

## TARTALOM [TABLE OF CONTENTS]

<b>BÉKÉSI Imre: A MANYE XX. kongresszusán Petőfi Sándor János tiszteleti tagságáról szóló oklevél átadása alkalmából elmondott laudáció [Laudatio of Honorary Member J. S. Petőfi]</b> .....	3
<b>STURCZ Zoltán: A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben: 2010</b> [Employers' Language Requirements towards Professionals: 2010] .....	7
<b>SZABÓ Gábor – KISZELY Zoltán: Államilag elismert nyelvvizsgarendszerek, illetve az emelt szintű érettségi összevetése próbavizsgázói teljesítmények tükrében német és angol nyelvből [Comparing nationally accredited language examinations and the advanced level school-leaving exam in the light of exam results in English and German]</b> .....	19
<b>HORVÁTH József – REIF Szilvia: Szerzők és szerzők: Íráspedagógiai kérdések a plágiumról</b> [Authors and plagiarists: Writing pedagogical questions about plagiarism] .....	39
<b>NAGY Zoltán Krisztián: Adalékok a szleng és a karnevál viszonyához (Az össznépiség és kicscsoport problémája) [Notes on the relation between slang and carnival (the question of collectivity and small group)]</b> .....	53
<b>SZEMLECIKK [REVIEW ARTICLE]</b>	
<b>Peter SHERWOOD: A kétnyelvű gyerekszótár: szempontok, gondolatok, gondok</b> [An English-Hungarian/Hungarian-English Dictionary for 7 to 12-Year-Olds: Problems and Perspectives] .....	60
<b>KÖNYVSZEMLE [BOOK REVIEWS]</b>	
<b>PETNEKI Katalin</b> ♦♦ Lévy-Hillerich, Dorothea – Serena, Silvia (szerk.): <i>Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa</i> [A felsőoktatást kísérő németnyelv-oktatás] .....	72
<b>HRISZTOVA-GOTTHARDT Hrisztalina</b> ♦♦ Миличева, Диана – Дагнев, Ивайло – Кискинова, Елена: <i>Съпоставителни езикови въпроси на медицинския текст в български, английски и немски език</i> [A bolgár, angol és német orvostudományi szövegek nyelvi összehasonlításának kérdései] .....	74
<b>DRÓTH Júlia – FATA Ildikó</b> ♦♦ Lendvai Endre (szerk.): <i>Translatologia Pannonica I. Kultúrák dialógusa a soknyelvű Európában III–V. 2006–2008.</i> [Dialogue of cultures in the context of multilingual Europe] .....	77
<b>ELEK Péter</b> ♦♦ <b>Wéber Gábor: Autóverseny szakszótár és értelmező szótár: angol–magyar, magyar–angol</b> [Car racing special and explanatory dictionary: English-Hungarian, Hungarian-English] .....	84
<b>SCHMIDT Ildikó</b> ♦♦ Illés Katalin – Medgyesi Anna (összeáll.); Kováts András – Vámos Ágnes (átdolg.): <i>A migráns gyerekek oktatása. Kézikönyv pedagógusoknak</i> [The education of migrant children. Handbook for teachers] .....	85
<b>KICSI Sándor András</b> ♦♦ Kiss Gábor – Bárdosi Vilmos (szerk.): <i>Szinonimák. 20 000 rokon értelmű szó dióhéjszótára</i> [Synonyms. A nutshell dictionary of 20 000 synonymous words] .....	87
<b>SZOFTVER [SOFTWARE]</b>	
<b>JABLONYKÓ Anatolij: Urban Dictionary</b> [www.urbandictionary.com online szótár] .....	89
<b>HÍREK [NEWS]</b>	
<b>CSÚRY István – MÓNOS Katalin – NÁDOR Orsolya – BODA István: Beszámoló a MANYE XX. Kongresszusáról</b> [Report on the 20th Annual Congress of MANYE (Hungarian Association of Applied Linguists and Language Teachers)] .....	91

# Modern Nyelvoktatás

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata

## Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Egyetem, Észak-amerikai Tanszék  
GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest; Eötvös Loránd Tudományegyetem,  
Fonetikai Tanszék; Budapest  
HIDASI JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar, Társadalmi Kommunikáció  
és Média Intézeti Tanszék; Szolnoki Főiskola, Nemzetközi Gazdálkodási Tanszék  
KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Budapest  
KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest; Szegedi Tudományegyetem,  
Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
LENGYEL ZSOLT, Pannon Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém  
MANHERZ KÁROLY (elnök), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest  
MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Nyelvpedagógia Tanszék, Budapest  
SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Modern Filológiai Intézet, Német Nyelv és Kultúra Csoport  
SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék;  
Zsigmond Király Főiskola, Budapest  
ZSOLNAI JÓZSEF, Pannon Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Pápa

\*

**Szerkesztőség** (tartalmi kérdésekben levelezés): szeva1@freemail.hu; 1126 Budapest, Kiss János  
altbnagy u. 48/B; Szerkesztő: SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest

Szemle-rovat: TERTS ISTVÁN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék  
Szoftver-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
Hírek-rovat: SZÖLLŐSY-SEBESTYÉN ANDRÁS, Budapesti Műszaki Egyetem

\*

**Kiadó:** TINTA Könyvkiadó, info@tintakiado.hu; 1116 Budapest, Kondorosi út 17. Tel.: 371-0501, fax:  
371-0502 ♦ Felelős kiadó és felelős szerkesztő: KISS GÁBOR igazgató ♦ Tördelés és hirdetésfelvétel:  
BAGU LÁSZLÓ ♦ Előfizetés: FEKETE JÁNOS

\*

A Modern Nyelvoktatás alkalmazott nyelvészeti folyóirat; a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok  
egyesületének (MANYE) hivatalos orgánuma. Az egyesület valamennyi tagja tagilletményként megkapja az évente  
négyyszer (két egyes és egy dupla számban) megjelenő folyóiratot.

Az alkalmazott nyelvészet komplex interdiszciplináris terület, amely a nyelvtudomány, a neveléstudomány és  
a pszichológia – valamint a feladattól függően egyéb diszciplínák – igénybevételével oldja meg a nyelvvel kapcsolo-  
latos feladatokat. A MANYE tevékenységének központja az idegen nyelvek magyarországi tanításának segítése  
(a magyar anyanyelvű tanárok számára). Mivel a nyelvtanárok alkotják az alkalmazott nyelvészek többségét, ezért  
egyrészt az ő számukra, másrészt az ő tollukból az alkalmazott nyelvészet szélesebb spektruma jelenik meg a folyó-  
iratban. Ezek a következők: nyelvsajátítás az anyanyelven, valamint az anyanyelvi nevelés; kontrasztív nyelvészet,  
interkulturális kommunikáció; alkalmazott szociolingvisztika és alkalmazott pszicholingvisztika; nyelvpolitika, az  
emberi nyelvi jogok kérdése; kétnyelvűség; a magyar mint idegen nyelv tanítása; valamint az informatika hatása  
a nyelvhasználatra. Helyet adunk az alkalmazott nyelvészet történetével foglalkozó írásoknak is.

Cikkeink jelentős része a tantervek, a tananyagok és a mérések témakörébe esik; egyre nagyobb mértékben  
foglalkozunk a tantermi interakció kérdéseivel is. Írásaink egyaránt vonatkoznak a gimnáziumok, szakiskolák,  
általános iskolák feladataira: mind az „általános”, mind a „szaknyelv” oktatására. Figyelmünk előterében áll  
a felsőoktatásbeli „lektori nyelvoktatás”; és kiváltképp foglalkozunk a nyelvtanárok képzésével. Helyet biztosítunk  
magániskolák, magántanulók és a tananyagpiac friss problémáinak is.

Tanulmányaink és recenzióink rendszeres témája az Európai Unió nyelvi világa; az ezekről szóló írásokban  
szerzőink között van EU-tolmács professzor és nyelvpolitikával foglalkozó filológus. Látókörünkben állandóan jelen  
vannak Európa középső és keleti részének országai is.

Fontos célunknak tartjuk a különböző (elsősorban kormányzati) idegennyelv-oktatási koncepciók bemutatását.

Recenziós rovatunkban főleg a friss hazai kiadványokról adunk számot, de bemutatunk néhány kiváló külföldi  
művet is. Szoftver-rovatunkban a nyelvoktatás digitális anyagának kritikái bemutatására törekszünk. Végül Hír-  
rovatunkban elsősorban saját egyesületünk tevékenységéről igyekszünk tájékoztatást adni.

A folyóirat minden egyes írását lektorálják; a tanulmányokat általában egy külső lektor bírálja el (amennyiben  
egy ilyen kis országban lehetséges: „vak lektorálás” keretében); a tanulmányokat és valamennyi egyéb írást elol-  
vassa, véleményezi és szerkeszti a főszerkesztő, a szerkesztő és az egyes rovatvezetők.

A folyóirat következetesen magyar nyelvű. A tanulmányok címét idegen nyelvű (általában angol) fordításban  
is megadjuk. Minden egyes tanulmány és szemle-cikk elején idegen nyelvű (általában angol) „absztrakt” található.

BÉKÉSI IMRE

# A MANYE XX. kongresszusán Petőfi Sándor János tiszteleti tagságáról szóló oklevél átadása alkalmából elmondott laudáció<sup>1</sup>

## Laudatio of Honorary Member J. S. Petőfi

On the occasion of its 20th Congress (held in the city of Debrecen on August 26–28, 2010), the Hungarian Association of Applied Linguists and Language Teachers conferred the title of *Honorary Member of the Association* to Professor János Sándor Petőfi (Università di Macerata, Italy). The laudatory speech was presented by Professor Imre Békési (University of Szeged).

Tisztelt Kongresszus, Hölgyeim és Uraim, kedves Petőfi professzor úr!

Ha az ember egy magasabb építményre szeretne rálátni, rá kell jönnie, hogy ezt csak kellő távolságból teheti meg. Kérem, engedjék meg nekem egy időben távolibb nézőpont felvételét, egy régi személyes emlékem felidézését.

Kezdő tanársegédként a szegedi főiskolán 1963-ban tanítási óráim mellé rám bízta a nyelvészeti tanszék könyvtárát is. Az állomány értékes volt, gazdag régi anyaggal, és meglehetősen nagy: 1928-ban került Szegedre Budapestről a két tanárképző intézményből, a férfi tanárokat képző Paedagogiumból és a tanárnőket képző Erzsébet Nőiskolából.

Botcsinálta könyvtárosként több nap (és éjszaka) alatt az összes könyvet (mintegy nyolcezer kötetet) kézbe vettem, s egyszer csak így került a kezembe egy olyan kötet is, amely még nem volt fölolvágv. Később több ilyen példány is előkerült, hozzászóltam a jelenséghez, de annak az első fölívátatlan könyvnek a keserve máig megmaradt bennem. Ez a szomorú sorsú elmeszülemény (talán az egész élete egy örökre névtelennek maradó szerzőnek) negyven-ötven évig ácsorgott a polcon, míg végre valaki legalább fölívágvta.

Bosszankodtam is a művelet közben, de az idővesztéséért (mint a mesebeli halászt az aranyhal) engem is megjutalmazott az a könyv egy felismeréssel. Ott helyben, a létra tetején állva rá kellett jönnöm, hogy ha valaki ír (legyen az vers, regény, tanulmány), a munkáját nem bízhatja a jó szerencsére. Ha valami külső okból mégis erre kényszerül, akkor a jó szerencséje jelenjék meg legalább érdeklődő tanárok képében, akik (ha itt-ott tévedve, félreértve is) életben tartják és továbbítják a mű gondolatiságát, értelmi-érzelmi világát.

<sup>1</sup> A kéziratban gondolatjelek mutatták az élőbeszédben tartott szüneteket, illetve az egyéb tagoló és kiemelő beszédfonetikai eszközök alkalmazásának a helyét. Mivel a mondatokat darabokra szabdaló gondolatjelek az írott szövegnek a követését nehezítették, itt általában zárójelezéssel helyettesítettük őket. – *A szerk.*

Tisztelt Professzor úr, kedves Kollégák! Tudatában vagyok annak, hogy ez a könyvtári hasonlat (ma már, és különösen a jelen helyzetben) sántít, hiszen Petőfi Sándor János a 60-as évek vége óta ott van az európai szövegtani kutatás élvonalában. Ez időtől számítva meghívott aktív részvevője a szövegelmélettel foglalkozó nemzetközi konferenciáknak; vezetése alatt több mint húsz doktori értekezés készült el; német, olasz, spanyol (később magyar) doktori fokozatot szerzett tanítványai csaknem kivétel nélkül kutatók vagy egyetemi oktatók lettek. Társszerkesztője volt a *Papiere zur Textlinguistik* címmel megjelenő első nemzetközi szövegtani monográfia-sorozatnak (Busche Verlag, Hamburg, máig 70 kötet); szerkesztője a berlini de Gruyter Verlag *Research in Text Theory* című sorozatának, amelyben 25 kötet jelent meg. Petőfi S. János könyveit, tanulmányait számos nyelven a világ valamennyi fontosabb kutatóhelyén, doktori iskolájában olvasták és természetesen mai is olvassák, idézik, saját kutatásaikba be- és továbbépítik.

Nagy a kísértés, hogy az itt fölvázolt jó húsz év külföldön, Petőfi Sándor János élvonalbeli közreműködésével zajló tudományos történéseinek egy-egy párhuzamos időréseibe az itthoni szövegkutatás valamely megerősítő-alkalmazó mozzanatát is beleerőltessük, de ezzel inkább nehezítenénk, mint segítenénk magyar nyelvtudománytörténeti tisztánlátásunkat. A valóság ugyanis az, hogy itthon a nyelvészeti szövegkutatást elindító hatvanas-hetvenes években (a pécsi anglisták, a szegedi és a debreceni germanisták kivételével) a Petőfi S. János által szerkesztett kötetek, valamint a *Textstruktur–Weltstruktur*-elmélet tanulmányai (ha itthoni könyvtárainkba bekerültek is) jó ideig még „fölvágtatlanok” maradtak.

Nem volt ebben (vagy ha a mélyben lett volna is, a felszínen nem látszott) szándékos elutasítás. Jellemző tényként felidézem, hogy 1978 tavaszán, a Magyar Nyelvtudományi Társaság kaposvári szövegtani vándorgyűlésén (*MNyTK* 154, 1979) előadók és részvevők (az utóbbiak közt nyelvészek és tanárok) nem kisebb érdeklődéssel hallgatták a két fiatal pécsi kollégának, Andor Józsefnek és Bókay Antalnak a Petőfi Sándor János szövegelméletét elemzően ismertető előadását, mint az akkor (és ma is) indokoltan tisztelt Balázs János, Deme László, Károly Sándor, majd a zárószót mondó Szathmári István és a többi előadó klasszikus (a görög retorikából vagy a tagmondatösszetételekből stb. kiinduló) témakezelését. Itthon 1978 tavaszán azonban az érdeklődés maga még kevés volt. Az elmélet megértéséhez (sok egyéb tényező között) hiányzott az elméletalkotó személyes jelenléte s (azzal együtt vagy azt írásban megelőzve) tanulmányainak (így a *Textstruktur–Weltstruktur*-elméletnek) magyar nyelvű elérhetősége. Ezeknek a tényezőknek a jelentőségét később több helyzet is megvilágította.

(A személyes jelenlét fontosságát legélénkebben a kilencvenes évek elején a szegedi tanárképzőn tartott nyári továbbképző konferenciák eleven hangulata mutatta fel, amikor is a kemény témákat megértető színes-humoros előadásaiért a hallgatóság Petőfi professzort játékos-komolyan megkoronázta. Azok pedig, akik Petőfi Sándor János magyar nyelven is német precizitással fogalmazott írásainak gondolatmeneteit fejtegették, később Benkes Zsuzsa lektori, majd társzerzői alaposágának köszönték meg a magyar olvasók fejéhez igazított szakmai szövegeket. De ez már későbbi történet.)

Bessenyei György igazára („Minden nemzet a maga nyelvén lett tudóssá”) az előző évszázad hetvenes éveiben (legalábbis a társadalomtudományok területén) az országba lassan beszivárgó magyar nyelvű Petőfi-tanulmányok hívták fel a figyelmet. Lehetett volna-e világosabban körvonalazni például a modern szövegkutatás kiinduló hely-

zetét és koncepcióját, mint ahogy azt a Párizsban megjelenő *Magyar Műhely* 1976. évi kötetében maga Petőfi Sándor János tette? Egy rövid részét felolvasom. Kérem, ellenőrizték: mindegyik szava ma is helytáll akkori önmagáért.

„1. ... két évtized óta új program van egyre jobban kibontakozóban – írta 1976-ban Petőfi Sándor János. – E program célja a különféle nyelvi tevékenységeket vezérlő, adott nyelvközösségen belül intézményesült konvenciók racionális rekonstrukciója, explicit szabályokból való megfogalmazása. 1.1. Az ún. modern nyelvészeti program első, szélesebb körben ismertté vált terméke Chomsky 1957-ben megjelent *Szintaktikai struktúrák* című műve. A mű, a hagyományos grammatikák elsősorban kivételeket tárgyaló módszerével szemben, első kísérletet jelent a nyelvi struktúrák szintaktikai konstrukciójára vonatkozó ismeretek szigorú szabályok formájában történő megfogalmazására. 1.2. Már röviddel e mű megjelenése után megindult a vita arról, hogyan lehet ezt a szintaxist egy szemantikai komponenssel kiegészíteni, mert hiszen nyilvánvaló, hogy *nemcsak a szintaktikai relációkra vonatkozóan állnak a beszélők–hallgatók rendelkezésére intézményesült konvenciók, hanem a szemantikai relációkra vonatkozóan is.*” [Kiem. B. I.]

Ma már, Petőfi Sándor János (egyáltalán nem lezárt) életművének, a *szemiotikai textológia* néven monográfiákban és tanulmánykötetekben publikált szövegelméletnek az ismeretében bizton állíthatjuk, hogy az itt idézett, 1976-os tanulmánya címében („A mondatgrammatikától egy formális szemiotikai szövegelméletig”) kijelölt úton Petőfi Sándor János egy költészetkedvelő irodalmár érzékenységgel s egy szigorú matematikus következetességével eredményesen végigment.

Magának a *szemiotikai textológia* nevű szövegelméletnek az elemzése, értelmezése és jelentőségének a méltatása nem az itteni ünnepi alkalom feladata. Annyi azonban beleillik ebbe a néhány percbe (s a konferencia *alkalmazott nyelvészeti* irányába), sőt talán el is várható, hogy az elmélet alkalmazásának kézenfekvő lehetőségeiből kettőt-hármat kiemeljek. Nem is kezdhetném mással, mint azzal, amellyel az 1988. szeptember 16-án rendezett konferencián Petőfi Sándor János Szegeden bemutatkozott: *Szemiotikai textológia – Didaktika*. (Megjelent: *Szemiotikai szövegtan 1*. 1990: 7–22). Tudniillik ha a nyelv „emberből van”, akkor a nyelviség (különösen a szövegalkotás-szövegértés) kutatásának igazából akkor van értelme, ha a kutatás tanulságai a didaktikai terepen is gondolatokat ébresztenek.

A másik fontos lehetőség (nemcsak pedagógusok és kutatók, hanem minden nyelvvél foglalkozó szakma számára) a *szöveg mint komplex jel* alkotóelemeinek Petőfi Sándor János által rendszerbe foglalt *reprezentációja*. A mindennapi (s benne a szakmai) kommunikációnk zavarai (nyelvi sületlenségei) arra utalnak, hogy a partnereknek (köztük: a kutatóknak) gyakran fogalmuk sincs, hogy félreértésüket a kommunikáció melyik komponensének a zavara okozza; nem is gondolkodnak azon, hogy a zavar a helyzetre vagy a megnyilatkozásra, a megnyilatkozás nyelvi vagy például gesztusbéli megnyilvánulására, szemantikai vagy fonetikai stb. elemére vezethető-e vissza. A *szöveg mint komplex jel* keretében gondolkodva viszont alkalmazott nyelvészeti (például műelemzési) területen főlegesen vitát előzhetünk meg, ha tudjuk például, hogy egy szóalak jelentésének valamely állandó vagy aktuális elemét vitatjuk-e, vagy pedig azt az ismeretet / értékelést, amelyet a megnyilatkozás kontextusából / intertextusából, közelebbi-távolabbi előismereteinkből rendelünk hozzá, vagyis hogy nézeteltérésünk okát kulturális-izlésbeli előzményekben találhatjuk meg. Mind-

ezen ismeretében sem biztos, hogy vitázó felekként egyet fogunk érteni, de a *szöveg mint komplex jel* reprezentációjából pontosabban tudhatjuk, hogy a vizsgált szóalak jelentésének mely mozzanatát értelmezzük egymástól eltérő módon.

Közelítőleg sem lenne azonban teljes a kép, ha nem emelném ki Petőfi S. János szövegeleméletének *filozófiai* hatását. Régebben, ha a nyelvhasználat bármely elemének, viszonyának szerepét vizsgáltuk, megállapításaink tudományos súlyának növeléséhez gyakorisági adatokat közöltünk, amelyeknek „statisztikailag releváns” voltát (a mindennapokban használatos statisztikák helyett) számítógépes matematikai apparátussal tettük hihetőbbé. Gyakorisági adatokkal ma is érvelünk s a jövőben is érvelni fogunk, de Petőfi S. János szövegelemzései fölhívják a figyelmünket, hogy ezt csak olyan szövegek esetén tegyük, amelyeknek a műfaja / szövegtípusa (mint például a jogi szövegeké) explicitást ír elő. Ha ugyanis mindennapi megnyilatkozásokat vagy éppen költői szövegeket vizsgálunk, akkor úgy találjuk, hogy jelentésük meghatározható részlete (az irónia műfajában például épp a lényege) a maguk műfaji lehetőségeit, szabályait alkalmazva *implicit* módon keletkezik, azaz explicit nyelvi eszköz nélkül van jelen. Ez a felismerés pedig nyilván nem csak kutatómódszertani kérdésként merül fel. Az elmúlt évtizedek filozófiájában használt ’lényegi közös’ fogalmán fizikai jelenségekként élénk kerülő, azaz explicitnek (s ezáltal objektívnak) tekintett elemek közös voltát értettük. A ’jelentés’ akkori, mondjuk így: „óvatos” kezelésének („egy jottányit sem!”) a jelentéskutatás bizonytalanságai mellett a lényegi közös ’fizikai jelenségként létező’ felfogásának is szerepe lehetett.

Tisztelt Kollégák, kedves Professzor úr!

Egy gazdag életmű áttekintésekor az általam fölvázoltakhoz hasonlóan méltatandó momentumokból többet és többfélét is el lehetne mondani. Melyek azok a tények, amelyeket még mindenképpen meg kell említenem?

Semmiképpen sem szeretném, ha a tudományos pályáról eddig elmondottak egy lekerekített életmű benyomását keltenék. Az utóbbi években kiadott három könyv sem csupán összegez, elmélyít és egyszerűsít, hanem minden részletük kínálja a perspektívát s ezzel a folytatást. Ez a három könyv: *A szöveg mint komplex jel* (Akadémiai Kiadó, 2004), a Benkes Zsuzsával közösen alkotott *A vízjel nem tűnik el olyan könnyen* (Tinta Könyvkiadó, 2006), valamint a Szemiotikai Szövegtan 18. köteteként 2007-ben megjelent *Szövegkompozíció és jelentés*.

Nem illik említés nélkül hagyni a szakmai-tudományos világ által adható legmagasabb elismeréseket. Nem tudok róla, hogy a magyar filológusok közül bárki mást is meghívtak volna Nobel-symposiumra, Petőfi S. János viszont háromszor is részesült ebben a megtiszteltetésben. Díszdoktora a torinói, a pécsi és a debreceni egyetemnek, magister emeritusa a szegedi főiskolának. A Magyar Tudományos Akadémia 2007-ben külső tagjává választotta.

Végül nem térhetek ki egy bennem élő olvasmányemlék párhuzamának felidézése elől. Németh László jegyezte fel, hogy 1965-ben Bécsben, amikor a Herder-díj átadásakor Kodály Zoltán nevét olvasták fel, a többi díjazottól megkülönböztető óriási tapsvihar tört ki. A rendezők is érezték – írta Németh László –, hogy a kitüntetést ők adják át ugyan, de a megtiszteltetés őket éri.

Kedves Professzor úr, mindannyiunk nevében mondom, köszönjük a megtiszteltetést!

STURCZ ZOLTÁN

# A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben: 2010

## **Employers' Language Requirements towards Professionals: 2010**

Economy as an important consumer at the educational market and financial resource has become a dominating factor of foreign language training and communication practice. Several elements of business and economy are also important for general and specific purpose language training. One of the most important of these features is that foreign language competence has become an essential requirement, a main factor for competitiveness. This opinion is proved by job fair experience, job vacancy commercials and analyses of their results. The research reveals the recent changes in preference for particular languages, and in the general level and structure of foreign language competence. These changing needs are in close connection both with the economic changes, developments at home (i.e. in Hungary) as well as in Europe or further on the global scale together with changes in relations among professional areas.

## **1. A nyelvi elvárások és szükségletek vizsgálatának keretei**

Az elemzés tárgya a következőképpen jelölhető ki: a munkaadók nyelvi igényeinek változása a szakértelmiségre vonatkoztatva a rendszerváltás utáni második évtized végén. Szakértelmiségen a reálszféra: a gazdaság és a pénz világában dolgozókát értem. Mindehhez azt feltételezzük, hogy az első évtized és a második évtized ebből a szempontból különbözik egymástól: az igények és a trendek eltérnek, és ez az eltérés megragadható mind az okokat, mind pedig a nyelvi elvárásokat illetően. Vizsgálatunk a felsőoktatásból kikerülő diplomások, a szakértelmiség elhelyezkedési lehetőségeire, az állásbörzék tapasztalataira, a különböző álláskínáló elektronikus portálokra (pl. topjob.hu és alrendszerai), továbbá olyan jelentős kiadványokra épül, mint például a rendszeresen megjelenő ÁllásStart, a Helykereső tematikus számai, továbbá a konkrét állásbörzék katalógusai. Az elvárások és a trendek szempontjából jelentős háttéranyagnak számítanak olyan sajtóforrások is, mint a Heti Világgazdaság (HVG), a Figyelő, a Világgazdaság. A korpuszt döntően a BME Állásbörze adja, amely az országban a legnagyobb – Európában pedig a harmadik – ilyen jellegű rendezvény, de az általános megállapítások szintjén a Budapesti Corvinus Egyetem és a vidéki állásbörzék anyagai, tapasztalatai is beépülnek állításainkba. A BME Állásbörze önmagában mintegy ötezer álláshelyet érint, átlagosan kétszáz cég van jelen, és évi két alkalommal rendezik meg. Jelen feltárásunk a trendek megállapítása és a statisztikai adatok szempontjából a 2009. április 8–9., a 2009. október 28–29. és a 2010. április 14–15. között lezajlott BME Állásbörzék anyagaira támaszkodik.

Ezek az állásbörzék nemcsak mennyiségi, hanem minőségi szempontból is mérvadóknak tekinthetők, mivel állás kínálatuk szakterületi és foglalkoztatási szempontból is sokszínűséget mutat, gyakorlatilag megcélazza a teljes felsőoktatási kibocsátási spektrumot. Ez a kínálat a következő szakterületeket fedi le: bölcsészettudományi, építészmérnöki, építőmérnöki, gépészmérnöki, informatikai, közgazdasági, közlekedésmérnöki, logisztikai, menedzseri, pénzügyi, természettudományi, vegyészmérnöki, villamosmérnöki és némi esetlegességgel egyéb területek: jogi, rendészeti, egészségügyi stb.

Meg kell említeni, hogy a BME Állásbörzék nemcsak nagyságrendjükkel emelkednek ki, hanem történetileg is az első ilyen események közé sorolhatók, bár megállapítható, hogy az elmúlt évek során a börzék általában rendszeresen visszatérő rendezvényekké váltak a felsőoktatási intézményekben. 2009 során például 16 kiemelt nagy eseményről tudunk (Helykereső 2009: 4). Bizonyos értelemben az állásbörzék a régiós felsőoktatási intézmények presztízsrendezvényeivé is váltak: az intézmények vonzását erősíti, hogy többnyire hirdetik különböző képzéseiket, szakirányú továbbképzéseiket, speciális tanfolyamaikat is a végzősök, az ismételt állás keresők, de a részt vevő cégek számára is. A korábbi évekhez viszonyítva a szervezői oldalt tekintve erős professzionalizmus is érezhető ezeken a rendezvényeken. Így például előkészítő vagy felkészítő napokat rendeznek; a börzétet pedig szakmai programok, előadások, cégbemutatók teszik színessé; jelentős összefoglalókat, tájékoztató füzeteket, könyveket jelentetnek meg. Ilyenek például a már fentebb említett Helykereső szakterületenként, tematikusan rendezett számai, az ÁllásStart, a különböző helyi kiadványok, mint a BME Állásbörze Kalauz (2010) stb. Ezekből a kiadványokból kiemelendő az évente megjelenő ÁllásStart című kézikönyv, amely általában kb. ötszáz oldalas terjedelemben jelenik meg, és ennek fele karrierépítési szakirodalom, tanácsadás, mintaanyag; a szerkesztők szerint olyan mű, amely „...nemcsak a munkaerőpiacra lépéskor jelent segítséget, hanem a karrierépítés minden szakaszában hasznos...” (ÁllásStart 2009: 4). Ezeken a rendezvényeken olyan programokat is szerveznek, mint például önéletrajz és motivációs levél írása magyarul és idegen nyelveken, interjúszimulálás, pszichológiai előkészítés, viselkedéskultúra-előadások stb. A professzionalizmus jellemzi a megjelenő állás- és fejedelmű cégek, továbbá a részt vevő vállalatok HR képviselőit, kiválasztási technikáikat, az ehhez kapcsolódó anyagaikat is: céltudatos, gyors, szakszerű, ugyanakkor határozott és udvarias előszűrésre, leválasztásra, illetve kiválasztásra törekszenek.

Az elemzés a nyelvi makro-szükségletek szempontjából vizsgálja az állásbörzétet. A makro-elemzés körébe a következő szempontok tartoznak: az elvárható nyelvek száma, jellege; a nyelvtudás szintje, tartalma; az egyéb nyelvigenyes elemek megléte. Mivel rendszeres látogatója és több szempontból is elemzője vagyok az ilyen jellegű rendezvényeknek, azt tapasztaltam, hogy 2005, 2006 táján új szempontok és hangsúlyeltolódások jelentek meg a nyelvi elvárásokat illetően. A 2009-es és a 2010-es tapasztalatok alapján pedig úgy tűnik, hogy ezek a jelenségek stabilizálódtak, és a következő évtizednek meghatározó trendjei lesznek a nyelvi elvárásokat illetően. A rendszerváltás első évtizedének ilyen jellegű vizsgálatát és tapasztalatait a MANYE Kongresszusán mutattam be, így összevető megjegyzéseim akkori megállapításaimra utalnak vissza (Sturcz 2004).



## 2. A gazdasági, a politikai változások és a nyelvi kultúra kapcsolata

Gazdasági és politikai helyzetünkben az ezredforduló után, illetve annak első évtizedében jelentős változások történtek. Az új gazdasági rendszer megszilárdult, politikai és strukturális értelemben stabilizálódott, nem kell tartani a visszarendeződéstől, erősebb vagy gyengébb teljesítményétől függetlenül működőképes a gazdaság. Ez a hazai és a nemzetközi tőke számára egyaránt megnyugtató és távlatot nyitó jelenség a beruházások, a gazdasági cselekmények tekintetében. A növekvő politikai és gazdasági bizalom mellett lényeges elem az is, hogy a magyar munkaerő is bizalmat kapott hozzáértése, szakmai tudása, céglojalitása és egyéb értékei alapján. Magyarország már nemcsak önmagában cél a tőke számára, hanem bizonyos értelemben bázis a további keleti, déli, de akár már a nyugati terjeszkedés számára is. Ezt erősíti, hogy a munkaerő megbízhatónak és viszonylag olcsóbbnak minősül a multinacionális cégek szempontjából. Politikai oldalról a NATO-tagság, a belépés az EU-ba, az erőteljes atlanti orientáció mindezeket a gazdasági folyamatokat, jellemzőket csak tovább erősítette. Ezeknek a változásoknak és eseményeknek a hazai nyelvi kultúrával és a nyelvtudással kapcsolatos elvárásokban is nyoma van mind minőségi, mind pedig mennyiségi értelemben. A globalizáció hatása és a multinacionális rendszerek jelenléte a korábnál egyértelműen nyelvigényesebb légkört, sokszínűbb nyelvi világot, magasabb szintű nyelvtudást igényel. Ez döntően a szakértelmiséggel kapcsolatos nyelvi elvárásokban fogalmazódik meg.

## 3. A munkaadók szempontrendszerének változása

Az első és leglényegesebb változás a munkaadók, az állásajánlók részéről az, hogy megváltozott a szempontrendszerük, a filozófiájuk: a *nyelvtudásról* ma már egyértelműen többes számban gondolkodnak, *nyelvek tudását* várják el a munkavállalótól. „Több nyelven beszélő, magasan kvalifikált mérnököket keresnek a vállalatok – derült ki egy minapi miskolci konferencián, amelyen a felsőoktatási intézmények képviselői és a régió legnagyobb foglalkoztatói vettek részt.” (Csik 2009) Az ÁllásStart kiadvány ezzel kapcsolatban így fogalmaz: „...a diplomák egyre értékesebbé válnak – amelyet tovább növel a szakmai tudáshoz társuló *idegen nyelvek ismerete*...” (ÁllásStart 2009: 4) Tehát a hangsúly áthelyeződik a többnyelvűsége, ez legtöbb esetben két nyelvet jelent, de nem ritka a három nyelv követelménye sem. Ez utóbbira esettanulmányi példa, hogy egy német nagybefektető – a fentebb idézett miskolci konferencián részt vevő Bosch-csoport – a legtermészetesebben elvárja az angol mint munkanyelv vagy szaknyelv ismeretét, a belső kommunikáció és a lojalitás kifejezőjeként a németet mint a cég „anyanyelvét”, és munkafeladatai vagy terjeszkedési szándékai szerint – ha vannak ilyenek – a megcélzott régió nyelvét (orosz, román, cseh stb. nyelvterület). Egy biztos, hogy a nyelvtudás – pontosabban a nyelvek tudása – eltérő vagy egymásba fonódó funkciókkal: termelőeszközként, munkaeszközként, versenyeszközként, a terjeszkedés eszközeként, a tudástechnológia átvételi eszközeként vagy éppen az innováció eszközeként jelenik meg az ilyen típusú elvárásokban. A nyelvtudás „munkaeszköz” felfogása, illetve ilyen elfogadása a szemléletváltás másik fontos eleme. Ebből fakad a szempontrendszer változásának következő része, miszerint a nyelvtudás ma már egyértelműen a kulcskvalifikációs elemek, illetve a kulcs-

kompetenciák közé sorolódik a munkaadók részéről, és a kvalifikációs elemek rangsorában többnyire közvetlenül az alapvető szakmai elem után, a második elemként jelenik meg. Ez a többnyelvűségi igény a korábban vázolt bizalom termése, hiszen a cég – amely többnyire azért külföldi szervezeten belül és tőkével működik – a semleges közvetítő nyelven kívül, azaz az angolon kívül ma már más nyelvet is elvár, mivel az anyacégen belül beengedi a szűkebb munkaterületére, a szűkebb világába is a magyar munkavállalót. A fenti esettanulmányi mintában jelzett nyelvek tudásának szintjében persze eltérések lehetnek, hiszen a nyelvterületek és a nyelvhasználat sem a funkciók, sem pedig az elvárások szempontjából nem azonos szintűek.

#### 4. Az elvárt nyelvek köre

A nyelvek fajtáját, milyenségét tekintve a korábbi évtizedhez képest határozottan kibővült a nyelvi paletta, a munkáltatók által elvárt nyelvek köre kitágult, kiszélesedett. Míg az előző évtized felmérése gyakorlatilag 8–10 nyelvet jelölt meg (angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz és néhány szomszéd nyelv), addig a jelen elemzés 30 nyelvet tud megjelölni. Ezek a következők: angol, német, francia, olasz, spanyol; // portugál, holland, svéd, norvég, dán; // orosz, ukrán, lengyel, bolgár, cseh, szlovák, szerb, horvát, szlovén; // román; // görög; // finn, észt, lett, litván; // kínai, japán, török, arab; // magyar. A felsorolt nyelvek, illetve csoportosításuk nagyjából az erőssorrendet és a gyakorisági előfordulást is mutatják. Ennek a változásnak a hátterét jól világítja meg a Richter Gedeon gyógyszergyártó cég bemutatkozó és állásajánló prospektusának egy része: „A társaság részvényeit jegyzi a budapesti, a londoni, a luxemburgi és a New-York-i tőzsdén. A Richter Gedeon a kelet-európai cégek közül egyedülálló, öt világrészre kiterjedő piachálózattal rendelkezik, termékei így a világ csaknem száz országába eljutnak. A társaság 30 országban van jelen 4 gyártóhellyel, 30 képviseleti irodával, valamint 14 kereskedelmi leányvállalattal és nagykereskedelmi vállalattal.” (Richter Gedeon 2010) Az elvárt nyelvek témakörében számos további megállapítást tehetünk, de ezek között az első az anyanyelvünket érintő megállapítás legyen.

4.1. A magyar mint az EU hivatalos nyelve felkerült a munkáltatók által elvárt követelmények, illetve lehetőségek közé: ezt élő álláshirdetési anyagok bizonyítják. Ez a jó hír; a rossz hír az, ami ebben a magyar munkavállalókat érinti: minden olyan EU-s szakember versenytárs lehet a munkaerő-piaci versenyben, aki az elvárható vagy az előírt magyar nyelvi szintet teljesíti. Ezek a hirdetések tágabb körben, többnyire elektronikus úton a világhálón is megjelennek, mivel a szakmai elvárás is általában speciális vagy nem szokványos. Ennek a helyzetnek, illetve ennek a kihívásnak erős nyelvtudás-szerző motivációval kellene hatnia a leendő, illetve a már működő szakértelmiségre, de úgy tűnik, hogy ez a tény, ez a munkaadói hozzáállás még nem tudatosodott a magyar munkavállalókban, a magyar szakértelmiségben. Az is tény, hogy például a BME Állásbörzéken kis számban, de már több alkalommal találkoztam különböző nem magyar állampolgárságú munkakeresőkkel: meglepő módon részben végzős fiatalokkal, részben már itt dolgozó, de cégváltásban gondolkodó szakemberekkel.

4.2. Az angol nem vesztett jelentőségéből, sőt növelte nominális előnyét. Gyakorlatilag az álláshirdetések döntő többsége tartalmazza ezt az elvárást, mármint az an-

goltudást, mivel ez a modern lingua franca, a szakmák és az üzleti kapcsolatok tárgyaló nyelve, de a legfontosabb szerepe az, hogy a tudástőke ezen a nyelven szerezhető meg, mivel a szakirodalom döntő többsége ezen a nyelven fogalmazódik meg, így nem megkerülhető nyelv. Igazából ma már „nem nyelvi minőségében”, hanem alapeszköz vagy segédeszköz minőségében elvárás, ugyanúgy, mint a magas szintű számítógépes ismeretek. Ezt jól jelzi, hogy a korábbi évtizedhez képest 88%-ról 98%-ra nőtt az „elvárásági mutató”.

4.3. Az EU nyelvei közül a német aránya 7%-ról 27%-ra, a francia aránya pedig 2%-ról 15%-ra nőtt a korábbiakhoz képest. Ez nagyon határozott emelkedés. Ez a növekedést mutató irány az olasz és a spanyol esetében is igaz, ha nem is olyan erőteljes mértékben, mint az előző nyelvekre nézvést. Minőségi változást jelent a korábbi évtizedhez képest az, hogy míg akkor esetlegesen és foglalkoztatási előnyként jelentek meg ezek a nyelvek, addig a mostani kiírások többségében már konkrét feltételként és elsődleges elvárásként fogalmazódnak meg. A jelentős százalékos növekedés részben ezzel magyarázható, másrészt a gazdasági kapcsolatainkat és a célzatos tőkebeáramlást is jól tükrözi.

4.4. Határozottan új színfoltnak tekinthetők az olyan álláshirdetések, ahol a többi EU-s nyelv jelenik meg mint elvárás vagy kívánalom: finn, svéd, norvég, holland, görög stb. Ezek növekvő száma az EU-s beágyazódásunk sikerét és természetes voltát mutatja.

4.5. Ebből a szempontból, illetve körből sajátos szín, hogy szaporodik a szomszédos és a távolabbi „kis” EU-s nyelvek: a szlovák, cseh, lengyel, szlovén, román, bolgár, sőt az észti, lett, litván stb. iránti szórványos, de már határozottan megfogalmazott kereslet. Kategorikus és célirányos üzleti nyelvpárosítás szerint keres szakembereket például a MOL, amikor angol első nyelv és orosz, román, szlovák, arab vagy horvát második nyelv párosításban keres munkaerőt. Mint azt a példánk is mutatja, az ilyen típusú megfogalmazások, illetve elvárások – technikailag egy főhirdetésen belül – egy „nyelvpárosítási lánc-soron” jelennek meg, ahol gyakran az EU nyelvei és más nyelvek keverednek.

4.6. A további nyelvek köréből kiemelkedik az orosz, de ott van a japán, a kínai, az arab, sőt a török is, tovább bővítve a korábbi évtizedben ehhez képest igen szerény nyelvi palettát.

4.7. Speciális, egyedi, de nem elhagyható részét képezi a nyelvi paletta bővülésének például a katalán vagy más, Európában használt „kisebbségi nyelv” elvárása. Ebbe a kategóriába tartozik az olyan megfogalmazás is, mint benelux francia, benelux holland. Ebből arra következtethetünk, hogy a gazdaság nem ismeri a nyelvi határokat, a hivatalos és nem hivatalos használatot vagy az államnyelv fogalmát, hanem megrendelőként és felvevő piacként érdek-alapon „nyelvpolitizál”.

4.8. Végül említést kell tenni arról a tendenciáról, hogy bizonyos cégek (például az EON, LIDL, AUCHAN stb.) saját nemzeti nyelvük magas szintű ismeretét jelölik meg „első helyes” nyelvi elvárásként már egy középszintű vezetői állás betöltéséhez is. Az interjúkból, a rákérdezésekből kiderül, hogy ezekben az esetekben a szakmai indokokon túl a cégidentitás, a céggel való azonosulás eszközeként fogják fel a nyelvtudást.

## 5. A nyelvtudás szintje és tartalma

A nyelvtudás szintjében is elmozdulás tapasztalható a korábbi évtizedhez képest. Ennek a lényegét különféle megfogalmazások és jelzések alapján úgy foglalhatjuk össze, hogy az elvárások már túl vannak a középfokon és a felsőfok felé tartanak.

5.1. Néha már eleve a felsőfokot jelölik meg elvárásként, vagy eufemisztikus, de eléggé irányadó megfogalmazással utalnak a magasabb szintre. Erre a következő tipikus példákat hozhatjuk a 2010. évi állásajánlatokból: „folyékony angol nyelvismeret alapvető elvárás, és előnyként számít a következő nyelvek egyikének folyékony ismerete: francia / német / olasz / benelux francia / benelux holland” (TESK); „Fluency in English and Hungarian” (Hewlett-Packard); „angol tárgyalóképes nyelvtudás: erős kommunikációs szint írásban és szóban” (WorkForce); „Felsőfokon beszélsz angolul?” (ProfiPower); „To have good communication skills in English” (ERICSSON); „Fließend Deutsch und mittelstufiges Englisch erfordert” (IT Services); „Egy angol interjútól ne ijedj meg!” (ProfiPower); „megbízható felsőfokú, gyakorlati nyelvtudás” (AUCHAN). A munkaadók realitásérzékét mutatja, hogy ismerve a magyar munkavállalók nyelvtudását ezt azért túlzott elvárásnak tartják. Így a hirdetéseikben a középfok és felsőfok közötti állapotot keresve sokszor különféle minősítéseket, jelzőket társítanak a középfok mellé, például „középfoknál erősebb”, „élő középfok”, „tárgyalóképes középfok” stb. Az elvárt nyelvi szint kapcsán meg kell említeni, hogy a BME Állásbörzék anyagában a kétszázas cégkorpuszból 7% nem jelölt meg idegen nyelvi elvárást. Ezek többsége hazai, belső szolgáltató cég, és maga a meghirdetett munkakör sem nyelvigényes. Ahol viszont megjelöltek nyelvet – tehát a cégek 93%-ában –, ott sehol sem szerepelt alapfokú elvárás; a szerényebb megfogalmazások is a következő példákat követik: „minimum középfokú német nyelvismeret”, „legalább középfokú nyelvtudás az álláshelynél megjelölt nyelv(ek)ből”.

5.2. A nyelvtudásnak a szintjét is, de inkább a tartalmát és szerkezetét érintő elvárás az olyan típusú és egyre gyakrabban megjelenő igény, hogy a munkavállaló rendelkezék szakmai nyelvi ismeretekkel a saját szakterületén; például ilyen megfogalmazások olvashatók: „az állás betöltése élő, középfokú tárgyalóképes *szaknyelvi* tudást igényel”, „magas szintű *szakmai* kommunikációs készség idegen nyelven”, „középfokú *szakmai* angol nyelvtudás írásban és szóban”, „*szakmai* tárgyalási szint”. Az ilyen típusú megjelölésekből és szövegezésekből, illetve elvárásokból az szűrhető le, hogy a munkaadó a szakmai tartalmú nyelvtudást mindenképpen szintemelő, a középfokot meghaladó, a felsőfok felé mutató nyelvtudásként értékeli.

5.3. A 2009-es, illetve a 2010-es állásbörze-anyagokban, álláshirdetésekből találkozhattunk először és szórványosan a főiskolai vagy egyetemi szintű végzettség és szakképzettség mint szakmai alapelvárás mellett a BA/BSc (alapképzés) és az MA/MSc (mesterképzés) fogalmakkal az alapelvárások, a képzési szintek megnevezéseként. Ez önmagában jelzi azt, hogy a munkáltatók „érezkelik” a bolognai rendszert, másrészt meg kell állapítani, hogy „nyelvi értelemben” nem tesznek különbséget a szintek, az elvárások között: ugyanazt a – többnyire a korábbiaknál magasabb – nyelvi elvárást fogalmazzák meg az alapszakot és a mesterszakot végzettek számára. Ez azért elgondolkodtató, mert az elkövetkező években a felsőoktatásban végzők többsége alapképzésen fog végezni, és úgy tűnik, hogy a munkaadók számára a nyelvtudás itt is, azaz ezen a szinten is kiemelt bírálati, megítélési szempontként működik. Ezzel

szemben pedig a képzési kimeneti nyelvi követelmények meglehetősen szegényesek, mivel gyakorlatilag egy nyelvre és azon belül az általános nyelvismeretre koncentrálnak. A 2009. március 31-i állapot szerint 144 alapszak KKK-ját (képzési és kimeneti követelményét) vehetjük számba. Ebből 130 alapszak 1 általános középfok C, 12 alapszak 1 szakmai középfok C, 2 alapszak 2 szakmai középfok C nyelvi követelményt rögzít. Tehát az alapszakok 90%-a általános középfok C követelményt vár el, ami egyrészt a munkaadók oldaláról nézve ma már minimum-követelményként fogalmazódik meg, másrészt éppen a szakmai, a szakértelmiségi elem: a „szaknyelviség” hiányzik belőle. További megjegyzés lehet ehhez a témához az, hogy a mesterszakok igazából sem mennyiségében, sem pedig szintben – azaz minőségében – nem fejlesztik a nyelvtudást. A 239 mesterszak KKK-jának 85%-a megelégszik az 1 általános középfok C nyelvvizsgálóval, azzal súlyosbítva a helyzetet, hogy ez nem új vagy újabb nyelvet ír elő (Sturcz 2009). Ez a tényállás szöges ellentétben áll azzal a nyelvpolitikai és nyelvpedagógiai állásfoglalással, amely a MANYE XIV. Kongresszusán Nyíregyházán a bolognai rendszer bevezetésének nyelvi értékrendjével kapcsolatosan fogalmazódott meg. Azt mondhatjuk, hogy az az ajánlás gazdaságpolitikai szempontból is jövőbelátó volt, amikor a szaknyelvet és a második nyelvek oktatását központi kérdésnek tekintette (Szépe 2004).

## 6. Az angol nyelv szerepe

A következőkben az angol mint a globális vagy az újkori lingua franca, vagy ahogy Abram De Swaan nevezi: az egyetlen „hipercentrális nyelv” szerepét járjuk körbe (Swaan 2004). Az első megállapítás ezzel kapcsolatban az lehet, hogy a második nyelv mennyiségi növekedése mellett sem csökkent az angol jelentősége, sőt nominálisan nőtt az elvártság aránya, gyakorlatilag a 100% közelében van. (Lásd még fentebb a 4.2. pontban.) Ennek oka az angol nyelv funkciójában van, amiről részben már korábban szóltunk. Leszögezhető, hogy az angoltudás a szakmai eszközrendszer, a szakmai alaptudás része, mivel ez a tudomány, a gazdaság, az informatika, a világháló és az információszerezés nyelve. Ráadásul ezek a funkciói összefonódnak, együtt biztosítják a tudástőke fenntartását és állandó bővítését. Nem véletlen, hogy az előbb idézett szerző szerint az angolnak van a legmagasabb „kommunikációs potenciálja: Q értéke”. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a nemzetközi politikai és civil kommunikáció esetében is az angolé a főszerep. Az EU kapcsán Swaan erről tömören így fogalmaz: „Európai Unió: Minél több nyelv, annál több angol.” (Swaan 2004: 165) Az angol nyelv fontosságát bizonyítja az is, hogy ennek a nyelvnek a biztos ismerete a második vagy a másik nyelv kiemelt elvárása esetén is határozottan erősíti az esélyt egy állás elnyerésére. Az angol kiemeltsége mellett már a második nyelv kérdéséhez vezet az a standardként használt és visszatérő állásbörzés mondat, mely szerint: „...az angol nyelv mellett előny, ha további, a kelet-európai régióban releváns nyelvtudása van.”

## 7. A második nyelv kérdése

Ezek után felvetődhet a kérdés, hogy akkor miért is nő a második vagy a további nyelvek iránti egyértelműen kimutatható igény, hiszen a gazdaságban a legfontosabb funkciókat kiszolgálja az angol. Ez igaz, de vannak olyan szférái és momentumai a gazdasági tevékenységnek, amelyek kultúra-, presztízs- vagy érzelmi tartalmúak vagy

legalábbis ilyen elemeket hordoznak. Ebbe a körbe sorolható a bizalmi tőke és a kapcsolati tőke kiépítése. Ennek közvetlen és legjobb eszköze a partner, az anyacég, a célterület nyelvének ismerete: a direkt megközelítés, a közvetlen kommunikáció, ami növeli vagy növelheti a szakmai vagy üzleti siker esélyeit. Ezért azt mondhatjuk, hogy a második nyelv – adott esetben a közvetlen kommunikáció nyelve – gazdasági tőkét tud termelni. A globális és multinacionális világban a második nyelv természetesen segíti a munkaerő mobilitását is: az anyacéggel való direkt kapcsolatot, az ott dolgozást, a kiküldetést, a leányvállalat megteremtését, a szakértést stb. Természetesen a második vagy a további nyelvek ismerete nagyban segíti az ún. „virtuális határátlépést” is, amikor a szakembernek a computer-galaxisban vagy a mobilofónia világában kell dolgoznia idegen nyelveken. Ma már ez utóbbiak részaránya igen jelentős a munkavégzés során.

## 8. A nyelvigenyesség egyéb kifejezői

Azt mondhatjuk, hogy az állásbörzéken hirdett szakértelmiségi álláshelyek gyakorlatilag kivétel nélkül a „nyelvigenyes” munkahelyek közé sorolhatók. Ennek a nyelvigenyességnek a konkrét nyelvi megjelölésen vagy meghirdetésen túl egyéb jelei és kifejezői is vannak. Ezek már a felvételi tájékoztató, tájékoztatás, eljárás, a fejtárgy munka során megjelennek. Mindezek a következőkben foglalhatók össze:

8.1. A személyes dokumentációval, az önéletrajzzal és a motivációs levéllel kapcsolatos nyelvi elvárások a következő variációkat mutatják: a) egynyelvű, b) kétnyelvű vagy c) háromnyelvű (magyar, angol, egyéb nyelv). Ha egynyelvű az elvárás, akkor az többnyire magyar vagy egy megjelölt idegen nyelv. Ha az állásleírásokat ebből a három szempontból részletesen vizsgáljuk, akkor a százalékos megoszlás a következő: a) csak magyar nyelvű 18%, csak angol nyelvű 15%, csak német nyelvű 1%; b) magyar és angol nyelvű 49%, magyar és német nyelvű 7%, angol és német nyelvű 1%; c) magyar, angol és egyéb idegen nyelvű 8%; angol, német és francia nyelvű 1%. Összességében 82%-ban jelenik meg az idegen nyelvű elvárás.

8.2. A cégleírás vagy az állásleírás ma már sok esetben csak idegen nyelven fogalmazódik meg, ez új jelenség. A munkaadók véleménye szerint a munkavállalókra nézve ennek már önmagában szelekciós funkciója van. A csak idegen nyelvű megjelenés általában angol, a korpusz vizsgálatában ez 8%, de találtam néhány példát két idegen nyelvű megjelenésre is, ez 3% (például a svéd SKF magyarországi cégrészei csak angol és német nyelven adják közre anyagaikat). A magyar és idegen nyelvű (angol, német vagy francia nyelvű) együttes megjelenés – ami a cég nyelvi légkörét, nyelvigenyességét erősen sugallja – 26%-ra tehető. Összesítve a valamilyen kombinációjú idegen nyelvű megjelenés a cég- és állásleírások tekintetében 37%-ot mutat, ebbe beleértjük a vegyes nyelvű, illetve az egy idegen nyelvű eseteket is.

8.3. A felvételi kérdőíveken a nyelvtudásra vonatkozó kérdések átalakultak, már nem annyira a korábbi alap-, közép-, felsőfokra vonatkoznak, hanem inkább vagy egyedi sorok (pl. gyenge, közepes, jó, kiváló, aktívan használt, mindennapi használatú), vagy a Közös Európai Referenciakeret (KER) fogalmainak valamilyen sajátos értelmezése, illetve átértelmezése jelenik meg (pl. NOKIA: kezdő, alapfokú, középfokú, társalgási szint, tárgyalási szint, felsőfokú-anyanyelvi szint) (KER 2002: 30). Igen gyakori, hogy a hivatalos, papírforma szerinti nyelvtudás megjelölése mellett megje-

lenik egy újabb rubrika is: saját értékelés vagy önbevallás felirattal. Az is előfordul, hogy az EUROPASS nyelvi útlevél kitöltése szolgál a munkaadónak eligazodásul a jelölt nyelvi teljesítményét illetően. Egyre gyakoribb formaként jelenik meg az egyéni vagy esetleg csoportos interjú, vagy a telefonos tesztbeszélgetés idegen nyelven. Kirívónak, de nem egyedinek tekinthető például a National Instruments gyakornoki álláshely kiválasztó technikája: „0. kör: Angol nyelvi előszűrés telefonon kb. 20 perc” (National Instruments 2009). Mindezekből arra következtethetünk, hogy az álláskereső nyelvi bevallása csak irányadó, a munkaadó nem „vizsgacentrikus”, hanem a nyelvi felkészültség tekintetében is saját maga kíván ítéletet alkotni a jelölről. Ma már tipikusnak is mondható a következő forma vagy megközelítés: „Idegennyelv-ismeret: 1.) Tudásszint (*önbevallás alapján*); 2.) Vizsgafokozat (*dokumentum alapján*); 3.) Minősítés a meghallgatás alapján (*az interjút készítő tölti ki*).” (TCT 2010) Ezek a formák és jelenségek – főleg a jobb állások esetében – már korábban is működtek, de az utóbbi néhány évben felerősödtek. Erről és a munkaadók más módszereiről „Nyelvizsga és/vagy nyelvi vizsgálat” címmel részletesebb elemzést írtam néhány évvel ezelőtt (Sturcz 2005).

8.4. Az újabb jelenségek körébe tartozik az, hogy a munkaadók már az álláshirdetéskor vagy a felvételi tárgyaláskor – az egyéb juttatások között – szintemelő nyelvtanfolyamokat, nyelvtudást fejlesztő tréningeket, külföldi nyelvtanfolyamokat, kombinált szakmai és nyelvi továbbképzéseket, jelentős nyelvpótlékot ígérnek. A vállalati megrendelések és az együttműködések azt mutatják, hogy ebben a nyelvtudást bővítő feladatban – főleg céltanfolyamok formájában – egyre nagyobb szerepet tölt be az iskolarendszeren kívüli oktatás, a „nyelviskolapiac” (Laki 2006). Ez több dologra is utal: egyrészt jelzi, hogy nincs minden rendben az állásinterjúk esetében a nyelvtudás „tárgyalóképességi” szintje körül, másrészt mutatja a munkaadók realitásérzékét, továbbá azt is, hogy megéri befektetni a vállalati nyelvi képzésbe, különösen akkor, ha a munkavállaló nem kezdő nyelvi tekintetben és a cég számára fontos szakmai kuriózumokkal is rendelkezik.

8.5. A fentiekből világosan következik az az állítás, hogy az álláspályázó nyelvtudásának minősége és mennyisége, valamint az elérhető álláshely értéke, nagyságrendje, fizetési kategóriája között egyértelmű összefüggés van: mondhatni, hogy lineáris és párhuzamos a kapcsolat.

## 9. Nyelvpolitikai, nyelvpedagógiai üzenetek

Ez a helyzetkép megfontolandó nyelvpolitikai és nyelvpedagógiai üzeneteket is tartalmaz. Ezek olyan kívánalmak, amelyek a megvalósításukkal egyrészt választ adhatnának a munkaadók újabb nyelvi kihívásaira, másrészt a szakértelmiség nyelvi képzését a legkompetensebb helyen: a felsőoktatási intézményekben tartanák, és nem utalnák át az iskolarendszeren kívüli képzésbe.

9.1. Nyelvpolitikai és nyelvpedagógiai üzenet is egyszerre az, hogy a felsőoktatási rendszerünkben a nyelvi képzés tovább nem szűkíthető sem eszköztárában (óraszám, félévek száma, nyelvoktatók száma), sem pedig nyelvi kínálatában, a tanulható nyelvek számában. Sőt ez utóbbiban egyértelműen bővülnie kellene. Ezt megerősítendő egy álláskínálatból idézünk, amely melleleg kizárólag angol nyelven jelent meg: „Erős kommunikációs készséggel közel anyanyelvi vagy anyanyelvi szintű beszélő-

ket keresünk a következő nyelvekből: norvég, svéd, cseh, szlovák, lengyel, holland, angol, francia, német, olasz, bolgár, horvát, szlovén. A magyar nyelvismeret nem feltétlenül elvárt, de az angol társalgási szintű ismerete minden relációban szükséges.” (SYKES 2009)

9.2. Egyértelmű nyelvpedagógiai, de általános felsőoktatási célként is megfogalmazható a tapasztalatok és az igények alapján, hogy a kommunikáció-központú szaknyelvi képzés nem hagyható ki a felsőoktatás képzési rendszeréből. Ez lehetne a KKK-k revíziója alapján elővezetett kötelező tétel, de lehetne az intézményi elvárások, tantervek, vizsgák körében megoldható feladat is, ha lennének konstruktív helyi, intézményi nyelvpolitikák. Ez utóbbi alternatív megoldásnak semmilyen jogi, rendeleti akadálya nincs.

9.3. Már utaltunk arra, hogy a munkaadók részéről elvárt tudásszint valahol a középfok és a felsőfok között van. Ismerve azt, hogy a legtöbb szakon változatlanul a középfok a kimeneti követelmény, az állás kínálók sajátos, mondhatni „eufemisztikus” megfogalmazásokhoz, jelzőkhöz folyamodnak. Vizsgálati anyagunk alapján ezekből sorolunk néhányat: „legalább középfokú”, „élő középfokú”, „aktív középfokú”, „gyakorlati középfokú”, „kiváló középfokú”, „magabiztos középfokú”, „megbízható középfokú”, „tárgyalóképes középfokú”, „erős középfokú” nyelvtudás. Mindezek burkoltan azt jelzik, hogy a diplomákhoz csatolt nyelvi kimeneti követelmények vagy tudásszintek már elégtelenek.

9.4. Nem hagyható ki a tanulságok sorából az a gondolat, hogy az idegen nyelvek tudásának lényeges értelmiségképző, értelmiségformáló, értelmiségi szerepeket alakító jelentősége is van, mivel a szakértelmiségnek nemcsak a szaktudást, a szaktevékenységet, hanem a kulturális és az interkulturális, sőt protokolláris ismereteket is közvetíteni vagy kezelni kell tudni. Ez a funkció is csak a „nyelvtudási ráta” növekedésével teljesíthető, ráadásul ebben az értelemben vagy használatban erős országimázsformáló hatása is van a nyelvtudásnak.

9.5. Az eddig felsoroltak alapján meggondolandó lenne a kétciklusú képzés nyelvi követelményeinek újragondolása mind a törvényi, mind pedig a képzési és kimeneti követelmények szintjén. A diplomák értékét és eladhatóságát a hozzájuk csatolt nyelvtudás mennyiségi és minőségi mutatói egyre inkább meghatározzák. A követelmények újragondolása tehát azt jelenthetné, hogy a KKK-k tükröznék a munkaadók nyelvi szükségleteit, és egyben életszerűvé is válnának. A nyelvpolitikai, nyelvpedagógiai üzeneteket gazdaságpolitikai szintre emelve elmondhatjuk: alapvető érdekünk az, hogy nyelvtudásában versenyképes hazai munkaerő töltse be az állásbörzéken a szakértelmiség számára felkínált munkahelyeket.

## 10. Az általános és a helyi érdek viszonya

Megállapításainkat döntően Budapest, a centrum meghatározó állásbörzéjére és annak anyagaira alapoztuk. Felmerülhet a kérdés, hogy mindez általános országos képet, trendet mutat-e, illetve ezekben mennyire tükröződik adott esetben a lokális, a helyi, a régiós nyelvi elvárás és szükséglet. Úgy gondolom, hogy az országos összkép és a trendek felrajzolása szempontjából az elmondottak igazak a magyarországi helyzetre nézve. Állításaink azért lehetnek helytállóak, mert az első pontban ismertetett jellemzők egyben országos és szakmailag is sokrétű általános börzévé minősítik a BME



Állásbörzétet. Úgy gondolom, hogy 200 cég megjelenése mintegy 5000 álláshellyel egyértelműen reprezentatívnak és hitelesnek minősíthető a statisztikai megközelítés szempontjából is. Továbbá – mint említettem – más állásbörzéről és fórumokról szerzett tapasztalatok is beépültek anyagomba. Lényeges megállapítás lehet ebből az aspektusból az, hogy a BME Állásbörzéken megjelenő cégek többnyire országos körökben is mozognak és minden nagyobb állásbörzén jelen vannak, illetve területi hovartartozásuk szempontjából nemcsak fővárosiak, hanem meglehetősen eltérőek, az ország különböző területeiről érkeznek. Ez a sokféleség ráadásul nagyságrendjük, méreteik, létszámuk tekintetében is igaz, ami ismét az általánosítás lehetőségét erősíti meg. Természetesen mindezek alapján és a vidéki állásbörzék tapasztalatait figyelembe véve azt kell mondanunk, hogy lokális elemek is jelen vannak a nyelvi szükségletek vizsgálatában. A cégek területi hovartartozása például megszabhatja, hogy mely nyelvek kereslete lehet nagyobb egy-egy régióban. Elemi megállapításként kezelhetjük azt a tényt, hogy a nyugat-magyarországi régió cégei esetében a német nyelv, a dél-magyarországi cégek esetében a délszláv és az olasz nyelvek, a kelet-magyarországi cégek esetében az orosz, az ukrán vagy a román nyelv nagyobb preferenciát élveznek, az elvárási listákon gyakrabban szerepelnek. Ez a nyelvi elvárások szempontjából a lokális érdekek tükröződését mutatja. Az már a globális rendszerek jellegéből adódik, hogy sokszor nem a területi elhelyezkedés, hanem az érdek, a gazdasági expanziós törekvés jelzi vagy igényli a „nyelvi lokalitást”, amint ezt láttuk az elemzés során a MOL vagy más, példaként idézett cég esetében.

---

## HIVATKOZÁSOK

- ÁllásStart (2009): Kézikönyv, illetve évkönyv: Önéletrajzok, Felkészülés az interjúra, Állásajánlatok, Külföldi lehetőségek, Cégismertető. Lásd még: [www.allas-start.hu](http://www.allas-start.hu) és [www.profession.hu](http://www.profession.hu). Az anyag az elemzés alapidokumentumai közé tartozik.
- BME Állásbörze Kalauz (2010): Az állásbörze kiadványa, amely tartalmazza a részt vevő cégeket, állásajánlataikat. Az anyag az elemzés alapidokumentumai közé tartozik.
- Csik, Á. (2009): A cégeken nem múlik a mérnökképzés. *Népszabadság*, Karrier melléklet, 2009. február 12. (B. J.) pp. 20–21.
- Helykereső (2009): Fial diplomások állásajánló kiadványa: állásbörzék 2009. Rendszeres éves kiadványsorozat, szakterületek szerinti állásajánlásokkal, pl. műszaki végzettségűek, gazdasági végzettségűek stb. számára. Lásd még: [www.helykereso.hu](http://www.helykereso.hu)
- KER (2002): Közös Európai Referenciakeret. Strasbourg: Európa Tanács Közoktatási Bizottsága, Közoktatási Bizottság Élő nyelvek Osztálya.
- National Instruments (2009): A cég BME Állásbörze hirdetésanyaga 2009. Az anyag az elemzés alapidokumentumai közé tartozik.
- Laki Mihály (2006): Az idegennyelv-oktatási piac átalakulása. *Közgazdasági Szemle*. 53. évf. 2006. október. pp. 880–901.
- Richter Gedeon (2010): „A minőség a gyógyítás szolgálatában. Nemzedékeken át.” Tájékoztató és állásajánló prospektus. (BME Állásbörze hirdetésanyaga 2010.)
- Sturcz Zoltán (2004): A munkavállaló nyelvi környezete. In: Bakonyi István – Nádai Julianna (szerk.): *Többnyelvű Európa*. Győr: SZIE, pp. 29–41.
- (2005): Nyelvvizsga és/vagy nyelvi vizsgálat. In: Cs. Jónás Erzsébet – Székely Gábor (szerk.): *Nyelv és nyelvoktatás a Kárpát-medence régióiban*. pp. 266–271.

- (2009): Nyelvi követelmények a kétciklusú képzésben. In: Dévény Ágnes (szerk.): *Egység és sokszínűség az idegennyelv-oktatásban*. Budapest: BGF. pp. 17–23.
- SYKES (2009): SYKES Közép-Európai Kft. (BME Állásbörze hirdetésanyaga 2009.)
- Swaan, A. (2004): *A nyelvek társadalma*. (A globális nyelvrendszer.) Budapest: Typotext.
- Szépe György (2004): MANYE Memorandum. XIV. Kongresszus. Nyíregyháza, 2004. április 6. (1–6. pont) Állásfoglalás a bolognai rendszerű képzés bevezetésével és nyelvi követelményeivel kapcsolatban. (A memorandumot a kongresszus záróülésén ismertették. A felügyelő minisztérium és a Bologna Bizottságok kapták meg.)
- TCT (2010): A cég BME Állásbörze felvételi anyaga 2010.

## TINTA KÖNYVKIADÓ

### HÍD SZÓTÁRAK 1–7.

1. VIZI KATALIN  
ANGOL–MAGYAR ALAPSZÓTÁR  
208 oldal, 990 Ft

2. VIZI KATALIN  
MAGYAR–ANGOL ALAPSZÓTÁR  
184 oldal, 990 Ft

3. BAŃCZEROWSKI JANUSZ – BÁRKÁNYI ZOLTÁNNÉ – REIMAN JUDIT  
LENGYEL TÁRSALGÁSI ZSEBKÖNYV  
250 oldal, 2100 Ft

4. NÁRAY-SZABÓ MÁRTON  
FRANCIA–MAGYAR BESZÉDFORDULATOK  
1200 kifejezés a mindennapi társalgás nyelvéből, 232 oldal, 2100 Ft

5. NAGY GYÖRGY  
ANGOL–MAGYAR KIFEJEZÉSEK  
3000 gyakori szókapcsolat, szólás és közmondás, 392 oldal, 2100 Ft

6. OLASZY KAMILLA  
NÉMET TÁRSALGÁSI ZSEBKÖNYV  
222 oldal, 2100 Ft

7. SÁNDOR ANDREA  
FINN TÁRSALGÁSI ZSEBKÖNYV  
206 oldal, 2100 Ft

Megvásárolhatók a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.

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

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

SZABÓ GÁBOR – KISZELY ZOLTÁN

# Államilag elismert nyelvvizsgarendszerek, illetve az emelt szintű érettségi összevetése próbavizsgázói teljesítmények tükrében német és angol nyelvből

## Comparing nationally accredited language examinations and the advanced level school-leaving exam in the light of exam results in English and German

Nationally accredited language examinations in Hungary have been required to align their tests' levels to those of the Common European Framework of Reference (CEFR) and to provide evidence of having done so. Little empirical research, however, has been conducted so far on comparing aligned exams' results as well as on the alignment of exam levels to the CEFR concerning the advanced level school-leaving exam, which is aimed at CEFR level B2.

This paper presents a project by the Hungarian Accreditation Board for Foreign Language Examinations and the Accreditation Centre for Foreign Language Examinations aiming at collecting empirical data in the course of a comparative analysis of exam results of five accredited language exams and the school-leaving exam in English and German, focusing on the Reading, Writing and Grammar and Usage components of the exams. The analyses are based on candidates' results who took the live exams, except for the school-leaving exam, which was taken under simulated conditions.

The results of the analyses indicate that occasionally there appear to be considerable differences between certain components of some of the exams. Yet, owing to the limitations of the study no ultimate conclusions can be drawn. Instead, further research is encouraged in order to gather more data.

## Bevezetés

A *Közös Európai Referenciakeret (KER)* (2002) nemzetközi térhódítása természetesen vezetett el a különféle vizsgarendszerek szintjeinek a KER-hez történő illesztéséhez. Ennek precíz végrehajtása érdekében az Európa Tanács egy (első megjelenése óta jelentősen átdolgozott) kézikönyvet is megjelentetett, amely pontosan meghatározza az illesztéshez szükséges lépéseket (North és mtsai 2006; 2009).

A szintillesztés Magyarországon az államilag elismert vizsgarendszerek esetében jogszabályi kötelezettségként is megjelent. A kétszintű érettségi kidolgozása során világossá vált, hogy az új vizsga, különösen annak emelt szintje a KER releváns szintjét lesz hivatott megjeleníteni. Mindebből az is következik, hogy a KER-hez kapcsolt különféle vizsgák immáron egy minden eddiginél pontosabban definiált szintleírás alapján a korábbi állapothoz képest objektívebb módon egymáshoz képest is összevethetővé váltak.

Mind az államilag elismert vizsgák, mind az érettségi esetében sor került különféle belső és külső minőség-ellenőrzési lépések végrehajtására; az akkreditált vizsgák ese-

tében az Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központja (OH-NYAK) a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testülettel (NYAT) együtt szintillesztési felülvizsgálatokat is lefolytatott. Mindeztidáig azonban a különféle vizsgák összehasonlítása kapcsán csak kvalitatív adatok álltak rendelkezésre.

Ezért indította útjára az OH-NYAK és a NYAT azt a próbavizsga-projektet, amelynek egyik fő célja empirikus adatok gyűjtése volt. Az adatok alapján objektívebben, tapasztalati tények tükrében lehetett összevetni a különféle vizsgarendszereket. A törekvés úttörő jellegűnek mondható, hiszen a külföldi és a magyarországi szakirodalom jónéhány szintillesztési projektről ugyan beszámol (pl. Tannenbaum és Wylie 2008; Dávid 2009; Dunlea és Matsudaira 2009; Taylor 2009), azonban kutatás még nem vállalkozott arra, hogy szintillesztettnek minősített nyelvvizsgák nyelvi szintjeit vesse össze egymással.

Jelen tanulmány az OH-NYAK és a NYAT projektjének empirikus adatokon alapuló eredményeit hivatott bemutatni. Először a kutatás módszereit tekinti át, majd ismerteti az adatgyűjtés menetét. Ezt az adatok több szempontú elemzése követi, s végül a következtetések levonására kerül sor.

Adatvédelmi okok miatt a tanulmány nem közli a részt vevő akkreditált vizsgaközpontok nevét.

## **1. A kutatás módszerei**

### **1.1. A kutatási terv**

A kutatás abból a feltételezésből indult ki, hogy a leghitelesebb adatok egy vizsga működéséről akkor gyűjthetők, ha azok a vizsgafeladatok éles felhasználása kapcsán keletkeznek. Természetesen az államilag elismert vizsgarendszerek esetében az OH-NYAK és a NYAT jogosult az éles vizsgák kapcsán keletkezett statisztikák vizsgálatára, ám ezek a vizsgálatok a vizsgarendszerek önmagukhoz képesti működését képesek csak feltárni, azaz különféle vizsgák között ilyen módon kapcsolat nem teremthető.

A próbavizsga-projekt ezért olyan kutatási tervre épült, amelyben egy csoport próbavizsgázó viszonylag rövid idő alatt több vizsgát is tényleges vizsgakörülmények között tesz le. Így az érintett vizsgázók teljesítménye a különböző vizsgarendszerekben elért eredményeik alapján összehasonlíthatóvá válik, s ezáltal maguk a vizsgák is empirikus adatok alapján válnak összevethetővé.

Három tényezőt azonban ennek a kutatási tervnek a gyengéiként már ezen a ponton azonosítanunk kell.

Először is, bár a vizsgák letételére előirányzott idő viszonylag rövid volt (2007. november – 2008. május), nem zárható ki teljes mértékben, hogy a vizsgázók tudásszintjében ez alatt az idő alatt változás állt be. Ha ez valóban megtörtént volna, az eredmények értelemszerűen megkérdőjelezhetőek lennének. A próbavizsgázók azonban nem aktív nyelvtanulók voltak, így az idő rövidege miatt tudásszintjük szignifikáns emelkedése és lényegi csökkenése egyaránt valószínűtlen. Vélhetően tehát az eredmények a fenti okból nem torzultak. Az is lényeges körülmény, hogy ennél rövidebb idő alatt a vizsgákat tényleges vizsgakörülmények között nem is lehetett volna lebonyolítani.

A második tényező az, hogy a projekt (praktikus okokból) nem törekedhetett teljeségre. Ez négy dolgot jelentett.

- a) Nem kerülhetett sor adatgyűjtésre valamennyi lehetséges vizsganyelven. A projekt a hazai nyelvoktatási kontextus számára két leglényegesebb nyelv, az angol és a német körében vizsgálódott.
- b) Ugyancsak gyakorlati korlátok miatt a vizsgálatnak nem lehetett része az összes olyan vizsgarendszer, amelyben a két vizsgált nyelven vizsga tehető. Ehelyett az angol nyelvű vizsgák közül öt (ANGOL1, ANGOL2, ANGOL3, ANGOL4, ANGOL5), míg a német nyelvű vizsgák közül négy (NÉMET1, NÉMET2, NÉMET3, NÉMET4) vizsgarendszer került kiválasztásra. A válogatás figyelembe vette azt a két szempontot, hogy egynyelvű és kétnyelvű, illetve magyarországi és külföldi központú vizsgarendszerek is szerepeljenek a vizsgálatban. A teljesebb kép érdekében került be még a vizsgálati körbe mindkét nyelvből az emelt szintű érettségi vizsga is (a 2007. májusi feladatok), amely ugyan nem államilag elismert nyelvvizsga, ám számos vizsgázó számára a nyelvvizsgával egyenértékű dokumentum megszerzésének államilag finanszírozott lehetőségét képviseli. Ily módon tehát, bár a kép kétségtelenül nem teljes, a minta a lehetőségekhez mérten elfogadhatónak mondható.
- c) A vizsgálat az érintett vizsgáknak csupán egy szintjét (B2) vette górcső alá. Ennek természetesen az az oka, hogy több szint vizsgálatához több próbavizsgázói csoportra lett volna szükség. A nyelvvizsga-kontextust figyelembe véve ez három szinten két nyelvből összesen hat csoportot jelentett volna. A projekt volumene ekkora vizsgálatot nem tett lehetővé. Megjegyzendő azonban, hogy a statisztikák tanúsága szerint a két érintett nyelvből a B2-es vizsgákra jelentkeznek a legtöbben, és az emelt szintű érettségi is ezt a szintet veszi célba. Azaz a vizsgálat szempontjából a B2-es szint kiválasztása tűnt a leglogikusabbnak.
- d) A teljesség hiánya a próbavizsgázók számában is megnyilvánult. Angol nyelvből 20, német nyelvből 16 fő vett részt a projektben. Kétségtelen, hogy ez a két viszonylag kis vizsgázói csoport nem ad alapot messzemenő következtetések levonására. Ez a jelen projektnek nem is lehetett célja. Ahhoz azonban, mint látni fogjuk, ez a vizsgázói létszám is elegendőnek bizonyult, hogy bizonyos lényegesnek tűnő tendenciákra ráirányítsa a figyelmet.

A harmadik kérdőjeles pont az érettségi vizsgák beemelése a projektbe. Mint fentebb hangsúlyoztuk, a cél az volt, hogy a vizsgaeredményeket „éles” helyzetben, tényleges vizsgakörülmények között gyűjtsük be. Ez azonban az érettségi vizsgák esetében praktikus okokból nem volt lehetséges. Ezeket a vizsgafeladatokat a próbavizsgázók külön időpontban, a vizsga eredeti céljának ismerete nélkül oldották meg. Az eljárás természetesen bizonyos aggályokat kelthet, ám a jelen körülmények között ez volt az egyetlen módja annak, hogy a vizsgálatba az emelt szintű érettségi vizsga is integrálható legyen. Arra azonban természetesen fel kell hívnunk a figyelmet, hogy a vizsga eltérő körülményei miatt az érettségit illető következtetések a többi vizsgához képest is csak igen óvatosak lehetnek.

Végezetül megemlítenőd, hogy a vizsgált vizsgarendszerek abban is eltértek, hogy némelyek csak komplex formában ajánlanak vizsgát. Ilyen esetben a próbavizsgázók hallásértési és szóbeli feladatokat is megoldottak, míg más vizsgák esetében csak az írásbeli vizsgarészen vettek részt. A kutatás keretei nem tették lehetővé a szóbeli teljesítmények összevetését, így az elemzések csak az írásbeli vizsgarészen elért eredményekre terjedtek ki.

### **1.2. A kutatás résztvevői**

A próbavizsgálók, mint fentebb jeleztük, nyelvenként alkottak egy-egy csoportot. Az angolos csoport 20, a németes 16 főből állt, valamennyien huszoneves fiatalok. Kiválasztásukkor az volt a fő szempont, hogy „B2-es szinthez közeli” vizsgázókból álljanak a csoportok: természetesen azért, hogy az eredményekből tényleges következtetéseket lehessen levonni. Ha például egy B1-es szinthez közeli vizsgázó valamennyi vizsgán gyenge eredményt ért volna el, abból igen kevés érdemi információ származott volna (kivéve, hogy a vizsgák nem B1-es szintűek). Mint látni fogjuk, a tényleges vizsgateljesítményekben így is lényeges eltéréseket mutatott a próbavizsgálói csoport, s ezt vélhetően a résztvevők önértékelésének pontatlansága, illetve a vizsgák közötti esetleges különbségek indokolhatják. Fontos megemlíteni, hogy a próbavizsgálók a projekt megkezdésénél nem tettek vizsgát az érintett nyelvvizsga-rendszerekben, így teljesítményüket a rendszer, illetve a feladattípusok előzetes ismerete nem befolyásolta.

### **1.3. Kutatási kérdések**

A projekt általános célkitűzései a következő három konkrét kutatási kérdésben öltöttek testet:

1. Milyen egymáshoz viszonyított alapvető leíró statisztikai mutatói vannak az egyes vizsgáknak az összesített írásbeli, illetve a részteszteket (olvasáskészség, íráskészség, nyelvismeret) illetően?
2. Milyen erősségű korreláció mutatható ki az egyes vizsgarendszerekben elért eredmények között az olvasáskészség, az íráskészség, a nyelvismeret (nyelvtan, szókincs), illetve az összesített írásbeli eredmények tekintetében?
3. Kimutatható-e szignifikáns különbség a vizsgázók tényleges teljesítményében a különféle vizsgák különféle készségterületein?

A három kérdés közül külön figyelmet érdemel a harmadik. Ennek az az oka, hogy bár a projekt alapvetően a próbavizsgálók által elért eredmények alapján kívánta az összehasonlítást elvégezni, a harmadik kérdés lehetőséget adott egy elvileg ennél sokkal szélesebb körű s így sokkal megbízhatóbb vizsgálatra is. Az előzetes tervek szerint a próbavizsgákat követően az OH-NYAK bekérte az érintett vizsgaközpontoktól a releváns éles vizsgaadatokat, különös tekintettel az objektíven és szemi-objektíven értékelt feladatok nyers adatfájljaira. Ennek célja az volt, hogy a próbavizsgálói teljesítményeket horgonyteljesítményként használva a teljes vizsgázói populációk eredményeit összekapcsolva IRT<sup>1</sup> elemzést lehessen végrehajtani. Ennek során lehetőség nyílt volna az egyes vizsgázók készségterületenkénti képességindexének megállapítására, illetve a különböző vizsgák azonos készségterületet mérni hivatott feladatainak nehézségiindex-vizsgálatára is. Ezek az adatok meglehetősen nagy biztonsággal jelezték volna a vizsgák közötti esetleges nehézségi különbségeket. Minderre azonban, mint látni fogjuk, csak részben kerülhetett sor.

## **2. Az adatgyűjtés menete**

A projekt előzetes tervének megfelelően a próbavizsgálók 2007 novembere és 2008 májusa között tettek le a nyelvtől függően öt, illetve négy nyelvvizsgát. Ezt követte egy külön alkalommal az érettségi feladatok megoldása.

<sup>1</sup> IRT = Item Response Theory.

Fontos hangsúlyozni, hogy az adatok használhatósága érdekében a próbavizsgálóknak az azonos vizsgákat azonos vizsgaidőszakban kellett letenniük annak érdekében, hogy eredményeik garantáltan azonos feladatokra vonatkozzanak. Az esetek nagy többségében ez nem is okozott problémát, ám helyenként előfordult, hogy előre nem látható okokból egy-egy próbavizsgáló nem tudott megjelenni az adott vizsgaalikalmón, s az illető vizsgát egy másik alkalommal tette le. Bár elméletileg a vizsgarendszerek a különböző vizsgaidőszakokban nem alkalmaznak lényegesen eltérő nehézségű feladatsorokat, a kutatás szerkezetének védelmében ezeket az utólagosan letett vizsgákat az elemzések során nem vettük figyelembe. Ebből adódóan az eredetileg meghatározott próbavizsgálói létszám esetenként alacsonyabb lett. Ezek a változások azonban, tekintettel a próbavizsgálói csoportok eredetileg is viszonylag alacsony létszámára, nem ásták alá a kutatás egészének szerkezetét.

### 3. Elemzések

A vizsgázók a különböző vizsgák kapcsán eltérő itemszámú feladatokat oldottak meg. Ebből következően teljesítményük közvetlen összevetéséhez a teljesítményeket közös skálára kellett konvertálni. Az egyértelműség és könnyebb átláthatóság kedvéért ez a teljesítmények százalékos eredménnyé történő alakítását jelentette. A továbbiakban tehát a próbavizsgálók által elért valamennyi eredményt százalékos teljesítmény formájában jelenítjük meg.

Az alábbiakban az adatok elemzését a projekt kutatási kérdéseinek struktúráját követve közöljük.

#### 3.1. Leíró statisztikai mutatók

Az elemzésnek ebben a szakaszában a teljes írásbeli vizsgák, illetve a készségterületenként bontott eredmények kapcsán vizsgáljuk meg a különböző vizsgák alapvető leíró statisztikai mutatóit. A nagyobb próbavizsgálói létszám, illetve a több elemzett vizsga okán először az angol nyelvű vizsgákat vesszük közelebről szemügyre.

Az 1. ábra az angol nyelvű vizsgák teljes írásbeli eredményeinek leíró statisztikai mutatóit tartalmazza. Az érintett vizsgák a leíró statisztikák kapcsán nem mutatnak markáns eltéréseket. Kivételt képez azonban az ANGOL1 markánsan alacsonyabb átlageredménye. Ez az érték azt sugallja, hogy ez a vizsga nehezebb volt a többinél, ám ennek kimondásához szükség lesz a további elemzési eredményekre is. Ugyancsak figyelmet érdemel az ANGOL2 esetében megjelenő alacsonyabb szórás érték, amely azt sejteti, hogy a teszt, összevetve a többi vizsgával, kevésbé tett különbséget a vizsgázók között. Érdekes az ANGOL1 és az érettségi kapcsán megjelenő alacsony minimum-teljesítmény is, ám ezek egyedi eseteket is jelezhetnek, így messzemenő következtetéseknek aligha adnak alapot.

	N	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
ANGOL1	20	53,9000	19,89684	6,00	83,00
ANGOL2	20	69,1500	11,86448	41,00	89,00
ANGOL3	14	63,7857	16,19201	15,00	80,00
ANGOL4	19	63,8947	20,85637	12,00	91,00
ANGOL5	19	66,2105	18,78409	24,00	95,00
Érettségi	14	66,5714	21,70684	9,00	93,00

1. ábra: Leíró statisztikák (angol, teljes írásbeli)

A 2. ábrán ugyanezen vizsgák olvasási komponensének leíró statisztikáit láthatjuk. Érdekes módon az átlagok látszólag három csoportra bontják a vizsgákat. Az elsőben a magas átlageredményű vizsgák szerepelnek (ANGOL2, ANGOL4, érettségi), a másodikban a közepes eredményűek (ANGOL3, ANGOL5), míg az ANGOL1 itt is látványosan alacsonyabb eredményt mutat. Bár kínálkozik a következtetés, ezen adatok alapján korai volna még a vizsgák tényleges nehézségére következtetnünk. A szórás értékek két csoportot látszanak megjeleníteni, de itt is korai volna még ennek jelentőségét hangsúlyozni.

	N	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
ANGOL1	20	55,6000	24,79049	,00	92,00
ANGOL2	20	77,2000	15,37804	46,00	100,00
ANGOL3	14	66,7857	15,26776	25,00	85,00
ANGOL4	19	71,4474	24,64069	15,00	100,00
ANGOL5	19	65,9474	18,42545	33,00	97,00
Érettségi	14	76,0000	23,15167	17,00	100,00

**2. ábra: Leíró statisztikák (angol, olvasás)**

A 3. ábrán látható az írásfeladatok eredményeinek leíró statisztikája. Ismét megfigyelhető az ANGOL1 jelentősen alacsonyabb átlaga, bár itt az ANGOL4 és az érettségi is alacsonyabb értékeket mutat a többi vizsgához képest. A szórások tekintetében itt alacsony értéket mutat az ANGOL2, s a többihez képest magasat az ANGOL5.

	N	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
ANGOL1	20	49,5000	18,48897	,00	70,00
ANGOL2	20	61,5500	12,29238	37,00	81,00
ANGOL3	14	65,0000	20,56883	,00	85,00
ANGOL4	19	56,8947	20,52341	,00	82,00
ANGOL5	19	68,0000	26,45961	,00	86,00
Érettségi	14	59,0714	23,38462	,00	93,00

**3. ábra: Leíró statisztikák (angol, írás)**

A 4. ábrán szereplő nyelvismereti komponensek eredményei az eddigieknél is markánsabb különbséget mutatnak az ANGOL1 kapcsán. Különösen figyelemreméltó az eltérés az ANGOL1 és az ANGOL2 között, s a különbség a szórásadatokban is megmutatkozik. Figyelembe kell azonban venni a viszonylag kis minta hatásait is.

	N	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
ANGOL1	20	38,3500	21,10693	13,00	80,00
ANGOL2	20	68,8500	10,81556	40,00	89,00
ANGOL3	14	59,2857	16,39150	20,00	80,00
ANGOL4	19	66,1316	17,94114	33,00	93,00
ANGOL5	19	62,1053	24,53545	20,00	100,00
Érettségi	14	65,0000	22,26069	10,00	97,00

**4. ábra: Leíró statisztikák (angol, nyelvismeret)**



Úgy tűnik tehát, hogy az angol nyelvű vizsgák esetében a különféle mérések nagyjából hasonló eredményekre vezettek. Bár számos különbség figyelhető meg, ezek jelentősége pusztán a leíró statisztikai adatok alapján nem állapítható meg. Feltűnő ugyanakkor, hogy az ANGOL1 tesztjei konzekvensen nehezebbnek tűnnek a többi vizsgáénál, ám még ezek a látványos különbségek is további elemzést igényelnek.

A német nyelvű vizsgák esetében is először a teljes írásbeli eredményeket vehetjük szemügyre az 5. ábrán. Nincs olyan komolyabbnak látszó eltérés, mint az angol nyelvű vizsgák esetében, bár az érettségi szórása valamelyest nagyobbak tűnik.

	N	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
NÉMET1	16	67,0625	15,84285	32,00	96,00
NÉMET2	7	72,5714	14,18752	53,00	91,00
NÉMET3	15	69,1333	12,87227	49,00	90,00
NÉMET4	15	66,3333	15,39790	40,00	87,00
Érettségi	11	73,7273	21,29362	32,00	98,00

**5. ábra: Leíró statisztikák (német, teljes írásbeli)**

Ehhez képest a 6. ábrán látható olvasásteszt-adatok már kissé eltérő képet nyújtanak. Magas átlagértéket mutat az érettségi és különösen a NÉMET2. Utóbbi esetében azonban fel kell figyelnünk az igen alacsony számú mintára, amely könnyen okozhat ilyesfajta torzulást, s ez potenciálisan igaz lehet az érettségre is.

	N	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
NÉMET1	16	68,5000	15,44884	36,00	88,00
NÉMET2	7	84,2857	14,55695	60,00	100,00
NÉMET3	15	70,2667	15,91705	33,00	90,00
NÉMET4	15	73,0667	20,02665	28,00	100,00
Érettségi	11	79,4545	23,85525	20,00	100,00

**6. ábra: Leíró statisztikák (német, olvasás)**

A 7. ábrán látható írásteszt-eredmények alapján ismét az érettségi tűnik a legmagasabb átlagpontszámot generáló vizsgának, ám érdekes ellenpontja ennek a NÉMET2, amely ezt a résztesztet tekintve a legnehezebbnek tűnik. Az olvasás kapcsán legmagasabb átlagérték (NÉMET2) az írás esetében szembeszökően a legalacsonyabb, ami (bár a minta mérete itt is lényeges lehet) azt sejteti, hogy a vizsgán belül különös viszony áll fenn a két vizsgarész között. A német vizsgák esetében, mivel nem minden vizsgában szerepel különálló nyelvismereti komponens, ezen terület vizsgálatától eltekintünk.

	N	Átlag	Szórás	Minimum	Maximum
NÉMET1	16	60,5000	20,64946	24,00	100,00
NÉMET2	7	55,8571	19,65052	33,00	90,00
NÉMET3	15	67,6000	14,04991	46,00	86,00
NÉMET4	15	61,6667	20,41241	20,00	100,00
Érettségi	11	71,7273	29,64824	23,00	100,00

**7. ábra: Leíró statisztikák (német, írás)**

Összességében a német nyelvű vizsgák kapcsán a leíró statisztikák kevésbé jeleznek érdemi eltéréseket a vizsgák között. Jóllehet látványos eltérések léteznek, a minta kisebb mérete miatt egyelőre ezzel kapcsolatban csak óvatosan fogalmazhatunk.

A fenti adatok mindkét nyelv esetében figyelemreméltó jelenségekre irányították figyelmünket, ám a leíró statisztikai adatok nem elégségesek komoly következtetések levonására. Lépünk tehát tovább a 2. kutatási kérdéshez, amely újabb részletekkel fogja gazdagítani a képet.

### 3.2. Korreláció-elemzések

Az elemzések ezen szakaszában azt vizsgáljuk meg, milyen erős korrelációkat találunk a vizsgák, illetve a vizsgakomponensek között. Előjáróban azonban két fontos megállapítást kell tennünk.

Egyrészt az esetleges magas korrelációs együttható önmagában nem bizonyítja, hogy a két vizsgált teljesítmény egyforma vagy közel egyforma értékelést kapott. Előfordulhat az is, hogy a vizsgázók az egyik teszten magas pontszámokat érnek el, a másikon alacsonyakat, a korrelációs együttható mégis magas lesz, mivel az adatSORokban megjelenő trendek hasonlóak. Ebből adódóan önmagában a korrelációs együttható sem ad elegendő információt a teljes körű összehasonlításhoz.

Másrészt lényeges megállapítanunk, hogy melyik típusú korrelációs együtthatók alkalmazhatóak a jelen kontextusban. Fontos leszögeznünk, hogy a látszat ellenére a tesztpontszámok nem intervallum-skálán helyezkednek el, hanem rangsor-skálán. Ráadásul a viszonylag alacsony létszámok miatt az adatok normál eloszlása is kétséges. Mindezek alapján a következőkben a Spearman-féle korrelációs együtthatók kerülnek bemutatásra.

A 3.1. szakasz logikáját követve először az angol nyelvű vizsgák eredményeit vesszük sorra. Elsőként a teljes írásbeli vizsgák összehasonlítása látható a 8. ábrán. Az esetek többségében a vizsgaeredmények viszonylag erős összefüggést mutatnak, azaz a különböző vizsgaeredmények hasonló trendeket tartalmaznak. Lényeges körülmény az is, hogy a korrelációs együtthatók mindegyike statisztikailag szignifikáns összefüggést mutat, azaz az eredmények nem tekinthetők véletlenszerűnek. Ez alól igazából csak az ANGOL1 és az érettségi viszonya kivétel, ahol is valamivel gyengébb, bár szignifikáns kapcsolat látható.

Spearman's rho		ANGOL1	ANGOL2	ANGOL3	ANGOL4	ANGOL5	Érettségi
ANGOL1	Korrelációs együttható	1,000	,824(**)	,727(**)	,827(**)	,721(**)	,691(**)
	Szignifikanciaszint	.	,000	,003	,000	,000	,006
	N	20	20	14	19	19	14
ANGOL2	Korrelációs együttható	,824(**)	1,000	,862(**)	,842(**)	,778(**)	,776(**)
	Szignifikanciaszint	,000	.	,000	,000	,000	,001
	N	20	20	14	19	19	14
ANGOL3	Korrelációs együttható	,727(**)	,862(**)	1,000	,862(**)	,789(**)	,868(**)
	Szignifikanciaszint	,003	,000	.	,000	,001	,001
	N	14	14	14	14	13	11

ANGOL4	Korrelációs együttható	,827(**)	,842(**)	,862(**)	1,000	,860(**)	,861(**)
	Szignifikanciaszint	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	19	19	14	19	18	13
ANGOL5	Korrelációs együttható	,721(**)	,778(**)	,789(**)	,860(**)	1,000	,824(**)
	Szignifikanciaszint	,000	,000	,001	,000	.	,001
	N	19	19	13	18	19	13
Érettségi	Korrelációs együttható	,691(**)	,776(**)	,868(**)	,861(**)	,824(**)	1,000
	Szignifikanciaszint	,006	,001	,001	,000	,001	.
	N	14	14	11	13	13	14

\*\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,01$ ).

### 8. ábra: Korrelációs együtthatók (angol, teljes írásbeli)

A 9. ábrán az olvasásteszték eredményei közötti összefüggést vehetjük szemügyre. Az olvasásteszték kapcsán már korántsem olyan kedvező a kép, mint az összesített eredmények esetében. Az olyan változók esetében, ahol erőteljes összefüggést várunk el, a korrelációs együtthatók legalacsonyabb elfogadható értéke 0,7–0,8 körül van. Jelen esetben egyértelműen magas korrelációt várnánk, hiszen ha ugyanazon vizsgázók ugyanazon képességét (olvasás) ugyanazon a szinten mérik a különböző vizsgák, az eredményeknek meglehetősen hasonlóságot kellene mutatniuk. Ehhez képest 0,7 feletti értéket mindössze egy vizsga-pár mutat (ANGOL2 és ANGOL3), az összes többi esetben meglehetősen gyenge, 0,5–0,6 körüli, esetleg a 0,7-es értéket közelítő adatokkal találkozunk. Mindez arra utal, hogy a teljes írásbeli vizsgák relatív hasonlóságának ellenére az olvasástesztékben igen komoly különbségek rajzolódnak ki a vizsgák között. Fontos azonban arra is kitérnünk, hogy az ábrán szereplő alacsony értékek egy része nem szignifikáns, azaz a véletlen műve is lehet. A különös eredmények háttérében ráadásul újra feltűnik az alacsony elemszám mint potenciális magyarázat. Mindennek ellenére a kutatás fókuszát tekintve az olvasásteszték eredményei igen figyelemreméltóak.

Spearman's rho		ANGOL1	ANGOL2	ANGOL3	ANGOL4	ANGOL5	Érettségi
ANGOL1	Korrelációs együttható	1,000	,464(*)	,531	,497(*)	,446	,683(**)
	Szignifikanciaszint	.	,039	,051	,030	,055	,007
	N	20	20	14	19	19	14
ANGOL2	Korrelációs együttható	,464(*)	1,000	,796(**)	,677(**)	,627(**)	,608(*)
	Szignifikanciaszint	,039	.	,001	,001	,004	,021
	N	20	20	14	19	19	14
ANGOL3	Korrelációs együttható	,531	,796(**)	1,000	,611(*)	,549	,554
	Szignifikanciaszint	,051	,001	.	,020	,052	,077
	N	14	14	14	14	13	11

ANGOL4	Korrelációs együttható	,497(*)	,677(**)	,611(*)	1,000	,585(*)	,511
	Szignifikanciaszint	,030	,001	,020	.	,011	,074
	N	19	19	14	19	18	13
ANGOL5	Korrelációs együttható	,446	,627(**)	,549	,585(*)	1,000	,639(*)
	Szignifikanciaszint	,055	,004	,052	,011	.	,019
	N	19	19	13	18	19	13
Érettségi	Korrelációs együttható	,683(**)	,608(*)	,554	,511	,639(*)	1,000
	Szignifikanciaszint	,007	,021	,077	,074	,019	.
	N	14	14	11	13	13	14

\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,05$ ).

\*\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,01$ ).

### 9. ábra: Korrelációs együtthatók (angol, olvasás)

A 10. ábrán az írástesztek korrelációs együtthatóit vizsgálhatjuk meg. Jól kirajzolódik, hogy számos vizsga igen gyenge kapcsolatot mutat a többi vizsgával. Leggyengébbnek az ANGOL4 és az ANGOL5 látszik, amelyek semelyik más vizsgával nem mutatnak elfogadható mértékű összefüggést, még egymással sem. Ehhez képest az ANGOL1 vagy az érettségi a többi vizsgával elfogadható szintű összefüggést mutat, az ANGOL4 és az ANGOL5 kivételével. Itt azonban ismét meg kell állnunk egy pillanatra. Bár az adatok alapján az ANGOL4 és az ANGOL5 nincs összhangban a többi vizsgával, ez nem jelenti feltétlenül, hogy nem jól mérnek. Ennek eldöntéséhez tudnunk kellene, hogy a vizsgált tesztek közül melyik az etalon, a célkésztséget feltétlenül érvényes módon mérő vizsga. Ezt azonban nem tudjuk. Az adatok mindössze annyit sejtetnek, hogy a vizsgák között némi diszharmonia áll fenn; bár itt is igaz, hogy számos index nem statisztikailag szignifikáns, s a látszólag problematikus értékek elméletileg betudhatóak az alacsony elemszámnak is.

Spearman's rho		ANGOL1	ANGOL2	ANGOL3	ANGOL4	ANGOL5	Érettségi
ANGOL1	Korrelációs együttható	1,000	,732(**)	,749(**)	,535(*)	,590(**)	,723(**)
	Szignifikanciaszint	.	,000	,002	,018	,008	,003
	N	20	20	14	19	19	14
ANGOL2	Korrelációs együttható	,732(**)	1,000	,503	,612(**)	,664(**)	,720(**)
	Szignifikanciaszint	,000	.	,067	,005	,002	,004
	N	20	20	14	19	19	14
ANGOL3	Korrelációs együttható	,749(**)	,503	1,000	,305	,412	,809(**)
	Szignifikanciaszint	,002	,067	.	,290	,161	,003
	N	14	14	14	14	13	11

ANGOL4	Korrelációs együttható	,535(*)	,612(**)	,305	1,000	,322	,609(*)
	Szignifikanciaszint	,018	,005	,290	.	,192	,027
	N	19	19	14	19	18	13
ANGOL5	Korrelációs együttható	,590(**)	,664(**)	,412	,322	1,000	,585(*)
	Szignifikanciaszint	,008	,002	,161	,192	.	,036
	N	19	19	13	18	19	13
Érettségi	Korrelációs együttható	,723(**)	,720(**)	,809(**)	,609(*)	,585(*)	1,000
	Szignifikanciaszint	,003	,004	,003	,027	,036	.
	N	14	14	11	13	13	14

\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,05$ ).

\*\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,01$ ).

### 10. ábra: Korrelációs együtthatók (angol, írás)

A 11. ábrán az angol nyelvű vizsgák utolsó elemeként a nyelvismereti tesztek eredményeinek összefüggését tekinthetjük át. Először is azt érdemes megjegyeznünk, hogy valamennyi korrelációs együttható statisztikailag szignifikáns, azaz az összefüggések valószínűleg nem a véletlen művei. A többi részvizsgálóhoz képest nagyobb egyezés látszik a vizsgák között; az érettségi például egy kivétellel (ANGOL3) valamennyi más vizsgával megfelelő erősségű kapcsolatot mutat. Tény ugyanakkor, hogy továbbra is akadnak 0,7 alatti értékek, amelyek a kívánatosnál gyengébb összefüggésre utalnak.

Spearman's rho		ANGOL1	ANGOL2	ANGOL3	ANGOL4	ANGOL5	Érettségi
ANGOL1	Korrelációs együttható	1,000	,654(**)	,708(**)	,823(**)	,645(**)	,846(**)
	Szignifikanciaszint	.	,002	,005	,000	,003	,000
	N	20	20	14	19	19	14
ANGOL2	Korrelációs együttható	,654(**)	1,000	,668(**)	,623(**)	,725(**)	,845(**)
	Szignifikanciaszint	,002	.	,009	,004	,000	,000
	N	20	20	14	19	19	14
ANGOL3	Korrelációs együttható	,708(**)	,668(**)	1,000	,877(**)	,717(**)	,667(*)
	Szignifikanciaszint	,005	,009	.	,000	,006	,025
	N	14	14	14	14	13	11
ANGOL4	Korrelációs együttható	,823(**)	,623(**)	,877(**)	1,000	,759(**)	,845(**)
	Szignifikanciaszint	,000	,004	,000	.	,000	,000
	N	19	19	14	19	18	13
ANGOL5	Korrelációs együttható	,645(**)	,725(**)	,717(**)	,759(**)	1,000	,820(**)
	Szignifikanciaszint	,003	,000	,006	,000	.	,001
	N	19	19	13	18	19	13

Érettségi	Korrelációs együttható	,846(**)	,845(**)	,667(*)	,845(**)	,820(**)	1,000
	Szignifikanciaszint	,000	,000	,025	,000	,001	.
	N	14	14	11	13	13	14

\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,05$ ).

\*\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,01$ ).

### 11. ábra: Korrelációs együtthatók (angol, nyelvismeret)

A német nyelvű vizsgák esetében is célszerű először a teljes írásbeli eredményeket megvizsgálni. A 12. ábrán láthatók ezek az adatok. A vizsgák többsége erős, helyenként igen erős összefüggést mutat egymással. Ez alól egyedül az érettségi kivétel, amely ugyan tökéletesen korrelál a NÉMET2-vel, ám itt igen kicsi a közös vizsgázók száma, ellenben a többi vizsgával gyenge, illetve helyenként gyenge és nem szignifikáns az összefüggés. Ismét fontos azonban felhívni a figyelmet arra, hogy az eredmények háttérében a kutatás ismert korlátai is állhatnak.

Spearman's rho		NÉMET1	NÉMET2	NÉMET3	NÉMET4	Érettségi
NÉMET1	Korrelációs együttható	1,000	,857(*)	,909(**)	,813(**)	,419
	Szignifikanciaszint	.	,014	,000	,000	,200
	N	16	7	15	15	11
NÉMET2	Korrelációs együttható	,857(*)	1,000	,964(**)	,929(**)	1,000(**)
	Szignifikanciaszint	,014	.	,000	,003	.
	N	7	7	7	7	4
NÉMET3	Korrelációs együttható	,909(**)	,964(**)	1,000	,783(**)	,636(*)
	Szignifikanciaszint	,000	,000	.	,001	,035
	N	15	7	15	15	11
NÉMET4	Korrelációs együttható	,813(**)	,929(**)	,783(**)	1,000	,565
	Szignifikanciaszint	,000	,003	,001	.	,070
	N	15	7	15	15	11
Érettségi	Korrelációs együttható	,419	1,000(**)	,636(*)	,565	1,000
	Szignifikanciaszint	,200	.	,035	,070	.
	N	11	4	11	11	11

\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,05$ ).

\*\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,01$ ).

### 12. ábra: Korrelációs együtthatók (német, teljes írásbeli)

Az olvasástereszték kapcsán már itt is árnyaltabb a kép, amint az a 13. ábrán látható. A vizsgák egy része erős összefüggést mutat, bár ez a NÉMET2 esetében az alacsony elemszámnak is betudható. Számos esetben azonban az összefüggés gyenge és/vagy nem szignifikáns, azaz ebben a vizsgarészben nagyobbak tűnik a bizonytalanság.

Spearman's rho		NÉMET1	NÉMET2	NÉMET3	NÉMET4	Érettségi
NÉMET1	Korrelációs együttható	1,000	,953(**)	,716(**)	,457	,642(*)
	Szignifikanciaszint	.	,001	,003	,086	,033
	N	16	7	15	15	11
NÉMET2	Korrelációs együttható	,953(**)	1,000	,743	,833(*)	,943
	Szignifikanciaszint	,001	.	,056	,020	,057
	N	7	7	7	7	4
NÉMET3	Korrelációs együttható	,716(**)	,743	1,000	,434	,673(*)
	Szignifikanciaszint	,003	,056	.	,106	,023
	N	15	7	15	15	11
NÉMET4	Korrelációs együttható	,457	,833(*)	,434	1,000	,256
	Szignifikanciaszint	,086	,020	,106	.	,447
	N	15	7	15	15	11
Érettségi	Korrelációs együttható	,642(*)	,943	,673(*)	,256	1,000
	Szignifikanciaszint	,033	,057	,023	,447	.
	N	11	4	11	11	11

\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,05$ ).

\*\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,01$ ).

**13. ábra: Korrelációs együtthatók (német, olvasás)**

Némiképp hasonló a helyzet az írástesztek esetében. A 14. ábra adatai tanúsítják, hogy a vizsgák többnyire megfelelő vagy ahhoz közeli összefüggést mutatnak egymással, kivéve az érettségit, amely kizárólag alacsony és nem szignifikáns értékeket mutat.

Spearman's rho		NÉMET1	NÉMET2	NÉMET3	NÉMET4	Érettségi
NÉMET1	Korrelációs együttható	1,000	,844(*)	,698(**)	,730(**)	,548
	Szignifikanciaszint	.	,017	,004	,002	,081
	N	16	7	15	15	11
NÉMET2	Korrelációs együttható	,844(*)	1,000	,774(*)	,618	,316
	Szignifikanciaszint	,017	.	,041	,139	,684
	N	7	7	7	7	4
NÉMET3	Korrelációs együttható	,698(**)	,774(*)	1,000	,736(**)	,399
	Szignifikanciaszint	,004	,041	.	,002	,225
	N	15	7	15	15	11

NÉMET4	Korrelációs együttható	,730(**)	,618	,736(**)	1,000	,392
	Szignifikanciaszint	,002	,139	,002	.	,233
	N	15	7	15	15	11
Érettségi	Korrelációs együttható	,548	,316	,399	,392	1,000
	Szignifikanciaszint	,081	,684	,225	,233	.
	N	11	4	11	11	11

\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,05$ ).

\*\* Szignifikáns korreláció ( $p < 0,01$ ).

#### 14. ábra: Korrelációs együtthatók (német, írás)

Összességében megállapítható, hogy a vizsgák, illetve a vizsgakomponensek korrelációs együtthatóinak vizsgálata mindkét nyelv esetében csak részleges eredményekkel szolgál. Bár számos esetben erős szignifikáns korreláció mutatható ki, ez a korreláció természetéből adódóan még nem bizonyítja a különböző tesztek hasonló működését. Másrészt ugyancsak számos esetben a kívánatosnál gyengébb, bár szignifikáns, illetve esetenként nem szignifikáns összefüggések is kimutathatók voltak. Ezek az esetek többféle módon is magyarázhatóak, így szükséges az elemzés további fázisainak áttekintése.

### 3.3. A tényleges vizsgázói teljesítménykülönbségek elemzése

Mint fentebb már jeleztük, a leíró statisztikák, illetve a korrelációanalízisek nem nyújtanak elegendő információt annak eldöntésére, vajon a vizsgázók tényleges teljesítménye milyen mértékben különbözik a különböző vizsgák és vizsgarészek esetében. A megoldást ilyen esetekben az jelenti, ha a tényleges vizsgázói teljesítmények közötti eltéréseket statisztikai eszközökkel vizsgáljuk meg. A jelen kontextusban azt kellett figyelembe venni, hogy (amint azt a korrelációtípusok kapcsán már jeleztük) a teszt-pontszámok nem intervallum-, hanem rangsor-skálán helyezkednek el, a próbavizsgázói csoport mérete pedig kétséges teszi a normáeloszlás meglétét. Ennek a két feltételnek a megléte volna szükséges a parametrikus statisztikák alkalmazásához. Mivel a jelen esetben erre nem volt lehetőség, nemparametrikus statisztikai eljárást kellett alkalmazni, konkrétan a Wilcoxon-próbát (*Wilcoxon Signed Ranks Test*).

A következőkben a Wilcoxon-próbák eredményeit tekintjük át a vizsgák és vizsgarészek tekintetében. Az eddigi rendszert követve először az angol tesztekkel vesszük sorra. A teljes tesztek összevetését a 15. ábra mutatja. Látható, hogy a vizsgák nagy részének esetében a vizsgázói teljesítmények között nincs szignifikáns különbség a különböző vizsgákon. Kivétel azonban az ANGOL1, amely minden egyéb vizsgától szignifikánsan eltérő eredményeket produkált. Ez az eredmény egybecsengeni látszik a leíró statisztikákban tapasztalt eltéréssel, amely szerint az átlagpontszám az ANGOL1 esetében lényegesen alacsonyabb volt. Úgy tűnik tehát, az eltérés szignifikáns, s így tényleges eltérést jelez. Mivel a többi vizsga egymáshoz képest semmilyen kombinációban nem mutat szignifikáns eltérést, az ANGOL1 viszont minden kombinációban eltérő eredményt mutat, ez azt sejteti, hogy (legalábbis a teljes írásbeli eredm-



nyek szintjén) az ANGOL1 lényegesen különbözik a többi vizsgától. A végleges következtetések levonása előtt azonban itt is ellenőrizni kell a vizsgakomponensekre vonatkozó adatokat is.

	Z	Szignifikanciaszint
ANGOL2 – ANGOL1	-3,744	0,000181086
ANGOL3 – ANGOL1	-2,828	0,004687947
ANGOL4 – ANGOL1	-3,443	0,000575729
ANGOL5 – ANGOL1	-3,280	0,001036593
Érettségi – ANGOL1	-2,622	0,008754057
ANGOL3 – ANGOL2	-1,887	0,059150276
ANGOL4 – ANGOL2	-,785	0,432603646
ANGOL5 – ANGOL2	-,981	0,326627227
Érettségi – ANGOL2	-1,163	0,245028035
ANGOL4 – ANGOL3	-1,479	0,139070673
ANGOL5 – ANGOL3	-1,333	0,182624303
Érettségi – ANGOL3	-,581	0,561572387
ANGOL5 – ANGOL4	-,305	0,760036899
Érettségi – ANGOL4	-,946	0,344266548
Érettségi – ANGOL5	-1,571	0,116101744

**15. ábra: Wilcoxon-próba (angol teljes írásbeli)**

A 16. ábrán az angol olvasásteszteken elért teljesítményekre vonatkozó Wilcoxon-próba eredményei láthatóak. Itt már nem annyira egyértelmű a helyzet. Az ANGOL1 az olvasásteszt esetében is szignifikáns különbséget mutat három vizsgához képest (ANGOL2, ANGOL4, érettségi), ám kettővel nem (ANGOL3, ANGOL5). Igaz, ez utóbbi két eset is súrolja a szignifikáns különbség határát. Még érdekesebb azonban, hogy itt már az ANGOL2 is szignifikáns különbséget mutat az ANGOL1-n kívül két másik vizsgához képest is (ANGOL3, ANGOL5).

	Z	Szignifikanciaszint
ANGOL2 - ANGOL1	-3,323	0,000889
ANGOL3 - ANGOL1	-1,923	0,054428
ANGOL4 - ANGOL1	-2,859	0,004255
ANGOL5 - ANGOL1	-1,771	0,076588
Érettségi - ANGOL1	-3,045	0,002329
ANGOL3 - ANGOL2	-2,669	0,007601
ANGOL4 - ANGOL2	-,893	0,371747
ANGOL5 - ANGOL2	-2,810	0,004954
Érettségi - ANGOL2	-1,119	0,263057
ANGOL4 - ANGOL3	-1,957	0,050382
ANGOL5 - ANGOL3	-,078	0,937473
Érettségi - ANGOL3	-1,378	0,168253

ANGOL5 - ANGOL4	-1,329	0,183772
Érettségi - ANGOL4	-,489	0,624489
Érettségi - ANGOL5	-,801	0,423367

**16. ábra: Wilcoxon-próba (angol, olvasás)**

A kép további árnyalása érdekében lépünk tovább az írástesztekhez.

A 17. ábra az erre vonatkozó Wilcoxon-próba adatait mutatja be. Az ANGOL1 ismét három vizsgálóhoz képest mutat szignifikáns eltérést (ANGOL2, ANGOL3, ANGOL5), bár ezek (egy kivétellel) nem azonosak az olvasásteszt kapcsán hasonló tendenciát mutató vizsgákkal. Érdekes, hogy az érettségi a ANGOL3-hez, a ANGOL5 pedig a ANGOL4-hez képest mutat szignifikáns különbséget.

	Z	Szignifikanciaszint
ANGOL2 - ANGOL1	-3,501	0,000463
ANGOL3 - ANGOL1	-2,598	0,009363
ANGOL4 - ANGOL1	-1,873	0,061023
ANGOL5 - ANGOL1	-3,269	0,001078
Érettségi - ANGOL1	-1,015	0,310009
ANGOL3 - ANGOL2	-1,601	0,109421
ANGOL4 - ANGOL2	-,915	0,359968
ANGOL5 - ANGOL2	-1,711	0,087084
Érettségi - ANGOL2	-,565	0,571797
ANGOL4 - ANGOL3	-1,295	0,195367
ANGOL5 - ANGOL3	-,785	0,432413
Érettségi - ANGOL3	-2,456	0,014053
ANGOL5 - ANGOL4	-2,227	0,025942
Érettségi - ANGOL4	-,044	0,964524
Érettségi - ANGOL5	-1,728	0,084021

**17. ábra: Wilcoxon-próba (angol, írás)**

Az angol nyelvű vizsgák utolsó elemzésre váró komponense a nyelvismereti teszt. Az ehhez kapcsolódó Wilcoxon-próba eredményeit a 18. ábra tartalmazza. Az ANGOL1 elkülönülése a többi vizsgától ismét egyértelmű: az eredmények valamennyi vizsgálóhoz viszonyítva szignifikánsan különböznek. Hasonlóan szignifikáns eltérést mutat azonban az ANGOL3 is az ANGOL2-hoz és az ANGOL4-hez képest.

	Z	Szignifikanciaszint
ANGOL2 - ANGOL1	-3,920	0,000088
ANGOL3 - ANGOL1	-2,972	0,002959
ANGOL4 - ANGOL1	-3,829	0,000129
ANGOL5 - ANGOL1	-3,399	0,000677
Érettségi - ANGOL1	-3,051	0,002278
ANGOL3 - ANGOL2	-2,702	0,006891

ANGOL4 - ANGOL2	-,479	0,631658
ANGOL5 - ANGOL2	-1,449	0,147252
Érettségi - ANGOL2	-1,375	0,168989
ANGOL4 - ANGOL3	-3,188	0,001435
ANGOL5 - ANGOL3	-1,256	0,209076
Érettségi - ANGOL3	-,223	0,823669
ANGOL5 - ANGOL4	-,501	0,616408
Érettségi - ANGOL4	-1,766	0,077328
Érettségi - ANGOL5	-1,260	0,207846

**18. ábra: Wilcoxon-próba (angol, nyelvismeret)**

Az angol nyelvű vizsgák áttekintése után most áttérünk a német nyelvű vizsgákhoz kapcsolódó Wilcoxon-próbák eredményeinek elemzésére. A 19. ábra a teljes írásbeli vizsgákhoz kapcsolódó eredményeket mutatja be. Megállapítható, hogy a vizsgák sehol nem mutatnak szignifikáns különbséget egymáshoz képest. A vizsgálat szempontjából ezt mindenképpen pozitívként könyvelhetjük el, hiszen a különféle vizsgák hasonló működésére utal. A résztesztek elemzése azonban itt is igen lényeges lehet.

	Z	Szignifikanciaszint
NÉMET2 - NÉMET1	-,848	0,396333
NÉMET3 - NÉMET1	-1,015	0,310009
NÉMET4 - NÉMET1	-,057	0,954644
Érettségi - NÉMET1	-,711	0,476907
NÉMET3 - NÉMET2	-,138	0,89023
NÉMET4 - NÉMET2	-,315	0,752494
Érettségi - NÉMET2	-1,841	0,0656
NÉMET4 - NÉMET3	-1,414	0,157504
Érettségi - NÉMET3	-,713	0,476033
Érettségi - NÉMET4	-1,112	0,266166

**19. ábra: Wilcoxon-próba (német, teljes írásbeli)**

Következő lépésként tehát az olvasástesztek elemzését végezzük el a 20. ábra segítségével. A vizsgák nagy része nem mutat egymáshoz képest szignifikáns eltérést, kivéve a NÉMET2-t, amely a NÉMET1 és a NÉMET3 viszonylatában szignifikánsan különbözik. Ez újfent a vizsgák nagy részének hasonló működését sejteti, a NÉMET2 kapsán pedig ismét felvetődik az alacsony elemszám mint magyarázat.

	Z	Szignifikanciaszint
NÉMET2 - NÉMET1	-2,384	0,017148
NÉMET3 - NÉMET1	-,739	0,459849
NÉMET4 - NÉMET1	-1,721	0,085319
Érettségi - NÉMET1	-1,778	0,075368
NÉMET3 - NÉMET2	-2,197	0,027992

NÉMET4 - NÉMET2	-1,016	0,309629
Érettségi - NÉMET2	-1,134	0,256839
NÉMET4 - NÉMET3	-,880	0,378884
Érettségi - NÉMET3	-1,468	0,141974
Érettségi - NÉMET4	-,979	0,327586

**20. ábra: Wilcoxon-próba (német, olvasás)**

A 21. ábra az írásteszték eredményeit mutatja be. Ismét úgy tűnik, hogy a vizsgák nagy része egymáshoz képest hasonló módon működik, leszámítva a NÉMET3 és a NÉMET2 között fennálló szignifikáns különbséget. Mint korábban többször is utaltunk rá, a NÉMET2 az alacsony elemszáma miatt nem feltétlenül mérvadó eredményt mutat.

	Z	Szignifikanciaszint
NÉMET2 - NÉMET1	-1,521	0,12819
NÉMET3 - NÉMET1	-1,648	0,099267
NÉMET4 - NÉMET1	-,157	0,875261
Érettségi - NÉMET1	-1,290	0,197105
NÉMET3 - NÉMET2	-2,205	0,027434
NÉMET4 - NÉMET2	-1,947	0,051495
Érettségi - NÉMET2	-1,826	0,067889
NÉMET4 - NÉMET3	-1,363	0,172762
Érettségi - NÉMET3	-,979	0,327586
Érettségi - NÉMET4	-,889	0,373945

**21. ábra: Wilcoxon-próba (német, írás)**

Az elemzések közül már csupán egy van hátra, a közös vizsgázókon keresztül összekapcsolt különböző vizsgák eredményeinek IRT elemzése. Mint fentebb jeleztük, ehhez az OH-NYAK bekérte az érintett vizsgaközpontoktól a releváns nyers adatfájlokat. Sajnálatos módon erre azonban többszöri ismételt felszólítás ellenére is csak három vizsgaközpont reagált (ANGOL1, ANGOL4, ANGOL2), s még ezek az adatok is csak egy nyelv (angol) és egy készségterület, az olvasásértés kapcsán voltak értékelhetőek.

Természetesen ez a körülmény igen hátrányosan érintette az elemzést, hiszen így csupán egyetlen szempont tényleges elemzésére volt mód: vajon a három vizsga olvasástesztjeiben szereplő itemek nehézségi (logit) indexei mutatnak-e szignifikáns különbséget. Bár az eredeti elképzelésekhez képest ez igen csekély mozgásteret jelent, így is érdemes megvizsgálnunk, mit mutatnak az adatok. Az elemzés ezen szakaszában a különböző feladatokban szereplő itemek nehézségi indexeit varianciaanalízis segítségével hasonlítottuk össze. Ennek eredményei láthatóak a 22. ábrán. Az ANGOL1 olvasástesztjében szereplő itemek szignifikánsan nehezebbnek mutatkoztak a másik két vizsgával (ANGOL4, ANGOL2) összehasonlítva, amelyek egymáshoz viszonyítva ugyanakkor nem mutatnak szignifikáns különbséget.

	(A)	(B)	Átlaglogit különbség (A-B)	Standard hiba	Sznif.	95% konfidencia intervallum	
						Alsó határ	Felső határ
Scheffe	ANGOL1	ANGOL2	2,060	0,521	0,001	0,737	3,383
		ANGOL4	1,598	0,550	0,021	0,203	2,993
	ANGOL2	ANGOL1	-2,060	0,521	0,001	-3,383	-0,737
		ANGOL4	-0,462	0,348	0,420	-1,344	0,420
	ANGOL4	ANGOL1	-1,598	0,550	0,021	-2,993	-0,203
		ANGOL2	0,462	0,348	0,420	-0,420	1,344

**22. ábra: Varianciaanalízis post-hoc tesztek eredményei**

## Összegzés

A próbavizsga-projekt empirikus adatai alapján lehetőségünk volt a korábban megfogalmazott kutatási kérdésekre választ adni. Áttekintettük a különféle vizsgák leíró statisztikai adatait, s megállapítható volt, hogy azok helyenként igen eltérő képet mutatnak, ami potenciálisan a vizsgák eltérő működésére utalhat. Ezt a feltételezést több ponton megerősítette a vizsgák, illetve vizsgarészek közötti korrelációs mutatók vizsgálata, amely ugyancsak arra utalt, hogy helyenként lényegi különbség lehet az egyes vizsgák, illetve vizsgafeladatok között. A képet tovább árnyalta a tényleges vizsgázói teljesítmények összevetése, amely ugyancsak számos különbséget mutatott ki. Az empirikus vizsgálatok legmegbízhatóbb elemeként elvégzett IRT elemzés, illetve az itemnehézségi indexek összevetése pedig újfent megmutatta, hogy lényegi különbségek állnak fenn egyes esetekben.

Összességében megállapítható, hogy az írásbeli teszt egészét, illetve a részteszteket figyelembe véve szisztematikusan leginkább az ANGOL1 vizsga látszik különbözni a többi vizsgától. Úgy tűnik, az ANGOL1 vizsga szignifikánsan nehezebb a többinél. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy emiatt más KER-szintet mérne, mint a többi vizsga, hiszen ezen adatok alapján ez a kérdés nem dönthető el. Arra pedig végképp nem kapunk választ ezekből az adatokból, hogy vajon az ANGOL1 távolabb vagy épenséggel közelebb áll-e a szignifikáns különbségek okán a tényleges KER-szinthez.

Ugyancsak figyelemre méltó az angol nyelvű olvasásterveztek kapcsán tapasztalt látványos különbségek sora. A korrelációs együtthatók alacsony volta mindenképpen figyelmeztető jelzés, még ha a vizsgázói teljesítmények közvetlen összevetése nem is erősíti meg mindenben a különbségek létének feltételezését.

Hasonló a helyzet az angol nyelvű írásterveztekkel is. Az alacsony korrelációk mellett több esetben szignifikáns különbségek látszanak a tényleges vizsgázói teljesítményekben.

Különös képet mutat a német nyelvű olvasásterveztek elemzése, ahol a korrelációk számos esetben problematikus viszonyt jeleztek, a tényleges vizsgázói teljesítmények ugyanakkor kevésbé tűnnek riasztónak. A különbség magyarázata vélhetően a kutatás általános korlátaiban kereshető, amennyiben a próbavizsgázók létszáma – különösen a NÉMET2 esetében – viszonylag alacsony volt. Hasonló jelenség figyelhető meg a német nyelvű írásterveztek kapcsán is.

Mindent egybevetve megállapítható, hogy a projekt eredményei számos igen lényeges összefüggésre, illetve potenciális problémára derítettek fényt. Az adatok alapján feltételezhető, hogy a vizsgák között helyenként érdemi tartalmi, illetve nehézségi szintet érintő különbségek állnak fenn.

Mindemellett a végkövetkeztetéseket körültekintően kell kezelnünk. Mint arra többször utaltunk, a próbavizsgálók viszonylag alacsony létszáma miatt nem állíthatjuk teljes bizonyossággal, hogy a feltárt anomáliák ténylegesen jelen vannak. Éppen ezért szükségesnek látszik a kutatás kiterjesztése és nagyobb mintán történő reprodukálása.

---

## IRODALOM

- Dávid Gergely (2009): A KER az idegennyelv-tudás mérésében: Lehetőségek a nyelvvizsgák szintillesztésében. In: Frank Tibor – Károly Krisztina (szerk.): *Anglisztika és amerikanisztika. Magyar kutatók az ezredfordulón*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, pp. 383–394.
- Dunlea, J. – T. Matsudaira (2009): Investigating the relationship between the EIKEN tests and the CEFR. In: Figueras, N. – J. Noijons (szerk.): *Linking to the CEFR levels: Research perspectives*. Arnhem: Cito, EALTA, pp. 103–109.
- Európa Tanács (2002): *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ.
- North, B. – P. Avermaet – N. Figueras – S. Takala – N. Verhelst (2006): *Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakerethez. Kézikönyv*. Előkészítő kísérleti változat. Budapest: NYAT-NYAK.
- (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual*. Letöltve a következő helyről: <http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Manual%20Revision%20-%20proofread%20-%20FINAL.pdf>
- Tannenbaum, R.J. – E.C. Wylie (2008): *Linking English-language test scores onto the Common European Framework of Reference: An application of standard-setting methodology*. Princeton, NJ: Educational Testing Service. Letöltve a következő helyről: [http://www.ea.etsglobal.org/fileadmin/free\\_resources/ETS\\_Global\\_master/CEFR\\_complete\\_study.pdf](http://www.ea.etsglobal.org/fileadmin/free_resources/ETS_Global_master/CEFR_complete_study.pdf)
- Taylor, C. (2009): Relating the Trinity College London International ESOL examinations to the CEFR. In: Figueras, N. – J. Noijons (szerk.): *Linking to the CEFR levels: Research perspectives*. Arnhem: Cito, EALTA, pp. 69–74.

HORVÁTH JÓZSEF – REIF SZILVIA

# Szerzők és szerzők: Íráspedagógiai kérdések a plágiumról

## Authors and plagiarists: Writing pedagogical questions about plagiarism

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

## Bevezetés

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

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

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

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

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

Hány forrásra van szükség egy adott dolgozathoz?

Mi a teendő az internetes forrásokkal?

Direkt vagy indirekt módon idézzünk?

Milyen jellegű feladatok ösztönzik leginkább az eredetiségre való törekvést?

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

Hogyan bizonyítható a plágium vádja?

Cikkünk tehát egyaránt szól diákoknak és oktatóknak.

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

## 1. Íráspedagógiai elmélet és gyakorlat

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



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

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

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

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

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

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

## 2. A plágium fogalma és formái

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **3.2. Sára válaszai**

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

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

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

De olvassunk bele az interjú egy következő szakaszába is:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Azaz kimásolod őket?*

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

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

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

*Akkor jön az internetről való letöltés?*

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

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

### **3.3. A két oktató válasza**

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

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

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

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

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

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

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

## 4. Íráspedagógiai javaslatok

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Összefoglalás**

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

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

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

---

## IRODALOM

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

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

## TINTA KÖNYVKIADÓ

SZATHMÁRI ISTVÁN (FŐSZERK.)

STÍLUSESZKÖZÖK ÉS ALAKZATOK KISLEXIKONA

148 oldal, 990 Ft

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

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

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.

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

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

NAGY ZOLTÁN KRISZTIÁN

# Adalékok a szleng és a karnevál viszonyához

(Az össznépiség és kiscsoport problémája)

## Notes on the relation between slang and carnival (the question of collectivity and small group)

The research of the similarity between slang and carnival is a new approach in slang studies. Tamás Kis was the first linguist to have written about this issue. Several facts support the idea that the main mechanisms of slang and carnival work the same way. Slang, just like carnival, is a revolt against hierarchy and communal pressure. In times of carnival the individual can experience total freedom, which slang can put in a verbal form. These two phenomena have the same aesthetical approach, namely, grotesque realism. There is, however, a significant difference between them, too: the carnival's most important feature is that it is communal. Slang, on the other hand, is only interpretable in small groups, which is so because of the evolutionary causes of its origin. If we accept the idea that the usage of slang does not correspond with the location of carnival we could conclude that the similarity between them is only occasional. In my study I try to answer the question whether this paradox is really insoluble.

Vannak a nyelvnek és a kultúrának olyan területei, amelyeknek a feltárása sokkal többet ad, mint magának a jelenségnek az alapos megismerését: a nyelvet és a kultúrát birtokló, használó, építő emberről szerezhetünk más módon csak nehezen elérhető információkat. Egyes nyelvész és kulturológus kutatók szerint ilyen terület a szleng és a karnevál is, különösen ha ezeket egymáshoz való viszonyukban vizsgáljuk.

A szleng és a karnevál kapcsolatának, hasonlóságának kérdéséről Kis Tamás írt először két tanulmányában (Kis 2006, 2007), amelyekben azt igyekszik megmutatni, hogy ez a két (nyelvinek és kulturálisnak tekintett) jelenség bizonyos tulajdonságaik alapján párhuzamba állítható. Úgy vélem, hogy a Kis által felsorolt érvek mellett több olyan tényező is van még, melyek egy irányba mutatnak, s arra engednek következtetni, hogy a két dolog összekapcsolása nem véletlenszerű, esetleges vagy éppen csak játékos ötlet.

Kis Tamás szerint a szleng „erős hasonlóságot mutat bizonyos ősi, a közösségi hierarchiát ideiglenesen megszüntető ünnepekkel, amelyeket ő Bahtyin terminusát kitégítve *karnevál-nak*” nevez (Kis 2007: 460). Sejtése szerint „a szleng a karnevál legfontosabb tulajdonságait menti át verbális formában a hétköznapokba” (uo. 461). Összekapcsolásuk alapja az, hogy mindkét jelenség legfontosabb jellemzője a hierarchia elleni és az úgynevezett nagycsoport elleni lázadás. Kis Tamás szavaival szólva: „mind a karnevál, mind a szleng az embernek azon a tulajdonságán alapul, hogy az egyén nem élhet állandóan a csoport nyomása alatt. A szoros közösséghez tartozás jó

dolog, biztonságot nyújt, ám olykor-olykor ki kell törni belőle és önmagunkból. Ezt az excesszív szükségletünket elégíthették ki azok a rítusok, amelyeknek szabályozott szertartása biztosította, hogy a lázadás okozta robbanás ne váljon határtalanná, és ne vesse szét végképp a csoportot” (uo.).

Az idézett sorok a csoport jelentőségét hangsúlyozzák, nem véletlenül. Nem szabad megfélemlenünk ugyanis arról, hogy az ember csoportlényként vesz részt az evolúcióban, és fennmaradásának feltétele, hogy tagja maradjon a számára életteret, biztonságot nyújtó csoportnak. A szleng sikeressége éppen annak köszönhető, hogy létevel nem veszélyezteti a csoport fennmaradását, viszont éppen elegendő teret nyújt a nagycsoport nyomása alóli szabaduláshoz, s ezzel az egyén védelmét szolgálja. Ezek a tulajdonságai pedig szoros hasonlóságot mutatnak a bahtyini karnevál mechanizmusával, hiszen az utóbbi is lehetővé teszi rituális formában a totális szabadság megélését, a kötöttségek alóli szabadulást, a merev hierarchikus viszonyok felbomlását.

Ugyanakkor a karneválnak vannak bizonyos (időbeli) keretei. Ezek a kereteken belül csakis a karnevál törvényei érvényesek; ebben az úgynevezett „második életben” az egyén feloldódik egy össznépi kavargásban, s a világhoz fűződő viszonya is megváltozik, hiszen ebben a világban mindent az úgynevezett karneváli világérzékelés hat át. Ennek pedig a legfontosabb jellemzője az össznépi, ambivalens karneváli nevetés, mely „örömteli, ujjongva örvendező, de csúfolódó és gúnyolódó is; egyszerre tagad és állít, egyszerre temet és új életre kelt” (Bahtyin 2002: 20–21). Ezeket a jellemzőket, akárcsak a karneváli szemléletmód központi kategóriáját, a groteszk realizmust felfedezhetjük a szleng szóképeiben is. Ahogyan Kis Tamás fogalmaz: „Olybá tűnik, hogy a szleng mintegy nyelvi sablonokba önti, a szavak révén materializálja, elraktározza a karneváli felszabadító nevetést, és ezzel magát a karnevált menti át a hétköznapiakba” (Kis 2007: 461).

A kétféle (szlengbeli és karneváli) nevetés feltűnő hasonlóságot mutat. Bahtyin például arról ír, hogy a karnevál, a karneváli nevetés az egyén védelmét szolgálhatja: „A nevetés kétségkívül lehetett az önvédelem külső formája is. Legális jogokkal és kiváltságokkal rendelkezett, mentesítette az embert (persze csak bizonyos fokig) a külső cenzúrától, a külső megtorlásoktól, a máglyától. Ezt a mozzanatot nem szabad lebecsülni. De jelentését nem szabad kizárólag erre korlátozni” (Bahtyin 2002: 106). Ugyanezt olvashatjuk Robert L. Chapmannél is, aki szerint a szleng egyfajta önterápia: „Az ego sérült volta az ember leggyakoribb nem anatómiai jellegű problémája. A szleng akár gyógyír is lehet erre, önirányított terápia, mely egyidős az első beszélni tudó családdal. A család, akárcsak a társadalom, a hatalom és a jog hierarchiáját tartja fenn, mely ellen a gyermek egészséges, fejlődő énjének szüksége van kompenzálásra gyengesége, bűnössége miatt. A szleng mint gyógyír tagadja a gyengeséget, illetve kérkedik a bűnösséggel. Ebből a nézőpontból nyugodtan állíthatjuk, hogy a terapeutikus, gyógyító szleng szükséges az én fejlődéséhez, s hogy a társadalom nem működne szleng nélkül” (Chapman 1999: 277).

Úgy gondolom, az efféle összekötő szálak mentén haladva tovább vizsgálhatjuk a szleng és a karnevál viszonyát. A viszony vizsgálatakor azonban feltétlenül körül kell járnunk a karnevál *össznépi* és a szleng *kiscsoport* jellegét, hiszen ez a problémakör olyan ellentmondást tartalmaz, amely megnehezíti a két jelenség jellemzőinek egymással való megfeleltetését. Ha ugyanis arra az eredményre jutunk, hogy a szleng-

használat és a karnevál helyszínei semmiféle érintkezést nem mutatnak, akkor a szleng és a karnevál hasonlóságai akár véletlennek is tűnhetnek. Mostani írásomban erről a kérdésről, a karnevál *össznépi* és a szleng *kiscsoport* jellegéről szeretnék szólni: arról, hogy valóban feloldhatatlan ellentmondást találunk-e ebben a kérdésben.

Az össznépiség és kiscsoport problémája annak a csoportnak a méretével függ össze, melyben a karnevál és a szleng létrejönnek és élnek. A szleng alapvetően a kiscsoport és az ego védelme a nagyközösséggel szemben, míg a karnevál leglényegibb tulajdonságait tekintve össznépi, egyetemes: „A karnevált nem nézik, hanem élük, méghozzá mindenki, mert a karnevál – eszméjéből következően – össznépi. Amíg a karnevál tart, senkinek nem lehet más élete, mint a karneválbeli. Nem lehet kilépni belőle, mert nincsenek térbeli határai. Amíg tart, addig csak a törvényei szerint lehet élni, addig csak a karneváli *szabadság* törvényei érvényesek” (Bahtyin 2002: 15).

Azt látjuk tehát, hogy a kiscsoport mint a szleng keletkezésének elsődleges színtere áll szemben a nagycsoporttal, azaz az össznépiséggel mint a karnevál egyik meghatározó jegyével (arról, hogy az egyén védelmét mindkettő szolgálhatja, már fentebb volt szó). Márpedig (mint ezt a Kis Tamás evolúciós okokra támaszkodva bővebben is kifejti, lásd 2007: 458–460) éppen a nagycsoport, a közös nyelv birtoklója az, amely az egységet megbontó, a csoport stabilitását (szélsőséges esetben létét) veszélyeztető kiscsoport és annak szlengje ellen nagyon határozottan fellép, például közös rítusokkal, vagy a kiscsoportot megszegyenítve, nyelvét megbélyegezve, ezzel is elősegítve a közösség homogenizációját (uo. 459).

Én éppen ebben az utóbbi mozzanatban látom a kiscsoport és az össznépiség ellentmondásának feloldását. Elképzelhetőnek tartom ugyanis, hogy a homogenizáció úgy zajlik le, hogy a közös, össznépi ünnep szellemében minden közössé lesz, beleértve a nyelvet is, s az egyes klikkesedő csoportok nyelvei – nevezzük ezeket *szleng*-nek – ilyenkor sugároznak szét és válnak általánossá. Természetesen ez nem érintheti a szleng valamennyi részletét, így az nem szinkronizálódhat teljes mértékben. Valószínűleg lesznek olyan elemei ennek a nyelvnek (pontosabban: ezeknek a nyelveknek), amelyek hamar eltűnnek; lesznek olyanok is, amelyek megmaradnak szűkebb körben használatosnak; végül lesznek olyanok is, melyek elterjednek. Ez az elképzelés nem áll ellentmondásban a szleng tűnékeny és igen gyorsan változó természetével; és ezáltal az is megmagyarázható, hogy miért válnak egyes elemek a közszleng részévé. Hiszen végtelenül sok szleng van, s kategorizálásuk is csak bizonyos általánosító szempontok alapján lehetséges. A szlengek ugyanis annyifélék, ahány kiscsoport létezik, melyben létrejöttek, még ha bizonyos jellemzőik alapján megkülönböztethetők is egymástól (vö. Kis 2010). A bahtyini karnevál viszont bizonyos tekintetben nyelvileg homogén: mint a karneváli élet és viselkedés minden egyéb elemét, áthatja az az egységes karneváli világszemlélet, mely Bahtyin koncepciójának alapja. Ennek pedig sarkalatos pontja a karnevál össznépi jellege. A karneváli beszédmódban azonban a különböző szlengek jellemzőinek számos elemét fel lehet fedezni.

Ezen a ponton érdemes segítségül hívnunk Vlagyimir Jelisztratovot, aki *Szleng és kultúra* című munkájában (Jelisztratov 1998) három alapvető szlengkomplexumot (a szleng három ontológiai státusát) különbözteti meg: 1. a szlenget mint zárt rendszert (ennek a hermetikus komplexumnak további altípusai a logosz-elvű hermetika, a szakmai hermetika és a játékos (családi-baráti) hermetika); 2. a szlenget mint félig

nyitott rendszert vagy másképpen a cinikus komplexumot; 3. a szlenget mint teljesen nyitott rendszert, amelyet rabelais-i komplexumnak nevez.

Ezeket a rendszereket Jelisztratov úgy képzeli el, mint a szleng különféle létmódjait, melyek egy adott szlengben különböző mértékben ugyan, de egyidejűleg megfigyelhetőek (uo. 19–20). A mi szempontunkból a jelisztratovi szlengfelfogás azért érdekes, mert ha ezekre a létmódokra rávetítjük a bahtyini karnevál jellemzőit, akkor (a logoszelvű hermetika kivételével) megtalálhatjuk a legfőbb közös vonásokat.

A szleng mint teljesen nyitott rendszer esetében egyértelmű a párhuzam. A szleng e státusát Jelisztratov összvárosi szlengként definiálja, melynek „egyetlen »filozófiája« a *józan ész*, amely a nevetséges poétikájában, a nevetésben nyilvánul meg. Az ilyen nevetés jellegének meghatározása rendkívül bonyolult feladat. E nevetés a legteljesebben és mindent felölelően a Bahtyin által elemzett karneválban (...) jelenik meg” (uo. 69). Nagyon fontos azonban, hogy Jelisztratov úgy véli, hogy a karnevál „nem abszolút kánon”, nem feleltethető meg egy az egyben a népi kultúrának, csupán annak legszembevetőbb megjelenési formája (uo.).

Érdekes, hogy bár csak a teljesen nyitott rendszert nevezi Jelisztratov rabelais-i komplexumnak, már a félig nyitott rendszer is hasonlít bizonyos elemeiben a bahtyini karnevál szemléletmódjára: jellemző rá az ambivalencia; a világot nem befejezettnek, hanem fejlődésben lévőnek láttató szemléletmód; a váratlan, abszurd, groteszk képek használata; a meglévő értékrendszerrel való szembe fordulás igénye; a magasztalás és az ócsárlás összekapcsolása; a szép helyett a rút hangsúlyozása. Ezeken túl pedig itt lesz először a nevetés tárgya a szlenghasználó maga.

Végző soron azonban nemcsak a cinikus és a rabelais-i, hanem a hermetikus komplexumban is találunk a karneváli beszédmódhoz kapcsolható elemeket. Ezek a familiáris beszédmódot (vagy Jelisztratov fogalmát használva: a családi-baráti, rekreatív hermetikát) jellemzik. Bahtyin is szól róla könyvének a magasztalás és ócsárlás összekapcsolódásáról szóló részében, hogy a hivatalostól távol eső beszédben (tehát a minél inkább familiáris beszédmódban) egyre erőteljesebb jegyként tűnik fel az efféle tendencia. „Ennek az ambivalenciának a csökevényei még az újkori kultúremler familiáris beszédében is megfigyelhetők. A bizalmas levelekben időnként durva, becsmérlő szavak bukkannak fel – kedveskedő értelemben. Ha az emberek kölcsönös közeledése túljut egy bizonyos ponton, teljesen bensőségessé és nyíltá válik; fellazul a megszokott szóhasználat, szétesik a beszéd hierarchikus szerkezete, és kialakul egy új, nyílt, familiáris hangvétel” (Bahtyin 2002: 450).

A szleng Jelisztratov által leírt különböző ontológiai státusaiban a szleng egyes tulajdonságai koncentráltan jelentkeznek. A hermetikus szlengben az elkülönülés szándéka, a titkosság motívuma, a cinikus komplexumban az elkülönülés szándéka mellett az általánosan elfogadott értékek megkérdőjelezése, azoknak ellenkezőre fordítása, míg a szleng mint nyitott rendszer esetében a nevetés a központi kategória. Lehetséges, hogy azért annyira nehéz a szleng meghatározása, mert oly sokféle jelenség sorolható be alá, s egyszerre több funkciót is ellát. Ahogyan keletkezése is többféle okra vezethető vissza: a csoportnyomás elleni lázadás, ami ellennyelv mivoltában köszön vissza, a rekreatív jelleg, valamint a félelemmel való megbirkózás is, ami a nevetés, a lefokozás és az emberi test topográfiai lentjébe vetítés útján történik. Ezért tartom indokoltnak Kis Tamás véleményét, aki a szlenget nyelvesszenciának tekinti (Kis



2007: 462). Úgy vélem, ebből a nézőpontból lesznek értelmezhetőek az eddig felvázoltak is. Elképzelhetőnek tartom, hogy a szleng működésének fő vektorai a karneválban öltenek testet rituális formában. Talán éppen ezért olyan fontos a karnevál esetében a Bahtyin által is kiemelten hangsúlyozott ambivalens jelleg. Jelisztratov is megjegyzi, hogy a karnevált jellemző ambivalencia minden kultúrára igaz, csak épp mindenütt eltérő módon jelentkezik (Jelisztratov 1998: 72). Éppen ennek a tulajdonságának a révén „ad otthont” a karnevál a különböző szleng-létmódoknak, csak bizonyosak (ez legtisztábban a logoszelvű esetében látszik) idekerülve átalakulnak, mivel eredeti formájukban nem férnek össze az össznépiséggel. Jelisztratov szerint valamennyi zárt komplexum előbb-utóbb megnyílik, szétsugárzódik és új értelmet nyer, hisz a logoszelvű hermetikát is kiviszik majd az utcára, s ezen fog megszólalni a plebsz (uo. 28). Talán ezért fedezhetjük fel a jelisztratovi rendszer valamennyi jellemzőjét a karneválban.

Jelisztratovnak ez a felvetése újabb gondolatokra ösztönöz. Hogyan értelmezhető ez az utcára került, korábban teljesen zárt nyelvi rendszer? Egyáltalán felismerhetőek maradnak-e benne a korábbi hermetizmusra utaló motívumok? Hogyan használják tovább ezt a „talált nyelvet”? S az eredetileg ezt használó csoport az újbóli zárással új szlenget alakít-e ki? Ezzel azonban végképp bizonytalanná válik, hogy mit tekintünk tulajdonképpen szlengnek. Bár lehetséges, hogy mindez az eddig mondottaknak korántsem mond ellent, csak kissé más nézőpontból kell tekinteni a tényállásra.

Mint láttuk, a bahtyini karnevál jegyei és a jelisztratovi szleng létmódjai csak a logoszelvű hermetika esetében nem találkoznak. Utóbbinak azonban egy tulajdonsága, a csoportidentitás jelzésének hiánya nem fér össze a szleng jellemzőivel, hiszen Jelisztratov is megjegyzi, hogy a logoszelvű hermetikából teljes mértékben hiányzik a külső világra irányultság, jóllehet ez a szleng egyik legfontosabb funkciója. Úgy gondolom, ezzel kapcsolatosan érdemes figyelembe vennünk Victor Turnernek Bahtyin elméletével számos ponton feltűnő egyezést mutató munkájában, *A rituális folyamat*-ban (Turner 2002) írott gondolatait. „A közép-afrikai ndembu törzs szokásrendjének többéves megfigyeléséből kiinduló Victor Turner a társadalmi »struktúra« elveivel ellentétes »antistruktúra« és »közösség« elveket kifejező rítusoknak hasonló konstruktív szerepet tulajdonít, mint Bahtyin a karneválszerű népünnepeknek” (Klaniczay 1990: 41). Van azonban egy fontos eltérés a két elmélet között. Turner ugyanis az antistruktúra megnyilvánulásának tartja a vidám, karneváli létforma mellett a világtól elvonuló, aszkétikus magatartásformákat is (vö. Klaniczay 1990: 40–45). Ez szöges ellentétben áll Bahtyin elméletével. Mindez a mi szempontunkból azért érdekes, mert a logosz-elvű hermetikát használók és a világtól elvonuló vallási mozgalmakat alkotó közösségek tulajdonságai feltűnő hasonlóságot mutatnak. Mindkettőben nagy hangsúlyt helyeznek az elkülönülésre, az egységre; valamilyen magas eszme körül szerveződnek; ugyanakkor jellemző rájuk a megváltó, prófétikus jelleg is: „súlyt helyeznek a misztikus egységre, az istenséggel való egyesülésre és a megkülönböztetés nélküli communitásra” (Turner 2002: 203). Vagy Jelisztratov megfogalmazásában: „Itt a kasztjelleg, a kiválasztottság dominál, egyfajta arisztokratikus közösség, egyelvűség, valamely egyetlen eszme körüli egyesülés, mégpedig olyan ügy körül, amelyet a csoport tagjai nem annyira életbevágóan fontosnak, mint inkább a legfelsőbb rendűnek, az anyagi élethez képest eszményinek tekintenek” (Jelisztratov 1998: 24). Úgy

tűnik, hogy a társadalommal vagy ösközösségi szintre visszavetítve a nagycsoporttal szemben álló kisebb koalíciók nyelve mindenképpen tükrözi a csoport eltérő értékrendszerét. Az pedig, hogy ezt a nyelvi rendszert szlengnek tekintjük-e, definiálás, kategorizálás kérdése. Azoknak a csoportoknak a nyelve, amelyeknek szinte teljesen elvész a kapcsolata azzal a tágabb közösséggel, melyből kiváltak, talán kevésbé tekinthető szlengnek: éppen mert ezzel elvész az a szlengre oly jellemző attitűd, az az érzelmi szűrő, melyen keresztül a szlenghasználó az őt körülvevő világot szemléli. Hogyha azonban ez a hermetikus nyelvi rendszer újból kapcsolatba kerül a tágabb közösséggel, akkor átértelmeződik, számos eleme teljesen új jelentéssel töltődik fel, s így már ez is szlengnek tekinthető. Ehhez azonban szükség van egy olyan közegre, mely mindezt lehetővé teszi. Ez a közeg a karnevál.

Talán éppen azoknak az elemeknek a szinkronizációjára van szükség egy össznépi karneváli rítusban, melyek elkülönülő, zárt jellegükkel veszélyeztetik a közösséget. Jelisztratov szerint például a nevetés által válik lehetővé a hermetikus komplexum feloldódása. (Lehetséges, hogy a családi-baráti, rekreatív hermetikának nincs is szüksége az „átalakításra”, ezért is utalhat rá Bahtyin is.) Viszont egy felszabadult rítusban a különböző szleng kiáradásával megszűnhet a szleng hermetikus funkciója (ellen nyelv jellege), mely bomlasztja a közösséget. Talán ezért hangsúlyozza Bahtyin is az ambivalenciát, hiszen a zárt rendszert is újraértelmezi, lefokozza és új jelentéssel tölti föl: az így megszűnik különálló rendszer lenni, és feloldódik az egységes ambivalens szemléletmódban. Éppen ezért találunk példát a jelisztratovi rendszer mindhárom állapotából, mert az össznépi karneváli rítusban jelennek meg a szleng különböző létmódjai, és alkotják Bahtyin fogalmának, a vásári beszédnek a rendszerét, mely meghatározója a karneváli szemléletnek. Ebben az össznépi kavargásban pedig, ha úgy tetszik, benne van a szlengből minden, amiért az egyáltalán létrejött. Bahtyin szerint is itt érhető igazán tetten a népi kultúra. Így tehát ezek az ünnepek mintegy lehetőséget adtak/adnak a szleng szétáradására, hiszen egy alapvetően totális szabadságot biztosító létformában, mint a karnevál is, nincs szükség a szleng elkülönítő, a kiscsoport összetartozását jelző szerepére, és az össznépi nevetésben teljes mértékben feloldódhat a szleng hordozta nevetés is. (Bizonyos tekintetben hasonló gondolatokat fogalmaz meg Jelisztratov is, amikor a szlengről mint passzioláliáról beszél: Jelisztratov 1999.) Ebben az értelmezésben a szleng és a karnevál eddigi párhuzamai továbbra is megmaradnak. Vegyük sorra:

Alapvetően mind a szleng, mind a karnevál lázadás, csak míg a szleng nyelvi-viselkedésbeli, addig a karnevál rituális formában, éppen azt szabályozandó, hogy a szakadás ne legyen végleges. Mondhatjuk úgy is, hogy bizonyos tekintetben a karnevál típusú rítusok legalizálják azt a lázadást, melyet a szleng szóképei hordoznak, legalábbis arra az időre, míg a karnevál tart. Így megakadályozzák a végleges felbomlást, ami a csoport halálával lenne egyenlő. A nevetés a szlengben – ahogy a karneválban is – központi kategória, hiszen a nevetés révén értelmezhetőek mindkét jelenség mechanizmusai. Sőt, ha a szlengről feltételezzük, hogy a karneválhoz hasonlóan a csoportnyomást megtestesítő apparátus ellen lázad, például a szilárd hierarchikus rend, a nagyfőnök, a csoport működését szolgáló kötelezettségek, a büntetés és az alapvető emberi félelmek (például a halál) ellen, akkor ez megmagyarázná a szleng lefokozó, újjászüelő, neveltető jellegét is. Azért van szükség a rítusokra, hogy ezt a félelmet,

szorongást feloldják, ideiglenesen zárójelbe tegyék a hierarchikus viszonyokat, hogy résztvevői átéljék azt, ami a szleng szóképeiben a mindennapokban is megjelenik. Ez alapján, úgy gondolom, indokoltan feltételezhetjük: sokkal inkább arról van szó, hogy a szlengben megjelenő „megoldásokat” a csoportban élő ember számos problémájára a karnevál rituális formában testesíti meg.

Visszatérve arra a kérdésre, amelyből kiindultunk: véleményem szerint az a látszólagos ellentmondás, amelyet a bahtyini karneválnak az össznépisége és a szlengben beszélésnek (legalábbis eredeti funkciójában) a kiscsoportbelisége mutat, nem halványítja, csupán árnyalja a két jelenség kapcsolatát. Mint fentebb is említettem, a szleng is igen sokarcú jelenség (vö. Allen 1999). Éppen emiatt nehéz meghatározni. Sokarcúságát mutatják azok a szerepek, melyeket az ember életében betölt. Úgy gondolom, hogy ebben rejlik mostani írásom témájának és talán más ellentmondásnak a kulcsa is. A szlengről alkotott képünk ugyanis aszerint változhat, hogy milyen tulajdonságát vizsgáljuk, melyik oldalról közelítjük meg. Ha a szlengnek a csoportidentitás jelzésére vonatkozó jellegét emeljük ki, nem kap olyan nagy hangsúlyt a rekreatív jellege, a szleng hordozta humor, s fordítva. Ezek a tulajdonságok pedig mind rendkívül fontos aspektusai a jelenségnek. Ugyanígy Bahtyin össznépi karneváljában elveszni látszik az az akár a csoport szintjén is megfogható nyelvi szembenállás, mely más esetekben oly markáns jellemzője a szlengnek; magával a hierarchikus renddel s a világ elfogadott állapotával való szembenállása és a mindent visszájára fordító sajátos szemléletmódja viszont fokozottan jelen van.

---

## IRODALOM

- Allen, I. L. (1999): Szleng – szociológia. In: Fenyvesi Anna és mtársai (szerk.), pp. 261–272.
- Bahtyin, Mihail (2002): *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Budapest: Osiris, 567 p.
- Chapman, Robert L. (1999): Mi a szleng? In: Fenyvesi Anna és mtársai (szerk.), pp. 273–279.
- Fenyvesi Anna – Kis Tamás – Várnai Judit Szilvia (1999, szerk.): *Mi a szleng? (Tanulmányok a szleng fogalmáról)*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 285 p.
- Jelisztratov, Vlagyimir (1998): *Szleng és kultúra*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó, 183 p.
- (1999): A szleng mint passziolália. In: Fenyvesi Anna és mtársai (szerk.), pp. 157–162.
- Kis, Tamás (2006): Is Slang a Linguistic Universal? *Revue d'Études Françaises* 11, pp. 125–141.
- (2007): Szleng és karnevál. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Nyelvek és nyelvváltozatok (Köszöntő kötet Péntek János tiszteletére)*. I. Kolozsvár: Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége, pp. 455–464.
- (2010): *Alapismeretek a szlengről*.  
URL: <http://mnytud.arts.klte.hu/szleng/szleng.php> (letöltve: 2010. 02. 16.)
- Klaniczay Gábor (1990): A karnevál szelleme (Bahtyin). In: Klaniczay Gábor: *A civilizáció peremén (Kultúrtörténeti tanulmányok)*. Budapest: Magvető, pp. 37–57.
- Turner, Victor (2002): *A rituális folyamat: Struktúra és antistruktúra*. Budapest: Osiris, 230 p.

PETER SHERWOOD

# A kétnyelvű gyerekszótár: szempontok, gondolatok, gondok

Hessky Regina, Mozsárné Magay Eszter, P. Márkus Katalin, Iker Bertalan  
(szerkesztők, több szakértő bevonásával): Angol–magyar / Magyar–angol  
gyerekszótár. [Szeged:] Grimm Kiadó, 2010. 462 p.<sup>1</sup>

## An English-Hungarian/Hungarian-English Dictionary for 7 to 12-Year-Olds: Problems and Perspectives

A new dictionary, probably the first of its kind for children in this age-group in Hungary, raises some fundamental issues in bilingual dictionary-making. The reviewer offers some preliminary observations, including the highlighting of the responsibilities of those involved in the production of the work and its approval as a textbook for use in Hungary's schools. While innovative and positive aspects of the work are welcomed, an estimated 15 to 20% of the English sentences in it are identified as being flawed, many of them seriously, and for a large number of these better alternatives are offered. After some of the latter were queried by the editor, the reviewer was generously given space to expand on certain aspects of his review, thus giving rise to something of a hybrid piece which concludes that the volume is in need of wide-ranging revision of its English material.

Tudjuk: az angol nyelv látványos és feltartóztathatatlan térhódítása egyre égetőbb kérdéssé teszi annak eredményesebb oktatását Magyarországon iskoláiban. Az pedig régi közhely, hogy minél korábban kezdjük egy idegen nyelv tanulását, annál nagyobbra növeljük az illető nyelv alapos elsajátításának esélyét. Mindenképpen üdvözlünk kell tehát a tankönyvei és a nyelvtanulást segítő egyéb kiadványai révén egyre ismeretlenebbé váló szegedi Grimm Kiadó újdonságát, az angol–magyar / magyar–angol gyerekszótárt. Mivel hasonló tananyagok, kétnyelvű szótárak megjelenése a jövőben minden bizonnyal várható, ennek az úttörő jellegű műnek az elemzése kapcsán – gondolom – nem lesz haszontalan egy-két olyan szempont legalább futólagos megemlékse, melyekre a tananyagok, de különösen a szótárak készítésében szerintem eddig nem esett kellő hangsúly.

A legelső talán az angol nyelvi anyag kiválasztásának, a kétnyelvű szerkesztésnek az alapelvei. Tulajdonképpen mit jelent az, hogy egy szótár kétnyelvű? Mint akár a kétnyelvűnek tartott egyén esetében, a válasz nem is olyan magától értetődő, mint a laikus gondolná. Ha komolyan belegondolunk egy szótár kétnyelvűségének kérdésébe, az értelmezések meglehetősen széles skáláját kell tudomásul vennünk. Gondoljunk például a „kifordíthatóság” elvére: ha – mint ennek a szótárnak az esetében – a magyar–angol rész címszóként szerepelteti (mondjuk) a *vallás*, *vallásos* szavakat,

<sup>1</sup> A szótárt a kiadó küldte be recenziálásra (egy másik szótárral együtt). A recenziót a szerkesztőség kérte fel. Reagálásának súlya és terjedelme miatt döntöttünk – vele egyetértésben – úgy, hogy az írás „szemle-cikk” [review article] műfajában jelenik meg. – *A szerk.*

míg az angol–magyar részben a *religion*, *religious* nem található, ez vajon miképp értékelendő? Szerkesztői vagy tantervi ítélet a fogalmak relatív kulturális fontosságáról? Vagy a viszonylagos, passzív/aktív tudás kívánalmáról (ezen a nyelvtanulási fokon)? Pontatlanság, esetleg nemtörődomség? Vagy tényleg: egyáltalán nem számít, ilyesmit nem érdemes számon kérni?

Nem tartanám kevésbé fontosnak azonban ezzel összefüggően megvizsgálni az anyag anyanyelvi lektorálásának ügyét: például milyen szakképzettséggel illik rendelkeznie/rendelkezniük egy kétnyelvű szótár lektorának/lektorainak? Ennek a szótárnak az esetében a nevük alapján valószínűnek vélhető, hogy egy angol és két magyar anyanyelvű lektort alkalmaztak. A kérdés tehát úgy lenne megfogalmazható: *gyakorlatilag* hogyan osztották meg, végezték el a *kétnyelvű lektorálás* óriási felelősséggel járó, mindkét nyelv lehető legmagasabb fokú tudását igénylő munkáját? A felelőség kérdése azonban nem merül ki a szerkesztők, bevont szakemberek, pedagógusok, lektorok meglehetősen impozáns gárdájának egyénileg vagy akár együttesen kifejtett munkásságában. Magyarországon a kiadó, valamint – tananyagokkal kapcsolatban – az Oktatási Hivatal is szerepet, azaz felelősséget vállal az anyag hitelességét illetően, amikor azt kiadásra méltónak minősíti, ezzel mintegy szavatolva a mű minőségét a használói s jelen esetben a kötet megvételére utalt szülők széles körének a számára. Hiszen egy percre sem szabad szem elől vesztenünk a lényegét: az angol nyelv tanulásában első lépéseiket tevő gyerekek százainak, talán ezreinek szánt tankönyvről, kézikönyvről van szó, melynek pontosságát, megbízhatóságát az átlagos tanulónak (vagy szülőnek) aligha áll módjában – sőt: minden bizonnyal eszébe se jut – megkérdőjelezni.

Az alábbi, szokásosnál részletesebb elemzés ezeknek a meggondolásoknak a jegyében született, valamint abban a reményben, hogy segíti az illetékeseket a felvetett kérdések továbbgondolásában.

\*

Az ismertető, vonzóan színes, 1021 grammot nyomó kötetet az Oktatási Hivatal 2010. március 26-án az általános iskola 2–6. évfolyama számára hivatalos, „tartós használatra készült” tankönyvvé nyilvánította. A hátsó borító szerint a mindkét irányt tartalmazó könyvben a célcsoportul vett gyerekek szinte teljes szókincsét lefedő, irányonként 3 000-nél több címszó és több mint 5 000 példa és kifejezés szerepel, szójegyzékkel kísért tematikus rajzokkal, valamint további több száz színes, szemléltető rajzzal, illetve illusztrált „országismereti információs ablakokkal”. Az angol címszavakat a kiejtésük követi, mégpedig azoknak brit angol RP (= Received Pronunciation), APhI (= IPA) átírású változatában, azonban kiejtési kulcs nélkül. Bevezetőül a szerkesztők 15–20 lapot szentelnek játékos és így könnyen emészthető alapvető beszéd-szituációknak, illetve nyelvtani magyarázatoknak. Azt is ki kell emelni, hogy a mai 7–12 éves gyerekek érdeklődési körét viszonylag széleskörűen figyelembe veszi a kötet, például SMS-üzenetekről is szól, azok gyakori rövidítéseiből is adván ízesítőt (pl. a 24. oldalon – noha magát az *SMS* címszót, vagy a *text* szó ennek megfelelő jelentését nem szerepelteti). A hagyományoknak megfelelően a függelékben található néhány hasznos táblázat, felsorolás: az Európai Unió országai, számok, mértékegységek s végül a brit angol nyelv rendhagyó ígéi közül 123. Tehát minden külső jel arra

mutat, hogy hasznos, jól megtervezett és kidolgozott, noha talán meglehetősen vaskos nyelvi segédeszközzel van szó.

A kötetet lapozgatva azonban komoly csalódás ért, s igen meghökkenve kell felhívnom a figyelmet arra, hogy a szótár példaanyagában az angol nyelvet tanuló magyaroknak szinte minden alapvető hibája fellelhető. Aligha kell hangsúlyoznom, hogy ez milyen káros következményekkel jár a kezdő tanuló beidegződéseire. Vegyünk szemügyre néhányat!

A TANUL ebben a szótárban alapvető, ám szemantikai, szintaktikai és kulturális okokból bonyolult angol megfelelőket igénylő ige; fordítása a zöld szegélyes nyelvtani résszel kezdve legalább 13 példamondatban kifejezetten helytelen (lapszámok: 41, 59, 81, 89, 108, 116, 151, 272, 275, 341, 372, 425, 430). Jelen idejű alakjait ugyanis csak akkor lehet a LEARN igével visszaadni, ha *-ül/-ul* raggal ellátott nyelvnévvel használjuk; ha egyedül áll, csak a STUDY ige alkalmazható; ráadásul mindkettő leginkább folyamatos alakban használatos. Nagyjából tehát (az „r” az alábbiakban a *recte* ’helyesen’ rövidítése): 41 ’Tanulok’ nem *I am learning*, r: *I am studying*; 89 ’Folytasd a tanulást egészen hat óráig!’ nem *Continue learning until six o’clock*, r: *Keep studying until six o’clock* (azonban furcsállom a kifejezést, egyik nyelven sem tartanám szép példának); 108 ’Az unokatestvérem sokat tanul, még hétvégén is’, nem *My cousin learns a lot, even at weekends*, r: *My cousin does a lot of studying, even at weekends*; 151 ’Most tanulok’ nem *I am learning at the moment*, r: pl. *I am studying/working/doing my homework just now*; 372 ’Péter még tanul’ nem *Peter is still learning*, r: *Peter is still studying*, esetleg *Peter is still doing his homework*. (A *Peter is still learning* kb. azt jelenti, hogy Peter még kezdő, bármilyen értelemben/területen.) Ezzel szemben: 59 = 341 ’Tanulok angolul és franciául is’ nem *I learn English and also French*, r: *I’m learning both English and French*; 151 ’Az iskolában angolul tanulunk’ nem *We learn English at school*, r: *We are learning English at school*; 425 ’Angolul tanulok’ nem *I learn English*, r: *I’m learning English*. (Az *I’m studying English* elképzelhető ugyan, de inkább a nyelvre-kulturára mint tantárgyra alkalmazzák, tehát itt kevésbé ajánlott.) 430 ’Több barátom tanul angolul’ nem *Several of my friends learn English*, r: *Several of my friends are learning English*. A múlt idővel alkotott mondatokat pedig kulturális okokból egészen másként kell fordítani, így 81 = 275 ’Biztos vagyok benne, hogy ezt már tanultuk’ nem *I am certain that we have learned it before* hanem pl. *I’m sure we’ve already covered/done this in class*; illetve 116 = 272 ’Már befejeztem a tanulást’ nem *I have already finished learning*, hanem pl. *I’ve (already) done my homework*. Ebben a kontextusban a puszta (prepozíció nélkül használt) LEARN múlt ideje csak automatizált tudásra utal, s gyakran az igekötős ’megtanul’ valamely alakjával fordítandó (pl. *We learned the alphabet/a poem today*).

A TANUL ige megfeleltetése kapcsán merül föl leginkább az a – kulturális – probléma, hogy a magyar gyerekek iskolavilágáról beszélni (= lefordítani magyar kifejezéseket) nem egyenlő az angol és/vagy amerikai gyerekek iskolavilágában használható, csak hozzávetőlegesen párhuzamos kifejezések megadásával. Nem világos számomra, hogy ez a kérdés (1) tudatosult-e egyáltalán a szerkesztés folyamán, illetve (2) ha mégis, következetesen próbálták-e akár az egyik, akár a másik (két?) iskolavilágot tükröztetni. Ez persze kemény dió: minden bizonnyal kompromisszumra törekedtek, talán anélkül, hogy a kérdést önmaguk számára világosan megfogalmazták volna. Ez aztán bonyolódik a nyelvtan problémáival.

A KÖSZÖN ige is sok gondot okoz, hiszen a GREET erre nem használatos, s általában a helyzetnek megfelelő konkrét köszöntő formulával kell visszaadni. Nem jó tehát: 358 *Zsófi always greets the neighbours*, 435 *greet the elderly people*, ezek helyesen: *say(s) hello to somebody* stb.

Ide kívánczik még két elgondolkoztató, de menthetetlenül rossz példamondat, az EXPLORE alatt található COLUMBUS EXPLORED AMERICA, ami nem igaz, illetve az IRIGY alatt szereplő *Adj egy kicsit nekem, ne légy olyan irigy*, melynek ajánlott „fordítása” GIVE ME A BIT OF IT, DON’T BE SO ENVIOUS értelmezhetetlen.

Természetesen itt terjedelmi okokból nem térhetek ki minden hiba nyelvi-nyelvtanítási hátterére, de egy alapelvet azt hiszem minden pedagógus el tud fogadni, mégpedig azt, hogy SZÓTÁRBAN ROSSZ PÉLDÁT SZEREPELTETNI PEDAGÓGIAI BŰN. A továbbiakban tehát csupán ismertetem azokat a hibákat, esetleg kevésbé szerencsés megoldásokat, melyek nekem szemet szúrtak a kötet lapozgatása során, csak alkalmilag helyesbítve közülük egyeseket.

(1) Hemzseg a szótár a téves, alkalmasint a magyarból calque-ként átvett angol vonzatoktól, prepozícióktól, ismét már a „szegélyes” lapoktól kezdve: 22 *invitation for*, r: *invitation to*; 85 *at the cloakroom*, r: *in the cloakroom*; 88 *complaining about his stomachache*, r: *complaining of stomach ache*; 120 *in this farm*, r: *on this farm*; 120 *went out to the fresh air*, r: *out into the fresh air*; 168 *the highest mountain of the world*, r: *the world’s highest mountain*, esetleg: *the highest mountain in the world*; 175 *climbed onto the hill*, r: *climbed the hill*, esetleg: *climbed up the hill*; 176 *you will be late from school (!)*, r: *late for school*; 199 *rolled the tyre in the garage*, r: *into the garage*; 223 *Did you succeed writing the homework (!)*, r: *succeed in* (de stilsztikailag így sem túl jó); 252 *We went to the wrong direction (!)*, r: *in the wrong direction*; 265 *Mum read us about the animals*, r: *read to us*; 273 *a season ticket to the theatre*, r: *for the theatre*; 304 *killed all the flowers*, r: *killed off all the flowers*; 305 *tires mum*, r: *tires mum out*; 343 *we have to walk on the road*, r: *in the road* (= az úttesten); 48 *drew out his sword*, r: *drew his sword*; 364 *book fell from the shelf*, r: *fell off the shelf*; 365 *leaves fall down in autumn*, r: *fall in autumn* (lásd még: 367 *leaves are falling down from the oaktree*, r: *falling from*); 398 *butterfly flew onto the flower*, r: *landed on*; 398 *called the waiter*, r: *called the waiter over*; 412 *heard about the famous Wembley Stadium*, r: *heard of*; 415 *went sledging to the hill*, r: *on the hill*; 439 *slipped over on the ice*, r: *slipped on*, esetleg: *slipped and fell over on*; 442 *I picked flowers to mum (!)*, r: *for mum*; 444 *down the valley*, r: *down into the valley*. – A következő esetekben a magyar kifejezés mindössze két személyt implikál, az angol fordítás legalább hármat: 320 *We roasted chestnuts with my brother in winter*, 438 *We went to the market with dad*, itt tehát a ’we’ helyett a fordításban ’I’ használandó.

(2) Nagy számban találtam téves vonzatkeretet, szórendet, melyek szintén gyakori magyar tanulói hibák: 217 *Can you spell me your name*, r: *spell your name for me*; 231 *Adam threw the ball to me*, r: *threw me the ball*; 397 *tell me an example*, illetve *tell me an instance of*, r: *give me an example/instance of* (a TELL kemény dió, pl. helyes: *tell me a story*); 212 *dad bought a new pair of skis for me*, r: *bought me a new pair of skis*; 265 *Mum read us about the animals*, r: *vagy read to us about ...*, *vagy read us a story about ...*; 283 *Ottó introduced the American exchange student to us*, ill. 273 *Zoli*

*introduced his friend to me*, r: *introduced us/me to ...*; 435 *Misi sends his greetings to you*, r: *sends you his best wishes*, még jobb lenne: *asked to be remembered to you* (vö. még a GREET igéről írottakat, fentebb).

(3) Legalább 50 esetben észleltem névelő / 'some' hibát, illetve egyes szám / többes szám tévesztést. Ez persze hírhedten bonyolult terület. Pl. a kötet példáiban agyonszerpelletetett – esetleg gyermek-egészségügyi okokból is csökkentendő – CSOKOLÁDÉ angol megfelelőjénél néha kötelező a többes alak (a *box of chocolates*), néha nem (a *bar of chocolate*, de maibb: *a chocolate bar*); a névelő (nem) használata is igen nehezen sajátítható el. Azonban némely tükörfordítás kifejezetten hajmeresztő, ezeket itt is felkiáltójellel látom el (esetenként kettővel, sőt hárommal): 45 *one luggage* (!! már a „Használd helyesen az angol nyelvet!” részben); 55 *The teacher noted the absence*; 65 *Children are riding a horse* (!); 73 *I got a box of chocolate*; 100 *Dad will dig the garden in autumn*; 101 *It is a long distance between the school and the theatre* (!!); 102 *Divers found a wreckage in the sea* (!!); 104 *play the drum*; 106 *The school starts at eight*; 110 *I have eaten everything except chips* (!); 111 *My friends were in an extreme danger* (!!); 122 *Frogs are croaking*; 124 *I must get ten rolls for the breakfast*; 128 *Shall I grind coffee?* (!); 134 *We always watch hockey matches on the TV*; 153 *Telephone is a link between people* (!); 155 *a lovely countryside*; 173 *The scientists observe the behaviour of the animals*; 225 *Children are swinging on a rope*; 227 *Children are playing table tennis*; 228 *I like the taste of strawberry* (lásd még 426, ahol szintén többes szám kell); 248 *wellington* (csak többes számban létezik); 250 *I won and she was the third*; 265 *Milk often causes allergy*; 265 *Mum read us about the animals* (!); 276 *Luca has got a sensitive skin* (!); 278 *The cat hunts for mice* (!); 287 *The T-Rex was one of the largest dinosaurs*; 310 *Magnet attracts metal*; 313 fogszabályozó, r: *braces*; 320 *Lemon is rich in vitamin C*; 321 *Locomotive is driven by steam* (!); 324 *Our team gained the victory* (!); 326 *Children follow the family tradition*; 327 *We had a hamburger and chips for lunch*; 345 *were wearing fancy dresses*, r: *wearing/in fancy dress* (összetétel, többes száma nincs); 353 *The ship is in the port*; 394 *My favourite fruit is peach*; 396 *Kings and queens live in palace* (!, de esetleg nyomdahi-ba); 401 *Soldiers are shooting with rifles*; 412 *The sea water is salty* (!!); 418 *We cook jam out of plum* (!!); 426 *I like strawberry with whipped cream*; 431 *Tulips are lovely in Holland*; 439 *The umbrella protects us from the sun and rain*; 442 *Quick as a lightning* (!!); 449 *I had fresh roll with cheese* (!), r: *a fresh cheese roll*.

Egy-egy példát meg lehetne menteni – úgy-ahogy – adverbialis kiegészítéssel, pl. 448 *Bees are buzzing* helyett *Bees are buzzing in the garden*; ám az itt közölt, végzetesen leegyszerűsített, szinte mindig általánosítást kifejező, közhelyszerű, olykor a tautológiát-semmitmondást súroló mondatokban semmi esetre sem.

(4) Hetvennél több esetben találtam rossz fordítást vagy példamondatot, gyakran téves kollokációval, vélhetően magyar szavak, szerkezetek calque-szerű hatására: 57 *go to the sea*, r: *to the seaside*; 70 *a scar below his eye*, r: *below one eye*; 71 *The bridge binds the two banks of the river together* (!), lásd még 395 *We bind the boxes together* (egyik se jó, a *bind* ma már inkább elvontabb jelentéssel bír); 85 *I always clean my teeth*, r: *brush my teeth*; 87 *Dawson always comments on Bertha's shoes*, r: *is always making (unflattering) remarks about*; 88 *a letter of reply*, r: *a reply*; 89 = 279 *confectioner's shop* elavult, a brit cukrászda ma: *patisserie*; 89 *There is a big contrast*



between the two bicycles (!! , stiláris zagyvaság); 98 *My father made the design for the new hospital*, r: *designed*; 101 *dish of strawberries*, r: *bowl*; 108 *You have to leave your shoes at the entry*, r: *at the entrance*; 109 *we take excursions*, r: *go on, vagy have/take trips*; 116 *I arrived first in the race (!!)*, r: *I came first*; 117 = 342 *This apple pie has a very good flavour (!!)*; 118 *We have to reach the train for London (!!)*, r: *catch the London train*; 138 *It is very important to eat your breakfast before going to school* (elképzeltető, de mást jelent), r: *to have breakfast*; 143 *Dad took the car to the service (!)*, r: *repair shop, garage*; 157 *What is your major problem? (!)*; 158 *Who is the dog's master*, r: *owner*; 160 *Mum measured my temperature*, r: *took*; 162 *two times*, r: *twice*; 165 *never more* (Edgar Allan Poe versén kívül aligha, a 'soha többé' = *never again*); 182 *I persuaded my father to go to the cinema* nem jelenti azt, hogy *mi* menjünk, csak azt, hogy *ő* menjen – gyakori magyar hiba; 186 *fried potato*, r: *chips, US fries*, vö. 396 *Mum fried walnut pancakes (!)*, r: *made*; 188 *playing in the Olympics*, r: *taking part in*; 190 *She punched a piece of paper* = 'megütötte a papírt', r: *punched a hole in*; 190 *You have to push the door to open*, r: *to open it*; 192 *a very quick car (!!)*, r: *a very fast car*; 204 *sausage*: nem 'kolbász', hanem 'hurka'; 210 *a sickness* nem jelenthet 'hányás'-t; 218 *A jó hír gyorsan terjed* helyes fordítása nem *The good news spread (!) quickly*, hanem *Good news travels fast*, tehát más példa kell a *spread* 'terjed' megfelelőjére, pl. *The fire spread very quickly*; 219 *The train is starting at 5 a.m.* nem létezik, ezt a 'leave' igével mondják, más példa kell, pl. *We'll have to start early in the morning*; 231 *More than a thousand animals are in this zoo*, r: *There are more than...* (igen gyakori hibatípus a kötetben, pl. 80 *A caterpillar is crawling on this lettuce*, r: *There's a caterpillar...*; 383 *Hot weather is normal in July*, r: *It's normal to have hot weather...*); 232 *I am waiting for you till you get home (!!)*, r: *I'll wait till/until you get home*; 233 *The first lesson is history today* (ilyen rövid mondatokban a szótár gyakran a mondat végére teszi az időhatározót, ám általában sokkal szerencsésebb előre hozni), r: *The first lesson today is history* vagy akár: *Today's first lesson is history* (manapság a 'lesson' helyett is a 'class' gyakoribb), hasonló szórendi hiba 292 *Everybody is healthy in our class*, r: *Everybody in our class is healthy*; 243 *There is a large variety of goods in this shop*; 243 *The weather varies from minute to minute* (a 'weather' nem kollokál a 'vary' igével, noha a 'variable' melléknévvel igen), r: pl. *the temperature varies a great deal*; 244 *verse* ma már – a Biblián kívül – nem *versszak*, hanem (*rimelő*) *költészet* (a *versszak*: *stanza*); 246 *an old map on the wall of the classroom* (a szótár többször 'of-szerkezetet' alkalmaz a morfológiai esetrag vagy más jobb megoldás helyett, r: *on the classroom wall*, pl. 311 'figyelem' alatt: r. *the school's new aquarium*, 328 'harang' alatt: *the church bells*); 251 *ice cream with apple pie*, r: *apple pie with ice cream*; 271 és 440 *The shop assistant was friendly with us*, r: *was friendly*, nem követheti: *with us*; 275 'bonyolult' nem *difficult*, hanem *complicated*; 277=76 'büfé' nem *buffet*, hanem *cafeteria* vagy *snack bar*, az angol 'buffet' pedig általában kisebb fogásokból álló étkezés-fogadás; 286 *each school year*, r: *every school year* (többször, pl. 295 'elhatároz' alatt), viszont az *each* fontos 'egyenként' jelentése (pl. *They got one slice of cake each, They each got a slice of cake*) hiányzik!; 291 'edzőcipő', ill. 430 'tornacipő' nem *training shoe* (! egyes számban), hanem *trainers*; 293 *ehető gombák* kifejezetten nem *eatable*, hanem *edible mushrooms* (*eatable* a.m. 'nem olyan rossz, hogy ne lehetne megenni'); 294 'elégedetlen': ha

jeggyel (mint itt), nem *unsatisfied*, hanem *dissatisfied with*, *unhappy with/about* (*unsatisfied* a.m. 'kielégítetlen'); 297 'elolvas' alatt: *kötelező olvasmány* nem *compulsory reading*, hanem *set reading*, *set books*; 309 *The dog pushed over the vase* (itt állat alanyként nem jó), r: *knocked over*; 311 'figyelmetlen': *inattentive* helyett ma már jobb: *careless*; 316 'főszereplő': a *protagonist* elsősorban szindarabban, itt *hero* jobb lenne; 321 'gondoskodik': *care (for)* helyett jobb: *look after*, míg a 'gondoz' esetében *tend* helyett jobb: *care for*, *look after*; 323 *weak at languages* helyett jobb: *not very good at*; 324 *The roots of the tree are deeply under the ground* (!), r: *are/reach deep underground*; 326 *Mother is cutting onion* (!!!), r: *is chopping onions*; 326 *larger army*, r: *bigger*; 327 *because my younger brother was sleeping*, r: *was asleep*; 333 *This answer is false* (!), r: *wrong, incorrect*, de még jobb lenne: *That's the wrong answer* (a hibás inkább *faulty*, azaz egy válasz nem lehet *false*), 333 *hibátlan*: *gyakoribb a flawless*; 393 *My younger brother always makes fun* (!), r: *is always joking, always making jokes*; 393 *The actor changes his clothes in the dressing room*, r: *gets changed*; 416 a *Celsius* angolul inkább *centigrade*; 416 a *körhinta* inkább *merry-go-round*; 416 *szégyellem magam* inkább *I'm ashamed of myself* (*feel* nélkül), 418 'szereplő' alatt a példa vízvezetékszerelőt implikál, ez azonban nem lehet *mechanic*, helyesen *fitter*, esetleg *plumber*; 425 *tanítás*: inkább *teaching, classes*; 425 tart 2: jelentheti azt, hogy *last*, de akkor más példa kell (*The play lasts two hours*), *Az út egy óráig tart kerékpárral* helyesen: *The journey is/takes an hour by bike*; 428 *Tilos a dohányzás!* (felirat) megfelelője nem *Smoking is forbidden*, hanem r: *NO SMOKING*; 435 *clever joiner* (a *clever* 'intelligens', 'eszes') ide r: *skilful* kell; 448 *we can walk across the road*, r: *we can cross the road* (többször); 449 *crowded with toys*: nem járja, helyette gyakori, egyszerű példa kell, mondjuk: *The train was very crowded*. – A FÁJ igénél az ACHE/HURT közötti választás, ill. maga a szerkezet gyakran helytelen: 56 *My stomach aches*, sokkal jobb: *I have stomach ache*; 305 *My head aches*, jobb: *I have a headache*; 424 *my sole is aching*, r: *my sole hurts*, még jobb lenne: *the sole of my foot aches/hurts*.

(5) Kisebbszámúban található, de igen fontosak még a következő típushibák:

(a) amikor a két szereplő közül csak az egyik bír [+ human] szemantikai jeggyel, sokkal természetesebb a passzívum használata: 71 = 373 *A mosquito bit me*, r: *I was bitten by ...*; 298 *A car knocked Lili down* r: *Lili was knocked down by ...*; 416 *Two horses pulled the wagon*, r: *The wagon was pulled by...*

(b) további komoly tévedések a folyamatos / nem folyamatos jelen idő használatában: 64 *What awful weather we have*, r: *we are having*; 170 *What a nice day we have today!* r: *we're having* vagy *it is*; 170 *Emma is sitting next to me* (létezik, de nem az adott magyar mondat fordítása); 194 *Do you really enjoy this boring film?*, r: *are you really enjoying*; 321 *I was thinking before answering* (!), r: *I thought*, de még jobb lenne: *I had to think*

(c) több szempontból is rossz néhány összetett mondat: 138 *Tim asked me if I saw his dog* nem lehetetlen, de inkább csak adverbális kiegészítéssel, itt minden bizonynyal a 'sequence of tenses' szabály alkalmazandó, r: *... if I had seen*; 159 *I will write my homework, and in the meantime mum cooks the lunch* (!), r: *... mum will make lunch*; 327 *We were sleeping in sleeping bags when we were camping*, r: *we slept in ... when we went camping*

(d) helyenként talán a magyar mondattal van baj: 231 'through' alatt *We went/drove through the tunnel*: 'Átmentünk az alagúton', viszont *Az alagúton át mentünk*: 'We went via the tunnel'

(e) kulturális tévedések: nincs az angolban pl. 69 = 291 = 316 *beef soup*, illetve 335 *meat soup*: van esetleg *beef broth* (= marhahúsleves, sűrűbb), vagy – sokkal gyakrabban – *consommé* (= húsleves, pl. metélttel). Nem valószínű: 83 *We had chips and salad for dinner*, továbbá valószínűtlenek a következő nevek: 87 *Dawson*, 198 *Jil* (r: *Jill*), 223 *Miss Bowl*. Az általában élvezetes és hasznos kulturális ablakokban néha pontatlan és/vagy elavult információk is szerepelnek. Pl. *Valentine's Day* 243: ezen a napon *családtagok* semmilyen körülmények között nem küldenek *egymásnak* képeslapot, sőt: a szerelmesek nem is írják alá az általuk (nem is képes-, hanem inkább szirupos-édeskés, borítékban) küldött lapot. A *Christmas Day* 84, 85 leírásában több részlet elavult vagy téves, pl. a *Christmas cracker* elsősorban nem édesség.

A GB vs. US alakok kezelése, illetve a szótárnak a két (három?) iskolarendszer eltéréseiből fakadó kérdésekre adott – nem mindig következetes – megoldásai inkább a kétnyelvű szótárak elméletéhez tartozó problémák, melyek taglalása igen messze vinné bennünket az ismertetett kötetből; bár megemlítem, hogy a szerkesztők és bevont szakértők ebben a tekintetben (is) sokat meríthettek volna Magay Tamásnak az Ország-hozótárakat elemző disszertációjából. A jelen ismertetést inkább azzal a konkrétummal zárom, hogy a fentiekben túl tipográfiai vagy helyesírási hiba, illetve egyéb tévedés, következetlenség található legalább a következő címszavak alatt: *argue, four, mystery* (vö. 164, 421), *near, reign, sight, 'sorry, stay up, thick; birka, ellenfél, elvállik, gyalogos, gyurma, hajszárító, can/doboz/kóla, különböző, névsor, tanít*.

Összegzésül meg kell állapítanom, hogy a látszólag gondosan megtervezett és megszerkesztett, valamint küllemileg igen vonzó kötet angol példaanyagának becslésem szerint kb. 15–20 százaléka hibás. Ennek megfelelően – szerintem – a szótár jelen állapotában való tankönyvvé nyilvánítása még nem indokolt: a kötet sürgős és alapos revideálásra szorul.

\*

*A szerkesztőseget sokkolta a hibák jellege és mennyisége. Továbbra sem kételkedett a recenzens kompetenciájában, sőt fokozottan örült, hogy a biztos kétnyelvűség képviselőjeként ismert (bár önmagát inkább angol anyanyelvűnek minősítő) és bármiféle (rossz értelemben vett) hazai érdekeken felül álló lexikográfus nyelvészprofesszort sikerült megnyernie a gyermekszótár értékelésére.*

*A szerkesztőt mégsem hagyta nyugodni a szótár feletti értetlensége. Nem érezte feladatának, hogy ő találjon magyarázatokat, mégsem állta meg, hogy néhány teljesen ad hoc kereséssel saját adatgyűjtésbe ne kezdjen. A tudományos alapok hiányát hangsúlyozva ugyan, beszámolt az eredményeiről a főszerkesztőnek, aki igen gyorsan leállította ezt az akciót, ám egyes eredményekről mégis jónak látta tájékoztatni a recenzentst. A Peter Sherwoodnak szóló levél megerősítette, hogy a szótárismertetést változatlan formában közölni kívánja a lap, emellett feljánlotta a lehetőséget további megjegyzések hozzáfűzésére.*

*Ezúton is köszönetünket fejezzük ki a professzor úrnak a válaszáért, amely fontos szempontokkal egészíti ki az eredeti írás gondolatait. – A szerk.*

## Válasz Szépe professzor úr levelére

A *Modern Nyelvoktatás* szerkesztősége – gondolom, a felsorolt példaanyag terjedelme láttán – ellenőriz(tet)te az általam javasolt angol fordulatokat, illetve azoknak feltehetőleg csak egy részét. Az alább említett konkrét példákon túl a szerkesztőség nem közölte velem, hogy pontosan mit néz(et)tek meg. Az ellenőrzésnek-ellenőriztetésnek három forrásáról tájékoztattak. Az idézetek Szépe főszerkesztő úr hozzám intézett e-mail leveléből származnak:

(1) Mivel „kurrens magyar–angol, illetve magyar–angol szótárokban sokszor nem lehet megtalálni a keresett fordulatokat” (közbeszűrésom: ezért is rendkívül fontos az ismertetett kiadvány!), „néhány mondatot” megkérdeztek két (hosszabb ideig angol nyelvterületen élt, angolul beszélő, de magyar anyanyelvű) adatközlőtől. Mindketten a tőlem származó változatokat „vágták rá angolul, illetve (az egyiknek az egyik) változata mindig (PS) mondata volt.”

Ezek szerint két naiv informátor véleménye körülbelül megegyezik az enyémmel.

(2) A 100 millió szóból álló *British National Corpus*-ban megnéz(et)tek néhányat – nem derül ki, hányat – a javasolataim közül. „Ebben szinte mindig (PS) változatai vannak többségben, de minimális találatyszámokkal [...] A *complain about* a korpuszban is győzött 310:129 arányban a *complain of*-val szemben.”

Itt már úgy látszik, mintha a korpusz „nyert” volna velem szemben. Ám ez – ebben az esetben – tévedés, hiszen finomabb rostával kell szűrni az anyagot. A *complain of* belső fájdalmas esetén használatos (kb. ’panaszai vannak’), mint a gyerekszótár példáiban: pl. *complain of a headache*, *complain of a stomach ache*. Ilyenkor a *complain about* nem jó, ennek a jelentése panaszodik ugyan, de kb. olyan értelemben, hogy panaszt emel valami/valaki ellen, pl. *complain about the noise (from the neighbours)*, *complain about Joe’s friends*. Ha szabad egy olyan kisszótárra hivatkoznom, melynek egyik szerkesztője voltam: *Oxford angol–magyar szótár nyelvtanulóknak*, Oxford University Press, első kiadás, 2002: *complain* a két prepozícióval erre a két jelentésre-ekvivalensre van bontva. Tehát aligha meglepő, hogy egy nagyobb korpuszban a *complain about* jóval gyakoribb, mint a *complain of*.

Nem tudhatom, hogy a javasolataim közül hány ilyen esetet tudnék ’kivédeni’, mivel más konkrét, egyértelmű példát nem hoztak fel. Itt említem meg, hogy az ismertetett mű *nem tartalmaz alternatívákat*, azaz: mindig csak egyetlen fordítást fűz egy-egy magyar mondathoz, kifejezéshez. Erre alább még többször visszatérek.

(3) Lesújtónak tűnhet rám nézve azonban, amit a *Google* hihetetlen terjedelmű adattára mond: „több esetben is a (PS által) nem helyeselt változat volt többségben, pl. *go out to the fresh air* több mint 9 millió találat, *go out into the fresh air* csak valamivel 300 000 felett.” Ez „meglepetést okozott”. Mivel itt is csak egy konkrét példát hoznak föl, erről szól a – sajnos kötelezően terjedelmes – fejtegetésem, noha világos, hogy ez az említett „több esetben” is érvényes (lehet).

A kérdés szerintem két részre bontható. Az egyik oldala (a) az angol mint világnyelv, a másik (b) a Google mint (amolyan) világnyelv.

(a) Az angol nyelvnek ma már annyi területi-társadalmi változata van, hogy egyre inkább angol nyelvekről (*Englishes*) beszélnek a szociolingvisták. Vitathatatlanul ma a legelterjedtebb és legbefolyásosabb variánsa az amerikai angol (US). Az ismertetett

mű hozzáállása e kérdéshez nem egyértelmű: míg a kulturális „ablakokban” képviseltek ugyan az amerikai (US), kanadai, ausztrál, új-zélandi (stb.) kultúra egyes sajátosságai, addig a kötetben sehol sincs utalás nemhogy az angol nyelv említett erős tagolódására, de még arra sem, hogy ez problémát jelenthet egy angol szótár számára. Úgy látszik, hogy az ismertetésben tett erről szóló futólagos utalást mégis ki kell fejtenem. Tisztázzuk tehát: *a gyermekszótár a brit angolt képviseli*, hiszen kizárólag brit a helyesírása (*colour*, nem *color* stb.) és a kiejtés átírása (sőt: a kiejtés a legműveltebb, már-már kiveszőben lévő brit angolt képviseli, pl. a *vegetable* szót még kétszótagúként tünteti föl), túlnyomórészt brit a példamondatok tematikája (amikor nem neutrális: Skócia többször, a Loch Ness-i szörny legalább háromszor említve stb.), s így feltehetőleg a nyelvi fordulatok is leginkább a brit angolból merítenek, esetleg abban a sajnos hiú reményben, hogy ebben a tekintetben ezen a szinten „még” nem tapasztalható komolyabb eltérés az „angol nyelvek” között. Variánsokat, alternatív szerkezeteket sem ad, teljesen érthető – ám expliciten nem részletezett – okokból (gondolhatunk olyasmire mint kezdő szint, terjedelmi korlátok stb.)

Ebben a tekintetben a mű komoly lexicográfiai hagyományokat követ, mármint ami a *nem Amerikában* kiadott angol szótárakat illeti. Ugyanis ezek is hajlamosak – akár hallgatólagosan, akár explicit módon – a brit angolt venni alapul. Igen ám, de az *angol frazeológia-idiomatika területe* hallatlanul ingoványos. Itt van például kifejezésünk német változatának – *an die frische Luft gehen* – angol megfelelője három, találmorra kiválasztott, de az Interneten is könnyen hozzáférhető szótárból:

*to go out into the fresh air* ([www.thefreedictionary.com/fresh](http://www.thefreedictionary.com/fresh))

*to go out in the fresh air* (Hans Schemann, Paul Knight: *English-German Dictionary of Idioms*, 1995, *air* alatt)

*get out in[to] the fresh air* (*Oxford Duden, Luft* alatt)

Már ebből is kiderül, hogy erre az *invariáns* német fordulatra három-négy különböző, feltehetőleg (főleg?) brit angol megoldás található, ráadásul *egyik se felel meg annak*, amelyre úgy látszik kilenc milliónál több „találat” van a *Google*-ból. Kockáztassuk meg a következőt: az egységes(ebb) irodalmi változattal rendelkező nyelvekkel szemben – ide kell sorolnunk a magyart is – a *többközpontú, továbbá szédületes gyorsasággal s többféleképpen változó-fejlődő beszélt angol nyelv frazeológiájának-idiómáinak strukturája igen képlékeny és akár a brit angolon belül is jóval nehezebb meghatározni, mint mondjuk a németben vagy a magyarban, hogy egy-egy ilyen fordulatnak, idiómának melyik változata(i) minősíthető(k) „helyesnek”, a „beszélt normának” (?) megfelelőnek.*

Az adott esetben valószínűnek tartom, hogy egyesek számára (kik számára? és hol és mikor?) a kifejezésünk éppúgy két részre tagolódik, mint a röghöz kötött *go out+to the shops*, *go out++to do the shopping* példák, melyekre persze nem létezik az *into* szócskával alkotott variáns, azaz nincs *\*go out into the shops*, *\*\*go out into do the shopping* (!). Nyilván egyéb hatások között a *go* ige számtalan *phrasal verb*-szerű, az említett példákhoz hasonló „továbbképzett” alakjai – *go in*, *go on*, *go into*, *go in to*, *go onto*, *go on to* stb. – is befolyásolták ezek alakulását. Véleményem szerint tehát a *go out to the fresh air* keverék alakzat, mely a *to* szócska rendkívül változatos szerepének

(is) köszönhető. Elképzelhető, hogy ez egy folyamatban lévő változásként fogható föl az angol nyelv valamely változatában.

Az enyémekben azonban nem tapasztalható ilyen változás (még akár a váltakozás szintjén sem), továbbá – szerintem – a gyermekszótár képviselte változatában sem *ajánlatos*, pontosabban: ezek kizárólagos képviselője eltérne a szótár egyéb szintjein erősen érvényesülő brit angol normá(k)tól. Ebben a tekintetben a szerkesztőség örvendetesnek mondható házasságot hozott létre jelen recenzens és az ismertetett kötet között. Mert most már visszatérve ismertetésemre: én a szótár brit angol *bias*-át követtem – igaz, éppoly hallgatólággal, mint a szótár maga – s a saját, ötvennél több éven át beszélt művelt brit anyanyelvemet vettem alapul – csakis azt merhettem alapul venni – minden javaslatom mérlegelésekor, különös tekintettel arra, hogy mindig csupán egyetlen változat közlésére vállalkozik a kiadvány. Olyan frazeológiai *változatot*, melyet én magam nem használok, esetleg *regisztrálhatnék* (*regisztrálhattam volna*) ugyan, ha a szótár szerkezete ezt lehetővé teszi (tette volna). Jó lelkiismerettel mégsem tudok ily(enek)et az adott helyzetben, tehát egy kezdők számára készült kiegészítő számára *kizárólagosan ajánlani*, hiszen egy-egy kifejezés szociolingvisztikai feltérképezése híján annak szélesebb körű használhatóságával (angolul erre jobb szó: *appropriateness*) nem lehetek tisztában. Szerintem a tisztességes recenzens másképp nem is járhat el. – Igaz viszont, hogy mindezeket ki kellett-illetett volna fejtenem és az ismertetés *elé* bocsátanom. Köszönöm a szerkesztőségnek, hogy ezt itt most megtehettem.

(b) A *Google*-nak nyelvtudományi célokra való használhatósága, kiaknázhatósága külön tanulmányt igényelne. Itt erről csak annyit, hogy egyesek számára már bizonyára elképzelhető, hogy a *Google*-t *szótár helyett* lehetne használni, hiszen nyilvánvalóan sokkal több – sok esetben több millió – adattal rendelkezik, mint akár a legnagyobb szótár, de mint talán a legnagyobb korpusz is, ráadásul minden egyes adathoz oda van rendelve valamiféle kontextus is. (Talán nincs szükség többé kétnyelvű szótárakra sem, hisz olyan ütemben fejlődik a fordító-szoftverek minősége, hogy esetleg már a közeljövőben gombnyomásra kaphatunk valamirevaló – de az igazi kérdés: mire való? – szöveget minden nyelvből minden nyelvre.)

Itt azonban még biztosan nem tartunk. Ami a *Google* (angol)szótárszerű használatát illeti, mint arra a főszerkesztő úr [Sz.Gy.] is rámutat: nem lehet ellenőrizni, hogy mi került bele, mikor, honnan, és miért, ezen felül rengeteg benne az ismétlődés. Jelen vonatkozásban én azt hangsúlyoznám, hogy ma már millióknak a második vagy harmadik vagy többedik nyelve az angol ilyen vagy olyan szinten bírt valamelyik variánsa, melyet természetesen mindenféle „kontrollszerkesztés” nélkül szabadon használ(hat)nak az Interneten, pontosabban most már az Interneten is. Persze szó sincs arról, hogy kontrollszerkesztetném – még ha lehetne is – a *Google* angolságát. De más kérdés, hogy *hogyan és mit lehet nyelvileg tanulni ebből a nyers adathalmazból*. A *Google*-lal nem azért nem lehet vitatkozni, mert hihetetlen mennyiségű adattal rendelkezik, hanem azért, mert nincs véleménye.

Hogy a magyar olvasóval jobban érzékeltessem a problémakört, hadd meséljek el egy kis történetet. Nemrég cikket írtam a magyar mint idegen nyelv tanításáról, amivel évtizedek óta kenyeremet keresem. Többek közt azt merészelttem állítani, hogy a magyar nyelv két mássalhangzóra végződő igeőveikhez a főnévi igenévnek és a jelen

idő többes szám harmadik személyű alakjának a végződését mindig ún. kötőhanggal kapcsoljuk. Azaz – mondjuk az *akasztalak* / *akasztalak* (stílárís szinten valószínűleg megkülönböztethető) alakpárral szemben – „nincsenek” *\*akasztani*, *\*akasztanak* alakok, „csak” *akasztani*, *akasztanak* létezik (az *akaszt* paradigmája az új *Nagyszótár* I., *Segédletek* című kötetéből való: Budapest, 2006, pp. 842–3; fontos megemlíteni az igerendszerben a kötőhangot: ui. *\*akasztnak* / *akasztanak*, míg pl. *parasztanak* / *\*parasztanak*). De persze a *Google*-ból bőven idézhető példa ilyen esetekben is kötőhang nélkül alkotott igealakokra. Ha ezek történetesen a *Google*-ban túlsúlyban lennének (lesznek?), *kizárólagosan* ezeket az alakokat kellene-e *tanítanom*? Természetesen itt is fokozottan figyelembe kell venni a korábban említett eltéréseket a két nyelv tagolódása, az irodalmi normai háttér stb. tekintetében.

Azonban mindketten – én az említettem cikkben és jelen ismertetésemben, valamint ez a gyerekszótár gazdag és jobbára értékes és viszonylag könnyen rendbehozható anyagával – a nyelvpedagógia ügyét óhajtjuk szolgálni.

Összefoglalva tehát a mondottakat, az érintett kérdések továbbgondolásához úgy látszik a modern nyelvpedagógia szempontjainak árnyaltabb, összetettebb figyelembevételre van szükség. A mai magyar anyanyelvű világban ki – és mi – legyen a nyelvtanár?

És milyen legyen az angol nyelv tanulását segítő tananyag?

## TINTA KÖNYVKIADÓ

HANKÓ B. LUDMILLA, FUTÓ ISTVÁN, HEÉ VERONIKA

CSEH NYELVKÖNYV ÉS MUNKAFÜZET  
CSOPORTOKNAK ÉS MAGÁNTANULÓKNAK

252 + 60 oldal, együtt 3500 Ft

Nehéz a cseh nyelv? Igen, minden nyelv nehéz, de könnyű is, ha létezik jó segéd-eszköz a megtanulásához. Jelen tankönyvünk az évtizedek óta több generáció nyelvtanulót sikeresen felkészítő tankönyv felújított, átdolgozott kiadása, mely csoportos és magántanulásra egyaránt alkalmas. Az eredményes tanulást segíti az átgondolt felépítésű, és változatos feladatokat tartalmazó munkafüzet. Az egyéni nyelvtanulást könnyíti a fordítási feladatok megoldását tartalmazó fejezet. A tankönyv anyaga középfokú nyelvi szint elérésére képesít.

Megvásárolható a kiadóban:

TINTA KÖNYVKIADÓ

1116 Budapest, Kondorosi út 17.

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

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

## KÖNYVSZEMLE

Lévy-Hillerich, Dorothea – Serena, Silvia (szerk.)

**Studienbegleitender  
Deutschunterricht in Europa**  
Rückblick und Ausblick: Versuch einer  
Standortbestimmung  
[A felsőoktatást kísérő németnyelv-  
oktatás Európában]  
(a LEM = Lingue d'Europa e del  
Mediterraneo sorozatban)  
Roma: ARACNE editrice, 2009. 503 p.

Ezt a vaskos, német nyelvű tanulmánykötetet érdekes módon egy olyan sorozatnak a keretében sikerült kiadni, amelyben a német nyelv egyáltalán nem játszik szerepet<sup>1</sup>. Pedig a téma igazán felkelthette volna német kiadók érdeklődését is.

A könyv témája a főiskolai/egyetemi nyelvoktatás, ezen belül a német nyelv oktatása. Nem germanisztikáról, hanem bármely felsőfokú szakképzés mellett folytatott nyelvtanításról és nyelvtanulásról szól, ezen belül pedig hangsúlyosan a szaknyelv oktatásáról.

A kötet egy csaknem 15 éves projektet zár le, a publikált dolgozatok tehát összegző jellegűek. A sort a két szerkesztőnek a címben megadott fogalom tisztázását célzó rövid írása nyitja: mit is jelent tulajdonképpen „a felsőoktatást kísérő németnyelv-oktatás”, amihez rögvest egy rövidítést, egy betűszót is alkottak (Studienbegleitender Deutschunterricht = SDU). Ezt követi a „Bevezető” három tanulmánnyal, amelyeket a két szerkesztő mellett *Ulrich Spät* jegyez. Az első 40 oldal után következnek a projektben részt vevő országok beszámolóit több mint 400 oldalon. Az eredetileg csupán néhány országgal, illetve intézménnyel induló projekt végül számos ország képviselőit megszólította. A szerkesztőkön túl Olaszország nyújtja a legtöbb (össz-

szesen öt) tanulmányt. Ezt követi Magyarország négy írással, jóllehet magában a projektben nem vettünk részt. Két-két cikkben jelenik meg a projektet kezdeményező Lengyelország, valamint Oroszország és Szlovákia. A többi ország munkáját (Fehéroroszország, Franciaország, Görögország, Horvátország, Litvánia, Macedónia, Románia, Szerbia, Szlovénia, Csehország és Ukrajna) egy-egy tanulmány mutatja be. A kötetet egy összesített bibliográfia, a projekt táblázatos, kronologikus összefoglalása és a szerzők rövid bemutatása zárja.

Az már ennyiből is látható, hogy a tanulmányok nem fedik le sem egész Európát, sem az Európai Unió országait. A 16 ország többsége a volt szocialista államok közül került ki. Ez nem jelenti azt, hogy a nyugat-európai államokban (például Angliában vagy Spanyolországban) ne folya a felsőoktatásban németnyelv-oktatás. Inkább azt mutatja, hogy hol találtak a kezdeményezők komolyabb érdeklődést a német mint idegen nyelv tanítása iránt.

A projekt ötlete Lengyelországban született a kilencvenes évek közepén. Kezdeményezői a gdanski egyetem professzora, *Halina Stasiak* és a varsói Goethe Intézet akkori vezetője, *Dorothea Lévy-Hillerich* voltak. Ehhez csatlakozott később Csehország és Szlovákia. Végül is azonban a projekt nem jöhetett volna létre a Robert Bosch Alapítvány támogatása nélkül.

A történet az ún. „rendszer váltással” kezdődött. A volt szocialista országokban az oktatás feltételei megváltoztak, igény merült fel idegen nyelveket beszélő szakemberekre. Az egyes, többnyire kis államokban a felsőoktatásban folyó nyelvtanítás eleinte azt a hiányt volt hivatva pótolni, amit a főiskolai és egyetemi hallgatók a közoktatás keretében nem kaptak meg: a használható nyelvtudást. Szükség volt azonban szaknyelvi ismeretekre is.

<sup>1</sup> A LEM honlapja [ww.portal-lem.com](http://ww.portal-lem.com); csak franciául, olaszul és angolul érhető el.



A kezdeményező országok a megoldást az összefogásban keresték. Így elkészült Lengyelország, Csehország és Szlovákia részvételével (később Ukrajna és Fehéroroszország is csatlakozott) az első közös tanterv (curriculum)<sup>2</sup>, amelyben meghatározták a célcsoportot, az alapelveket, a célokat, tartalmakat, módszereket, valamint a mérés és értékelés formáit. Erre a közös bázisra építették előbb az első tananyagot, majd az egyes országok a saját programjukat. Ebben a folyamatban jelentős szerepet játszott a „Közös európai referenciakeret” megjelenése 2000-ben, ami közös igazodási pontokat nyújtott munka során. A projekt kézzelfogható gyümölcse 2004-ben Csehországban jelent meg: az első, kifejezetten a tanulmányokat kísérő német nyelvkönyv formájában, amelyhez tanári kézikönyv is készült. A tankönyv címe: „Mit Deutsch in Europa studieren – arbeiten – leben”.

Reménytelen vállalkozás lenne az 500 oldalas kötet részletes ismertetése. Ezért csak néhány gondolatra, illetve írásra szeretném felhívni a figyelmet, amelyek a hazai olvasót is érdekelhetik. A bevezető tanulmányban *Lévy-Hillerich* és *Serena* helyzetjelentést adnak. Megállapítják, hogy míg a nyugat-európai országok autonóm intézményei saját utat járnak, az egykori szocialista országok összefogni kívántak nyelvoktatásuk javítása érdekében. Az utóbbiak több okból is hátrányos helyzetben voltak: az egyetemek és tanárképző intézmények csak a közoktatás számára képeztek tanárokat, szaknyelvi tanárképzés nincs. (Ezt főleg az orosz és a magyar írások tükrözik.) Az első tíz év után újabb fordulóponthoz érkezett a felsőoktatási tanulmányokat kísérő nyelvoktatás: a 2004-től bevezetett bolognai folyamat kettévágta a korábbi hosszabb tanulmányi időt. Így a nyelvtanulásra is kevesebb idő maradt, ezt pedig – ha egyáltalán – zömmel az angolra fordítják a diákok. Így a bolognai folyamat

pontosan ellenkező hatást ért el, mint ami az eredeti célja volt: a rövidebb tanulmányi idő a „nem-szaktárgyak”, így a nyelvoktatás kárára ment. Ez nem szolgálja az európai intézmények és rendszerek egymáshoz közelebb kerülését sem.

Tíz év után érett meg a helyzet arra, hogy a projektből olyan nemzetközi szakmai csoport nőjön ki, amely nemzetközi konferenciákon megkerülhetetlen. Így volt ez a 2009-ben Jénában megtartott Némettanárok Nemzetközi Konferenciáján (IDT), ahol sikeres szekciót tartottak ebben a témában.

A hazai szaknyelvoktatást négy szerző képviseli a kötetben. *Bradeanné Gács Judit* általános képet vázol fel a hazai egyetemi szaknyelvoktatásról a 2005-ös felsőoktatási törvényből kiindulva. Az egyre szűkebb források mellett a szerző a bevezetőhöz hasonlóan problémának tekinti a bolognai folyamatot. Már a BA-diplomához is szükséges egy középfokú nyelvvizsga, ami a „Közös európai referenciakeret” B2 szintjét jelenti. A főiskolákra, egyetemekre azonban be lehet kerülni középszintű érettségivel is, ez pedig a nyelveknél az A2-B1 szintet jelenti. Azokat, akik nem teszik le az emelt szintű érettségit, nagyon nehéz felhozni a rövid szakképzés során a megkívánt nyelvi szintre. Ehhez jönnek még a szaknyelvvvel kapcsolatos nehézségek. A szerző mégis optimista: megemlíti a hazai németnyelv-oktatás nagy hagyományait, a hazai német kisebbséget, valamint a Magyarországi Némettanárok Egyesületét (UDV), amely nagy erőfeszítéseket tesz a német nyelv népszerűsítésére konferenciákkal, rendezvényekkel, kiadványokkal, mint például a Német Nyelvtanárok Egyesületének lapja, a DUFU<sup>3</sup>.

*Szerencsiné Gacs Piroska* a magyarországi tanulmányokat kísérő nyelvoktatás fő problémáját saját tapasztalataiból kiindulva abban látja, hogy a diákok alacsony szintű nyelvtudással érkeznek az intézménybe, va-

<sup>2</sup> Letölthető: [http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20\\_12\\_12\\_06.pdf](http://www.goethe.de/ins/pl/pro/media/curriculum%20_12_12_06.pdf)

<sup>3</sup> A lap utolsó száma 2008-ban jelent meg.

lamint abban, hogy nem lehet a „megszokott módon” (450. o.) tanítani.

*Mátyás Judit* Pécsről a szakszövegek olvasásával, a szövegértés és a fordítás kérdéskörével foglalkozik. A Major Ferencné által 1980-ban publikált szintetizáló olvasástechnika alkalmazásával három csoportnál tesztelte a módszert, amely eredményesnek mutatkozott. Ez az egyetlen írás, amely a nyelvoktatást kutatás tárgyává teszi.

Az utolsó magyar tanulmány a Budapesti Gazdasági Főiskolán folyó nyelvoktatást mutatja be *Menus Borbála* tollából. A szerző megjegyzi, hogy hazánkban nincs általános érvényű curriculum a felsőoktatásban folyó nyelvoktatás számára, csupán a minimális óraszám van előírva. Annak okát, hogy miért választják a németet egyre kevesebben, többek között abban látja, hogy a munkaerőpiacon az angolt várják el mindenütt, még a német cégeknél is. Optimizmusa hasonló első szerzőnkéhez, amihez hozzájönnek még a kitűnő gazdasági kapcsolatok a német nyelvterület országaival. Úgy véli, ez elég ok arra, hogy a diákok „akarjanak németül tanulni” (470. o.).

Természetesen nagyon érdekesek a többi országról szóló írások is. Nemcsak összefoglaló országjelentéseket találunk, hanem kutatásokról szóló írásokat is, az egyes készségekre, kompetenciákra összpontosító tanulmányokat, amelyek megtermékenyítőleg hathatnának az olyan olvasóra, aki maga is ezen a területen dolgozik. A kérdés már csak az, hogy vajon megtalálható-e a tanulmánykötet például könyvtárainkban, hogy hol lehet hozzáférni. Ez a kiadványból nem derül ki, de az érdeklődők figyelmét felhívom a <http://www.sdu-info.eu/it/category/deutsch/honlapra>, ahol sokat meg lehet tudni erről a kötetről, a mögötte folytatott kutatómunkáról, valamint a témáról általában.

*Petneki Katalin*

Милиева, Диана – Дагнев, Ивайло – Кискинова, Елена

**Съпоставителни езикови въпроси на медицинския текст в български, английски и немски език**

Пловдив: Медицински Университет, 2009. 225 стр.

[Milieva, Diana – Dagnev, Ivajlo – Kiszkinova, Elena

A bolgár, angol és német orvostudományi szövegek nyelvi összehasonlításának kérdései

Plovdiv: Orvostudományi Egyetem, 2009. 225 p.]

Az itt bemutatott tankönyv három szerzője bolgár (Diana Milieva), angol (Ivajlo Dagnev), valamint német (Elena Kiszkinova) orvosi szaknyelvet tanít a bulgáriai Plovdivi Orvostudományi Egyetemen. Az orvostanhallgatóknak szánt kötelező nyelvi órák mellett hosszú évek óta szemináriumokat tartanak doktoranduszoknak is. Ezeknek a szemináriumoknak a keretében a bolgár, angol és német szaknyelvet oktatják. A fő céljuk az, hogy segítséget nyújtsanak tudományos cikkek, előadások és disszertációk megírásához azáltal, hogy felhívják a figyelmet fontos strukturális és nyelvi kérdésekre és sajátosságokra. A gyakorlat ugyanis azt mutatja, hogy a tanulmányaik kezdetén a leendő tudósok mind az anyanyelvükön, mind idegen nyelven jelentős nehézségekkel küzdenek, amikor eljutnak arra a pontra, hogy megfogalmazzák és írásban közöljék tudományos eredményeiket (p. 3).

A Plovdivi Orvostudományi Egyetem gondozásában megjelent kötet a szemináriumok háromnyelvű tananyagát tartalmazza, kinyomtatott diabemutatók formájában. Minden egyes dia mellett elegendő hely áll a doktoranduszok rendelkezésére saját jegyzetek készítéséhez.

A tankönyv négy fő fejezetre tagolódik. Az első fejezet bolgár nyelven íródott, és az

orvostudományi szöveg tartalmi és nyelvi sajátosságait taglalja, nyelvtől függetlenül (5–17). A szerzők hangsúlyozzák a szemantikai aspektus és a logikai felépítés kulcsfontosságát, hiszen a tudományos eredmények és információk koherens közvetítése az alapelvárás egy szakszöveggel szemben. Ezzel kapcsolatban kiemelik a terminusok (és nem-terminusok) pontos használatának a jelentőségét. Gyakran előforduló hibák segítségével megmutatják, hogy nem megfelelő szóhasználat mellett akár értelmetlenné is válhat a szöveg. További példákat felhasználva Milieva, Dagnev és Kiszkinova szemléltetik az orvostudományi szövegek morfológiai, szintaktikai és stilisztikai fő jellemzőit, és nem utolsósorban felhívják a figyelmet a helyesírás fontosságára is.

A második fejezet a bolgár orvostudományi szöveg (szakcikk, tanulmány, előadás, disszertáció stb.) nyelvi kérdéseit veszi górcső alá (18–94). A szerzők itt is elsőként a szakszövegek lexikális aspektusára térnek rá (18–37). Véleményük szerint az orvosi szaknyelv szókészlete viszonylag állandónak mondható, azonban gyakran szükség van egy-egy új szakkifejezés bevezetésére. Ebben az esetben két lehetőség kínálkozik: vagy átvesszük az idegen nyelvű terminust, vagy megpróbáljuk azt oly módon lefordítani, hogy ne sértsük a nyelvi normát. A szerzők szerint az idegen nyelvű szakkifejezések honosítása, illetve „bolgárosítása” során keletkeznek a leg súlyosabb hibák, amelyek tartalmi zavarokat is okozhatnak. Ezt az állítást számos példával szemléltetik, és arra kéri a doktoranduszokat, hogy ezeket javítsák ki az adott dia mellett a megjegyzésekre szánt helyen. Itt szeretném pozitívumként kiemelni a szerzők elsősorban gyakorlati megközelítését: a rövid, de tartalmas elméleti bevezetés után konkrét példák alapján lehetőséget adnak a hallgatónak, hogy saját maguk szembesüljenek a „honosítási” problémákkal, és megoldást keressenek rájuk.

A továbbiakban Milieva és szerzőtársai a bolgár orvostudományi szövegek morfológi-

ai (38–54) és szintaktikai (55–76) sajátosságait tárgyalják. Röviden összefoglalják a legfontosabb szabályokat a főnevek, melléknevek, igék, összetett szavak, elöljárószók és kötőszók használatát illetően. Külön figyelmet fordítanak a bolgár igeidők helyes alkalmazására az orvostudományi szövegekben. Tudniillik a bolgár nyelvben kilenc igeidő létezik, amelyek a mindennapi kommunikációban használatosak is. Nem így az orvosi szaknyelvben. A tudományos szövegekben leggyakrabban a jelen idő fordul elő – általában érvényességű tények és bizonyított kutatási eredmények közlésére, valamint kísérletek pontos leírására. Bizonyos ritkább esetekben használható még az egyszerű jövő és a befejezett múlt idő is. A szerzők emellett felsorakoztatják a szakszövegekre legjellemzőbb mondatfajtaikat. Mindkét részben példákkal illusztrálják a szabályokat, valamint sor kerül a leggyakoribb hibák felismerésére és javítására.

Az első fejezet utolsó alfejezete a helyesírás és központosítás kérdését tárgyalja. A szerzők megadják az irányelveket arra, hogy hogyan kell helyesen idézni, rövidíteni, illetve irodalomjegyzéket készíteni. További pozitívumként mindenképpen megemlítenőd, hogy Milieva és társai – ahogy itt is – minden egyes alfejezet végén az aktuális kérdéseket taglaló szakirodalmat ajánlanak, vagyis olyan kézikönyveket, szótárakat és lexikonokat, ahol a doktoranduszok utána tudnak nézni az éppen tárgyalt témának.

A második fejezet középpontjában az angol orvostudományi szöveg nyelvi kérdései állnak (94–156). Ebben a részben nagyon fontos helyet kapnak az úgynevezett „hamis barátok”. A szerzők elismerik, hogy valóban számos olyan angol nyelvű terminus létezik, amelyet a bolgár szakszövegekben eredeti formában használnak vagy szó szerint lefordítanak. Ugyanakkor arra is figyelmeztetik a doktoranduszokat, hogy a mind a két irányba történő „tükörfordítás”, illetve a „hamis barátok” keletkezése igen gyakran tartalmi zavarokhoz, sőt súlyos félreértésekhez vezethet.

Az angol orvostudományi szövegek morfológiai sajátosságaival foglalkozó alfejezet olyan kérdéseket fejt ki, mint például az angol szóképzés alapszabályai, a névelők, az egyes és a többes szám, valamint az igeidők helyes használata. Eközben fontos eltérésekre mutat rá a bolgár és az angol morfológiai alapszabályok között (110–126). Hasonló módon járnak el a szerzők a szintaxisnak szánt alfejezetben is (127–137). Először röviden bemutatják az angol szórend jellemzőit, majd rávilágítanak a leggyakoribb hibákra, amelyek a bolgár és az angol nyelv közötti interferenciára vezethetők vissza. A tömören, de egyértelműen bemutatott szabályoknak és a sok gyakorlati példának köszönhetően ennek a két alfejezetnek a felépítése és tartalmi töltése is szakmai dicséretet érdemelne, ha nem lenne helyenként túl sok elméleti, kifejezetten nyelvészeti információ. Ugyanis fennáll a veszély, hogy a sok nyelvészeti definíció között (pl. „Mit értünk morfológia / morféma / generatív szintaxis / mondat alatt?”) az orvos doktoranduszok elveszítik a vezérfonalat. Nem szabad elfelejtenünk, hogy ez a kötet elsősorban gyakorlati segítséget kíván nyújtani számukra a tudományos művek megírásához, és nem megismertetni velük a fő nyelvészeti fogalmakat.

Az előző fejezethez hasonlóan a fejezet utolsó része az angol helyesírással és interpunkcióval foglalkozik, és feltárja a hallgatók előtt az idézésnek és a bibliográfia összeállításának az alapszabályait.

Az utolsó, negyedik fejezet a harmadik fejezet mintájára épül azzal a különbséggel, hogy ebben a német nyelvű orvostudományi szakszövegek fő jellemzőiről esik szó (157–222). A lexikális aspektusokról szóló alfejezet egyik fő kérdése a német szóképzés. Tudniillik a német nyelvben – a bolgártól és az angoltól eltérően – igen elterjedtek az összetett szavak. A szerzők külön utalnak arra is, hogy mind a két irányba történő fordításkor ügyelni kell a szóképzési sajátosságokra és a „hamis barátok” elkerülésére.

A morfológiai (178–191) és szintaktikai (192–213) kérdéseket tárgyaló alfejezetekben Milieva és szerzőtársai felhívják a doktoranduszok figyelmét a két nyelv közötti fő eltérésekre, amelyeknek a nem-ismerete súlyos hibákat eredményezhet. Ilyenek például a bolgárban és a németben nem egybeeső főnévi nemek, a névelők különböző használata, a sajátos szórend stb. Itt is, az előző fejezetekhez hasonlóan, a szerzők összefoglalják a legfontosabb szabályokat, ezeket példák segítségével illusztrálják, és gyakorlásképpen megkérik a hallgatókat néhány gyakoribb hiba javítására. Mindazonáltal ebben a részben is helyenként túl sok a kifejezetten lingvisztikai információ, ami nyelvész doktoranduszok esetében igen hasznos lenne, egy orvos doktoranduszoknak szánt tankönyvben viszont idegenül hat.

A negyedik fejezet utolsó részében a hallgatók megtalálják a német helyesírás és ezen belül az interpunkció legfontosabb szabályait (214–222).

A tankönyvet gazdag bibliográfia (223–225) zárja, amelyben a szerzők felsorolják az általuk felhasznált (és részben a doktoranduszoknak is ajánlott) szakirodalmat: leíró és gyakorlati nyelvtankönyveket, szótárakat, lexikonokat, tanulmányokat stb.

Végezetül szeretném megindokolni, hogy miért is tartottam fontosnak ennek a Bulgáriában megjelent egyetemi tankönyvnek az ismertetését. Volt doktorandusz koromban saját magam is számos cikk, tanulmány, előadás, valamint a disszertációm megírása során nem egyszer hiányoltam egy hasonló fajta szemináriumot, illetve segédanyagot akár magyar, akár német, angol vagy bolgár nyelven. Egy a fentiekben bemutatott kötethez hasonló tankönyv vagy kézikönyv olykor hasznos segítséget nyújthat azáltal, hogy rávilágít a szaknyelvre jellemző sajátosságokra, figyelmeztet a leggyakoribb hibákra, és gyakorlati tanácsokat ad egy szöveg nyelvi megformáltságára vonatkozóan. Véleményem szerint érdemes „adaptálni” ezt az ötletet a magyar (és nem csak az orvostudományi) doktori képzésben

is, hiszen teljes mértékben igazat adhatunk Milievának és társainak abban, hogy „nagyon fontos, hogy a tudományos eredményeinket megfelelő, pontos és érthető módon tudjuk közölni”. Ezt pedig mindenekelőtt meg kell tanulnunk.

*Hrisztova-Gotthardt Hrisztalina*

Lendvai Endre (szerk.)

**Translatologia Pannonica I.  
Kultúrák dialógusa  
a soknyelvű Európában III–V.  
2006–2008.**

Pécs: PTE BTK Fordítástudományi  
Kutatóközpont és Szláv Filológia  
Tanszék, 2009.

(Fordítástudományi rész: pp. 7–110)

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Fordítástudományi Kutatóközpontja 2006-tól tartja *Kultúrák dialógusa a soknyelvű Európában* címmel nemzetközi konferenciáit. Ezek a találkozók érdekes háttérterületet járnak be a fordítástudomány, az interkulturális kommunikáció és a nyelvoktatás kutatási területeinek találkozási pontjain: elsősorban az egyes kultúrák jelrendszereivel, azok fordításának, megismerésének, alkalmazásának lehetőségeivel foglalkoznak. Ezeknek az előadásoknak a szövegét olvashatjuk a *Translatologia Pannonica I.* című kötetben, melynek a fordítástudománnyal foglalkozó első fejezetét tekintjük át az alábbiakban.

A kiadvány számára kitűnő bevezetést nyújt *Albert Sándor* tanulmánya (*Elméletek-e a fordításelméletek?* pp. 8–15), mely a fordításelmélet mibenlétét tárgyalja. Nemcsak az utána következő írások értelmezéséhez teremti meg a kereteket, hanem a hazai fordításkutatás számára is támpontokat ad. Az írás rámutat azokra az ellentmondásokra, melyek az *elmélet* szó természettudományos felfogása, egzaktága és a gyakorlathoz szorosan

kötődő fordításelmélet kérdései, kutatási módszerei között feszülnek. Az elméletek különféle csoportokba sorolhatók, s a fordításelmélet a fordítás gyakorlatának az elmélete, praxeológia. Feladata, hogy megfigyelje, mi a legáltalánosabb a fordító magatartásában, tevékenységében, és stratégiákat keresen. Nem előíró, hanem leíró, s ideális esetben nem strukturálisan, hanem procedurálisan írja le a fordítási tevékenységet: „nem a két szöveg valamilyen szempontú összevetését tekinti tárgyának, hanem annak a *folymatnak* a vizsgálatára irányul, amelynek során a fordító a forrásnyelvi szöveget célnyelvi szöveggé alakítja át” (p. 11). A nyelvészeti fordításelmélet objektív tudományosságával szemben a modern traduktológia nem zárhatja ki a fordítót a vizsgálódásaiból. Az ekvivalencia csupán funkcionális-relacionális kategória lehet, melynek létrehozási módja és szintje a fordítóra van bízva. Albert Sándor gondolatmenete, megállapításai a fordítástudománnyal, fordítással vagy fordításoktatással – netán mindhárommal – foglalkozó szakemberek számára eligazítóak és egyben felszabadító hatásúak.

*Bakti Mária* írása (*Relevanciaelmélet a gyakorlatban. Néhány gondolat a pragmatika és a szinkrontolmácsolás kapcsolatáról*, pp. 16–23) praxeológiai megközelítésű: a pragmatika szemszögéből vizsgálja a relevanciaelv és a grice-i maximák működését a szinkrontolmácsolás másodlagos kommunikációs helyzetében. Áttekinti a pragmatika és a relevanciaelmélet fő megállapításait, valamint a fordítástudomány, a szinkrontolmácsolás és a relevanciaelmélet kapcsolódási pontjait. A szinkrontolmácsolás szempontjából röviden ismerteti a retrospektív kutatási módszereket, melyek közül a retrospektív interjút választja kutatási módszerül. Megállapítja, hogy a retrospektív interjúk elősegítik a relevanciaelv és az együttműködési alapelvek működésének jobb megértését. Másik következtetése, hogy a relevanciaelmélet gyakorlati működése hasonlóságot mutat a szinkrontolmácsolás során használt tol-

mács-stratégiákkal. Megemlíti, hogy a jövőben szükséges a hallgatóság és az előadók bevonása is a kísérletbe. Véleményünk szerint ez valóban lényegi információval szolgálna arról, hogy a tolmácsképzőkben oktatót és a kísérletben érvényesülő szinkrontolmácsolási stratégia (miszerint a tolmácsok elsődleges feladata, hogy a deverbilizált gondolatot, vagyis az üzenetet, annak lényegét adják át a hallgatóságnak, p. 20) mennyire felel meg ennek a különleges kommunikációs helyzetnek, illetve a relevanciaelmélet fordításra, tolmácsolásra vonatkozó megállapításainak (miszerint e tevékenységek célja, hogy teljes hasonlóságot érjen el a forrásnyelvi szövegben szereplő üzenettel azáltal, hogy ugyanazt a kognitív hatást váltja ki, ugyanazon a relatív feldolgozási áron, mint az eredeti, p. 18). – Bakti Mária írását olvasva felmerül a különféle elméletek által használt terminológia bizonytalan helyesírásának kérdése. A szerző akár egymást követő mondatokban eltérő módon írja le ugyanazt a terminológiai egységet (*relevancia – Relevancia; relevanciaelmélet – Relevanciaelmélet*). Bizonyos egységeket nagy kezdőbetűvel használ (Mennyiség, Minőség, Modor, Viszony), más, már elterjedtebb kifejezéseket kis kezdőbetűvel (*beszédaktus-elmélet, konstatívum, performatívum, beszédprodukción stb.*). Valószínűleg a forrásművek nyelve hat a magyar írásmódra, ahogy a Viszony (Relevancia) és a Modor kifejezések esetében is. Ez utóbbiakra ráadásul a magyar nyelvű (részben fordított) szakirodalom korábban már más (véleményünk szerint alkalmasabb) kifejezéseket használt (relevancia, mód – lásd pl. Crystal: *A nyelv enciklopédiája*, Osiris, 1998).

Az első tanulmány szellemiségével szoros összhangban áll *Heltai Pál* kísérletező, megfigyelő és szintén felszabadító hatású angol nyelvű írása (*The influence of socio-physiological factors on translating ability*, pp. 37–40), mely bizonyos társadalmi-életteni tényezőknek a fordítási képességre gyakorolt hatását mutatja be. (Ezek: a vörösbor fogyasztása és nem fogyasztása mint életteni faktor, illet-

ve a borfogyasztás és a fordítás között eltelt idő, valamint fordítás közben kortársak jelenléte vagy ennek hiánya mint társadalmi tényező.) Az empirikus kutatás előkészítése, felépítése, a mintavétel, valamint az eredmények feldolgozása és leírása példaadóan precíz. Megtudhatjuk, hogy különböző fordítási kompetenciájú alanyok esetén a fenti társadalmi-életteni tényezők eltérő hatásúak: a kezdő fordítók fordítási képességét csak a társadalmi kontaktus megléte esetén fokozza az itallal kiváltott ellazult állapot, míg a tapasztalt fordítók teljesítményére a mérsékelt borfogyasztás a társadalmi kontaktustól és az időtényezőtől függetlenül jótékony hatással van. Ez elsősorban a funkcionális ekvivalensek bátrabb alkalmazásában, valamint a gördülékenyebb, könnyedebb stílusban tetten érhető. Azokban az esetekben, amikor a kísérletben részt vevő egyes csoportok nem fogyasztottak bort, a fordítók inkább beleragadtak a forrásnyelvi szövegbe, s a pontos fordításra törekvés az olvashatóság rovására ment. A fordítási kompetencia tehát csak része a fordító teljesítményéért felelős fordítási képességnek. Ez utóbbi nem más, mint a fordítási kompetencia megnyilvánulása az adott társadalmi-fiziológiai környezetben. Ezt a környezetet a fordítási folyamat kutatásakor mindig figyelembe kell venni. Az optimális teljesítmény érdekében a fordítónak az illuminált állapot folyamatos fenntartására kell törekednie.

*Boros János* írása (*Többnyelvűség és demokrácia. Programirat fordítóknak*, pp. 24–30) a nyelvfilozófia, a nyelvpolitika és a fordítástudomány határmezsgyéjén helyezkedik el. A Bécsi Kör, Quine, Davidson gondolköréből, a jelentéselmélet és a fordíthatóság kérdéséből kiindulva érkezik el a kultúra és fordítás egymást feltételező viszonyához, az egységesülő, többnyelvű Európa hagyományos és új módon is fordított kultúrájához, ahol „meg kell tanulnunk kétféle módon beszélni” (p. 28). A nyelv és a kultúra nem választható el a politikától, a történelemtől, a hódításoktól, ám egyben a hatalom eszköze

is – hivatkozik Derrida gondolatára a szerző. Innen lép tovább a pacifikáció, az igazságosság és a demokrácia elvére, Habermas filozófiájára és javaslataira. Habermas megoldásként az európai kétnyelvűséget javasolja: az anyanyelv és az angol nyelv párhuzamos használatát első nyelvként. A fordítószolgáltatások továbbra is lefordítanak mindent a polgárok anyanyelvére, így egyre nő majd a politikai, kulturális és tudományos fordítás iránti igény; s a fordítók a jövő hírnökeivé válnak.

A fenti gondolatmenethez kapcsolódik Gálosi Adrienne írása (*Normák és/vagy kooperáció*, pp. 31–36), amennyiben megállapítja: a tolmácsnak úgy kell tekintenie magára, mint aki a tárgyaló felek közötti kooperáció segítője, előmozdítója. A tanulmány témája a normativitás és a kooperáció viszonya a dialógus-tolmácsolásban. A kérdésfelvetés (mellérendelő vagy egymást kizáró-e ez a viszony) nem elég világos, s az elméleti fejtegetés sem visz közelebb a kérdés lényegének felismeréséhez, illetve a kérdés megválaszolásához. Az előadás kitér néhány érdekes kérdésre (például milyen újszerű témákat és szemléletet feltételez a dialógus-tolmácsolás kutatása), de a tanulmány az ezekben rejlő lehetőségeket nem aknázza ki elég meggyőzően. Felveti az eltérő módszertani megközelítés igényét, de nem hoz erre példát. Megemlíti a gyakorlatorientált kérdésfelvetés fontosságát, a tárgyalás során mégis a fordítástudomány bonyolult, normákra vonatkozó terminológiáját fejtegeti (annak ellenére, hogy a 3. fejezet elején ennek ellenkezőjére tesz ígéretet). A Pymtől átvett *kooperáció normája* kifejezés már önmagában is megkérdőjelezi a kérdésfelvetés logikáját (kooperáció vagy norma). A fenti terminust a *habitus* fogalmával (Bourdieu) világítja meg a szerző, meglehetősen elvontan. Véleményünk szerint némi aggodalomra ad okot, hogy már-már azt kell feltételeznünk, a tolmács habitusa, személyisége válik normává. Ha nem világos számunkra a szerző okfejtése, az részben annak tulajdonítható, hogy olykor

nem elég kidolgozottak az átkötések az egyes hivatkozások vagy megállapítások között.

Horváth Judit angol nyelvű írása (*The importance of analyzing preserved legal formulae for the translators*, pp. 41–46) a jogi szaknyelv különböző szintjein használt kifejezések történeti aspektusára hívja fel a figyelmet. Számos érdekes példát hoz a hétköznapi életben használt szavak eredetére, bemutatva, hogyan vált az angol jogi nyelv az angol-amerikai történelem lenyomatává. Javaslatot tesz a szerződések jogi harmonizációjára a nemzetközi üzleti élet és a fordítás egyszerűsítése érdekében. A jog és a nyelv kapcsolata szoros, hiszen az előbbi az utóbbin keresztül érvényesül. A szerző kitér az angol és a magyar jogi szaknyelv grammatikai, szóhasználati, valamint helyesírási, központosítási, tipológiai jellegzetességeire. Párhuzamos szövegek tanulmányozása nélkül nem kezdetünk hozzá a jogi szövegek fordításához, írja. Az írás jó kiindulási pont lehet a jogi szakfordítás oktatásához.

Jankovics Mária (*A fordítói tevékenység és a fordításról való gondolkodás kezdetei Oroszországban*, pp. 47–52) érdekes, alapos áttekintést ad a fordítói tevékenység kezdeteiről Oroszországban. A X–XIII. században a Kijevi Rusz a szláv írásbeliség és a fordítás központja volt. A cikkben olvashatunk a hajdan volt államnak a kereszténység felvételéhez köthető formális fordításairól, a kelti szláv kultúrának az antik görög örökséghez fűződő kapcsolatáról. A szerző felsorolja a jellemző, főleg egyházi műfajokat, valamint kitér az e műfajok által meghatározott fordítói munkamódszerekre, melyek célja volt, hogy a mű közel kerüljön a célnyelvi olvasókhoz. A XIII–XV. században a tatár-mongol dűl és hódítás eseményei kedvezőtlenül hatottak az írásbeliség és így a fordítás fejlődésére. Erre a korszakra jellemző az archaizálás, ennek következtében a szó szerinti fordítás, ami bonyolult és nehéz nyelvezetet eredményezett. A XVI. századi orosz fordítók már latinból, németből és lengyelből is fordítottak, s a szent könyvek mint

forrásnyelvi szövegek értelmének megragadását és átadásának fontosságát hangsúlyozták. A műfajok között megjelennek az ismeretterjesztő művek. Ezekben már különféle változtatások és kihagyások is megfigyelhetők, különösen, ha a fordító vagy az olvasó nem ismerte a forrásnyelvi szövegben szereplő reáliákat.

*Kollár Andrea* Camilleri *Az agyagkutya* című regényének fordíthatóságát elemzi (*Ekvivalencia és fordíthatóság. A tájnyelvi elemek szerepe Andrea Camilleri Az agyagkutya című regényében*, pp. 53–56). Az olasz irodalomban megkülönböztetett szerepe van a dialektusok használatának. Az önkifejezés eszköze ez, olyan stílárius elem, mely – Nida műfordítás-meghatározásával szemben – fordításkor nem szorulhat háttérbe. Ebben az esetben tehát a fordítónak nem a művet kell közel vinnie az olvasóhoz, hanem az olvasót kell közelítenie a szerző művészi világához. Alkalmas-e a célnyelv a forrásnyelv különlegességeinek tükrözésére? Camilleri francia és magyar fordítójának gondolataiból, fordítási döntéseiből kiderül, milyen nehéz ezt elérni olyan nyelvek esetében, amelyeket a nyelvi centralizmus és az akadémiai skrupulusok jellemeznek. A dialektus használatában bővelkedő irodalmi művek fordítása előtt nyelvészeti kutatásokra van szükség. Erre a regény magyarra fordításakor nem került sor, a célnyelvi szöveget a tájnyelvi elemek számának jelentős csökkentése, a különböző tájegységek nyelvezetének keverése, a dialektális univerzálék és a betűnépiesség, valamint a szleng és az archaizáló szavak alkalmazása jellemzi.

*Kuttor Eszter* angol nyelvű cikkében (*Linguistic caricatures – the (non-)translation of literal proper names*, pp. 57–64) a műfordítás egyik legnagyobb kihívásáról, az irodalmi művekben szereplő tulajdonnevek fordításáról ír. A jól felépített tanulmány praxeológiai megközelítésű, célnyelvi fordítások elemzésével írja le a sikeres fordítói gyakorlatot. Nem egyértelmű, milyen kritériumok alapján sorolunk egy kifejezést a tulajdonnevek közé

(nagybetűs írásmód, a determináns, illetve a határozatlanság hiánya, egyértelmű és kizárólagos utalás, a jelentés hiánya), hiszen mindig akad kivétel. A tulajdonnevek fordíthatatlanságáról vallott nézet azon a megközelítésen alapul, hogy a tulajdonneveknek nincs jelentésük, csak referenciájuk vagy azonosító szerepük van. Bár ez a köznyelvben és a szaknyelvben leíró szempontból többnyire igaz, a könnyebb kiejtés vagy értelmezés érdekében sokszor a tulajdonneveket is adaptáljuk (elfogadott változatuk megtalálható a célnyelvben, pl. *James – Jakab, die Donau – Duna*). Az irodalmi művek szereplői nemcsak valódi, hanem jellemző erejű, kitalált neveket is viselhetnek, így a fordíthatatlanság nézete az irodalmi művek vonatkozásában végképp tarthatatlan. A szerző a *Harry Potter* regénysorozatból vett kifejező példakkal illusztrálja a jelentést hordozó, „beszélő” (p. 59) irodalmi tulajdonnevek négy kritériumát: intertextualitás, egzotikum (nemzeti jelleg), átlátható morfológiai szerkezet, jellemzőerő. A beszélő nevek különböző nyelvi szinteken látják el funkciójukat: fonetikai, morfológiai, lexikai-szemantikai, szintaktikai és pragmatikai szinten. Gyakori a szójátékon alapuló névalkotás. A fordító három kérdés alapján hozhatja meg fordítási döntését: a1. Van-e a forrásnyelvi szövegben szereplő tulajdonnévnek különleges jelentése? a2. Milyen szinten és miféle jelentése van? a3. Hogyan fordítható le ez a különleges jelentés a célnyelvre? E kérdések alapján a fordítás szintjei is meghatározhatóak: b1. fonetikai szint (honosítás), b2. morfológiai szint (szegmentálás és a jelentés felfedezése a feltárt elemekben), b3. lexikai-szemantikai szint (denotáció, konnotáció, melyik jelentés hangsúlyozandó), b4. pragmatikai szint (a szerző szándékának megőrzése, kulturális, történelmi stb. utalások felismerése és közvetítése), b5. stílárius szint (a név társadalmi presztízsének, hatásának megőrzése akár teljes átalakítással). Ezt követően a szerző csoportosítja a beszélő tulajdonnevek fordítási stratégiáit is: c1. másolás (változatlanul hagyjuk), c2. szó



szerinti fordítás (a földrajzi és intézménynevek mintájára), c3. átírás, honosítás (a helyesírás és kiejtés változik), c4. teljes átalakítás (ha a forrásnyelvi és célnyelvi kultúra között nagy a távolság). Egyetértünk a szerző következtetésével: ha lefordítjuk az irodalmi művek tulajdonneveit, több örömet nyújt a mű olvasása. Elsősorban az írói szándék alapján keressük a megfelelő célnyelvi alakot, ne feltétlenül a jelentést fordítsuk.

Lovász Ágnes Petőfi reáliáinak német fordítását elemzi (*Petőfi reáliák német fordításban*, pp. 65–75)<sup>1</sup>. Röviden ismerteti a nyelvi reália fogalmát és rokon kifejezéseit, majd a szakirodalomból (Vlahov és Florin) már ismert módon kategorizálja a több mint száz költeményben fellelt reáliákat, végül fordítástechnikai szempontból csoportosítja őket. A reáliák fordítására a fordító célja és egyéb tényezők függvényében számos fordítástechnikai lehetőséget talál: 1. szószintű megfeleltetés: szókölcsönzés (kölcsonzés, transzkripció, adaptáció), szóképzés (tükörfordítás, analóg fordítás); 2. beszédszintű megfeleltetés: körülírás, kommentár, kihagyás. Külön kutatja, hogy a szókölcsönzés technikája révén milyen mértékben épültek bele az egyes lexémák a német nyelv szókészletébe.

Magyarné Szabó Eszter tanulmányának címe (*Ekvivalencia és ambivalencia Örkény Egypercesei német fordításában*, pp. 76–81) arra utal, hogy a szerző az ekvivalencia kérdését vizsgálja Örkény novelláinak fordításában. Sajnos, a cikkben sem a tudományos igényű kutatásnak, sem a gyakorlatorientált vizsgálódásnak nem találjuk nyomát. A szerző nem adja meg a dolgozat tárgyát, nem tesz fel kutatási kérdéseket, nem fogalmaz meg hipotézist sem. A szakirodalomra hivatkozva, de indoklás nélkül – meglehetősen leegyszerűsítve – felsorolja a fordítás tényezőit, röviden definiálja az ekvivalenciát, majd a kommunikatív ekvivalenciát. Ez utóbbi meghatározását úgy idézi Klaudy Kinga művéből, hogy a benne szereplő fogalmakat (referen-

ciális, kontextuális és funkcionális egyenértékűség) már nem értelmezi, pedig a 3. pont alatti elemzésekben használja ezeket a kategóriákat. Az átváltási műveleteket is csupán felsorolja, a listában néhány önkényesnek tűnő elnevezés is szerepel (megváltoztatás, választás). A 2. pont végén röviden utal a verbális humor fordítására, de itt sem tudjuk meg, hogyan fogalmazódik meg ez a kérdés az aktuális kutatásban. Az, hogy a szerző Örkény egypercesei kapcsán a vicc fordításáról beszél, a műfajértelmezés zavaraira utal, miként később a 79. lapon is a „viccszöveg” kifejezéssel illeti a groteszk egyperces novellát. A 3. pont alatt olvasható az Egypercesek kontrasztív elemzése – bár ez csupán néhány kiragadott fordítási példából és azok átváltási műveletek szerinti besorolásából áll. Ebben a részben számos tárgyi, fogalmi tévedést találunk, ilyen a nyelvi reália kifejezés alkalmazása, implicit értelmezése (p. 78, 79); egyes grammatikai műveletek megnevezése, a jelentésbővülés, az alany, a fordítási stratégia kifejezések téves használata (p. 79). A műfaji jegyekkel kapcsolatos tévedés, hogy a *Közvélemény-kutatás* című novella fordításának értékelésében a szerző indokolatlannak tartja a teljes átalakítást, helyette háttérmagyarázatot ajánl a fordítónak. Véleményem szerint ez a megoldás nem egyeztethető össze az egyperces novellák tömörségével, feszes formájával. Az összegzésben ismét szembesülünk a kutatási szempontrendszer hiányával, a lehetséges és nem elfogadható fordítói eljárások felsorolása esetleges, zavaros és nem megalapozott.

Marija Omazić angol nyelvű tanulmánya (*Culture, Cognition, Translation*, pp. 82–90) a kognitív nyelvészet, a kultúrakutatás és a fordítástudomány határterületén vizsgálja a kulturális utalásokat tartalmazó szövegek fordításának lehetőségét és szintjét. A fordítástudomány az irodalomelmélet, majd a nyelvészet fennhatósága után önálló tudománnyá fejlődött, interdiszciplináris jellege azonban tagadhatatlan. Az utóbbi évek kutatásai a fordítást egyre inkább a kultúra felől közelítik

<sup>1</sup> A kötetben a cím nem tartalmaz kötőjelet.

meg a „nem a nyelvet, hanem a kultúrát fordítjuk” elv (p. 82) alapján. A szerző röviden ismerteti a konceptuális integráció vagy fogalmi ötvözés elméletét (Fauconnier és Turner), mely képes rávilágítani arra, hogyan gondolkodunk a körülöttünk lévő világról, hogyan hozzuk létre és értjük meg azt. Omazic konkrét példákon mutatja be, hogyan jön létre két különböző mentális térből vagy keretrendszerből és az azokhoz tartozó fogalmakból egy minőségileg új keretrendszer, illetve jelentés. Majd esettanulmány segítségével bizonyítja, hogy minél összetettebb szerkezet jön létre az integrált mentális térben, annál nehezebb átlátni annak jelentését. Más kulturális vagy politikai közegbe tartozó fordítók számára az üzenet lényege többnyire érthető, de néhány asszociációs lánc nem jön létre, a jelentés bizonyos rétegei elvesznek a fordítás során.

Dušan Tellinger német nyelvű cikkének (*Konfrontation der Ausgangskultur mit der Zielkultur im Translat*, pp. 91–95) témája a forrás- és célkultúra egybevetése a fordításban. Gondolatai néhány fenti írásához kapcsolódnak: a fordítás nem csupán nyelvi, hanem kulturális csere is, a nyelvekben kimutathatóak más nyelvek és kultúrák behatásai. A szerző a szakirodalomra (Nord és Koller), irodalmi korszakokra (reneszánsz, orosz romantika, görög-római időszak) és neves cseh és szlovák fordításkutatókra hivatkozva tárgyalja a két alapvető fordítói eljárást – az adaptációt és elidegenítést. A *szkoposzteória*-t gyakran nevezik „adaptáló elmélet”-nek (p. 92). Különösen a felvilágosodás korszakában volt szokásos eljárás, hogy a forrásnyelvi irodalmi szöveg egyfajta kiindulópontja volt egy célnyelvi eredeti szöveg megalkotásának. „Ily módon összemosódik a határ szöveg reprodukció és -produkciónak, valamint fordítás és eredeti szövegalkotás között, vagyis már nem beszélhetünk többé adaptáló elemeket tartalmazó fordításokról, hanem sokkal inkább önálló szövegalkotásról, esetenként adaptáló és fordítandó elemekkel” (Koller 1997: 235; p. 94). Ezután csupán fél oldalt

szentel a másik alapvető fordítási eljárásnak, a transzferáló/átvivő fordításnak (mely esetben a fordító valamilyen formában kommentálni kényszerül fordítását). A szlovák fordítástudományi szakembert, Gromovát idézi: „A célnyelvi szövegben található magyarázatokkal a fordító oldja a feszültséget az idegenszerűség megőrzését célzó fordítói követelmény és a fordítás kommunikativitását megcélzó, vagyis a problémamentes olvasói recepció követelménye között” (Gromová 2003: 57–58; p. 95). Leegyszerűsítve úgy is fogalmazhatnánk, hogy a transzferáló fordítói eljárás másoló eljárás, amennyiben a forrásnyelvi szöveg bizonyos kulturális elemeit a célnyelvi szövegben adaptáció nélkül adjuk vissza. Mindeközben biztosítanunk kell a célnyelvi olvasó számára a megértés feltételeit, mely a kommentálás különböző formáival történhet.

Dmitrij Zhatkin orosz nyelvű írásában (*Поэмы Вальтера Скотта в осмыслении русских переводчиков XIX века*, pp. 96–100) Scott elbeszélő költeményeinek orosz fordításáról ír: ezeket eddig orosz nyelvre vagy nem fordították le, vagy prózában, esetleg töredékesen ültették át. Ezért a kortárs fordítókra vár annak bizonyítása, hogy Scott elbeszélő költészete művészeti viszonylataiban megállja a helyét a történelmi regények mellett. A két évszázaddal ezelőtti, elfeledett Scott-fordítók közül érdemes kiemelnünk Mihajlov Csjumin és Szikorszkaja nevét, hozzátéve, hogy Scott elbeszélő költeményeit ők is csak töredékesen fordították le.

Puskás Diana orosz nyelvű tanulmányában (*Символы в рассказе Чехова «Студент» и их перевод в венгерском языке*, pp. 100–104) Csehov *A diák* című elbeszélésének szimbólumairól és azok magyar fordításáról ír. Ez a mű közismerten Csehov legkedvesebb elbeszélése volt. A mindössze négyoldalas elbeszélés a benne kifejeződő (és egyéb Csehov-művekben nem fellelhető) motívumokkal és szimbólumokkal, ragyogó gondolataival az igazságról és szépségről, az embe-

ri létezés jelentőségéről és teljességéről, különleges helyet foglal el a csehovi életműben. A cikk szerzője az elbeszélés tartalmának rövid ismertetése után két szimbólum, a „tűz” és a „pusztaság” értelmezésére vállalkozik. Megállapítja, hogy ez a két szimbólum központi helyet foglal el az elbeszélésben, idézi bibliai vonatkozásait, segítségül híva Lukács evangéliumát, valamint (magyar és francia nyelvű) szimbólum-lexikonokat, majd megvizsgálja, hogy ezeket a szimbólumokat hogyan fordította magyarra Lányi Sarolta 1980-ban. Az elbeszélés fordítását konkrét szöveghelyekkel illusztrálja, és csak részben érzi sikeresnek az egyes megoldásokat. Összefoglalásképpen megállapítja, hogy a szimbólumok kulcspozíciót töltenek be a történet megértésében, egyfajta „értelmi terhet” hordoznak (p. 104), így fordításuk eredményessége is attól függ, sikerül-e a fordítónak ezt teljes mélységében megértenie, vagy sem. Ezért a műfordító egyik fontos feladatának tekinti, hogy ne csak a lexikai szinten, hanem az értelem szintjén is képes legyen visszaadni a forrásnyelvi mű mélységét.

Cs. Jónás *Erzsébet* orosz nyelvű cikkében (*Коммуникация художественного перевода в когнитивном аспекте*, pp. 105–110) a műfordítás kommunikációjáról ír kognitív megközelítésben. A műfordítást mint a kultúraközi kommunikáció állandó és dinamikus eszközét az alábbi szempontok szerint lehet megvizsgálni: 1. A kommunikáció folyamata és modellálása; 2. A fordítás mint kommunikációs cselekedet és annak eredménye; 3. Az ekvivalencia szintjei: dinamikus ekvivalencia; 4. A szöveg értelmezésének folyamata; 5. A szöveg felépítésének folyamata; 6. Kulturális hatások és információ a fordításban; 7. A fordítás multidiszciplináris tanulmányozása: A) gyenge pozíció, B) erős pozíció; 8. A fordító személy(iség)e és az olvasó világtérképezési horizontja. Puskin *Az élet fogatán* című versének Galgóczy Árpád által készített legújabb magyar fordításáról a szerző megállapítja, hogy a fordítás minden két-

séget kizáróan közvetíti a költő és korszakának gondolati világát. Az eredeti vers koncepciója: az élet folyása – utazás a szekéren. A forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg célja közös, a részletek azonban másképp konceptualizálódnak Puskinnál az orosz kulturális közegben, illetve a magyar fordítónál a 180 évvel későbbi magyar kulturális közegben. A vers és fordítása összehasonlításakor a szerző megvizsgálja az alábbi fogalmakat a két nyelvben, valamint a hozzájuk kötődő nyelvi közeget: *élet – utazás – fiatalság – középkor – öregkor*. Megállapítja, hogy a fordító mentális lexikonjára a fenti fogalmak metaforizációja során – bár szerinte tudat alatt – minden bizonnyal hatott a XX. század első felében élő legnagyobb magyar költő, Ady költészete. Ennek szemléltetésére idézi Ady *Kocsi-út az éjszakában* (1909) című versét és orosz fordítását Nyikolaj Tyihonovtól (megjelent 1981-ben). A szerző megállapítja, hogy a magyar vers és orosz fordítása szép példája annak, hogyan esnek egybe és mégis hogyan különböznek egymástól a világról alkotott művészi képek még a valóság közös kognitív leírása esetén is.

A kötetben közölt előadásszövegek többsége gondolatébresztő, jelentős, s a kiadvány szerkesztése általában sikeresen fűzi össze a műveket szellemiségük közös vonásai mentén. Ezt az igényes munkát kiemelné, ha a kötetben szereplő írások tördelése, alcímei, bekezdései egységes képet mutatnának, és a sok előkészítő munkát még egy korrektúra követné a központozási, külön- és egybeírasi hibák, következetlenségek stb. elkerülése érdekében. A *Translatologia Pannonica I.* című kötet az egyetem honlapjáról is letölthető (<http://translator.btk.pte.hu>), ajánljuk minden érdeklődő szakember figyelmébe.

Dróth Júlia – Fata Ildikó

**Wéber Gábor**  
**Autóverseny szakszótár**  
**és értelmező szótár:**  
**angol–magyar, magyar–angol**

Szeged: Grimm Kiadó, 2010. [10], 263, [15] p.

Egy a világon is egyedülálló kezdeményezés eredményeként jelentette meg a Grimm Kiadó az *Autóverseny szakszótár és értelmező szótár*-t. Szerzője Wéber Gábor autóversenyző, az RTL Klub Forma–1-es közvetítésének szakkomentátora. A 3000 magyar és 3500 angol szócikk, az irányonként 7000 ekvivalens, valamint az 1500 példa és 700 kifejezés célja, hogy minden érdeklődőt és szakembert közelebb vigyen az autósport olykor nehezen megérthető világához.

Wéber Gábor neve leggyakrabban az RTL Klub közvetítéseiben tűnik fel, azt már kevesebben tudják róla, hogy Európa-bajnoki futamgyőztes versenyző, az *F1 Racing magazin* éppen nehézségekkel küzdő magyar kiadásának főszerkesztője, mellesleg autószimulátor-világbajnok. Életútja alapján nem meglepő, hogy Borbás László, az 1992 óta szótárak gondozásával foglalkozó és több díjat magának tudó Grimm Kiadó ügyvezetője pártolta az *Autóverseny szakszótár* kiadását.

A szótár nagyon szép kiadvány; sok-sok képpel, igényes szerkesztéssel és igen jó minőségű papíron került piacra. Az Amber PR/DPPi ügynökségnek és a *Zengő Motorsport*-nak köszönhetően az autóversenyek világát több mint 30 színes kép tárja elénk, melyek között számos soha nem látott felvétel nyugtázza az olvasót. Különlegesség, hogy egyes szériáknál már az ideai szezon versenyautói is láthatók.

A szótárban a várakozásnak megfelelően megtalálhatók az autóversenyzés eseményeinek szókincse és kifejezései. 288 oldalon jelennek meg benne az autósport legfontosabb szériáinak a szakszavai. Megtalálhatjuk a Forma–1, a Rally Világbajnokság (WRC), a Túraautó Világbajnokság (WTCC), az Túraautó Versenyzés Nemzeti Szövetsége (NASCAR)

és az USA első számú formautós sorozata, az IndyCar szériák kifejezéseit, továbbá a legeredményesebb versenyzők pályafutását is. Érdekesek lehetnek sokak számára a 2010-es NASCAR, WRC, VTCC és Forma–1 pályák helyszínei és fontosabb adatai, melyeket táblázatos formában talál meg az olvasó.

Ilyen jellegű szótárakra nagy szükség van, hiszen sok olyan szót és kifejezést tartalmaznak, melyeket egy idegen nyelven bármilyen jól tudó humán beállítottságú ember még magyarul sem ismer, vagy csak más értelemben használ. Például a *tight* általában 'szoros'-t jelent, de USA szóhasználatban a gépkocsi 'alulkormányozottság'-át is jelenti. Az autós szakszargonban a *tighten* igét egy csavar meghúzásakor használják, de egy szűkülő kanyar esetében is ez a megfelelő szó.

Nézzünk meg néhány példát:

A *suspension* = felfüggesztés, *the suspension* = kerék-felfüggesztés, *the front suspension* = elsőkerék-felfüggesztés.

A *pit* jelentése általában 'gödör'. Az autós életben 'szerelőakna', 'boks utca' jeletése is lehet, a *pit* (ige) jelentése pedig 'behajtani a boks utca'ba'.

A *plug* általában mint 'dugó' vagy 'elektromos csatlakozó' ismert. Az autóban a *spark plug* a 'gyújtógyertya' megnevezése, míg a műhelyben az *oil plug* kifejezést az 'olajleeresztő csavar' megnevezéseként használják. A *paddock* a köznapiban ember számára a 'rét' fogalmát jeleníti meg, míg az autóverseny világában a 'boks utca hátsó részé'-t jelenti.

Sorolhatnánk még az autós szavak számtalan meglepő jelentését, melyeket mindig csak a megfelelő szövegkörnyezetben lehet igazán értelmezni.

A fenti példák is igazolják, hogy a műszaki szövegek megértéséhez, illetve fordításához rendkívül fontos, hogy az adott terület szaknyelvét ismerjük, illetve használjuk. Ellenkező esetben értelmetlen szöveget kapunk, vagy a fordítás neveltség tárgyává válik. Rendkívül sok félreértés származhat akár csak egyetlen berendezés vagy egy autó használati kézikönyvének szakszerűtlen fordítása

esetén. Ezért fontosnak tartanám, hogy a forgalomban lévő autós szakszótárakat és oktatóanyagokat széles körben elterjesszék a szakközépiskolákban, főiskolákon és egyetemeken. Nagyon nagy jelentőségű volna, ha kimondottan autós szakfordítást is tanulhatnának azok a hallgatók, akik műszaki fordítással, újságírással stb. szeretnének az életben boldogulni. A fentiekhez segítség lehet a Maróti Könyvkiadó gondozásában megjelenő *Gépjárműtechnikai nyelvkönyv* sorozat.<sup>1</sup>

Kiknek ajánlott az *Autóverseny szakszótár*? Mindenkinek, akit az autóversenyezés és az autótechnika érdekel, vagy akinek a munkája során erre szüksége lehet.

Szótárt írni nem könnyű (ezt magam is bizonyíthatom, mert ezt a „könnyelműséget” én is elköttem az angol–magyar, magyar–angol autós szakszótárral)<sup>2</sup>. Meg kell gondolni, hogy milyen célra készül a szótár, kik lehetnek a használói. Nem szabad sok olyan szóval megtölteni, melyek más szótárakban is megtalálhatók. Az *Autóverseny szakszótár* teljesíti ezt a kívánalmat: a lényegre tör, olyan szavakat és kifejezéseket tartalmaz, melyek a fő témához, az autózáshoz kötődnek. Egy ilyen jellegű szótár létrehozójának sokszor nyelvújítónak kell lennie, mivel sok szó és kifejezés magyar megfelelőjét neki kell megalkotnia. Sajnos, elterjedt az a gyakorlat, hogy magyar megfelelő hiányában sokan az angol vagy „magyarosított” angol kifejezéseket használják.

Az *Autóverseny szakszótár* véleményem szerint elérte célját. Valóban úttörő a szakterületén, és jó szívvel tudom mindenkinek ajánlani annak érdekében, hogy magyarul beszéljünk és pontosan tudjuk értelmezni a szakkifejezéseket.

Elek Péter

<sup>1</sup> A Maróti Könyvkereskedés honlapja szerint az angol és a német nyelvkönyv jelent már meg (a keresés dátuma 2010-10-09). – *A szerk.*

<sup>2</sup> Elek Péter (összeáll., ford.): *Angol–magyar, magyar–angol autó-műszaki szótár = English–Hungarian, Hungarian–English automotive technical dictionary*. Budapest: ESG Kft, 1996. 130+140 p.

Illés Katalin – Medgyesi Anna (összeáll.);

Kováts András – Vámos Ágnes (átdolg.)

### **A migráns gyerekek oktatása. Kézikönyv pedagógusoknak**

Budapest: Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület, 2009. 54 p.

Az elmúlt évtizedekben egyre több bevándorló telepedett le Magyarországon. A családdal érkezőknek gyerekeiket be kell juttatniuk a közoktatásba: információhoz kell jutniuk a lehetőségek felől, fel kell venniük a kapcsolatot az intézményekkel, meg kell értetniük magukat a beiratkozásnál. A folyamat elindul, a gyerekek megkezdik tanulmányaikat. Ettől a pillanattól kezdve a labda a pedagógusoknál és az iskolánál van, a felmerülő kérdéseket már nekik kell megoldaniuk. Jelen kiadvány az iskolavezetésnek, a tanároknak és a tanítóknak kíván segítséget nyújtani a rájuk bízott migráns gyerekekkel való foglalkozásban.

A kiadvány első változata az *Európai Unió Európai Integrációs Alapjának* támogatásával készült. A szerzők, Illés Katalin és Medgyesi Anna a témában Magyarországon talán a legtöbb tapasztalattal bíró *Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület* munkatársai. Az átdolgozás is az *Európai Integrációs Alap* anyagi támogatásával történt; ezt ketten végezték: Kováts András, aki ugyanennek a szervezetnek a vezetője, valamint Vámos Ágnes, aki a kétnyelvű oktatás elismert szakembere, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolának az oktatója.

A kézikönyv a rövid bevezető után általánosságban ír a migrációról. A jogszabályi háttérrel soroló rész tartalmazza a migrációval kapcsolatos főbb nemzetközi és magyar jogszabályokat, majd a tankötelezettségre vonatkozó törvényt ismerteti. Ezt követően áttekintést ad a migráns oktatás elmúlt két évtizedének alakulásáról: részletesen bemutatja a romániai bevándorlók és a jugoszláv válság hatására Magyarországra érkezők helyzetét; majd a „más menekülők” fejezetben kitér az egyéb európai, illetve az

Európán kívüli országokból származó menedékkérőkre; végül a munkavállalás és letelepedés céljából érkező migránsokat veszi górcső alá. Szemléletes táblázatok mutatják be a migráns gyerekek számának alakulását 1995 és 2008 között.

A kötet második, nagyobbik része a migráns gyerekek oktatásával és nevelésével foglalkozik. Egymásra jól épülő fejezetek követik egymást a tágabb migráns környezet vázolásától haladva az egyes gyerekek mindennapi nehézségeinek irányába. A szerzők nemzetközi kutatásokon keresztül vizsgálják rá a szocializáció és az oktatás kapcsolatára, kiemelve a migráns családoknak a magyartól eltérő kulturális háttéréből fakadó problémáit. A következő négy fejezetben konkrét tanácsok fogalmazódnak meg a migráns gyerekek iskolai fogadására. A felkészülés mikéntjét járhatja körül az olvasó a pedagógusok és a fogadó intézmény szemszögéből; majd a szülők, a fogadó osztály és az iskolaközösség felkészítéséhez ad támpontokat a kiadvány. A közösségi és személyi tényezők számbavétele után a további fejezetek az oktatási tényezők köré szerveződnek. A tanulók osztályba sorolásának technikái és az általános beilleszkedés nehézségei gyerekek személyes tapasztalatainak idézésével ropant érzékletesen tárulnak az olvasó elé.

A fejezeten belül önálló részt alkot az interkulturális pedagógiai gyakorlat ismertetése. Jól áttekinthető ábrák szemléltetik az interkulturális érzékenység dimenzióit és a „tanuló” iskola interkulturális jellemzőit. Az interkulturális tanulási folyamat illusztrálására először migráns gyerekekkel készített eset-tanulmányok állnak lejegyezve, majd pedagógusokkal készített interjúk.

Az óvodai és iskolai nevelés irányelveinek rövid bemutatása az *Interkulturális pedagógiai rendszer* áttekintésével történik. A külföldi gyerekek iskolai érvényesülésének legnagyobb akadálya, hogy nem ismerik a magyar nyelvet. Nemzetközi gyakorlatban jól működő példák mutatják be azokat a technikákat, amelyek segítik a tanulók sikeres nyelvi szocializációját. A nyelvtudás hiányából fakadó problémákat magyar és idegen anya-

nyelvű migránsok szemszögéből is tárgyalják a szerzők. Az idegen anyanyelvű migránsok esetében szóba kerülnek a magyar nyelv sajátosságaiból fakadó tanulási nehézségek. Az adott fejezet a gyakorlatiasság jegyében igyekszik konkrét példákat hozni a nyelvi sajátosságokra, azonban ezek a tudományos pontatlanság miatt félreértésekre adhatnak okot. Gondolok itt például a magyar nyelv agglutináló jellegéről írottakra, miközben a magyar nyelvben éppúgy jelen van a flektálás is: a névelők ragozhatósága és néhány egyéb jelenség a flektáló típusra utalnak, így ezek nem „az agglutinációból fakadó nyelvi jelenségek” (p. 36); nem minden agglutináló nyelvben található meg a magánhangzó-harmónia jelensége sem. A másik, idegennyelv-elsajátítási szempontból vitatható megállapítás a nyelvtipológiai távolságból fakadó tanulási nehézség. Tény, hogy a kontrasztív nyelvészeti megközelítés segíthet egy idegen nyelv elsajátításában, de nem az anyanyelv – idegen nyelv „egy az egyben” történő összevetésével. Ennek legfőbb okai a köztes nyelvi (interlanguage) jelenségek, amelyeket nem az anyanyelv határoz meg, hanem az idegen nyelv tanulása folyamán az adott nyelvre jellemző sajátos nyelvhasználati egységek sora alakul ki, amely a tanuló nyelvi szintjének megfelelően változik. A fejezet a jelzett pontatlanságok ellenére is a nyelvsajátítás lényeges aspektusát feszegeti azzal, hogy a kulturális hasonlóságokból és különbözőségekből fakadó problémákra hívja fel a pedagógusok figyelmét.

Folytatásként a Közös Európai Referenciakeret szerinti nyelvi szintek rövid jellemzése szerepel, megadva a kapcsolódó magyar közoktatási vizsgák és akkreditált nyelvvizsgák szintjét.

A következő fejezet az egyes nyelvi készségek fejlesztését tárgyalja, az írás és az olvasás fejlesztésére kitérve. Azért csak erre a két készségre, mert ezek fejlesztése segíti a beszéd és a hallás utáni értés képességét is.

A továbbiakban a magyar mint idegen nyelv tanításához használható tananyagok felsorolása található. A fejezet bevezetője meg-

említi, hogy kifejezetten migráns gyerekek iskolai oktatását segítő tanterv és tananyag nem létezik. A felsorolt tananyagok között azonban van olyan, amelyik speciálisan gyerekeknek készült és a könyvpiacon is elérhető: Varga Csilla – Gróf Annamária – Szende Virág – Vidéki Erzsébet: *Kiliki a Földön 1. Magyar nyelvkönyv gyerekeknek*. Akadémiai Kiadó, 2006. 184 p. (tankönyv és DVD).

Az utolsó előtti rész az egyes tantárgyak nem magyar anyanyelvűeknek való tanításához ad néhány támpontot. Külön kitér a magyar nyelv és irodalom, a történelem és a matematika tantárgy-pedagógiájára. Bemutásra kerülnek a nyelvi és a tantárgyi felzárkóztatás gyakorlatban is kipróbált nemzetközi és magyarországi példái.

Végül a szerzők felhívják a figyelmet egyrészt a külföldön kidolgozott módszerekre, amelyek a magyar közoktatás gyakorlatába részint már bejutottak a Magyarországon működő nemzetközi iskolák és iskolaláncok révén, másrészt hazai civil szervezeteknek a migráns gyerekek oktatásában szerzett tapasztalatai adaptálására.

Az utószó a kiadvány feldolgozásához, az önreflexiók megfogalmazásához ad segítséget néhány kérdéssel.

A kötetet négy oldalas fogalomtár zárja, amely a témához kapcsolódó szakszavak (pl. menedékes, menedékkérő, migráns, migráns háttérű) magyarázatát tartalmazza.

A *migráns gyerekek oktatása* című kézikönyvről joggal állítható, hogy hiánypótló vállalkozás, mivel hasonló munka eddig nem jelent meg a magyar könyvpiacon. A migráció rendkívül sokoldalú bemutatása lehetőséget ad arra, hogy az olvasók megismerjék a téma összetettségét. A kiadvány roppant informatív annak ellenére, hogy szerény terjedelme miatt elmarad a tematika részletekbe menő kifejtése. Használhat forgathatják a kötetet – mint azt az alcím is jelzi – a pedagógusok, az intézményvezetők, a bevándorlókkal érintkezésbe kerülő hivatalos szervek munkatársai és a téma iránt érdeklődő szakemberek egyaránt.

Schmidt Ildikó

Kiss Gábor – Bárdosi Vilmos (szerk.)  
**Szinonimák. 20 000 rokon értelmű szó dióhéyszótára**  
(Az *Ékesszólás Kiskönyvtára* sorozat 7. kötet)

Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2008.  
240 p.

Kontra Miklós adatai szerint „a magyar szótárírás aranykorában”, 1988-ban a magyar otthonok 7%-ában volt szinonimaszótár (1997: 230). A korabeli szinonimaszótárak közül kiemelkedett O. Nagy Gábor és Ruzsiczky Éva munkája (1978), az azóta átrendeződött könyvpiacon pedig a legjelentősebb esemény a *Magyar szókincstár* megjelenése volt (1998). Mindenesetre különböző színvonalú, különböző rétegekhez szóló szinonimaszótárak folyamatosan jelennek meg, s az otthonokban tartott szótárak száma sem lehet kevesebb, mint 1988-ban. A szinonimák bősége iránt némi hazafias várakozás is mutatkozik, s nyelvközösségünk számos tagja folyamatosan várja a rokon értelmű szók gyűjteményeit.

Kiss Gábor és Bárdosi Vilmos jelen kötete elsősorban a tanulóifjúságnak készült és a *Magyar szókincstár*-on alapul. Anyaga kapcsán érdemes megemlékezni általában a szinonimia természetéről is.

Ha a szinonimiát a jelentés azonosságaként interpretáljuk, meglehetősen valószínűtlen és érdektelen viszonyt mutatkozik. Egyes zenészek (hegedűsök, énekesek stb.) szerint az *aisz* és a *b* nem ugyanaz a hang, bár rezgésszámuk azonos. Ha azonban azt mondjuk, hogy a szinonimák olyan szók, amelyeknek szemantikai hasonlóságai feltűnőbbek, mint különbségeik, érdekes területre jutunk. Milyen különbségek nem rombolják a hasonlóság intuícióját? Miért olyan gyakoriak a szinonimák? A szókincs mely területein különösen gyakoriak? Ezeknek a kérdéseknek részletes megválaszolásával máig adós a szószemantika.

Például a magyarban stilisztikailag legsemlegesebbnek mutató *terhes* szó szá-

mos szinonimája – *állapotos, várandós, vise-lős, áldott állapotban van, kismama, gravida* (szaknyelvi), *hozós* (tájnyelvi), *megmásod-egyenedett* (bukovinai székely) stb. – valami-féle névvarázsra utal.

A *politikus* megemelt formája az *államfér-fi*, s a *kormányfő* és a *miniszterelnök*, az *ál-lamfő* és a *köztársasági elnök* páronként szinonimák.

Sok esetben tárgy történeti háttere van a szinonimáknak. Például a *handzsár* és *jata-gán* szinonimák ugyan, de a szakirodalom a legújabb kutatásokig a hajlított pengével készült kardszerű fegyvereket nevezte *handzsár-nak*, míg az egyenesek mérettől függetlenül a *jatagán* nevet kapták. A dióhéjszótárban az *ágy* szinonimájaként megadott *pamlag*, *heve-rő*, *priccs*, *kerevet*, *nyoszolya*, *szófa*, *rekamié* tárgy történetileg mind mások (p. 2).

A szerzők által szinonimáknak minősít-tett *szvetter*, *kardigán* és *pulóver* (p. 185) mind angol jövevényszók, ami az angol di-vatnak a magyarra gyakorolt közvetlen ha-tására utal.

Kiss Gábor és Bárdosi Vilmos lexikai mi-nősítésekkel, vonzatokkal kiegészített szinonimaszótára nem csak a tanulóifjúság szá-mára hasznos kézikönyv. Mivel a szinonimák megvilágíthatják egy-egy szó jelentését, ér-telmező szótárként is használható.

Kicsi Sándor András

---

## IRODALOM

- Kiss Gábor (szerk.): *Magyar szókincstár. Rokon értelmű szavak, szólások és ellentétek szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 1998.
- Kontra Miklós: Szótárhasználók a magyar szótár-írás aranykorában. In.: Kiss Gábor – Zaicz Gábor (szerk.): *Szavak – nevek – szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára*. Budapest: A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete, 1997. pp. 228–232.
- O. Nagy Gábor – Ruzsiczy Éva: *Magyar Szinoni-maszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1978.



# SZOFTVER

JABLONYKÓ ANATOLIJ

## Urban Dictionary

Előfordult már, hogy filmnézés, zenehallgatás, weblapok böngészése, külföldi ismerőssel való levelezés vagy társalgás közben nem értett meg egy-egy szleng szót vagy kifejezést, s jelentésének megfejtésében a legnagyobb szótárak sem segítettek? A szleng szavak és kifejezések jelentős része általában túl rövid életű vagy nem elég elterjedt ahhoz, hogy meghonosodjon a köznyelvben. A nem standard szavak ilyenfajta gyors változását sem az erre szakosodott papíralapú szótárak, sem az általános elektronikus szótárak nem képesek követni.

Ennek a problémának a megoldására jött létre 1999-ben az [urbandictionary.com](http://urbandictionary.com) online szótár. A nevéből is kitűnik, hogy elsősorban a nagyvárosi szleng szavak és kifejezések rögzítését és meghatározását vette célba. Jelenleg több mint ötmillió-háromszázezer definíciót tartalmaz, s ez a szám óránként növekszik. Az online szótárak nagy előnye, hogy sem időbeli, sem térbeli korlátaik nincsenek, s enyhe túlzással, terjedelmi gátakat sem kell leküzdeniük. Vagyis a szótár naponta változhat, lakhelytől függetlenül bárki, bárhol hozzáférhet, és egy-egy leírásnak nincs maximált karakterszáma.



A szótár teljesen ingyenes, a szolgáltatást az oldalon megjelenő reklámok finanszírozzák. A szócikkeket maguk az olvasók írják, csak egy regisztráció szükséges hozzá. A szótárszerkesztői feladatokat is bárki végezheti, önkéntes alapon. A minőségellenőr szintén az olvasó. A regisztrált felhasználók szavazataitól függ, hogy egy-egy újabb definíció bekerül-e a rendszerbe. Ekképpen szűrik ki a kéréstlen reklámokat, a hibás és téves szócikkeket.



**1. ábra: Szókeresés az Urban Dictionary weboldalon**

A szótárban böngészhetünk keresőmotor vagy betűmutató segítségével (lásd az 1. ábrán). A betű alapján történő kereséskor a szavakat rendezhetjük betűrend vagy népszerűség szerint. A weboldal segítségével a szavakat megtekinthetjük a szótárba való bekerülésük időpontja alapján, avagy véletlenszerű sorrendben. Az oldal egyik érdekessége még, hogy minden nap megválasztásra kerül a nap kifejezése.

A szócikk tartalmazza a szót vagy kifejezést, ennek a szótárba való bekerülése dátumát, egy vagy több jelentésének meghatározását, a használatára vonatkozó példákat egyes esetekben illusztrációkkal, valamint a feltöltő felhasználónevét (lásd a 2. ábrán).

**man chair** 10652 up, 859 down  

November 22, 2009 Urban Word of the Day

buy man chair mugs, tshirts and magnets

A man chair is the chair that men sit in while their partner is shopping for long periods of time. They can be found in almost any clothing or shoe store. What can we, as men do while our gf's or wives are shopping, we can sit in a man chair.

*Honey, Ill go over here and sit in a man chair while you go shop around and meet me here when your done.*

bored annoyed tired stressed overwhelmed

by Devoniscool Oct 8, 2007 share this

**2. ábra: Az Urban Dictionary egy szócikke**

A weboldalnak van saját online boltja, ahol megvásárolhatjuk többek között a kedvenc kifejezésünket ábrázoló bögrét, hűtőmágnest, pólót, egér-alátétet és a szótár nyomtatott változatát is. Rendelhetünk továbbá szótanuló kártyákat és szlenggel foglalkozó könyveket. Az oldal további szolgáltatásai közé tartozik még, hogy sms-ben is megtudhatjuk egy-egy szó jelentését, illetve rendszeres értesítést kérhetünk a nap legnépszerűbb szaváról. Az Urban Dictionary rendelkezik saját chattel és bloggal is, amelyen az oldallal és szlenggel kapcsolatos bejegyzések és cikkek olvashatók.

A szótár véleményem szerint elsősorban anyanyelvi beszélők számára készül, ezért hiányzik a szócikkekből a kiejtés, illetve a kiejtés szerinti átírás. Ennek ellenére az oldal természetesen idegennyelv-tanulók számára is rendkívül hasznos lehet. Mivel azonban a leírás angol nyelvű (azaz a szótár „metanyelve” az angol), a zökkenőmentes használathoz és a definíciók megértéséhez mindenképpen előnyös a középfokú szinthez közelítő nyelvtudás.

## HÍREK

---

CSÚRY ISTVÁN – MÓNOS KATALIN – NÁDOR ORSOLYA – BODA ISTVÁN

### Beszámoló a MANYE XX. Kongresszusáról

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete méltó helyszínt keresett jubileumi – huszadik – kongresszusa számára, a Debreceni Egyetem pedig, úgy is mint a szakma egyik hazai fellegrája, nagyszabású nyelvtechnológiai projekt megvalósítója, de úgy is mint a MANYE által fontosnak tartott tradíciókhoz személyes szálakkal is kötődő intézmény, szívesen vállalkozott a 2010-es alkalmazott nyelvészeti kongresszus megrendezésére. Debreceni egyetemének nagyságrendje, rangja és infrastruktúrája mellett szellemi múltja és jelene is predestinálta a kiemelkedő esemény megrendezésére, hiszen önálló alkalmazott nyelvészeti tanszékekkel rendelkezik, évek óta folyik több karán is szaknyelvoktatás, szaknyelvi vizsgáztatás, fordító-, szakfordító- és tolmácsképzés. Évtizedek óta itt működik a Debreceni Nyári Egyetem, a magyar mint idegen nyelv oktatásának nemzetközileg elismert központja. A DE dolgozta ki Kelet-Magyarország egyetlen akkreditált önálló nyelvvizsgarendszerét (DEExam) és működteti nyelvvizsgaközpontját. A nyelvészeti és nyelvoktatási tanszékek, továbbá az idegennyelvi intézetek kutatói és oktatói az alkalmazott nyelvészeti közélet aktív szereplői, az alkalmazott nyelvészeti, szaknyelvi és fordítástudományi kutatások élvonalában vannak. Végül, de nem utolsó sorban: itt dolgozott 1955-től harminc éven át Papp Ferenc, a magyar alkalmazott nyelvészet kimagasló, iskolateremtő alakja, aki megteremtette a hazai számítógépes nyelvészet alapjait, Debrecen pedig a hazai és a nemzetközi russisztika központjává tette.

*Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció* címet viselő eseményre augusztus 26-28 közt került sor az egyetem főépületének patinás falai közt; rendezői a Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, a Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Területi Bizottságának Nyelvtudományi Munkabizottsága, és természetesen a MANYE voltak. A programbizottságban a MANYE elnöksége részéről Klaudy Kinga, Székely Gábor, Fóris Ágota és Kis Ádám kaptak helyet, a fogadó intézményt pedig Csúry István bölcsészkarai dékánhelyettes, a Francia Tanszék vezetője és Pápay Kinga, az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti tanszék kutatója képviselte. A Csúry István vezette szervezőbizottság tagjai (Agyagási Klára, Bánki Ágnes, Boda István, Forgács Anikó, Hunyadi László, Mónos Katalin, Jiří Pilarský, Szikszainé Nagy Irma) a Bölcsészettudományi Kar és az Informatikai Kar tanszékeinek és intézeteinek munkatársai közül kerültek ki. Az esemény kiemelkedő fontosságát jelzi, hogy fővédnöke Fábrián István, a DE rektora, házigazdája Gaál István, a Tudományegyetemi Karok elnöke és Papp Klára, a Bölcsészettudományi Kar dékánja voltak.

A kongresszus több szempontból is hűen tükrözte az elnevezésében szereplő innovációt. Nemcsak a nyárvégi időpont volt újítás a korábbi évek gyakorlatához képest. A szervezés teljes folyamata az Interneten, egy elektronikus konferenciaszervező rendszer (a ConfTool) adta keretben zajlott. A jelentkezéstől és az absztraktok feltöltésétől azok elbírálásán át a program kialakításáig és a regisztrációig minden ebben a rendszerben folyt (és folyik e beszámoló ké-

szítésének pillanatában is a kongresszusi kötetbe szánt előadások feltöltése és lektorálása). A számozott körlevelek korábbi rendszerét a pillanatnyi feladatokhoz igazodó, rugalmas rendszerűzenetek váltották fel. Igaz, hogy a szoftver magyarítása okozott némi kezdeti idővesztést, és működés közben további magyarítanivalók is felbukkantak, de a szervezők dolgát minden munkafolyamatban jelentősen megkönnyítette a ConfTool. A szervezők a részvételi díjak kialakításában is újításra törekedtek, amennyiben megtörték azok évről évre automatikusan követett növekedésének tendenciáját, és a XIX. kongresszuséinál alacsonyabb részvételi díjakat határoztak meg.

A rendezvény mintegy kétszáz résztvevőt vonzott, akik három nyitó és egy záró plenáris előadást, tizenhat szekcióban száznegyvennégy prezentációt láthattak-hallhattak, köztük poszterbemutatókat és számítógépes eljárások, alkalmazások bemutatóit is. A programok közt idén is helyet kaptak a már jól megszokott kerekasztalok, az alkalmazott nyelvészeti tanszékek vezetőinek értekezlete, a Brassai Sámuel-díj átadása, és az elmaradhatatlan társas események: a fogadás és a gulyásparti. Ez utóbbiakhoz az egyetem díszudvara, illetve a debreceni Nagyerdő egy hangulatos étterme teremtettek méltó környezetet.

A magyar alkalmazott nyelvészeti kongresszusok sorában a kerek évfordulós megemlékezések kongresszusa volt a huszadik. A húszéves múltba való visszatekintés mellett ugyanis Papp Ferenc akadémikusra, a Debreceni Egyetem volt professzorára és díszdoktorára emlékeztek a résztvevők születésének 80. évfordulója alkalmából. Papp Ferenc nemcsak az általános és alkalmazott nyelvészet, a magyar nyelvészet és a russzisztika kiemelkedő alakja volt, hanem a számítógépes nyelvészet hazai úttörője is, így debrecenisége s a nyolcvan év mellett a kongresszus központi témája: a nyelvtechnológia harmadik okként tette időszerűvé a rá való emlékezést. Az Aulában helyet foglalók – köztük a MANYE vezetői – sorában szép számmal voltak jelen Papp Ferenc egykori tanítványai is. A nyitó plenáris ülést a professzor özvegye és Ferenc fia is megtisztelte jelenlétével. Székely Gábor professzor, a MANYE alelnöke az egykori tanítványból lett kolléga személyes hangján emlékezett meg Papp Ferencről, szép, meghitt pillanatokkal törve meg a terem szigorú ünnepélyességét.

Megható pillanatokban azután sem szűkölködött a kongresszusi program. Ilyen volt a Brassai-díj, illetve – a második napot záró MANYE-közgyűlés részeként – az egyesület tiszteleti tagja cím átadása. Az előbbit az idén Cs. Jónás Erzsébet, a Nyíregyházi Főiskola professzora, a DE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának alapító tagja, a szövegsemantika és a fordításstiszttika jeles szaktekintélye kapta, az utóbbiban Petőfi S. János professzor, az MTA külső tagja, a DE díszdoktora, a nevéhez fűződő szemiotikai textológia iskola megeremtője részesült.

A plenáris előadások sorában – Székely Gábor Papp Ferenc-megemlékezése után – először Petőfi professzor kapott szót. *A mondatnyelvésztől a multimediális kommunikátumok szöveg-tanainak létrehozásáig. Az idegen nyelvek oktatása mint alkalmazott szövegtan* című előadásában a 2001-ben a Torinói Egyetem *laurea honoris causa* kitüntető címének elnyerése alkalmából tartott *lectio*jának gondolatmenetét követve a szövegtani megalapozottságú nyelv- és irodalomtanítás elveit és módszertanát vázolta fel. Bakonyi István, a Széchenyi István Egyetem professzora *Háború és béke az orosz nyelvben* címmel tartott rendkívül sok szempontú és információgazdag előadást az orosz tanítás/-tanulás helyzetéről, az e téren mutatkozó tendenciákról s azok okairól, jelezve a tárgyalóképes orosz tudással bíró szakemberekben mutatkozó hiányt. A második kongresszusi nap is plenáris előadással indult: *Húsz év a felsőoktatási nyelvoktatásért* címmel Sturcz Zoltán (Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem) beszélt a felsőoktatási intézmények idegen nyelvi lektorátusainak sorsáról, szerepéről. A kongresszus zárónapján Szépe György professzor, az egyesület tiszteletbeli (és előző) elnöke *A Magyar*

*Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének [MANYE] 20. évében* címmel tartott plenáris előadást. Ebben az egyesület létrejöttének előzményeit felidézve megemlékezett az alkalmazott nyelvészeti konferenciák/kongresszusok soráról, a MANYE tevékenységének nemzetközi kontextusáról, felidézte a *Modern Nyelvoktatás* létrejöttét és szólt az egyesület folyóiratának jelenéről is, a jövő felé tekintve pedig az alkalmazott nyelvészet és a nyelvoktatás tartalmát, a MANYE és a szakma generációs átrétegződését, az egyesület viszonylagos főváros-centrikusságát és a szakmai tevékenységének diverzifikálódását vizsgálta.

A szervezők és a MANYE vezetősége a fölvetett hét – igen aktuális és izgalmas – téma közül négyet választottak ki a hagyományos kerekasztal-beszélgetések céljából. Az elsőre *A magyar mint idegen nyelv lexikográfiai és tankönyvi háttere* címmel Szöllősy-Sebestyén András moderátori szerepvállalásával, a kongresszus magyartanítással foglalkozó szekciói előadóinak részvételével s a vendéglátók részéről a Debreceni Nyári Egyetem igazgatójának, Szaffkó Péternek és munkatársának közreműködésével került sor. Ez a kerekasztal annál is inkább jó alkalmat szolgáltatott a személyes kapcsolatok létesítésére, mert bár jól ismert a több mint félszázados múltra visszatekintő Debreceni Nyári Egyetem nemzetközi rangja, szakmai teljesítménye, az alkalmazott nyelvészeti fórumainkon ritkán vannak jelen. A mostani kerekasztal-részvételüknek köszönhetően hangsúlyos megfogalmazást kapott az a tény, hogy a magyar állam immár több mint egy évtizede nem veszi eléggé komolyan, mit is jelent az, hogy a magyar az Európai Unió hivatalos nyelveinek egyike. A fordítás- és tolmácsolásiparban számottevő kereslet mutatkozott volna a magyar iránt, ám uniós támogatásoktól estünk el amiatt, hogy erre nem figyeltünk oda. Sok egyetértő, egymást erősítő hozzászólás tanúsága szerint a magyar mint idegen nyelv ügye a gyakorlatban függetlenedett a hungarológiától, mert ez utóbbi igazán csak a tudományterület szakemberei számára tűnik fontosnak. Ezzel együtt azonban a hungarológiai ismeretek iránti kereslet is nyilvánvaló, ami viszont nem jár föltétlenül együtt a magyartanulás igényével. Így tehát fontos volna nagyobb súlyt helyezni a hungarológiának idegen nyelveken való terjesztésére.

*A Köznyelv és szleng a lexikográfiában* című kerekasztal-beszélgetést Szabó Dávid lexikográfus, szlengkutató (ELTE) vezette. Résztvevői Parapatics Andrea (ELTE), a *Szlengszótár* (Tinta Könyvkiadó) szerzője, Pátrovics Péter (ELTE), a *Német szlengszótár* (Anno Kiadó) szerzője, Pusztai Ferenc (ELTE), a *Magyar értelmező kéziszótár* főszerkesztője és Szabó Edina (Budapesti Corvinus Egyetem), a *Magyar börtönszleng szótára* (Kossuth Egyetemi Kiadó) szerzője voltak. A főbb témakörök sorában érintették a köznyelv és a nem-sztenderd változatok különválasztásának problémáját, felvetve a kérdést, hogy a bizalmas köznyelvet vagy az úgynevezett sztenderd szlenget a köznyelv részeként kell-e értelmezni. Terítékre került a szleng és az egyéb nem-sztenderd változatok elkülönítésének kérdése is, különös tekintettel a szleng és a bizalmas köznyelv viszonyára. A fő hangsúly emellett a szlengszótárírás alapkérdéseire tevődött: a résztvevők sorra vették az anyaggyűjtés problémáit, a példaanyag eredetének, a szócikkek felépítésének kérdéseit és foglalkoztak az etimológia feltüntetésének szükségességével. Külön kitértek a kétnyelvű szlengszótárak sajátosságaira (például az ekvivalencia tekintetében). A lexikográfiai eszmecsere kiterjedt a szlengnek az általános egy- és kétnyelvű szótárakban való megjelenésére is.

*Az Államnyelvek és kisebbségi nyelvek a XXI. századi Európában* című nyelvpolitikai-nyelvtervezési kerekasztal-beszélgetés résztvevői – magyar és nem magyar Kárpát-medencei kisebbségek képviselői – a múlttól, a jelenről és a jövőről folytattak eszmecserét. A beszélgetést Nádor Orsolya vezette (Károli Gáspár Református Egyetem), a meghívott vendégek: Gál Noémi (Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár), Hornokné Uhrin Erzsébet (Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete, Békéscsaba), Simon Szabolcs (Selye János Egyetem, Komá-

rom) és Szoták Szilvia (Imre Samu Nyelvi Intézet, Alsóőr) a nyelvi jogok *de iure* és *de facto* érvényesüléséről mondták el tapasztalataikat. A résztvevők érzékletesen jelenítették meg a nagy létszámú, sajátos hagyományokkal rendelkező magyar kisebbség (Erdély) és a felmorzsolódóban lévő, veszélyeztetett magyar kisebbség (Burgenland), a sajátos hagyományokkal rendelkező, de minden mai nyelvi joga ellenére eltűnőben lévő magyarországi kisebbség (szlovákok) és a politikai széljárásnak leginkább kitett szlovákiai magyar kisebbség nyelvi helyzetét.

A meghívott kutatók bemutatták ezeknek a kisebbségeknek a demográfiai, jogi és oktatás-politikai helyzetét, különös tekintettel az aktuális hiányjelenségekre és a stratégiai feladatokra. A beszélgetés végén határozott igény fogalmazódott meg egy olyan, a politikusok által is (el)ismert nyelvstratégia kidolgozására, amely megfelel a nemzetközi és a hazai joggyakorlatnak, a nyelv- és oktatáspolitikai irányelveknek, köztük a kevéssé ismert és hátrányos helyzetben lévő nyelvekre vonatkozó uniós elvárásoknak. Ennek a stratégiának mindemellett magában kellene foglalnia a Kárpát-medencében és a nyugati diaszpórában élő magyarság, a hátrányos helyzetű nyelvi közösségek, valamint a nem magyar anyanyelvű magyarországi népcsoportok számára egyaránt elfogadható, tudományos alapokon nyugvó döntéshozatal lehetőségét is.

*Az internet kihívásai – könyvdigitalizálás és elektronikus könyvtárak* – ez volt a negyedik kerekasztal címe. Résztvevői megszólalásuk sorrendjében: Koltay Tibor, a Szent István Egyetem Alkalmazott Bölcsészeti Kar Informatikai és Könyvtártudományi Tanszékének vezetője, Sajó Andrea, az Országos Széchenyi Könyvtár főigazgatója, Virágos Márta, a DE Egyetemi és Nemzeti Könyvtár főigazgatója, Nagy László, a nyíregyházi Mórincz Zsigmond Megyei és Városi Könyvtár igazgatója és Csernoch Mária, a DE Informatikai Kar Információ Technológia Tanszék vezető oktatója. Együtt arra a nagy feladatra vállalkoztak, hogy áttekintsék a könyvdigitalizálás szerteágazó témakörét. A kerekasztal munkáját Boda István, a DE IK Könyvtárinformatikai Tanszékének vezetője fogta össze.

Koltay Tibor vitaindítójában vázlatosan összefoglalta azokat a kérdéseket, amelyek napjainkban egyaránt foglalkoztatják a könyvtár- és információtudomány s az alkalmazott nyelvészeti kutatás szakembereit. Sajó Andrea a könyvdigitalizálás területén alkalmazott legmodernebb könyvtári technológiákat tekintette át, és részletesen elemezte az elektronikus könyvtárak gyakorlati megvalósításának tartalmi, formai és jogi vonatkozásait. Virágos Márta az egyetemi könyvtárak szerepét elemezte, és izgalmas új projektekről számolt be. Nagy László az olvasók és az elektronikus dokumentumok szolgáltatásának szempontjából vizsgálta meg a kérdést, és felvetette az olvasók bevonását a digitalizálási folyamatba. Csernoch Mária nagy ívű áttekintést adott a jelenleg hozzáférhető legfontosabb elektronikus könyvtárak szolgáltatásairól, egyebek közt a napjainkban szinte mindenkit foglalkoztató Google Books lehetőségeiről. A kerekasztal munkája a témakör szerteágazó vonatkozásainak köszönhetően a szokásosnál kissé hosszabbra nyúlt, de a résztvevők előadásaiból dinamizmussal, újdonságokkal és nagy kihívásokkal teli jövőkép bontakozott ki napjaink egyik legfontosabb információtudományi kérdésköréről és ennek és alkalmazott nyelvészeti vonatkozásairól.

Ami az újításokat illeti a program tartalmi kérdéseinek terén, első ízben találkoztunk poszterszekcióval, melynek keretében kilenc kutató ismertette legújabb eredményeit. Nem egy jelentkező idegenkedett ettől az alacsonyabb rendűnek vélt műfajtól, ám erre a jól sikerült poszterek iránti folyamatos érdeklődés a kongresszus elejétől végéig rácafol.

A genderkutatás, valamint a számítógépes nyelvfeldolgozás és nyelvtechnológia szekció előadásai is az újdonság erejével hatottak. Ez utóbbi témakör az alkalmazott nyelvészeti kutatások újabb vonulatainak megjelenítőjeként a kongresszus súlyponti kérdése volt. Itt mutatkozott be ugyanis a multimodális ember-gép kommunikáció technológiájának elméleti alapjait

kutató, a Debreceni Egyetem több oktatóját is a tagjai közt tudó HuComTech nevű kutatócsoport. Ők számítógépes alkalmazások és eljárások demonstrációival, *Az ember-gép kommunikáció technológiájának elméleti alapjai* című projekt áttekintésével, továbbá három szekcióban elhangzott előadásaikkal gazdagították a kongresszus programját.

A MANYE-kongresszusok világában csak újabban jelen lévő genderkutatás ugyan csupán négy előadással képviseltette magát, ez mégis öröndetes, mert ezek a prezentációk a szociolingvisztika és a kritikai diskurzuselemzés elméleti alapjain nyugvó, interdiszciplináris gendernyelvészetnek a magyar alkalmazott nyelvészeti gyakorlatban történő meghonosodását jelzik. Ez biztató fejlemény.

Természetesen az idén sem hiányoztak a programból a bevált alkalmazott nyelvészeti témakörök, mint a fordítástudomány, a kontrasztív nyelvészet, a lexikológia és a lexikográfia, a szaknyelvi kommunikáció és a terminológia kutatása, az idegennyelv-oktatás stb. terén elért új eredmények bemutatása. Valamennyi szekcióban számos fiatal kutatót és PhD-hallgatót üdvözölhattünk az előadók és a résztvevők közt is. Külön örömünkre szolgált az egyetemi hallgatók jelenléte a közönség soraiban.

A kongresszus ideje alatt a sor került a szak- és nyelvkönyvek, szakmai kiadványok szokásos kiállítására, vásárára és könyvbemutatókra is. Ennek keretében vehették át a 2009-ben Egerben, az Eszterházy Károly Főiskolán megtartott XIX. MANYE-kongresszus Debrecenben is jelen lévő résztvevői az ott elhangzott előadásokból szerkesztett kötetet. A XX. kongresszusra készült cikkeken már dolgoznak a szerkesztők, hogy a hazai alkalmazott nyelvészet következő – szombathelyi – seregszemlájén hasonlóképpen kézbe lehessen venni a kiadványsorozat legfrissebb kötetét.

#### **A XVI. évfolyam 4. számának szerzői**

- BODA ISTVÁN, Debreceni Egyetem, Könyvtárinformatikai Tanszék (bodai@inf.unideb.hu)  
CSÚRY ISTVÁN, Debreceni Egyetem, Francia Tanszék (csury@delfin.unideb.hu)  
BÉKÉSI IMRE, Szegedi Tudományegyetem (bekesii@jgypk.u-szeged.hu)  
DRÓTH JÚLIA, Szent István Egyetem, Idegen Nyelvi Kommunikáció és Fordítóképző Tanszék, Gödöllő  
(droth.julia@gtk.szie.hu)  
ELEK PÉTER, Elbaplan Kft., Budapest (guyon@interware.hu)  
FATA ILDIKÓ, Szent István Egyetem, Idegen Nyelvi Kommunikáció és Fordítóképző Tanszék, Gödöllő  
(fataildi@gmail.com)  
HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Anglisztika Intézet (josephor@gmail.com)  
HRISZTOVA-GOTTHARDT HRISZTALINA, Pécsi Tudományegyetem, Idegen Nyelvi Titkárság  
(xpucu@freemail.hu)  
JABLONYKÓ ANATOLIJ, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász, Ukrajna  
(freestyler@kmf.uz.ua)  
KICSI SÁNDOR ANDRÁS, Budapest  
KISZELY ZOLTÁN, Kodolányi János Főiskola, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék, Székesfehérvár  
(zotya@mail.kodolanyi.hu)  
MÓNOS KATALIN, Debreceni Egyetem, Angol Nyelvoktatási Tanszék (ieas@puma.unideb.hu)  
NÁDOR ORSOLYA, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest  
(nadororsolya@krea.hu)  
NAGY ZOLTÁN KRISZTIÁN, Debreceni Egyetem (nagyonnzoli@gmail.com)  
PETNEKI KATALIN, Szegedi Tudományegyetem, Germán Filológiai Intézet  
(petneki.katalin@t-online.hu)  
REIF SZILVIA, Budapest (szilvia.reif@gmail.com)  
SCHMIDT ILDIKÓ, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program  
(schmidtildi@yahoo.com)  
PETER SHERWOOD, László Birinyi, Sr., Distinguished Professor of Hungarian Language and Culture,  
University of North Carolina at Chapel Hill, USA (magyarize@gmail.com)  
STURCZ ZOLTÁN, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Alkalmazott Pedagógia  
és Pszichológia Intézet (sturcz@nyi.bme.hu)  
SZABÓ GÁBOR, Pécsi Tudományegyetem, Anglisztika Intézet (gszabo@btk.pte.hu)