Idegen Nyelvi- és Irodalmi Tanszék német szakcsoportja 2012 óta éves rendszerességgel szervez szakmai konferenciát gyakorló német nemzetiségi tanítók és óvodapedagógusok, valamint német műveltségterületi tanítók számára. A szervezők a korai idegennyelv-fejlesztés elhivatott képviselőiként fontosnak tartják, hogy a német szakcsoport az elsődleges képzési feladatán túl, vagyis a hallgatók elméleti és gyakorlati nyelvpedagógiai képzésén túl, gondoskodjon a már gyakorló kollégák szakmai, módszertani megújulásáról, továbbképzéséről is. Teret kívánnak biztosítani továbbá a szakmai tapasztalatcseréhez. Az új tudományos szakmai eredmények közvetítése mellett fontos célja a konferenciasorozatnak, hogy a nyelvpedagógusok gyakorlati szakmai munkájában megjelenjenek az elméleti ismereteken alapuló új módszertani eszközök. Alkalmat ad a rendezvény ezen felül a hazai jó gyakorlatok, sikeres projektek bemutatására is. A tanév végi konferenciák lehetőség szerint nemzetközi keretek között zajlanak célnyelvi országokból a kar partneregyetemeiről érkező vendégelőadók részvételével. Máskor kortárs német nemzetiségi költő volt a díszvendég. Hazai társegyetemek oktatói is tiszteletüket tették több ízben előadóként, workshopok vezetőjeként. A hagyományossá vált rendezvényre az egész ország területéről érkeznek a hazai előadók és résztvevő pedagógusok.

A tudományos, szakmai előadások és a workshopok minden évben egy-egy szűkebb téma köré szerveződnek. Az első konferencia 2012-ben a *Die vielfältigen Wege der Sprachvermittlung (A nyelvközvetítés sokféle útja)* címmel került megrendezésre. Ezt követően 2014-ben került sor a következő eseményre *Friss betekintés a német, mint idegen nyelv/német, mint második nyelv-tanításába (Frische Blickwinkel auf die Theorie und Praxis des frühen DaF-/DaZ-Unterrichts)* címmel. A Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg a következő program *Német nemzetiségi gyermekirodalom (Ungarndeutsche Nationalitätenkinderliteratur)* címmel. Majd *A tantárgyköziség elméletének és gyakorlatának találkozása német és szerb nemzetiségi iskolák oktatásában (Theorie und Praxis im fächerübergreifenden Unterricht der ungarndeutschen und serbischen Minderheitenschulen)* volt a központi téma. 2018-ban a tartalomalapú nyelvoktatás állt a konferencia középpontjában: *Korai nyelvi fejlesztés környezetismereti tárgyban a német nemzetiségi óvodákban és -általános iskolák alsó*

tagozatán (*Sachkundlicher Früherwerb in der Minderheitensprache im Kindergarten und in der Unterstufe der Grundschule*). A környező világ kihívásaihoz igazodva a következő rendezvény fókuszja az *IKT-eszközök az alsó tagozatos és óvodai német nemzetiségi nyelv-elsajátításban. A digitális média lehetőségei és határai a nyelvi fejlesztésben (IKT-Mittel zur Förderung des Erwerbs der ungarndeutschen Minderheitensprache in der Primarstufe und im Kindergarten. Möglichkeiten und Grenzen digitaler Medien in der Sprachförderung)* volt. 2021-ben online zajlott a konferencia, a *Korai nyelvi fejlesztés a XXI. század nyelvoktatásában (Frühe Sprachförderung und Sprachunterricht im 21. Jahrhundert)* címmel.

A 2022 tavaszán megrendezésre került konferencia a *Cultural Awareness – Interkulturális érzékenyítés a német nemzetiségi óvodákban és a nemzetiségi iskolák alsó tagozatán (Cultural Awareness – interkulturelle Sensibilisierung in der ungarndeutschen Elementar- und Primarbildung)* címet viselte. Az előadások és a workshopok a nemzetiségi kultúra, a népismeret, az országismeret, a német nemzetiségi gyermekirodalom, a nemzetiségi néptánc és a német ritmusjátékok témakörét érintették. Márkus Éva dékán szakmai megnyitója után Radvai Teréz (ELTE TÓK) bevezető előadásában a Cultural Awareness elméleti alapjait vázolta fel. Györgypál Csilla az „Élő hagyomány” című workshopjában saját fejlesztésű népismereti témájú módszertani eszközöket mutatott be, melyeket a résztvevők ki is próbálhattak. Dorothee Lehr-Balló (ELTE TÓK) a ritmusjátékok világába vezette be a résztvevőket. A Magyarországi Német Pedagógiai és Módszertani Központ (UMZ) oktatási referense, Scherzinger Mária a nemzetiségi gyermekirodalom feldolgozási lehetőségeit mutatta be. Az országismeret integrálásának lehetőségeiről az általános iskola 1–6. osztályában Balogné Nagy Gizella (ELTE TÓK) tartott elméleti összefoglalót, és hasznos ötletekkel illusztrálta a téma gyakorlati megvalósíthatóságát. Winhardt Ildikó témája a nemzetiségi néptánc volt. Az elméleti bevezető után táncokat tanított saját hangszeres kísérettel.

A legutóbbi konferencia 2023 májusában zajlott *Praxisbezogen und theoriebasiert. Deutsche Sprachförderung im Kindergarten und in der Primarstufe* (Gyakorlatorientált és elméleti alapokon nyugvó német nyelvi fejlesztés az óvodában és az alsó tagozaton) címmel. Nyitóelőadásában Radvai Teréz tekintett vissza a rendezvényisorozat elmúlt tíz évére. Ezt követően Karsainé Gasser Mária (UMZ) az óvoda-iskola közötti átmenetről tartott előadást. Majd a *Hokus-pokus Hexentisch, Märchenkoffer öffne dich!* című workshopjában a mesék óvodai feldolgozását szolgáló drámapedagógiai módszerekre támaszkodó innovatív módszertani eszközöket mutatott be. Az ezt követő *Alphabetisierung leicht gemacht! Schreib- und Leseschulungsmethoden im Deutschunterricht* (Könnyed német nyelvi írás- és olvasás tanulás) című workshopban Györgypál Csilla az írás és olvasástanítás rejtelmeibe vezette be a résztvevőket. A szakmai nap harmadik részében Fazekasné Gombár Mónika, a Magyarországi Német Ének-, Zene- és Tánckarok Országos Tanácsának elnökhelyettese az *Ungarndeutsche Volkslieder und Tänze als Mittel der deutschen Sprachförderung im Kindergarten und in der Primarstufe* (Magyarországi német népdalok és táncok mint az óvodai és alsó tagozatos német nyelvi fejlesztés eszközei) című elméleti előadása után gyakorlati példákkal szemléltette az elmondottakat: népdalokat és táncokat tanított a lelkes résztvevő csoportnak. A gyakorlati kipróbálás során a résztvevők az elsajátításhoz szükséges módszertani eszközök birtokába jutottak.

A legutóbbi rendezvény programajánlata jól szemlélteti a szervezők azon szándékát, hogy a résztvevőkkel egyrészt megismertessék az új elméleti tudományos eredményeket, másrészt módot adjanak az azokhoz kapcsolódó módszertani eszközök gyakorlati kipróbálására, a tapasztalatcserére.

Radvai Teréz

A nyelv megújuló szerepe az oktatásban (PeLiKon 2023)

Beszámoló a PeLi III. oktatásnyelvészeti konferenciájáról

Jászberény, 2023. április 20–21.

A PeLi Oktatásnyelvészeti kutatócsoport immár harmadszor rendezte meg a nyelv és az oktatás összefüggésrendszerét középpontba helyező konferenciáját, a PeLiKont¹. A kétnapos rendezvény, amely ezúttal az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campusával, illetve a Magyar Nyelvtudományi Társaság jászvári csoportjával együttműködve valósult meg, *A nyelv megújuló szerepe az oktatásban* címet kapta. Témakörei között a nyelv és az oktatás kapcsolatának számos tényezője megjelent, ugyanis a gazdag és sokszínű program 12 blokkjában több mint 60 előadást hallgathattak meg a résztvevők.

A konferencia plenáris előadóit a szervezők azzal a szándékkal kérték fel, hogy a nyelvi nevelés hagyományai és megújulásának lehetősége mellett megmutatkozzanak az oktatásban érvényesülő szemléleti és rendszerszintű nehézségek is. A Jászberényi Campus főigazgatója, Varró Bernadett *Örökség? Tisztelgés a múlt előtt?* címmel mutatta be a Jászberényi Tanítóképző 1960 és 1990 közötti anyanyelvoktatási kutatásait. Eöry Vilma, aki a kutatócsoport egyik alapítója volt, áttekintő jellegű plenáris előadást tartott, olyan kérdésekre keresve a választ, hogy milyen funkciója van az oktatásnak a nyelvi innovációban, és milyen tartalmi, módszertani elemekkel lehetséges elérni, hogy a nyelvi legkreatívabb iskolás korosztály nyelvi újításai az oktatásban is érvényesülhessenek. A második nap plenáris előadójaként Kontra Miklós *Iskolai anyanyelvi nevelésünk két fő baja és a kiút* címmel szociolingvisztikai kutatásokra építve vázolta fel a terület legfőbb problémáit és azok lehetséges megoldásaként a tanárképzés szemléletbeli megújulásának szükségességére hívta fel a figyelmet.

A konferencia előadásainak meghatározó része – a szervezők előzetes elképzelésének megfelelően – tematikus panelekbe rendeződött, lehetőséget teremtve a hasonló témákat kutatók közötti aktív párbeszédre. A kutatócsoport tagjainak többsége panel-szervezőként is közreműködött. Jánk István, a kutatócsoport vezetője a nyelvtanítás határon innen és túl megmutató problémáiról kezdeményezett eszmecserét, bevonva határon túli szakembert, gyakorló magyartanárt és a tanárképzésben résztvevő hallgatót is. Imrényi András blokkjában a mondat tanításának, azon belül is a szórend szerepének megközelítési lehetőségeit mutatták be az előadók, összevetve a különböző nyelvelírési modellek alkalmazhatóságát. H. Tomes Tímea tematikus egységében a kommunikáció anyanyelvi nevelésben betöltött szerepéről esett szó az általános iskola felső tagozatától kezdve, a középiskolán át az egyetemi képzésig,

¹ A PeLi Oktatásnyelvészeti kutatócsoport és egyben az általuk szervezett PeLiKon konferencia neve, a pedagógia és a lingvisztika szavak szótagjaiból álló mozaikszó, amely egyben allúzió a finn *pelii* 'játék' szóra is. (szerk. megj.)

érintve a tanári kommunikáció kérdéseit is. Kalcsó Gyula pedig a napjaink oktatási gyakorlatában egyre lényegesebb szerepet betöltő, a szemléletet, a tananyagokat és a módszereket is megújítani képes digitális átalakulást, a digitális bölcsészet és az IKT-eszközök szerepét, felhasználhatóságát illusztráló előadásokból szervezett panelt.

Bár speciális témákat tárgyaltak, több panel anyaga szorosabban érintkezett a nyelvoktatás kérdéseivel, ezért a beszámoló ezekre részletesebben is kitér. A Bús Ágnes és Domonkosi Ágnes által kezdeményezett, a könnyen érthető kommunikáció és az oktatás kérdéseit problematizáló egység azáltal kapcsolódott a nyelvoktatás témaköréhez, hogy a KEK módszertana a szövegek nehézségi, érthetőségi szintjének megállapításában épít a nyelvtudás közös európai referenciaszintjeire, illetve a könnyített szövegek létrehozása nyelven belüli fordításként is értelmezhető.

Ludányi Zsófia és Domonkosi Ágnes meghívtak egy tematikus panelbe olyan előadókat is, akiknek a munkáiban érvényesül a nyelvmenedzselés szemlélete. Ebben az előadáscsoportban két prezentáció kifejezetten a nyelvoktatás kérdéskörére irányult. Balogh Erzsébet és T. Balla Ágnes korábbi, a vállalati idegennyelv-használat és idegennyelv-oktatás kérdéseit a nyelvi menedzselés szemléletében értelmező kutatásuk továbbgondolásaként olyan jelenségeket mutattak be, amelyekben a gyakorlatban megvalósuló idegen nyelvi menedzselésre az elmélet nem ad kellőképpen árnyalt magyarázatot, és ez alapján javaslatokat is tettek az elmélet finomítására is. Bari Diána előadása a nyelvmenedzselés-elméletet alkalmazva világított rá, hogy milyen változások szükségesek az iskolai nyelvoktatásban ahhoz, hogy egy átlagos nyelvtanuló számára a nyelvvizsga megszerzése ne jelentsen nehézséget. Egy német nyelvű, korpuszvezérelt kutatás első eredményei alapján amellelt érvelt, hogy a nyelvórákon az izolált hibajavítás helyett a kifejezőkészség erősítését szolgáló nyelvi menedzselési keretnek kell helyt adni. A szervezők előadása pedig azáltal kapcsolódott a nyelvoktatás kérdésköréhez, hogy utaltak az általuk az anyanyelvi nevelésben kipróbált nyelvi napló módszerének a nyelvtanításban alkalmazott gyakorlataira is.

A Bartha Csilla szervezte panel a Nyelvtudományi Kutatóközpont Többnyelvűségi és Edukációs Nyelvészeti Kutatócsoportja által az elmúlt években végzett munkát mutatta be, amely a marginalizált helyzetük és otthonról hozott repertoárjaik alulértékeltisége miatt számos hasonló vonást mutató cigány, valamint siket gyermekek oktatásának támogatására, a nyelvi, szociokulturális hátrány kritikai megközelítésére, az írás, olvasás, szövegértés és a digitális kompetenciák fejlesztésére irányult. A heterogén nyelvi háttérű gyerekek oktatásáról Schmidt Ildikó hívott össze panelt, amelyben szó esett az Ukrajnából Magyarországra érkező gyerekek iskolai inklúziójáról és az alsó tagozatos kétnyelvű gyerekek oktatásszervezési kérdéseiről is.

A nyelvoktatás kérdései számos további előadásban is tematizálódtak, így külön szekciót is szenteltek az idegennyelv-oktatás kihívásainak. Pap Andrea az udvarias nyelvi viselkedés kérdéseiről beszélt a magyar mint idegen nyelv tanításában; Havasi Zsuzsanna egy azzal kapcsolatos kutatásról számolt be, hogy milyen hatása van a metaforikusságnak a magyar mint idegen nyelvi szövegértési feladatokban; Sebestyén Kereszthidi Ágnes az anyanyelv szerepét tárgyalta a kéttannyelvű alsó tagozatos oktatásban; Sebestyén Krisztina pedig a németet és angolt tanulóknak, illetve tanítóknak a tankönyvek fontosságáról alkotott véleményét elemezte. Emellett a Nguyen Krisztina a magyar kiadású koreai nyelvkönyveket a kultúraoktatás szempontjából elemezte.

A szakmai program része volt az előző konferencia anyagából szerkesztett kötet bemutatása is. A 2020-as PeLiKon konferencia anyagát tartalmazó, *A digitális oktatás nyelvi dimenziói* című kötetet (Jánk et al., 2022) Lőrincz Julianna, a kutatócsoport egyik alapító tagja visszatekintésbe ágyazva, Tóth Anna V. éves angol–magyar szakos tanárjelölt pedig egy leendő tanár nézőpontjából, a módszertani lehetőségeket számba véve mutatta be. A 17 tanulmányt tartalmazó kötet az előadások szerkesztett változatán túl az előző konferencia kerekasztalainak diskurzusait sokszerzős anyagokban mutatja be.

A konferencia előadásai és a hatásukra kialakuló párbeszéddek az mutatták, hogy az oktatási rendszer problémái, az anyanyelvi nevelés és idegennyelv-oktatás nehézségei ellenére, sőt néha éppen azokból sarjadzva, számos újító, a problémák megoldására törekvő, a nyelv sokrétű szerepét figyelembe vevő kezdeményezés, pedagógiai kísérlet és kutatás zajlik jelenleg is.

A konferencián elhangzott plenáris előadások, tematikus panelek és előadások absztraktjaiból, valamint a résztvevők biográfiáiból részletes absztraktfüzet készült (Kalcsó et al., 2023).

IRODALOM

- Jánk, I., H. Tomesz, T. & Domonkosi, Á. (2022). *A digitális oktatás nyelvi dimenziói: Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból*. Líceum Kiadó.
- Kalcsó, Gy., Ludányi, Zs. & Tóth, M. (2023). *A nyelv megújuló szerepe az oktatásban : A PeLI III. Oktatásnyelvészeti Konferenciája: Absztraktfüzet*. Líceum Kiadó. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/7621/1/PeLiKon_Absztrakt_2023.pdf

Domonkosi Ágnes

Tudásmegosztás, információkezelés, alkalmazhatóság

Beszámoló a MANYE XXIX. Kongresszusáról

(Budapest, 2023. március 17–18.)

2023. március 17–18-án, pénteken és szombaton került sor a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) XXIX. Kongresszusára *Tudásmegosztás, információkezelés, alkalmazhatóság* címmel a Semmelweis Egyetem Elméleti Orvostudományi Központjában. A Kongresszus szervezője A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) és a Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézete volt.

A kétnapos kongresszust Hermann Péter oktatási rektorhelyettes nyitotta meg, a MANYE részéről pedig Prószék Gábor mondott elnöki köszöntőt. A megnyitó után került sor a Brassai Sámuel-díj átadására. A díjat azok kaphatják meg, akik az alkalmazott nyelvészet területén kiemelkedő teljesítményt nyújtanak, és a MANYE tevékenységében aktívan részt vesznek. A díjat 2023-ban Nádor Orsolya, a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének habilitált docense, a MANYE Magyar Mint Idegen Nyelvi Szakosztályának elnöke kapta.

A díjátadást két plenáris előadás követte: az érdeklődők elsőként Torzsa Péter előadását hallgathatták meg *21. századi kihívások az orvosi kommunikációban* címmel. A második plenáris előadást, amelynek címe *Szakmai kommunikáció, terminológia és dokumentáció. Elmélet és alkalmazások* volt, Fóris Ágota tartotta. A plenáris előadások után került sor a Brassai-előadásra: ezt az előadást az ideit megelőző kongresszus Brassai-díjasa tartotta, így ez alkalommal a 2021. évi Brassai-díjjal kitüntetett Kurtán Zsuzsa *Szaknyelvi utazás Csanyik-völgytől Szilícium-völgyig* című előadását hallgathatták meg a résztvevők. Az előadások után a Tempus Közalapítvány rövid tájékoztató előadása következett, majd az ebédszünet után elkezdődtek a szekció-előadások. Három, illetve négy párhuzamos szekcióban zajlott a tanácskozás jelenléti részvétellel és online módon, összesen 21 tematikus egységben. A szekcióülések fő témakörei a következők voltak: fonetika, fonológia, beszéd kutatás; a felsőoktatás pedagógiája; terminológia; nyelvpedagógia, nyelvoktatás, nyelvsajátítás; fordítástudomány, tolmácsolás, korpusz nyelvészet; nyelvhasználat, szociolingvisztika; lexikográfia; szaknyelvi kommunikáció; magyar mint idegen nyelv; pragmatika, kognitív nyelvészet, kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció.

A kongresszus első napjának záró eseményeként került sor a MANYE közgyűlésére és választmányi ülésére, ahol a választmány megválasztotta az Egyesület új vezetését. Ekkor került sor a MANYE 2023. évi tiszteleti tagjának megválasztására is. Ebben az évben a Választmány Kontra Miklóst, a Károli Gáspár Református Egyetem professzor emeritusát választotta tiszteleti tagjává. Az ülések után a kongresszus résztvevői fogadáson vehettek részt, ahol jó hangulatban folytatódtak a beszélgetések, eszmecserek a különböző intézményekből érkezett kollégák között.

A második, szombati nap programja két, párhuzamosan folyó szakmai kerekasztal-beszélgetéssel kezdődött: az első kerekasztal címe *Új irányok, innovatív módszerek a terminológia oktatásában – elmélet, gyakorlat, terminológiamenedzsment a (szak)fordítóképzésben*, a másodiké pedig *Beszédkutatás az alkalmazott nyelvészet különböző területein* volt. A kongresszus szekció-előadásai a kerekasztalok után is folytatódtak, egészen szombaton kora délutánig: négy, illetve három párhuzamos panelben, hét szekció keretein belül folyt a tanácskozás. A szombati szekciók előadásai az alábbi szakterületekhez kapcsolódtak: terminológia, interprofesszionális szaknyelv kutatás; fordítástudomány, tolmácsolás; pragmatika, kognitív nyelvészet, kontrasztív nyelvészet; nyelvpedagógia, nyelvoktatás, nyelvelsajátítás; fonetika, fonológia, beszédkutatás; a felsőoktatás pedagógiája; lexikográfia, szövegnyelvészet.

A MANYE XXIX. kongresszusa Fogarasi Katalinnak, a szervezőbizottság elnökének zárszavával ért véget szombat délután. Elmondhatjuk: ismét egy kiváló szervezésű és tartalmas, érdekes előadásokat kínáló kongresszuson vehettek részt az előadók és az érdeklődő közönség. Köszönet érte a Kongresszus Szervező- és Programbizottságának.

Sólyom Réka

Tiltjuk, tűrjük vagy támogatjuk? Gépi fordítás a fordítóképzésben.

Beszámoló a szakfordító szakmai napról
(Budapest, 2023. február 16.)

Tiltjuk, tűrjük vagy támogatjuk? Gépi fordítás a fordítóképzésben címmel rendezte meg 2023. február 16-án a Károli Gáspár Református Egyetem az idei online szakfordító szakmai napját. Az első előadó, Heltai Pál professor emeritus, nyitó előadásában rámutatott arra, hogy amennyiben különböznek a gépi fordítás hibái a humán fordítási hibáktól, akkor mindenképpen szükséges a szakfordításhallgatókat külön trenírozni az utószerkesztésre. Ennek keretében a részleges vagy teljes utószerkesztési kompetencia kialakítása esetében fontos, hogy a terminusok helytelen vagy megtévesztő használata is kellő figyelmet kapjon.

A második előadás során Fischer Márta, a BME GTK Idegen Nyelvi Központ igazgatója, ismertette a BME Őszi Konferenciája keretében megrendezett Tanár-tanár találkozón elhangzott felvetéseket, kiemelve a képzőintézmények évről-évre visszatérő dilemmáját a tudásátadás vs. készségfejlesztés fókuszba helyezéséről. A képzőintézmények 2022-ben leszögezték, hogy a képzésekben mindenképpen külön kell választani a fejlesztést az értékeléstől, s ennek értelmében meg kell találni az utószerkesztői kompetencia mérésére alkalmas eszközöket is. A piaci igények változásának függvényében folyamatosan módosuló tananyagok már minden esetben tartalmazzák a lektori kompetencia fejlesztését, melyet a jövőben a különböző fordítómotorok előnyeinek és hátrányainak gyakorlati megismertetésével, illetve az egyes szövegtípusokra jellemző, szükséges utószerkesztői műveletek oktatásával kell kiegészíteni. Ugyanakkor a képzések minősítő (értékelési) szakaszában nem ajánlott a gépi fordítás alkalmazása, mely szabály betartását a képzők a hallgatók egyéni felelősségvállalásának körébe utalják.

Dragaschnig Edina, a grazi Karl-Franzens-Universität oktatója, az utószerkesztés oktatásának tapasztalatairól szóló előadásban kiemelete, hogy képzésük során elsősorban a gépi fordítás tartalmi, illetve kultúraspecifikus hibáira hívják fel a hallgatók figyelmét. Felfogásukban az utószerkesztés megteremti annak a lehetőségét, hogy a fordító elsősorban a forrásnyelvi szöveg legösszetettebb, legnagyobb kihívást jelentő részeire tudjon összpontosítani, miközben a hallgató/fordító azonosítja és javítja a gépileg fordított szöveg pontatlanságait.

A hazai képzőintézmények gépi fordítás oktatással kapcsolatos javaslatainak, gyakorlatának összegzését folytatta az a kerekasztal, amelyet Robin Edina (ELTE Nyelvi Közvetítés Intézete) és Seidl-Pécs Olivía (BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar) vezetett és melynek felkért hozzászólói Csatár Péter (DE), Kóbor Márta (PTE), Kovács Tímea (KRE), Lesznyák Márta (SZTE), Szabó Csilla (BME), Valentinyi Klára

(SZIE) és Vermes Albert (EKE) voltak. A kerekasztal résztvevői megerősítették, hogy a képzőintézmények érzékelik a gépi fordítással és utószerkesztéssel kapcsolatos kérdések tárgyalásának szükségességét, ugyanakkor nem rendelkeznek még ezen a téren kiforrott gyakorlattal, egyelőre inkább egyéni oktatói kezdeményezések jelennek meg a képzésekbe ágyazva. Az intézmények igyekeznek a CAT-eszközök és a gépi fordítás oktatását a képzés későbbi szakaszára, az alapkompenciák elsajátítása utánra halasztani, miután már befejeződött a fordítói nyelvi tudatosság fejlesztése. Mind a CAT-eszközök, mind a gépi fordítás oktatása megjelenik a technológiai kompetencia részeként a legfontosabb kompetenciamodellekben (EMT, PACTE), ezért oktatásuk megkerülhetetlen. Ugyanakkor a legtöbb fordítóképzőnél egyelőre inkább játékos megközelítés jellemzi a technológiai kompetencia ezen részterületeinek oktatását. A gépi fordítás utószerkesztésének oktatásánál a jövőben azt is fontos lesz tisztázni, hogy milyen minőségű célnyelvi szövegeket kérünk ennek eredményeként számon, mivel a gépi fordítás utószerkesztésének célja sok esetben nem azonos a humán fordítás kimeneti követelményeivel.

A délutáni szekció első előadója, Nagy Judit (Villámfordítás), a fordítóirodai tapasztalatok kapcsán elmondta, hogy elsősorban tanítható, szakmailag elfogadott fordítómotorokat fejlesztenek és használnak az irodák, míg az egyes felkért fordítók az irodai fordítások esetében is alkalmazzák az ingyenesen vagy csekély ellenszolgáltatás ellenében elérhető fordítómotorokat. A gépi fordítások utószerkesztésével az irodák tapasztalata szerint szinte a felére csökken a fordításra szánt idő. Kivételt csak az érzékeny tartalmú dokumentumok képeznek, melyek esetében az irodák kifejezetten tiltják a gépi fordító rendszerek használatát.

Kovács Tímea (KRE) a humán és gépi fordítást, valamint utószerkesztést összehasonlító empirikus kutatása azt vizsgálta, hogy a fordítók bizonyos előre kiválasztott elemek (pl. *the*, *with*, *hogy*) esetében pontosan milyen műveleteket végeznek az utószerkesztés során. Kovács az egyelőre igen kis méretű korpusz elemzése nyomán megállapította, hogy a hallgatói fordítások esetében magyar–angol irányban inkább a szószintű javítások a jellemzőek az utószerkesztésre, míg angol–magyar irányban több az utószerkesztés következtében megjelenő hiba.

Lesznyák Márta (SZTE BTK) egy longitudinális kutatás kapcsán beszélt a célnyelvi szöveg minőségét javító utószerkesztés háttérében álló kompetenciaelemekről, melyek közül meglátása szerint a forrásnyelvi kompetencia megléte és minősége hatványozottan befolyásolja az utószerkesztett szöveg minőségét. A kutatás folytatása arra keresi még a választ, hogy pontosan mely utószerkesztői alkompetenciákat szükséges a képzés ideje alatt gyakoroltatni és mely alkompetenciákat kell a fordítónak magának akár a képzés alatt, akár a képzés után fejlesztenie.

Seidl-Pécs Olivía

In memoriam dr. Tóth Szergej



Február 18-án reggel kaptam a hírt: Szergej elment. Az azóta eltelt két hónap a tényszerű számadás és a ránk törő érzelmi hullámvázis jegyében telt. De ki is volt Dr. Tóth Szergej, akit a nyelvésztársadalom tagjain kívül sok-sok ember ismert és elismert.

Saját szavaival megfogalmazott szakmai életrajza az alábbiakban foglalható össze: 1980-ban végzett a József Attila Tudományegyetem Természettudományi Karán földrajz-orosz szakon. 1986 óta a Szegedi Tudományegyetem oktatója, az 1990-ben megalakult Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéknek kezdettől fogva meghatározó munkatársa, 1996 és 2017 között a JGYPK Magyar és Alkalmazott

Nyelvészeti Tanszék tanszékvezető főiskolai tanára, 2006–2017 között az Alkalmazott Humántudományi Intézet vezetője, az utóbbi években az SZTE BTK Szláv Intézetének tanára volt. Visszatekintve megállapítható, hogy az irányítása alatt működő tanszék a magyarországi alkalmazott nyelvészet egyik legfontosabb bázisa volt. A tanszék életképességét bizonyította, hogy alkalmazkodott a bolognai rendszerhez is az alkalmazott nyelvészet mesterszak és a nyelv- és beszédfejlesztő tanári mesterszak megteremtésével. (Ez utóbbi azóta megszűnt, felváltotta a pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés.) Tóth Szergej, aki kétnyelvűként élt, gondolkodott, alkotott, a nyelvtanításban szerzett tapasztalatait kamatoztathatta kutatómunkájában, melynek középpontjában azok a nyelvi változások állnak, amelyek a különböző szociokulturális meghatározottságú csoportok és a társadalmi változások interakciójának eredményeként következnek be. Ebben a témában írta PhD-értekezését „Nyelvhasználat egy totalitárius rendszerben, nyelvészociológiai megközelítésben” címmel. Számos előadás, tanulmány, kötet (pl. *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben* 2006, *Nyelv, kép, hatalom* 2011) született főbb kutatási témáiban, ahol nyelv és társadalom, nyelv és hatalom viszonyát vizsgálta. Az utóbbi évtizedben ezt egészítette ki a hatalom tereinek, képeinek és szövegeinek szemiotikai aspektusú vizsgálatával, mely szervesen kapcsolódott a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán megalakult szemiotikai munkacsoport munkájához (JEL-KÉP-TÉR kötetek).

Az oktatás, kutatás mellett jelentős folyóiratszerkesztői tevékenységét követhetjük nyomon (*Aetas* történettudományi folyóirat, *Nyelvészeti füzetek*, *Nyelvészeti Füzetek*

Szótársorozata, Alkalmazott Nyelvészeti Mesterfüzetek, Modern Nyelvoktatás). Nevével az akadémiai orosz–magyar, magyar–orosz szótárak egyik szerkesztőjeként is találkozhatunk.

Tóth Szergej a kezdetektől fogva a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének tagja, 2002 és 2008 között a MANYE titkára, 2008 és 2013 között a MANYE alelnöke volt. 2014-ben az egyesület neki ítélte a Brassai Sámuel-díjat, melyet Kolozsváron vehetett át. Több egyetemi, kari kitüntetése mellett a moszkvai Társadalmi és Pedagógiai Főiskola díszdoktorává fogadta (2016). E díjak és kitüntetések Tóth Szergej tudományszervezési munkáját dicsérik; óriási lelkesedés, hatalmas munkabírási, rengeteg tárgyalás, előkészület, s mindaz, ami a konferenciaszervezéssel jár, legyen szó MANYE-kongresszusról vagy tudományos diákköri konferenciáról, vagy akár kari, intézeti, tanszéki rendezvényről. Szervezőképességét tanszéki oktatóként is minden alkalommal megtapasztalhattuk a tanszéki tanulmányutakon (Nyitra, Kolozsvár, Szivác), ahol “élőben” vizsgálhattuk meg egy-egy nyelvi jelenség mibenlétét, határon túli iskolákban magyar nyelvű órákat látogathattunk vagy terepmunkát végezhattunk az adott település temetőjében, utcáin.

Hallgatóit, kollégáit vonzotta egész lénye, tudása, mely nagyfokú toleranciával és empátiával párosult. Hogyan látták, hogyan emlékeznek rá diákjai? „... a fényképezőgép mindig a nyakában, és figyelte a pillanatot, a részleteket, és megörökítette ... a jeleket, vagy ahogy Tőle tanultam, a szemionokat. A kis jelek nagy egésszé álltak össze, és hol a művészet, hol a kultúra, hol a hatalom megnyilvánulásai voltak...”

Kedves Szergej! Hosszú utat tettél meg a Dnyeper-parttól a Tisza-partig, sok országon és városon át. Köszönjük a veled töltött időt, s utolsó művedet (*Tünetten és identitás*), melyről egy hosszú beszélgetést olvashatunk „A jekatyerinoszlávi testvérek” címmel (tiszatajonline.hu). De amint azt megénekelted a Betonbicikli zenekarral „...Elfáradt, elcsüggedt, eltűnt idő, lassacskán lejár a határidő...”

Emlékedet megőrizzük, nyugodj békében!

Gaál Zsuzsanna

