
Modern

Nyelvoktatás

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

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- Szépe György: Szerkesztői levél ... 3*
- Budai László: Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe? ... 4*
- Vidákovich Tibor – Cs. Czachesz Erzsébet: Középiskolás tanulók szókincse,
a szókincsmélység és a szövegértés összefüggései ... 16*
- Herbst Mária: Kérdés – tanítás – tanulás ... 30*
- Jónás Frigyes: A „magyar mint idegen nyelv” tanárának értékei ... 40*
- Petneki Katalin: Mit ér a nyelvtudás, ha nem angol? ... 50*
- Gianpaolo Poletto: A humor nyelvészeti és pedagógiai megközelítésben ... 57*
- Golubeva Irina: Ezer mérföldes utazás
(Interjú Michael Byram professzorral) ... 64*

KÖNYVSZEMLE ... 70

HÍREK ... 93

XII. évfolyam 2. szám

2006. szeptember

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fonetikai Tanszék, Budapest

HIDAS JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Keleti Intézet és Szolnoki Főiskola, Idegen Nyelvi Intézet

KLAUDY KINGA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Központ, Budapest és Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet és Szegedi Tudományegyetem

LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

MANHERZ KÁROLY (elnök), Oktatási és Kulturális Minisztérium és Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest

MEDGYES PÉTER, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Nyíregyházi Főiskola, Német Tanszék

SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola, Budapest

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Tudományegyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Felelős szerkesztő: KISS GÁBOR, Tinta Könyvkiadó, Budapest

Szerkesztő: SZÖLLŐSY ÉVA, Budapest

Tördelő: Bagu László

SZÉPE GYÖRGY

Szerkesztői levél

2005 szeptemberének végén a Corvina Könyvkiadó arról értesített, hogy tulajdonosváltást követően profiltisztítást hajtanak végre, s ezért a továbbiakban nem adnak ki folyóiratot. Az átmenet megkönnyítésére kiadják még a Modern Nyelvoktatás 2005. évi 4. számát és a 2006. évi 1. számot.

A folyóirat a Corvina Könyvkiadó keretében jött létre, 1995 óta jelent meg a kiadó gondozásában. Mi nagyon meg voltunk elégedve ezzel a kiváló könyvkiadóval. Hálásak voltunk és maradunk Bart István igazgatónak és Blaschik Éva felelős szerkesztőnek. Szép időszak volt.

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) vezetősége úgy döntött, hogy „meghívásos verseny” formájában új kiadót választunk. Ennek a tárgyalás-sorozatnak a lebonyolításában részt vett Klaudy Kinga alelnök, Szöllősy-Sebestyén András főtítkárr, Fóris Ágota pénztáros, valamint Kis Ádám, a Számviteli Bizottság elnöke (maga is kiadási szakember).

Nekik köszönhető, hogy 2006. június 24-én a Tinta Könyvkiadó igazgatójával, Kiss Gáborral a MANYE elnökeként aláírhattam egy olyan megállapodást, amelynek alapján egy évig ennek a kiadónak a keretében jelenik meg a folyóirat. (Reméljük, hogy a próbaév után hosszú időn keresztül ez a nyelvészeti szakkiadó lesz a házigazdánk.)

A változás miatt 2006 nyarán foghattunk hozzá az év hátra levő füzeteinek előkészítéséhez. Az látszott a legegyszerűbb megoldásnak, ha 2006 szeptemberében a 2. („szimpla”) szám, a 3-4. jelzésű („dupla”) szám pedig az év végére jelenik meg.

A szeptemberi szám anyagának nagy része már összegyűlt az előző szerkesztőség asztalán; az új anyag összegyűjtéséhez majd ezután fogunk tudni hozzákezdni.

A főszerkesztő ebben a próbaévben (s reméljük a továbbiakban is) Szöllősy Éva szerkesztővel együtt végzi munkáját. A 3-4. számtól kezdve a „Könyvszemle” rovat szerkesztője Terts István lesz. A „Szoftver-kritika” rovatot is szeretnénk – Horváth József segítségével – folytatni. A „Hírek” helyett 2007 elejétől „A MANYE társasági élete” című rovatot készülünk megindítani.

A folyóirat felelős szerkesztője a jövőben Kiss Gábor, a Tinta Könyvkiadó igazgatója lesz. A kiadón belül az ő munkáját Bagu László tördelő segíti.

A folyóirat szerkesztőségének levelezési címe – ebben az évben – azonos lesz a MANYE levelezési címével: 7624 Pécs, Ifjúság útja 6. Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék; telefon: (72) 501-500/4335; e-mail: nagyagi@btk.pte.hu. (A szerkesztőségi titkár szerepét – ebben az évben – Nagy Ágnes látja el.)

A folyóirat 10. évfordulóján jelzett változtatások egészének bevezetése természetesen lassabban fog megvalósulni – legkésőbb a 2008. év végéig.

BUDAI LÁSZLÓ

Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe?

1. Hogyan is kezdődött?

A kontrasztív elemzés [a továbbiakban rövidítve: KE] igazi kezdeteként 1957-et, Lado *Linguistics Across Cultures* című művét szokás megjelölni. Lado könyvének óriási hatása kétségbevonhatatlan, de az előkészületekben fontos szerepet játszott Fries (1945), Haugen (1953, 1956) és Weinreich (1953) is. Nagyon valószínű azonban, hogy mind a KE, mind a hibaelemzés [rövidítve: HE] valamilyen kezdetleges formájában egyidős az idegennyelv-oktatással.

Fries a Lado könyvéhez írt előszóban megfogalmazza a KE feladatait, s méltatja Robert Lado munkásságát. A strukturális nyelvi elemzésből merített új nyelvi szemlélet alapján az idegennyelv-oktatás módszereiről és eljárásairól a figyelmet arra a bázisra kell fordítani, amelyre a nyelvi tananyagok épülhetnek. A nyelvoktatás hogyanjának a problémáit meg kell, hogy előzzék az előkészítés jóval fontosabb kérdései, azok a speciális problémák, amelyek abból fakadnak, hogy a tanulónak az anyanyelvi szokásaitól eltérő új szokásrendszert kell kifejlesztenie. A gyermek anyanyelvének tanulása során nemcsak azokat a nyelvi kontrasztokat sajátítja el, amelyek jelekként szolgálnak anyanyelvében, hanem megtanulja negligálni is azokat a nyelvi jelenséget, amelyek jelként nem funkcionálnak anyanyelvében. Szemantikai térképén kialakulnak azok a fehér foltok (blind spots), amelyek megakadályozzák abban, hogy tudomásul vegye az anyanyelvéből hiányzó jeleket. Lado volt az első – folytatja Fries –, aki felfigyelt ezeknek a tényeknek a fontosságára. Lado nem szorítkozik a nyelvi jelenségek kontrasztjaira, elemzi a szociokulturális különbségeket is. Ez a tapasztalatokra épülő, a szisztematikus nyelvi és kulturális összehasonlítás módszerét bemutató könyv a legtöbb segítséget a megfelelő tananyagok készítésében nyújthatja.

Lado maga bővebben ecseteli műve jelentőségét. Szerinte könyve az alkalmazott nyelvészetnek és a kultúraelemzésnek új területét mutatja be. Módszerével lehetségessé válik bármilyen két nyelv és kultúra összehasonlítása annak érdekében, hogy fel lehessen fedezni és le lehessen írni mindazokat a nehézségeket, amelyekkel az egyik nyelv beszélője szembe találja magát, ha a másik nyelvet tanulni akarja. Az ilyen összehasonlítások rendkívül hasznosaknak bizonyulnak a tananyagok és a tesztek készítésekor, valamint a nyelvtanulással kapcsolatos kísérletekben. Azok a nyelvtanárok, akik alkalmazni tudják ezt az összehasonlító módszert, olyan ismeretekre tesznek szert, amelyeknek a segítségével képesekké válnak a tankönyvek és a tesztek nyelvi és kulturális tartalmának értékelésére, kiegészítő és új tananyagok, tesztek készítésé-

re, a tanulók nehézségeinek pontos diagnosztizálására. Sajnálattal jegyzi meg Lado, hogy a pszichológia még nem figyelt fel hipotéziseikre. Könyve arra a feltételezésre épül, hogy a nyelvek és a kultúrák összehasonlításával meg tudjuk jósolni és le tudjuk írni azokat a jelenségeket, amelyek nehézséget jelentenek, illetve amelyek problémamentesek a tanulásban. Szerinte a korszerű pedagógiai és kísérleti tananyagokat ilyen összehasonlításokkal kell megalapozni. Tapasztalatai alapján állítja, hogy megfelelő irányítással a gyakorló nyelvtanár maga is eredményesen képes a nyelvek és kultúrák összehasonlítására, sőt egy pszichológus is, ha ismeri az idegen nyelvet. Ez annál inkább is lehetséges, mert könyvében kerüli a fölösleges szakkifejezéseket, de mondanivalója a nyelvészt kielégítő szaknyelvre is lefordítható.

Lado a grammatikai struktúrák használatát beidegződött szokásnak tekinti. Lehetetlen is lenne a folyamatos beszédben minden egyes nyelvtani feladatot tudatosan kezelni. Anyanyelvünk grammatikájának struktúráit szokássá fejlesztjük. Amikor beszélünk, figyelmünket a mondanivalóra és a beszélőtársra fordítjuk, és csak elvétve a mondanivaló nyelvi megfogalmazására. Ez az anyanyelvi szokásrendszer igyekszik érvényesülni idegen nyelvi beszédünkben is. Mindez szinte észrevétlenül történik, és sokszor még akkor sem akarunk tudomást venni róla, ha felhívják rá a figyelmünket. Átvisszük a nyelvi formával, a jelentéssel és mindezeknek a disztribúciójával kapcsolatos szokásaink egy részét az idegen nyelvbe. Különbséget kell azonban tennünk a receptív és a produktív tevékenységek között: Amikor az idegen nyelvi beszédet halljuk, vagy a szöveget olvassuk, nyelvtani formákkal találkozunk, amelyekhez anyanyelvi jelentéseket társítunk; amikor pedig beszélünk vagy írunk, mondanivalónkat olyan nyelvi eszközökkel akarjuk kifejezni, amilyenekkel anyanyelvünkben hasonló jelentések társulnak.

Lado az általa javasolt elemzést elméleti összehasonlító elemzésnek nevezi, amely csak hipotetikus megállapításokat tesz, amelyeket a tanulók tényleges produkcióival kell összevetni, ellenőrizni. Nem minden tanulónak jelent ugyanannyi nehézséget egy-egy idegen nyelvi feladat, a problémák azonban hasonlóak és megjósolhatók az anyanyelvi háttér ismeretében.

2. Hogyan folytatódott?

Lado könyvének megjelenése után két évvel, 1959-ben Charles A. Fergusonnak a szerkesztésében megindultak a *Contrastive Studies Series* munkálatai. Az egyes kötetekhez maga Ferguson írt azonos szövegű bevezetőt, amelyben kifejtette, hogy a sorozat köteteinek az a célja, hogy leírják az angolnak és az USA-ban tanított legfontosabb öt nyelvnek (a franciának, a németnek, az olasznak, az orosznak és a spanyolnak) a hasonlóságait és különbségeit. A Ferguson által megfogalmazott célok összecsengtek a Fries és Lado által kitűzött célokkal. Ferguson a szerzők és a konzultánsok felelősségében bízva szabad kezét adott a kivitelezésben, és csak az volt az óhaja, hogy a projektumban olyan kiváló nyelvészek vegyenek részt, akik megkülönböztetett érdeklődést mutatnak a nyelvészetnek a nyelvoktatás gyakorlatában játszó szerepe iránt. (A későbbiekben – sajnos – ez az óhaj már csak sóhajként élt tovább.)

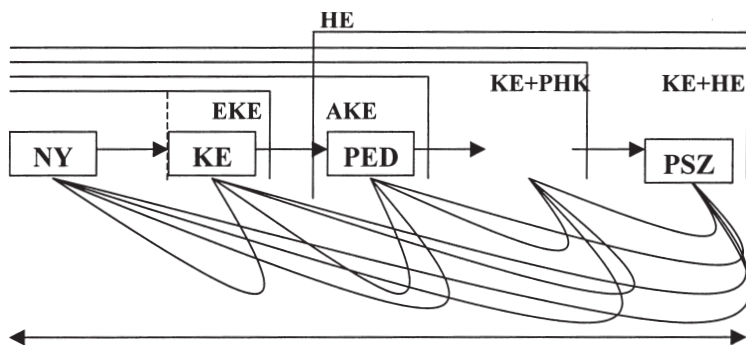
A KE úttörői pontosan meg tudták fogalmazni azokat a gyakorlati feladatokat, amelyeket maguk elé tűztek. Bírálóik azonban szemükre hányták, hogy a nyelvtanulási nehézségekkel kapcsolatos következtetéseiket nyelvészeti tényekből vonták le, pszichológiai segédlet nélkül. Javukra írható viszont, hogy ennek megfelelően óvatosan kezelték hipotéziseiket,

tudatában voltak annak, hogy nem az övék a végső szó. A végső szót ugyan senki sem tudta kimondani, de az utolsó döfést azoktól kapta a Ladoék által megfogalmazott KE, akiknek egyre kevesebb közük lett az eredeti célokhoz. A KE igen hamar bifurkálódott, sőt mellékágakat is hajtott: lettek elméletibb, és lettek gyakorlatibb mellékágai. Az elméleti ágaknak voltak olyan képviselőik, akik már el is feledkeztek a nyelvoktatásról, és voltak olyanok, akik ugyan még célul tűztek ki nyelvoktatási feladatokat, de inkább már tipológusként, univerzálé-kutatóként kívántak kitűnni; a nyelvoktatás gyakorlatát szem előtt tartó kutatók egyik része pedig a szűk realizmus hibájába esett, az „igényesebb” része viszont igyekezett a gyakorlatot valamilyen elméleti keretbe gyömöszölni.

Kis késéssel ugyan, de nem kevés becsvággyal hazai szakembereink is bekapcsolódtak a KE munkálataiba. Majdnem másfél évtizeddel Lado művének a megjelenése után, 1971-ben nagyszabású konferenciát rendeztek Pécsen *Az élő nyelvek összevető nyelvtanainak elvi és gyakorlati kérdései* címmel, amelynek anyaga a Horváth–Temesi által szerkesztett kötetben (1972) olvasható. A konferencián összefoglalták az addig végzett munka eredményeit, és kijelölték a további feladatokat.

3. Mik voltak a főbb jellemzői a kontrasztív elemzésnek és a hibaelemzésnek?

A KE és a HE külön-külön is végezhető tevékenység: a KE teljesen kívül is maradhat a nyelvoktatáson; a HE pedig csak a hibajavításra szorítkozhat. Ha azonban a KE ténylegesen az idegennyelv-oktatást kívánja szolgálni, valahol találkoznia kell a HE-vel; a HE pedig, ha valóban elemzés akar lenni, nem kerülheti el a KE-t. A KE és a HE eddigi múltja azonban inkább arról tanúskodik, hogy ritkán épülnek egymásra, sokszor inkább kioltják egymást; és keveset használnak az idegennyelv-oktatás gyakorlatának. Az 1. ábra a szakirodalomból megismerhető KE és HE rövidebb vagy hosszabb fázisait, egymástól való függetlenségét, illetve egymásra találását mutatja be. Nagyobb betűkkel kiemelve szerepel az ábrában az idegennyelv-oktatás három alaptudománya: a nyelvészet (NY), amelybe beleértjük a pszicholingvisztikát és a szociolingvisztikát is, a pedagógia (PED) és a pszichológia (PSZ). A KE-n belül elkülönül egymástól az elméleti kontrasztív elemzés (EKE) és az alkalmazott kontrasztív elemzés (AKE). A HE első fázisa a potenciális hibák kontrollja (PHK). A mindent behálózó huzalok a fázisok általános összefüggéseire utalnak, az alattuk levő kétirányú nyíl pedig az előre és a visszafelé áramló információkat szimbolizálja.



1. ábra. A KE és a HE fázisai és fázisainak kapcsolatai

3.1. A kontrasztív elemzés és a hibaelemzés szokásos fázisai

Első fázis: A nyelvtudomány (NY) tanulmányozása abból a célból, hogy az anyanyelv és célnyelv KE-je számára a legmegfelelőbb leírási módot vagy módokat lehessen kiválasztani. Az EKE a következetesség jegyében általában egy bizonyos nyelvészeti modellhez ragaszkodik, míg a valódi AKE eklektikus. Vannak persze olyan próbálkozások is – nem sok sikerrel –, amelyek az AKE alapjául valamilyen éppen divatos nyelvészeti irányzatot szemelnek ki.

Második fázis: A KE jellemző döntései, lépései:

1. el kell dönteni, hogy a KE az összehasonlítandó nyelvek mely területeit fedje le;
2. dönteni kell az ún. „tertium comparationis” ügyében.

Egy idegen nyelv grammatikai jelenségeinek és lexikai egységeinek három fő jellemző tulajdonságát kell megtanítanunk és megtanulnunk: az alakját, a jelentését és a disztribúcióját. Ahhoz, hogy az anyanyelv és a célnyelv jelenségeit össze lehessen hasonlítani, legalább egy bizonyos szempontból meg kell felelniük egymásnak. Annak a harmadik valaminek, ami két összehasonlított dologban közös, *tertium comparationis* a neve. Ha ilyen nincs, értelmetlen az összehasonlítás.

Kérdés, hogy két nyelv viszonylatában beszélhetünk-e egyáltalán a jelentés, a forma vagy a disztribúció hasonlóságáról. A disztribúciót eleve ki kell zárunk a lehetőségek sorából, mert két nyelv elemeinek a disztribúciója gyakorlatilag feltárhatatlan, és egyébként is aligha lehet hasonló egymáshoz. Krzeszowski (1967, 1971) azonban az *ekvivalencia* és a *kongruencia* fogalmával megbízható harmadik tényezőt adott a kezünkbe. A jelentésre vonatkozó ekvivalencia az eltérő formák kölcsönös fordíthatóságát jelenti. Kongruenciáról akkor beszélünk, amikor a szemantikai ekvivalencia formai hasonlósággal párosul: amikor az ekvivalens struktúrák azonos számú és azonos elrendezettségű összetevőkből állnak (Krzeszowski 1971: 37–8).

Mivel nem két nyelv teljes KE-jére van szükségünk, a *tertium comparationis* csak a mindenkor feladatok meghatározása után nevezhető meg; tehát a következő lépések:

3. az anyanyelv és a célnyelv adott területeinek külön-külön leírása;
4. a két nyelv leírt jelenségeinek az összehasonlítása a *tertium comparationis* alapján; a hasonlóságok és a különbségek feltárása, a potenciális hibák megnevezése.

Harmadik fázis: A feltárt eredmények transzformált betáplálása az idegennyelv-oktatás eszközeibe és folyamatába.

Negyedik fázis: Hibajavítás és egyben a hibák típusainak és fajtáinak a meghatározása.

Ötödik fázis: A hibák nyelvi, pszichológiai és egyéb okainak a feltárása.

3.2. A kontrasztív elemzés és a hibaelemzés önálló és összekapcsolt területei

EKE: A KE-nek az a fajtája, amelyiknek nem célja az idegennyelv-oktatás szolgálata, tisztán nyelvtipológiai, általános vagy areális nyelvészeti célokat követ.

AKE: AKE-ről csak akkor beszélhetünk, ha az a szándékon túljutva ténylegesen részévé válik az idegennyelv-oktatás folyamatának, beépül annak eszközeibe. A kontrasztív nyelvészeti projektumok anyagai azonban ritkán épülnek be szervesen a nyelvtanítás folyamatába és eszközeibe. A tanárok többsége ugyanis úgy gondolja, hogy a KE nem nyújt számukra olyan új információkat, amelyekre ők maguk nem

tudnának rájönni. Ez az egyik oka annak, hogy a kontrasztív nyelvészek elfordulnak a gyakorlattól.

KE+PHK: A KE a potenciális hibák kontrolljával (PHK) egészíti ki a fázisoknak azt a sorát, amely Ladóval (1957) vált ismertté. Hogy a tevékenységeknek ez a sora még nem felel meg a KE és a HE teljes repertoárjának, annak a hiányérzetnek tulajdonítható, amelyet már Lado is kifejezésre juttatott: ez a hiány a pszichológia hiánya a láncolat végéről.

KE+HE: A KE és a HE együttese akkor válik teljes értékűvé, amikor a HE a legnehezebb feladatra, a hibák tényleges okainak a feltárására is vállalkozik a pszichológiára támaszkodva, függetlenül attól, hogy ezt mennyire sikeresen tudja végezni. A pszichológiának a HE-ben betöltött fontos szerepét nem kell bizonygatnunk, hiszen a KE-nek a nyelvtanulás várható nehézségeivel kapcsolatos jóslatairól érvényes ítéleteket csak a pszichológia segítségével mondhatunk. Az ugyanis, hogy mit tudunk könnyebben vagy nehezebben megtanulni, elsajátítani, nem nyelvészeti, hanem pszichológiai kérdés.

HE: Kialakult a HE-nek egy olyan változata is, amelyet nem előz meg KE. Mint-hogy ez a HE több forrásból származtatja a hibákat, az anyanyelvi interferenciát csak egynek tekinti a lehetséges hibaforrások közül. Vizsgálódásának a középpontjába az állandóan változó, a célnyelvet fokozatosan közelítő nyelvi rendszer (Nemser 1971), a köztes nyelv (Selinker 1969, 1972) kerül, amelyből messzemenő következtetéseket kívánnak levonni a nyelvtanulás lényegét illetően. Míg a KE-nek a nyelvtudományra épülő ága a nyelvészeti modellektől vár többet a lehetségesnél, addig a köztes nyelvet elemzők a nyelvtanulás lélektani titkait óhajtják feltárni, ami még messzebb áll a HE által elérhető céloktól.

4. A kontrasztív hibaelemzés

Az új cégér neve: *kontrasztív hibaelemzés* [a továbbiakban rövidítve: KHE].

4.1. A kontrasztív hibaelemzés jellemzői

A KHE nem kíván elszakadni a KE és a HE örökségétől, igyekszik belőlük hasznosítani mindazt, ami jó lehet ma is. A KHE megkülönböztető jegyei a következők:

1. A KHE is egyfajta HE, amely a tanuló által ejtett hiba felismerésével kezdődik, és a hiba orvoslására tett javaslattal zárul.

2. A KHE legfőbb célja az idegennyelv-oktatás szolgálata az elmélet és a gyakorlat egységével.

3. A KHE oknyomozásra használja a KE-t abból a feltételezésből kiindulva, hogy a hibák tekintélyes része az anyanyelvi és az idegen nyelvi, illetve a célnyelven belüli szabályok összeütközéseivel magyarázható.

4. A KHE célja, hogy elemzési módszerével *tudatosabbá* tegye az idegennyelv-oktatást, ami pozitív hatással van a gyakorlatra, az anyanyelvi nevelésre és a személyiség fejlesztésére.

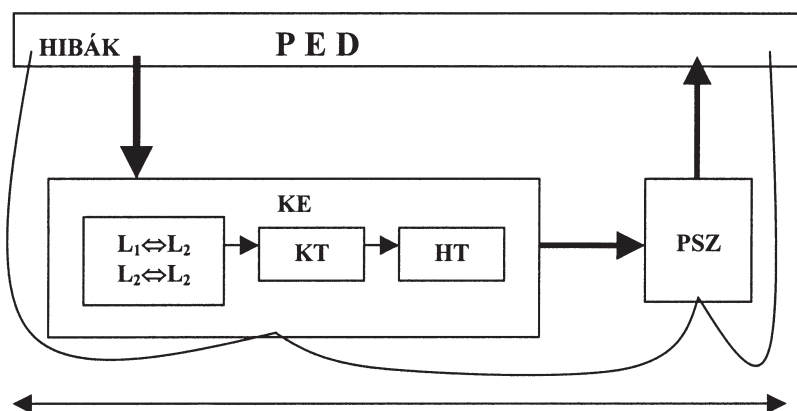
5. A KHE szerves része az idegennyelv-oktatás folyamatának, de közvetlenül nem tud beépülni annak taneszközeibe. Manapság, amikor a tanuló, a tartalom és a feladat, továbbá az életszerűség, az autentikusság áll a követelmények középpontjában, s a magyar nyelvterületen kívül készül a Magyarországon használatos nyelvkönyvek többsége, lehetetlen lenne a KHE eredményeinek a beépítése a nyelvvoktatás taneszközeibe.

6. A KHE nem közvetve kerül az idegennyelv-oktatás folyamatába, hanem közvetlenül a nyelvtanár tevékenysége révén. A tőle elvárható felkészültséggel maga a nyelvtanár a KHE munkálatainak a kezdeményezője és az irányítója.

7. A KHE munkájába a tanár fokozatosan bevonja tanítványait, egyre nagyobb önállóságot biztosítva számukra mind a tanítási órán, mind az otthoni munkájukban.

4.2. A kontrasztív hibaelemzés összetevői

A 2. ábra bemutatja a KHE összetevőit és összetevőinek kapcsolatait, hogy megvilágosodjanak az 1. ábrában bemutatott fázisoktól eltérő jellemzői:



2. ábra. A KHE összetevői és összetevőinek kapcsolatai

1. Az ábra értelmezése:

(a) A KHE szerves része az idegennyelv-oktatás folyamatának (PED). A nyelvtanulás során spontánul keletkező vagy a tanár, illetve a mérőeszközök által mesterségesen előidézett *hibákból* meríti vizsgálandó anyagát, és a nyelvtanítás folyamatába táplálja vissza eredményeit.

(b) A KHE feltételezése szerint a tanulók által ejtett hibák tekintélyes részének az előidézője az anyanyelvi és/vagy a célnyelven belüli interferencia, ezért a hiba okának vagy okainak a feltárásakor a hiba első útja (a legvastagabb nyíl) a KE-hez vezet. A KE-n belül az első feladat az adott anyanyelvi és célnyelvi jelenség leírása és összehasonlítása ($L_1 \leftrightarrow L_2$), kontraszt esetén a kontraszt típus (KT), majd annak az alapján a hibatípus (HT) megnevezése, és végül az anyanyelvi interferencia-hatás megállapítása. Az interlingvális KE eredménytelensége esetén következik a célnyelven belüli interferencia lehetőségének a vizsgálata ($L_2 \leftrightarrow L_2$). Eredményesség esetén meg kell nevezni az intralingvális hiba okát és típusát.

(c) Ha sikerül a KE során a hiba nyelvi okát felderíteni, kellő felkészültség esetén további magyarázatért a pszichológiához (PSZ) lehet fordulni.

(d) A KE sikertelensége esetén is a pszichológiához vihet az út. A KHE tudomásul veszi, hogy egy hibának az interferencián kívül más okai is lehetnek, de a hibáknak a nyelvektől független pszichológiai okainak a felderítésére ritkán vállalkozik. Sejtéseit azonban megfogalmazza.

(e) A PSZ-ből út visz a PED-hez. Ezen az úton vagy a hibákra adható magyarázat jut a PED-be tanulságként, vagy az elemzés addigi sikertelensége esetén az a feltételezés, hogy a hiba oka a PED-ben kereshető. A KHE az ilyen hibák okait is kutatja.

(f) Ezen az ábrán is láthatunk mindent mindennel összekötő szálat, amelyek a nyíl szerint mind a két irányba viszik az információkat.

2. Csak a két ábra összehasonlításakor állapíthatók meg a következő eltérések:

(a) A KHE nem a KE által megjelölt hibalehetőségeket kontrollálja, hanem a ténylegesen megjelenő hibákat elemzi. A KHE-ben szerzett gyakorlatra támaszkodva azonban idővel a hibajóslás is lehetővé válik.

(b) Az előző pontból következik, hogy a KHE-nek nincs szüksége *egy bizonyos* nyelvi modellre; a feladatoknak megfelelő tertium comparationis segítségével, egy vagy több egyszerű nyelveírási eljárással fel tudja deríteni az interlingvális vagy az intralingvális hibák okát vagy okait. Nyelvészeti szempontból tehát a KHE egyértelműen eklektikus.

(c) A KHE-nek nincs elméleti és alkalmazott változata, de nem zárkózik el a hipotézisektől, a magasabb szintű általánosításoktól, konklúzióktól, ha ezekre lehetősége nyílik.

(d) A KHE nem egymástól és a pedagógiai folyamatoktól elkülönülő és elidegenedő elemzők feladata, hanem a tanár és a tanuló munkájának a szerves része.

4.3. A kontrasztív hibaelemzés lépései

4.3.1. A hiba felismerése

A hiba felismerésének a képessége egyrészt a nyelvtudás függvénye: a grammatikai hibákat általában könnyebben felismerik a nem anyanyelvű beszélők, mint a lexikai vagy a nyelvhasználati hibákat, ez utóbbiakra viszont érzékenyebbek az anyanyelvű beszélők.

4.3.2. A hiba megjelölése vagy kijavítása

Sokféleképpen jelölik a nyelvtanárok a hibákat. Vannak azonban olyan közismert jelek, amelyek egyben a hiba főtípusaira is utalnak. Ilyen a hiányjel, az áthúzás, a nyelvi egységek megszámozása és az aláhúzás. Ezek a jelek a fő hibatípusokat (a szükséges elem(ek) kihagyását, a fölösleges elem(ek) betoldását, a helytelen szórendet, illetve sorrendet és a helytelen választást) is azonosítják (vö. Budai 2002: 7–8).

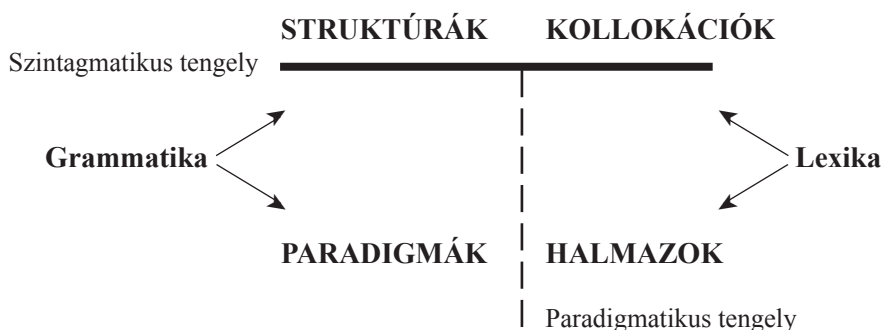
A hibajelekkel lehetőséget adunk a tanulóknak a hibák önálló kijavítására, elemzésére. Az önkontroll segítése érdekében a hibajelek mellé segédkönyvek (pl. Budai 2002, 2005) fejezeteire, pontjaira utaló számokat is írhatunk.

4.3.3. A hiba lokalizálása a nyelvi rendszerben

A KHE által feltárt hibák (errors) szabályok által előidézett (rule-governed) hibák: az anyanyelv és a cél nyelv – sőt köztes nyelvi változatának – egymást zavaró szabályai, elemeinek eltérő megoszlása (disztribúciója) és/vagy az anyanyelv alapján nem értelmezhető cél nyelvi szabályok keveredése által generált, azaz *szabálysértő hibák*. Az anyanyelvi interferencia hatására keletkező hibák az *interlingvális*, a cél nyelven belüli interferencia által keletkező hibák pedig az *intralingvális* vagy *indirekt interlingvális* szabálysértő hibák. Ezek a hibák a köztes nyelvben egyértelműen nyelvi hibákként

jelennek meg, ezért az 1. táblázat segítségével a nyelv valamelyik tengelye mentén (a 3. ábrán) találhatjuk meg azokat a helyeket, ahol a két nyelv szabályai vagy a célnyelven belüli szabályok konfliktusba kerülhetnek egymással.

A grammatikát és a lexikát az alábbiak szerint szokás két-két részre (grammatikai struktúrákra és paradigmákra, illetve lexikai kollokációkra és halmazokra) osztani a nyelv valóságosan megjelenő, lineáris szintagmatikus és a csak virtuálisan létező, több dimenziós paradigmatiszós tengelyén:



3. ábra. A grammatika és a lexika megjelenési formái a szintagmatikus és a paradigmatiszós tengelyen

(Az *in praesentia* fennálló szintagmatikus tengelyt folyamatos vastag vonallal, az *in absentia* létező paradigmatiszós tengelyt pedig szaggatott vonallal ábrázoltam; vö. Saussure 1967: 157.)

A nyelv feltételezett négy szerveződési formája között kölcsönös függőségeket és határterületeket nevezhetünk meg, amelyekről helyszűke miatt el kell tekintenem ugyanúgy, mint e területeknek a pszichológiai realitásával kapcsolatos problémáktól is. A kölcsönös függőségek figyelembevételével, bizonyos egyszerűsítések után az 1. táblázat összefüggéseit kapjuk:

(1) A struktúrák elemeiként megjelenő kollokációkat és az egyszerűbb grammatikai struktúráknak összetettebb struktúrákká szerveződését szófaji tulajdonságokkal jellemezhetjük (vö. Budai 2003). Mind a két esetben elmosódnak a határok a grammatika és a lexika között. Erre utalnak a balra mutató nyilak.

(2) A rutinokban mint nyelvi szerkezetekben a grammatika és a lexika együtt jelenik meg. A rutinok disztribúcióját nyelven kívüli tényezők határozzák meg, amelyeknek a felderítése ugyancsak feladata a KHE-nek.

(3) Ha az ekvivalens anyanyelvi és célnyelvi egységeket összehasonlítjuk, és az 1. táblázat segít a köztes nyelvi hiba lokalizálásában, interlingvális hibáról van szó a táblázatban megjelölhető helyen. Amennyiben a hibát nem tudjuk azonosítani interlingvális hibaként, intralingvális konfliktusokat kell keresnünk, ugyancsak a táblázat segítségével. Ha továbbra sem sikerül nyelviileg lokalizálnunk a hibát, akkor egyéb, akár azonosíthatatlan hibával állunk szemben.

GRAMMATIKAI STRUKTÚRÁK		LEXIKAI EGYSÉGEK	
SZINTAGMATIKUS RELÁCIÓK (LÁNCOLATOK)			
A struktúrák elrendezettsége		Kollokációk	
Szintaktikai struktúrák: A mondatok szintjén A tagmondatok szintjén: Finite Clauses Non-Finite Clauses A szó szerkezetek szintjén Morfológiai struktúrák: A szavak szintjén		A lexémák társulásai szófajok szerint: Ige - főnév Ige - határozószó Főnév - melléknév Melléknév - határozószó Határozószó - határozószó A komplex struktúrák összetevőinek társulásai	
PARADIGMATIKUS RELÁCIÓK (VÁLASZTÁSI LEHETŐSÉGEK)			
Választás a struktúrák készleteiből		Választás a lexikai egységek halmazából	
A mondatok készlete A tagmondatok készlete: Finite Clauses Non-Finite Clauses A szó szerkezetek készlete A funkcionális szavak készlete A grammatikai morféimák készlete		A fölérendelt fogalmak halmazai Az alárendelt fogalmak halmazai A szinonimák halmazai Az antonimák halmazai A lexikai egységek egyéb halmazai	
A választás nyelven kívüli meghatározottsága: Rutinok			

1. táblázat. Hibaterületek

4.3.4. A kontraszt és a hiba típusának azonosítása

Az előző lépésben elvégzett feladatok után meg tudjuk határozni a kontraszt típusát. A kontraszt típusok mellé nekik megfelelő hibatípusokat (vö. Corder 1973: 278) állítunk:

KONTRASZTTÍPUSOK	HIBATÍPUSOK
Mennyiségi hibák	
Különböző számú összetevők: 1. $L_1 > L_2$ 2. $L_1 < L_2$	Kiegyenlítés: 1. Hozzáadás 2. Elhagyás
Minőségi hibák	
3. Különböző elrendezés 4. Különböző készletek/halmazok	3. Helytelen szórend/sorrend 4. Helytelen választás

2. táblázat. Kontraszt típusok és hibatípusok

Ezt a táblázatot az 1. táblázattal összevetve a következő összefüggéseket állapíthatjuk meg:

A grammatikára (az 1. táblázat bal oldala) mind a négy kontraszt típus és hibatípus vonatkoztatható, míg a lexika esetében (az 1. táblázat jobb oldala) tipikusan csak a 4. pont, azaz a helytelen választás jöhet számításba.

Az egynél több szóból álló rutinok egyrészt ugyanolyan szerkezetek, mint a nyelv többi szerkezetei, tehát az első három kontrasztípusba vagy hibatípusba tartozó hiba is előfordulhat bennük. Minthogy valamennyi rutinnak van disztribúciója is, amely két nyelvben gyakorta eltér egymástól, a helytelen választás a 4. hibatípushoz vezet.

4.3.5. A hiba nyelvi okának vagy okainak a megnevezése

Ez a lépés elsősorban a 3. és a 4. lépésben elvégzett feladatok eredményeinek az összegzését jelenti: Megnevezzük a hibának a nyelvi rendszerben elfoglalt helyét, majd ebből kiindulva a kontraszt és a hiba típusát. Ezzel az ötödik lépéssel már be is fejeződhet a KHE-nek a nyelvoktatás gyakorlata szempontjából lényeges része.

Lássunk néhány egyszerű hibát, hogy az előző két pontban elmondottak érthetőbbek legyenek:

1. A generikus értelemben használt **The wine is made from grapes* (í *A bor szőlőből készül*) mondatban a határozott névelő helytelen használatával kapcsolatban a következőket mondhatjuk:

(a) A látszatra épülő megoldás az, hogy a két nyelv generikus értelemben használt ekvivalens struktúrája ($wine = a \text{ bor}$) a nyelv szintagmatikus tengelye mentén a szó-szerkezetek szintjén helyezkedik el. A két struktúra között mennyiségi különbséget ($L_1 > L_2$) találunk, amelyet az anyanyelv hozzáadással igyekszik kiegyenlíteni a köztes nyelvben.

(b) A hiba tényleges oka pedig az, hogy a két nyelv kongruens struktúrájában ($\emptyset + wine = a + bor$) az egységek száma és elrendezettsége azonos, de különböznek a kategóriák: a magyar szerkezetben határozott, míg az angol szerkezetben zéró névelő van. A névelők halmaza azonos számú elemből áll a két nyelvben – beszámítva a zéró névelőt is –, de az egyes elemek disztribúciója nagymértékben eltér egymástól, és ez helytelen választáshoz vezetett. Amennyiben azonban egy testes jelölő és egy zéró jelölő között kell választani, a helytelen választás – tévesen – mennyiségi különbséget sugall.

Mind a két értelmezés szerint interlingvális hibáról van szó.

[A következőkben az egy nyíl (i) az anyanyelv közvetlen, a két nyíl (ii) pedig az anyanyelv közvetett interferencia hatására utal.]

2. Az **I saw him to cross the street* (ii *Láttam, hogy átment az utcán*) köztes nyelvi mondatban főleg a *to*, ami hozzáadást mint hibatípust sejtet. Ha összehasonlítjuk az anyanyelv és a célnyelv ekvivalens struktúráit, megállapíthatjuk, hogy az igazi nehézséget a mellékmondatok különböző kategóriája jelentené: főnévi igeneves 'non-finite clause' áll szemben egy *hogy*-os mellékmondattal. Ezt a csapdát azonban a magyar anyanyelvű tanulóknak sikerült elkerülnie. A két nyelv szóban forgó mellékmondatainak a szerkezete viszont annyira eltér egymástól – bár transzformációs műveletekkel eljuthatunk az egyik szerkezetből a másikba –, hogy kizártnak tekinthetjük az anyanyelv közvetlen interferencia-hatását.

Tudjuk azonban, hogy az angolban a főnévi igeneves non-finite clause-nak kétféle változata van: az egyikben van *to*, a másikban pedig nincs. Az angol nyelv paradigmatiszma tengelyén ennek a tagmondatnak a készlete két választási lehetőséget kínál. A tanuló nem ügyelve a két változat eltérő disztribúciójára, helytelen szerkezetet választott, ami a 4. típusú hibához vezetett. Ebben az esetben tehát intralingvális hi-

bával állunk szemben, amelyet viszont közvetett interlingvális hibának is tekinthetünk, mert a célnyelv a tanulót az anyanyelvétől idegen szerkezetek közötti választásra kényszeríti.

3. A **yellow from jealousy/envy* (í *sárga az irigységtől*) köztes nyelvi szerkezetben a *green with jealousy/envy* célnyelvi változathoz képest két hiba is van:

(a) Van egy prepozíciós hiba, amelyet a KHE-ben grammatikai hibaként kezelünk: a helytelenül kiválasztott előjárószó (**from*) a grammatika funkcionális szavainak egyik készletéből való.

(b) Az angolban a *jealousy* és az *envy* főnév nem kollokál a *green* melléknévvel, illetve a *green* melléknév nem „kollokál” a *jealousy* és az *envy* főnévvel (lásd az 1. táblázatban a kétirányú nyilatkat). A hiba tehát kollokációs hiba, amelynek az oka: a tévesen kiválasztott *yellow* és a helyes *green*, illetve a *sárga* és a *zöld* a paradigmatisz tengelyen ugyanahhoz a lexikai halmazhoz tartozik, de disztribúciójuk nem egyezik meg, ami helytelen választáshoz vezetett. Ebből az is következik, hogy a hibázási lehetőségek szempontjából a kollokációk lexikai halmazok elemeiből állnak.

4. Szokatlan hiba található a hibagyűjteményem következő mondatában; ilyen hibát csak magyar anyanyelvű tanuló produkálhat, aki a magyarban sem tud különbséget tenni az *új* és az *ujj* között: **These pens are fingers* (Ezek a tollak *újak*). Az anyanyelvben történt helytelen választásnak látjuk a következményét a köztes nyelvi mondatban.

Van azonban ebben a mondatban egy *rejtett hiba* is, amelyet a főnév által realizált Subject Complement (*fingers*) takar el. Fény derül viszont a hibára egy másik tanuló mondatából, aki ugyanannak a magyar mondatnak a fordításaként ezt írta: **These pens are news*. Ezt a hibát is kétféleképpen lehet értelmezni:

(a) Mondhatjuk, hogy a strukturális tengelyen, a szó szintjén a morféma mennyiségi különbségét az anyanyelv hozzáadással kompenzálja.

(b) Lehetséges magyarázat az is, hogy a két nyelvben eltér egymástól az alany-kiegészítőként, illetve a névszói állítmányként funkcionáló melléknév paradigmájában az elemek száma (az angolban csak egyes számú, míg a magyarban egyes és többes számú szóalak), és ezért történt a helytelen választás. A tanuló azonban ilyenkor valószínűleg csak a mennyiségi különbséget érzékeli valamilyen módon.

További példák: (a) Hozzáadás: **This house is the mine* (í Ez a ház *az* enyém), **the my cap* (í *az* én sapkám). (b) Elhagyás: **He asked "A pay increase"* (í Fizetésemelést kért) **Where is the blue "A"?* (í Hol van a kék?). (c) Helytelen szórend: **the house of the door* (a ház ajtaja) stb.

4.3.6. Javaslat a hiba orvoslására

A legjobb orvoslás természetesen itt is a megelőzés lenne, ami viszont a KHE halálát jelentené. Ha a hiba valaminek a meg nem értéséből származik, azon tudatosítással kell segíteni, hátha legközelebb jobban működik a 'monitor' (Krashen 1981). Ha azonban „tudja” a tanuló azt, amit elhibázott, válogathatunk az orvoslási lehetőségek között, de sorsára is bízhatjuk a hibát, fokozva a megfelelő minőségű *comprehensible input* (Krashen 1981, 1985) mennyiségét. Lesznek olyan hibák is, amelyek megkövülnek (Selinker 1972), és ellenállnak minden javítási szándéknak.

IRODALOM

- Budai László (2002): *Angol hibaigazító. Segédkönyv az angol nyelvi hibák megelőzéséhez és kijavításához*. Corvina: Budapest.
- (2003): „Minden áldozatra készségnek. A transláció és szerepe a mondatelemzésben.” In: *Alkalmazott Nyelvtudomány* III. évf. 2. sz. pp. 21–39.
- (2005): *Angol hibaigazító. Gyakorlókönyv kulccsal*. Corvina: Budapest.
- Corder, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books: Harmondsworth.
- Fries, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Haugen, E. (1953): *The Norwegian Language in America. A Study in Bilingual Behavior*. University of Pennsylvania Press.
- (1956): *Bilingualism in the Americas: An Introduction and a Bibliography*. American Dialect Society 26.
- Horváth Mihály és Temesi Mihály (szerk.) (1972): *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Tankönyvkiadó: Budapest.
- Krashen, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press: Oxford.
- (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman: London – New York.
- Krzeszowski, T. P. (1967): „Fundamental Principles of Structural Contrastive Studies.” In: *Glottodidactica* II. pp. 33–9.
- (1971): „Equivalence, congruence and deep structure.” In G. Nickel (szerk.) 1971. pp. 37–48.
- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press: Ann Arbor.
- Nemser, W. (1971): „Approximative systems of foreign language learners.” In: *International Review of Applied Linguistics* 9/2. pp. 115–23.
- Saussure, F. de (1967): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Gondolat: Budapest.
- Selinker, L. (1969): „Language transfer.” In: *Gen. Ling.* 9/2. pp. 671–92.
- (1972): „Interlanguage.” In: *International Review of Applied Linguistics* X/3.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact. Findings and Problems*. Publications of the Linguistic Circle of New York.

Középiskolás tanulók szókinccse, a szókinccsmélység és a szövegértés összefüggései¹

A múlt század elejének virágzó szókinccskutatása után (pl. Knowles 1904; Eldridge 1911; Horn 1926; Cser 1939) hosszú ideig nem számítottak az élvonalbeli témák közé a szavak tudásával és tanulásával kapcsolatos kutatások. A Nemzetközi Olvasástársaság (IRA) 1997-ben és 1998-ban publikált felmérése szerint az olvasáskutatásban a szókinccs vizsgálata egyik évben sem tartozott a „forró” témák közé (Cassidy és Wenrich 1997, 1998). A „kognitív forradalom” után, a hatvanas-hetvenes évektől körülbelül a kilencvenes évekig a szókinccs vizsgálatát az olvasáskutatók némileg redukcionista perspektívának láttatták, mivel sokan úgy vélték, hogy ezek a megközelítések egyoldalúan az alulról felfelé való (bottom-up) megértési folyamatokat részesítik előnyben. Ez a helyzet egy 2000-ben publikált, az eredményes olvasástanításról szóló meta-elemzés hatására (is) alaposan megváltozni látszik (*National Reading Panel*, lásd később).

Írásunkban egy korábbi empirikus kutatásunk egyik szeletéről, középiskolás tanulók szókinccsvizsgálatának eredményeiről számolunk be. Az adatfelvétel kiterjedt a tanulók anyanyelvi képességeire (olvasás, fogalmazás, szókinccs), idegen nyelvi kompetenciáira és motivációjára. Először a szakirodalmi áttekintés keretében sorra vesszük a szókészletvizsgálatok fontosabb irányait, az egyéni szókinccs jellemzésére használt legfontosabb mutatókat és a velük kapcsolatos értelmezési és módszertani problémákat. (A szókészlet és a szókinccs szavakat ekvivalensnek tekintjük, a továbbiakban váltakozva használjuk.) Ezután bemutatjuk a saját vizsgálatunkat.

A szókinccsvizsgálatok diszciplináris megközelítései

Az olvasáskutatástól eltérően az oktatással kapcsolatba hozható más diszciplinákban, így az alkalmazott nyelvészetben és a fogalmi váltás elméleteiben a szókinccs vizsgálata már a hetvenes-nyolcvanas években a kutatók és oktatásfejlesztők érdeklődésének homlokterébe került. Az alkalmazott nyelvészetben különösen a második nyelv tanításának/tanulásának elmélete mutat intenzív érdeklődést a szótanulás mechanizmusai iránt (pl. Huckin, Hayes és Coady 1995). Sokan úgy vélik, hogy a divatos nyelvtanítási módszerek indokolatlanul elhanyagolták a tanuló egyén lexikális tudását, ezért a második nyelven történő szótanulást újra be kell emelni a tanulási repertoárba (Coady és Huckin 1997).

¹ A kutatást az OTKA T043116 projekt támogatásával végeztük.

Lee (2003) tanulmányában már a második nyelvet tanulók szisztematikus szótanulásának a második nyelvi íráskészségre kifejtett pozitív hatásairól számol be.

A konstruktivista tanuláselméletek keretében a fogalmi váltás vizsgálata, annak módszerei érintkeznek erősen a szókinccskutatással, amely a tanuló egyénnek elsősorban a természettudományos fogalmait, azok fejlődését, változásait kutatja. A fogalmi váltás vizsgálatának módszerei és eszközei, mint például a fogalom-reláció feladat (Stewart 1980) nagy hasonlóságot mutatnak a szókinccsmélység mérésére bevezetett eljárásokkal. A fogalmi váltás elméleteit részletesen ismerteti Korom (2000).

Az olvasáskutatáson belül egy viszonylag új kutatási irány, a (tantárgyi) tartalomba ágyazott szövegmegértés-fejlesztés helyez nagy hangsúlyt a különböző szakterületek szó- és fogalomkészletére, illetve azok tanítási lehetőségeire. Cooter és Sutton (1996) úgy vélik, hogy az eredményes tanulás egyik jellemzője az, hogy a tanuló milyen mértékben birtokolja az adott műveltségterület szókinccsét. Minden tudásterület (tantárgy) fogalmak rendszereként is leírható, a tanuló egyén sikeressége – többek között – attól is függ, hogy milyen mértékben ismeri, tárolja és képes egymással kapcsolatba hozni a (szak)szavakban reprezentálódó fogalmi tudást.

Az olvasáskutatási paradigmán belül – ahogyan már fentebb jeleztük – egy másik fontos oka és kiindulópontja is van a szókészlet-kutatások reneszánszának: a washingtoni National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) 2000-ben publikálta egy szakértői csoport hároméves munkájának eredményét. A csoport tagjai élvonalbeli kutatók, akik arra kaptak kormányzati megbízást, hogy tárják fel a tudományos szakirodalom alapján a hatékony és eredményes olvasástanítás feltételeit (a megszületett elemzés: *National Reading Panel*, 2000). A kutatók mintegy százezer olvasással kapcsolatos tudományos publikációból válogatták ki a módszertanilag kifogástalannak minősíthető írásokat, amelyeket ezután másodelemzésnek vetettek alá. Az eredmény rendkívül érdekes, és a hazai viszonyok között is feltétlenül tanulságos. Most csak a legfontosabb konklúziókat foglaljuk össze, különös tekintettel a szókinccs kérdéseire.

Az eredményes olvasástanításnak fejlesztenie kell a hangokra/betűkre vonatkozó tudatosságot, illetve az azokkal való manipulálás készségét (például egy szóból a kezdő hang kiemelése), tanítania kell a hang/betű megfeleléseket és az összeolvasást, továbbá a szavak jelentését és az eredményes olvasási stratégiákat is. A szójelentések tanítása tehát az olvasástanulásnak is fontos része. A Panel ajánlásai nyomán megszorodtak azok a kutatások, amelyek az olvasástanulás azon komponensei fejlesztésével kapcsolatosak, amelyek a szakértői másodelemzés szerint biztosan hatékonyak, így a szókinccs mibenléte, összetétele, a nyelvelsajátításban és a megértésben játszott szerepe is felértékelődött.

A szavak ismerete, a szójelentés elsajátítása azonban – mint annyi más tudáselemé – sokféle összetevőtől és jellemzőtől függ. Az oktatás szempontjából az egyik legfontosabb kérdés az, hogy mikor tekinthetünk egy szót ismertnek. Ha felismerjük egy írott szövegben, ha más szavakkal együtt használni tudjuk, vagy például ha meg tudjuk adni a definícióját? A szótudás összetettségét a múlt század eleje óta többféle módszertani megközelítésben vizsgálták a kutatók. A következőkben a saját mérésünk szempontjából legfontosabbakat foglaljuk össze.

A szóismeret komplexitása: megközelítések és kérdések

Hagyományosan a szókincs két jellemzőjét szokták vizsgálni: a szókincs terjedelmét és a mélységét. Az előbbi azt a kvantitatív mennyiséget jelöli, ahány szót az egyén legalább valamilyen szinten ismer. Valószínűleg a szókincs terjedelmének mérésére indultak a legkorábbi és legkiterjedtebb próbálkozások. Bemutatásuk külön tanulmányt igényelne, az alábbiakban csak jelezzük a kereteket, a problémákat és néhány referenciát. Clifford (1978) arról számol be, hogy az angol nyelvű szakirodalomban már 1960 előtt több mint száz ilyen gyakran idézett vizsgálat jelent meg, amelyek azonban rendkívül eltérő becsléseket tartalmaznak a különböző életkorú gyerekek szókészletére vonatkozóan. A hat évesek becsült szókészlet-terjedelme például 2500-tól (Dolch 1936, idézi Clifford 1978) egészen 25 ezerig (Smith 1941, idézi Clifford 1978) terjed. A magyar szakirodalomban máig kevés szisztematikus szókincsterjedelem-kutatást találhatunk, a múlt század hatvanas éveitől Cser János (1939), a hetvenes évekből pedig Nagy J. József (1977) munkái említendők. A legutóbbi munka (Cs. Czachesz és Csirik 2002) a 10–16 éves tanulók írásbeli nyelvhasználatának (fogalmazások) gyakorisági szótára. (A 10 évesek 7.534, a 12 évesek 8.798, a 14 évesek 10.530, a 16 évesek pedig 12.179 különböző szót használtak fogalmazásaikban. Ez azt jelenti, hogy körülbelül kétfévente 1200–1700-zal több szót használ írásban a korosztály, vagyis naponta átlagosan két új szót.)

A szókincs mélysége a szókészlet vagy annak valamilyen halmaza kvalitatív tulajdonságait jellemzi, tehát megközelítőleg azt, hogy egyrészt a szó jelentése milyen más elemekhez/szavakhoz kapcsolódik, másrészt milyen a szó belső struktúrája, mintázata. A szókincsmélység-kutatások többsége (például Brewer és Stone 1975; Glucksburg, Hay és Danks 1976; Nelson 1977) eredményei szerint a gyermekek számára a szavak jelentése kezdetben kevésbé differenciált, az életkor előrehaladtával egyre több finomítás, kiegészítés történik a szójelentésekben. A szójelentések gazdagodása együtt jár más szavakkal való új kapcsolatok kialakulásával.

Verhallen és Schoonen (1998) éppen abban látja a szókészlet fejlődésének irányát, hogy a kapcsolatoknak nem csupán a mennyisége, hanem a minősége is változik az új szavak tanulása során. Hipotézisük szerint a szavakhoz kapcsolódhatnak tapasztalaton, élményen alapuló új szavak és jelentések (például a *madár* szóhoz a *repül*, a *csőr* stb.) és az alapszóval hierarchikus viszonyban levő új szavak is (az előbbi példához: *állat*, *fecske* stb.). Az előbbieket szintagmatikus, az utóbbiakat paradigmatiszus kapcsolatnak hívják a szerzők. A paradigmatiszus kapcsolat lehetősége – értelmezésük szerint – a fejlődés későbbi szakasza, amely már komplex gondolkodási műveleteket is magában foglal. A szerzők kifejlesztettek egy olyan módszert, amellyel a szavak „kapcsolati hálóját” (tehát szintagmatikus és paradigmatiszus kapcsolatait) vizsgálták. Módszerük a szóasszociációs kérdőív, a jelen vizsgálatban ennek Zoltán Patrícia és Kees de Glopper által adaptált változatát alkalmaztuk.

Ezen értelmezés szerint a gyermekek kezdeti szavai/fogalmai a felnőttekéinél kevesebb ismérvet tartalmaznak, és a meglévő ismérvek is inkább a funkciót jelenítik meg, mint az absztraktabb tulajdonságokat és a logikai viszonyokat. Az életkor előrehaladtával a szavak jelentése differenciálódik, más szavakhoz fűződő kapcsolataik sokasodnak, hierarchizálódnak.

Ugyanezt a jelenséget Nagy és Scott (2004) fokozat-elvnek nevezik írásukban. Más szerzők a szójelentés elsajátításának kvalitatív oldalát más osztályozási szempontokkal is kiegészítik. Ezek közül a leggyakoribbak a következők:

(1) A szó megtanulása, jelentéseinek elsajátítása *több fokozatban* történik (Nagy és Scott 2004).

Clark (1973, 1993) klasszikus gyermeknyelvi vizsgálataiban bemutatja, hogy a gyerekek szóismerete a kezdeti egyoldalúságtól hogyan változik a felnőttek által használt árnyalt jelentések felé. Carey (1978) megkülönbözteti a szójelentések „gyors” és „kiterjesztett” leképezési módjait, ezzel jellemezve a teljes jelentéstartalom megtanulásának két lépcsőjét. Dale (1965) a szótanulás fokozataira a következő lineáris skálát vezeti be: (a) még sose látta (a szót), (b) már hallotta, de nem tudja, mit jelent, (c) felismeri a szövegben/kontextusban, (d) jól ismeri. Paribakh és Wesche (1997) még hozzáad egy pontot: (e) önállóan mondatba foglalva tudja használni a szót. Ezek a fokozatok természetesen nem mindig különíthetők el világosan egymástól, illetve finomabb megközelítés során sokkal több fokozat is definiálható.

Más vizsgálatok szerint ahhoz, hogy a felnőtt nyelvhasználatban elfogadott szójelentés tudásához (a fenti (d) fokozathoz) eljusson egy átlagos tanuló, jól szervezett szótanítási alkalmakkor legalább négy alkalommal kell találkoznia a szóval (McKeown, Beck, Omanson és Pople 1985). A legtöbb új szót azonban véletlenül, nem direkt tanulással, hanem olvasással sajátítjuk el (Nagy 1984).

(2) *Multidimenzionalitás*. Nation (1990) a szó tudásának a következő nyolc dimenzióját különbözteti meg: a szó elhangzó és írásbeli alakjának az ismerete, grammatikai viselkedése, milyen más szavakkal szokott előfordulni, gyakorisága, stilisztikai értéke, fogalmi jelentése, más szavakkal való asszociációi. Ugyanő különböző szótanulási feladatokat különít el, mint: új fogalom tanulása; egy fogalom új tulajdonságának megtanulása; egy fogalomnak vagy a szónak a produktív kategóriába vonása. A szótudás dimenziói viszonylag függetlenek egymástól.

(3) *Poliszémia*. A szavak gyakran többjelentésűek, illetve minél gyakoribb az adott nyelvben egy szó, annál valószínűbb, hogy többjelentésű (Zsilka 1974). Akkor tekintjük a szót többjelentésűnek, ha a jelentései nincsenek egymással (közvetlen) kapcsolatban (például: *vár* ’épület’, illetve *vár* ’cselekvés’ jelentéssel).

A szójelentések flexibilisek, és a kontextus, ahol előfordulnak még befolyásolhatja is azokat. Ezért a pontos jelentés nem eleve adott, hanem mindig a kontextust is figyelembe véve kikövetkeztetendő. A szükséges következtetések általában gyorsak és könnyűek, de éppen az irodalmi nyelvhasználatban gyakran nem azok (Winner, Elder és Gardner 1980).

(4) *Kölcsönös függés*. Egy szó jelentése sem izolált: a *tehén* szó jelentése például függ attól, hogy ismeri-e a tanuló az emlős fogalmat. Ugyanakkor a szó ismételt, különböző kontextusokban való előfordulása módosíthatja a vele kapcsolatban levő sok-sok más szó valamilyen kapcsolatát. Így előfordulhat az is, hogy a szójelentésekre való következtetések során olyan szavakról is gazdagodik a tudásunk, amelyek elő sem fordultak az olvasott szövegekben (Nagy 1984).

(5) *Heterogenitás*. A szó jelentése (Nagy 1984) attól is függ, hogy nyelvtanilag funkciószó (például: *és*, *ha*) vagy tartalomszó (például: *egyenlet*, *gyökér*).

A szójelentések komplexitása tehát a tanulás és az oktatás szempontjából azt is jelenti, hogy más tudáselemekhez, például a készségekhez és a képességekhez hasonlóan az

elsajátításuk hosszabb ideig, esetleg évtizedekig tarthat. Hagyományos besorolásuk a „csak” ismeretjellegű tudásfajták közé nem teljesen indokolt. A szótanulás nem csupán az elsajátított szavak/fogalmak számának a növekedését, hanem a meglévő szókészlet szüntelen belső átstrukturálódását (fogalmi váltás) is jelenti.

Az empirikus vizsgálat

Saját vizsgálatunkat 2000-ben végeztük, amikor a már a bevezetőben említett nagyobb volumenű kutatásban a kéttannyelvű és nem kéttannyelvű osztályokba járó középiskolás tanulók anyanyelvi kompetenciáit vizsgáltuk (Cs. Czachesz és Vidákovich 2003). A mintába összesen 1208 tanuló került, közülük 641 kéttannyelvű, 567 nem kéttannyelvű osztályba járt különböző évfolyamokon. A tanulókon kívül ugyanezekkel a tesztekkel egy 18 fős, felnőttekből álló mintát is felmértünk, akiknek kétharmad része általános nyelvészet szakos egyetemi hallgató, a többiek egyetemi oktatók voltak. A kis létszámú felnőtt minta bevonásának célja az volt, hogy ezzel az iskolázott, illetve nyelvileg képzett populáció szókincsének mélységéről kapjunk tájékoztató viszonyítási alapot.

A szókincsmélység vizsgálatára használt mérőeszközt nemzetközi együttműködésben Zoltán Patrícia doktorandusz hallgató és Kees de Glopper holland kutató készítette. A teszt a Verhallen és Schoonen (1998) által kidolgozott szóasszociációs feladat (word association task) szerkezetét követő 16 kérdést tartalmaz. Minden kérdés egy-egy – gyakoriságuk szerint különböző kategóriákba eső – szó ismeretének a mélységét kívánja vizsgálni, mégpedig oly módon, hogy a kérdéses szó vastagon szedett betűkkel a látótér közepén szerepel egy keretben. Körülötte, szintén keretben, de normál betűvastagsággal, arányosan elrendezve hat (balra és jobbra három-három) másik szó áll, amelyek a vizsgált szóval különböző erősségű szintagmatikus, illetve paradigmatiszus kapcsolatban állnak. Az instrukció így hangzik: Melyik az a három szó, amelyik a közepén álló szó jelentését leginkább meghatározza? Pipáld ki a dobozát!

A vizsgálat további eszközei javarészt a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszékén működő MTA Képességkutató Csoport által kifejlesztett és sztenderdizált tesztek és feladatlapok voltak. A diákok szókincséről kapott adatokat az olvasási képességük fejlettségének függvényében is értelmezni kívántuk. Ezért alanyaink egy szövegértési feladatlapot is megoldottak, amely négy, tartalmában és műfajában különböző (mese, újság, ismeretterjesztő, illetve történelmi) szövegre épülő feladatokat tartalmazott (Vidákovich és Cs. Czachesz 1999). További háttérváltozóként bevontuk az elemzésbe az általános intellektuális fejlettség mutatóját, erre a célra a Raven-teszttel mért intelligencia-hányados értékét választottuk. Minthogy az olvasásvizsgálatok rendre szoros összefüggést mutatnak a diákok szövegértése és a családjuk társadalmi és kulturális jellemzői között, az összefüggés-vizsgálatokban az ezek gyakori mutatójául szolgáló szülői iskolázottságot is szerepeltettük.

A szókincsmélység kvalitatív jellemzői: a válaszmintázatok

A teszt feladataiban nincs egyértelműen helyes megoldás, hiszen a feladatok éppen arra készültek, hogy feltárjuk a szójelentések belső kapcsolódásait, struktúráját. Így az egyes feladatokkal kapcsolatban először azt vizsgáltuk meg, hogy milyen válaszmintázatok és milyen gyakorisággal jelöltek meg a válaszadók a kéttannyelvű, a nem kéttannyelvű és a felnőtt mintában. Az 1. táblázatban azokat a válaszmintázatok

tüntettük fel, amelyek előfordulási gyakorisága valamelyik mintában 10% feletti volt. A táblázat szerint a válaszmintázatok szóródása mindkét tanulói mintában, de még a felnőttek körében is nagy, a feladatok közötti különbségek jelentősek. Ez azt sejteti, hogy az iskoláztatás során a szókincsmélység változása nem feltétlenül mutat egyértelmű és egységes tendenciákat, ugyanakkor a feladatokban szereplő szavak értelmezésének mintázatait nyilvánvalóan jelentősen befolyásolják a megadott válaszalternatívák is.

A gyakrabban előforduló válaszmintázatok vizsgálatával kiderül, hogy azokban a feladatokban, amelyekben a *Verhallen* és *Schoonen* (1998) szerinti paradigmatiszus kapcsolatok, például egyfajta „szabályos” definíció alkotóelemei, a legközelebbi nemfogalom és a megkülönböztető jegyek vagy más azonos szintű fogalmak is szerepeltek, általában ez volt a leggyakrabban megjelölt válaszkombináció. Például: ’kukorica’ ť ’rozs – búza – gabona’, vagy ’óceán’ ť ’nagy – tenger – víz’. Más feladatokban azonban a szintagmatikus kapcsolatok, a meghatározandó fogalomhoz erősen kötődő, gyakori hétköznapi diskurzusokban vagy szólásokban előforduló szavak kerültek a leggyakrabban választottak közé, visszaszorítva a „szabályos” definícióelemek választását. Például a ’banán’ feladatban a ’majom – elcsúszni – gyümölcs’ a leggyakoribb, az ’ívelt – héj – gyümölcs’ és az ’ívelt – jóízű – gyümölcs’ ritkábban fordulnak elő, sőt, a két tanulói mintában ezek 10% alattiak. Ugyanezt a jelenséget mutatja a ’kűszűb’ ť ’ajtű – megbotlani – keskeny deszka’ gyakorisága, mely mindhárom mintában megelőzi a paradigmatiszusnak tekinthető ’padlű – aijtű – keskeny deszka’ válaszmintázatot.

A táblázat adatai alapján még nem állapítható meg egyértelműen, hogy miben különbűzik a kéttannyelvű és a nem kéttannyelvű, illetve a felnőtt minta. Az azonban látható, hogy a kéttannyelvű mintában általában kevesebb a 10% feletti válaszmintázatok száma, és a leggyakoribb válaszmintázat általában megegyezik azzal, ami a felnőtt mintában is előfordul. Ezeknek a feltételezett tendenciáknak az igazolása érdekében azonban részletesebb elemzésekre van szükség.

1. táblázat. A gyakoribb válaszmintázatok a kéttannyelvű, a nem kéttannyelvű és a felnőtt mintában (%)

Feladat	Válaszmintázat	Kéttannyelvű minta	Nem kéttannyelvű minta	Felnőtt minta
gyűrű	ékszer – kerek – szép ékszer – ujj – kerek	- 93	14 76	- 94
kukorica	bűza – csirke – gabona száraz – csirke – gabona száraz – víz – gabona rozs – búza – gabona	- 28 - 48	- 51 12 11	17 11 - 61
zenekar	zene – tapsolni – hangszerek embercsoport – zene – hangszerek közűnség – zene – hangszerek	- 78 17	- 67 22	17 39 28
mohű	teletűmni – édességek – gyors enni – teletűmni – gyors enni – teletűmni – édességek	- 64 19	- 69 -	11 72 -

Feladat	Válaszmintázat	Kéttannyelvű minta	Nem kéttannyelvű minta	Felnőtt minta
tántorogni	egyensúly – előre-hátra – vánszorogni	37	45	56
	mozdulni – előre-hátra – vánszorogni	20	16	-
	mozdulni – egyensúly – vánszorogni	14	12	-
	mozdulni – egyensúly – előre-hátra	27	25	39
összeadni	szám – hozzátenni – kiszámolni	88	75	89
óceán	nagy – víz – kaland	-	13	11
	nagy – tenger – víz	62	30	61
	nagy – sötét – víz	-	22	11
	sziget – nagy – víz	17	21	-
ritka	speciális – nem gyakran – különleges	97	79	100
harsogni	hangos – zengeni – trombita	79	71	78
	nevetni – hangos – trombita	-	-	11
banán	ívelt – jóízű – gyümölcs	-	-	11
	ívelt – héj – gyümölcs	-	-	22
	majom – jóízű – gyümölcs	-	15	-
	majom – héj – gyümölcs	37	15	22
	majom – ívelt – gyümölcs	-	10	-
	majom – elcsúszni – gyümölcs	33	38	28
kabát	ruhák – gallér – ruhásszekrény	21	18	17
	ruhák – vásárolni – ruhásszekrény	-	19	11
	ruhák – ujj – ruhásszekrény	23	10	33
	ruhák – ujj – gallér	32	14	33
mulatságos	vidámság – élvezet – szórakoztató	66	58	67
	játékok – vidámság – szórakoztató	14	25	33
gyomok	apró növények – járda – nőni	14	27	11
	apró növények – csalán – nőni	78	51	67
	apró növények – csalán – járda	-	13	11
rekedt	érdes – sál – hang	-	18	22
	suttogni – sál – hang	-	12	-
	suttogni – érdes – hang	75	62	72
egyenlítő	vonal – föld – középső	98	89	94
küszöb	ajtó – megbotlani – keskeny deszka	49	59	56
	padló – ajtó – keskeny deszka	32	23	28
	padló – ajtó – megbotlani	-	-	17

A válaszmintázatok után ezért megvizsgáltuk azt is, hogy milyen relatív gyakorisággal választották a válaszadók a feladatokban felsorolt hat válaszlehetőséget (nemcsak a gyakori válaszmintázatokban szereplőket). A 2. táblázat adatait tanulmányozva látható, hogy az egyes feladatokban a leggyakoribbnak adódott válaszmintázat három eleme nem minden esetben azonos a három leggyakrabban választott elemmel, illetve az egyes válaszmintázatok három elemét általában különböző relatív gyakorisággal választották. Ez azt jelenti, hogy a válaszmintázatok összeállítása nem mindig stabil, azaz a három alkotóelem választása nem feltétlenül jár szorosan együtt.

2. táblázat. Az egyes válaszlehetőségek megjelölésének relatív gyakorisága a kéttannyelvű, a nem kéttannyelvű és a felnőtt mintában

Feladat	Válaszlehetőségek	Kéttannyelvű minta	Nem kéttannyelvű minta	Felnőtt minta
gyűrű	anya	0,00	0,02	0,00
	ékszer	1,00	0,99	1,00
	ujj	0,97	0,83	1,00
	gazdag	0,03	0,02	0,00
	kerek	0,97	0,93	0,94
	szép	0,04	0,18	0,06
kukorica	rozs	0,52	0,14	0,61
	száraz	0,41	0,73	0,22
	búza	0,59	0,19	0,83
	víz	0,10	0,23	0,06
	csirke	0,38	0,66	0,28
	gabona	0,99	0,97	1,00
zenekar	közönség	0,20	0,26	0,44
	embercsoport	0,81	0,72	0,44
	rádió	0,00	0,02	0,00
	zene	0,98	0,94	0,89
	tapsolni	0,02	0,04	0,28
	hangszerek	0,99	0,99	0,94
mohó	tányér	0,04	0,06	0,11
	adni	0,01	0,01	0,00
	enni	0,92	0,86	0,89
	teletönni	0,93	0,93	0,94
	édességek	0,33	0,23	0,17
	gyors	0,77	0,88	0,89
tántorogni	szekrény	0,00	0,01	0,00
	mozdulni	0,62	0,53	0,44
	táncolni	0,01	0,00	0,00
	egyensúly	0,79	0,83	1,00
	előre-hátra	0,86	0,87	0,94
	vánszorogni	0,72	0,73	0,61
összeadni	jegyzetfüzet	0,04	0,09	0,00
	könnyű	0,01	0,04	0,06
	szám	0,98	0,97	1,00
	hozzátenni	0,91	0,82	0,89
	sok	0,07	0,12	0,06
	kiszámolni	0,98	0,94	1,00
óceán	sziget	0,27	0,31	0,17
	nagy	0,90	0,91	0,94
	sötét	0,07	0,23	0,11
	tenger	0,73	0,40	0,72
	víz	0,99	0,94	0,89
	kaland	0,04	0,19	0,17

Feladat	Válaszlehetőségek	Kéttannyelvű minta	Nem kéttannyelvű minta	Felnőtt minta
ritka	szép	0,03	0,17	0,00
	speciális	0,98	0,88	1,00
	nem gyakran	0,98	0,91	1,00
	boldog	0,00	0,01	0,00
	különleges	1,00	0,99	1,00
	király	0,00	0,01	0,00
harsogni	nevetni	0,17	0,21	0,17
	hangos	0,98	0,95	1,00
	móka	0,05	0,09	0,06
	zengeni	0,89	0,87	0,83
	kacsa	0,01	0,00	0,00
	trombita	0,90	0,85	0,94
banán	majom	0,86	0,81	0,61
	elcsúszni	0,41	0,47	0,33
	ívelt	0,09	0,20	0,39
	héj	0,50	0,27	0,61
	jóízű	0,16	0,26	0,17
	gyümölcs	0,98	0,97	0,89
kabát	ruhák	0,94	0,84	1,00
	varmi	0,10	0,21	0,00
	ujj	0,62	0,39	0,72
	vásárolni	0,10	0,35	0,17
	gallér	0,61	0,50	0,50
	ruhásszekrény	0,62	0,68	0,61
mulatságos	játékok	0,22	0,29	0,33
	vidámság	0,95	0,96	1,00
	élvezet	0,71	0,60	0,67
	születésnap	0,06	0,04	0,00
	szórakoztató	0,93	0,97	1,00
	film	0,12	0,12	0,00
gyomok	apró növények	0,98	0,95	0,94
	bors	0,01	0,02	0,00
	csalán	0,85	0,71	0,89
	járda	0,20	0,44	0,28
	kis állatok	0,01	0,02	0,00
	nőni	0,95	0,84	0,83
rekedt	suttogni	0,88	0,78	0,72
	nevetni	0,04	0,04	0,06
	érdes	0,89	0,87	1,00
	növény	0,00	0,00	0,00
	sál	0,20	0,32	0,22
	hang	0,98	0,96	1,00
küszöb	függöny	0,00	0,00	0,00
	padló	0,49	0,35	0,44
	lábujj	0,03	0,06	0,00
	ajtó	0,91	0,91	1,00
	megbotlani	0,67	0,75	0,72
	keskeny deszka	0,90	0,90	0,83

A tanulói minták és a felnőtt minta különbségei, a szókinccsmélység-index

Az elemzések során az egyik fő célunk az volt, hogy a tanulói válaszokban előforduló válaszmintázatokat abból a szempontból is megvizsgáljuk, hogy mennyire állnak közel a felnőttekre jellemző mintázathoz. Mivel eredményeink szerint a felnőtt minta válaszmintázata csak egy feladatban (ritka í speciális – nem gyakran – különleges) volt egységes, a többi feladatban a válaszmintázatok kisebb-nagyobb szóródást mutattak, ezért a jellemző válaszmintázat meghatározása nem volt egyértelmű. Elemzésünkben azt a megoldást választottuk, hogy a felnőttekre jellemzőnek az egyes feladatokban előforduló válaszlehetőségek relatív gyakoriságaiból álló „válaszmintázatokat” vettük, ezek láthatók a 2. táblázat utolsó oszlopában. Egy ilyen „válaszmintázat” azt mutatja meg, hogy egy „átlagos felnőtt” az adott feladatban milyen valószínűséggel jelöli meg az egyes elemeket. Ezek a „válaszmintázatok” (a „ritka” feladat kivételével) nem egyeznek meg egyik valóban előforduló mintázattal sem, de átlagosan a legkevésbé térnek el a valóban létezőktől.

Az „átlagos felnőtt válaszmintázat” birtokában már lehetőségünk van arra, hogy a tanulói mintákban előforduló válaszmintázatokat a felnőttekre jellemzőtől való távolság szempontjából vizsgáljuk. Egy válaszmintázat akkor van a legközelebb a felnőttekre jellemzőhöz, ha éppen a felnőttek körében legvalószínűbb elemeket tartalmazza, és akkor van a legtávolabb attól, ha a felnőttek körében legkevésbé valószínű elemekből áll. Ennek alapján a felnőttekre jellemzőhöz legközelebbi és az attól legtávolabbi válaszmintázat minden feladatban meghatározható, és kiszámíthatók az ezekre jellemző „távolságok” is. Természetesen nemcsak a legközelebbi és a legtávolabbi, hanem minden egyéb válaszmintázat távolsága is kiszámítható, sőt, ezek a távolságok a legkisebb és a legnagyobb távolság különbségének százalékában is kifejezhetők. Az így kapott százalékos mutató a válaszmintázat egyfajta jellemzője, azt mutatja, hogy a válaszmintázat mennyire áll közel a felnőttekre jellemzőhöz. Ezt a mutatót a továbbiakban szókinccsmélység-indexnek fogjuk nevezni.

A szókinccsmélység-index feladatonkénti átlagait a két tanulói és a felnőtt mintákban a 3. táblázat (l. a köv. oldalon) foglalja össze. A táblázat utolsó oszlopában azt is feltüntettük, hogy milyen szignifikáns különbségeket mutatott ki a három minta szókinccsmélység-indexére végzett variancia-analízis.

A táblázat adatai a korábbi elemzésekhez hasonlóan azt mutatják, hogy a kéttannyelvű tanulói minta a szókinccsmélység-index átlagai alapján jellemzően közelebb áll a felnőtt mintához, mint a nem kéttannyelvű tanulói mintához. A kéttannyelvű tanulói és a felnőtt minta eltérése csak három feladatban szignifikáns, ezek a 'zenekar', a 'tántorogni' és a 'mulatságos'. Az első esetben a kéttannyelvű minta eredménye jobb, a másik két feladatban pedig a felnőtt mintáé. A 'zenekar' feladat meglepő eredményét a felnőtt minta nagy szóródása okozza, emiatt a kéttannyelvű tanulói mintában nagyobb arányú az egyébként a felnőttek körében is domináns 'embercsoport – zene – hangszerek' válaszmintázat előfordulása (ld. az 1. táblázatban).

A kéttannyelvű és a nem kéttannyelvű minták átlagainak különbsége a 'mohó', a 'mulatságos' és a 'küszöb' feladatok kivételével szignifikáns, és egy feladat kivételével mindenütt a kéttannyelvű minta eredménye jobb. A kivétel a 'tántorogni' feladat, és a 2. táblázat segítségével az is megállapítható, hogy mely elemek eltérő arányú választása

3. táblázat. A szókincsmélység-index feladatonkénti átlaga a kéttannyelvű, a nem kéttannyelvű és a felnőtt mintában (%)

Feladat	Kéttannyelvű minta (A)	Nem kéttannyelvű minta (B)	Felnőtt minta (C)	Szignifikáns különbségek ($p < 0,05$)
gyűrű	98	92	98	{A, C} > {B}
kukorica	77	56	87	{A, C} > {B}
zenekar	99	97	92	{A} > {B} > {C}
mohó	89	90	91	–
tántorogni	88	90	96	{C} > {B} > {A}
összeadni	96	92	97	{A} > {B}
óceán	88	79	87	{A, C} > {B}
ritka	99	93	100	{A, C} > {B}
harsogni	93	90	94	{A} > {B}
banán	83	75	77	{A} > {B}
kabát	86	72	90	{A, C} > {B}
mulatságos	90	90	95	{C} > {A, B}
gyomok	94	87	92	{A} > {B}
rekedt	93	90	94	{A} > {B}
egyenlítő	99	97	98	{A} > {B}
küszöb	91	91	93	–
Összesen	91	86	93	{A, C} > {B}

okozza a különbséget. A kéttannyelvű minta tanulói a nem kéttannyelvűnél nagyobb arányban választották a felnőttektől távolabb álló 'mozdulni', ugyanakkor kisebb arányban jelölték meg a felnőttekre nagyon jellemző 'egyensúly' válaszelemet. Ennek oka további vizsgálatok tárgya lehetne.

Adataink alapján talán nem túlzás azt állítani, hogy a szavak, illetve a nekik megfelelő fogalmak kialakulása és a tanult felnőtt minta jelentésmintázatainak megközelítése – a nagy egyéni különbségek ellenére – ugyanúgy hosszú tanulási folyamat eredménye, mint ahogyan a készségek és képességek fejlődése is. Ebben az értelemben tehát ezek az ismeretek is „képeszszerűen” alakulnak, belső átrendeződésekkel (ld. a korábban már idézett fogalmi váltás elméleteit). A kognitív értelemben jobb eredményeket elérő kéttannyelvű tanulók szókincsmélység-mintázata jobban hasonlít az iskolázott felnőttekéhez, mint a nem kéttannyelvű minta tanulóiéi.

A szókincsmélység és a szövegértés összefüggései

A szókincsmélység-index felhasználásával összefüggés-vizsgálatokat is végeztünk. Ezek során célunk elsősorban a szókincsmélység és a szövegértés korrelációinak a feltárása volt, de az összefüggések teljesebb feltérképezése érdekében a vizsgálatba néhány egyéb változót is bevontunk, például a szülők iskolai végzettségét és a Raven-teszttel mért intelligencia-mutatót. A 4. táblázat a változók közötti korrelációkat a teljes mintára, valamint a kéttannyelvű és a nem kéttannyelvű tanulói mintára mutatja.

4. táblázat. A szókincsmélység összefüggése a szülők iskolázottságával, az intelligenciával és a szövegértéssel (korrelációs együtthatók)

Változók	Teljes minta	Kéttannyelvű minta	Nem kéttannyelvű minta
Apa iskolai végzettsége	0,12**	-0,02	0,04
Anya iskolai végzettsége	0,14**	0,02	0,03
Raven-teszt	0,21**	0,21**	0,12*
Meseszöveg	0,11**	0,04	0,11*
Újságszöveg	0,15**	0,17**	0,08
Ismeretterjesztő szöveg	0,06	0,09	0,04
Történelmi szöveg	0,12**	0,13**	0,03
Szövegértés teszt	0,18**	0,17**	0,11*

Megjegyzés: ** $p < 0,001$, * $p < 0,01$ szinten szignifikáns együtthatók

A táblázat adatai szerint a korrelációs együtthatók egyike sem magas, de a teljes tanulói mintán egy kivétellel erősen szignifikánsak. A szókincsmélység-index összefüggése a Raven-teszttel és a szövegértés teszttel a legerősebb, a szövegértés résztesztjei közül pedig az újságszöveg értésével mutatkozott a legszorosabb kapcsolat. A szókincs intelligencia-függése és a szövegértési teljesítményekkel kimutatható kapcsolata a várakozásnak megfelelően pozitív.

A kéttannyelvű és a nem kéttannyelvű minta különválasztása után azonban a korrelációs együtthatók számértéke jelentősen csökken, és már csak néhány együttható marad szignifikáns. A kéttannyelvű mintán a Raven-teszttel és a szövegértés teszttel, az utóbbi teszten belül az újságszöveggel és a történelmi szöveggel szignifikáns a korreláció, sőt, e két együttható értéke még magasabb is, mint a teljes mintán. A nem kéttannyelvű mintán szintén a Raven-teszttel és a szövegértés teszttel, ezen belül a meseszöveg értésével mutatkozott szignifikáns korreláció, viszont ezek az együtthatók alacsonyabbak. A szignifikáns kapcsolatok számának csökkenése valószínűleg nagyrészt a két tanulói minta nagyobb mértékű homogenitásával magyarázható, melynek hátterében a szülők iskolai végzettségének szignifikáns különbsége, az iskolai szelekció hatása állhat.

Összegzés

Vizsgálatunk szerint – várakozásainknak megfelelően – a középiskolások szókincsmélységének fejlődésében, egy-egy szó értelmezésének alakulásában kevés egyértelműen azonosítható tendencia van. Eredményeink azt mutatják, hogy sem a kéttannyelvű, sem a nem kéttannyelvű tanulói minta szóértelmezései nem egységesek, sőt, egyes esetekben még a felnőtt minta válaszmintázatainak szóródása is jelentős.

Ugyanakkor megállapítható, hogy a kéttannyelvű képzésben részt vevő tanulók szóértelmezései kisebb szóródást mutatnak, a válaszmintázatok távolságának jellemzésére alkalmazott ún. szókincsmélység-indexeik átlaga pedig általában magasabb, mint a nem kéttannyelvű minta esetében. Ez azt jelenti, hogy a kéttannyelvű minta válaszmintázatai közelebb állnak az iskolázott felnőtt mintára jellemzőekhez.

A szókincsmélység és a szövegértés, valamint egyéb változók összefüggéseinek vizsgálata rámutatott arra is, hogy a szókincsmélység a teljes tanulói mintán erősen

szignifikáns összefüggést mutat a szülők iskolai végzettségével, ezen kívül pedig mind az intelligenciateszt, mind a szövegértés teszt eredményével. A kéttannyelvű és a nem kéttannyelvű minta szétválasztása után azonban a szignifikáns korrelációk száma csökken, elsősorban a szülők végzettségének szerepe gyengül. Ez az eredmény valószínűleg a két tanulói minta homogenitását, az iskolai szelekció hatását mutatja.

IRODALOM

- Brewer, W. F. és Stone, B. J. (1975): „Acquisition of spatial antonym pairs.” In: *Journal of Experimental Child Psychology* 19. 1. sz. pp. 199–307.
- Carey, S. (1978): „The child as word learner.” In: Halle, M., Bresnan, J. és Miller, G. (szerk.): *Linguistic theory and psychological reality*. MIT Press: Cambridge, MA. pp. 264–93.
- Cassidy, J. és Wenrich, J. (1997): „What is hot, what’s not for 1997.” In: *Reading Today* 14. 4. sz. p. 34.
- (1998): „What is hot, what’s not for 1998.” In: *Reading Today* 15. 4. sz. p. 28.
- Clark, E. V. (1973): „What’s in a word? On the child’s acquisition of semantics in his first language.” In: Moore, T. E. (szerk.): *Cognitive development and the acquisition of language*. Academic Press: New York. pp. 65–110.
- (1993): *The lexicon in acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.
- Clifford, G. J. (1978): „Words for schools: The application in education of the vocabulary researches of E. T. Thorndike.” In: Suppes, P. (szerk.): *Impact of research on education: Some case studies*. National Academy of Education: Washington DC. pp. 107–98.
- Coady, J. és Huckin, T. (szerk.) (1997): *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.
- Cooter, R. B. és Sutton, E. F. (1996): *Teaching reading in the content areas*. Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
- Cs. Czachesz Erzsébet és Csirik János (2002): *10-16 éves tanulók írásbeli szókinccének gyakorisági szótára*. Books in Print: Budapest.
- (2003): „A kéttannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése.” In: *Modern Nyelvoktatás* 9. 2-3. sz. pp. 14–24.
- Cser János (1939): *A magyar gyermek szókinccse. Gyakorisági és korszótár*. Magyar Pedagógiai Társaság: Budapest.
- Dale, E. (1965): „Vocabulary measurement: Techniques and major findings.” In: *Elementary English* 42. pp. 82–8.
- Dolch, E. W. (1936): „How much word knowledge do children bring to grade 1?” In: *Elementary English Review* 13. pp. 177–83.
- Eldridge, R. C. (1911): *Six thousand common English words*. Niagara Falls.
- Glucksburg, S., Hay, A. és Danks, J. H. (1976): „Words in utterance contexts: Young children do not confuse the meaning of ‘same’ and ‘different’.” In: *Child Development* 47. 7. sz. pp. 737–41.
- Horn, E. (1926): *A basic writing vocabulary*. Iowa City.
- Huckin, T., Haynes, M. és Coady, J. (szerk.) (1995): *Second language reading and vocabulary learning*. Ablex Publishing Co.: Norwood, NJ.
- Knowles, J. (1904): *The London Print System of reading for the blind*. London.
- Korom Erzsébet (2000): „A fogalmi váltás elméletei.” In: *Magyar Pszichológiai Szemle* 55. 2-3. sz. pp. 179–205.
- Lee, S. H. (2003): „ESL learners’ vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction.” In: *System* 31. pp. 537–61.

- McKeown, M., Beck, M., Omanson, R. és Pople, M. (1985): „Some effects of the nature and frequency of vocabulary instruction on the knowledge and use of words.” In: *Reading Research Quarterly* 20. 4. sz. pp. 522–35.
- Nagy J. József (1977): „8–10 éves tanulók szókincsének és szóhasználatának főbb gyakorisági jellemzői.” In: *Pedagógiai Szemle* 27. 5. sz. pp. 408–24.
- Nagy József (2006): „A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése.” In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó: Budapest.
- Nagy, W. E. (1984): *Teaching vocabulary to improve reading comprehension*. International Reading Association: Newark, DE.
- és Scott, J. A. (2004): „Vocabulary processes.” In: Ruddeell, R. B. és Unrau, N. J. (szerk.): *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association: Newark, DE. pp. 574–93.
- Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*. Newbury House: New York.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000): *The report of The National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington DC.
- Nelson, K. (1977): „Cognitive development and the acquisition of concepts.” In: Anderson, R. C., Spiro, R. J. és Montague, W. E. (szerk.): *Schooling and the acquisition of knowledge*. Erlbaum: Hillsdale, NJ. pp. 324–41.
- Paribakh, T. S. és Wesche, M. (1997): „Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition.” In: Coady, J. és Huckin, T. (szerk.): *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge, UK. pp. 174–200.
- Smith, M. K. (1941): „Measurement of the size of general English vocabulary through the elementary grades and high school.” In: *Genetic Psychological Monographs* 24. pp. 311–45.
- Stewart, J. (1980): „Techniques for assessing and representing information in cognitive structure.” In: *Science Education*. pp. 223–35.
- Verhallen, M. és Schoonen, R. (1998): *The word association task: Testing depth of vocabulary*. Előadás: Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, április 13–17.
- Vidakovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (1999): „Az olvasásmegértési képesség fejlődése.” In: *Iskolakultúra* 9. 6-7. sz. pp. 59–68.
- Winner, E., Engel, M. és Gardner, H. (1980): „Misunderstanding metaphor: What’s the problem?” In: *Journal of Experimental Child Psychology* 30. pp. 22–32.

HERBSZT MÁRIA

Kérdezés – tanítás – tanulás

A tanulmány a tanórai kérdezés beszédaktusát élőnyelvi (videóra rögzített, majd lejegyzett) anyagon vizsgálja. A megfigyelést és elemzést *Zrinszky László* rendszere értelmében:

- tárgya szerint a tanórai kommunikatív események (interakciók) kiemelésével,
- célja szerint a tanulságokat a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés szolgálatába állítva,
- a megfigyelést-elemzést végző személyét illetően pedig „szakmai kompetenciával rendelkező külső megfigyelőként”

végeztem. (Zrinszky 1993: 107)

Bevezetés

Amikor a kérdezést a tudás, a tanulás, az iskola, a gyerek szemszögéből vizsgáljuk, jó indításnak kívánczik Fishert idézni, akinek az egyik gyakran hivatkozott megállapítása így szól: „Egy kutatás során azt tapasztalták, hogy a négyévesek óránként átlagosan 27 beszélgetést folytattak az édesanyjukkal, s minden beszélgetés átlagosan 16 mondatváltást tartalmazott. A beszélgetések felét a gyerekek kezdeményezték. Óránként átlagosan 26 kérdést tettek fel. [...] A kutatás során azt is megállapították, hogy amikor ezek a gyerekek iskolások lettek, a tanárokkal folytatott dialógusaiuk száma óránként tízre csökkent, és mindegyik körülbelül nyolc mondatváltásból állt. A legtöbb beszélgetést a tanárok kezdeményezték, és a legtöbb kérdést is ők tették fel.” (Fisher 1999: 29)

A négyévesek átlagosan 26 kérdése minden bizonnyal összefügg az ún. *Mi ez?* korszakkal, amely az anyanyelv elsajátításának egy speciális, a szókincsgyarapodás szempontjából látványos időszaka. A gyerek ekkor már kíváncsi, tudja már azt, hogy a körülötte lévő tárgyaknak, élőlényeknek, jelenségeknek van nevük (nyelvi jelük), s állandó kérdezése ezek megismerését célozza. Kevesebb szó esik az ún. *Miért?* korszakról, amikor a gyereket már az összefüggések, oksági viszonyok izgatják, de a magyarázat megadásához még nincs elég ismerete (bár néha maga is próbálkozik ilyesmivel), s még csak alacsonyabb szintű gondolkodásra képes. Ilyenkor fogalmaz meg a szülő számára olyan kérdéseket, hogy *Miért nem esik le a repülő? Hogyan tud a villany világítani?* vagy hogy irodalmi példát – Devecserit – idézzük: *Miért teve a teve?* A szülők jelentős részének zavarba ejtőek ezek a kérdések, mert ha tudják is a választ, nem feltétlenül rendelkeznek azzal az adaptációs (regiszterváltási) képességgel,

hogy a gyerek szintjén fogalmazzák meg azt. Ilyenkor gyakran hangzik el a „Csak.”, a „Majd megtudod/megérted, ha nagy leszel.” vagy „Kérdezd meg inkább apádat/anyádat!” Ezek a háritások már korán, az iskolába kerülést megelőzően leszoktat(hat)ják a gyereket a kérdésről, s természetes kíváncsiságát egyfajta elfogadó, összefüggéseket nem firtató gondolkozássá alakít(hat)ják.

A kérdés tehát a tudás megszerzésének egyik természetes módja. Ugyanakkor fontos szerepe van a tudás átadásában is (lásd például a „kérdeve kifejtő” módszert). Intézményes keretek között a pedagógus a tudásátadó, a gyerek a tudást elsajátító, nevéhez híven: a tanuló. Ebből logikusan az következne, hogy az iskola világában, a tantermi kommunikációban a kérdező mint szereplehetőség egyaránt megillessen a tanárt és a diákot, vagy más oldalról közelítve: a tanár és a gyerek tanórai megnyilatkozásai között egyaránt (az utóbbiak esetében is szignifikánsan) legyen jelen a kérdés beszédaktusa. A kérdések ugyanis a pedagógus felől nézve oktatási/nevelési, a gyerek felől nézve pedig tanulási célkitűzések realizálásának eszközei és kognitív funkciójuk. „A tanulás nemcsak a válaszok betanulása, mégcsak nem is a válaszolni tudás feltételeinek megteremtése, hanem a helyes kérdésfeltevés és a megfelelő újrakérdezés képességének az elsajátítása.” (Zrinszky 1993: 65)

Mivel a tanórán egyidejűleg folyik tanítás és tanulás, s ebben az interakcióban kitüntetett szerep jut a kérdéseknek, a kérdés beszédaktusát és annak propozíciós (tartalmi) vonatkozásait a tanóra két főszereplője (tanár–diák) felől és a diákok gondolkodására gyakorolt hatása felől kísérlem meg jellemezni.

A korpuszról

A tanórák élőnyelvi anyagának gyűjtése Bács-Kiskun megye két településén, Baján és Kecskeméten folyt 2001 és 2003 között. A bajai Eötvös József Főiskola (EJF) gyakorlóiskolájának két iskolarészében összesen 10 órát rögzítettünk videóra, Kecskeméten három különböző iskolában vettünk fel 1-1 órát. A tanórai kommunikációt írásban is rögzítettük.

A bajai vonatkerteri iskolarészben tanuló gyerekek általában jó családi háttérrel rendelkeznek, kellően szocializáltak. A felsővárosi iskolarész tanulói között több szociálisan hátrányos helyzetű is van. A kecskeméti iskolák vizsgált osztályainak tanulói döntően hátrányos helyzetűek, közöttük több cigány származású is akad.

A tanórát tartó pedagógusok mindegyike – kérésünk nélkül – frontális szervezésű órát tartott.

A tanári kérdés

Mivel a vizsgált anyag mindegyike alsó tagozatos tanóra, a dolgozatban célszerűbb lenne a tanítói kérdés fogalmát használni, de mivel a szakirodalom a pedagógusok tanórai kérdéseit az iskolafoktól függetlenül *tanári kérdés*-nek nevezi, így a továbbiakban mi is ezt követjük.

A tanári kérdés nem nyelvészeti (bár így is lehet elemezni), hanem mindenekelőtt didaktikai kategória. Értelmezése nem egységes. Lényegének kiemeléséhez érdemes megvizsgálni néhány közismert definíciót: „Minden olyan interakció, amely a tanulóktól azonnali választ vár, függetlenül attól, hogy verbálisan vagy nonverbális formában, illetve milyen mondat formájában realizálódik.” (Lukács és Csapó 1997: 444) – „Az

ember, ha valamit nem tud, de szeretné megtudni, kérdez.[...] A kérdés-feleletnek ebben a formájában az kérdez, aki nem tud valamit. Egészen másképpen van ez a didaktikai kérdésnél, ahol leggyakrabban az kérdez, aki többet tud a kérdezettnél. Itt tehát a kérdés iránya mintegy megfordított.” (Nagy Ferenc 1976: 58) – „Ezek a kérdések egyrészt nagyon sajátosak: olyan kérdések, amelyekre a tanár már tudja a választ.” (Wardhaugh 1995: 276) – „A tanár tudja saját kérdésére a választ, kérdése csupán azt célozza, hogy megtudja, vajon a tanuló is tudja-e azt.” (Huszár 1985: 208) – „A tanári kérdés-felelet helyzetben mindig a tanár, a kérdező az, aki tudja a helyes választ. Ebből a megvilágításból nézve a tanári kérdés valójában mesterséges képződmény, mert az életben sohasem fordul elő, hogy az kérdezzen, aki tudja a választ, és attól kérdezzen, akiről feltételezi azt is, hogy nem tudja a választ.” (Vincze 2000: 43)

A Lukács–Csapó-féle meghatározást leszámítva, a fenti megközelítések mindegyikéből következik, hogy nem az összes, pedagógus által feltett kérdés minősül tanári kérdésnek, csupán azok, amelyekre a tanár már tudja a választ. A pedagógus által feltett kérdések ugyanis – a kérdő mondat sokarcúságából, sokféle funkciónak megfelelő formájából következően – lehetnek más szerepűek is. Például tudakozódások (*Miért késtél el?*), fegyelmek (*Miért beszélgetsz már megint?*), figyelmeztetések (*Nem azt mondtam, hogy pirossal jelöld?*), tájékoztatások (*Ugye tudod, hogy csak a jelentkezőket szólítom fel?*), felkiáltások (*Miért kell ezt százszor is elmondanom?*), biztatások (*Látod, hogy megy ez neked?*) stb. Ezeket a továbbiakban kizárjuk a tanári kérdések elemzésének köréből.

Az elsőként idézett definíció azt is hangsúlyozza, a tanári kérdés nem is mindig kérdő formájú. Valóban: *A Mikor volt a mohácsi csata?* tanári kérdés más mondatformában is betöltheti ugyanazt az ellenőrző funkciót: *Mondd csak meg a mohácsi csata időpontját!* / *Keresd csak meg a szövegben a mohácsi csata évszámát!* stb.

A tanári kérdés a tantermi kommunikációt konstituáló beszédaktusok közé tartozik, vagyis a tantermi kommunikációnak mint speciális, intézményes interakciónak a „szükségszerű” velejárója, többek között ettől (is) tanóra a tanóra, amelynek keretében a tanári kérdés valamilyen meghatározott, iskolai nevelési/oktatási célkitűzés megvalósítását szolgálja.

A tanulói kérdés

Bár a fogalom a pedagógiai szakirodalomban gyakran használatos, a pedagógiai lexikonon kívül nem igazán találkozunk definiálásával. Eszerint a tanulói kérdés „a tanulóknak a tanárhoz intézett, a tananyag feldolgozásával vagy a feladattal kapcsolatos olyan kérdése, amelyet nem igényeltek tőle. A tanuló felszólításra megfogalmazott kérdései nem sorolhatók ide, azok az oktatási folyamatban inkább a tanulói válasz, illetve feladatmegoldás szerepét töltik be.” (Lukács 1997: 446) Amivel a fentiek még kiegészíthetők: (a) a tanuló gondolkodási szintjét, előző ismereteit (sémáját) stb. is tükrözi, (b) a tanuló tudás-építésének fontos eszköze.

A tantermi kommunikáció kutatásán belül ez ideig sokkal inkább irányult a figyelem a tanári kérdések s általában a tanár kommunikációja felé, mintsem a tanulókéra. Ez többféle dologgal is magyarázható. Mindenekelőtt a magyar iskolarendszere jellemző tanári szerep dominanciájával (vö.: Dornai 2001), illetve az ebből (is) következő nagyobb mértékű elfogadó tanulói szerep általános voltával is. De összefügghet ez a motiváció

hiányával is (Lukács 1997). Egy bizonyos: a tanulói kérdések vizsgálatához kevés adat, kevés szakirodalom áll rendelkezésre. Ehhez még az is hozzájárulhat, hogy „a tanítási órák történéseiről kevés közvetlen ismeretünk van” (Halász és Lannert 2000: 244), csak a gyerekek és a pedagógus tudja igazán, mi is történik „az osztályajtó mögötti” rejtett világban. (vö. Kozma 2004: 143) Többek között ezért is fontosak az élőnyelvi kutatások, hogy az osztályajtó mögötti valós történésekről valós ismereteink legyenek.

A korpusz statisztikai mutatói

A továbbiakban először azt vizsgáljuk meg, hogy miről árulkodnak a 13 tanóra statisztikai mutatói.

Iskola	Osztály	Tanóra	Tanári kérdések száma	Tanulói kérdések száma
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	89	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	99	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	94	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	66	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	111	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Olvasás	98	0
Vörösmarty téri általános iskola (Kecskemét)	1. o.	Olvasás	134	0
Kertvárosi általános iskola (Kecskemét)	1. o.	Olvasás	117	0
Kuruc téri általános iskola (Kecskemét)	1. o.	Olvasás	137	0
EJF – gyakorlóiskola (Felsőváros)	2. o.	Olvasás	87	0
EJF – gyakorlóiskola (Felsőváros)	2. o.	Olvasás	71	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	1. o.	Környezet-ismeret	79	0
EJF – vonatkeri gyakorlóiskola	4. o.	Környezet-ismeret	98	0

Mint az a fenti táblázatból egyértelműen megállapítható, az egy tanítási órára jutó tanári kérdések száma rendkívül magas: átlagosan közel 100. Ez több dologból is adódhat, pl. a pedagógus beszédének redundanciájából. A redundáns beszéd személyiségfüggő is, de az is feltételezhető, hogy az alacsonyabb iskolafokon nagyobb mértékű, mint a magasabbakon. (Ennek vizsgálata is várat még magára.)

Példák a redundáns kérdésfeltevésre:

1. *példa*: Tanító: Mi volt az a rész, ami nektek nagyon tetszik? Volt-e olyan rész, ami neked ebben a mesében nagyon tetszett? Volt-e olyan rész, Kittike, ami neked nagyon tetszett?

A redundancia, a háromszori kérdésfeltevés oka ez esetben még azzal is magyarázható, hogy a pedagógus az első elhangzása után több jelentkezőt várt, több tanulót szeretett volna aktivizálni, így a kérdésismétlések a motiváció vagy esetleg a sürgetés szerepét is betöltötték. Statisztikai értelemben ezt három kérdésnek számítottuk, jóllehet ugyanarra vonatkoztak.

2. *példa*: Tanító: Hogyan kell nekünk enni? Tegyétek le a ceruzákat, mindenki rám figyel! Hogyan kell nekünk enni? Nem hallottam még a hangját a Sacinak! Hogyan kell nekünk ennünk és táplálkoznunk?

A redundancia, a többszöri ismétlés oka ebben az esetben a figyelem fenntartása, valamint az egyik tanuló motiválása, amelyek beékelődnek a kérdések közé.

A tanulói kérdések száma mindenütt nulla, mert kérdéseik, ha voltak, kizárólag a teendőkre és az eszközhasználatra vonatkoztak. (Grafittal kell írni?)

A korpuszban a tanári kérdések magas száma és egyben a tanulói kérdések tökéletes hiánya meglátásunk szerint jelentős részben a frontális osztálymunkának is tulajdonítható. Ez is szorosan összefügg a fentiekben leírtakkal (tanárok dominanciája, elfogadói és csupán befogadói tanulói magatartás). Az elemzések legalábbis ezt mutatják. Ezzel persze távolról se kívánjuk azt állítani, hogy a frontális osztálymunka eleve kizárja a tanulói kérdezést. A dolog ennél bonyolultabb.

A vizsgált órákon alkalmazott munkaformákat illetően semmilyen kérést nem fogalmaztunk meg az órákat tartó pedagógusok számára, hiszen azt kívántuk felmérni, miként folyik a tanítás „normális” körülmények között. Így a tanórák felvételekor „idegenként” csak a felvételt készítő technikus kolléga volt jelen. Mindenesetre sokat mondó, hogy a különböző iskolákban, különböző osztályokban, különböző pedagógusokkal készült tanórák egytől egyig frontális osztálymunkák voltak. A frontális osztálymunka természetesen nem eleve rossz és elvetendő, de túlsúlyának, ill. kizárólagosságának vannak (még nem minden részletében feltárt) negatív következményei is. Népszerűségének oka feltehetőleg az, hogy az erős hagyományok, a látott-átélt minták hatása miatt kevesebb felkészülést igényel a pedagógustól, mint az egyéb szervezésű óra, amely kevésbé ismert és alkalmazott voltánál fogva kiszámíthatatlanabb, váratlanabb interakciós helyzetekbe hozhatja őt. Az ilyen bizonytalanságoknak a pedagógusok nagy része nem szívesen teszi ki magát.

„A tanítás során a diákok közötti kommunikáció, valamint a csoportmunka alkalmazása több mint félévszázados múltra tekint vissza, ennek ellenére mégsem tartozik a széles körben elismert és alkalmazott formák közé.” – olvashatjuk egy 1997-es írásban. (Páskuné 1997: 316) Falus Iván 1998-ban ugyanezt erősíti meg: „A frontális osztálymunka jelenleg is az oktatás domináns szervezési módja”, aminek egyik fő oka, hogy „alkalmazásának külsődleges jegyeit saját iskolás éveik alatt a pedagógusok szociális tanulás útján elsajátították, túlnyomórészt erre a szervezési módra vannak követési minták.” (Falus 1998: 371)

A frontális, kérdve kifejtő tanórákon a tanári kérdés mint a leggyakrabban előforduló beszédaktus, mint „a tanítási óra legfőbb didaktikai eszköze” (H. Varga 1999: 215) az egyik legtipikusabb tanári megnyilatkozás. Az órai interakció jellemző egysége a kérdés – felelet, illetve a feleleteket követő értékelés. Ezek láncolata viszi előbbre az órát a pedagógus által kitűzött cél felé. Ha a tanulói válaszok az elvárásoknak megfelelően alakulnak, akkor pereg az óra, minden nem várt reakció azonban megakasztja ezt a lendületet, amely zavaró lehet az időkeret és az ismeretanyag nagysága közti feszülés miatt. Ezért gyakran találkozunk a hibás válaszok pedagógiai helytelen kezelésével is. (Az alábbi 1. példában nem illik a gyerek válasza a tanító órai „stratégiájába”, ezért mintegy leinti a tanulót, nem engedi eltéríteni magát saját gondolatmenetétől; a 2. példában a pedagógus ráhagyja a gyerekekre a bizonytalankodó, lényegében értelmetlen választ, s továbblépve másik tanulót szólít fel.)

1. részlet:

Tanító: Melyik a szervezetünknek a hasznosabb, ha főttén vagy ha nyersen esszük ezeket a dolgokat? Regina!

Regina: Nyersen

Tanító: Én is ezt mondom. Tessék Bence!

Bence: Én ... mondjuk, amikor a belerakjuk a levesbe, akkor előtte szokott lenni egy kis olaj is, és ...

Tanító: Nem ez a gond! Ezt majd megbeszéljük. Bori!

2. részlet:

Tanító: Miért változtattatok rajta? Petra!

Petra: Nem tudom.

Tanító: Nem is tudod, de valami miatt változtattál rajta. Jó. Regina!

A tanári kérdéseknek a fenti táblázatban kimutatott mennyisége implicit módon utal a kérdések minőségére, fajtájára a gondolkodtatás szempontjából is. Az órákon elhangzott tanári kérdések magas száma ugyanis nagyban valószínűsíti, hogy a gyerekeknek csak rövid válaszadásra volt lehetőségük. A rövid válasz viszont feltételezi az olyan kérdések gyakoriságát, amelyek nem igényelnek kifejtést, magyarázatot vagy bármilyen összefüggés megfogalmazását. Nagy valószínűséggel feltételezhető, hogy az elhangzott tanári kérdések dominánsan zárt kérdések voltak, amelyekre többnyire csak egyféle és rövid válasz adható (pl. ami benne van az elemzett szövegben, vagy ami elhangzott az órán).

A tanári kérdések fajtáinak vizsgálata két tanórán

A tanári kommunikáción belül a leggazdagabb szakirodalma talán a kérdezésnek van, így a tanári kérdés tipologizálására is sokféle kísérlet történt.

A kérdezés célja szerint a didaktikák elkülönítenek érdeklődést és figyelmet felkelítő; diagnosztizáló és ellenőrző; információt kérő; szervező, instruáló; gondolkodtató; strukturáló; véleményt, érzelmeket feltáró kérdéseket. (vö. Falus 1998: 297–8) A fentebb idézett definíciók értelmében ezek nem mindegyike minősül tanári kérdésnek (pl. szervező, instruáló kérdés).

A leggyakrabban használatos tipológia az elvárható tanulói válasz jellegét veszi alapul. Eszerint két nagy kérdéstípust különíthetünk el (vö. Falus uo.):

(a) konvergens kérdéseket (ezek a tanulótól korábbi ismereteinek felidézését igénylik, s általában csak egyetlen jó – vagy néhány jól körülhatárolható – válasz adható rájuk, a válaszok többnyire rövidek, egy-két szavasak, vagy igen-nem feleletek);

(b) divergens kérdéseket (ezek a tanulót gondolkodásra ösztönzik, a válaszok nem láthatók előre, általában több egyaránt jó választ tételeznek fel, a válasz hosszabb kifejtést igényel).

Lényegében e két kérdéstípusnak felelnek meg más elnevezéssel a zárt és nyílt (nyitott) kérdések. (vö. Zrinszky 1993: 111) A leírt vagy elmondott tényekre rákérdező konvergens vagy zárt kérdéseket ténykérdéseknek is nevezik, míg a divergens vagy nyitott kérdések helyett a pedagógiai gyakorlat a gondolkodtató kérdések elnevezéseket is használja.

A várható válasz szerinti zárt – nyitott kérdés megkülönböztetés nemcsak terjedelmi kérdés: egyrészt mert nagyon különböző gondolkodási műveleteket igényelnek, s ez

hosszú távon befolyásolja az önálló tanulás képességét; másrészt a válasz hosszúsága szorosan összefügg – bármely tanóráról is legyen szó – az iskolai beszédfejlesztéssel. A beszéd szintje pedig nagy hatással van az írásbeli szövegalkotás minőségére. Mindez alátámasztja a tanári kérdezéstechnikák kulcsszerepét.

Az anyanyelvi nevelés minden tanóra feladata. Különösen igaz ez az alsó fokú oktatásra, a kisiskoláskorra, amikor ezt a szerepet hatékonyan képes ellátni az osztálytanító.

A továbbiakban közelebbről is megvizsgáljuk az 1. és 4. osztályos környezetismeret óra kérdéstípusait. Mindkét órát a bajai főiskola gyakorlóiskolájában rögzítettük. Mind az 1., mind a 4. osztály tanulói általában jó képességűek, nagyrészt értelmiségi családokból származnak. Az összevetés előtt megfogalmazhatjuk azt a hipotézist, hogy 1. osztályban (tekintettel a gyerek életkorára, ismeretanyagára, gondolkodásának fejlettségi szintjére stb.) még a zárt kérdések (közülük is az ún. ténykérdések) dominálnak, 4. osztályban azonban már markánsan jelen kell lenniük a nyitott, gondolkodtató kérdéseknek, hiszen az életkor előrehaladtával az ismeretanyag bővül, a gondolkodás is fejlődik. Ezt a hipotézist még az is alátámasztja, hogy a természeti jelenségek megismerése, megértése feltételezi, igényli, sőt elengedhetetlenné teszi (főként 4. osztályban) az ok-okozati viszonyok tisztázását. Ezekhez viszont már nem elégségesek a zárt ténykérdések. Az elemzés során megkíséréljük a zárt és nyitott kérdéskategóriákat tovább differenciálni az 1. és a 4. osztályra jellemző néhány példa bemutatásával.

A két környezetismeret-órán a tanári kérdésfajták az alábbi táblázatban közölt megoszlást mutatták.

Mint látható, a hipotézis a mikro-elemzésben nem igazolódott be, a gondolkodtató miért-kérdések száma szinte azonos az 1. osztályban elhangzottakéval. Elmozdulás a 4. osztályban csak a zárt kérdések jellegén belül figyelhető meg. Míg az elsősöknek több ki?, mi? kérdésre felelő választ kellett adniuk, addig a 4. osztályosoknak gyakrabban kellett a jelenségek különböző körülményeit tudakoló zárt kérdésekre reagálniuk.

A vizsgálatot, a rendelkezésre álló terjedelmes korpuszt még tovább lehetne elemezni, eredményein elgondolkodni, ill. azoknak tanulságait a pedagógia számára megfogalmazni. Több szempontból is:

Például a gondolkodásra nevelés vagy a manapság kissé pedagógiai divatjelenségnek is tekinthető kritikai gondolkodásra nevelés szempontjából. Utóbbi nem egységesen értelmezett fogalom, de a sokféle megközelítésben közös az, hogy nevével ellentétben nem kritizáló, nem mindenáron vitatkozó, ellentmondó gondolkodásról van szó, hanem a kíváncsi, a kérdezni merő tanuló, aki az órán tanult anyagot saját élményeivel asszociálja, következtetéseket von le belőle, új példákat teremt, ennek nyomán megoldásokat gondol el az általa felvetett problémákra stb.

Örkény István szerint „az iskola legfőbb feladata, hogy a kérdezést a gyerek legtermészetesebb szokásává tegye.” Hogy ez így legyen, olyan körülményeket kell teremteni a tanítási órán, amelyek erre motiválják őket. Ez azonban nem alakul ki csak úgy magától (a többségnél legalábbis nem), erre nevelni kell a tanulókat. Hogyan? Sokféleképpen, s ezek között szerepel, méghozzá előkelő helyen, a tanári kérdezés (óraszervezéssel, módszerekkel kiegészült) azon módja, amely a tanulóknak nemcsak a gondolkodás alapműveleteit (ismeret $\rightarrow$ ténykérdések, megértés $\rightarrow$ miért kérdések) aktivizálja, hanem olyan körülményeket teremt a tanórán, úgy közelíti, közelítteti meg a tananyagot, hogy a tanulók a bennük felmerült kérdésekre választ is kapjanak.

Kérdés típusa	Kérdések száma	
	1. oszt.	4. oszt.
ZÁRT KÉRDÉS Konkrét dolgokra rákérdező ténykérdések. 1. o.: <i>Mi ez? Mit látunk az első képen? Mik tartoznak a harmadik csoportba?</i> 4. o.: <i>Ezt hogy nevezzük, ha erre mutat a nyíl? Ez milyen felszíni forma?</i>	55 (69,6%)	15 (15,3%)
ZÁRT KÉRDÉS Két vagy több dolog közül kell általában egyet megnevezni, kiválasztani. 1. o.: <i>Mit szoktunk a kenyérre kenni? Melyik a gyerekek számára a legfontosabb? Melyik az az étel, amely sok-sok fehérjét tartalmaz? Melyik napszak étkezési eszköze a tányér?</i> 4. o.: <i>Ez melyikre igaz, amikor egyedül áll a fa, vagy amikor csoportosan állnak? A folyónak melyik a bal partja ezen a szakaszon? Zalaegerszeg melyik nagy tájon fekszik a hat nagy táj közül? Melyik járművet válasszam, hogy a legkevesebb energiát használjam föl?</i>	9 (11,3%)	41 (41,8%)
ZÁRT KÉRDÉS A jelenségek helyét, idejét, irányát, gyakoriságát stb. vagy fogalmakat tudakoló kérdések. 1. o.: <i>Hányszor szoktunk meleg ételt enni naponta? Hogyan nevezzük ezt a csoportot? Tudnátok egy közös szót mondani, ami erre a csoportra illik?</i> 4. o.: <i>Honnan is kapja a szél az elnevezését? Hogyan tudjuk megállapítani a felszíni folyóvizek jobb és bal partját? Hová teszed a nyíl végét? Melyik irányból merre tart?</i>	7 (8,8%)	27 (27,5%)
NYITOTT KÉRDÉS Indoklás, magyarázat, összefüggés megfogalmazása, „miért? – kérdések, a válasz a gyerek gondolkodásának eredménye. 1. o.: <i>A doktor bácsi vagy néni miért mondja a szülőknak, hogy adjanak a gyerekeknek nagyon sok csirkemellet, halhúst? Miért van szükség arra, hogy táplálkozzunk? Milyen reggelit állítanál össze magadnak, hogy egészséges legyen? Milyen asztalhoz ülnél le és miért?</i> 4. o.: <i>Magyarázd meg, légy szíves, hogy miért észak-nyugat? Melyik nagy tájra igaz, hogy észak-nyugati szél fúj? De vajon mihez kapcsolódhat, ha az időjárással is összefügg? Ha bedobom a faágat vagy a levelet a folyóba, akkor mit fogok tudni ennek révén megállapítani? Milyen természeti jelenségek segíthetnek nekünk a tájékozódásban? Miért nem választhattuk a harmadikat? Mi történik akkor, ha nincs nálunk iránytű?</i>	8 (10,1%)	11 (11,2%)
ZÁRT KÉRDÉS Eldöntendő kérdés 4. o.: <i>A ferde az így állna vagy úgy? Eljuthatsz-e vízi útvonalon Paksra? Ez a bal part? Hol megy ez bicikliút, a természetben vagy a főút mellett?</i>	–	4 (4,0%)
Összes kérdés	79 (100%)	98 (100%)

Ebben az összefüggésben viszont a dolgozat elején ismertetett definíciók a tanári kérdésről némileg módosulnak, s a tanári kérdés már nem feltétlenül arra irányul, amire a tanár tudja már a választ, hanem arra, amiről a tanár feltehetőleg többet tud, de a választ esetleg tanár és a diák vagy a tanár és az osztály együttes gondolkodása, vitája

adja meg. Ez szükségszerűen együtt jár a tanári szerep módosulásával, a tekintélyelvű tanári szerepnek a „facilitátor”-ra alakulásával.

Mire jó egy ilyen, a fentiekben bemutatott elemzés, eredményei mennyiben hasznosíthatók? Azt feltétlenül segíti, hogy bepillantsunk az osztályajtó mögötti rejtett világba, hiszen „a tanteremben használt nyelv, stílus, kommunikációs stratégia sem szociálpszichológiai, sem szociolingvisztikai szempontból nincs feltárva és tudatosítva a működése.” (Siklaci 1997: 39) A videóra rögzített órák vagy akár csak órarészletek elemzése, témánk szempontjából a kérdezőtechnikák gyakoroltatása, a pedagógiai helyzet függvényében a zárt kérdések nyitottá transzformálása stb. a hallgatói felkészítést is nagyban segítené. Mindenekelőtt pedagógiai tevékenységük tudatossá tételét, hogy jórészt ne ösztönösen (vö. Buda 1997: 19), a látott-megélt minták alapján tanítsanak.

Ha ezek az órák nincsenek lejegyezve, akár nagyon látványosak is tudnak lenni. Főként a tanulói aktivitást illetően. S bár a fentiekben szerepelt egy példa, amikor a tanító az egyik gyerekbe belefojtotta a szót, valójában ez nem jellemzője a vizsgált tanóráknak. Inkább az a nagyon elgondolkodtató, hogy a gyerekek ún. iskolai szocializációja „túl jól” sikerült. A tanulók ugyanis az iskolai elvárásokat tudomásul véve pontosan érzékelték, milyen terjedelmű válaszokat „illik” adniuk. A frontális osztálymunka a maga ténykérdés-özönével, s ezáltal sok gyereket aktivizálva tehát nemcsak ezt a vonzó arcát mutatta, hanem – a tanulók részéről – a csupán rövid válaszadásokkal, a tanulói kérdések hiányával a tanári dominanciából és az egyhangúan ugyanazon irányú (tanár–diák) kommunikációból adódó oldalát is.

A gondolkodásra nevelésnek vagy ha úgy tetszik, a kritikai gondolkodás elősegítésének és azon belül a dolgozat szempontjából hangsúlyosan a tanári kérdezőtechnikának a szerepét illetően a pedagógusképző intézményeknek is van elgondolkodni valójuk, teendőjük. Mert ezt a hagyományos pedagógusi mintán felnőtt hallgatóinknak bizony tanítani kellene. Méghozzá több tárgy összefogásával, mert a didaktikának, a módszertannak és egy, még kevés helyen létező gyakorlatorientált, készségfejlesztő „Pedagógiai kommunikáció” elnevezésű tantárgynak egyaránt akadna tennivalója.

A tudásalapúnak kikiáltott jövő társadalmában az egyén (a most még tanuló) ugyanis csak úgy lesz képes megtalálni a helyét, az élethosszig tartó tanulásra csak úgy lesz esélye, ha elfogadjuk – többek között – azt, hogy „a tanulás lényege nem a szövegek emlékezetbe vésése, hanem az önálló gondolkodásra épülő, öntevékenyen folytatott feladat- és problémamegoldás, műveltségzés.” (Kósáné 1998: 115) A tanári és a tanulói kérdésnek együttesen kell ezt szolgálnia, méghozzá az iskolai oktatás kezdetétől.

IRODALOM

- Buda Béla (1997): „Kommunikáció az osztályban. A tanári munka kommunikációs eszközei.” In: Mészáros Aranka (vál.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE – Eötvös Kiadó: Budapest.
- Dornai Erika (2001): „A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel.” In: *Pszichológia* 21. évf. 1. sz. pp. 63–81.
- Falus Iván (szerk.) (1998): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Keraban Kiadó: Budapest.
- Fisher, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki Könyvkiadó: Budapest.
- Huszár Ágnes (1985): *Magyar pályaválasztási és terápiás beszélgetések beszédstratégiai elemzése*. Kandidátusi értekezés, kézirat, Budapest.

- Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.) (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet: Budapest.
- H. Varga Gyula (1999): „A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája.” *MNyTK* 212. sz. Budapest.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem?* Új Mandátum Kiadó: Budapest.
- Lukács István (1997): „tanulói kérdés” (szócikk). In: *Pedagógiai lexikon* III. Keraban Kiadó: Budapest.
- Nagy Ferenc (1976): *A tanárok kérdéskultúrája. Oktatás-lélektani kísérletek*. Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk*. IF Alapítvány: Budapest.
- Páskuné Kiss Judit (1997): „Kommunikációfejlesztés a tanítási órán.” In: Mészáros Aranka (vál.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE – Eötvös Kiadó: Budapest.
- Síklaki István (1997): „A tanári dominancia buktatói. A feleltetés szociolingvisztikai elemzése.” In: Mészáros Aranka (vál.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE – Eötvös Kiadó: Budapest.
- Vincze Tamás (2000): „Attitűd és nyelvhasználat.” In: *Új Pedagógiai Szemle* 1. sz. pp. 40–7.
- Zrinszky László (1993): *Bevezetés a pedagógiai kommunikáció elméletébe*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Wardhaugh, R.(1995): *Szociolingvisztika*. Osiris Kiadó: Budapest.

JÓNÁS FRIGYES

A „magyar mint idegen nyelv” tanárának értékei

A magyar mint idegen nyelv oktatásának korunkban számolnia kell egyfajta piaci közvetlenséggel. A magyar nyelv ugyanis a világ előtt kis presztízsű, iskolarendszerben nem tanított idegen nyelv. Tanulói és tanárai a szabad kereslet-kínálat törvényei alapján kerülnek egymással kapcsolatba. A piaci felfogásnak természetes kísérője a szakmai verseny is, amelynek tétje a magyar mint idegen nyelv tanárának minél sikeresebb oktatása. Az említett tét e szakmai vállalkozás egyik húzóereje is.

Vizsgáljuk meg ezek után a magyar mint idegen nyelv tanárának szerepét a tanulás-oktatás folyamatával kapcsolatos tevékenységben. A tervezésben és az oktatási folyamatban – jóllehet a tanár a moderátor – elsőbbséget élvez a tanulói igény és lehetőség, amely aztán a magyar nyelven való kommunikálni tudásában konkretizálódik. Az eredmények valójában a magyar nyelv és az idegen tanulói tudat szintézisteremtő folyamatában születnek meg. A folyamat mindkét humán tényezőjét – tanulót és tanárt – egyaránt meghatározza a célnyelvre (és kultúrára) vetülő „idegenség-szemlélet”. Az idegenség-tudat a tanuló természetes velejárója, míg a magyar mint idegen nyelv tanárának, aki szinte mindig magyar anyanyelvű, szakmai kihívás. Az idegenség-szemlélet realizálása az oktatási tevékenységben megköveteli a tanártól az elsajátító tanuló „nyelv-idegen” és „kultúra-idegen” személyiségének alapos elemzését. A magyar nyelv ugyanis idegenek számára történő produkciós tanulásra csakis idegenség-szemléletű átrendezéssel tehető alkalmassá. A tanulói bánásmód is e szemlélet alapján realizálható.

Az idegenség-szemlélet birtokbavétele a magyar mint idegen nyelv tanára számára nem más, mint anyanyelvének „elidegeníteni” tudása, amely legalább olyan nehéz, mint például – magnetofonon hallgatva – kívülről szemlélni saját hangunkat, beszédünket. Ugye, milyen furcsa, sőt néha kellemetlen is? Mégis, valószínűleg ez a kívülről szemlélés áll közelebb a realitáshoz.

Az anyanyelvét kívülről szemlélni tudó tanárnak rá kell döbbernienie, hogy pl. a magyar nyelv hangzásvilága az idegen fülnek legalábbis szokatlan, akár nevetséges is lehet. Gondoljunk csak pl. az *e-a*-nak az ajkak, a nyelvállás és a képzés helye szerinti szélsőséges szembenállására a hangzós relációiban, pl. *megakad*, *belecsaptam* stb. Az arcmimika – a horizontális szájmozgások következtében – a magyar anyanyelvűek számára természetes ugyan, ám az idegen ajkúak számára erősen fintorszerű lehet.

A kultúráját kívülről szemlélni tudó magyar mint idegen nyelv tanárnak el kell pl. gondolkodnia azon is, hogy vajon ugyanazt az értékítéletet váltja-e ki az elfogulatlan

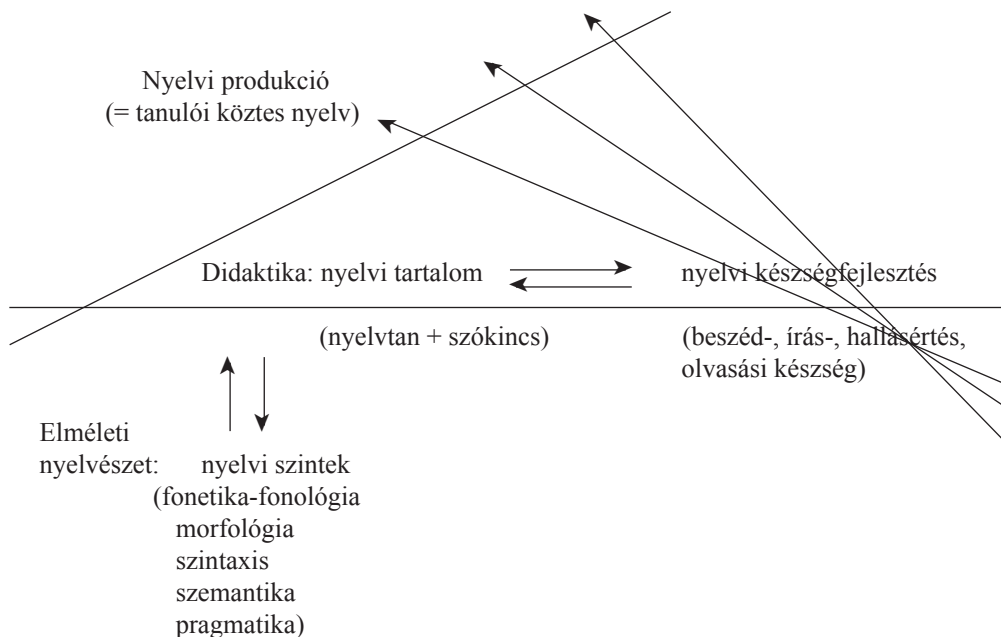
idegenből a *kalandozások* műszo „a magyarság X. századi rablóhadjáratai”-nak jelzéseként, amit a magyarok saját önértékelése?

A magyar mint idegen nyelv tanárának azt is meg kell értenie, ha a magyar történelem által természetes módon *mohácsi vész*-nek nevezett tényt török ajkú tanítványa – ugyan-csak természetes módon – Nagy Szulejmán mohácsi diadalaként értékeli. Végül azt is meg kell értenie, ha ugyanerre a tényre az idegenek általában közönyösen – csupán mint gyengülő és erősödő hatalmak közti erőpróbára – tekintenek.

A magyar kultúra közvetítésében a realitást kell választanunk, ha mégoly kellemetlen is, és ha természetes elfogultságunkban hazafiasan önmegbocsátók is szeretnénk lenni. A magyar mint idegen nyelv tanárának – ha úgy tetszik – az efféle indirekt „hazaszeretetet” kell választania.

Az idegenség-szemlélet alapján a tanárnak taníthatóvá kell transzformálnia a magyar elméleti nyelvleírás rendszerét. Az elméleti leíró nyelvtanból egyfajta funkcionális/pedagógiai nyelvtant kell alkotnia. Mit is jelent ez valójában? A nyelvi szintek szerinti elemző statikus leírást az elsajátításhoz növekvő komplexitású/produkciós, dinamikus nyelvismeret-szintű leírássá kell átalakítania. A nyelvi tartalom közvetítésének célja nem egy meglevő anyanyelvismeret dekontextualizált nyelvtani jelenségeinek megtanítása, hanem egy-egy kontextusba ágyazott nyelvi produkció komplex nyelvtani szempontú realizálása lesz. Eszerint bármely nyelvi produkcióban egyszerre lesz jelen minden nyelvi szint. Még a kezdő idegen ajkúak kezdő mondataiban is, pl.: *Ő tanár. A tanár kérdez.* Itt bizony tetten érhetők fonetikai-fonológiai, morfoszintaktikai, lexikoszemantikai és pragmatikai szempontok (Jónás 2005: 70.) A nyelvismeretszintet a tanuló oldaláról az ún. köztes nyelv tükrözi.

Az L_2 nyelvismeretszerzés didaktikai modellje



Érvényesek a magyar nyelv bizonyos tipológiai vonásai is. A struktúra-alapú kontrasztív analízis pl. felhívja a figyelmünket a magyar nyelvben a névszói állítmány szerepére más nyelvek létigés állítmányú szerkezetével szemben (pl. *He is a teacher.*) vagy a magyar ige „funkcióelnyelő” voltára szemben az angollal (pl. *The teacher is asking ...*, *asks ...* stb.).

Ebben az esetben még nem elemeztük az idegen ajkú tanulók tudati jellemzőit (az ún. intern faktorokat): a felnőtt elsajátítói idegen tudatot, az általános és egyéni kognitív képességeket, egyéb individuális jellemzőket, a célnyelvhez való érzelmi hozzáállást stb. (Jónás 2004).

Mindezt a magyar mint idegen nyelv tanárának egyénekre lebontva is elemeznie kell, hogy az oktatási folyamatban a tananyagot és tanulót tervszerűen és célszerűen tudja kezelni. Ehhez a feladathoz nemcsak nyitott, flexibilis tanári magatartás, de nyitott curriculumok is szükségesek. Hatékony megvalósításuk a tanár centrális szerepét feltételezi. Nem véletlen, hogy korszerű nyelvpedagógiai/didaktikai munkák az idegennyelv-oktatás körülményeit és tennivalóit a tanár központi szerepén keresztül vizsgálják (Medgyes 1997).

A magyar mint idegen nyelv tanárának speciális szerepét azonban alapjában a diszciplína differencia-specifikája osztja a tanárra. Ezek: a magyar nyelv tipológiai eltérése az európai és a világnyelvektől, kis presztízsű státuszának következményei, amelyekről alább részletesen szölok.

Mielőtt a felsorolt kritériumok elemzésébe fognánk, térjünk ki a korunk idegennyelv-tanár típusát fejlődéstörténetileg is igazoló körülményekre.

A XVI. századtól ún. *nyelvemester típusú tanár*-okról beszélhetünk. Ezek a nyelvmesterek anyanyelvüket tanították idegenként. Oktatási célként a tanítandó nyelv használati értékét, valamint a tanítandó nyelvet beszélő közösség életformáinak ismertetését tűzték ki. Ők az idegennyelv-oktatás valóságos hagyományainak letéteményesei. A nyelvmesterek hagyományait a XIX. századtól majd a lektori intézmények folytatják. Kik a *lektor*-ok? Lektorok azok a tanárok, akik saját anyanyelvüket és kultúrájukat idegeneknek tanítják.

A XVIII–XIX. században kialakult egy új, az ún. *reáliskolai tanártípus*, amely nem ösztönös elsajátítással, hanem pótlólagos kvalifikációval szerezte meg az általa tanított idegen nyelv ismeretét. Megjelenésük és működésük előkészíti a XIX. századtól a XX. század közepéig a tudományszakokon és a tanárképzésben is kvalifikált *modern filológus tanártípust*.

A modern filológus tanártípus az idegen nyelvek humanisztikus és formális képzési erejét, kulturális világát részesíti előnyben. Így: az írott szöveget a beszélttel, a szépirodalmat a tényszerűvel, a múltbélit a jelenlegivel, az általános műveltséget a szakmaival szemben.

A XX. század közepétől azonban az idegen nyelvek tanulása a pragmatikus és etikai szempontok előnyét, az embereket és népeket összekötő lehetőségeket jelenti. Magasan kvalifikált ún. professzionális tanárookra volt szükség.

A professzionális tanárok megjelenését három kritérium motiválta:

(a) A kommunikációs képesség oktatási célja, amelynek – a beszélt, a tényszerű, az aktuális, a szakmai tartalmak előnyére – az életszerűség pragmatikus rendjében kell realizálódnia.

(b) A tudományosság követelménye, amely az idegennyelv-tanárban integrálta a tudományos képzettség és a személyiségalkotás elvének alkalmazni tudását.

(c) Az idegennyelvi didaktika specifikus szaktudományként való megjelenése. Ez a harmadik kritérium részletesebb indoklást érdemel. Ez a diszciplína ugyanis megköveteli, hogy az idegen nyelv tanára ne csak tanítsa, hanem kutassa is az idegen, sőt a második nyelvet, annak tanulását és oktatását. (Második nyelv: a célnyelvi környezetben tanult idegen nyelv, amely nemcsak cél, hanem kommunikációs eszköz is a tanuló életvitelében, esetleg szakmájában (Ellis 1990).) A tanulás és oktatás kutatása, amely a nyelv és a tanuló centrális szerepének alapelvein, egyfelől az alkalmazott nyelvészet szerint, másfelől a tanuláspszichológia szerint történhet. A professzionális tanár működésében fontos szerepet játszanak a magas szintű nyelvi, országismereti és egyéb kísérő funkciók kvalifikációi.

A tanári szerep elemzésében kísérletek történtek karakterológiai és tipológiai szempontok kimutatására. A típusok mindig egymással keveredve fordulnak elő, mégis talán érdemes megemlítenünk Caselmann időtálló tanártipológiáját (Caselmann 1949). Eszerint: a tárgy és a tudomány iránt fogékony tanár az ún. *logotropikus*; a tanulói, emberi problémákra érzékeny az ún. *paidotropikus* tanártípus.

A professzionális idegennyelv-tanár ideáljában egyesülnek a korábbi képzettségek lényeges elemei. A sikeres tanári személyiség tartozéka: a szakma iránti elkötelezettség és vele az a képesség, hogy a pedagógiai vonatkozásokat a tanuló hasznára értelmezze. Újabb követelmény az idegennyelv-tanár személyiségjegyeinek, individuumának felértékelődése. Az idegennyelv-tanítás fontosnak tartja ugyanis tanárának a különféle pedagógiai színtereken és helyzetekben való mesteri helytállását ugyanúgy, mint a szakma világában (Butzmann 1980; Hezer 1987).

*

Térjünk most rá a magyar mint idegen nyelv tanárának különös felelősségét indokoló kritériumokra.

(1) A magyar nyelv tipológiai eltérése az európai és világnyelvektől, mondhatjuk: „mássága” a gazdag morfológiai jellegből fakad. A gazdag morfológia a kezdő magyartanuló számára bonyolultnak és riasztónak tűnik. Vessük össze a magyar *Egészségedre – Egészségére – Egészségetekre – Egészségükre – Egészségünkre* kifejezési formákat a német *zum Wohl*, a svéd *Skål*, az angol *Your health*, az orosz *na zdorovje*, sőt a genealógiailag rokonnak tartott finn *kippis* megfelelőikkel. A kommunikációt nem a magyar formák sokasága teszi bonyolulttá az idézett nyelvek egyetlen formájú megfelelőivel szemben, hanem a birtokos személyjelek (*-ed, -e, -etek, -ük, -ünk*), valamint a lativuszi határozórag palatális formájának (*-re*) agglutinációs rendje. Ha egy kezdő fokon is használatos kifejezéshez komplikált grammatikai viszonyok ismerete, illetőleg jelentős memória-kapacitás igénybevétele szükséges, akkor ez a nyelv akár el is riaszthatja tanulóját, s mindenképp csökkentheti a motiváltságot.

Az efféle motivációk megtartása, pótlása is a magyar mint idegen nyelv tanárának a feladata. Mi a teendő? A nyelvi tartalom általános – legkönnyebben átlátható – elrendezése a hasznos kommunikáció érdekében: pragmatikus mini beszédhelyzetek és kis lépésekben adagolt nyelvtani jelenségek újra és újra felelevenítő, sőt bővítő integrálásával. Például (koccintani) a *siker-re*, a *barátság-ra*, a *boldogság-ra*, mert – úgymond – ez a te *siker-ed*, a mi *barátság-unk*, a ti *boldogság-otok* stb. Az informális

kifejezési forma így integrálható: *a sikeredre, a barátságunkra, a boldogságotokra*. Ennek alapján megérthetők az „*egészségedre*”... szerkezetileg is feltárulkozó, lexikailag és szituatív többoldalúan is kontextuált kifejezési formái. Az efféle többoldalú kontextuáláshoz ciklikus, „visszacsatoló” haladás szükséges.

(2) A kis presztízszű nyelvi státus, amit a magyar nyelvnek a világban betöltött kommunikációs szerepe jelöl ki, ugyancsak fontos konzekvenciákat indukál a magyar mint idegen nyelv tanára számára. Ennek következménye ugyanis, hogy a magyar mint idegen nyelv felnőtt, tanfolyam-keretű, célnyelvi kontextusra orientált, és – fentebb említettük – tanári anyanyelvűséget felmutató oktatás.

(a) A felnőtt-oktatásról vallott azon felfogás, miszerint az idegennyelv-tanulás a felnőtt képzésben nem több, mint a megváltozott külső feltételek mellett folyó iskolai oktatás, már nem tartható. A felnőtt képzésnek immár kialakult egy speciális didaktikája, amely a magyar mint idegen nyelv oktatásában is – ahol elsősorban fiatal felnőttek tanulnak – értékelhető (Lenneberg 1967, 1972; Singleton 1989).

A magyart idegen nyelvként tanulók – szándékuk szerint – tettere készek és optimisták. Ez az önmotiváció azonban – a célnyelvi kontextussal való természetes kötelék hiánya miatt – sérülékeny, amit a tanuló a tanárához való kötődéssel igyekszik kompenzálni. A tanártól tanulója nemcsak a nyelvtanulásban várja a segítséget, hanem tőle remél alapvető információkat, eligazítást is a mindennapokban, tőle reméli perspektivikus létezésének támogatását az új környezetben. A tanárhoz való efféle szinte „gyermeki” kötődés a pillanatnyilag hiányzó családi, baráti kapcsolatok pótlását jelenti. Maga a tanár idegen tanulója szemében „Magyarország mindentudója”. Minden, amit tudnia kell az új életfeltételekről, tanárán keresztül nyeri el hitelét.

A tanár azonban, ha jól megérti feladatát, az ilyen kihívásokat is türelemmel és tisztelettel kezeli. Tanulóját annak függő helyzetében sem tekinti gyermeknek. Mellőzi pl. a tegezést, és – az esetleg távoli kultúrából érkezőkkel, a netán elütő bőrszínűekkel szemben – elutasítja a rácsodálkozást. Ugyanígy elutasítja a nyelvi nehézség okozta sokkokkal szemben a lekezelő reagálást, a nagyothallóknak szóló mutogatást vagy az emelt hangú beszédet: hiszen a magyar mint idegen nyelv tanulója nem siketnéma és nem is nehéz felfogású, csak idegen tudatú. A tanárnak mindig arra kell gondolnia, hogy nincs taníthatatlan idegen ajkú tanuló, csak elégtelen stratégiával rendelkező tanár, aki a tanulóhoz vezető utat az oktatási folyamatban és a bánásmódban nem igazán találja meg. Ha azonban kitart oktatási célja mellett, a stratégiai megoldásokat maga a tanár-diák interakció adja (Lörscher 1983).

A felnőtt tanuló számára fontos motivációs érték a tanulási – nyelvi és kulturális – tartalmak egymással kapcsolatba hozásának a lehetősége, amely a magyar mint idegen nyelv oktatásában a grammatikai vezérelvekre felfűzött vagy a téma-specifikus lexika által jelzett országismeretet jelöli ki közös alapként. Ez nem jelenthet mást, mint az országismeretet eleve beépíteni az oktatási folyamatba. (Közismert idegennyelv-tanítási témák, pl. lakás és berendezés, család és rokonság, vásárlás, utazás alkalmasak az efféle „magyarításra”.) A magyar mint idegen nyelv oktatása ezáltal nemcsak a nyelvismeret, hanem a nyelvvorság-ismeret kimunkálását is célul tűzi (Jónás 2003a). Sőt, a „nyelvbe kötött kultúra” tényeit – akár a tanulói forrásnyelven vagy közvetítő nyelven – „mini-idegenvezetés”-ként, betétszerűen meg lehet jeleníteni. (Japánoknak szóló magyar nyelvkönyvekben láthatók efféle stratégiák.)

Fontos szerepe van a felnőtt-oktatásban az előzetes ismeretanyag aktivizálásának, amely esetünkben nemcsak a grammatikai terminológia-tudásra, hanem a magyart megelőző idegen nyelv(ek) elsajátítási módszereire figyel. Optimális, ha az idegen tanuló által tanult megelőző idegen nyelv a tanár által is ismert közvetítő nyelv. Erre a szerepre főként az egyébként elterjedt angol nyelv alkalmas, amely – kommunikatív értékén túl – a nemzetközi szolidaritás hordozója, a XXI. század „*ianua linguarum reserata*”-ja.

A felnőtt tanulóknak az oktatási folyamatban való részvételére meghatározólag hat a szakmai státusz, az életmód, a családi és munkahelyi körülmények, amelyek komplex módon biztosíthatják a mentálhigiéniai feltételeket. A tanuláshoz szükséges a kiegyensúlyozottság, a kipihent állapot, a szabadidő, az optimista hozzáállás stb. Ám jelentkezhet – különösen a kezdő szakaszban – a kommunikatív sikerek elmaradása miatt érzett tanulói türelmetlenség. A tanuló unja a bonyolult nyelvtani alapozást, amelyhez viszonylag kevés használható nyelvi produkció társítható. Fontos ezért, hogy a tanár előre tájékoztassa tanítványait a várható eredmények jelentkezésének üteméről, módjáról, a stagnáló-megugró tanulási folyamatról.

A felnőttek is nyitottak a játékra. A nyelvtanulás során azonban óvatosak legyünk a nyelvi játékokkal. Semmiképp sem kell az anyanyelvű gyermeknek szóló nyelvgyötrökkel terhelni a nyelvtanulót. Értelmetlen teher pl. „az ipafai papnak...” stb.-féle mondóka, mert ez a kiejtés szempontjából az idegen tanuló számára nem a magyar kultúra organikus talajából kinőtt finom humorú nyelvi játék, hanem üres és felesleges hangcséplés.

Az sem szerencsés, ha a magyarok szemében „szellemes”-nek tűnő szójátékokkal igyekszünk érdekessé tenni tanszövegeinket, pl. *A nyúl Európában fél. ... Pardon, Európában él.* (Kovácsi 1993: 10.) Egy nyelvkönyv szereplőit, amelyek valahol mindig a tanulóval azonosuló szempontok megjelenítői, állatfigurákba bújtatni legalábbis nem udvarias. Emellett a *fél* és *él* hasonló hangzása a két szó összekapcsolása folytán ún. homogén gátlást idéz elő. A tanuló mindig bizonytalan lesz abban, hogy ugyanazon jelentés kifejezésére vajon a *fél* vagy az *él* a hiteles. Ezen túl: a tananyag-humor – sohasem humoristák alkotják – általában erőltetett, ügyetlen. A tanórai helyzetkomikum kihasználása azonban valóban kiegészítője lehet a jó hangulatú oktatási kontaktusnak. Pl. a „Tessék köszönni valakinek” vagy „Tessék megköszönni valakinek valamit” interakcióban a tanulói tévesztéseknek könnyed humorú tanári kezelése derűltség – természetesen nem kinevetés – forrása lehet.

A tanárnak tudatosítania kell tanulóiban, hogy a tanóra és a tananyag világa művi, mesterkélt, virtuális. Egy hasonlattal élve olyan, mint egy öltöny elkészítéséhez szükséges próbababa. A mesterséges tananyag ugyanakkor a természetes magyar környezetben való eligazodáshoz hasznos kiindulási pont. A mesterséges kommunikatív kényszert ugyanis fokozatosan fel kell váltania a természetesnek. A valódi kommunikációhoz való hozzászokás jó tanórai előgyakorlata – amit már Hegyi Endre hangoztatott – a tankönyvszövegből való „kilépés”. Például ha a tananyagban a *Péter tegnap este mozi-ban volt* mondat szerepel, a tanári kérdés feltétlenül efféle legyen: *És maga mikor volt mozi-ban?* A második kérdés már valódi kommunikációs kényszert eredményez.

A felnőtt tanuló méltán idegenkedik az erős tanári irányítástól. Az önként vállalt tanulási folyamatban a külső kényszer ellenérzést szül. A nyelvi drillek, nyelvtani vagy

akár a kényes kulturális kinyilatkoztatások mellett biztosítani kell a tanulói kérdezés diszkrét lehetőségét is. Mindenki tudja a maga gyakorlatából, hogy a felnőtt tanulók hiányosságai miatt nem is tanáraik, hanem tanuló társaik előtt szoronganak.

A képi anyag feldolgozásával kapcsolatban a magyar mint idegen nyelv tanulója és tanára egyaránt zavarban van. Az újabb tananyagok ugyanis – „korszerűsége törekedve” – zsúfolt képkínálataikkal szinte a perzsa vásár hatását keltik. Valószínűsíthető, hogy ez a divat-kényszer egyfelől a világ rajzfilm-örülete, másfelől a nagy nyelvek gyermektanításra irányuló módszereinek kritikátlan átvétele miatt települt felnőtteknek szóló tananyagainkra. Az egynyelvű tananyagok képi ábrázolása indokoltabb ugyan, mint a kontrasztív nyelvkönyveké, de ki kell mondanunk – anélkül, hogy a vizualitás didaktikai tartalmát általában alábecsülnénk –, hogy a felnőtt tanuló kognitív tanulási elvéhez jobban illeszkedik akár a nyelvtan, akár a kontextus nyújtotta formai/tartalmi logika stratégiai követése. A túl sok szín és kép – asszociatív hatásával – széttördelheti a gondolkodási folyamatokat.

Természetesen kezdő szinten – különösen az említett egynyelvű tananyagokban – bizonyos illusztrációk szükségesek. A szükséges mértékű pragmatiko-funkcionális szempontok ugyanakkor képi túlkínálat nélkül is érvényesülhetnek.

(b) A magyar mint idegen nyelv tanfolyami keret jellege a felsőoktatási intézmények jórészt programorientált, részképzéses, rövid távú, valamint a nyelviskolák gyakorlati célú, esetleg nyelvvizsga-előkészítő és nyári egyetem-szerű oktatását jelenti. (Egyéb szervezésű privát oktatásra most nem célszerű kitérni!) A nyelviskolák magyar mint idegen nyelvi oktatása mára növekvő mértékű, amelyet a tanulói forrásnyelvet ismerő, idegen nyelv szakos hazai tanárok vállálnak. Az idegen ajkú tanuló forrásnyelvének tanári ismerete a magyar környezetben is meghatározó faktor. Azonnali kontaktusteremtő lehetőség, kommunikációs biztonság a tanuló számára. A nyelviskolai magyartanár azonban elsősorban idegen nyelvet tanít, s csak másodsorban – mondhatni, maradékelven – tanít magyart idegenként. Kevés közöttük a magyar mint idegen nyelvre specializált tudással rendelkező. A nyelviskoláknak azonban mégsem képesítési megkötésekre van szükségük, hanem magyar mint idegen nyelvi tanártréningekre, a magyar mint idegen nyelv didaktikájának művelőivel való szorosabb szakmai együttműködésre. A hazai felsőoktatási intézményekben folyó magyaroktatás idegeneknek mára ugyancsak ún. nyelviskola-típusú oktatás. Tananyagaik főként az ún. NEI-típusú oktatási tananyagok vagy azokkal rokon felfogásúak. [A NEI = Nemzetközi Előkészítő Intézet, mára Balassi Bálint Kulturális Intézet.] A felsőoktatásban azonban – a szakmai tanulmányok okán – szükségesek a szakmai kommunikációt célzó tananyagok is. Efféle nyelvkönyvek közreadásában a műszaki, a közgazdasági és az orvosi szakterület tud eredményeket felmutatni (pl. Berényi 1992; Bencze 1995; Györffy 1999). Jelzésértékű azonban a nyelviskola-típusú Debreceni Nyári Egyetem tankönyvcsaládja (Hlavacska és társai 1991). Legutóbbi könyve, a *Magyar üzleti nyelvkönyv* (Laczko-Rác 2004), amely a piaci igény eredményeként született. Ennek üzenete: a szakmai kommunikáció magyar nyelven való oktatása idegen ajkúaknak a nyelviskolák számára is aktuális. Nem könnyű feladat a zömében mellékfoglalkozású magyar mint idegen nyelv tanárok számára.

(c) A célnyelvi környezetű oktatás a tanárnak különös didaktikai kihívás. A vezérelt oktatásnak ugyanis figyelembe kell vennie a környezet nyújtotta vezéreltlen tanulást,

elsajátítás hozadékát is. A kezdő szintű oktatásban az egynyelvű tananyagoknak olyan stratégiai lehetőségeket kell kínálniuk, hogy elősegítsék az elsajátító idegen tudat készenlétét az oktatási folyamatban tanult és a környezetben szerzett tudásanyag integrálására (Ellis 1985).

A pragmatika felhasználása az oktatásban ne a nyelvi illetanhoz, hanem a kommunikáció legszükségesebb minimumához adjon támpontot. A memória mértékletes didaktikai érvényesítése mellett – felnőttoktatásról lévén szó – a stratégiáknak az intellektust érdemes megcélozniuk. A célnyelvi merülésnek a nyelvi regiszterekben tükröződő frontális hatása szinte önkénytelenül kényszeríti az idegen tanulót a pragmatikai hiányok intellektuális kezelésére.

Külön kihívás a célnyelvi környezetben való magyartanulás szükségszerűen vegyes (különböző forrásnyelvű) csoportszervezése. Ez a kényszer nyilván gazdasági alapú. A közös tanulási cél a magyar nyelv, ám a különböző tanulói forrásnyelvek összehangolása egy közös közvetítő nyelv segédletével – legalábbis kezdő szinten, különösen a nem intenzív ütemű oktatásban – egyszerűbb.

(d) A magyar nyelvet azonban – ha kisebb mértékben is – tanítják szerte a nagyvilágban. A hivatalos adatok közel harminc ország kultúrdiplomáciai, tudománykapcsolati és civilszerveződési magyar oktatásáról beszélnek. A tanulási célok természetesen különbözőek: tudományosak, egyedi furcsaságokat rejtenek, vagy pedig a magyar származástudat identitás-gondozását jelentik.

A külföldi magyartanulás is több színhelyen folyik: a külföldi felsőoktatási intézményekben, a magyar intézetekben, valamint a külföldi magyarok civil szerveződésének holdudvarában létrejött keretek között (pl. vasárnapi iskolákban).

A professzionális magyar mint idegen nyelv tanár jelenléte a külföldön folyó oktatásban szükséges igazán. Kiküldött lektoraink mára – amellet, hogy ismerik a célország nyelvét – remélhetőleg rendelkeznek magyar mint idegen nyelvi szakmai képzettséggel, tanítani tudással. A lektori feladat ugyanis világos: a magyar nyelv szakszerű oktatása. Ez a feladat bizonyos külföldi magyar tanszékeken csorbulhat, ha magyar vendégprofesszor a magyar nyelv tanítása helyett – vagy mellet – nyelvészeti vagy irodalmi szaktárgyak oktatásával bízza meg a lektort. A külföld magyar mint idegen nyelv tanárának különös felelőssége: a magyar nyelv és kultúra, végcélként Magyarország megszerettetése. Ehhez saját anyanyelv-ismeretén kívül az oktatás folyamatában csupán virtuális stratégiai eszközökkel rendelkezik. (A maguk módján értékes kétnyelvű tananyagok, megrendezett beszédhelyzetek, audio-vizuális kiegészítők stb.) Eppen ezért: minden erejével arra kell motiválnia tanulóit, hogy mielőbb realizálják az ún. „célnyelvi bemerülés”-t.: erre valók a csereprogramok, a részképzések és különféle ösztöndíjak, amelyekre egyre több lehetőség nyílik.

A magyar mint idegen nyelv tanárának anyanyelvűségéről eddig szinte mint szakmai kihívásról beszéltünk. Az anyanyelvi nyelvismeret nagyszerűségét az idegennyelv-tanításban természetesen előnynek tekintjük. Ezen túl: a külföldi magyarok tanításában pótolhatatlan. A származástudatú magyarok oktatásában a tanárnak ugyanis gyakran szembe kell néznie azzal, hogy a családon belül elsajátított nyelvi változatból gyakran hiányzik a helyesírás-tanulás s egyáltalában az írásra szoktatás. Ilyen keretekben folyik gyakran a külföldi magyar gyermekek oktatása is. A professzionális tanár – ebben az esetben hasznos, ha magyar nyelv és irodalom szakos képesítése is van – vegyesen

alkalmazhatja anyanyelv-oktatás és az idegennyelv-tanítás didaktikai aspektusait, stratégiáit.

(e) A magyar „kisnyelvi presztízse” a nyelvpolitikát nem orientálja a magyar mint idegen nyelv tanárképzés extenzív támogatására. Rendszerváltásunk nyomán mégis jelentkezett egy máig fennálló ellentmondás, amely a külföld előtt a magyar nyelv, sőt Magyarország imázsát is érinti. A rendszerváltás után az idegen ajkúak nemcsak Magyarország fővárosát és nagyobb városait tisztelték meg jelenlétükkel, hanem a kisebb településeket is. Magyartanulásuk, amely gyakran megélhetési és „munka-magyar”, sőt szakmai kommunikációs nyelvismereti igény, Magyarországnak is érdeke. Erre megoldás volna a helyi iskolák szakember-kínálata, ha a nyelvszakosok rendelkeznének efféle speciális tanítási tudással. Ennek híján idegen nyelv és magyar szakos tanárok „műkedvelőként”, gyakorta azonban csupán magyar anyanyelvű ismerősök vállalkoznak tanításukra. Természetes következmény – az efféle tanítás sikertelensége okán – azon elhíresült mondás, hogy „a magyar nyelv legalább olyan nehéz, mint a kínai”. Az idegen ajkúak jó része pedig a tanulási nehézség híre miatt nem folytatja vagy el sem kezdi a magyartanulást. Végül is ragad rájuk majd valamiféle „pidgin magyar”...

A tanári szakmai szempontok érvényesítése ütközik a tanulás szociológiai keretével: a centrumokra szervezett kis létszámú „magyar mint idegen nyelv” tanárképzés szemben áll az országos lefedettségű külföldi jelenlét igényeivel. Az ellentét mégis kiküszöbölhető, méghozzá minimális teremtő akarattal. Hogyan is? A meglévő lehetőségek figyelembevételével, integrálásával. A magyar szakos tanárképzés ugyanis a nyelvi tartalmakat, az idegen nyelvek tanárképzése pedig a didaktikai stratégiákat eleve biztosítja. A magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv szakos tanárképzés mellett ez a tudás egy-két félévnyi specializációs tanegységekkel kiegészíthető; s általuk mindez a szükséges specialitás a magyar iskolarendszerbe is eljuttatható. Ezzel meg lehetne szüntetni a magyar mint idegen nyelv tanításának országimázsra is kiható szakmai hiányosságát. A felsőoktatásban létrejött magyar mint idegen nyelvi programok, „minor szakok” ennek a – remélhetőleg bekövetkező – integrált képzési megoldásnak a kísérletes, reprezentatív mintái (Jónás 2003b).

Nem könnyű feladat tehát a magyar mint idegen nyelv tanáráként működni. A professzionalitás igénye nemcsak a fent elemzett képzési követeléseket, hanem a „paidotropikus” és „logotropikus” karakterek jegyeit is sajátos rugalmasságban egyesíti a tanári személyiségben. A magyar mint idegen nyelv tanárának ugyanis partnerként kell megteremtenie tanulója számára mindazt a biztonságot, amelyet annak anyanyelvi közege pillanatnyilag nem tud, de a magyar nyelv tanulásához felettébb szükséges.

Ezért tarthatjuk igaznak a következő megállapítást: a magyar mint idegen nyelv tanára nem magyar nyelvet tanít tanulóinak, hanem tanulóit tanítja magyar nyelvre.

IRODALOM

- Bencze Ildikó, Papp Judit és Lakos Dorottya (1995): *Basic Business Hungarian*. Budapesti Közgazdasági Egyetem/Aula: Budapest.
- Berényi Katalin és Erdős József (1992): *Haladó magyar nyelvkönyv a Budapesti Műszaki Egyetem magyar nyelvi előkészítő tanfolyama számára*. Tankönyvkiadó: Budapest.

- Butzmann, Wolfgang (1980): *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg.
- Caselmann, Christian (1949): *Wesensformen des Lehrers*. Stuttgart.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*.: Oxford University Press: Oxford.
- (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Basil Blackwell: Oxford.
- Györfy Mária (1999): *Mi a panasz?* IDIÓMA Bt.: Pécs.
- Hezer, Helmut és Klippel, Friderike (1987): *Englischmethodik*. Berlin.
- Hlavacska Edit, Hoffmann István, Laczkó Tibor és Maticsák Sándor (1990-től): *Hungarolingva*. Debreceni Nyári Egyetem. [Tankönyv-sorozat.]
- Jónás Frigyes (2003a): „Az országismeret didaktikai alapvonalai a magyar mint idegen nyelv oktatásában.” In: *Hungarológiai Évkönyv*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Dialóg Campus Kiadó: Pécs. pp. 160–5.
- (2003b): „Perspektiven in der Lehrerausbildung des Ungarischen als Fremdsprache.” In : *Studia Russica* XX. ELTE BTK: Budapest. pp. 170–5.
- (2004): „Variabilitás-faktorok a magyar mint idegen nyelvben.” In: Gecső Tamás (szerk.): *Variabilitás és nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. pp. 149–54.
- (2005): „»Szóról szóra« a magyar mint idegen nyelvben.” In: *THL₂*. A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet folyóirata 1. sz. p. 70.
- Kovácsi Mária (1993): *Itt magyarul beszélnek I*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest. p. 10.
- Laczkó Tibor és Rácz Edit (2004): *Magyar üzleti nyelvkönyv. Lingua Hungarica*. Debreceni Nyári Egyetem Kht.
- Lenneberg, Eric H. (1967): *Biological Foundation of Language*. Wiley: New York. [*Biologische Grundlagen der Sprache*. Suhrkamp: Frankfurt, 1972.]
- Lörscher, Wolfgang (1983): *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Narr: Tübingen.
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár*. Corvina: Budapest.
- Singleton, David (1989): *Language Acquisition. The Age Factor*. Multilingual Matters: Clevedon.

PETNEKI KATALIN*

Mit ér a nyelvtudás, ha nem angol?

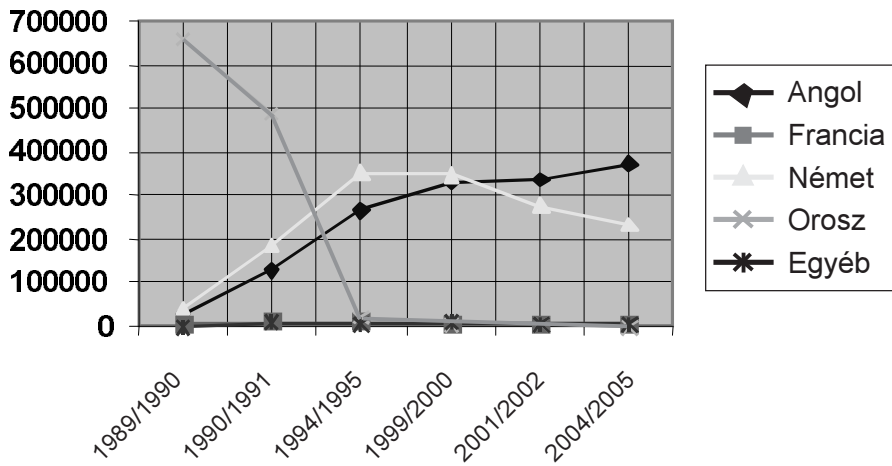
A nyár elején, amikor a tanév véget ér és a tanárok végre egy kicsit pihenhetnek, június 28-án az oktatási tárca új vezetője két lényeges bejelentést tett: bevezetik a felsőoktatásban a tandíjat és megemelik a tanárok kötelező óraszámát. Ezt a két információt a sajtó rögtön fel is kapta, s biztos sokat fogunk még ezekről olvasni. Mivel e két lépés igen sok embert érint, valószínűleg sokak szemét/fülét elkerülte egy mondat, amit a fenti szövegkörnyezetbe ágyazott az új miniszter, miszerint „Hiller István elmondta: a magyarok 75 százaléka nem beszél semmilyen idegen nyelvet, s ezzel Európában a magyarok sereghajtók, *ezért 2010-re megteremtik a feltételeket, és kötelezővé teszik az angol nyelv oktatását a középiskolákban*”.¹

Mivel az említett másik két bejelentés sokkal nagyobb figyelmet kap, valószínűleg sokan észre sem vették ez utóbbi mondatot. Pedig szerintem érdemes lenne kicsit elgondolkodni rajta. A kérdés az, kinek és miért jó ez? Szükség van-e erre? Miért most, illetve miért 2010-ben? Senki nem vitatja, hogy ma az angol nyelv a nemzetközi kommunikáció nyelve. De ha valaki angolul akar tanulni, annak ma nincsenek meg a feltételei? Egyáltalán, hogyan állunk a nyelvtudással, milyen nyelveket tanulnak ma a diákok?

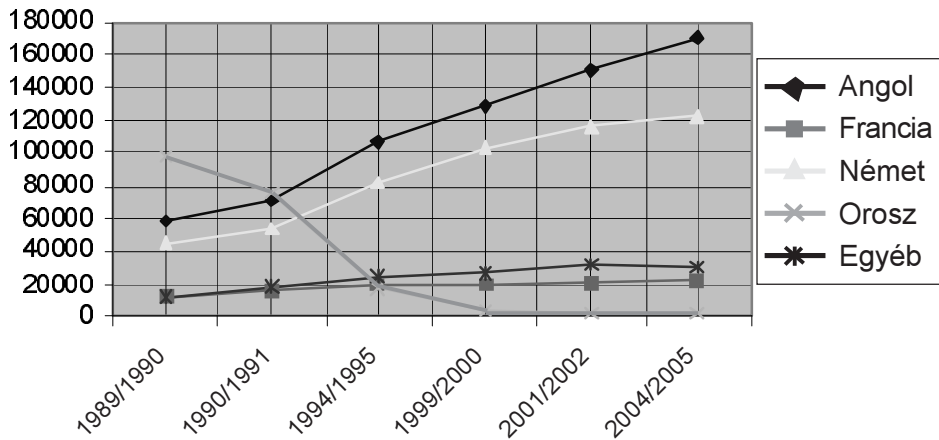
Amikor az 1989–90-es tanévben eltörölték az orosz nyelv kötelező jellegét és az orosz egyike lett a választható nyelveknek, az iskolai nyelvválasztásban óriási változás állott be. Az iskolák természetesen nem rendelkeztek elegendő más nyelvszakos tanárral, így pénzt és fáradságot nem kímélve képeztek át számos orosztanárt angol- és némettanárrá (más nyelvszak nem volt jellemző), így próbálták enyhíteni a nagy tanárhiányt. Leginkább az Oktatási Minisztérium statisztikai adataival tudom érzékeltetni, hogy öt évenként milyen változás állt be az iskolai nyelvtanulók számában².

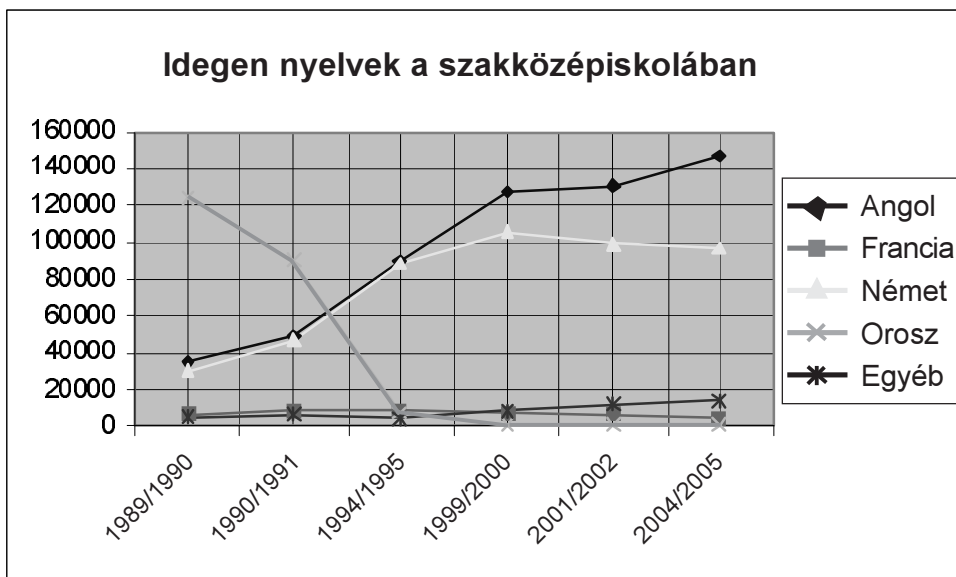
Bármelyik adatsort is nézzük, mindenféle előírás és kötelező jelleg nélkül is az angol nyelvet – még csökkenő diáklétszám mellett is – egyre többen választják és tanulják. Az általános iskolában az 1999–2000-es tanévig a németet tanulták többen, ami részben azzal magyarázható, hogy ebben az iskolatípusban egyszerűen több némettanár volt. Azonban 2000-re az angol nyelv ebben az iskolatípusban is utolérte a németet, sőt, azóta ott le is hagyta. Tehát megállapítható, hogy ma már minden iskolatípusban a legtöbben angolul tanulnak. A „második helyezett” német nyelv egyelőre stagnál, visszaesés még csak kis mértékben tapasztalható. Az összes többi nyelvet (franciát, olaszt, spanyolt stb.) csak a tanulók töredéke tanulja, e nyelvek mutatói alig változtak az elmúlt 10 évben.

Idegen nyelvek az általános iskolában



Idegen nyelvek a gimnáziumokban

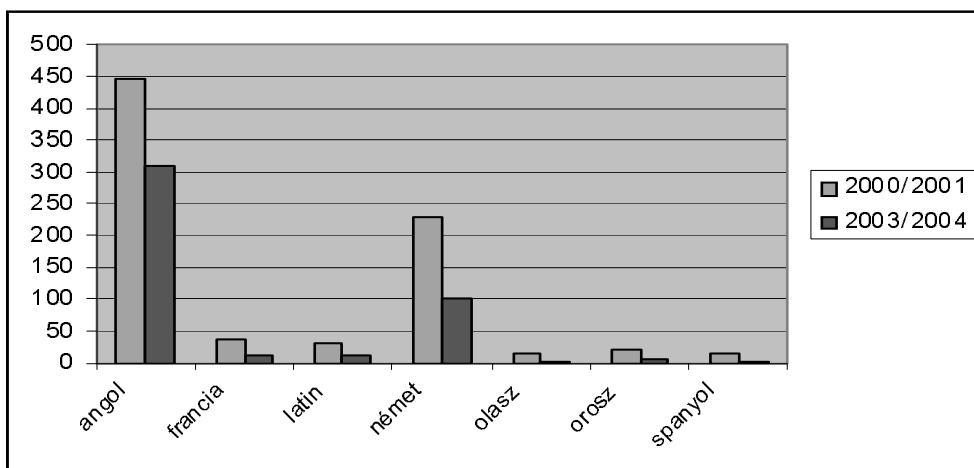




Az Európai Unió különböző akciókkal hívja fel a figyelmet a nyelvtanulás és nyelvtudás fontosságára. 2004-ben volt a „Nyelvek európai éve”, 2005 szeptemberében rendezték meg a „Nyelvek európai napját”, 2006 februárjában pedig Brüsszelben rendeztek konferenciát a többnyelvűségről. Ezen öt magyar előadó is részt vett³, közülük egy franciául, egy pedig (jómagam) németül adott elő, a többiek angolul. Nem érzékeltem különbséget a résztvevők számában ott, ahol nem angolul folyt az előadás, mégis a fellépők 90%-ban angolul adtak elő. A konferencia honlapja is – a nyitó oldal kivételével – csak angolul volt elérhető. Tehát a többnyelvűség szépen hangzó programját már az EU központjában is erős egynyelvűség övezi. Pedig a „Közös európai referenciakeret” politikai és oktatási háttérében világosan megfogalmazza, miért van szükség a többnyelvűsége: „A többnyelvűséget a plurikulturalizmus kontextusában kell vizsgálnunk. A nyelv nemcsak a kultúra egyik fő tényezője, hanem egyben a kulturális produktumok hozzáférhetőségének eszköze is.”⁴

De nézzük, hogy mi történik nálunk. 2003-ban hirdette meg az Oktatási Minisztérium a „Világ – nyelv” programját, amivel a jelenlegi miniszter által is kifogásolt alacsony nyelvtudási szintet kívánta orvosolni. A programot Medgyes Péter akkori helyettes államtitkár vezetésével egy ún. „bölcsek tanácsa”, a hazai nyelvpedagógia és alkalmazott nyelvtudomány jeles képviselői alkották meg. Célként az Európai Unió elvárásainak megfelelően azt tűzték ki, hogy „a közoktatásból kilépő minden diák feltétlenül tudjon egy, de lehetőleg két idegen nyelven annyira, hogy igényeinek megfelelően tudjon továbbtanulni és munkát vállalni”⁵. E dokumentum csak egyetlen helyen emeli ki az angol nyelvet, illetve tanulásának fontosságát, de nem teszi kötelezővé. „Mivel napjainkra az angol vált a nemzetközi kommunikáció első számú nyelvéné, minden diáknak legyen *lehetősége* angolul tanulni”⁶. A program beindult, számos jó kezdeményezés született. Ezek közül az egyik legsikeresebb és talán legismertebb,

hogy több mint négyszáz iskolában bevezettek egy nyelvi előkészítő évfolyamot. A 2004–2005-ös tanév alakulását 64 iskola nulladik évfolyamán kutatók is nyomon követték, és az eredményeket publikálták. Ebben a képzési formában is a legtöbben angolul (66,7%) és németül (33,3) tanultak. Pedig a programban nemzetiségi iskolák is részt vettek. A kutatók mindkét félévben megkérdezték a diákokat például arról, hogy ki milyen nyelvet szeretne tanulni. A második félévben például ezek a válaszok születtek⁷:

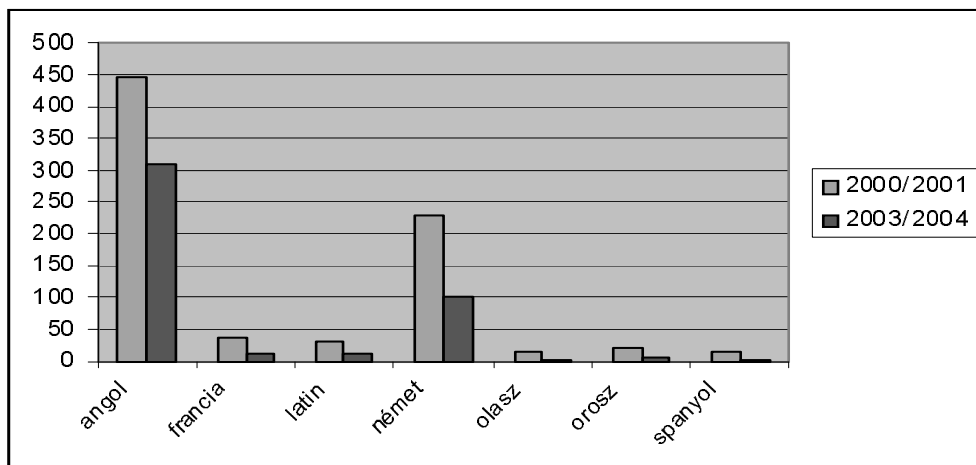


Az első megállapításunk ezek alapján az lehet, hogy ma már igen sokan tanulnak és tanulhatnak angolul, s ez a lehetőség a tendenciákat látva töretlen fejlődést mutat. Akkor miért kell kötelezővé tenni az angolt?

Sokszor állítják elénk az észak-európai államokat példaképkül. Norvégiában, ahol az angol az első és egyben kötelező idegen nyelv, a lakosság 94%-a tud jól angolul⁸. Ez azonban azt is jelenti, hogy más nyelveken már kevésbé tudnak. „A nyelvoktatás erősen csak egy nyelvre koncentrál, ilyen erős első idegen nyelv mellett a többi idegen nyelv gyenge pozícióval rendelkezik”⁹. A második idegen nyelv már a választható tárgyak körébe tartozik, így azt sokan nem is választják. Ráadásul az elméletileg választható nyelvek köre is rendkívül szűk, ami főleg a német¹⁰ nyelvet jelenti. Hogy nincs nagy választék, azt pedig azzal magyarázzák, hogy nincs elég jól képzett nyelvtanár más nyelvből, csak angolból van. A norvég oktatásügy már húsz éve küzd a problémával, hiszen fontos gazdasági partnerekkel csak a közvetítő nyelven keresztül tudnak kommunikálni, de csak 2003–2004-ben (a mi „Világ – nyelv” programunkkal egy időben) indítottak el egy reformot, amiben próbálják a többi nyelv tanulását elősegíteni¹¹.

Ha így áll a helyzet egy fejlett észak-európai országban, akkor nyilvánvalóan nekünk is végig kell járni ezt az utat? Mi késztet minket erre? Mit biztosít például számunkra a piacositott tankönyvkiadás?¹² A táblázat azt mutatja, hogy valós kínálat csupán két nyelvből létezik: angolból és németből.

Az összes nyelvkönyv alakulása 2000/2001 és 2003/2004 között a következőképpen szemléltethető:



Ha a két leggyakrabban választott nyelvet vesszük, érdekes megfigyelni, hogy angoltól csaknem kétharmadot tesz ki a külföldi (főleg brit) kiadású nyelvkönyv, csak egyharmad a hazai. Tehát külföldi kiadók uralják a hazai angoltankönyv-piacot, nekik komoly üzleti érdekük az angol nyelv terjesztése.

A hazai, illetve külföldi vagy licenckiadású nyelvkönyvek száma a két vezető idegen nyelv esetében:

	hazai kiadású nyelvkönyv	külföldi vagy licenc kiadású nyelvkönyv
ANGOL	123	325
NÉMET	157	69

Valóban számos területen elengedhetetlen az angol nyelv ismerete. De az is kérdés számomra, hogy tudományos publikációknál miért ér egy angol nyelvű publikáció többet, mint mondjuk egy olaszul vagy lengyelül írt tanulmány? Az a hazai kutató, aki idegen nyelven, de nem pont angolul publikál, miért ér kevesebbet?¹³ Persze erre mondhatjuk, hogy azért, mert így nem jut el mindenkihez (pl. az „egynyelvű” amerikai tudóshoz), de nem is biztos, hogy a téma azok érdeklődési területéhez tartozik.

Minden gondolatmenet végén az ember azt érzi, hogy e mögött van még valami. Az ember ilyenkor rögtön a pénzre gondol. Ha például 2010-ben bevezetik kötelező jelleggel az angolt, akkor mondhatják, hogy érettségizni már nem „egy idegen nyelvből”, hanem a kötelező angoltól kell – és máris megspórolták a többi nyelv érettségi feladatainak előállítását és lebonyolítását költségeit. A többi nyelvből lehet újra pénzért nyelvvizsgázni. A „Világ – nyelv” programot is – ha még lesz ilyen – le lehet szűkíteni „Világ – angol” programra. Akkor pedig már nem is kell annyi nyelvtanár az iskolákba, le lehet építeni a nyelvszakokat az egyetemeken, ahogy az sok nyugat-európai országban történt¹⁴. Ezzel is sokat lehet megtakarítani.

De kell itt még valaminek lenni, ami jóval több, mint egyszerű takarékoskodási kényszer. Ezt a valamit már jóval korábban többen is észrevették mind külföldön, mind idehaza. A nyelv ugyanis nemcsak a kultúrák közvetítője, de a (gazdasági és politikai) hatalomé is. A média épp a nyelven keresztül tud jelentős hatalomra szert tenni, legyen szó termékek vagy ideológiák terjesztéséről. A kérdés az, hogy ez a lehetőség minden nyelvnek megadatik-e, van-e demokrácia a nyelvek világában. Egy német tanulmány¹⁵, amely a nyelvet mint a hatalom eszközét vizsgálja, az angol nyelv egyre terjedő dominanciájával kapcsolatban a következő idézetet közli: „It is in the economic and political interests of the United States to ensure that if the world is moving toward a common language, it be English; that if the world is becoming linked by television, radio and music, the programming be American; that if the world is moving toward common telecommunications, safety and quality standards, they be American; and that if common values are being developed, they be values with which Americans are comfortable”¹⁶.

A jelenségre nálunk csak kevesen figyeltek fel. Kontra Miklós csaknem tíz évvel ezelőtt írt tanulmánya az „Angol nyelvi és kulturális imperializmus és a magyar tanárképzés”¹⁷ címmel jól rávilágított a lényegre. Külföldi forrásokra hivatkozva két nyelvoktatási paradigmát mutat be, az angol dominálta paradigmát és a nyelvi ökológiai paradigmát¹⁸.

Az angol nyelv dominálta paradigma:	A nyelvi ökológiai paradigma
• Kapitalizmus • Modernizáció • Egynyelvűség • Globalizáció • A világkultúra amerikanizálása és homogenizálása • Nyelvi, kulturális és hírközlési imperializmus	• Emberi jogi távlatok • Kommunikációbeli egyenlőség • Többnyelvűség • A nyelvek és kultúrák megőrzése • A nemzeti önrendelkezés védelme • Az idegennyelv-tanítás támogatása

Úgy érzem, az oktatásért felelős miniszter – nem tudni, milyen szakmai előkészítés után, meg nem várva a 2003-ban elindított fejlesztő programok eredményeit – egy hirtelen döntést hozott, ami hazai nyelvoktatásunkban paradigmaváltással is felérhet. Ez a paradigma nem a nyelvi ökológiai modell felé mutat.

JEGYZETEK

* A szerző eredetileg német–orosz szakos tanár. – *A szerk.*

¹ Forrás: Fejlesztési részhozzájárást vezetnek be 2008-tól a felsőoktatásban. (2006-07-01) <http://www.om.hu/main.php?folderID=730&articleID=7420&ctag=articlelist&iid=1>

² *Oktatás-statisztikai évkönyv 2004/2005*. Készült az Oktatási Minisztérium Közgazdasági Főosztályának Statisztikai Osztályán. Budapest, 2005. pp. 23–5.

³ Vö. Rádi Ildikó: „Beszámoló a brüsszeli MACL konferenciáról.” In: *NYELVinфо. A nyelvtanárok lapja*. XIV. évf. 1. sz. (2006) pp. 30–3.

⁴ *Közös európai referenciakeret*. A magyar fordítás megjelent az OM megbízásából. Kiadó: PTMIK, 2002. p. 7.

⁵ „Világ – nyelv” Az Oktatási Minisztérium stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez. In: *Modern Nyelvoktatás* IX. évf. 1. sz. (2003) p. 8.

⁶ Uo.

⁷ Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből

http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf

<http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/omjelentes2005tavasz.pdf>

⁸ Szilvási Zsuzsanna: „Az idegennyelv-oktatás kérdése Norvégiában.” In: *Modern Nyelvoktatás* XI. évf. 4. sz. (2005) p. 49.

⁹ Uo.

¹⁰ A norvég nyelv ugyanúgy a germán nyelvcsaládba tartozik, mint az angol és a német.

¹¹ Vö. Szilvási Zsuzsanna (2005) p. 51. Itt kell megjegyezni, hogy a *Modern Nyelvoktatás* ezt követő cikke Papp Vanda tollából azt a címet viseli, hogy: „És hogy nevezik azt, aki csak egy nyelvet beszél? Amerikainak.”

¹² OKI tankönyvi adatbázis alapján.

¹³ A tudományos előmenetel pontozásánál több tudományterületen is megkülönböztetik pontszámokban az angol nyelvű publikációkat.

¹⁴ Egy németországi konferencián 2006 júniusában Dorrie Goossens holland kutató elmondta, hogy hazájában megszűnt németből a nyelvtanárok utánpótlása, a germanisztikára szinte nincs is jelentkező.

¹⁵ Stark, Franz: „Sprache – 'Sanftes Machtinstrument' im globalen Wettbewerb.” In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 30. Iudicium: München, 2004. pp. 141–62.

¹⁶ Rothkopf, David: „In Praise of Cultural Imperialism?” In: *Foreign Policy* 1997/107, pp. 38–53. Idézi Franz Stark (2004) p. 148.

¹⁷ Kontra Miklós: „Angol nyelvi és kulturális imperializmus és a magyar tanárképzés.” In: *Modern Nyelvoktatás* III. évf. 3. sz. (1997). pp. 3–14.

¹⁸ Vö. Kontra (1997) p. 9.

GIANPAOLO POLETTTO

A humor nyelvészeti és pedagógiai megközelítésben

Bevezetés

Ez a tanulmány azt tűzte ki célul, hogy olyan kutatásokat ismertessen, melyek a humorral nyelvészeti vagy pedagógiai szempontból foglalkoznak. Az első részben a humort és a viccet mint beszédtevékenységet nyelvészeti szempontból vizsgálom, rávilágítva a humor létrejöttének és működésének kognitív és kommunikatív előfeltételeire. Kiinduló koncepcióm az, hogy a humor komplex és mindenre kiterjedő jelenség. Olyan munkákat ismertetek, melyek a témát a pragmatika és a kognitív nyelvészet szempontjából közelítik meg. A második részben a humort mint osztálytermi jelenséget mutatom be, célom a humor felhasználásával és hatásával foglalkozó legfontosabb idevágó tanulmányok ismertetése. A humor előnyei nyilvánvalók: játékon van hat a tanár–diák viszonyra; alkalmas arra, hogy a tanuló felhasználja nyelvi és nyelven kívüli ismereteit, fejlessze interakciós, kooperatív, kognitív készségeit. A harmadik részben egy olyan diszkurziós modellt vázlok fel, amely a hagyományos (tanári) kezdeményezés – (tanulói) válasz – (tanári) értékelés modelljét beszéd-centrikusabb irányba fejleszti tovább, valamint szólok a tanítás és tanulás szociokulturális megközelítéséről és a humornak az oktatásban betöltött szerepéről. Végül mindezek fényében javaslom, hogy az osztálytermi munka során bátran éljünk a humor adta lehetőségekkel. Egy következő írásomban az általam többféle anyanyelvi és kulturális közegben elvégzett felmérés eredményeinek ismertetésével is ezt szándékozom illusztrálni és alátámasztani.

1. A humor kognitív és kommunikatív komplexitása: a tréfa és a spontán humor

A viccmondás jól mutatja a humor létrejöttének és mechanizmusának kognitív előfeltételeit és folyamatát. Aki viccet mesél, a saját „humor-kompetenciájára hagyatkozik” (Raskin, in Attardo 2001: 30), amikor olyan rövid, három részből álló szöveget (vö. Morin 1966) ad elő, amely tréfás módon fejeződik be és a végén minden esetben csattanó áll. A csattanó létrejöttéhez szükség van arra, hogy kétféle asszociációs lehetőséggel álljunk szemben (Koestler 1964; Hodgart 1969), hogy az információt hordozó szöveg (minimum) kétféle értelemmel bírjon. Ilyenkor inkongruitás lép fel (Forabosco 1992), mivel két teljesen vagy részben egymást átfedő és ellentétes értelmezéssel (Attardo & Raskin 1991) vagy értelmezések sorozatával (Brock 2004) állunk szemben; ez pedig azt jelenti, hogy nagy adag információ veszi körül a szót vagy amit az felidéz (Raskin 1985: 81).

„Az inkongruitás és feloldása csupán ugyanannak a kognitív szerkezetnek a kivetítése, amit a mindennapi, prototípusos jelentéstől való eltérés okoz, és amit a hallgatónak kell kibontani.” (Brône és Feyaerts 2005: 363) Először is a hallgatónak a legkézenfekvőbb, ezért leginkább szembeszökő jelentés vagy interpretáció jut eszébe (ezen alapszik Giora elmélete, „the principle of graded salience”, vö. Giora 1991, 1992); ekkor a szöveg egyértelműnek és megkérdőjelezhetetlennek látszik. Majd a hallgató visszatér a szöveghez, újra elemzi, hogy igazolást vagy új megoldást találjon, részlegesen vagy teljes egészében (vö. Hampelmann és Ruch 2005). A humor megértése szoros összefüggésben van a humor értékelésével, ezt egy fordított U-val vagy a komplexitás és preferencia közötti lineáris vonallal lehet ábrázolni (Cunningham és Derks 2005). A humor értékelése a nevetésen keresztül nyilvánul meg, de ez közel sem az egyedüli lehetséges módja (Attardo 2005), sem pedig az egyedüli célja a humoros megnyilvánulásnak, amivel szemben az is elvárásunk, hogy valamiféle információt is hordozzon (Bandi 1995). Ugyanígy nem mondható a nevetés a humor automatikus következményének sem, mivel a nevetés olyan fiziológiai jelenség, amelyet a humoron kívül más is kiválthat (vö. Attardo 1994, 1997, 2003). Norrick a társalgás során fellépő interakcióba ágyazott humoros szöveget vagy aktust vizsgálja. A humor formái keverednek és kioltódnak egymásban, amikor kötetlen, szabad, nem előre tervezett beszédtevékenység során lépnek fel (1993). A humor mechanizmusa a produkciót és a percepciót illetően beszélő és partner számára ugyanaz, mint az előbbieken.

Mindazonáltal, „a társalgás során a támadás és (ritkábban) a jó kapcsolat is kiegészítő szerephez jut” (Norrick 2003: 1341–2). A poént, csattanót, szójátékot tartalmazó megnyilatkozás spontán keletkezik, váratlanul és hirtelen, ezért többféle kimenetele lehet. Akár fel is boríthatja a beszélgetés addigi menetét (i. h.), lehet, hogy nevetést vált ki, de az is lehet, hogy sikertelen próbálkozás marad csupán. Előfordulhat, hogy a beszélő részéről nem is volt szándékos. Az is elképzelhető, hogy nem ezzel fejeződik be a beszélgetés, vagy hogy több hasonló megnyilvánulás is követi majd. Mindenesetre fontos szerepe van abban, hogy összekössön egy komplex, nagyobb és szervezett egységet (Brock 2005).

Összességében a humornak nagy szerepe van a beszélgetésben, mert az egyéni stílus egyik legjellemzőbb vonása, hangsúlyossá teszi az egyén jelenlétét (Tannen 1984: 130, 132).

A beszélőnek lehetősége van rá, hogy kilépjen a „lokutor” szerepből, ne engedje meg, hogy megnyilatkozását szó szerint értsék, akár le is tagadhatja a humort (Attardo 1994: 317).

A humor használata a kooperativitáson belül marad, a *bona fide* maximák (Grice 1989; Sperber és Wilson 1986/95) megsértése ellenére, a hasonló elvek által kormányozott *non bona fide*-féle kommunikáció részeként (Raskin 1985; Raskin és Attardo 1994).

2. A humor mint beszédtevékenység iskolai környezetben

Davies tanulmányában pontosan rámutat a humor elméleti fontosságára: a nyelvészet sokféle szempontból vizsgálja, irodalmi és nem irodalmi szövegek elemzésén keresztül. A diszkurzus-elemzés keretében multidimenziós jellege miatt érdemel figyelmet, az alkalmazott nyelvészetben pedig mint a kommunikatív kompetencia alapvető eleme (Davies 2003: 1362; a kommunikatív kompetencia fogalmának kialakulásával kapcsos-

latban lásd még: Hymes 1972; Canale és Swain 1980; Canale 1983; Celce-Murcia és társai 1995; Savignon 2002; a humorral kapcsolatos alkalmazásról lásd Davies 1987; 1989). A nézőpontja szerint a tréfa szituációhoz kötött beszédtevékenység (Davies 2003: 1362). Az ő elemzése Gumperz beszédinferencia-elméletéből merít. Két különböző szintű csoport – az egyik anyanyelvi beszélőkből, a másik az angolt idegen nyelvként tanuló kezdőkből állt – azt a feladatot kapta, hogy olyan produkciókat értsen meg, hozzon létre, értelmezzen, ahol a vicc mint minden humor mélyen kulturális kontextusba ágyazva jelenik meg (vö. Apte 1985). Megfigyelte, hogyan keresik és hozzák létre a résztvevők a humoros mondatokat, hogyan jelentkezik a megértés, hogyan alkotják meg közösen a jelentést, milyen társadalmi jelentéseket közvetítenek. Megállapításai megmutatják, hogy a humor elősegíti a „beszélgetési hajlandóságot” (vö. Tannen 1989) és erősíti a kollaboratív készségeket. Azoknak, akik tanulják a nyelvet, mobilizálniuk kellett szociolingvisztikai és diszkurzív tartalékaikat, míg az anyanyelvi beszélők segítséget nyújtottak. Szereplőként közös platformot alkottak, és stratégiaileg irányították a tréfát a szolidaritás és a befogadás irányába, más szóval „a pozitív udvariasság felé” (vö. Brown és Levinson 1987).

Volpi (1983) azt vizsgálja, hogyan használható fel a humor osztálytermi keretek között, széles körű képet nyújtva a témáról. A humor mélyen a valóságban gyökerezik, a kognitív készségekre épít és fejleszti azt. A humoros produkció a valóság egy másik oldalát világítja meg, nevetést kelt, olyan mechanizmusok által mint a deformálás, inverzió, poliszémia, koncentráció, inkongruencia, nonszensz. Amit nyerünk általa: kreativitás, reflexió, kritikai képesség, a feszültség oldása, önbecsülés, sikerélmény, a látókör kiszélesedése.

További tanulmányok, melyeket csak a felsorolás szintjén említek meg, a fentieket támaszjak alá, s a kérdés egy-egy aspektusát mélyítik el. Whimer (1984; 1986) a kritikus gondolkodással és az olvasási készséggel kapcsolatban vizsgálódva rámutat arra, hogyan járul hozzá a humor a készségek fejlesztéséhez, az oldott környezet kialakításához és a tanulók motiválásához. Ziv (1988) középiskolások között figyelte meg a humor pozitív hatását. Gorham és Diane (1990) azt kutatja, hogyan járulhat hozzá a tanári humor a tanítás közvetlen, oldott légköréhez és a tanulók érzelmileg érdekeltté tételéhez. Selleck (1991) a diákok által kezdeményezett és a tanárok által alkalmazott humor kvantitatív és kvalitatív jegyeit vizsgálja. Rareshide nézőpontja (1993) szerint a humor a tanítás során többféle funkciót betölthet, és igen hatékony eszköz lehet a tanár kezében, de sikere nagyban függ a tanulók intelligenciájától és érettségétől.

3. Osztálytermi interakció

A hagyományos modellből kiindulva ([tanári] kezdeményezés – [tanulói] válasz – [tanári] értékelés) (Mehan 1978) Cazden arra a következtetésre jut, hogy az osztálytermi diszkurzus úgy írható le, mint meghatározott társadalmi körülmények között zajló nyelvhasználat. A tanári beszédnek fontos kognitív és szociális hatása van. Ez a nézőpont tovább árnyalódik Vigotszkijnál, aki a kognitív fejlődést a társadalmitól elválaszthatatlannak tartja (1978). Ebből a szociokulturális nézőpontból vizsgálva a tanulás közös és célorientált tevékenység, amely voltaképpen a tanulók aktív részvétele által valósul meg. Az osztálytermi beszédmód különös fontossággal bír: hozzájárul a jelentés közös megalkotásához, és ahhoz, hogy betömjük a kognitív rést aközött,

amit a tanuló segítséggel vagy segítség nélkül tud. Adott célirányos feladat teljesítése közben adott osztályban „az, ami a tanár és diák között spontán beszédnek látszik, valójában jól tervezett tanári döntés eredménye, kifejezetten az adott tanuló számára” (Clay és Cazden 1990: 210). Az így hozott döntések célja a jelentés együttes közös megalkotása, ami tárgyalás során jön létre; ennek célja, hogy mindenki meggyőződjön arról, hogy kölcsönösen értik egymást.

Ennek értelmében Cazden a tanári beszédet a közvetlen beszédmóddal veti össze, és hármas modellt állapít meg. „Speakers’ rights”-nak nevezi azt a módot, amikor a tanulóktól azt várják, hogy csak korlátozott módon szólaljon meg. „Teachers talk”-nak, amikor az input formái nemcsak a megszokott kérdések formájában vannak feltéve, hanem kijelentések, reflexiók, feladatok elvégzésére való felszólítások stb. Ilyen esetben van várakozási idő, és a diákoknak több alkalmuk van szólni, reagálni; ebben az esetben a tanár jobban elfogadja a válaszokat, a jelentés megalkotása kooperatív módon történik. A harmadik mód a „speech style”, amikor a tanár nyelvhasználata szabadabb, kevésbé célirányos, inkább spontán, mint előre eltervezett, és sokkal nyitottabb a tanulói reakciókakra.

3.1. Humor az osztályteremben

Kinginger felvetése szerint (2000) az osztályterem olyan interaktív helyszín, ahol a nyelvtanulás társadalmi közegben történik, ahol közösen alkotják meg a nyelvtanulót mint „stratégiaelsajátítót”, „inputfeldolgozót” és „diszkurzív gyakorlót”, ahol nyelvi és pragmatikai készségek fejlesztése folyik a nyelvi szocializáció érdekében (i. h. 42). Sullivan (2000) ugyanezt hangsúlyozza; párhuzamot von a mindennapi élet és az osztálytermi interakcióban fellépő humor között, elsősorban a történetmondásra és a szójátéokra koncentrálva; mivel ezek olyan performatív események, amelyek szoros összefüggésben vannak a nyelvi formával és a jelentéssel. Kiemeli továbbá, milyen fontos szerepük van a jó kapcsolat kialakítása szempontjából (Tannen 1989), mennyire hozzá tudnak járulni az oldott légkör kialakításához (Mahovec 1988; Norrick 1993) és ahhoz, hogy a beszélő elfogadtassa magát a többiekkel (Goffman 1959).

Valeri és Genovesi (1973) a humor társadalmi, kognitív és pedagógiai aspektusait kapcsolja össze. Fontosabb elemei az ellentét, a közvetlen hatás, a furcsaság, a különösség, a dezintegráció és a különálló és spontán részvétel. A szocializáció során a humor azt jelenti, hogy az ember választ: ringbe száll vagy sem; megvédi vagy éppen támadja a csoport egyik tagját vagy a csoportot; megerősít vagy bomlaszt; saját magát kívánja elfogadtatni vagy a másikat kellemetlen helyzetbe hozni. Kognitív szempontból a humor szorosan összefügg a kreativitással és a személyiségfejlődéssel, feltételezi az árnyalt gondolkodást (Bruner 1969) és mindkét agyfélteke használatát (Gardner 1983; Danesi 2003). A humor produkálása és felfogása függ az életkortól, asszociációs és disszociációs folyamatokat idéz elő, gyors kapcsolást, jó analízáló-szintetizáló képességet és ítélőképességet, valamint játékosságot feltételez.

Iskolai kontextusban, amilyen az osztályterem, a humor része a tanulók aktivitására épülő iskolafelfogásnak és osztálytermi munkának. Alkalmazásának határai azonban meg vannak szabva, és szoros kapcsolatban áll a tanári értékelési rendszerrel. A szatíra és az irónia kerülendő, mint ahogy nem tanácsos az öncélú szórakoztatás sem. A jó légkör kialakítása nem azt jelenti, hogy a tanár – helyzetével visszaélve –, „autoriter”

vagy frusztráló módon humorizál, vagy hogy a diák önkényesen elviheti a beszédet ilyen irányba akkor, amikor annak nincs helye.

3.2. A humoros diszkurzív opció

Az eddigi összkép azt mutatja, hogy a humor nem más, mint más módon szervezett kultúrához kötött tevékenység, kognitív szempontból komplex és igényes. Mint alternatíva egészítheti ki a megszokott kommunikációt, része lehet a nyelvi szocializációnak, ily módon egybehangzik azzal a felfogással, amely párhuzamot von a tanulás/tanítás és a társadalmi környezet között, elősegíti a tanulók részvételét a tanítás/tanulás folyamatában. Jól kiaknázható pedagógiai kontextusban osztálytermen belül és azon kívül; hozzájárul az interakciós, kollaboratív és kognitív készségek fejlesztéséhez azokon a határokon belül, amelyek természetéből és megfelelő használatából következnek.

Amikor végeztem azt javasoltam, hogy a humort használjuk fel az osztálytermi interakcióban, ezt a fentebb részletesen illusztrált elméletekre alapozom: a tanári megnyilatkozások Cazden-féle hármas rendszerére a „speaker’s right, teacher’s role, speech style” beszéd-módokkal; Vigotszkij megközelítésére; a „humor mint másfajta kommunikáció” Raskin és Attards által kidolgozott fogalmára; Valeri és Genovesi komprehenzív nézőpontjára a humorról mint osztálytermi jelenségről. Kísérletem a humorral mint diszkurzív választási lehetőséggel kapcsolatos a diák–diák és tanár–diák közti kommunikáció során.

Mivel a megnyilatkozások potenciálisan és relatíve kétértelműek (Attardo 1994), mindegyik kétféle irányba vihető el: egy humoros és egy nem humoros produkció vagy interpretáció felé. Azon keresztül, amit Gumperz „contextual cue”-nak nevez (1982, 1989; Eerdmans és társai 2003), a megnyilatkozások egy inferencia folyamatot indítanak el, és ezzel egyidejűleg egy keretet hoznak létre, ami jelzi a lehetséges alternatívákat. Ezek közül az egyik mindig eleve humoros. Akár a tanár, akár a diák kezdeményezte, akár aszimmetrikus alárendeltségi és fölérendeltségi viszonyban vagy egyenlő felek között zajlik, minden esetben tanári kontroll alatt van, a humor kiaknázása mindig funkcionális, szervesen odaillő és a közös tevékenységhez járul hozzá. Mivel szubjektív, úgy kell fogadni, mint egy kísérletet a humor létrehozására, függetlenül a fogadtatásától. A célja lehet az, hogy megnevetessen másokat, vagy éppen a tréfás formában üzenjen valakinek, esetleg mindkettő. Mindenesetre olyan diszkurzív opció, amelyet a tanár lehetővé tesz a diák számára, aki természetesen úgy is dönthet, hogy nem él a lehetőséggel, mivel ezzel párhuzamosan választhatja a nem humoros alternatívát is. Bármelyiket is választja azonban, a valódi kommunikáció kíváncsi mindegyik esetben teljesülnek, és „nemcsak a megfelelő szociokulturális tudásra, hanem az interpretatív és produktív tapasztalatok meghatározott szintjére is épülnek” (Davies 2003: 1364). A kutatás következő szakaszában a két opció vonásait egymással összehasonlítva szeretném felvázolni és kísérletileg igazolni; mindehhez jelen tanulmányom csupán bevezetőül kívánt szolgálni.

Konklúzió

Dolgozatomban röviden áttekintettem a humor elméletével, valamint annak osztálytermi felhasználásával foglalkozó tanulmányokat. Céлом az volt, hogy rámutassak arra, milyen fontos szerepet játszik a humor az osztálytermi interakció során. Ezt egy későbbi tanulmányban felmérésekkel fogom igazolni.

IRODALOM

- Apte, M. L. *Humor and Laughter. An Anthropological Approach*. Ithaca – London.
- Attardo, S. (1994): *Linguistic Theories of Humor*. Mouton de Gruyter: Berlin – New York.
- (1997): „The semantic foundations of cognitive theories of humor.” In: *Humor* 10-4. pp. 395–420.
- (2001): *Humorous Texts: A Semantic and Pragmatic Analysis*. Mouton de Gruyter: Berlin – New York.
- (2003): „Introduction: the pragmatics of humor.” In: *Journal of Pragmatics* 35. pp. 1287–94.
- (2005): „Phillip Glenn: Laughter in Interaction.” In: *Humor* 18-4. Book review. pp. 422–8.
- Attardo, S. és Raskin, V. (1991): „Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model.” In: *Humor* 4-3/4. pp. 293–347.
- Banfi, E. (1995): *Sei lezioni sul comico*. Dipartimento di Scienze Filologiche e Storiche: Trento.
- Brock, A. (2004): „Analyzing scripts in humorous communication”. In: *Humor* 17-4. pp. 353–60.
- Brown, P. és Levinson, S. (1987): *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Brône, G. és Feyaerts, K. (2004). „Assessing the SSTH and the GTVH: A view from cognitive linguistics.” In: *Humor* 17-4. pp. 361–72.
- Bruner, J. S. (1969): *Il pensiero. Strategie e categorie*. Armando: Roma.
- Canale, M. (1983): „From communicative competence to communicative language pedagogy.” In: J. Richards és R. Schmidt (szerk.): *Language and Communication*. Longman: London.
- Canale, M. és Swain, M. (1980): „Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.” In: *Applied Linguistics* 1. pp. 1–47.
- Cazden, C. B. (1988): *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Heinemann: Portsmouth, NH.
- Celce-Murcia, M., Dornyei, Z. és Thurell, S. (1995): „Communicative competence: a Pedagogical motivated model with content specifications.” In: *Issues in Applied Linguistics* 6-2. pp. 5–35.
- Clay, M. M. és Cazden, C. B. (1990): „A Vygotskian interpretation of Reading Recovery.” In: L. C. Moll (szerk.): *Vygotsky and education*. Cambridge University Press: New York. pp. 206–22.
- Cunningham, W. A. és Derks, P. (2005): „Humor appreciation and latency of comprehension.” In: *Humor* 18-4. pp. 389–403.
- Danesi, M. (2003): *Second Language Teaching. A View from the Right Side of the Brain*. Springer.
- Davies, C. E. (1987): *Cross-cultural 'joking'*. Paper presented at First Conference of the International Pragmatics Association, Antwerp, Belgium.
- (1989): *The role of sense of humor in the interactional construction of cross-cultural rapport*. Paper presented at Southeastern Regional TESOL Conference, Orlando, FL.
- (2003): „How English-learners joke with native speakers: an interactional sociolinguistic perspective on humor as collaborative discourse across cultures.” In: *Journal of Pragmatics* 35. pp. 1361–85.
- Eerdmans, S. L., Prevignano, C., L. és Thibault, P., J. (szerk.) (2003): *Language and Interaction: Discussions with John J. Gumperz*. John Benjamins: Amsterdam – Philadelphia.
- Forabosco, G. (1992): „Cognitive aspects of the humor process: the concept of incongruity.” In: *Humor* 5-1/2. pp. 45–68.
- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*. Basic Books: New York.
- Giora, R. (1991): „On the cognitive aspects of the joke.” *Journal of Pragmatics* 16. pp. 465–85.
- (2003): *On Our Mind: Salience, Context and Figurative Language*. Oxford University Press: New York.
- Goffman, E. (1959): *The Presentation of the Self in Everyday Life*. Doubleday: Garden City – New York.
- Gorham, J. C. & Diane M. (1990): „The Relationship of Teachers' Use of Humor in the Classroom to Immediacy and Student Learning.” In: *Communication Education* 39-1. pp. 46–62.
- Goor, M. (1989): *Humor in the Classroom: Options for Enhancing Learning*. Kansas.

- Grice, H. P. (1989): *Studies in the way of words*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Gumperz, J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge University Press: Cambridge.
- (1989): „Contextualization and Understanding.” In: Duranti, A. és Goodwin, C. (szerk.): *Rethinking Context*. Cambridge University Press: New York. pp. 229–52.
- Hall, J. K. és Stoops Verplaetse, L. (szerk.) (2000): *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ.
- Hempelmann, C. F. és Ruch, W. (2005): „3 WD meets GTVH: Breaking the ground for interdisciplinary humor research.” In: *Humor* 18-4. pp. 353–87.
- Hodgart, M. (1969): *La satira*. Il Saggiatore: Milano.
- Hymes, D. H. (1972): „On communicative competence.” In J. B. Pride és J. Holmes (szerk.): *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin: Harmondsworth, Middlesex.
- Kinginger, C. (2000): „Learning the Pragmatics of Solidarity in the Networked Foreign Language Classroom.” In: Hall, J. K. és Stoops Verplaetse, L. (szerk.): *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ. pp. 23–46.
- Koestler, A. (1964): *The Act of Creation*. Hutchinson: London.
- Mahovec, F. (1988): *Humor*. Thomas: Springfield, IL.
- Margutti, P. (2005): *When the answer is wrong: Pupils correcting other pupils in the classroom*. Paper presented at the 9th International Pragmatics Conference, Riva del Garda, Italy.
- Mehan, H. (1978): „Structuring school structure.” *Harvard Educational Review* 48(1). pp. 32–64.
- Morin, V. (1966): „L’histoire drôle.” In: *Communications* 15. pp. 110–31.
- Norrick, N. (1993): *Conversational Joking: Humor in everyday talk*. Indiana University Press: Bloomington.
- (2003): „Issues in conversational joking.” *Journal of Pragmatics* 35. pp. 1333–59.
- Rareshide, S. W. (1993): *Implications for Teachers’ Use of Humor in the Classroom*. Virginia.
- Raskin, V. (1985): *Semantic Mechanisms of Humour*. Reidel: Dordrecht.
- Raskin, V. és Attardo, S. (1994): „Non-literariness and non-bona-fide in language.” In: *Pragmatics and Cognition* 2. pp. 31–69.
- Savignon, S. J. (2002): *Interpreting communicative language teaching: Contexts and concerns in teacher education*. Yale University Press: New Haven.
- Selleck, D. F. (1991): *The Use of Humor in the English as a Second Language Classroom*. California.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986/95): *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell: Oxford.
- Sullivan, P. N. (2000): „Spoken Artistry: Performance in a Foreign Language Classroom.” In: Hall, J. K. és Stoops Verplaetse, L. (szerk.): *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Lawrence Erlbaum: Mahwah, NJ. pp. 73–89.
- Tannen, D. (1984): *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Ablex: Norwood, NJ.
- (1989): *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Valeri, M., Genovesi, G. (1973): *Comico, creatività, educazione*. Guaraldi: Rimini.
- Volpi, D. (1983): *Didattica dell’umorismo*. La Scuola: Brescia.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Wells, G. (1986): *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Heinemann: Portsmouth, NH.
- Whitmer, J. E. (1984): *Pickles Will Kill You: Use Humor to Teach Critical Reading Abilities*. Colorado.
- (1986): *Newspaper Humor: Tool for Critical Thinking and Reading Abilities*. Colorado.
- Ziv, A. (1988): „Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication.” In: *Journal of Experimental Education* 57-1. pp. 5–15.

GOLUBEVA IRINA

Ezer mérföldes utazás

Interjú Michael Byram professzorral

Michael Byram az interkulturális nevelés tudományterületének egyik legismertebb szakértője, a neveléstudomány doktora. A Durhami Egyetemen (Nagy-Britannia) a tanárjelölteknek a nyelvtanítás módszertanát, a doktori képzésben résztvevőknek pedig az interkulturális tanulmányokat és a kétnyelvűség pedagógiai, nyelvpolitikai kérdéseit érintő kurzusokat oktatja. Ezen kívül az Európa Tanács Nyelvpolitikai Szakosztályának (Strasbourg) tudományos tanácsadója. Nemrégiben tért haza Japánból, ahol a tokiói Gakugei Egyetem vendégprofesszoraként dolgozott a Tanárképző Központ Tanterv-fejlesztési Csoportjánál. Ez a központ a japán oktatási intézmények tantervfejlesztési programjaiban és a tanárképzési rendszer reformjának megtervezésében vállal szerepet. Michael Byram számos olyan, az interkulturális (kommunikatív) kompetenciával foglalkozó könyv és tanulmány szerzője, illetve társszerzője, amelyek Magyarországon mind a tanárképzésben, mind a doktori képzésben alapkőnek számítanak.

Golubeva Irina [a továbbiakban **GI**]: *Első kérdésemnél hadd idézzem Konfuciusz szavait: „Az ezer mérföldes utazás is egyetlen lépéssel kezdődik!” Emlékszik-e, Professzor úr, hogy mikor tette meg azt a bizonyos első lépést, amellyel megkezdte utazását az interkulturalitás világában?*

Michael Byram [a továbbiakban **MB**]: Nem mondanám, hogy mindössze egyetlen lépésről volt szó. Mikor középiskolai nyelvtanárként franciát és németet tanítottam, kollégáimmal gyakran vittünk gyermekcsoportokat Franciaországba vagy Németországba tanulmányi kirándulásra, mert úgy véltük, hogy bizonyára hasznukra válik majd. Mikor később, egyetemi oktatóként volt alkalmam átgondolni a középiskolában szerzett tapasztalataimat, rájöttem, hogy sok feltevésem megkérdőjelezhető és tüzetesebb vizsgálatot érdemelne. Aztán hallottam fiatal tanárjelölteket úgy nyilatkozni, hogy azért akarnak nyelvet tanítani, hogy diákjaik látókörét kitágíthassák. Ekkor elkezdtem azon töprengeni, hogy vajon a látókör kitágítása valóban a nyelvoktatás szükségszerű következménye-e. Így jutottam el ahhoz a kutatási területhez, amit kezdetben „Kulturális tanulmányok az idegen nyelvi nevelésben” címmel tanítottam. Hittem és máig hiszek abban, hogy a nyelvoktatás nem csupán a „kommunikatív kompetencia” megszerzésére szolgál. A nevelés, mint cél, éppen olyan lényeges.

GI: *Említene néhány olyan szerzőt vagy kutatót, aki az Ön interkulturalitással kapcsolatos szemléletét leginkább alakította?*

MB: A nyelvoktatás területén a németországi „Didaktiker” gondolkodásmódot nagyon hasznosnak tartottam, mivel Nagy-Britanniában nem volt hagyománya hasonlóan elmélyült elemző rendszerezésnek. Hosszú éveken keresztül együtt dolgozhattam Dieter Buttjes-szel, Jürgen Kramerrel és munkatársaikkal. Tágabb értelemben óriási hatást gyakorolt rám Raymond Williams író, irodalomkritikus és művelődéstörténész. Akkor ismertem meg az írásait, amikor a doktori disszertációmon dolgoztam, amely történetesen irodalmi témájú volt – egy dán költőről, regényíróról szólt. A Williamsre annyira jellemző széles látókör és szigorú analitikus megközelítésmód, melyeket számos területen (pl. az oktatási, nevelési célokat illetően) alkalmazott, nagyon inspirálóan hatott rám. Külön említést érdemel *The Long Revolution* [Hosszú forradalom] című könyve.

GI: Az Ön leggyakrabban idézett munkája a „savoirs” – egy olyan interkulturális kompetencia-modell, amelyet a Közös Európai Referenciakeret elfogadott, és amelyre az interkulturális kutatásokkal foglalkozó szakemberek gyakran hivatkoznak. Az modell első változata az interkulturális kompetencia négy elemét határozta meg: (1) savoir [ismeretanyag], (2) savoir être [interkulturális attitűd], (3) savoir apprendre [a felfedezés, ismeretszerzés készsége] és (4) savoir faire [az interakcióba lépés készsége]. Ez a kompetenciamodell később még két kategóriával egészült ki: savoir comprendre [az átváltás értelmezés készsége] és savoir s’engager [kulturális tudatosság], míg két elemet összevont a szerző [savoir apprendre] és [savoir faire]. Dolgozik-e még ezen a modellen?

MB: Valóban, Geneviève Zarate-t és engem kértek fel arra, hogy írjunk egy tanulmányt, amelyben a Közös Európai Referenciakeret [CEF] számára a van Ek nevéhez fűződő kompetencia-elmélet alapján kidolgozzuk annak az ismeretsoportnak az értékelési szempontrendszerét, amit akkoriban az Európa Tanács szociokulturális kompetenciának hívott. Ezzel természetesen sem mi, sem a CEF nem tudtuk maradéktalanul megoldani az értékelés problémáját. Sikeresen felvázoltuk azonban az interkulturális kompetenciának egy leíró modelljét, és megalkottuk az „interkulturális beszélő” (intercultural speaker) kifejezést, amelynek segítségével rávilágítottunk arra, hogy egy nyelvtanulónak legalább ebben az értelemben nem az anyanyelvi beszélőre kell hasonlítani.

Az írásunk akkori változata bekerült a Közös Európai Referenciakeretbe, de mivel a Referenciakeret többi része addigra elkészült, az interkulturális kompetencia értékelési szintjeinek definiálása és az értékelési eszközök kidolgozása egy időre félbemaradt.

Később az a gondolat kezdett foglalkoztatni, hogy vajon definiálható-e az interkulturális kommunikatív kompetencia fogalma oly módon, hogy értékelhetővé váljék. Így került sor arra, hogy korábbi cikkünket saját szemléletmódom szerint átdolgoztam. Egy számomra nagyon fontos elemmel egészítettem ki az eddigi modellt: az ún. „kulturális tudatosság” fogalmával [savoir s’engager]. Ezen az összetevőn keresztül próbáltam a modellben a nevelési aspektust tükröztetni. Ily módon az interkulturális beszélő leíró jellegű kompetencia-modellje előíró modellé vált, amely képes meghatározni azt is, hogyan viselkedjen az interkulturális beszélő, és hogyan reagáljon az övétől eltérő kultúrák értékeire, hagyományaira, hiedelmeire és viselkedési mintázataira.

Abban az időszakban a *Teaching and assessing intercultural competence* című könyvben utaltam a németországi „politische Bildung” (állampolgárrá nevelés) hagyománya-

ira, és jelenleg ennek az elképzelésnek a továbbfejlesztésén dolgozom. Olyan modellt szeretnék létrehozni, amely elgondolkodtat az idegen nyelvi nevelés és az állampolgárrá nevelés közti összefüggéseken. Visszatérve egy korábbi kérdésére, most válik igazán világossá, hogy az idegennyelv-oktatás és idegennyelv-tanulás nevelési céljába vetett hitem milyen jelentős hasonlóságokat mutat Raymond Williams nézeteivel.

GI: *A Közös Európai Referenciakeret 2001-es megjelenése óta tettek-e további lépéseket az interkulturális kompetencia szintjeinek definiálására és értékelésének kidolgozására?*

MB: Két ilyen kezdeményezésről van tudomásom, bár lehet, hogy született több is. A londoni CILT (Center for Innovative Learning Technologies) vezeti a Leonardo Projektet (amit eredetileg a CEF indított el), és az én elméletemet Torsten Kühlmann és Bernd Müller-Jacquier (Bayreuthi Egyetem) elképzeléseivel ötvözte. Olyan modellt alkottunk meg közösen, amely a fiatal mérnökök ipari, főként gépipari tevékenysége során, külföldön vagy külföldi mérnökökkel történő interakcióiban nélkülözhetetlen kompetenciákat foglalja magában. Reméljük, hogy ez a munka más ipari szektorokban dolgozók érdeklődését is felkelti. A közös projektmunka eredménye továbbá egy nyelvi portfólió, amely az önértékelési szintek leírását tartalmazza. Ezek a szintek a CEF-féle szintektől eltérően nem épülnek empirikus adatokra. Továbbá meg kell őket különböztetni azoktól a tesztelési és értékelési eljárásoktól is, amelyeket a projekt az értékelők számára dolgozott ki (lásd www.incaproject.org). Ez utóbbiak eredményeit ugyanis nem lehetséges a portfólióban közvetlenül felhasználni. A portfólió szintjei a nyelvtanulók számára hasznos útmutatást adnak, mégsem jelentenek megoldást arra a feladatra, amellyel minket az Európa Tanács a 90-es években megbízott.

A második kezdeményezés az Európa Tanácsé. Ebben a munkában egy olyan munkacsoport tagja vagyok, amely az Európai Nyelvi Portfólió (másik nevén Európai Nyelvtanulási Napló) számára dolgoz ki egy általános interkulturális kompetencia-modellt és önértékelési eszköztárat. Az egyes szintek jelenleg előtesztelés alatt állnak, nem született még róluk publikáció.

Mindkét esetből jól látható, hogy számos kompetencia-modell hozható létre különböző céllal és különböző nyelvtanulói csoportok számára. Egyik modell sem teljes abban az értelemben, hogy mindent képes volna leírni és meghatározni, ami az „interkulturálisan kompetens” fogalmába beletartozik.

GI: *Az interkulturális kompetenciának van erkölcsi, etikai dimenziója is. Ilyen például a „bizonytalanság tűrése”. Az ilyen esetekben felmerül a kérdés, hogy az értékelési szempontok mindenre kiterjedjenek, kiterjedhetnek-e?*

MB: Igen, az erkölcsi, morális dimenzió bizony problematikus: gyakori, hogy a tanár másképp értékeli a nyelvtanulót, mint ő saját magát. Azt gondolom, nagyon fontos, hogy mindenki feltegye magának a kérdést: hogyan értékelhető egy nyelvtanulónak azon tulajdonsága, amelynek morális dimenziója is van? Mindez főként akkor elkerülhetetlen, mikor az értékelő véleménye az illető karrierjét és életvitelét jelentősen befolyásolja. Az oktatási szférában dolgozók, úgy tűnik, érzékenyebbek erre a problémára, mint az ipari szektor tagjai. Természetesen az előbbi csoport véleménye mellett érvelhetünk, mikor elfogadjuk, hogy ha valakit külföldre küldenek dolgozni, hasznos, ha tisztában vele, hogy mivel a bizonytalanság-tűrési szintje alacsony, nagy valószínűséggel nehezebbre esik majd beilleszkedni. Ilyen körülmények között valóban lényeges az őszinte,

határozott értékelés. Abban az esetben azonban, amikor az értékelés nem szolgál hasonló célt – pl. az iskolai oktatás, nevelés területén –, az ilyenfajta ítéletalkotás nem feltétlenül szükséges.

GI: *Annak ellenére, hogy – különböző okokból – egyre nagyobb az igény a számítógéppel támogatott nyelvoktatásra, az idegen nyelvi tanórákon még mindig a tankönyv a főszerep. Gondolja, hogy a nyelvkönyvek interkulturális komponensének bővítése jelentős mértékben fejleszthetné a nyelvtanulók interkulturális kompetenciáját?*

MB: Igen, nemcsak gondolom, de remélem is, hogy így van. Manapság sok tankönyvíró tisztában van azzal, mennyire fontos olyan interkulturális elemek beépítése a tananyagba, amelyek egy jól megalapozott elméleti keretbe illeszkednek és módszerintelligens módon, körültekintően lettek kiválogatva. Ez az egyik módja annak, hogy az elérendő hatás garantálható legyen: az elméleti keretből kiindulva biztosítani a logikus felépítést. Ha az elméleti alapelveket nem követjük, haszontalan káosz lesz az eredmény. Az elmélet mellett fontos, hogy a tankönyvíró munkáját kutatás, kísérletezés és értékelés egészítse ki. Ebben a tanárok is tudnak segíteni, hiszen a saját, kis léptékű, osztálytermi akciókutatásukat maguk is elvégezhetik, hogy lássák az interkulturális oktatás konkrét eredményeit.

GI: *Ez azt jelenti tehát – s hadd utaljak vissza egy korábbi kérdésemre –, hogy az interkulturális kompetencia tartalmára is hangsúlyt fektető nyelvkönyvek fejlesztését nem hátráltatja az a tény, hogy egyelőre kiforratlanok az interkulturális kompetencia értékelési szintjeinek definíciói és mérési módszerei? Ahhoz, hogy egy nyelvkönyv hatékony eszköze legyen az interkulturális kompetencia fejlesztésének, elegendő-e, ha pusztán a tartalom és a feladattípusok szintjén történnek változtatások?*

MB: Igen. Véleményem szerint oktatási szempontból tökéletesen elegendő, ha a tankönyvben megjelennek olyan tartalmak és feladattípusok, amelyek – ahogy korábban már említettük – egy megfelelően kiválasztott elmélet megfelelő alapelveire épülnek. A tanár és/vagy a diák a nyelvkönyv minőségét könnyen értékelheti annak alapján, hogy az egyes tartalmak és feladatok mennyire bizonyultak hasznosnak a számára. Ehhez nincs szükség elkülöníthető, jól definiált szintekre, legalábbis mindaddig, amíg nem vizsgákhoz szükséges hivatalos értékelésről van szó. Természetesen mindannyian tisztában vagyunk vele, hogy egy vizsgarendszer precízebb értékelést követel. Szerencsére lehet még találkozni olyan tanárokkal, akik kevésbé vizsga-centrikusak, és a vizsgakövetelményektől függetlenül olyan ismeretekkel vértetik fel a diákokat, amelyeket valóban hasznosnak tartanak. Azt hiszem, a pontos definícióknál lényegesebb, hogy a tanárok gyakorlati, felhasználói szintű javaslatokat kapjanak. Tulajdonképpen ezért próbáltunk meg összegyűjteni és megjelentetni tanári beszámolókat, véleményeket az interkulturális nevelés osztálytermi gyakorlatából.

GI: *Általánosságban véve elégedett az idegen nyelvi nevelés, oktatás terén végzett és az interkulturalitással összefüggésbe hozható kutatás eredményeivel?*

MB: Anwei Feng nevű kollégámmal épp a közelmúltban végeztünk egy kérdőíves vizsgálatot, aminek az eredményei a *Language Teaching* című folyóiratban jelentek meg. Azt találtuk, hogy a nyelvoktatás számos területén folyik olyan jellegű kutatási munka, amely kapcsolatos az interkulturalitás fogalmával és tartalmával. Legtöbbjük azonban kisméretű, egyéni tanári kezdeményezés és tantervfejlesztést szolgál. Az ilyen akciókutatás valóban nagyon fontos és hasznos, mégis óriási jelentősége lenne a

nagyobb ívű kutatásoknak, amelyek alapkérdésekre keresik a választ, és részletesen, tudományos igénnyel mérik fel például különböző oktatási módszerek vagy bizonyos önértékelésre alkalmas eljárások hatékonyságát.

Engem személy szerint nagyon érdekel az interkulturális szemléletnek a korai nyelvoktatásba való bevezetése, legyen szó akár általános iskoláról, akár óvodáról. Nagyon kevés szakirodalom áll rendelkezésre ahhoz, hogy eldönthessük: lehetséges-e és hasznos-e mindez. Néhány ország attól tart, hogy a nyelvoktatás aláássa a gyermeki nemzeti öntudat fejlődését. Ismereteim szerint egyelőre kevés empirikus adat sorakoztatható fel e nézet mellett vagy ellen. Nem létezik egyetlen elméleti keret sem, aminek a segítségével olyan módszereket jelölhetnénk ki, amelyek biztosítanák, hogy az osztálytermi interkulturális oktatás úgy is elérje célját, hogy a tanulók identitástudatára ne legyen negatív hatással. Rengeteg kutatás folyik továbbá a másodiknyelv-elsajátítás területén – felnőtt és gyermek nyelvtanulók körében egyaránt –, míg a kulturális aspektust tekintve nincs semmi ehhez fogható.

GI: *Lenne most egy kissé provokatív kérdésem. Ön rengeteget utazik, sokféle emberrel találkozik. Biztos vagyok benne, hogy volt már olyan helyzetben, mikor nehezebb esett „igazi” interkulturális szemléletű embernek maradnia. Hogyan birkózik meg egy ilyen helyzettel?*

MB: Nemrég tértem vissza Japánból. Hat hónapot töltöttem ott. Az elején mindent nagyon fárasztónak és gyakran zavarba ejtőnek találtam. De tisztában voltam vele, hogy miért. Tulajdonképpen egyfajta kulturális sokkot éltem át, számtalan új élményt kellett feldolgoznom. Olyanokat például, mint az írástudatlanság érzése – nemcsak hogy nem értettem, de el sem tudtam olvasni a feliratokat az utcán –, vagy a kézfogas helyetti meghajlás, és még a nagyvárosi létformát is meg kellett szoknom, hiszen egy kisvárosból származom. Azaz nem csupán arról volt szó, hogy egy idegen országba csöppentem. Mivel tisztában voltam vele már érkezésemkor, hogy így lesz, ez sokat segített, mégis voltak olyan érzéseim, amelyeken nehezemre esett gyorsan felülkerekedni. Ilyenkor teljesen kikapcsoltam, és csak vártam türelemmel, hogy elmúljanak. És nagyjából így is lett.

Azért persze számos olyan eset is létezik – és itt most nem csak Japánról beszélek –, hogy valaki valami olyasmit tesz, ami számomra kimondottan zavarba ejtő. Mint akárki más, én is hajlamos vagyok az ilyen viselkedést – ha külföldi az illető – az adott nemzet jellemző vonásának tekinteni, azaz ugyanúgy sztereotípiákban gondolkodni, mint mások. A különbség csak az, hogy én azonnal ráébredek erre és megpróbálom elfojtani magamban!

Ebből a példából is nyilvánvaló, hogy mennyire hiszek az interkulturális ismeretek jelentőségében és az ésszerű gondolkodásban. Bár ezért a kijelentésemért most bizonyára sokan naivnak találnak.

GI: *Az előbb a Japánban szerzett benyomásairól mesélt. Mivel foglalkozott az ott töltött hat hónapban?*

MB: Vendégprofesszor voltam az egyik egyetemen, ahol tanárképzés is folyik. Az ottani Tantervfejlesztési Központ fél évente meghív egy-egy külföldi vendégoktatót. Mint számos más országban, Japánban is most van átdolgozás alatt az oktatási és a tanárképzési rendszer. Az állami egyetemek ott is átszervezés alatt állnak, részben privatizálják őket, és mostantól ki vannak téve a piacgazdaság hatásainak. Ez a folyamat

Nagy-Britanniában már korábban lezajlott. Engem azért hívtak meg, hogy az oktatók részére tartsak szemináriumokat a tanárképzésről, a felsőoktatás piacosításáról és egyéb ezzel kapcsolatos témákról. Továbbá több másik japán egyetemen is tartottam előadásokat az Európa Tanács munkájáról és az interkulturális kompetenciáról alkotott nézeteimről.

GI: *Befejezésül hadd kérdezzem meg, Professzor úr, milyen irányba készül folytatni „ezer mérföldes utazását” az interkulturalitás világában?*

MB: Pár mondattal utaltam már rá, hogy nagyon érdekel, hogyan vonhatók be a nyelvtanárok az állampolgárrá való nevelésbe („citizenship education”; „politische Bildung”), és Tokióban arra is maradt időm, hogy erről a témáról megírjak egy fél könyvre való anyagot. Nagyon érdekelnek még az oktatáspolitikai kérdések és az Európa Tanácsnak az az új tevékenysége, amelyet az ún. Nyelvoktatás-politikai arculat (Language Education Policy Profiles) keretében folytat. Az első ilyen Profilt történetesen mi írtuk a magyar hivatalok felkérésére a magyarországi nyelvoktatás helyzetéről [ld. az Európa Tanács honlapján: www.coe.int/lang]. Örömmel veszek részt hasonló feladatokban, hiszen így első kézből szerezhetek tapasztalatokat a külföldi nyelvoktatási rendszerekről. S nem csak a hagyományos értelemben vett idegennyelv-oktatást kutatjuk, hanem mindent, ami a nyelvoktatással összefüggésbe hozható, pl. az etnikai kisebbségekkel kapcsolatos nyelvpolitikai, nyelvi jogi kérdéseket is. Így lehetőségem nyílik egy korábbi kutatási területemhez: a kétnyelvűség és a kisebbségi oktatás ügyéhez való visszakanyarodásra.

GI: *Tisztelt Professzor úr, hálásan köszönöm Önnek a beszélgetést és azt, hogy olyan sokat tett a magyarországi interkulturalitással kapcsolatos kutatások fellendítéséért. Máskor is szívesen látjuk!*

MB: Én is köszönöm. Jól esett visszatekinteni egy kicsit azokra a területekre, amelyekkel a hosszú évek alatt foglalkoztam. Már többször jártam Magyarországon, nemcsak hivatalos ügyben, hanem turistaként is, s mindig nagyon élveztem. Remélem, adódik még erre alkalom a jövőben is.

IRODALOM

- Byram, M. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters: Clevedon.
- és Feng, A. (2005): „Culture and language teaching: teaching, research and scholarship.” In: *Language Teaching* 37. pp. 149–68.
- és Zarate, G. (1994): *Definitions, objectives, and evaluation of cultural competence*. Council of Europe: Strasbourg.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge University Press and the Council of Europe: Cambridge.
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002). Pedagógus-továbbképzési és Információs Központ Kht.: Budapest.
- Williams, R. (1961): *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin.

KÖNYVSZEMLE

Simoncsics Péter

Paradigmaváltás légüres térben

Tinta Könyvkiadó:

Budapest, 2005. 120 p.

Lehetséges-e, hogy egy tudományterületen jelentős, paradigmaváltónak nevezhető művek jelennek meg, és a szakmai közvélemény tudomásul sem veszi vagy pedig nem fogadja jelentőségükhöz méltó módon őket?

Simoncsics Péter egyértelműen igennel válaszol a kérdésre, Karácsony Sándor és Lotz János egy-egy könyve, valamint Laziczius Gyula két műve kapcsán szemléltetve, hogy miképpen lehetséges ez.

A nyelvhez való viszonyukban, kérdésfelvetésükben, a problémák megoldásában eredetiséget mutató újszerű grammatikák sorában elsőként Karácsony Sándornak *Magyar nyelvtan társaslélektani alapon* című, 1938-ban megjelent művét mutatja be a szerző. Karácsony Sándor nyelvszemléletére jellemző, hogy a nyelvet nem a saussure-i értelemben képzelel el, az „esetleges” körülményektől megtisztított, beszélő és hallgató nélkül értelmezett jelrendszerként, hanem társas viszonyokba ágyazottan, mentális folyamatok kontextusában. Ilyen értelemben Karácsony Sándor nyelvtana szemléletmódjában a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika vagy a kognitív nyelvészet előzményének tekinthető. Simoncsics Péter Karácsony Sándor nyelvtanának meghatározó vonásait, terminusait jellemezve arra a következtetésre jut, hogy „e nagyszabású vállalkozás korában újszerű szemléletével, mely kedvezőbb körülmények között talán megújíthatta volna a magyar nyelvtani kutatást, hatástalan maradt a nyelvtudomány hazai fejlődésére” (p. 20).

A másik bemutatott „rendhagyó” grammatika Lotz Jánosnak *Das ungarische Sprachsystem* című munkája. Az 1939-ben

Stockholmban megjelent, német nyelven írott magyar nyelvtan a „forma” és „jelentés” kettősségében láttatja nyelvünket. Ez a Lotz minősítése szerint szintetikus nyelvleírás a szóból kiindulva és a mondatig haladva elemzi a magyar nyelv szerkezeti sajátosságait. Lotz munkájában a jelentéstani rész az, ami a legtöbb eredeti, újszerű felismerést tartalmazza. Simoncsics Péter az újszerű és rendhagyó dolgok iránti fogékonyságával részletesen elemzi Lotz János szemantikai alapú rendszer-építését. Ez a rendszer az alapvető jelentéstani kategóriák és a szófajok összefüggése alapján írja le a nyelvet. Lotz szemantikai alapon hét fő jelentéstani kategóriát különböztet meg: 1. dolog, 2. tulajdonság és szám, 3. tartam, 4. körülmény, 5. érvény, 6. összekapcsolás, 7. spontaneitás. Ezeknek a szemantikai osztályoknak megfelelő szófajok: 1. főnév, 2. melléknév, illetve számnév, 3. ige, 4. határozószó, 5. ítéleshatózó, 6. igekelet, 7. indulatszó. Összetett kategóriaként jelenik meg ebben a megközelítésben a főnévi igenév, amelyben a tartam és a dolog kategóriája egyesül, a melléknévi igenév, a tartam és tulajdonság együttese, valamint a határozói igenév, amely jelentésében a tartam és a körülmény kategóriáját ötvözi. Lotz János újszerű kategorizálási kísérletének összetettségét jelzi, hogy a hét főfogalom mellett nyolc következményszófogalmat is megkülönböztet (szám, birtok, személy, fok, tartam módja, idő, tárgyhatározottság, ítéletviszony). Jogosan állapítja meg ezek alapján Simoncsics Péter, hogy Lotz grammatikájának alapvető kategóriái a tér és az idő, és ezért nyelvszemléletében meghatározó szempont az időbeliség és az időn kívüliség. Így lesz az ige időbeli jelentéskategóriát jelölő szófaj, a főnév, melléknév, számnév és határozószó pedig időn kívüli nyelvi egység (az igenevek ilyen szempontból átmeneti kategóriát képeznek). Lotz grammatikája rendhagyó, új szemléletet megfogalmazó jellegzetessége mellett abban is hasonlít Karácsony Sándor nyelvtanára,

hogy a fogadtatás szempontjából közös sorsuk volt, ahogy maga Lotz János megállapította: „Magyarországon a könyvnek semmiféle visszhangja nem volt” (p. 21).

Karácsony Sándor és Lotz János közvetett – bűvópatakként előbukkanó – hatását olyan személyiségek írásai, észrevételei jelzik, mint Fabricius-Kovács Ferenc, Szépe György, Vekerdi László, Kövendi Dénes, Kontra György és Szilágyi N. Sándor. A szerző ezeket az utalásokat az „Ahogy mások látták őket” című fejezetben veszi számba, és tényfeltáráó következetességgel ír erről a közvetve vagy közvetlenül bevallott mester–tanítványi viszonyról.

A jelentős mellőzötteknek, illetve meg nem értetteknek ebbe a sorába illeszkedik a szerző szerint Laziczius Gyula. Simoncsics Péter Lazicziusnak a harmincas években írt két műve kapcsán példázza, miként lehet jelentős tudományos műveket hosszú ideig kizárni a szakmai köztudatból. Az egyik az 1932-ben megjelent *Bevezetés a fonológiába* című tanulmány, a másik pedig az 1936-ban kiadott *A magyar nyelvjárások* című műve. Az első kapcsán a szerző Laziczius jelentőségét abban látja, hogy „az addig meglehetősen magába zárkózó, az újgrammatikus módszertől is alig érintett, a taxonomikus listázásnál leragadt pozitivistá szemléletű hazai nyelvészet számára – amelyben Simonyi Zsigmond, Schmidt József, Csűry Bálint, Mészöly Gedeon, de főként mégis Gombocz Zoltán tevékenysége képezte az üdítő kivételt – Laziczius mutatta meg (az akkor még csak az) európai nyelvészetet forradalmasító fonológia nagyszerűségét.” *A magyar nyelvjárások* című írásában Laziczius a magyar nyelv területi nyelvváltozatainak osztályozására alapként a magánhangzórendszert választja ki, és a fonémák kvantitatív oppozíciójára alapozva rajzolja meg – az ő szavaival élve – a „magyar nyelv táji képét”. Ennek a dialektológiának és nyelvszemléletnek az utóéletével Simoncsics Péter a könyv több alfejezetében foglalkozik, és részletezi a fogadtatás útját az évtizedekig

tartó mellőzöttségtől az 1976-os főhajtásig és „halk bocsánatkérésig”.

A szerző külön fejezetet szentel a három tudós „paradigmaváltó” művei előzményeinek. Ezek az előzmények a három egyéniség korábbi alkotásaiban mutatkoznak meg: a 23 éves Lotz János doktori disszertációjában (*A történelmi világkép*), a 33 éves Laziczius szintén doktori értekezésében (*Bjelinszkij és Hegel*), valamint Karácsony Sándor 1933-ban megjelent *Nyugati világnézetünk felemás igában* című könyvében.

Simoncsics Péter könyvének köszönhetően nem nehéz felfedezni a közös vonásokat a három tudós portréján: a felismert igazságok következetes alkalmazásának szándékát, az eredeti gondolkodásmódot, az új elméletekre való nyitottságot, a szintetizáló képességet, és nem utolsósorban az emberséget egy olyan történelmi korban, amely – nézeteik és magatartásuk miatt – embertelenül viszonyult hozzájuk.

A könyv utolsó fejezete mesterek és tanítványok kapcsolatát írja le a három megidézett tudós emberi viszonyai alapján. Ebben a fejezetben részletesen olvashatunk Gombocz Zoltán és Laziczius Gyula viszonyáról, Laziczius és Sebestyén Géza kapcsolatáról, Karácsony Sándor hatásáról Fabricius-Kovács Ferenc gondolkodásmódjára, és megtudhatjuk, hogy Robert Austerlitz magyar fonológiáról írott magiszteri diplomamunkájának Lotz János volt a témavezetője. A tanítványoknak és mestereknek ez a szellemi rajza tovább gazdagítja azt az eszmerendszert, amelyben élve és mozogva Karácsony Sándor, Lotz János és Laziczius Gyula megalokthatták mai szemmel nézve is jelentős műveiket.

Simoncsics Péter könyve mindezek mellett szemérmes vallomás a nyelvről, a magyar nyelvről és általában az emberi nyelvről, amely túlnő az emberen, és „mint ahogy az atmoszféra a földet”, körülölel bennünket (p. 44).

Benő Attila

Károly Krisztina & Fóris Ágota (szerk.)

New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klaudy

[Új irányzatok a fordítás tanulmányozásában. Klaudy Kinga – Festschrift]
Akadémiai Kiadó:
Budapest, 2005. 218 p.

A magyar fordítástudomány határokon túlmutató eseménye volt 2005-ben a *New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klaudy* című tanulmánykötet megjelenése, hiszen az elmélyült kutatásokra épülő autentikus tanulmányok világnyelveken, túlnyomó többségükben angolul íródtak. Még nagyobb olvasóközönségre tarthatott volna számot a kiadvány, ha az angol nyelvű közlemények téziseit egy nem-angol világnyelven (francia, német, orosz, spanyol stb.) kérték volna be a szerkesztők. Nemes gesztus lett volna ez a nyelvek egyenlőségének európai eszméje, a Klaudy Kinga által képviselt „Transferre necesse est” gondolat, valamint a széleskörű hozzáférhetőség számára egyaránt.

A szerkesztők főleg magyar szakembereket hívtak meg tanulmánygyűjteményükbe, de cseh, finn, dán, német, spanyol kutatóhelyek „transzlatológusai” is képviseltetik magukat, a szerzők nemzeti hovatartozása pedig még tovább fokozza a szerzőgárda sokszínűségét. A témák köre ugyancsak jó benyomást gyakorol az olvasóra. Többen a napjainkban is intenzíven formálódó fordítástudomány fogalmi-terminológiai problémáin dolgoznak. Mások a fordításelemzés (hermeneutikai elemzés, taurológikus elemek, lexéma-gyakoriság), a fordítóképzés, valamint a számítógépes fordítás és szövegfeldolgozás gondolatkörét gazdagítják. Végül majd az olvasó dönti el, a kötetben ténylegesen mennyi az „új trend”, és mennyi a létező paradigmákon belüli új vagy újszerű gondolat. Ugyancsak itt kell megemlékeznünk az esztétikumról, hiszen ilyen értelemben is vonzó szellemi terméket tartunk a kezünkben. A díszes keménykötés, a betűtípus, a színek,

a feltehetően aranyetszést mutató arányok alapján egyaránt elmondhatjuk, a könyvre méltán büszke az Akadémiai Kiadó.

Klaudy Kinga, akinek a laudáció-kötet szól, a nemzetközileg elismert transzlatológus-nyelvész, a magyarországi fordítástudomány és fordítóképzés megalapításának kiemelkedő és meghatározó alakja, a tekintélyes konferencia-szervező, három hazai szakfolyóirat alapító-főszerkesztője, kedves kollégánk és szeretetre méltó ember. Ezt nem csupán a *New Trends* belső borítóján látható fénykép mutatja kifejezően, hanem korábbi köszöntő kötete is (Dobos Csilla et al. „*Mindent fordítunk és mindenki fordít*”. *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben*. Szak Kiadó: Bp., 2005. 318 p.).

Az Előszót követően, „A nyelvészet jogainak védelmezője” című méltatásában Kiefer Ferenc osztja meg az olvasóval Klaudy Kinga, valamint a fordítástudomány iránt érzett szimpátiáját, elismerését. Mint mondja, egyes fordítástudományi körök ma is kételkednek a nyelvészet fordításelméleti relevanciáját illetően. Kiemeli, hogy ellentétben a kételkedőkkel, Klaudy Kinga a kezdetektől a fordításelmélet nyelvtudományi megalapozottságát vallja. Erről szól a jubiláns 1981-ben megvédett *Fordítás és aktuális tagolás* című kandidátusi értekezése, valamint az ezt követő évtizedek teljes munkássága. Ünnepezt kollégánk hitvallásában a fordítás az egyes nyelvpárok olyan interakciójaként tárul elénk, amely a kontrasztív vizsgálatok fényében korrekt képet ad a nyelvek tipológiai relevanciája, a kontextus szemantikai struktúrája, a fordítási folyamat diszkurzív, szövegnyelvészeti, szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai, „lingvokultúrológiai” és fordításpedagógiai aspektusairól egyaránt.

A könyv első része „A fordítás elmélete” címet viseli, Andrew Chesterman nyitja meg „Problémák a stratégiákkal” nevű tanulmányával. A szerző a tudományos, különösen a társadalomtudományi terminológiák tipikus „betegségével” veszi fel a harcot, amelyet akár a „szakkifejezések inflációjaként” is

apoztrofálhatnánk. A jelenség jól ismert az igényes kutató előtt. Arról van szó, hogy valamely tetszetős, tekintélyes szakkifejezést (Chesterman tanulmányában ilyen a „fordítói stratégia”) a szakmai nagyközönség, de maguk a tudomány felkentjei is szelvében-hosszában használni kezdenek. A „fordítói stratégia” végül így válik a „fordítási folyamat”, „fordítási technika”, „átváltás”, „fordítási módszer”, „transzformáció” stb. műszavak szinonimájává, ami természetesen nem szolgálja a tudomány előmenetelét (pp. 17–8). Chesterman végigköveti a probléma terminológiai, fogalmi, tipológiai, alkalmazási és pedagógiai oldalait, mielőtt megteszi megoldási javaslatát. Végkövetkeztetése szerint az egyes jelenségek pontosabb leírása, a terminusok számának optimalizálása lehetnének a terápia módzatai. Vizsgálatában az alábbi műszavak maradnak körön belül: „fordítási stratégia” (mint makroszöveg-szintű, átfogó koncepció), „fordítási mód(szer)” (olyan megfeleltetési típus, mint pl. a szó szerinti vagy szabad fordítás), „fordítási technika” (mint mikroszöveg-szintű átváltási művelet, pl. főnévnek igével történő megfeleltetése, explicitáció) stb. Jómagam a „fordítási taktikát” is bevonnám a vizsgálatba.

„Az explicitáció értelmezéséhez” című dolgozatában Anthony Pym ugyancsak a terminológia háza táján kíván rendet teremteni. Pym 1992-ben hallott először Klaudy Kingától az „explicitációs hipotézisről” (mely szerint a célszöveg explicitebb, mint a forrásszöveg), amely azóta majdhogynem fordítástudományi törvénné nőtte ki magát. Az explicitáció fogalmának definíciója 1958-ra datálódik: „a forrásnyelvben csupán impliciten jelen levő, de a kontextusból vagy szituációból levezethető információ megjelenítése a célnyelvben” (p. 30), aminek eredményeképpen a célszöveg redundánsabb lesz, mint a forrásszöveg. Úgy tűnik tehát, kétféle explicitálás létezik: amíg az egyik az eltérő nyelvi rendszerek, addig a másik a fordítási folyamatok következménye. Mivel azonban mindennemű explicitációt

a fordító hajt végre, érvel az angol szerző, ezért nem csupán statisztikai, hanem kognitív nyelvészeti szövegvizsgálatra is szükség van. Úgy véli, aggályos, hogy a redundancia pusztá ténye szemantikailag üres ismétlést tétel fel. Ha pedig ez így van, beszélhetünk-e egyáltalán explicitálásról? A továbbiakban Pym felhívja a figyelmet a fordításból/nem-fordításból keletkezett (ún. párhuzamos) célszöveg, ennek kapcsán pedig a kötelező/tetszőleges explicitálás oppozíciójára, majd hangsúlyozza, hogy a fordítói explicitálás/implicitálás aszimmetriát mutat (aszimmetria-hipotézis). Szerinte a fordítói explicitálást egy „kockázatkezelő modell” keretében célszerű elemezni. Ugyanis a (humán) fordító – szemben a fordító szoftverrel – olvasó-centrikus: arra törekszik, hogy kizárja a célszöveg érthetlenségének kockázatát. Végül is, a fordító a Grice-féle együttműködési maxima szellemében cselekszik. Nála az explicitáció nem más, mint a célszövegbe iktatott magyarázat. Ebben, s nem az egybevetett nyelvpár tipológiai eltéréseiben kell keresni az explicitálás fő okát – hangsúlyozza Anthony Pym.

Mintha csak a Pym-féle gondolatmenet folytatása volna Heltai Pál „Explikáció, redundancia, ellipszis és fordítás” című tanulmánya. Azzal a különbséggel, hogy utóbbi szerző az „ellipszis” műszót az implicitáció egyfajta szinonimájaként vagy altípusaként használja, elemzését pedig kiterjeszti a célszöveg mentális feldolgozhatóságára, érthetőségére is. Kiindulási pontként Heltai is a Blum-Kulka-féle explicitáció-hipotézist, valamint Klaudy és mások explicitáció-értelmezéseit használja fel, s arra következtet, hogy a célnyelvi explicitáció nem más, mint a forrásnyelvben (nyelvileg) nem kódolt információ (nyelvi) kódolása, vagyis az explicitáció tulajdonképpen a hozzáadás egy fajtája (p. 46). Szakirodalmi hivatkozásokkal tarkítva kimondja, hogy az ellipszis (s a rá jellemző kétértelműség) „versus” explicitás olyan oppozíciókkal vannak korrelációban, mint implicitáció/explicitáció (hozzáadás, behelyettesítés);

mély szerkezet/felszíni szerkezet, nyelvi/nem-nyelvi kódoltság, nehezebb/könnyebb interpretálhatóság, nehezebb/könnyebb megértés (feldolgozhatóság). Megemlíti: a hozzáadás nem feltétlenül vezet explicitiséghez, továbbá, az explicitiség szűkíti a lehetséges fordításvariánsok körét. Heltai Pál tisztázandónak, problematikusnak tartja még az alábbiakat: az explicitálást, hozzáadást, érthetőséget szoros kapcsolatuk okán gyakran keverik egymással; az explicitiség nemcsak a célnyelvnek, hanem a forrásnyelvnek is jellemzője lehet; vajon igazolható-e, hogy az explicit szöveg könnyebben feldolgozható, mint az implicit szöveg?; a nyelvi szintektől (pl. mondat/szöveg) függően egyazon szerkezet lehet explicit vagy implicit jellegű is. Ezután a szerző három kérdés megvitatását javasolja: milyen relációban van a hozzáadás az explicitiséggel, milyen szerepet játszik a redundancia és az ellipsis a szöveg explicit jellegében, és vajon miért nehéz olvasni az explicit szövegeket? Megállapítja, hogy a hozzáadás önmagában nem jelent könnyebb feldolgozhatóságot (p. 49); az elliptikus szerkezetek a kontextustól függően könnyebben feldolgozhatók lehetnek (p. 50). A továbbiakban magyar–angol, angol–angol ekvivalens-párokat vizsgál (*Kék a szeme. – Her eyes are blue. John is a bachelor. – John is an adult male unmarried person.*) az explicitiség aspektusában. Az ezt követő részben, egy irodalmi mű fordítása tükrében az angol névmásrendszer magyar fordításai vannak terítéken. Mint várható volt, a konklúzió az, hogy a *he/she* oppozíció a magyar fordításban megköveteli a szereplők neveinek behelyettesítését, konkretizációját. Itt az eltérő nyelvi valóságtagolás fordítási konzekvenciáival van dolgunk csakúgy, mint az 51. lapon taglalt *brother – fivér: báty, öcs* lexémáknál. Utóbbi példák azonban más miatt is érdekesek. Itt a nyelvsvokás is szóhoz jut, ugyanis hiába ekvivalense a *fivér* a *brother*-nek, a magyar nyelvi úzus a *báty, öcs* szavaknak adja meg a prioritást. A szerző megállapítja, a redundancia lehet „uzuális”, vagyis „kötelező”, a fordításban viszont megjelenhet úgy is, mint

felesleges ismétlés. Kitér az egyes nyelvi szintekre (szó, mondat, diskurzus), a redundancia és az ellipsis grammatikai, szemantikai, pragmatikai funkcióira. A vizsgált probléma komplexitására, s talán Heltai stílusára is jellemző a következő idézet: „Az explicitáció növelheti a redundanciát, a redundancia pedig a megértést. Az explicitációnak azonban nem minden fajtája növeli a redundanciát, a fokozott redundancia pedig nem mindig javítja a megértést. Másrészt, az ellipsis általában megnehezíti a megértést, viszont, ha releváns információra utal, meg is könnyítheti azt.” (pp. 66–7). A dodonainak tűnő megfogalmazás, persze, a nyelv dialektikájának is tükörképe. A probléma ugyanis ennyire komplex. A szerző ezért nem is tekinti lezártnak a kutatást. Úgy látja, további autentikus vizsgálatok híján nem léphetünk tovább; bizonyító erejű eredményeket pedig csak a korpusznyelvészeti kutatásoktól várhatunk.

Cay Dollerup „Modellek és keretek a fordítástudomány szolgálatában” című írásának mondanivalója szerint sok eddig érvényes fordításelméleti modell ma már elavult. Ezek a modellek ugyanis abból az idealizált esetből indulnak ki, amikor egy adott célnyelvi szöveg adott fordító által adott olvasótábornak készül. Az elavultság további oka, hogy ezek a modellek egyrészt mindig konkrét tér-idő relációkra érvényesek, másrészt kizárólag indoeurópai nyelvpárookra épülnek. Gyakran feltételezik továbbá, hogy a fordító egyrészt mindentudó, másrészt pedig csakis tökéletes fordításokat készít. Az ilyen modellek aztán hibás következtetésekhez vezetnek. Az újragondoláshoz a fordítási szituáció sokarcúságából kell kiindulni, ami megfelel a mai realitásoknak, a globalizációra épülő, multilingvalizmusból és multikulturalizmusból kiinduló fordításfilozófia kereteinek. A cikk második része részletezi a hagyományos felfogás (lásd Nida, Levý) szerinti fordítási képleteket, rámutatva azok „idealizált” jellegére, majd arról szól, hogyan kell kezelnünk hagyományos fogalmainkat a megváltozott körülmények között. Dollerup olyan pél-

dákat sorol fel, amelyek az általa javasolt pragmatikus megközelítést igazolják. Ilyenek a fordító-hallgatók tanfordításai (célszövegek pluralitása) vagy a többnyelvű (köztük magyar) használati utasítások. A globalizált világra jellemző, hogy a fordítóknak, akik rendszerint csapatban s nem egyedül dolgoznak, rendkívül rövid idő alatt berendezések, árucikkek leírását, használati utasítását, felhasználói kézikönyveket kell prezentálniuk; a fordító-team gyakran nem ismeri az eredeti szöveget vagy szövegösszefüggést; ráadásul a forrásszöveg (a fordítók tudtán kívül) gyakran megváltozik; a korrektor pedig, aki nem ritkán szintén nem ismeri a forrásszöveget, mindössze a célszöveg gördülékenységét ellenőrzi. Dollerup fordítási kerete tehát a pragmatizmus jegyében született: az ideálistól elmozdul egy életszerű, komplex fordítási szituáció felé. Ezzel megtörténik az „eredeti szöveg” trónfosztása, helyére egyenrangú szövegek lépnek.

Zuzana Jettmarová „Kelet és Nyugat találkozása: a fordítás-szociológia mint fordítástudományi paradigma” című tanulmányában J. S. Holmes és A. Popovics, az egykori Nyugat és Kelet kiemelkedő teoretikusai, a fordítástevékenység társadalmi funkciórendszeréről vallott elveinek integrálására vállalkozik. Jettmarová megvilágítja, hogy a fordítás társadalmi szerepköre már korábbi szerzőknél is felvetődik, érdemben azonban Holmes és Popovics dolgozza ki a problémakört. Kettőjük korábbi szakmai kapcsolataival magyarázható, hogy a vizsgált kérdésben közeli nézeteket vallanak. Érdemük, hogy felfogásukban a korábbi nyelvi rendszerek és normák mellett megjelenik a fordító mint cselekvő szubjektum, a fordítás pedig mint társadalmi cselekmény. A fordítástudományban hangsúlyváltásra van szükség, hiszen itt nem a szövegeknek, hanem a fordítók gyakorlati tevékenységének van társadalmilag relevanciája. A fordításszociológia a fordítástudománynak olyan alkalmazott ágai között helyezkedik el, mint a fordítóképzés (módszerek, értékelési eljárások, tantervi

munkálatok), a fordítási eszközrendszer, fordításpolitikai és fordításkritika. Azzal foglalkozik, hogyan funkcionál a fordítás egy nyelvközösségben, miként hatol be a lefordított szöveg a céltársadalomba. A fordításszociológia feladatkörébe tartozik továbbá annak eldöntése is, mikor, milyen szövegek lefordítását igényli az adott társadalom.

Ieva Zauberga „A fordítási terminológia használatáról” ír tanulmányában. Tapasztalata szerint a hivatásos fordítók és tolmácsok fontos híd-szerepet játszanak a terminológia megújításában. A hivatalos (elméleti) terminológusok nem ritkán a nyelvészeti tételek uszályába kerülnek, nézeteik elmerevednek. Ugyancsak megfigyelhető, hogy a terminológusok gyakran elszigetelődnek egymástól. Gyakori eset, hogy a célnyelvben még nincs meg a szükséges szakkifejezés, az egyes terminusok ellentmondanak egymásnak, esetleg megváltoznak, de az is előfordul, hogy a szakemberek nem akarják őket használni. Ilyen esetekben a fordítók és tolmácsok új terminológiát alkotnak, amely kielégíti a felek igényeit. Különbség figyelhető meg azonban a fordítók és tolmácsok között is, mert tolmácsoláskor a terminushasználat kontextus-függőbb, míg fordításkor a hivatalos terminológia kerül előtérbe. Zauberga angol és lett nyelvi példákkal szemlélteti állításait, s a praktizáló szakemberek példája alapján konszenzust javasol a felek között. A továbbiakban tipologizálja a meglévő gyakorlat megfeleltetési szokásait. Az olvasó megállapíthatja: miként a magyarban, azonképp a lett fordításokban is hemzsegek a direkt angol átvételek, kölcsönzések. A terminológusok természetesen óvatosabban bánnak a spontán kölcsönzésekkel, mint a gyakorló fordítók. A szerző bemutatja a kölcsönzés, transzkripció, tükörfordítás és „fél-tükörfordítás”, szóalkotás és kifejezés-alkotás tipológiáját, melyből látható, hogy a terminológia inkább a célnyelvi szóképzést frekvenciózza. A nyelvtudományi intézmények irányelvekben igyekeznek megfogalmazni a megfeleltetési normákat,

ilyen értelemben tehát a preskriptív elvnek kell érvényesülnie. Mint mindig, az a fő szabály, hogy a neologizmusok a lehetőségekhez mérten világosan fejezzék ki a szemantikai tartalmat, s ugyanakkor legyenek összhangban a lett nyelv szóképzési, szóhasználati szokásaival is.

„A fordítás gyakorlata a fordítóképzés kontextusában” című munkájában Donald Király visszaemlékezik Klaudy Kingának 1995-ben, egy nemzetközi konferencián tartott előadására, mely ugyancsak a gyakorlat-centrikus fordítóképzésnek szentelte figyelmét. Bevezetésében a hiteles elméleti megalapozásra ügyelve a holisztikus fordítói kompetenciára, a tanulói autonómiára, majd pedig az utóbbi idők kognitív nyelvészetének „szinergetikai” fejleményeire s a pedagógia tanulóközpontú kutatásaira hivatkozik. Ezt követően egy nemrég lefolytatott fordítás-pedagógiai esettanulmányt ismertet, mely a tanár-diák kooperációra építő fordítóképzésre irányítja a figyelmet, a fordítói kompetencia fejlesztését elősegítő képzés céljainak és módszereinek újragondolása szándékával. A cikkben ismertetett elvek és eljárások alapján Király úgy látja, a fordítóvá válás folyamatát valóban gazdagító új megközelítéseknek figyelembe kell venniük az interaktív tanulást, a komplex, életszerű szituációk kialakítását, a minőségelvű megfigyelésekre épülő esettanulmányok felhasználását, a fokozatosságra épülő munkát a fordítói autonómia és professzionáliszmus kifejlesztésében.

A könyv második része a „Fordításelemzés” nevet viseli. A fejezet első, „Hermeneutika és fordítás-stilisztika” című tanulmányában Cs. Jónás Erzsébet a hermeneutikának a fordításelemzésben történő gyümölcsöző felhasználásáról ír. A hermeneutika, miként a szerző írja, megköveteli, hogy a kutató kilépjen a szövegből, mert annak tartalmát a szöveghatárok nem korlátozzák. „A szöveg üzenetének keresése közepette a hermeneutika, a szövegértelmezés módszere mint köztes tudomány fejlődik a történelem, irodalomtörténet, vallástörténet és kultúratörténet, lingvopoétika, szemiotika,

pragmalingvisztika, beszédaktus-elmélet határmezsgyéin” (p. 145). A fentiek szellemében vizsgálja Cs. Jónás Erzsébet Vlagyimir Viszockij „Nyet menyja – Ja pokinul Raszeju” című versét és annak két magyar fordítását, Ratkó József „Elhagytam Oroszhont” (2000) és Dudás Sándor „Elhagytam Oroszországot” (2003) címmel. A tanulmány nagy figyelmet szentel a megértés, értelmezés, felhasználás hármasságnak. A szöveg (szerző, fordító) és az olvasó között dialógus folyik, mert „A szépirodalmi mű folyamatos párbeszédet folytat a befogadó-olvasóval. Ez a fordítási folyamat megkettőződik, hiszen a fordító maga is olvasó. Minden célszöveg végső befogadó-interpretátora maga az olvasó” (p. 151). A nagy kontextusban interakció zajlik a nyelvek, kultúrák, ideológiák, individuális stílusok között is. Párbeszédet folytat továbbá a régi és új fordítás is, hangsúlyozza a tanulmány szerzője.

Albert Sándor tanulmánya „A nonszensz sajátos típusa: tautológia a célszövegben” nevet viseli. A közlemény a filozófiai szövegek (esetünkben K. Marx és M. Heidegger szövegei) fordítása során keletkező tautológikus szerkezetekről szól. A jelenséget a nonszensz sajátos eseteként regisztráljuk. Olyan félrefordításokról van szó, amelyek a forrásszöveg nem egészen pontos értelmezése, avagy a fordító tévedése, figyelmetlensége folytán keletkeznek. A szerző példák elemzésével mutatja be a jelenséget, majd bizonyos következtetésekre jut a fenti klasszikusok szövegeinek felhasználásával. A tautológia keletkezésének okai közül az egyik, amikor a szerző a forrásszöveg lexikális készletéből, például szinonimáiból válogathat, míg a fordítónak a célnyelvben erre nem nyílik lehetősége, mert csak egyetlen lexémát használhat fel. Az okok egy másik típusa az, amikor a fordító valamely filozófiai kulcsfogalmat helytelenül értelmez, ami a fordítás során sajátos csapdahelyzetet idéz elő. A szerző hat nyelvet (angol, francia, magyar, német, olasz, orosz) von be vizsgálataiba.

Tanulmányában Sonja Tirkkonen-Kondit felteszi a kérdést: „Ritkábbak-e a specifikus

finn elemek a finn fordításokban?” Egy fordításból létrehozott, 6,5 millió szavas finn nyelvi korpusznak köszönhetően a kérdés megválaszolhatóvá válik. Idegen nyelvről finnre történt fordításokon a szerző statisztikai vizsgálatokat végzett arról, vajon ezekben a szövegekben milyen gyakoriságú a *kin* finn képző (pl. *todellakin* ’tényleg’, *varmaankin* ’bizonyára’, *pakostakin* ’elkerülhetetlenül’) eredeti finn korpuszal egybevetve. A *kin*, lévén a sajátos finn nyelvi valóságtagolás tipikus példája, az indoeurópai nyelvekben nem rendelkezik állandó formális ekvivalensekkel. Következésképpen idegen nyelvi megfeleltetése heterogén nyelvi eszközökkel történik. Idegen nyelvről finnre való fordításkor ez viszont oda vezet, hogy például az angol forrásszövegben nem található olyan nyelvi eszközt, fogódzót, amely a fordítót egyértelműen a *kin* használatára ösztönözné. A különböző műfajú szövegek statisztikai összegzése kimutatja, hogy az 1000 szóra eső gyakoriság az eredeti finn szövegekben 6,1, a fordításból származó szövegekben pedig mindössze 4,6. Az egyik részvizsgálatban, a gyermekirodalmi szövegekben azonban ez az arány 9,6:4,8! Az állandósult szerkezeteknél érdekes módon mindez fordítva alakul. Érzékletesen kimutatható tehát, hogy a teljesen korrekt(nek nevezett) fordításokban is megfigyelhető a forrásnyelv valamilyen lenyomata, ami rokon vonásokat mutat az ún. „kvázi-helyesség” fogalmával. Újfent a korpusznyelvész az, amely lehetőséget nyújt a statisztikai eszközökkel kimutatható interférenca-jelenségek vizsgálatára és a korrektebb fordítási eljárások kimunkálására.

Várad Tamás „NP modifikációs szerkezetek párhuzamos korpuszokban” című közleménye bemutatja, miként alkalmazhatók a párhuzamos szövegek angol és magyar NP modifikációs szerkezetek vizsgálatára. A kutatás a lexikális és mondattani ekvivalencia szintjén történik. Várad feltevése, hogy a fordítás olyan eszköz, amelynek segítségével minden károsodás nélkül követhető és elemezhető az eredeti szöveg. Egy makro-

korpuszon végzett statisztikai elemzés kimutatta: annak ellenére, hogy belső struktúrájuk markánsan eltér, a nagykiterjedésű NP szerkezetek alkalmasabbak az összehasonlításra, mint a szófajokra (pl. melléknév) vagy lexikális anyagra épülő analízis. A vizsgálat fókuszában egyrészt az A + N szerkezettől eltérő esetek, másrészt az angol N + PP szerkezetek magyar ekvivalensei állnak. Az eredmények alkalmasnak bizonyulnak arra, hogy kimutassák, milyen kritériumok alapján különböztethető meg a valódi explikáció a grammatikai hasznosság eseteitől. Ez a fordítási explicitálás vizsgálatának újabb aspektusait nyithatja meg. A melléknév + főnév szószerkezetek jellegzetes viszonya is jól mutatja, hogyan kell a fordítónak explikálni úgy, hogy eközben ne sérüljön a célnyelvi úzus. Kis mutatóanyag a szerző példaanyagából (záráselemek, kiemelés – tölem, L. E.): *the doubtful date* [ø] *on the page – papíron álló kétes dátum*, *the page* [ø] *in front of him – az előtte fekvő könyvoldal*, *the dark haired girl* [ø] *behind him – a mögötte ülő fekete hajú lány*. Sokatmondó a fordítástudomány számára, hogy a legmagasabb szintű NP-k között figyelhető meg a legszorosabb strukturális-szemantikai korreláció, míg ettől „lefelé” haladva, a korreláció szintje csökkenő tendenciát mutat. A lexikális elemek legeredményesebb egybevetése pedig morféma szinten történik, állapítja meg a tanulmány szerzője.

Kötetzáró tanulmányában Prószéky Gábor „A gépi fordítás és a »szabálytól-szabályig« hipotézis” tapasztalatairól számol be az olvasónak. Ezen hipotézis szerint a szövegen belül minden szintaktikai szabály megfelel valamely szemantikai szabálynak. A fordítástudomány még sokat profitálhat a szerzőnek abból a megállapításából, amely szerint a gépi fordítás számára alkalmas módszer, ha a fenti kiinduló képletből a szemantikát felcseréljük magával a fordítással (figyelemre méltó, hogy korpusz vizsgálatában a fordítást Várad Tamás is hasznos eszköznek találta). A „szintaxis-fordítás” pár végül is olyan reprezentáció, ahol a minta egyaránt állhat szabály

és lexikális egység helyett. A valóságban azonban valamely összetett szerkezet jelenléte nem vezethető le mindig a részlemek jelentéséből; ezért jobb, ha szerkezet nélküli egységként kezeljük. Az ilyen ambivalens szerkezetek mindig az idiomatizáltság valamely fokán állnak. Ha ötvözzük egymással a példa-alapú és szabály-alapú fordítást, mondja a szerző, ezzel egy új paradigmához, a minta-alapú paradigmához jutunk. A *MetaMorpho* nevű, többszörösen innovatív rendszer ezen az elven alapul, ugyanis mintákba rendezi a lexikális és strukturális információt. Mint mindig, itt is az idiómák adják a megfeleltetés nehezebb eseteit, az idiomatikus kifejezéseket leíró minták ezért hosszabbak, mint a lexikális egységek reprezentációi. A *MetaMorpho* rendszer további innovációja, hogy a forrásnyelvi analízist és a célnyelvi interpretációt egyetlen feladatként kezeli. Nagy jövő áll előtte, ez már a jelenben is mutatkozik.

Elmondható, hogy az emlékkönyvben bemutatott kutatások a fordítás tudományos státuszának megszilárdítását eredményezhetik. Valamennyien, még ha indirekt módon is, a nyelvtudományi alapokon végzett kutatások hasznát, további szükségességét bizonyítják. Egyidejűleg újabb kihívásokra is felhívják a nyelvészek figyelmét. A szerzők törekvése hasznos és időszerű. Többen a formálódó szakterminológia zavarait igyekeznek elhárítani, illetve új, az eddiginél jobb terminológiát kívánnak létrehozni. Mások kutatásaik révén eredményesen számolják fel a fordítás-tudományban eddig fellelhető hipotéziseket, törvényszerűségekkel formálva azokat. A tanulmánykötetben markáns „rámozdulás” figyelhető meg a globalizáció által gerjesztett új, az eddiginél nagyobb kutatói pragmatizmust igénylő kihívásokra is.

Lendvai Endre

Csaba Földes

Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit

[Német nyelv érintkezésben. A többnyelvűség körülményei közötti nyelvi változatok tipológiájának elmélete]
Narr: Tübingen, 2005. 399 p.

A német–magyar nyelvi kontaktusok kutatása a 90-es évek második felében kezdődött. A kutatások középpontjában a magyarnak – mint többségi nyelvnek – a németre mint a hazánkban élő legnagyobb létszámú nemzeti kisebbség nyelvére gyakorolt hatása áll. A magyarországi németek nyelvhasználatának vizsgálatával foglalkozó korábbi kutatások főként a nyelvjárási sajátosságokra korlátozódtak: Hutterer Miklósnak „Sprachinseln in Mittel- und Westungarn und in der Schwäbischen Türkei” (in: *Aufsätze zur deutschen Dialektologie*. Tankönyvkiadó: Bp., 1991. pp. 281–284) című művében. A magyar nyelv (nyelvi és kulturális) hatásainak vizsgálata nem képezte tárgyát ezeknek a kutatásoknak. Ezért tekinthetjük a *Kontaktdeutsch* című monográfiát a német–magyar nyelvi és kulturális kontaktusokról szóló új kutatásnak.

A szerző a következő feltevésekre alapozza kutatásait. A német nem egységes nyelv, hanem regionális nyelvváltozatokra tagolódik. A befogadó nyelvben regionálisan jellemző kontaktusjelenségekkel találkozhatunk, melyekből következtethetünk a két- és többnyelvűek nyelvi produkciójára.

Földes műve elsődleges kutatásnak tekinthető, amelynek alapját empirikus úton gyűjtött adatok képezik, és célja, hogy bemutassa a magyar nyelvnek a német nyelven belüli kontaktushatásait, leírja a kontaktushatások által erőteljesen befolyásolt nyelvváltozat sajátosságait. További célként tűzte ki a szerző, hogy az összegyűjtött empirikus anyag segítségével bemutassa a két- és többnyelvű magyarországi németek szóbeli nyelvi és diskurzus tulajdonságait, és általános következtetéseket

vonjon le a többi kisebbség nyelvhasználatát illetően. A szerző más nyelveken végzett kutatások eredményeit is akarja ellenőrizni vizsgálatával. A mikro-elemzések eredményeit társadalmi makro-szerkezeti adottságokkal akarja kapcsolatba hozni. A német–magyar kontaktusnyelvészeti kutatások eredményeivel a Kárpát-medencében élő egyéb nyelvek érintkezésének vizsgálatához akar hozzájárulni.

A szerző a magyarországi németek nyelvváltozatát kontaktus-változatként definiálja, melynek legfőbb sajátossága, hogy a két-nyelvű beszélő nyelvi elemeket vesz át egyik nyelvből a másikba, vagy a nyelveket felváltva használja, ami a nyelvkeveredés különböző típusaihoz vezet.

A monográfia központi terminusa a nyelvkeveredés, melybe beletartozik az interferencia, a transzferencia, a kódváltás és a szókölcsönzés is. Ezeknek a műszóknak a meghatározása és egymástól való elkülönítése a szakirodalomban meglehetősen problematikus. A szerző transzferencián nyelvi elemek átvételét érti a kontaktusban álló nyelvekből, míg kódváltás terminussal két nyelvváltozat egy megnyilatkozáson belüli használatát definiálja (p. 73).

A szerző kutatásait Hajóson végezte; ez a község a Duna partján, Bács-Kiskun megyében található település, ahová 1722-ben települtek be az első svábok. Földes nyomon követi a településtörténetet, egészen napjainkig.

A vizsgált korpuszban a szerző elkülöníti egymástól a lexikális-szemantikai, grammatikai, frazeológiai és pragmatikai transzferenciát, melyek közül a lexikális-szemantikai transzferencia jelensége a leggyakoribb. Ez arra vezethető vissza, hogy a nyelvváltozatok kölcsönhatása a kontaktusban álló nyelvekben heterogenitáshoz vezet, amin másik nyelvből átvett lexikai vagy grammatikai elemek megjelenését értjük. A transzferencia-jelenségek között leggyakoribb a „szótranszferencia”, melynek különböző típusai vannak aszerint, hogy mennyire tükröződik a transzferben az eredeti jelentés

és hangalak. A szerző változatos példákkal illusztrálja az egyes jelenségeket, és kiemeli néhány olyan területet (pl. névhasználat), ahol gyakori a transzferencia. Hasonlóképpen megvizsgálja a transzferenciák szerepét szövegnyelvészeti szempontból.

Földes szerint a kontaktusnyelvészeti jelenségek gyakran tartósan nyomot hagynak az egyes nyelvekben. Az, hogy ezek a jelenségek mennyire fejtik ki hatásukat az egymással kontaktusban álló nyelvekben, három tényezőtől függ: a) befolyásolja az, hogy ezek a transzferek fonetikai, morfológiai és szintaktikai szempontból mennyire integrálhatók az adott nyelv rendszerébe; b) befolyásoló tényező az is, hogy használatuk mennyire stabil, hozzátartoznak-e az egyén vagy közösség kommunikatív normájához; c) végül az, hogy milyen a beszélők szociolingvisztikai attitűdje az adott nyelvi elemmel szemben.

A szerző által fölvetett egyik legfontosabb kérdés, hogy szükséges-e különbséget tenni egynyelvű és kétnyelvű nyelvi norma között; mivel szerinte a nyelvi kontaktusjelenségeket nem lehet „normatív-purista” szemszögből megközelíteni, hiszen csak a két- és többnyelvű nyelvi repertoárból kiindulva értelmezhetjük azokat helyesen.

A nyelvi keveredés és kontaktusjelenségek – Földes megállapítása szerint – a kontaktusnyelvváltozatok használatának, valamint a szociokulturális identitás kifejezésének eredményei. Összegzésként megállapítja, hogy az egy- és kétnyelvű beszélők kommunikációs stratégiái alapvetően nem különböznek egymástól; az interakcióban lévő személyek azonban igyekeznek kommunikációs céljaiknak megfelelően kihasználni a rendelkezésükre álló nyelvi eszközöket.

A monográfia másik központi kérdésköre a kultúra szerepének vizsgálata nyelvi kontaktusokban. A Földes által követett elmélet szerint a modern kultúrák több egymásba fonódó kultúrát foglalnak magukba. Ez arra vezethető vissza, hogy a különböző kultúrák nagymértékben összefonódnak. A két- és többnyelvű egyének nyelvi kompetenciáját különböző kul-

túrafüggő szabályok befolyásolják: különféle tradíciók és szokások sokféleképpen hagynak nyomot a nyelvben. Ez az oka Földes szerint annak, hogy kulturális szempontból a német mint kisebbségi nyelv jelentősen különbözik az összefüggő német nyelvterületen használt német nyelvváltozatoktól.

A kultúra és a nyelv kölcsönhatásának kutatása – Földes szerint – egy interkulturális nyelvészet feladata lenne, amelyet a szerző a következőképpen definiál: az interkulturális nyelvészet két és több nyelv közötti nyelvi és kulturális kontaktusokat vizsgál sajátos elméleti és gyakorlati módszerekkel. Ezek „rendszer nyelvészeti”, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai, nyelvészeti pragmatikai és kontaktus nyelvészeti eljárások, továbbá a nyelvi kontaktusoknak a nyelvpolitika szempontjából történő vizsgálata (p. 297).

Ezt a monográfiát a szerző kontaktus nyelvészeti kutatásai összegzésének tekinthetjük, amelyben áttekintést nyújt a német–magyar nyelvi és kulturális kontaktusjelenségekről, bőséges példatárral illusztrálva a nyelvi kontaktushatások eredményeit.

Geröly Krisztina

Lanstyák István és Szabó Mihály Gizella

Magyar nyelvtervezés Szlovákiában

Kalligram Könyvkiadó:
Pozsony, 2002. 304 p.

1999. szeptember elsején lépett hatályba a Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsa által hozott, a nemzeti kisebbségi nyelvek használatát szabályozó törvény. Jelen könyv a törvény életbelépése óta történt változásokkal és az emberek mindennapjait érintő kérdésekkel foglalkozik. Hiánypótló ez a munka, az első, amely ebben a tárgykörben megjelent. A Magyarországgal szomszédos többi ország magyar nyelvtervezési kérdéseiről szóló anyagok pedig még váratnak magukra.

A két szerző tanulmányai elemzik a szlovákiai magyarság történelmi helyzetét, jogi státusát, kifejtve a többközpontú nyelv, valamint a kontaktusjelenség fogalmát. Bemutatják továbbá az 1999-ben kiadott kisebbségi nyelvtörvény előzményeit és következményeit, valamint a magyar nyelv iskolai oktatásának lehetőségeit és használati színtereit a közigazgatástól a kulturális eseményekig. Részletesen feltárják az utcanév-táblákkal, intézménynevekkel, családi és utónevekkel, illetve az iskolai bizonyítványokkal kapcsolatos problémákat.

A magyar részlegesen többközpontú nyelv, ami azt jelenti, hogy Magyarországon többségi, de a vele szomszédos országokban kisebbségi helyzetben van. Minden többközpontú nyelvre jellemző, hogy beszélői a különböző országokban eltérő módon használják. Ennek legfőbb oka a többségi nyelv, illetve az eltérő kultúra hatása. A magyar nyelvnek így voltképpen nyolc változata van: magyarországi, szlovákiai, ukrainai, romániai, szerbiai, horvátországi, szlovéniai és ausztriai, nem beszélve a világ számos pontján szét-szórta élő magyar kisebbségekről. Lanstyák István és Szabó Mihály Gizella munkája a szlovákiai magyar változatot taglalja.

A Kelet- és Közép-Európában az 1980-as évek végén kezdődő politikai és gazdasági rendszerváltás következtében számos új intézmény jött létre mind Magyarországon, mind Szlovákiában. Bármennyire is hasonló azonban a két ország politikai és gazdasági berendezkedése, az eltérő intézményrendszer nem mindig ugyanazt a tartalmat takarja; ezért az elnevezések is különböznek egymástól. A szlovákiai magyarok számára ez annyiban jelent szinte megoldhatatlan gondot, hogy az ottani intézményekre nem alakult ki megfelelő magyar nyelvű szakterminológia. Sok intézménynév egyszerűen nem létezik a magyarban; mivel az intézménynek Magyarországon nincs megfelelője, ezért elnevezésre sincs szükség. Egyes intézménynevek egybe is eshetnek, de a tartalmuk különböző lehet, és a sima átvételből félreértések szár-

mazhatnak. Ha viszont a hasonló, de nem egyforma intézmények elnevezésére kétféle szakterminológia születne a szlovákiai és a magyarországi magyarban, az a magyar nyelv „szétfejlődéséhez” vezethetne. És akkor még nem beszéltünk a Magyarországgal határos többi ország intézményneveiről. A hiányzó szakterminológia következtében a szlovákiai magyarok számára nincs lehetőség magyar nyelvű beadványokkal fordulni a szlovákiai hatóságokhoz. A szerzők egy nyelvi tanácsadó iroda felállítását szorgalmazzák, az iroda munkatársainak lenne a feladata orvosolni ezt a valóban súlyos problémát. Először ki kellene alakítani a megfelelő szakterminológiát, majd gondoskodni kellene arról, hogy az szótár formájában minden érintetthez eljusson.

Fontos kérdés a kontaktusjelenségek vizsgálata is. Minden kisebbségi helyzetben lévő nyelv beszélőire jellemzőek a két nyelvhez és két kultúrához való tartozás miatt kialakuló hangállománybeli, lexikális, illetve grammatikai kölcsönzések. Ezért a határainkon túl élő magyarok beszéde más, mint az egynyelvű magyarországi magyaroké. Az iskolai magyartanítás feladata lenne, hogy a gyerekekkel megértessük: a külföldön élő magyarok beszéde nem rosszabb az anyaországiak beszédénél, hanem más. Ellenkező esetben a gúnyolódástól, kinevetéstől való félelem miatt a szlovákiai, romániai stb. magyarok nem merik az anyanyelvüket használni, és ez előbb-utóbb a határainkon túli magyar nyelv visszaszorulásához vezethet.

Jelentős probléma a két országban az eltérő iskolatípusok elnevezése is, ami szintén fordítási gondokat okoz. A szlovákiai iskolákban nem lehet „egy az egy”-ben átvenni a magyar elnevezéseket, mivel ugyanaz az elnevezés más és más iskolatípust jelöl a két országban; sőt van olyan iskolatípus is, amely csak az egyik országban létezik. A szlovákiai iskolákban a dokumentáció is eltér a magyarországitól, ezért a különböző iratok nevét sem lehet egyszerűen átvenni az anyaországi gyakorlatból.

A szerzők – minden jogi és történelmi körülményt figyelembe véve – arra a követ-

keztetésre jutottak, hogy meg kell alkotni a tudomány és a jog minden területét érintő szlovákiai magyar szakterminológiát, és azt el is kell terjeszteni az érintettek körében. Ez a nyelvtervező munka azonban nagyon nagy körültekintést igényel: figyelembe kell venni a szlovákiai és a magyarországi hagyományokat, valamint a szlovákiai magyar kisebbség szükségleteit. Olyan szakterminológiát kell létrehozni, amely mindenben megfelel a szlovákiai intézményrendszer elnevezéseinek, és amely megakadályozza a magyar nyelv „szétfejlődését”.

Kuthy Erika

Johanna Laakso

Our Otherness. Finno-Ugrian Approaches to Women's Studies, or vice versa [A mi máságunk. Nő kutatás a finn-ugorok között, vagy megfordítva] LIT Verlag: Wien, 2005. 197 p.

Johanna Laakso könyve a Bécsi Egyetem Finnugor Intézetének új sorozatában kapott helyet második kötetként (*Finno-Ugrian Studies in Austria, Band 2*; a sorozat szerkesztői A. Seidler, J. Laakso). Ahogy a szerző a könyv előszavában kifejti, nem az volt a célja, hogy átfogó kézikönyvet írjon a finnugor nő kutatásról; a könyv inkább az öntudatot erősítő esszék gyűjteménye, amely összefoglalja az eddigi nő kutatások eredményeit és további lehetséges kutatási irányokat jelöl ki a finnugor nyelvészetben. (Laakso tudatosan a *nő kutatás* fogalmat használja a *gender kutatás* helyett, egyrészt a finnországi hagyományokat követve, másrészt szeretné a figyelmet a nőkre irányítani és kissé megváltoztatni a finnugrisztikában a nő kkel kapcsolatban uralkodó nézőpontot – ahogyan szellemesen mondja saját könyvéről: „a *herstory*, which complements the history of Finno-Ugristic studies”). A könyv megírása és megjelenése

két olyan eseményhez kapcsolódik, amelyet Johanna Laakso neve fémjelez: a Bécsben 2002 őszén megszervezett „Gender in Finno-Ugristics” című nemzetközi szimpóziumhoz, illetve a szerző hasonló témakörben meghirdetett előadássorozatához a Bécsi Egyetemen a 2003/04-es tanévben. Laakso elsősorban a finnugor szakos diákok és a genderkutatás iránt érdeklődők táborát célozza meg, hiszen a két különböző területen tevékenykedők tudása kölcsönösen hiányos lehet a másik szakmáról. Nem vár el komoly nyelvészeti előképzettséget olvasóközönségétől: az első két fejezetben megvilágítja, hogy mi is tulajdonképpen a finnugrisztika, illetve a nők milyen szerepet játszottak eddig a finnugrisztikai kutatásokban. Mivel a könyv nyelvezete gördülékeny, élvezetes olvasmány lehet bármely finnugor nyelvet beszélő kutató vagy bárki számára, aki érdeklődik a genderkutatás és/vagy a finnugrisztika iránt. Aki a témában el szeretne mélyülni, a kötet végén található több mint 350 tételes bibliográfia segítségével megteheti. A könnyebb tájékozódást tárgymutatató segíti.

A könyv hat fejezetből áll. A finnugrisztikával foglalkozó két bevezető fejezet után a III. fejezet összekapcsolja a két szakterületet: a nőket, illetve a nőkutatásokat mutatja be a finnugor világ keretein belül. Az ismertetés Lappfölddel kezdődik, majd Finnországon, Észtországon és Magyarországon át az Oroszországban élő finnugor népekhez vezet el az olvasót. A IV. fejezet áttekinti, hogy a két nem hogyan jelenik meg a finnugor népek kultúrájában, szűkebben a mítoszokban és a folklórban. Ezek után a nemzeti szimbólumok és az etnikai sztereotípiák nemi vonatkozásai kerülnek górcső alá.

Szoros értelemben vett nyelvészettel a könyv utolsó és egyben legterjedelmesebb fejezete foglalkozik. Közismert, hogy a finnugor nyelvekben nincs nyelvtani nem (hímnem, nőnem, semleges), de ez a jelenség, amit sokáig a finnugor nyelvek sajátosságának tartottak, mégsem olyan ritka a világ nyelveiben. A kérdés az, hogy vajon vannak-e különbségek

a nyelvtani nemmel rendelkező és a nem nélküli nyelvek beszélőinek világészlelése vagy világfelfogása között. Olvashatunk néhány olyan kutatásról, amely a nyelvi kontaktusokkal foglalkozik, pontosabban azzal, hogy mi történhet, ha kontaktusba kerül egy nyelvtani nemmel rendelkező és egy nyelvtani nem nélküli nyelv. A szerző rámutat a nyelvtani nem hiányából adódó pozitívumokra is: pl. regényeket lehet írni anélkül, hogy az olvasó rájönne, a főszereplő férfi-e vagy nő (ebből azonban az indoeurópai nyelvekre fordításkor problémák adódhatnak). A nyelvtervezők munkáját viszont elősegítheti a nyelvtani nem hiánya, mivel a „szexizmusok” nem olyan gyakoriak, mint például az angol nyelvben (pl. *everybody should remember his duty* ̄ *his or her duty*).

A morfológiai nem jelölésére egyes finnugor nyelvekben létezik egy szimmetrikus lehetőség: a névszó elé kitéhetjük a nemre utaló prefixumot (pl. finn *mies-* ’férfi-’/ *nais-* ’női’). Ugyanakkor többnyire a női nem a „nyelvileg jelölt”, erre szuffixumok szolgálnak, s mivel a nők „jelöltsége” a gyakoribb, a nyelvi eszközökben a két nem között aszimmetria figyelhető meg. Példák nagyobb finnugor nyelvekből: magyar *-né* és *-nő*, finn *-tar* és *-kkO* (és *-skA*), észt *-tar* és *-nna*. Az észt példák a nyelvújítás eredményei, esetükben érvényesülni látszik az a tendencia, hogy mivel már a megalkotásuk is nehézségekbe ütközött, idegenek is maradtak a nyelvben (pl. az észtben a női képzővel létrehozott szavak ragozási típusa egybeesik az idegen szavakéval, továbbá ezek a képzők nem produktívak). A finnben is csökkent a női képzőkkel képzett foglalkozásnevek száma: 1950-ben 84 ilyen szó volt, 1990-re csak egy maradt fenn közülük. A sport azon ritka szakterületek egyike, amely megőrizte a morfológiai lehetőségek alkalmazását.

A szerző több helyen hangsúlyozza, hogy a nyelvtani nem jelölése idegen a finnugor nyelvekben. A „nem” inkább lexikai kategória, azaz a „társadalmi nem” burkolt jelenség. Léteznek generikus, nemileg nem specifikált

alakok is (pl. magyar *ember*, *testvér*); a generikus alak használata azonban nem mindig semleges, gyakran elsősorban csak férfiakra vonatkozik: pl. *Hazajött az emberem*. A generikus alak vonatkozhat csak nőkre is, de a jelentése ebben az esetben pejoratív. Ha a nemileg nem specifikált alakokat tekintjük végig, ott is felfigyelhetünk némi aszimmetriára: a) a lexikai hímnemű alak lehet generikus is (pl. vki – akár férfi, akár nő – *ura a helyzetnek*); hasonló funkciót nőnemű alakra viszont a könyv példái között egyet sem találtunk; b) a lexikai nőnemű alakból nehezebb létrehozni a generikus alakot, mint a lexikai hímneműből (pl. finn *maaherra* 'kormányzó' 'föld + úr', amely mind férfi, mind női kormányzót jelölhet; viszont *óvónő* > **óvóférfi*, > **óvó* > *óvóbácsi*).

Feltűnő az is, hogy a férfiakra, illetve nőkre vonatkozó szókincs megoszlása nem szimmetrikus. A szerző a finn nyelvből hoz példát, ahol a közeli rokonságot jelölő szavak között kétszer annyi a nőkre referáló lexéma, mint a férfiakra (*nainen* 'nő', *vaimo* 'feleség', *mies* 'férfi, férj'). Van erre magyar nyelvű példa is: az *úr* szó, amely tekintélyre és hatalomra utal, a nőkre vonatkozóan *asszony*, *hölgy*, amikor a tekintélyt hangsúlyozzuk, illetve *úrnő*, amikor a hatalom a szemantikai jelző. A nők rokonsági besorolása árnyaltabb, mint a férfiaké. Bár a férfit jelölő különböző lexikai alakok többször fordulnak elő a szövegben, kevesebb információt hordoznak, mivel kevésbé változatosak. A férfit jelölő szavaknak többször lehet negatív jelentésük, a nőkre referáló szókincsben feltűnő, hogy a nők elsősorban csak erkölcsileg lehetnek rosszak. A férfit jelölő szavak azonban lehetnek generikusak is, azaz, míg a lexikális nőnemű szavak a biológiai nemre (szexus) utalnak, a hímnemű szavak a társadalmi nemre.

A könyvben külön alfejezet foglalkozik a női és férfi tulajdonnevekkel. Ez a fejezet először történelmi áttekintést kínál, majd kitér a mai keresztnévadási szokásokra. A fejlődés során szembevetendő, hogy – valószínűleg nemzetközi hatásra – érvényesült az a ten-

dencia (pl. *György* + *-i* = *Györgyi*), amelynek keretében a női neveket kicsinyítő képzővel képezték a férfinevekből, ezáltal a női nevek váltak „megjelölt”-té. Laakso a névviselési szokásokat is szemügyre veszi. A magyarországi adatokhoz Laczkó 1996-os tanulmányát használja fel, amelyben az uralkodó minta az, hogy az asszonynév a férj családnevéhez kapcsolt *-né* képző és a nő házasság előtti nevéből áll össze. Azt gondolhatnánk, hogy ezen a téren az utóbbi időben jelentős változások történtek, Raátz 2003-as adatai viszont nem ezt támasztják alá. (Röviddel Laakso könyvének megjelenése után 2005 őszén Szegeden szervezték meg *A nő helye a magyar nyelvhasználatban* című konferenciát, ahol két előadás is foglalkozott ezzel a kérdéssel: Fercsik Erzsébet „Magyarországi asszonynevek a XXI. század küszöbén”, valamint Raátz Judit „A nők névviselési szokásai Magyarországon és az EU-ban”. A konferenciakötet 2006 őszén jelenik meg.)

A kötet utolsó alfejezete a nem és a nyelvhasználat kapcsolatáról szól. Bármilyen meglepő is, Jespersen régen elavult, 1922-es gondolatait részben még ma is helyeslően idézik a szakirodalomban, a mai népszerű pszichológiai kézikönyvekben még gyakran az áll, hogy a nők és a férfiak két különböző szubkultúra, ezért másként kommunikálnak. Laakso osztja egy finn kollégája, Liisa Tainio véleményét: a nemek közötti különbségek a nyelvhasználatban kevésbé érdekesek, mint az, hogy erről miért beszélnek.

A finnugor nyelvekről a legtöbb embernek valószínűleg az jut eszébe, hogy ezek veszélyeztetett nyelvek, azaz fel kell gyűjteni és archiválni kell, amit lehet. Adatközlőként a férfiakat szokták preferálni. A nőkről mint adatközlőkről két sztereotípia él: a) a nő az anyanyelv és az etno-kulturális jellemzők őrzője, b) a nő opportunist, aki nyelvet és identitást vált a könnyebb megélhetés érdekében. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy a nyelvmegtartó szereptől vagy az asszimilációra való hajlamtól függően a nő lehet nagyon jó vagy nagyon rossz adatközlő.

A finnugor nyelvek nyelvtanait, szótárait és nyelvkönyveit áttekintve megállapíthatjuk, hogy mennyiség és minőség tekintetében is mindenütt több a férfira, mint a nőre vonatkozó nyelvi utalás. A szerző egy olyan példát idéz, ahol egy német nyelvű észt nyelvtan írója (Hasselblatt 1998) különösen igyekezett figyelmet fordítani a nemi arányokra a német nyelvű szövegben (pl. a semleges észt *arst* helyett előfordul a német *Arzt* mellett az *Ärztin* is). A próbálkozás mégsem járt teljesen sikerrel, az eredmény a nő–férfi arányt tekintve 43:49 lett. A nyelvtankönyvet ennek ellenére olyan kritikával illették, hogy a nőnemű alakokat részesíti előnyben!

A finnugor nyelvkönyveket elemezve szintén találunk néhány érdekességet, így például a magyar nyelvet oktató *Hungarolingua* sorozat a társadalmi nemek szempontjából kizárólag sztereotípiákat közvetít, vagyis a nő többnyire házaszszony, legfontosabb időtöltése a vásárlás, a férfi pedig a családfenntartó, a magasabb kvalifikációval és pozícióval rendelkező fél.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy J. Laakso könyvének a nyelvre koncentráló része rámutat arra, hogy a különböző finnugor nyelvekben (elsősorban a nagyobb finnugor nyelvek adatai alapján) aszimmetriák találhatók a lexikális morfológiában, a lexikában, a szógyakoriságban és a nyelvhasználatban. A szerző bemutatja azokat a területeket is, ahol a finnugrisztikai kutatások és a nő kutatások együttes alkalmazása új eredményeket hozhat: a) szolgálhatná a feminista politikai nézeteket; b) erősítené a tudatos nyelvhasználatot a diszkrimináció és az elnyomás elkerülése terén; c) támogatná a nemileg korrekt szabályozásokat a nyelvertervezésben, a névadási törvények megalkotásában; d) elősegítené a kisebb finnugor nyelvek beszélőinek emancipációját.

A zárszó felhívja a figyelmet arra, hogy úgy tűnhet: a könyv általánosításokat kínál az olvasó számára, pedig a célja éppen ennek az ellenkezője: fel akarja hívni a figyelmet az alaptalan általánosításokra.

Johanna Laakso új nézőpontból mutatja be finnugrisztikát. A finnugrisztikával foglalkozó szakembereket és a genderkutatókat alapkönyvvel ajándékozza meg, bár szándéka szerint nem kézikönyv megírása volt a célja. Ez az óvatosság érthető is, hiszen egy új terület feltérképezésében elsőnek lenni nem könnyű dolog.

IRODALOM

- Laczkó Krisztina (1996). A mai asszonynévhasználat Budapestén. (Egy kutatás körvonalai.) In: *Magyar Nyelvőr*, vol. 120, pp. 161–7.
- Hasselblatt, Cornelius (1998). Die Frau im estnischen Lexikon. In: Grünthal, Riho és Johanna, Laakso (szerk.): *Oekeeta asijoo. Commentationes Fenno-Ugricae in honorem Seppo Suhoenon sexagenarii 16.V.1998. = Mémoires de la Société Finno-Ougrienne*, vol. 228, pp. 147–55 (Helsinki: Finno-Ugrian Society).

Marju Ilves

George L. Nagy

Thesaurus of English Idioms

[Angol idiómák tezaurusza]

Tinta Könyvkiadó:

Budapest, 2006. xvi+1249 p.

A kötet címében a *thesaurus* minősítés a szó *kincsestár* értelmében helytálló: gazdag nyelvi anyagot kapunk kézbe (bár a kincsek nem jelentéktelen hányada másolat...). A *thesaurus* itt közelebbről „szinonimátár”-at jelent, vagyis minden idióma alatt szinonimák sorát találjuk, rendszerint stilisztikai minősítéssel. Anyanyelvűek számára bizonyára Eldorádó; ám itt és most a hazai közönség igényeit érdemes szem előtt tartanunk.

Ha érezzük, hogy egy angol szöveg ismeretlen fordulata nem szó szerint értendő, a kétnyelvű és egynyelvű szótárak mellett ehhez a forráshoz is fordulhatunk, bár nyilvánvalóan nem ez a fő funkciója, és néhány

véletlenszerűen kiválasztott oldal alapján ítélni nem sok olyan kifejezést tartalmaz, amely az angol-magyar akadémiai nagyszótárban nincs benne. (Nem hagyható említés nélkül, hogy a kötet legelső felütésekor szemembe ötlött CABIN FEVER magyarázata: *to suffer the ill effects of being confined*, ami akár a *klausztofóbia* is lehetne, a példa mutatta, hogy valami másról van szó. A Longman definíciója: *when you feel upset and impatient because you have not been outside for a long time* – bizony nagy a különbség, az utóbbit kizárt dolog félreérteni. Tekintsük a példát véletlennek...)

Amikor mondanivalónk árnyalt kifejezéséhez keresünk angol nyelvi megfelelőt, ideális lehetne a gyűjtemény, sajnos azonban az induláshoz valamilyen idiómát vagy legalább egy töredéket ismernünk kell, e nélkül csak a véletlenben bízhatunk. Ez az összeállítás a „fogalomkörök szerint rendezett gyűjtemény” értelemben nem teaurusz. Ha mondjuk az *elpatkol* többé-kevésbé azonos hangulatú angol párját keressük, nem elég a *die* szóból elindulnunk. A *DIE* alatt szerepel egy sor kifejezés, amelyek a *die* igét tartalmazzák, de a fogalomkörbe tartozó egyéb kifejezések nincsenek ott, és nincs fogalmi mutató, amely utalna a fogalomkör tagjaira. Ha ismerjük a *kick the bucket* szólást, nyert ügyünk van. Az alatt nyolc szinonimát találunk, közülük hét hasonlóan alkalmas arra, hogy a társait megeljük. Ha nyolcból egyet sem ismerünk, nem fogunk zöld ágra vergődni. Pontosabban az is jó, ha valamelyikből egy jelentős szó felrémlik az agyunkban, ugyanis a kifejezések szinte minden fontos szavuk alatt megtalálhatók (a szabályt egyszerű kitapasztalni, a bevezetés le is írja), és gyakorlatilag mindenütt megkapjuk szinte ugyanazt a szócikket. A példák különböznek, ezek kedvéért érdemes a kifejezéseket valamennyi előfordulási helyükön megnézni, mondjuk a *go to (w)rack and ruin* a *GO*, a *RACK*, a *RUIN* és a *WRACK* címszó alatt is megtalálható. Ennek a megoldásnak az értékelése ízlés dolga, véleményem szerint elég lenne egy szómutató, amely az angol szavak

mellett utal az őket tartalmazó kifejezésekre. Ezzel a kötet terjedelme lényegesen csökkenne, könnyebben forgathatnánk – és a kifejezéseket nem szinte minden, hanem minden fontos elemük alapján megtalálnánk. Mindemellett a szócikk közvetlen megtalálásának van bizonyos előnye. Az sem öröm viszont, ha különböző helyeken ugyanaz a kifejezés másféle minősítéssel szerepel, például a *spill the beans* a *CAT* alatt (vö. *let the cat out of the bag*) *slang*, a *BAG* alatt *informal*. Biztosra vehetjük, hogy ha megkérdeznénk száz (akár nyelvészetiileg is művelt) anyanyelvi beszélőt, mindkét minősítésre kapnánk szavazatokat; nincs itt nagy tévedés, csak következetlenség vagy gondatlanság, ami azonban aláássa a bizalmat. Amikor ugyanannak a kifejezésnek a magyarázata két helyen apró formai eltéréssel kétféleképpen szerepel, csak arra gondolhatunk, hogy technikailag rosszul szervezték meg a szócikkek összeállítását, automatikus másolás helyett kézzel másolgattak. A fenti példánál maradva a *CAT* alatt *to reveal a secret unintentionally*, a *BAG* alatt *to reveal a secret (unintentionally)*, a *SPILL* alatt *to tell a secret (sometimes inadvertently)*, a *BEAN* alatt *to tell a secret inadvertently* olvasható stb. Ízlés dolga az is, hogyan fogadjuk az állandóan kiírt *someone*, *something* alakokat. A rövidítés mellőzése fogyasztja a papírt, kezdőknek jelent némi segítséget, de hát ez a szótár nem kezdő nyelvtanulóknak való.

Ne feledkezzünk meg a szótárhasználat harmadik változatáról, a közvetlen cél nélküli olvasgatás örömről. Ebben a funkcióban a kötet forgatása felhőtlen gyönyörűség, felfedezés, rácsodálkozás az angol nyelvre!

A címhez visszatérve: az *angol idiómák* pontosításra szorulna. A bevezetésből megtudjuk, hogy az anyag az új évezred elején élő művelt *amerikai* szókincsét tükrözi. Nem tudjuk meg, hogy Amerikán egész Észak-Amerika vagy csak az Egyesült Államok értendő. Mivel azt sem tudjuk meg, hogy a gyakorisági szempontok hogyan befolyásolták a válogatást, esetenként tanácstalanok

maradunk. Mit kezdünk azzal, hogy nem találjuk például a *bread-and-butter letter* vagy a *patronage appointment* kifejezést? Az előbbi talán nem elég gyakori, az utóbbi Kanadában használatos, de talán csak ott és/vagy talán nem elég gyakran. (A fentebb említett *cabin fever* a nagy Ország-h-szótár szerint kanadai kifejezés...)

Egészében véve jó szívvvel javasoljuk, hogy készüljön egy újabb kiadás a következő változtatásokkal: egy kifejezésnek egy szócikke legyen, ez sorolja fel az összes példát; készüljön fogalomköri mutató és szómutató; valamint be kell vezetni a triviális rövidítéseket (a rövidítésekre cserélés automatikusan megoldható, minimális emberi utószervezéssel). A mindezekre fordítandó munka nem tűnik soknak a várható előnyökhöz képest: a kiadvány a magyar közönség számára nagyságrendekkel használhatóbbá válna; lényegesen csökkenne a terjedelme; olcsóbban lehetne adni (bár a jelenlegi 40 dollár, illetve 35 euró sem túl magas ár). A várható bevétel-növekedés bizonyára fedezné a befektetést. Végül, de nem utolsó sorban, a XXI. század elején kellene egy rendszeresen aktualizálható CD verzió is. A kötet külső megjelenése példamutató: jó minőségű a papír, szépek a betűk, szerencsés a betűtípusok megválogatása, szemet gyönyörködtető az oldalak összehatása, szellősek és áttekinthetők anélkül, hogy üres helyek növelnék a terjedelmet. A javasolt módosításokkal a kiadvány mindenben méltó lenne a Tinta gondozta művek immár hagyományosan megszokott magas színvonalához.

A jelen kötetnek ott a helye az angol nyelvvel hivatásosan foglalkozók (nyelvtanárok, fordítók) polcán, használhatóságát az ő esetükben a magas szintű nyelvtudás biztosítja. Másoknak azt ajánlhatjuk, hogy vásárlás előtt üljenek be valamelyik könyvtárba, és szánjanak egy-két órát a gyűjtemény tanulmányozására (vagy önkritikusabban: saját angoltudásuk szintjének mérlegelésére).

Szöllősy Éva

Szladek Emese (szerk.)

Anthologie de la didactique du FLE

[Szöveggyűjtemény a francia mint idegen nyelv módszertanának tanulmányozásához]

Eötvös József Könyvkiadó: Bp., 2003. 350 p.

Szladek Emese a Veszprémi Egyetem Tanárképző Kara Francia Nyelv és Irodalom TanSzékének tanára. A francia szakos tanárjelölteket a francia nyelv tanítása módszertanának rejtelseibe avatja be. Ebben a könyvében az előadásain tárgyalt hagyományos és modern módszertani elveket, eljárásokat gyűjti csokorba, hiányt pótolva a hazai tankönyvpiacra; művét a francia szakos tanárjelölteknek, tanároknak és minden olyan érdeklődőnek ajánlja, aki a francia nyelv oktatásában valamilyen szinten részt vesz.

A kiadvány – mint a címe is utal rá – francia nyelvű, de a hátsó borítón magyarul is megtaláljuk rövid tartalmi összefoglalóját. Ebből, valamint a szerző előszavából megtudhatjuk, hogy mi a könyv elsődleges célja: átfogó képet nyújtani a hazai és nemzetközi módszertani szakirodalom legjelentősebb műveiről, illetve elérhetővé tenni azok fontosabb fejezeteit. Mindezt a nyelvpedagógusok körében elismert szaktekintélynek számító Bárdos Jenő és Poór Zoltán műveiben megszokott szerkesztési elvet követve teszi. A módszertanban alkalmazott főbb fogalmak köré csoportosítva tekinti át a nyelvi tartalom (fonetika, lexika, nyelvtan, civilizációs ismeretek) közvetítésének, valamint a nyelvi alapkészségek (hallás utáni értés, olvasás, beszéd, írás) fejlesztésének legfőbb módszereit.

Szakvezető tanárként tapasztaltam, hogy bár a hallgatók alapos elméleti ismeretek birtokában érkeznek a tanítási gyakorlatra, ezeknek az ismereteknek a tanítási órán való alkalmazása, a gyakorlatba való átültetése nehezen megy. A probléma megoldására a szerkesztő a fentiekkel párhuzamosan gyakorlati ismereteket is nyújt az általa könyvbe ren-

dezett tanulmányok segítségével, a hallgatók számára kézzelfoghatóbbá téve a sok esetben száraznak tűnő anyagot. A könyv második részében a nyelvórákon használt szemléltető eszközök tárházát vonultatja fel, ismertetve azok konkrét alkalmazási módjait.

A mű könnyen áttekinthető, a részletes tartalomjegyzék, a szerzőnek a lapok alján található, pontosan indexált megjegyzései, valamint a végén található forrásjegyzék teszik felhasználóbaráttá.

Az antológia öt nagy szerkezeti egységre oszlik. Az I. fejezet, mely „Az élő nyelvek tanítása és tanulása” címet viseli, a francia nyelvpedagógiával foglalkozik, a francia mint idegen nyelv oktatásával ismerteti meg az olvasót. A három tanulmányt magába foglaló egységben a kommunikatív nyelvoktatás kezdeteiről, az oktatás során szerzett tapasztalatokról és arról olvashatunk, hogyan lehetne ezt a megközelítést még hatékonyabban alkalmazni a nyelvi órákon. A második tanulmányban arra is választ kap az olvasó, hogyan motiválhatja tanulóit a nyelvórán, valamint az alapvető pedagógiai elveket (lépések elve, ismerttől az ismeretlen felé haladás) szem előtt tartó különböző stratégiákat ismerhet meg a diákoknál gyakran előforduló nyelvi gátlás feloldására (a közösség, a kommunikációs stratégia, memóriafejlesztés szerepe). A fejezetet záró munkában egy tanulási modellt mutat be a szerkesztő.

A kötet II. – jóval terjedelmesebb – szerkezeti egységét Szladek a nyelvi tartalmak közvetítésének szenteli. Az általános fogás szerint nyelvi tartalom a kiejtés, szókincs, nyelvtan és nyelvhasználat tanítását értjük. A szerkesztő a fonetika, lexika, nyelvtan oktatása mellett a nyelvhasználat tanítása (vagyis a szövegelemzés és pragmatikai elemek tanítása) helyett a civilizációs ismeretek és az irodalom tanításának módszereit ismertető tanulmányokat válogatott e fejezetbe. A cikkek hasonló felépítésűek: a nyelvi tartalom bemutatása után a hibajavítás mikéntjéről olvashatunk, majd konkrét gyakorlati példák következnek.

Érdekes módon sok tanulmány foglalkozik a nyelvtan tanításával. Főbb kérdéseik: (a) milyen szerepet töltött be, illetve tölt be a nyelvtan a különböző tanítási módszerekben (tradicionális¹, direkt, kognitív stb.), és hogyan történik a nyelvtani ismeretek átadása; (b) milyen mélységben merülünk el a nyelvtan rejtelmeiben, különös tekintettel a kommunikáció-központú nyelvoktatásra, mely egyre inkább előtérbe kerül a nyelvtan-központú tradicionális tanítási módszerekkel szemben; (c) melyik nyelvtant tanítsuk (milyen tankönyvből), hiszen a nyelvtanok egyik része nem teljes vagy nem mindig pontos, mások viszont túl mélyenszántóak, így osztálytermi körülmények között nehezen alkalmazhatók; (d) mennyire didaktikus a nyelvtan tanítása; (e) milyen kapcsolat van a nyelvészet és a nyelvpedagógia között – a tanulmány szerzője hangsúlyozza, ki kell válogatni, hogy a nyelvtanból mit és hogyan tanítsunk; az általa használt főbb fogalmak: lépcsőzetes oktatás, válogatás, szisztematizálás, nyelvi kompetencia.

Jó ötletnek tartom, hogy a szerkesztő olyan cikkeket is beválogatott a könyvbe, melyek a civilizációs ismeretek oktatásával foglalkoznak, ugyanis sokan elhanyagolják ezt a területet annak ellenére, hogy a nyelvtanítás nemcsak annyit jelent, hogy megtanítjuk a diákokat idegen nyelven kommunikálni. A nyelv a kultúra hordozója, tehát a nyelvtanárnak a kulturális ismereteket is közvetítenie kell a hatékony nyelvtanulás érdekében. A Szladek által kiválasztott három tanulmány a civilizációs ismeretek tanításának történetével, a kultúra és a kommunikáció kapcsolatával, a kulturális kompetencia fogalmával, ennek a kompetenciának az elemeivel, a sztereotípiák és emblémák szerepével foglalkozik. A záró tanulmány az irodalom oktatását tárgyalja. Megtudhatjuk belőle, milyen szerepet tölt be az irodalmi szöveg a nyelvórán, hogyan dolgozzunk fel hosszabb szövegeket, és ezen keresztül hogyan fejleszthető a diákok irodalmi képessége.

A III. nagy fejezet, mely öt alfejezetre oszlik, a nyelvi (receptív és produktív²) kész-

ségek bemutatásával és fejlesztésükkel foglalkozik. Az első alfejezetből az első tanulmányt emelném ki, ebben olyan eljárásokat ismehetünk meg, melyek révén fejleszthetjük a tanulók hallás utáni értését és olvasásértési készségeit. Megtudhatjuk, milyen folyamat játszódik le a tanulóban, míg eljut egy hallott vagy írott szöveg megértéséig, hogyan fejleszthetjük tanulóink ebbéli képességeit különféle olvasási módok (*skimming*: információ lokalizálása, *scanning*: lényegi pontok kiválasztása, extenzív és intenzív olvasás) alkalmazásával. A tanulmány szerzője a hallás utáni értési feladatok céljainak rögzítése után tevékenységtípusokon és dokumentumtípusokon keresztül ad átfogó képet a tanulók értési képességeinek fejlesztéséről. Mindehhez konkrét célokat fogalmaz meg és gyakorlati eljárásokat is közöl. A receptív készségek másik típusának, az *olvasási* készségnek a fejlesztéséről a következő alfejezetben olvashatunk, mely szintén két tanulmányt tartalmaz. Az első arról számol be, hogyan történik Franciaországban a 11 éves gyermekek olvasási kompetenciájának felmérése; majd olyan kérdésekre kaphatunk választ, milyen folyamat játszódik le bennünk az olvasás során, hogyan, milyen szempontok szerint válasszuk ki a tanórán feldolgozandó szöveget (ezt táblázatban foglalja össze a cikk szerzője). A második tanulmány a folyamatos olvasás céljairól szól, valamint arról, milyen lépcsőkön keresztül juthatunk el a teljes szövegértésig a diákjainkkal. A szerkesztő ezek után a produktív készségekkel (beszéd és írás) kapcsolatos tanulmányokat gyűjtött csokorba. Három tanulmányt olvashatunk a beszéd-készség fejlesztésével kapcsolatosan, az első azokat a tanulási szakaszokat mutatja be, amelyeken keresztül eljuttathatjuk a tanulót az idegen nyelven történő folyamatos szóbeli megnyilvánuláshoz: reprodukció, nyelvi változatosság, nyelvi kreativitás, improvizáció, a tanulót kezdeményezésre késztető szituációk létrehozása, memoriterek. A tanulmányban a szerző változatos módszertani eljárásokat is javasol: (a) kedvező kondí-

ciók teremtése a tanuló szóbeli vagy írásbeli megnyilvánulásához, motiváljuk tanulóinkat a szóbeli megnyilvánulásra; (b) javasoljunk különféle produkciós tevékenységi típusokat (páros munka, csoportmunka, parafrázisok alkalmazása, mondatok újraformálása, vélemények kifejtése, esszék, szerepjátékok); (c) alkalmazzuk a tanulási helyzetet mint kommunikációs szituációt az órán; (d) adjunk helyet az órán az improvizációnak, segítsük elő az ismeretek memorizálását, támaszkodjunk a tanulók más kompetenciáira; (e) alkalmazzunk speciális értékelési módokat (a szerző a fent említettekhez konkrét célokat és eljárásokat fogalmaz meg).

A két következő tanulmány arról számol be, hogyan taníthatjuk meg a tanulót a szóbeli kommunikációra. A különböző tevékenységek leírása mellett megtudhatjuk, fontos figyelembe venni a tanulók életkorát és nyelvi szintjét ahhoz, hogy eljuttathassuk őket az idegen nyelven történő értelmes kommunikációig. Az értelmes kommunikáción azt értjük, hogy a diák mondanivalójának van üzenete, nem csak beszél, hanem hasznos információkat is tud közölni a hallgatóval. A negyedik, két cikket tartalmazó alfejezet az *íráskészség* fejlesztésével foglalkozik, míg a záró alfejezet a kommunikációs tevékenységekről számol be. Az ebben található négy tanulmányból megtudhatjuk:

(a) Hogyan taníthatjuk meg diákjainkat egy írott szöveg feldolgozásán keresztül kommunikálni (a szerző kiemeli, hogy a tanulót először az értő olvasásra kell megtanítani, erre vonatkozólag példaszöveget és módszertani eljárásokat közöl).

(b) Mi a célja az osztálytermi beszélgetéseknek a nyelvórán, hogyan történik ebben a közösségben a hibajavítás. A szerző gyakorlati példán keresztül mutatja be, hogyan taníthatunk meg kezdő, „álkezdő” és haladó szinten álló tanulóinknak különböző beszédaktusokat. Kezdők: struktúrák alkalmazása, kérdés-felelet játék, mikrodialógusok, dialógusalkotás. Álkezdők: minél több válasz egy kérdésre, egymásra épülő mondatok (megyek a piac-

ra..., minden szombaton..., azért, hogy..., azért mert..., amikor...), egymást követő műveletek leírása (pl. recept), dialógusalkotás, „Milyen idő van?”-beszélgetés kezdeményezése. Alkalmazott eszközök: táblázatok, diaképek, képregények stb. Haladók: konkrét szituációk adása, általános témák kifejtése: család, lakás, város, közlekedés, rádió, televízió, Párizs bemutatása stb.

(c) Milyen a tanár–diák interakció a tanítási óra során: kérdés–felelet–értékelés. Fontos, hogy pontos utasításokat adjunk a diáknak, akit beszéltetni, javítani, akinek munkáját értékelni kell. Az igazi kommunikáció nem a tanári „szájbarágós” módszer révén, hanem a stimulációs, illetve szerepjátékok révén valósul meg. Fontos a diákok motiválása, érdeklődésének fenntartása, reális, életszerű szituációk teremtése, a munkaforma meghatározása, és az, hogy minden tanulót foglalkoztassunk az órán, vagyis mindenkinek meghatározott feladata legyen. Ezáltal mobilizálhatjuk és fejleszthetjük a tanuló kommunikációs képességeit.

(d) A negyedik tanulmányból kiderül, mi az ún. szimulációs gyakorlat lényege: egy összetett feladat megoldása. Például: a diákok hajótörtek, és meg kell szervezni az életüket egy szigeten. Ehhez „helyszínt” alkotnak a tanulók, kitalálják a szereplőket, megfestik személyiségüket, kitalálják a történetet. Ennek során építhetünk a diákok kreativitására, spon-tán megnyilvánulásaira, az oldott hangvételű órán elősegíthetjük a diákok szóbeli megnyilvánulását. Alkalmazhatjuk önálló formában, egy könyv kiegészítéseként vagy projektformában (pl. színdarab összeállítás).

A IV. részben az *értékelésről* esik szó. Az első tanulmány az alábbi kérdésekkel foglalkozik: (a) mire szolgál az értékelés, milyen szerepe van a nyelvi órán? (b) ki, mit, hogyan, hol és mikor értékeljen?

Ezekre a kérdésekre a második tanulmányban is választ kaphatunk, a szerző táblázatban hasonlítja össze a tanulás adott szakasza előtti értékelés, a tanulási szakasz alatti értékelés és a tanulási szakasz utáni értékelés főbb jel-

lemzőit, a következő szempontok alapján: (a) társadalmi funkció; (b) pedagógiai funkció; (c) ki értékeli? (d) értékelt tartalom (kommunikatív kompetencia, nyelvi ismeretek); (e) a tanár szerepe (megfigyelés, döntés, objektív-szubjektív értékelés); (f) a diák szerepe; (g) az értékelésre vonatkozó didaktikai és módszertani előírások a tanár számára (meny-nyiségi és minőségi értékelés); (h) az értékelés eszközei; (i) az értékelés során alkalmazott tevékenységtípusok.

Ezek után egy új értékelési eljárást, az ön-értékelést mutatja be a cikk szerzője.

A harmadik tanulmány a hibák kezeléséről szól. A hibák előfordulása nem feltétlenül jelent hátrányt a nyelvi órán: úgy kell tekinteni őket, mint egyfajta visszajelzést arra vonatkozóan, hol tart a tanuló a tanulási folyamatban; azt jelzi, hogy a diák egy átmeneti és nem kiforrott nyelvi kompetenciával rendelkezik. A cikk szerzője ezen megállapításai után néhány gyakorlati tanácsot ad arra, hogyan és milyen eszközökkel kezeljük a szóbeli megnyilvánulások során, illetve az írásban előforduló hibákat.

A negyedik tanulmány érdekes megközelítést adja az értékelésnek: (a) a tanuló teljesítményét pozitívan kell értékelni; (b) azt kell értékelni, amit a diák tud; (c) a nyelvi órákon szükség van az önértékelésre.

Az antológia utolsó, öt alfejezetből álló V. szakasza a nyelvórákon alkalmazott új technológiákat mutatja be. Az első alfejezet, amelybe hét tanulmányt válogatott a könyv szerkesztője, a „Hang, kép és módszer” címet viseli. Az első cikk írójától megtudhatjuk, hogy a SGAV (strukturális–globális–audiovizuális) módszer bevezetése óta milyen változásokon mentek keresztül a nyelvórákon alkalmazott pedagógiai célra létrehozott képek (szemléltető eszközök) a kommunikatív megközelítésű módszerekben (kódolt kép ~ illusztráció ~ szituációhoz kötődő kép ~ autentikus kép). Megtudhatjuk, hogy mik voltak főbb jellegzetességeik, ezeket a szemléltető eszközöket melyik módszer preferálta, hogyan történt alkalmazásuk, majd a szerző konkrét példákat

hoz arra vonatkozólag, hogyan dolgozható fel egy rögzített kép a nyelvórán. Azt javasolja, hogy állítsunk össze a nyelvi órákon előforduló különböző témákhoz kapcsolódó képgyűjteményt.

A következőkben érdekes tanulmányt olvashatunk arról, miként befolyásolhatja a terem elrendezése, így a tanár és diák közötti távolság a nyelvtanulás hatékonyságát. Fontos befolyásoló tényező továbbá, hogy milyen kultúrkörből érkeztek a csoport tagjai, valamint a tanár figyelemirányító szerepe. Míg a diák általában helyhez kötött, a tanár „bemozoghajtja” a termet, és ő a „játékvezető” is, vagyis neki kell elősegítenie a tanulók közötti kommunikációt. A cikk szerzője beszél a szemkontaktus, a mosoly és nevetés szerepéről is. Az oldott hangulatú órán ugyanis a tanuló is oldottabban viselkedik, könnyebben nyilvánul meg, így a kommunikáció is gördülékenyebb. A tanuló megtanulja, hogyan tud a saját (és nem a másik tanuló!) hibáján nevetni, és hogyan tudja korrigálni azt. A következő két tanulmány a nyelvtanításban használatos audiovizuális és audio-orális eszközök tárházát (diaképek, filmek, tv, illetve magnó, nyelvi labor) és alkalmazásukat mutatja be. Az ötödik cikkben a hangok és képek kapcsolatáról ír a szerző, vagyis arról, hogyan segíti elő a hang a képek értelmezését, milyen funkciót töltenek be együttesen. A kép a nyelvi jelentés konkrét ábrázolása, a kommunikációs szituációt megteremtő eszköz. A kommunikációs szituációban nagy szerepe van a gesztusoknak, mimikának, intonációnak, hiszen olyan információkat hordoznak, amelyek kiegészítik a nyelvi eszközök által hordozottakat. Emellett a tanulási folyamat során a diák olyan szavakat, kifejezéseket sajátít el, melyek segítségével folyamatosan tudja kezelni az értésszervi hiányosságokat. Olvashatunk továbbá arról, milyen komplex pedagógiai eljárásokat követel a képek feldolgozása, hogyan variálhatjuk azokat a tanulók nyelvi szintje szerint, majd a cikkíró részletesen elemzi a különböző audio-orális és audiovizuális eszközöket, végül összegzi

a pedagógiai eljárások lényegét. Az utolsó előtti tanulmány a képek feldolgozásáról szól, fontos megállapítása, hogy amennyiben pontosan meghatározott módszertani–pedagógiai céloknak megfelelően alkalmazzák a nyelvi órán a képeket, azok nagyban hozzájárulnak a nyelvtanítás–nyelvtanulás sikerességéhez. A záró cikk a nyelvi laborokról közöl érdekes megállapításokat: a tanuló elszigetelt, személytelen kabinban ül, fején fülhallgató, a metakommunikációs eszközöknek semmilyen szerepük nincs, hiszen a diák egy gépi hang kérdéseire válaszol, s gyakorlatilag strukturális feladatokat old meg. A csak ezzel a módszerrel tanuló diák reális, életszerű kommunikációs helyzetben nem tud helytállni, vagyis azáltal, hogy a nyelvtant a mikrofonba ismétli, még nem tanul meg beszélni (ugyanakkor a nyelvi labor elősegítheti az ismeretek rögzítését). A két cikket tartalmazó második alfejezet a *képregények* nyelvórai alkalmazását mutatja be. Főbb kérdéseik: (a) Mit tesz lehetővé a képregények alkalmazása a tanár és diák számára? (b) Kiknél és milyen céllal használhatunk képregényeket? (c) Hogyan történik a képregények feldolgozása szóban és írásban?

A harmadik alfejezet címe „Médiák, tanítás, önálló tanulás”. A szerkesztő hat tanulmányt válogatott ehhez a témához: „Médiák, multimédiás eszközök és képzés, a tanulási kontextusok és források bővítése”, „Az önálló tanulás”, „A médiák, tanítás és önálló tanulás”, „Nyelvi kutatóközpontok: hogyan lehet egy módszertani eljárást a tanulásba átültetni?”, „A szóbeliség szerepe a nyelvórán”, valamint „Önöké a szó...”

Több hasonló tartalmú, de önmagukban sok újdonságot tartalmazó cikket olvashatunk, melyek az alábbi kérdésekre adnak választ: (a) Milyen tevékenységi formák keretében lehet használni a multimédiás eszközöket? (b) Mennyiben felelnek meg a multimédiás eszközök a tanulókörpontos pedagógia elveinek? (c) Milyen szempontokat vegyünk figyelembe multimédiás eszközök kiválasztásakor? (d) Milyen stratégia szerint alkalmazzuk őket?

(e) Az önértékelés, motiváció és különféle tanulási módok szerepe. (f) Önálló tanulás multimédiás eszközök segítségével.

A tanulmányok többféle dokumentum feldolgozását javasolják, az utolsó kettő részletes gyakorlati útmutatót ad erre vonatkozólag (célok, módszerek).

Az utolsó előtti alfejezet címe „Új információs és kommunikációs technológiák (eljárások) az élő nyelvek tanításában”. Négy tanulmányt foglal magába, az első az információáramlás és önképzés új formáiról szól; különböző kommunikációs helyzeteket mutat be, melyek elősegíthetik az ismeretek memorizálását (rögzítését), valamint a tanuló különféle nyelvi és kulturális ismereteket sajátíthat el általuk. A következőkben az Internet nyelvórán történő hasznosításáról, a számítógép és a kommunikatív nyelvoktatás kapcsolatáról, valamint a nyelvórán alkalmazott számítógépes programokról esik szó.

Az ötödik, záró alfejezetben az önálló nyelvtanulással kapcsolatosan olvashatunk négy tanulmányt. Tárgyalt kérdések: (a) Mit értünk önálló nyelvtanuláson? (b) A célok, a tartalmak és a fejlődés meghatározása. (c) A módszerek és technológiák kiválasztása. (d) Az elsajátítás folyamatának ellenőrzése (üteme, helye, pillanatnyi helyzete).

A könyvet a szerző által összegyűjtött, az antológiában található tanulmányok forrásjegyzéke zárja. (Itt azonosíthatók az antológia egyes szemelvényeinek a szerzői is. Ebben a recenzióban ettől eltekintettem, mert célom a szakma francia nyelvű horizontjának a bemutatása volt.)

JEGYZETEK

¹ Vö. Bárdos, Jenő. *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém, 1993. p. 25

² Vö. Bárdos, Jenő. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 2000. p. 103

Szabolcsi Zsuzsanna

Eugene A. Nida

Fascinated by Languages [Nyelvek bűvöletében]

John Benjamins Publishing Company:
Amsterdam/Philadelphia, 2003. 157 p.

Az 1914-ben, Oklahoma Cityben született Eugene A. Nidát a fordítástudomány egyik első klasszikusaként tartják számon. Korábbi műveiben megszokhattuk, hogy közvetlen hangon szól az olvasókhoz, és elméleti észrevételeit könnyen érthetően, gyakorlati példákon keresztül mutatja be. Új könyvében kifejezetten életének személyes élményei kerülnek a középpontba. Hatvan éves pályafutásának összefoglalásaként olyan kötetet vehetünk a kezünkbe, amely egy rendhagyó önéletrajz és egy szakkönyv keveréke.

A bevezető és a befejező rész főleg életrajzi elemeket tartalmaz. A szerző elárulja, hogyan került már gyermekkorában a nyelvek bűvkörébe. A középiskolai latin és német mellé az egyetemen felvette a franciát és az ógörögöt. A szakirodalom gyakran bibliafordítóként említi, aki gyakorlati tapasztalatai alapján elméleti összefüggéseket tárt fel a fordítás folyamatában, és egyike lett a fordítástudomány megteremtőinek. A „Ki vagyok én?” című befejező részben azonban hangsúlyozza, hogy kiadási céllal soha nem készített bibliafordítást, valójában nyelvész és kulturális antropológus. „*I am simply a linguist specializing in language and cultural anthropology (...) I am simply a student of sociolinguistics and semiotics who has been studying verbal communication in more than ninety countries and who continues to be fascinated by languages.*” (p. 135) [„Egyszerűen nyelvész vagyok, aki nyelvekre és kulturális antropológiára specializálódott (...) Egyszerűen szociolingvisztikát és szemiotikát tanul diák vagyok, aki több mint kilencven országban tanulmányozta a verbális kommunikációt, és akit a nyelvek változatlanul elbűvölnek.”]

Nyelvészként kapott megbízást az Amerikai Bibliatársulattól, hogy vizsgálja meg, miért olvassák és miért értik olyan kevesen a Biblia szövegeit. Nida tanulmányozta a különböző fordításokat, és felismerte, hogy a probléma

gyökere a hibás fordítói normában rejlik, a hagyomány miatt a fordítók gyakran ragaszkodnak a szó szerinti fordításhoz, és változatlanul hagyják a régi korokból származó, az olvasó számára ismeretlen kulturális környezetet. Ez a munka hosszú évtizedekre meghatározta életét és kutatásainak irányát. Ennek segítségével járta be a világot. Megtudhatunk néhány részletet hobbjáról, a fotózásról is, és megemlíti két házasságát, de magánéletéből csak annyit fed fel, amennyi a munkájához kapcsolódik.

A könyv ezen a kereten kívül két fő részre tagolódik, melyek tartalmilag és hangvételükben is eltérnek egymástól. Az első rész rövid fejezetek sorozata, anekdotafüzér, amelyet a hosszú évek során meglátogatott országokban szerzett élményeiből állított össze. Az érdekes történetek természetesen mind a nyelvekhez, az egyházhoz, a bibliafordításokhoz kötődnek, de Nida kiváló megfigyelő, találó megjegyzései egy-egy ecsetvonással az adott ország kulturális vagy politikai háttéréről is képet festenek. Egy rövidke szakasz erejéig a szocialista korszak alatti magyarországi látogatása is szerepel a könyvben. A protestáns egyház vezetőivel találkozott, de a rendszer egyházellenessége miatt a szocialista országokban nem tudtak nyíltan beszélgetni. A rossz idő miatt nem lehetett a szabadban találkozni, a szálloda pedig feltehetően be volt poloskázva, az egyházi tisztviselő viszont mestere volt a „dupla szociolingvisztikai kommunikációnak”, arckifejezésével és gesztusaival pontosan az ellenkezőjét mondta, mint a szavaival. Nida azt is megemlíti, hogy a rendszerváltás után a keleti blokkból Magyarország adott otthont először a Bibliatársulatok Világsszövetsége konferenciájának.

Ezek a kis fejezetek négy kontinens több mint húsz országát ölelik fel, értelemszerűen csak villanásszerű képeket tudnak adni az ott szerzett benyomásokról. Céljuk inkább az, hogy érzékeltessék, milyen környezetben, hogyan végezte munkáját Nida, és személyes illusztrációkkal, önéletrajzi elemekkel egészítik ki a szakirodalomból megismert képét.

A második rész a bibliafordítás specifikus problémáit taglalja. Antropológiai nyelvészeti szempontból megvizsgálja, milyen gondokat

vet fel a forrásszövegtől időben és földrajzilag is eltérő kulturális környezet a fordítás során. Felhívja a figyelmet, hogy a Biblia különleges forrás, a szent szövegek tisztelete szó szerinti fordításra ösztönzi a fordítókat, amitől a szöveg nehezen lesz megérthető. Nida ebben a könyvében nem használja a szokásos terminusokat, hanem szélesebb közönséghez szólva, ismeretterjesztő stílusban fogalmazza meg a szöveg-szintű ekvivalencia lényegét. Külön fejezetet szentel a Biblia szövegének irodalmi jellegéből adódó nehézségeknek. A fordítók a teológiai tartalomra koncentrálva gyakran figyelmen kívül hagyják az eredeti mű költőiségét, zeneiségét, a kapott fordítás szárazabb lesz és nehezebben élvezhető. A Bibliában gyakran alkalmazott irodalmi eszköz az absztrakt fogalmak megszemélyesítése és a parabola, ezek tovább bonyolítják a fordító helyzetét.

A bibliai szövegek komplexitása, a teológiai és irodalmi hűség mellett a kulturális adaptáció szükségessége miatt Nida hangsúlyozza a fordítási tanácsadók és a fordítók gyakorlati képzésének fontosságát. De épp ez a komplexitás teszi lehetővé, hogy a problémák vizsgálatából következtetni tudjon a fordítási folyamatra és az abban jelentkező hibákra.

Aki csak felületesen belelapoz a könyvbe, úgy gondolhatná, hogy csak egy szűk rétegnek szól, akik ezzel a szakterülettel foglalkoznak. Aki viszont olvasta Nida korábbi munkáit, az tudja, hogy bár a példák konkrétak és csak a Biblia szövegéből származnak, a szerző felismerései és levont következtetései általánosabb érvényűek. Mivel az író kerüli a tudományos nyelvezetet és szakmai megállapításait érdekes, gyakran humoros történetekkel fűszerezi, a könyv kiválóan alkalmas arra, hogy a laikus olvasónak bemutassa, milyen szerteágazó problémákat kell a fordítónak megoldania a fordítási folyamat során.

A kötetet kiegészítő irodalomjegyzék a szerző válogatott műveit tartalmazza, külön csoportosítva a nyelvészeti, kulturális és fordítási témájú könyveket, a bibliafordítási kézikönyveket, valamint a fontosabb cikkeket.

Mártonyi Éva

Hej, Göteborg! Tack, tack!¹

Beszámoló a FIPLV XXII. világkongresszusáról

Göteborgban tartották 2006. június 15–17 között a FIPLV² XXII. világkongresszusát, valamint az LMS³ soron következő 58. országos kongresszusát; megünnepelték a FIPLV fennállásának 75. évfordulóját is. A közös esemény címe *Diversity in Language Learning and Teaching*⁵, hivatalos nyelve az angol volt. A háromnapos rendezvénysorozat több mint 700 résztvevője 60 angol, 23 francia, 18 német, 9 olasz, 4 orosz, 15 spanyol és 9 svéd nyelvű (összesen 136) előadást hallgathatott meg. A konferencia két helyszíne a Chalmers Conference Center és a Chalmers Technical University volt.

Az egyórás plenáris és a 30, 45 vagy 90 perces előadások közül számtalant kiemelhetnék, de területi okok miatt csak egyről írok részletesebben, és inkább néhány országismereti tapasztalatomat osztom meg az olvasókkal. Lássuk a „legek legét”!

A zsűfólasig telt előadóban *David Crystal* professzor előadása „Diversity? We ain't seen nothing yet!” címmel egy olyan nyelvtudós beszéde volt, aki az angol nyelvet minden porcikájáig ismeri, félti és szereti, aki éleslátású, odafigyelő, akinek fáj a nyelv felhígulása, minőségi változása, de aki ugyanakkor megérti, ráérez, kitalálja a szóban forgó nyelvi jelenség okát és azt szenvedélyesen értelmezi, magyarázza, miközben vigasztal és lenyűgöz elragadó előadásmódjával. Az elszabadult társadalmi jelenségek és erők ellenőrizhetetlen okaként éli át az eddig még nem tapasztalt gyors változásokat, a globalizá-

ció hatását, súlyát. Egyórás előadói csapongása, tényközlései, végletes példái, gondolatainak és érzelmeinek intenzív áradása utánozhatatlanná és szinte összefoglalhatatlanná teszi előadását. A Mestert nehéz jellemezni, de azon kevés előadók közé sorolható, akiket sohasem lehet elfelejteni zsenialitásuk, hatásuk és karizmatikus erejük miatt. Az emberi gondolkodás egyetemes lényegének, a kommunikációs hatások és visszahatások felismerésének szenvedélyes megtestesítője. Optimizmusa elfogadható magyarázatot talált az elszomorító, degenerálódásnak tűnő helyzetekre, nagyon friss fantáziája pedig hozzásegített a legfurcsább újdonságok megértéséhez is. Az utóbbi tíz év angol nyelvi változásai miatt – amelyeket a kommunikációs technika őrült méreteiben való felgyorsulásával és elterjedésével magyaráz –, „vigasztalja” a nyelvművelőket, és figyelmeztet, felkészít a még nem látott, de eljövendő millió nyelvi változásra, újításra, leleményes megoldásra. A ma még elképzelhetetlen, de hamarosan valósnak bizonyuló nyelvi változatokat az emberi elme végtelen kreativitásának eredményeként fogja fel. *Diversity, mixt languages, international, global language, multilingualism, dialects' diversity increasing, unpredictable changes* – néhány az említett fogalmak közül, melyeket hol csak használt, hol pedig definiált a maga értelmezése szerint. Mind az előadó, mind az előadás élményként őrizhető egy életen át.

Többnyire francia előadásokat hallgatam, mert érdekelt a francia nyelvoktatás helyzete Svédországban, Európában és a világban. Az előadásokon kívül nagy segítségemre volt a svéd oktatásról való tájékozódásban Ibolya von Niman francia–angol szakos tanárnő, aki KOMVUX⁷ középiskolában tanít a kilencvenezer lakosú Eskilstuna városkában. Kb. tíz éve még nagy létszámú, reggel, délután vagy este járó csoportjai voltak, viszont sohasem volt teljes francia katedrája. Mindig pótolni kellett az angollal, mert teljes katedrára szinte semmilyen gimnáziumban sincs már lehetőség. Az utóbbi években a társalgási tanfolyamok népszerűsége megnőtt, de pillanatnyilag ott is stagnálás tapasztalható. Néhány régi egyetemi központot – Uppsalát, Stockholmot – kivéve erősebb a francia pozíciója a franciát többen beszélő, intellektuális beállítottságú lakosság miatt. A rengeteg újabb felsőoktatási központ inkább maguk is kezdő egyetemistákat verbuválnak, ígéretes előnyökkel kecsegtetve őket úgy, hogy a középiskoláktól „elvonzzák” azt a kevés lehetséges tanulót is. Minden ilyen intézmény szinte a túlélésért küzd a második idegen nyelvet illetően. A zsenge kortól kezdett angoltanulás befolyásolja a továbbtanulást. Egyre nő az Angliában és az Amerikában tanuló svéd diákok száma.

A svédországi francia oktatásról rengeteg lehetne beszélni objektív, általános vagy személyes tapasztalatok alapján. Egy szinte tíz éves tanügyi reform utóhatásának eredményeként a svéd nyelvtanárok nem örvendhetnek igazi fellendülésnek, inkább jelentős visszaesést élnek át, kivéve az angolt, amely kötelező nyelv minden szinten. A kellemetlen visszaesés hamar jelentkezett a második nyelv esetén. Meg is próbálták befolyásolni az előre nem látott folyamat következményeit, de a jelenség hatalmas méreteket öltött, és az angol

dominancia csak erősödött. Szinte az EU csatlakozással egy időben vezették be azt a gimnáziumi (Den nya gymnasieskolan) reformot, amely a diákoknak szabadságot és jogot biztosít a második és harmadik idegen nyelv újraválasztására, valahányszor csak alkalom adódik (tanévváltáskor, iskolaváltáskor vagy szintváltáskor). Ez a szabadság oda vezetett, hogy az általános iskolából a gimnáziumba jelentkezők újrakezdekhetik az idegen nyelv tanulását. (Az általános iskolában az eddigi 7. osztály helyett már 6. osztálytól kezdik tanítani a franciát, németet, spanyolt stb. A gimnáziumba felvételi vizsga nincs, az általános iskolai eredmények alapján rangsorolják a tanulókat.) Taktikai célból a legtöbben „újrakezdenek”, mert a „jó” vagy a „nagyon jó” minősítés sokkal könnyebben elérhető alacsonyabb szinten. Az angol használatával tökéletesen megelégedő, tájékozatlan svéd család és tanuló a rövid távú nyereség gondolatával dönt, és nem mindig a csodás nyelv és a hozzá tartozó ország kulturális kincseinek közvetlen megismerni vágyásából. Svédország tanuló ifjúságának nagyobb része végez most külföldi tanulmányokat, mint régen. Ez viszont főleg olyan, a tanulást tisztelő, Európában gyakran utazgató családok gyerekeit érinti, ahol a családon belül vagy baráti körben erős az idegen nyelvek iránti tisztelet. Van persze olyan réteg is, amelyik a franciát önmagáért szereti meg, mert több tévé-csatornája van, így adott a lehetőség, hogy eredetiben nézzen filmeket vagy egyéb műsorokat.

Tehát pillanatnyilag nehezebb időket él át a franciatanítás Svédországban. A nyelv továbbtanulásának lehetősége egyre nehezebb, pedig jó képesítésű és egyre több francia szakember dolgozik az országban a szakterületen. Szívvel-lélekkel kell szeretnie a svéd franciatanárnak a hivatását, hogy magával ragadjon

néhány tanulót. Ezért is volt fokozott érdeklődés a külföldi előadók iránt, hiszen keresik a reform-megoldásokat, a változtatási lehetőségeket, a francia nyelv gyakorlásának és használatának alkalmait. Örömmel vesznek részt minden olyan rendezvényen, amely erősíti mind szakmai felkészülésüket, mind hivatásukba vetett hitüket. Ibolya elmondása szerint a francia egyre szomorúbb helyzetét mind ő, mind kollegái fájdalommal élik meg. De van az országban egy maroknyi együttműködő, összetartó, lelkes tanárscapat (köztük van Ibolya is), általuk megvan a folytonosság, a folytatás lehetősége. A francia intézmények jelenléte (Alliance Française, Institut Français) is kitartásra biztatja őket. Szerencsére ezek a lelkes továbbfejlesztők harcolnak a holnapért, és nem adják fel. De a túlélésért folytatott harc vagy az igazi kihívás nem ugyanaz! Csak remélik a fordulatot és a magyarországi jelentős nyelvtanulási érdeklődéshez hasonló változást. Ibolya azt tapasztalta, hogy a svéd diákok kevésbé vállalják a „nagyon munkás” nyelvek tanulását. Hallani utcán vagy egyéb környezetben alig lehet a nyelvet, megmarad elitnek és elérhetetlennek, vagy szép célnak! (Nem így az angol vagy a spanyol, amely iránt a turizmus és a nagyszámú spanyol ajkú bevándorló miatt egyre erősebb az érdeklődés.)

Országos szinten is belátták a romló helyzetet, és bár az nem vigasztaló, hogy a második nyelvet oktatók nincsenek egyedül – a célország ösztöndíjak, szimpóziumok, szakmai napok, továbbképzések szervezésével igyekszik szakmailag kárpótolni őket –, mindenféle kísérlet és

a holtpontonról átsegítő intézkedés üdvözítő lehet számukra. A konferencián is szó volt a tanügyminisztérium egyik képviselőjének svéd előadásában a 2007-re tervezett reform bevezetéséről, annak céljáról és megvalósításáról. Az talán hoz némi változást, fellendülést a „kis nyelvek”, azaz a második idegen nyelv kérdésében.

Talán ennyi ismertetés is elegendő ahhoz, hogy megértse a kedves olvasó, miért érezhették a francia előadások svéd hallgatói üdvözítőnek azt a lehetőséget, hogy más országok tapasztalatairól, nyelvpedagógiájáról kaphattak első kézből francia nyelven információkat, ismereteket és ihletet a kitartáshoz, a folytatáshoz, a fennmaradáshoz.⁸

Hej, göteborgi franciatanár kollegák, tack, tack!

JEGYZETEK

¹ Svéd: „Szia, Göteborg! Köszönöm, köszönöm!”

² FIPLV = Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, lásd: www.fipltv.org

³ LMS = Riksföreningen för Lärarna i Moderna Språk, lásd: www.lms-riks.se

⁴ A FIPLV konferenciákat 3 évente, az LMS-t pedig évente tartják

⁵ Sokszínűség a nyelvtanításban és nyelvtanulásban

⁶ Címe: Une nouvelle méthode numérique d'enseignement des langues modernes

⁷ Kommunal Vuxenutbildning = Kommunális/Városi Felnőttképzés

⁸ Természetesen a beszámolót író kollegina is nagy sikerű előadást tartott francia nyelven. – *A szerk.*

Rádi Ildikó

A XII. évfolyam 2. számának szerzői

BENŐ ATTILA, Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Magyar Nyelv és Kultúra Tanszéke, Kolozsvár
BUDAI LÁSZLÓ, Veszprémi Tudományegyetem, Brit és Amerikai Intézet
CZAHESZ ERZSÉBET, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai
Központ, Budapest

GERÖLY KRISZTINA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

GOLUBEVA, IRINA, Veszprémi Tudományegyetem, Brit és Amerikai Intézet

HERBSZT MÁRIA, Eötvös József Főiskola, Baja

ILVES, MARJU, Berzsenyi Dániel Főiskola, Uralisztikai Tanszék, Szombathely

JÓNÁS FRIGYES, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest

KUTHY ERIKA, Károly Róbert Főiskola, Gyöngyös

LENDVAI ENDRE, Pécsi Tudományegyetem, Szláv Filológiai Tanszék

MÁRTONYI ÉVA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordítástudományi Doktori Program, Budapest

PETNEKI KATALIN, Miskolci Egyetem, Német Nyelvészeti Tanszék

POLETTO, GIANPAOLO, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

RÁDI ILDIKÓ, Szolnoki Főiskola, Idegen Nyelvi Intézet

SZABOLCSI ZSUZSANNA, Nyíregyházi Főiskola, Eötvös József Gyakorló Általános Iskola
és Gimnázium

SZÉPE GYÖRGY, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék és Zsigmond Király Főiskola,
Budapest

SZÖLLŐSY ÉVA, Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

VIDÁKOVICS TIBOR, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi
Tanszék

Kollegiális tájékoztatás

Örömmel tájékoztatjuk az érdeklődőket, hogy megjelent a Bolla Kálmán szerkesztette **Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások** 2. kötete a Zsigmond Király Főiskola kiadásában.

Nem megszokott tudománytörténeti művel ismerkedhet meg az érdeklődő olvasó. A könyv ritka, különleges kiadvány. Ritka, mert alig találni olyan tudománytörténeti munkát, amely nem egyoldalú, szubjektív bemutatás, de nem is élettelen, mennyiségi szemléletű bibliográfiai felsorolás.

A hetvenes évek elején az „ötletgazda” és szerkesztő, Bolla Kálmán által elindított videofelvétel-sorozat nem hétköznapi tudományos feladat, hanem önzetlen, távlatokban gondolkodó célkitűzés. Hiszen ahhoz, hogy a nyelvész pályatársak életútjáról, hivatásáról szóló vallomásokat az utókor számára rögzítsük, elengedhetetlen a jövőre és jövőben gondolkodás; az a perspektivikus terv, hogy egyszer ezek a filmszalagon megörökített szavak, gesztusok, sokatmondó szünetek széles körben ismertté válva egy-egy tudós, tanár személyes élettörténetén keresztül az adott korszak, történelmi pillanat tükrévé válnak.

Mit adhat a mai olvasónak ez a kétkötetes kiadvány? A nyelvészekről készült pillanatfelvételek egyrészt azért felbecsülhetetlen értékűek, mert egy elmúlt (történelmi és tudománytörténeti) korszakról festenek árnyalt, személyes hangvételű képet. Másrészt az önvallomások az egyéniség sajátos vonásait fedik fel: közvetlen kapcsolatba léphetünk a beszélővel, s így többet tudunk meg a személyiségről, motivációiról, attitűdjéről, mint bármely tudományos életrajzból. A bibliográfia természetesen nemcsak kiegészíti a pályaképet, hanem önállóan is használható, az egy-egy témában kiemelkedő alkotó nyelvészek eredményei visszakereshetővé, hozzáférhetővé válnak. A kortársak méltatásai a társas viszonyok rendszerébe helyezik a tudóst.

A **Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások** nagy hasznára lesz az egyetemi és főiskolai hallgatók, valamint az oktatók, kutatók (nem csak a tudománytörténészek) számára.

A kétkötetes kiadvány külön-külön és együtt is megvásárolható, illetve megrendelhető:

– **Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások 1.** Szerk. Bolla Kálmán. Új Mandátum Kiadó – Zsigmond Király Főiskola, Budapest, 2005.

Ára: 3480 Ft

– **Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások 2.** Szerk. Bolla Kálmán. Zsigmond Király Főiskola, Budapest, 2006.

Ára: 4000 Ft

– **Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások 1–2.** Szerk. Bolla Kálmán.

Ára: 7000 Ft

A kiadványok a főiskola jegyzetboltjában (Budapest, III. ker. Kelta utca 2.) megvásárolhatók, ill. utánvétellel megrendelhetők:

✓ E-mailen: erdos.bela@zskf.hu

✓ Telefonon: 467-7600/162 Erdős Béla

✓ Levélben: Zsigmond Király Főiskola, Erdős Béla – 1300 Budapest, Pf. 47.

Bolla Kálmán és Földi Éva