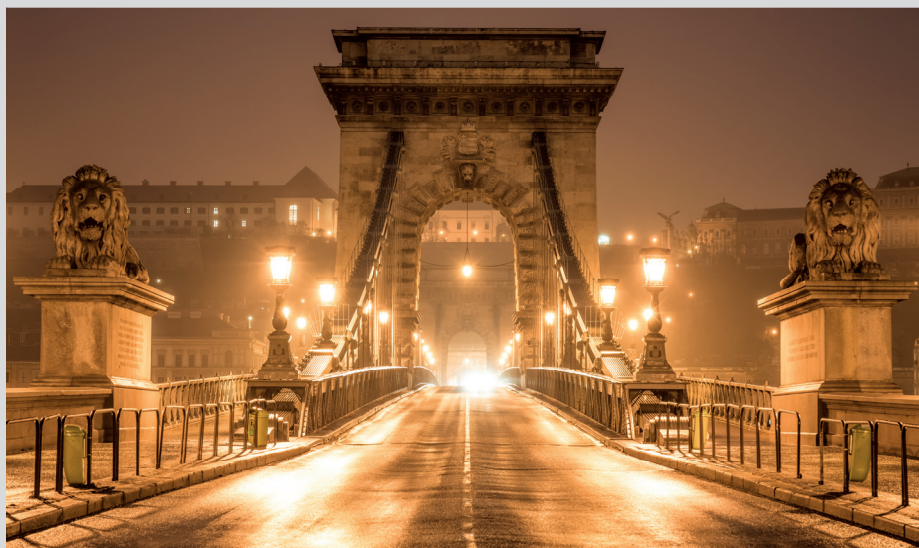




KÖSZÖNTŐKÖTET

FAZAKAS NOÉMI • HARANGUS KATALIN •
KOVÁCS GABRIELLA • NAGY IMOLA •
SUBA RÉKA
(SZERK.)



**„NEM A MENNYISÉG, HANEM A MINŐSÉG
A SZELLEMI ERŐNEK SARKALATA”.
KÖSZÖNTŐKÖTET PLETL RITA TISZTELETÉRE**

FAZAKAS NOÉMI
HARANGUS KATALIN
KOVÁCS GABRIELLA
NAGY IMOLA
SUBA RÉKA
(SZERK.)

„NEM A MENNYISÉG,
HANEM A MINŐSÉG
A SZELLEMI ERŐNEK SARKALATA”.
KÖSZÖNTŐKÖTET
PLETL RITA TISZTELETÉRE



SAPIENTIA KÖNYVEK



SAPIENTIA
ERDÉLYI MAGYAR
TUDOMÁNYEGYETEM

**„NEM A MENNYISÉG,
HANEM A MINŐSÉG
A SZELLEMI ERŐNEK SARKALATA”.
Köszöntőkötet
Pletl Rita tiszteletére**

Szerkesztette:

Fazakas Noémi

Harangus Katalin

Kovács Gabriella

Nagy Imola

Suba Réka

SAPIENTIA KÖNYVEK

Köszöntőkötet – társadalomtudomány

**Kiadja a**

Scientia Kiadó

400112 Kolozsvár, Mátyás király (Matei Corvin) u. 4.

Tel./fax: +40-364-401454, e-mail: scientia@kpi.sapientia.ro

www.scientiakiado.ro

Felelős kiadó:

Sorbán Angella

Lektor:

Tapodi Zsuzsanna Mónika (Csíkszereda)

Borítóterv:

Tipotéka Kft.

Kiadói koordinátor:

Szabó Beáta

A szakmai felelősséget teljes mértékben a szerzők vállalják.

Első kiadás: 2023

© Scientia 2023

Minden jog fenntartva, beleértve a sokszorosítás, a nyilvános előadás, a rádió- és televízióadás, valamint a fordítás jogát, az egyes fejezeteket illetően is.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

Nem a mennyiség, hanem a minőség a szellemi erőnek sarkalata :

Köszöntőkötet Pletl Rita tiszteletére / Szerkesztette: Fazakas Noémi, Harangus Katalin,
Kovács Gabriella, - Cluj-Napoca : Scientia, 2023

ISBN 978-606-975-082-7

I. Fazakas, Noémi (ed.)

II. Harangus, Katalin (ed.)

III. Kovács, Gabriella (ed.)

929

TARTALOMJEGYZÉK

TABULA GRATULATORIA	11
Előszó.	13
Köszöntések.	17
<i>Zakariás Kinga</i>	
Példakép.	19
<i>Gagyfi József</i>	
Módszertan és gyakorlat hasznélvezője voltam	21
<i>Horváth Zsófia-Irén – Szentés Erzsébet – Harangus Katalin</i>	
Az értéktéremtés útján.	23
<i>Kós Anna</i>	
Pletl Ritának, a régivágású szakemberek egyik utóvédharcosának	29
I. NYELV ÉS KULTÚRA	31
<i>Kós Anna</i>	
Generációs különbségek a nyilvánossághoz való viszonyulásban.	33
<i>Fazakas Noémi</i>	
A romániai magyar nyelvű audiovizuális és online sajtó nyelvhasználatának tudományos vizsgálata: áttekintés és perspektívák.	41
<i>Zsemlyei Borbála</i>	
A 21. századi nyelvhasználat mint a nyelvtörténet része	53
<i>Imre Attila</i>	
Rövidítések, mozaikszók és átmenetek a magyar nyelvben.	61
<i>Lőrincz Gábor – Istók Béla – Tóth Sándor János</i>	
Econscape: a két Komárom gazdasági nyelvi tájképének kvantitatív szempontú vizsgálata.	77
<i>Kiss Zsuzsánna</i>	
A műfordítás értelme és célja	89
<i>György Andrea</i>	
Hazai és kortárs. Egy öngyilkos világa Marosvásárhelyen 1983-ban. . .	113
II. OKTATÁS.	121
<i>Fodor László</i>	
A pedagógus és a tanulás.	123
<i>Tóth Péter – Horváth Kinga</i>	
Pedagógusok és pedagógusjelöltek kommunikációs stílusa.	133
<i>Suba Réka</i>	
Képességek, készségek a távolléti oktatásban.	149

Nagy Imola Katalin – Kovács Gabriella

Román nyelv tanítása az erdélyi magyar kisebbségnek. Problémák és kérdések egy ötödik osztályos tankönyv tükrében. 167

Biró Enikő – Sárosi-Márdirosz Krisztina

A kompetenciafejlesztés kihívásai az idegennyelv-oktatás terén: az általános idegennyelv-oktatás és a fordítóképzés néhány aspektusa 179

Kelemen Attila

Az anyanyelvi oktatás kihívásai a Feröer-szigeteken 197

Pusztai Gabriella – Demeter-Karászi Zsuzsanna

Partiumi hallgatók eredményessége az intézményi szektor és a hallgatói vallásosság tükrében 205

Csilik Olga – Daruka Magdolna

Lemorzsolódási problémák és kezelésük a felsőoktatásban. A Budapesti Corvinus Egyetem példája 219

PLETL RITA SZAKMAI ÖNÉLETRAJZA ÉS PUBLIKÁCIÓS JEGYZÉKE . . 233

A kötet szaktanulmányainak kivonatai 253

Rezumatele articolelor științifice 259

The Abstracts of the Scientific Papers in the Volume 265

CUPRINS

TABULA GRATULATORIA	11
Cuvânt înainte	13
Laudatio	17
<i>Kinga Zakariás</i>	
Un model de urmat	19
<i>József Gagyí</i>	
Am fost un beneficiar al metodologiei și al practicii	21
<i>Zsófia-Irén Horváth – Erzsébet Szentes – Katalin Harangus</i>	
Pe drumul spre crearea de valoare	23
<i>Anna Kós</i>	
Pletl Rita, un intelectual de școală veche	29
I. Limbă și cultură.	31
<i>Anna Kós</i>	
Diferențe între generații în abordarea publicului	33
<i>Noémi Fazakas</i>	
Analiza limbajului în presa audiovizuală și online de limbă maghiară din România: prezentare generală și perspective	41
<i>Borbála Zsemlyei</i>	
Utilizarea limbii în secolul XXI ca parte a istoriei limbii	53
<i>Attila Imre</i>	
Posibile abrevieri în limba maghiară	61
<i>Gábor Lőrincz – Béla Istók – Sándor János Tóth</i>	
Econscape: analiza cantitativă a peisajului lingvistic economic al celor două Komárom-uri	77
<i>Zsuzsánna Kiss</i>	
Sensul și scopul traducerii	89
<i>Andrea György</i>	
Autohton și contemporan. <i>Amurgul burghez</i> pe scenă în Târgu-Mureș în 1983	113
II. Didactică și pedagogie	121
<i>László Fodor</i>	
Profesorul și învățarea	123
<i>Péter Tóth – Kinga Horváth</i>	
Stilul de comunicare al profesorilor și al profesorilor stagiați	133
<i>Réka Suba</i>	
Abilități, competențe în domeniul învățământului la distanță	149

Imola Katalin Nagy – Gabriella Kovács

Predarea limbii române pentru minoritatea maghiară
din Transilvania 167

Enikő Biró – Krisztina Sárosi-Márdirosz

Provocările dezvoltării competențelor în predarea limbilor
străine: unele aspecte ale predării limbilor străine și ale formării
traducătorilor 179

Attila Kelemen

Provocările învățământului în limba maternă în Insulele Feroe 197

Gabriella Pusztai – Zsuzsanna Demeter-Karászi

Performanța școlară a studenților din Partium din perspectiva
sectorului instituțional și a religiozității studenților 205

Olga Csillik – Magdolna Daruka

Problema abandonului școlar și gestionarea acestuia în învățământul
superior. Exemplul Universității Corvinus din Budapesta 219

Curriculum vitae și lista publicațiilor 233

A kötet szaktanulmányainak kivonatai 253

Rezumatele articolelor științifice 259

The Abstracts of the Scientific Papers in the Volume 265

CONTENTS

TABULA GRATULATORIA	11
Preface	13
Laudations	17
<i>Kinga Zakariás</i>	
A Role Model	19
<i>József Gagyí</i>	
I Was a Beneficiary of Methodology and Practice	21
<i>Zsófia-Irén Horváth – Erzsébet Szentés – Katalin Harangus</i>	
The Road to Value Creation.....	23
<i>Anna Kós</i>	
Rita Pletl, an Old-School Intellectual	29
I. Language and Culture	31
<i>Anna Kós</i>	
Differences between Generations in Addressing the Public	33
<i>Noémi Fazakas</i>	
The Analysis of the Language Use of Hungarian Audiovisual and Online Media in Romania: Overview and Perspectives.	41
<i>Borbála Zsemlyei</i>	
21 st -Century Language Use as Part of the History of Language	53
<i>Attila Imre</i>	
Possible Abbreviated Forms in the Hungarian Language	61
<i>Gábor Lőrincz – Béla Istók – Sándor János Tóth</i>	
Econscape: Quantitative Analysis of the Economic Linguistic Landscape of the Two Komároms	77
<i>Zsuzsánna Kiss</i>	
The Meaning and Purpose of Literary Translation	89
<i>Andrea György</i>	
Autochthonous and Contemporary. <i>Amurgul burghez</i> on Stage in Târgu-Mureş	113
II. Education	121
<i>László Fodor</i>	
The Teacher and the Learning Process	123
<i>Péter Tóth – Kinga Horváth</i>	
The Communication Style of Teachers and Teacher Candidates	133
<i>Réka Suba</i>	
Abilities and Skills in Remote Learning	149

Imola Katalin Nagy – Gabriella Kovács

Teaching Romanian Language to the Transylvanian
Hungarian Minority 167

Enikő Biró – Krisztina Sárosi-Márdirosz

The Challenges of Competence Development in the Field of Foreign
Language Education: Some Aspects of Foreign Language Teaching
and Translator Training 179

Attila Kelemen

The Challenges of Mother Tongue Education in the Faroe Islands . . . 197

Gabriella Pusztai – Zsuzsanna Demeter-Karászi

Partium Students' Performance in the Light of the Institutional
Sector and Student Religiosity 205

Olga Csillik – Magdolna Daruka

Magdolna Daruka: Drop-out Problems and Their Management in
Higher Education. The Example of Corvinus University of Budapest . 219

Curriculum Vitae and List of Publications 233

A kötet szaktanulmányainak kivonatai 253

Rezumatele articolelor științifice 259

The Abstracts of the Scientific Papers in the Volume 265

TABULA GRATULATORIA

Ajtony Zsuzsanna Ildikó
Barabás Blanka
Benő Attila
Biró Enikő
Butiurcă Ileana-Doina
Csillik Olga
Daruka Magdolna
Dégi Zsuzsanna
Demeter-Karászi Zsuzsanna
Fazakas Noémi
Fodor László
Fülöp Otília
Gagyi József
György Andrea
Harangus Katalin
Horváth Kinga
Horváth Zsófia Irén
Imre Attila
Istók Béla
Kelemen Attila
Kiss Zsuzsanna
Kommer Alois
Kós Anna
Kovács Barna
Kovács Gabriella
Kovács Réka Rozália
Lőrincz Gábor
Lukács-Márton Réka
Máthé Nóra
Nagy Imola-Katalin
Péntek János
Peterlicean Andrea
Pusztai Gabriella
Sántha Ágnes-Rózsa
Sárosi-Márdirosz Krisztina-Mária
Sorbán Angella
Suba Réka
Suciu Sorin

Szántó Emese
Szendes Erzsébet
Tapodi Zsuzsanna-Mónika
Tódor Erika-Mária
Tonk Márton
Tóth Péter
Tóth Sándor János
Tőkés Gyöngyvér
Ungár Judit
Ungvári Zrínyi Ildikó
Ungvári Zrínyi Imre
Vajda András
Zakariás Kinga
Zsemlyei Borbála
Zsigmond István

ELŐSZÓ

Nehéz néhány oldalban összefoglalni egy ilyen gazdag életutat, mint a Pletl Ritáé. Nem is vállalkozhatunk maradéktalanul teljes bemutatására annak a nagy munkának, amellyel aktívan alakította és mind a mai napig formálja a romániai magyar közoktatást, felsőoktatást és akadémiai szférát. Köszöntőkötetünk címéül Széchenyi Istvántól választottunk idézetet, abból a beszédéből, amelyet a Magyar Tudós Társaság, mai nevén Magyar Tudományos Akadémia 1842. évi nagygyűlése megnyitóján mondott. Választásunk nem véletlen: Pletl Ritában Széchenyi István életművének egyik szakértőjét tisztelhetjük, aki behatóan ismeri a 19. századi magyar tudományszervezés ezen óriásának munkásságát. A teljes idézet így szól: „nem a mennyiség, hanem a minőség a szellemi erőnek sarkalata, s eszerint éppen nem azért forog veszélyben létünk, mert kevesen vagyunk, hanem mert súlyunk oly parányi”. Pletl Rita intézményszervezőként, oktatóként és kutatóként is azon munkálkodott és munkálkodik, hogy az erdélyi magyar közösség szellemi súlya ne parányi legyen, hanem fejlődhesék, minősége javulhasson, és mi lehetne ennek megfelelőbb terepe, mint az oktatási rendszer és a tanárképzés.

Az alábbiakban vázlatos áttekintését nyújtjuk egy virágzó életútnak, amely nemcsak helyileg, hanem országos szinten is meghatározta számos kisiskolás, középiskolás és egyetemista életét, szakmai pályáját, emberi mivoltát.

Pletl Rita a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Bölcsészkarának magyar–francia szakán szerzett tanári oklevelet 1976-ban, ugyanott védte meg 2002-ben *A döblingi Széchenyi eszmevilága és stílusa* című doktori disszertációját. 2013-ban neveléstudományból habilitált a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának Neveléstudományi Intézetében. Mindeközben középiskolai magyartanárként oktatott Marosludason az Ipari Szakközépiskolában, Marosvásárhelyen a Gheorghe Şincai Szakközépiskolában és a Bolyai Farkas Elméleti Líceumban, hogy aztán 2004-től a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem Marosvásárhelyi Kara Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszékén, később Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén kamatoztathassa szakmai tudását és a nyelvtudományi diszciplínák oktatása terén szerzett tapasztalatait.

2006-tól egyetemi docensként, 2014-től egyetemi professzorként fejtette ki számos generációt meghatározó tanári tevékenységét: mind alapképzésen (az egyetem Marosvásárhelyi Karán már a kezdetektől létrehozott kommunikáció szakon, a 2008-ban indult fordító és tolmács szakon), mind pedig az intézmény fejlődése során létrejött magszteri programokban. Az oktatott tantárgyak között megtalálható többek között a kultúráközi kommunikáció, a kapcsolattartás a sajtóval, a sajtótörténet, a sajtóműfajok, a leíró magyar grammatika, a magyar

művelődéstörténet, a normatív nyelvészet, a pedagógia. 2011-től, a Tanárképző Intézet akkreditációja óta annak keretén belül alapozó és szaktantárgyakat tanít: Pedagógia I. (A pedagógia alapjai, A tanterv elmélete és metodológiája), Pedagógia II. (Oktatáselmélet és gyakorlata, A pedagógiai értékelés elmélete és gyakorlata), Neveléstudományi kutatómódszertan.

Pletl Rita már egyetemi pályafutását megelőzően is aktív részt vállalt az erdélyi magyar közoktatás minőségének vizsgálatában, javításában: 1998 és 2002 között a bukaresti Országos Felmérési és Értékelési Hivatal, valamint az Országos Tantervtanács tagjaként fejtett ki meghatározó tevékenységet.

2006-tól az Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszékének tanszékvezetőjeként és a humán és társadalomtudományok területéhez tartozó szakokért is felelős dékánhelyettesként tevékenykedett. Kezdeményezője és megszervezője volt több egyetemi szintű intézetnek is, a LinguaSap Nyelvvizsgaközpontnak és a Tanárképző Intézetnek. Intézményszervező tevékenysége nem csak a Sapientia EMTE-re szorítkozott: 2008 és 2017 között elnöke volt, jelenleg pedig tagja a Kolozsvári Akadémiai Bizottság Oktatási-nevelési és pszichológiai szakbizottságának.

1992-ben indította el az országos hatókörű eredményméréseket, amelyekből számos jelentés és kötet született, és amelyek mind a mai napig referenciaként szolgálnak mind a helyesírás-kutatásban, mind pedig a különböző készségek mérésében. Egyetemi pályafutása során több kutatócsoport megalapítója és tagja is volt (pl. Média és Kommunikáció Kutatóközpont, DAMERG Nyelvészeti Kutatóközpont). Tagja a Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesületének és a Termini Kutatóhálózatnak. 2019-től a HERA Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezetének elnöke. Számos kötet szerkesztője, több kiemelkedő folyóirat szerkesztőbizottsági tagja (*Anyanyelv-pedagógia*, *Opus et Education*, *Munka és nevelés*).

Az *Anyanyelvoktatás* sorozat keretében 2022-ig tizenkét kiadvány látott napvilágot, jelenleg a tizenharmadik kötet készül. A tanulmánykötetek a közoktatásban és a tanárképzés területén több mint két évtizeden keresztül végzett empirikus kutatások tapasztalatait és eredményeit mutatják be. A kötetsorozatban az évek folyamán egymásra épülő vizsgálatok alapgondolatát az a felismerés határozta meg, hogy a közoktatás és a tanárképzés folyamatosan alakítják, formálják egymást.

Dr. Murvai Olga és dr. Cseke Péter mellett aktív részt vállalt annak a 2010-ben indult kutatási programnak a megszervezésében, amely a romániai audiovizuális médiumok magyar nyelvű hírműsorainak és kulturális műsorainak nyelvészeti szempontú monitorozását tűzte ki célul. 2011-től átvette a kutatási program vezetését, amelynek eredményeit a csoport tagjai az általa szerkesztett négy tanulmánykötetben és számos konferencia-előadásban tették közzé. A kutatócsoport 2021-től a romániai magyar nyelvű online sajtó nyelvhasználatának követésére vállalkozott, amelyet az MTA Domus szülőföldi ösztöndíjpályázata

támogat. A kutatásba számos hallgatót, illetve több pályakezdő, fiatal oktatót is bevont, ezzel is hozzájárulva az újabb kutatói generációk mentorálásához, képzéséhez. Fontosnak tartotta a sajtó munkatársaival való folyamatos párbeszédet, a követéses vizsgálat eredményeinek közzétételét és megvitatását, amire több sajtótájékoztató és szakmai beszélgetés keretén belül került sor.

Pletl Rita egyik legfontosabb munkája doktori dolgozatán alapuló kötete, amely *A döblingi Széchenyi eszmevilága és stílusa* címmel jelent meg 2005-ben Budapesten, a Kölcsey Füzetek sorozatban. Ebben a könyvben több mint háromszáz oldalon kel életre az, aki „egy pályáját gyorsfutásban végző planéta gyermeke” volt. Széchenyi élete, sorsa és világlátása a döblingi korszak tükrében elevenedik meg. A munka korszakalkotó, annál is inkább, mert ötvözi a nyelvészet különböző rétegeit (műfaji, szintaktikai, szemantikai, pragmatikai vizsgálódások egyaránt tetten érhetők benne). A könyv első része a döblingi korszak historiográfiai értelmezésével és szakaszolásával foglalkozik, 1856/57-tel azután megkezdődik Széchenyi új és utolsó alkotói periódusa. Az *Összefüggések a mélyrétegben* című rész az 1856/57-tel kezdődő utolsó alkotói periódust elemzi, a folytonosság elve alapján az életmű egészébe illesztve ezt a korszakot. A Döblingben 1857-ben készült *Önismeret* című művét is górcső alá veszi, ami kiváltképp innovatív megközelítés, hiszen ez a maga teljességében csupán 1991 óta érhető el. Ezáltal a Széchenyi-életmű kutatásának függelék-szerű szemléletét is alaposan felforgatja Pletl Rita, az életmű kutatása kiteljesedik a rigorózan végzett, archívumokban lapuló kéziratokat is alaposan átvizsgáló kutatómunkájának köszönhetően. Széchenyi maga adta az *Önismeret* címet művének, létösszegző alkotásnak és számadásnak szánta. Széchenyi leckéje, amelyet Pletl Rita oly szépen tolmácsol olvasóinak, mindannyiunk számára megszívlelendő életfeladat. Kinek-kinek tükröt kell tartania maga elé, hogy önmagát megismerhesse, és ez az önmagunk *mélyrétegeibe* való utazás, az önmegismerés a körülmények, a környezet ismeretével kell hogy szervesen összekapcsolódjék. Széchenyi élettapasztalatának gazdagsága ma is, minket is önvizsgálatra sarkall.

A „lelki független ember” négy kritériuma *a tiszta lelkiismeret, az egészség, az élettudomány* meg *a vagyoni rend*, tanítja Széchenyi. Azaz a belső szabadságunk akkor teljesedhet ki, ha tiszta a lelkünk, ép a testünk, kíváncsiság ihlette tudásvágy ég bennünk, és rendezett anyagi életkörülmények között élünk. Az *Önismeret* lapjain azonban rálelünk arra a titokra, amely ezt a boldogságképletet kiteljesíti. A szabad ember teljességre törekvése akkor kezdődhet el, ha a fentebb említett négy életviteli norma, meglátás magasabb erkölcsi összefüggérendszerbe kerül. A szabadság nem létezik erkölcsi keretrendszeren kívül, és a morális elveken túlcsorduló szabadság már nem a lelki független ember szabadsága, hanem a rabságot látszatszabadsággá, szabadossággá átkevert lelki fegyencé. *Gnoti se auton*, azaz „ismerd meg önmagad”, mondta valamikor Szókratész. Ezen a ponton összecseng a híres ókori görög filozófus és

a legnagyobb magyar életfilozófiája: a boldogság, teljesség titka a tudás, amely önmagunk tudásával, megismerésével kezdődik, és az igazi tudás nem észbeli sziporkázás, hanem a jóra, az erkölcsi tetterre való képesség, hiszen az emberi boldogság az erényben lakozik. Ezekkel a gondolatokkal kívánunk jó egészséget, további eredményes éveket Pletl Ritának!

A szerkesztők

KÖSZÖNTÉSEK

PÉLDAKÉP

Édesanyám, Pletl Rita életem egyik meghatározó példaképe. Példakép, aki szakmai életútjával, kutatóként és oktatóként is példát mutat.

Ma már ritka a hagyományos értelemben vett példakép, a valódi értéket teremtő ember, mert a fegyelem, a kitartó, fáradságos munka kevésbé vonzó a *carpe diem* filozófiáját hirdető celebvilág által kínált szépség és anyagi gazdagság látszatával szemben.

Édesanyámnak a nagy példaképe Széchenyi István, „a mindig időszerű konzervatív hajlamok és értékek hordozója a modern politikai eszmék könnyen öncélúvá váló radikalizmusával, léthatárokat romboló dinamikájával szemben”, aki békés, alkotmányos úton kapcsolta össze a tradíciót a modernizációval, meghirdetve reformprogramját a „nemzetiség” érdekében.

Ennek a Széchenyinek, a Hídembernek az eszmerendszerét vizsgálta a döblingi korszakban írt szövegek elemzésével a 2005-ben könyv formájában is megjelent doktori disszertációjában, amellyel végre elindulhatott a tudományos pályán (a kommunista diktatúra idején erre nem kapott lehetőséget, bár a Babeş–Bolyai Tudományegyetem Filológiai Tanszékének tanárai már akkor ezt javasolták). Az elemzés újszerű megközelítéssel a szöveget, a nyelvi megformáltságot helyezte a középpontba, ami elvezetett Széchenyi létértelmezésének felülvizsgálatához. A könyv nem a tébolyda falai közé zárkózott, a valóságból kiszakadt, hanem az igazságot kereső, gondolkodó, aktív Széchenyit mutatja be, aki az egész „nemzetiség” számára példaképpé válhat.

Egy kisebbség életében különös jelentősége van a Széchenyi Istvántól származó szállóigének: Nyelvében él a nemzet. Ennek a felismerésnek a jegyében indította el édesanyám az anyanyelvoktatás helyzetének a vizsgálatára irányuló 30 éves kutatását, amelynek eredményeit többek között az Ábel Kiadó gondozásában megjelent *Anyanyelvoktatás* sorozat tíz kötete rögzíti.

Édesanyámnál már gyermekkorában jelentkezett a tanítás iránti vágy, és ezt erősítették fel benne kiváló tanárai a Bolyai Farkas Elméleti Líceumból, melynek később maga is tanárává vált.

Már középiskolai tanárként megkezdte iskolateremtő munkáját, saját tanítványaiból kutatócsoportot alakított, így pótolva a hiányzó intézményi hátteret az anyanyelvoktatás vizsgálatára irányuló empirikus kutatás keretében összegyűjtött hatalmas mennyiségű anyag különböző szempontok szerinti, szakszerű feldolgozásához. Ezt a kutatást folytatta a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem adjunktusaként, majd docenseként és egyetemi taná-

raként. Kitűnő tanítványok sora nőtt ki a kezei közül, akik azóta maguk is az egyetem tanáraivá váltak.

A diákoktól mindig egy lépés távolságot tartva arra törekedett, hogy magas színvonalú oktatás keretében építő kritikával, de mindig emberségesen (az egyéni szempontok figyelembevételével) pallérozza a fiatalok elméjét, mivel – Széchenyi István szavaival – „egy nemzet ereje a kiművelt emberfők sokaságában rejlik”.

A tanárt tudása és tartása teszik példaképpé. Szerencsésnek mondhatom magam, hogy nekem megadatott egy olyan mintának a megélése, amely mind a mai napig meghatározza hivatásom gyakorlását. Hálás vagyok mindezért, köszönöm és kívánom, hogy még sokáig munkálkodhasson az erdélyi magyar kisebbség és az egész magyar nemzet javára!

MÓDSZERTAN ÉS GYAKORLAT HASZONÉLVEZŐJE VOLTAM

A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi – akkori nevén Műszaki és Humántudományok – Kara kommunikáció szakán 2003–2006 között zajlott egy többéves kutatási projekt, az igen átfogó címe ez volt: *Hagyományos és modern kommunikáció az erdélyi társadalomban*. A kutatás során három éven keresztül dolgoztunk együtt dr. Pletl Ritával úgy, hogy közben annak a módszertani tudásnak, a kialakított felmérési gyakorlatnak a hasznélvezője lehettem, amelyet ő már jó évtizeddel azelőtt kipróbált, tökéletesített.

A 2006-os évben erdélyi magyar tizenévesek kommunikációs szokásainak vizsgálata volt a kijelölt résztéma. A kilencvenes években született, iskolába járó fiatalok véleményét tudtuk megkérdezni: ez már a mobilos generáció volt, például a kutatásba bevont erdélyi magyar nyolcadikos diákok 83%-ának már saját mobiltelefonja volt, és csak 5%-uknak nem rendelkezett a családja sem ezzel az eszközzel. Iskolába járó generációt vizsgáltunk, ezért kötődött a kutatás a dr. Pletl Rita által kifejlesztett iskolai eredménymérési eljáráshoz. Abból indultunk ki, hogy a tanulók kommunikációs teljesítményét az iskola mellett alapvetően a család, a baráti kör határozza meg, vagyis az ezekben zajló kommunikáció ismerete igen fontos az iskoláskorúak nyelvi, társadalmi és kulturális szocializációja megértésének szempontjából.

Jómagam egy részjelenséget: a tizenéveseknek a család körében zajló televíziózási szokásait kutattam. Abból indultam ki, hogy az új kulturális univerzum: a hálózati társadalom létrejöttével újra átalakul a családi otthon. A televízió (pontosabban a kilencvenes évek elején a kábeltelevízió) megjelenése volt ennek az átalakulásnak az első állomása, az új, „elektronikus otthon” első változata, amely mintegy kulturális epicentrumként működött, a nézők elfogadták a gondolatot, hogy az otthonba, az intim világunkba beengedett, megsokszorozódott televíziós diskurzusok értük vannak, az ő kedvükért születnek, az ő szórakoztatásuk a céljuk. Természetesen ez csak a felszín: a televízió olyan gép, amelyik elsősorban jelentéstermelést, szimbólumforgalmazást végez, a televíziózás pedig olyan társadalmi viselkedés, amely történelmileg meghatározott, társadalmilag kidolgozott technikai és kulturális kapcsolatrendszereket, társadalmi egységeket és határokat konstruál. Átszervezi az időhasználatot, megváltoztatja a családi közös térhasználatot: a közös televíziózás olyan, mint egy kandalló, köréje gyűlnek össze a családtagok, és megszerveződik egy családi, közösségalkotó kulturális tevékenység.

A számítógépek elterjedésének ebben az időszakában a vizsgált korosztályban még mindig működött az együtt tévzés szokása, az adatokból kiolvasható volt, hogy létezik egy rituálisnak nevezhető együttlét. Ez a közös értelmezések, megértések kialakításának egyik legfontosabb alkalma. Ugyanakkor kiderült, hogy tapasztalható a vizsgált családokban is az a folyamat, amelynek eredményeképpen az új média használata már olyan szegmentált és differenciált közönységet alakít ki, amelynek tagjaihoz már nem egyidejűleg érkező és tartalmilag egyforma üzenetek jutnak el. Megfigyelhető volt, hogy a források és a tartalmak sokfélesége egyre inkább szelektál, és ez társadalmi szegmentáltságot eredményezett. Azok a fiatalok, akik esetenként még beültek a családtagjaikkal rituális tévzésre, alternatív tevékenységként a kortárs csoportjuk számára mérvadó közösségi csatornák információit fogyasztották egyre nagyobb mennyiségben.

A kutatás elvégzéséhez, a fentebb igen röviden körvonalazott konklúzióhoz nem lehetett volna eljutni, ha nem állnak rendelkezésre azok a narratívák, amelyeket azért vehettem kézbe és elemezhettem, mert ezt lehetővé tette dr. Pletl Rita módszertani tudása, tapasztalata és kitartó erőfeszítése.

Köszönöm ezúttal is ezt, és kívánok Neki jó erőt, egészséget, munkakedvet, szakmai és emberi vágyainak teljesülését!

AZ ÉRTÉKTEREMTÉS ÚTJÁN

„Mert csaknem minden, amihez hozzákezdtem, áll és él még..., mert minden körülményt mindig jól meggondoltam, minden lehető akadályt alaposan mérlegeltem, elhárítottam vagy legyőztem, és nem feledkeztem el semmiről, ami a végső sikert biztosítja.”

(Széchenyi)

Írásunkban Pletl Rita professzor asszony több évtizedes oktatási-kutatási tevékenysége, valamint a Sapientia EMTE Tanárképző Intézetének létrehozásában és fejlesztésében kifejtett munkássága előtt szeretnénk tisztelegni. Közel két évtizede vagyunk közvetlen munkatársai, így tanúi lehettünk rendkívüli emberi és szakmai nagyságának, céltudatosságának, küzdőképességének.

Szakmai tevékenysége az oktatás mellett több területen is megmutatkozott. Három évtizedet felölelő kutatói munkásságát a kilencvenes évek elején kezdte el. Megalakította a Marosvásárhelyi Értékelési Munkacsoportot, amelynek keretében elindította a romániai magyar iskolahálózatban az iskolai eredményméréseket. Ehhez a szakmai műhelyhez csatlakozhattunk a kétezres évek elején. A kezdeti anyanyelvi tudásszintméréseket és teljesítménykövető vizsgálatokat ezt követően kibővítette, mivel interdiszciplináris szemléletének köszönhetően nyitott volt az oktatás körülményeinek megismerésére is. A kutatócsoport empirikus kutatásai az évek során kiterjedtek a tanuló, a pedagógusjelölt, a pedagógus és a romániai magyar oktatási rendszer sajátosságainak feltárására is. Lehetőséget biztosított számunkra a saját képzettségeinknek megfelelő szakterületekhez tartozó kérdések vizsgálatára. Az eredményeket rendszeresen bemutattuk a Kárpát-medencei szakmai rendezvények keretében. A vizsgálatok anyagát az eddig 12 kötetből álló *Anyanyelvoktatás* sorozatban (Pletl 2008; 2010; 2012; 2014; 2015; 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022) foglalta össze, amely egyedülálló a maga nemében.

Az országos empirikus kutatássorozatban mindig helyet kapott a pályaválasztás kérdésköre. Az erdélyi magyar középiskolás tanulók körében rendszeresen felmértük, hogy az adott tanévben hányan fontolgatták a továbbtanulás lehetőségét, milyen arányban szerettek volna továbbtanulni az érettségi előtt álló tanulók. Vizsgáltuk, hogy milyen tannyelvet választanának, és melyek a pályaválasztást leginkább meghatározó belső és külső tényezők. Törekedtünk

összefüggéseket kimutatni a továbbtanulási szándék, a pályaválasztás tényezői és más változók (például a lakhely típusa, a régió, az iskolatípus, a szak, a szülők iskolai végzettsége, a tanulók családi helyzete) között.

Kutatási eredményeink rendszeresen rávilágítottak arra, hogy a pályaválasztás kérdése Erdélyben elválaszthatatlannak bizonyul a tannyelvválasztástól, ami a továbbtanulásra vonatkozó döntésnek jelentős tényezője. Láttuk, hogy a tanulók fontosnak tartják a sikeres pályaválasztást, és úgy ítélik meg, hogy szakokról, képzésekről, egyetemekről sok információhoz juthatnak az internet, az iskola, a barátok és a család révén. Ugyanakkor a továbbtanulást és a szakmai terveket illetően gyakori a bizonytalanság, hiányosságok és nehézségek vannak a pályaválasztással kapcsolatos hatékony információszerzésben, és fontos lenne a támogatás és tájékoztatás a pályaválasztási folyamatban szükséges döntések meghozatalában.

A szakmai életút alakulásában jelentős szerepet játszó belső és külső tényezőket nemcsak a közoktatásban, hanem a felsőoktatásba történő belépéskor és a felsőfokú tanulmányok elkezdésének idején is vizsgáltuk. Az intézmény- és szakválasztásban szerepet játszó főbb tényezőket, a pályaválasztási érettséget, a meghozott döntéssel való elégedettséget és a hallgatók aspirációit, szakmai terveit mértük fel, valamint rálátást nyertünk a szakmai kompetenciák alakulását lehetővé tevő hozott értékrendre és attitűdre.

Az évek során kapott eredmények irányt mutattak, és meghatározták feladatainkat a pályaválasztás kutatása területén. Egyrészt elengedhetetlennek tartottuk a továbbtanulási szándék és a pályaválasztást befolyásoló tényezők további vizsgálatát, annak reményében, hogy a mérések eredményei hasznosíthatók azon pedagógusok és iskolai tanácsadók számára, akik tudatosan szeretnének figyelni a tanulók pályaválasztással kapcsolatos képességeinek, készségeinek a fejlesztésére, valamint tenni szeretnének azért, hogy tanítványaik sikeresen leküzdjék a pályaválasztási bizonytalanságot, és a pályaválasztás folyamatában elegendő jól hasznosítható információra tegyenek szert. Másrészt fontosnak tartottuk a tájékoztatást és támogatást a pályaválasztás folyamatában, főként azt, amit a tanárok tudnak nyújtani tanítványaiknak, és tudatában vagyunk annak, hogy ez a téma része kell hogy legyen a tanárjelöltek felkészítésének.

A vizsgálat sorozat egy másik állandó témaköre a hatékony oktatási-nevelési folyamat volt, amelynek keretében olyan kérdésekre kerestük a választ, mint: hogyan lehetne hatékonyabban és eredményesebben tanítani az erdélyi kisebbségi oktatási körülmények között; milyen tényezők befolyásolják az oktatási folyamatot; mi jellemzi a diákok tanulását, tanulási körülményeit, valamint a pedagógusok tevékenységét (tanítási körülményeit).

A romániai oktatási rendszer és a kisebbségi lét metszéspontjából jönnek létre a sajátos tanulási körülmények, amelyek hatással vannak a tanulók iskolai teljesítményére. Az eredmények rámutattak arra, hogy a romániai magyar tanulók tanulási feltételei kedvezőtlenebbek a többségi diákokéhoz képest: több időt

töltenek az iskolában (több tantárgyuk és vizsgájuk van), sok esetben iskolaváltásra kényszerülnek az anyanyelven való tanulás érdekében. A szórványban élő diákok még több időt utaznak az iskolájukig, gyakori a tanárok váltása, és sok esetben a tankönyvellátás is akadozik, ellenben a tanulmányi eredményességük nem marad el a többségiek eredményeitől.

A középiskolás diákok körében végzett kutatásainkkal tanulmányoztuk a család támogató magatartását, a tanulás kognitív-affektív tényezőit, a tanár-diák kapcsolatot, valamint az iskolán kívüli tanulás jellemzőit. A vizsgálati eredmények rámutattak arra, hogy a szülők iskolai végzettsége, a család szerkezete és a családban előforduló problémák hatással vannak a tizenéves diákok érzelmi, motivációs és kognitív tanulási tényezőire, és ezáltal iskolai eredményességükre. Az iskolán kívüli tanulás szorosan összefügg a tanulmányi eredményekkel, a tanulás affektív és kognitív tényezői egyaránt befolyásolják a tanulás hatékonyságát, tehát a megfelelő tanulási technikákban való jártasság kialakítása, a saját kognitív képességek ismerete, a saját tanulásra vonatkozó tudás, valamint az önellenőrzés képessége jelentősen növeli a tanulók iskolai eredményességét.

Az anyanyelvű oktatásra irányuló vizsgálataink keretében felmértük az anyanyelvű szakképzés helyzetét, problémáit a tanulás (középiskolások) és tanítás (tanárok), valamint az oktatás körülményei (intézményi hálózat) és szereplői (tanár, diák) viszonylatában. Az eredmények alapján körvonalazódtak azok a nehézségek, amelyekkel a mindennapi munka során találkozhatnak a szakiskolai és szaklíceumi oktatók: magas heti tanítási óraszám, szaktantárgyak tankönyveinek hiánya, a szaknak megfelelő taneszközökkel való ellátottság hiánya, nehezen vagy nem megvalósítható tantárgyi tantervek, valamint a diákok tanuláshoz való hozzáállása, a motiváltság hiánya. A szakközépiskolai pedagógusok jelentős része arra törekszik, hogy önerőből képezze magát, rendszeresen készítsen szakmai anyagokat.

A 2011/2012-es tanévben megszületett a Tanárképző Intézet létrehozásának gondolata, amelynek ötletgazdája dr. habil. Pletl Rita professzor asszony volt. Felismerve az új törvény nyújtotta lehetőségeket, megfogalmazta a magyar tananyelvű tanárképzés szükségességét a Sapientia EMTE keretén belül. Felvállalta az intézet létrehozását, hogy a magyar szakképzés területén mutatkozó több évtizedes hiányt orvosolni lehessen. „Az intézet a mérnöktanárképzés elindításával hiányt pótol, hiszen a magyar tananyelvű szakoktatás egyik legnagyobb gondja a magyar anyanyelvű és a magyar szaknyelvet ismerő szakemberek hiánya” (Pletl 2015. 402.). Az ügy érdekében megszólította azokat a kollégákat, akik egy munkacsoportot alkotva társai lettek ebben a küzdelmes, fáradságos vállalkásban. Az akkreditáció elindításához a vezetőkkel egyeztetett, és az intézményi jóváhagyások után kidolgozta az intézet működésének a szabályzatát, felépítését, valamint irányításával készült el az akkreditációs dosszié is.

Az intézet 2013-as akkreditációs folyamatában szakmai felkészültsége és tisztánlátása vezetett oda, hogy sikerült műveltségterületenként minden szak-

irányt beemelni a tanárképzésbe. Az egyedülálló koncepciója alapján lehetett megoldani azt a sajátos helyzetet, hogy az intézmény több helyszínén működő különböző szakirányú és különböző szakmódszertani csoportba sorolható hallgatók egyaránt részesei lehessenek a képzésnek. Különös érdeme, hogy felismerte a magyar nyelvű mérnöktanárképzés fontosságát, hiszen Romániában jelenleg csak a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen folyik ilyen típusú képzés.

2013 májusában a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézetében megszerzett habilitációjával legitimizálta neveléstudományi kompetenciáját. Egy világos szakmai stratégia alapján irányította és fejlesztette az intézményt, mentorálta az oktatókat, támogatta a neveléstudományi doktori fokozatok megszerzését. A szakképzett módszertanos oktatók bevonásával megerősítette az intézményben dolgozó kollégák közösségét. Folyamatosan követte az intézet működését érintő előírások és szabályok változását, ennek megfelelően eszközölte a megfelelő módosításokat. Az új akkreditációs előírásoknak megfelelően kidolgozta az intézet működéséhez szükséges egységes keretrendszert és szabályzatokat: a tanárképzési programok megszervezésének módszertanát, az I. szintű, a II. szintű és a tömbösített képzés felvételi szabályzatait, valamint a záróvizsgák metodológiáit, a pedagógiai gyakorlatok megszervezésének módszertanát stb. A 2018-as sikeres akkreditációs folyamat előkészítése szintén a szakmai irányítása alatt zajlott, vállalta a kapcsolattartó személy szerepét, és a megoldásra váró helyzetekben egyeztetett a bizottsággal a megoldás érdekében.

Kutatómunkáját beemelte a Tanárképző Intézet keretei közé, és ezzel megalapozta a minőségi, korszerű neveléstudományi empirikus vizsgálatok végzését. Gazdag, a gyakorlati oktatás szempontjából is fontos felméréseket kutatásvezetőként koordinált, és irányította a marosvásárhelyi kutatócsoport munkáját. Szakmai tudása és tapasztalata garantálta az intézmény színvonalas tudományos tevékenységét. A tanárjelöltek körében végzett vizsgálatokat az a kérdéskör határozta meg, hogy miként lehet olyan pedagógusjelölteket képezni, akik képesek szakterületük tudástartalmának közvetítésére, hatékony pedagógiai módszerek és eljárások alkalmazásával a tudásépítésre, a kulcskompetenciák fejlesztésére. Ezek a kompetenciák többek között azon kiemelt területekhez tartoznak, amelyek fejlesztése az oktatás számára is komoly kihívást jelent: a digitális műveltség, az algoritmikus gondolkodás és a komplex problémamegoldás területei.

Az IKT-eszközök használatát és hasznosulását mérő vizsgálatok adatai arra világítottak rá, hogy a hallgatók nem vesznek aktívan részt az információk szerkesztésében, tudástáruk megosztásában és közösségtételében. Annak ellenére, hogy olyan internetgenerációnak a részét képezik, akik számára a véleményformálás, a közösségi együttműködés a hétköznapi élet szerves részét jelenti, nem élnek a csoportos tudásmegosztás, az interakción alapuló tartalom-előállítás és -megosztás lehetőségével.

Az IKT-eszközökkel kapcsolatos elméleti és gyakorlati kutatások egyik célja volt a kapott eredmények megfelelő beépítése a tananyagba a hatékony taní-

tás és tanulás megvalósulása érdekében. A kutatás eredményadataiból levont tanulságok támpontot nyújtottak abban, hogy alkalmazásuk mikor bizonyul tanulássegítő eszköznek, valamint igazolták azt, hogy a digitális technológia alkalmazása mellett egyfajta pedagógiai módszertani változásra, folyamatos megújulásra van szükség. Ezen változás részét képezi, hogy miként lehet a tanárképzős hallgatókkal megismertetni az oktatásban használt IKT-eszközöket, képessé tenni őket a tananyagnak megfelelő interaktív tartalmak kiválasztására, multimédiás anyagok elkészítésére.

Az algoritmikus szemlélet és gondolkodás erősítésének lehetősége szintén egyik kiemelt vizsgálati területe kutatássorozatunknak. Eredményeink azt igazolják, hogy az oktatásban a hangsúly inkább az algoritmusok betanítására tevődik, elhanyagolva a képesség fejlesztését. Kiemelt feladata a tanárképzésnek, hogy megvizsgálja, miként fejleszthető a tanárok képzése, továbbképzése során az algoritmikus gondolkodásra nevelés kompetenciája, rávilágítva az algoritmusok tananyagtartalmakban játszott szerepére.

A komplex problémamegoldó képesség fejlettségének vizsgálata arra világított rá, hogy mennyire képesek a tanárképzős hallgatók feladatmegoldó tudásukat hasznosítani olyan problémák esetében, amelyek megoldásához valós, életszerű helyzeteket kell elemezniük. Azon feladatoknál, ahol a megoldáshoz minden információ adott volt, és a feladatnak/részfeladatnak egyetlen jó megoldása volt, a hallgatók jól teljesítettek, ellenben összetett problémaszituációkra, amelyek megoldása magasabb gondolkodási művelleti szintet igényelt, nem tudtak megfelelő megoldást találni. Az adatok elemzése abban segített, hogy megvizsgáljuk, a tanárképzésben miként lehet érvényesíteni azon interdiszciplináris szemléletet, amely rávilágít a különböző műveltségterületek közötti kapcsolatok, összefüggések fontosságára.

A vizsgált témakörökben a kutatások eredményeinek elemzése alapján megfogalmazódtak azok a feladatok és tennivalók, amelyek a szakmai, tudományos háttér és szervezeti keretek biztosításával hozzájárulhatnak „a magyar tananyelvű minőségi tanárképzéshez, a magas színvonalú tanárképzéssel pedig szolgálják a romániai magyar tananyelvű oktatás minőségi fejlesztését” (Pletl 2019).

Dr. habil. Pletl Rita professzor asszonynak több mint két évtizedes, közoktatásban kifejtett oktatói-nevelői tevékenységéből és tapasztalatából fakadt az a meggyőződése, hogy az elméleti, kutatói munka akkor éri el célját, ha az eredmények a gyakorlati oktatói munkában hasznosulnak. Az egyetemi munkássága ideje alatt sem szakadt el a közoktatást érintő problémáktól. A 2016-tól kezdődően megszervezett szakmai napok alkalmával folyamatosan építette azokat a kapcsolathálókat, amelyek biztosították a kommunikációt a különböző oktatási szintek (középiskola és felsőoktatás) és oktatási régiók között. Tematikus előadások, kerekasztal-megbeszélések révén lehetőséget teremtett a gyakorlati tapasztalatok átadására, az időszerű problémák megvitatására. Az évente megrendezett szakmai fórumok sorozatának kettős célja volt: egyrészt, hogy kutató-

csoportunk ismertesse vizsgálati eredményeit a kutatásban részt vevő oktatási intézmények tanáraival; másrészt, hogy műhelyszeminárium keretében a pedagógusoknak lehetőséget biztosítson a feltárt jelenségek közös megvitatására, az általuk tapasztalt pedagógiai problémák megbeszélésére.

Hálásak vagyunk a szakmai és emberi támogatásáért, útmutatásaiért, oktatói és kutatói pályánk mentorálásáért. Tisztelgünk az anyanyelvű oktatás érdekében kifejtett értékteremtő munkássága előtt. Köszönjük példaértékű emberiségét!

PLETL RITÁNAK, A RÉGIVÁGÁSÚ SZAKEMBEREK EGYIK UTÓVÉDHARCOSÁNAK

Nők esetében nem szokás a „régivágású” kifejezést használni, kicsit olyan, mintha az illető hölgy korára tenne az ember célzást, ami, ugye, illetlenség. Pletl Rita szakértelmével kapcsolatban azonban helyénvalónak gondolom a használatát, mivel inkább generációs különbséget gondolok megbújni a kifejezésben. A 20. században hosszasan latolgattuk a kijelentéseinket, utána néztünk a részletekben megbúvó értelmezésárnyalatoknak, nem sajnáltuk az időt a beszélgetésre, mérlegelésre, törekedtünk a tűpontos meghatározásra bármilyen kutatási kérdésben. A 21. század a gyors döntésekről szól, a száguldó (köz)-élet lüktető sürgetéséhez alkalmazkodó vizsgálat-feltárás-analízis-közlés munkamódszerről az akadémiai tevékenységekben is. Nem pejoratívan emlegetem egyik eljárást sem, születtek zseniális eredmények mindkét metódussal, és mint említettem, életkorhoz sem feltétlenül köthetők.

Pletl Rita vitathatatlanul az alapos, részletes megismerés híve. Nyugodt megfontoltságot sugároz a környezetére is – rám is. Sok konferenciaszereplést és ezek alapján készült (és közölt) szakcikket köszönhetek ennek az attitűdjének. A legtöbb beszélgetésünk ugyanis úgy zajlott – hol a Sapiencia EMTE rendezvénye, hol a Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem médiakonferenciája kapcsán –, hogy én bejelentettem neki, nem tudom elkészíteni a bemutatást vagy a tanulmányt. Közben belepörgettem a levelesládámba, agyaltam egy-két megválaszolatlan levélen, próbáltam feltűnés nélkül sms-t írni, szóval multitaskingoltam. Rita pedig úgy tett, mintha nem venné ezt észre, és megkérdezte: De hát miért?

Tényleg, miért is nem? – ért el hozzám is a belőle áradó nyugalom hatására a flow-érzés. Ne kapkodjunk, merüljünk el a munkánkban, örvendjünk az alkotó gondolatoknak. Legyünk alaposak. Ez a Rita munkamódszere, amit olyan evidenciaként kezel, hogy megfertőzi vele a környezetében lévőket, kollégákat és diákokat is.

Egy ilyen szerű beszélgetés után született az alábbi kutatás is, amely a *Symbolon* folyóiratban jelent meg 2018-ban.

I. NYELV ÉS KULTÚRA

GENERÁCIÓS KÜLÖNBSÉGEK A NYILVÁNOSSÁGHOZ VALÓ VISZONYULÁSBAN²

Bevezető

A nyilvánossághoz való viszonyulás az egyik olyan sajátossága a társadalomnak, amely az online eszközök megjelenése után alapvetően megváltozott. A digitális médiafelületek lehetőséget nyújtanak arra, hogy bárki bemutatkozhasson tartalomkészítőként, ráadásul a like-hajszája arra sarkallja ezeket a média-tartalom-készítésben járatlan, ilyen irányú szakképzésben nem részesült alkotókat, hogy témaválasztásukban és ennek ismertetésében a legmeghökkenőbb, legfigyelemfelkeltőbb megnyilvánulásokat részesítsék előnyben. Így a magán-szféra eddig tabunak minősülő eseményei is egyre nagyobb mértékben válnak a nyilvános térben bemutatható témákká.

Logikusan következik a fentiekből az attitűdkülönbség, amelyről dolgozatom szól: a régebbi generációk képviselői borzadnak attól, hogy az egyre fejlettebb technika lehetőséget ad bárkinek (többek közt például az ebben érdekelt politikai csoportosulásoknak), hogy betekintést kapjanak életük legbensőbb köreibbe is, az új generáció tagjai pedig nem is értik, mi ezzel a probléma, hiszen ők saját akaratukból, önként tárják magánéletük részleteit – figyelemfelkeltési vágyból – a szocializációs hálók segítségével bárki elé.

A kommunikációs módszerek változásával természetesen eddig is korról korra változott a nyilvánosság értelmezése, de most, úgy tűnik, minden eddiginél élesebb a törés a régi és új generációk szemlélete között. Nemcsak a nyilvánossághoz való viszonyulásunkat, hanem egyúttal a véleményszabadság fogalmát, a magánélet és közélet határait is újra kell értelmeznünk.

A fenti gondolat, miszerint létezik generációs különbség a nyilvánossághoz való viszonyulásban, akkor fogalmazódott meg bennem, amikor nem sokkal ezelőtt³ a romániai nagyvárosok főként fiatal lakói kivonultak az utcára, és hangosan, kitartóan tüntettek amellett, hogy nehegy leváltsák a korrupcióelleni hatóság vezetőjét, aki közismerten minden véleményformáló személyt alapos,

1 Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem, kos.anna@yahoo.com

2 Újraközlés. A tanulmány első megjelenése: *Symbolon*, 2018, 80–88.

3 A #rezist mozgalomról van szó, amely végül több mint egy évig izgalomban tartotta a közvéleményt.

állandó megfigyelés alatt tart, és bizonyíték nélküli gyanú alapján bárkit letartóztat. Vagyis úgy gondolták/ják, hogy annak a társadalomnak, amelyet ők, a fiatal generáció tagjai építenek, haszontalan alkotóelemei a személyi jogok, az ártatlanság véelme és a jogállam egyéb tartozékai, amikhez mi, a régi generáció, olyan kétségbeesetten ragaszkodnánk, mivel fiatalkorunkban megtapasztaltuk egy diktatúrában, hogy ezek hiánya mennyire félelmetessé tudta tenni mindennapi életünket.

Persze, 2001. szeptember 11-e után minden politikai elemző elmondta, hogy mostantól megváltozik a világ, vége a demokráciának, a jogállamiságnak, mert a biztonságunk olyan ellenőrzési rendszerek kiépítését teszi szükségessé, amelyek miatt mindenkinek teljesen átlátható módon kell élnie az életét, búcsút mondhatunk a magánszféránknak, a Nagy Testvér, a Big Brother, vagyis a titkosszolgálatok mindent látni fognak életünk minden szegmensében, és ebbe bele kell törődnünk. A globális átrendeződésnek óriási segítséget adott az elmúlt évtizedekben zajló technikai fejlődés, amelynek egyik következménye a kommunikációs eszközök által nyújtott korlátlan lehetőség arra, hogy a mindennapi munkánkban használt gépek gyakorlatilag az agyunkba nyúlhassanak, és leolvashassák a gondolatainkat, vágyainkat, majd ezeket eljuttassák különböző helyekre, ahol mindezeket összesítik, elemzik, majd különböző (gazdasági, politikai) célokra felhasználják. Teljesen úgy érezhetjük magunkat, mint egy jól megírt sci-fiben.

A fent említett tüntetések ideje alatt több különböző korú személlyel beszélgetve, az az érzésem támadt, hogy a fiatalabb generáció tagjai azért nem értik az aggodalmamat az állandó lehallgatásokkal és megfigyelésekkel kapcsolatban, mert tulajdonképpen őket nem zavarja az a teljes átvilágítottság, amely engem viszont nagyon.

Így elkezdtem ebből a szempontból megfigyelni a közösségi médiában megjelenő közléseket, és összevetettem ezeket a média társadalomban betöltött szerepváltásáról szóló megállapításokkal.

Elemzési módszer

A premisszák, amelyekből kiindultam:

A nyilvánossághoz való viszonyulás egy olyan sajátossága a társadalomnak, amely az online eszközök megjelenése után alapvetően megváltozott.

A digitális médiafelületek lehetőséget nyújtanak arra, hogy bárki bemutakozhasson tartalomkészítőként.

A magánszféra eseményei egyre nagyobb mértékben válnak a nyilvános térben bemutatható témákká.

Létezik egy attitűdkülönbség a generációk között: míg a középkorúak és idősebbek borzadnak attól, hogy bárki betekintést kapjon akár életük legben-

sőbb köreibbe is, az új generáció tagjai nem is értik, hogy mi ezzel a probléma, hiszen ők saját akaratukból, önként tárják magánéletük részleteit bárki elé.

A módszer, amelyet mindezen feltevések bizonyítására alkalmaztam, a kérdőívezés volt. A következő kérdésekre kellett válaszolniuk a megkeresett személyeknek:

Hány éves?

a) 10–20 között;

b) 20–30 között;

c) 30–40 között;

d) 40–50 között;

e) 50 fölött

Szokott-e közösségi oldalra feltenni képeket a családtagjairól beleegyezésük nélkül (például nagyszülőkről vagy kiskorú gyermekekről, testvérről)?

a) soha;

b) egyszer-kétszer;

c) néha;

d) gyakran;

e) mindig

Előfordult már, hogy meglepődött valamelyik ismerőse közlésén, mert véleménye szerint túlságosan mély betekintést nyújtott az intim/magánszférájába?

a) soha;

b) egyszer-kétszer;

c) néha;

d) gyakran;

e) mindig

Előfordult már, hogy valamelyik ismerőse szóvá tette, túl bizalmasnak tartja valamelyik közlését a közösségi felületen?

a) soha;

b) egyszer-kétszer;

c) néha;

d) gyakran;

e) mindig

Elgondolkodtatta már az a tény, hogy a közösségi oldalakra feltett adatait felhasználhatják különböző adatgyűjtő szervek?

a) soha;

b) egyszer-kétszer;

c) néha;

d) gyakran;

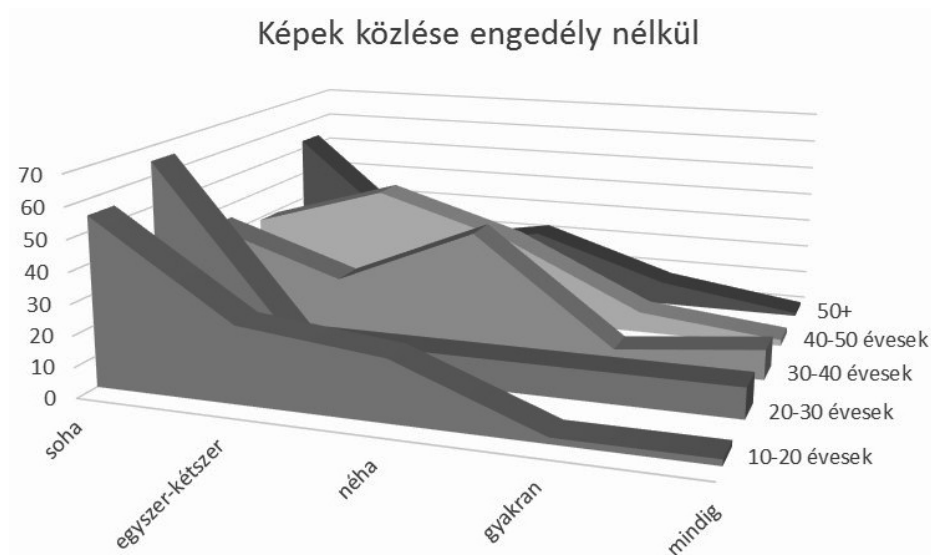
e) mindig

A Facebook-bejegyzések adatgyűjtési céllal történő felhasználásával kapcsolatban nemrég kipattant vita megváltoztatta-e a posztolási szokásait?

- a) eszembe sem jut;
- b) egyszer-kétszer eszembe jut;
- c) néha eszembe jut;
- d) gyakran eszembe jut;
- e) igen

A kérdőívet a SurveyMonkey⁴ által működtetett webes felületen helyeztem el, ennek segítségével közösségi oldalakon oszthatóvá, a felkért alanyok számára pedig néhány perc alatt, könnyedén kitölthetővé vált. Nem utolsósorban néhány klikkeléssel megoldható lett az adatfeldolgozás is.

Az adatok gyűjtésekor igyekeztem a különböző életkor-kategóriákból közel azonos mennyiségű adatközlőt megszólítani. Így összesen 523 kitöltött kérdőív alapján készítettem az alábbi grafikonokat, az öt korcsoportban kisebb eltérésekkel száz-száz válaszadó volt.⁵



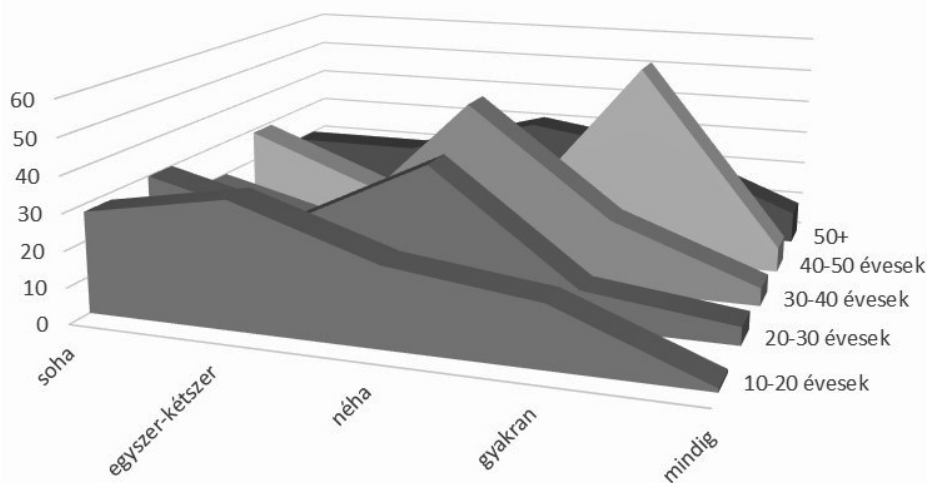
1. ábra. Szokott-e közösségi oldalra feltenni képeket a családtagjairól beleegyezésük nélkül (például nagyszülőkről vagy kiskorú gyermekekről, testvérről)?

⁴ A SurveyMonkey által működtetett internetes oldal, amelyre külön adatvédelmi szabályok vonatkoznak. A webes felület úgy van kialakítva, hogy az nem rögzíti automatikusan az IP-címeket vagy az e-mail-címeket.

⁵ 10–20 évesek: 120 adatközlő;
 20–30 évesek: 97 adatközlő;
 30–40 évesek: 102 adatközlő;
 40–50 évesek: 89 adatközlő;
 50+ évesek: 115 adatközlő.

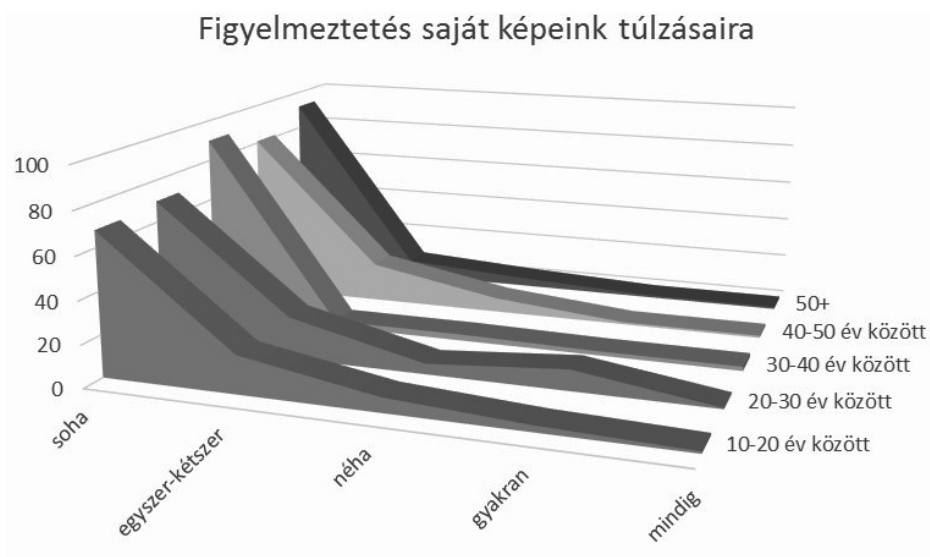
A kérdőív második kérdésére adott válaszokból (1. ábra) az derül ki, hogy kevesen közölnek képeket a családtagjaikról azok tudta nélkül. Kilengés figyelhető meg a 30–40 és 40–50 év közötti korosztály tagjai között, akik „néha”, illetve „egyszer-kétszer” mégiscsak megteszik ezt, jellemzően a kisgyermek és unokák képét teszik fel hölgy válaszadók. Megfigyelhető, hogy az 50 fölöttiek valamivel óvatosabbak, mint a náluk fiatalabb, de 30 évnél idősebbek. Ebben a tekintetben a legfigyelmeztettebb a 20 és 30 év közötti korosztály.

Meglepődött-e mások közlésén?

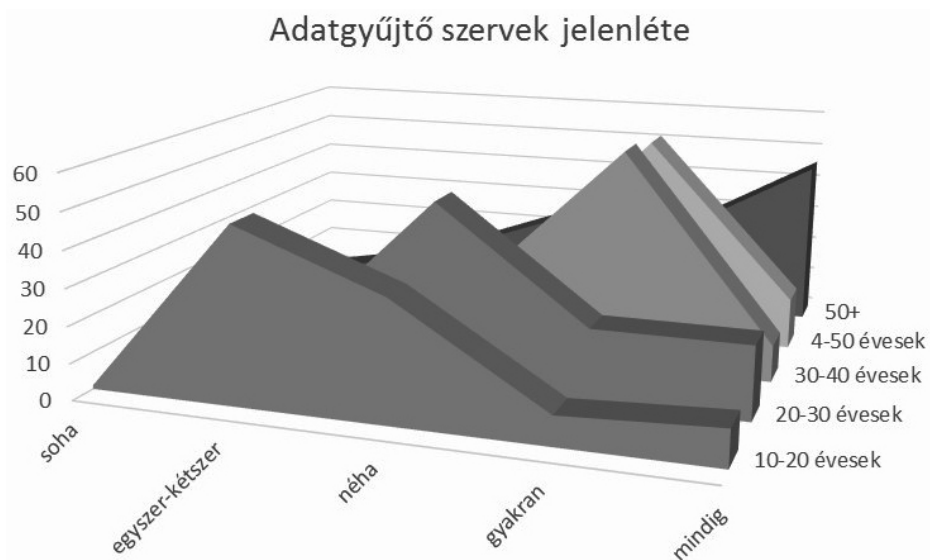


2. ábra. *Előfordult már, hogy meglepődött valamelyik ismerőse közlésén, mert véleménye szerint túlságosan mély betekintést nyújtott az (intim) magánszférájába?*

A harmadik kérdés arra vonatkozott, hogy ismerősei vallomásszerű, bensőséges érzelmeit kifejező posztolásait – mint például a fürdőszobában, tisztálkodás közben készült képek, sminkelés előtt-után típusú felvételek, vagy a házastárs, élettárs számára küldött érzelmes emotikonok nyilvános felületen való megjelenítése stb. – helyénvalónak tartják-e a válaszadók. Kiderült, hogy sokan rosszallják a fenti megjelenítéseket, legélénkebben a 40–50 év közötti adatközlőink kifogásolták ezeket. A grafikonon (2. ábra) vizuálisan követhető a helytelenítés mértéke, amint az idősödés sorrendjében egyre gyakoribbá válik.



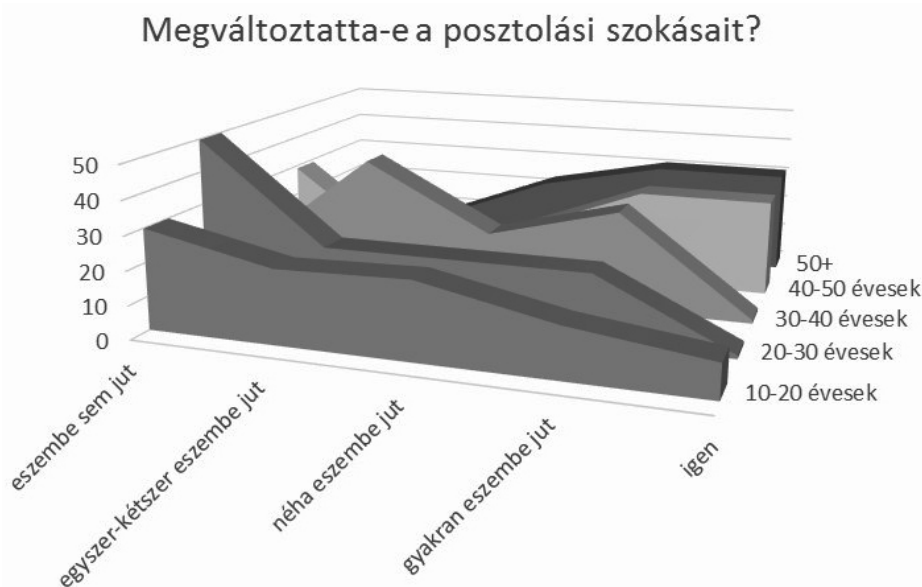
3. ábra. *Előfordult már, hogy valamelyik ismerőse szóvá tette, túl bizalmasnak tartja valamelyik közlését a közösségi felületen?*



4. ábra. *Elgondolkodtatta már az a tény, hogy a közösségi oldalakra feltett adatait felhasználhatják különböző adatgyűjtő szervek?*

A negyedik kérdés válaszai (3. ábra) némileg ellentmondanak az előző kérdésre adott reakcióknak, mert bár világos, hogy elég sokat helytelenítünk az ismerőseink szocializációs hálón megjelenő képei, megosztásai közül, ezt nem szívesen hozzuk a tudomásukra. Életkortól függetlenül, nagyon ritkán kapott a válaszadók közül bárki figyelmeztetést ismerőseitől arra vonatkozóan, hogy valamely megnyilvánulását a nyilvános szférában túlzásnak tartanák.

Az ötödik kérdés válaszai (4. ábra) mutatják a legvilágosabban a generációk közötti különbséget az életünk átláthatóságára vonatkozó véleményünkben. Míg a tizenéveseket csak ritkán foglalkoztatja az a kérdés, hogy a nyilvános térben általuk elhelyezett információkból egyes intézmények következtetéseket vonhatnak le a magánéletük különböző szegmenseivel kapcsolatban, az egyre idősebb generációkra mind jellemzőbb ez a kérdésfelvetés. Minél idősebb volt a válaszadó, annál súlyosabbnak tartotta ezt a problémát.



5. ábra. A Facebook-bejegyzések adatgyűjtési céllal történt felhasználásával kapcsolatban nemrég kipattant vita megváltoztatta-e a posztolási szokásait?

A felmérés előtti időszakban zajlott az első nagyobb vita⁶ azzal kapcsolatban, hogy a szocializációs hálók a baráti kapcsolatok ápolásán kívül foglalkoznak-e adatgyűjtéssel is. A kérdőív ötödik kérdése erre vonatkozott, azt szeret-

⁶ Mark Zuckerbergnek, a Facebook kitalálójának 2018 áprilisában több alkalommal is számot kellett adnia az Egyesült Államok Kongresszusa előtt a Cambridge Analytica nevű céggel kapcsolatos adatkezelési botrányral kapcsolatban.

tem volna megtudni, hogy változtattak-e a Facebook, Twitter stb. felhasználási szokásain azok az információk, amelyek nyilvánosságra jutottak ezen felületek adatkezelési módjáról. A válaszokból (5. ábra) látható, hogy az idősebb korosztályhoz tartozók fontolták meg leginkább, kiteszik-e óvatlanul magukat annak a kockázatnak, hogy adataikat kereskedelmi, illetve politikai célokra használhasssa fel akármilyen cég, intézmény. A tizenévesek posztolási szokásain gyakorlatilag semmit nem változtatott ezeknek az információknak a nyilvánosságra kerülése, vagy azért, mert ők nem veszélyként élik meg ezt a helyzetet, vagy azért, mert azt gondolják, eddig is elég óvatosan bántak ezzel a digitális kapcsolatépítő lehetőséggel.

Következtetések

A kommunikációs módszerek változásával eddig is korról korra változott a nyilvánosság értelmezése, ám most, úgy tűnik, minden eddiginél élesebb a törés a régi és új generációk szemlélete között. Számomra evidens, hogy nemcsak a nyilvánossághoz való viszonyulásunkat, hanem egyúttal a véleményszabadság fogalmát, a magánélet és közélet határait is újra kell értelmeznünk.

A ROMÁNIAI MAGYAR NYELVŰ AUDIOVIZUÁLIS ÉS ONLINE SAJTÓ NYELVHASZNÁLATÁNAK TUDOMÁNYOS VIZSGÁLATA: ÁTTEKINTÉS ÉS PERSPEKTÍVÁK

Bevezető

A romániai Országos Audiovizuális Tanács (OAT) a Román Akadémia Iorgu Iordan – Al. Rosetti Nyelvészeti Intézete munkatársainak közreműködésével 2007-ben indította el a román nyelvű audiovizuális média nyelvi szempontú vizsgálatát. A monitorozás jogalapját a 2002. évi 504. számú médiatörvény² képezi, amelynek értelmében a tanács hatáskörébe tartozik annak biztosítása, hogy a tömegkommunikációban mind a román nyelvet, mind pedig a nemzeti kisebbségek nyelvét a hatályos nyelvhelyességi normáknak megfelelően használják.³ A román nyelvű médiafigyelés jelentései az OAT honlapján nyilvánosan hozzáférhetők,⁴ és összesen 19 monitorozási időszak eredményeit tartalmazzák.⁵ Ehhez kapcsolódik a romániai magyar nyelvű audiovizuális műsorok nyelvhasználati sajátosságait vizsgáló empirikus kutatás, amely 2010-ben a Sapientia EMTE és a Babeş–Bolyai Tudományegyetem oktatóinak közreműködésével indult (a tudományos célú monitorozás kezdeti szakaszának, intézményi szereplőinek részletes bemutatásáért lásd Pletl 2013. 13–14.). A kutatómunkát 2010 és 2016 között a Communitas Alapítvány támogatta, az anyaggyűjtésben, a vizsgálati korpusz összeállításában a Sapientia EMTE, a BBTE és a Szabó T. Attila Nyelvi Intézet nyelvészei vettek részt. Az éves jelentést az első két évben az Országos Audiovizuális Tanács honlapján, 2013-tól a Sapientia EMTE honlapján tették közzé, a kutatás eredményeit, az anyag feldolgozását, elemzését pedig négy kötetben foglalták össze. A kutatócsoport vezetésének feladatát Pletl Rita vállalta magára.

Az online kommunikáció és az online sajtó térhódítása révén az online médiumok széles körben könnyen elérhetővé váltak, ugyanakkor a hagyományos

1 Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar, fazakasnoemi@ms.sapientia.ro

2 Legea audiovizualului nr. 504 din 11 iulie 2002.

3 „urmărirea exprimării corecte în limba română și în limbile minorităților naționale” – 504/2002. számú médiatörvény, 17. cikk (1) bekezdés d) pont 2. alpont.

4 https://www.cna.ro/-Calitatea-lingvii-romane-la-.html#pagination_art_last [2023. január 5.]

5 2007-ben 2, 2008-ban 3, 2009-ben 3, 2010-ben 3, 2011-ben 3, 2012-ben 2, 2016-ban pedig 3 jelentést tettek közzé. 2016 óta nem készült újabb felmérés.

médiumok is internetes felületeket alakítottak ki. A romániai magyar audiovizuális média nyelvhasználati sajátosságait vizsgáló kutatócsoportban 2020-ban megfogalmazódott az az igény, hogy a médiafigyelés fókuszát áthelyezzék a romániai magyar nyelvű online sajtóra. Ez magával hozta a vizsgálati szempontrendszer kibővítését és a módszertannak az írott sajtónyelvi szövegekre való adaptálását. Eddig kétévnyi sajtófigyelés anyaga gyűlt össze (2021. március 22. és 29. között, illetve 2021. március 21. és 28. között), a kutatómunkát a Domus szülőföldi ösztöndíjpályázat támogatta.

Az alábbiakban a romániai magyar audiovizuális és online sajtó nyelvhasználatát vizsgáló kutatómunkát kívánom bemutatni, mely során kitérek a kutatást meghatározó elméleti és módszertani alapvetésre, a kutatás szakaszaira, az eredményeket bemutató kötetekre, ugyanakkor ismertetem az online sajtófigyelés történetét, a vizsgálati szempontrendszer kibővítésének alapelveit, illetve az első eredményeket.

1. A romániai magyar audiovizuális sajtó nyelvhasználatának vizsgálata

1.1. Elméleti háttér, módszertani alapelvek

A romániai magyar audiovizuális sajtó monitorozásának célja annak vizsgálata volt, hogy „a riporterek és hivatásos beszélők mennyire tartják be a köznyelv normáit, nyelvhasználatuk milyen mértékben tölti be a regionális, nyelvjárási és kétnyelvű környezetben a nyelvi minta szerepét” (Pletl 2013. 14.). A média nyelvhasználatával szemben hagyományosan megfogalmazódik az a közösségi igény, hogy követendő példaként szolgáljon, hiszen széles tömegekhez jut el, és számos funkciót tölt be (Nemesi 2014. 297.; Pletl 2016. 11.). Különösen jelentős mindez kisebbségi nyelvi környezetben.

Bár a kutatás módszertanának kidolgozásában a román audiovizuális sajtó követéses vizsgálatára kidolgozott szempontrendszer és metodológia volt a kiindulópont, a magyar kutatás több ponton is eltér a román médiafigyeléstől. Egyrészt figyelembe kellett venni a romániai magyar nyelvű média sajátosságait (l. Pletl 2013. 14.), másrészt az elméleti megközelítésben is eltérő álláspont érvényesült. Míg a standardista szemlélet alapján megvalósuló román médiafigyelési gyakorlat a köznyelvi normától való minden eltérést nyelvi hibának, nyelvi vétésnek nyilvánít, a magyar audiovizuális sajtó figyelésében a szociolingvisztikai szemlélet értelmében sokkal inkább a helyénvalóság, mintsem a nyelvhelyesség szempontjait igyekeztek érvényesíteni (Pletl 2016. 9.; Fazakas 2019a).

A mintavétel során a magyar nyelvű audiovizuális sajtó vizsgálatában már a kezdetektől igyekeztek reprezentativitásra törekedni abban az értelemben,

hogy a minta a magyar nyelvű audiovizuális média valós helyzetét mutassa be, hiszen „a regionális különbségek tükröződnek a médiarendszerben is” (Pletl 2013. 14.). Éppen ezért a vizsgálat részét képezték mind a közszolgálati, mind pedig a kereskedelmi műsorszolgáltatók, ugyanakkor a regionális és helyi médiumok is.⁶ A módszertan kialakításában és a nyelvi jelenségek leírásában figyelembe kellett venni a magyar nyelv regionális vagy kisebbségi nyelvi státusát, és fontos szempontként jelent meg a régióra jellemző nyelvi sokféleség is (l. pl. Péntek 2008; 2013).

Az adatgyűjtés 2010 és 2016 között éves rendszerességgel egy tizennégy napos időintervallumban történt. A vizsgálat tárgyát a kutatás első évében kizárólag a tájékoztató jellegű hírműsorok képezték, a második évtől a médiafigyelést kiterjesztették a kulturális műsorokra is. A magyar nyelvű audiovizuális sajtó monitorozása csak a hangzó szövegre fókuszált, a bemondók, hírolvasók, azaz a professzionális beszélők beszélt nyelvi produkcióira. A román vizsgálat ezzel szemben a televíziós csatornák esetében a feliratokat, szalagcímeket is elemzi, egyrészt szövegszerkesztési, másrészt helyesírási szempontból (l. pl. Fazakas 2019a).

A vizsgálati korpuszban a nyelvi jelenségek csoportosítása a magyar nyelv rendszernyelvészeti kategorizációját követi. Az egyik fő csoportot az ejtéssel kapcsolatos jelenségek képezik, a magánhangzók és mássalhangzók ejtésével, de a hangsúllyal, hanglejtéssel, beszédszünettel kapcsolatos jelenségek is. Külön kategóriát képeznek a morfoszintaktikai, lexikológiai és jelentéstani jelenségek, illetve a mondat szerkesztéssel kapcsolatos problémák. Az adatgyűjtés során a szempontrendszer nem változott, hiszen ez biztosította a különböző években összegyűjtött adatok összehasonlíthatóságát, valamint a minta rétegzettségét. A kutatócsoport ugyanakkor figyelemmel követte a magyar nyelvű audiovizuális médiapiacra bekövetkezett változásokat, és az új médiaszolgáltatókra is kiterjesztette a médiafigyelést (Pletl 2016).

1.2. Elemzések, eredmények, disszemináció

Az anyag feldolgozásának eredményeképpen négy kötet jelent meg Pletl Rita szerkesztésében. A kötetek szakmai lektorálását Péntek János végezte el. A kötetek mindegyike kettős tagolású: az első részben foglalt tanulmányok a címben megjelölt kérdéskört elsősorban elméleti szempontból mutatják be, a második rész a vizsgálati korpusz anyagának felhasználásával készült elemző fejezeteket tartalmazza. A tanulmányokat egyrészt a kutatócsoportnak az adatgyűjtésben is aktívan részt vevő tagjai jegyzik, másrészt a vizsgálatot közelről ismerő, az adott kutatási területen jártas romániai magyar nyelvészek.

A *Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában* címet viselő első kötet 2013-ban jelent meg a Scientia Kiadó és az Ábel Kiadó gondozásában (Pletl szerk. 2013). A kötet első része (*A romániai magyar audiovizuális média szociokulturális háttere*) tartalmazza a vizsgálat bemutatását (Pletl 2013), a magyar nyelv romániai státusát leíró összefoglalót a nyelvcsere megfordításának elméleti keretébe ágyazva (Fazakas 2013a), valamint az audiovizuális médiában elhangzó szövegek létrehozásának és hangosításának főbb sajátosságait tárgyaló fejezetet (Suba 2013a). A nyelvi jelenségek a romániai magyar audiovizuális sajtóban című elemző részben a szerzők a 2010-es és 2011-es sajtómonitorozás anyagát dolgozzák fel. Suba Réka a kisebbségi magyar nyelvváltozatok néhány nyelvi-kiejtési sajátosságát vizsgálja (Suba 2013b), Zsemlyei Borbála a toldalékhasználati bizonytalanságokat mutatja be (Zsemlyei 2013). Ezt követi a stílusrétegek keveredését tárgyaló fejezet (Fazakas 2013b), illetve a korpuszban fellelhető jogi és hivatalos nyelvhasználati problémákat bemutató tanulmány (Sárosi-Márdirosz 2013).

A második kötet 2014-ben jelent meg *Nyelvi norma és nyelvhasználati sajátosságok a romániai magyar audiovizuális médiában* címmel az Ábel Kiadónál Pletl Rita előszavával (Pletl szerk. 2014). A nyelvi norma kérdéskörét tárgyaló elméleti részben Zsemlyei Borbála és Fazakas Noémi a magyar nyelvi norma erdélyi alakulását írja le a sztenderdizálás és a nyelvi tervezés felől (Zsemlyei-Fazakas 2014), Benő Attila tanulmánya a kontaktusjelenségek és a helyénvalóság kérdését járja körül az erdélyi regionális köznyelvi kontaktusjelenségekre fókuszálva (Benő 2014), Sárosi-Márdirosz Krisztina a szaknyelvi normák helyzetét vizsgálja a kisebbségi magyar szakmai nyelvhasználatban (Sárosi-Márdirosz 2014a), Suba Réka pedig az audiovizuális média nyelvi-szerkesztési sajátosságait tárgyalja a tömegtájékoztató nyelvét, szerepét és nyelvhasználati jellemzőit kiemelve (Suba 2014a). A kötet második részének tanulmányai a 2011 és 2014 közötti médiafigyelés során összegyűjtött adatokra támaszkodnak: az első elemzés a szövegezés és mondhatóság viszonyát írja le az audiovizuális média nyelvében (Suba 2014b), a második az analitikus szerkezetek leírására fókuszál, különös tekintettel a széttagoló jelzős szerkezetek előfordulására a romániai magyar elektronikus médiában (Zsemlyei 2014). A harmadik elemzés a regionális köznyelvi és csoportnyelvi elemek előfordulását vizsgálja (Fazakas 2014), míg a kötetet záró fejezet az intézménynevek használatának sajátosságait írja le fordítástudományi keretben (Sárosi-Márdirosz 2014b).

A harmadik kötet az *Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar audiovizuális sajtóban* címet viseli, és 2016-ban jelent meg az Ábel Kiadónál (Pletl szerk. 2016). A kötet elméleti fejezetei a beszédkultúra témája köré szerveződnek, az elemzések pedig 2014 és 2015 között összegyűjtött adatokra épülnek. A kötet előszavát és első fejezetét Pletl Rita jegyzi: a harmadik kötet egyben mérőföldkő is, visszatekintés a nyelvi szempontú médiafigyelés első öt évre (Pletl 2016). Az első rész első fejezete a nyelvművelés elméleti vonatkozásai mellett

az erdélyi nyelv művelés történeti áttekintésére vállalkozik az erdélyi magyar kisebbségi sajtó tükrében (Fazakas 2016a), ezt követi a szókölcsonzési folyamat megítélése és a nyelvi ideológiák közötti összefüggéseket tárgyaló tanulmány (Benő 2016). A rádiós és televíziós hírszövegek stílusjegyeit leíró harmadik fejezet a médiafigyelés során összegyűjtött példaanyagon vezeti le a stílusrétegződés megvalósulási lehetőségeit nyelvi tartományonként (Suba 2016a), a negyedik tanulmány pedig a magyar jogi nyelv kialakulásának néhány aspektusát és változatait írja le (Sárosi-Márdirosz 2016a). Az elemző fejezetek között az első a rádiós és televíziós hírek szövegmondatainak szerkesztési eljárásait vizsgálja (Suba 2016b), a második a romániai magyar audiovizuális médiában fellelhető nyelvjárási jelenségekkel foglalkozik (Both 2016), a harmadik a szókapcsolat-évesztések kérdését járja körül mind elméleti megközelítésben, mind pedig a vizsgálati korpuszban található példák segítségével (Fazakas 2016b), míg az utolsó az idegen nyelvi elemek és a vizsgált anyagban megfigyelhető, hibának minősülő jelenségek előfordulását írja le (Sárosi-Márdirosz 2016b).

A sorozat negyedik kötete a *Stíluskérdések a romániai magyar audiovizuális médiában* címmel jelent meg az Ábel Kiadó gondozásában (Pletl szerk. 2019), és a 2016-os monitorozás vizsgálati korpuszára épül. A hagyományos kettős tagolás ennek a kötetnek az esetében is megmaradt: az elméleti fejezetek közül az első a román és magyar médiafigyelés összehasonlítására vállalkozik, és a nyelvhelyesség, illetve a helyénvalóság fogalmainak bemutatásával kiemeli a szemléletbeli különbségeket (Fazakas 2019a). Az elméleti rész következő két fejezete a pragmatikai jelölők és stilisztikai funkcióik kérdéskörét (Suba 2019a), valamint a formalizáltság hatását tárgyalja az audiovizuális média stílusára (Sárosi-Márdirosz 2019a). Az első elemző fejezet az idegen és környezeti nyelvi hatás, valamint a stílusérték összefüggéseit vizsgálja (Suba 2019b), a második tanulmány a hiperkorrekció és hiperpurizmus előfordulásait szemlélteti a vizsgálati korpuszban (Fazakas 2019b). A harmadik elemzés a helyénvalóság kérdését tárgyalja a példaanyagban fellelhető kölcsönelemek körében (Both 2019), a kötet utolsó fejezete pedig az erdélyi regionális norma kialakulásának történetét, valamint a normakövetés kérdéskörét járja körül a romániai magyar elektronikus médiában (Zsemlyei 2019).

Az elméleti tanulmányok és az elemzések sokszínűsége rávilágít a vizsgálati korpusz jelentőségére: az adatgyűjtés rendszeressége és rétegzettsége, az adatok összehasonlíthatósága egy rendkívül gazdag nyelvi anyagot eredményezett, amit a vizsgálatban részt vevő nyelvészek saját érdeklődésüknek, kutatási területeiknek megfelelően dolgoztak fel. A négy kötetben közreadott tanulmányokon túl az adatok számos konferencia-előadás témáját képezték, ugyanakkor mindenki számára hozzáférhető, így további kutatásokra is lehetőséget biztosítanak.

2. A romániai magyar nyelvű online sajtó nyelvhasználatának követéses vizsgálata

Az elmúlt években a digitalizáció és az online sajtó térnyerése a tájékoztatói szokásokat is alapjaiban megváltoztatta. Amint arra a bevezetőben már utaltam, egyre több online sajtótermék jelent meg, ugyanakkor a hagyományos tartalomszolgáltatók, mind a nyomtatott sajtótermékek, mind pedig a rádió- és televíziócsatornák is kialakították saját internetes felületeiket. A romániai magyar nyelvű médiumok nyelvhasználatának tudományos szempontú vizsgálata is követte ezeket a fejleményeket: 2020-ban az audiovizuális sajtó monitorozását végző kutatócsoport elindította a médiafigyelés második szakaszát, amely az online írott médiumokra összpontosít. Az adatgyűjtésre és -feldolgozásra eddig 2021-ben és 2022-ben került sor, mindkét kutatási szakaszt a Domus szülőföldi ösztöndíjpályázat támogatta.⁷ A vizsgálatba a hírszövegeket vonták be, mivel szövegtani és stilisztikai szempontból ez a szövegtípus a legkidolgozottabb (l. pl. Tolcsvai Nagy 2001; Tolcsvai Nagy szerk. 2006), így ez kínálja a legtöbb fogódzót a szövegszerkesztési elvek és a nyelvi norma tekintetében.

Az online tartalomszolgáltatók kiválasztásában a csoport mind a régió, mind az adott sajtóorgánum jellege szerinti reprezentativitásra törekedett, így a következő médiumokat vonták be a kutatásba: Bukaresti Rádió, Erdély Online, Főtér.ro, Kolozsvári Rádió, Krónika Online, Marosvásárhelyi Rádió, Maszol, Székelyhon, Transindex (2022-től a Transtelex). A szövegek lementésében és rendszerezésében mindkét évben a BBTE magyar monoszakos hallgatói vettek részt Zsemlyei Borbála irányításával.

A sajtófigyelés során az első évben a 2021. március 22. és 29. közötti, míg a másodikban a 2022. március 21. és 28. közötti időszakban megjelent hírek szövegeit gyűjtötték ki. A korpusz mérete 2021-ben meghaladta a 400 000 szót (kb. 1350 oldalt), ehhez képest 2022-ben jelentős visszaesés tapasztalható. Az alábbi táblázat tartalmazza a számadatokat médiumokra lebontva:

Médium neve	Szószám 2021	Szószám 2022
Bukaresti Rádió	9 747	9 199
Erdély Online	129 970	24 217
Főtér.ro	18 125	16 211
Kolozsvári Rádió	7 319	6 113
Krónika Online	78 464	36 536
Marosvásárhelyi Rádió	14 033	11 562
Maszol	81 910	22 026
Székelyhon	33 892	37 858
Transindex (2021)/Transtelex (2022)	35 763	2 000
Összesen	409 223	165 722

7 A kutatócsoport tagjai: Biró Enikő, Fazakas Noémi, Sárosi-Márdirosz Krisztina, Suba Réka, Pletl Rita és Zsemlyei Borbála.

A csökkenés egyik oka, hogy 2022 februárjában megszűnt a Transindex, a Transtelex pedig 2022. március végén indult el, így a vizsgálati időszakban csak néhány hírt tettek közzé az új portálon. Az Erdély Online, a Krónika Online és a Maszol esetében jelentős visszaesés volt tapasztalható a hírek számát és mennyiségét illetően. A Székelyhon valamivel több anyagot közölt 2022-ben, mint 2021-ben, míg a rádiók (Bukaresti Rádió, Kolozsvári Rádió, Marosvásárhelyi Rádió) online tájékoztatása megközelíti a 2021-es hírmennyiséget.⁸

A nyelvi jelenségek csoportosításában és leírásában használt szempontrendszer oly módon került kiegészítésre, hogy alkalmassá váljon az írott szövegekben fellelhető helyesírási hibák és nyelvhasználati jellegzetességek azonosítására. Az új, kibővített szempontrendszer kialakításában a kutatócsoport több kutatási előzményre is támaszkodott. A morfoszintaktikai, lexikológiai, jelentéstani, stilisztikai és szintaktikai jelenségek esetében az audiovizuális média követéses vizsgálatában a csoport által már korábban is alkalmazott szempontokat dolgozták át az anyag jellegzetességeinek megfelelően. A helyesírási hibák rendszerezésében abból a tipológiából indultak ki, amelyet Pletl Rita (1997) alakított ki és alkalmazott korábbi vizsgálata során, ez került kiegészítésre a korpuszban előforduló hibák alapján. Bár a helyesírási hibák esetén volt olyan, ami szerepelt a Pletl Rita-féle tipológiában, de nem fordult elő a korpuszban, a csoport úgy döntött, hogy ezeket is megtartja, így a szempontrendszer a követéses vizsgálat következő szakaszaiban is alkalmazható. Létrehoztak ugyanakkor egy új jelenségcsoportot, amiben a nyelvi variabilitás szempontjait gyűjtötték össze (pl. kontaktusjelenségek, regionális/nyelvjárási jelenségek, fordítási jelenségek stb.), amelyek a romániai magyar nyelvű sajtóban tetten érhető regionális köznyelvi és egyéb jellegű nyelvi jelenségeket hivatottak körvonalaizni. Az öt fő kategória a következő: 1. Helyesírás és szövegszerkesztés, 2. Morfoszintaktika, 3. Lexikológia – jelentés – szöveg – stilisztika, 4. Szintaxis, 5. Nyelvi variabilitás.

Az adatok csoportosítása során a kutatócsoport a szempontrendszert rugalmasan alkalmazta: mivel bizonyos jelenségek egyszerre több kategóriához is hozzárendelhetők (pl. voltak olyanok, amelyek szóválasztási problémaként, ugyanakkor regiszter- vagy stílusátvitelként is értelmezhetők), ezeket mindkét, esetenként mindhárom helyen feltüntették. 2022-ben további javításra és kiegészítésre volt szükség, mert a második korpuszban olyan jelenségek is előfordulnak, amelyek 2021-ben nem jelentek meg: új kategória például a helyesírási fejezetben az 1.16.1-es (*hosszú helyett rövid magánhangzók – egyéb esetek*), az 1.18.1-es (*rövid helyett hosszú magánhangzók – egyéb esetek*), a morfo-

8 2022 második felében a romániai magyar sajtóban jelentős változások következtek be, forráshiány miatt több nyomtatott lap is megszűnt. Ennek a folyamatnak a bemutatása nem célja a jelen tanulmánynak, de a hírszövegek mennyiségében tapasztalt folyamatokra adott médiumok esetében hatással lehetett a szerkesztőségek átalakulása, a létszámcsökkenés.

szintaktikai fejezetben a 2.5-ös (*vonzattévesztés*). A nyelvi jelenségek korpuszát ugyanakkor több szakaszban is ellenőrizték, javították, jelenleg a 2021-esben 2645, a 2022-esben 1224 jelenség szerepel. Fontos módszertani szempont volt a nyelvi jelenségek azonosításában a tág kontextus biztosítása, ami egyrészt az értelmezést segíti, másrészt az elemzésben nyújthat segítséget.

A statisztikai elemzés elvégzéséhez további adatgyűjtésre és adatfeldolgozásra, illetve specifikus vizsgálati szempontok kidolgozására van szükség (pl. a jelenségek sajtóorgánumonkénti bontására), de néhány általános tendencia már körvonalazható. Mindkét évben a helyesírási és szövegszerkesztési problémák voltak a leggyakoribbak: 2021-ben a korpusz 42%-át, 2022-ben pedig a 40%-át teszik ki. A helyesírási hibák közül a központoszással, pontosabban a vesszőhasználattal kapcsolatos problémák fordulnak elő legtöbbször (pl. hiányzó vessző tagmondat határon, felesleges vessző), de gyakoriak a gépelési hibák is. Ez fokozottan igaz az olyan sajtótermékek esetében, amelyek csak online jelennek meg, ami arra enged következtetni, hogy a szövegellenőrzési, korrektúrázási folyamatok a nyomtatott sajtóéval szemben kevésbé szigorúak, ami részben a médium természetének is betudható. Gyakori ugyanakkor a névelők helytelen használata vagy elhagyása, a szórend, az utalószók és kötőszók helytelen vagy következtelen használata vagy hiánya.

A publicisztikai stílus és a hírszövegek általánosan kidolgozott szerkesztési elveivel összevetve bizonyos sajtótermékek esetében megállapítható egy erős bulvárosodási tendencia: ez mind a szóválasztásban, mind a címadásban tetten érhető. A főleg román eredetű kontaktusjelenségek gyakori előfordulását magyarázhatja az, hogy sok hírt a román hírügynökségektől, illetve a román nyelvű sajtóból vesznek át, fordítanak a szerkesztőségek, de az erdélyi regionális nyelvhasználat számos jellegzetessége is megjelenik.

Összegzés

A romániai magyar nyelvű sajtó nyelvhasználatának tudományos igényű vizsgálata azért is fontos, mert rámutathat arra, hogy a kisebbségi média milyen mértékben tölti be a regionális, nyelvjárási és kétnyelvű környezetben a nyelvi minta szerepét, ezért a tendenciák, nyelvhasználati sajátosságok azonosításához értékes adatokat szolgáltat. A két kutatási fázisban összeállított és a kutatócsoport által kidolgozott szempontok szerint csoportosított korpusz, adatbázis hozzáférhető, ugyanakkor összevethető a többi határon túli magyar nyelvvaltozatot leíró vizsgálat eredményeivel (l. pl. Misad 2011; Pintér 2011). Ezeknek a segítségével tetten érhetőek olyan nyelvi folyamatok és tendenciák, amelyek a magyar nyelv regionális változataira jellemzők, és amelyek körvonalazzák a hírszövegek műfajában tapasztalható változásokat mind az audiovizuális, mind pedig az online közegben.

Szakirodalom

BENŐ Attila

2014 Kontaktusjelenségek és a helyénvalóság kérdése. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvi norma és nyelvhasználati sajátosságok a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 24–44.

2016 A szókölcsonznási folyamat megítélése és a nyelvi ideológiák. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar audiovizuális sajtóban*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 34–45.

BOTH Csaba Attila

2016 Nyelvjárási jelenségek a romániai magyar audiovizuális médiában. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar audiovizuális sajtóban*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 79–100.

2019 Helyénvalósági kérdések a kölcsönelemek körében. In: Pletl Rita (szerk.): *Stíluskérdések a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 65–77.

FAZAKAS Noémi

2013a A magyar nyelv romániai státusa. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Scientia Kiadó–Ábel Kiadó, 19–31.

2013b Stílusrétegek keveredése és a legmodernebb médiatípusok hatása a romániai magyar audiovizuális műsorok nyelvhasználatára. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Scientia Kiadó–Ábel Kiadó, 73–87.

2014 Regionális köznyelvi és csoportnyelvi elemek a romániai magyar audiovizuális médiában. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvi norma és nyelvhasználati sajátosságok a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 94–109.

2016a Nyelvművelő mozgalmak Erdélyben, különös tekintettel a kisebbségi magyar sajtóra. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar audiovizuális sajtóban*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 17–33.

2016b Szókapcsolat-tévesztések a romániai magyar audiovizuális médiában. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar audiovizuális sajtóban*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 101–111.

2019a Nyelvhelyesség és helyénvalóság: szemléletváltás a nyelvváltozatok megítélésében az audiovizuális média kontextusában. In: Pletl Rita (szerk.): *Stíluskérdések a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 10–18.

2019b Az elképzelt norma: hiperkorrekció és hiperpurizmus az erdélyi magyar audiovizuális médiában. In: Pletl Rita (szerk.): *Stíluskérdések a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 58–64.

MISAD Katalin

2011 Standardtól eltérő helyesírási formák a szlovákiai magyar nyelvű sajtóban. In: Szabó Mihály Gizella–Lanstyák István (szerk.): *Nyelv. Magyarok Szlovákiában*. VII. kötet. Somorja, Fórum Kisebbségkutató Intézet, 133–148.

NEMESI Attila László

2014 Nyelvi norma a közszolgálati médiában. In: Lányi András–László Miklós (szerk.): *Se vele, se nélküle? Tanulmányok a médiáról*. Budapest, Complex, 297–320.

PÉNTÉK János

2008 A magyar nyelv erdélyi helyzete és perspektívái. In: Fedinec Csilla (szerk.): *Értékek, dimenziók a magyarságkutatásban*. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia – Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság, 136–152.

2013 Változások a változatosságban. A nyelvváltozatok és beszélőik az „átmenetek” korában. In: Tóth Szergej (szerk.): *Társadalmi változások – nyelvi változások. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében*. A MANYE Kongresszusok előadásai. 9. Budapest–Szeged, MANYE – Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, 25–31.

PINTÉR Tibor

2011 A magyar nyelv szlovákiai változatainak adatbázisai. In: Szabó Mihály Gizella–Lanstyák István (szerk.): *Nyelv. Magyarok Szlovákiában*. VII. kötet. Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja, 161–180.

PLETL Rita

1997 *Erdélyi helyzetkép az iskolai helyesírásról*. Székelyudvarhely, Infopress Rt.

2013 A vizsgálat bemutatása (kontextusa, célja, tárgya, módszerei). In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Scientia Kiadó–Ábel Kiadó, 11–18.

2016 A média nyelvi szempontú monitorizása: öt év mérlege. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar audiovizuális sajtóban*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 9–15.

PLETL Rita (szerk.)

2013 *Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Scientia Kiadó–Ábel Kiadó.

2014 *Nyelvi norma és nyelvhasználati sajátosságok a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.

2016 *Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar audiovizuális sajtóban*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.

2019 *Stíluskérdések a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.

SÁROSI-MÁRDIROSZ Krisztina

2013 Jogi és hivatalos nyelvi hibák a romániai magyar audiovizuális médiában. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Scientia Kiadó–Ábel Kiadó, 88–103.

2014a Szaknyelvi normák és normaigény a kisebbségi magyar szakmai nyelvhasználatban. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvi norma és nyelvhasználati sajátosságok a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 45–56.

2014b Az intézménynevek használatának sajátosságai a romániai magyar audiovizuális médiában. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvi norma és nyelvhasználati sajátosságok a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 110–123.

2016a A magyar jogi nyelv kialakulásának néhány aspektusa és változatai. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar audiovizuális sajtóban*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 62–67.

2016b Sajtónyelvi hibák és idegen elemek a monitorizált audiovizuális médiában. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar audiovizuális sajtóban*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 112–120.

2019a A formalizáltság hatása az audiovizuális média stílusára. In: Pletl Rita (szerk.): *Stíluskérdések a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 29–36.

SUBA Réka

2013a Az audiovizuális médiában elhangzó szövegek létrehozásának és hangosításának főbb sajátosságai. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Scientia Kiadó–Ábel Kiadó, 32–41.

2013b A kisebbségi magyar nyelvváltozatok néhány nyelvi-kiejtési sajátossága és tükröződésük a romániai magyar médiában. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Scientia Kiadó–Ábel Kiadó, 43–55.

2014a Az audiovizuális média nyelvi-szerkesztési sajátosságairól. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvi norma és nyelvhasználati sajátosságok a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 57–63.

2014b A szövegezés és mondhatóság viszonya az audiovizuális média nyelvében. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvi norma és nyelvhasználati sajátosságok a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 65–82.

2016a A rádiós és televíziós hírszövegek stílusjegyei. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar audiovizuális sajtóban*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 46–61.

2016b Szerkesztési eljárások a rádiós és televíziós hírek szövegmondataiban. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar audiovizuális sajtóban*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 69–78.

- 2019a Pragmatikai jelölők és stilisztikai funkcióik az audiovizuális sajtó hírszövegeiben. In: Pletl Rita (szerk.): *Stíluskérdések a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 19–28.
- 2019b Idegen és környezeti nyelvi hatás, valamint stílusérték összefüggései a romániai magyar audiovizuális sajtó nyelvében. In: Pletl Rita (szerk.): *Stíluskérdések a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 38–57.
- TOLCSVAI NAGY Gábor
- 2001 *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- TOLCSVAI NAGY Gábor (szerk.)
- 2006 *Szöveg és szövegtípus. Szövegtipológiai tanulmányok*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- ZSEMLYEI Borbála
- 2013 Toldaléktévesztések a romániai magyar elektronikus médiában. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Scientia Kiadó–Ábel Kiadó, 56–72.
- 2014 Analitikus szerkezetek a romániai magyar elektronikus médiában. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvi norma és nyelvhasználati sajátosságok a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 83–93.
- 2019 (Regionális) normakövetés a romániai magyar elektronikus médiában. In: Pletl Rita (szerk.): *Stíluskérdések a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 78–90.
- ZSEMLYEI Borbála–FAZAKAS Noémi
2014. A magyar nyelvi norma erdélyi alakulása a sztenderdizálás és a nyelvi tervezés felől. In: Pletl Rita (szerk.): *Nyelvi norma és nyelvhasználati sajátosságok a romániai magyar audiovizuális médiában*. Kolozsvár, Ábel Kiadó, 11–23.

A 21. SZÁZADI NYELVHASZNÁLAT MINT A NYELVTÖRTÉNET RÉSZÉ

Akár laikus (nem nyelvész) nyelvhasználók számára is világos, hogy a nyelvet nem lehet egy kimerevített, változatlan rendszerként felfogni, hiszen bár az idősebb generációk által használt nyelv másabb, mint a fiatalabb generációk által használt nyelv, mégsem merülnek fel kommunikációs problémák, egymást megértik. Sőt: kisebb-nagyobb erőfeszítéssel a kódexek nyelve is érthető. Ugyanakkor a mai nyelvállapot is változatos, egymás mellett él a régebbi és újabb változat anélkül, hogy az „új” egyik pillanatról a másikra kiszorítaná a „régit” a használatból. „Ez a folyamatos mozgás már önmagában is lehetetlenné teszi, hogy akár csak módszertani okokból is állapotná merevítsük a nyelvet, ha nem akarunk egyben lemondani arról is, hogy működésének egyik alapvető összetevőjét kutathassuk” (Sándor 1998. 63.). A mai nyelvállapot tehát nem egy korábbi nyelvállapot lecserélésével jött létre, a nyelvi változás nem egyszerű csere, hanem egy folyamat eredménye. Ez a folyamat pedig nem záródott le, előreláthatólag nem is fog lezáródni, és ezt maga a kommunikációs folyamat kulcsszereplője, a beszélő is érzékeli. „A beszélőnek, mivel a nyelvet nem leírni szeretné, hanem használni, ez (ti. a változás) ugyanúgy nem jelent gondot, mint az, hogy a folyó folyik vagy a szél fúj: nehezen képzelhető el álló folyó vagy nem fújó szél – a mozgás »elvonásával« egyik sem az, ami. A beszélőnek akkor is természetes, hogy a nyelvben változók vannak, ha ez a nyelvésznek a nyelv leírása közben többletmunkát okoz” (Sándor 1998. 67.).

A 21. századi nyelvhasználat jól példázza, hogy a nyelv milyen gyors ütemben követi, illetve reagál a nyelven kívüli világban bekövetkező eseményekre. 2019 decemberében hallottunk először a koronavírus-járványról, azóta pedig futótűzszerűen terjedt mind a járvány, mind az azzal kapcsolatos szavak. „Egy olyan új szituációban találtuk magunkat 2020 elején az új koronavírus megjelenésével, amelyre nem voltak kifejezéseink: nem tudtuk volna az új szavak megjelenése nélkül leírni azt a helyzetet” (Veszelszki 2021), vagyis abban a helyzetben voltak a nyelvhasználók, hogy hirtelen társadalmi igény adódott a megváltozott valóság leírására. A szókincsben ezt a hatalmas űrt egyik pillanatról a másikra kellett betölteni, emiatt egy új szókincsrét jelent meg nyelvünkben. Mivel teljes mértékben társadalmi indítékú, ezért az jellemző rá, hogy

már a szavak, kifejezések létrejöttének pillanatában funkciójuk van (Kiss 2005. 24.). „Talán nem is dokumentáltak még olyan világméretű jelenséget, amely ennyi új szót hozott volna létre ennyire rövid idő alatt, mint a 2020–2021-es járvány és a hozzá kapcsolódó karantén” (Veszelszki 2021). Az elmúlt két év tehát nyelvtörténeti szempontból nagyon aktív időszak volt. Talán a 19. századi nyelvújítási mozgalommal lehetne párhuzamba állítani, azzal a különbséggel, hogy ebben az esetben a szóalkotás teljesen spontán módon ment végbe, nem tudatos nyelvtervezés eredménye.² A nyelvújítás is alapjaiban újította meg a szókincset, addig nem tapasztalt mértékben, tudatosan beavatkozott bizonyos nyelvi folyamatokba, és ennek eredményeként nagyon sok új szót hozott létre (Zsilinszky 2005. 725.). Az új lexémák gyors terjedését az információáramlás felgyorsulása nagymértékben elősegítette (szinte azonos időben, egy-két napos eltéréssel reagáltak a nyelvek a nagyon gyorsan alakuló járványhelyzetre).

Az új lexémák a szókincsbővítés szokásos módján jöttek létre:³ szóösszetétel (karanténkonyha), szóképzéssel (covidos), de igen gyakran szóösszevonással is (karantesi, karanténing, karantév, karantének stb.),⁴ valamint a már meglévő szavak új jelentést kaptak (pl. a meghívás⁵ ÉrtSz.-ban szereplő jelentései mellett a megváltozott élethelyzetben új jelentése alakult ki: ‘vmilyen internetes platformon történő online találkozóra/megbeszélésre való meghívás’). A szavak jelentős része pedig nemzetközi szó, vagyis minden nyelvben azonos alakban fordulnak elő (ilyen például magának a vírusnak a megnevezése: COVID).

1. A koronavírus-járvánnyal kapcsolatos szavak/ kifejezések az online médiában

Annak érdekében, hogy kiderüljön, a koronavírus-járvány milyen mértékben és milyen módon van jelen a mindennapi nyelvhasználatban, a Bukaresti Rádió online (<https://www.bukarestiradio.ro>) híreit vizsgáltam meg a 2021.

2 „A szógyarapodás gyorsasága nagyon különleges ebben az esetben. A 19. századi nyelvújítással összevetve ebben az esetben nem egy tudatos, tervezett, kisebb szakértői kör által végrehajtott szókincsmegújításról van szó, hanem spontán zajlott és zajlik a szóteremtési folyamat (Veszelszki 2021).

3 Veszelszki Ágnes 400 ilyen lexémát gyűjtött össze és szótárazott. Lásd Veszelszki Ágnes 2020. *Karanténszótár*. Interkulturális Kutatások Kft., Budapest.

4 A szóösszevonással keletkezett szavak sokszor humoros hatásúak, amely egy (nyelvi) stratégia volt az adott helyzet elviselhetővé tételére.

5 „1. A meghív igével kifejezett cselekvés, ill. az a tény, hogy vki(k) meghív(---nak) vkit. Állásra, egyetemre, hivatalra való meghívás; eleget tesz a meghívásnak; meghívást kap ebédre; lemondja a meghívást; a meghívást elfogadja, elhárítja, visszautasítja. A te meghívásodra jöttem ide. Ne vesse meg a meghívásomat. Meghívásomat fenntartom. Az asz-szonyság viszonzta a meghívást, és így váltak el (Petelei István).

2. (ritka) Írásban v. szóban közölt meghívó üzenet, felkérés, ill. felhatalmazás. Meghívást bocsát ki; meghívást kapott. A meghívásra örömmel válaszolt.

március 22–29. időszakban.⁶ A nyolc nap alatt összesen 72 hír jelent meg, amelyekből (a címek alapján ítélve) 40 (55,55%) koronavírussal kapcsolatos (pl.: *Elhagyhatják a karantént az érettségizők, Változik az oltásplatform, Központi-lag rendelték el a karantént Temesváron, Változtatnak a karantén-szabályon, Európa-szerte tüntetnek a megszorítások ellen* stb.), 29 (40,27%) más témával kapcsolatos (pl.: *Példátlan orosz mozgósítás, Drágább lesz idén a bárány, Afganisztánban az amerikai védelmi miniszter, Európai átlag alatt az erdős területek Romániában* stb.), 3-ról (4,16%) pedig – pusztán a címek alapján – nem lehet egyértelműen eldönteni (pl.: *Álhíreket törölt a közösségi háló* stb.). Amennyiben ezekről a szöveg tartalma alapján kiderül, hogy szintén koronavírussal kapcsolatosak, akkor a koronavírus vs. más téma aránya: 60% vs. 40%.



7. ábra. A járvánnyal kapcsolatos járulékos dolgokra utaló szavak és kifejezések (20 – 4,40%).

3. (postaügy) Az a hivatali eljárás, amelynek során vmely postahivatal olyan, telefonbeszélgetésre meghívott lakost, akinek lakásán nincs telefon, a postahivatal nyilvános távbeszélő állomására hívat a beszélgetés lebonyolítására. Meghívással beszéltem vele” (ÉrtSz.).

6 Jelen esettanulmány egy átfogó vizsgálat része (A romániai magyar nyelvű online sajtó nyelvhasználatának követéses vizsgálata), amely a Domus Hungarica Scientiarum et Artium támogatásával zajlott a 2021. március 22–29. időszakban. A vizsgált online portálok: Bukaresti Rádió, Erdély Online, Főtér.ro, Kolozsvári Rádió, Krónika, Marosvásárhelyi Rádió, Maszol, Székelyhon, Transindex. A nyelvi anyagot a BBTE II. éves magyar monoszakos hallgatói gyűjtötték.

A 72 hírszövegben összesen 454 lexéma, kifejezés hozható összefüggésbe a koronavírussal, amelyek a következő fogalomkörökbe csoportosíthatók:

1. a járványra vonatkozó szavak és kifejezések (119 – 26,21%);
2. betegekkel kapcsolatos szavak és kifejezések (26 – 5,72%);
3. járvánnyal kapcsolatos személyzetre/intézményekre vonatkozó szavak és kifejezések (46 – 10,13%);
4. a betegség kezelésére vonatkozó szavak és kifejezések (32 – 7,04%);
5. oltással kapcsolatos szavak és kifejezések (125 – 27,53%);
6. Járvánnyal kapcsolatos intézkedésekre vonatkozó szavak és kifejezések (86 – 18,94%).

1.1. A járványra vonatkozó szavak és kifejezések

A járvánnyal kapcsolatos fogalomkörbe sorolható szavak és kifejezések további három alkategóriába oszthatók. Vannak olyanok, amelyek konkrétan a járvánnyal hozhatók összefüggésbe (pl.: *járványadatok, járványhelyzet, koronavírus-járvány, tavaly kitört világméretű koronavírus-járvány, világjárvány idején, járvány-forgatókönyvek, járványügyi szempontból, járvány kezdete, járvány terjedési sebessége, a járvány dacára, járvány előtti szint, koronavírus-járvány elleni harc* stb.), mások a teszttel, teszteléssel (pl.: *[koronavírus]teszt eredménye, pozitív teszteredmény, antigén gyorseszteszt, gyorseszteszt eredménye, RT-PCR (koronavírus)teszt eredménye, pozitív tesztek aránya* stb.). További szavak, kifejezések a vírus fogalomkörébe tartoznak (pl.: *koronavírus, vírus-mutációk, koronavírus B.1.1.7 jelű, nagy-britanniai változata, koronavírus „aggodalmat keltő” három változata, ezek a változatok, brit variáns, brit, a dél-afrikai és a brazil mutáció* stb.), valamint a fertőzőséggel kapcsolatosak (pl.: *fertőzési arány, fertőzőtségi arány, fertőzőtségi ráta, [valahány] ezrelék* stb.).

1.2. Betegekkel kapcsolatos szavak és kifejezések

Ebbe a fogalomkörbe olyan szavak és kifejezések tartoznak, mint pl.: *beteg, kórházban lévő COVID-19 betegek, koronavírusos fertőzött, új fertőzött, új (fertőzéses) eset, igazolt új esetek, aktív fertőzöttek, (halálos) áldozat, az új koronavírus-fertőzéssel összefüggésbe hozott halálesetek* stb.

1.3. Járvánnyal kapcsolatos személyzetre/intézményekre vonatkozó szavak és kifejezések

Mivel a pandémia kezelése globális probléma volt, emiatt az ezzel összefüggésbe hozható személyzet és intézmények megnevezésére is szükség volt. Személyzetre vonatkozó szavak és kifejezések pl.: *katonaorvos, egészségügyi miniszter, közegészségügyi és járványügyi szakértők, COVID-19 elleni oltás-*

kampányt koordináló országos bizottság elnöke, kampány vezetője, családorvos stb., a pandémiával foglalkozó intézmények pedig: Országos Közegészségügyi Intézet, Egészségügyi Minisztérium, Stratégiai Kommunikációs Csoport, Országos Allergológiai és Fertőző Betegségek Intézete stb.

1.4. A betegség kezelésére vonatkozó szavak és kifejezések

Ebbe a fogalomkörbe tartozó szavak pl.: *intenzív osztály, speciális osztályok, COVID-19 elleni vírusellenes gyógyszer, intravénásan beadott vírusellenes vizsgálat, vírusellenes kezelés, orvosi protokoll, plazmadonor* stb.

1.5. Oltással kapcsolatos szavak és kifejezések

Mivel az adatgyűjtés időszakában nagyon erős oltáskampány folyt, emiatt egyrészt sok szó és kifejezés tartozik ebbe a fogalomkörbe, másrészt négy alkatégória is elkülöníthető: magával az oltással kapcsolatos szavak és kifejezések (pl.: *oltás, oltóanyag, szérum, vakcina* stb.), az oltást előállító gyógyszergyártók megnevezései (pl.: *Pfizer gyógyszergyár, gyártó, vakcinagyártó vállalatok, brit-svéd érdekeltségű AstraZeneca gyógyszergyár* stb.), az oltáskampány megszervezésével kapcsolatos szavak és kifejezések (pl.: *országos oltásplatform, várakozási idő, várólista, szabad helyek, koronavírus elleni oltási kampány honlapja, kampány harmadik szakasza, előjegyzés sikeres véglegesítése, feliratkozás, átiratkozik, törli a foglalását, visszairatkozik* stb.), valamint az oltással szembeni attitűdök megnevezései (pl.: *oltás ellen tüntetve, vakcina iránti bizalom* stb.).

1.6. A járvánnyal kapcsolatos intézkedésekre vonatkozó szavak és kifejezések

Pl.: *(helyi, országos, zonális) karantén, vesztegzár, egészségügyi óvintézkedések, korlátozások, szabályok, korlátozó intézkedések, maszkviselés, szigorítás, szükségállapot, sürgősségi rendelet, lezárás, kijárási tilalom* stb.

1.7. A járvánnyal kapcsolatos járulékos dolgokra utaló szavak és kifejezések

A járványhelyzet olyan kényszerszituációkat teremtett, amelyek megnevezésére szintén új szavakat és kifejezéseket kellett létrehozni (pl.: *online tartja az órákat, nyitás (ti. gazdasági), rakoncátlan vendéglők, 'szabályokat be nem tartó', online tanácskozik, szabályokat be nem tartó vendéglők, a gazdaság nyitvatartása, távmunka, személyes jelenlét, online vesznek részt, tananyagpótló órák, online ünnepel, online ünnepli, online lesz elérhető* stb.).

2. A koronavírus-járvánnyal kapcsolatos szavak/ kifejezések létrejöttének módjai

Általában egy nyelv többféle módon gazdagodhat lexikálisan: külső forrásokból átvételek, kölcsönzések révén, illetve saját elemeiből is hozhat létre új lexémákat, elsősorban szóösszetétellel és szóképzéssel, de a ritkább szóalkotási módok sem elhanyagolhatóak. Továbbá az is gyakori jelenség, hogy egy szónak a már meglévő jelentése(i) mellé újabbak alakulnak ki.

Nyelvészeti szempontból az az érdekes kérdés, hogy a nyelv milyen eszközökkel képes az egyik pillanatról a másikra megjelenő pandémia keltette lexikális űr betöltésére, vagyis az események gyors pörgése mellett nem volt idő a tudatos lexikális tervezésre, a világ minden pontjáról áramló híreket azonnal továbbítani kellett. Ehhez mérten hipotézisként az fogalmazható meg, hogy egyrészt valószínűleg viszonylag kevés szóalkotási móddal találkozunk ebben a korpuszban, másrészt pedig – a jelenség globális volta miatt – sok nemzetközi szó/kifejezés várható. A Bukaresti Rádió hírműsoraiból a jelzett időszakban összegyűjtött adatállomány alapján a következőket állapíthatjuk meg: a járványhelyzettel kapcsolatba hozható fogalmak megnevezésére szóösszetételeket, körülírásos kifejezéseket, nemzetközi szavakat és kifejezéseket alkalmaznak, valamint szintén gyakori a már meglévő lexémák új jelentésben való használata.

2.1. Szóösszetétellel keletkezett lexémák

A vizsgált időszakban a Bukaresti Rádió hírműsoraiban például a következő szóösszetételek jelentek meg: *járványadatok*, *járványhelyzet*, *koronavírus-járvány*, *világjárvány*, *járvány-forgatókönyvek*, *járványügyi*, *(koronavírus)teszt*, *teszteredmény*, *gyorsteszt*, *koronavírus*, *vírusmutációk*, *oltásplatform*, *várólista*, *maszkviselés*. Ami az összetétel módját illeti, elsősorban endocentrikus összetételekkel találkozhatunk. Főként FN + FN (pl.: *teszteredmény*, *oltásplatform* stb.), ritkábban MN + FN (pl.: *gyorsteszt*) mintázat alapján jöttek létre ezek az összetételek.

2.2. Körülírásos kifejezések

A megváltozott élethelyzetre nagyon gyorsan kellett reagálni. A hírműsorok szinte azonnal közölték a külföldről érkező híreket, ami elsősorban azt jelentette, hogy idegen nyelv(ek)ből – főként angolból és románból – gyorsfordítottak a hírszerkesztők. Ennek természetes következménye, hogy a járvánnyal kapcsolatos fogalmakat leggyakrabban körülírásos szerkezetekkel fordították: *tavaly kitört világméretű koronavírus-járvány*, *járvány kezdete*, *járvány terjedési sebessége*, *a járvány dacára*, *járvány előtti szint*, *koronavírus-járvány elleni harc*, *(koronavírus)teszt eredménye*, *pozitív teszteredmény*, *antigén gyorssteszt*,

gyorsteszt eredménye, RT-PCR (koronavírus)teszt eredménye, pozitív tesztek aránya, koronavírus B.1.1.7 jelű, nagy-britanniai változata, koronavírus „aggodalmat keltő” három változata, fertőzési arány, fertőzöttségi arány, fertőzöttségi ráta, kórházban lévő COVID–19 betegek, koronavírusos fertőzött, új fertőzött, új (fertőzőes) eset, igazolt új esetek, aktív fertőzöttek, (halálos) áldozat, az új koronavírus-fertőzéssel összefüggésbe hozott halálesetek, COVID–19 elleni oltáskampányt koordináló országos bizottság elnöke, kampány vezetője, COVID–19 elleni vírusellenes gyógyszer, intravénásan beadott vírusellenes vizsgálat, várakozási idő, szabad helyek, egészségügyi óvintézkedések, korlátozó intézkedések, online tartja az órákat, online tanácskozik, személyes jelenlét, online vesznek részt, online ünnepel, online ünnepli, online lesz elérhető.

2.3. Nemzetközi szavak

Egyrészt a járvány globális jellegével, másrészt a már említett gyors reagálás, illetve gyors fordítás miatt gyakoriak a nemzetközi szavak a vizsgált időszak hírszövegeiben: *RT-PCR, COVID–19, szérum, vakcina, karantén*. Ezen szavak megterheltsége igen magas, vagyis nagy szöveggyakorisággal rendelkeznek.

2.4. Meglévő lexémák új jelentésben

A járvány elterjedése által okozott lexikális űr kitöltésének egy másik módja az volt, hogy a szókinszben már létező lexémákat új jelentésben kezdték használni: *járvány* ('Fertőző betegség tömeges előfordulása, terjedése', itt: 'koronavírus-járvány'), *teszt, teszteredmény, gyorsteszt, pozitív teszt* (a teszt tudományos jelentése: 'Próba, kísérleti eljárás', itt: a teljes szócsalád 'a koronavírusnak a szervezetben való jelenlétét kimutatni hivatott vizsgálat'), *koronavírus, vírusmutációk* ('A baktériumnál kisebb kórokozó', itt: 'koronavírus'), *fertőzött, fertőzési/fertőzöttségi arány* ('Kórokozónak a szervezetbe való bejutása és ottani elszaporodása. Így keletkező betegség, illetve kórokozókval szennyezett', itt: 'koronavírussal való fertőzés/fertőzöttség'), *beteg* ('valamely betegségben szenvedő', itt 'koronavírusban szenvedő'), *(halálos) áldozat* ('akit valamely kellemetlenség, baj, szerencsétlenség sújt vagy elpusztít', itt: 'a koronavírus áldozata'), *oltás, oltóanyag, szérum, vakcina* ('oltószernak a szervezetbe juttatása', itt: 'koronavírus elleni oltás'), *várakozási idő, várólista, szabad helyek, feliratkozás, átiratkozik, törli a foglalását, visszairatkozik, előjegyzés, vesztegár, szükségállapot, kijárási tilalom, korlátozások, szabályok, szigorítás, sürgősségi rendelet, lezárás, nyitás* (ti. gazdasági), *táv munka*.

A jelentésváltozásokra vonatkozó néhány bemutatott példából két általánosabb következtetés vonható le: egyrészt az figyelhető meg, hogy egy szócsa-

7 A lexémák elsődleges jelentése az ÉKsz. alapján.

lád (l. *teszt*, *fertőz* stb.) több elemét is érinti a jelentésváltozás, másrészt ami a jelentésváltozás irányát illeti, minden esetben a konkrétabbá válás jellemző.

Következtetés helyett

A Bukaresti Rádió említett időszakának hírműsorai az adott kor jellegzetességeinek megfelelően elsősorban a koronavírus-járvánnyal foglalkoztak, és ez nagyon jól mutatja, hogy a nyelv mennyire érzékenyen reagál a külső valóságra: a szókincsnek egy külön rétege alakult ki – különböző módokon –, hogy a megváltozott valóságot hűen érzékeltetni tudja. Jogosan felmerülhet azonban a kérdés, hogy ez a szókincsréteg mennyire életképes, időtálló. Körülbelül két év távlatából pedig a válaszuk is megvan: mivel a koronavírus-járvány már nem olyan fontos része az életünknek (legalábbis a média nem foglalkozik kiemelten ezzel a témával), ezért az ezzel kapcsolatos szókincsréteg – bár megvan még – már nem az aktív szókincsünk része, hanem a perifériára szorult.

Ami mindenképpen fontos, az az, hogy „előben” figyelhettük a nyelvtörténet működési mechanizmusait.

Szakirodalom

JUHÁSZ József–SZŐKE István–O. NAGY Gábor–KOVALOVSKY Miklós (szerk.)

1992 *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

KISS Jenő

2005 *Magyar nyelvtörténet*. Budapest, Osiris Kiadó.

SÁNDOR Klára

1998 Amiért a szinkrón elemzés foszladozik. In: *Nyelvi változó – nyelvi változás*. Szeged, JGYTF Kiadó, 57–84.

VESZELSZKI Ágnes

2020 *Korlenyomat és korlenyomat – új szavakkal kifejezve*. URL: <https://e-nyelvmagazin.hu/2020/04/16/korlenyomat-es-korlenyomat-uj-szavakkal-kifejezve/> [2021. augusztus 10.]

Online források

<https://www.arcanum.com/en/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/m-3C77D/meghivas-3DDA4/?list=eyJmaWx0ZXJzIjogeyJNVSI6IFsiTkZPX0xFWF9MZXBpa29ub2tfMUJFOEliXX0sICJxdWVyeSI6ICJtZWdoXHUwMGVkdX1MDBlMXMifQ> [2022. április 11.]

Nyelvújítás korona idején – beszélgetés Veszelszki Ágnessel <https://www.kor-tarsonline.hu/aktual/veszelszki-agnes.html> [2021. szeptember 10.]

RÖVIDÍTÉSEK, MOZAIKSZÓK ÉS ÁTMENETEK A MAGYAR NYELVBEN

1. A rövidítések és mozaikszók aktualitása

A rövidítésekről és mozaikszókról megjelent első magyar tanulmányok jelzik, hogy a nyelveművelő szakirodalom „némi bizalmatlansága” kíséri ezeket, még „ha senki nem vonja is kétségbe szükségességüket” (Fábián 1962. 295.). Deme is „meglehetősen új elem”-ként tekint rájuk (Deme 1955. 397.), bár még akkor nem gondolhatott arra, hogy néhány évtizeddel később főként angol orvosi szaklapok rákfénéjének is fogják tekinteni (pl. *Archives of Surgery*, Baue 2002. 486–488.), és az egyik angol folyóirat főszerkesztője stílusosan „zéró toleranciát” hirdet meg a betűszókkal szemben (*Clinical Trials*, Begg 2017. 561–562.).

A magyar szakirodalom ennél visszafogottabb megállapításokat tesz. Bíró szerint „[a] betűszók a mai magyar szókészlet gyorsan növekvő és gyakran használt szeletét képezik” (2007. 413.), megállapítva, hogy „[a]z internetes szlengehez például rengeteg mozaikszó tartozik, s ezek többnyire köznévi betűszók” (Bíró 2007. 425.). Dróth a hárombetűs rövidítéseket taglalja, és megállapítja, hogy a „hazai és a nemzetközi szervezetek nyelvezetében egyre gyakrabban találkozunk köznévi betűszókkal, mozaikszókkal” (2008. 24.), és Bicsérdy szerint „[m]indnyájan érezzük, hogy napjainkban egyre több rövidítést és mozaikszót használunk” (2012. 5.). Egy szerző viszont azt is jelzi, hogy a maguk teljességében már nem igazán lehet őket tárgyalni, mert „[a] rövidítések birodalma oly nagy, hogy csak kalandozásokra van lehetőségünk” (Cs. Nagy 2007. 118.).

Meglátásunk szerint a rövidítések és betűszók köznyelvi és szaknyelvi terjedése szükségessé teszi, hogy újragondoljuk kategorizálásukat.

2. (Szó)rövidülés és (szó)rövidítés

Sokan azt gondolnák, hogy a magyar nyelvészeti terminológia egyértelmű, és terminusai mindenki számára ugyanazt jelentik. Ugyanakkor az is széles körben elfogadott, hogy a 2015-ben megjelent és 2017. május elsejétől érvényben

1 Sapiientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar, attilaimre@ms.sapiientia.ro

lévő *A magyar helyesírás szabályai* (a továbbiakban AkH.¹²) vitán felüli szabályokat közöl. Ennek ellenére az AkH.¹² „A rövidítések, a jelek és a mozaikszók” fejezete (AkH.¹² 2015. 125–132.) és az ehhez tartozó kiegészítő szakirodalom tartalmaz olyan meghatározásokat és példákat, amelyek mindenképpen felülvizsgálatra szorulnak.

Bár az AkH.¹² nem említi, érdemes felfigyelni arra, hogy a szakirodalom említ *(szó)rövidülést* és *rövidítést* is. A szórövidülés tulajdonképpen „csonkítja a szót” (Laczkó–Mártonfi 2004. 359.), pozitívabb meghatározásban „optimális mennyiségű részletet veszünk el a szóból” (Lengyel 2000. 339.), így tetszőlegesen lerövidített új szó keletkezik (*akku* ← *akkumulátor*), amely stílusosan is különbözik az eredetitől, illetve gyakran kicsinyítő képző zárja (*tetkó* ← *tetoválás*), magyarázza a szerzőpáros. Hozzáteszik, hogy a szórövidülés a „hétköznapi” és a „beszélt nyelvre” jellemző. Hasonló megállapítást tesz Bandur (2003. 13–14.) és Ludányi (2019. 38.) is, illetve Lengyel szerint „vulgáris köznyelvben, főleg az ifjúság beszédében él” (2000. 339.).

Az AkH.¹² szerint a *rövidítés* „leginkább” csak az írott nyelvre jellemző, amelynek teljes alakját ejtjük (2015. 125.). Más szerzőknél a *szórövidítés* terminus jelenik meg, amelyre „csonkított szó” magyarázatot találunk, csakhogy a példák a Laczkó és Mártonfi *rövidülésre* adott példáit szemléltetik: *fotó*, *tulaj* (Dróth 2008. 25.).

Kérdéses viszont, hogy mennyire érdemes megkülönböztetni a két terminust. Az első tanulmányok egyike szintén „csonkított” formákról beszél a *rövidítéseket* taglalva, merthogy ezek „megcsonkítása hely- és fáradságmegtakarítást jelent akár kézírásban, akár nyomtatásban” (Deme 1950. 429.). Egy további tanulmány pedig, amely az orvosi szlenget ismerteti, a *rövidítéseket* olyan „szócsonkítás”-nak tekinti, „amelyekben a rövidülés nem csupán mellékes haszon, hanem elsődleges cél” (Bandur 2003. 14.), melyek a szakzsargon szerves részét képezik, hiszen a lényeg a „szótömörítés” (Bősze 2006. 30.), amely lehet *rövidítés*, *betűszó* vagy *szóösszevonás*.

Az eddigiek alapján nyilvánvaló, hogy nem csak a meghatározások nem egyértelműek, hanem azok magyarázatai, példái sem. Első megállapításunk tehát az, hogy mind a *rövidülés*, mind pedig a *rövidítés* elhagy a hosszabb variánsból egy részt (a variáns lehet egyszerű szó, összetett szó, egybeírt vagy különírt alak), és a rövidített változat stílusosan elmarad a teljes formától, bár találkozhattunk velük az orvosi szakirodalomban is. Akár azt is megkockáztathatjuk, hogy a *rövidülésre* úgy tekintünk, mint egy *felismerhetőn befejezetlen szóra* (*tulaj* ← *tulajdonos*), amely – talán rövidsége, újszerűsége, gyors kimondhatósága miatt – valahogy kedvessé válik a beszélő számára, és adott esetben akár kicsinyítő képzőkkel egészíti ki, illetve a rövidítés módja tudatosan hasonlít a kicsinyítő képzős alakokra (pl. *ifi* ← *ifjú* + *fi*).² Tény, hogy van olyan szerző, aki

2 Ifi szó jelentése a WikiSzótár.hu szótárban (wikiszotar.hu) [2023. január 22.]

szerint a rövidült szóalakok jelentős része a „vulgáris köznyelvben, főleg az ifjúság beszédében él” (Lengyel 2000. 339.), de ez a megállapítás mindenképpen megkérdőjelezhető. Az *ifi* például fellelhető a sportolók nyelvhasználatában, de egyházi vonatkozásban is előfordul (vallásórák célcsoportja).

A továbbiakban az AkH.¹² felosztását szemléltetjük, mely két nagy csoportot tárgyal: a *rövidítéseket* (megkülönböztetve *valódi* és *rövidítésszerű jeleket*), illetve a *mozaikszókat* (felosztva *betűszókra* és *szóösszevonásokra*). Ezt a felosztást követi a mai szakirodalom, egy kivételtől eltekintve, amely szerint a szóösszevonás a felettes kategória, melynek a betűszó és mozaikszó a két alkatégoriája, hisz mindkettő szóösszevonással keletkezik (l. Péter 2003. 126.).

2.1. A valódi rövidítések

A valódi rövidítések származhatnak egyszerű és összetett közszavakból, de tulajdonnevekből és többszavas szószerkezetekből is, viszont ezek „találomra kialakított, rövidített” formák (Bősze 2006. 31.), és így „a kezdőbetűből vagy a kezdőbetűvel induló betűcsoportból állnak”. Bősze jól rávilágít arra, hogy lényegében nincsenek rövidítési szabályok, amit Laczkó és Mártonfi is megerősít: „[n]incs kialakult kötelező szabály arra, hogy a teljes alak helyett milyen formájú rövidítés használatos” (Laczkó–Mártonfi 2004. 360.), csupán annyit közölve, hogy az új, rövidített szó „legyen rövidebb, mint a feloldása”, melyet máshol is megemlítenek (Cs. Nagy 2007. 120.).

A rövidítésre több tendencia is mutatkozik (l. Laczkó–Mártonfi 2004. 363.):

- megmarad a szó első és utolsó betűje: *dr.* ← *doktor*;
- szótagok kezdőbetűiből lesz rövidítés: *tv.* ← *törvény*;
- a szó első, köztes és utolsó betűje marad: *tkp.* ← *tulajdonképpen*;
- összetételeknél a tő első és a toldalék első mássalhangzója alkot rövidítést: *tb.* ← *tiszteletbeli*;
- egyedi rövidítések, melyeken legjobban látszik a rövidítési szabályok hiánya: *ezds.* ← *ezredes*.

Bár több szerző szerint jellemző a „ponttal való lezárás” (Laczkó–Mártonfi 2004. 360.; Fercsik 2001. 25.; Dróth 2008. 25.), illetve a szókapcsolatok esetén „legtöbbször” minden tag után jár pont, esetenként a pont el is maradhat, ami ellentmond az alapmeghatározásnak, mely szerint a ponttal záruló rövidítések *valódi rövidítéseknek* számítanak. Az AkH.¹² pedig elfogadja, hogy a pont elmaradhat a rövidítések végén, ha azok tömeges számban fordulnak elő (*nm* ← *névmás*), például egy szótárban (AkH.¹² 2015. 127.). A szabályzat szerint ez „jogos”-nak számít, csakhogy „a nyelvtudományban alig vagy egyáltalán nem járatos közember” (Cs. Nagy 2007. 122.) nem fogja tudni, hogy rövidítést, jelt vagy betűszót lát. Ugyanakkor Ludányi – szintén jogosan – kifogásolja, hogy az AkH.¹² „[a] korábbi szabályzatokhoz képest kevésbé részletezi a létező rövidítési tendenciákat” (Ludányi 2019. 39.).

A források többsége azt emeli ki, hogy a valódi rövidítések csupán „írásban léteznek” (Deme 1955. 399.; Fercsik 2001. 24.), „csak írott nyelvben” (Dróth 2008. 25.; Laczkó–Mártonfi 2004. 359.; Cs. Nagy 2007. 119.) vagy „írásban fordulnak elő” (Bősze 2006. 30.), melyeknek oka a „hely- és időtakarékoság” (Ludányi 2019. 37.). Ennek ellenére Laczkó–Mártonfi, illetve Bősze is visszavonja e kategorikus kijelentést még ugyanazon az oldalon, hiszen megemlítik, hogy „kivétel azonban van” (Bősze 2006. 30.), illetve ezek csak „szinte kizárólag” jellemzőek az írott nyelvre (Laczkó–Mártonfi 2004. 359.). Ugyanakkor kivételnek számítanak azok a rövidítések, amelyeket – annak ellenére, hogy több elemből származnak – egy elemmel rövidítünk (vö. ← *vesd össze*).

Az érv, amiért a valódi rövidítés nem számít új szónak, az, hogy „nem jön létre új lexéma, az írásban rövidített szóhoz nem kapcsolódik új jelentés vagy jelentésárnyalat” (uo.), merthogy a rövidítést ugyanúgy ejtjük, mint a teljes változatot: „a teljes eredeti szót ejtjük ki a rövidítés helyett” (Deme 1955. 399.), illetve „a rövidített szót teljes alakjában kimondjuk” (Bősze 2006. 30.). Önállóságuknak alighanem az is gátat vet, hogy „többsnyire a szöveggörnyezettől függnék” (Bősze 2006. 30.), merthogy ugyanaz a rövidítés akár több forrásból is származhat (*kp.* ← *központ/készpénz*; az már csak ráadás, hogy a *készpénz* rövidítése beszédben is előfordulhat: *Bankkártya lesz vagy kápé?*). A valódi rövidítések angol megfelelője a *shortening* (Dróth 2008. 25.). Laczkó és Mártonfi tovább is részletezi a valódi rövidítéseket, négy csoportot különítve el: *földrajzi nevek* (*Bp.* ← *Budapest*), *személynevek* (monogram), *intézménynevek*, illetve *címek*, ahol arra is találunk példát, hogy a rövidítés nem is tükrözi a teljes alakot (*AkH.* ← *akadémiai helyesírás*, azaz *A magyar helyesírás szabályai*, Laczkó–Mártonfi 2004. 373.).

2.2. A jelszerű rövidítés

Már Ludányi (2019. 40.) is jelzi, hogy terminológiai eltérést tapasztalhatunk a második rövidítésfajtánál, hiszen az AkH.¹² a *rövidítésszerű jelek* elnevezést használja, míg a források többsége a *jelszerű rövidítések* terminust említi (Laczkó–Mártonfi 2004. 377–390.; Bősze 2006. 30.; Dróth 2008. 25.), vagy csak egyszerűen *jelek*ként és *kódok*ként utal rájuk.

Ezek tulajdonképpen nemzetközi szabványok termékei, azok után igazodnak, így legfőképpen abban térnek el a valódi rövidítésektől – melyek után „pontot szokás tenni” (AkH.¹² 2015. 126.) –, hogy nem ponttal zárulnak (*m* ← *méter*). A formai eltérés mellett érdemes megemlíteni a legfontosabb szabványkategóriákat is: mértékegységek, pénznemek („[a] pénzegységnevek lényegében szintén mértékegységnevek”, l. AkH.¹² 2015. 127.), égtájak, vegyjelek, fizikai mennyiségek, országnevek rövidítései és a gépkocsik országjelzése. Ezek a kategóriák ugyanakkor azt is jelzik, hogy univerzálisak, így – megint eltérően a valódi rövidítésektől – „nem szövegfüggők, szabványszerűek” (Bősze 2006. 30.).

Egy további fontos észrevétel pedig az, hogy ezek a jelek és kódok gyakorlatilag már gyakrabban használatosak, mint az eredeti, teljes változat ($m^2 \leftarrow négyzetméter$, vö. Laczkó–Mártonfi 2004. 359.). Természetesen itt is találunk (magyar) kivételt, hiszen az égtájak rövidítéseinek ($\acute{E}$, K , D , Ny) -i képzős formája pontot tartalmaz ($\acute{e} \leftarrow északi$, l. Laczkó–Mártonfi 2004. 377.; Bősze 2006. 30.).

Közös jellemzőjük a valódi rövidítésekkel, hogy kiejtéskor a teljes alakot használjuk ($Ft \leftarrow forint$), de az is látható, hogy az íráskéjük eltérő lehet az eredetitől, és nagybetűsítő tendenciát mutat (Laczkó–Mártonfi 2004. 377.). Az országok jelei csupa nagybetűsek – legalábbis a szabályzat szerint –, csakhogy egyre gyakrabban látjuk, hogy bizonyos műszaki dokumentumokban (pl. többnyelvű termékleírás) elfogadottabb a kisbetűs írásmód, illetve elektronikus dokumentumok címében is terjed ez a fajta írásmód.

Vannak „egyéb” jelszerű szimbólumok, rövidítések is, pl. a nagy T a „tanuló vezető jelölésére” Magyarországon (Laczkó–Mártonfi 2004. 390.), illetve nemzetközi jelölések is, mint az angol eredetű ® (*registered*) vagy a felső indexben lévő $^{\text{TM}}$ (*Trade Mark*).

A jelszerű rövidítések angol megfelelője a *symbols* (Dróth 2008. 25.), és kimutatható, hogy a „tudományos-szakmai szövegek (...) nagyobb számban alkalmaznak rövidítéseket, mint az általános írásgyakorlat” (Laczkó–Mártonfi 2004. 359.).

3. Mozaikszó

A *mozaikszó* több szó többnyire kezdő elemeinek (egy vagy több betű) felhasználásával keletkezett szó. Mivel – szabály híján – többféle rövidítő megoldás is létezik, a két legtipikusabbra külön terminussal is hivatkozhatunk: ha csupán a szavak kezdőbetűjét használjuk fel, akkor *betűszó* keletkezik ($tsz \leftarrow termelőszövetkezet$), ha viszont egynél több betűt hasznosítunk újra, akkor az *szóösszevonásnak* számít ($gyes \leftarrow gyermekgondozási segély$). A szakirodalom ezt a fajta felosztást részesíti előnyben (Deme 1955. 397.; Fercsik 2001. 24.; Laczkó–Mártonfi 2004. 390.; AkH.¹² 2015. 130.), holott van ellenvélemény is: „[a] betűszó és a mozaikszó (...) egyaránt szóösszevonás: akár betűszót, akár mozaikszót alkotunk, szavakat vonunk össze. A betűszó tehát nem válfaja a mozaikszónak, hanem egyenrangú társa” (Péter 2003. 126.). Mivel mások nem osztják ezt az egyébként logikus véleményt, mi is a mozaikszót vesszük felsőbb kategóriának, melynek két fő alcsoportja a betűszó, illetve a szóösszevonás. Keszler *Magyar grammatikája* a ritkább szóalkotási módok között tárgyalja a *mozaikszót* (a rész szerzője Lengyel Klára), melynek három csoportját különbözteti meg: *betűszók*, *szóösszevonás* és *egyéb mozaikszók* (Lengyel 2000. 341–342.).

A mozaikszók „pont nélkül” használatosak (Dróth 2008. 25.; AkH.¹² 2015. 131.), és egyaránt fellelhetők „írásban és szóban” (Fercsik 2001. 24.).

Ami pedig az elterjedésüket illeti, lehetnek „nemzetközi” vagy „országos” mozaikszók (Fábián 1962. 295–296.), így ezek feloldása „felesleges” (uo.). Míg az 1950-es és 1960-as években szövetségekre, szervezetekre, pártokra, hírügynökségekre, vállalatokra és sportegyesületekre gondoltak, frissebb források kiemelik az intézményneveket (Laczkó–Mártonfi 2004. 390.), bár tagadhatatlan, hogy a globalizáció következtében nagyon sok politikai (világméretű politikai döntések), gazdasági (régiókat, nagyobb tájegységeket, országokat befolyásoló pénzügyi döntések), katonai (folytonos militarizáció) és orvosi mozaikszó (növekvő közegészségügyi aggodalom)³ is közhasználatra tart igényt. Ezek táptalaját pedig nem csupán a tudományos eszmefuttatások képezik, hanem a közéleti használat (nyomtatott és online sajtó, közösségi média csatornái) és a szórakoztatóipar termékei is (videójátékok, filmek és tévésorozatok többnyelvű szinkronváltozatai és felirataai).

3.1. Betűszó

A *betűszók* szintén utalnak eredetükre: „többszavas név elemeinek kezdőbetűiből alakultak” (AkH.¹² 2015. 130.), és „a betűszó nem rövidítés, hanem szó” (Deme 1955. 401.), hiszen a kezdőbetűket összeolvassuk, vagyis „magát a betűkből keletkezett szót, nem pedig a rövidítés eredetijét” ejtjük ki (Deme 1955. 399.).

Az írásképekre és betűik számára viszont érdemes kitérni, hiszen megemlíthetők az igencsak gyakori *tulajdonnévi betűszók* (intézmények, társaságok, márkanevek, földrajzi nevek), illetve „kisebb számban köznevek”, vagyis *köznévi betűszók* (Laczkó–Mártonfi 2004. 390.; Dróth 2008. 25.). A betűszók létrejöttéhez a teljes változat szavainak kezdőbetűje járul hozzá, és ez hangsúlyosan megjelenik több szakembernél is (Deme 1955. 397–398.; Bősze 2006. 30.; Dróth 2008. 25.; Krifaton 2008. 40.), bár vannak óvatosabb megfogalmazások is, hiszen lehet elő- és utótag kezdőbetűinek kombinációja is (MÁV ← *Magyar Államvasutak*, l. Laczkó–Mártonfi 2004. 390.).

A tulajdonnévi betűszók minden betűje nagybetű, még ha az alkotóelemek között van kisbetűs szó is (*OKJ* ← *Országos képzési jegyzék*) vagy kétjegyű mássalhangzó (*ENSZ* ← *Egyesült Nemzetek Szervezete*, l. Fercsik 2001. 25.; Laczkó–Mártonfi 2004. 391.; Dróth 2008. 25.), de a kötőszó, a névelő vagy az idegen nyelvekben „a prepozíció a betűszóból mindig kimarad” (Laczkó–Mártonfi 2004. 394.), melyre természetesen ugyanazon szerzők tudnak kivételt is említeni (*MÉH* ← *Melléktermék- és Hulladékhasznosítási Tröszt*, *NANE* ← *Nők a Nőkért Együtt az Erőszak Ellen Egyesület*).

A közsói betűszók a csupa kisbetűs írásmódról ismerhetők fel (*tv* ← *televízió*) (Fercsik 2001. 25.; Dróth 2008. 25.).

3 A tudományos közleményekben a *COVID* a világ leghíresebb betűszója lett 2021-re (Barnett–Doubleday 2021. 6129.).

A betűszók betűinek száma viszont érdekes mellékvágányt nyithat. A nemzetközi szakirodalomban ez gyakran vitatéma (Zahariev 2004. 371.; Izura–Playfoot 2012. 862.; Caon 2016. 12.), és a betűszókereső algoritmusok nem tartalmazzák még a kétbetűs betűszókat sem (Taghva–Gilbreth 1999. 192.; Yeates 1999. 117.; Izura–Playfoot 2012. 870.), arra hivatkozva, hogy nagy a találati hibaszázalék, míg a felső határ kilencnél nem több. A magyar szakirodalomban egy leírásban találtunk hasonló keresésre utalást, ahol a felső határ hat volt (Ludányi 2019. 42–43.). Tény, hogy a hárombetűs betűszók a leggyakoribbak, melyet egy saját adatbázis is alátámaszt (Imre 2022a. 65.), mely során közel 13 000 (írásképp szerinti) betűszónak 57%-a hárombetűs volt.

Jó kérdés, hogy az egy nagybetűs betűszó mennyire tekinthető még betűszónak, és mennyire „jelszerű rövidítés” (Bősze 2006. 30–31.), még akkor is, ha betűszó-összetétel formában jelenik meg (*T-sejt*, l. Bősze 2006. 35.). Tény, hogy az angol szakirodalom tárgyalja az egy betűből állók birtokos szerkezetét is (pl. *X's*, l. Ribes et al. 2010. 271.).

Egy másik probléma az, hogy a betűszók ejtése „többféle lehet” (Laczkó–Mártonfi 2004. 391.; Dróth 2008. 25.; AkH.¹² 2015. 131.):

– Ha nincs magánhangzó, illetve mássalhangzó-torlódás esete áll fenn, akkor csak betűző ejtés lehetséges (betűnként, betűnévvel ejtve, betűejtés): *LSD* ← *elesdé*, azaz *lizergsav-dietil-amid*; ezt az angol szakirodalom *initialism* terminussal illeti (Dróth 2008. 25.), míg a betűszók összes többi fajtáját *acronym*ként tárgyalja (Dróth 2008. 25.; Imre 2022b. 380.).

– Amennyiben van segítő magánhangzó, összefüggő hangsorként, egybeejtéssel ejthető: *MÁV* ← *Magyar Államvasutak*.

– Vegyes ejtés is elképzelhető, melynek során akár könnyítő magánhangzót is hozzátoldunk: *GYSEV* ← *gyesev*, azaz *Győr-Sopron-Ebenfurti Vasút*.

– Idegen betűszók esetében javallott a magyaros formát előnyben részesíteni, de esetenként az eredeti ejtés a domináns: *IBM* [íbéem, ájbíem], *FBI* [efbíáj], *CIA* [szíájé]. Az ejtést megkönnyítendő ilyenkor egy olyan magánhangzó (e) is bekerül a hangsorba, amelyik eredetileg nem szerepel a szóban.

A betűszók tulajdonképpen „egyszerűsítésnek tekinthetők, (...) a túlságosan hosszú neveket helyettesítik” (Laczkó–Mártonfi 2004. 390.), melyek lényegét Fábíán – bár nem nevezi meg – kitűnően összegzi: „[á]ltalában azokat a szavakat és kifejezéseket szoktuk rövidíteni, amelyek gyakran fordulnak elő”, viszont ezek olyan jellegűek, hogy „egy vagy két jellemző betűből az egész jelentés felelevenedik az olvasó tudatában” (Fábíán 1950. 273.). Fábíán itt természetesen a betűszókra gondolhatott, mint azt megadott példái is szemléltetik (*MTK*, *OMGE*), hisz még nem értesülhetett az új terminusról, melyet Kardeván Károly (1878–1962) honosított meg (Péter 2003. 126.).

3.2. Szóösszevonás

A szóösszevonást elsőként Deme László különböztette meg a *betűszótól*, bár ez utóbbin a *mozaikszót* értette, magyarázza Péter (2003. 126.). A szóösszevonás az eredeti többszavas terminus nem csak egyik – többnyire kezdő – betűjét hasznosítja újra, hanem tetszőleges betűcsoportokat is magába foglal: szótöredéket, szótagot vagy akár pár betűs teljes szót is. Bár tipikusan több szó olvad össze (tehát szóköz nincs a szóösszevonásban, illetve pont sem zárja (vö. Bősze 2006. 31.), arra is van példa, hogy „egyetlen összetett szóból jön létre szóösszevonás” (*kisker* ← *kiskereskedelem*, l. Laczkó–Mártonfi 2004. 404.), ezért a szerzők azt is kiemelik, hogy a szóösszevonások esetében nincs „produktív” (uo.), illetve „egyértelmű” (Bősze 2006. 31.) szabály. Ezért lehet az, hogy akár egy teljes szó is lehet a szóösszevonás része (Bősze 2006. 31.), bár többnyire a „kezdő betűkapcsolatok” (Dróth 2008. 25.) maradnak meg (*kőfa* ← *községfejlesztési adó*). A szóösszevonásként létrejött szavak viszont „nehezebben oldhatók fel” (Laczkó–Mártonfi 2004. 403.), pontosan azért, mert létrejöttükre nincs világos szabály.

Az egyszerűsítő tendencia kétféleképpen is megnyilvánul: egyrészt hosszabb szerkezetek – többnyire tulajdonnevek – rövidebbek lesznek, másrészt megfigyelhető, hogy az új szóban megmaradó magánhangzók segítik a kiejtést, így lehetséges az „egybeejtés” (Dróth 2008. 25.). Deme (1955. 398.) ezt így magyarázza: „a szóösszevonások is – legalábbis egy részük – már éppen azért keletkeztek szóösszevonásként, nem pedig betűszóként, hogy az elnevezés kiejtethetősége biztosítva legyen”.

Magyar példákban több kisbetűs változat is van, az angol nyelvi példák gyakori kisbetűs variánsai pedig már szinte feledésbe merült szóösszevonások eredményei, és egyszerű közszónak számítanak (a leggyakoribb példa erre a *radar* ← *radio detection and ranging*, l. Cannon 1989. 119.).

Bár a betűszók minden eleme nagybetűs, a szóösszevonásokban – amennyiben tulajdonnévi eredete van – csak a kezdőbetű nagy (Fercsik 2001. 25.; Dróth 2008. 25.). Tény, hogy az írásgyakorlat itt is csupa nagybetűs tendenciát mutat, de ez „csak akkor helyénvaló, ha reklámcélokról vagy más olyan funkciókról van szó, amelyekben fontos a kiemelés” (Laczkó–Mártonfi 2004. 404.). Éppen ezért, „[ö]sszefüggő szövegben a szóösszevonásokat nem célszerű csupa nagybetűvel jelölni” (uo.). Annak ellenére, hogy a szóösszevonás nehezebben oldható fel, a szövegben található íráskép elvileg segít abban, hogy szóösszevonásként kezeljünk egy terminust (*Oforért* ← *Optikai, Finommechanikai és Fotóciókkel Értékesítő Részvénytársaság*). Azért csak elvileg, mert például a helyes íráskép *Buszesz* lenne (*Budapesti Szeszipari Vállalat*), de használatban ezt látjuk:⁴

4 <https://magyarbrands.hu/magyar-markak/magyar-markak-adatlapjai/buszesz/> [2023. január 22.]

BUSZESZ**A márka rövid bemutatása és története:**

A BUSZESZ Élelmiszeripari Rt. a magyar főváros legrégebbi erjedésipari cége.

1. Buszesz

Érdekes módon Deme már 1955-ben jelzi, hogy „[az] azóta történt fejlődés (...) a csupa nagybetűs írást választotta, (...) s gyakran nehéz megállapítani, hogy valamelyik alakulat betűszó-e vagy szóösszevonás” (Deme 1955. 398.). A szóösszevonások többsége az eredeti kifejezés konkrét betűit hasznosítja újra (*Agfa* ← *Aktiengesellschaft für Anilinfabrikation*), de arra is találunk példát, hogy hangzók időtartama módosul (*Oviber* ← *Országos Vízügyi Beruházási Kft.*), vagy a betűkapcsolat változik ‘elegánsabbra’ (*Orex* ← *Óra-Ékszer Kereskedőház Részvénytársaság*, l. Laczkó–Mártonfi 2004. 406.), bár az 1991-ben bejegyzett cég ma már nem működik. Az *Oviber* esetében az összevonás következtében elhalványul az eredeti forma, így az eredeti *Vízügy* hosszú hangzója megrövidül, amely természetesebbnek hat ejtéskor.

A köznévi szóösszevonások ritkábbak a tulajdonnéviekénél, bár egy részük gyakrabban szerepel magyar sajtóhírekben (*gyed* ← *gyermekgondozási díj*, *gyes* ← *gyermekgondozási segély*, *gyet* ← *gyermekgondozási támogatás*). Végig kisbetűs írásmód jellemző rájuk, bármiféle szóköz és pont nélkül (l. Laczkó–Mártonfi 2004. 407.). Az angol szakirodalomban *contraction*ként hivatkoznak rájuk (Dróth 2008. 25.).

Írásképeket tekintve a szóösszevonáshoz állnak legközelebb bizonyos intézménynevekből származó *egyéb mozaikszók*, melyek „a tájékoztatást szolgál – elsősorban termék- vagy tevékenységjelölő, illetve a telephelyet megnevező – egész szavakat őriznek meg” (Laczkó–Mártonfi 2004. 408.). Bár a szerzők több ilyen intézménynevet is felsorolnak példaként, ezek a Nemzeti Cégtárból már törölve vannak (*Ceglédtej* ← *Ceglédi Tejipari Közös Vállalat*),⁵ illetve névmódosulásra is sor került (*Dunahús* helyett *Wiesbauer-Dunahús* ← *Wiesbauer-Dunahús Húsfeldolgozó és -értékesítő Kft.*).

4. Átmenetek

Az eddigi részekben sikerült elkülöníteni és meghatározni tendenciaszerű jellemzőket a (valódi és jelszerű) rövidítésekre, illetve a mozaikszók két nagy csoportjára (betűszók és szóösszevonások), megkülönböztetve tulajdonnévi és köznévi példákat is. Ugyanakkor kategóriaváltás is lehetséges, mely során rövidítésből vagy szóösszevonásból betűszó keletkezhet.

5 <https://www.nemzeticegtar.hu/nemzeticegtar/cegadat/1308070002/Ceglédi-Tejipari-Koezoes-Vallalat> [2023. január 22.]

4.1. Rövidítésből betűszó

Már Deme figyelmeztet, hogy a rövidítés és betűszó nem különül el élesen egymástól (l. Deme 1950. 431.), és a „rövidítések közül mára néhány megelevenedett, azaz betűző kiejtése van” (Laczkó–Mártonfi 365.), melyet a *kft.* [káéfté], az *rt.* [érté], a *Btk.* [bétéká] és a *Ptk.* [pétéká] szemléltet. Ezek eredetileg csak írásban jelentek meg, de a kiejtés alapján már „használhatóvá” vagy „betűszókká váltak” (Cs. Nagy 2007. 121.). Azt Laczkó és Mártonfi is kiemeli, hogy ha a rövidítésnek „a betűszókra jellemző ejtése van, (...) nyelvtani szempontból már a betűszókhoz tartozik”, annak ellenére, hogy a „rövidítés zárópontja” megmaradt (uo. 368.). Ludányi is jelzi, hogy „egy eredetileg rövidítésnek számító szó – a megváltozott (betűző) kiejtésnek köszönhetően – kategóriát vált, s átkerül a mozaikszók csoportjába” (Ludányi 2019. 39.).

A kategóriaváltás egyik lehetséges oka a tudományos és sajtónyelvi sűrítési tendencia, ahol kulcsszavak gyakorisága indokoltá tette azok első teljes változatú formájának közlése után a zárójeles rövidített alakot is, melyet szóközők, pont nélkül és nagybetűs alakkal jelöltek (l. Laczkó–Mártonfi 2004. 369.). A feliratokban, ismertetőkben található rövidítések is ilyenek lehetnek (*KN* ← *kalauz nélkül*, vö. Laczkó–Mártonfi 2004. 369.), melyeket – funkciójukat tekintve – a szerzőpáros nem talál hibás alaknak (uo.).

4.2. Szóösszevonásból betűszó

Egy másik típusú átmenetet képez a névváltás során keletkező betűszó. Bár Laczkó és Mártonfi még említi a *Tűz- és Vagyonvédelmi Társasági Intézmény* intézményi mozaikszót (2004. 407.), szerkezete alapján szóösszevonásnak számít. Ez viszont ma már a *TVT Vagyonvédelmi Zrt.* nevet viseli, amely „tisztán csak elektronikus vagyonvédelmi (azaz behatolásjelző, videomegfigyelő, tűzjelző és beléptető) rendszerek tervezésével, telepítésével, karbantartásával és javításával foglalkozik”.⁶ Egyértelmű a betűszóra törekvés szándéka, amely rövidebb, egyszerűbb, és írásképe erőteljesebbnek hat.

Az eddigiek alapján az alábbi táblázat összegzi a leírtakat:

Az eredetihez képest rövidebb lehetőségek (abbreviation)	1. rövidülés	– stiláris	<i>akku</i>
	– felismerhetően befejezetlen	– gyakran kicsinyítőképzős	<i>Piri</i>
	2. rövidítés	2.1. valódi rövidítés (shortening)	<i>Bp.</i>
	– eredetét ejtünk	– ponttal zárul, de vannak kivételek	<i>dr.</i> <i>tv.</i>
		2.2. jelszerű rövidítések (symbols)	
		– nincs pont	
		2.2.1. mértékegység	<i>m</i>
		2.2.2. pénznem	<i>Ft</i>
		2.2.3. égtáj	<i>D</i>
		2.2.4. vegyjel	<i>Ca</i>
		2.2.5. fizikai mennyiség	<i>cd</i>
		2.2.6. országnév rövidítése	<i>CHN</i>
		2.2.7. gépkocsi országjelzése	<i>CN</i>
		2.3. egyéb	<i>trend micro™</i> <i>bluetooth®</i>
	3. mozaikszó	3.1. betűszó	<i>NANE</i>
		– kezdőbetűkből	<i>tv</i>
		– betűjejtéssel (initialism)	
		– szójejtéssel (acronym)	
		3.2. szóösszevonás (contraction)	<i>kisker</i> <i>Mahart</i>
	4. átmenetek	4.1. rövidítésből betűszó	<i>k. n. → KN</i>
		4.2. szóösszevonásból betűszó	<i>Tüivati → TVT</i>

1. Rövidülés, rövidítés, mozaikszó és átmenetek

Következtetések

Az eddigiek során igyekeztük felvázolni a rövidítésekkel és mozaikszókkal kapcsolatos meghatározásokat, átfedéseket és hierarchiájukat, elsősorban a magyar szakirodalom alapján, amely – bár nem teljes – a leginkább bevett terminológiára alapoz, figyelve arra is, hogy történeti áttekintést is lehetővé tegyünk 1950-től napjainkig. Természetesen igyekeztünk szem előtt tartani a jelenleg érvényben lévő magyar helyesírást is (AkH.¹²), amelynek során fő meglátásunk, hogy – felkarolva Dróth ötletét – „nemzetközivé váló szakmai színtereken” bizonyos „nyelvhelyességi szempontokat” gyakorlatilag „felülír” a „valóságos szakmai-tudományos nyelvhasználat” (Dróth 2008. 24.), főként az angol nyelvben eluralkodó betűszók írásképe alapján.

A probléma nyilvánvalóan nem csak a nemzetközi színtereken tapasztalható valóságos nyelvhasználatból ered, hiszen Balázs Géza is jelzi, hogy „[a] rövidítések és a mozaikszók (...) jeleként funkcionálnak, (...) mert hosszabb

szavak, kifejezések rövidítései (rejtvényei)”, és ezek a rejtvények „egy (bonyolult) szabályrendszer szerint képezhetők” (Balázs 2007. 22.). A kritikus szakembernek abban is igaza van, hogy helyesírásunkat nem ártana átgondolni „szemiotikai alapelvek szerint”, hiszen a „túlszabályozott” jelenlegi rendszer csak „szakemberek számára érthető”, és „sokak számára megtanulhatatlanná, taszítóvá teszik a helyesírást” (uo.). Hogy mennyire igaza van, az a Facebook-kommentekből is kiderül, ha valakit megpróbálnak rendre utasítani, mert nem írta le helyesen a közölnivalóját. De megemlíthetjük azon cégeket is, melyek fittyet hányva a szóösszevonásra vonatkozó szabályokra, cégneveiket csupa nagybetűs formában írják a szövegtestben is.

Balázs Géza megállapítása azért is helytálló, mert az eddig felsorolt kategóriákat távolról sem mutattuk be a maguk teljességében, ugyanis jóval meghaladják jelen vizsgálat kereteit. Ami még további tanulmány(ok) témája lehet, az a rövidítések és betűszók (helyes) használata (első előfordulás, illetve további indokolt használat), a névelőkkel való társulás, a ponttal kapcsolatos gondolatok (hiány, felszámolás), de vannak még szóközzel, elválasztással, toldalékolással, szóösszetételekkel vagy akár fordításukkal is kapcsolatos tudnivalók. Bár említettük, hogy Beggs a szaktanulmányokban zéró toleranciát képvisel a rövidítésekkel szemben, ez gyakorlatilag tarthatatlan, így az is kérdésessé válik, hogy mennyire lehet a fent tárgyalt szabályokat, szabályszerűségeket és tendenciákat komolyan venni. A magyarázatokat gyakran kíséri az a megjegyzés, hogy precíz szabály nincs. Meglepő, hogy a szerzők a szabályok bemutatása helyett csak tendenciákról írnak, hiszen a kognitív nyelvészetben már 1975-től ismertté vált a kategorizálás prototípus-elmélete központi és marginális példákkal (pl. Lakoff 1987; Rosch 1975); eredményeik alapján akár azt is mondhatnánk, hogy vannak központi, prototipikus példák a rövidítésre, illetve a kategória perifériáján elhelyezkedő példák is, melyek esetenként már átmenetet képeznek, és melyekre példákat amúgy sikerült nyújtani.

A tárgyalt példaanyag nem csak tudományos szövegekből származik, és érdemes kiterjeszteni a vizsgálatot további területekre is: kommunikációs csatornákon használt rövidítések, gépjárművek oldalára festett reklámcélú mozaikszók, vagy például a szórakoztatóipar termékeiben (filmekben, tévésorozatokban) felbukkanó betűszók.

Szakirodalom

XXX

2015 *A magyar helyesírás szabályai* (12. kiadás). Akadémiai Kiadó.

BALÁZS G.

2007 Hatalom és helyesírás. In: G. Bozsik (szerk.): *Két évtized a helyesírásért*. EKF Líceum Kiadó, 15–17.

BANDUR S.

2003 „Dokiduma” – az orvosi szlengről. *Magyar Orvosi Nyelv* 3. 1. 13–15.

BARNETT, A.–DOUBLEDAY, Z.

2021 Demonstrating the ascendancy of COVID-19 research using acronyms. *Scientometrics* 126. 7. 6127–6130.

BAUE, A. E.

2002 It's Acronymia All Over Again: With Due Reference to YB Yogi Berra. *Archives of Surgery* 137. 4. 486–489.

BEGG, C. B.

2017 Zero tolerance for acronyms. *Clinical Trials* 14. 6. 561–562.

BICSÉRDY G.

2012 *Rövidítések enciklopédiája*. Tinta Könyvkiadó.

BÍRÓ J.

2007 A betűszók írásmódja egy empirikus vizsgálat tükrében. *Magyar Nyelvőr*, 131. 4. 413–429.

BŐSZE P.

2006 Nyelvhelyességi szempontok a magyar orvosi irodalomban. *Magyar Orvosi Nyelv* 1. 20–43.

CANNON, G.

1989 Abbreviations and Acronyms in English Word-Formation. *American Speech* 64. 2. 99–127.

CAON, M.

2016 Abbreviations, initialism and acronyms: Their use in medical physics (THUMP). *Australasian Physical & Engineering Sciences in Medicine* 39. 1. 11–12.

CS. NAGY L.

2007 Kalandozások a rövidítések birodalmában. In: Bozsik G. (szerk.): *Két évtized a helyesírásért*. EKF Líceum Kiadó, 118–128.

DEME L.

1950 Még néhány szó a rövidítésekről. *Magyar Nyelvőr* 6. 429–435.

1955 Betűszavaink használatához. *Magyar Nyelvőr* 79. 4. 397–403.

DRÓTH J.

2008 Köznévi betűszók a köznyelvben és a szakmai szövegekben. In: Dróth J. (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Szent István Egyetem, 24–30.

FÁBIÁN P.

1950 Néhány szó a rövidítésekről. *Magyar Nyelvőr* 74. 4. 273–277.

1962 A betűszók és a szóösszevonások osztályozásának egyik lehetősége. *Magyar Nyelvőr* 86. 3. 295–298.

FERCSIK E.

2001 A rövidítésekről és a mozaikszókról a helyesírás szempontjából. *Magyar Tanítás* 42. 1. 24–28.

IMRE A.

2022a Spotting Acronyms and Initialisms with the Help of Informatics. *Acta Universitatis Sapientiae Philologica* 14. 3. 51–76.

2022b Categorizing and translating abbreviations and acronyms. *Open Linguistics* 8. 1. 378–389.

IZURA, C.–PLAYFOOT, D.

2012 A normative study of acronyms and acronym naming. *Behavior Research Methods* 44. 3. 862–889.

KRIFATON, C.

2008 A környezetvédelem szakterületének terminológiai problémái. In: J. Dróth (szerk.): *Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról*. Szent István Egyetem, 40–53.

LACZKÓ K.–MÁRTONFI A.

2004 *Helyesírás*. Osiris Kiadó.

LAKOFF, G.

1987 *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. The University of Chicago Press.

LENGYEL K.

2000 A ritkább szóalkotási módok. In: B. Keszler (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 337–346.

LUDÁNYI Z.

2019 Rövidítések a magyar orvosi nyelvben. Szemészeti kórlapok rövidítéseiről és helyesírásukról. In: *Szabályok, normák, nyelvszokás. Tanulmányok a köznyelvi és szaknyelvi helyesírás és nyelvalkítás köréből*. Líceum Kiadó, 37–51.

PÉTER L.

2003 Levélszekrény. *Magyar Nyelv* 99. 1. 125–126.

RIBES, R.–Aranda, P. J.–Giba, J. (eds.)

2010 Unit XVI. Acronyms and Abbreviations in Surgery and Medicine. In: *Surgical English*. Springer Verlag, 269–286.

ROSCH, E.

1975 Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General* 104. 3. 192–233.

TAGHVA, K.–GILBRETH, J.

1999 Recognizing acronyms and their definitions. *International Journal on Document Analysis and Recognition* 1. 4. 191–198.

YEATES, S. A.

1999 Automatic Extraction of Acronyms from text. In: D. Bainbridge–S. A. Yeates (eds.): *The Third New Zealand Computer Science Research Students' Conference*, University of Waikato, Dept. of Computer Science, 117–124.

ZAHARIEV, M.

2004 A Linguistic Approach to Extracting Acronym Expansions from Text. *Knowledge and Information Systems* 6. 366–373.

Online források

<http://www.tvt.hu/> [2023. január 22.]

<https://magyarbrands.hu/magyar-markak/magyar-markak-adatlapjai/buszesz/> [2023. január 22.]

<https://www.nemzeticegtar.hu/nemzeticegtar/cegadat/1308070002/Cegledi-Tejipari-Koezoes-Vallalat> [2023. január 22.]

Ifi szó jelentése a WikiSzótár.hu szótárban (wikiszotar.hu) [2023. január 22.]

ECONSCAPE: A KÉT KOMÁROM GAZDASÁGI NYELVI TÁJKÉPÉNEK KVANTITATÍV SZEMPONTÚ VIZSGÁLATA⁴

Bevezető gondolatok

Korábbi tanulmányainkban (pl. Lőrincz–Istók–N. Varagya 2021) részletesen kifejtettük, hogy a nyelvtájkép-kutatás interdiszciplináris vizsgálati terület, hiszen kapcsolatban áll a szemiotikával, a szociolingvisztikával, a folklorisztikával, a történeti névtannal, a jog-, földrajz- és történettudománnyal (vö. Bartha–Laihonen–Szabó 2013. 13.), az antropológiával, a politika- és államtudománnyal, a nyelvpolitikával, az urbanisztikával (vö. Van Mensel–Vandenbroucke–Blackwood 2016. 423.), valamint a kommunikációtudománnyal, a szociológiával, a pszichológiával, a tájépítészettel, az oktatással és jelen tanulmány szempontjából a legfontosabbal: a közgazdaságtannal (vö. Gorter 2017. 38.). Mivel a kutatók érdeklődési köre szerteágazó, ezért a nyelvi tájképnek sokszor csak egy-egy kisebb szeletével foglalkoznak behatóan (vö. Tódor 2019. 16.), például a városok nyelvi tájképét vizsgáló *cityscape*-pel (pl. Muth 2016); a fontosabb utcák vizualitására fókuszáló *streetscape*-pel (pl. Rose–Redwood–Alderman–Azaryahu 2018); a falvak vizuális nyelvhasználatát feltáró *ruralscape*-pel (pl. Banda–Jimaima 2015); a nyelvi tájképben megjelenő különböző ejtésváltozatokat és hangzássémákat kutató *soundscape*-pel (pl. Pappenhagen–Scarvaglieri–Redder 2016); a falfirkákat elemző *graffscape*-pel (pl. Rozenholc 2010); a nyelvi tájkép virtuális térben megjelenő vonatkozásait hangsúlyozó *cyberscape*-pel (pl. Ivkovic–Lotherington 2009), más néven *netscape*-pel (pl. Troyer 2012) vagy az iskolák nyelviségére és vizualitására összpontosító *schoolscape*-pel (pl. Brown 2012; Tódor 2019). Érdemes továbbá megemlíteni, hogy az elmúlt két-három évben a koronavírus-járvány következtében kialakult egy olyan vonulat is, amelyet vírus-

1 Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, lorinczg@ujs.sk

2 Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, istokv@ujs.sk

3 Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, toths@ujs.sk

4 A tanulmány elkészítését Lőrincz Gábor Visegrad Scholarship Program által támogatott #52210471. számú szerződése, valamint a Kutatás- és Fejlesztéstámogató Ügynökség (Agentúra na podporu výskumu a vývoja) Jazyk v meste – dokumentovanie multimodálnej semiosféry jazykovej krajiny na Slovensku z komparatívnej perspektívy elnevezésű APVV-18-0115. számú pályázata finanszírozta.

nyelvi tájképnek vagy *viroscape*-nek nevezhetünk (vö. Istók–Lőrincz 2020. 87–89.; 2021. 101–102.; 2022. 185–189.), hiszen a koronavírussal kapcsolatos figyelmeztetések, felhívások, tiltások stb. a vizuális nyelvhasználat offline és online fórumain egyaránt mindennapossá váltak.

1. Elméleti alapvetés

Felvetődik a kérdés, hogy ha a jelen tanulmány a nyelvi tájkép kutatásának gazdasági aspektusaira fókuszál, akkor a gazdasági nyelvi tájkép (más néven *econscape*) miért hiányzik a bevezetőben felsorolt frekvencián kutatók területek sorából. Ennek egyik oka, hogy kimondottan a nyelvi tájkép gazdasági vonatkozásaival viszonylag kevés magyar, illetve angol nyelvű szakirodalmi forrás foglalkozik, ezekben ráadásul ennek a kutatási részterületnek a pontos körülhatárolása sem történik meg. Második okként pedig azt említhetjük meg, hogy tulajdonképpen minden olyan tanulmány idesorolható, amely a gazdaság valamelyik szegmensének vizuális nyelvhasználatát vizsgálja a kereskedelmi egységek alulról felfele (*bottom-up*) építkező megnevezéseitől a különböző online vállalkozások hirdetésein át a bankszektor fentről lefelé (*top-down*) irányuló vizuális jelhasználatáig. Éppen ezért fontosnak tartjuk legalább egy hozzávetőleges, nagy általánosságban használható definíció megadását, amely szerint: a gazdasági nyelvi tájkép mindazoknak a vizuális nyelvhasználatban megjelenő szöveges és/vagy szöveges-képi elemeknek az összessége, amelyek kapcsolódnak a gazdasági egységekhez (vendéglők, üzletek, éttermek, bankok stb.).

A továbbiakban nézzük meg, milyen jellemzői is vannak a nyelvi tájkép szóban forgó részterületének! Sorbán Angella (2018. 177.) rámutat arra, hogy a gazdasági nyelvi tájképre bizonyos szintű kettősség jellemző, mivel egyszerre fontos tulajdonsága mind az angol nyelv hatását mutató globalizációs tendencia, mind pedig a regionális termékek piacképessé tételét célzó helyi nyelvi és kulturális sajátosságok hangsúlyozása. Piller megállapítja (vö. 2003. 175–176.), hogy a nem angol nyelvű piacok reklámjaiban a helyi mellett az angol a másik leggyakrabban használt nyelv, aminek következtében a vásárlók egy adott terméket jó eséllyel a társadalmi modernitás, a haladás és a globalizáció sztereotípiájával azonosítanak. Az angol nyelvet azért keverik egy vagy több helyi nyelvvel, hogy ötvözzék a globalizáció (pl. kozmopolita értékek) és a lokalizáció (pl. helyi büszkeség és hazafiság) jellemzőit. Edelman és Gorter szerint (2010. 96.) a reklámozók azért használnak különböző nyelveket, hogy egyrészt érthetővé tegyék a tartalmat, másrészt pedig a nyelvi konnotációkon keresztül az érzelmekre is hatni tudjanak: egy angol nyelvű cégtábla szlogenje pl. az angolul értő járókelők számára csupán denotációs üzenetet közvetít, de azok, akik nem tudnak elég jól angolul ahhoz, hogy megértsék a szlogent, a reklámozott termékhez azt a társadalmi sztereotípiát társíthatják, amely szerint az angol nyelv a jövő felé orientál.

Biró Enikő kutatása (2021. 191.) rámutat arra, hogy a magyar–román két-nyelvű környezetben működő kisvállalkozások körében gyakoriak az angol megnevezések, mivel azok semlegességre utalnak, amelyet a helyi közösség tagjai nemzetiségtől függetlenül elfogadnak. Ez jó módja egyrészt a vállalkozások pozicionálásának, másrészt a fiatalabb generáció megcélzásának is. Petteri Laihonon néhány évvel korábbi kvantitatív vizsgálata (2015. 290–291.) megállapította, hogy a szlovákiai magyar kisebbség körében mind a többségi szlovák, mind pedig a magyar nyelvet ritkán használják üzleti feliratokon, a szimbolikus elemek, például a cégnevek jellemzően globálisak, azaz angol nyelvűek. Szerinte a magyar nyelv mellőzése ezen a szintéren egyrészt azzal magyarázható, hogy a magyar cégnevek magukban hordozzák annak kockázatát, hogy esetleg nem helyi, hanem magyarországi vállalkozásként értelmezik őket. Másrészt a szlovák jogszabályok támogatják a szlovák nyelv használatát a nyelvi tájképben, és kötelezővé teszik azt a funkcionális elemek esetében, illetve lehetővé teszik a globális idegen nyelvek autonóm használatát a szlovákiai cégtáblák szimbolikus elemeiben, viszont nem biztosítanak ugyanilyen jogot a kisebbségi nyelvek számára, és semmilyen más módon nem ösztönzik vagy könnyítik meg azok használatát a kereskedelmi szférában. Annak ellenére sem, hogy a nyelvnek piaci értéke van, ezért bizonyos nyelvek használata megkönnyíti az áru eladását az ezeket a nyelveket beszélő közönségnek, és ezáltal magasabb profitot eredményez (vö. Grin 2003. 36.). Kárpátalján is találkozunk hasonló jelenséggel: „A kulturális hagyományok áruba bocsátásánál a vevők nyelvhasználata a domináns tényező, így a legtöbb szolgáltatóegység az ideiglenesen megszervezett vásárokon és általában a régióban az ukrán nyelvet használja. A turistáknak szánt termékek felirataiban tehát a gazdasági mechanizmusban jellemző kereslet-kínálathoz igazodás zajlik, melyben magas prioritást élvez az etnokulturális jelleg kidomborítása a magasabb haszon érdekében, és a városnapon szervezett vásár kiírásaiban nem érvényesül a településen hagyománnyal bíró kétnyelvűség” (Hires-László 2018. 206.).

Edelman és Gorter megállapítják (2010. 104.), hogy a bevásárlóközpontokban, ahol általában nagy a táblák sűrűsége, a nyelvi tájkép nagyrészt reklámműszerekkel áll, amelyeket a piaci erők irányítanak. Egy üzletfelirat gazdasági értéke legalább háromféle szempontból mérhető (vö. Claus 2002. 4–7.): az expozíciók számát, az üzlet elhelyezkedését és a felirat által generált bevételt figyelembe véve. Az első azoknak az embereknek a számára vonatkozik, akiket az üzenet elér: ti. hányan és hányszor látták a logót, a feliratot, a reklámot. A második a helyszínt érinti, amely azért fontos, mert két hasonló paraméterekkel rendelkező vállalkozás közül a kevésbé látható helyen lévő piaci értéke bizonyítottan kisebb, mint a jól látható helyen lévőé. A harmadik pedig azt jelzi, hogy hány vásárló lép be az üzletbe annak következtében, hogy a cégtábla hatást gyakorol rá. Az üzlet helyét azonosító megfelelő tábla nélkül tehát az egyéb médiumokra költött pénz nagyrészt kárba vész.

Ahogy a fentiekből kitűnik, a nyelvi tájkép kutatása egynyelvű környezetben is fontos, azonban a kérdéskör vizsgálata során célravezetőbb a többnyelvűség, a variáció, illetve a nyelvek kapcsolatainak és konfliktusainak vizsgálata (vö. Gorter 2013. 193.).

Végül le kell szögeznünk, hogy a nyelvi tájkép kvantitatív vonatkozásainak hangsúlyozása azért fontos, mert a kutatások legtöbbször csupán néhány kvalitatív jellegű, a szakemberek által preferált jelenséget szemléltet gondosan összeválogatott példaanyag segítségével, ami a legtöbb esetben nem alkalmas arra, hogy mélyebb összefüggéseket átfogóan leírjunk és elemezzünk (vö. Istók–Lőrincz–Tóth 2021).

2. A két Komárom gazdasági nyelvi tájképének kvantitatív vizsgálata

Munkánk további részében két határ menti város, Komárom/Komárno és Komárom nyelvi tájképének néhány gazdasági vonatkozását ismertetjük. Mielőtt azonban erre sor kerülne, érdemes néhány pillantást vetni a határ szlovák(iai) oldalán fekvő járásközpont (hivatalos és nem hivatalos) megnevezéseire, illetve a város nyelvkörnyezeti vonatkozásaira.

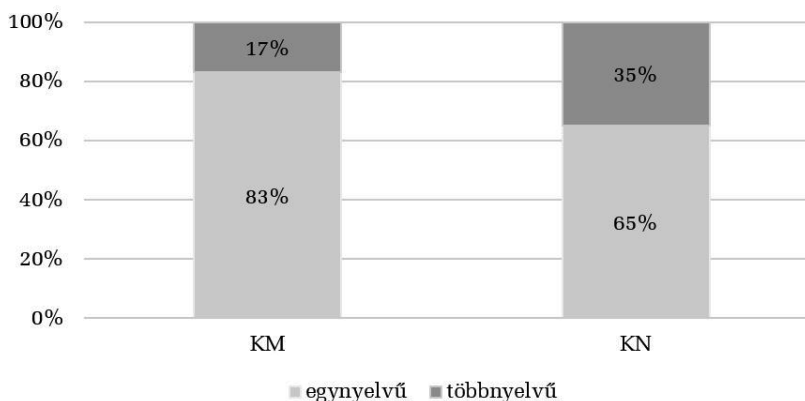
A *Komárom* hivatalos megnevezésként mind a magyarországi települést, mind pedig a szlovákiai magyar várost jelölheti azzal, hogy utóbbi elsődleges szlovák neve *Komárno*. Mivel a magyar nevek teljesen azonosak, ezért a határ két oldalán élő beszélők eltérő előtagokkal különböztetik meg őket: a *Révkomárom*, *szlovák Komárom*, *Észak-Komárom* és *Öreg-Komárom* a szlovákiai Komáromra, a *magyar Komárom* és *Dél-Komárom* a magyarországi, a *Túl-Komárom* pedig mindkettőre vonatkozik annak függvényében, hogy a beszélő melyik országban tartózkodik éppen (vö. Bauko 2018. 63.). Ez a jelenség a városokba látogató legtöbb turistának valószínűleg fejtörést okoz, hiszen nem egyszerű megérteni, hogy Komáromot elhagyva (mindkét irányból) miért érkezik ismét Komáromba.



1. kép. A két Komárom határtáblái

A jelenség oka abban áll, hogy a határ magyarországi oldalán található település eredeti neve Újszőny volt, amelyet 1900-ban Komárom-Újváros néven Komáromhoz csatoltak, a trianoni határrendezés után pedig (érthető okokból) ennek is Komárom lett a neve, vagyis érintkezésen alapuló névátvitel történt. Az egyértelműség és átláthatóság kedvéért a tanulmány további részében a szlovákiai települést KN, a magyarországit pedig KM rövidítéssel jelöljük.

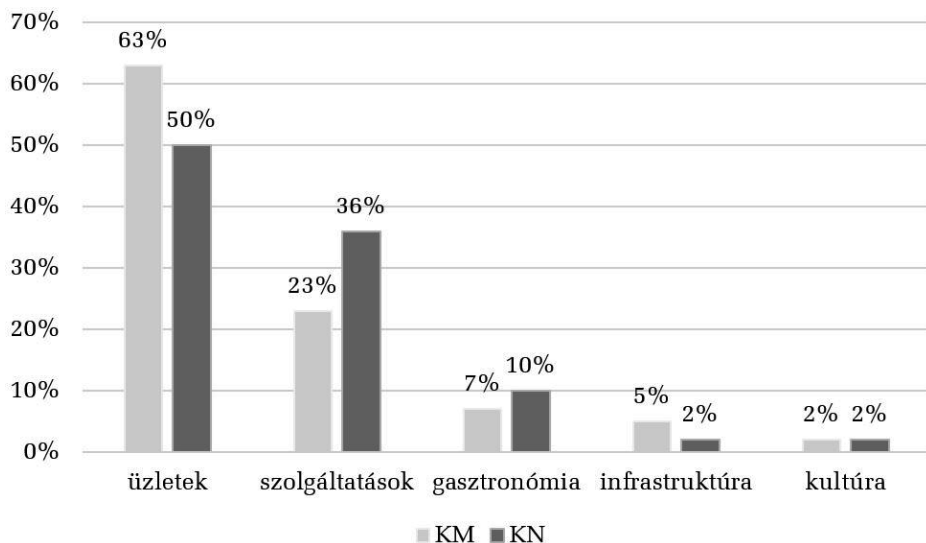
A 2021-es népszámlálási adatok szerint KN lakosságának még mindig több mint a fele, pontosan 54%-a vallja magát magyarnak (W1), aminek alapján észszerű lenne feltételezni, hogy a település nyelvi tájképében a szlovák és a magyar nyelv közel azonos arányban jelenik meg. Ez a feltételezés azonban sajnos nem állja meg a helyét. KN legfrekvenciáltabb és legkülönbözőbb objektumtípusainak otthont adó utcájának, a Jókai utcának (amely a Klapka György tér meghosszabbított vásárlóutcája) a kvantitatív vizsgálata azt mutatja, hogy a feliratoknak csak 35%-a két- vagy többnyelvű. Ez azért meglepő, mert a 184/1999. számú törvény 4. §-ának 7. és 8. pontja értelmében (W2) lehetőség lenne a magyar nyelv használatára többek között az éttermekben, üzletekben, autóbusz-pályaudvarokon, illetve emlékműveken és emléktáblákon is. Megjegyzendő, hogy a város teljes nyelvi tájképének kvantitatív jellegű felmérésére ugyan nem került sor, de a szerzők KN-ben végzett kvalitatív kutatásai alapján (l. Lőrincz 2020; Istók–Tóth 2020) hasonló tendencia rajzolódik ki a település egészét illetően is. Figyelemre méltó továbbá, hogy ez az arány a határ magyarországi oldalán (egész pontosan az Igmándi út Erzsébet hídtól a Turul-szobor körüli körforgalomig húzódó részén), ahol a településen élő nemzeti kisebbségek alacsony részaránya miatt semmilyen két- vagy többnyelvűsége vonatkozó törvényi szabályozás nincs (W3), 17%.



1. grafikon. KN és KM többnyelvű feliratainak eloszlása

Természetesen nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt sem, hogy KN-ben a többnyelvűség inkább a helyi viszonyokat, a magyar nemzetiség igényeit (többé-kevésbé sikeresen) leképező kétnyelvűséget (lokális bilingvizmust) jelent, KM-ben pedig tágabb kategóriaként (inkább globális multilingvizmusként) értelmezhető, amit a külföldi turisták számára készült angol nyelvű mutációk, illetve a négy nyelvű és öt nyelvű szájnok is igazolnak (vö. Istók–Lőrincz–Tóth 2022).

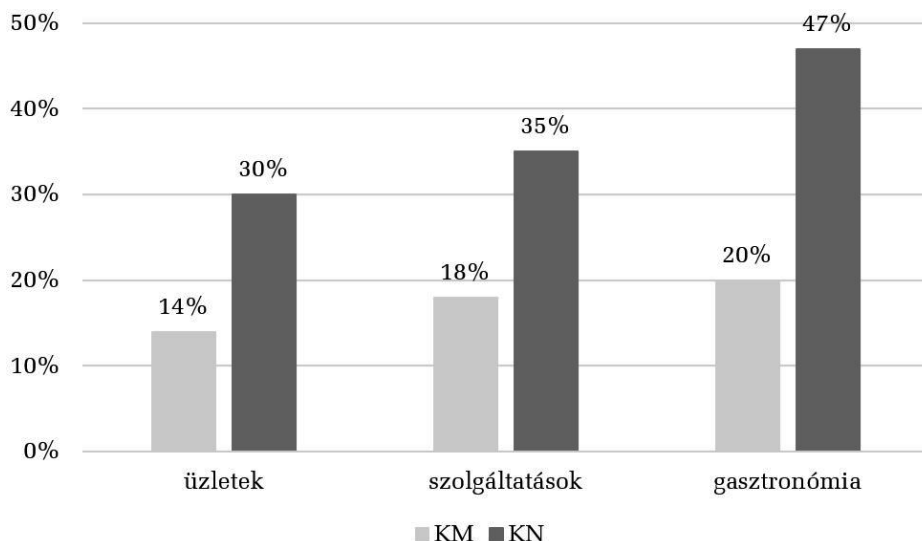
A továbbiakban vegyük szemügyre, hogy milyen a gazdasági nyelvi tájképhez kapcsolható feliratok aránya! A szájnok – azaz minden olyan nyelvi, képi vagy képi-nyelvi egység, amely tartalmi-logikai szempontból önálló egésznek tekinthető, vagyis jól elhatárolható (pl. kerettel, betűmérettel, térközzel) más hasonló egységektől – többsége a vizsgált területen üzletekhez (KM: 63%, KN: 50%) és szolgáltatásokhoz (KM: 23%, KN: 36%) kapcsolódik. Az ebbe a két kategóriába tartozó szájnok együttesen mindkét útszakaszon meghaladják a 85%-ot, ami jól mutatja, hogy olyan frekvencián van szó, amelyek sok vevővel, illetve ügyféllel számolnak, a (pl. képekkel és színekkel való) figyelemkeltés tehát szerves része a nyelvitájkép-tervezésnek. A gasztronómiával, infrastruktúrával és kultúrával kapcsolatos szájnok száma a fentiekhez képest kevesebb (KM: 7%, 5%, 2%; KN: 10%, 2%, 2%).



2. grafikon. KN és KM szájnainak objektumok szerinti eloszlása

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy az objektumok típusa befolyásolja-e egy-egy szájn többnyelvűségét. Mivel a kultúrával és az infrastruktúrával kapcsolatos szájnok száma nagyon alacsony, ezért csak az üzleteket, a szolgáltatásokat és a gasztronómiai egységeket vizsgáltuk meg. A legtöbb többnyelvű szájnt

a gasztronómia területén találtuk (KM: 20%, KN: 47%), részarányuk a szolgáltatások (KM: 18%, KN: 35%) és az üzletek (KM: 14%, KN: 30%) nyelvi tájképében alacsonyabb.



3. grafikon. KN és KM többnyelvű szájnyainak objektumok szerinti eloszlása

A többnyelvűség térnyerése főleg KN gasztronómiájában érhető tetten, ahol minden második száj többnyelvű. Mivel a szlovákiai magyarok egy része nem beszél szlovákul – különösen igaz ez a tömbhelyzetben (pl. a KN-ben) élőkre –, ezért a szájnok létrehozóinak (pl. étterem- és üzlettulajdonosoknak, bérlőknek stb.) ezt bizonyos mértékben figyelembe kell venniük: míg egy boltban a szlovák nyelvet nem vagy alig beszélő magyar vásárló is le tudja venni a polcra a terméket, vagy rá tud mutatni arra anélkül, hogy az arról szóló információk az anyanyelvén is fel lennének tüntetve, addig egy vendéglátóipari egységben nagyobb szerep jut a többnyelvűségnek, hiszen a vendégnek át kell látnia a kínálatot, és tudnia kell választani belőle.

Összefoglalás

Összegzőként elmondható, hogy a nyelvi tájkép gazdasági vonatkozásainak vizsgálata sokrétű és összetett feladat, így a lehetséges vizsgálati szempontok közül most csupán egyet, a két- és többnyelvűséget, azon belül is kizárólag annak kvantitatív vonatkozásait emeltük ki. A kvantitatív vizsgálatok azért fontosak, mert biztosítják, hogy a felgyűjtött anyag számosítható és összehasonlítható.

ható legyen, ezáltal megfelelő kiindulási alapot biztosítva a későbbi szinkrón és diakrón kutatások számára.

A gazdasági nyelvi tájkép további vizsgálati lehetőségei között (mind kvantitatív, mind pedig kvalitatív szempontból) megemlíthetjük pl. a márkanévek és reklámok szerepének feltérképezését, a kommunikátumok (verbális és piktorális elemek egységei) hatásmechanizmusának feltárását, a marketingszaknyelv sajátosságainak megjelenését vagy éppen a nyelvi tájkép szájnjait létrehozó személyek, csoportok nyelvválasztásának hátterében meghúzódó gazdasági motivációt.

Szakirodalom

BANDA, Felix–JIMAIMA, Hambaba

2015 The semiotic ecology of linguistic landscapes in rural Zambia. *Journal of Sociolinguistics* 19. 5. 643–670.

BARTHA Csilla–LAIHONEN, Petteri–SZABÓ Tamás Péter

2013 Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről. *Pro Minoritate* 3. 13–28.

BAUKO János

2018 Komárom/Komárno névszemiotikai tájképe. In: Tódor Erika-Mária–Tankó Enikő–Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I. Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet*. Kolozsvár, Scientia Kiadó, 55–70.

BIRÓ, Enikő

2021 Speak Global, Sell Local? Digital Linguistic Landscape of Local Small Businesses in the Social Media. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 13. 2. 177–193.

BROWN, D. Kara

2012 The linguistic landscape of educational spaces. Language revitalization and schools in Southeastern Estonia. In: Gorter, Durk–Marten, Heiko F.–Van Mensel, Luk. (eds.): *Minority languages in the linguistic landscape*. New York, Palgrave Macmillan, 281–299.

CENOZ, Jasone–GORTER, Durk

2009 Language Economy and Linguistic Landscape. In: Shohamy, Elana–Gorter, Durk (eds.): *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery* 55–69. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203930960>.

CLAUS, R. James

2002. The Value of Signs for Your Business. *Signline* 38. 1–8. URL: https://www.stewartsigns.com/assets/whitepapers/signline_business.pdf [2022. 10. 25.]

EDELMAN, Loulou–GORTER, Durk

2010 Linguistic Landscapes and the Market. In: H. Kelly-Holmes–G. Mautner (eds.): *Language and the Market*. London, Palgrave-MacMillan, 96–108.

GORTER, Durk

2013 Linguistic Landscapes in a Multilingual World. *Annual Review of Applied Linguistics* 33. 190–212.

2017 A nyelvi tájkép tanulmányozása: bevezetés a tudományterületbe. *Regio* 3. 31–49.

GRIN, Francois

2003 Language Planning and Economics. *Current Issues in Language Planning* 4. 1. 1–66.

HIRES-LÁSZLÓ Kornélia

2018 Nyelvi tájkép és turizmus Beregszászon. In: Tódor Erika-Mária–Tánkó Enikő–Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I. Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet*. Kolozsvár, Scientia Kiadó, 193–209.

ISTÓK Béla–LŐRINCZ Gábor

2020 A virolingvisztika részterületei. In: Simon Szabolcs (ed.): *12th International Conference of J. Selye University. Language and Literacy Section*. Conference Proceedings. Komárno, J. Selye University, 83–92.

2021 Virology. Introduction to the Study of the Coronavirus Language. *Acta Universitatis Sapientiae. Philologica* 13. 2. 93–111. URL: <https://doi.org/10.2478/ausp-2021-0015>

2022 A vírusveszélyre utaló feliratok nyelve Dél-Szlovákiában. *Magyar Nyelv* 118. 2. 175–191.

ISTÓK Vojtech–LŐRINCZ Gábor–TÓTH Sándor János

2021 Porovnávací základ k jazykovej krajine Komárna: Maďarsko a diachronia. In: Ďuricová, Alena–Lauková, Jana (eds.): *Od textu k prekladu XV. (2. časť) Linguistic Landscape*. Praha, Jednota tlumočníků a překladatelů, 33–44.

2022 *Jazyková krajina miest Komárno a Komárom*. Komárno, Univerzita J. Selyeho. (megjelenés alatt)

ISTÓK, Vojtech–TÓTH, Sándor János

2020 Výskum jazykovej krajiny v mestách Komárno a Komárom do r. 2019. In: Ďuricová, Alena–Vajičková, Mária–Štefková, Marketa (eds.): *Od textu k prekladu XIV (2. časť) Linguistic Landscape*. Praha, Jednota tlumočníků a překladatelů, 16–24.

IVKOVIC, Dejan–LOTHERINGTON, Heather

2009 Multilingualism in cyberspace: conceptualising the virtual linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism* 6.1. 17–36.

LAIHONEN, Petteri

2015 Indexing the local, state and global in the contemporary linguistic landscape of a Hungarian town in Slovakia. In: Wacharczyková, Jana–Satinská, Lucia–Ondrejovič, Slavomir (eds.): *Jazyk v politických, ideologických a interkultúrnych vzťahoch*. Bratislava, VEDA, 280–301.

LŐRINCZ Gábor

2020 Komáromi nyelvi tájkép. In: Magyarai Sára–Bartha Krisztina (szerk.): *Nyelvi közösségek – közösségi perspektívák*. Nagyvárad, Partium Kiadó, 61–72.

LŐRINCZ Gábor–ISTÓK Béla–N. VARAGYA Szilvia

2021 A weboldalak szerepe a virtuális iskolai nyelvi tájképben. *Hungarológiai Közlemények* 22. 1. 84–95.

MUTH, Sebastian

2016 Street Art as Commercial Discourse: Commercialization and a New Typology of Signs in the Cityscape of Chisinau and Minsk. In: Blackwood, Robert–Lanza, Elizabeth–Woldemariam, Hirut (eds.): *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*. London, Bloomsbury Academic, 19–36.

PAPPENHAGEN, Ruth–SCARVAGLIERI, Claudio–REDDER, Angelica

2016 Expanding the linguistic landscape scenery? Action theory and ‘Linguistic Soundscaping’. In: Blackwood, Robert–Lanza, Elizabeth–Woldemariam, Hirut (eds.): *Negotiating and Contesting Identities in Linguistic Landscapes*. London, Bloomsbury Academic, 147–162.

PILLER, Ingrid

2003 Advertising as a Site of Language Contact. *Annual Review of Applied Linguistics* 23. 170–83.

ROSE-REDWOOD, Reuben–ALDERMAN, Derek–AZARYAHU, Maoz

2018 The Urban Streetscape as political cosmos. In: Rose-Redwood, Reuben–Alderman, Derek–Azaryahu, Maoz (eds.): *The Political Life of Urban Streetscapes: Naming, Politics, and Place*. London–New York, Routledge, 1–24.

ROZENHOLC, Caroline

2010 The neighborhood of Florentin: A window to the globalization of Tel Aviv. *Journal of Urban and Regional Analysis* 2. 2. 81–95.

SORBÁN Angella

2018 Nyelv – gazdaság – tájkép. A gazdasági nyelvi tájkép kutatásának néhány lehetséges iránya erdélyi nézőpontból. In: Tódor Erika–Mária–Tankó Enikő–Dégi Zsuzsanna (szerk.): *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I. Nyelvhasználat, nyelvi tájkép és gazdasági élet*. Kolozsvár, Scientia Kiadó, 177–192.

TÓDOR Erika-Mária

2019 *Hétköznapi kétnyelvűség. Nyelvhasználat, iskolai nyelvi tájkép és nyelvi én a romániai magyar iskolákban*. Budapest, Szépirodalmi Figyelő Alapítvány.

TROYER, Robert A.

2012 English in the Thai linguistic netscape. *World Englishes* 31. 1. 93–112.

VAN MENSEL, Luk–VANDENBROUCKE, Mieke–BLACKWOOD, Robert

2016 Linguistic Landscapes. In: García, Ofelia–Flores, Nelson–Spotti, Massimiliano (eds.): *Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford, Oxford University Press, 423–449.

Internetes források

W1 = <https://www.onkormanyzas.sk/2021-es-nepszamlalas-nemzetisegi-adatai> [2022. november 11.]

W2 = <https://www.zakonypreludi.sk/zz/1999-184#p7> [2022. november 11.]

W3 = <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A2000068.TV> [2022. november 11.]

A MŰFORDÍTÁS ÉRTELME ÉS CÉLJA

Pletl Ritának köszönettel, szeretettel és tisztelettel

1.

A világ irodalma, melynek nevet Goethe adott (*Weltliteratur*), bár korábban is létezett, egyetlen hatalmas családba foglalja a nemzeteket: a családok hierarchikus és mégis testvéries rendjébe. Amikor megismerkedünk egy-egy más nemzet irodalmának valamely remekművével, a megértést és befogadást talán természetesen és óhatatlanul követi egyfajta hazatérő, elhelyező aktus. Mint egy külföldi kirándulás után, amikor hazatérve újdonságokkal töltekezve próbáljuk „elhelyezni” új tapasztalatainkat megszokott, otthoni világunkban. Használóképpen, „külföldi” irodalmi élményeinket is hazahozzuk a magunk kultúrájába, hogy az idegen és a saját egybekeveredve újrarendezzen bennünket.

A latin *translatio* szónak a *transfero* szó tőrokona. Az előbbi átdobást (mint a görög metafora: *metaphorein*), az utóbbi átvitelt jelent. A *transfero* szó eleinte a szent ereklyék egyik szentélyből egy másikba való áthelyezésének a fogalmát fejezte ki, és rendszerint ez az átszállítás szakrális értelemben egyfajta felértékelést is jelentett. Éppen ezzel a megemelést is sugalló jelentésárnyalattal kell megküzdenie a műfordítónak, amikor egy adott művet kitép a maga biztos nyelvi-kulturális fészkeből, és megkísérli, hogy új (nyelvi-kulturális) közegbe ültesse át az elárvultan vacogó írói mondandót... Mi más ez, ha nem erőszaktevel, ha nem válság? A művészet alaptermészete szerint választ keres valamilyen döntéshelyzetre, dilemmára – válságra. A *krízis* jelentése szerint fordulópont, amelyből választás útján nyílik kiút, jó vagy rosszabb irányú változás. A lefordítandó irodalmi mű önazonossági válságát, természetesen, maga a műfordító idézi elő. Ha a műfordítót valamely szerző valamely műalkotása megérinti – köznapibban szólva, ha külső vagy belső kényszer fordításra ösztönzi –, akkor a műfordító „nekiáll”, hogy kíváncsian, óvatosan, magabiztosan, dühödten (McCall 2014), gyászolva vagy ujjongva: mindenesetre alaposan megismerje azt a művet. Ezért elemzésbe, értelmezésbe, bontásba-rombolásba kezd, majd újraépítésbe egyszersmind. Új nyelvi köntöst kell találnia egy addig önmagával elégedetten, mondhatni gyanútlanul létező irodalmi műnek.

Bár a műfordítást a lehetetlen műfajának is nevezik, a fordíthatóság az igazán jó irodalmi művek természetében rejlik. Walter Benjamin írja, hogy a jó irodalmi művek lefordíthatósága akkor is fennáll, ha az emberek egy adott kor-

szakban valamiért képtelenek lefordítani azokat. Benjamin érdekes párhuzamot lát az irodalmi mű és az emberi minőség (*conditio humana*) örökérvényűsége között. Elfogadjuk, sőt hisszük, írja Benjamin, hogy még ha bizonyos felejtethetetlen életeket vagy pillanatok az emberek valamiért felejtésre is ítélnék, ez a tény mégsem az ilyen sorsra jutott életek és pillanatok felejtethetlenségének a cáfolata, hanem csupán kijelöli mindannyiunk számára azt a területet, ahol a felejtethetlenség mégis megvalósulhat: Isten emlékezetében (Benjamin 2002. 254.).

Isten emlékezetéről mi, emberek csak emberi, így például nyelvi formákban tudunk gondolkozni. Amikor tehát nevet akarunk adni valaminek, akkor a nyelvben már sok mindennek készen kell állnia ahhoz, hogy a pusztá megnevezésnek értelme legyen. Wittgenstein (1992. 257.) szerint minden egyes új fogalomnak a nyelvek grammatikájában előkészített helye van.

Nyelvfilozófián innen és túl, Kosztolányi frappáns véleményét idézve, a műfordítás nyelvi (sohasem magányos, hanem éppen társadalmi) gyakorlat, esztétikai műhelymunka, és mindenek fölött, kísérlet. A kísérlet kockázatás is, hiszen nagy a tétje. Kockázatos tétje a következő: a fordításból nehogy fordítás legyen (Kosztolányi 1990. 574–579.), a *traduttore* nehogy *tradittore*: a fordító nehogy árulóvá legyen.

Hogyan és mivel mérhetjük a műfordítás hitelességét? Talán mindig ugyanazzal a konkrét kérdéssel. Azzal a kérdéssel, amelyet Döbrentei Gábor (1827) tett fel a maga *Macbeth*-fordítása kapcsán: hogyan írná a szerző, ha magyarul írta volna...²

Ha beleolvasunk Petrarca bűnbánati zsoltárainak első, még prózára szerelt magyar fordításába, amelyet Kinizsi Pálné Magyar Benigna készítettett, meglepődhetünk a hangvétel közvetlenségén és frissességén: „Az én ifjúságomnak reménységi mind elestenek és lettem a tengerbe veszőthöz hasonlatos, ki jószága elvesztése után mezejtelen kiűsz... Magamnak nagyokat ígértem vala. Álmokat magamnak költök vala. Most, mint aki megcsalatott, felszerkenek könnyhullatásimmal. Bátor voltam veszedelmekben, víg nyavalyáknak ködében; vészekben partot alojtottam. Környül nézek az ködökön, és követem vissza való mentemkor ez tekergős életnek utait...”³ Az óhajtani, áhítózni jelentésű „alajtani” az egyetlen mára elavult szó e pár sorban. Milyen eleven hatású ma is ez az ismeretlen műfordító, ötszáz éves szövegével! Shakespeare kései színműveinek, a románcoknak nyelvezetét, Csokonai játékos-kecses filozofikumát, Petőfi *Tündérlálmát*, de akár József Attila *Talán eltűnök hirtelen* című költeményét is odaállíthatjuk párba az imént idézett gyönyörű szöveg mellé.

A jó szöveg, legyen az eredeti vagy fordítás, azonnal „beszédbe elegyedik”: össze tud kapcsolódni más hasonló értékű irodalmi alkotásokkal. Nyelvtől függetlenül. Nézzünk meg egyetlen képet a korai (oly gyéren fennmaradt) magyar szerelmi költészetből: a gyászba öltöző kedves alakját a *Soproni virágének* két

2 „vallyon mikép fejezhette volna ki ezen angolyos mondásába tett megrázó képet, érzést Shakespeare magyarul, ha úgy írjon?” (Döbrentei 1827).

3 *A Festetics-kódexből* (1492–1494) idézi Nemeskürty István; lásd Nemeskürty (1985. 58.).

sorában: „Virág, tudjad, tőled el kell mennem / És teíretted kell gyászba öltöz-nem”. Ugyanezt a képet használja Balassi az *Eredj, édes gyűrőlőm* című verse harmadik strófájában, és ezzel a motívummal halad a versben tovább is:

Eredj, édes gyűrőlőm, majd jutsz asszonyodhoz,
Ki viszen tégedet csókolni szájához,
Óh, hogy nékem ahhoz
Nem szabad most mennem, én vigasztalómhoz!

Mondd szolgálatomot őnéki én szómmal,
Kérjed, emlékezzék valaha felőlem,
Ne felejtse éngem;
Lám, csak benne vagyon én gyönyörűségem!

Mint te burítva vagy fekete zománcban,
Így szívem is érte öltözött most gyászban,
Búskodik magában,
Hogy nem részesülhet ő nyájasságában.

Hogyan lehetséges? A gyászba öltözés egyetemes közhelye a *Bibliából* ered, ahol számtalan helyen olvashatunk durva, sötét zsákszövetruha felöltéséről a veszteségek és a gyász egyik kifejeződéseként. Ugyanez a kép a népköltésben is megtalálható, és előfordul Petrarcanál és követőinél, például Sir Philip Sidney szonettjeiben is. Az ilyenféle vándormotívumok szépen jelzik szélesebb értelemben az általános emberi összetartozást, szűkebb értelemben pedig a nyelvek, népek és irodalmak között fennálló átjárásokat: egymáshoz való közelségüket és fordíthatóságukat igazolva.

A műfordítás a lehetetlenre vállalkozik, és mégis régóta gyakorolják. A nyelvek bábeli összezavarodása óta és a könyvek könyve, a Biblia iránti érdeklődés elterjedése óta szüntelenül szükség van műfordítókra. Robert Frost tréfásan komoly kijelentése szerint költészet az, ami elvész a fordításban (l. Brooks–Warren). Eszményi esetben a műfordítás ezt a könnyen veszendő valamit is megtartja, és átmenekíti egyik nyelvi közegből a másikba.

A kortárs északír Michael Longley olyasmiket jelenít meg verseiben az ír polgárháborús közállapotokról, a nemzeti és nemzetközi megosztottságról, hogy verseinek tartalma, amint elolvassa és megérti az ember, azonnal elkezd másokra is vonatkozni, minden lehetséges olvasóra, az egész világra, a jelenre, mindannyiunkra, rám is... Így kezdődik a műfordítás.

Két, korban és témavilágban egymástól messze álló költőtől fordítok mostanában. Hogy mi lehet a kapcsolat az angol Sir Philip Sidney és az északír Michael Longley versei között, és hogy miként szólalnak meg e versek magyarul, azt döntse el a kedves Olvasó.

2.

Sir Philip Sidney (1554–1586) Shakespeare előtt született tíz évvel. Balassi Bálint kortársa volt, mi több, a két költő tudott egymásról, talán találkozott is egymással. Az angol trónhoz közeli főúri család sarját, Philip Sidney-t maga II. Fülöp spanyol király tartotta keresztvíz alá, de Erzsébet királyné Európa-szerte elismert diplomatája Németalföldön, a spanyolok elleni – protestáns – szabadságharcban vesztette életét. A nagyra hivatott ifjú főúr közösségi hivatását keresve, szabad idejében fedezte fel magában az író. Minden művéből kitetszik, hogy hitt abban, hogy a nyilvános beszéd hozzájárul a lélek, a szellem és az anyag átalakításához.

Sidney 1581 és 1583 között alkotta meg az első angol szonettciklust, amely egyszerre petrarkista és antipetrarkista „állásfoglalású” műremek. Egyszerre magasan izzó líra és dramatizált, humort és fennkölt színpadiasságot sem nélkülöző „elbeszélés”. A műfaji gazdagságot a lírai én és az elbeszélő hang kettőssége, illetve a megszólaló fő- és mellékszereplők bonyolult, sokszínű kórusa is alátámasztja. Az *Astrophil és Stella* 1591-ben jelent meg először, már a költő halála után. Bár Sidney sokféle hagyományból merít, a ciklus egyetlen darabja sem utánzás. Szinte minden vers tökéletesre csiszolt műremek. A kis műformában örök ellentétek küzdenek egymással: öröm és bánat, szabadság és rabság, remény és kétségbeesés, dicsőség és szégyen, öntudat és önvád, odaadás és önzés, kitárlkozás és rejtőzködés, távol és közel, nap és éj, fény és sötétség, férfi és nő, igen és nem. Egyszerre ragyog és sötétlik a gondolat, az érzelem, a helyszín, a történet, a szereplők. Mintha Sidney a reneszánsz festészetre oly jellemző *sfumato* vagy a valamivel későbbi *chiaroscuro* technikáját alkalmazná költészetében.

A beköszöntő Első szonettben például a költői mintákat agyontanulmányozó, elnyűtt agyú költői *persona*, Astrophil elől isteni múzsája könnyedén félreseper minden egyéb szabályt, csak az őszinteséget, a szívből szólást kérve rajta számon. Micsoda felütés, Giordano Bruno-i merészséggel. Éppen Giordano Bruno írja a *Hősi lelkesedések* című, Sidney-nek ajánlott művében: „Költészet nem születik a szabályokból, (...) a szabályok erednek a költészetből.”⁴ A Harmincadik szonettben a költői *persona*, Astrophil diplomáciai tárgyaláson vesz részt, az európai és hazai politikai állapotokról faggatják, hét fontos esemény tárgykörében. De miközben szólnak hozzá, kérdezik és válaszolgat is, a világ égető gondoljai közepette Astrophil csak Stellájára gondol. A Harmincegyedik szonettben a lírai én egyenesen a Holddal beszélget, magánya, elszigeteltsége és keserűsége egyetlen megértő tanújával. Dinamikusabb szonettek hol a vívó és lovagló, hol a díszes társaságban csak lézengő udvaroncot jelenítik meg fátyolkönnyű öniróniával, elegánsan mérgező bánattal (Negyvenegyedik, Negyvenkilencedik, Ötvenharmadik). Más szonettek Stella szépségét zengik, e szépség részeleleit katalogizál-

4 Giordano Bruno, *Galilei, Campanella*. Bukarest, Művelt Nép Kiadó, 1952. URL: [https://www.magyarulbabelben.net/works/it/Bruno,_Giordano-1548/De_gli_eroici_furori_\(dettaglio\)/hu/33411-A_h%C5%91si_lelkesed%C3%A9sek_\(r%C3%A9szlet\)](https://www.magyarulbabelben.net/works/it/Bruno,_Giordano-1548/De_gli_eroici_furori_(dettaglio)/hu/33411-A_h%C5%91si_lelkesed%C3%A9sek_(r%C3%A9szlet))

ják páratlan nyelvi leleményekkel, új szavakat alkotva, nem létező szórenddel, ismétléssel, párhuzammal, ellentétéssel, elbűvölő játékosággal. Shakespeare szerelmi vígjátékainak derűsen évődő hősei beszélnek majd ennyire csillogón. A szerelem mitológiai szereplői özönlik el a verssorokat oly közvetlenséggel és természetességgel, mintha Leonardo vagy Raffaello festményeiről szökkentek volna elibénk. Vénusz szidja fiát, a kis Kupidót, hogy elhanyagolta a nyilazást, és édesapja, Mars emiatt már nem szereti Vénuszt elég tüzesen. A bántalmazott kisgyermek védelmére siet nagyanyja, aki Stella szemöldökét és szeme sugarát találja megfelelő vigasztaló játékszernek, új nyílveszőnek a pajkos Kupidó kezébe, aki erre szíven találja a szegény költőt (Tizenhetedik).

A lovagköltő nem bízik magában: mi értelme van a szólásnak, az önki-fejezésnek (Harmincnyedek), ha a kedves mégsem könyörül. Következnek a támadó hangnemű, mérges szonettek. Maróan cinikus szonett az Ötvenkettedik, amelyben Erény és Szerelem alkudozik Stelláért. Az állhatatos Szerelem hirtelen lelepleződik: megalkuszik ő, átengedi Stella lelkét Erénynek, ha övé lehet Stella teste... Shakespeare Angelója kötne majd ilyen alkut Izabellával a *Szeget szeggel*ben. Astrophil zsarnoknak, kegyetlen gyilkosnak nevezi Stellát (Negyvennyolcadik). Már-már szadizmussal vádolja, amikor bemutatja, hogy Stellának öröme telik a költő bánatos költeményeinek felolvasásában (Ötvenhetedik, Ötvennyolcadik). Pedig Astrophil fő célja volt hölgyére hatni a versei által, hogy Stella olvassa, olvasván megértse, megszánva kegyébe fogadja őt... Aztán elnémulással fenyegeti szerelmét. Természetesen ír tovább, sóhajtozik, ábrándozik, hibáztat, őrjöng, ujjong, elkeseredik – felváltva. Bízik a szavakban: Stella tiltakozása valójában elfogadást takargat, állítja boldogan a nyelvtani szabályokba kapaszkodva (Hatvanharmadik).

A makacs, elvakult szerelmes groteszk önarcképét is gyakran megtaláljuk e szonettekben. Az elszigetelődés és a megrekedt személyes sors metaforái lélegzetállítóan eleven, örök érvényű megfogalmazást nyernek (Harminchatodik, Hatvanhatodik, Nyolcvankilencedik). De üveghangokon suhan az öröm, a csók, a reménytelen várakozás élménye újra és újra (Hatvankilencedik, Hetvenhatodik, Nyolcvanegyedik, Nyolcvanötödik). Az álom, az éber virrasztás, a hiány ezer alakban jelenik meg, méltóságától is megfosztja a vigasztalhatatlan szerelmest. Aki attól gyógyul, hogy újra és újra felidézi Stella szépségét, édes titkos emlék- és fantáziaképeit annak, ami lehetett volna. Lehetett volna, ha Stella a szegénytől nem fél jobban, mint erényessége elvesztésétől. Astrophil mégis ígéretet csikar ki, csókot lop, előbb a megbánás, majd a mulasztás fájdalma gyötri. Görbe tükörben látjuk a költőt, aki már nem is az égi szerelmet keresi, csupán földi gyönyörre tör. Égi és földi szerelem párbajában végül a folytonos perspektívaváltások győzedelmeskednek.

A költő mintegy zsugorítja a főhőseit és az őket körülvevő és tükröző teret. Kétségbe vonja szerelmük és jellemük hitelességét. Finoman jelzett apró, de meglepő fordulatokkal, a szonethagyományban eladdig nem található módon,

a nevetés fegyverével vesz „elégítélet” boldogtalan hősszerelmesein. Astrophil célratörő józansága, számító alkudozása olykor a rabságban sýnlődő udvarlók (udvaroncok) alázatosságának ellentétébe fordul át. Astrophil türelmetlen, Stella kicsinyes. Astrophil szabadulna, más hölgyek közt mutatkozik, Stellától távolodik, Stella beteg, Stella féltékeny... A reménytelenség agóniájában, saját belső pokla kohójában vergődik Astrophil. A Tizenegyedik dalban Stella utoljára van jelen, megszólal és felragyog, de már nem az elérhetetlen hölgy, hanem a fényes, okos, határozott nő, aki végleg elküldi Astrophilt. És ahogy még egyszer nézőpontváltás történik, Stella napja az éjben senyvedő Astrophil-ban mintha kialudna. Megjelennek még egyszer, utoljára a petrarcai sablonok, a fekete, fülldt éj, a néma kohó. Új értelmet nyernek e képek talán? Az utolsó szonettben nem Kupidó szárnyát metszi le a rémületes pokoli éjszaka, Kupidó és Stella nincs jelen, a lírai én magához, magának, magában beszél, vagy valami láthatatlan szellemhez. Végül Astrophil is eltűnik az aranycsinálás titkát kereső alkimisták kohójának felvillantott képében. Egy fiatal lélek repesve szállna szerelme felé, ám az egyetlen fény az ólmos reménytelenségen túlról sejlik fel. Az ellentéteket itt talán már nem is az emberi szeretet perspektívája oldja fel, hanem egy távolabbi enyészpont, amely a képen kívül, a vers mögött található (Pitcher 2001. 59–112.). A közszolgálatot, hivatást áhító, protestáns írókat és zsoltárokat fordító költő úgy hagyja abba *Astrophil és Stella* kacagtatóan könnyes és játékos, kihívóan fegyelmezett és kápráztató verseit, hogy Stella-Penelope százhuszadik „kérője”, Odüsszeusz, vagyis a százhuszadik vers elmarad. A szenvedély kohójában vergődő lélek talán elengedi Stellát, önmagát szólítja, vagy azt hívja, akinek létét csak „tapogatózva keressük..., aki a mennyen túl található, értelmünkön messze túl”.⁵

A legtöbb elemző szerint az *Astrophil és Stella* csalódással és meghasonlással ér véget: Astrophil nem jut el a belátó lemondásig, költőként pedig követi, de meg is tagadja Petrarcat, hiszen nem égi szerelemből, nem lelki felemelkedésért (*ascensio*) ontja verseit, hanem hölgye behódolását sürgeti azért, hogy a maga földi üdvét elérje (Hamilton 1969. 59–87.). A 20. század végi értelmezések néhol élesen ellentmondanak a régieknek, de egymásnak is. Edward Berry például a szerzői-elbeszélő hang és a lírai én, a *persona* kettéhasadását követi végig a műben. Azt állítja, hogy míg Astrophil (és Stella is) elbukik, mert pusztá társadalmi szokást jelenítenek meg szerelmi történetükkel, addig Sidney lírai szereplő rovasára diadalt arat: a petrarcai szerelmi líra hagyományainak kiüresedését ábrázolja. Azért Berry szerint is kiábrándulással zárul a versciklus: sorozatos énvessztéssel, az eszmények feladásával és a két szerelmes erkölcsi és társadalmi lényegének elhomályosulásával. A „szerelem komédiája” azonban a költő Sidney részéről a szerelmi líra abbahagyásával ért véget, írja Berry (1998. 102–141.). Katherine Duncan-Jones, az *Astrophil és Stella* legavatottabb mai

5 „a feeling taste of him that sits / Beyond the heaven, far more beyond our wits.” Az *Arca-diát* idézi Pitcher (2001. 111.) (Fordítás tőlem, K. Zs.)

szöveggondozója a mű világirodalmi, mentalitástörténeti, alkotáslélektani és életrajzi összefüggéseit hangsúlyozza, és ugyanakkor elismeri a művet átszövő nézőpontváltások és a szerepjátszás jelentőségét (Duncan-Jones 1990).

Kiadók és kritikusok serege a kezdetektől a 20. századig bizonygatta, hogy Stella, azazhogy életbeli modellje, Penelope Devereux, bár hét gyermeket szült férjének, boldogtalan házasságban élt. Mit mond Sidney? *A költészet védelmében* írt esszéjében⁶ azt állítja, hogy a költő nem azt írja le, ami van, hanem azt, ami lehetne, tehát kijelentései nem a logika törvényei szerint igazak. Erről a költők véleménye nyelveken és korokon átívelve egybecseng. „A líra: logika; de nem tudomány” (József 1998. 498.); és a költészet „nem a való, hanem annak égi mássa” (Arany 1973. 341.), mondhatjuk mi József Attilával és Arany Jánossal.

Míg Sidney két változatban is megírt pásztorregényében, az *Árkádiában* egy kozmikusra tágított politikai csalódást érhetünk tetten, az *Astrophil és Stella* a bánat katartikus képeit rögzíti. Sidney szómágiája – Shakespeare-t megelőzve – szárnyal és emel, majd leránt a porba, gúnyol, haragosan tombol, kétségbe ejt. A légies vágyakozás rögeszmés önisméltlésekbe, követelőzésbe, majd dermesztő önzésbe vált át, de csak azért, hogy a játék, az önfeladás és odaadottság képzelése felolvassza ismét az elkárhozás félelmét. Az egymáshoz szorosan kapcsolódó szonettek és dalok a szerelem határokat nem tűrő voltát rajzolják, egy olyan lelki drámát elevenítenek meg, amelyben a szerelem és a belőle fakadó egészséges önszeretet⁷ nem fejlődik egységben, így a harmónia az ábrázolt földi, emberi dimenziókon belül illékony, talán tetten sem érhető. Csak a költői képzelet teremti meg azt, ami nincs, de lehetne.⁸

Hiszen Sidney *ars poeticája* szerint a művészet célja gyönyörködtetve tanítani, a jóság és az öröm („goodness and delight”) felé indítani („move”) a befogadó lelkét. Az *Astrophil és Stella* beteljesületlen szerelmi története behízelgő zeneiségével, nyelvi szépségével, villódzó képeivel, tartalmi-érzelmi változatosságával, közvetlen beszédmódjával lebilincseli az olvasót, és közben egy már-már meghasonulásra kényszerülő lélek fegyelmezett (szabálytartó) vallomását, merész (útját kereső) éntörténetét állítja elénk. Az írás-olvasás témaköréhez való folytonos visszatérés pedig úgy szövi át a verseket, hogy egyszerre láthatjuk bennük a reneszánsz szerző öntudatosan vizsgálódó magatartását és posztmodern, tördelt, szimultán közvetítésekre átrendezett világunk hiteles tükröződését.

Hogy is lehet egy tizennégy sorból álló kicsiny versforma (*sonnetto*: kis dal) alkalmas ekkora drámai feszültségek közvetítésére?

6 Sir Philip Sidney: *Defence of Poesy*. Először 1595-ben jelent meg (l. Duncan-Jones 2008. 212–250.).

7 Sidney a platonista-humanista szerelemfelfogással szemben Giordano Brunóhoz hasonlóan állítja, hogy a dolgokat a velük való azonosulás révén ismerhetjük meg, és hogy a nemes önszeretet nem azonos az önző szeretettel, hanem az egyéniség erkölcsi fejlődését szolgálja (l. Katona 1998. 80–85.).

8 „The poet nothing affirmeth”: a költő semmit sem *bizonygat* – ez a költészet védelmében írt esszé Sidney egyik leghíresebb „tétele” (l. Duncan-Jones 2008. 212–250.).

3.

Választ keresve érdemes megismerkednünk Michael Longley (1939–) költészetével. Michael Longley verseiben egyszerre megtapasztalhatjuk a homéroszi epika szélesen hömpölygő ívét, tágasságát és távlatait, ugyanakkor ott találjuk magunkat „az ír kérdés” örök szorításában, megoldatlan válságok fogságában, tragédiák árnyékában. Ugyanakkor Longley alapvetően kedélyes költő, aki közvetlen emberi jelenlétet, világos kereteket, áttetsző derűt és harmóniát óhajt és sugároz, miközben felmenői és helyzete révén megörökölt két világháborút és az egész ír nemzet hosszú történelmi nyomorúságát.

Michael Longley Belfastban született ikertestvérével együtt, és későbbi barátjával, a Nobel-díjas Seamus Heaney-vel is egy évben. Belfastban és Dublinban tanult. Sokáig „polgári” állást töltött be egy jótékonyági alapítványnál Belfastban. Akkoriban az angolokkal unióra lépett északír főváros az ír polgárháború rémségeivel volt tele. Ugyanakkor Belfast lakosai máig polgári és félkatonai merényletek emlékhelyei között és egy hatalmas fal két oldalán, „kétfelé vágottan” élnek. A belfasti falon este nyolctól reggel nyolcig nincs átjárás, tűzoltónak és mentőautónak sem. A belfasti fal azt a merev elhatárolódást testesíti meg, amely miatt a fal két oldalán lakó emberek egymással nem vegyülnek, gyermekeiket külön iskolákba járatják, és egy-egy emlékhelynél, bármely oldalon is álljon az, egymást cáfoló két különböző történetet mesélnek.⁹ Longley művészi pályája lassan indult. Már költőként szülővárosában, majd Dublinban és az Egyesült Államokban is megfordult. Ma is Belfastban él irodalomkritikus feleségével, három leányával és azok családjával. Belfastot csak a Mayo tartománybeli Carrigskeewaunnal, vidéki házukkal cseréli fel időnként. A költő egy interjúbán „érzelmes gyanakvónak” nevezte önmagát.

Sok hagyományból táplálkozó művészetében Longley a fenséges mellett mindig megjeleníti a köznapit, a város mellett a vidéket, a pusztító indulat mellett a belátást kereső elfogadást és gondoskodást. Longley verseit a tömörség, a kicsiny formák szűkszavúsága, a hallgatás, a csend és az elhallgatásos ráutalás határozza meg. Sokszor antik történeteket idéz, Homéroszból fordít, és mintegy az antik irodalom margójára írja le szülőföldje legégetőbb – és sokszor kimondhatatlanul bonyolult – közösségi gondjait. A költő tárgyilagos hangvétele, fegyelmezett témakezelése mögött forrongó indulatok kavarognak, amelyek feltördelik ugyan a szigorú verselési formákat, de közben élüket is vesztik az egyértelmű szükséghelyzet, a közvetlen egymásrataltság, a gyászt öltő „zsákruhás” részvét és a kényszerítő erejű kölcsönösség mintázatain (toposzain) átszűrődve.

A *Troubles* névre keresztelt, több évtizeden át zajló véres polgárháborúról szólva Longley azt mondta: „Habár a költőnek elsősorban önnön képzeletéhez kell hűségesen ragaszkodnia, azért más kötelezettségei is vannak, s nem csupán mint állampolgárnak. Embertelenség volna részéről, ha nem foglalna állást saját

9 Személyesen győződhettem meg a fent említett dolgokról (vö. Edwards 2011).

közössége tragikus eseményeivel kapcsolatban. Gyenge művész volna, ha nem arra törekedne, hogy képzeletével a tragédiák jóvátételét támogassa.”¹⁰

A mindennapok káoszából, az emberiséget fojtogató zűrzavarból Longley bármilyen borzalmat képes valamilyen magasabb perspektívából láttatni. Költségzete előbeszéddel körbefont tárgyait klasszikus világossággal és pontos, fegyelmezett stílussal tudja hitelesen kifejezni. Amint egy mozdulat leírása is csak akkor ér valamit, ha pontosak vagyunk, állítja 1998-ban Longley: „ha hitelesen meg tudjuk írni, hogyan mozdul a kéz, amikor az ember meghajol, amikor kezet nyújt, amikor macskáját simogatja, amikor kézen fogja és táncolni viszi hölgységét”.¹¹

Longley *Ceasefire* (*Fegyverszünet*) című szonettje az IRA (Ír Köztársasági Hadsereg) 1994-es fegyverszüneti megállapodása előtt egy nappal jelent meg Belfast napilapjában. A békekötés nagyon törékenynek bizonyult, a harcok még sok éven át tartottak, és a hadszínterek is tovább terjedtek.

Ezt az erősen elégikus hangvételi tizennégy sort (szonettet) szerzője szándékosan tagolta négy jól elkülönített részre. A három négysoros és a záró kétsoros egység pontosan megegyezik a petrarcái (olasz) szonettől kissé különböző angol szonett szerkezeti elemeivel. Ugyanakkor a római számokkal jelzett széttagoltság szépen ábrázolja, hogy a kecses és rövid lírai formát ezennel is aránytalanul nagyobb tartalom és mondanivaló feszíti szét. Mert Longley, aki újrafordított néhány részletet az *Iliász*ból, e szonettjében a trójai háború egyik legdrámaibb jelenetét idézi fel. Hektor halála a kiindulópont. A háborúnak ehhez a mozzanatához úgy közelít a költő, hogy valamiféle utólagos elégtételt szolgáltat az eseményben érintett személyeknek: a gyilkos Akhilleusznak és az áldozatot gyászoló apának, Trója királyának, Priamosznak.

Amit a szonett záró két sorában olvasunk, az voltaképpen a miniatűrszerű tömörséggel elbeszélte eseménysor elején történik. Vagy legalábbis ott kellene történnie, hogy az első tizenkét sorban lezajló események bekövetkezhesse. Longley szonettje úgy zárul, hogy a költői én elemelkedik az első tizenkét sorban bemutatott pillanattól, emlékeztet a trójai király korábbi esendőségére és könyörgésére: Priamosz elhatározta és megtette, letérdelt fiának gyilkosa, Akhilleusz előtt, és megcsókolta a kezét. Fordított szonettel van tehát dolgunk, amilyent az első világháborúban elhunyt fiatal angol költő, Rupert Brooke írt (1974. 89.), szellemesen egy házaspár életeseményeit fordított sorrendben találva, hogy a csattanó reményteljes, boldog és szenvedélyes legyen.

A szonett kétsoros zárlata (a *volta*) jelen idejű kihangosított belső beszéd, meglepő és súlyos tartalommal. Az első rész (a szonett *propositiója*) múlt idejű elbeszélése egy sor eseménynek. Priamoszt beengedik Akhilleusz elé, hogy kikérje fia holttestét. Akhilleusz saját apjára gondolva megszanja az agg trójai királyt. Részvéte akkora, hogy ő maga intézkedik, hogy akit orvul megtámadott,

10 Michael Longley: <https://www.poetryfoundation.org/poets/michael-longley>

11 Michael Longley: <https://www.poetryfoundation.org/poets/michael-longley>

megölt, majd holtában is meggyalázott, Hektor tetemét rendesen megmossák, a végső tiszteletadásra készítve felöltöztessék. Mert Akhilleusz nem tehet mást, engedélyezi, hogy Priamosz másnapra virradva hazavitesse, gyászolhassa és eltemettesse legkisebb fiát. Ezek után apa és fiának gyilkosa egy asztalhoz ülnek, és nemcsak esznek és isznak, hanem jólesően beszélgetnek is egymással. A halálos ellenségek kényszerű asztali közössége oda vezet, hogy felismerik, egyformán sebezhető, de egyformán kiváló emberek is. Ifjú és agg harcos, hazájuk elsői, együtt a bűnös háborúban, az öldöklésben és a gyászban, együtt a helyzetükből adódó magányukban, megcsodálják egymást, mint két szeretőt.

Egyedülálló és mégsem, mert már Homérosz óta tudható az összefüggés, ami e vers szerkezetét és belső logikáját, koherenciáját alkotja: az tudniillik, hogy a vigasztaló-felemelő újrabeszélésnek előfeltétele a legyőzött megalázkodása a gyilkos győztes előtt. Ez a törvényszerűség a bonyolultabb idegrendszerrel rendelkező állatok viselkedésében ösztönösen érvényesül. Csak mi, emberek vagyunk hajlamosak megfeledkezni róla.

A fegyverszünet az ír polgárháborúban nem tartott sokáig. Longley 2004-ben írt még egy szonettet Hektor és Akhilleusz küzdelméről. Akhilleusz a nap végén, alkonyatkor, a csata befejeződése után indított orvtámadást Hektor ellen. Hektor önkéntelenül menekülni próbált, de mégsem kerülhette el a végetes összecsapást. A *War and Peace* (*Háború és béke*) című szonett szintén több irodalmi utalástól „terhes”. Úgy vélhetjük, hogy Homérosz epikáján túl talán Tolsztoj nagyregényére is hivatkozik ez a kisformát viselő szonett. Azt sugallja-e a költő, hogy a 21. század a legnagyobb horderejű problémáról is csak röviden szólhat, mert minden a töredékesség, a szétziláltság, a nyugtalanság, akár a valótlanág körülményei között zajlik? Egy bizonyos, hogy lélegzetelállítóan megrázó és szép ez a szonett is. A két halálos ellenfél, Trója és Göröghon a várfalakon kívülre rohan, Akhilleusz, hogy leszámoljon a legvitézebb trójaival, Hektor, hogy mentse honát és fiatal életét. Ezt a küzdelmet Homérosz nyomában, lírai hőseit az emberi tulajdonságoktól megfosztva, dezantropomorfizálva ábrázolja Longley. Akhilleuszt karvalyhoz hasonlítja, Hektort örvös galambhoz, a ragadozómadár áldozatához. Természetesen az olvasó ennél sokkal többet talál a versben, mivel a költő a szörnyű összecsapásnak plasztikusan domborított, idilli és ismét emberiesített háttérrel rajzol: egy rendes, békés, hétköznapi trójai mosásnapot elevenít meg még a görögök érkezése előtti időből. Véresen is habkönnyű... bízza ránk a költő az öldöklő támadás képei mögül óvatosan előhívott békeidő fájdalmas titkát: csak addig ismerhetjük, ameddig még emléksziünk és emlékezünk rá...

Longley *The Ice-cream Man* (*A fagyaltárus*) című verse nem szonett, mint ahogyan nem az *A Prayer* (*Fohász*) című verse sem. Mégis érdemes a szonettek mellé állítanunk e két költeményt, melyek együtt kiadnak tizennégy sort, témájuk és „tartalmuk” pedig külön-külön is nagyon elgondolkoztató.

A *fagyaltárus* című versben valóság és képzelet ismét különösen szépen olvad össze. Az 1998-ban íródott vers születésének nagyon konkrét oka volt. A vészterhes Troubles polgárháborús viszonyai között bombatámadás érte Belfast egyik híres cukrászdáját, a Lisburn útít. A cukrász, a versbéli fagyaltárus meghalt. Ő volt a költő egyik lányának kedvenc fagyaltárusa. Versében Longley emlékező és vigasztaló „koszorút” fonva sorolja el a Lisburn úti cukrászda fagyaltájtáinak és a környéken honos virágoknak a nevét. A költői én a versben egyszerre gyászol és vigasztal, miközben egy nála kisebb, tehát sebezhetőbb személlyel beszél (a költő kislányával). Az előbeszéd közvetlensége, a gyermek jelenlétének finom jelzése lényegesen enyhít a felháborodás fogcsikorgató ridegségén. Ez a tízsoros gyászvers egyszerre kimondatlan felháborodás és vád, ugyanakkor többszörös nosztalgiát kifejező emlékezés és lírai jóvátétel.

A lírai én és az óvatosan „te” mögé rejtett gyermek beszélget, vagy csak a lírai én beszél mindkettőjük nevében. Gyümölcsök, fűszerek, fagyaltárusok frissen lüktető sora nyitja a verset, a szülő dicsérettel emlékezik, hogy gyermeke rímbe szedve sorolta fel a finomságokat. A békés világ íze-zamata, a szépség és a nyugalom begyakorolt szokásai lejtének el másfél sorban, majd egy pár szótaggal rövidebb új mondat tálalja, „löki” elé a halálos jelent, a gyilkosság tényét, melynek elkövetői „ők”, a világ, a lírai én nemzettársai. Ez a második mondat két részből áll, az első sokkoló tagmondatot szorosan követi egy kapcsolatos mellérendelő tagmondat, melynek alanya ismét a „te”, aki fagyaltárusokat megverselő szokásától eltérően a közelebbi múltban szegfűt vásárolt, hogy a lebombázott bolt előtt elhelyezve azokat kifejezze gyászát. Meg kell kérdeznünk, hogy ki is a „te” finoman rejtett-sejtetett személye. A vers egészét látva mondhatjuk, hogy ez a „te” az egész gyászoló város, amellyel szemben pusztítanak „ők”.

Az utolsó hat sor egyetlen lenyűgöző felsorolás. Itt az „én” veszi át a szót, a lírai én, a gyermek szülője, a város egyik tagja, aki személyes érintettsége révén a lelkiismeretet, a felelősséget próbálja szóra bírni. De hogyan ítélkezzék a város a város felett, polgár a polgár felett egy polgárháborúban? A cukrászda szegfűvel díszített romja valóságos tárgyasult emlékhely, *memento mori*; melyet az „én” és a „te” emelt a gyilkossággal szemben. Longley nem áll meg itt, hanem a bolti szegfű nyomában a vadon növény, természet adta virágok roppant hosszú, hat sorra terjedő, csodálatos felsorolásával kijelöli a város: bűnös és ártatlan emberek helyét a nagy mindenségben, a természetben. Hat fagyaltájtáival szemben huszonegy fűféle, virág, illetve gyógynövény angolul és magyarul is különleges, szépséges neve villan fel, és az elégikus versből kizeng a vadon termő növények, a rétek és erdők egészséges, felszabadító hangulata. A költő az utolsó hat sor két igéje között megdöccenő két idősíkkal, az egyszerű múltból a régmúltba váltással (megneveztem – láttam volt) finoman jelzi, hogy a természet bősége talán már csak a múlté. Ahogyan a fagyaltárust megölték, úgy a természet kincsei is tünedeznek: ezt is sugallja a költő, talán. Az emberi világ

mindenesetre kisebb a természetnél, és a két világ közti átjárhatóság, harmónia kérdése is elének vetül Longley-nak ebből a verséből. A növénynevekről és azok fordításáról, természetesen, külön lehetne szólni.

Miután Longley megjelentette ezt a „gyász-röppversét” Belfast napilapjában, a költő rendkívüli köszönőlevelet kapott a cukrász feleségétől. A cukrász felesége mehatottan köszönte meg a férjének emléket állító irodalmi művet, és megdöbbenését kifejezve azt is megírta, hogy férje pontosan annyiféle fagyaltot készített és árult, amennyi vadvirágot a költő a versben kislányát vigasztalva felsorolt! Arany Jánossal szólva, így hazudik a költő, hogy rajt’ ne fogják... Végül az aszszony megköszönte a lebombázott épület falához tett csodálatos virágokat.

Bár még nem sikerült utánajárnom, Longley *Fohász* című négysoros versének ihletője is valamilyen polgárháborús merénylet lehetett. Ugyanakkor a vers más bevándorlók templomgyalázására is utalhat. Érdemes megfigyelni, hogy a vers elején, az ország szóhoz kapcsolva találunk egy többes számú, első személyű birtokos ragot (angolul birtokos névmást), de a versben tovább általános következik: a templomok már senkiéi. A vers második felében pedig a megszenteltetett templomok miatti jóvátételt a költői képzelet a természet elemeire bízta, az esőre és a hóra. Az emberi pusztítást a természet térfoglalása követi. Megrendítő képsor: a vallási és politikai villongásokat a természet elfedi. A költő az olvasó képzeletére bízta, hogy az esővíz a szenteltvíz helyén, a hó az oltárterítő helyén begyógyítja-e az emberi világban, az emberi lélek ellen elkövetett sebeket.

Nem kérdés, hogy miért érdemes irodalmat olvasnunk. Longley-t és Sidney-t is: költőket, akiknek „világizzása” hőmérsékletük, akiknek ugyanaz a két kísérőjük, mint József Attilának, „a szellem és a szerelem”. Akik ki tudják fejezni, hogy „még nem nagy az ember, csak képzelet, hát szertelen” (József 1998. 463–465.).

Végezetül, elharapózott divat ma az irodalomban is hibrid jelenségekről, kevert műfajúságról beszélni. Pedig igazán jó műalkotások, igazán jó stílusok sokhangúsága és összetettsége természetes, magától értetődő. Tudjuk Pletl Rita tanárnőtől. A jó stílus magától értetődő, de természetesen csak addig, ameddig mindannyian képesek vagyunk összetett mondatainkban nemcsak a főmondatokat, hanem a mellékmondatokat is helyesen és jól megalkotni.¹² Rajtunk múlik.

12 Köztudott, hogy az egyetemi oktató Pletl Rita harminc éven át végzett anyanyelvi iskolai kompetenciafelmérést egész Erdély területén. Nála jobban kevesen ismerik a kisebbségi lét szorongató hatását „mondatainkra”. Arról, hogy a bonyolultabb alárendelő mondatalkotási képességünket hogyan ásták és áshatják alá az eltömegesedett kultúrájú, önkényes társadalmi szerkezetek, lásd Márai 2007. 153.

4.

A versek és fordításaik¹³

Sir Philip Sidney: Astrophil és Stella

8.

Love, born in Greece, of late fled from his native place,*
 Forced by a tedious proof that Turkish hardened heart
 Is no fit mark to pierce with his fine pointed dart;
 And pleased with our soft peace, stayed here his flying race.
 But finding these North climes too coldly him embrace,
 Not used to frozen clips,* he strave to find some part
 Where with most ease and warmth he might employ his art.
 At length he perched himself in Stella's joyful face,
 Whose fair skin, beamy eyes, like morning sun on snow,
 Deceived the quaking boy, who thought, from so pure light
 Effects of lively heat must needs in nature grow.
 But she, most fair, most cold, made him thence take his flight
 To my close heart, where, while some firebrands he did lay,
 He burnt unwares his wings, and cannot fly away.

8. Nyolcadik

Erósz Göröghonból, hazulról menekült,*
 Hol fáradása – vad török kemény szívét
 Bevenni éles nyíl hegyével – célt nem ért;
 Honunk szelíd békéjén láza csendesült.
 De észak ölelésébe zord tél vegyült,
 Fagyos húrú íjjal küszködve* néze szét,
 Hol izzon könnyedén s hévvel művészetét.
 Stellám derűt sugárzó arcán jól megült,
 Ki tündökölt, akár a hajnalpír havon,
 A reszkető fiút becsapta: elhívé,
 Hogy ennyi báj természet adta szép vagyton.
 De Stella, szép hidegség, tovább kergeté
 Szívembe, hol parázsból lángot csalt elő,
 Tüzet fogott a szárnya, el nem szállhat ő.

*Kupidó, a gyermek szerelemisten (latinul Cupido, Kupidó, Ámor, görögül Erósz) a leggyakrabban emlegetett mitológiai személy e szonettciklusban. Sidney hol a „Cupid” alakot, hol a szerelem szót (gyakran nagybetűzve) hasz-

13 Az itt következő verseket fordítottam. Az angol eredetiek lelőhelye megtalálható a bibliográfiában, fordításaim közül néhány már megjelent folyóiratokban, néhány pedig megjelenés előtt áll (megjegyzés tőlem, K. Zs.).

nálja a pajkos és felelőtlenül sebző gyermekisten megidézésére. Egyedül Stella szerepel még majdnem ugyanennyire sokat e versfüzérben. Erósz – és a belőle „származó” latin Ámor és Kupidó is – a görög mitológia, ekként Görögország szülöttje; Homérosznál még nem jelenik meg, Hésziodosz műveiben már ott találjuk. Görögország tulajdonképpen három földrész határán terült el, és a hódító török birodalom része Sidney korában. Ciprus, ahol a mítosz szerint Aphrodité (Vénusz) kikelt a habokból, 1573-ban került török kézre, addig Velence védelme alatt állt; erre utal ez a szonett, akárcsak a 30. szonett is. Vénusz fia, Ámor menekül a kegyetlen török iga elől.

*Az 1591-es *Astrophil és Stella*-kvartókban a 6. sorban „frozen lippes” áll, az 1598-as Sidney-főlióban ugyanitt „frozen clips”; a 7. sorban pedig „embrace”, nem „employ”.

Az *Astrophil és Stella* nyolcadik szonettjét érdemes összehasonlítani Balassi Bálint *Negyvenkettődik* versével, amelyben Balassi szerelmének, Júliának (Losonczi Anna) és a „fáradtsága után nyugodni” akaró Kupidónak véletlen találkozását jeleníti meg („Inventio poetica: Azt írja meg, mint veszett öszve Julia Cupidóval”). Balassi Kupidója anyját, Vénuszt keresve eltéved, és véletlenül a szépséges Júlia ölébe hajtja fejét, aki a bujaságot gerjesztő gyermekistent haragosan összeszidja és elkergeti, nehogy elrútuljon tőle. A szépségnek mint erénynek és a természetes szépségnek fanyarul szembeállított kettősét láthatjuk itt felvillanni, mind a magyar, mind az angol bókversben. Mindkét költő az ijedt, reszkető gyermek menekvését jeleníti meg. Sidney Stellája hideg és szépséges, Ámorja egyenest az *Astrophil* – a ciklus e pontján még meg sem nevezett költői én – szívébe menekül. Balassi, aki a szonettnél lazább, hosszabb, énekelt dal ritmusára komponált versformát alakít ki magának, Júliát és Kupidót meg is szólaltatja. Júlia mérgesen bemutatkozik, az ő kegyes szépsége hatalmat ad, de haragvó arca mindenkit elveszejt. Kupidót, akárcsak Ámort a Sidney-versben, megtéveszti a rendkívüli szépség: „tetszél szemeimnek lenni szülémnek”. Bocsánatot kér, s „mintha egy kígyóra szegény hágott volna”, úgy megfutamodik. A költői én (persona) szíve a Sidney-szonett csattanójában ismét megjelenik mint a szárnyaszegett istengyermek új, végső menedékhelye.

Balassi Bálint: Negyvenkettődik

Inventio poetica: Azt írja meg, mint veszett öszve Julia Cupidóval

Fáradtsága után nyugodni akarván, Cupido fejét hajtá
Julia ölében, kit hogy vőn eszében kegyes, haragvék rajta,
S nagy haraggal ottan kis Cupidót onnan öléből kitaszítá,

S monda: Bujasággal, gerjedő lángoddal ne rútíts meg ölemet!
Cupido meg így szól: De te mit haragszol? Mire űzsz el engemet?
Felele Julia: Te hitván marcona, nem tudod-é nevemet?

Én vagyok Julia, én szemem hatalma mindennek szívével bír,
 Én megbódogítok, kit jó szemmel látok; kit gonosszal: hal, vész, sír;
 Én szerelmem ellen ez világon sincsen orvosság és hasznos ír!

Cupido tekinté, s mihent megesmeré, azonnal megfélemlék,
 Mintha egy kígyóra szegény hágott volna, riada, elfutamék,
 Futtában csak monda: Megbocsáss, Julia, nem akartommal véték!

Szép Venus anyámnak téged alítalak, bíztonban csak úgy menék
 Te áldott öledben, mint anyám ölében, hogy fejem ott nyugodnék;
 Tetszél szemeimnek lenni szép szülémnek, vétkem csak abból esék.

30.

Whether the Turkish new moon minded be
 To fill his horns this year on Christian coast;
 How Pole's right king means, without leave of host,
 To warm with ill-made fire cold Muscovy;
 If French can yet three parts in one agree;
 What now the Dutch in their full diets boast;
 How Holland hearts, now so good towns be lost,
 Trust in the shade of pleasing Orange tree;
 How Ulster likes of that same golden bit
 Wherewith my father once made it half tame;
 If in the Scottish court be welt'ring yet;
 These questions busy wits to me do frame.
 I, cumbered with good manners, answer do,
 But know not how, for still I think of you.

30. Harmincadik

Netán az oszmán újhold már szarvát
 Dagasztaná keresztény partokon?
 A lengyelek királya mily jogon
 Hevíti, gyújtja lángra hűs Moszkvát?
 Egyeznek már a három franciák,
 Amint a dajcs Diétán szónokol?
 A jó flamand, hisz veszve már a hon,
 Reméli hűs Narancsfa oltalmát?
 Imádja Ulster zabla aranyát,
 Mivel betörte félig apám az írt?
 Elönti káosz skótok udvarát?
 Törekvő bölcselők faggatnak így.
 A jó modor köt, válaszolgatok,
 De nem tudom, miképp: rád gondolok.

Ebben a szonettben hét társadalmi-politikai, illetve diplomáciai kérdésfeltevés található.

1. A törökök 1582 elején Spanyolország ellen készültek hadjáratra, de már jóval korábban sejteni lehetett a készülő eseményeket. A török kérdés fejleményeiről Sidney Hubert Languettől értesült, aki mint annyi más politikai összefüggésről is, rendszeresen beszámolt Sidney-nek.

2. 1579 és 1582 között Báthory István magyar fejedelem és Lengyelország királya, a lengyel rendek kérését teljesítve három sikeres hadjáratot indított (saját hadseregével, mert a lengyelek késlekedtek hadsereget adni királyuknak) Oroszország ellen, hogy visszaszerezze a lengyelek elvesztett területeit (Litvániát és Livóniát). Egyik hadjárata közben a pestis miatt visszavonult, majd később Novgorodot sikerült bevennie. 1582 nyarán Báthory békét kötött az oroszokkal, akik a katolikus hitre való áttérés és a törökök elleni harcban való segítségadás ígéretével kecsegtették. Erről a békekötésről talán még nem értesülhetett Sidney, vagy azelőtt íródott a harmincadik szonett.

3. Franciaország belháborúja, az ún. három Henrik háborúja részben valószínű, részben hatalmi harc volt, a katolikusok, a hugenották és Navarrai Henrik hívei (a politikaiak avagy mérsékeltek) között dúlt.

4. A Dutch a versben a Deutsch elírásaként szerepel, a németekre vonatkozik. A német-római császárság augsburgi diétája 1582 nyarán igen fontos megállapodásokhoz vezetett, a török elleni összefogást szorgalmazta, és elfogadta Luther követőinek szabad vallásgyakorlását.

5. A spanyolok számos németalföldi várost elpusztítottak 1581 és 1582 között. A hollandok csupán Orániai Vilmos segítségével reménykedhettek. Sidney jól ismerte Orániai Vilmost, sőt, nemcsak diplomáciai, hanem baráti viszonyban is állt vele.

6. Sidney édesapja Írország kormányzóhelyettese volt, és a mérsárló megtorlás helyett a leigázás közvetettebb módjait próbálta megvalósítani. 1576–78 között Írország területi-közigazgatási átrendezését, illetve az arisztokrácia megadóztatását kísérelte meg.

7. Az 1581-es skót politikai zűrzavar szintén történelmi tény volt; ez a belvillongás vezetett később, 1582. augusztus 22-én Ruthven ostromához. Az *Astrophil és Stella* Jakab-kori kiadásában azonban a „weltering” kifejezést „no weltering”-re írták át.

76.

She comes, and straight therewith her shining twins do move

Their rays to me, who in her tedious absence lay

Benighted in cold woe;* but now appears my day,

The only light of joy, the only warmth of love.

She comes, with light and warmth, which like Aurora* prove

Of gentle force, so that mine eyes dare gladly play

With such a rosy morn, whose beams most freshly gay
 Scorch not, but only do dark chilling sprites remove.
 But lo, while I do speak, it groweth noon with me;
 Her flamy glistering lights increase with time and place;
 My heart cries, 'Ah, it burns'; mine eyes now dazzled be;
 No wind, no shade can cool; what help then in my case,
 But with short breath, long looks, staid feet and walking head,
 Pray that my sun go down with meeker beams to bed.

76. Hetvenhatodik

Jön, és sugárzó szép szemének párja rám
 Ragyog, ki nélkülük hevertem leverten
 Jeges bú éjjelén, de most napom serken,
 Az egy örömsugár, az egy szívbéli láng.
 Jön fénnel és meleggel, mint Éosz* hajdanán
 Szelíd erővel, hogy gyönyörködik lelkem
 A rózsaujjú hajnalban, mely nem perzsel,
 Szelíden enyhet ád dermedt éj jajszaván.
 De lám, míg szólok, delelőre ér napom,
 Két szeme izzik, lángol, mint az égszekér,
 Sikoltok: „égek!”, szemem káprázik vakon,
 Se szél, se árnyék nem hűsít, erőm csekély,
 Kifúlva nézek, lábam görcs, fejem kába,
 Imádkozom: napom, szelíden dőlj ágyba.

*Éosz a hajnal istennője, a római mitológiában Auróra a neve. Hüperión titán és Theia titanisz gyermeke, Uranosz és Gaia unokája, testvérei Héliosz napisten és Szeléné holdistennő. Rózsás ujjai közt a nap aranykapuját nyitó kulcsokat tartja, minden reggel ő engedi ki Héliosz fogatát. Szerelmi viszonyt folytat Arésszel, amiért Aphrodité azzal a büntetéssel sújtja, hogy azután halandókba legyen szerelmes. Asztraiosztól négy gyermeke születik: Boreász, Euros, Zephürosz és Nüosz, a négy égtáj szelei. Tithónosz thébai királyfitól születik Memnón nevű fia, aki Priamosz eleste után a trójai sereg vezére lesz, hősieen vív, de végül Antilokhosz és Akhilleusz kezétől elesik. Szeretett, holt fiát Éosz Hüpnosz segítségével eljuttatja a Boldogok szigetére, de gyásza orvosolhatatlan marad, minden reggel könnyeit hullatja – a harmatot.

*A 3. sor elején az első kvartóban: „Bathed in cold woe” olvasható.

Ez a szonett nem ötös, hanem hatos jambusokban íródott. A tizenkét szótagos, emelkedő lüktetésű szonett sor a francia petrarkista Pierre Ronsardnak és körének, a Pléiade költőinek volt kedvelt sorfajtája. Már a francia középkori költészet legelterjedtebb sorfajtájaként is a tizenkettes híresült el. Alexandrinusnak nevezték, mivel egy Nagy Sándorról szóló verses elbeszélésben jelent meg elő-

ször. Sidney nagyon gazdagon variálta, megújította a petrarcai szonett rímképleteit és ritmikai adottságait. Az *Astrophil és Stella* hat szonettjét írta sándorverssorokban, ezzel is jelezvén, hogy nem csak Petrarcát szándékozott követni, nem is csak Petrarca néhány angol szórványos fordítóját, hanem Petrarca humanista neolatin követőit, miáltal a maga európai kortársaihoz is kapcsolódott.

99.

When far spent night* persuades each mortal eye,
 To whom nor art nor nature granteth light,
 To lay his then mark-wanting shafts of sight,
 Closed with their quivers, in sleep's armoury;
 With windows ope then most my mind doth lie,
 Viewing the shape of darkness and delight,
 Takes in that sad hue, which with the inward night
 Of his mazed powers keeps perfect harmony.
 But when birds charm,* and that sweet air, which is
 Morn's messenger, with rose-enameled skies,
 Calls each wight to salute the flower of bliss:
 In tomb of lids then buried are mine eyes,
 Forced by their lord, who is ashamed to find
 Such light in sense, with such a darkened mind.

99. Kilencvenkilencedik

Ha múltó éj minden halandót rábeszél,
 Ha szunnyad alkotott s teremtett fény,
 Hogy a szem célvesztett nyílkészletét
 Az álom fegyvertárába tegyék;
 Elmém a zárját ekkor tárja szét,
 Mereng a gyász s gyönyör seregletén,
 Felissza, mit a kábult tehetség
 A belső éjen átereszt s megért.
 De míg madár zeng s az édes harmat,
 Mi reggelt hív, s a rózsaujjú ég
 Örömvirágért küld minden ifjat,
 Szemem borítja akkor héjfedél,
 Zsarnoki gazdaész szégyell ily fényt
 Fogadni, mert elméje ily sötét.

*A „far spent night” bibliai utalás, Pál leveléből a Rómabeliekhez (Róm 13,12). Károlinál ez a rész a Bibliában így hangzik: „Az éjszaka elmúlt, a nap pedig elközelgett; vessük el azért a sötétségnek cselekedeteit, és öltözzük fel a világosság fegyvereit.”

*A kvartókban az 1. sor éje, a „night” helyett „might” áll.

*A 9. sorban a kvartókban „chirp” áll a Fólió-béli „charm” helyén.

Michael Longley

Ceasefire

I

Put in mind of his own father and moved to tears
Achilles took him by the hand and pushed the old king
Gently away, but Priam curled up at his feet and
Wept with him until their sadness filled the building.

II

Taking Hector's corpse into his own hands Achilles
Made sure it was washed and, for the old king's sake,
Laid out in uniform, ready for Priam to carry
Wrapped like a present home to Troy at daybreak.

III

When they had eaten together, it pleased them both
To stare at each other's beauty as lovers might,
Achilles built like a god, Priam good-looking still
And full of conversation, who earlier had sighed:

IV

'I get down on my knees and do what must be done
And kiss Achilles' hand, the killer of my son.'

(1994)

Fegyverszünet

I.

Saját apjára gondolva Akhillész könnyes szemmel
Fogta kézen, majd gyöngéden eltolta magától
Az agg királyt, de Priamosz a lába elé kuporodott,
És együtt sírtak, míg bánatukra felbolydult a tábor.

II.

Fogta, maga ment Akhillész, hogy tisztára mosdassa
Hektor tetemét, és mert szánta az agg királyt,
Harci mezt is adatott a holtra, hogy hajnal előtt
Begöngyölt ajándékként vigye haza Trója fiát.

III.

Miután együtt ettek, mindketten örömmel
Látták egymást oly szépnek, mint a szerelmesek,
Akhillész kész isten, Priamosz még mindig délceg
S tele szárnyas szavakkal, bár előbb esengett:

IV.

„Térdre hullok, s amit meg kell tennem, megteszem,
Kezet csókolok annak, ki megölte gyermekem.”

War and Peace

Achilles hunts down Hector like a sparrowhawk
Screeching after a horror-struck collared-dove
That flails just in front of her executioner, so
Hector strains under the walls of Troy to stay alive.
Past the windbent wild fig tree and the lookout
Post they accelerate away from the town
Along a cart-track as far as double well-heads
That gush into the eddying Scamander, in one
Warm water steaming like smoke from a bonfire,
The other running cold as hailstones, snow water,
Handy for the laundry-cisterns carved out of a stone
Where Trojan housewives and their pretty daughters
Used to rinse glistening clothes in the good old days,
On washdays before the Greek soldiers came to Troy.
(2004)

Háború és béke

Akhilleész űzi Hektort, ahogy a karvaly
Csattog a megrettent örvös galambra,
Ki csak verdes hóhérja előtt, úgy
Szorongatja Hektor éltét Trója.
Túl a szélgörbített fügefán és túl az
Űrhelyen együtt rohannak ki a várból
A szekérúton végig oda, hol a kétfejű kutak
Az örvénylő Szkamandroszba vesznek, egyik
Forró vizet ont, gőze száll, mint máglyafüst,
Jeges zápor a másik, hideg havat önt
A szép kövezésű mosómedencékbe,
Hol a trójai asszonyok s bájos lánykáik
Mosták a csillogó ruhát hajdan, békés
Mosásnapokon a görög ostrom előtt.

The Ice-Cream Man

Rum and raisin, vanilla, butterscotch, walnut, peach:
You would rhyme off the flavours. That was before
They murdered the ice-cream man on the Lisburn Road
And you bought carnations to lay outside his shop.

I named for you all the wild flowers of the Burren
 I had seen in one day: thyme, valerian, loosestrife,
 Meadowsweet, tway blade, crowfoot, ling, angelica,
 Herb robert, marjoram, cow parsley, sundew, vetch,
 Mountain avens, wood sage, ragged robin, stitchwort,
 Yarrow, lady's bedstraw, bindweed, bog pimpernel.
 (1998)

A fagyaltárus

Mazsola, rum, dió, vanília, karamella, kajszi:
 Rím-ben soroltad a sokféle ízt. Azeelőtt volt,
 Hogy megölték a Lisburn úti fagyaltárust,
 S te szegfűt vettél, hogy odatedd a boltja elé.
 Elmondtam neked Burren összes vadvirágát
 Mind, amit leltem egykor egy nap alatt: kakukkfű, macskagyökér, lizinka,
 Gyöngy vessző, békakonty, varjúláb, harmatfű, angyalgyökér,
 Ebfojtó müge, erika, majoránna, turbolya, bükköny,
 Hegyi gyömbér, csillaghúr, erdei zsálya, szúnyogvirág,
 Cickafark, galagonya, folyóka, bába-fű, kankalin.

A Prayer

In our country they are desecrating churches.
 May the rain that pours in pour into the font.
 Because no snowflake ever falls in the wrong place,
 May snow lie on the altar like an altar cloth.
 (2000)

Fohász

Országunkban meggyalázzák a templomokat.
 Bárcsak a szenteltvíztartóba ömlene a beömlő eső.
 Mert soha hópehely nem hullhat tévedésből,
 Bárcsak az oltárt hó takarná mint oltárterítő.

Irodalomjegyzék

ARANY János

1973 *Arany János Összes Költeményei*. Budapest, Szépirodalmi Kiadó.

BALASSI Bálint

1998 *Balassi Bálint Összes Verse. Hálózati kritikai kiadás*. Gépeskönyv.
 Hálózati tankönyvek, ELTE. Balassi Bálint összes verse, hálózati kritikai
 kiadás, (C) 1998 (elte.hu)

- BENJAMIN, Walter
2002 The Task of the Translator. In: Mullock, M.–Hennings, Michael W. (ed.): *Selected Writings*. 1. kötet, 1913–1926. Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- BERRY, Eward
1998 *The Making of Sir Philip Sidney*. University of Toronto Press.
- BROOKE, Rupert
1974 *The Poetical Works*. (ed.) Keynes, Geoffrey. London, Faber and Faber.
- BROOKS, Cleanth–WARREN, Robert Penn (ed.)
Conversation on the Craft of Poetry: With Robert Frost, John Crowe Ransom, Robert Lowell and Theodore Roethke. URL: <https://digital.lib.ecu.edu/49656>
- BRUNO, Giordano–GALILEI, Galileo–CAMPANELLA, Tomasso
1952 *Bruno, Galilei, Campanella*. Bukarest, Művelt Nép Kiadó.
- DÖBRENTÉI Gábor
1827 „Jegyzetek Kazinczy vitatásaira”. *Élet és Literaturá*. 2. kötet. 354–386.
- DUNCAN-JONES, Katherine
1990 *Sir Philip Sidney, Courtier Poet*. London, Hamish Hamilton Ltd.
- DUNCAN-JONES, Katherine (ed.)
2008 *Sir Philip Sidney. The Major Works*. Oxford, Oxford University Press.
- EDWARDS, Aaron:
2011 *The Northern Ireland Troubles. Operation Banner 1969–2007*. Oxford, Osprey Publishing Ltd.
- HAMILTON, Albert Charles
1969 „Sidney’s Astrophel and Stella as a Sonnet Sequence.” *ELH*, vol. 36, no. 1, Johns Hopkins University Press, 59–87. URL: <https://doi.org/10.2307/2872143>.
- JÓZSEF Attila
1998 *József Attila Összes Versei*. Budapest, Osiris Kiadó.
- KATONA Gábor
1998 *Vallás, szerelem, diplomácia. Sir Philip Sidney élete és művészete*. Debrecen, Orbis Litterarum.
- KOSZTOLÁNYI Dezső
1990 „Ábécé a fordításról és ferdítésről.” *Új Idők*. 1928. máj. 20. *Nyelv és lélek*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 574–579.
- LONGLEY, Michael
2007 *Collected Poems*. Winston-Salem, Wake Forest University Press.
- MÁRAI Sándor
2007 *Jelvény és jelentés*. Budapest, Helikon Kiadó.

McCALL, Tom

„Wrathful Translation: The Sophocles of Hölderlin”. In: Cathy Caruth (ed.): *Tragedy, Translation and Theory. In Honour of the Work of Thomas J. McCall. A Romantic Circles Praxis Volume*. University of Colorado, 2014. URL: romantic-circles.org/praxis/mccall/praxis.2014.mccall.wrathful_translation.html

NEMESKÜRTY István

1985 *Diák, írj magyar éneket*. 1. kötet. Budapest, Gondolat Kiadó.

PITCHER, John

2001 „Tudor Literature (1485–1603)”. In: Pat Rogers (ed.): *The Oxford Illustrated History of English Literature*. Oxford, Oxford University Press, 59–112.

SIR PHILIP, Sidney

2008 *The Major Works*. Oxford, Oxford University Press.

WITTGENSTEIN, Ludwig

1992 *Filozófiai vizsgálódások*. Ford. Neumer Katalin. Budapest, Atlantisz.

HAZAI ÉS KORTÁRS. EGY ÖNGYILKOS VILÁGA MAROSVÁSÁRHELYEN 1983-BAN

1983. február negyedikén, péntek este 7 órától a Marosvásárhelyi Állami Színház magyar tagozatának premierjére gyűlt össze a közönség. Az *Egy öngyilkos világa* című előadást, amely a hazai, sőt helyi szerző, Romulus Guga *Amurgul burghez* című drámájára épült, Dan Alecsandrescu² rendezte. A darabválasztás egyáltalán nem számított szokatlannak. A korabeli román szerzők művei rendszeresen szerepeltek a magyar társulatok műsorán, a kommunista hatalom ugyanis erősen ajánlotta a színházaknak a hazai szerzők műveinek színpadra vitelét,³ a rendező pedig, aki egész pályafutása során fontosnak tartotta a román drámairodalom népszerűsítését, mindig is élénk érdeklődéssel fordult a marosvásárhelyi írók művei felé. Dan Alecsandrescu már korábban, 1977-ben ősbemutatóként vitte színpadra Guga *Noaptea cabotinilor*, 1978-ban pedig Sütő András *Egy lócsiszár virágvasárnapja (Floriile unui geambaș)* című drámáját, mindkettőt a marosvásárhelyi teátrum román társulatával. Az *Egy öngyilkos világának* színházi eseménye mégis szokatlannak mondható amiatt, hogy a dramatikus szöveg nem az eredeti nyelven került első ízben színpadra.⁴ Romulus Guga *Amurgul burghez* című darabjának legelső színpadi adaptációja ugyanis nem román, hanem magyar nyelven szólalt meg,⁵ Bajor Andor és Tóthfalussy Béla fordításában. A fordítók az eredeti helyett a „dosztojevszkijes-egzisztencialis-

1 Marosvásárhelyi Művészeti Egyetem, Színház és Multimédia Kutatóintézet, gyorgy.andrea@theatre-research.ro

2 Dan Alecsandrescu (1935–2012) a bukaresti Ion Luca Caragiale Színház- és Filmművészeti Intézetben szerzett rendezői oklevelet. Ugyanebben az évben a Nagyvárad Állami Színház pályakezdő rendezője lett, majd az Aradi Állami Színházban dolgozott. 1976–1979 között a Marosvásárhelyi Állami Színház igazgatója, 1994-ig, súlyos betegség okozta visszavonulásáig, rendezője volt.

3 Miruna Ionescu színháztörténész szerint ez az ajánlás egyenesen a román drámaírás virágzását idézte elő: „S-a vorbit mult în ultimii ani – și cred pe bună dreptate – despre un adevărat boom al dramaturgiei românești contemporane.” [Az utóbbi években – teljesen jogosan – már többször esett szó a kortárs román drámaírás boomjáról. György Andrea fordítása] (Ionescu 1983. 7.).

4 „Általános érvényű, noha szentírásnak ki nem kiáltható következtetés: ritka kivétellektől megengedhető, hogy egy dráma fordításban kerüljön első ízben közönség elé, de igazából úgy ősbemutató az ősbemutató, ha eredetiben, specifikus nyelvi közegben pompázik” (Oláh 1983).

5 Az *Amurgul burghez* román nyelven az 1986–1987-es évadban a bukaresti Késszínházban (Teatrul Mic) vitte színpadra Dan Pița, aztán 2012-ben Anca Bradu rendezésében a Marosvásárhelyi Nemzeti Színház Liviu Rebreanu társulatának tolmácsolásában láthatta a közönség.

tás” (Szőcs 1983)⁶ *Egy öngyilkos világa* címet gondolták találóbbnak, amely a dráma egyik karakterét helyezi a középpontba. Ezzel azonban megtévesztik az előadás nézőit, vélte Oláh Tibor, hiszen míg az eredeti román cím metaforikus értelmezést sugallva készíti elő a befogadást, addig az *Egy öngyilkos világa* magyar cím hagyományos felépítésű színpadi műre utal, amelyben a drámai cselekmény egy központi szereplő körül bontakozik ki. Ezért inkább *A polgár alkonya* címet javasolta (Oláh 1983). A címadás sikertelenségére a vitriolos tollú kritikus, Szőcs István (1983) is felhívta a figyelmet: „akasztófával csak szadisták szórakoznak” – írta. Ennek az előadásnak az elemzése irányította a figyelmem a hazai kortárs dráma értelmezésének az alakulására a Ceaușescu-korszakban. Megvizsgáltam, hogy a fogalom milyen jelentésváltozáson ment keresztül, és ez hogyan hatott a marosvásárhelyi színház korabeli játérendjére. Az előadásról annak kritikai recepciója, valamint a Marosvásárhelyi Nemzeti Színház Reklám-Dokumentációs és Kutatási Osztálya tulajdonában levő dokumentumok (fényképek, nyersanyag szórólapokhoz, műsorfűzethez, műsorfűzet, plakátok, súgó példány) alapján vizsgáltam.

Az 1946-ban alapított marosvásárhelyi színház irányítása és működése az 1948-ban történt államosítás után teljesen alárendelődött a szocialista ideológiának. A kultúrpolitikai vezetés a színházakat érintő minden fontos kérdésben, így a műsorrendet illetően is teljes befolyással rendelkezett. Pontosan meghatározta a színpadon bemutatható műveknek a csoportjait, a színházi repertoár sarokkövévé pedig a kortárs és ezen belül az aktuális problémák, a szociális valóság iránt érzékeny hazai drámát tette. A prózai színházaktól elvárták, hogy az előadásaik alapjául szolgáló dramatikus szövegeket a következő öt kategóriából válasszák ki: hazai kortárs dráma, klasszikus és két világháború közötti román dráma, szovjet dramaturgia és a szocialista (népi demokratikus) országok drámairodalma, klasszikus világirodalom, illetve a „haladó” kortárs nyugati drámairodalom, avagy a kapitalista országok drámairodalma. Az ideális műsorgetervben elméletileg tehát mind az öt kategóriának képviseltetnie kellett volna magát ahhoz, hogy ne minősüljön rapszodikusnak, egyenetlennek, koncepciótlannak az évad. Ám a gyakorlatban az öt közül mégis az első csoport számított igazán fontosnak, a sajtó azt figyelte lankadatlan éberséggel, hogy szerepel-e a repertoárokban új hazai dráma. Az 1970–1971-es marosvásárhelyi színházi évadtervről a helyi román napilapban például megállapították, hogy „meglehetősen kiegyensúlyozott”, mivel a bemutatásra kerülő darabok közel fele hazai kortárs mű.⁷ A hazai kortárs dráma elnevezés a kortárs román drámát jelentette, a magyar társulatok műsorában kötelezően szerepelnie kellett legalább egy román szerző darabjának, ezen kívül játszhattak hazai kortárs magyar szerzőktől

6 Szőcs Spengler nyomán a *Nyugat hanyatlása* címet javasolja.

7 „Örvendetes tény, hogy a bemutatóknak majdnem a fele kortárs darabokra épül, amely bizonyítja, hogy a színház rajta tartja a szemét országunk társadalmi valóságának a problémáin” (Rotaru 1970).

is. Például a Sepsiszentgyörgyi Állami Színház az 1966–1967-es évadra csupán egyetlenegy kortárs román darab bemutatását javasolta, és Bukarestből a következő megjegyzéssel küldték vissza a tervezetet: „A román kortárs drámairodalom hiányosan képviselt. Szükséges még egy aktuális témájú román kortárs darabot beiktatni.”⁸

Az 1965–1989 között működő Ceaușescu-rendszer kultúr- és színházpolitikájában az úgynevezett „júliusi tézisek” 1971-es megjelenésével a kezdeti évekre jellemző viszonylagos liberalizáció után a fojtogató ideológiai kontroll időszaka következett, amikor a színházakra is erősen ránehezedett a cenzúra. Ennek a korszaknak a vége felé, az 1982–1983-as évadban mutatták be az *Egy öngyilkos világát* két másik román kortárs darab (Tudor Mușatescu: *Visul unei nopți de iarnă*, Tudor Popescu: *Transmitem în direct*), egy magyar kortárs darab (Kocsis István: *A megkoszorúzott*) és egy nyugati szerző darabja (Steinbeck: *Egerek és emberek*) társaságában. Az évad bemutatói között a hazai kortárs szövegek egyértelmű túlsúlya figyelhető meg, hiányzik a világirodalmi klasszikus és a szovjet kortárs, valamint a román klasszikus, jelen van azonban a magyar klasszikus és egy nyugati kortárs szerző.

A Marosvásárhelyi Állami Színház magyar tagozata játékkrendjének részletes tanulmányozása során kiderült, hogy 1979–1989 között, a versöszszeállításon kívül összesen 54 bemutatót tartottak, ebből 15 kortárs román és 9 kortárs magyar szerző szövegére épült. A kortárs román szerzők által írt darabok egyértelműen domináltak ebben az időszakban, hiszen 27,7%-át tették ki a tíz évad repertoárjának, míg a magyar szerzőké csupán a 16,6%-át. A legtöbbet játszott kortárs román szerző Horia Lovinescu négy premierrel, a legnépszerűbb kortárs magyar szerző pedig Méhes György két premierrel. De amíg a nyolcvanas évek első felében (az 1979–1980-as évadtól az 1983–1984-es évaddal bezárólag) megközelítőleg ugyanannyi kortárs román szerző művét mutatták be, mint magyarét (7 románt és 9 magyart), addig a nyolcvanas évek második felére (az 1984–1985-ös évadtól az 1988–1989-es évaddal bezárólag) 8 román bemutató jutott, magyar azonban egyetlenegy sem, a kortárs magyar szerzők művei teljesen eltűntek a repertoárból, helyüket pedig kortárs román darabok foglalták el. A kommunizmus utolsó évtizedében a vásárhelyi magyar társulat repertoárjában tehát látványosan megváltozott a kortárs román és magyar drámák aránya.⁹ A magyar kortárs darabok színpadi reprezentációi jelentősen háttérbe szorultak, és ezzel egyidejűleg előtérbe kerültek a kortárs román drámákra épülő előadások. Ez annak tudható be, hogy a nemzetiszocializmus megvalósítását célul

8 Évadtervek, 1966–1967, Marosvásárhelyi Nemzeti Színház Reklám-Dokumentációs és Kutatási Osztálya (György Andrea fordítása román nyelvből).

9 Minden bizonnyal országos tendenciáról van szó. A nagyváradai színházat nyolcvanas évekbeli történetét tanulmányozó kutatócsoport a magyar társulat játékkrendjének a vizsgálata során szintén ugyannerre az eredményre jutott, a kommunista hatalom beavatkozásának tulajdonítva a román és a magyar drámák arányának a változását a diktatúra utolsó tíz évében (vö. Covaciu 2015).

kitűző, a nacionalizmus irányába elinduló Ceaușescu diktatúrájának a megerősödésével a kommunista hatalom a hazai kortárs dráma fogalmát leszűkítette, és a hazai kortárs román drámával tette egyenlővé.

1. táblázat. *A Marosvásárhelyi Állami Színház magyar tagozatának játérendje 1979–1989 között*

Évad	I. Hazai kortárs drámák		II.	IV. Klasszikus világirodalom		V.	III.
	Román drámák száma	Magyar drámák száma	Román klasszikus/ a két világ-háború közötti drámák száma	Magyar klasszikus/ a két világ-háború közötti drámák száma	Nem magyar klasszikus drámák száma	Nyugati drámák száma	Szovjet és szocialista országok drámáinak száma
1 1979–1980	1	1	–	1	2	–	–
2 1980–1981	2	2	–	2	–	–	
3 1981–1982	–	3	1	1	–	2	
4 1982–1983	3	1	–	1	–	1	
5 1983–1984	1	2	1	1	–	–	
6 1984–1985	2	–	–	1	1	–	
7 1985–1986	2	–	1	1	2	1	–
8 1986–1987	1	–	1	–	1	1	1
9 1987–1988	1	–	–	1	1	1	1
10 1988–1989	2	–	–	–	–	–	2
	15	9	4	9	7	6	4

Dan Alecsandrescu az *Amurgul burghez*t Guga legjobb drámájának tartotta. Ez a groteszk, sőt abszurdba hajló szöveg egy trilógia második darabja, az első az *Evul mediu întâmplător*, a harmadik pedig a *Candelabrul* címet viseli. Az *Amurgul burghez* Dinu Săraru, a bukaresti Kissszínház igazgatójának a kérésére született meg. Ugyancsak ő íratta át a szerzővel a darabot, amelynek a hatodik (véglegesnek tartott) változata került a Kissszínházhoz, majd jelent meg nyomtatásban a *Teatrul* 1982/3-as számában, hogy aztán lefordítsák magyar nyelvre

és színpadra vigyék a Marosvásárhelyi Állami Színházban.¹⁰ Bajor Andor és Tóthfalussy Béla fordításával az amúgy magyar anyanyelvű szerző nem volt elégedett, ezért a marosvásárhelyi színház irodalmi titkárával, Székely Ferencel egy teljes hónapot szántak arra, hogy átdolgozzák a magyar változatot. Az előadás meglehetősen hűen követi a dramatikus szöveget, a sűgőpéldányban látható kisebb húzások, szövegváltoztatások többnyire stilisztikai jellegűek.

Az előadás fontos állomása Dan Alecsandrescu pályájának. Az előző Guga-darab (*Noaptea cabotinilor*) színpadi adaptációjához képest ugyanis az *Egy öngyilkos világa* sokkal érzékibb, vizuális és akusztikai hatásokkal merészebben élő produkció, amelyet a rendező „parabola-színháznak”¹¹ nevez. Alecsandrescu kihívásnak érezte a kortárs textusok színpadra állítását, ezért szövegválasztása túlmutat a helyi drámairodalom felkarolására tett gesztuson vagy a hatalom elvárásainak való megfelelésen. Mivel a szürrealista álomtechnikát használó dráma sajátos színpadi nyelvet igényelt, megszólaltatásához a rendező – saját bevallása szerint – megtagadta önmagát, és engedett annak a szemléletváltásnak, amely óhatatlanul művészi eszközeinek az újragondolását és egy új színpadi nyelv kidolgozását eredményezte.¹² Arra a kérdésre, hogy mit jelent számára ez előadás, így válaszolt: „Fordulópontnak tekintem, ami a dramatikus szöveg színpadra alkalmazásának általam használt eszközeit illeti, ugyanakkor a színházfogalom átértelmezésének.”¹³ A sajtó, többnyire a hivatalos és igencsak ideologikus rendezői koncepciót szajkózva, a fogyasztói társadalom kritikájaként értelmezte az előadást. Alecsandrescu ugyanis azt nyilatkozta, hogy az előadással elgondolkodtatni kívánja a nézőt a vallási fanatizmusnak és a militarizmusnak egyaránt teret adó dekadens kapitalista társadalmakat uraló pénz hatalmáról, ahol az erkölcsi értékek óhatatlanul csorbulnak.¹⁴ Guga a nyilvános főpróbán látta először az előadást, és meg volt vele elégedve. De vajon a ren-

10 A román bemutatóra végül a bukaresti Kissszínházban, az 1984–1985-ös évadban került sor.

11 Textul lui Guga „m-a obligat (...) să-mi adaptez mijloacele mele regizorale, trecînd de la teatrul realist la teatrul de parabola”. [Rendezői eszköztárral alkalmazkodnom kellett Guga szövegéhez, így jutottam el a realista színháztól a parabolaszínházig. György Andrea fordítása] (Moisescu 1983).

12 „Töredelmesen be kell vallanom, hogy az *Egy öngyilkos világa* című darab színpadra vitelénél csaknem teljesen meg kellett tagadnom eddigi önmagamat, és egy másmilyen szemléletű és munkamódszerű, hogy úgy mondjam – sajátos eszközű rendezővé kellett válnom. A színpadi jelenetek metaforáját kellett megtalálni, a valóságtól szinte a látomásig téve meg az utat” – írta Dan Alecsandrescu az előadás műsorfüzetében. Marosvásárhelyi Nemzeti Színház Reklám-, Dokumentációs és Kutatási Osztálya.

13 „Un moment de răscruce al mijloacelor mele de tratare scenică al unui text dramaturgic, și în aceleași timp o restructurare a conceptului de teatru” (Moisescu 1983).

14 „Remélem, sikerül a nézőt magunkkal ragadni a metafora meglátásáig, talán átéréséig, hogy elgondolkodjon (...) az emberi élet feltételein, hiszen jól tudjuk valamennyien, hogy az emberiség nagyobb része olyan társadalomban él, amelyben a pénznek nem csupán vásárlóértéke van, de főleg embert csonkító hatalma” – olvasható Dan Alecsandrescu rendezői értelmezése az előadás műsorfüzetében. Marosvásárhelyi Nemzeti Színház Reklám-, Dokumentációs és Kutatási Osztálya.

dezés olvasatát mozgó kérdések találkoztak-e a közönségben megfogalmazott kérdésekkel, vagy a találkozás elmaradt?

Alkotó légkör, jó hangulat, lelkesedés, igazi csapatszellem jellemezte a könnyűnek egyáltalán nem mondható próbafolyamatot a rendező és a színészek visszaemlékezései szerint. A szándéka szerint paraboladráma karakterei ellenálltak a hagyományos lélektani-realista színészi megformálásnak. Lohinszky Loránd azonban szakmai virtuozitását megcsillogtatva laza könnyedséggel oldotta meg a feladatát. Attól lett erőteljesen szuggesztív a játéka, hogy tökéletesen azonosult a szerepével, ugyanakkor távolságot is tartott tőle. Az általa alakított démonikus Ignátiú „a pénz szolgálatába szegődött hatalom”¹⁵ megtestesítője, a koldusmaffia feje, aki rezzenéstelen arccal tolokocsijából irányít, üzletet köt, „otthonosan manipulálja az erényt, életet, fiatalságot, hitet és hiszékenységet” (Metz 1983b). Mindvégig uralja a színpadot, háttérbe szorítva a címszereplő öngyilkosjelöltet. A történelemnek kiszolgáltatott, de végül lázadásával hőssé váló kisember, Filip szerepét Tarr László „nem kis erőfeszítéssel” (Metz 1983b) formálta meg. A komikusi tehetségét itt is megmutató Tarrnak azt rótta fel a kritika, hogy nem elég elmélyült az alakítása. Az előadást egy ideig szüneteltették, mivel Keresztes Sándor a kolozsvári színházhoz szerződött, így a Claudiu szerepét átvevő Zalányi Gyulával egy ideig nem tudták elkezdni a próbákat. A tömegnek fontos szerepet szánt a rendezés. A tizenegy színész mellett közel ötven statisztá (férfiak és nők tizenhat évestől hetvenöt évesig) szerepelt az előadásban. Székely Dénes koreográfiájában, Sárosy Endre zenéjére félelmetes atmoszférát árasztott például a szenttéavatás jelene, a halotti tor pedig igazi haláltánc-hangulatot sugallt (Metz 1983b).

Emilia Jivanov a nagyszínpad nyitott, tágas terébe sivár látványvilágot tervezett, hideg, szürke díszlettel. Az előadás mintha szándékoltan provokálta volna a befogadói türelmet. Nemcsak az számított szokatlannak, hogy az előadás időtartama (két óra és tíz perc) valamivel hosszabb volt annál, amit a marosvásárhelyi néző egy prózai színházi előadás „normális” idejének tartott, hanem az is, hogy szünet nélkül játszották. Már a kezdés is kizökkentette a közönséget: a színház nagytermében nem kapcsolták fel a fényeket, mindössze két reflektor világított a színpadról a nézőtérre, ahol kisebb zűrzavar tört ki, több incidens is történt, mivel nem lehetett jól látni a székek számozását, és többen elvették a helyüket.¹⁶ Mindeközben furcsa, fület sértő zene tombolt, és a nyitott színpadról két marconának ható, feketébe öltözött színész figyelte mereven a nézőtérre vergődő embereket. A kritikák többnyire úgy értelmezték,

15 „noha szerepét az író eléggé bizonytalan vonásokkal körvonalazza (...) a mindenre kapható, demagóg figura egyértelműen groteszk karakterére a szenttéavatás szellemes paródiájától kezdve talál rá a színész” (Metz 1983a).

16 „Mindenki idegesen kérdezősködik, kapkod, hadonászik, és megpróbál ilyen körülmények között is udvarias maradni” (Buzogány 1983).

hogy a felzaklató látvánnyal és hangzással a rendezés ijesztegeti¹⁷ a közönséget, és elveszi a kedvét az embereknek a modern színháztól.

A premier évében az előadás a hazai színházi fesztiválokon nagy sikereket ért el. Márciusban Temesváron, a kortárs román dráma fesztiválján elvitte a nagydíjat, a legjobb rendezés és a díszlettervezés díját, Farkas Ibolya pedig megkapta a legjobb női alakításért járó elismerést. A Megéneklünk, Románia Fesztiválon az előadás és a rendezés a második díjat kapta, Lohinszky Loránd a legjobb férfi alakításért, Emilia Jivanov pedig a legjobb díszletért járó díjat vehette át. Ugyanakkor európai szemléletű rendezésként értelmezték.¹⁸ Azonban hiába sepett be az előadás rangos hazai szakmai elismeréseket, hiába üdvözltek örömmel a kritikusok a pénz uralta kapitalista világ bemutatását, a közönséget mégsem hódította meg.¹⁹ Az imperialista világgal való rémisztgetés a nyolcvanas évek Romániájában már nem bizonyult hatásosnak. A nézők újszerűnek és furcsának találták, többnyire döbbenet, értetlenkedve ülték végig, és az előadás végén a legendásan hálás, de régi színházlátogatói beidegződéseitől nehezen szabaduló vásárhelyi közönség csak nehezen kezdett el tapsolni.

Guga drámája a színházi alkotókat és a közönséget egyaránt kimozdította megrögzött szokásaiból. A kísérletező jellegű, eklektikus stílusával meglepetést okozó színpadi produkciót a nézők többsége nehezen megemészthetőnek találta, így ez a jellegzetes gugai dramaturgiát követő „clair-obscure miliőben kibontakozó színpadi vízió” (Oláh 1983) nem vált felkavaró élménnyé, nagy hatású színpadi eseménnyé.

Szakirodalom

BUZOGÁNY Béla

1983 Nézőpont. *Vörös Zászló*, február 8.

COVACIU Norbert

2015 A nagyváradi magyar színházi története a 20. század nyolcvanas éveiben. *Várad* 10. 90–100.

IONESCU, Miruna

1983 Festivalul dramaturgiei românești actuale. *Suplimentul literar al Scînteii Tineretului* (A Scînteia Tineretului irodalmi melléklete), március 27. 7–8.

17 „A néző, már amint helyére igyekszik, szemébe sütő fényszórókkal, fenyegető tartású krematórium-pribékekkel és elviselhetetlenül erős orgonaszóval találja magát szembe” (Szócs 1983).

18 Farkas Ibolya nyilatkozta a sajtónak: „Az előadás után egy újságíróhoz odajött hozzám és a következőket mondta: nagyszerű előadás volt, és önök, színészek nem magyarul, nem is románul beszéltek, hanem európaiul” (Moisescu 1983).

19 A meglévő színházi dokumentumokból nem tudható, hogy hány alkalommal játszották az előadást.

METZ Katalin

1983a Egy öngyilkos világa. *Vörös Zászló*, február 13.

1983b Lohinszky Loránd látomáserejű kompozíciója. *A Hét* 50. 7.

MOISESCU, Ion

1983 Un succes de prestigiu al naționalului târgumureșean. *Steaua Roșie*,
mărcius 26.

OLÁH Tibor

1983 A polgár alkonya. *A Hét* 13. 4–5.

ROTARU, Gheorghe

1970 În pragul de noua stagiune. *Steaua Roșie*, szeptember 10. 2.

SZŐCS István

1983 Egy öngyilkos világa. *Utunk* 12. 7.

II. OKTATÁS

A PEDAGÓGUS ÉS A TANULÁS

Tanítani annyit jelent, mint kétszer tanulni.
Iszokratész (Kr. e. 436–338)
Minden nap tanulok, hogy másnap taníthassak.
Émile Faguet (1847–1916)

A pedagógus mint tanulásszervező. Aligha kétséges, hogy napjaink pedagógusa mint szaktanár, szakjától függetlenül, mindenekelőtt a jellegzetes gyermeki iskolai tanulás megszervezésének szakértője kell legyen, és nyilván a tanulás által közvetített és fenntartott módon, a személyiség alapvető komponensei – tudás, készség- és képességrendszer, gondolkodás, jellem, nyelvi rendszer, szokásállomány, attitűdkészlet stb. – fejlesztésének szakavatott (kiváló szakértelemmel rendelkező) szakembere is. Ebben az orientációban és a diszciplináris tantárgyakra alapuló oktatási rendszer feltételei között a képviselt szakja, illetőleg a felgyülemlett szaktudományos műveltsége, voltaképpen egész magas szintű tanultsága nem testesít meg egyebet, mint egy kiváló hatóeszközt a szociális alkalmazkodást elősegítő tudás rendszerét megalapozó, következőképpen a személyiség általános gazdagodását, adaptív működéseinek optimalizálódását előidéző iskolai tanulás kiváltására. Tanítási tevékenységének központi eleme részint a jellegzetes tanulási helyzetek körütekintő megszervezése és a tanulóknak e helyzetekbe való bevonása, részint azok tanulási feladatvégzéseinek aktivizálása, irányítása és segítése, részint pedig a tanulás eredményességének felmérése és értékelése. A tanulásszervezési feladatkör sikeres ellátásához a pedagógus manapság arra kényszerül, hogy tanuláspedagógiai képzettségét fokozatosan bővítse, illetve a legújabb tanuláslélektani tudományos felismerések elsajátításával folyamatosan és mondhatni lineárisan javítsa. Ez annak előfeltétele, hogy a tanulók a tanulási tevékenységet, a tanulási helyzetekben való részvételük révén, szervesen és elválaszthatatlanul hozzákapcsolják egész életprojektjük szerkezetéhez.

Felkészülés a tanulásszervezésre. Az oktatási tevékenységek megszervezésének körében, illetve a mindennapi tanulásszervezés és személyiségfejlesztés területén manapság kizárólag az a pedagógus tudja meghaladni az alkalmoszerűség állapotát (és a minőség középszerűségét), aki egyfelől előzetesen megejtett, alapos és céltudatos szaktudományos, pedagógiai, tantárgypedagógiai és neveléslélektani felkészülésről, másfelől pedig a gyermeki tanulást elősegítő didaktikai

tevékenységekhez (feladatok elvégzéséhez és problémák megoldásához) szükséges objektív és szubjektív feltételek aprólékos előkészítéséről (biztosításáról) tesz tanúbizonyságot. Nyilvánvalónak tűnik, hogy ha a pedagógus világosan ráeszmél a tanítási-tanulási folyamat tényleges megvalósítására való általános felkészülés, az előzetes mentális ráhangolódás és az érzelmi beleolvadás kivételes szükségességére, mint ahogyan arra is, hogy a megfelelő oktatási eredményesség talán leglényegesebb tényezője a tudásalapú tervezés, minden bizonnyal jobb szakmai teljesítményeket fog elérni. Elvitathatatlanak tarthatjuk azt is, hogy az iskolai tanítási-tanulási folyamat megfelelő minőségének egyik fontos és elmaradhatatlan előfeltétele a tanár öntudatos, az összes alapvető összetevőre kitérő előzetes felkészülése a folyamat konkrét, „itt és most”, valamint az „adott feltételek között” történő megszervezésére, illetve közvetlen gyakorlati kivitelezésére. A tanításra való felkészülés központi fontosságú eleme pedig nem más, mint a tág értelemben vett és megállást nem ismerő öntanulás folyamata. Nem nehéz rádöbbedni arra, hogy a permanens önképzés hiányában a pedagógust egyfelől az ún. betokosodás, illetve a személyes szakmai fejlődéstől való végleges elszakadás, másfelől pedig a növendékektől való pszichoemocionális eltávolodás (elidegenedés) veszélye fenyegeti (az oktatási tevékenységének minősége pedig általában nem fogja meghaladni az esetlegesség által nyújtott átlagon aluli szinteket).

A tanulászervezés megtervezése. Számos okot találunk annak megállapítására, hogy a tanítási-tanulási tevékenységekre való felkészülés elsődleges dimenziója a folyamat lebonyolításának előzetes, minden lényeges – akár kisebb, akár nagyobb léptékű – összetevőre kiterjedő, körültekintő és megalapozott megtervezése. A tervezés szükségességét nemcsak az oktatási folyamat rendkívüli összetettsége vagy a tanulásban ötvöződő számos pszichointellektuális és nonintellektuális összetevő elem alapozza meg, hanem a pontosan kiszabott időkeretek, az adott tananyagi tartalmak sajátosságai, a meghatározott szinterek, az alkalmazható szervezeti formák, a rendelkezésre álló eszközök viszonylag gazdag készlete vagy az implikált szubjektív tényezők rendszere is. Az iskolai oktatás folyamatának pedagógus általi tényleges megszervezése és sikeres irányítása eleve azt feltételezi, hogy folyamatosan kéznél legyen annak jól átgondolt, pontos, alapos és részletes, de ugyanakkor rugalmasságnak is helyet adó, illetve többféle lehetséges mellékváltozattal is operáló tervezete. Közismert, hogy a tanulászervezés, illetőleg az egész oktatási folyamat megtervezése voltaképpen a későbbiekben bekövetkező tanítási-tanulási cselekvések, aktusok, műveletek és tevékenységek egyfajta előképének vagy elővételezett programjának (projektjének vagy forgatókönyvének) tudatos kidolgozása. A tervezetben a pedagógus gyakorlatilag azt mutatja be, hogy az előzetesen kitűzött (rendszerint műveletesített) oktatási-nevelési célokat miként akarja elérni, hogyan óhajt eljárni, milyen tanulási helyzetek, valamint milyen feladatvégzések és problémamegoldások segítségével szeretné azokat elérni vagy megvalósítani. Az oktatásra vonatkozó operatív tervek elkészítése – ami egyáltalán nem könnyű kihívás –

régi idők óta hozzátartozik a pedagógusi munka legmélyebb lényegéhez, szakmai feladatainak központi köréhez. Mindjárt e helyen kell megemlítenünk azt is, hogy a pedagógiai tervezés minden lehetséges formájának alapvető előfeltétele, ugyanakkor eredendő fő eszköze a releváns információk összegyűjtése, tulajdonképpen a tanítás és a tanulás jellemzőire, illetőleg a folyamat alapvető komponenseire, valamint azok konkrét megszervezésére vonatkozó tudásszerzés. A pedagógus csak oly módon lesz képes megfelelő mértékben biztosítani a folyamat hatékony megvalósítását, ha egy olyan előzetesen összeállított, részletes tervezetre támaszkodhat, amelyet gyakorlatilag egyfolytában aktualizált általános szakmai tudására épített rá. Elemi igazságnak látszik, hogy az iskolai oktatás – mint változatos didaktikai történések összeszerveződő egységes rendszere – eleve magában foglalja mind az elméleti felkészülés aktusát, azaz mind a mentális folyamatokat, mindenekelőtt az anticipálást (a képzeletalapú előre látást), mind pedig a konkrét tárgyi-anyagi vagy kelléki feltételek biztosítását, voltaképpen a konkrét gyakorlati előkészítést. Az, amire a gyakorló tanárnak fel kell készülnie, illetve amit a mai nap a holnapi tanítás megtervezésének és kivitelezésének távlatában ismernie kell, illetve meg kell tanulnia, az mindenekelőtt az oktatási célokra, a tartalmi egységekre, a tudás átszármaztatásának módszereire, technikáira és szervezeti formáira vonatkozik. Ugyanakkor a felkészülés szerves részét alkotja a tanulóknak a tanulási tevékenységekre történő intellektuális ráhangolódását és érzelmi involválódását elősegítő módszertani eszközök kidolgozása és gyakorlati kimunkálása is. Az érzelmi involválódás kiemelkedő fontosságát jól igazolják azok a kutatási eredmények, amelyek mintegy leszögeztek, hogy a tanuló gyermek mindazt, ami – emberi lépték vagy lényeg hiányában – érzelmileg nem érinti meg, nehezebben vagy egyáltalán nem fogja megérteni és asszimilálni. Végül a felkészülés a tanítási és értékelési eszközök számbavételét érinti, valamint az azok között – a didaktikai tevékenység adott megszervezési módozatának kontextusában – kialakítandó szerves interkonekciók rendszerét.

A folyamatos önképzés és a tervezés kapcsolata. A sikeres tanítás céljával történő folyamatos pedagógusi öntanulás (szakmai önfejlesztés, önképzés és önművelés) a megfelelő oktatástervezés megfellebbezhetetlenül szükséges előfeltétele. A tervezés pedig – mint a folyamat fontos összetevőinek elővátelezése, kidolgozása, elemzése, tisztázása, rendszerezése és rögzítése – a tanítás és a tanulás megszervezésének elsődleges mozzanata, amely a konkrét kivitelezést közvetlenül megelőző időperiódusban bontakozik ki. Mindennek alapján viszonylag könnyen megérthető, hogy a tényleges didaktikai tevékenység előtt megvalósított tanulás és az arra alapuló tervezés miért képez olyannyira lényeges, minőségbiztosító funkciókat betöltő (egyszersmind elmaradhatatlan) komplex munkaszakaszt a gyakorló pedagógus számára. Ismeretes, hogy a tanítást, voltaképpen a tanulásszervezés tényleges aktivitását megelőző pedagógusi tervezési munka kézzelfogható eredménye roppant változatos, az előbbieken megejtett pedagógusi felkészülés mértékét híven tükröző tervezetekben, úgyne-

vezett projektekben, illetőleg fontos (gyakorta hivatalos jelleggel is rendelkező) iskolai dokumentumokban ölthet testet. Kétségtelennek tartható, hogy a felkészülésbe foglalt tanulás és tervezés írott, akadémiai jelleget öltő tényleges iskolai dokumentumai az elhivatott pedagógus számára roppant fontos munkaeszközöket testesítenek meg. Ennek ellenére köztudott, hogy egyes pedagógusok (pláne a nagyobb tapasztalattal rendelkezők) igencsak idegenkednek a tervezéstől (gyakorlatilag a tervezési dokumentumok kimunkálásától), esetenként pedig egyszerűen elutasítják az előzetes tanulási-tervezési feladatok teljesítését. Oktatásméleti szempontból az ilyen pedagógusi beállítódás nem fogadható el (még az extrém magas szaktudományos felkészültség esetében sem), hiszen a bonyolult és sokoldalú tervezés (mind mentális szinten lejátszódó ideatív, mind pedig konkrét dokumentumokban kifejezésre jutó materiális) formáinak nélkülözhetetlen szükségességét a didaktikai tevékenységekben a napi oktatási tapasztalat is régi idők óta teljeskörűen igazolta. Az esetek többségében, ilyen körülmények között, a kidomborodó didaktikai tevékenységekre általában az esetlegesség és az alkalmosszerűség lesz jellemző. Megcáfolhatatlanul bebizonyosodott didaktikai tény ugyanis, hogy gyakorlatilag minden sikeres konkrét tanítási-tanulási folyamat jól átgondolt, részletelemekre is kitekintő, előzetesen elkészített, akkurátus és műveletesített tervezeten alapul. Csakis az ilyen tervezetek alkalmazása révén lehet megelőzni a tanulásszervezési és -szabályozási folyamat távlatában a véletlenszerű elemek zavaró és hatékonyságot csökkentő közrejátszását. A fentiek szerint a tanításra mint tanulásszervezésre való felkészülés, a megtanítandó tartalmaknak (a tudományos ismereteknek) és a megtanítás gyakorlati módozatainak és technikáinak előzetes megtanulása, valamint a tevékenységek széles körű és részletekbe menő megtervezése az iskolai oktatási folyamat eredményes megvalósításának kezdeti állandó szakasza, ugyanakkor sikerességének elmaradhatatlan előfeltétele. A tanulásszervezés tervezése végső soron egyrészt a megtanítandó ismeretek (mint tananyagtartalmak), készségek, képességek, kompetenciák vagy tulajdonságok rendszerének pontosságra törekvő előzetes összeállítását, másrészt pedig az alkalmazásra kerülő cselekvések, eljárások, módszerek, feladatok, gyakorlatok, műveletek, helyzetek, történések stb. anticipált (előrevetített) kidolgozását és kreatív kidolgozását jelenti.

A tervezés mint a tanulásszervezés első lépése. Véleményünk szerint az iskolai didaktikai tevékenységek tervezése az oktatási folyamat megszervezésének, illetve konkrét gyakorlati megvalósításának legelső lényeges lépése. Talán nem járunk messze a valóságtól, ha azt mondjuk, hogy e lépés méreteiben rendszerint meghaladja magának a konkrét oktatási szekvenciának a mértékét. Ugyanis e lépés keretében a pedagógus mentális szinten világosan előrevetíti, majd az esetek többségében papírra is veti az elkövetkező konkrét tanítási és tanulási helyzetekre vonatkozó didaktikai elképzeléseit, megfontolásait és feltevéseit. Egyfelől a folyamatban egymásba láncolódó metodikai szekvenciákat,

az úgynevezett mozzanatok vagy lépéseket tisztázza, másfelől pedig a megtanítandó ismereteket, illetőleg az ismeretek logikai egységekre szabdaltnak didaktikai rendszerét szögezi le. Ugyanakkor kimunkálja a tanításban alkalmazandó módszertani eszközök skáláját, valamint a tanulók aktivitásával szembeni követelményeit (szabályait vagy elvárásait). Végül módszertani sorrendbe rendezi és pontos időkeretbe fekteti mindazt, amit didaktikai vonatkozásban, a kitűzött célok elérésének távlatában, közvetlenül (szakmai feladataként) meg fog tenni.

A tervezés kreatív vetülete. Napjainkban az oktatási folyamat tervezése, jóllehet viszonylag pontosan kidolgozott didaktikai normák szerint történik, a pedagógus számára mégis jelentős kihívást, egyfajta kreatív tanulási-projektálási munkát jelent. E munka révén a pedagógus számos, a tanulási tevékenységek sikerességére közvetlenül kiható szubjektív és objektív tényezőt vesz számba, és meghatározott kritériumok szerint foglal egységes rendszerbe. Egyrészt saját didaktikai magatartását, tanítási tevékenységének alapvető jellegét, specifikus elemeit és irányait, másrészt pedig a tanulók szükséges cselekvéseit és fejlettségi szintjükhez mért tényleges tanulási feladatait kell innovatív módon, koordináltan és integráltan, azaz szoros logikai összhangba hozva kigondolnia, s mindig sajátos és konkrét formában megterveznie.

Oktatási design. Egyes szerzők az utóbbi időben a tanár előzetes tanulás-alapú felkészülésének viszonylatában az oktatási design „terminus technicus”-át, illetve fogalmát használják. Ez alatt mindannak előzetesen történő pontos tisztázását és körvonalazását értik, amit a tanár az oktatási folyamat során didaktikai célzattal, illetőleg a növendékek célirányos pszichointellektuális fejlesztésének explicit szándékával tenni akar (vagy amit az adott tantervi követelmények síkján egyszersmind kötelezően meg kell tennie), meghatározott objektív és szubjektív körülmények között, adott sajátos környezeti tényezők és helyi források hasznosítása révén. A didaktikai design tehát meglehetősen pontossággal lefedi a pedagógus előzetes tanulás-alapú felkészülésének fogalmát, hiszen az magában foglalja a cél- és feladatrendszer kimunkálását, a tananyag tartalmának meghatározását (és nyilván elmélyült elsajátítását), a tanulói iskolai tanulásra szánt szövegek didaktikai feldolgozását, a leckék vagy modulok megállapítását, az alkalmazásra kerülő eljárások, módszerek, technikák, egyszerű kellékek, oktatástechnológiai eszközök, változatos források kiválasztását, valamint a felmérés és értékelés eljárásmodozatainak megtervezését. Napjainkban az oktatási design – korszerű praxiológiai eszméknek megfelelően és az oktatási tevékenység hatékonysági aspektusait előtérbe hozva – mindezekelőtt arra a módozatra tesz utalást, amely révén olyan oktatási helyzeteket lehet kigondolni és felvázolni, amelyek a tanulókat aktivitásra és interaktivitásra, valamint kooperatív elköteleződésre készítetik. Továbbá, amelyek mintegy kiváltják és fenntartják a tanulók tanulni akarását, autentikus tanulási vágyát és tevékenységét, és annak megfelelő érzelmi érinvolváltsággal (tudatossággal, érdeklődéssel, figyelemmel és szándékossággal) történő végzését. Végző soron

olyan módozatról van szó, amelynek alapján valószínűsíteni lehet a tanulók személyiségében, illetőleg mindenekelőtt tudásában, képességszisztemében és magatartásában bekövetkező, az oktatási célokban foglalt előremutató változások tárgyasulását, voltaképpen az eltervezett, felfele ívelő pszichikus képződmények kibontakozását.

Az oktatási tevékenységben rejlő öntanulási lehetőségek. Aligha kétséges, hogy a pedagógus számára az előzetesen és részletekbe menően kidolgozott tervezet alapján történő oktatási tevékenység újabb didaktikai tapasztalatszerzési alkalmat, ismételt konkrét tanulási lehetőséget (is) kínál. E tény eszünkbe juttatja Lucius Annaeus Seneca (Kr. e. 4 – Kr. u. 65) ókori római filozófus közismert bölcséletét, a frappáns „Docendo discimus”-t, amely részint egyértelműen azt tételezi, hogy a pedagógus tanítási tevékenysége során, illetve annak alapján és abba mintegy beleágyazottan ő maga is tanul (képződik, didaktikai tájékozottságában és felkészültségében, mint ahogyan pedagógiai készségeiben is fejlődik), részint pedig azt, hogy voltaképpen másokat tanítva tud a leghatásosabban tanulni és szalmái téren a legsikeresebben evoluálni. Idekívánczik Joseph Joubert (1754–1824) francia író, Iszokratész (Kr. e. 436–338) ókori athéni szónok gondolatából ihletődő meglepő feltevése is, miszerint „Másokat oktatni annyit jelent, mint kétszer tanulni”. Ebben a káprázatos gondolatban rejlő (a tanár tanulási tevékenységét éppen a tanítási tevékenysége révén érintő) lappangó pedagógiai logika ma már jól ismert. Ugyanakkor az interaktivitást, a partnerséget, a párbeszédet, a participációt, a facilitációt, a kooperációt, a demokratikus tanár-diák viszonyt vagy a felek közötti kölcsönös tiszteletet érintő pszichológiai mechanizmusok is számottevő mértékben tisztázódtak. Ezennel csak azt szeretnénk kiemelni, hogy rendes körülmények között az iskola (és nyilván hatványozottabb mértékben az egyetem) ténylegesen olyan összetett, multifaktoriális és sokdimenziós tanulási környezetet alkot, amelyben mind a tanárok, mind a növendékek elkötelezettek a folyamatos felkészülés, illetve a permanens megismerés iránt, és ahol mindenki, nap mint nap, ismereteiben, illetve alaptudásában, de ugyanakkor magatartásának formáiban, jellemvonásaiban, készségeiben, képességeiben, kompetenciáiban vagy attitűdjeiben hol tudatosan és szándékosan, hol szinte akarva-akaratlanul változik, folyamatosan gazdagodik, erősödik és tökéletesedik.

A tanulásszervezés és a tudásbirtoklás. Az előzőek szellemében jogosnak lehet tekinteni azt a pszichológiai észrevételt, miszerint a didaktikai tevékenységek során mind a tanárok előzetes felkészülési-tervezési munkája, mind a tanárok és diákok társas érintkezései, valamint közös aktivitásai egyértelműen pozitív lélektani következményeket keltenek életre mindkét fél vonatkozásában. A tanítást és tanulást támogató didaktikai kommunikáció, a tanárok és tanulók kölcsönös egymásra hatása és együttműködése a közös tevékenységekben úgyszintén fejlesztő hatásokat generál mind a tanárok, mind pedig a növendékek esetében. Ezek szerint azt lehetne megállapítani, hogy a tanár tanulási

tevékenységének mint szakmai fejlődése lényeges tényezőjének egyik fontos és némiképp rendhagyó formája éppen a tanítás, illetve a gyermeki iskolai tanulás szervezése és szabályozása. Jóval többről van itt azonban annál szó, amit az ismert (a tanárok irányában picit rosszmájú) humoros mondás megfogalmaz, nevezetesen, hogy „ha tanítja, végül ő is megtanulja”. Kétségtelen tapasztalati tény ugyanis, hogy azt a szaktudományos ismeretállományt, amit a tanárnak meg kell tanítania (a tanulók részére át kell örökítenie), az idők során rendszerint egyre szélesebb körűen és elmélyültebben fogja alkalmazható, szerves és egységes tudás formájában birtokolni, következésképpen egyre eredményesebben fogja azt tanítani. Úgy tűnik, hogy az oktatási tapasztalatainak halmozódásával párhuzamosan a tanár szaktudományos műveltsége egyre erősebb belső dinamikát, elevenséget és forrongást nyer, ami nyilván fontos előfeltételét képezi a tanulók számára történő átnyújtásnak.

Pályagyakorlás, kompetencia, hatékonyság. Nyilvánvalónak tűnik, hogy a többdimenziós, gyakorlati kompetenciát megalapozó pedagógusi tudás gyarapításának kapcsán nemcsak az oktatás tartalmáról, illetve a megtanítandó ismeretanyagáról van szó, azaz nemcsak a szaktudományos tudás bővítéséről, hanem mindazokról a területekről (módszertani képzettség, gyermeklélektani ismeretek, gyógypedagógiai tudás, általános műveltség stb.), amelyeknek valamilyen részesedése lehet a pályakompetencia, valamint annak funkcionális hatékonysága megerősítésében. Ha jól belegondolunk, könnyen beláthatjuk, hogy egész gyakorlati tanítási kompetenciáját a tanár voltaképpen csakis a viszonylag hosszabb időperiódusban lezajló pályagyakorlás menetében nyerheti el, illetőleg a mindennapi tanítási gyakorlatából leszűrt tapasztalatok révén tökéletesítheti. Nyilván az is igaz, hogy itt csak azokról a tanárokról van szó, akik képesek, motiváltak és hajlandók a folyamatos önképzésre, akik nyitottak a szándékos és tudatos tanulás alapú szakmai önművelésre. Továbbá azokról, akik jól tudják, hogy szakmai tekintélyük mértéke soha nem lehet nagyobb, mint oktatási kompetenciájuk és emberi minőségük szintje. Akik tudják, hogy ha a növendékekben például felelősséget (érzékenységet, őszinteséget, empátiát, pontosságot, rendszerességet, toleranciát, kitartást, megértést, szorgalmasságot, segítőkészséget, érdeklődést, szerénységet, elköteleződést stb.) akarnak kialakítani, akkor felelősnek (érzékenynek, őszintének, empatizálónak, pontosnak, rendszeresnek, toleránsnak, kitartónak, megértőnek, szorgalmasnak, segítőkésznek, érdeklődőnek, szerénynek, elkötelezettnek stb.) kell lenniük mindabban, amit oktatásuk és nevelésük terén tesznek.

A tanítás során lezajló kétszeres tanulás valóságának tudatában teljes komolysággal fogalmazhatjuk meg e helyen is azt a következtetést, hogy iskolába járni, a tanítási-tanulási folyamatban aktívan részt venni érdemes, jó és hasznos tanárnak és diáknak egyaránt, amennyiben mindkét fél ott tartósan fejlődik, mind pszichointellektuális, mind pedig szocioemocionális téren. Ebben az eszmekörben említésre méltó talán még az is, hogy esetenként a tanulás elősegí-

tésére és a tanultak rögzítésére azt az érdekes módszertani trükköt lehet alkalmazni, melyben a tanulók egymást tanítják, és ezáltal önfejlődésüket számottevően kölcsönösen favorizálják. Ugyanis mások tanítása talán a legaktívabb, a klasszikus leckehallgatásnál, de még az olvasásnál vagy a bemutatásnál is jóval hatékonyabb tanulási módszer.

A pedagógus személyisége. Egy viszonylag új keletű pszichológiai felismerés szerint a pedagógus teljes személyiségével vesz részt az oktatási-nevelési folyamatokban, személyiségének minden alapvető szerkezeti komponensével, végső soron minden egyes konkrét megnyilvánulásával hatást gyakorol a növendékekre, azok teljes személyiségére. Teljesen igaza volt Bagdy Emőkének, a neves magyar pszichológiai szakértőnek, amikor úgy vélte, hogy a pedagógus alapvető munkaeszköze nem más, mint a saját személyisége, amelytől pedagógiai tevékenységének egyetlen elemét sem lehet elválasztani. Köztudott, hogy a pedagógus személyiségének mindenekelőtt identifikációs modellértéke van, s éppen ezért nem mindegy, hogy az milyen tulajdonságokból szerveződik össze, milyen szintű azok belső organizációja, továbbá, hogy milyen mértékű az alapvető komponensek egységessége és integráltsága. Az is jól ismert, hogy az egyetem előtti oktatásban dolgozó szaktanárok személyiségének vonatkozásában számos pedagógiai és pszichológiai követelmény fogalmazódott meg az idők során. Sok kutató rövidebb-hosszabb listákat állított össze az elvárt vagy szükségesnek tartott pedagógusi tulajdonságokról. Olykor a legkívánatosabb tulajdonságokat a megítélt pedagógiai fontosságuk alapján sorrendbe rendezték. A pedagógiai szakirodalom tehát igencsak részletekbe menően leírta, hogy melyek azok a (pozitív) tulajdonságok, stílárius jegyek, értelmi és érzelmi jellemzők, akarati és jellemvonások, valamint készségek és képességek, amelyek nélkülözhetetlenek a pedagógusi személyiség szerkezetében, illetve a sikeres oktatási tevékenységek viszonylatában. Az összeleltározott kívánatos pozitív tulajdonságok végtelenül gazdag állományából szerintünk az alábbiak mutatkoznak a legfontosabbnak: szakmai felkészültség, értelmesség, megfigyelőképesség, fokozott képzelet, ötletgazdagság, igényesség, tapintat, figyelem, szervezőképesség, alkotóképesség, hitelesség, érdeklődés, őszinteség, empátia, kommunikációs készség, idegrendszeri kiegyensúlyozottság, mentális egészség, felelősségtudat, segítőképesség, hivatásérzés, önállóság, állóképesség, az új iránti fogékonyság, rendszeresség, következetesség, rugalmasság, gyermekszeretet, erőszakmentesség, optimizmus, józan ész, elkötelezettség és etikusság. Ezek közül, fontosságuk alapján, kiemelendő a gyermekek iránti pozitív érzelmek táplálása, valamint a gyermekek fejleszthetőségére és saját képességeire vonatkozó optimizmus. Ugyanis a gyermekek iránt érzelmileg semleges vagy kifejezetten pesszimista pedagógus egyszerűen nem képes elégséges erőfeszítéseket tenni annak érdekében, hogy felfedezze a tanuló gyermekekben eleve benne rejlő, kisebb vagy nagyobb léptékű, de a tanulás vonatkozásában mindenképp releváns pozitív vonásokat, a kiaknázandó potenciális predispozíciókat mint fejlődési lehetőségeket, valamint

a látens hajlamokat és a lappangó adottságokat. Ez nyilván nagymértékben gátolja, esetenként pedig ellehetetleníti a megfelelő oktatási-nevelési hatékonyságot. Egyébként nem szenved kétséget az sem, hogy a pedagógusnak a tanulók iránt megmutatkozó közönyössége és érzéketlensége – mint semlegességi érzelmi viszonyulás – pszichológiai szempontból kifejezetten bántó, rossz bánásmódhoz vezető és szenvedést okozó attitűdként fogható fel.

Az előzőek alapján arra következtethetünk, hogy a pedagógus olyan személy, aki túlnyomórészt pozitív, társadalmi és erkölcsi szempontból értékes lelki sajátosságok tulajdonosa, alapvető humanista értékek hordozója és dominánsan a demokratikus (kölsönös tiszteleten alapuló, elfogadó, toleráns, meleg, érzelmi síkon a gyermekhez forduló, empatizáló, jóindulatú, bátorító, megértő és segítő) nevelési stílus elkötelezettje. A pedagógus az az ember – írta volt Rókusfalvy Pál –, aki a maga emberségéből építi a rábízott gyermekek és ifjak emberségét. Ilyen értelemben a pedagógus alapvetően humánsegítő szakember, aki személyiségével személyiségeket formál. Szaktudása, illetőleg pedagógiai és pszichológiai felkészültsége, valamint intellektuális, jellembeli és akarati sajátosságainak alapján mindenekelőtt a gyermekekre vonatkozó oktatási és nevelési (gondozói, ellátási, ápolási, védelmezési, tanácsadási), illetőleg változatos fejlesztési (képzési) feladatokat tud ellátni. Annak ténye, hogy egész személyiségét mély humánum és általános pozitív lelkületi beállítódás jellemzi, mindennél erősebb érzelmi, motivációs és akarati energetikai alapot szolgáltat egyrészt arra, hogy az oktatási folyamat során felmerülő didaktikai nehézségekkel sikeresen tudjon megküzdeni, másrészt arra, hogy tevékenységeiben kifejezetten a növendék javát, mindig megfelelő fejlődésének alapvető érdekeit szolgálja.

A pedagógus mint kivételes és egyedi személy. Végezetül, alapvetően a pszichológia nyelvén szólva, arra következtethetünk, hogy az iskolás gyermekeket és fiatalokat oktató, tulajdonképpen azok önfejlesztő tanulási tevékenységét szervező és szabályozó szaktanár egy olyan (pszichoszociális és morális szempontból tökéletesen) érett, egészséges, felelős, komoly és öntudatos felnőtt személy, aki önnön soktényezős szaktudását elsősorban mások, nevezetesen a növendékek (és nem önös célok) érdekében halmazta fel, és mindenekelőtt azok tanulás révén történő fejlődésének előmozdítása céljával értékesíti. Ebből is látható, hogy a pedagógus az a rendkívüli személy, aki szakmai személyiségét tudatosan, rendszeresen és folyamatosan éppen azért fejleszti, hogy az iskolába járó tanulókat sikeresebb oktatásban és nevelésben tudja részesíteni. A pedagógus minden bizonnyal jellegzetes, minden más pálya gyakorlójától eltérő személy azért is, mert egyfelől abból a megfontolásból indul ki, hogy minél többet tanul önmagának, annál képesebb lesz a tanulók fejlődési érdekeit sikeresen szolgálni, másfelől pedig azért, mert elsődleges szándéka arra irányul, hogy általános pedagógiai kompetenciája (illetőleg önnön személyisége) és sokrétű oktatási-nevelési feladatai között minél stabilabb egyensúlyt és összhangot

tudjon biztosítani. Egészen speciális személy, mert hiszen szenvedélyessége és elhivatottsági érzése által indíttatottan szakmai személyiségét folyamatosan, töretlenül és elszántan fejleszti még akkor, amikor környezetében majd minden kaotikus, ingatag vagy rendszertelen. Teszi ezt annak érdekében is, hogy a sajátos pedagógiai hatásgyakorlások és tevékenységek során elméleti pszichikus energiáinak tudja mindig a legértékesebb részeit felhasználni. A pedagógus azért is különleges és egyedülálló, más hivatások képviselőitől elkülönülő személy (szakember), mert eltökélten szándékszik epiztemológiai éberségét éltetni, s fölöttébb szeret folyamatosan tanulónak maradni. Belátja, hogy csakis ekképp lesz egyre alkalmasabb az elmélyült és produktív pedagógiai gondolkodásra, az oktatás legváltozatosabb komponensein való elmélkedésre, végső soron a tanulásszervezési folyamat vonulatában a kreatív megoldásokon, az intelligens döntéseken és észszerű választásokon alapuló teljesítmények elérésére. A pedagógus kivételességét végül az is alátámasztja, hogy az oktatási folyamat egyes kényesebb helyzetei, a tanulókhoz fűződő kapcsolatainak problematikusabb esetei, a tanítási-tanulási folyamat kritikus, zavaros vagy negatív töltetű szituációi (alaphelyzetben és szerencsés körülmények között) azzal a pozitív következménnyel járhatnak, hogy pszichológiai érzéke fokozódik, pedagógiai tapintata és empatizáló képessége erősödik, egész nevelési beállítódása csiszolódik. Ebből fakadóan az elkövetkezőkben nyilván nagyobb esélyük lesz többek között a problematikus növendékek eredményesebb kezelésére, véleményeik és elképzeléseik figyelmesebb meghallgatására, a kritikus helyzetek megoldására vagy saját nézeteinek elfogadtatására. Ugyanakkor feltehetően sikeresebbek lesznek a tanulókkal kialakult konfliktusaik kezelésében, valamint a hozzájuk fűződő formatív, feszültségektől mentes és érzelmileg is kielégítő viszonyulásaik fenntartásában.

PEDAGÓGUSOK ÉS PEDAGÓGUSJELÖLTEK KOMMUNIKÁCIÓS STÍLUSA

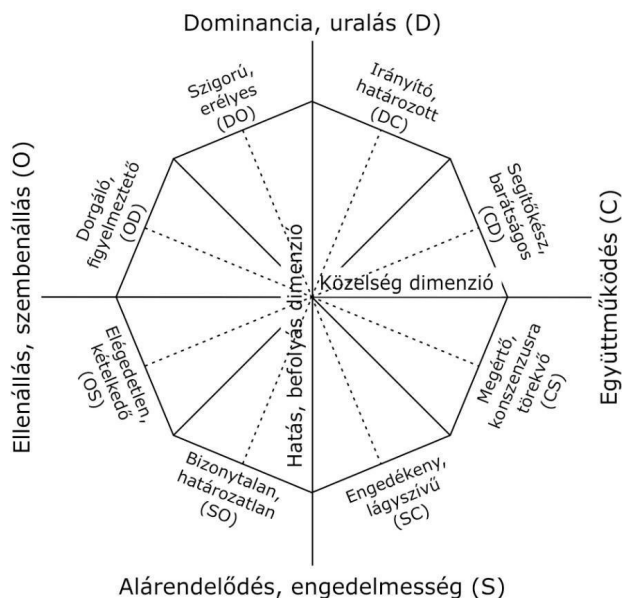
Bevezetés

A pedagógus interakciós viselkedését Leary modellje (1957) nyomán két tengelyen lehet ábrázolni (1. ábra). A vertikális tengelyen a két szélső tulajdonságot a dominancia, uralás és a szubmisszió, azaz az alárendelődés, engedelmesség képezik. Ez a tengely azt fejezi ki, milyen mértékben törekszik a pedagógus az osztálytermi vezető pozíciójának a megtartására, illetve milyen mértékben ad át szerepet a tanulóknak. A horizontális tengelyen a két szélső tulajdonságot az együttműködés (kooperáció) és az elutasítás (ellenállás, szembenállás) képezik. Ez a tengely azt mutatja, hogy milyen mértékben segítőkész, megértő a pedagógus, illetve milyen mértékben távolságtartó vagy elutasító a tanulókkal szemben. A két tengely közötti területet további személyiségjellemzőkkel lehet kitölteni úgy, ahogy azok az interakcióban megnyilvánulnak, és kör alakú diagramban lehet őket elhelyezni, ábrázolni.

A szektorok sorrendje nem véletlenszerű. Az egymás mellett állók által definiált viselkedésbeli megnyilvánulások egymáshoz közelebb állnak, mint az egymástól távolabb esők. Az egymással szemben elhelyezkedő szektorok elmentéses személyiségjellemzőket hordoznak. Azon szektorok között, amelyek egymáshoz viszonyítva derékszögben helyezkednek el (ortogonálisok), nincs kapcsolat.

Wubbels és munkatársai (1985) megállapították, hogy a tanárok viselkedésére két különféle aspektus jellemző, a módszertani-tanítási és a kapcsolati, kommunikációs. A módszertani-tanítási nézőpont a tananyag és az oktatási módszerek kiválasztásában, szervezésében és kivitelezésében nyilvánul meg. A kapcsolati-interakciós aspektus a tanulási környezet kialakítását segíti elő és eredményezi. A kapcsolatot, amely a tanár és tanuló között valósul meg, a tanítás-tanulás folyamatában rendkívül fontosnak ítélik meg.

1 Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék, Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Neveléstudományi Tanszék, Komarno, tothp@ujs.sk
2 Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék, Komarno, horvathki@ujs.sk



Forrás: Fisher et al. 1995, Fraser et al. 2010 és Mareš–Gavora (2004) nyomán saját ábra

1. ábra. A pedagógus interperszonális viselkedésének oktánsai

A módszertani-tanítási aspektus a pedagógus szakmaiságának, professzionalizmusának, míg a kapcsolati-interakciós aspektus inkább a pedagógus személyiségének a kifejezője. A tanárnak a tanulókkal szembeni viselkedésében általában az egyik aspektus mindig dominánsabb, mint a másik, ámbar egymástól nem függetlenek, hiszen a tanár által választott módszerek többnyire hatással vannak a tanulókkal való kapcsolatra, amelynek minőségét megváltoztathatják.

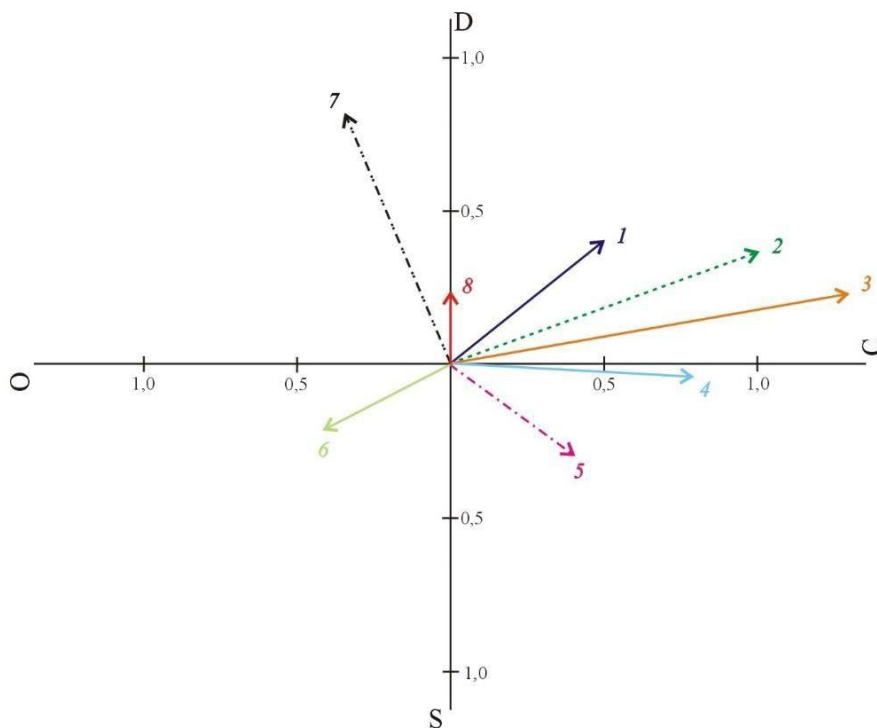
A kapcsolati-interakciós aspektus, vagyis a tanulási környezet leírására Moos (1978) vezetett be tipológiát Classroom Environment Scale néven (Fraser 1986), amely öt klasztert tartalmaz: 1. ellenőrző, 2. innovatív, 3. együttműködő, 4. feladat-végrehajtó és 5. versengő. Míg a tanulási környezet tipológiáival kapcsolatos kutatások száma kevés, addig a tanítási stílusoknak számos tipológiája létezik (Bennett 1976; Flanders 1970; Good 1979). A legismertebb tipológia különbséget tesz a tanítás direktív és nem direktív megközelítésmódja között. A nyitott, nem irányító tanárok a támogatásra, az innovatív oktatási eljárásokra és a rugalmas szabályokra helyezik a fő hangsúlyt. Az irányító tanárok a direkt vezetést hangsúlyozzák, és igyekeznek versenyképes, feladatorientált osztályokat kialakítani. E két véglet között azonban számos különböző alstílust azonosítottak (Schultz 1982; Ramsay–Ransley 1986).

Brekelmans és munkatársai (2005), illetve Wubbels és munkatársai (1990) egy egyesült államokbeli és egy holland városi középiskola szinte valamennyi

tanárát bevonták kutatásukba, arra kérték őket, hogy nevezzék meg a legjobb és a legrosszabb osztályukat, akikkel ki is töltették a QTI-t, a tanár interakciós stílusát felmérő kérdőívet. A kérdőívről, illetve az alapjául szolgáló elmélet-ről Tóth és Horváth számol be részletesen (Tóth–Horváth 2022). Ezt követően minden tanárra osztályonként kiszámolták valamennyi oktáns átlagát, majd klaszteranalízissel csoportosították azokat. Így nyolc különféle *tanári kommunikációs stílus* adódott. Ezek leírását a következő, míg a bemutatóórák megbeszélése során folytatott *vezetőtanári kommunikáció jellemzését* az azt követő fejezetben ismertetjük.

1. A tanári kommunikációs stílus tipológiája

Az egyes kommunikációs stílusprofilokhoz tartozó végső pontszámot úgy számítjuk ki, hogy a nyolc skálapontszámot vektorokká alakítjuk, amelyek összesítésével egy pontot kapunk az interperszonális tanári viselkedés modelljében (2. ábra).



Forrás: Brekelmans et al. (2005) nyomán saját ábra

2. ábra. A kommunikációs stílusok tipológiájának vektorai

Az alábbiakban részletesebben bemutatjuk ezt a nyolc kommunikációs stílust, melyet további kutatások is alátámasztanak (Wubbels et al. 1987; Wubbels–Levy 1991; Levy et al. 1992).

a) Direktívát adó, utasító (1)

A direktívát adó, utasító tanári stílus esetén a tanulási környezet jól strukturált és feladatorientált. Ez a tanár hatékonyan szervez, és általában minden órára időben felkészül. Ő uralja az órai beszélgetést, és többnyire felkelti a tanulók érdeklődését is. Nem engedi magához túl közel a tanulókat, de időnként barátságos és megértő. Magas elvárásai vannak, de a tanulók jól felkészültek, igényesnek tekintik őt. Noha a dolgok rutinszerűnek tűnnek számára, de azért folyamatosan dolgoznia kell rajtuk. Időnként dühös lesz, mert emlékeztetnie kell az osztályt arra, hogy dolgozzanak. Szereti felszólítani a helytelenül viselkedő és figyelmetlen tanulókat, aminek többnyire meg is van az eredménye.

b) Tekintélyelvű (2)

A tekintélyelvű tanári viselkedés által vezérelt tanóra jól strukturált, feladatorientált, míg az órai légkör jó hangulatú. A szabályok és teendők világosak, és a tanulóknak nincs szükségük figyelmeztetésre, hogy végezzék a feladataikat. Odafigyelnek a teendőikre, és általában jobb munkát végeznek, mint azon társaik, akik a direktívát adó, utasító tanár óráin tanulnak. A tekintélyelvű tanár lelkes, és nyitott a tanulók igényeire, elvárásaira. Egyénenként odafigyel rájuk, és ez a feladatok során is megnyilvánul. Preferált módszere az előadás és a magyarázat, de gyakran alkalmaz más módszereket is. Tanórái jól megtervezettek és logikusan felépítettek. A tanulók jó tanárnak tartják.

c) Toleráns–tekintélyelvű (3)

A toleráns–tekintélyelvű tanár olyan órai struktúrát hoz létre, amely támogatja a tanulók tanulás iránti felelősségérzését és szabadságát. Különböző módszereket alkalmaz, melyekre a tanulók jól reagálnak. Az órákat gyakran kiscsoportos foglalkozásként szervezi. Az órai munka leginkább a tekintélyelvű típushoz hasonlít, azonban a toleráns–tekintélyelvű tanár szorosabb kapcsolatot alakít ki a tanulókkal. A tanulók élvezik a tanórát, és nagyon aktívan vesznek részt a munkában. Mind a tanulók, mind pedig a tanár jó kedélyűek, és nagyon kevés fegyelmezésre van szükség az órákon. A kisebb órai kihágások felett a tanár szemet huny, és inkább a tananyagra koncentrál. A tanulók arra fókuszálnak, hogy elérjék a saját és tanáruk által kitűzött oktatási célokat, nagyobb zsörtölődés nélkül.

d) Toleráns (4)

A holland és az amerikai kutatás eredményei eltérő véleményt formálnak a toleráns tanárról.

A hollandok számára az órai légkör jó hangulatú és támogató, a tanulók szívesen járnak az órákra. A toleráns tanár óráin nagyobb szabadságot élveznek, és van lehetőségük befolyásolni a tananyagot és az oktatási módszereket. Nagyra értékeli a tanár személyre szabott segítségét, továbbá, hogy a tananyagot tanulási stílusukhoz igazítja. A tanulók gyakran a saját tempójukban dolgozhatnak, és emiatt az osztály légköre néha kissé zajossá, áttekinthetetlené válhat.

Az Egyesült Államokban azonban a toleráns tanár szervezetlennek tűnik. Órái nincsenek megfelelően előkészítve, nem támaszt elvárásokat a tanulókkal szemben. A tanár gyakran magyarázattal kezdi az órát, majd megkéri a tanulókat, hogy egyénileg dolgozzanak, végezzenek el egy feladatot. A tanár érdeklődik a tanulók személyes élete, sikereik és problémái iránt, ugyanakkor a tanulókkal szembeni tanulmányi elvárásai nem egyértelműek.

E két értelmezési mód közötti különbség összhangban van az amerikai QTI érvényességét és megbízhatóságát dokumentáló tanulmány eredményeivel (Wubbels–Levy 1991). Ez a kutatás kimutatta, hogy az amerikai tanárok dominánsabbak, míg holland kollégáik nagyobb felelősséget és szabadságot biztosítanak tanulóiknak.

e) Bizonytalan–toleráns (5)

A bizonytalan–toleráns tanár nagyon együttműködő, de kevésbé mutat határozott vezető szerepet az osztályban. Órái rosszul vannak felépítve, nem kelti fel a tanulók érdeklődését, a célok nincsenek világosan megfogalmazva, és magyarázata nehezen követhető. Általában eltűri a tanórai rendetlenséget, a tanulók nem igazán feladatorientáltak. A bizonytalan–toleráns tanárok a tanórai „vakság állapotában szenvednek”.

Az ilyen kommunikációs stílussal rendelkező tanár nagyon aggódik az osztály miatt, ezért hajlandó többször is elmagyarázni a tanulnivalót azoknak, akik nem figyeltek oda az órán. Viszont annyira strukturálatlan, szervezetlen az órai légkör, hogy szinte csak az első padokban ülő, illetve a szorgalmas, „eminens” tanulók figyelnek oda, míg a többiek mással foglalkoznak. A légkör azonban nem provokatív, a tanár nem figyel a rendetlenkedőkre, miközben emelt hangerevével, túlkibálva őket és gyors ütemben haladva megpróbál a téma feldolgozására fókuszálni.

A bizonytalan–toleráns tanár fegyelmezési szabályai önkényesek, és a tanulók nem tudják, mire számíthatnak, ha megszegik a szabályokat. A tanár azon kevés erőfeszítése, hogy helyreállítsa az órai fegyelmet, kellő erély nélkül történik, így annak hatékonysága is korlátozott. Néha a tanár gyorsan reagál,

máskor pedig teljesen figyelmen kívül hagyja a fegyelmezetlenséget. Az osztály teljesítményére vonatkozó elvárásai csekélyek, többnyire azonnaliak, nem pedig hosszú távúak. Az óráról alkotott összbenyomás improduktív egyensúlyt mutat, amelyben a tanár és a tanulók a saját maguk útját járják.

f) Bizonytalan–agresszív/támadó/energikus (6)

A bizonytalan–agresszív, támadó, energikus tanár óráit agresszív fegyelmezetlenségek jellemzik. A tanár és a tanulók ellenfélnek tekintik egymást, szinte az egész tanórát a fokozódó konfliktusok jellemzik. A tanulók szinte minden alkalmat megragadnak, hogy zavarják az órát, folyamatosan provokálják a tanárt nevetéssel és kiabálással. Ez általában pánikszerű túlreakciót vált ki a tanárból, amire a tanulók még rendetlenebb viselkedéssel reagálnak.

A tanár ideje nagy részét azzal tölti, hogy megpróbálja irányítani, „kézben tartani” az óra menetét, de úgy tűnik, nem hajlandó más oktatási módszerekkel kísérletezni. Inkább arra gondol, hogy „először is viselkedniük kell a tanulóknak”, és csak azt követően lehet másról szó. Sajnos a tanulás a legkevésbé sem fontos szempont az óráin.

g) Elnyomó (7)

Az elnyomó tanár óráin az osztály tanulói nincsenek megkérdezve a tananyag-feldolgozás menetéről, ellenben rendkívül engedelmesek. Betartják az órai szabályokat, félnek a tanár dühkitöréseitől. A tanár túlreagálja az apróbb kihágásokat is, gyakran tesz szarkasztikus megjegyzéseket vagy ad rossz osztályzatokat. Az elnyomó tanár a merevség megtestesítője.

Az elnyomó tanár órái strukturáltak, de nem jól szervezettek. Bár útmutatást és háttér-információkat biztosít, de a kérdésesre kevés lehetőséget ad, és kevésbé bátorítja azt. Alkalmanként a tanulók önálló feladatokon dolgoznak, de a tanártól kevés segítséget kapnak. A légkör „katonás” és feszült, a tanulók pedig nyugtalanok, izgulnak és félnek. Mivel az elnyomó tanár elvárásai túlzottak és versenyorientáltak, a tanulók sokat aggódnak a számonkérések miatt. Úgy tűnik, hogy a tanár elnyomja a tanulói kezdeményezést, inkább előadást tart, miközben a diákok fegyelmezetten figyelnek. A tanárt elégedetlennek és türelmetlennek látják.

h) A kiegészítő jeleket mutató tanár (8)

A „robotoló”, a kiegészítő jeleket mutató tanár óráin a légkör a bizonytalan–toleráns és a bizonytalan–agresszív típusú órák fegyelmezetlenségei között változik. Egy dolog azonban állandó, a tanár folyamatosan küzd az osztály irányításával. Általában sikerül neki, ellentétben a fenti két típussal, de ahhoz, hogy

azt elérje, nem kell sok energiát belefektetnie. A tanulók addig figyelnek, amíg a tanár aktívan motiválja őket. Amikor a tanulók bekapcsolódnak az óra menetébe, akkor az osztálylégkör a tanulnivalóra irányul, és a tanárnak már nem kell túl nagy lelkesedést kifejeznie. Általában olyan rutint követ, amelyben a tanári szereplésen van a hangsúly, ugyanakkor kerüli az új módszerekkel való kísérletezést. Úgy tűnik, hogy a „robotoló” tanár mindig „lejtmenetben van”, és az osztály se nem lelkes, se nem támogató, se nem versengő. Sajnos az osztályvezetéssel kapcsolatos folyamatos aggódása miatt ez a tanár néha úgy néz ki, mintha a kiégés szélén állna.

2. A tanári kommunikációs stílus tipológiája

A tipológiához kapcsolódó kutatások közül érdemes megemlíteni Wubbels és munkatársai (1987) 66 fizikatanár óráin folytatott kutatásának eredményeit. A kutatás során a Rentoul és Fraser (1979) által kidolgozott Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)-t használták. A ICEQ a tanulás azon dimenzióit vizsgálja, amelyek az egyénre szabott, önálló tanulást megkülönböztetik a hagyományostól. A Fraser (1990) által publikált változat 50 itemet tartalmaz, melyet egy ötfokozatú Likert-skálán kell értékelni. Tipikus tételei: „A tanár figyelembe veszi a tanulók egyéni igényeit.” (személyre szabott tanulás); „Az eltérő adottságokkal rendelkező tanulók különböző könyveket, feladatlapokat használnak” (differenciálás). Tanulás szempontjából háromféle környezetet különít el: életszerű, tevékenységalapú/tevékenykedtető, részvétel általi.

A tanulók tanulási környezetről alkotott felfogásában tapasztalható eltérések jelentős részét (20–36%) a tanár interperszonális stílusa magyarázza. A tanulási környezetről alkotott nézeteik általában megegyeznek a QTI-pontszámokkal kifejezett elvárásokkal. Például a részvételalapú tanulás azokhoz a tanárokhoz kötődik a legszorosabban, akik erősen együttműködő kommunikációs stílust mutatnak. Ez az eredmény megegyezik azokkal a korábbi kutatásokkal, amelyek szerint a nyitott, nem irányító tanárok az innovatív eljárásokra helyezik a hangsúlyt (Schultz 1982).

E kutatásban a tanárok sajátosságaira is rákérdeztek: munkával való elégedettség, oktatási tapasztalatok, életkor, önbecsülés, az innovációkhoz való viszony, a tanulókkal való interakció típusa és az elérendő célok. Ez a tudás hozzájárult ahhoz, hogy jobban megértsék a tanári kommunikációs stílus mögött meghúzódó összefüggéseket.

Az oktatási tapasztalat és az életkor egyaránt meghatározó tényezőnek tűnik a tanári kommunikációs típusban. Az idősebb, tapasztaltabb tanárok nagyobb arányban képviseltetik magukat a direktívát adó, utasító (1) és az elnyomó (7) típusok között. A fiatalabb, kevésbé tapasztalt tanárok nagyobb számban fordulnak elő a kiégés jeleit mutató (8), a tekintélyelvű (2) és a toleráns (4) kategóriában.

Mint ahogy az a bizonytalan–toleráns (5), a bizonytalan–agresszív (6) és a „robotoló”, kiégés jeleit mutató (8) típusnál láttuk, a tanórai fegyelmetlenség nem korlátozódik csupán a pályakezdő pedagógusokra. A tapasztalt tanárok óráin is jócskán lehetnek fegyelmetlenségek és helytelen viselkedések. A pályakezdő tanárok valójában nagy számban képviseltetik magukat a jó hangulatú órai légkört leíró stíluskategóriákban.

Szignifikáns kapcsolatot találtak a tanárok tanulókhoz való viszonyulása és a tanulóknak a tanár kommunikációs stílusáról alkotott véleménye között, különösen a dominancia tekintetében. A „robotoló”, kiégés jeleit mutató (8) tanárok szeretnének kevésbé dominánsak, ugyanakkor nagyon együttműködőek lenni. Azonban sohasem érik el ezt a célt, és nagy nehézségekbe ütközik számukra a produktív osztálylégkör kialakítása.

A direktívát adó, utasító (1) és az elnyomó (7) tanárok a tanulókkal szemben a leginkább dominánsak, és csak átlagos együttműködést szeretnének kialakítani a tanulókkal. Mindketten megvalósítják domináns céljaikat, de az elnyomó (7) tanárok alig mutatnak együttműködést a tanulók iránt. Úgy tűnik, összetévesztik az agressziót a dominanciával, ami az egyik oka annak, hogy osztályaik légköre feszült. A dominancia és az agresszió elkülönítése véleményük szerint az egyik legfontosabb tanári kompetencia. Azok a tanárok, akiket erősen dominánsnak, kevésbé szembenállónak (vagyis együttműködőnek) tartanak (1–3. típus), sokkal produktívabb tanulási környezetet hoznak létre (Wubbels et al. 1987).

Furcsa módon a „robotoló” (8) tanárok tűnnek a legnyitottabbnak az innovációra. Nyilván szeretnének változtatni jelenlegi állapotukon. Valójában túl sok energiát fektetnek az innovációba, és nem eleget a teljesítménybe. Az elnyomó (7) tanár a legkevésbé sem hajlamos az innovációra. Úgy tűnik, jelentős életkori, értékrendbeli vagy érdeklődési különbségek választják el őket tanítványaiktól, és ez megnehezíti viselkedésüket és attitűdjüket. Ezek azok a tanárok, akikről gyakran hallani panaszkodni: „Bezzeg az én időmben...”. Nem fektetnek sok időt a munkájukba, és gyakran úgy tűnik, hogy közel állnak a kiégéshez.

Wubbels és munkatársai (1987) további eredményekről is beszámolnak a tanári jellemzőkkel kapcsolatban. Azt találták, hogy a munkával való elégedettség nincs szignifikáns kapcsolatban a tanári kommunikációs stílusokkal, bár vannak különbségek a kategóriák között. Egy másik következtetésük az volt, hogy az önbecsülés legmagasabb fokú a pozitív osztálytermi légkörükről ismert tanároknál, a legalacsonyabb pedig a bizonytalan–agresszív és a „robotoló”, kiégés jeleit mutató típusoknál.

Végül azt is megállapították, hogy a fiúk aránya az osztályban összefügg a tipológiai kategóriákkal. Ez feltűnő volt, hiszen az osztálylétszám és az átlagos tanulói képességek nincsenek összefüggésben a tanári kommunikációs stílussal. Úgy tűnt, hogy a direktívát adó, utasító (1), a tekintélyelvű (2) és a toleráns–tekintélyelvű (3) tanárok között viszonylag magas a fiúk aránya az osztályban. Több lányt találtak a toleráns (4), a bizonytalan–agresszív (6) és az elnyomó (7)

tanári kommunikációjú tanárok osztályaiban. Ezeket az eredményeket fizikaórákon kapták, és a tanárok többsége férfi volt. A kutatások azt is kimutatták, hogy a lányok kevésbé szeretik a fizikaórát, mint a fiúk. Az eredményt tehát befolyásolhatta az a tantárgy is, amelyen a mérést elvégezték.

3. Vezetőtanárok kommunikációs stílusa és a tanár szakos hallgatók tanításának értékelése

A vezetőtanárok kommunikációs stílusának vizsgálatára a QTI alapján kidolgozott Questionnaire on Supervisor Interaction (QSI) kérdőívet alkalmazták (Kremer-Hayon–Wubbels 2005). A kutatásban 113 izraeli másod- és harmadéves tanár szakos hallgató és vezetőtanáraik vettek részt.

A kutatás során megállapították, hogy a vezetőtanárok többsége a toleráns (4) és a toleráns–tekintélyelvű (3) típusba tartozik, ami gyakran magában foglalja a segítőkész (CD), megértő (CS) és a tanulónak felelősséget átruházó, engedékeny (SC) tulajdonságokat (1. ábra). A mintában a tipológia minden kategóriájának kommunikációs stílusa képviseltetve volt. A profilok között azonban voltak olyanok is, amelyeket nem lehetett besorolni, mert egyik típusra sem hasonlítottak kellő mértékben. A legtöbb ilyen profilt nagyon magas pontszámok jellemzik az SC oktánsban. Más eredmények adódtak, mint amiket a QTI középiskolai tanárokkal és tanulókkal végzett vizsgálata során kaptak. Valószínűnek tűnik, hogy a tanárjelölt óraértékelése során a szupervízió nagyfokú felelőssége hangsúlyosabb jellemző lehet, mint a tanulói felelősségvállalás az osztályteremben. Ez a felelősség nem jár együtt a vezetőtanár bizonytalan viselkedésével. Az osztálytermi interakcióban pedig gyakran ez a helyzet.

A különböző kommunikációs stílusú vezetőtanárok a tanár szakos hallgatók óráit követően megbeszélték a látottakat. Az alábbiakban ezekből olvashatunk részleteket (Kremer-Hayon–Wubbels 2005. 112–115.).

a) Direktívát adó, utasító (1)

Vezetőtanár: „Kezdjük a beszélgetést azzal, hogy az oktatási célokra fókuszálunk, mert úgy gondolom, hogy ezek egy része nem tükröződött vissza egyértelműen az órán. Mik voltak a tanítási céljai ezen az órán?”

Tanár szakos hallgató: „El akartam magyarázni a szorzás jelentését, azt akartam, hogy a gyerekek megértsék, hogy a szorzás az összeadás rövid formája, és erre a $4+4+4+4+4=4*5$ példát hoztam fel.”

Vezetőtanár: „Úgy gondolja, hogy elérte ezt a célt?”

Tanár szakos hallgató: „Igen, igen!”

Vezetőtanár: „Honnan tudja ezt?”

Tanár szakos hallgató: „Talán észrevette, hogy az óra végére a tanulók könnyen átalakítják az összeadási feladatot szorzásivá, és fordítva.”

Vezetőtanár: „Rendben! Jó munkát végzett ezzel. Úgy gondolom azonban, hogy ahelyett, hogy az új információkat példákon keresztül mutatnánk be, jobb, ha hagyjuk, hogy a gyerekek az indukció módszerével vonják le saját maguk a következtetéseiket, hogy ők maguk fogalmazzák meg a matematikai alapelveket. Tehát azt gondolom, hogy a következő alkalommal próbálja meg hagyni, hogy a tanulók maguk jöjjenek rá az összefüggésekre.”

Ez a vezetőtanár korrekt volt abban, hogy visszajelzést adjon a hallgatónak, elmondja neki, mi lehetett volna a tanítás megfelelőbb módja, és javasolta, mit tegyen legközelebb.

b) Tekintélyelvű (2)

Vezetőtanár: „Miért kezdte ezt a témát úgy, hogy csoportokra bontotta az osztályt?”

Tanár szakos hallgató: „Az osztály tanulói közötti nagy különbségek miatt gondoltam így kezdeni. Nem tudom, hogyan taníthatnám őket egyszerre frontálisan.”

Vezetőtanár: „Látja, nem igazán hatékony egy új témát így kezdeni. Az osztály nincs hozzászokva a csoportmunkához. Ahhoz, hogy ezt hatékonyan meg tudják tenni, a gyerekeknek némi tapasztalattal kell rendelkezniük a csoportmunkában, speciális készségekre van szükségük. Ez nem pusztán az osztálybeli elrendezésük kérdése, hanem inkább a közöttük lévő együttműködés és a kommunikációs kapcsolat kérdése. Tehát előbb egy kis időt kell szánnia a csoportmunkához szükséges készségek, képességek fejlesztésére. Egy új téma bevezetése, ami jelen esetben nehéz, és egy új órászervezési és tanulási mód, egyszerre túl sok mindenkinek, így önnek is.”

Tanár szakos hallgató: „Nos, egyetérték, nem vettem észre, hogy a csoportmunka során mennyi mindenre kell figyelni, de szorít az idő. Sok mindent meg kell tanítanom a következő ünnep előtt, és tudom, hogy az osztályban tapasztalható nagy egyéni különbségek jobban kezelhetők csoportos tanulással.”

Vezetőtanár: „Igen, ez igaz lehet. De maradjunk a lényegnél, ami a következő: Koncentráljon csak egy dologra, és miután úgy érzi, hogy az első már megy, akkor térjen rá a következőre. Ahogy mondtam, könnyebb lesz önnek is és a gyerekeknek is. Mivel egyetért azzal, hogy a csoportmunka speciális készségeket, képességeket igényel, amelyeket fejleszteni kell, és egyetért azzal is, hogy a téma nehéz, döntenie kell, vagy új témát indít, vagy új munkamódszert vezet be, és megváltoztatja az osztálytermi munkaformát. Ha mindkét dolgot egyszerre csinálja, egyik sem lesz elég jó. Azt javaslom, hogy ebben az esetben először vezesse be a csoportmunkát, és akkor könnyebben megvalósítható az egyéni különbségeket figyelembe vevő tanítás.”

Ezen az órai megbeszélésen a vezetőtanár feladatorientált volt, tekintélye inkább a pedagógiai tudásból és tapasztalatból fakadt, semmint a hierarchikus helyzetéből. Ez a kellemes légkör lehetőséget adhat a tanárnak a hallgató visszajelzéseivel és útmutatásaival való egyetértésének kinyilvánítására.

c) Toleráns–tekintélyelvű (3)

Vezetőtanár: „Kezdjük a beszélgetést azzal a kérdéssel, hogy a verset hogyan kell előadni: a tanár olvassa fel az osztálynak, vagy a gyerekek olvassák el maguk?”

Tanár szakos hallgató: „Szerintem a tanárnak kellene felolvasnia az osztálynak, ezért jártam el így. Arra gondoltam, hogy miközben felolvasom nekik, jobban ki tudok hangsúlyozni bizonyos dolgokat, azt így jobban megértik.”

Vezetőtanár: „Rendben, értem az álláspontját. Azt javaslom azonban, hogy előbb próbálják meg a gyerekek maguk felolvasni a verseket. Ez segíteni fog önnek, hogy rájöjjön, melyik módszer a jobb.”

Tanár szakos hallgató: „Miért gondolja, hogy ez így jobb lesz?”

Vezetőtanár: „Nem állítom, hogy az egyik módszer jobb, mint a másik, csak azt javaslom, hogy próbálja ki mindkét módszert, és majd látni fogja. Használhatja mindkettőt különböző versekhez, különböző körülmények között.”

A vezetőtanár, miközben toleráns volt a tanárjelölt hallgató véleményével, jó hangulatban és határozottan fejtette ki álláspontját.

d) Toleráns (4)

Vezetőtanár: „Elmondaná, kérem, miért büntette meg Sárát? Azért, mert nem figyelt? Látja, a büntetés nem volt építő jellegű, nem segített.”

Tanár szakos hallgató: „Annyira összezavarodtam és aggódtam amiatt, hogy nem tudom irányítani az órát. Akkor nem gondoltam arra, hogy a büntetés konstruktív lesz-e vagy sem. A pillanat hevében tettem. Teljesen spontán történt.”

Vezetőtanár: „Nos, nekem is úgy tűnt, hogy ez valóban spontán történt. Emlékezve első tanítási óráimra, nagyon együttérzek önnel. Én is félttem, szóval az aggodalma természetes. Biztos vagyok benne, hogy idővel képes lesz átgondolni a döntéshozatali folyamatot.”

Tanár szakos hallgató: „Hogyan reagáljak egy tanulóra, aki nem figyel?”

Vezetőtanár: „Nos, számos mód van, biztos vagyok benne, hogy idővel rájön, hogyan reagáljon. Különféle reakciókat fog kipróbálni, és maga is rájön, hogy melyik gyerektípus számára melyik mód működik a legjobban.”

Ezen a foglalkozáson a vezetőtanár megértést tanúsított, és együttérzésével bátorította a tanárjelöltet. Bár nem igazán helyeselte a hallgató reakcióját, mégis toleráns volt, és kerülte a kritikát. Azonban nem tett semmiféle javaslatot.

e) Bizonytalan–toleráns (5)

Tanár szakos hallgató: „Azt hittem, hogy a koncepció illusztrálásának legjobb módja egy történet elmesélése.”

Vezetőtanár: „Lehet, hogy ez jó ötlet, de nem vagyok benne biztos, hogy ez a legjobb. Kipróbálhatna más módokat is.”

Tanár szakos hallgató: „Úgy gondolja, hogy legközelebb absztraktabb módon kellene elmagyaráznom a fogalmat?”

Vezetőtanár: „Tulajdonképpen ez nem az én ötletem volt, de egyetértek azzal, hogy megpróbálhatja elvontabb módon is.”

Tanár szakos hallgató: „Láttam, hogy ön történetekkel illusztrálja a fogalmakat, és ez nagyon tetszett.”

Vezetőtanár: „Rendben, ha tetszik, csinálja így, de mi van akkor, ha egyes gyerekeknek nincsen szükségük illusztrációkra, mert értik a koncepciót? Egyrészt azt kell csinálnia, ami önnek a legjobban megfelel, másrészt figyelembe kell venni a tanulók sajátosságait is.”

Ez a vezetőtanár nem rendelkezik semmilyen egyértelmű állásponttal, hezitál és bizonytalanoknak tűnik. Ennek ellenére elfogadja a tanárjelölt ötleteit.

f) Bizonytalan–agresszív/támadó/energikus (6)

Vezetőtanár: „Nem értem, miért nem válaszolt Zsuzsa kérdésére, ami érdekes volt.”

Tanár szakos hallgató: „Ha válaszoltam volna a kérdésére, akkor az összes többi kérdésre is válaszolnom kellett volna, és ez elterelt volna a témától.”

Vezetőtanár: „Többször elmondtam önnek, milyen problémákat okozhat, ha nem válaszol a gyerekek kérdéseire.”

Tanár szakos hallgató: „Rendben, de úgy gondolom, hogy minden olyan kérdésre válaszolni, amely gyakran lényegtelen, az oktatás rovására megy, és nem szeretnék lemaradni a tananyagban. Szóval mit tegyek?”

Vezetőtanár: „Természetesen az oktatási célok elérése kiemelt jelentőségű, de az is fontos, hogy válaszoljon a kérdéseikre. Nem értem, miért összeegyeztethetetlen a kettő.”

Ezen a megbeszélésen feszült volt a hangulat. A vezetőtanár és a tanár szakos hallgató sem nyitottak egymás ötleteire, és mindkettőjük a bizonytalanságérzetét fejezte ki.

g) Elnyomó (7)

Tanár szakos hallgató: „A sok tanulói kérdés miatt nem tudtam megvalósítani az előzetes terveimet, ami eltérített a céloktól.”

Témavezető: „Ha nem tudja tartani magát a terveihez, hogyan várja el, hogy elérje céljait?”

Tanár szakos hallgató: „Hát, ez nem mindig van így.”

Vezetőtanár: „Nézze, ha jó tanár akar lenni, akkor követnie kell az óravázlatában leírtakat. Amikor majd a jövő hónapban találkozunk, szeretném, ha elmondaná, miként tudott megbirkózni az óravázlatban leírtak követésével és a »mellékvágányok« elkerülésével.”

Tanár szakos hallgató: „Igen, remélem, meg fogom tudni valósítani.”

Ez a vezetőtanár egyértelműen nem támogatta a tanárjelöltet. Határozottan kifejtette véleményét, de nem vette figyelembe a javaslatait. A tanár szakos hallgató alázattal reagált.

h) „Robotoló”, a kiégés jeleit mutató tanár (8)

Vezetőtanár: „Arra számítottam, hogy több időt fordít a téma anyagának előkészítésére. A tanítás komoly vállalás, ezt nem lehet »félvállról« venni.”

Tanár szakos hallgató: „Igyekeztem a legjobbat kihozni magamból.”

Vezetőtanár: „Az sohasem elég. Mindig a többre kell törekedni.”

Tanár szakos hallgató: „Nos, tudja tanár úr, az iskola mellett dolgoznom is kell, hogy meg tudjak élni, és a kettő együtt már nagyon kimerítő. Késő estig fent maradok, hogy előkészítsem a következő órát.”

Vezetőtanár: „Nézze, megértem a problémáját, és nagyra értékelem a tanulóiban fektetett erőfeszítéseit és energiáit.”

Ez a vezetőtanár sokat követel a hallgatótól, azt a véleményét fejezte ki, hogy hiába dolgozik valaki sokat, mindig lehet többet tenni. Ugyanakkor úgy tűnik, hogy megérti a tanárjelölt problémáit.

Irodalomjegyzék

BENNETT, Neville

1976 *Teaching styles and pupil progress*. London, Open Books.

BREKELMANS, Mieke–LEVY, Jack–RODRIGUEZ, Rely

2005 A typology of teacher communication style. In: WUBBELS, Theo–LEVY, Jack (eds.): *Do you know what you look like? Interpersonal relationship in education*. London, Taylor & Francis, 41–49.

FISHER, Darrell–FRASER, Barry–CRESWELL, J.

1995 Using the „Questionnaire on Teacher Interaction” in the Professional Development of Teachers. *Australian Journal of Teacher Education* 20. 1. 8–18.

FLANDERS, Ned

1970 *Analyzing teacher behavior*. Reading, Addison-Wesley.

- FRASER, Barry
 1986 *Classroom Environment*. London, Croom Helm.
 1990 *Individualised Classroom Environment Questionnaire*. Melbourne, Australian Council for Educational Research.
- FRASER, Barry–ALDRIDGE, Jill–SOERJANINGSIH, Widia
 2010 Instructor-Student Interpersonal Interaction and Student Outcomes at the University Level in Indonesia. *The Open Education Journal* 3. 21–33.
- GOOD, Thomas
 1979 Teacher effectiveness in the elementary school. *Journal of Teacher Education* 30. 2. 52–64.
- KREMER-HAYON, Lya–WUBBELS, Theo
 2005 Supervisors' interpersonal behavior and student teachers' satisfaction. In: Wubbels, Theo–Levy, Jack (eds.): *Do you know what you look like? Interpersonal relationship in education*. London, Taylor & Francis, 110–121.
- LEARY, Timothy
 1957 *Interpersonal Diagnosis of Personality: A Functional Theory and Methodology for Personality Evaluation*. New York, Ronald Press.
- LEVY, Jack–WUBBELS, Theo–BREKELMANS, Mieke
 1992 Student and teacher characteristics and perceptions of teacher communication style. *Journal of Classroom Interaction* 27 .1. 23–9.
- MAREŠ Jiří–GAVORA, Peter
 2004 Interpersonální styl učitelu: teorie, diagnostika a výsledky výzkumu. *Pedagogika* 2. 101–128.
- MOOS, Rudolf
 1979 *Evaluating Educational Environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco, Jossey-Bass.
- RAMSAY, William–RANSLEY, Wayne
 1986 A method of analysis for determining dimensions of teaching style. *Teaching and Teacher Education* 2. 1. 69–79.
- RENTOUL, John–FRASER, Berry
 1979 Conceptualization of enquiry-based or open classrooms learning environments. *Journal of Curriculum Studies* 11. 3. 233–245.
- SCHULTZ, Raymond
 1982 Teaching style and sociopsychological climates. *The Alberta Journal of Educational Research* 18. 1. 9–18.
- TÓTH Péter–HORVÁTH, Kinga
 2022 *Tanári interakció az osztályteremben*. Budapest, Budapesti Műszaki Egyetem, Gazdaság és Társadalomtudományi Kar.
- WUBBELS, Theo–LEVY, Jack
 1991. A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teacherst. *International Journal of Intercultural Relationships* 15. 1. 1–18.

1993 Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education. London, Falmer Press.

WUBBELS, Theo–CRÉTON, Hans–HOOYMAYERS, Herman

1985 *Discipline problems of beginning teachers, interactional teacher behavior mapped out*. The annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260040.pdf> [2022. március 1.]

WUBBELS, Theo–BREKELMANS, Mieke–CRÉTON, Hans–HOOYMAYERS, Herman

1990 Teacher behavior style and learning environment. In: WAXMAN, Hersholt–ELLETT, Ch. (eds.): *The study of learning environments*. Houston, University of Houston, vol. 4. 1–12.

WUBBELS, Theo–CRÉTON, Hans–HOOYMAYERS, Herman

1987 A School-based Teacher Induction Programme. *European Journal of Teacher Education* 10. 1. 81–94.

KÉPESSÉGEK, KÉSZSÉGEK A TÁVOLLÉTI OKTATÁSBAN

A Covid-19-járvány miatt sok más országhoz hasonlóan Romániában is szigorú korlátozó intézkedéseket vezettek be, és ennek részeként elrendelték az otthoni munkavégzést, illetve a távolléti oktatásra való azonnali áttérést az oktatás minden szintjén. Ennek következtében egy teljesen új helyzet előtt állunk, a távolléti oktatáshoz szükséges technológia és gyakorlat, valamint az új információs és kommunikációs eszközök megfelelő szintű ismerete nélkül.

Az áttérés a távmunkára és a távolléti oktatásra egy Romániában javarészt előzmények nélküli munkavégzési és tanítási-tanulási gyakorlat kialakítását tette szükségessé szinte egyik napról a másikra.

Ami a távmunkát illeti, a gazdaságilag fejlett nyugati országokban már évtizedekkel ezelőtt számos olyan formája kialakult, amelyek eltérő munkafeltételeket jelentenek a munkavállalók számára, ilyen például a határokon átnyúló távmunka, a számítógépes otthoni munkavégzés, a mobil munka, a kirendelt-ségi munka, a szatellit irodák stb. Európai szinten a távmunka kérdésköre az Európai Unió hivatalos fórumain az 1990-es évek közepére jelenik meg, a foglalkoztatáspolitikai sürgősen szabályozandó területeként. 1994-ben fogadta el az Európai Unió azt az információs társadalomról szóló programot, amelyben először jelenik meg a távmunka fogalma. A Bangemann-jelentés néven ismertté vált dokumentum első fejezete a távolsági munkavégzéssel kapcsolatos teendőket fogalmazza meg: „Az otthonokban és műholdas hivatalokban végzett távmunka előmozdítása, hogy az ingázóknak ne kelljen többé hosszú utat megtenniük a munkahelyükre. Az adott helyszínről elektronikusan csatlakozhatnak tetszőleges szakmai környezethez, függetlenül a használatban lévő rendszertől” (Bangemann 1994. 25., idézi Forgács 2009. 38.).

A távmunka egyik legfőbb jellegzetessége éppen az, hogy az információs és kommunikációs technológiát egyesíti a rugalmas munkavégzési hellyel. A munkavégzési hely és az intézményi központ között a kapcsolatot számítógépen keresztül tartják fenn, de maga a munkavégzés is számítógép segítségével valósul meg és továbbítódik a központba. A távmunka lényege tehát nemcsak az intézményi központtól távoli helyszínen megvalósuló munkavégzés, hanem

az információs technika és technológia alkalmazása is hozzátartozik (Nemes–Csilléry 2006. 32–33.).

A távmunkára vonatkozóan Romániában hivatalos szabályozás csak 2018 márciusában született a távmunkában végzett tevékenységek szabályozására vonatkozó 81/2018-as számú törvény értelmében.² A 2020 márciusától bevezetett szigorú korlátozó intézkedések következtében azonban megvalósult a távmunkára való áttérés minden olyan területen, ahol lehetőség nyílt rá. A kényszerítő körülmények hatására megvalósuló gyors áttérés a jövőre vonatkozóan is fontos felismerésekhez vezette a munkavállalókat és munkáltatókat egyaránt, jobb és flexibilisebb munkavállalási megoldások születtek, és úgy tűnik, Románia jelentős haladást ért el az infokommunikációs eszközök használata terén és az internethasználat elterjesztésében, a kereskedelemben, közigazgatásban, iskolákban és egyetemeken egyaránt.

Ami a távolsági oktatás helyzetét illeti, Romániában az elmúlt évtizedek alatt nem alakult ki a távoktatás kultúrája és az a gyakorlat, hogy bárki bármikor és bárhol azt tanulhassa, amire szüksége van.

A Magyar Virtuális Enciklopédia definíciója szerint a távoktatás „az atipikus tanulás olyan szervezése térben és időben, amikor a közvetlen irányítással szemben a közvetett irányítás a domináns. A távoktatásban alapvető fontosságú a tanulás önirányítása. A távoktatásra jellemző a didaktikai szerkezet zártága, a tanulói önállóság növelése, a társadalmi nyitottság és az önművelés lehetősége. A távoktatás relatíve olcsó, mintegy 30%-a a hagyományos osztálytermi tanítás költségeinek. A távoktatási programok, tananyagok kifejlesztése ugyanakkor a hagyományosnál jóval költségesebb, azonban lehetővé teszi, hogy a legfelkészültebb tanárok és specialisták bevonásával készüljenek a tananyagok. A korszerű információs-kommunikációs technológiák, s különösen a mobil kommunikációs eszközök jóvoltából bárhol lehetséges a tanulás (a távoktatás mindenhova eljuthat, bármilyen messze legyenek a tanulók a képzés központjától), valamint az e-learning. (...) A távoktatás során a tanulói támogatások formái: tananyag (oktatócsomag) és szervezői támogatás; tananyag és konzultációs lehetőség, valamint vizsga; mentori támogatás (személyes konzultációk)” – Magyar Virtuális Enciklopédia (MTA, összeállította: Benedek András).³

A Pedagógiai Lexikon definíciója a távoktatás elődjének tartott levelező oktatást meghaladó oktatási formaként jellemzi, kiemelve a tanulás távirányításos jellegét és a képzés nyitott voltát:

„A távoktatás a levelező oktatás kritikájaként, annak hiányait pótló, ugyanakkor hatékonyabb távirányítási formaként fejlődött ki, amely szigorúbban és eredményesebben teljesítheti a levelező oktatás feladatait. Jellemzője, hogy

2 <http://www.monitoruljuridic.ro/act/lege-nr-81-din-30-martie-2018-privind-reglementarea-activitatii-de-telemunc-emitent-parlamentul-publicat-n-199418.html> [2023. augusztus 17.].

3 <http://www.hunfi.hu/nyiri/enc/1tools/mindennapi/tanulas.htm> [2023. augusztus 17.].

helytől és időtől függetlenül képes sokakat tanítani, s így »tömegoktatásra« alkalmas eszközzé válik. Ugyanakkor módot ad az egyéni tanulási szempontok figyelembevételére, az egyéni tanulási problémák kezelésére és az egyéni tanulási ütem biztosítására” (Pedagógiai Lexikon, idézi Bánkeszi–Szepesi 2017. 544.).

Ez a képzési forma tehát azt a célt követi, hogy a tanulási folyamat egészét irányítása alatt tartsa, ennek érdekében a tanulást folyamatosan rendszerezi, léptékről léptékre irányítja, és átfogóan szervezi az egész tanulási folyamatot. A távoktatás alapvető jellemzője, hogy a tanár személyét a sajátos módon, a célközönség ismeretében elkészített tananyag vagy oktató szoftver helyettesíti, a tanuló pedig szabadon oszthatja be a tanulásra fordítandó időt, és ha nehézségei adódnak, konzultálhat a segítő tanárral, más néven tutorral. A tanár azonban nem oktat és nem ellenőriz, csak segít megtalálni a megoldást, ösztönzi a tanulási tevékenységet, az elvégzendő gyakorlatok, feladatok megoldását és az önellenőrzést. A távoktatási forma tulajdonképpen minden olyan ismeret átadására megfelelő módszert kínál, amely nem feltételez közvetlen és hosszú időtartamú gyakorlást (Nemes–Csilléry 2006. 13.).

A szakirodalomban a távoktatás három típusát különböztetik meg az eszközzrendszer és az oktatástechnológia szempontjából: a hagyományos eszközökkel szervezett klasszikus távoktatást, a modern technológia eszközeinek felhasználásával történő, IKT-eszközökkel megvalósuló távoktatást és a kevert módszert (blended learning), amely a hagyományos és az IKT-eszközökkel támogatott oktatás keveréke, és egyben feltételezi az időközönkénti személyes találkozókat tanár és diák között (Bánkeszi–Szepesi 2017. 544.). A romániai közoktatásban mindmáig nem alakult ki semmilyen gyakorlata a távoktatásnak, egyetlen blended-learning típusú központ létezik 2017 szeptemberétől Kolozsváron,⁴ olyan angol nyelvű magániskolaként, ahol az angol nemzeti tanterv szerint zajlik az oktatás. Ami pedig a felsőoktatást illeti, a 2021–2022-es tanévre távoktatási vagy csökkentett látogatású képzést magyar nyelven csak a Babeş–Bolyai Tudományegyetem négy karán (Történelem és Filozófia Kar, Szociológia és Szociálismunkás-képző Kar, Pszichológia és Neveléstudományi Kar, Közgazdasági és Gazdálkodástudományi Kar) hirdettek meg, másutt kizárólag nappali képzés zajlik, és ennek folytán a felsőoktatásban hagyományai sem igen alakulhattak ki a távoktatásnak, ill. a távoktatás módszertani-didaktikai kultúrájának.

A távolsági oktatás másik típusát képviseli az e-oktatás (más néven e-learning, elektronikus vagy számítógép-alapú tanulás), az elektronikus eszközökkel és szolgáltatásokkal támogatott oktatási, képzési és tanulási forma. Ez kezdetben csak a számítógép-alapú oktatást jelentette, statikus tananyagok gyűjteményét, amely digitális adathordozó vagy intranet/internet segítségével jutott el a felhasználókhoz, és nem igényelt semmiféle kapcsolatot a tananyag létrehozója

4 <https://clujstudycentre.wordpress.com> [2023. augusztus 17.].

és felhasználója között. Mára már az e-oktatásban használt digitális tananyagok kihasználják a HTML hyperlink lehetőségeit, azaz belső és külső linkek segítik az alaposabb tájékozódást, és a korszerű számítástechnikai eszközökkel támogatott oktatási formát jelenti.

„Az e-learning, vagy az elektronikus tanulás oktatási szemlélet, amely magában foglalja a tanulás és az oktatás folyamatának IKT-eszközökkel támogatott formailag, tartalmilag és módszertanilag is újszerű formáit” (Bánkeszi–Szepesi 2017. 544.).

A számítógép-alapú oktatás az infokommunikációs technológia fejlődésével a fejlett nyugati országokban hálózatalapú oktatássá vált és elektronikus oktatás-menedzsmenttel egészült ki, azaz az oktatás tervezett, szervezett, ellenőrizhető folyamat lett, és létrejöttek az oktatási intézményeket kiszolgáló tanulási keretrendszerek.

Az e-oktatás legfontosabb jellemzői, amelyek megkülönböztetik az addigi oktatási-tanulási módszerektől, folyamatoktól és eljárásoktól (Bánkeszi–Szepesi 2017. 545.):

- a didaktikai tervezés, ami a tananyag, a tanulási program, a tanulási környezet optimális kialakítását célozza;
- a modularitás elve, vagyis az a törekvés, amely a tananyagelemeknek az LMS-be (learning management system, tanulást szervező rendszer) vagy LCMS-be (learning content management system, tananyagkezelő/tanulási tartalmat kezelő rendszer) való illeszthetőségére, ill. tananyagok, tanulási programok kialakítására irányul;
- a rendszerintegráció, azaz az e-learning programnak beilleszthetőnek kell lennie a környezeti programokba, a tanulás szervezeti hálójába.

A hálózatalapú tanulás ugyanakkor teljesen megváltoztatja a hagyományos tanár-diák viszonyt, mivel az új szemlélet középpontjában nem az ismereteket átadó tanár áll, hanem a tanuló, aki maga szervezi és irányítja a tudás megszerzésére irányuló tevékenységeit és tanulmányi előrehaladását, a tanár pedig ezt a folyamatot csak támogatja, mentorálja.

Az e-tanulásnak különböző típusai is kialakultak (Nemes–Csilléry 2006. 17–18.): a szakirodalom számontartja a tiszta e-learninget, a blended learninget és az m-learninget.

A tiszta e-learning a legággabb értelemben a technológiával támogatott tanulást jelenti, beleértve az elektronikus távoktatást, ill. a hálózaton szervezett és folytatott oktatást is. A világ fejlett országaiban a távoktatás mint módszer régóta használatos oktatási forma, az informatikai technológiát hasznosító, elektronikus távoktatás pedig kitágítja ennek kereteit: a tanulók digitális tananyagok segítségével, egyénileg sajátítják el az ismereteket, a maguk ritmusában, számítógépen gyakorolják a megszerzett tudást, ugyanakkor a technológia lehetőséget teremt arra is, hogy a tanár és tanuló hálózatokon keresztül kapcsolatba lépjen egymással. Idetartozik azonban a kizárólag internetalapú képzés

is, a hálózaton keresztül megvalósuló tanítási-tanulási folyamat is, más néven az online oktatás vagy hálózati alapú e-learning, amelyben a tananyaghoz a tanulók hálózaton keresztül, egy központi szerveren férhetnek hozzá, oktatástípus szerint azonban a képzés megvalósulhat aszinkron és szinkron módon egyaránt. Aszinkron képzés esetén a tananyag elérése hálózaton keresztül valósul meg, elsajátítása a tanár irányítása mellett egyéni ütemezésben történik, de online vitafórumok keretében lehetőség van arra is, hogy a tanulók egymással vagy a tanárral élőben kommunikáljanak.

A szinkron képzés a távoktatási keretrendszer segítségével generált virtuális osztálytermekben élő videokonferencia- és chat alkalmazások, video- és hanganyagok, elektronikus táblák stb. segítségével valósul meg, valós időben (Nemes–Csilléry 2006. 21.).

A blended learning, vagy más néven vegyes tanulás, a távoktatás, az e-tanulás és a hagyományos képzés módszereit ötvöző kombinált oktatási forma, azaz a digitális eszközökkel megvalósuló elektronikus tanulás, a hagyományos írott, nyomtatott tananyag és a személyes jelenlét összevonásával megvalósítható tanítási-tanulási módszer.

„A blended learning tanulás- és oktatásméleti, módszertani alapokon nyugvó átfogó infopedagógiai stratégia, mely a tanulást támogató rendszer révén – az emberi lét változatos megismerési, és kommunikatív formáit integrálva – tér- és időkorlátok nélkül biztosítja a tanuló számára az optimális ismeretszámát. Olyan oktatási technológia, mely a képzéshez változatos tanulási környezeti elemek (módszerek és eszközök) – hagyományos és virtuális tantermi tanulási formák, személyes és távolsági konzultáció biztosításával, nyomtatott és elektronikus tananyagok segítségével magas színvonalú (hi-tech) infokommunikációs eszközök révén a tananyagot kooperatív, változatos módszerekkel, egyénre szabott formában teszi hozzáférhetővé, biztosítja a tanulók előrehaladási ütemének ellenőrzését, értékelését” (Forgó 2004. 124–125.).

A 2000-es évektől kezdődően a fejlett nyugati országokban harmadikként kialakult és egyre nagyobb népszerűségnek örvend az oktatás és képzés új koncepciója, az m-learning, a mobil telekommunikációs eszközök segítségével megvalósuló oktatási forma. Az m-tanulás az e-tanulás és a mobiltechnika fúziója, ami a tanulás mobilitásának egy újabb szintjét képviseli.

Az e-tanulás és az m-tanulás azonban egyrészt digitális eszközöket,⁵ másrészt kulcskompetenciákat, digitális készségeket feltételez, használatukhoz ismerni kell a mobilitást biztosító eszközök, az internet, a webes szolgáltatások és böngészők nyújtotta lehetőségeket. Mindezeket túl ezek az oktatási formák

5 2021 januárjában Sorin Cîmpeanu romániai tanügyminiszter nyilatkozata szerint a közoktatásban a 2020–21-es tanévben beiskolázott 2,8 millió tanulóból 280 000 tanuló nem rendelkezett az online oktatáshoz szükséges digitális eszközökkel: <https://www.agerpres.ro/educatie-stiinta/2021/01/28/cimpeanu-potrivit-estimarilor-pest-65-000-de-elevi-sunt-in-situatia-de-neincheiere-a-situatiiei-scolare-pe-primul-semestru--651111> [2023. augusztus 17.]

a teljes körű működésük biztosításához a hallgatón kívül más résztvevőket is igényelnek (Nemes–Csilléry 2006. 21.), ilyenek például az e-tanulás infrastruktúrájának üzemeltetését és karbantartását végző rendszergazdák, a képzési terveket összeállító és az oktatási tevékenységet nyomon követő oktatási adminisztrátorok, a tananyagokat digitális oktatási anyaggá átalakító és azt karbantartó tananyagfejlesztők, ill. a tananyag tartalmának összeállítását, rendszeres aktualizálását végző, a hallgatók részéről felmerülő kérdéseket kezelő oktatók.

„Az e-learning egyediségéből fakadóan ezen szakembereket kifejezetten erre a területre kell oktatni. Az elektronikus tanulás/tanítás ugyanis sok vetületében jelentősen eltér a hagyományos formáktól. Ezeket az eltéréseket tudatosan kezelni kell, a megoldások szereplőit ezekre fel kell készíteni. Csak így érhető el, hogy az e-learning ne csak egy kiegészítő lehetőség legyen az oktatás és képzés területén, hanem egy önálló, hatékony eszköz lehessen a tudás megszerzéséhez” (Nemes–Csilléry 2006. 21.).

A fizikai tanítási-tanulási környezetnek az e-tanulás és m-tanulás következtében virtuális környezetté válása, számos előnye mellett, fontos problémákat is felvet. Nyíri Kristóf (2009) a virtuális tanítás négy fontos hiányosságára hívja fel a figyelmet: az első problémát abban látja, hogy mivel a személyes kommunikációt virtuális kommunikáció váltja fel, ebből kognitív veszteségek származnak;⁶ a második probléma az, hogy a papírra írt vagy nyomtatott szövegek által hordozott információ és a képernyőn megjelenő szövegek által közvetített információ eltérő kognitív minőséget mutat, más a kognitív hozadékuk;⁷ a harmadik nehézség az, hogy a digitális közegben alapkérdés, hogy a szövegek által hordozott információ milyen fokig egészíthető ki képek által hordozott információval;⁸

6 „(...) a személyes kommunikáció keretei között a koherens beszélgetés fenntartása sokkal kisebb erőfeszítést igényel, mint virtuális keretek között. Ez annak ellenére így van, hogy az írott üzenetek általában jobban felépítettek és tartalomban gazdagabbak, mint az élőbeszédben tett megjegyzések” (Nyíri 2009; <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> [2023. augusztus 17.])

7 „Amiképpen a beszéd – általában szólva – kevésbé koherens, mint az írás, úgy a képernyőn fogalmazott szöveg is kevésbé koherens, mint a papíron fogalmazott. Ennek oka világos. A koherencia megőrzése azt feltételezi, hogy szövegeket összehasonlítunk egymással, vagy hogy a szöveg egyik részletét összehasonlítjuk ugyanannak a szövegnek másik részletével. A képernyőn ilyen összehasonlítások csak nagyon korlátozott mértékben végezhetők el. Attól függően, hogy milyen rendszert használunk és milyen *display* áll rendelkezésünkre, egy, két vagy akár több dokumentumot is tekinthetünk egyszerre; ám adott pillanatban minden egyes dokumentumnak csak kis szelete lesz látható. Az elérhető és releváns dokumentum vagy akár csak egyetlen hosszabb dokumentum szinoptikus szemlélete nem lehetséges. Az ellentmondások nehezen lesznek fölfedezhetők; a szöveg egysége nehezen tartható fenn. A logikai szigorúság csökkenése óhatatlan következmény. Ismert a megfigyelés, hogy az *e-mail* üzenetek stílusa gyakran egészen közel áll a beszélt nyelv stílusához: előbbiek emóciókban gazdagok, grammatikában szegények, s jellegzetesen nélkülözik a reflektív írás fegyelmét” (Nyíri 2009; <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> [2023. augusztus 17.]).

8 „A szöveg rögzíti, leírja a tények összefüggéseit, a kép viszont megmutathatja, hogy a dolgokkal hogyan, miképpen bánjunk. A szöveg uralma a kép felett egyszersmind az elméleti tudás uralmát jelenti a gyakorlati tudás felett; ez az uralom azonban kínos és

negyedik problémaként pedig utal arra, hogy a különböző személyiségtypusok eltérő mértékben képesek a virtuális környezettel megbirkózni.⁹

Ezekkel az elméleti és gyakorlati problémákkal és nehézségekkel mi magunk is szembesültünk, a Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Karának fordító- és tolmácsképző alapszakának oktatói és hallgatói egyaránt. A továbbiakban következnek a koronavírus-járvány kitörésének hatására szakunkon kialakult helyzet rövid áttekintése.

A Covid-19-járvány visszaszorítása érdekében Romániában 2020 márciusában elrendelt távolléti oktatásra való kötelező áttérés a Sapientia EMTE vezetésének döntése nyomán a tantervben rögzített előadások és gyakorlati foglalkozások (szemináriumok, laboratóriumi gyakorlatok) online közegben történő, valós idejű megtartásának előirányzását jelentette. Ez a rendelkezés – digitális oktatásmódszertani előzmények híján – teljesen felkészületlenül ért tanárt és diákot egyaránt.

A szinkron módszer kizárólagosságának követelménye egységes keretrendszer kialakítását feltételezte, amire azonban kezdetben nem volt lehetőség, következésképpen az első hetek oktatási gyakorlatát leginkább az aszinkron tanítási-tanulási forma és a több különböző digitális platform és eszköz használata jellemezte (előre felvett hangvideók, hangrögzítéses prezentációk megosztása, élő videokapcsolat stb.), és csak azt követően valósulhatott meg, a valós idejű videokonferencia-jellegű tanórákra való áttérés egységes rendszerben, az egyetem technikai támogatása és intézményi G Suite for Education fiók létrehozása által, a Google Hangouts Meet alkalmazás segítségével. Ebben a folyamatban a legnagyobb nehézséget egyrészt a támogató rendszerek és a megfelelő digitális eszközkészlet kezdeti hiánya, másrészt az oktatóknak és a hallgatóknak a digitális eszközök használatában való jártasságának elégtelensége jelentette.

kétes. Kínos, mert elvont tartalmak unalmas-veritékes bifflázását igényli; és kétes, mivel az elméleti tudásnak, végső soron, mégiscsak gyakorlati készségekre kell támaszkodnia. A könyvnyomtatás az újkori tudomány s az újkori iskolázás alapja; ám idővel korlátaiknak nyilvánvaló összetevőjévé is lett. Ha igaz az, hogy ezen korlátok meghaladásának az interaktív multimediális közeg a leghatékonyabb kerete, akkor igaz az is, hogy a virtuális tanulási környezet a hagyományoshoz képest valódi előnyöket kínál” (Nyíri 2009; <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> [2023. augusztus 17.]).

- 9 „A telefonkapcsolatok akkor hatékonyak, ha korábbi személyes találkozások háttér-információira támaszkodhatnak, s ha ilyen találkozások révén rendszeres megerősítést nyernek. Ugyanez a minta érvényes az e-mail, az SMS vagy akár a videokonferencia esetében. Tegyük hozzá: nem mindenki, s jelesül nem minden diák érzi jól magát a virtuális környezetben. A virtuális tanulás elmélete elképzelhetetlen egyfajta ismeretfilozófiai háttérű személyiségtypológia nélkül. Merre indulhatna el egy ilyen személyiségtypológia kidolgozása? Alapvető belátás, hogy ezen a területen a szocializáció mikéntje meghatározóbb, mint a velünk született vagy kisgyermekkorban szerzett diszpozíciók. A virtuális környezetben az az ifjú érzi otthon magát, aki ezzel a környezettel már gyermekkorában megismerkedett. Ám gyanítható, hogy függetlenül a szocializáció mikéntjétől, az eredendően eltérő személyiségtypusok-tanulótípusok jelentőségével számolnunk kell” (Nyíri 2009; <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> [2023. augusztus 17.])

Ami az oktatási típusokat illeti, a fordító és tolmács szakon egyfajta vegyes képzés alakult ki, amelyet online oktatásnak nevezünk a romániai közoktatásban immár meghonosodott terminus szerint. A digitális együttműködési formák közül a valós idejű, videokonferencia-jellegű tanórák váltak az oktatási folyamat meghatározó tényezőivé a fordító és tolmács szak mindhárom évfolyama számára, a tanrendben szereplő időpontban, kiegészülve a hallgatók rendelkezésére bocsátott írott, nyomtatott tananyagok beszkenelt változatával és digitális tananyagokkal. A kezdeti időszakban, a kar rendszergazdáinak javaslatára, a Neptun Meet Street felülettel és a Google Classroom platformmal próbálkoztunk. Ez utóbbi esetében a szolgáltatás ingyenes változatát használtuk, magánszemélyként, személyes G-mail-fiókkal, a tanórák Google Hangouts Meet-linkjét, a meeting ID-t és a jelszót a Google naptárban hoztuk létre és továbbítottuk a hallgatóknak személyes e-mail-címre vagy a közösségi média felületein. A 2020–21-es tanévtől kezdődően azonban kötelező módon megtörtént az áttérés a Google Classroom intézményi változatára, az intézményi domainnel működő G Suit komplex rendszerre, amely megfelelőbb az egyetemi képzéshez, ráadásul az oktatási intézmények számára ingyenes hozzáférést biztosít. A G Suit egy felhőalapú kommunikációs, adattárolási és megosztási rendszer, amely egy olyan összetett infokommunikációs környezetet nyújt, amelynek a kihasználása nagymértékben megkönnyíti az oktatási tevékenység kommunikációs mechanizmusait és az oktatással, tanulással összefüggő digitális tevékenységeket. Ennek a feltétele azonban az, hogy az oktatási folyamatban érintett résztvevők rendelkezzenek mindazon digitális kompetenciákkal, amelyek a rendszer hatékony használatát biztosítják. Ennek a felhőalapú komplex megoldásnak az az előnye, hogy platformfüggetlen módon, bármely operációs rendszeren működtethető, fizikailag bárholnan elérhető és használható. A Google Classroom lehetővé tette csoportok létrehozását, résztvevők hozzárendelését, az ismeretanyag, tananyag megosztását, feladatok létrehozását, ellenőrzését, a csoporthoz tartozó tananyag és megosztott mappa egységes kezelését, illetve a csoport létrehozója állandó Google Hangouts Meet linket rendelhetett az adott tanteremhez, ami jelentős mértékben megkönnyítette a hallgatók csatlakozását a tanórákhoz, és levette az óráról órára való linkgenerálás terhét a tanárok válláról.

Az immár több mint két féléves online oktatás során a szakunk diákjai által tapasztalt nehézségek feltérképezésére, a minél eredményesebb tanítási-tanulási tevékenység megvalósulásához szükséges képességek/készségek, ill. hiányosságok azonosítására 2021 februárjában egy online kérdőíves felmérést végeztem Google Űrlap segítségével, és a felmérést 2022 februárjában megismételtem. A továbbiakban a két felmérés eredményeiről számolok be. A felmérések egyrészt a technikai és módszertani nehézségek leküzdésére tanulásmenedzsment-rendszerként bevezetett Google Classroom virtuális tanterem különböző funkcióinak használatát és hatékonyságát, a valós idejű online tanóra, a virtuális tanterem és a virtuális tanteremben esetlegesen megvalósuló fórumozás

hasznosságát vizsgálta, másrészt a hallgatóknak az oktatókkal való és egymás közötti interakcióira gyakorolt hatását a járvány idején, illetve a korlátozások megszűnte után, összehasonlítva a jelenléti oktatás során tapasztaltakkal.

Az első felmérésben a Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Kara alkalmazott nyelvészeti tanszékének fordító és tolmács alapszakos I., II. és III. éves hallgatói vettek részt 2021 februárjában, a 2020–2021-es tanév második félévének első hetében, olyan hallgatók, akik a 2020 márciusát megelőző időszakban – akárcsak a szakon oktató tanáraik – semmilyen előzetes tapasztalattal nem rendelkeztek a távoktatásra, távolléti oktatásra vagy e-tanulásra vonatkozóan. A 2020–21-es tanévben a szakra beiratkozott elsőéves hallgatók azonban középiskolai tanulmányaikat már a távolléti oktatás keretei között fejezték be.

A 2020–2021-es tanévre összesen 114 hallgató iratkozott be a fordító és tolmács szak első-, másod- és harmadévére, az első félév során azonban többen abbahagyták tanulmányaikat. A kérdőív kitöltésére mindhárom évfolyam hallgatóit felkértem, 2021-ben összesen 79 hallgató töltötte ki névtelenül és az adataik bekérése nélkül, ennek 72,2%-a nő (57), 27,8%-a férfi (22). A válaszadók 34,2%-a elsőéves (27), 38%-a másodéves (30) és 27,8%-a harmadéves diák (22).

A 2021/22-es tanévre 30 elsőéves, 36 másodéves, 39 harmadéves diák iratkozott be, összesen 105 hallgató. Ebből 2022-ben 77 hallgató töltötte ki kérdőívet: 53 (68,8%) nő és 24 férfi (31,2%), ennek 24,7%-a elsőéves (19), 40,3%-a másodéves (31) és 35,1%-a harmadéves diák (27).

Kérdéstípusok szerint a kérdőív tartalmazott egyszerű feleletválasztós, lineáris skálán történő értékelést feltételező és kifejtést igénylő nyílt kérdéseket.

Mivel a fordító- és tolmácsképzés karunkon alapszakként működik, fontosnak tartottam felmérni, hogy a mesterképzés és a későbbi pályaeorientáció vonatkozásában milyen lehetőségeket látnak a maguk számára.

2021-ben a válaszadók 38%-a (30 hallgató) fordítással szeretne foglalkozni az alapszak elvégzése után, 8,9% (7) tolmácsolással, 6,3% (5) a szöveggondozással összefüggő más munkakörben szeretne dolgozni, 25,3% (20) a tanári pályát választja, és 21,5% (17) hallgató még nem döntött ebben a kérdésben.

2022-ben a diákok 39%-a (30 hallgató) a fordítást jelölte meg, 9,1% (7) a tolmácsolást, 5,2% (4) a szöveggondozással összefüggő más munkakört, 31,2% (24) a tanári pályát választja, és 15,6% (12) hallgató még nem döntött.

A hallgatók nemére, az évfolyamra és a jövőbeni szakirányra vonatkozó első három kérdést követő 22 kérdés az online oktatás keretétől szolgáló Google tanterem hatékonyságára, a hallgatóknak az online oktatással, a szinkron és aszinkron módszerekkel kapcsolatos tapasztalataira és véleményére, a hallgatók virtuális osztálytermi interakcióira vonatkozott, további 6 kérdés pedig a beszélési szokásaik, nyelvhasználatuk változásaira összpontosított.

2021-ben a válaszadók 53%-a (42 hallgató) alkalmasnak találta a jelenléti oktatás kontaktóráit jellemző feladatok és tevékenységek megvalósítására a Google tanterem Google Hangouts Meet felületén szinkron módon, online vi-

deokonferenciák keretében tartott tanórákat (1–5-ös skálán 4-es és 5-ös), 41,8% (33 hallgató) a középű 3-as értéket jelölte meg, 5,1% (4 hallgató) kevésbé tartotta alkalmasnak (2-es értéket jelölték meg), teljesen alkalmatlannak azonban senki nem tekintette.

2022-ben viszont csak 43%-uk (33 diák) jelölte be a 4-es és 5-ös értéket, 33,8% (26 diák) a középű 3-as értéket jelölte meg, 23,4% (18 hallgató) kevésbé tartotta alkalmasnak (a 2-es értéket jelölték meg, ami szignifikáns eltérés az egy évvel azelőtti adathoz képest), teljesen alkalmatlannak azonban továbbra sem tekintette senki.

A Google Classroom virtuális tanteremnek a tanórák előkészítése, a tudásanyag aszinkron módon való átadása szempontjából való hatékonyságára vonatkozó kérdésre 2021-ben a hallgatók 55%-a (43) jelölte meg a 4-es és 5-ös értéket (nagyon hatékony), 33,3% (26) a 3-as értéket, 10,3% (8) kevésbé tartotta hatékornak (2-es érték). 2022-ben jelentős eltérések mutatkoztak a válaszokban: 76,7% (59) tekintette nagyon hatékornak, 15,6% (12) a 3-as értéket jelölte meg, és 7,8% (6) kevésbé tartotta hatékornak (2-es érték).

A virtuális tanteremhez kapcsolódó következő kérdés a tanterem hatékonyságát mérte a hallgatók egymás közötti, illetve az oktatóval folytatott interakciója szempontjából: 2021-ben a válaszadók 33,4%-a (26 hallgató) hatékornak tekintette (4-es és 5-ös érték), 60,3% (47 hallgató) kevésbé tartotta alkalmasnak (2-es és 3-as érték), 6,4% (5) pedig teljesen alkalmatlannak ítélte a kapcsolattartásra (1-es érték). 2022-ben hasonló értékeket mutatott a mérés: 33,8% (26) hatékornak ítélte, 55,9% (43) kevésbé alkalmasnak, 10,4% (8) pedig teljesen alkalmatlannak.

Hasonló értékeket és megoszlást mutattak a hallgatói fórum hasznosságára vonatkozó kérdésre adott válaszok 2021-ben: 38,2% (21) alkalmasnak tartotta az elméleti tudnivalók, feladatok megbeszélésére, szakmai eszmecserére stb., 56,4% (31) azonban kevésbé (2-es és 3-as érték), 5,5% (3) pedig egyáltalán nem tekintette alkalmasnak (1-es érték). 2022-ben a hallgatók 72,7%-a (56) még mindig használja a virtuális tanterem fórumfunkcióját, 27,3% (21) pedig egyáltalán nem.

Arra a kérdésre, hogy hasznos lenne-e az osztálytermi órákat kiegészíteni a virtuális osztályterem szolgáltatata tanulási környezettel, 2021-ben a válaszadók 51,9%-a (41) válaszolt igennel, 34,2% (27) talán hasznosnak gondolta, míg 13,9% (11) egyáltalán nem látta érdemesnek.

2022-ben arra a kérdésre vonatkozóan, hogy a jelenléti oktatás keretei között milyen mértékben használták ki a virtuális osztályterem nyújtotta előnyöket, a következő megoszlást mutatják a válaszok: 89,6% (69) rendszeresen használta, 10,4% (8) pedig csak néhány tantárgy esetében.

A távolléti oktatás során alkalmazott pedagógiai módszerek közül a tananyag elsajátítása, az oktatói visszajelzések, illetve az egymás közötti interakciók szempontjából 2021-ben a hallgatók 69,6%-a (55) a valós idejű videokonferencián keresztül megvalósuló tanórát (azonnali visszajelzéssel) tartotta haték-

konyabbnak, 29,1% (23) pedig a virtuális osztályterem nyújtotta lehetőségeket (a tananyagok feltöltésével, a kérdések írásban való megvitatásával üzenőfalon, fórumban, a feladatok visszaküldésével).

A távolléti, online oktatásnak az osztálytermi munkához képest megmutatókozó előnyeit a válaszadók a következőkben látták: a nagyobb szabadság mellett legtöbbször a digitális formában rendelkezésre bocsátott tananyagok nagyobb mennyiségét emelték ki:

2021-es adatok:

„Kényelmesebb időbeosztás, könnyebb óralátogatás, több anyag, könyv, forrás érhető el, hatékonyabb munka...”

„A tanulóknak nem kell ingáznuk, kényelmesebb megoldás. Megtanultak bizonyos platformokat kezelni, amelyek a jövőben is hasznossá válhatnak.”

„(...) sokat könnyített a dolgunkon, hogy a legtöbb tanár óra után azonnal elérhetővé tette az anyagot (...)”

„Mindig kézhez kapjuk az anyagot, jobban átlátható (...)”

„A diák könnyebben megkapja az óra és az ajánlott irodalom anyagát a tanártól virtuális módon, és több lehetősége van óra alatt rákeresni az anyagra.”

„Több anyagot kap »kézhez« a diák, lehetősége van részt venni az órákon akkor is, ha épp nem tartózkodik otthon, és bármikor becsatlakozhat anélkül, hogy megzavarná az óra menetét.”

„(...) előny lehet az, hogy a tananyag vázlatolás nélkül is bármikor elérhető az online felületen.”

„Az online oktatás kényelmes, úgy érzem, több lehetőség van háttér munkákat végezni, nagyon hasznosnak tartom, hogy a tanárok feltöltik a jegyzeteket, a leckék tartalmát (ppt, word, pdf dokumentumokat), amiket letölthetünk, ezáltal nem érzem feltétlenül szükségesnek a jegyzetelést, és ez nagyon nagy segítség.”

„(...) online oktatás alatt egyes tanárok írott változatban is próbálják a lehető legerősebben és legrészletesebben átadni a tananyagot. Ez nagyon tetszik, mert ha valamilyen okból kifolyólag nem értem meg a szóbeli magyarázatot, vagy az internet akadózása révén kimaradnak bizonyos lényeges részletek, vagy nem tudok mindent lejegyzetelni olyan gyorsan, az írott változatot elolvasva ezeket tudom pótolni. Ha jól érzékelem, személyes oktatásnál inkább az elmondáson van a hangsúly és nem mindkettőn, pedig mindkettő fontos lenne. Főleg az olyan embereknek, mint én, akik azon kívül, hogy hallják az információkat, olvasniuk is kell azokat a teljes megértéshez.”

„Az osztálytermi munka során a tananyagot egyes esetekben csak jegyzeteléssel kaptuk meg. Az online oktatás során minden tanár elérhetővé tette az anyagait, így könnyen lehetett tárolni és rendszerezni.”

2022-ben hasonló válaszok érkeztek, kiegészülve a következőkkel:

„(...) az internet segítségével a tananyag érdekesebb módon kerül átadásra, képek, videók segítségével (...)”

„(...) az órákon való jelenlét könnyebb, valamint könnyebben követhető (...)”
 „(...) az online oktatás még azért előnyös, mert több időm jut tanulásra, hétköznapi teendőim elvégzésére, ugyanis az óra végén csak ki kell lépnem a Meetről, és nem vesz plusz időt igénybe a hazautazás, mivel otthon vagyok. Így azonnal nekifoghatok az előttem álló feladatok elvégzésének, és jobban be tudom osztani az időmet.”

„Kényelmesebb, pörgősebb, könnyebben követhető adott esetekben(...)”

„Kényelem, önálló munka fejlesztése, számítógépes ismeretek használata, gyorsaság (...)”

„Személy szerint nyugodtabban tudok dolgozni otthonról, online térben.”

„Egyes tantárgyakból több feladatot tudtunk megoldani, és az anyaggal is jobban tudtunk haladni. Tolmácsolás esetében különösen előnyös volt az, hogy a szobában egyedül tartózkodtam, nem zavart senki sem a felkészülés, sem a hangfelvételek elkészítése során. Ez az egyetemen elég problémás folyamatnak bizonyult.”

2021-ben többen az eredendően eltérő személyiségtípusok oldaláról közelítették meg a távolsági oktatás előnyeit, kiemelve, hogy az online tanulási környezet kedvezőbb a szorongó, visszahúzódozó, introvertált személyiségjegyekkel rendelkező hallgatók számára:

„Kényelmesebb, nem kell olyan korán felkelni, és introvertált-barát.”

„Én jobban meg merek nyílni az online órákon, és többet merek kérdezni a tanártól online, mint élőben.”

„Ha esetleg a tanuló lámpalázás típus, akkor online ez kevésbé jelentkezik nála.”

„(...) itthon vagyok a szeretteim, barátaim közelében, nem érzek egyes órák alatt frusztráltságot, mint az osztályteremben, mivel nem érzem azt, hogy be tudtam volna illeszkedni szaktársaim közé megfelelően.”

„Sokkal könnyebben megnyílnak a diákok, bátrabban kifejezik a gondolataikat, komfortosabbnak és ezzel egy időben hatékonyabbnak vélem.”

„Úgy tapasztaltam, hogy online keretek között a hallgatók kevésbé visszahúzódoak, és hajlamosabbak részt venni az órai interakciókban.”

„(...) nagy előny olyan szempontból, hogy aki szégyenlősebb, összezavarodik, ha élőben kérdezik, szinte szorongásmentesen tud részt venni az órákon (...)”

2022-es válaszok:

„(...) bátrabban merünk kérdezni a tanártól, vagy kifejezni a véleményünket. Tolmácsolás és fordítás gyakorlat esetén pedig sokkal hatékonyabban lehet dolgozni, mint a tanteremben, ahol akaratunk ellenére is zavarjuk egymást.”

„Vizsgákon sincs akkora nyomás, mikor tulajdonképpen »egyedül« vagyunk bent vizsgán.”

További előnyként értékelték a válaszadók a távolsági oktatásnak a hallgatók részéről nagyobb önállóságot feltételező jellegét, aminek messzire ható

pozitív következményei lehetnek az önálló tanulás és munkavégzés képességének kialakításában:

2021-es válaszok:

„Véleményem szerint az online oktatás sokkal önállóbbá tette a hallgatókat, ösztönzött arra, hogy a kevésbé érthető anyagrészeket mi magunk tanulmányozzuk át, így bővebb információkat szerezhettünk az adott tantárgyakról. Emellett az ingázó hallgatók időt és energiát spórolhattak meg, amit tanulásra is fordíthattak.”

„(...) online oktatásnál jóval több egyéni munkára és tanulásra van szükség annak érdekében, hogy a tananyagot megfelelően elsajátítsuk, így azt is mondhatnánk, hogy »önállóságra« is szert teszünk.”

2022-ben kapott válaszok:

„Kényelem, önálló munka fejlesztése, számítógépes ismeretek használata, gyorsaság (...)”

„Szerintem akkor több feladatot kaptunk, és ez a hasznunkra vált (...)”

„Online egyedül lehetsz (jó esetben) a gép előtt, és nem zavar semmi a munkádban.”

„Online oktatás során a feladatok/fordítások elvégzése digitálisan történt, így egyszerűbb volt a tárolás és rendszerezés. Egyes tantárgyakból több feladatot tudtunk megoldani, és az anyaggal is jobban tudtunk haladni.”

Mindezzel együtt 2021-ben a hallgatók 63,3%-a (50) várható módon nem tartotta hatékonyabbnak az online oktatást az osztálytermi munkánál, 30,4% (24) azonban úgy ítélte meg, hogy talán hatékonyabb, 6,3% (5) pedig egyértelműen hatékonyabbnak tartotta, valószínűsíthetően azok közül, akik személyiségükből adódóan megnyilatkozásra, szakmai kérdések megvitatására megfelelőbbnek találják az online tanulási környezetet. 2022-ben az adatok jelentősen változtak: 74% (57) nem tartotta hatékonyabbnak az online oktatást az osztálytermi munkánál, 16,9% (13) talán hatékonyabbnak, 9,1% (7) pedig hatékonyabbnak ítélte.

Ami a tanulásra fordított időt illeti, 2021-ben a hallgatók 46,8%-a (37) a távolléti oktatásban változatlan mennyiségű időt fordított a tanulmányaira, 27,8% (22) többet, 25,3% (20) pedig a megszokottnál kevesebbet. 2022-ben 46,8% (36) gondolja úgy, hogy az online oktatás keretei között a megszokottnál kevesebbet, 41,6% (32) ugyanannyi időt, 11,7% (9) pedig többet.

A videokonferencia-jellegű tanórák legfőbb előnyeit a következőkben látták a megkérdezettek:

2021-ben:

„Személyesebbnek találom, mint az online osztályteremben való feladatozást.”

„Ez az a fajta online oktatási módszer, ami leginkább visszaadja a valós tanórák érzetét.”

„(...) valós időben folyik, sokkal személyesebb, mint az e-mail vagy üzenetek írása, és a diákok azonnal kapnak válaszokat a kérdéseikre.”

„Azt, hogy meg tudott maradni valamilyen szinten a kommunikáció közöttünk és a tanár között, és nem redukálódott le teljesen csak a virtuális térre (...)”

„Az azonnali visszajelzést, rugalmasságot, kényelmességet.”

„Ugyanolyan érthetőek a magyarázatok, mint a tantermi oktatás során, és talán így bátrabban teszünk fel kérdéseket, nyitottabbak vagyunk a tanárok felé, egyetemen sok esetben szégyellünk kérdezni, a tanárt esetleg megszólítani.”

„Jobban oda tudok figyelni a tananyagra. Könnyebben megértem a tanulni-valót így, mint ha több emberrel lennék egy helyen, mert ez általában elvonja a figyelmem a fontos dolgokról.”

„Folyamatos szemléltetés, szemléletes órák, óra után pedig megkaptuk a bemutatókat, ami hozzájárult, hogy jobban meg tudjuk tanulni az anyagot.”

„Leginkább azt, hogy a hallgatók kérdezhetek az előadótól.”

„A videokonferencia-jellegű tanórákon a leginkább azt értékelem, hogy megteremtí a tanár-diák közötti párbeszéd lehetőségét, ezzel elősegítve a tananyag jobb megértését.”

„Azonnali válaszok, hatékony kommunikáció.”

„Valamelyest olyan hangulatot idézett, mintha jelen lennénk az egyetemen, láttuk egymást és az oktatót.”

„Hallhatom és láthatom legalább a tanáraitam és osztálytársaimat, tanulás szempontjából pedig a tanár által leadott anyagból, ha van kérdésem, feltehetem.”

Szemelvények a 2022-es válaszokból:

„Volt jelentkezés opció, tehát mindenki szóhoz juthatott (...)”

„Jobban tudtam összpontosítani (...)”

„Nem vágta bele az emberek egymás szavába.”

„Könnyebb volt jegyzetet készíteni.”

„Hogy nem voltak közben zavaró tényezők (...)”

„Jobban oda tudtam figyelni az órákra.”

„A tanárok megértőbbek voltak a diákokkal szemben.”

„Azt, hogy a tanárok szólítottak, mikor feladatokat kellett megoldjunk, és akkor muszáj volt odafigyeljünk, jobban, mint most.”

„Egy kattintással elérhető szinte bármi, könnyen rá lehet keresni bizonyos dolgokra a videokonferencia megszakítása nélkül.”

„Azt, hogy rendezettebb voltam.”

„A rugalmasságot.”

„Szabadon kérdezhattunk, a feladatok megoldása során segítséget kérhettünk. Mivel nem volt zaj, nagyon könnyen tudtam figyelni az előadásra.”

Az online oktatás előnyei között a megkérdezettek mindkét felmérés alkalmával szinte kivétel nélkül kiemelték azt, hogy bárholonnan és bármilyen eszközről (laptopról, táblagépről, okostelefonról) elérhető a tanóra, a tananya-

gok időkorlátok nélkül bármikor lehívhatóak, a tanulásra és gyakorlásra szánt időt szabadon oszthatják be, illetve fejlődött a digitális kompetenciájuk, számos olyan programot és internetes felületet ismerhettek meg, amelyek véleményük szerint hatékonyabbá teszik a tanulást, és a továbbiakban is hasznosíthatónak tartják a hagyományos oktatás keretei között. Hátrányai között szerepel – ugyancsak kiemelten – a társasági élet hiánya, az évfolyamtársakkal és a tanárokkal való valós interakciók hiánya és tanulási szokásaik megváltozása, a tanórai jegyzetelés kiesése, ami miatt többen vallják, hogy nagyobb időráfordítást igényel a tananyag elsajátítása, szabad idejük rovására. A 2020–21-es tanévben elsőéves hallgatónak, akik már az online oktatás keretei között kezdték meg egyetemi tanulmányaikat, csaknem másfél évig nemcsak tanáraikat nem volt alkalmuk megismerni, hanem egymással sem találkozhattak. A 2019–20-as tanévben a koronavírus-járvány miatt elmaradt a gólyatábor, az „összszérázónak” nevezett társasági esemény, ahol a különböző évfolyamok tagjai ismerkedhetnek egymással, és pusztán az adminisztrációs teendők elvégzésére korlátozódott a tanév megkezdése előtti regisztrációs hét, amelynek pedig fontos közösségépítő jellege és gyakorlati haszna van az elsőévesek számára. Mindezek miatt a 2021–22-es tanév harmadéves, végzős diákjai között ki sem alakulhatott az összetartozás érzése, ami a közösségi szellem kialakulásához vezethetett volna.

Mivel a távolléti oktatás folyamán több ízben felfigyeltem nehezen érthető kiejtésre, túlságosan erőtlen beszédre, amit még a technikai átviteli alap is tompított, és amely csak többszöri visszakérdezés után vált értelmezhetővé, szükségesnek láttam azt a kérdést is feltenni, hogy ők maguk hogyan értékelik, az online oktatás során fordult-e elő, hogy változtatniuk kellett beszélési szokásaikon, artikulációjukon, a beszédtempón, hangerőn stb., a technikai közvetítés sajátosságai miatt. 2021-ben a válaszadók 59,5%-a (47) úgy ítélte meg, hogy ritkán, 26,6% (21) viszont rendszeresen szembetalálta magát valamilyen artikulációs nehézséggel, és csak 13,9% (11) jelölte meg azt, hogy soha. 2022-ben 61% (47) ritkán, 33,8% (26) rendszeresen, 5,2% (4) pedig soha nem figyelt fel ilyen jellegű gondokra a maga vonatkozásában.

Ugyanezt a kérdést az oktatókra vonatkozóan is feltettem. 2021-ben a hallgatók 62%-a (49) szerint ritkán vált követhetatlenné az online tanóra a tanár beszélési szokásai, a technikai közvetítéshez hozzá nem igazított artikulációja, beszédtempója, hangereje stb. miatt, 26,6% (21) azonban úgy ítélte meg, hogy ez rendszeresen előfordult, 11,4% (9) pedig nem észlelt ilyen jellegű akadályt. 2022-ben, visszatekintve, 58,4% (45) számára ritkán, 27,3% (21) számára rendszeresen, 14,3% (11) számára soha nem okozott gondot a megértésben a tanár beszédmódja, artikulációja.

Amiként az információs társadalom technológiáinak magabiztos használatára való képesség, azaz a digitális kompetencia kialakulása, a digitális írástudás készsége is hosszú tanulási folyamat eredménye, a technikai közvetítés eszközei által továbbított hangzáshoz való igazodást lehetővé tevő hangképzés és

beszédmód is fejlesztést igényel. A személyiség jellemzőjeként számontartott képességeknek a tevékenység automatizált elemévé kell válniuk, készségekké, amelyek a tudat közvetlen ellenőrzése nélkül is képesek működni.

Az információs és kommunikációs technológiák (IKT) használatához kapcsolódó készségek magukba foglalják a multimédia technológiájú információk lehívását, értelmezését, értékelését, létrehozását, tárolását, átadását, illetve az internetes kommunikációban és hálózatokban való részvétel képességét egyaránt.

Az anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciához pedig a kifejezés képességén túl hozzátartozik a nyelv hangzó síkjának a beszédszituációhoz és a közvetítő közeghez való hozzáigazítása, úgyhogy a távolléti oktatásnak is megvannak a maga kommunikációs kihívásai. Miként a tolmácsok esetében elengedhetetlen a helyes beszédlegzés kialakítása és automatikussá válása, a technikai közvetítő közeg által működtetett virtuális térben való megszólalásnak is bizonyos mértékben igazodnia kell a külső kontextushoz, a beszédképességnek jól artikulált, helyesen tagolt, megfelelően nyomatékosított hangzást lehetővé tevő készséggé kell válnia. Ehhez segíthetne hozzá a fordító és tolmács szakon a beszédtechnika tantárgy bevezetése gyakorlati órák keretében, ahol tanulás és megfelelő számú gyakorlás eredményeképpen elérhető lenne bizonyos hangképzési cselekvéssorok automatikus lefutása (hadarás megszüntetése, a megfelelő hangfekvés automatikus beállítása, beszédszakaszok megtartása jó levegőgazdálkodással stb.). Mindez azért is különösen fontos az online oktatás keretei között, mivel azoknak az embereknek, akik a tantermi tanár-diák kommunikációhoz szoktak hozzá, távolról kell megérteniük egymást, miközben mindenkire rányomják bélyegüket az éppen adott környezeti hatások, mindenkinek megvan az adott tértől függő, másokétól eltérő állapota, az információcserét megelőző és azt követő gondolatai, a maga lámpaláza stb. A résztvevők azonban hajlamosak úgy viselkedni, mintha a párbeszéd közvetlen módon valósulna meg, holott a közvetett, távolsági információcsere nem teljes, felfüggesztésre kerülnek a nem verbális elemek, és kiiktatódik a testi jelenlétből fakadó energia.

Ahogy Adrian Vascu üzleti szaktanácsadó, a szervezeti kultúra kérdésének szakértője fogalmaz, az nemcsak a távmunkát végző munkavállalókra, hanem ránk is ugyanúgy érvényes, oktatókra és hallgatókra egyaránt:

„Ma másképp élünk és dolgozunk, még akkor is, ha erre még nem ébredtünk rá. Éppen ezért párbeszédünk módját hozzá kell igazítanunk az új körülményeinkhez. Azt hiszem, e válság végén a jelentős változások egyike lesz az is, ahogy az emberek kommunikálnak egymás között és megértik egymást. Azokat övezi majd elismerés, akik képesek voltak a jelenlegi körülményekhez igazítani a viselkedésüket. Mindnyájan minden nap azt tanuljuk, hogy az új paradigmában éljünk. Egyeseknek azonnal megy, másoknak nem. Ismétlés a tudás anyja.

Egyetlen pillanatra se feledkezzünk meg arról, hogy szavak révén valóban érzelmeket közvetítünk, és a szemtől szemben zajló beszélgetések nem verbális üzenetekkel támasztják alá azokat a gondolatokat, melyeket át akarunk

adni másoknak. Ezek hiányában (nem, ezeket sem a Zoom, sem a Skype, sem más hasonló programok nem tudják pótolni) más súlya van minden egyes leírt vagy kimondott szónak. Következésképpen igen, kommunikálnunk kell, de ugyanilyen fontos az is, hogy miként tesszük ezt” (Vascu 2020).

Összegzés

Az elmúlt két év történései jelentős kihívások elé állították az online eszközöket eddig csak részben használó romániai oktatási rendszert, közoktatást és felsőoktatást egyaránt. A Sapientia EMTE-n 2020 márciusától történt meg az átállás az online oktatásra. A Marosvásárhelyi Kar fordító és tolmács alapszakán az online képzés ideje alatt tapasztalt nehézségek, hiányosságok, előnyök, preferenciák feltárására végzett kérdőíves felmérés eredményeinek tanúsága szerint a hallgatók számára a legnagyobb kihívást a tanárokkal és diáktársakkal való személyes interakciók elmaradása, a társasági élet hiánya, a koncentrációnak és motivációnak az online tanítási-tanulási környezetben való fenntartása jelentette. Mindezzel együtt a megkérdezettek többsége a rendelkezésre álló szinkron és aszinkron tanítási módszerek közül a valós idejű, videokonferencia-jellegű tanórákat részesíti előnyben, kiegészítve az elektronikus tananyagok elérhetővé tételével. Számunkra, oktatók számára is ez lehet a legnagyobb tanulsága ennek az időszaknak, azaz annak a ténynek a tudatosítása, hogy a megváltozott oktatási környezet által feltételezett kompetenciákat fejlesztő és a kreativitást elősegítő új képzési módszerek kidolgozására van szükség az új tanulási környezetben, hiszen az online oktatás csak akkor lehet hatékony, ha a hagyományos tantermi oktatási forma és az elektronikus távoktatási forma ötvözetével egy olyan optimális összhang hozható létre, amelyben az oktatás minősége és az átadott tudás tartalma is megőrizhető.

Irodalomjegyzék

BÁNKESZI Katalin–SZEPESI Judit

2017 Az elektronikus tanulás, avagy gondolatok az e-learning világáról. *Könyvtári Figyelő* 27. 63. 4. URL: http://epa.oszk.hu/00100/00143/00349/pdf/EPA00143_konyvtari_figyelo_2017_04_541-548.pdf

BERECZ Antónia–SERES György

2013 Mobilizáljuk az E-learninget. In: *Journal of Applied Multimedia* 2. 8. 49–58. URL: http://www.jampaper.eu/Jampaper_HUN/Friss_files/JAMPAPER130202h.pdf.

FORGÁCS Tamás

2009 *A távmunka elmélete és gyakorlati alkalmazásának lehetőségei*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar. URL: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/14812/forgacs-tamas-phd-2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FORGÓ Sándor–HAUSER Zoltán–KIS TÓTH Lajos

2004 Tanulás tér- és időkorlátok nélkül. *Iskolakultúra* 2004. 12. 123–139. URL: http://real.mtak.hu/60246/1/EPA00011_iskolakultura_2004_12_123-139.pdf

FORGÓ Sándor–KOMLÓ Csaba

2015 Blended learning, tudásszervezés, hálózatalapú tudásmegosztás. Eger, Eszterházy Károly Főiskola. URL: http://p2014-25.palyazat.ektf.hu/public/uploads/6-blended-learning-tudasszervezes-halozatalapu-tudasmegosztas-forgo-sandor-komlo-csaba-isbn_565d55661de45.pdf

BENEDEK András (összeáll.)

Magyar virtuális enciklopédia. MTA, é. n. URL: <http://www.hunfi.hu/nyiri/enc/1tools/mindennapi/tanulas.htm>

NEMES György–CSILLÉRY Miklós

2006 *Kutatás az atipikus tanulási formák (távoktatás/e-learning) modelljeinek kifejlesztésére célcsoportonként, a modellek bevezetésére és alkalmazására*. Budapest, Nemzeti Felnőttképzési Intézet. URL: <http://vmek.niif.hu/06800/06829/06829.pdf>

NYÍRI Kristóf

2009 *Virtuális pedagógia – a 21. század tanulási környezete*. Budapest, Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet. URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis>

SERESI Márta–ESZENYI Réka–ROBIN Edina (szerk.)

2020 *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsképzésben. Oktatásmódszertani tapasztalatok a Covid-19 idején*. Budapest, ELTE Fordító- és Tolmácsképző Tanszék, Tinta Kiadó

VASCU Adrian

2020 *Cât de „strategică” este comunicarea în plin război epidemiologic: câteva momente nepotrivite*. URL: <https://republica.ro/cat-de-zstrategica-este-comunicarea-in-plin-razboi-epidemiologic-cateva-momente-nepotrivite>
Fordítása: Mennyire „stratégiai” a kommunikáció a járványügyi háború kellős közepén? URL: <https://foter.ro/cikk/mennyire-strategiai-a-kommunikacio-a-jarvanyugyi-haboru-kellos-kozepen/>

ROMÁN NYELV TANÍTÁSA AZ ERDÉLYI MAGYAR KISEBBSÉGNEK

Problémák és kérdések egy ötödik osztályos tankönyv tükrében

1. A kommunikatív és posztkommunikatív nyelvoktatás: módszerek, paradigmák, elvek

Az utóbbi évtizedekben a kommunikatív nyelvoktatás egyre nagyobb teret hódított az idegen nyelvek oktatásában. Az Európa Tanács is fontos szerepet játszott a kommunikatív megközelítés bevezetésében a módszertani innovációk és az új oktatási programok tervezésének kezdeményezése révén.³ Minden nyelvoktatási és nyelvtanulási tevékenység akkor tekinthető kommunikatívnak, ha motiválja a tanulókat a célnyelven való interakcióra. Richards (2006) szerint a kommunikatív tevékenységek magukban foglalhatnak információgyűjtést, feladat-végrehajtást, információátadást, véleménymegosztást, érvelést és szerepjátékokat, mindezeket pármunka vagy csoportmunka formájában.

Az a tény, hogy az utóbbi években az idegennyelv-oktatás kezdett elmozdulni a posztkommunikatív megközelítés irányába, bizonyítja, hogy a kommunikatív nyelvoktatás egy innovatív megközelítés ugyan, de tartalmaz néhány hiányosságot. Ezek közül a következőket említjük (vö. Nagy 2019. 130–131.):

- a tankönyveknek, bármilyen vonzóknak és érdekeseknek is tűnnek, vannak gyenge pontjai is, mint például a túl sok vizuális, piktorális elem használata, ami néha meglehetősen kaotikussá és rendezetlenné teszi az oldalakat;
- kevés hangsúlyt fektetnek a nyelvhelyességre (*accuracy*), és inkább a helyénvalóságra, megfelelőségre (*appropriacy*) fókuszálnak;
- nincsenek kétnyelvű szójegyzékek, amelyekre a tanulóknak valóban szükségük lehet;
- a kulturális szempontok sok esetben nem világosak vagy nem mérvadók, így az interkulturalitás iránti érzékenyítés nem mindig sikeres;
- a valós élethelyzetek reprodukálása néha modoros és tettetett;

1 Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar, nagy.imola@ms.sapientia.ro

2 Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar, kovacs_gabriella@ms.sapientia.ro

3 <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

– az autentikus szövegek gyakran unalmasak és nem relevánsak a tanulók szempontjából.

A posztkommunikatív megközelítés célja a kommunikatív módszerek ezen hibáinak kijavítása:

– a nyelvtan és a szókincs formáinak bemutatása: a nyelvtant még mindig inkább induktív módon tanítják, de a nyelvtani magyarázatoknak összehasonlító megközelítésen kell alapulniuk;

– feladatalapú tantermi tevékenységek, pár- és csoportmunka, tanulók közötti együttműködés, párbeszéd, egyéni munka bevezetése az internet felhasználásával;

– az anyanyelv használatának és a fordítási feladatoknak a visszavezetése;
– minden korábbi módszertani megközelítésben kialakított jó és hatékony tanítási gyakorlat alkalmazása;

– a repetitív, drillszerű feladatok visszatérése, mivel ezek megkönnyítik a memorizálást, különösen a felnőtt tanulók esetében;

– az esszéírás, a kulturális és interkulturális kérdésekről szóló szövegek és az irodalom rehabilitációja (vö. Nagy 2019. 134.; Molina et al. 2006. 27.; Celce-Murcia 2014. 9.; Erdei 2002. 48.).

2. A kommunikatív tananyag hiányosságai a magyar kisebbség románnyelv-tanításában

A magyar kisebbséghez tartozó gyerekek románnyelv-tanítása ellentmondásos és sokat vitatott téma a folyamatban részt vevő tanárok, szülők és kutatók körében. Tódor (2020) például arra bátorítja a tanárokat és a tanárjelölteket, hogy gondolkodjanak el a románnyelv-tanítási és -tanulási folyamat hatékonyságáról a nemzeti kisebbségek, különösen a magyar kisebbség esetében. A román nyelvre a „nem anyanyelv” kifejezést használja, hogy rávilágítson a magyar kisebbségi nyelvtanulók összetett helyzetére, hangsúlyozva, hogy az az idegen nyelvtől eltérő státuszú. Másrészt Pop (2020) rámutat arra, hogy a román nyelvet második vagy idegen nyelvként kell tanítani a magyar diákoknak, tekintettel a társadalmi realitásokra azokon a területeken, ahol a lakosság többsége magyar származású.

A magyar kisebbség románnyelv-tanításának főbb irányelveit a román nyelv és irodalom tanterv ismerteti külön a magyar tananyelvű iskolák számára.⁴ A magyar kisebbséghez tartozó diákok románnyelv-oktatásában a legjelentősebb elmozdulás 2012-ben következett be, amikor megjelent az első osztályos tanulók számára az új, kommunikatívnak szánt tanterv. Ez az új tanterv a

⁴ <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf> [2023. március 10.]

nyelvoktatás funkcionális megközelítését hivatott elősegíteni a kommunikatív nyelvoktatás elvei alapján, elméletileg a modern nyelvoktatásból kölcsönzött módszereket és stratégiákat alkalmazva. A tanterv összefügg az Európai Nyelvi Portfólióval, amely a Közös Európai Referenciakereten alapul.⁵

A tanterv szerint a román nyelv mint második nyelv tanulása a magyar kisebbség számára születéskor kezdődik, és az egész életen át folytatódik, mert ez a gondolatok, érzések és személyes tapasztalatok kifejezésének eszköze.⁶ Valójában azonban a legtöbb magyar családban született gyermek románnyelv-tanulása nem születéskor kezdődik, és sokáig nem szolgál a gondolatok, érzések és személyes tapasztalatok kifejezésének eszközeként. A hivatalos nyelvvel való első találkozásuk függhet lakóhelyük demográfiai és etnikai összetételétől, valamint családjuk társadalmi kapcsolataitól. A gyerekek nagy része az első tanévig ritkán hall román beszédet, mert a családban és a baráti körben az anyanyelvüket hallják és beszélik. Az általános iskolában (az előkészítő és az 1–4. osztályban) a románt idegen nyelvként tanulják, kezdve a hallás- és beszéd-készség fejlesztésével, az alapvető szókincs és nyelvtani ismeretek kialakításával az első két évben. Később, a 2. osztálytól a négy fő készség (hallgatás, beszéd, olvasás és írás) alapszintű (A1) fejlesztése következik. Az 5. évfolyamtól kezdődően azonban nagy változás figyelhető meg: a nyelvi szerkezetekkel és irodalommal kapcsolatos elméleti ismeretek tanulmányozása gátolja a kommunikációs készségek továbbfejlesztését, amelynek a gyermekek nyelvi szintjének és előzetes tudásának megfelelően kellene folytatódnia. Azok a gyerekek, akik az 5. osztály megkezdésekor alig érték el az A2-es szintet, és akiknek komoly nehézségeik vannak román nyelven helyes és elfogadható mondatokat létrehozni, hirtelen olyan szövegekkel szembesülnek, amelyeket nem egyszerűsítettek és nem a szintjüknek megfelelőek, és nagy mennyiségű, az aktuális hétköznapi nyelvben is ritkán használt lexikális elemet tartalmaznak.

Tapasztalatunk alapján a nemzeti tantervben szereplő tanítási elvek egy része nem tükröződik a tankönyvekben és a tanítási gyakorlatban. Például a tanterv kimondja, hogy hangsúlyozni kell a nyelvelsajátítás interaktív jellegét, a nyelvet nem absztrakt jelrendszerként, hanem élő, szóbeli és írásbeli változataiban érdemes megismertetni, a kifejezés és az önkifejezés eszközeként. A valóságban a tanulóknak elméleti fogalmakat és definíciókat kell megtanulniuk és megérteniük a hallás utáni szövegértés gyakorlatának és a beszédlehetőségek, interakciók hiányával szembesülve. A tantervben az aktív, játékos nyelvgyakorlás fontossága is szerepel. Azonban a tankönyvek nem sok ötletet kínálnak az ilyen jellegű tevékenységekhez, ami önmagában nem lenne probléma, mert a tanárok a tanulók szintje és érdeklődési köre alapján tervezhetnek, alkal-

5 <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [2023. augusztus 17.].

6 <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/02-Limba%20si%20literatura%20romana%20pentru%20minoritatea%20maghiara.pdf> [2023. március 10.]

mazhatnak ilyen tevékenységeket. A nagy létszámú (25-30 fős) osztályokban azonban a játékos gyakorlatok alkalmazása nehézkes, gyakran kaotikussá teszi a folyamatot, ezért sok tanár inkább kerüli ezeket. Továbbá a korábbi nyelvi tapasztalatok kreatív kamatoztatása lenne elvárható a tanterv alapján, az élet-tapasztalatra és meglévő nyelvtudásra alapuló didaktikai forгатókönyvek, feladatok tervezésével, a nyelvérzék és a nyelvi tudatosság fejlesztésével. Ez nagy létszámú csoportok esetében ugyancsak nagy kihívást jelenthet, mivel nagyon kevés idő fordítható a verbális interakcióra, ezért elsősorban az írásbeli feladatokra és a házi feladatokra terelődik a hangsúly, amelyeket a tanulók gyakran a családjuk vagy az internet segítségével készítenek el, éppen azért, mert hiányzik az ezekhez szükséges „korábbi” nyelvi tapasztalat.

A tanterv által megfogalmazott alapelvek kimondják, hogy az olvasáson keresztüli jelentéssalkotás során a szöveggel való fokozatos megismertetést kellene követni a szöveg globális megértésétől (globális jelentés) az elemző olvasásig (lexikális szintű megértés). Azt is rögzítik, hogy a szövegeknek meg kell felelniük a következő kritériumoknak: hozzáférhetőség, vonzerő, formáló, nevelő jelleg, életkori sajátosságok, nyelvi szint.

Egy másik didaktikai elv a nyelvi tudatosság, a metanyelvi és metakognitív gondolkodás serkentése, a nyelvi és kulturális jelenségek összehasonlító megközelítése az anyanyelv-elsajátítás hasznosításával.

3. Egy ötödikes (a magyar kisebbség számára kiadott) román nyelv és irodalom tankönyv elemzése

Tanulmányunkat a szülőktől és gyerekektől kapott visszajelzések inspirálták, amelyeket azzal kapcsolatban foglalmaztak meg, hogy milyen nehézségekkel kell szembenézniük ötödik osztályban a román nyelv tanulása során. Az ezt vizsgáló interjú egy másik tanulmány témája, ezért itt csak néhányat foglalunk össze az általuk megemlített főbb problémák közül:

- A tankönyvben található szövegek és a különböző gyakorlatok túl sok ismeretlen/új szót és kifejezést tartalmaznak.

- A nyelvtani fogalmakhoz és szerkezetekhez kapcsolódó magyarázatok túl bonyolultak és nehézkesek.

- A magyarázatokat és definíciókat nem támasztják alá elegendő példával.

- Az irodalmi szövegek nincsenek adaptálva, leegyszerűsítve a tanulók szintjének megfelelően.

- Az ötödik osztályosoknak irodalom- és kommunikációelméleti fogalmakat kell tanulniuk, amikor megközelítőleg még csak alap- vagy küszöbszinten (A2/B1) szinten értik és beszélik a nyelvet.

– A gyerekek a román nyelv tanulását nehéznek és szorongást okozónak találják más nyelvek (például az angol) tanulásához képest.

Ezekre a problémákra keresve a választ, ebben a tanulmányban egy, az 5. osztály számára kiadott akkreditált tankönyv első két fejezetének elemzését végeztük el.⁷

Elemzésünk a következő szempontokon alapul: a kommunikatív/poszt-kommunikatív elvek alkalmazása; életkori jellemzők; módszertani szempontok.

3.1. A tankönyv bevezető feladatai, első benyomások

Romániában az ötödik osztályos gyerekek egy új helyzettel szembesülnek: elkezdik tanárokkal tanulni a különböző tantárgyakat, ami jelentős változást hoz a magyar diákok számára a román nyelv tanulásában is. Ötödikben gyakori, hogy iskolát is váltanak. Ezért mindenképpen hasznos lenne egy, az új helyzetet segítő, bevezető, ráhangoló fejezet, vagy legalább néhány beszélgetésen alapuló tevékenység, amelyek során az új osztálytársakról és az új tanárról többet megtudhatnak. Az általunk elemzett tankönyv azonban minden átmenet nélkül belekezd a román irodalom tanulmányozásába. Az első fejezet nem tartalmaz az új tanulási helyzethez kapcsolódó kommunikációs feladatokat.

3.2. Irodalmi szövegek

A tankönyv több irodalmi szöveget és ezekre épülő számos gyakorlatot, valamint az irodalmi és nem irodalmi szövegek jellemzőivel kapcsolatos elméletet tartalmaz. Az első fejezet egy irodalmi szöveghez kapcsolódó olvasási gyakorlatsorral kezdődik. Az első, bevezető feladat (*Képzeljünk el egy történetet, amely így kezdődik: Egy reggel, ébredés után a gyerek felfedezte, hogy körülötte minden tárgy beszél. Hirtelen...*) talán hatékonyabb lenne, ha személyre szabottabb volna, például *felébredtem/felfedeztem*.

Az ezt követő irodalmi szöveg egy kivonat Ioan Slavici *Băiet sărac* 'A szegény fiú' című történetéből. Ez feltehetően nagy mennyiségű ismeretlen szót és kifejezést tartalmaz a tanulók nyelvtudásához képest. Az archaikus szavak száma jelentős, bár a történet az üzenete révén (a bátorság és a jóba vetett hit szerepe) a korosztálynak megfelelő lenne. A szöveg csak részlet a Slavici által írt eredeti műből, és a nehézségi szintje miatt a tanulók nyelvi képességeihez és igényeihez kellett volna igazítani. Az irodalmi szövegek tanítási célú adaptálását ennek ellenére nem alkalmazzák ennek a tankönyvnek a szerzői, pedig a szöveg egyszerűsítése és stilisztikai átdolgozása megengedett és hatékony lett volna.

7 Maxim Andreia-Nicoleta – Kibédi Nemes Ildikó – Militar Adela – Bărbos Liana-Cecilia: *Limba și literatura română pentru școlile și secțiile cu predare în limba maghiară. Manual pentru clasa a v-a*. București, Editura Corint, 2017.

1. táblázat. 1. példa:

<i>Ajungând la codrul de al șaptelea, unde se sfârșea împărăția bosoarcei, mânzul cel răpciugos se scutură o dată și pe nesimțite se prefăcu într-un frumos cal înaripat.</i> (Maxim et al. 2017. 13.)	A hetedik erdőbe érve, ahol a boszorkány birodalma véget ért, a takonykóros/gebe csikó egyszer megrázta magát, és észrevétlenül gyönyörű szárnyas lóvá változott.
--	---

Egy ilyen szöveg nehezen érthetőnek tűnik, mivel egyes kifejezések, mint például a *bosoarca* „boszorkány” és a *răpciugos* „takonykóros/gebe” nyelvjárási kifejezések, manapság nagyon ritkán használják, ezért fölösleges az 5. osztályos tanulókat terhelni velük. Ugyanezt a részt lehetne adaptálni és egyszerűsíteni is, könnyebbé és élvezhetőbbé tenné az olvasás élményét, például így:

2. táblázat. 2. példa:

<i>Ajungând la codrul de al șaptelea, unde se sfârșea împărăția bosoarcei (boszorkány), mânzul (csikó) se scutură o dată și se transforma într-un frumos cal cu aripi</i>	A hetedik erdőbe érve, ahol a boszorkány birodalma véget ért, a csikó egyszer megrázta magát, és gyönyörű szárnyas lóvá változott.
---	--

Az archaikus és nyelvjárási szavak általában nehezebben érthetők, ezért használatuk az 5. osztályos gyerekek nyelvi szintjén fölösleges terhelést jelent. Abban az esetben, ha jelenlétük feltétlenül szükséges, a szövegben egy zárójelben megadott anyanyelvi fordítás vagy a szöveg végén egy kétnyelvű román–magyar szólista világosabbá tehetné a jelentést.

Az irodalmi szöveget 15 változatos gyakorlat követi (szavak párosítása definícióikkal, igaz/hamis feladat, mondatok kitöltése, összefoglalás, elmesélés, kérdés/felelet, történet folytatása). Az egyik nem kimondottan kommunikatív jellemvonás az, hogy ezeknek többsége írásbeli feladat (bekezdések, rövid szöveg, válaszok írása, érvek felsorolása írásban).

A tankönyvre jellemző, hogy sok olyan gyakorlatot tartalmaz, amelyek nyelvezete és stílusa nem felel meg a nyelvtanulók életkori sajátosságainak, szellemi és szociális érettségének. Ilyen például az a gyakorlat, amely arra kéri a tanulókat, hogy a megadott listából válasszák ki a szöveghez társított fő jelentést, és 30-50 szavas szövegben indokolják válaszukat (15. oldal, 2. gyakorlat). A jellemzők listája olyan román szavakat tartalmaz, amelyek a magyar anyanyelvű tanulóknak már önmagukban nehézséget okozhatnak (pl. *senzațional* ‘szenzációs’, *amuzant* ‘vicces’, *emoționant* ‘megható’, *instructiv* ‘tanulságos’), és ezek kétségeket ébreszthetnek egy ilyen feladat motivációs erejével kapcsolatban. Továbbá a lecke nagy mennyiségű irodalomelméleti információt jelenít meg újabb ismeretlen szavakat tartalmazó szövegekbe ágyazva.

3. táblázat. 3. példa:

<i>Literatura înseamnă și invenție, plăsmuire, adică ficțiune. Scriitorul inventează o altă lume care este inspirată din realitate. Așadar, autorul se inspiră din realitate, dar nu o copiază. El selectează elemente din lumea reală și le îmbină după propria sensibilitate pentru a transmite idei, gânduri și sentimente. (...) (Maxim et al. 2017. 16.)</i>	Az irodalom feltalálás, alkotás is, azaz fikció. Az író kitalál egy másik világot, amelyet a valóság ihletett. A szerző tehát a valóságból ihletődik, de nem másolja le azt. A való világból választ ki elemeket, és saját érzékenységének megfelelően társítja azokat, hogy ötleteket, gondolatokat és érzéseket közvetítsen. (...)
---	--

A transzdiszciplinaritás elve nem érvényesül, hiszen az irodalomelmélet olyan elemei, fogalmai is szerepelnek a románórán, amelyeket anyanyelven sem tanultak. Ezeket a fogalmakat olyan, a kommunikatív nyelvtanítás elveinek elmentmondó feladatokba is beillesztik, mint például a 16. oldalon a 6. gyakorlat, amelyben a tanulókat arra kéri, hogy olvassanak el néhány irodalomelméleti koncepcióra vonatkozó állítást, és döntsék el, igazak vagy hamisak, mint például: *textul reflectă realitatea, precum știința* ‘a szöveg a tudományhoz hasonlóan a valóságot tükrözi’; *textul are scopul de a sensibiliza cititorul* ‘a szöveg célja, hogy érzékenyítse az olvasót’.

Az egyik különösen alkalmatlan feladat a 16. oldalon található 7. feladat, amely a következőképpen kéri fel a román szókincs megismerésével küszködő 5. osztályos kisebbségi tanulókat, hogy keressenek két, térrre vonatkozó kifejezést: *Transcrie doi termeni care constituie indici de spațiu*. Egy ilyen utasítás elgondolkodtat bennünket, hogy miért nem használtak helyette egy egyszerűbb megfogalmazási módot, mint például: *Găsiți în text cuvintele care se referă la locul acțiunii* ‘Keresse meg a szövegben azokat a szavakat, amelyek a cselekvés helyére utalnak’.

A fellengzős irodalomelméleti és stilisztikai részeket még több elmélet követi Roman Jakobson kommunikációs modelljéről.

3.3. További olvasmány – még egy irodalmi szöveg

Az előbbi irodalmi szöveget követő további olvasmány egy részlet Mircea Sântimbreanu *Poștașul* ‘A postás’ című írásából. Minden gyakorlat, amely ezt a rövid szöveget kíséri, a korábban bemutatott elméleti ismeretek gyakorlására szolgál.

4. táblázat. 4. példa:

<i>Precizează cele patru elemente ale comunicării pe care le identifiți în următoarea secvență: – Nu-i nimic, Lică, zisei, uite un leu. Te duci la Alimentara și iei halva pentru vrabie. Nu-i așa? (Maxim et al. 2017. 21.)</i>	Azonosítsa a kommunikáció négy elemét a következő részletben: – Semmi baj – mondta Lică –, itt egy lej. Elmész az élelmiszerüzletbe, és veszel halvát a verébnek. Nem igaz?
--	--

Tapasztalaton alapuló meggyőződésünk, hogy az irodalomelmélet és a kommunikációelmélet fogalmainak megértése az alap- vagy küszöbszintű (A2/B1) nyelvtanulók számára 11–12 éves korban nagyon megerőltető és frusztráló lehet. Ezeket a fogalmakat az anyanyelvükön kellene tanulniuk és megérteniük, érdekesebb, játékosabb, kommunikatívabb megközelítéssel, nem egy második vagy idegen nyelven.

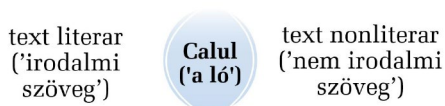
3.4. Egy nem irodalmi szöveg és az azon alapuló feladatok

A tankönyvben az első olvasmány, amely nem irodalmi szöveg, a második fejezetben található, egy állatokkal kapcsolatos blogról vett átdolgozott részlet: *Bucefal, un cal demn pentru Alexandru cel Mare* 'Bukephalos, egy Nagy Sándorhoz méltó ló'. Az olvasmányt megelőző gyakorlatban megkérdezik a tanulókat, hogy lehetséges-e barátság ember és állat között. Maga a kérdés érdekes, a tanár döntheti el, hogy ezt a témát hogyan dolgozzák fel (egyéni, párokban, csoportokban).

A szöveg azt a történetet meséli el, hogy miképpen sikerült a fiatal Nagy Sándornak megszeliđítenie Bukephalost, egy lovat, amelyet senki másnak nem sikerült azelőtt. Maga a történet vonzó lenne 11–12 éves gyerekeknek számára, de ebben is túl sok az esetleg ismeretlen szó, ami rontja az olvasási élményt (pl. *străvechi* 'ősi', *călăreț* 'lovak', *șă* 'nyereg', *a stăpâni (un cal)* 'uralni (egy lovat)', *aprig* 'heves', *încrezător* 'magabiztos', *nesăbuire* 'vakmerőség', *pariu* 'fogadás', *prinsoare* 'fogadás', *da dovadă* 'bizonyítani', *căpăstru* 'kötőfék', *blândețe* 'szelídség', *armăsar* 'mén', *elimina* 'kiküszöbölni', *încordat* 'feszült', *rașuflare* 'lélegzet', *măreție* 'nagyszerűség').

A szöveget kilenc, a szöveggel kapcsolatos feladat követi, ebből három szókincsfejlesztő gyakorlat, ahol a tanulókat arra kéri, hogy keressék meg a szótárban a fent említett szavak némelyikének jelentését, és írjanak velük mondatokat, majd a szövegben szereplő kifejezésekkel egészítsenek ki mondatokat. Az ilyen gyakorlatok hasznosak az új szókincs gyakorlásában és rögzítésében, és számos kommunikatív nyelvi tankönyvben megtalálhatók. Ezt követi két szövegértést ellenőrző feladat a szöveghez kapcsolódóan (kérdések megválaszolása, kitöltése), valamint három gyakorlat, amelyek az irodalmi és nem irodalmi szövegek közötti különbségekkel kapcsolatos elméleti kérdésekre fókuszálnak. Ezek közül az egyik különösen nehéz, bár játékos tevékenységként mutatják be, és arra

kérik a tanulókat, hogy hasonlítsák össze a *Băiet sărac* irodalmi szöveget a *Bucefal, un cal demn pentru Alexandru cel Mare* szöveggel egy ábra segítségével:



1. ábra. Irodalmi és nem irodalmi szöveg összehasonlítása (38. oldal)

Az utolsó gyakorlat egy írásbeli feladat, amelyben felkérjük a tanulókat, hogy fogalmazzanak meg érveket, miért érdemes emlékezniük erre a történetre, majd olvassák fel az írottakat az osztály előtt. Ehhez a tanulónak meg kell érteniük a szöveg globális jelentését és üzenetét, valamint kreatívnak kell lenniük a véleménynyilvánításban.

A legtöbb feladat utasításainak nyelvezete és megfogalmazása bonyolult, és előfordulhat, hogy a tanulók nehezen vagy egyáltalán nem értik meg, mit kell tenniük.

3.5. Hallás utáni értéssel kapcsolatos feladatok és videók

A tankönyv nem tartalmaz hallás utáni értesen alapuló gyakorlatokat. A felolvasott szövegek egy része hangfelvételné is megtalálható a tankönyvhöz csatolt CD-n, de ezek meghallgatásán alapuló feladat nincs. A videók furcsának tűnhetnek a gyerekek számára, mert többségük valójában a felolvasott szövegek hangfelvétele, valamint az irodalmi és nem irodalmi szövegekhez vagy nyelvtani szerkezetekhez kapcsolódó elméleti fogalmak magyarázata. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek állóképeket és írott definíciókat néznek kivetítve, miközben hallgatnak egy hangot, amely felolvas vagy magyaráz valamit. Azok a gyerekek, akik hozzászoktak ahhoz, hogy valódi filmeket, jeleneteket és animációkat nézzenek más nyelvrákon (például angol tankönyvük digitális változatában), furcsának és unalmasnak találhatják ezeket az audiovizuális anyagokat.

3.6. Interkulturális elemek

A tankönyvben az interkulturális elemeknek külön alfejezetet szentelnek, és egy másik irodalmi szöveg olvasása alapján vezetik be őket – ezúttal Marie-Catherine de Jumel de Bernaville *Șoricelul cel bun la suflet* 'A jószívű kisegér' című meséből vett két rövid részletet olvashatunk románra fordítva.

A bevezető gyakorlat azt kérdezi a tanulóktól, hogy milyen szupererővel szeretnének rendelkezni, és miért. Ezt követi egy feleletválasztós kérdés, amely a szegény fiúra (*Băiet sărac*) utal vissza, és azt kérdezi, hogy mely tulajdonságai segítették őt a nehézségek leküzdésében. A szövegek felolvasása után gyakorla-

tok következnek a főszereplők jellemzésével kapcsolatosan, valamint a vizsgált irodalmi művek részleteit össze kell hasonlítani a magyar irodalom hasonló szövegeivel. Az alegység utolsó gyakorlata egy játék, melynek célja a tanulók szókincsének, kreativitásának fejlesztése, valamint a csapatmunka gyakorlása, de nem kimondottan az interkulturális kompetencia fejlesztése.

A tankönyv második fejezetének interkulturális elemekkel foglalkozó alegysége három film összehasonlítására összpontosít, amelyek a román, magyar és amerikai irodalmi alkotások feldolgozásán alapulnak. Ez az alegység sem az interkulturális kommunikáció fejlesztésére, hanem elsősorban a különböző országok irodalmi alkotásainak összehasonlítására koncentrál.

3.7. Nyelvtan

A tankönyv első két fejezetében nyelvtanból a fő hangsúly a román fonetikán van. Az elméleti információ mennyisége óriási, megfogalmazása pedig bonyolult:

5. táblázat. 5. példa:

<i>De obicei, cuvintele terminate în consoană sunt accentuate pe ultima silabă (felinăr), iar cuvintele terminate în vocală sunt accentuate pe silaba penultimă (feméie). Atunci când ultimul sunet al cuvântului este a (cu excepția cazurilor în care a este articol, ca în casa), accentul cade pe ultima silabă (musacă, tremură). Cuvintele accentuate pe silaba antepenultimă sunt mai puțin frecvente, iar cele accentuate pe cea de-a patra silabă începând de la cea finală sunt extrem de rare: vèveriță. (Maxim et al. 2017. 28.)</i>	A mássalhangzóra végződő szavakban általában az utolsó szótag (<i>felinăr</i>), a magánhangzóra végződő szavakban pedig az utolsó előtti szótag (<i>feméie</i>) hangsúlyos. Ha a szó utolsó hangja <i>a</i> (kivéve, ha az névelő, mint a <i>casa</i> 'a ház' szóban), a hangsúly az utolsó szótagra esik (<i>musacă, tremură</i>). Azok a szavak, amelyekben az utolsó előtti szótagra esik hangsúly, ritkábbak. Azok a szavak pedig, amelyekben hátulról a negyedik szótagra esik hangsúly, még ritkábbak: <i>vèveriță</i> .
--	--

A gyakorlatok a sorrendbe helyezésre, a bizonyos hangokat tartalmazó szavak kiválasztására, a szavak kiejtésére fókuszálnak. Az előző két évre vonatkozó tantervek morfológiai vagy szintaktikai kérdésekre csak intuíció révén engednek hivatkozni, szigorúan tiltva a nyelvtani terminológia nyílt használatát. Az 5. osztályosok számára készült tankönyv ennek ellenére sok nyelvtani kifejezést tartalmaz, mintha mindezeket már korábban tanulták volna: ha arra kéri a tanulókat, hogy alakítsák át a szerkezeteket egy modell szerint, az azt feltételezi, hogy ismerik az igeragozás azon aspektusát, amivel foglalkoznak, pedig ez előző tanulmányaik alapján nem valószínű.

Következtetések

A román nyelv oktatásának a kisebbségi diákok számára a posztkommunikatív nyelvtanítási elveken kellene alapulnia. Amint azonban tanulmányunk is mutatja, a kiadott és akkreditált tankönyvek nem mindig tartják tiszteletben ezeket.

Az irodalmi szövegek átdolgozatlan formában való használata nem feltétlenül a legjobb megoldás az új szókincs vagy a nyelvtan bemutatására. Az autentikus szöveg nem mindig releváns didaktikai szempontból, ezért a román nyelvű tankönyvekben a szövegválogatásnak tartalmaznia kellene didaktikai célokra adaptált vagy értelmezett szövegeket is.

A helyénvalóságra fektetett hangsúly nem helyettesítheti a nyelvi helyességet, hiszen ha csak arra hagyatkozunk, hogy megtanítsuk, mi a megfelelő, elfogadható egyik vagy másik nyelvi funkció kifejezéséhez, akkor előfordulhat, hogy nem tanítunk elég szókincset a későbbi, valós kommunikációhoz. Ráadásul a helyénvalóságra való összpontosítás problémákhoz vezethet abban az értelemben, hogy a vizsgák és tesztek általában a nyelvhelyességet, pontosságot mérik, bár ez az osztálytermi helyzetekben másodlagos jelentőségű. A helyénvalóságra való túlzott törekvés nem oldja meg azt a paradoxont, hogy a gyerekeknek elsősorban szókincsről és szóhasználati, mondatalkotási szabályokra van szükségük a kommunikációhoz, nem pedig a kommunikációs stratégiákra vonatkozó utasításokra.

A hagyományos nyelvtani kategóriák és a struktúrákra való összpontosítás helyettesítése a nyelvi funkciók tanításával és a nyelv pragmatikus megközelítésével pár éven belül zsákutcának bizonyulhat. A funkcionális kategóriák, amelyek köré a tankönyvek épülnek, túl elvontak lehetnek, és néha nehéz meghatározni, hogy mit tanítsunk: a szókincs nélküli funkciók nem jobbak, mint a szókincs nélküli nyelvtani szerkezetek. A hatékony nyelvoktatásnak ötvöznie kellene a kommunikatív tanítást a formacentrikus oktatással. A nyelvtani szabályok tanításának helyettesítése a kommunikációs szabályok tanításával nem megoldás. Az elemzett román tankönyv tele van az irodalomelmülethez vagy a kommunikációelmülethez kapcsolódó elméleti fogalmakkal. Ezek a magyarázatok meglehetősen hosszúak, és olyan fogalmakat tanítanak, amelyek fölöslegesek a 11 éves tanulók számára. Milyen haszna lehet a kommunikációelmülettel vagy a szövegtipológiával és irodalomelmülettel kapcsolatos fogalmak ismertetésének a nyelvtani szerkezetek és szókincs tanításának rovására?

Kérdéses, hogy az olyan pragmatikai fogalmak használata, mint a *kijelentés* vagy a *struktúra*, olyan morfoszintaktikai kifejezések helyett, mint például a *mondat* vagy *szó*, fejleszti-e a tanulók román nyelvtudását.

A transzdiszciplinaritás egy másik alapelv, amelyet megfigyelésünk szerint nem sikerül megvalósítani, abban az értelemben, hogy a román nyelv oktatását össze kellene hangolni és egyeztetni a tanulók anyanyelvén tanított témákkal, fogalmakkal.

Szakirodalom

CELCE-MURCIA, Marianne

2014 An Overview of Language Teaching Methods and Approaches. In: Marianne, Celce-Murcia–Donna, M. Brinton–Marguerite, Ann Snow (eds.): *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, National Geographic Learning: Heinle Cengage Learning. URL: https://ngl.cengage.com/assets/downloads/tesfl_9781111351694/chapter_1_9781111351694_p03_lores.pdf. [2022. február 1.]

ERDEI Gyula

2002 A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti Eszter–Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia* 47–52. Pécs, Iskolakultúra.

MOLINA, Gabriel Tejada–PÉREZ CAÑADO, María Luisa–AGULLÓ, Gloria Luque

2006 *Current Approaches and Teaching Methods. Bilingual Programmes*. URL: <https://doksi.hu/get.php?lid=23297>. [2022. február 1.]

NAGY Imola Katalin

2019 In between language teaching methods: Do We Need (to Know About) Methods at All? *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica* 11. 3. 119–139.

RICHARDS, Jack C.

2006 *Communicative language teaching today*. Singapore, Cambridge University Press.

POP, Dana

2020 *Predarea limbii române ca “limbă a doua”*. URL: <https://edict.ro/predarea-limbii-romane-ca-limba-a-doua/>. [2022. február 1.]

TÓDOR, Erika-Mária

2020 *Predarea-învățarea limbii române ca limbă nematernă: o alternativă a lingvisticii aplicate*. Kolozsvár, Scientia.

A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS KIHÍVÁSAI AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS TERÉN: AZ ÁLTALÁNOS IDEGENNYELV-OKTATÁS ÉS A FORDÍTÓKÉPZÉS NÉHÁNY ASPEKTUSA

1. Bevezetés

Cikkünk célja felvillantani a nyelvoktatás-nyelvtanulás, illetve a fordítóképzés közötti kapcsolatot. Tekintettel arra, hogy a fordítói kompetenciák közül egyik legfontosabbként tartják számon a nyelvi kompetenciát, elengedhetetlen, hogy a fordítók magas szintű nyelvtudással rendelkezzenek valamennyi munkanyelvükön. Ez természetesen azt jelenti, hogy nemcsak idegen nyelvi ismereteiket szükséges folyamatosan fejleszteni, hanem az anyanyelvi készségeket is. A fordítóképzés módszertani kérdéseit illetően egyetértünk Szladek Emese véleményével, aki Delisle, Kiraly és Echeverri tanulmányaira alapozva elmondja, hogy a tanulási célt előtérbe helyező módszertani megközelítés és a szociokonstruktivista módszer egyaránt rámutatnak, hogy interdiszciplináris kapcsolat létezik a fordítástudomány és a neveléstudomány, így a nyelvoktatás között is (Delisle 1980; Kiraly 2000; Echeverri 2008, idézi Szladek 2015). Az interdiszciplináris szemléletet erősíti az a meglátás is, hogy nem csupán az egyes munkanyelveket kell megfelelően oktatni, hanem a hozzájuk tartozó kultúrát és civilizációs ismereteket is, emellett a munkanyelvek nyelvi regisztereire is figyelemmel kell lenni főként abban az esetben, ha a leendő fordító szakosodni kíván, hiszen ha valaki jogi vagy gazdasági szakfordítóként készül elhelyezkedni a munkaerőpiacon, jogi és gazdasági alapismeretek mellett a kapcsolódó szaknyelveket is el kell sajátítania.

A fordítóképzést érintő nyelvi kompetenciafejlesztésen túl nem lehet figyelmen kívül hagyni az általános nyelvoktatást, amely szintén jelen van a felsőoktatási intézmények tantervi keretében. Napjainkban a nyelvoktatás egészére egyfajta eklektikus megközelítés jellemző, amely nagymértékben támaszkodhat a kommunikációs és információs technológia nyújtotta lehetőségekre. Kezdetben, és nagyon sokáig, az idegen nyelv tanulása főleg a struktúrák jelentésének megismerésével, fordításával valósult meg, ezt kiegészítette, illetve

1 Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar, biro.eniko@ms.sapientia.ro

2 Sapientia EMTE, Marosvásárhelyi Kar, sarosikrisztina@ms.sapientia.ro

részben felváltotta a természetességre törekvő direkt módszer, majd az olvasgató, később az intenzív módszer. Az audiolingvális és audiovizuális módszer ötvözte a korábbi módszerek előnyeit, megelőlegezve a kommunikatív szemléletben alkalmazott eljárásokat. Igazából a 20. század végén megjelenő kommunikatív nyelvtanítás a formális információátadás végét jelentette, és kiemelte a nyelvi kompetencia jelentőségét. „A kompetenciát úgy kell tekinteni, mint olyan általános képességet, amely a tudáson, a tapasztalaton, az értékeken és a diszpozíciókon alapszik, és amelyet egy adott személy tanulás során fejleszt ki magában” (Vass 2006).

A nyelvi kompetencia tulajdonképpen az egyénnek az a képessége, amely segítségével képes olyan megnyilatkozásokat létrehozni, grammatikailag helyes mondatokból, amelyek a megfelelő szituációkban a viselkedést meghatározó társadalmi normákat is tükrözik (Gecső 2006). A nyelvi kompetenciát az idegennyelv-oktatásban a kommunikatív nyelvi kompetencia részének tekintik, ami képessé teszi az egyént arra, hogy a nyelvi eszközökkel célt érjen el, például segítséget kérjen adott helyzetekben stb. Bárdos Jenőre hivatkozva megemlíthetjük a modern nyelvtudás összetevőinek rendszerét, amelyben a kommunikatív kompetenciát elemekre bontotta. Öt kompetenciakomponenst jelenít meg ebben a rendszerben: 1. nyelvi kompetencia; 2. szociolingvisztikai kompetencia; 3. kulturális kompetencia; 4. szövegalkotói kompetencia; 5. stratégiai kompetencia (Bárdos 2005).

Jelen tanulmány is arra törekszik, hogy kiemelve, a nyelvi kompetencia pontos körülírása és meghatározása egy nagyon komplex szemléletet kíván, így ennek fejlesztése mind a nyelvórákon, mind pedig a fordítóképzés szakirányú előadásain és gyakorlati óráin átfogó megközelítést igényel. A nyelvi kompetencia kérdése kétnyelvű hallgatók esetében további értelmezéseket kíván, éppen ezért a nyelvtanulási stratégiák szerepe is megkerülhetetlenné válik. A szaknyelvi képzés során, a fordító-tolmács szakos hallgatók esetében a fordítói kompetenciákról is szót kell ejtenünk, amennyiben célunk piacképes hivatásos fordítókat képezni.

Végül néhány gyakorlati célú, megvalósítható megközelítést mutatunk be, amelyek alátámasztják, hogy a Sapientia EMTE keretén belül az idegen nyelvek ismerete elengedhetetlen az egyetem hallgatói számára a nemzetközi szakmai kommunikációba való bekapcsolódáshoz, a munkaerőpiacon való boldoguláshoz, a képességek/készségek magasabb szintű fejlesztéséhez. Az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése a fordítóképzésben sajátos módszereket kíván, ezek eltérnek a hagyományos nyelvoktatás módszereitől. Itt elvárás, hogy ne csupán hatékony kommunikációra legyenek képesek a képzés elvégzése után a hallgatók, de több szakterületen, különböző kulturális kontextusokban, sajátos regiszterek és nyelvváltozatok használatára is alkalmasak és készek legyenek. Ugyanakkor a fordítást támogató szoftverek, az elektronikus szótárak, az adatbázisok használatára és az információszerzés adekvát módszereinek alkalmazására is

felkészültek kell hogy legyenek. Ez nem csupán az egyetem oktatóit készíteti folyamatos tantervi és tartalmi felülvizsgálatra, de a hallgatók önálló tanulását, csapatmunkáját és kreativitását is igyekszik fejleszteni.

2. Nyelvi kompetencia fejlesztése és nyelvtanulási stratégiák

Távolról sem állíthatjuk, hogy nincs több gondunk, megoldandó feladatunk a nyelvtanítás vagy a fordító- és tolmácsképzés területén, de az újabb kihívások csak megerősítenek abban, hogy milyen fontos a nyelvi kompetencia komplex jellegének az átfogó ismerete. Ugyanakkor szem előtt kell tartanunk, hogy azok a hallgatók, akikről jelen dolgozatban szó esik, többségükben két-nyelvűek, a Sapientia EMTE agrár- és erdőmérnöki szakos, illetve fordító és tolmács szakos hallgatói, előbbiek esetében idegennyelv-oktatásról, utóbbiak esetében az idegennyelv-oktatáson túlmutató tanítási, oktatási és képzési folyamatokról van szó.

Kiindulhatunk abból, hogy az egynyelvű egyén hátrányokat tapasztalhat a kiemelkedő nyelvtudású két-, illetve többnyelvűekkel (vagyis azokkal, akik két vagy több nyelven jól tudnak) szemben. A kiemelkedő nyelvtudású két-nyelvűeket fokozottabban jellemzi a kognitív rugalmasság, divergens gondolkodás, kreativitás, a visszajelzések iránti érzékenység, a nem verbális üzenetek iránti érzékenység és azok értelmezése, a metanyelvi tudatosság, mint a (velük összehasonlítható) egynyelvűeket (Jessner 1999). Igen valószínűnek tűnik, hogy a kétnyelvű környezet biztosította nyelvi hatások jótékonyan befolyásolják a metanyelvi tudatosság korai kialakulását is (Bartha 1999). Ennek ellenére számot kell vetni azzal a jelenséggel, hogy az erdélyi magyarok egy része nem jellemezhető a gyermekkori kétnyelvűek ezen szempontjaival. Egyenlőtlen (domináns) kétnyelvűséggel állunk szemben; az egyik nyelv kompetenciaszintje magasabb, mint a másiké. A kétnyelvűség kognitív szerveződése szerint mellérendelt két-nyelvűségről beszélhetünk, vagyis a két nyelvhez két elkülönült fogalmi rendszer tartozik. Az elsajátítás ideje alapján egymás utáni kétnyelvűség, illetve monokulturális, ami azt jelenti, hogy az egyik nyelvi csoporthoz tartozás és kulturális identitás tudata jellemzi a kétnyelvűséget. A nem fordító-tolmács szakos hallgatók esetében a tapasztalat azt mutatja, hogy az egyetemi képzésbe való belépés pillanatában a harmadik nyelvként elsajátítandó idegen nyelv ismerete nem magas szintű. Ezzel szemben a fordító-tolmács szakos hallgatók az egyetemi képzésbe való belépés pillanatában magasabb szintű nyelvtudással rendelkeznek, ami az idegen nyelvet (harmadik nyelvet – L3³) illeti, és ezt igazolni is kö-

3 Jelen cikk keretében az L1 a magyar nyelv, az L2 a román nyelv és az L3 az angol nyelv (német nyelv a német szakos fordító-tolmács szakos diákok esetében).

telesek. A felvételi jegy összetételében 25%-ot jelent a legfrissebb idegen nyelvi tanulmányok vizsgaeredményével egyenértékű jegy, szintén 25%-ot képvisel a román nyelv és irodalom tantárgyból elért érettségi jegy, legnagyobb arányban a magyar nyelv és irodalom tantárgyból elért érettségi jegy számít (50%).⁴

A jelen tanulmányban említett nyelvtanulók többségére jellemző a magyar domináns kétnyelvűség, a magyar nyelvi magasabb kompetenciaszint, illetve a román nyelvi alacsonyabb kompetenciaszint. Mellérendelt kétnyelvűségről van szó, és a nyelvelsajátítás idejét tekintve egymás utáni kétnyelvűségről beszélhetünk, amely monokulturális, vagyis magyar nyelvi és kulturális identitástudattal jár együtt. Ez azt is jelenti, hogy a két nyelv használata eltérő, a családi és társas kapcsolatok, a tanulmányok és gyakran a munkahely nyelve is többségében magyar. Ennek megfelelően a nyelvtudás szintje is eltérő.

Természetesen a harmadik nyelv (L3) tanulása során, a nyelvi kompetenciát illetően, a kétnyelvű helyzet valójában akkor jelent igazából előnyt, ha a nyelvtanuló mindkét nyelven (L1–L2) magas szintű nyelvi tudást mutat, valamint mindkét nyelv magas presztízsértékkel rendelkezik az adott társadalmi közegben (Jessner 1999. 202.).

Mint említettük, mindhárom nyelven (L1, L2, L3) fellelhetők hiányosságok – valójában előfordulnak olyan helyzetek is, amikor anyanyelvüket sem ismerik teljes mértékben a nyelvtanulók, szókincsbeli hiányosságokkal küszködnek. Elsősorban szakmai nyelvhasználatról van szó. E szaknyelv megtanulását nehezíti, hogy hiányosságokkal találják szembe magukat anyanyelvükön, bár ez az a nyelv, amelyen előadásait hallgatják, valamint könyvészetet olvasnak. Éppen ezért úgy gondoljuk, hogy a nyelvi kompetencia széles körű fejlesztése elengedhetetlen mind a fordító és tolmács szakos hallgatók, mind a más szakos hallgatók esetében is.

A nyelvi kompetencia fejlesztését a nyelvtanulási stratégiák alkalmazása is nagymértékben elősegítheti. A nyelvtanulási stratégiák taxonómiai több területen eltérnek egymástól, de leglényegesebb vonásaik egybeesnek. Az egyik legismertebb felosztást Oxford (Oxford 1990) tette közzé, amelyben integrálja a feltárt stratégiákat, és indirekt és direkt stratégiákat különböztet meg. Az indirekt stratégiák közé sorolja a metakognitív, affektív és társas (social) stratégiákat, amelyek a nyelvtanulás folyamatát kísérik és támogatják. Ezzel szemben a direkt stratégiákat a célnyelv mentális feldolgozására használják a nyelvtanulók: idetartoznak a memória-, kognitív és kompenzációs stratégiák. A felosztásból látható, hogy igen sokféle jelenséget integrál, és a kategóriák egymást átfedik. Nem világos, hogy a stratégiák a négy alapkészség területén hogyan járnak hozzá a jobb nyelvi teljesítményekhez, és egymással milyen kapcsolatban állnak. Oxford (Oxford 1990) taxonómiájában a kognitív stratégiák a nyelvtanulók aktuális cselekvéseihez kapcsolódnak, míg a kompenzá-

4 https://ms.sapientia.ro/content/docs/MS/Felveteli/2023/MK_szenatusra_Felveteli_kriteriumok_2023_Alapkepzes.pdf [2023. augusztus 17.]

ciós stratégiák ugyanazt a jelenséget abból a szempontból kategorizálják, hogy miért cselekszenek éppen úgy.

A kétnyelvű nyelvtanulók is olyan kompenzációs stratégiákat dolgoznak ki, amelyekkel nyelvi hiányosságait, a nyelvi nehézségeket próbálják kiküszöbölni, illetve segítségükkel megnövelik a szóbeli interakciók sikerességét, vagy eredményesebbé próbálják tenni írásbeli kommunikációjukat. A helyzet érdekességét éppen a kétnyelvűség jelensége teremti meg, mivel a kétnyelvű nyelvtanulók nem csupán az első nyelv segítségével dolgozzák ki kompenzációs stratégiáikat, hanem természetes módon vonják be a második nyelv elemeit is – leggyakrabban lexikális, de egyéb lingvisztikai összetevőit is.

A következőkben felsorolunk néhányat azokból a kompenzációs stratégiákból, amelyekkel találkozni lehet az idegen nyelvi órákon, és amelyek szorosan kötődnek a kétnyelvű helyzethez is, mint például a *nyelvváltás* (pl.: *da [igen]* használata a *yes* helyett, a *dar [de]* használata a *but* helyett egy telefonbeszélgetés során, amennyiben valaki idegen nyelven szólal meg a vonal túlsó oldalán), *idegen hangzás kölcsönzése* [a nyelvtanuló igyekszik az L3 szó hangzását, dallamát követve gyakran az L2 szavait átalakítani és beilleszteni a kontextusba (pl.: „banc”, „actioner”, „reclam” szó kitalálása a *bancă* [pad], *actionar* [részvényes], illetve „reclamă” [hirdetés, reklám] mintájára).

Az általános idegennyelv-oktatás során ritkábban, a fordító-tolmács szakos hallgatók számára történő szaknyelvoktatás során gyakrabban találkozunk a *tükörfordítással* mint kompenzációs stratégiával.⁵ Ez az a stratégia, ahol talán legkevésbé támaszkodnak interkulturális kompetenciájuk fejlettségére. Az a kulturális és interkulturális tudatosság, mely jól meghatározott eleme az interkulturális kompetenciának, nyomon követhető lenne ilyen helyzetekben. Minél tudatosabban figyel egy nyelvtanuló, egy beszélő a nyelvi, kulturális differenciákra és hasonlóságokra, annál inkább hajlamos lesz megkérdőjelezni a tükörfordítások használhatóságát.

Ennek a felismerésnek a tudatosítása lenne talán a legfontosabb a fordító-tolmács hallgatók esetében, mert számukra hosszú távon elfogadhatatlan bármilyen nyelvi kompenzációs technika alkalmazása, esetükben az a legfontosabb, hogy olyan magas szintű nyelvi kompetenciával rendelkezzenek, hogy munkájuk során ne jelentsen számukra semmiféle nehézséget és megerőltetést az egyes nyelvek közötti váltás.⁶ E jelenség továbbfejlesztett változata az „átvitt tükörfordítás”, vagyis a *fogalomközelítés*. Az idegen nyelv mint szaknyelv oktatása során rendkívül fontos a pontos fogalmak bemutatása és azok elsajátítása. A szaknyelvi képzés végén a fordító-tolmács hallgatóknak pontos fogalomhasználatra kell operálniuk, ezért olyan megoldások, mint például a *foreign money* használata a *currency* helyett, vagy a *client* használata a *customer*, *buyer* helyett, elfogadhatatlanok. Ezek a fordítók esetében nyilvánvaló hibának minősü-

5 Nyelvrák és laborgyakorlatok során végzett megfigyelés alapján megállapítható.

6 Gondoljunk itt a tolmácsok munkájára (főként az összekötő tolmácsolás esetében).

lő pontatlanságok, a kommunikáció-központú nyelvoktatásban részesülő nem fordító szakos hallgatók esetében elfogadhatók. Ugyanígy a *körülírás* (pl.: *the main place of the company – headquarters* szó használata helyett) is, amely megengedett formája a kompenzációs stratégiáknak, és amelynek kommunikációs életmentő szerepe vitathatatlan, fordítók-tolmácsok esetében csak kivételes esetben elfogadható technika, míg a nem professzionális nyelvhasználók esetében sok esetben még ajánlott is a kommunikációs cél megvalósítása és a nyelv használatának bátorítása érdekében.

Tekintettel arra, hogy hallgatóinknak az ország hivatalos nyelvét is el kell sajátítaniuk (így valamilyen szinten kétnyelvűeknek számítanak), tanulmányaik során kénytelenek két nyelven szakosodni. Egyrészt mert természetszerűleg szeretnék anyanyelvükön elsajátítani az adott szakmát (gondoljunk az erdész-mérnöki és az agrármérnöki szakokra), másrészt a hivatalos nyelv, az ország nyelvének megfelelően kell eleget tenniük szakmai kihívásoknak (az erdész-mérnöki és az agrármérnöki szakma nem űzhető a román nyelv magas szintű ismerete nélkül). Helyzetükből fakad, hogy nincsenek teljes fogalmi fedettségeik, és nem mindig rendelkeznek a megfelelő kifejezéssel az anyanyelvi, L1, avagy (gyakrabban) az L2 nyelveken. Ezt az amúgy sem egyszerű szituációt tovább bonyolítja a harmadik nyelv megjelenése a képzésben, ami hosszú távon szintén a szaknyelvi tudást és a szakmai kommunikációt hivatott kiteljesíteni.

A fordító-tolmács szakos hallgatók esetében egyértelmű elvárás és feltételezés, hogy a hallgatók magas szintű román nyelvtudással és idegennyelvtudással lépnek be a rendszerbe, és az is, hogy anyanyelvi kompetenciájuk az átlagnál magasabb (szövegértés, nyelvi regiszterek ismerete, nyelvváltozatok ismerete, kommunikációs készségek, íráskészség stb.). Természetesen cél, hogy a hallgatóknak minél pontosabb fogalmaik, pontosabb szavaik, pontosabb tudásuk legyen mindhárom nyelven. A nyelvi kompetencia azt is jelenti, hogy a hallgató az adott kontextusnak megfelelően részt vesz az interakcióban, legyen az verbális vagy nonverbális kommunikáció. Ezért a kétnyelvű nyelvtanulók kompenzációs stratégiái sikeres interakciót eredményeznek, megoldják azokat a nyelvi konfliktusokat, amelyek óhatatlanul létrejönnek a három nyelvi kultúra találkozási pontján. Amennyiben hagyjuk működni ezeket a stratégiákat, illetve tudatosságot fejlesztve rávezetjük a nyelvtanulót arra, hogy helyes összefüggéseket teremtsen a nyelvi jelenségek között, máris sokat léptünk a nyelvi kompetencia fejlesztésének irányába.

Az anyanyelvi kommunikáció elemei fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények megértése, kifejezése és értelmezése szóban és írásban (hallott és olvasott szöveg értése, szövegalkotás), úgy, hogy közben a nyelvhasználó tiszteltetben tartja a társadalmi és kulturális érintkezés szabályait, kielégítve egyéni kommunikációs szükségleteit is. Ugyanezen elemekkel jellemezhető az idegen nyelvi kommunikáció is. Különösen a fordítók és tolmácsok esetében hangsúlyos szerepet kap a különböző kultúrák megismerése és megértése és a

nyelvi közvetítés megvalósítása. A hallgatók nyelvtudásának szintje változhat a négy dimenzió (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképeség) mentén, illetve a nyelvekhez kapcsolódó társadalmi-kulturális háttér ismerete szerint is.

A nyelvi kompetencia, mindezekon túl, a nyelvtani rendszerek, valamint a repertoárok, terminológiák, szintaktikai és morfológiai konvenciók ismeretét jelenti (Neubert 2000; PACTE 2003). Ezek szakmai szintű ismerete és használata a fordító-tolmács szakos hallgatók számára kiemelt fontossággal bír.

Fordító-tolmács szakos hallgatók esetében a nyelvi kompetencia két részre bontása indokolt, méghozzá nem csupán a forrásnyelvre és célnyelvre, hanem anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciára is, tekintettel arra, hogy az anyanyelvünket nem olyan szinten és nem olyan módon működtetjük, mint a tanult nyelvet (Pollmann 2004. 82.). Fontos a fordító-tolmács szakos hallgatók esetében azt is tudatosítani, hogy nekik a megértéssel párhuzamosan új szöveget is kell alkotniuk a célnyelvi normákat és a célnyelvi olvasót is figyelembe véve, ehhez pedig nem elégséges a nyelvek egyszerű ismerete, hanem megfelelő módon kell ötvözniük nyelvtudásukat és egyéb szakmai és az ún. fordítói készségeiket.

3. A nyelvi kompetencián túlmutató fordítói kompetenciák

Amint arra Fantini (2000) is rámutat, az idegen nyelvi kompetencia kialakítása szoros kapcsolatban áll az interkulturális képességek elsajátításával, hiszen az idegen nyelvek oktatása nem lehetséges alapvető civilizációs és kulturális ismeretek közvetítése nélkül. Annak ellenére, hogy az interkulturális kompetencia számos módon jelenhet meg a mindennapi életünk során is – például amikor idegen nyelven kell kommunikálnunk –, nem jelenthetjük ki, hogy az idegen nyelv elsajátítása során interkulturálisan „tökéletesen kompetenssé” válnánk valaha is (Fantini 2000). Azonban a fordítók esetében sajátságos helyzet alakul ki, hiszen nekik a megfelelő performanciához „tökéletes” vagy szinte tökéletes interkulturális kompetenciára van szükségük, e nélkül elképzelhetetlen lenne a nyelvi közvetítés főként abban az esetben, ha a fordító műfordítóként is tevékenykedik. Pusztai-Varga Ildikó terminusával élve a műfordítók „kulturális brókernek” is tekinthetők: „A kulturális bróker két eltérő érdek között közvetítő egyén, akinek szerepköre hangsúlyozottan aktív, a közvetítés folyamatára befolyással bíró, segítő jellegű, reflexív és kontextusérzékeny” (Pusztai-Varga 2008. 40.).

A felsőoktatásban működő fordítóképző intézmények számára az Európai Unió Fordítási Főigazgatóságának EMT (European Masters in Translation) szakértői csoportja kidolgozott egy modellt 2009-ben, amely a hivatásos fordítóktól elvárható fő kompetenciát és a kompetenciák közötti viszonyt taglalja (Gambier

2009). A Közös Európai Nyelvi Referenciakerethez hasonlóan a fordítói kompetenciák meghatározása is a képzés és értékelés egységesítését hivatott biztosítani (Horváth 2015. 11–13.). A modell a nyelvi, kulturális, tematikus, információkereső, műszaki-technológiai és szolgáltatói kompetenciákat különbözteti meg (Gambier 2009). Amennyiben célunk piacképes hivatásos fordítókat képezni, az oktatási folyamat során szem előtt kell tartanunk ezen kompetenciákat és fejleszteni azokat, illetve a hozzájuk tartozó részkompetenciákat is. Az elsőként tárgyalt nyelvi kompetenciához elválaszthatatlanul kapcsolódó interkulturális kompetencia fejlesztéséről az előbbiekben tettünk említést, a következőkben a tematikus és információkereső kompetenciákról kívánunk beszélni. Az utóbbiról a szakirodalomban rendszerint azzal az angol–amerikai meghatározással találkozunk, amelynek értelmében: az információs kompetencia egy olyan komplex fogalom, amely négy fő képességből tevődik össze: az információszükséglet felismerésének képessége; a releváns információ megtalálásának képessége; az információ feldolgozásának képessége; az információ használatának, hasznosításának, ismeretté konvertálásának képessége (Sipos 2008. 8.). A fordító szakos hallgatók esetében különösen fontos, hogy megtanulják, mikor van szükség arra, hogy a forrásnyelvi szövegen túl ne csak annak szavaiban, mondataiban keressék az információkat, amelyek szükségesek a minőségi, hiteles és adekvát célnyelvi szöveg előállításához. Tekintettel arra, hogy jelen pillanatban a képzési folyamatban levő fordító szakos hallgatók már ahhoz a generációhoz tartoznak, akiket digitális bennszülötteknek is szokás nevezni, középiskolai tanulmányaik során már megszokták, hogy nagyon sok információ áll rendelkezésre, éppen ezért az egyetemi képzésnek fő feladata, hogy megtanítsa a hallgatóknak, miként juthatnak releváns információhoz, és hogyan tudnak forráskritikusan válogatni a rendelkezésre álló ismeretek között. Ennek előzménye, hogy az információs társadalom legnagyobb nehézségei közé tartozik az óriási adatmennyiségből a releváns tartalmak kiszűrése és azok feldolgozása (Seidl-Pécs 2017. 123.).

Ezen képességüket kívánjuk fejleszteni például a terminológiaoktatás keretében is, amikor megtaníttjuk, mely terminológiai adatbázisok használhatók hiteles forrásként fordításaik terminológiai előkészítése során. Fontos aspektusa a képzésnek, hogy a leendő fordítók megtanulják hasznosítani a releváns információkat és beépíteni azokat célnyelvi szövegeikbe oly módon, hogy a forrásnyelvi szöveggel való ekvivalenciát szolgálja. Ez elengedhetetlen például a jogi fordítások esetén, mivel ha például a forrásnyelvi szöveg egy adóügyi vonatkozású román szöveg, nem mindegy, hogy melyik adóügyi törvénykönyvet veszik figyelembe az információk keresése során, tekintettel arra, hogy Romániában az adóügyi jogszabályok nagyon gyakran változnak, és ez sok esetben akár új terminusok megjelenését is okozza. Amint Fóris Ágota kifejti, a fordítás és a terminológia kapcsolatát többféle nézőpontból szokás tanulmányozni. Összegzése szerint általában három fontos kérdéskört tárgyalnak a különböző szerzők, amelyek mind a fordítói gyakorlatból erednek: 1. a terminushaszná-

lat (a fordítók konkrét terminusokat keresnek); 2. a terminológiai adatbázisok használatának kérdései (hogyan épülnek fel, milyen adatokat tartalmaznak, mire és hogyan használhatók); 3. a terminológiával kapcsolatos ismeretek oktatása, átadása a fordítóképzésben (Fóris 2021). A fordításgyakorlatot oktatóknak nagyon fontos, hogy az információkereső kompetencia fejlesztését kiterjessze a terminuskereső kompetenciára is, hiszen szakfordítások esetében nem elégséges, hogy a fordító megtaláljon egy ekvivalens célnyelvi fogalmat, hanem tudnia kell, hogy az pontosan mit jelent, és hogy megfelelő terminusként épül-e be célnyelvi szöveg szövetébe.

A tematikus kompetencia azt jelenti, hogy a fordító beletanul valamely szakterületbe, megismeri annak jellegzetes szövegtípusait, fogalmait és terminológiáját, egyszóval szakosodik, szakfordítóvá válik. Egyértelmű, hogy egy fordító minden területen nem lehet jártas, sokan például ódzkodnak az orvosi szövegektől, vagy egyáltalán nem vállalnak műfordítást. A tematikus kompetencia nagymértékben fejleszthető, bővíthető, és ez a fordító részéről nyíltságot, kíváncsiságot követel (Horváth 2015. 17.). Éppen ezért a fordító szakos hallgatóknak meg kell ismerniük az egyes lehetséges szakterületeket, ki kell próbálniuk készségeiket az egyes szakterületeken, hogy kiválaszthassák a számukra legmegfelelőbb területeket. A romániai piac sajnos nem teszi lehetővé, hogy egyetlen szakterületre szakosodjanak a fordítók, éppen ezért későbbi munkavállalásuk szempontjából fontos, hogy a hallgatók több szakterülethez kapcsolódó szöveggel találkozzanak és dolgozzanak, elsajátítsák az alapvető terminológiai ismereteket, és megtanulják az információkeresés különböző módozatait.

Klaudy Kinga már 2015-ben megfogalmazta, hogy „a technológia fejlődése következtében gyökeresen megváltoztak a fordítói munka körülményei, a szótárt forgató magányos fordító helyett terminológiai adatbázisokat használó csapatmunkás a kutatás alanya, akinek egy kattintással feltárul a szavak mögötti világ, de ugyanezek az eszközök a megrendelők számára is elérhetők, tehát megszűnik a fordító egyeduralma az interlingvális és interkulturális kommunikációs eszközök felett” (Klaudy 2015. 179.). Mindez a mindennapi munka során beigazolódni látszik a 21. század 20-as éveinek elején, amikor a neurális hálózatokon alapuló tanulás és a mesterséges intelligencia erőteljes térnyerésének korát éljük. Míg az évezred elején a pusztá eszközhasználat elsajátítását célul kitűző instrumentális kompetencia a jellemző (PACTE 2000), addig napjainkban az integrált fordítói környezet használatának elsajátításán túl az automatikus gépi fordítás által kínált lehetőségekre és kockázatokra is fel kell készíteni a hallgatókat. Éppen ezért a fordítóképzésnek különösen nagy hangsúlyt kell fektetnie a műszaki kompetencia fejlesztésére. A hallgatóknak a képzés során meg kell tanulniuk a fordítástámogató szoftverek használatát, és ezen túlmutatóan el kell sajátítaniuk a gépi fordítás utószerkesztési munkálataihoz szükséges készségeket is, hiszen nem szabad figyelmen kívül hagyni ezt a piaci szegmenst sem, tekintettel arra, hogy több ügyfél már nem teljes fordítást kér, hanem ún. *post-editing* munkát,

amely során gépi úton előállított szövegeket kell személyre szabni, terminológiai szempontból és nyelvileg egységesíteni az ügyfél szervezetének sajátos igényei szerint. Ez a váltás a fordítói piacon olyan hatással fog bírni, mint a divat világában az egyedi ruhák tervezéséről a *pret-à-porter* gyártásra való átállás. Nagyon sok fordító nehezen fogadja el a változást, de a fordítóképzés megtervezése során nem hagyható figyelmen kívül ez a szegmens sem.

Utolsóként tárgyaljuk a szolgáltatói kompetenciát, amely arra utal, hogy a fordítóknak, akik legtöbb esetben szabadúszóként tevékenykednek, már nem pusztán a fordítást kell elkészíteniük, hanem vállalkozó-szolgáltatóként is meg kell állniuk a helyüket. Ez feltételezi, hogy a leendő fordítók az ügyféllel való kapcsolattartással kezdődően az árajánlat elkészítésén és a reklámtevékenységen át a teljes fordítói folyamat minden szakaszát megismerjék, és képesek legyenek komplex szolgáltatást nyújtani.

4. Gyakorlati megvalósítások a Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Karán

Az idegennyelv-oktatás módszereinek mindenkori aktualitása nem csupán a közoktatásban, de a felsőoktatásban is egyértelmű. A felsőoktatásban az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése eltérő a közoktatás idegennyelv-oktatásától, sokkal szerteágazóbb. Ez elsősorban annak köszönhető, hogy a felsőoktatás, az intézmények dönthetnek a nyelvtudásra vonatkozó elvárásokról, a nyelvvizsgákról, illetve a kompetenciafejlesztő tartalmakról.

Nem rendelkezünk elég adattal azonban a felsőoktatáson belüli idegen nyelv-tanítás helyzetéről, az intézmények általában elsősorban a nyelvvizsgára való felkészítést tekintik feladatuknak (Einhorn 2022). Az általános nyelvi készségfejlesztés, nyelvi kompetenciafejlesztés természetesen ennek részét képezi, ehhez kapcsolódik a szaknyelvi kompetencia fejlesztése is, amely azonban nem mindig valósítható meg olyan ütemben, mint ahogy az elvárható lenne a felsőoktatásban.

A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Karán minden hallgató részesül nyelv-oktatásban, a nyelvi kompetencia fejlesztése négy féléven keresztül heti kétórás gyakorisággal történik. Az idegen nyelv tanításának és tanulásának alapvető célja a kommunikatív nyelvi kompetencia kialakítása és fejlesztése, amely a használható nyelvtudással azonosítható. Ez természetesen a négy nyelvi alapkészség (hallás, beszéd, olvasás és írás) fejlesztése révén lehetséges. Ez egyértelműen az egyetemi nyelvvórak alapértelmezett elvárása, ehhez minden nyelvvoktató szabadon választhat keretet, nyelvkönyvet, és építheti fel nyelvvóráit.

Az idegen nyelvek ismerete elengedhetetlen az egyetem hallgatói számára, hiszen nyelvtudás szükséges a nemzetközi szakmai kommunikációba való be-

kapcsolódáshoz, a munkaerőpiacon való boldoguláshoz, a képességek/készségek magasabb szintű fejlesztéséhez. Az idegen nyelvek szerepe felbecsülhetetlen értékű a különböző szakterületeken. Elvárás, hogy minden szakembernek az anyanyelvén kívül egy idegen nyelvet is ismernie kell. Ebben a tekintetben a leendő szakemberek szakmai készségeinek kialakulását az idegen nyelvek tanítása során az egyetemeknek támogatniuk kell. Az egyetemek idegennyelv-oktatásának problémái a következő jelenségek köré csoportosulnak.

1. A korlátozott óraszám. Mint jeleztük, a Sapientia EMTE heti két nyelvórán biztosítja hallgatóinak az idegen nyelv elsajátítását, amely a négy féléven keresztül 224 óra nyelvtanulást jelent alapképzésen. Ezt a korlátozott óraszámot minden nyelvoktató igyekszik bővíteni, a Google Classroomba feltölthető feladatok, linkek segítségével motiválni, ösztönözni a hallgatókat az otthoni munkára, autonóm tanulásra. Illetve, amennyiben az oktató ideje engedi, akár nyelvvizsga-felkészítőkkal, esetleg közös, tanterven kívüli tevékenységekkel ki lehet egészíteni a kötelező óraszámot.

2. A hallgatók tudásszintje eltérő. Elméletileg B1 szintű nyelvtudással felvértelve kellene érkezzenek az egyetemi képzés elkezdésekor, és legalább egy B2-es szintű nyelvtudással kell letenniük egyetemi képzésük végén a kötelező nyelvvizsgát. Ezt azonban nagymértékben befolyásolja, honnan érkeznek a hallgatók, milyen előzetes nyelvtudás birtokában. Lehetőség van arra, hogy szintfelmérő tesztek segítségével két csoportba, egy kezdő és egy középfaladó, esetleg haladó csoportba sorolják első év elején a hallgatókat, ez azonban csak megfelelő beiskolázási számok esetén lehetséges. A Sepsiszentgyörgyi Tanulmányi Központban vegyes csoportok indulnak, ez részben lehet ösztönző is a csoportba kevésbé haladó nyelvtudás szinttel érkezők számára, azonban többnyire azt eredményezi, hogy egy köztes szint megállapításával és annak megfelelő munkáitammal a haladó szintű nyelvtudással rendelkező hallgatók nem tartják elég kihívásnak az órákat.

3. Az idegen nyelvet nem szaknyelvi tantárgyként, hanem általános nyelvként tanulják, holott egyetemi szintű képzésben ez előbbire volna szükség, hogy idegen nyelvi kompetenciájuk ilyen irányba is fejlődjön. Erre megoldásként a harmadik és negyedik félév során alkalmazott, célnyelvi szakszövegek bevonásával kapcsolatos feladatok szolgálnak. Ehhez viszont szükség volna megfelelő szintű szaknyelvi nyelvkönyvekre agrár-, illetve erdőmérnöki területekről. Ezek azonban általában jóval magasabb szintű nyelvtudásra kalibrálódnak.

A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Karán mindemellett az idegen nyelveket oktató tanárok igyekeznek kompetenciaalapú idegennyelv-oktatást biztosítani, és a fenti nehézségeket a tantárgyi tartalmak megfelelő felosztásával kívánják kiküszöbölni. Mint jeleztük, szaknyelvi kompetenciák oktatására haladóbb csoportokban sor kerülhet, illetve a harmadik és negyedik félév során kezdőbb nyelvi szintű csoportok is ismerkedhetnek szaknyelvi tartalmakkal, az adott szakok érdekeltségének megfelelően.

Az idegen nyelvi kompetencia fejlesztése érdekében a fordítóképzésben a hagyományos nyelvoktatástól eltérő módszereket szükséges alkalmazni. Erre teremt lehetőséget a fordító-tolmács szak mindenkori tanterve is. A 2022–23-as tanévre elfogadott tanterv célkitűzésként fogalmazza meg, hogy a hallgatók a képzés elvégzése után hatékonyan tudjanak kommunikálni legalább két, az anyanyelvtől eltérő idegen nyelven (L2 és L3 nyelv) több szakterületen és különböző kulturális kontextusokban, képesek legyenek írásban és szóban a sajátos regiszterek és nyelvi változatok használatára. Emellett az anyanyelvre (L1) történő írásbeli, valamint szóbeli fordítási és közvetítési technikák megfelelő alkalmazására való felkészítés is a közvetlen tantervi célkitűzések között szerepel. Továbbá a szoftverek, elektronikus szótárak, adatbázisok, dokumentumarchiválási technikák elsajátítása, a dokumentáció, az információszerzés helyes módszereinek megismertetése is szerepel az általános célok között. Ezen kívül a tantervben is megfogalmazott célkitűzések között szerepel a hallgatóknak az ügyfelekkel való kapcsolattartásra, illetve a fordításetikai problémák megoldására való felkészítése is. A nyelvi közvetítés mellett a kulturális távolságok áthidalását elősegítő tantárgyak is találhatók a tantervben. A konkrét célkitűzések között szerepel a fordítás és tolmácsolás alapelveinek adekvát alkalmazására való felkészítés (lehetőleg mindhárom munkanyelven), a fordítás és a tolmácsolás elméleti kérdéseinek megismertetése, szakmai projektek sikeres megvalósulására való felkészítés, a fordítói hatékonyság növelése és a csapatmunka, illetve a kreativitás fontosságának tudatosítása, a problémamegoldó készség javítása, az önálló tanulásra és a folyamatos önképzésre való képesség növelése.

A Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Karán folyó fordító- és tolmácsképzés keretében a jelen cikkben bemutatott kompetenciák mindegyikének fejlesztésére sor kerül, a következő alap- és szaktantárgyak keretében: magyar, román, angol/német kultúra és civilizáció, magyar, román, angol/német leíró grammatika, általános nyelvészet, normatív grammatika, szociolingvisztika, terminológiaelemzés, szaknyelv, jogi és gazdasági szakfordítás, tolmácsoláselmélet, fordításelmélet, fordításgyakorlat, nyelvgyakorlat (amely keretében anyanyelvi és román nyelvi fejlesztés is folyik), audiovizuális fordítás, fordítói környezetek alkalmazása.

Valamennyi gyakorlati óra keretében ötvözzük a fordítói szakma műveléséhez szükséges kompetenciák fejlesztésére alkalmas technikákat, valamennyi feladatlap, illetve laborgyakorlat úgy kerül előkészítésre, hogy nyelvfejlesztő jelleggel bírjon, ugyanakkor a fordítói készségek fejlesztését se tévesse szem elől.

Az *interkulturális kompetencia fejlesztése* érdekében, azon kívül, hogy a tantervben önálló tantárgyként szerepel a magyar, román, angol (amerikai)/német kultúra és civilizáció, a hallgatóknak minden esetben dokumentációs munkát kell végezniük a fordítandó szöveg kulturális háttérét illetően. Hogy csak egy példát említsünk, a hallgatók nem kezdenek el például egy, a királyi családról szóló hír fordítását anélkül, hogy információkat gyűjtenének a királyi család felépítéséről, rangokról, szokásokról, protokollról (például a királyi

család tagjai nevének magyar megfelelőit is ismerniük kell, mihelyt léteznek hivatalosan elfogadott és használt ekvivalensek).

A német szakos hallgatók esetében sem elkerülhető, hogy megismerkedjenek a német nyelvterület különböző országainak szokásaival, hiszen nemcsak Ausztria, Svájc és Németország között vannak lényegi különbségek, hanem a német landok szokásai, életvitele és kultúrája is nagymértékben különböznek egymástól.

A magyar és román kultúra közötti különbségek és az egymás mellett élésből származó hasonlóságok is külön problémát jelentenek a fordító szakos hallgatók oktatása során, hiszen románról magyarra való fordítás esetén a fordítónak folyamatosan szem előtt kell tartania azt is, hogy magyarországi vagy erdélyi olvasók számára készíti-e a fordítását, hiszen ez is meghatározhatja a szövelezést egyes kulturálisan kötött lexémák (reáliák esetén). Egy nagyon egyszerű és gyakori probléma a gasztronómia területéhez tartozó *tészta* szavunk, ami Erdélyben *süteményt* (is) jelent, Magyarországon azonban ebben a jelentésben nem használatos, csupán *száraztésztát* jelent. Ha a román *prăjitură* szót fordítjuk erdélyi olvasóknak, nem okozunk értelmi zavart, ha *tésztának* fordítjuk, viszont magyarországi olvasók esetében mindenképpen a *sütemény* szót kell alkalmazni.

A fordításgyakorlat órákon folyamatosan figyelmet kell szentelni annak, hogy a kulturális különbségekre és az azokhoz szorosan kapcsolódó nyelvhasználati sajátosságokra is felhívjuk hallgatóink figyelmét.

Az *információs kompetencia fejlesztését* célzóan hallgatóinknak a tulajdonképpen fordítás elkezdése előtt olyan feladatokat kell megoldaniuk, amelyek elősegítik a differenciált és gördülékeny fordítást. Amennyiben például egy amerikai kultúrához szorosan kapcsolódó jogi szöveggel kell dolgozniuk, előzetesen információkat kell szerezniük az amerikai jogrendről, megismerkednek például az esküdszék és az esetjog fogalmával, ha azonban egy brit háttérű jogesethez kapcsolódó szöveget kell lefordítaniuk, szükségszerűen megismerkednek a *solicitor* és a *barrister* szakmák közötti különbséggel, tekintettel arra, hogy míg mindkét szó magyar ekvivalense az *ügyvéd* lehetne, azonban az Egyesült Királyság jogrendjében a kettő között lényeges különbség van: az előbbi csak dokumentációs munkát végezhet, az utóbbi a bírósági eljárásban képviseli az ügyet. Emellett létezik még a *solicitor advocate* is, amelynek feladatköre az előbbi kettő összekapcsolásából áll, tehát a fordító szakos hallgató azzal szembeesül, hogy három típusú ügyvédi munkakör is létezik, és ezt neki valahogyan meg kell különböztetnie nyelvi szinten is a célnyelvi szövegben.

A német szakos hallgatók esetében például szükségszerű, hogy ismerjék a német nyelvterület államainak államszervezetét és közigazgatási felépítését, fontos ismerniük az olyan fogalmakat, mint a *svájci kantonok*, a *német landok*, illetve a *szövetségi köztársaság* vagy a *kancellári tisztség*. Továbbá az is hasznos számukra, ha ismerik a szövetségi szintű és a landok szintjén létező

jogszabályok különbségeit. Ugyanígy információkat kell gyűjteniük a román és magyar jogrend közötti különbségekről is, tekintettel arra, hogy az intézmények, a jogszabályok, a bíróságok felépítése, feladat- és hatásköre nagymértékben különbözik egymástól a jogtörténet és a jogforrások különbségei miatt. A dokumentációs és információszerző munka mellett fordítástechnikai módszereket is el kell sajátítaniuk, és be kell gyakorolniuk, hogy pontosan tudják, ezen helyzetek hogyan kezelhetők (explicitációs, magyarázat, betoldás stb.).

A *műszaki-technológiai kompetencia* fejlesztését szolgálja a számítástechnikai alapismeretek elmélyítése mellett az integrált fordítói környezet használatának elsajátítása, továbbá az automatizált gépi fordítás háttérének tanulmányozása, lehetőségeinek megismerése, a nehézségek és a kapcsolódó kockázatok beazonosítása és a minőségorientált megoldások megtalálására való felkészülés. Szintén ennek a kompetenciának a fejlesztését szolgálja az audiovizuális fordítás eszköztárának megismerése, de idetartozik a különböző terminológiai és egyéb jellegű digitális adatbázisok helyes használatára való felkészülés is. A terminológiai adatbázisok elektronikusan tárolt terminológiai adatok gyűjteményei. „A nagy mennyiségű információ között való eligazodást és az információk minél hatékonyabb felhasználását elősegíti, ha egy adatbázisban nemcsak a fogalom meghatározását találja meg a felhasználó, hanem az arra vonatkozó adatok összességét is, hogy a fogalom milyen kapcsolatrendszerekben fordul elő, és e kapcsolatrendszereket mi jellemzi” (Fóris 2005. 22.).

Az adatbázisok jól definiált felhasználói mezőstruktúrával rendelkeznek. Természetesen a fordító számára alapvetően szótárként használhatóak. Az ilyen jellegű adatbázisok közül kiemelnénk a IATE adatbázisát, amely fordításorientált irányzatot képvisel, és az Európai Unió intézményközi terminológiai adatbázisa (InterActive Terminology for Europe). A IATE megújulása óta az Unió terminológiai referenciaforrásává vált, nem csupán a fordítók, de a politikai, a közigazgatási szakemberek számára is, és egyike azoknak a kevés adatbázisoknak, amely magyar nyelven is tartalmaz terminusokat. Mivel a terminológiai adatbázisok többféle információt adnak meg a terminológiai egységekről, legyen az nyelvészeti, fogalmi, pragmatikai információ, a hallgatók idegen nyelvi kompetenciáját sokrétűen fejleszti egy ilyen jellegű adatbázis alaposabb megismerése, gyakorlati felkészültségüket kibővíti. Ezért elvárás a hallgatóktól, hogy első félév végén írásban is beszámoljanak, beadandó dolgozat formájában, egy terminológiai adatbázis háttéréről, működéséről, saját személyes tapasztalataikról, elsősorban a IATE gyakorlati hasznát kiemelve. A szaknyelvek tárgy például éppen ezért az EU-s szaknyelvi szövegekkel ismerteti meg őket, hiszen nagy valószínűséggel majd a munkaerőpiacon is találkozni fognak ilyen elvárásokkal, ilyen jellegű szövegek fordítását igénylő szaktudás keresletével.

A *szolgáltatói kompetencia* kialakítása érdekében vállalkozói alapismeretekkel ismertetjük meg a hallgatókat, fordításetikai kérdéseket beszélünk meg, és különböző esettanulmányok révén vezetjük rá a őket arra, hogy szabadúszó-

ként hogyan végezhetnek minőségi munkát, és szakmai szempontból hogyan lehetnek sikeresek a szakmai etika elveit tiszteletben tartva. Felkészítjük arra is hallgatóinkat, hogy fordítók és vállalkozók legyenek úgy, hogy a nyelvi közvetítés mellett sok esetben kulturális és gazdasági mediátorokká váljanak.

Összegzés

Jelen cikk központi témája a kompetenciák jelentősége az oktatási folyamat keretében. Mivel a szerzők a fordító-tolmács szak oktatói, illetve nyelvtanárok, a kompetenciák bemutatása a fordításképzés szemszögéből, arra fókuszálva történik, viszont mivel a dolgozat célkitűzései között szerepelt az idegennyelv-oktatás néhány sajátosságának bemutatása is, az ehhez kapcsolódó kérdésekkel és kihívásokkal is foglalkoztunk. Amint a Bevezetésben is említettük, a két oktatási folyamat, bár sok tekintetben különböznek egymástól, mégis nagyon sok érintkezési pontjuk is van. Ez az oka annak, hogy az idegennyelv-oktatás módszertanából sok elem felhasználható a fordítóképzésben is, különös tekintettel a szaknyelvek oktatására. Valamely nyelv elsajátítása mindig a kapcsolódó kultúrával való ismerkedést is jelenti. Gondoljunk azokra a tankönyvekre és egyéb tanulást segítő eszközökre, amelyek szerzői mindig a célország kultúrájára építik a fejezeteket, példákat stb.

Cikkünk áttekinti tehát a fordítók számára előírt kompetenciák mibenlétét, igyekszik rámutatni arra, hogy ezen kompetenciák fejlesztése miért szükséges a sikeres fordítói pályához, és milyen eszközök állnak általánosan rendelkezésre a kompetenciák fejlesztésére. Továbbá röviden bemutat a Sapientia EMTE keretében zajló fordító- és tolmácsképzés során felmerülő problémák megoldására alkalmazott kompetenciafejlesztést megcélzó megoldások és módszerek közül néhányat. A cikk ugyanakkor utal arra is, hogy az idegen nyelvek oktatásának milyen buktatói vannak, amelyek nem az oktatási folyamatból eredeztethetők, hanem abból, hogy a hallgatók eltérő nyelvtudással kerülnek az egyetemi oktatásba, és nem mindig van lehetőség és idő a differenciált fejlesztésre és a felzárkóztatásra. Ez a kijelentés igaz nemcsak a nem fordító szakos hallgatók esetében, hanem a fordító-tolmács szakos diákok esetében is, hiszen sok esetben nagy az eltérés a hallgatók nyelvtudása terén attól függően, hogy milyen felkészültséggel és rész készségekkel érkeznek az egyetemre. A felzárkóztatás és a munkanyelvek ismeretének javítása érdekében a nyelvgyakorlat⁷ órák alapvető célja, hogy egyénre és csoportra szabottan fejlessze a hallgatók nyelvi kompetenciáit.

Az idegennyelv-oktatás célja az agrármérnök és erdőmérnök szakos hallgatók esetében, hogy sikeres nyelvvizsgát tehessenek az alapképzés befejezésekor, és hogy a megszerzett nyelvtudásukat a munkaerőpiacon, illetve tanul-

7 Hivatalos román neve a Tantervben: *Curs practic*.

mányaik folytatása során sikeresen használhassák. A fordító-tolmács szakos hallgatók esetében a cél, hogy a létező nyelvtudás magas szintre való fejlesztése alkalmassá tegye a végzősöket arra, hogy nyelvi közvetítőként tudjanak tevékenykedni. Ehhez, amint már említettük, szükségük van a többi kompetencia fejlesztésére is, hogy ezek együttesen biztosítsák számukra pályájuk során azt, amit a szakirodalom „fordítói kompetenciának” nevez.

Szakirodalom

BARTHA Csilla

1999 *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

BARDOS Jenő

2000 *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó..

EINHORN Ágnes

2022 Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás* 3–4. 6–26.

FANTINI, Alvino

2000 A central concern: Developing intercultural competence. In: Fantini, A. (ed.): *SIT Occasional Papers Series (Addressing Intercultural Education, Training and Service). About Our Institution. School for International Training*. Vermont, USA, Brattleboro. URL: <https://agustinazubair.files.wordpress.com/2013/04/6-developing-intercultural-competence1.pdf> [2023. január 9.]

FÓRIS Ágota

2021 Terminológiaoktatás és -kutatás a fordítóképzésben. *Fordítástudomány* 23. 2. 5–23.

GAMBIER, Yves

2009 *Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication*. URL: http://ec.europa.eu/dgs/translation/external_relations/universities/documents/emt_competences_translators_en.pdf. [2023. január 10.]

GECSŐ Tamás (szerk.)

2006 *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia*. Budapest, Tinta Kiadó.

FÓRIS Ágota

2005 *Hat terminológia lecke*. Pécs, Lexikográfia Kiadó.

HORVÁTH Ildikó (szerk.)

2015 *A modern fordító és tolmács*. Budapest, ELTE-Eötvös Kiadó.

JESSNER, Ulrike

1999 Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. *Language awareness* 8. 3–4. 201–209.

KLAUDY Kinga

2015 A fordítástudomány interdiszciplináris kapcsolatairól: terminológia. In: Benő A.–Fazakas E.–Zsemlyei B. (szerk.): *Többsnyelvűség és kommunikáció Kelet-Közép-Európában. XXIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus: Kolozsvár, 2014. április 24–26. (A MANYE Kongresszusok Előadásai 11.)*. Kolozsvár, Erdélyi Múzeum-Egyesület, 175–181.

NEUBERT, Albrecht

2000 Competence in language, in languages, and in translation. In: Schäffner, C.–Adab, B. (eds.): *Developing Translation Competence*. Amsterdam–Philadelphia, John Benjamins, 3–18.

OXFORD, Rebecca

1990 *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, Newbury House Publishers.

XXX

PACTE 2000 “Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems in a Research Project”. In: Beeby, Allison–Ensinger, Doris–Presas, Marisa (eds.): *Investigating Translation*. Amsterdam, John Benjamins, 99–106. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/78542831.pdf> [2023. január 10.]

XXX

PACTE 2003 Building a translation competence model. In: F. Alves (ed.): *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam, John Benjamins, 43–68. URL: <http://www3.uji.es/~aferna/EA0921/3b-Translation-competence-model.pdf> [2023. január 17.]

POLLMANN Teréz

2004 A fordítói kompetencia elemei a fordítóképzésben. *Fordítástudomány* 6. 1. 82–95.

PUSZTAI-VARGA Ildikó

2008 Műfordítók mint kulturális brókerek. Egy terminus útja a kultúrakutatástól a műfordításig. *Fordítástudomány* 10. 2. 39–46.

SEIDL-PÉCH Olívia

2017 Elvárások és versenyelőny: a technológiai kompetencia fejlesztése. In: Kóbor Márta–Csikai Zsuzsanna (szerk.): *Iránytű az egyetemi fordítóképzéshez. A kompetenciafejlesztés új fókuszai*. Pécs, Kontraszt, 123–141.

SIPOS Anna Magdolna

2008 Információs kompetencia – realitás vagy frázis? Az információs kompetenciával kapcsolatos ismeretek oktatása a Pécsi Tudományegyetem informatikus könyvtáros képzésében. *Tudásmenedzsment* 9. 2. 8–20.

SZLADEK Emese

2015 Kislétszámú csoport módszertani kihívásai a fordítóképzésben. In: Torgyik Judit (szerk.): *Százarcú pedagógia*. Komárno, International Research Institute s.r.o., 312–318.

VASS Vilmos

2006 A kompetencia fogalmának értelmezése. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia. Kihívások és értelmezések*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet, 139–161.

AZ ANYANYELVI OKTATÁS KIHÍVÁSAI A FERÖER-SZIGETEKEN

I. A feröeri egy északgermán nyelv, amelyet mintegy 75 000 ember beszél anyanyelvként. Ezek közül körülbelül 50 000 a Feröer-szigeteken él, 25 000 pedig más országokban, főleg Dániában. A feröeri mint írott nyelv viszonylag későn, csak a 19. század második felében jött létre, hivatalos nyelvvé pedig csak 1948-ban vált. A feröeriek nagy része kétnyelvű, a dán továbbra is hivatalos nyelv a szigeteken.

A feröeri nyelv oktatásában több tényező, így például a sokéves dán fennhatóság, az erősen etimologizáló helyesírás, az egykori meglehetősen alacsony státus megannyi kihívást jelentettek, még a szigetek autonómiájának elnyerése után is.

II. A feröeri nyelv egy északgermán nyelv, az izlandival együtt a szigeti skandináv ágat képezi, a kontinentális skandináv ággal (dán, svéd, norvég) szemben. Eredete az óskandináv nyugati nyelvjárásaira vezethető vissza, amelyeket az ott letelepedett, Norvégia délnyugati részéről érkezett parasztnak hoztak a Feröer-szigetekre a 8. század végén (ld. Torp–Vikør 1993; Braunmüller 1995; Kotsinas–Helgander 1994).

A norvéghoz, a svédhez, a dánhoz, az izlandihoz hasonlóan az óskandináv nyelvben találhatók a gyökerei, melynek létezéséről rúnairásos feliratok tanúskodnak. Ennek az eredeti óskandináv írott nyelvnek a rovásírásos feliratait Skandinávia egész területén megtalálták.

A viking korban az óskandináv nyelvi egység a különböző hangváltozások eredményeképpen bomlásnak indult. Míg a szinkopáció az egész skandináv területen általános jelenség volt, az *omlyd*- és a *brydning*-hangváltozások a nyugat-skandináv (ónorvég, óizlandi) és a kelet-skandináv nyelvek (ódán, ósvéd) megkülönböztetéséhez vezettek.

Az ezredforduló utáni századokban (12–13. században) éli Norvégia fénykorát. Ez idő tájt a Norvég Királyság magába foglalta Izlandot, Grönlandot, Shetlandot, az Orkney-szigeteket és a Feröer-szigeteket. Azonban ez a virágzó birodalom a 14. században hanyatlásnak indul. A fekete halál, a pestis, Norvégiát sújtotta leginkább, az ország lakosságának a felét elpusztítja (1349–50), az ország perszonálunióba kényszerül, előbb Svédországgal (1319), majd Dániával

(1380), végül teljesen dán fennhatóság alá kerül a hozzá tartozó, tengeren túli szigetekkel együtt (1450).

Így a Feröer-szigetek is dán tartománnyá válnak, melyet ezután Koppenhágából irányítottak. A dán lett a hivatalos nyelv. Ezt a nyelvet használták a közigazgatásban és az egyházban, írásban és beszédben egyaránt. A Feröer-szigetekre dán hivatalnokok érkeztek. Brunstad (1996. 26.) a következőket írja: „Amikor a nép ezekhez fordult, a saját nyelvét a dán irányába kellett módosítania. Tórshavnban, a fővárosban, szükség volt arra, hogy a dánokkal naponta párbeszédet folytassanak, és ebből az érintkezési szükségletből született egy keveréke a dánnak és a feröerinek, a *gotudansk* »utca-dán« (f. sz. K. A.).

A reformáció dán könyveket hoz, ezzel még jobban megerősítve a dán nyelv és a dánok pozícióját az országban. A Feröer-szigeteken több száz évig a dán volt az uralkodó nyelv, a presztízisnyelv, míg a feröeri a 19. század végéig csak beszélt nyelvként létezett.

III. A nyelvi újjászületés első jelei 1800 körül kezdtek mutatkozni. Ekkor vetődött fel annak a gondolata, hogy az addig szájhagyomány révén megőrzött epikus balladákat és mondákat próbálják írásban rögzíteni.

Egyre erősödött a nyelvi és kulturális megújulási mozgalom, mely politikai és gazdasági autonómiát követelt, s egyben azt az eszmét hirdette, hogy a feröeri nem egy hanyatlásban lévő norvég nyelvjárás, melyet a dán nyelv megrontott, hanem egy külön nyelv, amely méltó helyet érdemel a feröeri társadalomban.

A feröeri írott nyelv viszonylag későn, a 19. század második felében jött létre. A Feröer-szigetek sohasem képeztek irodalmi központot a középkorban, mint például Izland.

A feröeri írott nyelv megalkotása V. U. Hammerhaimb lelkész fáradhatatlan munkájához fűződik. Mint azt Ivar Aasen Norvégiában tette, Hammershaimb is összegyűjtötte a feröeri nyelvjárásokat, összehasonlította ezeket egymással és az óskandináv nyelvvel, s ennek az összehasonlításnak az alapján felépítette az írott feröeri nyelvet (Brunstad 2002. 6.). Így aztán egy erősen etimologizáló írott nyelvet hozott létre, amelyet nagymértékben befolyásolt az óskandináv. A feröeri írott nyelv pedig nagyon hasonlított az izlandihoz.

Az 1870-es években elkezdték fordítani a Biblia egyes részeit, ugyanakkor a Feröeriek sagáját, amely csak óizlandi nyelven volt meg. Ezután következtek a népmesék és a népmondák. Amit a költészetben, azt kezdték elvétele a társadalmi élet más területén is tenni. Néhány évtized alatt modern standard nyelvvé fejlődött, az 1948-as *Heimastýrslógin* 'Törvény az Önrendelkezésről' bevezetésével főnyelvi státust is kapott, s ma már beszélt és írott nyelvként is domináns.

IV. A Feröer-szigeteken a dán uralta a társadalmi élet minden jelentős területét, a közigazgatást és az egyházat, és ez volt az oktatás nyelve. A feröeri nyelvi mozgalom elsősorban az oktatás területén szerette volna a feröerit előmozdítani.

Az 1908-as év fordulópontot hoz az oktatásban. Ebben az évben a tórshavni szakközépiskola tanárai kérték, hogy használhassák a feröeri nyelvet az órákon. Az iskola vezetése ezt elutasította, mondván, hogy a feröeri nyelvet csak segédeszközként szabad használni, amikor valamit meg kell magyarázni. A későbbi lelkész és bibliafordító Jákup Dahl ezzel nem értett egyet, s attól fogva csak feröeri nyelven tanított (Haugen 1976. 402–403.; Thomassen 1985; Bandle et al. 2012. 1923–1931).

A tanárok érvelése az volt, hogy mindenki, jelen esetben minden iskolás gyermek jogosult arra, hogy az anyanyelvén tanuljon. A dán pedig számukra idegen nyelv.

A dán azonban nem lehetett egyszerűen kirekeszteni, hiszen a tananyag, a könyvek szinte kizárólag dán nyelvűek voltak, s azon kívül, ha valaki tovább akart tanulni, azt csak Dániában tehetette, hiszen a Feröer-szigeteken nem létezett semmiféle felsőoktatási intézmény.

Végül az a döntés született, hogy csak az elemi iskolában használhatják a feröerit oktatási nyelvként, a felsőbb tagozatoknál azonban a tanításnak dán nyelven kell folynia, s csak ha szükség van rá, akkor kell/lehet bevonni a feröeri nyelvet segédeszközként, esetenként magyarázatok, felvilágosítások adására.

Ami a feröeri nyelv elsajátítását nagyon megnehezíti, az a beszélt és az írott nyelv közötti szakadék, a feröeri ugyanis az egyik legkevésbé ortofón nyelv Európában. Néhány példa erre: a feröeriek használják a ‘néma’ *ð* és *g* betűket, annak ellenére, hogy ezeket nem ejtik, aztán az *æ* kiejtése /ea/, továbbá az *í* /ui/ és az *á* /åa/. A feröeri gyerekeknek még ma is komoly nehézségeik vannak az olvasás és az írás megtanulásával. Haugen (1976. 34.) szerint: „A tanuló gyermek feladata tehát még nehezebb, mint Izlandon”.

Bármilyen furcsán is hangzik, mint azt a www.spraakraadet.no és a skoleninorden.org honlapok írják, „Sok fiatal szívesebben olvas angolul vagy dánul szépirodalmat, bár a feröeri természetes anyanyelve mindazoknak, akik ma a Feröer-szigeteken nőnek fel. Az írott nyelvet túlságosan nehéznek, ünnepélyesnek és nehezen érthetőnek tartják.”²

Vikør (2001. 63.) rámutat, hogy „A feröeri helyesírást meglehetősen nehéz megtanulni és helyesen használni, még a feröeriek számára is. De ők mégis hajlandók voltak ezt az árat megfizetni; a reformjavaslatok sohasem tudták megnyerni a közvélemény tetszését.”

Amikor a helyesírást szabványosították, két lehetőség állt rendelkezésre, két egymással szemben álló alternatíva között választhattak: az egyik az etimologizáló, a másik pedig a beszélt nyelven alapuló ortofonikus megoldás. Hammershaimb lelkész a történelmi-etimologizáló irányzat mellett döntött, és ez oda vezetett, hogy az általa megalkotott írott nyelv a kezdettől fogva régiesnek tűnt.

2 <https://nordeniskolen.org/> és <https://www.sprakraadet.no/Spraka-vare/Spraka-i-Norden/Faroyisk/> [2022. október 29.]

Ez esetben a nyelvújításnak egy olyan változatával állunk szemben, amely az óskandináv írott nyelvből indult ki, de figyelembe vette a későbbi nyelvfejlődést is. Így az írott feröerit erősen befolyásolta az óskandináv, s így az évszázadokon keresztül szinte semmit sem változott modern izlandi nyelv is. Az utólagos nyelvfejlődés a dialektális különbségek kialakulásához vezetett, s ezek elsimítását tűzte ki célul s valósította meg Hammershaimb. Így ez az erősen etimologizáló írott nyelv „szupra-dialektális” is lett. Ugyanis ha csupán egyetlen nyelvjárást részesített volna előnyben, akkor a többi dialektust diszkriminálta volna. Így Hammershaimb eljárása demokratikus volt, akárcsak az újnorrvég nyelvet megalkotó Ivar Aasené.

Izlandtól eltérően, ahol a nyelv meglepően egységes (mondhatni nincsenek dialektusok), az ötször kevesebb beszélőt számláló feröeri több nyelvjárással is rendelkezik.

Utólag több kísérlet is történt a Hammershaimb által javasolt feröeri írott nyelv megreformálására. 1898-ban Jákup Jakobsen kiváló nyelvész, az első feröeri, aki doktori fokozatot szerzett,³ új helyesírást javasolt, amely az ortofónia elvén alapult volna a betű és hang közötti egy az egyben egyezésem, azaz minden hangot egy betű jelenítsen meg, s minden betűhöz egy hang legyen hozzárendelve (ld. Hock 1991; Thomas 1991). Jakobsen célja az volt, hogy az írott nyelvet a gyerekek könnyen meg tudják tanulni. Nem ő volt ugyan az első; Christian Svabo dán diák már egy fél évszázaddal azelőtt ajánlotta az ortofonikus helyesírást, s elsőként le is jegyezt három feröeri népballadát (Haugen 1976. 33., 401.; Haugen–Markey 2012. 93–96.; Bandle et al. 2012. 2013–21.).

Jakobsen javaslatát azonban meglepő módon elvetették, s ez történt minden utólagos változtatási kísérlettel, mely az írott nyelv ilyenszerű átalakítását és egyszerűsítését célozta volna. Így megmaradt az erősen etimologizáló helyesírás. Haugen (1976. 34.) szerint „az érvek, amelyek miatt minden támadást kiállt, (...) [az], hogy megszünteti a nyelvjárási különbségeket, méltóságot és belső harmóniát ad a nyelvnek, és összhangba hozza a skandináv nyelvek történelmi hagyományával”.

Az etimologizáló helyesírásnak köszönhetően aki tud izlandiul, könnyen elboldogul a feröeri szövegekkel, nehézségei vannak azonban a beszélt nyelv megértésével.

Morfo-szintaktikai szempontból a feröeri az izlandi és a kontinentális skandináv nyelvek között köztes helyet foglal el. A feröeri nyelvtan sok hasonlóságot mutat az izlandi és az óskandináv nyelvtannal: a nyelvtani esetrendszer ugyanaz, és ugyanaz a nem szerinti ragozás. Az izlandihoz képest azonban meglehetősen leegyszerűsödött. A birtokos eset például szokatlan a modern feröeri nyelvben.

3 Jakobsen doktori értekezlete az *Etymologisk ordbog over det norrøne sprog paa Shetland*, amelyben a Shetland-szigeten használt, a 18. században kihalt óskandináv eredetű norm nyelvnek állít maradandó emléket.

Hangtanilag viszont a feröeri feltűnően eltér a többi skandináv nyelvtől, van ugyanis néhány sajátosság, melyet a többi skandináv nyelvben nem találunk meg. Ez leginkább az óskandináv nyelvben létező hosszú magánhangzók utólagos fejlődésében nyilvánul meg, amelyek csak a feröeriben előforduló kettőshangzókká alakultak, mint például az /æa:/ pl. a *tala* /tæa:la/ ‘beszél’ vagy a *bræv* /bræa:v/ ‘levél’ szavakban, /ɔa:/ pl. a *bláur* /blɔa:vur/ ‘kék’ szóban, /yu:/ pl. a *hús* /hyu:s/ ‘ház’ szóban, /ui/ pl. a *líkur* /luikur/ ‘hasonló’ és a *sýna* /suina/ ‘mutat’ szavakban (Vikør 2001. 61.).

Egy másik jellegzetesség, a *skerping*, a hosszú szótag végén álló veláris magánhangzók „éles” ejtése és kettőshangzók monoftongizálása, mint pl. *oyggi* /ɔj/ ‘sziget’ az óskandináv *ey*-ből, *tíggju* /tuju/ ‘tíz’ az óskandináv *tíu*-ból, *brúgv* /brɪgv/ ‘híd’ az óskandináv *brú*-ból, *skógvur* /skɛgvur/ ‘cipő’ az óskandináv *skór*-ból (Vikør 2001. 62.). Az izlandi nyelvben ezen szavak alakjai azonosak az óskandináv alakokkal, azaz *ey*, *tíu*, *brú*, *skór*, egyedül a *skór* kiejtése változott, a hosszú *ó* kettőshangzóvá alakulásának következtében [skór /skour/].

A feröeri helyesírás kötelező oktatását 1918-ban kérték, s ezt a dán kormány rövid időn belül jóvá is hagyta. A hat évvel korábbi iskolai szabályzatból ez egyszerűen kimaradt, de az is igaz, hogy sok feröeri tanárnak nem voltak megfelelő ismeretei az anyanyelvi helyesírásról. A tanárok nagy része dán nemzetiségű volt, ugyanakkor a tanárokat Dániában képezték ki, az idő tájt nem létezvén semmiféle tanárképző intézet a Feröer-szigeteken. Nyelvtanfolyamokat ugyan szerveztek, de ezek nem bizonyultak hatékony megoldásnak. Végül 1931-ben született meg az a döntés, hogy az elemi iskolákban csak az taníthat, aki előzőleg sikeresen letette a feröeri nyelvvizsgát (Vikør 2001. 107–108.; Bandle et al. 2012. 1923–31.).

Következő lépésként azt kérték az oktatók, hogy a feröeri nyelv váljék egyenrangúvá a dánnal. A dán oktatási minisztérium válaszként 1925-ben azt javasolta, hogy a feröeri legyen az általános oktatási nyelv, de a földrajzot és a történelmet továbbra is dán nyelven tanítsák. 1938-ban a dán kormány egyenrangúvá tette a feröeri nyelvet a dánnal, s ettől kezdve a tanárok maguk dönthették el, hogy melyik nyelven kívánnak oktatni.

1979-ben a feröeri kormány átvette az iskolákat. Azóta az első és a második osztályban kizárólag feröeri nyelven folyik a tanítás. A dán nyelv oktatását csak a harmadik osztályban kezdik el.

A középiskolában viszont teljesen más a helyzet. Bár 1948-ban nemzeti nyelvvé nyilvánították a feröerit, és hivatalos oktatási nyelv is, mégis az iskolákban a tantárgyaknak egy része továbbra is a dán tanterven alapszik, ugyanazon, amit Dániában is használnak, a vizsgáztatás pedig a dán vizsgák mintájára történik. Még mindig sok az olyan tanár, aki dán nemzetiségű, és ezek gyakran nem tudnak feröeri nyelven. Vikør (2001. 108.) rámutat, hogy 1990-ben minden harmadik tanár dán volt.

1974-ben nagy port kavart és utólag heves vitákat váltott ki, hogy az érettségi vizsgán két diák megtagadta, hogy dánul beszéljen, s végül nem is kaptak diplomát (Vikør 2001. 108.).

1990-ben hivatalosan is kérték a tanterv „feröeresítését” és azt, hogy minden tanár tudjon feröeri nyelven (Vikør 2001. 108., 109; Bandle et al. 2012, 2020).

A Feröer-szigetek egyetemét (*Fróðskapsetur Føroya*) 1960-ban alapították Academia Færoensis néven, 1990-ben egyetemi státuszra emelték. 1975-től már mesterképzést is kínálnak feröeri nyelven, de sok tantárgyat továbbra is dánul kell tanulni. Manapság már doktori tanulmányokat is lehet folytatni (2008-tól).

V. Ami még gondot okoz az oktatásban, az a hiányos szaknyelv.

A szerény és korlátozott erőforrások miatt a nyelvi tervezés nehezen kivitelezhető a Feröer-szigeteken, s nem is lehet olyannyira átfogó és rendszerezett, mint az e téren jelentős hagyományokkal rendelkező Izlandon. A feröeri nyelvi tervezés fő célja mindig az volt, hogy támogassa a feröeri széles körű érvényesülését oktatási nyelvként, a többi feladat, köztük a szakterminológia kidolgozása, csak másodlagos. Mivel az intézményesített keretet is csak néhány évtizeddel ezelőtt hozták létre, az ezen a területen végzett tevékenység főként néhány lelkes egyénre hárult, mint például Christian Matrasra, a *Fróðskaparsetur Føroya* ‘Feröer-szigeteki Akadémia’ *Føroyamálsdeildin* ‘Feröeri Nyelv és Irodalom Tanszék’ alapítójára és tanárára. Utólag, a *Fróðskaparfelag* ‘Feröeri Tudományos Társaság’ 1958-ban *Málstovnur* néven nyelvi bizottságot hozott létre (Vikør 2001. 172., 218.; Bandle et al. 2012, 2020; Haugen–Markey 2012. 93–96.).

A legtöbb esetben a szakterminológia csak dán nyelven áll rendelkezésre. Néhány új szakszó született, általában izlandi minta alapján, mint például a *tel-da* ‘számítógép’ (az izlandi *tölva* mintájára a *tala* ‘szám’ + és *völva* ‘jósnő, javasasszony’ szavakból); viszont az olyan szavak, mint a *fjarðil* ‘telefon’, *ravnagn* ‘villamosság’, nem tudtak meghonosodni. Az izlandi nyelv egyébként mindig is mintaként szolgált sok feröeri nyelvújító számára. Általában azonban a feröeriek kevésbé purisztikus beállítottságúak, mint az izlandiak (ld. Thomas 1991; Vikør 1977; Vikør 2001; Brunstad 2002). Az átvett idegen szavakat a lehető legnagyobb mértékben a feröeri nyelvi szerkezetekhez igazítják. Vikør (2001. 217.) szerint „Még ha a feröeri nyelvi tervezés a jövőben veszít is majd a purisztikus buzgalmból, az előző generációk ilyen irányú erőfeszítései egyértelműek és valószínűleg maradandó nyomokat hagynak a nyelvben”. Eddig a számítógépes nyelv terminológiáját dolgozták ki.

VI. Ma a feröeri az oktatás minden szintjén használatos. A másik hivatalos nyelv, a dán is megtalálható az elemi iskola harmadik osztályától a felsőoktatásig. A dán mint első idegen nyelv kötelező tantárgy mindenki számára, így minden feröeri kétnyelvű. A mindennapi életben viszont a dán nyelv kezd

visszaszorulni a Feröer-szigeteken, s az angol egyre inkább második nyelvvé válik. Sok weboldal csak feröeri nyelvű, vagy esetenként van angol ajánlatuk is, dán változatot viszont ritkán kínálnak. Az egyetemnek például csak feröeri és angol nyelvű honlapja van, dán nincs. Sokan ugyan párhuzamot vonnak és hasonlóságot látnak az Izlandon tapasztaltakkal, ahol 1999-ben hivatalosan is megszüntették a dán „második nyelv” státusát, és az angol lett az általános üzleti nyelv. Izland azonban 1944-től független ország, Feröer pedig továbbra is Dániához tartozik.

Ahogy Haugen (1976. 403.) is rámutat, „a dán marad a külvilággal való érintkezés fő nyelve”. Amíg a Feröer-szigetek a Dán Királyság része, a dán továbbra is kötelező második hivatalos nyelv marad.

Szakirodalom

BUNDLE, Oskar–BRAUNMÜLLER, Kurt–ELMEVIK, Lennart–JAHR, Ernst Håkon–WIDMARK, Gun–NAUMANN, Hans-Peter–TELEMAN, Ulf–KARKER, Allen

2002 *The Nordic Languages: An International Handbook of the History of the North Germanic Languages* 1–2. Berlin–New York, Walter de Gruyter.

BRAUNMÜLLER, Kurt

1995 *Beiträge zur skandinavischen Linguistik*. Oslo, Novus Forlag.

BRUNSTAD, Endre

1996 Færøysk og frisisk målreisning. *Språknytt* 1. Oslo.

2002 Nordisk purisme. *Språknytt* 2. Oslo.

HAUGEN, Einar

1976 *The Scandinavian Languages. An Introduction to their History*. London, Faber and Faber Limited.

HAUGEN, Einar–Markey, Thomas

2012 *The Scandinavian Languages*. Berlin–New York, Walter de Gruyter.

HOCK, Hans Henrich

1991 *Principles of Historical Linguistics*, 2nd Edition. Berlin–New York, Mouton de Gruyter.

KOTSINAS, Ulla-Britt–HELGANDER, John (ed.).

1994 *Dialektkontakt, språkkontakt och språkförändring i Norden*. Föredrag från ett forskarsymposium. Stockholm, Institutionen för nordiska språk.

XXX *Språknytt* 1996/2, 2002/2, Oslo: Språkrådet

THOMAS, George

1991 *Linguistic Purism* (Studies in Language and Linguistics). London–New York, Longman.

THOMASSEN, Arnfinnur

1985 *Færøsk i den færøske skole. Fra århundredeskiftet til 1938*. Odense, Odense Universitets Konsistorium.

TORP, Arne–VIKØR, Lars S.

1993 *Hovuddrag i norsk språkhistorie*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.

VIKØR, Lars S.

1977 *Språkpolitikk på fem kontinent. Eit oversyn og ei jamføring*. Oslo, Det Norske Samlaget.

2001 *The Nordic Languages. Their Status and Interrelations* (Nordic Language Secretariat, Publication no. 14). 3rd Edition. Oslo, Novus Press.

Internetes források

<https://nordeniskolen.org/>

<https://www.sprakradet.no/Spraka-vare/Spraka-i-Norden/Faroysk/>

PARTIUMI HALLGATÓK EREDMÉNYESSÉGE AZ INTÉZMÉNYI SEKTOR ÉS A HALLGATÓI VALLÁSOSSÁG TÜKRÉBEN

A vizsgálat elméleti megalapozása

A felsőoktatási hallgatók eredményességét vizsgálva több évtized nemzetközi szakirodalmával találja szembe magát a kutató, azonban a hazai szakirodalom csak az elmúlt évtizedben kezdett reflektálni erre (Pusztai 2011; Hercz et al. 2013; Pusztai–Kovács 2015). A hallgatói eredményességet célzó, magyar tannyelvű intézményekben folyó kutatások mind a megközelítésmódok gazdagsága, mind a kutatásokba bevont intézmények és hallgatók száma tekintetében örvendetes gazdagodáson mentek keresztül az utóbbi évtizedben. Az eredményességek koncepciók egy része a kognitív, más része az affektív tényezőket helyezi előtérbe, más aspektusból vizsgálva a kutatók vagy a belső állapot, vagy a külső megnyilvánulások mérésére is törekszenek (Astin 1993). A tanulmányok befejezése kiváló eredményességi mutató, de túl későn mér. A diploma minősítése egyes területeken megbízható mutató lehet, azonban minden képzésben más komponensekből áll, s változó az is, hogy mennyire befolyásolja a karrierlehetőségeket. Intézményen kívüli nézőpontból a pályakövetési mérések a hallgatói eredményességet időnként leegyszerűsítve az azonnali munkahelyi alkalmazhatóság és az elért kereset szempontjaira szűkítik.

A megszerzett tudás vagy képességek sztenderdizált mérése és összehasonlítása kihívást jelentő feladat. A Collegiate Learning Assessment 2000-ben indult, s célja a problémamegoldás, a kritikai gondolkodás, az írásbeli kommunikáció és az elemző érvelés képességének vizsgálata (Roger 2016). Az OECD kezdeményezésére 2011-ben lezajlott egy mérési kísérlet, az Assessment of Learning Outcomes in Higher Education, mely a problémamegoldás, a kritikai gondolkodás, az írásbeli kommunikáció és az elemző érvelés képességét mérte a hallgatók körében (Tremblay 2012). Hazai viszonylatban a különböző képességterületek mérése is elindult a felsőoktatásban (Hercz et al. 2013; Pletl 2018; Kovács–Harangus 2019; Molnár–Csapó 2019). A képességek felől az attitűdök felé haladva a munkaintenzitás, az elkötelezettség, a felelős állampolgárság, a társadalmi integráció és a mentális egészség is szóba jön mint eredményességi mutató (Pascarella–Te-

1 Debreceni Egyetem, pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

2 Debreceni Egyetem, demeter-karasi.zsuzsanna@arts.unideb.hu

renzini 2005). Kutatásaink során a tanulmányok folytatása és elvégzése mellett ki tartást, a tanulmányi munkavégzés közben tanúsított etikus magatartást, a tanulmányi munkában való részvétel intenzitását, az ezzel kapcsolatos elkötelezettséget, a későbbi tanulásra való nyitottságot, az élet értelmét azonosító, tudatos életvezetést és a társadalmi beilleszkedés szempontjait alkalmaztuk a hallgatók jövődöbéli eredményességének prediktoraként (Pusztai 2017).

Az eredményességet magyarázó változók skálája is egyre szélesedik. A hagyományos változók vizsgálata mellett, mint a nem (Fényes 2010), a társadalmi státus (Ceglédi 2018), az intézményi és intézményen kívüli kapcsolatháló (Pusztai 2011), megjelent az értékrend, a motiváció, a szakmai, illetve a tudományos identitás (Bocsi 2015) összefüggésrendszere. A témával foglalkozó hazai kutatások megerősítették, hogy a társadalmi háttér és a tanulmányi pályafutás megelőző szakasza döntő hatással bír a felsőoktatásba való bejutásra és a későbbi eredményességre, de arra is felhívták a figyelmet, hogy a felsőoktatási intézményi környezet képes igen jelentős mértékben módosítani a hallgató eredményességét a demográfiai és társadalmi jellemzői alapján várhatóhoz képest. A korábbi kutatások alapján ilyen módosító hatás feltételezhető a vallásos identitású, kultúrájú intézményekről is, melyekről az is kiderült, hogy a hallgatók összetétele sajátos vonásokat hordoz (Szemerszki 2006; Pusztai 2011). Ugyancsak hazai munkák (Pusztai 2004; Bacskai 2012; Frigy 2012) rámutattak arra is, hogy az egyházi intézmények bizonyos esetekben hatékonyak a hátrányos helyzetű tanulók és hallgatók tanulmányi eredményességének növeléséhez, kulturálisan és társadalmilag heterogén tanulótársadalmat befogadva, ugyanakkor stabil értelmező közösséget létrehozva az intézményi közegekben (Coleman–Hoffer 1987). Mivel azonban az egyházi intézmények sokfélék lehetnek, illetve a kutatások jelenleg nem jutottak konszenzusra abban a tekintetben, hogy milyen feltételek mellett s milyen vonásaik révén fejtenek ki ezek kompenzáló hatást, ennek megértéséhez további kutatások szükségesek. Egyik lehetséges magyarázat, hogy az intézmény kis létszámú, családias szerkezetével, közösségteremtő erejével gyakorol pozitív hatást az eredményességre (Pusztai 2004), miközben a személytelenebb, nagy létszámú intézmények kultúrája a hátrányos helyzetű hallgatókra akár direkt negatív hatást is képes gyakorolni (Pusztai 2011; Demeter-Karászi 2021). Másik magyarázatmodell szerint nem intézményi, hanem egyéni szintre koncentrálni, s a hallgatók egyéni vallásosságában látják a reziliens tanulmányi pályafutás okát (Pusztai 2020).

Jelen tanulmányban a Partium régió különböző szektorokhoz tartozó intézményeinek hallgatói eredményességét vizsgáltuk a tanulmányok iránti elkötelezettség, a tanulmányi többletmunka vállalása és a töretlen tanulmányi előrehaladás tükrében. Korábbi kutatásaink során (Demeter-Karászi et al. 2020; Demeter-Karászi 2021) arra a következtetésre jutottunk, hogy az egyházi és nem egyházi szektorok, valamint a vallásos és nem vallásos hallgatók között különbség mutatható ki a demográfiai mutatók, a hallgatói vallásosgyakorlás, a társa-

dalmi státus és a tanulmányi pályafutás tekintetében. Ezekre az eredményekre építve jelen tanulmányban a tanulmányi többletmunka, a tanulmányok mellett való elköteleződés, valamint a haladási utak szektorközi, illetve vallási önbesorolás szerinti összehasonlítására vállalkoztunk. Mivel az egyházi szektorban a hallgatók társadalmi összetétele a vizsgált régióban kedvezőtlenebbnek bizonyult (Demeter-Karászi et al. 2020), elsősorban arra számítottunk, hogy a fent említett eredményességi mutatók szerint is kevésbé tudnak majd jól teljesíteni az egyházi intézmények hallgatói a nem egyházi szektor hallgatóihoz képest.

Az empirikus vizsgálat bemutatása

Empirikus elemzésünkben a CHERD-H PERSIST 2019 adatbázisának részadatbázisát, a romániai Partium régió három felsőoktatási intézményét magába foglaló almintát használtuk fel (N=341) az eredményesség dimenziókat vizsgálva. A régió intézményei a Partiumi Keresztény Egyetem (N=156), a Nagyváradai Állami Egyetem (N=76), illetve az Emanuel Egyetem (N=109). Az intézmények különböző szektorokhoz tartoznak, tehát mind állami, mind pedig az egyházakhoz kötődő intézmények hallgatói képviseltetik magukat az almintában. A szektorok összehasonlíthatósága érdekében a hallgatói minta kiválasztásakor a képzési területeket vettük figyelembe. Az egyházi kötődésű intézmények képzési területeinek megfelelő összetételű almintát választottunk ki az állami intézményben is.

Kutatási probléma és hipotézisek

Tanulmányunkban a következő kérdésekre keressük a választ: Észlelhető-e eltérés az állami és az egyházi kötődésű intézmények hallgatói között a tanulmányokkal kapcsolatos elkötelezettség, a tanulmányi többletmunka és tanulmányi haladási utak tekintetében? Érvényesül-e a vizsgált hallgatók körében a szülői iskolázottság szerinti egyenlőtlenség hatása ezeken a területeken? Az ún. szektor-hatás valamilyen formája kitapintható-e?

A feldolgozott szakirodalom, valamint kutatási kérdéseink alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1. a) Mivel a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételezzük, hogy elkötelezettebbek, mint az egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói.

b) Mivel a nem vallásos hallgatók előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételezzük, hogy elkötelezettebbek, mint vallásos hallgatók.

H2. a) Mivel a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételezzük, hogy kiemelkedőb-

bek a tanulmányi többletmunka tekintetében, mint az egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói.

b) Mivel a nem vallásos hallgatók előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételezzük, hogy kiemelkedőbbek a tanulmányi többletmunka tekintetében, mint a vallásos hallgatók.

H3. a) Mivel a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételezzük, hogy a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatóinak felsőoktatási haladása sztemderdebb, közülük többen tartoznak a normál haladási úthoz, mint az egyházi felsőoktatási intézmények hallgatói.

b) Mivel a nem vallásos hallgatók előnyösebb társadalmi háttérű családokból származnak, feltételezzük, hogy a nem vallásos hallgatók felsőoktatási haladása sztemderdebb, közülük többen tartoznak a normál haladási úthoz, mint a vallásos hallgatók.

H4. Mivel korábbi kutatások szerint a vallásosság képes kompenzálni a családi háttér egyes kedvezőtlen vonásait, ezért feltételezzük, hogy a vallásosság önálló tényezőként pozitívan képes módosítani az alacsonyabb státusú szülők gyermekeinek eredményességét ebben a mintában is.

Hipotéziseinket a következő változók felhasználásával vizsgáltuk. Az eredményességet háromféle módon mértük. Az első a tanulmányi elkötelezettség skála, melynek Cronbach-féle alfája magas megbízhatóságra utalt (0,73), azonban indokoltnak tartottuk egyenként is megvizsgálni az elkötelezettség mind a tíz mutatóját kontingencia-táblázatban és Chi-próba alkalmazásával, majd indexet építettünk belőlük és dichotomizáltuk. Az elkötelezettséghez hasonlóan, másodikként a tanulmányi többletmunka skálát néztük (Cronbach Alpha 0,80), ahol szintén megvizsgáltuk a tizennyolc eredményességi mutatót külön-külön, majd indexet készítve dichotomizáltuk. Végül, harmadikként, a haladási utak klasztereket vizsgáltuk meg, melyből szintén kétértékű változót hoztunk létre.

Az intézmény állami vagy egyházi kötődésű karaktere, valamint az egyéni vallásosság esetében szintén kétértékű változót hoztunk létre, az egyházi és a nem egyházi, valamint az egyház tanítását követőket a maguk módján vallásokkal összevonva a vallásos és az inkább nem vallásos változókat különítettük el. Mivel a felsőoktatási kutatások rámutattak az eredményesség és az intézményi integráció szoros összefüggésére, ezért az intézményi beágyazottság mérésére kapcsolathálózati mutatókat alkalmaztunk, melyek egyike a kortársakhoz (hallgatótársakhoz) fűződő kapcsolatokat foglalta magában, a másik pedig az oktatók felé irányuló kötések jellemzőit (Demeter-Karászi et al. 2021).

A tanulmányok melletti elkötelezettség

Első eredményességi mutatónk esetében a tanulmányok melletti elkötelezettséget vizsgáltuk logisztikus regressziós módszerrel a vallásosság és a szektorkhoz tartozás háttértényezőit bevonva. A vallásosság négy, míg a szektorközi összehasonlítás két mutató eltérését magyarázza szignifikánsan. Eredményeink szerint a vallásos hallgatóknak szignifikánsan nagyobb az esélyük arra, hogy hasznosnak találják tanulmányaikat, ugyanakkor elkötelezettebbek is legyenek azok befejezését illetően, továbbá esélyesebbnek bizonyulnak, hogy mindent meg is tesznek a siker érdekében. Az egyházi kötődésű felsőoktatási intézmények hallgatói nagyobb eséllyel képesek figyelni az egyes tanórákon, továbbá szignifikánsan nagyobb arányban vesznek részt az előadásokon, szemben a nem egyházi felsőoktatási intézmények hallgatóival.

1. táblázat. *A tanulmányok melletti elkötelezettség mutatói vallásosság és szektorközi összehasonlításban (Exp. [B])*

A tanulmányok melletti elkötelezettség mutatói	vallásos hallgató (ref. inkább nem vallásos)	egyházi kötődésű intézmény (ref. nem egyházi)
A tanulmányok, amelyeket folytatok, hasznosak lesznek számomra a szakmai karrierem során	3,18***	1,55
Nagyon elszánt vagyok a tanulmányaim befejezését illetően	2,39*	1,24
Szeretnék minél jobb tanulmányi eredményeket elérni	1,61	0,68
Mindent megteszek annak érdekében, hogy részt vehessek az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlati órákon	2,04*	0,82
Képes vagyok tanulni, amikor érdekesebb tennivalóm is akadna	1,55	0,89
Időben befejezem a dolgozatokat/ tanulmányokat, melyeket a tanárok kérnek az előadásokra/szemináriumokra	1,54	1,15
Fel tudok készülni a vizsgákra	1,03	0,75
Képes vagyok figyelni az órákon	1,69	2,34**
Általában részt veszek az előadásokon	2,39*	3,70***
Általában részt veszek a szemináriumokon/ gyakorlatokon	1,07	1,53

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$, NS $p > 0,05$, Forrás: a szerzők saját számítása

A tanulmányok melletti elkötelezettség mutatóit vizsgálva elmondhatjuk, hogy a vallásosság több mutatóval növeli az elköteleződés esélyét, mint az egyházi vagy a nem egyházi intézménybe tartozás, továbbá az is megállapítható, hogy mind a vallásosság, mind pedig az intézmény egyházi kötődése más-más változókra gyakorolnak hatást. Nem találtunk olyan mutatót, amely arra vallott volna, hogy az állami intézmény hallgatóinak vagy a nem vallásosoknak nagyobb lenne az esélye a tanulmányok iránti elkötelezettség kialakulására.

A tanulmányi többletmunka

Második eredményességi mutatónk esetében a tanulmányi többletmunkát vizsgáltuk logisztikus regressziós módszerrel a vallásosság és a szektorhoz tartozás háttértényezőit bevonva. Számításaink eredményeként elmondható, hogy a szektorközi összehasonlítás több mutató eltérését magyarázza szignifikánsan, mint a vallásosság. A szektorközi összehasonlítás kilenc, míg a vallásosság csupán egy mutató eltérését magyarázza szignifikánsan. Bár az előző eredményességi mutatónk esetében nem találtunk olyan mutatót, amely arra vallott volna, hogy a nem egyházi szektor hallgatóinak vagy a nem vallásosoknak nagyobb esélye lenne az elköteleződésre az egyházi intézmények hallgatóival és a vallásosakkal szemben, ezen eredményességi mutatónk vizsgálata igen változatos képet mutat. Az adatok szerint az egyházi kötődésű felsőoktatási intézmények hallgatóinak nagyobb esélyük van elérni a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét, ám kevesebb esélyük van tudományos diákköri vagy más konferencián szerepelni. Szintén kisebb az esélyük, hogy középfokú vagy felsőfokú nyelv-vizsgát szerezzenek, hogy művészeti ösztöndíjat nyerjenek, hogy tagjai legyenek tehetséggondozó programnak, és kevésbé szerepel jövőbeni terveik között a doktorképzésben való továbbtanulás. A tanulmányi többletmunka kiválósági indikátorai tekintetében alacsonyabb eredményességet mutatnak az egyházi kötődésű intézmények hallgatói.

2. táblázat. *A tanulmányi többletmunka mutatói vallásosság és szektorközi összehasonlításban (Exp. [B])*

A tanulmányi többletmunka mutatói	vallásos hallgató (ref. inkább nem vallásos)	egyházi kötődésű intézmény (ref. nem egyházi)
Bekapcsolódtam egy egyetemi kutatócsoportba	1,21	1,41
TDK-dolgozatot írtam	1,75	0,67
OTDK-n szerepeltem	2,07*	0,37***

A tanulmányi többletmunka mutatói	vallásos hallgató (ref. inkább nem vallásos)	egyházi kötődésű intézmény (ref. nem egyházi)
Előadtam vagy poszttert készítettem konferencián	0,86	0,27***
Volt közép fokú vagy szakmai nyelvvizsgám	0,80	0,30***
Van felső fokú nyelvvizsgám	0,63	0,48**
Van magyar nyelvű szakmai önéletrajzom	0,98	0,88
Van idegen nyelvű szakmai önéletrajzom	1,09	0,54
Évfolyamfelelős/csoportfelelős posztot töltök vagy töltöttem be	0,93	0,56
Rendelkezem tudományos publikációval	1,25	1,90
Sportösztöndíjat nyertem el	0,63	0,58
Művészeti ösztöndíjat nyertem el	0,80	0,21***
Gyakornoki ösztöndíjat nyertem el	1,26	0,65
Valamilyen önálló alkotással rendelkezem	0,97	0,89
Tagja voltam vagy vagyok egyetemi/főiskolai tehetség gondozó programnak	0,87	0,37***
Tagja voltam vagy vagyok szakkollégiumnak	0,77	0,50*
Elértem legalább egyszer a tanulmányi ösztöndíj legmagasabb értékét	1,69	3,58*
Doktori képzésben tervezek részt venni	0,66	0,32***

* $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$, NS $p > 0,05$, Forrás: a szerzők saját számítása

Eredményeink alapján jól látható, hogy az intézményi hatás gyakorol a leginkább befolyást, továbbá ezen mutatónk alapján a nem egyházi intézményi szektorról kapunk kedvezőbb képet.

Eltérő haladási utak

A felsőoktatási intézmények hallgatóinak haladási útja igen változatos lehet. Akárcsak a tanulmányok félbehagyása, a hallgatói karriertörés is sokféle okra vezethető vissza, a továbbhaladást akadályozó és megakasztó tényezők is különféle lehetnek. Három eltérő hallgatói továbbhaladási minta rajzolódott ki. Az egyik egy vagy több költségtérítéses félévvel tarkított haladási út, melyre gyakran még az intézmény- és/vagy szakváltás is jellemző, ezért őket korrigálóknak neveztük. A második típus a csúszó-passzíváló haladástípus, s a harmadik csoportba tartoznak a sztemerd útvonalon haladók (Pusztai–Szigeti 2021). Az

eredményesség harmadik mutatójaként megvizsgáltuk a hallgatók haladási útját a szektorközi, illetve a vallásosság szerinti bontásában.

Eredményeink alapján láthatjuk, hogy az egyházi intézményekben a normál úton haladó hallgatók felülreprezentáltak (Adj. Resid. = 11,1), ezzel ellentétben a nem egyházi felsőoktatási intézményben felülreprezentáltak vannak jelen a korrigáló, vagyis a költségtérítést vagy az intézmény-, illetve szakváltást is vállaló hallgatók (Adj. Resid. = 12,6).

3. táblázat. *Haladási utak szektorközi összehasonlításban, százalékos megoszlás*

Haladási utak	Egyházi	nem egyházi
Korrigáló	11,7%	<u>85,5%</u>
csúszó-passzíváló	6,8%	1,3%
normál úton haladó	<u>81,5%</u>	13,2%

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual értéke nagyobb, mint kettő.
p=0,000; Forrás: a szerzők saját számítása

Ami a vallásosság szerinti összehasonlítást illeti, megfigyelhető, hogy a korrigálók felülreprezentáltak jelennek meg a nem vallásosak között (Adj. Resid. = 3,7), s az inkább vallásosak között jellemzően magasabb arányban találhatók a normál úton haladók.

4. táblázat. *Haladási utak vallásosság szerinti összehasonlításban, százalékos megoszlás*

Haladási utak	inkább nem vallásos	vallásos
Korrigáló	<u>44,4%</u>	23,1%
csúszó-passzíváló	6,2%	5,4%
normál úton haladó	49,4%	<u>71,5%</u>

Az aláhúzva szereplő értéknél az adjusted residual értéke nagyobb, mint kettő.
p=0,000; Forrás: a szerzők saját számítása

A három eredményességi mutatónk vizsgálatának eredményeként elmondhatjuk, hogy mind a szektorközi összehasonlítás, mind pedig a vallásosság ezekkel kapcsolatos összefüggéseit meg lehetett figyelni. A kétváltozós elemzés eredményeiből kiindulva indokoltnak tartottuk megvizsgálni az egyházi kötődésű intézmény és az egyéni vallásosság hatását az eredményességi mutatókra további háttértényezők bevonása mellett, ezért a szektorközi bontás, a demográfiai jellemzők, a társadalmi státusz, a vallásosság, illetve az intra- és intergenerációs kapcsolathálózati változók bevonásával logisztikus regresszióelemzést végeztünk. Mindhárom, korábban bemutatott indikátorból összevont mutatót ké-

peztünk, melyet az átlagok mentén dichotomizálva mértünk, majd a kétértékű változók esetében megvizsgáltuk, hogy egymás kontrollja alatt hogyan alakul a háttérváltozók hatása. A háttérváltozókat blokkokban vontuk be. Első körben mindenhol a szektort képviselő változót vizsgáltuk, mert el akartuk különíteni azokat a tényezőket, melyek szintén befolyásolják a hallgatók teljesítményét a szupresszorként viselkedőktől. A további blokkokban a demográfiai háttér, a társadalmi háttér, a vallásosság, illetve a kapcsolatháló változóit vontuk be.

Ami a tanulmányok melletti elkötelezettség indexet és az egyes háttérváltozók hatását illeti, megállapíthatjuk, hogy a nem és a településtípus bizonyultak szignifikáns háttérváltozóknak, ám ezek közül csupán a nem háttérváltozó maradt szignifikáns a többi háttérváltozó bevonását követően is. Ezen eredmény alapján a női, a kisebb városokból, falvakból érkező hallgatók bizonyultak a leginkább elkötelezettnek a tanulmányaikat illetően, s úgy tűnik, a tanulmányok iránt elkötelezett nők dominanciája járul hozzá az egyházi kötődésű intézmények hallgatóinak jobb teljesítményéhez.

5. táblázat. *A háttérváltozók hatása a tanulmányok melletti elkötelezettség összszavont mutatójára*

	1. lépcső	2. lépcső	3. lépcső	4. lépcső	5. lépcső
Egyházi foi. (ref. nem egyházi foi.)	1,13 NS	1,29 NS	1,34 NS	1,18 NS	1,20 NS
nő (ref. férfi)		2,00 **	1,93 *	1,89 *	1,85 *
többségi (ref. kisebbségi)		1,37 NS	1,42 NS	1,25 NS	1,27 NS
Diplomás apa (ref. nem diplomás)			1,23 NS	1,24 NS	1,27 NS
Diplomás anya (ref. nem diplomás)			0,86 NS	0,86 NS	0,87 NS
Nagyváros (ref. kisebb város)			0,58 *	0,61 NS	0,60 NS
Anyagi helyzet átlagos (ref. átlagon aluli)			1,77 NS	1,71 NS	1,74 NS
Vallásos (ref. nem vallásos)				1,48 NS	1,44 NS
Oktatói kapcsolat (ref. átlagon aluli)					0,93 NS
Kortárs kapcsolat (ref. átlagon aluli)					1,27 NS
Constant	2,04 **	0,99 NS	0,68 NS	0,61 NS	0,55 NS

Forrás: a szerzők saját számítása

A tanulmányi többletmunka összevont mutatója esetén is az előzőhöz hasonló módon jártunk el. A táblázatunkban jól látható, hogy az első a szektor változó, a második nem változó, valamint a többség/kisebbség változó szignifikáns hatást mutattak a tanulmányi többletmunkára, melyek esetében a nem, a többség/kisebbség, valamint az 5. lépcsőben bevont oktatói kapcsolat változó szignifikáns is maradt az egyéb háttértényezők bevonását követően is. Látható tehát, hogy a férfiak, akik a többséghez tartoznak és akik átlagon felüli oktatói kapcsolathálót tudhatnak magukénak, esélyesebbek a tanulmányi többletmunkára. Az állami intézmény hallgatóinak előnye a férfiak, a többségiek és jó oktatói kapcsolatok miatt tűnik jelentősnek, azonban az önálló hatása már nem szignifikáns.

6. táblázat. *A háttérváltozók hatása a tanulmányi többletmunka összevont mutatójára*

	1. lépcső	2. lépcső	3. lépcső	4. lépcső	5. lépcső
Egyházi foi. (ref. nem egyházi foi.)	0,26 ***	0,47 *	0,54 NS	0,61 NS	0,51 NS
Nő (ref. férfi)		0,47 **	0,47 **	0,48 **	0,53 *
Többségi (ref. kisebbségi)		3,02 ***	3,41 ***	3,92 ***	2,79 ***
Diplomás apa (ref. nem diplomás)			1,03 NS	1,01 NS	0,96 NS
Diplomás anya (ref. nem diplomás)			1,35 NS	1,36 NS	1,40 *
Nagyváros (ref. kisebb város)			0,79 NS	0,76 NS	0,80 NS
Anyagi helyzet átlagos (ref. átlagon aluli)			0,54 NS	0,56 NS	0,64 NS
Vallásos (ref. nem vallásos)				0,64 NS	0,66 NS
Oktatói kapcsolat (ref. átlagon aluli)					3,02 ***
Kortárs kapcsolat (ref. átlagon aluli)					0,75 NS
Constant	2,72 ***	1,54 NS	2,17 NS	2,53 NS	1,79 *

Forrás: a szerzők saját számítása

A haladási utak klasztercsoportból ugyancsak egy kétértékű változót hoztunk létre, ahol az egyik csoportba kerültek a normál úton haladók, akik nem passzívtáltak, nem csúsztak a mintatantervhez képest, nem kényszerültek fizetni. A normál úttól eltérő csoportba tartoznak a csúszó-passzívtáló, valamint a korrigáló hallgatók (Demeter-Karászi et al. 2021).

A haladási utak összevont változóra a hatótényezők közül szignifikánsan hat a felsőoktatási intézmények szektorközi bontása (egyházi/nem egyházi felsőoktatási intézmény), többség/kisebbség változó és a településtípus (nagyváros/kisebb város). Adataink azt mutatják, hogy az egyházi felsőoktatási intézmények hallgatóinak van leginkább esélyük a normál úton haladásra, továbbá az ő előnyük akkor is megmarad, amikor a többi háttérváltozót bevonjuk. Megfigyelhető továbbá, hogy a többség/kisebbség változó is gyakorol némi hatást a haladási utakra, itt a többségben élő hallgatók tudják magukénak a nagyobb esélyt a normál úton haladásra, viszont előnyüket elveszítik a többi háttértevező bevonása után. Adatainkból továbbá kiderül, hogy a kisebb településeken élő hallgatók is esélyesnek bizonyulnak a tanulmányaik során a normál úton haladásra.

Összességében pedig elmondhatjuk, hogy leginkább az egyházi felsőoktatási intézmények kisebb településről érkező hallgatói esélyesek a normál úton haladásra, a nem, a szülők iskolázottsága, az anyagi helyzet, az individuális vallási önbesorolás és az egyetemi intra- és intergenerációs kapcsolatok nem befolyásolják a hallgatók normál úton haladását.

7. táblázat. *A háttérváltozók hatása a hallgatók haladási útjára*

	1. lépcső	2. lépcső	3. lépcső	4. lépcső	5. lépcső
Egyházi foi. (ref. nem egyházi foi.)	27,69 ***	43,26 ***	49,27 ***	41,84 ***	44,42 ***
Nő (ref. férfi)		1,48 NS	1,27 NS	1,24 NS	1,24 NS
Többségi (ref. kisebbségi)		2,10 *	2,17 *	1,71 NS	1,91 NS
Diplomás apa (ref. nem diplomás)			0,61 NS	0,63 NS	0,67 NS
Diplomás anya (ref. nem diplomás)			1,38 NS	1,35 NS	1,30 NS
Nagyváros (ref. kisebb város)			0,44 *	0,48 *	0,48 *
Anyagi helyzet átlagos (ref. átlagon aluli)			1,38 NS	1,29 NS	1,21 NS
Vallásos (ref. nem vallásos)				1,93 NS	2,02 NS
Oktatói kapcsolat (ref. átlagon aluli)					0,77 NS
Kortárs kapcsolat (ref. átlagon aluli)					0,68 NS
Constant	0,15 ***	0,05 ***	0,05 ***	0,04 ***	0,06 ***

Forrás: a szerzők saját számítása

Az eredmények értelmezése

A témában korábban született kutatásaink során beigazolódott, hogy a régió intézményei többnyire a perifériás vidékről toborozzák hallgatóikat, akik demográfiai szempontból speciális, hátrányosabb helyzetű társadalmi rétegek képviselői (Demeter-Karászi et al. 2020; Demeter-Karászi 2021). A régióra, de különösen az egyházi szektor hallgatóira jellemző a vallásos beállítódás, valamint a felekezeti sokszínűség (Demeter-Karászi 2021). Korábbi kutatásaink a régió eredményességét illetően megerősítették, hogy egy bizonyos szektorhoz tartozás és a vallásosság nem marad hatástalan a hallgatók eredményességére (Demeter-Karászi 2021).

Jelen eredményeink tovább erősítik a korábbiakat, a tanulmányi elkötelezettség esetén kimutatható az egyházi felsőoktatási intézmények pozitív hatása, melyet szintén pozitívan befolyásol a vallásosság is. Ami a tanulmányi többletmunkát illeti, heterogénebb kép látszik kirajzolódni. Ezen mutató esetében megjelenik a nem egyházi szektor pozitív hatása is az egyházi szektoré és a vallásosságé mellett. A harmadikként vizsgált eredményességi mutatónk esetén is fontos tényező az egyházi szektorhoz tartozás és a vallásosság, mindkettő pozitív hatását erősíti. Az egyházi szektorhoz tartozók, illetve a vallásos hallgatók magasabb arányban tartoznak a tanulmányaikat normál haladási úton végző hallgatók csoportjába. Bizonyítást nyert továbbá, hogy az eredményesség egyes mutatóira nem csupán a szektor és a vallásosság van hatással, hanem a különböző háttérváltozók is, mint a nem, a településtípus vagy az intergenerációs kapcsolatok.

Tanulmányunkban a Partium régió különböző szektorokhoz tartozó felsőoktatási intézményeiben tanuló hallgatók eredményességének három dimenzióját vizsgáltuk abból a szempontból, hogy az intézmény egyházi kötődése és az egyéni vallásosság hatással van-e rá. Elemzésünk során az egyes szektorok hallgatói eredményességét illetően igen változatos kép rajzolódott ki. Az a feltevésünk, hogy a nem egyházi intézmények hallgatói esélyesebbek az elköteleződésre és a normál úton haladásra, nem igazolódott be. Ugyanis a társadalmi státustényezők bevonását követően ezek hatása sem az elköteleződésre, sem pedig normál úton haladásra nem bizonyult jelentősnek, ám a tanulmányi többletmunka eredményességi mutató mentén az állami szektor hallgatói eredményesebbnek bizonyultak. Ezzel szemben az egyházi felsőoktatási intézmények hallgatóinak bizonyos egyéni jellemzők esetén nagyobb esélyük van az elköteleződésre, valamint a normál úton haladásra, mint a nem egyházi intézményekbe járó hallgatótársaiknak. Összességében elmondhatjuk, hogy szektorközi összehasonlításra vállalkozó elemzésünk is az eredményesség fogalmának komplexitására mutatott rá, melyre jellemző, hogy az egyes dimenziókat különböző háttértényezők tartják befolyásuk alatt.

Irodalomjegyzék

ASTIN, Alexander W.

1993 *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco, Jossey-Bass.

BACSKAI Katinka

2012 Egyházi iskolák eredményessége a PISA 2009-ben három közép-európai országban. In: Földvári Mónika–Nagy Gábor Dániel (szerk.): *Vallás a keresztény társadalom után. Tanulmányok Tomka Miklós emlékére*. Szeged, Belvedere Meridionale.

BOCSI Veronika

2015 A hallgatói eredményesség habituális háttere. In: Pusztai Gabriella–Kovács Klára (szerk.): *Ki eredményes a felsőoktatásban?* Nagyvárad, Partium Press–Új Mandátum Kiadó, 133–143.

CEGLÉDI Tímea

2018 *Ugródeszván. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban*. Debrecen, CHERD-H.

COLEMAN, James. S.–HOFFER, Thomas

1987 *Public and private high schools. The impact of communities*. New York, Basic Books.

DEMETER-KARÁSZI Zsuzsanna–PUSZTAI Gabriella

2020 Hallgatói rekrutáció szektorközi összehasonlításban. *PedActa* 10. 1.

DEMETER-KARÁSZI, Zsuzsanna

2021 Lemorzsolódás és vallásosság. In: Pusztai Gabriella–Szigeti Fruzsina (szerk.): *Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban*. Debrecen, Szerzők 2021, CHERD_H 2021.

DEMETER-KARÁSZI Zsuzsanna–PUSZTAI Gabriella

2021 Hallgatói eredményesség szektorközi összehasonlításban. *Civil Szemle* II.

FÉNYES Hajnalka

2010 *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban: A nők hátrányainak felszámolódása?* Debrecen, DUPress.

FRIGY Szabolcs

2012 Az iskola hozzáadott értéke a társadalmi mobilitás tükrében. *Magister*.

HERCZ Mária–KOLTÓI Lilla–PAP-SZIGETI Róbert

2013 Hallgatói kompetenciaértékelés és modellkutatás. *Felsőoktatási Műhely* 1. 83–99.

KOVÁCS Gabriella–HARANGUS Katalin

2019 Kognitív műveletek alkalmazásának vizsgálata fordító szakos hallgatók körében. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás. A feladatmegoldástól a problémamegoldásig*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.

KOVÁCS Klára et al. (szerk.)

2019 *Lemorzsolódott hallgatók 2018*. Debrecen, Szerzők 2019, CHERD-H 2019.

MOLNÁR Gyöngyvér–CSAPÓ, Benő

2019 A felsőoktatási tanulmányi alkalmasság értékelésére kidolgozott rendszer a Szegedi Tudományegyetemen: elméleti keretek és mérési eredmények. *Educatio* 28. 4. 705–717.

PLETL Rita

2018 A problémamegoldó képesség vizsgálata különböző műveltségi területeken. In: Pletl Rita (szerk.): *Anyanyelvoktatás. Új kihívások – a tudás fogalmának változása*. Kolozsvár, Ábel Kiadó.

PUSZTAI Gabriella

2004 *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest, Gondolat.

2011 *A láthatatlan kéztől a baráti kézig*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

PUSZTAI Gabriella–KOVÁCS Klára (szerk.)

2015 *Ki eredményes a felsőoktatásban*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

PUSZTAI Gabriella

2017 A felsőoktatás értéke az audit-társadalomban. *Magyar Tudomány* 178. 11. 1399–1412.

PUSZTAI Gabriella–SZIGETI Fruzsina (szerk.)

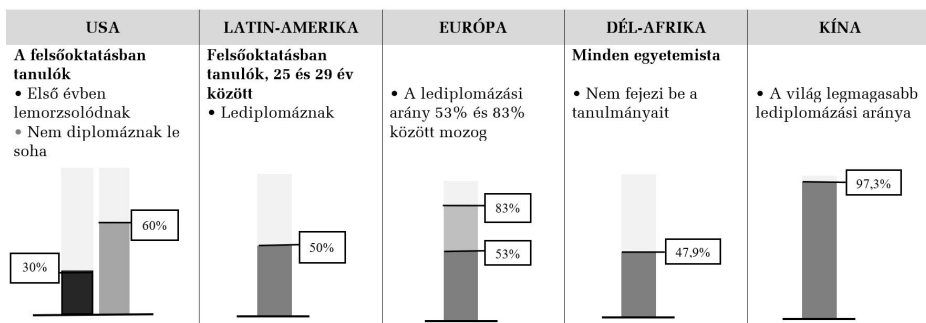
2021 *Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban*. Debrecen: CHERD-H

SZEMERSZKI Mariann

2006 *A nem állami felsőoktatási intézmények hallgatói*. *Educatio Füzetek*.

LEMORZSOLÓDÁSI PROBLÉMÁK ÉS KEZELÉSÜK A FELSŐOKTATÁSBAN. A BUDAPESTI CORVINUS EGYETEM PÉLDÁJA

Az alsó- és középfokú oktatási intézmények mellett valamennyi magyarországi felsőoktatási intézmény számára is az egyik fontos indikátor a lemorzsolódó tanulók/hallgatók aránya. Természetesen a lemorzsolódás problémája nem csak magyar sajátosság, mértéke nemzetközi szinten is magas. Az OECD 2013-as adatai alapján a fiatalok 62%-a kapcsolódik be a felsőoktatásba, de csak 39%-uk fejezi be sikeresen a képzést. Az alábbi ábra adatai alapján összehasonlíthatjuk a magyarországi arányokat a világ különböző részein megfigyelhető arányokkal. Figyelemre méltó a kínai adat, amely szerint a felsőoktatásba beiratkozottak 97,3%-a szerez diplomát.



1. ábra. Lemorzsolódási arányok (Tissot 2018)

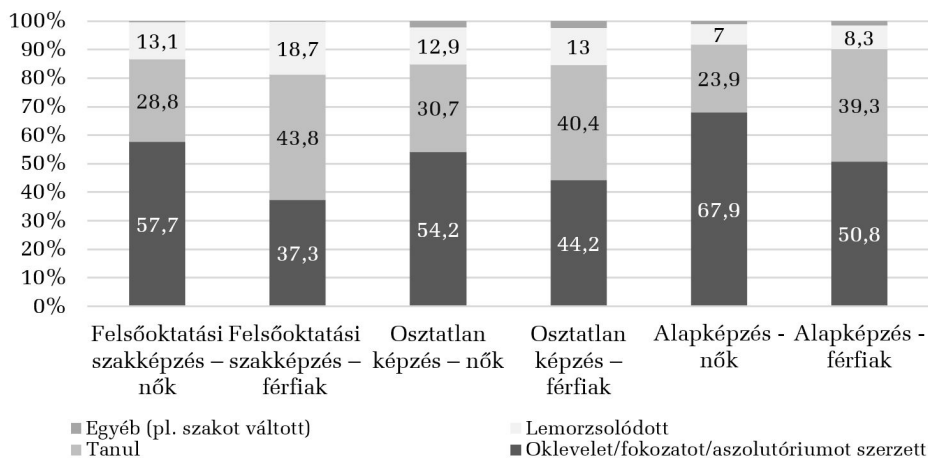
A hazai adatok azt mutatják, hogy az alapképzések szintjén a 2009–2011 között megkezdett hallgatói tanulmányok 36–39%-a zárult lemorzsolódással, és csak alig több mint a fele (52–53%) jutott el legalább az abszolutóriumig. Legnagyobb arányú az informatika (49–55%), a műszaki (40–44%) és a természettudomány (47–50%) területek képzésein, legkisebb pedig a művészet (16–18%), a pedagógusképzés (23–28%) és az államtudományi (28–30%) képzési területen. Az osztatlan képzések csoportjában 32–36%-a zárult lemorzsolódással, a hallgatóknak pedig 45–53%-a jutott el legalább az abszolutóriumig. Kiugróan magas

1 Budapesti Corvinus Egyetem, olga.csillik@uni-corvinus.hu

2 Budapesti Corvinus Egyetem, magdolna.daruka@uni-corvinus.hu

az arány a jogászképzésen (41-46%), legkisebb (8-12%) a művészeti képzéseken (Demcsákné–Huszárik 2020). A vizsgálatunkat szervesen érintő gazdaságtudományi területen a lemorzsolódás aránya az átlagnál alacsonyabb, 33,7%-os.

Az adatokat nézve érdekes az a tény, hogy az arányok eltérően alakulnak nemek szerint:



2. ábra. *Hallgatók felsőfokú végzettsége 2017 tavaszán a képzési szintek és a nemek szerinti megoszlásban (%) (Szemerszki et al. 2019)*

Valamennyi képzési területen a férfiak azok, akik inkább ki vannak téve a lemorzsolódás veszélyének. Míg közülük a felsőoktatási szakképzésben tanulók hagyják félbe a tanulmányaikat, addig a nők leginkább az osztatlan képzésen nem jutnak el a diplomáig.

A számokat nézve a lemorzsolódás problémájának elemzése, az okok feltárása, kezelése megkerülhetetlen a felsőoktatásban, hatása nemcsak egyéni és családi, hanem intézményi és makrogazdasági szinten is elsüllyedt költségekkel jár. A lemorzsolódás negatív következményei (pl. az erőforrás-felhasználás hatékonyságának romlása, intézményi bevételek elmaradása, hallgatói munkaerőpiaci lehetőségek csökkenése, sikertelenségérzés) minden érintettet érdekeltté tesz abban, hogy a lemorzsolódási számok javuljanak. Ehhez nélkülözhetetlen választ adnunk a következő kérdésekre: Mit értünk lemorzsolódás alatt? Milyen tényezők, okok játszanak szerepet kialakulásukban? Mit tehetünk csökkentése érdekében?

Számos hazai (pl. Fehérvári 2015; Kertesi–Kézdi 2010; Liskó 2003; Mártonfi 2014; Juhász–Mihályi 2015; Miskolczi et al. 2018; Molnár 2012; Lukács–Sebő 2015) és nemzetközi cikk, tanulmány (Pl: De Witte et al. 2013; González-Rodríguez et al. 2019; Guzmán et al. 2021; Sanne et al. 2017; Rumberger 2012) foglalkozik a korai iskolaelhagyás, lemorzsolódás kérdésével, okaival – elsősor-

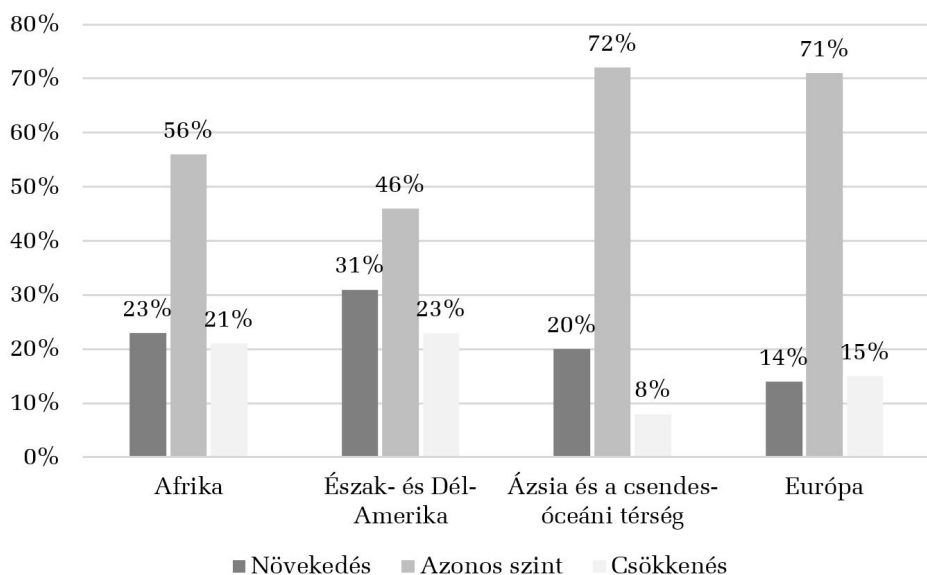
ban a közoktatásban. A felsőoktatás tömegesedése, a képzésekbe belépő hallgatók növekvő heterogenitása mellett a külső nyomásként megjelenő, diplomások arányára vonatkozó EU-s célszámok mind abba az irányba mutatnak, hogy egyre több figyelmet kell fordítani erre a problémára és a lehetséges megoldások keresésére. Ezekkel összefüggésben a makroszintű felsőoktatási stratégia egyik fókusza az a valamennyi felsőoktatási intézményt érintő cél, hogy a lemorzsolódás aránya 2013-hoz képest 10 százalékponttal csökkenjen az alap- és az osztatlan képzés átlagában: a 2013-as 35%-ról 25%-ra 2023-ig (Fokozatváltás a felsőoktatásban). A cél elérése feltételezi a probléma alaposabb megismerését.

Egy rövid kitérő: a Covid-19 hatása a lemorzsolódásra

A fent bemutatott arányok a pandémia előtti időszakot jellemzik. A Covid-19 szülte kényszerű távoktatás hatására azt vártuk, hogy a lemorzsolódás aránya nőni fog, mivel a pandémia több csatornán, tényezőn keresztül befolyásolhatta a lemorzsolódás mértékét. Ilyen például a hallgatók önirányított tanulásának sikeressége, énhatékonyság a tanítási-tanulási folyamatban, ami jelentős mértékben függött attól, hogy az intézmények hogyan oldották meg az átállást, hogyan érvényesítették az online tanulási környezet kialakításakor a szakmai és technikai szempontok mellett a pedagógiai elvárásokat is. Egyetemünk tapasztalatai azt mutatják, hogy még egy-egy intézményen belül is nagy különbségek alakultak ki. Voltak olyan kurzusok, ahol a korábbi frontális oktatás került át online térbe, minden változtatás nélkül – jelentős tanulási veszteségeket generálva. Ezzel egy időben az oktatók jelentős része igyekezett kisebb-nagyobb oktatási innováció révén elmozdulni a tevékenységalapú módszerek és a formatív értékelés felé. Ez utóbbi kurzusok esetében a hallgatók a felmérések során többször számoltak be pozitív tapasztalatokról. Mindez igazolja azt az álláspontot, hogy a tanítási-tanulási folyamatok, tanulási környezetek megtervezése során érdemes kiemelt figyelmet fordítani a tanulói tevékenységekre, tevékenységorientált tanítási módszerekre, formatív értékelésre. Ugyanakkor az oktatás elszemélytelenedése, a közösségi kapcsolatok csökkenése mentálisan nagy kihívásokkal jártak. Nehezítő tényező volt a családi háttérben bekövetkező negatív változások (pl. állásvesztés, jövedelemcsökkenés, szülők megbetegedése stb.).

A hazai adatok egyelőre csak az első pandémiás év tapasztalatait tükrözik, viszonyítva az előző tanévhez. Azt mutatják, hogy a várakozásokkal szemben a beiratkozottak száma nem csökkent jelentősen, illetve a felsőoktatási intézmények mintegy 60%-ában lényegében nem változott a lemorzsolódás mértéke sem (Takács et al. 2020).

A nemzetközi adatok alapján megállapítható, hogy a pandémia alatt a különböző földrészek közötti különbségek nőttek. Az előző évhez képest a lemorzsolódás leginkább Amerikában és Afrikában nőtt, legkevésbé pedig Európában. Érdeemes felfigyelni arra a mindenütt megjelenő adatra, hogy a lemorzsolódás növekedése mellett egy időben a várakozásokkal ellentétesen megjelenik a lemorzsolódás mértékének csökkenése is, összhangban saját tapasztalatainkkal. Ez a már említett tényezők mellett összefügghet azzal is, hogy az oktatók egy jelentős része hatékony kommunikáció révén az online kapcsolatok során hamarabb észlelte a lemaradás veszélyét, gyorsan, személyre szabottan tudott segítséget, támogatást nyújtani.



3. ábra. Hazai hallgatók lemorzsolódása
(a világjárvány előtti évvel összehasonlítva)

A statisztikai adatok meggyőzően bizonyítják, hogy az oktatásnak nemcsak alsó- és középszintjén szükséges a lemorzsolódással foglalkozni, hanem az egyetemeken is égető probléma.

Mit értünk lemorzsolódás alatt?

A kérdésre választ keresve – a feldolgozott szakirodalom alapján – figyelemre méltó megállapítás az, hogy a lemorzsolódásnak nincs egységesen elfogadott definíciója. Definíálása függ attól, hogy milyen szinten történik az elemzés. Egy-egy konkrét elemzéshez használt perspektívával összhangban célszerű más-más definíciót alkalmazni.

1. táblázat. A lemorzsolódás szintenkénti definiálása

Szint	Elfogadott definíció	Kulcstényezők, okok
nemzeti szint	„amikor a tanuló az oktatási rendszerből végzettség nélkül, illetve nem megfelelő kompetenciákkal kerül ki”	rendszerszintű problémák: „minden olyan esemény, amelynek következtében az egyénre költött befektetés alacsonyabb mértékben térül meg, mintha a képzésben megszerezhető képesítés birtokában helyezkedett volna el”
intézményi szint	amikor a hallgató a képzést a képzési követelmények teljesítése nélkül hagyja el	„push”, „pull” és „falling out” tényezők
egyéni szint	„minden olyan, a végzettség megszerzése nélkül bekövetkezett hallgatói jogviszony megszűnés, amely nem egy, a hallgató számára hosszú távon is hasznosabbnak tűnő stratégiaváltás miatt történik”	szándék egyéni motiváció tudatos döntés

Forrás: saját szerkesztés a HÖÖK és FTE, 2016. első fejezete, valamint Fehérvári–Paksi–Széll (2021) alapján

Tanulmányunk szempontjából a továbbiakban az intézményi szint a meghatározó. A lemorzsolódás definícióját ennek megfelelően használjuk, vagyis akkor beszélünk lemorzsolódásról, amikor a hallgató a képzést a képzési követelmények teljesítése nélkül hagyja el. Választásunkat az indokolja, hogy makroszintre nincs lényeges hatása az egyetemnek, de intézményi szinten kidolgozhatók olyan beavatkozások, amelyek hatékonyak nemcsak intézményi, de az egyéni szinten megjelenő tényezőkre is.

A lemorzsolódást okozó tényezők

A lemorzsolódás mélyben meghúzódó lehetséges okait a szakirodalomra támaszkodva azonosítottuk, összegeztük. Például az USA-ban Hawkins és munkatársai (2013), Rumberger (2012) a tényezők két csoportját különböztették meg: az egyéni és intézményi tényezőket (például: tanulmányi, attitűdbeli, szocioökonomiai tényezők).

Kehm, Larsen és Sommerset (2019) hét fő tényezőcsoportot azonosított a felsőoktatási lemorzsolódásnál. Ezek: tanulmányi feltételek, tanulmányi integráció, közösségi integráció, korábbi tanulmányi eredmények, a hallgató személyes jellemzői.

A problémakört vizsgálva Guzmán–Barragán–Vitery (2021) modelljükben négy tényezőcsoportot különböztetett meg:

a) egyéni tényezők (pl. nem, életkor, motiváltság, önszabályozás szintje, motiváltság, személyes erőfeszítés stb.);

b) szocioökonómiai háttérrel meghatározó tényezők (pl. társadalmi és gazdasági kontextus: családi háttér, társadalmi státus, jövedelmi viszonyok stb.);

c) akadémiai tényezők (pl. felvételi feltételek, kreditátviteli rendszer, a hallgató által érzékelt előrehaladás, középiskolai tanulmányi eredmények stb.);

d) intézményi tényezők (hallgatói támogató szolgáltatások, ösztöndíjprogram, tanár–diák viszony, számonkérés és értékelés rendszere, tantárgyi struktúra, pedagógiai szemlélet, kortárs hálózat stb.).

Jól érzékelhető, hogy az említett szakirodalomban azonosított tényezők között nincs lényeges különbség, csak a csoportosítási, rendszerező szempontok szerint figyelhető meg eltérés. Tanulmányunkban a továbbiakban az intézményi szint perspektívájából nézve az. 1. táblázatban látható kulcstényezőket vesszük figyelembe. Itt a tényezők, okok három csoportba kerültek besorolásba. A „push” tényezők azokkal az okokkal függnek össze, amelyek az adott oktatási intézményben a tanulmányi folyamatokhoz kapcsolódva váltják ki a lemorzsolódást (például tanulmányi kudarcok). A „pull” tényezők valamilyen intézményen kívüli okok miatt (például életkörülmények változása, családi, anyagi tényezők) vezetnek a képzés idő előtti elhagyásához. A harmadik csoportba tartozó tényezők esetében a lemorzsolódás személyes okokra (például motiváció hiánya, a képzéssel való elégedetlenség) vezethető vissza a képzésből való kilépés. Egy-egy konkrét hallgatói lemorzsolódás mögött több ok is megtalálható egyszerre.

Helyzetelemzés

A harmadik kérdésre adott válasz érdekében a továbbiakban bemutatjuk a Budapesti Corvinus Egyetem hallgatói lemorzsolódási adatainak elemzésének eredményeit. A vizsgált mintába azok a nappali munkarendű alapképzéses hallgatók kerültek be, akik a 2010–2011-es tanévben kezdték el tanulmányukat az egyetemen. A vizsgált időszak 2010–2011-től 2016–2017-ig tart, tehát az elemzés 14 félévet fog át, mivel a jogszabály ennyi félévet enged meg a hallgatónak a rendszerben eltölteni. Az elemzésben mindhárom kar valamennyi nappali alapképzése szerepel. Első lépésben a Neptun adatbázisára támaszkodtunk. Az adatok elemzésének eredményeként megállapítható, hogy a különböző ka-

rokon, a karok különböző képzésein a lemorzsolódás mértéke eltérő, a vizsgált időszakban 16% és 64% között mozgott. A lemorzsolódás főbb okaiként a Neptun kategóriái közül a következők jelentek meg a leggyakrabban: képzési kötelezettség nem teljesítése, a képzés megszakítása, elbocsátás saját kérésre és fizetési hátralék a képzésben. Ebből a szempontból is jelentős különbségek figyelhetők meg képzésenként.

2. táblázat. Lemorzsolódás a BCE-n 2010–17 között a Neptun-adatok feldolgozásának eredményeiből (saját szerkesztés)

	Közgazdaságtudományi Kar	Gazdaságtudományi Kar	Társadalomtudományi Kar
A lemorzsolódás mértéke a vizsgált időszakban	Szakonként nagyon eltérő Alkalmazott közgazdaságtan 28,7% Emberi erőforrás 42,4% Gazdasági elemző 63,8 %	Turizmus-vendéglátás 16% Gazdaság és vidékfejlesztési agrármérnök 17,3% Pénzügy-számvitel 26,4% Kereskedelem és marketing 19,23%	Kommunikáció és médiatudomány 20% Nemzetközi tanulmányok 16% Politikatudomány 22% Szociológia 25%
A lemorzsolódás oka a Neptunban használt kategóriáknak megfelelően	elbocsátás saját kérelemre, a képzés megszakítása, a képzési kötelezettség nem teljesítése, a képzési idő túllépése	elbocsátás saját kérelemre, a képzés megszakítása, a képzési kötelezettség nem teljesítése, a képzési idő túllépése	elbocsátás saját kérelemre, a képzés megszakítása, a képzési kötelezettség nem teljesítése, a képzési idő túllépése
Kritikus tárgyak a képzésben	Matematikai tárgyak, Statisztika/ adatelemzés, Piacszerkezet, Játékelmélet Pénzügyi tárgyak	Számvitel tárgyak Statisztika/ adatelemzés Elméleti közgazdaságtan Matematika Pénzügyi tárgyak	Statisztika Informatika A közgazdaságtudomány alapjai

Általános jellemző, hogy minden képzés esetében a lemorzsolódás az első két félévben a legnagyobb. Viszonylag sokan váltanak szakot ebben az időszakban. Az okok alaposabb feltárásához nem állt rendelkezésünkre részletesebb adatbázis, ezért további információt kérdőíves felmérésből (2020. június) és fókuszcsoportos, valamint egyéni interjúkból szereztünk. A kapott válaszok feldolgozása segített abban, hogy meghatározzuk a főbb beavatkozási pontokat, szakaszokat.

Beavatkozási pontok és szakaszok meghatározása

Az elméleti és empirikus kutatásaink alapján a lehetséges beavatkozási pontokat meghatározva azonosítottuk az érintettek körét:

1. a potenciális hallgatók a középiskolákban a 11–12. évfolyamos tanulók;
2. a sikeres felvétel és a beiratkozás közötti időszak;
3. első tanév hallgatói;
4. hallgatók a teljes tanulmányi időszak alatt a kritikus tárgyak megjelenésekor;
5. a képzés utolsó fázisában lévő hallgatók (szakdolgozat, portfólió írása, szakmai gyakorlat);
6. ALUMNI programban részt vevő volt hallgatók.

Választ keresve a „Mit tehetünk a lemorzsolódás csökkentése érdekében?” kérdésre fókuszba kerülnek olyan hallgatócentrikus beavatkozások, amelyek segítik a hallgató elköteleződését, bevonódását az egyetemi életbe, tanítási-tanulási folyamatokba.

Ezek közül a legfontosabbak:

- az akadémiai és a munkaerőpiaci igényekhez alkalmazkodó „hard és soft skillek”, a képzési kimeneti követelményeknek megfelelő kompetenciákkal összhangban álló tartalom és ezzel összefüggő feladatok releváns, gyakorlati hasznosság bemutatása és hangsúlyozása a hallgató számára;
- személyre szabottabb tanítási-tanulási folyamatok, támogatások;
- nehézségek esetén kortárs és oktatói támogatás biztosítása;
- a képzés időtartama alatt a hallgató személyiségére összpontosító támogatások, pl. hallgatói identitás megerősítése, énkép, önértékelés, konfliktus- és stresszkezelés, kommunikáció stb.;
- a hallgató szocioökonómiai háttéréből adódó hátrányok kezelése.

A beavatkozási folyamatok azonosítása, a beavatkozások mikéntjének meghatározása indokoltá tette az egyes elemek rendszerbe szervezését, s ezzel egy Komplex Mentorálási Rendszer (KMR) létrehozását. Ennek kialakításakor figyelembe vettük, hogy a mentorálási folyamat önmagában lehet formális és informális. Mérlegelve a hallgatók beilleszkedési, támogatási és lemorzsolódási „költségeit”, indokoltá vált, hogy az egyetemen egy formális mentorálási rendszer jöjjön létre. Ennek előnyei jól meghatározhatók a hallgatók, mentorok, oktatók és az intézmény részéről is.

A hallgatók számára keletkező előnyök:

- az egyetemi értékrend, kultúra gyorsabb megismerése, elfogadása;
- gyorsabb és sikeresebb azonosulás a szervezettel, hallgatói szereppel, kötelezettségekkel, lehetőségekkel;
- a kialakuló tanulókörök stabil közösségi kapcsolódási lehetőséget biztosítanak, így jól érvényesülhet a közösség megtartóereje;

- erős kapcsolati háló kialakulása,
- kisebb a kockázata a lemorzsolódásnak, ha a hallgató időben egyénre szabott hatékony támogatást kap a tanulmányi előrehaladásban;
- van kihez fordulnia, tanácsot kérnie a beilleszkedés és képzés során fel-lépő problémák, konfliktusok esetén.

Előnyök a mentorok szempontjából:

- a mentori feladatok erkölcsi és anyagi elismerése;
- a sikeres mentorálás elégedettséget okoz, önbizalmat ad.

Előnyök szervezeti szinten:

- a hallgatók motiváltsága nő, amely jobb tanulási eredményeket hozhat;
- nagyobb hallgatói elégedettség – növekvő hírnév;
- hozzájárul a lojalitás erősödéséhez, pozitív hatással van az egyetemi kö-zösségre;
- lemorzsolódási adatok csökkenése.

Fontosnak tartjuk, hogy a mentorok személyes tulajdonságok, pedagógiai, szakmai felkészültség alapján kerüljenek kiválasztásra. Ismerniük kell az egye-temi szervezetet, annak működését, kultúráját. Hatékony kapcsolati hálóval kell rendelkezniük. Ahhoz, hogy jó mentori gárda alakuljon ki, nélkülözhetet-len a mentorok anyagi és erkölcsi elismerése.

Kialakult beavatkozások

Az előzetes elemzések alapján a következő beavatkozási elemek, felada-tok kerültek meghatározásra.

3. táblázat. *Tervezett beavatkozások rendszere (saját szerkesztés)*

	a hallgató szo- cioökonómiai háttére	tanulmányok akadémiai kontextusban	hallgató személyes értékei
szervezet- specifikus	hallgatói ösztöndíj- rendszer átgondolása: a szociális ösztöndíjak mellett a Corvinus ösztöndíj kialakítása	– hallgatócentrikus támogatások, szolgáltatások nyújtása (társas támogatás + oktatói támogatás); – belépő első évfolyamosok számára; – személyes és tanulási készségek fejlesztését segítő blended learning; – nulla keredites tárgy létrehozása; – Moodle keretrendszer oktatást támogató lehetőségeinek hatékonyabb kihasználása.	egyetemi életbe való integrálás támogatása, közösségi programok, kortárs és szakértői támogatói csoportok, tehetségprogram kidolgozása, működtetése

a hallgató szociokulturális háttere	tanulmányok akadémiai kontextusban	hallgató személyes értékei
képzés szintjén (képzés-specifikus)	– tanulási eredmény alapú képzésfejlesztések; – kompetenciaterkép a kurzusról (amelyben érvényesülnek az akadémiai és a munkaerőpiaci igények); – tantárgyak kapcsolódásának bemutatása (tantárgyi háló) portfólióértékelés, rendszeres visszajelzés, felzárkóztató kurzusok	csoportképzés szabályozása, hallgatói motiváltság, szakmai attitűd
kurzusspecifikus	egyéni tanulási utak kialakítása, differenciálás, blended learning tanulási környezet hatékony kialakítása, mentorálás	– motiválás; – interaktivitás; – hallgatócentrikus tanulási stratégiák; – tanulásszervezési eljárások; – hallgatói aktivitást biztosító tanítási módszerek és értékelési rendszerek alkalmazása; Ehhez támogató képzési rendszer rendelése az oktatók számára
		motiválás, differenciálás, aktiválás, soft skillek fejlesztése

A mentorálási rendszer egyes elemei az igényeknek megfelelően különböző időpontokban, időtartamokban jelennek meg a hallgatók, oktatók és a szakemberek számára. Ehhez a következő szakaszok határozhatók meg, amelyekben a fenti táblázatban megjelenő elemek elhelyezhetők:

1. a potenciális hallgatók a középiskolákban (11–12. évfolyamos tanulók);
2. felvétel és a beiratkozás közötti időszak (pl. gólyatábor, felkészülés az egyetemi életre);
3. első tanév;
4. teljes tanulmányi időszak alatt;
2. szakdolgozat írása, védés;
6. alumni program – a korábban nálunk végzetteket erőteljesebben bevonása a képzések megújításában oktatási feladatokba, gólyatábori programokba.

Összegzés

Elméleti és empirikus kutatási eredményeket bemutatva és összegezve határoztuk meg azt, hogy tanulmányunkban hogyan definiálhatjuk a lemorzsolódás kérdését. A Budapesti Corvinus egyetem adatait elemezve érzékelhető a probléma mértéke. Az okokat feltárva, rendszerezve dolgoztuk ki a Komplex Mentorálási Rendszert. Meghatároztuk főbb elemeit és azokat a szakaszokat, amelyekben azokat hatékonyan alkalmazva, várakozásunk szerint a lemorzso-

lódás mértéke jelentősen csökkenthető a közeljövőben. A bemutatott rendszer-
elemek bevezetése fokozatosan történik a gyakorlatban. Konkrét hatásuk, ha-
tékonyáguk csak később vizsgálható. Egy-két év tapasztalata alapján kapott
visszajelzések természetesen szükségessé tehetik a rendszer egészének felül-
vizsgálatát, megújítását, hatékonyságának növelését.

Irodalomjegyzék

- XXX *A hallgatói sikerességet akadályozó tényezők és azok intervenciói*
2016. URL: https://www.feta.hu/sites/default/files/2_zarotanulmany.pdf
- DE WITTE, K. J.–CABUS, S.–THYSSEN, G.–GROOT, H.W.–WITTE, M.
2013 A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review* 10. 13–28. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2013.05.002>
- DEMCSÁKNÉ DR. ÓDOR Z.–HUSZÁRIK P.
2020 *Lemorzsolódási vizsgálatok a felsőoktatásban. Összefoglaló tanulmány.* Oktatási Hivatal. URL: https://www.felvi.hu/pub_bin/dload/efop345/EFOP345_FIR_LEMORZSOLODAS_tanulmany_20200127.pdf
- FEHÉRVÁRI A.–PAKSI B.–SZÉLL K.
2021) *Számít-e az iskola?* ELTE PPK. URL: <https://www.ppk.elte.hu/az-iskolai-lemorzsolodas-vizsgalata>
- FEHÉRVÁRI A. (szerk.)
2008 *Szakképzés és lemorzsolódás.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- FEHÉRVÁRI A.
2015 Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány* 3. 31–47.
Fokozatváltás a felsőoktatásban. URL: <http://www.kormany.hu/download/3/18/e0000/20161202%20Fokozatv%C3%A1lt%C3%A1s%20%20a%20fels%C5%91oktat%C3%A1sban%20k%C3%B6z%C3%A9s%C3%A9g%C3%A9rt%C3%A1val%20a%20szakk%C3%A9pz%C3%A9s%C3%A9rt%20felel%C3%B6s%C3%A9g%20visel%C3%A9se.pdf>
- GONZÁLEZ-RODRÍGUEZ, D.–VIEIRA, M. J.–VIDAL, J.
2019 Factors that influence early school leaving: a comprehensive model. *Educational Research* 61. 2. 214–230. URL: <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1596034>
- GUZMÁN, A.–Barragán, S.–CALA VITERY, F.
2021 Dropout in rural higher education: A systematic review. In: *Frontiers in Education*, 351. Frontiers.
- HANUSHEK, E. A.–Woessmann, L.
2020 *The economic impacts of learning losses.* OECD Education Working Paper, No. 225.

HAWKINS, R. L.–JACCARD, J.–Needle, E.

2013 Nonacademic factors associated with dropping out of high school: Adolescent problem behaviors. *Journal of the Society for Social Work and Research* 4. 2. 58–75.

JUHÁSZ J.–Mihályi K.

2015 A pedagógus kulcsszerepe a középfokú oktatásból történő lemorzsolódás megelőzését célzó jelző- és pedagógiai támogatórendszerben hazai és nemzetközi példák alapján. *Neveléstudomány* 3. 17–30.

KERTESI G.–Kézdi G.

2010 *Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában: Beszámoló az Educatio Életpálya-felvételének 2006 és 2009 közötti hullámaiból* (No. BWP-2010/3). Budapest, Working Papers on the Labour Market.

LISKÓ I.

2003 A szakképző iskolák mobilitási funkciói. *Iskolakultúra* 13. 5. 32–50.

LUKÁCS F.–Sebő T.

2015 Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra* 25. 10.

MÁRTONFI Gy.

2014 Korai iskolaelhagyás – Hullámozó trendek. *Educatio* 23. 1. 36–49.

MISKOLCZI P.–Bársony, F.–Király, G.

2018 Hallgatói lemorzsolódás a felsőoktatásban: elméleti, magyarázati utak és kutatási eredmények összefoglalása. *Iskolakultúra* 28. 3–4. 87–105. URL: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/22790>

MOLNÁR B.

2012 A felsőoktatásban tapasztalható lemorzsolódás csökkentése innovatív módszerekkel. In: Buda A.–Kiss E. (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a felsőoktatás alakváltozásai. A VII. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásainak szerkesztett változata*. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata. Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete, 350–357.

RUMBERGER, R. W.

2012 *Dropping out*. Cambridge, Harvard University Press.

VAN HERPEN, Sanne G. A.–MEEUWISSE, Marieke–HOFMAN, W. H. Adriaan–SEVERIENS, Sabine E.–ARENDS Lidia R.

2017 Early predictors of first-year academic success at university: pre-university effort, pre-university self-efficacy, and pre-university reasons for attending university. *Educational Research and Evaluation* 23. 1–2. 52–72, DOI: 10.1080/13803611.2017.1301261

STÉGER Cs.

2015 *Felsőoktatási pedagógia a lemorzsolódás tükrében*. URL: http://ttomc.elte.hu/sites/default/files/kiadvany/steger_fokt-ped_lemorzsolo-das_tukreben_2015_05_13.pdf

SZEMERSZKI M.–CEGLÉDI T.–TÓTH D. A. –MÁTÉ-SZABÓ B.

2019 The different patterns of the dropout according to the level and the field of education. *HERJ* 2019/2.

TAKÁCS R.–OLÁH A.–HORVÁTH Z.

2020 Lemorzsolódás vizsgálata a Covid19-járvány következtében távolléti oktatásra váltott intézményben. In: *Online tanácsadás a felsőoktatásban a Covid19-járvány idején*, 63–74.

TISSOT, L

2018 Six causes solutions keep higher ed-students. URL: <https://elearnmagazine.com/six-causes-solutions-keep-higher-ed-students/>

PLETL RITA SZAKMAI ÖNÉLETRAJZA ÉS PUBLIKÁCIÓS JEGYZÉKE

Egyetemi és posztgraduális tanulmányok

- 2013:** habilitáció, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet
- 2002:** PhD, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Bölcsészettudományi Kar
- 1972–1976:** magyar–francia szak, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár, Bölcsészettudományi Kar

Szakmai tevékenység

- 2014–2023:** egyetemi tanár, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Műszaki és Humántudományok Kar, Marosvásárhely, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
- 2006–2014:** egyetemi docens, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Műszaki és Humántudományok Kar, Marosvásárhely, Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék
- 2004–2006:** adjunktus, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Műszaki és Humántudományok Kar, Marosvásárhely, Alkalmazott Társadalomtudományok Tanszék
- 1997–2004:** középiskolai magyartanár, Bolyai Farkas Elméleti Líceum, Marosvásárhely
- 1986–1996:** középiskolai magyartanár, Gheorghe Şincai Szakközépiskola, Marosvásárhely
- 1976–1986:** középiskolai magyartanár, Ipari Szakközépiskola, Marosludas

Ismert idegen nyelvek

- francia (olvasás, írás – felsőfok; beszéd – középfok)
- román (olvasás, írás – felsőfok; beszéd – felsőfok)

Kutatási terület

Tudományterület: irodalomtörténet (19. század), stilisztika, diszciplináris didaktika (anyanyelvi képességvizsgálatok), kultúráközi kommunikáció (nyelv és kultúra közötti kölcsönhatások).

Kutatási témák: Széchenyi döblingi korszaka, stílus és világkép közötti összefüggések; anyanyelvi tudásszintmérő empirikus kutatások (helyesírás, írásbeli kifejezőképesség, olvasási és szövegértési képesség); kulturális attitűd és nyelvhasználat közötti összefüggések.

Tudományos és társasági tagságok

Országos Felmérési és Értékelési Hivatal, Bukarest, tag (az Anyanyelvoktatás szakbizottsága), 1998–2002

Országos Tantervtanács, Bukarest, tag, 1998–2002

Kolozsvári Akadémiai Bizottság, Oktatási-nevelési és pszichológiai szakbizottság, elnök, 2008–2017; 2018-tól tag

Magyar Tudományos Akadémia, külső köztestületi tag

Média és Kommunikáció Kutatóközpont – Műszaki és Humántudományok Kar, Marosvásárhely, Alkalmazott Társadalomtudományi Tanszék, tag

Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, tag

Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat, tag

DAMERG Nyelvészeti kutatóközpont, Műszaki és Humántudományok Kar, Marosvásárhely, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, tag

A HERA Kárpát-medencei Magyarlakta Régiók Tagszervezete, 2019-től elnök

Szerkesztőbizottsági tagság

Anyanyelv-pedagógia folyóirat, szerkesztőbizottsági tag (2017)

Opus et Educatio. Munka és nevelés – online szakmai folyóirat, szerkesztőbizottsági tag (2020-tól)

Publikációk jegyzéke

A. Doktori disszertáció

A döblingi Széchenyi eszmevilága és stílusa. 2002.

B. Könyvek

B1. Külföldön megjelent könyvek elismert kiadónál

Pletl R.: A Döblingi Széchenyi eszmevilága és stílusa, Kölcsey Intézet, Budapest, 2005, 315 o., ISBN 963 86571 7 0; ISSN 1589-2832.

B2. Hazai akkreditált kiadónál megjelent könyvek

1. Pletl R.: Az iskolai írásos közléskultúra erdélyi helyzetképe, Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2011, 189 o., ISBN 978-973-114-140-4.
2. Pletl R.: Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2012, 188 o., ISBN 978-973-114-164-0.
3. Pletl R.: Kulturális mintázatok a tizenévesek szövegműveiben. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2014. 150 o, ISBN 978-973-114-180-0

B3. Más hazai kiadónál megjelent könyvek

1. Erdélyi helyzetkép az iskolai helyesírásról. Infopress Rt., Székelyudvarhely, 1997, 120 o.
2. Iskolai eredménymérések. Tájékoztató. Lyra Kiadó, Marosvásárhely, 2001. 95 o. ISBN: 973-85001-1-7
3. Tétel – Modellek (a magyar irodalomtörténet érettségi anyagához) IX., X., XI-es anyag. Multimas Rt., Marosvásárhely, 1995. (társszerző: Kovács Margit)
4. Tétel – Modellek (a magyar irodalomtörténet érettségi anyagához) XII-es anyag. Multimas Rt., Marosvásárhely, 1996. (társszerző: Kovács Margit)

B4. Külföldön megjelent könyvfejezetek

Pletl Rita: A nyelvtan státusa a kisebbségi anyanyelvoktatásban. In: Tanulmányok a nyelvtanítás módszertanához. Oktatási segédlet, Szöveggyűjtemény. Vančo Ildikó (szerk.), Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, 2015, (155–163), ISBN 978-80-558-0938-0; EAN 9788055809380

B5. Hazai kiadónál megjelent könyvfejezetek

1. Pletl R.: Az írásbeli kifejezőképesség alakulása a romániai magyar iskolahálózatban. In: Az anyanyelvoktatás metamorfózisa, Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2008, (11–61), ISBN 978-973-1970-07-3.

2. Pletl R.: A fogalmazási képesség színvonalának elemzése a szövegalkotás művelési aspektusából. In: Az anyanyelvoktatás mozaikjai, Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2010, (13–75), ISBN 978-973-1970-41-7.
3. Pletl R.: Az olvasási és szövegértési képesség színvonalának alakulása az elemitől az érettségiig. In: Anyanyelvoktatás – Nyelvi horizontok. Scientia, Kolozsvár, 2012, (13–77), ISBN 978-606-8178-51-6.
4. Pletl R.: Az iskolai kommunikáció átalakulása. In: A társadalmi változások kommunikációs univerzuma. Mentor Kiadó, 2009, (63–89), ISBN 978-973-599-353-5.
5. Pletl R.: Általános módszertani kérdések. In: A társadalmi változások kommunikációs univerzuma. Mentor Kiadó, 2009, (187–201), ISBN 978-973-599-353-5.
6. Pletl R.: A vizsgálat bemutatása (kontextusa, célja, tárgya, módszerei). In: Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában. Scientia Kiadó–Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2013, (11–18), ISBN 978-973-114-179-4.
7. Pletl Rita: Az anyanyelvi képességvizsgálatok alakulástörténete. In: Pletl Rita (szerk.): Anyanyelvoktatás. Irányok és törésvonalak. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2014, (9–51), ISBN 978-973-114-190-9.
8. Pletl Rita: Oktatás- és neveléstudomány. In: Péntek János – Salat Levente – Szikszai Mária (szerk.), Magyar Tudományosság Romániában II. kötet. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2015, (389–427), ISBN 978-973-114-196-1; II. kötet ISBN 978-973-114-200-9.
9. János Réka–Pletl Rita: Pszichológia és gyógypedagógia (2002–2013). In: Péntek János – Salat Levente – Szikszai Mária (szerk.), Magyar Tudományosság Romániában II. kötet. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2015, (427–446), ISBN 978-973-114-196-1; II. kötet ISBN 978-973-114-200-9.
10. Pletl Rita: A vizsgálat általános bemutatása. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás. A magyar tananyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2015, (8–22), ISBN 978-973-114-210-4.
11. Pletl Rita: Anyanyelv – tananyelv – államnyelv kapcsolatrendszer. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás. A magyar tananyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2015, (62–72), ISBN 978-973-114-210-4.
12. Pletl Rita: A vizsgálat kontextusa, célja, tárgya, módszerei. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás. Adottságok és lehetőségek a magyar tananyelvű szakképzésben. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2016, (27–36), ISBN 978-973-114-224-1.
13. Pletl Rita: A szakközépiskolások anyanyelvi kulturális eszköztudásának színvonala. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás. Adottságok és lehetőségek a magyar tananyelvű szakképzésben. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2016, (36–52), ISBN 978-973-114-224-1.
14. Pletl Rita: A média nyelvi szempontú monitorozása: öt év mérlege. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar nyelvű

- audiovizuális sajtóban. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2016, (9–16) ISBN 978-973-114-221-0.
15. Pletl Rita: A vizsgálat általános bemutatása. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás: a magyar tananyelvű szakképzés jelene és jövőbeli kilátásai. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2017, (9–17), ISBN 978-973-114-246-3.
 16. Pletl Rita: A magyar tananyelvű szakiskolai hálózat a dokumentumok tükrében. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás: a magyar tananyelvű szakképzés jelene és jövőbeli kilátásai. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2017, (17–25), ISBN 978-973-114-246-3.
 17. Pletl Rita: Az anyanyelvhasználat lehetőségei a szakiskolai képzésben. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás: a magyar tananyelvű szakképzés jelene és jövőbeli kilátásai. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2017, (25–36), ISBN 978-973-114-246-3.
 18. Pletl Rita: Az anyanyelvoktatást érő kihívások. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás. Új kihívások – a tudás fogalmának változása. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2018, (9–22), ISBN 978-973-114-251-7.
 19. Pletl Rita: A problémamegoldó képesség vizsgálata különböző műveltségi területeken. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás. Új kihívások – a tudás fogalmának változása. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2018, (22–33), ISBN 978-973-114-251-7.
 20. Pletl Rita: A problémamegoldó képesség országos hatókörű vizsgálata. (A kutatás elméleti, tudományos háttere, metodológiája). In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás. A feladatmegoldástól a problémamegoldásig. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2019, (9–24), ISBN 978-973-114-261-6.
 21. Pletl Rita: A középiskolai képzés helyzete a tanítás és tanulás viszonylatában. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás: Érdekegyeztetés és együttműködés közoktatás és tanárképzés között. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2020, (10–31), ISBN 978-973-114-269-2.
 22. Pletl Rita: A tanárképzés kutatásának irányvonalai a változó iskola perspektívájából. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás. Problémafeltáró vizsgálatok – problémamegoldó törekvések. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2021, (8–18), ISBN 978-973-114-287-6.
 23. Pletl Rita: Nyelvi tudás, nyelvi reflexió és nyelvhasználat közötti összefüggések. In: Pletl Rita (szerk.), Anyanyelvoktatás. A pedagógusképzés próbatétele: nevelés és oktatás egyensúlyának megteremtése. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2022, (8–36), ISBN 978-973-114-299-9.

C. Tudományos cikkek

C1. Nemzetközi adatbázisban jegyzett folyóiratokban megjelent cikkek

1. Pletl R.: Az Önismeret szerkezeti kérdései. *Hungarológia* 11. szám, Budapest, 1997. (42–47), ISSN 1217-4343.
2. Rita Pletl: The development of the level of the composition skill from the aspect of operational text production. In: *Hungarian Educational Research Journal*, 2. évf. Klnsz 2./2012. (115–117).
3. Pletl Rita: Az önismeret szerepe Széchenyi munkásságában és létértelmezésében. In: *Magyar Művészet*, IV. évf., 1. szám, 2016/1. (12–21), ISSN 2064-3799.

C2. Más külföldi folyóiratban közölt cikkek

1. Pletl Rita: A magyar helyesírás fejlődése (az 1993–1994-es romániai felmérés adatainak tükrében) az általános iskola V. osztályától a líceum XII. osztályáig. *Kétnyelvűség*, 1995. III. évf./1. szám, (9–50), ISSN 1217-5013
2. Pletl Rita: A középiskolások fogalmazási készsége, *Kétnyelvűség*, 1995, IV. évf./1. szám.
3. Pletl Rita: A nyelvtan státusa a kisebbségi anyanyelvoktatásban. *Katedra*, 2014/XXII/4. szám, (1. rész).
4. Pletl Rita: A nyelvtan státusa a kisebbségi anyanyelvoktatásban. *Katedra*, 2015/XIII. évf./5. szám, (2. rész).

C3. Hazai akkreditált folyóiratokban közölt cikkek

1. Pletl R.: Az írásbeli kifejezőképesség színvonalának vizsgálata, *Magiszter*, 4. 2010/VIII., 5–17.
2. Pletl Rita: Széchenyi Önismeretének műfaji kérdései. *Nyelv és Irodalomtudományi Közlemények* 2002/XLVI. évf., 1–2 szám, 53–75.
3. Rita Pletl: The Blending of Cultural Patterns in Texts of Teenagers. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 7, 3 (2015) 55–65.
4. Pletl Rita: A romániai magyar nyelvű audiovizuális média monitorozásának módszertani kérdései. *Symbolon*, 2015/XVI. évf. 28. szám (44–54), ISSN 1582-327X.
5. Pletl Rita: Linguistic Issues in Széchenyi's Oeuvre (Plurilingualism, Multilingualism, Mother Tongue) *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 8, 3 (2016) 43–52, ISSN 2068-2956 (online version); ISSN 2067-5151 (printed version).
6. Rita Pletl: Methodological Issues in Monitoring the Hungarian Audiovisual Media in Romania. *Acta Universitatis Sapientiae, European and Regional Studies*, volume 9, 2016, ISSN 2066-639X.

C4. Tudományos cikkek kötetekben

1. Pletl R.: A romániai és a magyarországi diákok helyesírási eredményeinek összehasonlítása. In: Helyesírásunkról, helyesírásunkért. Eger, 1998, (59–83), ISBN 963-7752-45-5.
2. Pletl R.: Hagyományos olvasási szokások a változó iskolában. In: Hagyományos és modern kommunikáció, Mentor Kiadó, Marosvásárhely, 2007, (112–118), ISBN 978-973-599-244-6.
3. Pletl R.: Önreflexió és élettörténet Széchenyi életművében. In: Emlékezet és kommunikáció. Narratívák az egyéni, a társas és a közösségi identitás teremtésében, Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2007, (191–200), ISBN 978-973-7953-73-5.
4. Pletl R.: Az anyanyelvoktatás hatékonysága az erdélyi magyar oktatásban. In: Gyakorló pedagógusok és a pedagógia gyakorlata, Neveléstudományi Egyesület, Budapest, 2009, (67–89), ISBN 978-963-88422-4-4.
5. Pletl R.: Az írásbeli kifejezőképesség színvonalának alakulása az elemitől az érettségiig. In: Nemzetállamok, globalizáció és kétnyelvűség. Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kriterion Könyvkiadó, Kolozsvár, 2009, (231–259), ISBN 978-606-92223-9-3.
6. Pletl R.: Az anyanyelvoktatás helyzete Erdélyben. In: Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért. Science for Education – Education for Science. – Közös jövőnk a nyelv II. Nyelvtudomány és pedagógia. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra Kiadó: Közép-európai Tanulmányok Kara, Nitra, 2010, (105–117), ISBN 978-80-80-8094-806-1.
7. Pletl R.: Az új média kulturális viszonyulást alakító hatásai. In: Új Média és Kommunikatív Magatartás. 2008. február 29. – március 1. Marosvásárhely, Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2011, (147–163), ISBN 978-973-1970-44-8.
8. Pletl R.: Kulturális változatok a középiskolások nyelvhasználatában. In: Pletl Rita – Imre Attila (szerk.), Kommunikációs kultúra és transzlingvisztika Európában. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2012, (74–87), ISBN 978-973-1970-69-1.
9. Pletl R.: Az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonala. In: Párbeszéd a kultúrája Gdanskától Oszakáig. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 2013, (80–103), ISBN 978-606-8145-41-9.
10. Pletl R.: Az írásbeli kifejezőképesség alakulása a szövegtervezés, illetve szövegszerkesztés tükrében. In: Párbeszéd a kultúrája Gdanskától Oszakáig. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár, 2013, (119–136), ISBN 978-606-8145-41-9.
11. Pletl R.: Kulturális minták keveredése a tizenévesek szövegműveiben. In: Új média, médiakonvergencia, kulturális változások. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2013, (101–111), ISBN 978-973-1970-66-0.
12. Pletl R.: A nyelvtan státusa a kisebbségi anyanyelvoktatásban. In: Vancó Ildikó – Kozmács István (szerk.), A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara–Arany A. László Polgári Társulás, Nyitra, 2014.

13. Pletl R.: A fogalmazástanítás az iskolai gyakorlat és az eredmények perspektívájából. In: Pletl Rita – Nagy Imola Katalin (szerk.), *Nyelvi sokszínűség Európában*, Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2015, (89–99), ISBN 978-973-1970-87-5.
14. Pletl R.: Az anyanyelv, a tannyelv és az államnyelv kapcsolatrendszere a romániai magyar tannyelvű szakképzésben. In: Pusztai Gabriella – Ceglédi Tímea (szerk.), *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. Partium Könyvkiadó, Personal Problems Solution, Új Mandátum Könyvkiadó, Nagyvárad–Budapest*, 2015, (44–55), ISBN 978-606-8156-69-9; ISBN 978-963-1213-60-7.
15. Rita Pletl: The situation and issues of mother-tongue vocational training in a bilingual educational system: the relations between mother tongue – the language of instruction and the language of the state. In: Gabriella Pusztai – Ágnes Engler – Ibolya Revák Markóczi (eds.), *Development Teacher Calling in Higher Education*. Nagyvárad–Budapest, 2015, (49–59).
16. Pletl Rita: Nyelvi kérdések Széchenyi életművében (soknyelvűség, többnyelvűség, anyanyelvűség). In: Pletl Rita – Fazakas Noémi (szerk.): *Nyelvi és kulturális kölcsönhatások interdiszciplináris keretben*. Scientia Kiadó, Cluj–Napoca, 2016, (45-52), ISBN 978-606-975-000-1.
17. Pletl Rita: Aspectele metodologice ale monitorizării mass-mediei audiovizuale în limba maghiară din România. In: Cătălin Negoită (ed.), *Mediamorfoze II. (presa minorităților etnice din România)*. Editura Tritonic, 2016, (421–437), ISBN 978-606-749-172-2.
18. Pletl Rita: A tanárképzés fejlesztésének lehetőségei a szakoktatás igényeinek függvényében. In: Csillik Olga (szerk.), *Módszertani Mix. Kitekintés a Kárpát-medencei felsőoktatási intézmények módszertani gyakorlatára*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest, 2019, (18–53), ISBN 978-963-503-792-6.
19. Pletl Rita: A szakképzés jelen és jövőbeli kilátásai. In: Köllő Zsófia (szerk.), *Erdélyi magyar szakképzésfejlesztés – eredmények és lehetőségek*. Magister Kiadó, Csíkszereda, 2019, (11–35), ISBN 978-973-88792-8-7.
20. Pletl Rita: Az oktatás nyelvisége a romániai magyar tannyelvű szakképzésben. In: Pletl Rita – Kovács Gabriella (szerk.), *Trans-Linguistica 3. Soknyelvűség és többnyelvűség Európában*. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2019, (75–85), ISBN 978-606-975-028-5.
21. Pletl Rita: Kapcsolódási pontok a középiskolai oktatás és tanárképzés között. In: Tóth Péter – Benedek András – Míke Gabriella – Duchon Jenő (szerk.), *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül. Az I. Szakképzés és oktatás: Ma-Holnap Konferencia tanulmánykötete*, Budapest, 2019, (233–247), ISBN 978-963-421-810-4.
22. Pletl Rita: Nyelvhasználati szokások és nyelvi tudatosság (vizsgálat erdélyi magyar tanárjelöltek körében). In: Benedek András (szerk.): *Szakképzés-pedagógiai Tudományos közlemények*. BME Gazdaság- és Társadalomtud-

mányi Kar, Műszaki Pedagógia Tanszék, Budapest, 2021, (125–137), ISSN: 27-86-18-56.

23. Pletl Rita: A tanárképzést érő kihívások a középfokú oktatás perspektívájából. In: Istók Béla – Simon Szabolcs (szerk.): Online oktatás – kontakt oktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19, A SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport X. nemzetközi tudományos szimpóziumának tanulmánykötete, Komárom, 2021, (183–197), ISBN 978-80-8122-408-9.

D. Könyvszerkesztés

1. Az anyanyelvoktatás metamorfózisa. Scientia Kiadó, Kolozsvár 2008. 177 o., ISBN 978-973-1970-07-3.
2. Az anyanyelvoktatás mozaikjai. Scientia Kiadó, Kolozsvár 2010. 171 o., ISBN 978-973-1970-41-7.
3. Anyanyelvoktatás. Nyelvi horizontok. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2012. 200 o., ISBN 978-606-8178-51-6, ISBN 978-973-1970-64-6.
4. Kommunikációs kultúra és transzlingvisztika Európában (szerk. Pletl Rita – Imre Attila). Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2012. 442. o., ISBN 978-973-1970-69-1.
5. Nyelvhasználat a romániai magyar audiovizuális médiában. Scientia Kiadó – Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2013. 116 o., ISBN 978-973-1970-81-3; ISBN 978-973-114-179-4.
6. Anyanyelvoktatás. Irányok és törésvonalak. Szerk. Pletl Rita, Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2014. 128 o., ISBN 978-973-114-190-9.
7. Nyelvi norma és nyelvhasználati sajátosságok a romániai magyar audiovizuális médiában. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2014. 140 o., ISBN 978-973-114-195-4.
8. Nyelvi sokszínűség Európában. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2015, 320 o. (szerk. Pletl Rita–Nagy Imola-Katalin), ISBN 978-973-1970-87-5.
9. Anyanyelvoktatás. A magyar tananyelvű szakközépiskolai oktatás helyzete. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2015. 153. o., ISBN 978-973-114-210-4.
10. Nyelvi és kulturális kölcsönhatások interdiszciplináris keretben (szerk. Pletl Rita – Fazakas Noémi). Scientia Publishing House, Kolozsvár, 2016. 286 o., ISBN 978-606- 975-000-1.
11. Anyanyelvi beszédkultúra a romániai magyar nyelvű audiovizuális sajtóban. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2016. 148 o., ISBN 978-973-114-221-0.
12. Anyanyelvoktatás. Adottságok és lehetőségek a magyar tananyelvű szakképzésben. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2016. 144 o., ISBN 978-973-114-224-1.
13. Anyanyelvoktatás: a magyar tananyelvű szakképzés jelene és jövőbeli kilátásai. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2017. 123 o., ISBN 978-973-114-246-3.

14. Anyanyelvoktatás. Új kihívások – a tudás fogalmának változása. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2018. 137 o., ISBN 978-973-114-251-7.
15. Anyanyelvoktatás. A feladatmegoldástól a problémamegoldásig. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2019. 145 o., ISBN 978-973-114-261-6.
16. Stíluskérdések a romániai magyar audiovizuális médiában. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2019. 120 o., ISBN 978-973-114-260-9.
17. Pletl Rita – Kovács Gabriella (szerk.), Trans-Linguistica 3. Soknyelvűség és többnyelvűség Európában. Nemzetközi Konferencia, Marosvásárhely, május 25–27. Scientia Kiadó, Kolozsvár, 2019. 337 o., ISBN 978-606-975-028-5.
18. Anyanyelvoktatás. Érdekegyeztetés és együttműködés közoktatás és tanárképzés között. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2020. 169 o., ISBN 978-973-114-269-2.
19. Anyanyelvoktatás. Problémafeltáró vizsgálatok – problémamegoldó törekvések. Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2021. 105 o., ISBN 978-973-114-287-6.
20. Anyanyelvoktatás. A pedagógusképzés próbatétele: nevelés és oktatás egyensúlyának megteremtése. Szerk. Pletl Rita, Ábel Kiadó, Kolozsvár, 2022. ISBN 978-973-114-299-9.

E. Kutatási programok

Kutatásvezetés

- 1993–1994:** Országos helyesírási felmérés az általános és középiskolában. Művelődési és Közoktatási Minisztérium – Határon Túli Magyarok Főosztálya.
- 1994–1995:** Országos fogalmazási felmérés az általános és középiskolában. Művelődési és Közoktatási Minisztérium – Határon Túli Magyarok Főosztálya.
- 1995–1996:** Országos helyesírási felmérés az elemi iskolában. Művelődési és Közoktatási Minisztérium – Határon Túli Magyarok Főosztálya.
- 1996–1997:** Országos fogalmazási felmérés az elemi iskolában. Művelődési és Közoktatási Minisztérium – Határon Túli Magyarok Főosztálya.
- 1996–1997:** Magyarországi kontrollvizsgálat. Művelődési és Közoktatási Minisztérium – Határon Túli Magyarok Főosztálya.
- 1998–2001:** Teljesítménykövető eredménymérések az általános iskola záróévfolyamán. Saját kutatás, az eredmények közlését támogatta a Művelődési és Közoktatási Minisztérium – Határon Túli Magyarok Főosztálya.
- 2005–2006:** Az írásbeli kommunikációs képességek mérése a közoktatásban (tízéves kontrollmérés). Soros Oktatási Központ Alapítvány.
- 2008–2009:** Olvasási és szövegértési képességek mérése a közoktatásban (előmérések). Egyetemi Kutatóközpont, Babeş-Bolyai Tudományegyetem.
- 2009–2010:** Olvasási és szövegértési képesség mérése a közoktatásban (országos mérés). Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem.

- 2011:** A romániai rádiók és televíziók magyar nyelvű adásainak monitorozása. Országos Audiovizuális Tanács, Bukarest.
- 2012:** A romániai rádiók és televíziók magyar nyelvű adásainak monitorozása. Országos Audiovizuális Tanács, Bukarest.
- 2013:** A romániai rádiók és televíziók magyar nyelvű adásainak monitorozása. Communitas Alapítvány.
- 2014:** A romániai rádiók és televíziók magyar nyelvű adásainak monitorozása. Communitas Alapítvány.
- 2013–2014:** Az anyanyelvű szakképzés helyzete, problémái a tanulás és tanítás viszonylatában. Sapientia, Kutatási Programok Intézete.
- 2015:** A TÁMOP-3.1.15-14-2014-0001 Az erdélyi szellemi és kulturális örökség megismertetése az általános iskola 2. és 3. osztályos tanulói számára a korszerű pedagógia módszereivel című projekt, pályázó: Ábel Kiadó; a kutatás szakmai vezetője: Pletl Rita.
- 2015–2016:** Az anyanyelvű szakképzés helyzete, problémái kétnyelvű oktatási rendszerben az oktatás körülményei (intézményi hálózat) és szereplői (tanár, diák) viszonylatában. Sapientia, Kutatási Programok Intézete.
- 2016:** A romániai rádiók és televíziók magyar nyelvű adásainak monitorozása. Communitas Alapítvány.
- 2017–2018:** A problémamegoldó képesség vizsgálata különböző műveltségi területeken (szövegértés, szövegalkotás, matematikai/számítógépes gondolkodás). Sapientia, Kutatási Programok Intézete.

F. Közreműködés kutatásokban

- 2003:** Hagyományos és modern kommunikáció Erdélyben. Sapientia, Kutatási programok Intézete (kutatásvezető Gagy József).
- 2004:** Hagyományos és modern kommunikáció 1989 után az erdélyi társadalomban. Sapientia, Kutatási programok Intézete (kutatásvezető Gagy József).
- 2005:** Kommunikáció és környezete. Erdélyi magyar tizenévesek kommunikációs szokásai. Sapientia, Kutatási programok Intézete (kutatásvezető Gagy József).
- 2007–2008:** Új média és kulturális magatartás. Sapientia, Kutatási programok Intézete (kutatásvezető Gagy József).
- 2008–2009:** Új média és kulturális változások. Sapientia, Kutatási programok Intézete (kutatásvezető Gagy József).
- 2008–2009:** A médiaszöveg-értés képessége a romániai közoktatásban részt vevő magyar diákok körében. Empirikus felmérés három erdélyi megyében (kutatásvezető Tőkés Gyöngyvér).

- 2010:** A romániai rádiók és televíziók magyar nyelvű adásainak monitorozása. Országos Audiovizuális Tanács (kutatásvezető Suba Réka).
- 2021:** A romániai magyar online sajtó nyelvhasználatának követéses vizsgálata. Domus Hungarica, Magyar Tudományos Akadémia. (Kutatásvezető Fazakas Noémi).
- 2022:** A romániai magyar online sajtó nyelvhasználatának követéses vizsgálata. Domus Hungarica, Magyar Tudományos Akadémia. (Kutatásvezető Fazakas Noémi).

G. Nemzeti és nemzetközi konferenciákon való részvétel

Anyanyelvi tudásszint vizsgálata

- 1990:** Anyanyelvi Konferencia, Esztergom. Előadás: Középiskolások anyanyelvi műveltségének színvonala.
- 1993:** III. Kárpát-medencei Kétnyelvűségi Tanácskozás, Gödöllő. Előadás: A magyar anyanyelvi tudásszint mérése a romániai magyar tagozatú iskolahálózatban.
- 1994:** Kétnyelvűségi konferencia, Gödöllő. Előadás: Az erdélyi magyar diákok helyesírása.
- 1995:** Bilingualism, Bukarest. Előadás: A középiskolások fogalmazási képessége.
- 1995:** Lőrincze Napok, Kecskemét. Előadás. Leíró és elbeszélő fogalmazások jellegzetességei.
- 1998:** Lőrincze Napok, Kecskemét. Előadás: Egy országos felmérés hasznosítható tanulságai.
- 1998:** Nagy J. Béla Országos Helyesírási verseny, Eger. Előadás: Erdélyi és magyarországi diákok helyesírási eredményeinek összehasonlítása.
- 2000:** Anyanyelvi Konferencia, Marosvásárhely. Előadás: Az írásbeli kommunikációs képességek vizsgálata.
- 2006:** 21. Olvasás Világkongresszus, Budapest. Előadás: Az írásbeli kommunikációs készségek alakulása a romániai magyar iskolahálózatban.
- 2006:** Változó olvasói szokások a digitalizált világban (szakmai tanácskozás), Sepsiszentgyörgy. Előadás: Az írásbeli kommunikációs képesség alakulása a romániai magyar iskolahálózatban.
- 2007:** Nyelvi képességek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban, Kecskemét. Előadás: Helyzetkép az erdélyi kisiskolások fogalmazásképességének színvonaláról.
- 2007:** A szimbólumterápiák mércéje. Hitelesség – Méltóság – Teljesség, Marosvásárhely. Szimpóziumvezető. Különböző életszakaszokon átívelő folyamatvizsgálat a tanulók írásos dokumentumai alapján.
- 2008:** Nyelvi képességek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban (II.), Kecskemét. Előadás: Az erdélyi kisiskolások kommunikációs alpműveltségének jellegzetes vonásai.

- 2008:** VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola, Budapest. Előadás: Az erdélyi diákok kommunikációs alpműveltségének jellegzetes vonásai.
- 2009:** Nyelv, identitás, többnyelvű lét és oktatáspolitikák, Csíkszereda. Előadás: Az erdélyi magyar diákok fogalmazási képességének színvonala.
- 2009:** Tanulás, tanítás, munkaerőpiac, Békéscsaba. Előadás: Az anyanyelvoktatás hatékonysága az erdélyi magyar oktatásban.
- 2009:** VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged. Szimpóziumvezető. Helyzetkép az erdélyi anyanyelvoktatásról. Előadás: Az írásbeli kifejezőképesség színvonalának alakulása az erdélyi magyar iskolahálózatban.
- 2010:** Kisebbségek nyelvi helyzete Romániában és a Kárpát-medencében, Csíkszereda. Előadás: A fogalmazási képesség fejlettségének vizsgálata a részteljesítmények közötti korrelációk elemzésével.
- 2010:** Tudomány az oktatásért – oktatás a tudományért, Nyitra. Előadás: Az anyanyelvoktatás helyzete Erdélyben.
- 2010:** Tanulás, tanítás, munkaerőpiac, Székesfehérvár. Előadás: A fogalmazási képesség színvonalának vizsgálata a szövegalkotás művelési aspektusából.
- 2011:** 7. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus, Kolozsvár. Szimpóziumvezető. 1. Az írásbeli kifejezőképesség színvonala, tanulói teljesítmények, attitűdök, társadalmi háttér és nyelvhasználat, nyelvi énkép és kétnyelvűség. 2. Az olvasás és szövegértés színvonala, tanulási technikák, tananyagok, tanulási stratégiák.
- 2012:** 10. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged. Szimpózium. Helyzetkép az erdélyi anyanyelvoktatásról. Előadás: Az olvasás és szövegértés színvonala az elemtől az érettségiig.
- 2012:** Kárpát-medencei magyar társadalomkutató műhelyek és intézetek találkozója, Beregszász (Ukrajna). Előadás: Anyanyelvi képességvizsgálatok.
- 2013:** Neveléstudományi Konferencia. Minőség és versenyképes tudás, Kolozsvár. Előadás: Az erdélyi magyar diákok kulturális eszköztudásának színvonala.
- 2013:** Nyelvi sokszínűség Európában, Marosvásárhely. Előadás: Az erdélyi anyanyelvoktatás sajátosságai, kapcsolata a nemzeti kultúrával és a román oktatási rendszerrel.
- 2014:** Bura László emlékkonferencia. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Intézet. Előadás: Az anyanyelvi szakképzés helyzete és problémái kétnyelvű oktatási rendszerben.
- 2015:** Tehetség – zene – olvasás című konferencia. Debrecen. Előadás: Az erdélyi magyar középiskolások olvasási és szövegértési képességének színvonala.
- 2015:** Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az észak-alföldi régióban (Szaktárnet), Debrecen. Előadás: Az anyanyelvű szakképzés helyzete és problémái kétnyelvű oktatási rendszerben.

- 2015:** A Magyar Tudomány Ünnepe. A tudomány evolúciója: valós és virtuális világok. A KAB szakbizottságainak konferenciája, Marosvásárhely. Előadás: Az új pedagógiai szemlélet érvényesítése a kompetencia-mérésekben.
- 2016:** A Magyar Tudomány Ünnepe. Oknyomozó tudomány. Adottságok és lehetőségek a magyar tannyelvű szakképzésben, Marosvásárhely, A KAB szakbizottságainak konferenciája. Előadás: A magyar tannyelvű szakképzés általános helyzete (egy empirikus kutatás tanulságai).
- 2016:** XVI. Országos Neveléstudományi Konferencia. Szeged, Előadás: A nyelvi tényező szerepe a romániai magyar tannyelvű szakképzésben.
- 2017:** Székelyföld – Konferencia. III: Székely Kongresszus, Sepsiszentgyörgy. Előadás: Anyanyelvi képességvizsgálatok a közoktatásban.
- 2017:** Trans-Linguistica 3. Soknyelvűség és többnyelvűség Európában. Nemzetközi Konferencia, Marosvásárhely, Előadás: Az oktatás nyelvisége a romániai magyar tannyelvű szakképzésben.
- 2017:** A Magyar Tudomány Ünnepe. Emberközpontú tudomány. Alkalmazás-centrikus szemlélet az oktatásban. Marosvásárhely, Előadás (1): A problémamegoldó képesség vizsgálata (a kutatás aktualitása, jellemzői, metodológiája). Előadás (2): Ismeretszerzés és alkotás képessége a problémamegoldásban.
- 2018:** III. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia. Nagyvárad, Előadás: Ismeretszerzés és alkotás a problémamegoldásban.
- 2019:** Hogyan tovább, erdélyi magyar oktatás? Rendkívüli Oktatási konferencia, Marosvásárhely, Előadás: A szakképzésben tanulók és az anyanyelvhasználat.
- 2019:** Szakmai nap a felsőoktatás módszertani kérdéseiről és innovációs lehetőségeiről. A Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központjának Felsőoktatásmódszertani Kutatócsoportja. Előadás: A tanárképzés fejlesztésének lehetőségei a szakoktatás igényeinek függvényében.
- 2019:** A feladatmegoldástól a problémamegoldásig. A KAB Oktatási-nevelési és pszichológiai szakbizottsága és a Sapientia EMTE Tanárképző Intézete. Marosvásárhely, Előadás: A problémamegoldó képesség országos hatókörű vizsgálata (A kutatás elméleti, tudományos háttere, metodológiája).
- 2019:** Trans-linguistica 5. Nyelvek és kultúrák közötti közvetítés a digitális forradalom után – a XXI. század kihívásai. Marosvásárhely, Előadás: A szövegértési képesség tanulási folyamatot befolyásoló hatása.
- 2019:** Szakképzés és oktatás: Ma-holnap konferencia. Fejlődés és partnerség. Budapest, BME Műszaki Pedagógiai Tanszék. Előadás: Kapcsolódási pontok a középiskolai oktatás és tanárképzés között.

- 2020:** Online tanítás – kontakt tanítás. Oktatási folyamatok a COVID 19 alatt. A SJE TKK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék mellett működő Variológiai Kutatócsoport X. nemzetközi tudományos szimpóziuma. Online konferencia, Előadás: A tanárképzést érő kihívások.
- 2021:** Fenntartható örökség. Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka. Nemzetközi online konferencia. Előadás: Az oktatási hagyományok szerepe az erdélyi magyar tannyelvű középiskolai intézményi hálózat kiépülésében.
- 2022:** Trans-Linguistica VI. Változó bölcsészettudomány, innováció, hagyomány, értékteremtés. Nemzetközi online konferencia, Előadás: A szavak becsülete – szójelentések az erdélyi magyar online médiában.

Kulturális attitűd és kommunikáció

- 2003:** A nyilvánosság új színterei, Pécs. Előadás: A középiskolások olvasási szokásai.
- 2005:** Képek, hálózatok, nyilvánosság: a kultúra arculatai, Marosvásárhely. Előadás: Egy virtuális intézmény a közoktatás átalakításának szolgálatában.
- 2008:** Új média és kommunikatív magatartás. Előadás: Az új média kulturális viszonyulást alakító hatásai.
- 2009:** Új média Konferencia. Új média, médiakonvergencia, kulturális változások. Marosvásárhely. Előadás: A „valótlanság rekonstrukciója” a tizenévesek szövegeiben.
- 2010:** A digitális korszak kommunikációelmélete. Az új média használata és társadalmi hatásai, Eger. Előadás: Az új média hatása az elbeszélői magatartás alakulására, középiskolások elbeszélései alapján.
- 2010:** Új média konferencia. Új média-terek, Marosvásárhely. Előadás: A tér- és időérzékelés alakulása középiskolások elbeszéléseiben.
- 2011:** Új média konferencia. Reális és virtuális terek találkozása, Marosvásárhely. Előadás: Reális és virtuális terek találkozása a diákok szövegműveiben.
- 2011:** Kommunikációs Kultúra és Transzlingvisztika Európában, Marosvásárhely. Előadás: A kommunikációs normák stílust alakító hatásai.
- 2012:** Új média Konferencia. Új média-valóság: hálók, kapcsolatok, Marosvásárhely. Előadás: Nyelvi képek a középiskolások szövegeiben.
- 2015:** Az online média kora és a közszolgáltatóság. IV. Médiatudományi Konferencia, Marosvásárhely (Művészeti Egyetem, Magyar Művészeti Kar). Előadás: A romániai magyar nyelvű audiovizuális média monitorozásának módszertani kérdései.
- 2016:** Rádió és jövő, konferencia, Marosvásárhely. Előadás: A média nyelvi monitorozása: öt év mérlege.

2017: Az énkép és a másság megjelenítése a médiában. VI. Médiatudományi Konferencia, Marosvásárhely (Művészeti Egyetem, Magyar Művészeti Kar). Előadás: Az új média hatása a tizenévesek kulturális attitűdjének alakulásában.

Széchenyi döblingi korszaka

1996: Magiszterkonferencia, Kolozsvár. Előadás: Az Önismeret szerkezeti kérdései.

2004: Emlékezet és kommunikáció, Marosvásárhely. Előadás: Önreflexió és élettörténet Széchenyi műveiben.

2005: IV. Nemzetközi Kongresszus (Magyar Relaxációs és Szimbólumterápiás Egyesület). Az önmagára találás, mint az élet lényegi kérdése, Budapest. Előadás: Az önismeret szerepe Széchenyi létértelmezésében.

2010: Széchenyi-megemlékezés Marosvásárhelyen. Előadás: A Döblingben keletkezett alkotások.

2011: A Magyar Tudomány Napja Erdélyben, Kolozsvár. Előadás: A döblingi korszak.

2015: Trans-Linguistica 3. Nyelvi és kulturális kölcsönhatások interdiszciplináris keretben, Marosvásárhely. Előadás: A többnyelvűség mint stilisztikai hatás forrása (Széchenyi leveleiben).

2016: Magyar Tudomány Ünnepe 2016. Széchenyi-konferencia, Kolozsvár. Előadás: Döbling szimbolikus univerzuma.

2017: 51. magyar nyelv hete: „A reformáció nyelvi hatásai”, Nagyvárad. Előadás: Az anyanyelv: „a napfényre hozott kincs”.

H. Konferencia szervezése

2011: Kommunikációs Kultúra és Transzlingvisztika Európában, Marosvásárhely. Nemzetközi Konferencia.

2011: Az iskolás gyermek és a változó színterek, Marosvásárhely (KAB – Oktatási-nevelési és Pszichológiai Szakbizottság).

2011: 7. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus, Marosvásárhelyi vendégnap (augusztus 25.); Kerekasztal: Az anyanyelvoktatás esélyei a Kárpát-medencében.

2012: Anyanyelvoktatás. Irányok és törésvonalak, Marosvásárhely (A KAB országos rendezvénye).

2013: Nyelvi sokszínűség Európában, Marosvásárhely. Nemzetközi Konferencia, Marosvásárhely.

2015: Trans-Linguistica 3. Nyelvi és kulturális kölcsönhatások interdiszciplináris keretben. Nemzetközi Konferencia, Marosvásárhely.

2016: Oknyomozó tudomány. Adottságok és lehetőségek a magyar tannyelvű szakképzésben, Marosvásárhely.

- 2017:** Trans-Linguistica 3. Soknyelvűség és többnyelvűség Európában. Nemzetközi Konferencia, Marosvásárhely.
- 2017:** A Magyar Tudomány Ünnepe. Emberközpontú tudomány. Alkalmazáscentrikus szemlélet az oktatásban. Marosvásárhely, november 24.
- 2019:** A feladatmegoldástól a problémamegoldásig. A KAB Oktatási-nevelési és pszichológiai szakbizottsága és a Sapientia EMTE Tanárképző Intézete. Marosvásárhely, május 17–18.

I. Plenáris előadások

- 2010:** Bolyai Nyári Akadémia, Magyar nyelv és irodalom című továbbképzés, Szováta. Előadások: Az írásbeli kifejezőképesség színvonalának vizsgálata; Az anyanyelvoktatás hatékonysága az erdélyi magyar oktatásban; A fogalmazási képesség fejlettségének vizsgálata a részteljesítmények közötti korrelációk elemzésével; A tizenévesek szövegértési képességének színvonala.
- 2010:** Egység a sokszínűségben – 4. Fogjunk össze az EU-ban! Konferencia. Előadás: Nyelvünk és kultúránk.
- 2013:** Debreceni Tudományegyetem. Előadások: Az írásbeli kifejezőképesség kritériumorientált diagnosztikus mérése; A fogalmazási képesség színvonala a szövegalkotás művelleti aspektusából.
- 2013:** III. Vályi András Anyanyelv- pedagógiai Konferencia. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest. Előadás: Stílusfejlesztés, stílusnevelés a középiskolában.
- 2013:** A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézete – Nemzetközi konferencia, Nyitra (Szlovákia). Kisebbségi magyar nyelvtankönyvek kiadványai a 21. század elején. Előadás: A nyelvtan státusa a kisebbségi anyanyelvoktatásban.
- 2014:** A mérés és értékelés kultúrája Magyarországon és a külföldi magyar régiókban. Nemzetpolitikai Kutatóintézet, Budapest. Előadás. A kompetenciamérések romániai tanulságai.
- 2015:** Szakmai szolgáltató és kutatást támogató regionális hálózatok a pedagógusképzésért az észak-alföldi régióban (Szaktárnet), Debrecen. Előadás: Pedagógusképzés a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetemen.
- 2018:** Erdélyi magyar szakképzésfejlesztés. Eredmények és lehetőségek c. konferencia. Székelyudvarhely. Előadás: A szakképzés jelene és jövőbeli kilátásai.
- 2019:** Szakképzés és oktatás: Ma-holnap konferencia. Fejlődés és partnerség. Budapest, BME Műszaki Pedagógiai Tanszék. Előadás: A szakképzés nyelvmegőrző szerepe a romániai magyar tananyelvű szakképzésben.

Fényképek



2012 márciusa – szakmai megbeszélés (Sapientia EMTE)



2012 – Báthori–Brassai Konferencia, Budapest



2013 – sajtótájékoztató az audiovizuális sajtó követéses vizsgálatának eredményeiről (Sapientia EMTE)



2019 – Trans-linguistica V. konferencia (Sapientia EMTE)

A KÖTET SZAKTANULMÁNYAINAK KIVONATAI

Kós Anna

GENERÁCIÓS KÜLÖNBSEGEK A NYILVÁNOSSÁGHOZ VALÓ VISZONYULÁSBAN

A nyilvánossághoz való viszonyulás az egyik olyan sajátossága a társadalomnak, amely az online eszközök megjelenése után alapvetően megváltozott. A digitális médiafelületek lehetőséget nyújtanak arra, hogy bárki bemutatkozhasson tartalomkészítőként, ráadásul a like-hajsza arra sarkallja ezeket az alkotókat, hogy a legmeghökkenőbb megnyilvánulásokat részesítsék előnyben. Így a magánszféra eseményei is egyre nagyobb mértékben válnak a nyilvános térben bemutatható témákká.

Logikusan következik a fentiekből az attitűdkülönbség, mely szerint a régebbi generációk képviselői borzadnak attól, hogy az egyre fejlettebb technika lehetőséget ad bárkinek (többek közt például az ebben érdekelt politikai csoportosulásoknak), hogy betekintést kapjanak életük legbensőbb köreibe is, az új generáció tagjai pedig nem is értik, mi ezzel a probléma, hiszen ők saját akaratukból, önként tárják magánéletük részleteit a szocializációs hálók segítségével bárki elé.

A kommunikációs módszerek változásával természetesen eddig is korról korra változott a nyilvánosság értelmezése, de most, úgy tűnik, minden eddiginél élesebb a törés a régi és új generációk szemlélete között. Nemcsak a nyilvánossághoz való viszonyulásunkat, hanem egyúttal a vélemény szabadság fogalmát, a magánélet és közélet határait is újra kell értelmeznünk.

Fazakas Noémi

A ROMÁNIAI MAGYAR NYELVŰ AUDIOVIZUÁLIS ÉS ONLINE SAJTÓ NYELVHASZNÁLATÁNAK TUDOMÁNYOS VIZSGÁLATA: ÁTTEKINTÉS ÉS PERSPEKTÍVÁK

A tanulmány a romániai magyar nyelvű audiovizuális és online sajtó nyelvhasználatát vizsgáló tudományos kutatás történetét, eredményeit és perspektíváit tekinti át. Az első részben a romániai magyar sajtó monitorozásának előzményeit mutatom be, annak jogalapját és helyét a romániai Országos Audiovizuális Tanács által megfogalmazott célkitűzések viszonylatában. Kitérek a vizsgálat alapvetéseire és módszertani leírására, ugyanakkor bemutatom a kutatási eredmények feldolgozását tartalmazó négy kötetet. A tanulmány második része a 2021-ben indult vizsgálati szakasz, a romániai magyar nyelvű online sajtótermékek nyelvhasználatát célzó kutatás előzményeit, módszertani alap-

vetéseit és előzetes eredményeit tartalmazza, az összegzésben pedig röviden kitérek a lehetséges alkalmazásokra.

Zsemlyei Borbála

A 21. SZÁZADI NYELVHASZNÁLAT MINT A NYELVTÖRTÉNET RÉSZE

Akár a laikus (nem nyelvész) nyelvhasználók számára is világos, hogy a nyelvet nem lehet egy kimerevített, változatlan rendszerként felfogni, hiszen bár az idősebb generációk által használt nyelv másabb, mint a fiatalabb generációk által használt nyelv, mégsem merülnek fel kommunikációs problémák. Ugyanakkor a mai nyelvvállapot is változatos, egymás mellett él a régebbi és újabb változat anélkül, hogy az „új” egyik pillanatról a másikra kiszorítaná a „régit” a használatból. A mai nyelvvállapot tehát nem egy korábbi nyelvvállapot lecserélésével jött létre, hanem egy folyamat eredménye. A tanulmány a koronavírus-járvány során létrejött új szavak és kifejezések elterjedését vizsgálja a Bukaresti Rádió online híryanagában, és rámutat arra, hogy a nyelv mennyire érzékenyen reagál a külső valóságra: a szókinsznek egy külön rétege alakult ki, hogy a megváltozott világot hűen érzékeltetni tudja.

Imre Attila

RÖVIDÍTÉSEK, MOZAIKSZÓK ÉS ÁTMENETEK A MAGYAR NYELVBEN

Cikkünk kiindulópontja a rövidítések és mozaikszók aktualitása, majd áttérünk a terminológiai problémákra, melyek részben *A magyar helyesírás szabályai* (AkH.12) meghatározásaiból erednek. Feltérképezzük a magyar szakirodalom ezzel kapcsolatos tanulmányait (1950–2022), taglalva a meghatározásokat, magyarázatokat és példákat. Célunk, hogy logikus keretbe helyezzük a rövidítések és mozaikszók fajtáit. Ismertetjük a magyar terminusok angol megfelelőit is, illetve olyan szerzőt is megemlítnünk, aki megkérdőjelezi a kialakult terminusok hierarchiáját. A következtetésben pedig – lezárás helyett – egyfajta rendszerkritikát mutatunk be, megkérdőjelezve a szabályok hatékonyságát, illetve további, tárgyalásra szoruló kategóriákat vezetünk be.

Lőrincz Gábor – Istók Béla – Tóth Sándor János

ECONSCAPE: A KÉT KOMÁROM GAZDASÁGI NYELVI TÁJKÉPÉNEK KVANTITATÍV SZEMPONTÚ VIZSGÁLATA

A jelen tanulmány a nyelvi tájkép kutatásának gazdasági aspektusaira fókuszál. Kimondottan a nyelvi tájkép gazdasági vonatkozásaival viszonylag kevés magyar, illetve angol nyelvű szakirodalmi forrás foglalkozik, ezekben ráadásul ennek a kutatási részterületnek a pontos körülhatárolása sem történik meg. A tanulmányban a szerzők meghatározzák a gazdasági nyelvi tájkép fogalmát, és két határ menti város, Komárom/Komárno és Komárom nyelvi tájképének néhány gazdasági vonatkozását ismertetik.

Kiss Zsuzsánna

A MŰFORDÍTÁS ÉRTELME ÉS CÉLJA

A világ irodalma, melynek nevet Goethe adott (*Weltliteratur*), bár korábban is létezett, egyetlen hatalmas családba foglalja a nemzeteket: a családok hierarchikus és mégis testvéries rendjébe. Amikor megismerkedünk egy-egy más nemzet irodalmának valamely remekművével, a megértést és befogadást talán természetesen és óhatatlanul követi egyfajta hazatérő, elhelyező aktus. Bár a műfordítást a lehetetlen műfajának is nevezik, a fordíthatóság az igazán jó irodalmi művek természetében rejlik. A tanulmány a műfordítás fontos kérdéseit járja körül, a szerző ugyanakkor néhány saját versfordítást is közöl, amelyeket megjegyzéseivel látott el.

György Andrea

HAZAI ÉS KORTÁRS. EGY ÖNGYILKOS VILÁGA

MAROSVÁSÁRHELYEN 1983-BAN

1983. február negyedikén, péntek este 7 órától a Marosvásárhelyi Állami Színház magyar tagozatának premierjére gyűlt össze a közönség. Az előadás címe *Egy öngyilkos világa*, rendezője Dan Alecsandrescu, az előadás pedig a hazai, sőt helyi szerző, Romulus Guga: *Amurgul burghez* című drámájára épült. Ennek az előadásnak az elemzése irányította a figyelmem a hazai kortárs dráma értelmezésének az alakulására a Ceauşescu-korszakban. Megvizsgáltam, hogy a fogalom milyen jelentésváltozáson ment keresztül, és ez hogyan hatott a marosvásárhelyi színház korabeli játékrendjére.

Fodor László

A PEDAGÓGUS ÉS A TANULÁS

A szerző a pedagógus mint tanulásszervező kérdéskörét járja körül, és olyan témákat érint, mint a felkészülés a tanulásszervezésre, a folyamatos önképzés és a tervezés kapcsolata, a tervezés kreatív vetülete, oktatási design. A szöveg kisebb fejezetekre tagolódik, és esszészerűen foglalja egységbe a tárgyalta témákat.

Tóth Péter – Horváth Kinga

PEDAGÓGUSOK ÉS PEDAGÓGUSJELÖLTEK KOMMUNIKÁCIÓS

STÍLUSA

Az oktató-nevelő munka eredményessége szempontjából a pedagógus tevékenysége, azon belül is interperszonális viselkedése, interakciós készsége, jártassága meghatározó jelentőséggel bír. Az interakció kétirányú, interperszonális kommunikációként értelmezhető. Jelen tanulmányban a személyiségelméleten nyugvó interperszonális viselkedési modellre fókuszálunk (IPC-T), melyet Wubbels és munkatársai dolgoztak ki. A modellhez kérdőívek (QTI, illetve QSI) is kifejlesztésre kerültek. Ennek révén nyolcféle tanári kommunikációs stílust

különítettek el, melyek jellemzése jelen munkában ismertetésre kerül. A bemutató órák megbeszélése során folytatott vezetőtanári kommunikáció kapcsán konkrét példákön keresztül kerülnek bemutatásra az egyes típusok.

Suba Réka

KÉPESSÉGEK, KÉSZSÉGEK A TÁVOLLÉTI OKTATÁSBAN

2020 márciusától kezdődően egy olyan oktatási gyakorlattal szembe-sültünk egyik napról a másikra, amely egyrészt nagyfokú oktatói kreativitást igényelt, másrészt igencsak próbára tette a tanárok és diákok alkalmazkodó-képességét és a munkavégzés addigi gyakorlatát egyaránt, a Covid-19-járvány miatt ugyanis sok más országhoz hasonlóan Romániában is szigorú korlátozó intézkedéseket vezettek be, és ennek részeként elrendelték az otthoni munka-végzést, illetve a távolléti oktatásra való azonnali áttérést az oktatás minden szintjén. Ennek következtében egy teljesen új helyzet előtt álltunk, a távolléti oktatáshoz szükséges technológia és gyakorlat, valamint az új információs és kommunikációs eszközök megfelelő szintű ismerete nélkül. Jelen tanulmány arra kíván válaszokat keresni, hogy milyen tekintetben hozott változást, és mi mindent változtatott meg az új munkarend a tanulási és tanítási gyakorlatban a Sapientia EMTE Marosvásárhelyi Kara Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének fordító és tolmács szakán. A kérdések megválaszolásához és a következtetések levonásához két kérdőíves felmérés eredményeit is felhasználjuk.

Nagy Imola Katalin – Kovács Gabriella

ROMÁN NYELV TANÍTÁSA AZ ERDÉLYI MAGYAR KISEBBSÉGNEK

A román nyelv és irodalom a romániai magyar kisebbséghez tartozó tanulók számára kötelező tantárgy. A magyar gyerekek román nyelvtanulása és annak hiányosságai ellentmondásos és sokat vitatott téma a folyamatban érintett tanárok, szülők, kutatók és döntéshozók körében. Az elmúlt években több kísérlet is történt a román nyelv oktatásában várt paradigmaváltás tekintetében, hogy lehetővé tegyék a magyar diákok számára a román mint idegen nyelv tanulását. Ezt az elemi osztályokban sikerült bevezetni, azonban a 4. és 5. osztályos tankönyvek szintjei és tartalmai között jelentős eltérés figyelhető meg, ami komoly nehézségeket okoz az 5. osztályosok számára. Tanulmányunk egy tankönyvelemzés kezdeti szakaszát mutatja be. Megvizsgáljuk, hogy az 5. osztály számára elérhető egyik tankönyv mennyiben követi a kommunikatív és poszt-kommunikatív nyelvoktatás módszertani változásait, és mennyire használja ki a tanulók nyelvi repertoárjából adódó lehetőségeket.

Biró Enikő – Sárosi-Márdirosz Krisztina

**A KOMPETENCIAFEJLESZTÉS KIHÍVÁSAI AZ IDEGENNYELV-
OKTATÁS TERÉN: AZ ÁLTALÁNOS IDEGENNYELV-OKTATÁS ÉS
A FORDÍTÓKÉPZÉS NÉHÁNY ASPEKTUSA**

Cikkünk célja felvillantani a nyelvoktatás – nyelvtanulás, illetve a fordítóképzés közötti kapcsolatot. Tekintettel arra, hogy a fordítói kompetenciák közül egyik legfontosabbként tartják számon a nyelvi kompetenciát, elengedhetetlen, hogy a fordítók magas szintű nyelvtudással rendelkezzenek valamennyi munkanyelvükön. Ez természetesen azt jelenti, hogy nemcsak idegen nyelvi ismereteiket szükséges folyamatosan fejleszteni, hanem az anyanyelvi készségeket is. A fordítóképzést érintő nyelvi kompetenciafejlesztésen túl nem lehet figyelmen kívül hagyni a Gambier által 2009-ben a hivatásos fordítók számára meghatározott öt további kompetencia fejlesztését sem. Ez a cikk azt kívánja bemutatni, hogy a nagyon magas szintű nyelvtudás, bár alapvető fontosságú, miért nem elegendő a sikeres szabadúszó fordítói tevékenységhez. Kitér arra is, hogy az idegennyelv-oktatás általános szabályait és a nyelvi készségek fejlesztésére használt módszereket hogyan kell átalakítani ebben a folyamatban annak érdekében, hogy a többi kompetencia egyenlő arányban fejlődjen. A cikkben bemutatott gyakorlati kérdések a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem által az idegennyelv-oktatás és a fordítóképzés folyamatában elfogadott és alkalmazott gyakorlatra reflektálnak.

Kelemen Attila

AZ ANYANYELVI OKTATÁS KIHÍVÁSAI A FERÖER-SZIGETEKEN

A tanulmány a feröeri nyelv jelenlegi helyzetét, történetét, a nyelv kialakulásának és újjászületésének legfontosabb állomásait mutatja be. Emellett részletesen tárgyalja a feröeri nyelvújítás és a helyesírási kidolgozásának hátterét, és gazdag példaanyagon szemlélteti a feröeri és egyéb skandináv nyelvek közötti nyelvtani különbségeket. A nyelv jelenlegi helyzetének jellemzésében elmondható, hogy bár a szaknyelvek terén még hiányosságok állapíthatók meg, a feröeri ma már az oktatás minden szintjén használatos.

Pusztai Gabriella – Demeter-Karászi Zsuzsanna

**PARTIUMI HALLGATÓK EREDMÉNYESSÉGE AZ INTÉZMÉNYI
SZEKTOR ÉS A HALLGATÓI VALLÁSOSSÁG TÜKRÉBEN**

Egy felsőoktatási intézmény eredményessége az oktatók tudományos teljesítménye mellett a hallgatók vonzásában, megtartásában és eredményességében érhető tetten. A hallgatói eredményességet az oktatáspolitikusok és a kutatók többsége szerint mindazok a hallgatók eredményesek, akik képesek tanulmányaik befejezésére. Ez azonban a tanulmányok alatt nem nyújt elég támpontot az értékeléshez. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központjának a magyar tannyelvű Kárpát-medencei felsőoktatási intézmények-

ben végzett korábbi kutatásai során a hosszú távú hallgatói eredményességet előrejelző mutatók azonosítására törekedtünk. Jelen kutatásunkban a Partium régió három felsőoktatási intézményének hallgatóit (N=341) vizsgáljuk abból a szempontból, hogy az intézmény vallásos szellemisége, illetve a hallgató vallássossága hozzájárul-e az eredményességhez. Eredményeink azt mutatták, hogy a régió felsőoktatási intézményeinek szektorközi különbsége jelentős, különbség figyelhető meg a különböző fenntartású intézmények hallgatóinak eredményessége között.

Csillik Olga – Daruka Magdolna

LEMORZSOLÓDÁSI PROBLÉMÁK ÉS KEZELÉSÜK

A FELSOŐOKTATÁSBAN. A BUDAPESTI CORVINUS

EGYETEM PÉLDÁJA

Ahogy az alsó- és középfokú oktatási intézményeknek, úgy a felsőoktatási intézmények számára is az egyik fontos indikátor a lemorzsolódó tanulók/hallgatók aránya. A relatív magas arányszámok a felsőoktatásban is olyan okokra, problémákra mutatnak rá, amelyekkel intézményi szinten foglalkozni kell. A lemorzsolódás negatív hatása (pl. az erőforrás-felhasználás hatékonyságának romlása, intézményi bevételek elmaradása, hallgatói munkaerőpiaci lehetőségek csökkenése, sikertelenségérzés) természetesen nemcsak egy-egy oktatási intézmény, hanem az egyének és a nemzetgazdaság szintjén is megjelenik. A lemorzsolódási adatok mögött sokféle ok húzódhat meg. Ezek azonosítása a felsőoktatási intézmények számára fontos támpontot szolgáltat az oktatás minőségének növelése, a tanítási-tanulási folyamatok tervezése, szervezése, tanulási környezet kialakítása, a nyújtandó hallgatói támogatások szempontjából. Tanulmányunkban a Budapesti Corvinus Egyetem példáján mutatjuk be, hogy azonosítva a probléma mértékét, okait, milyen fejlesztések jöttek létre a hallgatók támogatására.

REZUMATELE ARTICOLELOR ȘTIINȚIFICE

Anna Kós

DIFERENȚE ÎNTRE GENERAȚII ÎN ABORDAREA PUBLICULUI

Modul în care individul se adresează publicului a suferit o schimbare majoră de la apariția rețelelor de socializare. Platformele media digitale oferă oricui posibilitatea de a se prezenta ca un creator de conținut, iar dorința de a primi like-uri le încurajează pe aceste persoane să posteze conținuturi cât mai șocante. Astfel, prezentarea evenimentelor din sfera privată în spațiul public devine din ce în ce mai acceptabilă.

Astfel și atitudinea publicului se schimbă, aceasta fiind problema centrală a lucrării mele: membrii generațiilor mai în vârstă sunt îngroziți de faptul că tehnologia în continuă evoluție oferă posibilitatea oricui (inclusiv grupurilor care au un interes politic în acest sens) de a ne urmări (sau de a ne „spiona”) viețile personale, în timp ce generațiile mai tinere nu prea înțeleg pericolele acestui fenomen, deoarece ele prezintă din proprie voință detalii din viața lor privată pentru ca oricine care utilizează rețelele de socializare să le vadă.

Schimbarea modurilor de comunicare a remodelat în permanență felul în care interpretăm sfera publică, dar se pare că decalajul dintre generațiile tinere și cele mai în vârstă este acum mai mare ca niciodată. Trebuie să regândim nu numai relația noastră cu publicul, ci și noțiunea de libertate de opinie și granițele dintre sfera privată și cea publică.

Noémi Fazakas

ANALIZA LIMBAJULUI ÎN PRESA AUDIOVIZUALĂ ȘI ONLINE DE LIMBĂ MAGHIARĂ DIN ROMÂNIA: PREZENTARE GENERALĂ ȘI PERSPECTIVE

Lucrarea oferă o trecere în revistă a istoriei, rezultatelor și perspectivelor cercetării privind utilizarea limbii maghiare în presa audiovizuală și online din România. În prima parte prezintă istoricul monitorizării presei maghiare din România, baza legală și locul acesteia în contextul obiectivelor stabilite de Consiliul Național al Audiovizualului din România. Descriu principiile de bază și metodologia cercetării, prezentând totodată cele patru volume care conțin rezultatele acesteia. A doua parte a lucrării descrie contextul, principiile metodologice și rezultatele preliminare ale proiectului lansat în 2021 privind utilizarea limbii maghiare în presa online din România și se încheie cu o scurtă discuție despre posibilele aplicații.

Borbála Zsemlyei

UTILIZAREA LIMBII ÎN SECOLUL XXI CA PARTE A ISTORIEI LIMBII

Este clar chiar și pentru vorbitorii laici (non-lingviști) că limbile nu pot fi înțelese ca sisteme statice, neschimbătoare, deoarece, deși limba folosită de generațiile mai în vârstă este diferită de cea folosită de generațiile mai tinere, nu există probleme de comunicare între ele. Starea actuală a limbilor este, de asemenea, diversă: varietățile mai vechi și mai noi există concomitent, fără ca cele „noi” să le înlocuiască pe cele „vechi”. Starea actuală a oricărei limbi este deci rezultatul unui proces lung. Studiul analizează răspândirea cuvintelor și expresiilor noi în știrile online de pe platforma Radio România București în timpul pandemiei de coronavirus și arată cum a reacționat limba la noile realități: s-a dezvoltat un strat separat al vocabularului pentru a reflecta lumea în schimbare.

Attila Imre

POSIBILE ABREVIERI ÎN LIMBA MAGHIARĂ

Articolul pornește de la actualitatea abrevierilor și acronimelor, după care trece la discutarea problemelor terminologice, care derivă parțial din definițiile utilizate în regulile ortografiei limbii maghiare (AkH.12). Trecem în revistă studiile relevante din literatura de specialitate (dintre 1950 și 2022), discutând definiții, explicații și exemple. Scopul nostru este de a crea un cadru logic diferitelor tipuri de abrevieri și acronime. De asemenea, descriem echivalentele termenilor maghiari în limba engleză și menționăm autorii care pun la îndoială ierarhia termenilor stabiliți. Concluziile formulează o critică a sistemului utilizat, punând sub semnul întrebării eficiența normelor și introducând noi categorii care trebuie discutate.

Gábor Lőrincz – Béla Istók – Sándor János Tóth

ECONSCAPE: ANALIZA CANTITATIVĂ A PEISAJULUI LINGVISTIC ECONOMIC AL CELOR DOUĂ KOMÁROM-URI

Această lucrare se concentrează asupra aspectelor economice în cercetarea peisajului lingvistic. Există relativ puțină literatură de specialitate în limba maghiară sau engleză care se ocupă în mod specific de caracteristicile economice ale peisajelor lingvistice și nu există o delimitare precisă a acestui domeniu de cercetare. Autorii definesc conceptul de peisaj lingvistic economic (eonscape) și descriu unele dintre aspectele economice ale peisajului lingvistic în două orașe de frontieră, Komárom/Komárno și Komárom.

Zsuzsánna Kiss

SENSUL ȘI SCOPUL TRADUCERII

Literatura universală, deși a existat și înainte, și-a primit numele de la Goethe (*Weltliteratur*) și cuprinde națiunile lumii într-o mare familie: o ordine ierarhică, dar frățească de familii. Atunci când facem cunoștință cu o capodo-

peră literară a unei alte națiuni, actul de înțelegere și de receptare este poate urmat în mod natural și inevitabil de un fel de întoarcere acasă, de plasare. Deși traducerea literară a fost numită un gen al imposibilului, traductibilitatea este inerentă în natura literaturii cu adevărat de calitate. Lucrarea explorează aspecte importante ale traducerii literare, în timp ce autoarea include, de asemenea, câteva dintre propriile traduceri de poezii, comentate de ea însăși.

Andrea György

**AUTOHTON ȘI CONTEMPORAN. AMURGUL BURGHEZ PE SCENĂ
ÎN TÂRGU-MUREȘ ÎN 1983**

Vineri, 4 februarie 1983, spectatorii s-au adunat la premiera secției maghiare a Teatrului Național din Târgu-Mureș. Spectacolul, intitulat *Egy öngyilkos világa*, a fost regizat de Dan Alecsandrescu și a avut la bază drama semnată de un autor autohton și chiar local, Romulus Guga: *Amurgul burghez*. Analiza acestui eveniment teatral arată evoluția interpretării dramaturgiei locale contemporane în perioada ceaușistă. Am trecut în revistă schimbările semantice ale termenului și am examinat modul în care acestea au afectat repertoriul teatrului din Târgu-Mureș în acea perioadă.

László Fodor

PROFESORUL ȘI ÎNVĂȚAREA

Autorul analizează rolul profesorului de manager al învățării, abordând subiecte precum pregătirea pentru managementul învățării, relația dintre auto-învățarea continuă și planificare, dimensiunea creativă a planificării și proiectarea instruirii. Textul este împărțit în capitole mai mici și reunește subiectele discutate într-un stil eseist.

Péter Tóth – Kinga Horváth

**STILUL DE COMUNICARE AL PROFESORILOR ȘI
AL PROFESORILOR STAGIARI**

Activitatea profesorului, inclusiv comportamentul său interpersonal, competența și abilitățile sale de interacționare sunt de o importanță decisivă în predarea și învățarea eficientă. Interacțiunea poate fi înțeleasă ca o comunicare interpersonală bidirecțională. În studiul de față, accentul este pus pe modelul de comportament interpersonal bazat pe teoria personalității (IPC-T) dezvoltat de Wubbels și colegii săi. Pentru acest model au fost elaborate și chestionare (QTI, QSI). Prin intermediul acestora, au fost identificate opt stiluri diferite de comunicare a profesorilor, iar articolul conține caracterizarea lor. În contextul discuțiilor cu tutorii despre comunicarea cadrelor didactice stagiare vor fi prezentate exemple concrete pentru fiecare.

Réka Suba

**ABILITĂȚI ȘI COMPETENȚE ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI
LA DISTANȚĂ**

Începând cu martie 2020, profesorii au fost brusc nevoiți să se familiarizeze cu o practică educațională care a necesitat multă creativitate din partea lor, și care a pus la încercare adaptabilitatea profesorilor și a elevilor, dar și formele de lucru anterioare. Pandemia de COVID-19, la fel ca în multe alte țări, a dus la restricții severe în România, inclusiv la introducerea imediată a învățământului la distanță. Ca urmare, ne-am confruntat cu o situație complet nouă, fără practica necesară pentru predarea și învățarea la distanță și fără o stăpânire adecvată a noilor instrumente informatice și de comunicare. Studiul de față își propune să afle ce fel de schimbări au produs noile modalități de lucru și ce este diferit în practica de învățare și predare în cadrul programului de traducere și interpretare de la Universitatea Sapientia, Departamentul de Lingvistică Aplicată. Rezultatele a două chestionare sunt folosite pentru a răspunde la întrebări și pentru a trage concluzii.

Imola Katalin Nagy – Gabriella Kovács

**PREDAREA LIMBII ROMÂNE PENTRU MINORITATEA MAGHIARĂ
DIN TRANSILVANIA**

Limba și literatura română este o disciplină obligatorie pentru elevii aparținând minorității maghiare din România. Predarea limbii române la clasele maghiare și deficiențele acesteia reprezintă un subiect controversat și frecvent dezbătut în rândul profesorilor, părinților, cercetătorilor și politicienilor implicați în acest proces. În ultimii ani s-a realizat parțial mult așteptata schimbare de paradigmă în predarea limbii române pentru a permite elevilor maghiari să învețe limba română ca limbă străină. Cu toate că a fost introdusă cu succes în clasele primare, există o diferență semnificativă în ceea ce privește nivelul și conținutul manualelor pentru clasele a IV-a și a V-a, ceea ce duce la dificultăți serioase pentru elevii din clasa a V-a. Studiul nostru prezintă etapele inițiale ale unei analize a manualelor școlare. Examinăm măsura în care unul dintre manualele disponibile pentru elevii de clasa a V-a urmează schimbarea metodologică a predării comunicative și post-comunicative a limbilor străine și utilizează posibilitățile oferite de repertoriul lingvistic al elevilor.

Enikő Biró – Krisztina Sárosi-Márdirosz

**PROVOCĂRILE DEZVOLTĂRII COMPETENȚELOR ÎN PREDAREA
LIMBILOR STRĂINE: UNELE ASPECTE ALE PREDĂRII LIMBILOR
STRĂINE ȘI ALE FORMĂRII TRADUCĂTORILOR**

Acest articol își propune să evidențieze legătura dintre predarea și învățarea limbilor străine și formarea traducătorilor. Deoarece competența lingvistică este considerată una dintre cele mai importante competențe ale traducătorilor,

este esențial ca viitorii traducători și interpreți să aibă un nivel ridicat de competență în toate limbile de lucru. Acest lucru înseamnă, desigur, că nu numai competențele lor în limbi străine trebuie să fie îmbunătățite în mod constant, ci și competențele în limba maternă. Pe lângă dezvoltarea competențelor lingvistice, în formarea traducătorilor accentul trebuie să cadă și pe dezvoltarea celor cinci competențe suplimentare identificate de Gambier în 2009 pentru traducătorii profesioniști. Acest articol își propune să demonstreze de ce un nivel foarte ridicat de competență lingvistică, deși esențial, nu este suficient pentru a deveni un traducător *freelance* de succes. De asemenea, se discută modul în care regulile generale și metodologia de predare a limbilor străine și instrumentele utilizate pentru dezvoltarea competențelor lingvistice ar trebui să fie transformate în acest proces, astfel încât celelalte competențe să fie dezvoltate în proporții egale. Aspectele practice prezentate în articol reflectă practicile adoptate și implementate de Universitatea Sapiientia în procesele sale de predare a limbilor străine și de formare a traducătorilor.

Attila Kelemen

PROVOCĂRILE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ÎN LIMBA MATERNĂ ÎN INSULELE FEROE

Studiul prezintă situația actuală și istoria limbii feroeze, cele mai importante etape în dezvoltarea și renașterea acesteia. Lucrarea discută în detaliu contextul reformei limbii feroeze și a dezvoltării ortografiei sale, oferind exemple care ilustrează diferențele gramaticale dintre feroeză și celelalte limbi scandinave. În descrierea stării actuale a limbii, se poate spune că, deși există încă deficiențe în domeniul limbilor specializate, limba feroeză este utilizată în prezent la toate nivelurile sistemului educațional.

Gabriella Pusztai – Zsuzsanna Demeter-Karászi

PERFORMANȚA ȘCOLARĂ A STUDENȚILOR DIN PARTIUM DIN PERSPECTIVA SECTORULUI INSTITUȚIONAL ȘI A RELIGIOZITĂȚII STUDENȚILOR

Pe lângă performanța academică a profesorilor săi, eficiența unei instituții de învățământ superior se reflectă în atragerea și menținerea studenților, precum și în performanța acestora. Majoritatea factorilor de decizie în domeniul educației și a cercetărilor afirmă că succesul studenților este definit ca fiind succesul acelor care reușesc să își finalizeze studiile. Cu toate acestea, acest lucru nu oferă o bază suficientă de evaluare pe parcursul perioadei de studiu. În cadrul proiectelor de cercetare anterioare desfășurate de Centrul de Cercetare și Dezvoltare a Învățământului Superior din cadrul Universității din Debrecen în instituțiile de învățământ superior de limbă maghiară din Bazinul Carpat, am încercat să identificăm indicatori care să prezică succesul studenților pe termen lung. În studiul de față, analizăm studenții (N=341) din trei

instituții de învățământ superior din regiunea Partium în ceea ce privește contribuția ethosului religios al instituției și a religiozității studenților la succesul lor. Rezultatele noastre arată că există o variație intersectorială semnificativă între instituțiile de învățământ superior din regiune, existând diferențe în ceea ce privește reușita studenților din diferite instituții.

Olga Csillik – Magdolna Daruka

**PROBLEMA ABANDONULUI ȘCOLAR ȘI GESTIONAREA ACESTUIA
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR. EXEMPLUL UNIVERSITĂȚII
CORVINUS DIN BUDAPESTA**

La fel ca și în cazul instituțiilor de învățământ primar și secundar, un indicator important pentru instituțiile de învățământ superior este rata de abandon școlar. Ratele relativ ridicate din învățământul superior semnaleză cauze și probleme care trebuie abordate la nivel instituțional. Impactul negativ al abandonului timpuriu (de exemplu, eficiența redusă în utilizarea resurselor, pierderea veniturilor instituției, oportunități reduse pe piața muncii pentru studenți, lipsa de succes) se resimte, desigur, nu numai la nivelul unei instituții de învățământ, ci și la nivelul indivizilor și al economiei naționale. Există multe motive posibile care stau la baza ratelor de abandon școlar. Identificarea acestora oferă instituțiilor de învățământ superior o bază importantă pentru îmbunătățirea calității educației, planificarea și proiectarea proceselor de predare-învățare, crearea unui mediu de învățare și oferirea de sprijin pentru studenți. În studiul nostru, folosim exemplul Universității Corvinus din Budapesta pentru a ilustra modul în care, după ce a fost identificată amploarea și cauzele problemei, au fost aduse îmbunătățiri pentru a sprijini studenții.

THE ABSTRACTS OF THE SCIENTIFIC PAPERS IN THE VOLUME

Anna Kós

DIFFERENCES BETWEEN GENERATIONS IN ADDRESSING THE PUBLIC

The individual's way of addressing the public has gone through a considerable change since the emergence of social media. The Internet makes it possible for anyone to become a content creator, and it gives them the necessary incentives to consider uploading shocking content a priority. Thus, the content of the private sphere is becoming more and more acceptable to appear in front of the public eye.

It logically follows from this that public attitude is also changing, this being the central problem of my paper: the members of older generations are horrified that our constantly evolving technology provides opportunity for anyone (including groups having political interest in it) to thoroughly observe (or "spy" on) our personal lives, while younger generations do not quite understand the dangers involved, as they, by their own free will, present details of their private lives for anyone using social media to see.

Changing methods of communication always reshaped our understanding of the public sphere, but it seems that the gap between younger and older generations is now wider than ever. We must rethink not only our relationship with the public but also the notion of freedom of opinion and the borders between the private and the public sphere.

Noémi Fazakas

THE ANALYSIS OF THE LANGUAGE USE OF HUNGARIAN AUDIOVISUAL AND ONLINE MEDIA IN ROMANIA: OVERVIEW AND PERSPECTIVES

The paper provides a review of the history, results, and perspectives of the research on the language use of the Hungarian audiovisual and online press in Romania. In the first part, I present the background of the monitoring of the Hungarian press in Romania, its legal basis and its place in the context of the objectives set by the National Audiovisual Council of Romania. I describe the basic principles and methodology of the study while presenting the four volumes containing the results of the research. The second part of the paper presents the background, methodological principles, and preliminary results of the research phase of the study launched in 2021 on the language use of the online Hungarian press in Romania, and it concludes with a brief discussion of possible applications.

Borbála Zsemlyei

21ST-CENTURY LANGUAGE USE AS PART OF THE HISTORY OF LANGUAGE

It is clear even for lay (non-linguist) speakers that languages cannot be understood as static, unchanging systems because, although the language used by older generations is different from the one used by younger generations, there are no communication problems between them. At the same time, the current state of languages is also diverse, with older and newer varieties living side by side, without the “new” replacing the “old” in an instance. The current state of any language has not been created by replacing an earlier state but is the result of a process. The study examines the spread of new words and expressions in the online news published by Radio Romania Bucharest during the coronavirus epidemic and shows how language reacts to new realities: a separate layer of vocabulary has evolved to reflect the changing world.

Attila Imre

POSSIBLE ABBREVIATED FORMS IN THE HUNGARIAN LANGUAGE

The article is centred around the topic of abbreviations and acronyms. It presents several terminological issues, which partly stem from the definitions used in the academic rules of Hungarian orthography (AkH.12). We outline the relevant studies in the Hungarian scholarly literature (between 1950 and 2022), discussing definitions, explanations, and examples. Our aim is to provide a logical framework for the different types of abbreviations and acronyms. We also give the English equivalents of the Hungarian terms and reference authors who question the hierarchy of established terms. The conclusions formulate a systemic critique, questioning the effectiveness of the rules and introducing further categories that need to be discussed.

Gábor Lőrincz – Béla Istók – Sándor János Tóth

ECONSCAPE: QUANTITATIVE ANALYSIS OF THE ECONOMIC LINGUISTIC LANDSCAPE OF THE TWO KOMÁROMS

This paper focuses on the economic aspects of linguistic landscape research. There is relatively little literature in Hungarian or English dealing specifically with the economic characteristics of linguistic landscapes, and there is no precise delineation of this area of research. The authors define the concept of economic linguistic landscape (econscape) and describe some of the aspects of economy in the linguistic landscape of two border towns, Komárom/Komárno and Komárom.

Zsuzsánna Kiss

THE MEANING AND PURPOSE OF LITERARY TRANSLATION

World literature, although having existed before, was given a name by Goethe (*Weltliteratur*), and it comprises the nations of the world in one vast family: a hierarchical, yet fraternal order of families. When we become acquainted with a literary masterpiece of another nation, the act of understanding and reception is perhaps naturally and inevitably followed by a kind of homecoming, of placement. Although literary translation has been called a genre of the impossible, translatability is inherent in the nature of truly good literature. The paper explores important issues of literary translation, while the author also includes some of her own translations of poems, annotated by the herself.

Andrea György

AUTOCHTHONOUS AND CONTEMPORARY. AMURGUL BURGHEZ ON STAGE IN TÂRGU-MUREŞ

On Friday, 4 February 1983, spectators gathered for the premiere of Târgu-Mureş National Theatre's Hungarian department. The performance entitled *Egy öngyilkos világa* was directed by Dan Alecsandrescu and is based on the drama signed by an autochthonous and even local author, Romulus Guga: *Amurgul burghez* (*The Bourgeois Twilight*). The analysis of this theatrical event shows the evolution of the interpretation of the contemporary local drama in the Ceauşescu period. I reviewed the semantic changes of the term, and I examined how they affected the repertoire of the theatre from Târgu-Mureş in that time.

László Fodor

THE TEACHER AND THE LEARNING PROCESS

The author explores the teacher as a learning manager, covering topics such as preparation for learning management, the relationship between continuous self-learning and planning, the creative dimension of planning, and instructional design. The text is divided into smaller chapters and brings together the topics discussed in an essay-like manner.

Péter Tóth – Kinga Horváth

THE COMMUNICATION STYLE OF TEACHERS AND TEACHER CANDIDATES

The teacher's activity, including his/her interpersonal behaviour, interaction skills and competence, is of decisive importance for the effectiveness of teaching and learning. Interaction can be understood as a two-way, interpersonal communication. In the present study, the focus is on the interpersonal behaviour model based on the personality theory (IPC-T) developed by Wubbels and his colleagues. Questionnaires (QTI, QSI) have also been developed for this model. Through this, eight different styles of teacher

communication were identified, and their characterization is described in this paper. In the context of the discussion of teacher communication during the tutorials, concrete examples of each type will be presented.

Réka Suba

ABILITIES AND SKILLS IN REMOTE LEARNING

From March 2020 on, teachers suddenly had to familiarize themselves with an educational practice that required a lot of creativity on their part but also challenged teachers' and students' adaptability, together with past forms of working. The COVID-19 pandemic, as in many other countries, led to severe restrictions in Romania, including the immediate introduction of remote learning at all levels of education. As a result, we were faced with a completely new situation, without the technology and practice needed for remote learning and without an adequate mastery of the new information and communication tools. The present study aims to find out how the new ways of working brought about change and what is different in the learning and teaching practice in the translation and interpreting programme at Sapientia Hungarian University of Transylvania, Department of Applied Linguistics. The results of two questionnaire surveys are used to answer some of the questions and to draw conclusions.

Imola Katalin Nagy – Gabriella Kovács

TEACHING ROMANIAN LANGUAGE TO THE TRANSYLVANIAN HUNGARIAN MINORITY

Romanian language and literature is a compulsory subject for students of the Hungarian minority in Romania. The teaching of Romanian to Hungarian children and its shortcomings is a controversial and much-debated topic among teachers, parents, researchers, and policy-makers involved in the process. In recent years, several attempts have been made to bring about the expected paradigm shift in the teaching of Romanian in order to allow Hungarian pupils to learn Romanian as a foreign language. This has been successfully introduced in the elementary classes, but there is a significant difference in the levels and content of the textbooks for the 4th and 5th grades, which causes serious difficulties for 5th graders. Our study presents the initial stages of a textbook analysis. We examine the extent to which one of the textbooks available for 5th graders follows the methodological shift of communicative and post-communicative language teaching and makes use of the possibilities offered by the learners' linguistic repertoire.

Enikő Biró – Krisztina Sárosi-Márdirosz

THE CHALLENGES OF COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE FIELD OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: SOME ASPECTS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND TRANSLATOR TRAINING

This article aims to highlight the link between language teaching – language learning and translator training. Given that linguistic competence is considered to be one of the most important translator competences, it is essential that translators have a high level of proficiency in all their working languages. This means, of course, that not only their foreign language skills but also their mother tongue skills must be constantly improved. In addition to the development of language competences, the development of the five additional competences identified by Gambier in 2009 for professional translators should not be neglected in translator training. This article aims to show why a very high level of language proficiency, while essential, is not sufficient to be a successful freelance translator. It also discusses how the general rules of foreign language teaching and the methods used for the development of language skills should be transformed in this process in order that the other competences be developed in equal proportion. The practical issues presented in the article reflect on the practices adopted and implemented by Sapientia Hungarian University of Transilvania in its foreign language teaching and translator training processes.

Attila Kelemen

THE CHALLENGES OF MOTHER TONGUE EDUCATION IN THE FAROE ISLANDS

The study presents the history and the current situation of the Faroese language, the most important stages in its development and revival. The paper discusses in detail the background to the reform of the Faroese language and the development of its orthography, giving examples that illustrate the grammatical differences between Faroese and other Scandinavian languages. In describing the current state of the language, it can be stated that although there are still shortcomings in the field of specialized languages, Faroese is now used at all levels of the education system.

Gabriella Pusztai – Zsuzsanna Demeter-Karászi

PARTIUM STUDENTS' PERFORMANCE IN THE LIGHT OF THE INSTITUTIONAL SECTOR AND STUDENT RELIGIOSITY

In addition to the academic performance of its professors, the effectiveness of a higher education institution is reflected in attracting and retaining students, as well as in their performance. The majority of education policy-makers and researchers state that student success is defined as the success of those who are able to complete their studies. However, this does not provide sufficient basis for evaluation during the study period. In previous research projects

conducted by the Center for Higher Educational Research and Development of the University of Debrecen in Hungarian-language higher education institutions in the Carpathian Basin, we sought to identify indicators that predict long-term student success. In the present study, we investigate students ($N = 341$) from three higher education institutions in the Partium region in terms of whether the religious ethos of the institution and the religiousness of the students contribute to their success. Our results show that there is a significant intersectoral variation between the higher education institutions in the region, with differences in the achievement of the students from different institutions.

Olga Csillik – Magdolna Daruka

**DROP-OUT PROBLEMS AND THEIR MANAGEMENT IN HIGHER
EDUCATION. THE EXAMPLE OF CORVINUS UNIVERSITY OF
BUDAPEST**

Just as in the case of primary and secondary education institutions, an important indicator for higher education institutions is their drop-out rate. Relatively high rates in higher education also point to causes and problems that need to be addressed at the institutional level. The negative impact of early drop-out (e.g. reduced efficiency in the use of resources, loss of institutional revenues, reduced labour market opportunities for students, lack of success) is, of course, felt not only at the level of an educational institution but also at the level of individuals and the national economy. There are many possible reasons behind the drop-out rates. Identifying them provides higher education institutions with an important basis for improving the quality of education, planning and designing teaching-learning processes, creating a learning environment, and ensuring student support. In our study, we use the example of Corvinus University of Budapest to illustrate how, having identified the extent and causes of the problem, improvements have been made to support students.

Scientia Kiadó

400112 Kolozsvár (Cluj-Napoca)
Mátyás király (Matei Corvin) u. 4. sz.
Tel./fax: +40-364-401454
E-mail: scientia@kpi.sapientia.ro
www.scientiakiado.ro

Műszaki szerkesztés:

Dobos Piroska

Korrektúra:

Szenkovics Enikő

Tipográfia:

Könczey Elemér

Készült az F&F INTERNATIONAL nyomdában

Igazgató: Ambrus Enikő

A köszöntőkötet tiszteletadás Pletl Rita évtizedeken átívelő tanári és kutatói pályájára, tevékenysége előtt, szerény összegzése annak, amit a professzor asszony jelent azoknak, akikkel eddigi pályafutása alatt együtt dolgozott, együtt gondolkodott, együtt hitt a szellemi teljesítmény, az igényesség, a szilárd erkölcsi erő, a klasszikus értelemben vett műveltség és alkotóképesség időtlenségében. A kötetet alkotó írások változatosak: esszék, tanulmányok, memoárszerű passzusok, összegzések, empirikus kutatásokat bemutató értekezések, baráti vagy családi jókívánságok. Kötetünk tisztelgés és köszönetnyilvánítás kíván lenni, méltatása annak a felbecsülhetetlen, állhatatos munkának, értékmentésnek és értékteremtésnek, amely Pletl Rita életútját jellemzi, és amelynek folytatásához sok erőt és egészséget kívánunk!

ISBN 978-606-975-082-7



9 786069 750827