

Modern Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A tartalomból:

- ❖ Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában ❖
- ❖ A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése ❖
- ❖ Beszélnyelvi interakció a tanteremben ❖ Értékelés és együttműködés a tanórán ❖
- ❖ A tanári visszajelzés hatása a negyedik osztályosok angol nyelvi fejlődésére ❖
- ❖ Tantermi kommunikáció: két eset tanulmánya ❖
- ❖ A világ változása a magyaroknak írt XX. századi spanyol nyelvkönyvek tükrében ❖
- ❖ Nyelvi konfliktusokról ❖ „I bin a Ungarin” – mondta a 86 éves sváb asszony ❖
- ❖ A szeptember 11-i katasztrófa hatása az amerikai nyelvoktatásra ❖

❖ Könyvszemle ❖ Hírek és felhívások ❖



IX. évfolyam 2-3. szám

2003. szeptember

Modern

Nyelvoktatás

Alkalmazott nyelvészeti szakfolyóirat

A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének lapja

Főszerkesztő: Szépe György

TARTALOM

- Bárdos Jenő:** Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában...3
Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor: A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése.
Vizsgálat a magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből...14
Reményi Andrea Ágnes: Beszéltnyelvi interakció a tanteremben...25
Bandli Judit: Értékelés és együttműködés a tanórán...27
Bors Lídia: A tanári visszajelzés hatása a negyedik osztályosok angol nyelvi fejlődésére...38
Horváth Ildikó: Tantermi kommunikáció: két eset tanulmánya...48
Jámbor Emőke: A világ változása a magyaroknak írt XX. századi spanyol nyelvkönyvek tükrében...59
Cserhátné Ács Adrienne: Nyelvi konfliktusokról...78
Molnár Mária: „I bin a Ungarin” – mondta a 86 éves sváb asszony...90
Papp Vanda: A szeptember 11-i katasztrófa hatása az amerikai nyelvoktatásra...102

KÖNYVSZEMLE...109
HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK...139

IX. évfolyam 2-3. szám

2003. szeptember

Szerkesztőbizottság

ABÁDI NAGY ZOLTÁN, Debreceni Tudományegyetem, Angol Tanszék

GÓSY MÁRIA, MTA Nyelvtudományi Intézet

HIDASI JUDIT, Budapesti Gazdasági Főiskola, Keleti Intézet és Kanda Egyetem, Japán

KLAUDY KINGA, Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Eötvös Loránd

Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Központ, Budapest

KONTRA MIKLÓS, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest és József Attila Tudományegyetem, Szeged

LENGYEL ZSOLT, Veszprémi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és Pécsi

Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

MANHERZ KÁROLY (elnök), Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet, Budapest

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

Oktatási Minisztérium, Budapest

SZÉKELY GÁBOR, Nyiregyházi Főiskola, Tanárképző Kar, Német Nyelvi és Irodalmi Tanszék

SZÉPE GYÖRGY (főszerkesztő), Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék

ZSOLNAI JÓZSEF, Veszprémi Egyetem Pedagógiai Kutatóintézete, Pápa

Hírvonat: SZABLYÁR ANNA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Német Szakdidaktikai Központ, Budapest

Szoftver-kritika-rovat: HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Felelős szerkesztő: BLASCHTIK ÉVA, Corvina Kiadó, Budapest

Megjelenik négyszer egy évben ♦ Kiadja a Corvina Kiadó kft. ♦ Felelős kiadó: Kúnos László

Műszaki vezető: Kozma Miklós ♦ A kiadó és a szerkesztőség címe (valamint hirdetésfelvétel):

1072 Budapest, Rákóczi út 16. ♦ Telefon: 411 2424 ♦ Fax: 267 9769 ♦

E-mail: corvina@axelero.hu ♦ Levélcím: H-1364 Budapest, Pf. 108 ♦ Szerkesztőségi órák: hétfőn

14-16 óráig ♦ Tördelés: Fodor Bt. ♦ Nyomás és kötés: Könyvpont Nyomda, Budapest

Az egyes számok megrendelhetők vagy megvásárolhatók a kiadónál ♦ ISSN 1219-638 X

Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában

I. Usus: az empiria világa

Idestova húsz esztendeje annak, hogy az ELTÉ-s fő tevékenységem mellett intenzív nyelvтанfolyamokat vezettem a MUOSZ nyelviskolájának szakmai igazgatójaként – rádiósoknak, szerkesztőknek, újságíróknak. Előfordult, hogy riportot is készítették velem, s közülük az egyik – Ungváry Ildikó – ma is jeles rádiós, makacsul azt kérdezgette tőlem, amikor hasonló makacssággal történelmi elődökre hivatkoztam, hogy *melyik az én módszerem* (holott ő is részese volt forró vagy jeges, illetve forró és jeges óráimnak). Nem lehetett nem meghallani ezt a kérdést, ugyanakkor egy villanás alatt rá kellett jönnöm, hogy én, aki szemrebbenés nélkül használtam a régi mesterek fogásait modern kontextusban – ahogy az más művészetekben is elfogadott –, soha nem gondolkodtam olyan terminológia szerint, hogy mi, vagy melyik az én módszerem. Márpedig minden tanárnak van saját módszere, amely nem más, mint többnyire *bizonyítatlan meggyőződések* csakis órá jellemző halmaza. Nem vagyok különösebben dadogós típus, de ott, a riport közepén többször is próbáltam belefogni, miközben Ildikó visszhangozta: „A magáé melyik? De a magáé, melyik?” Nem tudtam ott és akkor erre a kérdésre tisztességesen válaszolni, bár azóta is vallom, hogy jobb, ha a gyakorló nyelvтанár legalább öt évenként felállít egy prioritáslistát, ha meg akarja őrizni szakmai céltudatosságát. Megpróbálhatom reprodukálni a sajátomat most, a húsz évvel ezelőttil (azt szokás persze mondani, hogy fiatalabb korában az ember rendkívül mélyen és rendkívül pontatlanul gondolkodik). Pontatlan gondolkodásom egyik jellemzője éppen az volt, hogy úgy el voltam foglalva a magam bűvészkedéseivel, módszertani fogásaival, hogy meg sem próbáltam feltérképezni azt, hogy a fogadó oldalon megvan-e a *tanulási stratégiáknak az a variabilitása*, ami nélkül a kooperáció lehetetlen. De szerencsém volt; mi még nagyon hasonló iskolai idolumokból (barlangokból) bújtunk elő – a baconi fogalmak elitista, akkor inkább „szocreál” értelmezései szerint.

Amint belépsz egy osztályba, kifürkészhetetlenül régi genetikákat hordozó emberi lények közé lépsz be, akik akárha csak tengődnek, akárha élénken gondolkodnak, pszichikai értelemben ingerelhetőek, szeretve-gyűlölve élnek. A köztük lévő kapcsolatok hálójába kell tényezőként belépned, mert mindig az emberek közötti kapcsolatok fontosak, és nem a tárgyi körülmények. Az empátia csigaházából kell finom szarvacskákkal tapogatni, simogatni, kutaszkodni, érzékenyen kibogozni, hogy milyen az érdeklő-

désük, milyen a beállítódásuk, mivel motiválhatók, hogy csábíthatóak legyenek a szellemi kalandra, a célnyelv rejtekébe vezető, gyakran magányos ösvényeken. Érzékeny, kommunikációs „felfedezlek”-játék ez, amíg kitapinthatóvá válik, hogy számukra mi a humoros, mi a drámai, mi vált ki sokkhatást, vagy éppen nyugalmat, megelégedettséget. Érdeklődésem tehát pedagógiai-pszichológiai, de érzelmi terepeket kíván feltérképezni, *mert motiválni akarok*: el akarom csábítani őket, hogy a nyelvtanulás jegyeseivé váljanak. Amikor már olyan érzékenyen reagálok a csoport rezdüléseire, mint Galvani békacombja, akkor, és csakis akkor tudom megítélni, hogy a pedagógiai ráhatás mely zsilipjeit nyissam fel: milyen időzítésben, milyen adagolásban, milyen dózisokban.

A nyelv élő hang, élő test, életszerűsége egészlegességében rejlik. Soha nem tudtam bízni az olyan nyelvi tananyagokban, amelyek először szemem át értéktek el a diákhoz. Többnyire ott is maradtak a papíron, mint ahogy a festék, amelyből a szavak vették. Igazi „fültiprást”, hallás-felnyitogatást végeztem – tanteremben és laborban – kezdőknél, álközépknél és haladóknál egyaránt. Képekkel és tárgyakkal kontextualizáltam, s ha mindenáron terminológiát is kell használnom, módszeremben domináltak az eklektikus direkt módszer, a kései audiovizuális módszer elemei egy csipetnyi kommunikatívval, amelyet azon melegében ismertem meg 1980-ban, Canterburyben. Ez nem akadályozott meg abban, hogy audiolingvális gyakorlatanyagon laboroztassak, sem abban, hogy nyelvtani-fordítóban tanítsak politikai újságnyelvet, de abban sem, hogy Gouin-sorokkal memorizáltassak sztorikat. Bármely módszer, módszertani fogás körülménnyé egyszerűsödik, *ha van miből válogatni*. Sokféle tananyag jó, ha nem egyet, hanem több tucatot ismer valaki *részleteiben is*. Ha valahol biztosított az intenzív szakaszokkal tarkított magas óraszám, akkor az intenzív nyelvtanulás, mint állapot válik uralkodóvá, az diktál, s lendületével mint ocsút, kiszórja az életképtelen tananyagokat, módszereket, és – szerencsés esetben – a szakmailag életképtelen tanárokat is.

Lopva körbepillantok, és látom, hogy néhány arcra kiül a fájdalom: mi ez a bájcselemtagos bódorgás a múlt emlényeinek, mi ez a haszontalan nosztalgizálás? Ma van ma, és most nem így van, és különben is az előadás címe Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában. Hát éppen ez az! Már jó ideje beszélek egy lehetséges tanári viselkedésről, már jó néhány elvet felsoroltam, s vajon akadt-e közte akár csak egyetlen nyelvészeti? Lehet, hogy a nyelvtanítás napi gyakorlatában nincs is semmi „nyelvészeti”?

II. Ratio: az észérvek világa

Amennyiben a cím az, hogy Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában, akkor a következő megállapításokat illik bizonyítani:

- létezik olyan, hogy axióma, és nem csak a természettudományok világában;
- léteznek alkalmazott nyelvészeti axiómák;
- léteznek axiómák a nyelvpedagógiában is;
- a nyelvpedagógiai axiómák között vannak alkalmazott nyelvészetiek is.

Végezetül persze hozzá kellene tennünk, hogy a legutolsó érv azt implikálja, hogy a nyelvpedagógiában föllelhető axiómákból több van, mint az alkalmazott nyelvészetiekből: ugyanezt a gondolatot sugallja a főcím is.

Az *axióma* olyan alapigazság, olyan feltételezés (posztulátum), amely gyakorlati tapasztalatok széles körű általánosításán alapul. Többnyire nem bizonyított, de elfo-

gadása kívánatos, mert segítségével egész elméleteket lehet levezetni. A költészetnek is felfogható geometriában és matematikában egész axióma-rendszereket fejlesztettek ki, amelyeken teljes matematikai rendszerek nyugszanak. (Ilyenek voltak például Euklidesz elemei, vagy Cantor halmazelmélete. Mára már mindkét rendszer más megvilágításba került.)

Az axiómákat egyszerű dolgoknak kell elképzelnünk, amelyek néha meghazudtolják a vágyat vagy a tapasztalást, például a párhuzamosok a végtelenben sem találkoznak. Vagy, két ponton keresztül csak egyetlen egyenes húzható. Vagy egy mulatságosabb: ha egyszer egy egyenes belemegy egy háromszögbe, akkor ki is kell jönnie belőle. (Más területekre ezek a dolgok mutatis mutandis sem alkalmazhatóak, például, ha egyszer a tananyag egy tanulóba belemegy, távolról sem biztos, hogy ki is jön belőle...)

1. Nem természettudományos axiómák

Nem valószínű, hogy hosszabb távon értelmes ez a cím, hiszen sokan azt is vitatják, hogy miként kell manapság a tudományokat felosztani. Egyesek szerint például a pedagógia is az élettel kapcsolatos tudomány, hiszen élőlények ontogenezisét segíti elő, és ennyiben természettudományi alapokon nyugszik; működése, hatása kísérletekkel követhető. Természeti tényeken alapulnak az axiómák is, és ezek között az egyénnek azt az adottságát, hogy *képes megtanulni egy nyelvet* bizvást tekinthetjük axiomaticusnak. A genetikai kódoltságnak ez a feltételezése csak posztulátum, létezése nem biológiai tény, csak elvárás. A nyelvelsajátító berendezés (LAD) tehát genetikai állandó, amely – darwinista elképzelések szerint – evolúció eredménye, és amelynek segítségével legalább minimális szocializáció mentén a nyelvi készség szinte váratlanul, teljes fegyverzetben pattan elő. Régóta, és minden tudományos bizonyíték nélkül elfogadtuk már ezt a tényt – axiomaticusná vált –, és meg sem lepődünk, hogy az iskolázatlan, apró gyermek milyen dermesztő tökéletességgel képes kifejezni kommunikatív szándékait. Ez a természetes, és ha valamely gyermekben ettől eltérő jelenségeket figyelünk meg, azt hajlamosak vagyunk mindjárt patológiás esetként kezelni. E misztikus elfogadáshoz képest sokkal kevésbé foglalkozunk azzal, hogy a nyelvtanulási képesség lehet ugyan genetikailag kódolt, de ugyanakkor *egyéni optimummal limitált*. Az egyéni optimum lehet olyan alacsony is, hogy az illető sosem képes fejét az elfogadhatóság horizontja fölé emelni – aminek persze leginkább a gyakorlás hiánya az oka. Másfelől, többekről sosem tudjuk meg, hogy milyen kiválók lehettek volna, mert megelégedtünk az elfogadhatóság szintjével, és a tökéletesítés fázisai rendre elmaradtak. Más készségfejlesztő tárgyak is osztoznak ebben a hiányosságban, hogy tudniillik „nincs bennük a kilométer”. Az iskolázásnak ezeket a turpisságait jótékonyan tűnő homály fedi, bár az érintettek bármikor benyújthatják a számlát...

A fenti megszorítások dacára bizvást állíthatjuk, hogy találtunk egy olyan alaptételt, egy olyan posztulátumot, amely direkt módon nem bizonyított (különösképpen nem további nyelvek tanulása esetén), mégis kénytelenek vagyunk sarkigazsággént kezelni nyelvelsajátításról, nyelvtanulásról szóló gondolatainkban. Mondjuk el hát még egyszer: *az egyed nyelvtanulási képessége genetikailag kódolt, ugyanakkor egyéni optimummal limitált*. Kétségkívül találtunk egy témánkba vágó, „nem természettudományos” axiómát, így rátérhetünk a következő logikai lépésre, hogy tudniillik léteznek-e alkalmazott nyelvészeti axiómák, minthogy ez a jelenvaló is éppen az.

2. Alkalmazott nyelvészeti axiómák

Valamikor sajátja volt a nyelvészeti gondolkodásnak a logikai formalizmus (például a spekulatív nyelvtanok idején), de a múlt század dereka óta vagy a megfigyelések alapján történő bizonyítás, vagy a kísérleti vizsgálatokból következő számszerűségek uralják a terepet. Újabb lendületet kaptak az empirikus vizsgálatok a fejlett matematikai módszereket integráló számítógépes lehetőségekkel. Miközben a világ az empíria siketavába merült, a dolgok lényegébe hatoló gondolat, az axiómák rendszerére támaszkodó egészlegesség, következetesség képzete kifakult, elhalványodott. Sok igazság van abban, hogy posztmodern korunk a részletekről szóló tudásunk magabiztosságának diadala, ahol a deviáns, a különleges, az átmeneti érdekesebbé válhat, mint a statisztikailag törvényszerű. Amikor viszont visszatérünk egy-egy tudományág alaptételeinek vizsgálatához, gyakran botlunk bizonyításra vágyó posztulátumokba.

Ha megvizsgáljuk frissen hátrahagyott axiómánkat (a nyelv tanulható), könnyen lehet, hogy nemcsak az alkalmazott nyelvészet, hanem a pszichológia és a nyelvpedagógia is tüstént jelentkezik rendszergazdának. Ebben persze nincsen semmi meglepő, hiszen ezeket a tudományágakat már idestova száz évvel ezelőtt rokonították olyan klasszikusok, mint Sweet, Jespersen vagy Palmer. A kérdés az – és itt most ez a feladatunk –, hogy találunk-e olyan alapigazságokat, amelyeket az általános nyelvészet meghagy az alkalmazott nyelvészethoz, illetve amelyeket a pszichológia vagy a nyelvpedagógia sem kíván elorozni. Vizsgálódásunkban célszerű jó néhány szerző összefoglaló munkáit megtekinteni, és rögvest kiderül, hogy majdnem mindegyikük kicsit másként jelöli ki tudománya határait.

Bár angolszász folyóiratokban az elnevezés már korábban is szerepelt, az alkalmazott nyelvészet intézményesülése először az Edinburgh-i Egyetem School of Applied Linguistics elnevezésében jelent meg Angliában 1956-ban, majd 1957-ben Washington D. C.-ben megalakult a Center for Applied Linguistics Kutatóközpont, döntően a Ford Alapítvány segítségével. Céljuk végül is az volt, hogy a nyelvészeti tudást más diszciplínákban, illetve szinte minden élethelyzetben közkinccsé tegyék, amennyiben valamilyen nyelvi problémáról van szó. Strevens (1992) szerint a legfőbb területek a nyelvtanítás, a nyelvpolitika és nyelvi tervezés, a beszéd és a kommunikáció kutatása, a szaknyelvek, beszédterápia (benne a jelnyelvek is), lexikográfia és szótárkészítés, fordítás és tolmácsolás, és ezek alcsoportjai. Nem feladatunk itt a nomenklatúrák részletes egybevetése, vagy az, hogy az alkalmazott nyelvészet keretében mit kellene rendszerszerűen kutatni, tanítani, megtagyálni: a kánon már többé-kevésbé kész (minthogy teljességgel kész sohasem lehet). Mégis szükség van arra, hogy legalább felsorolásszerűen érintsük azokat a területeket, amelyekkel a legtöbb alkalmazott nyelvész foglalkozna.

Tudnivaló, hogy ez a leltár sokat változott az ötvenes évek óta, amikor – főként Fries és Skinner hatását mutatva – szinte kizárólag a nyelvtanulással foglalkozott. Még húsz évvel később is, amikor Corder (1973) sokat hivatkozott műve megjelent, hátlapján még így szól az olvasóhoz: „Of all the areas of 'applied linguistics', none has shown the effect of linguistic findings, principles and techniques more than foreign-language teaching – so much so that the term 'applied linguistics' is often taken as being synonymous with that task.” Corder könyvében egy olyan nomenklatúrát találunk, amely a nyelv és nyelvtanulás, a nyelvészet és nyelvtanítás, illetve az alkalmazott nyelvészet különféle technikái köré épül.

LANGUAGE AND LANGUAGE LEARNING
Views of Language
Functions of Language
The Variability of Language
Language as a Symbolic System

LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING
Linguistics and Language Teaching
Psycholinguistics and Language Teaching
Applied Linguistics and Language Teaching
The Description of Languages:
A Primary Application of Linguistic Theory

THE TECHNIQUES OF APPLIED LINGUISTICS
Selection 1: Comparison of Varieties
Selection 2: Contrastive Linguistic Studies
Selection 3: The Study of Learners' Language:
Error Analysis
Organization: The Structure of the Syllabus
Presentation: Pedagogic Grammars
Evaluation, Validation and Tests

1. ábra: Corder (1973) főbb témái

Hasonló változásokat láthatunk tíz-tíz évvel később Kaplan két könyvében (Kaplan, 1980; illetve Grabe és Kaplan, 1992). Az utóbbi részletesebben a nyelvészet és az alkalmazott nyelvészet viszonyát taglalja; a második-, illetve az idegennyelv-tanulás legújabb fejleményeit; a nyelvi tesztelést, a nyelvpolitika és nyelvi tervezés kérdéseit, az írásbeliség, a nyelvhasználat és a szakmák kérdését, az alkalmazott nyelvészet és a computer-applikációk kérdését, illetve a kétnyelvűség, többnyelvűség és többkultúrájúság kérdéseit vizsgálja. (Ebben az időszakban inkább a pszicholingvisztika az, ami a gyermeki nyelvelsajátítás, nyelvpatólógia kérdéseit feszegeti, a nyelv és a gondolkodás viszonyát, a nyelv és az agy működése közötti összefüggéseket.) Ma már biztos állíthatjuk, hogy számos terület – a teszteléstől a második nyelvelsajátításon át a nyelvi tervezésig vagy a diskurzuselemzésig – kellőképpen *önállósította magát*. (Az elkülönüléseknek kevés jobb mutatója van, mint a szekciók szaporodása és átalakulása a jelen országos konferenciák történetében.) A továbbiakban egy ilyen elemzés folytatása inkább tudománytörténeti jelentőségű, amelybe biztos bekerül Spolsky 1999-es enciklopédiája is a pedagógiai nyelvészetről.

Pedagógiai nyelvészet és alkalmazott nyelvészet
Nyelvészet és nyelvtanulás
Társadalmi háttér és nyelvpolitika
Otthon és iskola
A nyelvtanuló, a hátrányos tanuló
Második nyelvtanulás és iskolai közeg
Nyelvtanítás, anyanyelvtanítás, további nyelvek tanulása
Kommunikációs stratégiák, interkulturális stratégiák, tanulási stratégiák

Kontrasztív és hibaelemzések, metanyelv
 Szaknyelvek, szükségletelemzések
 Második nyelv elsajátítása
 Idegen nyelv és második nyelv tanítása
 Tesztelés
 Alkotók és intézmények

2. ábra: Spolsky (1999) főbb témái

A fenti gazdag nomenklatúrák alapján nyilvánvaló, hogy igen sok különféle érvényű alapigazságot sorolhatunk fel – magyarázattal vagy anélkül –, amelyek mind megfelelnek az alkalmazott nyelvészeti posztulátum kritériumának. Íme néhány fontosabbnak tűnő alaptétel (felsorolásunk mindamellettt véletlenszerű):

- az első nyelven kívül további nyelveket is képesek vagyunk elsajátítani (hányat?);
- a biológiai kódoltság a nyelvelsajátításban csak társadalmi interakcióban érvényesül;
- bármely nyelv erősen befolyásolja a gondolkodásunkat, de nem determinálja;
- minden egyednek minden nyelvben saját nyelvi profilja van (vagyis nem egyformán „jó” mindenből);
- minden idegen nyelvet elsajátító személy igyekszik az anyanyelvű beszélőhöz közelíteni;
- a kiejtés közelítésének esélyei korfüggőek: fiatalabb korban jobbak az esélyek;
- csak az elemzésre képes nyelvtudás képes a kreatív nyelvhasználatra;
- egy második vagy tanult nyelven is fejlettebbek a passzív, mint az aktív készségek, az anyanyelvhez hasonló óriási különbséget azonban csak közelíteni lehet, megközelíteni nem;
- az anyanyelvi tudásszintek meghatározóak, mert a célnyelvben csak annál gyengébb szinteket lehet elérni;
- a ráfordított idő egyenesen arányos a tanulás eredményességével;
- a nyelvek közötti távolság fordítottan arányos az eredményességgel;
- a nyelvtudás mérhető stb.

Egyfelől úgy tűnik, hogy a felsorolás szinte végtelenül folytatható, másfelől minél több posztulátumot sorolunk fel, annál többször támad az a benyomásunk, hogy közöttük már nem csak alkalmazott nyelvészetiek találhatók.

3. Nyelvpedagógiai axiómák

A nyelvpedagógia bármely fenti axiómát elfogadhatja sajátjaként, hiszen a fenti alapigazságok következményeit elméletében és gyakorlatában egyaránt követi. Felállíthatunk azonban olyan axiómákat is, amelyek pedagógiai, vagy tanuláselméleti vélt vagy valós alapigazságokat fejeznek ki és így alkalmazott nyelvészetinek kevésbé tekinthetők. Lássunk ezek közül is néhányat, most sem fontossági sorrendben:

- a nyelvi tartalom (kiejtés, nyelvtan, szókincs, pragmatika) közvetíthető, tanítható;
- a nyelvi készségek (értés, közlés, közvetítés) fejleszthetők;
- a nyelvhelyesség és a beszéd folyamatosságának szembeállítása a tanításban hamis, normális esetben a kettő kéz a kézben jár;
- az iskolai tanulás mesterséges, mert közös élményt feltételez, az elsajátítás viszont öntörvényű és egyéni;

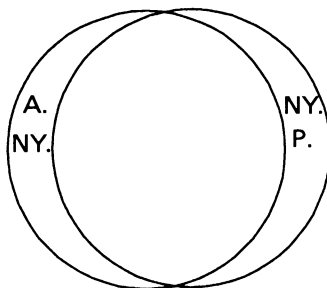
- a tanulás tanítással segíthető, a tanítás nem ártalmas;
- az olyan nyelvtanítási elmélet, amely csak egyetlen módszerhez vezet, téves;
- egyetlen módszer sem hibátlan (akár elméletről, akár gyakorlatról van szó), mégsem bizonyítható egyről sem, hogy alkalmatlan a nyelvtanulásra;
- nagyobb esélye van a sikeres nyelvtanulásra annak, aki magas intelligenciával, fejlett memóriával, nyelvtani érzékenységgel, jó hang-megkülönböztető készségekkel és fejlett tanulási stratégiákkal rendelkezik;
- csekély esélye van a sikeres nyelvtanulásra annak, aki aggályoskodik, bizonytalan, nem toleráns, gyengén motivált;
- a nyelvtanítás jobban figyel az oktatáselmélet, a didaktika szabályszerűségeire, mint a pszichikum működésére;
- a nyelv egyfajta mozgásművészet, a nyelvtanítás mégsem követi a mozgásművészeti képzés részletességét, igényességét, alaposságát;
- bár az idegen nyelvek tanítása gyakorlati jellegű, művelése elméleti tudást feltételezi; stb.

Természetesen szándékos, hogy ezekből az axiómákból is éppen tizenkettőt soroltam fel, hiszen némi erudícióval és innovációval ez a sorozat is folytatható. Például sem a curriculum-elmélet, sem a nyelvpedagógiai technológia sajátos posztulátumaira nem utaltunk ehelyütt. Úgy lenne tisztességes, ha most ehhez a két axiómasorhoz jó húsz ívnyi magyarázatot csatolnánk túlsordulásig telve érvekkel és ellenérvekkel, hivatkozásokkal. Ez a munka még elvégezhető, de anélkül is világos, hogy az axiómák besorolása körül lehetnek viták: az eredetvizsgálat során lehetnek kétségeink. Az viszont nyilvánvaló, hogy e rokon területek fejlődése inkább tágul, mintsem integrálódó mozgásokat mutat. Mint láttuk, kezdetben az alkalmazott nyelvészet majdhogynem szinonimikus volt az idegen nyelvek tanítására vonatkozó nyelvészeti elgondolásokkal. Az eltelt félévszázad során kezdetben halmazok metszetének látszik a fejlődés iránya, manapság pedig valami szedercsírászerű állapot jellemezheti a képet grafikailag (lásd a 3. ábrát). Úgy tűnik tehát, hogy az alkalmazott nyelvészet (és a nyelvpedagógia is) egyre újabb területeket integrál magába, miközben egymástól tovább távolodnak.

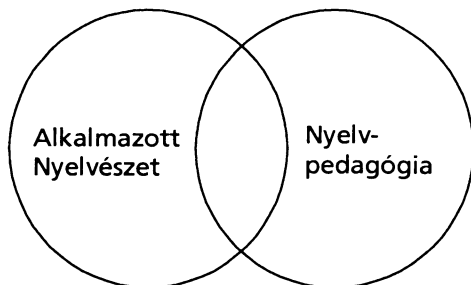
4. A nyelvpedagógiai axiómák között vannak alkalmazott nyelvészetiek is

Ez az alcím, vagyis a második fejezetben tárgyalt logikai sor utolsó darabja arra céloz, hogy a nyelvpedagógia rokon- és alaptudományainak világából származó axiómák (Bárdos, 2000:35) számszerűen nagyobb csoportot alkotnak, különösen a pedagógia, a pedagógiai előadóművészet, a pedagógiai pszichológia, a személyiség-, csoport-, és fejlődéslélektan világából származóak, mint amekkorát az alkalmazott nyelvészetiek, beleértve természetesen a neuro-, pszicho- és szociolingvisztikát is. Hasonló arányokra bukkanunk tetszőleges nyelvpedagógiai szakművekben is. Ez azonban csak mennyiségre vonatkozó megállapítás és mint ilyen, csak illusztráció, nem tekinthető a lényegre vonatkozó megállapításnak. A lényegre vonatkozó megállapítás inkább annak megítélése, hogy mekkora a távolság az alkalmazott tudományok elméletei, illetve a nyelvpedagógia elméletei között, és főként, hogy mekkora a távolság a nyelvpedagógia elmélete és gyakorlata között (Bárdos, 1997, 2000, 2001, 2002).

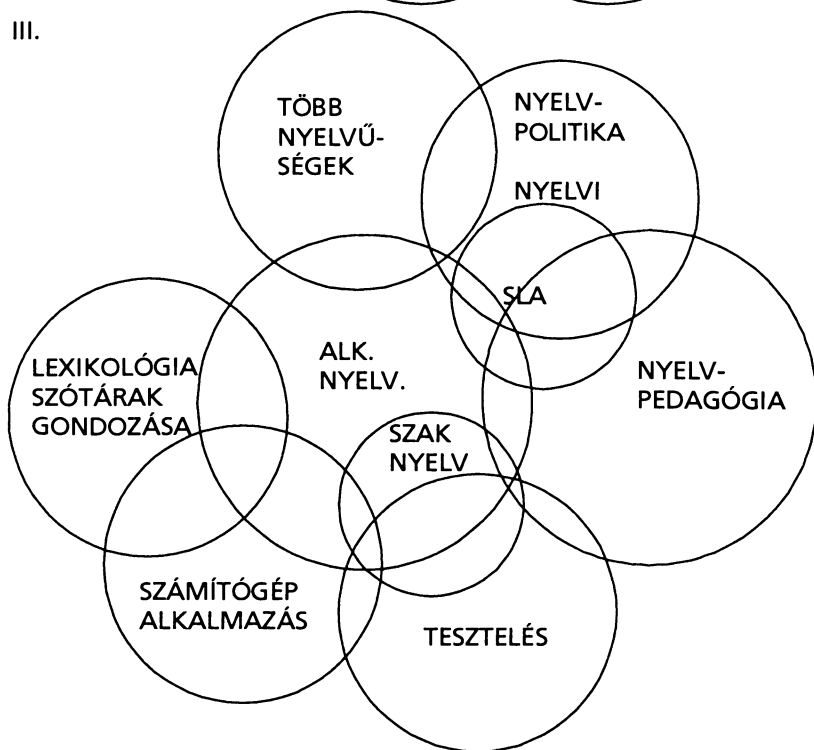
I.



II.



III.



3. ábra: Az alkalmazott nyelvészet metamorfózisai

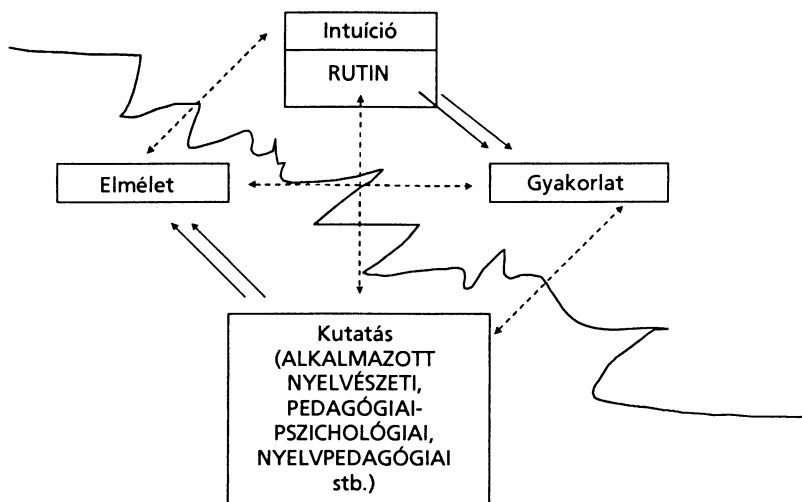
	Nyelvészet	Pszichológia	Pedagógia	Műszaki tudományok	Művészet-tudományok
Általános tudományok szintje	Általános nyelvészet	Általános pszichológia (fejlődés-, csoport-, személyiség-, néplélektan stb.)	Pedagógia (tantervelmélet, pedagógiai mérés, nevelés-történet stb.)	Műszaki tudományok	Művészet-tudományok
Alkalmazott tudományok szintje	Alkalmazott nyelvészet (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, neurolingvisztika stb.)	Alkalmazott pszichológia (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, neurolingvisztika stb.)	Alkalmazott pedagógia (didaktika, mérés, értékelés, osztályozás, oktatástörténet stb.)	Távközlés, híradástechnika, AV berendezések, IT stb.	Mozgásművészetek tanítása, beszéd-csoportok
Nyelvpedagógiai elmélet szintje	A nyelvpedagógia elmélete Pedagógiai nyelvészet	Neveléslélektan, pszichometria	Idegen nyelvi tantervelmélet, idegen nyelvi didaktika, nyelvtanítástörténet, teszt történet	Nyelvpedagógiai technológia	Nyelvpedagógiai előadó-művészet, a beszéd művészete
Nyelvpedagógiai gyakorlat szintje	Osztálytermi gyakorlat	Személyiségfejlesztés, pszichoterápia, közösségformálás, konfliktuskezelés stb.	A tanítás tervezése, menete, mérés, értékelés, osztályozás, vizsgáztatás stb.	AV berendezések használata, laborhasználat, számítógépes alkalmazások, és más osztálytermi megoldások	Példamutató beszéd- és mozgástechnika, ének, zene, kultúr- és művészet-történeti tudás

4. ábra: Szintek és távolságok

Az utóbbi néhány évben tovább nőtt a szakadék a nyelvpedagógia elmélete és gyakorlata között, és ez nemcsak a nyelvtanárképzésre, hanem leginkább fájdalmasan a mindennapi iskolai gyakorlat szintjére is érvényes.

III. Veritas: az elmélet és a gyakorlat viszonya

Számos tanárképző, mentor és koordinátor, látogató bizottsági tag, gyakorló pedagógus és szaktudós jelentette már a nyelvtanítási szakmában kialakult torz viszonyokat: inkább a szűk prakticismus veszélye fenyeget, mintsem a túlzott elméletieskedés (természetesen mindkét szélsőség egyformán veszélyes). Míg egyfelől a gyakorlat inkább a tanári intuíciónál és rutinból táplálkozik, az elmélet gyakran könyvekből, s ritkábban a kutatásból. Ugyanakkor hiányzik a gyakorlatból sarjadó kutatás, a létező kutatás viszont ritkán egyesít intuíciót és rutint. A gyakorló tanárok nagy része nem kap ösztönzést az elmélettől, amelynek következtében nincsen arányos, kiegyensúlyozott kap-



: szakadás



: kívánatos, de hiányzó, vagy gyenge



: kapcsolatok

5. ábra: Az elmélet és a gyakorlat eltávolodása (Bárdos, 2001/b:18)

csolat elmélet és gyakorlat között, sőt inkább szakadás érzékelhető. Érvényes ez a jelenség a tanárképző intézmények világára is, ahol egyes intézmények elmozdultak egy erőteljes alkalmazott nyelvészeti–nyelvpedagógiai képzés irányába, míg mások a praktikizmus bűvkörében élnek. Nem is az elmozdulás a baj, hanem a lendület esetlegessége és indulatossága, amely lépten-nyomon megfélekedezik arról, hogy a két dolog együvé tartozik. Természetesen sohasem gondoltuk, hogy az alkalmazott nyelvészet axiómái majd kivont karddal megjelennek az osztálytermekben: a csővázas padok, a trappolás, a napsugárban remegő porszemecskék, a fegyelmet szimuláló érdektelenség ritkán szellőztetett szellemi életében; bár nemtudásuk nem mentesít. Az alkalmazott nyelvészeti–nyelvpedagógiai tudatosság szükséges, de nem elégséges feltétele a hatékony nyelvtanításnak. Most a távolság elmélet és gyakorlat között – akár distancia, akár intervallum – irdatlannak tűnik, és nincs nyelvtanári pálya, amelyben ezt az ellentétet békévé oldhatja az emlékezés. Miért ne lehetne többszintű elvárásoknak, több szinten megfelelni? Miért ne lehetne a hozzáértés különféle szintjein egyszerre – per omnes scientiarum gradus – akárcsak középiskolás fokon, de taní-tani?

IRODALOMJEGYZÉK

- Bárdos, J. (1997). A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. in: *Magyar Pedagógia*, 1997/1. 3–17.
- Bárdos, J. (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2001/a). A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása. in: *Interdiszciplináris pedagógia*. Debrecen. Neveléstudományi Tanszék. Kiss Árpád Archívum könyvsorozat.
- Bárdos, J. (2001/b). A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. in: *Iskolakultúra*, XI/2. 8–20.
- Bárdos, J. (2002). *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books Ltd.
- Fries, C. C. (1952). *The Structure of English: An Introduction to the Construction of English Sentences*. New York: Harcourt, Brace
- Grabe, W. és Kaplan, R. B. (szerk.) (1992). *Introduction to Applied Linguistics, Reading*. Massachusetts: Addison & Wesley
- Jespersen, O. (1904). *How to Teach a Foreign Language*. London: Allen and Unwin.
- Kaplan, R. B. (szerk.) (1980). *On the Scope of Applied Linguistics*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Palmer, H. E. (1917). *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap. Reissued in a new edition by Harper. Oxford University Press, 1968.
- Palmer, H. E. (1921). *The Principles of Language-Study*. London: Harrap. Reissued in 1964 in the Series Language and Language Learning.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behaviour*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Spolsky, B. (1999). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Elsevier.
- Stevens, P. (1992). Applied Linguistics: an Overview (in: Grabe és Kaplan, 1992).
- Sweet, H. (1899). *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London: Dent. Also published in the Series Language and Language Learning, edited by R. MACKIN. London: Oxford University Press, 1964.

CS. CZACHESZ ERZSÉBET ÉS VIDÁKOVICH TIBOR

A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése

Vizsgálat a magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből

Bevezetés és problémaháttér

Az országok, nemzetek egymástól való kölcsönös függése jellemző jelensége korunknak. Ez a függés a társadalmi-gazdasági élet számos területére kiterjed, de a kultúra, a nyelv és az oktatás vonatkozásában is mélyreható átalakulásokat indít el.

Az országok többségében nem az egynyelvűség, hanem a két- vagy többnyelvűség a „természetes állapot”, hiszen a világon hozzávetőlegesen 200 szuverén nemzetállam és körülbelül 4000 nyelv létezik (Grosjean, 1982). Ezeknek a nyelveknek az eloszlása egyenlőtlen, néhány állam praktikusán is csak egynyelvű, miközben sok más államban a lakosság néhány tucat különböző nyelvet is beszél. Ma Magyarország gyakorlatilag egynyelvű ország, mert lakossága 98 százalékának magyar az anyanyelve, vagyis a más anyanyelvű magyar állampolgárok aránya a *Statistikai tájékoztató* 1998-as adatai szerint 2 százaléknyi. Nem így volt ez például a Trianon előtti utolsó népszámláláskor (1910), amikor a népességen belül a magyar anyanyelvűek aránya 54 százalék volt (Fenyvesi, 1998), tehát az ország egyáltalán nem minősült mindig egynyelvűnek.

Az oktatási rendszerek a XX. századig azonban lényegében egynyelvűek voltak, az adott állam hivatalos nyelvén folyt az oktatás. Az utóbbi fél évszázadban viszont megváltozott ez a helyzet, számtalan oktatási rendszer két nyelvet használ, sőt némelyekben a kétnyelvűség elérése a cél. A változás egyik oka minden bizonnyal az egyre növekvő mértékű kölcsönös függés, ami a nemzetközi kommunikációban megköveteli legalább egy közvetítő nyelv magas szintű használatát is. Másik ok lehet az a történelemben viszonylag új türelem, amellyel a korábbi nemzetállamok egy része viselteik kisebbségeivel, illetve kisebbségi nyelveivel szemben.

A két tannyelvű oktatás kérdése Magyarországon is nagyon aktuális. Ennek legalább két fő oka van. Egyrészt a hazánkban élő nemzeti kisebbségek iskoláztatásának a kétnyelvű oktatás (lehetne) a legígéretesebb formája, másrészt az Európai Unióba igyekvő országunk többségi helyzetben élő polgárainak is szüksége lesz/van legalább egy közvetítő nyelv magas szintű ismeretére. Ez utóbbi tekintetben az elmúlt évtized kedvezőnek tűnő folyamatai ellenére is még nagyon sok teendő látszik, a magyar felnőtt lakosság idegennyelv-tudásának szintje nem teszi lehetővé a sikeres nemzetközi kommunikációt.

Erre sokféle jel utal. Terestyéni (1995) egyik vizsgálatában arra kérte a magyar felnőtt lakosságot reprezentáló megkérdezetteket, hogy idegennyelv-tudásuk szintjét egy ötfokozatú skálán (5 = nagyon jó, 1 = majdnem semmi) becsülik meg. Azoknak az aránya, akik az idegennyelv-tudásukat 3-as, vagy annál magasabb szintre teszik, 11,2 százalék egy nyelvből, 3,3 százalék két nyelvből és 0,8 százalék három vagy több

nyelvből. Ugyanezek az adatok arra is rávilágítanak, hogy a magyar lakosság nyelvtudása szignifikáns összefüggéseket mutat a lakosság társadalmi-kulturális háttérével és az életkorával. A fiatal, magas státuszú családokból származó lakosokra jellemző a jól használható szintű idegennyelv-tudás.

A két tannyelvű oktatást a kutatók – különösen az iskoláztatás korai szakaszában – ma már világoszte az egyik legeredményesebb nyelvoktatási formának tartják. Az utóbbi két-három évtized kétnyelvűségről és két tannyelvű oktatásról szóló szakirodalma szinte egybehangzó abban, hogy egy második nyelv tanulása – akár gyermekkorban szimultán elsajátítás, akár két tannyelvű oktatás keretei között – a magas szintű idegen nyelvi tudáson kívül még más kognitív haszonnal is járhat (Hakuta, Ferdman és Diaz, 1987; Diaz és Klingler, 1991). Korábban azonban a nemzetközi szakirodalomban a kétnyelvűséget és a két tannyelvű oktatást nem értékelték a kutatók ilyen pozitívan. Úgy vélték, hogy a kétnyelvűség kognitív hátránnyal jár(hat). Vizsgálatunk bemutatása előtt tekintsük át röviden az idevonatkozó kutatási eredményeket!

Kétnyelvűség és kognitív kompetencia

A kétnyelvűség pszichológiai és oktatási vonatkozásai kutatásának kezdetei a XIX. század végére, a XX. század elejére tehetőek. Laurie 1890-ben azt írja, hogy a kétnyelvű személyek intellektuális növekedése a két nyelv használatának következtében nem duplázódik, hanem fele az egynyelvű egyénekének. A kétnyelvűség és a kogníció kapcsolatának korai kutatási eredményei megerősíteni látszottak ezt a feltevést. Az intelligenciatesztben az egynyelvű személyek által nyújtott teljesítmények általában jobbak voltak, mint kétnyelvű kortársaiké (Saer, 1923; Darcy, 1953).

A később megjelent kutatási beszámolók az intelligencia méréseben akkoriban jelentkező elméleti viták és módszertani hiányosságok következményeit, valamint a méréskor használt nyelv státuszát vélték a negatív eredmények legfőbb okozóinak. Jones (1966) például újraelemezte Saer (1923) eredményeit és azt találta, hogy a kutatásban résztvevő egynyelvű és kétnyelvű csoportok teljesítménye közötti különbség nem volt szignifikáns.

Fordulópontot jelentett a kétnyelvűség és a kognitív kompetencia közötti hatások értékelésében Peal és Lambert (1962) kutatása. Tanulmányuk elindította az újraértelmezés folyamatát, amikor gondos mintavétellel és kutatási módszertani apparátussal, a kétnyelvűség különböző változatainak és fokozatainak pontosításával (lásd erről: Lesznák, 1996) további kutatásokat inspiráltak. Ez utóbbi vizsgálatok már szinte egyöntetűen a kétnyelvűség kognitív kompetenciára gyakorolt pozitív hatásait mutatták ki.

A legfontosabb pozitív hatásokat a metanyelvi tudatosság és az általános nyelvi érzékenység területén találták a kutatók. Swain (1986) vizsgálataiban a szövegértés differenciáltságát és a kétnyelvűek általában nagyobb szókincsét mutatta ki, Doyle és munkatársai (1978) pedig a narratívák megértésében és a bennük használt fogalmak helyes értékelésében látták a kétnyelvűek előnyét az egy nyelvet használókkal szemben. Ben-Zeev (1977) angol és héber egynyelvű és kétnyelvű gyerekek nyelvi teljesítményeit vizsgálva a különböző csoportoknak azt a feladatot adta, hogy a példamondatokban lévő szavak egyikét hasonló funkciójú másikkra cseréljék. A kétnyelvű gyerekek az ilyen szimbolikus (a nyelv szimbolikus funkciójára reflektáló) feladatokat szignifikánsan jobban teljesítették.

Bialystok (1987) kutatásaiban – a fentiekkel összhangban – úgy találta, hogy a

kétnyelvű fiatalok az egynyelvűeknél eredményesebben kontrollálják nyelvi folyamataikat és teljesítményeiket.

A kétnyelvűség tehát a magától értetődő személyi és társadalmi hasznosságán túl, az utóbbi évtizedek kutatási eredményei szerint egyéb előnyökkel is jár. Egy második nyelv ismerete és használata az előbbieket szerint sokféle kognitív működésre gyakorol pozitív hatást, amelyek közül a nyelvi tudatosság és érzékenység feltétlenül kiemelendő.

Saját kutatásunkban kétnyelvű és hagyományosan egynyelvű oktatásban résztvevő tanulók teljesítményeit hasonlítottuk össze. Tanulmányunkban vizsgálatunk egy metaszetéről számolunk be, előbb azonban bemutatjuk a kutatás kontextusát, célját és az alkalmazott módszereket.

A kutatás célja és módszerei

A magyarországi két tannyelvű oktatásnak gazdag története van, amelyre jellemző a sokszoros újrakezdés (Vámos, 1993). Legújabb kori története az 1980-as években kezdődött: ma már több tucat általános és középiskolában folyik a tanítás a magyar mellett egy másik nyelven is. Hazánkban a tanításnak ez a formája – úgy tűnik – elsősorban elitképzési funkciókat tölt be, holott a világban kialakult és ma is működő rendszerek az általános célú nyelvvoktatásban és a kisebbségi oktatásban is intenzíven alkalmazzák a két tannyelvű tanítást.

Keveset tudunk azonban a hazai két tannyelvű oktatás eredményességéről általában, és a nagyon fontos részkérdéseket illetően is. Egyrészt a két tannyelvű oktatásnak az úgynevezett normál oktatáshoz viszonyítva természetesen nagyon sokféle területen, így például a tanulók személyiségfejlődésében, társas kapcsolataiban, kognitív teljesítményeiben is jelentkezhet a hatása. Alább bemutatandó vizsgálatunkban azonban csak arra vállalkoztunk, hogy a lehetséges kognitív hatásokat mérjük, ezen belül is elsősorban az anyanyelvi képességekre összpontosítottunk. Eredményeinkből most az olvasásmegértést és a fogalmazást mutatjuk be.

Másrészt, mint ahogyan az idézett szakirodalmi adatok is jelzik, eltérő lehet a két tannyelvű oktatás hatásfoka a különböző életkorokban, illetve a nekik megfelelő iskolaszakaszokban. Mi a két tannyelvű középiskolák, ezen belül a legnépszerűbb angol–magyar középiskolák eredményességét vizsgáltuk, így következtetéseink csakis erre az életkorra (és esetleg nyelvpárra) vonatkoznak.

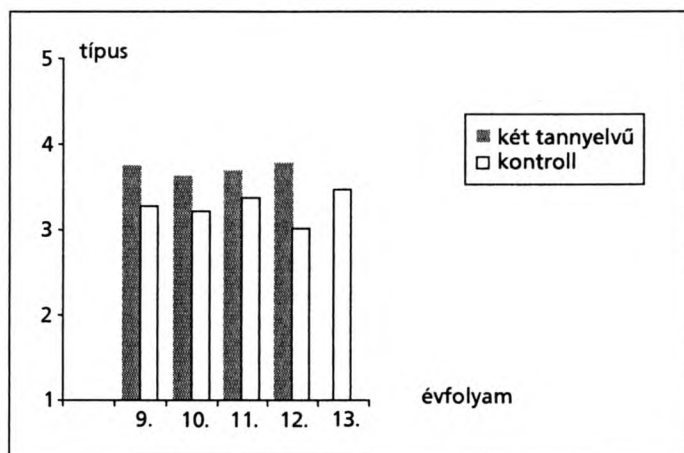
A vizsgálat mintáját a Vámos (1998) könyvében foglaltakra alapoztuk. Vámos feltárta és leírta a hazai két tannyelvű oktatás minden formáját. Vizsgálatunk céljaira a hazai angol–magyar két tannyelvű középiskolák közül kisorsoltunk hat intézményt (gimnáziumokat és szakközépiskolákat), amelyek az ország különböző régióiban helyezkednek el. A mintába az iskolákban működő két tannyelvű osztályokon kívül minden évfolyamról egy hagyományos osztályt is választottunk (kontroll-csoportok). Így a mintába összesen 1214 tanuló került, közülük 643 két tannyelvű osztályba, 571 kontroll-osztályba járt.

Az adatfelvételt 2000 tavaszán végeztük el. A vizsgálat eszközei a volt József Attila Tudományegyetem, jelenleg a Szegedi Tudományegyetem Pedagógia Tanszékén működő MTA Képességkutató Csoport által kifejlesztett és sztenderdizált tesztek és feladatlapok voltak. Mérésünkben a következő területek szerepeltek: olvasásmegértés, fogalmazás, szókinccsterjedelem, szókinccsmélység, tollbamondás, intelligencia, motiváció. Minden tanulóval felvettünk a társadalmi-kulturális háttérükre vonatkozó adatokat is.

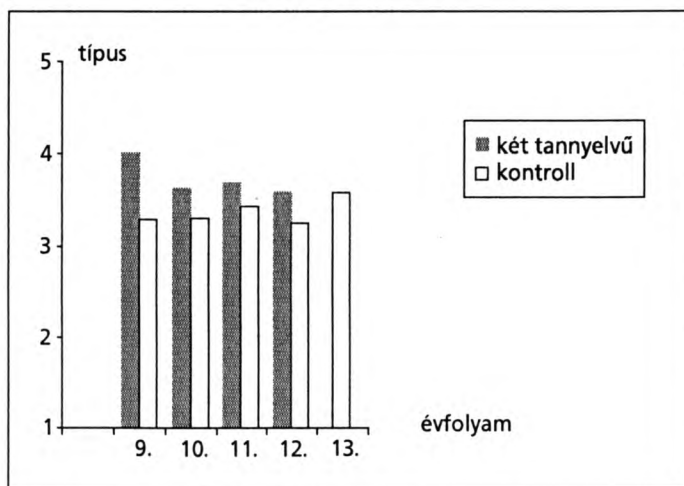
Ebben a tanulmányban az anyanyelvi kompetencia két kiemelt területének eredményeiről, az olvasásmegértésről és a fogalmazásról számolunk be.

A tanulók szocio-kulturális háttere

A vizsgálat jelenlegi szakaszában végzett elemzéseink elsősorban arra irányultak, hogy vannak-e szignifikáns különbségek, kirajzolódna-e jellegzetes tendenciák a két tannyelvű oktatásban résztvevő, illetve a kontroll-osztályokba járó tanulók között. Feltévesünk az volt, hogy az anyanyelvi, de még inkább az idegen nyelvi képességekben ki tudunk mutatni szignifikáns eltéréseket.



1. ábra. Az apa iskolai végzettségének alakulása a két tannyelvű és a kontroll csoportokban



2. ábra. Az anya iskolai végzettségének alakulása a két tannyelvű és a kontroll csoportokban

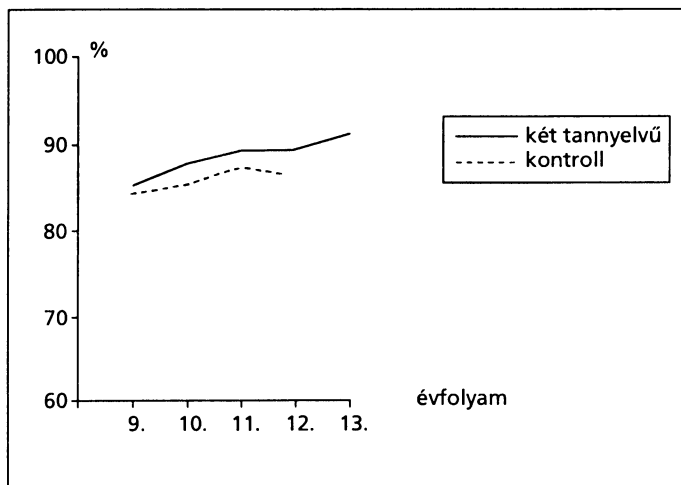
A különbségek kimutatása azonban nem elegendő, hiszen létrejöttükben természetesen jelentős szerepet játszhatnak más, a két tannyelvű oktatáson kívüli tényezők is, mint például a tanulók szocio-kulturális háttere vagy általános (nem nyelvi) képességei. Ezeknek a hatásoknak a kimutatása és kezelése érdekében vettük fel vizsgálatunkban a háttéradatokat és az intelligencia-tesztet (Raven-teszt).

A szocio-kulturális háttér vizsgálata során feltárt jellemzőkről megállapítható, hogy általában nincsenek nagyobb eltérések a két tannyelvű és a kontroll-csoportok tanulói között. Tendenciaszerűen, minden vizsgált évfolyamon jelentkező eltéréseket csak az apa és az anya iskolai végzettségében tudtunk kimutatni (1. és 2. ábra).

A kérdőív adatai alapján a szülők végzettségét ötfokozatú skálán regisztráltuk, az általános iskolától (1) az egyetemig (5). Az eredmények szerint a két tannyelvű képzésben résztvevő tanulók esetében az apák 47–60, az anyák 56–69 százaléka végzett főiskolát vagy egyetemet, míg a kontroll-osztályok esetében az apák 32–41, az anyák 32–49 százaléka rendelkezik ilyen végzettséggel.

Tehát mind a két tannyelvű, mind a kontroll-osztályokba járó tanulók szülei között az általában jellemzőnél magasabb arányban vannak felsőfokú végzettségűek, de a két tannyelvű osztályokban ezek az arányok még magasabbak. A számszerűen megmutató és a diagramokon is jól látható különbségeket a középértékekre évfolyamonként elvégzett statisztikai próbák igazolták: a két tannyelvű képzésben résztvevő tanulók szüleinek iskolai végzettsége minden évfolyamon szignifikánsan magasabb.

A tanulók képességei, pontosabban intelligenciája (a Raven-teszt eredményei) szerinti eltéréseket a 3. ábrán tanulmányozhatjuk. A két tannyelvű képzés részmintájának görbéje minden évfolyamon a kontroll-minta görbéje felett fut, de a számszerű teljesítménykülönbségek csak a 10. és a 12. évfolyam esetében szignifikánsak. Az intelligencia, azaz az általános képességek szempontjából tehát a két részminta nem minősíthető egyértelműen eltérőnek.



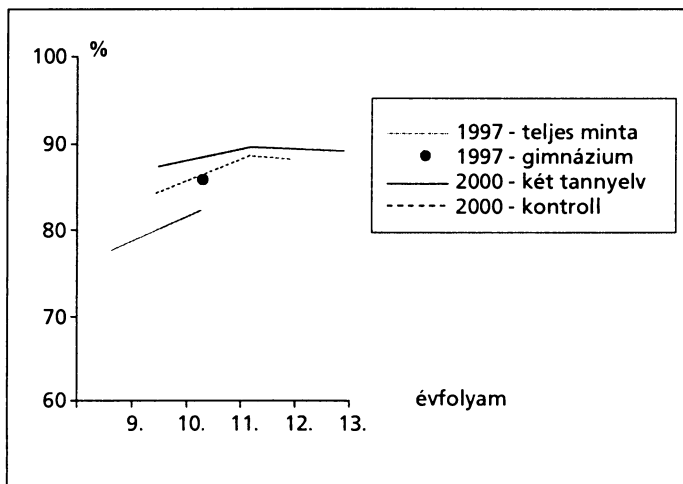
3. ábra. A Raven-teszt eredményeinek alakulása a két tannyelvű és a kontroll-csoportokban

A háttérvizsgálat, illetve az intelligenciamérés során felvett adatok közül tehát egyedül a szülők iskolai végzettsége az, amiben a két tannyelvű és a kontroll-csoportok közötti különbségek minden évfolyamon nagyobbak, mint az egyes részmintákon belül előforduló eltérések. Így az anyanyelvi változók (az olvasásmegértés és a fogalmazás) elemzése során a szülői háttér különbözőségének esetleges hatásait mindenképpen figyelembe kell vennünk.

Az olvasásmegértés és a fogalmazás eredményei

A vizsgálatunkban szereplő olvasásmegértés teszt négy feladatot tartalmazott, mindegyikben más-más szövegtípus és a hozzá tartozó kérdések szerepeltek. Az alkalmazott szövegtípusok elbeszélő és ismeretterjesztő jellegű, valamint újságszövegek voltak, a hozzájuk tartozó kérdések között pedig információkereső és értelmező-következtető típusok szerepeltek. (A tesztekéről, a feladatokról és az 1997-es országos reprezentatív mérés eredményeiről részletesebben lásd: Vidákovich és Cs. Czachesz, 1999.)

Az olvasásmegértés teszt eredményeinek alakulását a két tannyelvű és a kontroll-csoportokban a 4. ábra mutatja. Az ábrán feltüntettük az ugyanezekkel a tesztekkel végzett 1997-es országos reprezentatív mérés eredményeit is a teljes mintára és a gimnáziumok részmintájára. Mivel az 1997-es mérésben 2., 4., 6., 8. és 10. évfolyamos részminták szerepeltek, így a jelenlegi adatokkal való összehasonlításra csak az 1997-es 8. és 10. évfolyamos eredmények alapján van lehetőség.



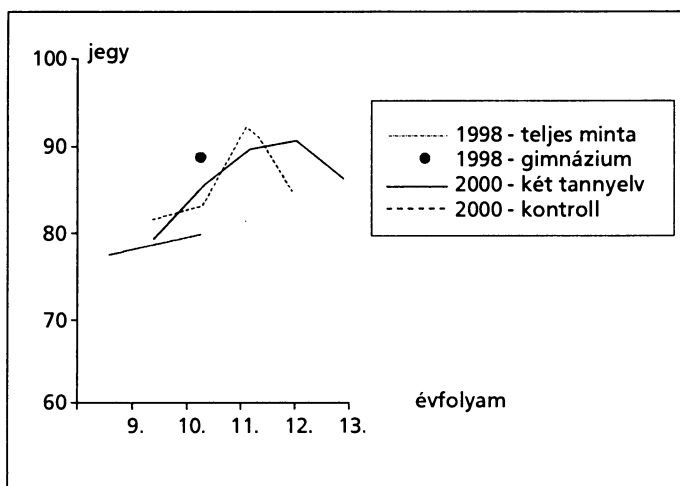
4. ábra. Az olvasásmegértés eredményeinek alakulása az 1997-es és a 2000-es vizsgálatban, a két tannyelvű és a kontroll-csoportokban

Az ábra alapján szembetűnő, de statisztikai próbával is igazolható, hogy a 10. évfolyamon nincs szignifikáns különbség a 2000-es mérés kontroll-csoportja és az 1997-es mérés gimnáziumi részmintája között. Ez arra utal, hogy – legalábbis az olvasásmegértési képesség tekintetében – a 2000-es vizsgálat kontroll-mintája átlagos gimnáziumi mintának tekinthető, így a két tannyelvű osztályokkal való összevetésben joggal használható gimnáziumi kontrollként. Jól látható, de egyáltalán nem váratlan eredmény, hogy

minden két tannyelvű és kontroll rész minta átlagteljesítménye lényegesen jobb, mint az 1997-es országos átlag.

A két tannyelvű és a kontroll-csoportok teljesítményeinek különbségében minden vizsgált évfolyamon számszerű különbség mutatkozott, ez azonban csak a 9. és a 10. évfolyamon volt szignifikáns, a 11. és a 12. évfolyamon már nem. Azaz a két tannyelvű osztályoknak a középiskola első két évében kimutatható előnye a képzés második felében eltűnik. Ez azt valószínűsíti, hogy ebben az életkorban a két tannyelvű képzés nincs szignifikáns hatással az olvasásmegértési képesség fejlődésére. A részletesebb eredményeket a később bemutatandó összefüggés-vizsgálatok mutatják.

A vizsgálatunkban szereplő fogalmazás feladatban azt kértük a tanulóktól, hogy érvelő fogalmazást írjanak arról, hogy milyen felnőttek szeretnének lenni. A fogalmazásvizsgálat eredményeit összefoglaló 5. ábrán szintén feltüntettük az 1997-es országos mérés adatait is. Az olvasásmegértés esetében tapasztaltaktól eltérően az 1997-es gimnazisták átlageredménye itt kis mértékben, 2–3 tizeddel jobbnak mutatkozott, mint a 2000-es vizsgálat bármelyik részmintájáé.



5. ábra. A fogalmazás eredményeinek alakulása az 1998-as és a 2000-es vizsgálatban, a két tannyelvű és a kontroll csoportokban

Mi lehet a teljesen váratlan különbség oka? Valószínűleg nem az, hogy a 2000-es két tannyelvű és kontroll-osztályok egyaránt az 1997-es országos szintnél gyengébb fogalmazási képességgel rendelkeztek. Ha figyelembe vesszük azt, hogy a fogalmazások értékelése mindkét mérésben értékelő skálák segítségével történt, egy valószínű magyarázat máris kialakítható.

Bár a skálafokozatokhoz való hozzárendelés feltételei mindkét mérésben meghatározottak voltak, az értékelők ítéletalkotását mégis befolyásolhatta az, hogy a dolgozatokat milyen környezetben, azaz milyen más dolgozatokkal együtt kellett értékelni. Így a teljesítménykülönbség abból is adódhat, hogy az 1997-es mérésben a gimnazisták mellett ugyanarról az évfolyamról nagyjából azonos létszámban gyengébb teljesítményt nyújtó szakközépiskolások és lényegesen gyengébb teljesítményű szakmunkástanulók

is rész vettek, míg a 2000-es vizsgálatban legnagyobb arányban gimnazisták szerepeltek, szakmunkástanulók pedig egyáltalán nem.

A jelenlegi kutatás szempontjából lényegesebb az, hogy van-e különbség a két tannyelvű és a kontroll-osztályok átlageredménye között, ami a két tannyelvű oktatás hatására utalna. A fogalmazás-vizsgálatban minden évfolyamon mutatkozott számszerű különbség, a 10. és a 12. évfolyamon a két tannyelvű, a 9. és a 11. évfolyamon a kontroll-részminta átlageredménye volt jobb. A tapasztalt különbségek közül azonban csak a 12. évfolyamos csoportok eltérése szignifikáns, itt a két tannyelvű csoportok jobb teljesítménye egyértelműen megállapítható.

Az eredmény értelmezését megnehezíti, hogy a fogalmazási teljesítmények a gimnázium első osztályaiban mutatkozó folyamatos szignifikáns növekedés után az utolsó (a két tannyelvű osztályoknál a 13., a kontroll-osztályoknál a 12.) évfolyamon jelentősen visszaesnek. Valószínű, hogy ennek oka nem a fogalmazási képesség visszaesése, hanem a feladattal vagy a témával szemben megmutatkozó idegenkedés, esetleg érdektelenség volt. Így a 12 évfolyamon megállapított szignifikáns eltérés sem a kísérleti osztályok jobb képességével, hanem azzal magyarázható, hogy ebben a részmintában a 12. nem az utolsó, hanem az utolsó előtti évfolyam.

Akárcsak az olvasásmegértés-vizsgálat esetében, a fogalmazási feladat eredményeinek elemzése sem mutatja egyértelműen a középiskolai két tannyelvű képzési formának az anyanyelvi teljesítmények fejlődésével kapcsolatba hozható hatását. A pontosabb összefüggéseket természetesen itt is a korreláció- és regresszió-analízis tárhatja fel.

Összefüggések a vizsgált képességek és a háttértényezők között

A vizsgált anyanyelvi képességek, azaz az olvasásmegértés és a fogalmazási képesség összefüggéseit, illetve a vizsgált háttértényezőkkel kimutatható kapcsolatait korreláció- és regresszió-analízis segítségével elemeztük. Mivel kutatásunk egyik célja a két tannyelvű és a nem két tannyelvű képzésben részt vevő középiskolás tanulók anyanyelvi fejlődésének összehasonlítása volt, ezért a vizsgálatba dichotóm változóként bevontuk a két tannyelvű képzést is (két tannyelvű osztály: 1, normál osztály: 0 kódolással).

1. táblázat. Korreláció-analízis
(*: $p < 0,05$, **: $p < 0,01$ szinten szignifikáns együtthatók)

Változó (teszt)	Olvasás	Fogalmazás
Két tannyelvű oktatás	0,13**	0,02
Évfolyam	-0,05	0,07*
Apa végzettsége	0,03	-0,00
Anya végzettsége	-0,01	0,01
Raven-teszt	0,19**	0,18**
Olvasás	–	0,20**
Fogalmazás	0,20**	–

A korrelációs együttthatókat mutató 1. táblázat szerint minden együtttható alacsony számértékű. A viszonylag nagy elemszám miatt azonban a fogalmazási teljesítmény és az évfolyam közötti összefüggés $p < 0,05$ szinten szignifikáns, az olvasásmegértés és a két tannyelvű oktatás mutatója közötti összefüggés erőssége pedig eléri a $p < 0,01$ szintet. Tehát a két tannyelvű oktatás csak az olvasásmegértés eredményeivel korrelál, a fogalmazási képesség szintje a két tannyelvű és nem két tannyelvű csoportokban egyaránt inkább az évfolyamok szerint változik.

A kognitív mutatók (az intelligencia, az olvasásmegértés és a fogalmazási képesség) egymás közötti összefüggései valamivel magasabb számértékű együttthatókkal, minden esetben $p < 0,01$ szinten szignifikánsak. Mivel az anyanyelvi képességek az értelmi fejlettség alapvető jelentőségű elemei, ezért ez az eredmény a várakozásnak megfelelő.

Vizsgálatunkban a két tannyelvű és a kontroll-csoport is kisebb-nagyobb mértékben szelektált, a korosztályokon belül mindenképpen a jobb teljesítményűek közé tartozó gimnáziumi vagy szakközépiskolai osztályokból állt, ezért a szülők iskolai végzettségével erősebb összefüggéseket nem is várhattunk. Az mégis meglepő, hogy az anyanyelvi teljesítmények a szülők iskolai végzettségével egyáltalán nem függenek össze, mivel a két tannyelvű csoportokban a szülők iskolai végzettsége szignifikánsan magasabb volt, mint a kontroll-osztályokban. Ezt az eredményt úgy értelmezzük, hogy a lényegesen magasabb szülői végzettség nem párosul azonos arányban magasabb anyanyelvi fejlettséggel.

A gyenge korrelációk alapján már valószínűsíthető, hogy a vizsgált háttértényezők a két anyanyelvi képesség varianciájából nem magyarázhatnak meg sokat. Az elvégzett regresszió-analízis igazolja ezt a várakozást, a megmagyarázott variancia aránya az olvasásmegértés esetében 8,5, a fogalmazás esetében 8,1 százalékos (2. táblázat). Ezen belül mindkét változó esetében a kognitív tényezők járulnak hozzá viszonylag nagyobb arányban a varianciához.

2. táblázat. Regresszió-analízis
(a megmagyarázott variancia százalékos aránya)

Változó (teszt)	Olvasás	Fogalmazás
Két tannyelvű oktatás	3,9	0,5
Évfolyam	-1,0	2,3
Apa végzettsége	0,1	0,0
Anya végzettsége	0,0	0,0
Raven-teszt	2,6	2,3
Olvasás	–	3,0
Fogalmazás	2,9	–
Együtt	8,5	8,1

Vizsgálatunk szempontjából természetesen ismét a két tannyelvű oktatással kapcsolatba hozható hatások érdekesek. A regressziós táblázat szerint ez a hatás az olvasásmegértés teljesítményében 3,9, a fogalmazási képesség mutatójában viszont csak 0,5 százalékos. Azaz a két tannyelvű oktatási forma az olvasásmegértés esetében az elemzésünkben szereplő tényezők által megmagyarázott variancia mintegy 46 százalékát adja, a

fogalmazási képesség esetében azonban ez a hozzájárulás elhanyagolható, a fogalmazás fejlődése inkább az életkorral van összefüggésben.

Mint a korábbiakban láttuk, a két tannyelvű csoportok magasabb olvasásmegértési teljesítménye sem az oktatási forma, sokkal inkább a felvételi szelekció eredményét mutatja, ugyanis a középiskola elején kimutatható különbségek a felsőbb évfolyamokon már nem szignifikánsak.

Összefoglalás

Eredményeink szerint a két tannyelvű képzésben résztvevő középiskolások szüleinek iskolai végzettsége szignifikánsan magasabb, mint a nem két tannyelvű csoportokba járóké. A magyar két tannyelvű középiskolai modell elsősorban elitképzési funkciókat látszik betölteni. Az intelligencia-teszten azonban csak a 10. és a 12. évfolyamon teljesítettek jobban a két tannyelvű osztályokba járó tanulók a kontroll-osztályokhoz képest.

Az anyanyelvi teljesítményekben tapasztalt számszerű különbségek csak néhány ponton szignifikánsak, de ezekben az esetekben a két tannyelvű csoportok javára. Az olvasásmegértés esetében például a vizsgálatba bevont osztályok teljesítménye általában magas, szignifikáns eltérés viszont csak a 9. és 10. évfolyamon volt. A fogalmazás eredményeiben már a számszerű különbségek sem mindig a két tannyelvű osztályok előnyére utaltak, szignifikáns különbség pedig csak a 12. évfolyamon adódott.

Mindezek alapján arra következtethetünk, hogy a középfokú két tannyelvű oktatás az anyanyelvi fejlődés tekintetében – legalábbis a vizsgált olvasásmegértési és fogalmazási képességek esetében – nem jelent egyértelműen jelentősebb fejlesztő hatást, mint a nem két tannyelvű képzési forma.

IRODALOM

- Ben-Zeev, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. in: *Child Development*, 48, 1009–1018.
- Darcy, N. T. (1953). A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. in: *Journal of Genetic Psychology*, 82, 21–57.
- Diaz, R. és Klingler, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. in: Bialystok, E. (szerk.): *Language processing in bilingual children*. University Press, Cambridge, 167–193.
- Doyle, A., Champagne, M. és Segalowitz, N. (1978). Some issues on the assessment of linguistic consequences of early bilingualism. in: Paradis, M. (szerk.): *Aspects of bilingualism*. Hornbeam Press, Columbia.
- Fenyvesi, A. (1998). Linguistic minorities in Hungary. in: Paulston, C. B. és Peckham (szerk.): *Linguistic minorities in Central and Eastern Europe*. Multilingual Matters, Clevedon, 139–159.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. University Press, Cambridge.
- Hakuta, F., Ferdman, B. F. és Diaz, R. M. (1987). Bilingualism and cognitive development: three perspectives. in: Rosenberg, S. (szerk.): *Advances in applied psycholinguistics*. Cambridge Press, New York.
- Jones, W. R. (1966). *Bilingualism in Welsh education*. University of Wales Press, Cardiff.

- Laurie, S. S. (1890). *Lectures on language and linguistic Method in school*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lesznyák Márta (1996). Kétnyelvűség és két tannyelvű oktatás. in: *Magyar Pedagógia*, 3, 217–230.
- Peal, E. és Lambert, W. E. (1962). The relationship of bilingualism to intelligence. in: *Psychological Monographs*, 76, 1–23.
- Saer, D. J. (1923). The effects of bilingualism on intelligence. in: *British Journal of Psychology*, 14, 25–38.
- Statisztikai tájékoztató 1989–1998*. Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.
- Swain, M. (1986). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Cummins, J. és Swain, M.: *Bilingualism in education*. Longman, New York.
- Terestyéni Tamás (1995). Helyzetkép az idegennyelvtudásról. in: *Jel-kép*, 1 (2), 47–60.
- Vámos Ágnes (1993). *A magyarországi kétnyelvű iskoláztatás története a kezdetektől 1945-ig*. Kandidátusi értekezés, Budapest.
- Vámos Ágnes (1998). *Magyarország tannyelvi atlasza*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (1999). Az olvasásmegértési képesség fejlődése. in: *Iskolakultúra*, 6–7, 59–68.

REMÉNYI ANDREA ÁGNES

Beszéltnyelvi interakció a tanteremben

Bevezetés három tanulmány elé

2002 tavaszán a pécsi alkalmazott nyelvészeti doktori program keretében páros kurzust indítottam *Beszéltnyelvi interakció* és *Tantermi interakció* címmel. Az utóbbi tárgy célja az előbbi elméleti bevezetése alapján az interakciós kutatásoknak (beszélésnéprajz/antropológiai nyelvészet, pragmatika, konverzációelemzés, interakciós szociolingvisztika, kritikai diskurzuselemzés, brit funkcionálisizmus) a tanteremben zajló interakció vizsgálatára való alkalmazása volt. Központi kérdésként egyrészt a tanári beszédmennyiség csökkentését és az egy tanulóra jutó beszédmennyiség növelését vettem fel – a tradicionális, frontális vezetési órákon a nemzetközi és magyar vizsgálatok is nagyjából 70 % tanári és 30 % össztanulói beszédet találnak (pl. Flanders 1970, Albertné 2002). A kurzus másik központi kérdése a tantermi interakcióra jellemző háromlépéses, ún. *triádikus dialógus* (tanári kezdeményezés, tanulói válasz, tanári visszajelzés (KVáVi, angol rövidítéssel IRF)) vizsgálata volt (lásd például Sinclair-Coulthard 1975, Mehan 1979, Coulthard 1985, Nassaji-Wells 2000). Hogy az alapesetben kétszer annyi tanári beszédlépés összefügg a tanári beszéd arányával, az világos. De vajon mi a funkciója a tanári visszajelzéseknek? Elkerülhetetlenek-e ezek, vagy megoldható-e egyáltalán a társas tanulás nélkülük? Feloldhatatlan-e az összefüggés a tanár hatalma és a diák hatalomnélkülisége, valamint a tanári kontrollt megvalósító beszédmennyiségi dominancia között? Kevésbé autoriterek lennének-e a magyar iskolai órák, kevésbé adnának-e mintát a passzív és tekintélyelvű személyiségfejlődéshez, ha ezt a mozzanatot átalakítanánk? Ezekre a kérdésekre kerestük a választ.

A bevezetőt követő három tanulmány eredetileg részben ezeket a kérdéseket körüljáró szemináriumi dolgozat volt. Ezért nem extenzív kutatásokról szóló beszámolók következnek, mindhárom cikk alapanyaga egy vagy két frontális szervezésű tanóra: egy általános iskolai matematikaóra (Bándli Judit), egy általános iskolai, főleg angol nyelven folyó angolóra (Bors Lídia), valamint két posztgraduális képzésű fordításóra összehasonlítása (Horváth Ildikó) – nagyfokú általánosításokat ezért nem tesznek lehetővé. Mindhárom tanulmány esetében a magnóval vagy videokamerával rögzített teljes tanóra átirata az elemzés alapja, melyet mindhárom kutató a tanárokkal készített interjúval egészített ki. A felveendő tanórákat a tanárok jelölték ki, abba is bepillantunk tehát, milyen típusú óravezetés minősül az adott tanárok szerint optimálisnak, bemutatásra érdemesnek. Bándli a tanári reakció funkcionális-pragmatikai osztályozása segítségével rámutat ezen tanári eszköz komplexitására, mégis inkább negatív képet fest róla. Bors ezzel szemben ennek pedagógiai szükségessége mellett foglal állást.

Horváth tanulmánya pedig azt boncolgatja, mennyire kulturálisan specifikus a tanári óravezetés ezen aspektusa.

Végleges választ nem sikerült találni a fenti kérdésekre, mindazonáltal az eredmények továbbgondolásra érdemesek mind a kutatásban, mind az alternatív tanórai módszereknek (pár-, csoportmunka, társ-értékelés (*peer review*)) a tanár(tovább)képzésben való erőteljesebb hangsúlyozása tekintetében.

IRODALOM

- Albertné Herbszt Mária (2002). A társalgás néhány jellemzője és szabálya a tanítási órán. Doktori (PhD) értekezés, kézirat.
- Coulthard, Malcolm (1985). *An introduction to discourse analysis*. 2. kiadás. London: Longman.
- Flanders, Nicholas (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nassaji, Hossein - Gordon Wells (2000). What's the use of the triadic dialogue? An investigation of teacher-student interaction. in: *Applied Linguistics* 21, 376-406.
- Sinclair, John - Malcolm Coulthard (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

Értékelés és együttműködés a tanórán

1. A téma felvázolása

A vizsgálat céljai

Jelen tanulmány témája a tanórai szituációban zajló interakció, melyet abból a szempontból vizsgálunk meg, hogy a tanár milyen nyelvi és nem nyelvi eszközöket alkalmaz, hogy egyetértését és egyet nem értését kifejezze a diákoknak. A probléma egyfelől bizonyos, a triadikus struktúra (Halliday 1984, Mehan 1979, Sinclair és Coulthard 1975) záró lépésében megjelenő tanári funkciókkal, másfelől a tanár együttműködés-teremtő és -fenntartó szerepével kapcsolatos.

A pedagógus egyetértésének és egyet nem értésének kifejeződése nagy mértékben az értékeléssel – illetve az értékelő tartalmat magában foglaló egyéb funkciókkal – függ össze, mindenekelőtt, ha annak legtagabb értelmezésére utalunk. Eszerint értékelésnek tekinthető minden olyan visszacsatolás, amely *bármely* pedagógiai kategóriára, jelenlegre vonatkozik (Falus 1998). A fogalom szűkebb értelemben vett meghatározása azonban csupán a tanár által a diák tanórai munkájának eredményeiről a diáknak átadott információkat foglalja magában (vö. Báthory 1992). Ha ez utóbbit tartjuk szem elől, akkor szükséges még további tanári feladatköröket is kiemelnünk. Az egyik a pedagógusnak az a funkciója, hogy biztosítsa a tanórai beszélgetés rendezettségét, amikor a tanár mint *irányító* (manager) a tudás felépítését – az óra végső célját – segíti előt (Rogoff 1994). Továbbá az előbbiekkal szoros kapcsolatban – az adott iskolai helyzet függvényében – szükség lehet egyfajta fegyelmező szerep betöltésére is.

A tanári egyetértés, ellenvélemény vagy nemtetszés kifejeződését egy általános iskolai alsó tagozatos osztály matematikaóráján vizsgáltam meg, melyről negyvenöt perces videofelvételt készítettem. A rögzített anyag segítségével elemzem a pedagógus viselkedését, arra összpontosítva, hogy a fenti tartalmakat milyen eszközök alkalmazásával közvetíti.

Az értékelés az iskolai tanórák állandó részét képezi, s mivel a „pedagógus legitim hatalmának működtetése”-ként (Dornai 2001) is értelmezhető, felveti a hierarchia kifejeződésének kérdését. Másfelől az osztály nyilvánossága előtt zajló értékelés előre mutató abból a szempontból, hogy minden diák képességeit, tudását formálhatja. A rendelkezésemre álló videós anyag vonatkozásában tehát azt is megvizsgálom, hogy a tanári visszacsatolások milyen mértékben tekinthetők a hatalomgyakorlás eszközének, s mennyiben kooperatív megnyilvánulások.

2. Értékelés

Az értékelés az iskolai szituációban tipikusnak mondható három tagú szekvencia-fajta (IRE / IRF) lehetséges záróeleme. Propozíciós tartalmát tekintve különböző típusokba sorolhatjuk, aszerint, hogy a tanár egyetért, nem ért egyet, vagy csak részben ért egyet a diák által adott válasszal. Az alkategóriákat nevezhetjük a) *elfogadásnak*, b) *elvetésnek* és c) *helyreigazításnak* (Albertné 2002: 106) avagy *részleges elfogadásnak* (H. Varga 1999: 221).

2.1. Elfogadás

Elfogadásról akkor beszélünk, ha a tanár visszacsatolásában helyesnek ítéli a tanuló választát. Ez nyelviileg sokféle konvencionális fordulattal megoldható, de az, hogy a tanár melyik formát, típust részesíti előnyben, egyéni nyelvhasználati szokásaitól függ.

A vizsgált tanórán szembevető volt, hogy bizonyos – rutinszerű munkát igénylő, begyakorolt – feladattípusoknál a nagy számú helyes válasz ellenére ritka volt a pozitív verbális visszajelzés, sőt, éppen annak hiánya minősült elfogadásnak. Vagyis a szóbeli értékelés elmaradása – zéró formájú értékelés (H. Varga 1999: 222) – üzenet volt a diák számára: a tanár jónak ítéli a választ. Azonban a gyakorlatban ez nem jelenti azt, hogy a három tagú szekvencia valamely tagja hiányzik, hiszen ezek nem verbális jelek is lehetnek. A tanulóknak például bizonytalanság esetén szükségük volt valamilyen visszajelzésre, ezért gyakran keresték a szemkontaktust a tanárral. Amennyiben ez sikerrel járt, a tanár bólintott. A bólintást bizonyos esetekben magától is alkalmazta. Sok esetben azonban nem került sor verbális visszacsatolásra, és a tanár nem is bólintott. Ilyenkor egyszerűen kijelölte a következő válaszadót rámutatással, felszólítással vagy a kettő kombinációjával. Itt tulajdonképpen a helyes választ adó gyerektől való elfordulással, a szemkontaktus megszüntetésével jelezte az elfogadás tényét, amely bizonyos ellentmondást hordoz magában (elfogadás – elfordulás). Azoknál a feladatoknál, amelyeknél a gyerekek a táblánál dolgoztak, a kréta átnyújtásával jelezte a jó választ, s egyben felszólította a tanulót egy feladat elvégzésére.

A viszonylag több önálló gondolkodást, kezdeményezést igénylő feladattípusoknál megnőtt a verbális visszacsatolás aránya a nem verbáliséhoz képest. A korpuszban

1. példa

<önálló munka vége>

1.		T:	Jó.	feladat lezárása
2.	K		Első számot írta Luca	
3.	Vá	D:	Hetvennyolc	
4.	Vi	T:	Szalad, ír	

Jelmagyarázat

Átírási konvenciók

- (.) 0.5 mp vagy rövidebb szünet
 [] beszélők közti átfedés, együtt hangzó szöveg
 : nyújtott hang
 megjegyzés, nem verbális kommunikációs aktus

Az IRF szekvenciák mozzanatainak rövidítése

- K kezdeményezés
 Va válasz
 Vi visszacsatolás
 Egyéb rövidítések
 T tanár
 D diák

a leggyakoribb verbális elfogadási forma a felelősszóval való helyeslés volt: *Jó, Nagyon jó, Ugy van, Kiváló, Igaza van*. A tanár – mint a vele folytatott beszélgetésből kiderült – nagy súlyt fektet arra, hogy matematikaórái feszes tempójúak, „eseménydúsak” és „pörgősek” legyenek. Ezért jellemzően a gyorsan odavetett helyeslő válasz után szinte azonnal kijelöli a következő feladatot vagy válaszolót. A *Jó* azonban nem feltétlenül pozitív értékelésként funkcionál. Az alábbi esetben a gondolkodási idő lezárását jelzi ilyen módon (1. beszédlépés).

A fenti részletben a pedagógus egy felszólításnak minősülő kijelentéssel (4. lépés) fejezi ki elfogadását, amely funkcióját tekintve egyenértékű az egyszerű felszólítással (*Gyere!*) és az engedélyadással (*Jöhetsz.*). A tanár mindhárom típusban úgy jelzi egyetértését, hogy – többé vagy kevésbé direkt módon – arra utasítja a diákot, hogy a helyes megoldást írja fel a táblára.

A tanár az ún. echo-választ (H. Varga 1999: 221) összesen kilencszer alkalmazta elfogadása kifejezésére. Ilyenkor a pedagógus megismétli a gyerek helyes válaszát vagy annak egy részét, annak érdekében, hogy kiemelve a jó megoldást. Amennyiben ezt kérdő hanglejtéssel teszi, elutasításnak minősülhet. A következő párbeszéd-részlet mindkettőre nyújt példát.

2. példa

5.	T:	Több nincs elnézést Attilám.	
6. K		[Senki nem jelentkezett]	
7. Vá	D:	[Azért, mert nyolcszor négy] az harminc [kettő]	
8. Vi	T:	[kettő] lenne már	
9 K		és a harminckettő?	
10. Vá	D:	Egyenlő (.) mint a harminc	
11. Vi/K	T:	Egyenlő mint a harminc?	visszacsatolás, amit D kérdés- ként értékel
12. Vá	D:	Nem.	
13. K	T:	Akkor?	
14. Vá	D:	Több mint a harminc	
15. Vi	T:	Több mint a harminc. Így van. Jó.	

A tanuló szavainak megismétlése általában nyomatékosító szereppel rendelkezik, azonban esetünkben nagy valószínűséggel ettől eltérő motivációról van szó. Bár az elfogadó echo-válasz nem igazán jellemző összetevője a tanár nyelvi viselkedésének, a fenti példában halmozottan fordul elő. A 6. lépésben már a feladat lezárására készült a pedagógus, de a továbblépést megakadályozta egy közbevágó diák (7. lépés). A tanár számára fontos a dinamikus előrehaladás, továbbá teljes mértékben ő tartja a kezében az óra irányítását. A gyerekek közbeszólásai lassítják az óra menetét, bizonyos értelemben hátráltató jellegűek a tanár szempontjából. Ennek ellenére nem akadályozza meg őket abban, hogy közbevágva elmondják a megoldásukat, de igyekszik felgyorsítani a feladatmegoldás ütemét. Ez a törekvés mutatkozik meg akkor, amikor a válasz gyors megismétlésével oly módon kapcsolódik be a gyerek feladatmegoldásába, hogy arra ösztönzi: vegye fel az ő gondolkodási ritmusát (8. lépés). Ugyanezt a célt szolgálja a sürgető kérdés (9. lépés), valamint a közbevágás is.

A parafrázissal (H. Varga 1999: 221) való értékelésben a tanár nemcsak megismétli a helyes választ, de azt mondatba foglalja, esetleg szabatosabban fogalmazza meg. Bár ez általában gyakori módja az elfogadásnak a tanórákon, a korpuszban erre egyetlen példát sem találtam. Ez adódhat abból, hogy matematikaórán a kérdésekre adott válaszok nagyrészt számtani eredmények voltak, melyek szavakkal való kifejezése nem okoz gondot, legfeljebb a különböző relációs viszonyok vonatkozásában. Másfelől azonban azt sem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy a tanár nyelvi viselkedését a rövid, gyors elfogadás vagy éppen annak hiánya, illetve a csekély számú nyomatékosító ismétlés jellemzi. Ezzel összhangban állhat, hogy kerüli a parafrazeálást mint időigényesebb értékelési módot.

A tanóra során néhány ízben előfordult, hogy a tanár tévedett, azaz elkerülte valami a figyelmét, s ez a diákok váratlan megoldásaiból derült ki. Ezekben az esetekben a pedagógus levetkőzi szűkszavúságát: az elfogadó értékelés sokkal hosszabb terjedelmű a szokásosnál. A 3. példában együtt, egymással összekapcsolva alkalmazza a különböző elfogadó módokat: helyesel, megismétel és bólogat (19., 21. lépés).

3. példa

<megoldások felsorolása, feladat lezárása>

16.	T:	Az hamis lenne.	
17. K		[Jó, akkor most]	
18. Vá	D1:	[Én odatettem a nullát is]	elutasító válasz a kezdeményezésre
19. Vi	T:	Nagyon jó, nulla. Igaza van az Ancsának. Kifejeztük az elejéről. <bólogat>	
20.	D2:	Énnekem már nem fért ki oda.	közbeszól
21. Vi	T:	Hiányjelet írtam. <a táblára ír>	
		Igazad van Annám, így van:	
22. K		őő ha nullával szorzunk	
23. Vá	D3:	/Nulla/	
24. Vá	D4:	/Mindig nulla/	
25. Vi	T:	Nagyon jó.	

2.2. Elvetés

Az elvetés olyan visszacsatolás, amellyel a pedagógus a helytelennek ítélt tanulói válaszra reagál. Az alábbiakban számba vesszük azokat az eszközöket, amelyekkel a tanár ezt megvalósította, majd az előfordulás gyakoriságának szempontja alapján összevetjük az elfogadás módozataival.

Kezdetként vizsgáljuk meg a következő dialógust, amely az elutasítás több formáját is tartalmazza.

4. példa

26. K	T:	Csak hangosan, hogy hallja mindenki. Csabi.	
27. Vá	D1:	A: negyvenháromnak a kisebbik tizes számszomszédja a harminc,	
28. Vi	T:	[Jó,]	
29. Vá	D1:	[a nagyobbik]	
30. Vi	T:	Mégegyszer?	
31. K		Kisebbik a: <füléhez tartja a kezét>	
32. Vá	D1:	A: harminc	
33. Vi	T:	<ingatja a fejét> Mást kérek szépen,	
34. K		ööö Noémi	
35. Vá/K	D2:	kisebbik tizes szám(.)szomszédja a negyven	
36. Vá	D1:	Ugyanúgy mondtam	
37. Vi	D3:	[Nem]	
38. Vi	D4:	[Harmincat] [mondta]	
39. Vi	T:	[harmincat] mondtál kicsim.	
40. K		Negyven nagyobbik (.) tizes (.) de (.) nem én mondom, te mondd	D2-nek
41. Vá	D2:	Nagyobbik tizes számszomszédja az ötven	
42. Vi	T:	Így van. Jóheztz.	

A 28. lépésben a tanár először megerősíti a helytelen megoldást, majd, amikor észreveszi ezt, a válasz megismétlésére ösztönző kérdéssel (30. lépés) próbálja rávezetni a diákot annak felismerésére, hogy tévedett. A kérdésben rejlő elvetést mozdulatokkal (fülhöz tartott kéz) erősíti meg. A megismételt rossz válasz után semmilyen módon nem próbálja rávezetni a tanulót a helyes megoldásra. A diák nem kap több lehetőséget, a pedagógus kijelöli a következő válaszadót (34. lépés). Itt a tanár célja egyértelműen a megfelelő válasz elérése volt, és nem az, hogy az adott diákot arra motiválja, hogy helyesen oldja meg a feladatot. A diák (tévedésből fakadó) tiltakozására (36. lépés) rövid, ellentmondó kijelentéssel reagál (39. lépés).

Már nem a tartalmat minősíti, amikor a választ hiányolja, sietteti (40. lépés). Ez tulajdonképpen már az együttműködés fenntartásának kategóriájába tartozik

A 5. példában az egyet nem értés kifejezésének újabb módjaival találkozunk, például a *nem* használatával (51. lépés). A szakirodalom tanúsága szerint ez az elvetés tipikus nyelvi kifejezőeszközének tekinthető (Albertné 2001: 108), ennek ellenére önmagában csak egyszer jelent meg az egész korpuszban. A pedagógus ehelyett gyakrabban használ figyelmeztető indulatszavakat (47. lépés).

5. példa

43. K	T:	Ezt a sort, hogy le tudjátok- milyen szépen olvassátok le. Jó, ezt fogom kérni	
44.		Csabi az első.	
45. Vá	D1:	Hétszer (.) nyolc az (.) het- (.) hétszer nyolc az ötvenhat, meg (.) hétszer nyolc (.)	
46.		meg kilenc az kilencven,	

47. Vi	T:	Nanananana. Ötvenhat, maradjunk akkor ennyiben, átadod jó? (.) Jó. (.)	
48.		Ötvenhatot ird föl még bátran	
49. K		jó és akkor innen úgy hogy le is olvasod drága jó? Tamás.	
50. Vá	D2:	Hétszer nyolc az ötvenhat, meg harminc	
51. Vi	T:	Nem. Nem is hallom.	füléhez teszi a kezét
52. K		Gyula	
53. Vá	D3:	Nyolcszor hét meg harmincöt	
54. Vi	T:	Őo megint eredményt hallok.	
55. K		Gergő	
56. Vá	D4:	Ötvenhat meg valamennyi egyenlő kilencvenegy, a valamennyi harmincöt	
57. Vi	T:	Jó, így kérem. Mondtam, hogy most – tudom, hogyha gyorsan sietünk, akkor csak	
58.		ezt mondjuk, de azért most tessék arra odafigyelni amit megtanultál.	

A *nem*-en és a *nanananana* indulatszón kívül találunk példákat a *nem* nyílt értékelésre is: egyet *nem* értést fejez ki két állítás is, melyből az egyik a „*nem*”-hez kapcsolódva erősíti az elutasítást (51. lépés). Igazságtartalmát tekintve *nem* felel meg a valóságnak, hiszen a tanár jól értette a helytelen választ, amelyet azonban ilyen módon meghallgatásra méltatlannak ítélt. A másik megnyilatkozásban (54. lépés) leírás implikálja az elutasítást.

A 5. példában az elvetést minden említett esetben a diáktól való elfordulás, és a következő tanuló kijelölése követi. Tehát újra azzal a jelenséggel állunk szemben, mint a 4. példánál. A pedagógus a jó eredményt várja, és ennek érdekében *nem* működik együtt a diákkal, *nem* támogatja a helyes válasz létrehozásában, ehelyett egyet *nem* értő megnyilatkozását követően azonnal másik tanuló kapja meg a helyes válasz megadásának lehetőségét.

Az [*elvetés + következő diák felszólítása*] szerkezet mellett olyan példákat is találunk, amelyben az elutasítást egyszerűen a másik tanuló kijelölésével valósítja meg a pedagógus (34. lépés). Meg kell azonban jegyezni, hogy itt már megismételt rossz válaszról van szó, és az elvetést tartalmazó szóbeli megnyilatkozását *nem* verbális jelekkel erősítette.

Ahogy az előzőekben említettem, a *nem*-mel való direkt elutasítás csak egyszer hangzott el a tanár részéről, egy másik esetben azonban a diákkal mondatta ki a negatív értékelést.

6. példa

51. Vi	T:	Nem. Nem is hallom.	füléhez teszi
59. Vá	D:	Huszonöt	
60. Vi/K	T:	És? Jó? Nem? Jó vagy nem jó? Ne hagyd magad befolyásolni többiek közbekiabálnak	
61.		Huszonöt jó? Na?: (.) Na?:	
62. Vá	D:	(.) Nem.	bizonytalanul

Az előzőekkel ellentétben a pedagógus kooperatívabbnak mutatkozik: megpróbálja rávezetni a tanulót a tévedésére. A rossz választ követően nem fordul máshoz, kérdéseivel (*Jó?*, *Nem?* stb) sugallja a gyerekeknek, hogy hibázott. Ezek a kérdések azonban nem rávezető jellegűek, tartalmilag nem kapcsolódnak a feladatmegoldás módjához, ehelyett a hangletéssel és ismétléssel próbál bizonytalanságérzést kelteni a diákban. Célját eléri, a tanuló a *nem* kimondásával úgy viselkedik, ahogy azt elvárja tőle. Pontosabban a gyerek által a pedagógus megnyilvánulásából kikövetkeztetett helyes magatartás találkozott a tanár által elvárt viselkedéssel.

A helytelen válasz kérdő hangsúllyal való megismétlése szintén előidézte, hogy a diák önmaga mondja ki az elutasító értékelést (11., 12. lépés).

2.3 Az elfogadás és az elvetés megjelenésének arányai a tanórán

Az elvetés-elfogadás arányait vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a tanórán hatszor annyi verbális elfogadó aktus történt, mint elutasító. Az alábbi összefoglalás szemlélteti az elfogadás és az elvetés verbális stratégiáit. (A nem verbális aktusokat a videós helyzetből adódóan nem lehet a maguk teljességében számba venni.) A különböző stratégia-típusok gyakorisági sorrendben szerepelnek egymás alatt, a leggyakoribbtól haladva a legritkább felé.

Elfogadás

- a) helyeslés felelőszóval (*így igaz, kiváló*)
- b) verbális visszacsatolás hiánya
- c) cselekvésre (táblára írás) való felhívás:
 1. felszólítás (*gyere, szaladj*)
 2. felszólításnak minősülő kijelentés (*szalad, ír*)
 3. engedélyadás (*jöhetsz*)
- d) echo-válasz

Elvetés

- a) másik tanuló kijelölése egyéb stratégiákhoz kapcsolódva
- b) indulatszó (*Nanana*)
- c) leíró állítás (*Megint eredményt hallok*)
- d) válasz megismétlésének kérése (*Mégegyszer?*)
- e) a negatív értékelés kimondatása a diákkal:
 1. helytelen válasz megismétlése kérdő hangsúllyal
 2. elbizonytalanító „jó-nem jó” kérdés
- f) más tanuló kijelölése önmagában
- g) „nem”

Annak ellenére, hogy a tanórán jóval több elfogadó, mint elutasító aktus zajlott le, a tanár az elvetés stratégiáinak némileg szélesebb skáláját alkalmazta.

2.4 Helyreigazítás

A tanár elutasításhoz kapcsolódó viselkedéséről megállapítottakkal összhangban áll, hogy a helyreigazításnak (a válasz részleges elfogadása és javítása) csak egyetlen típusa, és csak elenyésző számban jelenik meg az anyagban. A nem teljes egészében helyes

válaszokat a tanár általában helytelennek minősítette, és egy másik diák kijelölésével továbblépett. A következő példa bemutatja azt a helyreigazítási módot, amelyet a tanár az órán alkalmazott (64. lépés):

7. példa

63. K	T:	Jó. Andris.	
64. Vá	D:	Hatvanhatnak a kisebbik számszomszédja a (.) a: (.) hatvan(.)öt, nagyobbik a	
65.		hatvan(.)hét.	
66. Vi/K	T:	Tizes vagy egyes számszomszédról volt szó?	
67. Vá	D:	Egyes	
68. Vi	T:	Egyes. Tegyük hozzá.	

A diák válasza tulajdonképpen helyes, de kihagyott egy bizonyos adatra vonatkozó információt, amelynek kimondása a feladat előzőleg explicitté tett szabályaihoz tartozott. Így a tanuló egyrészt tartalmi hibát követett el, másrészt nem a szabályoknak megfelelően viselkedett, amellyel akaratlanul is a zavartalan együttműködés ellen dolgozott. Az előbbi korrigálására a tanár eldöntendő kérdést tett fel a két lehetőség megnevezésével, majd a válasz elfogadása után újra kimondta a szabályt (68. lépés).

3. Az együttműködés megteremtése és fenntartása

A 7. példában már érintettük – az értékelés mellett – a másik területet, amellyel kapcsolatban vizsgálhatjuk a tanár viselkedését az egyetértés és nemtetszés aspektusából: az együttműködés megteremtése és fenntartása a tanórán.

A diákok viszonylag ritkán vétettek a tanár által felállított viselkedésbeli követelmények és együttműködési elvárások ellen. Lehetséges, hogy a videófelvétel miatt feszélyezve érezték magukat, s feltételezhető, hogy a pedagógus előzőleg figyelmeztette őket a „megfelelő” magatartásra.

A 7. példában a diák tartalmi és szabálykövetési hibát követett el egyszerre, a 8. példában azonban csupán a szabály sérült. Ennek korrigálása érdekében a tanár egy kérdéssel (72. lépés) utal az ismert szabályra, így idézi elő a gyerek részéről az elvárt viselkedést.

A szóban forgó „előírás” a következő volt: az osztállyal szembefordulva hangosan kiszámolni egy matematikai példát, s közben a többieknek felmutatni a papírlapot, amelyen a megoldandó feladat áll. Ezzel a többi gyerek számára is áttekinthetőbbé vált

8. példa

69. Vá	D:	Kilencszer három huszonhét, meg [harminckilenc]	
70. Vi/K	T:	[öööö]	mutatja, hogy a diák tartsa a papírját az osztály felé
71. Vá	D:	[az hatvanhat]	
72. Vi/K	T:	[mutatjuk ugye?]	
73. Vá	D:	<felmutatja a papírját>	

volna a művelet, s bizonyos fokig őket is bevonta volna a megoldás ellenőrzésébe, folyamatos munkára kényszerítve őket. Ez a cél azonban nem teljesült, mert minden diák elsősorban a saját feladatával foglalkozott, továbbá arra koncentrált, hogy lehetőség szerint betartsa az együttműködéssel és fegyelemmel kapcsolatos szabályokat (csendben sorban állni a tábla előtt, ügyelni a megszólalás sorrendjére, egymás után, tolakodás nélkül dolgozni a táblánál stb.) A tanár tehát a 8. példában csupán egy szabályt kért számon, amely már nem szolgálta az eredeti célját.

Ugyanennél a feladatnál többször előfordult, hogy más magatartásbeli előírásra is felhívta a gyerekek figyelmét: pl. „Jó, ki az, aki beszél?“, „Jó, van a sor végén is hely, kicsi lány“, „Gergő, figyelj oda, légy szíves!“ (tolakodó gyereknek). Nem állíthatjuk azonban, hogy a szabályok számonkérése minden esetben haszontalan. A 9. példában például a tanár amellett, hogy nem kockáztatja meg a hibás megoldás miatt az óra ütemének lelassulását – amely számára fontos szempont! –, azt is megakadályozza, hogy a táblánál dolgozó diák megoldását a füzetbe másoló többi tanuló esetleg hibás adatokat írjon le. (A szabály: először mondani, majd tanári elfogadás esetén a táblára írni.)

9. példa

74. K	T:	Jó, mehet ugyanez hatvanhatnál, ugye aki szépen ül az jön, őőő Andris kezd.	
75. Vá	D:	<elindul a táblához>	
76. Vi/K	T:	{Andris előbb hallani szeretném mit fogunk mondani.}	
77. Vá	D:	<visszafordul>	

A pedagógus a megszólalás jogát a „helyes” viselkedéshez köti (74. lépés). A tanár mint fegyelmező ügyel a tanórai magatartási szabályok betartására. Esetünkben ezek megfelelnek a magyar iskolákban hagyományosnak számító szabályoknak Ilyen pl. a megszólalási szándék jelentkezéssel való jelzése vagy az, hogy csak a tanár adhatja meg a beszédhez való jogot, s csak akkor lehet beszélni, ha a tanár engedélyezi. A ki nem jelölt személy közbeszólását nem kedveli a magyar iskola-rendszer. Az alábbi példában ezek az elvek sérülnek. (Ebben a feladatban a gyerekek kérdezik ki egyik társuktól a szorzótáblát. A kérdezőt minden esetben a tanár jelöli ki.)

10. példa

78. K	D1:	Hatvannégyben a nyolc.	
79. Vá	D2<felelő>:	[Nyolc]	
80. Vá	D3:	[Nyolc]	közbeszól D3-nak
81. Vi	D1:	Maradjál már (!) Miért mondtad meg?	
82.	T:	Sssss. (!) Ejnye.	
83.	D1:	Elmondtam.	
84.	T:	Jó, te., újat kérek szépen.	

A tanár először D1-t feddi meg a közbekiabálásért (82. lépés), utána új művelet feladására szólít fel, ezzel érvénytelenítve azt a feladatot, amelyet D3 közbevetésével zavart (84. lépés). A pedagógus – az óra egészét tekintve – ritkán hagy teret az enge-

dély nélküli közbeszólásoknak, ha mégis, akkor azok elsősorban nem a rendet zavarják meg, sokkal inkább valamilyen szempontból értékes megoldásokat tartalmaznak (lásd a 3. példát).

A különböző feladatok közti időben óhatatlan, hogy a diákok zajosabban viselkednek. A tanár általában rövid időn belül véget vet ennek gyors utasításokat adva, illetve nem verbális eszközök (ujj a száj előtt, tenyér vízszintes mozdulata, karfelemelés, kopogás, szemkontaktus felvétele) segítségével.

4. A vizsgálat összegzése

A vizsgálat során egy olyan általános iskolai matematika órát tanulmányozhattunk, ahol – kevés kivételtől eltekintve – jellemzően a tanár gyakorolta a tudás elsődleges birtokosának (primary knower) és a kezdeményezőnek (initiator) a szerepét. Amennyiben ezt a két feladatot ugyanaz a személy látja el, úgy ő egyfajta kritikai funkcióval is rendelkezik. A tantermi szituációban ennek megvalósulása az értékelésen keresztül történhet. Az értékelés mellett érintettük a tanár együttműködés-biztosító módszereit is egyetértésének és nemtetszésének kifejeződése szempontjából. A vizsgálatban szereplő pedagógus értékelési stratégiái és irányító funkciójának megnyilvánulásai nagyrészt a hagyományos vizsgáztató-fegyelmező tanár-szerepet tükrözték.

A tanár nyelvi viselkedésének jellemző vonása volt, hogy az elfogadó értékelés során gyakran nem alkalmazott verbális visszacsatolást. Míg azonban az egyetértést kifejező értékelő tartalmat – szóbeli reakció hiányában, - nem verbális kommunikációs eszközök segítségével továbbította a diákoknak, irányító-fegyelmező szerepében az órán érvényes együttműködési és viselkedésszabályoknak megfelelő magatartást egyáltalán nem erősítette meg. Bár egyet nem értésének minden esetben hangot adott, az órán jóval kevesebb negatív, mint pozitív tartalmú visszajelzés történt.

A pedagógus igyekezett az értékelés mozzanatát lehetőség szerint szűk időkeretek közé szorítani, ennek megfelelően helyreigazításra alig került sor, helyett (is) inkább az elvetéshez folyamodott. Egyet nem értését azonban szóban nem kategorikus elutasítással fejezte ki, inkább a figyelmeztetés, az elbizonytalanítás eszközeihez nyúlt. Verbális elfogadása nagyrészt rövid, tömör kifejezésekben illetve felszólításokban öltött testet.

Végezetül szót kell ejtenünk arról is, hogy egy tanórán alkalmazott módszerek – beleértve az értékelést és az irányítást is – nagy mértékben az óra céljai és a feladatok jellege által meghatározottak. Nyilvánvaló, hogy az eltérő szaktárgyakat oktató és az egy tantárgyon belüli más-más típusú – ismétlő, számonkérő, új anyagot bevezető stb. – tanórák szerkezete is különbözik egymástól, tehát a vizsgálat eredményei mindenképp előtt a hasonló célú és felépítésű órák viszonylatában értelmezhetők.

IRODALOM

- Albertné Herbszt Mária (1999). A tanítási óra mint a társalgás speciális típusa. in: *MNyTK* 212: 195–202.
- Albertné Herbszt Mária (2002). Az értékelés beszédaktusa a tanítási órán. in: *A nyelv nevelő szerepe. A XI. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye*: 104–110.
- Báthory Zoltán (1998). *Tanulók, iskolák – különbségek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó

- Cullen, R. (1998). Teacher Talk and the Classroom Context. in: *ELT Journal* 52/3 179–187.
- Dornai Erika (2001). A tanári hatalomgyakorlás kommunikációs mintázatai és összefüggései az elégedettséggel. in: *Pszichológia* 21: 63–81.
- Falus Iván (szerk.) (1998). *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Halliday, M. A. K. (1984). Language as code and language as behaviour: A systemic functional interpretation of the nature and ontogenesis of language. in: R. Fawcett, M.A.K. Halliday, S.M. Lamb, A. Makkai (szerk.): *The Semiotics of Culture and Language*, Vol. 1. London, Frances Pinter
- H. Varga Gyula (1999). A tanárok nyelvi és kommunikációs kultúrája. in: *MNyTK* 212: 210–25.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Nassaji H. – G. Wells (2000). What's the Use of 'Triadic Dialogue'? An Investigation of Teacher-Student Interaction. *Applied Linguistics* 21/3:1. 376–406.
- Rogoff, B. (1994). Developing understanding of the idea of communities of learners. in: *Mind, Culture and Activity* 1/4: 209–29.
- Sinclair, J. M. – M. Coulthard (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press

A Corvina őszi újdonsága

Bart István – Klaudy Kinga

EU FORDÍTÓISKOLA



Küszöbön álló EU-csatlakozásunk sok tízezer oldalnyi szöveg magyartását rója nemcsak a hivatalos szervekre, hanem a diákokra és munkavállalókra is. Ennek a feladatnak a megoldását segíti a kötet.

196 oldal, 2200 Ft



A tanári visszajelzés hatása a negyedik osztályosok angol nyelvi fejlődésére

A tanári szerep változásai a nyelvpedagógiában

A tanulmány első részében áttekintem a szociolingvisztikai kutatások hatását az osztálytermi diskurzusok megítélésére, ezen belül a tanári kérdések „valódiságának” átértelmezésére. Ismertetem továbbá Jarvis és Robinson (1997) modelljét, amelyben a tantermi interakciók mind szociolingvisztikai, mind pedagógiai szempontból elhelyezhetők. A második részben egy nagyvárosi általános iskolában rögzített angolóra elemzése során a tanári visszacsatolás pedagógiai funkcióit, valamint a valódi kommunikáció jelenlétét vizsgálom.

A nyolcvanas évek végétől a kutatók az idegennyelv-tanítás célját egyre inkább a valódi kommunikáció megvalósításában látták. A hagyományos nyelvtanítás egyik hibájaként említették a *tanári látszat-kérdéseket*, melyek kizárólag a tanulók tudásának ellenőrzésére irányultak. Ezzel szemben a kommunikatív szemlélet *tájékozódó kérdéseket* alkalmaz, amelyek valódi tanári érdeklődést fejeznek ki és a tanulókat valódi válaszok adására ösztönzik.

Ellis (1994) szerint az osztálytermi interakciókban a természetes diskurzus megvalósítása nem lehet követelmény, mivel feszültség van a pedagógiai céloknak eleget tevő és a pedagógiai körülményeknek megfelelő diskurzusok között. Edmondsont idézi (1985, in Ellis 1994: 580) a *tanári paradoxon* leírásakor: „Az osztályteremben azt akarjuk az embereknek megtanítani, hogy hogyan beszéljenek, amikor nem tanítják őket.” Ellis egy korábbi munkájában (1992) is hangsúlyozza a természetes diskurzus és a pedagógiai diskurzus közötti lényeges különbségeket, kiemelve a beszélgetés egyik fontos elemét: a beszélőváltás szabályrendszerét. A mindennapi beszélgetések beszélőváltási rendjét az önmagunk által szabályozott versengés és kezdeményezés jellemzi (Sacks, Schegloff és Jefferson, 1974), míg a tantermi diskurzusban rendszerint a tanár jelöli ki a következő beszélőt.

Az osztálytermi és egyéb intézményes diskurzusok jellemző beszélőváltási rendje az úgynevezett KVV-ciklus (IRF cycle), ahol a betűszót alkotó angol szavak jelentése: I (initiation) – *kezdeményezés*, R (response) – *válasz*, F (follow-up) – *visszacsatolás*. A kezdeményezés rendszerint a tanár kérdése, a válasz a diákok reagálása, a visszacsatolás pedig ismét a tanár feladata, melynek értékelő vagy egyéb funkciója van (Allright és Bailey, 1988).

A kilencvenes években többen kezdték kutatni az osztálytermi diskurzust, ezen belül a tanári visszacsatolás pedagógiai funkcióját. Seedhouse (1996) szerint a tantermi interakciókban az intézmény céljának megfelelő jellegzetességek, például pedagógiai célok; speciális szabályok és kötöttségek követhetők nyomon, így az osztálytermi kom-

munikáció egy intézményesített diskurzus-fajtának tekinthető. Thornbury (1996) kutatásának fókuszja a kommunikatív tanári beszéd, melynek fő jellemzői: a tájékozódó kérdések, a tartalomra vonatkozó visszajelzések és a beszédmódosítás a tanár saját szövegében. A „valódi” kommunikáció nyelvórai megvalósítására vonatkozó követelményeket Cullen (1998) szintén bírálja. Javasolja, hogy a kommunikatív osztálytermi beszéd kritériumait határozzák meg a más kontextusokban megjelenő kommunikativitás vizsgálata helyett. Hangsúlyozza, hogy a tanári kérdések, beszédmódosítások, hibajavítási technikák mind a tanulás megkönnyítését célozzák.

Nassaji és Wells (2000) a tanári visszajelzések vizsgálata során arra a következtetésre jutnak, hogy a tanórára jellemző háromtagú KVV-sorozatok kibővíülhetnek olyan beszédsszekvenciákká, amelyekben a tanár visszacsatolása (V) egyben egy új interakció kezdeményezése (K) is, ezt V/K-val fogom jelölni. Így az alapsorozat (KVV) átalakul K-V-V/K-V-V/K sorozattá. A kibővített beszédsszekvenciákban a tanár értékelő beszédlépése hiányzik; ehelyett a társas funkcióra – a társalgás továbbvitelére – irányul a pedagógus figyelme. Ebből adódóan a valós élet társalgásához hasonló dialógus-forma lép előtérbe.

Cullen (2002) – Jarvis és Robinson (1997) eredményeit felhasználva – két átfogó pedagógiai szerepet tulajdonít a tanári visszacsatolásnak: *értékelő* és *társalgási* szerepet. Az értékelő visszacsatolás a tanulónak visszajelzést ad teljesítményükről, tehát a tanulást helyezi előtérbe; a társalgási visszacsatolás viszont minőségileg más feladatot lát el: a diákok hozzászólásait beépíti a társalgás menetébe, így társas funkciót teljesít és a valódi kommunikációt képviseli a tanórán. Cullen (2002) négy speciális stratégiát talál a tanári visszacsatolásban: *továbbfejlesztést*, *kommentálást*, *átalakítást*, és *ismétlést*. Az első kettőt tekinthetjük társalgási funkciónak, míg az átalakítást és ismétlést lehet értékelő és társalgási céllal is használni. Cullen ötödikként említi az „alkalmazkodást”, melyet Jarvis és Robinsontól (1997) vesz át, és amely a tanár általános – diákok iránti – attitűdje. Ez a hozzáállás valódi odafigyelést és reagálást jelent a tanulók válaszeit tartalmára, valódi kommunikációt létesít az intézményesített rendszerben, amikor erre lehetőség nyílik. Az „alkalmazkodás” – értelmezésemben – az értékelő és társalgási funkciók megfelelő használata a tanári visszacsatolásban, tehát olyan alapvető tanári hozzáállás, melynek a stratégiái az egyes visszacsatolási funkciók.

Jarvis és Robinson (1997) az osztálytermi beszédet nemcsak szociolingvisztikai, hanem pedagógiai szempontból is kutatja. Egy általános iskolai – angolt idegen nyelvként tanuló – osztályban vizsgálják, hogy a tanár alkalmazkodása mennyiben segíti a tanulási folyamatot. Vigotszkij (1962, 1978, in: Jarvis és Robinson, 1997) nézetére támaszkodnak, mely szerint a kulturális tudást interperszonális kapcsolatainkban szerezzük. Fokozatosan válunk képessé a kulturálisan létrehozott eszközök (például nyelv) jelentésének és használatának elsajátítására, értelmezésére, beépítésére. Vigotszkij (1967) szerint a gyermek aktuális fejlődési szintje az önállóan megoldott feladatok segítségével határozható meg, míg a legközelebbi fejlődési zónáját (LFZ) a segítségével történő feladatmegoldás során állapíthatjuk meg. A szociális tanulás a gyermek LFZ-jében valósulhat meg, amelyről a tanuló az utasítás és ismétlés segítségével fogalmi fejlődésének jelenlegi állapotából tovább tud lépni. Mindez kognitív fejlődést eredményez. Az LFZ-n belüli elsajátítás kétirányú folyamat, melyben a tapasztalt beszélőtárs ugyanúgy részt vesz, mint a gyerek. Mercer (1994, in: Jarvis és Robinson, 1997) szerint egy beszédesemény pedagógiai funkciója valójában az elsajátítás folyamatának elő-

segítése, melyben az egyik személy úgy használja fel a másiknak egy megjegyzését, hogy megváltoztatva, átértelmezve „ismétli meg” azt. A tanár tanulóknak adott válasza nem csak az elhangzottakra tekint vissza, hanem a diskurzus továbbfejlesztését is eredményezheti. Jarvis és Robinson (1997) a tanári *válasz* fogalmát tanári *alkalmazkodássá* bővíti.

A számos tanóra audio- és videó-felvétele alapján kidolgoztak egy modellt az osztálytermi diskurzus elemzésére, melyben a *tanári visszacsatolás funkcióit* kategorizálták. Rendszerük a tanulók válaszainak elfogadását, javítását, továbbfejlesztését, vagy elutasítását helyezi a figyelem középpontjába, tehát a tanár azon erőfeszítését hangsúlyozza, mellyel a társalgást építi és a tanulási folyamatot elősegíti. Mercer (1995) is kiemeli a közös élmények folytonosságának szerepét és a tanítási-tanulási tevékenységet fejlődési folyamatként értelmezi, „mely során a korábbi élmények biztosítják az alapot a későbbiek értelmezéséhez” (Mercer, 1995: 33). Egyidejűleg tekint vissza és előre, és a közös élmények lényeges szempontjainak bemutatását fontos tanítási eljárásnak értékeli a tanulók tudásának fejlesztésében. Elemzésemben Jarvis és Robinson (1997) modelljét használom, kiegészítve azt néhány kategóriával, mely Mercer folytonossági elvére alapul.

Kutatási kérdések

- 1) Mi a helye a *valódi kommunikációnak* az idegen nyelvi tanórán?
- 2) Milyen motiváló ereje van a *nem valódi kommunikációt* megvalósító tanári látszatkérdéseknek?
- 3) Hogyan segítheti a tanulási folyamatot a tanári visszacsatolás?

Résztevők

A tanulócsoport 21 negyedik osztályos tanulóból áll, akik egy nagyvárosi elit általános iskolájába járnak. Első osztálytól tanulnak angolul, negyedikben heti három órában. Pályakezdő tanárnőjük kezdettől ugyanaz. Törekszik az angol nyelv minél szélesebb körű használatára. Az óra anyaga egy könnyített olvasmány (Moore, 1992) és annak hanganyaga. A címlap megtekintése után kizárólag a hanganyagra támaszkodtak. Lépcsőről lépésre haladtak a történetben, meghallgattak rövid részleteket, aztán közösen próbálták kitalálni a folytatást. Az órát sok játékos tevékenység, humor és nevetés jellemezte. A résztvevők kiegyensúlyozott, felszabadult légkörben tevékenykedtek.

Eszköz és eljárás

A tanárnővel interjút készítettem a tanítási háttérrel. A tanórát megfigyeltem és hangszalagra rögzítettem 2001 novemberében, majd átírtam. A hanganyagot leködoltam.

Eredmények: Az osztálytermi interakciók elemzése

A hanganyagból kiemeltem azokat a kibővített KVV-sorozatokat, amelyek tanúskodnak a valódi kommunikáció jelenlétéről az idegen nyelvi tanórán, valamint olyan diskurzusokat, melyek példázzák a nem igazi kommunikációt megvalósító, mégis érdekesnek bizonyuló tanári kérdéseket. Bemutatok olyan KVV-sorozatokat is, amelyekből látható, hogy a tanári visszacsatolás hatékonyan segíti a tanulási folyamatot.

Az óra elején mozgásos tevékenységgel frissíti fel a tanárnő a tanulókat. Ezzel átismétlik a testneveléssel kapcsolatos kifejezéseket és egyúttal ráhangolódnak az angol nyelv használatára. A torna végeztével a tanárnő érdeklődik a gyerekek „bemelegedése” felől.

1. példa

T: Are you cold? [Fáztok?]

Gy: No. [Nem.] ((együtt))

T: I'm not. [Én nem.]

L: I'm HOT. [Nekem MELEGEM van.]

T: You're hot. Good. [Meleged van. Jó.]

1. táblázat

	Visszacsatolás	Pedagógiai funkció
V1	Én nem.	Magára vonatkoztat, kapcsolatot teremt
V2	Meleged van. Jó.	Ismétel Elfogad

Jelmagyarázat

T	tanárnő
F	fiú
L	lány
Gy	gyerekek együtt
[]	magyar fordítás
(())	cselekvések, hangnem és a nem verbális megnyilvánulások leírása
V1	tanári visszacsatolás első lépése egy adott diskurzus-részben
MELEGEM van.	A nagy betűkkel szedett rész hangsúlyos

A fenti beszélgetés célja a gyerekekkel való összhang kialakítása, ezért a tanárnő a gyerekek válaszában önmagára vonatkoztatott megismétlésével hangsúlyozza, hogy a tanulókhoz hasonlóan érzi magát. A V2-ben ismétléssel erősíti meg a tanuló állítását és a „jó” értékeléssel még inkább hangsúlyozza az elfogadást. A példa jól illusztrálja a tanári kezdeményezésben a tájékozódó kérdés használatát és a tanárnő igazi érdeklődését a gyerekek foglalatlan iránt.

A bemelegítés után a tanárnő bevezeti a mai órára előkészített mesét. Mielőtt elárulná a történet szerzőjének nevét, be akarja mutatni a *by* prepozíció használatát, így először más hírességek nevét említi.

2. példa

T: This story is not by the Beatles or not by the Backstreet Boys or ... [Ezt a mesét nem a Beatles és nem a Backstreet Boys írta, nem is ...]

Gy: Phew! [Fúj!] ((utálkoznak, aztán legtöbben felszabadultan nevetnek))

T: Come on. What? What's the matter, Gergő? Why did you say arhhh? What do you mean? Do you like Backstreet Boys? [Nahát! Mi van? Mi a baj, Gergő? Miért mondtad, hogy fúj?] ((az utolsó szóval nagyon érzékletesen fejezi ki az utálkozást)) [Mit akarsz ezzel mondani? Kedveled a Backstreet Boyst?]

F: Nooo. [Neeem.]

T: Then? Do you LOVE Backstreet Boys? [Akkor? Szeretitek a Backstreet Boyst?] ((A gyerekek nevetnek))

F: No. [Nem.]

T: Then what? Do you remember ... uarhhh .. I ... [Akkor mi van? Emlékeztek ... pfúúú ..] ((arra vár, hogy a gyerekek megmondják a szó ellentétét))

F: I hate. [Utálok.]

2. táblázat

	Visszacsatolás	Pedagógiai funkció
K/V1	Nahát! Mi van? Mi a baj, Gergő? Miért mondtad, hogy fúj? Mit akarsz ezzel mondani? Kedveled a Backstreet Boyst?	Érzékenység a tanulók reakciójára. Kifejtést kér. Félreértést tett.
K/V2	Akkor? Szeretitek a Backstreet Boyst?	Továbbfejleszti a diskurzust. Rávezetést alkalmaz (lexikai ellentétet).
K/V3	Akkor mi van? Emlékeztek ... Pfúúú ...	Véleményt próbál kicsalni. Rávezetést alkalmaz (eljátssza a nemtetszést).
V4	Utálok a Backstreet Boyst. Oké. Nem bánom.	Megismétli a tanuló válaszát. Elfogad. Elfogad.

T: I hate Backstreet Boys. OK. I don't mind. [Utálok a Backstreet Boyst.] ((a gyerekek megint nevetnek)) [Oké. Nem bánom.]

Ez a példa tanúsítja, hogy a tanulók oldott hangulatban dolgoznak és nyíltan kifejezhetik véleményüket, érzelmeiket. A tanár reagál a gyerekek érzelmi megnyilvánulásaira és épít azokra a nyelvtudás fejlesztése érdekében. Érdeklődése valódi, bár kérdései nem azok, mivel egy órán kívüli kommunikációs helyzetben azonnal tudta volna értelmezni a tanulók reakcióját. Első három visszacsatolási lépését tekinthetjük kezdeményezésnek is, mivel nem értékelni kívánja a gyerekek válaszát, hanem kideríteni, hogy miért fejezték ki nemtetszésüket; tehát a társalgást szeretné továbbfejleszteni. Ez a példa jól illusztrálja a Nassaji és Wells (2000) által leírt kibővített beszédsequenciát. Első V-lépésében a tanár öt kérdést tesz fel egymás után, hogy megtudja a felhőrdülés okát. A tanulók váratlan érzelmi megnyilvánulását felhasználja egy már korábban tanult szó, az „utál” felelevenítésére. Négy lépésben éri el célját, felhasználva az ellentétes jelentésű „kedvel” és „imád” szavakat, aztán undorodó hangokat produkálva. Tehát a kifejtés kérésén, továbbfejlesztésén, és rávezetés alkalmazásán keresztül jut el a kívánt szóhoz. Aztán megismétli a szót és kiterjeszti használatát azzal, hogy mondatban használja. Utolsó beszédlépésében elfogadja a diákok véleményét, ebben a sorozatban ez az egyetlen értékelő tanári visszajelzés.

A magnóhallgatás során megtudják, hogy Anna, a főszereplő, ma nem ment iskolába.

3. példa

T: Where is Ann? [Hol van Anna?]

L: She is at school.[Iskolában.]

T No. [Nem.] ((emelkedő hanglejtéssel))

L: Mmm...She is at home. [Hmmm ... Otthon van.]

T: She is at home. She is NOT at school. No, she is not at school. She is at home. Listen. Why? Why is she at home? Is she ill? [Otthon van. NEM az iskolában. Nem, nem az iskolában van. Otthon van. Hallgassátok! Miért? Miért van otthon? Beteg?]

F: She's on holiday. [Tanítási szünet van.]

T: Erhh no, she is not on holiday, oh well, maybe. [Öhh ...nem, nincs szünetjük ((emelkedő hanglejtéssel)), hát lehetséges.]

L: She is a bad girl. [Rossz kislány]

T: No, she is not a bad girl, she is a very good girl. [Nem, nem rossz, nagyon jó kislány.]

3. táblázat

	Visszacsatolás	Pedagógiai funkció
V1	Nem.	Nem fogadja el a választ. Hanglejtésével újabb próbálkozásra buzdít.
V2	Otthon van. NEM az iskolában. Nem, nem az iskolában van. Otthon van. Hallgassátok! Miért? Miért van otthon? Beteg?	Megismétli a tanuló választ. ellentét hangsúlyozásával és a helytelen. válaszra való visszautalással. továbbfejleszti a beszélgetést. ismétléssel hangsúlyoz. Újra elismétli a tanuló választát. A tanulók figyelmét irányítja. A diskurzust továbbépíti. Rávezetést alkalmaz.
V3	Öhh ...nem, nincs szünetjük, Hát lehetséges.	Elbizonytalanodik, részben elutasítja a választ. Bizonytalanságot fejez ki.
V4	Nem, nem rossz, nagyon jó kislány.	Nem fogadja el a választ; továbbfejleszti a társalgást.

Az 3. táblázat sokféle pedagógiai funkciót vonultat fel a tanári visszacsatolásokban. A V1-ben nem fogadja el a tartalmilag helytelen választ, és emelkedő hanglejtésével biztatja a tanulót a találgatás folytatására. A sikeres választ ismétléssel erősíti meg, majd visszautal az előző helytelen feleletre és hangsúlyozza a *nem* szót. A jó válasz újabb ismétlésével újra hangsúlyoz. Aztán a tanulók figyelmét Anna otthon tartózkodásának okára irányítja és egy rávezető kérdést tesz fel. A V3-ban bizonytalanságot mutat, mert a tanuló javaslata közel áll a megoldáshoz. A V4-ben nem fogadja el a diák ötletét és az állítás ellentétének hangsúlyozásával továbbfejleszti a társalgást.

Folytatják a találgatást és az egyik tanuló rájön Anna otthonlétének okára, amint ezt a 4. példában láthatjuk.

4. példa

F: She is birthday. [Ő születésnap.]

T: Is it ... ((javítja a személyes névmást és a szórendet))

F: Is it birthday? [Születésnap van?]

T: Is it her birthday? [Születésnapja van?]

F: Is it her birthday? [Születésnapja van?]

T: Yes. Is it her birthday? That's right. Congratulations, Gábor. That's one point for you.

Ok. [Igen. Születésnapja van? Helyes. Gratulálok, Gábor! Kapsz egy pontot. Oké.]

4. táblázat

	Visszacsatolás	Pedagógiai funkció
V1	((javítja a személyes névmást és a szórendet))	Nyelvi mintát ad.
V2	Születésnapja van?	Nyelvi mintát ad.
V3	Igen. Születésnapja van? Helyes. Gratulálok, Gábor! Kapsz egy pontot. Oké.	Elfogad. Megismétli a tanuló mondatát. Elfogad. Dicsér. Jutalmaz. Elfogad.

A 4. példában a tanári visszacsatolásnak mindkét funkcióját, az értékelő és társalgási funkciót is, tetten érhetjük. A V1-V2-ben a helyes nyelvhasználatra összpontosít a tanárnő, módszere nem a kommunikativitást példázza, ugyanis a tanuló kérdése érthető volt a nyelvtanilag helytelen formában is. Ez szép példája a tanári paradoxonnak: a tanár addig ad újabb nyelvi mintát, amíg a tanuló nem produkálja a helyes kérdést. Ekkor elfogadja a választ és elismétli, hogy minden gyerek jól hallhassa és tanulhasson belőle. Csak ezután ad igazi elismerést a fiúnak a helyes válaszáért, megdicséri és jutalmazza. Tehát a társalgás kommunikatív eleme csak a nyelvhelyesség után került előtérbe.

5. példa

T: What's that? ... Dalma... you have to know. ... And you hear ... [Mi az? ... Dalma ... neked tudnod kell. ... És hallasz]...((emelkedő hanglejtéssel))

L: ((Dalma)) a knock on the door. [kopogtatást]

T: a knock on the door. You remember? [Kopogtatást. Emlékeztek?]

T: és Gy. When you wake up in the morning and it's a quarter to four, and you think you hear a knock on the door. ((együtt mondják a verset kórusban)) [Amikor felébredsz reggel háromnegyed négykor, és azt hiszed, hogy kopogtatást hallasz az ajtón.]

T: That's right. So this is a ... [Helyes. Tehát ez ...] ((kopogtat az ajtón))

F: Kopogtat valaki. ((magyarul mondja; nem figyelt, a gyerekek jóízűen nevetnek rajta))

T: Yes, I did. ... a knock on the door. [Igen, én kopogtam.] ((újabb nevetés)) [... kopogtatás.]

5. táblázat

	Visszacsatolás	Pedagógiai funkció
V1	Mi az? ... Dalma ... neked tudnod kell. ... És hallasz ...	Új beszédciklus kezdeményezése. Rávezetést alkalmaz.
V2	Kopogtatást. Emlékezték?	Ismétel, elfogad. Visszaütal, kapcsolatot próbál létesíteni a meglévő tudással.
V3	Amikor felébredsz reggel háromnegyed négykor, és azt hiszed, hogy kopogtatást hallasz az ajtón.	Előző tudásra épít.
V4	Helyes. Tehát ez ...((kopogtat az ajtón))	Elfogad. Ismétli a cselekvést.
V5	Igen, én kopogtam. kopogtatás.	Elfogad, megerősít. Ismétel.

A fenti példa V1 lépése tulajdonképpen a magnón elhangzó kopogtatásra való válasz-lépés, egyben egy új társalgási ciklus kezdeményezése. Mivel a gyerekek nem válaszolnak kérdésére, Dalmához fordul, aki az óra elején egy verset mondott el, amelyben előfordult a *kopogtatás* szó. Elfogadja a kislány helyes válaszát és kapcsolja a szót a kontextushoz, melyet mindannyian ismernek. Még egyszer szeretné a szót megisméltetni a gyerekekkel, de egyikük nem figyel és azt hiszi, igazi kopogtatást hallott kintről. Nevetnek, a tanárnő megerősíti a fiú megfigyelését és lezárja a beszélgetést a szó újbóli ismétlésével. A hanganyag meghallgatása folytatódik, és megérkezik a postás, aki csomagot hoz Annának.

6. példa

T: The postman has got a parcel. And he erhh, ...urhh. Why? Is he ill? like this? Why?
[A postásnál csomag van. És ..öhhh, ...uhhh.] ((eljátssza, hogy valami nagyon nehezett cipelt)) [Miért? Beteg?] ((a gyerekek nevetnek)) [ennyire? Miért?]

F1: erhh fáradt. ((magyarul))

T: Is he tired? ... The postman is tired. [Fáradt? ... A postás fáradt.]

F2: Hmm, yes. [Hmmm, igen.]

T: Well, may be. [Hát, lehet.]

F3: Because the parcel is very heavy. [Mert a csomag nagyon nehéz.]

T: It's very heavy. What is 'heavy'? Urhhh ...it is very heavy, I can't lift it. What is 'heavy'? 'Heavy'. [Nagyon nehéz. Mit jelent a 'heavy'?] ((úgy tesz, mintha valamit fel akarna emelni, de nem sikerül neki)) [Uhhh ...nagyon nehéz, nem tudom felemelni. Mi a 'heavy'? 'Heavy'.]

L: Nehéz. ((magyarul))

T: Nehéz. ((magyarul)) That's right. The parcel is very-very heavy. [Úgy van. A csomag nagyon-nagyon nehéz.]

6. táblázat

	Visszacsatolás	Pedagógiai funkció
V1	Fáradt? ... A postás fáradt.	Nyelvi mintát ad. Elfogad, továbbfejleszt.
V2	Hát, lehet.	Elbizonytalanodik, elfogad.
V3	Nagyon nehéz. Mit jelent a 'heavy'? Uhhh ...nagyon nehéz, nem tudom felemelni. Mi a 'heavy'? 'Heavy'.	Ismétel. Továbbfejleszt, anyanyelvi fogalmakra épít. Megértést ellenőriz.
V4	Nehéz. Úgy van. A csomag nagyon-nagyon nehéz.	Ismétel. Elfogad. Továbbfejleszt.

A tanárnő humorosan bemutatja a postás cipekedését, így próbálja a *nehéz* szót előcsalni a gyerekekből. Az egyik tanuló szerint a postás fáradt lehet, ezt magyarul mondja, a tanárnő angolul elismétli és elfogadja, mint lehetőséget. Ez a példa is mutatja, hogy érzékenyen reagál a tanulók megjegyzéseire: a váratlan válaszokat átgondolja, komolyan veszi őket; így lépésről lépésre, tudatosan irányítja nyelvi fejlődésüket, ahogy ezt Jarvis és Robinson (1997) leírják a tanári alkalmazkodás fogalmának bevezetésekor.

Elbizonytalanodásának kifejezése az igazi kommunikáció megnyilvánulása; és egyúttal talán saját bevezető lépéseinek újragondolását is jelzi. A következő beszédlépésekben elfogadja a diák válaszát, átalakítva megismétli, majd újra bemutatja a sikertelen felemelési próbálkozást egy újabb szóval (felemel) bővítve a magyarázat szókincsét. Ebben a beszédlépésben ötször hangoztatja az új szót. A megértés ellenőrzésére az anyanyelv használatát kéri a tanulóktól. A V4-ben a szó megismétlésével elfogadja a magyar nyelvi megfelelőt, megerősíti a válasz helyességét és visszahelyezi a szót a mondatba.

Összegzés

Egy alsó tagozatos osztályban készített angol órai hangfelvételt elemeztem a valódi kommunikáció megvalósulása és a tanári látszatkérdések pedagógiai hatásának szempontjából, mindezt a tanári visszacsatolások pedagógiai funkciójának rendszerben való elemzésén keresztül.

Összegezve a tanárnő visszacsatolási lépéseit láthatjuk, hogy jól ismeri a gyerekek LFZ-jét és alkalmazkodik érzelmi és kognitív szintjükhöz. A tananyagot ennek megfelelően tervezi és módosítja. A találgatás folyamán a gyerekek, bár tudják, hogy a tanárnő ismeri a helyes válaszokat, mégis szívesen teszik fel a kérdéseket, tehát a látszatkérdések szerves részei az oktatási folyamatnak, motiválják a tanulókat. A tanárnő kérdéseinek többsége „valódi”, igazi kommunikációs szándék vezérli.

Az órán használt pedagógiai funkciók kimerítik az elemzésre használt rendszer összes kategóriáját. A tanulók válaszában elfogadására a tanárnő leginkább az ismétlést alkalmazza, egyrészt megerősítési céllal, másrészt azért, hogy minden tanuló jól hallhassa. A helyes válasz megismétlése után pozitív értékelő visszajelzést is ad, például *Helyes* vagy *Oké*. Gyakran nyújt nyelvi mintát: visszacsatolásában továbbfejleszt a társalgást, ezzel a jelentést bővíti vagy akár egy új szót magyaráz meg, átalakítja a

nyelvi formát, ha az grammatikailag helytelen. Rávezetést alkalmaz, amikor a tanulók nem emlékeznek a kívánt szóra, illetve kifejtést kér, amikor szükséges.

Két olyan visszacsatolási formát azonosítottam a felvett tanóra elemzésekor, melyeket nem tudtam beilleszteni a Jarvis és Robinson-féle modellbe, amely a tanulók válaszainak elfogadására, továbbfejlesztésére és visszautasítására tagolja a tanári visszacsatolásokat. Ezért Mercer folyamatra épülő elméletét használtam fel és az említett visszacsatolási típusokat a „visszautalás–összekapcsolás” kategóriába tettem. Egyik ilyen visszacsatolás rávezetés alkalmazásával próbálja emlékeztetni a tanulókat a korábban tanultakra. Ez a visszautalási stratégia többször sikeresnek bizonyul az órán. A tanárnő másik „összekapcsoló” stratégiája az érzelmekkel kapcsolatos. A gyerekekkel való jó kapcsolat fenntartását és a velük való azonosulást fejezi ki a tornagyakorlatok utáni kérdése. Mindvégig kötetlen hangnemben beszélgetnek, probléma esetén személyes hozzáállásának kinyilvánításával tartja fenn a valódi kommunikációt. A gyerekek időnként váratlan válaszána mérlegelése, a valódi elbizonytalanodás kifejeződése szintén az igazi kommunikáció jele az egyébként szabályozott intézményi rendszerben.

Az elemzett tanóra bemutatja, hogy az intézményesített idegennyelv-tanítási diszkurzusban hol van helye a valódi kommunikációnak. Azokban az esetekben, amikor az nem valódi, szintén lehet motiváló a résztvevők számára, ha a tanár a gyerekek érzelmi és értelmi fejlettségi szintjéhez alkalmazkodó tevékenységeket szervez. A cikkben elemzett KVV-ciklusok arról tanúskodnak, hogy a visszacsatolási lépésben a tanárnő nagymértékben alkalmazkodik a gyerekek hozzászólásaihoz. Tanítási stílusa a gyerekekkel való közös élményekre alapoz és idegen nyelvi tudásukat a gyerekek saját válaszaira építve igyekszik fejleszteni.

IRODALOM

- Allwright, D. és Bailey, K. (1988). *An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. in: *ELT Journal*, 52/3, 179–187.
- Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: the importance of the F-move. in: *ELT Journal*, 56/2, 117–127.
- Ellis, R. (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Jarvis, J., és Robinson, M. (1997). Analysing educational discourse: An exploratory study of teacher response and support to pupils' learning. in: *Applied Linguistics*, 18/2, 212–228.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Moore, C. J. (1992). *A present for Ann*. Oxford: Heinemann Publishers Ltd.
- Nassaji, H. és Wells, G. (2000). What's the use of 'triadic dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. in: *Applied Linguistics*, 21/3, 376–406.
- Sacks, H., Schegloff E., és Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. in: *Language*, 50, 696–735.
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: Possibilities and impossibilities. in: *ELT Journal*, 50/1, 16–24.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. in: *ELT Journal*, 50/4, 279–287.
- Vigotszkij, L. Sz. (1967) *Gondolkodás és beszéd*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Tantermi kommunikáció: két eset tanulmánya

1. Bevezető

Kutatásom célja két különböző tanár által tartott tanóra összehasonlítása. A vizsgálathoz a következő alapfeltevésekből indultam ki: úgy gondoltam, hogy a két tanár személyisége és kulturális háttere osztálytermi kommunikációjukban is megmutatkozik. Kutatásom másik célja, hogy megvizsgáljam, vajon lehetséges-e megbontani a tantermi keretek között alapvetően jellemző tanár-diák hatalmi viszonyt. Először a kutatás tárgyát, majd a módszerét és a mintavétel körülményeit mutatom be. Végezetül az összegyűjtött adatok konkrét elemzésével foglalkozom.

2. A kutatás tárgya

Kutatásom tárgya a társas érintkezés egyik intézményesített formája: a tantermi kommunikáció. A tantermi kommunikáció alapvetően meghatározó jellemzői tehát intézményes voltából fakadnak, és a diszkurzus szerkezete elsődlegesen pedagógiai célt szolgál, amely nem más, mint a tanulás elősegítése (Seedhouse 1996). Általában véve elmondható, hogy a tantermi interakcióra nem a mindennapi beszélgetés a jellemző. A beszélgetési szekvenciákra, az általános beszélgetés elemi alkotórészére jellemző két beszédlépéshez (kérdés-felelet) a tantermi kommunikáció esetében még egy harmadik is hozzáadódik (visszajelzés). A visszajelzés sokféle szerepet tölthet be: lehet értékelés, elfogadás / visszautasítás, megjegyzés, ezen belül pedig példa, kifejtés, igazolás stb. (Nassaji és Wells 2000).

A tantermi kommunikáció során az esetek többségében a tanár a kezdeményező fél, hiszen általában a tanár a tudás elsődleges forrása. Itt nem a minden beszélő által birtokolt hétköznapi tudásról van szó, hanem nagy presztízsű, a tanteremben a tanár által közvetítendő, intézményesült tudásról. A tanár szükségszerű feladata továbbá, hogy a tanóra során mindenki számára biztosítsa a lehetőséget a részvételre, a hozzászólásra és a tudás átadására. Ez a szerep pedig még akkor is megmarad, ha nem a tanár az átadandó tudás forrása, és mint „menedzser” kér magyarázatot vagy bizonyítást a diákoktól (Nassaji és Wells 2000).

A tantermi kommunikációról elmondható az is, hogy a tantermi beszéd kerete és díszlete állandó. A tanári kérdések funkciója sem feltétlenül az, hogy azokra informatív válasz szülessen, hanem pl. elicitáció [a tanulók válaszadásának elősegítése], témaváltás, hibajavítás, értékelés, ellenőrzés stb. A beszélőallokálás [a beszélő kijelölése] sem szimmetrikusan történik, és a csend is más szerepet tölt be a tanteremben. A köznapi társalgásnál a tanteremben a hatalmi viszonyok sokkal kötöttebbek. A tantermi kommunikáció során a megnyilatkozások többszörös funkciót töltenek be, és „az

órának nevezett társas eseményt kialakított konvenciók alkotják, s egynél több ember vesz részt az óra komponenseinek, akár egyetlen megnyilatkozásnak a létrehozásában is” (Griffin és Mehan 1997: 541).

Kutatásom kettős célt szolgált. Az egyik, hogy két különböző kulturális háttérrel rendelkező tanár tanítási „stílusát” a konverzáció-elemzés eszközeivel összehasonlítsa. A másik, hogy megpróbáljak válaszolni a következő kérdésre: vajon a tantermi kommunikáció közelíthet-e a mindennapi általános kommunikációhoz, vagy a tanár-és diákszerep annyira kötött, hogy ezt nem teszi lehetővé?

3. A kutatás módszere

A kutatás első lépéseként magnófelvételt készítettem két tanóráról az ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Központjának posztgraduális kurzusán. A két tanóra nem tipikus, hiszen nem a magyar általános vagy középiskolai oktatási rendszer keretei közé illeszkedik. Még a felsőoktatási rendszeren belül is „különös” helyet foglal el, hiszen a diákok már rendelkeznek valamilyen diplomával. A hallgatókról elmondható, hogy motiváltak, és autonóm módon képesek saját tanulási folyamatukban részt venni, azt irányítani és ellenőrizni (Benson 2001). A két tanórán két különböző csoport vesz részt.

Az egyik tanóra témája tolmácsolás magyarról németre. A tanár magyar anyanyelvű, és Magyarországon magyar iskolákba járt az általános iskolától a felsőoktatáson keresztül a tolmácsképzőig. Az órát magyar nyelven vezeti. A 12 diák szintén mind magyar anyanyelvű. A feladat német írott szöveg szóbeli magyar fordítása (blattolás).

A másik tanóra fordításóra magyarról angolra. A tanár angol anyanyelvű amerikai, és minden iskoláját angol nyelvi területen végezte. Az órát angolul vezeti. A 12 diák magyar anyanyelvű.

Mindkét tanóra a második félév első találkozása: a csoport hét hét szünet után találkozik újra. A tanárok mindketten képezett fordítók és tolmácsok, azonban egyikük sem rendelkezik tanári végzettséggel.

Az elemzéshez a magnófelvételek első tíz-tíz percét választottam ki, mert véleményem szerint a tanóra eleje általában véve stratégiai jelentőséggel bír az egész óra és az ott történő tanulás szempontjából. Az első tíz percből nemcsak a hangnemről, hanem a tanár-diák viszonyról is sok információt nyerhetünk „tömörített” kiadásban.

4. Elemzés

Először nézzük a magyar nyelvű tanórát. Az első tíz perc összesen 49, köztük 25 tanári beszédlépésből (*turn*) áll. A diákok megszólalásai általában (két kivételtől eltekintve) az órai feladat megoldását jelentik.

A szekvenciák struktúrájára a triadikus (három beszédlépésből álló) szerkezet a jellemző, amelyben a tanár a kezdeményező és a lezáró, általában értékelő szerepet vesz föl. A harmadik beszédlépésben a tanár gyakran először közvetlen rácsatlakozással, tehát szünet nélkül megismétli a diák válaszát, és utána egy értékelő, helyeslő vagy rosszaló kifejezéssel zárja a témát, mielőtt egy másik kérdéssel továbbvinné a beszédet. A diák helyes válaszána megismétlését a tanári hatalom egyik eszközeként lehet értelmezni, amelyet csak megerősít a rácsatlakozás és az azonnali értékelés ténye. Ezt már az óra első öt beszédlépése is jól illusztrálja:

K	1. T	Az oka annak, hogy ezt a cikket választottam, az az volt, hogy ez egy olyan cikk, amiben nagyon sok háttérismeret van [...], már tudjátok is, hogy milyen eseményről tudósít ez a cikk. Na, melyik az?	gyakorlat előkészítése, kérdés funkciója: téma elicitációja
Vá	2. D1	A világgazdasági fórumról./	
Vi/K	3. T	/ A világgazdasági fórumról. Aha. Hogy hívták eddig ezt a világgazdasági fórumot, [...]?	válasz értékelése, kérdés funkciója: tájékozottság ellenőrzése
Vá	4. D1	Davos./	
Vi/K	5. T	/ Ez a Davos, úgy van, [...]. Miért rendezték New York-ban, [...]?	válasz értékelése, kérdés funkciója: tájékozottság ellenőrzése

A beszélőlépés-allokálást jellemzően a tanár irányítja. Konkrét feladatvégzéskor a néven szólítja fel azt a diákot, akit hallani szeretne. A tanóra vizsgált részében a diákok kétszer nyilatkoznak meg anélkül, hogy a tanár szót adott volna nekik. Az egyik esetben a diák a beszélgetés témájához kíván szabadon hozzászólni egy rövid megnyilatkozással. A tanár azonban itt is rácsatlakozással megismétli a diák hozzászólását, majd azt azonnal értékeli is.

K	26. D5	Tolmácsok álma /	
Vi	27.T	/ Tolmácsok álma. Pontosan. [...] Oké, folytathatod.	értékelés

A tanár kérdései tipikus „tanári kérdések”, tehát ellenőrző kérdések, és nem olyan információt kérnek, amelynek ő ne lenne birtokában. Funkciójuk, hogy a szekvenciákat kezdeményezik, és a diákok megnyilatkozását elicitálják.

A beszélő félbeszakítása csak a tanár részéről figyelhető meg. Ilyenkor gyakran a feladatot végző diák teljesítményét értékeli az „űhüm”, „pontosan”, „így van”, „nagyon jó” kifejezésekkel. Erre a jelenségre jó példa a következő néhány szekvencia:

Vi	7. T	Egyrészt így van,	értékelés
Vá	8. D2	És a szeptember 11-i támadások dacára, meg akarták [mutatni],	
Vi	9. T	[űhüm]	értékelés
Vá	10.D2	hogy nem félnek, és [biztonságos]	
Vi	11.T	[űhüm]	értékelés
Vá	12.D2	New York-ban megszervezni, és ez politikai lépés is [volt].	
Vi	13.T	[pontosan], [...].	értékelés

A tanári közbeszólások a diákok tájékoztatását is szolgálják. A tanár úgy ítéli meg, hogy sok kiegészítő információra lesz szükségük a diákoknak a feladat sikeres teljesítéséhez (lásd 25. beszélőlépés).

A magyar nyelvű tanórán a diákok részéről alapvetően jellemző a kezdeményezés

hiánya és a csend: nincs nevetés, és nincs háttérzaj. Az sem fordul elő, hogy egyszerre több diák szólalna meg. Mindezek és a fent említett jelenségek, vagyis, hogy a beszél-lépés-allokálást, az értékelést, az elicitációt is a tanár végzi, valamint, hogy neki van joga félbeszakítani a beszélőt, jól illusztrálják az osztályteremre jellemző kommunikációs és hatalmi viszonyokat.

Felmerül az a kérdés, hogy ugyanezek a diákok másképp kommunikálnának-e más tantermi körülmények között. Erre a kérdésre biztos választ nem lehet adni. Valószínűsíthető azonban, hogy igen, hiszen a tanár kérdéseire adott válaszokból kiderül, hogy a diákok tájékozottak a témában, tehát ők is szolgáltatathatnának inputot, ami megváltoztatná a megnyilatkozások, a szekvenciák és a kommunikáció struktúráját is. Ezenkívül két ízben láthattunk kísérletet arra is, hogy a diákok megpróbálták tanári felszólítás nélkül hozzászólni a beszélgetés témájához.

A másik, angol nyelvű tanóra első tíz perce összesen 64 beszélőlépésből áll. Itt kevesebb a hosszú csend, és több olyan jelenség is jellemzi, amely a magyar nyelvű órán nem volt tapasztalható (pl. nevetés, háttérzaj). A tanár az első megnyilatkozásával is ezt a hangulatot erősíti meg:

K	1. T	OK. Just like we are not being recorded. I always like to think about Postabank that says a thing like there's a camera in this building, please act accordingly. <nevetés> What does that mean? [...]<nevetés> [...]So, Happy New Year everybody! (OK. Mintha nem vennének minket. Mindig jót szórakozom a Postabankon, ahol ki van írva, hogy kamera működik az épületben, kérjük, viselkedjen ennek megfelelően. <nevetés> Mit jelent az? [...]<nevetés>[...] Hát akkor, Boldog Új Évet mindenkinek!)	hangulatteremtés
---	------	--	------------------

A tantermi kommunikáció hagyományosnak vélt triadikus struktúrája ezt a tanórát nem jellemzi a másik órához hasonló mértékben. Ehelyett inkább a dialogikus szerkezet figyelhető meg. A tanár kérdései között vannak „tipikus” tanári kérdések is (lásd 7. beszélőlépés). Ezzel egy időben azonban sok esetben megfigyelhetők „igazi”, spontán, mindennapi beszélgetésre jellemző kérdések is, amelyek valós érdeklődést fejeznek ki.

K	27.T	() So how was everything? How were your Christmas vacations [...]? (!) Mi újság? Milyen volt a karácsonyi szünet? [...])	hangulatteremtés
---	------	---	------------------

vagy

K	33.T	anyone got something especially interesting or had especially interesting work that might be relevant to anything that we do? [...] (Csinált valaki valami érdekeset? Kapott valaki olyan érdekes munkát, amely kapcsolatba hozható az órákkal? [...])	érdeklődés
---	------	--	------------

A tájékozódó kérdések nem csak a tanár kommunikációját jellemzik: a diákok részéről is megfigyelhető, hogy olyan kérdéseket tesznek fel, amelyekre a tanártól a személyes véleményét várják (és ezt meg is kapják).

K	10.D1	/What do you think of the level of of that task because I think it was very similar to the entry öö entry exam and I just do not find it much more difficult / (/Mit gondolsz annak a feladatnak a szintjéről, mert szerintem nagyon hasonlított a felvételi öö felvételi vizsgához, és nem találom sokkal nehezebbnek /)	érdeklődés
Kö	11.T	/ the / (/ a /)	
	12.D1	/we were just doing the same thing. (/ugyanazt kellett csinálnunk)	érdeklődés

vagy

K	59.D1	OK. Let's change the subject. Where did you go? (OK. Váltunk témát. Hol voltál?)	érdeklődés
---	-------	---	------------

A diákok számos esetben félbeszakítják a tanárt, illetve „belebeszélnek” az ő mondanivalójába. Ez sokszor helyeslés, mint a következő példában:

Vá	13.T	[...]For example what they talked about at the very end and they say Budapest rossz közlekedés / (Pl. a legvégén a rossz budapesti közlekedésről volt szó, /)	helyeslés
Kö	14.D1	/[yeah] /[ja]	
Vá	15. T	/[and] in the external tests at least four or five people wrote Budapest's bad public transportation. (/[amit] a külsős vizsgázók közül legalább négyen vagy ötven rossz budapesti tömegközlekedésnek fordítottak)	

A diákok közbeszólása azonban tartalmazhat kiegészítő információt is, mint pl. a következő esetben:

Vá	20.T	it's an enormously small amount of text if you ask me [about this] (ez hihetetlenül kis mennyiségű szöveg [véleményem szerint])	helyeslés, információ
Kö	21.D1	[four or five, three paragraphs] / ([négy vagy öt, három bekezdés] /)	

A fenti példák véleményem szerint jól illusztrálják a két tanár tantermi kommunikációjára jellemző stratégiákat. Az első esetben a tanár irányítja a beszélgetést: ő végzi a beszélés-lépés-allokálást, ő értékeli, neki van joga közbeszólni és kezdeményezni is. A második esetben a tanári kommunikáció közelebb áll a mindennapi kommunikációhoz, hiszen

a tanári kérdések között vannak olyan kérdések, amelyek valós érdeklődést fejeznek ki. A beszélő félbeszakításához nem csak a tanárnak van joga, és a beszél lépés-allokálást sem csak ő végezheti.

Úgy gondolom, hogy a különbségek elsősorban a két személy eltérő iskolai „történetéből” fakadnak. Mivel mindketten kizárólag a saját anyanyelvük területén jártak iskolába, ezért biztonsággal feltételezhetjük, hogy az ott tapasztalt kommunikációs és interakciós mintákat viszik tovább saját tanóráikon. Ezt még az a tény is alátámasztani látszik, hogy egyikük sem vett részt semmilyen tanári módszertani képzésben. Mint ismeretes, az Egyesült Államokban a kooperatív tanulás, a csoportmunka és pármunka, valamint az a kommunikációs minta, amelyet mindez eredményez, sokkal jobban elterjedt az oktatási rendszerben (lásd pl. Cohen 1994, Slavin-Stevens 1995), mint Magyarországon. Ennek értelmében a tanár–diák viszony is jelentősen átalakul, és a hétköznapi beszélgetéshez közelebb álló kommunikációs struktúrák jellemzik a tantermi „beszélgetést” is.

A dolgozat következő részében arra a kérdésre keresem a választ, miszerint lehetséges-e a hatalmi viszonyokat felbontani. Ennek a kérdésnek a megválaszolásához elvileg jó alapanyagunk van; hiszen a diákok már nem az első diplomájukat szerzik és motiváltak. A tanárok fiatalok, dinamikusak, érdeklődők, tehát elvileg adottak a feltételek ahhoz, hogy a tanár–diák viszony kiegyenlített legyen.

Ennek ellenére a vizsgált részletekből az tűnik ki, hogy egyik tanár sem engedi ki az irányítást a kezéből. A magyar nyelvű tanóra esetében ezt nemcsak a fent jellemzett kommunikációs struktúrából derül ki, hanem rögtön az első mondatból egyértelműen kitűnik, hiszen a tanár azonnal a „tárgyra tér”.

K	1. T	Az oka annak, hogy ezt a cikket választottam, az az volt, hogy ez egy olyan cikk, amiben nagyon sok háttérismeret van, [...], milyen eseményről tudósít ez a cikk. Na, melyik az?	gyakorlat előkészítése, kérdés funkciója: téma elicitációja
---	------	---	---

Ezenkívül az órán elvégzendő feladatot és az azt elvégző diákot is a tanár jelöli ki.

Vi	13. T	[...]Orsi. Kezdheted, jó?	beszélő kijelölése
----	-------	---------------------------	--------------------

Az angol nyelvű óra esetében már nem ilyen egyértelmű a válasz a hatalmi viszonyokkal kapcsolatban feltett kérdésre. Az interakciós elemzés konklúziója azt sugallhatná, hogy ebben az esetben olyan óráról van szó, ahol a tanár és a diákok egyenlő jogokkal rendelkeznek, és ezért a hatalmi viszonyok sem felelnek meg a hagyományos tanár–diák viszonyoknak. Azonban, ha alaposan megvizsgáljuk az elemzett részletet, kiderül, hogy az irányítás itt is a tanár kezében van, hiszen ebben az esetben is ő határozza meg az óra menetét:

K	7. T	[...]So today I'd like to talk about, () first of all just talk about how things went, [...] then I wanna talk [...]about this wonderful assignment[...] ([...] Tehát ma arról szeretnék beszélni, () először is nagyon röviden arra lennék kíváncsi, hogy hogyan töltöttétek a szünetet, ezt követően [...] azt a csodálatos házi feladatot szeretném veletek megbeszélni [...])	program kijelölése
---	------	--	--------------------

Ezenkívül joga van helyteleníteni a diákok viselkedését, és nyíltan leszidni őket, a miért a feladatokat nem készítik el időre.

Vá	49.T	Yeah, actually that's not the way translation jobs actually work [in the real world. You have a deadline, you do the job before the deadline, you get the job and you never hear about it if you're lucky] (Hát igen, azonban a fordítási megbízások nem így működnek [valójában. Van egy határidő, és a fordítás erre a határidőre kell elkészíteni, megkapod a munkát, és ha az embernek szerencséje van, többet nem hall róla])	diákok magatartásának helytelenítése
	50.DD		[<nevetés, zaj>]
Vá	51.T	[...] That's why I don't like you guys not getting things done by the deadline. [...] (...) Ezért nem tetszik nekem, hogy nem csináljátok meg a határidőre a házi feladatokat. [...])	diákok magatartásának helytelenítése

Összefoglalva, a két tanóra interakciós vizsgálata ugyanarra engedhetne következtetni, hogy az a tény, hogy a második esetben a diákok is kezdeményezhetnek, félbeszakíthatják a tanárt, tehetnek fel neki kérdéseket, egyszerre többen is megnyilatkozhatnak, a tantermi körülményekre hagyományosan jellemző hatalmi viszonyok felbomlásához vezet. Ezt azonban nem sikerült kimutatni, hiszen vannak olyan jogok, amelyek ebben az esetben is csak a tanárt illetik meg.

IRODALOM

- Benson, P. 2001. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. London: Longman.
- Cohen, E. G. 1994. Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. in: *Review of Educational Research* Spring 1994, Vol. 64, No. 1, 1–35.
- Griffin, P. és Mehan, H. 1997. Értelem és rítus a tantermi beszélgetésben. in: Pléh–Síklai–Terestyényi (szerk.). *Nyelv-kommunikáció-cselekvés*. Budapest: Osiris. 541–564.
- Nassaji, Hossein. & Gordon Wells 2000. What's the Use of 'Triadic Dialogue'? An Investigation of Teacher-Student Dialogue. in: *Applied Linguistics*. 21/3: 376–406.
- Seedhouse, P. 1996. Classroom Interaction: Possibilities and Impossibilities. in: *ELT Journal* 50/1: 16–24.
- Slavin, R. E. és Stevens, R. J. 1995. The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations. in: *American Educational Research Journal*. Summer 1995, Vol. 32, No. 2. 321–351.

FÜGGELÉK

Tanóra 1. / magyar nyelvű

1. T: Az oka annak, hogy ezt a cikket választottam, az az volt, hogy ez egy olyan cikk, ami-ben nagyon sok háttérismeret van, rengeteg minden benne van, ami ma foglalkoztatja a világot, a közvéleményt. Nemcsak a politikusokat, hanem minket is. ÖÖÖ. Talán, ha egy picit beleol-vastatok, már tudjátok is, hogy milyen eseményről tudósít ez a cikk. Na, melyik az?

2. D1: A világgazdasági fórumról./
3. T: / A világgazdasági fórumról. Aha. Hogy hívták eddig ezt a világgazdasági fórumot, illetve hogy hívják még most is tulajdonképpen.
4. D1: Davos./
5. T: / Ez a Davos, úgy van, davosi Weltwirtschaftsforum, ő, amelyet most New York-ban rendeztek meg. Miért rendezték New York-ban, miért nem rendezték Davos-ban?
6. D2: A pénzügyek miatt.
7. T: Egyrészt, így van,
8. D2: És a szeptember 11-edikei támadások dacára, meg akarták [mutatni],
9. T: [ühüm]
10. D2. hogy nem félnek, és [biztonságos]
11. T: [ühüm]
12. D2: New York-ban megszervezni, és ez politikai lépés is [volt].
13. T: [pontosan], pontosan erről van szó. Tehát az egyik az a gyakorlati, a finanszírozás volt, és ugye megmagyarázni mindig meg kell valamit, meg is lehetett most egészen pontosan a szeptember 11-dikei támadásokkal. Jó. Hát ugye rengeteg mindenki részt vett ezen a fórumon, nemcsak politikusok, hanem közéleti személyiségek is, de a () kancellárnak a () mondatával kezdődik ez a cikk. Oké. Akkor azt szeretném, hogy ha blattolnánk és ha valakinek valamilyen problémája van, akkor akkor megállunk, és megbeszéljük, hogy miért azt írta, mire gondolt, amikor azt írta az újságíró. Jó? Öhhh. Orsi. Kezdheted, jó?
14. D3: A német vezető /
15. T: / vagyis?
16. D3: A német kancellár /
17. T: / a német kancellár
18. D3: egy egy egyszerű tanáccsal () <hosszú szünet>
19. T: Hát próbálj meg elvonatkoztatni a szövegtől! Hát nem kell ezt így: kéznél van egy tanács!
20. D3: Egy tanáccsal kezdi a beszédét: Olvassátok el az önéletrajzomat.
21. T: Az életrajzomat.
22. D3: Az életrajzomat.
23. T: Ühüm. Ühüm.
24. D4: Az életrajz nem ugyanaz, mint az önéletrajz?
25. T: Nem, dehogy is. Hát az életrajz az, amit mások írnak rólam, az önéletrajz meg, amit én írok magamról. Valószínű egyszer majd ő is fog magáról egy önéletrajzot írni, de hát az majd csak akkor lesz, ha már nyugdíjba vonul. Így van ez az egyszerű tanácsa. A Schröder – bocsánat egy csomószer bele fogok szólni, mert ez egy olyan cikk, ami sok magyarázatot igényel – a Schröder a Kohllal szemben sokkal egyszerűbb nyelvezetben is beszél, hogyha ezt megfigyel-tétek, és hogyha egyáltalán figyeltétek, hogy a Kohl hogy beszél, és tényleg ilyen egyszerűen fogalmaz: Lest meine Biographie vagy például, hogyha történik valami nagyon () öhh az európai egységesülési folyamatban történik valami kimagasló esemény, valami nagyon jó dolog, amit mindenféle cirádákkal kommentálnak a a állam és kormányfők, akkor a Schröder egyszerűen azt mondja, hogy das ist ein Schritt, den ich gut finde, és akkor kész, ezzel ezzel meg van oldva. Erről híres ő. Tessék?
26. D5: Tolmácsok álma /
27. T: / Tolmácsok álma. Pontosan. Pláne összehasonlítva a Kohllal, tolmácsok álma. Szép a kiejtése is, tehát ugye észak-német, amit, német, amit ugye megszokhattunk, és egyszerűbben is beszél, és ez is egy ilyen egyszerű tanács, ezért mondja, hogy Er hat immer einen Rat zur Hand. Lest meine Biographie. Pontosan. Oké, folytathatod.
28. D3: De miután nem a, a kora a németek számára <nem hallható> ez magyarázatot ad a mondatára, hogy miért kell, hogy tanácsot adjak a Világgazdasági Fórum résztvevőinek és a de-

monstrátorok, a tüntetők, akik az épület előtt a kapitalisták, a háborút folytatók és a kizsákmányolók ellen demonstráltak. () És akik [ellen]

29. T: [ühüm]
30. D3: Itt elfolytam egy pillanatra.
31. T: Na nézzük meg még egyszer!
32. D3: Ja igen! Akik ellen ők demonstrálnak, tüntetnek /
33. T: / Aha, tehát a Schröder azokhoz beszél, akik ellen a () ajtó előtt állók demonstrálnak. Ühüm. Jó.
34. D3: 30 évvel ezelőtt, mondta Schröder, a politikai pályám kezdetén kint álltam volna a tüntetők között, de most bent vagyok. A helyzetem megváltozása () azzal magyarázható, hogy készséges vagyok tanulni [és nyitottsággal].
35. T: [Ühüm]. Jó. Figyelj, mondjuk ez apróság, de ez konjuktív, tehát itt már arról van szó, hogy ő úgy magyarázza, hogy, hogy készséges, tehát nem készséges vagyok, hanem?
36. D3: Készséges /
37. T: / készséges. Itt már nincs idézőjel, látod? Lehet úgy mondani ezt, hogy elmondása szerint, ez azzal áll összefüggésben, hogy készséges. Ugye magyar nyelvtannal nem tudjuk ezt kifejezni, hozzá kell fűznünk valamit. Ühüm.
38. D3: A téma és az érdeklődés, érdeklődés megmaradt, azonban a () <nem hallható> módja, vagy ami kezelésüket illeti /
39. T: / Pontosan, vagy az ezekhez való [hozzáállás]
40. D3: [hozzáállás] /
41. T: / így van, megváltozott, /
42. D3: / megváltozott. <nem hallható> A nem jelen levő /
43. T: / vagyis? [távollevő]
44. D3: [távollevő] külügyminiszter sem ott állt volna 30 évvel ezelőtt, ha ott [lett volna]
45. T: [ühüm, úgy van]
46. D3: vagy legalábbis, a külügyminiszter is [<nem hallható>]
47. T: [úgy van], miért?
48. D4: a külügyminiszter baloldali /
49. T: /Hát persze, ő is ugye extrém baloldali volt és az utcán tüntetett sokszor. Jól van. Ö. Oké. Tehát ez az első kis bekezdés, ebből, megtudhattuk, hogy az európai közönség, főleg ugye hát a német közönség, akiknek a kancellárjáról szó van, valóban sokkal fogékonyabb erre a finom humorra, mer' hát ők ismerik a kancellárnak életét, Amerikában ezt nem annyira ismerik. Oké. De hát mi tudunk róla, hogy mi minden történt a kancellárral régebben. Oké. Ööö. Másik Orsi? Folytathatod, jó?

Tanóra 2. / angol nyelvű

1. T: OK. Just like we are not being recorded. I always like to think about Postabank that says a thing like there's a camera in this building, please act accordingly. <nevetés> What does that mean? Megfelelően viselkedni? <nevetés> How am I supposed to act with this camera on? So, Happy New Year everybody!
2. D1: ye [the same to you]
3. T: [To all of you] It's been a long long time since I've seen most of your faces but it's good to see you back that no one has decided to leave or do anything else, I think in the other group there have been some changes oh, ye one of the guys who has German I think decided to drop English as his C language and concentrate on his [German]
4. D1: [ühüm]
5. T: <nem hallható> well there's a wonderful book by Shakespeare that you should all know,

which is Discretion that is the better part of <nem hallható>, which means that sometimes it is better to run away then just run in <nevetés>

6. DD: <nevetés>
7. T: and get killed. Very important book Ahm. So today I'd like to talk about, () first of all just talk about how things went, how things were during your vacation for just a minute, then I wanna talk about this I was just talking with Kálmán about this wonderful assignment that I gave you that you are still unhappy about what was this?
8. D1: the glossary /
9. T: / the glossary ye, because <nem hallható>. I really hope you have it since you had something of eight weeks to do it. I talked to Krisztina and she said that some of you mentioned that it was taking longer than some of you thought it was going to. Yeah I mean <nem hallható> I think we've discussed the pedagogical value of that, and then I have your exams from the middle of the year, these things which I take no responsibility for the choices of the text, but I was given them to grade, but unfortunately it's a text that I have <nem hallható> this is exactly the same text that they used for the external exams so I was unfortunately very familiar with the original Hungarian text and I was pretty much annoyed by all the kinds of mistakes they made in the English because I had to grade 25 translations, so/
10. D1: /What do you think of the level of of that task because I think it was very similar to the entry öö entry exam and I just do not find it much more difficult /
11. T: / the /
12. D1: /we were just doing the same thing.
13. T: () Well, the difficulty of this text I would say is quite is rather high because there are not rather high but certainly there're a couple of several things in the text where people were led astray and got things wrong and you really had to pay attention. Probably you may have thought it was an easy text but there were a lot of people who failed not in this class actually I don't think anyone failed in this class but a lot of people failed because if you didn't pay attention, you made mistakes. For example what they talked about at the very end and they say Budapest rossz közlekedés /
14. D1: / [ye]
15. T: [and] in the external tests at least four or five people wrote Budapest's bad public transportation.
16. D2: [yeah]
17. D3: [yeah]
18. T: They <nem hallható> things like that when there's just one little slip like that and that happened a lot. Ahm. In terms of your question though, the real problem is is essentially is that the texts are too short and it's very very difficult I think to give you a very difficult text with that size. Ahm. It's just not really that possible to give you the right text with that [size],
19. D1: [yeah]
20. T: it's an enormously small amount of text if you ask me [about this]
21. D1: [four or five, three paragraphs] /
22. T: /and to give you three hours to do something like this I mean you guys would all be <nem hallható> so how difficult can you get if you have only that many characters to give someone to translate? () So whether or not it was better or worse, I don't know ahm if you think <nem hallható>
23. DD: <nevetés>
24. T: when you get to the end of the year. Is anyone missing today?
25. D1: <nem hallható>
26. DD: <nevetés>
27. T: () So how was everything? How were your Christmas vacations that were meant to do good to all of you. () You had time to sit back and reflect ()
28. D2: Oh yes

29. T: about your life
30. D3: yeah
31. T: about your choice especially <nem hallható> what kind of soft drink you like to drink something like that
32. DD: <nevetés>
33. T: anyone got something especially interesting or had especially interesting work that might be relevant to anything that we do? Otherwise, did anyone get paid to translate?
34. D1: I did.
35. T: Did you?
36. D1: Yeah, <nem hallható>
37. T: Really?
38. D1: Yeah.
39. T: <nem hallható>
40. D1: It was a lot of money.
41. DD: <nevetés>
42. T: Ahm. So. The glossary job. Who didn't do it?
43. D3: [<nem hallható>]
44. D4: [<nem hallható>]
45. D5: [<nem hallható>]
46. T: five, six?
47. D6: [we didn't have time.]
48. DD: [<nevetés>]
49. T: Yeah, actually that's not the way translation jobs actually work [in the real world. You have a deadline, you do the job before the deadline, you get the job and you never hear about it if you're lucky]
50. DD: [<nevetés, zaj>]
51. T: unless someone comes back to do a szerződés módosítás and you've got to change point seven to this or that. That's why I don't like you guys not getting things done by the deadline. That's what it's all about, it's getting it done by the deadline, unfortunately.
52. D6: But we didn't [know the deadline].
53. DD: [yeah, <nem hallható>]
54. D6: Because you said that [<nem hallható>]
55. T: [well I mean obviously the latest deadline would be the first class] and I said I wanted it back, [and I said I wanted it]
56. D6: [<nem hallható>]
57. T: I mean I said that when [I gave it to you]
58. D6: [I know]
59. T: that I wanted it back when I came back
60. D1: OK. Let's change the subject. Where did you go?
61. DD: <nevetés>
62. T: Yeah, change the subject yeah <nevetés> yeah the subject declines to my favourite subject students [not doing work on time]
63. DD: [<nevetés>]
64. T: Ahm. I was in Geneva for two weeks.

A világ változása a magyaroknak írt XX. századi spanyol nyelvkönyvek tükrében

1. A magyarországi spanyoloktatás történetének áttekintése

A XIX. század második felében felerősödött Magyarországról Dél-Amerikába irányuló kivándorlási hullám, és az egyéb idegen nyelvek (francia, olasz, német és angol) tanulásának elterjedése mellett, a spanyol nyelv is bekerült a magyar ajkúak által tanult nyelvek sorában. A két világháború közötti,¹ majd a II. világháborút követő időszakban² azonban még nem volt középiskolai és egyetemi spanyol nyelvoktatás Magyarországon (Tantervi útmutató, 1980:4). 1945-től az orosz, francia, német és angol nyelvek közül választhattak az iskolában idegen nyelvet tanuló diákok. 1949-től az orosz nyelv kötelezővé válásával visszaszorult a nyugati nyelvek tanítása az oktatásban. A spanyol nyelv oktatása egyáltalán nem szerepelt a választható nyelvek között. Az 1955/56-os tanév fordulatot jelentett a nyugati nyelvek oktatásában. Először a humán gimnáziumokban, majd a reál gimnáziumokban is az orosz nyelven kívül még egy idegen nyelv tanulása vált kötelezővé heti három órában. (Banó, 1972: 30–31)

Az 1950-es évek második felében (1957) Poppe Béla kezdeményezésére indult meg Magyarországon a spanyol nyelv oktatása a Vörösmarty Gimnáziumban. 1959-ben az Eötvös Loránd Tudományegyetemen az Olasz Tanszéken belül jött létre, majd vált önállóvá a Spanyol Tanszék (Tantervi útmutató, 1980:4). Szervezett középiskolai spanyol oktatásról az 1960-as évektől beszélhetünk. Az első spanyol tananyagot és tantervet is tartalmazó központi tanterv az 1965-ös Tanterv és utasítás. Az 1970-es évektől kezdődően egyre több középiskolában, elsősorban gimnáziumokban, egyes szakközépiskolákban, majd az általános iskolákban volt és van lehetőségük a diákoknak spanyol nyelvet választaniuk. Ma az ország több egyetemének és főiskolájának spanyol tanszékén folyik spanyol szakos és nem szakos képzés. Az egyetemek és főiskolák nyelvi lektorátusainak legtöbbjén választható a spanyol mint idegen nyelv tanulása. 1998-ban évente közel 6000 spanyol nyelvet tanuló diákról tudunk (Jámbor, 1999; Győri, 2002).

2. A magyaroknak írt spanyol nyelvkönyvek kiadásának történeti áttekintése (1910–1999)

A XX. században megjelent, magyaroknak írt spanyol nyelvkönyveket időrendi szempontból három fő korszakra osztom fel. Az első csoportba azokat a nyelvkönyveket sorolom, amelyek az intézményes nyelvoktatás megindulása előtt kerültek a spanyol nyelv iránt érdeklődő közönség elé. A második csoportba tartozó nyelvkönyvek az

intézményes nyelvoktatás indulásától 1990-ig jelentek meg. A harmadik csoportba azok a nyelvkönyvek kerülnek, amelyeket különböző könyvkiadók a rendszerváltás követő években adtak ki.

2.1. 1910–1942

Az magyaroknak írt első spanyol nyelvkönyvek több évtizeddel megelőzték a magyarországi intézményes szinten elindított spanyol nyelvoktatást.³ A XIX. század második felében felerősödött, Dél-Amerikába irányuló kivándorlási hullám hatására és az idegen-nyelv-tanulás általános elterjedése következtében 1910-ben jelent meg az első magyarok számára írt spanyol nyelvkönyv,⁴ először Magyarországon, majd 1928-tól Dél-Amerikában, elsősorban Argentínában, Buenos Airesben. Az 1910-es évektől kezdve évtizedenként egy-két, esetenként három magyaroknak szánt spanyol nyelvkönyv juthatott el a spanyol nyelv iránt érdeklődő közönséghez. Ezek a nyelvkönyvek különböző kiadóknál jelentek meg, elsősorban magántanulók számára készültek, egyes könyvek előszavában ki is térnek a szerzők arra, hogy tanár nélküli, önálló tanulásra ajánlják műveiket. A szerzők attól függően változtatták a nyelvkönyvben lévő tartalmat és nyelvi elemeket, hogy milyen célközönség számára, milyen célból írták művüket.

A II. világháborút követő években az 1950-es évek második feléig, a történelmi helyzet és nyelvpolitikai döntések következtében teljesen visszaszorult a spanyol és más nyugati nyelvek oktatása, ami a könyvkiadásra is kihatott. Az 1942-ben kiadott Végh Zoltán-féle kiadvány, az *Egy perces olvasmányok* és az 1957-ben megjelent Király Rudolf-féle *Társalgási nyelvkönyv* között nem jelent meg spanyol nyelvkönyv Magyarországon.

2.2. 1957–1990

Az 1955/56-os fordulat eredményeképpen indult meg a spanyol nyelv oktatása 1957-ben a Vörösmarty Gimnáziumban. A középiskolai oktatás első éveiben még nem létezett gimnazisták számára készült nyelvkönyv. A tanárok saját elképzeléseik és ötleteik alapján tanították a spanyol nyelvet (Simor, 1996:5). 1960-ban jelent meg a „Tanuljunk nyelveket!” sorozat első, majd 1963-ban a második kötete. A gimnáziumokban a felnőttek számára készült tankönyvekből – a fent említett „Tanuljunk nyelveket!” sorozat első kötetéből – folyt az oktatás. 1966-ban jelent meg az első középiskolai spanyol tankönyvsorozat, ezt követően 1972-től megjelentek a szakosított tantervű harmadik és negyedik osztályok számára készült tankönyvek is (Móritz, 1974:132). 1979-től került bevezetésre a gimnáziumok számára készült új spanyol tankönyvsorozat, amely közel 15 éven keresztül volt használatban a középiskolákban. A „Tanuljunk nyelveket!” sorozatot 1979-ben újra kiadták, majd 1982-ben a sorozat második kötete is megjelent. A két kötet (1979;1982) szellemisége eltér az 1960-ban és 1963-ban kiadott „Tanuljunk nyelveket!” sorozat első kötetétől. Az 1960-ban kiadott „Tanuljunk nyelveket!” sorozat nyelvkönyveinek témakörei mindennapi élethelyzeteket mutattak be, de nem kapcsolódtak a spanyol világhoz; olvasmányai bármely, elsősorban szocialista országban játszódhattak volna.⁵ Az 1979-ben és 1982-ben kiadott „Tanuljunk nyelveket!” sorozat nyelvkönyvek szerzői olvasmányaik szövegeit spanyol, illetve magyar környezetben helyezték el.

Az 1980-as években a már megjelent és kiadott gimnáziumi nyelvkönyvek és a „Tanuljunk nyelveket!” sorozat újabb, de változatlan tartalmú kiadásai kerültek az olvasóközönség elé. Az említett nyelvkönyv sorozatokon kívül „Társalgási zsebkönyvek”

(1957;1974) és az „Idegennyelvi kiskönyvtár” kötetei⁶ (Horányi,1970; Scholz,1978) nyújtottak segítséget a fiatal és felnőtt spanyol nyelvtanulók számára. Az 1957-től 1989-ig tartó időszakban megjelent nyelvkönyveket és tankönyveket néhány kivételtől⁷ eltekintve a Tankönyvkiadó⁸ adta ki.

2.3. 1990-től napjainkig

Az 1990-es évektől kezdve a Tankönyvkiadó monopolhelyezete megszűnt. Egyre több spanyolkönyv kerül a tankönyvpiacra. A különböző oktatási intézményekben és nyelviskolákban végzett felmérésem eredményei azt mutatják, hogy a számos kiadvány megjelenése ellenére a legszélesebb körben az Aula Kiadó spanyol nyelvkönyvsorozatának első, a Nemzeti Tankönyvkiadó spanyol nyelvkönyvsorozatának első és második kötetét és az Eötvös József Kiadó *América Latina* és *España* című köteteit használják a közoktatásban és a felsőoktatásban a nem szakos képzésben. Az Aula Kiadó spanyol nyelvkönyvsorozat első kötetének újabb, javított kiadásán a szerző jelenleg dolgozik. A Nemzeti Tankönyvkiadó spanyol nyelvkönyv sorozatának harmadik kötetén szintén dolgoznak a szerzők.

A spanyol oktatásban számos spanyol kiadású spanyol nyelvkönyvet használnak, de jelen dolgozat nem terjed ki ezek vizsgálatára.

3. A kutatás célja, tárgya és módszere

3.1.A kutatás célja és tárgya

Vizsgálatom célja, hogy bemutassam, hogyan tükröződik a világ változása az elmúlt évszázad nyelvkönyvszerzőinek céljaiban, azaz a szerzők szerint mely társadalmi csoportok milyen okok és célkitűzések miatt kezdtek a spanyol nyelv tanulásába a XX. század során. Megvizsgálom továbbá, hogy a különböző korszakok, célcsoportok és nyelvtanulási célok függvényében hogyan változott a szerzők hozzáállása a spanyol nyelvnek a Spanyolországban, illetve Dél-Amerikában jellemző és használt kiejtésbeli, illetve szókinésbeli különbségeire vonatkozóan. A vizsgálat tárgyát a XX. század során megjelent magyaroknak írt spanyol nyelvkönyvek képezik. Dolgozatomban csak azokkal a nyelvkönyvekkel foglalkozom, amelyek a készségépítésre szolgáló tudást, a nyelvre vonatkozó ismeretanyagot és a nyelvben való jártassághoz szükséges információs anyagot együttesen tartalmazzák. Azaz szöveggyűjteményeket, leíró nyelvtanokat, civilizációs jegyzeteket nem vontam be a vizsgálatba.

3.2 A nyelvkönyvek kiválasztásának módszere

A vizsgálat tárgyát képező spanyol nyelvkönyvek sorát az Országos Széchényi Könyvtár (OSZK), a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár és az Országos Idegennyelvi Könyvtár állományából gyűjtöttem össze. Az általam elért első spanyol oktatásra használt nyelvkönyv 1910-ből származik. A legújabb, vizsgálatomban felhasznált nyelvkönyv 1999-ben jelent meg. Mivel az OSZK (elméletileg) minden Magyarországon megjelent, illetve magyar vonatkozású könyvből köteles példányt kap, úgy tekintem, hogy a magyaroknak írt valamennyi spanyol nyelvkönyv rendelkezésemre állt. Ez közel 150 nyelvkönyvet jelent. Közülük különböző szempontok alapján válogattam. Az 1910 és 1947 között megjelent nyelvkönyvek közül minden elérhető felhasználtam a dolgozatomban. Ebből a periódusból összesen nyolc nyelvkönyvet találtam. Az 1960-as évektől, az intézményes nyelvtanítás elterjedésétől kezdve az 1980-as évek végéig több spanyol

nyelvkönyv került a könyvpiacra, mint az előző periódusban. A megjelenő sorozatok nem minden könyve szerepel a vizsgálatban, de minden sorozatból legalább egy kötetet felhasználtam az elemzéshez. A három évtized során megjelent közoktatásban használt spanyol nyelvkönyvek közül összesen 12 került bele a vizsgálatba. Az 1990 után megjelent nyelvkönyvek közül a középiskolákban és felsőfokú intézményekben legelterjedtebben használt öt nyelvkönyvet vettem bele a vizsgálatba. Az adatok felmérésében a 2001/2002-es tanévben a budapesti közoktatásban és felsőoktatásban tanító spanyolos kollégák segítették munkámat. Ezúton köszönöm meg segítségüket.

4. A magyarok számára 1910 és 1999 között kiadott spanyol nyelvkönyvek célközönsége

4.1 A célközönség meghatározásának módszere

A feltételezett célcsoportok jellemzőit kétféleképpen kerestem a könyvekben: egyrészt a nyelvkönyvek bevezetői alapján, másrészt a nyelvkönyv főcíme és alcíme alapján. Egyetlen olyan művet találtam, ahol semmilyen célközönségre vonatkozó utalás nem volt a könyvben (Király, 1957). A 25 vizsgált nyelvkönyvből 17 nyelvkönyvben találtam explicit utalást arra, hogy kiknek készült a mű. A 15 könyvből három íródott a Dél-Amerikába kivándorló magyarok részére. Egy olyan nyelvkönyvet találtam, amely nem jelzi kiemelten, hogy kivándorlók számára készült, de a párbeszéddek számos olyan információt tartalmaznak, amelyek az Uruguayba érkező utazó számára nyújt segítséget (Urania, 1939). A 25 vizsgált nyelvkönyvből hét volt, amelyben a szerző külön nem jelzi, kiknek ajánlja a művet, de a nyelvkönyv jellege alapján egyértelmű a célcsoport. Ezek közé tartoznak az 1990 előtt írt gimnáziumi nyelvkönyvek.

4.2 A célközönség jellemzője 1910–1947

A XX. században egyre bővült és átalakult a magyarok számára kiadott spanyol nyelvkönyvek célközönsége. Az első tankönyvek egy-egy szűkebb társadalmi csoportnak száltak. Az 1910-ben kiadott spanyol nyelvkönyv szerzője kiemelte, hogy alkotása az érdeklődő művelt nagyközönség, az utazók és kereskedők számára készült. A nyelvkönyvben található párbeszéddek tartalmi elemei és stílusa is azt tükrözik, hogy a nyelvkönyv első-sorban a tehetősebb réteg számára készült. A következő kiemelt példák is ezt mutatják:

„Lajos adja ide a ruhámat; öltözködni akarok! *Luís déme V. mi ropa! quiero vestirme.*” (Rozsnyai, 1910:24)

„Mondja a kocsisnak fogjon be! *¡Vaya V. a decir al cochero que espere!*” (Rozsnyai, 1910:24)

„Ön a mosóné? *¿Es V. lavandera de la casa?*

„Igen uram! *¡Si señor!*”

„Mossa ki tisztességesen. *Lavéla con cuidado.*” (Rozsnyai, 1910:30)

A könyv jellegzetessége még, hogy a spanyol szavak és kifejezések mellett németül is megtalálhatjuk azok megfelelőjét. Ez is azt mutatja, hogy az 1869-től a polgári iskolákban kötelezővé vált német nyelvet⁹ tanuló, beszélő művelt magyar ajkú, illetve a német anyanyelvű társadalmi réteg számára készült a mű. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a Rozsnyai-féle „Gyors nyelvmester” sorozatban megjelent egyéb nyelvek-

kel foglalkozó könyvek mindegyike tartalmaz német szöszedetet is. A német nyelvtudás igen elterjedt és kötelező volt, és valószínűleg azok tanultak spanyolul, akik német nyelvoktatásban már részt vettek, illetve beszéltek a nyelvet. Ez az állítás a spanyol nyelv tanulásra részben ma is igaz, mivel a spanyol nyelvet az angol és német nyelv után, második, illetve harmadik nyelvként tanulják a nyelvtanulók. Manapság azonban az angol nyelvi előképzettség¹⁰ fokozottabban jellemzi a spanyol nyelvtanulókat, mint a német nyelvi előképzettség (Jámbor, 1999; Győri, 2002).

A XX. század elejétől kezdve a nyelvtanulók köre egyre jobban kibővült és változott. A XIX. század közepén elindult, majd felerősödött Dél-Amerikába irányuló kivándorlási hullám következtében jelentős számú, a társadalom különböző rétegeihez tartozó magyar ajkú kezdett spanyol nyelvtanulásba. Az 1928-ban, 1940-ben és 1947-ben kiadott nyelvkönyvek kizárólag a Dél-Amerikába kivándorló magyar anyanyelvűek számára készültek. A három nyelvkönyv szerzője a bevezetőben egyértelműen jelzi, hogy a bevándorlóknak ajánlja művét. A következő kiemelt szöveg jól mutatja, hogy figyelembe vette a feltételezett célközönség elvárásait és szükségleteit, és a célközönség igényeinek megfelelően állította össze a nyelvkönyvben található szövegeket. Egy példa a könyvből:

„Pályázat (állásra)

Tisztelt Uram!

A „La Prensa”-ban olvastam hirdetését és vagyok bátor szolgálataimat az üresedésben levő állás betöltésére felajánlani. Magyar (nemzetiségű), 25 éves, nős és foglalkozásomra (nézve) villanyszerelő vagyok. Több gyárban dolgoztam Európában és ebben az országban és nagyon jó bizonyítványaim vannak. Spanyolul elég jól beszélek, – ugyanis 5 éve vagyok az országban, azonkívül beszélek németül és magyarul.

Kedvező választ várva vagyok tiszteletteljesen aláazatos szolgálja: Kiss János” (Spiré, 1928:50)

„Solicitude de empleo

Distinguido Señor:

He leído su aviso en el diario „La Prensa” y me tomó la libertad de ofrecerle a Vd. mis servicios para desempeñar el puesto que se halla vacante. Soy húngaro, de 25 años de edad, casado y electricista de profesión. He trabajado en varias fábricas en Europa y en este país y tengo muy buenos certificados. El castellano lo hablo bastante bien, pues llevo 5 años en el país, además hablo el alemán y el húngaro. Esperando una favorable contestación saludo a Vd. muy respetuosamente, su seguro servidor

Juan Kiss” (Spiré, 1928:50)

A két háború közötti időszakban és a II. világháború alatt megjelent tankönyvek egyrészt az érdeklődő művelt nagyközönség, az utazók és kereskedők, másrészt a Dél-Amerikába kivándorlók számára készültek. Közös jellemzőjük, hogy elsősorban magántanulók számára készültek, egyes esetekben a szerzők autodidakta tanulást javasolnak a nyelvkönyv segítségével. Ezek a nyelvkönyvek különböző kiadónál jelentek meg: hat nyelvkönyv Magyarországon, kettő Argentínában. A nyolc nyelvkönyvet öt

különböző szerző írta. A Végh Zoltán által írt két nyelvkönyv a *Kétperces olvasmányok* (1940) és az *Egy perces olvasmányok* (1942) a „Kétnyelvű spanyol könyvtár” sorozatban jelent meg, de tartalmi szempontból egymástól független és eltérő célközönség számára készült. Végh Zoltán nyelvkönyvein kívül minden egyéb vizsgált nyelvkönyvnek csak egy-egy kötetét találtam meg. Ebből következően más könyvsorozat valószínűleg nem létezett. Különbséget figyelhetünk meg a Magyarországon és az Argentínában kiadott nyelvkönyvek terjedelmében. A kivándorlók számára készült, Buenos Airesben kiadott nyelvkönyvek nagyobb terjedelműek és több nyelvi anyagot, ismeretet tartalmaznak, mint a Budapesten kiadott nyelvkönyvek.

A Magyarországon kiadott spanyol nyelvkönyvek kezdő szint elsajátítására alkalmasak, valószínűleg az annál magasabb nyelvi szint elérését egyéb eszközök segítségével oldották meg, például újságok, irodalmi művek olvasásával. A Buenos Airesben kiadott nyelvkönyvek olyan célközönséget céloznak meg, amely már vagy túl jutott, vagy túl akar lépni a kezdő szinten, mivel a munkához jutásához, az új társadalomba való sikeres beilleszkedéséhez a kezdő szintnél jóval magasabb szintű nyelvtudásra van szüksége.

4. 3. A célközönség jellemzője 1957-től napjainkig

Az 1950-es évek elején kiadott nyelvkönyvet nem találtam, ami azt mutatja, hogy a II. világháború utáni években, az intézményes nyelvoktatás hiánya következtében nagyon csekély számban tanulhattak spanyolul az emberek. Források hiányában jellemző csoportot nem tudok megnevezni. Az 1955/56-os tanterv szerint az oroszon kívül még egy idegen nyelv oktatása vált kötelezővé. A gimnáziumban oktatható nyelvek között (német, francia, angol, olasz, latin) azonban még nem szerepelt a spanyol nyelv (Tantárgytörténeti, 1960:340).

Az 1950-es évek második felétől, az intézményes nyelvoktatás elindulásától kezdve jelentősen megnőtt a spanyolt mint idegen nyelvet tanulók száma Magyarországon az előző korszakhoz képest. Már nemcsak egy-egy társadalmi réteg vagy szakmai körök tagjai, például kivándorlók vagy kereskedők, hanem különböző oktatási intézményekben tanuló gimnazisták, egyetemisták, majd általános iskolások és nyelvtanfolyamon tanuló felnőttek kapcsolódtak be a magyarországi spanyol nyelvoktatásba. Az 1950-es évektől kezdve az akkori politikai és gazdasági helyzet következtében a spanyol nyelvtanulóknak kevés alkalmuk volt a célország(ok)ban gyakorolni a nyelvet. A kubai forradalom után (1959) nyílt meg a lehetőség arra, hogy a spanyolul tanuló diákok és dolgozók Kubába utazzanak, ott tanuljanak vagy dolgozzanak. Az 1950-es évektől kezdve nem találtam olyan nyelvkönyvet, amelyik kimondottan olyan célcsoportnak készült volna, amely célnyelvi környezetben sajátítja el a spanyol nyelvet. A Tankönyvkiadó által kiadott nyelvkönyvsorozatok különböző célközönségek számára íródtak. A célcsoportok között szerepelnek gimnazisták, egyetemisták, csoportban vagy egyénileg tanuló felnőttek, utazók,¹¹ gyerekek.¹² 1973 és 1998 között közel tízszeresére nőtt meg a spanyolul tanuló diákok száma a közoktatásban, felsőoktatási intézményekben és a nyelviskolákba. A teljesség igénye nélkül, kizárólag a tanulói szám növekedésének érzékeltetése céljából közlöm az alábbi adatokat.

1973: 736 fő, középiskolák, felsőfokú intézmények, TIT tanfolyam, nyelvszakos hallgatók összesen (Idegennyelvek, 1984:6);

1982: 1638 fő, középiskolák, felsőfokú intézmények, TIT tanfolyam, nyelvszakos hallgatók összesen (Idegennyelvek, 1984:6);

1998: kb. 6000 fő, középiskolák, felsőfokú intézmények, nyelviskolák tanulói összesen (Jámbor, 1999; Győri, 2002).

5. A nyelvtanulás céljának változása a vizsgált nyelvkönyvek alapján

5.1. 1910 és 1947 között megjelent nyelvkönyvek

A XX. század első felében, 1910 és 1947 között megjelent magyarok számára írt spanyol nyelvkönyveket két nagy csoportba sorolom. Az egyik csoportba azok a könyvek tartoznak, amelyek Magyarországon, a másik csoportba azok amelyek Latin-Amerikában jelentek meg.

5.1.1. Magyarországon kiadott nyelvkönyvek

Az első Magyarországon megjelent spanyol nyelvkönyvek – a Rozsnyai- (1910); Honti-féle (1921 és 1939); Uránia nyelvmester (1939) – elsősorban a gyors, könnyű nyelvtanulás lehetőségét állítják előtérbe a spanyol nyelv iránt érdeklődők számára. A szerzők a mindennapi élethelyzetekben előforduló kommunikációs helyzetekben használt fordulatokat gyűjtötték össze témakörönként. A nyelvkönyvek célja a gyakorlati nyelvtudás elsajátítása, azaz, hogy az idegennyelvi környezetbe, konkrétan a spanyolországi nyelvi környezetbe kerülő nyelvtanuló alapszinten boldoguljon a spanyol nyelvvel. Kivétel képez az Uránia nyelvmester kiadványa abban a tekintetben, hogy a nyelvkönyvben található dialógusok nem spanyolországi, hanem dél-amerikai környezetben játszódnak, a kiejtés megjelölése azonban a Spanyolországban használatos kasztíliai kiejtést tükrözi. Mind a négy nyelvkönyv rövid terjedelmű és alapszintű nyelvtudás elsajátítására alkalmas.

1942-ben jelent meg Végh Zoltán az *Egyperces olvasmányok* című, szintén rövid terjedelmű műve. Az említett könyv abban különbözik az előbbi nyelvkönyvektől, hogy rövid irodalmi idézeteket, közmondásokat igen, de nyelvtant nem tartalmaz. Ebből a szempontból nem sorolható a vizsgált nyelvkönyvek közé, de azért vettem bele mégis a vizsgálatba, mert sorozatot alkot a szerző egy másik művével. Végh Zoltán *Két perces olvasmányok Dél-Amerikáról* című (1940) könyve a Dél-Amerikába kivándorolni szándékozók számára nyújt hasznos nyelvi és országismereti anyagot a dél-amerikai országokról. A két Végh Zoltán által írt mű a „Spanyol Könyvtár” sorozat egy-egy tagjának tekintendő. Ez a sorozat nem hasonlítható az 1960 után keletkezett nyelvkönyvsorozatokhoz, mivel nem egymásra épülő, szövegekben, tartalmában, felépítésében eltérő vonásokat mutató, hanem egy szerzőtől származó két kiadványról van szó.

5.1.2. Latin-Amerikában kiadott nyelvkönyvek

A XX. század első felében megjelent nyelvkönyvek másik csoportjába a Dél-Amerikában kiadott, illetve az azzal foglalkozó, összesen három művet sorolom. A két Buenos Airesben kiadott nyelvkönyv szerzői a bevándorlók igényéhez alkalmazkodnak. A szerzők célja a dél-amerikai kiejtés, nyelvhasználat megtanítása és egyéb nélkülözhetetlen információ átadása a már célnyelvi környezetben élő kivándorlók részére. A har-

madik, Végh-féle (1940) Budapesten megírt és kiadott könyv mindkét csoportba besorolható, mivel azoknak szól, akik még Magyarországon tartózkodnak, de érdeklődnek a dél-amerikai országok iránt, vagy oda készülnek. A könyv nem tünteti fel a kiejtést, de a nyelvkönyv szövegei kizárólag Dél-Amerikával foglalkoznak. Az olvasmányok a dél-amerikai országok történetét, gazdaságát, földrajzát mutatják be.

A Spiré Sándor-féle nyelvkönyvben (1928) számos olyan hasznos nyelvi anyagot találhatunk, amelyek a bevándorlók letelepedéséhez szükséges elintézendő dolgokhoz nyújtanak konkrét segítséget. Ilyen például az állás betöltésére írt pályázati anyag vagy egy ajánlólevél szövege.

Az 1947-ben kiadott dél-amerikai spanyol nyelvet oktató nyelvkönyv szerzője, Kőszegfalvy Endre, a hétköznapi életben előforduló kommunikációs helyzeteket részletesen veszi sorra. Mindhárom könyv a dél-amerikai spanyol nyelv oktatását és nyelvhasználatának megtanítását tűzi ki célul.

5.2. Az 1950 után megjelent nyelvkönyvek

Az 1950-es években egyetlen spanyol nyelvoktatásra szolgáló kiadványt adott ki a Tankönyvkiadó. Az első spanyol nyelvvel foglalkozó mű, az 1957-ben megjelent *Spanyol Társalgási Zsebkönyv* hiánypótló kiadványt volt. A szerző témakörönként gyűjtötte egybe a leggyakrabban használt kifejezéseket, kérdéseket. A „Társalgási zsebkönyv” sorozat célja, hogy a különböző élethelyzetekben használt nyelvi fordulatokat, kifejezéseket, mondatokat úgy mutassa be, hogy azok a kezdő nyelvtanulók számára is könnyen érthetőek és használhatóak legyenek (Móritz, 1974:135).

A spanyol nyelv intézményes nyelvoktatásának megindulásával, az állami nyelvvizsgarendszer bevezetésével egyre több spanyol nyelvtanuló célja a nyelvtudás elérésén túl az egyetemi felvételihez, munkájához vagy egyéb magasabb cél eléréséhez szükséges spanyol nyelvtudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése. Ehhez nyújtottak segítséget egyrészt a gimnáziumi nyelvkönyvek, másrészt a „Tanuljunk nyelveket!” sorozat nyelvkönyvei. A gimnáziumi nyelvkönyvek célja a spanyol nyelv elsajátításán túl a spanyol érettségire való felkészítés. A „Tanuljunk nyelveket!” sorozat elsődleges célja, hogy a nyelvkönyvek válogatott szókincs keretében dolgozzák fel a mindennapi – magán- és társadalmi – élet legfontosabb témáit és mindenki számára érthetően magyarázzák el a nyelvtant (Móritz, 1974:135). A „Tanuljunk nyelveket!” sorozat témakörei az állami nyelvvizsga témaköreire épülnek. Az 1960-as évektől megjelent gimnáziumi spanyol nyelvkönyvek központi tantervek alapján készültek, ami azt jelenti, hogy az 1960-as évek után megjelent kiadványok felépítését és tematikáját már nemcsak a szerző, a célközönség elvárása, a történelmi helyzet adta körülmények, hanem a gimnáziumi könyvek esetében előírt tanterv is befolyásolták.

Az 1990 után írt Nemzeti Tankönyvkiadónál és az Aula kiadónál megjelent spanyol nyelvkönyvek célja szintén a nyelvvizsgára és a mindennapi kommunikációs helyzetekre való felkészítés. Az Aula kiadó által megjelent *Spanyol nyelvkönyv I.* (Kertész, 1992) célja a spanyol nyelv alapfokú elsajátítása. A könyv alapelve a beszédközpontság. A gimnazisták számára készült *Spanyol nyelvkönyv I. és II.* (1998;1999) a „Tanuljunk nyelveket” sorozat első és második köteteként jelent meg. Azaz a megjelent sorozat esetében, a gimnazisták számára készült nyelvkönyv és a „Tanuljunk nyelveket” sorozat könyvei egy és ugyanazt a nyelvkönyvet jelölik. A *Spanyol nyelv I. és II.*

(1998;1999) a Nemzeti Alaptanterv Kerettantervének ajánlásait figyelembe véve és az alapján készült. A következő táblázatban összefoglaltam azt, hogy a NAT-ban leírt célok és követelmények hogyan, milyen formában jelennek meg a spanyol nyelvre vonatkozó Kerettantervben.

	Nemzeti Alaptanterv Élő idegen nyelv Általános fejlesztési követelmények a 10. Évfolyam végén	Célok és követelmények a NAT Spanyol mint második idegen nyelv tantervében www.oki/tanterv.hu
1.	A tanuló tudja használni a tanult nyelvet hétköznapi kommunikációs helyzetekben.	„A tanuló értesse meg magát, és őt is értsék a köznap alaphelyzetekben szóban és írásban egyaránt”
2.	Tudjon az idegen nyelv használatán keresztül új emberi kapcsolatokat létesíteni és ezáltal tudja értékelni más országok népeit és kultúráját.	„...kapjanak betekintést a nyelvterület (de főleg Spanyolország) lakóinak mindennapi életébe és szokásaiba. Ezáltal szélesedik látókörük és a más kultúrájú népek iránti érdeklődés és megértés is erősödik bennük”.
3.	Kapjon ízelítőt a célnyelvi ország(ok) kultúrájából és civilizációjából, sajátos értékeiből és ezeket saját kultúrájával összehasonlítva a magyar kultúrát is lássa tágabb összefüggésben.	„...kapjanak betekintést a nyelvterület (de főleg Spanyolország) lakóinak mindennapi életébe és szokásaiba. Ezáltal szélesedik látókörük és a más kultúrájú népek iránti érdeklődés és megértés is erősödik bennük.”
4.	A nyelvtanulás során kifejlődő alapkészsé- gek tegyék számára lehetővé nyelvtudása továbbfejlesztését, illetve újabb nyelvek elsajátítását.	„A későbbiekben két év tanulás után önállóan vagy iskolai keretek között továbbblépve olyan tudásra tehetnek szert, amellyel akár szakmai követelményeknek is eleget tudnak tenni.”
5.	Szerezzen ismereteket a nyelvek természeté- ről, hogy ezáltal saját anyanyelvét is tágabb rendszerben tudja szemlélni.	„A spanyol nyelv tanulása során a különbsé- gek és azonosságok összevetésével az anyanyelvi ismereteik is bővülnek nyelvtani és lexikai szempontból.”
6.	Személyisége gazdagodjon, önbizalma nőjön az idegen nyelven való önkifejezés öröme által.	„A nevelési –oktatási folyamatban az egész embert formáljuk, vagyis az idegen nyelvi ismereteinek fejlődésével az egyre igénye- sebb kifejezőmódra kell ránevelnünk a tanulót...”
7.	Nyelvtudása segítse abban, hogy magyar- ként Európa polgára is lehessen.	„ A nyelvtudás segítségével képesek leszünk kapcsolatot teremteni más országok polgáraival.”
8.	Kommunikációs készsége fejlődjön.	„beszédértés, beszédképesség, olvasásértés, írásképesség...”
9.	Együttműködési készsége alakuljon.	„foglalkozási formák: egyéni, páros, szerepjátékok, nyelvi játék”
10.	Önálló tanulási készsége fejlődjön. ¹³	„ki kell alakítani a tanulóknak az önálló tanulás iránti igényt” ¹⁴

6. A spanyolországi és dél-amerikai spanyol nyelv különbségeinek megjelenése a XX. századi magyaroknak írt spanyolkönyvekben

A spanyol nyelvet a világ 20 országában közel 350 millió spanyol anyanyelvű beszéli. A spanyol nyelv kiterjedtsége ellenére nagy összetartó erőt jelent a spanyol anyanyelvű országok számára. A nyelv írott normája rendkívül stabil, lexikájában és kiejtésében figyelhetünk meg helyi, országokra jellemző sajátosságokat (Sanchez Lobato, 1999:16). A XX. század során megjelent nyelvkönyvek legtöbbször a spanyolországi irodalmi spanyol kiejtést és lexikát tanítja a nyelvtanulóknak. Találunk a nyelvkönyvek között azonban olyat, amelyik kifejezetten a dél-amerikai kiejtést és lexikát oktatja a nyelvtanulóknak. A következőkben azt tekintem át, hogy a tankönyv szerzők mennyire tartották fontosnak különválasztani és felhívni a célközönség figyelmét a Spanyolországban és a Dél-Amerikában használt spanyol kiejtésbeli és szókincsbeli eltérésekre, valamint a dél-amerikai kiejtésváltozatok és nyelvhasználati jellegzetességek közül melyeket emelték ki nyelvkönyveikben. Kitérek arra, hogy a könyvekben fellelhető tendenciák összekapcsolhatók-e az egyes gazdasági és politikai eseményekkel.

6.1. 1910–1947

Az 1910-ben Budapesten kiadott Rozsnyai-féle nyelvkönyv előszavában a szerző nem szól a Spanyolországban illetve Latin-Amerikában beszélt spanyol nyelv közötti különbségekről.

Honti Rezső, az 1921-ben Budapesten megjelent nyelvkönyv szerzője kiemeli, hogy annak ellenére, hogy az amerikai spanyol anyanyelvűek száma túlnyomó többségben van az európaival szemben, könyvében az „egyedülilletésként elismert irodalmi nyelvet”, a kasztíliait szólatatja meg (Honti, 1921:4.).

Spiré Sándor 1928-ban Buenos Airesben megjelent nyelvkönyve előszavában arra utal, hogy az addigi gyakorlattól eltérően, könyvében a dél-amerikai kiejtést veszi alapul, valamint a Dél-Amerikában majdnem ismeretlen és csak Spanyolországban használatos szavakat mellőzi a szövegekben. Előszavában a szerző Dél-Amerikáról beszél, de könyvében a példák során az Argentínában elterjedt kiejtést és nyelvhasználati módokat tünteti fel.

Az 1939-ben, Budapesten az „Uránia nyelvmester” sorozatban megjelent nyelvkönyv szerzője nem ír előszót, kiejtése a kasztíliai kiejtést követi, párbeszédei azonban uruguayi mindennapi élethelyzeteket mutatnak be. A szintén 1939-ben, Budapesten megjelent nyelvkönyv szerzője, Honti Rezső, ebben a nyelvkönyvében is az irodalmi (kasztíliai) kiejtés szerint írja le szavait és példamondatait.

Végh Zoltán 1940-ben Budapesten megjelent nyelvkönyvében a Dél-Amerikában használt spanyol nyelv jellegzetességeire tér ki, különös tekintettel az argentin lexikai sajátosságokra. 1942-ben írt *Egy perces olvasmányok* című nyelvkönyvének előszavában Végh Zoltán utal rá, hogy eredeti spanyol szövegeket gyűjtött össze művében.

Az 1947-ben Buenos Airesben megjelent, Kőszegfalvi Endre által írt mű a dél-amerikai spanyol nyelv megtanítását tűzi ki célul. Kiejtésben az argentin normát követi.

6.2. 1957–1990

Az 1957-ben kiadott Király-féle *Spanyol társalgási zsebkönyv*nek nincs előszava, de a könyv példamondatai és azok tartalma egyértelműen a spanyolországi kiejtést és szókincset tükrözik. A zsebkönyv egyik alfejezete foglalkozik a spanyol nyelvvel és a spanyol–amerikai országok nyelvével. Ebben a fejezetben az argentin kiejtés jellegzetességeit említi és néhány, például Mexikóban, Argentínában használatos szókincsbeli különbségre tér ki.

Az 1960-ban megjelent, a „Tanuljunk nyelveket” sorozat első spanyol nyelvkönyvének bevezetésében Király Rudolf kitér arra, hogy az Amerikában beszélt nyelv lényegében nem különbözik a Spanyolországban beszélt nyelvtől. A bevezetés egy alpontjában összefoglalást találunk az amerikai spanyol nyelvre vonatkozóan. Ugyanazokat a szókincsbeli eltérésekre vonatkozó példákat találjuk meg ebben az összefoglalóban, mint a három évvel azelőtt kiadott, szintén Király Rudolf által összeállított *Társalgási nyelvkönyv*ben (1957). A könyv fő fejezeteiben már nem találunk semmilyen utalást latin-amerikai szókincsre, illetve kiejtésre.

Az 1963-ban megjelent „Tanuljunk nyelveket” sorozat *Spanyol olvasókönyv* című könyve a Spanyolországban használatos spanyol nyelvet és lexikát oktatja. Egy olvasmányban foglalkozik a szerző részletesebben a spanyol nyelvvel, valamint a dél-amerikai spanyol nyelvben megfigyelhető kiejtésbeli és szóhasználatbeli eltérésekkel. A szövegben az argentin és a kubai kiejtésről ír a szerző.

Az 1969-től megjelenő gimnáziumi nyelvkönyvekben a kasztíliai kiejtés szabályai szerint oktatják a tanulókat. A nyelvkönyvek szókincse elsősorban a Spanyolországban beszélt spanyol nyelvet és nyelvi fordulatokat mutatják be. Egy-egy esetben találunk ettől eltérő példákat. Például az 1977-ben megjelent, szakosított tantervű spanyol nyelvkönyv első leckéjében egy kubai népmesét dolgoznak fel a tankönyvírók. A szerzők a kubai kifejezéseket kiemelik, megmagyarázzák és a spanyolországi nyelvhasználattól eltérő jellegzetességeket felsorolják. Ugyanebben a nyelvkönyvben találtam példát arra, hogy a Dél-Amerikában használatos magázó formát tanítják és gyakoroltatják a szerzők (Bikfalvy, 1977: 8-9.).

Az 1978-tól kiadott gimnáziumi nyelvkönyvek négy kötetében elvéve találunk a dél-amerikai spanyol nyelvre történő utalást. Két példa a négy kötetből: Az 1978-ban kiadott első kötetben a kubai kiejtésre vonatkozó megjegyzést találunk: „*a kubaiak gyorsan beszélnek és elharapják a szavak végét*”, de a konkrét kiejtésbeli jellegzetességek bemutatását nem találjuk a könyvben. Az 1980-ban kiadott harmadik kötetben használja a szerző a *picantería*- (‚büfé’) szót, de nem jelzi, hogy melyik dél-amerikai ország szókincséhez tartozik (Komlódi, 1980: 107).

Az 1979-ben újra kiadott „Tanuljunk nyelveket” sorozat első és második kötete nem tér ki a spanyol nyelv eltérő kiejtésére és lexikájára. A témára vonatkozó példákat sem találunk a könyvekben.

Az 1992 után kiadott, elemzésemben szereplő nyelvkönyvek célja a Spanyolországban beszélt *castellano* nyelv megtanítása a nyelvtanulóknak. A szerzők nem tesznek említést a dél-amerikai kiejtés és lexika lehetséges eltérő jellegére. Egy feladatban találkozhatunk Dél-Amerikára jellemző termékek neveivel (Nagy, 1998: 129). Az *América Latina* című nyelvkönyv csak Latin-Amerikával foglalkozik, így abban találunk utalásokat a latin-amerikai országokban beszélt spanyol nyelv jellegzetességeiről.

6.3. Tantervi ajánlások a Spanyolországban, illetve Latin-Amerikában beszélt spanyol nyelv jellegzetességeire vonatkozóan

Az 1947-ig megjelent nyelvkönyvek esetében nem beszélhetünk tantervről. A szerzők valószínűleg saját maguk elhatározása és a célközönség igénye alapján választották meg, hogy az Európában és Amerikában beszélt spanyol nyelv jellegzetességeire felhívják-e a célközönség figyelmét. Az 1960 után keletkezett gimnáziumi nyelvkönyvek szerzői központi tantervek alapján állították össze műveiket. Az 1965-ös Tanterv és utasítás már tartalmazza a spanyol nyelv tantervét. Az 1970-es Tanterv és utasítás rögzíti, hogy a „spanyolul beszélő népek kiejtés és nyelvhelyesség szempontjából a kasztíliai spanyol nyelvet, illetőleg a Spanyol Tudományos Akadémia által jóváhagyott normákat fogadják el” (Tanterv; 1970:111.). A tanterv alapján az iskolában ezt a kiejtést kell tanítani. Az 1970-es Tanterv javasolja, hogy a tanár azért tegyen említést arról, hogy a spanyol és dél-amerikai vidékek szerint többféle kiejtés létezik, hogy ne érje meglepetés a diákokat. Lexikai eltérésekre vonatkozó megjegyzést nem találtam az 1970-es Tantervben.

Az 1979-es Tantervi útmutatónak megfelelően az iskolákban, a nyelvkönyvekben a Spanyolországban beszélt *castellano* köznyelvi változatát kell tanítani. A tanterv szerint amellet, hogy a *castellano*-t tanítják, természetesen megemlíthetők a szaktanár személyes tapasztalatai vagy ismeretei alapján a latin-amerikai országokban tapasztalt eltérések (megszólítás, magázás stb.) (Tantervi útmutató, 1980:6-7). A Tantervi útmutatónak a III. osztály számára előírt követelményei között szerepel, hogy fokozatosan kell törekedni arra, hogy a tanulók kellő gyakoroltatás után megértsék a spanyol köznyelvi kiejtés normáitól kis mértékben eltérő latin-amerikai kiejtést. (Tantervi; 1980:32)

Az 1993-ban keletkezett és 1995-ben módosított Nemzeti Alaptanterv a Magyar Köztársaság alapidokumentuma. A NAT szakít a központi szabályozás azon formájával, amely részletesen meghatározta az iskolai pedagógiai tevékenység ideológiai, nevelési céljait, feladatát, tananyagát, tantárgyait. Ehelyett alap a tantervek, tantárgyi programok, tankönyvek és más taneszközök, valamint az alpműveltségi vizsgakövetelmények kidolgozásához. Az 1995-ös, Nemzeti Alaptanterv idegen nyelvekre vonatkozó fejezete az élő idegen nyelvek követelményrendszerével általánosan foglalkozik. A fejezet bevezetőjében az áll, hogy az egyes nyelvek követelményrendszerét az adott nyelv sajátosságai alapján külön-külön kell kidolgozni (NAT, 1995:56).

A spanyol mint élő (második) idegen nyelv kerettanterve 2000-ben, az Országos Köznevelési Intézet által kiadott Nemzeti Tankönyvkiadó tantervcsaládjában jelent meg (www.oki/tanterv.hu). A kerettantervben nincs utalás arra vonatkozóan, hogy a nyelvoktató tanár említse, illetve hívja fel a figyelmet az Európában és Dél-Amerikában beszélt spanyol nyelvi kiejtésbeli és lexikai eltéréseire. Egy kiejtésre vonatkozó megjegyzést találtam, amelyben a spanyol nyelvre jellemző sajátos hangok (a zeta) kiejtésére hívja fel a figyelmet (Kerettanterv, 2000:93).

7. Összegzés

7.1. Célközönség

A XX. században megjelent, magyar ajkúaknak írt nyelvkönyvek célközönségét két fő csoportra oszthatjuk fel. Az egyik célcsoport a Magyarországon nyelvet tanuló, művelt, német nyelvi előképzettséggel rendelkező tehetősebb, illetve német anyanyelvű társadalmi réteg. A másik célcsoport a gazdasági vagy politikai okok miatt kivándorlásra kényszerült magyar ajkúak közössége. A kivándorlók a társadalom minden rétegéből származtak, ezért a kivándorlók esetében nem lehetséges a társadalmi csoport megjelölése.

A II. világháborút követő években az orosz nyelv kötelezővé válásával (1949) és a spanyol és más nyugati nyelvek visszaszorulása következtében kevesen tehették meg, hogy spanyol nyelvtanulásba kezdjenek. Azonban az 1950-es évek második felétől kezdődő intézményes nyelvoktatás egyre több társadalmi csoportot kapcsolt be a spanyolul tanulók körébe. Jellemzően inkább a fiatalok, gimnazisták, egyetemisták tanul-ták és tanulják ma is a spanyol nyelvet, de a nyelviskolákban a felnőttek számára is volt és van lehetőség spanyol tanulásra. A spanyol nyelvet olyan nyelvtanulók választják, akik egy, két vagy három nyelvi előképzettségével rendelkeznek. A spanyol nyelvtanulók köre sokszorosára nőtt az intézményes nyelvoktatás megindítása óta, számuk eléri az évi hatezer főt (Jámbor, 2001; Győri, 2002).

7.2. Nyelvtanulási célok

A nyelvtanulási célok tekintetében is két fő irányvonalat figyelhetünk meg az 1910 és 1947 között megjelent nyelvkönyvek esetében. Mind a Magyarországon, mind a Dél-Amerikában kiadott nyelvkönyvek a gyakorlati nyelvtudás elsajátítását tűzik ki célul. Azonban a Magyarországon kiadott nyelvkönyvek spanyolországi utazásokra és rövid ott tartózkodásra készítik fel a nyelvtanulót, aki valószínűleg a spanyol nyelv iránt érdeklődő művelt ember és az utazó, tehetősebb társadalmi réteg tagja. Az említett réteg nyelvtanulási célja arra irányult, hogy a kint tartózkodás idején, általános témákban, mindennapi kommunikációs helyzetekben részt tudjon venni. Számos olyan fordulatot találunk a nyelvkönyvekben, amely a Spanyolországba utazót arra készítik fel, hogy az őt kiszolgáló személyzettel könnyen fel tudja venni a kapcsolatot.

A Dél-Amerikában kiadott nyelvkönyvek viszont olyan nyelvi anyagot nyújtanak a spanyolul tanuló és már idegen nyelvi környezetben élő bevándorlók számára, hogy az új életkörülményeik között meg tudjanak felelni az ottani elvárásoknak és be tudjanak kapcsolódni az ország életébe. Ehhez alaposabb nyelvtudás elsajátítása szükséges.

Az 1950-es évektől kiadott nyelvkönyvek megjelenésekor a gyakorlati nyelvtudás megszerzése mellett új nyelvtanulási cél került a célkitűzések közé. Számos spanyolul tanuló célja a nyelvtudás elérésén túl az állami nyelvvizsga, illetve az érettségi vizsga megszerzése. Ma az egyetemi és főiskolai diploma vagy doktori cím megszerzéséhez intézménytől függően egy vagy két, alap- vagy középfokú nyelvvizsga-bizonyítvány kell. Az intézményi keretek között spanyolul tanuló nem nyelvszakos diákok 36 százaléka vallotta azt, hogy a diplomához szükséges nyelvvizsga miatt tanulja a spanyol nyelvet (Jámbor, 2001).

7.3. A spanyol nyelv

A spanyol nyelv oktatására vonatkozóan azt állapíthatjuk meg, hogy a magyaroknak írt nyelvkönyvek esetében a fő tendencia az, hogy az Európában beszélt spanyol nyelvet tanítják a diákoknak. Kivételt képez az az időszak, amikor a történelmi események következtében, nagyszámú magyar ajkú került abba a helyzetbe, hogy a spanyol nyelv megtanulására kényszerült (XIX. század közepétől 1940-es évekig). A kivándorlók annak megfelelően, hogy melyik országba kerültek, a helyi kiejtést és nyelvhasználati módot sajátították el. Ehhez nyújtott segítséget számukra az elemzésemben szereplő két, Buenos Airesben kiadott nyelvkönyv.

Az 1957 után megjelent nyelvkönyvek között egyetlen olyant sem találunk, amelyik kifejezetten a dél-amerikai spanyol nyelvvel foglalkozna. A könyvekben elvételek akadnak példák a kasztíliai és dél-amerikai spanyol kiejtésbeli és lexikai eltéréseire. Az 1957-ben és 1960-ban megjelent Király Rudolf által írt nyelvkönyvek röviden foglalkoznak a két nyelv közötti eltérésekkel. Megjegyzendőnek tartom, hogy a nyelvkönyv az argentin kiejtésre, valamint a mexikói és argentin szókincsbeli jellegzetességekre hoz példát. Ugyanez a szerző az 1969-ben megjelent gimnáziumi nyelvkönyvében már nem említi ezeket a nyelvi sajátosságokat. Az 1977-ben megjelent, Bikfalvy Péter és Faluba Kálmán által írt, szakosított gimnáziumi nyelvkönyvben számos kubai kifejezést és azok magyarázatát találjuk meg, de a többi dél-amerikai ország szókincsbeli eltéréseire nem térnek ki a szerzők. Elmagyarázzák azonban az Argentínában használatos *voceo* használatát. Az 1963 után megjelent, a Tankönyvkiadó által közreadott nyelvkönyvekben, elsősorban tartalmi elemeiket tekintve, nagyon erősen érzékelhető a dél-amerikai országok közül Kuba szerepe és jelentősége. A nyelvi elemek tekintetében ez a tendencia nem volt olyan jellegzetes, mint a tartalmi elemek szintjén. Az 1978 után megjelent nyelvkönyvekben már szinte csak elvételek találunk példát a dél-amerikai spanyol nyelv egy-egy sajátosságára.

Az 1990 után megjelent nyelvkönyvek eddig kiadott kötetei kevés számú dél-amerikai nyelvi elemet tartalmaznak.¹⁵ Egy példa a „Tanuljunk nyelveket” sorozat első kötetében (*Spanyol nyelvkönyv I.*) található, amelyben dél-amerikai árucikkek nevét sorolja fel a könyv, és ezeket kell a megfelelő országgal összepárosítani (Nagy, 1998: 129).

A XX. század során megjelent, magyaroknak írt nyelvkönyvek vizsgálata eredményeképpen megállapíthatjuk, hogy a nyelvkönyvek célközönségének, célkitűzéseinek változásait, a szerzők spanyol nyelvhez való viszonyulását részben történelmi, politikai, gazdasági események, részben nyelvpolitikai döntések befolyásolták.

A XIX. század közepétől felerősödő Dél-Amerikába irányuló kivándorlási hullám következtében számos magyar ajkú kezdett spanyolul tanulni. Ez új irányvonalat indított el a magyar ajkúak spanyoltanulása tekintetében. Egyrészt megnőtt a spanyol nyelvet tanulók száma, másrészt a társadalom különböző rétegei kezdtek spanyol nyelvtanulásba. A kivándorlás hatására a Dél-Amerikában beszélt spanyol nyelv oktatása is belekerült a magyarok számára kiadott spanyol nyelvkönyvekbe.

Az II. világháborút követő években, a politikai és nyelvpolitikai döntések következtében¹⁶ a spanyol nyelv oktatása visszaszorult. Az 1956/57-es tantervi reform hatásaként 1957-ben a Vörösmarty Gimnáziumban indult meg a spanyol nyelv oktatása. Az 1959-es kubai forradalom következményeképpen számos spanyol szakos tanár majd

diák került ki ösztöndíjasként, illetve számos szakember számára nyílt meg a lehetőség arra, hogy Kubában töltsön és dolgozzon néhány évet. Ez a lehetőség nagy lendületet adott az akkor még korlátozott kiutazási lehetőséggel rendelkező magyarok spanyoltanulásának. A társadalom különböző rétegei kapcsolódhattak be a spanyol nyelv tanulásba.

Az 1990-ben bekövetkezett rendszerváltást követően, a gazdasági és politikai változások hatására a Magyarországon megjelent spanyol nyelvkönyvek egy részében előtérbe került a spanyolországi szokások és élethelyzetek bemutatása, valamint a spanyol országismereti elemek oktatása.

JEGYZETEK

¹ Az 1924-ben megjelent tankönyvek jegyzékében csak német, francia, angol és latin nyelvkönyvek szerepelnek (Gimnáziumi; 1924:8-9). Mivel a tankönyvek jegyzékében nem szerepel spanyol nyelvkönyv, arra következtethetünk, hogy az oktatásban nem szerepelt a spanyol mint idegen nyelv.

² Az 1940-ben megjelent tankönyvek jegyzékében csak német, francia, angol, olasz, latin és görög nyelvkönyvek szerepelnek (Gimnáziumi; 1940:11-12.). A tankönyvek jegyzéke nem tartalmaz spanyol nyelvkönyvet, ezért arra következtethetünk, hogy az oktatásban nem szerepelt a spanyol mint idegen nyelv.

³ Az intézményes nyelvvoktatásba a közoktatás és a felsőoktatás tartozik bele.

⁴ Az 1910-es kiadványt az Országos Széchényi Könyvtár állományában találtam. Ennél régebbi nyelvkönyvre az általam felkeresett egyik könyvtárban sem (OSZK; Központi Szabó Ervin Könyvtár; Országos Idegennyelvű Könyvtár, Országos Pedagógiai Könyvtár) leltem.

⁵ A Király Rudolf-féle 1960-as kiadást *Tanuljunk könnyen, gyorsan spanyolul: a spanyol nyelv alapos elsajátításának könnyű és gyors módszere mindenki számára* címmel a Multipress 2000 Kiadó 1997-ben változatlan szöveggel és összeállításban újra kiadta.

⁶ Az *Idegennyelvi kiskönyvtár* sorozat köteteit nem vettem bele az elemzésembe, mivel csak szövegeket tartalmazó könyvekről van szó.

⁷ Egyes nyelvkönyvek a Közgazdasági és Jogi Kiadó, az Országos Pedagógiai Intézet kiadásában vagy az egyetemek és főiskolák kiadványaiként jelentek meg.

⁸ A Tankönyvkiadó által, magyarok számára - nemcsak spanyol, hanem minden nyelvből! - kiadott nyelvkönyveket két fő csoportba oszthatjuk. Az egyikbe az iskolai nyelvvoktatásban használt nyelvkönyvek, a másikba az iskolán kívüli nyelvvoktatás céljára kiadott nyelvkönyvek tartoznak. Az első csoportot az 1949-től kiadott gimnáziumi nyelvkönyvek alkotják, míg a második csoportba tartozik az 1955-ben elindított *Tanuljunk nyelveket!* és a *Társalgási zsebkönyv* sorozat, az 1965-ben elkezdett *Képes nyelvkönyvek gyerekeknek* sorozat, az 1969-ben indult *Idegennyelvi kiskönyvtár* sorozat és az 1972-ben elindított a *Kevés szóval idegen nyelven* sorozat (Móritz, 1974:135).

⁹ Mária Terézia 1777. évi tanügyi törvénye, a *Ratio Educationis* a latin mellett kötelezőnek írta elő a német mint élő idegen nyelv oktatását. 1789-ben II. József mindenki számára kötelezővé tette a német nyelv tanítását. Az 1869-ban Eötvös József által kiadott első polgári iskolai tantervben foglaltak alapján a német nyelv oktatása mellett más élő idegen nyelvek (latin, angol, francia) oktatása is lehetővé vált. A német mint idegen nyelv elsődlegessége azonban a II. világháborút követő évekig, 1949-ig meghatározó volt (Tantárgytörténeti, 1960:183-186).

¹⁰ Az 1998-as felmérés szerint a 402 válaszadónak 87 %-a rendelkezett angol közép-, illetve felsőfokú nyelvvizsgával, 33 %-a pedig német közép- illetve felsőfokú nyelvvizsgával. (Jámbor; 1999:63)

¹¹ A „Társalgási zsebkönyv” sorozat elsősorban a turisták számára készült.

¹² A „Képes nyelvkönyvek” gyermekeknek című sorozat a gyermekeknek szóltak.

¹³ A 8. 9. 10. pontok részletes bemutatása a NAT-ban található. (NAT;1995:62)

¹⁴ A táblázatban szereplő idézetek a NAT Spanyol Tanterv 93-94.oldalán találhatóak. (www.oki.hu/tanterv)

¹ Kivételt képez a már említett *América Latina* című (1996) nyelvkönyv.

² 1949-től orosz nyelv tanulása kötelezővé vált.

IRODALOM

- Az idegen nyelvek oktatásának alakulása az utóbbi 10 évben 1973-1982 (1984). Tudományszervezési és Informatikai Intézet, Budapest, 38 p.
- Bánáti Nándorné és Bartha Éva-Fülei-Szántó Endre (1979). *Spanyol nyelvkönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest, 539 p.
- Bánáti Nándorné-Czöndör Klára (1982). *Spanyol nyelvkönyv II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 472 p.
- Banó István-Szoboszlai Miklós (1972) *Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához*. Tankönyvkiadó, Budapest, 351 p.
- Bikfalvy Péter és Faluba Kálmán (1977). *Spanyol nyelvkönyv a gimnázium szakosított tantervű IV. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest, 289 p.
- Gergelyi Mihályné és Simor András (1980). *Spanyol nyelvkönyv II*. Tankönyvkiadó, Budapest, 176 p.
- Gerse Károlyné és Scholz László (1982). *Spanyol nyelvkönyv IV*. Tankönyvkiadó, Budapest, 214 p.
- Gerse Károlyné és Simor András (1979). *Spanyol nyelvkönyv I*. Tankönyvkiadó, Budapest, 202 p.
- Gimnáziumi és liceumi tankönyvek jegyzéke* (1940). A Református Egyetemes Konvent hivatalos kiadványa, Budapest, 14 p.
- Gimnáziumi, reál-gimnáziumi, reáliskolai tankönyvek jegyzéke* (1924). Lamper R. Könyvkiadó vállalat, Budapest, 31 p.
- Győri Anna (2002). Választott nyelve a spanyol, in: *Iskolakultúra* Pécs, pp. 53-62.
- Horányi Mátyás (1970). *Cuentos españoles*. Tankönyvkiadó, Budapest, 97 p.
- Honti Rezső (1921). *A spanyol nyelvnek szóban, írásban és olvasásban tanító nélkül való elsajátítására*, Budapest, Schenk Ferenc Könyvkereskedő Kiadója, 160 p.
- Honti Rezső (1939). *Schidlof gyakorlati módszere a spanyol nyelvnek 1000 szó segítségével magánúton való tanulásra*. Budapest, Lingva Kiadó, 32 p.
- Jámbor Emőke (1999). A leendő spanyol tolmácsok lehetőségei az Európai Unióban. in: *Modern Nyelvoktatás* vol. 5, no.4. pp. 62-68.
- Jámbor Emőke (2001). La situación actual de la enseñanza de la lengua española en Hungría in *Medicina et Linguistica*. Semmelweis Egyetem Nyelvi Kommunikációs Központ, Budapest, pp. 187-193.
- Kertész Judit (1992). *Spanyol nyelvkönyv I*. Aula Kiadó, Budapest, 436 p.
- Király Rudolf (1957). *Spanyol társalgási nyelvkönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest, 126 p.
- Király Rudolf (1960). *Spanyol nyelvkönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest, 398 p.
- Király Rudolf (1963). *Spanyol olvasókönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest, 135 p.
- Király Rudolf (1969). *Spanyol nyelvkönyv a gimnáziumok II. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest, 206 p.
- Komlódi Zsuzsa (1981). *Spanyol nyelvkönyv III*. Tankönyvkiadó, Budapest, 204.
- Korencsy Zsolt, Lizsicsár Éva, Simor András (1996). *América Latina Alternatív középiskolai nyelvkönyv*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 274 p.

- Korencsy Zsolt-Lizsicsár Éva-Simor András (1997). *España. Alternatív középiskolai nyelvkönyv*. Eötvös József Kiadó, Budapest, 352 p.
- Kőszegfalvi Endre (1947). *Gyakorlati spanyol nyelvkönyv és szótár a Dél-Amerikában beszélt spanyol nyelv elsajátítására*, Buenos Aires, 295 p.
- Martínez Ágnes (1993). *Spanyol nyelvkönyv 2*. Aula, Budapest, 308.
- Móritz György (1974). Idegen nyelvi tankönyvkiadásunk 25 éve. in: *Idegen nyelvek tanítása 5*. pp. 129-137.
- Nagy Erika-Seres Krisztina-Adela Milán Vela (1998). *Spanyol nyelvkönyv I*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 263 p.
- Nagy Erika-Seres Krisztina-Ana Orenga Portolés (1999). *Spanyol nyelvkönyv II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 262 p.
- Nemzeti Alaptanterv* (1995). Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest, 259 p.
- Rozsnyai Károly (1910). *Gyors nyelvmester*. Budapest, Rozsnyai Könyvkiadó Hivatala, 37 p.
- Sánchez, Lobato, Jesús (1999). *Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica in Carabela Lengua y cultura en el aula de español como lengua extranjera*. Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Scholz László (1975). *Spanyol társalgás*. Tankönyvkiadó, Budapest, 174 p.
- Scholz László (1978). *Relatos breves españoles*. Idegennyelvi Kiskönyvtár, Tankönyvkiadó, Budapest, 113 p.
- Simor András (1996). Egy tanár feljegyzései, in: *Hegyvidék*, Budapest, 1996, május 21, 5.p.
- Spiré Sándor (1928). *Délamerikai spanyol nyelvtan és gyakorlókönyv*. Buenos Aires, Dél-Amerikai Magyarság, 143 p.
- Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára* (1970). Tankönyvkiadó, Budapest, 119 p.
- Tantervi útmutató Spanyol nyelv I-IV*. (1980). Tankönyvkiadó, Budapest, 54 p.
- Végh Zoltán (1940). *Kétperces beszélgetés Dél-Amerikáról*. Budapest, Budapesti Gazdasági Kar, 113.
- Végh Zoltán (1942). *Egyperces olvasmányok*. Budapest, Budapesti Gazdasági Kar, 119. p.
- Uránia nyelvmesterei magántanulásra* (1939). Budapest, Aczél Testvérek Kiadása, 48 p.
- www.oki/tanterv.hu

FÜGGELÉK

A dolgozatban felhasznált nyelvkönyveket táblázatos összefoglalása

Év, hely	Szerző	Cím	Célközönség	Nyelvtanulás célja
1910, Rozsnyai Kiadó, Budapest	Rozsnyai Károly	Gyors nyelvmester	művelt nagyközönség, ifjúság, utazók, kereskedők	spanyol nyelvi környezetbe kerülve kommunikálni tudjanak (Sp.o.)
1921, Schenk Kiadó, Budapest	Dr. Honti Rezső	A spanyol nyelvnek szóban, írásban és olvasásban való tanítására	magántanulók	spanyol nyelvi környezetbe kerülve kommunikálni tudjanak (Sp.o.)
1928, Buenos Aires	Spiré Sándor	Spanyol nyelvkönyv	Dél-Amerikába bevándorló magyar ajkúak	Dél-Amerikában beszélt spanyol nyelv elsajátítása
1939, Budapest	Aczél testvérek	Urania nyelvmester Spanyol, a kiejtés pontos megjelölésével	magán és iskolai oktatásban résztvevők	spanyol nyelv alapjainak elsajátítása

1939, Lingva Kiadó, Budapest	Dr. Honti Rezső	A spanyol nyelvnek 1000 szó segítségével magánúton való tanulására	magán és iskolai oktatásban résztve- vők	spanyol nyelv alapjainak elsajátítása
1940, Buda- pest, Budapesti Gazdasági Kar	Dr. Végh Zoltán	Két perces olvasmá- nyok Dél-Amerikáról	Dél-Amerikába bevándorló magyar ajkúak	magas szintű spanyol tudás megszerzése, a latin-amerikai gazda- sági, kulturális hely- zet megismertetése
1942, Buda- pest, Budapesti Gazdasági Kar	Dr. Végh Zoltán	Egy perces olvasmá- nyok	spanyol nyelvet tanuló egyetemisták	spanyol nyelv tökéletesítése
1947, Buenos Aires	Kőszegfalvi Endre	Spanyol nyelvkönyv	Dél-Amerikába bevándorló magyar ajkúak	dél-amerikai spanyol nyelv, magas szintű elsajátítása
1957, Budapest	Király Rudolf	Spanyol társalgás	utazók, de a könyv- ben nincs megjelölve	a különböző élethely- zetekben használt nyelvi fordulatok be- mutatása, úgy, hogy azok kezdők számára is érthetőek és hasz- nálhatóak legyenek. (Móritz;1974:135)
1960, Budapest	Király Rudolf	Spanyol nyelvkönyv „Tanuljunk nyelveket!”	magántanulók és tan- folyamon résztvevők	nyelvvizsga?
1963, Budapest	Király Rudolf	Spanyol olvasókönyv „Tanuljunk nyelveket!”	magántanulók és tan- folyamon résztvevők	nyelvvizsga?
1969, Budapest	Király Rudolf	Spanyol nyelvkönyv a gimnáziumok II. osztálya számára	gimnazisták	érettségi
1975, Budapest	Scholz László	Spanyol társalgás	turisták, nyelvtanulók	gyakorlati nyelvtudás, mindennapi helyze- tekben használt kifejezések
1977, Budapest	Bikfalvy Péter Faluba Kálmán	Spanyol nyelvkönyv a gimnáziumok szako- sított tantervű kezdő osztályai számára	gimnazisták	érettségi
1979, Budapest	Gerse Károlyné Simor András	Spanyol nyelvkönyv I.	gimnazisták	érettségi, nyelvvizsga
1979, Budapest	Bánátné, Bartha, Fülei-Szántó	Spanyol nyelvkönyv I. „Tanuljunk nyelveket!”	felnőttek, tanfolya- mon résztvevők	nyelvvizsga
1980, Budapest	Gergelyi Mihályné, Simor András	Spanyol nyelvkönyv II.	gimnazisták	érettségi, nyelvvizsga
1981, Budapest	Komlódi Zsuzsanna	Spanyol nyelvkönyv III.	gimnazisták	érettségi, nyelvvizsga

1982, Budapest	Gerse Károlyné és Scholz László	Spanyol nyelvkönyv IV.	gimnazisták	érettségi, nyelvvizsga
1982, Budapest	Bánátné Czöndör Klára	Spanyol nyelvkönyv II. „Tanuljunk nyelveket!”	felnőttek, tanfolya- mon résztvevők	nyelvvizsga
1992, Aula kiadó, Budapest	Kertész Judit	Spanyol nyelvkönyv I.	egyetemisták, felnőttek, egyéni és csoportban tanulók	fő cél beszédcentrikus nyelvoktatás
1996, Eötvös József Kiadó	Korencsy Zsolt, Lizsicsár Éva és Simor András	América Latina- Alternatív középisko- lai nyelvkönyv	középiskolások, de egyéni nyelvtanulók is, haladó szint számára	irodalmi szövegeken, versidézeteken ke- resztül tanítja meg a nyelvtant, fő cél a be- szélt nyelv oktatása
1997, Eötvös József Kiadó	Korencsy Zsolt, Lizsicsár Éva és Simor András	España-Alternatív középiskolai nyelv- könyv	középiskolások, de egyéni nyelvtanulók is, kezdő szint számára	irodalmi szövegeken, versidézeteken ke- resztül tanítja meg a nyelvtant, fő cél a be- szélt nyelv oktatása
1998, Budapest Nemzeti Tankönyvki- adó	Nagy Erika, Seres Krisztina, és Adela Milan Vela	Spanyol nyelvkönyv I. Viva el español! „Tanuljunk nyelveket!”	14-15 éves korosztály, gimnazisták, egyete- misták	érettségi, nyelvvizsga köznap beszédhely- zetek oktatása, cél a spanyol nyelvi környe- zetben Spanyolország- ban való megfelelés
1999, Nemzeti Tankönyv- kiadó, Budapest	Nagy Erika, Seres Krisztina, és Ana Orenga Portolés	Spanyol nyelvkönyv II. „Tanuljunk nyelve- ket!”	15-17 éves korosztály, középiskolások, egyetemisták	érettségi, köznap beszédhelyzetek oktatása, cél a spanyol nyelvi környezetben Spanyolországban való megfelelés

Nyelvi konfliktusokról

1. Bevezetés

Könnyű és egyszersmind nehéz dolga van annak, aki erről a témáról készít áttekintést. Azért könnyű, mert sajnos se szeri, se száma a régmúlt és közelmúlt, a jelen és a közeljövő ilyen viszályainak. Aránylag jól kibogozhatók a gyökerek, vagy talán inkább sikerrel összefoglalhatók a mások által feltárt okok. Azért nehéz, mert nem egyszerű megoldást adni. A hatalom–nyelv koordináta-rendszerben a problémák, a súlyos helyzetek folyton újratermelik magukat, sőt a fejlődés új ütközési pontokat is generál. Az alábbi áttekintés nem tör teljességre. A fenti könnyű–nehéz kettősségnek megfelelően két vonulat van benne: a történeti és a megoldást kereső.

2. Példák a XIX. század végéről

Maitz Péter különös, de nagyon találó címet adott annak az előadásnak, melyet tavaly tartott a finn Jyväskyläben, az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson: „...németes szagot érzek rajta...” [1] Az alcím már pontosabban behatárolta a témát: azokat a német–magyar nyelvi konfliktusokat, melyek a dualizmus korában nyertek teret.

A kiegészítést követően egyre komolyabban jelentkező német–magyar nyelvi konfliktust vizsgálta, „mely – a kétnyelvűség állapotán keresztül – a magyarországi németiség, valamint német nyelvű zsidóság nyelvvesztéséhez, illetve nyelváltatásához vezetett, s egyben a német nyelvi sztenderd eltűnését eredményezte a szociolingvisztikai szférából”. Az előadás összefoglalója szerint a középpontban a „nyelvi hétköznapiak” álltak, mindenekelőtt a polgári értelmiség „nyelvi hétköznapijai”. Korabeli nyelvre, illetve nyelvhasználatra vonatkozó reflexiókon, valamint a névmagyarosítás jelenségén és körülményein keresztül próbálta e társadalmi réteg nyelvi attitűdjét tettenérni, korabeli nyelvhasználati statisztikai adatokkal, azok rohamos változásával és természetesen az okok keresésével. Forrásként főleg az 1872-ben induló *Magyar Nyelvőr* című (ekkor még erősen népszerűsítő jellegű, tehát az értelmiség széles köreiből olvasott) folyóiratban található olvasói levelek, illetve kérdések szolgáltak, hiteles képet festve a nyelvi konfliktus különféle szintjeiről – ahogy azt a művelt polgár éli meg.

Maitz a német–magyar nyelvi konfliktust tehát folyamatként mutatta be, ezen túl négy szintjét különítette el egymástól: 1) a nyelvi rendszer szintje („germanizmusok”, illetve egyéb interferenciajelenségek a nyelvben); 2) a nyelvhasználat szintje (nyelv-választás, illetve nyelvvesztés, mely végül a természetes kétnyelvűség megszűnéséhez vezet); 3) a nyelvi tudat szintje (a nyelvre, nyelvhasználatra vonatkozó tudatos refle-

xió); 4) a névhasználat szintje (a név mint identitáskifejező nyelvi eszköz megváltoztatása, tömeges névmagyarosítás).

Sokakban talán nem is tudatosul, hogy az eszperantó születése is voltaképpen nyelvi konfliktusoknak köszönhető. Ludwig Zamenhof lengyel orvos 1887-ben publikálta a nyelv alapjait. A dualista Magyarországhoz igen hasonló, de az egyidejű orosz–porosz hatás miatt egy szereplővel még bonyolultabb a szociolingvisztikai helyzet a XIX. század végi Lengyelországban. A folytonos torzsalkodással, egymásnak feszüléssel terhelt nyelvi közeg és az időpont erősen emlékeztet a Maitz által vizsgált magyar állapotokra. Zamenhof nagyapja nyelvész, apja nyelvtanár volt, ő maga is beszélt 7–8 nyelven. Białystokban, ahol élt, a német, orosz, zsidó és lengyel közösség állandóan konfliktusban volt egymással, és ez váltotta ki az ötletet, hogy talán egy közös nyelv segítségével jobban megérteneék egymást. [Vö. 2.]

3. Nyelvi konfliktusok térségünkben a XX. század közepén

Abban a zűrzavarban, amely a II. világháború végét jellemezte, térségünkben a szoktnál is súlyosabb nyelvi konfliktusok éledtek újra. Máig érvényes, megalapozott elemzést készített Bibó István az akkori állapotokról. Sőt, szembesülhetünk azzal, hogy a helyzet Bibó István által adott leírása elég jól átvihető a világ más pontjaira, vagy más történelmi időkbe (az elmúlt években különösen a Szovjetunió és Jugoszlávia felbomlása teremtett sokban hasonló állapotokat). „Közép- és Kelet-Európa területi státusának az összezavarodása és politikai kultúrájának deformálódása a legsúlyosabb következményekkel az itteni nemzetek egymás közti viszonyában járt. A távoli szemlélő ezt úgy fogalmazta meg, hogy e terület politikai élete tele van kicsinyes és kibogozhatatlan területi ellentétekkel, és minden itteni nemzet úgyszólván összes szomszédaival az állandó viszálykodás állapotában van” [3]. Bibó gondolatát követve látható, hogy e térség országait, illetve a területi kérdésekhez való szoros kapcsolódásukat a következő jelenségek jellemezték:

Nyelvi háború. Nyugaton is ismert fogalom, de alapjaiban különbözik az itteni szemlélettől. A nyugat- és észak-európai nyelvi vitákban olyan ellenfelek állnak egymással szemben, akik számára a demokrácia meglévő és megbecsült szerzemény, viszont a nyelvi vita nem létkérdés. Ebben a régióban a nyelvi háborúk olyan népek között dúlnak, amelyek a nemzeti lét bizonytalanságában élnek, és állami életük jövőjét az egy nyelvű emberek összetartozására akarják alapozni.

Kisebbségi elnyomás és sérelmek. A vita alapját az adja, hogy a többség kezdte-e az elnyomást, vagy a kisebbség az állam elleni agitációt. Nehéz meghatározni a törvényes kormány és az agitátor fogalmát, mert gyakran a „tegnapi” agitátorból jött létre a „mai” kormány.

Territorio-centrikus szemlélet. A szemlélet a nemzet prosperitását elsősorban a területi nagysággal hozza kapcsolatba.

Vezetési igények. Területi igények állnak a háttérben akkor is, amikor egy nemzet hangoztatja a maga kiválóságát, főként azokkal szemben, akiknek a területét az uralma alá akarja vonni. A kelet-közép-európai kis államok vezetési jogcímei csak egy meghatározott, igényelt vagy birtokolt területre vonatkoznak, s céljuk a kisebbségek törekvéseit ellensúlyozni.

Történeti jog és status quo. A történeti jog egy bizonyos történeti időpontbeli (kedvező) állapotot érvényesnek nyilvánít és ezt az állapotot akarja visszaállítani. A status quo szemlélet az 1918–1919. évben keletkezett nemzetközi szervezetek kialakulását minden területi igény szempontjából irányadónak tartja.

Területi érdekek külpolitikája. Jellemző módon Kelet-Közép-Európa országainak külpolitikáját nagymértékben az határozta meg, hogy honnan remélhette a kívánt területek megszerzését.

Politikai felelőtlenség szelleme. Szorosan kapcsolódik az előbbi ponthoz, hiszen ezzel Bibó arra utal, hogy „a politikai hovatartozásukat erősen determinálták területi vitáik.” [3]

Törzsök Erika az *Élet és Irodalomban* írt igényes cikkében [4] ugyancsak idézi a fenti első bibói gondolatot, de emellett Jászi Oszkárt is segítségül hívja. Az állandó viszálykodás okát Jászi ugyanis a nemzeti gondolatnak mint ideológiának a megkésett megjelenésében látja: „A nemzeti gondolat semmi egyéb, mint lerontása mindannak a közjogi és gazdasági béklyónak, amely az egységbe törekvő gazdasági életet a tovább fejlődésben meggátolja.” Emlékeztetnek a X. századi Franciaország sok apró államára, vagy a XVIII. századi Németország laza, apró kis fejedelemségeire. Ám ha ez a folyamat a XIX–XX. században megkésve jelenik meg, természetes következménye lesz, hogy a nemzeti állam megjelenésével megjelenik a nemzetiségi kérdés, ami Jászi szerint ugyanazon folyamat két különböző oldala. Angliában és Franciaországban az egységes nemzeti állam különböző etnikai, faji, nyelvi népelemek keveredéséből, gazdasági, érzelmi és nyelvi egybeforradásából jött létre az apró-cseprő fejedelemségek, államocskák sorából. Lényeges, hogy az egybeolvadási folyamat Nyugaton a gazdasági racionalitás jegyében játszódtott le, az európai történelem távoli korszakában. Ezzel szemben Kelet- és Közép-Európában két-háromszáz éves késéssel, máig hatóan súlyos konfliktusokkal terhelt, nagyhatalmi érdekek által meghatározottan jöttek létre a nemzetállamok, az esetek többségében éppen a gazdasági fejlődést akadályozva.

4. Az ezredforduló tendenciái a szétbomlott Szovjetunió nyelvi térségében

„A nyelv a pisztolynál is veszélyesebb” címmel ír 2002 januárjában meglehetősen szenvetéllyel Jelena Kosztyuk és Nagyeczda Kozsuhova a *Moszkovszkije Novosztji* internetes kiadványában, a *Vremjában* [5]. Kár, hogy nem igazán világos, kinek a nevében teszik ezt, hiszen nem mindegy. Gondoljunk példaként arra: a hazai társadalom zöme sem ugyanúgy viszonyul a mérsékelt politikai centrumból jövő vagy MIÉP-közi megnyilatkozásokhoz a határon kívüli magyarság sorsáról. Nem marad tehát más, mint az írás tartalmára hagyatkozni, bizonyos kritikus visszafogottsággal kezelve.

Megállapítják, hogy a globalizációs fuvallatok ellenére a FÁK országaiban az orosz nemhogy közös nyelvvé nem válik, hanem annak szabályos kiirtása folyik, a nyelvi háború minden jellemzőjét mutatva. Panaszolják, hogy a már tíz éve folyó nyelvi diszkrimináció példa nélküli: az orosz tannyelvű iskolákat bezárják, az orosz zenét szolgáltató szórakozóhelyek ellen valóságos pogromokat indítanak, az államok vezető posztjairól a helyi nyelvet nem elég jól beszélőket elűldözik. Az ok Konsztantyin Zatulin, a FÁK Intézet igazgatója szerint az, hogy sok ország történelméből hiányzik

a korábbi független államiság, s akár a XVII–XIX. századba visszalépve is nemzetállamokat akarnak létrehozni (csak nem ő is Jászi Oszkárt olvassa?).

Leonyid Kucsma ukrán elnök az orosz tv-nek demonstratívan ukránul ad interjút, bár az átlagosnál gyengébben beszéli azt (csak akkor tanulta, amikor az állam feje lett). „A nemzeti büszkeség elnyomja az udvariasságot és civilizáltságot”, de a nacionalisták dühödt támadásait is el lehet így kerülni.

A szerzők vádolnak és vádaskodnak. Kap az orosz vezetés, amiért lenyelte azt, hogy a Belaruszon kívül a régi testvérek egyike sem ismeri el államnyelvnek az orosz. Kap az EU is, amiért pár erőten ejnye-bejnyén kívül nem emelte fel a szavát. – Kettős az EU-mérce – állítják a cikkírók némi csúsztatással a 2001 augusztusában Szkopjében az EU és az USA bábáskodása mellett megkötött ún. Ohridi Egyezményre hivatkozva. Ez a macedón nyelvet államnyelv szintjére emelte, de a kisebbségi albán is különleges jogot kapott, mivel a helyi igazgatásban minden 20 százalékot elérő nyelven szóban és írásban is kommunikálni kell. A Baltikumban több az oroszok és az oroszul beszélők részaránya, mint Makedóniában az albánoké, mégis jogfosztottak, állítja Dmitrij Rogozin, az Állami Duma külügyi bizottságának a vezetője. Úgy véli, hogy a demokratikus és egységes Európában sokkal inkább általános alapelvek mentén kellene kezelni a nemzeti kisebbségeket.

A szerzőknek nem tetszik a büntudat sem, amelyet Oroszország birodalmi (íme egy disztíngvált szó, mivel az imperialista vagy gyarmatosító szavakat mégsem írhatják le, azokat már elhasználta másra a szovjet időszak) múltja miatt érez. Szerintük ez fogja vissza a hatásosabb tiltakozást.

Azt is láttatják, hogy az orosz kizorítása után támadt ürbe mások, új „nagy testvérek” nyomulnak be. Friss példákat hoznak:

- A román kormány tiltakozik a moldáviai orosz nyelvű oktatás újbóli bevezetése ellen (ezek szerint mégsem mindenhol csak a kizorítás a jellemző!).

- Tény, hogy a törökök a türk nyelvcsalád nyelveit beszélő FÁK tagországokban, sőt már Oroszország ilyen köztársaságaiban is markáns „török nyelvi intervenciót” indítottak. Nagy tömegű török tankönyv, újság, folyóirat, művészeti irodalom áramlik a térségbe, török líceumok nyílnak, Törökország szponzorálja az egyetemek újonnan alakuló török tanszékeit, a tehetségesek ingyen tanulhatnak a török felsőoktatás intézményeiben. Anyaországbeli turkológusok a „török világ egészére kiterjedő új írásos nyelv” aktualitását hangoztatják.

Ez utóbbi már nem csupán gondolat vagy szándék, hanem tett is. Lássuk csak részletesebben!

Orosz részről a törökök legnagyobb bűnéül azt róják fel, hogy kampányt indítottak a latinizációért. Az még hagyján, hogy az üzbégek, azerbajdzsánok és türkmének elindultak a betűcsere útján. A különösen érzékeny csapás akkor jött – s erre egész Oroszország fölhördült –, amikor Tatársztán köztársaságban, első fecskéként az Orosz Föderáció kebelén belül kezdeményezték a cirillről a latinra való átállást.

Szegény Cirill és Metód legfeljebb forog egy kicsit a sírjában, mondhatnánk, de itt a jelek szerint sokkal többről van szó. A tatár Fandasz Szafiullin, az orosz Állami Duma képviselője kifakadt: „Három parlamenti bizottság jutott arra, hogy a latin írás bevezetése Oroszország biztonságát és integritását veszélyezteti. Ezek szerint az államiság alappillére a cirill betű lenne? A latin betűkre való áttérés tiltása nem egyéb, mint nyelvi elnyomás. Sok nyelvet nem is lehet a cirillel teljes értékűen visszaadni.” A túlolda-

lon Irina Halejeva, a Moszkvai Állami Nyelvészeti Egyetem rektora kongatja a vészharangot: „A nyelvi »bársonyos forradalmak« későbbi gazdasági és szociális robbanások detonátorai lehetnek. A nyelv grafikai egyöntetősége konszolidálja a nemzetet. Ha megfosztanak bennünket közös tipográfiai alapunktól, Oroszország népeinek kölcsönös megértését is aláássák”. Az orosz tudósok arra is hivatkoznak, hogy a cirill ábécé több betűt tartalmaz a latinnál, tehát semmiképpen nem lehet rosszabb.

A tatárokkal a Krímben is baj van, persze nem először... A krími tatár kisebbséget ugyancsak erősen pénzelik a törökök. Itt ráadásul háromszereplős a játszma. A már említett Zatulín szerint az ukrán elit szeparatizmussal gyanúsítja a Krímet és azzal, hogy idővel Oroszországhoz akar csatlakozni. Ezért nézik el, vagy támogatják az ukránok a türk nyelvi térnyerést a félszigeten, mert a tatár szélsőségesek fenyegetése miatt egyre több orosz távozik a Krímből.

A cikk szerzői azon keseregnek, hogy míg az orosz nyelvészek és nyelvpolitikusok felhívják a figyelmet a nyomulásra, a valódi politikusok, azaz a hatalom nem eléggé törődik vele. A krími oroszok sorsa helyett is inkább a Fekete-tengeri flotta sorsa izgatja az orosz vezetést. Az orosz társadalom harcosabb körei keményebb fellépést követelnek. „A humanitárius bajok megoldását politikai vagy gazdasági eszközökkel kell kikényszeríteni!” – harsogják. „Ha Közép-Ázsiát megvédjük a táliboktól, cserébe nagyobb tiszteletet várunk el az ott élő oroszoktól.” „Az ukrán gáztartozást is az orosz diaszpóra és az orosz nyelv helyzetével kell összekötni” [5]. Putyin elnök mindenesetre egyre inkább hajlik ilyen – mondjuk talán – pragmatikus irányba.

5. Fehérorosz nézőpont

A szovjet utódállamok nyelvi viszonyait illető elemzéseket tán még ma is a legkönnyebb oroszul fellelni. Ez persze azzal jár, hogy az orosz megközelítés dominál az ilyen merítésekben. Így különösen megörültem, amikor – egy német nyelvű publikáció magyar ismertetésében [6] – belorusz szerzőnő, Branisla Plotnikova álláspontjára és okkeresésére bukkantam arról, hogy miért szorul ki a használatból a fehérorosz nyelv.

Minden szláv országban a többségi nemzet nyelve a törvényesen elismert államnyelv. Az egyetlen kivétel – az oroszok által „bezzeg országnak” tekintett – Fehéroroszország, ahol az 1995. májusi népszavazás nyomán két nyelvet nyilvánítottak hivatalosan államnyelvvé: a fehéroroszt és az oroszot. A Lukasenka elnök által meglehetősen antidemokratikus módszerekkel kormányozott ország 1996. évi alkotmánya rögzíti mindezt. A civilizált világ fenntartásokkal viszonyul a fehérorosz vezetéshez és így az ország alkotmányához is.

A szerző szerint a két nyelv egyenlő jogi státusa a gyakorlatban azt eredményezte, hogy a fehérorosz nyelv rövid időn belül teljesen kiszorult az ország társadalmi, gazdasági életének csaknem minden szférájából. Az őshonos lakosság nyelvét úgy kezdték tanítani, mint valamiféle holt nyelvet, amelyet nem használnak sem a parlamentben, sem a kormányban, sem a köztársasági elnöki hivatalban. Mindez természetesen kihat az alárendelt adminisztrációra és a társadalmi élet összes területére. A két nyelv egyenjogú használatáról szóló törvény szinte általánosan a fehérorosz nyelv kiiktatásához és az orosz, mint kizárólagos államnyelv használatához vezet. Különösen szembevetendő ez az oktatásban: Minszkben és a fehérorosz nagyvárosokban nem maradt egyetlen fehérorosz középiskola sem. Ezt a folyamatot befolyásos oroszországi erők, de ami

még ennél is fontosabb, Fehéroroszország legmagasabb állami szervei is támogatják, a lakosság túlnyomó többségének hallgatólagos beleegyezésétől vagy passzív közömbösségétől kísérve. A lakosság többsége hallani sem akar róla, hogy két nyelven vagy egyedül csak fehéroroszul beszéljen, szívesebben töri az orosz vagy használja a „trasz-jánaknak” nevezett orosz-fehérorosz keveréknyelvet, melynek még a keveredési arányai is eltérnek helyenként.

Ez a fehérorosz társadalom nemzeti érzelmű része által szégyenként megélt egyedülálló helyzet elfogulatlan elemzést és tudományos magyarázatot igényel. A szerző szerint az okok a következők:

- Fehérorosz szuverenitás gyakorlatilag soha sem létezett.
 - A folyamatos lengyel és orosz nyomás, a két nagyobb szláv ország határvidékén elfoglalt köztes helyzet nem kedvezett az erős nemzeti tudat kialakulásának.
 - A különállóság elismerését terminológiai bizonytalanságok is nehezítik, pl. az ország virágkorában a „Litva” nevet viselte, nyelvét pedig „ruszkaja mová”-nak hívták.
 - Felekezeti megosztottság is fennáll: keleten az ortodoxia, nyugaton a katolicizmus dominál.
 - A nemzeti elkötelezettségű vezetések időszakai túl rövidek voltak ahhoz, hogy a fehérorosz nyelv térhódítása visszafordíthatatlanná váljék, ma is szigetszerű a használata.
 - A nyelv hordozói – az élő emberek és a létrehozott nyelvmlékek – gyakran tömeges pusztulásnak voltak kitéve.
 - Orosz uralkodók a keleti szlávokat orosznak tekintették, az egységes szovjet társadalomra és a közös orosz nyelvre irányuló kommunista politika ennek egyenes folytatása volt.
 - A nemzeti értelmiség megsemmisítése az 1930-as és 1940-es években céltudatosan zajlott.
 - A háború utáni össz-szovjet irányítású újjáépítés a lakosságot internacionalizálta.
 - A hidegháború időszakában a földrajzi helyzetből adódóan katonai bázisok létesültek, a hatalmas létszámú katonaság szintén az oroszul beszélők számát gyarapította.
 - Az írhez hasonlóan itt is kiszorítja a kis nemzeti nyelvet a világnyelv, ezt kezdetben hazug módon „kétnyelvűségnek” nevezik, de a kisebb nyelv igazából vegetál teljes kihalásáig. [6]
- A fenti magyarázatok valóban tudományos igényűek. Egy kis elfogultság azért néhol átsüt a sorokon.

6. A globalizáció, mint új nyelvi konfliktusforrás

Joshua Fishman, a zsidó alapítású, patinás amerikai egyetem, a Yeshiva nyugalmazott tanára (és vendégelőadó a Stanford, valamint a New York Egyetemen) a nyelvi konfliktusokat az angol nyelv jövőjével és szerepével együtt boncolgatja [7]. Az angol mintegy 380 millió ember anyanyelve a világon. Az Interneten közvetített információknak több mint 80%-a angolul jelenik meg. Tekintsük-e az angolt „gyilkos nyelv”-nek vagy sem, a globalizáció együttjárójának vagy nyelvészeti imperializmusnak? Nagyarányú elterjedése mindenestre tagadhatatlan és egyelőre megállíthatatlan.

Fishmann szerint nyelvi konfliktus akkor támad, amikor verseny van a nyelvek között

a kizárólagos használatért a hatalomhoz kötődő – például kormányzási vagy az oktatási – funkcióban. Rámutat, hogy leggyakrabban akkor találkozunk ezzel a problémával, amikor egy regionális vagy helyi nyelv egy tradicionálisan másik nyelvhez kötődő szerep vagy szerepek bitorlására törekszik. Leszögezi, hogy a szovjet időkben Moszkva agresszív módon törekedett szovjet tagállamok nyelvének az oktatás és kormányzati élet nyelvévé tett orosznak való alárendelésére. Nem véletlen, hogy a kilencvenes években a legtöbb balti és közép-ázsiai ország visszaszorította az orosz, és előtérbe helyezte saját nyelvét még a színházakban, a könyvkiadásban, az élet szinte legapróbb területein is. Különösen a balti államokban, Észtországban, Lettországbán és Litvániában születtek szigorú nyelvtörvények, amelyek igencsak érzékenyen érintették a helyi orosz kisebbséget.

A példák szerint a leggyakoribb konfliktusokat a helyi és regionális nyelvek közötti rivalizálás okozza. Fishman ugyanakkor a viszályok további forrását is azonosítja: bemutatja, hogy a globális nyelv térnyerése is éles konfliktusokhoz vezet. Nem ismeretlen a franciák aggodalma, amellyel nyelvüket védik az angol hatástól. Így a francia törvények tiltják a reklámokban az angol nyelv használatát, és szabályozzák a Franciaországban bemutatható angol nyelvű filmek számát is (ugyanakkor a franciák is egyre fiatalabb korban kezdik el az angol tanítását, mert a közember – úgy látszik – nem mindig a nemzeti célokban ismeri fel a saját érdekét).

A globális nyelv hívei között gyakran hallani olyan érveket, hogy egy helyi nyelv túlzott megerősödése veszélyeztetné a békét és a jólétet. A történelem során az erősebb nyelvek sokszor kiszorították a kisebbeket, bajkeveréssel, szeparatizmussal és etnikai erőszakkal vádolva használóikat. A másik oldalon elhangzó vádak is súlyosak: a kis közösségek gyakran nyelvi imperializmussal, nyelvgyilkossággal és gondolatkontrollal vádolják a nyelvi Nagy Testvéreket.

A legkisebb nyelveket a közvetlen szomszédaik nyelve és az angol morzsolhatja föl. A helyi nyelveket a kihalás veszélye fenyegeti a XXI. században.

Ugyancsak Fishmann gondolataitól rugaszkodik el Szabó Ibolya Anna a „Nyelvek csatája” című cikkben [8]. Ő is a globalizációt és a változó kommunikációs formákat járja körül, a hangsúlyokat alig áthelyezve.

Sorolja, hogy nem egy ország sokat áldoz arra, hogy az angol nyelv monopóliumának ellenálljon, és megvédje saját anyanyelvét a nyelvi gyarmatosítástól. A már említett Franciaország például évente több milliárd frankkal támogatja azokat a konferenciákat, iskolákat és médiumokat, amelyek a francia nyelv tisztaságának megőrzését tűzik ki célul. A német kormány világszerte 78 Goethe Intézetet tart fenn Bejrúttól Dzsakartáig, amelyek nyelvtanfolyamok, kiállítások és egyéb kulturális rendezvények szervezésével terjesztik a német kultúrát. A muzulmán szervezetek angol nyelvű kiadványok tömegét készítik az iszlám vallás terjesztésére, azonban az egymás közötti kommunikációban határozottan ragaszkodnak az arab nyelv használatához.

El lehet tehát mondani, hogy a nem angol ajkú népesség körében igenis határozott szándék él saját nyelvük és kultúrájuk megtartására és fejlesztésére.

Egy legfrissebb példa a modern nyelvi háborúra a következő. A *Los Angeles Times* napilap egyik közelmúltban végzett felmérése szerint az ötmillió spanyolul beszélő amerikai lakosságnak is csak 8%-a részesíti előnyben a spanyol nyelvű weblapokat az angol nyelvűekkel szemben. A leglátogatottabb 10 internetes portál közül Britanniá-

ban és Németországban 7 amerikai, de 6 még a nyelvére feltűnően vigyázó Franciaországban is. [9]

Váltsuk hangsúlyt: a nyelvpolitikai ismertetés, a konfliktusleírás, az eseménytíplógia, okok kutatása helyett koncentráljunk inkább a megoldások keresésére.

7. Van-e kiút?

A feltett kérdésre a válasz: van kiút. Mert szerencsére pozitív példák is vannak, ilyen az Olaszországhoz tartozó Dél-Tirol példája. Dél-Tirol jelentősége elsősorban az, hogy Közép-Európában ez az egyetlen működőképes, területi alapon szerveződött autonómia. Súlyos olasz-osztrák etnikai viszály végződött példaértékű módon, megoldották a területi autonómia, az anyanyelv-használat kérdését.

Lássuk a jelenlegi az etnikai-nyelvi állapotokat. Dél-Tirolt ma három nemzetiségi csoport alkotja: a németek (68%), az olaszok (28%) és az őshonos ladinok (4%). A német anyanyelvű tartományi többség az olasz államon belül nyelvi kisebbség. A ladin nyelv és kultúra a Dolomit völgy két településére szorult vissza.

Persze a megértés érdekében itt sem lehet elkerülni a rövid történeti áttekintést.

1910-ben az Osztrák-Magyar Monarchiához tartozó Tirolban a népességnek csupán 3 százaléka volt olasz anyanyelvű. A tirolai régiót az 1920-as párizsi béke kétfelé vágta. Az Ausztriához került északi rész viszonylag távol esett a bécsi, grazi innovációs központoktól, míg az Olaszországhoz csatolt déli rész gazdaságilag sikeresebb lett az olasz ipar közelségében. Itt Mussolini 1930-as betelepítése, erőszakos olaszosítása következtében az olaszok aránya tízszeresre nőtt. Az olaszok városlakók, háromnegyedikük ma is Bolzanóban (Bozen) él. A népességre jellemző a mobilitás, a városi közösségek átalakulnak, helyükbe új nemzedékek és új bevándorlók lépnek (legújabbban törökök, távol-keletiek), a lakosság etnikai, nemzetiségi, kulturális összetétele ma is változásban van.

A II. világháborút követően a helyi politikusok és az osztrák kormány Dél-Tirolt Ausztriához kívánta visszacsatolni, de a győztes nagyhatalmak ezt elutasítottak. Válaszul szeparatista mozgalom bontakozott ki: 1945 őszén 164 ezer aláírást gyűjtöttek népszavazás kiírásáért, 1946 tavaszán Innsbruckban hatalmas tömegtüntetés zajlott. Az a lehetőség maradt, hogy kétoldalú megállapodás alapján Dél-Tirol önkormányzatot nyerjen. 1946 szeptemberében a párizsi békekötés megegyezéshez vezetett. Olaszország a dél-tirolai tartománynak autonómiát biztosított a törvényhozói és a végrehajtói hatalomban, ugyanakkor a „Trentino Region - Tiroler Etschland” néven létrehozott tartományban nyomasztó volt az olasz többség.

A helyi német ajkúak türelmetlensége és csalódottsága egyre fokozódott. 1957-ben volt az első robbantásos merénylet, majd a sigmundskroni kastély előtt tömegtüntetésre került sor. 1959-ben a Dél-Tirol Népárt demonstratív módon elhagyta a regionális kormányzatot. Az ENSZ is foglalkozott Dél-Tirollal, de a tárgyalásos politikai erőfeszítések nem bizonyultak eredményesnek. 1961-ben még több robbantásos merénylet történt (csak június 11-én éjszaka 37 helyen robbant bomba).

Az 1968-as párizsi zavargások nyomán itt már fegyveres felkelésre került sor, a nagyobb városokban stratégiai pontokat (telefonközpont, elektromos művek, vasút) foglaltak el. Az eseményeket követően újabb tárgyalások kezdődtek Rómával, majd az olasz és az osztrák kormány között. A 137 felvetésből 97 az 1948-as autonómiai

törvény alkotmányjogi kiegészítésével foglalkozott, a továbbiak főként közigazgatási intézkedéseket tartalmaztak. Végül majdnem 20 év folyamatos politikai tárgyalása után az olasz kormány a dél-tiroli németek követeléseinek teljesítéséről számolt be Bécsnek. Ausztria erről 1992 júniusában tájékoztatta az ENSZ-t, amire a nemzetközi szervezet hivatalosan törölte a viszályt.

Az új autonómiai törvény rendelkezik a régióról, a trentói és a bozeni tartományról, ezek jogköréről, helyi intézményekről, köztulajdonról, pénzügyekről, a bozeni tartományban az államhivatalok helyőrség állítási jogáról, jogi testületről, alkotmánybírásról, német és ladin nyelvhasználatról. A régió és a két tartomány hatalma lényegesen növekedett. A bozeni tartományban külön rendelkezés született az anyanyelv használatáról, az iskolákról, a kultúráról, a kétnyelvűségről, a foglalkoztatásban követendő etnikai arányokról (a párizsi megegyezésben a dél-tiroli autonómia csak a nyelvi és kulturális fejlődést biztosította a német és a ladin nyelvet beszélők számára). A dél-tiroli tartományi kormányzat működése az eltelt idő alatt azt mutatja, hogy az autonómia nem statikus, hanem sokkal inkább fejlődőképes életkeret.

Dél-Tirol modellt jelenthet azon országok számára, ahol nyelvi kisebbségek élnek. Az autonómia megvalósulása azonban hosszú folyamat eredménye. Az olasz kormányzat sokáig elutasítóan fogadta, de egyre tárgyalta a lehetőségeket az 1946-os párizsi békeszerződéstől („németül beszélő polgárok”) az 1972-es autonómiai törvényen (közigazgatási intézkedések), majd az 1976-os nemzetiségi arányról szóló rendeleten (kétnyelvű közhivatalok) keresztül az 1999-es négy szintű nyelvvizsga-rendszerig. A ladin nemzetiség is használhatja nyelvét írásban és szóban egyaránt. [Vö. 10.]

8. Miben bízhatunk?

A moszkvai *Nyezaviszimaja Gazeta* egy márciusi riportja moldovai határőrök nyelvhasználatát vizsgálja „Nyelvi akadályok fölött” címmel [11]. Mert vannak nyelvi akadályok. Megtudhatjuk, hogy aki a határőrségnél tölti le katonai szolgálatát, az a szolgálat végeztével kétnyelvű kommunikációra lesz képes. Ez a két nyelv a „moldován” (gyakorlatilag román) és az orosz. Persze itt is van keveréknelv: amikor az egyiket beszélnek, be-be csúsznak szavak a másiktól.

Messze nem megoldott államközi szinten a nyelvi kérdés a moldovai–ukrán határon sem. Ugyanakkor a mindennapi érintkezés során az emberek gyakorlatiasan viszonyulnak a helyzethez: se a moldovánt, se az ukránt nem használják, egyszerűen oroszul beszélnek. A határ átjárható. Sok példa van arra, hogy a gyerekek iskolába, az asszonyok bevásárolni járnak a szomszédokhoz, míg a másik oldalról nézve az itteni technikum a vonzó. A nők a jobban felszerelt szülőotthonba mennek szülni akkor is, ha az a határ túloldalán van. Jellemző a mentalitásra a következő kijelentés: Az emberek nem tehetnek arról, hogy itt egyszerre csak országhatár támadt.

Vannak bizonyos idilli ecsetvonások az újságíró által mutatott képben. Lám, az is tenadta népben milyen erő lakozik: minden akadályt, még a nyelveket is legyőzi. Az látszik a képen, hogy míg a hivatalosság itt a fejünk felett nem tud megegyezni, mi célszerűségi alapon elrendezzük ügyeinket nélkülük is.

Míndez egyfajta implicit megerősítése annak, hogy a nyelvi konfliktusok és problémák forrásvidéke valahol a hatalom körül keresendő. Ha a hatalom impotens vagy inkompetens, a helyzet kitermeli a megoldást, mert az emberek nem tudnak, nem akar-

nak várni iránymutatásokra, szabályokra, hanem egyszerűen élni akarnak. A pátoszt és az idillt lefejtve megállapíthatjuk, hogy a nyelvhasználat egyszersmind adaptív, önszabályzó folyamat is; és ez több mint reményteli.

9. Oktatással a konfliktusok ellen

A nyelvi, etnikai konfliktusokkal kapcsolatos internetes keresésem során az üzbég domainen (.uz) egy nagyon érdekes kezdeményezésre bukkantam. Az adott projekt egy kétnyelvű – üzbég és orosz – távoktatási program. Megnevezése: „A polgári társadalom építése Közép-Ázsiában”, gazdája a Civic Education Project nevű 1991-ben alapított non-profit szervezet. A szervezet kapcsolatban áll a nemzetközi Soros Alapítvánnyal is. A távoktatási program mögött 1997 óta zajló oktatási tevékenység folyik Szamarkand egyes felsőoktatási intézményeiben, vendégoktatók (Visiting Lecturer, Иностраннный Лектор) és hazai tudósok (Eastern Scholar, Восточный Ученый) közreműködésével. Az internetes oktatási kurzust Viktória Levinszkaja kandidátus jegyzi.

Az előadások a nyugati és keleti demokrácia gondolat gyökereit kutatják, a polgári társadalom és az iszlám, a nacionalizmus kapcsolódási és ütközési felületeit boncolgatják, foglalkoznak a polgári joggal, Közép-Ázsia etnikai viszonyaival, a polgári értékekkel. Szómagyarázatokkal, bő bibliográfiával (nem csak nyugati források!), szituációs gyakorlatokkal vannak kiegészítve. Az etnikai tárgyú modul bő teret szentel a konfliktusoknak, ezen belül külön kitér a kulturális-nyelvi konfliktusokra is: „A Szovjetunió egyes népeinek az eloroszosítással való kultúrafosztása nemcsak a nemzeti nyelvek használatának a körét szűkítette (az anyanyelv teljes funkcionalitásában csak a falusi lakosság mindennapi családi érintkezésében maradt meg), hanem kikezdte az etnikai identitás kulturális formáit is (tradíciók, szokások, népi ünnepek). Nem véletlen, hogy a helyi kultúrák orosz terjeszkedéstől való védelme vált a nyolcvanas években elindult nemzeti mozgalmak tevékenységének elsődleges motívumává.” Az adott modul az etnikai szimpátia ingadozásainak a skáláján a jóakarát és az antipátia közti középpontot: az etnikai toleranciát célozza meg. Az ismeretek nyújtásán kívül egyfajta etnikai türelmet nevel a hallgatókba. [Vö. 12.]

Nagy szükség van arra, hogy egy átalakuló ország új elitje ilyen tudással és tudatosan kialakított emocionális alappal is fel legyen vértézve. Nyilván az ismeretek és a megközelítés közvetlenül nem jut el mindenkéhez, de talán kisugárzása képes a robbanásokat megelőzni, a konfliktusokat mérsékelni.

10. Egy további lehetőség

Az eszperantisták is tenni kívánnak, felemelik a szavukat a nyelvi konfliktusok megoldása érdekében. Ha csak ennyiről értesülnénk, első gondolatként az tűnne logikusnak és kézenfekvőnek, hogy nyilván saját mesterséges nyelvüket tolják előtérbe. Valójában nem így van, ennél sokkal realistábbak lettek a nyelvük alapjainak közzététele óta eltelt 114 év alatt.

A prágai Eszperantó Világkongresszus 1996-ban egy jelentős dokumentumot adott közre, amelyet Prágai Nyilatkozat néven tartanak számon. Ennek 5. cikkelye foglalkozik a nyelvi jogok kérdésével: „A hatalomnak a nyelvek közötti egyenlőtlen elosztása a világ lakossága nagy részének esetében nyelvük létének állandósult bizonyta-

lanságához, vagy egyenesen ezen nyelvek elnyomásához vezet. Az esperantó közösségben a nagy és kicsiny, a hivatalosan használt és nem használt nyelvek beszélői semleges területen találkoznak, annak köszönhetően, hogy mindegyikük törekszik a kompromisszumra. A nyelvi jogok és kötelességek ilyen egyensúlya precedensértékű abban a tekintetben, hogy miként lehet kifejleszteni és mérlegelni a nyelvi egyenlőtlenség és a nyelvi konfliktusok más megoldásait.

Nézetünk szerint a nyelvek közötti nagy mértékű hatalmi különbségek veszélyeztetik azoknak a biztosítékoknak az érvényesülését, amelyek a nyelvi tekintetben való egyenlő bánásmódot írják elő, és számos nemzetközi dokumentumban kifejezésre jutottak. A mi mozgalmunk a nyelvi jogok érvényesüléséért küzd [13].”

Az esperantó jelentőségét tehát nagyon helyesen nem abban látják, hogy majdan az söpörje félre a többi nyelvet. Ellenkezőleg, hiszen ők a nyelvi sokszínűségért is küzdenek. A nyelvi háborúk, konfliktusok kezelésére viszont egy „csatamezőktől” távoli, nyugodt, neutrális megegyezési terepet, saját jó példájukat nyújtják.

11. Zárszó helyett

A korábbi mesterséges nyelvek – például a volapük – kudarca láttán Zamenhof nem merte saját nevén publikálni az első könyvét, így a dr. Esperanto (dr. Reménykedő) álnevet használta, ami végül is ráragadt a nyelvre.

Mi is csak reménykedhetünk, hogy ezzel a lehetőséggel – és további említett lehetőségekkel – az érintettek élni fognak. A mindenkori hatalom birtokosainak, az erő pozíciójában lévőknek ehhez fel kellene ismerni, hogy hosszú távú érdekek is vannak, és azok érvényesítéséhez önkorlátozásokon, hosszú tárgyalásokon keresztül vezet az út. Ez pedig a hatalom „természetrájtát” ismerve elég nehéz, sokaknak nem is sikerül.

IRODALOM

- [1] Maitz Péter: „...németes szagot érzek rajta...” (A német-magyar nyelvi konfliktus a dualizmus korában). V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus, Jyväskylä, 2001. augusztus 6–10. http://www.jyu.fi/hungkong/pub_juhasz_theses_hu.htm
- [2] Szilvási László: Az esperantó mozgalom rövid története. <http://www.esperanto.hu/palyazat.htm>
- [3] Garadnai Zoltán–Viszket Zoltán : A magyar közvélemény álláspontja a határkérdés rendezéséről, és a kisebbségek helyzetéről (1946. február–április.), benne: Bibó István: *A kelet-európai kisállamok nyomorúsága. Válogatott tanulmányok 1945–1949.* Magvető 1986. <http://www.natarch.hu/archivnet/rovatok/kiseb/hatar/hatar.html>
- [4] Törzsök Erika: Ragaszkodás a kelet-európai konstrukciók hagyományához. *Élet és Irodalom*, XLV. évfolyam, 26. szám, 2001. június 29. <http://www.es.hu/0126/publi.htm>
- [5] Елена Костюк, Надежда Кожухова: Язык страшнее пистолета. Он-лайн версия газеты *Время МН (Московские новости)*. 24 января 2002 <http://www.vremyamn.ru/cgi-bin/2000/860/6>
- [6] Plotnika, Branisla A.: Äußere Ursachen für die begrenzte Verwendung der weißrussischen Sprache. *Die Welt der Slaven*, XLV. Bd. 2000. 49–58. p.

Miért szorul ki a használatból a fehérorosz nyelv? címen ismerteti Zoltán András a *Kisebbségkutatás*, 10. évf. 2001. 1. számában

<http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/26.htm>

- [7] Fishman, Joshua A.: The New Linguistic Order. *Foreign Policy*, 1998–1999. 113. no. 26–40., ismerteti: Kincses Ágnes a *Kisebbségkutatás*, 8. évf. 1999. 2. számában
<http://www.hhrf.org/kisebbssegkutas/1999-2/27.htm>

- [8] Szabó Ibolya Anna: Nyelvek csatája. Globalizáció és a változó kommunikációs formák *Hetek – országos közéleti hetilap*, 1999. március 6.
<http://www.hetek.hu/index.php?cikk=3961>

- [9] Война языков. „Компьютерра-Томск” № 21 от 14 августа 2000 года
<http://computerra.tomsk.ru/arc21.shtml>

- [10] Radácsi Imre: A tirolai eüroregió, *Magyar Felsőoktatás* 2000/7.
<http://www.magyarfelsőoktatás.hu/20.7/31.html>

- [11] Валерий Монастырев, Игорь Плугатарев: Поверх языковых барьеров. Независимая газета” № 45, 11.03.2002.

Публикует: Институт Социальных Технологий Молдавии

http://www.ist.md/index.asp?doc=1_3&doctree=1_3_7_2_39

- [12] Левинская Виктория: Основание Гражданского общества в Центральной Азии. Курс дистанционного обучения

(Eastern Scholar CEP-Uzbekistan)

<http://cepvictory.freenet.uz/rus/index.htm>

- [13] Prágai Nyilatkozat az eszperentó mozgalomról. 1996.

http://www.esperanto.se/dok/pragman_hu.html

TUDOMÁNYOS KÖNYVEK

A magyar nyelv kézikönyve

Szerkesztette: Kiefer Ferenc és Siptár Péter

3490 Ft

A kötet témái: a magyar nyelv története, nyelvtani rendszere, területi társadalmi változatai, szövegtan, stilisztika, nyelvi norma, nyelvművelés, pszicholingvisztika, nyelvi jogok, nyelvi technológiák.

Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika

Szerkesztette: Szarka László és Nádor Orsolya

2350 Ft

A tanulmányok áttekintik a kelet-közép-európai nemzeti (etnikai/nyelvi) kisebbségként élő emberek, embercsoportok nyelvi jogi helyzetének alakulását történeti, jogi és oktatáspolitikai szempontból, kitekintve az Európai Unió álláspontjára is.



AKADÉMIAI KIADÓ

Akadémiai Kiadó Vevőszolgálat

1519 Budapest, Pf. 245

Telefon: 464 8200 Fax: 464 8201

E-mail: custservice@akkrt.hu

Beszélnek a múlt nevei

Benkő Loránd

1950 Ft

Ez a gyűjtemény a korai magyar tulajdonnevek világába vezet el, ahol a magyarság Kárpát-medencei tulajdonnév-adása a honfoglalást, majd államalapítást követő nagy műveltségváltás századaiban nemcsak hagyományokat őrzött, vitt tovább, hanem új névegyedek és névtípusok tömegét keltette életre.

„I bin a Ungarin” mondta a 86 éves sváb asszony

Bevezetés

A kisebbséghez tartozó személyek már gyermekkorukban kapcsolatba kerülnek a hivatalos nyelvvel, általában tanulják azt az iskolában, olvassák a feliratokon, az árucikkek ismertetőin, ezen a nyelven (is) hat rájuk a sajtó, az irodalom, s persze a rádió és a televízió. Ennek eredményeként a kisebbséghez tartozó személyek rendszerint már gyermekkorban elsajátítják az ország hivatalos nyelvét, a többségi etnikum nyelvét, s használják ezt a nyelvet, amikor a helyzet úgy kívánja. Ezzel azonban gyakran együtt jár, hogy életük egyes szféráiból kiszorul, úgyszólván kikopik az anyanyelvük, sőt bizonyos körben, főként szakmai területeken esetleg már el sem sajátítják ezt a nyelvet. Ha ez a folyamat elér egy kritikus pontot, bekövetkezhet előbb a „felcserélő kétnyelvűség”, majd a nyelvcsere, a nyelvi identitás megváltozása is. Ez a nyelvi asszimiláció nem szükségszerű ugyan, de igen jellemző.

Szülőfalum, Nagynyárád beilleszkedik a „nemzetiségi jellegű községek” sorába (Kiss 1955: 192), de a köztudatban úgy él, hogy „svábok lakják”. Írásomban abban az értelemben fogom használni a „sváb” szót, ahogyan azt Hutterer Miklós (1986:318) meghatározta: „A török hódoltság utáni német telepések »sváb« elnevezése csupán általánosítás, amely etnikailag elsősorban frank és bajor csoportokat takar, annak ellenére, hogy a telepések maguk is többnyire átvették ezt a megjelölést. (...) A magyarországi németeknek csak elenyésző töredéke sváb: néhány falu, Szatmár, illetve Pécs térségében és Hajós a Duna mellett. (...) A mai Magyarország területén beszélt német nyelvjárások nagyobb része a bajor-osztrák csoporthoz tartozik (Nyugat-Magyarország, Dunántúli-középhegység, ideértve Budapestet és környékét is).”

A Baranya megye déli részén, Pécestől mintegy 30 km-re fekvő Nagynyárád nyelvjárása voltaképpen az úgynevezett „fuldai nyelvjárás”, mellyel már számos tanulmány foglalkozott (Katharina Wild 1982; Ida Hambuch 1981). A továbbiakban azonban – alkalmazkodva a bevett elnevezéshez – svábnak fogom nevezni a községben használatos nyelvjárást, megkülönböztetve ezzel az irodalmi némettől, amelyet az iskolában tanítanak, amelynek írásbeli formája van, és amely a tömegkommunikációban is használatos.

Az említett megállapítás, hogy a községet „svábok lakják”, statikus értelemben már nem felel meg teljesen a valóságnak – pontosabb Kiss Jenő (1995) meghatározása, miszerint a község „nemzetiségi jellegű”. A község lakosságának száma 1980-tól fokozatos csökkenő tendenciát mutat. (Évente átlagosan 10 lakóval kevesebb él a faluban.) Ez Nagynyárád esetében nem annyira a faluból való kivándorlás vagy az urbanizáció (a közeli Mohácsra való költözés), mint inkább a halálozás következménye. A községben 1989 és 1998 között 226 bejelentkezés és 237 kijelentkezés történt, mely-

nek különbsége 11 fő. Ez a csökkenés messze alulmarad a halálozás és születés közti számból keletkező lakosságcsökkenésnek, mely 90 főt jelent a megjelölt tíz év során.

A nemzetiségi lakosság számának megállapítása eddig többnyire becslés alapján történt, mivel a nemzetiségi hovatartozás nem olyan objektív kategória, amelybe az egyént néhány kritérium alapján egyértelműen be lehet sorolni. A nemzetiségi hovatartozás kritériumai közül mindazonáltal a legfontosabb és legszembetűnőbb a nyelvhasználat, de nem elhanyagolható tényezője az egyén kulturális igénye és gyakorlata, a származás, valamint az a jog, hogy valaki egy bizonyos nemzetiséghez tartozónak érezze és vallja magát.

A Magyar Köztársaság kisebbségi nyelvekkel kapcsolatos politikájának meghatározó eleme – az alkotmány mellett – a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló, módosított 1993. évi LXXVII. törvény (a továbbiakban: kisebbségi törvény), amely – egyéb jogai mellett – meghatározza a kisebbségi közösségek nyelvi jogait. A kisebbségi törvény bevezetőjében a következő megfogalmazás szerepel: „A Magyar Köztársaság területén élő, magyar állampolgárságú nemzeti és etnikai kisebbségek nyelve, tárgyi és szellemi kultúrája, történelmi hagyományai, valamint kisebbségi létükkel összefüggő más sajátosságaik egyéni és közösségi önazonosságuk része. Mindezek különleges értékek: megőrzésük, ápolásuk és gyarapításuk nem csak a nemzeti és etnikai kisebbségek alapvető joga, de a magyar nemzet, végső soron pedig az államok és nemzetek közösségének érdeke is.”

A magyarországi szabályozásban a „Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai Chartája”-ban (az Európa Tanács 1992-ben elfogadott alapidokumentumában) használt „regionális vagy kisebbségi nyelvet beszélő személy” definíciójától eltérően a „nemzeti és etnikai kisebbséghez” tartozás alapján definiálják a nyelvi jogok alanyát. A kisebbségi törvény 42. §-a értelmében 13 olyan nyelv van, amely a Magyarországon élő kisebbségek által használt nyelvnek számít, közülük az egyik a német.

Szerettem volna viszonylag objektív módon megtudni, hogy valójában mennyi a község nemzetiségi lakosának száma. A kérdőíves vizsgálat első felében, melyet 2000 őszén és telén végeztem egy családszociológiai kutatómunka után, azt próbáltam kideríteni, hogy hány ember és milyen mértékben képes használni a mindennapos kommunikációban a sváb nyelvet. Azonban 2001 telén további vizsgálatokat kellett elvégezni ahhoz, hogy az is kiderüljön, hogy ezt a potenciált az emberek mennyire használják ki, milyen mértékben élnek a lehetőséggel, hogy közlési igényeiket több nyelven is ki tudják elégíteni. Itt lehetőségem nyílt annak kiderítésére is, hogy mely tényezők befolyásolják az egyik, illetve a másik nyelvi kód választását a nyelvhasználat során.

Azt a csoportot választottam ki a községben, amelynek kommunikációs eszközként a német nyelvjárás is rendelkezésre áll. Olyan kérdőívet készítettem, melynek segítségével megpróbáltam feltérképezni az érintett emberek családi és nyilvános nyelvhasználatát is, a kiválasztott többgenerációs 10 sváb család tagjaival készített interjúk pedig lehetőséget adtak a rendelkezésre álló nyelvi kódokkal szemben tanúsított érzelmi beállítottságok kiszűrésére és ezáltal a nyelvhasználatot befolyásoló tényezők feltérképezésére.

A kapott eredményeken keresztül tetten érhető a családon belül az asszimiláció folyamata és jelenlegi mértéke. A magyarországi németek asszimilációja ugyanis nagy léptekkel halad előre (Bradean-Ebinger 1999).

A Magyarországon élő német nemzetiségű lakosság számának megállapításához

nem elegendő csak a népszámlálási számadatok figyelembevétele, szükséges hozzá a történelmi háttér ismerete is. Ez utóbbi alapján fedezhető fel a számok mögött meghúzódó valóság: a német nemzetiségű egyén félelme az államhatalomtól. A II. világháború utáni kitelepítések arra készítették a németeket, hogy megtagadják nemzetiségi hovatartozásukat. Ma már legfeljebb az idősebb korosztály körében figyelhető meg ez a tendencia; a fiatalok bátran merik vállalni nemzetiségi azonosságukat.

Ez számokban a következőképpen írható le. 1941-ben Magyarországon 477 057 ember vallotta német anyanyelvűnek magát, mely adatot alapul véve 1941 és 1949 között 177–230 ezer embert telepítettek ki Németországba. A visszavándorlást és a magyarországi német nemzetiségi, II. világháborús embervesztéseket figyelembe véve kb. 157–230 ezer német nemzetiségű magyar állampolgár maradt az országban. A KSH 1955-ben elvégezte a német anyanyelvűek feltérképezését az országban, és az 1930-as és 1941-es adatokat alapján, figyelembe véve a kitelepítéseket, a háborús veszteségeket, az asszimilációt és a német nemzetiségre jellemző népességi folyamatokat is, 220 ezer német anyanyelvű személyt állapított meg az adott évre Magyarországon (Klinger 1993: 75).

Az utolsó magyar népszámlálás csaknem háromszor annyi német nemzetiségű személyt mutat ki, mint tíz évvel korábban, és növekedésük anyanyelv szerint is elég figyelemre méltó. Míg a hazai nemzetiségi szervezetek becslései szerint Magyarországon 200–250 ezer német él, néhány olyan empirikus vizsgálat alapján, amelyeket elsősorban azokon a településeken végeztek el, ahol jelentősebb a német ajkúak száma, illetve aránya, számuk 95 000 fő (Bradean-Ebinger 1990).

Ez a tény is jól bizonyítja, hogy a népszámlálási adatok semmiképpen nem megbízhatóak – főként nem az asszimiláció szempontjából. Bár a 2001. évi népszámlálás kérdései már közeledtek kissé a „Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai Chartájá”-ban megfogalmazott „regionális vagy kisebbségi nyelvet beszélő személy” meghatározáshoz. Ugyanis a – lényegében a kisebbségi törvényben megfogalmazott – kisebbséghez való tartozás szabad és önkéntes megvallása alapján született addigi adatokhoz képest a nyelvhez és a kultúrához már nem kizárólagosan kötődők megjelenésével lényegesen pontosabb képet kaphatunk arról, hol és hányan kötődnek egy-egy kisebbség nyelvhez és kultúrájához. A köztudatban azonban mind a mai napig Magyarországon és külföldön is a 250 ezres becsült adat él. A jövőben az ilyen számok a területi bontás alapján tovább pontosíthatók annak érdekében, hogy megállapítsák: a kormánynak mely régiókra kell koncentrálnia kisebbségpolitikájának alakítása, fejlesztése során.

Miért állítom mégis azt, hogy a magyarországi németiség nagy mértékben asszimilódik és halad a többségbe való beolvadás felé?

Teszem ezt egyrészt azért, mert a magyarországi németek körében végzett több nyelvhasználati és identitási kutatás is beszámol erről a tényről. Például egy 1983/84-ben és 1993/94-ben ugyanazokon a településeken lefolytatott, kiterjedt szociolingvisztikai vizsgálat (Bradean-Ebinger 1984–1994) alapján a következő fejlődési tendenciát lehet megállapítani: a családban a német használata 35 százalékról 15 százalékra csökkent, míg a magyar használata 22 százalékról 67 százalékra nőtt. Mindkét vizsgálat (nyelvhasználati és identitási) azt mutatja, hogy a magyarországi németek többsége részben az előrehaladott asszimiláció következtében, részben az utóbbi évek politikai fejleményei folytán kettős identitásúnak vallja magát – mind nyelvi, mind szellemi értelemben.

Az asszimiláció azonban nemcsak a nyelvhasználati változásokkal magyarázható, hanem általában véve azoknak a szemmel látható jellegzetességeknek az eltűnésével is, amelyek a svábokat megkülönböztetik a magyar többségi nemzettől.

A község jelenlegi jellemzői

A község lakosságának túlnyomó többsége mezőgazdasági termeléssel és állattenyésztéssel foglalkozik főként otthoni gazdaságokban.

A kérdőíves vizsgálat alapján 117 fő ingázik naponta (az iskolásokat is beleértve) munkahelye és lakóhelye között, 18 személy pedig hetente. Az az egyén, aki napjainak nagy részét más nyelvi környezetben tölti el és alkalmazkodik az ottani többségi nyelvhasználathoz, természetes, hogy elhagyja azt a nyelvet, amelyiken kevésbé tud kommunikálni.

A községtől 15 km-re fekvő Mohács a VOLÁN buszjárataival (munkanapokon 7 járat) 20 perc alatt megközelíthető, ami az ingázásnak rendkívül kedvez. Pécsre mindössze két közvetlen buszjáratral rendelkezik a község, azonban a hét percre fekvő szintén svábok által lakott Bólyról félóránként indul buszjárat a megyeszékhelyre. A falunak vasúti megállóhelye is van, amely mindkét várossal összeköti a községet.

Magyarországon a jogi rendszer sokkal több lehetőséget biztosít a kisebbségek nyelvének használatára, mint ami gyakorlatilag megvalósul. A községben azonban az 1990. évi önkormányzati választások idején a lakosság háromtagú kisebbségi önkormányzatot választott, mely azóta is létezik a faluban. A nemzetiségi lét és identitás megőrzésének szándékára utal az a tény, hogy nemzetiségi óvoda (Szieber 1995:128-31) és kéttannyelvű általános iskola működik a településen. A német és a magyar ezenkívül külön tantárgy is. A tanulók a heti órakeret 50 százalékában tanulnak németet s németül. A nyelvórák mellett a népismeret, környezetismeret és a készség-tantárgyak oktatása folyik német nyelven. A község továbbá több német és osztrák partnerkapcsolattal rendelkezik, ami pozitív irányban befolyásolja a német nyelvhasználatot, iskolai cserék révén pedig motiválják a gyerekek (irodalmi) német nyelvtanulását.

Az anyanyelv használatának és az identitásnak egyik legfontosabb intézménye az egyház volt. A község lakossága a betelepítés óta szinte kizárólag római katolikus vallású. Az egyházközségben 882 a katolikus vallású és mindössze 30 fő református, akik Mohácson gyakorolják vallásukat. A Római Katolikus Plébániahivatal adatai szerint minden német családból származó egyén katolikus a faluban.

A község története

A falu története folyamán többször elnéptelenedett – a tatárjárás ideje, török uralom –, majd a háborús pusztítások után újra benépesült. Jelenlegi „kétnemzetű” arculatát az 1720-as években nyerte el, amikor az első kizárólag katolikus német családok települtek be a faluba a németországi Fulda környékéről.

A német telepések érkezése előtt a falut 1554-től kezdve néhány magyar család (27) lakta, majd a török időkben szerbeket (rácokat) telepítettek a magyarok üresen hagyott házaiban, akik lassan kihaltak vagy elhagyták a falut.

A magyarokat a II. világháború után, 1947-ben telepítették az 1946-os és 1947-es német kitelepítés áldozatává vált német családok üres házaiba. A magyarok a Felvi-

dékről érkeztek; katolikusok éppúgy voltak köztük, mint reformátusok. Így kezdetben a nemzetiségi ellentét mellett a vallási elkülönülés is jellemezte a falu lakosságát.

A település nemzetiségi tagolódása nem jelentett földrajzi elkülönülést, hiszen egyrészt a később betelepített magyar családok nem építettek új házakat a fenti okok miatt, másrészt pedig nem minden német családnak kellett elhagynia otthonát. A magyarok és németek házai így egymás mellé estek. A ki- és betelepítési folyamat végeredményeképpen gyengült a német kisebbség identitása, kulturális kötődése; az asszimiláció felgyorsult.

A vizsgálati módszer

A következő kérdésekre kerestem a választ: 1) Szám szerint hányan vannak a községben, akik még tudnak svábul? 2) Milyen összetételű a svábul tudó és az azt használó réteg?

A kérdések megválaszolásához eszközként a kérdőívet használtam, ugyanis nagy mennyiségű adat felvétele volt a cél. Technikai okokból (1 fő időközben meghalt, 1 fő súlyos betegsége; 4 fő nem tartózkodott otthon) a százszázalékos adatfelvétel nem volt megvalósítható. A kérdőívet a 0–3 éves gyermekeken kívül mindenkihez eljuttattam, akinek legalább az egyik nagyszülője német származású. A lakosság 581 sváb származású lakójából (az összlakosság 63 %-a) 562 fő 3 éven felüli, akik közül az említett okokból 556 főt tudtam „kikérdezni”. Tehát a sváb lakosság 95 %-ára vonatkozóan rendelkezem pontos adatokkal. A 2 % cigány és az összlakosság 35 %-át kitevő felvidéki származású lakosság sváb nyelvhasználatát a vizsgálatnál figyelmen kívül hagytam, ugyanis a községet igen jól ismerve nem tudok példát arra, hogy valaki bármilyen okból (üzleti, társadalmi, politikai stb.) néhány szó vagy kifejezés kivételével rendszeresen használná a helyes német tájnyelvet.

Eredmények

1. Nyelvtudás

A nyelvtudás a vizsgálat egyik kulcskérdése, amely a kérdőíven konkrét kérdés formájában szerepel.

1. Táblázat. „Melyik nyelvet milyen fokon érti és beszéli?”

	Nagyon jól	Jól	Rosszul	Egyáltalán nem
Érti	103 (18,5%)	352 (63,3%)	97 (17,4%)	4 (0,7%)
Beszéli	98 (17,6%)	111 (19,9%)	137 (24,6%)	210 (37,7%)

Tehát Nagynyárád német nemzetiségű lakosságának (az összlakossága 63%-a), pontosabban a megkérdezettek (556 fő) 38 %-a állította magáról, hogy egyáltalán nem tud semmit svábul. Ebből azonban csak 0,7 % nem érti a nyárádi tájnyelvet. A német nemzetiségű közösségnek majdnem fele, 47 %-a állította, hogy ha rosszul is, de valamennyit

ért és tud svábul. A „nagyon jól értők és beszélők” a nyelvközösség 36%-át alkotják Nagynyáradon.

A kérdést és a választ tudatosan leegyszerűsítettem, mert a probléma részletes elemzése meghaladná a beszámoló kereteit. Problémát jelent egyrészt, hogy ki milyennek ítéli a saját nyelvtudását. A nyelvtudás objektív mérését nem lehet ilyen vizsgálatban megoldani, ezért a megkérdezettek szubjektív ítéletére kell hagyatkozni. Továbbá nem léteznek olyan kritériumok sem, amelyek alapján egy-egy személyt egy bizonyos nemzetiséghez tartozónak lehetne nyilvánítani.

Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a nemzetiségi nyelv tudása a nemzetiségi tudatnak egyik legfontosabb összetevője, ugyanakkor nem kizárólagos feltétele – főként napjaink erőteljesen mutakozó nyelvi asszimilációs folyamatait ismerve nem az.

2. Nyelvhasználat

2. Táblázat. „Melyik nyelvet használja a leggyakrabban?”
magyar – sváb – irodalmi német

magyar	sváb	magyar és sváb
443 (79,6%)	51 (9,1%)	62 (11,1%)

Ezzel tulajdonképpen választ is kaptunk arra a kérdésre, hogy milyen nyelven beszélnek napjainkban az emberek Nagynyáradon: 88 % beszél magyarul (az összlakosságot véve figyelembe), 12 % pedig svábul, ebből 13,6 % használja gyakrabban a svábot, mint a magyart. Ebből a megállapításból figyelemre méltó következtetést csak akkor tudunk levonni, ha összevetjük a nyelvtudással. 209 fő mondta magáról, hogy nagyon jól, illetve jól beszél svábul és 455 ember pedig azt állította, hogy nagyon jól, illetve jól érti a helyi tájnyelvet – tehát képes lenne mindennapi kommunikációja során túlnyomórészt ezt a nyelvet használni. Közülük 443 (79,6 %) mégis a magyar nyelvet használja leggyakrabban. Ennek okait a későbbiekben részletesen kifejttem.

3. Anyanyelv

3. Táblázat. „Melyik nyelvet tanulta elsőként az édesanyjától?”
magyar – sváb

magyar	sváb	magyar és sváb
423 (76%)	76 (13,6%)	57 (10,2%)

Tehát 133 fő (23,9 %) vallotta magáról, hogy sváb anyanyelvű, mégis ennek a közösségnek csak a fele (12 %) beszél a svábot gyakrabban a magyarnál.

Itt konkrétan a számok tükrében is tetten érhető a nyelvváltás. A nyelvhasználatnak a magyar irányába történő eltolódását mutatja az a számadat is, mely szerint a 209 svábul nagyon jól, illetve jól tudó ember közül csak 61 fő (9,1 %) használja leggyakrabban a svábot, 62 ember (11,1 %) pedig mennyiségileg körülbelül egyforma gyakorisággal használja a tájnyelvet és a magyart. A svábul tudók (nagyon jól és jól beszélők és értők (83 százaléka a magyart használja leggyakrabban. Mivel ez nem magyarázható a nyelvtudás hiányával, okait máshol, külső körülményekben kell keresni Nagynyáradon.

A nyelvhasználatot befolyásoló, az egyéntől független körülmények

1. Történelmi események. A II. világháborúért Magyarországon a német nemzetiséget is felelősnek kiáltották ki, kitelepítéssel és elnyomással akarták kollektíven megbüntetni a svábokat. A kitelepítés és betelepítés borzalmait a nagynyárádiak is átérték. 82 sváb családot (330 személyt) telepítettek ki, akik helyére 83 felvidéki magyar család (kb. 330–340 személy) került a faluba 1947 szeptembere és 1948 októbere között. Az 1947. szeptember 5-én kezdődő második kitelepítési hullámban elhurcolt német nemzetiségűek közül a legtöbben (185 fő) egy év múlva visszaszöktek a községbe. Ők ugyanis a kitelepítés után Németország keleti részére kerültek. Származásuk és anyanyelvük bevallásához azt követően félelem tapadt. A kitelepítés, deportálás rémképe mindenkre jellemző, politikai hovatarozástól függetlenül. A kollektív büntetés sztálini gyakorlatának emléke mindmáig él a nagynyárádi svábokban. A meghurcoltatás sokkhatása hozzátartozik a sváb származású, főként idősebb népréteg neurózisához, amely átélte az eseményeket.

Az a tény, hogy az 1990. évi népszámlálás alkalmával ötven fővel kevesebben vallották sváb (német) anyanyelvűnek magukat, mint ebben a kérdőíves vizsgálatban, egyrészt a személyemnek szóló bizalomnak tudható be, másrészt viszont azzal is magyarázható, hogy a népszámlálás a németet adta meg választási lehetőségként. Sok ember ekkor az irodalmi németre gondolt, mert a svábok köztudatában az él, hogy az otthoni nyelvjárás és az irodalmi nyelv nagyon messze van egymástól. Így sokan inkább a magyart adták meg anyanyelvként.

Az álmok sokszor árulkodnak az identitásról, anyanyelvről. Az egyik interjúalanyom, egy 57 éves férfi elmondta, hogy álmaiban többször megjelenik az a motívum, amikor nagyapja svábul szólítja fát vágni, nagyanyja svábul babusgatja vagy szülei svábul szidják. A férfi ma már gyakrabban használja a magyart, magyar nőt vett feleségül, viszont 1946-ban még nem tudott magyarul. 88 éves édesanyja elmondta, hogy a katonák elől mindig elzárták a gyereket, nehogy megszólaljon és kiderüljön, hogy sváb. Az 57 éves férfi számára németisége félelemmel, ugyanakkor büszkeséggel teli érzés is, mindehhez pedig némi szégyen is hozzájárul nevének magyarosítása miatt. Sváb identitásának letéteményesei gyermekei, lánya, fia és unokái, akik mind jól beszélnek németül – azaz jól beszélnek a német irodalmi nyelvet.

2. Ezzel eljutottunk a nagynyárádi sváb nyelvhasználatot befolyásoló második tényezőhöz: értékítélet, presztízs, attitűd. Sokak véleménye szerint – ahogy ez az interjúkból is kiderült – a sváb nem elegáns, hanem éppen ellenkezőleg, „parasztos”, nem lehet vele messzire jutni, csak a ház körüli, egyszerű, „falusi” dolgokról lehet ezen a nyelven beszélgetni. Presztízse a magyarhoz képest alacsony – volt! –, sok szülő inkább magyarul tanította meg gyermekét, hogy társai ki ne nevessék. A magyar nyelv befolyásának növekedése az országban és a környéken a nagynyárádi sváb kisebbséget is arra kényszeríti – még akkor is, ha a mai napig a többséget alkotja a községben –, hogy inkább feladja magát, ha nyelvi öntudata konfliktusok forrása lehet.

3. Mobilitás és urbanizáció. Ez a folyamat nemcsak Nagynyárádra, hanem egész Európára jellemző. Főleg a helyi termelőszövetkezet zsugorodása és megszűnése napjainkban meggyorsítja a mezőgazdasági termelés csökkenését, azonban a kisgazdaságok léte a faluban lassítja ezt a folyamatot. A környező falvakban és a városban való napi ingázás, a középiskolás ifjak napi távolléte, illetve az a tény, hogy autóval (mellyel né-

hány család kivételével mindenki rendelkezik a községben) 10–20 perc alatt Mohácson vagy a környező falvakban lehetnek a emberek, azt eredményezi, hogy egyre inkább kiszakadnak eredeti nyelvi környezetükből. A fiatalok könnyen találnak maguknak házaspárt máshol, már nem fektetnek súlyt arra, hogy a svábok egymás között házasodjanak.

4. Nyelvsziget-helyzet. Ez a tényező sem csak Nagynyárádra és az itt élő svábok nyelvhasználatára igaz, hanem általában a magyarországi német nyelvjárásokra. Ezek, mivel a nagy német nyelvterületről elszakadt részek, és kapcsolatban állnak az „anya-nyelvterülettel”, tipikus példái a nyelvszigetnek. Magyar nyelvi környezetbe vannak beágyazva, és a hivatalos nyelv is a magyar, amely minden tekintetben különbözik magától a német nyelvtől, mert nem az indoeurópai, hanem a finnugor nyelvcsaládba tartozik.

A nyelvszigetek nyelvi közösségének tagjait általában kétnyelvűség (bilingvizmus), jellemzi, ha a személy mindkét nyelvet használja bármely kommunikációs helyzetben. Ez a nyelvhasználat lehet funkcionális (diglosszia) is, amikor mindegyik nyelvnek megvan a közmegegyezésen alapuló általánosan elfogadott használati területe (Ferguson 1959:327).

A felmérés eredménye szerint Nagynyáradon is ezt a helyzet alakult ki:

4. Táblázat. „Hol beszél svábul olyan emberekkel, akik tudnak svábul?”

Hol?	Pontérték
otthon	47
az utcán	38
a boltban	20
a postán	9
az önkormányzatnál	7,5
a templom előtt	36,5
a munkahelyen	14,5

Megjegyzés: A válaszokhoz (N=72) pontérték rendelttem:
többnyire = 1 pont; néha = 0,5 pont.

5. A táblázatból egyértelműen kiderül, hogy a sváb nyilvános helyekről kiszorulóban van. Formális helyzetekben nem használják egyrészt azért, mert a magyar a hivatalos nyelv az országban, másrészt pedig azért, mert ez a nyelvi kód nem alkalmas a formális közlési igények kielégítésére, nincs meg hozzá a szókincse. Hiszen a nyelvjárás a XVIII. században kiszakadt eredeti német nyelvi környezetéből, Magyarországra kerülve pedig a magyar vette át az irodalmi nyelv szerepét. Az anyaországtól való távoltság pedig azt jelentette, hogy a nyelvjárásnak nem volt mihez igazodnia. Feladata kimerült a mindennapi élet anyagi természetű dolgainak megnevezésében és leírásában. Napjainkra annak vagyunk tanúi, hogy az irodalmi nyelvek, miután a kisebbségi oktatásban már a nyelvújítások eredményeit tartalmazó irodalmi nyelveket oktatják, fokozatosan biztosítják a helyi regionális kisebbségi nyelvjárásokat.

2002-ben elfogadták a Magyar Köztársaság kormányának a „Regionális vagy kisebbségi nyelvek európai Chartájá”-ban vállalt kötelezettségeinek végrehajtására vonatkozó második időszaki jelentését. Mindazonáltal a Magyar Köztársaság csak azok-

nak a kisebbségeknek a nyelvével kapcsolatosan vállalt kötelezettségeket a Charta harmadik része vonatkozásában, amelyek bizonyos földrajzi vagy létszámbeli okból kiépített struktúrával rendelkeznek az anyanyelvű oktatás és a kulturális élet terén. Ide tartozik a német nyelv is, melynek védelméért a kormány kötelezettséget vállalt.

Az ilyen alacsony presztízsű nyelv félreáll, míg helyét a magasabb presztízsű nyelv foglalja el, a nyelvi közösség tagjai nyelvváltáson mennek keresztül, és az alacsonyabb presztízsű nyelv idővel kihal. Ez a folyamat persze nem robbanásszerűen megy végbe, hanem igen hosszú ideig, több generáción keresztül is tarthat. A folyamat kiindulópontja két egymás mellett élő nyelvi közösség teljes, majd fokozatosan gyengülő egynyelvűsége, amely bilingvizmussá alakul, hiszen mögötte az egymással való kommunikálás igénye húzódik meg. Az elején még kiegyensúlyozott a kétnyelvűség, később pedig külső társadalmi vagy egyéb más hatásra diglossziává fejlődik. Majd később ismét fokozatosan a két nyelv keveredése által a két közösség ismét eljut az egynyelvűséghez, azonban ez már egy közös egynyelvűség. A legvégső pont: a kulturális különbségek elmosódásával a kisebbség akkultúrációja megy végbe (Radó 1989). Ezt a prognózist támasztják alá a más magyarországi kisebbségek körében végzett szociológiai kutatások is (Radó 1994).

A svábul tudó réteg szociális összetétele

5. Táblázat. Kor és nyelvtudás

Korcsoport	Egész minta (556)	Svábul tudók (209)
83 év fölött (szül.1915 előtt)	3 fő (0,53%)	3 fő (100%)
83–74 év (szül.1915–1924 köz.)	12 fő (2,15%)	12 fő (100%)
73–53 év (szül.1925–1945 köz.)	109 fő (19,6%)	73 fő (66,97%)
52–38 év (szül.1946–1960 köz.)	134 fő (24,1%)	51 fő (38,05%)
37–24 év (szül.1961–1967 köz.)	125 fő (22,48%)	39 fő (31,2%)
23–15 év (szül.1975–1983 köz.)	107 fő (19,24%)	23 fő (21,49%)
15–3 év (szül. 1983 után)	66 fő (11,8%)	8 fő (12,12%)

Az eredményekből kitűnik, hogy 1945, a háború befejezése fordulópontra a nyelvtudás és a kor kapcsolatában. Az 1945 előtt született korosztályok esetében magasabb a svábul tudók aránya, mint az utána születetteknél. A másik kulcsfontosságú évszám: 1960. Ettől az évtől kezdve nagy csökkenés mutatkozik meg a svábul tudók számában. Az arányok átbillenésében politikai és mobilitási, illetve urbanizációs okok játszottak szerepet Nagynyáradon.

6. Táblázat. Nem és nyelvtudás

	Egész minta (556)	Svábul tudók (209)
Férfi	243 (43,7%)	99 (47,36%)
Nő	313 (56,29%)	110 (52,63%)

A nem és a nemzetiségi nyelv tudása, illetve megőrzése között nincs ok–okozati kapcsolat az adatok tanúsága szerint. A nők magasabb aránya a svábul tudók között a demográfiai kutatások által igazolt, a nem és az életkor között fennálló összefüggés eredménye: mivel a nők várható életkora magasabb, nagyobb számban vannak jelen az idősebb korosztályokban.

7. Táblázat. A jelenlegi munka jellege és a nyelvtudás

	Egész minta (556)	Svábul tudók (209)
Szellemi	217 (39,02%)	42 (20,09%)
Fizikai	339 (60,97%)	167 (79,9%)

A jelenleg inkább fizikai jellegű munkát végzők aránya a svábul tudók között több mint 80 %, míg az egész mintában 60 % körül mozog. Ennek oka abban rejlik, hogy a fizikai jellegű munkát végzők kevésbé szakadnak el az eredeti környezetüktől, könnyebben találnak munkát helyben, és közlési igényeiket a sváb is ki tudja elégíteni. Elképzelhető azonban egy másik ok is, amely az adatok torzulását jelentené: valószínűleg a nyugdíjasok és háztartásbeliek a fizikai, míg a tanulók a szellemi kategóriába kerültek. Az értelmiségiek, szellemi munkát végzők – a helyben dolgozó pedagógusok, a papot, az orvost, a védőnőt és a hivatalokban dolgozókat leszámítva – környező falvak hivatalaiban, vagy a közeli Mohácson végeznek szellemi tevékenységet, és munkahelyük kizárólagos nyelve a magyar.

Összegzés

A kérdőív segítségével összegyűjtött számadatokat és szociológiai jellemzőket egybevetve megállapítható, hogy az életkor játssza a legfontosabb szerepet a nagynyáradi német nemzetiségi lakosság asszimilációjában.

A II. világháború után született generációk nyelviileg magas asszimilációt mutatnak. A 2000 őszén a községben végzett szociológiai vizsgálataim, a kiválasztott mintával készített interjúk, valamint – helybeli lévén – személyes tapasztalataim alapján elmondhatom, hogy az utóbbi időben bizonyos identitáserősödés figyelhető meg a fiatalabb generációnál. Országos szinten is igazolták a 2001. évi népszámlálási adatok, hogy a német kisebbségi kulturális értékekhez és hagyományokhoz való kötődés magasabb (88 ezer) a nemzetiségi bevallásnál (62 ezer). Nagy változások történtek például az iskolai és óvodai közegben. Ezek persze pozitívan befolyásolják a német irodalmi nyelv fejlődését, a tájnyelvnek azonban kevés szerep jut. A legnagyobb változás azonban a médiában történt, ahol megnőtt a német adók nézettsége, ami azonban megint tulajdonképpen független a sváb nyelvhasználatától, és leginkább az identitás-megőrzés és -azonosság forrása.

A nagynyárádi svábok kétnyelvűsége inkább receptívnek (passzívnek) mondható, kivált a középső és fiatal generációnál. A nyelvhasználat erős egyoldalú dominanciát mutat a magyar nyelv javára. A nyelvjárás teljesen a privát szférába szorult, de az idős generáció kihalásával lassanként ebben az állapotban is megszűnik majd.

A jelenlegi helyzet kialakulásában több tényező is közrejátszott Nagynyárad esetében, mint például a nyelv gyenge kapcsolata a német irodalmi nyelvvel, a politikai nyomás, a megfelelő nemzetiségi oktatás hiánya, a mobilizációs folyamatok. A nagynyárádi sváb családból származó fiatalok sváb identitástudatának erősödése, németországi és osztrák partnerkapcsolatok kialakítása és ápolása, a régi sváb hagyományok folyamatos felelevenítése (Márton-napi búcsúfa állítása, lakodalmas játék, sváb népdalok éneklése és táncok előadása, közös rételessítés), vagy akár a két tannyelvű oktatás és óvodai, iskolai nevelés késlelteti ugyan a nyárádi német tájnyelv eltűnését, azonban meggyőződésem, hogy semmiféle nyelvművelő, illetve nyelvfejlesztő tevékenység nem képes tartós eredményt elérni – még akkor sem, ha nyelvészek, nyelvművelők vagy szociológusok tesznek ennél „szakszerűbb” intézkedéseket. A nyelv fejlődése ugyanis a társadalom fejlődéséhez kötött, annak az eredménye, és az emberek sorsát tükrözi, így érdemlegesen – sajnos – nem befolyásolhatjuk a nyárádi sváb nyelvjárás alakulását sem.

Az ország mai területén megtelepedett kisebbségek integrációja, majd beolvadása a többségi nemzetbe az évszázadok során hol gyorsabb és erőszakosabb, hol pedig lassúbb és központilag kevésbé erőltetett volt. A II. világháború utáni kényszerű kitelepülés, illetve önkéntes áttelepülés alapvetően rombolta a kisebbségi közösségeket. A folyamat végeredményeképpen gyengült szinte valamennyi hazai kisebbség identitása, kulturális kötődése, valamint oktatási bázisa, és felgyorsult az asszimiláció. Bár a rendszerváltozás előtti kisebbségpolitika elismert néhány kisebbségi közösséget – ezek mindegyike jelenleg a Charta hatálya alá tartozik – és látszólag támogatta a kisebbségi kultúrák átörökítését, az oktatási bázis megteremtését, valós intézkedések hiányában azonban lényegében folytatódott a kulturális beolvadás, a kisebbségi nyelvek szerepének csökkenése, illetve a kisebbségi identitás felszámolása.

Ennek következménye, hogy mára a Magyar Köztársaság területén élő kisebbségek nagyobb része kettős vagy többes kulturális kötődéssel rendelkezik. A magyar nyelvhez és kultúrához való kötődésük csaknem olyan erős (esetenként erősebb), mint az eredeti nemzeti kisebbségi nyelvükhöz és kultúrájukhoz való kötődés.

IRODALOM

- Bradean-Ebinger, Nelu: 10 évvel később. A német–magyar kétnyelvűség szociolingvisztikai vizsgálata (1984 – 94). in: *Multi - Lingua* 1994, 155–172.
- Bradean-Ebinger, Nelu: *A német mint kisebbségi és többségi nyelv Közép-Európában*. Tézisek, Pécs, 1999.
- Bradean-Ebinger, Nelu: *Asszimiláció és nyelvhasználat (Nemzeti kisebbségek Magyarországon)*. Citogen Kiadó, Budapest, 1991.
- Cseresnyés Ferenc: „Az 1947–48. évi baranyai telepítések néhány dokumentuma.” in: Szita László: *Baranyai Helytörténetírás*. Pécs. 673–715.
- Ferguson, Charles: „Diglossia”. in: *Word* 15 (1959), 325–340.
- Füzes Miklós: A népesség anyanyelv szerinti összetételét befolyásoló tényezők Délkelet–Dunántú-

- lon 1941 és 1949 között I., II., III. (Kézirat, 1986, 1988) in: Szita László *Baranyai Helytörténet-írás*. Pécs, 715–722., 489 – 516.
- Hambuch, Ida: „Lautlehre der fränkischen Mundart von Mucsi”. in: *Beitrage zur Volkskunde der Ungarndeutschhen*. 1981.3.sz. 75 – 97.
- Haffner, Johann: *Nagynyárád*. Schwabach, 1984.
- Hutterer Miklós: *A germán nyelvek*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1986.
- Kiss Jenő: *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.
- Klinger András: „Die Deutschen von Ungarn 1941–1980.” in: Kovacsics 1993: 75.
- Kovacsics József: „Die Ungarndeutschen zwischen 1870–1941.” in: Kovacsics 1993: 70.
- Kovacsics József (szerk.): *Die Deutschen in Ungarn Zwischen 1870 und 1980. Historisch–demographische Mitteilungen*. ELTE Statisztikai és Jogi Informatikai Tanszék, Budapest, 1993.
- Radó Péter: A baranyai német kisebbség nemzetiségi nyelvhasználata. Országos Idegennyelvi Könyvtár Budapest, 1989. (kézirat)
- Sziebert Imréné: „Óvodás gyermekek német – magyar kétnyelvűsége Nagynyárádon”. in: *Kétnyelvűség* 1995. 2.sz. 128 – 131.
- Wild, Katharina: „Sprichwarter in der Bawazer (Babarcer) Mundart.” in: *Beitrage zur Volkkunde der Ungarndeutschen* 1982. 4.sz. 235 – 249.

Függelék

KÉRDŐÍV

A válaszokat kérem, jelölje meg a lapon!

1. Ném:
 2. Kor:
 3. Foglalkozás:
 4. Munkahely:
 5. Nagynyárádi születésű - e? Igen Nem
 6. A községbe való költözés ideje:
 7. Nemzetisége:
 8. Melyik nyelvet milyen fokon érti és beszéli?
- | | | | |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| nagyon jól | jól | rosszul | egyáltalán nem |
| beszéli érti | beszéli érti | beszéli érti | beszéli érti |

Angol
Német irodalmi
Sváb
Orosz
Francia
Egyéb

9. Melyik nyelvet használja leggyakrabban?
MAGYAR – SVÁB – NÉMET (irodalmi)
10. Melyik nyelvet tanulta elsőként az édesanyjától?
MAGYAR – SVÁB
11. Hol beszél svábul olyan emberekkel, akik tudnak svábul?

Hol?	Többször	Néha	Soha
otthon			
az utcán			
a boltban			

A szeptember 11-i katasztrófa hatása az amerikai nyelvoktatásra

A probléma

Spanyol: 8 306 000; kínai: 753 000; francia: 476 000; olasz: 735 000; német: 386 000; koreai: 384 000; vietnámi: 321 000; tagalog (filippínó): 268 000; lengyel: 224 000; japán: 195 000; portugál: 131 000; orosz: 128 000; thai/lao: 122 000; görög: 120 000; arab: 99 000 beszélővel – az első 15 az Egyesült Államokban beszélt 176 nyelv közül, az 1990-es népszámlálás adatai szerint (SIL publication).

Hogyan lehetséges mégis, hogy 2001 szeptemberében, néhány nappal a World Trade Centert ért támadás után Robert Mueller, az FBI igazgatója nyilvános felhívást tett közzé a televízióban, hogy arab, farsi és pastu tolmácsokat keresnek? A legutóbbi népszámlálási adatok becslései szerint 40 000 afgán él az országban, mégis egyetlen amerikai egyetemen sem lehet pastu nyelvet tanulni. Az egész országban mindössze 200 nem arab származású amerikai beszéli valamelyik arab nyelvet (Peyton és Ranard, 2001), 1998-ban pedig összesen 4300 egyetemista tanult arabul. (Ez a szám azóta megháromszorozódott, a probléma csak az, hogy legalább három évbe telik, mire valaki képes megfelelő szinten beszélni a nyelvet ahhoz, hogy nemzetvédelmi területen helyezkedjen el. – Fisher, 2001.)

A National Foreign Language Center igazgatója, Richard D. Brecht szerint „minden válság után felélénkül a tenniakarás, de nincs meg a hosszabb ideig tartó országos erőfeszítés, hogy véglegesen megoldják a problémát” (NFLC honlapja). Amikor a Szovjetunió jelentett veszélyt az első műhold fellövésével, azonnal megszületett a National Defense Education Act (Nemzetvédelmi törvény) VI. cikkelye, amely a nemzetvédelmi szempontból kritikus nyelvek oktatásának finanszírozását biztosította. Afganisztán szovjet megszállása és az iráni amerikai követség 1979-es elfoglalása azt eredményezte, hogy Carter elnök létrehozta a Commission on Language and National Security-t (Nyelvi és Nemzetbiztonsági Bizottságot).

Myriam Med, a marylandi egyetem tanára hasonlóképp látja a problémát: „az USA a válság előtt és után nagy összegeket költhet [a nyelvtanításra], de azt mindenkinek tudni kell, hogy nem lehet egyik napról a másikra olyanokat képezni, akik folyékonyan beszélnek arabul, függetlenül attól, hogy mennyi pénzt költenek rá”.

A World Trade Center 1993-as megtámadása is elkerülhető lett volna, hiszen a hatóságoknak rendelkezésükre állt a szükséges információ – csak éppen nem akadt, aki lefordította volna. Ugyanígy említhetnénk az amerikai követségeket ért bombatámadásokat Kenyában és Tanzániában: az FBI alkalmazottai nem tudtak megbírkózni a nyelvvel, és nem találtak politikailag megbízható fordítót sem (Fesperman és Gibson, 2001).

Abban mindenki egyetért: az Egyesült Államoknak szüksége lenne idegen nyelveket jól beszélő alkalmazottakra a nemzetvédelemben [is].

És a megoldás – Első alternatíva:

Fordítsanak többet a nemzetvédelemben dolgozók nyelvi képzésére! Vagy képezzenek nyelvészeket hírszerzővé?

Az 1991-ben hatályba lépett „David L. Boren National Security Act of 1991” (1991-es Nemzetvédelmi Törvény) megfogalmazza, hogy az USA biztonsága attól függ és a jövőben is attól függ majd, hogy képes-e gyakorolni nemzetközi vezető hatalmát. Ez azonban nagyban függ attól, hogy állampolgárai képesek-e kommunikálni és versenyezni más országok lakóival, amihez idegen nyelvek és kultúrák ismerete szükséges. A szövetségi kormánynak érdeke, hogy a nemzetbiztonságban dolgozók felkészülten várják a folyamatosan változó világ kihívásait, így fejleszteni kell az idegen nyelvek oktatásának mennyiségét és minőségét.

2000. szeptember 14-én a kormány nemzetközi biztonsággal foglalkozó albizottsága előtti meghallgatáson a nemzetvédelemben dolgozó vezető tisztviselők hangsúlyozták a nyelvtudás fontosságát. Ellen Laipson, a National Intelligence Council dolgozója kifejtette, hogy „nem lehet túlértékelni az idegennyelv-tudás fontosságát a hírszerzés szempontjából. A nyelvtudás központi szerepet játszik a nemzetvédelemben, az információk gyűjtésétől azok elemzéséig, [...] függetlenül attól, hogy az információ emberi vagy technikai forrásból származik. [...] A nemzetvédelemben dolgozók gyakran nem rendelkeznek a válság megoldásához szükséges nyelvtudással. Gyakran jelentős mennyiségű dokumentumra teszünk szert, amelyek kulcsfontosságúak lehetnek, de a fordítási kapacitás hiánya megnehezíti a feldolgozásukat” (Federal News Service).

Ugyanebben az éven egy szenátus előtti meghallgatáson is szóba került a szövetségi intézmények dolgozóinak alacsony szintű nyelvtudása, amely a jelentés (State of Foreign Language Capabilities, 2000) szerint „elég súlyos ahhoz, hogy válságnak nevezzük” (Morrison, 2001).

Mégis, mind a meghallgatás, mind pedig a tanulmány megállapításai süket fülekre találtak 2001. szeptember 11-ig. Azóta valamiféle lassú változás érzékelhető ugyan, de a kézzelfogható eredményre még éveket kell várni.

Claire Berlinski, Párizsban élő írónő szerint megoldást jelenthetne, ha nyelvészeket alkalmaznának nemzetvédelmi munkákra, de erre „a még mindig hidegháborút vívó nemzetvédelmi közösség” nem kapható.

Ugyanígyen lehetetlen vállalkozás a hírszerzésben és az elhárításban dolgozóknak nyelvet tanítani, hiszen vegyünk – példának okáért – egy húsz év körüli, újonnan munkába álló fiatalat, mondjuk Alabama államból, aki nem beszél az angolon kívül semmi más nyelvet. Ahhoz, hogy képes legyen szert tenni a munkájában használható arab nyelvtudásra, évekre van szükség. A két nyelv fonológiai és morfológiai szerkezete közötti különbségek nagyon megnehezítik a dolgot: tíz hónap intenzív nyelvi képzés után valószínűleg meg tud majd rendelni egy teát az étteremben – mondja Berlinski –, de ahhoz, hogy két anyanyelvi beszélő halk és minden bizonnyal valamely

dialektusban elhangzó beszélgetéséből értsen valamit, évekre lenne szükség. Ráadásul a nyelvtanulásra „pazarolt” évek alatt kimaradna az előléptetésekből és a munkaadó anyagilag nem honorálja a nyelvtudást (Berlinski, 2001).

Második alternatíva:

Változtatni kell az oktatási rendszeren

Sokak szerint a válasz az amerikai oktatási rendszerben keresendő. Joy Kreeft Payton és Donald S. Ranard szerint az idegennyelv-tanítás az USA-ban épp olyan, mint a zene-tanítás: kellemes, ám felesleges elfoglaltság (Peyton és Ranard, 2001).

Voltak ugyan próbálkozások az idegennyelv-oktatás javítására és ennek finanszírozására, de ezek jobbra csak a nyelvtanulás lehetőségének biztosításáig jutottak, érdeklődést nem nagyon keltettek a diákokban. Ezek közül a legjelentősebbek a már említett 1958-as Nemzetvédelmi Oktatási Törvény (National Defense Education Act of 1958), amely jelentős összegeket biztosított nyelvi intézetek létrehozására és működtetésére: 1958-tól 1962-ig évi 8 millió dolláros keretből gazdálkodhattak az intézmények.

Az 1961-es Felsőoktatási Törvény (Higher Education Act and Mutual Educational and Cultural Exchange Act of 1961) – amely Fulbright-Hays program néven volt be a köztudatba – az oktatási és kulturális csereprogramokat segíti elő.

Az 1965-ös Felsőoktatási törvény 1998-as kiegészítése szerint „szisztematikus erőfeszítések szükségesek az amerikai felsőoktatási intézmények kapacitásának növelésére ahhoz, hogy A) a végzősök nemzetközi ismeretekkel, idegennyelv-tudással és tapasztalatokkal rendelkezzenek; B) erre irányuló kutatásokat folytassanak” (1998 Amendments to Higher Education Act of 1965, Title VI - International Education Programs).

A felsőoktatásban tanulóknak mégis mindössze 8 %-a tanul idegen nyelvet, ezen belül pedig 10 % azoknak az aránya, akik nem spanyolt, franciát vagy németet tanulnak. Peyton és Ranard tanulmánya szerint a végzősöknek csupán töredéke képes használni is a tanult nyelvet (Peyton és Ranard, 2001).

Nem túl biztatóak a jó nyelvtudással rendelkezőket nyilvántartó adatok sem: az 1999–2000-es tanévben 15 072 fő szerzett diplomát idegen nyelvből (ebből 13172 Bachelor's degree-t, 1900 pedig Master's-t), és 614-en doktoráltak modern idegen nyelvekből (National Center for Education Statistics).

1998-ban a középiskola befejezéséhez szükséges szigorított követelmények teljesítéséhez a középiskolások 30 %-a tanult idegen nyelvet legalább három évig. Ez az arány 1982-ben még mindössze 15 % volt. Ugyanebben az időszakban azon középiskolások aránya, akik egyáltalán nem tanultak nyelvet, 46 %-ról 19%-ra csökkent. (The Condition of Education, 2001)

Geoffrey Nunberg szerint a helyzet nem olyan tragikus, mint sokan állítják: számos nyelvoktatási program indult középiskolákban, aminek következtében jelentősen megnövekedett azoknak az iskoláknak a száma, amelyek idegen nyelvet kínálnak. Az általános iskolák esetében ez a változás még figyelemre méltóbb: mintegy 50%-kal több iskolában tanítanak idegen nyelvet, mint 1987 előtt (Nunberg, 2001).

Tanulmányok egész sora szól arról, hogy a több nyelvet beszélő gyerekek kognitív képességei jobbak, mint egynyelvű társaiké, és a vizsgákon is jobban teljesítenek (például Bamford és Mizokawa, 1991; Caldas és Boudreaux, 1999; Hakuta, 1986; Thomas, Collier és Abbott, 1993, idézi Marcos és Peyton, 2000.).

2000 áprilisában Kathleen M. Marcos és Joy Kreeft Payton „Promoting a Language Proficient Society” című tanulmányában felhívja a figyelmet a nyelvtanulás fontosságára, és részletesen felsorolja, mit tehetnek a szülők, a tanárok és a közigazgatás. Megemlítik még a politikusok és az üzletemberek szerepét is.

A szülőknek javasolják, hogy tegyék ki gyerekeiket változatos nyelvi háttérnek, vegyenek részt többnyelvűséget és többkultúrát hirdető eseményeken, küldjék gyerekeiket nyelvi táborba, fogadjanak cseregyereket más országokból, és mindenekelőtt szóljanak pozitívan a nyelvtudás fontosságáról.

A tanároknak azt ajánlják, hogy bővítsék idegen nyelvű könyv- és folyóírártárukat az iskolában, használják ki a világháló adta lehetőségeket a nyelvtanításban, hívjanak meg idegen nyelveket beszélő vendégeket, akik elmondják, mennyit segített munkájukban a nyelvtudás.

A közigazgatás figyelmébe ajánlanak különböző szövetségi támogatást élvező programokat, hogy eldönthessék, melyik a legkedvezőbb saját iskolájuknak.

A politikusoktól anyagi és erkölcsi támogatást kérnek, míg az üzletemberekől azt, hogy hívják fel a figyelmet arra, hogy alkalmazottainak szükségük van a nyelvtudásra.

Sajnos a szövetségi programok legnagyobb része nem a nyelvtanulást támogatja, hanem a korlátozott angol nyelvtudással (LEP – limited English proficiency) rendelkező gyerekek felzárkóztatását célozza meg.

Harmadik alternatíva:

A kézenfekvő megoldás: ki kell használni a bevándorlók nyelvtudását

Mueller felhívása, hogy az FBI tolmácsokat keres, meglehetősen ironikusnak tűnhet, ha figyelembe vesszük, hogy az USA-ban hány arab és pastu bevándorló él. Őket azonban nem szívesen alkalmazná a nemzetvédelem, hiszen, amint azt Berlinski megfogalmazta, nem tesznek eleget a jó amerikai polgárral szemben támasztott követelményeknek és a biztonsági előírásoknak. Holott, érvel Berlinski, ezeknek a bevándorlóknak nagy többsége elkötelezett amerikai patriótává válik, pusztán azon okból, hogy hazájuk elhagyásával megmenekültek a pokol kapujából. Ahhoz azonban, hogy valakit a CIA alkalmazzon, be kell nyújtania egy listát azokról a külföldi állampolgárokról, akikkel rendszeresen kapcsolatban áll. És ezek között biztosan akad olyan, aki miatt a jelentkező nem felel meg a CIA szigorú előírásainak. Akinek pedig nincs se rokona, se ismerőse az anyaországban, az olyan régóta él az Egyesült Államokban, hogy már elfelejtette a nyelvet.

Berlinski szerint megoldást jelenthet a bevándorló nők alkalmazása, hiszen mint azt nyelvészeti kutatások kimutatták, a nők könnyebben tanulnak nyelveket és jobb fordítóká is válnak, érvel a cikk írója. Ezenkívül kevésbé valószínű, hogy radikális iszlám szervezetek alvó ügynökei (Berlinski, 2001).

Geoffrey Nunberg a megoldást a bevándorlók második generációjában látja: ők már megfelelnek a biztonsági követelményeknek. Amennyiben bírják még anyanyelvüket. A bevándorlók második generációjához tartozó amerikaiak többsége ugyanis már elvesztette nyelvtudását, pedig iskolába lépéskor még minden ötödik általános iskolás anyanyelve más, mint angol.

Konklúzió

Míg a XIX. század végén és a XX. század elején a kétnyelvű (főleg német és spanyol, de számos más nyelvű, a norvégtól az olaszon és lengyelen át a navahóig) iskolák gyakoriak voltak, az I. világháború idejére már 34 államban volt nem angol nyelven történő oktatást tiltó törvény, s néhány államban még a kisgyermekkorú idegennyelv-oktatás is tilos volt. Mindennek eredményeképpen a kétnyelvű oktatás gyakorlatilag megszűnt a 60-as évekig, amikor az 1968-ban hozott törvény, a Bilingual Education Act lehetővé tette az angolt korlátozottan beszélő és rossz anyagi háttérű diákokat oktató iskolák és speciális programok anyagi támogatását.

A 90-es évekre a kétnyelvű oktatás helyzete az USA-ban kérdésessé vált. Elvesztette támogatottságát a bevándorlók között, vagy legalábbis az új bevándorlók nem adnak hangot támogatásuknak. Mint az James Crawford megállapította, az egykor politikai fontosságú ügy pusztán szakmai kérdéssé vált (Crawford, 1998). Jól példázza ezt a kaliforniai helyzet, ahol még a latin-amerikai lakosok is jelentős számban támogatják az angol egynyelvű oktatást.

Jelenleg az állam jelentős összegeket költ arra, hogy a bevándorlók gyerekeit – az egyenlő esélyek biztosítása érdekében – megtanítsák angolul. Ennek eredménye azonban az, hogy a kiskorukban kétnyelvű gyerekek tízenéves korukra egynyelvűvé válnak, hiszen az angol nyelv elsajátításának leggyorsabb módja, ha az otthon nyelvét nem használhatják az iskolában. Legtöbben nem is tanulnak meg írni és olvasni az anyanyelvükön, s az angolt részesítik előnyben. Az iskolák legtöbbször figyelmen kívül hagyja a bevándorlók anyanyelvét, a nyelvvesztést pedig az asszimiláció természetes, sőt, néha még kívánatos következményeként látják. Évekkel később sokan ugyanezen gyerekek közül erőfeszítéseket tesznek, hogy középiskolában vagy főiskolán újra megtanulják azt a nyelvet, ami egykor az anyanyelvük volt.

Furcsa helyzet állt elő: egyfelől finanszírozni kell az államnak a bevándorlók gyerekeinek egynyelvűvé válását, másfelől hatalmas összegeket kell költeni idegen nyelvek tanítását támogató programokra. Sokkal ésszerűbb lenne talán kihasználni a már meglévő forrásokat: a bevándorlók nyelvismeretét. Programokat kellene létrehozni anyanyelvük megtartására és fejlesztésére, arra, hogy lépést tarthassanak a nyelv változásával – erre jó lehetőséget biztosít a világháló – s hogy megtanulhassák anyanyelvük szaknyelvét is, ne csak az otthon és a bevándorló-közösség által beszélt nyelvváltozatot ismerjék.

Ahogy Peyton és Ranard megfogalmazta: „[a bevándorlók nyelvvesztése] az egész társadalom vesztesége. A bevándorlók gyerekei anyanyelvi szinten beszélik a nyelvet és ismerik a kultúrát is. Sokan közülük pedig olyan nyelvet beszélnek, amelyet angol anyanyelvűek nem akarnak megtanulni. Iskoláiktól, szüleiktől és a bevándorló-közösségtől kapott támogatással megtarthatnák és elmélyíthetnék anyanyelvük ismeretét, ugyanakkor megtanulhatnak angolul. A nemzeti szükségletek fényében újra kell gondolni, hogy hogyan oktassuk a bevándorló diákokat. Ha nyelvtudásukat olyan lehetőségnek tekintenénk, amit kihasználhatunk, nem pedig legyőzendő akadálnak, a diákok olyan tudást sajátíthatnának el, amelyet nagyra értékelnek, és az ország is megszerezhetné a hőn áhított nyelvismeretet” (Peyton és Ranard, 2001).

Szomorú tény, hogy a World Trade Center lerombolása irányította rá a figyelmet az idegennyelv-oktatás megváltoztatásának szükségességére az Egyesült Államokban. Számos cikk és tanulmány látott napvilágot mind szeptember 11. után, mind pedig már

korábban is, amely arra próbált rávilágítani, hogy inkább a belga, svájci vagy finn példát kellene követni, ahol a többnyelvűség megőrzése elsődleges az oktatásban. A bevándorlók nyelvtudása túl drága kincs ahhoz, hogy elpazarolják a nagy olvasztótégelyben.

IRODALOM

- Baron, D. (2001, October 27). „America doesn't know what the world is saying”. *The New York Times*.
- Berlinski, C. (2001, December 3). „English only spoken here”. *The Weekly Standard*.
<http://www.weeklystandard.com/Content/Public/Articles/000/000/000/612okfuc.asp>
- Crawford, J. (1998). „Language Politics in the U.S.A.: The Paradox of Bilingual Education” *Social Justice* 25, no. 3 vagy: <http://www.ourworld.compuserve.com/homepages/JWCRAWFORD>
- Donahue, S. (2001, November). „War of words”. *Language Magazine*.
- Fesperman, D. és Gibson, G. (2001, September 20). „Evidence is plentiful, but translators aren't.” *The Baltimore Sun*. <http://www.sunspot.net/bal-te.language20sep20.story>
- Fisher, M. (2001, November 20). „It takes a crisis to raise regard for languages”. *The Washington Post*. <http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn?pagename=article&node=&contentId=A55724-2001Nov19>
- Hinds, J. (2001, November 1). „More than words: As interest in studying Arabic increases, so may the chance to spread understanding”. *The Detroit Free Press*. http://www.freepress.com/features/living/lang1_20011101.htm
- „Language in Intelligence” (Federal News Service). http://www.nflc.org/security/lang_terror.htm
- „Language is Single Greatest Limitation in intelligence”. <http://www.nflc.org.security/media.htm>
- Marcos, Kathleen M. és Peyton, Joy Kreeft (2000). „Promoting a Language Proficient Society: What You Can Do”. <http://www.cal.org/ericcl/digest/0001/promoting.html>
- Morrison, Sally (2001 December). „9/11 Brings U.S. Defense Language Needs Into Focus” <http://www.cal.org/ericcl/langlink/deccurent2.html>
- National Commission on Terrorism. (2000). „Countering the changing threat of international terrorism”. <http://www.fas.org/irp/threat/commission.html>
- National Foreign Language Center: „Myriam Met of the NFLC Discusses Language Learning in American High Schools with Media Fellows at Columbia University's Hechinger Education Seminar” <http://www.nflc.org/security/media.htm>
- „National Foreign Language Center Questions Efficacy of Hi-Tech Solutions to Language Gap” <http://www.nflc.org/security/media>
- Nunberg, G. (2001, December 7). „The answer is on the tip of our many tongues”. *The Washington Post*. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A11575-2001Dec7.html>
- Peyton, J. K., és Ranard, D. A. (2001, November 5). „We can't squander language skills”. *Los Angeles Times*. <http://www.archive/news/latimes-11-05-01.html>
- Riddle, W. C. (2001, October 4). „Foreign languages are part of defense yet U.S. is lacking”. *The Delaware News Journal*.
- SIL publications on the languages of the USA: http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=USA
- Simon, P. (2001, October 23). „Beef up the country's foreign language skills”. *The Washington Post*. <http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn?pagename=article&node=&contentId=A36489-2001Oct22>
- „Context of Elementary and Secondary Education. Coursetaking and Standards” <http://nces.ed.gov/programs/coe/2001/section4/indicator33.asp>
- „The state of foreign language capabilities in national security and the federal government: Hearing before the International Security, Proliferation, and Federal Services Subcommittee of the Committee on Governmental Affairs, United States Senate”, 106th Cong., 2nd sess. (2000). [http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=106_senate_hearings&docid=f:68304.wais" target="senate"](http://frwebgate.access.gpo.gov/cgi-bin/getdoc.cgi?dbname=106_senate_hearings&docid=f:68304.wais)

United States Department of Education. (2001, December 12). „House-senate education conference report: No child left behind”.<http://www.ed.gov/PressReleases/12-2001/12112001b.html>

Törvények:

David L. Boren National Security Education Act of 1991

National Defense Education Act of 1958, Title VI. Language Development

Higher Education Act and Mutual Educational and Cultural Exchange Act of 1961 (Fulbright - Hays Training Grants 1961)

Higher Education Act of 1965, Title VI Sec. 604

1998 Amendments to Higher Education Act of 1965

Két magyar–német szótár egybevetésének tanulságai

Hessky Regina: *Magyar–német kéziszótár*. Budapest–Szeged: Nemzeti Tankönyvkiadó–Grimm Kiadó, 2002, XVI + 1212 p. Halász Előd–Földes Csaba–Uzonyi Pál: *Magyar–német szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 2002, XLIV + 820 p.

Ritka esemény, ha két kiadónál szinte egy időben jelennek meg ugyanannak az idegen nyelvnek a szótárai, közel azonos méretben. Különösen jó alkalom ez arra, hogy a két szótárt egybevető vizsgálatnak vessük alá, s ebből próbáljunk meg az általános szótárkritika (elméleti lexikográfia) számára tanulságokat levonni.

A mindennapos gyakorlatban főleg annak alapján fogalmazódnak meg vélemények egy szótárról, hogy mi található meg benne, s mi nem – többnyire a címszavak között. Az igényesebb kritikának azonban sok más tény is figyelembe kell vennie. A szótárkritika fő szempontjai, véleményem szerint a következők lehetnek.

1) A címszókiválasztás elvei: mi van a szótárban, tehát a címszóállomány összetétele.

Ez a kérdés először is az „egyszerű szavakra” vonatkozik, tehát arra, hogy a szótárban milyen mértékben/arányban találhatók meg a standard elemek mellett a különböző stílusrétegek szavai: a ritka, a régies, a tájnyelvi, a költői vagy éppen a durva szavak; a fontosabb szakterületek szakszavai és -kifejezései; az idegen/nemzetközi szavak; a betűszavak és a rövidítések; a tulajdonnevek.

Külön kérdés, hogy a címszóállományban milyen mennyiségben vannak jelen az „alkotott” szavak, tehát a különböző szóösszetételek és képzett alakok.

2) A szócikkszerkesztés elvei: hogyan vannak kifejtve a címszavak, tehát a szócikkek tagolása és „mélysége”. Ide tartozik

- a homonim vs poliszém felfogás mellett a döntések következetessége;
- a jelentésfeltárás aprólékossága: a jelentések száma; a jelentések elkülönítése; a jelentések árnyalása;
- a járulékos adatok száma: a kiejtés; a morfológia (pl. a főnevek többes száma, a melléznevek fokozása, az igeragozásra vonatkozó adatok); egyéb grammatikai információk (mint a bővítmények szemantikai jegyeire való utalások, vagy kötött, illetve kötelező jellegük – a vonzati struktúrák – feltüntetése); a stílusrétegek-minősítések árnyaltsága; a használati kör/alkalmazási terület jelzése;

- s végül a példaanyag minősége: a példák indokoltsága; a példák életszerűsége; a frazeologizmusok állományba vétele az egyszerű kollokációktól és állandó szókapcsolatoktól a szólásokig és közmondásokig.

3) A szótár tipológiai jellemzői: mennyire érvényesülnek a két felhasználói irány – az aktív/kódoló/produktív vs passzív/dekódoló/receptív szótári típus jegyei, pl. az ún. „irányítósavak” használatának következetessége és minősége (pl. a szemantikai jellegűek: a szinonimák, árnyalások, jelentésszűkítések, illetve a fogalomköri jellegűek: az analógiák, körülírások, definíciók aránya); vagy pl. a metanyelv árnyaltsága. (Az „irányítósavak” a bidirekcionális – egyszerűre passzív/dekódoló és aktív/kódoló – szótárak szükségszerű elemei – ettől függetlenül is megjelenhetnek persze, de általánossá válásuk a bidirekcionalitás elvéhez köthető.)

Az alábbiakban ezeknek a szempontoknak a figyelembe vételével próbáljuk meg elemezni az Akadémiai Kiadó és a Nemzeti Tankönyvkiadó–Grimm Kiadó (a továbbiakban: Grimm) új magyar–német szótárait.

1) A címszó kiválasztás

A nagyközönség általában többre tartja a „nagyszótárakat” a kéziszótáraknál, pedig számításaink szerint egy 75–80 ezer címszavas nagyszótár mindössze 20–25 százalékkal tartalmaz csak több információt, mint egy kéziszótár. Ennél kedvezőtlenebb volna az arány a nagyszótárakra nézve, ha csak a valóban hasznos információkat vennénk figyelembe. A szótár nagyságrendje ugyanis részben az állományba vett szavak számától, azaz a címszóállomány nagyságától, részben azonban a szócikkek „mélységétől”, az adatolás részletességétől függ. A kereskedelmi szempontok érvényesülése következtében a címszóállományt gyakran növelik egyrészt a kihalt, az elavult (vagy elavulófélben levő), a tájnyelvi és a ritka szavak, másrészt pedig – és főleg – a tulajdonnevek, betűszavak, valamint a zömmel új keletkezésű szóösszetételek. Igazából az utóbbiakkal érdemes foglalkoznunk, hiszen egy kéziszótártól nem lehet elvárni, hogy megtalálható legyen benne akár a kihalt *apol* ige vagy *intet* főnév, akár az elavult *ispán* és *szolgabíró* vagy a tájnyelvi *zumbella* és *kuruspán*: ezek egy része talán nagyszótárba való, csakúgy, mint a kuriózumszámba menő ritkaságok némelyike (pl. *bégum*, *maharáni*) vagy az enciklopédikus magyarázatot igénylő *csengőfrász*, *padláslesöprés* és *béketábor*.

Ami az összetett szavakat illeti: sokan hangoztatják, hogy ezek közül csak azokat kell felvenni a címszóállományba, amelyek jelentése „nem következtethető ki” az alkotóelemekből: nem kell tehát *autóbuszjegy*, *autóbuszközlekedés*, *autóbuszmegálló*, *autóbuszmenetrend*, *autóbuszsofőr* stb. Vitatkozunk ezzel a felfogással, mert ez kizárólag a szótár dekódoló funkcióját veszi figyelembe, és megfelelkezik a kiinduló nyelv anyanyelvi szótárhasználójának produktív, kódoló igényéről. Véleményünk szerint nemcsak azokat az összetett szavakat kell felvenni egy kéziszótár címszóállományába, amelyeknek jelentése nem következtethető ki az alkotóelemekből, hanem azokat is, amelyeknek az

idegen nyelvű megfelelőit az átlagos szótárhasználó nem tudja az ismeretei alapján generálni. A generálható alakok felvétele fölösleges. Az állományba vételt befolyásolhatják más tényezők is, pl. a gyakoriság, az aktualitás.

Az összetett szavak címszóállományba kerülésének tekintetében a magyar kiindulású szótárak az érdekesek elsősorban. A továbbiakban, az esetlegességek elkerülése érdekében mindig egy-egy fogalmi körön belül vizsgálódunk, s mindig sorozatokat tekintünk át.

• Figyeljük meg először az új magyarnémet kéziszótárak anyagában az *energia*-szóösszetételei előtaggal kezdődő címszavakat s ezek átfedéseit:

Akadémiai Kiadó:

energiaátvitel Energieübertragung; *energiaellátás* Energieversorgung; *energiafogyasztás* Energieverbrauch, Kraftverbrauch; *energiaforrás* Energiequelle; *energiagazdálkodás* Energiewirtschaft; *energiahálózat* Energienetz; *energiahordozó* Energieträger; *energiával* Energydrink; *energiamérleg* Energiebilanz; *energiapazarlás* Energieverschwendung; *energiaszolgáltatás* Energieversorgung; *energiaszükséglet* Energiebedarf; *energiatakarékos* energiesparend; *energiatermelés* Energieproduktion, Energieerzeugung, Krafterzeugung; *energiaváltság* Energiekrise; *energiavesztés* Energieverlust: 16 szócikk.

Grimm:

energiaellátás Energieversorgung; *energiafelhasználás* Energieverbrauch; *energiaforrás* Energiequelle; *energiagazdálkodás* Energiewirtschaft; *energiahordozó* Energieträger; *energiaigény* Energiebedarf; *energiaigényes* energieintensiv; *energiapazarlás* Energieverschwendung; *1 energiaszolgáltató* energieerzeugend; *2 energiaszolgáltató* Energiespender; *energiatakarékos* energiesparend; *energiatermelés* Energieerzeugung; *energiavesztés* Energieverlust:

az előzőnél kevesebb – 13 szócikk, ezeken belül azonban összesen 8 példa is van, amelyek közül 6 kifejezetten hasznos, 2 pedig többlet-információkat tartalmaz.

Az átfedések oka mindig a szinonímia: az Akadémiai Kiadó szótára az *energiaellátás* mellett az *energiaszolgáltatás* megfelelőjeként is az *Energieversorgung* ekvivalenst adja meg, az Akadémiai szótárban az *energiafogyasztás* és a Grimm-szótárban az *energiafelhasználás* megfelelője egyaránt *Energieverbrauch*, az Akadémiai szótár *energia-szükséglet* és a Grimm-szótár *energiagény* címszavának megfelelője pedig egyaránt *Energiebedarf*.

- Mint mondtuk: az összetett szavak egy részére – mindentől függetlenül – az aktualitásuk, vagy a gyakoriságuk miatt lehet szükség. Ilyen aktualitása volt vagy van pl. a következő szóösszetételeknek (sajnos, csupa negatív fogalom az elmúlt évekből): *almavész*, *árvízkárosult*, *ciánszennyezés*, *kergemarhakór*, *tűzelhalás*. Az elmúlt évek sajtójából találokra kiválasztott öt szóból az *árvízkárosult* és a *kergemarhakór* megvan mind az Akadémiai Kiadó, mind a Grimm magyar–német szótárában, a többi három mindkét szótárból hiányzik.

- A műszaki haladást nyugodtan tekinthetjük pozitív jelenségnek, s így a következő, a mobiltelefonia szóképzéséből ötlet-szerűen vett példák talán ellensúlyozzák az előbbieket hangulatát, annál is inkább, mivel ezek állományba vételét nemcsak aktualitásuk, hanem gyakoriságuk is indokolja. Nagy a valószínűsége annak is, hogy – az előzőektől eltérően – ezek a szavak az aktualitásukat jó időn át megőrzik még: *billentyűzár*, *hangposta*, *hívásátírányítás*, *hívásletiltás*, *híváslista*, *hívásvárakoztatás*, *hívószámki-jelzés*. Az Akadémiai magyar–német szótárában a fenti hét szóból megtalálható három: *hangposta*, *hívásátírányítás*, *hívásvárakoztatás*, a Grimm-szótárban pedig öt: *hangpos-ta*, *hívásátírányítás*, *hívásletiltás*, *híváslista*, *hívószámki-jelzés*. Mindkét szótárból hiányzik a *billentyűzár*.

Az eddig elmondottak alapján úgy tűnik: a szóösszetételek címszóként való megjelenítése a két szótárban elég kiegyensúlyozott: ahol az Akadémiai „bővebb”, ott a Grimm „mélyebb” – az Akadémiai *Magyar–német szótárban* több a címszó, a Grimm *Magyar–német kéziszótárban* azonban a szócikktagolás gyakran árnyaltabb, s ez kárpótol bizonyos hiányzó címszavakért. Erre és a példaanyagra még visszatérünk a két szótár szócikktagolási elveinek vizsgálata során. Még két illusztráció: az Akadémiaiban van *világforradalom* címszó, a Grimm-ben nincs – végül is megfejtető és generálható: *Welt-revolution*. Ugyanakkor azonban a nehezebben megfejtető és alig generálható *kerékvágás* árnyaltabb a Grimm-ben, igaz, a második példa pontatlan.

Akadémiai:

kerékvágás ♦ **kizökken a régi kerékvágásból** aus dem Gleis kommen/geraten;

Grimm:

kerékvágás <fn> ♦ **a rendes/a megszokott ~ban halad vmi sich^A in (den) ausgefahrenen Gleisen bewegen** ♦ **vki/vmi kizökken a rendes/a megszokott ~ból jn/etw aus dem Gleis bringen/werfen** [szerintem helyesen: **vkít/vmit kizökkent** stb.].

Elhagyva az összetett szavakat: az Akadémiai magyar–német szótár címszóállománya érdekes kettősséget mutat: egyrészt csak dicsérni lehet azt a tényt, hogy a címszavak között olyan képzett szavak is megtalálhatók, mint *házacska*, *házikó*, *lovacska* stb., másrészt azonban kétkedve fogadja az ember bizonyos típusú címszavak létjogosultságát – ilyen pl. a tulajdonnevek egy csoportja. Mihez kezdjünk az ilyen „ekvivalensekkel”, mint „**Anikó** [nincs német megfelelője] Anikó”, vagy „**Árpád** Arpad, Árpád”, vagy akár „**György** Georg, Jürgen, Jörg”? A tulajdonnevek állományba vételét a legkönnyebb kritizálni, tudom. Ezért nem baj, ha egy szótár nem sétál bele a következtetlenség szük-

ségszerű csapdájába, amit a tulajdonnevek rejtenek: ha benne van a szótárban *Dionüszosz*, *Héraklész*, *Orpheusz*, miért nincs benne *Hermész*? Ha benne van *Velence*, *Nápoly*, *Torino*, *Milano*, miért nincs benne *Genova* és *Mantova*? Ráadásul *Velence* és *Nápoly*: tényleg magyar nevek, *Torino* és *Milano* csak átvételek.

Hasonló bizonytalanság-érzete támad az embernek a rövidítések, betűszavak láttán is. Ha ott van *főv.*, *ker.*, miért nincs ott *dr.*, *tsz.*, *tszv.*? Ha ott van *kg*, hol marad *km*? Mégis: annak a többletnak, ami az Akadémiai magyar-német szótárban címszóként benne van, csak örülni lehet: a többlet ténye és a következetlenség okozta bizonytalanság-érzet kiegyenlíti egymást.

A címszóállomány jelentős részét a különböző stílusrétegek szavai: a ritka, a régies, a tájnyelvi, a költői, vagy éppen a durva szavak teszik ki; a fontosabb szakterületek szakszavai és -kifejezései nagyon fontosak, de nem elhanyagolhatók az idegen/nemzetközi szavak sem: a vizsgált két szótárban ezek aránya – úgy gondolom – megfelelő, és itt a két szótár között nagy eltérések nem mutathatók ki.

2) A szócikktagolás

A Grimm magyar-német szótárban a szócikktagolás gyakran árnyaltabb, mint az Akadémiaiban. Ez gyakran a jelentések számával bizonyítható. Az előbbi *világforradalom* után nézzük meg a *forradalom* szócikket. Az Akadémiaiban egy jelentés van két példával:

forradalom eRevolution [...v...] (~, ~en); **forradalmat elfojt** eine Revolution unterdrücken; **kitör a** ~ die Revolution bricht aus

Ezzel szemben a Grimm-ben irányító szavakkal bevezetett két jelentés található, még akkor is, ha az ekvivalens ugyanaz. Igaz, hogy mindkét jelentés alatt csak egy-egy példa található, ám ezekben dőlt vonallal („virgúlával”) elválasztott szinonimák is szerepel-

nek, s az első jelentés példájában a fordítás is tartalmaz szinonimát. Jóllehet az első jelentés alatt nem szerepel a „kitör a forradalom” példa, a Grimm-szótár több részadatot tartalmaz:

forradalom (forradalmak, forradalmat, forradalma) <fn>

1 (*felkelés*) die Revolution (-en): *forradalmat elfojt/lever* eine Revolution unterdrücken/niederschlagen

2 (*gyors/gyökeres átalakulás*) die Revolution (-en): *műszaki/tudományos forradalom* eine technische/industrielle Revolution

További eltérések: *a)* az Akadémiai utal az ekvivalens kiejtésére és a birtokos eset változatlan alakjára; *b)* az Akadémiai itt nem adja meg a magyar címszó szófaját – ezt általában csak a homonimák és az egy szócikken belüli, római számmal elkülönített nyelvtani blokkok esetében adja meg, míg a Grimm minden esetben megadja; *c)* a Grimm megadja a magyar címszó ragozását, a birtokos eset változatlanságára indirekt módon, a jelzés elmaradásával utal: mindezek alapján megállapítható, hogy míg az Akadémiai Kiadó magyar-német szótára elsősorban a magyar felhasználót szolgálja ki, a Grimmé figyelembe veszi a német anyanyelvű felhasználó igényeit is: így közelebb áll a bidirekcionális szótárak felfogásához, egyszerre segítve a passzív/receptív/dekódoló és az aktív/produktív/kódoló funkciót.

Lássuk ugyanígy a *lelő* szócikket a két szótárban!

Akadémiai:

lelő abschießen (-o-, *h.* -o-), erschießen (-o-, *h.* -o-), niederschießen (-o-, *h.* -o-)

Grimm:

lelő <ige>

1 *vkít/vmit (meggyilkol)* erschießen* *h* A; abschießen* *h* A; niederschießen* *h* A: *hídegvérrel lelővi az áldozatot* das Opfer kaltblütig erschießen/abschießen • *A katonák egyszerűen lelőtték a menekülőket.* Die Sol-

daten schossen die Flüchtenden einfach nieder.

2 vmit (túl korán elmond) vorwegnehmen* h A: *lelövi a csattanót* die Pointe vorwegnehmen

Megjegyzés: a) az ige kötős igeik ragozását a Grimm-szótár nem tartalmazza, de az ige kötő nélküli alak címszava után a ragozás ott megtalálható: *lő* (-ttem, -tt, -jön, -ne), az Akadémiai a magyar igei címszó ragozását sohasem közli; b) a Grimm a * jellel utal a német rendhagyó igeik ragozására (táblázat a XII–XV. lapon), ezzel szemben az Akadémiai rögtön a szócikkben informál már a kérdéses alakokról (táblázat egyébként a XXIX–XXXV. lapon). Mindezek az észrevételek az előző megállapításunkat támasztják alá: az Akadémiai magyar–német szótár elsősorban a magyar anyanyelvű felhasználók igényeire koncentrál. Ezért is lepődik meg az ember azon, hogy az Akadémiai szótár nem jelöli az ige kötők elváló vagy nem elváló jellegét (s nem jelöli ezt a német–magyar szótárában sem – ott egyébként mást sem jelöl, amit viszont a Grimm igen: a hangsúlyt, a szótaghatárt, a szótag hosszúságát).

A magyar ragozások megadása nagyon fontos a német anyanyelvű felhasználó számára – gondoljunk csak azokra az esetekre, amelyekben szinte lehetetlen szabályt megfogalmazni, mint pl. *lő-lovak-lovat, tő-tavak-tavat, só-sók-sót*, vagy *sár-sarak-sarat, vár-várak-várat, kár-károk-kárt*. Bizonyos tőhangváltó igeik esetében pedig különösen fontos a ragozott alakok feltüntetése: *eszik-ettem-evett-egyen/egység-enne; jövök-jössz-jön-jött-jöjjen-gyere*.

Ami a kötött bővítményeket, „vonzati struktúrákat” illeti, a két szótár kb. egyforma részletességgel prezentálja a szerkezeteket. A bővítmények kötött jellege mellett azonban nem derül ki, hogy a használatuk egyben kötelező-e, vagy sem. Ez egyébként elég ritka is a hazai lexikográfiai gyakorlatban. Ugyancsak egyformán árnyaltak a két szótárban a stílusréteg-minősítések és a

használati körre, alkalmazási területre vonatkozó jelzések is.

A két szótár általában azonos felfogást tükröz a homonim vs poliszém felfogásban is. Kisebbségi eltérések itt is kimutathatók – többnyire a Grimm-szótár képviseli ilyen esetekben a homonim felfogást. Ez természetes is, hiszen sok más szótár példájával tudnám alátámasztani azt az észrevételemet, hogy egyrészt éppen azok a szótárak hajlanak a homonim felfogásra, amelyek egyébként a szócikket igen részletesen, vagy árnyaltan tagolják, másrészt kimutatható az is, hogy szükségszerűen ezek közé tartoznak a bidirekcionális szótárak.

Végül néhány észrevétel a példaanyagról. Már az eddig elmondottak is érzékeltetik talán, de pusztán belelapozással is rögtön megállapítható, hogy a Grimm-szótár példaanyaga gazdagabb. Lehet, hogy egy-egy példa nem mindig elmaradhatatlan, de mindig létező: s ez vonatkozik az Akadémiai szótárra is. A frazeologizmusok állományba vétele az egyszerű kollokációktól és állandó szókapcsolatoktól a szólásokig és közmondásokig terjed: ebben a két szótár azonos gyakorlatot folytat, lényeges eltérés a két szótár között sincsen.

A két szótár terjedelme szinte azonos: az Akadémiai magyar–német szótár vékonyabb, de nagyobb formátumú: 820 B/5-ös méretű oldal, míg a Grimm vastagabb, de kisebb formátumú: 1212 oldal, A/5-ös méret, ám az Akadémiaiban 60 ezer, a Grimm-ben ennek két harmada, 40 ezer címszó van: számításaim szerint az egy harmad rész különbséget a példaanyag pótolja a Grimmben. Csak szűrőpróbaszerűen néhány szócikket sorolok fel állításom alátámasztására: *fordítás, fordul, forgalom, hímezés, hint, hinta*: ezekben a szócikkekben a Grimm-szótár példaanyaga kb. a fenti arányban bővebb, mint az Akadémiai szótáré. Ugyanakkor a Grimm terjedelmét az is növeli, hogy az egyes jelentések új sorban kezdődnek, s tény az is, hogy olykor nem talál meg az ember egy-egy szót a Grimmben, s ezek nem is a legkritikábbak: *hírnök, makog, mákony*.

3. A szótárak tipológiai jellemzői

Az előzőekben elmondottakkal, a szócikk-tagolás kérdéseivel világíthatunk rá legjobban a szótárak közötti tipológiai különbségekre.

Nemcsak a fentebb már említett körülmények, de az irányítószavak rendszere és a példaanyag is arra mutat tehát, hogy az Akadémiai Kiadó szótára főleg a magyar felhasználót szolgálja ki, a Grimmé pedig közelebb áll a bidirekcionalitáshoz. Ez a két szótár közötti leglényegesebb különbség. Ez nem értéktétele: mindkét szótári típusra szükség van. A német (és az angol) szótárak között különösen jól elfér a két típus: német és angol szótár eleve több van a piacon: több, tehát többféle is. Más – „kisebb” nyelvek (s ide tartozik most a francia, olasz stb. is) szótáraiból kevesebb van a piacon: ezek a szótárak szükségszerűen bidirekcionálisak. Csakhogy a magyar is „kis” nyelv a szótárkiadás szempontjából. Magyar–angol és angol–magyar valamint magyar–német és német–magyar szótáraink csak akkor lehetnének „hungaro-centrikusak”, ha valahol valaki megcsinálná ugyanezeket a szótárakat az anglo-, illetve a germanofón felhasználó számára is. Nem valószínű, hogy erre akár itthon, akár külföldön sor kerül: a feladat a magyar lexikográfia számára jelent kihívást, és a válasz erre csak kettős funkcióú szótárakkal képzelhető el – ezért általános, köznyelvi kézisztáraink egyszerre kellene, hogy betöltsék a passzív/receptív/dekódoló és az aktív/produktív/kódoló funkciót. Csak üdvözölni lehet minden, ebbe az irányba tett lépést. A bidirekcionalitás egyébként a köznyelvi kézisztári méretek között akkor is általánosan érvényesül ma már, ha két nagy nyelv szótáráról van szó: lásd pl. a Robert–Collins francia–angol/angol–francia szótárt.

Pálffy Miklós

Péntek János

Az anyanyelv mítosza és valósága

AESZ-füzetek. Kolozsvár, 1999. 103 p.

1999-ben jelent meg Kolozsvárott az Illyés Közalapítvány támogatásával a válogatott írásokat tartalmazó füzet Péntek János kolozsvári egyetemi tanár szerkesztésében, aki féltő gondoskodással választotta ki azokat a szövegeket, amelyek az erdélyi magyarság helyzetéről szólnak és azokról a problémákról, amelyekkel a román többségi nemzetbe ékelődve és a terjeszkedő világnyelvek szorításában az ezredforduló küszöbén a magyarságnak számolnia kell. A vékonyka füzetben 14 írás található, amelyek legtöbbször szakmai rendezvényeken hangzott el előadás vagy hozzászólás formájában, de helyet kapott a gyűjteményben egy interjú és egy kérdésre adott válaszcsozor is.

Az első tanulmány a „A nyelv és a környezete” (pp. 9–20) címet kapta, melyben a cikk szerzője sorra veszi azokat a környezeti hatásokat, amelyek a nyelvre, mint organikus fejlődő, élő szervezetre hatnak, s előidéznek a nyelv fokozatos pusztulását. Vizsgálja a környezeti ártalmakat, pl. a levegőszennyezést, amely egy 1980-ban elhangzott konferencia-előadó kutatási tapasztalatai szerint az 5–6 évesek egynegyedénél okoz artikulációs zavarokat, és elemzi a kommunikációs áradatot, amelynek hatására nőtt a redundancia, amely megnehezíti a szükséges tényanyag szelektálását. Továbbá megállapítja, hogy az intellektualizáció a szupraszegmentális sávot teszi sérülékennyé; a szociális környezet, a társadalmi mobilitás növekedése a nyelvi regisztereket sújtja; az ember nyelvi környezetének változása pedig kollektív kevertnyelvűséget idéz elő, amely tipikus tünete a nyelvi romlásnak.

A „Vergődés a nyelvben” (pp. 21–25) című cikk a nyelv és a nyelvet bírók kapcsolatrendszerét járja körül. Megállapítja, hogy a nyelv individualizál és szocializál egyszer-

re; ez egymást erősítő erénye és egymást korlátozó fogyatékosága.

A „Nyelvi gondjainkról” (pp. 26–31) a romániai magyarok nyelvhasználatáról szól és azokról a gondokról, amelyek a kisebbségi létből adódnak – korlátozott nyelvhasználat a hivatalokban, iskolákban, tömegkommunikációban –, s egyúttal azokról a feladatokról, amelyek által a határon túliakat segíthetjük anyanyelvük kommunikációs és társadalmi funkciójának kiterjesztésében és szélesítésében, a magyar nyelv teljes körű és magas szintű gyakorlásában. Magyarázatot kapunk arra is, hogy mi az oka a többségi román nemzet hungarofóbiájának.

A „Hol a nyelvi ideál” (pp. 32–37) című tanulmányban a magyar nyelv romániai regionális különfejlődésének okán a szerző azt a táborot erősíti, akik úgy vélekednek, hogy nem a magyarországi magyar standard normát kell rá- vagy visszaerőltetni a beszélőkre, hanem a tömegkommunikációs eszközök igénybevételével kell segíteni az egyes állami változatok egymáshoz való igazodását és a beszélők egymás iránti toleranciáját, aminek köszönhetően gazdagodhat az egyetemes magyar nyelvi ideál.

A „Magyar nyelvi különfejlődés a Kárpát-medencében” (pp. 38–50) című írás kiindulópontja az, hogy a trianoni döntés folytán bekövetkező nyelvi elkülönülés nem a természetes regionalitás eredménye, illetve következménye, hiszen az államhatároknak sem az etnikai, sem a nyelvjárási izoglosszákhöz nincs köze, mégis olyan regionális változatok alakultak ki, amelyek az eltérő nyelvi környezet és a történelem kényszerítő hatása alatt formálódtak. A tanulmány szerzője a cikk további részében a határon túl élők négy, jól különválasztható, jellegzetes nyelvi környezetét vizsgálja: 1) tömbmagyar, 2) nyelvi sziget, 3) szórványhelyzet, 4) magyar emigráns, ahol az utódállamokban élő magyar anyanyelvű beszélők más és más feltételekhez kötöttek élnek meg magyarságukat, és gyakorolják anyanyelvüket. Ezt követően utalásszerűen rátér a vallás és az anya-

nyelv közötti eltérő típusú kapcsolatok elemzésére, végül a kétnyelvűség eseteire és a kevertnyelvűségre, amely a nyelvi erózió egyik általános tünete.

„A szaknyelvek különfejlődése” (pp. 51–54) című hozzászólás az előbbi két tanulmány gondolatmenetét követi, amelynek sarkpontját képezi, hogy szükség van az anyaországon túli területeken a tudatos nyelvi tervezésre, a nyelv életének beavatkozásába és a kodifikáció kiterjesztésére. A kodifikációnak legalább két szinten kell végbe mennie: először helyi, regionális szinten, majd az anyaországgal megegyező, vagy ahhoz rugalmasan alkalmazkodó alakváltozatok figyelembe vételével egy ún. kompromisszumos egyetemes magyar standard létrehozásával, általános szinten.

„Egy megbélyegzett transzszilvanizmusról” (pp. 55–57) a címe annak a cikknek, amelynek középpontjában az *el kell menjek* szerkezet kapcsán – melynek használata vita tárgyát képezi – az áll, hogy egy nyelvi elem, illetve szerkezet vagy jelenség megítélésben ne az elem, illetve szerkezet vagy jelenség eredete, hanem a nyelvhasználatban betöltött funkciója és a földrajzi térben való mozgása legyen meghatározó.

A „Fény és árnyék az erdélyi magyar nyelvhasználatban” (pp. 58–62), illetve az azt követő két írás, a „Pusztuló nyelvi tájaink” (pp. 63–65), valamint a „Gyérülés és szétszórattatás” (pp. 66–71) című írások gondolata és mondanivalója is összecseng az előző írásokéval. Ez utóbbiban a szerző nyomatékosan felhívja a figyelmet, hogy a domináns nemzeteknek a kisebbségek teljes asszimilációját megvalósító többlépcsős stratégiájára: „1. a kisebbség elszigetelése, 2. gyérítése, szétszórattatása, 3. mellőzése a társadalmi életben, 4. felszámolása a nyelvcsere révén” (p. 71). Válaszlépésként már léteznie kellene szórványstratégiának, nyelvmegtartási stratégiának és nyelvi rehabilitációs programnak is, amelyek kidolgozására ez ideig nem került sor; annak ellenére, hogy a magyar nyelv egész rendszerét érintő erő-

ziós folyamatok megállíthatatlanul (?) a vég-ső fázis, a másodnyelvi egy nyelvűség megvalósulása felé haladnak.

A „Tokaji reflexiók” (pp. 72–77) a Tokaji Író táborban a „Szerepváltozások – anyanyelv, irodalom, nemzet” címmel megrendezett tanácskozáson elhangzott rögtönzött előadás tisztázott változata. Középpontjában az áll: félő, hogy az „anti-Herder-hipotézis”, azaz az erősebb dominanciák oldalán az „egészséges nemzeti és nyelvi immunrendszerrel rendelkező nemzetek képesek a túlélésre” tapasztalati úton nyert bizonyosság megdőlni látszik, a már jól ismert okok miatt.

Az utolsó három írás a tennivalókra hívja fel a figyelmet, amiben mi, anyaországbeliek is segíthetünk a nyelv szimbolikus értékének növelésével a gazdasági érdekek felhasználása által, a kultúrspecifikumok tudatos terjesztésével és megbecsülésével, az egyes régiók nemzetiségpolitikájának felülbírálásával és az emberi magatartás, hozzáállás megváltoztatásával. Nem szabad arról sem megfeledkeznünk, hogy ennek a kérdésnek a kezelése napjainkban egyre égetőbb, hiszen az amerikai McWorld kultúra rohamos terjedésével, és az angol nyelv globalizáló hatására a magyar anyanyelv – amely a beszélők számát és elterjedtségét tekintve a kevésbé ismert nyelvek kategóriájába, illetve felhasználhatóságát tekintve a kevésbé széles körben tanított nyelvek csoportjába tartozik – intellektuálisan fontos területekről szorulhat ki. „Abban pedig a legkevésbé sem bízhatunk, hogy önbecsülésünk hiányában mások becsülnek majd bennünket, hogy kellő nyelvi és nemzeti önérték és tudat nélkül megmaradhatunk annak, akik vagyunk, hogy maradéktalanul érvényesülhetnek nyelvi és kulturális értékeink” (p. 103).

Gúti Erika

A. Jászó Anna és Bódi Zoltán (szerk.)

Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény

Budapest: Tinta könyvkiadó, 2002.
310 p.

A kötet a „Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához” sorozat tagjaként jelent meg. Elsődleges célja a hiánypótlás – miként arra az előszóban utalnak is a szerkesztők –, minthogy szociolingvisztika tudományág viszonylagos újdonsága miatt ma még nehézkes a kutatók, tanárok számára a szakirodalomhoz való hozzáférés. A könyv elsősorban tanárok számára készült, és emiatt a legfontosabb elméleti cikkeken kívül olyan szociolingvisztikai felméréseket is tartalmaz, amely elősegíti, hogy a tanárok pontos képet kapjanak tanulóik nyelvérzékéről és normatudatáról.

A kötet hét fő egységre tagolódik, követve a szociolingvisztika tantárgy főbb kutatási területeit, kiegészülve egy rövid fejezettel, amely a hazai szociolingvisztika kezdeteiről szól. Az első fejezet a szociolingvisztika fogalmát, tárgyát, témáit és vizsgálati módszereit mutatja be. A fejezet William Labov cikkekével indít, amely a társadalmi folyamatok tükröződését jellemzi a nyelvi szerkezetekben. A fejezet többi szerzője – örömdetes módon – a legújabb magyar kutatások eredményeiről számol be. Kontra Miklós budapesti élőnyelvi kutatásairól ír. Kiss Jenő azt elemzi, hogy mi a nyelvitanilag helyes és helytelen fogalma általános iskolások nyelvvellyességi tudatában, Felde Györgyi pedig egy a nyelvérzék és normatudat összefüggéseire irányuló kutatás eredményeit ismerteti.

A második nagy fejezet a nyelv és kultúra összefüggéseit tárgyalja. A nemzetközi szakirodalom képviselőjeként Edward Sapir „Nyelv és környezet” című cikke jelenik meg, rajta kívül A. Jászó Anna ír a szemantikai relativizmusról, Lőrinczi Réka pedig a rokonsági nevekről.

A társadalmi és nyelvi változások összefüggéseiről szóló harmadik fejezetben csak

magyar szerzők cikkeit olvashatjuk. Grétsy László ír a szaknyelvek és csoportnyelvek jelentőségéről. Szűts László a fiatalok nyelvééről, Kis Tamás a magyar katonai szlengről, Benkő Loránd végül a nyelvhasználatbeli sznobiságról.

A negyedik fejezet a kétnyelvűség, kettős nyelvűség és a diglosszia fő kérdéseit tárgyalja. A nemzetközi szakirodalom két neves képviselője Charles A. Ferguson és Juliet Langman is helyet kap a fejezetben. Előbbi a diglossziáról ír, utóbbi a kétnyelvűség kutatásának modern irányzatairól. A magyar kutatók közül Susan Gal a nyelvcsere folyamatát elemzi. Kiss Jenő a kétnyelvűség, kettősnyelvűség és diglosszia különbségeit mutatja be. Lanstyák István a magyar–magyar diglosszia kérdéseiről ír. Péntek János pedig az anyanyelv ökológiájáról Erdélyben.

A következő fejezet a nyelvi hátrányos helyzet különböző aspektusait mutatja be. A jelenség első nagytékintélyű kutatója – Basil Bernstein – elméletét olvashatjuk először a nyelvi szocializáció és oktathatóság kapcsolatáról. Őt követi Bíró Zoltán, aki városi és falusi iskolások fogalmazásait hasonlítja össze a nyelvi kód kidolgozottsága szempontjából. Péntek János „A magyar nyelvi különfejlődés a Kárpát-medencében” című írása a magyar nyelv négy különböző helyzetét: a tömbmagyarságot, a nyelvi szigetet, a szórványhelyezetet és az emigráns magyar nyelvet hasonlítja össze. Borbáth Erzsébet a moldvai csángó gyermekek székelyföldi iskoláztatási tapasztalatairól ír. Kiss Jenő az anyanyelvoktatást vizsgálja különböző nyelvjárási háttérű iskolákban. Réger Zita a cigány gyermeknyelvi korpusz elemzéséhez újult számos új szempontot.

A hatodik fő fejezet a nyelvpolitika legújabb kutatási szempontjait mutatja be. Glatz Ferenc a magyar nyelv modernizálására irányuló kísérletének tíz alaptézisét írja le, Pusztai Ferenc „Magyarul és magyarán” című cikkében a magyar nyelv más nyelvekhez való viszonyát vizsgálja. Grétsy László a nemzetközpontú nyelvművelésről ír. Péntek János „Nem őrizni: használni kell a nyelv-

vet!” című cikkében a magyar nyelv változásainak lehetséges perspektíváit mutatja be, Csernicskó István pedig a kisebbségi anyanyelvi oktatáshoz való jogot vizsgálja a nemzetközi és az ukrainai kisebbségvédelmi dokumentumokban. Végül a „Nyelvi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát” olvashatjuk.

Az utolsó, kiegészítő fejezet a hazai szociolingvisztika kezdeteiről szól, benne Grétsy László „A szociolingvisztika mint tudomány és tantárgy” című értekezését olvashatjuk.

A kötet – a teljesség igénye nélkül – a szociolingvisztika tudományág legfontosabb nemzetközi és magyar szakirodalmába nyújt betekintést. Öröndetes, hogy a kötetben túlsúlyban vannak a magyar és a legújabb kutatások eredményeit bemutató cikkek. A könyv egyaránt használható tankönyvként, de gyakorló tanárok számos praktikus és újkeletű kutatási szempontot is találhatnak benne.

Kovács Tímea

Györffy Miklós

Német-magyar kulturális szótár

Budapest: Corvina, 2003. 248 p.

Az angol, amerikai és japán után megjelent a német kulturális „szótár” is. Tulajdonképpen nem szótár ez, hanem lexikon, sőt még inkább betűrendes címszavakba szedett olvasókönyv. Nem a mai német kulturális élet fogalmait tartalmazza, hanem a német nyelvű országok kultúráját hozza közelebb. A szerző, neves műfordító és irodalmár, aki 1995-ben ugyancsak a Corvina Kiadónál adta ki rövid német irodalomtörténetét, most egy olyan könyvet bocsát az olvasó rendelkezésére, amely a német nyelvű országok bonyolult kulturális hagyományaiiba és jelenébe enged betekintést.

Ennek a könyvnek legnagyobb érdeme szellemisége, amely – ha felfogják – helyrebillenti német nyelvoktatásunk egyensú-

Györffy Miklós

NÉMET-MAGYAR

KULTURÁLIS SZÓTÁR



lyát veszített állapotát. Ez a szellemiség a bevezető és a könyvben következetesen végigvitt címszóválogatás alapján négy pontban foglalható össze:

1) „A nyelveknek nemcsak empirikus, hanem kulturális kódjuk is van.”

2) „»kulturális« tartalomnak az tekinthető, aminek története van.”

3) „A két nyelv és kultúra [a magyar és a német] csaknem egy évezrede érintkezik szorosan egymással, és ezért rengeteg német jövevényszó található a magyarban, illetve jó néhány német kifejezés és fogalom a magyar kultúra részévé vált. Jóval ritkábban ugyan, de magyar fogalmak is kerültek át a németbe.”

4) A szavak etimológiája, mai jelentésük kialakulása, története.

Ígaza van Györffynek, amikor például a *s Land* címszónál azt írja: „Sokértelmű, átfogó érvényű szó, amelyhez hasonló nincs a magyarban, mindenkor magyar jelentése a szövegösszefüggéstől függ.” Hagyományos szótárban ilyen meghatározást nem lehetett volna adni, ebben a műben azonban helyén van, érzékelteti a „kulturális kódot”, a németekre oly jellemző sokszínűséget, a centralizáció hiányát. Itt hasznos lett volna jóval nagyobb számú példát hozni, olyanokat is mint *Vaterland*, *Landsmann*, *Agrarland*, *aufs Land ziehen* stb. A könyv etimológiai magyarázatai nemcsak élvezetes olvasmányok, hanem néha egy-egy jelenség egész kultúr-történetét vázolják röviden; a *r Laden* címszó például így hangzik: „'bolt', 'üzlet'. Eredeti jelentése 'deszka', 'deszkából készült fatábla'. Később azt a fatáblát jelölte, amely az ablakot fedte és védte (lásd az *ablaktábla* szót), valamint azt a deszkát, amelyet az árus lefektetett a bódéjában, hogy kirakja rá az áruját, illetve magát a deszkából összekábált elárúsító bódét is. Mai jelentése ebből a legutóbbi értelméből alakult ki. Nem tévesztendő össze a szintén deszkaképzeteket társító, de mégis más gyökerű →*Lade* szóval.”

A címszavakat a szerző rendkívül széles körből válogatta. Nagy csoportot képeznek

a földrajzi nevek: tartományok (*Brandenburg*, *Schlesien*), hegyek (*Erzgebirge*, *Kyffhäuser*, *Taunus*), folyók (*Rhein*, *Elbe*), városok, városrészek (*Prenzlauer Berg*, *Schwabing*), híres utcák, terek, épületek (*Alex*, *Unter den Linden*, *Kärntnerstrasse*, a berlini *Rotes Rathaus*, a bécsi *Belvedere*) nevei. Györffy nagy érdeme, hogy számos olyan helynevet szerepeltet, amelyeket maguk a németek hajlamosak elfelejteni, mint például *Wrocław*, *Bratislava* vagy *Brassó*, *Buda* és *Esztergom* évszázadokon át használt német nevei: *Breslau*, *Pressburg*, *Kronstadt*, *Ofen*, *Gran*. A magyar–német kontrasztivitás, valamint történelem és földrajz összekapcsolásának szép példája az *Eger* szócikk: „a magyar város nevével írásban tökéletesen megegyező, csak kiejtésében (,éger') eltérő német városnév a mai Cheb, a német–cseh határ közelében, a Cseh Erdő és az Ércheység közötti szögletben található cseh város német neve. A harmincéves háborúban nevezetes szerepet játszott, 1635-ben itt gyilkolták meg Wallensteint.” Kár, hogy az évszám nem egészen pontos; a gyilkosság ugyanis egy évvel korábban volt.

A szócikkek másik nagy csoportját a történelmi események (*Canossagang*, *Bierkeilerrevolution*, *Potsdamer Abkommen*) és a mai politikai élet fogalmai, pártok (*FDP*, *Grüne*, *Bündnis 90*), intézmények (*Bundestag*, *Gauk-Behörde*) nevei alkotják. A hétköznapi élet szókincsébe tartoznak az év megkülönböztetett napjai (*Rosenmontag*, *Fronleichnam*), jellemző öltözetek (*Hubertusmantel*, *Gehrock*) és ételek (*Boulette*, *Frankfurter*, *Maultaschensuppe*) elnevezései. Számos szócikk kapcsolódik az irodalomhoz: jellemző műfajok (*Bildungsroman*, *Volksstück*), korszakok (*Sturm und Drang*), irányzatok (*Jugendstil*), csoportok (*Gruppe 47*), kiadók (*Bertelsmann*, *Suhrkamp*), folyóiratok és újságok (*Akzente*, *Der Stürmer*, *Bild-Zeitung*, *FAZ*) nevei mellett néhány idézetet is olvashatunk a könyvben, mint például Heine „Loreley”-ének kezdősrótát („*Ich weiß nicht, was soll es bedeuten*”), Heibel *Maria Magdalena* című drámájának szálló-

igévé vált utolsó mondatát („*Ich verstehe die Welt nicht mehr*”) vagy Goethe *Faust*-jának híres sorát („*Verweile doch, du bist so schön*”).

A magyar és a német nép hosszú egymás mellett élését és kulturális kapcsolatait jól érzékeltetik a jövevényszavak, mint például a német *Bürger*ből lett magyar *polgár*, vagy a németben meghonosodott magyar *Gulasch*.

A kötet terjedelmi korlátjai és a kultúra meg a magyar–német kapcsolatok rendkívül széles köre közötti ellentmondás szükség-szerűen vezetett oda, hogy Györfly Miklós könyve sok esetben hiányérzetet támaszt, á-t mond, de b-t nem. Szócikként szerepelteti például a *Norddeutscher Bund*, *Herzog*, *Promotion*, *Fastnacht*, *Weserbergland* fogalmakat, de hiányzik a történelmileg jóval jelentősebb *Deutscher Bund*, a magyarok számára nagyobb megértési problémát jelentő *Freiherr*, *Habilitation*, a különleges napok közül az *Aschermittwoch*, és nem szerepel maga a *Weser* folyó sem, holott azt tartják a „legnémetebb folyó”-nak, mert az Északi-tengerbe torkolló nagy folyók közül az egyetlen, amelyik a Fulda és a Werra összefolyásából Németország területén keletkezik és ott is ömlik a tengerbe. A szavak keletkezéstörténetének bemutatása sem mindig pontos. Az osztrák *Burgenland* tartomány nevének az ott található sok várral való magyarázata népi etimológia, a valóságban a név onnan ered, hogy a korábbi három magyar vármegye (Moson, Sopron, Vas), amelyekből keletkezett, neve németül mind *Burgra* végződik: Wieselburg, Ödenburg, Eisenburg. E hibák jelentősége azonban elenyésző az azal haszonnal szemben, amit a könyv abból a szempontból jelent, hogy rávezet a nyelv helyes értésére, hogy tudatosítja olvasóiban a nyelv és az azt beszélő nép, illetve a német esetében népek kultúrájának elválaszthatatlanságát.

Szász Ferenc

Kertész Judit

Rendszeres spanyol nyelvtan

Budapest: Aula Kiadó, 2001. 1059 p

Egy vaskos könyv, olyan tudomány nevével a címében, amelynek láttán manapság nem csábul el az átlag olvasó. Ismerve a grammatika mai megítélését, Horatius és Cervantes sorait idézve kel e tudományág védelmére a szerző, Kertész Judit. Hisz’ jól tudja azt, amit mindenki, aki egy kicsit is „beleártotta magát” a nyelvek világába: a grammatikai rendszer átlátása (s pláne, precíz ismerete) pótolhatatlan kincs, kulcs egy új nyelvi világ felfedezéséhez.

Hasznos és hiánypótló könyv Kertész Judité, amelyben a szerző a spanyol nyelv grammatikai rendszerét tárja az érdeklődő – magyar anyanyelvű – olvasó, vagy inkább nyelvtanuló elé. Nem könnyű feladat, hisz a rendszerjelleg megőrzése, annak az olvasó tudatában való folyamatos fenntartása állandó átkapcsolásokat, logikus építkezést, átláthatóságot igényel. Ez valósul meg a könyv lapjain, a mintegy ezer oldalon át.

A könyv a hagyományos – a hazai nyelvoktatásban mind a mai napig legmarkánsabban érvényesülő – leíró grammatika szabályai szerint építkezik, három nagy egység köré rendezve a felhalmozott ismeretanyagot: hangtan, alaktan és mondatn (a két utóbbit a spanyol morfoszintaxis hagyományainak megfelelően egy fejezetcímbe szerepeltetve). Minden egyes fő fejezet a tárgyalt nyelvi jelenség komplexitásának mértékében további részfejezetekre, alpontokra tagolódik.

A fő egységek rendkívüli alaposággal és következetességgel vázolják az egyes nyelvi szintek különböző aspektusait. Így a „Hangtan” című fejezetben a hangképzés általános fizioológiája után a szerző bemutatja a spanyol nyelv hangkészletét, fonémarendszerét, a fonémákat egységgé szervező szabályszerűségeket, majd a kisebb szegmentumokat összefogó, azokat egyedivé alakító, lineárisan már nem leírható prozodémákat

(szupraszegmentális eszközöket). Végül, a harmadik részfejezetben arról is képet kapunk, hogy mindez hogy kodifikálódott grafikusán: melyek a helyesírásnak, a központozásnak a főbb elvei, szabályai.

Az „Alaktan és mondattan” (a tartalomjegyzékben: „Morfológia és szintaxis”) című fejezet elsőként a szófajokat tárgyalja – alakítani leírásukkal kezdve, funkcionális bemutatásukkal (mondatbeli szerep) folytatva. Külön részfejezetet szentel a szerző a szóalkotásnak, amely – az általános tapasztalat szerint – kissé elszáradt például a ragozási paradigmák mögött. Jóllehet majdnem hogy fontosabb, hiszen a szóalkotás módjainak birtokában jelentős mértékben gyarapítható (gyakorlatilag többszörösére növelhető) a szókincs. A hagyományos szóalkotási módok (szóképzés, szóösszetétel) mellett – Magyarországon első ízben – helyet kap ebben a részfejezetben az újszerű mozaikszóképzés, valamint a szócsonkítás – derül ki már a szerzői előszóból.

A könyv utolsó nagy egysége a mondat jellemzését tartalmazza, bemutatva a mondatrészeket, az összetett mondatok fajtáit, nem elfeledkezve az érvelésünk logikáját követő szórend kérdéséről sem.

Mint említettem már, a könyv magyar anyanyelvűek számára íródott, metanyelve magyar. Számos esetben él a szerző a kontaszív vizsgálatok nyújtotta lehetőséggel. Új és ismeretlen nyelv tanulásáról lévén szó, a lehető legjobb módszert választotta, hiszen míg anyanyelvünket a nyelvi-nyelvtani szabályok tudatos ismerete nélkül sajátítjuk el és használjuk, addig a második nyelv esetében épp ezeknek a szabályoknak az ismerete és tudatos alkalmazása teszi lehetővé számunkra a nyelvi produkciót.

Időnként a magyar–spanyol keretből is kilép a szerző, s egyéb – a magyarok által gyakrabban tanult – idegen nyelvek példáit idézi: párhuzamot von angol, francia, olasz stb. nyelvi anyagon. A bibliográfia adatai is erről tanúskodnak, hisz szerepel köztük Eckhardt Sándor *Mai francia nyelvtana*, Herczeg Gyula *Olasz leíró nyelvtana* – hogy csupán

két példát említsek. Nem kevésbé fontos a már korábban érintett magyar–spanyol kontaszív keret, amelynek úgyszintén komoly szakirodalmi támogatottsága van a könyvben: Bolla Kálmán, É. Kiss Katalin, Fülei-Szántó Endre, Hernádi Sándor, Kiefer Ferenc, Siptár Péter, Tamás Lajos (és a sort folytathatnánk) neve egyaránt ezt mutatja.

A fentiek talán azt is implikálják, hogy Kertész Judit elsősorban olyan nyelvtanulónak szánja könyvét, akik számára a spanyol – a valóságnak megfelelően – inkább harmadik, mint második nyelv, de amelynek a tanulása során a második nyelv tanulásakor szerzett tapasztalatok is kamatoztathatók.

A könyv – s ezt külön értékeként jegyzem meg – tartalmaz egy terminológiai szószeredet: „A nyelvtani kifejezések jegyzéke” címmel. A szószeret kétnyelvű, magyar–spanyol és spanyol–magyar vonatkozásban egyaránt kereshetők a szakkifejezések. Ez a „felhasználóbarát” jelleg mutatkozik meg a különböző grafikai szimbólumok használatában is, amelyek felhívják az olvasó, illetve a tanuló figyelmét az adott nyelvi jelenséggel kapcsolatos tudnivalókra: kivétel-e, tipikus hibája-e s épp ezért még nagyobb odafigyelést igényel esetleg a magyar anyanyelvűektől, kötődik-e hozzá valamiféle érdekes háttér-tudnivaló – akár diakrón, akár szinkrón szempontból stb.

Összegzésképpen, Kertész Judit könyve gazdag, leginkább a hétköznapi életből vett példanyagával hasznos olvasnivalója lehet minden spanyoltanárnak és spanyolul tanulónak a tanítási-tanulási folyamat bármely szakaszában: a kezdő szakaszban az alapinformációk megszerzését, a későbbiekben a nyelvtani ismeretek szintézisének kialakítását szolgálja.

Jakab Edit

Elektra I. Tselikas

Dramapedagogik im Sprachunterricht

Zürich: Orell Füssli Verlag AG, 1999.
190 p.

Elektra I. Tselikas könyve az idegen nyelvek tanításának módszertani irodalmában igazi hiánypótló mű, hiszen a drámapedagógia nyelvórai alkalmazásáról német nyelven szinte alig léteznek gyakorló nyelvtanárok számára jól használható publikációk. A szerző 1994 óta tart Európában különböző országai-ban szemináriumokat és tanári továbbképzéseket, ahol a drámapedagógia nyelvórai alkalmazásának lehetőségeit mutatja be.

Tselikas könyvének komoly érdeme a drámapedagógia elméletének és gyakorlatának ötvözése. Tankönyvszerű felépítésének köszönhetően pedig kiváló bevezetés a drámapedagógia idegen nyelvek oktatási folyamatában történő alkalmazásába, célcsoporttól (kor, nyelv és nyelvi szint) függetlenül. A tankönyvjelleget tükrözi, hogy a fejezetek szövegét gyakran rövid tartalmi összefoglalók szakítják meg, s ez a munkamódszer a könyvben található információkat a drámapedagógiában még kevésbé vagy egyáltalán nem járatos olvasó számára is könnyen feldolgozhatóvá teszi. A könyv fejezetei önmagukban is megállják a helyüket, a könyv felépítése moduláris jellegű. Az elmélet iránt kevésbé érdeklődő olvasó az első fejezetet átugorva azonnal az izgalmas gyakorlati részhez lapozhat, mely az elmélet nélkül is tökéletesen érthető.

A könyv három nagyobb részből áll: bevezetés, elmélet és gyakorlat. A drámapedagógia elméleti hátterének bemutatását a szerző azért tartja fontosnak, mert az a drámapedagógiát alkalmazó nyelvtanárnak biztonságos hátteret és rálátást biztosít.

A bevezetőben a szerző definiálja a drámapedagógia fogalmát, illetve megindokolja, miért tartja alkalmasnak a drámapedagógia nyelvórai alkalmazását. Véleménye sze-

rint a csoport igényeinek és az időhatároknak megfelelően kétféle alkalmazás lehetséges: a hagyományos oktatási formákkal kombinálva és azokat kiegészítve, vagy az órát teljesen kitöltő, kizárólagos módszerként.

Mit ért Tselikas a drámapedagógián? A szó hagyományos jelentésétől elhatárolja magát, vagyis a drámapedagógia az ő értelmezésében nem a klasszikus értelemben vett, eredményorientált drámafolyamat (színdarab bemutatása), vagy a hagyományos nyelvóra kereteinek és menetének „játékos” fel-lazítása – bár nem tagadja, hogy a feladatok egy részét akár ilyen célú játéknak is fel lehet használni. Tselikas szerint a drámapedagógia egy olyan megalapozott elméleti háttérrel rendelkező irányzat, amely a színház eszközeit – nyelv, test, hang, szerepmunka – nyelvpedagógiai célok elérése érdekében alkalmazza. A nyelvórai munka a dráma „mintha” valóságában zajlik, mely a résztvevők egész személyiségét megszólítja. Az órák az egészséges tanulás jegyeit hordozzák magukon. A cél maga a tanulási folyamat, a résztvevők motiválása, és mindezek által olyan nyelvi kommunikációs helyzetek megteremtése, ahol az elsajátított vagy megtanult tudást alkalmazni lehet. Véleménye és tapasztalata szerint a dramatikus szituációkban megvalósuló munka egyik óriási nyelvi előnye, hogy olyan kommunikációs helyzetek, „nyelvi kényszerhelyzetek” („Sprachnotsituation”) jönnek létre, ahol kommunikálni *kell*. Hagományos oktatási helyzetekben az aktív nyelvi kifejezést gyakran gátolja ellenállás, szorongás vagy a tanulók érdektelensége. A dramatikus „mintha” helyzetek viszont annyira magával ragadják a tanulókat, hogy a nyelvi és személyiségbeli gátlások oldódnak, esetleg teljesen feloldódnak, s így a drámapedagógia a nyelvi kommunikációs helyzetek megteremtésén túl egyfajta terápiás hatást is gyakorolhat a résztvevőkre, amit Tselikas nagyon fontosnak tart.

A szerző a továbbiakban felvázolja a színház, a drámapedagógia és az idegen nyelvek

oktatási folyamatának kapcsolatát, és részletesen kitér azoknak a színházi eszközöknek a bemutatására, melyek a drámapedagógia nyelvórai alkalmazásának elengedhetetlen feltételei. Vizsgálja az emberrel született játékgigényt, a nyelvelsajátítás menetét, a test és érzések tanulásban betöltött szerepét, melyek a kizárólag kognitív iskolai tanulás során erős gátlás alá kerülhetnek.

Ehhez az elméleti bevezetőhöz csatlakozik a könyv mintegy háromnegyedét kitevő gyakorlati rész, mely a drámapedagógia foglalkozás három fő egysége – kezdés („Einstieg”), főrész („Hauptteil”), lezárás („Abschluss”) – szerint tovább tagolódik. Az olvasó betekintést nyerhet a drámapedagógiai foglalkozások építkezési módjába, a fiktív kontextusok megteremtésének eszköztárába és metodikájába, mindezt konkrét, részletes feladat- és óraleírások segítségével. Ezek a vázlatok a drámában még nem járatos olvasó számára komoly segítséget nyújtanak a kipróbálásához, és alapul szolgálhatnak saját órák megtervezéséhez is. A könyvben leírt gyakorlatokhoz mindig csatlakozik a gyakorlat céljának meghatározása és az alkalmazhatóság feltételének körvonalazása, ami a kezdőknek jelent segítséget. A feladatokat gyakran lehetséges variációk egészítik ki.

A szerző hangsúlyozza, hogy a drámapedagógia folyamata nagymértékben a csoporttól függ, s ebben a folyamatban a tanár szerepe alapvetően megváltozik. A csoportfolyamatok többnyire kiszámíthatatlanok, s ez a tervezést nagyban megnehezíti. Ezért annyira fontos a tervezés, amikor a tanár az esetleges nehézségekre már előre felkészülhet.

A könyvet gyakorlatok és drámapedagógiai technikák gazdag gyűjteménye zárja (típusok szerint csoportosítva). A témában továbbolvasni vágyó tanárok a könyv végén gazdag bibliográfiát találnak. A zárzó Tselikas foglalkozásain részt vett diákok és felnőttek véleményéből ad egy kétoldalas ízelítőt, ami a könyvben leírtakat igazolja vissza.

Elektra Tselikas *Dramapädagogik im Sprachunterricht* című könyve véleményem

szerint igen élvezetes, újszerű, áttekinthető, drámapedagógiában még nem járatos, de a technikák nyelvórai kipróbálásához kedvet érző tanárok számára igen jó bevezető mű.

Marlok Zsuzsa

Károly Krisztina – Szentesi Tímea

Angol szókincskönyv

Budapest: Corvina Kiadó, 2002. 154 p.

Kell-e a nyelvvizsgán szavakat is tudnunk, vagy elég, ha van beszédképességünk? És a nyelvvizsgán kívül? A kérdés értelmetlennek tűnik, mégis hosszú ideig az állami nyelvvizsga egyik legvitatottabb kérdése volt. Ma már nincs állami nyelvvizsga, csak államilag elismert nyelvvizsgák, a harci zaj is alábbhagyott, így elfogulatlanabban közelíthetünk a kérdéshez. Józan belátás (és a szakirodalom) alapján is világos, hogy a szóismeret elengedhetetlen része a nyelvtudásnak, és fontos összetevője a beszédképességnek. Éppen ezért a „beszédképesség” vizsgálata során az állami nyelvvizsga utódvizsgái is többnyire külön értékelik a szóismeret színvonalát.

Természetesen nemcsak ezért kell szavakat tanulnunk, hanem azért is, mert a tényleges idegen nyelvi kommunikáció sem lehet meg szavak nélkül. Az utóbbi évek egyik új nyelvtanítási irányzata a szavakat és szókapcsolatokat állítja a nyelvtanítás középpontjába (Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. London: LTP). Ezzel nem feltétlenül kell egyetértanünk, de azzal igen, hogy a szókincs tanulását nem lehet mellékesnek, mintegy magától megoldódó kérdésnek tekinteni.

A kérdés ezek után az, hogy mi az a szókincs, amit különböző szinteken el kell sajátítanunk, és melyek a legcélravezetőbb módszerek. A józan megfontolás (és a szakirodalom alapján) adható válasz: a legfontosabb (a leggyakoribb és leghasznosabb) szavakat kell először elsajátítanunk, és a szavak

tanulása egy sor különböző módszerrel lehetséges. A legfontosabb szavakat – az alapszókincset – erőteljes egyszerűsítéssel meghatározhatjuk úgy is, mint a leggyakoribb társalgási témák során előforduló leggyakoribb szavakat.

Arra a kérdésre, hogy hogyan tanuljunk szavakat, a nyilvánvaló válasz az, hogy szavakat sokféleképpen tanulhatunk. A szakirodalom egyes adatai szerint a szavak kétnyelvű szószerkezetből történő tanulása akár eredményesebb is lehet, mint a kontextusból történő tanulás. Ez ugyan nem jelenti azt, hogy vissza kell térnünk a kétnyelvű szószerkezetek magoltatására, arra azonban figyelmeztet, hogy doktriner módon, elvi megfontolásokból nem célszerű egyetlen módszert sem elutasítani.

A szóelsajátítás egyik legfontosabb módszere a megtanult szókincs rendszerezése és kiegészítése. Ez történhet témakörök vagy más rendező elvek szerint is. Mivel az érettségi vizsga és az államilag elismert nyelvvizsgák jelentős része a szóbeli vizsgához témaköröket ad meg, ezért kézenfekvő a szókincs rendszerezését és gazdagítását a témakörök alapján végezni. Természetesen nem arról van szó, hogy társalgásnak álcázva kiérdezzük egyes témakörök szavait (*Milyen zöldégyfélek is ismer? Melyek a porszívó alkatrészei?*), hanem azt, hogy a témakörrel folytatott beszédgyakorlatok előtt (vagy után) áttekinthetjük a szükséges, illetve esetleg szükséges, nagyjából már ismert szókincs, egyrészt a felidézés megkönnyítése, másrészt az egyes szavak közötti viszonyok jobb megértése, harmadrészt egyes lexikai mezők kiegészítése céljából.

Károly Krisztina és Szentesi Tímea könyve ehhez a munkához kíván segítséget nyújtani. A könyv sok hasznos ötlettel segíti a tanulókat és a tanárokat munkájukban. Bár fő célja a társalgási témák szókincsének összefoglalása és rendszerezett bemutatása, és korlátozott terjedelme nem teszi lehetővé, hogy részletes szókincsfejlesztő gyakorlatokat iktasson be, igyekszik az egyes témakörök lexikai feldolgozását kérdésekkel és gyakor-

latokkal is segíteni. Ötleteket ad ahhoz, hogy miről lehet beszélgetni, és mit lehet válaszolni egyes kérdésekre. Egyes témákkal kapcsolatban szöveg vázlat ad néhány soros válaszhoz. Minden fejezet tartalmaz egy-egy rövid, autentikus szöveget (hirdetések, receptek, ismertető), egy-egy szó szóképzési lehetőségeinek bemutatását, néhány illusztrációt és a témakörhöz tartozó idiomatikus kifejezést. A témától függően rámutat kulturális különbségekre is, és a fejezet zárásaként kiegészítő szószerkezetet ad.

A könyv kiállítása és tipográfiai elrendezése vonzó. Ez egyik legfontosabb érdeme: a szókincs rendszerezését szolgáló könyv esetében nagyon fontos, hogy a könyv jól áttekinthető legyen (ha már maga a szókincs olyan nehezen áttekinthető). Ez a könyv ebből a szempontból kiváló. A szókincs jól áttekinthetően mutatja be az angol kulcsszavak részletesebb kibontásaként. Az anyanyelvet ésszerűen használja, tudva azt, hogy az kétélű fegyver: részben segítséget jelent a szójelentés azonosításához, de félrevezető is lehet. Így a tematikus részben nem minden szónak adja meg a magyar jelentését, hanem csak a kulcsszavakét, illetve egyes nehezebb (megcsillagozott) szavak magyar megfelelőjét. Ez mindenképpen helyes, hiszen főleg minden szó magyar jelentését leírni, különösen akkor, ha ismert szavak rendszerezéséről van szó.

Mindezekkel a vonásokkal úgy gondolom, hogy a könyvet előnyösen lehet használni a szerzők által megjelölt célokra, a szókincs ismételtesére, kiegészítésére és gyakorlására, akár vizsgára készülünk, akár arra, hogy tényleges kommunikáció során használjuk a nyelvet.

Természetesen minden könyvnek vannak kevésbé sikeres vonásai vagy hiányosságai is. Ez a jelen könyvre is vonatkozik, és a következőkben néhány problémát vetek fel, amelyek a könyv alapvető hasznosságát és használhatóságát nem érintik, mégis megfontolandó szempontokat adhatnak hasonló munkákhoz.

Károly Krisztina és Szentesi Tímea köny-

ve a magyar–angol szótárak (szerintem nem haladó) hagyományát követve nem tartalmaz fonetikai átírást. Ezt különösen hasznosnak tartanám a 13. fejezetben, amely tele van földrajzi nevekkal, de más esetekben is (például országok és nemzetek neveinél vagy a zodiákus jeleinek esetében).

A társalgási témakörök szókincsének összeállításában hagyományosan a tárgyi szókincs dominál, és háttérbe szorulnak az igék, melléknévek és a több szóból álló lexikai egységek, illetve szókapcsolatok. A tematikus szógyűjtemények esetében tehát mindig lehet vitatni, hogy igazából mi a fontosabb: a *kredenc* (p. 25) vagy a *fogselyem* (p. 28) szó angol megfelelője, vagy esetleg a témakörhöz nem köthető szavak és szókapcsolatok?

A szógyűjtemény nem mindig következetes a kiindulási nyelv tekintetében. A témakörök szókincsé az angolból indul ki, és ezekhez ad a margón esetenként magyar megfelelőket. A szókincs kiválasztása azonban érezhetően a témakörök magyar szókincsé alapján történik. A kifejezések esetében éppen fordítva, látszólag a magyar a kiindulási nyelv, valójában azonban az angol, így furcsa hatást kelt a körülírás jellegű magyar kifejezés után következő idiomatikus angol kifejezés, például: *nem igazán jönnek ki egymással – they don't see eye to eye; unalmas az olyan ember, aki csak folyton dolgozik – all work and no play makes Jack a dull boy*. Itt a nyilvánvaló megoldás a sorrend megfordítása lenne: semmi nem indokolja a magyar nyelvi kiindulást. Más szempontból zavaró a *nem a ruha teszi az embert* angol megfelelőjének megadása (*it is not the gay coat that makes a gentleman*, p. 13). Ez a szólás a *gay* melléknév nélkül is létezik. A kifejezések stilisztikai minősítése szintén hiányzik, ezt talán meg lehetett volna oldani.

A kiindulási nyelv, illetve kultúra problémája jelentkezik a kulturális ismeretek tekintetében is, így például kérdéses, hogy a *Bank Holiday* és a *Valentine's day* (p. 17) besorolandók-e a magyar ünnepek közé, kérdés továbbá, hogy a magyar tulajdonneveket lefordítsuk-e angolra (*Margaret Island*): utóbbi

időben inkább az eredeti nevek szerepelnek fordításokban is.

Mindent összevetve azonban az *Angol szókincs* könyv nagyon hasznos és jól használható olvasmány, amely remélhetően jelentős segítséget nyújt majd mind a nyelvvizsgára, mind a nyelvetudás életre történő felkészülésben.

Heltai Pál

Dan Douglas

Assessing Languages For Specific Purposes

Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 311 p.

A szaknyelvet oktató tanárok számára a tesztkészítéshez eddig nem voltak gyakorlati útmutatók, és gyakran elméleti háttér sem segítette értékelő munkájukat. Egészen mostanáig, amikor kezünkbe vehetjük Dan Douglas *Assessing Languages for Specific Purposes* című könyvét, amely két, Magyarországon is közzismert szaktekintély, J. Charles Alderson és Lyle F. Bachman szerkesztésében jelent meg. A könyv a *The Cambridge Language Assessment Series* sorozat része, melynek további kötetei *John Read: Assessing Vocabulary* és *J. Charles Alderson: Assessing Reading*.

Mind a vizsgafejlesztőknek, mind a szaknyelvet oktató és vizsgáztató tanároknak is nagy segítséget nyújthat a könyv, mivel az elméleti háttér felvázolása, a szaknyelvi teszteléshez kapcsolódó legfontosabb definíciók (*communicative competence and language ability, specific purpose language ability, criterion-referenced and norm-referenced tests* stb.) ismertetése mellett (1–5. fejezet) szakmai nyelvvizsga-teszteket (6–7. fejezet) is elemez a szerző.

A könyv nyolc fejezetből áll, s már az első fejezet címében provokatívan felteszi a kérdést: Miért van szükség szakmai nyelvvizsgára? A szaknyelvi tesztekkel szakmai kontextusba helyezett kommunikációs és nyelv-

vi készséget, valamint szakmai háttértudást mérünk. Van olyan szakmai kommunikációs szituáció, amely általánosabb nyelvi tudást igényel, más helyzetben viszont nagyon specifikus nyelvhasználat és háttértudás szükséges. A kommunikációs szituációban a nyelvhasználat specifikussága folytonos vonalon ábrázolható, melynek egyik végén az általánosabb nyelvtudást igénylő szituációk helyezkednek el, a másikon az erősen szakma-specifikus szituációk, melyeket a következő szempontok alapján értékelhetünk: a kommunikáció szituációban elvégzendő feladat szakmai autentikussága, a nyelvtudás és a szakmai tudás.

Ugyanilyen folytonos vonalon ábrázolhatóak a szaknyelvi tesztek és az általános nyelvi tesztek is, tükrözve a tesztben az adott kommunikációs (szakmai) szituációban szükséges nyelvhasználatot, az elvégzendő feladatot, a szükséges nyelvtudást és háttértudást, valamint a teszt módszereket. Ezzel az ábrázolással könnyen bebizonyíthatjuk, hogy lényeges különbségek vannak az általános és a szakmai kommunikációs szituációk között, s ez már magában elégséges érv a szakmai nyelvvizsgák mellett. Ám a szerző még egy fontos szempontot említ: a szakmai nyelvhasználat mindig nagyon pontos, sajátos lexikával, szintaxisal és szemantikával rendelkezik. Meggyőző példaként a szerző a jogi nyelvet említi.

A szerző egy teljes fejezetet (2. fejezet: *Specific purpose language ability*) szentel a szakmai nyelvtudás meghatározására, valamint a (szaknyelvi) tesztelésnél használatos legfontosabb szakkifejezések ismertetésére, majd megadja saját szaknyelvi definícióját, ami a következő: a szakmai nyelvtudást a nyelvtudás (nyelvtani, a szövegtani, a funkcionális és a szociolingvisztikai ismeretek), a stratégiai kompetencia és a szakmai háttértudás együttesen alkotják.

A 3. fejezetben (*Context, discourse domains and task characteristics*) Bachman és Palmer (1996) modelljéből kiindulva útmutatót kapunk a szakmai nyelvvizsgák feladat-készítéséhez.

A 4. fejezetben (*Strategic competence: between knowledge and context*) elméleti összefoglalást olvashatunk (*strategic competence, metacognitive strategies, communication strategies*), majd abban kapunk segítséget, hogy hogyan gyűjtsünk adatokat az eredeti kommunikációs helyzetről (5. fejezet: *From target language use to test tasks*). A szerző ismét hangsúlyozza, hogy mennyire fontos a célnyelvi szituáció elemzése, amelyhez konkrét technikákat (*grounded ethnography, context-based research, subject specialist informant*) ad, majd meghatározza a célnyelvi szituáció elemzésének lehetséges lépéseit: 1) probléma-meghatározás, 2) előzetes vizsgálódás, 3) elsődleges adatgyűjtés, 4) másodlagos adatgyűjtés. A célnyelvi szituációban gyűjtött adatok alapján kerül sor a nyelvhasználat elemzésére, és a teszt-specifikáció elkészítésére. A teszt-specifikáció tartalmazza a teszt célját, a célnyelvi szituáció és a feladatok jellemzését (résztevők, helyszín stb.), a mért készségek meghatározását, kinek a számára készült a vizsga (szakterület, nyelvtudás stb.), a teszt tartalmi ismeretét, a pontozási kritériumokat, mintafeladatokat, megbízhatósági, validitási, autentikussági, hatás- stb. elemzéseket. Douglas ezután konkrét példán illusztrálja, hogyan tükröződik a célnyelvi szituáció a konkrét vizsgafeladatban.

A 6. fejezetben (*Specific purpose tests of listening and speaking*) hallott szöveg értését mérő tesztet és szóbeli tesztet elemez a szerző, míg a 7. fejezetben (*Specific purpose tests of reading and writing*) ugyanezen tesztek olvasásértést és íráskészséget mérő feladatait értékeli.

A 8. fejezetben a szerző még egyszer összefoglalja a könyv szaknyelvi vizsgafejlesztésre vonatkozó főbb pontjait, majd kitér a műszaki újdonságok alkalmazásának lehetőségeire a szaknyelvi tesztelésben. Mindeközben felhívja figyelmünket a technikai eszközök, mint például a számítógép, multimédia, CD, videó stb. használatának előnyeire (olcsó, gyors, könnyen elérhető

stb.) és hátrányaira (megváltozik a vizsgasituáció, az új technológiák másfajta teszt-módszereket igényelnek, más készségeket mérünk stb.) konkrét tesztpéldákkal alátámasztva mindezt.

Veresné Valentinyi Klára

Heiko Girth

Sprache und Sprachverwendung in der Politik

Eine Einführung in die linguistische Analyse öffentlich-politischer Kommunikation

Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2002. 127 p.

A mű a *Germanistische Arbeitshefte* sorozat 39. köteteként jelent meg, s mint ahogy az alcím is utal rá, bevezetést kínál a közéleti-politikai kommunikáció nyelvészeti elemzésébe. A szerző a Mainzi Egyetem Német Intézetének oktatója, doktori értekezését 1992-ben ebben a témakörben védte meg, Philipp Jenninger, a Bundestag egykori elnökének egyik politikai beszédét elemezte.

Könyvét valóban munkafüzetnek szánta. A hátsó borítón megfogalmazott célkitűzése szerint megbízható alapot szeretne nyújtani mind a hallgatóknak, mind az oktatóknak a „nyelv és politika” problémakörével való közelebbi megismerkedéshez, s ezzel együtt szeretné bemutatni a nyelvészeti megközelítés lehetőségeit, ugyanakkor határait is. Girth a téma pragmatikai szempontját részesíti előnyben, mely a politikusok konkrét kommunikációs szituációkban történő nyelvhasználatát állítja a középpontba.

A mű hat fejezetre tagolódik, melyek logikusan épülnek egymásra: az általános kérdésektől lépésről-lépésre egyre konkrétabb problémákig jutunk el, majd az utolsó részben mintaként bemutatott szövegelemzéseket találunk. Az egyes egységek felépítése ténylegesen lehetővé teszi a tankönyvként való felhasználást, hiszen minden fejezetet

irodalmi útmutató és gyakorlatok zárnak. Az adott témához kapcsolódó szakirodalmi utalások remek kiindulópontot kínálnak a további tájékozódáshoz, a feladatok pedig hozzájárulnak az anyag elmélyítéséhez és önálló elemző munkára ösztönöznek. A mű végén a gazdag irodalomjegyzék mellett nem hiányzik a tárgymutató sem, melynek segítségével könnyen tájékozódhatunk.

Az első fejezet rövid bevezetésében – a nyelv és politika viszonyát boncolgatva – hangsúlyozza a szerző, hogy a nyelv nem csupán eszköze a politikának, hanem egyáltalán létezésének feltétele. Nyelv és politika következésképpen elválaszthatatlanul kötődnek egymáshoz, s a nyelv használata a politikában nem más, mint nyelvi cselekvés. Ezután a mű tematikája szempontjából különösen fontos fogalmak (politika, ideológia, társadalmi valóság) és a nyelv egymáshoz való viszonyát fejti ki három alfejezetben. Miután az olvasóban tudatosít alapvető kérdésfelvetéseket, röviden felvázolja, mire számíthatunk a továbbiakban: hogyan építette fel munkáját, milyen témákat tárgyal.

A „Sprache-und-Politik-Forschung”-ról mint a nyelvtudomány önálló területéről beszél. (Nem tudom, van-e magyar megnevezése a nyelv és a politika kapcsolatát, valamint a nyelvet a politikai nyelvhasználat szempontjából vizsgáló kutatásoknak, én a továbbiakban a „nyelv és politika”-kutatás kifejezést használom.) A második fejezetben e tudományterület aktuális helyzetének, legfontosabb irányzatainak leírása után megnevezi a németországi kutatás legfontosabb területeit, és bemutat néhányat a politikai nyelv elemzésére alkalmas modellek közül. A különböző tendenciák ismertetése kapcsán felhívja a figyelmet egy gyakran felmerülő és igen fontos kérdésre: Szabad-e vagy kell-e a kutatásnak értékelnie vizsgálata tárgyát, a politikai nyelvhasználatot? Megállapítja, hogy az értékeléssel túllépünk a nyelvtudomány határain, ezért is szükséges újra és újra hangsúlyozni, hogy a leírás és az értékelés síkját szigorúan el kell választani egymástól.

A harmadik egység a „nyelv és politika”- kutatás pragmatikai alapjait tárgyalja. A politikai kommunikáció faktor-modelljéből kiindulva bemutatja a politikai nyelvhasználat legfontosabb jegyeit, kommunikatív-intézményes keretfeltételeit és alapvető funkcióit. A pragmatikai megközelítés a 60-as évek végén bekövetkezett ún. kommunikatív-pragmatikai fordulat eredményeként jelent meg a nyelvtudományban. Eszerint a nyelv nem önmagáért van, hanem mindig bizonyos szituációkban használjuk, valaki felé irányul és célorientált. Felismerték, hogy a politikai cselekvés elsősorban nyelvi cselekvés. A kutatás középpontjába tehát a konkrét kommunikációs helyzetekben történő nyelvhasználat került.

A negyedik fejezet, mely a „Lexikon und Nomination” címet viseli, már egy szűkebb területről szól, melyre hosszú ideig szinte kizárólagos módon koncentrált a kutatás. A politikai szókincs terjedelmének és tagolásának problémáit feszegetve utal a szerző a hétköznapi szókincstől és más szakterületek szókincsétől való elkülönítésének nehézségeire, valamint a politikai lexikon felosztására vonatkozó javaslatok közül ismertet néhányat. Külön alfejezetet szentel az ún. „nomináció” jelenségének. Az értékelő jellegű referenciát jelölik így, s az erre a célra használt szavakat „nominális kifejezéseknek” nevezik. Girnth szemléletes példák segítségével illusztrálja, miről is van szó. A következő alfejezetben a szavakért folytatott harcról beszél, mely küzdelemnek nap mint nap tanúi lehetünk mindannyian, ha újságot olvasunk, híradót nézünk, ha figyelemmel kísérrjük a napi politikát. Egyes szavak jelentésének egy bizonyos párt vagy más politikai csoportosulás általi meghatározása útján szinte kisajátítják ezeket a kifejezéseket.

Az ötödik részben a szövegek kerülnek a fókuszba. A 80-as évek közepe óta vannak törekvések a politikai szövegfajták elkülönítésére. A politikai nyelvben fontos szövegfajta-osztályokat és a hozzájuk tartozó politikai szövegfajtákat táblázatban foglalja össze a szerző, továbbá rámutat a szövegre-

lációkat lehetővé tevő kommunikatív keret, a diskurzus jelentőségére. Minden diskurzus bizonyos számú, közös témájú szövegből áll. A diskurzuselemzés – Girnth megfogalmazása szerint – a legfontosabb, a diskurzus lefolyását meghatározó szövegek egymáshoz való viszonyát vizsgálja.

A zárófejezetben konkrét szövegelemzések formájában mutatja be az elméleti esz-köztár gyakorlati alkalmazásának lehetőségeit. Három neves politikus egy-egy beszédét analizálja. Részletes, a könyvben tárgyalt összes szempontra kiterjedő elemzései segítségével a szónokok nyelvi cselekvését vizsgálja.

Úgy vélem, a bemutatott mű didaktizáló tárgyalásmódja révén különösen olvasóbarát, s elsősorban azok forgathatják haszonnal, akik most kezdenek el a témával foglalkozni. De ajánlható azoknak a kutatóknak is, akik tájékozódni kívánnak a kutatási terület aktuális helyzetéről, hiszen a könyv egyik legfőbb erénye, hogy áttekinthetően mutatja be elsősorban a német nyelvű szakirodalom eredményeit, s tömörsége lehetővé teszi a gyors informálódást. A kiemelten tárgyalt nézőpontokat sem egyoldalúan tárlja, mindenhol vannak utalások a kritikai megjegyzésekre is. Azt hiszem, sikerült a szerzőnek az elméletet és gyakorlatot nagyszerűen ötvöző tankönyvet összeállítania.

Vincze Katalin

Budai László

Angol hibaigazító
Segédkönyv az angol nyelvi
hibák megelőzéséhez
és kijavításához

Budapest: Corvina, 2002. 272 p.

A kommunikatív nyelvtanár kevésbé hevesen harcol a nyelvtanuló által elkövetett hibák ellen, mint strukturalista elődje. Nem a tanuló vagy tanár sikertelenségéről árulkodó bűnjelnek tekinti a hibát, hanem szükség-

szerű lépcsőfoknak abban a hosszú és bonyolult folyamatban, amelynek során a nyelvtanuló *köztes nyelve* fokról fokra megközelíti a célnyelvet. A kommunikatív nyelvtanár inkább a közlés tartalmára összpontosít, mint a formájára; célul a sikeres kommunikációt tűzi ki, nem a hibátlant.

A poszt-kommunikatív tanár viszont az alkalmazott nyelvészet új eredményeire támaszkodik, melyek azt igazolják, hogy az idegen nyelv tanításában a nyelvi rendszer egészének kiegyensúlyozott fejlesztésére van szükség. Kutatások mutatják, hogy a *kritikus életkor* (nagyjából a kamaszkor) elérése után az emberi agy néhány fontos képessége beszűkül (miközben természetesen fontos új képességek alakulnak ki). A nyelvtanulás szempontjából a legfontosabb különbség, hogy megszűnik a tudatos erőfeszítés nélkül létrejövő, természetes nyelvelsajátítás képessége, ami lehetővé tette, hogy – megfelelő támogató nyelvi közeg megléte esetén – a kisgyermek viszonylag rövid idő alatt, és szükségszerűen korlátozott nyelvi élményekből sikerrel tudjon a nyelvi rendszer egészére következtetni, mégpedig úgy, hogy ebben a hibajavításnak szinte alig van szerepe.

Nem egy csapásra és nem mindenkinél azonos módon, de tizenéves kortól az ösztönös nyelvelsajátítás helyébe fokozatosan a tudatos tanulás lép. A kognitív nyelvészet ezt a tanulási folyamatot a számítástechnikából ismert információfeldolgozás modelljével tartja leírhatónak (*input - információfeldolgozás - output*). A tényleges kommunikáció során a hangsúly a jelentésen van, a nyelvhasználó csak felületes figyelmet fordít a formára. A nyelvi produkció során nagyszámú, a memóriában tárolt (fél)kész nyelvi panel aktivizálódik. A kommunikáció „éles” helyzetekben a nyelvtanulónak nincs lehetősége, hogy a formára összpontosítson. Megtörténhet, hogy valaki évtizedekig él célnyelvi környezetben anélkül, hogy megtanulna hibátlanul beszélni. (Érdekes módon hasonló jelenség az ún. két tannyelvű gimnáziumokban is megfigyelhető. Előfordul, hogy: noha a

diák tanulmányai során már évek óta eszközként képes használni az idegen nyelvet, *köztes nyelve* valahol mégis az ideális szint alatt szilárdul meg, és erről például hibásan használt vonzatok, egyeztetések, igeidők árulkodnak).

Kisiskoláskor után a nyelvtanulónak tehát szüksége van nyelvtanra, hibaigazításra, elemzésre és magyarázatra. Itt találkoznak az utóbbi évek alkalmazott nyelvészeti kutatásai, a hatvanas-hetvenes évek összevető nyelvészete, valamint a nyelvtanár minden napi tapasztalata. És ez az a pont, ahol világgossá válik az olyan műveknek, mint Budai László *Angol hibaigazítójának* a jelentősége.

Budai László óriási tudásanyagot oszt meg olvasóival. Pit Cordert követve lényegében négy hibatípust sorol föl: a nyelvtanuló *kihagy* valami fontosat, *beteszt* valami fölöslegeset, *rossz szórendet* használ, vagy *rosszul választ* a nyelvi lehetőségek között. Ezeket az egyszerűnek tűnő kategóriákat aztán saját igen gazdag példatárával és lényegre törő nyelvtani magyarázataival tölti meg. Elődjeitől (például az előszóban említett *Problem Englishtől*) eltérően soha nem idézi a hibás mondatot, viszont különböző jelekkel (nyíllal, ollóval) hívja föl a figyelmet azokra a nyelvi elemekre, amelyek a problémát okozni szokták.

Kinek ajánlható a Hibaigazító? A szerző egyaránt ajánlja azoknak, akiket saját igényességük vezet a minél pontosabb nyelvhasználatra, és azoknak, akiket valamilyen vizsga követelményei sarkallnak pontosságra. Mindenképpen ide tartoznak a nyelvtanárok és a nyelvtanárszakos hallgatók, akikről elsősorban elvárható az a fajta igényesség, az az idő- és energia-ráfordítás, ami a könyv rendszeres használata révén a pontos nyelvhasználathoz vezet. A könyv az ő számukra lesz a leghasznosabb; benne az információk gazdag tárházára fognak lelni, bármilyen magas szinten ismerik is az angol nyelvet. A gyakorló nyelvtanárnak pedig, akár középhaladó, haladó szintű vizsgára készíti fel diákjait, akár egyetemi stílusgya-

Némettanárok, munkaközösség-vezetők, figyelem!

Megfelelő tankönyvet keresnek haladó csoportjaik számára?
Nem tudják eldönteni, miből tanítsanak a Deutschmobil után?
Vagy egyszerűen csak érdeklődnek az újdonságok iránt?

A Klett Kiadó aktuális ajánlata:

Deutsch mit Grips 1–2. – Lehrwerk für Jugendliche mit Vorkenntnissen

- | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|
| → A 14-18 éves korosztályhoz szól | → aktív és kreatív tanulás |
| → A2-B2 szintig | → projektötletek |
| → középpontban a készségfejlesztés | → tanulási tippek |
| → érdekes témák | → stratégiák |
| → aktuális szövegek | → változatos feladatok és munkaformák |
| | → tanári kézikönyv |

A Klett Kiadó további ajánlata:

Még több Grips!

Felkészülés az új típusú érettségire a „Deutsch mit Grips” című tankönyvcsalád segítségével. Kérésre a témáról saját iskolájában bemutatót tartunk. Minden résztvevőnek ajándékot adunk!

Információ és bejelentkezés:

klett@klett.hu vagy (1) 486-1771-es telefonon.

Honlapunk: www.klett.hu

A könyveket egyéb kiadványainkkal együtt megtekintheti, és kedvezményesen megvásárolhatja bemutatótermünkben:

Klett Kiadó 1088 Budapest, Szentkirályi u. 8.

korlat óráira készült írásműveket javít, piros tollával nem kell részletes magyarázatokat fűznie a hibákhoz. Elég lesz az *Angol hibáigazító* megfelelő oldalához utasítani a diákokot.

Előtte azonban a tanárnak magának is alaposan tanulmányozni kell a könyvet. Nemcsak a bosszantó sajtóhibák, néhány vitatható magyar fordítás vagy elnagyolt magyarázat miatt. Egy ilyen sokrétű, szerteágazó anyagot tartalmazó könyvben valószínűleg elkerülhetetlenek a kisebb pontatlanságok, kihagyások vagy átfedések; ezek egy következő kiadásban gondos munkával javíthatók lesznek. Megfontolandó, hogy a fejezetcímeknek és alcímeknek lehetne-e kifejezőbb, konkrétabb címeiket adni a jobb kezelhetőség érdekében. Mindenképpen az olvasó tájékozódását segítené, ha az index részletesebb és következetesebb lenne. Nem szerepelnek például olyan vissza-visszatérő problémák, mint pl. a *már nem, még most is, minden nap, mióta* kifejezések (találomra az *m* betűből hozva néhány példát). A szövegben változatosabb betűtípusokat lehetne alkalmazni a probléma leírása, az angol és magyar példa, a kiemelt szavak jobb elkülönítése érdekében.

A sok érdekes fejezet között végezetül néhány különösen hasznos részre szeretném föl hívni a figyelmet, amilyenek például a 2.1 (anyagnevek és elvont főnevek), a 4.13 (kötőszók), a 4.6 (Melyik főnevet válasszam?), de a sort tetszés szerint lehetne tovább folytatni.

Lukács Krisztina

Szablyár Anna, Einhorn Ágnes, Magyar Ágnes, Wolfgang Schmitt

Deutsch mit Grips. 2.

Kursbuch: Stuttgart–Budapest: Klett, 2002. 136 p.

Arbeitsbuch: Stuttgart–Budapest: Klett, 2002. 144 p.

Hiánypótló tankönyvsorozat megjelentetését vállalta fel a Klett Kiadó két évvel ezelőtt a *Deutsch mit Grips* című tankönyvek kiadásával. 2002 őszén már a sorozat második kötetét vehettük a kezünkbe. A tankönyvhöz tartozó munkafüzet sajnos mintegy fél éves késéssel került ki a nyomdából, nagymértékben megnehezítve ebben a tanévben mind a nyelvtanítást, mind pedig a nyelvtanulást.

Amikor két évvel ezelőtt a tankönyvcsalád kipróbálása mellett döntöttem, több érv szólt mellette. Nyelvtagozatos csoportomnak olyan könyvet kerestem, amely nem kezdő szintű, hanem ott folytatja a nyelvtanulást, ahol az általános iskolában abbahagyták. Fontosnak tartottam azt is, hogy magyar szerzők művét válasszam, hiszen ezek a tankönyvek a hazai igényeknek jobban megfelelnek, szem előtt tartva nyelvtanításunk problémáit, sajátosságait.

A *Grips* második kötet – az első kötethez hasonlóan – szakít a nyelvtanra és fordítási feladatokra túlságosan nagy hangsúlyt fektető hagyományos nyelvtanítási módszerekkel, a középpontban az autentikus szövegekből kiinduló felfedező nyelvtanulás áll. A tankönyv és a nyelvtani gyakorlatokat tartalmazó munkafüzet 12 leckére tagolódik, mind a négy alapkészséget fejleszti, a két-szintű érettségi vizsga követelményeivel összhangban.

A témák kiválasztása általában megfelel a korosztály igényeinek, némelyikkel már az előző kötetben is találkozhattunk (környezetvédelem, szabadidő, iskola), most azonban a téma más szempontból kerül megközelítésre. Az első kötetben különösen nagy hangsúly került az olvasott szöveg értésére. Ezt a készséget elsajátítva nem okoz gondot

a hosszabb és nehezebb szövegek értelmezése, feldolgozása még abban az esetben sem, ha elvontabb kérdések (haza fogalma, barátság, értékek) és kicsit filozofikusabb gondolatok fogalmazódnak meg benne. Csupa autentikus szöveg fordul elő a tankönyvben: részletek irodalmi művekből, versek, diákújságokból, egyéb folyóiratokból, napilapokból származó újságcikkek. Segítségükkel nemcsak a szókincs bővíthető, hanem az új nyelvtani anyag S.O.S. módszer alapján (Suchen – Ordnen – Systematisieren) történő elsajátítására is alkalmasak. Erre ösztönöznek a tankönyv szerzői a szövegek mellett található piktogramokkal.

Míg az előző kötet a szövegmunkára fektetett nagyobb hangsúlyt, itt a beszéd- és íráskészség került előtérbe. Már említettem, hogy a szövegek elvontabb kérdéseket taglalnak, és ezek alapján a diákoknak is ilyen témákban kell megnyilvánulniuk. Alkalom nyílik a legkülönbözőbb hétköznapi beszédhelyzetek alkalmazására (üdvözlés, bocsánatkérés, gratuláció, konfliktushelyzet megoldása), de a rövid párbeszéd helyett inkább a hosszabb véleménynyilvánításra, vitára, érvelésre ösztönzi a nyelvtanulókat. A véleményalkotás kiinduló pontja lehet az olvasott szövegeken túlmenően a tankönyv képanyaga vagy a hozzájuk kapcsolódó hallott szöveg. Minden lecke előtt egy oldalnyi színes fénykép segít ráhangolódni az új beszédtemára, illetve a már ismert szavakat lehet feleleveníteni, rendszerezni. Az olvasott szövegekhez hanganyag is tartozik, amelyről a diákok szintén véleményt mondhatnak. A beszédszándék kifejezését a tankönyvben megadott kifejezések segítik, így „készen kapott” beszédfordulatok begyakorlására nyílik lehetőség. Sok időt lehet ezzel megtakarítani, hiszen a kész szerkezeteket könnyebb a mondandóba beépíteni, mintha még azt is össze kellene rakni.

Az íráskészséget fejlesztő feladatokat a munkafüzetben találjuk. Meghatározott szövegfajtákat (levél, hivatalos levél, interjú, beszámoló, fogalmazás, tömörítés) kell a ta-

nulóknak készíteniük, általában megadott minta alapján. Tapasztalatom szerint ennek a készségnek a fejlesztése a legnehezebb feladat, mert hosszú folyamat eredményeként képesek a diákok megfelelően szerkesztett, tartalmilag és nyelviileg kifogástalan fogalmazásokat készíteni. A munkafüzet gyakorlataival lépésről-lépésre juttatnak el az önálló munkáig. Az írás folyamatához hozzátartozik a jegyzetkészítés, anyaggyűjtés, a munka megtervezése, elkészítése, esetleg megvitatása. Mindez segítséget nyújthat a későbbi – nemcsak német nyelvű – önálló munkához. Az önállóan elkészített írásokon túl lehetőség nyílik plakátok, reklámszövegek szerkesztésére kiscsoportos formában. A csoportos írásbeli munka elkészítése pedig sokkal nagyobb örömet és sikerélményt okoz, mint amit ímmel-ámmal egyedül készítenek.

Valamennyi leckéhez tartozik hanganyag is, ezek szervesen kapcsolódnak a leckék anyagához. A hallott szöveg értését a tankönyv szövegei, feladatai előkészítik, ennek ellenére előfordul igen nehezen érthető hanganyag (8. lecke). Ebben az interjúban túl sok volt a melléköre, és a kérdezett személy válaszait még a „jó fülű” diákok is alig értették. A hallás utáni értés szövegei általában hosszúak, a hozzájuk kapcsolódó feladatok más-más mélységű szövegértést igényelnek.

Az új nyelvtani jelenségek begyakorlására – és a már ismertek ismétlésére és rendszerezésére – a munkafüzet feladatai szolgálnak. A tankönyvvel ellentétben két nyelvű, a szabályokat magyarul találjuk meg benne, és a függelék az egyes lecek nyelvtani anyagát is anyanyelven foglalja össze.

Újra terítékre kerül a melléknevek deklínációja, kiegészülve főnévvé vált melléknevekkel és a melléknévi igenevek rendszerével. Az eddig receptíven ismert szenvedő szerkezetet a tanulóknak már beszédben és írásban is használniuk kell. Tehát a nyelvtani anyag folyamatos bővítése mellett nem marad el a rendszerező ismétlés sem. Az olvasott szövegek alapján olyan új jelenségek-

kel ismerkednek meg a tanulók, mint például a főnévi igeneves szerkezetek, előidejűség, időhatározói, célhatározói mellékmondatok. Több feladat szolgálja az új nyelvtani anyag begyakorlását, elmélyítését.

A leckék szókinccse egyre nehezebb, az egyes szövegekhez többféle gyakorlat tartozik. A témához kapcsolódó szókinccset rendszerezi valamilyen szempont alapján a munkafüzet utolsó része. A kifejezések listája a csoport érdeklődési körének megfelelően tetszés szerint bővíthető, kiegészíthető.

A szókinccs bővítésének egyik elengedhetetlen eszköze a szótár. Mind a tankönyv, mind a munkafüzet tartalmaz olyan feladatokat, amelyek a szótár használatát megkövetelik.

A *Grips* második kötetéhez tanári kézikönyv is készült, hasznos segítség az órákra való felkészülésben. Nemcsak ötleteket ad a tananyag feldolgozásához, hanem tartalmazza a leckékhez kapcsolódó kiegészítő anyagot, a munkafüzet feladatainak lehetséges megoldását és a hanganyag szövegeit.

Összességében elégedett vagyok a tankönyvvel, diákjaim élvezik az új nyelvtanítási módszereket, a szövegeket és a feladatokat. Különösen beszédkészségükben tapasztaltam hatalmas fejlődést az elmúlt tanévben, és ezt ők maguk is észrevették.

Homolyáné Kovács Erzsébet

Gáspár Anikó

**Angol-magyar varázsszótár
Harry Potter rajongóknak**
Budapest: Corvina Kiadó, 2003. 183 p.

Bevallom, az elmúlt néhány évben (évtizedben?) elég sokat gondolkodtam azon, hogy amivel mi, idősebb nyelvtanárok hajthatatlanul és kétségbeesetten próbálkozunk, az végérvényesen és visszavonhatatlanul kiment a divatból. Ami a mi bölcsész életünkben olyan természetes volt, mint a természet-

tudományos műveltségű emberek, a „műszaki értelmiségiek” számára az egyszerűbb matematikai feladatok fejben való megoldása, az mára már, sajnos, a múlté. Az olvasásról, a szövegről, mint alapvetésről, talán nem túlzok, ha azt mondom, az élet egyik legfontosabb bázisáról, bizonyosságáról, sok minden egyéb kiindulópontjáról beszélek. Egyre inkább úgy érzem, hogy mindaz, amit mi csökönyösen, szöveg alapúan próbálunk közvetíteni az utánunk jövő generációknak, teljesen fölösleges, sőt olyasmit erőltetünk rájuk, ami, ha komolyan veszik, még hátrányukra is lehet azokkal a kortársakkal szemben, akik már a modern képi kultúrára alapozzák tudásukat.

Ugyanakkor viszont arra is gondolok, lévén „érzéki olvasó”, vagyis hogy a betű számomra egyfajta drog (és igen, kimondom, betűfüggő vagyok, mindent elolvasok, ami a kezem ügyébe kerül), kifejezetten élvezetből olvasok, és képtelen vagyok megérteni, hogy mások miért nem így működnek, hogy kimaradnak valami csodálatos élvezetből, és ezáltal szegényebb lesz az életük.

Ugyan nem hiszem, hogy az a változás, amit a Harry Potter sorozat megjelenése okozott, hosszú életű lesz, mégis nagyon örülök neki, mivel, úgy érzem, azt jelenti, hogy nyertünk még egy kis időt, hogy elavult szemléletünket még egy darabig nem kell végleg sutba dobunk és megszégyenülten elkullognunk nyugdíjba, hogy átadhassuk helyünket egy új, más módon élő és gondolkodó generációnak.

Sokan sok helyütt elemezték már, hogy mi az, ami gyerekek millióit babonázta meg és vonzotta ellenállhatatlan erővel vissza (?) az olvasáshoz, jelesül Harry Potter kalandjainak olvasásához. Mindegy is, a tény a fontos, a gyerekek újra olvasnak, és azt remélem, ha egyszer elkezd az ember, akár a kábítószerek élvezetét (lásd dohányzás stb.), hát bizony nehezen képes letenni róla. Az pedig nekünk, angoltanároknak különös szerencse, ahogy J. K. Rowling angol nyelven írja kiváló műveit, kezünkre játszva azt a

G A S P A R A N I K O
A N G O L - M A G Y A R
V A R Á Z S S Z Ó T A R
H A R R Y P O T T E R R A J O N G O K N A K



corvina

lehetőséget, hogy világsikerét orvul kihasználva lecsapjunk a szövegre és saját érdekeink szolgálatába állítsuk azt. (Itt hívnám föl a kedves kollégák figyelmét a szerző karrierjének példaértékű történetére, hogyan lett elcsapott, fillér nélküli tanárnőből egy nem is túl korszerű ötlet segítségével a világ egyik leggazdagabb embere!!!)

Pontosan ezt teszi Gáspár Anikó is. Le csap és orvul kihasználni. Mint a borítóról megtudhatjuk: „A Varázsszótár az angol nyelvű meseirodalmat és a Harry Potter regényeket eredetiben olvasó nyelvtanulók számára készült. Részenben hagyományos angol-magyar kisszótár, mely az általános alapszókincset tartalmazza (például *loathing* utálat, gyűlölet, p. 94; *cur* korcs kutya, p. 38; *hip flask* lapos pálkínásüveg, zsebbe illő, p. 78 stb.), másrészt pedig különleges szó- és fogalomgyűjtemény, melyben az olvasók megtalálhatják az ismertebb művekben szereplő egyedi és különleges varázsfogalmakat és varázsigéket (pl. *Expecto Patronum* varázsigé, *expect* vár vki/vmi megjelenésére; *patron* patrónus, pártfogó; a *Patronus Charm* varázsszava, mely elűzi a *Dementor*okat p. 55.), neveket (pl. *Ripper* név, „Marcang”; *rip* tép, szaggat, felszakít; *Marge Dursley* vérebének neve, akit mindig magával hoz látogatásai alkalmával p. 132), intézményeket (pl. *Leaky Cauldron* név, „Foltozott üst”; *leaky* szivárgó, lyukas; *cauldron* üst; London egyik legforgalmasabb utcájáról nyíló, kizárólag varázslók által látogatott fogadó és kocsmá, amelynek hátsó udvaráról lehet bemenni a *Diagon Alley*re p. 92), mondókákat. A szótár megadja a szavak jelentését, a fordításokban elterjedt magyar névváltozatokat, és elmagyarázza a szavak eredetét, etimológiáját is (pl. *Floo Powder* név, „Hoppor”, ez az anyag lehetővé teszi a varázslók tűzön keresztüli utazását. A kandalló tűzébe kell szórni, és utána a tűzben állva a célállomás nevét jól érthetően kimondva máris hihetetlen sebességgel utazik a varázsló a kandallók rendszerében, míg meg nem érke-

zik a célállomás kandallójába; *floo* épít, kéménycső, füstvezeték; *powder* por p. 62). Fontos segédeszköz a játékos és szórakoztató nyelvtanulásban.”

Azon kívül, hogy beteges szótárolvasók számára, akik a szótárt is úgy olvassák, mint valami regényt, ez a szótár igen szórakoztató olvasmány, kiváló segítséget nyújt az egyéni angoltanuláshoz és ebben a tekintetben akár hiánypótlónak is tekinthető. Másik nagy erénye, hogy az annyit hangoztatott tartalommal megtöltött nyelvtanulást (*content based language teaching*) is remekül elősegíti, hiszen a Harry Potter történetnél igazán nem kell érdekesebb, szórakoztatóbb, jobban motiváló tartalom.

Ugyanakkor, a kimerítően széles körű kutatás eredményeképpen a szó és névmagyarázatok hihetetlen mennyiségű fontos információt közvetítenek a gyanútlan olvasó, illetve nyelvtanuló számára az angliai kultúráról (pl. *Eton* név, angol város London közelében, Windsorral szemben (?); kollégiumát VI. Henrik alapította 1440-ben, Anglia egyik legkitűnőbb magániskolája, p. 54), történelmi és mitológiai alakokról és eseményekről (pl. *Ptolemy* név, „Ptolemaiosz”; Claudius Ptolemaeus (Kr. u. 2. század) Alexandria híres matematikusa, asztronómusa és földrajztudósa; *Almagest* című művében – 13 kötetben összegyűjtött munkái – található többek között a XVI. századig elfogadottnak tartott világegyetem elve, miszerint a Föld a világ központja, e körül kering a Nap, a Hold és az összes többi bolygó, valamint az általa meghatározott 1020 csillag; Harry csokibékakártya gyűjteményének egyikén szerepel, p. 122), valamint a kviddics játék mikéntjéről és szabályairól (p. 124).

A szótár tartalmát kedves illusztrációk teszik teljessé, még több is jó volna belőlük, bár néha kissé félrevezetőek. A 16. lapon található *armadillo* (fn. áll. tatú/örvös állat) például inkább tarajos sültre (*porcupine*) emlékeztet, míg a 16. lapon látható „mágikus lény” ki tudja micsoda. Mindenesetre szép.

A 21. lapon található rajz a kedvencem, a *bogey fn.* mumus, kísértet szócikk illusztrációja.

Azt hiszem, ezzel a szótárral a Harry Potter rajongó angolul tanuló fiatalok hihetetlen előnyre tettek szert a műért nem annyira lelkesedő kortársaikhoz képest. Hát még ha majd egynémely szemfüles angoltanár neki-

áll és olyan kurzust dolgoz ki, amely erre (és a regényre) épül! Azt ajánlom, siessenek, kedves kollégák, mert azt beszélük az Angol Tanárképző Központban, hogy a hadművelet már meg is kezdődött!

Róna Annamária

SZOFTVER-KRITIKA

Utazás után, utazás előtt Válogatás szállodák között az Interneten

Most, hogy vége a nyárnak és kezdődik az új tanév, szívesen emlékszünk vissza a vakációra – szülő, diák, tanár egyaránt. Az új tanév angolnyelv-oktatásában szerepet kaphat ez az élmény és az, hogy olyan webhelyeket kerestessünk fel az órán, szakkörben vagy otthoni feladatként, amelyek a jövő évi utazás szervezéséhez adnak segítséget, így hozva hasznát szülőnek, diáknak, tanárnak egyaránt. Nézzük, miből válogathatunk, milyen feladatokat adhatunk.

Először is érdemes ellátogatni egy magyar nyelvű szállodás adatbázisra, mint amilyen például a [www.travelport](http://www.travelport.com) címen található. Itt megismerhetik a diákok, hogy város, szállodai kategória és -típus, valamint érkezési és távozási időpont szerint is lehet keresgélni az idegenforgalmi létesítmények közt. Valamennyi, a minőségre és a vendégek odacsábítására adó panzió, vendégfogadó, motel és szálloda adatai megtalálhatók itt, képekkel, az érvényes árakkal, házon belüli és a településen található szolgáltatással, programokkal kiegészítve. Ha komolyak az utazási tervek, le is foglalhatók a szobák. Első lépésként tehát már az sem valószínűtlen, hogy akár az osztálykirándulás előtt jó előre, a diákok segítségével, tájékozódhatunk a kínálatról.

Miután megismerkedtek a diákok a keresés módozataival, ajánlatos konkrét, egyszerű feladatot, akár kisebb csoportban, párban végeztetni. Ilyen lehet például ez: Keressetek kétszallagos londoni szállodákat, ahol egy kétágyas szoba ára alacsonyabb 100 eurónál. (Angliában egyes szállodákat nemcsak csillaggal, hanem koronával is szoktak jelölni – a keresésnél ezt is figyelembe lehet venni.) Természetesen a feladatszabás nyelve legyen inkább angol, és azt az első sikerek után a diákok egymásnak adott feladatai is követhetik.

Nem csak a diákok, az iskolák és tanárok pénztárcája is kímélendő – ezért jó ötlet, ha eleve olyan oldalakon barangolunk, amelyek az olcsó, ám jó minőségű szállodákat ismeretik. Ilyen többek között a Cheapo Hotels a www.cheapohotels.com címen.

Ez az adatbázis is könnyen kezelhető, számos olyan modulja van, amellyel könnyen összehasonlíthatók az árak és szolgáltatások. Rendezhetők a keresési eredmények minőség és ár szerint, de ABC-sorrendben is. Nemcsak szálláshelyekről ad információt gyorsan, hanem teljes utazási programcsomagokról, repülőjegyekről, autóbérletről is. A nyaralási csomagok ikonjára kattintva azonban egyelőre csak Európába, az USA-ba, Mexikóba és a Karib-tenger szigetvilágába kapunk betekintést.

A keresést ábrák és térképek is segítik (lásd az 1. képen Dél-Európa szeletét).



1. kép: Dél-Európa térképe a Cheapo Hotels nyaralási programcsomag-szegmensében

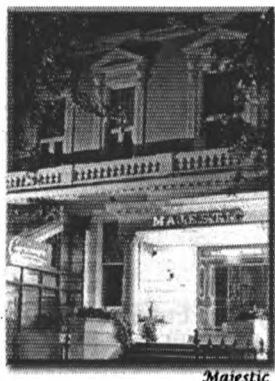
Újabb feladat lehet konkrét magyarországi diákcsoport külföldi szállásának teljes ügyintézése – ez történhet két csoportban. Az egyik csoport összeállítja az igények listáját és dönt arról, mennyi pénzt tudnának szállásra költeni, a másik pedig ennek alapján szemlézi és választja ki a legmegfelelőbb hoteleket, moteleket.

És persze vissza is térhetünk a jövő nyár tervezésének kedves feladatához, mely így szeptember, október táján sajnos olyan távolinak tűnik: egyéni feladat lehet akár egy elképzelt nyári álmotutazás teljes megszervezése (vagy, hogy aktualizáljuk a feladatot, egy téli sítúrára való előzetes felkészülés), akár egy családi nyaraláshoz a szálláshelyek közötti válogatás. Ha az iskolának még erre is van pénze, minden diák kinyomtathatja és hazaviheti a legjobbnak ítélt szálloda adatait a szülőknek, barátoknak.

Természetesen felmerülhet tanárban, diákban egyaránt, milyen egyéb – a nyelvtanuláshoz szorosan köthető – haszna lenne az ilyen témájú óráknak. A turizmus szakmai nyelve ugyanúgy az angol, mint általában más szakmáké. Vannak olyan szavak, kifejezések, amelyek használata itt speciális tartalmú és nem hiábavaló a korrekt ismeretük.

Ha a diákokat érdekli a játék, további ötletek is jöhetnek, például különböző szállodák és szolgáltatásaik összehasonlítása, konkrét ajánlatkérés egy konkrét utazáshoz. Hasznos és érdekes lehet mind az írás, mind pedig a válaszok olvasása.

A mi tetszésünket egy londoni utazáshoz a kétszallagos Majestic nyerte meg (lásd a 2. képen). A város szívében található, a Heathrow repülőtérrel 20 kilométerre, közel a metróhoz. Luxusigényeket nem elégíti ki a szálloda, de a szobák kényelmesek, a személyzet barátságos. Közel van egy sor múzeum.



2. kép: A Hotel Majestic bejárata

Ez mind szép és jó – de mint minden autentikus feladatnak, ennek is van egy nagy bökkenője. Jó, jó, ezt írja a Cheapo Hotels – de mennyire megbízható ez az információ? Nem lehet tudni – ezt csak akkor dönthetjük el, ha a helyszínen győződünk meg a szobák kényelmességéről, a személyzet barátságosságáról. Ezt az Internet nem teszi lehetővé – itt vége a virtualitás realitásának.

De lehet, hogy valaki szerencsésen eljut arra a helyre, amelyet először a neten ismerünk meg – és valódi képeslapot írhat szüleinek, osztálytársainak a vakáció alatt.

És egy képeslap díszítheti a tanári szoba faliújságját is.

Horváth József és Málovics János

HÍREK ÉS FELHÍVÁSOK

Tisztelt olvasóink!

Folyóiratunk a jövőben is folyamatos tájékoztatást szeretne adni a szakma hazai és külföldi rendezvényeiről, konferenciákról, továbbképzésekről, valamint a különböző ösztöndíj-kiírásokról és egyéb, a szakmát érintő eseményekről. Ahhoz, hogy minél pontosabb információkkal szolgálhassunk, szükségünk van a szervező, illetve a lebonyolító intézmények együttműködésére.

Továbbra is kérjük, juttassák el szerkesztőségünkbe ilyen jellegű híreiket, hogy időben közzétehesük őket, és így minél több érdeklődő szerezhessen tudomást a küszöbön álló szakmai eseményekről.

Együttműködésüket előre is köszönöm.

Szablyár Anna
rovatvezető

A többnyelvű Európa Beszámoló a XIII. Magyar Alkalma- zott Nyelvészeti Kongresszusról

2003. április 14. és 16. között a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete, a Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága, a Széchenyi István Egyetem és a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet rendezésében Győrött került sor a nagy hagyományokkal rendelkező Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusra. A rendezvény fórumot biztosított a közel 400 hazai és külföldi (holland, német, osztrák, cseh, szlovák) résztvevő számára, hogy kutatási eredményeket bemutassák és oktatási tapasztalataikat kicserélhessék.

A kongresszus mottójának választott főcím – *A többnyelvű Európa* – önmagáért beszél és jól tükrözi az EU kapujában álló Magyarország nyelvészeinek, a nyelvpolitika művelőinek, az oktatási kormányzat szakértőinek és gyakorló nyelvtanárainak széleskörű érdeklődését a nyelvtanítás és kutatás területén. A többnyelvű kompetencia az egyénnek az a fajta nyelvhasználati képessége, hogy társadalmi szereplőként folytatott kommunikációjában és interakcióiban több

nyelv és kultúra ismeretét tudja kamatoztatni.

A kongresszus hivatalos megnyitója előtt került sor az alkalmazott nyelvészeti tanácskészek és szakfelelősök MANYE által szervezett, immár hagyományosnak tekinthető konzultációjára, ahol a különböző felsőoktatási intézményekből (Budapest, Miskolc, Szombathely, Veszprém, Gödöllő, Pécs, Szeged) érkezett szakemberek véleményt cserélhettek a tudományág aktuális kérdéseiről és a jövőbeni stratégiákról. A második nap délutánján pedig a MANYE közgyűlése tanácskozott.

A kongresszus elismertségét jelzi, hogy a hivatalos megnyitón és a plenáris ülésen nemcsak a kongresszus résztvevői vettek részt, hanem a győri Széchenyi István Egyetem, a Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Győr Város és Győr-Moson-Sopron Megye Önkormányzatának tisztviselői is megjelentek. Az ünnepélyes megnyitó alkalmával került sor a Brassai Sámuel díj átadására, amelyet 2003-ban Lengyel Zsolt (Veszprémi Egyetem) érdemelt ki. Rendkívüli érdeklődés fogadta a rendezvény plenáris előadóit: Evelyn Glaser (Johannes Kepler Egyetem, Linz) mindannyiunkat foglalkoztató kérdéseket vetett fel „A többnyelvű Európa és az angol nyelv imperializmu-

A Nemzeti Tankönyvkiadó kiadványai nyelvvizsgára készülőknek

Angolból

- 56444 • Keresztúri – Timár: *Gyakorlókönyv az angol írásbeli nyelvvizsgához*
56452 • Dr. Katona Lucia: *Gyakorlókönyv az angol szóbeli nyelvvizsgához*, audio CD-vel
56464 • Timár Eszter: *Listening*, kazettával
56463 • John Rogers: *Reading*
56461 • Szerdahelyi – Csomay: *Writing*

Németből

- 56446 • Antal – Deák – Mattis: *Gyakorlókönyv a német írásbeli nyelvvizsgához*
56410 • Lázár Györgyné: Wortwörtlich. *Tematikus német szókincsgyűjtemény érettségizőknek és nyelvvizsgázóknak*
56430 • Bedő Éva: Abiturschule. *Német feladatgyűjtemény érettségizőknek*
56436 • Dömök Szilvia: Hören. *Halláskészség-fejlesztő gyakorlókönyv*, kazettával
56369 • Boócz – Barna – Kóczyán – Leitner: *Schreiben*. Íráskészség-fejlesztő gyakorlókönyv

A Librotrade kft. ajánlja

Oxford University Press

0194312437 • *Oxford Collocations Dictionary for Learners of English* 5168 Ft

Szerzői kiadás

9739936040 • Csata – Ambrus: *Öt nyelvű kisszótár* (magyarangolnémetfranciaoromán) 2229 Ft

Librotrade Kft

9639328545 • Maklári Tamás: *Német feladatlexikon kezdőknek és haladóknak III.* 4300 Ft

9639328634 • Margarete Grimm – Szóné Fülöp Dalma: *Gyakorlókönyv hallás utáni szövegértéshez német középfok* (kazettával) 2980 Ft

Panoráma Kft.

9637748164 • KissPappCsatlós: *Lerne Gerne Deutsch 1* 1960 Ft

9637748156 • Kiss – Papp: *Lerne Gerne Deutsch 2* 1780 Ft

9637748229 • Kiss – Papp: *Lerne Gerne Deutsch 3* A német írásbeli nyelvvizsgákhoz 1899 Ft

Grimm Kiadó

9639087645 • Fábián – Daniló: *Olasz-magyar kifejezések és szólások szótára* 2800 Ft

Aula Kiadó

9639478458 • Martinez Ágnes: *Mosaico spanyol szókincs bővítő tankönyv* 2950 Ft

9639478482 • Hartmann – Horváth – Kun: *Orosz nyelvtan gyakorlatokkal* (2. kiadás) 4400 Ft

A könyvek megvásárolhatók: Librotrade kft., 1173 Budapest, Pesti út 237., ☎ 254 0254
Famulus könyvesbolt, 1137 Budapest, Újpesti rakpart 6., ☎ 349 3656

sa” címmel megtartott előadásában. Bárdos Jenő (Veszprémi Egyetem) „Alkalmazott nyelvészeti axiómák a nyelvpedagógiában” címmel impozáns előadást tartott a plenáris előadásokon szokatlanul nagyszámú érdeklődőnek. (Az előadás szövegét folyóiratunk mostani számának első cikkeként olvashatják azok, akik nem lehettek jelen Győrben. – *A szerk. megj.*)

Az első nap programját méltóképpen egészítették ki a kerekasztal-beszélgetések. A kongresszus szervezőinek célja a sokszínűség megteremtése volt, ami nehéz választás elé állította az érdeklődőket. Izgalmas beszélgetések hangzottak el az alábbi témakörökben:

1) Multikulturalitás – modellértékű-e Svájc?

2) Megvalósítható-e a többnyelvűség az iskolai idegennyelv-oktatásban?

3) Egyházak és felekezetek a többnyelvű Európában.

4) A CERNET Projekt és a bécsi Európai Középiskola.

5) Változik-e a magyar nyelv a többnyelvű Európában? Ha igen, miért és hogyan?

A kongresszus második és harmadik napján a kongresszus 12 szekciójában folytatódott, ahol közel 300 referátum hangzott el.

1) *A magyar mint idegen nyelv határon innen és határon túl* – az előadók oktatási kérdésekkel (a magyar tanításának nehézségei, olvasási készségek fejlesztése, grammatika tanítása) és a nyelvváltás, kétnyelvűség és az akkulturáció problémakörével foglalkoztak.

2) *Az idegen nyelv elsajátításának mérése és értékelése* – érintette mind az általános, mind a szaknyelvi vizsgákat.

3) *EU – többnyelvűség* – a szekcióban elhangzott előadások többek között bemutatták az Európai Unió nyelvpolitikai dilemmáit, a nyelvtanítási stratégiákat a többnyelvű Európában, az európai uniós prioritásokat különös tekintettel a nyelvi és kommunikációs képességekre, valamint az európai lingua franca problémáját.

4) *Fordítástudomány* – szó esett egyházi

művek fordításáról, angol ifjúsági regények fordítási problémáiról, szakfordításról, az intelligens fordítómemória fejlesztéséről és a fordítástudományi doktori programokról.

5) *Kontrasztív nyelvészet* – ebben a szekcióban megvalósult a tényleges többnyelvűség: angol–magyar, magyar–szerb, olasz–orosz–magyar, magyar–francia, német–magyar kontrasztív vizsgálatokról hallhattak az érdeklődők.

6) *Kultúraközi kommunikáció* – az előadások a következő kulcsszavak köré csoportosíthatók: kultúraközi interakció, nyelvi viselkedés, konszenzus, multikulturalitás a nyelvórán, aglobalizáció-lokalizáció, kulturális kompetencia.

7) *Nyelvészet és anyanyelvoktatás* – az anyanyelv szerepe a felsőoktatásban és az idegen nyelvek oktatásában: a retorika tanításának a lehetőségétől a nyelvi-kommunikációs tréningek bemutatásáig.

8) *Nyelvpolitika, nyelvtervezés* – Számos megközelítésből mutatták be az előadók a harmadik évezred Európájának fontos kérdéseit: nyelvi konfliktusok, a nyelvek preferáltsága, kisebbségi nyelvoktatás, nemzeti-ségi nyelvhasználat, világnyelvek és a globalizáció, akadémiai nyelvművelés, többnyelvűség és kisebbségvédelem.

9) *Pszicholingvisztika* – az előadások bebizonyították, mennyire szerteágazó tudományterületről van szó: a többnyelvű mentális lexikon vizsgálata, a szuicid viselkedés sajátosságai, a nyelvbtlás-korpuszok alkalmazhatósága, az anyanyelvi jelnyelv-elsajátítás kérdései mind olyan problémakörök, amelyeket megismerhettünk.

10) *Szaknyelvi kommunikáció* – a „legnépszerűbb” szekció, avagy hogyan valósítható meg, hogy több mint 40 előadás elhangzhasson másfél nap alatt. Az előadások bebizonyították, hogy szaknyelvi kommunikáció értelmezésénél új megközelítésre van szükség; a szaknyelvek kutatása új módszereket kíván; milyen globalizált tárgyalási stílusok, technikák és stratégiák vannak. Szó volt a gazdasági, jogi, orvosi, katonai és informatikai szaknyelvről, a nyelvhasználat kérdé-

séről a magyar felsőoktatás idegen nyelvi képzésében és többek között a politikai nyelvhasználat pragmatikai vetületéről.

11) *Számítógépes nyelvészet: lexikográfia és korpusznyelvészet* – Mi a szótárak rendeltetése a mai korban? Mi a szakszótárírás jelen és jövője? Korpusz alapú szakszótárak és egy- és többnyelvű korpuszok a fordítás-tudományban? Izgalmas kérdések és mind ezekre választ is kaphattunk.

12) *Szociolingvisztika* – A már hagyományosnak tekinthető témák (politikai metafora, a jövevényszavak szemantikai funkciói, reklámyelv) szoros kapcsolata az új problémakörökkel (internetes nyelvhasználat, in-

formatika és ember, DVD – új hatások és kihívások a nyelvtanulásban).

Győr szeretettel fogadta a résztvevőket; városnézés, klarinétkoncert, balett-bemutató szolgálta kikapcsolódásukat.

A kongresszus záróülésén Medgyes Péter (Oktatási Minisztérium) bemutatta a Világ-Nyelv Programot, az Oktatási Minisztérium stratégiáját az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez. Problémaérzékeny előadás, aktív visszajelzés a résztvevők részéről – méltó befejezése egy sikeres kongresszusnak.

*Ablonczyné Mihályka Livia
Görcsné Muzsai Viktória*

KONGRESSZUSI NAPTÁR

Szeptember 1–4.

EUROSPEECH 2003

Színhely: Genf, Svájc

Felvilágosítás:

Web: <http://www.eurospeech2003.org>

Szeptember 3–9.

EUROCALL 2003

Színhely: Limerick, Írország

Felvilágosítás:

Web: <http://www.eurocall.org/confs/cfpl/euro2003cfpl.htm>

Szeptember 4–6.

3. Nemzetközi konferencia a harmadiknyelv-elsajátításról és a háromnyelvűségről

Színhely: Tralee, Írország

Felvilágosítás: Muirís O'Laoire

Department of Languages and Communication

School of Business and Social Studies

Institute of Technology, Tralee, Ireland

tel.: 353-66-7145600/2415 m.; fax: 353-66-712511

Web: <http://www.spz.tu-darmstadt.de/L3>

Szeptember 11–13.

10. Nemzetközi fordítói és tolmácskonferencia

Színhely: Prága, Csehország

Felvilágosítás: **Web:** <http://utrl.ff.cuni.cz/>

Szeptember 18–20.

1. Nemzetközi konferencia az Internet és a nyelv kapcsolatáról

Színhely: Castellón, Spanyolország

Téma: A többnyelvű Európa

Felvilágosítás: Santiago Posteguillo,

E-mail: postegui@fil.uji.es

Szeptember 19–21.

Az EUROSŁA (European Second Language Association)

2003. évi konferenciája

Színhely: Edinburgh, Skócia

Téma: Formális és funkcionális megközelítések a második nyelv elsajátítása során

Felvilágosítás: **Web:** <http://www.hw.ac.uk/langWWW/eurosla/eurosla03.htm>

Szeptember 25–27.

A GAL (Gesellschaft für Angewandte Linguistik) 34. konferenciája

Színhely: Tübingen, Németország
Felvilágosítás:

Web: http://www.gal-ev.de/jahrestagungen/jahrestag_2003/gal_jahrestag2003.htm

Október 1–4.

A DGFF (Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachendidaktik) 20. nyelvtanítás-módszertani kongresszusa

Színhely: Frankfurt am Main, Németország

Felvilágosítás: **Web:** <http://www.uni-frankfurt.de/fb10/dgff-kongress>

Október 3–5.

A magyarországi IATEFL (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) konferenciája

Színhely: Budapest, Magyarország

Téma: Vizsgák és tesztelés

Felvilágosítás:

Web: <http://www.iatefl.hu>

Október 7–15.

6. Alkalmazott nyelvészeti és nyelvvoktatási szimpózium

Színhely: Peking és/vagy Sanghaj, Kína

Felvilágosítás: Kevin Zhang,

E-mail: kevinzzh@vip.163.com

Október 16–18.

7. Hispán szimpózium és

6. konferencia a spanyol és a portugál első és második nyelvként történő elsajátításáról

Színhely: Albuquerque, Új-Mexikó

Felvilágosítás: **Web:** <http://www.unm.edu/~daveelsymposium.html>

November 14–16.

A BESIG (Business English Special Interest Group of IATEFL) konferenciája

Színhely: Rotterdam, Hollandia

Téma: Üzleti élet és nemzetközi kommunikáció

Felvilágosítás: BESIG 2003 Rotterdam
 Anneke Kistemaker, Conference Coordinator

Hogeschool Rotterdam, locatie HES
 Kralingse Zoom 91, PO box 4030, 3006 AA Rotterdam, Hollandia

Tel: 31 10 4526663; **Fax:** 31 10 4527051

E-mail: conf2003@besig.org

Web: <http://www.besig.org/conf2003>

November 21–22.

A franciaországi TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) konferenciája

Színhely: Párizs, Franciaország

Felvilágosítás: TESOL France, Télécom-Paris

46 rue Barrault, 75634 Paris Cedex 13, Franciaország

Tel.:/fax: 33 01 4581 7591

E-mail: tesol@enst.fr

Web: <http://www.tesol-france.org>

November 21–23.

EXPOLINGUA BERLIN

16. nyelvi és kulturális vásár

Színhely: Berlin, Németország

Téma: Több nyelvet Európának!

Felvilágosítás: **Web:** <http://www.expolingua.com>

November 26–28.

Jubileumi konferencia a Nemzetközi Fordítószövetség fennállásának 50. évfordulója alkalmából

Színhely: Párizs, Franciaország

Felvilágosítás: **Web:** <http://www.fit-ift.org/emglish/meetings.html>

November 28–30.

Az egyiptomi TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages) konferenciája

Színhely: Kairó, Egyiptom

Felvilágosítás: 7 El Moushir Ahmad
Ismail Street, Heliopolis, Cairo, Egyiptom
Tel. (202) 267 5677/(202)267 5688/ Fax.
(202) 2675699

E-mail: egtesol@egyptesol.org

Web: <http://www.egyptesol.org>

December 11–12.

4. Fordítási, tolmácsolási és terminológiai szimpózium

Színhely: Havanna, Kuba

Felvilágosítás: Web: http://www.idict.cu/traduc_evento/index.htm

December 11–14.

A Görög Alkalmazott Nyelvészeti Egyesület 13. konferenciája

Színhely: Thessaloniki, Görögország

Téma: Új irányok az alkalmazott nyelvészetben

Felvilágosítás: Greek Applied Linguistic Association, School of English, Aristotle University, P. O. Box 58, 541 24 Thessaloniki, Görögország
Tel.: 30 2310 997405, 997 456; fax: 30 2310 997432

E-mail: gala-auth@enl.auth.gr

Web: <http://enl.auth.gr/gala>

2004**Február 19–20.**

Az Olasz Alkalmazott Nyelvészeti Egyesület 4. kongresszusa

Színhely: Modena, Olaszország

Felvilágosítás: Elena Favilla,

E-mail: elena.favilla@iol.it

Március 11–13.

Fordításelméleti és -módszertani konferencia

Színhely: Saarbrücken, Németország

Felvilágosítás: Heidrun Gerzymisch-Arbogast, Universität des Saarlandes (FR 4.6)

Postfach 15 11 50, 66041 Saarbrücken, Németország

Tel.: 00 49 - 6 81/3 02 - 42 48; fax: 00 49 - 6 81/3 02 - 63 07

E-Mail: info@euroconferences.info

Web: <http://www.euroconferences.info/saarbruecken.htm>

Március 11–14.

Nemzetközi fonetikai workshop

Színhely: Budapest, Magyarország

Felvilágosítás:

E-mail: menyhart@nytud.hu?subject=kempelen2004

Tel.: 321-4830/172 m.; fax: 321 9297

Web:

<http://www.nytud.hu/kempelen2004.htm>

Március 17–20.

5. Konferencia az új technológiák alkalmazásáról az idegennyelv-oktatásban

Színhely: Compiègne, Franciaország

Felvilágosítás: Web: <http://www.utc.fr/~untele/>

Március 19–20.

A „Fórum a kétnyelvűségért” Alapítvány projektumot záró kollokviuma

Színhely: Biel/Bienne, Svájc

Téma: Kétnyelvű városok

Felvilágosítás:

Web: http://www.unine.ch/linguistique/Bilbienne/pagebilbienne/actuel_all.html

A IX. évfolyam 2–3. számának szerzői

ABLONCZYNÉ MIHÁLYKA LÍVIA, Széchenyi István Egyetem, Idegen Nyelvi és Kommunikációs Tanszék
BÁRDOS JENŐ, Veszprémi Egyetem Angol Nyelv és Irodalom Tanszék
BORS LÍDIA, Angol Tanári Információs és Módszertani Központ, Pécs
CS. CZACHESZ ERZSÉBET, Szegedi Tudományegyetem, Pedagógia-Pszichológia Intézet
CSERHÁTINÉ ÁCS ADRIENNE, Ady Endre Szakközépiskola, Szekszárd
GÖRCSNÉ MUZSAI VIKTÓRIA, Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet
GÚTI ERIKA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Tanszék
HELTAI PÁL, Szent István Egyetem, Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, Nyelvi Intézet, Gödöllő
HOMOLYÁNÉ KOVÁCS ERZSÉBET, Medgyessy Ferenc Gimnázium és Művészeti Középiskola, Debrecen
HORVÁTH Ildikó, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító és Tanárképző Központ, Budapest
HORVÁTH JÓZSEF, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Pécs
JAKAB EDIT, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
JÁMBOR EMŐKE, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Nyelvi Lektorátus
KOVÁCS TÍMEA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
LUKÁCS KRISZTINA, Budapest
MÁLOVICS JÁNOS, Szeged Tourist; Szegedi Tudományegyetem, Szeged
MARLOK ZSUZSA, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Germanisztika Intézet
MOLNÁR MÁRIA, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
PÁLFY MIKLÓS, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia tanszék
PAPP VANDA, MÜTF, Tatabánya
REMÉNYI ANDREA ÁGNES, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
RÓNA ANNAMÁRIA, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Angol Tanárképző Központ
SZÁSZ FERENC, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Germanisztikai Intézet és Károli Gáspár Református Egyetem, Német Nyelv és Irodalom Tanszék, Budapest
Veresné Valentinyi Klára
VIDÁKOVICH TIBOR, Szegedi Tudományegyetem, Pedagógia-Pszichológia Intézet
VINCZE KATALIN, Pécsi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola

A Modern Nyelvoktatás megvásárolható

a Corvina Könyvklubban

új címe szeptembertől: Budapest, VII. Rákóczi út 27/b.

(nyitvatartás: hétfőtől péntekig 9 és 17 óra között),

☎ 338 27 39,

ahol törzsvásárlóink kedvezményes áron vehetik meg
a Corvina kiadványait,



valamint a pécsi Corvina-könyvesboltban:

Művészeti Könyvesbolt

Idegen nyelvű könyv-, zenemű- és hanglemezbolt

7621 Pécs, Széchenyi tér 8.

☎ (72) 310 427



és megrendelhető a kiadónál:

cím: Budapest, VII. Rákóczi út 16.

✉ 1364 Budapest 4., Pf. 108.

e-mail: corvina@axelero.hu



Hamarosan kapható!



172 oldal, 1050 Ft

A középiskolások körében hamar népszerűvé vált a Corvina új segéd-könyv-sorozata, a *Kulcsszavak*, amely a lehető legrövidebben foglalja össze egy-egy tárgy tudnivalóit, mintegy emlékeztetőül. Budai László kötete ugyanazokkal az erényekkel rendelkezik, mint a sorozat többi darabja, itt a legkönnyebb utánanézni, ha valami nem jut az eszünkbe – ez a kis könyvecske a leggyorsabb segítség a bajban.

